

DAS OFFENE SCHWEIGEN

*Zu Fallstricken und Handlungsräumen
rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit*

Die Zentralwohlfahrtsstelle wurde 1917 als „Zentralwohlfahrtsstelle der Deutschen Juden“ gegründet, um die vielfältigen sozialen Einrichtungen der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland zu koordinieren. 1939 wurde die Zentralwohlfahrtsstelle durch die Nationalsozialisten zwangsaufgelöst und 1943 endgültig zerschlagen. Im Jahre 1951 wurde der Verband unter seinem heutigen Namen „Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland“ – ZWST – wieder gegründet.

Heute ist die ZWST Mitglied in der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege und die soziale Dachorganisation der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland. Der Auftrag der ZWST liegt heute unter anderem in der Aus- und Weiterbildung der professionellen Sozial- und Jugendarbeit, den Integrationsmaßnahmen für Neuzuwanderer, der Stärkung des professionellen Ehrenamtes, der fachlichen Beratung in den jüdischen Gemeinden sowie in der Ausweitung von psychosozialen Betreuungsmaßnahmen. Ein wichtiges Anliegen der ZWST ist auch die präventive Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit.

Zu dem langjährigen Engagement der ZWST im bildungspolitischen Bereich zählt das Modellprojekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“, das im Rahmen des Bundesprogrammes „TOLERANZ fördern – KOMPETENZ stärken“ und vom Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit des Freistaates Thüringen gefördert sowie in der Trägerschaft der ZWST durchgeführt wird.

Die Thematisierung von Rassismus wird in unserer Gesellschaft häufig vernachlässigt und selten selbstreflexiv ausgeführt. Um verinnerlichte Formen sozialer Dominanzorientierung sowie schiefer Machtverhältnisse erkennen, verstehen und verändern zu können, bedarf es einer selbst- und gesellschaftskritischen Perspektive. Der Blick auf die routinierten Deutungsmuster und Verhaltensdispositionen ist dabei von entscheidender Bedeutung: Ist die Bereitschaft zur rassismuskritischen Reflexion nicht geweckt worden, dann ist auch die Veränderung der vertrauten und eingespielten Denk- und Handlungsmuster kaum möglich.

Die Fachtagung „Das offene Schweigen“ ermöglichte einen Einblick in die zentralen Fragestellungen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit. Sie richtete sich in erster Linie an Lehrer_innen, Erzieher_innen, Sozialarbeiter_innen sowie andere Multiplikator_innen der politischen Bildung und Erziehung und erreichte über 200 aktive Teilnehmer_innen. Das vorrangige Anliegen der zweitägigen Veranstaltung war es, Adressat_innen darin zu unterstützen, eigene Vorstellungen zu überdenken, strukturelle Verwicklungen zu erkennen und Handlungsrouninen zu hinterfragen. Im Rahmen von einschlägigen Fachvorträgen, Diskussionen, Arbeitsgruppen und Projektpräsentationen waren wir bemüht, theoretische Ausgangspunkte zu erörtern und methodische Ansätze praxisnah vorzustellen.

Wir danken dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und dem Freistaat Thüringen für die Förderung dieser Veranstaltung. Wir danken Frau Martina Reinhardt – Leiterin der Abteilung 3, Jugend, Familie, Sport, Landesjugendamt des Thüringer Ministeriums für Soziales, Familie und Gesundheit – für die Unterstützung unserer Initiative. Wir danken Herrn Dr. Jantowski – dem Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien – für die anregende und fruchtbare Kooperation. Unser Dank richtet sich auch an alle Partner und Partnerinnen, Referentinnen und Referenten für ihre anregenden Beiträge sowie an die zahlreichen Tagungsgäste für die aktive und rege Teilnahme.

In diesem Band haben wir die wesentlichen Beiträge aus der Tagung zusammengefasst. Der Reader enthält die Tagungsvorträge in komprimierter Form sowie die exemplarische Darstellung ausgewählter Arbeitsgruppen.

Benjamin Bloch Direktor der ZWST
Marina Chernivsky Projektleitung, ZWST
Prof. Dr. Doron Kiesel Fachhochschule Erfurt

GRUSSWORT

Martina Reinhardt	04
Dr. Andreas Jantowski	06

BEITRÄGE

(UN)SAGBARES Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse Astrid Messerschmidt	08
DIVERSITÄT UND SUBJEKTIVER MÖGLICHKEITSRAUM Rudolf Leiprecht	16
DAS SCHWEIGEN ÖFFNEN Zu Ergebnissen und Perspektiven der Studie: „Migration und Integrationsherausforderungen für Thüringen“ Thomas Eppenstein & Doron Kiesel	28
ZU RELEVANZ UND BEDEUTSAMKEIT VON EMOTIONEN IM UMGANG MIT ANTISEMITISMUS Marina Chernivsky	34
ZUR VEREINBARKEIT VON INTERSEKTIONALITÄT UND ANTI-BIAS-ARBEIT Bettina Schmidt	40
KRITISCHE SOZIALE ARBEIT – RASSISMUSKRITISCHE SOZIALE ARBEIT? Friederike Lorenz	45
BETZAVTA - „MITEINANDER“. Training für Demokratie-, Menschenrechts- und Toleranzentwicklung Cvetka Bovha & Žaklina Mamutovič	48
ZU MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN SPORTPÄDAGOGISCHER ANGEBOTE IM KONTEXT VON SCHULE UND VEREINSARBEIT Christiane Bernuth	52

ARBEITSGRUPPEN - EINE ÜBERSICHT

„DU HAST HIER NICHTS ZU SUCHEN.“ Handlungsoptionen im Umgang mit rassistischer Gewalt und Alltagsrassismus	56
ZU RELEVANZ UND BEDEUTSAMKEIT VON EMOTIONEN IM PÄDAGOGISCHEN UMGANG MIT ANTISEMITISMUS	56
ERKENNEN, BENENNEN, ENTGEGENWIRKEN - Zeitgemäße Ansätze zur pädagogischen Arbeit gegen Antiziganismus	57
WI(E)DER-SPRECHEN - Strategien zum Umgang mit verletzten Räumen im Kontext von Beratungsarbeit	57
UNBEQUEME PERSPEKTIVEN THEMATISIEREN Zum Umgang mit Widerständen bei (selbst-)reflexiven Lernprozessen im Kontext der Anti-Bias-Arbeit	57
ZUR BEDEUTUNG VON INTERSEKTIONALITÄT (Mehrdimensionale Diskriminierung) für eine rassismuskritische Bildungs- und Sozialarbeit	58
DIE ALLTÄGLICHKEIT DES RASSISMUS – Thematisierungen und Erfahrungsaustausch aus der Perspektive (selbst-) kritischer sozialer Arbeit	58
„DER VIELFALT GERECHT WERDEN?“ Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Diversity-Ansätzen in der politischen Bildung	58
RASSISMUSKRITISCHE PERSPEKTIVE IM SPORT Zu Möglichkeiten und Grenzen sportpädagogischer Angebote im Kontext von Schule und Vereinsarbeit	59

VERZEICHNIS

TAGUNGSREFERENT_INNEN	60
IMPRESSUM	64

Seit vielen Jahren ist das Projekt „Perspektivwechsel“ der Zentralen Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland ein wichtiger Bestandteil der Arbeit gegen Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus in Thüringen. Mit der Verabschiedung des Thüringer Landesprogramms für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit konnte diese Arbeit in die Gesamtstrategie aller Aktivitäten eingebettet werden. Nach zwei Jahren Arbeit des Landesprogramms und in Anbetracht der schockierenden Ereignisse im letzten Jahr, befinden wir uns derzeit in einem Beratungsprozess zur Fortschreibung und Überarbeitung des Programms. Wir wollen die Schwerpunktsetzung überdenken und uns zukünftig auf die Arbeit gegen Rechtsextremismus konzentrieren, denn der Rechtsextremismus stellt gegenwärtig die stärkste Gefahr für die demokratische Kultur in Thüringen dar.

Die Arbeit im Landesprogramm kann aber bereits jetzt auf einige Erfolge verweisen. In 22 Landkreisen Thüringens vernetzen sich die Verbände und Vereine, engagierte Bürger_innen sowie Verwaltungen in lokalen Aktionsplänen. Sie arbeiten gemeinsam an einer Strategie gegen rechtsextreme, fremdenfeindliche und antisemitische Tendenzen. Viele kleine Initiativen vor Ort konnten damit angestoßen und unterstützt werden. In einem landesweiten Beratungsnetzwerk vereinen wir die Mobile Beratung, die Opferberatung, die Eltern- und Ausstiegsberatung und die Beratungsstellen des Sportbundes und der Feuerwehr. So sichern wir den gegenseitigen Austausch und unterstützen die Kooperation der Akteur_innen. In 16 landesweit ausgerichteten Präventionsprojekten werden verschiedenste Ansätze der Arbeit für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit erprobt. Und nicht zuletzt die (Ko-)Förderung von sechs Modellprojekten, wie beispielsweise „Perspektivwechsel“ eines davon ist, zeigt die Vielschichtigkeit der Möglichkeiten des Landesprogramms.

Insgesamt konnten in diesem Jahr im Rahmen des Landesprogramms mehr als 60 Projekte mit insgesamt 1,5 Millionen Euro unterstützt werden. Zur Verbesserung der Bekanntheit des Landesprogrammes haben wir in diesem Jahr die Website www.denkbunt-thueringen.de eingerichtet. Hier finden sich alle wichtigen Informationen über die einzelnen Maßnahmen und Projekte sowie aktuelle Veranstaltungen und Termine. Damit können wir einen wichtigen Beitrag zur Vernetzung der Akteur_innen leisten und inte-

ressierten Bürger_innen Hilfestellung geben. Darüber hinaus führen wir jährlich vier Regionalwerkstätten in Nord-, Ost-, Südwest- und Mittelthüringen durch. Hier gibt es den notwendigen Raum für einen Austausch der Akteur_innen sowie für gemeinsame Überlegungen zur Weiterentwicklung des Landesprogramms.

Die Zielrichtung des Landesprogramms ist in drei Säulen - nämlich Prävention, Intervention und Repression - gegliedert. Das Modellprojekt „Perspektivwechsel“ ist Teil der ersten Säule. Es verfolgt einen präventiven Ansatz und setzt damit an der Wurzel, den rechtsextremistischen Einstellungen, an. Dass aus verfestigten Einstellungen eine Radikalisierung bis hin zu einer terroristischen Mördergruppe werden kann, mussten wir im letzten Jahr bitter erfahren. Die zehn Morde des sogenannten NSU verpflichten uns nicht nur zur juristischen Aufklärung, sondern auch dazu, genau hinzusehen und zu zuhören, wenn Menschen - aus welchen Gründen auch immer - abgewertet, beleidigt oder diskriminiert werden.

Die Ergebnisse des Thüringen-Monitors zeigen, dass dies nach wie vor kein Randphänomen ist. Auch die Untersuchungen des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung zur „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ unterstreichen diese Problematik. Seit Jahren zeigt sich ein viel zu hoher Zustimmungsteil zu ausländischerfeindlichen und nationalistischen Statements. 17 Prozent der Thüringer_innen haben laut Thüringen-Monitor ein rechtsextremistisches Weltbild. Und einzelne Fragestellungen, wie zum Beispiel „Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet.“, finden sogar 56 Prozent Zustimmung. Damit müssen wir wieder feststellen, dass rechtsextremistische Einstellungen bis weit in die Mitte der Gesellschaft geteilt werden. Dazu kommt: Vorurteile und Stereotype sind vielfältig. Es trifft Menschen mit niedrigem sozialem Status genauso wie Homosexuelle. Sie treten als Antisemitismus und als Islamophobie genauso wie als Antiziganismus auf.

Dieser Bandbreite an Fragestellungen gerecht zu werden, ist eine wichtige Herausforderung. Die Themen der Tagung „Das offene Schweigen – Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit“ packen dabei auch ein „heißes Eisen“ an. Denn eine ehrliche Auseinandersetzung mit Alltagsrassismus muss



auch zur Selbstreflexion der eigenen Einstellungen führen. Dazu bedarf es der Bereitschaft die eigenen Vorstellungen zu überdenken und strukturelle Diskriminierungen zu erkennen.

Mit Ihrer Tagung wollen Sie Lehrer_innen, Erzieher_innen, Sozialarbeiter_innen für diese Fragen sensibilisieren und sprechen damit wichtige Multiplikator_innen der Bildungsarbeit an. Hier anzusetzen ist besonders wichtig. Denn in gut durchdachter und reflektierter Bildungsarbeit liegt der Schlüssel zu erfolgreicher Prävention. Alle Studien zeigen einen engen Zusammenhang zwischen niedrigem Bildungsstatus und einem hohem Anteil rechtsextremer bzw. diskriminierender Einstellungen. Der Schwerpunkt Ihres Modellprojekts „Perspektivwechsel“ setzt genau hier an: in der Entwicklung einer zeitgemäßen pädagogischen Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus und Antisemitismus. Die Module Ihrer Fortbildungsangebote greifen die unterschiedlichen Facetten von Diskriminierung und Vorurteilen, die aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus und die Bildungsarbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz auf. In kontinuierlicher Weiterentwicklung Ihrer Konzepte

werden die Vorträge und Workshops dieser Tagung aktuelle Fragestellungen rassismuskritischer Bildungsarbeit beleuchten.

Die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus im Freistaat Thüringen ist vor dem Hintergrund der Geschichte, der aktuellen Probleme und der Sorge um eine gute Entwicklung unseres Gemeinwesens eine besondere gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Diese Tagung als fester Bestandteil des Projekts „Perspektivwechsel“ wird sicherlich einen Beitrag dazu leisten, diese Herausforderung zu bestehen. Wie auch in der Vergangenheit freuen wir uns auch dieses Mal auf sowohl inhaltliche als auch methodische Anregungen für die Arbeit gegen Diskriminierung und für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit.

Ich wünsche allen Teilnehmer_innen spannende und interessante Vorträge und Diskussionen. Ich danke den Organisator_innen ganz herzlich für ihr Engagement, insbesondere der Zentralen Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, und wünsche allen Teilnehmer_innen eine intensive und erfolgreiche Tagung.

Martina Reinhardt
Leiterin der Abteilung für Jugend, Familie, Sport, Landesjugendamt
des Thüringer Ministeriums für Soziales, Familie und Gesundheit

„Kann man so geschickt schweigen, dass man verstanden wird?“, fragte sich der Kabarettist und Schauspieler Wolfgang Neuss einmal und es ging ihm natürlich um das Klarmachen einer Haltung in bewusster Abgrenzung von denen, die nicht offen zeigen, was ganz offensichtlich der Klarstellung bedurft hätte. Wenn dagegen eine_r klar sagt, „was gesagt werden muss“, dabei aber die Worte so wählt, dass damit die Gefühle vieler verletzt werden, sollte er/sie dann nicht besser schweigen?

Die Vielfalt an Werten und Normen in unserer westlich geprägten Demokratie erzeugt ebenso viele Meinungen, Haltungen und Ausdrucksweisen, dass sie scheinbar keinem festgefügt Wertesystem entsprechen, weil der Werterahmen, den z.B. das Grundgesetz vorgibt, sehr weit gefasste Orientierungen zulässt – eine notwendige Konsequenz einer demokratisch verfassten Gesellschaft.

Die eigene Position zu finden, ist dabei ein Prozess, der nicht nur für Heranwachsende eine permanente Herausforderung darstellt und auch nicht risikolos ist – hängen doch die sich entwickelnden Wertvorstellungen davon ab, inwie-

Im Bereich der Werteerziehung geraten nämlich auch die Professionellen selbst mit ihren sozialen und berufs-biographischen Erfahrungen sowie den damit verbundenen blinden Flecken ins Blickfeld der Auseinandersetzung.

weit sie von den anderen akzeptiert werden. Insbesondere Aspekte der Sozialisation in der Familie und den Peers sind dabei von Bedeutung, aber eben auch als Vorbilder angesehene Personen des öffentlichen Raums.

Mit dem Untertitel der Tagung „Rassismuskritische Bildungs- und Sozialarbeit“ wird impliziert, dass auch wir Pädagog_innen, als Menschen unserer Zeit, das eigene Denken und Handeln selbstreflexiv und gesellschaftskritisch gestalten müssen. Im Bereich der Werteerziehung geraten nämlich auch die Professionellen selbst mit ihren sozialen und berufs-biographischen Erfahrungen sowie den damit

verbundenen blinden Flecken ins Blickfeld der Auseinandersetzung.

Die internalisierten Formen von Rassismus sind auch in den westlichen Demokratien eine Selbstverständlichkeit. Denn sie stellen unter anderem die Abbildung unserer eigenen Sozialisation dar, ein Spiegelbild, das nicht frei davon ist, Ungleichwertigkeitsideologien weiterzudenken und an andere, wenn auch unbewusst, zu vermitteln. Der selbstkritische Blick als Bestandteil pädagogischer Professionalität ist daher besonders wichtig, um dem Anspruch einer „vorurteilsbewussten“ und „rassismuskritischen“ Bildungsarbeit zu genügen und ein selbstbestimmtes Handeln von Schüler_innen zu unterstützen.

Nun bedeutet selbstbestimmtes Handeln ja, die eigene Position zu finden und persönlich Stellung zu nehmen. Kann die pädagogische Arbeit dann überhaupt in einer „Vermittlung von Werten“ bestehen, wie es in den Standards für die Lehrer_innenausbildung u.a. heißt, die mit Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 von allen Bundesländern in allen Phasen der Lehrer_innenbildung implementiert und angewendet werden?

Dort heißt es für den „Kompetenzbereich Erziehen – Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus. In mehreren Kompetenzausprägungen wird diese Aufgabe konkretisiert.“ Für die auch im Tagungszusammenhang so bedeutende Werteerziehung wird ausgeführt: „Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“

Eine Gewichtung von Vermittlung und selbstbestimmtem Urteil wird nicht vorgenommen. Sollte es unter den genannten Überlegungen die nicht hintergehbare, selbst erworbene Sicht auf die Welt sein, um die es eigentlich geht? – Oder wie es im Pädagogik-Lexikon von 1999 formuliert wurde: „Eine Werterziehung, der es um die Förderung autonomer moralischer Urteils Kompetenzen geht, hat sich darauf zurückzunehmen, Bedingungen der Ermöglichung moralischen Urteilens zu gewährleisten.“ In einem solchen,

„persönlich wertklärenden Ansatz“ (Raths/Harmin/Simon 1976) initiieren und unterstützen die Pädagog_innen die persönliche Wertung der Schüler_innen bei widerstreitenden Interessen, beziehen jedoch selbst keine wertende Stellung – einer der Fallstricke ist damit angedeutet.

Die Methoden der Wertklärung haben alleinige Bedeutung, nicht das Ergebnis. Es geht um pädagogische Hilfe und Unterstützung bei der Entwicklung eines eigenen Wertesystems der Schüler_innen z.B. durch das Aufstellen von Moderationsregeln für den Meinungs austausch. Man kann bei diesem Ansatz nur dann davon sprechen, dass sich ein Wert beim Lernenden entwickelt hat, wenn dieser in freier Entscheidung, nach Abwägen mehrerer Möglichkeiten und deren eventueller Folgen handelt. In dem Maß wie andere auf die so gewonnene Wertvorstellung reagieren, wird dem Schüler/ der Schülerin der Grad an Übereinstimmung bewusst. Einem solchen Ansatz fehlt ein Maßstab und so kann man auch die Vorgaben der Standards nicht interpretieren, denn sie verpflichten Lehrer_innen auf „demokratische Werte und Normen“.

Es wäre zudem nicht sachgerecht, sich nur kritisch mit der bestehenden Werteordnung auseinanderzusetzen und Strategien zur Wertefindung zu entwickeln, ohne die Fundamente des gegenwärtigen Wertesystems zu kennen. Anerkennt man die Wertvorstellungen hinter dem Grundgesetz und geht davon aus, dass die Werte der bestehenden Rechtsordnung in großer historischer Tradition stehen, die in unserem Recht als eine fundamentale Errungenschaft des Menschen mit hohem kulturellem Wert (Schneider 1987, S. 696) niedergelegt ist, dann ist man bei einem Ansatz, der von Gegner_innen wegen der akzeptierenden Grundhaltung als „affirmativ“ bezeichnet wird. Auch sollte die Kritikfähigkeit der Schüler_innen nicht zu früh strapaziert werden, wie Geißler (1979/80, S. 74) sagt, denn Schüler_innen brauchen zunächst zur persönlichen Orientierung stabile Bezüge.

Wie in jedem anderen Erziehungsbereich ist außerdem auch bei der Werteerziehung die Frage zu klären, worin die Besonderheit schulischer gegenüber der elterlichen Erziehungsarbeit besteht. Letztere ist grundgesetzlich garantiert, die erzieherische Aufgabenverteilung folglich ein

Spannungsfeld zwischen individuellem Anspruch der Eltern und staatlicher Fürsorgepflicht.

Nun bringen Schüler_innen ihre Vorstellungen der Welt bereits in die Schule mit und werten auch ständig. Schule muss demnach nicht nur zu Werten erziehen, sondern auch zu deren Reflexion beitragen sowie an wichtigen und wertvollen Lerninhalten deren Erkennen und Verantwortungsübernahme ermöglichen. Lehrer_innen bieten anhand fundamentaler, elementarer und exemplarischer Wissensbestände/Lerngegenstände die Möglichkeit zu sinnvollem und verantwortungsbewusstem Umgang mit dem Gelernten. Diese Wertorientierung entsteht in einem Abwägensprozess anhand von zwei grundsätzlichen Wertekategorien: außermoralische Werte mit der Skala Lebensqualität und moralische Werte mit der Skala Menschenwürde.

Damit kann ein Rahmen zur Beurteilung des eigenen pädagogischen Handelns von den Standards der Lehrer_innenausbildung bis hin zur Relevanz für den Berufsalltag nur angedeutet werden. Er bezieht sich hauptsächlich auf die Gestaltung der unterrichtlichen Lernprozesse und des Lernens am außerschulischen Lernort. Das ist unser Kerngeschäft als Thilm und auch unser Interesse an der langjährigen, erfolgreichen Kooperation mit dem Projekt „Perspektivwechsel“ der ZWST. Mit den in den gemeinsamen Tagungen und den über das Jahr verteilten, zahlreichen Kooperationsseminaren sowie durch rege gemeinsame Publikationstätigkeit (Fünf Veröffentlichungen in den letzten sechs Jahren.) leisten wir beide unseren Beitrag, die Intentionen dieser Standards mit Leben zu erfüllen, denen wir in allen Phasen der Lehrer_innenausbildung verpflichtet sind.

(UN)SAGBARES

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

ASTRID MESSERSCHMIDT

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

ZUM RASSISMUSBEGRIFF IN POSTKOLONIALEN UND POSTNATIONALSOZIALISTISCHEN VERHÄLTNISSEN

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

In der Praxis interkultureller pädagogischer Arbeit kommt dies beispielsweise zum Ausdruck, wenn das Kon-

zept der Interkulturalität als Begegnung verschiedener „Kulturen“ umgesetzt wird. Karin Reindlmeier macht darauf aufmerksam, dass Kulturalisierungen in vielen Praxiskonzepten interkulturellen Lernens zur Stabilisierung sozialer Ungleichheit beitragen, weil durch die Identifikation kultureller Differenz als entscheidendes Kriterium interkultureller sozialer Beziehungen Diskurse etabliert werden, „die Rassismus ausblenden“ (Reindlmeier 2006, S. 237). Solange interkulturelle Arbeit sich auf kulturelle Differenzen konzentriert, homogenisiert sie Kulturen und bleibt in einem nationalen Identitätsrahmen stecken, in welchem Kultur meistens auf „Nationalkultur“ reduziert wird (vgl. ebd., S. 251).

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

Gesellschaft nichts zu tun hat.

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

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

Die Wirklichkeit der Migration lässt das Konzept eines völkisch gefassten gesellschaftlichen Selbstbildes fragwürdig werden. Die Langlebigkeit dieses Selbstbildes geht sowohl auf den Nationalismus des neunzehnten Jahrhunderts zurück als auch auf die nationalsozialistische Politik der ‚Volksgemeinschaft‘, die eine rassistische Ordnung abstammungsbezogener nationaler Zugehörigkeit verankert hat. Der Antisemitismus war ein ideologisches Kernelement

dieser Ordnung und wurde als Rassenantisemitismus praktiziert. Dass dies möglich war und auf breite Zustimmung gestoßen ist, weist darauf hin, dass der NS an ein bereits verankertes rassistisches Selbstbild anknüpfen konnte, das durch den Antisemitismus gestärkt und vertieft worden ist. Auf vielen Ebenen des politischen Diskurses und des Alltagslebens wirkt sich die Vorstellung einer auf Verwandtschaft gründenden nationalen Identität bis heute gesellschaftlich aus, weshalb ich von einer „postnationalsozialistischen Gesellschaft“ spreche.

THEMATISIERUNGEN UND THEMATISIERBARKEITEN VON RASSISMUS IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT

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

Weder das Eine noch das Andere wird den Erfahrungen und Lebensformen in den Migrationsgesellschaften gerecht. Die bundesdeutsche Gesellschaft tut sich ausgesprochen schwer damit, sich selbst als eine Einwanderungsgesellschaft anzuerkennen, obwohl sie eine lange Migrationsgeschichte hat. Weil Migration als Teil der Nationalgeschichte abgewehrt und verdrängt wird, hat sich eine zwiespältige Beziehung zu den Migrant_innen entwickelt: Einerseits wird ihnen die Zugehörigkeit verweigert, indem sie andauernd auf ihre andere Herkunft hingewiesen werden. Andererseits wird von ihnen Integration erwartet. Der Migrationsdiskurs ist der bevor-

¹ Mit der Unterstrichform sollen „traditionelle Gendervorstellungen über sprachliche BeNennungsformen“ aufgebrochen werden.

zugte Ort, an dem exkludierend über ‚Andere‘ gesprochen werden kann und Maßnahmen zu deren „Verbesserung“ eingeführt und legitimiert werden.

Die Geschichte der Migrationen in und nach Deutschland beginnt nicht erst 1955 mit den Anwerbeabkommen, wird aber von da an zu einer Geschichte gewollter und abgewehrter Arbeitsmigration. D.h. es sollten Arbeiter_innen kommen und wieder zurück kehren. Beide Elemente – die soziale Struktur der Migrant_innen als Arbeiter_innen und die Rückkehroption – prägen das gesellschaftliche Verhältnis zur Einwanderung. Die da gekommen sind, sind in der Mehrheit nicht bildungsbürgerlich ausgerichtet und erscheinen deshalb als defizitär. Ihre Zugehörigkeit zu einer Arbeiterschicht wird aber wenig berücksichtigt, sondern überlagert von kulturellen Wahrnehmungen, die sie fremd erscheinen lassen. Aufgrund der politisch verankerten Rückkehroption wird jahrzehntelang keine Integration erwartet oder geboten. Erst in den letzten Jahren wird Integration zunehmend in der Öffentlichkeit als Bringschuld der Migrant_innen thematisiert. Im Vordergrund steht dabei das Beherrschen der deutschen Sprache bei gleichzeitiger Missachtung von Mehrsprachigkeit. Kultur und Sprache sind zu bevorzugten Aufhängern für die Markierung von Nichtzugehörigkeit und Desintegration geworden.

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

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

Immer wieder kommt es zu innovativen Ansätzen, die mit ihren positiven Botschaften die Negativität rassistischer Verhältnisse und die Spaltungen einer Bevölkerung auf einem Territorium verdrängen. Der Kontext der hiesigen Einwanderungsgesellschaft zeigt sich als geteilter sozialer Raum, wobei dieser Raum im doppelten Sinne geteilt ist – als gemeinsamer Ort der Interaktion und als gespaltenen Ort, an dem Ungleichheiten reproduziert werden und ein „Wir-Die-Gegensatz“ (Kalpaka 1998; Terkessidis 2004) etabliert wird, der auf der „Spaltung der Gesellschaft in Migrantinnen und Deutsche“ (Yıldız 2005, S. 223) basiert.

Durch die Perspektive der Migrationspädagogik (Mecheril 2004) ist ein neuer Zugang eröffnet worden, der weder Migrant_innen noch deren Kultur adressiert, sondern Migration als Normalität moderner Gesellschaften begreift. Anknüpfend daran spreche ich von migrationsgesellschaftlicher Bildung – gemeint ist damit die konzeptionelle Entwicklung einer Beziehung zur Migrationstatsache in den Bildungsinstitutionen und die Auseinandersetzung mit den sozialen und politischen Verhältnissen in dieser Gesellschaft. Beides sind wesentliche Bestandteile einer demokratisierenden Bildung.

ÜBER RASSISMUS SCHWEIGEN IM POSTNATIONALSOZIALISTISCHEN DEUTSCHEN KONTEXT

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

Im Rassismus kommt ein komplexes soziales Verhältnis zum Ausdruck, in dem sowohl biologische Begründungen genetischer Unvereinbarkeit wie auch die Zuschreibung kultureller Andersartigkeit ineinander wirken. Der biologisch argumentierende naturwissenschaftliche Rassismus erlebt im neunzehnten Jahrhundert seine Blütezeit und kann bereits auf die durch die kolonialen Herrschaftspraktiken entwickelten Menschenbilder zurückgreifen. Diese wiederum basieren auf den in der europäischen Aufklärung entwickelten Vorstellungen überlegener europäischer Vernunft. Im Zentrum des modernen Rassismus sieht Wulf D. Hund die europäische Besetzung der Vernunft, „die als Garant von Fortschritt und Zivilisation galt“ (Hund 2006, S. 25) und macht deutlich, dass die kulturalistischen Muster der Über- und Unterlegenheit dem biologisch begründeten Rassismus bereits eingeschrieben sind. Zur Popularität des Rassismus trug die „körperliche Visualisierung kultureller Eigenschaften“ bei (ebd.). Dabei kommt der an der Hautfarbe festgemach-

ten Bedeutung die Funktion zu, „einem globalen Herrschaftsprogramm den Anschein naturbedingter Notwendigkeit (zu verleihen“ (ebd.). Der Unterschied dunkler und heller Haut wurde zu einem „Spektrum kolonialistisch und imperialistisch verwertbarer Differenzen“ entfaltet (ebd., S. 33). Zygmunt Bauman versteht Rassismus als politisches Programm, dem ein Konzept für eine rationale Planung zugrunde liegt und eine Idee der „perfekten Gesellschaft“ (vgl. Bauman 1994, S. 81), die ideologisch durch biologistische Reinheitsvorstellungen legitimiert wird.

Erst das Zeitalter der Moderne erfordert eine derartige Legitimation, steht doch die Festbeschreibung von Ungleichheit dem modernen Anspruch an die Realisierung der Gleichheit aller Menschen diametral entgegen. Im modernen Rassismus werden die Wechselwirkungen von kolonialen Praktiken und humanwissenschaftlicher Wissensbildung sichtbar. Mittels Rassismus lässt sich die Welt aus der Sicht derer erklären, die Humanität als ihr Identitätsmerkmal beanspruchen und gleichzeitig die Ungleichwertigkeit der Menschen behaupten.

Für die Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Rassismus im gesellschaftlichen Alltag ist der Rassismusbegriff von Beschreibungen des Vorurteils abzugrenzen: „Rassismus ist nicht einfach ein Vorurteil, ein Gefühl, eine böse Absicht. Besser lässt sich Rassismus als ein ungleichgewichtiger Konflikt zwischen gesellschaftlichen Gruppen bezeichnen“ (Weiß 1998, S. 278). „Gegen die Bezeichnung Vorurteil spricht zum einen, dass der Begriff die Existenz eines ‚richtigen‘ Urteils unterstellt“ (Kalpaka 2003, S. 59) und dass er das ‚Objekt‘ der Urteile als gegeben“ annimmt. „Dabei wird dieses ‚Objekt‘ erst durch eine bestimmte Praxis und in bestimmten Diskursen hervorgebracht“ (ebd.). Zum anderen bleibt unter der Perspektive der Vorurteilsforschung die Wissenschaft selbst unberührt vom Rassismusproblem. „Die Vorurteile werden erklärt als falsche Einstellungen, pathologische Störungen oder verzerrte Wahrnehmungen“ (Terkessidis 2003, S. 70), während die Forschenden sich im Gegensatz dazu auf der Seite der korrekten Wahrnehmung sehen können. Der Rassismus wird zu einem „Problem von vereinzelt, verirrt Individuen“ (ebd.). Die in den wissenschaftlichen Grundannahmen selbst enthaltenen rassistischen Bilder und die durch die Wissenschaftsorganisation reproduzierten rassistischen Strukturen können somit ausgeblendet bleiben.

Im deutschen Kontext ist es lange besonders schwer gefallen anzuerkennen, dass es Rassismus in der Gegenwart gibt, da der Rassismus-Begriff auf die nationalsozialistische Judenverfolgung fixiert worden ist und man von sich selbst

glauben wollte, alles damit Zusammenhängende hinter sich gelassen zu haben. Die bundesdeutsche Diskussion um Rassismus blieb bis in die 1980er Jahre weitgehend auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus beschränkt (vgl. Müller, H. 1997, S. 357). Aufgrund der historischen Anbindung der Thematik fand diese Diskussion, wenn überhaupt, dann nur hinsichtlich des Antisemitismus statt, wodurch das Problem des Antisemitismus reduziert worden ist auf die nationalsozialistische Rassenpolitik und das Problem des Ras-

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

mus aus der Gegenwart in die Vergangenheit verlagert werden konnte. Insofern wird auch nicht über Antisemitismus gesprochen, sondern lediglich über die Geschichte der Judenverfolgung im Nationalsozialismus. Die Bezeichnung „Judenverfolgung“ ist personalisierend und verdrängt die Auseinandersetzung mit Antisemitismus als einem gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnis, das über Zugehörigkeit entscheidet. Sowohl Antisemitismus wie Rassismus sind im bundesdeutschen Kontext lange unausgesprochen geblieben, obwohl in der Selbstwahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft ein Konsens gegen jede Gewalt gegen alle möglichen „Minderheiten“ besteht. Heinz Müller weist in diesem Zusammenhang auf ein „deutsche(s) Tabu um den Begriff des Rassismus“ hin, „der für die historisch einmalige Unmenschlichkeit des Nationalsozialismus stand“ (Müller, H. 1997, S. 361). So setzte erst sehr spät eine Auseinandersetzung mit aktuellen Ausprägungen von Rassismus und deren historischen Wurzeln in der Praxis politischer Bildung ein, die mit einer Abwendung von dem verharmlosenden Begriff der „Ausländerfeindlichkeit“ einherging (vgl. Leiprecht/Scharathow 2009).

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

bleibt eine Auseinandersetzung mit seinen ideologischen Elementen und seiner Geschichte als moderner nationaler Antisemitismus außen vor (vgl. Holz 2001).

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

POSTKOLONIALER RASSISMUS IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT

Der Kolonialismus hat sich durch vielfältige Herrschaftspraktiken realisiert, so dass eine differenzierende Sicht auf seine unterschiedlichen Ausprägungen erforderlich ist. Rassismus ist eine Konstante im Kolonialismus, und er ist spezifische Herrschaftspraxis der deutschen Kolonialherrschaft. Der deutschen Kolonialherrschaft ist ein völkischer Rassismus inhärent, sie legitimiert sich dadurch, dass eine unüberwindliche Kluft zwischen den Kolonisierenden und den Kolonisierten angenommen wird und begründet diese Kluft mit den zivilisatorischen Defiziten der Kolonisierten, die entsprechend abwertend bezeichnet werden. Auf der Grundlage dieser Bilder vom ‚Anderen‘ kommt es in der deutschen Kolonialgeschichte zu einer Entgrenzung von Gewalt. Es bildet sich eine Herrschaftspraxis und -ideologie heraus, die auf die Vernichtung der Bewohner_innen des kolonisierten Territoriums zielt und die insbesondere im deutschen Kolonialkrieg in Südwestafrika am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts zur Anwendung kommt, bei dem die Zielsetzung des „Rassenkampfes“ offen verfolgt wird (vgl. Kößler 2005, S. 36). Auf diesem Hintergrund sind Rassismusanalysen als post-

koloniale Herrschaftsanalysen anzulegen, auch wenn dabei regelmäßig der Einwand erfolgt, die deutsche Geschichte sei jenseits eines kolonialen Herrschaftszusammenhangs. Diese kollektive, den Kolonialismus relativierende Amnesie erklärt die eigene Kolonialgeschichte insbesondere auf dem afrikanischen Kontinent für unbedeutend. Die Verdrängung des Kolonialismus aus dem bundesdeutschen kulturellen Gedächtnis, die „weit in eine Öffentlichkeit mit kritischem Anspruch hinein“ reicht (ebd., S. 33), ist Ausgangsbedingung für jeden Versuch, postkoloniale Analysen auf die hiesige Gesellschaft anzuwenden. Die Möglichkeit, von den Verbrechen der kolonialen Epoche abzusehen und zur Tagesordnung überzugehen, steht nicht allen zur Verfügung. Wie auch sonst bei Nachwirkungen von Verbrechen geschichten können es sich nur die Nachkommen der Täterseite aussuchen, ob sie sich erinnern wollen oder nicht. Für die Nachkommen der Kolonisierten besteht diese Option so nicht, denn für sie ist der Kolonialismus ein wesentlich tieferer Einschnitt in ihre Geschichte, Kultur, ihr Selbstbild und ihre Position in der Welt.

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

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

Stimme einer Erfahrung zu hören beansprucht. Es zeichnet sich hier ein postkoloniales Muster ab: Im Kolonialismus fungierten die kolonisierten Schwarzen als Gegenbild des europäischen Selbst, das sich durch die Abwertung der „Wilden“ und „Unzivilisierten“ erst als Subjekt behaupten konnte (vgl. Schirilla 2003, S. 74).

SEKUNDÄREN ANTISEMITISMUS THEMATISIEREN

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

Die Grundstruktur des sekundären Antisemitismus besteht in einem Abwehrverhältnis zum Nationalsozialismus, in dem Versuch, Geschichte dadurch abzuschließen, dass man die Opfer diskreditiert und sich selbst in eine Position sekundärer Unschuld versetzt. Die nationale Markierung „deutsch“ wird teilweise beansprucht, um an dem Bild einer zu Unrecht beschuldigten und angeklagten Generation festzuhalten. Es etabliert sich eine Form sekundärer Unschuld,

die zur Selbstlegitimation relativierende Verweise auf andere global bedeutsame Verbrechen nutzt. Das Selbstbild beruht auf einem nationalen Konsens, die NS-Verbrechen angemessen aufgearbeitet und entschädigt zu haben und trotz dieser Anstrengungen immer noch beschuldigt zu werden. Als sekundäre Unschuld bezeichne ich diesen Konsens deshalb, weil er analog zum sekundären Antisemitismus die Zumutung der Erinnerung als belastende Angelegenheit betrachtet, die von äußeren Instanzen an einen herangetragen wird und die eigentlich nicht zum „Wir“ gehört. Das nationale Wir wird im Kontrast dazu zu einer aufgeklärten Instanz stilisiert, die keinen Schlusstrich gezogen, sondern mit der Aufarbeitung ein nicht mehr zu übertreffendes Niveau erreicht hat.

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

In der gegenwärtigen bundesrepublikanischen Öffent-

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

Um Antisemitismus politisch und pädagogisch bearbeiten zu können, sind die jeweiligen Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen er auftritt. In der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft gehören zu diesen Bedingungen neben den prekären rechtlichen und sozialen Verhältnissen, unter denen viele Migrant_innen leben, antimuslimische Ressentiments und der Einfluss islamistischer und nationalistischer Gruppen (vgl. amira 2009, S. 2f). Antisemitische Auffassungen und Praktiken haben vielfältige Ausgangs-

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

punkte und erfüllen mehrere Funktionen. Sie eignen sich sowohl zur Provokation und damit zur Differenzmarkierung wie auch zum Erzeugen von Zustimmung und werden auf einem Territorium artikuliert, auf dem die Zugehörigkeiten umkämpft sind und welches durch strukturelle Ungleichheiten gekennzeichnet ist. Mit Hilfe von Antisemitismus werden die den Diskriminierungserfahrungen von Minderheiten zugrunde liegenden rassistischen Spaltungen in der Einwanderungsgesellschaft auch von diesen Minderheiten selbst verdrängt zugunsten einer Sichtweise, die Verursacher für die eigene Misere personifizieren und eine spezifische Gruppe dafür verantwortlich machen kann. Eigene Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen können kompensiert werden, wenn die Abwertung auf ‚die Juden‘

projiziert wird (vgl. ebd., S. 7). Für die Analyse dieser Prozesse kommt es darauf an, die Zugehörigkeitsbegrenzungen und Ungleichheitsstrukturen in den Blick zu nehmen, die in dieser Gesellschaft wirksam sind. Daher kann es nicht darum gehen, sich auf einen spezifischen Antisemitismus der Eingewanderten zu konzentrieren. Diese Sichtweise vertieft nur die Spaltungen, die mit antisemitischen Versatzstücken verhandelt werden. Es geht sowohl darum, sichtbar zu machen, dass es antisemitische Auffassungen unter migrantischen Minderheiten gibt, als auch darum, diese Weltbilder und Fremdbilder, die im Modus des Antisemitismus zum Feindbild werden, im Kontext der bundesdeutschen Gesellschaft zu betrachten.

ANTISEMITISMUSKRITISCHE UND RASSISMUSKRITISCHE BILDUNGSARBEIT

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

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

Rassismus- und Antisemitismuskritische Bildungsar-

beit eröffnet Zugänge um die strukturellen Bedingungen von Dominanzverhältnissen zu verstehen, um diese kritisieren zu können. Dies unterscheidet sich von einem personalisierenden Zugang, der auf Einstellungsveränderungen zielt und „den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft erfolgreich verdeckt“ (Kalpaka 2003, S. 60). Der personalisierende Zugang entlarvt „Rassisten“ – so als sei dies eine persönliche Eigenschaft. Dieses Vorgehen ist ungeeignet, um Bildungsprozesse anzuregen. Es erzeugt Abwehr und verhindert die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich normalisierten Verhältnissen, in denen Rassismus den Angehörigen einer herkunftsmäßig nicht befragten Mehrheitsge-

sellschaft gar nicht mehr auffällt und es deshalb als geradezu ungehörig erscheint, wenn eine Darstellung, Ausdrucksweise oder Handlungsform als rassistisch angeprangert wird. Bildungsarbeit zielt dagegen auf die Reflexion der Kontexte, in denen es möglich wird, über Rassismus zu schweigen und Antisemitismus für vergangen zu halten.

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

Bauman, Zygmunt (1994) Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust, Hamburg.

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

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

Holz, Klaus (2005) Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft, Hamburg.

Holz, Klaus (2001) Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung, Hamburg.

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

Hund, Wulf D. (2006) Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse, Münster.

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

Kalpaka, Annita (1998) Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft, in: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Nr. 3/4/1998, S. 77-79.

Kemper, Andreas/Heike Weinbach (2009) Klassismus. Eine Einführung, Münster.

Kermani, Navid (2009) Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime, München.

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

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

Mecheril, Paul (2007) Die Normalität des Rassismus, in: Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbildung in

Nordrhein-Westfalen, 13. Jg., Heft 2/2007, S. 3-9.

Mecheril, Paul (2004) Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim.

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

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

Messerschmidt, Astrid (2009) Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts., S. 59-74.

Messerschmidt, Astrid (2006) Stichwort: Integration, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien, S. 154-161.

Müller, Heinz (1997) Anti-rassistische Pädagogik, in: Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik, Weinheim, S. 357-370.

Müller, Jochen (2008) Zwischen Abgrenzen und Anerkennen. Überlegungen zur pädagogischen Begegnung von antisemitischen Einstellungen bei deutschen Jugendlichen muslimischer/arabischer Herkunft, in: Wolfgang Benz (Hg.): Jahrbuch für Antisemitismusforschung 17, Berlin, S. 97-103.

Reindlmeier, Karin (2006) Alles Kultur? Der ‚kulturelle Blick‘ in der internationalen Jugendarbeit, in: Gabi Elverich/Annita Kalpaka/Karin Reindlmeier (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/M./London, S. 235-261.

Scherchel, Karin (2006) Aufgeklärtes Denken und Abwertung ethnisch Anderer – historische und aktuelle Aspekte, in: Zeitschrift für Genozidforschung, Nr. 1/2006, S. 49-71.

Schirilla, Nausikaa (2003) Autonomie in Abhängigkeit. Selbstbestimmung und Pädagogik in postkolonialen, interkulturellen und feministischen Debatten, Frankfurt/M.

Schneider, Christian (2010) Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik, in: Ulrike Jureit/Christian Schneider: Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung, Stuttgart, S. 105-212.

Terkessidis, Mark (2004) Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue

Perspektive, Bielefeld.

Terkessidis, Mark (2003) „Bei denen haben Frauen doch überhaupt keine Rechte.“ Methodologie der Rassismuskritik: Probleme bei der Erkenntnis eines Gegenstandes, der selbst Erkenntnisse formuliert, in: Tarek Badawia/Franz Hamburger/Merle Hummrich (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung, Frankfurt/M./London, S. 67-80.

Weiß, Anja (1998) Antirassistisches Engagement und strukturelle Dominanz. Was macht weißen Deutschen die Auseinandersetzung mit Rassismus so schwer? in: Maria del Mar Castro Varela/Sylvia Schulze/Silvia Vogelmann/Anja Weiß (Hg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie, Tübingen, S. 275-285.

Yıldız, Safiye (2005) Interkulturelle Erziehung im Niedergang oder Aufbruch? Ein retrospektiver Einblick in pädagogische Konzepte, in: IFADE (Hg.): Insider – Outsider. Bilder, ethnisierete Räume und Partizipation im Migrationsprozess, Bielefeld, S. 223-244.

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

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

DIVERSITÄT UND SUBJEKTIVER MÖGLICHKEITSRAUM

RUDOLF LEIPRECHT

EINLEITUNG

Mit diesem Beitrag² möchte ich auf die Bedeutung von zwei Begriffen und Konzepten aufmerksam machen, die mir für die Soziale Arbeit (= Sozialpädagogik/Sozialarbeit) unverzichtbar erscheinen. Dabei handelt es sich zum einen um Diversität: Eine besondere Aufmerksamkeit für Gruppenkonstruktionen, Unterscheidungen und (sich überschneidende) Differenzlinien gewinnt in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung, um angesichts von stereotyper Zuschreibung, Ausgrenzung und Diskriminierung die Gefahr von Differenzblindheit zu vermeiden. Hier geht es meist um Fachdebatten und Praxisreflexionen, die eher auf Strukturen und Diskurse bezogen sind und sich auf einer Makro- oder Meso-Ebene bewegen. Parallel dazu ist jedoch in Handlungsfeldern Sozialer Arbeit stets auch die Mikroebene zu berücksichtigen, geht es doch letztlich um Begriffe und Konzepte, mit deren Hilfe sich Denkansätze und Praxisformen unterstützen und weiterentwickeln lassen, die auch den einzelnen Adressatinnen und Adressaten gerechter werden. Ein reflexives Verhältnis zu den jeweils eigenen Vorstellungen vom Subjekt und ein begründeter eigener Standpunkt zu expliziten oder impliziten Subjekttheorien ist also notwendig, wobei es mir u.a. darauf ankommt, die Begriffe Diversität und Subjekt so zu denken, dass sie miteinander kompatibel sind.

DER TANGO UND DER EINZELNE TÄNZER

Ein Kalenderblatt: Zwei Gestalten sind zu sehen, etwa gleich groß, in enger Umarmung verbunden, die Gesichter einander zugewandt, die Nasen nur einen Zentimeter voneinander entfernt. Das Bild zeigt die Momentaufnahme einer

Bewegung; offenbar eine Drehung, der linke Fuß der einen Gestalt befindet sich im geöffneten Schritt der anderen Gestalt, Torsion und Dynamik im Körper sind sichtbar. Das Paar befindet sich in Tanzhaltung, der eine Arm nach oben und die eine Hand in der Hand des Tanzpartners, der andere Arm an dessen Schulter bzw. dessen Rücken. Die beiden sind sich sehr nahe. Ein Lächeln ist auf dem einen Gesicht zu erkennen. Im Hintergrund lassen sich unscharf eine Wasserfläche, eine Art Kaianlage und verschiedene Gebäude ausmachen.

Ich zeige diese Illustration (S.25) häufig bei Vortragsveranstaltungen. Untermalt mit dem Musiktitel Oblivion von Astor Piazzolla lasse ich Bild und Musik zwei Minuten auf das Publikum wirken und frage anschließend danach, was den Einzelnen durch ‚den Kopf gegangen‘ ist. Mitunter notiere ich die genannten Assoziationen und sortiere sie ein wenig.

Meist wissen einige über den argentinischen Tango Bescheid und erkennen, dass es sich bei der eingefrorenen Bewegung des Paares auf dem Kalenderblatt um einen Tanzschritt handelt, der gut zu der gehörten Musik des Altmeisters des neueren Tangos – Astor Piazzolla – erfolgt sein könnte. Oft wird diese Information noch ergänzt um Vermutungen über den Ort des Geschehens; der Hintergrund wird dann beispielsweise als Hafenanlage in Buenos Aires oder Montevideo identifiziert. Und wieder andere informieren darüber, dass die beiden Männer auf dem Bild vermutlich miteinander üben: Der Tanz wird zunächst

2

Für diesen Beitrag habe ich in einer leicht überarbeiteten Fassung auf Ausführungen zurückgegriffen, die bereits an anderer Stelle publiziert wurden (nämlich Leiprecht 2012 und Leiprecht 2013).

3

Dabei beziehe ich mich, wie noch deutlich werden wird, u.a. auf die Kritische Psychologie, deren bekanntester Vertreter der viel zu früh verstorbene (Sozial-) Psychologe Klaus Holzkamp war (vgl. Holzkamp 1983).

ohne Frauen getanzt, um für den Tanz mit Frauen – gewissermaßen dem ‚Ernstfall‘ – gut vorbereitet zu sein. Sie erinnern damit an die Einwanderungsgeschichte Argentiniens und Uruguays: Es waren zunächst vor allem Hunderttausende an allein reisenden Männern, die im 19. Jahrhundert als mittellose Landarbeiter und Handwerker ihr Glück versuchten, in der Hoffnung, dass es ihnen besser ergehen würde als in Europa. „Der Tango“, so Ivonne Lauthardt und Martina Schuster, „wurde zum Ausdrucksmittel ihrer Enttäuschungen und Sehnsüchte. Aufgrund des Frauenmangels wurde er zunächst meist nur unter Männern oder mit Prostituierten in den Bordellen getanzt“ (Lauthardt/Schuster 1998, 102). Der allmählich entstehende und sich immer wieder wandelnde Tango war und ist ein Ausdruck kultureller Mischung: Rhythmen und Trommeln aus Afrika, Lieder aus Europa (vor allem aus Spanien und Italien) und der argentinischen Pampa, und auch ein Instrument, das Eingewanderte aus Deutschland mit gebracht hatten und das bald für den spezifischen Klang des Tangos stand: das Bandoneon. All dies fügte sich in unterschiedlichen, aber doch typischen musikalischen und tänzerischen Formen und Gesangstexten stets aufs Neue zusammen.

Eine erste Rückmeldung von mir zu dieser Sammlung von Informationen erfolgt dann in der Form einer Metapher: Wenn ich etwas über den Tango weiß, dann weiß ich noch nicht viel über die einzelnen Tänzerinnen und Tänzer.

Dies ist ein theoriebezogener Hinweis auf die Wirkung von Makro-Strukturen, wie sie zum Beispiel auch kulturelle Systeme (mit ihren Werten, Normen, Bedeutungsmustern, etc.) darstellen. Ich gehe davon aus,³ dass diese keine deterministische Wirkung entfalten, sondern vielmehr den Möglichkeitsraum der Einzelnen rahmen und in ihn eingehen,

Ich zeige diese Illustration (S.25) häufig bei Vortragsveranstaltungen. Untermalt mit dem Musiktitel Oblivion von Astor Piazzolla lasse ich Bild und Musik zwei Minuten auf das Publikum wirken und frage anschließend danach, was den Einzelnen durch ‚den Kopf gegangen‘ ist.

aber innerhalb dieser Möglichkeitsräume kulturelle und strukturelle Verhältnisse und Deutungsmuster interpretiert und subjektive Entscheidungen getroffen werden können, wobei die Prämissen und Gründe für solche Entscheidungen zumindest potentiell der jeweils eigenen Reflexion zugänglich sind. Mit einem Wissen zum Tango und zur Tango-Kultur und deren Regeln kann ich vielleicht die Schritte der Tänzerinnen und Tänzer erkennen, ihren Stil lesen, die Qualität des Gezeigten einschätzen und den Tanz und die

Musik in seiner Aktualität und Geschichte einordnen, aber was die jeweiligen Tänzerinnen und Tänzer fühlen und denken, weshalb sie tanzen, was sie damit verbinden, wie sie mit der Tango-Kultur umgehen und einen kleinen Beitrag zur Reproduktion und/oder Veränderung der Tango-Kultur leisten, in welcher Weise und warum dies für die Einzelnen in ihrer jeweiligen Biographie und Lebenswelt bedeutungsvoll ist usw., all dies weiß ich mit meinem (mehr oder weniger umfangreichen und differenzierten) Wissen zur Tango-Kultur nicht. Wenn ich auf solche Fragen eine Antwort haben möchte, dann bin ich mindestens darauf angewiesen, dass die Tanzenden sich selbst und mir gegenüber reflexiv öffnen und eine entsprechende Kommunikation mit den Tanzenden gelingt.

WANN UND WESHALB DIFFERENZLINIEN ZUM THEMA MACHEN?

Neben Hinweisen auf den Tango werden als Reaktion auf Bild und Musik aus dem Publikum heraus aber auch immer wieder Vorstellungen über ‚Männlichkeit‘ formuliert: Es wird darauf hingewiesen, dass es zwei Männer sind, die eng umschlungen tanzen, und vorsichtig wird erläutert, dass dies nicht unbedingt den vorherrschenden Vorstellungen hierzulande über Männer und Männlichkeit entspricht. Allenfalls beim Sport und/oder in der Freude über den einen oder anderen Erfolg, scheinen sich in Deutschland Männer in der Öffentlichkeit so in den Armen zu liegen.

An dieser Stelle macht dann meist jemand darauf aufmerksam – und häufig ist dies eine Frau –, dass es sich auch um homosexuelle Männer handeln könnte: Es wird also nicht getanzt, um sich für den Tanz mit einer Frau vorzubereiten,

sondern der Tanz Mann mit Mann ist für sich bereits mit einer spezifischen Form, die möglicherweise erotisch aufgeladen ist, verbunden. Nicht von ungefähr erfolgen solche Hinweise in aller Regel mit einiger Zurückhaltung: Das Publikum, vor dem ich meist vortrage, möchte sich vermutlich nicht dabei ertappen lassen, auch nur den Anschein zu erwecken, als würde es davon ausgehen, dass

es sich bei homosexuellen Neigungen um etwas Besonderes handele, um etwas, das – noch schlimmer – möglicherweise nicht zu akzeptieren sei. Und in der Tat: Unter Umständen ist es gar nicht notwendig, eine solche Unterscheidung zu machen, schließlich ist das eigene sexuelle Begehren, ist es nun heterosexuell, homosexuell oder bisexuell ausgerichtet, eine Privatangelegenheit. Dies geht außer den unmittelbar Betroffenen, die im Einverständnis miteinander handeln, niemanden etwas an. Und das Publikum weiß: In der Tole-



rierung von Homosexualität ist man in Deutschland bereits weit fortgeschritten – wobei wir uns, wenn wir sensibel genug sind, vielleicht höchstens etwas wundern, wieso wir beispielsweise so wenig Männer in der Öffentlichkeit (aber auch in den Medien, in der Werbung, etc.) sehen, die sich gegenseitig küssen, während küssende zweigeschlechtliche Paare doch recht häufig zu sehen sind. Heteronormativität wird von vielen leider nicht wahrgenommen.

Im Vortrag versuche ich – als Reaktion auf entsprechenden Beiträge aus dem Publikum – solche ‚blinden Flecken‘ zu verdeutlichen. Zudem weise ich darauf hin, dass eine Aufmerksamkeit für diesen Unterschied und solche Unterscheidungen spätestens dort keine Privatsache ist, wo Homosexualität unterdrückt, verfolgt und verächtlich gemacht wird. Bis Ende der 1980er Jahre war dies auch in Argentinien – und dabei zeige ich nochmal auf das Bild der beiden Tänzer – in überaus deutlicher Weise der Fall. Insbesondere zu Zeiten der Militärdiktatur herrschte ein brutales Unterdrückungs-

system, in dessen Rahmen auch Menschen mit homosexueller Orientierung massiv unterdrückt, verletzt und verfolgt wurden. Seitdem hat sich im Laufe des allgemeinen Demokratisierungsprozesses der Gesellschaft auch die Situation für Menschen mit sexueller Orientierung verbessert. Eine im Staat und in der Zivilgesellschaft in umfassender Weise fraglos gegebene und selbstverständlich anerkannte Orientierung und Lebensform ist Homosexualität (oder auch Transsexualität) – ähnlich wie in Deutschland – allerdings immer noch nicht.

Dies führt zum zweiten Satz, auf den ich dann hinweise: Kategorien und Unterschiede, die mit gruppenbezogenen Zuschreibungen zu tun haben, müssen dann thematisiert werden, wenn es um eine damit verbundene Unterdrückung, Ausbeutung, Benachteiligung, Gewalt, Stereotypisierung und/oder Abwertung geht.

Sehr schnell kann es in meinem Vortrag dann weitergehen mit dem Herausarbeiten der Notwendigkeit einer spe-

zifischen diversitätsbewussten Aufmerksamkeit, über die Professionelle in Arbeitsbereichen von Bildung und Sozialer Arbeit verfügen sollten: Gruppenbezogene Zuschreibungen und Differenzlinien zum Beispiel zu Kultur (Tango), Geschlecht (zwei Männer), körperliche Behinderung (das ‚Körperbild‘ der beiden Männer), Generation (zwei relativ junge Männer), sexueller Orientierung (vielleicht homosexuell) und Nationalstaat (Argentinien, Deutschland) kommen sehr selten isoliert und getrennt voneinander vor, sondern sind in den allermeisten Fällen miteinander verbunden (Stichwort Intersektionalität).

Dies werde ich später im vorliegenden Text noch genauer ausführen. Zunächst möchte ich jedoch etwas ausführlicher – und explizit auf Theoriediskurse bezogen – auf den ersten ‚Merksatz‘ dieser kleinen (Präsentations-) Übung eingehen und Vorstellungen zum Zusammenhang von Makro-Struktur und Subjekt diskutieren.

LEBENSWELT- UND SUBJEKTBEZUG IN DER SOZIALEN ARBEIT

Soziale Arbeit (Sozialpädagogik/Sozialarbeit) hat mit Adressatinnen und Adressaten zu tun, die von einer ungleichen Verteilung materieller, sozialer und kultureller Ressourcen und Güter betroffen sind, möglicherweise in ihrer Identität und Lebensweise nicht anerkannt werden, sich in einer kritischen Lage befinden, eine aktuelle Krise bewältigen müssen, nach Orientierung suchen, bei Bildungsprozessen gefördert werden wollen, um Rat bei Lebensfragen bitten usw.⁴ Im Fachdiskurs wird darauf hingewiesen, dass Soziale Arbeit bei darauf bezogenen Unterstützungsversuchen und im Umgang mit ihren Adressatinnen und Adressaten stets – so für viele andere etwa der Sozialpädagoge Fabian Lamp – „bei den Bewältigungsbemühungen der Subjekte, (also) in ihren Lebenswelten, ansetzen (muss). Es gilt (...) zu verstehen, wie Subjekte die Wirklichkeit, mit der sie konfrontiert sind, auffassen und diese bewältigen“ (Lamp 2010, 204). Und nahe liegender Weise macht Fabian Lamp deshalb auf eine rekonstruktiv angelegte Perspektive aufmerksam, da es um die Interpretation und Analyse einer ‚Wirklichkeit‘ geht, die als „von Subjekten sinnhaft konstruiert. . und intersubjektiv vermittelt.“ vorgestellt wird (Jakob/Wensierski 1997, 9; hier nach Lamp 2010, 202).

Das (als vorläufig zu betrachtende) Ergebnis von Interpretation und Analyse kann dann in einer dialogisch orientierten Interaktion und Kommunikation mit Adressatinnen und Adressaten als ‚Denkangebot‘ zum reflexiven Thema im Sinne einer zunehmenden subjektiven ‚Selbstaufklärung‘ werden, also eine Reflexion auf dem Weg zu einer – so die Perspektive – ‚selbstbestimmteren‘ und ‚gelingenderen‘, sich u.U. selbst, aber eben auch anderen ‚gerechter‘ werdenden Lebensweise. Dies wäre zumindest die (professionsethische) Idealform.

Allerdings gibt es mindestens zwei problematische

‚Abweichungen‘ von dieser Idealform, die recht häufig zu beobachten sind. Nicht immer kommt es nämlich zu solch einem rekonstruktiven Nachvollzug. Die Reflexion bleibt oft auf einer Ebene der Ableitungslogik stecken, also wenn – um die obige Metapher zu benutzen – das Wissen über den Tanz mit einem Wissen über die konkrete Tänzerin oder den konkreten Tänzer verwechselt wird. Und auch Professionellen Sozialer Arbeit passiert es dann immer wieder, dass sie ihr ‚Gegenüber‘ eben nicht als Subjekt wahrnehmen, sondern ihre Adressatinnen und Adressaten in eine bestimmte ‚Schublade‘ stecken und sie als typischen ‚Ausdruck‘ sozialer ‚Groß-‘ und/oder ‚Fallgruppen‘ identifizieren.

Gleichzeitig können ‚Analyse‘, ‚Verstehen‘ und ‚Nachvollzug‘ allerdings auch in einer anderen Form auftreten, z.B. dort, wo es um den Versuch eines Steuerns, Lenkens, Kontrollierens und Beherrschens von Adressatinnen und Adressaten geht, wobei letzteres in konkreten Konstellationen, in denen zunächst vor allem der Schutz ‚Schwächerer‘ gewährleistet werden muss, aus professioneller Perspektive oft unvermeidbar ist. Auch das ‚Verstehen‘ von Subjekten in ihren Lebenswelten hat also zumindest ein Doppelgesicht;⁵ und in den Erwartungen und Haltungen von Adressatinnen und Adressaten ist nicht selten erkennbar, dass sie um dieses Doppelgesicht wissen. Dies wiederum hat eine Wirkung auf die Interaktion und Kommunikation mit den Professionellen Sozialer Arbeit, und auch hier ist dann professionelle Reflexivität in Bezug auf die institutionelle Hilfestruktur, das eigene Selbst, die Gründe wechselseitiger Erwartungen und die Möglichkeiten und Behinderungen in der konkreten Situation gefragt.

Deutlich ist jedenfalls, dass das Verständnis darüber, was ein Subjekt ist, eine bedeutsame Rolle als Interpretationsressource und im Reflexionswissen spielt; und es erscheint mir für Professionelle Sozialer Arbeit unverzichtbar, auf eine theoriebezogen begründete Vorstellung von Subjekt zurückgreifen zu können, die mindestens dazu verhilft, die beiden erwähnten problematischen ‚Abweichungen‘ von der Idealform in kritischer Perspektive zum Thema machen zu können.

SUBJEKTTHEORIEN

Betrachten wir die unterschiedlichen Fachdiskurse zu Theorien über das Subjekt, so wird zunächst deutlich, dass damit menschliche Individuen gemeint sind. Damit ist durchaus unterschiedliches gemeint:

Es wird – und hier liegt die Betonung zunächst auf

4

Wobei – auf der strukturellen Seite – der ‚Weg‘ zur Unterstützung oft von spezifischen Zugangsbarrieren verstellt sein kann oder aber – umgekehrt – das System Sozialer Arbeit in seinen eher kontrollierenden Aspekten (etwa bei vermuteter Kindeswohlgefährdung) sich ‚Zugang‘ u.U. auch gegen den Willen von Betroffenen verschafft.

5

Im Fachdiskurs wird dies meist als widersprüchliche Anordnung von Hilfe und Kontrolle oder als notwendige Auseinandersetzung mit einem doppelten Mandat diskutiert.

menschlich – auf einer noch sehr allgemeinen Ebene ein Unterschied zur Tierwelt gemacht: Auch lernfähige Tiere entwickeln durch spezifische Lerngeschichten zwar Individualitäten, allerdings besitzen Tiere nicht die spezifische menschliche Fähigkeit, sich – im historischen Maßstab und im Kollektiv – eine gesellschaftliche Umwelt zu schaffen und dann in jeder neuen Generation mit dem historischen Erbe und den sich rasant wandelnden materiellen, technologischen, sozialen, kulturellen, diskursiven und politischen Verhältnissen in wichtigen Ausschnitten umzugehen. Mit Hilfe von Begriffen wie Aneignung, Sozialisation und Erziehung wird versucht, diesen Prozess der ‚Vermittlung‘ im Kontext menschlicher Individualgeschichte zu fassen.

Auch werden – und hier liegt die Betonung dann auf individuell – Menschen als aktive Wesen vorgestellt, die Gründe für ihre Gefühle, Denkweisen und Handlungen haben – also intentional sind – und sich von Einzelwesen zu Einzelwesen miteinander austauschen, wobei sie sich (potentiell) als Individuen erkennen und wechselseitig von Intentionen für die jeweiligen Äußerungen und Handlungsweisen ausgehen (können) – also (potentiell) reflexiv sind. Die Sprachkonvention des Fremdwörterbuches hält fest: Das Subjekt ist ein „erkennendes, mit Bewusstsein ausgestattetes, handelndes Ich“ (Duden 2001, 957).

Dies klingt trivial, ist aber wichtig, da gleichzeitig Formulierungen weit verbreitet sind, die in Politik, Medien und Alltag zum Beispiel von den Amerikanern, den Russen und den Deutschen sprechen. Durch solche Redeweisen – so die Kritik – werden Vorstellungen über Großsubjekte unterstützt und reproduziert: Es scheint dann so, als ob die konstruierten Großsubjekte mit einer Intention und einer Stimme auftreten. Dies trägt zur Personalisierung von gesellschaftlichen Verhältnissen bei und imaginiert eine Einheitlichkeit, die angesichts realer Bewegungen und Auseinandersetzungen in den jeweils gemeinten Staaten und Gesellschaften fehl am Platz ist und womöglich zu einer Gleichsetzung von Regierung und Bevölkerung führt (vgl. Leiprecht 1990, 33/34).

In der Zusammenfassung von diesen in der Theoriegeschichte relativ alten Überlegungen – die Menschen sind zwar gesellschaftliche Wesen, aber die gesellschaftlichen Strukturen und Einrichtungen sind keine Subjekte –, wies zum Beispiel der Philosoph Wolfgang Fritz Haug darauf hin, dass „(nur) in Gesellschaft, nur durch Aneignung von Sozialerbe, Sprache, Produktions- und Gebrauchsweisen, sozialen Organisationsformen etc., (...) Individuen gesellschaftlich handlungsfähig (werden)“ (Haug 1983, 41). Gleichzeitig „gibt es (aber) keine anderen Köpfe als die ihrigen. Die Gesellschaft ist kein apartes bewusstes Subjekt. Außerhalb der Individuen (...) ist die Gesellschaft bewusstlos (...). Daher ist die Rede vom wahren Subjekt, welches nicht das Individuum, sondern die Gesellschaft sei, ein Rückfall in die Hinterwelt der Metaphysik.“ (ebd.)

Dabei hat die Theoriegeschichte, die (das bürgerliche) Subjekt zuerst mit Erkenntnis, Vertrag, Recht und Verant-

wortung verbunden und gegen Feudalherrschaft und ‚Gottesgnadentum‘ eine (mehr oder weniger umfassende oder relative) Autonomie und Freiheit des Subjekts eingefordert, aber teilweise eben auch behauptet und zu einem Element von Ideologie gemacht hat, einen langen Weg zurückgelegt. Während das klassische Subjekt – so Elisabeth Sattler – noch „als eine selbsttransparente, selbstbestimmte, souveräne Instanz des Erkennens und Handelns“ konstruiert wurde, dass seine einzige „Grundlage in sich selbst und nicht in den kontingenten Bedingungen“ haben sollte (Sattler 2009, 9), wird dies im Laufe der Theoriegeschichte zunehmend mit Skepsis betrachtet. Stattdessen werden die gesellschaftlichen Verhältnisse, auf deren Grundlage Subjekte möglich sind und in denen sich individuelle Subjekte bewegen, verstärkt in den Blick genommen. Und schließlich rückt – mit Bezug auf Michel Foucault, Judith Butler und vielen anderen – immer mehr die Frage „nach den Prozessen und Prozeduren der Subjektwerdung“ (ebd., 8) ins Zentrum der Überlegungen. Der Begriff „Subjektivierung“ verweist hier – so Elisabeth Sattler – „darauf, dass Subjekte nicht als ‚vorhanden‘ zu betrachten sind, sondern sich in einem Prozess permanenter Formation und Transformation befinden“ (ebd.).⁶

Nun ist es zweifellos richtig und wichtig, darauf zu bestehen, dass Subjekte nicht gleichsam ‚in der Luft hängen‘ und eben keine ‚frei schwebenden‘ oder ‚autonomen‘ Wesen sind, sondern mit konkreten historischen, materiellen, sozialen, kulturellen, diskursiven und politischen Verhältnissen zu tun haben und ihre Möglichkeiten durch solche Voraussetzungen eine spezifische Fundierung, Rahmung und Reichweite erfahren. Zudem ist es ohne Zweifel unverzichtbar, Prozesse, Dynamiken und Entwicklungen wahrnehmen zu können: Subjekte sind aktive Wesen und bewegen sich entlang ihrer Möglichkeiten. Sie sollten nicht als statisch betrachtet werden, und wir benötigen eine Aufmerksamkeit dafür, dass Subjekte sich verändern.

Allerdings können solche prozessbezogenen Formulierungen wie Subjektivierung, Subjektbildung und Subjektwerdung, die in der (Sozial-) Pädagogik und Sozialisationsforschung ebenfalls häufig gebraucht werden (vgl. zum Beispiel Hurrelmann et al. 2008, 15), auch überaus problematische Lesarten unterstützen: Wenn sich etwas herausbildet, hervorgebracht wird, im Werden begriffen ist, erst entsteht o.ä., dann liegt es nahe, davon auszugehen, dass es zuvor noch nicht vorhanden war. Es lässt sich eine Zeit imaginieren und behaupten, zu der ein menschliches Individuum noch kein Subjekt war.⁷ Dabei kann von einem sehr unterschiedlichen Ausmaß und Umfang dieses Noch-Nicht-Vorhandenen ausgegangen werden. In der Pädagogik waren (und sind) solche Vorstellungen eines Noch-Nicht-Subjekts verbreitet, da es schließlich Erziehende sind,

6

Wobei ich dazu neige, von einem ‚sich befinden können‘ auszugehen, da Subjekte für sich zum Beispiel auch Stillstand und Lähmung empfinden können.

7

Von hier aus ist es auch nicht mehr weit zu Überlegungen darüber, dass eine Zeit kommen könnte, zu der ein aktuelles Subjekt keines mehr sein wird.

Von Subjekten kann nur unter der Voraussetzung gesprochen werden, dass man sie nicht als grundsätzlich und vollständig durch äußere Bedingungen determiniert begreift. Gleichzeitig verhalten sich Subjekte – wie deutlich wurde – nicht im ‚luftleeren Raum‘, sie haben keine absoluten Freiheiten, sie verfügen allenfalls über eine ‚relative Autonomie‘, sie agieren, handeln, denken und fühlen unter bestimmten gesellschaftlichen und historischen Verhältnissen in jeweils konkreten Situationen und Lebenslagen.

die das Kind, den Zögling oder einen Anvertrauten auf den Weg zur Subjektwerdung bringen und irgendwann auf diesem Weg davon ausgehen, dass jetzt ein Subjektstatus erreicht ist. Zudem kennen wir recht problematische Konstruktionen von ‚Großgruppen‘, deren ‚Mitglieder‘ als Nicht-Subjekte wahrgenommen und behandelt wurden (Frauen, Angehörige kolonialisierter Regionen oder Länder, Versklavte, Menschen mit Behinderungen, usw.): Die jeweilige Behauptung und Wahrnehmung als Nicht-Subjekt lieferte eine Rechtfertigung für ihre Minderstellung, Missachtung, Unterdrückung, Ausgrenzung, Ausbeutung, ja Vernichtung. Eine Verständigung auf Augenhöhe – von Subjekt zu Subjekt – wurde damit prinzipiell ausgeschlossen und Beziehungen auf der als unveränderbar angenommenen Grundlage eines Subjekt-Objekt-Verhältnisses beschränkt. Nicht von ungefähr hat deshalb der (Sozial-) Psychologe Klaus Holzkamp darauf insistiert, dass der (neuezeitliche) Mensch „als solcher ‚Subjekt‘ (ist), er kann nicht ‚subjektlos‘ und gleichzeitig ‚Mensch‘ sein (...). Die Spezifik des Menschen als ‚Subjekt‘ (ist) unreduzierbar und uneliminierbar.“ (Holzkamp 1983, 355)

In der neueren Theoriegeschichte wird mit dem Begriff Subjektivierung jedoch nicht nur (sinnvollerweise) auf Prozesshaftigkeit und Transformation und (problematischerweise) auf Subjektwerdung aufmerksam gemacht, sondern es wird darüber hinaus noch eine weitere Bedeutung transportiert: Für Michel Foucault beispielsweise ist das Subjekt ein „unterworfenen Souverän“ (Foucault 1980, 377), also eine Figur, die sich einbildet, souverän zu entscheiden und zu handeln, dabei aber eigentlich das tut, was sie – den vorherrschenden Verhältnissen entsprechend – ohnehin tun soll,

als Souverän aber gleichzeitig versucht, über andere zu bestimmen. Und bei Judith Butler findet sich die Formulierung: „Kein Individuum wird Subjekt, ohne zuvor unterworfen/subjektiviert zu werden oder einen Prozess der ‚Subjektivierung‘ (...) zu durchlaufen.“ (Butler 2001, 15/16) Um deutlich zu machen, dass diese Unterwerfung oder Unterstellung durch eine Macht gleichzeitig zu einer bestimmten Handlungsmacht innerhalb der gegebenen Verhältnisse führt, setzt Elisabeth Sattler hierfür treffende Formulierungen wie machtvolleres Unterworfensein und ermächtigende Subjektivierung (Sattler 2009, 11). Es handelt sich um eine komplexe Doppelstruktur: Das Subjekt präsentiert sich einerseits gegenüber anderen, die als Objekte wahrgenommen und behandelt werden, „als agierende, selbst bestimmte und souveräne Instanz, zugleich aber ist das subiectum dasjenige, das zugrunde liegt, also unterworfen ist, das bestimmten Reglements unterliegt und sich ihnen unterwirft“ (ebd., 10).⁸ In-

8

Im angelsächsischen Sprachraum klingt übrigens im Sprachgebrauch und in vielen Redewendungen die ursprüngliche lateinische Wortbedeutung oft stärker durch als im deutschen Sprachraum: subiectum bedeutet *darunter gelegt, unterworfen*. Und in der Tat: Wenn wir im Englischen beispielsweise sagen wollen, dass wir über einen anderen Gegenstand oder eine andere Sache reden wollen, dann sagen wir: I want to change the subject. Gleichzeitig lässt sich im Englischen sagen: „The people who live in a (...) country, which is ruled by a king or a queen, are the subjects of that king or that queen“ (English Dictionary 1999, 1663). Diese Personen sind Untertanen ihres Königs oder ihrer Königin, also eher Personen, über die verfügt wird und die einem fremden Willen unterworfen sind, nämlich dem ihres Souveräns, und weniger Personen, die selbstbewusst und selbstbestimmt handeln. Im Gegensatz dazu umfasst im deutschen Sprachraum und vor allem in der Philosophie die Bedeutung von Subjekt, wenn es denn um Menschen geht, vorrangig das denkende, wahrnehmende und wollende Wesen (vgl. Wahrig 1991, 1249).

samt wird hier vor allem betont, dass das Subjekt bestimmt ist, diese Bestimmung nicht bewusst wahrnimmt und in einer illusorischen Form der Selbstbestimmung handelt, wobei es in seinen Handlungen andere wiederum bestimmt, es also zugleich bestimmend ist.

Zweifellos sind dies wichtige und unverzichtbare Hinweise, die bei der Verwendung des Subjektbegriffs mitgedacht werden müssen. Allerdings gibt es auch hier wieder eine Einschränkung: Wenn wir unsere Aufmerksamkeit ausschließlich auf das illusorische Moment und die bestimmenden Verhältnisse richten, dann übersehen wir u.U. die Möglichkeiten, die das Subjekt zur Erkundung, Reflexion, Gestaltung und Veränderung von seinen eigenen Verhältnissen und – in einem spezifischen Maßstab – vorherrschender gesellschaftlicher Verhältnisse hat. Und wenn unsere Aufmerksamkeit zu sehr einem bestimmenden Moment, welches durch das Subjekt selbst ausgeübt wird, gilt, dann vernachlässigen wir u.U. die Möglichkeiten zu einem solidarischen, unterstützenden und widerständigen Handeln. Es muss deshalb – gewissermaßen breiter angelegt – beim Subjektbegriff stets mitgedacht werden, dass ein Subjekt gleichzeitig fremdbestimmt und selbstbestimmt, bestimmt und bestimmend, unterdrückt und unterdrückend, außengeleitet und eigensinnig, unterworfen und widerständig sein kann.

SUBJEKTE IN MÖGLICHKEITSRÄUMEN DENKEN

Von Subjekten kann nur unter der Voraussetzung gesprochen werden, dass man sie nicht als grundsätzlich und vollständig durch äußere Bedingungen determiniert begreift. Gleichzeitig verhalten sich Subjekte – wie deutlich wurde – nicht im ‚luftleeren Raum‘, sie haben keine absoluten Freiheiten, sie verfügen allenfalls über eine ‚relative Autonomie‘, sie agieren, handeln, denken und fühlen unter bestimmten gesellschaftlichen und historischen Verhältnissen in jeweils konkreten Situationen und Lebenslagen.

Der Begriff des subjektiven Möglichkeitsraumes, wie er von Klaus Holzkamp vorgelegt wurde, kann hier hilfreich sein, um das fortwährend sich verändernde Verhältnis von Subjekt und Kontext zu untersuchen und die soeben erwähnte breitere Anlage des Subjektbegriffs zu denken (vgl. Holzkamp 1983, 368ff.). Dabei wird davon ausgegangen, dass die jeweiligen Möglichkeitsräume durch Geschichte und Gesellschaft gebildet werden, sich innerhalb einer konkreten Gesellschaft aber für die einzelnen Menschen unterscheiden können, es zugleich jedoch mannigfache Überschneidungen zwischen den Möglichkeitsräumen gibt. Die Subjekte werden in eine bestimmte Konstellation hineingeboren, haben hier einen Ausgangspunkt, der besonders in Gesellschaften mit sozialen Schichtungs- und Positionierungsverhältnissen (Klasse, Geschlecht, Ethnie/Nation/Kultur, etc.) sehr unterschiedlich sein kann.

Subjekte fühlen, denken und handeln innerhalb ihrer

Möglichkeitsräume: Was außerhalb ihrer Denkmöglichkeit liegt, kann nicht gedacht, was sich außerhalb ihrer Handlungsmöglichkeit befindet, nicht gemacht werden. Es ist also notwendig, das Fühlen, Denken und Handeln der Subjekte ‚von innen‘ heraus nachzuvollziehen und den diesbezüglichen Eigensinn zu berücksichtigen. Dabei sind die Möglichkeitsräume keineswegs statisch und unveränderbar. Sie verändern sich durch die gesellschaftlichen Entwicklungen, aber auch durch die mentalen und praktischen Aktivitäten der Subjekte: Von ihren Möglichkeitsräumen aus gesehen verhalten die Subjekte sich zu den ‚inneren‘ und ‚äußeren‘ Verhältnissen, und der Begriff *Verhalten zu* macht auf die (potentielle) Reflexivität von Subjekten aufmerksam (vgl. ebd., 237; 345); sie werden als interpretierend und (sozial) (re-)konstruierend aufgefasst. Subjekte sind also nicht determiniert durch die ‚inneren‘ und ‚äußeren‘ Verhältnisse, sondern bewegen sich in ihren Möglichkeitsräumen, und dort haben sie die grundsätzliche Alternative, so-und-auch-anders zu handeln (vgl. ebd., 349).

Dabei können situationale und biographische Faktoren unterschieden werden. Situationale Faktoren beziehen sich auf die jeweils aktuellen Konstellationen von Möglichkeiten und Behinderungen, vor die sich das Subjekt gestellt sieht. Biographische Faktoren beziehen sich u.a. auf die körperlichen und psychischen Entwicklungen und die jeweiligen Subjekt-Kontext-Verhältnisse, also zum Beispiel auf die Erfahrungen, die im Laufe der Biographie gemacht wurden, auf das soziale Wissen, das diesbezüglich angeeignet wurde und auf die Interpretationsweisen und Interpretationsressourcen, die sich in diesem Prozess herausgebildet haben.

DIE FRAGE NACH DER EINSCHRÄNKUNG ODER ERWEITERUNG VON MÖGLICHKEITS- RÄUMEN

Soweit in einem ersten Schritt die Subjekttheorie, die Klaus Holzkamp mit dem Begriff des Möglichkeitsraumes vorgelegt hat. Allerdings geht er noch einen Schritt weiter und versieht seine Theorie mit einer besonderen inhaltlichen Qualität.

Anknüpfend an den Begriff *Verhalten zu* und die Überlegung, dass Subjekte nicht determiniert sind und in ihren jeweiligen Möglichkeitsräumen so-und-auch-anders fühlen, denken und handeln können, entwickelt Klaus Holzkamp eine Theorie, die von der grundsätzlichen Möglichkeit ausgeht, den jeweils eigenen Möglichkeitsraum einzuschränken oder aber ihn zu erweitern (vgl. ebd., 395). Beide Möglichkeiten lassen sich als allgemeine Richtungsbestimmung des Reflektierens und Handelns verstehen, und in beiden Fällen lässt sich nach der Funktionalität des jeweiligen Reflektierens und Handelns fragen: Verbiete ich mir einen Gedanken oder eine Rede, weil ich spüre, dass ein Weiterdenken oder Weiterreden ‚gefährlich‘ werden könnte, lasse deshalb lieber alles ‚beim Alten‘ und richte mich in den gegebenen

Verhältnissen ein, isoliere mich, schränke mich ein, mache mich damit aber zunehmend selbst kleiner und machtloser? Und tue ich dies in Anerkennung der bestimmenden Macht auf Kosten anderer und unter Hinnahme aktuell ungerechter Verhältnisse? Oder bestehe ich auf das Weiterdenken und Weiterreden, gehe ein kleines Stück weiter in Richtung Selbstbestimmung und versuche, Bündnispartnerinnen und Bündnispartner zu finden, um angesichts der bedrohlichen Signale ‚von außen‘ nicht allein zu sein, sondern u.U. in Kooperation mit anderen etwas auf den Weg zu bringen und so auch meinen eigenen Möglichkeitsraum zu erweitern?

Da Klaus Holzkamp davon ausgeht, dass die Alternative des So-und-auch-anders-Könnens sich durch das gesamte

KONSTRUKTIONEN VON ‚GROSSGRUPPEN‘ UND DIVERSITÄTSBEWUSSTE ANSÄTZE

Wie bereits deutlich wurde, ist für den biographischen Ausgangspunkt von Subjekten der jeweilige ‚soziale Ort‘, an dem sie ‚in die Welt‘ und ‚in eine Gesellschaft‘ hineingeboren werden, bedeutungsvoll. In Gesellschaften mit sozialen Schichtungs- und Positionierungsverhältnissen kann dieser ‚soziale Ort‘ sehr unterschiedlich aussehen und von Benachteiligung und Ausgrenzung betroffen sein, und oft finden sich in den Diskursen der Gesellschaft machtvolle Begründungen und Rechtfertigungen, die die Verantwortung in das ‚Innere‘

Differenzlinien sind jedenfalls bereits ‚in der Welt‘ und in unterschiedlicher Weise bedeutungsvoll. Es wäre unangemessen, sie zu ignorieren.

Leben zieht, können solche Fragen sowohl gegenüber situationalen als auch gegenüber biographischen Faktoren formuliert werden (vgl. ebd.):

Biographische Faktoren schließen zum Beispiel die Erfahrungen mit und Verarbeitungsformen von Fremd- und Selbstbestimmung mit ein, also frühere Realisierungen und Nicht-Realisierungen von Handlungsmöglichkeiten, die eine Einschränkung oder eine Erweiterung des jeweils eigenen Möglichkeitsraumes zur Folge hatten.

Situationale Faktoren können in unterschiedlicher Weise neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen, die eher in die Richtung einer Einschränkung im Sinne von Fremdbestimmung oder eher in die Richtung einer Erweiterung im Sinne von Selbstbestimmung zielen; sie können aber auch die aktuelle Handlungsfähigkeit bedrohen.

Nun sind solche Alternativen, die auf einer eher normativen Begründung beruhen, in Form einer allgemeinen Richtungsbestimmung nicht unbekannt innerhalb der Sozialpädagogik: Hans Thiersch schlägt beispielsweise vor, zwischen einem jeweils gegebenen Alltag und einem möglichen und möglicherweise gelingenden Alltag zu unterscheiden (Thiersch 1992/2005, 27); und Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröder differenzieren bei der Frage nach der Lebensbewältigung zwischen regressiven und erweiterten Formen von Handlungsfähigkeit (vgl. Böhnisch/Schröder 2007, 101).

Mit solchen Denkalternativen lassen sich jeweils spezifische Konstellationen von Möglichkeiten und Behinderungen für das Subjekt erfassen, und es entsteht für Professionelle Sozialer Arbeit die Möglichkeit, bei sich selbst, im Kolleg_innenkreis, aber auch gemeinsam mit Adressatinnen und Adressaten zu thematisieren, in welche Richtung die jeweils eigenen Denkansätze und Handlungsschritte gehen.

der benachteiligten Subjekte selbst legen und durch essentialisierende Zuschreibungsmuster flankieren, die das jeweilige ‚Innere‘ als biologisches oder kulturelles Resultat von Gruppenzugehörigkeiten behaupten. Die Betroffenen werden dann im Kontext von vereinheitlichenden Konstruktionen zu ‚Großgruppen‘ wahrgenommen und unterschieden, also z.B. die Ausländer, die Türken, die Angehörigen des Islam, die Deutschen, aber auch die Schwulen, die Jugendlichen, usw. Dabei geht es um Fremd- und Selbstzuschreibungen, die auf die Bedeutung von Geschlecht, sexueller Orientierung (also entlang von Homosexualität bzw. Heteronormativität), Familiensprache, Religion, Herkunft, Migrationshintergrund, Hautfarbe, sozialer Klasse bzw. Schicht, Alter und Generation und/oder geistiger und körperlicher (Nicht-) Beeinträchtigung verweisen. All diese Gruppenkonstruktionen tragen zu Differenzlinien bei, die häufig mit mannigfachen Problemlagen, Benachteiligungen und Negativbewertungen, aber auch – auf der jeweils ‚anderen‘ Seite – mit Privilegien und Begünstigungen einhergehen. Und es ist wenig überraschend, dass entlang dieser Differenzlinien deshalb oft auch unterschiedliche Ressourcen, Lernvoraussetzungen, Lernerfahrungen, Lebensweisen, Krisenbewältigungsmuster, usw. festzustellen sind. Um Menschen in prekären Lebensverhältnissen und kritischen Situationen hier gerecht zu werden und zugleich das Ziel eines Mehr an sozialer Gerechtigkeit nicht aus dem Auge zu verlieren, haben sich auch in der Sozialen Arbeit diversitätsbewusste Ansätze herausgebildet (vgl. z.B. Lamp 2007; Kessler/Plößer 2010; Leiprecht 2011).

Solche diversitätsbewussten Ansätze verlangen die Entwicklung einer besonderen Aufmerksamkeit für die genannten Differenzlinien, wobei davon ausgegangen wird, dass solche Unterschiede in historischen und gesellschaftlichen

Prozessen, die mit bestimmten Konstellationen von Interessen, Macht und Dominanz verbunden waren, ‚gemacht‘ wurden und zu u.U. folgenreichen Unterscheidungen führten. Differenzlinien sind jedenfalls bereits ‚in der Welt‘ und in unterschiedlicher Weise bedeutungsvoll. Es wäre unangemessen, sie zu ignorieren. Differenzblindheit wäre völlig fehl am Platz und würde eher dazu führen, ungleiche und ungerechte Verhältnisse zu verfestigen. Gleichzeitig müssen wir uns jedoch im Klaren darüber sein, dass wir ‚in‘ solchen Unterschieden leben und sie möglicherweise mit eigenen Unterscheidungen reproduzieren. Diese ‚Verstrickung‘ ist selbstreflexiv zu bearbeiten.

Deutlich ist, dass die Analyse von Differenzlinien, Unterschieden und Unterscheidungen, die Kritik damit verbundener sozialer Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten und eine entsprechende Selbstreflexion auf theoriebezogene Konzepte angewiesen sind. Diese dürfen allerdings nicht mit der aktuellen ‚Wirklichkeit‘, so wie wir sie in unseren Handlungs- und Praxisfeldern erfahren, gleichgesetzt werden. Es handelt sich vielmehr um kritische Fragen an diese ‚Wirklichkeit‘.

INTERSEKTIONALITÄT

Ein wichtiges Element, um solche kritischen Fragen stellen zu können, ist das Theoriekonzept Intersektionalität. Dabei geht es um die Herausforderung, explizit mehrere Differenzlinien gleichzeitig in den Blick zu nehmen und Verbindungen und Überschneidungen zwischen verschiedenen Ausgrenzungsverhältnissen, Zuschreibungsmustern und Gruppenkonstruktionen zu thematisieren. Mit Hilfe dieses Konzepts wird – zunächst vor allem in den USA und vor allem im Bereich von Studien zu Geschlechterverhältnissen (vgl. Crenshaw 1989/1998) – seit einiger Zeit versucht, die Tendenz aufzugeben, Kategorien und Unterscheidungen zu Geschlecht/Sexualität, Ethnie/Nation/Rasse, Klasse/Schicht, Generation/Alter und/oder Behinderung vor allem getrennt und isoliert voneinander zu denken. Mittlerweile ist Intersektionalität ein transdisziplinäres Konzept, welches die engen Grenzen von Fachdisziplinen überwunden hat und mit dessen Hilfe versucht wird, zu differenzierteren Erkenntnissen beizutragen und angemessenere Praxisformen zu entwickeln.⁹

Dabei lassen sich allerdings innerhalb der Debatte zu Intersektionalität mindestens drei verschiedene Sichtweisen und Standpunkte entdecken: Mit einer interkategorialen Perspektive stehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sozialen Kategorien (oder entsprechenden sozialen Gruppen) im Vordergrund des Interesses. Mit einer intrakategorialen Perspektive gilt der Heterogenität innerhalb von Kategorien und Gruppen, die als einheitlich behauptet und konstruiert werden, eine besondere Aufmerksamkeit. Und mit einer antikategorialen Perspektive werden Kategorisierungen und Gruppenidentitäten grundlegend in Frage

gestellt und das Einordnen, Sortieren und Benennen selbst wird als zentrales Problem von Theoriebildung, Forschung und Praxis thematisiert (vgl. McCall 2005, S. 1773ff.).

Aus den Debatten zu diesen Perspektiven der Intersektionalität resultierten wichtige Impulse und Hinweise, und zwar nicht nur für Theoriebildung und Forschung, sondern auch für die politische und pädagogische Praxis, die vielleicht nicht immer neu, aber in ihrem inhaltlichen Gehalt und aufgrund ihrer ‚Dichte‘ und der ‚Breite‘ der vertretenen ‚Disziplinen‘ und ‚Bewegungen‘ überaus nützlich sind:

Kategorien dürfen nicht als theorielose Indikatoren gesehen werden. Ohne eine theoretische Reflexionsfolie besteht die Gefahr, dass stereotypen Vorstellungen von einem ‚fraglos Gegebenem‘ und entsprechenden Naturalisierungen Vorschub geleistet wird. Die genannten Theorien zu Kategorien müssen zudem so beschaffen sein, dass sie gemeinsam einem aktuellen (sich in Fachdebatten entwickelnden) theoretischen Rahmenkonsens (zum Beispiel zur Bedeutung von sozialen Konstruktionsprozessen, zur Bedeutung von Macht, etc.) folgen, um Anknüpfungspunkte, Verbindungen und Überschneidungen überhaupt thematisieren zu können (vgl. Leiprecht/Lutz 2006, S. 221).

Allerdings muss deutlich sein, dass solche theoriebezogenen Kategorien nicht mit den Alltagskategorisierungen und Zuordnungen von Betroffenen und ihren jeweiligen Bedeutungen übereinstimmen müssen.¹⁰ Zudem kann eine Reduktion auf als exklusiv dargestellte Kategorien zu neuen Einseitigkeiten führen, und für Kategorien wie Ethnizität oder Migrationshintergrund machen diesbezüglich zum Beispiel Claudia Machold und Paul Mecheril deutlich: „Das Sprechen über ‚die‘ Jugendlichen mit Migrationshintergrund, für deren Gleichberechtigung man sich einsetzt, stellt diese Jugendlichen immer wieder erstens als homogene Gruppe, zweitens als allein förderungswürdig, also defizitär, dar, für die drittens ‚der Migrationshintergrund‘ als zumeist bedeutendste und einzige Größe ihrer Lebenssituation thematisiert wird.“ (Machold/Mecheril 2007: 73)

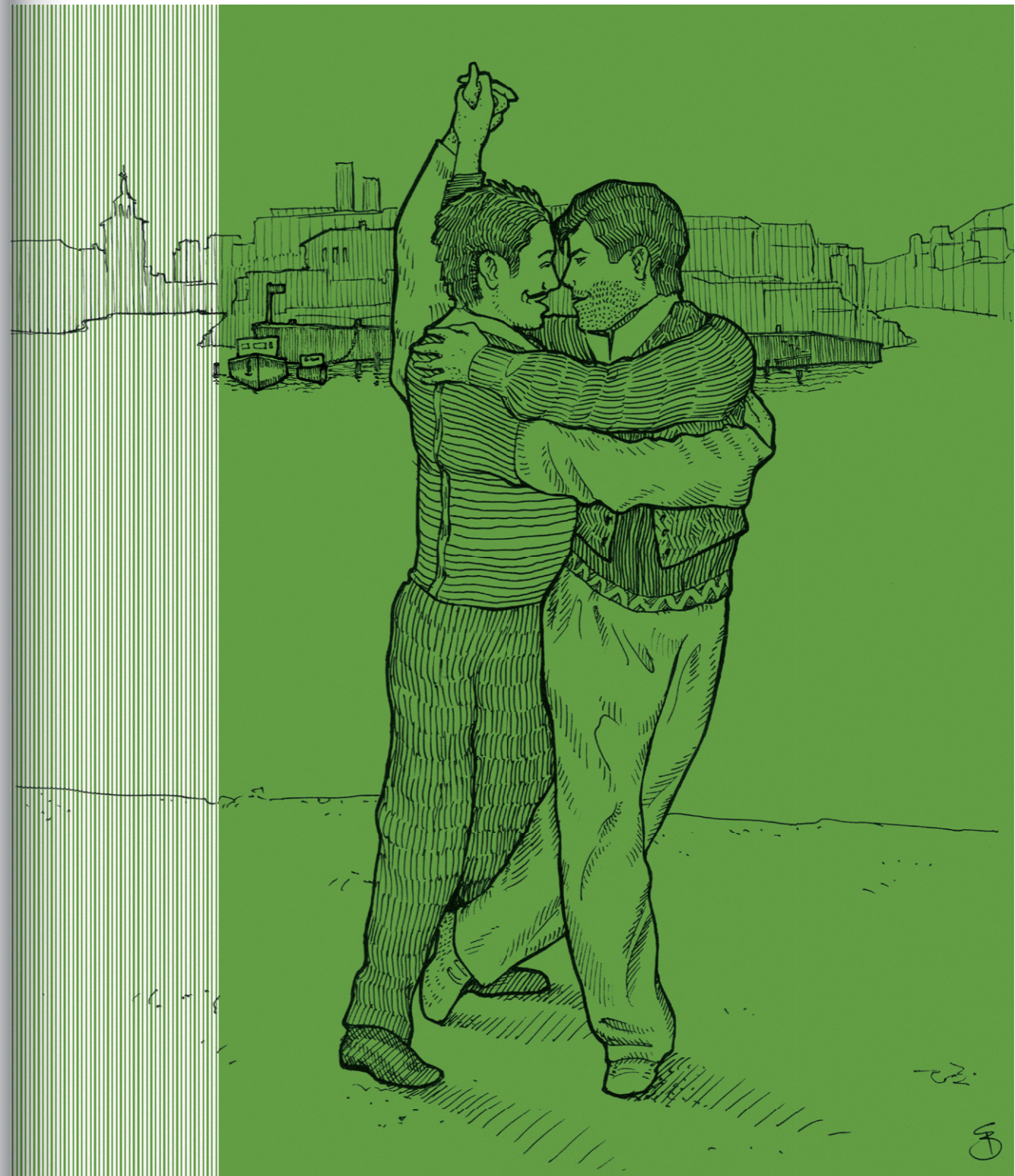
Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, die Nutzungsweise, die Herausbildung und die Wirkung von Kategorien und Gruppenkonstruktionen in der Theorientwicklung, aber auch in der Politik, in den Medien, in pädagogischen Arbeitsfeldern, im Alltag der Menschen etc. zu untersuchen. Kategorien wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität, Generation oder Behinderung werden dabei nicht einfach als selbstverständlich hingenommen, sondern es wird versucht, ihre jeweiligen Geschichten und ihre Verbindungen zu Macht- und Interessenfragen herauszuarbeiten. Eine

9

Für den deutschsprachigen Fachdiskurs zu Intersektionalität in der Geschlechterforschung vgl. Walgenbach 2007; in den Sozialwissenschaften vgl. Lutz/Herrera-Vivar/Supik 2010; in den Erziehungswissenschaften vgl. Krüger-Potratz 2011; in der Sozialpädagogik vgl. Leiprecht 2008.

10

Vgl. hierzu sehr früh bereits für die deutschsprachige Jugendforschung die Untersuchung von Dannenbeck/Esser/Lösch 1999.



handlungsleitende Perspektive ist hier also die Dekonstruktion: Das sozial Konstruierte, welches sich in gesellschaftlichen und historischen Prozessen durchgesetzt hat und sich als scheinbar selbstverständliches Ganzes und Einheitliches präsentiert, wird in seiner Entstehungsgeschichte, seinem inneren Aufbau, seinen Elementen, seinen möglichen Kopplungen an einseitige Gruppeninteressen, den damit verbundenen Verhältnissen von Macht und Ohnmacht, seinen spezifischen Folgen für unterschiedliche Positionierungen und Lebenslagen, usw. ‚auseinander genommen‘, auch mit dem Ziel, zu einer ‚Verflüssigung‘ von starren und festgelegten Bildern, Vorstellungen, Routinen, Praxisformen etc. beizutragen.

In der Theoriedebatte und in politischen Diskussionen wurde und wird die antikategoriale Kritik allerdings leider immer wieder auf sehr grundlegende und radikale Standpunkte reduziert, die es schwierig machen, überhaupt noch zu sprechen und zu schreiben, ohne sich verdächtig zu machen.

Ich gehe jedenfalls davon aus, dass ein Denken ohne Kategorien nicht möglich ist, dass Menschen jedoch (zumindest potentiell) in der Lage sind, sich über die Kategorien, auf die sie zurückgreifen und in die sie in ihrem Fühlen, Denken und Handeln verstrickt sind, Klarheit zu verschaffen. Kategorien sind also der Reflexion zugänglich. Zudem sind Vorstellungen über soziale Gruppen und soziale Kategorien bereits in der Welt. In Theorieentwicklung, empirischer Forschung und pädagogischer und politischer Praxis erscheint es mir deshalb unvermeidbar, diese aufzugreifen – wenn auch in einer provisorischen Weise – und nach den Beziehungen und Verhältnissen zwischen und innerhalb bereits konstituierter sozialer Kategorien und Gruppen zu fragen (vgl. Mc Call 2005, 1785). Darüber hinaus wird in der Praxis pädagogischer Arbeitsfelder die Kritik gegenüber Kategorien nicht selten als ein Motiv gesehen, alle Kinder, Jugendlichen und Eltern gleich zu behandeln, um die Gefahr von Festlegungen und Zuschreibungen von vorneherein zu vermeiden. Dies klingt zunächst zwar sehr respektabel, wird allerdings dann problematisch, wenn diese Haltung beiträgt zu einem Nicht-Wahrnehmen von sozialer Benachteiligung und besonderen Situationen, mit denen zum Beispiel Jugendliche mit Migrationshintergrund zu tun bekommen können (z.B. abwertende Zuschreibungen, geringe Erwartungen, strukturelle Hindernisse, etc.). Damit kommen wir zu der Idee einer explizit diversitätsbewussten Perspektive.

ZWISCHEN SKANDALISIERUNG UND ENTDRAMATISIERUNG

Die Aufmerksamkeit, die bei diversitätsbewussten Ansätzen gefordert ist, ist also voraussetzungsvoll und muss theoretisch reflektiert und zugleich offen gegenüber empirischen Phänomenen sein. Es handelt sich hier um eine untersuchende Haltung, die es ermöglicht, ‚mehr‘ zu sehen und

zu hören, angemessene Fragen zu stellen und – gemeinsam mit anderen – zu einer verändernden Praxis zu kommen. Die Professionellen Sozialer Arbeit müssen dabei jeweils eine sehr anspruchsvolle Balance finden, wobei mit Balance mindestens dreierlei gemeint ist:

Erstens müssen zwar – wie erwähnt – aus Gründen der Gerechtigkeit und im Zusammenhang einer Arbeit gegen Benachteiligung und Ausgrenzung Differenzlinien wahrgenommen werden, jedoch dürfen Individuen nicht auf einen bestimmten Unterschied oder eine bestimmte Unterscheidung reduziert werden. Eine solche einseitige Betonung – die leider auch in der Sozialen Arbeit oft zu beobachten ist – macht nämlich u.U. unsichtbar, dass in einem konkreten Fall z.B. nicht nur ein Migrationshintergrund (bzw. ein sich darauf beziehendes Zuschreibungsmuster) wirksam ist, sondern gleichzeitig oder auch vor allem Generationsverhältnisse, Geschlechterverhältnisse und/oder soziale Schichtungsverhältnisse von Bedeutung sind. Das hilfreiche Konzept der Intersektionalität fordert uns hier dazu auf, stets nach mehr als einer einzelnen Differenzlinie zu fragen (z.B. haben Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund mit Geschlechtszuschreibungen zu ‚Männlichkeit‘ oder ‚Weiblichkeit‘ zu tun), grundsätzlich davon auszugehen, dass soziale Gruppen nicht homogen sind (z.B. gibt es bildungserfolgreiche und bildungsferne, sozial benachteiligte und mittelschichtorientierte Familien mit türkischem Migrationshintergrund) und darauf zu achten, in welcher Weise verschiedene Differenzlinien wechselseitig zusammenspielen.

Zweitens dürfen bei der Berücksichtigung von Unterschieden und Unterscheidungen Menschen nicht in gruppenbezogene Schubladen gesteckt werden, auch dann nicht, wenn eine ganze Bandbreite von zusammenwirkenden Differenzlinien berücksichtigt wird. Individuelle Subjekte müssen auch als solche wahrgenommen werden. Dabei muss allerdings deutlich sein, dass sie ‚nicht freischwebend in der Luft‘ hängen (es gibt keine vollständige Autonomie), sondern mit den historischen und gesellschaftlichen Kontexten, in denen sie leben, zu tun haben – jedoch keineswegs so, dass aus einem Wissen über diese Kontexte abgeleitet werden kann, wie genau die einzelnen Subjekte damit umgehen. (Wenn eine solche einfache Ableitung möglich wäre, würde sich das Nachdenken zu Subjektivität erübrigen.)

Drittens sind Differenzlinien entlang von Gruppenkonstruktionen nicht immer mit sozialen Benachteiligungen, Ausgrenzungsprozessen, Negativbewertungen usw. verbunden. Manches, was im Zusammenhang mit Unterschieden und Unterscheidungen z.B. auf dem Schulhof oder im Freundeskreis passiert, kann durchaus auch harmlos sein, als lustvoll erlebt werden, kurzfristig für die Beteiligten Sinn ma-

11

Damit kann auch eine Grenze für Dekategorisierung einhergehen: Wieso sollten man z.B. den homosexuellen Tangotänzern (wenn sie dies denn wären) zu Beginn meines Beitrages ausreden wollen, dass die Unterscheidung zwischen ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ für sie subjektiv bedeutungsvoll ist?

chen usw. Professionelle Sozialer Arbeit müssen also in der Lage sein, zumindest ansatzweise die jeweilige Bedeutung von Unterschieden und Unterscheidungen für die beteiligten Subjekte und ihre sozialen Kontexte zu erfassen.¹¹ Handelt es sich um eine bedeutungsvolle Angelegenheit im skizzierten Sinne müssen sie die jeweiligen Unterschiede und Unterscheidungen thematisieren und hinterfragen können. Dazu gehört u.U. auch, ihrer Entstehungsgeschichte – womöglich verbunden mit Dominanz- und Machtverhältnissen – nachzugehen und Unterdrückung und Benachteiligung zu skandalisieren. Handelt es sich hingegen um eine im skizzierten Sinne ‚unschädliche Geschichte‘, gilt es, Unterschiede und Unterscheidungen ‚stehen zu lassen‘ und/oder Tendenzen einer unnötigen ‚Aufladung‘ mit Bedeutung vorzubeugen, also zu entdramatisieren (vgl. Faulstich-Wieland 2000).

ABSCHLUSS

Ich habe versucht deutlich zu machen, dass für die Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit die Berücksichtigung und Thematisierung von Diversität vor allem in einer

Perspektive der Antidiskriminierung sinnvoll ist. Dabei ist die Beziehung zwischen Diversität und Subjekt nicht im Sinne einer Ableitungslogik zu denken: Materielle, strukturelle und diskursive Verhältnisse auf der Makro- und Meso-Ebene gehen in die Möglichkeitsräume der Subjekte ein und diese verhalten sich dazu, sind jedoch durch die Verhältnisse nicht determiniert. Im Gegenteil: Durch das Ergreifen bestimmter Alternativen haben Subjekte – in einem zu berücksichtigenden Maßstab – die Möglichkeit, Verhältnisse zu verändern. Dies gilt auch für die Professionellen Sozialer Arbeit. Offenbar tanzen die Tänzerinnen und Tänzer nicht nur mit Freude und leidenschaftlich und u.U. auch selbstbezogen und selbstgenügsam, sondern können die scheinbar starren und festgezurrten Verhältnisse, die auf der Makro- und Meso-Ebene Fremdbestimmung und Diskriminierung unterstützen, zum Tanzen – also in Bewegung – bringen. Dabei ist auf den Standort, den Schritt und die Balance der jeweiligen Partnerinnen und Partner zu achten. Kooperation, Kommunikation und Reflexion sind unverzichtbare Elemente, um auch diesen Tanz zu ermöglichen.

Appelbaum, Peter (2002) Multicultural and Diversity Education: a Reference Handbook. Santa Barbara/Denver/Oxford: ABC-CLIO.

Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2007) Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Weinheim/München: Juventa.

Butler, Judith (2001) Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Zuerst in englischer Sprache als The Psychic Life of Power. Theories in Subjection (1997).

Collins Cobuild English Dictionary (1987/1999V) London: Harper Collins.

Crenshaw, Kimberlé (1989/1998) Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: Phillips, Anne (Hg.) (1989/1998): Feminism and Politics. Oxford/New York. S. 314-343.

Crenshaw, Kimberlé (1994) Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. In: Fineman, Martha/Mykitiuk, Rixanne (Hg.) (1994): The public nature of private violence. New York: Routledge. S. 93-118.

Dannenbeck, Clemens/Esner, Felicitas/Lösch, Hans (1999) Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Reihe: Interkulturelle Bildungsforschung, Band 4, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2000) Dramatisierung versus Entdramatisierung im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In: Metz-Göckel, Sigrid/Schmalzhaf-Larsen, Christa/Belinszki, Eszter (Hg.) (2000): Hochschulreform und Geschlecht: neue Bündnisse und Dialoge. Opladen: Leske & Budrich. S. 196-206.

Holzmann, Klaus (1983) Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main: Campus.

Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walter, Sabine (2008) Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walter, Sabine (Hg.)

(2008VII): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz. S. 14-31.

Kessler, Fabian/Plößer, Melanie (Hg.) (2010) Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS.

Krüger-Potratz, Marianne (2011) Intersektionalität. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.) (2010): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Band III der Reihe Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 183-200.

Lamp, Fabian (2007) Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis. Bielefeld: Transcript.

Lauthardt, Ivonne/Schuster, Martina (1998) Tango Argentino. Faszination und Widersprüche. In: Bechdorf, Ute/Projektgruppe ‚Tanzen‘ am Ludwig-Uhland-Institut für Empirische Kulturwissenschaft (Hg.) (1998): Tanzlust. Empirische Untersuchungen zu Formen alltäglichen Tanzvergnügens. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V. S. 101-111.

Leiprecht, Rudolf (1990) „Da baut sich ja in uns ein Hass auf.“ Zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen. Hamburg: Argument.

Leiprecht, Rudolf (2008) Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft 4, 2008. S. 405-417.

Leiprecht, Rudolf (2010) Ist Intersektionalität ein nützliches Konzept, um unzulässigen Verallgemeinerungen und stereotypen Schubladenbildungen in der Jugendforschung vorzubeugen? Riegel, Christine/Scherr, Albert/Stauber, Barbara (Hg.) (2010): Transdisziplinäre Jugendforschung. Wiesbaden: VS. S. 91-117.

Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2011) Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach i.T.: Wochenschau.

Leiprecht, Rudolf (2011) Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik. In: Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach i.T.:

Wochenschau. S. 15-44.

Leiprecht, Rudolf (2012) Diversity Education in einer diskriminierungskritischen Perspektive. In: Benrahim, Karima (2012): Diversität – bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Düsseldorf: IDA. S. 37-43.

Leiprecht, Rudolf (2013) ‚Subjekt‘ und ‚Diversität‘ in der Sozialen Arbeit In: Wagenblaus, Sabine/Spatscheck, Christian (Hg.) (2013): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. S. 184-199.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005/2006) Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S. 218-234.

Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Theresa/Supik, Linda (Hg.) (2010) Fokus Intersektionalität - Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Wiesbaden: VS.

Machold, Claudia/Mecheril, Paul (2007) Abschlussbericht der lokalen Evaluation des Beruflichen Qualifizierungs-Netzwerkes Ostwestfalen-Lippe. Bielefeld: Universität Bielefeld.

McCall, Leslie (2005) The Complexity of Intersectionality. In: Signs. Journal of Women in Culture and Society. Vol. 30, no. 3. Chicago: The University of Chicago. S. 1771-1800.

Sattler, Elisabeth (2009) Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: Transcript.

Wahrig, Gerhard (Hg.) (1966 I/1991VI) Deutsches Wörterbuch. Gütersloh/München: Bertelsmann.

Walgenbach, Katharina (2007) Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Farmington Hills. S. 23-64.

DAS SCHWEIGEN ÖFFNEN

Zu *Ergebnissen und Perspektiven der Studie: „Migration und Integrationsherausforderungen für Thüringen“*

THOMAS EPPENSTEIN & DORON KIESEL

Das Schweigen über alltäglichen Rassismus, Ressentiment und Vorurteil zu öffnen und die Perspektive zu wechseln gelingt auch auf der Grundlage von Wissensbeständen und anhand von Fragestellungen, wie wir sie im Rahmen einer Studie zu Migration und Integration in Thüringen anhand von narrativen Interviews mit unterschiedlichen Akteur_innen zu ermitteln suchten. Dabei standen u.a. folgende Aspekte und Fragen im Zentrum:

- Wie wird die eigene Migrationsgeschichte der befragten Migrant_innen bewertet?
- Ist Thüringen ein Land, in das sich einzuwandern lohnt?
- Wie gelingt die ökonomische und soziale Anbindung?
- Wie gestalten sich Lebenslagen und Auswirkungen entlang des ausländerrechtlichen Status?
- Welche Hoffnungen, Sehnsüchte, Visionen gibt es zu einer Aufnahme- und Integrationskultur in Thüringen?

Die Ausländerbeauftragte des Landes Thüringen (Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit) legte zum Frühjahr 2012 die Studie als Veröffentlichung zum Themenkomplex „Migration, Integration und Inklusion“ in Thüringen vor. Sie schließt eine bislang vorhandene Lücke: Zusammenhängend werden auf der Basis der bisherigen Geschichte der Migration in Thüringen im Vergleich zu Gesamtdeutschland Fakten und Analysen zur sozialen und wirtschaftlichen Integration, statistische Befunde zur

Bevölkerungsentwicklung, Migration und Integration, sowie Aufgaben und Zuständigkeiten von öffentlichen Stellen, privaten Trägern und Initiativen dargestellt. Lebenslagen und Lebensperspektiven von Migrant_innen in Thüringen werden auf der Grundlage einer qualitativen empirischen Stichprobe anhand von Interviewauszügen anschaulich gemacht. Dabei kommen auch kritische Erfahrungen mit Ressentiments, Vorurteilen und Alltagsrassismus zur Sprache, denen vor dem Hintergrund der rechtsterroristischen Morde des sogenannten NSU heute besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Die Schrift will über Stand und Perspektiven der Migration in Thüringen informieren, dabei Herausforderungen des Zusammenlebens und der gesellschaftlichen Inklusion herausarbeiten und Chancen für eine an Grundsätzen „interkultureller Öffnung“ orientierten Entwicklung ausloten.

Sie richtet sich an bereits länger ansässige und an zugewanderte Bürger_innen in Thüringen in ihrer derzeitigen Vielfalt wie an interessierte Neubürger_innen sowie Investor_innen, die sich in Thüringen niederlassen wollen oder im Rahmen der bestehenden gesetzlichen Grundlagen Aufnahme finden.

Bei der Sichtung und Analyse von Daten und Materialien, aber auch anhand vielseitiger Kontakte mit Menschen in Thüringen, die als Akteur_innen in verschiedenen Funktionen zu dieser Thematik eine Rolle spielen, wurden Ansätze und Belege für eine bereits stattfindende Öffnung des Landes in den Blick genommen, die seiner zentralen Lage inmitten eines gewachsenen Europa gerecht wird.

Noch ist Thüringen allerdings von Bevölkerungs-

schwund und Alterung betroffen und noch findet Migration in das Bundesland eher unfreiwillig statt. Migration, Zuwanderung und Integration scheinen für das Land Thüringen auf den ersten Blick kaum relevante Herausforderungen darzustellen, denn im Vergleich zu anderen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, vor allem den städtischen Ballungsräumen, liegen die Zahlen und prozentualen Anteile hier wie in den anderen sogenannten „neuen Bundesländern“ unter zwei Prozent. Dennoch besteht ein erheblicher Bedarf an Information, Aufklärung und Zukunftsplanung in Kontexten wie der demografischen und wirtschaftlichen Entwicklung als auch der konstruktiven Bewältigung gesellschaftlichen Zusammenlebens unter den Vorzeichen einer zunehmenden – auch kulturellen – Pluralisierung. Daher werden Herausforderungen durch fremdenfeindliche Ressentiments wie rechtsradikaler Übergriffe zwar nicht in den Mittelpunkt gestellt, erfahren jedoch eine kritische Erwiderung für eine weltoffene, demokratische und diversitätsbewusste Perspektive.

Die Ausarbeitung stützt sich sowohl auf bereits bestehende Studien und Statistiken als auch auf erfahrungsbegleitete Erkenntnisse zu unterschiedlichen Lebenslagen in Thüringen. Exemplarische Einblicke in konzeptionelle und empirische Aspekte der demografischen, kulturellen, ethnischen und religiösen Vielfalt wurden durch Gespräche mit unterschiedlichen Akteur_innen gewonnen. Diese illustrieren beispielhaft divergierende Integrationserfahrungen und Integrationsvoraussetzungen. Zur Erhebung wurden leitfadengestützte Interviews im Rahmen einer qualitativen Stichprobe durchgeführt. Gefragt wurde z.B. „ob Thüringen ein Land“ sei, „in das sich einzuwandern lohnt.“ Anhand einer Frage zur Beurteilung von Angebotsstrukturen in Thüringen sollte in Erfahrung gebracht werden, wie die ökonomische und soziale Anbindung ermöglicht wird und eine Frage zu Partizipationsmöglichkeiten erkundete Dimensionen sozialer Einbindung, Anschlussmöglichkeiten und Zugehörigkeiten. Von Interesse waren sowohl faktische Kontexte der jeweiligen Lebensbedingungen, z.B. Wirkungen des jeweiligen ausländerrechtlichen Status, aber auch subjektive Bewältigungsmuster und persönliche Sehnsüchte und Hoffnungen.

FOLGENDE BEFUNDE LASSEN SICH ZUSAMMENGEFASST HERVORHEBEN:

In Thüringen bleibt der Anteil von Bürger_innen mit einem „Migrationshintergrund“ im Vergleich zu anderen Bundesländern gering. Lediglich 6,4% aller Thüringer_innen oder deren Eltern haben eine Migrationsgeschichte, davon 2,96% als Spätaussiedler_innen, 0,97% Eingebürgerte und 2,12% als Ausländer_innen. Dennoch leben derzeit Menschen aus ca. 155 Nationen vor allem in den größeren Städten Thüringens.

Migration und Einwanderung nach Thüringen bewegen sich quantitativ auf einem sehr niedrigen Niveau. Der An-

teil zugewiesener Zuwander_innen übersteigt denjenigen, der aufgrund rationaler eigener Entscheidung das Land für eine Niederlassung wählt. Zwar gibt es erfreuliche Aussagen zur Zufriedenheit, in Thüringen zu leben. Eine Tendenz zu Abwanderungswünschen aus Gründen, die nicht allein die Situation am Arbeitsmarkt betreffen, ist jedoch deutlich erkennbar.

WIE VIELE THÜRINGER_INNEN HABEN EINEN „MIGRATIONSHINTERGRUND“?

6,4% aller Thüringer_innen oder deren Eltern haben eine Migrationsgeschichte, davon 2,96% als Spätaussiedler, 0,97% Eingebürgerte und 2,12% als Ausländer_innen. Der Anteil von Ausländer_innen in Thüringen lag 2009 bei nur 2,117% der thüringischen Gesamtbevölkerung und damit weit unter dem Bundesdurchschnitt. (Bevölkerung gesamt: 2.249.882, davon Ausländer 47.623)

WELCHE HERKUNFTSLÄNDER SIND VERTRETEN?

Die Herkunftsländer der Thüringer Migrant_innen spiegeln immer noch stark das historische Erbe der DDR-Zeit wider. Zwar sind in Thüringen Migrant_innen aus insgesamt 155 Staaten erfasst. Vornehmlich handelt es sich jedoch um die Herkunftsländer Vietnam, Länder der Russischen Föderation und die Ukraine. Es folgen die Türkei, Polen, China, Ungarn, Aserbaidschan, Italien, Kasachstan, Bulgarien und Österreich. Die übrigen Staaten liegen prozentual unter 2% der gesamten ausländischen Bevölkerung in Thüringen. Ein Prozentsatz von 58% sind Europäer_innen, davon knapp 20.000 aus der EU.

AUS WELCHEN GRÜNDEN ERFOLGTE DIE ZUWANDERUNG?

Deutsche Migrant_innen sind Eingebürgerte und die als (Spät-)Aussiedler_innen repatriierten Deutschen. Unter den „Ausländer_innen“ bildet die Gruppe derer, die nach den Regeln der Europäischen Union die sogenannte Freizügigkeit in Anspruch nehmen können, mit 19 258 Personen die derzeit größte Gruppe. Die Freizügigkeitsregel besagt, dass innerhalb der beteiligten EU-Staaten Arbeits- und Aufenthaltsrechte bestehen, sofern eigenständig eine Wohnsitznahme mit ausreichendem Wohnraum und Arbeitsaufnahme erfolgen und der Lebensunterhalt dauerhaft selbstständig gesichert werden kann, Kinder die Schule besuchen können und Straffreiheit vorliegt. Neben diesen unter die Regeln der Freizügigkeit fallenden „EU-Ausländer_innen“ macht die Gruppe derer, die aus familiären Gründen einen Aufenthaltstitel erhalten haben, mit 5.353 Personen die zweitgrößte Gruppe aus. Dies betrifft z.B. Fälle von Ehegattennachzug, Kinder nachzug oder einer Geburt im Bundesgebiet. Es folgen Stu-

Trotz der Einsicht, dass die Nachfrage nach Zuwanderung in den kommenden Jahren dramatisch zunehmen wird – sei es aus demographischen Gründen oder aus Gründen der Abwanderung der Thüringer Bevölkerung in andere Bundesländer – entsteht eine erklärte und gestaltete Willkommenskultur in den unterschiedlichen Regionen Thüringens nur sehr zögerlich, wodurch der Anreiz für potentielle Zuwanderer nach Thüringen zu immigrieren, weiter schwindet.

dierende (2.046), Erwerbstätige (unter 600!) und Personen, die sich aufgrund völkerrechtlicher, humanitärer oder politischer Gründe (Asylberechtigte, Härtefallaufnahme, Abschiebungsverbot etc.) in Thüringen aufhalten (unter 2000, darunter Asylsuchende knapp 2,5% vom Bundesdurchschnitt = 691 Personen in 2009).

Festzuhalten bleibt: Eine Trendwende aus der Tradition der „Zuweisung“ in eine nennenswerte Tendenz zur freiwilligen Zuwanderung hat noch nicht stattgefunden.

Trotz der Einsicht, dass die Nachfrage nach Zuwanderung in den kommenden Jahren dramatisch zunehmen wird – sei es aus demographischen Gründen oder aus Gründen der Abwanderung der Thüringer Bevölkerung in andere Bundesländer – entsteht eine erklärte und gestaltete Willkommenskultur in den unterschiedlichen Regionen Thüringens nur sehr zögerlich, wodurch der Anreiz für potentielle Zuwanderer nach Thüringen zu immigrieren, weiter schwindet.

Die mangelnde Sensibilisierung der Öffentlichkeit in Bezug auf die besondere Lebenslage und die Bedürfnisse der bereits in Thüringen lebenden Migrant_innen und Asylsuchenden kann darüber hinaus dazu führen, dass auch noch die vergleichsweise geringe Zahl der dort Lebenden dem Land den Rücken kehren könnte, sobald ihnen das möglich erscheint.

WAS SIND DIE GRÜNDE FÜR DIESE GERINGE ZUWANDERUNG?

Thüringen ist – vergleichbar mit den anderen neuen Bundesländern – weniger ein Bundesland, in dem Migration freiwillig oder aus Gründen besonderer Anreize erfolgt (ausgenommen ist hier die „Bildungsmigration“). Thüringen ist vielmehr eine Region, in die die Einwanderung per Zuweisung erfolgt.

Thüringen scheint trotz entsprechender Bemühungen um „Standortvorteile“ noch kein Bundesland zu sein, das die

Hürden von Migration minimiert und eine Zuwanderung lohnenswert erscheinen lässt. Der immer noch hohe Anteil rechtsradikaler Übergriffe und ein als diskriminierend empfundenes Milieu werden als Barriere wahrgenommen.

DER INTEGRATIONSPROZESS VON ZUWANDER_INNEN IN THÜRINGEN ERSCHEINT DENNOCH ÜBERWIEGEND GELUNGEN.

Sowohl Migrant_innen selbst als auch Vertreter_innen der Ausländerbeauftragten attestieren diesen, „angekommen“ zu sein. Allerdings gibt es Hinweise auf Defizite – oft regional unterschiedlich – in Hinblick auf Akzeptanz durch die ansässige Bevölkerung, die Möglichkeit, umfassend an den zentralen Bereichen bürgerlichen Lebens zu partizipieren, und perspektivisch das Merkmal „Migrationshintergrund“ als Anlass für Diskriminierungen hinter sich zu lassen. Die Möglichkeiten, im Bildungssystem, aber auch beruflich höhere Abschlüsse bzw. Positionen zu erreichen, sind allerdings vergleichbar mit denen auf der Bundesebene und somit noch schwach entwickelt.

Die Integration von Asylsuchenden ist während des Anerkennungsverfahrens unerwünscht und sogenannte „Kettenduldungen“ führen zu einem ewig provisorischen Prozess des „vorübergehenden Aufenthaltes“. Hier gehen für die Durchsetzung restriktiver Vorgaben Ressourcen sowohl auf der staatlichen wie auf Seiten der Betroffenen verloren, die beispielsweise in Maßnahmen zur Qualifizierung – etwa zum mittelfristigen Ausgleich des Facharbeitermangels – einzusetzen wären.

Ein Vergleich von Integrations- und Desintegrationsprozessen in West- und Ostdeutschland vor und nach der Wende zeigt Übereinstimmungen in dem Bestreben, faktische Einwanderungen nur widerspenstig anzuerkennen, die Zuwanderungen zu begrenzen und Zugewanderte zu kontrollieren. In Thüringen erfolgte Migration vor und nach der Wieder-

vereinigung jedoch kaum freiwillig, sondern vor allem durch Zuweisung. Dies hat zur Folge, dass Einwanderung auch dort stattfindet, wo die wirtschaftliche Situation oder ausländer- bzw. asylrechtliche Einschränkungen kaum eine wirtschaftliche Integration zulassen.

Mit einer Integrationsperspektive werden von den Befragten selbst vor allem folgende Ziele verfolgt:

1. Der sichere, planbare Aufenthalt.
2. Erwerbstätigkeit, die den eigenständigen Unterhalt sichert.
3. Schutz vor Diskriminierung und Übergriffen.
4. Bildung der Kinder und Einbringung von Qualifikationen, die im Herkunftsland erworben wurden.
5. Soziale Akzeptanz und Interaktionen mit anderen Bürger_innen.

MITARBEITER_INNEN IN BEHÖRDEN UND ÖFFENTLICHEN DIENSTEN SIND KAUM FÜR EINE INTERKULTURELL SENSIBLE KOMMUNIKATION GESCHULT.

Eine von den Befragten häufig geäußerte Kritik am Umgang der Behörden mit ihren Problemen erweist sich in der Regel nicht als Unbehagen an juristischen Entscheidungen der Gerichte oder der Verwaltung. Es geht ihnen vielmehr um die Art und Weise, wie sie in den jeweiligen Behörden angesprochen, übersehen oder gekränkt werden. Sie heben die Missachtung ihrer Person hervor, wodurch häufig ein Gefühl entsteht, abgelehnt zu werden bzw. unerwünscht zu sein. Oft sind die Mitarbeiter_innen der Behörden die einzigen Deutschen, mit denen sie in Kontakt treten.

Die Befunde aus den Interviews machen in der Gesamtschau Strategien zur Bewältigung der Lebenslage und der Migrationsrealitäten in Thüringen deutlich, die auf eine Bandbreite von Bewältigungsstrategien von Migrant_innen, vor allem Asylsuchenden und Flüchtlingen verweist.

Der Aufenthalt in Deutschland ist oft geprägt von dem nicht berechenbaren oder planbaren Ablauf ihres Lebens, solange sie sich nicht im Klaren über ihre Aufenthaltsperspektive sind.

Irritierend sind für die Zuwanderer die fehlende Transparenz der bürokratischen Abläufe und die eingeschränkte kommunikative Kompetenz auch der Verwaltungsmitarbeiter_innen, wodurch sie unter einem dauerhaften Gefühl der Ohnmacht leiden.

Die zumeist fehlende behördliche Transparenz des Procedere zur Beantragung des Aufenthaltstitels wird von Antragsteller_innen als irritierend und verwirrend beschrieben.

Daher dominiert ein Misstrauen gegenüber den Behörden, die aus ihrer Sicht über ihr Schicksal entscheiden, wo es doch genau diese sein sollten, die Rechtssicherheit repräsentieren und Berechenbarkeit gewährleisten.

Die Reaktionsformen auf die fehlende Transparenz und Einbindung fallen unterschiedlich aus. Verunsicherung, Ängstlichkeit, Misstrauen und Wut können die Folge sein und sichtbar werden sobald die Betroffenen in Kontakt mit den Mitarbeiter_innen der entscheidenden Stellen treten. Sie schildern den zum Teil sehr kompromittierenden, als diskriminierend empfundenen Umgang mit ihnen. Manche nehmen sie in Schutz und andere wiederum möchten über ihre Erfahrungen eher schweigen.

Soziale Isolation bzw. Einsamkeit können folgende Verhaltensmuster/ Reaktionsweisen nach sich ziehen:

- Rückzug und Kontaktvermeidung mit der „einheimischen“ Bevölkerung
- Rückzug auf Kontakte zu anderen Migrant_innen/ Flüchtlingen (zum Teil mit derselben Muttersprache oder Herkunftsland)
- Kontaktaufnahme zu deutschen Institutionen/ Einrichtungen
- Mitgliedschaft in Organisationen und Institutionen, für die die ethnische oder nationale Herkunft kein Aufnahmekriterium darstellt
- Inanspruchnahme von Diensten und der Zuwendung von Funktionsträger_innen und Ehrenämtern, die sich in ihrer freien Zeit um die Belange der „hilfsbedürftigen Fremden“ kümmern
- starke Identifikation mit der vorherrschenden Aufnahmegesellschaft und auffällige Anpassungsbereitschaft an äußere Erwartungen
- Dankbarkeit für die Chancen, die ihnen im Vergleich zu der Herkunftsregion eingeräumt werden.

Die berufliche Perspektive ist in den meisten Fällen unklar. Dies liegt in erster Linie an der Arbeitsmarktsituation Thüringens. Die Aussichten, die in der Herkunftsgesellschaft erlernten und ausgeübten Berufe auch in Thüringen ausüben zu können, sind bislang äußerst gering, wenn nicht gar unrealistisch.

Daher eröffnen sich für Migrant_innen, sofern die Rechtslage dies erlaubt, folgende Optionen:

- Erlernen eines neuen Berufs
- Suche nach Weiterbildungsmöglichkeiten oder einem Ausbildungsgang, der Ähnlichkeiten zum bereits erlernten Beruf aufweist
- Übernahme von „Hilfsarbeiten“ – auch mit Nachweis eines im Herkunftsland erworbenen akademischen Abschlusses
- Suche eines (vorübergehenden) Arbeitsplatzes in den „alten Bundesländern“ obwohl der Wohnsitz in Thüringen weiter besteht.

ALLTAGSRASSISMUS UND DISKRIMINIERUNGEN ZEIGEN SICH ALS WIEDERKEHRENDES PHÄNOMEN.

Zwar scheint es gelungen, auf der Ebene rechtsextremer Straftaten und auch in der politischen Öffentlichkeitsarbeit durch eindeutige Reaktionen, regionale Bündnisse und Maßnahmen u.a. in den Bereichen der Bildung, der Sozialen Arbeit und der Stärkung zivilgesellschaftlicher Kräfte zu erreichen, dass sich Zuwanderer sicherer fühlen können, de facto aber – in jeweils subjektiver Perspektive – wirken Erlebnisse oder Ereignisse als Ängste vor Übergriffen nach.

Auch wenn eine Analyse fremdenfeindlicher, rassistischer oder rechtsextremistischer Einstellungen und Aktionsformen nicht im Zentrum der Studie steht, ist insbesondere auf drei Beobachtungen hinzuweisen:

Anhand der Interviews ist unübersehbar, dass das Thema „Diskriminierung“ im Alltag der Befragten eine Rolle spielt und auch die Experteninterviews machen deutlich, dass gelingende Integrationsperspektiven in einem Klima der Xenophobie (Fremdenfeindlichkeit) erschwert sind.

Ein konsequentes Vorgehen auf den Ebenen der Bildung, der Exekutive und der Förderung von Initiativen im Bereich bürgerschaftlichen Engagements hat sich als notwendig und auf die Dauer als wirksam erwiesen.

Die spezifische Geschichte und Struktur des Landes kann zur Deutung von Phänomenen herangezogen werden und allgemeine Befunde der Forschung können helfen zu verstehen, warum „Migrant_innen“ auf Ablehnung stoßen, auch, wenn ihre Zahl gering blieb und sie z.B. deutsche Staatsbürger_innen (geworden) sind.

Befunde zu Ressentiment und Vorurteil zeigen:

- Die Erfahrung von Alltagsrassismus und ein Klima der Fremdenfeindlichkeit sind virulent.
- Umgangsformen in Behörden werden oft als unhöflich oder diskriminierend beschrieben.
- Es besteht aber auch Vertrauen in die Landesregierung, konsequent gegen Rechtsradikalismus vorzugehen.

Die Bewältigungsmuster der Befragten im Umgang mit erlebter Diskriminierung können unterschiedlich ausfallen. Verunsicherungen, Ängste, Aggressionen, aber auch das Verschweigen des Erlebten können die Folge sein.

Folgende Strategien im Umgang mit Diskriminierung wurden geschildert:

- Rückzug
- Reduzieren der Kontakte zu Menschen des eigenen Herkunftslandes
- Hilfesuche bei deutschen Mittlerpersonen oder Institutionen

- Überanpassungsversuche
- Dankbarkeit für Chancen, die im Vergleich zum Herkunftsland gesehen werden.

Hier einige Beispiele für Reaktionsmuster auf Ausgrenzung und Diskriminierung aus den Interviews:

- „Nein, bei mir nicht. (...) Vielleicht von Natur her bin ich ein bisschen anderer Mensch (lacht) und dann habe ich solche Erfahrungen nicht.“ (S.83)
- „Sie konnten auch nicht sagen, warum sie sind unfreundlich...“ (S.85)
- Wenn du gehst in die Stadt und die Leute etwas fragst, du bekommst keine Antwort (...) Du hast keine gute Kontakt, keine gute Beziehung mit die Leute. (...) Tut mir leid, das so zu sagen, aber ...“ (Seufzen) (S.86)

Es scheint lohnend und notwendig, Phänomene des Alltagsrassismus auch vor dem Hintergrund der in der DDR-Zeit sozialisierten Muster und Narrative zu rekonstruieren und einen Dialog zwischen Zeitzeugen aus den „neuen“ und „alten“ Bundesländern zu beginnen, der Analogien und Differenzen ohne wechselseitige Zuschreibungen herausarbeitet.

HILFE- UND BERATUNGSSTRUKTUREN: AUSLÄNDERBEAUFTRAGTE ÜBERNEHMEN NOTWENDIGERWEISE EINZELFÄLLE.

Es fällt auf, dass Migrant_innen in denen für sie zur Verfügung stehenden Einrichtungen immer wieder auf Ansprechpartner_innen treffen, die sich zwar für zuständig halten, aber dies im Hinblick auf bestimmte Erfordernisse nur eingeschränkt sind. Dies liegt daran, dass die Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Angebote nicht so weit gediehen ist, wie es die vielfältigen Bedürfnisse und Problemlagen erforderlich machen. Die Fähigkeit interkulturell ausgerichteter Einrichtungen und Dienste auf die jeweiligen psychischen, sozialen oder kulturellen Anforderungen und Besonderheiten einzugehen, könnte eine zielgerichtete Intervention ermöglichen.

Zwar existiert in Thüringen ein in der Regel sinnvoll vernetztes Gefüge von Beratungsdiensten und Einrichtungen, es herrschen aber regionale Unterschiede. Im Profil der Aufgaben und Zuständigkeiten der Ausländerbeauftragten fällt auf, dass diese von anderen Stellen nicht unbedingt in ihrer Querschnittsfunktion anerkannt werden, vielmehr als diejenigen, denen man schwierige Einzelfälle zur weiteren Klärung „abtreten“ kann.

TENDENZEN ZU KONTROLLIERENDER HILFE:

Der Mangel an einer umfassenden Kultur der Anerkennung auch in den Diensten und öffentlichen Stellen, die keine

ausgewiesenen Anlaufstellen für Migrant_innen darstellen, führt dazu, dass sich einzelne engagierte Thüringer_innen für deren Notlagen verantwortlich fühlen und diese ‚unter ihre Fittiche‘ nehmen. So sehr das individuelle Motiv hierbei anzuerkennen ist, so sei doch auf die Konsequenzen eines patriarchalen Modells der Hilfeleistung hingewiesen, das es den Einzelnen auch erschweren kann, individuelle Schritte auf dem Weg der Erprobung ihrer Möglichkeiten und Grenzen zu gehen.

Zur Stärkung und weiteren Herausbildung einer Willkommenskultur in Thüringen wurden Empfehlungen anhand von 14 Punkten zur Entwicklung einer attraktiven Kultur zur Niederlassung formuliert. In Thüringen sind

bereits eine Reihe von Schritten erkennbar, die den genannten Anregungen entsprechen. Ein verbindliches Leitbild, das sich für eine Willkommenskultur, die Grundsätze von Teilhabe und Mitwirkung, ein gutes Zusammenleben und ein Diversitätsmanagement einsetzt, könnte die Zukunftschancen für den sozialen Zusammenhalt in einem von Diversität geprägten Land Thüringen befördern. Ungleichzeitigkeiten zwischen einzelnen Städten oder Landkreisen sind allerdings einzukalkulieren. Die Weiterentwicklung von Strukturen und Kompetenzen wirkt der Segregation allemal entgegen, stärkt und bildet Netzwerke, deren Querschnittsaufgabe es ist, Integrationspolitik in allen Politikfeldern abgestimmt und langfristig anzulegen.

Literatur und Quellen sowie detailliertere Angaben finden sich in:
Thomas Eppenstein und Doron Kiesel (2012) Migration und Integration in Thüringen. MSB Verlags-GmbH



ZU RELEVANZ UND BEDEUTSAMKEIT VON EMOTIONEN IM UMGANG MIT ANTISEMITISMUS¹²

MARINA CHERNIVSKY

„Die Vergangenheit kann nur dann Bedeutung erlangen (...), wenn diese als Erinnerung im Hinblick auf gegenwärtige soziale und politische Perspektiven und besonders in emotionaler Hinsicht wesentlich würden.“ (Bar-On 1997, 11)

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

Die antisemitischen Konstruktionen entstammen einer jahrhundertealten Tradition der ‚Judenvoreingenommenheit‘, die von Generation zu Generation weiter getragen wird. Bei den überlieferten Bildern von Juden geht es vorwiegend um implizite Klischees, die beispielsweise in unreflektierten Redewendungen zum Ausdruck kommen, sich aber auch in expliziten Annahmen über das „jüdische Wesen“ äußern.

Auch wenn nicht zu jeder Zeit all diese Mythen gleichermaßen wirksam waren, sind sie als ein emotional wirksames, gesellschaftlich überliefertes Konstrukt des Jüdischen in unserem kollektiven Gedächtnis erhalten geblieben. Diese Mythen liefern umfassende „Erklärungen“ für komplexe gesellschaftspolitische Ereignisse und bewahren so ihre Wirksamkeit und Funktion. Sie müssen nicht zu Handlungen führen, sie können aber ein antisemitisches Verhalten nahe legen und legitimieren (vgl. Zick, 2009).

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

Den Ausgangspunkt dieser Abgrenzung bildet der sogenannte „Sekundäre Antisemitismus“, der in der Nachkriegsgesellschaft vorwiegend durch Schuld- und Verantwortungabwehr in Form von Schlussstrich-Debatten, Holocaust-Relativierung sowie Täter-Opfer-Umkehr in

12

Workshop-Titel: Zu Relevanz und Bedeutsamkeit von Emotionen im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus, durchgeführt von Žaklina Mamutović und Judith Steinkühler, ZWST, Projekt „Perspektivwechsel“, Berlin

13

Seminar von „Perspektivwechsel“ in Weimar, 2013

14

Seminar von „Perspektivwechsel“ in Erfurt, 2012

Erscheinung tritt. Bei dieser Form des Antisemitismus geht es um eine spezifisch „deutsche“ Variante der ‚Judenvoreingenommenheit‘, die unter anderem auch als Abwehr- oder Nachkriegsantisemitismus beschrieben wird. Ungeachtet einer konstitutiven Erinnerungskultur und langjährigen historischen „Aufarbeitungs-Arbeit“ bildet das Bedürfnis nach Entlastung der NS-Vergangenheit den Schwerpunkt des latenten Antisemitismus. Dabei wird Juden projektiv zum einen die Mitschuld an ihrer eigenen Verfolgung angelastet, zum anderem aber im Kontext des Nahostkonfliktes ein Täter-Status zugeschrieben. Die Täter- und Opferpositionen werden ausgetauscht, so dass die Diskriminierung der Opfer legitim erscheint und die eigene historische Verwicklung abgewehrt werden kann.

Hinzu kommt der Umstand der nahezu vollständig fehlenden persönlichen Kontakte, dem eine übermäßige mediale Präsenz sowohl im historischen als auch im politischen Kontext gegenübersteht. „Ich habe noch nie Juden gesehen oder persönlich kennen gelernt, außer Anne Frank natürlich...“¹³ Die Wahrnehmung der Juden bleibt also auf der Ebene einer entpersonalisierten Begegnung, die sich eher virtuell ereignet. Entsprechend fallen die in diesen Diskursen verwendeten Bilder aus: Sie beschränken sich auf die Shoah und den Nahostkonflikt. Vor diesem Hintergrund werden zwangsläufig „alte“ Bilder von Juden aktiviert und neue Konstruktionen entwickelt, die den Abgrenzungsprozess zwischen Juden und Nichtjuden zu verfestigen scheinen. Beim Thema Juden trifft man besonders in Deutschland auf emotionsgeladene Bilder statt auf konkrete Menschen.

„Kaum ein pädagogisches Handlungsfeld ist moralisch so überladen und durch unbewusste Ambivalenzen, Ängste und Schuldgefühle verzerrt wie das des Umgangs mit Antisemitismen. Entsprechend groß ist die Unsicherheit, aber auch die Tendenz zu Überreaktionen auf Seiten der Pädagog_innen, zumal Antisemitismus auch in adoleszenten Kommunikationszusammenhängen zunehmend aus seiner Latenz heraustritt und wieder offenere Formen annimmt.“ (Ravdan, 2010)

Die Bearbeitung von Fragen zum Antisemitismus ist demnach eine komplexe Aufgabe. Vor diesem Hintergrund besteht der pädagogisch-präventive Auftrag vor allem darin, Motive und Ausgangsbedingungen zu verstehen, die es immer noch ermöglichen, Juden heute noch als eine Fremdgruppe zu konstruieren.

Die beiläufige Differenzierung zwischen „Deutschem“ und „Jüdischem“ setzt machtvolle Gruppenunterscheidungen voraus. Wer als Jude definiert wird, wird folglich nicht

mehr als Individuum wahrgenommen, sondern nur noch als ein typischer Jude (Scherr & Schäuble, 2007). Verbunden werden diese Differenzierungen mit stereotypen Annahmen, Unterstellungen und gar Antizipationen. Juden werden nicht nur quasi vollbrachte Taten zugeschrieben, sondern auch antizipierte Verhaltensabsichten. Demzufolge gilt das „Jü-

Die antisemitischen Denk- und Argumentationsmuster sind nicht zwangsläufig Bestandteil konsistenter politischer und antisemitischer Ideologien.

dische“ sowohl im religiösen als auch im kulturellen Sinne als das primäre Identitätsmerkmal der Juden und zugleich als Erklärungsmodell für das „jüdische“ Verhalten. Alle anderen Charakteristika, die nicht auf den ersten Blick mit der jüdischen Herkunft zusammenhängen, werden nach diesem Wahrnehmungsmodell eher als zweitrangig rezipiert (vgl. Schneider, 2001).

„Das eigentliche Problem liegt in der imaginierten Fremdheit der Juden. Sicher gibt es kulturelle Unterschiede, aber globale Fremdheit als Zuschreibung?“¹⁴

Ausgehend von dieser ‚Annahme der Differenz‘ weist auch die häufig akzentuierte **Gleichsetzung** der Juden mit den anderen Deutschen oder anderen Nationalitäten auf das Bedürfnis hin, die vorhandene Distanz zwischen sich und anderen, in diesem Fall den Juden, aufheben oder aufweichen zu wollen. Zugleich tritt aber die **Verortung von Juden außerhalb Deutschlands** als Abgrenzungsmechanismus ebenfalls häufig in Erscheinung. Indem beispielsweise die kulturelle Identität oder die Religiosität der Juden zum wesentlichen Maßstab ihrer angeblichen **Andersartigkeit** stilisiert wird, verwandelt man Juden als Gruppe zu einer geschlossenen sozialen Kategorie, deren Mitglieder in der Fremdwahrnehmung per definitionem doch „anders“ sind. Die Internalisierung der Differenz vollzieht sich hier vorwiegend unbemerkt. Die bereits verinnerlichte kulturelle Differenz erklärt auch das Bedürfnis nach **Marginalisierung** oder **Indifferenz** gegenüber allem „Jüdischen“. Das „Jüdische“ kann auf diese Weise aus dem eigenen Kollektiv ausgetragen werden und verbleibt dann außerhalb der eigenen



Gruppengrenzen. Die verinnerlichte Differenz äußert sich nicht selten in der darauf folgenden **Kontaktvermeidung**, die kein zwingend bewusster Vorgang sein muss, sondern ein Ausdruck historisch überlieferter Verhaltensdispositionen, welche angesichts ihrer Latenz nicht zwingend auf einer bewusst initiierten Positionierung beruhen (vgl. Schneider, 2001).

„...Oh ja. Das ist ein Spiegelthema... Warum macht mir das Thema Angst? Wegen der Verbindung zum Nationalsozialismus? Wegen der Verbindung zum Mord an den Juden? Soll ich das Thema aus diesem Grund aus meinem Gedächtnis verbannen? ... Im Seminar wurde gesagt: ‚Es ist wichtig ..., diese Themen nicht zur Seite zu schieben, sondern zu schauen, welche Funktionen sie bei einem selbst haben.‘“¹⁵

Das Phänomen der Judenfeindschaft ist eine psychosoziale Disposition, deren Analyse eine besondere Aufmerksamkeit für kognitive, affektive und soziale Prozesse erfordert. Das überlieferte Judenbild erschwert zudem dessen Reflexion und Neuorganisation, denn es existiert unabhängig von der realen Erfahrung und kann deshalb kaum durch Erfahrung „korrigiert“ werden. Diese seltsame Idiosynkrasie, die grundsätzliche Abneigung gegen alles ‚Jüdische‘, erklärt zum Teil die besondere Resistenz des Antisemitismus gegenüber persönlicher Erfahrung oder aufklärendem Wissen. (vgl. Bundschuh, 2007)

Antisemitische „Denkmodelle“ werden nicht durch die Anwesenheit von Juden oder durch „ihr“ spezifisches Verhalten begründet. Projektive Bilder von Juden brauchen keinen realen Bezug, sie können „alte“ Muster aktivieren und neu besetzen. Wenn wir die Funktion dieser Muster verstehen lernen und uns ihrer Geschichte bewusst sind, werden wir in der Lage sein, Wege aus dem Antisemitismus zu beschreiten

Werde ich als Pädagog_in mit dem Thema konfrontiert? Und was brauche ich, um mein pädagogisches Handlungsfeld antisemitismuskritisch zu gestalten?

und eine erkennbare, handlungssichere Position gegen antisemitische Vorurteile zu entwickeln und anzuwenden (vgl. Bundschuh, 2007).

Ein differenziertes Hintergrundwissen zu dem Inhalt eines antisemitischen Vorurteils kann zwar dabei helfen, den persönlichen Referenzrahmen der Beteiligten zu vertiefen und Inkonsistenzen aufzudecken. Das Ziel einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Antisemitismus besteht jedoch eher in der Förderung der Fähigkeit, Judenbilder in ihrer Kontinuität, Intention und Funktion zu erkennen, Neuorganisation vorzunehmen und je nach Kontext eine kritische Position zu ergreifen.

Dieses Verständnis von kritischer Haltung zum Antisemitismus lässt Parallelen zu der rassismuskritischen Theoretisierung erkennen (vgl. z.B. Mecheril, 2010; Messerschmidt

2012). Diese basiert auf der Annahme, dass eine rassismuskritische Perspektive nicht vorrangig die Entlarvung fokussiert, sondern eine kritische, eigenverantwortliche Positionierung gegen die Ressentiments voraussetzt. An dieser Stelle sollten – neben der kritischen Reflexion von aktuellen Judenbildern und deren Funktion für das eigene Selbst – persönliche Bezüge zur Rezeption der Geschichte hergestellt, erkannt und durchdrungen werden. Ziel ist es, die Kontinuität des „verdeckten“, unterschwelligem Antisemitismus aufzuspüren und offen zu thematisieren. Dabei spielt die Analyse tief verankerter Differenzmarkierungen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen eine zentrale Rolle. Nach diesem Verständnis von Antisemitismuskritik geht es in erster Linie darum, die eigenen Einbettungen in den Blick zu nehmen und an ihnen zu arbeiten, anstelle diese durch Relativierung, Umkehrung oder Verschiebung abzuwehren.

Der sich aus dieser Grundhaltung ergebende Anspruch auf antisemitismuskritische Praxis stellt folgende Fragen auf: Welche Glaubenssätze, Vorannahmen, Geschichten... bedingen antisemitische Ressentiments? In welcher Form bin ich in meinem Umfeld und meiner Profession in den Antisemitismus involviert und an dessen Aufrechterhaltung beteiligt? Und was brauche ich, um mein pädagogisches Handlungsfeld antisemitismuskritisch zu gestalten? (vgl. Lorenz, diese Publikation).

Die Motivation der Adressatinnen und Adressaten sich mit dem Thema Antisemitismus zu befassen, kann sehr unterschiedlich ausfallen. Obgleich zu erwarten ist, dass die Gruppe eine solche Auseinandersetzung ablehnt, kann es dennoch gelingen, aktuelle Beispiele aus dem privaten bzw. beruflichen Umfeld der Teilnehmenden zu generieren. Aber auch Fragmente aus den Medien und politischen Diskursen können die Brisanz und

die gesamtgesellschaftliche Einbettung dieses Themas für die eigene Lebenswelt aufzeigen und zur Stärkung des Problembewusstseins beitragen. Ausgehend von der Annahme, dass einige kursierende antisemitische Konstruktionen keine geschlossenen Weltanschauungen sind, sondern lediglich Ideologiefragmente darstellen, kann z.B. die pädagogisch hergestellte Verbindung zwischen allgemeinem Vorurteilsbewusstsein („Alle Menschen haben Vorurteile.“), mehrkategorialer Identitätsreflexion („Ich habe viele verschiedene Identitätsmerkmale und Gruppenzugehörigkeiten.“) und geschichtspolitischer Selbstverortung („Deutsche Geschichte ist auch meine Geschichte, aber ich trage nicht die persönliche Schuld für das Geschehen im Zweiten Weltkrieg.“) wirksam sein (vgl. Scherr / Schäuble, 2007).

Die pädagogische Bearbeitung der Fragen zum Antise-

15

Ausschnitt aus dem Interview mit Annett Wenzel, Tommy Kleiber, Christian Uthe, Claudia Penzold, Matthias Wolf, „Perspektivwechsel – Theorien, Praxis, Reflexionen“, S. 60.

mitismus dürfte auch nicht auf den historischen Kontext beschränkt bleiben. Wichtig ist hierbei die Reflexion des diffusen „Schuld-Konstrukts“, um eine verantwortungsbewusste Position für sich zu finden, ohne die historischen Dimensionen zu relativieren oder infrage zu stellen. Eine retrospektive Erinnerungsarbeit im Kontext der Gegenwart ist möglich, ohne die Erinnerung zu verfälschen. Werden die „Erinnerungslücken“ nicht geschlossen, nehmen Umkehrungen, Projektionen und Tabus ihren Platz in der Wahrnehmung und Deutung von komplexen Geschehnissen ein. Die Erinnerungen der verschiedenen Generationen und Gruppen werden letztlich immer unterschiedlich ausfallen oder unangenehm sein; das heißt jedoch nicht, dass die nachträglichen Bewertungen und Einstellungen heute ebenso konträr sein müssen. Wenn die genannten Projektionen oder Vorurteilsstrukturen nicht so tief sitzen, wenn eine reflexive Erinnerungsarbeit möglich ist, dann sind Menschen wandlungsfähig und für Angleichungen im privaten wie öffentlichen Diskurs bereit (vgl. Assmann, 2006).

„Durch den Einsatz von reflexiven und rassistuskritischen Anti-Bias-Methoden kann auch die Motivation der Zielgruppen erhöht werden, sich mit schwierigen und negativ besetzten Themen — wie dem aktuellen Antisemitismus — zu befassen. Des Weiteren wird durch die Thematisierung tabuisierter antisemitischer Deutungsmuster der Zugang zu weiteren politisch bedeutsamen Themen eröffnet.“ (Chernivsky, 2009, 7)

Im Anti-Bias-Ansatz¹⁶ sind die Reflexion über das eigene Gewordensein, die historisch gewachsenen Dominanzvorstellungen und Unterlegenheitsmuster, verschiedene Formen von Diskriminierung und Macht grundlegend und fest verankert. Im Mittelpunkt der Anti-Bias-Pädagogik steht das Anliegen eine kritische Reflexion über die sozialen Differenzrealitäten und die damit einhergehenden Voreingenommenheiten und Diskriminierungsdimensionen zu ermöglichen. Die Beteiligten werden unterstützt, eigene Normvorstellungen zu überdenken, strukturelle ‚Eingebundenheit‘ zu erkennen und ihre Handlungsroutinen zu hinterfragen. Im Kontext der Auseinandersetzung mit Antisemitismus ist zum einen die Reflexion über eigene Bezüge zu diesem Themenfeld eine wichtige Voraussetzung jedes Lernens. Es ist zum anderen das herausragende Anliegen dieses Lernens, Mechanismen antisemitischer Denkfiguren und Affekten nachzugehen, indem die Beteiligten motiviert werden, sich antisemitischen Denkmodellen zu öffnen. Vertraute und eingespielte Deutungsmuster können auf diese Weise erkannt, reflektiert und durchdrungen werden. So gesehen basiert die Auseinandersetzung mit Antisemitismus auf der selbstreflexiven Analyse tief verankerter Differenzmarkierungen zwischen jüdischen und nicht- jüdischen Deutschen.

Im Fokus steht die Reflexion historischer Tradierungen und aktueller Ressentiments, die bestimmen, wie Juden wahrgenommen werden und das Machtgefüge zwischen jüdischen und nicht- jüdischen Deutschen aufrechterhalten.

Ausgehend von der Annahme eines spezifisch deutschen (sekundären) Antisemitismus kann die Arbeit gegen Antisemitismus ausschließlich durch die Reflexion der Verwobenheit des Antisemitismus mit den kollektiven Konzepten von Erinnerung und Identität gelingen.

„Die Bereitschaft anzuerkennen, dass es Antisemitismus in dieser Gesellschaft gibt und dass die am Lernprozess Beteiligten selbst ein Teil davon sind, wird gefordert, wenn die Erarbeitung der Problematik

Ausgehend von der Annahme eines spezifisch deutschen (sekundären) Antisemitismus kann die Arbeit gegen Antisemitismus ausschließlich durch die Reflexion der Verwobenheit des Antisemitismus mit den kollektiven Konzepten von Erinnerung und Identität gelingen.

nicht in Form von Bezeichnung und Beschuldigt werden erfahren wird.“ (Messerschmidt, 2012, diese Publikation, S. 14)

Die mit dem Ansatz der Selbstreflexion einhergehende Selbsterkenntnis schafft Verständnis für Prozesse und Strukturen, welche zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Antisemitismen beitragen. Das ist ein wichtiger Ausgangspunkt, um einen individuellen Perspektivwechsel zu vollziehen. Eine nachhaltige Veränderung setzt jedoch auch das Erkennen und Hinterfragen von gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen voraus.

„Mit Bewältigen ist ... eine Folge von Erkenntnisschritten gemeint. Freud meinte: *Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten. Der Inhalt einmaligen Erinnerns ... verblasst wieder. Deshalb sind Wiederholungen ... und kritisches Durchdenken notwendig, um den instinktiven Selbstschutz im Sinne der Schuldabwehr... zu überwinden...*“ (Mitscherlich, 1986, 26).

Die Rolle der Abwehr von derartigen Reflexionen bedeutet, dass nur die bequemen, die passenden Bruchstücke der Vergangenheit zur bewussten Erinnerung bzw. Gegenwartsgestaltung zugelassen werden, und dass diese auch noch verdreht bzw. umkehrt werden können. Aber wenn diese Vergangenheit nicht durchdrungen wird, wird sie nicht als Teil der eigenen Geschichte und Identität rezipiert, sondern den „Anderen“, in diesem Fall den Juden, zugeschrieben. Pädagogisch betrachtet, eröffnet der hier vorgestellte Zugang die Möglichkeit die

16

Das Projekt „Perspektivwechsel“ arbeitet mit dem Anti-Bias-Ansatz auch zum Thema Antisemitismus. Mehr Informationen zum Ansatz z.T. unter www.anti-bias-werkstatt.de / www.zwst-perspektivwechsel.de sowie Veröffentlichungen des Projekts „Perspektivwechsel – Theorien, Praxis, Reflexionen“ (2010).

individuellen, aber auch strukturellen Bedingungen von vorherrschenden Interpretationen zu erkennen und die eigene Rolle darin zu durchschauen. Der Ansatz der Selbstreflexion unterscheidet sich von einem personalisierenden Zugang im Sinne der Einstellungsveränderung und macht auf den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft aufmerksam.

„Der personalisierende Zugang entlarvt „Rassisten“ – so als sei dies eine persönliche Eigenschaft. Dieses Vorgehen ist ungeeignet, um Bildungsprozesse anzuregen. Es erzeugt Abwehr und verhindert die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich normalisierten Verhältnissen, in denen Rassismus den Angehörigen einer herkunftsmäßig nicht befragten Mehrheitsgesellschaft gar nicht mehr auffällt und

es deshalb als geradezu ungehörig erscheint, wenn eine Darstellung, Ausdrucksweise oder Handlungsform als rassistisch angeprangert wird.“ (Messerschmidt, 2012, diese Publikation, S. 15)

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit zielt dagegen darauf ab, einen kritischen Blick zu entwickeln auf Bedingungen, die es ermöglichen, Kontexte zu verdrehen, Rollen umzukehren, Verantwortungsbereiche zu entlasten und Antisemitismus zu verharmlosen.

Assmann, A. (2006) Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur. Wiener Vorlesungen, Band 117. Wien.
 Brumlik, M. (2009) Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus. In: Begleitbroschüre zur Wanderausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder.“ ZWST e.V. im Archiv unter: <http://www.zwst-perspektivwechsel.de>
 Bundschuh, S. (2007) Eine Pädagogik gegen Antisemitismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 31. Jahrgang. S. 32-38.
 Chernivsky, M. (2009) Juden in Deutschland – Selbst und Fremdbilder. Pädagogisches Material zur Schülerausstellung. 2. Auflage. ZWST Frankfurt am Main.
 Leiprecht, R. (2012) Diversität und subjektiver Möglichkeitsraum. In: Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassistuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit. Tagungsdokumentation ZWST Frankfurt am Main.
 Lorenz, F. (2012) Kritische Soziale Arbeit – Rassismuskritische Soziale Arbeit? In: Das offene Schweigen – Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassistuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit. ZWST Frankfurt am Main.
 Messerschmidt, A. (2012) (Un)sagbares - über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse. In: Das offene Schweigen. Tagungsdokumentation ZWST Frankfurt am Main.

Scherr, A. / Schäuble, B. (2007) „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Amadeu Antonio Stiftung.
 Schneider, J. (2001) Deutsch sein. Das Eigene, das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland. Frankfurt am Main.
 Pfahl-Traugher, A. (2007) Ideologische Erscheinungsformen des Antisemitismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 31. Jahrgang, S. 4-11.
 Radvan, H.: (2010) Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn.
 Zick, A. (2009) Antisemitismus als gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Einfallstore und Schutzwälle. In: Das Eigene und das Fremde. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Tagungsdokumentation ZWST Frankfurt am Main. Im Archiv unter: www.idaev.de.

ZUR VEREINBARKEIT VON INTERSEKTIONALITÄT UND ANTI-BIAS-ARBEIT¹⁷

BETTINA SCHMIDT

Intersektionalität und Anti-Bias-Arbeit stehen in einem engen, sich gegenseitig bereichernden Verhältnis zueinander. Sie teilen eine mehrdimensionale Perspektive. In einem Workshop auf der Perspektivwechselfesttagung 2012 haben Aleksej Urev und ich nach der Bedeutung dieser spezifischen Perspektive in einer sich als rassismuskritisch verstehenden Praxis der Bildungs- und Sozialarbeit gefragt. Dieser Beitrag stellt die beiden Ansätze kurz vor und zeigt einige Möglichkeiten auf, die sich aus ihrer Verbindung ergeben.

INTERSEKTIONALITÄT

Der Begriff Intersektionalität geht auf das englische Wort „intersection“ zurück, welches mit „(Straßen)Kreuzung“, „Schnittpunkt“ oder „Schnittmenge“ übersetzt wird. Es wird davon ausgegangen, dass alle Menschen am Schnittpunkt verschiedener Kategorien positioniert sind, wobei sie „auf einigen Achsen benachteiligt und zugleich auf anderen bevorzugt“ sind (Fraser 2003, 80; zitiert nach Leiprecht/Lutz 2009, 187). Die Kategorien fungieren nicht nur als „soziale Platzanweiser“ (ebd.), sondern „generieren auch Identität“ (ebd.). Intersektionalität bezeichnet das Bemühen, dieser Komplexität in der Verwobenheit von Ungleichheitskategorien in der Analyse gerecht zu werden.

Entscheidend in der Darstellung und Einführung von Intersektionalität scheint mir der Hinweis, dass es sich weniger um ein ‚neues Thema‘ handelt, als vielmehr um eine Möglichkeit, existierende Kritiken, Forderungen und Bewegungen insbesondere Schwarzer Frauen an der einseitigen Perspektive in der feministischen Bewegung auf den Begriff zu bringen und zu konzeptualisieren (vgl. z.B. Yuval-Davis 2010, 204f). 1989 war es die Juristin Kimberlé Crenshaw, die den Begriff der Intersektionalität mit der Metapher der Ver-

kehrskreuzung einführte. Ihr ging es in erster Linie darum, die spezifische Verletzlichkeit Schwarzer Frauen insbesondere in Bezug auf sexuelle Gewalt sichtbar zu machen (vgl. Crenshaw 1991).¹⁸ In den 1990er Jahren wurde der Ansatz der Intersektionalität auch in Europa bekannt und vor allem innerhalb feministischer Wissenschaften in Großbritannien, Deutschland, den Niederlanden und Skandinavien aufgegriffen (vgl. Davis 2008, 23). In Deutschland fand die Übernahme zunächst zögerlich statt, was mit Verweis auf die Schwierigkeit der Thematisierung von (Alltags) Rassismus durch die unmittelbare Verknüpfung von Rassismus mit nationalsozialistischen Verbrechen erklärt wird (vgl. ebd., 24). Mittlerweile nehmen allerdings nicht nur im Bereich der (feministischen) Wissenschaft die Arbeiten aus intersektionaler Perspektive zu (vgl. Lutz et al. 2010). Auch in Deutschland geht die Berücksichtigung der „Verwobenheit von ungleichheitsgenerierenden Dimensionen“ (Winker 2012) auf eine lange Tradition emanzipatorischer Impulse innerhalb der Frauenbewegung und einer Kritik an der Vorherrschaft und

17

Workshop zum Thema: Zur Bedeutung von Intersektionalität (mehrdimensionale Diskriminierung) für eine rassismuskritische Bildungs- und Sozialarbeit. Durchgeführt von Bettina Schmidt und Aleksej Urev.

18

Kimberlé Crenshaw führt als Beispiel die Situation von Frauen an, die in die USA immigrieren und einen US-Staatsbürger heiraten, um nach einigen Jahren einen Aufenthaltsstatus zu bekommen. Die Rechtslage bringt mit sich, dass viele Migrantinnen häusliche Gewalt und Misshandlungen von ihren Männern ertragen, aus Angst abgeschoben zu werden: Ihnen stellt sich die Situation als Entscheidung dar, Gewalt zu ertragen oder abgeschoben zu werden (vgl. Crenshaw 1991). Der alleinige Fokus auf Sexismus bzw. Rassismus reicht nicht aus um diese spezifische Unterdrückungserfahrung zu begreifen.

19

Insbesondere hinsichtlich inter- und intrakategorialer Ansätze wird darauf hingewiesen, dass sich diese keineswegs ausschließen, sondern vielmehr ergänzen (vgl. Widersprüche 2012, Einleitung 5).

20

Katharina Walgenbach schlägt alternativ den Begriff der „interdependenten Kategorien“ vor (vgl. Walgenbach 2007).

Ignoranz des weißen Mittelschichtsfeminismus zurück (vgl. Walgenbach 2007, 26).

Der Ansatz hat sich in verschiedenen regionalen, wissenschaftlichen und politischen Kontexten sehr unterschiedlich entwickelt (vgl. Yuval-Davis 2010, 206). Dennoch lassen sich einige zentrale verbindende Kennzeichen ausmachen. Grundlegend scheint das Bemühen um eine Überwindung additiver Ansätze hin zur *Perspektive auf die Verwobenheit* von Diskriminierungsformen (vgl. Egeland/Gressgård 2011, 103f). Diese Perspektive ermöglicht, auch Ungleichzeitigkeiten, spezifische Mehrfachdiskriminierungen und Wechselwirkungen von Differenzkategorien in den Blick zu nehmen und eine einseitige Fokussierung (Othering) und Festschreibung auf den Opfer- oder Täterstatus zu vermeiden. Ausgehend vom individuellen Fall und unter *Berücksichtigung des zeitlichen und räumlichen Kontextes*, kann Theorie herangezogen, sollte aber den Individuen und ihren Erfahrungen niemals übergestülpt werden (vgl. Leiprecht/Lutz 2006, 225; siehe auch den Beitrag von Leiprecht in dieser Dokumentation). Die Intersektionalitätsforschung verbindet die *Analyse der Konstitution und Konstitution sozialer Differenzen mit der traditionellen Ungleichheitsforschung*, die ihren Blick vorwiegend auf ökonomische Differenzierungen richtet. Auch wenn der Ansatz interdisziplinär ausgerichtet ist und verwandt wird, geht er mit einem Commitment zur feministischen Theoriebildung, in der er sich herausbildete und weiterhin verankert bleibt, einher (vgl. Walgenbach 2010, 265).

Die Debatte um Intersektionalität bleibt gleichzeitig durch Offenheit, Unklarheit und Vagheit gekennzeichnet, was Kathy Davis gerade als spezifischen Anreiz des Konzeptes und Grund für dessen akademischen Erfolg ausmacht (vgl. Davis 2008, 13). Emmerich und Hormel (2013) verstehen diese Vagheit als Ausdruck der disziplinären Dekontextualisierung des Ansatzes (vgl. 230). Offen ist beispielsweise, ob in der intersektionalen Untersuchung eine antikategoriale (dekonstruktivistische und poststrukturalistische Perspektive), interkategoriale (Blick auf Verhältnisse und Wechselwirkungen zwischen den Kategorien) oder intrakategoriale Perspektive (Fragen von Differenz und Ungleichheit innerhalb einzelner Kategorien) eingenommen wird (vgl. Leslie McCall 2005).¹⁹ Auch die *Angemessenheit der Metapher einer Kreuzung* wird diskutiert und bleibt umstritten, da der Begriff nahelegt, es ginge um die Überschneidung und damit die Addition von für sich stehenden Diskriminierungserfahrungen (vgl. Walgenbach 2007; Degele/Winker 2009, 13; Hormel/Emmerich 2013, 226).²⁰

Ein zentraler Unterschied der Forschungen in den USA und in Europa bezieht sich auf die Frage nach der *Anzahl der zu berücksichtigenden Kategorien*. Während in den USA überwie-

gend race, class, gender die zentralen Kategorien der Intersektionalitätsanalyse darstellen (vgl. Davis 2008, 25), wird in der europäischen Diskussion ihre Erweiterung um einzelne Kategorien vorgeschlagen (vgl. Hearn 2010; Leiprecht/Lutz 2006).²¹ Mittlerweile wird sich in intersektionalen Forschungsarbeiten in Deutschland viel auf den Mehrebenenansatz von Degele und Winker (2009) bezogen. Der Frage nach der Anzahl der zu berücksichtigenden Differenzkategorien stellen sie die Unterscheidung der Struktur-, der Identitäts- und der Repräsentationsebene voran. Während sie auf der Strukturebene für eine Beschränkung von Kategorien auf race, class, gender und body plädieren, halten sie auf den Ebenen der Identität und der Repräsentation eine offene Liste für sinnvoll (vgl. Degele/Winker 2009, 38). Degele und Winker beanspruchen „sowohl Wechselwirkungen von Differenzierungskategorien auf einer Ebene als auch über alle drei Ebenen hinweg analysieren zu können“ (ebd., 25). Ihre Ebenendifferenzierung trägt gleichzeitig der Kritik an der einseitigen Fokussierung auf die Meso-, Makro- oder Mikroebene Rechnung, die sich in keiner Weise quasi logisch aus der historischen Herausbildung und Entwicklung einer intersektionalen Perspektive ergibt (vgl. Garske 2013).

Als theoretische Klammer gehen Degele und Winker „von einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft mit der grundlegenden Dynamik ökonomischer Profitmaximierung aus“ (ebd.), was Winker zufolge allerdings „nur selten rezi-

Der Anti-Bias-Ansatz ist ein explizit erfahrungsorientierter Ansatz, der verschiedene Formen von Diskriminierung auf der interaktionellen, der institutionellen und der diskursiven Ebene in den Blick nimmt.

piert wird“ (Winker 2012, 17). Weiterhin offen bleibt die Frage nach dem *Anwendungsbereich* von Intersektionalität. Während das Konzept in den USA mit einem politischen Projekt verbunden war, wurde es in Europa vorwiegend als eine Alternative zu statischen Konzeptualisierungen von Identität und als Möglichkeit einer selbstkritischen Reflexion in der Forschung und Theorieproduktion angenommen.²² Ebenso besteht keine Einigkeit darüber, ob der *Bezug auf poststrukturalistische und postmoderne Theorien*, welche gerade die soziale

21

Im deutschsprachigen Raum besteht zusätzlich eine Debatte um einen angemessenen Ersatz des Begriffes race, was vielfach durch den Begriff Ethnizität versucht wird (vgl. Davis 2008, 14).

22

Lutz et al. betonen, dass es wichtig ist, das Konzept der Intersektionalität nicht von seiner Herausbildung als politisches Projekt zu lösen (vgl. Lutz et al 2010, 18).

Konstruiertheit von Kategorien betonen, weiterführt. Crenshaw hat auf die Gefahr verwiesen, dass die politische Bedeutung der ungleichheitsgenerierenden Kategorien unterschlagen wird (vgl. Crenshaw 1991). Vielfach wird in diesem Zusammenhang Bezug auf Gayatri Spivak genommen, die einen strategischen Essentialismus im Kampf gegen Sexismus und Rassismus vorschlägt (vgl. Davis 2008, 22; Lutz et al. 2010, 17).

DER ANTI-BIAS-ANSATZ

Der Begriff ‚bias‘ wird aus dem Englischen mit Schiefelage oder Voreingenommenheit übersetzt. Da mit dieser deutschen Übersetzung die Grundgedanken des Ansatzes verkürzt bzw. verfälscht werden – weil Diskriminierung entweder auf individuelle Einstellungen einzelner reduziert wird oder aber gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse nicht in ihrer Konstruiertheit und Veränderbarkeit beschrieben sind (vgl. Schmidt 2010) – wird der englische Begriff *anti-bias* im deutschsprachigen Raum vorwiegend übernommen.²³

Der Anti-Bias-Ansatz wurde in den 1980er und 1990er Jahren in den USA und in Südafrika entwickelt und weiterentwickelt. Ausgangspunkt war die Kritik an existierenden multikulturellen Konzepten und die Einsicht, dass diese den Herausforderungen heterogener Gesellschaften, den Widersprüchen im Umgang mit Differenz/ierungen sowie der Komplexität von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen nicht gerecht werden. Sowohl in den USA als auch in Südafrika ging es in erster Linie darum, Veränderungsprozesse in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen möglich zu machen und anzustoßen. Dabei bezog sich die anti-diskriminierende Arbeit sowohl (1) auf die Unterstützung von Kindern, bestehende Stereotype und diskriminierende Denk- und Handlungsschemata nicht in Form von ‚Vor-Vorurteilen‘ zu übernehmen, (2) auf die Strukturen und Rahmenbedingungen, die auf Schiefen und Ausschlüsse hin befragt wurden (z.B. durch Materialien, Raumgestaltung, Personal ...) als auch (3) auf die Aus- und Fortbildung der Bildungsbegleitenden, um mit ihnen Alternativen zu unterdrückenden und hierarchischen Verhaltensweisen zu erarbeiten, die insbesondere in Südafrika zu Zeiten der Apartheid kaum anders gelernt werden konnten (vgl. ELRU 1997; Anti-Bias-Curriculum 1981). Ende der 1990er Jahre und in den beginnenden 2000er Jahren wurde der Ansatz zunehmend in Europa und auch in Deutschland bekannt und für verschiedene Handlungsfelder – vorschulische Bildung und Erziehung, Schule, außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, Universitäten, spezifische (sozial)pädagogische Bereiche – adaptiert.

Aus meiner Perspektive hat sich „Anti-Bias“ in Deutschland seit Beginn der 2000er Jahre zu einem nachgefragten Ansatz und ‚angesagten‘ Label entwickelt, welches sich für vielfältige Konzepte und Praxen, die mit sehr unterschiedlicher politischer Reichweite auf aktuelle bildungspolitische

Debatten und Forderungen nach einem – selten spezifizierten – „Umgang mit Diversität/Heterogenität/Vielfalt“ reagieren (vgl. Emmerich/Hormel 2013; Budde 2012; Mecheril 2008), als anpassungsfähig und funktional erweist (vgl. auch Rosenstreich 2006, 2011; Goel/Stein 2012, 16). Eine solche ‚Verflüssigung‘ oder Ent-Spezifizierung des Anti-Bias-Konzeptes erkläre ich mir durch unterschiedliche historische und räumliche Kontexte, aber eben auch durch unterschiedliche politische Interessen. Somit kann die „Instrumentalisierungs-/Verwertungsanfälligkeit“ des Anti-Bias-Ansatzes als eine Kehrseite der „Open-Source-Medaille“ beschrieben werden – als Nebenwirkung des zentralen Selbstverständnisses von Anti-Bias-Arbeit als offenes Projekt, für das es kein Monopol gibt, sondern das vielmehr alle Menschen anspricht und ermutigt, sich den Ansatz anzueignen und in eigenen Kontexten weiterzutragen.

Der Anti-Bias-Ansatz ist ein explizit erfahrungsorientierter Ansatz, der verschiedene Formen von Diskriminierung auf der interaktionellen, der institutionellen und der diskursiven Ebene in den Blick nimmt. Er fragt nach den *gemeinsamen* Mechanismen, Funktionen und Effekten sowie nach den *Unterschieden* von Differenzierungskategorien und Diskriminierungsformen beispielsweise hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Geschichten, der unterschiedlichen strukturellen Verankerung, der Sichtbarkeit, der Veränderbarkeit, Freiwilligkeit etc. Auf diese Weise ist es möglich, Diskriminierungsformen weder gleichzusetzen noch zu hierarchisieren, sondern ihre *Unterschiede anzuerkennen*, ohne dass dabei auf der Ebene von Erfahrungen das individuelle Erleben von Unrecht, Benachteiligung und Ausschluss miteinander in Konkurrenz gesetzt wird. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass alle Menschen Erfahrungen mit Diskriminierung machen, da alle Menschen in Differenz- und Machtverhältnissen leben. In der Anti-Bias-Arbeit werden Menschen eingeladen, ermutigt und herausgefordert, sowohl auf Erfahrungen zu blicken, in denen sie mit Zuschreibungen konfrontiert, von Benachteiligung betroffen oder auf Zugehörigkeiten reduziert werden, und auf solche Erfahrungen, in denen sie andere Menschen einteilen, selbst von Machtverhältnissen profitieren und eigene Privilegien als selbstverständlich erleben und durchsetzen. Durch die Berücksichtigung der jeweiligen (historischen) institutionellen und diskursiven Verankerung werden die eigenen Erfahrungen in den Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse gerückt und nach den eigenen und gemeinsamen Möglichkeiten und Verantwortungen gefragt.

Der Anti-Bias-Ansatz bietet eine Möglichkeit der Sensibilisierung für Wirkungsweisen von Diskriminierung und fordert zum Hinterfragen (selbstverständlich erlebter) gesellschaftlicher Machtstrukturen auf. Er eröffnet einen Zu-

23

Eine Ausnahme stellt das Projekt „Kinderwelten“ dar, welches von ‚vururteilsbewusster Bildung und Erziehung‘ spricht.

24

Nähere Informationen zum Anti-Bias-Ansatz sind auf der Website der Anti-Bias-Werkstatt www.anti-bias-werkstatt.de zu finden.

gang zur Auseinandersetzung mit der je eigenen Involviertheit (vgl. Messerschmidt 2011, 96) in diese – also zur eigenen Betroffenheit in sowie der Beteiligung an (der Aufrechterhaltung von) existierenden Herrschaftsverhältnissen. Er schafft Raum, in dem ein Austausch mit anderen in diesen Reflexionsprozessen möglich wird und Handlungsmöglichkeiten und Veränderungsperspektiven hin zu einer diskriminierungsfreien Gesellschaft gemeinsam in den Blick genommen werden können.²⁴

VORZÜGE EINER VERBINDUNG INTERSEKTIONALER PERSPEKTIVEN MIT DEM ANTI-BIAS-ANSATZ

Die beiden Ansätze haben unterschiedliche spezifische Ausgangspunkte. Während der Anti-Bias-Ansatz eher im Kontext antirassistischer Kritik entstanden ist, ging das Konzept der Intersektionalität aus feministischen Bewegungen hervor. Beide verbindet aber die Fokussierung auf mehrere Diskriminierungsformen und die Berücksichtigung verschiedener Ebenen. Eine solche mehrdimensionale Perspektive teilen die beiden Ansätze allerdings auch mit vielen anderen Ansätzen, die trotz ihrer sehr unterschiedlichen Ausrichtungen unter dem Begriff ‚Diversity‘ gefasst werden (vgl. kritisch zu Diversity-Ansätzen Walgenbach 2012; Mecheril 2008; Mecheril/Vorriink 2012, 94ff). So stellt sich die Frage, warum gerade die Verbindung von Intersektionalität und Anti-Bias-Arbeit sinnvoll sein sollte?

Beide Ansätze sind durch die grundsätzliche *Kritik an Herrschaftsverhältnissen* gekennzeichnet. So wie das Konzept der Intersektionalität aus einem politischen Projekt hervorgegangen ist und in Deutschland gemahnt wird, diese Herkunft nicht aus dem Blick zu verlieren (vgl. Lutz et al 2010, 18), so ist – meinem Verständnis nach – auch Anti-Bias-Arbeit als politischer Ansatz mit dem Ziel der Veränderung von Verhalten und Verhältnissen zu verstehen, der in Deutschland immer wieder daraufhin befragt wird, inwiefern diese Ansprüche eingelöst werden. Beide Ansätze scheinen also mit der Herausforderung konfrontiert, die eigene *politische Ausrichtung* im zunehmenden Mainstreaming von Diversity-Ansätzen nicht aus dem Blick zu verlieren. Beide bedürfen der Vergewisserung und Konkretisierung ihrer gesellschaftskritischen Grundlagen – insofern kann es den beiden Ansätzen nur zu Gute kommen, wenn sie sowohl auf feministische wie antirassistische Traditionen, Erfahrungen und Bewegungen zurückgreifen können und die theoretische Konkretisierung der Gesellschaftskritik und Analyse (vgl. Winker 2012) mit einer Praxis (kollektiver) politischer Veränderungs- und Lernprozesse ineinandergreift. Bemerkenswerter wird in diesem Zusammenhang die Kritische Psychologie nicht nur in der Anti-Bias-Arbeit in Hinblick auf das Subjektverständnis (vgl. Schmidt 2009) und die „gesellschaftliche Vermittlichkeit individueller Existenz“ (Holzkamp 1984, 394; vgl. auch Holzkamp 1983/1985, 193) herangezogen (vgl. Auch Mende

2008); ebenso werden intersektional ausgerichtete Forschungsarbeiten zunehmend an Richtungsbestimmungen subjektwissenschaftlicher Forschung orientiert (vgl. Riegel 2010; Winker 2012).

Der Anti-Bias-Ansatz und Intersektionalität bieten beide ein Instrument zur Reflexion, Analyse und Kritik sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit in gesellschaftlichen Differenz- und Machtverhältnissen. Sie fokussieren ebenso auf (eigene) Deutungs- und Handlungsmuster, auf institutionalisierte Praxen und Strukturen, wie auf Diskurse und Repräsentationen in ihrer Bedeutung für die Herstellung, Fortführung und Legitimation von Herrschaftsverhältnissen und zielen auf ein Erkunden, Entwickeln, Erproben und (mehr oder weniger) Durchsetzen von Möglichkeiten ihrer Veränderung (vgl. Riegel/Scharathow 2012, 23; Lorenz/Schmidt 2012).

Das Konzept der Intersektionalität bietet in der Anti-Bias-Arbeit die Möglichkeit, das Interesse an theoretischem Fundament zu bedienen und vorhandene theoretische Grundlagen zu explizieren (vgl. Kalpaka/Elverich/Reindlmeier 2006, 9; Schmidt 2009) – etwa durch eine Bestimmung des Verhältnisses von Anti-Diskriminierung und Diversity (vgl. Mecheril/Plößer 2011, 64; auch Rosenstreich 2011, 230f) sowie die (selbstkritische) Klärung dessen, was mit der Utopie einer diskriminierungsfreien Gesellschaft (nicht) gemeint ist. Wichtig erscheint, dabei nicht die erfahrungsorientierung sowie das Bemühen und den Anspruch um einen möglichst wenig voraussetzungsvollen Zugang durch die Dominanz akademischer Akteur_innen aus dem Blick zu verlieren.

Der Anti-Bias-Ansatz ergänzt den Ansatz der Intersektionalität insofern, wie er einen methodischen Zugang zur Selbst-/Reflexion in Hinblick auf die eigene Involviertheit bietet und neben der Analyse von Ungleichheitsstrukturen das Erlernen einer differenzsensiblen, machtkritischen Haltung und eines diskriminierungsfreien Handelns ins Zentrum stellt. Er fokussiert auf Erfahrungen, auf kollektive Lern- und Veränderungsprozesse (vgl. Eggers 2013) und schafft damit Räume, in denen Intersektionalität als Forschungsperspektive erfahrbar und zur politischen und pädagogischen Praxis werden kann (vgl. Emmerich/Hormel 2013, 238).

Mit diesem Beitrag ging es mir darum, Verbindungslinien von Anti-Bias-Arbeit und Intersektionalität herauszustellen, da ich den Ansätzen eine gemeinsame Kritik- und Veränderungsperspektive unterstelle (bzw. mir diese Perspektive wichtig ist!) und gerade ihre unterschiedlichen Zugänge zu Differenz/ierungen, zu Machtverhältnissen und Diskriminierung – ein erfahrungsorientierter Ansatz zur Reflexion der eigenen Involviertheit und, bezogen auf den deutschsprachigen Raum, eine Analyseperspektive in einer machtkritischen Forschung – zu einer wechselseitigen Bezugnahme einladen.

Ich schließe diese Überlegungen vorübergehend mit ei-

nem Plädoyer für eine (selbstkritische) Reflexion eigener Involviertheit in (intersektional) untersuchte gesellschaftliche Machtverhältnisse im Kontext von Forschung und Wissenschaft, für eine ausgewählte und begründete Einbeziehung und Offenlegung (intersektionalitäts-)theoretischer Annahmen in der (Anti-Bias)Bildungsarbeit (vgl. auch dazu Goel/Stein 2012, 16 und 19) sowie für ein Festhalten und Stärken

eines politischen Selbstverständnisses und einer politischen Positionierung in den kritisierten Verhältnissen sowohl in bildungspraktischen wie wissenschaftlichen Zusammenhängen.

Budde, Jürgen (2012) Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [63 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(2), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>

Crenshaw, Kimberlé (1991) Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics and violence against women of color. <http://www.peopleofcolororganize.com/wp-content/uploads/pdf/mapping-margins.pdf>

Davis, Kathy (2008) Intersectionality in Transatlantic Perspective. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun- Axeli (Hg.): Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot 2008 (S. 19-35).

Derman-Sparks, Louise (1989) Anti-bias curriculum: tools for empowering young children / Louise Derman-Sparks and the A.B.C. Task Force. - Washington DC.

Early Learning Resource Unit (1997) Shifting Paradigms. Using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context. Lansdowne, South Afrika.

Egeland, Cathrine/Gressgård, Randi (2011) The Will to Empower: Die Komplexität der ‚Anderen‘ managen. In: Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (Hg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin. 99-117.

Eggers, Maureen Maisha (2013) Diversity Matters. Thematisierungen von Gleichheit und Differenz in der rassismuskritischen Bildungs- und Soziale Arbeit. In: Landeshauptstadt München Direktorium, Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund, AMIGRA München (Hg.): Dokumentation Fachtagung Rassismuskritische Bildungs- und Soziale Arbeit. 23.03.12 München.

Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (2006) Spurensicherung durch Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Dies. (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M. 9-24.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013) Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.

Garske, Pia (2013) Intersektionalität als Herrschaftskritik? Die Kategorie ‚Klasse‘ und das gesellschaftskritische Potenzial der Intersektionalitäts-Debatte. In: Kallenberg, Vera/Meyer, Jennifer/Müller, Johanna M. (Hg.): Intersectionality und Kritik. Neue Perspektiven für alte Fragen. Wiesbaden. 245-264.

Goel, Urmila / Stein, Alice (2012) Mehr als nur ein Machtverhältnis – machtkritische Bildung und Zugänge zu Intersektionalität. URL: www.portal-intersektionalitaet.de

Hearn, Jeff (2010) Vernachlässigte Intersektionalitäten in der Männerforschung: Alter(n), Virtualität, Transnationalität. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa / Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität: Bewegungun-

gen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden. 115-135.

Holzcamp, Klaus (1983/1985) Grundlegung der Psychologie. Hamburg.

Holzcamp, Klaus (1984) Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit – am Beispiel der Sozialarbeit. In: Holzcamp, Klaus (Hg. von Frigga Haug) (1997): Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand. Hamburg/Berlin.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2009) Rassismus – Sexismus – Intersektionalität. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 179-198.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2006) Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 218-234.

Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa / Supik, Linda (2010) (Hg.) Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden.

Lutz, Helma / Herrera Vivar, Maria Teresa / Supik, Linda (2010) Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa / Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden.

Mecheril, Paul (2008) Diversity. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1761.asp

Mecheril, Paul/ Plöber, Melanie (2011) Differenzordnungen, Pädagogik, und der Diversity-Ansatz. In: Spannring, Reingard/Arens, Susanne/Mecheril, Paul (Hg.): bildung - macht - unterschiede: Facetten eines Zusammenhangs. Innsbruck. 59-79.

Mecheril, Paul/Vorriink, Andrea J. (2012) Diversity und Soziale Arbeit: Umriss eines kritisch-reflexiven Ansatzes. In: ARCIHV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1/2012. 92-101.

Mende, Janne (2008) Antirassismus als Selbstermächtigung? Rassismus und Anti-Bias-Training aus Kritisch-psychologischer Sicht. In: G. Jilek / S. Kalmring / S. Müller: Von Honig und Hochschulen. Dreizehn gesellschaftskritische Interventionen, 2007; Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik, (Hg. mit U. Freikamp, M. Leanza, S. Müller, P. Ullrich, H.-J. Voß).

Messerschmidt, Astrid (2011) Bildung in Widersprüchen – aktuelle Anfragen und Anknüpfungen an die Kritische Bildungstheorie. In: Spannring, Reingard/Arens, Susanne/Mecheril, Paul (Hrsg.): bildung - macht - unterschiede: Facetten eines Zusammenhangs . Innsbruck. 82-98.

Riegel, Christine / Scharathow, Wiebke (2012) Mehr sehen, besser handeln. Intersektionalität als Reflektionsinstrument in der Sozialen Arbeit. In:

Sozial extra 9/10, S. 20-23.

Riegel, Christine (2010) Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt: Methodologische Perspektiven für die Jugendforschung. In: Riegel, Christine/Scherr, Albert/Stauber, Barbara (Hg.): Transdisziplinäre Jugendforschung. Wiesbaden.

Rosenstreich, Gabriele Dina (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. 195-231.

Rosenstreich, Gabriele Dina (2011) Antidiskriminierung und/als/trotz... Diversity Training. In: Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (Hg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin. 230-244.

Schmidt, Bettina (2010) Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen – Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit. Oldenburg.

Schmidt, Bettina / Friederike Lorenz (2012) In Widersprüchen wie(e)der sprechen?! – Anregungen aus dem Anti-Bias-Ansatz für eine diversitätsbewusste Mädchenarbeit. Betrifft Mädchen. Pädagogische Fachzeitschrift. Hg. von der Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW e.V.

Walgenbach (2007) Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen.

Walgenbach, Katharina (2010) Postscriptum: Intersektionalität – Offenheit, interne Kontroversen und Komplexität als Ressourcen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa / Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden.

Walgenbach, Katharina (2012) Diversity Education – eine kritische Zwischenbilanz. In: Neue Praxis 03/2012.

Winker/Degele (2009) Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

Winker (2012) Intersektionalität als Gesellschaftskritik. In: Widersprüche (2012): „Gekreuzt?!“ Intersektionalität und Soziale Arbeit. Heft 126.

Yuval-Davis, Nira (2010) Jenseits der Dichotomie von Anerkennung und Umverteilung: Intersektionalität und soziale Schichtung. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa / Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden. 203-221.

KRITISCHE SOZIALE ARBEIT – RASSISMUSKRITISCHE SOZIALE ARBEIT?²⁵

FRIEDERIKE LORENZ

„Kritik ist schick“ – das gilt aktuell offensichtlich auch in der Sozialen Arbeit, zumindest sprechen dafür die zunehmenden Initiativen und Publikationen aus den letzten Jahren, in denen „Kritik“ und Soziale Arbeit verbunden werden (vgl. Schreier 2012, 2013; Anhorn u.a. 2012). Aber inwieweit finden rassismuskritische Perspektiven bisher Eingang in die Bemühungen der Entwicklung einer (selbst-)kritischen Sozialen Arbeit? In diesem Beitrag geht es darum, ein mögliches Kritikverständnis im Kontext Sozialer Arbeit am Beispiel des bundesweiten Arbeitskreises Kritische Soziale Arbeit (AKS) zu skizzieren und dieses mit rassismuskritischen Perspektiven in Verbindung zu setzen.

Gegründet hat sich der AKS 2005 als Reaktion auf eine Unzufriedenheit verschiedener Praktiker_innen und Wissenschaftler_innen mit den gegenwärtigen Bedingungen und Ausprägungen Sozialer Arbeit. Die Kritikpunkte lassen sich mit den Stichworten „Umstrukturierung des Sozialstaates“, „Ökonomisierung der Sozialen Arbeit“, „Klient_innendiskriminierung“, „unzureichende Arbeitsbedingungen“ sowie „Fremdbestimmung durch andere Professionen“ umreißen (vgl. AKS 2005). Acht Jahre nach der Gründung des AKS organisieren sich Sozialarbeiter_innen und an der Sozialen Arbeit Interessierte in mittlerweile 15 Regionalgruppen, die teilweise sehr verschiedene Schwerpunkte setzen. Die Auseinandersetzungen der AKS-Gruppen werden in Form von Fachtagungen und Publikationen²⁶ und vielen weiteren, oftmals lokalpolitisch geprägten Aktionen und Aktivitäten sichtbar. Dabei verbindet die Mitwirkenden keine „Ideologie“ oder theoretischer Konsens, sondern das durchaus heterogene Feld eint „[...] das Bemühen um Formulierung und Realisierung von Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit“

(AKS 2005). Dementsprechend bestehen auch unterschiedliche implizit und explizit geäußerte Auffassungen über die Bedeutung des „Kritischen“ im Namen und Anliegen des AKS. Über ein mögliches Kritikverständnis für die Perspektive einer (selbst-)kritischen Sozialen Arbeit hat sich unter anderem Maren Schreier Gedanken gemacht (vgl. ebd. 2012, 2013): Schreier grenzt den von ihr vorgeschlagenen Kritikbegriff²⁷ von einem, auch in professionellen Kontexten Sozialer Arbeit wirkenden, Alltagsverständnis von Kritik ab: der „Krittelei“ (vgl. ebd. 2012:4). Bei dieser ginge es darum zu begründen, warum eine bestimmte Sache, eine Praxis oder eine Handlung „schlecht“ sei oder zumindest verbesserungswürdig scheint. Möglich wird diese Praxis des Kritisierens, wenn sich die Kritik Üben auf einem sicheren Grund wähen, von dem aus sich vermeintlich sagen und begründen lässt, was „richtig“ und was „falsch“ sei. In diesem Verständnis orientiert sich Kritik immer an einer Norm oder einem Maßstab. Ein grundlegend anderes Kritikverständnis wäre, so Schreier, dass kritische Soziale Arbeit genau das in Frage stellt, was der „Krittelei“ ihre Legitimität verschafft: Sie hinterfragt Gültigkeiten und Normen, indem sie die Bedingungen in den Blick nimmt, die es ermöglichen, etwas für selbstverständlich zu halten. In diesem Verständnis von kritischer Haltung wird zunächst danach gefragt, wie Gewissheiten und Ordnungen (z.B. in Gegenstandsbeschreibungen, Methoden oder Praxen Sozialer Arbeit) derart wirkmächtig werden konnten: „Wie kommt es, dass etwas so ist, wie es scheinbar sein muss und angeblich nicht anders sein kann?“ (Schreier 2012: 4).

Dieses Verständnis von kritischer Sozialer Arbeit lässt einige Parallelen zu den rassismuskritischen Theoretisierungen erkennen, wie sie u.a. von Annita Kalpaka, Paul Me-

Vielmehr würde es in diesem Verständnis von Rassismuskritik darum gehen, die Bedingungen Sozialer Arbeit und die eigenen Verwobenheiten in den Blick zu nehmen. Der sich aus dieser Haltung ergebende Anspruch einer kritischen Reflexionspraxis wäre eher von folgenden Fragen gekennzeichnet: Welche Gewissheiten/Normen/Selbstverständlichkeiten in der Sozialen Arbeit bedingen Rassismus? und Wie bin ich/wie ist mein Team/wie ist diese Einrichtung/wie ist meine Profession in Rassismus involviert und an der Aufrechterhaltung rassistischer Strukturen beteiligt?

cheril und Astrid Messerschmidt (vgl. z.B. Mecheril u.a. 2010; Messerschmidt 2010) vorgenommen wurden. Ihren Überlegungen folgend würde eine rassismuskritische Perspektive im Kontext Sozialer Arbeit in erster Linie nicht den Auftrag haben zu bewerten: „Das ist/Du bist rassistisch.“ Vielmehr würde es in diesem Verständnis von Rassismuskritik darum gehen, die Bedingungen Sozialer Arbeit und die eigenen Verwobenheiten in den Blick zu nehmen. Der sich aus dieser Haltung ergebende Anspruch einer kritischen Reflexionspraxis wäre eher von folgenden Fragen gekennzeichnet: Welche Gewissheiten/Normen/Selbstverständlichkeiten in der Sozialen Arbeit bedingen Rassismus? und Wie bin ich/wie ist mein Team/wie ist diese Einrichtung/wie ist meine Profession in Rassismus involviert und an der Aufrechterhaltung rassistischer Strukturen beteiligt? Ein Merkmal sozialpädagogischen Könnens wäre dabei nach Mecheril und Kalpaka das „Nicht-Wissen“ bzw. „[...] die Bereitschaft, die Illusion der Kompetenz zu verlieren.“ (ebd. 2010: 96). Der oben genannte „sichere Grund“ der „Kritikerei“ verliert in diesem Verständnis seine Legitimität, stattdessen wird das Nicht-Wissen und die damit einhergehende nicht auflösbare Unsicherheit im Handeln der Fachkräfte zu einer „konstitutiven Bedingung“ von pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft (vgl. Mecheril/Kalpaka 2010:97).

Bisher kann jedoch keinesfalls von einem systematischen Einbezug rassismuskritischer Reflexionen in der Sozialen Arbeit ausgegangen werden. Zwar gilt die Bezugnahme auf Theorien sowie die Selbstreflexion von Fachkräften und ihre Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen und Supervisionen mittlerweile in vielen Bereichen, wie beispielsweise im Kinderschutz, als ein zentrales Qualitätskriterium. Wenn es um Rassismus oder auch um „Integration“ oder „Migration“

geht, bringen Sozialarbeiter_innen ihre Ansichten jedoch häufig noch unreflektiert ein. In der Folge dominieren (auch) in der Sozialen Arbeit Alltagsdiskurse zu Rassismus. Damit bleibt jedoch eine kontinuierliche Reflexion der Verwobenheit Sozialer Arbeit in die rassistischen Strukturen der Gesellschaft aus (vgl. Lück 2009: 8; Schreier/Lorenz 2013: 10).

Verschiedene Aspekte begünstigen diese De-Thematisierung: Zunächst kann hier auf gesamtgesellschaftlich wirkende „Distanzierungsmuster“ (Messerschmidt 2010) verwiesen werden, die auch in der Sozialen Arbeit wirken. Diese erleichtern es, Rassismus „weit weg“ zu verorten oder als Problem „der Anderen“, z.B. bestimmter „Zielgruppen“ Sozialer Arbeit zu externalisieren, wodurch die eigenen Denk- und Handlungsmuster in rassistischen Strukturen unbeachtet bleiben (vgl. ausführlicher Messerschmidt, diese Publikation).

Eine weitere Rolle kann in der Sozialen Arbeit das Selbstverständnis als unterstützende, helfende Profession spielen, das zunächst im Widerspruch zu einer Inblicknahme eigener gewaltvoller Praktiken und Strukturen zu stehen scheint. Die so entstehende Leerstelle bezüglich rassismuskritischer Auseinandersetzungen in der Sozialen Arbeit trifft ebenso auf

25

Workshoptitel: Die Alltäglichkeit des Rassismus – Thematisierungen und Erfahrungsaustausch aus der Perspektive (selbst-) kritischer Sozialer Arbeit.

26

Vgl. hierzu exemplarisch die Reihe „Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit“ im VS Verlag.

27

Schreier stützt sich hierbei auf ein Kritikverständnis, das u.a. von Michel Foucault, Judith Butler oder Sabine Hark ausgearbeitet und weiterentwickelt wurde.

die Kontexte des AKS zu. Punktuelle Beschäftigungen mit Rassismus fanden bisher durch einzelne Regionalgruppen statt (vgl. z.B. AKS Aachen 2012, AKS Bremen 2013). – Von einem selbstverständlichen Einbezug rassismuskritischer Fragen in die allgemeiner angelegten Kritiken gegenwärtiger Sozialer Arbeit durch den AKS kann jedoch noch keine Rede sein. Dementsprechend stellte der AKS Bremen während der Organisation einer Fachtagung mit rassismuskritischem Anspruch im Vorbereitungsteam fest, dass sich eine Inblicknahme der eigenen Strukturen durch eine rassismuskritische Brille „ungewohnt anfühlt und weitere Auseinandersetzungen notwendig macht“, beispielsweise durch den Einbezug externer Expert_innen (vgl. AKS Bremen 2013: 3).

Es ginge demnach im Sinne einer rassismuskritischen Weiterentwicklung der Praxis und Wissenschaft Sozialer Arbeit, AKS-Zusammenhänge eingeschlossen, um eine kontinuierlichere Beschäftigung mit der „Normalität des Rassismus“ (Mecheril 2007) in den eigenen Strukturen. Aufgrund des erwähnten Selbstverständnisses Sozialer Arbeit als helfende Profession kann dies mit einem Perspektivenwechsel verbunden sein: Was wird thematisierbar, wenn sich Sozia-

le Arbeit nicht nur als Unterstützung von Menschen in Ungleichheitsverhältnissen begreift, sondern als beteiligt an der Aufrechterhaltung rassistischer Normalitäten? Dies ist keine beliebige Frage von inhaltlichen Schwerpunktsetzungen oder von persönlichen politischen Einstellungen – vielmehr geht es hierbei um den dauerhaften Einbezug von Rassismuskritik als Querschnittsthema im Kontext der Professionalisierung Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Selbstorganisierte Räume zur (berufs-)politischen Auseinandersetzung außerhalb betrieblicher Strukturen, wie sie die AKS-Regionalgruppen bieten, können dabei unterstützen, da kritische Reflexionen der eigenen Strukturen hier möglicherweise leichter fallen als in der Rolle als Beschäftigte_r in einer Einrichtung.

Arbeitskreis kritische Soziale Arbeit (AKS) (Hg.) (2005) Der Arbeitskreis kritische Soziale Arbeit. o.O.
Arbeitskreis kritische Soziale Arbeit Aachen (Hg.) (2012) Rassismus reloaded – Islamfeindlichkeit als gesellschaftliche Praxis. Flyer zur Fachtagung des AKS Aachen.
Arbeitskreis kritische Soziale Arbeit Bremen (Hg.) (2013) Rassismus in der Sozialen Arbeit – Normalitäten sichtbar machen. Dokumentation der Fachtagung im Juni 2012, Bremen.
Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelis/Rathgeb, Kerstin (Hg.) (2012) Kritik der Sozialen Arbeit – Kritische Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1-26.
Lück, Mitja Sabine (2009) Critical Whiteness – die kritische Reflexion weißer Privilegien als Chance für transkulturelle Teams im Frauenhauskontext. Vortrag am 03.11.2009 auf der Fachtagung des Autonomen Frauenhauses Hannover zur praktischen Umsetzung von Transkulturalität im Alltag sozialer Arbeit.
Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010) Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
Mecheril, Paul (2007) Die Normalität des Rassismus. In: IDA NRW (Hg.) Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des

Rassismus“, 14./15. September 2007, Bonn, S. 3-16.
Messerschmidt, Astrid (2010) Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.) Rassismus bildet – Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. transcript Verlag, Bielefeld. S. 41-57.
Schreier, Maren (2012) (Wie) ist kritisches Forsuchen möglich? Input auf der Empirie-AG Bielefeld 2012.
Schreier, Maren (2013) Soziale Arbeit, Wissenschaft und Kritik. Erscheint in: Stender, Wolfram/Kröger, Danny (Hg.): Was ist Soziale Arbeit? Beiträge zu einem kritischen Verständnis Sozialer Arbeit, Blumhardt-Verlag, Hannover.
Schreier, Maren/ Lorenz, Friederike (2013) „Rassismus in der Sozialen Arbeit“ – Würüber reden wir eigentlich? In: Arbeitskreis kritische Soziale Arbeit Bremen (Hg.) (2013) : Rassismus in der Sozialen Arbeit – Normalitäten sichtbar machen. Dokumentation der Fachtagung im Juni 2012, Bremen. S. 8- 15.

BETZAVTA - „MITEINANDER“

Training für Demokratie-, Menschenrechts- und Toleranzentwicklung

CVETKA BOVHA & ŽAKLINA MAMUTOVIĆ

Im Alltag haben wir es, ob in der Schule, in der Familie, im Freundeskreis oder innerhalb der Gesellschaft, täglich mit Situationen zu tun, in denen unser Verständnis von Demokratie und demokratischem Handeln eine Rolle spielt. Wie wir mit Entscheidungsfindungen, (anscheinenden) Minderheiten und Konflikten umgehen und das Miteinander gestalten, hängt wesentlich von unseren Erfahrungen und Fähigkeiten ab. Die Verbindung von Demokratie und Menschenrechten sichtbar und erlebbar zu machen, ist eines der wesentlichen Anliegen dieses Artikels.

Wie wird entschieden, wo der Klassen- oder Wochenendausflug hingehet und was dort gemacht wird? Wer entscheidet über die Gestaltung des Jugendzentrums? Haben alle in einer Gruppe / im Freundeskreis das gleiche Mitspracherecht? Wer entscheidet wie über die Projektumsetzung im Verein? Warum werden getroffene Entscheidungen nicht eingehalten? Wem sprechen wir die gleichen Rechte zu wie uns selbst? Welche Verantwortung habe ich für die Mitgestaltung des Miteinanders? Und was hat das alles u.a. auch mit Menschenrechten zu tun?

Dies sind Beispiele von Fragestellungen, die einen kurzen Einblick in die thematische Bandbreite geben.

DER ANSATZ

Hinter dem Titel *Betzavta* (dt.: „Miteinander“) steht ein Übungsprogramm für Demokratie-, Menschenrechts- und Toleranzentwicklung. Es wurde in Israel Mitte der 1980er Jahre am Jerusalemer „ADAM-Institute for Democracy and Peace“ entwickelt und Mitte der 1990er in Zusammenarbeit mit dem CAP („Centrum für angewandte Politikforschung“,

München) und der Bertelsmann-Stiftung für die Bildungsarbeit in Deutschland in zahlreichen Seminaren mit vielen Teilnehmenden adaptiert. Seitdem wurde und wird mit verschiedenen Zielgruppen (Schüler_innen, Jugendliche, Teams, Multiplikator_innen, etc.) in verschiedenen Zusammenhängen (Unterricht, Projektwochen, Jugendbegegnungen, Fortbildungen, etc.) damit gearbeitet. Aber nicht nur in Deutschland gibt es mit dem Ansatz Erfahrungen, sondern beispielsweise auch in der Schweiz, Nordirland, Kroatien, Serbien und Bosnien-Herzegowina.

Die Übungen von *Betzavta* fördern das Erkennen der eigenen sowie der Bedürfnisse der Anderen und dadurch Toleranz und Empathie. Sie regen an, Konflikte kreativ unter Einbeziehung aller Beteiligten zu lösen. Gleichzeitig soll deutlich werden, dass Jeder und Jede für die Gestaltung eines demokratischen Miteinanders sowohl in persönlichen Beziehungen als auch in größeren Zusammenhängen (z.B. Organisationen, gesellschaftspolitischen Fragen) mitverantwortlich ist.

Ausgehend von (manchmal spielerischen) Übungen, die familiäre, gruppenspezifische und/oder gesellschaftliche Konflikte widerspiegeln, wird übergeleitet auf Erfahrungen aus dem Alltag. Durch die Auseinandersetzung mit einem Demokratieverständnis, das allen Menschen das gleiche Recht auf Freiheit gewährt, werden Fähigkeiten im Umgang mit dem Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten, Konflikten und Entscheidungsfindung ausprobiert und diskutiert. Toleranz ist in diesem Zusammenhang als ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung auf der Basis der Anerkennung des Rechts auf Freiheit zu verstehen.

Ziel ist es, Konflikte auf der Basis gegenseitiger Aner-

kennung zu lösen, ohne dass „faule“ Kompromisse gemacht werden. Spannend dabei ist, dass im *Betzavta*- Ansatz die sogenannte Abstimmung oder Mehrheitsentscheidung zwar noch als demokratisch gesehen wird, aber dass es erst die letzte Möglichkeit ist, da bei dieser Form der Entscheidungsfindung immer eine Minderheit, deren Bedürfnisse und Positionen nicht berücksichtigt werden, entsteht und dies manchmal auch fast die Hälfte der Gruppe betreffen kann. In *Betzavta* wird mit den vier Schritten der demokratischen Entscheidungsfindung gearbeitet. Diese sind keine einfache Handlungsanleitung, sondern erfordern die Bereitschaft der an der Entscheidung Beteiligten ihre Annahmen zu hinterfragen, sich auf Veränderungen einzulassen und Entscheidungen aktiv zu gestalten.

Im Fokus des Ansatzes steht erst einmal die demokratische Alltagskultur, die aber immer auch den gesellschaftlichen und politischen Transfer beinhaltet. Dazu gehört weiterhin die Auseinandersetzung mit folgenden Themenbereichen: demokratische Prinzipien, Entscheidungsfindung, Grundrechte, Gleichheit, etc.

BETZAVTA ALS EIN BEITRAG ZUR MENSCHENRECHTSBILDUNG

Menschenrechtsbildung (MRB) ist eine gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe, die nicht nur für die Entwicklung Einzelner von Bedeutung ist, sondern auch zur Stärkung von Demokratie beiträgt, wobei damit nicht nur die Staatsform gemeint ist.

Dabei fußt die Vermittlung der Menschenrechtsbildung auf drei Säulen. Die erste Säule beinhaltet die Vermittlung

eines Aufbaus von Sozialkapital, das dazu führt, dass Menschen in die Lage versetzt werden gerecht und sozialverantwortlich zum Wohle aller zu handeln, also selbstbezogen und reflexiv. Die dritte Säule leitet sich von der zweiten ab und beinhaltet eine Verhaltensveränderung im Sinne von Handlungsoptionen und Empowerment.

Menschenrechtsbildung ist ein Geflecht verschiedener pädagogischer Ansätze. Dabei wird der oben beschriebene Dreierschritt Lernen über, durch und für die Menschenrechte zum Ziel gesetzt. Menschenrechte sollen verstanden, respektiert und verteidigt werden. Darauf hin zu arbeiten und diese Werte als Haltungen nicht nur bei Individuen zu verfestigen, erfordert in der Pädagogik das Wechselspiel von Kognition, Emotion und Aktion (vgl. Kompass, Handbuch zur Menschenrechtsbildung).

Dazu ist aber auch eine andauernde Auseinandersetzung von normativen Grundlagen und Werten, den Praktiken und Zielen von Gesellschaftspolitik notwendig, denn Menschenrechte beinhalten keinen unstrittigen, feststehenden Normenkomplex, sondern sind wandel- und veränderbar (vgl. Joggerst).

Betzavta versteht sich als ein Programm zur Demokratie-, Toleranz- und Menschenrechtserziehung und behandelt und bietet durch Themen wie beispielsweise Bürger- und Menschenrechte, Rechte von Minderheiten und Mehrheiten sowie Mechanismen von Inklusion und Exklusion (vgl. Joggerst) Lernräume für eigene Erfahrungen, die zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen können. Meinungen, Bedürfnisse und Positionen werden miteinander ver- und ausgehandelt. Durch die gemeinsame Interaktion wird ein Demokratieverständnis erlebbar und individuelle

Kompetenzen und Werte werden gefördert.

Auch wenn sich das Programm nicht explizit auf die geschichtliche und politische Entwicklung der Menschenrechte, wie oben dargestellt, bezieht, ist es ein Beitrag im Sinne der Menschenrechtsbildung. Die prinzipielle Gleichberechtigung aller Menschen ist ein wesentlicher Bestandteil der Menschenrechte und gehört zum Kern aller demokratischen Verfassungen. Denn wie schon im deutschen Titel *Betzavta*- „Miteinander“, können

Menschenrechte, - das Recht auf Anerkennung, Achtung, Respekt, Schutz -, nur gemeinsam und miteinander erreicht und durchgesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Es gibt einzelne Übungen bei *Betzavta*, die direkt den Inhalten der ersten Säule entsprechen. Bei zahlreichen Übungen gibt es Transfermöglichkeiten zum Thema Menschenrechte. Dies ist aber

Betzavta versteht sich als ein Programm zur Demokratie-, Toleranz- und Menschenrechtserziehung und behandelt und bietet durch Themen wie beispielsweise Bürger- und Menschenrechte, Rechte von Minderheiten und Mehrheiten sowie Mechanismen von Inklusion und Exklusion (vgl. Joggerst) Lernräume für eigene Erfahrungen, die zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen können.

und das Lernen über die Menschenrechte, damit sie geachtet und wirksam werden können. Das Lernen durch die Menschenrechte beschreibt Mihr als die emotionale und verantwortungsorientierte zweite Säule. Ziel soll sein, die Menschenrechte zu begreifen, zu reflektieren und daraus ein Menschenrechtsbewusstsein zu entwickeln. Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire beschreibt dies als das Stadium

auch abhängig von dem Bewusstsein und Wissen der Moderator_innen. Insgesamt gibt es große Schnittmengen zu der zweiten und dritten Säule, denn die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller, die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit und die Entwicklung von verantwortungsvollen Handlungsmöglichkeiten sind Bestandteil des Ansatzes.

ERFAHRUNGEN MIT UND VORAUSSETZUNGEN FÜR BETZAVTA

Betzavta ist eine didaktische Mischung aus gruppendynamischen, kooperativen und aktivierenden Methoden und Lernformen in Verbindung mit Methoden zur Schaffung und Bearbeitung von Wertekonflikten und Dilemma-Situationen, welche u.a. auf den Stufen zur Moralerziehung von Kohlberg basieren. Gleichheit und Freiheit sind zentrale Begriffe des Ansatzes.

Die Auseinandersetzung mit Aspekten von Demokratie und Menschenrechten macht auf diese Weise nicht nur Jugendlichen Spaß, beinhaltet einen starken Alltagsbezug und ebenfalls die Ebene der Gefühle. Wer schon einmal selbst an *Betzavta*-Übungen teilgenommen hat, weiß, wie gruppendynamisch diese manchmal sein können und wie notwendig eine ausführliche und intensive Reflexionsphase ist, welche immer auch fester Bestandteil der Übung sein sollte.

Demokratieerziehung soll die Teilnehmenden darin unterstützen demokratische Strukturen und Prozesse in politischen Strukturen und im eigenen Lebenszusammenhang zu verstehen und darin verantwortlich zu handeln und sie mitzugestalten (vgl. Wolff-Jontofsohn).

Als erfahrungsorientierte Lernmethode kann *Betzavta* beispielsweise in Konflikt- und Transformationsprozessen, im Interkulturellen Lernen, in der Menschenrechtsbildung, in der Schule, in Jugendgruppen, in der politischen Bildung, in der Teamarbeit sowie überall im Alltag angewandt werden. Zielgruppen können Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Kollegien, Schul-, Ausbildungs- und Fortbildungs-Gruppen, Klassen und Teams sein.

Wenn wir uns den schulischen Bereich anschauen, ist es einerseits möglich den Ansatz während einer Projektwoche kennenzulernen, aber es ist auch durchaus möglich im regulären Schulalltag damit zu arbeiten. Es bieten sich zahlreiche interdisziplinäre Anknüpfungspunkte und Transfermöglichkeiten an; sowohl auf der schulischen Ebene wie z.B. Klassensprecher_innen, Klassenräte, etc. aber auch im Bezug

zu einzelnen schulischen Fächern wie beispielsweise Sozialwissenschaften oder Politik.

Wichtig ist insbesondere im Kontext der Tagung „Das offene Schweigen - Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildung- und Sozialarbeit“, in welchem Rahmen wir einen Workshop zu *Betzavta* angeboten haben.

Betzavta eignet sich u.a. ausgezeichnet die Gleichwertigkeit von Menschen, das gleiche Recht aller auf Freiheit, Schieflagen von Macht in Gruppen und in der Gesellschaft zu thematisieren, aber wie in anderen Ansätzen (z.B. Anti-Bias,²⁸ Critical Whiteness,²⁹ Diversity³⁰), bedarf es als Moderator_in einer intensiven Auseinandersetzung im Austausch mit Anderen und eine Arbeit an der eigenen Haltung hinsichtlich der relevanten Themenbereiche. Als Moderator_in ist das Bewusstsein notwendig, dass ich nicht außerhalb der Lernprozesse stehe, sondern sie u.a. durch eine sensible Begleitung ermöglichen kann. Wenn ich in meiner Funktion als Anleitende_r meine Einstellungen nicht hinterfrage, kann es in den Übungen dazu kommen, dass ich unbewusst, da ich z.B. bestimmte Perspektiven und Herangehensweisen als ‚normal‘ empfinde und diese nicht hinterfrage, Einzelnen oder Gruppen von Teilnehmenden nicht die gleichen Rechte wie anderen zuspreche bzw. einzelne Konfliktfelder über-

Die Auseinandersetzung mit Aspekten von Demokratie und Menschenrechten macht auf diese Weise nicht nur Jugendlichen Spaß, beinhaltet einen starken Alltagsbezug und ebenfalls die Ebene der Gefühle.

gehe. Es ist in jedem Fall Voraussetzung die Übungen selbst aus der Teilnehmenden-Perspektive erlebt zu haben und sich dann vertiefend mit den damit verbundenen Themenfeldern auseinander zu setzen, bevor ich in einer Gruppe/ Klasse mit *Betzavta* arbeite, auch wenn der Ordner in zahlreichen Mediatheken steht und der scheinbar einfache Übungsaufbau und das Material dazu verleiten einfach zu beginnen.

Des Weiteren ist zum Anleiten unter anderem aus diesen Gründen auf jeden Fall ein Zweier-Team empfehlenswert. Hinzu kommt der oben erwähnte Aspekt der Gruppendynamik und dass zwei Moderator_innen mehr und anderes wahrnehmen als ein_e Moderator_in und in konflikthaften

Situationen mehr Handlungsmöglichkeiten haben.

Betzavta bedeutet auch das Aushalten und Nachvollziehen, dass Menschen eine andere Entscheidung fällen, die eventuell nicht die meine ist, aber auch nicht gegen mich geht, obwohl ich mich anders entscheiden würde. Dies ist ein Aspekt der Toleranzförderung.

Toleranz ist nicht als Charaktereigenschaft, sondern als aktiver Prozess zu verstehen, der fortwährend mit den Beteiligten ausgehandelt werden muss. Die unterschiedlichen Positionen und Wahrnehmungen ein und derselben Situation werden in den Reflexionsrunden sichtbar. Dadurch werden neue Perspektiven auf dieselbe Situation ermöglicht und erleichtern das Nachvollziehen der je individuellen Entscheidung und daran geknüpfte Bedürfnisse.

Demokratie und Menschenrechtsbewusstsein ist dabei kein Zustand, sondern muss sich im Miteinander auf verschiedenen Ebenen entwickeln. Aus diesem Grund ist es uns wichtig, Kompetenzen für einen demokratischen menschenrechtsorientierten Umgang im Miteinander so früh wie möglich zu erlernen. Wir wünschen uns hierbei interdisziplinäre Bildung in einem fortwährenden Prozess, wobei wir einzelne Übungen aus verschiedenen Ansätzen eher als Hilfsmittel sehen.

28

Ein Ansatz, der sich mit verschiedenen Formen von Diskriminierung auseinandersetzt, dafür sensibilisiert und Handlungsmöglichkeiten unterstützt. Für weitere Informationen, s. z.B.: www.anti-bias-netz.org

29

„Critical Whiteness“ beschäftigt sich mit der Analyse von weißen Privilegien und deren Konstruktion bzw. Deonstruktion.

30

Wertschätzung der Vielfalt von Menschen, bezogen auf die verschiedensten Merkmale.

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2012) Kompass, Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Berlin.
 Joggerst, Karin (2009) In: Schwendemann, Wilhelm/ Marks, Stephan (Hg.): *Erinnern und Lernen. Texte zur Menschenrechtspädagogik*, Berlin.
 Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hg.) (2007) *Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung*.
 Kohlberg, Lawrence (1996) *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Hg. von Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil G. Noam/Fritz Oser. Frankfurt/M.
 Maroshek-Klarman, Uki/Ulrich, Susanne/Henschel, Thomas R./Oswald, Eva (2003) *Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta*. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks „Miteinander“ von Uki Maroshek-Klarman, Adam Institut Jerusalem in der Adaption Verlag Bertelsmann Stiftung 3. Auflage 2001 (vergriffen).
 Mihr, Anja/Rosemann, Nils (2004) *Bildungsziel Menschenrechte. Standards und Perspektiven für Deutschland*, Schwalbach/Ts.
 Oser, Fritz (2001) *Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung*. In: Edelstein, Wolfgang/ Oser, Fritz/ Schuster, Peter (Hg.): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim und Basel.
 Shinar-Zamir, Nivi/Adam Institut für Demokratie und Frieden (Hg.) (2006) *ABC der Demokratie. Demokratie-Erziehung für Kinder vom Kindergarten bis zur 6. Klasse*.

Ulrich, Susanne unter Mitarbeit von Heckel, Jürgen/ Oswald, Eva/ Rappenglück, Stefan/ Wenzel, Florian (2005) *Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Praxishandbuch für die politische Bildung*, 3. überarbeitete Auflage, Gütersloh. 220 Seiten. (Textteil), Ordner inklusive 224 Seiten Praxisanleitung auf CD-ROM.
 Wolff-Jontofsohn, Ulrike: *Die Sprache der Demokratie lernen mit Betzavta*. http://www.dadalos.org/methoden_sr/grundkurs_4/Betzavta-Methode.pdf
 Wolff-Jontofsohn, Ulrike/ Bommes, Michael (2002) *Demokratieerziehung in der Praxis. Eine Evaluation des Programmes Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta*. Abschlussbericht. Gütersloh.

Links
<http://www.adaminstitute.org.il>
<http://www.betzavta.de>
<http://www.cap-lmu.de/akademie/praxisprogramme/betzavta-miteinander/index.php>

Betzavta
 Seminare, Trainings, etc.
 Diverse Bildungsträger bieten Ausbildungen an und vermitteln Trainer_innen bundesweit, u.a.:
 Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) München, Akademie für Führung & Kompetenz
<http://www.cap-lmu.de/akademie/praxisprogramme/betzavta-miteinander/index.php>

Landeszentrale für politische Bildungsarbeit Berlin
<http://www.berlin.de/lzpb>

Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V.
<http://www.pokubi-sachsen.de/training/konflikte-im-alltag-demokratisch-loesenbetzavta>

Netzwerk Betzavta & mehr – ein Netzwerk von Trainer_innen mit den Schwerpunkt Betzavta, Politische Bildung, etc.
betzavtaundmehr@web.de

ZU MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN SPORTPÄDAGOGISCHER ANGEBOTE IM KONTEXT VON SCHULE UND VEREINSARBEIT

CHRISTIANE BERNUTH

Die Bundesrepublik Deutschland ist eine heterogene und plurale Gesellschaft. Viele Ehrenamtliche engagieren sich in den verschiedensten gesellschaftlichen sowie bildungspolitischen Feldern, um Vielfalt in unserer Gesellschaft sichtbar zu machen und den Umgang damit zu fördern und zu stärken. Es bedarf unserer gemeinsamen Anstrengung unseren gemeinsamen öffentlichen Raum - Kindergärten, Jugendeinrichtungen und Schulen - so zu gestalten, damit sich alle darin willkommen, wertgeschätzt und anerkannt fühlen. Die Deutsche Soccer Liga schaltet sich über das Medium Sport aktiv in diesen Prozess ein.

Herausforderungen über den Tellerrand angehen - Förderung von Netzwerken vorantreiben - Selbstwirksamkeit lernen und leben - Automatismen erkennen und zur Reflexion anregen - Teilhabe entwickeln und umsetzen. Diese Schlüsselworte stehen für die Deutsche Soccer Liga immer im Zusammenhang mit Fairplay und den damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns. Die Vision von Sport „ohne Grenzen“ oder die Annahme vom Fairplay-Modell spiegelt den Kern der in der Deutschen Soccer Liga gelebten Vereinsarbeit wider. Aufbauend auf diese Vereinsphilosophie ist die ganzheitliche Sicht auf die Möglichkeiten des Sports in Verbindung mit pädagogischen An-

sätzen besonders entscheidend, denn so können nicht nur sportliche Leistungen, sondern auch die jeweiligen Norm- und Wertevorstellungen, soziokulturellen Zugehörigkeiten, Erfahrungen mit Vorurteilen und Ausgrenzung reflektiert und neu sortiert werden. Auf diese Weise können junge Menschen gefördert werden, sich aktiv gegen Einseitigkeiten, Diskriminierung und Gewalt im Sport zu positionieren. Ebenso ist es möglich, eine im Sport vorherrschende Grundeinstellung, mit der eine leistungsbezogene Bewertung einhergeht, „aufzuweichen“ und diese durch eine nahezu gleichwertige Bedeutung von Fairplay und Anerkennung zu ergänzen.³¹ „So auch das Konzept der Pädagogik der Vielfalt, das in den Bildungszusammenhängen auf die Anerkennung der Vielfalt abzielt. Das Kernelement besteht in erster Linie darin, dass jeder Mensch – einzigartig ist und Freiraum für seine Selbstbestimmung und Selbstentfaltung

31

Chernivsky, Marina
(2011): SHAKEHANDS
Magazin, S. 17.

32

Chernivsky, Marina
(2012): SHAKEHANDS
Magazin, S. 31.

33

Bernuth, Christiane
(2012): SHAKEHANDS
Magazin, S. 11.

34

Chernivsky, Marina.
Veröffentlichung von
Perspektivwechsel.
(Derzeit in Arbeit)

35

vgl. Scharatow, Wiebke.
Rassismuskritik Band
2. Rassismuskritische
Bildungsarbeit

36

vgl. Lernen im 2.
Bildungsweg; www.2bw.
at; 2012

benötigt. Die unbedingte Unterschiedlichkeit der Menschen wird diesem Ansatz zufolge nicht als Problem, sondern als wertvolle Ressource betrachtet.“³²

Die unaufhörliche Suche nach neuen Ideen und befruchtenden Netzwerken liegt der Arbeit der Deutschen Soccer Liga zugrunde und macht es möglich, viele innovative Programme zu initiieren und zu gestalten. Die Basis der Weiterentwicklung der offen angelegten Projekte der Deutschen Soccer Liga liegt in der gegenseitigen Wertschätzung ihrer Adressat_innen. „Pädagogische Fragestellungen entstehen nicht in einem leeren Raum. Sie sind Ergebnis historischer Dispositi-

*Es gilt, das Dilemma diverser
Bildungsangebote, vorrangig Wissen
zu vermitteln, als Herausforderung
anzunehmen, um den Lebensweltbe-
zug und damit den gesellschaftlichen
Entwicklungen und wandelnden
Lebenskonzepten auch im pädagogi-
schen Raum gerecht zu werden.*

onen, sozialer Wirklichkeiten und konkreter Alltagspraxen. Eine lebensweltbezogene Bildungspraxis setzt das Wissen um die sozialen Eingebundenheiten und die subjektiven Bezugsrahmen sowie Deutungsmuster ihrer Adressat_innen³³ voraus. Sie bedarf also der spezifischen Praxisexpertise und darf gleichzeitig auf theoretische Fundierungen dieser Praxis nicht verzichten.“³⁴ Die Einbettung des Alltagswissens in die theoretische Analyse ist unabdingbar, um den Fokus der Projekte auf die Teilnehmer_innen zu legen und sie in ihrer sozialen Realität abzuholen. Es gilt, das Dilemma diverser Bildungsangebote, vorrangig Wissen zu vermitteln, als Herausforderung anzunehmen, um den Lebensweltbezug und damit den gesellschaftlichen Entwicklungen und wandelnden Lebenskonzepten auch im pädagogischen Raum gerecht zu werden.³⁵

Hier stellt sich die Frage, was getan werden muss, damit die entsprechenden Bildungsangebote alle adressierten Teilnehmer_innen auch tatsächlich erreichen können. Die Hürde zur Wahrnehmung eines Bildungsangebots durch die adressierte Zielgruppe ist jedoch nicht nur ein individuelles oder milieuspezifisches Problem. Sie manifestiert sich vordergründig in der Projektgestaltung, Ansprache, Schwerpunktsetzung oder (niederschwelligem) Zugang für die Teilneh-

mer_innen. Ebenso spielen institutionelle und curriculare Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle. Die Begrifflichkeit „niederschwelliger“ Zugang bezieht sich in erster Linie auf den Zugang zum Bildungsangebot, d.h. die Berechtigung, aber auch die Bereitschaft, daran teilzunehmen, den Zugang zum Lerninhalt zu erlangen und das Erlernte in andere Bereiche und Alltagssituationen transferieren zu können.

Für eine Einzelperson begründet sich die Hürde zur Wahrnehmung eines Bildungsangebotes durch:

- Persönliche Rahmenbedingungen (Zeitknappheit; Geldmangel; restriktive Zugangsberechtigung; Unvereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen)
- Psychische Faktoren (Angst, sich durch Unwissenheit lächerlich zu machen; Angst vor der Gruppe; mangelndes Selbstvertrauen; Angst, dem Lernkompetenzniveau der Gruppe nicht gerecht zu werden; Aversion gegen schulische Wissensvermittlung bzw. reinen informellen Input; fehlende Motivation)
- Faktoren des Lehrens und Lernens (mangelnde Vorkenntnisse über Inhalte; mangelhafte Lernmaterialien; sprachliche Probleme; inadäquate didaktische Konzepte; fehlende Beratung und Unterstützung)
- Institutionelle Rahmenbedingungen (Distanz der Bildungseinrichtung; unflexible Seminartermine; administrative Hürden; fehlendes Bildungsangebot für spezifische Inhalte; ungenügende Beratung; nicht behindertengerechte Einrichtung; Zwangsverpflichtung).³⁶

Die Deutsche Soccer Liga richtet sich an Jugendliche, Familien und Multiplikator_innen. Es werden Projekte entwickelt, die Teilnehmer_innen adressieren, die sonst keinen Zugang zur non-formalen Bildung bekommen oder nach dieser nicht aktiv suchen. Im Gegensatz zu appellhaften Toleranzrufen ist in unseren Projekten der Zugang zur Zielgruppe besonders wichtig, denn dieser kann den Bedarf an Selbstreflexion verdeutlichen und unterstreichen. Sich selbst kritisch in den Blick zu nehmen bzw. die eigene Arbeit kritisch zu hinterfragen gehört zu den Kernkompetenzen professionellen Handelns. Der kritische Blick auf vorherrschende Einstellungen und Normansprüche gelingt nicht, wenn man nur tolerant sein möchte. Selbstverständlich sollten wir uns der Grenzen des Ansatzes sowie der Projekte bewusst werden, denn die Voraussetzungen pädagogischer Begleitung in einem solchen dauerhaften Prozess sind nicht immer gegeben. Gesellschaftliche Strukturen sind in der Regel nicht flexibel genug, und die Projektumsetzung ist eher auf kurzfristige bzw. zeitlich begrenzte Maßnahmen angewiesen.



SHAKEHANDS – FAIRPLAY FÜR GEWALTFREIEN UND WELTOFFENEN SPORT

Das **Präventionsprojekt** richtet sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus Schule, Verein und Freizeit. Das Projekt bietet Seminare und Workshops an, die die Themen Fairplay – gewaltfreie Kommunikation, Deeskalation, Anti-Diskriminierungsarbeit – bearbeiten. Die Projektangebote verbinden sportpädagogische Methoden unter Einbeziehung von diversitätswussten und diskriminierungskritischen Ansätzen. Die gewählten Zugänge wurden auf dieses Projekt adaptiert und können prozess- und teilnehmerorientiert eingesetzt werden.

SHAKEHANDS – EUER BOLZPLATZ GEGEN RECHTS!

Dieses **Präventionsprojekt** zielt darauf ab, eine kritische Auseinandersetzung der Zielgruppe mit Rechtsextremismus zu fördern. Die Teilnehmer_innen setzen sich selbstreflexiv mit dem Verständnis von Rechtsextremismus auseinander. Die Projektkonzeption basiert auf einer angeleiteten Verbindung aus Medienarbeit und der Arbeit im Seminarraum. Mit der Methode „Trickbox“ erstellen die Teilnehmer_innen Trickfilme je nach ihren Vorstellungen und Fragen zum Themengegenstand.

SELBSTWIRKSAMKEIT LERNEN UND LEBEN! SPORTPÄDAGOGISCHES TRAININGSPROGRAMM FÜR JUGENDLICHE UND JUNGE ERWACHSENE

Das **Inklusionsprojekt** richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 bis 25 Jahren, die sich derzeit im Rahmen der Berufsförderung in ihrer beruflichen Neueingliederung oder Rehabilitation befinden. Das Projekt zielt in erster Linie darauf ab, Jugendliche mit sozialen Schwierigkeiten oder Lernbeeinträchtigungen über einen längeren Zeitraum zu begleiten und sie in ihrer Identitätsentwicklung zu fördern sowie ihre Motivation für soziale Partizipation zu stärken. Die Begleitung umfasst 10 bis 12 Tage Seminarzeit und je nach Bedarf anschließende Mitarbeit im Soccer-Team der Deutschen Soccer Liga. Das Projekt verbindet Inklusionspädagogik mit sportlicher Betätigung auf der Basis von Empowerment sowie einer kontinuierlichen und langfristigen Begleitung der Teilnehmer_innen.

Lernen im 2. Bildungsweg
<http://www.2bw.at>; Zugriff 10.12.2012.

Bernuth, C. SHAKEHANDS Magazin. Deutsche Soccer Liga e.V. 2011; 2012.

Chernivsky, M. Selbstwirksamkeit lernen und leben. Anerkennung und Inklusion auf gesellschaftlicher

Ebene und im pädagogischen Konzept. SHAKEHANDS Magazin. Deutsche Soccer Liga e.V. 2012

Chernivsky, M. Veröffentlichung zum Projekt „Perspektivwechsel“. ZWST 2013 (derzeit in Arbeit).

Scharathow, W. & Leiprecht, R. Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts. 2009.

WORKSHOPS UND ARBEITSGRUPPEN

Eine Übersicht

„DU HAST HIER NICHTS ZU SUCHEN.“ HANDLUNGSOPTIONEN IM UMGANG MIT RASSISTISCHER GEWALT UND ALLTAGSRASSISMUS

CHRISTINA BÜTTNER UND ROBERT FRIEDRICH, EZRA, THÜRINGEN

Anfeindungen, Bedrohungen oder gewalttätige Übergriffe gegen Menschen, die von der weißen Mehrheitsgesellschaft als Ausländer_innen, Migrant_innen oder Angehörige einer anderen Kultur identifiziert werden, sind auch in Thüringen keine Ausnahme. In der Statistik von EZRA für das Jahr 2011 steht die Tatmotivation Rassismus an der zweiten Stelle. Die Übergriffe werden oft im öffentlichen Raum wie auf der Straße, an der Haltestelle oder in der Schule begangen. Werde ich Zeug_in solcher

Situationen oder kenne ich sogar Opfer, ist die eigene Reaktion sehr wichtig. Doch wie kann ich handeln, wenn ich Zeug_in eines Angriffs werde oder Betroffene bei mir Hilfe suchen? Wie fühlen sich Betroffene in einer solchen Situation? Welche rechtlichen Aspekte muss ich kennen? Ziel des Workshops war es, die Opferperspektive zu reflektieren sowie verschiedene Handlungsmöglichkeiten und grundlegendes Wissen zu erarbeiten.

ZU RELEVANZ UND BEDEUTSAMKEIT VON EMOTIONEN IM PÄDAGOGISCHEN UMGANG MIT ANTISEMITISMUS

ŽAKLINA MAMUTOVIČ UND JUDITH STEINKÜHLER, ZWST, „PERSPEKTIVWECHSEL“, BERLIN

Über viele Jahre wurde Antisemitismus in Deutschland als historisches und somit vergangenes gesellschaftliches Phänomen betrachtet. Antisemitismus gibt es jedoch bis heute, und er äußert sich lange bevor Diskriminierung und Gewalt öffentlich zum Ausdruck kommen. Auch Pädagog_innen werden in ihren Praxiszusammenhängen regelmäßig mit judenfeindlichen Äußerungen und Einstellungen konfrontiert und es ist häufig nicht leicht, angemessen damit umzugehen. Denn Antisemitismus ist nach wie vor ein unbequemes Thema und ruft häufig Widerstände und Abwehrreaktionen hervor. Insbesondere vor dem Hintergrund der NS-Geschichte wirft es Fragen nach Schuld und Scham auf und berührt zentrale Aspekte der kollektiven Identität in Deutschland.

Die damit verbundenen Gefühle sind zumeist jedoch nicht Gegenstand der pädagogischen Auseinandersetzung, sie sind den am Lernprozess Beteiligten bisweilen nicht einmal bewusst. Die Teilnehmer_innen dieses Workshops haben sich mit der Bedeutung dieser Emotionen beschäftigt und sind der Frage nachgegangen, wie Emotionen in der Bildungsarbeit zu Antisemitismus bewusst gemacht und produktiv gewendet werden können. Ausgehend von den Ansätzen und Erfahrungen im Projekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ konnte in der Arbeitsgruppe eine Methode (Perspektivwechsel, 2010) vorgestellt und diskutiert werden.

ERKENNEN, BENENNEN, ENTGEGENWIRKEN- ZEITGEMÄSSE ANSÄTZE ZUR PÄDAGOGISCHEN ARBEIT GEGEN ANTIZIGANISMUS

KEREM ATASEVER, ALTE FEUERWACHE E.V., JUGENDBILDUNGSSTÄTTE KAUBSTRASSE, BERLIN

Nach einer zweijährigen Entwicklungs- und Erprobungsphase ist im Mai 2012 von der JBS Kaubstraße eine Handreichung für die politische Bildungsarbeit gegen Antiziganismus fertiggestellt und veröffentlicht worden. Im Workshop wurden die darin enthaltenen Konzepte und Ansätze für die schulische und außerschulische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ausprägungen des Antiziganismus exemplarisch vorgestellt. Die zielgruppenadäquaten Module, welche die Lebensrealitäten und Deutungsmuster der Jugendlichen/Teilnehmenden in den Mittelpunkt stellen, sind dabei zugleich so einfach und variabel, dass sie in unterschiedlichen Kontexten und für unterschiedlich interessierte Gruppen von

Jugendlichen/Teilnehmenden eingesetzt werden können. Das Methodenspektrum reicht von interaktiven Diskussions- und Positionierungsübungen, Aufgaben zur Schulung mit der kritischen Auseinandersetzung mit journalistischen Verhaltensweisen im Zusammenhang mit Antiziganismus, der Arbeit mit aktuellem Musik- und Filmmaterial über Rollenspiele, Kartenspiele, Quiz- und Brettspiele bis hin zu einer Stadtrallye. Einzelne Übungen aus dem Methodenpool konnten mit den Workshop-Teilnehmer_innen durchgespielt und auf die Anwendbarkeit überprüft werden.

UNBEQUEME PERSPEKTIVEN THEMATISIEREN: ZUM UMGANG MIT WIDERSTÄNDEN BEI (SELBST-)REFLEXIVEN LERNPROZESSEN IM KONTEXT DER ANTI-BIAS-ARBEIT

JANA SCHEURING UND CHRISTIANE FRIEDRICH, ZWST, „PERSPEKTIVWECHSEL“, BERLIN

Wie können wir offen über Rassismus in unserer Gesellschaft sprechen und was macht einen Dialog darüber so schwierig, bisweilen unmöglich? Widerstände und unliebsame Emotionen begegnen uns in der Arbeit mit Rassismus und anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sehr häufig und können die Annäherung an diese sensiblen Themen blockieren. Ausgehend von den Erfahrungen im Projekt „Perspektivwechsel“ haben wir den Ansatz der Selbstreflexion als Haltung und Methode in der Anti-Bias-Arbeit zu diesen bedeutsamen Reaktionsmustern in Beziehung gesetzt. Unter Selbstreflexion verstehen wir die Fähigkeit, unsere Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsrichtungen vor dem Hintergrund eines subjektiv eingeschränkten Blickwinkels zu erkennen und (selbst-)kritisch einzuord-

nen. (Selbst-)reflexives Lernen bedeutet in diesem Kontext Diskriminierungsprozesse in ihrer komplexen Dynamik begreifbar zu machen und Widerstände als Teil eines gemeinsamen Verstehensprozesses aufzunehmen (zitiert aus der Veröffentlichung von „Perspektivwechsel“, Chernivsky, 2010). Im Workshop beschäftigten wir uns mit diesen Fragen und haben gemeinsam Handlungsmöglichkeiten erkundet. Dabei wurden zentrale Aspekte von Abwehrverhalten und Distanzierungsmustern in Bezug auf Rassismus vorgestellt und Perspektiven sowie Handlungsräume einer rassismuskritischen Bildungs- und Beratungsarbeit beleuchtet.

WI(E)DER-SPRECHEN-STRATEGIEN ZUM UMGANG MIT VERLETZTEN RÄUMEN IM KONTEXT VON BERATUNGSARBEIT

DEBORAH KRIEG, JUGENDBEGEGNUNGSSTÄTTE ANNE FRANK, FRANKFURT AM MAIN

Häufig suchen Pädagog_innen, die sich mit antisemitischen, rassistischen und diskriminierenden Haltungen und Vorfällen konfrontiert sehen, mit hohem individuellen Engagement Unterstützung bei der Entwicklung von Handlungsstrategien und Interventionsmöglichkeiten. Der Workshop bot einen Einblick in die Grundannahmen, Erfahrungen und Spannungsfelder von Beratungsarbeit

zu Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft. Anhand von Fallanalysen, Modellen und Methoden konnten die Herausforderungen und Wirkungen pädagogischen Handelns in dieser Arbeitsgruppe diskutiert werden.

ZUR BEDEUTUNG VON INTERSEKTIONALITÄT (MEHRDIMENSIONALE DISKRIMINIERUNG) FÜR EINE RASSISMUSKRITISCHE BILDUNGS- UND SOZIALARBEIT

BETTINA SCHMIDT, CARL VON OSSIETZKY UNIVERSITÄT OLDENBURG
UND ALEKSEJ UREV, ANTI-BIAS-WERKSTATT OLDENBURG

In diesem Workshop konnte ein Raum geschaffen werden, um gemeinsam über die Perspektiven von intersektionalen Ansätzen in einer auf rassistische Diskriminierung fokussierten Bildungs- und Sozialarbeit ins Gespräch zu kommen. Mit dem Modell der internalisierten Dominanz und Unterdrückung aus dem Anti-Bias-Ansatz – einem Anti-Diskriminierungsansatz, der in den USA und Südafrika entwickelt wurde – sollte vorgestellt werden,

wie sich eine intersektionale Perspektive mit einem rassistismuskritischen Fokus verbinden lässt. Daran anknüpfend sollten die Teilnehmer_innen gemeinsam darüber nachdenken, wie sich diese Perspektive in verschiedene pädagogische Handlungsfelder übertragen lässt, worin die Vorzüge bestehen und welche Gefahrenmomente damit verbunden sind.

DIE ALLTÄGLICHKEIT DES RASSISMUS – THEMATISIERUNGEN UND ERFAHRUNGSUSTAUSCH AUS DER PERSPEKTIVE (SELBST-) KRITISCHER SOZIALER ARBEIT

FRIEDERIKE LORENZ, ARBEITSKREIS KRITISCHE SOZIALE ARBEIT, BREMEN

Als Konsequenz aus gesellschaftspolitischen Entwicklungen und ihren Folgen in der Sozialen Arbeit gründete sich 2005 der bundesweite „Arbeitskreis kritische Soziale Arbeit“ (AKS). Inwieweit finden rassistismuskritische Perspektiven bisher Eingang in dessen Auseinandersetzungen? Wie zeigen sich rassistische Strukturen und Praktiken in den durch den AKS kritisierten (Arbeits-) Bedingungen? Im Workshop wurden die Hintergründe und Anliegen des AKS vorgestellt und mit rassistismuskritischen Fragen in Verbindung gesetzt. Daran anknüpfend konnte ein gemeinsamer Reflexionsraum eröffnet werden: Die Teilnehmenden wurden eingeladen, ver-

schiedene Ebenen in den Blick zu nehmen, die vom Umgang mit Adressat_innen und unter Mitarbeiter_innen, über Programme und Konzepte bis zur gesellschaftlichen Rolle und Funktion der Sozialen Arbeit reichten. Was wird thematisierbar, wenn sich Soziale Arbeit nicht nur als Unterstützung von Menschen in Ungleichheitsverhältnissen begreift, sondern als beteiligt an der Aufrechterhaltung rassistischer Normalitäten? Dabei sollte Rassismus nicht als „Fehlverhalten“ einzelner Fachkräfte kritisiert werden, sondern als Privilegien und Benachteiligungen bedingende gesellschaftliche Struktur, in der auch Sozialarbeiter_innen täglich handeln.

„DER VIELFALT GERECHT WERDEN?“ MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER ARBEIT MIT DIVERSITY- ANSÄTZEN IN DER POLITISCHEN BILDUNG

PETER WAGENKNECHT, BILDUNGSTEAM BERLIN-BRANDENBURG

Seit längerem verbreiten sich in Schulen und Berufsschulen, in der Sozialen Arbeit und der außerschulischen Jugendbildung Diversity-pädagogische Ansätze. Das hat Vorteile: Im Zentrum der Ansätze steht die Wertschätzung individueller Entfaltung. Mit ihnen kommen auch Ungleichheits-Dimensionen „auf den Schirm“, die vormals wenig oder keine Beachtung fanden. Und es lassen sich verschiedene Dimensionen der normativen Zurichtung und der Ungleichbehandlung, auch Dimensionen von Diskriminierungen und Ausschlüssen im Zusammenhang thematisieren und bearbeiten. – Es gibt aber auch Nachteile: In unserer Gesellschaft existieren Formen sozialer Ungleichheit, die mit den gängigen Diversity-Ansätzen nicht adressierbar sind, die sich nicht unter Stichworten wie Vielfalt, Unterschiedlichkeit oder

Individualität verhandeln lassen. Diese treten tendenziell in den Hintergrund und werden in der politischen Bildung kaum noch bearbeitet. Diese Vor- und Nachteile konnten im Workshop anhand der Erfahrungen aus dem Diversity-Projekt mit Auszubildenden veranschaulicht und zur Diskussion gestellt werden. Dabei wurden einzelne Methoden beleuchtet und auf ihre Ziele und Lerngegenstände befragt. Die Teilnehmenden wurden eingeladen, auch eigene Arbeitserfahrungen einzubringen. Ziel der Diskussion war eine Verständigung über die kritische Rezeption Diversity-pädagogischer Ansätze, die zugleich auch deren Leistungen und Möglichkeiten würdigt.

RASSISMUSKRITISCHE PERSPEKTIVE IM SPORT: ZU MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN SPORTPÄDAGOGISCHER ANGEBOTE IM KONTEXT VON SCHULE UND VEREINSARBEIT

CHRISTIANE BERNUTH UND KATJA WEISSBACH,
DEUTSCHE SOCCER LIGA E.V., ERFURT

Das sportpädagogische Präventionsprojekt „SHAKEHANDS – Fairplay für gewaltfreien und weltoffenen Sport“ richtet sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus Schule, Verein und Freizeit. Zentrale Themen des Projekts basieren auf den Grundsätzen von Fairplay und umfassen unter anderem die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit. Das Projekt bietet Seminare an, die Sporteinheiten und Arbeit im Seminarraum unter Einbeziehung von inklusiv-sportpädagogischen Ansätzen verbindet. Das Anliegen

des Workshops bestand darin, die Anwendbarkeit sportpädagogischer Interventionsformen zu erörtern und in den gemeinsamen Austausch mit den Teilnehmer_innen zu treten. Ausgehend von Erfahrungen aus der Arbeit mit SHAKEHANDS setzten sich die Teilnehmer_innen des Workshops mit der Fragestellung auseinander, inwieweit sportpädagogische Interventionen als niederschwelliges Weiterbildungsangebot in der rassistismuskritischen Bildungspraxis wirksam sind.



TAGUNGSREFERENT_INNEN

KEREM ATASEVER

ist Diplom-Kulturarbeiter und seit 1994 freiberuflicher Trainer und Seminarleiter in der außerschulischen Jugendbildung. In der Jugendbildungsstätte Kaubstraße ist er seit 2009 als Bildungsreferent tätig. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Trainingsseminare, Antidiskriminierungs- und Antirassismus-Seminare, geschlechterbewusste Jungenarbeit.
kerem@kaubstrasse.de | www.kaubstrasse.de

CHRISTIANE BERNUTH

seit 2002 Gründung und Begleitung diverser Sportprojekte mit dem Fokus auf Migration und Fremdenfeindlichkeit sowie Elternarbeit. Seit 2008 Präsidentin der Deutschen Soccer Liga e.V. Seit 2010 Entwicklung und Leitung sportpädagogischer Projekte. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Antidiskriminierungspädagogik, Sportpädagogik.
christiane_bernuth@hotmail.com | www.deutschesoccerliga.de

CVETKA BOVHA

Diplom-Pädagogin, Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache. Freiberuflich tätig als Moderatorin, Trainerin, Beraterin und Fortbildnerin. Seminarbegleitung von internationalen Begegnungs-, Austausch- und Freiwilligenprogrammen, Freie Mitarbeiterin des Projektes Inklusive Schulentwicklung in der Grundschule/ Kinderwelten e.V. Arbeitsschwerpunkte: Betzavta, Anti-Bias, Inklusion an Schulen, diversitätsbewusste Bildung, Globales Lernen.
cvetka.bovha@gmx.net | www.anti-bias-netz.org

PROF. DR. MICHA BRUMLIK

Erziehungswissenschaftler, Professor am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt am Main mit dem Schwerpunkt „Theorie der Erziehung und Bildung“. Bis 2005 Direktor des Fritz Bauer Instituts, Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocaust in Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Pädagogik, Ethik, Theorie und Empirie moralischer Sozialisation sowie Religionsphilosophie.
m.brumlik@em.uni-frankfurt.de | www.uni-frankfurt.de

CHRISTINA BÜTTNER

Diplom-Sozialpädagogin, Studium an der Fachhochschule Jena mit dem Schwerpunkt Migration und Stadtteilarbeit, berufliche Erfahrung in der Jugendberatung, Schulsozialdienst, als Lehrerin in der Ausbildung von Sozialassistent_innen und Erzieher_innen, seit 2009 Mitarbeiterin der mobilen Beratung EZRA für Opfer rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt in Thüringen.
christina.buettner@bejm-online.de | www.ezra.de

MARINA CHERNIVSKY

Diplom-Psychologin und Verhaltenstherapeutin (i.A.) Seit 2004 Entwicklung und Koordination diverser bildungspolitischer und pädagogischer Programme sowie verschiedene Lehrtätigkeiten im Bereich der Jugend- und Erwachsenenbildung. Seit 2007 Gründung und Leitung des Projekts „Perspektivwechsel“ der ZWST. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Inklusionspädagogik, Anti-Bias-Ansatz, Anti-Diskriminierungspädagogik, Pädagogik gegen Antisemitismus, Supervision und Beratung.
info@zwst-perspektivwechsel.de | www.zwst-perspektivwechsel.de

RENÉ ANDRÉ DITTRICH

Verwaltungsfachwirt, seit Jahren im Bereich der Prävention und Integration im Sport tätig. Netzwerkleiter der Soccer-Liga in den Neuen Bundesländern. Seit 2007 für die Verwaltung des Projekts „Perspektivwechsel“ (ZWST e.V.) zuständig.
zwst-thueringen@web.de | www.zwst-perspektivwechsel.de

PROF. DR. THOMAS EPPENSTEIN

Erziehungswissenschaftler, lehrt Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Theorien Sozialer Arbeit an der Evangelischen Fachhochschule RWL in Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Kompetenz, Migration und Soziale Arbeit.
eppenstein@efh-bochum.de | www.hochschule-bochum.de

ROBERT FRIEDRICH

Dipl. Sozialpädagoge/-arbeiter, Studium an der Fachhochschule Jena mit dem thematischen Schwerpunkt politische Bildung und Antisemitismus. Seit 2011 Mitarbeiter bei EZRA – mobile Beratung für Opfer rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt in Thüringen.
robert.friedrich@bejm-online.de | www.ezra.de

CHRISTIANE FRIEDRICH

Studium der Philosophie und Geschichte in Leipzig und Lyon (M.A.), Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache. 2007 bis 2010 Lehrkraft für Sek I und II in Lyon, Yaoundé (Kamerun) und Berlin. Seit 2011 Bildungsreferentin und Trainerin beim Projekt „Perspektivwechsel“. Schwerpunkte: Anti-Bias, Diskriminierungskritische Pädagogik.
christianeffriedrich@gmail.com | www.zwst-perspektivwechsel.de

DR. PHIL. ANDREAS JANTOWSKI

Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Lehrbeauftragter der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer_innenbildung, Empirische Sozialforschung, Stress- und Belastungsforschung.
andreas.jantowski@thillm.de | www.thillm.de

PROF. DR. DORON KIESEL

Erziehungswissenschaftler, lehrt Interkulturelle Pädagogik sowie interkulturelle und internationale Dimensionen Sozialer Arbeit an der Fachhochschule Erfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Soziale Arbeit, Interkulturelle Kompetenz, Migration, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, Identität und Ethnizität. Seit 2007 wissenschaftlicher Berater des Projekts „Perspektivwechsel“.
kiesel@fh-erfurt.de | www.fh-erfurt.de | www.fh-erfurt.de

DEBORAH KRIEG

Studium der Geschichte, Germanistik und Politologie in Frankfurt am Main. Beraterin, Mediatorin, Trainerin für Mediation und Konfliktmanagement. Seit 2008 Bildungsreferentin in der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank. Arbeitsschwerpunkte: Zivile Kräfte Stärken (Beratungsarbeit in der Migrationsgesellschaft), historisch-politische Bildung.
dkrieg@jbs-anne-frank.de | www.jbs-anne-frank.de

PROF. DR. RUDOLF LEIPRECHT

Professor für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Diversity Education an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. 2005-2009 Direktor des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen. 2009-2011 Direktor des Instituts für Pädagogik, seit 2011 stellvertretender Institutsdirektor. Arbeitsschwerpunkte: Frage- und Themenstellungen im Zusammenhang mit den Differenzlinien Ethnien/Nation/Kultur und Geschlecht, Forschung zu Männlichkeitskonstruktionen, Sozialpädagogik (insbesondere Jugendarbeit, Jugendforschung, Familienhilfe, Heimerziehung, Sozialpolitik), Diversity Education, Rassismusprävention.
rudolf.leiprecht@uni-oldenburg.de | www.uni-oldenburg.de

FRIEDERIKE LORENZ

M.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaften, B.A. Soziale Arbeit, Erzieherin. Im Vorstand des Bremer Instituts für Soziale Arbeit und Entwicklung (BISA+E), tätig in der Bildungsarbeit (Gedenkstättenpädagogik, Anti-Bias-Ansatz). Derzeit wiss. Mitarbeiterin an der Uni Duisburg-Essen im Forschungsprojekt „Gewaltförmige Konstellationen in den stationären Erziehungshilfen“. Mitwirkende im Arbeitskreis Kritische Soziale Arbeit (AKS) Bremen.
lorenz@bisa-bremen.de | www.bisa-bremen.de

PROF. DR. RONALD LUTZ

Dekan der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften und Inhaber des Lehrstuhles „Menschen in besonderen Lebenslagen“ an der Fachhochschule Erfurt. Lehr- und Arbeitsgebiete: Soziale Problemlagen, Soziale Benachteiligungen und Soziale Ungleichheit, Ausgrenzungsprozesse – historische Zugänge und aktuelle Fragestellungen Armut und Reichtum, Armuts- und Sozialberichterstattung, Sozialplanung, Stadtentwicklung, soziologisches Denken und Vergesellschaftungsformen, Soziale Arbeit und Entwicklung, Internationale Aspekte: Schwerpunkt Afrika „Sozialarbeit des Südens“, Raumbezogene Methoden: Stadtteil- und Quartiermanagement, „community work“, Straßensozialdienst, kulturelle Grundlagen Sozialer Arbeit.
lutz@fh-erfurt.de | www.fh-erfurt.de

ŽAKLINA MAMUTOVIČ

Master of Social Work – Schwerpunkt Menschenrechte, Dipl. Sozialpädagogin/-arbeiterin, Verhaltens- und Kommunikationstrainerin, freiberufliche Mitarbeiterin in dem Projekt „Perspektivwechsel“ und beim Bildungsteam Berlin-Brandenburg „Der Vielfalt gerecht werden. Diversity in Ausbildung und Beruf“. Arbeitsschwerpunkte u.a.: Auseinandersetzung mit Diskriminierung, insbesondere Rassismus.
zaklina.mamutovic@gmx.de | www.anti-bias-netz.org

PROF. DR. ASTRID MESSERSCHMIDT

Erziehungswissenschaftlerin, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung, Diskriminierungskritische Konzepte der Weiterbildung; Erinnerungsarbeit zum Nationalsozialismus, gegenwärtige Formen von Antisemitismus, Kritische Bildungstheorie.
astrid.messerschmidt@ph-karlsruhe.de | www.ph-karlsruhe.de

JANA SCHEURING

studierte in Leipzig und Paris Politikwissenschaften und Philosophie (M.A.). Sie engagiert sich seit einigen Jahren in der Jugend- und Erwachsenenbildung, zunächst mit dem Schwerpunkt gewerkschaftlicher Arbeit. Seit Anfang 2011 ist sie als Anti-Bias-Trainerin und Seminarleiterin beim Projekt „Perspektivwechsel“ in Berlin tätig. Schwerpunktt Themen: Konstruktion von Fremdheit, aktuelle VerÄnderungs-Diskurse, Rassismus, Antisemitismus sowie queer-feministische Ansätze.
j.scheuring@yahoo.de | www.zwst-perspektivwechsel.de

BETTINA SCHMIDT

Studium der Interkulturellen Pädagogik in Oldenburg, Diplomarbeit (2007) mit dem Titel: »Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen – Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit«. Seit 2002 Mitarbeiterin in der Anti-Bias-Werkstatt. 2005-2011 Mitarbeiterin in der HVHS Alte Molkerei Frille. Seit 2009 Promotionsstipendiatin der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Promotion im Themenfeld von Anti-Bias-Arbeit in Schulen. Seit Juli 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Institut für Pädagogik, diversitätsbewusste Sozialpädagogik). Arbeitsschwerpunkte: diversitätsbewusste, rassismuskritische und geschlechtersensible Bildungsarbeit / Lehr-Lern-Verhältnisse
b.schmidt@anti-bias-werkstatt.de | www.anti-bias-werkstatt.de

JUDITH STEINKÜHLER

Diplom-Politologin. Freiberufliche Dozentin in der Jugend- und Erwachsenenbildung für verschiedene Träger. Seit 2011 Trainerin und Referentin im Projekt „Perspektivwechsel“ der ZWST. Arbeitsschwerpunkte: historisch-politische Bildung, Anti-Diskriminierungsarbeit.
zenger@ipn.de | www.zwst-perspektivwechsel.de

ALEKSEJ UREV

Dipl. Sozialpädagoge/-arbeiter, freiberuflicher Bildungsreferent in der politischen Bildungsarbeit mit den Schwerpunkten Anti-Bias, Menschenrechte, Queer-, diversitätsbewusste- und vorurteilsbewusste (internationale) Jugend- und Erwachsenenbildung.
a.urev@anti-bias-werkstatt.de | www.bildungsteam.de | www.anti-bias-werkstatt.de

PETER WAGENKNECHT

arbeitet beim Bildungsteam Berlin-Brandenburg in der Leitung des Projekts „Der Vielfalt gerecht werden – Diversity in Ausbildung und Beruf.“ Er ist außerdem freier Bildungsreferent, unter anderem zu allgemein- und fachdidaktischen Fragen der politischen Bildung.
wagenknecht@bildungsteam.de | www.bildungsteam.de

KATJA WEISSBACH

B.A. Sportmanagement und Eventmarketing, seit 2006 Begleitung vielfältiger Sportprojekte, seit 2008 Mitglied im Verein Deutsche Soccer Liga e.V., Demokratie-Coach im Sport, Erfahrung als Trainerin und Referentin in der Arbeit mit Gruppen in sportpädagogischen Projekten.
tour@deutschesoccerliga.de | www.fairplaysoccertour.de

DAS OFFENE SCHWEIGEN

*Zu Fallstricken und Handlungsräumen
rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit*

Konzept & Redaktion Marina Chernivsky
Lektorat Christiane Friedrich
Fotos Rafael Herrlich, Pierre Camin
Verwaltung René André Dittrich
Gestaltung Hartmut Friedrich
Illustration Christoph Brautzsch
Druck SDC Satz+Druck Centrum
Saalfeld GmbH

Zentralwohlfahrtsstelle der
Juden in Deutschland e.V.

Adresse Hebelstraße 6
60318 Frankfurt am Main
Telefon / Telefax 069/9443710 / 069/494817
E-Mail zentrale@zwst.org
info@zwst-perspektivwechsel.de
Internet www.zwst.org
www.zwst-perspektivwechsel.de

© 2012 Alle Rechte vorbehalten.





Das Projekt wurde aus Mitteln des PS-LOS-SPAREN der Thüringer Sparkassen unterstützt.

