

BAND 42

Ideologien der Ungleichwertigkeit

Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung
in Zusammenarbeit mit Weiterdenken - Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen



IDEOLOGIEN DER UNGLEICHWERTIGKEIT

**HEINRICH BÖLL STIFTUNG
SCHRIFTEN ZUR DEMOKRATIE
BAND 42**

Ideologien der Ungleichwertigkeit

Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung

in Zusammenarbeit mit Weiterdenken - Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen

Über die Fotografin

Susanne Keichel, geboren 1981 in Dresden, ist Meisterschülerin an der Hochschule für Grafik und Buchkunst im Studiengang Fotografie. Sie lebt und arbeitet in Dresden und Leipzig. Zahlreiche Beiträge in Ausstellungen und Publikationen.



Diese Publikation wird unter den Bedingungen einer Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de> Eine elektronische Fassung kann heruntergeladen werden. Sie dürfen das Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen. Es gelten folgende Bedingungen: Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt). Keine kommerzielle Nutzung: Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Keine Bearbeitung: Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Ideologien der Ungleichwertigkeit

Band 42 der Reihe Demokratie

Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung

in Zusammenarbeit mit Weiterdenken - Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen

Gestaltung: feinkost Designnetzwerk, S. Langer (basierend auf Entwürfen von State Design)

Cover und weitere Fotos: Susanne Keichel (Fotos aus der Reihe *Fluchtlinien*, © S. Keichel)

Druck: Druckerei Arnold, Großbeeren

ISBN 978-3-86928-151-3

Bestelladresse: Heinrich-Böll-Stiftung, Schumannstr. 8, 10117 Berlin

T +49 30 28534-0 **F** +49 30 28534-109 **E** buchversand@boell.de **W** www.boell.de

INHALT

Vorwort und Einleitung	7
KAPITEL I	
Beate Küpper Ideologien der Ungleichwertigkeit und das Syndrom «Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit»	21
Ulli Jentsch Jeden Montag Deutschland retten. PEGIDA und Co. verändern das politische Klima	37
Alisha M.B. Heinemann und Paul Mecheril Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente	45
KAPITEL II	
Stefan Schönfelder Politische Bildung ist gefordert	57
Petra Lutz Museen als Plattformen für Fragen der Identität	66
Yasemin Shooman und Betül Yilmaz Die Akademieprogramme des Jüdischen Museums Berlin als Beispiel für politische Bildungsarbeit	73
Anja Besand Zum Verhältnis von Emotionalität und Professionalität in der politischen Bildung	77
Interview mit Thomas Krüger Die Rolle der politischen Bildung bei der Auseinandersetzung mit den Ideologien der Ungleichwertigkeit	84
KAPITEL III	
Eva Maria Andrades, Meral El und Dorothea Schütze Bildungspolitik und Schule in der Verantwortung für eine nichtdiskriminierende demokratische Gesellschaft	93
Heike Radvan und Esther Lehnert Rechtsextremismus als Herausforderung für frühkindliche Pädagogik	126
Armin Langer Herausforderungen und Spielräume des muslimischen Studienwerks Avicenna und des jüdischen Studienwerks ELES	139

KAPITEL IV

Thomas Hafke, Sabine Hammer, Andrea Müller und Matthias Müller

Jugendarbeit in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit 144

Tugba Tanyilmaz, Sven Woytek und Fiona Mahmud

Nicht die Wahl haben, nicht nicht zu reagieren 162

Mimoun Berrissoun und Ümran Sema Seven

Erfolgreiche Jugendsozialarbeit im interdisziplinären und interkulturellen Team – Die 180°-Wende 170

KAPITEL V

Friedemann Bringt, Bianca Klose und Michael Trube

Gemeinwesenarbeit und Demokratie – Mobile Beratung und Gemeinwesenarbeit als sozialräumliche Praxis einer menschenrechtsorientierten Demokratieentwicklung 180

Dieter Filsinger

Sozialräumliche Ungleichheiten: Stadt(teil)entwicklung, Quartiersentwicklungs politik und Quartiersmanagement 191

Lothar Ungerer

Die Rolle der Kommunen 200

Miriam Aced

Urban Citizenship – Zugehörigkeiten umdenken 204

KAPITEL VI

Stephan Kramer, Kati Lang, Monika Lazar und Stefan Schönfelder

Die Rolle des Staates in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit 212

Roland Roth

Zu kurz gesprungen: Eine Bilanz der Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit 225

Julia Schulze Wessel

Staatsbürger/innen ohne Staatsbürgerschaft 231

Autorinnen und Autoren 235

VORWORT UND EINLEITUNG

Die Bund-Länder-Fachkommission «Ideologien der Ungleichwertigkeit und Neonazismus in Deutschland» wurde mit Beginn des Jahres 2014 vom Verbund der Heinrich-Böll-Stiftungen ins Leben gerufen. Analyse von rassistischen Tendenzen in der Gesellschaft, von Ideologien der Ungleichwertigkeit sowie von Ansätzen gegen solche Einstellungen und Handlungen gehörten zu den Schwerpunkten der Kommissionsarbeit. Dabei wurde schnell klar, dass bei der Bekämpfung von Ideologien der Ungleichwertigkeit der Fokus nicht auf die Ränder, sondern auf Mechanismen in der gesamten Gesellschaft gerichtet sein muss. Die Entstehung der völkischen Pegida-Bewegung und der Einzug der rechtspopulistischen Alternative für Deutschland (AfD) in Landesparlamente in der Bundesrepublik bestätigten diese Erkenntnis.

In mehreren Sitzungen der Kommissionsmitglieder wurden die Arbeitsansätze für eine menschenrechtsorientierte Entwicklung demokratischer Kultur reflektiert, die alle gesellschaftlichen Gruppen in den Blick nehmen. Die Fachkommission bearbeitete und diskutierte unterschiedliche Fragestellungen aus diesem Themenkomplex und veröffentlichte im Laufe ihrer Arbeit mehrere Policy Papers, in denen aktuelle Diskurse und Empfehlungen für die zukünftige Umsetzung offeriert wurden. Die Policy Papers umfassen folgendes Themenspektrum:

- sozialräumliche Praxen in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit,
- Bildungspolitik und Schule in der Verantwortung für eine nicht-diskriminierende demokratische Gesellschaft,
- der Staat und seine Rolle in der Auseinandersetzung mit Ungleichwertigkeit und
- Aufgaben und Grenzen von Jugendarbeit zur Bekämpfung gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Darüber hinaus wurde die außerschulische politische Bildung und Erwachsenenbildung intensiv diskutiert. Mit Hilfe der Policy Papers sollen politische Entscheider/innen sich mit den Themen befassen und Impulse für eine Weiterentwicklung auf Grundlage bisheriger Erfahrungen aus Praxis und Wissenschaft gegeben werden. Außerdem war es den Mitgliedern der Kommission ein wichtiges Anliegen, dass migrantisches Wissen und die entsprechenden Sichtweisen in die Reflexion der bisherigen Ansätze einfließen.

In der Fachkommission arbeitete ein interdisziplinäres Team von Expert/innen aus der Wissenschaft, der praktischen Arbeit und der Politik zusammen. Mitgewirkt an einzelnen Themen und Etappen der Kommission haben u.a. Dorothea Schütze (Institut für Demokratieentwicklung), Yasemin Shooman (Akademie des Jüdischen

Museums Berlin), Betül Yilmaz (Akademie des Jüdischen Museums Berlin), Heike Radvan (Fachstelle Gender und Rechtsextremismus, Amadeu-Antonio-Stiftung), Monika Lazar (MdB, Bündnis90/Grüne), Stephan Kramer (European Office on Anti-Semitism, American Jewish Committee), Beate Küpper (Lehrstuhl für Soziale Arbeit für Gruppen und Konfliktsituationen, Hochschule Niederrhein), Bianca Klose (Bundesverband Mobile Beratung), Joshua Kwesi Aikins (Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland), Michael Trube (Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus, Berlin), Ulli Jentsch (Antifaschistisches Pressearchiv und Bildungszentrum Berlin e.V.), Thomas Hafke (Fan-Projekt Bremen e.V.), Alexander Häusler (Forschungsstelle Rechtsextremismus/Neonazismus der FH Düsseldorf), Friedemann Bringt (Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche und Rechtsextremismus), Eva Maria Andrades (Antidiskriminierungsnetzwerk des Türkischen Bundes Berlin-Brandenburg), Meral El (Migrationsrat Berlin-Brandenburg), Volker Beck (MdB, Bündnis90/Grüne), Tim Hexamer (Kulturbüro Sachsen e.V.), Michael Nattke (Kulturbüro Sachsen e.V.), Stefan Schönfelder (Weiterdenken - Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen) und Michael Stognienko (Heinrich-Böll-Stiftung).

Für die Gründung der Fachkommission und die Intensivierung der Arbeit der Heinrich-Böll-Stiftung in diesem Thema spielten drei Aspekte eine herausragende Rolle:

- a) *Zäsur durch die Aufdeckung des NSU*: Die Aufdeckung der rassistischen Mordserie des Nationalsozialistischen Untergrundes (NSU) und die zahlreichen offenen Fragen, die sich aus den Berichten unterschiedlicher Untersuchungsausschüsse ableiten lassen, stellen eine Zäsur in der Nachkriegsgeschichte dar. Das Ausmaß neonazistischer Gewalt in der Bundesrepublik wurde von der Mehrheitsgesellschaft und den staatlichen Behörden über Jahrzehnte hinweg unterschätzt, ignoriert oder geleugnet. Trotz des Verweises auf zahlreiche andere neonazistische Tötungsdelikte, die nicht vom NSU begangen wurden, und der aggressiven rassistischen Propaganda extremer rechter Gruppen wurde die Existenz einer neonazistischen Terrororganisation in Deutschland nicht ernsthaft in Erwägung gezogen. Über ein Jahrzehnt lang konnte eine Terrorgruppe quer durch die Republik ihr Unwesen treiben und unschuldige Bürgerinnen und Bürger ermorden. Es reicht nicht aus, heute diese Tatsachen zur Kenntnis zu nehmen und situativ an die rechtsterroristische Mordserie zu erinnern. Es bedarf der selbstkritischen Überprüfung und Weiterentwicklung der Instrumentarien und Methoden, die dazu geeignet sind, Ideologien der Ungleichwertigkeit und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, die Nährboden für Gewalt und Terror sind, zurückzudrängen. Die Rassismusforschung und die Rechtsextremismusforschung sowie die praktische Arbeit gegen Rassismus und Rechtsextremismus sind in Deutschland in der Vergangenheit nebeneinander und mit wenig Bezug aufeinander praktiziert worden. Ziel der Kommission ist es deshalb auch, die praktischen Arbeitsansätze und die wissenschaftlichen Erkenntnisse der beiden Bereiche in Dialog zu setzen. In der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit und einer menschenrechtsorientierten Demokratieentwicklung braucht es Synergien.

- b) *Institutioneller Rassismus in der deutschen Gesellschaft*: Rassismus ist kein gesellschaftliches Randphänomen, sondern konstitutiver Wissensbestand der deutschen Gesellschaft. Auch für diese Tatsache lassen sich anhand der Ergebnisse der NSU-Untersuchungsausschüsse zahlreiche Belege finden. Unabhängig vom NSU-Terror dominiert im Wissenschafts- und Praxis-Diskurs der Mehrheitsgesellschaft die Ansicht, dass sich Rassismus und andere Ungleichwertigkeitsvorstellungen mit Hilfe von Einstellungen der Einzelnen psychologisieren und individualisieren lassen. Migrant/innenselbstorganisationen und Betroffenengruppen weisen seit Jahren darauf hin, dass diese Erklärung nur ein möglicher Zugang ist, der zwingend durch andere ergänzt und mit ihnen verzahnt werden muss. Ungleichwertigkeitsmechanismen werden aus historischen und familiären Diskursen überliefert und finden über hegemoniale Politik ihren Niederschlag in Gesetzen – wodurch sie zur gesellschaftlichen Normalität erklärt werden. Die Kategorien des Institutionellen Rassismus und der Institutionellen Diskriminierung bieten eine Perspektive, um die Benachteiligungsstrukturen und Ausgrenzungen sichtbar zu machen, die auf Grundlage von Zugehörigkeitskonstruktionen durch Organisationen (z.B. durch Gesetze, Erlasse, Regeln, Verfahrensweisen), zur Verteidigung und Absicherung von Privilegien reproduziert werden. Menschen die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, sind auf Grundlage der Konstruktion ihres «Anders-Seins» nach wie vor massiven Benachteiligungen ausgesetzt. Grundlegende Maßnahmen zur Veränderung dieser Verhältnisse blieben in der Bundesrepublik bisher aus.
- c) *Diversifizierung von Ideologien der Ungleichwertigkeit*: Darüber hinaus ist zu beobachten, dass Ideologien der Ungleichwertigkeit nach wie vor mehrheitsfähig in der deutschen Gesellschaft sind. Einstellungsstudien zeigen, dass rassistische, antisemitische, heterosexistische und andere Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der deutschen Gesellschaft stabil verankert sind. Zudem haben weder Ausstiegsprogramme noch die Konjunkturschwankungen in der organisatorischen Entwicklung des neonazistischen und nationalistischen Milieus dazu beigetragen, dass die Zahl der organisierten Neonazis sich deutlich verringert. Rassistische und heterosexistische Positionen wurden in den letzten Jahren wieder zunehmend salonfähig. An dieser Entwicklung sind unterschiedliche gesellschaftliche Akteure und Gruppen beteiligt. Auf der Ebene der politischen Parteien lassen sich diese Entwicklungen in Deutschland u.a. im Aufstieg der Alternative für Deutschland (AfD) beobachten. Bei den letzten Europa-, Kommunal- und Landtagswahlen konnte sich die AfD als stärkste Kraft rechts der CDU etablieren. Auch wenn die Entwicklung der AfD regionale Besonderheiten aufweist, wird sie vielerorts als nationalchauvinistische Anti-Immigrationspartei gewählt, die heterosexistische Stereotype offen vertritt. Die Zunahme von antisemitischen Übergriffen, Anschlägen auf Synagogen und israelfeindlichen Demonstrationen im gesamten Bundesgebiet in den Jahren 2013/2014 zeigte, dass auch der Antisemitismus nach wie vor abrufbar ist. Im Gewand einer einseitigen und undifferenzierten Kritik am Handeln des Staates Israel oder auf Montagsdemonstrationen von verschwörungstheoretischen Gruppen wurden

antisemitische Positionen wieder als Meinungen öffentlich diskutiert. Seit Ende 2014 formierten sich zudem islamfeindliche und rassistische Demonstrationen unter dem Titel Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes (Pegida). Die asylfeindlichen Demonstrationen im gesamten Bundesgebiet, in welche sich Pegida und deren Ableger einreihen, sind die größte Demonstrations- und Protestwelle in Deutschland seit 1989. Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit werden deutlich offener und aggressiver als in den Jahren zuvor sichtbar. Die Diskussionen um die Veränderungen der deutschen Gesellschaft durch Zuwanderung dominierten im Jahr 2015 alle anderen Themen des politischen Lebens und waren oft rassistisch konnotiert. Die Breite der Debatten entspricht einer bisher noch nicht dagewesenen Diversifizierung von Rassismus, Antisemitismus, Chauvinismus und Demokratiefeindlichkeit.

Arbeitsansatz

Die Interpretation, Neonazismus und Ideologien der Ungleichwertigkeit seien an den «Rändern der Gesellschaft» verortet, muss vehement abgelehnt werden. Die Mehrheitsgesellschaft konzentrierte ihre Bemühungen um die Bekämpfung von Ungleichwertigkeit in den letzten Jahrzehnten auf die Bekämpfung von Neonazis. Dieser Ansatz ist nicht falsch, jedoch auch nicht ausreichend. In Zukunft müssen Defizite bei der Menschenrechtsorientierung der gesamten deutschen Gesellschaft bearbeitet werden. Die Menschenrechte sind dabei ein letzter normativer Horizont, auf den sich alle demokratischen politischen Akteure einigen können. Trotzdem ist ihre Umsetzung ein ständiger Deutungskampf, und ein Mehr an Rechten für alle Menschen muss auch mit Inhalten gefüllt werden. Sie sind der Politik weder vor- noch nachgeordnet, sondern als deren eigentliches Programm zu verstehen. Menschenrechte können nicht allein per Dekret oder Gesetz erteilt werden, sondern sind Ergebnis einer Selbstermächtigung. Sie stellen den Mittelpunkt einer ständigen Demokratisierung dar. Demzufolge muss es bei der Frage, wie Ideologien der Ungleichwertigkeit zurückgedrängt werden können, primär darum gehen, wie der Prozess der Selbstermächtigung der von Ungleichwertigkeitsvorstellungen Betroffenen unterstützt werden kann. In der Bundesrepublik gelten die Menschenrechte nicht für alle Menschen an allen Orten und zu allen Zeiten gleich. Es muss auch darum gehen, dass und wie Privilegierte ihre Privilegien nutzen können, Nichtprivilegierte zu ihren Rechten zu verhelfen. Dies kann nur in engem Austausch mit den Betroffenengruppen selbst geschehen.

Ergebnisse

Die Forderungen und Wünsche im Bereich zivilgesellschaftlicher Ansätze in der Auseinandersetzung mit Ungleichwertigkeitsvorstellungen drücken sich oft monetär aus. Doch unabhängig davon, dass die Qualität von Arbeit mit einer stabilen, langfristigen und fair bezahlten Perspektive steigen kann, sind einige Verbesserungen durchaus auch zum Nulltarif zu haben. Oft ist die Frage zur Durchsetzung von Menschenrechtsorientierung eine Frage von Haltung. Wie werden Themen im öffentlichen Diskurs

verhandelt? Welche Haltung nehmen zivilgesellschaftliche Organisationen und politische Entscheider/innen ein? Wie gut funktioniert eine Trennung zwischen parteipolitischer Neutralität auf der einen Seite, aber einer klaren und nachvollziehbaren Parteilichkeit für Menschenrechtsorientierung auf der anderen Seite? Muss eine Moderation tatsächlich immer so neutral sein, dass auch diejenigen, die die Menschenrechte angreifen oder ablehnen, zu Wort kommen? Oder müsste Neutralität nicht ausgerechnet heißen, diesen Stimmen kein Gehör zu verschaffen? Zum einen geht es dabei darum, die eigene Haltung zu kennen und nach außen zu vertreten. Zum anderen muss dem Gegenüber seine Haltung deutlicher abgefordert werden. Insbesondere Multiplikator/innen, Pädagog/innen, Beamte/innen, politische Entscheider/innen und andere Personen, die in der Öffentlichkeit stehen und/oder politische Positionen und Werte vermitteln (sollen), sind mehr denn je gefordert, dies mit einer deutlichen Haltung zu tun und sich klar zu den Fragen von Ungleichwertigkeit zu positionieren.

Neben der Frage nach Haltung waren es vor allem Schlagwörter wie *Empathie* und *Solidarität*, die sich durch alle bearbeiteten Themenbereiche der Kommission zogen. Zivilgesellschaftliche Ansätze sind sehr wohl dazu in der Lage, Wissen zu vermitteln oder Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. Doch was nutzen diese positiven Effekte, wenn die Adressat/innen nicht dazu in der Lage sind, Empathie und Solidarität für Menschen zu empfinden, die nicht zu ihrem sozialen Umfeld gehören? Welche Versäumnisse insbesondere in der frühkindlichen Bildung können zivilgesellschaftliche Ansätze und Methoden überhaupt nicht mehr sinnvoll kompensieren? Wie können Empathie und Solidarität als Werte gesellschaftlich so verankert werden, dass sie in gelebte Praxis übergehen? Und welche Chance haben diese Bemühungen, wenn kapitalistische Verwertungslogik und ihr Streben nach dem Besten, Gesündesten und Saubersten bereits alle Lebensbereiche durchzieht?

Oft sind es gesellschaftlich etablierte und anerkannte Strukturen, die Ideologien der Ungleichwertigkeit reproduzieren. Das Abarbeiten an den Symptomen allein kann daher im Hamsterrad enden. Eine kritische, staatlich unabhängige Zivilgesellschaft, die dafür sorgt, dass die demokratische Gesellschaft und die demokratischen Institutionen «ein nicht-institutionalisierbares Misstrauen gegen sich selbst» aufrecht erhalten, kann langfristig auch die Strukturen aufbrechen, die Ideologien der Ungleichwertigkeit in der Gesellschaft so widerstandsfähig machen. Die staatliche Finanzierung oder Bezuschussung zivilgesellschaftlicher Arbeit darf daher nicht bedeuten, dass der Staat das Recht hat, in Methoden und Inhalte von zivilgesellschaftlichen Institutionen einzugreifen. Wenn dies der Fall ist, dann kann von Zivilgesellschaft nicht mehr die Rede sein.

Ein weiteres Faktum, das durch die Arbeit der Kommission eindrücklich bestätigt wurde, ist, dass die Auseinandersetzung mit einzelnen Facetten von Ideologien der Ungleichwertigkeit nicht ohne die Betroffenengruppen stattfinden darf. Es gibt Perspektiven und Erfahrungen, die die Angehörigen der weißen, heterosexuellen Mehrheitsgesellschaft in der Bundesrepublik nicht einnehmen können. Konzepte, Programme und Ansätze gegen Rassismus, Antisemitismus, Heteronormativität oder Islamfeindlichkeit zu entwickeln oder umzusetzen, ohne die Betroffenengruppen

auf gleicher Augenhöhe in diese Prozesse einzubinden und ihrer Stimme Gewicht zu geben, wird immer lückenhaft und unzureichend bleiben. Wir haben uns bemüht, diesen Aspekt in der Kommissionsarbeit, bei der Erstellung der Policy Papers und die Verwirklichung des vorliegenden Bandes zu berücksichtigen. An dieser Stelle begreifen wir die überwiegenden zivilgesellschaftlichen Strukturen in der Bundesrepublik noch als Lernende, die noch viele Schritte zu gehen haben. Migrantisches Wissen muss besser mit vorhandenen zivilgesellschaftlichen Ansätzen verschränkt werden.

Die Ergebnisse, die die Fachkommission für die Themenbereiche Sozialraum/Gemeinwesen, Bildungseinrichtungen, Rolle des Staates, Jugendarbeit und außerschulische politische Bildung erarbeitet hat, wurden in Policy Papers veröffentlicht und sind über die Website der Heinrich-Böll-Stiftung zu beziehen.

Zu diesem Band

Die oben genannten Policy Papers dienen für den vorliegenden Sammelband als Fundament für einzelne Kapitel, denen wir uns schwerpunktmäßig widmeten und die wir mit externen Beiträgen und Kommentaren ausbauten.

Im ersten Kapitel werden drei Beiträge für einen Problemaufriss sorgen. **Beate Küpper** führt in das Konzept der Ideologien der Ungleichwertigkeit ein, aus welchem sich das Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) speist. Zahlreiche Ansätze und Ideen zivilgesellschaftlicher Arbeit für eine demokratische Gesellschaft in Deutschland leiten sich von diesem Konzept ab. Das Vorhandensein und der empirische Nachweis von GMF in einer Langzeitstudie waren einer der Gründe für die Einberufung der oben genannten Fachkommission. Ihr Beitrag ist der Versuch einer knappen Zusammenfassung der Debatte um die Vor- und Nachteile des Ansatzes, seiner Kritikpunkte und seiner praktischen Relevanz. Ein kurzer Blick in die empirischen Erkenntnisse hilft zudem, die Dringlichkeit für die Auseinandersetzung mit seinen Phänomenbereichen zu verstehen. In treffenden Worten übernahm **Ulli Jentsch** vom Antifaschistischen Pressearchiv und Bildungszentrum Berlin e.V. (apabiz) die Beschreibung des derzeitigen Zustandes der deutschen Gesellschaft. Das Widererstarken von Ideologien der Ungleichwertigkeit ist demnach ein Zusammenspiel von moderaten und non-konformen rechten Kräften mit Gruppen, Personen und Zusammenhängen, die primär nicht als rechts oder rassistisch wahrgenommen werden. Gemein ist ihnen in der Regel, dass sie gegen ein angeblich von außen auferlegtes und von verschworenen Interessengruppen gesteuertes Gesellschaftsmodell eine Vision von einem ethnisch-homogenen Volk und eine an Heimat und Tradition gekoppelte Vorstellung von Politik entgegensetzen. Ihr Ton ist dabei in den letzten Jahren zunehmend radikaler und mehrheitsfähiger geworden. Die über Jahre hinweg beschriebene rechte «Mitte der Gesellschaft» findet sich dabei vermehrt auf den Straßen der Republik wieder. **Alisha Heinemann und Paul Mecheril** werden im ersten Kapitel eine grundsätzliche Betrachtung von Institutionellem Rassismus als Analysekategorie vorstellen. Sie stellen fest, dass gerade in Deutschland sehr ungern der Begriff Rassismus als Analyseperspektive für gegenwärtige Phänomene verwendet wird, die sich nicht in die kulturell-politische Figur «Extremismus» einfügen lassen. Nur aber in der Schärfe

und Klarheit der Anwendung des Rassismusbegriffs liegt die Chance, auf der Grundlage natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitskonstruktionen wirkendes, ausgrenzendes und benachteiligendes Handeln sowie Ausgrenzungs- und Benachteiligungsstrukturen von Organisationen oder von Mitarbeiter/innen der Organisationen zu erkennen, zu problematisieren, zu untersuchen und zu ändern. Neben dem Institutionellen Rassismus, der in Deutschland vorhanden, aber oft unausgesprochen bleibt, waren es auch die Diversifizierung von rechten Organisationsformen, die Ausdifferenzierung der Positionen und die neue Wirkmächtigkeit extrem rechter Inhalte, die Anlass für die Gründung einer Fachkommission im Stiftungsverbund der Heinrich-Böll-Stiftungen waren.

Das zweite Kapitel des vorliegenden Bandes widmet sich der politischen Bildung und meint damit vornehmlich die politische Erwachsenenbildung. **Stefan Schönfelder** beschreibt in seinem Beitrag aus der Sicht der Stiftungsarbeit, welche Schwerpunktsetzungen und Veränderungen notwendig sind, damit die politische Bildungsarbeit auf aktuelle gesellschaftliche Fragen und Situationen, wie sie im ersten Kapitel beschrieben worden sind, wirkungsvoll reagieren kann. Selbstkritisch wurden im Rahmen der Arbeit der Fachkommission die eigenen Schwachstellen und Versäumnisse der letzten Jahre in diesem Feld diskutiert und mit dem interdisziplinären Blick der Expert/innen zielführende Ideen weiterentwickelt. In seinem Beitrag legt Schönfelder die Schwerpunkte auf die eigenen Haltungen der politischen Bildner/innen, die Diskussion von Emotionen in der Bildungsarbeit, die Erreichung spezifischer Zielgruppen, die Abbildung von Heterogenität und die Schaffung neuer Narrative in der Zuwanderungsgesellschaft. **Petra Lutz** beschreibt die Herausforderungen für Museen in pluralen Gesellschaften und führt zahlreiche gute realisierte Beispiele an. Sie verweist in Bezug auf Museen und Ausstellungen auf die Notwendigkeit, den nationalen Rahmen historischer Erzählungen durch transnationale und transkulturelle Ansätze zu überschreiten, unterschiedlichen Lebensentwürfen und Perspektiven Raum zu geben und Kommunikation nicht als autoritative Publikumsbelehrung zu verstehen, sondern als dialogisch und gleichberechtigt. **Betül Yilmaz und Yase-min Shooman** haben diesem Band ein Praxisbeispiel zugearbeitet, wie politische Erwachsenenbildung im Kontext von Museumspädagogik umgesetzt werden kann. Eine breite Diskussion fand in der Fachkommission statt, inwiefern der Beutelsbacher Konsens noch als zeitgemäß bezeichnet werden kann, und insbesondere, welche Rolle Emotionalität in der politischen Bildungsarbeit spielen kann. **Anja Besand** wird die Frage der Emotionen als Mittel der politischen Bildungsarbeit und in Auslegung des Beutelsbacher Konsenses in einem Kommentar diskutieren. Sie verweist u.a. darauf, dass ein falsch interpretiertes Neutralitätsgebot oft in die Irre führt, und es gerade die Kontroversität und die Konfrontation mit Gegenpositionen ist, das zu einer tatsächlichen politischen Bildung führen kann. Dies ist ohne die Sichtbarmachung emotionaler Aspekte schwer vorstellbar. Viele offene Fragen im Bereich der politischen Bildungsarbeit konnten im Rahmen der Kommissionsarbeit nicht abschließend geklärt werden. Einige dieser Fragen konnten **Thomas Krüger**, dem Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung, gestellt werden, der sich für ein Interview für diese Publikation zur Verfügung stellte.

Das dritte Kapitel widmet sich den Bildungseinrichtungen in ihrer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Facetten von Ideologien der Ungleichwertigkeit. **Eva Maria Andrades, Meral El und Dorothea Schütze** haben im Rahmen ihrer Arbeit für die Fachkommission des Stiftungsverbundes der Heinrich-Böll-Stiftung ein Policy Paper zur Verantwortung von Bildungspolitik und Schule erarbeitet. Das Policy Paper kann als ein Grundlagenwerk für die Schaffung einer nicht-diskriminierenden Schul- und Bildungslandschaft in der Bundesrepublik betrachtet werden. Ihre Analysen und Empfehlungen betreffen den politischen Rahmen, die Schulpraxis, die Schulstrukturen und die Bildungsinhalte. Der Fokus der pädagogischen Arbeit in Bildungseinrichtungen und der (Aus-)Bildungsinhalte für Pädagog/innen muss weit mehr auf soziales Lernen, Demokratieentwicklung und Antidiskriminierung verschoben werden. Viele Veränderungen, die in den Schulen notwendig sind, sind eine Frage der Prioritätensetzung und des politischen Willens. Dies geht einher mit der entsprechenden Ausstattung, der Bereitstellung von Ressourcen und mit strukturellen Veränderungen. Ergänzt wird ihr Beitrag durch weitere Sichtweisen. Zum einen bringen **Heike Radvan und Esther Lehnert** ihre Perspektive auf Rechtsextremismus als eine Herausforderung für die frühkindliche Pädagogik zum Ausdruck. Anhand von Praxisbeispielen können sie zeigen, mit welchen Lebenswelten Pädagog/innen, Eltern und Kinder derzeit konfrontiert sind. Aus vielen Neonazis, die beispielsweise in den 1990er Jahren aktiv waren, sind inzwischen Eltern geworden, die ihre Kinder entsprechend ihrer Ideologie erziehen und sie in öffentliche Kindertagesstätten und Schulen schicken. Als ein weiterer ergänzender Blickwinkel ist der Beitrag von **Armin Langer** zu verstehen, der die deutschen Hochschulen in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit untersucht. Ausgehend von der Gründungsidee zweier Studienwerke zur Förderung von muslimischen und jüdischen Studierenden, beschreibt er, mit welchen Problemlagen und Herausforderungen es die Universitäten im Kontext der Auseinandersetzung zu tun haben.

Thomas Hafke, Sabine Hammer, Andrea Müller und Matthias Müller haben gemeinsam ein Policy Paper zur Rolle der Jugendarbeit in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit erarbeitet, welches den vierten Teil dieser Publikation eröffnet. Sie weisen die Auffassung, dass Rechtsextremismus ein Jugendproblem sei, zurück und führen aus, in welchen Rollen Jugendliche trotzdem als Adressat/innen von Jugendarbeit gelten können, die es sich zum Ziel setzt, extrem rechte Bestrebungen zurück zu drängen. Dabei bleiben die Jugendlichen, die selbst als rechtsextreme Akteur/innen auftreten, nur noch eine der Zielgruppen. Daneben existieren Jugendliche, die Betroffene von Rassismus oder von Diskriminierung sind, bzw. Jugendliche, die explizit nicht-rechts sind und die die Ablehnung von Rassismus in ihrem Selbstverständnis tragen. Diese dürfen bei einer Auseinandersetzung der Jugendarbeit mit dem Themenbereich nicht außer Acht gelassen werden. Die Autor/innen können zeigen, welche Einschätzungen, Handlungsweisen, Zugänge und Rahmenbedingungen Beachtung finden sollten, wenn Jugendarbeit sich diesen Themen nähert. Die Initiative *i-Päd – intersektionale Pädagogik* bereichert die vorliegende Publikation mit einem Fachgespräch, welches **Tuğba Tanyılmaz, Sven Woytek und Fiona Mahmud** geführt haben. Gesprochen wird darüber, was Empowerment – ein

wie Wellness viel genutztes und populäres kommerzielles Wort – aus Sicht dreier Menschen der Initiative bedeutet. Das Ziel der Initiative *i-Päd – intersektionale Pädagogik* ist die Anerkennung der Komplexität von Identitäten in der Pädagogik, die gestärkt und gefördert werden sollen. Kinder und Jugendliche haben das Recht Einrichtungen zu besuchen, in denen alle die gleichen Voraussetzungen haben. Diese Bedingungen zu schaffen, bedeutet, dass sich alle in den Einrichtungen tätigen Menschen mit dieser Frage auseinandersetzen, sich fortbilden und ihr Handeln reflektieren müssen. Eine dritte Perspektive in diesem Kapitel lässt der Beitrag von **Ümran Sema Seven und Mimoun Berrissoun** zu. Sie sind Mitarbeiter/innen des Projektes *180 Grad Wende*. Dieses ist aus einer Initiative von jungen Menschen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen entstanden, die in der Stadt Köln jungen Menschen Hilfe und Unterstützung in schwierigen Lebenslagen zuteilwerden lassen wollten. Mit einem interdisziplinären Team mit unterschiedlichen Professionen arbeitet ein Netzwerk aus Mentor/innen, Multiplikator/innen und Coaches zusammen, das aus den Communities stammt, aus denen auch die jungen Menschen kommen, an die das Hilfsangebot gerichtet ist. Das Arbeiten geschieht vertraulich, in den Communities in den entsprechenden Stadtteilen, unter Einbeziehung der Familien und des Umfeldes der jungen Menschen. Klassische Ansätze der Jugendsozialarbeit werden so mit Ideen der Arbeit im Sozialraum und anderen Ideen gekoppelt, um jungen Menschen Stabilität zu geben.

Friedemann Bringt, Bianca Klose und Michael Trube eröffnen den fünften Schwerpunkt der vorliegenden Publikation mit ihrem Policy Paper zur Mobilen Beratung und Gemeinwesenarbeit als sozialräumliche Praxis einer menschenrechtsorientierten Demokratieentwicklung. Eine gefestigte Zivilgesellschaft, die dieses Ziel auf lokaler Ebene anstrebt, ist eines der wirksamsten Mittel gegen Ausschlüsse und verschiedenen Facetten von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Die sozialräumliche Praxis einer menschenrechtsorientierten Demokratieentwicklung muss neben einer Fokussierung auf gesellschaftliche Einzelbereiche (Jugendarbeit, Schule, Neonazigruppierungen etc.) Handlungsansätze entwickeln, die die gesamte Gesellschaft in den Blick nehmen. Sie muss in der Lage sein, funktionale Äquivalente für fehlende Anerkennungsstrukturen und Selbstwirksamkeitserfahrungen in der konkreten Lebenswelt der Menschen – d.h. in den Städten und Gemeinden – zu entwickeln. Dabei muss es darum gehen, die von Diskriminierung Betroffenen bei ihrer Selbsttermächtigung zu unterstützen und zu fördern. **Dieter Filsinger** beschreibt in seinem Beitrag diese Perspektive für die Quartierentwicklungspolitik und das Quartiersmanagement. Räumliche Ungleichheiten werden in seinem Artikel als politische Herausforderungen begriffen, auf welche mit sozialräumlichen Strategien reagiert werden muss. Dabei wird klar, dass der Konflikt als der Normalfall anzusehen ist, dem bei den Anstrengungen für eine Gleichwertigkeit von Menschen nicht aus dem Weg gegangen werden darf. Gefragt sind vielmehr ein verständigungsorientiertes Handeln, konfliktuelle Kooperation und Aushandlungsprozesse. Einen Kommentar zur Rolle der Kommunalverwaltungen lieferte der Bürgermeister der sächsischen Kleinstadt Meerane, **Lothar Ungerer**. Er beschreibt Kommunen als Institutionen der Problemlösung, die erfolgreiches menschenrechtsorientiertes Handeln koordinieren

können. Kommunen müssen Ideologien der Ungleichwertigkeit mit offensiven Strategien begegnen. **Miriam Aced** zeigt in ihrem Beitrag, dass das Verständnis von «Deutschsein» eklatante Auswirkungen auf formalrechtliche Deutsche haben kann, wenn diese nicht als «deutsch» wahrgenommen werden und ihnen durch diesen Ausschluss die Zugehörigkeit dazu verwehrt wird. Zugehörigkeitsdebatten möchte sie mit der Fragestellung, wer eingeschlossen werden sollte und warum, diskutieren. Mit Hilfe des Konzeptes des «Urban Citizenship» kann sie zeigen, wie sich gleiche Rechte für Menschen unabhängig von Aufenthaltsstatus und Staatsangehörigkeit denken und umsetzen lassen. Urban Citizenship kann in diesem Sinne als Katalysator für die Verringerung struktureller Diskriminierung verstanden werden.

Im letzten Kapitel dieser Publikation wird die Rolle des Staates in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit diskutiert. **Stephan Kramer, Kati Lang, Monika Lazar und Stefan Schönfelder** haben in einem Policy Paper beschrieben, welche Aufgaben die Staatsgewalten derzeit bei der Auseinandersetzung mit und in der Bekämpfung von Ideologien der Ungleichwertigkeit haben und welche Handlungsempfehlungen sich daraus ableiten lassen. Im Art. 1 GG heißt es, dass es die «Verpflichtung aller staatlichen Gewalt» ist, die Menschenwürde «zu achten und zu schützen». Zwar kann die Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit nicht einfach an den Staat delegiert werden, doch muss dieser dabei eine tragende Rolle spielen. Der Staat ist momentan die mächtigste Form organisierter menschlicher Gemeinwesen. Der Legislative kommt dabei eine Vorbildfunktion zu, die an vielen Stellen allerdings erst noch entwickelt und mit politischen Inhalten gefüllt werden muss. Die Legislative ist deshalb von großer Bedeutung, da sie über Förderschwerpunkte, Zielgruppen sowie Strukturen und Mittel entscheidet, mit denen Maßnahmen gegen Rassismus, Antisemitismus, Heterosexismus, gegen die Abwertung von Asylsuchenden oder von Langzeitarbeitslosen sowie gegen andere Ideologien der Ungleichwertigkeit gefördert werden. Die Exekutive und Judikative in der Bundesrepublik bilden die gesellschaftliche Diversität bis zum heutigen Tag nicht annähernd ab. Die strukturelle Diskriminierung von und Zugangsbarrieren gegenüber Menschen, die nicht der weißen heterosexuellen Mehrheitsgesellschaft angehören, werden nur zögerlich und weder systematisch noch grundlegend abgebaut. **Roland Roth** zieht anknüpfend daran in einem Kommentar eine Bilanz zu den bisherigen Bundesprogrammen gegen Rechtsextremismus. Obwohl er diese als einen Schritt in die richtige Richtung betrachtet, zeigen sich doch Hindernisse und Grenzen. Gerade angesichts aktueller Herausforderungen sieht er die zwingende Aufgabe, neue Perspektiven zu entwickeln. In einem weiteren Beitrag hat **Julia Schulze Wessel** in einem Kommentar das Bild von Staatsbürger/innen ohne Staatsbürgerschaft entworfen. Sie verweist darauf, dass Menschenrechte nur für Bürger/innen in einem umschlossenen Gemeinwesen gelten, und somit hängt – nach Arendt – ein als universell deklariertes Recht von einer partikularen Mitgliedschaft ab. Gerade aber aus diesem Paradoxon ergab sich in der Geschichte immer wieder eine Dynamik und emanzipatorische Kraft durch die ständigen Kämpfe derjenigen, die für sich die Menschenrechte beanspruchten und durchsetzten. Geflüchtete werden von ihr als Subjekte begriffen, die die politische

Bühne betreten und Prozesse politischer Selbstermächtigung antreten, die letztlich die Grenzen der Demokratie aufzeigen oder sie zu verschieben vermögen.

Gedankt sei an dieser Stelle der Künstlerin und Fotografin **Susanne Keichel**. Arbeiten aus ihrer Reihe *Fluchtlinien* sind den einzelnen Beiträgen jeweils vorangestellt. Ihre Fotografien beschreiben aktuelle Zustände von Pegida bis zum Geflüchtetenprotest. *Fluchtlinien* ist ein «work in progress» – Susanne Keichel arbeitet konzeptuell und über lange Zeiträume hinweg.

Berlin und Dresden, im Februar 2016

Mekonnen Mesghena, Michael Nattke und Stefan Schönfelder

KAPITEL I

• Sexual harassment
and discriminative behavior
will not be tolerated!

[the
... a
-isms
bad]

- ★ no sexism
- ★ no racism
- ★ no anti-semitism
- ★ no homophobia
- ★ no transphobia
- ★ ...

• this is a political protest:

- ★ no alcohol
- ★ no drugs
- people here have no legal status
- ★ no fotos
- ★ no videos
- ★ no cameras at all

Ideologien der Ungleichwertigkeit und das Syndrom «Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit»

Einleitung

Ideologien der Ungleichwertigkeit mit ihren jeweiligen Ausdrucksweisen und Manifestationen sind ein zentrales und virulentes gesellschaftliches Problem, indem sie mit ihrer menschenfeindlichen und zerstörerischen Kraft fundamentale Werte und Rechte verletzen, zu denen sich Deutschland mit seiner demokratischen Verfasstheit, dem Grundgesetz und der Bindung an die Menschenrechte bekennt. Nicht nur durch offene, direkte Abwertung, sondern gerade auch durch subtile, indirekte Strategien tragen sie dazu bei, soziale, politische und ökonomische Ungleichheit entlang konstruierter Gruppenzugehörigkeiten herzustellen und aufrechtzuerhalten. Sie spielen in vielen theoretischen Ansätzen über Rassismus und soziale Ungleichwertigkeit zur Unterfütterung und als Legitimationsinstrumente eine zentrale Rolle. Dazu gehört auch das *Syndrom Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF)*, wie es von Heitmeyer entworfen wurde.¹ Demnach bildet die Abwertung und Ausgrenzung einer ganzen Reihe von sozialen Gruppen² und den ihnen zugerechneten Personen wie sie sich u.a. in ethnischen Rassismus, Antisemitismus und Sexismus zeigt, ein zusammenhängendes Syndrom Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, zusammengehalten durch die Ideologie der Ungleichwertigkeit. Im Kern geht es darum, dass Menschen aufgrund ihrer zugewiesenen Gruppenzugehörigkeit eine unterschiedliche Wertigkeit beigemessen wird.

Das GMF-Syndrom kann eine Grundfolie für die theoretische wie praxisorientierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Phänomenen von gruppenbezogener Abwertung und Ausgrenzung bieten. Im Rahmen des gleichnamigen Projekts wurde es bislang vorrangig mit quantitativen Zugängen untersucht und die theoretische

¹ Heitmeyer (2002-2011).

² Der Begriff der sozialen Gruppe wird hier in einem sozialpsychologischen Verständnis verwendet, wonach soziale Gruppe keine faktischen Gruppen sind, sondern durch Kategorisierungs- und Differenzierungsprozesse konstruiert werden. Die Konstruktion von sozialen Gruppen durch die Betrachtenden ist unabhängig davon, inwieweit sich Personen selbst diesen Gruppen zugehörig fühlen bzw. diese für ihre Identität bedeutsam finden.

Konzeption erfolgreich empirisch bestätigt.³ Es ist jedoch auch offen für die Analyse mit unterschiedlichen methodischen Zugängen und kann durch weitere Perspektiven z.B. um Erfahrungen der von Abwertung Betroffenen ergänzt werden.⁴ Das Konzept hat inzwischen Verbreitung in der politischen wie praxisnahen Auseinandersetzung mit Abwertungs- und Ausgrenzungsprozessen gefunden. Zugleich wird aus unterschiedlichen Perspektiven Kritik geäußert und nicht alle an der Debatte Beteiligten halten das Konzept mit Blick auf die praktische Arbeit für sinnvoll und hilfreich.

Die hier vorgelegte Darstellung ist der Versuch einer knappen Darstellung der Konzeption des Syndroms Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit aus sozialpsychologischer Perspektive. Betont sei, dass Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen aus unterschiedlicher fachdisziplinärer Perspektive mit jeweils eigenem Verständnis an dem Konzept arbeiten.

Die Konstruktion sozialer Gruppen

Die Konstruktion sozialer Gruppen verläuft entlang zugeschriebener Merkmale einer Person, die insbesondere dann wirkmächtig wird, wenn dies, was besonders häufig der Fall ist, entlang nicht oder nur sehr schwer veränderbarer Merkmale geschieht. Dazu gehören ethnische und kulturelle Herkunft, Religion, Geschlecht, sexuelle Orientierung und Identität, Alter, Behinderung und auch Armut und Arbeitslosigkeit.⁵ Diese Merkmale werden aus den vielen Eigenschaften einer Person hervorgehoben und erhalten einen übergroßen Bedeutungsraum für die Zuschreibung von Werthaltungen, Eigenschaften und Verhaltensweisen, die generalisiert werden. Aufgrund ihrer zugewiesenen Gruppenzugehörigkeit werden Personen als «anders», «unnormale» oder «ungleich» markiert und dann schnell auch als ungleichwertig betrachtet und behandelt. Der Prozess der Kategorisierung und Differenzierung vollzieht sich stets in der Abgrenzung der jeweils «Anderen» zum ebenso konstruierten «Wir», dem man sich selbst zurechnet, und endet bei «besser und schlechter» zugunsten der eigenen Gruppe und damit auch der eigenen Person. In Narrativen über die Fremdgruppe (und umgekehrt auch die Eigengruppe) wird dieses «besser und schlechter» begründet. Vorurteile transportieren diese Narrative.

Allport umschrieb Vorurteile vereinfacht als «von anderen ohne ausreichende Begründung schlecht denken». In diesem Sinne werden Vorurteile als unzulässige,

3 Für Deutschland: Zick et al. (2008); Groß/Zick/Krause (2012); für acht europäische Länder: Zick/Küpper/Hövermann (2011).

4 Siehe hierzu u.a. die über 70 Dissertationen im Rahmen des gleichnamigen, interdisziplinären Graduiertenkollegs, das von 2004-2012 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde.

5 Der Prozess der Konstruktion sozialer Gruppen, von der Differenzierung, Kategorisierung entlang salienten, d.h. aktuell bedeutsam erscheinender, Aufmerksamkeit auf sich ziehender Merkmale, der Zuweisung von Stereotypen und schließlich der Bewertung werden in vielen rassistischtheoretischen Ansätzen angesprochen. U.a. sozialpsychologische Intergruppentheorien skizzieren den Prozess im Detail und unterziehen ihn auch der empirischen Prüfung. Einflussreich sind hier insbesondere die Theorie der Sozialen Identität: Tajel/Turner (1986) und in jüngerer Zeit das Stereotype-Content-Model von Fiske et al. (2002).

gegen Fakten resistente Übergeneralisierungen definiert und als abwertende Einstellungen mit einer kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Komponente verstanden. Hierbei wird keineswegs unterstellt, es gäbe «richtige Urteile» über «reale Personengruppen». Es geht hier immer um subjektive Konstruktionsprozesse, seien es Fremdzuweisungen oder Selbstidentifikationen, die Diskriminierung und Privilegierung nach sich ziehen können. Wenn soziale Normen die offene Abwertung sanktionieren, werden Vorurteile subtil oder indirekt ausgedrückt, z.B. als Überbetonung (tatsächlicher oder vermeintlicher) kultureller Unterschiede.⁶

Die Definition, die u.a. Broden für Rassismus vorschlägt, stimmt mit dem sozialpsychologischen Verständnis von Vorurteilen weitgehend überein. Demnach ist *Rassismus* durch die Unterteilung in eine konstruierte «Eigengruppe» (das «Wir») und eine «Fremdgruppe» («die Anderen») gekennzeichnet. Diese Dichotomie und Differenzierung dient nach Mecheril dem eigenen Selbstverständnis.⁷ Sie geht mit der Herabwürdigung des jeweils Anderen und der Zuschreibung von angeblicher Überlegenheit an das Eigene einher, was zu einer «gesellschaftlichen und strukturellen Legitimation von Diskriminierung, Ausschluss und Ausrottung» führt.⁸ Broden betont in diesem Zusammenhang Homogenitäts- und Normalitätsvorstellungen, die Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit bestimmen. Diese werden derzeit insbesondere über ökonomistische, neoliberale Argumente angefeuert, zunehmend auch durch die Konstruktion einer Dichotomie zwischen dem vermeintlich aufgeklärten Abendland und dem «Orient», in dem patriarchale Stammeskulturen herrschten. Diese künstliche, oft falsche Dichotomisierung suggeriert große, unüberbrückbare Differenz. Dies wertet den «eigenen» Kulturkreis auf und bewahrt davor, an diesen kritische Nachfragen zu stellen, wie es dort eigentlich um die Aufklärung, das Vorhandensein und die Umsetzung eines Grundkonsensus von Demokratie, Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung bestellt ist. Umgekehrt bewahrt dies vor dem mühsamen Blick auf die Heterogenität der jeweiligen «Fremdgruppe», die üblicherweise als homogen wahrgenommen wird: «Wir sind ja ganz unterschiedliche, aber die anderen, die sind alle gleich».⁹

Das Syndrom Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Das Konzept eines Syndroms Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF-Syndrom) geht von einem Zusammenhang zwischen der Abwertung unterschiedlicher Adressatengruppen aus. Es knüpft damit an eine alte These des Sozialpsychologen Gordon Allport an, der bereits 1954 konstatierte, die Abwertung der einen Gruppe

⁶ U.a. Quillian (2006)

⁷ Mecheril (2007)

⁸ Broden (2012)

⁹ Zum Ingroup-Heterogenitätseffekt und zum Outgroup-Homogenitätseffekt s. u.a. die Übersicht zu verschiedenen, verzerrenden Intergruppen-Effekten Hewstone/Rubin/Willis (2002).

gehe Hand in Hand mit der Abwertung einer anderen Gruppe.¹⁰ Empirisch konnte die Annahme eines zusammenhängenden GMF-Syndroms inzwischen bestätigt werden:¹¹ Wer die eine Gruppe abwertet, wertet mit recht hoher Wahrscheinlichkeit auch andere soziale Gruppen ab, und er oder sie tut dies aus der allgemeinen Befürwortung sozialer Hierarchien heraus.

Welche Elemente das Syndrom bilden, kann von Kultur zu Kultur, Zeit zu Zeit variieren, d.h. Elemente können herausfallen oder neu hinzukommen – abhängig von aktuellen politischen Debatten, zeithistorischen und/oder kulturellen Besonderheiten usw. Allerdings sind es in der kulturvergleichenden und historischen Betrachtung fast immer auch die gleichen Gruppen, die abgewertet und ausgegrenzt werden. Als Elemente des GMF-Syndroms in Deutschland wurden bislang die folgenden Elemente erfasst: Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, ethnischer Rassismus, Sexismus, die Abwertung von Muslimen, Sinti und Roma, Asylsuchenden sowie von homosexuellen, behinderten und langzeitarbeitslosen Menschen sowie die allgemeine Zustimmung zu Vorrechten der Etablierten gegenüber Neuankömmlingen.

Einzelne Facetten von GMF werden seit vielen Jahren aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven hinsichtlich des Ausmaßes, Bedingungsfaktoren und Folgen sowie der sie begleitenden Prozesse analysiert. Im Rahmen des gleichnamigen Langzeitprojekts (2002-2011), der Nachfolgestudie *Fragile Mitte* (2014) sowie einer einmalig in acht europäischen Ländern in 2008 durchgeführten Befragung wurde erstmals eine große Bandbreite von GMF-Elementen in repräsentativen Bevölkerungsumfragen empirisch untersucht.¹²

Bedingt durch die Konzeption als Ideologie und diese methodische Herangehensweise wurde das GMF-Syndrom bislang überwiegend hinsichtlich der Einstellungen von Personen untersucht. Andere Studien, die verhaltensnäher durchgeführt wurden oder qualitative Zugänge wählen, lassen annehmen, dass es nicht nur einen Zusammenhang von abwertenden Einstellungen gegenüber unterschiedlichen Adressatengruppen gibt, sondern sich ebenso Ähnlichkeiten und Zusammenhänge bei diskriminierenden Verhaltensweisen und auch in diskriminierenden Strukturen finden lassen. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) benennt konkret die Diskriminierung von Personen aufgrund einer Reihe der oben genannten Merkmale.

10 Allport (1954: 68): «One of the facts of which we are most certain is that people who reject one out-group will tend to reject other out-groups. If a person is anti-Jewish, he is likely to be anti-Catholic, anti-Negro, anti any out-group».

11 Zick et al. (2008); Zick/Küpper/Hövermann (2011); Groß/Zick/Krause (2012).

12 Die Studien wurden vom Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld durchgeführt und von privaten Stiftungen gefördert. Ergebnisse zur Verbreitung und vertiefte Analysen finden sich u.a. in den folgenden Publikationen: «Deutsche Zustände» hg. v. Heitmeyer (2002-2011); «Fragile Mitte – Feindselige Zustände» hg. von Zick/Klein (2014); Vergleichsstudie in acht Ländern Europas von Zick/Küpper/Hövermann (2011). Zur Methodik s. u.a. Groß in Zick/Klein (2014: 24-31).

Ideologien von Ungleichwertigkeit als Legitimation sozialer Ungleichheit

Viele Theorien zur Beschreibung von Gruppenkonflikten und von sozialer Ungleichheit postulieren einen Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und der Zuschreibung von Ungleichwertigkeit an markierte Personengruppen.¹³ Denn soziale Ungleichheit ist offenkundig nicht einfach individuell zufällig verteilt. Vielmehr etabliert sie sich in auffälliger Weise entlang der oben beschriebenen, konstruierten Gruppenkategorien. Die ungleiche Verteilung zwischen People of Color und Weißen, Männern und Frauen usw. macht sich an ökonomischen Ressourcen, politischer Macht und Einfluss, dem Zugang zu Bildung, Wohnraum, Gesundheit und Ernährung und nicht zuletzt auch der Verfügbarkeit und Durchsetzung von Rechten fest. Ideologien der Ungleichwertigkeit rechtfertigen diese soziale Ungleichheit.

Ideologien sind Glaubenssätze, die den Blick auf die Welt prägen und steuern. Sie erscheinen als unhinterfragte, natürliche Gegebenheiten, als offenkundige Wahrheiten. Ideologien der Ungleichwertigkeit operieren auf einem Kontinuum zwischen individuellen und gruppenfokussierten Glaubenssätzen¹⁴ z.B. als individuelle Leistungsideologie («jeder ist seines Glückes Schmied») unter Ausblendung unterschiedlich verteilter struktureller Chancen und als neoliberaler Glaube an den freien Markt. Auch religiöse Fundamentalismen mit ihrem Glauben an die einzige Wahrheit und die Überlegenheit der eigenen Religion gehören dazu. Ideologien der Ungleichwertigkeit dienen dabei den Interessen des jeweils überlegenen Teils der Gesellschaft und haben die Funktion, soziale Hierarchien herzustellen, zu legitimieren, durchzusetzen und aufrechtzuerhalten. Sie finden ihren Ausdruck in Vorurteilen, die sich in diesem Sinne auch als legitimierende Mythen zur Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien verstehen lassen¹⁵ und die in kleineren oder größeren Narrativen begründen, warum einige Gruppen weiter oben, andere weiter unten auf der sozialen Leiter stehen.¹⁶ Beispiel für eine soziale Hierarchie entlang von Gruppenkategorien, die durch Ideologien der Ungleichwertigkeit gestützt und befördert werden, ist die

13 Während Heitmeyer (2008) hier lediglich auf soziale Spaltung als ökonomische Ungleichheit fokussiert, gehen andere Ansätze darüber hinaus und berücksichtigen auch nicht primär ökonomisch definierte Ungleichheiten entlang von «Race» und «Gender», die sich zwar auch in massiver ökonomischer Ungleichheit ausdrücken, darüber hinaus aber auch in vielen weiteren Folgen.

14 Victor/Wilding (1990).

15 Sidanius/Pratto (1999).

16 Aufbauend auf etlichen Vorläufern von Ungleichheits- und Ungleichwertigkeitstheorien weist bereits Blumer (1958) dem (in diesem Fall ethnischen, aber m.E. auch übertragbar auf andere Formen von Ungleichwertigkeitsideologien) Rassismus die Funktion der Legitimation von sozialen Statusunterschieden zu. In einer Weiterentwicklung formulieren Sidanius/Pratto (1999) eine Theorie der Sozialen Dominanz und beschreiben Ideologien der Ungleichwertigkeit als legitimierende Mythen. Sie führen zudem die soziale Dominanzorientierung als eine individuelle und empirisch messbare Komponente ein, die eine grundsätzliche Befürwortung oder Ablehnung sozialer Hierarchien erfasst und die in einer Vielzahl von empirischen Studien als wesentlicher Prädiktor für abwertende Einstellungen gegenüber vielen verschiedenen, spezifischen Gruppen bestätigt wurde.

tief im Kolonialismus verankerte Kategorisierung zwischen Schwarz und Weiß, die sich nach wie vor in sozialer Ungleichheit manifestiert, die durch offenen und modernen Rassismus legitimiert wird. Beispiel ist auch die nach wie vor weltweit nahezu als selbstverständlich hingenommene und zum Teil dramatische Ungleichwertigkeit zwischen den Geschlechtern, ideologisch unterfüttert durch den Verweis auf «natürliche», «gottgewollte» Unterschiede.¹⁷ Gleiches gilt auch für die nach wie vor rechtlich und sozial wirkmächtige Differenzierung zwischen anders-(heterosexuell) und gleichgeschlechtlich Liebenden. Hierbei interagieren und multiplizieren sich ggf. die verschiedenen Ungleichwertigkeitskategorien mit jeweils spezifischen ideologischen Begründungen z.B. für die Abwertung Schwarzer Frauen, wie dies im Konzept der Intersektionalität beschrieben wird (s.u.).

Die – nicht immer so deutliche – Stärke des Konzepts der Ideologie der Ungleichwertigkeit liegt m.E. in ihrer Funktionalität als kollektiv geteilte, Hierarchie legitimierende Mythen für diverse statushohe Gruppen, die ihre eigene Überlegenheit damit nach unten abzusichern versuchen. Als kollektiv geteilte Ideologien werden sie aber auch von statusniedrigeren Gruppen geteilt, die Ungleichwertigkeit mittragen und nach unten durchreichen. Dies geschieht sowohl mit Blick auf die eigene Gruppe (etwa durch sexistische Einstellungen von Frauen), als auch mit Blick auf Personen, die einer vergleichsweise statusniedrigeren Gruppe zugewiesen werden (was sich empirisch z.B. in der vergleichsweise hohen Abwertung von (neu) Eingewanderten durch ärmere Personen, Frauen und z.T. auch Migrant/innen vorangegangener Einwanderungsgenerationen zeigt.¹⁸

Auch Heitmeyer beschreibt, wie soziale Ungleichheit mittels Ideologien über die Ungleichwertigkeit sozialer Gruppen aufrechterhalten wird.¹⁹ Das auch im Grundgesetz verankerte Ideal der Gleichheit werde durch Machtinteressen und gesellschaftliche Diskurse über Ungleichwertigkeiten von Gruppen ausgehöhlt. Die Etablierung von Ungleichwertigkeit erfolge über «Begriffe von Nützlichkeit, Kultur, Moral, das Wahre, zeitliche Verweildauer im Raum, Natur und Kognition». Dabei würden jeweils variierende Opfergruppen in den Fokus genommen – je nach Interesse deutungsmächtiger Gruppen, die damit Strukturen und ihren Machterhalt sicherten. In diesem Sinne stellten Ideologien soziale Realitäten verzerrt dar und naturalisierten und biologisierten soziale Kategorien. Kurz: Über soziale Ungleichheiten und Unterschiede in Lebensstil, Religion usw. werde Ungleichwertigkeiten eingeführt, die dann eine

¹⁷ Drastisch erkennbar an dem überzufällig unterproportionalen Anteil von Frauen an der Bevölkerung in etlichen Ländern, verursacht u.a. durch geschlechtsselektive Geburtsverhinderung weiblicher Babys, höherer Mangelerkrankung und schlechterer gesundheitlicher Versorgung von Mädchen und Frauen. <http://www.worldometers.info/world-population/world-population-gender-age.php>.

¹⁸ Z.B. Küpper/Heitmeyer (2005)

¹⁹ Heitmeyer (2008). Hier verweist er auch auf die von Neckel/Sutterlüty (2006) vorgeschlagene Konzeption von Ungleichheitssemantiken, mit deren Hilfe zum einen eine graduelle Klassifikation, zum anderen eine kategoriale Klassifikation erzeugt werde, wobei graduelle in kategoriale Klassifikation letztlich überführbar sei (als Beispiel nennt er die Verbindung von Intelligenz an die ethnische Zugehörigkeit). Andere Autor/innen unterscheiden hier zwischen zugewiesenen («ascribed») und erworbenen («achieved») Merkmalen.

weitere Quelle für die Bedrohung von Anerkennung und Desintegration seien. Die Folge sei eine «Dehumanisierung des Zusammenlebens». Diese fortwährende Herstellung von Desintegration diene paradoxerweise der Stabilisierung der Gesellschaft.

Die Theorien, in denen die ideologische Abwertung und faktische Ausgrenzung sozialer Gruppen eine zentrale Rolle spielt, lassen sich grob in Identitäts- und Ressourcenkonflikttheorien einteilen. Konflikttheorien sehen die tatsächlich vorhandene oder auch nur wahrgenommene Konkurrenz um materielle wie immaterielle Ressourcen bzw. widerstreitende Interessen als Ausgangspunkt für Vorurteile, Diskriminierung und Gewalt.²⁰ Diese sind vielfach nicht nur in modernen Gesellschaften, sondern auch durch historische und ethnologische Studien in nicht-kapitalistischen Kulturen belegt worden.²¹ Bemerkenswert ist, dass die Dynamik der Abwertung weniger durch die objektive ökonomische Lage als vielmehr durch ihre subjektive Einschätzung angefeuert wird. Dazu gehört die wahrgenommene Konkurrenz (die tatsächlich vorhanden sein kann, aber nicht muss) und insbesondere die kollektive (und nicht die individuelle!) Deprivation, d.h. die gefühlte Schlechterstellung der Eigengruppe im Vergleich zu einer Fremdgruppe.²² Genau an dieser Stelle setzen Vorurteile wie z.B. «Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg» an, was de facto nicht stimmt, aber immer wieder behauptet wird. Identitätsansätze heben hervor, dass bereits durch die Kategorisierung in ein «Wir» und ein (fiktives) «die Anderen» Abwertungsprozesse in Gang gesetzt werden können, wozu es gar keiner Ressourcenkonflikte bedarf. Demnach liegt bereits in der Konstruktion sozialer Gruppen das Potential für ihre Abwertung.

Abwertende Haltung, Handlung, Strukturen

Eine von der Ideologie der Ungleichwertigkeit geprägte Haltung kann direkt oder indirekt zu diskriminierenden Handlung führen und sich in diskriminierenden Strukturen manifestieren. Umgekehrt können Gewalt, individuelle wie strukturelle Diskriminierung durch Ideologien gerechtfertigt werden bzw. diese befördern.²³ Eine ungleichwertige Handlung beginnt bei der Ignoranz von Personen, die einer abgewerteten Gruppe zugewiesen werden, und ihren Interessen und Bedarfen, verläuft dann nach Allport über fünf Stufen der Eskalation von der Verleumdung (beiläufige, abschätzige Bemerkungen, Witze oder Alltagsgeschichten, die die vorhandenen Stereotypen bestätigen), über die Vermeidung von physischer Nähe zur Diskriminierung bis hin

²⁰ U.a. Blalock (1967)

²¹ Levine/Campbell (1972)

²² Empirische Studien belegen vielfach, dass es vor allem die kollektive Relative Deprivation, d.h. das subjektive Gefühl der kollektiven Schlechterstellung der Eigengruppe im Vergleich zu einer Fremdgruppe, ist, die Feindseligkeit gegen diese Gruppe auslöst. Hingegen sind die individuelle Deprivation und auch die subjektive, individuelle relative Schlechterstellung nachrangig bzw. sogar völlig unbedeutend. Zum Konzept der Relativen Deprivation s. Gurr (1970); dazu u.a. empirisch: Rippl/Baier (2005).

²³ Empirisch ist der Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Diskriminierung nur mäßig stark; s. Schütz/Six (1996).

zu Gewalt gegen Personen und Dinge – und im schlimmsten Fall zur Vernichtung einer ganzen Gruppe.²⁴

Inwieweit abwertende Einstellungen tatsächlich in diskriminierendes Verhalten überführt werden, hängt von einer Reihe von Faktoren ab, die auf die Bedeutung des Kontextes verweisen: Dazu gehören:

- 1) soziale Normen, die u.a. durch die gefühlte Mehrheitsmeinung mitbestimmt werden;
- 2) die (wahrgenommenen) Einstellungen wichtiger Bezugspersonen, welche die eigene Einstellungen bestärken und die Übertragung in Verhalten wahrscheinlicher machen; und
- 3) Gelegenheiten, ein Verhalten auszuüben (oder es eben nicht ausüben zu können).²⁵

Hierbei sind auch die Medien von Bedeutung, die mit der gewählten Darstellung von sozialen Gruppen, den verwendeten Begrifflichkeiten, den weitergetragenen Deutungsmustern und auch der Auswahl von präsentierten «Experten» die Einstellungen prägen.²⁶ Aktuell ist dies beim Thema «Geflüchtete» zu beobachten, wo Menschenfeindlichkeit durch die Verwendung von Begriffen wie «Flüchtlingskrise» durch die unkritische Übernahme von Deutungen wie «Ängsten und Sorgen» und durch die Bereitstellung von medialen Räumen für z.T. offen rechtspopulistische bis rechte Aktive befördert wird.

Die individuelle und die strukturelle Ebene von Ungleichwertigkeit sind miteinander verwoben, bedingen sich gegenseitig und stehen in Wechselbeziehung. Individuen formen – angeführt von ihren Haltungen – Strukturen, und umgekehrt beeinflussen Strukturen die Individuen. Dabei haben dominante Gruppen die Kraft, Strukturen zu ihren Gunsten zu gestalten, etwa durch das Setzen von Zugangsregeln z.B. zu Bildung. Ideologien der Ungleichwertigkeit bilden also eine Grundlage für die Etablierung diskriminierender Strukturen, die dann ihrerseits Wirklichkeit schaffen und damit auch wieder die Haltung und Selbsteinschätzung von Individuen beeinflussen. Der Blick in Prävention und Intervention allein auf das Individuum versperrt die Sicht auf diskriminierende Strukturen, umgekehrt verhindert der Blick allein auf diskriminierende Strukturen, Verantwortlichkeiten konkret zu benennen und damit auch Perspektiven zu eröffnen, wer an welcher Stelle was ändern kann und muss. Es gilt, diese oft schwer erkennbaren, wechselseitigen Prozesse zwischen diskriminierenden Individuen und Strukturen zu analysieren und zu durchbrechen.

²⁴ Allport (1954)

²⁵ Fishbein/Ajzen (1975)

²⁶ Gut geprüfte Modelle zur Einstellungsbildung legen nahe, dass Menschen ihre Einstellungen häufig nicht wohl überlegt und rational auf Grundlage von guten Argumenten bilden, sondern vielmehr auf Basis von Stereotypen, Emotionen und anderen kognitiv leicht zu verarbeitenden Hinweisen, abgeleitet aus häufigen Wiederholungen oder von präsentierten Experten; zur Übersicht u.a. Chaiken/Trope (1999).

Funktion und Folgen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Für Prävention und Intervention ist ein Blick auf mögliche Funktionen hilfreich, die Ungleichwertigkeitsideologien auf Abwertung- und Ausgrenzungsprozesse für Individuen sowie für die Gesellschaft als Ganzes haben.²⁷ Die für abwertende Akteur/innen nützlichen Funktionen begünstigen ihre Aufrechterhaltung. Umgekehrt erleichtert ein Ersatz der gleichen Funktionen durch andere Inhalte im Sinne eines funktionalen Äquivalents deren Prävention oder Abbau:

- 1) Auf der individuellen Ebene können Vorurteile vermeintliches Wissen über soziale Gruppen bereitstellen (z.B. über typische Eigenschaften von «Juden», «Roma» oder «Muslime»), was gerade dann der Fall ist, wenn kein echtes Wissen vorhanden ist. Dieses «Wissen» ist häufig begleitet von negativen Emotionen wie Angst, Wut und Hass. Prävention gelingt daher besser, wenn nicht allein auf Wissen, sondern auch auf Emotionen gesetzt und Empathie gefördert wird.
- 2) Die Ausgrenzung von Fremdgruppen schafft außerdem Zusammenhalt in der wahrgenommenen Eigengruppe. So werden vorhandene Unterschiede in Werthaltung und Lebensstil in der Eigengruppe verkleinert und überdeckt, wenn eine möglichst große Differenz zu einer Fremdgruppe behauptet wird (z.B. bei der Realisierung der Gleichberechtigung von Frauen).
- 3) Kontrolle über die abgewertete Fremdgruppe ist eine weitere Funktion.
- 4) Die Abwertung von Fremdgruppen verhilft auf bequeme Art zur Aufwertung der Eigengruppe und indirekt zur mit der Gruppe identifizierten Person, die zudem Anerkennung durch die Eigengruppe erhält.
- 5) Die wichtigste Funktion ist die Legitimierung und Durchsetzung der eigenen Vormachtstellung und der eigenen Privilegien bzw. umgekehrt der Diskriminierung markierter Gruppen.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit hat negative Folgen für die unmittelbar Betroffenen, aber auch für die Täter/innen und die gesamte Gesellschaft. Sie beeinträchtigt das psychische wie das physische Wohlbefinden der von Abwertung und Ausgrenzung Betroffenen, stresst, macht unglücklich und krank. Sie frustriert und kann dazu führen, dass sich die Betroffenen zurückziehen oder sich im Sinn der sich-selbst-erfüllenden Prophezeiung den Stereotypen anpassen, mit denen sie ohnehin konfrontiert sind. Folgen sind zudem handfeste Benachteiligungen bei Bildungschancen, auf dem Arbeitsmarkt, bei der Wohnungssuche, dem Zugang zu Gesundheit und Ernährung, Einschränkung der politischen wie sozialen Einfluss- und Teilhabemöglichkeiten und von Rechten. Im schlimmsten Fall sind die Betroffenen physischer Bedrohung und Gewalt ausgesetzt, wie sie sich in Hasskriminalität zeigen, drastisch u.a. in den Morden des selbsternannten Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU) in die Tat umgesetzt. Beispiele sind auch häusliche Gewalt gegen Frauen und gegen Menschen, die durch Alter oder eine Behinderung eingeschränkt sind.

²⁷ Zur Funktion von Vorurteilen siehe ausführlicher Zick/Küpper/Heitmeyer (2011).

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit trübt zugleich den Blick und die Urteilskraft der abwertenden Akteure. Sie führt dazu, dass Mythendenken Entscheidungen und Handeln bestimmt anstelle sachlich-fundierter Überlegungen. Empirisch nachgewiesen sind auch negative ökonomische Folgen, wenn Potentiale durch Vielfalt nicht erkannt und abgerufen werden, was kreative und innovative Ideen verhindert und zu messbar schlechteren Resultaten bei anspruchsvollen Aufgaben in Arbeitsteams führen kann.²⁸ Und im schlimmsten Fall kann sich Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Protesten, Unruhen, Verfolgung von Minderheiten oder Bürgerkriegen niederschlagen.

Alternative Begrifflichkeiten, Konzepte und Kritik

Das Konzept des Syndroms Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, das durch den gemeinsamen Kern der Ideologie der Ungleichwertigkeit zusammengehalten wird, wird auf der einen Seite vielfach genutzt, hat aber auch Kritik aus Wissenschaft und Praxis auf sich gezogen. Diese bezieht sich auf die Konzeption als solches, auf Begrifflichkeiten und die methodische Herangehensweise. Hierbei spielen auch fachdisziplinäre und kontextspezifische Zugänge und Traditionen eine Rolle, wobei es nicht immer einfach ist, Unterschiede und Überschneidungen im Verständnis herauszulesen. Im Folgenden wird zu einigen ausgewählten Aspekten kurz Stellung genommen.

Das Konzept des Syndroms Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit legt den Fokus auf Ähnlichkeiten in der Abwertung verschiedener sozialer Gruppen – bezogen auf die Art und Weise, Prozesse, Motive und Folgen. Dies ermöglicht es, Abwertungsmuster ggf. auch bei neu oder erneut fokussierten Gruppen zu erkennen. Es legt für Politik und insbesondere für Prävention und Intervention (z.B. gegen Antisemitismus) nahe, von Erkenntnissen aus benachbarten Feldern zu lernen, was Zugänge, Methodik, Wirksamkeit und Theorien betrifft. Zudem öffnet das Konzept den Blick für Abwertungsprozesse entlang diverser Merkmale, was viele Menschen zugleich zu Betroffenen wie zu Akteur/innen von Abwertung werden lässt und gleichzeitig neue, große Bündnisse für mehr Gleichwertigkeit schaffen kann.

Umgekehrt betont das Konzept der Intersektionalität Unterschiede von Abwertungsprozessen sozialer Gruppen in Abhängigkeit jeweils spezifischer Merkmalskombinationen von Ethnie, Klasse und Geschlecht (und ggf. auch weiterer Merkmale wie z.B. die sexuelle Orientierung). Abwertung und Ausgrenzung betrifft eben nicht alle Angehörigen einer sozialen Gruppe in gleicher Weise, sondern hier wirken Merkmale wie die ethnische, kulturelle sowie religiöse Herkunft, das Geschlecht und die sexuelle Identität ggf. kompensatorisch oder additiv. Diese Betrachtung ermöglicht es, Besonderheiten zu entdecken und ggf. besondere Handlungsstrategien zu entwickeln. Die Konzepte der Intersektionalität und des GMF-Syndroms schließen sich nicht aus, sondern ergänzen einander.

28 Zur Übersicht siehe Van Knippenberg/Schipperts (2007).

Etliche Akteur/innen aus Wissenschaft und Praxis der antirassistischen Arbeit lehnen den Begriff (und z.T. auch die Konzeption) der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit nicht nur aus begrifflicher und konzeptioneller, sondern auch aus politisch-strategischer Sicht ab, weil er Raum biete, sich dahinter zu verstecken. Abwertung und Ausgrenzung bleibe im Vagen und verlange nicht nach konkretem Handeln. Sie bevorzugen den Begriff (und die Konzeption) des *Rassismus* und ggf. der *Diskriminierung*. Der Begriff des *Rassismus* wird derzeit kontrovers verhandelt, nicht zuletzt mit Verweis auf seine extreme historische Belastung und weil er das rassistische Konzept von «Rassen» perpetuiere.²⁹ Im allgemeinen Laienverständnis dominiert oft ein enges Begriffsverständnis von *Rassismus*, das z.B. Antisemitismus und (Hetero-)Sexismus nicht mitdenkt.

In der wissenschaftlichen sowie praxisorientierten Arbeit wird der Begriff des Rassismus inzwischen jedoch vielfach weiter gefasst. Er wird nicht nur in seiner ursprünglich engeren biologistischen Bedeutung in Bezug auf ethnische Gruppen verwendet, sondern in der postkolonialen und postnationalsozialistischen Auseinandersetzung vielfach auch in einem weiteren Verständnis als kulturalisierter Rassismus, der kulturelle Unvereinbarkeiten behauptet (und der ggf. den nach wie vor virulenten biologistischen Rassismus kaschiert).³⁰ Der Begriff Rassismus umfasst dabei nicht allein eine abwertende Ideologie, sondern auch diskriminierende Praxen und Strukturen. Vor diesem Hintergrund erscheint vielen auch der Begriff des Vorurteils als zu «dünn» oder gar unzutreffend, da dieser nur Einstellungen beschreibt. Zugleich erschwert das umfassende Konzept des Rassismus die differenzierte Analyse von Haltung und Handlung, wie dies die sozialpsychologische Vorurteils- und Diskriminierungsforschung tut, die wiederum seltener strukturelle Bedingungsfaktoren und Folgen in den Blick nimmt.

Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit fokussiert auf die Täter/innen von Ungleichwertigkeit. Die von Abwertung und Ausgrenzung Betroffenen, ihre Erfahrungen, ihr Erleben von Ungleichwertigkeit und ihre Stärkung im Sinne von Empowerment sind nur am Rande Thema. Hier wäre es m.E. zukünftig geboten, die Perspektive der Betroffenen stärker in den Blick zu nehmen, wie es bisher schon die eng verwandte Forschung über Stigmata tut. Von Abwertung Betroffene werden jedoch als Teil der sozialen Hierarchie verstanden, die zugleich mögliche Akteur/innen von Abwertung sein können. Selbst von Abwertung und Ausgrenzung betroffen zu sein schützt demnach nicht davor, andere abzuwerten. Im Gegenteil, gerade Personen mit niedrigem Einkommen und geringerer Bildung, die selbst von Menschenfeindlichkeit betroffen sind, neigen besonders stark zu Vorurteilen.³¹ Dies fordert jede/n dazu auf, sich der eigenen Feindlichkeit zu stellen und sich für Gleichwertigkeit nicht nur der eigenen Gruppe, sondern für die Gleichwertigkeit aller stark zu machen.

²⁹ U.a. auch aus juristischer Perspektive mit Bezug auf Artikel 3 des Grundgesetzes und des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG); Cremer (2009).

³⁰ Messerschmidt (2008)

³¹ U.a. Küpper/Zick (2011); Küpper/Heitmeyer (2005)

Kritisiert wird ferner die Einbettung des GMF-Syndroms in den theoretischen Kontext von Desintegration, wie Heitmeyer dies tut.³² Dies ist allerdings nur eine mögliche und keineswegs zwingende theoretische Anbindung, und diverse Arbeiten haben das Konzept mit anderen theoretischen Ansätzen in Zusammenhang gebracht. Mit Blick auf die Methodik wird auf die Begrenztheit (z.T. auch auf die Unangemessenheit) der bisherig überwiegend quantitativ erfolgten Erfassung und Analyse verwiesen, die dem Phänomen nicht gerecht werde. In der Tat wurde das Syndrom im Rahmen des GMF-Projekts primär über einen quantitativen empirischen Zugang erfasst. Dies schließt jedoch andere Zugänge keineswegs aus, sondern fordert im Gegenteil dazu auf, die theoretische Konzeption verstärkt auch mit qualitativen und experimentellen Zugängen zu untersuchen. Weitere Kritik hat die Operationalisierung der Konstrukte (die Items/Aussagen), wie sie in der gleichnamigen Langzeitstudie zur Erfassung erfolgte, auf sich gezogen. Die verwendeten Skalen wurden zuvor einer ausführlichen empirischen Prüfung der Reliabilität und Validität unterzogen, die aus empirischer Sicht zwar nicht in jedem Fall aber überwiegend zufriedenstellend ausfällt.³³ Unabhängig davon hängt die theoretische Konzeption des GMF-Syndroms nicht an der spezifischen Operationalisierung, die immer verbessert, ergänzt oder alternativ umgesetzt werden kann.

Kritisch wird zudem die Einbindung von verschiedenen Elementen gesehen, die gleichberechtigt nebeneinander stehen. Z.B. werden Antisemitismus und ethnischer Rassismus als eigenständige (übergreifende) Ideologie hervorgehoben. Die empirischen Befunde bestätigen die bisherige Konzeption des GMF-Syndroms allerdings weitgehend. Die Zustimmung zu Etabliertenvorrechten könnte, empirisch gestützt, ggf. den anderen Elementen vorgeordnet konzeptioniert werden. Darüber hinaus schließt eine Betrachtung von Gemeinsamkeiten nicht die Betrachtung von Besonderheiten aus, im Gegenteil, beide Perspektiven können sich m.E. ergänzen. Die Frage mag für Wissenschaft, Praxis und politische Strategie auch jeweils anders beantwortet werden. Sicher bergen Vergleiche immer die Gefahr, als Entlastungsstrategie missbraucht zu werden.

Kritisch wird zudem darauf verwiesen, dass weitere mögliche Elemente von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bislang nicht berücksichtigt wurden, wie z.B. die Abwertung von dicken, alten, jungen, drogenabhängigen, HIV-kranken und Trans*-Personen. Gefordert wird auch eine differenziertere Erfassung einiger Elemente, u.a. von lesbischen und schwulen sowie von geistig und körperlich behinderten Personen. Ferner wird kritisiert, dass nicht umfänglicher weitere Facetten eines Elements erfasst wurden, was bislang nur bei Antisemitismus und der Abwertung von Muslimen ausführlicher gemacht wurde. Diese durchaus berechtigten Punkte sind dem begrenzt möglichen Umfang einer Bevölkerungsbefragung geschuldet und verlangen nach weiterer Untersuchung. Hier ist beispielsweise auch das

³² U.a. Heitmeyer (2008)

³³ Hier sei auch noch einmal auf die erfolgreiche empirische Prüfung des GMF-Syndroms mittels Strukturgleichungsmodellen verwiesen, die eine Prüfung der Messqualität einschließt; u.a. Groß/Zick/Krause (2012).

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung aufgefordert, die Forschungsförderung im Bereich Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit stärker in den Blick zu nehmen.

Schlussbemerkung

Die Konzeption des Syndroms Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, genährt aus dem Kern einer Ideologie der Ungleichwertigkeit, bringt vielfach immer noch getrennt gedachte, analysierte und bekämpfte Phänomene wie Rassismus, Antisemitismus, Sexismus usw. zusammen. Die vergleichende Betrachtung unterschiedlicher Abwertungsphänomene eröffnet die Möglichkeit, Strukturen zu erkennen, Frühwarnsysteme einzubauen und von den Analysen gegenseitig für Wissenschaft, Praxis und politisches Handeln zu lernen. Es verweist auf den Kern, um den es geht: Die Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien durch legitimierende Mythen, beginnend von einzelnen Stereotypen, Vorurteilen bis hin zu großen Ideologien, zur Absicherung eigener Vormachtstellung und Privilegien auf Kosten anderer.

Im Kern verstößt eine Gesellschaft, die Ideologien der Ungleichwertigkeit anhängt, gegen ihre demokratische Verfasstheit, gegen ihr Bekenntnis zu Grundgesetz und Menschenrechten und damit gegen ihre ethisch-moralischen Grundwerte. Ideologien der Ungleichwertigkeit, werden sie individuell transportiert, sind vergleichsweise leicht zu entdecken, weniger leicht ist es, sich ihnen zu stellen. Hier setzen viele antirassistische Projekte an. Ihre Arbeit wird durch gesellschaftliche Diskurse in Politik und (sozialen) Medien konterkariert, wo sich aktuell am Thema «Geflüchtete» offene Menschenfeindlichkeit Bahn bricht.

Strukturelle Ungleichwertigkeit, wie sie sich an ökonomischer, politischer und sozialer Teilhabe offenbart, wird vielfach als «gegeben» und «unveränderlich» betrachtet, falls sie überhaupt als solche erkannt wird. Während gerade in Deutschland Gleichheit und Gerechtigkeit einen hohen Wert haben, überrascht es, wie unhinterfragt strukturelle Ungleichwertigkeiten z.B. in Bezug auf Bildungschancen hingenommen werden. Bei dem regelmäßigen Bekenntnis zu Vielfalt und Gleichwertigkeit ist eine gehörige Portion Unehrlichkeit und Selbstbetrug im Spiel. Die gilt keineswegs nur für übergreifende gesellschaftliche Strukturen, sondern beginnt in Institutionen, Unternehmen usw., in denen Hierarchien entlang von zugewiesenen Gruppenzugehörigkeiten aufrechterhalten und weitergetragen werden. M.E. lohnt es sich hier, Diskurse und Praxis in Bezug auf Rechtsextremismus, GMF, Rassismus, Diversity, Integration und Inklusion stärker zu verbinden.

Demokratische Grundwerte, das Grundgesetz und die Menschenrechte mit ihren rechtlichen wie ethischen Vorgaben fordern dazu auf, Ideologien der Ungleichwertigkeit zu enttarnen und als ganze Gesellschaft gegen sie anzugehen, um die dort verankerte Gleichwertigkeit nicht nur vorgeblich, sondern auch tatsächlich und konkret zu realisieren.

LITERATUR

- Allport, Gordon W. (1954): *The Nature of Prejudice*, Cambridge, MA.
- Blalock, Hubert. M. (1967): *Toward a Theory of Minority-Group Relations*, New York.
- Blumer, Herbert (1958): Race prejudice as a sense of group position. In: *Pacific Sociological Review* I: 3-7.
- Broden, Anne (2012): Anmerkungen zur Aktualität der Ungleichheit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 16-17: 7.
- Cremer, Hendrik (2009): ... und welcher Rasse gehören Sie an? Zur Problematik des Begriffs «Rasse» in der Gesetzgebung, Policy Paper Nr. 10, Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Chaiken Shelly/Trope, Yaacov (1999): *Dual-process theories in social psychology*, New York.
- Fishbein, Martin/Ajzen, Icek (1975): *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, Reading, MA.
- Fiske, Susan T. et al. (2002): A model of (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 82/6: 878-902.
- Groß, Eva/Zick, Andreas/Krause, Daniela (2012): Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 16/17: 11-18.
- Gurr, Ted R. (1970): *Why Men Rebel*. Princeton, New Jersey.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2002-2011): *Deutsche Zustände*, Folge 1-10, Frankfurt a.M./Berlin.
- Heitmeyer, Wilhelm (2008): Ideologie der Ungleichwertigkeit. Kern der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit*. In: *Deutsche Zustände*, Folge 6, hg. v. Wilhelm Heitmeyer. Frankfurt a.M./Berlin: 31-39.
- Hewstone, Miles/Rubin, Mark/Willis, Hazel (2002): Intergroup Bias. In: *Annual Review of Psychology*, 53: 575-604.
- Küpper, Beate/Heitmeyer, Wilhelm (2005). Feindselige Frauen. Zwischen Angst, Zugehörigkeit und Durchsetzungsideologie. In: *Deutsche Zustände*, Folge 3, hg. v. Wilhelm Heitmeyer. Frankfurt a.M./Berlin: 108-127.
- Küpper, Beate/Zick, Andreas (2011): Macht Armut menschenfeindlich? Zusammenhänge in acht europäischen Ländern. In: *Deutsche Zustände*, Folge 9, hg. v. Wilhelm Heitmeyer. Frankfurt a.M./Berlin: 84-105.
- Levine, Robert A./Campbell, Donald T. (1972): *Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes and Group Behavior*, New York.
- Mecheril, Paul (2007): Die Normalität des Rassismus, in: IDA-NRW (Hrsg.), *Überblick*, Nr. 2: 4.
- Messerschmidt, Astrid (2008): Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: *Peripherie* 109/110, 28: 42-60.
- Neckel, Sighard/Sutterlüty, Ferdinand (2005): Negative Klassifikationen – Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In: *Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft*, hg. v. Wilhelm Heitmeyer/Peter Imbusch. Wiesbaden: 409-428.
- Quillian, Lincoln (2006): New approaches to understanding racial prejudice and discrimination. In: *Annual Review of Sociology*, 32: 299-328.
- Rippl, Susanne/Baier Dirk (2005): Das Deprivationskonzept in der Rechtsextremismusforschung. Eine vergleichende Analyse. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57: 644-666.
- Schütz, Heidi/Six, Bernd (1996): How strong is the relationship between prejudice and discrimination? A meta-analytic answer. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 20: 441-62.

- Sidanius, James/Pratto Felicia (1999): *Social Dominance. An intergroup theory of social hierarchy and oppression*, Cambridge.
- Tajel, Henry/Turner, John C. (1986): The social identity theory of intergroup behavior. In: *Psychology of intergroup relations*, hg. v. Stephen Worchel/William G. Austin, Chicago: 7-24.
- Van Knippenberg, Dan/Schipperts, Michaéla, C.: Work-group diversity. In: *Annual Review of Psychology*, 2007, 58: 514-541.
- Victor, George/Wilding Paul (1990): *Ideology and Social Welfare* (2nd edition), London.
- Zick, Andreas/Klein, Anna: *Fragile Mitte – Feindselige Zustände*, 2014. hg. v. Ralf Melzer für die Friedrich-Ebert Stiftung: Berlin.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Heitmeyer, Wilhelm (2011): Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf. In: *Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung*, hg. v. Anton Pelinka. Berlin: 287-316.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung, hg. v. der Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Zick, Andreas/Wolf, Carina/Küpper, Beate/Davidov, Eldad/Schmidt, Peter/Heitmeyer, Wilhelm (2008): The syndrome of Group-focused Enmity. The interrelation of prejudices tested with multiple cross-sectional and panel data. In: *Journal of Social Issues*, 64, 2: 363-383.



Jeden Montag Deutschland retten. PEGIDA und Co. verändern das politische Klima

In der gesamten Rechten, von extremen bis hin zu moderaten Teilen, greift die Lesart um sich, Deutschland befinde sich in einer Krise existenziellen Ausmaßes – oder auf dem Weg dorthin. Diese Krisenrhetorik begründet einen Diskurs, dessen alarmierter Ton in den vergangenen zwei Jahren zunehmend radikaler geworden ist. Das Wiedererstarken von Ideologien der Ungleichwertigkeit ist kein Phänomen, das auf eine bestimmte Fraktion der extremen Rechten, auf eine ihrer Parteien oder einzelne Personen und deren Gefolgschaft einzuengen ist.¹ In dem Wechselspiel zwischen einer rechtskonservativen Seehofer-CSU mit populistischen Scheinlösungen, einer rechtsnationalistischen AfD und einer völkischen, neurechten Mobilisierung auf den Straßen, die als «nationale Erhebung» daher kommt und zunehmend mit Putschszenarien liebäugelt, drohen nicht nur einzelne soziale Fortschritte, sondern auch das Prinzip des menschenrechtlichen Universalismus selbst wie zwischen Mühlsteinen zerrieben zu werden.

Auch wenn die antiliberalen Politiken² von Rechtsaußen – zwischen den Ländern und zwischen den Fraktionen – stark differieren mögen, ist ihnen doch gemeinsam, dass sie gegen ein angeblich von außen (EU, USA etc.) und von verschworenen Interessengruppen («die Asyllobby», «die Juden», «die Banken», George Soros) gesteuertes Gesellschaftsmodell die Vision einer Politik setzen, die dem ethnisch homogenen Volk³ und der Heimat verbunden sei. Über die Anrufung von als hermetisch abgeschlossen interpretierter Geschichte, Kultur, Tradition und Religion wird ein vorgeblich authentisches Staatsvolk konstruiert. Dieses Volk sei in einer historischen Krise und von der Auslöschung bedroht, weshalb es der Mobilisierung der traditionellen, rettenden Kräfte «in ihm» bedarf, um «die Identität» wieder zu erlangen.

- 1 Und dieses Phänomen ist nicht einmal auf die extreme Rechte zu begrenzen, auch die Linke hat ihren Anteil daran. Aber dies soll hier nicht Thema sein.
- 2 Hier der notwendige Hinweis, dass es hier nicht um Angriffe auf den parteiförmigen Liberalismus geht, die dazu gehören, sondern um die Auslöschung des Liberalismus als verfassungsmäßiges, u.a. auch rechtsstaatliches Prinzip, somit auf die Liberalität der Gesellschaften insgesamt.
- 3 Analog zu einem völkisch begründeten, an Raum und Blutgemeinschaft orientierten und angeblich überzeitlich wirksamen «Deutschsein», wie es vor allem die «Neue Rechte» interpretiert.

Am Ende des Jahres 2015 haben diese Ideologeme unübersehbar und unüberhörbar Konjunktur – und zwar sowohl in vielen Mitgliedsländern der EU als auch in Deutschland selbst. Nationalistische Abschottungstendenzen nach außen, wie es die ungarische Regierung unter Victor Orban exemplarisch vorgemacht hatte und die polnische Regierung momentan wiederholt, richten sich sowohl gegen die Flüchtlinge an den Staatsgrenzen als auch gegen die als «Einmischung» empfundene Politik der Regierung Merkel oder der EU-Kommission. Und sie finden begeisterten Widerhall in der deutschen Rechten – von der CSU über die Alternative für Deutschland (AfD) bis weit in das Lager der extremen Rechten hinein.

Diese Nationalisierung der Außenpolitik wird begleitet von einer autoritären Formierung im Inneren, einem Umbau der Gesellschaft weg von der Integration und Inklusion von marginalen oder diskriminierten Gruppen hin zum Abbau der als «Sonderrechte» geschmähten Schutzvorschriften gegen Diskriminierungen. Dies betrifft die Situation von Migrant/innen und ethnischen Minderheiten ebenso wie gewerkschaftliche Errungenschaften, die gesellschaftliche Gleichstellung von LGBTI-Menschen⁴ oder die weit verbreitete Tendenz, den angeblich bedrohten Bestand des Staatsvolkes auf Kosten der reproduktiven Rechte der Frauen abzuwenden, indem unter anderem Abtreibung kriminalisiert wird.⁵

Schon vor diesem Hintergrund ist es nicht zu erwarten, dass das Wiedererstarken von Ideologien der Ungleichwertigkeit kurzfristig oder mittelfristig beendet sein könnte – schon gar nicht durch Übernahme der rechts-autoritären Forderungen. So würde eine wie auch immer durchgesetzte Begrenzung der Aufnahme von Flüchtlingen vielleicht den öffentlichen Diskurs kurzzeitig dämpfen. Langfristigen Einfluss auf das rechte Projekt wird das allerdings kaum haben.

Vom Sofa auf die Straße zurück aufs Sofa

Es waren vor allem die Aufzüge von PEGIDA und seiner Ableger, die die weit verbreiteten rassistischen und besonders antimuslimischen Einstellungen öffentlich sichtbar gemacht haben. Dabei durfte das Auftauchen solcher politischer Parolen, die sich nun auf der Straße manifestierten, niemanden mehr überraschen; dass sie sich nun so massiv Bahn brachen, allerdings schon.

Seit Oktober 2014 sind die «Spaziergänge» der «Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes» (PEGIDA) in Dresden von anfangs wenigen hundert Personen auf zwischenzeitlich über 20.000 Teilnehmende angewachsen. Die Kundgebungen richten sich gegen eine angebliche «Islamisierung» Deutschlands, eine ungebremste Zuwanderung wird beklagt, unter Berufung auf ein «christliches Abendland» wird die Gefahr der «Glaubenskriege auf deutschem Boden» beschworen.⁶

⁴ LGBTI ist eine Abkürzung und subsumiert von der Heterosexualität als sozialer Norm abweichende Gruppen: Lesben, Schwule, Bisexuelle aber auch Transgender, Transsexuelle und Inter-geschlechtliche Menschen.

⁵ Sanders u.a. (2014)

⁶ Der gewaltaffine Teil der «patriotischen Europäer» versteht sich folgerichtig als «Kreuzritter» unter Rückgriff auf mittelalterliche Vorbilder ebenso wie ein Anders Breivik.

Vor allem rund um den Jahreswechsel 2014/2015 wurde das «GIDA-Konzept» nach den großen Erfolgen in Dresden auch in anderen Städten kopiert, jedoch meistens erfolglos. Der Massenzulauf blieb aus. Das organisatorische Rückgrat stellten oftmals die altbekannten extrem rechten bis neonazistischen Kader, die schnell identifiziert waren. Und der gesellschaftliche Gegenwind war stärker als in der sächsischen Hauptstadt, in manchen Großstädten waren die Anti-Rechts-Bündnisse schon da, bevor die örtliche «Resonanz-GIDA» an den Start ging. Dabei gibt es keinen Grund, hier in einen paternalistischen «So geht das im Westen»-Ton zu verfallen. Denn die Einstellungen, die hinter PEGIDA stehen, gibt es in ausreichendem Maße auch im Rest der Republik. Das betrifft sowohl den Rassismus, vor allem den anti-muslimischen, als auch die Neigung, demokratischen Instanzen die Fähigkeit abzusprechen, die Probleme zu lösen, die als Krisen empfunden werden.

Zwar befindet sich laut der letzten «Mitte»-Studie von 2014 die Zustimmung zu «rechtsextremen Aussagen» auf dem niedrigsten Niveau der letzten zwölf Jahre (von 9,7% im Jahr 2002 auf 5,6% im Jahr 2014),⁷ was sich auch in den einzelnen Dimensionen wiederholt. Doch «ausländerfeindliche Einstellungen» und national-chauvinistische Positionen fanden sich beispielsweise auch in einem hohen Ausmaß in Bayern. Es ist David Begrich zuzustimmen, der auf die Frage nach einem möglichen spezifischen ostdeutschen Rassismus darauf hinwies, dass es vielmehr «eine spezifische ostdeutsche Geschichte mit Rassismus» gebe. «Es gibt in Ostdeutschland weitreichende Vorstellungen nicht nur von sozialer Homogenität im Sinne von sozialer Gleichheit, sondern auch solche, die auf kulturelle, lebensweltliche Homogenität der Lebensart zielen», skizziert Begrich treffend ostdeutsches Spießertum.⁸

Die Bugwelle rassistischer Mobilisierungen

Die PEGIDA-Aufmärsche sind die Bugwelle mehrerer rassistischer Mobilisierungszyklen, die zum Teil bereits seit einer Dekade in Deutschland stattfinden – von diversen Anti-Moschee-Protesten seit Mitte der 2000er-Jahre,⁹ über neonazistische «Ausländer-Raus»-Kampagnen bis zu lokalen «Nein-zum-Heim»-Bürgerinitiativen seit 2012.¹⁰ PEGIDA steht dabei als letzte in einer aktuellen Reihe von Mobilisierungen, die von den «Montagsmahnwachen», den «Hooligans gegen Salafisten» (HogeSa) oder auch den «Besorgten Eltern» ausgingen. Sie finden statt in einem politischen Klima, in dem nicht zuletzt auch von Teilen der etablierten Medien und Politik die Geflüchteten zur Bedrohung erklärt werden – und in einer aufgeheizten Stimmung, die zu rassistischer Gewalt und Anschlägen auf Unterkünfte anstachelt.

⁷ Universität Leipzig, Pressemitteilung vom 4.6.2014, einsehbar unter <http://research.uni-leipzig.de/kredo/PM/Rechtsextremismusstudie.pdf>, zuletzt am 14.1.2016.

⁸ Rühle, Alex: «Die Flüchtlinge werden zur Projektionsfläche der Krise». Gespräch mit David Begrich von der Arbeitsstelle Rechtsextremismus in Magdeburg. In: *Süddeutsche Zeitung*, 24.11.2015.

⁹ Alexander Häusler (2008)

¹⁰ Jentsch, Ulli: Flüchtlingsproteste im Visier. In: *monitor*. Rundbrief des apabiz, Nr. 57, Dezember 2012: 1-3.

PEGIDA wendet sich auch ausdrücklich gegen die politische Selbstorganisation der Geflüchteten, die in den letzten Jahren einen starken Aufschwung erlebt hatte und sich gegen das Asylregime, die Residenzpflicht, das Arbeitsverbot und andere Verweigerungen fundamentaler Rechte richtet. Der übliche Kommentar empört sich über die angebliche Frechheit, dass hier lebende Menschen ihre Rechte einfordern. In einer bekannten rechten Manier formulierte beispielsweise im November 2012 (!) im Angesicht einer Protestaktion von Flüchtlingen ein Vertreter der extrem rechten Kleinpartei «pro Deutschland»:

«Auf dem Pariser Platz campieren eben keine politisch verfolgten Menschen. Die wirklich politisch Verfolgten hätten doch gar keinen Grund dazu, außer sie würden wegen unserer Gastfreundschaft eine Dankeskundgebung abhalten. (...) Nein, diese Leute, die da drüben stehen, haben sich bereitwillig vor den Karren derer spannen lassen, die Deutschland abschaffen wollen. Dort drüben stehen Scheinasylanten, Asylbetrüger, kriminelle Ausländer als billige Helfershelfer der Einwanderungsindustrie, die von ihrem Erwerbszweig Asylbetrug offenbar sehr gut leben können. Sie haben sich vor den Karren von SPD, Grünen, Linken und Piraten spannen lassen, die in ihrem grenzenlosen Hass gegen alles Deutsche nichts unversucht lassen, diesem Land zu schaden.»¹¹

Aus den vergangenen Jahren sind trotz aller Wahrnehmungsdefizite der Medien sowohl die Motive der «Spazierenden» als auch deren Parolen und die Inhalte ihrer Reden hinlänglich bekannt. In Sachsen hat es seit 2011 Kundgebungen gegen die geplante Unterbringung von Geflüchteten gegeben, auf denen die gleichen Ressentiments ausgedrückt wurden: Es sind immer die falschen Flüchtlinge, die in Deutschland ankommen.

Im Fokus der Agitation steht der muslimische Mann, der Islam drohe «das Abendland» zu «überfremden». Das Schlagwort von der «schleichenden Islamisierung Europas» ist eine zentrale Floskel solcher Organisationen, Parteien und Bürgerinitiativen, die sich bereits seit Mitte der 2000er Jahre, also seit einem Jahrzehnt, in einem «Kulturkampf» gegen den Einfluss des Islam in Europa wännen. Schon 2006 und 2007 konnten wir in Berlin-Pankow Aufmärsche und Kundgebungen erleben, die sich gegen die damals geplante Moschee der Ahmadiyah-Gemeinde in Heinersdorf richteten. Sowohl die Parolen und Forderungen als auch die soziale und politische Zusammensetzung der Heinersdorfer Aufmärsche wirken heute wie eine Vorlage der Dresdner Spaziergänge.¹²

11 Zitiert nach einem vom apabiz angefertigten Transkript der Rede von Lars Seidensticker vom 13.11.2012.

12 Vgl. Büttner, Frauke: «Moschee im Dörfli nee!» In: monitor Nr. 25, Mai 2006: 4f. Der in Heinersdorf maßgebliche Organisator René Stadtkewitz, damals noch CDU-Abgeordneter, sprach auch in Dresden bei PEGIDA. Stadtkewitz hat den Weg von der CDU über die rechtspopulistische Partei Die Freiheit hin zu der antimuslimischen Bürgerbewegung Pax Europa (BPE) gefunden.

Rechtsextremismus der Mitte – jetzt auch auf der Straße

Nur langsam setzt sich die Erkenntnis durch, dass sich auf der Straße zunehmend der äußerste rechte Rand etabliert – sowohl programmatisch als auch personell. Manfred Güllner, Chef des Forsa-Instituts: «Alle vorliegenden Daten über die AfD- und PEGIDA-Anhänger belegen, dass sie nicht aus der Mitte, sondern vom rechten Rand der Gesellschaft kommen.» Dies bestätigten auch Untersuchungen des Internet-Verhaltens der «Freunde von PEGIDA»¹³ und eine Demonstrationsbefragung durch das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).¹⁴

Die «Mitte der Gesellschaft» ist für die Demokratie in Deutschland ein mystischer Ort. In der Politik strebt ihr alles zu, hier wird der «demokratische Konsens» gleich dem Heiligen Gral aufbewahrt, und hier werden angeblich die Wahlen gewonnen. Rassistische, antisemitische und autoritäre Einstellungen sind auch hier zu finden. PEGIDA-AnhängerInnen dürfen sich selber als gut integriert bezeichnen – zumindest, wenn man einer Studie der TU Dresden folgt: «Die Forscher entwerfen das Bild eines typischen PEGIDA-Demonstranten: Dieser stammt demnach aus der Mittelschicht, ist gut ausgebildet und berufstätig, verdient etwas mehr als der durchschnittliche Sachse. Er ist ein Mann, gehört keiner Religion und keiner Partei an – und ist Sachse: Laut der Befragung kommen nur 15 Prozent der Teilnehmer aus anderen Bundesländern.»¹⁵

In der gesellschaftlichen Debatte fällt der Gesellschaft der extremismuseideologische Diskurs der letzten Jahrzehnte auf die Füße. Wenn «der gemeine Rassist» für «den guten Demokraten» nur als Neonazi-Fratze denkbar ist, versagen die Kategorien spätestens dann, wenn sich der gutbürgerliche Rassismus vom Sofa auf die Straße begibt und dort einen Aufstand der Forentrolle inszeniert. Wer auch heute noch beharrlich die NPD als «rechtsextrem» bezeichnet anstatt als neonazistisch, verweigert sich politischen Realitäten oder ist «betriebsblind». Das hat Folgen auch für die PEGIDA-Diskussion. Denn es bleibt für den rechten rassistischen Rand nur noch das lahme Etikett «rechtspopulistisch». Der Extremismuskurs sorgt somit nicht nur für die unerträgliche Gleichsetzung unterschiedlichster politischer Bewegungen von links und rechts. In seiner Praxis führt er zur Eingemeindung der extremen, antidemokratischen rechten Ränder in den Mainstream. Es ist nicht der rechte Rand, der den Mainstream kapert. Der Mainstream hält der antidemokratischen Rechten die Türe auf und bittet sie zu Tisch und Talkshow. Man ist «fasziniert»: Die sehen irgendwie gar nicht aus wie Nazis und haben trotzdem so radikale Ansichten.

Deutsche und ostdeutsche Identitäten

Es gibt in der PEGIDA-Inszenierung Hinweise auf eine politische Identität, die sich ausdrücklich auf Erfahrungen der ostdeutschen «Wende»-Generation bezieht. Der

¹³ Vgl. <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-02/wer-ist-pegida-facebook-daten>

¹⁴ Vgl. <http://www.wzb.eu/sites/default/files/pk/pegida/handout.pdf>

¹⁵ Vgl. Fabian Reinhold: Studie über Pegida-Teilnehmer: In Dresden marschiert die Mittelschicht. Online unter <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/pegida-studie-in-dresden-marschiert-die-mittelschicht-a-1012913.html>, zuletzt abgerufen am 14.1.2016.

Ruf «Wir sind das Volk» verweist darauf ebenso wie die Generation der PEGIDA-Mitglieder. Sie haben die erste Hälfte der 1990er-Jahre bewusst erlebt, und vieles spricht dafür, dass die als Farce aufgeführten Montagsdemonstrationen mit der Idee einer weiteren «friedlichen Revolution» verknüpft werden. Die Erinnerung an «'89» wird PEGIDA von anderen zu Recht streitig gemacht, doch ist nicht zu übersehen, dass sich auch PEGIDA ebenso zu Recht auf Teile der «'89er»-Erzählung beziehen darf: die nationalistische Aufladung des Montags-Protestes, der schließlich sein Heil in dem Anschluss an die BRD und der Einführung der D-Mark fand.

Es ist ein vielfach bemühtes Motiv bei PEGIDA, dass man nur lange genug montags marschieren muss, um den Rücktritt der Regierung zu erzwingen: «Darin spiegelt sich die Erfahrung, dass sie die DDR-Diktatur eben auf diese Weise beseitigt haben. Dass hier ein Missverständnis hinsichtlich der heutigen Architektur von Macht und Herrschaft, aber auch der Vermittlung von Repräsentation und nicht zuletzt eine gnadenlose Selbstüberschätzung vorliegt, steht auf einem anderen Blatt.»¹⁶

In den vergangenen Wochen zeigt sich beispielhaft die Radikalisierung der rechten Bewegung auf der Straße und der von Björn Höcke repräsentierten Teile der AfD in der Ausrufung der Machtfrage. Im gemeinsamen Chor wird zur Beendigung des Systems Merkel aufgefordert. Jürgen Elsässers Magazin COMPACT spitzt dies zu der Kampagne «Merkel? Verhaften!» zu¹⁷ und fordert Bundeswehrsoldaten zur Meuterei auf, um ohne Befehle von oben die Grenzen gegen Flüchtende «zu schützen».¹⁸ Dabei berufen sich die Agitator/innen entweder auf das Widerstandsrecht des Grundgesetzes (Artikel 20 Absatz 4), auf einen allgemeinen Notstand oder auf eine «Notlage» in Deutschland.¹⁹ Björn Höcke forderte zuletzt die Bundespolizei auf: «Folgen sie dieser bössartigen Frau nicht länger!» Angela Merkel habe hunderttausendfachen Rechtsbruch begangen.²⁰

Dabei bleibt das Verhältnis von PEGIDA und anderen zur «Politikerkaste» schizophr: Werden sie zum einen als Ausgangspunkt und Ursache der Probleme genannt, richten sich die Forderungen ganz selbstverständlich an diese, und jedes Angebot der etablierten Parteien zum Dialog wird mit beiden Händen gegriffen.

Die Veränderung des politischen Klimas

Die Auswirkungen der national-chauvinistischen und rassistischen Mobilisierung auf der Straße und in den Parlamenten auf das politische Klima sind offensichtlich. Betroffene berichten, dass der Rassismus im Alltag noch selbstverständlicher,

¹⁶ So erneut David Begrich, a.a.O.

¹⁷ Vgl. COMPACT. *Magazin für Souveränität*. Ausgabe 12/2015 vom Dezember 2015.

¹⁸ Vgl. Jürgen Elsässer: Aufruf an unsere Soldaten: Sichert die deutschen Grenzen. Online unter <https://juergenelsaesser.wordpress.com/2015/09/13/aufruf-an-unsere-soldaten-sichert-die-deutschen-grenzen/>, zuletzt eingesehen am 14.1.2016.

¹⁹ So Björn Höcke, Landeschef der AfD Thüringen, in einem Vortrag vor dem Institut für Staatspolitik (IfS) am 21. November 2015, der vor allem für die dort getätigten Aussagen über das «Reproduktionsverhalten der Afrikaner» skandalisiert wurde.

²⁰ Vgl. Henry Bernhard: Höcke im Angriffsmodus. Online unter <http://www.deutschlandfunk.de/afd-demonstration-hoecke-im-angriffsmodus.1773.de.html>, zuletzt eingesehen am 14.1.2016.

unverhohlener und aggressiver geworden ist. Neben den fast schon zur Normalität gewordenen Pöbeleien wächst die Zahl derjenigen Täter/innen, die sich nicht einmal mehr in der Anonymität verstecken sondern offen und unverhohlen ihr «Gesicht zeigen».

Der Ruf nach einer übersichtlichen Gesellschaft drückt sich auch in der Aufnahme der Forderung «GEGEN dieses wahnwitzige «Gender Mainstreaming», auch oft «Genderisierung» genannt»²¹ aus. Diese populäre anti-feministische Parole wurde in der öffentlichen Debatte nahezu ganz übersehen, obwohl die Spaziergänge deutlich von Männern dominiert sind. Tatsächlich greift PEGIDA damit etwas auf, das auch die AfD – hier unter anderen die sächsische Vorsitzende Frauke Petry – oder die «Besorgten-Eltern»-Demos so oder so ähnlich formulierten.

Die kriminellen Übergriffe in Köln in der Silvesternacht 2015, in deren Verlauf es vielfach sexualisierte Gewalt gegen Frauen gegeben hat, waren für die extreme Rechte ein Fanal. Und er wird nicht allein für einen rassistischen Angriff auf die Geflüchteten genutzt, sondern zugleich auch für einen anti-feministischen Angriff auf Frauen, die darauf bestehen, dass sexualisierte Gewalt nicht erst durch eingewanderte Männer nach Deutschland gebracht wurde.

Hinter der Welle des zur Schau getragenen Protestes, der nicht weniger macht, als die Rechte von Minderheiten in Frage zu stellen, steigt das Selbstbewusstsein der Gewalttäter/innen. Die Angriffe, auch die lebensbedrohenden, häufen sich, ebenso die Sachbeschädigungen nehmen zu: «Tatsächlich sind die Zahlen der Angriffe gegen Unterkünfte Geflüchteter Ende 2014 sprunghaft angestiegen, also genau dann, als PEGIDA in Dresden und die verschiedenen anderen GIDAS im Bundesgebiet zahlenmäßig am stärksten waren und im Fokus der Öffentlichkeit standen.»²² Zugleich engagieren sich erfreulicherweise ebenso viele gegen Rassismus und haben das Schlagwort der «Willkommenskultur» mit Leben gefüllt – allen bürokratischen Widrigkeiten und Unfähigkeiten zum Trotz.

In den programmatischen Aussagen der AfD- und PEGIDA-Sprecher/innen dominiert immer stärker eine antilibérale und anti-moderne Vorstellung über eine anzustrebende soziale und kulturelle Homogenität der Gesellschaft. Das «Abendland» und «christlich-jüdische Werte» seien angeblich zu verteidigen. Eine vergleichsweise hohle Chiffre, hinter der vollständig verschwindet, wer in Deutschland und Europa wann und gegen wen kulturelle und politische Errungenschaften erkämpft hat. Da wird die Geschichte politischer Kämpfe nicht nur eingeebnet, sie wird bei Bedarf auch großzügig umgebogen. Die demokratische Gesellschaft sollte schnell begreifen, dass das von AfD, PEGIDA, HogeSa und anderen vorgetragene Modell von einer anti-liberal gewendeten, autoritär formierten »Demokratie« in einen völkischen Nationalismus mündet: Das Volk solle entscheiden, was Recht ist, Minderheiten oder auch nur Menschen mit abweichender Meinung sollen «die Fresse halten».

²¹ Zitiert nach dem Original vgl. <http://www.i-finger.de/pegida-positionspapier.pdf> vom 8.12.2014

²² Vgl. Kilian Behrens: Und immer wieder Sachsen. Unveröffentlichtes Manuskript.

LITERATUR

- Häusler, Alexander (2015): Rechtspopulismus als «Bürgerbewegung». Kampagnen gegen Islam und Moscheebau und kommunale Gegenstrategien, Wiesbaden.
- Sanders, Eike/Jentsch, Ulli/Hansen, Felix (2013): «Deutschland treibt sich ab»: Organisierter Lebensschutz, christlicher Fundamentalismus und Antifeminismus, Münster.
- Vorländer, Hans/Herold, Maik/Schäller, Steven (2015): Wer geht zu PEGIDA und warum? Dresden.

Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente

Einleitung

Bedingungen diskriminierender Unterscheidungen und rassistischen Handelns werden in medialen und politischen Diskursen aber auch in professionellen wie außerprofessionellen Praxen, die sich gegen rassistische Phänomene wenden, nicht selten in den Denk- und Fühlstrukturen von Individuen gesucht. Psychologische Konzepte zu Vorurteilen und Stereotypen, individuellen und gruppenspezifischen Einstellungsmustern besitzen in diesem Zusammenhang eine hohe Attraktivität und Augenscheinplausibilität. So wichtig und bedeutsam – auch für beispielsweise die rassismuskritische Bildungsarbeit – diese Perspektive sein kann, so sehr neigen sie andererseits dazu, der Individualisierung und Psychologisierung gesellschaftlicher Verhältnisse Vorschub zu leisten.

Erklärungsansätze, die die Rolle gesellschaftlicher, sozialer und organisationaler Rahmenbedingungen des Handelns, Empfindens und Denkens von Menschen in den Vordergrund stellen, fokussieren weniger den und die Einzelne als Zentrum und gewissermaßen Startpunkt des Geschehens. Vielmehr geht es diesen Ansätzen um eine Aufklärung der gesellschaftlich-historischen, sozial-interaktiven und organisatorisch-institutionellen Voraussetzungen, Rahmungen des Handelns und Erlebens von Einzelnen.

Mit dem Augenmerk auf diese Voraussetzungen und Kontexte individuellen Tuns kommt dann zumeist auch nicht das Außergewöhnliche in den Blick, sondern vielmehr allgemeine Charakteristika gesellschaftlicher, sozialer und organisatorischer Wirklichkeit. Die analytische und normativ-regulative Beschränkung der Auseinandersetzung mit Herrschaftsverhältnissen auf «das Individuum» wird darüber hinaus von Ansätzen, die die Bedeutsamkeit gesellschaftlicher und sozialer Kontexte betonen, zuweilen als Beitrag zur Verschleierung der Gesellschaftlichkeit von Herrschaftsverhältnissen mit Hilfe eines Psychologismus kritisiert. Da es zudem zur Logik von Herrschaftsverhältnissen gehört, dass sie als selbstverständlich, vielleicht sogar

natürlich erscheinen,¹ tendiert das Fehlen eines gesellschaftsanalytisch-historisch informierten Blicks auf gesellschaftliches Geschehen auch zur Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen.

Wird zum Beispiel eine Schwarze Person im Zug von Zollbeamten kontrolliert, erscheint dies auf den ersten Blick womöglich wie eine völlig «normale», sinnvolle, vielleicht notwendige Personenkontrolle, um Personen zu identifizieren, die sich «ohne Berechtigung» in Deutschland aufhalten. Auf den zweiten Blick jedoch wird deutlich, dass eine Personenkontrolle von Menschen, die Hautfarbe oder Physiognomie zum Anlass der Identifikation, der Behandlung und zum Bezugspunkt der Legitimation dieses Prozederes nimmt, auf dem System rassistischen Unterscheidens gründet und dieses System bekräftigt:² Menschen werden aufgrund des Kriteriums «Hautfarbe» einer bestimmten Gruppe zugeordnet – hier zur Gruppe der «illegalen» Einwander/innen – sie werden abgewertet, als nicht deutsch markiert, und es wird mit Bezug auf Hautfarbe eine erhöhte Wahrscheinlichkeit krimineller Disposition unterstellt.³ Zudem haben die kontrollierenden Beamten die Macht, diese sozial hervorhebende und zurücksetzende, womöglich beschämende Identifikation und Behandlung vor den Augen der anderen, nicht kontrollierten Passagiere durchzusetzen.

Im Folgenden werden wir zunächst auf den Begriff der «Institutionellen Diskriminierung» eingehen, um daran anschließend zwei Argumente zu skizzieren, die unseres Erachtens verdeutlichen, warum mit der Verwendung der Perspektive institutionelle Diskriminierung die Analyseperspektive «Institutioneller Rassismus» nicht überflüssig wird. Institutioneller Rassismus kann mit Jäger u. Jäger als Gewaltphänomen verstanden werden, das «[...] sich aus in historischen Diskursen überliefertem Wissen speist, Folge des hegemonialen, in Gesetzen gefassten und in der Politik vertretenen Rassismus [ist], der sich gegen Kritik immunisiert».⁴

Institutionelle Diskriminierung

Mit Hormel u. Scherr⁵ lässt sich institutionelle Diskriminierung zunächst als Teil von struktureller Diskriminierung bestimmen. Strukturelle Diskriminierung wiederum verstehen sie als solche, die nicht auf benachteiligende Absichten von Individuen angewiesen ist, sondern vielmehr aus dem Normalvollzug etablierter gesellschaftlicher, insbesondere politischer und ökonomischer Strukturen entsteht. Beispiele für Phänomene struktureller Diskriminierung sind die erhöhte Erwerbslosigkeit in der Gruppe der Migrant/innen oder die repressive Flüchtlings- und Einwanderungspolitik.

In der deutschsprachigen Diskussion hat insbesondere die Studie von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke das Erklärungsangebot der «institutionellen

1 Vgl. etwa Mecheril u.a. (2013).

2 Diese Art des polizeilichen Vorgehens wird auch als «Racial Profiling» bezeichnet.

3 Zu den analytischen Kennzeichen des rassistischen Unterscheidungsapparates vgl. Mecheril (2004): 193f.

4 Jäger u. Jäger (2002): 219

5 Vgl. Hormel u. Scherr (2004): 28.

Diskriminierung» bekannt gemacht.⁶ Der Umstand des schlechteren Abschneidens von Schüler/innen aus Migrant/innen-Familien wird unter der Perspektive, die die institutionellen Strukturen und Prozesse der Diskriminierung in der Schule in den Blick nimmt, nicht auf «absichtliche» Benachteiligung durch das Lehrpersonal zurückgeführt. Auch kulturelle Unterschiede als Gründe des schlechteren Abschneidens sind nicht als solche relevant. Vielmehr geht die Studie davon aus, dass der Schule als Organisation die Option der Unterscheidung ihrer Schüler/innen entlang des Kriteriums «ethnische Zugehörigkeit» zur Verfügung steht. «Ein nicht unbedeutender Teil der Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung von deutschen im Vergleich mit nicht deutschen Schüler/innen lässt sich», so die These, «*nicht* auf die Eigenschaften der Kinder und ihre migrationsbedingten Startnachteile zurechnen, sondern wird in der Organisation Schule selbst erzeugt».⁷ Die Schule, so die Annahme, greift dann auf diese Option zurück, wenn dies *organisatorisch* angemessen sei. Nicht pädagogische Erwägungen, sondern institutionell-organisatorische Abläufe, so der Ansatz, tragen zu einer Schlechterstellung von Migrationsanderen bei.

Die Unterscheidung zwischen «Fremden» und «Nicht-Fremden» steht als mögliches und durch den interkulturellen Diskurs über kulturelle Unterschiede nahegelegtes Unterscheidungsschema, als potentieller Mechanismus zur Verfügung und kann bei institutionellen und organisatorischen Problembearbeitungen genutzt werden.

Wichtig für den Ansatz der «institutionellen Diskriminierung» ist die These, dass Institutionen ethnisierte Unterscheidungsoptionen nutzen, wenn es aus «system-internen» Gründen geraten ist. So können Bildungsinstitutionen – abhängig von ihrer organisatorischen Situation – auf Migrant/innen-Kinder positiv oder negativ reagieren.

Die Untersuchung von Gomolla und Radtke verweist darauf, dass sich diskriminierende Effekte über eine Schulkarriere hinweg folgenreich verketteten. Im Verlauf einer Schulkarriere verschränken sich zahlreiche Einzelentscheidungen mit dem kumulativen Effekt einer Diskriminierung, die sich, auf Grund des Ketteneffekts, der Wahrnehmung der handelnden Akteur/innen (Lehrer/innen, Eltern wie Schüler/innen) in ihren benachteiligenden Konsequenzen und längerfristigen Wirkungen für die Schüler/innen weitgehend entzieht.

Institutioneller Rassismus

Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung in der Studie von Gomolla und Radtke fokussiert Formen der Ungleichbehandlung, die sich, unabhängig von pädagogischen Anliegen oder diskriminierenden Einstellungen der Lehrer/innen, als Konsequenz schulorganisatorischer Erfordernisse ereignen. Bei z.B. der quantitativen Regulation der Aufnahme von Schüler/innen kann die Schule, so das Argument des Paradigmas, auf das Merkmal «Ethnizität» zurückgreifen. Wenn sie dies tut, weise

⁶ Gomolla/Radtke (2002). Bei der Darstellung und kritischen Kommentierung des Ansatzes von Gomolla und Radtke greifen wir auf einige Passagen aus einer früheren Darstellung zurück (Mecheril (2004); vor allem Kap. 5).

⁷ Gomolla/Radtke (2002): 17

dies nicht auf eine programmatische Absicht hin: «Entschieden wird *nicht* nach allgemeinen Prinzipien, sei es Gerechtigkeit oder Rassismus. Die Organisation ist nicht xenophob oder xenophil, wie vielleicht einzelne ihrer Mitglieder, sondern sie ermöglicht – je nach Gegebenheit und Gelegenheit [...] – eine Entscheidung für oder gegen die Aufnahme.»⁸

Wichtig ist hier unseres Erachtens nun zweierlei: Erstens darf der Nachweis institutioneller Diskriminierung durch Ungleichbehandlung nicht mit dem Fehlen individueller Diskriminierung oder ihrer Belanglosigkeit gleichgesetzt werden. Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung «halbiert» die Realität der Ungleichbehandlung, weil er die Seite der interaktiven und persönlichen Diskriminierung nicht thematisiert. Ethnisierungen durch Lehrer/innen, die aus ihren Schüler/innen – etwa aufgrund einer «kultursensitiven Einstellung» der Professionellen, die sie womöglich in interkulturellen Weiterbildungen erworben haben – «türkische Kinder» *machen*, tragen in bedeutsamen Maße zur diskriminierenden Identifizierung bei.⁹ Zweitens stellt sich die Frage, wie es zu erklären ist, dass Institutionen – zur Bearbeitung ihrer eigenen Probleme – gerade auf Konzepte wie Ethnizität oder Kultur, auf die Differenz «mit/ohne Migrationshintergrund» oder allgemein: auf das natio-ethno-kulturelle Unterscheidungsschema zurückgreifen. Wenn die Institution Schule auf natio-ethno-kulturelle Kategorien zurückgreift, um ihre Handlungen zu begründen, dann tut sie dies, weil diese Unterscheidungskategorie als gesellschaftlich allseitig «verständliches» und nicht allein auf die Schulorganisation beschränktes Auswahlkriterium sowie Begründungs- und Legitimationsmuster erfolgreich und wirksam *kommunizierbar* ist. Die Wirksamkeit des Musters hängt damit zusammen, dass die Schule ihr Handeln nach außen hin in einer natio-ethno-kulturellen Semantik glaubhaft kommunizieren und legitimieren kann. Hierbei sind wiederum zwei Aspekte zu beachten: Plausibilität wird nämlich nicht allein dadurch beschafft, dass etwa ethnische Differenz verwendet wird, sondern in einer Weise, die bestätigt, was in einer Dominanzkultur¹⁰ als vorherrschendes Wissen gegenwärtig ist: Nämlich, dass Migrant/innen-Kinder aufgrund ihres ethnisch-kulturellen Hintergrundes in der Schule weniger gut abschneiden. Die diskursive Legitimität der Benachteiligung identifizierter Anderer entsteht und gilt aufgrund selbstverständlich erscheinender Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Dies kann aus der Perspektive eines Rassismusbegriffs erläutert werden, der Rassismus als ein grundlegendes gesellschaftliches Ordnungsprinzip versteht.

Wenn Institutionen und Organisationen auf natio-ethno-kulturelle Unterscheidungskategorien zurückgreifen, dann tun sie dies letztlich, weil diese Unterscheidungskategorien als Auswahlkriterien sowie Begründungs- und Legitimationsmuster anerkannt und anschlussfähig sind. Der natio-ethno-kulturelle Differenzierungsmodus kann nun nur deshalb zum Einsatz gebracht werden, weil wir in einer Dominanzgesellschaft leben, in der die Differenz zwischen Anderen und Nicht-Anderen als

⁸ Gomolla/Radtke (2002): 258f.

⁹ Etwa Dietrich (1997): 59

¹⁰ Rommelspacher (1995)

Über- und Unterordnung der «kulturellen Identitäten» produziert, hingenommen und etwa mit Hilfe des Kulturbegriffs legitimiert wird.

Unser erstes Argument dafür, die Perspektive *institutioneller Rassismus* zu verwenden, besteht mithin darin, dass ohne den Rassismusbegriff und das begriffliche Instrumentarium der Rassismusforschung¹¹ die Bedeutung der Erzeugung von «Ethnizität», von «Menschen mit Migrationshintergrund» nicht in ihrer geschichtlichen Dimension (Kontinuität und Transformation) erfasst werden kann. Unser zweites Argument betrifft den Umgang mit dem Terminus Rassismus im deutschsprachigen Raum.

Gerade in Deutschland lässt sich ein starkes Distanzierungsbedürfnis feststellen, wenn es darum geht, den Begriff Rassismus als Analyseperspektive für gegenwärtige Phänomene zu verwenden, die sich nicht in die kulturell-politische Figur «Extremismus» einfügen lassen.¹² Dass es sich bei den sogenannten NSU-Morden um Gewalt, Vernichtung und Verletzung handelt, die mit Rassismus zu tun haben und rassistisch sind, wird vermutlich in den öffentlichen Debatten kaum bezweifelt werden. Dass die verstorbenen und lebenden Opfer der Gewalt im Zuge der Ermittlungspraxis von Polizei, Staatsanwaltschaft und Verfassungsschutz in massiver Weise bedrängt, verdächtigt und kriminalisiert wurden und dass gleichzeitig allein die Möglichkeit, es handle sich bei den Morden um rassistische Verbrechen, von den Ermittelnden kaum – geschweige denn angemessen – in Betracht gezogen wurde, dass dieses Phänomen auf rassistische Strukturen bei staatstragenden Institutionen verweist, wird nicht nur von diesen selbst, sondern auch in der Öffentlichkeit vehement zurückgewiesen.¹³

Die Abwehr des Rassismusbegriffs als Analyseperspektive für gegenwärtige Verhältnisse in der (institutionellen) Mitte der Gesellschaft ist immer wieder mit der Banalisierung und Ignorierung alltäglicher Gewaltverhältnisse¹⁴ sowie der Umkehrung von Täter-Opfer-Mustern verbunden.¹⁵ Sarrazin wurde sowohl durch die deutschen Medien als auch von der deutschen Politik ein Raum offeriert, um seine rassistischen Behauptungen (Thesen genannt – um, wie es zur Logik rassistischer Unterscheidungsweisen gehört, die Wissenschaftlichkeit der Position zu inszenieren und zu beteuern) wieder und wieder öffentlich zu verbreiten, iterativ zu performen. Statt diese rassistischen Aussagen als solche zu benennen und ein weiteres Wirken zu unterbinden, wurde sein mediales und für ihn einkömmliches Treiben («racism sells») unter dem Vorwand der Meinungsfreiheit vielfach kraftvoll verteidigt. Dass Sarrazin der öffentliche Raum zugestanden wurde, hat dem gegenwärtigen Rassismus eine Bühne bereitet und viele darin bestärkt, dass es eine unlautere Gewalt *gegen sie* sei, dass sie sich zurückzuhalten haben in der Artikulation rassistischer Positionen. Die von Sarrazins unbeirrtem Auftreten negativ betroffenen Personen hingegen erhielten kaum Schutz noch Stimme im öffentlichen Raum.

¹¹ Vgl. Melter & Mecheril (2009).

¹² Etwa Messerschmidt (2010).

¹³ Vgl. hierzu die Beiträge in Schmincke und Siri (2013).

¹⁴ Siehe zum Beispiel Messerschmidt (2010).

¹⁵ Siehe zum Beispiel Rommelspacher (2009).

Das Unvermögen, Ansichten, Positionen, Handlungen und Perspektiven als an rassistische Unterscheidungsformen anschließende und bestärkende zu bezeichnen, führt dazu, dass die rassistische Logik unthematisiert bleibt, die auf die Legitimation der Schlechterbehandlung von Gruppen zielt, die in Praxen der Bezeichnung und Visibilisierung erzeugt werden. Vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Geschichte und des Umgangs mit dieser Geschichte hat der Rassismusvorwurf in Deutschland zu einem abwehrenden Umgang mit rassistischer Gewalt geführt,¹⁶ der zugespitzt dem Muster folgt, dass nicht sein kann, was nicht sein darf. Dort, wo die Perspektive «Rassismus» verkürzend allein mit dem Nationalsozialismus verknüpft wird, wird nicht nur verhindert, dass die Perspektive «Rassismus» zur Analyse gegenwärtiger Verhältnisse eingesetzt wird. Es wird zudem die Tatsache verkannt, dass Rassismus in Deutschland auch bereits vor dem Nationalsozialismus als Ideologie und Handlungspraxis bedeutsam war, nämlich zur Zeit des deutschen Kolonialismus.

Außerhalb des deutschsprachigen Raums sind die Verwendung des Rassismusbegriffs und die Benennung rassistischer Praxen als rassistische Praxis selbstverständlicher.

Die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz im Jahr 2009 und der UN-Ausschuss gegen Rassismus im Jahr 2008 haben die eingeschränkte Sicht auf Rassismus in Deutschland kritisiert.¹⁷ Nach seinem Besuch in der BRD im Juni 2009 verweist Githu Muigai, der UN-Sonderberichterstatter zu Rassismus, auf die zu enge Verwendung des Rassismusbegriffs in Deutschland. Er sieht ein grundlegendes Problem darin, dass Rassismus oft mit neonationalsozialistischer Ideologie und Gewalt gleichgesetzt wird und empfiehlt, dass Bund, Länder und Kommunen ihrem Handeln ein erweitertes Verständnis von Rassismus zugrunde legen sollen.

Der Antirassismus-Ausschuss (CERD) der UN sieht den Tatbestand des Rassismus im Rahmen der Sarrazin-Debatte klar erfüllt und gibt 2013 der Klage des Türkischen Bunds in Berlin-Brandenburg statt. Deutschland wird schuldig gesprochen, seiner Aufgabe, Menschen vor rassistischen Übergriffen zu schützen, nicht nachgegangen zu sein.¹⁸

Als Meilenstein in der Benennung und Auseinandersetzung mit (insbesondere institutionalisierten Formen) von Rassismus darf der Macpherson-Report gelten. Der Begriff definiert institutionellen Rassismus als das «kollektive Versagen einer Organisation, angemessene und professionelle Dienstleistungen für Personen wegen ihrer Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft anzubieten. Dies kann in Entwicklungen gesehen oder festgestellt werden. Abwertende Einstellungen und Handlungsweisen tragen zur Diskriminierung und der Benachteiligung Angehöriger ethnischer

¹⁶ Vgl. etwa Messerschmidt (2010).

¹⁷ Vgl. ECRI-Bericht über Deutschland. Veröffentlicht am 25.05.2009: <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Germany/DEU-CbC-IV-2009-019-DEU.pdf> [4.4.2013]

¹⁸ Vgl. UN-CERD. Veröffentlicht am 21. August 2008: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/docs/co/CERD.C.DEU.CO.18.pdf> [4.4.2013].

Minderheiten bei. Dies erfolgt unwissentlich durch Vorurteile, Ignoranz, Gedankenlosigkeit und rassistische Stereotypisierungen.»¹⁹

In einigen Punkten ist diese Definition ergänzungsbedürftig: Diskriminierungen können nicht nur unbeabsichtigt und unbewusst, sondern auch durch bewusste, wissentliche Ausgrenzungen, Vorurteile und Ignoranz erfolgen. Das kollektive Versagen erfolgt nicht wegen der Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft, sondern aufgrund der Konstruktion und Abwertung von Gruppen und den damit verbundenen *Handlungen*. Institutionellen Rassismus verstehen wir als Perspektive, die auf der Grundlage natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitskonstruktionen wirkendes, ausgrenzendes und benachteiligendes Handeln sowie Ausgrenzungs- und Benachteiligungsstrukturen von Organisationen (durch Gesetze, Erlasse, Verordnungen und Zugangsregeln sowie Arbeitsweisen, Verfahrensregelungen und Prozessabläufe) oder von Mitarbeitern der Organisationen im Rahmen der Organisation, erkennbar, problematisierbar und untersuchbar macht.

Angesichts der gerade im deutschsprachigen Raum geltenden Zurückhaltung gegenüber der Thematisierung von Diskriminierungsverhältnissen und insbesondere Phänomenen rassistischer Diskriminierung, die in der institutionellen Mitte der Gesellschaft angesiedelt sind und wirken, bei zugleich gegebener Diskriminierungswirklichkeit,²⁰ ist es unseres Erachtens – dies ist unser zweites Argument – sinnvoll, sich institutionelle Realitäten unter der Perspektive «institutioneller Rassismus» anzusehen. Die Debatten in Deutschland sind noch weit davon entfernt, die Auseinandersetzung mit und die Verwendung der Analyseperspektive «Rassismus» als selbstverständlich bedeutsam anzusehen, von einer Konjunktur oder gar einer Inflation der Nutzung des Rassismusbegriffs in etwa den Wissenschaften, der Ausbildung von Lehrer/innen oder von Polizist/innen kann nicht die Rede sein – ganz im Gegenteil. In dieser historischen Situation sollte die zuweilen automatisierte Zurückweisung der Perspektive (institutioneller) Rassismus zu denken geben sowie überdacht und überwunden werden.

Mechthild Gomolla betont, dass der Terminus der institutionellen Diskriminierung als allgemeinere analytische Kategorie den Vorteil aufweise, dass nicht von vornherein festgelegt wird, welche Differenzaspekte für das Zustandekommen von Diskriminierung eine Rolle spielen. «So bleibe die Analyse anschlussfähig für breitere Fragen der sozialen Ungleichheitsforschung und v.a. für intersektionelle Forschungsansätze.»²¹ Diese Erläuterung für die Wahl der Perspektive «institutionelle Diskriminierung» ist zunächst plausibel und sicher auch methodologisch weiterführend, etwa in diesem Sinn: In welchen Situationen wird mit welchem Effekt welche Form von Diskriminierung relevant? Freilich geht die Bevorzugung der Perspektive «institutionelle Diskriminierung» auch mit der Gefahr einher, dass diese als eine Art

¹⁹ Der Abschlussbericht des «UN-Sonderberichterstatters zu zeitgenössischen Formen von Rassismus, rassistischer Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und artverwandten Formen von Intoleranz» von Githu Muigai ist am 22.02.2010 erschienen und wurde am 16.06.2010 im UN-Menschenrechtsrat vorgestellt.

²⁰ UN-CERD (2008): 18

²¹ MacPherson-Report (1999)

Begriffscontainer für alle Formen gruppenbezogener Diskriminierung die Spezifität bestimmter Diskriminierungsformen nur unzureichend in Augenschein nimmt. Während es einerseits wichtig ist, Diskriminierungsformen, die sich zum Beispiel auch auf Dimensionen wie Geschlecht, Behinderung, Sexualität oder Alter beziehen können, in ihrer Verschränkung zu erfassen und zu analysieren, ist es andererseits wichtig, spezifische Diskriminierungsformen in besonderer Intensität zu untersuchen. Dies ist unseres Erachtens in *kontingenter Weise* für den Begriff und der mit ihm verknüpften Perspektive des institutionellen Rassismus bedeutsam. Wir gehen also davon aus, dass es historische, begründbare Argumente dafür gibt, die Perspektive des institutionellen Rassismus nicht in dem allgemeinen Ansatz der institutionellen Diskriminierung auf- und damit untergehen zu lassen.

Ein rassismuskritischer Schluss mit Blick auf die Schule

Wir plädieren für eine rassismuskritische Perspektive in der Auseinandersetzung mit den Institutionen der Migrationsgesellschaft, etwa der Schule, auf die wir hier abschließend kurz zu sprechen kommen. Ziel dieser Auseinandersetzung ist nicht die Skandalisierung schulischer Institutionen und ihrer Routinen an sich, sondern der Versuch, einen Beitrag dazu zu leisten, dass die Schulen, die programmatisch demokratische Kontexte sind, sich ein Stück mehr dem annähern können, was ihre Aufgabe wäre: mehr Gerechtigkeit, weniger Ausschluss.

In diesem Zusammenhang bedarf es eines reflexiven professionellen Habitus und reflexiv lernender Institutionen. Prinzipiell können drei Ebenen der rassismuskritischen Reflexion in pädagogischen Zusammenhängen unterschieden werden: Die strukturelle und institutionsbezogene Reflexion, die Reflexion auf der Ebene des professionellen Handelns und des Habitus der einzelnen Professionellen und schließlich die Reflexion der Lebenswirklichkeit und des Handelns der Personen, die schulische wie außerschulische Einrichtungen als Teilnehmer/innen in Anspruch nehmen. Um einen reflexiven Habitus anzuregen, benötigen wir etwa in der Ausbildung von Pädagog/innen eine Ausbildung, die nicht zufällig sondern systematisch einen nachhaltigen Beitrag dazu leistet, dass in Schulen Pädagog/innen («mit und ohne Migrationshintergrund» oder besser: Pädagog/innen mit migrationsgesellschaftlich anerkanntem und weniger anerkanntem Status) arbeiten, die sich selbst befragen können und in diesem Sinne klug sind. Wir benötigen den Ausbau einer Ausbildung, die den reflexiven und selbstkritischen Umgang mit dem eigenen Tun ermöglicht, die Pädagog/innen theoretisch beispielsweise mit der anspruchsvollen «Unmöglichkeit» ihres Berufs vertraut macht, und ihnen ermöglicht, sich praktisch mit den fallspezifischen Konsequenzen der Widersprüche, Unwägbarkeiten und der Unbestimmtheit des Handlungsfeldes auseinanderzusetzen. Auf der Basis einer tiefen erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftstheoretischen Grundlage sollten Pädagog/innen in die Lage versetzt werden, ihr Tun, die Situation von Schüler/innen und Lernenden, die Schule als gesellschaftliche Institution etc. so zu reflektieren, dass sie ihrer hoch anspruchsvollen und von vielen Widersprüchen gekennzeichneten Aufgabe professionell und nicht in erster Linie von defensivem Wissen geleitet nachgehen können.

Dazu gehört auch die theoretische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Diskriminierungsroutinen und Rassismen, auch darauf bezogen, was es heißt, als Pädagog/in zu unterrichten, der kein Migrationsstatus zugeschrieben wird, und was es heißt als Pädagog/in zu unterrichten, der ein Migrationsstatus zugeschrieben wird. Dies sind bedeutsame Bestandteile einer pädagogischen Ausbildung, die einen Beitrag zur Ausbildung des reflexiven Habitus leistet.

Es ist ein Zeichen von Professionalität, sich als Institution und professionell handelnde Person in erster Linie nicht als Opfer, sondern in einer methodischen Einstellung der (Selbst-) Reflexion als Verursacherin gesellschaftlicher Verhältnisse der Diskriminierung zu verstehen, nicht um das institutionalisierte pädagogische Tun zu zerstören, sondern um es zu überdenken, neu auszurichten und zu verfeinern.

LITERATUR

- Committee on the Elimination of Racial Discrimination CERD (2013): Opinion of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination under article 14 of the international Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (Eighty second session) Communication No. 48/2010, <http://www2.ohchr.org/English/bodies/cerd/docs/CERD-C-82-D-48-2010-English.pdf> [09.04.2014]
- Deutscher Bundestag (2013): Beschlussempfehlung und Bericht des 2. Untersuchungsausschusses nach Artikel 44 des Grundgesetzes, Berlin 22. August 2013, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/146/1714600.pdf>, 07.04.2014.
- Dietrich, Ingrid (1997): Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Baltmannsweiler
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009 [2002]): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl., Wiesbaden.
- Gomolla, Mechtild (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel, Ulrike (Hrsg.): Diskriminierung. Wiesbaden: 61-92.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.
- Jäger, Siegfried/Jäger Margarete (2002): Das Dispositiv des Institutionellen Rassismus. Eine diskurstheoretische Annäherung. In: Demirović, Alex/Bojadžijev, Manuela (Hrsg.): Konjunkturen des Rassismus. Münster: 212-224.
- Jennessen, Sven/Kastirke, Nicole & Kotthaus, Jochem (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin.
- Macpherson, Sir William (1999): The Steven Lawrence Inquiry, Report presented to the Parliament by the Secretary of State for the Home Department by Command of Her Majesty, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/277111/4262.pdf, 09.04.2014
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim.
- Mecheril, P./Arens, S/Melter, C./Romaner, E./Thomas-Olalde, O. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Eine Annäherung an ein epistemisches Anliegen in 57 Schritten. In: Dies. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? (Sowohl in Band I als auch Band II) Wiesbaden: 7-55.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.
- Messerschmidt, Astrid (2007): Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Broden, A./Mecheril, (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/frontdoor.php?source/opus=1105>
- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bielefeld: 41-57.
- Migrationsrat Berlin und Brandenburg e.V. (Hrsg.) (2011): Institutioneller Rassismus. Ein Plädoyer für deutschlandweite Aktionspläne gegen Rassismus und ethnische Diskriminierung. <http://www.mrbp.de/dokumente/pressemitteilungen/LAPgR/Brosch%C3%BCre.pdf>, 07.04.2014.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: 25-38.
- Schmincke, Imke/Siri, Jasmin (2013) (Hrsg.): NSU-Terror. Ermittlungen am rechten Abgrund. Ereignis, Kontexte, Diskurse. Bielefeld.

KAPITEL II



Je ric

aled

as

Politische Bildung ist gefordert

Zum Zeitpunkt der Endfassung dieses Textes im Februar 2016 ist gegenüber den ersten Treffen der Fachkommission noch einmal eine erhebliche Verschärfung und Brutalisierung menschenfeindlicher Einstellungen und Taten in Deutschland auf der Basis weit verbreiteter rassistischer und diskriminierender Einstellungen zu verzeichnen. Die Herausforderungen für die Weiterentwicklung der demokratischen Kultur in der Migrationsgesellschaft sind enorm und bleiben eine gemeinsame Aufgabe von vielen Akteurinnen und Akteuren.

Die politische Bildung für Erwachsene in freiwilligen Zusammenhängen wird sich verändern.

Dabei muss sie sich zunächst selbst wesentlicher Positionen und Haltungen versichern, die die offene, plurale, menschenrechtsorientierte Demokratie gleichwertiger Menschen mit gleichen Rechten ausmachen und diese vertreten und verteidigen, ohne die offene Debatte einzuschnüren.

In der öffentlichen Debatte um Zuwanderung und Inklusion gibt es ganz offensichtlich erhebliche Widersprüche zwischen Fakten und rationalen Argumenten und den emotionalen Zugängen und Reaktionen. Die politische Bildung muss Emotionen in der politischen Bildung ernstnehmen und sie zu einem Ausgangspunkt und Gegenstand in der Entwicklung von Inhalt und Methodik machen.

Außerschulische politische Bildung muss zunächst Zielgruppen in den Bildungsprozess einbeziehen, denen bisher Hürden im Zugang zur Beteiligung im Weg stehen. Aber erst, wenn wir Orte schaffen, an denen sich gesellschaftliche Gruppen in aller Vielfalt öffentlich begegnen und auseinandersetzen können, kommen wir dem Ziel einer inklusiveren politischen Bildung und damit auch einer inklusiveren Gesellschaft näher.

Die Institutionen der politischen Bildung müssen stärker die Heterogenität der Gesellschaft abbilden. Nur die direkte Repräsentation sozialer Schichten und migrantischer Hintergründe kann deren Perspektiven wirklich einbeziehen, repräsentieren und passende Methoden des Austausches und der Debatte entwickeln.

Die politische Kultur der Migrationsgesellschaft hält nicht an Altem fest, sondern erfindet ihre Narrative unter Einbeziehung der Eingewanderten auf der Basis von Verfassung und Menschenrechten immer wieder neu. Dazu muss sie die Perspektiven von Minderheiten wahrnehmen und mit ihnen gemeinsam eine neue Erzählung der Demokratie in Deutschland entwickeln.

Die politische Erwachsenenbildung wird keinen Erfolg haben, wenn sie sich nicht mit anderen Institutionen vernetzt, die ihrerseits Verantwortung für die Herausbildung demokratischer Kultur haben.

Vor dem Hintergrund demokratiefeindlicher Auftritte bei den verschiedenen *GIDA-Kundgebungen, der Ignoranz gegenüber grundsätzlichen Menschenrechten im Umfeld der Diskussionen um Flucht und Asyl und im Angesicht zunehmender rassistischer Übergriffe wird oft mehr oder bessere politische Bildung gefordert. Selten wird dies konkretisiert, Konsequenzen hatte dies bisher nur selten. Die Fachkommission will deshalb für die politische Erwachsenenbildung aus der eigenen Erfahrung einige Perspektiven eröffnen.

Die politische Bildung für Erwachsene in freiwilligen Zusammenhängen ist in Deutschland hoch differenziert und breit aufgestellt. Was wir aus unserer Arbeit beschreiben und vorschlagen, sollte auch Gültigkeit im Blick auch auf Einrichtungen wie Gedenkstätten, die Landeszentralen und Bundeszentrale für politische Bildung, die Volkshochschulen und Akademien des lebenslangen Lernens, Museen und die Bildungsstiftungen sowie die Vereine und Netzwerke in den Regionen und Orten haben. Die Institutionen haben unterschiedliche Zielgruppen, Ansätze, Anlässe und Aufgaben. Sie eint allerdings, Teil einer Arbeit für demokratische Kultur zu sein. Die Träger motivieren zur politischen Partizipation, vermitteln grundsätzliche methodische und fachliche Kenntnisse und bieten den Raum für öffentliche Debatten.

Grundlage ist ein Bild von Demokratie als pluralistische, freiheitliche Gesellschaft, von Demokratie als Institutionengefüge von Offenheit und gleichberechtigter Beteiligung und von Demokratie als Alltagskultur, in der die Grundprinzipien die Durchsetzung und der Schutz von Menschenrechten, der Abbau von Diskriminierungen, argumentative Auseinandersetzung und Interessensausgleich sind.

Davon ausgehend werden die unterschiedlichen Träger der politischen Erwachsenenbildung unterschiedliche Fragen diskutieren und dabei Wege zu Gerechtigkeit, Freiheit und Interessensausgleich unterschiedlich interpretieren und auch kritisch demokratische Institutionen und Abläufe weiterentwickeln helfen.

Doch tatsächlich ist es kaum vorstellbar, dass ein einfaches «Weiter so» oder ein «Mehr von allem», was politische Erwachsenenbildung im Moment tut, ausreichen wird, um dem entgegenzuwirken, was wir im Moment erleben: die Etablierung und Verschärfung von rechtspopulistischen Strömungen, rassistischen, sexistischen und nationalistischen Einstellungen, an Abwertung von Demokratie, an Interpretationen von Demokratie mit Ungleichwertigkeitsvorstellungen, an Zuneigung zu autoritären Gesellschaftsvorstellungen, an Abwertung von Menschengruppen und Alltagsrassismus. Die andere Herausforderung für politische Erwachsenenbildung besteht darin, dass sich die Gesellschaft fragmentiert, dass die Beteiligten ihr Vertrauen in politische Kommunikation und Informationsvermittlung verlieren und politische Informationen und Debatten für viele gesellschaftliche Gruppen unzugänglich sind.

Nicht zuletzt liegen auch besondere Herausforderungen in der Diversität der Migrationsgesellschaft, die Deutschland ist und endlich bewusster gestalten muss.

Insofern müssen die Institutionen der politischen Bildung für Erwachsene, zu denen sich der Autor und viele Mitglieder der Fachkommission zählen, sich die

eigene Rolle klarer machen und die spezifischen Potentiale und Herausforderungen klären und annehmen. Dazu einige Anregungen.

Position beziehen

Politische Bildung stärkt die Demokratie. Institutionen und Akteur/innen der politischen Bildung, die sich auf das scheinbar neutrale Moderieren politischer Interessen zurückziehen, ohne eine eigene Haltung zu entwickeln und ohne Positionen zu beziehen, schwächen die Demokratie. Politische Bildung kann keine Plattform für Propaganda sei, die menschenverachtend ist und Grundrechte negiert. Dazu müssen sich die Akteur/innen in den Organisationen eine klare Position zu den Grundlagen demokratischer Kultur erarbeiten und diese in den eigenen Veranstaltungen und Publikationen vertreten.

In der politischen Kommunikation, also insbesondere auch in der politischen Bildung, ist eine Position gefordert, wenn nationalistische, völkische, rassistische, chauvinistische, sexistische Ressentiments vorgetragen, Angst geschürt, Gewalt legitimiert oder zu Gewalt aufgerufen wird. Wenn politische Bildung zu mehr Demokratie führen soll, ist eben auch Widerspruch notwendig.

Gerade in den ostdeutschen Bundesländern hat sich in den vergangenen Jahren eine Haltung unter Bildungsträgern etabliert, die eine Neutralität vorschützt, die oft als Überparteilichkeit etikettiert ist und die der Abwertung von Menschen und Menschengruppen unter dem Deckmantel von Meinungsfreiheit und Meinungsvielfalt freien Lauf lässt. Der scheinbar weiße Raum der Plattformen von Dialogen und Debatten ist nichts weiter als ein offenes Feld für die schamlosen Phrasen derjenigen, die die Menschenrechte relativieren. Es wird die Kunst der nächsten Jahre sein, den Debattenraum zu weiten und zu öffnen und gleichzeitig Widerspruch zu leisten oder zu organisieren, wenn Menschenrechte in Frage gestellt bzw. verachtet werden.

Vernetzt Arbeiten

Die Institutionen der außerschulischen politischen Bildung für Erwachsene müssen ihre Verantwortung wahrnehmen und sich weiter entwickeln, um inhaltlich klarer und methodisch besser Position beziehen zu können. Sie können aber nicht allein ausgleichen, was andere Institutionen unterlassen. Ein basales Verständnis für Abläufe, Einsichten in allgemeine Menschenrechte und ein Grundgefühl von Empathie und Solidarität mit dem Mitmenschen kann die politische Erwachsenenbildung nicht erreichen, wenn nicht andere Institutionen (Vorschule/Schule/Sozialarbeit etc.) ihrerseits Verantwortung für die Grundlagen demokratischer Kultur übernehmen. Es gibt gute Erfahrungen und Methoden in der vorschulischen und schulischen Auseinandersetzung mit Demokratie, von denen die politische Erwachsenenbildung lernen kann. Beispielhaft sei das Projekt «Mitwirkung mit Wirkung» genannt, das als Peer-Learning-Projekt vermittelt, wie demokratische Mitbestimmung an Schulen gelingen

kann, und das Projekt «Demokratie von Anfang an»¹ – eine praxisbegleitende aufsuchende Bildungsarbeit, die mit Erzieher/innen gemeinsam demokratische Alltagskultur in Kitas entwickelt. Auch hier beginnt die Bildungsarbeit mit der Haltung der Mitarbeitenden und geht bis hin zur Mitbestimmung des Alltages durch die Kinder selbst.

Motivation und Kenntnisvermittlung zu Partizipation muss scheitern, wenn sich die Beteiligungsmöglichkeiten in den politischen Entscheidungsprozessen nicht ebenfalls weiterentwickeln. Dazu gibt es in anderen Papieren der Fachkommission Ausführungen und Empfehlungen. Es ist aber auch eine Aufgabe der politischen Bildung, Impulse für die angemessene Repräsentation von Minderheiten und Gesellschaftsschichten zu geben und auf eine lebendige Balance zwischen repräsentativen und direktdemokratischen Elementen der Demokratie hinzuwirken.

Die genannte Verantwortung gilt auch für Personen des öffentlichen Lebens, die durch das Vorleben von Haltungen als politische Menschen und als gestaltender Teil der Gesellschaft Orientierung anbieten. Sie müssen stärker reflektieren, inwieweit ihr Sprechen und Handeln paternalistisch geprägt ist oder zur Beteiligung auf Augenhöhe einlädt, inwieweit es rassistische Prägungen repetiert oder diesen entgegenwirkt, inwieweit es Ressentiments gegenüber Minderheiten nachgibt oder deren Schutz und Beteiligung in den Blick nimmt.

Inklusiver werden

Die größte Herausforderung für die außerschulische politische Bildung ist die Entwicklung inklusiver Angebote. Das Verständnis politischer Vorgänge, die Entwicklung politischer Ideen, der Wettstreit dieser Ideen, die Formulierung von Interessen der diversen politischen Gruppen und deren Ausgleich droht zu scheitern, wenn dies Eliten vorbehalten ist oder/und wenn die Debatten in analogen und digitalen Blasen vorstattengehen, die nur sich selbst bestätigen.

Außerschulische politische Bildung muss enorme Anstrengungen unternehmen, um Formen, Kooperationen, Sprache und Orte zu entwickeln, die zunächst Zielgruppen in den politischen Bildungsprozess einbeziehen, denen bisher Hürden im Zugang zur Beteiligung im Weg stehen. Dabei gilt es auch, Zielgruppen aus einer neuen Perspektive zu denken, die nicht mehr nur von Gruppen wie Migrant/innen, sozial Schwachen oder Menschen mit Behinderung ausgeht, sondern vor allem an den Ausschlussmechanismus denkt, welche den entsprechenden Menschen betrifft.² Ausschluss, fehlende politische Selbstwirksamkeitserfahrung und Teilhabe sind unter Umständen auch Verstärker des Denkens und Handelns rassistisch eingestellter Personen.

1 Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2010): Demokratie von Anfang an – Arbeitsmaterialien für die Kitapraxis.

2 Jügel, David (2015): Inklusion in der politischen Bildung – auf der Suche nach einem Verständnis. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt/New York: 444.

Darüber hinaus muss es Aufgabe politischer Bildung sein, gesellschaftliche Gruppen und Schichten in Veranstaltungen zusammenzubringen. Nur so können die diversen Perspektiven und Interessen der Gesellschaft abgebildet und in den Diskussionsprozess eingebracht werden. Erst mit der Schaffung von Orten öffentlicher Begegnung und Auseinandersetzung in aller Vielfalt gesellschaftlicher Gruppen kommen wir dem Ziel einer inklusiveren politischen Bildung und damit auch einer inklusiveren Gesellschaft näher.

Institutionen werden Schwerpunkte setzen, Schritte definieren und abgestimmt mit Dritten agieren müssen, um dem oben umrissenen Ideal inklusiver politischer Bildung näher zu kommen. Vor allem müssen sie aber auch zusammen arbeiten und voneinander lernen.³ Insgesamt haben wir aber in der Gesamtheit der politischen Bildung die Verpflichtung, Ausschlüsse in unserem Feld abzubauen und Orte der gemeinsamen Bildung zu schaffen.

Heterogenität abbilden

Die Fähigkeit der Institutionen der politischen Erwachsenenbildung, unterschiedliche und insbesondere bisher nicht erreichte Gruppen in den Prozess politischer Bildung sowie die Perspektiven marginalisierter Gruppen in die politische Bildung einzubeziehen, hängt offensichtlich ganz wesentlich davon ab, ob die Institutionen der politischen Bildung die Vielfalt dieser Gruppen in ihren Organisationen selbst abbilden. Dies wird nicht nur die Arbeitsweise innerhalb der Organisationen verändern, sondern auch helfen, neue Methoden zu entwickeln und Gegenstände politischer Debatte zu identifizieren.

Das bedeutet für uns als Organisationen, unsere Struktur und Zusammensetzung zu prüfen: Wie können unsere Mitglieder, beratenden Gremien und Mitarbeitenden die Gesellschaft besser abbilden? An eine solche komplexere Zusammensetzung wird sich die Arbeitsweise der Organisationen anpassen müssen. Möglicherweise werden die Konzeption und Entwicklung von Angeboten mehr Zeit in Anspruch nehmen, aber das Ergebnis wird ein angemesseneres sein.

Auch hier wird deutlich, dass wir nicht in kurzer Frist mit offensichtlichen Erfolgen in der öffentlichen Debatte rechnen können, aber wir müssen uns jetzt auf den Weg begeben.

Beutelsbach neu interpretieren

Der «Beutelsbacher Konsens» – eigentlich für die schulische Arbeit entwickelt – wird von vielen Institutionen der politischen Bildung als Rahmen akzeptiert. Neben dem Anspruch, die Kontroversität politischer Themen auch in der politischen Bildung wiederzugeben und sich mit den Angeboten an den Lebenswelten der Teilnehmenden zu

3 Besand, Anja/Hölzel Tina (2015): Eine inklusive Zukunft in der politischen Bildung ermöglichen! ZipB – Das Zentrum für inklusive politische Bildung In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt/New York.

orientieren, enthält der Konsens die Selbstverpflichtung, Menschen in Veranstaltungen nicht mit einer Meinung zu überwältigen. Die politische Bildung in Deutschland hat eine Praxis von stark rationaler Auseinandersetzung mit politischen Fragen entwickelt, die Emotionen zurückdrängt sowie Analyse und kognitive Durchdringung in den Vordergrund stellt. Das ist vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte nachzuvollziehen und hat darüber hinaus gute Gründe. Und so wurde und wird der Beutelsbacher Konsens überwiegend interpretiert. Es ist jedoch offensichtlich, dass diese Praxis überprüft und neu justiert werden muss. Oft verwendete Begriffe und Kategorien der Auseinandersetzung mit aktuellen Phänomenen wie Politikverdrossenheit und Empathie verweisen auf Emotionen. Insofern kommt es darauf an, sinnvoll mit ihnen im Bildungsprozess umzugehen. Dazu verweisen wir auf Thesen, die Prof. Anja Besand in der *Zeitschrift für Politikwissenschaft* publiziert hat:⁴

- «1) Emotionen lassen sich nicht aus Bildungsprozessen ausschließen. Sie strukturieren vielmehr Zugangswege und Ausgangspunkte der Welterschließung [...].
- 2) Die Komplexität politischer Phänomene zwingt geradezu dazu, neben der rein kognitivistisch orientierten Vermittlung von Fakten auch emotionale Zugänge zur Sache zu nutzen. So können Konfliktanalysen oder Menschenrechtsfragen beispielsweise nicht rein deskriptiv oder historisch/genetisch erschlossen werden, sondern benötigen auch narrativ emotionale Zugänge.
- [...]
- 5) Emotionen in Lernprozessen ernst zu nehmen heißt nicht, auf eine Reflexion und Bewertung dieser Emotionen zu verzichten. Im Gegenteil: Erst durch die Enttabuisierung der emotionalen Dimension im politischen und gesellschaftlichen Diskurs werden Gefühle einer Reflexion zugänglich.»⁵

Die Migrationsgesellschaft braucht eine andere politische Bildung

Angesichts der zunehmenden Migration in die deutsche Gesellschaft hat sich die Fachkommission mit den Fragen von Migration und menschenrechtsorientierter politischer Bildung beschäftigt. Dabei ist zunächst festzuhalten: Arbeiten aus der kritischen Migrations- und Antidiskriminierungsforschung werden selten von Politik und Öffentlichkeit wahrgenommen. Stattdessen dominieren quantitative Studien aus der Migrationsforschung, die teilweise marktorientiert sind und «Integrationserfolge» von Menschen mit Migrationshintergrund messen. Strukturelle Hindernisse für Minderheiten, an der hiesigen Gesellschaft gleichberechtigt teilzuhaben, geraten dabei in den Hintergrund. Impulse und Ansätze aus Forschungsgebieten, wie etwa aus der Rassismusforschung, sollten daher bekannter gemacht werden, um einen Perspektivwechsel in Bezug auf Mehrheiten- und Minderheitenverhältnisse, Inklusions- und Exklusionsprozesse sowie Machtstrukturen voranzutreiben. In diesem

⁴ Siehe auch den Text von Anja Besand hier in diesem Band.

⁵ Besand, Anja (2014): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 24. Jahrgang, Heft 3: 373-383.

Zusammenhang fehlt es oftmals an Orten für einen konstruktiven Austausch zwischen Wissenschaft, Politik, Zivilgesellschaft, der breiten Öffentlichkeit sowie den Medien. Geschichten von religiösen und ethnischen Minderheiten sind nicht im deutschen historischen Bewusstsein verankert. Sie werden getrennt und als «fremd» zur «deutschen Geschichte» konstruiert. Dies gilt beispielsweise für wichtige historische Ereignisse wie den Mauerfall. Die Fragen, wie Minderheiten den Mauerfall in Ost und West und die darauffolgenden Ereignisse erlebten, zu denen auch rassistische Pogrome wie Rostock-Lichtenhagen oder Mölln gehören und welchen Platz sie für sich in diesem historischen Moment der «Neuerfindung der Nation» sahen, werden kaum thematisiert. Die Herausbildung gemeinsamer Narrative ist daher essentiell, um homogene Zugehörigkeitskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft aufzubrechen und Gesellschaft inklusiver zu gestalten.

Der Austausch zwischen Minderheiten benötigt etablierte Räume. Oftmals werden Vertreterinnen und Vertreter aus Migrant/innen-Selbstorganisationen sowie einzelne Akteur/innen eingeladen, um in Dialog mit Institutionen zu treten, die häufig aus einer Mehrheitsperspektive sprechen und handeln. Ein Forum für den Austausch unter Minderheiten zur Förderung eines Coalition-Building-Prozesses ist im Engagement gegen Diskriminierung und Benachteiligung eine wichtige Strategie, um Initiativen von Minderheiten zu stärken. Besonders fruchtbar kann dabei auch der Austausch mit NGOs aus anderen Einwanderungsländern wie den USA, Kanada oder Großbritannien sein, die teilweise auf jahrzehntelange Erfahrungswerte in der Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsarbeit zurückgreifen können. Insgesamt ist die öffentliche Wahrnehmung von zugewanderten Menschen und Gruppen häufig von Defiziten in Bezug auf demokratisches Denken und Handeln geprägt. Personen der Mehrheitsgesellschaft gehen dabei von statischen Verhältnissen aus, denen sich Migrantinnen und Migranten anzupassen haben. Die politische Kultur der Migrationsgesellschaft kann aber nicht so statisch verharren, sondern muss ihre Leitbilder auf der Basis von Verfassung und Menschenrechten immer wieder neu reflektieren und beschreiben. Dazu muss sie die Perspektiven von Minderheiten wahrnehmen und mit ihnen gemeinsam eine neue Erzählung der Demokratie in Deutschland entwickeln.

Transparent agieren

Außerschulische politische Bildung braucht transparente Arbeitsweisen. Geheimdienste sind deshalb nicht geeignet, politische Bildung anzubieten – weder in Schulen noch außerhalb.

In den letzten Jahren ist vermehrt zu beobachten, dass der Verfassungsschutz massiv in die politische Bildungsarbeit drängt. Damit überschreitet er eindeutig seine gesetzlich festgelegten Aufgaben als Inlandsgeheimdienst, wie sie in § 3 BVerfSchG geregelt sind. Statt sich an diesen gesetzlich festgeschriebenen Aufgaben zu orientieren, präsentiert er sich wie selbstverständlich auch als Bildungsakteur und «Partner» für zivilgesellschaftliches Engagement. Der Verfassungsschutz bearbeitet «Rechts-extremismus» unter der Richtschnur der zweifelhaften Extremismustheorie nur als

ein gesellschaftliches Randphänomen. Er beobachtet ausschließlich erkennbare Organisationen und Strukturen hinsichtlich ihrer Verfassungsfeindlichkeit und ist zudem abhängig von politischen Vorgaben und den jeweiligen Machtverhältnissen. Eine grundlegend wichtige Perspektive auf Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Schwulen- und Lesbenfeindlichkeit und andere autoritäre Einstellungen sowie deren Ursachen wird im Rahmen der Bildungsarbeit des Verfassungsschutzes daher nicht eingenommen. Gerade die zunehmende Menschenverachtung in der sogenannten «Mitte der Gesellschaft» nimmt die Extremismustheorie nicht in den Blick, zeichnet so ein falsches Bild der Probleme und führt so auch in den Handlungs- und Bildungsableitungen in die Irre. Ein Geheimdienst kann keine nachvollziehbare und transparente Argumentation schaffen.

Darüber hinaus haben die Verfassungsschutzämter mit fragwürdigen Methoden und Handlungen und ihr grundhaftes Versagen in Bezug auf die Aufklärung menschenfeindlicher Aktivitäten in den vergangenen Jahren gezeigt, dass Geheimdienste im Inland zum Schutz von Demokratie ein systematischer Fehler im System sind.

Nicht zuletzt muss in Frage gestellt werden, ob ein Geheimdienst aus methodisch-pädagogischer Sicht geeignet ist, Bildungsarbeit anzubieten.⁶

Weitere Empfehlungen

Die in diesem Beitrag formulierten Herausforderungen und Empfehlungen richten sich in erster Linie an die Praktikerinnen und Praktiker in der politischen Erwachsenenbildung. Wenn wir diese Entwicklungen zu einem Erfolg werden lassen wollen, brauchen die Institutionen der politischen Erwachsenenbildung einen guten Rahmen. Deshalb seien hier auch Empfehlungen an die Akteurinnen und Akteure in Verwaltungen und Parlamenten kurz angerissen:

Die oben beschriebenen Änderungsprozesse in der politischen Bildung sind eine Aufgabe, für die es einen langen Atem braucht. Insofern ist es nicht sinnvoll, auf kurzfristige Erfolge zu setzen. Finanzierung und Aufgabenstellung sollten Methodenweiterentwicklungen ermöglichen, ohne schnelle Ergebnisse zu erzwingen. Politische Bildung braucht eine auskömmliche Finanzierung – ohne abrupte Schwankungen und in geeigneten Strukturen und eben z.B. nicht in Verfassungsschutzämtern. Dabei muss man auch von überkommenen Finanzierungsmodellen abrücken, die auf Methoden vergangener Jahrzehnte und Umstände beruhen. Die Abrechnung von Teilnehmertagen sagt sehr wenig über Bildungsinnovation und Bildungserfolge in Bezug auf Demokratie aus.

Gleichzeitig ergibt sich die Pflicht, didaktische Modelle von Pilotprojekten wirklich zu evaluieren und für ihre breite Implementierung zu sorgen.

Die politische Bildung für Erwachsene in freiwilligen Zusammenhängen kann nur ein Baustein sein, Einstellungen langfristig zu ändern und menschenrechtsorientiertes

⁶ Ausführlich argumentiert ist dies in einer Publikation vom Herbst 2013 von Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen und Kulturbüro Sachsen: Wer schützt die Verfassung – Kritik zu den Verfassungsschutzbehörden und Perspektiven jenseits der Ämter, Erweiterter Tagungsband zur Tagung am 1. Februar 2013 in Dresden.

Denken und Handeln zu stärken. Schnelle Ergebnisse sind nicht zu erwarten. Das kann keine Ausrede für uns alle in der Bildungsarbeit sein, schnell und tiefgreifend unsere Organisationen und Arbeitsformen, unsere Inhalte und Methoden in Frage zu stellen, zu ergänzen und neu auszurichten. Im offenen Austausch und in breiten Kooperationen wird uns dies gelingen.

Museen als Plattformen für Fragen der Identität

Museen werden vor allem als Akteure kultureller Bildung wahrgenommen, aber natürlich hat ihre Arbeit auch eine politische Ebene, ob bei Kunst- oder bei Literaturmuseen, in Häusern der Technik, der Naturwissenschaften oder der Ethnologie. Das beginnt mit der Auswahl des Gezeigten und der Perspektive, aus der es betrachtet wird. Wer wird adressiert und wer nicht? Wer kommt zu Wort? Sind die Ausstellungs- und Veranstaltungsformate auf Multiperspektivität und Teilhabe gerichtet oder folgen sie einem simplen Sender-Empfänger-Modell? An welchen Orten ist das Museum präsent?

Die «Neue Museologie» hat seit den 1980er Jahren das Museum als Ort der Repräsentation in den Blick genommen, an dem Bedeutungen und Deutungen generiert, Identität und Alterität inszeniert werden, als Ort, an dem Inklusion und Exklusion entsteht.¹ Museen wählen aus, was erinnert und was vergessen wird und aus welchen Perspektiven dies geschieht. Hier wird verhandelt, welche Bilder sich eine Gesellschaft von sich selbst macht, ob auf kommunaler, regionaler, nationaler oder europäischer Ebene. Museen können Bilder scheinbar homogener «Kulturen» produzieren oder sie in Frage stellen, sie können Geschichte international und transkulturell verwoben zeigen oder eben nicht. In Museen wird verhandelt, wer zum «Wir» gehört und wer nicht, kurz: Hier geht es um Identität.

Museen werden in diesem Beitrag daher nicht nur als mögliche Anbieter explizit auf Themen wie Rechtsextremismus, Nationalsozialismus oder Diskriminierung bezogener spezifischer Formate historisch-politischer Bildung betrachtet, sondern vor allem als Orte der Erinnerungskultur und der Geschichtspolitik. Der Beitrag geht davon aus, dass Museen vor allem durch ihre Erzählungen und Erzählhaltungen zu einer pluralen Gesellschaft beitragen können, auch wenn natürlich darüber hinaus dezidiert antirassistische Projekte und Programme wichtig sind. Entsprechend skizziere ich in einem ersten Teil Beispiele antirassistischer Projekte, an denen Museen beteiligt sind oder deren Methodik auch für Museen relevant sein könnte. Ein zweiter Teil fragt nach den strukturellen Herausforderungen an Museen in sich diversifizierenden Gesellschaften. Dabei liegt der Schwerpunkt auf (kultur-)historischen

¹ Vgl. te Heesen, Anke (2012): Theorien des Museums. Zur Einführung. Hamburg: 165; Baur, Joachim (2010): Museumsanalyse: Zur Einführung. In: Ders. (Hrsg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: 7.

Museen, bei denen der Zusammenhang zwischen kultureller und historisch-politischer Bildung besonders evident ist – ob im kleinen Stadtmuseum oder im gerade entstehenden Haus der europäischen Geschichte.

Museen und andere Akteure: Vernetzungen, Kooperationen, Modellprojekte

Auf welcher Grundlage planen Museen Ausstellungen und Vermittlungsangebote, die sich mit Rassismus auseinandersetzen? Dass Museen sich hier zuständig fühlen, ist nicht selbstverständlich. Denn auch wenn viele Museen eng mit Schulen zusammenarbeiten und ausgearbeitete, auf den jeweiligen Lehrplan abgestimmte Angebote machen, handelt es sich doch um Orte informeller Bildung, die in einem offenen Prozess und ohne fest vorgegebene, hinterher abrufbare Lernziele an Geschichte heranführen wollen. Allerdings tritt diese Offenheit, wo es um Themen wie Rechtsextremismus, Nationalsozialismus, Kolonialismus oder Antisemitismus geht, zwangsläufig in ein Spannungsverhältnis zur Orientierung an Menschenrechten und demokratischen Werten. Angebote zu diesen Themen zielen also immer auch auf politische Aufklärung und Orientierung ab. Für viele Projekte bildet dieser Impuls einen wichtigen Ausgangspunkt, und zwar nicht nur an spezifisch mit solchen Themen befassten Orten, wie etwa Gedenkstätten, sondern auch in historischen Museen.²

Aber ist darüber hinaus das Auflegen von Programmen und Projekten, die sich im Sinne antirassistischer Pädagogik gezielt mit diesen Themen befassen, eine spezifische Aufgabe von Museen? Sind Museumsformate oder -akteure dafür besonders geeignet? Wenn man konkrete Projekte in den Blick nimmt, zeigt sich, dass ihr Erfolg oft durch eine Vernetzung unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen Kompetenzen und Ressourcen entsteht.³ So sind für dezentrale Projekte oft gerade kleinere Museen mit ihren Objekten und ihrem Wissen zur lokalen Geschichte, ihrer Vernetzung und ihren Räumen vor Ort wichtig.⁴ Diese haben aber selten spezifische Ressourcen im Bereich antirassistischer Pädagogik. Über diese verfügen wiederum große oder spezialisierte Institutionen, wie etwa NS-Gedenkstätten, die Bundeszentrale für politische Bildung, das Jüdische Museum Berlin, das ebenfalls in Berlin ansässige Anne Frank Zentrum oder der auf pädagogische Arbeit zu den Themen Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus spezialisierte Verein Ufuq.

2 Vgl. etwa die Ausstellung «Vorbilder. Sport und Politik vereint gegen Rechtsextremismus», die im Deutschen Historischen Museum gezeigt wurde: <https://www.dhm.de/ueber-uns/ueber-uns/aktuelles/vorbilder.html>; oder die Wanderausstellung des Militärhistorischen Museums Dresden über rechtsextreme Gewalt in Deutschland 1990-2013: <http://www.mhmbw.de/wanderausstellungen/rechtsextreme-gewalt-in-deutschland>.

3 Ein Beispiel für ein Netzwerk vielfältiger Akteure: <http://www.geschichte-in-bewegung.de/home/>.

4 Zur Bedeutung gerade von Stadtmuseen für politische Bildung siehe Thomas Krüger (2011): Was macht Stadtmuseen attraktiv für die kulturelle und politische Bildung? In: Gemmeke, Claudia/Nentwig, Franziska (Hrsg.): Die Stadt und ihr Gedächtnis. Zur Zukunft der Stadtmuseen. Bielefeld: 51-56.

Natürlich können sich Museen vor allem an der Arbeit anderer Museen orientieren, insofern sind in diesem Kontext Jüdische Museen in ihrer Auseinandersetzung mit der Geschichte einer Minderheit besonders interessant. So profiliert sich das Jüdische Museum Berlin zunehmend als Ort des Nachdenkens über eine heterogene, plurale Gesellschaft. Mit seinen Vermittlungsprojekten ist es im ganzen Bundesgebiet aktiv. Seit 2007 ist ein bundesweites Schulprojekt *on.tour*, dessen Pädagoginnen und Pädagogen die Schülerinnen und Schüler über die Beschäftigung mit Biographien und Objekten zur Auseinandersetzung mit Fragen der Identität, von Zugehörigkeit und Zuschreibungen anregen.⁵ Im Rahmen eines 2015 in Fürstenwalde durchgeführten Peer-Education-Projekts führten Kinder und Jugendliche durch eine mobile Ausstellung des Jüdischen Museums, wobei auch Spuren jüdischen Lebens in Fürstenwalde nachgegangen wurde. Beteiligt waren neben dem Stadtmuseum in Fürstenwalde auch die Stadtbibliothek und ein Jugendbildungszentrum.⁶ Über solche Kooperationen und in Fortbildungen gibt das Jüdische Museum Berlin seine Erfahrungen mit der Vermittlung der Vielfalt jüdischer Lebensentwürfe, in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus und mit Projekten zu Identitäten in einer heterogenen Gesellschaft weiter, an die auch andere Museen anknüpfen können.⁷

Aber Museen können sich natürlich auch an Ausstellungen und Projekten orientieren, die unabhängig von Museen entstehen, etwa im Anne Frank Zentrum, das neben seiner Berliner Dauerausstellung immer auch mobile Projekte durchführt, unter anderem eine Wanderausstellung mit lang erprobtem Peer-Education-Programm.⁸ Die Vernetzung mit lokalen Akteuren spielt auch in seiner Arbeit eine große Rolle.

Die Fragestellungen und Diskussionen antirassistischer Arbeit, wie sie etwa der Arbeit des Anne Frank Zentrums zugrunde liegen, sind auch für Museen relevant, die ihre Rolle in einer sich immer weiter diversifizierenden Gesellschaft reflektieren, und werden dort natürlich oft auch schon wahrgenommen: Wie vermeidet man in Projekten, vermeintlich homogene «Wirs» und «Ihrs» zu konstruieren, und geht stattdessen von einer Vielfalt von Lebensentwürfen aus? Wie aktiviert man Adressatinnen und Adressaten, damit sie das Gezeigte zu ihren eigenen Fragen, Erfahrungen und Wahrnehmungen in Beziehung setzen, Ähnlichkeiten und Anknüpfungspunkte finden? Wie schafft man Ausstellungen, die sich als Gesprächsanlass bzw. zur aktivierenden Auseinandersetzung eignen? Muss man Stereotype thematisieren, da sie ohnehin in den Köpfen sind? Oder entsteht aus ihrer kaum überblickbaren Vielfalt eine Kakophonie, die man, indem man sie zeigt oder nennt, vielleicht erst in den Köpfen der

5 <http://www.jmberlin.de/ksl/ontour/aktuelles/aktuelles/DE.php>

6 <http://www.jmberlin.de/ksl/ontour/museum-macht-stark/zeitseuch/DE.php>. Das Projekt wurde im Rahmen des Programms «von uns für uns» – Museum macht stark» des Deutschen Museumsbundes gefördert, das der Idee folgt, «bildungsbenachteiligte Jugendliche mental und räumlich dort abzuholen, wo sie sich befinden», damit sie «den kulturellen Raum Museum» erobern. Siehe auch: <http://www.museum-macht-stark.de/das-projekt/projektinfos.html>.

7 Ein Überblick über pädagogische Projekte, Angebote, Workshops, Fortbildungen des Jüdischen Museums Berlin unter <http://www.jmberlin.de/ksl/was/gibts/was/gibts/DE.php>.

8 <http://www.annefrank.de/wanderausstellungen>

Besucherinnen und Besucher platziert? Gibt es Möglichkeiten, hierfür zu sensibilisieren und zugleich der Gefahr zu entgehen, sie zu zementieren? Gerade die letztgenannte Fragestellung ist zum Beispiel für Museen von besonderer Bedeutung, die rassistische Objekte in ihren Beständen haben.

Auch die Methoden der Gedenkstättenpädagogik und ihre Diskussionen – etwa über die Frage, inwieweit die pädagogische Arbeit auch auf das Vermitteln von Haltungen abzielen soll – bieten Anknüpfungspunkte für Museen.⁹

Angesichts eines wachsenden Anteils von Musliminnen und Muslimen an der Bevölkerung in Deutschland, der Medienpräsenz der Themen Islam und islamistische Gewalt sowie einer in Deutschland im Vergleich zu den europäischen Nachbarländern besonders verbreiteten Muslimfeindlichkeit¹⁰ gewinnen Gegenwartsbezüge für die Auseinandersetzung mit dem Islam im Museum an Bedeutung. Auch hier werden allerdings die entsprechenden Formate oft außerhalb des Museumsgebäudes durchgeführt, um ein möglichst breites Publikum zu erreichen. So hat etwa das Berliner Museum für islamische Kunst zur Förderung interkultureller Bildung an Schulen das Pilotprojekt «Kulturgeschichten aus dem Museum für Islamische Kunst im Pergamonmuseum» ins Leben gerufen, in dem Geschichten über die islamisch geprägte Welt und ihre Beziehungen zu Europa erzählt werden.¹¹ Die Religions- und Museumswissenschaftlerin Susan Kamel und die Kommunikationswissenschaftlerin Christine Gerbich haben in Zusammenhang mit einem umfangreichen Forschungsprojekt zum Islam im Museum festgestellt, dass angesichts großer Pauschalisierungen gerade hier «Ausstellungen gebraucht werden, die zum Nachdenken anregen, die Klischees aufbrechen und traditionelle Betrachtungsweisen über <den> Islam und <die> Muslim/innen in Frage stellen und herausfordern».¹² Methodisch können solche Ausstellungen an Projekte wie die des Jüdischen Museums Berlin und des Anne Frank Zentrums anknüpfen. Ein Beispiel dafür ist die Ausstellung «Was glaubst du denn?! Muslime in Deutschland», die im Auftrag des Bundesministeriums des Innern (Deutsche Islam Konferenz) durch die Bundeszentrale für politische Bildung realisiert wurde. Sie wurde von beiden Institutionen beraten und tourt seit 2013 bundesweit. Die große Nachfrage zeigt das Interesse gerade von Schulen an einem Angebot zu

⁹ Ein aktueller und umfassender Überblick in: Gryglewski, Elke et al. (Hrsg.) (2015): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin.

¹⁰ Ein kurzer Überblick über Untersuchungsergebnisse zu Muslimfeindlichkeit bei Grüne, Petra/Spoden, Jutta (2015): Eine Ausstellung über Muslime. Geht das überhaupt?, In: Besand, Anja/Grüne, Petra/Lutz, Petra (Hrsg.): Was glaubst du denn?! Muslime in Deutschland. Das Buch zur Ausstellung. Bonn: 8-11, hier 8f.

¹¹ <http://www.kulturgeschichten.info/de/>

¹² Kamel, Susan/Gerbich, Christine (2014): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Experimentierfeld Museum. Internationale Perspektiven auf Museum, Islam und Inklusion. Bielefeld: 11.

diesem Thema, das sich möglichst nahe an der Gegenwart und den Fragen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bewegt.¹³

Herausforderungen für Museen in pluralen Gesellschaften

Museen sind Orte, an denen historische Erzählungen ausgehandelt werden, und diese Erzählungen verändern sich mit den Gesellschaften, von denen sie handeln. 2014 apostrophierte eine Tagung unter dem Titel «Identitätsfabrik reloaded» die Rolle der Museen im 21. Jahrhundert als «Resonanzräume kultureller Vielfalt und pluraler Lebensstile».¹⁴ Im Titel «Identitätsfabrik» steckt ein Rückbezug auf das Museum des 19. Jahrhunderts und damit auf eine Institution, die «sehr effektiv bürgerliche und nationale Identität zu stiften verstand» und die im Grunde erst als «Identitätsstifter» groß wurde.¹⁵ Aber mit den Stichwörtern «Resonanzräume», «kulturelle Vielfalt» und «plurale Lebensstile» wird zugleich die Distanz zum seinerseits historisch gewordenen historischen Museum markiert, verweisen sie doch auf die Notwendigkeit, den nationalen Rahmen historischer Erzählungen durch transnationale und transkulturelle Ansätze zu überschreiten, unterschiedlichen Lebensentwürfen und Perspektiven Raum zu geben und Kommunikation nicht als autoritative Publikumsbelehrung zu verstehen, sondern als dialogisch und gleichberechtigt.

Dieser Anspruch an Museen bildet inzwischen den fachlichen Mainstream – zumindest in der Theorie. Im Jahr 2015 veröffentlichte der Deutsche Museumsbund seinen Leitfaden «Museen, Migration und kulturelle Vielfalt. Handreichungen für die Museumsarbeit».¹⁶ Diese Publikation des zentralen Interessenverbands der deutschen Museen geht von der Feststellung aus, dass sich mit der (Einwanderungs-) Gesellschaft auch die Museen ändern müssen. Dass es zu diesem Leitfaden kam, hat natürlich eine lange Vorgeschichte und steht auch im Rahmen einer internationalen Entwicklung, für die in Europa vor allem Museen in den Niederlanden, Schweden, Dänemark, Frankreich und Großbritannien bahnbrechend waren. Auch viele Ausstellungen und Ausstellungsexperimente zum Thema Migration sind ihm vorangegangen, einschließlich der Debatte über die Einrichtung eines Migrationsmuseums. In Deutschland sind es bislang besonders kommunale Museen, die mit neuen Formen und Themenschwerpunkten reagieren, etwa das FHXB Friedrichshain-Kreuzberg-Museum und das Neukölln Museum, die sich schon lange auf diesen Weg begeben

¹³ Die Ausstellung, die von einem umfangreichen Internet-Auftritt begleitet wird (<https://www.wasglaubstduenn.de>) wird derzeit an der 25. Station gezeigt. 2015 erschien eine Dokumentation der Ausstellung, der pädagogischen Begleitmaterialien und der zugrundeliegenden konzeptionellen und fachlichen Überlegungen: Besand, Anja/Grüne, Petra/Lutz, Petra (Hrsg.) (2015): Was glaubst du denn?! Muslime in Deutschland. Das Buch zur Ausstellung. Bonn.

¹⁴ <http://www.hsozkult.de/event/id/termine-24768>

¹⁵ Vgl. Thiemeyer, Thomas (2015): Identitäts- und Wissensparadigma. Zwei Perspektiven auf kulturhistorische Museen. In: *Museumskunde* 80/2015: 92-98, hier 95; grundlegend: Sharon J. Macdonald (2003): Museums, national, postnational and transcultural identities, in: *museum and society*, 1/2003: 1-16.

¹⁶ <http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden/und/anderes/Leitfaden/KulturelleVielfalt.pdf>

haben, das historische museum frankfurt mit seinen partizipativen Projekten, das sich schon früh mit Migration befasst hat, oder das in Gründung befindliche Stuttgarter Stadtmuseum, das Migration als zentrales Thema haben wird.¹⁷

Das Programm, das der Leitfaden des Deutschen Museumsbundes aufstellt, lässt keine Museumssparte und keinen Museumsbereich unberührt. Neue, an kultureller Vielfalt orientierte Narrative für eine plurale Gesellschaft werden Naturkunde- wie Kunstmuseen abverlangt, Technik- und Geschichtsmuseen, ethnologischen und Freilichtmuseen, Regional-, Stadt-, Heimat- und Kindermuseen.¹⁸ Partizipation und Multiperspektivität sollen Schlüsselbegriffe künftiger Museumsarbeit werden. Entworfen wird ein Programm, das angesichts der geforderten Maßnahmen von den meisten Museen eher langfristig zu realisieren ist.

So sollen die Sammlungen nicht einfach einen migrationshistorischen Appendix bekommen, sondern Dokumentationsformen entwickeln, die den transnationalen Zusammenhängen und dem transkulturellen Alltag heutiger Museumsbesucherinnen und -mitarbeiter Rechnung tragen, um «nicht implizit die Dichotomie von ›Wir‹ und ›Sie‹ fortzuführen» und die Möglichkeit zu schaffen, eine in die gesamtgesellschaftliche Geschichte integrierte Geschichte der Migration und kulturellen Vielfalt zu erzählen.¹⁹ Es geht dabei also um neue Objekte, um neue Perspektiven auf alte Objekte und um neue Ordnungskategorien. Die Zusammensetzung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter soll die gesellschaftliche Diversität spiegeln.²⁰ Migrationsgeschichten und kulturelle Vielfalt sollen in die Ausstellungen einbezogen werden – vor allem als Querschnittsthemen und gerade auch in die Dauerausstellungen. Dort haben diese Themen bislang – anders als in Sonderausstellungen – noch wenig Eingang gefunden, was natürlich auch mit der langen Vorlaufzeit für die Erarbeitung von Dauerausstellungen zusammenhängt.²¹

Das Programm bezieht auch die Ansprache potentieller Interessentinnen und Interessenten durch das Museum ein und fordert, die Angebote und Kommunikationsformen an den Bedürfnissen der heterogenen Besucherinnen und bisherigen Nichtbesucher zu orientieren, woraus wiederum die Notwendigkeit vertiefter Besucherforschung folgt.²² Eine «aufsuchende Museumsarbeit» soll Barrieren abbauen,²³

17 Vgl. Gerchow, Jan/Gesser, Susanne/Jannelli, Angela (2012): Nicht von gestern! Das historische museum frankfurt wird zum Stadtmuseum für das 21. Jahrhundert. In: Gesser, Susanne et al. (Hrsg.): Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen. Bielefeld: 22-32; Weber, Katja (2012): «OSTEND // OSTANFANG. Ein Stadtteil im Wandel». Die erste partizipative Stadtlabor-Ausstellung des historischen museums frankfurt, ebd.: 246-250; Speidel, Markus/Dauschek, Anja: Partizipation als Chance, einer sich verändernden Stadtgesellschaft gerecht zu werden, ebd.: 41-45; Düspohl, Martin/Miera, Frauke/Bluche, Lorraine (2012): Partizipation im Berliner Kreuzberg Museum. Erfahrungen und Perspektiven, ebd.: 156-163.

18 <http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden/und/anderes/Leitfaden/KulturelleVielfalt.pdf>: 11.

19 Ebd.: 13f.

20 Ebd.: 25, 30.

21 Ebd.: 18, 20.

22 Ebd.: 28.

23 Ebd.: 29.

auch über die Erschließung von Orten außerhalb des Museums, falls das für neue Besuchergruppen sinnvoll ist.²⁴ Entwickeln soll sich angesichts der Vielfalt ihrer Adressatinnen und Adressaten auch die Vermittlungsarbeit – hin zu dialogischen Formen und zu Möglichkeiten für die Nutzerinnen und Nutzer, selbst Akteur zu werden, die eigenen Perspektiven einzubringen und an der Deutung der Dinge im Museum mitzuwirken.²⁵

Generell wächst mit diesen neuen Anforderungen an die Museumsarbeit, insbesondere hinsichtlich Partizipationsprojekten und Community-bezogener Arbeit, die Bedeutung der Vermittlungsabteilungen; auch das ist ein Prozess, der in einigen anderen Ländern schon weiter fortgeschritten ist. Zunehmend werden neben kuratorischen Weltdeuterinnen und Weltdeutern auch Moderatorinnen und Moderatoren gesucht.

Die Frage, wie Museen auf die Anforderungen einer sich immer weiter diversifizierenden Gesellschaft reagieren können und wie man zu Erzählungen findet, die bestehende Konstruktionen von Eigenem und Fremden überschreiten könnten, bietet noch viel Raum für Ausstellungs- und Sammlungsexperimente oder Forschungsprojekte. Solche Projekte, von denen hier nur wenige willkürlich herausgegriffen werden können, ermöglichen es, diese Fragen weit umfassender zu bearbeiten und zu diskutieren, als dies im Museumsalltag möglich ist. So entstanden im Rahmen des Humboldt Labs Dahlem, das die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Preußischer Kulturbesitz initiiert haben, in den Jahren 2011-2015 Experimente, die den Möglichkeiten postkolonialen Ausstellens nachgehen sollten.²⁶ Susan Kamel und Christine Gerbich haben sich in einem Forschungs- und Ausstellungsprojekt international mit auf die Repräsentation des Islam bezogenen Fragen des Sammelns, Zeigens und Vermittelns befasst.²⁷ Das EMEE-Projekt (EuroVision – Museums Envising Europe) sucht nach Möglichkeiten, Museumsobjekte aus einer transnationalen europäischen Perspektive neu zu interpretieren.²⁸ In dem Projekt «NeuZugänge» experimentierten ganz unterschiedliche Berliner Museen gemeinsam mit partizipativem Sammeln und Ausstellen und der Neuinterpretation alter Sammlungsobjekte.²⁹

Es bleibt zu hoffen, dass über solche Experimente – und über ihre kritische Begleitung durch fachliche und politische Diskussionen – ein immer breiteres Arsenal von Methoden erarbeitet werden kann, mit denen Museen in einer pluralen Gesellschaft für eine plurale Gesellschaft arbeiten können.

²⁴ Ebd.: S. 20.

²⁵ Ebd.: S. 20-25.

²⁶ Humboldt Lab Dahlem (Hrsg.) (2015): Prinzip Labor. Museumsexperimente im Humboldt Lab Dahlem. Berlin.

²⁷ Kamel, Susan/Gerbich, Christine (Hrsg.) (2014): Experimentierfeld Museum. Internationale Perspektiven auf Museum, Islam und Inklusion. Bielefeld.

²⁸ <http://www.museums-exhibiting-europe.de/wp-content/uploads/2015/06/EMEE-Flyer-German.pdf>

²⁹ Vgl. Bluche, Lorraine et al. (Hrsg.) (2013): NeuZugänge. Museen, Sammlungen und Migration. Eine Laborausstellung. Bielefeld.

Die Akademieprogramme des Jüdischen Museums Berlin als Beispiel für politische Bildungsarbeit

Die Akademie des Jüdischen Museums Berlin lädt zu Diskussion und Gedankenaustausch über jüdische Geschichte und Gegenwart sowie gesellschaftliche Vielfalt ein. Sie erweitert das Spektrum der bisherigen Museumsaktivitäten um die Akademieprogramme zu den Themen Migration und Diversität sowie zum Verhältnis von Judentum und Islam. Damit bietet sie eine Plattform für die Auseinandersetzung mit diesen gesellschaftspolitisch hochaktuellen Themen. Einerseits sind jüdische Erfahrungen in Deutschland und Europa aufgrund der Verfolgungsgeschichte spezifisch. Doch es gibt andererseits auch historisch gewachsene Erfahrungen von Jüdinnen und Juden, die Anknüpfungspunkte bieten für die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der deutschen Mehrheitsgesellschaft zu ihren ethnischen und religiösen Minderheiten. Ausgehend von der Aufgabe des Museums, sich der Geschichte und Kultur der jüdischen Minderheit zu widmen, eröffnet die Akademie auch einen Raum für die Perspektiven anderer religiöser und ethnischer Minderheiten.

Konzeptioneller Ansatz der Akademieprogramme

Die Arbeit der Akademieprogramme fußt auf zwei Säulen: Das Programm «Migration und Diversität» setzt sich mit Deutschland als Einwanderungsland und der Pluralisierung von Gesellschaft auseinander. Fragen zum Verhältnis von Judentum und Islam beleuchtet das Jüdisch-Islamische Forum. Mit ihren vielseitigen Veranstaltungsformaten wie Lesungen, Konferenzen, Workshops und Podiumsdiskussionen sowie Publikationsprojekten richten sich die Akademieprogramme sowohl an eine Fachöffentlichkeit aus Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft als auch an ein breites Publikum.

Transfer von Fachdiskussionen in die breite Öffentlichkeit

Im Themenfeld Migration und Diversität, das hier vorgestellt wird, bildet der Transfer von Fachdiskussionen aus der Migrations- und Antidiskriminierungsforschung einen

wesentlichen Schwerpunkt. Im Fokus stehen Fragen des Zusammenlebens in pluralen Gesellschaften sowie Debatten rund um die Entwicklung eines neuen nationalen Selbstverständnisses von Deutschland als Einwanderungsgesellschaft. Dabei geht es auch um die Diskussion neuer Begriffe und Konzepte, die für eine stärkere rechtliche, politische, soziale und kulturelle Teilhabe von ethnischen und religiösen Minderheiten notwendig sind und einen konstruktiven Umgang mit Konflikten ermöglichen.

Im November 2015 fand beispielsweise die internationale Konferenz «Postmigrantische Gesellschaft?! Kontroversen zu Rassismus, Minderheiten und Pluralisierung» zu aktuellen migrationspolitischen Kategorien und Konzepten, wie dem relativ neuen Begriff der postmigrantischen Gesellschaft, statt. Forscherinnen und Forscher sowie Vertreterinnen und Vertreter aus Kunst und Zivilgesellschaft diskutierten, welche Strategien Tendenzen der gesellschaftlichen Polarisierung entgegenwirken können und welche Begriffe geeignet sind, um Inklusions- und Exklusionsprozesse sichtbar zu machen. Die Konferenz lieferte einen europäischen und transatlantischen Austausch im Hinblick auf migrationspolitische Erfahrungen und aktuelle Debatten zu Rassismus und Pluralisierung in Dänemark, Großbritannien sowie den USA, Australien und Kanada. Ein besonderes Interesse der Akademieprogramme gilt der Frage, wie die Erfahrungswerte aus diesen und anderen Ländern im deutschen Kontext fruchtbar gemacht werden können.

Die Akademieprogramme bieten durch ihre Veranstaltungen Expertinnen und Experten ein Forum für den Austausch über innovative Ansätze der Migrationsforschung. Arbeiten aus der kritischen Migrations- und Antidiskriminierungsforschung finden bislang zu wenig Beachtung in der Politik und Öffentlichkeit. Stattdessen dominiert die Rezeption quantitativer Studien, die teilweise marktorientiert sind und «Integrationserfolge» von Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund messen. Strukturelle Hindernisse für Minderheiten, an der hiesigen Gesellschaft gleichberechtigt teilzuhaben, geraten dabei in den Hintergrund. Impulse und Ansätze aus Forschungsgebieten, wie etwa der Rassismusforschung, sollten daher einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden, um einen Perspektivwechsel in Bezug auf Mehrheits- und Minderheitenverhältnisse, Inklusions- und Exklusionsprozesse sowie Machtstrukturen voranzutreiben. Wichtig ist es, einen Raum für den konstruktiven Austausch zwischen Wissenschaft, Politik, Zivilgesellschaft, der breiten Öffentlichkeit sowie den Medien zu schaffen.

Förderung des Austauschs und der Vernetzung von Minderheiten

Die Programme nehmen nicht nur die Beziehung zwischen Mehrheitsbevölkerung und einzelnen Minderheiten in den Blick, sondern fördern auch die Vernetzung und den Austausch von Minderheiten untereinander. Dieser benötigt etablierte Räume. Oftmals werden Vertreterinnen und Vertreter aus Migrant/innen-Selbstorganisationen sowie einzelne Akteur/innen eingeladen, um in Dialog mit Institutionen zu treten, die häufig aus einer Mehrheitsperspektive sprechen und handeln. Ein Forum für den Austausch unter Minderheiten – zur Förderung von Coalition-Building-Prozessen – ist im Engagement gegen Diskriminierung eine wichtige Strategie, um Initiativen

von Minderheiten zu stärken. Besonders fruchtbar kann dabei auch der Austausch mit NGOs aus anderen Einwanderungsländern wie den USA, Kanada oder Großbritannien sein, die teilweise auf jahrzehntelange Erfahrungen in der Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsarbeit zurückgreifen können.

Vermittlung von Geschichte(n) und Schaffung lebendiger Erinnerungskultur(en) in der Migrationsgesellschaft

Ein weiterer Schwerpunkt im Themenbereich Migration und Diversität ist die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft, denn ein wesentlicher Aspekt der kulturellen Teilhabe ist es, sich selbst und seine Geschichte im kulturellen Gedächtnis eines Kollektivs repräsentiert zu sehen. Gefördert werden soll die Herausbildung gemeinsamer Narrative. Geschichten von religiösen und ethnischen Minderheiten sind bislang nur unzureichend im deutschen historischen Bewusstsein verankert. Sie werden getrennt und als fremd zur «deutschen Geschichte» konstruiert. Dies gilt beispielsweise für wichtige historische Ereignisse wie den Mauerfall. Die Frage, wie Minderheiten den Mauerfall in Ost und West und die darauffolgenden Ereignisse, zu denen auch rassistische Pogrome wie in Rostock-Lichtenhagen oder Mölln gehörten, erlebten, und welchen Platz sie für sich in diesem historischen Moment der «Neuerfindung der Nation» sahen, werden kaum thematisiert. Die Herausbildung gemeinsamer Narrative ist daher essenziell, um homogene Zugehörigkeitskonstruktionen in Einwanderungsgesellschaften aufzubrechen und inklusiver zu gestalten. Mit der Reihe «Neue deutsche Geschichten» versucht die Akademie des Jüdischen Museums Berlin Alltagsgeschichten von Migrantinnen und Migranten sowie ihren Nachkommen aus einer (auto-)biografischen Perspektive zu vermitteln.

Ziel der Arbeit der Akademieprogramme ist es, an der Schnittstelle von Forschung, Zivilgesellschaft, Medien und breiter Öffentlichkeit sowie in Kooperation mit Partnern aus Universitäten, Stiftungen, wissenschaftlichen Instituten, Vereinen, NGOs und zivilgesellschaftlichen Akteuren ein Fachpublikum und die breite Öffentlichkeit zu erreichen, und sie mit vielfältigen Veranstaltungsformaten für aktuelle Fragestellungen zur Pluralisierung von Gesellschaft zu sensibilisieren.



Zum Verhältnis von Emotionalität und Professionalität in der politischen Bildung

Ich möchte diesem Beitrag drei persönliche Beobachtungen voranstellen: Seit dem Jahr 2009 bin ich als Professorin für die Didaktik der politischen Bildung in Dresden tätig. Ich lebe und arbeite gerne hier – auch wenn die Erlebnisse der letzten zwölf Monate mich in professioneller Hinsicht überaus nachhaltig herausfordert haben. Denn seit ziemlich genau zwölf Monaten gibt es im Kontext politischer Bildung in Sachsen nur ein Thema, und das ist Pegida. Warum Pegida die politische Bildung herausfordert, wird in diesem Band an anderer Stelle diskutiert und soll aus diesem Grund hier nicht zentraler Gegenstand sein. Vielmehr geht es mir darum, mich mit der Frage zu beschäftigen, warum verschiedene Akteure/innen in diesem Zusammenhang zu gänzlich unterschiedlichen Bearbeitungsstrategien neigen:

Beobachtung 1: Bereits kurz nach dem deutlichen Sichtbarwerden der «Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes» entbrannte eine heftige Debatte über die Frage, wie die politische Bildung (nicht nur, aber auch in Sachsen) auf das Sichtbarwerden dieser ressentimentgeladenen Bewegung reagieren könnte. Die sächsische Landeszentrale für politische Bildung (aber auch andere Institutionen und Träger) entschied sich für eine eher zugewandte Strategie. «Man müsse den Bürgern respektvoll zuhören, so schwierig es auch sein möge. Bei den Demonstranten sei ein tief greifender Vertrauensverlust in staatliche Institutionen festzustellen, sagte Richter. Viele Pegida-Anhänger sagten, dass sie sich nicht gehört und von oben herab behandelt fühlten [...] Aber: Das ist alles ernst zu nehmen.»¹

Beobachtung 2: Lehrerinnen und Lehrer für das Fach Gemeinschaftskunde im Bundesland Sachsen verhielten sich zur gleichen Zeit eher zurückhaltend. Eine Thematisierung von Pegida und den in diesem Zusammenhang aufgeworfenen Fragen und Problemen in ihrem Unterricht konnten sich viele nicht vorstellen. Begründet wurde diese Zurückhaltung in aller Regel mit zwei Argumenten. Auf der einen Seite konnten sich Lehrerinnen und Lehrer eine Thematisierung nicht vorstellen, weil sie ihre Schülerinnen und Schüler als zu emotional und betroffen eingeschätzt haben,

1 Richter, Frank: «Das ist alles ernst zu nehmen», Interview am 6.1.2015 im Deutschlandfunk, online zugänglich unter: <http://www.deutschlandfunk.de/pegida-demonstrationen-das-ist-alles-ernst-zu-nehmen.694.de.html?dram:article/id=307855>

schließlich sei es durchaus möglich, dass deren Eltern montags selbst bei Pegida mitlaufen. Auf der anderen Seite verwiesen die Lehrkräfte auf den Beutelsbacher Konsens und damit auf die Notwendigkeit, sich in dieser Sache neutral zu verhalten.

Beobachtung 3: Im Wintersemester 2015/16 fand an der TU Dresden ein Seminar mit dem Titel «Politische Bildung nach Pegida» statt. Die Studierenden sollten in der ersten Sitzung formulieren, warum sie sich für dieses Seminar entschieden haben. Fast die Hälfte der Seminargruppe äußerte dabei den nachdrücklich formulierten Wunsch, sich im Gespräch mit Sympathisanten dieser Bewegung zukünftig weniger stark emotional einbringen zu wollen und statt dessen professionell zu reagieren.

Auffällig in allen drei Fällen ist die deutliche Betonung emotionaler Perspektiven im Kontext politischer Bildung. Während im ersten Fall die Konzeption von Bildungsangeboten an der Empörung der Pegida-Sympathisanten und ihrer Angst vor einer vermeintlichen «Islamisierung des Abendlandes» anknüpft und quasi therapeutische Hoffnungen darauf setzt, dass durch das Aussprechen und respektvolle Zuhören die Probleme überwunden werden können, scheinen sich die Studierenden und auch Lehrerinnen und Lehrer im zweiten und dritten Fall von der Emotionalität der Debatte und der Akteure überfordert zu fühlen. Interessant ist weiterhin, dass man sich in der politischen Bildung in diesem Zusammenhang (zumindest im ersten und zweiten Fall) um eine wie auch immer geartete Neutralität gegenüber den Fragestellungen bemüht. Im ersten Fall besteht die Neutralität darin, den aufgebrachten Pegida-Sympathisant/innen nicht zu energisch zu widersprechen, damit diese sich angenommen fühlen können und der Kontakt mit ihnen nicht verloren geht. Da im zweiten Fall die (weltanschauliche) Homogenität der Zielgruppe nicht vorausgesetzt werden kann, scheint es den Lehrerinnen und Lehrern ratsam, das Thema zu vermeiden, um einem Konflikt (oder einer zu lebhaften Diskussion) aus dem Weg zu gehen. Im dritten Fall wird weniger stark auf Neutralität verwiesen. Gleichzeitig zeigt sich allerdings auch hier, dass die Teilnehmer/innen sich im Kontext der Diskussionen der letzten Monate erschöpft haben und sich zukünftig gerne weniger persönlich als vielmehr professionell verhalten möchten.

Die Herausforderungen, die sich im Zusammenhang der Debatte um eine angemessene Reaktion politischer Bildung auf Phänomene wie PEGIDA ergeben, lassen sich auf der Grundlage dieser Beobachtungen auf vier zentrale Fragen reduzieren:

Frage 1: An wen richten sich Angebote zur politischen Bildung?

Politische Bildung ist keine exklusive Veranstaltung. Sie richtet sich an alle Menschen. Aus dieser Perspektive betrachtet, ist es durchaus zu begrüßen, dass die sächsische Landeszentrale für politische Bildung (neben anderen Institutionen) Angebote entwickelt hat, mit denen sie (ganz offensichtlich) Menschen ansprechen konnte, die von der (Flüchtlings- bzw. Einwanderungs-) Politik des Landes enttäuscht sind und die durch traditionelle Angebote offenbar nur schwer zu erreichen waren. Sie hat dabei allerdings übersehen, dass sie durch die konkrete Anlage dieser Angebote andere Gruppen ausgeschlossen und sich den Wortergreifungsstrategien von rechts

schutzlos ausgeliefert hat. Politische Bildung muss inklusiver werden.² Sie muss sich an alle Menschen richten. Für Angebote, die sich – wie im vorliegenden Fall – auf Fragen zur Flüchtlings- und Einwanderungspolitik beziehen, bedeutet das allerdings auch, dass beispielsweise die Perspektiven von geflüchteten Menschen hier wesentlicher Bestandteil sein müssen. Angebote lediglich an eine Konfliktpartei zu richten und nur im Hinblick auf diese Partei für Respekt und Geduld zu werben, scheint aus dieser Perspektive nicht nur fahrlässig, sondern gefährlich einseitig.

Frage 2: Was bedeutet der Beutelsbacher Konsens?

Der Beutelsbacher Konsens stellt eine zentrale professionstheoretische Grundlage der politischen Bildung dar. Er warnt vor parteinehmenden Angeboten und vor der Überwältigung der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer. In genau diesem Sinn mahnt der Beutelsbacher Konsens im Kern dazu, Kontroversen nicht auszuweichen, sondern ganz im Gegenteil das Kontroverse zum Mittelpunkt von Bildungsprozessen zu machen.³ Die verbreitete Interpretation dieses Grundsatzes als Neutralitätsgebot führt in diesem Sinn in die Irre. In der politischen Bildung geht es nicht darum, Menschen durch Zurückhalten von Gegenpositionen zu schonen, Konflikte oder Diskussionen zu vermeiden, sondern diese Diskussionen bewusst herbeizuführen. Dass dabei auch emotionale Aspekte sichtbar werden, gehört zu den Selbstverständlichkeiten politischer Bildung (über die überraschenderweise aber wenig gesprochen wird).

Frage 3: Wie ist das Verhältnis von Emotionalität und Professionalität?

Die deutsche politische Bildung ist – aus historisch guten Gründen – einer sachlichen und rationalen Auseinandersetzung mit politischen und gesellschaftlichen Fragen verpflichtet.⁴ Sie übersieht dabei allerdings sehr leicht, dass die Auseinandersetzung mit politischen Fragen grundsätzlich emotional fundiert ist und dass aus diesem Grund Emotionen auch aus politischen Bildungsprozessen nicht heraus zu halten sind. Ja, mehr als das: Felix Heidenreich hat in seinem hellsichtigen Buch *Politische Theorie der Emotionen* darauf aufmerksam gemacht, dass die Frage, «welche Gefühle wie erweckt, gepflegt, verdrängt werden und wie sie zu benennen sind, (selbst) eine hochgradig politische Frage sein kann».⁵ Ob wir die Sympathisanten der Pegida-Bewegung in diesem Sinn als Wut-Bürger/innen mit den Demonstrant/innen gegen den Stuttgarter Bahnhof gleichsetzen, ob wir sie eher als angstmotiviert oder stattdessen als hassverbreitend beschreiben, macht – was die politische und didaktische Auseinandersetzung mit dieser Gruppe angeht – einen nicht unerheblichen Unterschied. Der

- 2 Vgl. dazu ausführlich: Besand, Anja/Jugel, David (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken, in: Dönges, C./Hilpert, W./Zurstrassen, B. (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: 45-59.
- 3 Vgl. dazu ausführlich: Autorengruppe Fachdidaktik (2015): Was ist gute politische Bildung? Schwalbach.
- 4 Vgl. dazu ausführlich: Besand, Anja: Gefühle über Gefühle. Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung, in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 3/2014: 373-383.
- 5 Heidenreich, Felix (2012): Versuch einer Übersicht: Politische Theorie und Emotionen. In: Ders./Schaal, Gary (Hrsg.): Politische Theorie der Emotionen. Baden-Baden: 10.

Zusammenhang kann an dieser Stelle leider nicht systematisch entwickelt werden. Fest steht allerdings: Emotionen strukturieren Zugangswege und Ausgangspunkte der Welterschließung und müssen aus diesem Grund auch im Rahmen politischer Bildung systematisch betrachtet werden. Warum aber haben wir in der politischen Bildung dann so große Probleme mit Emotionen? Durch die einseitige Fokussierung auf Rationalität fällt den Emotionen in der Debatte häufig die Rolle des Irrationalen zu. Aber: «Rationalität und Gefühl stehen sich nicht unvermittelt gegenüber, sondern bleiben auf komplexe Weise mit einander verflochten. Gefühle haben eine kognitive Funktion; sie sind nicht auf störende Einflüsse im Erkenntnisprozess zu reduzieren, mehr noch: zumindest als Ausgangspunkt von Erkenntnis sind sie unverzichtbar».⁶ Im Hinblick auf das im Beutelsbacher Konsens formulierte Überwältigungsverbot scheinen Emotionen trotz allem in gewisser Hinsicht verdächtig. Denn ist es nicht leicht vorstellbar, dass durch die Stimulation bestimmter Gefühle in Bildungsprozessen die Teilnehmenden an der Gewinnung eines selbstbestimmten Urteils gehindert werden? Die Gefahr besteht zweifellos. Aber: Emotionen bzw. emotional fundierte Bildungsangebote haben dieses Potential nicht allein. Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer können auch durch die nüchterne Präsentation statistischer Daten oder Hinweise auf moralische oder ethische Perspektiven überwältigt werden. Kein Mensch mahnt aus diesem Grund, ethische oder moralische Fragen aus der politischen Bildung heraus zu halten. Das wäre auch gar nicht möglich. Genauso unmöglich ist es in diesem Zusammenhang allerdings auch, im Kontext politischer Bildung auf Emotionen zu verzichten. Der Beutelsbacher Konsens als professionspolitischer Grundkonsens ist in diesem Sinn auch nicht darauf gerichtet, Emotionen aus Bildungsprozessen zu verbannen, sondern im Kontext jeglicher Auseinandersetzung darauf zu achten, dass Kontroversen nicht glattgebügelt, sondern offen ausgetragen werden. Wenn die Studierenden, wie im vorangestellten dritten Fall beschrieben, sich in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen PEGIDA professionell verhalten möchten, dann werden sie sich der Emotionalität, die in diesem Zusammenhang sichtbar wird, wohl stellen müssen.

Frage 4: Hat die politische Bildung (in Sachsen) versagt – oder brauchen wir eine ganz andere politische Bildung?

Auf der Grundlage der drei geschilderten Fälle und den an sie anschließenden Missverständnissen ließe sich die Frage stellen, ob politische Bildung in Sachsen im Kontext von PEGIDA nicht versagt hat. Die Sächsische Landeszentrale wird in diesem Sinn für ihr Vorgehen von vielen Seiten heftig kritisiert, die Lehrer/innen in der Schule halten sich bislang erschreckend stark zurück und trotz einer Vielzahl von Initiativen und Projekten gegen Rechtsextremismus im Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung sind rechte Ideologien der Ungleichwertigkeit gerade in diesem Bundesland überaus sichtbar und verbreitet. Die Antwort auf diese Frage ist Ja *und* Nein. Ja, es stimmt, dass die sächsische politische Bildung das Erstarken rassistischer und menschenfeindlicher Konzepte nicht verhindern konnte. Das liegt aber nicht

⁶ Ebd.: 9

alleine am Unvermögen politischer Bildung, sondern am Versagen einer Vielzahl von politischen und gesellschaftlichen Akteur/innen. Aber selbst wenn wir unsere Betrachtung auf den Bereich der politischen Bildung beschränken, muss festgehalten werden: Sachsen ist (gemeinsam mit Bayern) das Bundesland, das es sich leistet, im Vergleich mit allen anderen Bundesländern der politischen Bildung in der Schule (und damit dem Ort, an dem alle Menschen zusammen lernen) die geringste Stundenzahl einzuräumen. Eben das spüren auch die außerschulischen Träger, die sich von der Schule im Stich gelassen fühlen und immer wieder den Eindruck haben, bei null anfangen zu müssen. Politische Bildung beginnt in Sachsen zudem erst in Klassenstufe 9 und damit fahrlässig spät. Die Lehrerinnen und Lehrer, die sich in diesem Bereich engagieren, haben sich überdies häufig sehr spät und nicht selten aus pragmatischen Überlegungen⁷ für den Bildungsbereich entschieden und ziehen sich aus diesem Grund überdurchschnittlich oft auf eine eher faktenorientierte Vermittlung politischer Inhalte zurück. Dieser politischen Bildung die Schuld zu geben ist leicht – die Forderung, politische Bildung statt als Unterrichtsfach stärker als Querschnittsaufgabe zu betrachten, ist durchaus naheliegend, aber gefährlich. Denn festgehalten werden muss in diesem Zusammenhang auch: Sachsen braucht eine Stärkung der institutionellen Strukturen politischer Bildung. Das, was politische Bildung ist (oder sein kann), nämlich die kontroverse Auseinandersetzung mit politischen und gesellschaftlichen Fragen, ist hier noch gar nicht richtig angekommen. In dieser Situation auf politische Bildung als Querschnittsaufgabe zu setzen, den Bildungsbereich anderen Akteur/innen zu überlassen – weil die zuständigen Akteur/innen ihre Aufgabe nur ungenügend erfüllen können – wäre fahrlässig, denn politische Bildung hängt in der Luft, wenn niemand wirklich zuständig ist. Gemäß Deweys Diktum, gegen die Schwächen der Demokratie hilft nur mehr Demokratie, wäre zum Abschluss dieses Beitrags deshalb auch für die politische Bildung zu formulieren: *Gegen die Schwächen der politischen Bildung (in Sachsen) hilft nur mehr politische Bildung. Eine politische Bildung für alle Menschen mit der Bereitschaft für leidenschaftliche Kontroversen und ohne Angst vor Emotionen.*

7 So waren nach 1989 beispielsweise die ehemaligen Russischlehrerinnen und -lehrer motiviert, Weiterbildungsangebote für das Fach Gemeinschaftskunde zu besuchen, weil sie (zu recht) befürchtet haben, dass das Fach Russisch an Bedeutung verlieren würde.

LITERATUR

- Autorengruppe Fachdidaktik (2015): Was ist gute politische Bildung? Schwalbach.
- Besand, Anja/Jugel, David (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken. In: Dönges, C./Hilpert, W./Zurstrassen, B. (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: 45-59.
- Besand, Anja (2014): Gefühle über Gefühle. Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 3/2014: 373-383.
- Heidenreich, Felix (2012): Versuch einer Übersicht: Politische Theorie und Emotionen. In: Ders./Schaal, Gary (Hrsg.): Politische Theorie der Emotionen. Baden-Baden: 10.
- Richter, Frank: Das ist alles ernst zu nehmen, Interview am 6.1.2015 im Deutschlandfunk online zugänglich unter: <http://www.deutschlandfunk.de/pegida-demonstrationen-das-ist-alles-ernst-zu-nehmen.694.de.html?dram:article/id=307855>



Die Rolle der politischen Bildung bei der Auseinandersetzung mit den Ideologien der Ungleichwertigkeit

In den letzten Monaten gab und gibt es überall in Deutschland aggressive Proteste gegen Geflüchtete, Anschläge gegen Asylunterkünfte und die Demonstrationen von Pegida und anderen. Hat die politische Bildungsarbeit versagt?

Ein Problem ist, dass man politische Bildung immer dann fordert und überfordert, wenn Probleme sich zuspitzen, und sie gar als Feuerlöscher missbraucht. Das führt zu der Aussage: Politische Bildung hat versagt! Aus meiner Sicht ist der entscheidende Punkt, dass politische Bildung nur zur Lösung beitragen und nicht die Probleme insgesamt lösen kann. Das zweite Problem, das wir derzeit bei Pegida, beim Protest gegen Flüchtlinge beobachten, hat – neben verschiedenen anderen Gründen – mit der nicht vollständigen Akzeptanz von Heterogenität in der Gesellschaft zu tun. Ein Teil der Gesellschaft hängt immer noch dem Trugschluss an, dass homogene Gemeinschaften existieren könnten. Die Vorstellung einer homogenen Nation ist seit dem 19. Jahrhundert erstens immer nur Konstruktion und zweitens immer ein Trugschluss gewesen, der im 20. Jahrhundert in bittere Katastrophen geführt hat. Deshalb wissen mittlerweile die meisten Leute, dass Heterogenität – wenn man so will – alternativlos ist. Aber es gibt immer noch, in allen europäischen Ländern im Übrigen, etwa 15 bis 20 Prozent, die der Vorstellung einer homogenen Gesellschaft anhängen. Und mit denen muss man sich auseinandersetzen, indem man Aufklärung betreibt und Zusammenhänge deutlich macht. Und Aufklärung heißt auch Konfrontation, Kontroverse und Auseinandersetzung.

Gibt es bei dieser Sehnsucht nach Homogenität Unterschiede zwischen Ost und West?

Ich würde sagen, dass es keinen strukturellen Unterschied zwischen Ost und West gibt. Diese Phänomene tauchen verstärkt da auf, wo Abwanderung von qualifizierten jungen Leuten stattfindet, die heute mit der Erfahrung von Heterogenität in Schulen, in Jugendkulturen groß werden. Und wenn diese Leute verstärkt aus ländlichen Regionen abwandern, bleiben einfach die zurück, die diesen Homogenitätsvorstellungen anhängen. Das bezieht sich nicht nur auf die neuen Bundesländer, sondern auch im Westen kann man solche Phänomene beobachten. Nur trifft man leider dieses

Phänomen der schrumpfenden Regionen in Ostdeutschland überproportional häufig an. Wenn es zum Beispiel in Ost-Vorpommern überhaupt keine Arbeitsplätze gibt, hauen die Leute nach dem Schulabschluss ab. Ein Schulleiter erzählte mir, dass ein kompletter Jahrgang innerhalb von sechs Wochen weg war.

Politische Bildung scheint die Menschen nicht zu erreichen, die es zu erreichen gilt. Wie sind die Erfahrungen der Bundeszentrale für Politische Bildung damit?

In der politischen Bildung trifft man zunächst diejenigen an, die schon politisch gebildet oder die zumindest politisch interessiert sind. Das grenzt ein wenig an Wiedertaufe, ist aber in der Natur der Sache gar nicht so abwegig, weil politische Bildung natürlich die wachen, reflektierenden Leute braucht. Bildung investiert ganz bewusst auch in den Teil der Gesellschaft, der bereit ist zu reflektieren, der bereit ist, gesellschaftliche Zustände zu verändern. Politische Bildung, die sich aber nur auf diese Klientel konzentriert, verfehlt ihren eigentlichen Anspruch. Politische Bildung muss Bildung für alle sein. Wir haben in den letzten fünfzehn Jahren sehr viel investiert in das Thema Zielgruppen und die Frage, wie wir diese erreichen können. Politische Bildung muss ihre Formate und Angebote komplett neu erfinden und natürlich an die medialen Rezeptionsgewohnheiten anknüpfen. Mit unserer Zusammenarbeit mit RTL 2 oder auch mit YouTube haben wir Leute erreicht, die für uns bis dato überhaupt nicht auf dem Schirm waren. Zwei Beispiele dazu: Das eine ist das Bildungs- und Kampagnenformat «YouTuber gegen Nazis». Das setzte auf dem Song «Hey Mr Nazi» von Blumeo auf, einem Düsseldorfer Rapper mit asiatischen Wurzeln. Wir haben zehn bekannte deutsche YouTuber aktivieren können, Coverversionen dieses Songs zu machen. Wenn Simon Desue, Albertoson, DieAussenseiter und LeFlroid sich beteiligen, sehen dies über eine Million Leute. Wir hatten innerhalb von drei Wochen vier Millionen Downloads und 70.000 Kommentare. Man merkt, dass Leute auf sowas reagieren, dass sie sich ansprechen lassen, dass Politik tatsächlich vorkommen kann. Ein zweites Beispiel, ganz klassisch, Fernsehen. Wir haben einen Wettbewerb ausgelobt für TV-Formate, die Fragen von Alltagsrassismus und Xenophobie aufgreifen. Herausgekommen ist zum Beispiel das Format «Zeit für Helden». Eine kleine Staffel von zunächst vier Folgen ist bei RTL 2 ausgestrahlt worden. Wie sieht das Format aus? Es geht darum, die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Antiziganismus, Muslimenfeindlichkeit in Entertainment zu übersetzen. Mit versteckter Kamera werden an öffentlichen Orten von Schauspielerinnen und Schauspielern gespielte Situationen aufgenommen, zum Beispiel antisemitische Pöbeleien in einem Supermarkt. Gesucht wird die spontane Reaktion, Leute, die zuschauen, aber auch Leute, die intervenieren. Gezeigt werden die positiven Beispiele von ziviler, couragierter Intervention. «Zeit für Helden» ist, wenn man so will, ein klassisches Bildungsfernsehen, das früher in den Öffentlich-Rechtlichen zu Hause war, nur jetzt, weil unsere Klientel eben nicht öffentlich-rechtlich guckt, auf RTL 2. Die Resonanz ist groß. Die Leute reagieren darauf. Und es gibt Lehrer, die das zufällig sehen und uns fragen: «Wow, habt ihr das nicht auf DVD? Das würde ich gerne im Unterricht einsetzen.» Für uns zwei positive Versuche, nach dem Trial-and-Error-Verfahren neue Wege und Formate der politischen Bildung

zu implementieren und die Ressource politische Bildung für mehr Leute zu Verfügung zu stellen, als es bisher der Fall war.

Gibt es die Hoffnung, dass die so Erreichten dann auch zu den klassischen Formaten wechseln?

Das ist nur sehr selten der Fall. Die meisten Leute sind, epistemologisch gesprochen, längst weg von der Kulturtechnik des Lesens. Insofern stellt sich eher die Frage: Müssen wir nicht in der politischen Bildung lernen und begreifen, dass neben den klassischen Transfer- und Vermittlungsformen stärker bildbasiertes Lernen, visuell codiertes Lernen relevant wird? Und dass kollaborative Formen von Lernen wichtiger werden, wo eben die Lernenden von vornherein mitbestimmen wollen, welche Themen, welche Formate, welche Referenten eine Rolle spielen. Das heißt also, politische Bildung befindet sich derzeit im Wandel, und wir tun gut daran, uns auf diesen Wandel einzulassen.

Das heißt, politische Bildung muss gestärkt werden. Wie gehen wir weiter vor in der Ausbildung von politischen Bildnerinnen und Bildnern?

In der Fachdisziplin gibt es schon seit Längerem eine Diskussion. Es gibt natürlich den klassischen Weg, über den Beutelsbacher Konsens eine Art Common Sense der Disziplin zu organisieren und sehr stark fachdidaktisch unterstützt zu arbeiten. Aber wenn man sich ansieht, wie politische Bildung heute erfolgt, ist auch in der Disziplin selber eine Menge Bewegung. Ein Beispiel: Wie wird politische Bildung in der Schule, also über die klassischen Curricula, vermittelt? Da gibt es mittlerweile eine große Auseinandersetzung, dass die Vermittlung über die Fächer Politische Bildung oder Geschichte natürlich nicht ausreicht, dass partizipative Verfahren an Schulen, die Beteiligung von Schülern an Schulentwicklung selbst als politische Bildung begriffen werden müssen. Das führt dazu, dass die klassischen Formate wie Texte, Seminare, Veranstaltungen oder Schulunterricht letztendlich entgrenzt werden müssen und man sich einlassen muss auf ganz andere Formate. Ohne die Kernaufgabe von politischer Bildung aus dem Blick zu verlieren, muss man sich einlassen auf neue Vermittlungsformen, auf Partizipation, auf ambiguitive Lernformen, was meint, dass ich das Ergebnis des Lernprozesses nicht von vornherein einplanen kann, sondern mich auf einen nach vorne hin offenen Prozess einlasse und mit der Klientel, die ich zu erreichen versuche, tatsächlich offen arbeite.

Das heißt, die Kontrolle abzugeben über das Ergebnis von Lernen und von Bildung?

Ja, das ist der entscheidende Punkt. Ich bin vor ein paar Jahren bei meinen Kollegen in der Bundeszentrale angetreten mit der These, wir müssen mehr Kontrollverluste haben. Das ist für eine staatliche Behörde, noch dazu eine im Geschäftsbereich des Bundesinnenministeriums, eine Herausforderung. Politische Bildung wird oft noch als eine kontrollierbare «propagandistische» Methode zur Stärkung des demokratischen Gemeinwesens im Sinne einer klassischen repräsentativen Demokratie verstanden. Davon müssen wir weg, wenn wir andere oder mehr Leute erreichen wollen. Und weil politische Bildung heißt – auch im klassischen erziehungswissenschaftlichen

Sinn – Gesellschaft zu verändern. Und gesellschaftliche Veränderung heißt immer, Kompromisse finden, Szenarien entwickeln, möglicherweise auch neue Wege gehen.

Zurück zu dieser Sehnsucht nach Homogenität. Welche Themen und lebensweltlichen Realitäten müssen Teil der politischen Bildung werden, um die Leute zu erreichen, bevor sie zu Pegida- oder zu Nein-zum-Heim-Demonstrationen gehen? Oder sind die dann schon für die politische Bildung verloren, wenn sie sich organisieren?

Ich glaube, dass die Frage von Heterogenität in der Gesellschaft eine der Schlüsselfragen politischer Bildung ist. Wir haben es heute mit einer pluralen und offenen Gesellschaft zu tun, die sehr stark von Zuwanderung und auch von kulturellen Widersprüchen geprägt ist, die auszuhalten mehr Reflexion erfordert. Heterogenität ist bisher in der politischen Bildung kein Mainstream-Thema gewesen, sondern es ist immer ein Kontroll-Thema gewesen, das sehr stark ideologisch geprägt war durch bestimmte politische Anschauungen. «Zuwanderung begrenzen» ist so ein typischer Satz. Das Gegenstück dazu ist: «Wir müssen jeden aufnehmen, aus menschenrechtlichen Gründen.» Wir müssen mit Heterogenität anders umgehen, sie selbst als etwas Plurales begreifen, mit dem wir täglich umgehen müssen. Mit Zuwanderung leben lernen heißt, auch andere Kulturtechniken, andere politische Techniken zu entwickeln und zu etablieren als die, mit denen wir groß geworden sind. Wie versucht man aber das einer Klientel wie zum Beispiel Pegida-Anhängern deutlich zu machen? Die einen sagen, dass wir viel stärker im Vorfeld von Bildung ansetzen und dialogische Prinzipien und Verfahren etablieren müssen. Und damit den Leuten sagen, dass sie wichtig sind. Mein Kollege in Sachsen ist ein Verfechter davon. Und es gibt die anderen, die sagen, wir kommen um Konfrontation nicht herum, wir müssen eines der Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsenses, nämlich das Kontroversitätsprinzip, didaktisch zuspitzen und wieder zu klassischen Formen von Aufklärung kommen – Orientierungswissen bereitstellen im Sinne von Konfrontation mit Zahlen und Fakten, um Verschwörungstheorien abzuräumen. Das sind zwei Vorgehensweisen, die wahrscheinlich nur in der Mischung erfolgreich sein werden. Ich muss immer Formen von Dialog etablieren, aber Dialog ohne Zuspitzung und Kontroverse ist opportunistisches Anbieten. Also Dialog im Sinne von Zuwendung, weil wir keinen verloren geben dürfen, der erreichbar ist für politische Bildung.

Wie kann die Perspektive von religiösen und ethnischen Minderheiten in den allgemeinen Diskurs eingebracht werden?

Bei diesem Thema sind wir in der Bundeszentrale und bei den Trägern noch stark auf der Suche, aber es ist klar, dass wir uns mit der Frage auseinandersetzen müssen, inwiefern Religion in postsäkularen Gesellschaften wieder eine Kategorie und Größe der politischen Bildung ist. Es gibt überraschenderweise eine ganze Reihe von Religionslehrern, die auf Materialien der politischen Bildung zurückgreifen. Wenn wir einer entgrenzten politischen Bildung folgen, müssen wir uns in unserer Arbeit auf diese Frage einlassen und sie stärker reflektieren. Die Frage der Religion ist auch verbunden mit der Zuwanderung. Religion ist nichts, was man wie früher im Osten zur reinen Privatsache erklären kann. Religion darf nicht das Säkulare, Staatliche, Laizistische

substituieren, ist aber eine Zwischengröße. Aristoteles hat unterschieden zwischen der Polis und dem Oikos, also zwischen dem öffentlichen und dem privaten Raum. Gleichzeitig beschreibt er eine Art Zwischenzustand, der relevant ist für das Politische und auch für das Private. Ich glaube, Religion hat so eine ähnliche Funktion. Sie versammelt und bündelt Gruppen von Menschen. In der politischen Bildung müssen wir damit leben lernen, dass Religion eine Größe ist, die man nicht mit der simplen These «Gott ist tot» aus dem Feld räumen kann. Die Leute verständigen sich darauf und lassen sie für sich gelten, sowohl privat als auch teilweise in der Öffentlichkeit. Doch auf der einen Seite ist wichtig, dass Religion nicht das Öffentliche dominiert oder substituiert. Es ist gleichzeitig wichtig, dass Religion dialogfähig ist und nicht ihren exklusiven Anspruch mit Gewalt in der Öffentlichkeit durchsetzt, Beispiel «IS» oder radikale Formen von Religiosität. Auch im christlichen Kontext gibt es solche Formen.

Sehen Sie hierbei die Perspektiven der politischen Bildung in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich?

Nein.

Gibt es keine Unterschiede, oder sollen keine Unterschiede gemacht werden?

Es sind bestimmte Formate, die vielleicht erfolgreicher im Osten laufen als im Westen, aber im Kern würde ich die These vertreten, dass politische Bildung im Osten nicht anders funktioniert als im Westen. Es hat immer mit der Konstruktion der entsprechenden Zielgruppen, mit den jeweiligen Kontexten zu tun. Der Osten ist natürlich anders geprägt. Er ist, um das Thema Religion aufzugreifen, eine der postreligiösesten Gesellschaften, die man sich überhaupt weltweit vorstellen kann. Schon zu DDR-Zeiten galt die DDR als ein Landstrich, so gottlos wie kein anderer. Das erfordert natürlich die Behandlung bestimmter Fragen mit einer entsprechenden Sensibilität. Zweitens, in sehr vielen schrumpfenden ländlichen Regionen ist politische Bildung verdächtig als «FDJ-Studienjahr». Dort sind offene dialogische Verfahren sehr wichtig. Politische Bildung darf kein Angebot im klassischen Sinne sein, sondern muss stärker als Prozess verstanden werden, in dem diejenigen, die ich erreichen will, von vornherein als Koproduzenten dieses Lernprozesses relevant werden. Und genau das ist einer der Schlüsselfaktoren, um Leute, die voller Verschwörungstheorien sind oder den ganzen politischen Sektor als komplett verdächtig für sich empfinden, wieder durchschaubarer, durchlässiger zu machen.

Da sind wir wieder bei Verringerung von Kontrolle oder gar bei deren Aufgabe.

Ja, genau. Es geht um Formen von ambiguitivem Lernen, das heißt, Lernprozesse als ergebnisoffene Prozesse zu strukturieren, die sehr stark auf Partizipation setzen.

Dann ist die politische Bildnerin, der politische Bildner nicht mehr Bildungsreferentin oder -referent, sondern Akteurin/Akteur, Demokratin/Demokrat?

Medium und Moderator und Hausmeister, wenn man so will. Hausmeister dieses Lernprozesses, das heißt, ich muss die Ressourcen zusammenkehren, ich muss den Schlüssel für den Raum besorgen, wenn es notwendig ist, und ähnliches. Aber der

Prozess selber wird gemeinsam mit den Leuten zu gestalten sein, und das ist das Ende des Referenten. Es geht um intelligente Koproduzenten, die du mitnimmst in die Lernprozesse. In der aktuellen Asyl-Migrationsdebatte erfahren wir langsam auch die Geschichten der Zuwanderer, der Flüchtlinge. Einzelne werden deutlich und nicht nur als Teil eines Stroms beschrieben. Und es werden Verbindungen zu den Fluchtgeschichten der Deutschen nach 1945 wie auch in den Fünfzigern, Sechzigern und natürlich auch 1989 gezogen. Ich finde, das ist schon ein Thema. Um es noch einmal in Erinnerung zu rufen: Das war ja in der DDR nie ein öffentliches Thema. Wer allerdings die damalige Theaterlandschaft verfolgt hat, ist natürlich auf Texte wie «Die Umsiedlerin» von Heiner Müller gestoßen. Aber offiziell war das ein verdrängtes Thema. Fakt ist aber, jeder vierte DDR-Bürger war ein Flüchtling. Und wenn du dir das heute vor Augen hältst, war dies schon eine enorme Integrationsgeschichte. Die Leute sind komplett verteilt worden, und zwar mit einer Brutalität, die man sich heute nie bei Asylbewerbern oder Flüchtlingen trauen würde. Anders ist es in Bayern gelaufen. Jeder fünfte Bayer nach dem Krieg war Sudetendeutscher. Bayerns Industrialisierung in Richtung Hightech ist ohne die Sudetendeutschen überhaupt nicht denkbar, ohne die Mittelständler, die industrielles und handwerkliches Know-how in eine agrarische Region gebracht haben. Die Zuwanderung ist damit der entscheidende Modernisierungsfaktor in Bayern gewesen. Das zu thematisieren ist eine Chance, sich mit den aktuellen heutigen Themen auseinanderzusetzen. Zweitens ist zu schauen, was denn die Flüchtlinge von damals heute machen. Ich habe gerade eine unglaubliche Geschichte von einer 87-jährigen Frau gehört, zu DDR-Zeiten Lehrerin in der Lausitz. Sie fährt heute mit ihrem Rollator durch die Dörfer, in denen sie unterrichtet hat und jeden kennt, und fragt nach den Kinderfahrrädern im Hof: «Die braucht ihr doch nicht mehr.» Sie sammelt alles ein, um es zu einer Asylbewerber-Erstaufnahme-Einrichtung zu bringen. Großartig. Und solche Geschichten müssen erzählt werden als Konfrontationstransfer, um eine Auseinandersetzung heute zu provozieren. Und ich glaube, die Gesellschaft ist weiter als die Politik denkt. Wer heute über bestimmte Sachen klagt, beklagt die Reaktion von 15 Prozent der Gesellschaft, sieht aber nicht die 85 Prozent, die entweder still akzeptieren oder sogar hochaktiv diese Prozesse begleiten mit Empathie, mit Engagement. Diese Haben-Seite müssen wir in der öffentlichen Kommunikation und auch in der politischen Bildung sichtbarer machen.

Also erst einmal die 85 Prozent der Bevölkerung ansprechen mit ihrem Engagement, auch mit ihren Fragen, Problemen oder selbst Vorurteilen?

Ja, die Fokussierung auf die Leute, die der Homogenitätsidee anhängen, ist möglicherweise ein kardinaler Fehler. Auch die alleinige Fokussierung auf bildungs- und politikferne Zielgruppen würde uns den Boden unter den Füßen wegziehen. Wir brauchen natürlich diejenigen, die schon seit Jahren in unsere Seminare kommen, unsere Online-Dossiers lesen, unsere Publikationen bestellen. Und die müssen gerade in solchen Situationen auch sichtbar gemacht werden, stärker adressiert werden. Gleichzeitig müssen wir versuchen und auch zulassen, dass unsere Stammklientel zu Akteuren wird, und für sie auch Ressourcen zur Verfügung stellen.

Was braucht politische Bildungsarbeit in Deutschland heute, was sie noch nicht hat? Was ist mit den vorhandenen Akteuren? Müssen sie sich verändern, müssen sie sich neu aufstellen? Gibt es etwas völlig Neues, was man ausprobieren sollte?

Ein ganz wesentlicher Punkt ist, dass wir in unserem Arbeitsbereich interdisziplinärer werden müssen, das heißt, wir müssen aus der Ecke heraus und politische Bildung nicht mehr nur als etwas verstehen, das für sich existiert, das in einer Schulstunde oder in irgendeiner Freizeitecke oder zur Zwanzig-Uhr-Tagesschau-Zeit realisiert wird. Interdisziplinär meint, dass politische Bildung in die verschiedenen Alltagssituationen eingebracht werden muss, durchlässig werden muss, versuchen muss, Allianzen einzugehen. Stichwort: Sportverein. Da passiert häufig Rassismus. Dort die Übungsleiter zu coachen: Wie gehe ich mit Vorurteilsgeschichten um? Das ist eine Form von politischer Bildung, da muss politische Bildung sich auch zeigen. Und diese Form von Interdisziplinarität ist ein Gebot der Stunde für die Fachdisziplinen. Es erfordert von uns selbst sehr viel mehr an eigener Weiterbildung und Recherche nach Partnern in der Gesellschaft. Wie versuchen wir, politische Bildung wieder stärker zu machen? Wie entkommen wir der Ökonomisierung und der «PISAisierung» von Bildung, indem zeitgeschichtliche und politische Fragen wieder stärker als Bindungskräfte, als Basiskompetenzen heterogener, offener Gesellschaften relevant werden? Das sind Fragen und Herausforderungen, denen wir uns stellen müssen. Das Grundverständnis von politischer Bildung muss einen Transformationsprozess durchlaufen, der letztendlich darauf hinausläuft, dass unsere klassischen Zielgruppen stärker als Partner verstanden werden müssen. Akzeptanz politischer Bildung schafft man nicht, indem man besonders professionelle Lehrkräfte oder Referenten oder Leute in Stiftungen oder Zentralen vorhält und die qualifiziert. Das ist auch wichtig, aber der entscheidende Punkt ist, dass der Graben zwischen denjenigen, die den Transfer bisher angeboten haben und denjenigen, die davon Gebrauch gemacht haben, überbrückt werden muss durch prozessuale Formen, die sehr stark auf Beteiligung setzen, sehr stark auf gemeinsame Gestaltung von Prozessen, auf gemeinsames Erarbeiten von Ergebnissen.

Eine Suche nach anderen Agenden der politischen Bildung?

Genau, und zwar deshalb, weil die Legitimität von politischer Bildung sich immer wieder an der Frage entzünden oder entscheiden wird: Ist politische Bildung ein öffentliches Gut für alle oder ist es nur ein Gut für Experten oder Engagierte, oder für Leute, die einer bestimmten politischen Korrektheit anhängen. Und ich glaube, dass heute mehr denn je politische Bildung als politische Bildung für alle relevant ist. Die Legitimität von politischer Bildung entzündet sich an der Frage, ob sie eine Ressource ist, die von denjenigen benutzt wird, die politische Bildung vielleicht am dringendsten benötigen, aber eigentlich keinen Zugang mehr zu ihr haben.

Das Interview führte Michael Stognienko, Projektmanager Politische Bildung, Heinrich-Böll-Stiftung e.V.

KAPITEL III



Bildungspolitik und Schule in der Verantwortung für eine nichtdiskriminierende demokratische Gesellschaft

Zusammenfassung

Eine entscheidende Voraussetzung für gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist eine gelungene Bildungslaufbahn. Das Schulsystem in Deutschland hingegen ist benachteiligend für Kinder und Jugendliche aus einkommensschwachen Familien, ebenso wie für People of Color, die Diskriminierungen erleben aufgrund ihrer Hautfarbe, Herkunft, Religion und anderer (zugeschriebener) Merkmale.

Die durch die Behindertenrechtskonvention geforderte inklusive Schule ist noch längst nicht selbstverständlich, sondern findet aufgrund mangelhafter personeller und materieller Ausstattung sowie fehlender Konzepte nur vereinzelt statt. Die frühzeitige Aufteilung in verschiedene Schultypen trägt zu Benachteiligungen maßgeblich bei.

Schule aber muss dafür Sorge tragen, dass alle Schüler/innen unabhängig vom sozio-ökonomischen Status und den finanziellen Möglichkeiten der Eltern, von Herkunft, Hautfarbe, Behinderung und Religion gleiche Chancen haben und individuell gefördert werden.

Dies geht nicht, ohne das Thema Antidiskriminierung als Querschnittsthema in Schule und Ausbildung von Pädagog/innen zu verankern.

Schule benötigt Bewusstsein und Sensibilität gegenüber Diskriminierungen im Schulkontext sowie verbindliche Regelungen, die allen Akteuren Handlungssicherheit im Umgang mit Diskriminierungssituationen gibt. Grundlage hierfür sind die Definition unterschiedlicher Diskriminierungsformen in Schule und ein institutionalisierter Umgang mit Beschwerden, der Betroffene effektiv schützt und unterstützt. Es bedarf gesetzlicher Regelungen, wie sie die EU-Antirassismus-Richtlinie vorgibt, sowie unabhängiger Anlauf- und Beschwerdestellen.

Diese Regelungen und Maßnahmen müssen einhergehen mit gezielten Schulentwicklungsprozessen, um Schulen zur Umsetzung menschenrechtlicher Standards zu befähigen. Dazu gehören neben einer fundierten Ausbildung der Pädagog/innen berufsbegleitende Weiterbildungen sowie Beratung und Supervision zwecks

regelmäßiger diskriminierungskritischer Reflexion schulischen Handelns. Überdies ist die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur Voraussetzung dafür, vielfältige Partizipationsmöglichkeiten sowie Raum und Zeit für Begegnungen und Dialog unter allen schulischen Akteuren zu schaffen. Politische Entscheidungsträger/innen sind aufgerufen, entsprechende Prioritäten in der Bildungspolitik zu setzen und diskriminierungserfahrene Gruppen sowie Expert/innen aus dem Antidiskriminierungs- und Schulentwicklungsbereich zurate zu ziehen.

1 Einleitung

Im Folgenden widmen wir uns der Schule¹, dem Ort, an dem Millionen von Kindern und Jugendlichen auf das zukünftige Leben vorbereitet werden sollen – und dies im Einklang mit den verbrieften Menschen- und Kinderrechten.

Die Schulzeit ist prägend und stellt oft die Weichen für den künftigen Lebensweg junger Menschen. Hier werden neben fachlichem Wissen auch Einstellungen und Handlungsweisen erworben und kultiviert. Die Schüler/innen sollen gemäß der Schulgesetzgebungen der Länder lernen, respektvoll und nicht diskriminierend miteinander umzugehen, sich demokratische Grundwerte und Prinzipien aneignen, sie verinnerlichen und danach leben. Ihre Lernprozesse und -erfahrungen sind somit in höchstem Maße relevant für die weitere demokratische Entwicklung und das friedliche Zusammenleben in unserer pluralen Gesellschaft.

Der Anspruch an Schule bzw. das pädagogische Personal (Lehrkräfte, Erzieher/innen und Sozialpädagog/innen) ist entsprechend hoch – die Wirklichkeit sieht allerdings häufig anders aus. Tatsächlich machen Schüler/innen und deren Familien im Schulkontext Erfahrungen mit Diskriminierung und Exklusion. Hier entscheidet sich, wer innerhalb des Schulsystems und oftmals über die Schulzeit hinaus zu den Gewinnern oder Verlierern der Gesellschaft gehört.

Wie kann der Abbau von Diskriminierung im Bildungsbereich gelingen? Was ist nötig für den Aufbau einer demokratischen, nicht-diskriminierenden Schulkultur, die jeder/jedem Einzelnen das nötige Selbstwertgefühl vermitteln kann und allen gleichermaßen Lern- und Entwicklungschancen bietet?

Dieser Beitrag ist ein Gemeinschaftswerk. Wir betrachten die Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Schulkontext aus verschiedenen Blickwinkeln und Erfahrungshintergründen und verknüpfen dabei drei inhaltliche Schwerpunkte, die unserer Meinung nach zusammen gehören: die gesetzlichen Grundlagen und nötigen Schritte für deren Umsetzung, die strukturelle Dimension von Diskriminierung im Schulkontext sowie wesentliche Voraussetzungen für konsequente und nachhaltige Veränderungen in der pädagogischen Schulpraxis.

Diskriminierung im Schulkontext manifestiert sich in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen. Daher werden wir zunächst auf unsere Verwendung von Diskriminierungsbegriffen und deren Bedeutung eingehen. Daran anschließend

1 In diesem Beitrag legen wir den Schwerpunkt auf allgemeinbildende Schulen aller Schulformen. Berufsschulen mit ihrer ganz eigenen Spezifik werden in einem gesonderten Beitrag betrachtet.

beschreiben wir Problemlagen und Erfahrungen aus unseren jeweiligen Arbeitskontexten sowie damit verbundene Empfehlungen in Hinblick auf den gesetzlichen Rahmen, die Bildungspolitik, die Schulstrukturen, die Schulpraxis sowie nötige (Aus-) Bildungsinhalte sowohl für Schüler/innen als auch für das pädagogische Personal.

Fallbeispiele aus der Beratungspraxis des Antidiskriminierungsnetzwerks Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (ADNB des TBB):

Eine Schülerin der vierten Klasse beschließt, ein Kopftuch zu tragen. In ihrer Schule wird dies von Beginn an problematisiert. Lehrer/innen versuchen sie zu überzeugen, das Kopftuch abzulegen. Die Sportlehrerin schließt sie vom Unterricht aus und droht ihr mit einer 6, sollte sie nicht einlenken. Gespräche der Eltern mit der Leiterin der Schule, das Kopftuch zu akzeptieren und ihre Tochter nicht unter Druck zu setzen, bleiben erfolglos. Die Berater/innen des ADNB und des Netzwerks gegen Diskriminierung von Muslimen und Islamfeindlichkeit verweisen in einem Gespräch mit der Schulleiterin, wie schon der Vater bereits zuvor, auf das Recht der Schüler/innen auf Religionsfreiheit nach Art. 4 GG. Die Leiterin kündigt daraufhin an, nun ein «allgemeines Kopfbedeckungsverbot» per Schulkonferenzbeschluss einzuführen. Auf den Hinweis der Beraterinnen, ein solches Verbot würde die Schülerin mittelbar diskriminieren, sagt die Leiterin, dass sie darin keine Diskriminierung erkennen könne, und ist der Meinung, dies sei rechters. Zudem wisse sie auch von anderen Schulen, die das Tragen von Kopftüchern bzw. Kopfbedeckungen verbieten.²

Ein Vater berichtet dem ADNB, dass ihm bei der Einschulung seines Sohnes aufgefallen sei, dass in dessen Klasse viel mehr «Migranten-Kinder» seien als in den Parallelklassen. Auf Nachfrage behauptet der Leiter der Schule, dies sei ein Zufall. Nach weiterem Nachhaken sagt er, die Zusammensetzung der Klassen begründe sich auch mit der Wahl des Faches Religion. Der Vater ist sehr verunsichert und will eine Stigmatisierung seines Sohnes verhindern. Gleichzeitig fürchtet er aber auch mögliche negative Konsequenzen für seinen Sohn, wenn er seine Beschwerde fortführt.

Im Deutschunterricht verwendet die Lehrerin die Kurzgeschichte «Jenö war mein Freund» von Wolfdietrich Schnurre. Die Geschichte, die im Zweiten Weltkrieg spielt, handelt von der Freundschaft eines neun Jahre alten Jungen und dem acht Jahre alten Jungen namens Jenö, der als «Zigeuner» beschrieben wird. Die Darstellung von Jenö lässt kein antiziganistisches Stereotyp aus: Er stinke nach Pferdestall, er klaue und esse Meerschweine. Die Lehrerin hat den Text nicht kritisch kommentiert, geschweige denn diesen zu einer rassismuskriti-

2 Das Netzwerk gegen Diskriminierung von Muslimen und Islamfeindlichkeit und das ADNB forderten daraufhin die Senatsverwaltung für Bildung in einer Pressemitteilung auf, in einem Rundschreiben an alle Schulen auf die Religionsfreiheit und die Rechtswidrigkeit von Kopftuch- und Kopftuchbedeckungsverboten hinzuweisen. Diese sieht dazu zunächst aber keinen Anlass, da «die Rechtslage eindeutig» sei.

schen Analyse herangezogen. Als Hausaufgabe sollen die Schüler/innen die Beschreibungen der Figuren untersuchen und ihre Charakteristika auflisten. Als eine Mutter den Text und die Hausaufgabe dazu liest, ist sie geschockt und spricht mit ihrem Sohn über die Stereotypisierungen. Sie möchte mit der Lehrerin darüber sprechen und erwartet, dass der Text nicht in dieser Form verwendet wird. Ihr Sohn hat jedoch Bedenken, weil er befürchtet, dass die Lehrerin verärgert werden könnte.

2 Grundsätzliches

Wie diese Fallbeispiele aus der Beratungspraxis zeigen, kann Diskriminierung in unterschiedlichsten Formen und Ausprägungen erscheinen und ist daher nicht immer einfach zu fassen. Auch im Bildungskontext geschehen Diskriminierungen sowohl auf individueller wie struktureller und institutioneller Ebene. Diskriminierungen können zielgerichtet oder auch absichtslos stattfinden.

Eine Definition von Diskriminierung nimmt das 2006 in Kraft getretene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vor. Demnach liegt eine unmittelbare Diskriminierung vor, wenn eine Person wegen eines bestimmten Merkmals eine weniger günstige Behandlung erfährt als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation. Mittelbare Diskriminierung zeichnet sich dadurch aus, dass scheinbar neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren eine bestimmte Personengruppe benachteiligen. Grundsätzlich kommt es dabei auf die diskriminierende Wirkung an und nicht auf die Absicht einer solchen Vorschrift. Ebenso kommt es nicht darauf an, dass die betroffene Person Merkmalsträger/in ist. Die reine Zuschreibung eines Merkmals reicht aus.

Das AGG enthält einen Merkmalskatalog bestehend aus ethnischer Herkunft, Religion, Weltanschauung, Geschlecht, Behinderung, Alter und sexueller Identität. Ein horizontaler Ansatz, also die Betrachtung aller Diskriminierungsmerkmale und Phänomene ohne Hierarchisierung ist hierbei unerlässlich, denn so wird anerkannt, dass alle Merkmale gleichermaßen schutzwürdig sind.³ Ausgehend davon besteht die Notwendigkeit eines intersektionalen Verständnisses von Diskriminierung, d.h. das Anerkennen gleichzeitig wirkender Diskriminierungsmerkmale, die sich gegenseitig verstärken und/oder die Diskriminierung auslösen können. Beispielsweise können Jungen mit Migrationsgeschichte andere Diskriminierungserfahrungen machen als Mädchen, die rassistische Zuschreibungen erfahren.

Diskriminierungen aufgrund des sozio-ökonomischen Status sind nach dem Gesetz nicht unzulässig. Dabei weisen Studien nach, dass gerade der sozio-ökonomische Status ausschlaggebend ist für den Bildungserfolg in Deutschland und

³ Auch wenn das AGG bezüglich Schutzbereich und Rechtfertigung einen unterschiedlichen Schutz bezogen auf die Diskriminierungsmerkmale gewährleistet.

hierbei also eine Form von struktureller Diskriminierung vorliegt.⁴

Unter struktureller und institutioneller Diskriminierung sind Ungleichheitseffekte zu verstehen, die ohne unmittelbare Absichten und Einstellungen von Akteur/innen geschehen. Diese sind in Beziehung zu setzen mit institutionellen Handlungskontexten wie: rechtliche und politische Vorgaben (Schulgesetz); organisatorische Strukturen, Programme, Regeln, Routinen, institutionelle Wissenshaushalte (Schulorganisation, Curriculum, Klassenzusammensetzung, Einstellungspolitik); professionelle und organisationelle Arbeitskulturen (Beschwerdemanagement, Umgang mit Vielfalt).⁵

Bezüglich der Begrifflichkeiten ist anzumerken, dass wir im Text sowohl von Menschen mit Migrationshintergrund als auch von People of Color sprechen. Der Begriff «Migrationshintergrund» ist in Wirklichkeit viel zu undifferenziert, um rassistische Diskriminierung zu erfassen, denn er bezieht sich lediglich auf die Frage der eigenen Einwanderung oder die der Eltern. Ohne jede Frage aber wird eine weiße eingewanderte Schwedin andere Erfahrungen bei der Arbeits- und Wohnungssuche sowie in der Schule machen als eine Schwarze eingewanderte Frau. Viele Studien beziehen sich allerdings auf den sogenannten Migrationshintergrund, so dass wir diesen Begriff dennoch kontextbezogen nutzen. Daneben beziehen wir uns auf die Begriffe «People of Color» als politische Selbstbezeichnung von Menschen, die Rassismuserfahrungen machen, sowie auf Schwarze Deutsche. Demgegenüber sprechen wir von weißen Menschen als denjenigen, die im gesellschaftlichen Kontext privilegiert sind und keine Rassismuserfahrungen machen.

Neben einer Zunahme von antisemitischen Vorfällen sind in den letzten Jahren insbesondere viele rassistische Übergriffe auf Flüchtlingsunterkünfte, Moscheen und Einzelpersonen zu beobachten. Die rechtspopulistischen Diskurse bezüglich der Aufnahme von und dem Umgang mit Flüchtlingen, der Zuwanderung von Menschen aus Rumänien und Bulgarien und einer behaupteten «Integrationsunfähigkeit» bestimmter Migrantengruppen verdichten sich und finden sich nun in den Demonstrationen rund um Pegida lautstark auf den Straßen wieder. Dies verdeutlicht, dass rassistische Diskriminierungen momentan ihren Höhepunkt im antimuslimischen Rassismus, Anti-Schwarzen-Rassismus und Anti-Roma-Rassismus finden. Rassistische Diskriminierung fokussiert sich hierbei auf die zugeschriebene muslimische Religionszugehörigkeit sowie auf Schwarze, Roma und Flüchtlinge.

- 4 Siehe Groos, Thomas/Jehles, Nora (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern – Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Zentrales Ergebnis ist, dass arme Kinder in allen schulrelevanten Entwicklungsmerkmalen auffälliger sind als nichtarme Kinder. <http://www.noz.de/media/documents/der/einfluss/von/armut/auf/die/entwicklung/von/kindern/1426271117.pdf>.
- 5 Vgl. Feagin/Feagin (1986), Gomolla/Radtke (2007), Hormel/Scherr (2005).

3 Analysen und Empfehlungen

3.1 Politischer Rahmen

Grundgesetz, Schulgesetz, Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

Schulen sowie grundsätzlich alle staatlichen Akteure sind gebunden an das Grundgesetz und somit auch an das Gleichbehandlungsgebot gemäß Art. 3, wonach niemand aufgrund von Geschlecht, Abstammung, «Rasse», Sprache, Heimat, Herkunft, Glauben, religiöser und/oder politischer Anschauungen und Behinderung benachteiligt werden darf.

Darüber hinaus verbieten sowohl die Landesverfassungen und Regelungen in Schulgesetzen in unterschiedlichem Ausmaß Diskriminierungen. Weitere Diskriminierungsverbote, die auch für den Schulkontext gelten, finden sich zudem in völkerrechtlichen Konventionen, wie beispielsweise der Behindertenrechtskonvention oder der Kinderrechtskonvention. Auf EU-Ebene schützt die Antirassismus-Richtlinie vor Diskriminierung auch im Bildungsbereich und gibt Deutschland Vorgaben hierzu, die aber bislang nicht umgesetzt wurden.

Die Erfahrungen aus der Beratungspraxis zeigen, dass die bestehenden rechtlichen Regelungen in vielen Diskriminierungsfällen wirkungslos und ungenügend sind. So fehlt in den Landesschulgesetzen eine Definition von Diskriminierung – und somit die Grundlage für die Bearbeitung einer entsprechenden Beschwerde. Darüber hinaus mangelt es aber auch an einfachgesetzlichen Regelungen bzgl. Zuständigkeit, Verfahren, Beweisregelung, Viktimisierungsschutz und Sanktionsmöglichkeiten bei Diskriminierungsbeschwerden.⁶ Dies führt insgesamt zu Handlungsunsicherheit auf beiden Seiten, unter der die betroffenen Schüler/innen und Familien letztlich zu leiden haben.

Der jetzige Rahmen bzw. mangelnde Rahmen führt dazu, dass Pädagog/innen⁷ und Schulleitungen häufig auf Diskriminierungsbeschwerden reflexartig einwenden können, dies könne nicht sein und eine schnell abweisende Haltung einnehmen, ohne eine eingehende und selbstkritische Prüfung der Beschwerde vorzunehmen.

Regelungen, die ein konkretes Vorgehen vorgeben würden, könnten hingegen zu einer größeren Handlungssicherheit führen und den Betroffenen Rechte an die Hand geben, auf die sie sich beziehen könnten. Dies muss Hand in Hand gehen mit einem Viktimisierungsschutz und einer unabhängigen Beschwerdestelle, die mit entsprechenden Befugnissen wie Akteneinsicht, Auskunftsrechten und Sanktionsmöglichkeiten ausgestattet ist.

Häufig wird eingewendet, ein Gesetz könne Diskriminierung nicht beseitigen, weil diese in vielen Fällen nur schwer nachweisbar sei und zudem sich die meisten Schüler/innen und Familien aus Angst vor Repressalien nicht beschweren würden. Dem muss entgegengehalten werden, dass ein rechtlicher Rahmen dennoch

⁶ Siehe dazu Baer, Susanne (2010): Gutachten im Auftrag der LADS Berlin im März 2010.

⁷ Wenn von Pädagog/innen die Rede ist, meinen wir alle pädagogischen Berufsgruppen: Lehrkräfte, Erzieher/innen und Sozialpädagog/innen bzw. Schulsozialarbeiter/innen und Sonderpädagog/innen.

notwendig ist, um für alle Beteiligten Recht- und Handlungssicherheit zu schaffen und auch die Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung zu fordern und zu fördern.

Nichtsdestotrotz kann ein Gesetz nur eine Maßnahme von vielen sein gegen Diskriminierung. Flankiert werden muss dies durch proaktive Maßnahmen, die ein diskriminierungssensibles Umfeld schaffen und somit langfristig zu einer Antidiskriminierungskultur an Schulen beitragen (siehe weitere Ausführungen in den folgenden Kapiteln).

Empfehlungen

Durch die Antirassismus-Richtlinie 2000/43/EG ist die Bundesregierung verpflichtet, einen entsprechenden Diskriminierungsschutz auch im Bildungsbereich zu etablieren. Da Schulgesetze länderspezifisch sind, obliegt die Umsetzung der Richtlinie den einzelnen Ländern. Ergänzende Regelungen zum Diskriminierungsschutz könnten im Schulgesetz aufgenommen oder aber in einem Landesantidiskriminierungsgesetz verankert werden. Allein der politische Wille fehlt bisher zur Umsetzung. Trotz der sich seit Jahren wiederholenden Forderungen vieler Akteur/innen im Antidiskriminierungsbereich fehlt bei den politischen Entscheidungsträger/innen noch immer die Erkenntnis bezüglich eines Bedarfs an und der Verpflichtung zu Antidiskriminierungsrecht im Bildungsbereich. Diskriminierungsschutz allein in Bezug auf rassistische und ethnische Diskriminierung, zu der die EU-Richtlinie verpflichtet, kann allerdings nicht genügen. Vielmehr muss Diskriminierungsschutz alle Merkmale umfassen (horizontaler Ansatz) und Mehrfachdiskriminierung bzw. Intersektionalität berücksichtigen. Dabei sollte der im AGG genannte Merkmalskatalog zugrunde gelegt und zusätzlich um «sozio-ökonomischer Status» erweitert werden.

Ausgehend von den Vorgaben der EU-Antirassismus-Richtlinie bedeutet dies konkret:

- Aufnahme eines expliziten Diskriminierungsschutzes im Schulgesetz oder Landesantidiskriminierungsgesetz
- Einfachgesetzliche und umfassende Definition von Diskriminierung
- Festlegung eines Beschwerderechts für Betroffene
- Festlegung eines transparenten Beschwerdeverfahrens
- Beteiligungsrechte für Verbände in Beschwerdeverfahren
- Verbot der Maßregelung von Betroffenen und Unterstützern, die die Diskriminierung anzeigen und verfolgen
- Festlegung effektiver, wirksamer und abschreckender Sanktionen
- Einführung einer Beweislastregelung, nach der die diskriminierte Person Indizien nachweisen muss

In politischen Debatten wird immer wieder die Bedeutung von Bildung als Grundstein für eine integrative, chancengerechte und zukunftsfähige Gesellschaft betont. Demgegenüber fehlen in den meisten Schulen ausreichende Ressourcen für die Ausstattung, sowohl personell als auch materiell. Gleichzeitig steigen in den letzten Jahren die Kosten für Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen (z.B. für Klassenfahrten, Schulmaterial, Ausflüge, Projekte, Essen).

Wie aktuelle Studien wiederholt nachweisen, werden Kinder aus einkommensschwachen Familien strukturell im Bildungsbereich benachteiligt.⁸ Laut dem 10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländer/innen in Deutschland vom Oktober 2014 sind 12,3 Prozent der Personen ohne Migrationshintergrund und 26,8 Prozent mit Migrationshintergrund armutsgefährdet.⁹

Trotz der Bekenntnisse der Politik zum hohen Stellenwert von Bildung liegt Deutschland im Vergleich zu anderen Industrienationen bei den Ausgaben für Bildung in Relation zum Bruttoinlandsprodukt auf den unteren Rängen.¹⁰

Aktuell ist Inklusion gemäß der Vorgaben durch die UN-Behindertenrechtskonvention zentrales Entwicklungsthema in deutschen Bildungseinrichtungen. Behinderte und nicht behinderte Kinder und Jugendliche sollen nun gemeinsam in Regelschulen lernen, wobei inklusive Schulen – wenn umfassend und konsequent begriffen – allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen Bildungs- und Entwicklungschancen bieten, ihre individuellen Ausgangslagen berücksichtigen und somit der Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden sollen. Das Verbot jeglicher Benachteiligung und Diskriminierung sowie die Bekämpfung von Ideologien der Ungleichwertigkeit sind hierfür eine wesentliche Voraussetzung.

Für die Einführung von Inklusion sind personelle und materielle Ressourcen, viel Zeit und professionelle Unterstützung dringend nötig. Mangelnde Ressourcen (wie im Fall der Berliner Schullandschaft) überlasten und überfordern allerdings das pädagogische Personal und schaffen bereits kurz nach Einführung eines inklusiven Modells große Frustration vor allem unter den Pädagog/innen, aber auch unter vielen Familien. Dies behindert die nötige Offenheit sowie Lern- und Entwicklungsbereitschaft aller Beteiligten in hohem Maße und bewirkt in der Konsequenz eine negative Haltung gegenüber grundlegenden demokratischen und menschenrechtsrelevanten Veränderungen.

8 OECD (2014): Die OECD in Zahlen und Fakten 2014: Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2014-de>.

9 Weiter heißt es in dem Bericht, dass der Bildungsstand von Personen mit Migrationshintergrund kaum Auswirkungen auf die Armutsgefährdungsquote hat. So bleibt diese bei Personen mit Migrationshintergrund auch dann hoch, wenn sie Abitur haben (20,1 Prozent), während bei Menschen ohne Migrationshintergrund die Armutsgefährdungsquote dann bei 8,9 Prozent liegt. Hier zeigt sich, wie wichtig es ist, in Schule eine nicht-diskriminierende und demokratische Haltung unter der Schülerschaft zu kultivieren, damit diese als mögliche zukünftige Arbeitgeber/innen Zugangsbarrieren auf dem Arbeitsmarkt abbauen.

10 OECD (2012): Bildung auf einen Blick 2012: OECD-Indikatoren. Bielefeld. <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/eag-2012-de>.

Empfehlungen

Die Diversifizierung der Gesellschaft und damit insbesondere der Schülerschaft verlangt eine grundsätzliche Veränderung der Bildungspolitik und damit einhergehend der Ressourcenpolitik. Um strukturelle Benachteiligung langfristig aufzuheben, braucht es neben Reformen erheblich mehr personelle und materielle Ressourcen für Schulen.

Bildungserfolg und Teilhabemöglichkeit dürfen in unserer Gesellschaft nicht vom sozio-ökonomischen Status, nicht vom eigenen bzw. dem Migrationshintergrund der Eltern, von «Hautfarbe», Behinderung und sexueller Identität abhängen. Eine Reform des Schulsystems hin zur inklusiven Schule kann ohne entsprechenden finanziellen Rahmen nicht gelingen.

Beratung von politischen Entscheidungsträger/innen

Von den Entscheidungsträgern in Bildungspolitik und Verwaltung hängt es ab, wie es um die Ausstattung mit zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen von Schule bestellt ist. Ebenso sind richtungsweisende Vorgaben in Hinblick auf Bildungsinhalte (Rahmenlehrpläne, Ausbildung von Lehrkräften) und dazugehörige Vorgehensweisen (u.a. Schulverwaltung) sowie entsprechende Unterstützungssysteme von politischen Entscheidungen abhängig. Doch wie entscheiden die Politiker/innen? Wer wird als Expert/in für einen veränderten Umgang mit Diskriminierung im Schulkontext anerkannt und gehört?

Bei der Zusammenstellung von Empfehlungen durch die Kultusministerkonferenz zum Entwicklungsschwerpunkt «Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule» vom Dezember 2013¹¹ wurden Wissenschaftler/innen zurate gezogen, wodurch wesentliche Erkenntnisse in die Empfehlungen einfließen konnten.

Politische Entscheidungsträger/innen und die ihnen zuarbeitenden Referent/innen und Expert/innen reproduzieren allerdings allzu oft die strukturelle Diskriminierung durch das Fehlen der Expertise von Betroffenengruppen. In verschiedenen Bundesländern gibt es Gremien oder Landesbeiräte, in denen Migrant/innen und andere Betroffenengruppen mit den jeweiligen Behörden zusammen arbeiten. Diese sind jedoch größtenteils nicht Teil der Struktur und auf den guten Willen der jeweiligen Entscheidungsträger/innen angewiesen und/oder haben wenige Ressourcen, Entscheidungsbefugnisse und Mitspracherechte.

11 Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen/beschluesse/1996/1996/10/25-Interkulturelle-Bildung.pdf>

Empfehlungen

Die strukturelle Verankerung von diskriminierungserfahrenen Gruppen in bildungspolitische Beratungs- und Entscheidungsgremien ist auszubauen. Ziel sollte ein Sprechen miteinander sein und nicht ein Sprechen übereinander. Das Wissen der Betroffenen muss als Expertise anerkannt und maßgebend für Veränderungen werden.

Darüber hinaus gilt es, die Expertise von Fortbilder/innen aus der Jugend- und Erwachsenenbildung zu den Themen Rassismus, Diskriminierung, Rechtsextremismus und Demokratieförderung zu nutzen. Dies kann dazu beitragen, sinnvolle Methoden und Instrumente an Schulen zu etablieren. Bestenfalls nehmen politische Entscheidungsträger/innen und Verwaltungsangestellte selbst an Fortbildungen teil, um ihre Haltungen, Vorgehensweisen und vor allem Entscheidungen zu reflektieren und anzupassen.

Aus der Schulpraxis erweist sich die Rolle von Prozessbegleiter/innen und Schulentwicklungsberater/innen (inkl. Coaches von Schulleitungen) zudem als sehr hilfreich. Deren Expertise bezüglich der Gestaltung und Unterstützung von schulischen Veränderungsprozessen sollte unbedingt in politische Entscheidungen einfließen (siehe unten die Abschnitte zu Schulpraxis und Schulstrukturen).

Und selbstverständlich müssen die Praktiker/innen in Schule bzw. deren gewerkschaftliche Vertretung zu ihrem Bedarf an zusätzlichen personellen wie materiellen Ressourcen befragt und deren Forderungen ernst genommen werden.

3.2 Schulpraxis

Reflexion bisheriger Bildungs- und Schulentwicklungsansätze

In den vergangenen 20 Jahren hat es eine Vielzahl von Ansätzen gegeben, Phänomene wie Rassismus, Diskriminierung und Rechtsextremismus in der Schule zu thematisieren. Dabei ging es vor allem um Einstellungs- und Verhaltensänderungen unter der Schülerschaft, die aus Sicht der Pädagog/innen notwendig waren, um Konflikte und Gewalt unter Jugendlichen einzudämmen. Anfang der 1990er Jahre waren meist Projekte in den Bereichen Gewaltprävention, Zivilcourage und interkulturelles Lernen üblich. Später kamen Bildungskonzepte zu den Themen Rassismus, Diskriminierung und Diversity hinzu. Durchgeführt werden entsprechende Schulprojektstage meist von Trainer/innen außerschulischer Bildungsträger und Vereine, die für kurzzeitige Veranstaltungen und Workshops engagiert werden.

Diese meist eintägigen, selten auch mehrtägigen Trainings zeigen nur sehr begrenzte und kaum nachhaltige Wirkung. Hierfür gibt es viele Gründe, von denen nachfolgend einige benannt werden sollen: Der Fokus auf Schüler/innen als Hauptzielgruppe verhindert, dass auch die Erwachsenen in einen Prozess der Selbstreflexion und Entwicklung eintreten. Mögliche Denkanstöße und Entwicklungsansätze in der Schülerschaft können dadurch schwerlich von den Pädagog/innen aufgegriffen

und gemeinsam weiterentwickelt werden. Die Schüler/innen sehen ihre Erkenntnisse außerdem häufig im Widerspruch zum Schulalltag, der sich für sie durch einen einzelnen Workshop nicht verändert.

Einzelne Trainings oder Workshops («Eintagsfliegen») können ohne die Einbettung in einen nachhaltigen Schulentwicklungsprozess keine wirkliche Veränderung der Schulkultur bewirken. In den vergangenen 10-15 Jahren sind langfristig angelegte Veränderungsprozesse inklusive der Finanzierung einer professionellen Beratung und Begleitung in Schule selbstverständlicher geworden. Diverse Programmträger ebenso wie Schulverwaltungen sind von reinen Vortragsveranstaltungen abgerückt und ermöglichen bei Bedarf Honorare für größere externe Begleitungsteams, die je nach Themenstellung und Bedarf längerfristig mit der Schulleitung, dem Kollegium, den Eltern und Schüler/innen arbeiten. Allerdings sind die zur Verfügung stehenden Ressourcen in der Regel auf die jeweilige Programmlaufzeit begrenzt (z.B. ehemalige BLK-Modellprogramme der Bund-Länder-Kommission der Bildungsministerien, Bundesprogramme, EU-Programme etc.). Selbst wenn das Eigeninteresse einer Schule groß ist, sich mit Ideologien der Ungleichwertigkeit und entsprechenden Praktiken im Schulkontext auseinanderzusetzen, fehlen im Schulalltag für einen intensiveren und langfristigen Entwicklungsprozess schlichtweg Raum und Zeit.

Empfehlungen

Schulische Hauptzielgruppe für langfristig angelegte Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Bereich von Antidiskriminierung und Demokratieförderung müssen nicht wie meist üblich allein die Schüler/innen, sondern alle Pädagog/innen sein, da sie langfristig am jeweiligen Standort sind und die Kultur einer Schule dauerhaft prägen. Eine entsprechende Auseinandersetzung muss fächerübergreifendes Querschnittsthema für alle Pädagog/innen sein und darf nicht Einzelnen überantwortet werden.

Einzelne Fortbildungsmaßnahmen oder schulische Projekte sollten nicht vereinzelt und isoliert stattfinden. Ein langfristiger, professionell begleiteter Schulentwicklungsprozess bietet die Chance, Machtverhältnisse, Strukturen und systemische Fragen in den Blick zu nehmen (z.B. Schulentwicklungsprogramme zu Demokratieentwicklung, Diversity, Inklusion, Menschenrechten etc.).

Es müssen genügend Zeit und Raum für schulische Veränderungsprozesse und damit verbundene Veranstaltungen, Zusammenkünfte, Fortbildungen und Praxisreflexion sowie Planungs- und Steuerungsaufgaben zur Verfügung stehen. Solche Entwicklungs- und Weiterbildungszeiten müssen als Teil der regulären Arbeitszeit für Pädagog/innen organisiert und vergütet werden.

Die von Bildungsministerien und Schulverwaltungen gestellten Anforderungen an Schulen müssen im Sinne der Prioritätensetzung fokussiert werden. Parallel zu bewältigende verwaltungstechnische Vorgaben sollten auf ein Minimum reduziert werden.

Positive Beispiele (Best Practice)

Trotz schwieriger Bedingungen haben sich viele Schulen in Deutschland auf den Weg gemacht, im pädagogischen wie schulkulturellen Alltag Chancengerechtigkeit und demokratisches Miteinander zu fördern und auszubauen. Dies sind einerseits Schulen, die sich schon seit Jahren oder Jahrzehnten reformpädagogischen Prinzipien verschrieben haben und großen Wert auf eine nicht-diskriminierende, demokratische Schulkultur legen. Allerdings handelt es sich häufig um private oder freie Schulen, die (u.a. aus Kostengründen) nur einem privilegierten Teil der Gesellschaft zugänglich sind.

In Regelschulen sind allerdings ebenso vielversprechende Entwicklungen möglich. So haben sich z.B. Schulen mit besonderen Profilen herausgebildet, in denen das Kollegium, unterstützt durch eine starke Schulleitung, überdurchschnittliches Engagement zeigt, z.B. innovative Lernformen zu etablieren, Pädagog/innen als Partner/innen und Lernbegleiter/innen zu begreifen sowie Schüler/innen und deren Familien stärker in die Schulgestaltung einzubeziehen.

Insbesondere haben einige richtungsweisende Schulentwicklungsprogramme, die vom Bund, von Bildungsministerien oder Landesregierungen aufgelegt und entsprechend unterstützt und finanziert wurden, wesentliche Entwicklungen möglich gemacht, so z.B. die ehemaligen BLK-Modellprogramme der Bund-Länder-Kommission der Bildungsministerien mit Schwerpunkten wie «Demokratie lernen und leben» (2003-2007),¹² «Transfer 21» zu Nachhaltigkeit oder «FörMig» zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ebenso konnten im Rahmen von Bundesprogrammen wie «Vielfalt tut gut» oder «Toleranz fördern, Kompetenz stärken» Schulen durch professionelle Unterstützung und zusätzliche Ressourcen wichtige Entwicklungsschritte z.B. im Bereich Diversity tun (so z.B. das Modellprojekt «Nütrikulti» der Stiftung SPI, Berlin).¹³

Diese und weitere Beispiele für gelungene pädagogische Konzepte sind bundesweit erprobt, dokumentiert und laden zur Nachahmung ein. Netzwerke von Schulen wie z. B. der Verbund «Blick über den Zaun»¹⁴ tauschen sich seit vielen Jahren aus und tragen erfolgreiche Ansätze zusammen.

Und nicht zuletzt haben Schulstruktur-Reformen wie die Einführung von Sekundar- und Gemeinschaftsschulen für den Umgang mit Heterogenität und die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur wesentliche Impulse gesetzt.

12 Eine der Grundannahmen des BLK-Programmes «Demokratie lernen und leben» (2003-2007) bezieht sich auf die Bekämpfung rechtsextremer Tendenzen unter Jugendlichen. Positive Demokratieerfahrungen stehen demnach antidemokratischen Gedanken und Handlungsweisen als lebendige und attraktive Alternativen gegenüber (vgl. Gutachten zum Programm von Prof. Dr. Wolfgang Edelstein und Prof. Dr. Fauser, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 2001).

13 Siehe Stiftung SPI (2013).

14 Siehe auch Website des Schulverbunds «Blick über den Zaun», www.blickueberdenzaun.de.

Empfehlungen

Im Rahmen von Bundesprogrammen, Modellprogrammen und Erfolgsmodellen an engagierten Schulen sind bereits eine ganze Reihe vielversprechender Ansätze entwickelt worden, die durch entsprechende bildungspolitische Entscheidungen verbreitert und auf weitere Schulen oder sogar die gesamte Schullandschaft übertragen werden könnten.¹⁵

In diesem Sinne sollten nicht immer wieder neue Programme aufgelegt, sondern erfolgreiche Programme und Konzepte verstetigt und mit den notwendigen personellen und materiellen Ressourcen sowie professioneller Unterstützung ausgestattet werden.

Leerstelle Antidiskriminierungsarbeit

Konzepte zur Demokratieentwicklung finden in den vergangenen Jahren mehr und mehr Einzug in die Schule. Im Bereich der Antidiskriminierungsarbeit ist es hingegen schwieriger, gelungene und nachahmenswerte Beispiele zu finden. Im Rahmen von Modellprogrammen sind zwar einige Ansätze entwickelt und erprobt worden, allerdings greifen dort die oben schon benannten Einschränkungen aufgrund mangelnder Ressourcen und der Überlastung des Kollegiums. In der Konsequenz wurde vermehrt mit Schüler/innen gearbeitet. Unter den Pädagog/innen gab es in der Regel nur einige wenige, die zusätzliche Arbeit in Kauf genommen haben, um sich im Antidiskriminierungsbereich weiterzubilden.

Zusätzlich existiert aufgrund von Unsicherheiten und Berührungsängsten mit diesem schwierigen und komplexen Thema große Zurückhaltung, sich auf intensivere Entwicklungsprozesse einzulassen. Sehr häufig empfinden Pädagog/innen die Beschäftigung mit Diskriminierung als Bedrohung und fühlen sich latenten Diskriminierungsvorwürfen ausgesetzt, was unweigerlich zu Abwehrreaktionen führt. Diskriminierung wird schlichtweg nicht thematisiert.

Ebenso fällt es vielen schwer, sich einzugestehen, dass sie sich in diesem Bereich ungeübt und hilflos fühlen. Einfacher scheint es da, die Verantwortung auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Defizite von Schüler/innen und deren Familien zu übertragen, was äußerst kontraproduktiv ist und Konfliktlinien im Schulkontext weiter verhärtet.

An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass allein gesetzliche Grundlagen und Ansprüche nicht ausreichen: Schulen müssen befähigt werden, Antidiskriminierung umzusetzen. Hieraus erwächst der große Bedarf an Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals sowie an professioneller Begleitung.

¹⁵ Im Zuge des BLK-Programms «Demokratie lernen und leben» wurde die bundesweite Gesellschaft für Demokratiepädagogik *degede* gegründet. Sie setzt sich dafür ein, dass Erkenntnisse und erprobte Methoden und Vorgehensweisen aus dem Programm verbreitet werden: www.degede.de.

Empfehlungen

Um Schulen zur Auseinandersetzung mit Diskriminierung zu ermutigen und sie für den Umgang mit Vorfällen, Beschwerden oder dazugehörigen Konflikten zu stärken, empfehlen wir professionelle (von der Schulverwaltung unabhängige) Beratungsstellen einzurichten, die auf die Unterstützung von Schulen spezialisiert sind und Expertise im Umgang mit Diskriminierung im Schulkontext haben.

Zusätzlich müssen Supervision bzw. kollegiale Beratung selbstverständlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit sein, um schwierige Situationen miteinander zu besprechen und sich gegenseitig zu beraten – und dies innerhalb der regulären Arbeitszeit!

Freiwillige Teilnahme an Fortbildungen für Pädagog/innen?

In der Arbeit von außerschulischen Trainer/innen im Bereich der politischen Bildungsarbeit hat sich gezeigt, dass sich die freiwillige Teilnahme an Workshops und Seminaren zweifelsfrei günstig auf die Entwicklung der Teilnehmenden auswirkt. Doch freiwillige Teilnahme führt in der Regel dazu, dass sich immer die gleichen interessierten Pädagog/innen zu entsprechenden Fortbildungen anmelden und in die Rolle der «Zuständigen» gedrängt werden.

Die Auseinandersetzung mit grundlegenden demokratischen Werten muss ebenso wie fachliche Qualifikationen für Pädagog/innen zum Standard gehören. Wenn wir es tatsächlich ernst meinen mit dem Antidiskriminierungsgebot und der Verinnerlichung demokratischer Werte, dürfen insbesondere die Menschen, die einen pädagogischen Auftrag haben und mit jungen Menschen arbeiten, nicht ausgeschlossen sein.

Empfehlungen

Die Ausbildung von Lehrer/innen, Erzieher/innen und Sozialpädagog/innen muss eine intensive Auseinandersetzung und Selbstreflexion in den Bereichen Menschenrechte, Chancen(un)gleichheiten, Antidiskriminierung und Demokratieentwicklung zwingend beinhalten und durch berufsbegleitende Weiterbildungen für alle stetig in Entwicklung bleiben. Die Teilnahme an entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen muss sowohl im Studium als auch berufsbegleitend für alle Pädagog/innen verpflichtend sein, um ihr schulisches Handeln regelmäßig diskriminierungskritisch zu reflektieren.

3.3 Schulstrukturen

Wenn von Schulstrukturen die Rede ist, beziehen wir uns zunächst auf Zugänge und Barrieren in Hinblick auf Bildungsverläufe und Empfehlungen an weiterführende Schulen sowie Segregation unter und in Schulen. Anschließend geht es um die Erfassung von und den Umgang mit Diskriminierungen innerhalb des Systems Schule.

Desweiteren beschäftigen wir uns mit Zugängen und Barrieren in Bezug auf Entscheidungsprozesse und Mitwirkung an der Gestaltung von Schule. Im weitesten Sinne geht es also um Macht- und Dominanzverhältnisse in der Schule. Dazu gehören formale Strukturen wie Gremien zur Mitbestimmung als auch Regeln, Verfahrensweisen und Instrumente für die Zusammenarbeit und das Miteinander von Pädagog/innen, Schüler/innen und Elternschaft.

Inklusion

Das Deutsche Bildungssystem sieht noch immer in vielen Bundesländern eine frühzeitige Aufteilung in vermeintlich leistungsschwache und leistungsstarke Schüler/innen und solche mit und ohne Behinderung vor. Eine gravierende Folge dessen sind verschiedene Formen von Segregation im deutschen Bildungssystem. Die Konzentration von bestimmten Gruppen wie beispielsweise Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf niedrigeren Schultypen wie Haupt- und Realschulen oder segregierte Klassen innerhalb eines Schultyps sind Ausformungen dieser Aufteilungsmechanismen. Die Wirkungsmächtigkeit der Aufteilung der Schüler/innenschaft in unterschiedliche Schultypen spiegelt sich letztlich auch auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wieder (siehe Studien der Integrationsbeauftragten Aydan Özoguz).¹⁶ Insbesondere Schüler/innen mit Behinderung, mit Rassismuserfahrungen und aus einem sozio-ökonomisch schwachen Elternhaus sind von Segregation betroffen.

Empfehlungen

Gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die Deutschland ratifiziert hat, müssen die Rechte von Menschen mit Behinderungen insbesondere im Bildungsbereich im Sinne der Konvention umgesetzt werden. Demnach ist das Recht auf inklusive Bildung gemäß § 24 der Konvention als individuelles Recht ausgestaltet. Dies bedeutet, dass sowohl der schrittweise Aufbau eines inklusiven Bildungssystems als auch der Zugang zu diesem Bildungssystem gewährleistet werden muss. In diesem Sinne sollten Betroffenengruppen und Expert/innen in die Umsetzung der UN-BRK strukturell eingebunden und nicht nur temporär und punktuell angefragt werden.

Das Konzept der inklusiven Bildung bietet perspektivisch die Grundlage, Chancengleichheit nicht nur für Schüler/innen mit Behinderung zu gewähr-

¹⁶ Siehe Aydan Özoguz (2015).

leisten, sondern auch für alle anderen, die von struktureller Benachteiligung betroffen sind. Ein inklusives Bildungssystem für alle Schüler/innen stärkt den Respekt vor menschlicher Vielfalt und die Teilhabe diskriminierungserfahrener Schüler/innen. Daher fordern wir: Gemeinsames Lernen statt Segregation.

Empfehlungen an weiterführende Schulen

Unterschiedliche Studien haben festgestellt, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund bessere Leistungen erbringen müssen als weiße Schüler/innen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten.¹⁷

Über die Frage, inwiefern der Migrationshintergrund dafür maßgeblich ist, oder ob allein der sozio-ökonomische Status letztlich zu dieser Benachteiligung führt, wird gestritten. In einer Studie von 2005 wurde jedoch nachgewiesen, dass Kinder mit Migrationshintergrund seltener eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten als Kinder ohne Migrationshintergrund, selbst wenn sie den gleichen sozio-ökonomischen Status haben.¹⁸

Empfehlungen

Die Grundlage von Empfehlungen für weiterführende Schulen ist das vielfach kritisierte mehrgliedrige Schulsystem. Durch ein inklusives Schulkonzept mit nur einem Schultyp, in dem alle Schüler/innen gemeinsam lernen können, werden diskriminierende Praxen wie die der Benachteiligung bei Gymnasialempfehlungen strukturell vermieden.

Segregation an deutschen Schulen

Segregation ist in den letzten Jahren wieder zu einem wichtigen Thema im Bildungsdiskurs geworden. Die Abwanderung einer bildungsbewussten Mittelschicht aus Stadtteilen mit hohem Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund, um die Einschulung ihrer Kinder dort zu vermeiden, führt im Ergebnis zu Segregation. Hierbei ist wichtig zu unterscheiden zwischen der Segregation durch a) die Aufteilung in verschiedene Schultypen und der dadurch entstehenden strukturellen Diskriminierung und b) Haltung und Handeln von Eltern und Schulleitungen. Diese können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da sie sich gegenseitig bedingen. Durch Gruppenanmeldungen von weißen und oftmals herkunftsdeutschen Eltern, welche die Einrichtung von speziellen Klassen fordern, entstehen somit segregierte weiße Klassen in Schulen mit hohem Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Durch diese Forderungen von Eltern und deren Umsetzung durch Schulleitungen

¹⁷ Alle zitiert in Baur, Christine (2010).

¹⁸ Siehe Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): 15, 97, 345.

kommt es in Stadtteilen mit hohem Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund bzw. Familien of Color zu segregierten Klassen.

Empfehlungen

Um dem Image einer «guten Schule» oder «schlechten Schule» und somit Segregation entgegenwirken zu können, brauchen benachteiligte Schulen eine stärkere Unterstützung in materieller wie personeller Hinsicht, um ein gutes Angebot für alle anbieten zu können und damit wieder attraktiv zu werden. Erfolgreiche Projekte und Schulentwicklungsprozesse beweisen, dass Schulen, die zuvor als Problemschulen gehandelt wurden, durch bessere finanzielle Ausstattung, ein engagiertes Kollegium, gute Organisationsentwicklung sowie professionelle Unterstützung ihren negativen Ruf ablegen konnten und an Attraktivität gewonnen haben.

Dokumentation von Diskriminierungen in Schule

Ausmaß, Formen und Wirkung von Diskriminierungen im Schulkontext sind aufgrund mangelnder systematischer Erfassung von Vorfällen kaum bis nicht bekannt. Aufgrund dessen werden Diskriminierungen und rassistische Vorfälle häufig nicht als Problem erkannt. Betroffenenvertretungen, die in diesem Bereich arbeiten, können von zahlreichen Diskriminierungsfällen berichten, die aber als Einzelfälle von Politik und Verwaltung bagatellisiert werden. Dies führt dazu, dass keine wirksamen Handlungsstrategien entwickelt werden, um diesen entgegenzuwirken.

Empfehlungen

Für die Dokumentation von Diskriminierungsfällen in Schulen bedarf es einer Registerstelle, die auf Landes- und Bundesebene angelegt ist. Landes-Registerstellen sollten alle Diskriminierungsmeldungen unter Einbeziehung vorhandener NGOs und Betroffenen-Strukturen dokumentieren, analysieren und in periodischen Abständen veröffentlichen. Gleichzeitig sollten die Landes-Registerstellen an eine Bundes-Registerstelle zur weiteren Analyse und Öffentlichkeitsarbeit auf Bundes- und Europaebene berichten. Aus diesen Berichten sollen konkrete Handlungsstrategien auf rechtlicher, organisationaler und personeller Ebene entwickelt werden, um jeglicher Form von Diskriminierung vorzubeugen und sie letztendlich zu beseitigen. Um struktureller Diskriminierung vorzubeugen, müssen die Betroffenen-Gruppen an den Register-Stellen (Beiräte, Steuerungsgruppen, Personal) per Quote beteiligt werden.

Studien weisen schon lange nach, dass Kinder und Jugendliche wegen ihres Migrationshintergrunds und aufgrund ihres sozio-ökonomischen Status im deutschen Bildungssystem benachteiligt werden. Wie, an welchen Stellen und Übergängen und aufgrund welcher Mechanismen dies geschieht, kann aber nur unzureichend erklärt werden. Internationale Menschenrechtsorgane weisen seit Jahren auf die Notwendigkeit hin, in Deutschland Daten bezüglich der ethnischen Zusammensetzung der Bevölkerung und deren Lage in wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Hinsicht zu erheben.¹⁹

Eine spezielle Datenerhebung hierzu findet in Deutschland aber nach wie vor nicht statt und wird immer wieder kontrovers diskutiert. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass vielfach das Problem der strukturellen Diskriminierung noch nicht grundlegend verstanden und daher der Bedarf an solchen Daten nicht gesehen wird. Zum anderen wird dem Datenschutz und dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung Vorrang gewährt.²⁰

In der Folge werden die Anerkennung, die Bekämpfung und die Vorbeugung von Benachteiligungen und Chancenungleichheiten, die aus Diskriminierungen resultieren, erschwert, sei es im Bildungsbereich wie auch in allen anderen gesellschaftlich relevanten Bereichen.

Empfehlungen

Um Diskriminierungserfahrungen in ihren spezifischen und diversen Auswirkungen sowie ihrer Wirkmächtigkeit zu analysieren und strukturelle Dimensionen sichtbar machen zu können, bedarf es aussagekräftiger Daten. Die Erhebung von Daten über die Lebenslage von People of Color (Ethnic Monitoring) im Allgemeinen und konkret im Bildungskontext ist erforderlich, um strukturelle Diskriminierung sichtbar zu machen, Problemlagen zu identifizieren und zu analysieren. Eine statistische Datensammlung muss auch weitere Diskriminierungsdimensionen wie sozio-ökonomischen Status und Behinderung berücksichtigen.²¹

19 Siehe Vereinte Nationen, Ausschuss für die Beseitigung rassistischer Diskriminierung (CERD) (2015): Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung, Schlussbemerkungen zum 19. bis 22. periodischen Bericht der Bundesrepublik Deutschland. <http://www.forum-menschenrechte.de/cms/upload/PDF/2015/Schlussbemerkungen/CERD/2015/deutsch.pdf>.

20 Gegen ethnische Datenerhebungen gab es bisher Bedenken unter Sinti und Roma sowie jüdischen Organisationen, die aus den historischen Erfahrungen im Nationalsozialismus resultieren. In der Debatte muss deutlich werden, dass die Datenerhebungen nur dem Zweck dienen, strukturelle Diskriminierung sichtbar zu machen und dass dies ein Instrument in der Antidiskriminierungspolitik ist.

21 Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): 180

Auf dieser Grundlage müssen geeignete Maßnahmen gegen die Ungleichbehandlung entwickelt und implementiert werden. Entsprechende Daten können der Arbeit gegen Diskriminierung als starkes Argument dienen. Der Gesetzgeber muss daher agieren und Datenerhebungen einführen. Dies entspricht den Forderungen der Vereinten Nationen und des Europarats, die immer wieder das Fehlen von Statistiken zum Nachweis ethnischer Diskriminierung in Deutschland bemängeln. Datenerhebungen müssen auf der Basis freiwilliger Selbstidentifikation und unter strenger Beachtung des Persönlichkeits- und Datenschutzes erfolgen.

Gesetzlich verankerte, unabhängige Beschwerdestellen

Schüler/innen, Pädagog/innen und Eltern, die Diskriminierung in der Schule erfahren, wissen oft nicht, an wen sie sich wenden können. Ob offensichtliche Diskriminierung oder eine subtile Form der Benachteiligung – das Thema Diskriminierung ist nicht einfach zu besprechen und geht bei den Betroffenen einher mit Gefühlen von Ohnmacht, Wut, Trauer und oftmals der Angst, diese zu benennen. Aufgrund der asymmetrischen Machtverteilung befürchten die meisten Betroffenen negative Konsequenzen, wenn sie Diskriminierung ansprechen.

Zudem kennen viele Schüler/innen und Eltern, insbesondere jene, die zugewandert sind und wenig Deutsch sprechen, ihre Rechte nicht und stehen dem System «Schule» hilflos gegenüber.

Empfehlungen

Schüler/innen und Eltern müssen ermächtigt werden, ihr Recht auf Chancengleichheit einzufordern. Die notwendige Unterstützung muss durch eine unabhängige Anlauf- und Beschwerdestelle erfolgen, die parteilich arbeitet. Diese sollte alle Fragen rund um das Thema Schule beantworten können und bei Beschwerden die Betroffenen unterstützen – von «wie kann ich mein Kind an welcher Schule anmelden» bis «was kann ich tun, wenn der Lehrer mein Kind beschimpft hat». Um Betroffene aber effektiv unterstützen zu können, müssen die Anlaufstellen gesetzlich verankerte Befugnisse haben und ein transparentes Beschwerdeverfahren führen können.

Zivilgesellschaftliche Akteure haben bereits Konzepte entwickelt bzw. untersucht, wie eine Beschwerdestelle und ein Beschwerdeverfahren aussehen können.²² Demnach muss eine Beschwerdestelle:

- mit Auskunftsrechten ausgestattet sein, um den Sachverhalt klären zu können;
- Sanktionsmacht haben, wenn eine Diskriminierung festgestellt wurde;
- Vorgaben zu nötigen Fortbildungsinhalten machen;
- Beschwerden dokumentieren.

Förderung von Lehrer/innen und Erzieher/innen of Color

Der Anteil von diskriminierungserfahrenen Lehrer/innen und Erzieher/innen in Schulen spiegelt nicht die gesellschaftliche Realität in Deutschland wider. So gibt es beispielsweise trotz steigender Zahlen von ausgebildeten Lehrer/innen of Color noch immer wenige im Schuldienst, da bisherige Zugangskriterien strukturelle Barrieren darstellen. Sowohl während des Referendariats als auch als Berufseinsteiger/innen sind Lehrer/innen mit Diskriminierung konfrontiert.²³ Diese reicht von der Aberkennung ihrer Qualifizierung bis hin zur Unterstellung, die christlich-abendländischen Werte nicht vermitteln zu können. Lehrer/innen mit im Ausland erworbenen Abschlüssen finden sich oft in prekären Arbeitsverhältnissen wieder. Ihre Abschlüsse werden in Deutschland nur schwer anerkannt.

Empfehlungen

Es müssen mehr Lehrer/innen und Erzieher/innen aus Betroffenengruppen in den Schuldienst. In diesem Zusammenhang müssen die Zugangskriterien verändert werden. So muss beispielsweise der Anteil von Pädagog/innen of Color im Verhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil stehen.

Die Einführung der «Affirmative Action» wie in den USA bzw. die Umset-

- ²² NeRaS – Netzwerk Rassismus an Schulen (2013): Grundelemente für schulische Diskriminierungsbeschwerdestellen, <http://www.neras.de/neras/grundelemente/beschwerdestelle.pdf>. Aktuell hat sich ein «Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita» in Berlin gegründet bestehend aus NGOs, Rechtsanwält/innen und anderen Antidiskriminierungsakteuren, die an einem Policy Paper arbeiten bezüglich der Frage nach der Ausgestaltung einer Beschwerdestelle und der Dokumentation von Diskriminierungsfällen in Schulen und Kitas. Siehe dazu auch die Dokumentation des Symposiums «Diskriminierung an Berliner Schulen benennen!» des Migrationsrates Berlin-Brandenburg und Open Society Justice Initiative (2013). <http://www.gew-berlin.de/public/media/Dokumentation/Symposium//Diskriminierung/an/Berliner/Schulen/benennen/.pdf>.
- ²³ Mehr hierzu siehe bei Georgi, Viola B./Ackermann, Lisanne/Karakaş, Nurten (2011) sowie bei Fereidooni, Karim (2012).

zung positiver Maßnahmen (AGG) ist unerlässlich. Bei gleicher Voraussetzung muss der/die Bewerber/in aus einer marginalisierten Gruppe bevorzugt eingestellt werden.

People of Color zu sein, sollte als ein neues Kriterium bzw. als Zusatzqualifikation für eine Einstellung bewertet werden. Demgegenüber müssen Lehrer/innen und Erzieher/innen Diversity-Kompetenz nachweisen.

Im Ausland erworbene Lehramts- und Erzieher/innen-Abschlüsse müssen besser als bisher eine Anerkennung finden.

Kampagnen wie beispielsweise die des Senats von Berlin «Berlin braucht Dich» sind auszubauen. Für den Bildungsbereich müssen jedoch nicht nur Interessierte angeworben, sondern es müssen für die Absolvent/innen in Kitas und Schulen auch Arbeitsplätze angeboten werden.

Aktuelles zum Kopftuchverbot:

Bislang durften Lehrerinnen mit Kopftuch aufgrund sogenannter Neutralitätsgesetze in acht Bundesländern²⁴ nicht im Schuldienst tätig sein. Mit Beschluss vom 27.1.2015 hat das Bundesverfassungsgericht nun entschieden, dass ein pauschales Kopftuchverbot für Lehrkräfte in öffentlichen Schulen nicht mit dem Grundrecht auf Glaubens- und Bekenntnisfreiheit (Art. 4 Abs. 1 und 2 GG) vereinbar ist.²⁵ Vielmehr müsse eine hinreichend konkrete Gefahr der Beeinträchtigung des Schulfriedens oder der staatlichen Neutralität dargelegt sein, um ein Verbot zu rechtfertigen. Aufgrund dieser Grundsatzentscheidung müssen alle Bundesländer, die Neutralitätsgesetze haben, diese überprüfen und entsprechend ändern, so dass zukünftig auch Frauen mit Kopftuch an Schulen unterrichten können. Erste Reaktionen auf den Beschluss zeigen, mit welcher großen Abwehr hiergegen zu rechnen ist. Zudem wird sich die Frage stellen, wie und von wem die konkrete Gefährdung des Schulfriedens definiert werden wird. Letztlich bietet der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts aber eine Chance für grundlegende strukturelle Veränderung zugunsten von Vielfalt an Schulen und stößt damit einen Paradigmenwechsel in der Diskussion an.

Schülervertretung

Für alle Schulen in Deutschland gilt, dass Schüler/innen das Recht haben, über ihre Vertretung in Mitbestimmungsgremien an wesentlichen Entscheidungen teilzuhaben. Ebenso ist festgelegt, dass sich die gewählten Vertreter/innen in regelmäßigen Abständen auch während der Unterrichtszeit (sic!) treffen dürfen, um sich zu

²⁴ Dies war in Hessen, Berlin, Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Saarland, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen der Fall.

²⁵ 1 BvR 471/10, 1 BvR 1181/10

organisieren, über eigene Belange zu beraten, Vorschläge zur Schulgestaltung zu machen oder sich gegen Missstände und Ungerechtigkeiten zu wehren. Genauer regeln die jeweiligen Schulgesetze der Länder. Fakt ist allerdings, dass Schüler/innen häufig nur ungenügend oder sogar gar nicht über ihre Mitbestimmungsrechte informiert sind und die formal gewählten Vertreter/innen keine Klarheit über ihre Rolle und Aufgaben haben. So kommt es z.B. auch heute noch vor, dass Klassensprecher/innen dazu missbraucht werden, bei Abwesenheit der Lehrkraft in der Klasse für Ruhe zu sorgen oder Lehrkräfte den Schüler/innen verbieten, in der Unterrichtszeit die ihnen zustehende Sitzung abzuhalten, auch wenn diese fristgerecht angekündigt wurde. Und selbst wenn Schülervertretungen, durch gezielte Fortbildungen gestärkt, aktiv werden, «sitzen die Lehrer am Ende doch am längeren Hebel». Misserfolge und die dadurch fehlende Erfahrung von Selbstwirksamkeit bewirken häufig Frustration und Unglaube, auf demokratischem Wege tatsächlich etwas bewegen zu können.

Empfehlungen

In allen Schulen müssen regelmäßig Fortbildungen für Schülervertretungen durchgeführt werden, damit die Schüler/innen ihre schulgesetzlich verbrieften Mitbestimmungsrechte kennen und in Anspruch nehmen können. Bundesweit bieten freie Träger derartige Fortbildungen an.

Aber auch die Pädagog/innen einer jeden Schule sind aufgefordert, über die Mitbestimmungsrechte der Schüler/innen Bescheid zu wissen und sie zur Ausübung ihrer Rechte zu ermutigen. Wesentlich für positive Demokratieerfahrungen sind Erfolgserlebnisse und Selbstwirksamkeit der Schüler/innen.

Zusätzlich sollte für die Schülervertretung ein eigener Raum im Schulgebäude zur Verfügung stehen, den sie jederzeit für ihre Zusammenkünfte und ihre gegenseitige Stärkung nutzen können.

Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern

Für Elternvertretungen gilt ähnliches wie für die Schülervertretungen. Auch hier wissen Eltern in der Regel wenig über ihre rechtlichen Möglichkeiten Bescheid und haben kaum Übung, sich als Interessengruppe Gehör zu verschaffen. Hinzu kommt, dass vielen Eltern der Zugang zu Vertretungsgremien durch sprachliche Barrieren sowie milieuspezifische (z.B. mittelschichtsbezogene) Verfahren erschwert wird und die Interessenvertretung dadurch häufig von weißen Mittelschichtseltern dominiert ist. Die Heterogenität der Elternschaft einer Schule bildet sich nur selten in den Gremien ab. Dies bedeutet, dass wesentliche Belange und wertvolle Vorschläge, die ein größerer Teil der Eltern machen könnte, nicht gehört und berücksichtigt werden.

Auch über die Gremienarbeit hinaus gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern oft problematisch. Kontakte zwischen Eltern und Pädagog/innen finden meist nur bei Problemen oder Konflikten statt und sind insbesondere in der

Begegnung mit Eltern of Color von Unsicherheiten, Vorbehalten und Zuschreibungen geprägt.

Von Schulseite kommen Beschwerden, insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund würden sich nicht genügend für die Schule und ihre Kinder engagieren. Begründet wird dies mit deren sogenannter «Bildungsferne», wobei dieser Begriff häufig als Synonym für Eltern mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund verwandt wird und sie stigmatisiert. Diese Defizitperspektive von Pädagog/innen wirkt sich entsprechend auf die Interaktion mit Eltern und deren Kindern aus. Das exklusive System Schule und dessen Orientierung an den Ressourcen und Bedürfnissen von mehrheitsdeutschen Mittelschichtsfamilien wird hingegen selten hinterfragt (vgl. Rassismus und Klassenraum).²⁶

Empfehlungen

Die Mitbestimmungsrechte und -wege in Schule müssen Eltern in verschiedenen Herkunftssprachen (mündlich wie schriftlich) und auf unterschiedlichen Wegen zugänglich gemacht werden. Mehrsprachige schriftliche Informationen müssen von den jeweils zuständigen Schulbehörden angeboten werden. Für die Verteilung dieser Informationen sowie mündliche (bei Bedarf gedolmetschte) Beratung ist die jeweilige Schule in der Verantwortung.

Um die Zusammenarbeit mit Eltern mit verschiedenen Migrationsbiografien zu unterstützen, ist die Einbindung von örtlichen Migrantenselbstorganisationen (MSO) zu empfehlen. Deren Angebote zur Fortbildung von Eltern für die Mitarbeit in Elternvertretungen sollten ausgebaut und finanziert werden.

Wesentlich ist, dass insbesondere Eltern of Color, Eltern mit Kindern mit Behinderungen sowie Eltern von Flüchtlingen und sozial benachteiligten Familien durch Schulleitung und Pädagog/innen unterstützt und ermutigt werden, sich nach ihren Möglichkeiten einzubringen, aber auch aus ihrer Sicht nötige Veränderungen einzufordern.

Um die Zusammenarbeit zwischen Eltern und dem Kollegium einer jeden Schule zu gestalten, bedarf es des Dialogs über die Gestaltung dieser Zusammenarbeit. Erst im Austausch über die jeweiligen Sichtweisen und verschiedenen Bedürfnisse wird deutlich, was alle Beteiligten (Eltern und Pädagog/innen) für eine gewinnbringende Zusammenarbeit brauchen. Dabei geht es einerseits um den Umgang miteinander, aber auch um Zugänge und Informationskanäle sowie Inhalte und Organisation von Begegnungen und gemeinsamen Aktivitäten. Hier haben sich professionell begleitete Dialog- und Aushandlungsprozesse bewährt, bei denen es z.B. um die gemeinsame Gestaltung der Elternabende oder verbindliche Vereinbarungen zwischen Schule und Eltern geht.²⁷

²⁶ Vgl. Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2013).

²⁷ Siehe folgenden Abschnitt «Demokratische Schulkultur».

Die Zusammenarbeit mit Eltern muss von schulischer Seite aus in jedem Fall diskriminierungssensibel gestaltet werden. Für eine diskriminierungskritische Reflexion ihres schulischen Handelns sollten sich Schulen unbedingt professionelle Unterstützung in Form von Fortbildung und Beratung holen.

Demokratische Schulkultur

Gremienarbeit allein kann nur einen Teilbereich der schulischen Belange und demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten abdecken. Abgesehen davon, dass die gewählten Vertreter/innen in Gremien in der Regel nicht repräsentativ für die Vielfalt der Eltern und Schüler/innen einer Schule sind, finden entscheidende Sitzungen meist in einem eher formalen Rahmen statt, bei dem es um möglichst viele Entscheidungen in kurzer Zeit entlang fester Tagesordnungspunkte geht. Für intensivere Auseinandersetzungen und Gespräche ist dort kaum Platz, und was Wissensstand und Hintergrundinformationen anbelangt, sind Eltern und Schüler/innen häufig im Nachteil. All diejenigen, die keinen Zugang zu Gremien finden (u.a. aufgrund der zuvor genannten Barrieren und Hindernisse), haben noch weniger Einblick in zentrale Themen der Schule – und sie haben keine Stimme!

Eine jeweilige Schulkultur ist ebenso geprägt von (regelmäßig) stattfindenden Festen, Feiern und Ritualen. Hier ist entscheidend, inwieweit sich die Mitglieder einer Schulgemeinschaft in entsprechenden Aktivitäten wiederfinden und mit den Inhalten und Vorgehensweisen identifizieren können. Jede Schule sollte ihre Feste und Rituale dahingehend überprüfen, insbesondere was religiöse Feierlichkeiten anbelangt. Hier zeigt sich in den meisten Schulen (trotz Neutralitätsgebot!) die Dominanz christlich-religiöser Kultur in Form von Weihnachtsfeiern und Ostervorbereitungen, während weitere vertretene Religionen in der Schulgemeinschaft nur äußerst selten ihren Platz finden.

Empfehlungen

Eine demokratische und diskriminierungssensible Schulkultur zeichnet sich dadurch aus, dass es vielfältige Räume und Gelegenheiten für Begegnungen, gegenseitiges Kennenlernen, Dialog und Vertrauensaufbau zwischen den schulischen Akteuren (Pädagog/innen, Eltern und Schüler/innen) gibt. Nur in einer vertrauensvollen Atmosphäre ist es möglich, Diskriminierungserfahrungen im Schulkontext offen anzusprechen und gemeinsam konstruktive Lösungen zu entwickeln.

Über die gesetzlich geregelte Gremienarbeit hinaus gibt es eine ganze Reihe an Möglichkeiten, nicht formalisierte Partizipationsstrukturen aufzubauen, die allen schulischen Interessengruppen (Schüler/innen, Eltern und Pädagog/innen) dazu verhelfen, miteinander ins Gespräch zu kommen, ihre Interessen

zu formulieren und die demokratische Entwicklung der Schule voranzubringen.

Ein Beispiel hierfür sind sogenannte Aushandlungsprozesse im Zuge «Demokratischer Schulentwicklung». Dieser Ansatz wurde im BLK-Programm «Demokratie lernen und leben» entwickelt und an mehreren Schulen umgesetzt.²⁸ Bei diesen Veränderungsprozessen, an denen möglichst alle schulischen Akteure teilhaben sollen, kann es um Teilbereiche des schulischen Lebens gehen (z.B. Kommunikation und Zusammenarbeit) oder auch um die Entwicklung des gesamten Schulprogramms inkl. der Formulierung von Zielen und dazugehörigen Maßnahmen.

Derart gestaltete «Demokratische Schulentwicklung» benötigt professionelle externe Begleitung, die kreative und zielgruppengerechte Methoden für die Gestaltung von Dialog- und Aushandlungsprozessen bereitstellt, für einen diskriminierungssensiblen Umgang sorgt und darauf achtet, dass alle Beteiligten respektvoll und auf Augenhöhe miteinander kommunizieren können. Die Finanzierung von externen Profis muss durch die Schulverwaltungen gewährleistet sein.

Schulleitung und Steuerung

Professionelle Leitung und Steuerung sind von zentraler Bedeutung für erfolgreiche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in Schule. In den vergangenen Jahren sind die Anforderungen an Schulleitungen in den Bereichen Management und Personalführung stetig gestiegen. Zur Stärkung von Schulleitungskompetenzen bieten Fortbildungsinstitute, die meist an die Schulverwaltungen der Länder angebunden sind, entsprechende Qualifizierungen an. Je nach konzeptioneller Ausrichtung dieser Qualifizierungen spielen partizipative Vorgehensweisen gelegentlich eine Rolle; diskriminierungskritische Reflexion schulischen Handelns sowie weiterführende Fortbildungsinhalte im Sinne von Antidiskriminierung sind nicht üblich.

Auch Steuerungsgremien kommt große Bedeutung zu. In vielen Schulen sind Steuergruppen²⁹ für die Koordination und Organisation von Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit eingerichtet worden, aber sie verfügen in der Regel über keine spezifischen Kenntnisse in den Bereichen Antidiskriminierung und Demokratieentwicklung.

Empfehlungen

Um eine nicht-diskriminierende, demokratische Schulkultur aufzubauen und langfristig zu etablieren, bedarf es einer eindeutigen Positionierung und Prio-

²⁸ Vgl. Hildebrandt, Marcus/Schütze, Dorothea (2006).

²⁹ Diese sind auch bekannt als Koordinierungsgruppe, Entwicklungsgruppe, Planungsgruppe o.ä.

ritätensetzung der Schulleitung. Werden Antidiskriminierung und Demokratieentwicklung als Querschnittsaufgabe von Schule konsequent verfolgt, müssen nötige Grundhaltungen und Vorgehensweisen (u.a. Sensibilität gegenüber diskriminierenden Strukturen) zentrales Thema von Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungen durch Fortbildungsinstitute sein.

Individuelle Beratung und Coaching von Schulleitungen und Steuergruppen durch professionelle Schulentwicklungsberater/innen haben sich sehr bewährt und sollten in allen Schulen zum Standard gehören, d.h. im Fortbildungsbudget einer jeden Schule vorgesehen sein. Fragen der Partizipation und diskriminierungskritische Reflexion müssen selbstverständlich dazugehören.

3.4 Bildungsinhalte

Ausbildung von Pädagog/innen

Die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, Diskriminierung, Menschenrechtsfragen und Demokratieförderung ist im Lehramtsstudium, wenn überhaupt, nur untergeordnetes Thema. In Fachschulen für Erzieher/innen und Sozialpädagog/innen haben Ansätze wie z.B. «Anti-Bias»³⁰ schon eher Einzug gefunden. Auch sind in den vergangenen Jahren Master- oder Weiterbildungsstudiengänge entstanden,³¹ die für unsere Thematik relevante Inhalte an Studierende vermitteln. Diese Inhalte spielen in regulären Lehramtsstudiengängen allerdings kaum eine Rolle.

Wie sollen Pädagog/innen ihrem Bildungsauftrag gerecht werden und wesentliche demokratische Werte vermitteln, wenn sie nicht selbst eine entsprechende Haltung entwickelt und grundlegendes Handwerkszeug für den Umgang mit direkter, struktureller und institutioneller Diskriminierung erworben haben?

In Deutschland ist die Ausbildung von Lehrkräften bisher folgendermaßen gewichtet:

75 Prozent der Ausbildungsinhalte liegen im Bereich von Fachwissen, 25 Prozent entfallen auf soziale und pädagogische Kompetenzen. In den beim PISA-Test erfolgreicheren (skandinavischen) Ländern ist die Gewichtung umgekehrt.³²

³⁰ Siehe auch die Website der in Berlin ansässigen Anti-Bias-Werkstatt: www.anti-bias-werkstatt.de.

³¹ Z.B. ist das der Master in «Demokratiepädagogische Schulentwicklung und Soziale Kompetenzen» (Freie Universität Berlin), und «Management von Diversity, Gleichstellung und Antidiskriminierung» (Christian-Albrechts-Universität Kiel).

³² Vgl. Reich, Kersten (2012).

Empfehlungen

Die Inhalte der Ausbildung von Pädagog/innen, insbesondere die des Lehramtsstudiums, müssen dringend den Anforderungen an eine diskriminierungssensible und demokratische Schulpraxis angepasst werden. Antidiskriminierung und Demokratieförderung müssen als Querschnittsthemen in die Ausbildung von allen Pädagog/innen (gleich welcher Fachrichtung) integriert werden. Hierzu bedarf es entsprechender Entscheidungen durch die Bildungsministerien.

Den für die Ausbildung von Pädagog/innen zuständigen Hochschulen und Instituten sei empfohlen, für Konzeption und Umsetzung entsprechender Bildungsbausteine Expert/innen aus der Antidiskriminierungsarbeit, Rechtsextremismusbekämpfung und Demokratieentwicklung (aus Wissenschaft und Praxis) zurate zu ziehen.

Selbstverständlich sollte die Beschäftigung mit demokratischen Werten und den Menschenrechten sowie der Vielzahl an Diskriminierungsformen und deren Auswirkungen nicht auf theoretisches Wissen und dazugehörige Diskurse beschränkt bleiben. Es kommt darüber hinaus auf den persönlichen Entwicklungsprozess jedes Einzelnen an, der den kritischen Blick auf Macht- und Dominanzverhältnisse sowie die Reflexion der eigenen, unter Lehrkräften meist privilegierten Position als weiße Akademiker/in in unserer Gesellschaft und in der Schule einschließt.

Das Entwickeln pädagogischer und vor allem sozialer Kompetenzen muss einen weitaus höheren Anteil an den Ausbildungsinhalten ausmachen, angelehnt an den skandinavischen Länder (75 Prozent). Insbesondere Dialogfähigkeit, respektvolle und empathische Beziehungsgestaltung sowie Selbstreflexion und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen sind grundlegende Fähigkeiten, die Pädagog/innen für eine erfolgreiche Arbeit in der Schule benötigen.³³

Lehr-, Lernmethoden und -materialien

Flankierend zu erforderlichem Wissen sowie selbstkritischer und diskriminierungssensibler Haltung der Pädagog/innen sind angepasste Lehrmethoden und -materialien für die Gestaltung von Lernarrangements im schulischen Alltag von großer Bedeutung. Lehr- und Lernmethoden, die das demokratische Bewusstsein und nicht-diskriminierendes Miteinander fördern, müssen nicht neu erfunden werden. Hier kann aus den Entwicklungen und Erfahrungen der vergangenen Jahre profitiert werden (siehe Hinweise zu Bildungskonzepten und Programmen im Abschnitt «Schulpraxis» und «Best Practice»). Ebenso existiert eine Vielzahl an Methoden, die für den Umgang mit Heterogenität in einer Lerngruppe geeignet sind und individuelle Lernwege eröffnen, die allen Kindern und Jugendlichen Lernerfolge und somit

³³ Vgl. Deutsches Rotes Kreuz e.V. (2014).

das nötige Selbstbewusstsein verschaffen. Individuelles Lernen soll verhindern, dass Schüler/innen üblichen Normen und Standards nicht genügen und im wahrsten Sinne des Wortes «durch das Raster fallen». Wollen wir im Sinne von Antidiskriminierung konsequent sein, müssen wir dafür sorgen, dass alle Schüler/innen in Würde und mit Lernlust und Neugierde ihre schulische Laufbahn durchschreiten können.

Empfehlungen

Lehr- und Lernmethoden, die dazu geeignet sind, demokratisches Bewusstsein und diskriminierungssensibles Miteinander zu fördern, müssen fester Bestandteil der Ausbildung von Pädagog/innen sein. Ebenso müssen Methoden zum Umgang mit Heterogenität bzw. Vielfalt zum Repertoire von allen Pädagog/innen gehören.

Um die berufsbegleitende Weiterbildung in diesem Themenfeld zu gewährleisten, ist es an den Schulleitungen, dafür zu sorgen, dass ihre Kollegien Zugang zu Erfolgsmodellen, Materialien, Hospitationen und Fortbildungen haben. Das Zeit- und Finanzbudget für Fortbildungen des schulischen Personals muss durch Bildungsministerien und Verwaltungen entsprechend angehoben werden.

Schulcurriculum

Auf repräsentativer Ebene ist in Schulbüchern nach wie vor in erster Linie die weiße heteronormative Mehrheitsgesellschaft abgebildet. Dagegen sind Abbildungen von People of Color, Schwarzen, Menschen mit Migrationshintergrund und LSBTTI³⁴ marginal und häufig von Stereotypisierungen gekennzeichnet. Migration wird primär mit Konflikten in Verbindung gebracht.³⁵ Ebenso verhält es sich mit der Nicht-Darstellung von LSBTTI und Menschen mit Behinderungen. Dies kann vor allen Dingen für betroffene Schüler/innen zur Folge haben, dass sie sich mit den abgebildeten Personen nicht identifizieren können und negative Zuschreibungen internalisieren.

Ebenso ist auf inhaltlicher Ebene des Curriculums ein defizitärer bis nicht existenter Blick auf die Migrationsgeschichte Deutschlands festzustellen. Die Kolonialgeschichte Deutschlands wird aus einer eurozentrischen und somit rassistischen Perspektive gelehrt. Dies hat direkten Einfluss auf die Schüler/innen bzgl. ihrer Positionierungen, Empfindungen und ihrer Beziehungen untereinander.

In der Schule wird über das Curriculum das Bild von einer homogenen weißen Deutschen heterosexuellen Gesellschaft entworfen. Trotz einiger Entwicklungen bei der Überarbeitung von Curricula sind immer noch Defizite festzustellen in Bezug auf die Repräsentanz von People of Color, Menschen mit Behinderung und LSBTTI.

³⁴ LSBTTI steht für «Lesbisch, Schwul, Bisexuell, Transgender, Trans- und Intersexuell».

³⁵ Vgl. Özoguz, Aydan (2015).

Empfehlungen

Das Curriculum an deutschen Schulen muss die Diversität der Gesellschaft sowohl in Inhalt als auch in Abbildungen widerspiegeln. Hierzu gehören Inhalte und Aufbereitung von Lehr- und Lernmaterialien, in der sich die Schüler/innen in all ihrer Pluralität wiederfinden können. Alle Materialien müssen daher auf ihre Tauglichkeit, insbesondere in Hinblick auf die Reproduktion rassistischer bzw. anderer diskriminierender Stereotype hin überprüft und im Zweifelsfall ausgetauscht werden. Hier liegt nahe, dass diese Überprüfung durch eine heterogen zusammengesetzte Gruppe aus Pädagog/innen, Eltern und Schüler/innen vollzogen wird, unbedingt unterstützt durch externe Expert/innen. Dies geschieht bisher nur punktuell. Auf Bundesebene sollte ein Maßnahmenkatalog für Schulbücher erarbeitet werden, der für die Bildungseinrichtungen aller Länder verbindliche Richtlinien enthält. Anregungen hierfür bietet z.B. der «Rassismuskritische Leitfaden».³⁶

Neue Unterrichtsfächer?

Neben fächerübergreifender Sensibilität in Bezug auf Diskriminierung sowie entsprechender Kompetenzen unter den Pädagog/innen sind auch neu einzurichtende Unterrichtsfächer denkbar, in denen grundsätzlich relevantes Wissen an die Schüler/innen vermittelt wird. Zum Teil stehen diese Themen in manchen Bundesländern im Lehrplan für das Fach «Ethik», sie könnten aber konsequenter und flächendeckender grundlegender Bestandteil der schulischen Bildung und Auseinandersetzung sein.

Empfehlungen

Themen wie die Universellen Menschenrechte, die Kinderrechtskonvention, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das deutsche Asylrecht und die Migrations-/Einwanderungspolitik sowie aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen müssen Lerninhalte und Diskussionsstoff in Schule sein. Diese Inhalte können entweder in bereits bestehende Fächer integriert werden oder aber Stoff für ein eigenes Fach werden.

Schulen können selbst entscheiden, Thementage oder Themenwochen im Sinne fächerübergreifenden Lernens zu organisieren, externe Expert/innen einzuladen oder Diskussionsrunden zu veranstalten. Hier sind die Schulen in der Verantwortung, entsprechende Schwerpunkte zu setzen und gemeinsam mit möglichst vielen Schulbeteiligten für die jeweilige Schule passende Formen der Auseinandersetzung und des gemeinsamen Lernens zu entwickeln.

³⁶ Siehe Autor*innen Kollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015).

Wesentlich ist, dass derart zentrale Themen immer wieder einen Platz in der Schulgemeinschaft finden, dass Schule als Teil der Gesellschaft sich mit gesellschaftlichen Fragestellungen und Herausforderungen auseinandersetzt und Schüler/innen wie Pädagog/innen (und Eltern) ermöglicht, sich eine Meinung zu bilden, sich zu positionieren und gemeinsam im Sinne gesellschaftlichen Engagements aktiv zu werden.

4 Fazit

In den vorangegangenen Ausführungen haben wir deutlich gemacht, wie komplex sich die Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Kontext Schule gestalten kann und was aus unserer Sicht – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – nötig ist, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) für Schule anwendbar zu machen. Dabei geht es nicht allein darum, individuelle Diskriminierungen aus der Schule zu verdrängen, sondern auch strukturelle Dimensionen in den Blick zu nehmen und das pädagogische Personal zu befähigen, mit diesen tiefgreifenden Herausforderungen umzugehen. Hierzu bedarf es entsprechender bildungspolitischer Entscheidungen und des politischen Willens, das nötige Geld in die Hand zu nehmen. Dies ist eine Frage der Prioritätensetzung!

Ebenso komplex und vielfältig wie die Entwicklungs- und Veränderungspotentiale in der Schule sind unsere Empfehlungen. Viele der genannten Vorschläge sind langfristig gedacht und bedürfen grundlegender konzeptioneller Arbeit. Unter den Bundesländern sind die Ressourcen hier sehr unterschiedlich verteilt, wobei nahe liegt, sich am Bestmöglichen zu orientieren. Eine größere Zahl an Empfehlungen ist mit strukturellen Veränderungen, Ausstattungsfragen und finanziellen Investitionen verbunden.

Darüber hinaus gibt es aber eine ganze Reihe von Maßnahmen, die durch Umverteilung und Umorganisation innerhalb der bestehenden Strukturen auch kurz- oder mittelfristig ermöglicht werden können. Außerdem können erfolgreiche Ansätze aus bisherigen Schulentwicklungsprogrammen fortgeführt und übertragen werden, anstatt immer wieder neue Programme aufzulegen und zu finanzieren.

Im Wesentlichen geht es darum, den Fokus der pädagogischen Arbeit in Schulen und der (Aus-)Bildungsinhalte für Pädagog/innen zu verschieben und ihn weit mehr auf Soziales Lernen, Demokratieentwicklung und Antidiskriminierung zu legen. Auch das eine Frage der Prioritätensetzung: Hierfür sind auf der politischen Ebene und unter Entscheider/innen entsprechende Auseinandersetzungen nötig. Dabei möchten wir noch einmal nahelegen, die im Beitrag bereits genannten Expert/innen aus dem Antidiskriminierungs- und Schulentwicklungsbereich sowie Vertreter/innen diskriminierungserfahrener Gruppen frühzeitig zu Rate zu ziehen.

LITERATUR

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierungen im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT/Bericht/Gemeinsamer/Bericht/zweiter/2013.pdf?__blob=publicationFile
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden.
- Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden. Hrsg. vom Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin und von Elina Marmer. <http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden/Web/barrierefrei-NEU.pdf>
- Baer, Susanne (2010): Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht. Gutachten im Auftrag der Landesstelle gegen Diskriminierung – für Gleichbehandlung Berlin. <http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb/ads/agg/100301/lads/gutachten/bildung/prof./baer.pdf?start&ts=1416491591&file=100301/lads/gutachten/bildung/prof./baer.pdf>
- Baur, Christine (2010): Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund durch soziale und ethnische Segregation und institutionelle Diskriminierung, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Rassismus und Diskriminierung in Deutschland, Dossier. <https://heimatkunde.boell.de/2010/04/01/bildungsbenachteiligung-von-kindern-mit-migrationshintergrund>
- Deutsches Rotes Kreuz e.V. (2014): Reader Schulsozialarbeit 2014, Band 2. Empfehlungen zu Querschnittsthemen eines komplexen Handlungsfeldes. Berlin. www.rotkreuzshop.de
- Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.) (2006): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main, London.
- Feagin, Joe R./Feagin, Clairece Booher (1986): Discrimination American Style: Institutional Racism and Sexism. Malabar.
- Fereidooni, Karim (Hg.) (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden.
- Fipp e.V. (2010): Wie Vielfalt Schule machen kann. Erfahrungen mit dem Anti-Bias-Ansatz an Berliner Grundschulen. Berlin. <http://www.fippev.de/t3/fileadmin/fippev/userdaten/PDF/Anti-Bias-Ordner/Starke/Kinder/machen/Schule/wie-vielfalt-schule-machen-kann.pdf>
- Georgi, Viola B./Ackermann, Lisanne/Karakaş, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.
- Grossar, Anne/Koch, Liv-Bert/Lanzen, Vera (et. al.) (2012): Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Wiesbaden.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2009): Ethnic Monitoring. Datenerhebung mit oder über Minderheiten? Dossier. <https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier/ethnic/monitoring/1.pdf>
- Hildebrandt, Marcus/Schütze, Dorothea (2006): Demokratische Schulentwicklung. Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben «Demokratie lernen und leben». <http://www.ide-berlin.org/wp-content/uploads/SchützeHildebrandtDemokratischeSchulentwicklung-Kopie-.pdf>
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung.
- Joller-Graf, Klaus (2006): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts. Donauwörth und Luzern.

- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hrsg.) (1994): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Köln.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassenraum. In: *sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung*, Heft 2, S. 61-78 VII. Anhang 44/46
- Kultusministerkonferenz (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen/beschluesse/1996/1996/10/25-Interkulturelle-Bildung.pdf>
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.
- Özoğuz, Aydan (Hg.) (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration der Beauftragten für Integration der Bundesregierung. <http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie/Migration/und/Integration/09/03/2015.pdf%3F//blob%3DpublicationFile%26v%3D3>.
- RAA Brandenburg (Hrsg.) (2012): Demokratische Schulentwicklung begleiten. In: Interkulturelle Beiträge 46, Potsdam. <http://www.raa-brandenburg.de/portals/4/media/userdocs/deins/abschlussbericht/raa.pdf>
- Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel.
- Serviceagentur Ganztag/kobra.net (2008): Forum GanzGut zum Thema «Partizipation». Potsdam. <http://www.brandenburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/GanzGut/5/Partizipation.pdf>
- Stiftung SPI, Sozialpädagogisches Institut Berlin – «Walter May» (Hg.) (2013): Vielfalt gestaltet Grundschule. Nürtikulti. Ein Modellprojekt stellt sich vor. Dokumentation, Handreichung und Ausblick, Berlin 2013. <http://www.mbt-ostkreuz.de/ostkreuz/nuertikulti/publikationen/Nuertikulti/Abschlussdoku.pdf>.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2013). Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Berlin/Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. <http://www.vodafone-stiftung.de/eltern/unterstuetzen.html>.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto.

Deutsch sein, heisst gut sein,
treu sein und echt,
kämpfen für Freiheit,
Wahrheit und Recht,
deutsch sein, heisst stark sein,
zäh und hart,
gilt's zu beschützen
altdeutsche Art, -



Rechtsextremismus als Herausforderung für frühkindliche Pädagogik

Seit mehreren Jahren ist in verschiedenen Regionen der alten und neuen Bundesländer zu beobachten, dass rechtsextreme Erscheinungsformen im Alltag von Kindertagesstätten und anderen Einrichtungen frühkindlicher Pädagogik vermehrt auftreten. Unserer Analyse zufolge zeigt sich die Herausforderung aus pädagogischer Sicht auf den vier Ebenen der Elternarbeit, der pädagogischen Arbeit mit Kindern, des Umgangs mit rechtsextrem orientierten oder engagierten Erzieher/innen sowie der Betreuungsangebote aus der rechten Szene. Es handelt sich hierbei auf den ersten Blick um ein relativ neues Problem, das pädagogische Fachkräfte vor Herausforderungen stellt. Im Artikel geht es daher um eine erste Annäherung an die Frage, welche Probleme auftreten (können) und welche Handlungsoptionen es in der Praxis gibt.

Im Folgenden werden wir das Phänomen aus einer geschlechterreflektierenden Perspektive beleuchten. Dies hat zwei Gründe: Zum einen handelt es sich in der frühkindlichen Pädagogik nach wie vor um einen weiblich konnotierten Bereich. Rechtsextrem orientierten Frauen gelingt es hier, vom Phänomen der «doppelten Unsichtbarkeit» (s.u.) zu profitieren und in diesem Sinne ihre Ideologie oft subtil und unerkannt im pädagogischen Alltag zu «normalisieren». Zum anderen verstehen wir die Aufgabe pädagogischen Handelns im Sinne von Demokratieförderung immer auch als Förderung von Geschlechterdemokratie. Nach wie vor stellt das Geschlechterverhältnis in unserer Gesellschaft eines der am stärksten naturalisierten und daher wenig sichtbaren Herrschaftsverhältnisse dar.¹

Rechtsextremismus in der frühkindlichen Pädagogik – ein neues Phänomen?

Dass rechtsextreme Erscheinungsformen, Teile der Ideologie oder Erziehungsstile rechter Gruppierungen in Einrichtungen frühkindlicher Pädagogik auftauchen, ist nicht neu. In der alten Bundesrepublik gab es nach 1945 immer auch völkische Familien.² Zudem waren die Alltagskultur und weite Teile der Eliten auch von all-

¹ Bourdieu (2005)

² Röpke (2010): 59-100; Amadeu Antonio Stiftung (2014)

tagsrassistischen, antisemitischen und geschichtsrevisionistischen Äußerungen und Einstellungen geprägt.³ Auch wenn diese Entwicklung für den sich als antifaschistisch verstehenden Staat DDR differenzierter beschrieben werden muss, waren Rassismus und Antisemitismus in dieser Gesellschaft virulent und prägten die Alltagskultur sowie öffentliche Einrichtungen.⁴ In beiden Gesellschaften lassen sich autoritäre, repressive und strafende Erziehungsstile ausmachen, deren Ursprünge bis weit vor den Nationalsozialismus zurückreichen. Im Zuge der sogenannten 68er-Bewegung werden in Westdeutschland solcherart repressive Ansätze erstmalig breiter hinterfragt und zur Disposition gestellt.⁵ Dass Demokratiepädagogik und Kinderrechte im Sinne einer Anspruchshaltung im Alltag frühkindlicher Pädagogik der Gegenwart weitgehend angekommen sind, lässt sich zum Teil auch als Ergebnis dieser sozialen Bewegung beschreiben. Jenseits dessen zeigen sich Versatzstücke von Autoritarismus, Repression und damit verbundenen Normierungen auch in heutigen Erziehungseinrichtungen in den neuen und alten Bundesländern. Als Beispiel können aktuelle Debatten um geschlossene Einrichtungen herangezogen werden, so beispielsweise die Diskussionen um die umstrittene «Hasenburg»-Einrichtung in Brandenburg.⁶

Eine qualitative Veränderung lässt sich unserer Analyse zufolge seit den ausgehenden 2000er-Jahren beobachten. In diesem Zeitraum werden erste Fälle bekannt, in denen Einrichtungen der Familien-, Kinder- und Jugendarbeit mit dem Wirken rechtsextremer Fachkräfte und Ehrenamtlicher konfrontiert sind.⁷ In den Folgejahren haben wir es in der Beratungsarbeit von Kindertageseinrichtungen zunehmend damit zu tun, dass sich rechtsextrem orientierte oder organisierte Mütter gezielt und strategisch in die Elternarbeit einbringen. Das aus unserer Sicht qualitativ Neue besteht einerseits in der Wahrnehmung des Phänomens: Pädagog/innen und Eltern reagieren besorgt auf rechtsextreme Schmierereien, Äußerungen, Kleidungsstile und die damit einhergehende Präsenz von Personen, die sich in rechte Gruppierungen hinein orientieren oder bereits Teil solcher Gruppierungen sind. Außerdem lässt sich ein strategisches Vorgehen seitens der rechten Akteur/innen beobachten: Junge Eltern, insbesondere Mütter, versuchen ihre menschenverachtende Ideologie unerkannt in ihren Alltag und damit auch in die Kindertagesstätten einzubringen. Dies ist Teil der sogenannten «Normalisierungsstrategie» von NPD und anderen rechten Gruppierungen. Seit Ende der 1990er-Jahre wird in diesem Sinne versucht, an antisemitische, alltagsrassistische, sozialdarwinistische und auch antifeministische Diskurse der sogenannten Mitte der Gesellschaft anzuknüpfen – diese somit zu «normalisieren» – sowie vorhandene gesellschaftliche Probleme umzudeuten und zum Beispiel rassistisch aufzuladen. Zum anderen soll durch aktive Teilnahme an öffentlichen Diskussionen und durch soziales Engagement die Präsenz extrem rechter Parteien und Gruppierungen zur Gewohnheit werden.

³ Klee (2003); Amadeu Antonio Stiftung (2012)

⁴ Amadeu Antonio Stiftung (2010 und 2012)

⁵ Baader (2008)

⁶ taz.de (2015)

⁷ Litschko (2007)

Die hier beschriebenen Entwicklungen stehen im Kontext einer Veränderung innerhalb rechtsextremer Gruppierungen. Seit den 1980er-Jahren lässt sich in ihnen eine sukzessive Zunahme der Präsenz von Frauen verzeichnen.⁸ Diese geht einher mit einer Ausdifferenzierung von Positionen und Rollenbildern, die Frauen in diesen Gruppierungen einnehmen und leben. Neben traditionellen Orientierungen an Mutterrolle und Familie finden sich «modernisierte» Lebensentwürfe, in denen sich rechtsextreme Frauen neben der häuslichen Sphäre selbstverständlich in den öffentlichen Bereich der Politik, in aktionistische und gewalttätige Bereiche neonazistischer Kameradschaften einbringen und dort eigene Ziele vertreten. Im Zuge dieser Entwicklung entstehen vermehrt Familien, die sich als rechtsextrem oder völkisch verstehen. Entsprechend der Idee, die «deutsche Volksgemeinschaft» zu sichern, orientieren sich viele dieser Paare stark an Elternschaft und leben mit mehreren Kindern. Kinder aus diesen Familien besuchen Einrichtungen der frühkindlichen Pädagogik, Krippen, Kitas, Vor- und Grundschulen, Horte. Angesichts dieser Entwicklung stehen Pädagog/innen vor verschiedenen Herausforderungen. Im Folgenden werden wir diese auf die eingangs genannten vier Bereiche beziehen, analysieren und Handlungsempfehlungen entwerfen.

Herausforderungen für die Elternarbeit

Stella Hähnel ist eine Multifunktionärin der rechten Szene. In jungen Jahren engagierte sie sich im mittlerweile aufgelösten Skingirl Freundeskreis Deutschland, war Mitgründerin der Gemeinschaft Deutscher Frauen und des Rings Nationaler Frauen (Frauenorganisation der NPD). Aktuell ist sie NPD-Abgeordnete im Kreistag Teltow Fläming. Ein Jahr lang engagierte sich Stella Hähnel ehrenamtlich im Familienzentrum von Hohen Neuendorf und betreute hier u.a. Kinder. Sie war gut integriert und galt als «nett und freundlich, liebevoll zu den Kindern».⁹ Eltern und Hauptamtliche reagierten schockiert, als sie erkennen mussten, dass sie mit einer rechten Kaderfrau zusammenarbeiteten. Nachdem Frau Hähnel aus dem Familienzentrum ausgeschlossen war, stellte sie sich im Nachbarort bei einer Kindertagesstätte mit einem Blumenstrauß vor und verwies offensiv auf ihre NPD-Mitgliedschaft.

Frau R. engagierte sich als zehnfache Mutter im mittlerweile verbotenen rechtsextremen Internetforum «Thiazi». Als Moderatorin mit dem Pseudonym Enibas äußerte sie sich wiederholt offen antisemitisch und rassistisch. Im Internet verbreitete sie Rezepte und Bilder von Torten mit Hakenkreuz und Schwarzer Sonne und rief andere rechtsextreme Eltern dazu auf, sich in Sport- und Tierschutzvereinen zu engagieren.¹⁰ Zeitgleich pflegte sie in der Öffentlichkeit das Bild der liebevollen Familienmanagerin. Sie war im Elternbeirat der Schule eines ihrer Kinder tätig und achtete hier besonders darauf, unerkannt zu bleiben: «Ich glaube, niemand würde mich mehr in den Elternbeirat wählen, [...] wenn ich in der NPD wäre. Dann täte man mich als «bösen

⁸ Antifaschistisches Frauennetzwerk, Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus (2005)

⁹ Litschko (2007)

¹⁰ Röpke (2010): 107

Nazi» abstempeln und niemand würde mir zuhören.» Sie schreibt: «Wir müssen nun schmiegsam und anpassungsfähig sein – wie es unser Führer so ergreifend sagte».¹¹ Die rechtsextremen Aktivitäten von Frau R. wurden erst 2010 durch umfangreiche Recherchen der Antifa Freiburg öffentlich.

In diesen beiden genannten Fällen zeigt sich, dass rechtsextreme Frauen mit ihren politischen Einstellungen oft übersehen und nicht als solche erkannt werden. Hier wird das Prinzip der doppelten Unsichtbarkeit wirksam: Nach wie vor wird Mädchen und Frauen grundsätzlich weniger eine eigene politische Meinung zugetraut. Zudem gelten sie als friedfertig. Wenn Frauen sich rechtsextrem engagieren, verstärkt sich diese eingeschränkte Wahrnehmung, da Rechtsextremismus ungeachtet wissenschaftlicher Erkenntnisse immer noch sehr häufig als ein «männliches Phänomen» gesehen wird. Zudem zeigen die Fallgeschichten, dass es für viele Personen schwierig zu sein scheint, rechtsextreme Orientierungen und Zugehörigkeiten von Frauen zu erkennen und sich mit ihnen kritisch auseinanderzusetzen, wenn eine persönliche Beziehung aufgebaut wurde und besteht. Verstärkt wird dies dadurch, dass rechte Frauen sehr strategisch vorgehen und sich bestehende Geschlechterstereotype zu Nutze machen, um unerkannt zu bleiben und gleichzeitig ihre Ideologie zu verbreiten.

In unserer mehrjährigen Beratungsarbeit in Einrichtungen frühkindlicher Pädagogik sind uns wiederholt Fälle begegnet, in denen sich Frauen aus rechtsextremen Familien gezielt in Elternvertretungen von Kindergärten und Schulen einbringen. Sie verfolgen das Ziel, Wahlämter zu übernehmen und somit in einflussreiche Positionen zu gelangen. Oft versuchen sie in einem ersten Schritt, Vertrauen bei den anderen Eltern aufzubauen, z.B. durch das Engagement für den Wiederaufbau des Spielplatzes, Kuchenbacken zum Kinderfest etc. In einem zweiten Schritt – wenn sie gute Kontakte und belastbare Beziehungen aufgebaut haben – bringen sie ihre Ideologie sehr gezielt ein und plädieren z.B. dafür, Bilder von der Wand zu entfernen, auf denen Kinder zu sehen sind, die vermeintlich nicht «deutsch» aussehen. Oder sie bringen Kinderbücher in die Einrichtung, deren Inhalte antisemitisch und rassistisch sind. Auch diese Fallbeispiele aus der Praxis zeigen, dass es für Fachkräfte oft schwierig ist, rechtsextreme Frauen – gerade, wenn diese strategisch vorgehen – mit ihrer rechtsextremen Ideologie und ihrem Engagement zu erkennen.

Welche notwendigen Antworten müssen auf die hier beschriebenen Probleme gegeben werden? Schwierig wird es in der Praxis nicht erst, wenn eine oder auch mehrere Mütter – in rechtsextremen Familien sind es traditionell meist Mütter, die für die Kindererziehung verantwortlich sind – als Elternvertreterinnen gewählt wurden. Es geht vielmehr darum, das Problem frühzeitig zu erkennen, um reagieren zu können, *bevor* rechte Frauen Einfluss gewinnen konnten. Gleichzeitig geht es darum, eine demokratische Alltagskultur in den Einrichtungen zu etablieren sowie Kinderrechte in den Fokus pädagogischer Konzepte zu stellen. Wie jedoch ist eine erhöhte Sensibilisierung für aktuellen Rechtsextremismus zu erreichen?

Der modernisierte Rechtsextremismus ist in seinen Erscheinungsformen nicht mehr so ohne Weiteres erkennbar, neonazistische Frauen und Männer kleiden sich

¹¹ Speit (2010)

nicht unbedingt szenetypisch und sind vom äußeren Erscheinungsbild in vielen Fällen nicht mehr mit ihrer rassistischen und antisemitischen Weltanschauung zu erkennen. Nicht selten ist hiermit die Strategie verbunden, Anschluss an die Mitte der Gesellschaft zu finden, d. h. sich in der Nachbar/innenschaft beliebt zu machen und hierüber Personen für rechtsextreme Themen anzusprechen, die sich bislang nicht hierfür interessiert haben. Gleichzeitig gibt es Personen, die ihre Ideologie sehr offensiv vertreten. In der Praxis ist es daher notwendig, Wissen über rechtsextreme Symbole, Kleidungsmarken und -stile zu haben, um Mitglieder oder Sympathisant/innen neonazistischer Ideologie und Gruppierungen zu erkennen. Rechtsextreme Versandhandel bieten Kleidung auch für Kinder. Pädagog/innen stehen vor der Aufgabe, aufmerksam für solche Signale zu sein, sie ernst zu nehmen und einen Umgang mit ihnen zu entwickeln. Es geht um eine sensibilisierte Wahrnehmung gerade auch von alltagsrassistischen Äußerungen und anderen Diskriminierungen. Auch hierüber versuchen Neonazis gezielt, Anschluss an die Mehrheit zu gewinnen und neue Sympathisant/innen zu rekrutieren. Neben der Wahrnehmung solcherart Äußerungen geht es um das Etablieren einer demokratischen Konfliktkultur: Ausgrenzung und Diskriminierung sollten im Team, aber auch mit den anderen Eltern so thematisiert werden, dass rechtsextreme Ideologie als solche kenntlich gemacht und ihr entgegnet wird. Diejenigen Eltern, die sich rechtsextrem orientieren oder engagieren, sollten keine Chance bekommen, über Alltagsrassismen und andere Ideologien der Ungleichwertigkeit Zustimmung oder gar Mehrheiten zu erreichen. Um eine demokratische Alltagskultur abzusichern und zu stärken, ist eine demokratische Leitbildentwicklung ein sinnvoller Schritt.

Pädagogische Arbeit mit den Kindern

In einer Kindertagesstätte fällt ein Junge dadurch auf, dass er Hakenkreuze und Runen zeichnet und dies auf Nachfrage argumentativ rechtfertigt. Gleichzeitig verweigert er, mit Kindern zu spielen, die eine dunklere Hautfarbe oder eine Beeinträchtigung haben. Zudem spielt er sehr gern Krieg und ist gegenüber anderen Kindern aggressiv und gewalttätig.

In einer anderen Einrichtung fällt ein Geschwisterpaar dadurch auf, dass sie besonders zurückhaltend sind und wenig von zu Hause, z.B. vom Wochenende, erzählen. Deshalb verweigern sie ihre Teilnahme am Morgenkreis zum Wochenbeginn. Gleichzeitig gibt es keine sogenannten Disziplinprobleme, diese Kinder scheinen besonders «gut zu spüren». Außerdem zeigen sich traditionelle Geschlechterrollen in den Erziehungsstilen: Das Mädchen trägt Kleider und Zöpfe, es wird zu Hause zu Haus- und Handarbeiten angeleitet, der Junge wird stark körperlich gefordert und gedrillt. Beide kommen häufig am Morgen in die Einrichtung, nachdem sie bereits einen 5-km-Lauf absolviert haben.

Anna lädt ihre Freund/innen aus der Kita zum Kindergeburtstag ein. Einige Eltern, deren Kinder eingeladen sind, wissen um die NPD-Mitgliedschaft von Annas Eltern. Sie bitten die Erzieher/innen um Rat, wie mit der Einladung umzugehen sei.

In diesen genannten Fällen zeigt sich, dass die betroffenen Kinder mit Erziehungsstilen konfrontiert sind, die ihre Entwicklung zu einer ganzheitlichen Persönlichkeit mit eigenen Wahlmöglichkeiten stark begrenzen. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Kinder in eine Alltagskultur der Diskriminierung, Ungleichwertigkeit und Gewalt hineinsozialisiert werden, die sie in das eigene Handlungsrepertoire aufnehmen. Hiermit geraten sie wiederholt in dilemmatische Situationen, da sie den Anforderungen eines demokratischen und gewaltfreien Miteinanders aufgrund der zu Hause vermittelten Ideologie nicht gerecht werden können. Diese Kinder geraten unter Entscheidungsdruck, der nicht altersgerecht ist und sie überfordert. Was in diesen Fällen unbenannt bleibt, aber eine grundsätzliche Herausforderung für Pädagog/innen darstellt, ist die Frage, wie mit der gesamten Gruppe umzugehen ist. Das beinhaltet auch den Umgang mit Diskriminierung oder Gewalt, die von Kindern ausgeht, die in neonazistisch orientierten oder engagierten Familien aufwachsen. Zum einen geht es hier um die Wahrung eines Schutzraums vor Diskriminierung und Ausgrenzung. Gleichzeitig ist es unabdingbar, ein Miteinander zu etablieren, das ein Erlernen und Erleben demokratischen Handelns ermöglicht. Hierzu zählt auch das Erfahrbarmachen der Prämisse, dass alle Menschen unabhängig von verschiedenen Zugehörigkeiten oder körperlichen und geistigen Ausstattungen gleichwertig sind.

Pädagog/innen stehen vor der Aufgabe zu erkennen, in welchen familiären Situationen Kinder aufwachsen, und sie bei der Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit zu unterstützen. Wie jedoch lässt sich feststellen, ob ein Kind bei Eltern aufwächst, die sich rechtsextrem orientieren, und was folgt daraus für das pädagogische Handeln?

Zunächst lässt sich sagen, dass man nicht von einem einheitlichen Erziehungsstil im aktuellen Rechtsextremismus sprechen kann. So sind Erziehungsmethoden, die auf Härte, Durchhaltevermögen und Folgsamkeit ausgerichtet sind, nicht in der gesamten Szene verbreitet. Es ist davon auszugehen, dass es nicht «den dominanten», sondern verschiedene Erziehungsstile gibt. Unabhängig davon verfolgen Eltern, die Teil der rechten Szene sind und von deren weltanschaulichen Ideen überzeugt, das Ziel, ihren Nachwuchs ideologisch zu prägen. Man muss davon ausgehen, dass diese Kinder mit einem rechtsextremen Weltbild aufwachsen und dass sie lernen, dass Menschen aufgrund von Herkunft und/oder Lebensweise unterschiedlich viel wert seien. Solcherart Positionen denken sich Kinder nicht selbst aus, sie lernen – in diesem Falle sehr wahrscheinlich im Elternhaus und dessen Umfeld – zu diskriminieren. In rechtsextremen Online-Foren diskutieren Neonazi-Eltern über Erziehung. Auffällig ist hier die Ablehnung von Anglizismen, das Internet heißt «Weltnetz», T-Shirts werden als «T-Hemden» bezeichnet und auch die aus Italien stammende «Pizza» wird lieber «Gemüsetorte» genannt. Einigkeit herrscht weitgehend darüber, dass Kinder frühzeitig Gehorsam und Pflichtbewusstsein lernen sollen; ebenso, dass Jungen und Mädchen verschiedene Rollen und gesellschaftliche Positionen und damit verbundene Aufgaben und Pflichten haben. In diesen Foren wird auf antisemitische Brettspiele hingewiesen, und es werden Erziehungsratgeber empfohlen. Das sind zumeist Bücher aus der Zeit des Nationalsozialismus, die zum Teil aber auch nach 1945 partiell überarbeitet in der Bundesrepublik aufgelegt wurden, z.B. das Buch von Johanna

Haarer *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind*. Hier wird eine strenge, autoritäre Erziehung empfohlen und dazu geraten, Kinder nicht zu «verzärteln». Die Mutter solle «hart werde(n)»¹² und auf das Weinen des Kindes gerade nicht mit emotionaler Zuwendung reagieren. Haarer vermittelte in ihren Büchern nationalsozialistische Ideologie. Die in der Bundesrepublik erschienene Neuauflage des Buches war dahingehend bereinigt; weiterhin empfohlen wurden jedoch Erziehungsmaßnahmen im Sinne von Härte, Gehorsam und Unterwerfung.

In der Praxis sollten mehrere Bereiche beachtet werden. Im Umgang mit Kindern, die sich diskriminierend oder gewalttätig verhalten, geht es darum, angemessen pädagogisch zu intervenieren und verständliche Grenzen gegenüber Gewalt und Diskriminierung zu setzen. Neben einer eindeutigen Grenzsetzung ist es notwendig, eine altersangemessene Auseinandersetzung in der Gruppe zu ermöglichen. Es kann sinnvoll sein, gemeinsame Regeln auszuhandeln oder auch «Kummerkästen» aufzustellen. Im Sinne von Primärprävention sind die Einbeziehung von pädagogischen Ansätzen der Vielfalt- und Demokratiepädagogik sowie Projekte zu Kinderrechten sinnvoll. Ganz grundsätzlich geht es hier auch um konzeptionelle Überlegungen für die Umsetzung der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung. So ist es wichtig, auf eine Vielfalt der Zugehörigkeiten sowohl auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte als auch der Kinder zu achten. Stereotype jeglicher Art können unterlaufen werden, wenn z.B. Toberäume nicht nur für Jungen und Kuschecken nicht nur für Mädchen gedacht werden, das Speiseangebot in der Einrichtung unterschiedlichen religiösen und kulturellen Ansprüchen gerecht wird und unterschiedliche ethnische Herkunftse auch im pädagogischen Material spiegeln. Vielfalt positiv zu begegnen kann auch heißen, gezielt Eltern anzusprechen, die einer anderen Einkommensgruppe oder Bildungsschicht als die Mehrheit angehören oder die eine Migrationsgeschichte mitbringen sowie Kinder einzubeziehen, die aus Regenbogenfamilien kommen.

Eine Alltagskultur, die Verschiedenheiten selbstverständlich für alle als gleichwertig erfahrbar macht, ist bereits ein wirksamer Ansatz der Primärprävention gegen Rechtsextremismus. Es gilt, eine Kultur der Verschiedenheit und Gleichwertigkeit aller im Alltag der Kinder erfahrbar zu machen. Damit wird der Vorstellung einer homogenen «Volksgemeinschaft» und der Ungleichheit verschiedener Gruppen – zentrale Ideologeme von Neonazis – praktisch etwas entgegengesetzt. Zudem zeigt die Praxis, dass eine offensive Auseinandersetzung mit zunächst einmal allen Eltern unabdingbar ist. Davon ausgehend, dass es Eltern generell um das Wohlergehen ihrer Kinder geht, ist es sinnvoll, Arbeitsbeziehungen auch mit rechtsextrem orientierten oder engagierten Eltern einzugehen. Fachkräfte, die möglicherweise von Neonazis als Feind/innen wahrgenommen werden, sollten von ihren Kolleg/innen solidarisch unterstützt und geschützt werden; sinnvoll kann hier die Entwicklung eines Schutzkonzepts sein. Arbeitsbeziehungen mit rechtsextrem orientierten oder engagierten Eltern einzugehen, beinhaltet nicht das Tolerieren von Diskriminierung – vielmehr ist es notwendig, dass sich Pädagog/innen eindeutig positionieren. Jedoch zeigt sich, dass rechtsextreme (und rechtsextrem orientierte) Eltern, denen Grenzen der

¹² Haarer (1936): 173

Zusammenarbeit aufgezeigt werden, durchaus positiven Einfluss auf ihre Kinder, z.B. auf deren gewalttätiges Verhalten nehmen, was letztlich deren Entwicklung und dem Klima der Einrichtung zugutekommt.

Über den unmittelbaren Umgang mit rechtsextrem orientierten und organisierten Eltern hinaus sollten Erscheinungsformen von Rechtsextremismus grundsätzlich mit allen Eltern in der Einrichtung thematisiert werden. Das kann zum Beispiel in Form eines Elternabends oder eines Infotages mit externen Expert/innen geschehen. Gleichzeitig geht es um die direkte Auseinandersetzung darüber, wie mit alltagsrassistischen und/oder anderen Diskriminierungen umzugehen ist. Auch für die Frage des Umgangs mit der beschriebenen Geburtstagsfeier ist es sinnvoll, sich abzusprechen. Alternativen können z.B. darin bestehen, die Feier in die Kita zu verlegen, oder Eltern zu empfehlen, ihre Kinder auf den Geburtstag zu begleiten. Grundsätzlich geht es darum, Eltern zu ermutigen, sich mit «ungeliebten Themen» wie Rassismus und Diskriminierung an die Kita zu wenden.

Die Frage von Kindeswohlgefährdung

Im Kontext der pädagogischen Arbeit mit Kindern, die in rechtsextrem engagierten Familien aufwachsen, geht es auch um die Diskussion einer möglichen Kindeswohlgefährdung. Oft geraten Kinder in eine Art Loyalitätskonflikt zwischen den Ansprüchen der Herkunftsfamilie und den dazu diskrepanten Anforderungen im Außen. Viele werden in Freund-Feind-Bilder hineinsozialisiert, was letztlich den Erfahrungsraum Heranwachsender einschränkt. Beide Themen betreffen grundsätzlich den Straftatbestand der Kindeswohlgefährdung.

Grundsätzlich ist hierbei wichtig zu beachten, dass das Elternrecht ein hohes Gut in unserem Grundgesetz ist. Es kann, gerade auch aus demokratischer und historischer Perspektive, nicht darum gehen, Kinder ohne Weiteres aus ihren Elternhäusern herauszunehmen. Nicht zuletzt ist dies auch eine pädagogische Frage, die sich angesichts der Loyalität von Kindern gegenüber ihren Eltern stellt. Man weiß, unter anderem aus der Arbeit mit Kindern, die in Familien aufwachsen, die sich in christlich-fundamentalistischen Gruppierungen bewegen, um die kontraproduktive Wirkung, die eine gegen den Willen von Kindern durchgesetzte Herausnahme haben kann. Kinder versuchen, die ihnen zugewiesenen Pflegefamilien zu verlassen, ihnen zu «entfliehen» und zu ihren Eltern zurückzukehren, auch wenn es sich dort um nachweisbare Zwangs- und Gewaltsituationen handelt.

Aufgabe demokratischer pädagogischer Institutionen sollte es sein, Kinder zu stärken und ihnen in diesem Fall einen alternativen Erfahrungsraum zu ihrem Elternhaus zu eröffnen. Kita und Schule sind diejenigen Institutionen, die es ermöglichen können, den Kindern einen demokratischen Alltag erlebbar zu machen. Insofern sehen wir die Aufgabe von Pädagog/innen zuallererst darin, hier anzusetzen und letztlich ein Fenster offen zu halten, damit diese Kinder eines Tages selbstständig entscheiden können, ob sie einen anderen Weg gehen wollen oder erwachsener Teil der rechtsextremen Szene werden/bleiben. Grundsätzlich ist es sinnvoll, den Kontakt zu diesen Kindern nicht zu verlieren. Von Aussteiger/innen wissen wir, dass oft ein

Mensch für sie entscheidend war, der sie als Person akzeptiert, aber in ideologische Widersprüche verwickelt hat. Ausgrenzung ist in der Arbeit mit Kindern keine Lösung, bei anderen Zielgruppen ist dies anders zu diskutieren. Ein Problem besteht darin, dass die Kinderbetreuung zunehmend stärker in der rechten Szene selbst organisiert wird. Es gibt rechtsextreme Hebammen und Tagesmütter. Manche Kinder kommen erst mit der Einschulung in Kontakt mit demokratischen Strukturen. Hier liegt die Aufgabe von Pädagog/innen: Diese Kinder wahrzunehmen, zu beobachten, welche Unterstützung sie brauchen, und im Blick zu haben, dass es perspektivisch für diese Kinder möglich sein kann und sollte, das Milieu, in dem sie aufgewachsen sind, zu verlassen.

Umgang mit rechtsextrem orientierten oder engagierten Erzieher/innen

Birkhild T. ist seit vielen Jahren in der rechtsextremen Szene aktiv, z.B. bei Festen der NPD. Die fünffache Mutter organisierte jahrelang eine kleine «nationale Frauengruppe» und unterstützte diese u.a. in Erziehungsfragen. Bis zum Verbot schickte Birkhild T. die eigenen Kinder zur «Heimattreuen Deutschen Jugend». Als Erzieherin war sie langjährig in einer kommunalen Einrichtung in Niedersachsen angestellt. Nach dem Ende einer langjährigen Erziehungszeit kehrt sie in ihren Beruf zurück. Die Recherchen einer Journalistin machen ihre Tätigkeit öffentlich. Einige Kolleg/innen sehen keinen Bedarf, die Zusammenarbeit zu beenden. Birkhild T. habe gut mit den Kindern gearbeitet und die Ideologie außen vor gelassen. Eine Elterngruppe engagiert sich für eine Beendigung des Arbeitsverhältnisses. Dies erweist sich für den kommunalen Träger als äußerst schwierig. Erst nach drei Jahren und verschiedenen Verfahrensschritten gelingt es, den Vertrag zu beenden.¹³

Eine christliche Kita beendet das Arbeitsverhältnis mit der Erzieherin Nicola B. Unerkannt war sie mehrere Jahre als Moderatorin für das rechtsextreme Internetportal Thiazi tätig.¹⁴ Dort hetzte sie antisemitisch und gegen Sinti und Roma. Noch vor ihrem Rauswurf aus der Kita distanziert sich Nicola B. von «rechtsradikalem und nationalsozialistischem Gedankengut». Dies passe nicht «zu meinen streng katholischen Grundwerten», sagt sie. Nicola B. hatte sich jedoch bereits früher offen rassistisch geäußert. Als Erzieherin in Rheinland-Pfalz schrieb sie, dass es in ihrem Ort «keinen einzigen Schwarzen (gibt). Wenn ich in die nächste größere Stadt fahre, ist das Bild aber schon wieder ein völlig anderes, und dort würde ich mein Kind auch um keinen Preis in die Kita schicken wollen».¹⁵ Nach der Veröffentlichung der rechtsextremen Tätigkeit von Nicola B. durch die Antifa Freiburg zeigt sich die Vereinsvorsitzende der Kindertagesstätte in einer ersten Äußerung sehr erstaunt. Auch nach Rücksprache mit Eltern und Kolleg/innen vermittelt sie, dass sie keinen Anlass für eine Beendigung der Zusammenarbeit sehe, solange Frau B. sich auch weiter an die Grundsätze des

¹³ Rietzschel (2013); Röpke/Speit (2010); Speit (2013)

¹⁴ Radtke (2014)

¹⁵ Fröhlich (2014)

Vereins halte: «So lange sich alle Mitarbeiter dienstlich wie privat an unsere Grundsätze zur Nächstenliebe halten, sehen wir keinen Anlass, etwas zu unternehmen».¹⁶ Wenige Tage später beendet der Verein die Zusammenarbeit mit Nicola B.¹⁷

Auch in der Auseinandersetzung mit rechtsextrem orientierten oder organisierten weiblichen Fachkräften sind wir mit dem Prinzip der «doppelten Unsichtbarkeit» konfrontiert: Den Kolleg/innen fällt es oft schwer, sich mit der Tatsache, dass die «nette Kollegin» über ein rechtsextremes Weltbild verfügt, auseinanderzusetzen oder sich von dieser inhaltlich abzugrenzen. Konzentriert wird sich – und diese Erfahrung entspricht auch unserer Beratungspraxis – auf den «liebvollen» und auf den ersten Blick unideologischen Umgang der Fachkraft mit den Kindern. Ein netter, liebevoller, als «mütterlich» wahrgenommener Umgang mit Kindern reicht aus, damit die mögliche rechtsextreme Weltanschauung aus dem Blick gerät oder gar nicht als Problem wahrgenommen wird. So scheinen in den von uns gegebenen Beispielen eine oder mehrere Kolleg/innen, im zweiten Beispiel auch die Leitung, davon auszugehen, dass es möglich ist, die rechtsextreme politische Weltanschauung «draußen zu lassen». Jedoch wird bei dieser Annahme unterschätzt und verkannt, dass das Auftreten und pädagogische Handeln der rechtsextremen Kollegin einen wichtigen Teil ihrer Strategie darstellen kann. Zusätzlich wird die Gefährlichkeit der Ideologie der Ungleichwertigkeit unterschätzt. Nett und «mütterlich» zu sein, bedeutet mitnichten, allen Kindern ungeachtet ihrer jeweiligen Hintergründe gleichermaßen gerecht zu werden oder sie gleichwertig zu behandeln. Eine rechtsextreme Weltanschauung kann nicht wie ein Kleidungsstück für die Dauer eines Arbeitstages an der Garderobe abgegeben werden. Freundlich und fürsorglich aufzutreten und die menschenverachtende rechtsextreme Ideologie zu leben, muss nicht im Widerspruch zueinander stehen.

In der Auseinandersetzung mit einer rechtsextrem orientierten oder organisierten Fachkraft ist die gesamte Einrichtung gefordert. Erhärtet sich ein möglicher Verdacht oder stellt sich als richtig heraus und wird die Entscheidung getroffen, sich von der jeweiligen Kollegin zu trennen, müssen – wie bereits eingangs beschrieben – alle vier Ebenen systematisch in den Blick genommen werden: Einerseits muss gezielt, wie ja auch unsere Beispiele illustrieren, mit den Kolleg/innen gearbeitet werden. Hier gilt es, für rechtsextreme Erscheinungsformen und rechtsextreme Ideologien zu sensibilisieren und deutlich zu machen, warum diese mit einer demokratischen Weltanschauung und einer an den Menschenrechten orientierten Pädagogik nicht zu vereinbaren sind.

Ebenso unumgänglich ist es, dass die Leitung sich hier ihrer Vorbildfunktion bewusst wird und sich klar und deutlich gegen rechtsextremes und rassistisches Gedankengut in der Einrichtung und damit auch bei den Kolleg/innen positioniert und in der Lage ist, die Trennung von der jeweiligen Fachkraft auch inhaltlich begründen zu können. Zudem ist es ihre Aufgabe, die Eltern über den Schritt zu informieren. Hier kann ein Infoabend zum Thema Rechtsextremismus und Rassismus unter Einbeziehung von (lokalen) Expert/innen ein geeignetes Mittel sein, sowohl auf die

¹⁶ Wachs (2014)

¹⁷ Märkische Allgemeine (2014)

gesamte Problematik hinzuweisen als auch das Handeln von Leitung und Team zu erklären. Mit den Expert/innen können konkrete Fragen und Unsicherheiten der Eltern besprochen werden. Außerdem sind diese in der Lage, eine Einschätzung der regionalen rechtsextremen Strukturen und Strategien zu geben. Auf die meisten Fragen gibt es keine einfachen Antworten; es ist notwendig, dass Fachkräfte und demokratisch orientierte Eltern hierzu eine Position erarbeiten. Notwendig sind eine vertrauensvolle Kommunikation, aber auch das Wissen darum, wie rechtsextreme Erziehung zu erkennen ist und was sie ausmacht.

Nicht zuletzt ist es gleichermaßen wichtig, die Trennung von der Kolleg/in auch gegenüber den Kindern zu erklären und altersgerecht aufzubereiten, dass in der Einrichtung kein Platz für eine derartige Weltanschauung ist. Den Kindern muss ausreichend Raum dafür gegeben werden, Fragen zu stellen und Gefühle wie Traurigkeit und Verlust äußern zu können.

Grundsätzlich förderlich ist die Entwicklung eines demokratischen Leitbildes, das dem Alltag in der Einrichtung zugrunde liegt. Es handelt sich hierbei um einen längerfristigen Prozess, in dessen Verlauf Kolleg/innen miteinander aushandeln und möglichst konkret formulieren, was ein demokratisches Miteinander in der Kita heißt. Dabei wird geklärt, was unter Diskriminierung, z.B. unter rassistischen Äußerungen, zu verstehen ist, dass solche Äußerungen und Handlungen nicht toleriert werden und wie mit ihnen umgegangen bzw. ihnen entgegengetreten wird. Ein demokratisches Leitbild kann und sollte Grundlage von Arbeitsverträgen sein. Dementsprechend kann es auch für eine Kündigung herangezogen werden.

Kinderbetreuung innerhalb der rechten Szene

Eine Kindertagesstätte in der Gemeinde Bartow im Osten von Mecklenburg-Vorpommern sollte geschlossen werden. Ein Nachfolger für die Kita wurde gesucht. Ein Mann meldete sich, selbst siebenfacher Vater, und bot an, die Kita ehrenamtlich zu führen. Das Problem für die knapp über 500 Einwohner/innen der Gemeinde schien gelöst. Doch die anfängliche Freude wich bald einer ernüchternden Erkenntnis: Der Mann, der die Kita weiterführen wollte, war Mitglied der NPD. Der Gemeinderat verhinderte, dass die Kita in seine Hände fiel.¹⁸

Im Zuge der Auseinandersetzung mit diesem Versuch des Erwerbs der Trägerschaft einer Kita wurde deutlich, dass es sowohl in Schleswig-Holstein als auch in Mecklenburg-Vorpommern zu verschiedenen Versuchen rechtsextremer Eltern gekommen war, Einrichtungen frühkindlicher Pädagogik zu eröffnen. Die damalige Sozialministerin in Mecklenburg-Vorpommern, Manuela Schwesig, reagierte auf die wiederholten Versuche mit dem «Kita-Erlass zur Gewährung der grundgesetzlichen Wertordnung», der am 1. August 2010 in Kraft trat. Im Kern besagt dieser, dass potentielle Träger der Jugendhilfe sich schriftlich zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung bekennen müssen.

¹⁸ Wenzel (2010)

Dass rechtsextreme Eltern häufig ein großes Interesse daran haben, ihre Kinder fernab von demokratischen Einflüssen gemäß der Ideologie der «Volksgemeinschaft» zu erziehen oder erziehen zu lassen, haben wir bereits weiter oben im Text ausgeführt. Insbesondere in Gebieten, in denen Staat und Kommunen wenig präsent sind, ist das Risiko höher, dass hier in «Eigeninitiative» – angelehnt an die Eigeninitiativitas der Kinderladenbewegung – rechtsextreme Erziehung auch außerhalb der eigenen Familie etabliert wird.¹⁹

Auch wenn wir uns in den bisherigen Ausführungen sehr auf den Bereich Kita konzentriert haben, stellt sich die Herausforderung, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, ebenso für andere Angebote frühkindlicher Pädagogik wie z.B. Krabbelgruppen oder Tagesmütter. So kennen wir aus unserer Beratungsarbeit Beispiele dafür, dass rechtsextrem engagierte Mütter Krabbelgruppen anleiten, und es ist davon auszugehen, dass auch andere rechtsextreme Mütter an diesen teilnehmen. Über die Vorgehensweisen rechtsextremer oder rechtsextrem orientierter Tagesmütter haben wir derzeit noch keine detaillierte Kenntnis. Das erklären wir uns damit, dass insbesondere bei der Betreuung von Babys und ganz kleinen Kindern die Weltanschauung der Fachkraft eine noch geringere Aufmerksamkeit erfährt.

Fazit

Wir haben uns in diesem Beitrag dem Bereich der frühkindlichen Pädagogik unter der Fragestellung angenähert, welche Relevanz rechtsextreme Erscheinungsformen hier haben wie diese einzuordnen sind und welche Umgangsweisen aus demokratiepädagogischer Sicht sinnvoll und notwendig sind. Angesichts der vergleichsweise geringen empirischen Datenlage ist es aus unserer Sicht unabdingbar, in diesem Bereich zu forschen und zu den im Artikel benannten vier Bereichen Fragestellungen und Antworten zu entwickeln. Parallel dazu ist es notwendig, das Thema in die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte frühkindlicher Pädagogik einzubringen und methodisch zu bearbeiten. In der Praxis haben wir gute Erfahrung mit der Methode der kollegialen Fallberatung gesammelt, ebenso wie mit der Beratung von Einrichtungen bei der Entwicklung und Etablierung eines demokratischen Leitbildes.

LITERATUR

- Amadeu Antonio Stiftung (2010): «Das hat's bei uns nicht gegeben!» Antisemitismus in der DDR. Das Buch zur Ausstellung der Amadeu Antonio Stiftung. Berlin.
- Amadeu Antonio Stiftung (2012): Germany after 1945: A society confronts Antisemitism, Racism and Neo-Nazism. An exhibition by Amadeu Antonio Foundation. Berlin.
- Amadeu Antonio Stiftung (2014): Völkische Siedler/innen im ländlichen Raum. Basiswissen und Handlungsstrategien. Berlin.
- Antifaschistisches Frauennetzwerk, Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus (2005): Braune Schwestern? Feministische Analysen zu Frauen in der extremen Rechten. Münster.
- Baader, Meike Sophie (2008): Seid realistisch, verlangt das Unmögliche – Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim/Basel.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main.
- Fröhlich, Alexander (2014): Kita feuert Neonazi-Erzieherin. In: Zeit online vom 29.07.2014. <http://blog.zeit.de/stoerungsmelder/2014/07/29/kita-feuert-neonazi-erzieherin/16821> (letzter Zugriff am 16.01.2015).
- Haarer, Johanna (1936): Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. München.
- Klee, Ernst (2003): Personenlexikon zum Dritten Reich. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Litschko, Konrad (2007): Braune Heimat Speckgürtel. In: *die tageszeitung* vom 03.04.2007. <http://www.taz.de/1/archiv/?id=archiv&dig=2007/04/03/a0173> (letzter Zugriff am 16.01.2015).
- Märkische Allgemeine (2014): Tagesstätte wirft Ex-Neonazi-Autorin raus. Artikel vom 23.07.2014. <http://www.maz-online.de/Lokales/Potsdam-Mittelmark/Kita-Brueck-wirft-Ex-Neonazi-Autorin-Nicola-Brandstetter-raus> (letzter Zugriff am 16.01.2015).
- Radtke, Johannes (2014): Großrazzia gegen Neonazi-Szene. In: Zeit online vom 04.06.2014. <http://blog.zeit.de/stoerungsmelder/2014/06/04/grossrazzia-gegen-neonazi-szene/16487> (letzter Zugriff am 16.01.2015).
- Rietzschel, Antonie (2013): Eltern wollen rechter Erzieherin ihre Kinder nicht anvertrauen. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 12.04.2013. <http://www.sueddeutsche.de/panorama/streit-in-staedtischer-kita-in-lueneburg-eltern-wollen-rechter-erzieherin-ihre-kinder-nicht-an-vertrauen-1.1647758> (letzter Zugriff am 16.01.2015).
- Röpke, Andrea (2010): Die geführte Jugend – Kindererziehung von rechts. Braunschweig: Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt.
- Röpke, Andrea/Speit, Andreas (2010): Braune Erzieherin freigestellt. In: *die tageszeitung* vom 10.08.2010. <http://taz.de/!56821/> (letzter Zugriff am 16.01.2015).
- Speit, Andreas (2010): Neonaziforen-Macher geoutet. In: *die tageszeitung* vom 09.06.2010. <http://www.taz.de/!53686> (letzter Zugriff am 16.01.2015).
- Speit, Andreas (2013): Kinder sind rechte Erzieherin los. In: *die tageszeitung* vom 04.07.2013. <http://taz.de/!119263/> [Zugriff: 10.01.2015].
- taz.de (2015): Artikelsammlung zur «Hasenburg». www.taz.de/t13838 (letzter Zugriff am 16.01.2015).
- Wachs, Thomas (2014): CDU trennt sich von Ex-Neonazi-Autorin. In: *Märkische Allgemeine Zeitung* vom 09.07.2014. <http://www.maz-online.de/Lokales/Potsdam-Mittelmark/Treuenbrietzen-Christdemokratin-auf-rechtsradikaler-Internet-Seite-unterwegs-Nicola-Brandstetter> (letzter Zugriff am 16.01.2015).
- Wenzel, Christoph (2010): Rechtsextreme wollen Kita-Kinder indoktrinieren. In: *Die Welt* vom 28.07.2014. <http://www.welt.de/politik/deutschland/article8695272/Rechtsextreme-wollen-Kita-Kinder-indoktrinieren.html> (letzter Zugriff am 16.01.2015).

Herausforderungen und Spielräume des muslimischen Studienwerks Avicenna und des jüdischen Studienwerks ELES

Muslime, Juden, ethnische, kulturelle und religiöse Minderheiten werden in Deutschland von der Mehrheit aufgrund ihres «Andersseins» abgelehnt. Tagtäglich werden Menschen rassistischer Diskriminierung ausgesetzt. Im Beruf oder im Sport zählt plötzlich die ethnische Herkunft eines Spielers mehr als seine Leistung. Schüler werden gemobbt. Menschen werden auf der Straße verbal oder physisch angegriffen. «Wir» sind normal, die «anderen» die Fremden. Rassismus in Deutschland ist viel mehr als nur Neonazis, die «Ausländer raus» rufen. Rassismus findet sich in vielen Szenen des Alltags wieder.

Im Jahr 2012 waren bereits 53 Prozent der nichtmuslimischen Mehrheitsbevölkerung der Ansicht, der Islam sei «sehr» oder «eher» bedrohlich. Heute sind es 57 Prozent der Deutschen, die so denken. Noch mehr Menschen glauben, «der Islam passe nicht in die westliche Welt»: innerhalb von drei Jahren stieg die Zahl von 52 auf 61 Prozent.¹ Laut dem Antisemitismusbericht des Bundestages aus dem Jahr 2012 pflegt ein Fünftel der deutschen Bevölkerung offen antisemitische Vorurteile: 40 Prozent der Deutschen sind der Meinung, dass «die Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute einen Vorteil zu ziehen», und 13 Prozent denken, dass «die Juden durch ihr Verhalten an ihrer Verfolgung mitschuldig sind».²

Auch der Glaube an die Progressivität der deutschen Universitäten ist ein Trugschluss. Ein Zeichen gegen Diskriminierung an den deutschen Hochschulen und Universitäten zu setzen, ist das Ziel der Initiative «Auch ich bin Deutschland». Sie wurde im Sommer 2014 von Stipendiaten und Stipendiatinnen der Deutschlandstiftung Integration angestoßen. «Viele Menschen, die in Deutschland geboren oder aufgewachsen sind, fühlen sich von Teilen der Gesellschaft aufgrund ihres fremdländischen Aussehens nicht als Deutsche wahrgenommen», sagte Narod Cahsai, der Koordinator der Aktion. Inspiriert wurde das Projekt von der Foto-Aktion «I Too Am

1 Religionsmonitor: Sonderauswertung Islam (2015): 7

2 Antisemitismusbericht des Bundestages (2012): 55

Harvard», die sich gegen die Diskriminierung von schwarzen Studenten an der Harvard-Universität richtet.³

In diesem Umfeld entstand im Jahr 2010 die jüdische Begabtenförderung in Form des Ernst-Ludwig-Ehrlich-Studienwerks (ELES), und 2013 wurde das muslimische Avicenna-Studienwerk in die Reihe der staatlichen Begabtenförderungswerke in Deutschland aufgenommen. Der deutsche Staat fördert zudem gewerkschafts- und arbeitgebernahe Studienstiftungen, Stiftungen, die den politischen Parteien in Deutschland nahestehen und konfessionell gebundene Stiftungen der drei monotheistischen Religionen in Deutschland. «Ein Stück gelebter Pluralismus», wie Hakan Tosuner, Geschäftsführer des Avicenna-Studienwerkes resümierte.⁴

Beim jüdischen Studienwerk hatten im Jahr 2013 rund 80 Prozent der Stipendiaten und Stipendiatinnen einen Migrationshintergrund. Ihre Eltern kamen oft mit einem in Deutschland nicht anerkannten akademischen Abschluss aus Osteuropa. Beim muslimischen Studienwerk kamen fast 90 Prozent der Bewerber aus nichtakademischen Elternhäusern. Mehr als die Hälfte der Bewerber sind weiblich.⁵

Mit der Gründung dieser zwei Studienwerke wurden zwei religiös-kulturelle Minderheiten anerkannt, die von Alltagsrassismus in Deutschland besonders betroffen sind: Juden und Muslime. Diese zwei Studienwerke stehen mit ihren Stipendiaten und Stipendiatinnen für den Dialog mit Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. Dieser Dialog gewinnt genau in diesen Jahren mit der Zunahme rassistischer Äußerungen in der Öffentlichkeit an Bedeutung. ELES und Avicenna können eine große Rolle dabei spielen, an den Hochschulen Vielfalt in unserem Land bewusst zu machen. Alltagsrassismus auf dem Campus kann man am besten begegnen, indem ein offener Austausch darüber stattfindet. Es ist höchste Zeit. Die Stimmen, die Alltagsrassismus als «Islam-Kritik» und manchmal als «Kapitalismuskritik»⁶ verkaufen wollen, mobilisieren schon (wieder).

Entsprechend dem Parallelbericht des Deutschen Instituts für Menschenrechte an den UN-Ausschuss zur Beseitigung rassistischer Diskriminierung (CERD) aus dem Jahr 2015 werden rassistische Positionen im öffentlichen Raum von Rechtsextremen bis hin zu einzelnen Personen und Organisationen in die gesellschaftliche Mitte getragen. Ende 2014 begann die Pegida-Bewegung in Dresden und anderen Städten Deutschlands gegen eine vermeintliche Islamisierung Europas zu demonstrieren. Mit ihren rassistischen Vorurteilen brachte sie Hunderttausende Menschen auf die Straßen Deutschlands. Im selben Jahr zog die Partei Alternative für Deutschland, deren

3 Protest gegen Rassismus an den Hochschulen, SOL.de, 3.6.14. <http://www.sol.de/news/uni/campus-saar-top/Saarbruecken-Rassismus-Auch-ich-bin-Deutschland-Protest-gegen-Rassismus-an-Hochschulen/art26228,4350558> (letzter Aufruf am 28.9.15).

4 «Der Staat erkennt Muslime an. Das hat enorme Symbolkraft», *Der Tagesspiegel*, 24.7.14. <http://www.tagesspiegel.de/wissen/muslimische-begabtenfoerderung-der-staat-erkennt-muslime-an-das-hat-enorme-symbolkraft/10241518.html> (letzter Aufruf am 16.9.15).

5 Begabtenförderung mit deutlicher Schlagseite. Diesseits.de, 22.5.14. <http://www.diesseits.de/perspektiven/nachrichten/deutschland/1400709600/begabtenfoerderung-deutlicher-schlagseite> (letzter Aufruf am 28.9.15).

6 Nota bene: Kapitalismuskritik ist per se nicht rassistisch, aber wird oft mit Verwendung von antisemitischen Klischees betrieben, siehe «Herrscher der Welt», «Herrscher der Medien» usw.

Führungspersonen offen mit der Pegida-Bewegung sympathisieren, in vier Landesparlamente ein.⁷

Gegen Pegida gab es starke Gegenreaktionen, viele Menschen demonstrierten überall im Land gegen Rassismus für Vielfalt in Deutschland. Gleichzeitig gab es viele gesellschaftliche Akteure und Akteurinnen aus der Mitte der Gesellschaft, die die «Ängste» der «besorgten Bürger» nachvollziehen konnten. Heiner Geißler (CDU) fand eine «Furcht vor dem Islam (...) durchaus berechtigt»⁸, Wolfgang Kubicki (FDP) forderte, die Anliegen der Demonstrierenden ernst zu nehmen: «Wenn ich in einem Ort XY ein Flüchtlingsheim errichte, kann ich dort nicht gleichzeitig die Polizeistation schließen»⁹, argumentierte der stellvertretende Bundesvorsitzender der Liberalen. Der Publizist Henryk M. Broder fragt, ob «Angstbürger», «Nationalisten» und «Rassisten», gar «Nazis in Nadelstreifen» seien – «oder nur Realisten, die Fakten beim Namen nennen». Seine Konklusion ist, dass wir «in fünf Jahren, wenn es in Dresden so aussieht wie in Neukölln heute und in Neukölln so wie in Islamabad», mehr wissen werden.¹⁰

Dieses rassistische, negative gesellschaftliche Klima, das besonders seit der Veröffentlichung des Buches von Thilo Sarrazin den Mainstream beeinflusst, hat auch eine Wirkung auf akademische Kreise in Deutschland.

«Kein Mensch [ist] frei von Vorurteilen und Fehlern», schreibt die langjährige antirassistische Aktivistin Kübra Gümüşay. «Gerade Studenten, Akademiker und Wissenschaftler sollten ihre Worte und Taten kritisch hinterfragen können.»¹¹ Stattdessen äußern sich viele sogar öffentlich rassistisch. Wenn sie es aber tun, machen sie es meist viel subtiler als die «Wutbürger» von Pegida. Der Politikwissenschaftler Werner J. Patzelt (TU Dresden) sah in dieser Bewegung keine Fremdenfeindlichkeit, sondern nur einen sozialen Konflikt rund um staatliche Gelder.¹² Der Ökonom Gunnar Heinsohn (Universität-Bremen) prognostiziert mit der zunehmenden Zahl von Migranten und Migrantinnen den Untergang Deutschlands.¹³ Die Politologin Ulrike Ackermann (SRH-Hochschule-Heidelberg) erkennt «einen Hass auf den Westen in Migrantenmilieus», also müssten «wir» die mühsam errungenen Freiheiten gegenüber den

7 Parallelbericht des Deutschen Instituts für Menschenrechte an den UN-Ausschuss zur Beseitigung rassistischer Diskriminierung (CERD) (2015): 3.

8 Geißler nennt Furcht vor Islamismus «berechtigt». *Die Welt*, 18.12.14. <http://www.welt.de/politik/deutschland/article135524667/Geissler-nennt-Furcht-vor-Islamismus-berechtigt.html> (letzter Aufruf am 16.9.15).

9 «Unwuchten erkennen» – Kubicki teilt Pegida-Sorge. *Die Welt*, 05.01.15. <http://www.welt.de/politik/deutschland/article136002611/Unwuchten-erkennen-Kubicki-teilt-Pegida-Sorge.html> (letzter Aufruf am 16.9.15).

10 Das deutsche Festival des Wahnsinns. *Die Welt*, 20.12.14. <http://www.welt.de/debatte/henryk-m-broder/article135586551/Das-deutsche-Festival-des-Wahnsinns.html> (letzter Aufruf am 16.09.15)

11 «Was habt ihr gegen mein Kopftuch?», *Zeit Online*, 12.06.12. <http://www.zeit.de/campus/2012/04/meinung-rassismus> (letzter Aufruf am 4.2.16).

12 dpa-Interview: Hinter «Pegida»-Protest steht Verteilungskonflikt. *Freie Presse*, 23.12.14. <http://www.freiepresse.de/NACHRICHTEN/BRENNPUNKT/dpa-Interview-Hinter-Pegida-Protest-steht-Verteilungskonflikt-artikel9071417.php> (letzter Aufruf am 16.09.15).

13 Geliebte Propaganda. *taz*, 15.07.10. <http://www.taz.de/!5139076/> (letzter Aufruf am 16.09.15).

Migranten und Migrantinnen verteidigen.¹⁴ Die Hochschullehrer Jost Bauch (Hochschule Neubrandenburg), Franz Kromka (Universität Hohenheim) und Hanz-Olaf Henkel (Universität Mannheim) schreiben regelmäßig für die rechtsextreme Zeitung *Junge Freiheit*, die laut Verfassungsschutzberichte «NS-Verbrechen und Antisemitismus» relativiert, und der Staatsrechtslehrer Karl Albrecht Schachtschneider unterstützt im Namen der freien Meinungsäußerung die homophobe und rassistische Tagung «Für die Zukunft der Familie!» 2013 des Compact-Magazins in Leipzig.¹⁵

Wo Rassismus beginnt, hört freie Meinungsäußerung auf – Rassismus darf auch an der Universität nicht toleriert werden. Das Schweigen über den akademischen Rassismus muss durchbrochen werden.

Die rassistischen Veröffentlichungen einiger Akademikerinnen und Akademiker bilden dabei nur die Spitze des Eisberges. Wenn rassistische Akademikerinnen und Akademiker geduldet werden, blüht Rassismus auch unter den Studierenden. Es herrsche ein Klima der Angst, meint Bacem Dziri, langjähriger Präsident des Rates muslimischer Studierender und Akademiker und Akademikerinnen. Nach seiner Meinung beschwerten sich muslimische Studierende «oft nicht über Anfeindungen, da sie Nachteile fürchteten».¹⁶ Anastasia Pletoukhina ist Vorstandsmitglied der jüdischen Studierendeninitiative Studentim. Sie erzählt, wie sich jüdische Studierende unsichtbar machen würden, weil sie nicht als «Repräsentanten des Judentums, Israels oder allgemein des jüdischen Lebens fungieren wollten».¹⁷

Kein Mensch ist frei von Vorurteilen. Aber gerade Universitäten sollten allen Menschen einen «safe space» anbieten. An diesem sicheren Ort müssen Studierende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Identität nicht verbergen. Damit diese Notwendigkeit umgesetzt werden kann, damit das nicht nur ein Traum bleibt, braucht es das Empowerment durch die jüdischen und muslimischen Studienwerke: Avicenna und ELES sind viel mehr als Quellen finanzieller Förderung. Ausschließlich sie repräsentieren unter den Studienwerken Minderheiten in Deutschland. In Avicenna und ELES steckt die Möglichkeit, um gemeinsam über Rassismus zu reden, um die Stereotypen der Mehrheitsgesellschaft über Juden und Muslime offen anzusprechen.

Die Bezeichnung Universität kommt vom lateinischen *universitas* und heißt Gesamtheit. Mögen unsere Hochschulen und Universitäten in der Zukunft tatsächlich mehr die Gesamtheit vertreten!

¹⁴ Der Westen und das höhnische Lachen der Islamisten. *Die Welt*, 23.11.10. <http://www.welt.de/debatte/article11148187/Der-Westen-und-das-hoehnische-Lachen-der-Islamisten.html> (letzter Aufruf am 16.9.15).

¹⁵ Prof. Dr. Karl Albrecht Schachtschneider: Die Meinungsfreiheit ist unantastbar. *Compact Magazin*, 16.11.13. <https://www.compact-online.de/karl-albrecht-schachtschneider-die-meinungsfreiheit-ist-unantastbar/> (letzter Aufruf am 29.9.15).

¹⁶ Rassismus auf dem Campus. Deutschlandfunk, 11.06.14. <http://www.deutschlandfunk.de/workshop-rassismus-auf-dem-campus.680.de.html?dram:article/id=288913> (letzter Aufruf am 16.09.15).

¹⁷ Jüdisch auf dem Campus. *Jüdische Allgemeine Zeitung*, 26.03.15. <http://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/21870> (letzter Aufruf am 16.09.15).

KAPITEL IV

Jugendarbeit in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit

1 Ausgangslage und Problembeschreibung

1.1 Ist Rechtsextremismus ein Jugendproblem?

Die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus wird in einer zunehmenden gesellschaftlichen Breite geführt. Dabei fließen auch wissenschaftliche Erkenntnisse ein. In Debatten wird immer wieder deutlich, dass Rechtsextremismus als Jugendproblem gesehen wird. Jugendliche werden oft als primäre Zielgruppe für Prävention und Intervention benannt. Das spiegelt sich nicht zuletzt auch in den Bundesprogrammen wider, welche vorrangig auf Projekte mit Jugendlichen abzielen. Tatsächlich scheint die überwiegende Zahl von Projekten besonders oder ausschließlich mit Jugendlichen zu arbeiten. Auch die Angebote der politischen Bildung in diesem Bereich richten sich häufig direkt an junge Menschen oder an Multiplikator/innen, die mit ihnen arbeiten. Dieser starke Fokus auf Jugendliche irritiert, denn die Einstellungsforschung zeigt, dass Ungleichwertigkeitsvorstellungen in allen Altersgruppen vertreten sind. Viele Untersuchungen kommen sogar zu dem Schluss, bei Älteren seien Vorurteile und fremdenfeindliche Einstellungen stärker ausgeprägt.¹ Diese Entwicklung muss sich jedoch nicht automatisch fortsetzen und kann sich auch wieder umkehren. Eine aktuelle Einstellungsuntersuchung zeigt andererseits, dass bei Jüngeren die Zustimmungswerte zu einer rechtsautoritären Diktatur, zum Sozialdarwinismus und zur Verharmlosung des Nationalsozialismus höher sind.²

Rechtsextremismus durchzieht die ganze Gesellschaft. Seine ideologischen Versatzstücke finden sich bei allen geschlechtlichen Identitäten und in den verschiedensten Milieus, Klassen und Schichten. Ihn zurückzudrängen und zu bekämpfen ist deshalb eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Dennoch finden sich viele gute Argumente für eine Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus in der Jugendarbeit. Zum einen wird die heutige junge Generation das gesellschaftliche Klima in der Zukunft

¹ Heitmeyer (2012), Melzer et al. (2014)

² Decker/Kiess/Brähler (2014)

bestimmen. Und zum anderen können junge Menschen durch Angebote und Projekte leichter erreicht und darin bestärkt werden, Demokratie und Menschenrechte eher positiv zu sehen.

1.2 Jugendliche als rechtsextreme Akteur/innen

Junge rechtsextrem Orientierte oder Organisierte könne auf sehr unterschiedliche Weise als Akteur/innen in Erscheinung treten. Dazu gehört beispielsweise die Verbreitung von rechtsextremer Propaganda, die Teilnahme an rassistischen Kundgebungen oder Aufmärschen sowie der Besuch rechtsextremer Konzerte oder das Anschauen einschlägiger Videos im Internet.

Eine völkisch-rassistische Überzeugung, wie sie in der Ideologie des Rechtsextremismus vertreten wird, bedeutet aber auch immer das Einverständnis mit struktureller Gewalt und in vielen Fällen gleichzeitig eine aktive körperliche Gewaltbereitschaft. Rechtsextreme Gewalt und Terror werden insbesondere von nicht-parteilichem Gruppen ausgeübt.³

Die ganz überwiegende Zahl von rechtsextrem motivierten Straf- und Gewalttaten wird durch junge Täter/innen verübt. Auch die Mehrheit von Akteur/innen der freien rechtsextremen Szene (Kameradschaften, Skinhead-Szene, Autonome Nationalisten usw.) sind überwiegend jung.⁴ Nach wie vor wird die rechtsextreme Szene mehrheitlich als männlich wahrgenommen, allerdings geraten hier in den vergangenen Jahren auch Mädchen und junge Frauen stärker in den Blick. Die Bedeutung von Frauen als Unterstützerinnen und (gewalttätige) Täterinnen in rechtsextremen Szenen und die aktiven Rollen, die sie spielen, werden zunehmend von der Gesellschaft wahrgenommen.⁵ Die Funktionen, die Frauen in rechtsextremen Szenen ausüben, haben neue Facetten bekommen, das Geschlechterbild ist differenzierter geworden.⁶

Die rechtsextreme Szene befindet sich im Wandel. Seit den 1980er Jahren gab es in Ost- und Westdeutschland verschiedene Phasen und Veränderungen, die bis heute zu sehr ausdifferenzierten Jugendkulturen geführt haben. Dieser sich permanent vollziehende Wandel bedeutet, dass im Umgang mit dem modernen Rechtsextremismus immer wieder neue Strategien und Erscheinungsformen berücksichtigt werden müssen.⁷

³ Vgl. Salzborn (2014): 20ff.

⁴ Vgl.: Baier/Pfeiffer et al. (2009): Jugendliche in Deutschland als Täter und Opfer von Gewalt: 113ff.; sowie Küpper, Beate (2013): Die Abwertung von anderen. Thema Jugend, Nr. 4: 3-5.

⁵ Vgl.: Birsl, Ursula (Hrsg.) (2011): Rechtsextremismus und Geschlecht. Opladen.

⁶ Vgl. Lehnert (2012): 65ff.

⁷ Vgl. Langenbach, Martin/Raabe, Jan (2011): Die Genese einer extrem rechten Jugendkultur. In: Schedler, Jan, Häusler, Alexander: Autonome Nationalisten. Neonazismus in Bewegung. Wiesbaden: 36ff.

1.3 Jugendliche als Betroffene von Rassismus und rechtsmotivierter Gewalt

Die meisten Jugendlichen sind nicht rechtsextrem-orientiert, aber ein Teil von ihnen ist rechtsextremer, rassistischer, antisemitischer, homo- und transphober oder anderer Diskriminierung und Gewalt ausgesetzt.⁸

Gerade People of Color sind besonders von Alltagsrassismus in seinen vielfältigen Ausprägungen betroffen. Angefangen von beleidigenden Sprüchen, bis hin zur Bedrohung werden sie von Erwachsenen und durch Gleichaltrige attackiert. Angegriffen werden auch Jugendliche, die politisch links stehen oder sich gegen Rechtsextremismus engagieren. Jüdische Menschen, Sinti und Roma, Obdachlose und LGBTQI-Jugendliche (lesbisch, schwul, bisexuell, transgender, queer, intersexuell) werden vielerorts diskriminiert und sind gewalttätigen Übergriffen durch rechtsextreme Gruppierungen ausgesetzt. Gerade diese Jugendlichen geraten aus dem Blick, wenn über Rechtsextremismus und Jugendarbeit diskutiert wird. Ihre Belange, Wünsche und Interessen müssen aber auch berücksichtigt werden, und eben diese jungen Menschen sollten nicht in erster Linie als Opfer gesehen, sondern vielmehr als handelnde Subjekte gestärkt werden.

2 Ziele und Rahmenbedingungen der Jugendarbeit

2.1 Ziele und Zuständigkeit der Jugendarbeit

Ziele und Angebote der Jugendarbeit sind im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), dem Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII), beschrieben. Hier ist in § 1 formuliert: «Jeder junge Mensch hat das Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.» Jugendhilfe soll «dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen» sowie «Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl [zu] schützen» (§ 1 Abs. 3 KJHG). Die Angebote der Jugendarbeit sollen von jungen Menschen «mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen» (§ 11 Abs. 1 KJHG).

Im KJHG gibt es keinen expliziten Verweis für eine notwendige Bearbeitung von demokratiefeindlichen und rechtsextremen Bestrebungen. Die konkrete Prävention von und Intervention gegen Rechtsextremismus liegt nicht in der Verantwortung der Jugendhilfe. Es ist vielmehr eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, bei der verschiedenste Bereiche zusammenwirken müssen. Gleichwohl kann Jugendarbeit durch ihre Praxis dazu beitragen, rechtsextreme Einstellungen bei jungen Menschen abzubauen. Ob und wie das geschehen kann, hängt von den gesellschaftlichen Bedingungen vor Ort ab: Welche rechtsextremen Aktivitäten gibt es? Sind vielfältige Angebote für junge Menschen vorhanden, die sich an menschenrechtlichen Normen orientieren? Wie

⁸ Vgl. Baier/Pfeiffer et al., a.a.O.: 38ff.

gestaltet sich das Zusammenspiel von Politik, Verwaltung und demokratischer Zivilgesellschaft angesichts rechtsextremer Bestrebungen? All diese Fragen zeigen: Aussagen zur Jugendarbeit lassen sich nicht verallgemeinern. Kinder- und Jugendhilfe sind aber gleichzeitig Teil einer demokratischen Struktur und Verpflichtung, die im Artikel 1 des GG geregelt ist. Nicht zuletzt basiert die umfangreiche Förderung der Strukturen und Ziele von Jugendarbeit auf der Auswertung der Erfahrungen des Hitlerfaschismus und der historischen Idee der «Re-Education» Programme, in deren Mittelpunkt die zentrale Einschätzung stand, Demokratie sei kein selbstlernendes System, sondern bedarf der besonderen Bemühungen und Unterstützung einer demokratischen Bildung und Erziehung.

Kann Jugendarbeit rechtsextrem-orientierte⁹ oder rechtsextreme Jugendliche zurückweisen? Den Rechtsanspruch auf Förderung haben ausnahmslos alle jungen Menschen – unabhängig von ihren politischen Einstellungen oder ihrer Gruppenzugehörigkeit –, also auch Rechtsextreme. In diesem Zusammenhang lässt sich das Gesetz auch so interpretieren, dass gerade rechtsextrem-orientierte Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl, die aus ihrer Gruppenzugehörigkeit resultieren, zu schützen seien. Werden Ungleichwertigkeitsvorstellungen in rechtsextrem-orientierten Cliquen oder rechtsextremen Gruppierungen ausgelebt, ist das meist auch mit Gewaltausübung verbunden, und Jugendarbeit kann somit durchaus aufgefordert sein, auch diesen jungen Menschen Angebote zu machen.

Andererseits formuliert das KJHG das erzieherische Ziel einer «gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit» und damit etwas, das sich nicht mit Ideologien der Ungleichwertigkeit vereinbaren lässt. In unserer Einwanderungsgesellschaft bedeutet die «Fähigkeit zur Gemeinschaft» notwendigerweise, dass (junge) Menschen einen diskriminierungsfreien Umgang mit allen anderen Personen führen. In Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit werden Jugendliche zunehmend auf Personen mit familiärer Einwanderungsgeschichte treffen, weshalb Jugendarbeit Jugendliche dazu befähigen sollte, in einer pluralistischen Gesellschaft mit anderen zusammenzuleben. In der Regel gelingt dies, wenn junge Menschen positive Erfahrungen machen und selbst erleben, dass ein Miteinander trotz unterschiedlicher Ethnizität, Klasse, Religion, geschlechtlicher Identität erstrebenswert und für sie subjektiv gewinnbringend ist. Wenn Jugendarbeit dafür Infrastruktur, Angebote, Finanzmittel und Personal einsetzt, trägt sie wesentlich dazu bei, Ideologien der Ungleichwertigkeit zurückzudrängen.

2.2 Offene Jugendarbeit im Spannungsfeld des Rechtsextremismus

Hauptangebot der Offenen Jugendarbeit sind die bereitgestellten Räume. Für Jugendliche sind Jugendclubs und Jugendzentren in erster Linie Orte, an denen sie Gleichaltrige treffen und dort mit ihnen ihre Freizeit verbringen können. Die inhaltliche Ausgestaltung dieser Räume soll gemeinsam mit den Jugendlichen erfolgen. Sie

⁹ Die Aufträge an die Jugendarbeit unterscheiden sich erheblich, je nachdem ob sie sich an gefährdete Jugendliche wendet oder an jugendliche Gefährder. Als «rechtsextrem-orientiert» sind hier gefährdete Jugendliche gemeint, die noch nicht ideologisch gefestigt oder strukturell eingebunden sind.

können zum Beispiel für Partys, Sport, Workshops, Bandproberäume oder nur für junge Frauen genutzt werden. In den Jugendarbeiter/innen finden die Jugendlichen erwachsene Personen, die Interesse für sie und ihre Fragen und Wünsche zeigen und die ihnen bei Problemen Unterstützung anbieten oder vermitteln. Die Freiwilligkeit ist ein wichtiges Prinzip der Offenen Jugendarbeit. Die jungen Menschen entscheiden selbst, wie oft sie kommen und wie lange sie bleiben. Dies ist pädagogisch gewollt und unterstützt die Selbstbestimmung der jungen Menschen. Allerdings wird es dadurch für die Jugendarbeiter/innen schwieriger, feste Beziehungen zu den Jugendlichen aufzubauen. Es ist nicht einfach, gegen rechtsextreme Orientierungen vorzugehen, wenn sich die Jugendlichen der pädagogischen Auseinandersetzung entziehen können, indem sie wegbleiben. Offene Jugendarbeit stößt hier an ihre Grenzen.

So unterschiedlich die jungen Menschen in einer Einrichtung sein können, so vielfältig sind ihre politischen Meinungen. Dazu gehören auch mehr oder weniger ausgeprägte rassistische, antisemitische, homophobe und rechtsextreme Einstellungen. Die Jugendarbeiter/innen stehen hier vor der Herausforderung, realistisch einzuschätzen, wie stark rechtsextreme Einstellungen verbreitet und in welchem Maß Jugendliche in die rechtsextreme Szene eingebunden sind. Sind Jugendliche Teil der rechtsextremen Szene, so nutzen sie die Jugendfreizeiteinrichtung auch, um bei Anderen für ihre Ziele, Inhalte und Gruppierungen zu werben und sie dafür zu rekrutieren. Existieren vor Ort attraktive rechtsextreme Angebote, welche rechtsextreme Politik mit Unterhaltung oder Freizeitaktivitäten (Sport, Musik etc.) verknüpfen, so besteht die Gefahr, dass Jugendliche mit der rechtsextremen Szene in Kontakt kommen. Besonders gefährdet sind Personen, die eine Affinität zu Ungleichwertigkeitsvorstellungen haben. Antifaschistisch Eingestellte würden solche Werbe- und Rekrutierungsversuche zurückweisen. Junge Menschen, die auf Grund ihrer Hautfarbe, Religion oder sexuellen Identität nicht den normativen Vorstellungen des Rechtsextremismus entsprechen, werden hingegen nicht angeworben, sondern eingeschüchtert, ausgegrenzt und diskriminiert. In solchen Situationen sind die Jugendarbeiter/innen aufgefordert, klar Stellung zu beziehen und gegebenenfalls geeignete Schritte einzuleiten. Wenn die Würde von jungen Menschen missachtet und sie diskriminiert werden, müssen sie Schutz erhalten. Die Einhaltung der Menschenrechte ist eine zentrale Aufgabe der Professionellen in der sozialen Arbeit. Gemeinsam vereinbarte Regeln für die Nutzung der Einrichtung oder eine Hausordnung können ebenfalls angeführt werden. Sehr ernst zu nehmen sind Drohungen von rechtsextrem Orientierten gegen Jugendarbeiter/innen. Hier bedarf es der Unterstützung des Teams, des Trägers, von Beratungsprojekten (Mobile Beratung, Opferberatung) und mitunter auch der Polizei.

2.3 Jugendliche realistisch einschätzen

Für das Team einer Einrichtung ist es nicht immer einfach, zu einer gemeinsamen und einheitlichen Einschätzung eines Jugendlichen zu kommen. Wird ein Jugendlicher von einigen zum Beispiel als Mitläufer beschrieben, schätzen ihn andere als rechtsextremen Aktivist*in ein, der das Jugendhaus unterwandern will. Die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR) hat Kriterien entwickelt, um rechtsextreme

Kader bzw. Aktivist/innen von Mitläufer/innen und Sympathisant/innen zu unterscheiden. Diese Typisierung der MBR will Jugendliche nicht in Schubladen stecken, sie soll vielmehr dabei helfen, das Ausmaß der Szene-Einbindung und die Verbreitung bestimmter Ideologien einzuschätzen.

Sympathisant/innen und Mitläufer/innen haben meist ein unpolitisches Selbstverständnis. Politische Themen und Organisationen oder staatliche Einrichtungen werden von ihnen kritisiert oder abgelehnt. Sie betrachten ihre rechtsextreme Orientierung und ihre ablehnende Haltung zur Demokratie oft nicht als politisch. Gleichzeitig konsumieren sie jedoch auch rechtsextreme Propaganda (Musik, Soziale Medien) und übernehmen teilweise deren Parolen und Aussagen. Die Einstellungen von *Sympathisant/innen* gleichen mitunter der gesellschaftlichen Normalität. Das gilt gerade dort, wo Ressentiments gegenüber Eingewanderten sowie Ungleichheitsvorstellungen weit verbreitet sind. Sie geben eher selten spezifisch rechtsextreme Parolen wieder, konsumieren aber neben nicht-rechtsextremen auch rechtsextreme Medien. In den Einstellungen und Äußerungen der *Mitläufer/innen* finden sich deutlichere Bezüge zum Rechtsextremismus. Sie nutzen stärker deren mediale Angebote, nehmen an rechtsextremen Aktivitäten teil, haben persönliche Kontakte in die rechtsextreme Szene und nehmen mitunter an ihren Aktionen (Aufmärsche) teil, jedoch ohne diese mit zu organisieren.

Personen dieser beiden Kategorien werden als «rechtsextrem-orientiert» beschrieben, da ihre Einstellungen lediglich Bezüge zu rechtsextremer Ideologie haben, sie in der Szene jedoch keine aktive Rolle spielen. Diese Jugendlichen provozieren häufig und suchen die Diskussion und Auseinandersetzungen mit den Jugendarbeiter/innen.

Kader und Aktivist/innen verhalten sich eher strategisch und zurückhaltend bzw. wägen ab, inwieweit eine Diskussion für sie erfolgreich verlaufen könnte oder welche Konsequenzen es haben kann, sollten sie ihre Positionen offensiv vertreten. Personen dieser Kategorien haben ein gefestigtes rechtsextremes Weltbild und, auf Grund ihrer zentralen Gruppenstellung, einen wichtigen Einfluss auf die lokale rechtsextreme Szene.

In der Offenen Jugendarbeit ist es möglich, mit Jugendlichen zu arbeiten, die teils von Ungleichheitsvorstellungen geprägt sind, dergleichen jedoch (noch) nicht offen vertreten. Diese Jugendlichen lassen sich oft noch auf Irritationen, Kritik und Fragen ein, und es kann durch pädagogische Arbeit durchaus gelingen, dass sie sich von ihren Positionen distanzieren. Bei rechtsextremen Kadern und Aktivist/innen stoßen Jugendarbeiter/innen hingegen rasch an ihre Grenzen, lassen sich mit diesen doch keine ergebnisoffenen Diskussionen führen. Rechtsextreme Aktivist/innen nutzen solche argumentativen Auseinandersetzungen vielmehr dazu, ihre rechtsextremen Argumentationsstrategien zu erproben. Rechtsextreme Jugendliche besuchen die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit, um rechtsextrem Orientierte weiter zu politisieren und zu rekrutieren. Mitunter wollen Jugendarbeiter/innen die jungen Rechtsextremen «retten». Zwar ist die Vorstellung zu begrüßen, alle Menschen ließen sich zum «Guten» verändern, jedoch bietet die Offene Jugendarbeit nicht die Rahmenbedingungen, die notwendig sind, um eine solche ausstiegsorientierte Arbeit

zu leisten. Michaela Köttig kam in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass es jungen Rechtsextremen in der Regel gelingt, Angebote der Offenen Jugendarbeit «in ihrem Sinne zu nutzen und auch ihre Ziele umzusetzen».¹⁰ Gleichzeitig waren die untersuchten Jugendarbeiter/innen der Ansicht, ihr Angebot und ihre Arbeit wende sich klar gegen Rechtsextremismus.

2.4 Geschlechterreflektierende Strategien in der pädagogischen Praxis

In der jüngsten sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus hat sich zunehmend die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Kategorie Geschlecht wichtige Impulse für das Verständnis und die Präventionsarbeit geben kann.¹¹ In der Vergangenheit wurden rechtsextrem-orientierte oder rechtsextreme Frauen übersehen oder falsch eingeordnet. Auch junge Männer, die nicht dem rechtsextremen Ideal des «kämpferischen Soldaten» entsprachen, wurden weniger beachtet. In der rechtsextremen Volksgemeinschaftsideologie kommt den Vorstellungen des «richtigen Mannes» und der «richtigen Frau» eine wichtige, stabilisierende Funktion zu. Hier finden sich klare, sich auf Tradition und Natürlichkeit berufende, heteronormative Geschlechtsidentitäten, welche nicht allein auf den extrem rechten gesellschaftlichen Rand beschränkt sind. Biologistische Geschlechterkonstruktionen, antifeministische Positionen und eine Abwehr von sexueller Vielfalt finden sich ebenso in anderen gesellschaftspolitischen Bereichen. Bisher gibt es noch wenig Erfahrungsberichte, die die Kategorie Geschlecht bei der Prävention rechtsextremer Einstellungen berücksichtigen. Ebenso überschaubar ist die Zahl der Projekte zu diesem Thema. Olaf Stuve und Andreas Hechler postulieren, dass «eine Vervielfältigung von Männlichkeiten und Weiblichkeiten, eine Entlastung von Geschlechtsanforderungen und eine auf gleichberechtigte geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ausgerichtete Pädagogik der Prävention neonazistischer Einstellungen und Handlungsmuster förderlich ist».¹²

2.5 Jugendsozialarbeit mit rechtsextrem-orientierten Cliquen

Die Arbeit mit rechtsextrem-orientierten Cliquen und Peergroups geschieht in der Praxis meist auf Grundlage des § 13 KJHG. Die dort beschriebene Jugendsozialarbeit will jungen Menschen, die von sozialen Benachteiligungen oder individuellen Beeinträchtigungen betroffen sind, sozialpädagogische Hilfen anbieten. Die Förderung zielt auf die Bereiche schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und soziale Integration. Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit sind zum Beispiel die Mobile Jugendarbeit/Streetwork, die Jugendberufshilfe oder die Schulsozialarbeit.

¹⁰ Köttig (2008): 262

¹¹ Vgl. Radvan (2013)

¹² Stuve/Hechler (2015): 166

Wichtig für die Qualität der pädagogischen Praxis ist, dass klare Ziele formuliert und Entwicklungsverläufe abgeglichen werden. Das pädagogische Setting zwischen Jugendarbeiter/innen und Jugendlichen sollte dabei nicht durch rechtsextreme Medien oder Personen beeinflusst werden. Am Ende eines langen Prozesses mit vielen Distanzierungserfahrungen sollen die Jugendlichen ihre rechtsextreme Orientierung als selbstschädigend erkennen. Dazu bedarf es vieler kleiner Schritte und Impulse, die durch Begegnungen und Erfahrungen angeregt werden und deren Grundlage eine kontinuierliche Wertschätzung ist. Von den Jugendarbeiter/innen wird viel Flexibilität verlangt, und sie müssen mit Enttäuschungen und Frustrationen umgehen können, denn positive Entwicklungen erfolgen, wenn sie denn eintreten, nicht linear.

Die Qualität der Beziehungsarbeit ist ein wichtiges Kriterium für den Erfolg der Jugend(sozial)arbeit mit rechtsextrem-orientierten jungen Menschen. Es braucht viel Zeit und Geduld bis sich Vertrauen und eine tragfähige sowie belastbare Beziehung entwickelt haben. Für eine professionelle Beziehung müssen Jugendarbeiter/innen «ein ernsthaftes Interesse an den Erfahrungen und Sichtweisen der Jugendlichen haben. Umgekehrt müssen sie in Bezug auf ihre demokratische Werteorientierung authentisch bleiben. Die Kompetenz besteht dabei darin, die Jugendlichen zu verstehen, ohne aber einverstanden zu sein.»¹³

2.6 Jugendarbeit mit explizit demokratischen Jugendlichen

Antifaschistische Initiativen junger Menschen vor Ort können entscheidend dazu beitragen, demokratische Kulturen und Orte weiterzuentwickeln, wodurch Jugendliche die Chance bekommen, sich zu mündigen, demokratischen und engagierten Menschen zu entwickeln. Insbesondere in ländlichen Regionen trägt die gezielte Stärkung solcher Gruppen erheblich dazu bei, eine demokratische Jugendkultur und eine menschenrechtsorientierte Atmosphäre zu schaffen. Gesellschaftskritische Jugendliche sind unabdingbar für eine demokratische Weiterentwicklung der Orte, an denen junge Menschen sonst nur die Wahl zwischen Sport- und Heimatverein, einer Clique aus Neonazis oder dem Wegzug haben. Oft gehen von diesen Jugendlichen die einzigen selbstorganisierten (sub-)kulturellen Angebote für Jugendliche in der Region aus. Es braucht junge Menschen vor Ort, die Ungleichwertigkeitsvorstellungen nicht hinnehmen, die auch strukturellen Rassismus in Verwaltung und staatlichen Behörden in der jeweiligen Region thematisieren und die durch die produktive Unruhe, die sie auslösen, einen Veränderungsprozess anstoßen können. Für gesellschaftliche Veränderungen braucht es Menschen, die neue Wege ausprobieren und an den etablierten Strukturen rütteln.¹⁴ Mit ihren Aktivitäten werden diese demokratischen Jugendlichen im Gemeinwesen oft nicht akzeptiert und darüber hinaus als Störer/innen wahrgenommen. Jugendarbeit hat hier auch die Aufgabe für die Jugendlichen einzutreten und ein Verständnis dafür aufzubauen, dass jugendliche Grenzerfahrungen möglich sein müssen. Obwohl die Mittel für die Jugendarbeit an vielen Orten in den letzten

¹³ VDK/MBR (2006): 78

¹⁴ Vgl. u.a. Feustel/Nattke (2014): 10ff.

Jahren immer wieder gekürzt worden sind, wurde vielerorts nicht davon abgewichen, sich ausgerechnet mit jenen zu beschäftigen, die die Menschenrechte in Frage stellen, statt explizit demokratische Jugendliche zu stärken. Langfristig könnte eine Konzentration auf das Empowerment dieser Jugendlichen dazu führen, dass die Arbeit¹⁵ mit rechtsextrem-orientierten Jugendlichen überflüssig wird. Werden menschenrechtsorientierte Jugendliche gestärkt, kann die Auseinandersetzung mit rechtsextrem-orientierten Jugendlichen geführt werden, ohne mit letzteren direkt arbeiten zu müssen. Eine Aufwertung der Positionen von rechtsextrem-orientierten Jugendlichen kann so vermieden werden.

Fan-Projekt Bremen

Ein Praxisbeispiel für die Arbeit mit demokratisch orientierten Jugendlichen, als Form der Marginalisierung rechtsextremer Positionen und der Prävention in diesem Bereich kommt aus der Arbeit des Fan-Projekts Bremen.

Bereits Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre tauchen rechtsextremistisch orientierte Jugendliche in den Stadien auf. Dies wurde von organisierten Nazis wahrgenommen, die dann versuchten, diese Fußballanhänger zu rekrutieren – was ihnen teilweise auch gelang. So entwickelten sich die Fanszenen in der Bundesrepublik insgesamt nach rechts oder zeigten sich nach rechts offen. Beispiele sind die Borussenfront in Dortmund, die Adlerfront in Frankfurt oder ZyklonB bei Hertha BSC.

In den 1980er Jahren entstand eine Hooliganszene, die sich größtenteils rechtsextrem orientierte. Sie war ganz überwiegend weiß, männlich und chauvinistisch und versuchte die Fanszenen zu dominieren. Rassistische, antiziganistische und antisemitische Gesänge wie «Zick Zack Zigeunerpack», «Wir bauen einen U-Bahnschacht von ... bis nach Auschwitz», «Asylanten», «Husch, Husch, Husch, Neger in den Busch» etablierten sich, und auch Fußballfans ließen sich politisch einbinden. Einziges Gegenbeispiel ist St. Pauli in dieser Zeit (und bedingt Schalke). Erst in den 1990er Jahren entstehen Ultragruppen in der Bundesrepublik, die sich mit Rassismus und Rechtsextremismus in ihren Kurven auseinandersetzen, sich auf linke italienische Ultras beziehen und sich quasi selbstermächtigen, die Verhältnisse in den Fankurven zu ändern. Dies führt zu Konflikten innerhalb der Fanszenen, die dann in den Nuller-Jahren akut werden, so beispielsweise 2007, als Bremer Hooligans und Nazis die Party einer antirasistischen Ultragruppe in den Räumen des Fan-Projekts Bremen überfallen.

Als Reaktion gründeten das Fan-Projekt Bremen und Werderfans die

15 Jugendarbeit sollte gleichberechtigt in drei Bereichen tätig sein: in der Auseinandersetzung mit Gefährdeten und Gefährdern, in der Arbeit mit denjenigen, die auf der Suche nach Zuordnung sind – aber bereit sind für Reflexion. Und sie sollte diejenigen unterstützen, die von sich aus eine Engagementbereitschaft zeigen und Unterstützung, Ausbildung und Rückenstärkung für ihr Engagement für Demokratie und Menschenrechte benötigen.

Antidiskriminierungs-AG, um über Rechtsextremismus in Bremen aufzuklären, die Fans und die Bremer Öffentlichkeit zu sensibilisieren und alle beim Fußball bekannten Diskriminierungsformen einzudämmen bzw. abzubauen: Rassismus, Antisemitismus, Homophobie, Sexismus, Behindertenfeindlichkeit und Antiziganismus. Dabei entwickelte die AG verschiedene Stadion-Choreografien und Aktionstage im und vor dem Stadion gegen Rassismus und andere Formen der Diskriminierung und organisierte einen Infostand mit Postern, Flugblättern, Buttons, T-Shirts und Stickern. Weiter wurden Diskussionsveranstaltungen im OstKurvenSaal des Weser-Stadions durchgeführt und eine Website eingerichtet, die über verschiedene Diskriminierungsformen und Rechtsextremismus aufklärt und über die Aktionen der Gruppe berichtet (werderfans-gegen-rassismus.de und AntiDiskriminierungs-AG auf Facebook). Außerdem bildeten sich die Fans in diesen Fragen gegenseitig weiter, führten selbst einen Workshop zu Rechtsextremismus und Diskriminierung für die Stadionordner durch und beschäftigten sich mit der Privilegierung von Weißen in unserer Gesellschaft (Critical Whiteness) in der Bremer Jugendbildungsstätte LidiceHaus. Das Fanprojekt bot darüber hinaus mehrere Begegnungen mit israelischen Fußballfans in Israel als auch in Bremen an, organisierte eine Gedenkstättenfahrt nach Auschwitz, an der über dreißig jugendliche Werderanhänger teilnahmen, sowie eine Fahrt nach Marseille, um mit den antifaschistischen Ultras von Olympique Marseille eine Kurvenshow gegen Rassismus im Stade Vélodrome durchzuführen. Höhepunkt des Internationalen Jugendaustausches war der Besuch von französischen Fans aus Marseille, jüdischen Fans aus Jerusalem und palästinensischen Fans aus Ostjerusalem in Bremen. Zur Gedenkstättenfahrt nach Auschwitz und dem Fan-Austausch mit Israel ist anzumerken, dass es beim Abbau von Antisemitismus nicht nur um das Erinnern gehen kann, sondern dass es auch um die Gegenwart und Zukunft der Juden in Europa und Israel gehen muss. So ist mittlerweile auch die jüdische Gemeinde in Bremen in die Antidiskriminierungsarbeit mit einbezogen. Es ist etwas anderes, ob ich nach Auschwitz fahre, oder ob ich gemeinsam mit Israelis im Stadion stehe, gemeinsam eine Mannschaft anfeuere und womöglich Fan eines israelischen Fußballclubs werde.

Ende 2008 wurde in Bochum der Versuch der Bremer Nazi-Hooligan-Gruppe Nordsturm Brema, im Bremer Block ein Banner mit der Aufschrift NSHB (Nordsturm Hansestadt Bremen bzw. National Sozialismus HB) hochzuhalten, von Werderfans vereitelt. Dadurch, dass der damalige Präsident des DFB, Theo Zwanziger, diese Auseinandersetzung richtig einordnete und verstand, dass sich hier Fans gegen Nazis wehrten, wurde diese spontane Aktion nicht als «interne Auseinandersetzung von Fans» eingeordnet. Anders das Amtsgericht Bremen, das die am oben erwähnten Überfall beteiligten Nazis und Hooligans erst 2012 zu geringen Geld- und Bewährungsstrafen verurteilte. Das Amtsgericht hatte bis zuletzt an der These festgehalten, es habe sich um eine Schlägerei zwischen verfeindeten Fangruppen gehandelt. Für die betroffenen Fans war dies ein Schlag

ins Gesicht, denn sie wussten ja, warum und von wem sie überfallen wurden. Sie waren die Opfer einer politisch motivierten Straftat und nicht Täter. Gemeinsam mit den Werderfans organisierte daraufhin das Fan-Projekt Bremen eine Demonstration, um die Bürger/innen der Stadt zu informieren und der empfundenen Ungerechtigkeit Ausdruck zu geben.

Heute hat sich die Arbeit gegen Diskriminierung bei den Werderfans etabliert. Dabei ist diese Entwicklung natürlich nicht ohne Konflikte innerhalb der Bremer Fanszene verlaufen. Entscheidend war, dass sich das Fan-Projekt Bremen, einige Bremer Politiker, Theo Zwanziger, der Verein Werder Bremen und seine damaligen Spieler ohne Wenn und Aber hinter die angegriffenen Fans gestellt haben und nicht der Auffassung, es handele sich um eine «Schlägerei unter Fans», gefolgt sind. Ebenfalls wichtig war, dass Fangruppen und auch Einzelpersonen der Bremer Fanszene, die zivilgesellschaftliches Engagement zeigten, unterstützt, gefördert und auch fortgebildet wurden («Empowerment»). Dabei spielten auch finanzielle Mittel eine wichtige Rolle, ohne die die meisten Aktivitäten der Antidiskriminierungs-AG gar nicht hätten durchgeführt werden können. Die Mittel des Lokalen Aktionsplans, der Robert-Bosch-Stiftung und auch Jugend-Wettbewerbspreise waren eine große Hilfe. Kritisch anzumerken ist, dass die Mittel für den Jugendaustausch mit Israel viel zu gering sind.

Seit 2007 hat sich die Fanszene gewandelt. Rechtsextremisten und Rassisten meiden die Fankurve, die Fangesänge sind mehr oder weniger diskriminierungsfrei, Fans, die sich diskriminierend verhalten, werden zurechtgewiesen, und die Fans engagieren sich in zivilgesellschaftlichen Fragen und gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Dies lässt sich auch daran feststellen, dass mittlerweile wesentlich mehr weibliche Fans und Migrant*innen in die Fankurve kommen. Dazu gibt es wiederum eine Initiative der Antidiskriminierungs-AG, die Flüchtlinge zu den Heimspielen und Auswärtsfahrten von Werder einlädt und an den Fanaktivitäten beteiligt. An dieser Stelle soll noch einmal die positive Rolle insbesondere der Ultras betont werden, ohne die sich in Bremen das Klima nicht so schnell und nachhaltig geändert hätte. Sie waren der Motor zum Wandel der Fanszene. Abschließend sei angemerkt, dass diese Arbeit nicht vorstellbar wäre, ohne den Mut zum Experiment und dem Lernen aus der Erfahrung.

2.7 Rahmenbedingungen der Jugendarbeit

Die Jugendarbeit im Allgemeinen und die Arbeit mit rechtsextrem-orientierten Jugendlichen im Besonderen muss angemessen finanziell und infrastrukturell ausgestattet werden. Die in der Jugendarbeit Tätigen müssen im Team arbeiten, angemessen bezahlt werden, sich regelmäßig weiterqualifizieren und Supervision oder kollegiale Beratung in Anspruch nehmen können. Ohne ein Team mit ausreichenden Reflexionsmöglichkeiten ist eine qualitative Arbeit mit rechtsextrem-orientierten Jugendlichen nicht möglich. Der Träger muss für die notwendige Transparenz bei

den Verantwortlichen in der Verwaltung (Jugendämter), im Jugendhilfeausschuss, der Politik und der (Fach)Öffentlichkeit sorgen. Im Rahmen seiner Personalverantwortung muss er Strategien und Vorkehrungen für den größtmöglichen Schutz der Jugendarbeiter/innen entwickeln.

Die Jugendarbeit muss auf einer demokratischen und menschenrechtsorientierten Haltung und auf Grundlage eines qualifizierten Konzeptes (wenn möglich mit einer Evaluation) basieren. Eine regelmäßige Dokumentation der Entwicklungsverläufe der Jugendlichen sowie ein Abgleich der Zielbeschreibungen ermöglichen den hier Beschäftigten Rückschlüsse über den Erfolg ihrer Arbeit.

Jugendarbeit sollte sich im Sozialraum und mit anderen Fachprojekten (z.B. Mobile Beratungsteams) vernetzen und kontinuierlich fachlich austauschen.

Viele Jugendarbeiter/innen beklagen seit Jahren, dass sich die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit verschlechtern. Besonders kritisiert wird, dass der Ausbau der Strukturen stagniert und laufend neue Förderprogramme aufgelegt werden. Im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus unter Jugendlichen, muss sich Jugendarbeit deshalb auch immer fragen, an wen sie sich mit ihren wenigen Ressourcen wenden will. Wenn die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus weitgehend in die Jugendarbeit delegiert wird, behindert dies eine breite öffentliche und politische Debatte. Albert Scherr fordert in der «Jugendarbeit diejenigen Szenen und Cliquen zu stärken, die nicht rechtsextrem und ggf. auch dezidiert antirassistisch sind und sich «gegen Nazis» engagieren». In der Arbeit mit rechtsextrem-orientierten Jugendlichen muss zum anderen konsequent vermieden werden, dass diese Arbeit «als direkte oder indirekte Anerkennung wahrgenommen [wird] sowie – auch gegen die Absichten von Pädagoginnen und Pädagogen – als Verstärkung des abweichenden Verhaltens und als Unterstützung rechter Szenebildung wirksam werden»¹⁶ kann.

3 Handlungsempfehlungen

3.1 Empfehlungen für Akteur/innen in der praktischen Arbeit

Jugendarbeit mit allen Jugendlichen

Jugendliche haben das Recht auf Schutz vor Diskriminierungen und sollten sich mit Ausgrenzung, Diskriminierung, Gewalt, Rassismus und menschenverachtenden Haltungen auseinandersetzen. Hierdurch können sie kritische Sichtweisen entwickeln und diesen Phänomenen entgegenwirken. Aus der Perspektive eines emanzipatorischen Ansatzes zur Jugendarbeit lässt sich aus dem KJHG §1 ableiten, dass es eine zentrale Aufgabe von Jugendarbeit ist, Jugendliche hierbei zu unterstützen.

Die Professionellen in der Jugendarbeit müssen selbst eine klare Haltung haben, sich in Situationen, in denen Menschen diskriminiert, bedroht und beleidigt werden,

¹⁶ Scherr (2012): 117f

eindeutig verhalten und eine professionell-demokratische Grundhaltung¹⁷ zeigen.

Sind die pädagogischen Fachkräfte gleichgültig gegenüber einem Verhalten, das andere herabwürdigt, ist dies ein Statement gegen die Menschenrechte. Beobachter/innen von Situationen und von rassistischen Beleidigungen Betroffene, registrieren bei einem Nicht-Eingreifen, dass menschenverachtende Haltungen unkommentiert bleiben (dürfen) und sie eventuell auch bei einem physischen Angriff keine Unterstützung erhalten würden. Die Verantwortung allen Beteiligten gegenüber macht es für Jugendarbeiter/innen unerlässlich, Kindern und Jugendlichen ein Vorbild zu sein, das für die eigene Interpretation und Einstellungsbildung hilfreich ist, eine demokratische Kultur umzusetzen. Mit einem solchen Verständnis ist Jugendarbeit immer auch politisch und kann sich politischen Fragen nicht entziehen. Neutralität ist als politische Haltung gegenüber Ungleichwertigkeitsvorstellungen in der Jugendarbeit nicht möglich.

Ein qualitativer Demokratiebegriff¹⁸ orientiert sich an den Grund- und Menschenrechten und muss in der Jugendarbeit politischer Minimalkonsens sein. Dazu gehört die Ablehnung des Nationalsozialismus mit allen seinen Ausprägungen, die Anerkennung der Würde jeder einzelnen Person, ein Verständnis von der Gleichwertigkeit aller Menschen, eine positive Haltung zur Gewaltfreiheit und zur Möglichkeit, jeder Person die Möglichkeit zu geben, sich frei zu entfalten. Grenzen der freien Entfaltung treten da auf, wo andere, zum Beispiel durch Bedrohung oder Angriffe, in ihrer freien Entfaltung eingeschränkt werden. Sie findet ihre Grenze in den Persönlichkeitsrechten anderer Personen, ihrer Ehre und Würde. Grundsätzlich ist es eine Hilfe, sich vor Augen zu führen, dass eine Ablehnung von menschenverachtenden Haltungen zulässig ist und nicht bedeutet, dass damit auch die Person abgelehnt wird.

Weiterhin sollte gelten, dass mit allen Jugendlichen zusammengearbeitet wird. Emanzipatorische Ansätze in der Jugendarbeit, beispielsweise geschlechterreflektierende Strategien, bieten Räume für verschiedene Identitäten und sollten für alle Interessierten offen sein. Die Thematisierung von Geschlechteridentitäten, die kritische Betrachtung von zugeschriebenen Geschlechterrollen und die Möglichkeit, Räume zu schaffen, in denen diese Rollen verlassen und verändert werden, kann bereits der Prävention gegen Rechtsextremismus dienen, da hierdurch normative Vorstellungen der rechtsextremen Ideologie in Frage gestellt werden.¹⁹

Auch eine diversitätsbewusste Jugendarbeit trägt zu einer diskriminierungskritischen Atmosphäre bei. Ein solcher Ansatz versucht, sich einer vielfältigen Gesellschaft zu nähern und dabei unterschiedliche Lebensentwürfe, Vorstellungen und Möglichkeiten anzuerkennen. Damit verbunden ist, Jugendliche zu stärken, die von Diskriminierungen betroffen sind («Empowerment») und die Jugendlichen dabei zu unterstützen, empathische Haltungen auszubilden, die es ihnen ermöglichen, sich mit eigenen Vorurteilen und Privilegien auseinanderzusetzen und sich von menschenverachtenden Haltungen zu distanzieren.

¹⁷ Vgl. Reimer et al. (2009): Entwicklung von Standards und Empfehlungen, *deutsche jugend*, 2009, H.1: 25.

¹⁸ Vgl. ebd.: 25.

¹⁹ Vgl. Lehnert (2012): 70ff.

Fortbildungen für die in der Jugendarbeit Tätigen müssen gezielt Methoden, Reflexionsmöglichkeiten und Unterstützung anbieten. Hierfür bedarf es ausreichender finanzieller Mittel und personeller Ressourcen. Die Teamarbeit sollte regelmäßig durch Supervision und kollegiale Beratung unterstützt werden.

Auf der regionalpolitischen Ebene ist es für Einrichtungen der Jugendarbeit unerlässlich, sich am Austausch mit anderen Praktiker/innen sowie Vertreter/innen von Politik und Verwaltung zu beteiligen und Unterstützung einzufordern. In Netzwerken von Trägern und Anbietern von Jugendarbeit ist ein fachlicher Diskurs zu verschiedenen Ansätzen, Methoden und Erfahrungen möglich. In Kooperationen mit anderen Einrichtungen oder verschiedenen Ebenen der Bildungsarbeit (z.B. Schulen oder außerschulische Jugendbildungsstätten) lassen sich übergreifende Erfahrungen sammeln, die vielfältige Austauschmöglichkeiten und Ideen für neue Ansätze bieten.

Arbeit mit rechtsextrem Orientierten

Wie bereits oben dargestellt, bedeutet es für Teams in der offenen Jugendarbeit eine besondere Herausforderung, mit rechtsextrem-orientierten Jugendlichen zu arbeiten. Eine solche Entscheidung sollte bewusst und deutlich von allen Beteiligten befürwortet werden.

Außerdem muss bekannt sein, dass es sich bei den fraglichen Jugendlichen nicht um organisierte Rechtsextreme oder gar Kader handelt, denn deren strategisches Ziel ist es, Jugendliche für die rechtsextreme Szene zu rekrutieren, und sie haben kein Interesse daran, sich mit ihren eigenen Haltungen auseinanderzusetzen.²⁰ Zur Analyse und Einschätzung rechtsextremer Organisationen und Strukturen sowie dazu, was rechtsextreme Zeichen, Symbole und Ideologien bedeuten, können Fachprojekte aus der Region hinzugezogen werden.

Zum Umgang mit rechtsextrem-orientierten Jugendlichen in Jugendeinrichtungen empfehlen sich die folgenden Schritte:²¹

Das Team muss sich einig sein, den rechtsextrem-orientierten Jugendlichen mit pädagogisch-fachlicher Haltung zu begegnen, und die Mitglieder des Teams müssen eine professionelle demokratische Grundhaltung haben. Bei der Arbeit mit Jugendlichen mit menschenverachtenden Einstellungen müssen klare Grenzen aufgezeigt werden, sollte es zu Diskriminierungen kommen. Wichtig sind eine gemeinsame Verständigung zur Ablehnung von Rechtsextremismus und ein politischer Standpunkt, welcher demokratische Prinzipien und die Menschenrechte anerkennt.

Das Team muss außerdem einheitliche Handlungsstrategien haben, und für eine erfolgreiche Beziehungsarbeit müssen die personellen Zuständigkeiten klar geregelt sein. Schritte, Maßnahmen und Entwicklungen müssen dokumentiert und bewertet werden. Sollten sich die Jugendlichen tatsächlich von der rechtsextremen Szene lösen, muss dieser Prozess weiter begleitet werden.

²⁰ Vgl. Modell zu Ausdrucksweisen, Organisationsgrad und Ideologiedichte rechtsextremer Orientierung. In: VDK/MBR (2006): Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismusprävention und -intervention bei Jugendlichen: 84, bzw. hier in dieser Publikation.

²¹ Ebd.: 76ff.

Von Fachprojekten können sich Teams eine professionelle und kritische Einschätzung von außen holen und gegebenenfalls gemeinsam entscheiden, ob eine Begleitung durch andere Stellen (Polizei, Jugendamt, Aussteiger/innenhilfe, Opferberatungen) notwendig ist.

In der Einrichtung muss sichergestellt sein, dass durch die Arbeit mit rechtsextrem Orientierten andere Personen nicht bedroht und ausgegrenzt werden. Bei diskriminierenden, rassistischen und menschenverachtenden Äußerungen müssen sich die Mitarbeiter/innen eindeutig für die Betroffenen einsetzen. Ein Leitbild für die Einrichtung, das im besten Fall von allen Mitarbeiter/innen gemeinsam entwickelt wurde, sowie eine Hausordnung, die Betroffene schützt, sind bei der Umsetzung sehr hilfreich.²²

Jugendarbeit stößt an ihre Grenzen, wenn Diskriminierungen nicht verhindert werden können und Menschen bedroht oder angegriffen werden. In solchen Fällen sind spezielle Einrichtungen oder Behörden einzuschalten (Gewaltpräventionsprojekte, Jugendamt, Polizei).

Für die Arbeit mit rechtsextrem Orientierten sollten Jugendarbeiter/innen sich durch spezielle Fortbildungen vorbereiten. Wichtig ist, dass solche Fortbildungen sowohl die Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen und Privilegien fördern wie auch fachliche Unterstützung für die Praxis bieten.

3.2 Empfehlungen für politische Verantwortungsträger/innen

In unserer Gesellschaft gibt es menschenverachtende Einstellungen bei allen Altersgruppen. Rechtsextremismus ist kein bloßes Jugendproblem. Dennoch ist es Aufgabe von Jugendarbeit, rechtsextreme und menschenfeindliche Einstellungen zu thematisieren und in der Auseinandersetzung damit eine klare Haltung zu zeigen. Jugendarbeit soll die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und Jugendliche dabei fördern, sich menschenrechtsorientiert für eine demokratische Gesellschaft einzusetzen.

Nicht zuständig ist Jugendarbeit hingegen für die Arbeit mit organisierten Rechtsextremen, mit Aktivist/innen und Katern. Für diese gibt es spezielle Projekte, beispielsweise die Aussteigerhilfen für Rechtsextreme, die Jugendsozialarbeit oder Jugendhilfe im Strafverfahren.

Gerade in strukturschwachen Gebieten kann emanzipatorische Jugendarbeit einer rechtsextrem dominierten Prägung entgegenwirken und die Atmosphäre und Lebensqualität für alle Einwohner/innen positiv beeinflussen. Politische Entscheidungsträger/innen können auf vielerlei Art mit der Jugendarbeit kooperieren und Jugendliche sowie Praktiker/innen an Entscheidungen, Veränderungen und Diskussionen teilhaben lassen.

Politik und Verwaltung sind gefragt, sich für eine Gesellschaft einzusetzen, die sich an demokratischen Werten und Menschenrechten orientiert. Dazu gehört, das Recht auf Asyl und Einwanderung zu verteidigen sowie rassistisch geprägte Diskussionen abzulehnen. Von Seiten der Politik braucht es ein klares Bekenntnis gegen

²² Vgl. ebd. 94ff.

rechtsextreme Aktivitäten und Solidarität mit Menschen, die von rechtsextremer Gewalt oder Drohungen betroffen sind. Außerdem muss sowohl innerhalb als auch außerhalb der Parlamente und Gremien sichtbar und parteiübergreifend gegen rechtsextreme, rassistische und rechtspopulistische Betätigungen zusammengearbeitet werden.

Um emanzipatorische Jugendarbeit zu fördern und zu unterstützen, müssen Politik und Verwaltung (Jugendamt, Jugendhilfeausschüsse) sowie regionale Jugendnetzwerke (Landesjugendringe) mit Praktiker/innen und Expert/innen zusammenarbeiten, damit einheitliche, verbindliche Standards für den Umgang mit Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und andere menschenverachtende Haltungen entwickelt und umgesetzt werden. Wenn Politik und Verwaltung sich öffentlich gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus positionieren, so schützt das Einrichtungen davor, in den Fokus von Rechtsextremen zu geraten, und stärkt den Praktiker/innen in der Jugendarbeit den Rücken.²³

Emanzipatorische Jugendarbeit braucht eine gesicherte Finanzierung. Die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus ist Bestandteil der Beziehungsarbeit, das bedeutet, dass eine strukturelle, langfristige Herangehensweise notwendig ist. Hierfür braucht es gut ausgebildete Fachkräfte, denn nur so kann die pädagogische Umsetzung gelingen, kann ein Wissens- und Erfahrungsschatz aufgebaut und eine kontinuierliche Arbeit zum Thema gewährleistet werden. Vorübergehende (Modell-) Projekte geben zwar wichtige Impulse, können jedoch nur kurzzeitig eingreifen und sind daher nicht der richtige Ansatz. Jugendarbeit braucht eine planbare Regelstruktur, die qualifizierte professionelle Arbeit sichert.

Um die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und anderen menschenverachtenden Haltungen zu unterstützen, sollten vor Ort etablierte Fachprojekte einbezogen werden, die Informationen zu lokalen Strukturen geben und die bei der Umsetzung von Gegenstrategien beraten können. Auch diese Projekte müssen ausreichend und unabhängig finanziert werden und benötigen politische Unterstützung.

Die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus oder anderen menschenverachtenden Haltungen findet in der Regelausbildung von (Jugend)-Sozialarbeiter/innen an den Hochschulen und an den Ausbildungsstellen für Erzieher/innen nur vereinzelt und zufällig statt und wird nicht als Basiskompetenz verstanden. Ähnlich wie auch bei der Ausbildung von Lehrer/innen wird das Thema oft nur im Rahmen externer Fortbildungen behandelt. Um Praktiker/innen darauf vorzubereiten, dass sie sich in ihrem Berufsalltag mit diesen Phänomenen auseinandersetzen müssen, sollte dieses Thema Teil der Regelausbildung werden. Auch sollte darauf hingearbeitet werden, das Bewusstsein dafür zu stärken, dass menschenverachtende Einstellungen ein gesamtgesellschaftliches Problem sind und nicht isoliert betrachtet werden dürfen.

23 Ebd.: 102ff.

3.3 Empfehlungen für den Verbund der Heinrich-Böll-Stiftung

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus und Jugendarbeit ist dringend notwendig. Die Universitäten sollten unterstützt werden, dies verstärkt zu tun, und sich mit Jugendarbeiter/innen sowie Akteuren aus Politik und Verwaltung dazu auseinandersetzen. Nur so kann der Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis gelingen. Bisher fehlt es an systematisch und professionell durchgeführten Evaluationen, die den Erfolg von Jugendarbeit im Umgang mit rechtsextremen und menschenverachtenden Einstellungen messen. Hierher gehörte auch die Untersuchung verschiedener Herangehensweisen, wie geschlechterreflektierende Strategien oder diversitätsbewusste Ansätze.

Um in der Jugendarbeit neue Ansätze zu etablieren, wäre es hilfreich, wenn spezielle Projekte, die emanzipatorische Ansätze fördern, unterstützt würden. Durch gezielte Fortbildungen kann die Heinrich-Böll-Stiftung die Auseinandersetzung mit diesen Themen fördern und Akteure aus der Praxis sensibilisieren, neue Ansätze in die reguläre Arbeit aufzunehmen. Gleichzeitig kann so aber auch auf bestehende Strukturen und etablierte Projekte hingewiesen werden, die auf langjährigen Erfahrungen und Kenntnissen zum Sozialraum beruhen. Anstatt immer neue Projekte zu entwickeln, könnten erfolgreiche Ansätze weitergeführt und verstetigt werden.

Tagungen und Kongresse fördern den fachlichen Austausch zwischen Vertreter/innen aus Theorie und Praxis. Um hier interessante Perspektiven aufzuzeigen, können neue Aspekte herangezogen werden, beispielsweise eine vergleichende Betrachtung von Erfahrungen aus urbanen und ländlichen Räumen.

Der Verbund der Heinrich-Böll-Stiftung sollte außerdem dort aktiv werden, wo Menschen für die Jugendarbeit ausgebildet werden. Hier werden kritische Rückmeldungen zu der praktischen Umsetzbarkeit verschiedener Ansätze benötigt. Angehende Fachkräfte sollten sich in der Ausbildung mit Rechtsextremismus, Rassismus und menschenverachtenden Haltungen auseinandersetzen, um in der Praxis darauf vorbereitet zu sein. Sie benötigen hilfreiche Ansätze und Methoden, um in der Lage zu sein, diese Themen mit Jugendlichen zu bearbeiten. Darüber hinaus muss es verlässliche Standards im Umgang mit Diskriminierungen geben, auf die sich Jugendarbeiter/innen beziehen können. In Deutschland gibt es nur wenige Professuren für die Themen Rechtsextremismus, Rassismus und menschenverachtenden Haltungen. Um diesen Bereich in der Ausbildung zu verankern, müssen Ressourcen für entsprechende Professuren dringend bereitgestellt werden.

Die gesellschaftliche Anerkennung von Jugendarbeit ist gering, nur selten erhalten Praktiker/innen die berechnete Wertschätzung für die Arbeit, die sie als professionelle Kräfte leisten. Durch eine qualitative Aufwertung der Ausbildung, die sich auch auf die berufliche Tätigkeit auswirkt, würde sichtbar, welche multiprofessionellen Ansätze es erfordert, hier tätig zu sein. Zudem erhalten die Jugendarbeiter/innen so eine Hilfestellung für die täglichen Auseinandersetzungen. Der Verbund der Heinrich-Böll-Stiftung kann hier wichtige Impulse setzen und in den Ausbildungsstellen einen Prozess der Veränderung in Gang bringen.

LITERATUR

- Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian/Simonson, Julia/Rabold, Susann (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Hannover.
- Birsl, Ursula (Hrsg.) (2011): Rechtsextremismus und Gender. Opladen.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2014): Die stabilisierte Mitte. Rechtsextreme Einstellung in Deutschland 2014. Leipzig.
- Feustel, Susanne/Nattke, Michael (2014): Das Problem der Etikettierung. Über «bunte Vögel», menschenrechtsorientierte Störerinnen, antifaschistische Demokraten und ihr Potential. In: Kulturbüro Sachsen e.V. (Hrsg.): Politische Jugendarbeit. Vom Kopf auf die Füße. Zum anwaltschaftlichen Arbeiten mit menschenrechtsorientierten Jugendlichen im ländlichen Raum. Dresden.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2012): Deutsche Zustände – Folge 10. Berlin.
- Köttig, Michaela (2008): Gegenstrategien in der Jugendarbeit. Umgang mit rechtsextremen Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit. In: Molthagen, Dietmar/Klärner, Andreas/Korgel, Lorenz/Pauli, Bettina/Ziegenhagen, Martin (Hrsg.): Gegen Rechtsextremismus. Handeln für Demokratie: 258-267. Bonn.
- Küpper, Beate (2013): Die Abwertung von anderen. In: *Thema Jugend. Zeitschrift für Jugend und Erziehung*, Nr.4, Münster: 3-5.
- Langenbach, Martin/Raabe, Jan (2011): Die Genese einer extrem rechten Jugendkultur. In: Schedler, Jan/Häusler, Alexander: Autonome Nationalisten. Neonazismus in Bewegung. Wiesbaden: 36-53.
- Lehnert, Esther (2012): Warum die Kategorie Gender wesentlicher Bestandteil von Rechtsextremismus-Prävention sein sollte. In: Bundschuh, Stephan/Drücker, Ansgar/Scholle, Thilo (Hrsg.): Wegweiser Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven. Bonn: 61-73.
- Melzer, Ralf/Zick, Andreas/Klein, Anna (Hrsg.) (2014): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn.
- Radvan, Heike/Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2013): Gender und Rechtsextremismusprävention. Berlin.
- Reimer, Kathrin/Fischel, Eberhard/Klose, Bianca/Müller, Matthias (2009): Entwicklung von Standards und Empfehlungen zum Umgang mit Rechtsextremismus in der Jugendarbeit. Erfahrungen im Berliner Bezirk Treptow-Köpenick. In: *deutsche jugend*, 57. Jg., H.1: 23-31.
- Salzborn, Samuel (2014): Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. Baden-Baden.
- Scherr, Albert (2012): Jugendarbeit und Rechtsextremismus. Was kann und was sollte Jugendarbeit zur Aneignung menschenrechtlicher und demokratischer Überzeugungen beitragen? In: Bundschuh, Stephan/Drücker, Ansgar/Scholle, Thilo (Hrsg.): Wegweiser Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Motive, Praxisbeispiel und Handlungsperspektiven. Bonn: 107-121.
- Stuve, Olaf/Hechler, Andreas (2015): Geschlechterreflektierende Neonazismusprävention. In *deutsche jugend*, 63. Jg., H.4: 166-175.
- Verein für Demokratische Kultur in Berlin (VDK) und Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR) (Hrsg.) (2006): Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismusprävention und -intervention bei Jugendlichen. Hintergrundwissen und Empfehlungen für Jugendarbeit, Kommunalpolitik und Verwaltung. Berlin.

Nicht die Wahl haben, nicht nicht zu reagieren

Ein Fachgespräch der Initiative I-Päd – intersektionale Pädagogik

Die Initiative I-Päd – intersektionale Pädagogik existiert seit 2011. Es ist eine Initiative, die die Anerkennung der Komplexität von Identitäten in der Pädagogik fördern und stärken soll. Dabei geht es um die Identitäten von Kindern und Jugendlichen sowie auch die der Lehrkräfte, Erzieher/innen und aller anderen Menschen, die mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten. Das Projekt wird konzeptioniert, begleitet, beobachtet und letztendlich durchgeführt von acht Personen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Sprachkenntnissen, Berufen und entsprechender einschlägiger pädagogischer Berufserfahrung. Hierzu zählen Erzieher/innen, Sozialarbeiter/innen, Mediator/innen, Psycholog/innen, Erziehungswissenschaftler/innen, Choreograf/innen und Politikwissenschaftler/innen.

Drei der Teammitglieder haben ein Fachgespräch zum Thema «Empowerment» in ihrer pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und angehenden Erzieher/innen aufgezeichnet.

Tugba: Empowerment, Empowerment, Empowerment! Es gibt so Momente in meiner politischen und pädagogischen Arbeit, bei denen ich einfach nur noch über Ansätze verwundert bin, die plötzlich populär werden, und innerhalb derer sich viele Leute einbilden, Expert/in dafür zu sein. Ich denke, wir sollten jetzt nicht über die Definition von Empowerment sprechen oder Expert/innentum vorgeben. Vielleicht sollten wir eher darüber sprechen, wie Empowerment uns bei unserer Arbeit begegnet.

Fiona: Empowerment ist ja genau wie Wellness ein vielbenutztes kommerzielles Wort. Empowerment bedeutet für mich, Menschen dazu anzuregen, auf ihre eignen Kräfte, auf ihre eigene Geschichte zurückzugreifen und das Leben verantwortungsvoll zu gestalten. Natürlich ist es, wenn es so umgesetzt wird, dann eine politische Macht – genau wie Wellness –, wenn es im ursprünglichen Sinne verstanden wird, wenn es eine politische Dimension beinhaltet.

Tugba: Empowerment ist für mich kein wirkliches Konzept. Es kann sich einfach kein Mensch dazu hinsetzen und ein Konzept entwerfen. Du kannst nahezu unmöglich Zeit, Tempo, Gefühl, Art und Weise von Empowerment planen. Ich glaube, dass wir

als Pädagog/innen schon mit unserer Haltung zur Gesellschaft – wie wir in der Gesellschaft stehen, wie wir aussehen oder mit unseren Identitätsmerkmalen – empowernd wirken können. Bei meiner oder unserer gemeinsamen pädagogischen Arbeit findet Empowerment auf ganz vielen verschiedenen Ebenen statt – manchmal überraschend, manchmal schockierend, manchmal werde auch ich empowert und das manchmal zu intensiv. Jugendliche empowern mich viel mehr, als ich sie, denke ich manchmal.

Fiona: Meine Vorstellung von Empowerment ist, sich gegenseitig über Diskriminierungserfahrungen auszutauschen und dann zu gucken, was es für Handlungsmöglichkeiten gibt. Welche Handlungsmöglichkeiten habe ich und welche haben andere, die ich vielleicht übernehmen könnte? Aber das Wort Empowerment klingt so, als würden die Leute aus Empowerment-Workshops rauskommen und sich als starke Schwarze Frau fühlen: «Yeah, black is beautiful!» Und das war nie mein Weg, damit umzugehen. Deswegen kann ich das auch nicht so weitergeben. Mir fehlt da manchmal ein Zwischenschritt.

Sven: Welcher Zwischenschritt ist das?

Fiona: Ich habe ein Video einer schwarzen Feministin gesehen, die sagt, dass für sie «Black is beautiful» auch bedeutet, mal in einen Raum zu kommen und zu sagen: «Ich fühle mich durch gesellschaftliche Bilder richtig hässlich.» Das auch mal sagen zu dürfen und dafür auch nicht beschämt zu werden, weil es politisch nicht richtig ist, sondern das mal auszusprechen und Schmerz zuzulassen, ist auch Empowerment. Und dann kann geschaut werden, wie damit umgegangen wird, welche Hilfsmöglichkeiten es gibt. Sonst kommt es mir so vor, als würde man sich eine Einsicht oder ein Selbstbewusstsein mit Empowerment-Ansprüchen überstülpen, die aber einfach nicht da sind. Es muss klar werden, was die Gesellschaft mit uns gemacht hat. Und bestimmte Sprüche, die in einer Community gut ankommen, entsprechen nicht unbedingt dem Selbstbewusstsein der Personen. Gesellschaftliche Normvorstellungen sind in uns selbst tief verankert, auch wenn wir – so gesehen – von der Norm abweichen. Wenn wir in einer solchen Gesellschaft aufgewachsen sind, hat diese mit ihren Normen unsere Persönlichkeit geprägt und unser Handeln gelenkt. Für Nicht-betroffene ist es komplett unverständlich, wie es nicht möglich ist, dies direkt durch diese Bewusstmachung aufzubrechen.

Sven: Dazu fällt mir die «It gets better»-Sache ein. Das sind Videos, die von Menschen aus Queer-Communities gemacht wurden und eine Botschaft an queere Jugendliche geben und sagen: «Es wird besser. Ich habe jetzt ein solches Leben, und alles ist gut und schön». Es gab dann irgendwann eine Welle, bei der junge Menschen das auch gemacht haben aus einem vermeintlichen Empowerment-Ansatz heraus, die sich danach aber umgebracht haben, weil gar nichts besser geworden ist. Sie haben den Hype aufgenommen: «Oh ja, das fühlt sich gerade gut an, es wird alles besser.» Aber der Struggle ist trotzdem nicht weg. Es ist wichtig, genau diesen Zwischenschritt zu

haben, zu sagen: «Nein, mir wurde jetzt ganz lange erzählt, dass ich falsch bin. Ich muss mich da auch erst mal herausarbeiten. Ich hab mein eigenes Tempo und will irgendwo hin. Ich kann mich nicht so mitreißen lassen».

Tugba: Ich glaube auch, dass bei Empowerment davon ausgegangen wird, dass alle aus der Situation, aus dem Workshop, rausgehen und es ihnen gut geht. Es ist eine riesige Verantwortung, einen sogenannten Empowerment-Workshop zu geben, weil du nicht kontrollieren kannst, was da passiert. weil alle Menschen unterschiedlich auf Wissen und Sensibilisierung reagieren. Und manche wollen es auch nicht wahrhaben: «Ich bin ja kein Opfer.» Ich hab das zum Beispiel, wenn ich in Gruppen reingehe – ob es jetzt Jugendgruppen sind oder Schulklassen – und das sind PoC [People of Color] oder Schwarze, dass ich schon einen Druck verspüre, weil ich PoC bin. Ich denke, ich muss die jetzt schützen, damit hier nichts passiert, weil ich so viel über Rassismus weiß und weiß, wie schmerzhaft das sein kann.

Sven: Aber das ist ja gerade kein Empowerment-Ansatz. Es zeigt ja nur, dass man selber in so einem «Struggle» ist.

Tugba: Genau, das meine ich ja auch mit großer Verantwortung und dem Nichtwissen, was alles passieren kann in sogenannten Empowerment-Workshops. Im nächsten Moment denke ich auch: «Diese Kids haben diesen Scheiß-Rassismus die ganze Zeit hier an dem Ort ausgehalten und sind auch weiter hier, und denen geht es vom ersten Eindruck her auch eigentlich ganz okay. Dann versuche ich sie zu stärken, ihnen eine Stimme zu geben und ihnen zu sagen: «Es ist nicht cool, dass dein Kumpel schon wieder zu dir «farbig» sagt, obwohl du das nicht willst. Du hast ihm gerade sechs Mal gesagt, dass du «schwarz» genannt werden möchtest. Ich gebe dir jetzt den Raum und den Schutz. Mach ihm das wirklich klar, dass du das nicht willst – und das immer wieder.» Unser Empowerment-Ansatz bei I-Päd besteht darin, in diesen Machtunterschieden, die Gruppen haben, die machtvollen Person kurz mal auszuschalten – vor allen Anderen. Das kann eine Bloßstellung sein, das kann aber auch ein einfacher Widerstand sein. Das ist Verantwortung, die wir da tragen. Es ist anstrengend und doch so wichtig, dass Menschen wie wir im Team (aufgestellt sind,) diese Arbeit machen.

Fiona, wie geht es dir denn als schwarze Person, wenn du als Pädagogin in einer Gruppe mit jungen Menschen arbeitest?

Fiona: In pädagogischen Kontexten habe ich die besten Erfahrungen meines Lebens gemacht, auch dadurch, dass mir schon eine gewisse Professionalität zugesprochen wird, was sonst nicht so ist. Da habe ich das Gefühl, dass, wenn PoC anwesend sind – gerade wenn wir in Schulen sind –, ein Widerstand von den PoC-Kids zu spüren ist: «Lasst das mal lieber bleiben». Sie haben einen Umgang mit Rassismus in der Schule gefunden. Und gerade wenn jemand von außen kommt und Rassismus anspricht, haben sie das Gefühl, vor der Klasse noch mal beweisen zu müssen, dass sie das aber gar nicht so «hardcore» sehen. Damit hatte ich am Anfang große Probleme, aber jetzt

denke ich mir, dass sie in der Klasse bleiben müssen. Ich gehe danach raus und bin weg. Ich sehe bei den jugendlichen PoC schon so einen Beweisdruck vor den Freund/innen, nicht zu rassismuskritisch zu denken. Dieses Denken hat mich anfangs irritiert, aber jetzt würde ich von einzelnen Personen nicht mehr erwarten, sich so offen rassismuskritisch zu äußern, ich würde sie auch nicht mehr so als PoC hervorheben. Weil ich das ja auch selber so sehe. In anderen pädagogischen Kontexten bin ich ja auch Schülerin und habe Schwarze Lehrpersonen vor mir, und da ist diese Vorbildfunktion immer zweischneidig. Auf der einen Seite ist es empowernd zu sehen, wenn andere schwarze Menschen einen größeren Handlungsspielraum haben oder sich mehr leisten können, auf der anderen Seite vergessen diese auch schnell, dass sie das auch machen können, weil sie in diesem Moment in einer privilegierteren Position sind. Und da wird es immer ein Unterschied sein, ob du Teil der Gruppe bist oder ob du davor stehst.

Tugba: Aber ändert sich bei dir in deiner Haltung als Pädagogin etwas, wenn du siehst, da sind PoC und Schwarze in der Gruppe? Hast du ein größeres Verantwortungsgefühl?

Fiona: Ja, das habe ich auf jeden Fall. Und ich bin auch stärker motiviert. Es ist keine Last. Ich freue mich, einen Raum schaffen zu können, in dem Kindern und Jugendlichen of Color zugestanden wird, dass sie Expert/innen für ihre Rassismuserfahrungen sind und wir ernsthaft von ihnen lernen und mit ihnen in Austausch gehen – vor allem, ohne bevormundend zu sein. Und den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, aus sich heraus die Initiative zu ergreifen, macht sie weniger zu Opfern und mehr zu Akteur/innen. Die Frage ist ja vor allem, wie der Workshop gestaltet wird. Ich habe ein Problem mit Empowerment-Ansätzen, die nur auf positive erfolgreiche schwarze Vorbilder wie z.B. Barack Obama setzen. Natürlich können mediale Bilder von im Mainstream anerkannten schwarzen Personen empowernd sein, aber gerade mit dem Ansatz des intersektionalen Empowerments im Hintergrund sollten wir als Pädagog/innen vermitteln, dass ökonomische Verwertbarkeit, Leistung, Anpassung und Privilegien im Bezug auf Heterosexismus, Ableismus usw. nicht nötig sind, um wertgeschätzt zu werden. Diversere Bilder von schwarzen Menschen sind gefragt. Es ist sicherlich bereichernd zu sehen, dass eine schwarze Person oder PoC einen Kurs leitet, Kompetenzen zugeschrieben bekommt und Wissen produziert. Gleichzeitig sollten wir aber durch Ausflüge, Beispiele, Bezugnahmen und unsere eigene Positionierung ein diverseres Bild von PoC zur Verfügung stellen. Zum Beispiel ist ein Besuch in einem Raum wie Each one Teach one – einem schwarzen Wissensarchiv in Berlin – auf so vielen Ebenen empowernd. Es ermöglicht Schwarzen und PoC selbständig, auf einen Jahrtausende alten widerständigen Wissensschatz zurückzugreifen.

Sven: Ihr redet ja jetzt gerade von so etwas Geplantem: Ich geh irgendwo rein und bringe jetzt Empowerment in den Raum. Die Frage ist ja, wie kann man überhaupt in der Jugendarbeit empowernd arbeiten ohne ständig einen solchen Empowerment-Raum aufzumachen. Das geht ja auch oft nicht. Meist hast du ja als Erzieher/in, Sozialarbeiter/in im Jugendclub oder wo auch immer nicht die Möglichkeit zu sagen:

«So, von 13.15 Uhr bis 15.56 Uhr gibt es einen Empowerment-Raum. Und da müssen jetzt alle, die nicht dazu gehören, mal raus oder etwas Anderes machen.» Man kann empowernd wirken, so wie man als Pädagog/in da ist, arbeitet, etwas gestaltet oder eine Struktur umstellt. Es kommen viele Ebenen zusammen. So fehlt meistens schon ein gemeinsames Rassismusverständnis.

Fiona: Ich habe ganz viele Lehrkräfte in meiner Laufbahn erlebt, die selbsternannte Anti-Rassist/innen sind, dann aber in ihrer Sprache und in dem, was sie erzählen, total rassistisch sind – weil sie ein unzutreffendes Bild haben von Rassismus und es für sich deswegen auch nicht auflösen können. Wenn es um ihre Privilegien oder ihre eigene Rolle geht, wird es ihnen schon zu viel. In meiner Schule hing früher ein Plakat, da stehen sich eine Schwarze und eine weiße Person gegenüber, zeigen mit dem Finger aufeinander und der eine sagt: «Du bist schwarz,» und der andere sagt: «Ich weiß.» Und da drunter steht: «Der andere ist anders. Genauso wie du.» Wenn du das als Plakat so hängen hast, kannst du für einen Mikrokosmos wie «Schule» das Problem ganz schnell erklären. «Er ist weiß, er ist schwarz, ihr seid beide anders, jetzt beschimpft euch nicht.» Dass es aber noch andere Ebenen und gesellschaftliche Orte gibt, an denen Diskriminierung anders – strukturell oder institutionell – wirkt, interessiert niemanden. Das ist für viele Leute einfach nicht wichtig, besonders nicht für die, die privilegiert sind.

Tugba: Hier ist auch wieder das Problem, wie der Rassismusbegriff gesellschaftlich oft nur im Kontext mit Rechtsextremismus verwendet wird. Rassismuserfahrungen im Alltag werden nicht als solche gesehen. Dass jeder Mensch rassistisch denkt und handelt, ob gewollt oder ungewollt, wird vielmehr als Anklage gesehen und vor allem von proklamierten «Anti-Rassist/innen» abgewehrt. Deswegen ist es auch so wichtig, dass wir vermehrt mit angehenden Pädagog/innen arbeiten. Oft frage ich angehende Erzieher/innen: «Was habt ihr denn in den drei Jahren Ausbildung zu dem Thema Diskriminierung gemacht?» Ihre Antwort ist: «Interkulturelle Erziehung und Mehrsprachigkeit und so oder wie man damit umgeht, wenn sich Kinder gegenseitig mobben oder streiten.» Das lernen oder behandeln sie auch nur oberflächlich. Sie arbeiten nicht präventiv, sondern intervenieren einfach nur, wenn es zu spät ist, z.B.: «Peter, hör auf, Ahmet mit der Schippe auf den Kopf zu hauen. Das macht man nicht! Wie würde es dir gehen, wenn ich das bei dir machen würde? Jetzt entschuldige dich, werdet jetzt wieder Freunde!» Peter wird sich ganz bestimmt sein Leben lang ganz doll an die heftige Rüge und Spiegelung erinnern und mit Sicherheit nie wieder Gewalt anwenden. Da wird allen Ernstes von einem Vierjährigen erwartet, sich in andere hineinzusetzen und sich zu reflektieren. Dabei sollten sie ihr eigenes Verhalten reflektieren – und zwar richtig.

In Bezug auf verschiedene Diskriminierungsformen und die Stellung der Erzieher/innen in ihren Machtgefällen gibt es erhebliche Lücken. Ich weiß, dass wirkliche Diskriminierung auf Erzieher/innen in ihrer Arbeit zukommen wird und sie nicht wissen werden, was zu tun ist. Sie werden es falsch angehen oder – noch schlimmer – es nicht bemerken, dass das Diskriminierung bzw. Rassismus ist, weil Kinder in ihrem

Weltbild ja nicht rassistisch sein können. Schließlich sähen Kinder keine Farben oder Unterschiede. Das ist doch Quatsch! Sich soweit selbst zu reflektieren um zu bemerken, dass man selbst ein Teil davon ist, Kindern Diskriminierungsprozesse beizubringen. Da stimmt etwas in unserem Bildungssystem nicht. Dabei sollte es ein Fach in der Erzieher/innen-Ausbildung geben, in dem es darum geht: Wie gehe ich mit anderen Menschen um? Was ist Diskriminierung? Was ist Rassismus? Was ist Homophobie? Was ist Transdiskriminierung? Wie kann ich bestmöglich arbeiten, um dem vorzubeugen etc.? Das müssen sie doch eigentlich auch lernen, wenn die Erzieher/innen-Azubis schon lernen, wie man kocht oder Fieber misst.

Fiona: Kinder werden oft nicht als eine selbständige Generation wahrgenommen, die ihre eigenen Leben gestalten (können). Ihr Leben wird von anderen Menschen gestaltet und durchstrukturiert. Sie werden in diesen Prozess nicht einbezogen oder vorher dazu befragt. Das Konzept von Kindheit und Jugend diskriminiert somit Kinder und Jugendliche systematisch. Generell werden Menschen, die von irgendwelchen Diskriminierungsformen betroffen sind, rechtlich, politisch und strukturell benachteiligt. Wieso wird so etwas nicht unterrichtet? Was ist die Angst des Systems – des Bildungssystems? Stattdessen werden schon vorhandene Hierarchien als die Norm gelehrt. So werden nicht-weiße Jugendliche und Kinder auch noch in Kita, Schule und sozialem Bereich benachteiligt – da wo sie gerne, gleichberechtigt und frei lernen sollten. Da fällt mir immer das Experiment von Jane Elliott ein, die bei diesem Test Kinder aus einer Schule in die Kategorien «blaue Augen» und «braune Augen» aufteilte. Die eine Gruppe von Kindern wurde mit Privilegien und positiven Eigenschaften bestückt, während die andere Gruppe das genaue Gegenteil erfuhr und schlecht behandelt wurde. Im Laufe des Tests stellte sich heraus, dass die Schulleistungen der benachteiligten Kinder immer schlechter wurden.

Sven: Mit so einem Wissen über Rassismus gibst du ja deine komplette Sicherheit, die Welt, die du dir konstruiert hast, auf. Da bricht ja alles weg. Dieses Wissen ist teilweise schwer auszuhalten. Und es ist schwer, dann seine Position als weiße/r Pädagog/in in diesem rassistischen Bildungssystem zu finden. Wenn du tatsächlich irgendwo mit 10 bis 25 Jugendlichen zusammen arbeitest und auf dem Schirm hast, was es für Machtverhältnisse gibt, was du am besten präventiv noch beachtest, weil es ja sein könnte, dass jemand trans*, homo oder PoC ist, du dich aber selber nie mit den Themen auseinander setzen musstest, dann sind drei Jahre Ausbildung auch sehr wenig Zeit, sich klar zu werden, wie gesellschaftliche Strukturen funktionieren. Es geht ja nicht darum: «Oh, da wird ein Kind in der Gruppe diskriminiert, ich hab ja in meiner Ausbildung gelernt, Diskriminierung ist nicht gut, deswegen wende ich jetzt meine in der Ausbildung gelernten Handlungsoptionen an.» Ich dagegen bin der Meinung: «Jede/r kann doch handeln wie er/sie will. Es geht um eine Haltung dahinter. Wenn ich eine Haltung habe oder ein bestimmtes Gesellschaftsbild, dann werden das die Kids auch merken.

Fiona: Aber es geht nicht nur um deine Haltung als weiße Person, sondern schon auch um Wissen von Schwarzen und PoC, wie anti-rassistische Haltungen umgesetzt werden können.

Sven: Das setze ich voraus. Weiße Pädagog/innen können das alles wissen und haben immer noch die Wahl, ob sie ein Fass aufmachen oder nicht, wenn rassistisch diskriminiert wird.

Tugba: Die Wahl haben wir Pädagog/innen of Color und schwarze Pädagog/innen aber nicht. Wir müssen reagieren. Selbst wenn wir nicht reagieren, machen wir das bewusst. Kinder und Jugendliche haben einfach das Recht darauf, Einrichtungen zu besuchen, in denen ALLE diskriminierungsfreie Bildung erfahren. Es ist die Aufgabe von Menschen, die in diesen Einrichtungen arbeiten, sich fortbilden zu lassen und ernsthaft daran zu arbeiten, einen wirklich diskriminierungsarmen Raum zu schaffen. Und hierfür sollten sie keine Vereine zu Rate ziehen, die irgendeinen interkulturellen Kuschelworkshop anbieten, wo weiße Pädagog/innen dann eigentlich nur ihre Befindlichkeiten mit den «ach so bösen» Migrant/innen-Kindern besprechen.

Fiona: Es müsste den Erwachsenen bzw. Pädagog/innen in einem solchen Umfang eigentlich keine Wahl mehr gelassen werden. Ich bin ja auch dafür, dass viel striktere Ausbildungs- und Verhaltensrichtlinien gelten, dass gewisse Sachen einfach nicht mehr in diesem Raum zugelassen werden. Es darf keine Option mehr sein, dass Pädagog/innen z.B. Pipi Langstrumpf vorlesen.

Sven: Ich glaube, dass das Schulsystem vor allem nicht die Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen im Blick hat, die Schwarze oder PoC sind. Das haben sich die Kinder auch nicht so rausgesucht, deswegen sollten die Pädagog/innen auch nicht nicht die Wahl haben dürfen.



Erfolgreiche Jugendsozialarbeit im interdisziplinären und interkulturellen Team – Die 180°-Wende

Gewinn durch Interdisziplinarität

Die in Nordrhein-Westfalen ansässige Initiative 180°-Wende, die im Folgenden vorgestellt wird, wird von Menschen mit den unterschiedlichsten biografischen und beruflichen Hintergründen getragen. So wirken Jurist/innen, Sozialarbeiter/innen, Unternehmer/innen oder Wissenschaftler/innen im Mentorenpool als Helfer mit. Des Weiteren wirken im Leitungsteam des Netzwerks, den sogenannten Coaches, Menschen aus den unterschiedlichsten Fachbereichen mit, die die Arbeit der Initiative bereichern. Diese Interdisziplinarität ist eine Bereicherung für die durch die Initiative organisierte Hilfe, da die Expertise und somit schneller Rat mit juristischem, psychologischem, theologischem und sozialwissenschaftlichem Hintergrund erfolgen. Dieser Ansatz kann durch seine interdisziplinäre Herangehensweise inspirierend für Jugendsozialarbeit sein.

Die Funktionsweise des 180°-Wende-Netzwerks

180°-Wende ist eine Präventions- und Hilfsinitiative aus NRW, die Jugendlichen seit dem Jahr 2012 dabei hilft, ihr Leben zum Positiven zu verändern. Kriminalität, Orientierungslosigkeit, religiöse Radikalisierung sowie extremistische Ideologien, aber auch soziale Isolation und Abkapselung sind Problemfelder, mit denen sich die Akteure der 180°-Wende auseinandersetzen. Die Initiative des Jugendbildungs- und Sozialwerks Geotho e.V. aus Köln hat sich zum Ziel gesetzt, durch Jugendsozialarbeit in Form von Projekten, wie einer Beratungsstelle in Köln-Kalk, einer mobilen Beratung in Bonn, einer Maßnahme zur Entlassungsbegleitung von jungen Inhaftierten, Empowerment-Kursen von jungen Frauen, Empowerment-Kursen für Jugendliche zur Arbeitsmarktintegration und einem Schulprojekt gegen Menschenfeindlichkeit einen deutlichen Beitrag für das Miteinander und zur Radikalisierungsprävention im Frühstadium zu setzen. Primär richtet sich das Angebot im Allgemeinen an

Jugendliche und junge Erwachsene bis 30 Jahre, die diverse Herausforderungen im Leben zu bewältigen haben, bei denen sie Hilfe und Rat benötigen.

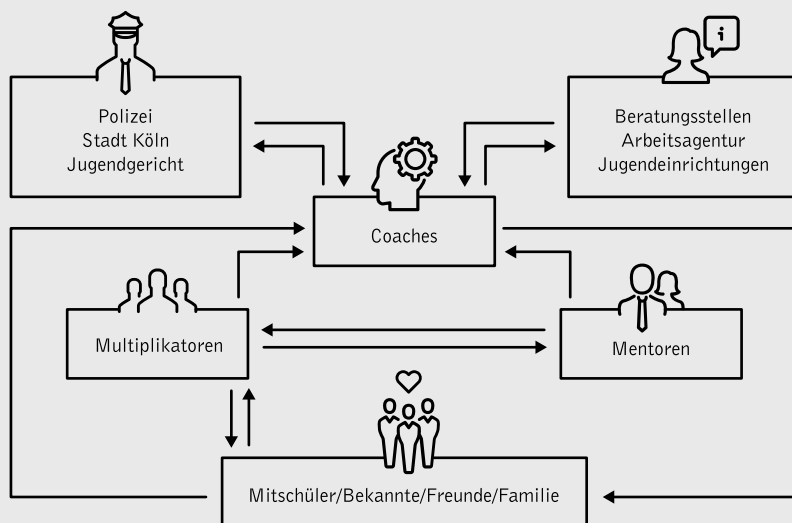
Mit Hilfe von erfahrenen Trainer/innen der Stadt Köln und der Polizei Köln sowie weiteren Netzwerkpartner/innen wie der mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus werden im Rahmen von 180°-Wende junge Menschen in den Bereichen Demokratie und Recht, Deeskalationstraining, Zivilcourage, Drogen- und Suchtprävention und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit geschult. Zudem gibt es praktische Module wie die Teilnahme an Stadtkonferenzen und einen Besuch der Polizeiinspektionen.

Der Schlüssel zum Gelingen ist der «Peer to peer»-Ansatz, der es der 180°-Wende ermöglicht, die Zielgruppe zu erreichen. Junge Multiplikator/innen werden aktiv und vermitteln, wenn nötig, andere Jugendliche mit Bedarf an vorhandene Angebote weiter. Der Vorteil ist, dass durch die mobile niederschwellige Präsenz und Kontaktaufnahme in den Brennpunkten Fehlverhalten im Frühstadium und einer Abkapselung von der Gesellschaft vorgebeugt werden kann. Die Multiplikator/innen sollen ihr Wissen und ihre praktischen Erfahrungen vervielfachen, sodass langfristig das Klima im Stadtviertel zum Positiven hin verändert wird. Die Initiative schafft positive Vorbilder und stärkt sie, damit sie Jugendlichen, denen diese im unmittelbaren familiären Umfeld fehlen, eine Orientierung bieten können.¹

Für die Funktionsweise des Netzwerks bilden drei verschiedene Gruppen (Coaches, Multiplikator/innen und Mentor/innen) – wie in der folgenden Abbildung dargestellt – im Projekt eine Einheit und arbeiten eng zusammen.

Abbildung 1: Beteiligte Akteur/innen an der 180°-Wende

Originalgrafik: Mimoun Berrissoun und Ümran Sema Seven



¹ Vgl. JubiGo (2012): 35ff.

Rolle der Coaches

Coaches bilden die Leitungsebene des Projekts und sind ein wesentliches Basiselement der gesamten Initiative. Vor allem leisten sie die Vernetzungsarbeit zwischen allen beteiligten Gruppen. Sie stehen eng mit den jungen Multiplikator/innen sowie mit den verschiedenen Kooperationspartner/innen (diversen Institutionen wie Stadt, Polizei, Schule, Beratungs- und Therapiestellen, Jugendvereinen, kulturellen und religiösen Einrichtungen) und den Mentor/innen als Fachleuten zu diversen Themen im Austausch. Coaches haben eine Art Trainer/innen- oder Betreuer/innen-Funktion inne. Ebenso wird die Einzelfallunterstützung für Jugendliche durch sie abgestimmt, organisiert und vermittelt.² Sie arbeiten eng mit den Multiplikator/innen zusammen, um z.B. die adäquaten Beratungsangebote in Köln zu finden. Jeder Coach ist zuständig für einen Stadtteil, aus dem er oder sie selbst stammt oder für eine Zielgruppe, der er oder sie angehört. So entsteht ein stadtweites Netzwerk. Die unterschiedlichen Migrationshintergründe und Biografien der Coaches gewährleisten den Zugang zu mehreren Migrant/innen-Gemeinden und erleichtern eine frühzeitige Problemerkennung.³

Derzeit besteht das 180°-Wende-Netzwerk aus 15 Coaches, ca. 150 Multiplikator/innen – wovon knapp die Hälfte junge Frauen und Mädchen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren sind – und ca. 15 Mentor/innen, die allesamt in unserer Datenbank mit Angaben zu ihrem Alter, Kontaktdaten, Schule oder Beruf erfasst sind. Das Alter der Coaches, darunter sieben Frauen und acht Männer, reicht von 29 bis 37 Jahren. Unter ihnen sind vier Jurist/innen, ein Wirtschaftsjurist, eine Gesundheitsökonomin, ein Sozialwissenschaftler, eine Sozialpädagogin, eine Psychologin, ein Wirtschaftsingenieur, vier Betriebswirte und eine Medizinische Fachangestellte. Sie alle bewegen sich in der Regel in Netzwerken, die durch Bekanntschaften, persönliche Nähe und Familie entstehen und denen auch die Zielgruppe angehört. Präsent sind sie in Schulen, Sportvereinen, Jugendclubs, Kultur- und Moscheevereinen und in ihrer Nachbarschaft. Auf diese Weise können sie den direkten Kontakt zu hilfsbedürftigen Personen herstellen bzw. werden ohne Hemmschwellen von der Zielgruppe angesprochen, was dazu beiträgt, dass die notwendige Hilfe frühzeitig und unbürokratisch mobilisiert wird. Die Multiplikator/innen kennen die jeweiligen kulturellen Gegebenheiten und können dadurch auch weitere Akteur/innen wie z.B. die Eltern aktivieren.

Sowohl die Coaches als auch die Multiplikator/innen sprechen neben Deutsch zusätzlich verschiedene Sprachen wie zum Beispiel Englisch, Französisch, Arabisch (verschiedene Dialekte), Türkisch, Kurdisch, Paschtunisch, Dari, Persisch, Italienisch, Bosnisch, Serbisch und neben Senegalesisch noch weitere westafrikanische Dialekte. Diese kulturelle und sprachliche Vielfalt ist ein wesentlicher Faktor, der den Zugang zu den jungen Menschen erleichtert und den Erfolg der Bemühungen maßgeblich ausmacht: Gemeinsames schafft persönliche Verbundenheit, die die Voraussetzung für eine gute Basis von Vertrauen ist. Die Multiplikator/innen erhalten für die

² Vgl. Berrissoun (2014): 395

³ Vgl. ebd.

Teilnahme an den Modulen und für ihr Engagement Zertifikate, die ihren sozialen Einsatz bekunden.

Rolle der Multiplikator/innen

Ein weiteres wesentliches Element des Netzwerks sind die Multiplikator/innen, die den Kern des Projekts und die Aktionsebene bilden. Hierbei handelt es sich um Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 14 und 27 Jahren, die im Privat- und Berufsleben Erfolge vorweisen können und Vorbilder für die Zielgruppe darstellen. Dies geschieht vor allem, indem sie öffentlich Haltung bekennen, möglichst weiträumig präsent sind und als Vorbilder auf der Ebene des Peer-Group-Drucks auf eine große Gruppe junger Menschen positiv einwirken.⁴ Da sie selbst Jugendliche sind und gegenüber Gleichaltrigen einen Vertrauensvorschuss genießen, erfahren sie sehr früh von potentiellen hilfsbedürftigen Jugendlichen und können aktiv werden. Dieser Aspekt sichert die schnelle Einleitung von Lösungsansätzen und deren Akzeptanz. Somit sind die Multiplikatoren diejenigen, die an der Basis arbeiten, d.h. sie sind die ersten, die Veränderungen an ihren Mitmenschen bzw. in ihrem sozialen Umfeld wahrnehmen oder erfahren.

Über unser Projekt sind sie im Rahmen einer speziellen Multiplikator/innen-Ausbildung – wie bereits genannt – für bestimmte Themenbereiche sensibilisiert worden. Mit dieser Ausbildung helfen die Multiplikator/innen den Betroffenen direkt oder vermitteln professionelle Hilfe. Hierbei sind Multiplikator/innen als Helfer/innen geeignet, da sie sich gut in dem jeweiligen Stadtbezirk oder in der Stadt insgesamt auskennen. Sie sind dort geboren und aufgewachsen und kennen daher die örtlichen Problembereiche. Damit zeigen sie den Jugendlichen oft mit Unterstützung der Coaches einen Weg zu ihrer persönlichen Wende auf. Die jungen, aktiven, zunächst ehrenamtlichen Multiplikator/innen loten gemeinsam Aktivitäten aus und sprechen mit der Zielgruppe Regeln ab.⁵ Sie sollen positive Ansätze bestärken, Kriminalität eindämmen, Ursachen für Radikalisierung bekämpfen und aggressive Kriminalität verringern.

Junge Menschen sollen ihr eigenes Potential entdecken, sich erstrebenswerte Ziele im Leben setzen und diese letztlich erreichen.⁶ Wenn viele junge Menschen sich zusammenschließen und Ihresgleichen die Hand reichen, verändert sich das Lebensgefühl im «Veedel» und in der Stadt zum Positiven. Durch die im gesamten Stadtgebiet vorhandenen ehrenamtlichen Multiplikator/innen wird das vorhandene Angebot im sozialen Bereich mit der Nachfrage verbunden. Junge Menschen aus der Zielgruppe übernehmen Verantwortung für andere Jugendliche und können deshalb früh motivierend und vermittelnd eingreifen. Durch das Erfahrungs- und Kulturwissen der Multiplikator/innen und Coaches können selbst solche Jugendliche erreicht werden, die unter normalen Umständen nie oder erst sehr spät vorhandene Angebote

4 Vgl. ebd.: 396f.

5 Vgl. JubiGo e.V. (2012): 4 ff.

6 Vgl. ebd.: 13f.

für die Lösung ihrer Probleme wahrnehmen würden.⁷ Die Nachhaltigkeit des Projekterfolgs resultiert aus der Tatsache, dass Jugendliche selbst aktiv werden, Verantwortung für ihr Umfeld übernehmen und ihre Stadt mitgestalten. Es wird ihnen kein Konzept aufgezwungen, in dem sie lediglich als Empfänger/innen von Angeboten gesehen werden. Vielmehr wirken sie aktiv an für sie konzipierten Angeboten mit und erlernen dadurch Fähigkeiten, die sie ein Leben lang benötigen. Um sicherzustellen, dass die Mehrheit der Jugendlichen erreicht wird, die Hilfe oder Beratung benötigen, sind junge, erfolgreiche und fest im Gemeinschaftsleben verankerte Jugendliche als Multiplikator/innen im Projekt aktiv.

Rolle der Mentor/innen

Mentor/innen sind i.d.R. berufstätige Menschen jeden Alters, die sich gerne ehrenamtlich engagieren möchten. Aufgrund der Berufstätigkeit ist deren Hilfe jedoch nur zeitlich begrenzt möglich. Daher stehen sie im sogenannten Mentor/innen-Pool und sind abrufbar, wenn eine spezielle Hilfe ihrerseits benötigt wird. Beispielsweise bieten sie Jugendlichen kurzfristig Nachhilfe in Sprachen oder anderen Bereichen an oder fungieren als Karriere-Ratgeber/innen für die Multiplikator/innen. Ebenso können sich Firmeninhaber/innen als Mentor/innen melden, indem sie Jugendlichen Praktika und Jobs anbieten.

Die Einzelfallunterstützung und die Motivation der Engagierten

Bei der Einzelfallunterstützung handelt es sich primär um das Vermitteln schon bestehender externer Hilfsangebote an junge hilfsbedürftige Menschen und ihre schnelle Unterstützung mit Hilfen direkt aus dem Projekt. Das beschriebene Netzwerk aus Coaches und Multiplikatoren fungiert als Schnittstelle, um eine ganze Reihe von Vermittlungsaufgaben zu übernehmen.⁸ Die Einzelfallunterstützung beinhaltet verschiedene Hilfsangebote, die sich aus den unterschiedlichsten Lebensumständen ergeben. Die einzelnen Maßnahmen können in ihrer Dauer und Intensität sehr variieren. Diese Hilfsangebote beinhalten u.a.:

- allgemeine Bildungsberatung, insbesondere die Begleitung von Schülern zwischen Schulabschluss und Ausbildung bzw. Studium,
- Vermittlung zur Berufsberatung der Arbeitsagentur und anderer Beratungsstellen,
- Vermittlung von Familienberatung,
- Hinzuziehung von Drogenberatungsstellen, Psychologen, Psychiatern etc.,
- Vermittlung von Asylberatung,
- Interventionen in Krisensituationen jeglicher Art, z.B. bei drohender Obdachlosigkeit,
- Arbeits- und Ausbildungsstellenvermittlung u.v.a.m.

⁷ Vgl. ebd.: 27ff.

⁸ Vgl. JubiGo (2014): 17

Die Einzelfallunterstützung beginnt mit einer Ermittlung von Problemen und Bedürfnissen im Rahmen des Erstkontakts. Nachdem festgestellt wird, was der oder die Jugendliche braucht, werden adäquate soziale Angebote in der Stadt ausgewählt, und der bzw. die Jugendliche wird von einem/r Multiplikator/in oder Coach zu der Beratungsstelle begleitet. Dies vor allem deshalb, weil Angebote in der Regel wenig bzw. gar nicht von der Zielgruppe genutzt werden. Die Nahtstelle zwischen Angebot und Nachfrage fehlt oft, da Informationsdefizite bestehen und es Hemmungen gibt. Ziel ist es, durch eine flächendeckende Eingliederung von Jugendlichen in Beschäftigungs- und Ausbildungsverhältnisse Kriminalität, Extremismus und soziale Abschottung zu vermeiden. Speziell Jugendliche und junge Erwachsene mit schwerwiegenden Problemen werden an professionelle Betreuungsangebote weitervermittelt.⁹ Die aufgezählten Beweggründe lassen sich auch bei den freiwillig Engagierten des Projekts wiederfinden. Einige Coaches haben selbst Schwierigkeiten und Herausforderungen im eigenen Leben nur durch die Unterstützung und Förderung Dritter, sei es durch die Familie oder externe Personen, bewältigen können. Diese Erfahrung und die Dankbarkeit darüber bestärken sie darin, anderen jungen Menschen in heiklen Lebenssituationen Hilfe anzubieten.¹⁰ Dabei empfinden sie das Weiterentwickeln ihrer sozialen Kompetenzen als Bereicherung. Zum einen erwerben sie Wissen u.a. durch die Multiplikator/innen-Ausbildung, und zum anderen erkennen sie vor allem durch die Einzelfallunterstützung, wo ihre eigenen Fähigkeiten und Grenzen liegen. Eine weitere Motivation für ihre Arbeit sehen sie darin, die Stadt, in der sie leben, mitgestalten zu können, indem sie sich gesellschaftlicher Anliegen annehmen. Das Ehrenamt bzw. bürgerschaftliches Engagement wird als ehrenvolle Tätigkeit betrachtet. Dies soll durch die Initiative den Jugendlichen nahe gebracht werden.

Konkretes Beispiel

Im folgenden Beispiel kann nachvollzogen werden, wie viel Anteil jeder Einzelne als Mitglied der Gesellschaft sowohl an der Hilfe als auch am Scheitern des Einzelnen haben und wie ein interdisziplinäres und interkulturelles Beratungsnetzwerk hier Abhilfe schaffen kann.

Ein junger Mann, im Folgenden Ahmet genannt, Anfang zwanzig und Sohn einer alleinerziehenden Mutter, traf in der U-Bahn auf einen Coach von 180°-Wende, der ihn flüchtig kannte. Der Coach fühlte sich für den Jugendlichen aus seinem Stadtbezirk zuständig und erkundigte sich nach seinem Wohlergehen. Ahmet war frustriert und sehr deprimiert. Im Gespräch kamen pauschale negative Äußerungen über die Gesamtgesellschaft zum Vorschein. So wiederholte er das Narrativ des «Kampfs der Kulturen» immer wieder: «Sie wollen gar nicht, dass wir irgendeinen Beruf bekommen! Sie wollen gar nicht, dass wir es schaffen.» Dass er in so einem Zustand einen Coach antraf, der zufälligerweise aus demselben Kulturkreis stammte und noch rechtzeitig auf seine Sorgen und Bedürfnisse eingehen konnte, war die beste Möglichkeit,

⁹ Vgl. Berrissoun (2014): 399f.

¹⁰ Vgl. JubiGo e.V. (2014): 6

ihm einen Halt in der Gesellschaft zu ermöglichen. Es wurde das Netzwerk aktiviert und das 180°-Wende-Team nahm sich vor, ihm auf vielfältige Weise zu helfen.

Zunächst luden wir ihn zu uns ein und interessierten uns für seine aktuelle Situation und seinen Lebenslauf. Der junge Mann hatte eine zweijährige Odyssee hinter sich: Nach zahlreichen Bewerbungen und drei absolvierten Praktika, die aber nie zu einer Anstellung führten, versuchte er sein Glück letztendlich bei der Marine. Dort wurde er – weit weg von Familie und Freunden – Opfer von Mobbing durch seine Mitsoldat/innen. Seinen Gebetsteppich, den seine Mutter ihm mitgegeben hatte und der eher symbolische als religiöse Bedeutung für ihn hatte, fand er in Abständen immer wieder im Mülleimer. Er wurde als «Kameltreiber» und «Terrorist» beschimpft und konnte sich gegen diese Diskriminierung nicht wehren. Von Dienstaufsichtsbeschwerden oder Anti-Mobbing-Stellen innerhalb öffentlicher Strukturen hatte der Betroffene keine Kenntnis und konnte dadurch auch seine Diskriminierungserfahrungen nicht verarbeiten. Nach einer langen Zeit der Unschlüssigkeit und des Grübelns entschied er sich, seinen Wehrdienst abzubrechen. Seine Fahrt nach Hause war vom Gefühl des Scheiterns begleitet.

Auf dem Rückweg traf es ihn aber noch härter: Auf einem Bahnhof wurde er von Polizeibeamt/innen kontrolliert. Sein Feldmesser wurde nicht richtig verschlossen in seiner Tasche vorgefunden. Das brachte ihm eine hohe Geldstrafe ein. Zuhause traf er auf seine Mutter, die über diese Vorkommnisse traurig war. Der Frust, den er in sich trug, und die freie Zeit, die er jetzt hatte, brachten ihn in Kreise von Sympathisant/innen der radikalen Szene. Die erste Stufe auf dem Weg zur Radikalisierung war schon beschritten.

Durch unsere Arbeit konnten wir ihm wieder Halt geben. Er wurde in Beratungsgruppen eingeladen und lernte andere junge Leute mit ähnlichen Problemen kennen. Die Erkenntnis, dass man nicht alleine mit solchen Erfahrungen dasteht, ist für viele junge Menschen entlastend. Ältere Coaches halfen ihm u.a. bei der weiteren Berufswahl. So wurden seine Berufserfahrungen, die er bisher gesammelt hatte, in eine ansehnliche und ausführliche Bewerbung gepackt. Seine Gedanken und Vorurteile wurden mit ihm ausführlich diskutiert. Schließlich wurde er dabei unterstützt, sein Abitur nachzumachen und gleichzeitig eine technische Ausbildung zu absolvieren.

Inzwischen hat er sich wieder stabilisiert: Er hat neuen Mut gefasst und engagiert sich neben seiner Ausbildung auch für andere junge Leute im Netzwerk. Die 180°-Wende ist bei diesem jungen Mann im positiven Sinne gelungen. Voller Motivation startete er im August in das neue Schuljahr und wird weiterhin bei unserer Initiative eine Anlaufstelle für seine Sorgen und Nöte haben.

Dieses Beispiel ist eines unter vielen anderen, und es konnte hier – wie auch bei anderen – zu verschiedenen Anliegen die Expertise der Teammitglieder genutzt werden. In Bezug auf die Verbesserung der schulischen und beruflichen Situation wurde ein Coach in die Beratung einbezogen, der sich auf dieses Thema spezialisiert hat. Bei Radikalisierungstendenzen und der sich anbahnenden Nähe zu radikalen religiösen Gruppen brachte sich ein Coach mit fundiertem theologischem Wissen in den Austausch ein. Er verdeutlichte ihm in aller Ausführlichkeit die Notwendigkeit, sich von

solchen falschen Gedanken bewusst zu distanzieren. Psychologische Beratung und Unterstützung ist das Fundament aller eingehenden Fälle in der Beratungspraxis.

Es konnte bisher vielen jungen Menschen geholfen werden, allein im Jahre 2015 waren es 465 Fälle in Nordrhein-Westfalen, die von 180°-Wende erfolgreich begleitet wurden. Es bedarf – wie bei 180°-Wende praktiziert – des aktiven Hinschauens und Helfenwollens, der Zusammenarbeit von Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Herkunft und Sprachen, unterschiedlicher kultureller oder religiöser Prägungen sowie unterschiedlicher Professionalisierungsgrade, damit die Gesellschaft, in der wir leben, von den jungen Menschen, die die Zukunft gestalten werden, erfolgreich getragen werden kann.

LITERATUR

- Berrissoun, Mimoun (2014): Extremismusprävention im Frühstadium. Initiative *180-Grad-Wende* als innovativer Lösungsansatz und Modellprojekt. In: *Zeitschrift für Außen- und Sicherheitspolitik*, August 2014, 7, 3: 389-401. Wiesbaden.
- JubiGo e.V. (2014) (Hrsg.): *180-Grad-Wende* -Aktivitätenbericht 2014, 1. Jahrgang. Köln.
- JubiGo e.V. (2012) (Hrsg.): Projektkonzept *180-Grad-Wende* (unveröffentlicht).

KAPITEL V

Gemeinwesenarbeit und Demokratie

Mobile Beratung und Gemeinwesenarbeit als sozialräumliche Praxis einer menschenrechtsorientierten Demokratieentwicklung

Zusammenfassung

Die Entwicklung und Stärkung einer menschenrechtsorientierten demokratischen Gesellschaft kann als Kernpunkt der Bemühungen zivilgesellschaftlicher Strukturen in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit betrachtet werden. Eine gefestigte Zivilgesellschaft, die dieses Ziel auf lokaler Ebene anstrebt, ist eines der wirksamsten Mittel gegen Ausschlüsse und verschiedene Facetten von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Die sozialräumliche Praxis einer menschenrechtsorientierten Demokratieentwicklung muss neben einer Fokussierung auf gesellschaftliche Einzelbereiche (Jugendarbeit, Schule, Neonazigruppierungen etc.) Handlungsansätze entwickeln, die die gesamte Gesellschaft in den Blick nehmen. Sie muss in der Lage sein, funktionale Äquivalente für fehlende Anerkennungsstrukturen und Selbstwirksamkeitserfahrungen in der konkreten Lebenswelt der Menschen – d.h. in den Städten und Gemeinden – zu entwickeln. Dabei muss es darum gehen, die Betroffenen von Diskriminierung bei ihrer Selbstermächtigung zu unterstützen und zu fördern.

Die Erfahrungen der vergangenen Jahre haben gezeigt, dass solche sozialräumlichen Handlungsstrategien einer externen Beratung und Begleitung bedürfen, die u.a. durch Mobile Beratungsteams und Opferberatungsstellen geleistet wird. Darüber hinaus sind aber in speziellen Problemlagen auch längerfristige Vor-Ort-Interventionen notwendig, die über die von Mobilen Beratungsteams zu leistenden zeitlichen und personellen Ressourcen hinausgehen – lokale Gemeinwesenarbeit. Solche Gemeinwesenarbeitsprojekte ergänzen und vertiefen sozialräumliche Beratungsprozesse, durch eine intensivierte Vor-Ort-Arbeit mit Beteiligungscharakter und längerfristiger Projektarbeit. Dazu sind zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen notwendig, die mehrjährige Gemeinwesenprozesse ermöglichen. Darüber hinaus bedarf es einer intensivierten Auseinandersetzung in Wissenschaft, Praxis und Politik über

Möglichkeiten und Grenzen von Gemeinwesenarbeit und zuerst eines diesbezüglichen Agenda-Settings.

Im vorliegenden Beitrag finden zahlreiche andere Arbeitsansätze, die zur Komplementierung einer erfolgreichen menschenrechtsorientierten Demokratieentwicklung notwendig sind, bewusst keine Erwähnung. In späteren Beiträgen werden wir uns mit einem Teil dieser anderen Ansätze ausführlich beschäftigen.

Mobile Beratung und Gemeinwesenarbeit

Selbstverständnis und Qualitätsstandards von Mobiler Beratung

Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus und für demokratische Kultur zeichnet sich dadurch aus, dass sie die spezifisch sozialräumlichen Probleme vor dem Hintergrund einer gesamtgesellschaftlichen Situation bezüglich der Reproduktion Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie z.B. Rassismus oder Antisemitismus wahrnimmt. Die Konfrontation mit Ideologien der Ungleichwertigkeit oder rechtsextremen Aktivitäten und Strukturen kann zu lokalen Konfliktsituationen führen, in denen sich Betroffene und lokale Akteur/innen bedroht oder überfordert fühlen, externe Hilfe und Beistand benötigen. Bei der Entwicklung realistischer Möglichkeiten der demokratischen Intervention arbeitet die Mobile Beratung nach dem Prinzip «Wahrnehmen – Deuten – Handeln».¹ Ausgangspunkt der Beratungsarbeit ist eine Problemanzeige durch eine/n Akteur/in und eine externe Analyse der jeweiligen lokalen Situation durch die Beratenden. Durch die Organisation von Fortbildungen und Diskussionsräumen werden lokale Akteur/innen in einem zweiten Schritt in die Lage versetzt, eine Deutungsfähigkeit zu Ungleichwertigkeitsorientierungen und rechtsextremen Akteur/innen und Erscheinungsformen in ihrer Lebenswelt zu erlangen. Ihre Deutungen werden mit denen der Berater/innen ausgetauscht. Von den Ergebnissen dieses Deutungsdiskurses zwischen externer Problemwahrnehmung und der Problemwahrnehmung lokaler Akteur/innen ist das weitere Vorgehen abhängig, dass in einem partizipativen Prozess gemeinsam mit den Beratungsnehmer/innen und an ihren Bedürfnissen orientiert geplant und entwickelt wird. Mobile Beratung vermittelt keine fertigen Rezepte sondern bezieht lokale Akteur/innen und/oder Betroffene aktiv in die Problembeschreibung und Lösungsfindung ein.² Ausgehend von konkreten Beratungsanfragen versuchen Mobile Beratungsteams immer auch, die jeweilige Problemlage in den Kontext des Gemeinwesens zu stellen und die Akteur/innen auch über ihre spezifische Herausforderung hinaus mit anderen Akteur/innen in Kontakt zu bringen, die zur Problemlösung einen Beitrag leisten könnten. Das langfristige Ziel Mobiler Beratung ist es, gemeinsam mit lokalen Akteur/innen Handlungskonzepte für eine demokratische Stärkung des Gemeinwesens zu entwickeln und Orientierungen an Ungleichwertigkeitsvorstellungen eine lebendige, an den Menschenrechten orientierte Zivilgesellschaft entgegenzustellen. Diese Arbeit erfolgt in der Praxis in

1 Vgl.: <http://www.mbr-berlin.de/rcms/repos/attach/Selbstdarstellung/MBR.pdf>

2 Vgl.: Korgel/Bringt (2004): Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Grundsätze und Methoden. In: *Bulletin* 6: 10f.

der Regel in mehreren kleinen Schritten und kann sich über mehrere Monate und in einigen Fällen auch über einige Jahre hinziehen. Besondere Bedeutung kommt dabei der Aktivierung zivilgesellschaftlichen Engagements, dem Empowerment von Betroffenen und der Qualifizierung von Institutionen zu.³

Mobile Beratung stellt eine professionelle Unterstützung zur Befähigung lokaler Akteur/innen dar, vergleichbare Probleme künftig eigenständig bzw. unter Einbindung lokaler Kooperationspartner/innen zu bearbeiten. Auf diesen Empowerment-Ansatz gründet sich das Rollenverständnis der Berater/innen, eine ausgewogene professionelle Distanz zu allen am Beratungsprozess Beteiligten zu wahren und insbesondere marginalisierte Gruppen oder Betroffene rechter Gewalt bestärkend in den Beratungsprozess einzubeziehen.⁴ Dieser Herangehensweise liegt ein Verständnis zivilgesellschaftlicher Beratungsarbeit⁵ zugrunde, demzufolge zivilgesellschaftliche Prozesse dann erfolgreich sind, wenn

- örtliche Akteur/innen sie selbstverantwortlich umsetzen und entwickeln,
- örtliche Akteur/innen ihre Kompetenzen und Ressourcen optimal entfalten können,
- örtliche Akteur/innen eingebunden sind in Netzwerke und öffentliche Anerkennungsstrukturen.⁶

Dieser Zugang ermöglicht eine hohe Identifikation der Zielgruppe mit dem Beratungsprozess und eine größere Langzeitwirkung. Er bedarf jedoch der deduktiven Unterstützung⁷ durch die Mobile Beratung oder externe Expert/innen zur Erhöhung der Wirksamkeit nach außen bzw. für neue Impulse auf Durststrecken. Gleichzeitig verhindert die Einbeziehung deduktiver Konzepte (z.B. Konzepte von Bildungsträgern oder Universitäten) das «Im-eigenen-Saft-Schmoren» lokaler Diskurse und ermöglicht eine Weiterentwicklung der örtlichen Ansätze.

Selbstverständnis und Qualitätsstandards von Gemeinwesenarbeit

Mobile Beratungsteams werden in der Regel herangezogen, um bezüglich eines singulären Ereignisses oder einer neonazistischen Entwicklung Gegenaktivitäten in der Region zu beraten und zu begleiten. Viele Ereignisse oder Entwicklung dieser Art sind untrennbar verknüpft mit einer langen Vorgeschichte, bevor der Sachverhalt

3 Qualitätsstandards für die Mobile Beratung im Themenfeld Rechtsextremismus zur Stärkung demokratischer Kultur; im Internet unter: <http://www.kulturbuero-sachsen.de/index.php/dokumente/category/5-mobile-beratung.html?download=26:mobile-beratung-qualitaetsstandards> (zuletzt aufgerufen am 12.06.2014).

4 Ebd.

5 Vgl. auch im Internet unter: <http://www.kulturbuero-sachsen.de/index.php/dokumente/category/5-mobile-beratung.html?download=25:mobile-beratung-mbt20> (zuletzt aufrufen am 12.06.2014).

6 Vgl. Korgel/Bringt, a.a.O.

7 Am Beispiel der Bearbeitung des Einzelfalls werden durch die MBT allgemeine Kompetenzen an die Beratungsnehmer/innen vermittelt, die zukünftig zur Lösung ähnlicher Problemlagen beitragen.

die Öffentlichkeit erreicht. Im Gegensatz zur Mobilen Beratung orientiert sich die Gemeinwesenarbeit vordergründig nicht an dem Ereignis oder der Entwicklung, sondern nimmt genau diese Vorgeschichte in den Fokus. In Abgrenzung zum/zur Mobilen Berater/in nimmt der/die Gemeinwesenarbeiter/in eine Akteursrolle ein und wird gemeinsam mit anderen an einem spezifischen Ort und über einen längeren Zeitraum aktiv wahrgenommen.

(Bildungs-)Programme gegen Rassismus und Rechtsextremismus nehmen meistens junge Menschen in den Blick. Ältere Menschen erreichen sie selten. Dabei wird das Gemeinwesen jedoch hauptsächlich von älteren Menschen getragen. Um sie zu erreichen, werden andere Zugänge und Methoden (Gelegenheitsstrukturen) benötigt als bei Jugendlichen. Interventionsmöglichkeiten im Rahmen schulischer Wissensvermittlung oder schulischer Bildungsarbeit bieten sich bei dieser Gruppe nicht mehr. Eine spezifische sozialräumliche Methodik, ältere Menschen zu erreichen und generationsübergreifende Gelegenheitsstrukturen zu etablieren bzw. für Demokratisierungsprozesse nutzbar zu machen, bietet die Praxis der Gemeinwesenarbeit.

Die Praxis einer solchen auf sozialräumliche Veränderungs- und Demokratisierungsprozesse ausgerichteten und damit politischen Gemeinwesenarbeit speisen sich aus theoretischen Bezügen zu Methoden der Social Change Theory⁸ sowie Ansätzen des Community Organizing⁹, der Soziokulturellen Animation¹⁰ und Gemeinwesenarbeit im deutschen Sprachraum. Ziel der Gemeinwesenarbeit ist es, mit Hilfe von Ressourcenaktivierung, partizipativer Projektarbeit und Empowerment Menschen und Akteursgruppen im Sozialraum zur aktiven Mitgestaltung ihrer Gemeinwesen anzuregen. Dabei werden zivilgesellschaftliche, menschenrechtsorientierte Strukturen geschaffen und lokale Strategien zur Etablierung dieser entwickelt.

Unerlässliche Rahmenbedingungen

Die lokalen Akteur/innen – insbesondere Ältere – sind nur in lebensweltlichen Gelegenheitsstrukturen erreichbar. Der Zugang zu ihnen ergibt sich aus konkreten, spezifischen Themen vor Ort («social issue»). Die Social Change Theory (SCT) weist insbesondere auf die Differenz zwischen externer Wahrnehmung («social problem») und systeminterner Deutung bzw. Motivation («social issue») hin. Um Menschen für Veränderung zu gewinnen, müssen Gemeinwesenarbeiter/innen Themen aufgreifen, die an die Lebenswelt der Adressat/innen anschließen, also die augenblicklich relevanten Wahrnehmungen, Gefühlen, Erinnerungen, Erwartungen der Menschen zur Aktivierung lokaler Akteur/innen nutzen. Um hier anzusetzen, nutzt

- 8 Die Social Change Theory geht davon aus, dass soziale Veränderungen oder Stabilität das Ergebnis eines Prozesses von Aushandlung/Austausch zwischen unterschiedlichen Parteien bzw. Gruppen sind. Die Beziehungen in solchen Prozessen basieren auf subjektiven Kosten-Nutzen-Analysen und der Abwägung von Alternativen.
- 9 Durch unterschiedliche Methoden und Maßnahmen des Community Organizing werden Menschen in einem Sozialraum befähigt und gestärkt, die eigenen Interessen und Rechte gegenüber anderen durchzusetzen.
- 10 Mit Hilfe zielgruppenorientierter Maßnahmen/Projekte werden Selbstwirksamkeitserfahrungen durch Menschen erfahrbar, die diese Erfahrungen dann auch auf andere Lebensbereiche übertragen.

die Gemeinwesenarbeit die Methode der Sozialraumanalyse in unterschiedlichen Formen. Die lokalen Akteur/innen bestimmen somit die Themen, das heißt ihre Sichtweise ist der Zugang und Ausgangspunkt der Überlegungen. Betroffene von rassistischer Diskriminierung sind ausdrücklich als Akteur/innen in einem Gemeinwesen zu verstehen. Diese ortsbezogenen Themen sind auch der Zugang zu demokratisierenden Diskursen («social problem»). Demokratie und Menschenrechte werden nicht als theoretisches Konstrukt bearbeitet, sondern an konkreten ortsbezogenen Themen aus dem Lebensbereich der lokalen Akteur/innen.

Gemeinwesenarbeitsprojekte erfordern Unterstützung durch die lokale Politik und Verwaltung. Dies gilt für die Antragstellung ebenso, wie für die Durchführung. Die Aktivierung und Demokratisierung eines Gemeinwesens lässt sich nur mit unverhältnismäßigem Aufwand gegen den Willen der lokalen Politik und Verwaltung durchsetzen. Idealerweise sollte diese gar als Kooperationspartner/in mitwirken.

Politische Gemeinwesenarbeit braucht eine ständige personelle und räumliche Ressource vor Ort und kann nicht ausschließlich von außerhalb durchgeführt werden. Die Erfahrungen aus Praxisprojekten zeigen, dass sinnvolle, nachhaltige Ergebnisse nur mit einer mehrjährigen Personalressource vor Ort möglich sind.

Wirkung und Ziele von Mobiler Beratung und Gemeinwesenarbeit

Wirkung und Ziele Mobiler Beratung

Mobile Beratung agiert in erster Linie nachfrageorientiert, aufsuchend, prozessorientiert, parteipolitisch unabhängig und setzt auf nachhaltige Lösungen statt kurzfristiger Erfolge. Auch wenn die Beratung von einer individuellen Problemlage ausgeht, zielt sie auf eine konkrete Problembearbeitung in gemeinwesenorientierten/sozialen Netzwerken. Mobile Beratung setzt auf Prävention, Intervention und das Zurückdrängen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und organisierter Neonazis. Hierfür werden lokale/regionale Ressourcen identifiziert, mobilisiert und weiterentwickelt. Mobile Beratung wird in diesem Kontext als Intervention, als Eingreifen von außen verstanden, das die Analyse der Situation, das Einbeziehen von Ressourcen vor Ort sowie das Ableiten erforderlicher Maßnahmen zur Bearbeitung lokaler Probleme in Kooperation von Berater/innen und Beratungsnehmer/innen umfasst. Mobile Beratung strebt schließlich den Aufbau lokaler Vernetzungsstrukturen unter Berücksichtigung der Entwicklung von Beteiligungsstrategien und der Vermittlung von Bildungsangeboten an, um Demokratiefähigkeit vor Ort nachhaltig zu entwickeln. Es geht im klassischen Sinne um die Hilfe zur Selbsthilfe.

Der für die Mobile Beratung spezifische Mix aus induktiver und deduktiver Beratungspraxis folgt der systemtheoretischen Erkenntnis, dass Innovation und Veränderung in sozialen Systemen zwar extern beraten und gefördert werden, ihre Verankerung und nachhaltige Umsetzung aber nur in den konkreten sozialen Zusammenhängen selbst stattfinden kann. Aus dieser Prämisse ergibt sich in der Beratungspraxis die machtpolitische Frage, an welcher Systemebene im Sozialraum die externe Beratung ansetzen sollte: Ist es sinnvoller, sich auf ganze Systeme (z.B. alle Parteien im Kommunalparlament, alle Institutionen usw.) zu konzentrieren und mit ihnen ein

konsensuales Vorgehen zu vereinbaren? Oder liegt der Beratungsschwerpunkt eher bei wenigen, dafür aber zentralen Akteur/innen mit hohem Problembewusstsein und Handlungspotential? Die langjährigen Erfahrungen in der Praxis Mobiler Beratung haben gezeigt, dass hier kein grundsätzliches Ausschlussprinzip sinnvoll ist. Eine konsensuale Vorgehensweise ist jedoch nur dort erfolgreich, wo eine gemeinsame Verständigung über das Ausmaß von Ungleichwertigkeitsvorstellungen bzw. rechts-extremer Aktivitäten und daraus folgenden Zielformulierungen für einen menschen-rechtsorientierten Demokratisierungsprozess stattfinden konnte. Als hilfreich hat sich die pragmatische Konzentration auf die Zusammenarbeit mit einer Initiativgruppe von Schlüsselpersonen erwiesen, um nach der Entstehung erster Diskurse und Prozesse auch konsensuale Schnittmengen durch Vernetzung zu etablieren.

Wirkung und Ziele von Gemeinwesenarbeit

Das Ziel der Gemeinwesenarbeit ist es, unter Mitwirkung lokaler Akteure neue, demokratische und menschenrechtsorientierte Strukturen im Sozialraum zu schaffen. Kurzfristige oder parlamentarische Ziele, wie die Zurückdrängung organisierter Neonazis oder die Minimierung der Zustimmungswerte zu rechten Parteien sind dadurch nicht direkt herstellbar. Der Verletzung von Demokratie und Menschenrechten wird von Menschen vor Ort aus dem Gemeinwesen entgegengetreten. Diejenigen, die sich menschenrechtsorientiert engagieren, werden gestärkt und mit zusätzlichen Ressourcen und Fähigkeiten ausgestattet. Wo die Infragestellung demokratischer Mindeststandards und menschenrechtlicher Prinzipien im Sozialraum nicht mehr unkommentiert bleibt und Menschen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Erfolgen in demokratischen Prozessen machen, wird das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und demokratische Prozesse gestärkt und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie extrem rechten Organisationen langfristig der Boden entzogen.

Da die Gemeinwesenarbeit stets einen Empowerment-Prozess für die Beteiligten darstellt, ist die Einbeziehung der von Rassismus oder anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit Betroffener intendiert und für Demokratisierungsprozesse zwingend notwendig. Die Perspektiven von Minoritäten werden in der Mehrheitsbevölkerung wahrnehmbar (Einbeziehung oder Schwerpunkt in der Sozialraumanalyse) und eröffnet Möglichkeiten zur Selbstermächtigung und zur konkreten politischen Arbeit vor Ort. Gemeinwesenarbeit als demokratische Intervention im Sozialraum beteiligt diejenigen lokalen Akteur/innen, die auf Grundlage der unveräußerlichen Menschenrechte und demokratischer Grundstandards arbeiten wollen, ein Empowerment für Neonazis oder rechte Orientierungen ist ausgeschlossen.

Wiederaneignungsprozesse von Gestaltungskraft und -willen der Menschen in ihrem Alltag können einen Beitrag zur Unterbrechung der Reproduktion menschenfeindlicher Einstellungen (GMF) leisten. Es findet eine Vitalisierung demokratischer und menschenrechtsorientierter Grundwerte statt. Aus Selbstwirksamkeitserfahrungen können Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erwachsen, die dazu beitragen, dass Menschen ihr Lebensumfeld aktiv menschenrechtsorientiert gestalten.

Herausforderungen in der Weiterentwicklung der Ansätze

An die Mobile Beratung und Gemeinwesenarbeit werden von außen oft falsche Erwartungen formuliert, die nicht leistbar sind. So sind diese Ansätze nicht dazu geeignet kurz- oder mittelfristig dafür zu sorgen, dass die Zahl organisierter Neonazis oder die Zustimmungswerte zu extrem rechten Parteien bei Wahlen abnimmt. Es geht um die Stärkung der demokratischen und menschenrechtsorientierten Akteur/innen. Darüber hinaus ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass auch dort, wo ein funktionierendes, demokratisches Gemeinwesen existiert, Ideologien der Ungleichwertigkeit sowie Rechtspopulismus und Neonazismus vorhanden sein können.

Eine offene Frage bleibt, wie es realisierbar wird, dass aus den Selbstwirksamkeitserfahrungen, die durch die hier dargestellten Ansätze ermöglicht werden, auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erwachsen können. Erst die Überzeugung davon, dass ich mit meinem Handeln als Individuum in einer demokratischen Gesellschaft gestaltend wirksam werden kann, führt dazu, dass ich diese Gestaltungskraft auch umsetze.

Mobile Beratung und insbesondere die Gemeinwesenarbeit kommen immer wieder an ihre Grenzen, wenn die regionalen politischen Autoritäten und wirkmächtigen Personen selbst Teil der Problemlage sind. Die Ansätze sind dann nicht gemeinsam mit den jeweiligen Autoritäten umsetzbar, sondern können sich auch intervenierender und konfrontativer Methoden bedienen, die eine produktive Unruhe erzeugen, auf denen Beratungsprozesse aufbauen. Mobile Beratung wird dadurch im Umkehrschluss von politischen Verantwortungsträger/innen oft auch als störend wahrgenommen. Insbesondere Lokale Aktionspläne (LAP) können unwirksam bleiben, wenn politische Verantwortungsträger/innen, die selbst Teil des Problems in Zusammenhang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit sind, bei der Vergabe der Mittel mitentscheiden. Regionale Initiativen, die die bestehenden Verhältnisse kritisieren, sind bei der Vergabe solcher Mittel oft benachteiligt. Dadurch wird eine politische Anpasstheit erzeugt, die der Weiterentwicklung demokratischer Ideen im Weg stehen kann. Kritische Interventionen gegen örtliche Autoritäten sind mit LAP-Mitteln in der Regel nicht möglich.

Handlungsempfehlungen

Empfehlungen für Akteur/innen in der praktischen Arbeit

Auch eine parteipolitische Neutralität von Berater/innen im gesellschaftspolitischen und sozialen Bereich bedeutet, einen eigenen fachlichen Standpunkt zu vertreten. Das entschiedene Eintreten für eine menschenrechtsorientierte Perspektive in der praktischen Arbeit ist nicht nur dem gesellschaftspolitischen Auftrag, sondern auch den fachlichen Standards der Beratungsarbeit immanent. In Einzelfällen können diese fachlichen Standards und daraus entwickelte Methoden der Beratungsarbeit bzw. der Gemeinwesenarbeit den Interessen lokaler Machtstrukturen in Verwaltung oder Kommunalpolitik entgegenstehen. Dennoch ist auch dann eine – in diesem Fall konfrontative – Intervention notwendig.

Die Perspektive von Betroffenen rassistischer Diskriminierung und Gewalt ist für Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft nicht einnehmbar. Als Teil der Mehrheitsgesellschaft ist die Reflexion auf die eigene privilegierte Rolle unabdingbar. Neben dementsprechenden Trainings der Träger und dem ständigen Austausch mit den Betroffenengruppen ist eine Öffnung der Träger bei neu auszuschreibenden Stellen unablässig. Gemeint sind hiermit alle Träger der Arbeit für Mobile Beratung und Gemeinwesenarbeit sowie andere zivilgesellschaftliche Organisationen und Vereine, die im Themenfeld Demokratieentwicklung, Betroffenenberatung und Antidiskriminierung tätig sind. Wir empfehlen darüber hinaus, dass die Träger der Arbeit gemeinsam mit Betroffenengruppen dringend prüfen, inwiefern Quoten zur Beschäftigung von Betroffenen in der entsprechenden zivilgesellschaftlichen Arbeit sinnvoll und umsetzbar erscheinen.

Die Gemeinwesenarbeit wurde im deutschen Sprachraum in den letzten Jahren als eher unpolitischer Ansatz z.B. im Quartiers- oder Stadtteilmanagement, der lebensweltorientierten Jugendarbeit oder der Sozialraumorientierung der Sozialen Arbeit allgemein angesehen. Das Potential menschenrechtsorientierter und politischer Gemeinwesenarbeit, die vor dem Hintergrund eines normativen Rahmens von Demokratie als Lebensform (demokratische Kultur) arbeitet, wird dabei oft unterschätzt. So gibt es derzeit in der Bundesrepublik keine Universitäten oder Fachhochschulen, die Gemeinwesenarbeit als Menschenrechtsprofession und dritter Säule der Sozialen Arbeit in der grundständigen Ausbildung (Bachelor of Arts Sozialarbeit/Sozialpädagogik) ihrer Studierenden verankert haben. Stattdessen sind solche Themenbereiche derzeit lediglich Gegenstand weiterführender Studienabschlüsse (Master of Arts). Wir empfehlen eine Verankerung der Gemeinwesenarbeit als Menschenrechtsprofession in der grundständigen Ausbildung der Sozialen Arbeit an Universitäten und Fachhochschulen.

Empfehlungen für politische Verantwortungsträger/innen

Eine nachhaltige Strategie zur Unterbrechung von Reproduktionsprozessen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit erfordert sowohl sozialräumliche als auch gesamtgesellschaftliche Zugänge («top-down» und «bottom-up»). Die Mobile Beratung hat sich neben anderen Strukturen wie z.B. der Beratung für Betroffene rechter Gewalt oder Formaten der schulischen und außerschulischen Demokratiebildung seit zwei Jahrzehnten in Ostdeutschland bewährt und als hochwirksam erwiesen. Diese Strukturen müssen dauerhaft gesichert und mit den gleichen wirksamen Standards auf die alten Bundesländer ausgeweitet und weiterentwickelt werden. Zu diesen Standards zählen nicht nur die Übertragung der Inhalte, sondern auch die Ressourcen für die strukturelle Ausstattung (Teamarbeit, Büros, Fahrzeuge etc.).¹¹ Ein Empfehlungspapier zur Verstetigung der bundesweiten Demokratieförderung haben die Bundesarbeitsgemeinschaft Demokratieentwicklung und die Bundesarbeitsgemeinschaft

11 MBT 2.0 – Die Arbeit gegen Rechtsextremismus und für Demokratie langfristig sichern. <http://www.mobile-beratung-nrw.de/attachments/article/1/Selbstversta%CC%88ndnis-MBT-28-07-09.pdf>

Kirche und Rechtsextremismus gemeinsam entwickelt und im April 2014 veröffentlicht.¹² Die Arbeit an einer demokratischen Zivilgesellschaft ist eine gesamtgesellschaftliche Daueraufgabe. Sie sollte durch ein Bundesgesetz zur Demokratieförderung verstetigt werden, welche die langfristige Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und andere Ideologien der Ungleichwertigkeit sichert und die demokratische Alltagskultur innerhalb der Gesellschaft nachhaltig stärkt. Neben dem Ausbau des derzeitigen Bundesprogramms braucht es dringend eine strukturelle Förderung von Migrantenselbstorganisationen, damit diese sich selbst ermächtigen können.

Menschenfeindliche Positionen, wie z.B. Rassismus und Antisemitismus oder Rechtspopulismus sind überall anzutreffen. Auch dort, wo bereits unterschiedliche Akteur/innen dauerhaft an den Problemlagen arbeiten, werden diese Ungleichwertigkeitsideologien nicht vollständig verschwinden. Es ist wichtig, sich von der Vorstellung zu lösen, dass Mobile Beratung einen direkten Einfluss auf die Wahlergebnisse oder Überzeugungen rechtsextremer Akteur/innen hat. Es kann interveniert werden, und organisierte Neonazis können vor Ort zurückgedrängt werden. Explizit ist der Handlungsansatz geeignet, demokratische Akteur/innen durch Hilfe zur Selbsthilfe nachhaltig zu stärken und mittel- und langfristig gesellschaftliche Selbstwirksamkeitskräfte zu entwickeln. Dadurch können menschenfeindliche Einstellungen und rassistische Gewalt nachhaltiger und durch demokratische Akteur/innen selbst in deren Lebenswelt bekämpft werden.

Praktische Erfahrungen seit 2001 zeigen jedoch auch, dass es in manchen (insbesondere ländlichen) Regionen und bei spezifischen Problemlagen einer ergänzenden bzw. vertiefenden Komponente bedarf – der Gemeinwesenarbeit. Sie baut stets auf den Erfahrungen und Kontakten der Mobilen Beratung auf und ergänzt deren Ansätze durch eine längerfristige personelle und strukturelle Präsenz. Solche ergänzende bzw. vertiefende Gemeinwesenarbeit kann nur punktuell stattfinden. Erreichen kann man damit eine Veränderung des gesellschaftlichen Klimas in eingegrenzten Sozialräumen. Sie bedarf zusätzlicher organisatorischer und finanzieller Ressourcen und erfordert einen langjährigen Personaleinsatz von Vollkraftstellen pro Projektstandort. Die vorhandenen Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus, aber auch andere Förderprogramme der öffentlichen und privaten Hand sollten für diesen Themenbereich sowohl zusätzliche Ressourcen als auch Mittel für eine wissenschaftliche Begleitforschung und Weiterentwicklung dieses Programmbereiches bereitstellen.

Empfehlungen für den Verbund der Heinrich-Böll-Stiftung

In der politischen Debatte kommt den Landesstiftungen der Heinrich-Böll-Stiftung insbesondere dort eine Schlüsselrolle zu, wo es bisher von grün-roten oder rot-grünen

¹² Vgl.: <http://www.kulturbuero-sachsen.de/index.php/dokumente/erklarungen-vortraege-etc.html?download=106:die-arbeit-fuer-demokratie-staerken-fuer-eine-nachhaltige-praeventions-und-interventionsarchitektur-gegen-rechtsextremismus-und-gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit> und <http://www.kulturbuero-sachsen.de/index.php/dokumente/erklarungen-vortraege-etc.html?download=84:wege-zur-effektiven-foerderung-der-zivilgesellschaftlichen-initiativen-in-deutschland-bagd-2011>

Regierungen in den westdeutschen Bundesländern versäumt wurde, die zivilgesellschaftliche Arbeit strukturell ausreichend auszubauen. Als parteinahe Stiftungen sind sie dazu angehalten, die Handlungsempfehlungen für politische Verantwortungsträger/innen mit zu forcieren.

Gemeinwesenarbeitsprojekte erfordern, sollen sie nachhaltig demokratisierend wirken, einer größtmöglichen finanziellen und organisatorischen Unabhängigkeit von lokalen Gemengelagen. Hierfür bieten sich insbesondere EU- und Bundesprogramme, aber auch Projektfonds privater Stiftungen an. Entsprechende Fördermöglichkeiten müssen ausgebaut und weiterentwickelt werden. Gemeinwesenarbeit bedarf allerdings auch, soll sie lokal anerkannt und wirksam werden, der Unterstützung durch lokale Akteur/innen in Zivilgesellschaft, Politik und Verwaltung (Kooperation bzw. Interesse an Weiterentwicklung im und neuen Ideen für das Gemeinwesen).

Da es nach einer Blütezeit der Gemeinwesenarbeit in Deutschland zu Beginn der 1980er Jahre derzeit kaum eine wissenschaftliche Debatte, keine grundständige Hochschulausbildung und wenig Finanzierungsmöglichkeiten in Deutschland gibt, fordert die Expert/innenkommission den Verbund der Heinrich-Böll-Stiftungen auf, zu einem diesbezüglichen «agenda setting» mittels Fachkonferenzen, Wissenschaft-Praxis-Austausch und politischer Lobbyarbeit beizutragen.

Mobile Beratungsteams sind in den Regionen, in denen sie arbeiten, mit lokalen Akteur/innen vernetzt. Der Stiftungsverbund der Heinrich-Böll-Stiftungen kann in Kooperation mit den Mobilen Beratungsteams auf diese Netzwerke zugreifen, um z.B. in ländlichen Regionen eine bessere Verankerung menschenrechtsorientierter Demokratieentwicklung zu erreichen.



Sozialräumliche Ungleichheiten: Stadt(teil)entwicklung, Quartiersentwicklungspolitik und Quartiersmanagement

Einleitung

Die Ungleichheitsforschung konzentriert sich zwar auf die Erforschung von Strukturen und Mechanismen der ungleichen Verteilung von Einkommen, Bildung und Arbeitsmarktchancen, nimmt aber vorwiegend in stadt- und milieusozilogischen Forschungen auch räumliche Ungleichheiten in den Blick.¹ Im Kern geht es dabei um die Erforschung der Mechanismen ungleicher Verteilung der Bevölkerung («residentielle Segregation») sowie die ungleiche Verteilung von Nutzungen/Gelegenheiten im Raum, um die Analyse der Folgen ungleicher Verteilung sowie die Bewertung von Interventionen in den Verteilungsprozess. Zwischen sozialer und räumlicher Organisation der Gesellschaft besteht offensichtlich ein systematischer Zusammenhang.² Daraus folgt, «dass der von einem Akteur eingenommene Ort und sein Platz im angeeigneten physischen Raum hervorragende Indikatoren für seine Stellung im sozialen Raum abgeben».³

Räumliche Ungleichheiten als politische Herausforderung

Nachdem Alexander Mitscherlich bereits in den 1960er Jahren die «Unwirtlichkeit der Städte» analysiert hat, thematisieren etwa Häußermann und Siebel in einer 1978 vorgelegten Studie den Strukturwandel der Städte und plädieren für eine sozial orientierte und verteilungspolitisch gerechtere Stadtentwicklungspolitik. Eine zentrale Empfehlung lautete, dass «diejenigen Stadträume, die heute zu bevorzugten Wohngebieten der einkommensschwachen Bevölkerung geworden sind, für diese gesichert und auf ein angemessenes Ausstattungsniveau gehoben werden» müssen.⁴ Ende

1 Vgl. etwa Bourdieu (1991), Dangschat (1997 und 2007), Löw (2001 und 2008), Siebel (2015).

2 Vgl. Friedrichs (1977), Dangschat (2007).

3 Vgl. Bourdieu (1991): 25.

4 Zit. nach Häußermann (1978): 11.

der 1990er Jahre wird die «Krise der sozialen Stadt»⁵ erneut aufgerufen. Einschlägige Analysen diagnostizieren sich verstärkende regionale Disparitäten, Segregations- und Spaltungsprozesse in der multikulturellen Gesellschaft.⁶ Als Konsequenz wurde eine Politik der ökonomischen und sozialen Stärkung benachteiligter sozialer Räume eingefordert.

Eine solche Politik ist zumindest ansatzweise über das Bundesprogramm «Soziale Stadt – Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf» eingeleitet worden.⁷ Dieses kann als Versuch interpretiert werden, dem «Wachstumsregime» ein «Integrationsregime» – also eine Politik der sozialen Modernisierung zur Seite zu stellen.⁸ Dieses Programm ist nun über 15 Jahre alt, wurde allerdings zwischenzeitlich im Finanzvolumen gekürzt. In den letzten Jahren sind wieder vermehrte Anstrengungen zur Förderung einer sozialen Stadt(teil)- und Quartiersentwicklung erkennbar.

Handlungsperspektiven: Sozialräumliche Strategien

Vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen sowie im Zusammenhang mit Fragen nach der Zukunft der «Sozialen Stadt»⁹ und damit des gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhalts haben sozialräumliche Strategien einen Bedeutungsgewinn erfahren.¹⁰

Sozialraumentwicklung kann mittlerweile als zentrales Element kommunaler Integrationspolitiken betrachtet werden – neuerdings mit dem Fokus *inklusiver Stadtpolitik* –, die sowohl die Teilhabechancen der alteingesessenen als auch die der zugewanderten Bevölkerung im Blick haben. Sozialraumanalysen müssen verschiedene Dimensionen in den Blick nehmen,¹¹ zuvörderst die normative Dimension, die die Frage nach den Vorstellungen impliziert, welche sozialräumlichen Gegebenheiten als wünschenswert zu erachten sind. Der Sozialraum ist als Raum der materiellen und soziokulturellen Reproduktion zu analysieren, aber auch als Kommunikations- und Interaktionsraum, wodurch die sozialen Netzwerke – allgemeiner formuliert die Interaktionsverhältnisse – Aufmerksamkeit erfahren. Der soziale Raum ist überdies immer ein »soziales Kräftefeld«,¹² ein Macht- und Entscheidungsraum, in dem es Kämpfe um die Verteilung von Lebensmöglichkeiten gibt. Ferner sind Stigmatisierungsprozesse in Rechnung zu stellen (Adresse). Integration und Segregation, Einschließung (Inklusion) und Ausschluss (Exklusion) sind als soziale Tatsachen zu werten, deren Gestalt und Prozessstruktur jeweils genauer zu studieren sind, um die sozialen Interaktionsverhältnisse bewerten und Interventionen konzeptualisieren zu können. Diese sind dann notwendig, wenn die Selbststeuerungsfähigkeit des Gemeinwesens nicht

5 Vgl. Hanesch (1997).

6 Vgl. Dangschat (1995).

7 Vgl. Becker/Löhr (2000), Walther/Güntner (2007).

8 Vgl. Häußermann (2006).

9 Vgl. Häußermann (2007), Siebel (2007).

10 Für einen Überblick vgl. Kessl et al. (2005), Baum (2007).

11 Vgl. Schumann (1995 und 2004), Kessl et al. (2005).

12 Vgl. Bourdieu (1991).

mehr hinreichend gegeben ist. Schließlich ist der soziale Raum als ein Ensemble von Kompetenzen und ein Reservoir von Ressourcen zu analysieren.

Im Blick auf Segregation ist zwischen freiwilliger und unfreiwilliger – letztere ist als problematisch zu bewerten – zu unterscheiden. Ferner ist zur Kenntnis zu nehmen, dass De-Segregationspolitiken weitgehend gescheitert sind.¹³ Es bleibt folglich nur der Ansatz einer ökonomischen und sozialen Stützung benachteiligter Stadtteile und Quartiere mit dem Ziel, zumindest negative Verlaufskurven abzuwenden und die sozialen Verhältnisse zu stabilisieren, aber auch neue Teilhabeperspektiven zu eröffnen.

Inklusive Sozialraumentwicklung verlangt ein *integriertes Entwicklungskonzept* und eine längerfristige Entwicklungsstrategie auf der Grundlage einer empirischen Analyse der lokalen Gegebenheiten. Ein solches ist als eine gesamtstädtische Aufgabe zu begreifen. Beteiligung, Einbeziehung der lokalen Ressourcen und Ganzheitlichkeit, d.h. die Berücksichtigung möglichst vieler Handlungsebenen wie Wohnen, Bildung, Gesundheit sind ebenso Kriterien wie Kommunikation und Vernetzung durch gezielten interkulturellen und intergenerationellen Austausch. Kommunale Institutionen sind verbindlich einzubinden.

Integrierte Konzepte und Strategien haben folglich sowohl die ökonomische, als auch die kulturelle und soziale Entwicklung des Stadtteils bzw. des Quartiers im Blick. Mit Verweis auf die Zentralität von Bildung kann argumentiert werden, dass jede sozialräumliche Entwicklungsstrategie eine Strategie des Aufstiegs durch Bildung sein muss, die sowohl die schulischen und beruflichen Abschlüsse als auch die Kompetenzen der Menschen im Blick hat. Es bedarf also vor allem einer *Bildungsstrategie*.¹⁴

Jedes Entwicklungskonzept muss die Frage nach den Akteur/innen, den Strukturen und Ressourcen beantworten, denn nicht zuletzt an der *Qualität der Akteur/innen-Netzwerke*, der Kommunikations-, Arbeits-, und Entscheidungsstrukturen und der Budgetierung entscheidet sich die Erfolgswahrscheinlichkeit eines solchen Konzepts. Im Hinblick auf Akteur/innen-Netzwerke erscheint die Unterscheidung zwischen «Bonding»-Netzwerken (verbindende, Grenzen erhaltende, homogene Netzwerke) und «Bridging-Netzwerken» (überbrückende, Grenzen überschreitende, heterogene Netzwerke) hilfreich.¹⁵ Wenn integrierende Ansätze eine Chance erhalten sollen, dann wird es vor allem um die Herstellung von «bridging-Netzwerken» mit dem Ziel des (interkulturellen) Kompetenztransfers gehen müssen.

Stadt(teil-) und Quartiersentwicklung durch Quartiersmanagement

Quartiersmanagement ist als ein Instrument zur Implementation der «sozialen Stadtentwicklung» zu begreifen.¹⁶ Das Leitbild von Sozialraumentwicklung und Quartiersmanagement ist verknüpft mit Konzepten der Zivilgesellschaft und des

¹³ Vgl. Häußermann (2006).

¹⁴ Siehe dazu das neuere Konzept der «Kommunalen Bildungslandschaften».

¹⁵ Vgl. Geißel/Kern (2004).

¹⁶ Vgl. Alisch (2001), Walther/Güntner (2007).

bürgerschaftlichen Engagements,¹⁷ die in den einschlägigen wissenschaftlichen und politischen Diskursen als zu erschließende Ressource für soziale Kohäsion in der «Krise des Sozialen» verhandelt werden.

Die Notwendigkeit einer baulichen und (sozial-)infrastrukturellen Erneuerung und Qualifizierung marginalisierter bzw. von Marginalisierung bedrohter Stadtteile und Quartiere, in denen «ethnisierte» Konflikte um Bewegungsspielräume und Lebenschancen unvermeidbar erscheinen, ist offensichtlich erkannt. Zentrales Anliegen der Stadt(teil)-Entwicklung ist die Rekonstruktion eines eigenständigen Stadtteilens, die Stärkung der örtlichen Potentiale und die Motivierung und Befähigung der Bewohner/innen zum Engagement (Empowerment). Auf diese Weise soll erreicht werden, dass die Stadtteile wieder als selbständige Gemeinwesen funktionieren können, sie also ihre Selbststeuerungsfähigkeit wieder erlangen.

Dem Quartiersmanagement kommt zwar eine wichtige Funktion zu. Neben den Bürger/innen müssen aber Politik und Verwaltung, Wirtschaft und Wohnungsunternehmen sowie die Träger/innen der Sozialen Arbeit und Beschäftigungsförderung zur Kooperation gebracht werden. Es geht also um die inhaltliche und organisatorische Vernetzung lokaler und regionaler Akteur/innen («kooperatives Stadtteilmanagement»).

Ein zwingend *interkulturell* ausgerichtetes Konzept von Quartiersmanagement¹⁸ muss sich der unaufhebbaren Dialektik von gegenseitiger Abgrenzung und Integration vergewissern.¹⁹ Daraus folgt eine nüchterne und differenzierte Bewertung von «community-building». Ein solches Konzept, das dem sozialen Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft förderlich sein soll, wird zuallererst vermeiden, soziale Verhältnisse mit Hilfe von kulturellen oder gar ethnischen Kategorien zu beschreiben. Stattdessen wird es einen bewussten und sorgsam Umgang mit Differenz pflegen, der den offenen zivilgesellschaftlichen Umgang miteinander als Normalfall anstrebt.

Quartiersmanagement ist mit Aufgaben der Steuerung, Moderation und Organisation von Stadtteilentwicklungsprozessen befasst. «Top-down»- und «Bottom-up»-Strategien stellen im Kern keine Alternativen dar. «Bottom-up»-Strategien müssen die vorhandenen Potentiale und Handlungsbereitschaften aufgreifen. Ein interkulturell sensibles Quartiersmanagement ist zwingend auf die Einbeziehung von und die Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen angewiesen, wobei geschlechts- und generationenspezifische Differenzen in Selbstorganisationen zu beachten sind.

Stadtteilentwicklungsprozesse verlaufen aufgrund der unterschiedlichen Interessen der Bewohner/innen und der verschiedenen Stadtteilakteur/innen selten konfliktfrei. Konflikte sind hier der Normalfall. Dieser Sachverhalt erfordert von Seiten des Quartiersmanagements die Wahrnehmung einer «intermediären Funktion»,²⁰ die (Konflikt-)Vermittlungsleistungen einschließt. Soziale Beziehungen und Lebens-

¹⁷ Vgl. Filsinger (2000).

¹⁸ Vgl. Filsinger (2005).

¹⁹ Vgl. Häußermann (2006), Siebel (2015).

²⁰ Vgl. Lüttringhaus (1998).

welten lassen sich aber nicht mit noch so ausgefeilten Techniken planen oder «herstellen». Vielmehr ist eine «Verständigungsorientierung» gefragt.

In der praktischen Umsetzung von Quartiersmanagement lassen sich verschiedene Handlungstypen unterscheiden, die in der Praxis zwar miteinander verknüpft sind, jedoch systematisch zu unterscheiden sind:²¹

- Beobachtung: Sozialraumanalyse, Monitoring und Evaluation («soziale Frühwarnfunktion»);
- Netzwerkförderung;
- Ermöglichung/Vermittlung (Entwicklung «selbst tragender Strukturen»): Ressourcenbeschaffung, Aushandlungsprozesse organisieren, Streitvermittlung bzw. Mediation;
- Planung, Koordination und Vernetzung.

In diesem Zusammenhang bedarf es des gezielten Blicks auf die lokale Politikgestaltung, auf das lokale/quartiersspezifische Policy-Netzwerk. Aufschluss im Hinblick auf die Chancen und Grenzen von Aushandlungsprozessen, von gemeinsamen Wirklichkeitsdefinitionen und Problemlösungen versprechen überdies lokale Diskursanalysen,²² die Auskunft über Positionen, Deutungsmuster und Interessen der Akteur/innen geben können.²³ Ein so verstandenes Quartiersmanagement ist an eine Reihe von Voraussetzungen gebunden: Es bedarf professioneller Standards und Kompetenzen, die interkulturelle Kompetenz einschließen, und einer (relativen) Autonomie der professionellen Tätigkeit. Die strukturell unterschiedlichen Rollen und Aufgaben müssen nicht zuletzt transparent gehalten werden, um Vertrauen zu schaffen bzw. zu erhalten.

Die Ansprüche an die Bewohner/innen sind beträchtlich. Viele von ihnen sind aufgrund ihrer strukturellen Benachteiligung tendenziell überfordert. Aber auch die Ansprüche an das kommunale politisch-administrative System sind erheblich. Es müssen nämlich nicht nur Voraussetzungen geschaffen werden, damit «Querschnittsaufgaben» bearbeitet werden können, sondern es bedarf auch «entgegenkommender Strukturen», die es ermöglichen, dass sich die vorhandenen bzw. mobilisierbaren Selbstbestimmungs-, Innovations- und Partizipationspotentiale der Quartiersbevölkerung sowie Politikprozesse überhaupt entfalten können.²⁴

Programme und Projekte zur integrierten Stadtteil- bzw. Quartiersentwicklung und ein interkulturelles Quartiersmanagement werden nur dann Perspektiven eröffnen, wenn sie neben der Verbesserung der Bildungsbedingungen der dort lebenden Bevölkerung, der Wohnungs- und Wohnumfeldqualität und der sozialen Infrastrukturausstattung darauf abzielen, neue Beschäftigungs- und Erwerbschancen zu erschließen. Gefragt ist folglich eine kommunale Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, die mit

²¹ Vgl. Filsinger (2000).

²² Vgl. Legewie (1993).

²³ Vgl. auch Miller (1998).

²⁴ Vgl. Filsinger (2000).

Hilfe einer «kooperativen Politik» spezielle Förder-Programme in die lokale und regionale Ökonomie einfügt.

Ohne eine entgegenkommende staatliche Bildungs-, Ausbildungs-, Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik dürfte der Erfolg dieses Konzepts aber bescheiden ausfallen. Der Idee der sozialen Kooperation dürfte überdies nur Erfolg beschieden sein, wenn allgemein zum Bewusstsein gelangt, dass es eine «öffentliche Verantwortung» für das soziale Zusammenleben in den Kommunen gibt.

Ohne Zweifel fallen im Rahmen einer integrierten Quartiersentwicklung auch Managementaufgaben an, die kompetent wahrgenommen werden müssen. Aufgrund seines technisch-instrumentellen Gehalts erscheint der Begriff «Management» aber wenig geeignet. Eine so konzipierte Regulierung des Sozialen muss notwendigerweise scheitern. Stadtteil- und Quartiersentwicklung ist nicht «machbar». Notwendig sind verständigungsorientiertes Handeln, konfliktuelle Kooperation und Aushandlungsprozesse. Eine professionelle Begleitung ist in diesem Zusammenhang sicherlich hilfreich. Im Übrigen erscheint es notwendig, in dem hier in Rede stehenden Programm zwischen politischen, Management- und professionellen Aufgaben sowie zivilgesellschaftlichem Engagement sorgfältig zu unterscheiden.

LITERATUR

- Alisch, Monika (Hrsg.) (2001): Stadtteilmanagement. Voraussetzungen und Chancen für die soziale Stadt. Opladen.
- Baum, Detlef (Hrsg.) (2007): Die Stadt in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch für soziale und planende Berufe. Wiesbaden.
- Becker, Heide/Löhr, Rolf-Peter (2000): «Soziale Stadt» – Ein Programm gegen die sozialräumliche Spaltung in den Städten. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 10-11: 20-27.
- Bourdieu, Pierre (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter Raum. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Frankfurter Beiträge, Band 2. Frankfurt a.M.: 25-34.
- Dangschat, Jens S. (1995): Multikulturelle Gesellschaft und sozialräumliche Polarisierung. In: Schwarz, Ullrich /Hamburgische Architektenkammer (Hrsg.): Risiko Stadt? Perspektiven der Urbanität. Hamburg: 178-191.
- Dangschat, Jens S. (1997): Sag mir wo Du wohnst, und ich sag Dir, wer Du bist! Zum aktuellen Stand der deutschen Segregationsforschung. In: *PROKLA*, 27. Jg.: 619-648.
- Dangschat, Jens S. (2007): Soziale Ungleichheit, gesellschaftlicher Raum und Segregation. In: Dangschat Jens S. (Hrsg.): Lebensstile, soziale Lagen und Siedlungsstrukturen. Hannover: 21-50.
- Filsinger, Dieter (2000): Zivilgesellschaftliche Gestaltung: Kontexte, (Test-) Felder und Forschungsaufgaben. In: Elsen, Susanne/Ries, Heinz A. et al. (Hrsg.): Sozialen Wandel gestalten – Lernen für die Zivilgesellschaft. Neuwied/Kriftel: 54-97.
- Filsinger, Dieter (2005): Strategien eines interkulturellen Quartiersmanagements. In: Stiftung SPI – Regiestelle E&C. (Hrsg.). Einbeziehung von Migrantenvereinen, -initiativen und -selbstorganisationen in stadtteilbezogene Handlungsstrategien. Berlin: 32-40.
- Friedrichs, Jürgen (1977): Stadtanalyse – Soziale und räumliche Organisation der Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg.
- Geißel, Birgit/Kern, Karin (2004): Politische und soziale Integration – Zivilgesellschaft: Problemlöser oder Problemverursacher? In: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (Hrsg.): WZB-Mitteilungen, Heft 103. Berlin: 19-22.
- Hanesch, Walter (Hrsg.) (1997): Überlebt die soziale Stadt? Konzeption, Krise und Perspektiven kommunaler Sozialstaatlichkeit. Opladen.
- Häußermann, Hartmut (1978): Thesen zur Soziologie der Stadt. In: *Leviathan*, 6. Jg., S. 484-500 (erneut abgedruckt in: sub/urban, Bd. 1, Heft 1, 2013).
- Häußermann, Hartmut (2006): Desintegration durch Stadtpolitik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 40-41: 14-22.
- Häußermann, Hartmut (2007). Was bleibt von der europäischen Stadt? In: Baum, Detlef (Hrsg.): Die Stadt in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch für soziale und planende Berufe. Wiesbaden: 71-79.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.) (2005): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden.
- Legewie, Heiner (1993): Zur «Planbarkeit» von Lebenswelten. Diskursanalyse in der Technikgestaltung, Stadtentwicklung und Gesundheitsförderung. Berlin (Technische Universität).
- Löw, Martina (2001). Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Löw, Martin (2008): Soziologie der Städte. Frankfurt a.M.
- Lüttringhaus, Maria (1998): Intermediäre Instanzen in der interkulturellen Arbeit. In: Breidenstein, Georg/Kiesel, Doran/Walther, Gerhard (Hrsg.): Migration, Konflikt und Mediation. Frankfurt a.M.: 123-133.
- Miller, Max (1998): Bürgerarenen und demokratischer Prozess. In: Giegel, Hans-Joachim (Hrsg.): Konflikt in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: 288-308.

- Schumann, Michael (1995): Sozialraumanalyse und Ethnographie in Jugendhilfe und Jugendarbeit. In: *Deutsche Jugend*, 44, Heft 5: 210-226.
- Schumann, Michael (2004): Sozialraum und Biographie. Versuch einer pädagogischen Standortbestimmung. In: *Neue Praxis*, 34, Heft 4: 323-337.
- Siebel, Walter (2007): Krise der Stadtentwicklung und Spaltung der Städte. In: Baum, Detlef (Hrsg.): *Die Stadt in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch für soziale und planende Berufe*. Wiesbaden: 123-135.
- Siebel, Walter (2015). *Die Kultur der Stadt*. Frankfurt a. M.
- Walther, Uwe-Jens/Güntner, Simon (2007): Soziale Stadtpolitik in Deutschland: das Programm Soziale Stadt». In: Baum, Detlef (Hrsg.): *Die Stadt in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch für soziale und planende Berufe*. Wiesbaden: 389-400.



Die Rolle der Kommunen

Ein Kommentar

Vorab: Vielfalt statt Einfalt

Charakteristisch für Kommunen als Sozialräume sind heute komplexe Lebenswelten mit einer pluralistischen Lebenspraxis. Grundlage des politischen und sozialen Zusammenlebens ist das Prinzip der Vielfalt. In Erinnerung zu rufen ist der Pluralismus als zentrales Leitbild moderner Demokratien, deren politische Ordnung und Legitimität ausdrücklich auf der Anerkennung und dem Respekt vor individuellen Meinungen, Überzeugungen, Interessen, Zielen und Hoffnungen beruhen. Vielfältige Beziehungen zwischen den Personen sind daher Ausgangspunkt und Grundbedingung menschlichen Erkennens und Handelns. Plurale Gesellschaften lassen ganz unterschiedliche Ansichten, Überzeugungen, Stimmungen und Ideen zu.¹ Dem stehen Ungleichwertigkeitsideologien gegenüber, die in den Kommunen mit Blick auf die Entwicklung der Geflüchtetenzahlen der Jahre 2015/2016 von aktueller Relevanz und politischer Brisanz sind.

Aktuelle Relevanz

Ungleichheits- und Ungleichwertigkeitsvorstellungen sind als Einstellungen im Sozialraum längststens bekannt. Erinnert sei an die SINUS-Studie aus den Jahren 1980/81, die erstmals «rechtsextreme politische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland» untersuchte. Zentral waren die Erkenntnisse, dass 13 Prozent der Wahlbevölkerung «ein ideologisch geschlossenes rechtsextremes Weltbild» hatte, davon akzeptierten sechs Prozent gewaltsamen Protest. Als Einstellungsmuster wurden definiert: Nationalismus und Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Bedrohung, Antipluralismus.² Bis heute betrachten Personen mit rechtsextremer Einstellung, die Ideologien der Ungleichwertigkeit vertreten, Gewalt als legitime Form, Konflikte auszutragen.³

¹ Vgl. zu Pluralismus: Schubert, Klaus/Martina, Klein (2011): Das Politiklexikon. Bonn.

² Vgl. Greiffenhagen, Martin (1981): 5 Millionen Deutsche: «Wir sollten wieder einen Führer haben ...». Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen. Reinbek bei Hamburg: 65-71. SINUS steht für Sozialwissenschaftliches Institut Nowak und Soergel.

³ Vgl. Heitmeyer, Wilhelm (2007): Ideologie der Ungleichwertigkeit. in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände, Folge 6. Berlin.

Für die sozialräumliche Perspektive sind zwei Dimensionen der Ideologie der Ungleichwertigkeit wichtig: Die Abwertung bzw. Ungleichwertigkeit mit der Betonung von Homogenität und kultureller Differenz sowie Ausgrenzung in Form von Ungleichbehandlung. Damit würden nationale und ethnische Zugehörigkeit den Wert von Menschen bestimmen. Eine Erklärung bietet die Theorie der Sozialen Identität, die annimmt, dass Individuen einen Teil ihrer Identität aus der Zugehörigkeit von Gruppen ableiten. Soziale Identität gründet sich auf vorteilhafte Vergleiche zwischen der eigenen Gruppe und Fremdgruppen und der Abwertung bzw. Exklusion letzterer.⁴ So konstruieren sich Personen mit rechtsextremen Einstellungen ihre Realität.

Betrachtet man z.B. die Reaktionen von «besorgten Bürgern» zur Ankunft, Unterbringung, Versorgung und Integration von in den Kommunen ankommenden Flüchtlingen, fällt der «Glaube an die gesellschaftliche Homogenität und die Identität von Volk und Regierung» (Ideologie der «Volksgemeinschaft») auf. Aus der historischen Gosse wird für die Wirklichkeitskonstruktion gar der Jargon des Völkischen herausgefishcht, von «Lügenpresse» über «Volksverräter» und «Überfremdung» bis «Systempolitiker» oder «Systemparteien».⁵

Politische Brisanz

Zu beobachten ist: Der Feind sind «die Anderen», «die Fremden». Feindschaft ist die absolute Antithese zu Freundschaft und Solidarität. Sie wird zum Thema und ist der Zentralbegriff einer Antipolitik, die in Gestalt einer «Sammlungsbewegung des Volkes» auftritt. Ein schicksalsbestimmender Kampf gegen Pluralität, Demokratie, Fremde, Presse und Eliten. Propagiert wird, dass das «Volk» dazu gebracht werden müsse, sich als eine homogene Einheit zu begreifen – und so auf der anderen Seite auch seine Feinde.

Neben dem politischen Rechtsextremismus sammeln sich die «besorgten Bürger» in Netzwerken von Initiativen oder losen Zusammenschlüssen. Sie arbeiten im vorpolitischen Raum, agitieren im Alltag. Sie bauen Gegenöffentlichkeit auf. Dabei hat der Einsatz «sozialer» Medien in Form offener oder geschlossener lokaler und regionaler Facebook-Gruppen großen Einfluss und häufig auch einen selbstverstärkenden Effekt. Entsprechend der *selektiven Wahrnehmung* werden nur bestimmte Informationen und Aspekte wahrgenommen und andere ausgeblendet. Informationen werden so ausgewählt und interpretiert, dass sie die eigenen Erwartungen erfüllen. Ausgeblendet werden dabei Informationen, die den eigenen Einstellungen widersprechen.

Übergriffe auf Unterkünfte für Asylbewerberinnen und Asylbewerber, Attacken gegen Flüchtlinge, rassistisch motivierte «Spaziergänge» und Hetze gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung prägen das Bild mancher Kommune. Während «besorgte Bürger» oder «das Volk» «spazieren gehen» und damit alle jene vorführen wollen, die die Grundwerte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung leben,

4 Vgl. Zick, Andreas (2002): Die Theorie der Sozialen Identität. In: Bonacker, Thorsten (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Opladen.

5 Vgl. Skrobela, Jurek (2015): Pegida-Kampfbegriffe: Vokabular wie bei Goebbels. Spiegel-Online Kultur, 12.01.2015.

handeln die Kommunen, indem sie konkrete Beherbergungs- und Integrationsprojekte umsetzen.

Diese Handlungsfähigkeit ist die entscheidende Voraussetzung für lokale Verge-meinschaftungen, deren Gelingen im Zusammenwirken von kommunalen Instituti-onen mit der Bürgerschaft gelebt wird, denn die Kommunen sind die Bürgerinnen und Bürger. Die Vielfalt und die Wertigkeit des kommunalen Handelns sind in einer lesenswerten Studie des Hessischen Ministeriums der Justiz, für Integration und Europa von 2013 zum Stand der Integrationspolitik in den hessischen Kommunen dokumentiert.

Kommunen sind – letztlich auch bedingt durch ihre Stellung im staatlichen Mehrebenensystem – Institutionen der Problemlösung. Sie sind in der Lage, sich als verlässliche Agenturen der Koordination erfolgreichen Handelns zu präsentieren. Warum dies «im Kleinen» so ist, begründet Dieter Senghaas⁶ mit seinem Entwurf des zivilisatorischen Hexagons, mit dem er sechs Elemente für eine stabile und friedliche Gesellschaft als Zivilisierungsprojekt entwirft, die sich wechselseitig stärken oder schwächen können:

- 1) Ohne das Gewaltmonopol des Staates ist eine Zivilisierung öffentlicher Konflikte nicht möglich.
- 2) Gleichermaßen gilt, dass ohne rechtsstaatliche Kontrolle des Gewaltmonopols das Gewaltmonopol selbst nicht erträglich ist. Aus Gewaltmonopol und rechts-staatlicher Kontrolle erwächst der Verfassungsstaat.
- 3) Für die Konsolidierung potentiell konflikt- und gewaltträchtiger Gesellschafts-strukturen sind wechselseitige Abhängigkeiten zwischen den lokalen Instituti-onen und der Bürgerschaft erforderlich – d.h. die Einbindung der Bürgerinnen und Bürger in alle Prozesse mit einer daraus resultierenden Affektkontrolle.
- 4) Diese Demokratisierung beinhaltet die Akzeptanz von Pluralität in Form spezifi-scher Interessen und Identitäten.
- 5) Eine stetige Auseinandersetzung um die Verteilungsgerechtigkeit ist erforderlich, da in modernen Gesellschaften mit ihrer Wettbewerbswirtschaft eher Ungleich-heit als Gleichheit das Ergebnis ist.
- 6) Wenn alle Prozesse und Entwicklungen optimal laufen, entsteht eine politische Kultur konstruktiver Konfliktbearbeitung und «innerer Friede». Vergemeinschaft-ungen werden ermöglicht.

Was lässt sich daraus schlussfolgern? Die Kommune ist zuständig für die «Angele-genheiten der örtlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze in eigener Verantwor-tung», so das Grundgesetz in Art. 28 (2). Alles in allem besitzen Kommunen deshalb vor Ort die Fähigkeit, Probleme zu analysieren und mit den Beteiligten zu lösen. Im Umgang mit Bürgerinnen und Bürgern, die «Ideologien der Ungleichwertigkeit» ver-treten, sind offensive Strategien gefragt. Dabei sind die Kommunen nicht in der Lage,

⁶ Senghaas, Dieter (1995): Frieden als Zivilisierungsprozess. In: Ders. (Hrsg.): Den Frieden den-ken. Frankfurt am Main.

die gesamtstaatlichen Aufgaben von Europäischer Union, des Bundes und des jeweiligen Landes zu ersetzen, wohl aber unübersehbare, vertrauensbildende Signale mit und für die Gesamtheit der Bürgerinnen und Bürger zu setzen.

Integrative Handlungsfelder sind Betreuung, Wohnen, Arbeit, Bildung, Ausbildung sowie die gesellschaftliche und politische Teilhabe von Migrantinnen und Migranten. Im offensiven Sinn kann sich die Kommune als Korrektiv gegenüber EU, Bund und Land verstehen, indem sie die genannten Handlungsfelder in der Praxis etabliert und Benachteiligungen ausgleicht, die sie vor Ort analysiert und diagnostiziert hat. Ein solcher offensiver Ansatz wäre das Optimum.

Es gibt in der kommunalen Praxis auch eher passive Ansätze, wo die Kommune nur dann appellativ agiert, wenn Regeln des friedlichen Zusammenlebens verletzt werden, oder um EU, Bund und Land mit ihrer Betroffenheit zu konfrontieren. Drastisch hat dies Frank Helmenstein, Oberbürgermeister der Stadt Gummersbach, zur Flüchtlingsunterbringung im Jahr 2015 formuliert: «Die Kommunen sind in diesem Chaos die Frontschweine.»⁷

Mit Blick auf die Studie zur Integrationspolitik in den hessischen Kommunen existiert in der Praxis ein weiterer, eher pragmatischer Ansatz. Versucht wird hier, die Wirkungen eigener Entscheidungen auf die migrantische Wohnbevölkerung zu kontrollieren, in der Migrationspolitik als Querschnittsaufgabe betrachtet und durchgeführt wird.

Fazit

Entscheidend ist aus kommunaler Sicht nicht allein die Existenz der kommunalen Selbstverwaltung als Teil des demokratisch-föderalistischen Systems, sondern auch die Art und Weise, wie die kommunale Selbstverwaltung genutzt wird. Das heißt, welchen Interessen sie dient, ob sie die Lebensbedingungen der Menschen sichern helfen kann, wie bürgernah agiert wird und welchen Beitrag sie zu einer sozial und demokratisch orientierten, aktiven politischen Kultur zu leisten vermag. Damit ist sie *eo ipso* («aus sich heraus») der Gegenentwurf zu «Ideologien der Ungleichwertigkeit».

7 Guratzsch, Dankwart (2015): Im Chaos sind Kommunen dann die Frontschweine. In: *Die Welt*, 10.10.2015.

Urban Citizenship – Zugehörigkeiten umdenken

Verschiedene Ereignisse in den letzten Jahrzehnten, wie z.B. die Wiedervereinigung 1989, die zunehmende Kategorisierung Deutschlands als Einwanderungsland Anfang der 2000er Jahre und – das aktuellste – die sogenannte Flüchtlingskrise¹, führten zu einer öffentlichen Debatte darüber, wer wirklich zu Deutschland «gehöre». Obwohl Menschen mit verschiedensten Migrationsgeschichten schon seit Hunderten von Jahren in Deutschland wohnen und Bestandteil des gesellschaftlichen Gefüges sind, brachten diese (und auch andere) Ereignisse Leute nicht dazu, Konzepte von homogener deutscher Identität zu hinterfragen.

Ein treffendes Beispiel für die Wahrnehmung von Zugehörigkeit in Deutschland ist der Fall eines 26-jährigen Schwarzen Deutschen, der 2012 die Koblenzer Polizei wegen Diskriminierung verklagt hat. Der Kläger, der regelmäßig mit dem Zug von seinem Studienort zu dem Ort fuhr, wo seine Familie lebte, wurde ungefähr zehnmal grundlos mit Identitätskontrollen der Bundespolizei überzogen. Laut der Polizei, sah er als Schwarzer Mann nicht «deutsch» aus und wurde deswegen verdächtigt, ein irregulärer Migrant zu sein.

Als der Kläger sich im Jahr 2010 schließlich weigerte, seinen Ausweis zu zeigen, ohne dass ihm ein Grund dafür genannt wird, wurde er von der Polizei durchsucht und zur Polizeiwache gebracht. Der Mann ging vor Gericht und warf den Polizist/innen Racial Profiling vor. Nach einem langwierigem rechtlichen Kampf um die Anerkennung von Racial Profiling als Straftatbestand, entschied das Bundesverfassungsgericht 2012, dass Racial Profiling tatsächlich verfassungswidrig ist.²

Der Fall zeigt, dass das Verständnis von «Deutsch-Sein» massive Auswirkungen auf formalrechtliche Deutsche haben kann, die trotzdem nicht als zugehörig wahrgenommen werden. Zugehörigkeit ist nicht lediglich eine objektive rechtliche Angelegenheit, ob Staatsbürger/innenschaft vorliegt oder nicht, sondern auch ein Status, der sowohl intrinsisch als auch extrinsisch ist: Fühle ich mich Deutsch? Und werde ich als Deutsche/r wahrgenommen und anerkannt?

¹ Der Begriff «Flüchtlingskrise» wird in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der Last, die Geflüchtete angeblich für den deutschen Staat sind, gebraucht. Ich lehne diesen Diskurs ab, denn der deutsche Staat ist sehr wohl fähig (und verpflichtet) Asylsuchenden und Geflüchteten zu helfen. Die Bezeichnung «Flüchtlingskrise» verdeckt, dass die Krise der fehlende politische Wille ist.

² Az.: 7 A 10532/12.OVG vom 29.10.2012.

Bisher konzentrierten sich Zugehörigkeitsdiskussionen oft darauf, wer von der deutschen Mitgliedschaft – in Form von Staatsangehörigkeit, aber auch wer «wirklich» dazu gehört – *ausgeschlossen* wird. Ich möchte diese Diskussion ändern, so dass sie die Frage in den Blick nimmt, wer *eingeschlossen* werden sollte und *warum*. Der Geschichtsverlauf zeigt, dass das Verständnis von Staatsangehörigkeit und Zugehörigkeit kontinuierlich erweitert wurde.³ Dieser Erweiterungsprozess muss fortgeführt werden. Vielleicht sind diese – für viele Beteiligte schmerzhaften und häufig absurden – Diskussionen Wachstumsschmerzen auf dem Weg zu einer inklusiveren Vision der An- und Zugehörigkeit?

Was ist Urban Citizenship?

Urban Citizenship ist ein Konzept, das Ideen rund um Zugehörigkeit anders betrachtet. Das Konzept hält fest, dass jede/r, die/der in einem gemeinsamen (urbanen) Raum lebt, die gleichen Rechte teilt, d.h. Rechte sollten nicht mit der Staatsangehörigkeit eines Menschen oder dem des Aufenthaltsstatus eines Menschen verbunden sein. An diesem Recht festzuhalten ist elementar. Dennoch stellt sie eines der am weitesten verbreiteten Verständnisse von Recht(en) und Zugehörigkeit in Frage. Wenn Menschen davon abgehalten werden, Zugang zu essentiellen Rechten zu erhalten, die für formalrechtliche Staatsangehörige vorhanden sind, müssen wir uns fragen: Warum? Im Mai 2014 fand ein Volksentscheid in Berlin über ein millionenteures Bauprojekt auf dem Tempelhofer Feld statt. In den migrantischen Arbeiter/innen-Vierteln rund um das Tempelhofer Feld (Neukölln und Tempelhof-Schöneberg) sind über 160.000 Anwohner/innen ohne formaldeutsche Staatsangehörigkeit (circa 487.000 in ganz Berlin) zu Hause.⁴ Aufgrund dieses Nicht-Status durfte jede/r sechste Berliner/ in an diesem politischen Prozess nicht teilnehmen. Würde man die Ideen annehmen und durchführen, die in Urban Citizenship stecken, hätten alle Anwohner/innen Neuköllns und Tempelhof-Schönebergs die Möglichkeit, sich an den Entscheidungen, die die Gegend um das Tempelhofer Feld, die Stadt und den gemeinsamen Raum betreffen, zu beteiligen.

Um die Nützlichkeit von Urban Citizenship als Konzept zu analysieren, möchte ich den Blick auf die drei wichtigsten Eigenschaften von Staatsbürger/innenschaft richten. Staatsbürger/innenschaft war schon und ist immer noch im öffentlichen Diskurs wie auch in den Citizenship Studies extrem umstritten.⁵ Man kann heutzutage Staatsbürger/innenschaft allgemein als die rechtliche Verbindung zwischen einem

3 Eines der bekanntesten Beispiele hiervon ist das Römische Reich, in dem Staatsangehörigkeitsrechte graduell über Hunderte von Jahren erweitert wurden. Mensch könnte auch den erweiterten Zugang zu Staatsangehörigkeit für Sklavinnen und Sklaven, Menschen of Color und schließlich Frauen auf der ganzen Welt als Beweis der Expansion von Staatsangehörigkeit sehen – Beispiele die oft mit schmerzhaften Kosten und langen Kampagnen verwickelt waren.

4 Amjahid, Mohamed (2014): Fatma hat in Berlin keine Wahl, <http://www.tagesspiegel.de/berlin/volksentscheid-tempelhofer-feld-fatma-hat-in-berlin-keine-wahl/9876184.html> (zuletzt aufgerufen am 22.09.2015).

5 Kymlicka, Will/Norman, Wayne (1994): 355.

Individuum und der Polis, also dem politischen Bezugsrahmen einer Gemeinschaft, verstehen. Staatsbürger/innenschaft beruft sich normalerweise auf (1) Rechte, (2) Pflichten und (3) Zugehörigkeit. Dies bedeutet, dass die Polis, in der Regel der Staat, eine Verpflichtung hat sicherzustellen, dass ihre formalrechtlichen Bürger/innen gewisse Rechte haben und vor der Verletzung dieser Rechte geschützt sind – wie es im Internationalen Menschenrecht festgehalten ist. Die Bürger/innen haben dafür gewisse Pflichten gegenüber dem Staat wie z.B. Steuern zu zahlen oder den Wehrdienst zu leisten.

Der dritte Punkt, die Zugehörigkeit, bezieht sich auf das Konstrukt der Zugehörigkeit zum Staat – eine imaginierte nationale Community.⁶ Dieses Zugehörigkeitsverständnis spiegelt sich in Staatsbürger/innenschaftsgesetzen aber auch im öffentlichen Diskurs wieder. Wenn z.B. ein Staatsbürger/innenschaftsgesetz auf dem Prinzip des «jus sanguinis» basiert und damit nur «Blutsverwandte» als Staatsbürger/innen anerkennt, haben nur biologische Nachkommen von Staatsbürger/innen Zugang zur Staatsbürger/innenschaft. Die Annahme ist hier, dass nur die, die mit Staatsbürger/innen blutsverwandt sind, wirklich zu dem Staat gehören könnten. Das Jus-sanguinis-Prinzip impliziert also Vorstellungen über eine angeblich inhärente ethnische und kulturelle Homogenität eines Nationalstaats. Wenn Staatsbürger/innenschaftsgesetze sich auf das Jus-soli-Prinzip berufen, d.h. das Erteilen der Staatsbürger/innenschaft an Menschen, die auf dem Boden des Staats geboren werden, ist die Annahme, dass die, die hier geboren sind, hier auch hingehören.

Obwohl das Jus-soli-Prinzip und Urban Citizenship nicht das gleiche sind, teilen beide die Idee, dass das Dasein in einem gewissen geografischen Raum genug ist, um zu diesem Raum zu gehören und dadurch auch Zugang zu den damit verbundenen Rechten zu bekommen. In Deutschland sowie in Europa allgemein wird eine Kombination dieser beiden Prinzipien, «jus soli» und «jus sanguinis», genutzt.⁷

Wie bereits erwähnt verlinkt das Konzept der Urban Citizenship Rechte mit dem Status eines Menschen als Anwohner/in statt mit einem Aufenthaltsstatus. Ich würde dieses Konzept noch weiter dehnen und behaupten, dass Urban Citizenship Rechte an alle Bewohner/innen⁸ eines gewissen Raums erteilen kann. Dies bedeutet also, dass alle Menschen Zugang zu Politik und politischen Entscheidungsprozessen hätten

6 Anderson, Benedict (2006): Imagined Communities.

7 Man kann formalrechtliche/r deutsche/r Staatsbürger/in werden, wenn man entweder mindestens ein formalrechtliches deutsches Elternteil hat (egal wo man geboren wurde), auf deutschem Boden mit formalrechtlichen ausländischen Eltern geboren wurde (wenn diese Eltern gewisse Kriterien erfüllt haben, z.B. dass sie gewisse Jahre regulär (legal) in Deutschland wohnen, ein gewisses Niveau an Deutschkenntnissen vorweisen können etc.), oder durch die Einbürgerung, die natürlich auch mit ähnlichen Hürden verbunden ist. Staatsangehörigkeitsgesetz in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 102-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 3 des Gesetzes vom 28. Oktober 2015 (BGBl. I S. 1802) geändert worden ist.

8 Was in diesem Fall genau «Bewohner/innen» bedeutet, ist umstritten und springt den Umfang dieses Beitrags. Dennoch möchte ich hervorheben, dass ich «Bewohner/innen» und «Anwohner/innen» als Menschen, die in einem gewissen geografischen Raum zusammen leben, verstehe. Dies würde also nicht Touristinnen und Touristen einschließen. Die Idee hier ist es, Aufenthalt oder Dasein angesichts der Mitgliedschaft in einer Community zu verstehen.

und formalrechtliche Ausländer/innen gleichberechtigt wären in Dingen, von denen sie momentan ausgeschlossen sind oder zu denen sie nur begrenzt Zugang haben (wie z.B. gewisse Beschäftigungen oder Zugang zur Justiz).

Zur zweiten Eigenschaft, den Pflichten: Es gibt keine Pflicht, die ausschließlich von formalrechtlichen Bürger/innen erfüllt werden müssten und von anderen nicht. Pflichten, wie Steuern zu zahlen, erfüllen momentan schon die meisten Menschen, die in Deutschland arbeiten, ohne Rücksicht auf deren Staatsbürger/innenschaft. Eine der ältesten und traditionellen Pflichten war der Wehrdienst für Männer – eine der letzten Bastionen des deutschen Staates. Diese Pflicht wurde aber im Jahr 2011 aufgehoben.⁹ Die Anzahl an Pflichten, die nur für formalrechtliche Bürger/innen relevant sind, sind so zusammengeschrumpft, dass sie nur noch vereinzelt existieren. Für dieses Phänomen, dass Menschen Mitglieder einer Gesellschaft sind, Pflichten ausüben, die auch formalrechtliche Bürger/innen ausüben müssen, wahrscheinlich diese Gesellschaft als ihr Zuhause bezeichnen, aber nicht die Rechte von vollständigen Mitgliedern erhalten, gibt es in den «citizenship studies» einen Begriff: «denizenship».¹⁰ Das ist aus dem lateinischen Präfix «de» und dem englischen «citizenship» und bedeutet «weniger als ein/e Staatsbürger/in». Spätestens jetzt müsste man fragen: Warum sind formalrechtlich deutsche Anwohner/innen und formalrechtlich nicht-deutsche Anwohner/innen vor dem Recht nicht gleichwertig?

Die Antwort zu dieser Frage befindet sich in der letzten Eigenschaft *Zugehörigkeit*. Mensch tendiert dazu, Zugehörigkeit als ein nettes, aber nicht notwendiges Extra zu betrachten. Dennoch zeigen Diskriminierungsfälle wie der oben beschriebene, dass äußerlich als Deutsche/r wahrgenommen zu werden oft entscheidend für den gleichberechtigten Zugang zu Rechten ist. Der o.g. Fall von 2012 zeigt, dass die Hautfarbe eines formalrechtlichen Deutschen andere davon abgehalten hat, ihn als zugehörig wahrzunehmen und die Polizei dazu gebracht hat, ihn zu diskriminieren und zu belästigen. Die polizeilichen Ermittlungen zur NSU-Terrorserie waren in ähnlicher Weise von systematischer Diskriminierung von Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund geprägt.¹¹ Eine der mutmaßlichen Gründe, warum der systematische und rassistische Charakter der NSU-Morde nicht früher aufgedeckt wurde, ist, weil die Ermittlungsbehörden davon ausgegangen sind, dass Deutsche («echte Deutsche») nicht mordfähig seien: «Vor dem Hintergrund, dass die Tötung von Menschen

⁹ Die Verfassung behält aber immer noch Regelungen, gegebenenfalls den Wehrdienst wieder einzuführen.

¹⁰ Hammer, Tomas (1990): *Democracy and the Nation State*. Averbury.

¹¹ Ich sage hier «sogenannten Migrationshintergrund», weil ich den Begriff ablehne. Dieser Begriff wird im öffentlich Diskurs in verschiedensten Varianten benutzt, aber selten so wie er rechtlich definiert wird. Menschen mit Migrationshintergrund sind «alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil». Im öffentlichen Diskurs wird der Begriff synonymisch mit sichtbaren Minderheiten verwendet. Statistisches Bundesamt (2013): *Zensus 2011. Ausgewählte Ergebnisse*. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2013/Zensus2011/Pressebrochure/zensus2011.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt aufgerufen am 15.11.2015).

in *unserem* Kulturkreis mit einem hohen Tabu belegt ist, ist abzuleiten, dass der *Täter* hinsichtlich seines Verhaltenssystems weit *außerhalb* des hiesigen Normen- und Wertesystems verortet ist» (Hervorhebungen der Autorin).¹²

Es gibt zahlreiche Facetten des Urban Citizenship, die untersucht werden könnten. Hinsichtlich der Sichtbarkeit von Ungleichheit ist das Auf-den-Kopf-Stellen der Wahrnehmung von Zugehörigkeit die zentrale Idee des Konzeptes. Wenn man sich von der Idee befreit hat, dass «Deutsch-Sein» eine ethnisch und kulturell homogene Identität sei, kann man darüber nachdenken, was eigentlich Zugehörigkeit bedeutet.

Urban Citizenship als Katalysator für die Verringerung struktureller Diskriminierung

Wir als Gesellschaft erhalten seit langem diskriminierende, hierarchische, soziale Normen und Gesetze dadurch aufrecht, dass wir die Kopplung von Bürger/innenrechten an die Staatsangehörigkeit akzeptieren. Wir stimmen mit unserem Stillschweigen dem zu, dass verschiedene in einem geografischen Raum bzw. in Deutschland zusammenlebende Gruppen verschiedene Rechte und den Aufenthaltsstatus basierend auf dem Konzept der Staatsbürger/innenschaft haben. Sobald man den Anfangsschock beim Hinterfragen der beliebten Institution Staatsbürger/innenschaft überwunden hat, wird bewusst, dass diese Institution nie statisch war, nicht so alt ist und es keine moralisch begründete Basis dafür gibt, rechtliche und soziale Zugehörigkeit anhand dieser so festzulegen. Gleichzeitig gibt es etliche Gründe, den momentanen Umgang mit Zugehörigkeit zu ändern.

Wenn es so viele Vorteile von Urban Citizenship gibt, warum ist die Idee dahinter noch nicht handlungsleitend geworden? Was muss die/der Deutsche aufgeben, um das neue Gesellschafts- und Zugehörigkeitskonzept anzunehmen? Geht die Konstruktion des «Ausländischen» oder des «Anderen» mit dem Gefühl der Überlegenheit bei Biodeutschen einher? Die Gesellschaft wird immer von Ungleichheit und Diskriminierung geprägt bleiben, wenn «Deutsch-Sein» in der Wahrnehmung der Biodeutschen nicht auch Menschen aus (post-) migrantischen Communities einschließt. Genau das, was Menschen dazu bringt, an der Verkopplung von Staatsbürger/innenschaft und gesetzlich festgeschriebenen Rechten festzuhalten, ist ungerecht und diskriminierend.

¹² MiGAZIN (2012): Wieso die NSU-Mörder Ausländer sein mussten. <http://www.migazin.de/2012/09/25/wieso-die-nsu-morder-auslander-sein-mussten/> (zuletzt aufgerufen am 15.11.2015).

LITERATUR

- Aktenzeichen 7 A 10532/12. Rechtsprechung Oberverwaltungsgericht vom 29.10.2012
- Amjahid, Mohamed (2014): Fatma hat in Berlin keine Wahl. <http://www.tagesspiegel.de/berlin/volksentscheid-tempelhofer-feld-fatma-hat-in-berlin-keine-wahl/9876184.html> (zuletzt aufgerufen am 22.09.2015).
- Anderson, Benedict (2006): *Imagined Communities*. New York.
- Hammer, Tomas (1990): *Democracy and the Nation State*. Averbury.
- Kymlicka, Will /Norman, Wayne (1994): *Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory*. Chicago.
- MiGAZIN (2012): Wieso die NSU-Mörder Ausländer sein mussten. <http://www.migazin.de/2012/09/25/wieso-die-nsu-morder-auslander-sein-mussten/> (letzter Aufruf am 18.10.2015).
- Statistisches Bundesamt (2013): Zensus 2011. Ausgewählte Ergebnisse. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2013/Zensus2011/Pressebrochure/zensus2011.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt aufgerufen am 15.11.2015).



KAPITEL VI

Die Rolle des Staates in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit

Einleitung und Zusammenfassung

In Art. 1 des Grundgesetzes heißt es, dass es die «Verpflichtung aller staatlichen Gewalt» sei, die Menschenwürde «zu achten und zu schützen». Zwar kann die Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit nicht einfach an den Staat delegiert werden, doch muss dieser dabei eine tragende Rolle spielen. Der Staat ist momentan die mächtigste Form organisierter menschlicher Gemeinwesen. Im nachfolgenden Beitrag soll deshalb untersucht werden, welche Rolle staatliche Gewalten derzeit bei der Auseinandersetzung mit und bei der Bekämpfung von Ideologien der Ungleichwertigkeit einnehmen und welche Handlungsempfehlungen sich daraus ableiten lassen.

Der Legislative kommt dabei eine Vorbildfunktion zu, die an vielen Stellen allerdings erst noch entwickelt und mit politischen Inhalten gefüllt werden muss. Die Legislative ist deshalb von großer Bedeutung, da sie über Förderschwerpunkte, Zielgruppen sowie Strukturen und Mittel entscheidet, mit denen Maßnahmen gegen Rassismus, Antisemitismus, Heterosexismus, die Abwertung von Asylsuchenden oder Langzeitarbeitslosen sowie andere Ideologien der Ungleichwertigkeit gefördert werden.

Die Exekutive und Judikative in der Bundesrepublik bilden die gesellschaftliche Diversität bis zum heutigen Tag nicht annähernd ab. Die strukturellen Diskriminierungen von und die Zugangsbarrieren gegenüber Menschen, die nicht der weißen, heterosexuellen Mehrheitsgesellschaft angehören, werden nur zögerlich und nicht systematisch und grundlegend abgebaut. Dem gegenüber steht eine hohe Zahl von Straf- und Gewalttaten mit rassistischen, heterosexistischen, antisemitischen und anderen menschenverachtenden Motiven. Der Fall der Mord- und Terrorserie des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU) belegt gravierende Ermittlungsfehler der staatlichen Behörden. Der NSU-Untersuchungsausschuss des Deutschen Bundestags hat deswegen bereits Handlungsempfehlungen gemacht, die jedoch bei weitem noch nicht umgesetzt wurden. Im vorliegenden Beitrag findet sich eine Auswahl an Empfehlungen, die sich aus den fachlichen Hintergründen der Autor/innen

speisen und eine sehr knappe Beschreibung der notwendigen Änderungen umfassen. Ergänzungen und Präzisierungen aus anderen Fachbereichen können diese Handlungsempfehlungen erweitern und darüber hinausgehen. Als grundlegend wird ein umfassender, struktureller Wandel in der Einstellungs- und Beförderungspraxis bei Polizei, Staatsanwaltschaften, Gerichten und in den Verwaltungen angesehen – und speziell Maßnahmen durch die diese Apparate für gesellschaftliche Minderheiten geöffnet werden. Fachliche Fortbildungen zu interkulturellen Kompetenzen müssen in der Grundausbildung und innerhalb von Beförderungsverfahren obligatorisch werden. Darüber hinaus ist ein verlässliches Beschwerdeverfahren für Diskriminierungen durch und in staatlichen Organen einzuführen.

Die deutschen Inlandsgeheimdienste haben bei der Bekämpfung von Ideologien der Ungleichwertigkeit in der Vergangenheit versagt. Sie haben intransparente und undemokratische Strukturen, die der Demokratie mehr schaden als nutzen. Die Expertenkommission empfiehlt daher die sofortige Abschaltung aller V-Leute und die schrittweise Auflösung der Verfassungsschutzämter. An ihre Stelle sollen unabhängige, wissenschaftliche Forschungseinrichtungen treten, die transparent und mit nachvollziehbaren Methoden die Verfasstheit der Demokratie fortlaufend beobachten und analysieren.

Neben diesen Maßnahmen und Empfehlungen ist nicht aus den Augen zu verlieren, dass der Staat kein naturgegebenes Modell, sondern ein Konstrukt innerhalb einer kapitalistisch organisierten Weltgemeinschaft ist. Eine Politik der internationalen Beziehungen, die durch kapitalistische Verwertungslogik und einen unsolidarischen Umgang der Staaten miteinander geprägt ist, reproduziert nicht nur Fluchtbewegungen, sondern auch Ideologien der Ungleichwertigkeit immer wieder neu.

1 Grundlagen zur Rolle des Staates

In keinem anderen Land der Welt werde so oft über den Staat gesprochen wie in Deutschland, konstatiert der Historiker Wolfgang Reinhard in seinem Buch «Geschichte des modernen Staates».¹ Mit der intensiven Debatte, so Reinhard weiter, gehe jedoch keineswegs eine realistische Wahrnehmung seiner Strukturen und Fähigkeiten einher. Vielmehr seien im Reden über ihn noch immer «erhebliche Restbestände einer nahezu religiösen ›Andacht zum Staate‹ wirksam».² Diese kommt nicht überraschend, denn geradezu charakterbildend für die deutsche «Andacht zum Staat» sind die folgenden Worte des «Preußischen Staatsphilosophen» Georg Wilhelm Friedrich Hegel, der ihn, analog zur Idee der Schöpfung, zu nicht weniger als dem Ausgangspunkt menschlicher Geschichte verklärt: «Aber der Staat erst führt einen Inhalt herbei, der für die Prosa der Geschichte nicht nur geeignet ist, sondern sie

-
- 1 Reinhard, Wolfgang (2007): Geschichte des modernen Staates. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. München.
 - 2 Ebd.: 8

selbst mit erzeugt.»³ Gegenüber derlei Überhöhungen, die heute oftmals nicht mehr in einer derartigen Abstraktheit formuliert werden, ist es ratsam, sich mit Hilfe Reinhardts folgendes vor Augen zu führen: Erstens, der Staat ist weder notwendig, noch ist er aus reinem Zufall entstanden. Zweitens, er ist «weder gut noch böse, sondern ein moralisch zwar nicht neutrales, wohl aber mehrdeutiges Phänomen».⁴ Was aber bedeutet das für den vorliegenden Versuch, die Rolle und die Aufgaben des Staates in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit zu bestimmen? Es bedeutet einerseits, dass der Staat nicht per se frei von Ausgrenzungsmechanismen und Reproduktionen von z.B. Rassismus, Antisemitismus und Heterosexismus sein kann. Zum anderen zeigt es, dass die Geschichte des Staates sowie eine Betrachtung seiner heutigen Gestalt unvermeidlich ist, wenn man über seine Rolle in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit reflektiert.

Der moderne Staat ist in seinem Ursprung «Machtstaat» und «Kriegsstaat».⁵ Seine Entstehungsgeschichte lässt sich nicht trennen von der gewaltsamen Konfliktlösung und dem Ausbau von Macht durch Zentralgewalten. Von oben herab differenzierten sich so den äußeren und inneren Anforderungen entsprechend verschiedene Strukturen, deren Aufgaben in der Entscheidungsfindung (Legislative), ihrer Ausübung (Exekutive) sowie ihrer nachfolgenden Kontrolle (Judikative) bestanden. Die Amerikanische Revolution im Jahr 1776 kann als Resultat von aufstrebendem Bürgertum und ideellem Fortschritt der Aufklärung verstanden werden. Mit ihr ging die Konstituierung einer neuen Staatsform einher, die bis heute die Vorstellung legitimer Herrschaft verkörpert: der demokratische Verfassungsstaat. Nach dem Verfassungs- und Demokratieforscher Hans Vorländer war mit diesem Schritt eine «allseitige Erwartung [...] auf eine bessere, freiheitliche und demokratische Zukunft» verbunden, zu deren Wahrung sich auch in der Bundesrepublik seit 1949 folgende Grundsätze etablierten:⁶ «Es ist die typische Kombination eines Grundrechtekatalogs mit dem Entwurf einer gewaltenteiligen Staatsorganisation in der Form der geschriebenen Verfassungsurkunde, die den Vorrang vor dem einfachen Gesetz hat und die durch die verfassungsgebende Gewalt des Volkes konstituiert worden ist», die den modernen Verfassungsstaat ausmacht.⁷ Daneben betont Vorländer aber auch die Rolle der Zielbestimmung durch die Verfassung, die im Fall der Bundesrepublik Deutschland in Art. 1 GG formuliert ist und in unserem Zusammenhang besondere Bedeutung hat.⁸ Hier heißt es: «Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.»

Wenn es nun im Folgenden darum geht, die Rolle des Staates in der Auseinandersetzung mit den Ideologien der Ungleichwertigkeit zu bestimmen, empfiehlt sich aus

3 Hegel, Georg F. W. (1917): Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte. Leipzig: 145. Zitiert und interpretiert nach: Cassirer, Ernst (2002): Vom Mythos des Staates. Hamburg: 342.

4 Reinhard, Wolfgang (2007): Geschichte des modernen Staates. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. München: 8.

5 Ebd.

6 Vorländer, Hans (2009): Die Verfassung. Idee und Geschichte. München: 7.

7 Ebd.: 11

8 Ebd.: 10f.

dem bisher Gesagten, diese Vorstellung vom Staat zugrunde zu legen: Der Staat ist die bisher mächtigste Form, dauerhaft menschliche Gemeinwesen zu organisieren, und hat dementsprechend eine vielseitige Gestaltungskraft. In seiner modernen Form ist er durch eine Trennung der Gewalten (Legislative, Exekutive und Judikative) charakterisiert, die ihre Legitimation aus dem souveränen Akt der Verfassungsgebung durch das Volk beziehen. Die folgende Darstellung bezieht sich nur auf die ihm eigentlich zugeschriebenen Bereiche, die ausgehend von der souveränen Macht des Volkes, der Legislative, über die Exekutive hin zur Judikative behandelt werden, wobei sowohl die Schwächen als auch Möglichkeiten der Handlungsfelder offengelegt werden. Nimmt man den Art. 1 GG ernst, dann ist es nicht nur ein Wunsch, sondern die Verpflichtung aller dieser staatlichen Bereiche, die Menschenwürde und damit in letzter Konsequenz auch die allgemeinen Menschenrechte gegen sich selbst und andere, die diese bedrohen, immer wieder neu durchzusetzen.

2 Die Staatsgewalten in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit

2.1 Die Legislative

Situationsbeschreibung

Ideologien der Ungleichwertigkeit (IdU) bedrohen die Würde, Gleichstellung, Gesundheit und das Leben von Menschen. Politiker/innen müssen die Werte des Grundgesetzes schützen und Voraussetzungen schaffen, die es allen ermöglicht, frei von Diskriminierung zu leben. Die Politik muss hierzu einerseits die gesellschaftliche Entwicklung widerspiegeln, andererseits aber auch jene Entwicklungen permanent aktiv gestalten. Diese Gestaltungsfunktion macht Politiker/innen zu Handelnden in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit.

Es gibt große Probleme mit Rassismus in Deutschland, die weit in staatliche Behörden hineinreichen. Die Verbrechen des NSU sind nur ein sehr drastisches Beispiel dafür, wie notwendig eine umfassende Auseinandersetzung mit IdU ist. Betroffene von Rassismus und anderen Ausgrenzungsmechanismen sind täglich mit diesen konfrontiert und haben keine Möglichkeit auszuweichen. Ein wichtiges Ziel muss deshalb – in Förderprogrammen, aber auch allen anderen Bereichen der Gesellschaft – die Bekämpfung von strukturellem sowie alltäglichem Rassismus und anderen IdU sein. Dabei müssen auch Genderaspekte stärker berücksichtigt werden. Alle Ansätze kranken zudem daran, dass viel über die Betroffenen von IdU (z.B. Migrant/innen) gesprochen wird, aber wenig mit ihnen. Programme des Bundes richten sich an die Mehrheitsgesellschaft, Empowerment und Selbstermächtigung der Betroffenen bleiben meist außen vor.

Nur eine Minderheit fachlich interessierter Politiker/innen informiert sich gezielt, indem sie Studien aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft heranziehen sowie den Austausch mit Wissenschaftler/innen, Institutionen, Initiativen und Betroffenen pflegen. In den vergangenen Jahren gab es mehrfach hochwertige und aussagekräftige

Studien (u.a. von Heitmeyer), jedoch muss der Transfer von Wissen und Know-how in die Politik deutlich besser werden. Politiker/innen sind zudem fortwährend mit sehr vielen Anliegen konfrontiert, teilweise noch nicht für das Thema sensibilisiert und schaffen es nicht, allen Impulsen und Anregungen immer angemessen nachzugehen. Dies ist einer der Gründe, warum der «Kampf gegen Rechtsextremismus» meist erst dann intensiviert wird, wenn es zu aufrüttelnden Vorfällen kommt, über die die Medien berichten. Im parlamentarischen Bereich finden zudem eigene Forschungen statt, etwa durch die Untersuchungsausschüsse zu den Verbrechen des NSU oder das Expertengremium Antisemitismus. Eine offizielle Befassung durch das Parlament hat den Vorteil, dass sich so nicht nur die ohnehin interessierten und zuständigen Abgeordneten mit dem Themenfeld beschäftigen.

Von parlamentarischen Entscheidungsträger/innen wird oft erwartet, dass sie gesellschaftliche Probleme quasi «von oben» lösen. Ein solcher Anspruch ist überzogen. Politik gestaltet zwar die Gesellschaft aktiv mit, ist aber zugleich Teil davon. Insofern unterliegen politisch Verantwortliche, ebenso wie alle anderen Menschen, ihren eigenen Wahrnehmungsdefiziten und erkennen bei sich selbst manche Vorurteilsstruktur nicht, obwohl sie IdU politisch aufrichtig ablehnen. Solche «blinden Flecken», die den Rechtspopulismus stärken können, gibt es in allen demokratischen Parteien. Des Weiteren sehen sich Politiker/innen objektiven (oder unabänderlich scheinenden) Einschränkungen ausgesetzt, z.B. durch Geldmangel in den öffentlichen Haushalten, den gesellschaftlichen Mainstream oder starke Lobbygruppen. Einfluss auf den politischen Handlungsspielraum üben außerdem die parlamentarischen Mehrheiten aus. Eine Regierungsfraktion kann ihre Vorhaben einfacher und direkter durchsetzen als die Opposition.

Diese subjektiven und objektiven Faktoren müssen berücksichtigt werden, wenn es darum geht, wie Politik Demokratie gestalten kann. Umso wichtiger ist eine starke und sensibilisierte Zivilgesellschaft als Partner/in, aber auch als Korrektiv der Politik.

Ein gravierendes Hindernis für nachhaltige Veränderungen sind Lippenbekenntnisse und Symbolpolitik. Zu häufig wird im parlamentarischen Betrieb eine Problematik durch Beschlüsse «ad acta gelegt» – ohne dass praktische Konsequenzen folgten. Immerhin gibt es mittlerweile einen erklärten demokratischen Minimalkonsens, der in den vergangenen Jahren durch fraktionsübergreifende Bundestagsbeschlüsse festgeschrieben wurde. Dazu gehören ein Beschluss gegen Antisemitismus im Jahr 2008 und ein gemeinsamer Entschließungsantrag im November 2011 nach dem Bekanntwerden der NSU-Verbrechen. Im NSU-Untersuchungsausschuss des Bundestages arbeiteten alle Fraktionen konstruktiv zusammen und kamen zu gemeinsamen Schlussfolgerungen, welche im März 2014 einstimmig vom neuen Bundestag als «Arbeitsauftrag» bestätigt wurden.

Leider sind die bisherigen Erfahrungen nicht ermutigend. So blieb beispielsweise der Antisemitismusbeschluss des Bundestags ein «leeres Ritual». Ein symbolisches Berichterstattegespräch war bislang die einzige Maßnahme. Der Kultusministerkonferenz wurde der Beschluss noch nicht einmal zugeleitet, obwohl er wichtige Aspekte zum Thema Bildung enthält. Ebenso müssen die Ergebnisse der Enquetekommission zum bürgerschaftlichen Engagement endlich aufgegriffen werden.

In die aktuelle Gestaltung des Bundesförderprogramms flossen kaum Erkenntnisse aus den NSU-Ausschüssen oder aktuellen Studien zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit ein. Zudem wurden die Erkenntnisse von Betroffenenengruppen oder von Rassismusexpert/innen nur mangelhaft berücksichtigt. Der Programmsatz zur «Deradikalisierung» stellt sogar einen Rückschritt in der Debatte dar. Nicht die Einstellungen von IdU in der gesamten Gesellschaft werden dabei in den Fokus gerückt, sondern neonazistischer Terror und Gewalt. Diese Formen zeigen aber nur die Spitze des Eisbergs, und man untermauert mit diesem Schwerpunkt letztlich die umstrittene «Extremismusthese».

Ein strukturelles Problem von Förderung ist weiter die fehlende Nachhaltigkeit. Äußere Ereignisse begünstigen (oder verhindern) immer wieder politische Entscheidungen. Als z.B. die NPD 2006 in den Landtag von Mecklenburg-Vorpommern einzog, wurde das auslaufende Bundesprogramm um einige Monate verlängert. Diese Abhängigkeit von «politischen Stimmungen» ist kontraproduktiv und verhindert die dauerhafte Stärkung von Demokratie.

Die Politik scheut sich letztlich auch, institutionellen Rassismus klar zu benennen, denn dies würde Selbstkritik und die Bereitschaft zu echten strukturellen Reformen erfordern. Politische Glaubwürdigkeit und Vorbildwirkung können sich nicht entfalten. Vielfach sind diese überhaupt noch zu entwickeln.

Handlungsempfehlungen

Dialogorientierung und Vorbildwirkung

Um Ideologien der Ungleichheit wirksam zu bekämpfen, braucht es einen fortwährenden Austausch und eine Zusammenarbeit aller demokratischen Kräfte auf Augenhöhe. Dafür muss die Politik gute Rahmenbedingungen schaffen, denn die Auseinandersetzung mit Rassismus und anderen IdU ist eine gesamtgesellschaftliche Daueraufgabe.

Der Gesetzgeber muss gesellschaftliche Entwicklungen permanent beobachten und Gesetze auf Grundlage neuer Erkenntnisse modernisieren. Insbesondere im Bereich der IdU ist dies eine verantwortungsvolle Aufgabe, für die die Politik Zeit und Ressourcen aufbringen muss, um der Viktimisierung von Betroffenenengruppen möglichst zeitnah vorzubeugen oder zu begegnen.

Ansätze, die wenig auf Repression und viel auf Stärkung demokratischer Kompetenz setzen, müssen in hohem Maße dialogorientiert sein. Es braucht einen strukturierten Dialog zwischen Staat und Zivilgesellschaft, aber auch eine bessere Kooperation zwischen den Bundes- und Landesministerien, bei denen verschiedene Förderbereiche zum Themenfeld Demokratieentwicklung angesiedelt sind. Nur gemeinsam und mit Respekt für alle Beteiligten lässt sich eine wirkungsvolle Gesamtstrategie entwickeln. Dabei ist insbesondere zu beachten, dass staatliche Stellen als Geldgeber/innen keine Weisungskompetenz gegenüber den zivilgesellschaftlichen Fördergeldnehmer/innen erhalten.

Politik sollte den Anspruch verfolgen, Vorbild zu sein. Dazu ist es nötig, dass sie selbst einen Sensibilisierungsprozess durchläuft. Interne Weiterbildungen für

politische Verantwortungsträger/innen und in staatlichen Behörden sind notwendig, um die Maßgaben des Art. 1 GG praktisch umsetzen zu können. Besonders auf kommunaler Ebene, wo die Probleme unmittelbar auftreten, müssen Politiker/innen Rassismus und andere IdU erkennen und adäquat darauf reagieren können. Freiwillige Weiterbildungen genügen dafür nicht, nehmen an ihnen doch vor allem Personen teil, die ohnehin schon ein gewisses Problembewusstsein haben. Systematische Weiterbildungen, gerade auch für ehrenamtliche Mandatsträger/innen, die sonst kaum erreicht werden können, müssen die Regel werden.

Inhaltliche Förderschwerpunkte und Zielgruppen

Menschenrechtsorientierte Bildung ist überall erforderlich. Ein besonderer Schwerpunkt ist jedoch auf politische Parteien und staatliche Behörden zu legen. Menschenrechtsverletzungen in Deutschland müssen offensiv thematisiert und bekannt gemacht werden, und sie zu beheben muss das oberste Ziel des politischen Handelns sein.

Hauptziel von Programmen gegen IdU muss es sein, sich mit Rassismus und allen anderen Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auseinanderzusetzen. Eine Ausrichtung allein auf «Rechtsextremismus» legt hingegen nahe, die Probleme existierten nur an den «extremistischen» Rändern der Gesellschaft. Tatsächlich aber finden sich alltäglicher Rassismus und die Diskriminierung von migrantischen und anderen betroffenen Gruppen überall in der Gesellschaft. Für eben diese Gruppen müssen die Programme Beratung und Empowerment anbieten (bisher richten sie sich unspezifisch an die Mehrheitsgesellschaft). Die betroffenen Zielgruppen müssen verstärkt ermittelt, angesprochen und ermutigt werden, Förderprogramme selbst in Anspruch zu nehmen. Grundlage hierfür ist es, die von Rassismus Betroffenen in die Weiterentwicklung vorhandener Programme einzubeziehen.

Damit Betroffene sich nachhaltig selbst ermächtigen können, ist eine Strukturförderung unerlässlich. Dazu müssen umfangreiche zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden die Betroffenen dabei helfen, Konzepte für Empowerment zu entwickeln.

Evaluierte und als geeignet befundene Strategien zum Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen, die bereits in Naziszenen integriert sind oder mit diesen stark sympathisieren, sollten weitergeführt werden (Deradikalisierung), dürfen aber nicht Schwerpunkt der Programme sein.

Staatliche Organe sind nicht frei von strukturellem, institutionellem und individuellem Rassismus. Die Ursachen hierfür sind offen zu analysieren und zu bekämpfen. Die Lösung kann nicht in Projektförderungen bestehen, und die von IdU Betroffenen müssen strukturell voll mit einbezogen werden. Hierzu sollte eine Quotenregelung in Institutionen, Parteien, Stiftungen usw. ernsthaft und transparent geprüft und ggf. schnellstmöglich eingeführt werden.

Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt sind nicht spezifisch männlich. Sowohl auf Seiten der Täter/innen wie auch der Betroffenen müssen Präventionsstrategien Gendersichtpunkte besser einschließen.

Strukturen und Mittel der Förderung

IdU kann vor Ort durch Beratungsstrukturen und Projekten entgegengewirkt werden. Qualität braucht Zeit. Zu kurze und vom politischen Betrieb abhängige Förderperioden sind kontraproduktiv. Ohne dauerhaft angelegte, in Teilen auch institutionelle Förderung wirken Projekte zur Demokratiestärkung nicht nachhaltig.

Eine dauerhafte Förderung ist notwendig und wäre verfassungsrechtlich möglich, wenn eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung gegeben ist (vgl. Battis-Gutachten). Mittels einer bundesgesetzlichen Regelung kann die Finanzierung zivilgesellschaftlicher Arbeitsansätze verstetigt werden. Das erhöht, trotz staatlicher Zuwendungen, auch die inhaltliche Unabhängigkeit der Träger.

Gewachsene Strukturen, wie die ostdeutschen Mobilen Beratungsteams und Opferberatungsstellen, haben in den vergangenen Jahren Angebote von hoher Qualität und Professionalität entwickelt. Diese Qualität muss erhalten und in einem kontinuierlichen Austausch auf Strukturen in Westdeutschland ausgeweitet werden. Der Bund muss dies unterstützen und für entsprechende Transferstrukturen ausreichend finanzielle Mittel bereitstellen.

Die Länder müssen sich gemeinsam mit dem Bund gegen IdU engagieren. Dazu braucht es in allen Bundesländern dauerhaft angelegte, finanziell angemessen ausgestattete Landesprogramme, die eine gezielte Auseinandersetzung fördern.

Programme gegen IdU können nicht die Förderung der lokalen Jugendarbeit ersetzen. Hier dürfen sich die Länder und Kommunen nicht auf Kosten des Bundes finanziell zurückziehen. Demokratie wird lebendig durch vielfältige regionale Strukturen und Angebote zur Partizipation.

Im Rahmen von Forschungsprogrammen, z.B. durch das BMBF, müssen zukünftig die Forschung zu Rassismus- und Antisemitismus sowie zu anderen Ideologien der Ungleichwertigkeit eigenständig finanziell gefördert werden.

2.2 Die Exekutive und die Judikative

Situationsbeschreibung

Die deutschen Behörden und Gerichte bilden die Gesellschaft nicht ausreichend ab. Mitarbeiter/innen, die nicht der weißen, heterosexuellen Mehrheitsgesellschaft angehören, bilden die Ausnahme und sind in den meisten Behörden eine sehr kleine Minderheit. Durch kulturalistische Regelungen, wie z.B. dem Kopftuchverbot, wurden zudem Bevölkerungsteile systematisch von behördlichen Laufbahnen ausgeschlossen. Einzelne Bundesländer haben in den letzten fünf Jahren einzelne Maßnahmen ergriffen, um in der Exekutive den Anteil von Menschen, die nicht der weißen, heterosexuellen Mehrheitsgesellschaft angehören, zu erhöhen. Meist beschränkt sich dies auf den Polizeivollzugsdienst, und Verwaltung und Justizdienst bleiben außen vor. Diese an sich begrüßenswerten Schritte sind somit nicht umfangreich genug und führen zu keinem Strukturwandel in den Behörden.

Laut Länderbericht der ECRI aus dem Jahr 2014 ist das Vertrauen der Betroffenen in Polizei und Justiz in Deutschland sehr gering. Die Zahl der durch Rassismus oder Heterosexismus motivierten Gewalttaten und Morde seit der Wiedervereinigung ist

sehr hoch. Zudem zögern Polizeibeamt/innen oft, Anzeigen von Straftaten mit einem rassistischen, homophoben oder anderweitig gruppenbezogen menschenfeindlichem Hintergrund aufzunehmen.

Die Ermittlungs- und Aufklärungsfehler, die durch Untersuchungsausschüsse und Medien bei der rassistischen Mordserie des NSU aufgedeckt wurden, bilden eine Zäsur. Aufgedeckt wurde umfangreiches Fehlverhalten sowie institutionelle Diskriminierung – bis heute jedoch weitgehend ohne Folgen. Nicht thematisiert werden auch der alltägliche, institutionelle Rassismus staatlicher Behörden, der sich nicht nur auf rechtswidrige Gewaltanwendung beschränkt und dem ganze Bevölkerungsgruppen ausgesetzt sind (z.B. anlassunabhängige Personenkontrollen mit herabwürdigender «Kindersprache» und «Duzen»). Racial Profiling ist trotz festgestellter Rechtswidrigkeit nach wie vor polizeiliche Praxis.

Die NSU-Morde und die Rolle der Verfassungsschutzämter bei der Nichtaufklärung bzw. vorgeworfenen Verdeckung bezüglich der rechtsterroristischen Mordserie werfen viele Fragen zur Rolle des Inlandsgeheimdienstes auf. Die «NSU-Affäre» und die darauf folgende Verschleppung und gezielte Verhinderung einer sinnvollen Aufklärung durch die Verfassungsschutzämter ist nur die Spitze eines Eisberges ungeheuerlicher Skandale rund um diese Behörden – man denke nur an den rechtsterroristischen Oktoberfest-Anschlag 1980 und Skandale in den 1990er Jahren rund um die Beobachtung neonazistischer Strukturen. Die Verfassungsschutzämter möchten möglichst viele, konspirativ ermittelte Informationen, sind jedoch nur selten bereit, diese zur Verbrechensprävention und Bekämpfung bereitzustellen. Eine wirksame Kontrolle der Inlandsgeheimdienste durch die demokratisch legitimierten Gremien ist nicht erkennbar. Insbesondere Oppositionspolitiker/innen bemängeln immer wieder, dass eine echte Kontrolle schlichtweg nicht stattfindet.

Exekutive und Judikative befassen sich mit Ideologien der Ungleichwertigkeit, insofern es um die Prävention und Verfolgung von Straftaten geht. Seit 2001 werden in der Bundesrepublik Straftaten, die aus rechten Motivlagen heraus begangen werden, mit Hilfe des Systems zur Erfassung politisch motivierter Gewalttaten (PMK) registriert und entsprechend behandelt. Dies ist ein Fortschritt. Zivilgesellschaftliche Initiativen und Betroffene halten die praktische Umsetzung und Handhabbarkeit des PMK-Systems jedoch für unzureichend. Derzeit wird die PMK-Erfassung überarbeitet. Insgesamt folgt das PMK-System eher innenpolitischen Kriterien und nicht international anerkannten Standards und Bewertungsmaßstäben. Eine sinnvolle Rückkopplung zwischen PMK und Justiz ist weitestgehend nicht vorhanden.

Unabhängig davon wollen sich die Behörden nicht vom veralteten Ansatz der «Extremismus»-Bekämpfung verabschieden, der nicht geeignet ist, um vorurteilsbehaftete Straftaten zu verhindern und zu verfolgen. Zahlreiche Nichtregierungsorganisationen bescheinigen der Polizei eklatante Aus- und Fortbildungslücken, mangelnde statistische Erfassung und manifeste blinde Flecken bei der Auseinandersetzung mit IdU. In einzelnen Behörden und bei einigen Beamt/innen hat zudem der Wechsel von der Täter- hin zur Opferperspektive noch nicht stattgefunden.

Was die strafrechtlichen Grundlagen angeht, bieten die bisherigen gesetzlichen Regelungen zwar einen anwendbaren Rahmen, aber auch nach den geplanten

Gesetzesänderungen wird man vorurteilsmotivierte Straftaten⁹ nur unzureichend verfolgen können. Ein nach wie vor bestehender deutungsöffener Raum wälzt die Verantwortung auf die Gerichte ab.

Es fehlt an wissenschaftlichen Studien über durch Vorurteile motivierte Verbrechen und deren Rolle bei der Strafbemessung, und die wenigen vorliegenden Untersuchungen offenbaren umfangreiche Wahrnehmungs- und Handlungsdefizite auf allen Ebenen. Empirische Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass «die Frage nach einem systemisch bedingten Ausfall gestellt werden» muss.¹⁰ Häufig wird die Gefahr, die von vorurteilsmotivierten Straftaten ausgeht, falsch eingeschätzt. So wird rechte Gewalt überwiegend in den Kontext durchschnittlicher Jugendgewalt gestellt, die Alkohol-, Sucht- oder Familienproblematik der Täter/innen in den Urteilsbegründungen hinzugezogen und den Täter/innen ein planvolles politisch motiviertes Agieren nicht zugetraut. Die Anwält/innen von rechten Straftäter/innen haben sich inzwischen darauf spezialisiert, ein solches Bild von ihren Mandant/innen zu zeichnen. Die Taten werden dadurch aus ihren politischen Zusammenhängen herausgelöst. Die Strafzumessung bezüglich vorurteilsmotivierten Straftaten findet während des Ermittlungsverfahrens, im Gerichtsprozess und im Urteil nur eine unzureichende Beachtung. Nur in einem Fünftel der Fälle von Hasskriminalität wird die Motivlage tatsächlich strafverschärfend ins Urteil mit einbezogen. Die Folge ist, dass in Deutschland die von Hasskriminalität Betroffenen erneut viktimisiert werden. Wenn Urteile keine Warnsignale an die rechte Szene und andere Täter/innen senden, dann ist die Judikative nicht am gesamtgesellschaftlichen Wirken gegen IdU beteiligt.¹¹

Innerhalb der Verwaltung ist der horizontale Ansatz in der Antidiskriminierungsarbeit¹² auch neun Jahre nach der Einführung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) noch immer relativ neu. Es existieren individuelle, institutionelle und strukturelle Diskriminierungen. Diskriminierungsverbote sind nach wie vor nur vereinzelt geregelt und haben keine umfassende Rechtskraft auf allen Ebenen. Fortbildungen für die in der Verwaltung Beschäftigten werden nicht systematisch durchgeführt. Vorhandene Angebote sind zudem oft qualitativ schlecht und können auch kontraproduktiv wirken.

-
- 9 Der Begriff der vorurteilsmotivierten Straftaten bzw. nachfolgend auch Vorurteilskriminalität ist der aktuellen wissenschaftlichen Debatte in der deutschen Rechtswissenschaft und Kriminologie rund um das Thema entnommen. Verstanden werden darunter im Allgemeinen Straftaten, die der/die Täter/in auf Grund eines eigenen Gruppenzugehörigkeitsgefühls gegen ein oder mehrere Mitglieder einer anderen Gruppe auf Grund der zugeschriebenen Eigenschaft verübt. Als solche Eigenschaften gelten z.B. Hautfarbe, Nationalität, Religion, sexuelle Orientierung.
 - 10 Lang, Kati (2014): Vorurteilskriminalität. Eine Untersuchung vorurteilsmotivierter Taten im Strafrecht und deren Verfolgung durch Polizei, Staatsanwaltschaft und Gerichte. Baden-Baden: 308.
 - 11 Zur ausführlichen Situationsbeschreibung bezüglich der Arbeit von Polizei, Staatsanwaltschaft und Gerichten siehe auch: Lang, Kati (2014).
 - 12 Der horizontale Ansatz des AGG besagt, dass alle im AGG genannten Diskriminierungsgründe gleichermaßen schutzwürdig sind.

Die Exekutiv- und Judikativorgane müssen sich umfangreich öffnen und einen strukturellen Wandel in der Einstellungs- und Beförderungspraxis vornehmen. Damit bei der Polizei, den Staatsanwaltschaften, den Gerichten und in der Verwaltung die gesellschaftliche Vielfalt der Bundesrepublik abgebildet wird, sind in den nächsten Jahren überproportional viele Menschen in den Dienst einzustellen und zu befördern, die nicht der weißen, heterosexuellen Mehrheitsgesellschaft angehören. Dazu sind auf Bundes- und auf der Landesebene systematisch und umfangreich Programme aufzulegen, die sich an den Erfahrungen des «managing diversity» in den Niederlanden oder dem «diversity managing» in den USA orientieren. Um sicherzustellen, dass entsprechende Maßnahmen auch umgesetzt werden, sind in Absprache mit den Antidiskriminierungsstellen Quoten einzuführen, die mindestens vorübergehend dafür sorgen, dass der Anteil von Angehörigen aus gesellschaftlichen Minderheiten in den staatlichen Behörden auf allen Ebenen deutlich steigt.

Bei Polizei und Verwaltung müssen Zugangsbarrieren für Menschen, die nicht der weißen Mehrheitsgesellschaft angehören oder die von Diskriminierungen betroffen sind, deutlich abgebaut werden. Langfristig kann dies insbesondere durch bessere Bildungsgerechtigkeit geschehen, da Bildungsabschlüsse und Deutschkenntnisse entscheidend für solche und andere Ausbildungsberufe sind.¹³ Diejenigen, die über neue Einstellungen in entsprechende Positionen entscheiden, müssen über umfangreiche interkulturelle Kompetenzen verfügen und eigene Annahmen und rassistische Ressentiments reflektiert haben. Die Schritte, durch die Zugangsbarrieren abgebaut werden sollen, müssen von den staatlichen Stellen in Absprache mit unabhängigen Antidiskriminierungsstellen umgesetzt und kontrolliert werden. Ethnisch-kulturelle Einstellungen und Erfahrungen sowie zusätzliche Sprachkompetenzen sind zwingend als positive Kriterien in die Auswahl der Anwärtler/innen bei Polizei und Verwaltung aufzunehmen. Darüber hinaus bedarf es auf kommunaler Ebene Maßnahmen, durch die Vertrauen zu den entsprechenden Communities aufgebaut werden kann. Die Behörden sollten sich dabei von selbstermächtigten Vertretungen der Communities beraten lassen.

Zur Grundausbildung jedes/jeder Polizeibeamt/innen und jedes/jeder im Staatsdienst beschäftigten muss es verpflichtend gehören, interkulturelle Kompetenzen zu erlernen und Sensibilität in Fragen von Diskriminierung und den Folgen von Vorurteils kriminalität für die Betroffenen zu entwickeln. Bestandteil dieser Ausbildung muss die Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung sein. Schulungen und Kompetenztrainings in diesem Themenbereich müssen systematisch erfolgen und strukturell verankert werden. Dabei ist zwingend darauf zu achten, dass einschlägige Methoden der Menschenrechtsbildung und die entsprechenden Qualitätsmaßstäbe beachtet werden. Zusatzausbildungen in diesem Bereich müssen bei Beförderungen im Öffentlichen Dienst berücksichtigt werden.

13 Verwiesen sei hier ausdrücklich auf das Policy Paper «Bildungspolitik und Schule in der Verantwortung. Für eine nicht-diskriminierende demokratische Gesellschaft» der Expertenkommission «Ideologien der Ungleichwertigkeit» vom Verbund der Heinrich-Böll-Stiftung, welches im Mai 2015 veröffentlicht wurde (siehe Kapitel III dieser Publikation).

Der horizontale und ganzheitliche Ansatz muss bei der Bekämpfung von Diskriminierung gestärkt werden. Dazu müssen alle Merkmale gemeinsam und auf einheitlicher Rechtsgrundlage behandelt werden. Nur so lässt es sich vermeiden, dass Diskriminierungen hierarchisiert werden – und nur so wird es möglich, auf einen breiten Erfahrungsschatz im Umgang mit Diskriminierungen zurückzugreifen. Zugleich werden so unterschiedliche Betroffenenengruppen gestärkt, da sie nicht vereinzelt behandelt werden. In der Verwaltung sind unabhängige staatliche Antidiskriminierungsstellen bzw. Ansprechpersonen auf den Länderebenen und in den Kommunen zu schaffen und personell wie finanziell ausreichend auszustatten. Spezialisierte Antidiskriminierungsberatungsstellen von Nichtregierungsorganisationen in den Ländern und Kommunen müssen auf- und ausgebaut werden und dabei auf bereits bewährte Strukturen vor Ort zurückgreifen. Für den Umgang mit konkreten Diskriminierungsfällen braucht es unabhängige, gesetzlich abgesicherte Beschwerdestrukturen. Insbesondere bei Fällen von Diskriminierung durch die Polizei oder andere staatliche Behörden ist die Einführung von effektiven und abgesicherten Beschwerdemechanismen notwendig.

Der Abschlussbericht des Bundestagsuntersuchungsausschuss zum NSU empfiehlt, die Arbeitskultur der Exekutive zu verändern. Das bedeutet konkret, dass in den Polizeidienststellen und in staatlichen Behörden eine Fehlerkultur entwickelt werden muss, die es ermöglicht, Fehler der Behörden einzuräumen und aus diesen für die Zukunft zu lernen. Rassistisches oder homophobes Verhalten von Beamten/innen muss scharfe dienstrechtliche Konsequenzen nach sich ziehen.

Der Austausch mit nicht-staatlichen Beratungsstellen und selbstermächtigten Vertretungen für Betroffene von Vorurteils kriminalität auf Landesebene ist zu systematisieren und strukturell zu verankern. Hierbei muss ein ständiger Dialog über besondere Normen bei Ermittlungen zu Verbrechen mit rassistischen Motiven stattfinden. Es muss sichergestellt werden, dass die staatlichen Vertreter/innen in diesen Runden Beschwerden nachgehen und über den Stand der internen Bearbeitung berichten müssen.

Begleitet werden sollte dieses Umdenken von der Täter- auf die Opferperspektive dadurch, dass regelmäßig Daten zu von vorurteilsmotivierten Delikten Betroffenen sowie zu Viktimisierungserfahrungen in der Bevölkerung erhoben und diese Ergebnisse Behörden und Dienststellen mitgeteilt werden.

Handlungsempfehlungen zu den Verfassungsschutzämtern

Der Einsatz von V-Leuten ist schnellstmöglich zu beenden und die Bildungsarbeit des Verfassungsschutzes unverzüglich einzustellen. Kurzfristig ist das Personal jener Parlamentarischen Gremien, die den Verfassungsschutz überwachen, um mindestens das Doppelte aufzustocken. Die Oppositions- und Mehrheitsfraktionen müssen in den Kontrollgremien gleiche, umfangreiche Rechte haben. Mittelfristig ist ein Konzept zur Auflösung der Verfassungsschutzämter zu erarbeiten und umzusetzen.

Informationen über demokratiegefährdende Einstellungen, Handlungen und Tendenzen können in einer gut vernetzten und öffentlich finanzierten Struktur, die die Expertise wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen und das Know-how

zivilgesellschaftlicher Strukturprojekte vor Ort zusammenbringt, jährlich oder zweijährlich auf Landes- und Bundesebene präsentiert werden. Die Quellen- und Datengrundlage kann transparent und nachvollziehbar dargestellt und bewertet werden. Dafür braucht es, parallel zur Auflösung der Verfassungsschutzämter, eine langfristige und gesicherte Ausstattung entsprechender unabhängiger wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen und der etablierten Strukturprojekte zivilgesellschaftlicher Arbeit in den Ländern.

Ob es notwendig ist, zu konkreten Fragen der Terrorabwehr über die polizeilichen Maßnahmen hinaus geheimdienstlich im Inland tätig zu sein, bleibt eine offene Frage. Dieser Aufgabenbereich ist jedoch stark eingegrenzt und rechtfertigt keine eigenständigen Behörden.

Um politische Interessenlagen bei wechselnden politischen Mehrheiten möglichst aus dem Themengebiet fernzuhalten, ist ein staatsunabhängiges Monitoring dringend flächendeckend auf- bzw. auszubauen.

3 Ausblick

Der menschenrechtsorientierte Umgang mit Geflüchteten ist eine staatliche Aufgabe, angefangen von der Unterstützung der Menschen bei der Überwindung der EU-Außengrenzen, über die Art und die Form der Unterbringung, bis hin zur Gleichstellung gegenüber Staatsbürger/innen bezüglich Arbeits-, Bewegungsfreiheits- und Mitspracherechten. Dieser Aspekt wird in unserem Beitrag jedoch nicht berücksichtigt. Dies bedeutet nicht, der Staat spiele hier keine Rolle, sondern das Thema Flucht und Asyl ist so komplex, dass, um es angemessen zu bearbeiten, eine eigene Kommission erforderlich wäre. Die Art, wie diese Fragen beantwortet werden, hat dabei direkte Auswirkungen auf die Reproduktion von Ideologien der Ungleichwertigkeit.

Nicht aus den Augen verloren werden darf, dass der Staat nicht naturgegeben ist, sondern ein Konstrukt innerhalb einer kapitalistisch organisierten Weltgemeinschaft. Die internationalen Beziehungen sind geprägt von kapitalistischer Verwertungslogik und dem unsolidarischen Umgang der Staaten miteinander, wodurch nicht nur Fluchtbewegungen, sondern auch Ideologien der Ungleichwertigkeit immer wieder neu reproduziert werden.

Wenn im vorliegenden Beitrag aufgezeigt wird, welche Rollen der Staat in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit einnimmt und einzunehmen hat, dann soll das nicht bedeuten, nur den staatlichen Gewalten komme hierbei eine Funktion zu. Es geht hier um eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, das heißt, unabhängig vom Staat muss sich jedes Individuum und jede Institution hierzu positionieren. Für ausgewählte Bereiche – Gemeinwesen, Schule, Jugendarbeit und außerschulische politische Bildungsarbeit – erklärt die Fachkommission, wie sich diese Aufgabe auch jenseits des Staatsapparats in hoher Qualität umsetzen lässt.

Zu kurz gesprungen: Eine Bilanz der Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit

Schritte in die richtige Richtung

Als zu Beginn der 2000er Jahre der «Aufstand der Anständigen» ausgerufen und die neuen rot-grünen Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus aufgelegt wurden, ging eine Zeit der Ignoranz und des Beschweigens zu Ende. Erstmals wurde auf Bundesebene regierungsamtlich anerkannt, dass Deutschland ein Problem mit Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit hat, das staatliches Handeln erfordert. Seither gibt es ohne Unterbrechung, was eher ungewöhnlich ist, eine Serie von Bundesprogrammen, die sich mit unterschiedlichen Überschriften und Schwerpunkten mit den verschiedenen Erscheinungsformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit befassen. Der davon ausgehende Anerkennungseffekt, der weit über die Programm-Beteiligten ausstrahlt, wird mit einem Rückblick auf den Vorläufer deutlich. Das «Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt» (1992-1997) hatte die zahlreichen Mord- und Gewaltopfer der rechtsextremen Szene noch als Folge von Irrungen desorientierter Wendejugendlicher gerahmt, denen mit Mitteln einer «akzeptierenden» Jugend- und Sozialarbeit beizukommen sei.

Auch der zivilgesellschaftliche Fokus der Programme bedeutete eine wichtige Innovation, die sich im europäischen Vergleich noch immer sehen lassen kann. Es ging nicht länger um individuelle Abirrungen und jugendliches Cliquenverhalten, sondern um «schwache» Zivilgesellschaften, die es demokratisch-menschenrechtlich so zu stärken galt, dass sie zur Selbstkorrektur ihrer «dunklen Seiten» fähig würden. Gefördert wurden seither vor allem jene Initiativen und Gruppen, die vor Ort gegen rechtsextreme und fremdenfeindliche Zumutungen mobilisieren und alltäglich mit einer Reihe von pädagogischen Formaten zivile und tolerante Einstellungen zu stärken versuchen. Neu waren auch die solidarische Unterstützung der Opfer (Opferberatung) und die Schaffung von Beratungsteams, die dort helfen sollten, wo es lokal an eigenen Kompetenzen mangelte. Dass von Anfang an auf Evaluierungen gesetzt wurde, um Lernprozesse zu ermöglichen, gehört zu den weiteren Pluspunkten dieser Programmgeneration. In der Summe verfügen wir nach 15 Jahren über eine Fülle von

pädagogischen Formaten und strategischen Kenntnissen, wie lokale Zivilgesellschaften demokratisch gestärkt werden können. Wenn die jüngsten Aufmärsche gegen Geflüchtete und Asylsuchende heute – im Unterschied zur Situation in den neuen Bundesländern in der Nachwendezeit – fast überall auf Widerstand und Gegenbewegungen treffen, dann ist dies nicht selten der Existenz von Initiativen, Gruppen und Netzwerken zu danken, die durch die Bundes- und Landesprogramme gefördert wurden.

Hindernisse und Grenzen

Von Anbeginn waren die Programme von folgenreichen Widersprüchen und Spannungen geprägt. Mit kurzfristig ausreichenden und zeitlich begrenzten Modellprojektmitteln eine demokratische Zivilgesellschaft aufzubauen, ist eine logische Unmöglichkeit. Immerhin wurde die schon früh kritisierte «Projektitis» im Laufe der Jahre abgeschwächt, und die Laufzeiten für Strukturprojekte wurden jüngst noch einmal verlängert. Dennoch prägte lange Zeit ein schnell leerlaufender «Innovationszwang» die Förderlandschaft, wo doch dauerhaftes und verlässliches Engagement vonnöten gewesen wäre. Auch die Herkunft aus den Modellprogrammen des Bundesjugendplans wurde nie überwunden, obwohl das überwiegend zuständige Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ein Mandat für alle Lebensphasen hat. Diese implizite Jugendfixierung war von Anbeginn irrig, machten doch Einstellungsuntersuchungen immer wieder deutlich, dass vor allem Ältere mit Blick auf gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ein weit größeres Problem darstellen.

Es ist den zivilgesellschaftlichen Zielen der Programme nicht gut bekommen, dass sie per staatlich-ministerieller Administration umgesetzt wurden. Versuche, diesen politischen Formfehler durch den Aufbau einer unabhängigen Stiftung zu korrigieren, die mit starker Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure ihre eigene Agenda jenseits von Legislaturperioden umsetzen kann, sind leider gescheitert – wobei die Bundeskulturstiftung verdeutlicht, dass dies selbst in Deutschland prinzipiell möglich ist. So konnte die Neigung zu administrativer Bevormundung und Ruhigstellung in einem Feld ausgelebt werden, wo öffentliche Skandalisierung und genaues Hinschauen immer wieder geboten sind. Bereits in den ersten rot-grünen Jahren wurde der eigenständigen Öffentlichkeitsarbeit der Projekte ein Riegel vorgeschoben. Wie in der – von der nächsten Bewilligung abhängigen – Projektwelt üblich und abverlangt, drangen nur die guten Nachrichten an die Öffentlichkeit, eine kritisch-selbstkritische Reflexion der gemachten Erfahrungen blieb dagegen die Ausnahme. Eine Weile ist es durch die Projektlogik abgenötigte Konzentration auf internes Projektmanagement und die eigene Organisationsentwicklung gelungen, die eigentlich brisanten Programme so zu fahren, dass ihre politische Sichtbarkeit gegen Null tendierte. Für eine kritische Öffentlichkeit und sensible Lageberichte sorgten über die Jahre weniger die Programme, sondern vielmehr unabhängige Stiftungen, Vereine und Initiativen, wie etwa die Freudenberg-Stiftung, die mit «Deutschen Zuständen» eine wichtige Langzeitbeobachtung ermöglichte, oder die Amadeu Antonio Stiftung, das Kulturbüro

Sachsen und der Verein «Gesicht zeigen!». Weitere wären zu nennen, nicht zuletzt die parteinahen Stiftungen des grün-alternativen und links-liberalen Spektrums.

Zur administrativen Narkotisierung kam die politische Bevormundung. Beinahe wäre es in der schwarz-gelben Ära gelungen, viele der Projektakteure so zu zermürben, dass sie das Handtuch geworfen hätten. Ein Griff in das Arsenal des Kalten Krieges genügte. Die nie völlig verschwundene Extremismus-Formel¹ wurde reanimiert, und die den Projekten ministeriell abverlangte «Demokratie-Erklärung» fungierte als Formel, deren Zweck letztlich in der öffentlichen Erzwingung untätigen Verhaltens diente: als Gesslerhut, dem Friedrich Schiller in seinem Wilhelm Tell ein Denkmal gesetzt hat. Nicht wenige der aus Bundesmitteln geförderten Projekte und Initiative mussten dies so verstehen, dass sie nun unverschuldet als Problem angesehen werden und nicht als Beitrag zu dessen Lösung.

Die Rückkehr der verdinglichten und substanzarmen Extremismus-Formel erinnert an ein weiteres zentrales Versäumnis in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. In der Praxis der Modellprogramme ist es nur sehr begrenzt gelungen, die repressive staatliche Praxis demokratisch einzubinden und für die Auseinandersetzung mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu sensibilisieren. Dies gilt besonders für den Verfassungsschutz, der sich noch immer schwer tut, in der neuen Bundesrepublik anzukommen. Nicht erst die Skandale um die NSU-Morde haben verdeutlicht, dass dessen V-Leute-Praxis wenig zur Aufklärung, aber viel zur Alimentierung einer rechtsradikalen Szene beigetragen hat. Wie wenig hilfreich vielerorts auch Polizei, Staatsanwaltschaften und Gerichte sind, wenn es um die Auseinandersetzung mit rechtsextremer und fremdenfeindlicher Gewalt geht, gehört zu den Alltagserfahrungen der in den Projekten Engagierten – besonders in den Opferberatungen. So hat sich z.B. in Sachsen-Anhalt ein parlamentarischer Untersuchungsausschuss um einige der zahlreichen spektakulären rechtsextremen Gewaltakte im Lande gekümmert, bei denen die Polizei weggeschaut oder die Opfer verfolgt hat, Staatsanwälte und Richter einen rechtsextremen Hintergrund partout nicht erkennen wollten und Verfassungsschützer sich blind stellten, als an ihrem Wohnort eine Kameradschaft den örtlichen Heimatverein übernahm.

Perspektiven

Selbst wenn es gelänge, einige der programmspezifischen Hindernisse und Grenzen zügig zu überwinden, greifen die Programme notwendig zu kurz, um erfolgreich zu sein. Nicht was sie leisten ist problematisch, sondern was nicht getan wird. Ein Blick auf die Gewaltstatistik, auf die Mobilisierungserfolge von Pegida und die Resonanz der rechtspopulistischen AfD mag genügen, um die Programme pauschal für gescheitert zu erklären, wenn der Maßstab die Zurückdrängung rechtsextremer und fremdenfeindlicher Einstellungen und Praktiken ist. Der jüngste Thüringen-Monitor, dessen

¹ Zur politischen Bedeutung und zur neueren Auseinandersetzung mit der Extremismus-Formel vgl. Forum für kritische Rechtsextremismusforschung (Hrsg.) (2011): Ordnung. Macht. Extremismus. Effekte und Alternativen des Extremismus-Modells. Wiesbaden.

Daten im Juni 2015 erhoben wurden, verdeutlicht, wie unter dem Eindruck verstärkter Zuwanderung die xenophoben Werte innerhalb eines Jahres drastisch zugenommen haben. Der aktuelle Zustrom von Geflüchteten hat eine latent vorhandene gesellschaftliche Polarisierung verstärkt. Auf der einen Seite steht eine unerwartet starke solidarische Zivilgesellschaft, die staatlichen Institutionen zeigt, wie Willkommenskultur geht. Auf der anderen Seite ist jenes «Dunkeldeutschland» (Gauck), das sich in seinen Ängsten vor Überfremdung und Zuwanderung bestätigt sieht und nicht selten zur durchaus unzivilen Gegenwehr schreitet. Die Existenz dieser neuen globalisierungsbedingten gesellschaftlichen Spaltungslinie ist in Deutschland lange geleugnet worden. Welche politische Brisanz ihr zukommt, lässt sich in den europäischen Nachbarländern besichtigen, wo rechtspopulistische, extrem nationalistische und autoritäre Gruppierungen an den politischen Hebeln sitzen. Unter Orban hat sich Ungarn auch offiziell von der «liberalen» Demokratie verabschiedet und dient der 2015 in Polen an die Macht gekommenen PiS als Vorbild. In Frankreich droht die Präsidentschaft von Marine Le Pen. Aber auch dort, wo rechtspopulistische Gruppierungen nicht die Regierung übernehmen, sind sie stark genug, um die Agenda der bürgerlichen Parteien in ihrem Sinne zu beeinflussen.

Zu Recht wird darauf verwiesen, dass mit den Flüchtlingen die Globalisierung zu uns gekommen ist. Eine Weile schien es so, als könne sich der «Exportweltmeister» Deutschland gegen die negativen Folgen der von ihm eifrig mit dem Primat der Ökonomie vorangetriebenen Globalisierungsprozesse abschotten. Diese Zeit ist vorbei, und die völkisch-nationalistische Alternative der Schließung gewinnt an Boden. Ob und wie es gelingt, die Integrationsherausforderung im Innern zu meistern und gleichzeitig nach außen Schritte zu einer solidarischen, sozial gerechten und ökologisch nachhaltigen Globalisierung zu gehen, wird über den Zulauf von fremdenfeindlichen und rechtsextremen Gruppierung entscheiden – und nicht durch die Programme des BMFSFJ.

Die massiven Konflikte entlang der neuen gesellschaftlichen Spaltungslinie werden nur mit mehr Demokratie zivilisiert werden können. Auch wenn lokale Stimmungslagen daran Zweifel aufkommen lassen, wird eine Willkommenskultur dauerhaft nur mit der Zuarbeit der Bevölkerung gelingen können. Dazu sind erweiterte demokratische Mitwirkungsrechte unabdingbar. «Demokratie leben!» lautet die aktuelle Überschrift der Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit. Im Kontext der lokalen «Partnerschaften für Demokratie» werden in 218 Kommunen Jugendforen und Jugendfonds gefördert. Für viele der beteiligten Kommunen ist es der erste Versuch, eine breite und wirksame Kinder- und Jugendbeteiligung zu erproben. Aber was passiert in den übrigen rund 11.000 Kommunen und warum bleibt dieses erfolgversprechende kommunale Beteiligungsangebot auf junge Menschen beschränkt? Mehr als zwei Drittel der befragten Bürgerinnen und Bürger wollen heute stärker an kommunalen Entscheidungen beteiligt werden. In den Großstädten sind nach einer Forsa-Umfrage vom April 2015 gerade einmal 19 Prozent der repräsentativ Befragten mit den vorhandenen Partizipationsangeboten zufrieden. Die Erwartungen an mehr Bürgerbeteiligung sind hoch: bessere Lösungen, mehr Gemeinwohlorientierung, gesteigerte Legitimation und größere Akzeptanz

der Ergebnisse. Vermutlich ist mehr Partizipation auch ein aussichtsreiches Mittel, um jene in die Schranken zu weisen, die in hypertropher Selbstüberschätzung mit der Parole auf die Straße gehen, sie seien «das Volk». Es ist also höchste Zeit, den demokratischen Impuls aus dem Laufstallchen eines kleinen Bundesprogramms zu befreien.

LITERATUR

- Roth, Roland (2010): Demokratie braucht Qualität. Beispiele guter Praxis und Handlungsempfehlungen für erfolgreiches Engagement gegen Rechtsextremismus. Berlin.
- Roth, Roland/Lynen von Berg, Heinz (Hrsg.) (2003): Programme und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen. Opladen.
- Roth, Roland (unter Mitarbeit von Anke Benack) (2003): Bürgernetzwerke gegen Rechts. Evaluierung von Aktionsprogrammen und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Bonn.

Landratsamt Vogtlandkreis
SG Ausländerbehörde, Dienststelle Plauen
Europaratstr. 4, 08523 Plauen

Bescheinigung

Az. 1.103.5

gilt nicht als Ausweisersatz

Gedort:
Staatsangehörigkeit:
Aktenzeichen ZAB:

Enwally
Abdal Barry
21.11.1985
Tawergha
Libyen
152103




Unterschrift

Vorgeschriebene Wohnsitznahme Asylbewerberheim Plauen
Weiprechtstr. 33
08525 Plauen

Die Abschiebung wird ausgesetzt bis zum 17.03.2015
(Verlängerung siehe Rückmeldung)

Auflagen

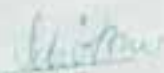
- Erwerbstätigkeit nicht gestattet

Die Person ist nicht im Besitz eines gültigen Passes oder Passersatzes

Kinder

Plauen, den 29.01.2015




I. A. Schöthner

Staatsbürger/innen ohne Staatsbürgerschaft

Die Französische Revolution von 1789 inspirierte und beeinflusste die Entwicklung demokratischer Staaten maßgeblich und dient bis heute als Bezugspunkt in den Debatten um die Entstehung der modernen rechtsstaatlich eingetragenen Demokratie. Was sich in diesen revolutionären Zeiten als Kernversprechen der Demokratie herauslesen lässt, ist der Anspruch auf die gleichen politischen Teilhaberechte aller Angehörigen einer politischen Ordnung, die in den Begriffen von Freiheit und Gleichheit gefasst sind. Diese Idee, dass alle Menschen mit gleichen Rechten gegenüber dem Staat und gegenüber anderen Bürger/innen ausgestattet sind, schlägt sich in der Institution der modernen Staatsbürgerschaft nieder. Sie regelt sowohl das vertikale Rechtsverhältnis zwischen Staat und Bürger/in als auch das horizontale Rechtsverhältnis der Bürger/innen untereinander. Das Versprechen des Rechts auf die gleichen Teilhabechancen einander gleichgestellter Bürger/innen kann damit als konstitutives Element der neuen Ordnung gelten.

Allerdings verweist die Idee der Staatsbürgerschaft von Anbeginn auf vielfältige zum Teil sich überlagernde Spannungen und Widersprüche, die in nationalstaatlich begrenzten Gebieten nicht aufzulösen waren und bis heute nicht aufzulösen sind. Auf einer Ebene kann eine Spannung in der engen Kopplung der Menschen- mit den Bürgerrechten ausgemacht werden. Die Rechte wurden als *Menschenrechte* proklamiert, galten jedoch nur für *Bürger* innerhalb eines umschlossenen Gemeinwesens. Das heißt, dass sie von Anfang an zur territorialen Begrenzung in Widerspruch standen. Denn die Menschenrechte weisen immer auch auf diejenigen, die nicht Bürgerin oder Bürger der Gemeinschaft sind. Auf diesen Widerspruch hat Hannah Arendt schon früh aufmerksam gemacht. Die Paradoxie der Menschenrechte liegt für Arendt darin begründet, dass ein als universell deklariertes Recht von einer partikularen Mitgliedschaft abhängt. Von ihrem Begriff und ihrer Begründung her gelten die Menschenrechte für alle Menschen gleichermaßen. Aus ihnen ist keine Separierung zwischen den Menschen ableitbar. Ihre reale Durchsetzung jedoch bleibt von einer konkreten Gemeinschaft abhängig. Zum universellen Recht deklariert, sind sie paradoxerweise nur in der nationalstaatlichen Ordnung, d.h. partikular durchsetzbar.¹ Diese Paradoxie ist kaum aufzulösen. Deswegen bleibt für Arendt «dies kleinste Vorhaben, die Menschenrechte zu verwirklichen, [...] gerade wegen seiner einfachen

1 Arendt (1991): 426ff.

Grundsätzlichkeit das allergrößte und das allerschwerste, das Menschen sich vornehmen können».²

Die Menschenrechte gehen den Staatsbürgerrechten nicht voraus, sondern sind ihnen real nachgeordnet. In den Genuss der Menschenrechte kommen demzufolge nur diejenigen, die bereits Staatsbürger/innen einer partikularen Gemeinschaft sind. Vom Begriff her rechnen sie zwar mit einem allgemeinen, abstrakten Menschen, als Rechtssubjekt anerkannt jedoch ist dieser real nur in dem konkreten Begriff der Bürger/in.³

Auf der zweiten Ebene liegt in der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte auch ein Widerspruch hinsichtlich der eigenen Bevölkerung. Paradoxiertweise waren die als unveräußerlich deklarierten und qua Geburt jedem Menschen zustehenden Rechte einer kleinen Gruppe verdienender französischer Männer vorbehalten. Sie waren also nicht nur hinsichtlich derjenigen exklusiv angelegt, die nicht zur eigenen Bevölkerung gehörten, sondern auch hinsichtlich der eigenen Bevölkerung, indem die einen zur politischen Partizipation zugelassen wurden und andere nicht.

Es wäre jedoch zu wenig, nur auf diese exklusiven Seiten hinzuweisen. Denn die Spannung zwischen universell deklarierten Rechten und partikularer Zuteilung oder zumindest Spannungen, die in den Staatsbürgerrechten angelegt waren (und bis heute sind), haben auch dazu geführt, dass sie als emanzipatorische Rechte wahrgenommen und als solche immer wieder Gruppen und Einzelpersonen dazu animiert haben, um dieses Recht zu kämpfen. Zu einer der ersten, die für sich dieses Recht auf Grundlage der Menschen- und Bürgerrechte einforderte, gehört die Frauenrechtlerin und Revolutionärin Olympe des Gouges. Sie formulierte auf der Grundlage dieser Spannung 1791 den berühmt gewordenen 10. Artikel ihrer Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin: «Die Frau hat das Recht, das Schafott zu besteigen, gleichermaßen muß ihr das Recht zugestanden werden, eine Rednertribüne zu besteigen.» Diese Forderung beruft sich auf das große Versprechen, das der Französischen Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte zugrunde liegt: Es ist das Versprechen auf Freiheit sowie politische und rechtliche Gleichheit aller Menschen – unabhängig ihrer Differenzen. Reale Ungleichheit kann jetzt nicht mehr als Gott- oder Naturgegebenheit gelten, sondern widerspricht offenbar den rechtlichen Grundlagen der neu entstehenden demokratischen Ordnungen. Insofern ist es zwar richtig, auf die exklusiven Dimensionen der Institution der Staatsbürgerschaft zu verweisen, gleichzeitig setzt diese jedoch auch eine unglaubliche Dynamik durch die ständigen Kämpfe um die Einlösung der uneingelösten Versprechen der Demokratien in Gang. Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte hat bislang Ausgeschlossene immer wieder inspiriert und legitimiert, Rechte für sich einzufordern.

Es ist der Widerstreit zweier Ideen, die im modernen Staatsbürgerrecht angelegt sind und den Streit an den Grenzen der Demokratien zum konstitutiven Element der Demokratien machen: Auf der einen Seite verweist de Gouges mit ihrer Forderung darauf, dass die Menschen- und Bürgerrechte von Anfang an exklusiv

² Arendt (1976): 73

³ Zur Weiterentwicklung dieser Theorie siehe: Benhabib (2008).

angelegt gewesen waren. Dieser Ausschluss wird jedoch durch den Rückgriff auf die zweite Dimension des Bürgerbegriffs in Frage gestellt: Es ist die Dimension der Selbstermächtigung der handelnden Bürgerin, die sich unabhängig macht von ihrem rechtlichen und politischen Status innerhalb der Gesellschaft. Damit bringt sie das konstituierende, selbstermächtigende Element, das dem Staatsbürgerbegriff eignet und das alle Menschen meint, zum Vorschein. Diese Dimension verweist auf das universelle Versprechen von Freiheit und Gleichheit, auf deren Grundlage die Rechte eingefordert werden, die durch die exklusive Dimension nicht institutionell gesichert sind. Insofern kann sie verstanden werden als eine von der konkreten Rechtsgewährung unabhängige Dimension, die auch von denjenigen aktiviert werden kann, die über keine Staatsbürgerrechte verfügen.

Im Rückgriff auf diese prozessorientierte, selbstermächtigende Dimension der Idee der Staatsbürgerschaft werden in einer wachsenden Literatur die protestierenden Sans-Papiers und Asylbewerber/innen unter dem Bürgerbegriff gefasst. Arendts berühmte Formel des «right to have rights» hat Engin Isin in diesem Sinne weiterentwickelt als das «right to claim rights»⁴ und betont damit die aktivistische Dimension der Staatsbürgerrechte, die damit nicht als statisch, sondern in ihrer Prozessdimension stark gemacht werden. Diese konstituierende Empowerment-Dimension ist unabhängig von der Rechts-Gewährung «von oben» und kommt zum Ausdruck im politischen Handeln nicht nur der Bürger/innen, sondern ebenso auch der Nicht-Bürger/innen.⁵ In vielen Auseinandersetzungen mit den Protesten von Sans-Papiers und Asylbewerber/innen werden die Prozesse politischer Selbstermächtigung in diesen Kämpfen hervorgehoben. Sie werden als neue politische Subjekte begriffen, die seit einigen Jahren die politische Bühne betreten und hier agieren wie Bürger/innen.⁶

Aus dem verborgenen Raum, der ihnen qua ihres Status zugewiesen wird, treten Sans-Papiers heraus,⁷ indem sie in der Öffentlichkeit ihre Forderungen stellen, ihre Rechte auf Bewegungsfreiheit, auf politische Teilhabe und auf Gleichheit einfordern. In den Protesten wird die Marginalisierung zurückgewiesen, die Zugehörigkeit – wenn auch nicht zum politischen Volk der Staatsbürger/innen – so doch als Teil der Gesellschaft oder auch als gleichberechtigter Teil der Menschheit postuliert.⁸ Das Dunkle, Verborgene – vor allem der Illegalität – wird durch ihren Protest für alle seh- und hörbar aufgebrochen.⁹ Sans-Papiers ebenso wie Asylbewerber/innen sind so in den letzten Jahren zu politisch relevanten Akteur/innen geworden, die ihre Ansprüche an Staat und Gesellschaft stellen, auch wenn sie nicht Teil der Rechtsgemeinschaft sind. Das ist in der Tat – vor allem mit der großen öffentlichen Aufmerksamkeit – neu. Denn bislang fokussierte sich die Öffentlichkeit ebenso wie die wissenschaftliche Forschung vor allem auf den *Staatsbürger* in den demokratischen Rechtsstaaten als den

4 Isin (2009): 371

5 Siehe z.B. Köster-Eiserfunke (2014).

6 Siehe z.B. Andrijasevic (2012): 511.

7 Balibar (2003): 97.

8 McNevin (2011): 136f.

9 Andrijasevic et al. (2012): 498ff.

politischen Akteur par excellence.¹⁰ Aber die neuen politischen Akteur/innen verweisen, wie damals schon Olympe de Gouges, auf den Widerstreit zwischen der exklusiven und der integrativen Idee moderner Bürgerrechte und halten dadurch die Idee politischer Selbstermächtigung jenseits konkreter Rechtsgewährung lebendig.

LITERATUR

- Andrijasevic, Rutvica/Aradau, Claudia/Huysmans, Jef/Squire, Vicki (2012): European citizenship unbound. Sex Work, Mobility, Mobilisation. In: *Environment and Planning D: Society and Space*. Nr. 30: 497-514.
- Arendt, Hannah, (1976): *Verborgene Tradition. Acht Essays*. Frankfurt a.M.
- Arendt, Hannah (1991): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft*. Frankfurt a.M. Zweite Auflage.
- Balibar, Etienne (2003): *Sind wir Bürger Europas? Politische Integration, soziale Ausgrenzung und die Zukunft des Nationalen*. Hamburg.
- Benhabib, Seyla (2008): *Die Rechte der Anderen*. Frankfurt a.M.
- Isin, Engin (2009): Citizenship in flux. The figure of the activist citizen. In: *Subjectivity*, Nr. 29: 367-388.
- Johnson, Heather (2012): Moments of Solidarity, Migrant Activism and (non)citizens at Global Borders. Political Agency at Tanzanian refugee Camps, Australian Detention Centres and European Borders. In: Nyers, Peter; Rygiel, Kim: *Citizenship, Migrant Activism and the politics of Movement*. London u.a.: 109-128.
- Köster-Eiserfunke, Anna et al. (2014): Citizenship zwischen nationalem Status und aktivistischer Praxis – Eine Einführung. In: v. Heimesdorf, Lisa-Marie et al.: *Grenzregime II. Migration, Kontrolle, Wissen. Transnationale Perspektiven*. Berlin: 177-196.
- McNevin, Anne (2006): Political Belonging in a Neoliberal Era. The Struggle of the Sans-Papiers. In: *Citizenship Studies*, Nr. 10 (2): 135-151.
- McNevin, Anne (2011). *Contesting Citizenship: Irregular Migrants and New Frontiers of the Political*. New York.

¹⁰ Johnson (2012): 118. McNevin (2006): 136.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Miriam Aced forscht und engagiert sich zu den Themen (post-)migrantische Rechte und Politik. Sie ist ein aktives Mitglied des Netzwerks gegen Antimuslimischen Rassismus und Islamfeindlichkeit (NARI).

Eva Maria Andrades ist Juristin und Projektleiterin des Antidiskriminierungsnetzwerks Berlin des Türkischen Bundes Berlin-Brandenburg (ADNB des TBB).

Mimoun Berrissoun ist Initiator und Leiter der Initiative 180°-Wende. Neben seiner Tätigkeit als Geschäftsführer des Jugendbildungswerks Goethe engagiert er sich in der Radikalisierungsprävention in Gefängnissen, Moscheen und Schulen. Er ist Entwickler des Gegennarrativ-Konzepts Hikma und des Schulprogramms gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit «Menschenfreund-Menschenfeind». In seiner langjährigen Arbeit hat er sich eine ausgiebige Expertise auf dem Feld der De-Radikalisierung und Radikalisierungsprävention angeeignet.

Anja Besand leitet die Professur für Didaktik der politischen Bildung an der Technischen Universität Dresden. Sie ist Mitglied des Sprecherrats der Gesellschaft für Politikdidaktik, politische Jugend und Erwachsenenbildung und führt seit 2007 eine Evaluations- und Beratungstätigkeit der Bundeszentrale für politische Bildung durch.

Friedemann Bringt ist Geschäftsführer der Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche und Rechtsextremismus. Er studierte Sozialpädagogik und Gemeinwesenarbeit in Dresden und Utrecht sowie Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession in Berlin. Derzeit promoviert er an der Uni Bielefeld bei Prof. Dr. Andreas Zick zum Thema Ungleichwertigkeitsideologien und demokratiefeindliche Einstellungen als Herausforderungen sozialräumlicher Demokratiearbeit.

Meral El ist Kultur- und Sozialwissenschaftlerin und Vorstandsmitglied im Migrationsrat Berlin-Brandenburg (MRBB).

Dieter Filsinger ist Professor für Sozialwissenschaftliche Grundlagen, Sozialpolitik und Evaluation an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes sowie wissenschaftlicher Leiter der Forschungsgruppe Bildungs-, Evaluations- und Sozialstudien (ForBES) und der Forschungs- und Transferstelle Gesellschaftliche Integration und Migration (GIM).

Thomas Hafke ist 1963 geboren und aufgewachsen in Bremen. Als Diplom-Sozialwissenschaftler ist er seit 1988 im Fan-Projekt Bremen e.V. (Soziale Arbeit mit jugendlichen Fußballfans) als sozialpädagogischer Mitarbeiter tätig. Unter anderem ist er dort für die Antidiskriminierungsarbeit und den Internationalen Jugendaustausch, insbesondere mit Israel und Palästina, zuständig.

Sabine Hammer ist Kulturwissenschaftlerin M.A. und Trainerin der (historischen) politischen Bildungsarbeit, seit 2011 Beraterin bei der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR). Sie gibt Fortbildungen zu den Themen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus, Beratungen und (Team-)Trainings für Betriebe, Einrichtungen der Sozialen Arbeit und Ausbildungsstellen, insbesondere in den Bereichen Kindertagesstätten, Jugendarbeit und Gender, Unterstützung und Beratung von zivilgesellschaftlichen antifaschistischen Bündnissen.

Alisha M.B. Heinemann ist Erziehungswissenschaftlerin, promovierte zu *Weilbildungsteilnahme in der Migrationsgesellschaft – Warum deutsche Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund (nicht) an Weiterbildung teilnehmen* und ist Universitätsassistentin am Institut für Germanistik an der Universität Wien.

Ulli Jentsch ist Projektleiter und Redakteur im Antifaschistischen Presse-Archiv und Bildungszentrum Berlin (apabiz). Er publiziert seit 20 Jahren zur extremen Rechten, aktuell u.a. bei www.nsu-watch.info und in der Fachpresse.

Bianca Klose, Jahrgang 1973, ist Geschäftsführerin des Vereins für demokratische Kultur in Berlin e.V. Im Juli 2001 gründete sie die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR), die sie bis heute leitet. Besonderes Augenmerk ihrer Arbeit liegt auf dem Umgang mit rechtsextremer Infrastruktur im öffentlichen Raum sowie mit rechtsextremen Anmietungsversuchen öffentlich-rechtlicher Veranstaltungsräume. 2012 wurde Bianca Klose stellvertretend für die Arbeit des Projektes vom Regierenden Bürgermeister Klaus Wowereit für ihr jahrelanges Engagement mit dem Verdienstorden des Landes Berlin ausgezeichnet.

Stephan J. Kramer ist Sozialpädagoge und hat Rechtswissenschaften studiert. Er war von 2004 bis 2014 Generalsekretär des Zentralrates der Juden in Deutschland und wurde anschließend Leiter des Berliner Büros des European Jewish Congress. Er ist unter anderem Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik sowie des Board of Governors des World Jewish Congress und ständiger Gast im 12. Beirat für Fragen der Inneren Führung der Bundeswehr beim Bundesministerium der Verteidigung.

Thomas Krüger, geboren 1959, ist seit Juli 2000 Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Von 1991 bis 1994 war er Senator für Jugend und Familie in Berlin. Als Mitglied des Deutschen Bundestages war er in den Jahren 1994 bis 1998 aktiv.

Er ist außerdem seit 1995 Präsident des Deutschen Kinderhilfswerkes und stellvertretender Vorsitzender der Kommission für Jugendmedienschutz (KJM).

Beate Küpper ist Psychologin und Professorin für Soziale Arbeit in Gruppen und Konfliktsituationen an der Hochschule Niederrhein, arbeitet seit vielen Jahren zu den Themen Vorurteile, Diversity und Integration. Als Mitarbeiterin hat sie das 10-Jahres-Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland und das gleichnamige Projekt in Europa koordiniert.

Kati Lang ist promovierte Juristin und arbeitet als Rechtsanwältin in Dresden. Sie promovierte zu vorurteilsmotivierten Taten im Strafrecht und deren Verfolgung durch Polizei, Staatsanwaltschaft und Gerichten in der Bundesrepublik. Zuvor war sie für die Beratungsstellen für Betroffene rechter Gewalt der RAA Sachsen e.V. tätig.

Armin Langer ist Philologe (Eötvös-Loránd-Universität, Budapest). Zurzeit studiert er jüdische Theologie an der Universität-Potsdam. Er ist Stipendiat des Ernst-Ludwig-Ehrlich-Studienwerkes und Koordinator der Initiative Salaam-Schalom in Berlin-Neukölln.

Monika Lazar ist Politikerin und seit 2004 Mitglied im Deutschen Bundestag. Dort ist sie seit 2005 Sprecherin der Fraktion Bündnis 90/Grüne für Strategien gegen Rechtsextremismus. Sie ist ordentliches Mitglied im Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und im Kuratorium der Bundeszentrale für Politische Bildung.

Esther Lehnert ist Professorin an der Alice Salomon Hochschule in Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen u.a. in den Themen Gender und Rechtsextremismus sowie Sozialpädagogische Strategien im Umgang mit Rechtsextremismus. Sie war in verschiedenen Präventions- und Interventionsprojekten (u.a. in der MBR Berlin) beschäftigt und ist in Beratung, Fortbildung und wissenschaftlicher Begleitung zum Thema tätig. In der Fachstelle Gender und Rechtsextremismus ist sie seit Beginn an als freie Mitarbeiterin tätig.

Petra Lutz hat als Kuratorin im Deutschen Hygiene-Museum Dresden und als freie Kuratorin zahlreiche Ausstellungen realisiert, vor allem zu gesellschaftspolitischen Themen, unter anderem *2 Grad. Das Wetter, der Mensch und sein Klima* (Dresden, Basel 2008/2010), *Kraftwerk Religion. Über Gott und die Menschen* (Dresden 2010), *Was glaubst du denn?! Muslime in Deutschland* (Berlin u.a. 2013) und *Erfasst, verfolgt, vernichtet. Kranke und behinderte Menschen im Nationalsozialismus* (Berlin u.a. 2014). Seit 2014 ist sie Referentin für Museen und Gedenkstätten in der Berliner Kulturverwaltung.

Fiona Mahmud ist feministische Erwachsenen-Bildnerin of Color und Anti-Diskriminierungsberaterin.

Paul Mecheril ist Psychologe und hat seit 2011 eine Professur für Interkulturelle Bildung am Institut für Pädagogik der Carl-von-Ossietsky-Universität Oldenburg inne. Er ist u.a. Direktor des Center for Migration, Education and Cultural Studies an der Carl von Ossietsky Universität Oldenburg und Mitglied in verschiedenen wissenschaftlichen Beiräten.

Mekonnen Mesghena hat Journalistik und Geschichte an der Universität Dortmund studiert. Er arbeitete mehrere Jahre als freier Journalist und schreibt heute für diverse inländische und internationale Magazine, Rundfunkanstalten und Websites. Er ist Mitglied diverser Steuerungsgremien europäischer Organisationen – u.a. von Migration Policy Group (Brüssel) und Equal Opportunity and Diversity Panel des British Council (Deutschland). In der Heinrich Böll-Stiftung leitet er das Referat Migration & Diversity.

Andrea Müller, Jahrgang 1954, ist Dipl.-Sozialpädagoge, Supervisor, Organisationsmanager, Coach und über viele Jahre ausgewiesener Rechtsextremismusexperte. Von 1988 bis Ende 2014 war er Leiter in der Jugendbildungsstätte Lidice-Haus in Bremen. In den letzten Jahren ist er freiberuflich tätig und arbeitet in sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern.

Matthias Müller ist Diplom-Sozialpädagoge/Sozialarbeiter und arbeitet seit 2007 als Berater bei der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR). Er ist Trainer in der politischen Bildungsarbeit und arbeitete in Projekten der Sozialen Arbeit, der politischen Bildung sowie der Prävention gegen Rechtsextremismus. Seine Arbeits- und Beratungsschwerpunkte bei der MBR Berlin sind die Bereiche soziale und kirchliche Einrichtungen sowie die Themen Gender, Antisemitismus und Rechtspopulismus.

Michael Nattke ist Fachreferent im Kulturbüro Sachsen e.V. und beschäftigt sich seit vielen Jahren mit neonazistischen Strukturen, rechten Einstellungsmustern und demokratischer Kultur, insbesondere in den neuen Bundesländern. In den Jahren 2014/15 moderierte er die bundesweite Expert/innen-Kommission Ideologien der Ungleichwertigkeit des Stiftungsverbundes der Heinrich-Böll-Stiftungen.

Heike Radvan ist Erziehungswissenschaftlerin und promovierte im Jahr 2009 zum Thema Pädagogisches Handeln und Antisemitismus an der Freien Universität Berlin. Seit 2002 arbeitet sie in der Amadeu Antonio Stiftung, u.a. zu den Themen Antisemitismus in der DDR und Gender und Rechtsextremismus. Von 2007 bis 2010 war sie im Projekt Lola für Lulu – Frauen für Demokratie im Landkreis Ludwigslust tätig, aus dem die Fachstelle Gender und Rechtsextremismus entstanden ist.

Roland Roth arbeitete als Professor für Politikwissenschaft am Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Hochschule Magdeburg-Stendal (1993-2014), war Research Fellow an der University of California in Santa Cruz (UCSC) und am

Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) sowie Gastprofessor an der Universität Wien. Sein wissenschaftliches und politisches Interesse gilt vor allem den Themenfeldern Demokratie, soziale Bewegungen, Nichtregierungsorganisationen, Bürger- und Menschenrechte. Er ist Mitbegründer des Komitees für Grundrechte und Demokratie, von DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration und ipb – Institut für Protest- und Bewegungsforschung – beide mit Sitz in Berlin.

Ümran Sema Seven ist Diplom-Psychologin und Mitbegründerin der 180° Wende. Sie ist Vorsitzende des Trägervereins der 180 Grad Wende JubiGo e.V.. Außerdem leitet sie den Fachbereich der psychologischen Beratung und bearbeitet das Radikalisierungsphänomen aus dem psychologischen Blickwinkel.

Stefan Schönfelder ist politischer Bildner und arbeitet seit 1999 für das Bildungswerk Weiterdenken der Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen und ist seit 2007 dessen Geschäftsführer.

Julia Schulze Wessel vertritt zurzeit die Professur für Politische Theorie und Ideengeschichte an der Technischen Universität Dresden. Sie habilitierte sich 2015 dort mit der Schrift *Zur Politischen Theorie des Flüchtlings – Über eine Grenzfigur*. Ihre jüngste Veröffentlichung ist *On Border Subjects: Rethinking the Figure of the Refugee and the Undocumented Migrant*.

Dorothea Schütze arbeitet freiberuflich als Beraterin, Antirassismus-Trainerin und Coach im Institut für Demokratieentwicklung Berlin (I.D.E). Schwerpunkt ihrer Tätigkeit ist die Begleitung und Beratung von Schulen bei längerfristigen komplexen Veränderungsprozessen. Gemeinsam mit Kolleg/innen hat sie den Ansatz der Demokratischen Schulentwicklung mithilfe von Aushandlungsprozessen konzipiert und an mehreren Schulen umgesetzt.

Yasemin Shooman ist promovierte Historikerin, seit 2013 Leiterin der Akademie des Jüdischen Museums Berlin und verantwortet dabei die Programme Migration und Diversität sowie das Jüdisch-Islamische Forum der Akademie. Sie promovierte am Zentrum für Antisemitismusforschung zum Zusammenspiel von Kultur, Religion, Ethnizität, Geschlecht und Klasse im antimuslimischen Rassismus.

Michael Stognienko ist Physiker und seit vielen Jahren für die Heinrich-Böll-Stiftung im Bereich Projektmanagement und Gesellschaftspolitik tätig. In der bundesweiten Fachkommission Ideologien der Ungleichwertigkeit hat er den Stiftungsverbund der Heinrich-Böll-Stiftungen vertreten.

Tuğba Tanyılmaz ist Erzieherin, Sozialarbeiterin, psychosoziale Beraterin und Trainerin für machtkritische Erziehung.

Michael Trube arbeitet seit 15 Jahren in der Bildungs- und Beratungsarbeit gegen Rechtsextremismus. Von 2008 bis 2010 leitete er die Mobile Beratung im Regierungsbezirk Köln und ist seit 2011 für die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR) tätig.

Lothar Ungerer war 1991 bis 2001 Professor für Politikwissenschaft und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und hatte Lehraufträge an der Pädagogischen Hochschule bzw. Universität Erfurt und an der Westsächsischen Hochschule Zwickau. Seit 2001 ist er parteiunabhängiger Bürgermeister der Stadt Meerane und wurde bei den Bürgermeisterwahlen 2008 und 2015 im Amt bestätigt (www.meerane.eu).

Sven Woytek ist Erzieher, Sozialarbeiter und in der pädagogischen Leitung des Projekts I-Päd – intersektionelle Pädagogik tätig.

Betul Yilmaz ist Ethnologin und hat einen Masterabschluss in «Soziokulturelle Studien» mit dem Schwerpunkt «Migration, Ethnizität und Ethnozentrismus» an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Sie arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Akademieprogramme des Jüdischen Museums Berlin im Bereich Migration und Diversität. Zuvor war sie Referentin für Integration und Migration im Deutschen Bundestag.

Ideologien der Ungleichwertigkeit

Die Entstehung der völkischen Pegida-Bewegung und der Einzug der rechtspopulistischen Alternative für Deutschland (AfD) in etliche Landesparlamente zeigen, dass Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in Deutschland weit verbreitet sind. Die Heinrich-Böll-Stiftung hat aus diesem Grund eine Fachkommission zu «Ideologien der Ungleichwertigkeit und Neonazismus in Deutschland» eingerichtet, um Ideen für eine menschenrechtsorientierte demokratische Kultur zu entwickeln. Dabei konzentrierte sich die Kommission vor allem auf Bildungspolitik und Schule, auf den Staat und seine Rolle in der Auseinandersetzung mit Ungleichwertigkeit sowie auf die Jugendarbeit und ihre Möglichkeiten bei der Bekämpfung gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Die vorliegende Publikation bietet Beiträge aus der Fachkommission sowie weitere Texte von Expertinnen und Experten.

ISBN 978-3-86928-151-3