# DIE ABWERTUNG DER ANDEREN

THEORIEN · PRAXIS · REFLEXIONEN

# IMPRESSUM

**Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.**
Hebelstraße 6; 60318 Frankfurt am Main
Telefon: 0 69 / 94 43 71 - 0; Telefax: 0 69 /49 48 17
E-Mail: zentrale@zwst.org; info@zwst-perspektivwechsel.de
Internet: www.zwst.org; www.zwst-perspektivwechsel.de

Konzept und Redaktion: Marina Chernivsky
Wissenschaftliche Beratung: Prof. Dr. Doron Kiesel
Lektorat: Prof. Dr. Christian Wiese, Jana Scheuring, Christiane Friedrich
Fotos: Rafael Herrlich
Verwaltung: René André Dittrich
Gestaltung: Dan Krumholz
Druck: Druckhaus Gera GmbH

© 2011 Alle Rechte vorbehalten.

# INHALTSVERZEICHNIS


GRUSSWORT DER THÜRINGER MINISTERIN FÜR SOZIALES, FAMILIE UND GESUNDHEIT 2
HEIKE TAUBERT

GRUSSWORT THILLM 3
ANDREAS JANTOWSKI

GRUSSWORT ZWST 4
BENJAMIN BLOCH / MARINA CHERNIVSKY / DORON KIESEL

GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT IN DEUTSCHLAND: 6
BERICHT AUS EINEM ZEHNJÄHRIGEN LANGZEITPROJEKT
BEATE KÜPPER

SUBJEKTIVE WAHRNEHMUNG VON DISKRIMINIERUNG: 10
EINE EMPIRISCHE STUDIE ZUR MEHRDIMENSIONALEN AUSGRENZUNG
AUS DER SICHT DER BETROFFENEN
JULIA BERNSTEIN

KULTUR, GENDER UND ANDERE WIRKSAME MACHTVERHÄLTNISSE 15
IM HERSTELLUNGSPROZESS VON SOZIALER UNGLEICHHEIT
REBEKKA EHRET

INKLUSION IN PÄDAGOGISCHEN ARBEITSFELDERN: 20
GRUNDLAGEN, KONZEPTE UND OFFENE FRAGEN
ANNEDORE PRENGEL

ARBEITSGRUPPEN UND WORKSHOPS 28

LERNEN UND LERNVERHÄLTNISSE IN DER ANTI-BIAS-ARBEIT 33
BETTINA SCHMIDT

ZUM VERSTÄNDNIS VON DISKRIMINIERUNG IN THEORIE UND PRAXIS: 41
DIVERSITÄT, DIFFERENZLINIEN UND INTERSEKTIONALITÄT
OLIVER TRISCH

ANTI-BIAS-ANSATZ: 44
VORURTEILSBEWUSSTES MITEINANDER AN BERLINER GRUNDSCHULEN
CVETKA BOVHA / NELE KONTZI

ANTI-BIAS ANSATZ FÜR KINDERTAGESSTÄTTEN AM BEISPIEL DES PROJEKTS „KINDERWELTEN” 49
ANNIKA SULZER

DIE BEDEUTUNG DES ANTI-BIAS-ANSATZES FÜR DEN PÄDAGOGISCHEN 51
UMGANG MIT ANTISEMITISMUS
MARINA CHERNIVSKY

VORSTELLUNG DER METHODENSAMMLUNG SPRACHANIMATION FÜR DEN 58
DEUTSCH-ISRAELISCHEN JUGENDAUSTAUSCH AUF DEUTSCH, HEBRÄISCH UND ARABISCH
BIANCA ELY

REFERENTINNEN UND REFERENTEN 61

# GRUSSWORT DER THÜRINGER MINISTERIN FÜR SOZIALES, FAMILIE UND GESUNDHEIT

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST) ist die soziale Dachorganisation der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland sowie Mitglied in der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege. Ein wichtiges Anliegen der ZWST ist die präventive Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit.

Teil dieser Arbeit ist das Modellprojekt „Perspektivwechsel“. Es wird in Thüringen seit 2007 durchgeführt. Die jährliche Fachtagung ist dabei ein fester Bestandteil des Projekts. Gegenwärtig wird das Projekt vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ und vom Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit im Rahmen des „Thüringer Landesprogramms für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit“ gefördert.

„Perspektivwechsel“ richtet sich an eine breite Zielgruppe. Diese setzt sich unter anderem aus Pädagogen, Erziehern, Demokratieberatern, Sozialarbeitern, Mitarbeitern der Polizei und Feuerwehr sowie Mitarbeitern der Jugend- und Sozialämter zusammen. Mit dem Projekt sollen sie befähigt werden, als Multiplikatoren sensibel, kenntnisreich und handlungssicher auf Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Antisemitismus zu reagieren.

Die Gefährdung der demokratischen Kultur geht in Thüringen gegenwärtig vorrangig vom Rechtsextremismus aus. Ausländerfeindliche und nationalistische Statements werden teils sogar von einer Mehrheit der Thüringer geteilt. Diese Einstellungen reichen bis in die Mitte der Gesellschaft hinein. Neben dem Bildungsniveau gibt es eine Vielzahl von Faktoren, die zur Herausbildung rechtsextremer, fremdenfeindlicher und antisemitischer Einstellungen und Verhaltensweisen beitragen.



Bildungsarbeit ist nicht nur der Schlüssel zur Erklärung dieses Phänomens, sondern zugleich auch das beste Mittel, um wirksam gegen rechtsextremistische Einstellungen und entsprechendes Verhalten vorzugehen beziehungsweise diese gar nicht erst entstehen zu lassen. „Perspektivwechsel“ ist deshalb ein Modellprojekt, das einen wichtigen Beitrag zu einer zeitgemäßen pädagogischen Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit leistet.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre und zahlreiche Impulse, um diskriminierendes Verhalten auf zwischenmenschlicher, soziokultureller und struktureller Ebene analysieren und darauf bezogene Handlungsmöglichkeiten entwickeln zu können.

**Heike Taubert**
Thüringer Ministerin für Soziales, Familie und Gesundheit

# GRUSSWORT THILLM

Liebe Kolleginnen und Kollegen, meine sehr verehrten Damen und Herren,

„Vorurteil heißt die hochnäsige Empfangsdame im Vorzimmer der Vernunft“, so wunderbar bildhaft beschrieb der österreichische Schriftsteller Karl Heinrich Waggerl einmal den Begriff, der so ursächlich ist, wenn es um die Abwertung der Anderen geht. Warum es im sprachlichen Bild Waggerls eine Dame ist, an der man nur mit besten Empfehlungen bzw. höchster Dringlichkeit vorbeikommt, müsste streng genommen im Sinne der Vermeidung traditioneller Geschlechtstypisierung bei Berufsbildern bereits hinterfragt werden. Jedoch möchte ich an dieser Stelle nicht vertiefen, wie wir als Thillm in der Lehrerfortbildung für eine vorurteilsfreie, geschlechtergerechte Berufsorientierung sensibilisieren. Vielmehr möchte ich kurz antippen, ob man als Schüler durch Erziehungsarbeit des Lehrers, um im Bild zu bleiben, Vernunft erlernen kann, sodass kein Spielraum mehr für die Abwertung der Anderen bleibt – und: warum so schwer ist, aus dem Vorzimmer heraus zu kommen.

Wenn sich ein Schüler offen und kritisch den ihm gegenüber gemachten Aussagen verhält, seine Entschlüsse frei fasst, im ernsthaften Bestreben, sich für einleuchtende, gute Gründe entscheiden zu wollen, kann das als Indiz für vernünftige Selbstbestimmung gelten. In einem traditionell auf Vermittlungseffizienz ausgelegten Unterricht stößt er mit einem solchen Verhalten jedoch schnell an Grenzen. Deshalb müsste man eher darauf achten, die vorhandene Vernunftbegabung des Schülers nicht auf dem Altar der ökonomischen Unterrichtsrationalität zu opfern, indem man ihm vorgefertigte Lehrmeinungen als alleinige Wahrheit aufzwingt nur, weil so die Beurteilung der fachlichen Schülerleistung am effektivsten von statten geht. Wenn ein Schüler andererseits solche Indizien vernünftigen Verhaltens nicht zeigt, wie soll man ihm diese beibringen?

Dialog und Diskurs, so oft als Antwort auf diese Erziehungsfrage vorgebracht und inzwischen mit jeder Menge methodischem Feinschliff versehen, sind dazu nur wenig geeignet, weil sie vernünftiges Handeln bereits voraussetzen. Dialog- und Diskursfähigkeit sind Ziele, keine pädagogischen Wege. Ein erfolgversprechender Weg ist es, subjektiv handlungssteuernde Vorurteilsstrukturen durch verschiedene Formen der Konfrontation offenzulegen und so für das Feld der Vernunfterziehung bearbeitbar zu machen. Das Bewusstmachen verlangsamt Routinehandlungen, irritiert die Voreinstellungen und erleichtert Veränderungen. Das gilt auch für Lehrerfortbildungen.

Schülerinnen und Schüler werden sich, übrigens genauso wie Lehrerinnen und Lehrer, nur darauf einlassen, wenn sie die Lernumgebung für sich selbst als sicher empfinden, darin liegt eine große Herausforderung. Formen des wechselseitigen Lehrens und Lernens bekommen dabei eine ganz zentrale Bedeutung, weil sie in höchst aktivierender Weise gegenseitiges Vertrauen aufbauen können.

Gestatten Sie mir, an dieser Stelle zu sagen, dass ich froh bin, solche Projekte wie „Perspektivwechsel“ in der Lehrerfortbildung anbieten zu können, die auf wissenschaftlich fundierter Basis arbeiten. Das Thillm sieht in der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur eine Querschnittsaufgabe der Schule. Nicht die Durchsetzung einzelner Schulungsmaßnahmen im engeren Sinne ist dabei das Ziel, es geht darum, demokratische Prinzipien fest im Schulleben zu verankern. Schulische Initiativen, Projekte, Aktivitäten in bemerkenswerter Vielfalt widmen sich in Thüringen längst dieser Aufgabe und wir unterstützen diesen Prozess vielfältig, nachprüfbar auch in den gemeinsamen Veröffentlichungen des Thillm und der ZWST.

Aus einem, anfangs vielleicht zögerlichen Miteinander wächst im Kontext demokratischer Schulkultur die gegenseitige Wertschätzung, in der Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und andere Formen der Diskriminierung des Anderen keine Chance haben, ganz im Sinne des Freundschaftsverhältnisses wie es Aristoteles in der Nikomachischen Ethik beschreibt.

**Dr. Andreas Jantowski**
Direktor des Thillm

# GRUSSWORT ZWST

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

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

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

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

Vorurteile sind real. Sie sind längst nicht mehr nur in Teilen der Gesellschaft auszumachen, sondern nehmen vielmehr Einfluss auf Bewertungen und Handlungen von Individuen und Gruppen unterschiedlicher Schichten und Milieus. In Form von emotional besetzten Überzeugungen vereinfachen vorgefasste Denkmuster komplexe Tatbestände, werten die Realität der jeweiligen „Anderen“ ab und bieten vermeintlich klare Lösungsansätze an. Pointiert formuliert: Vorurteile konstruieren Gemeinsamkeiten, definieren Gruppengrenzen und entfalten ihre Macht besonders dann, wenn sie breit gestreut und allgemein bekannt sind.



Auch Diskriminierung gehört zu unserem Alltag. Nicht immer lässt sich Diskriminierung als solche identifizieren, aber sie ist – je nach Perspektive und Ausmaß – auf der zwischenmenschlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene vorhanden. Der Anti-Bias-Ansatz stellt eine wirksame Interventionsform zur Verringerung von Vorurteilen und Diskriminierung dar. Der Ansatz wurde Anfang der 1980er konzipiert und umfasst seitdem ein breites Repertoire interdisziplinärer Methoden für eine vielfaltbewusste und diskriminierungskritische Bildungspraxis.

Die Fachtagung „Abwertung der Anderen“ der ZWST fand im Rahmen des Projekts „Perspektivwechsel“ statt und richtete sich an Pädagog_innen, Lehrer_innen, Erzieher_innen, Sozialarbeiter_innen, Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen, die sich bei ihrer alltäglichen Arbeit inhaltliche Impulse und methodische Anregungen zum Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung wünschen. Im Rahmen von einschlägigen Fachvorträgen, anschließenden Reflexionen, Podiumsdiskussionen und breitgefächerten Arbeitsgruppen konnten wichtige theoretische Ausgangspunkte erörtert und praktische Ansätze vorgestellt werden.

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

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

**MA Benjamin Bloch**
**Direktor der ZWST**

**Dipl. Psych. Marina Chernivsky**
**Projektleiterin ZWST**

**Prof. Dr. Doron Kiesel**
**Fachhochschule Erfurt**

# GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT IN DEUTSCHLAND:

## BERICHT AUS EINEM ZEHNJÄHRIGEN LANGZEITPROJEKT

### ⊡ ABWERTENDE EINSTELLUNGEN GEGENÜBER SCHWACHEN GRUPPEN ALS LEGITIMIERENDE MYTHEN

„Es leben zu viele Ausländer in Deutschland“ – fast die Hälfte aller Deutschen stimmten im Jahr 2011 dieser Aussage eher oder voll und ganz zu. Diese Zahl ist hoch, wenngleich die hier ausgedrückte Fremdenfeindlichkeit in den vergangenen 10 Jahren etwas zurückgegangen ist. Wie die Forschung zeigt, nimmt der Eindruck von „zu vielen Ausländern“ in einer Region nicht etwa mit der tatsächlichen Anzahl von Einwanderern zu – im Gegenteil. Dort, wo die Einwandererquote hoch ist (dies ist vor allem in den westdeutschen Ballungsräumen und in Berlin der Fall), ist die Ablehnung von Einwanderern seitens der alteingesessenen Bevölkerung deutlich geringer. Dort, wo kaum Einwanderer leben (auf dem Land und insbesondere in kleinen Gemeinden in den ostdeutschen Bundesländern), ist die Abneigung gegenüber „Fremden“ deutlich größer.

Ablehnende und abwertende Einstellungen gegenüber Einwanderern, aber auch gegenüber vielen anderen Adressatengruppen, lassen sich als *legitimierende Mythen* charakterisieren, die soziale Hierarchien zwischen Alteingesessenen und Einwanderern oder – allgemein ausgedrückt – zwischen Statushöheren und Statusniedrigeren erklären und rechtfertigen. Sie dienen letztlich dazu, bestehende eigene Privilegien abzusichern, die Angehörige statushöherer Gruppen dank der bestehenden Hierarchien genießen. Wir bezeichnen Adressatengruppen von Vorurteilen und Diskriminierung daher auch als „schwache“ Gruppen. „Schwach“ sind sie gemessen an ihrer Möglichkeit zur gleichberechtigten sozialen, ökonomischen und politischen Teilhabe in unserer Gesellschaft; in vielen Fällen spiegelt sich dies auch in einer vergleichsweise schlechteren finanziellen Lage wider.

### ⊡ DYNAMIK, FACETTEN UND MOTIVE VON GRUPPENBEZOGENER MENSCHENFEINDLICHKEIT[1]



Abwertende Einstellungen gegenüber Gruppen bzw. Personen aufgrund der ihnen zugewiesenen *Gruppenzugehörigkeit* werden in der Sozialpsychologie als Vorurteile bezeichnet (Allport, 1954). Dabei ist es unerheblich, ob eine Person einer sozialen, ethnischen, kulturellen oder religiösen Gruppe tatsächlich angehört oder nicht – es kommt vornehmlich auf die Wahrnehmung an. Die Bezeichnung „Ausländer“ für alle Menschen, die anhand physischer Marker als „fremd“ eingestuft werden, ist dafür ein Beispiel. Anhand welcher Merkmale Personen in „wir“ und „die“ kategorisiert und gegebenfalls abgewertet werden, variiert je nach kulturellem, zeitlichem und situativem Kontext. Schlummernde Vorurteile gegenüber spezifischen Gruppen können reaktiviert werden und in offene Diskriminierung umschlagen. Derzeit lässt sich in Deutschland und vielen anderen westeuropäischen Ländern eine neu entdeckte Islamfeindlichkeit beobachten, die sich zugleich uralter Stereotype des säbelschwingenden und frauenbedrohenden Sarazenen bedient.

Fremdenfeindlichkeit und die meisten anderen Vorurteile sind selbstverständlich nicht auf Deutschland und auch nicht auf eine jeweilige Mehrheit in einem Land begrenzt. Wer selbst Opfer von Vorurteilen ist, ist leider nicht davor gefeit, selbst andere Menschen aufgrund ihrer zugewiesenen Gruppenzugehörigkeit abzuwerten. Vorurteile sind sozial geteilt. Als legitimierende Mythen werden sie von allen Mitgliedern einer Gesellschaft gelernt und mehr oder weniger internalisiert oder „geglaubt“. So vertreten auch beispielsweise viele Frauen sexistische Ansichten oder glauben, im Vergleich zu Männern über eine besondere „emotionale Intelligenz“ zu verfügen. In der Konsequenz führt dieser sozial geteilte „Glaube“ dann allerdings dazu, dass zum Beispiel Führungspositionen, die rationale Entscheidungen verlangen, lieber nicht mit Frauen besetzt werden.

Vorurteile können *offen* und unverkleidet geäußert werden, wenn etwa Einwander_innen unterstellt wird, nicht arbeiten und die Sozialsysteme ausnutzen zu wollen. Sie können aber auch *subtil* und versteckt kommuniziert werden, etwa in höflicheren Varianten von negativen Stereotypen wie der Unterstellung, Einwanderer „seien nicht so leistungsstark“. Sie äußern sich zudem in der übertriebenen Vermutung vermeintlich sehr großer und unüberwindbarer kultureller Unterschiede, wie z.B. der Annahme, Muslime verträten ganz andere Werte. 76 Prozent der Deutschen meinten 2008: „Die muslimischen Ansichten über Frauen widersprechen unseren Werten.“ Im selben Atemzug forderten aber auch 53 Prozent derselben Befragten, „Frauen sollten ihre Rolle als Ehefrau und Mutter ernster nehmen“ und unterstützen damit eine traditionelle Rollenverteilung zu Lasten von Frauen (Ergebnisse aus dem Projekt: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Europa; Zick, Küpper und Hövermann, 2011).

[1] Teile dieses Kapitels wurden entnommen aus: Küpper, B. (2010). Vorteil Vorurteil. In: R. Grätz und H. G. Knopp (Hrsg.), Konfliktkulturen: Texte zu Politik, Gesellschaft, Alltag und Kunst (171-175). Göttingen.

Neben ihrer Rolle als legitimierende Mythen vermitteln Vorurteile aber auch Identität und ein „Wir-Gefühl“, das sich umso besser anfühlt, wenn „die Anderen“ abgewertet werden. Zudem bieten Vorurteile vermeintliches Wissen, gerade dort, wo Faktenwissen fehlt, etwa, weil jemand kaum Kontakt zu Einwanderern, Juden oder Muslimen hat. Das *stereotypenbasierte Wissen* steuert dann unsere Wahrnehmung in realen Situationen oder unsere Auswahl von Medienberichten. Als „kognitive Geizkragen“ nehmen Menschen vor allem das wahr, was zu ihrem bereits vorhandenen Wissen passt, Unpassendes wird so lange wie möglich ausgeblendet (zur Funktion von Vorurteilen s. ausführlich: Zick, Küpper und Heitmeyer, 2011 im Handbuch Vorurteile der Ustinov Stiftung). Dieses vorurteilslastige Wissen bietet uns zudem *Kontrolle*, weil wir damit Verhalten abschätzen und prognostizieren können. Gehen wir damit auf „die Anderen“ zu, indem wir ihnen beispielsweise eine „mangelnde Integrationsbereitschaft“ unterstellen, zwingen wir sie zum Handeln. Vorurteile haben somit nicht nur eine Diskriminierung zur Folge, die psychische und physische Belastungen für die Betroffenen bedeutet, sondern auch eine Selbst-Anpassung an diese Vorurteile. Wem ständig vorgeworfen wird, sich nicht anpassen zu wollen, und wer, unabhängig davon wie sehr er oder sie sich anstrengt, doch immer noch wegen seines oder ihres Aussehens oder Namens dem Verdacht der Integrationsunwilligkeit ausgesetzt ist und auf Schwierigkeiten stößt, der gibt irgendwann auf und wendet sich tatsächlich ab.

Vorurteile gegenüber unterschiedlichen Gruppen werden im dem gleichnamigen Projekt, aus dem hier berichtet wird, mit dem Sammelbegriff *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* bezeichnet. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Vorurteile gegenüber einer Gruppe, wie etwa Einwanderern, häufig nicht allein auftreten. Bereits Gordon Allport, der Vater der modernen Vorurteilsforschung, konstatierte: „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“ (Allport, G. 1954, 68). Ein gemeinsamer Kern abwertender Einstellungen gegenüber Schwarzen, Juden, Muslimen, Frauen, homosexuellen und behinderten Menschen sowie vielen anderen markierten Gruppen besteht in einer generalisierten Ideologie der Ungleichwertigkeit. Wer ganz allgemein soziale Hierarchien zwischen oben und unten gutheißt, der tendiert auch eher zur Abwertung spezifischer Gruppen. Dieses Zusammenspiel von Vorurteilen, das sich empirisch bestätigen lässt (Pettigrew, Zick et al., 2008), bezeichnet Heitmeyer (2002) als *Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit*.

## ⊡ DAS PROJEKT „GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT“

Über den Zeitraum von 10 Jahren (2002-2011) wurde das Ausmaß und die Ursachen von *Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit* in Deutschland im gleichnamigen Projekt am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld untersucht.[2] Jährlich wurde eine repräsentative Stichprobe der deutschen Bevölkerung von 2000 Personen ab 16 Jahren telefonisch zu ihren Einstellungen gegenüber schwachen Gruppen und vielen anderen gesellschaftspolitischen Themen befragt (Befragung durch tns Infratest). In einem interdisziplinären Graduiertenkolleg untersuchten Doktorandinnen und Doktoranden zudem auswählten Fragestellungen, vertieft durch unterschiedliche quantitative und qualitative Methoden.Das Schwesterprojekt „Sozialraumanalyse“ untersuchte die *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* in ausgewählten Gemeinden und Stadtvierteln, wobei die Ergebnisse mit konkreten regionalen Interventionen gegen *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* verbunden wurden. Im Jahr 2008 konnten wir im Projekt „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Europa“ die bislang umfangreichste Erhebung von Vorurteilen in acht europäischen Ländern realisieren (Zick, Küpper & Hövermann, 2011).

Erklärtes Ziel des Projekts war – neben der wissenschaftlichen Analyse abwertender Einstellungen, ihrer Verbreitung und ihrer Ursachen – auch der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis, der in jährlichen Tagungen in der Freudenberg Stiftung gemeinsam mit Praktiker_innen aus dem Bereich der anti-rassistischen Arbeit/Demokratiebildung, Journalist_innen, Politiker_innen, Vertreter_innen von Verbänden, Stiftungen und Kirchen realisiert wurde. Die Sensibilisierung der breiteren Öffentlichkeit wurde mit einer jährlichen Pressekonferenz in Berlin angestrebt. In über 300 Vorträgen wurden das Konzept und die Ergebnisse in Öffentlichkeit und Praxis vorgestellt. Der Begriff *„Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“* und damit die Erkenntnis, dass Intervention und Prävention unterschiedliche Vorurteile gegenüber verschiedenen Adressatengruppen gemeinsam, und nicht getrennt fokussieren, wird inzwischen in vielen Programmen und Projekten sowie von Akteuren in Politik und Praxis aufgegriffen.

Zu Beginn der Untersuchung identifizierte man als Teil des *Syndroms Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit* die folgenden Elemente: Fremdenfeindlichkeit, einen auf ethnischen Markern basierenden Rassismus, Sexismus, Homophobie, die Abwertung von obdachlosen und behinderten Menschen sowie ganz allgemein die Befürwortung von Etabliertenvorrechten für Alteingesessene gegenüber Neuankömmlingen. Im Verlauf der Studie wurden – unter Berücksichtigung jeweils aktuell diskutierter Themen – weitere Adressatengruppen in das Syndrom aufgenommen. Im Erhebungsjahr 2011 waren dies zusätzlich die Abwertung von Langzeitarbeitslosen sowie von Sinti und Roma und Asylbewerbern. Empirisch lässt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen diesen unterschiedlichen Vorurteilen nachweisen, so wie schon Allport vermutete: Wer zum Beispiel fremdenfeindlichen Aussagen zustimmt, wertet mit größerer Wahrscheinlichkeit auch Muslime, Juden, Asylbewerber und Sinti und Roma ab und neigt sogar eher auch zu Sexismus und Homophobie sowie zur Abwertung von langzeitarbeitslosen, obdachlosen und behinderten Menschen.

[2] Das Projekt wurde von einem Stiftungskonsortium unter Federführung der VolkswagenStiftung unter Beteiligung der Freudenberg Stiftung und der Kurt und Marga Möllgard Stiftung gefördert. Die Ergebnisse wurden jährlich in der Reihe „Deutsche Zustände“ veröffentlicht (hrsg. von Wilhelm Heitmeyer im Suhrkamp Verlag).

Alle Elemente (oder Vorurteile) wurden mit Hilfe bewährter und gut geprüfter Kurzskalen erfasst. Jede Aussage enthält in ihrem Kern den Aspekt der „Ungleichwertigkeit“ oder führt in ihrer Konsequenz zu Ungleichwertigkeit zwischen sozialen Gruppen.

## ⊡ WIE MENSCHENFEINDLICH IST DEUTSCHLAND? ERGEBNISSE DER 10-JAHRES STUDIE

Rund die Hälfte der befragten Deutschen äußerten sich 2011, wie zu Beginn bereits erwähnt, fremdenfeindlich, insofern sie pauschal die Anzahl der Ausländer_innen in Deutschland als „zu viele“ bewerteten. Wer hier zustimmt, stimmt oft zugleich der Aussage zu: „Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken.“ In 2011 waren 29% der befragten Deutschen dieser Ansicht. Insgesamt ist das Ausmaß von Fremdenfeindlichkeit seit 2002 nur geringfügig gesunken. Nach einem leichten Absinken in den vergangenen Jahren hat auch das Ausmaß von Rassismus in 2011 nahezu wieder das Niveau von 2002 erreicht. 2011 meinten fast 13% der Deutschen: „Die Weißen sind zu Recht führend in der Welt“, und 22% sprachen sich dafür aus, Aussiedler besser zu stellen als Ausländer, „da sie deutscher Abstammung sind“. Unverändert geblieben ist auch das Ausmaß der Abwertung langzeitarbeitsloser, obdachloser und behinderter Menschen. So vertraten 2011 beispielsweise knapp 53% der befragten Deutschen die Auffassung: „Die meisten Langzeitarbeitslosen sind nicht wirklich daran interessiert, einen Job zu finden“. 35% bejahten die Forderung, „bettelnde Obdachlose sollten aus den Fußgängerzonen entfernt werden“. 11% fanden nach eigener Auskunft „viele Forderungen von Behinderten […] überzogen“.

Nach einem deutlichen Anstieg ist auch das Ausmaß abwertender Einstellungen gegenüber Muslimen und dem Islam im vergangenen Jahr wieder leicht gesunken, wenngleich die Zustimmungsraten nach wie vor dramatisch erscheinen. 2011 vertraten fast 23% der befragten Deutschen die Auffassung, „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden“. Anders als islamfeindliche Einstellungen, die derzeit vielfach offen und ungeschminkt geäußert werden, unterliegen traditionell antisemitische Einstellungen, wie sie sich etwa im alten Konspirationsmythos „Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss“ ausdrücken, einer offiziellen Ächtung. Im Vergleich zu 2002 ist hier die Zustimmung zurückgegangen (13% Zustimmung in 2011, knapp 22% Zustimmung in 2002). Deutlich verbreiteter ist jedoch ein Antisemitismus, der Juden von Opfern zu Tätern werden lässt, indem ihnen etwa eine Vorteilsnahme durch den Holocaust vorgeworfen wird (39,5% Zustimmung in 2010). Hoffähig ist zudem ein Antisemitismus, der über den Umweg einer Kritik an Israel kommuniziert wird. Antisemitische Israelkritik zeichnet sich dadurch aus, dass die Politik Israels gegenüber den Palästinensern als eine „typisch jüdische“ Politik bewertet wird, dass Vergleiche mit dem Nationalsozialismus gezogen werden oder die Abneigung gegenüber Juden ganz allgemein mit der Politik Israels begründet wird. So stimmten 2010 38% der befragten Deutschen der Aussage zu: „Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.“

Es gibt jedoch auch eindeutig positive Entwicklungen. So ist die Zustimmung zu offen sexistischen und homophoben Einstellungen seit 2002 kontinuierlich gesunken. Waren etwa 2002 noch 29% der befragten Deutschen der Ansicht, „Frauen sollten sich wieder mehr auf die Rolle der Ehefrau und Mutter besinnen“, so belief sich die Zahl 2011 nur auf 18,5%. Lehnten 2002 noch 40,5% der Befragten „Ehen zwischen zwei Frauen bzw. zwischen zwei Männern“ ab, so sprachen sich 2011 nur noch 21% gegen die gleichgeschlechtliche Ehe aus, verweigerten also homosexuellen Menschen die Gleichberechtigung mit Heterosexuellen.

Jüngere Menschen neigen im Durchschnitt zu weniger Vorurteilen als Ältere; besonders deutlich wird dies etwa bei der Fremdenfeindlichkeit, dem Sexismus und der Homophobie. Für viele Jüngere sind kulturelle Vielfalt Alltag, die Gleichberechtigung der Geschlechter eine Selbstverständlichkeit und sanktionierende Haltungen gegenüber der eigenen Sexualität passé (wenngleich „schwul" ein auf jedem Schulhof weit verbreitetes Schimpfwort ist). Geht es aber um sozial schwache Gruppen, die von der Gesellschaft als wenig „nützlich" betrachtet werden – langzeitarbeitslose, obdachlose, behinderte Menschen und auch Muslime – so vertreten Jüngere kaum weniger abwertende Einstellungen als Ältere. Hier scheint sich eine ökonomistische Werthaltung Bahn zu brechen, die Menschen nach ihrer Nützlichkeit beurteilt – eine Einstellung, die sich im vergangenen Jahrzehnt unter dem allgegenwärtigen Primat der Ökonomie entwickelt hat und unter deren Vorgaben die Jüngeren sozialisiert wurden. Ähnliches lässt sich für den an sich positiven Einfluss von Bildung beobachten: Besser Gebildete haben in der Regel weniger Vorurteile. Das gilt aber vor allem für offene, traditionelle Vorurteile. Bei subtilen Formen der Abwertung schwindet der Bildungseffekt.

Auch wenn im vergangenen Jahrzehnt das Ausmaß *Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit* mit Blick auf viele Adressatengruppen tendenziell zurückgegangen ist oder sich zumindest nicht verschärft hat, so ist doch die Verbreitung von Abwertungen vieler sozialer, kultureller oder religiöser Gruppen nach wie vor erschreckend. Negative Einstellungen führen zwar nicht zwangsläufig zu handfester Diskriminierung, Ausschluss oder gar Gewalt. Sie bieten jedoch die Basis dafür, dass dieses Verhalten wahrscheinlicher wird. Täter von Hasskriminalität berufen sich auf die „schweigende Mehrheit" und Ignorieren, Verharmlosen und Ausblenden von Feindseligkeit öffnen den Raum für die breite Akzeptanz von Ungleichwertigkeit und verhindern konsequentes Einschreiten. Einstellungen der breiten Mehrheit beeinflussen letztlich auch die Gestaltung von Institutionen, bestimmen Zugangsmöglichkeiten, entscheiden über das Bereitstellen oder die Verweigerung von Unterstützung für schwache Gruppen. Dies betrifft ganz unmittelbar die Ausrichtung, die Kernaufgaben und die Handlungsmöglichkeiten (nicht zuletzt auch die finanzielle Ausstattung) von Sozialer Arbeit. Soziale Arbeit ist vielfach davon abhängig, welche Nöte welcher sozialen Gruppen (oder anders ausgedrückt: welche Ungleichwertigkeiten) von der Mehrheitsgesellschaft als so gravierend erachtet werden, dass Handlungsbedarf gesehen und umgesetzt wird.



Weitere Hintergründe und Ergebnisse aus dem Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland finden sich auf der Homepage des Projekts:
http://www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/index.htm

Die Darstellung der Studie „Die Abwertung der Anderen" zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in Europa kann als freies Download über die Friedrich-Ebert-Stiftung aus dem Internet heruntergeladen werden:
http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de

Handlungshinweise für Praktiker_innen finden sich z.B. auf der Homepage der Amadeu-Antonio-Stiftung; Broschüre „Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit":
http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/broschuere_gmf_2.pdf

**Literatur:**

Allport, G. W. (1954): The Nature of Prejudice. Reading, MA.

Heitmeyer, W. (2002): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In: W. Heitmeyer (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 1 (15-34). Frankfurt am Main.

Pettigrew, T. F., Christ, O., Wagner, U., van Dick, R. und Zick, A. (2008): Relative Deprivation and Intergroup Prejudice. In: Journmal of Social Issues. Special Issue on Prejudice and Discrimination in Europe, Jg. 64, 385-401.

Zick, A., Küpper, B. und Heitmeyer, W. (2011): Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf. In: A. Pelinka (Hrsg.): Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung (287-316). Berlin.

Zick, A., Küpper, B. und Hövermann, A. (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.

# SUBJEKTIVE WAHRNEHMUNG VON DISKRIMINIERUNG:
## EINE EMPIRISCHE STUDIE ZUR MEHRDIMENSIONALEN AUSGRENZUNG AUS DER SICHT DER BETROFFENEN

### ⊡ EINFÜHRUNG IN DIE STUDIE

Die Expertise verfolgt das Ziel, die bislang im deutschen Recht noch sehr marginal wahrgenommenen multiplen Erfahrungen von Diskriminierung hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Formen sowie der uneinheitlichen Terminologie zu erörtern und Fragen der mehrdimensionalen Diskriminierung im Kontext des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) zu klären. Die Expertise wurde als zwei Teilexpertisen vergeben.[3] Der Fokus der vorliegenden Teilexpertise liegt auf dem empirischen Zugang zur Beantwortung folgender Fragen:

> *Gibt es Kombinationen bestimmter AGG-Kategorien, die besonders häufig in multiplen Diskriminierungserfahrungen resultieren, und in welchen Bereichen bzw. Handlungsfeldern sind diese besonders häufig aufgetreten?*
>
> *Welche Probleme stellen sich in der Beratungsarbeit, und welche Erfahrungen machen die Beratungsstellen in der beratenden und juristischen Arbeit bei mehrdimensionaler Diskriminierung?*

In diese Untersuchung wurden 290 sequentielle Berichte einbezogen, die Studierende des Bachelorstudiengangs *Soziale Arbeit* im Wintersemester 2009/10 und im Sommersemester 2010 verfasst haben. Die Berichte entstanden auf der Grundlage autobiografisch-narrativer Interviews mit Personen, die nach Einschätzung der Studierenden soziale Ungleichheiten erfahren haben könnten. Die Studierenden haben die befragten Personen unter dem Gesichtspunkt ihrer jeweiligen Lehrveranstaltungen ausgewählt, die sich mit Alter, Behinderung, Geschlecht, Herkunft und sexueller Orientierung – als Querschnittsthema Sozialer Arbeit – befasst haben.



Die erzählgenerierende Fragestellung für alle Interviews richtete sich auf die mögliche Erfahrung sozialer Ungleichheiten in der eigenen Lebensgeschichte. Es wurde nicht direkt nach einer Erfahrung von Diskriminierung gefragt, um keinen bestimmten Fokus vorzugeben. Die autobiografisch-narrative Fragestellung sollte es den Interviewten ermöglichen, sich auf ihre Erinnerung einzulassen und möglichst frei aus ihrer eigenen Perspektive zu erzählen. Nachfragen sollten erst nach Abschluss der Haupterzählung gestellt werden, um die Erzähldarstellung nicht zu unterbrechen und nicht von den eigenen Relevanzen der Interviewten abzulenken. Zu jedem sequenziellen Bericht (von ca. 5-6 Seiten) gehörte als Kontextualisierung auch ein ethnografisches Ablaufsprotokoll zu Kontaktaufnahme und Interviewsituation (1-2 Seiten).

Anschließend wurden induktiv relevante analytischen Kategorien gebildet, und alle Berichte wurde durch von uns entwickelte Datenblätter erfasst und quantitativ ausgewertet. Für die weiteren Auswertungen wurde der Datensatz auf Fälle von Mehrdimensionalität eingeschränkt. Insgesamt wurden in 185 Berichten von den Befragten weitere Dimensionen angesprochen, die über jene hinausführten, welche zu ihrer Auswahl durch die Studierenden geführt hatten.

Außerdem wurden entsprechend den fünf Schwerpunkten, im Rahmen derer Studierende mit den Betreffenden Interviews geführt haben, Beratungsstellen gesucht, die mindestens 3 Kategorien aufgreifen konnten (wobei meist eine Spezialisierung vorlag). Mit den Stellen wurden 21 narrativ-biografische Interviews durchgeführt und in Form sequenzieller Berichte zusammengefasst und ausgewertet. In die Auswertung wurden in zwei Expertenrunden Lehrende der FH Frankfurt für die Felder Beratung, Gesprächsführung und Methoden der Sozialen Arbeit konsultiert.

[3] Die Untersuchung knüpft damit an die bereits zuvor erstellte Expertise zu „Mehrfach-, mehrdimensionale und intersektionale Diskriminierung im Rahmen des AGG von Prof. Dr. Susanne Baer, Melanie Bittner, Anna-Lena Göttsche (Humboldt-Universität Berlin) an.

## ⊡ ERGEBNISSE

Die meisten Interviewpartner_innen haben direkte Diskriminierungserfahrungen erlebt: in Form schlechter Behandlung im Vergleich zu anderen Personen / Gruppen (insgesamt über 85% der Gesamtbefragten), in Form von Abwertung, Demütigung, Sticheleien und Übergriffen oder Belästigungen (über 40% der Gesamtbefragten) oder in Form verbaler und physischer Gewalt (über 40% der Gesamtbefragten). Die häufigsten Dimensionskombinationen sind Geschlecht und Herkunft oder sexuelle Orientierung und Geschlecht (beide oft mit Jugendalter kombiniert). Familie (mit 93%), Schule (mit 62%), Arbeitsplatz (mit 62%) und Öffentlichkeit (mit 45%) fallen besonders als Kontexte alltäglicher Diskriminierung auf.

## ⊡ ALLGEMEINE ERGEBNISSE AM FALLBEISPIEL VON HERRN J.

Hiermit werden unter anderem am Fallbeispiel von Herrn J. fünf Diskriminierungskontexte ausführlich behandelt: Mobbing in der Schule, Familie, öffentliche Orte, Arbeitsplatz und Behörde.

### MOBBING IN DER SCHULE

Schule scheint einer der zentralen Orte für multidimensionale Diskriminierungserfahrungen von Interviewpartner_innen im Jugendalter mit „anderem" ethnisch-kulturellem Hintergrund bzw. homosexueller Orientierung zu sein. In den beiden Fällen scheint das Geschlechterbild eine wichtige Komponente in den negativen Erfahrungen darzustellen: bei Mädchen wegen der Gewaltbetroffenheit, bei Jungen wegen der gewalttätigen Reaktion auf die Diskriminierung.

Als Beispiel wird hier ein Interviewausschnitt mit einem jungen Mann (Herr A.) mit homosexueller Orientierung aufgeführt, der über seine Erfahrungen in der Schule berichtet:

> *„Er erwähnte, dass es ein paar gemeine Aktionen gegeben habe, er sei ausgegrenzt worden, habe nicht mehr in die Umkleidekabine gedurft, Leute hätten ihm Sachen auf dem Gang hinterher gerufen, er wäre gehauen und geschubst worden. … Herr A. berichtete danach, dass er sich irgendwann an seine Klassenlehrerin gewandt habe, das sei ihm nicht leicht gefallen." [Erzählung] … „Der Lehrerin sei das Thema schon unangenehm gewesen und sie habe dann auch nicht mehr großartig darüber sprechen wollen und gemeint, dass es bestimmt nicht daran läge, sondern dass er sich anders unbeliebt gemacht habe. Sie hätte dann auch nichts damit zu tun haben wollen."*

In Bezug auf Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen berichten die Interviewpartner_innen, die Lehrkräfte fühlten sich oft überfordert und reagierten nicht erwartungsgemäß unterstützend. Im Fall der Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurden Lehrkräfte zudem als handelnde sowie auch diskriminierende Personen beschrieben. Dies stimmt mit den Informationen der Beratenden überein, die darüber berichten, dass

> *„Kinder mit Migrationshintergrund (die sich in ihrem Alter nicht wehren können) von den Lehrern oft als leistungsunfähig angesehen und in die Hauptschule geschickt werden, oder es gäbe einige Fälle, bei denen Legasthenie als mangelnde Deutschkenntnisse gedeutet wurden."*

### FAMILIE

Viele Befragte berichten, dass sie Ungleichheits- und Diskriminierungserfahrungen in der eigenen primären Familie gemacht haben. Fast immer war dies der Fall, wenn es um die Konfrontation mit einer homosexuellen Orientierung innerhalb der Kernfamilie ging.

Als Beispiel für weitere 4 Kontexte mehrdimensionaler Diskriminierung wird hier das das Interview mit Herrn J. aufgeführt: Herr J. erscheint in seiner Verschränkung der Kategorien ethnisch-kultureller Hintergrund, Geschlecht und sexuelle Orientierung besonders geeignet zu sein, um die Mehrdimensionalität der erlebten Diskriminierung nachvollziehbar zu beschreiben. Herr J. ist 42 Jahre alt und stammt aus einem dörflichen, katholischen Haushalt mit 4 Geschwistern in Lateinamerika – genauer: in Brasilien. Er lebt seit 10 Jahren in Deutschland. Seit 7 Jahren ist er mit seinem deutschen Freund verheiratet. Inzwischen besitzt er auch die deutsche Staatsbürgerschaft. Herr J. teilte seinen Eltern seine Sexualität mit, woraufhin die Mutter die „Schuld" bei sich suchte und der Vater fünf Jahren nicht mit ihm sprach.

> *„Ich zog dann zurück zu meiner Familie. Meine Mutter war froh, dass ich wieder da war, meine Bruder auch, nur meine Vater hat immer noch nicht gesprochen mit mir". … "von diesen fünf Jahren lebten beide sogar zwei Jahre im selben Haus."*

In diesem Interview werden die Benachteiligungen aufgrund des Nichterfüllens von Geschlechtsrollenerwartungen besonders deutlich. Die Familie scheint der Rahmen zu sein, der durch (fehlende) Unterstützung die Bewältigungsstrategien mit Blick auf Diskriminierungserfahrungen (auch in den anderen Kontexten) beeinflusst.

Auch bei den Interviewpartner_innen mit „anderem" ethnisch-kulturellen Hintergrund spielt die Familie eine besondere Rolle. Einige versuchen, sich von der Familienkultur und Tradition zu distanzieren, und entwerten somit oft die eigene „Wir"-Gruppe, andere ziehen sich als Reaktion auf die Diskriminierung weiterhin in die ethnisch-kulturelle Enklave zurück. Die Unterstützung der eigenen primären bzw. sekundären Familie stellt auch bei Diskriminierungen behinderter Personen im Alter eine wichtige Unterstützungsressource dar.

Wichtig ist anzumerken, dass der Interviewpartner sich wegen des in Brasilien erlebten Rassismus dazu entschieden hat, nach Deutschland auszuwandern und zu seinem deutschen Freund (der Lebenspartner wird) zu ziehen. Hier werden seine aktiven Schritte ersichtlich, sich vor Diskriminierung „zu retten". Allerdings finden seine multidimensionalen Diskriminierungserfahrungen mit der Auswanderung kein Ende.

Einerseits wird aus den Interviews eine resignative Haltung ersichtlich („Es ist so, wie es ist, ich kann das System nicht ändern"), insofern Menschen das Gefühl haben, sie könnten die verbreiteten Vorurteile bzw. den Belastungsgrad der jeweiligen Kategorie nicht ändern. Anderseits hat dies nicht unbedingt eine passive Haltung als Reaktion auf die Diskriminierung zur Folge. Oft wählen die Betroffenen die Bereiche, in denen sie aktiv etwas bewirken bzw. anders ihr Ziel erreichen können. Wie eine Interviewpartnerin sagt: *„Die negativen Erfahrungen sind nicht zu vermeiden, deshalb sollte man lernen, mit ihnen besser umzugehen."* Dies äußert sich in Selbständerungen und aktiven Schritten – etwa Arbeits- oder Wohnungswechsel – sowie der Suche nach unterstützenden Ressourcen (bei Familie, Freund_innen, Aktivitäten zur Selbststärkung und Selbstbehauptung oder die Anspruchsnahme von haltgebenden Strukturen wie Vereine, Clubs, geeigneter Arbeitsplatz). Die Mobilisierung und Einsetzung der eigenen Ressourcen bei den Betroffenen betrachten auch die Beratenden als eine ihrer Hauptaufgaben.

### ÖFFENTLICHE ORTE

Alle Interviews lassen erkennen, dass – ganz abgesehen von dem Schwerpunkt jeweiliger Diskriminierung – öffentliche Orte sowie Straßen, Busse und Bahnen zu Orten alltäglicher, subjektiv erfahrener und prägender Diskriminierungserfahrung sowie fehlender sozialer Anerkennung werden, und zwar durch eine Vielzahl von Interaktionen mit Menschen, die für sich das Recht zu Fragen, Anmerkungen und damit zu Beurteilungen anderer Personen in Anspruch nehmen.



Wichtig ist, zu ergänzen, dass eindimensionale Diskriminierungserfahrungen (mal als „Schwule", mal als „Ausländer aus Drittländern", mal als „dunkelhäutige Fremde") in der Wahrnehmung der Betroffenen nicht von den mehrdimensionalen getrennt werden können, denn sie bilden mit ihnen gemeinsam einen Hintergrund, der sowohl ihre Persönlichkeit als auch ihre Bewältigungsstrategien prägt.

**Herr J.** berichtet 10 Jahre nach seiner Einwanderung nach Deutschland:

> *Herr J.: „Ja öfter, wenn ich einkaufen gehe oder mit dem Bus fahre, fühle ich mich heute noch sehr viel anders als andere. Ich fühle mich schon ein bisschen ausgegrenzt und gar nicht deutsch."*
> *Interviewer: „Woran merkst Du das, dass Du ausgegrenzt wirst und Dich nicht „deutsch" fühlen kannst?"*
> *Herr J.: "Ja, viele Leute reden mit mir sehr langsam und laut von Anfang an, obwohl sie kennen mich nicht und ich denke dann: „Hallo, ich bin nur Ausländer und nicht taub! In diesem Moment wird mir total bewusst, dass ich anders bin."*

Hier wird noch mal deutlich, wie die Kategorie „wir" durch die Ausgrenzung hergestellt wird. Charakteristisch ist die Entmündigung und paternalistische Fürsorge, die wir ähnlich in den Fällen der Diskriminierung männlicher und weiblicher behinderter Personen bzw. Männer und Frauen im Alter vorfinden. Interessant ist, dass der Interviewpartner sagt: „*ich bin anders*" anstatt „*ich werde anders gemacht*". Hier wird die Verinnerlichung gesellschaftlicher Kategorien deutlich. Auch aus den Interviews mit den Beratenden geht hervor, dass mehrdimensionale Diskriminierungen „*eine unterwürfige Haltung und Schande verursachen, da Menschen diskriminierte Kategorien als ‚Makel' empfinden und nicht als etwas, das von außen, von der Gesellschaft herangetragen wurde.*"

Interessant ist schließlich der Befund, dass Diskriminierung sich nicht mit den Anstrengungen zu Änderungen an sich selbst beseitigen lässt. Welche Integrationsversuche oder Anpassungsstrategien die Interviewpartner_innen auch immer unternommen haben, sie wurden dennoch aufgrund ihrer Herkunft (als jugendliche „ausländische" Männer oder Frauen, durch dunkle Hautfarbe, Namen und andere kulturelle Symbole) diskriminiert. So hat eine muslimische Interviewpartnerin mit Kopftuch ähnliche Vorurteile und Stigmatisierungen erleben müssen wie eine Interviewpartnerin aus einer türkischen Familie, deren ganze Sozialisation darauf gerichtet war, sich in Deutschland zu integrieren und sich von anderen Migrant_innen zu distanzieren. Wie eine Interviewpartnerin sagt: „*Mir war es manchmal schon fast peinlich zu sagen, dass ich Türkin bin*"; „*Ich war damals ein türkisches Dummchen*".

## ARBEITSPLATZ

Auch am Arbeitsplatz bzw. bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Praktikumsplatz oder bei der Wohnungssuche haben Interviewpartner_innen häufig über Diskriminierungserfahrungen berichtet, wobei diese Orte deutlich mit der Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund (oft in der Kombination mit Geschlecht) verknüpft werden.

> *„Herr J. konnte dann aufgrund seiner Arbeitserlaubnis, bei der Notschlafstelle für Drogenabhängige und HIV-Patienten anfangen zu arbeiten. Dort wurde ihm die Arbeit von Seiten der Drogenabhängigen nicht einfach gemacht. Sie haben ihn als ‚Neger' beschimpft und wollten ihn auf Grund seiner schlechten Aussprache nicht ernst nehmen in der Anfangszeit."*

Aus diesem Zitat wird ein Statuskonflikt von Herrn J. deutlich, einerseits als dunkelhäutiger Migrant mit Sprachschwierigkeiten, der weit unten in der sozialen Hierarchie positioniert wird, gleichzeitig aber als Mitarbeiter der Nothilfe, der anderen Hilfe leistet und von dem die „deutschen" Klienten (ohne Sprachschwierigkeiten) abhängig werden.

## BEHÖRDE

Der letzte Kontext, den wir erwähnen wollen, ist jener der Behörde. Herr J. schilderte seine erste Zeit in Deutschland:

> *Herr J.: „Die ganze Sachen besorgen und diese Bürokratie war schrecklich. Diese Ausländerbehörde ist so was von kriminell" … „Und Ausländerbehörde hat gesagt, dass ohne Arbeitsvertrag ich bekomme kein Arbeitserlaubnis. Die Frau in Ausländerbehörde sagte dann zu mir: ‚Ja wenn ihr denkt, dass es ist alles so einfach nach Deutschland zu kommen, dann müsst ihr euch besser in eure Land informieren.' Dann bin ich mit B. [mit seinem deutschen Ehepartner] dahin gegangen, um zu klären endlich und die Frau sagte, dass hat sie nie gesagt und ich bekomme sofort eine Arbeitserlaubnis."*

Hier ist es interessant, zu überlegen, wer mit „Ihr" gemeint wird? Alle Ausländer – oder nur Lateinamerikaner – oder schwule Lebenspartner, die nach Deutschland kommen? Oft haben die Diskriminierungserfahrungen einen subtilen Charakter, etwa wenn Menschen mit Migrationshintergrund im Amt geduzt werden (wie auch in diesem Fall) oder man sie nicht ausreden lässt. Sie werden nach dem äußeren Attribut (wie Kopftuch, Name, Pass) beurteilt.

## ⊡ BERATUNGSSTELLEN

Beratung befasst sich „auf einer theoriegeleiteten Grundlage mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben und multifaktoriell bestimmten Problem- und Konfliktsituationen“ und eher nicht mit mehrdimensionaler Diskriminierung. Hinzu kommt, dass die Spezialisierung und der Schwerpunkt der jeweiligen Beratungsstelle die eindimensionale Wahl seitens Beratungssuchender und den Fokus der Beratenden (sowie die Problemdefinition) stark beeinflussen.

Die Reaktion der Beratenden auf die geschilderte Situation scheint entscheidend für die Problemdefinition zu sein. Die Beratenden versuchten zumeist, Schlichtungs- und Vermittlungsarbeit zu leisten, wobei sie sich verpflichtet fühlen, die Positionen beider Seiten des Konflikts zu verstehen, um vermittelnd zu handeln. Es wurde eher versucht, nach den „Gründen gescheiterter Kommunikation“ zu suchen als parteiisch für die Seite der Betroffenen einzutreten.

Häufig werden das Problem sowie der Grund für die Diskriminierung vielmehr in der Person der Beratungssuchenden verortet, was bei diesen das Gefühl verursachen kann, „nicht in ihrer Ganzheit“ gesehen zu werden. Einige Beratende haben beispielweise viele Ratsuchende als Menschen beschrieben, die dazu neigen, „zu schnell die Reaktion als Diskriminierung“ zu interpretieren. Die Aufklärungsarbeit bzw. ihr Versuch, eine neue Sicht auf die Erfahrung einzubringen, sei in solchen Situationen oft an der mangelnden Bereitschaft zu einem Perspektivwechsel gescheitert. Viele Beratende betonen somit die Wichtigkeit ihrer Unterstützungs- und Stärkungsrolle besonders in den Fällen, in denen Menschen nicht unbedingt wegen der Lösung des Problems zu ihnen kamen, sondern um gehört und verstanden zu werden.

Die Grundvoraussetzung der Beratenden ist ein aktives Handeln der Klient_innen als „Chefs des Verfahrens“. Nach einer Zielvorstellung sollen Klient_innen sich nicht in der Opferrolle sehen, sondern sich vielmehr zu wehren und selbst zu helfen wissen. Dies entspricht der Position, dass „Empowerment … ein zentraler Grundsatz qualifizierter Antidiskriminierungsberatung“ ist. Viele Beratende arbeiten ausdrücklich nicht mit dem Begriff „Diskriminierung“ (sondern mit einem mitgebrachten Problemkomplex), da die Darstellung einer Erfahrung als Diskriminierung die betroffene Person schwächen bzw. sie als passives Opfer positionieren und somit weiter diskriminieren könnte.

Viele Beratende sehen es als ihre Aufgabe, den mehrdimensionalen Charakter der Diskriminierung zu erkennen und darüber mit den Klient_innen gemeinsam zu reflektieren. Oft seien viele Menschen allerdings, so einige Beratende, auf eine Kategorie fixiert und nicht bereit, zu hören, dass sie in mehrdimensionaler Hinsicht diskriminiert würden.



Zwar kannten die Beratenden theoretische Grundlagen mehrdimensionaler Diskriminierung, wendeten sie jedoch in der Beratungspraxis meist nicht an bzw. waren nicht sicher, wie sie diese einsetzen sollten. Teilweise scheint die starke Spezialisierung auf ein bestimmtes Feld oder eine Kategorie die Beratenden daran zu hindern, eine kultursensible Perspektive einzunehmen bzw. Kulturalisierungen zu vermeiden. Wenn Beratende männliche Migranten als kulturell homophob beschreiben und ein Ratsuchender Diskriminierungen durch männliche Migranten „noch übler“ findet, scheint die Herausforderung darin zu liegen, Stereotype seitens der Beratenden zu reflektieren, aber auch erfahrungsbasiertes Wissen der Betroffenen zu respektieren.

## ⊡ FAZIT

**Interviewer**: *„Wie sind Deine Pläne für die Zukunft?“*
**Herr J.:** *„Keine Ahnung“ … „Wobei ich mir schon wünsche, irgendwann mit B. wegzugehen!“*
**Interviewer:** *„Wegzugehen wohin?“*
**Herr J.:** *„Weg von dieser Suche nach Glück ohne Ärger auf dieser ständige Suche nach 100% Wohlfühlen sein. Ich will irgendwann dort leben, wo ich ganze Tag glücklich sein kann nicht immer nur wenn Leute es zulassen“*

# KULTUR, GENDER UND ANDERE WIRKSAME MACHTVERHÄLTNISSE IM HERSTELLUNGS-PROZESS VON SOZIALER UNGLEICHHEIT

## ⊡ EINFÜHRUNG

Sowohl in der Beschäftigung mit Entwürfen von Kultur als auch im Umgang mit dem Begriff Geschlecht wird gleichermaßen sichtbar, dass es sich um gesellschaftlich akzeptierte Kategorien handelt, die eine Art „Ordnung" in unsere soziale Umwelt bringen. Während im Schulbereich mit der feministischen Pädagogik die Geschlechterhierarchie zum Thema gemacht worden ist, scheinen die *Kombination von Geschlecht und Kultur* bzw. Vorstellungen von kultureller Andersartigkeit nach wie vor als Zuschreibungsmerkmal zu gelten, das nicht nur implizit, sondern auch explizit hierarchisiert.

## ⊡ KULTUR

Ethnolog_innen werden oft angefragt, einen Diskussionsbeitrag zum Thema Interkulturalität zu liefern, weil angenommen wird, dass sich die Ethnologie, ausgehend von ihrem – sehr vage definierten – traditionellen Untersuchungsgegenstand den „fremden Kulturen", stärker und gründlicher als vielleicht andere Disziplinen mit den Themen „Fremdheit" und Lebenswelten – eben „Kulturen" – auseinandersetzt.

Ethnologische Forschungsergebnisse finden in der Tat ihre Anwendung oft im Vermitteln von aufbereitetem Wissen über kulturell geprägte Verhaltensweisen Anderer. Die Spannbreite reicht von interkulturellen Managementseminaren über Weiterbildungsangebote für pädagogische Lehrkräfte und Ausbildungskurse für die Entwicklungszusammenarbeit bis hin zur medizinethnologischen Beratung und dem Kampf für Kollektivrechte von Minderheiten. In der Migrations- und Integrationsforschung hat sich das Kulturparadigma erst seit den 1980er Jahren durchgesetzt, wurde jedoch durch die seit den 1970er Jahren in Gang gesetzte Hinwendung der Sozialwissenschaften zum Alltag und später zur *community* maßgeblich gestärkt. Untersuchungseinheiten sind entsprechend einzelne „ethnische Gemeinschaften", womit der Rahmen der Untersuchungsresultate schon vorweggenommen ist. Im Wechsel vom Wissenschafts- zum Alltagsdiskurs werden die kulturellen Unterschiede der sogenannten Einwanderungskohorten und der Mehrheitsgesellschaft hier besonders von seiten der politisch-administrativen Elite als Gründe für die mangelnde Integrationsfähigkeit der Zugewanderten aufgeführt. Von Seiten der mit der Integrationsarbeit in Berührung stehenden Fachleute wird andererseits auf die Bereicherung der „kulturell Anderen" hingewiesen: Man bemüht sich, das Fremde zu verstehen.

Die schärfsten Kritiker des „Kulturparadigmas" in der Integrationsforschung sprechen heute in diesem Zusammenhang von einer „Ethnologisierung der Arbeitsmigration" (Radtke, 1996). Die Fixierung auf Kultur – im Migrationskontext bedeutet dies die „mitgebrachten" Normen, Werte und Traditionen einer bestimmten sozialen Gruppe – verschleiert in der Tat strukturell bedingte Hindernisse und dürfte damit auch „die wirklichen Probleme verdecken", wie ein in der ethnologischen Migrationsforschung kaum rezipierter Warnruf eines gestandenen Ethnologen schon sehr früh lautete (Meillassoux, 1980). Für Meillassoux heißt die daraus resultierende Konseqenz, die Finger von der ethnologischen Migrationsforschung zu lassen.

Die gleiche Überlegung kann meines Erachtens jedoch auch zu einer anderen Konsequenz führen. Warum das Argument nicht umdrehen? Gerade weil ich als Ethnologin weiß, dass kulturelle Unterschiede Konstrukte sind, interessiert es mich, welche Mechanismen in der Gesellschaft an dieser Stelle wirksam werden, die es ermöglichen, die integrationshemmenden Faktoren, die sich speziell im Segment Bildung zu einem gläsernen Plafond auf dem Weg zu Statuspositionen verdichten, mit der „Kulturdifferenzdecke" zu verbergen.

## ⊡ GENDER

Es gibt gewisse Parallelen beim Umgang mit dem *Kulturbegriff* und jenem mit dem *Genderbegriff*. Ethnolog_innen werden auch hier gerne angefragt, da in den 1970er Jahren, als in den USA die sogenannten *women's studies* unter dem Einfluss des feministischer Bewegungen entstanden, vor allem nach den Ursprüngen einer geschlechterspezifischen Arbeitsteilung im Kulturvergleich gesucht wurde. Eine zusammenfassende Schlussfolgerung lautete damals, die wirtschaftliche Dominanz des Mannes sei für die generelle soziale Ungleichheitsverteilung zwischen Frauen und Männern verantwortlich. Der andere Erkenntnisstrang erklärte die universelle Vorherrschaft des Mannes mit der Teilung von öffentlicher und privater Sphäre. Die soziale Ungleichheit folgt hier aus der Tatsache, dass der Öffentlichkeit mehr Bedeutung zugeschrieben wird, da dort Macht (Herrschaft und Gewalt) ausgeübt wird. Da in den meisten Gesellschaften Männer Krieg führen und auch eher in der Lage sind, sich Wissen über die Welt außerhalb des häuslichen Bereichs anzueignen, und Frauen sich auf der anderen Seite durch ihre reproduktiven Fähigkeiten in ihren Aufgabenbereichen eher in der Nähe des häuslichen, privaten Bereichs aufhalten, werden Männern auch Führungsqualitäten und Entscheidungskompetenzen nachgesagt.

In den 1980er Jahren vollzog sich die Abkehr von der These der universellen männlichen Vorherrschaft hin zu differenzierten Untersuchungen kulturspezifischer Geschlechterverhältnisse und Bedeutungszuschreibungen bei Frauen und Männern. Die *women's studies* wurden umgetauft in *gender studies*. In dieser Neuorientierung verabschiedete man sich von der Idee, Geschlecht sei biologisch determiniert, und zeigte, dass Geschlecht immer ein kulturelles Konstrukt und somit das Resultat sozialer Prozesse sei (Hauser-Schäublin und Röttger-Rössler, 1998, 14).

Der Blick auf die kulturdeterministische Interpretation von Geschlecht öffnete zugleich Tür und Tor für eine kulturspezifische Sicht auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Dieser Ansatz tendiert zur Essentialisierung und Vereinfachung, da er andere gesellschaftlich wirksame Differenzen übersieht. In jedem Moment der Geschlechterdifferenzierung spielen auch Unterschiede bezüglich der Klassen- oder Schichtzugehörigkeit, Ethnizität, Religion sowie des Lebensstils und Alters eine Rolle.

## ⊡ INNERE VARIABILITÄT

Sowohl in der Migrations- als auch in der Geschlechterforschung wurde der Ethnologie vorgeworfen, Kultur zu essentialisieren, was diskriminierend wirke, da der Begriff – zu einem Wesensmerkmal erhoben – von strukturellen Benachteiligungen ablenke und zudem für die Verweigerung von politischen und sozialen Rechten instrumentalisiert werden könne. Dieser Vorwurf hat im Fach eine selbstkritische und selbstreflektierende Phase eingeläutet und eine Fülle von Publikationen zum Kulturbegriff initiiert. Die Abkehr von großgedachten Identitätsorientierungen, die, einmal eingeschlagen, immer wirksam bleiben, machten einer Denkidee Platz, die moderne, sogenannte multiple Identitäten erlaubt. Um die Möglichkeit von immer neu aushandelbarem sozialem und kulturellem Sein, das jeweils situativ und kontextuell zu begreifen ist, semantisch zu fassen, wurden diverse neue Begriffe eingeführt: Hybridität (Bhabha, 1994, Hall 1994), Kreolisierung (Hannerz, 1992), Variables Repertoiremodell (Marschall 1999), Transnationale Identität (Appadurai, 1991), um einige der wichtigen zu nennen.

Wie ersichtlich wird, sind das alles Begriffe, die der Pluralisierung, Heterogenisierung und Multiplizität von (post)modernem Leben Ausdruck zu verleihen suchen (vgl. Wicker, 1996). In der Ethnologie ist also diese 'Essentialisierungsdebatte' abgeschlossen (Wolf, 1999, 21-67). Die Differenzierung von Differenz, ganz im Zeitgeist der Post-Moderne, hat in der Forschung Einzug gehalten; das Bewusstsein der Pluralität, Uneinheitlichkeit und Widersprüchlichkeit von Welten und Lebensführungen ist durchgedrungen.

> *Was bedeutet aber dieser „post-moderne Relativismus" für die Umsetzungspraxis zum Beispiel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Wie setzen wir die Erkenntnis um, dass es sowohl zwischen den als auch innerhalb der Kategorien (auf Gender und Kultur bezogen) eine Vielfalt von Unterschieden gibt? Welches sind denn noch operationalisierbare soziale Einheiten, wenn wir uns multiple Identitätskonfigurationen vorstellen?*



## ⊡ DIFFERENZ UND SOZIALE KONSEQUENZ

Wie gezeigt, wird in beiden Bereichen Differenz in der Gesellschaft hergestellt, einmal durch die Einführung der Semantik Kultur, beim anderen Mal mit dem Indikator Gender. Beides sind soziale Strukturkategorien, die es erlauben, „Ordnung" in die soziale Welt zu bringen. Als zugeschriebene Merkmale kategorisieren sie nicht nur, sondern in der sozialen Interaktion werden mit ihnen auch Bewertungen verbunden, das heißt sie hierarchisieren. In ihrem Buch ‚Erziehung und Migration' untersucht das Autor_innenteam Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke auch die Mechanismen der Geschlechterordnung, die bezüglich des Verhältnisses zwischen Frau und Mann wirksam werden. Sie orientieren sich an einer Kernaussage des Ethnologen und Soziologen Erwing Goffman, so wie er sie in seinem Essay „Das Arrangement der Geschlechter" (1977 auf Englisch unter dem Titel „The Arrangement between the Sexes" erstmals erschienen) formulierte: „Nicht die sozialen Konsequenzen der angeborenen Geschlechtsunterschiede bedürfen (…) einer Erklärung, sondern vielmehr, wie diese Unterschiede als Garanten für unsere sozialen Arrangements geltend gemacht wurden (und werden), und, mehr noch, wie die institutionellen Mechanismen der Gesellschaft sicherstellen konnten, dass uns diese Erklärungen stichhaltig erscheinen" (Goffman, 1994, 106f. in Diehm und Radtke, 1999, 36).

Die feministisch orientierte Bildungsidee verpflichtet sich selbstredend einer emanzipatorischen Pädagogik, nicht nur aus Eigeninteresse, sondern auch als Konsequenz der Bildungsreform. Von daher gesehen stellte sie die „Stichhaltigkeit" und Selbstverständlichkeit der Erklärungen hierarchischer Geschlechterstrukturen in den Schulen in Frage. Eine Schule, die Chancengleichheit praktiziert, war und ist das Ziel. Parallel zu der geschlechterorientierten Gleichstellungspädagogik ging es jedoch außerdem um eine andere Pädagogik, die sich um Chancengleichheit bemühte, die sogenannte „Ausländerpädagogik", heute „Interkulturelle Pädagogik" genannt. Die Institution Schule hatte sich also dahingehend zu verändern, dass alle Kinder ungeachtet ihrer Herkunft bezüglich Geschlecht, Rasse, Klasse, Religion und Ethnizität die gleichen Zugangsmöglichkeiten zu Statuspositionen im Bildungssystem hätten. Damit die beobachtbare Ungleichheitsverteilung zu Ungunsten der Mädchen und zu Ungunsten der ausländischen Kinder behoben werden konnte, bedurfte es also kompensatorischer Maßnahmen, um das Postulat der tatsächlichen Chancengleichheit einlösen zu können. Der Ruf nach Kompensationsmaßnahmen kann folgendermaßen begründet werden:

Für den Bereich der feministischen Pädagogik zeigt Prengel (1995), dass Koedukation zwar bessere Noten für die Mädchen gebracht hat, sie also nun im Vergleich zu den Jungen bessere Schulleistungen erbringen, ihnen aber diese Verbesserung im Berufsleben wenig nutzt. Dass Koedukation so wenig zur Geschlechtergleichheit beigetragen hat, schreibt sie dem sogenannten *hidden curriculum* zu, der Tatsache also, dass nach wie vor die Interaktion zwischen der Schulklasse und den Lehrkräften von den Jungen dominiert wird, dass die Themen im Unterricht sowie die Unterrichtsmittel, aber auch die strukturellen Grundbedingungen der Schule einen *male bias* aufweisen (Prengel, 1995, 27).

Für den Bereich der *Interkulturellen Pädagogik* zeigen Prengel (1995) und Steiner-Khamsi (1992), dass trotz aller unterstützenden Maßnahmen – Übersetzungshilfen, Aufgabenstunden, Nachhol- und Stützkurse, Deutschstunden für Fremdsprachige – der erwartete Schulerfolg nicht eingetreten ist. Im Gegenteil, immer noch sind Kinder mit Migrationshintergrund in den heilpädagogisch geführten Klassen und Brückenangeboten über- und in den statushohen Schultypen untervertreten (Ehret, 1999, 10). Eine Kompensation kann hier also nur in Richtung Umorientierung gehen: einerseits durch eine Bewusstmachung des nun hier nicht geschlechter-, sondern mehrheitskulturspezifischen Lehrplans sowie durch eine Multikulturalisierung desselben (Prengel, 1995, 27, Bühlmann, 1998, 242), andererseits durch einen prinzipiellen Abschied von universell gültigen „Grosserzählungen", wie Lyotard kohärente wissenschaftliche Erkenntnistheorien nennt, der die Zuwendung zu Minderheitendiskursen möglich macht und somit die Schule dazu bringt, sich mit dem Standpunkt der „Anderen" auseinanderzusetzen (Steiner-Khamsi, 1992, 199ff.).

## ⊡ ZUM UMGANG MIT DIFFERENZ

Für den Themenbereich Gender und Interkulturalität in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ist es sinnvoll, darüber zu reflektieren, dass die Schule ein System ist, das sich selbst definiert, und zwar – unter anderem – durch die beiden Merkmale Geschlecht und Kultur, das heißt geschlechtliche und kulturelle, meist ethnische Zugehörigkeit. Beide Merkmale sind bedeutende und sinnstiftende Erklärungsmodelle, um im Schulbetrieb sowohl Differenz herstellen als auch um mit Differenz umgehen zu können. Man kann ohne weiteres die von Goffman (vgl. oben) gemachte Aussage bezüglich der Geschlechterdifferenz auf die Kulturdifferenz übertragen und beide Themenbereiche für die Institution Schule diskutieren. Die Fragen, mit der sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschäftigen kann, lauten demnach:

> *Wie werden die Differenzmodelle Gender und Kultur als Erklärungsmodelle für soziale Ungleichheit herangezogen, und was trägt das System Schule dazu bei, dass diese Erklärungsmodelle für das System selbst als evident oder als selbstverständlich gesehen werden? Sind denn die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Kulturen wirklich so groß, dass sie die eklatante Ungleichheitsverteilung aus sich heraus legitimieren könnten? Die Anschlussfrage, die sich bezüglich der Thematik weiter stellt, lautet: Wie wird dieses Erklärungsmodell im Umgang mit dem ausländischen Mädchen bzw. mit der ausländischen Frau geltend gemacht?*



Es scheint, als ob die Debatte um die Varianz innerhalb der Kategorien Geschlecht und Kultur (vgl. oben) und die Kritik an der *Essentialisierung von Differenz* (vgl. Diehm und Radtke, 1999, Prengel, 1995, Steiner-Khamsi, 1992) nicht in den obligatorischen Lehrplan und in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Einzug gehalten hat. Ich denke, es würde sich lohnen, das Thema Umgang mit Differenz *à fond* zu behandeln, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. Wenn wir uns der theoretischen Konstrukte, die für die pädagogischen Konzepte bei der Ausbildung von Lehrkräften verwendet werden, bewusst sind, das heißt verstehen, aus welcher Logik heraus argumentiert wird und mit welchen Kategorien Unterscheidungen gemacht werden, dann wird es für die Schulpraktikerinnen und -praktiker einfacher sein, verschiedene Ebenen von Differenzen zu erkennen und zu gewichten.

Der Umgang mit Differenz hat immer auch etwas mit dem Aushandeln und Bilden der eigenen Identität zu tun, da dies im Zusammenhang mit eigenen Ein- und Ausschlussmechanismen stattfindet. Diehm und Radtke (1999, 71ff.) zeigen sehr schlüssig, dass in der Schule Prozesse der Eigen- und Fremddefinition über die beschriebenen Merkmale nicht nur prozessual vorgenommen, sondern als Problemkonstruktionen festgelegt und, um die pädagogische Intervention zu legitimieren, auch institutionalisiert werden. Sie untersuchen, wie die Konstruktionsprinzipien beim Bild „fremde Frau" oder bei der „imaginären Türkin" wirksam werden. Das Bild bedient sich eines Klischees von der orientalischen – konkret: der türkischen – Kultur (übrigens ein in der westlichen Tradition sehr beliebtes Mittel der Selbstbeschreibung, wie das Edward Said schon 1978 dargestellt hat), wobei einerseits auf der Kollektivebene alle Modernisierungsdynamiken und Differenzierungen innerhalb der türkeistämmigen Gesellschaft ausgeblendet und andererseits auf der Ebene des Individuums den Personen die ihnen eigenen Auseinandersetzungen mit den durch die Sozialisation erworbenen Identifikationsangeboten abgesprochen werden.

Die Fähigkeit zu situationsgerechtem, reflektiertem Handeln wird durch die wesenhafte Verwendung von Kultur (türkisch / weiblich) in ein „eingeschriebenes“, voraussagbares Agieren uminterpretiert. So wird die „imaginäre Türkin“ zu einem „willenlosen Objekt in einem fremdbestimmten Prozess“ (Hebenstreit, 1986, 181 zitiert in Diehm und Radtke, 1999, 78) und damit auch zum Gegenstück der emanzipierten Schweizerin, als die sich die hiesige Pädagogin mit großer Wahrscheinlichkeit wahrnimmt. In diesem Moment ist die Unterscheidung in ihrer Bewertungsfunktion vollzogen. Die Situierung der eigenen Person und die der anderen („imaginäre Türkin“ und ihre Töchter) manifestiert sich nun in einem Über- sowie Unterlegenheitsverhältnis.

Ich stimme mit dem Autorenteam überein, dass hier eine *Mehrfachdiskriminierung* stattfindet, und denke, dass es sich lohnen würde, auf sachliche Weise die hier spielenden sozialen Konstrukte von Kollektiven zu „dekonstruieren“ und sich dabei mit eigenen Vorurteilen auseinanderzusetzen. Ich stimme jedoch nicht mit den Schreibenden überein, wenn sie behaupten, dass die Institution Schule durch diesen Prozess der Fremdbeschreibung in den Migrant_innen „neue Objekte für Rettungsphantasien“ (ebd., 81) gefunden hat, denn das würde ja voraussetzen, dass alle pädagogisch arbeitenden Personen einem notorischen Helfertrieb unterworfen wären, womit der gleiche, oben zurecht kritisierte, auf Klischees beruhende Mechanismus spielte: Essentialistisch verwendete Zuschreibungsmerkmale schaffen undifferenzierte Differenz.

## ⊡ FAZIT

Der Transfer vom gesellschaftlichen Unterscheidungsmerkmal ökonomisches Kapital (Klassen- / Schichtzugehörigkeit) zum Merkmal kulturelles Kapital (Zugehörigkeit zu Lebensstilgruppen, die sich durch Kleidung, Sprache, Wissensbestände usw. definieren) hat sich seit den 1980er Jahren vermehrt auch in der Alltagswelt unter dem Stichwort „Postmodernisierung" durchgesetzt (vgl. Bourdieu 1983 und 1993).

Interessant ist nun, dass diese Fragmentierung für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen Erklärungsmodellen versehen wird. Innerhalb der Mehrheitsbevölkerung ist die Rede von pluralisierter Gesellschaft, von unterschiedlichen Milieus, von alternativen Lebensweisen. Bezüglich der zugezogenen Bevölkerung findet die *Distinktion aufgrund angenommener herkunftsorientierter Merkmale* statt. Während pluralisierte Gesellschaftsteile mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinander existieren, wirkt das Zuschreibungsmerkmal *kulturelle Zugehörigkeit* als Etikette für Minderheitengruppen bewertend.

Wird nun die Kategorie *Geschlecht*, die sich in der Tat bis zu einem gewissen Grade emanzipiert hat und zumindest auf expliziter Ebene eine Hierarchisierung verweigert, kombiniert mit der Kategorie *Kultur*, dann erleben wir eine Art Rückfall in voremanzipatorische Rhetoriken, die neue Hierarchiebildungen zulassen. In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist mit dem Einzug der feministischen Pädagogik auch die Geschlechterhierarchie thematisiert worden. Die *hidden curricula* werden zum Teil sichtbar gemacht und verändert. Annedore Prengel (1995, 98) weist jedoch darauf hin, dass es selbst heute noch wichtig ist, der Bedeutung bewertender Zuschreibungskategorien auf die Spur zu kommen und die Differenzierungsdiskurse auf ihre bewertende Funktion hin zu überprüfen (interessant wäre hier beispielsweise zu sehen, ob und inwieweit strukturelle Grundbedingungen wie Selektionsmechanismen und Bewertungskriterien durch die Hintertür Kulturdifferenz wieder zur Hierarchiebildung von Geschlechterdifferenz beitragen).

Die Erkenntnisse der interkulturellen Pädagogik zu dem Konstruktionscharakter kultureller Differenz sollten nun sinnvollerweise in den pädagogischen Umgang mit Geschlechterdifferenz aufgenommen werden, womit der Wahrnehmung der Anderen in ihrer inneren Differenzierung nötig gewordene Tore geöffnet würden.



**Literatur:**

Appadurai, A. (1991): Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology.
In: R. G. Fox (Hrsg.): Recapturing Anthropology: Working in the Present (191-210). Santa Fé.

Bhabha, H. K. (1994): The Location of Culture. London.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital.
In: R. Krecke (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt (183-198). Sonderband 2. Göttingen.

Bourdieu, P. (1993): Der feine Unterschied – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.

Bühlmann, C. (1998): Interkulturelle Erziehung. Von der Absichtserklärung zur Praxis – ein langer Weg.
In: S. Prodolliet (Hrsg.): Blickwechsel. Die multikulturelle Schweiz an der Schwelle zum 21. Jahrhundert (238-248). Luzern.

Diehm, I. und Radtke, F. O. (1999): Erziehung und Migration: eine Einführung. Stuttgart.

Ehret, R. (1999): Leitbild und Handlungskonzept des Regierungsrates zur Integrationspolitik des Kantons Basel-Stadt. Basel.

Goffman, E. (1994): Das Arrangement der Geschlechter.
In: E. Goffman (Hrsg.): Interaktion und Geschlecht ( 105-158). Frankfurt am Main.

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

Hannerz, U. (1992): Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning. New York.

Hauser-Schäublin, B. und Röttger-Rössler, B. (1998): Differenz und Geschlecht – eine Einleitung.
In: B. Hauser-Schäublin und B. Röttger-Rössler (Hrsg.): Differenz und Geschlecht: Neue Ansätze in der ethnologischen Forschung (7-22). Berlin.

Marschall, W. (1999): Wozu die Kulturwissenschaften da sind.
In: J. Anderegg und E. A. Kunz (Hrsg.): Kulturwissenschaften. Positionen und Perspektiven (19-30) Bielefeld.

Meillassoux, C. (1980). Gegen eine Ethnologie der Arbeitsmigration.
In: J. Blaschke und K. Greussing (Hrsg.): Dritte Welt in Europa (53-59). Frankfurt am Main.

Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.

Radtke, F. O. (1996): Fremde und Allzufremde. Zur Ausbreitung des ethnologischen Blicks in der Einwanderungsgesellschaft.
In: H.-R. Wicker et al. (Hrsg.): Das Fremde in der Gesellschaft. Migration, Ethnizität und Staat (333-352). Zürich.

Said, E. W. (1995 [1978]): Orientalism. London.

Steiner-Khamsi, G. (1992): Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen.

Wicker, H.R. (1996): Von der komplexen Kultur zur kulturellen Komplexität.
In: H.-R. Wicker et al. (Hrsg.): Das Fremde in der Gesellschaft. Migration, Ethnizität und Staat (373-392). Zürich.

# INKLUSION IN PÄDAGOGISCHEN ARBEITSFELDERN:
## GRUNDLAGEN, KONZEPTE UND OFFENE FRAGEN

### ⊡ EINFÜHRUNG

„Patchwork“ ist eine Möglichkeit, dem Gedanken der Inklusion, dem es um den Zusammenhang von Vielfalt und Gemeinsamkeit geht, ästhetisch Gestalt zu geben. Das Jüdische Museum in Berlin hat Raum zur Verfügung gestellt für die Ausstellung eines dreidimensionalen Patchworks in Form einer Säule. Sie war anlässlich des 11. Septembers 2011 von muslimischen, christlichen und jüdischen Jugendlichen aus vielen einzelnen Kisten, die sie individuell mit ihren religiösen Symbolen bemalt hatten, zu einer einzigen gemeinsamen Skulptur zusammengefügt worden. In manchen pädagogischen Projekten bringt jede/r Teilnehmende ein Stückchen Stoff mit, und daraus wird eine Patchworkdecke genäht – als Bild für die Gemeinsamkeit, die aus dem Einzigartigen, Verschiedenen entsteht. Auch in dem amerikanischen Slogan „Celebrate Diversity“ und dem kanadischen Slogan „Diversity our Strength“ zeigen sich weltweite Entwicklungen. In einer breiten politischen, kulturellen und pädagogischen Strömung kommt die Gemeinsamkeit der Inklusiven Pädagogik mit der Diversity-Education, der Pädagogik der Vielfalt, der Menschenrechtsbildung und der demokratischen Erziehung zum Ausdruck. Alle diese pädagogischen Konzepte dienen den gleichen Zielen. Sie alle betonen in ihren jeweiligen Formulierungen nur verschiedene Aspekte der gemeinsamen Intention. Sie alle verknüpfen unter anderem Interkulturelle, Geschlechterbewusste und Integrative Pädagogik. Darin zeigt sich, dass wir es mit einer sehr vielschichtigen, internationalen pädagogischen Bewegung zu tun haben, deren theoretische Grundlagen und alltägliche Handlungsmöglichkeiten im Folgenden erörtert werden sollen.

### ⊡ GRUNDLAGEN

Für eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema „Inklusive Pädagogik“ ist die Klärung ihrer grundlegenden Kategorien „Egalität“ oder „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“ oder „Heterogenität“ wichtig. Was diese Kategorien bedeuten, zeigt sich nicht voraussetzungslos einfach so. Denn erst unsere Wahrnehmungsperspektiven und Begriffe lassen die Gleichheiten und die Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen in schulischen und außerschulischen pädagogischen Arbeitsfeldern hervortreten.



#### ZUR PERSPEKTIVE DER GLEICHHEIT

Inklusive Pädagogik eröffnet zunächst eine Perspektive, in der die Gleichheit der Adressaten von Bildung bewusst werden kann. Um sinnvolle Aussagen dazu zu treffen muss präzisiert werden, in welchen Hinsichten von Gleichheit die Rede sein soll. Denn mit allgemeinen, pauschalen Gleichheitsaussagen gehen undifferenzierte Gleichsetzungen einher, also die Ineinssetzung aller Lernenden und damit genau das, was Inklusive Pädagogik nicht intendiert. Für Inklusive Pädagogik sind vielmehr ganz bestimmte Hinsichten der Gleichheit grundlegend. Sie sieht die Angehörigen ihrer Zielgruppen als Gleiche an hinsichtlich ihrer Grundbedürfnisse nach ausreichend Nahrung, nach feinfühliger Bindung an eine verlässliche Bezugsperson, nach gleichberechtigten Peer-Beziehungen, nach freier Bewegung und nach reicher geistiger Anregung. Darüber hinaus sieht sie die Angehörigen ihrer Zielgruppen als Gleiche an hinsichtlich ihres Rechts auf Bildung und weiterer Rechte. Diese Gleichheitshinsichten, diese Bedürfnisse und Rechte, die alle gemeinsam haben, sind vor allem in einem Dokument verbrieft: in jener der Kinderrechtskonvention, die sich auf 0- bis 18-Jährige bezieht (Vereinte Nationen 1989). Und – über diese Altersgruppe hinaus – betont die Behindertenrechtskonvention einmal mehr das Gleichheitsrecht auf Bildung für ausnahmslos alle (Vereinte Nationen 2006: vgl. auch Wernstedt und John-Ohnesorg, 2011)! Auf der Basis einer solchen Gleichheit eröffnet Inklusive Pädagogik eine Perspektive, in der die Verschiedenheit der Lernenden in den Vordergrund tritt.

#### ZUR PERSPEKTIVE DER HETEROGENITÄT

Die Reflexion von Verschiedenheit lässt sich auf mehrere wichtige Bedeutungsebenen auffächern, die auch ineinandergreifen und von denen ich hier vier vorstelle: Verschiedenheit, Vielschichtigkeit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit (vgl. Heinzel und Prengel, 2002).

### ❶ VERSCHIEDENHEIT

*Heterogen* wird primär in der Bedeutung von *verschieden, anders, plural* aufgefasst und zwar bezogen auf die Differenzen zwischen Gruppen, auf gruppeninterne Untergruppen und schließlich auf die Differenzen zwischen einzelnen Personen, also auf ihre individuelle Einzigartigkeit.

Wenn plurale Differenzen wahrgenommen werden sollen, wird eine Reihe von Kategorien benutzt. Durch sie kann für unsere Wahrnehmung deutlich werden: Kinder und Jugendliche (auch Erwachsene) unterscheiden sich hinsichtlich ihres Alters, ihrer ökonomischen Lebenslagen, ihrer ethnisch-kulturellen Herkunft, ihrer religiösen Glaubensrichtungen, ihrer Geschlechtszugehörigkeiten, ihrer sexuellen Orientierungen, ihrer Herkunftsfamilien und der Qualität ihrer Bindungserfahrungen, ihrer körperlichen, emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung und Sozialisation, ihrer Erfahrungen in den Peergruppen sowie ihrer individuellen Bildungsbiografien. Aber diese vielen Stichworte bilden menschliche Diversität nicht etwa vollständig ab. Es gibt eine Fülle weiterer Gruppierungen, die zu erwähnen sind. Dazu gehören, um nur einige Beispiele aus der Lebensphase Kindheit zu nennen, die Kinder beruflich Fahrender, die Kinder ohne sicheren Aufenthaltsstatus, die hochbegabten Kinder, die Kinder aus Regenbogenfamilien, die Kinder mit psychisch kranken Eltern, die Kinder mit kriminellen Eltern, die Pflege- und Adoptivkinder, vernachlässigte, missbrauchte und misshandelte Kinder, reiche Kinder, luxusverwahrloste Kinder, Halbwaise und elternlose Kinder, kranke Kinder, sterbende Kinder und Kinder, denen es so gut geht wie nie einer Generation zuvor.

Daraus folgt: Wird Heterogenität auf wissenschaftlicher Ebene zum Erkenntnis leitenden Interesse, so entstehen Forschungsvorhaben, die die Subjekte von Bildung in ihrer Mannigfaltigkeit untersuchen, um herauszufinden, wie verschieden sie als Einzelne, in Gruppierungen oder als Generation im Unterschied zu anderen Generationen leben und lernen. Eine sehr populäre Studie ist in diesem Zusammenhang die Publikation des Schweizer Kinderarztes Remo H. Largo (2000) zum Thema „Kinderjahre“. In pädagogischen Arbeitsfeldern findet sich als entsprechendes handlungsleitendes Motiv der Wunsch, der Verschiedenheit der Kinder in der Praxis gerecht zu werden. Heterogene Lerngruppen werden nicht nur in Kauf genommen, sondern als bereichernd favorisiert (vgl. etwa Preuss-Lausitz, 1993; Hinz, 1993; Schader, 2000).

Für „Inklusive Pädagogik“ ist charakteristisch, dass sie nach der Pluralität der Hinsichten fragt und so eine Fülle von Perspektiven auf die sogenannten „Heterogenitätsdimensionen“ eröffnet. Sie baut auf der Integrativen Pädagogik (Deppe-Wolfinger et al., 1990) auf und führt sie weiter, indem sie auch die Geschlechterpädagogik und die Interkulturelle Pädagogik, die jeweils eine Heterogenitätsdimension in den Blick nehmen, aufgreift und miteinander verbindet.



### ❷ VIELSCHICHTIGKEIT

In einer weiteren Perspektive richtet sich die Aufmerksamkeit auf intrapersonelle oder intrakollektive Heterogenität, also auf die personale oder gruppenbezogene Vielschichtigkeit. Die Tatsache, dass die kindliche Persönlichkeit – wie die aller Menschen – viele verschiedene, ja gegensätzliche Persönlichkeitsanteile aufweist und nicht eindimensional zu begreifen ist, wird in der Psychoanalyse anhand des Theorems des Unbewussten gefasst. Aktuelle psychologische Forschungen arbeiten mit einem vielschichtigen Modell des Selbst, das eine Vielzahl von Substrukturen aufweist (Hannover, 1997).

Daraus folgt eine Aufmerksamkeit für die jeweils nicht im Vordergrund sichtbaren Persönlichkeitsanteile, und wir fragen uns etwa, welche ganz anderen Empfindungen sich hinter der Aggressivität, hinter der Hilfsbereitschaft, hinter der Höchstleistung usw. eines Kindes oder auch eines Erwachsenen verbergen könnten. In dieser Perspektive können wir auch Seiten an uns selbst entdecken, die uns selbst fremd sind. Julia Kristeva (1990) hat das in ihrer Studie zum Thema Fremdheit thematisiert. Wichtig ist an dieser Stelle ein Hinweis auf die Theorie der Intersektionalität (Mc Call, 2005). Dieser zunächst in der feministischen Forschung entwickelte Ansatz untersucht die Tatsache, dass die genannten Differenzlinien sich überschneiden. Er macht klar: Menschen gehören nicht nur einer Geschlechtergruppe, sondern auch anderen Gruppierungen an, zum Beispiel Altersgruppen, sozialen Schichten, Kulturen oder Ethnien.

Wir sind herausgefordert, plurale sozialstrukturelle Kategorien zu untersuchen und pädagogisch handelnd zu berücksichtigen. Nur dann lassen sich polarisierende Pauschalisierungen vermeiden. Das lässt sich besonders deutlich an der Jungendebatte zeigen: Wenn man darauf verzichtet, andere Gruppenzugehörigkeiten der Jungen, etwa ihren Sozialstatus mitzudenken, fördert man Vorurteile, so wie es gegenwärtig hinsichtlich der Jungen mit Migrationshintergrund geschieht, bei denen die Überschneidung mit weiteren Heterogenitätsdimensionen, zum Beispiel mit der ökonomischen Lebenslage oft nicht berücksichtigt wird.

### ❸ VERÄNDERLICHKEIT

Äußerst wichtig ist für die Inklusive Pädagogik die Aufmerksamkeit für die Veränderlichkeit der Gruppierungen oder der einzelnen Person. Heterogen wird hier interpretiert als *prozesshaft, in Bewegung, dynamisch sich entwickelnd*. Forschung soll angesichts dieser Dynamik in wissenschaftlichen Biografie- und Langzeitstudien sowie in sozialwissenschaftlichen und sozialhistorischen Studien der Tatsache gerecht werden, dass Menschen als Einzelne und als soziale Gruppierungen niemals völlig gleich bleiben und Veränderungen in der Zeit erfassen. Die Deutung von Heterogenität als Veränderlichkeit in der Zeit, als Vorher-Nachher-Differenz, ist äußerst folgenreich: Denn daraus folgt der Verzicht auf identifizierende Festschreibungen aller Art: ob sie sich nun auf kulturelle Differenzen, auf Ability-Differenzen, auf Geschlechterdifferenzen oder auf Aussagen zur individuellen Diagnostik beziehen. Stets geht es darum, zu beachten, dass Aussagen über Menschen grundsätzlich iterativ, das heißt nur als vorläufig gültige Arbeitshypothesen getroffen werden sollten.

Diese Dynamik betonen gegenwärtig Ansätze, die die Vorsilbe „trans“ benutzen, so zum Beispiel „Transkulturalität“ und „Transgender“ oder auch „Transitionen“. In diesem Sinne fokussieren auch die Disability-Studies auf Transgressionen, wenn sie zum Beispiel als Motto wählen: „*Behindert ist man nicht, behindert wird man*“ (vgl. Degener, 2007; Prengel, 2007).

### ❹ UNBESTIMMTHEIT

Besonders interessant ist für die Inklusive Pädagogik ein Verständnis von *„Heterogen“* im Sinne von *unbegreiflich* und *unsagbar.* Diese Deutung stellt heraus, dass Begriffe, Definitionen, Daten, Diagnosen und Forschungsergebnisse Realität nicht abbilden können. Stets existieren relevante Aspekte der Kinder, mit denen wir arbeiten oder über die wir forschen, die unsere Erkenntnisse nicht erfasst haben. „Heterogenität“ als Erkenntnismotiv enthält also auch immer die Frage danach, wie eine jede wissenschaftliche Aussage, zum Beispiel über Kindheit und Jugend, begrenzt, unvollständig, vorläufig und fehlbar ist (Wimmer und Schaefer, 1999; Marotzki, 1988). Daraus folgt die Einsicht, dass es unmöglich ist, einen Menschen definitiv zu diagnostizieren oder einer Kategorie zuzuordnen. Unerlässlich ist die Offenheit für Unbestimmtes, Unvorhergesehenes, Unbekanntes und damit auch für Spontaneität, Eigenlogik und Kreativität von Einzelnen und von Subkulturen sowie eine vehemente Kritik an etikettierenden Zuschreibungen. Zugleich sind fachlich fundierte Kategorien für soziale oder kulturelle Lebenslagen, für Behinderungsarten und für Geschlechter unverzichtbar, denn ohne sie wären weder Bildungsstatistik noch Kommunikation über pädagogische Konzepte noch diagnostische Aussagen möglich! Wir sollten allerdings wissen, dass kategoriale Aussagen immer nur Annäherungen an individuelle und soziale Wirklichkeit erlauben.



## EGALITÄRE DIFFERENZ ALS GLEICHE FREIHEIT

Nach der Reflexion der für die Inklusive Pädagogik relevanten, komplexen Bedeutungen von Gleichheit und Verschiedenheit geht es nun darum, zu klären, wie wir uns den Zusammenhang von Gleichheit und Verschiedenheit vorzustellen haben. Heterogenität wird prägnant durch Abgrenzung von Homogenität und Hierarchiebildung, also von Angleichung und von Rangordnungen. Monistische, das heißt vereinheitlichende, identifizierende, klassifizierende, linear vergleichende und hierarchisierende Denkweisen werden kritisiert. Dieses Denken der Differenz ist ein Kind jenes kulturgeschichtlichen Phänomens, das wir „Postmoderne“ nennen. Auch zur Kritischen Theorie besteht ein wichtiger Bezug, der im berühmten Diktum Adornos, dem Wunsch „Ohne Angst verschieden sein können“ (Adorno, 1976, 130f.; vgl. auch Friedeburg, 1994, 1997), zum Ausdruck kommt. Aber ähnliche Denkfiguren finden sich auch in älteren Traditionslinien aufgeklärten Denkens, zum Beispiel in Lessings Figur „Nathan der Weise“. Daran wird deutlich: Die Wertschätzung von Gleichheit und Verschiedenheit ist unauflöslich miteinander verbunden, beide bedingen einander. Denn Gleichheit ohne Differenz wäre Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit wäre Hierarchie. So einsichtig dieser Zusammenhang ist, so schwierig ist es in Theorie und Praxis doch, seine Komplexität nicht zu einer Seite hin aufzulösen.

Die Denkfigur der egalitären Differenz bringt präzise auf den Begriff, um was es geht (Prengel, 2006). Sie ist eigentlich nur ein anderes Wortspiel für das, was den Kern der Menschenrechtsidee ausmacht: Die gleiche Freiheit, die allen Menschen zukommt! Bei Lichte betrachtet, ist das Wertschätzen von Vielfalt nichts Anderes als das Wertschätzen von Freiheit. Wie ich ausgeführt habe, zeichnet sich Heterogenität ja gerade durch ihre Unbestimmbarkeit aus, die beinhaltet, dass es gerade nicht darum geht, Menschen auf eine Identität – zum Beispiel als behindert, als Ausländer, als Migrant, als männlich oder weiblich – festzulegen. Es geht um das Ideal, jedem lernenden Menschen die Möglichkeit zuzugestehen, einen eigenen Lernweg und einen eigenen Lebensentwurf zu suchen. Darin, dass das für jede Person gleichermaßen gelten soll, und darin, dass jeder Person ihr individueller Eigensinn gleichermaßen zugestanden wird, zeigt sich der unauflösliche Zusammenhang vom Recht auf Gleichheit und vom Recht auf Freiheit (Prengel, 2010a; Pauder-Studer, 2000).

Ich fasse den ersten Teil des Beitrags zusammen: Ausgangspunkt von Inklusion in der Pädagogik ist die Gleichheit und Verschiedenheit der Adressaten von Bildung. Inklusive Pädagogik stellt sich die Aufgabe, das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit neu zu definieren und neu auszubalancieren. Inklusive Pädagogik arbeitet daran, im Sinne der gleichen Freiheit das demokratische Gleichheitsprinzip ohne den Zwang zur Angleichung gelten zu lassen und Freiheit für Vielfalt ohne den Drang zur Hierarchiebildung wertzuschätzen, ja sogar zu feiern. Darin kommt eine visionäre Hoffnung zum Ausdruck: Eine Inklusive Pädagogik der heterogenen Lerngruppe möge im gesellschaftlichen Teilsystem *Bildungswesen* Beiträge zur Demokratisierung in der aktuellen Phase moderner Gesellschaften leisten.

## ⊡ KONZEPTE

Aus dem bisher Gesagten geht hervor: Menschenrechtserklärungen, demokratische Verfassungen und die ihnen verpflichteten inklusiven Bildungsmodelle formulieren Ziele. Sie ermöglichen Orientierung. Sie sind jedoch nicht Beschreibungen gesellschaftlicher Wirklichkeit. Das reale Leben ist widersprüchlich, Demokratie ist – in allen gesellschaftlichen Bereichen – unvollkommen. Es ist wichtig, dass wir Zielformulierungen nicht mit Tatsachenbehauptungen verwechseln. Menschenrechts- und Demokratietheorien haben klargestellt, dass die Realität auch in demokratischen Gesellschaften mit den historisch stets gegebenen Brüchen und Unvollkommenheiten zu tun hat (vgl. zusammenfassend Prengel, 2011). Es wäre darum falsch, die Inklusive Pädagogik zu idealisieren. Es ist unerlässlich, dass wir auch die Inklusive Pädagogik als fehlbar und in ihrer Verwickeltheit in gesellschaftliche Zwänge und menschliche Schwächen begreifen. Doch auch und gerade angesichts dieser Einsicht kann Inklusive Pädagogik Schritte zur Demokratisierung in der Bildung gehen. Auf der Basis eines solchen realistischen und reflexiven Inklusionsverständnisses sollen im Folgenden Konzepte inklusiver Bildung auf drei Ebenen des Bildungswesens analysiert werden, auf der institutionellen, der didaktischen und der relationalen Ebene.

### INSTITUTIONELLE EBENE

Inklusive, diversitätsbewusste Pädagogik beginnt mit institutioneller Gleichheit. Alle verschiedenen Schülerinnen und Schüler sollen für die Jahre der Grundbildung, also vom 1. bis zum 10. Schuljahr, in einer gemeinsamen Schule lernen. Und über die Schule hinaus sollen sich alle Orte der Bildung, seien sie frühpädagogisch, sozialpädagogisch, sportpädagogisch, vereinspädagogisch (z.B. in der Jugendfeuerwehr) ausgerichtet oder in der Jugendhilfe oder Erwachsenenbildung angesiedelt, für alle öffnen und niemanden ausgrenzen.

In Deutschland ist die eine Schule für fast alle Kinder, mit Ausnahme der Behinderten, beginnend mit der ersten Demokratie auf deutschem Boden, der Weimarer Republik, also 1919, flächendeckend realisiert worden. Nicht zu vergessen ist, dass diese demokratische Schule Vorläufer hatte. Zum Beispiel wurde in dem kleinen brandenburgischen Dorf Reckahn[4] 1773 eine schön gebaute Dorfschule eröffnet, in der ein sehr gut ausgebildeter und gut bezahlter Lehrer, Julius Heinrich Bruhns, Mädchen und Jungen unterrichtete. Die Schule wurde begründet von den preußischen Landadeligen Christiane Louise und Friedrich-Eberhard von Rochow (vgl. Schmitt, 2007).

Kommen wir zur Gegenwart: Nachdem schon seit den 1970er Jahren integrative Modelle erfolgreich arbeiteten (Kron, 2006), führen die nach wie vor separierenden Strukturen des deutschen Bildungswesens für 40% der Schülerinnen und Schüler zur Erfahrung des Ausschlusses aus der bisherigen Lerngruppe (Tillmann, 2006). Schlechte Leistungsbewertungen führen zu Zurückstellungen, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen sowie Abschulung. Nur etwa 16% der Kinder mit Behinderungen werden integrativ in der Regelschule unterrichtet. Aber auch andere gesellschaftliche Hierarchien, die sich an Heterogenitätsdimensionen festmachen, finden ihren Ausdruck im Bildungswesen. Wir wissen: Ein Teil der Jungen, Unterschichten- und Einwandererkinder sind in der Schule benachteiligt. Die Benachteiligung der Mädchen kommt vor allem im Berufsleben zum Ausdruck. Für die kleine Minderheit der Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung kommen zusätzlich zahlreiche Klassen- und Schulwechsel, Überweisungen in Heime, Psychiatrien und Pflegefamilien hinzu (Stähling, 2010). Alle diese institutionellen Abstufungen gehen mit der Erfahrung der Trennung und der Deklassierung einher. Zu klären ist genauer, in welchen Fällen Trennungen als emotionale Gewalt einzustufen sind (Urieta, 2011).

Inklusive Pädagogik bedeutet, dass das Recht auf Bildung in einer bestimmten institutionellen Form umgesetzt wird. Und zwar so, dass alle jungen Lernenden sich ihre Grundbildung in einer Schule aneignen. Kinder mit verschiedenen Leistungsfähigkeiten, Kinder verschiedenen Geschlechts, verschiedener ökonomischer, sozialer und kultureller Herkunft und Kinder mit den verschiedensten, auch schwierigen, Verhaltensmustern – für sie alle soll eine Institution, ein Haus des Lernens verantwortlich sein! Die eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler ist der einzige gesellschaftliche Ort, der Angehörige aller Gruppierungen unter einem Dach versammelt. Die eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler manifestiert wie keine andere Institution die Gleichheit aller Verschiedenen der ganzen Gesellschaft im Hinblick auf ihr Recht auf Bildung. Sie enthält das Potential, zum Zusammenhalt in demokratischen Gesellschaften beizutragen und Anomien, das heißt Zerfallstendenzen, entgegenzuwirken.

[4] Im heutigen Museumsdorf Reckahn befindet sich das Rochow-Museum mit Ausstellungen in Schloss und Schule. Weitere Informationen, auch zur Rochow-Forschung über: http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/

Wichtig ist an dieser Stelle auch ein Blick auf den Elementarbereich (Riedel, 2007; Kronund Prengel, 2009; vgl. zusammenfassend Prengel, 2010 a; 2010b). Die empirischen Erhebungen zeigen hier: Gegenwärtig kann in Deutschland bei einem Viertel der regulären Kindergärten davon gesprochen werden, dass sie – in unterschiedlichen Ausprägungen – weitgehend alle Kinder aufnehmen. In dieses Viertel aller Kindertagesstätten geht heute die Hälfte aller behinderten Kinder, während die Regelschulen sich Zeit lassen und etwa ein Sechstel der behinderten Kinder aufnehmen. Die sozioökonomisch benachteiligten Kinder, unter ihnen ein erheblicher Anteil mit Migrationshintergrund, besuchen tendenziell etwas weniger den Kindergarten. Und innerhalb der Schule sind sie von Bildungsarmut betroffen (Edelstein, 2007).

Das frühpädagogische Angebot bildet die Grundlage der Schulpädagogik. Es muss vor allem für die kleine Gruppe sozial benachteiligter Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, erreichbar gemacht werden. Umstritten ist, wie das geschehen soll, ob mit einer Verfeinerung eines niederschwelligen Angebots oder indem zunächst das letzte Kindergartenjahr verpflichtend gemacht wird (Bien, Rauschenbach und Riedel, 2006). Sozial benachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund sollen möglichst früh, schon vor dem dritten Lebensjahr, Kindertagesstätten besuchen, um frühzeitig die deutsche Sprache zu lernen. Auch für Kinder mit Behinderungen ist nach Seitz (2009, 39) der Kontakt zu Gleichaltrigen schon vor dem dritten Lebensjahr entwicklungsförderlich. Auf der institutionellen Ebene ist hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern aus verschiedenen soziokulturellen Lebenszusammenhängen und hinsichtlich der Kooperation mit Behörden und vielfältigen lokalen Partnern das Modell der Familienzentren ein wichtiger Ansatz (Syassen, 2009). Wie Reinhard Stähling hat auch Ulrike Becker mit dem „Projekt Übergang“ ein Modell geschaffen, in dem Angehörige verschiedener pädagogischer Berufe – aus Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Schulpädagogik und Jugend- und Schulämtern – zusammenarbeiten (Becker und Prengel, 2010). Es gelingt so, Kinder in schwierigsten Lebenslagen in ihrem sozialen Umfeld an ihrer Schule zu halten.

Zentral sind auf der institutionellen Ebene weitere Punkte, darunter etwa die ausreichende Ausstattung mit Ressourcen. Ein zentrales Problem der schulischen Inklusion ist gegenwärtig, dass sie als Sparmodell missbraucht wird. Es ist erforderlich, dass alle personellen und sächlichen Ressourcen, die Kindern mit Behinderung in Sonderschulen zugute kommen, mit ihnen in die Regelschule einwandern und ihnen auch dort zur Verfügung stehen! Sonderpädagoginnen und –pädagogen werden in der Inklusiven Schule mit ihren Kompetenzen gebraucht. Das Modell der sonderpädagogischen Beratung nach Reiser (1998) sieht vor, dass sie fachliches Wissen recherchieren und an die Klassen- und Fachlehrer weitergeben, damit diese auf dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand pädagogische Angebote gestalten können. Wenn diese Funktion nicht wahrgenommen wird, und wenn die Sonderpädagogen sich in der Regelschule mit beeinträchtigten Kindern unreflektiert zurückziehen, kommt es leicht zur Bildung der – von Helmut Reiser so genannten – „Sonderschule in der Westentasche“. Ziel ist also eine intensive multiprofessionelle Kooperation, realisiert über verbindliche, regelmäßige Teamsitzungen und Supervision sowie systematische Fortbildung. Auch die Kooperation mit externen Partnern ist unerlässlich: Sie dient unter anderem dazu, dass spezielle außerschulische Hilfen in die Schule zum Kind kommen. Grundsätzlich haben inklusive institutionelle Strukturen die Aufgabe, Halt zu geben, die Bindung an die Eltern zu stützen und verlässliche Beziehungen zu Erwachsenen und zu Gleichaltrigen zu ermöglichen.



## DIDAKTISCHE EBENE

Die Didaktik der heterogenen Lerngruppe beruht auf der Kritik der Gleichschrittigkeit des immer noch in vielen Schulen vorherrschenden Unterrichts und dem Erfolg eines differenzierenden Unterrichts (Ahrbeck et al., 1997). Inklusive Didaktik hat, wenn es um gemeinsames Leben und Lernen von Mädchen und Jungen mit und ohne Behinderungen sowie mit verschiedenen sozioökonomischen und soziokulturellen Herkünften geht, bestimmte Gleichheiten und bestimmte Freiheiten für Heterogenität zu ermöglichen. Und es gibt zahlreiche Schulen, die in diesem Sinne arbeiten. Die Didaktik der heterogenen Lerngruppe ist möglich, und es ist lange erprobt, wie sie zu realisieren ist. Zum lange erprobten didaktischen Repertoire gehören die reformpädagogischen Ansätze mit Innerer Differenzierung durch Freiarbeit, Projektarbeit, Klassenräte und Kreisgesprächen. Der Öffnung für heterogene Interessen, Themen und Kreativität der Schülerinnen und Schüler einerseits steht die Notwendigkeit einer zielgleichen Vermittlung von festgelegten Kompetenzen in den Kulturtechniken andererseits gegenüber. Ich möchte dafür plädieren, diese beiden Richtungen nicht gegeneinander auszuspielen, sondern didaktisch miteinander zu verknüpfen. Beides ist mit guten Gründen notwendig: die Freiheit für kindlichen Eigensinn und das so weit wie individuell mögliche Erlernen von Kulturtechniken. Lehrer und Schüler brauchen für einen solchen Unterricht sowohl ein Unterstützungssystem, das Kompetenzstufenmodelle und darauf abgestimmte Lernmaterialien für differenziertes Lernen während der Freiarbeit umfasst, als auch ein offenes, immer wieder zu ergänzendes Materialangebot für selbstbestimmte, kreative Aktivitäten.

Für die Rückmeldungen zu schulischen Leistungen ist in der Inklusiven Pädagogik ein mehrperspektivischer Leistungsbegriff erforderlich. Grundlage jeder Leistungsbewertung bildet die bedingungslose Anerkennung jedes Lernenden als Mitglied einer Lerngemeinschaft. Diese Anerkennung sollte sowohl in respektvollen alltäglichen Interaktionen als auch in Symbolen und Ritualen, mit denen Zugehörigkeit inszeniert wird, zum Ausdruck kommen. Auf dieser Basis können Kompetenzen benannt werden, indem individuelle Vorher-Nachher-Vergleiche, Vergleiche mit einer Lehrplannorm und schließlich auch Vergleiche mit anderen Schülerinnen und Schülern vorgenommen werden. Es wäre falsch, diese Perspektive des Leistungsvergleichs mit anderen (soziale Bezugsnorm) in der Inklusiven Pädagogik auszublenden, etwa weil die Leistungsschwächeren gekränkt und die Stärkeren arrogant werden könnten. Auf der Basis einer verlässlichen Anerkennung als gleichberechtigtes Mitglied einer Gemeinschaft ist es möglich und manchmal auch unerlässlich, dass Erziehende mit den Lernenden die Erfahrung, dass es verschiedene Leistungsstände gibt, verständnisvoll thematisieren.

## BEZIEHUNGSEBENE

Für die Begründung und Realisierung Inklusiver Pädagogik ist die Ebene persönlicher Beziehungen zentral. Als stichhaltiges Argument für die gemeinsame Erziehung wird immer wieder postuliert, gerade in der Frühpädagogik dürfe Kindern mit und ohne Behinderung, Kindern aus verschiedenen Kulturen und Subkulturen, Kindern auf verschiedenen Entwicklungsständen oder aber Kindern verschiedenen Geschlechts das Zusammensein mit den jeweils anderen nicht vorenthalten werden. Aus Separation folgt, dass Kindern die Möglichkeit, gemeinsam mit anderen Kindern aufzuwachsen und mit ihren Lebenssituationen vertraut zu werden, genommen wird. Diese Separation in der Kindheit ist für alle späteren Lebensphasen folgenreich, weil eine wichtige Chance, die kulturell verankerte Abwehr zum Beispiel gegen Menschen mit Behinderungen oder mit anderem soziokulturellem Hintergrund als fremd und bedrohlich aufzulösen, nicht wahrgenommen wird. Die Siegener Integrationsforscherin Maria Kron formuliert pointiert: „In der Entwicklungslogik ist es widersinnig, Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen als Jugendliche oder Erwachsene zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren“ (Kron, 2008, 193).

Situationen, in denen Peer-Beziehungen erschwert sind, können anhand von vier charakteristischen Mustern analysiert werden. Diese Beziehungsmuster wurden in frühpädagogischen Forschungsprojekten (Kron, 2008; Ytterhus, 2008, Kreuzer, 2008) erhoben; jeweils altersbezogene Varianten solcher Beziehungsmuster lassen sich auch in den Peergruppen auf anderen Bildungsstufen finden. Wenn dominanzbestrebte Kinder durch physisch oder verbal aggressives Auftreten eine stabile Hierarchie etablieren, kommt es zur Ausgrenzung von Anderen. Wenn überlegen erscheinende Kinder Hilfe gegenüber Schwächeren übergriffig ausleben, können sie versäumen, sowohl die Bedürfnisse des vermeintlich Schwachen als auch die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen. Wenn Kinder sich gerade erst neue Regeln und Routinen angeeignet haben, können sie dazu neigen, diese sehr rigide zu vertreten und andere Kinder, die zum Beispiel aufgrund einer Behinderung dem neuen Anspruch nicht genügen, abzulehnen. Hier sind auch Fähigkeiten der Körperbeherrschung und der Kontrolle von Mundschluss, Blase und Darm zu nennen, so dass es vorkommen kann, dass inkontinente Kinder es besonders schwer haben, akzeptiert zu werden. Wenn Kinder mit geringer Fähigkeit zur Selbststeuerung und mit eigener Orientierungslosigkeit nicht in der Lage sind, sich anderen auf akzeptable Weise anzunähern, können sie andere stören oder verletzen. Die Frankfurter Präventionsstudie (Leuzinger-Bohleber et al., 2006) zeigt ebenso wie die Dissertation von Kirstin Urieta (2011), wie biografische Brüche und Belastungen dazu führen, dass Beziehungsstörungen in Bildungseinrichtungen als Verhaltensstörungen sichtbar werden und dann häufig als ADHS bezeichnet werden.

Ein zentrales Thema jeder Pädagogik, auch der Inklusiven Pädagogik, ist die pädagogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Im Folgenden soll über einige Beobachtungen berichtet werden, die im Kontext des überregionalen Projektnetzes INTAKT („Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern“) gesammelt werden konnten. Das Team des INTAKT-Projekts an der Universität Potsdam ist dabei, mehr als 500 Beobachtungstage aus dem Anfangsunterricht auszuwerten. Dabei wird sichtbar, dass Kinder in Kitas und Schulen sowohl Ermutigungen als auch Verletzungen durch professionelle pädagogische Fachkräfte erfahren und wie bei einigen Kindern durch etikettierendes Handeln Leistung und Lernfreude blockiert werden. Die Beobachtungen belegen auch, dass es möglich ist, Kinder, die noch keinen Zugang zum Unterrichtsangebot finden, kreativ in ihrer Leistungsfähigkeit anzuerkennen und zur Leistung anzuregen. Es zeigt sich darüber hinaus, dass die Peergruppen sich von den Haltungen der Erwachsenen anstecken lassen. Auch Inklusive Pädagogik ist nicht grundsätzlich davor gefeit, dass Lernende missachtet werden. So fanden wir bei unseren Beobachtungen im gemeinsamen Unterricht neben einer Mehrzahl äußerst sensibel und geduldig handelnder Lehrpersonen auch vereinzelt Lehrende, die sich vorwiegend destruktiv äußerten (Prengel, 2012; vgl. auch Prengel, 2011).

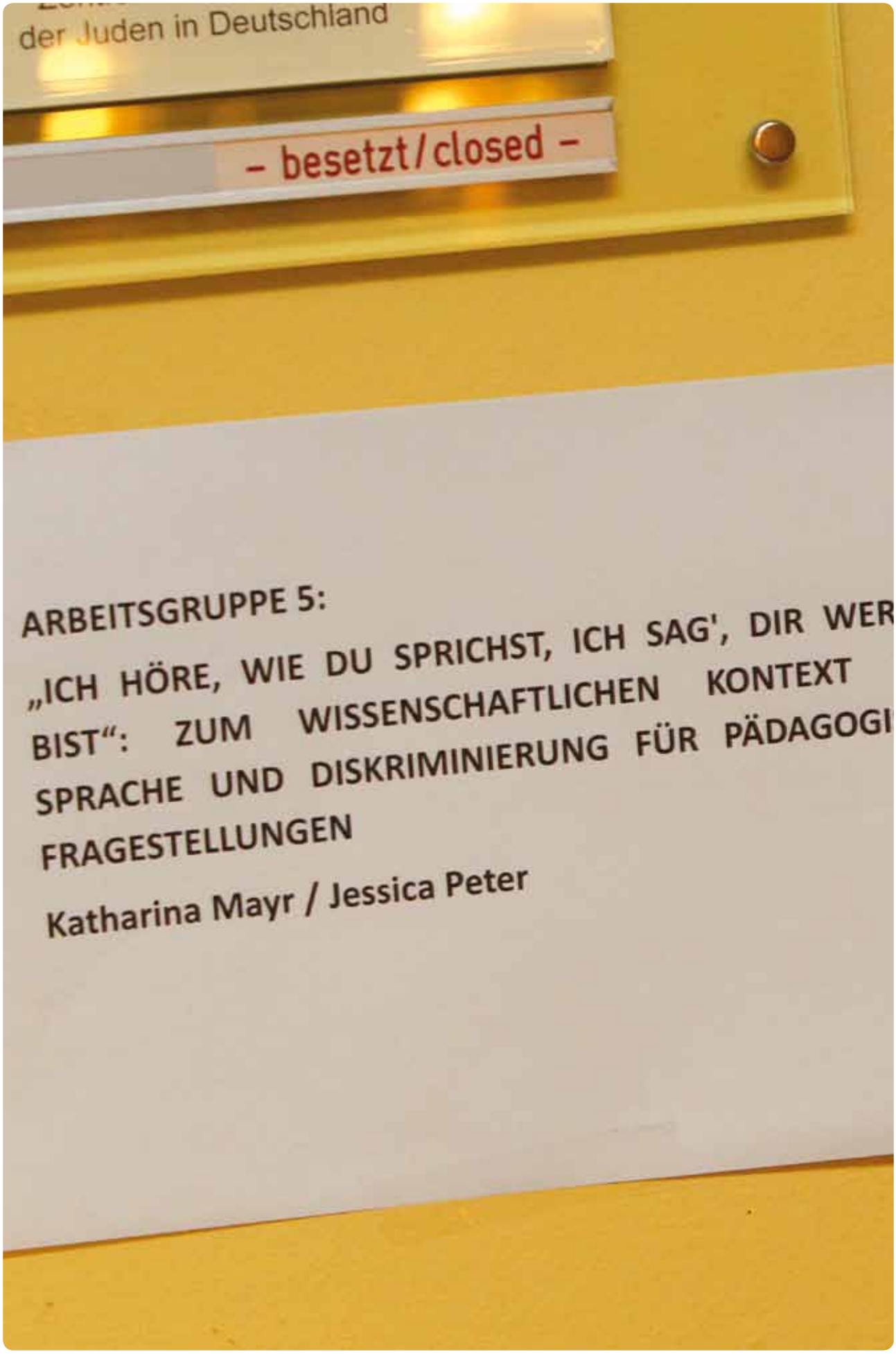
## ⊡ OFFENE FRAGEN

Einen wichtigen bildungstheoretischen Erkenntnisgewinn, den die Theorie und Praxis des gemeinsamen Unterrichts ermöglicht, haben Integrationsforscher_innen in den 1980er Jahren auch für die heutige Zeit gültig formuliert: „Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen 'Einigungen' zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Position der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen. Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen“ (Klein et al., 1987, 37f.).

Angesichts dieser komplexen Beziehungen und angesichts der überaus großen Heterogenität der Subjekte in Bildungsprozessen, die auch ihre Vielschichtigkeit, Veränderlichkeit und Unbekanntheit umfasst, stellt sich abschließend die Frage: Welche Zukunft hat Inklusion in pädagogischen Arbeitsfeldern? Während die ethische Begründung eines gemeinsamen Aufwachsens aller Kinder ebenso belegt ist wie die Tatsache, dass gemeinsames, differenzierendes Lernen erfolgreich möglich ist, geschieht die Ausbreitung des inklusiven Bildungsmodells in der Fläche langsam. Sie hängt ab von konkreten bildungspolitischen und bildungspraktischen Entscheidungen, denen noch zahlreiche Widerstände entgegen gesetzt werden. Andererseits kann es geschehen, dass der gemeinsame Unterricht realisiert wird, um Ressourcen einzusparen. Eine offene Frage bleibt, in welchem Maße Bildungspolitik für die Zusammenlegung der jetzt noch im separierenden System verteilten Ressourcen sorgt und eine Implementierung von Inklusion ermöglicht, die mit systematischen Fortbildungen der Praktiker und mit gründlicher Qualitätssicherung einhergeht.

**Literatur:**

Adorno, T.W. (1976): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt am Main.
Ahrbeck, B., Bleidick, U. und Schuck, K. D. (1997): Pädagogisch-psychologische Modelle der inneren und äußeren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule (739-769). Göttingen.
Becker, U. und Prengel, A. (2010): Kindern institutionell Halt geben – Strukturen für „schwierige" Kinder in inklusiven Grundschulen. In: F. Heinzel (Hrsg.): Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Beiträge zur Reform der Grundschule des Grundschulverbandes (184-198). Band 130, Frankfurt am Main.
Bien, W., Rauschenbach, T. und Riedel, B. (Hrsg.) (2006): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim und Basel. URL: www.dji.de/kinderbetreuungssurvey/Resumee_Betreuungsbuch.04_07.pdf (20.09.2009).
Degener, T. (2007): Behinderung neu denken. Disability Studies. In: Partizip. URL: www.partizip.de/Illustrierte/Reportagen/Neu_denken/neu_denken.html (04.01.2008).
Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. und Reiser, H. (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988. München.
Edelstein, W. (2007): Schule als Armutsfalle – Wie lange noch? In: B. Overwien und A. Prengel (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland (123-133). Opladen und Farmington Hills.
Friedeburg, L. (1994): Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz. In: Neue Sammlung, 23. Jg., H. 4, 561–578.
Friedeburg, L. (1997): Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE, 7. Jg., H. 1, 42–55.
Hannover, B. (1997): Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern.
Heinzel, F. und Prengel, A. (Hrsg.) (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 6. Opladen.
Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg.
Klein, G., Kreie, G., Kron, M. und Reiser, H. (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. DJI-Materialien, Reihe Integration behinderter Kinder. Weinheim und München.
Kreuzer, M. (2008): Zur Beteiligung von Kindern im Gruppenalltag von Kindergärten – ein Überblick zu Ergebnissen deutscher Integrationsprojekte. In: M. Kreizer und B. Ytterhus (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles." Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (22-33). München und Basel.
Kristeva, J. (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt am Main.
Kron, M. (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich. Ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: Zeitschrift für Inklusion-online. 01/2006. URL: bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-06-kron-elementar.html (06.10.2009).
Kron, M. (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: M. Kreuzer und B. Ytterhus (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles." Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (189-199). München und Basel.
Kron, M. und Prengel A. (2009): Interviews mit Maria Kron zur Inklusiven Pädagogik im Elementarbereich. Potsdam und Siegen.
Largo, R. H. (2005): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 10. Aufl. München.
Leuzinger-Bohleber, M. et al. (Hrsg.) (2006): ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Göttingen.
Marotzki, W. (1988): Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. In: O. Hansmann und W. Marotzki (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen (311-333). Weinheim.
Mc Call, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs, Journal of Women in Culture and Society, 30. Jg., H. 3, 1771–1802.
Pauder-Studer, H. (2000): Autonom leben. Reflexionen über Freiheit und Gleichheit. Frankfurt/Main.
Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.
Prengel, A. (2007): Im Schwebezustand: Schulen und transgressive Lebenswelten – Ansätze in Forschung und Lehre. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 29. Jg., H. 3, 363–378.
Prengel, A. (unter Mitarbeit von Katja Zschipke, Dorit Horn, Sebastian Schultz) (2010 a): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. DJI, Reihe WiFF Expertisen / 5. München. URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html (1.11.2011).
Prengel, A. (2010 b): Wieviel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte des DJI, München 2010. URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prengel.pdf (11.1.2012).
Prengel, A. (2011): Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In: Ludwig, L. Et al. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken (83-94). Opladen.
Prengel A. (2012): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Anfangsunterricht. Unv. Befunde aus dem INTAKT-Projekt (Projektnetz: Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). Ms. Potsdam.
Prengel, A. und Schmitt, H. (Hrsg) (2010): Treue, Tugend, Eigenständigkeit. Schloss Reckahn als geselliger Treffpunkt aufgeklärter Frauen. Reckahn.
Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel.
Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 49, 46-54.
Riedel, B. (2007): Kinder mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen. In: Deutsches Jugendinstitut: Zahlenspiegel 2007 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München, S. 141–157. URL: www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen /zahlenspiegel2007/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Kapitel-05,property=pdf,bereich= zahlenspiegel2007,sprache=de,rwb=true.pdf (15.09.2009).
Schader, B. (2000): Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten und Sekundarstufe I, Zürich.
Schmitt, H. (2007): Volksaufklärung an der Rochowschen Musterschule in Reckahn. In: H. Böning, H. Schmitt und R. Siegert (Hrsg.): Volksaufklärung. Eine praktische Reformbewegung des 18 und 19. Jahrhunderts (163-178). Bremen.
Seitz, S. (2009): Mittendrin verschieden sein – Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Lehrbriefe Frühkindliche inklusive Bildung der Hochschule Fulda, Modul 9: Integrative und Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Fulda.
Stähling, R. (2006): „Du gehörst zu uns" Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Grundschule. Hohengehren.
Syassen, H. (2009): Vom Kindergarten zum Familienzentrum – Wandel des gesellschaftlichen Auftrags und seine konkrete Umsetzung. In: H. Knauf (Hrsg.): Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung (31-44). Stuttgart.
Tillmann, K. J. (2006): Viel Selektion – wenig Leistung: Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: D. Fischer, D. Und V. Elsenbast (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem (25-37). Münster.
Urieta, K. (2011): Kinder in schwierigen Übergangssituationen vom Elementar- zum Primarbereich. Eine biografieanalytische Studie. Berlin.
Vereinte Nationen – UN (1989): Übereinkommen über die Rechte der Kinder. Die UN Kinderrechtskonventionen. URL: www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (10.08.2009).
Vereinte Nationen – UN (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf (10.08.2009).
Wernstedt, R. Und John-Ohnesorg, M. (Hrsg.) (2011): Inklusive Bildung. Die Un-Konvention und ihre Folgen. Netzwerk Bildung / Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin. URL: http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf (26.12.2011).
Wimmer, M. und Schäfer, A. (1999): Einleitung. Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentations-Gedankens. In: A. Schäfer und M. Wimmer (Hrsg.): Identifikation und Repräsentation (10-26). Opladen.
Ytterhus, B. (2008): „Das Kinderkollektiv" – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme behinderter Kinder in der Gleichaltrigen-Gruppe. In: M. Kreuzer und B. Ytterhus (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (112-131). München und Basel.


der Juden in Deutschland
– besetzt / closed –
ARBEITSGRUPPE 5:
„ICH HÖRE, WIE DU SPRICHST, ICH SAG', DIR WER
BIST“: ZUM WISSENSCHAFTLICHEN KONTEXT
SPRACHE UND DISKRIMINIERUNG FÜR PÄDAGOGI
FRAGESTELLUNGEN
Katharina Mayr / Jessica Peter

## ZUM VERSTÄNDNIS VON DISKRIMINIERUNG IN THEORIE UND PRAXIS: DIVERSITÄT, DIFFERENZLINIEN UND INTERSEKTIONALITÄT

*Oliver Trisch*

Was bedeutet eine diversitätsbewusste Perspektive? Und was verbirgt sich hinter dem meist theoretisch diskutierten Begriff der Intersektionalität? Dieser Workshop zielt darauf, anhand ausgewählter Übungen und mit Hilfe anschaulicher Modelle ein praxisbezogenes Verständnis der Begriffe Differenz(linien), Intersektionalität und Diversitätsbewusstsein zu erarbeiten.

## ZUR EINFLUSSNAHME VON DISKRIMINIERUNG AUF IDENTITÄTSBILDUNG UND SELBSTWIRKSAMKEIT

*Marina Chernivsky*

Jeder Mensch braucht andere Menschen, die ihn (an)erkennen, um sich seiner eigenen Identität gewahr zu werden (Ghaderi & van Keuk, 2011). Identität ist nichts substantiell Gegebenes, sie formiert sich fortwährend neu in der Interaktion mit signifikanten *Anderen* in unterschiedlichen Lebenskontexten. Die Subjektbildung ist also eine vielschichtige und narrative Konstruktion, die sich in einem dynamischen Prozess sowie in einer wechselseitigen Beziehung zu den jeweiligen sozialen und kulturellen Kategorien kontinuierlich (weiter)entwickelt. Das Erleben der *Herabwürdigung* oder der *Verkennung* eigener Identität wird in den meisten Fällen als sehr belastend erlebt. Insbesondere für die frühkindliche Erziehung, aber auch im Bereich der Jugend- und Erwachsenenbildung, spielen die Fragen der Identität und Diskriminierung eine wichtige Rolle. Das Verständnis von Identitätsbildung die Anerkennung hybrider Identitäten und mehrfacher Zugehörigkeiten sowie die Aufmerksamkeit für das subjektive Erleben von Diskriminierung sind wirksame Strategien für einen kompetenten Umgang mit diesem Themengegenstand in den pädagogischen Praxisfeldern. Im Workshop werden – in Anlehnung an das Projekt „Perspektivwechsel“ und den Anti-Bias-Ansatz – ausgewählte theoretische Modelle vorgestellt, Erfahrungen der Teilnehmenden ausgelotet und praktische Beispiele diskutiert.

## ZUM UMGANG MIT ETHNISIERTEN KONFLIKTEN UND DISKRIMINIERUNG IM BEREICH DER JUGENDARBEIT

*Dr. Meron Mendel*

Der Umgang mit ethnisierenden Konflikten und Diskriminierung unter Jugendlichen stellt pädagogisch Agierende immer wieder vor große Herausforderungen. In Gesprächen und Diskussionen im Zusammenhang mit Rassismus und Rechtsextremismus unter Jugendlichen berichten die Akteurinnen und Akteure aus der Sozialpädagogik und/oder Schule immer häufiger von ihrer Wahrnehmung, dass es vor allem „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ seien, die durch rassistische Äußerungen auffielen. Viele Konflikte werden auf den ersten Blick als ethnisch-nationale oder kulturelle Konflikte gedeutet. Aber sind sie das wirklich? Könnte der Blick auf die sozialen, politischen und rechtlichen Aspekte des Migrationsprozesses voreingenommen bzw. verstellt sein? Was ist mit der Konkurrenz um sozialen Status oder die gesellschaftliche Machtverteilung? Dieser Workshop sensibilisiert für Zuschreibungs- und Ausgrenzungsprozesse in der Arbeit mit Jugendlichen und stellt gewaltfreie sowie diskriminierungskritische Handlungsansätze für die Jugendbildungsarbeit zur Diskussion.

## „ICH HÖRE, WIE DU SPRICHST, ICH SAG', DIR WER DU BIST": ZUM WISSENSCHAFTLICHEN KONTEXT VON SPRACHE UND DISKRIMINIERUNG FÜR PÄDAGOGISCHE FRAGESTELLUNGEN

*Katharina Mayr / Jessica Peter*

Die deutsche Sprache ist äußerst vielseitig. Sie umfasst zahlreiche Dialekte, Varietäten und Register, wozu auch unterschiedliche jugendsprachliche Sprachvarianten gehören. Jedoch ist nicht nur die Sprache, sondern auch die Wahrnehmung dieser Vielfalt auffallend divers. Aufgrund ihrer sprachlichen Praktiken werden Sprecher_innen von Nichtstandard-Varietäten häufig negativ bewertet, was besonders problematisch ist, wenn dies durch soziale Akteure wie Lehrer_innen geschieht, da diese immensen Einfluss auf die schulische Laufbahn und den Bildungserfolg der Jugendlichen haben. Wir werden uns im Workshop sowohl mit der Laien- als auch der Expertenperspektive auf sprachliche Variation, Dialekte und neue sprachliche Praktiken, insbesondere von Jugendlichen im urbanen Raum, beschäftigen. Zudem setzen wir uns intensiv mit einer Studie zur Wahrnehmung jugendsprachlicher Varietäten im Bildungsbereich auseinander, die ich im Rahmen des Projektes „Kiezdeutsch" unter der Leitung von Prof. Dr. Heike Wiese im Dezember 2010 in Berlin durchgeführt habe. Vorurteile gegenüber Sprecher_innen bestimmter Varietäten und deren Diskriminierung sollen sowohl thematisiert als auch hinterfragt und mit der sprachlichen Realität, d.h. den Erkenntnissen aus der Forschung kontrastiert werden um eine sachlichere Bewertung sprachlicher Praktiken für pädagogische Kontexte zu fördern. Das Ziel dieses Workshops ist der Perspektivenwechsel weg von einer defizitären, hin zu einer sprachwissenschaftlich fundierten Sichtweise auf Sprachvariation!



## ÜBER SPRACHE KULTURELLE VIELFALT SICHTBAR UND ERFAHRBAR MACHEN – METHODEN DER SPRACHANIMATION FÜR DEN DEUTSCH-ISRAELISCHEN AUSTAUSCH AUF DEUTSCH, HEBRÄISCH UND ARABISCH

*Bianca Ely*

Sprache, Kultur und Kommunikation – das sind Schlüssel für eine intensive und nachhaltige Begegnung in Austauschprogrammen. Sie stehen im Mittelpunkt der dreisprachig entwickelten Methodensammlung zur Sprachanimation „Da fällt mir aber ein Stein von den Schultern". Diese Methodensammlung wurde von einem Entwicklungsteam aus Deutschland und Israel im Auftrag und unter Leitung von ConAct für den Kontext deutsch-israelischer Jugendbegegnungen erarbeitet. Sie soll Pädagog_innen in der internationalen bzw. interkulturellen Begegnungsarbeit dabei unterstützen dialogische Prozesse mit einfachen pädagogischen Mitteln zu vertiefen sowie die kulturelle Vielfalt in den jeweiligen Austauschgruppen sichtbar und erfahrbar zu machen. Mit Hilfe dieser Methodensammlung kann ein Rahmen geschaffen werden, indem auf der Basis von Anerkennung und Wertschätzung ein Kennenlernen jenseits stereotyper Bilder ermöglicht sowie ein gegenseitiges Befragen, Hinterfragen und Verstehen angeregt wird. Im Workshop werden die konzeptionellen Grundüberlegungen der Methodensammlung dargestellt und diskutiert. Einzelne Methoden werden ausprobiert und ausgewertet.

### ANTI-BIAS WORK IN SOUTH AFRICA „ELRU IMPROVING THE LIVES OF YOUNG CHILDREN“

*Beryl Hermanus*

Diese Arbeitsgruppe präsentiert und diskutiert Praxiserfahrungen mit der Anti-Bias-Pädagogik in Südafrika, die im Rahmen des Projekts „ELRU“ entstanden sind. Das Projekt „ELRU“ zielt in erster Linie darauf ab, Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen und das Verhalten von Erwachsenen kritisch zu reflektieren und zu verändern. Im Rahmen dieses Workshops werden ausgewählte Konzepte zur Diskussion gestellt und Sensibilisierungsübungen exemplarisch ausprobiert.

### ZUM VERHÄLTNIS VON THEORIE UND PRAXIS IN DER ANTI-BIAS-ARBEIT – ERFAHRUNGEN AUS DER ANTI-BIAS-WERKSTATT

*Bettina Schmidt*

In diesem Workshop wird die Anti-Bias-Werkstatt mit ihren Arbeitsschwerpunkten vorgestellt und Widersprüche aus der Praxis diskutiert. Im Zentrum steht dann die Frage nach den Chancen und Grenzen einer ›theoretischen Fundierung‹ des Ansatzes. Diese Schwerpunktsetzung ist der Tatsache geschuldet, dass sich im deutschsprachigen Raum zunehmend um eine theoretische Reflexion des Ansatzes bemüht wird. Die Anti-Bias-Werkstatt arbeitet z.B. seit vielen Jahren im universitären Kontext mit dem Ansatz – in Form von Lehraufträgen und Seminaren für Studierende sowie durch eigene wissenschaftliche Arbeiten – und trägt damit dazu bei, dass sich Räume etablieren, in denen Anti-Bias theoretisch reflektiert und zunehmend zum Gegenstand wissenschaftlicher Arbeiten wird. Diese Entwicklung steht im Spannungsverhältnis zum expliziten Grundsatz der Erfahrungsorientierung des Ansatzes, wie er gerade auch von Aktivisten aus Südafrika betont wird. In diesem Workshop möchte ich einen Rahmen schaffen, um die beschriebenen Entwicklungen kritisch zu überdenken und die jeweils eigene Positionierung und Beteiligung in diesem Spannungsverhältnis in den Blick zu nehmen: Welche Bedeutung hat welche Form von Theorie für die (eigene) Anti-Bias-Arbeit? Welche Konsequenzen ergeben sich? Wer spricht und wer wird ausgeschlossen? Ziel ist es über Perspektiven und zukünftige Herausforderungen hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Anti-Bias-Arbeit ins Gespräch zu kommen.

### DER ANTI-BIAS-ANSATZ FÜR KINDERTAGESSTÄTTEN AM BEISPIEL DES BERLINER PROJEKTES „KINDERWELTEN“

*Annika Sulzer*

Das Projekt KINDERWELTEN hat den Anti-Bias-Ansatz, wie er von Louise Derman-Sparks und der A.B.C. Task Force in den USA entwickelt wurde, seit dem Jahr 2000 für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland adaptiert. Ziel des Workshops ist es, das Projekt und die Arbeitsweisen interaktiv kennen zu lernen. Zu Beginn wird ein Überblick über Konzept, Ziele und Aktivitäten gegeben, damit die Teilnehmer_innen einen Eindruck über die Eckpunkte der Arbeit erhalten und Antworten zu Fragen wie: Wie wird der Anti Bias Ansatz in den Kitas umgesetzt? Welche Handlungsfelder hat das Projekt fokussiert? In der zweiten Phase kann mit den Teilnehmer_innen eine Übung gemacht werden, die in Fortbildungen mit Beteiligten im Kita-Bereich eingesetzt wird, das sog. Familienspiel zur Bewusstmachung von Vorurteilen in der Wahrnehmung von Familien und deren Lebenslagen. Das Spiel eignet sich für den Einsatz mit Kindern, Eltern und Fachkräften. Anschließend können die Teilnehmer_innen im Rahmen einer offenen Diskussionsrunde ihre Fragen und Sichtweisen einbringen, die evtl. geclustert werden und vertiefenden Austausch ermöglicht, z.B. zu Erfahrungen mit der Anti-Bias Arbeit in den Bereichen Praxisentwicklung, Fortbildung von Erzieher_innen, Kitaleiter_innen, Organisationsentwicklung von Kitas und von Trägern oder zu inhaltlichen Schwerpunkten der Arbeit, z.B. Gestaltung der Lernumgebung, Zusammenarbeit mit Eltern, Teamkommunikation, Gespräche mit Kindern.

## DIE BEDEUTUNG DES ANTI-BIAS-ANSATZES FÜR DEN PÄDAGOGISCHEN UMGANG MIT ANTISEMITISMUS AM BEISPIEL DES PROJEKTS „PERSPEKTIVWECHSEL“

*Marina Chernivsky*

Vorurteile, die gegen Juden als Gruppe gerichtet sind, basieren auf denselben Mechanismen wie andere Vorurteile auch. Die antisemitischen Konstruktionen entstammen jedoch einer jahrhundertalten Tradition der Judenfeindschaft, die von Generation zu Generation weitergetragen wurde. Auch wenn nicht zu jeder Zeit all diese Mythen gleichermaßen wirksam waren, sind sie doch in unserem kollektiven Gedächtnis erhalten geblieben. Die Herausbildung vorurteilsbewussten Denkens und Handelns setzt die Reflexion über internalisierte Vorurteile und deren Auswirkungen auf die subjektiven Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster voraus. Die pädagogische Auseinandersetzung mit antisemitischen Ressentiments beruht ebenfalls auf der kritischen (Selbst-)Reflexion. Die Thematisierung des aktuellen Antisemitismus wird jedoch häufig vernachlässigt und selten selbstreflexiv ausgeführt. Im Hinblick auf die pädagogischen Fragestellungen beim Umgang mit Antisemitismus – beispielsweise im schulischen Alltag – gilt der Auftrag der „Antisemitismus-Bekämpfung“ als moralisch überladen und ist oftmals mit latenten Schuldgefühlen, nicht ausgesprochenen Berührungsängsten und sprachlichen Ambivalenzen versehen. Durch die Anwendung der Anti-Bias-Methoden kann jedoch die Motivation der Beteiligten verstärkt werden, sich auch mit unbequemen Themen intensiv zu befassen. In dieser Arbeitsgruppe werden – in Anlehnung an die Grundsätze des Projekts „Perspektivwechsel“ – ausgewählte Anti-Bias-Konzepte zum Umgang mit Antisemitismus vorgestellt, eingeübt und diskutiert.

## DER ANTI-BIAS-ANSATZ IN DER GRUNDSCHULE AM BEISPIEL DES PROJEKTS „STARKE KINDER MACHEN SCHULE“

*Nele Kontzi / Cvetka Bovha*

In diesem Workshop wollen wir einen Einblick in die Erfahrungen des dreijährigen Schulprojekts „Starke Kinder machen Schule“ (FIPP e.V.) (‚Vielfalt tut gut‘ / 2007-2010) mit dem Anti-Bias Ansatz an vier Grundschulen/ Horten in verschiedenen Bezirken Berlins geben. Bei diesem Projekt wurde sowohl mit den Schüler_innen, als auch den begleitenden Lehrer_innen gemeinsam gearbeitet und sich am Schulentwicklungsprozess beteiligt. Nach einem kurzen Überblick über die Projektstruktur wollen wir je nach den Bedürfnissen und Erfahrungen der Teilnehmenden einzelne Übungen für Kinder aus den entwickelten Lernbausteinen vorstellen. Anschließend führen wir eine ausgewählte Übung zum Umgang mit Vielfalt durch und kommen so auf eine Reflexionsebene unserer pädagogischen Haltungen. Der Workshop widmet sich der Frage nach Möglichkeiten vorurteilsbewusster Arbeit im schulischen Kontext. Es werden konkrete Anregungen zu einem konstruktiven Umgang mit Verschiedenheit und Inklusion sowie der Reflexion der eigenen Haltung gegeben.



## INTERNATIONALISIERUNG VOR ORT: DER ANTI-BIAS-ANSATZ IN DER ENTWICKLUNGSPOLITISCHEN BILDUNGSARBEIT

*Dr. Reddy Prasad*

Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in einer Einwanderungsgesellschaft setzt die Auseinandersetzung mit der lebensweltlichen Expertise der Migrant_innen – der gesellschaftlich benachteiligten Gruppen – voraus. Die bisherigen Bildungsmaßnahmen in diesem Bereich setzen jedoch eher auf den Toleranzappell sowie die Toleranzförderung im Interesse des friedlichen Zusammenlebens als auf einen gleichberechtigten und gegenseitigen Lernprozess. Eine auf den Werten der Gleichwertigkeit beruhende (entwicklungspolitische) Bildungsarbeit müsste ihr Selbstverständnis – ihre Positionen, Erfahrungen und Sichtweisen – hinterfragen und dementsprechend verändern. Beispielsweise sollte der Einfluss der Kolonialisierungsgeschichte auf die Wahrnehmung des Südens durch den Norden erkannt und reflektiert werden. Die Reflexion dieser Wahrnehmungsmuster und Beziehungen zwischen dem Norden und dem Süden ist ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für eine paritätische (rassismuskritische) Bildungsarbeit. Die Anerkennung der globalen Vielfalt hängt eng mit der Anerkennung der Vielfalt vor der eigenen Haustür zusammen. Ein vorurteilsbewusster Umgang mit gesellschaftsverankerten Bildern und Vorannahmen sowie mit unterschiedlichen Identitäten und Lebenswelten bricht die starren Bilder von vermeintlichen kulturellen und sozialen Hierarchien auf und ebnet den Weg zu einer differenzierteren Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit. Im Rahmen dieser Arbeitsgruppe werden die jeweiligen Nord-Süd-Wahrnehmungen thematisiert, diskutiert und eingeübt.

# LERNEN UND LERNVERHÄLTNISSE IN DER ANTI-BIAS-ARBEIT

## ⊡ EINFÜHRUNG

In diesem Beitrag konzentriere ich mich auf *Verunsicherungen* in Lernprozessen in der Anti-Bias-Arbeit (‚bias' wird aus dem Englischen übersetzt mit ‚Voreingenommenheit' oder ‚Schieflage'). Einerseits ist die Beschäftigung mit diesem Gegenstand eigenen verunsichernden Lernerfahrungen im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit sowie miterlebten und mitgeteilten Erfahrungen von Kolleg_innen und Teilnehmer_innen aus Seminaren geschuldet, die ich begleitet habe. Andererseits stellen meine Auseinandersetzungen mit der Kritischen Psychologie einen bedeutungsvollen Ausgangspunkt dieser Reflexionen auf Lernen und Lernverhältnisse dar – nicht nur, weil Klaus Holzkamp eine Grundlegung zum Lernen (1995) verfasst hat, sondern da die Kritische Psychologie im Allgemeinen theoretische Kategorien zur Verfügung stellt, die für die Reflexion der eigenen Position in der Welt und insbesondere der eigenen Eingebundenheit in Herrschaftsverhältnisse hilfreich sind. Damit ist sie für die theoretische Klärung von Grundlagen des Ansatzes ebenso geeignet (vgl. Schmidt, 2009) wie für die hier folgende Reflexion von Lernen und Lernverhältnissen in der Anti-Bias-Arbeit in diesem Artikel.

Im Folgenden werde ich zunächst einige wesentliche Annahmen des Anti-Bias-Ansatzes skizzieren, um unabhängig von Vorkenntnissen mit diesem Ansatz eine Teilnahme an den weiteren Reflexionsschritten zu ermöglichen. Anschließend geht es mir darum, gemeinsam über Gründe für Verunsicherungen in Lernprozessen (in der Anti-Bias-Arbeit) nachzudenken, um diese zunehmend zu begreifen und um Möglichkeiten für die Begleitung von solchen Lernprozessen erarbeiten zu können. In diesem Rahmen erprobe ich die Einbeziehung theoretischer – insbesondere kritisch psychologischer – Konzepte und möchte damit auch zur Klärung der Frage nach der Bedeutung von Theorie in der Anti-Bias-Arbeit beitragen. Die folgenden – weder vollständigen noch abgeschlossenen – Überlegungen sind ebenso als theoretische Reflexion meiner praktischen Erfahrungen wie als Anwendungsversuche theoretisch verfasster Konzepte zu verstehen. Sie sind Ausdruck meines Umgehens mit meinen Erfahrungen, wobei ich Theorie und Praxis in ständiger Verschränkung erlebe.[5]

## ⊡ DER ANTI-BIAS-ANSATZ



Der in den USA und in Südafrika in den 1980er und 1990er Jahren entwickelte Anti-Bias-Ansatz fokussiert vielfältige Formen von Diskriminierung. Ausgehend von der Annahme, dass alle Menschen Erfahrungen mit Diskriminierung in der diskriminierten wie der diskriminierenden Position machen, werden Prozesse der Reflexion und des Austausches angeregt. Differenzierung und Macht werden als wesentliche Voraussetzungen für Diskriminierung thematisiert, wobei subjektive Erfahrungen immer im Kontext gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse reflektiert werden. Der Anti-Bias-Ansatz bietet einen Zugang zur Auseinandersetzung mit der eigenen Verstricktheit in Machtverhältnisse und der Beteiligung an ihrer Aufrechterhaltung.

Anti-Bias-*Seminare* zeichnen sich durch Erfahrungs- und Prozessorientierung aus. Anti-Bias-Arbeit setzt an den biografischen Erfahrungen der Beteiligten an – Erfahrungen mit gesellschaftlichen Deutungsangeboten sowie Erfahrungen in verschiedenen Positionen – und macht diese zum Ausgangspunkt für Reflexions- und Veränderungsprozesse. Die Erfahrungen in der Lerngruppe werden dabei explizit mit einbezogen. Aktuelle Prozesse in der Gruppe bestimmen meist mehr den Seminarverlauf als vorgeschriebene Ablaufpläne.

Anti-Bias-Arbeit beinhaltet Selbstreflexion und Austausch und zielt auf Handlungsfähigkeit gegen Diskriminierung. Damit ist Anti-Bias-Arbeit als lebenslanger Veränderungsprozess je eigener Haltungen sowie der Gesellschaft zu verstehen.

[5] In diesem Beitrag wird deutlich, wie schwierig es (für mich) ist, mich von einer theoretisch komplexen Sprache zu Gunsten einer praxisnahen und zugänglichen Sprache zu distanzieren, was m.E. nicht zuletzt auf die Unabgeschlossenheit dieser Reflexionsprozesse meinerseits verweist. So halte ich an einigen theoretischen Kategorien fest, die ich klärend erlebte, da sie Erfahrungen auf den Begriff brachten. Ich hoffe, dass dieser Text sich dadurch nicht zu unleserlich und voraussetzungsvoll darstellt.

## ⊡ VERUNSICHERUNG AM LERNGEGENSTAND

Verunsicherungen in der Anti-Bias-Arbeit ergeben sich meines Erachtens notwendigerweise aus dem spezifischen *Lerngegenstand* – der eigenen Verstricktheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse. Als Zugang zu diesem Lerngegenstand bietet der Ansatz ein von Valerie Batts entwickeltes Modell der Internalisierung von Machtverhältnissen an, in dem sie fünf Formen der verinnerlichten Dominanz und fünf Formen der verinnerlichten Unterdrückung differenziert (vgl. Batts, 2001, 12ff.; ELRU, 1997, 18ff.).[6]

Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass Unterdrückung bzw. Dominanz durch direkte Erfahrungen der Diskriminierung bzw. Privilegierung und indirekte Erfahrungen mit vorherrschenden Bildern und Normalitätserwartungen verinnerlicht wird. Das eigene Selbstbild ist dem zufolge wesentlich durch die Erfahrungen der Zugehörigkeit bzw. Abweichung innerhalb vorherrschender Normalitätskonzepte sowie durch Zuschreibungen und Fremdbewertungen beeinflusst. Die Vergegenwärtigung dieser Faktoren gilt als entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungsalternativen.

Batts folgend verinnerlichen alle Menschen je nach Positionen, Konstellationen und Kontexten sowohl Dominanz als auch Unterdrückung (Batts 2001, 23). Die Aufrechterhaltung konkreter Machtverhältnisse wird von beiden – den dominanten und unterdrückten Seiten – aufrecht erhalten, so dass sie auch nur in einem gemeinsamen Prozess aufgelöst werden können. Dabei ist berücksichtigt, dass die Möglichkeiten zur Veränderung von Unterdrückungsverhältnissen und somit auch die Verantwortung dafür ungleich verteilt sind (vgl. Derman-Sparks und Brunson-Phillips, 1997, 24).

Ausgehend von der Reflexion eigener Positionen sowie der eigenen Beteiligung an der Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen und ihrer subjektiven und gesellschaftlichen Funktionalität, ermöglicht das Modell die Erarbeitung konkreter Handlungsalternativen. Anders als skandalisierende Erklärungen von Ungerechtigkeit mit Verweis auf übermächtige Strukturen oder individualisierende Schuldzuweisungen an ‚falsch' denkende und handelnde ‚Andere' (Osterkamp und Huck, 2006, 28; Kalpaka, 2010, 46f.) ist durch die mühsame und herausfordernde Auseinandersetzung mit der eigenen Beteiligung an der Aufrechterhaltung von Ungleichheitsstrukturen die Möglichkeit gegeben, eigene Handlungsspielräume zu ihrer Veränderung zu erkennen und zu erkunden.

In Bezug auf dieses Modell verinnerlichter Machtverhältnisse erachte ich das kritisch-psychologische Konzept des subjektiven Möglichkeitsraumes (Holzkamp, 1983) als eine fundierende Ergänzung. Hinter diesem Begriff steht die Annahme, dass alle Menschen über einen subjektiven Möglichkeitsraum verfügen, der durch gesellschaftliche Bedingungen unterschiedlich stark eingeschränkt ist. Die Subjekte haben immer die Möglichkeit, innerhalb bestehender Bedingungen zu handeln oder sich um eine Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu bemühen. Dabei wird vorausgesetzt, dass Handeln stets subjektiv begründet ist und damit immer auch subjektive Funktionen erfüllt. Die Beteiligung an der Aufrechterhaltung von Machtstrukturen basiert demnach auf einem nicht immer bewussten/eingestandenen Interesse, die eigene begrenzte Teilhabe an der vorherrschenden Macht zu sichern und sich von der „Mitverantwortung für die Handlungsmöglichkeiten anderer" zu entlasten (Osterkamp, 2008, 12).



Solch ein Festhalten an vermeintlichen eigenen Sicherheiten und Profiten schließt keinesfalls eine Kritik an Herrschaftsverhältnissen, Ungleichheit und Unterdrückung aus. Vielmehr wird von widersprüchlichen Interessen ausgegangen – z.B. steht dem Interesse der Teilhabe und Sicherheit das Grundbedürfnis nach Selbstbestimmung und Befreiung aus Unterdrückungsverhältnissen gegenüber.

Holzkamp zufolge bedarf es der Einsicht, dass die Teilhabe an der vorherrschenden Macht bedeutet, ein Unterdrückungssystem zu stärken, dem nicht nur die je anderen unterliegen, sondern welches auch die eigene Verfügung über die Lebensbedingungen einschränkt (Osterkamp und Huck, 2006, 29). Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang von „Selbstfeindschaft". Gemeint ist die Mitwirkung an der eigenen Unterdrückung aus Angst vor existentieller Verunsicherung, die mit einem Handeln einhergehe, welches nicht auf das Einrichten in Verhältnissen, sondern auf deren Kritik und Veränderung ziele (vgl. Holzkamp, 1983, 378ff.).

Aus meiner Perspektive eröffnet der Anti-Bias-Ansatz – vor allem über das Modell der verinnerlichten Dominanz und Unterdrückung – in besonderer Weise einen Zugang zur Auseinandersetzung mit der eigenen Verstricktheit in Herrschaftsverhältnisse. Die ‚existenzielle Verunsicherung' ergibt sich dabei ebenso aus der Inblicknahme eigener widersprüchlicher und selbstfeindlicher Interessen wie aus der Herausforderung, eigene Selbstverständlichkeiten und Privilegien zu erkennen und zu verlernen. Maria do Mar Castro Varela bezeichnet Verunsicherung als einen notwendigen Bestandteil von allem Lernen, „welches nicht machtstabilisierend wirkt" (Castro Varela 2002, 45).

[6] Ursprünglich diente das Modell zur Beschreibung des ‚modern racism' in Abgrenzung zu einem ‚old fashioned racism', um verinnerlichten rassistischen Denk- und Handlungsschemata zu fassen, die auch unabhängig von gesellschaftlichen und strukturellen Veränderungen weiter bestehen. Batts betont, ihr Modell sei auch auf andere Unterdrückungsformen übertragbar (Batts, 2001, 6).

Die theoretischen Kategorien der Kritischen Psychologie erweisen sich meines Erachtens einerseits als hilfreich, um derartige notwendige Verunsicherungen in der Auseinandersetzung mit eigenen Positionen (zunehmend) zu begreifen und die Frage nach einem verantwortungsvollen Umgang zu stellen, da es möglich wird, sich bewusst zu diesen eigenen Positionen zu verhalten (vgl. Osterkamp, 2008, 13). Andererseits stehen (mir) diese Konzepte zur Begründung des eigenen Handelns als BegleiterIn von Bildungsangeboten zur Verfügung, in denen andere Menschen zu einer solchen verunsichernden Selbstreflexion ermutigt werden.

## ⊡ BEGLEITUNG VON LERNPROZESSEN

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zur Begleitung von Verunsicherungen in Lernprozessen ist die Annahme, dass ich weder das Interesse für einen Lerngegenstand anderen aufdrängen noch die Ergebnisse von Lernprozessen vorhersehen oder bestimmen kann (vgl. Freire, 1973, 57f.; Holzkamp, 1995, 388ff.). Daher bedarf es eines Angebotes für die Lernenden, sich selbst zu dem jeweiligen Lerngegenstand in Beziehung zu setzen und die lernende Erschließung des Gegenstandes *expansiv begründet*[7] als Möglichkeit und Notwendigkeit zu erkennen, die eigene Verfügung über die mich umgebenden Lebensbedingungen zu erweitern (vgl. Holzkamp, 1995, 445).

Für die Eröffnung und Begleitung von Lernprozessen in der Anti-Bias-Arbeit heißt das, vielfältige subjektive Bezüge zum Thema zu ermöglichen und diese immer im Kontext gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren. Verunsicherungen stellen den Ausgangspunkt dar, um Handlungsmöglichkeiten fokussieren und damit expansiv begründete Lernhandlungen als weiterführend und befreiend erleben zu können. Im Folgenden gehe ich der Frage nach, welche Voraussetzungen sich für den *Rahmen solcher Lernprozesse* ableiten lassen.

### LERNRAHMEN

Um expansiv begründetes Lernen überhaupt erst zu ermöglichen, bedarf es meines Erachtens eines Raumes, der unterstützt und in verunsichernden eigenen Lernprozessen ‚Sicherheit' bietet[8] – erforderlich ist somit ein Raum, in dem bisherige Lernerfahrungen in instrumentellen hierarchischen Lernverhältnissen überschritten werden können.

Dieser Anspruch impliziert die Infragestellung des Formates von Bildungsangeboten und den Verzicht auf scheinbar selbstverständliche schuldisziplinäre Anordnungen. Die Normierung von Lernhandlungen durch Bewertung, Reglementierung und Kontrolle gilt es zu ersetzen durch Angebote, in denen Achtsamkeit und Wertschätzung gegenüber eigenen Erfahrungen, eigenen Bedürfnissen (Selbstbestimmung) und eigenen Grenzen (Eigenverantwortung) sowie gegenüber den Erfahrungen, Bedürfnissen und Grenzen Anderer (Respekt) als entscheidenden Koordinaten für ein erfahrungs- und prozessorientiertes Lernen erlebt werden können. Die Begleiter_innen bewegen sich im Spannungsfeld der Aufgabe, die eigene Verantwortung in der Begleitung nicht den Teilnehmer_innen zu übertragen, dennoch aber ernst gemeinte Möglichkeiten zu eröffnen, um die Lernbedingungen für die lernenden Subjekte transparent, mitgestaltbar und veränderbar zu machen (vgl. Kalpaka, 2010, 28). Eine solche ‚Offenheit' setzt auf Seiten der Begleiter_innen eine Haltung voraus, der zufolge die Lernprozesse der Teilnehmer_innen nicht als Konkurrenz verstanden werden, die nur ihren individuellen Interessen dient und die vermeintlich sichere Lehr-Lern-Hierarchie irritiert. Vielmehr wird von einem gemeinsamen Interesse an der Überwindung von Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnissen ausgegangen (vgl. Holzkamp, 1995, 528).

Trotz der prinzipiellen Gewährleistung von Freiwilligkeit in Anti-Bias-Seminaren erinnern Bildungsangebote in der Anti-Bias-Arbeit allein durch die Anordnung von Seminarbegleiter_innen auf der einen und Teilnehmer_innen auf der anderen Seite an instrumentelle schulische Lehr-Lern-Anordnungen und schließen damit an die Erfahrungen der Entöffentlichung[9] der Subjekte in Schule an, welche in der Regel defensiv begründete Lernhandlungen zur Konsequenz haben. Nicht nur die Teilnehmer_innen, sondern auch die Begleiter_innen haben instrumentelle Lernbedingungen als gesetzt und unhintergehbar erfahren und verinnerlicht, so dass es nahe liegt, wie Petra Wagner ausführt, dass schulische Lehr-Lern-Verhältnisse als „verdeckte Verhältnisse" (Wagner, 1999, 134f.) auch in außerschulischen Bildungsräumen ungewollt weiter wirken. Solche behindernden Lernformierungen wirklich zu überschreiten, setzt daher einen fortwährenden, aktiven und gemeinsamen, reflexiven Umgang mit Lernen voraus, der berücksichtigt, dass es von allen Beteiligten Mut fordert und mit Verunsicherung einhergeht, wenn man versucht, alternative Räume zu denken, zu schaffen, zu gestalten und zu nutzen.[10]



[7] Holzkamp stellt expansiv begründetes Lernen (vorwiegend schulischen) defensiven Lernhandlungen gegenüber. Während expansiv begründete Lernhandlungen aus dem Erleben von Problematiken als Einschränkungen im eigenen lernendem Weltaufschluss sowie eigener Lebensqualität erfolgen (vgl. Holzkamp, 1995, 445), dienen defensive Lernprozesse der Abwehr bewertungsbedingter Bedrohungen eigener Lebensmöglichkeiten (vgl. ebd., 452).
[8] Ich vermeide es, von ‚geschütztem Raum' zu sprechen. Der Begriff des ‚geschützten Raums' wird sehr viel, teilweise leicht-fertig verwendet. Ich gehe nicht davon aus, dass alle Beteiligten in solchen Lernräumen vor Verletzungen geschützt sind, geschweige denn, dass ich sie schützen kann.
[9] Mit ‚Entöffentlichung' bezeichnet Holzkamp die Negierung von Schüler_innen in der Schule als Subjekte des Lernens (vgl. Holzkamp 1995, 386ff), indem beispielsweise von Lehrhandlungen auf Lernresultate geschlossen und damit das Output als administrativ planbar vorgestellt wird.
[10] Annita Kalpaka (2010) verweist außerdem darauf, dass solche alternativen Räume, in denen prozessorientiert gearbeitet wird, oft auch mehr Kapazitäten in Anspruch nehmen als festgelegte, wieder verwendbare Ablaufpläne (ebd., 47f.).

Die bereits dargestellte Verunsicherung am Lerngegenstand wird auf der Ebene des Lernrahmens offensichtlich nicht nur vermittelt, sondern durch die Überwindung instrumenteller Lernformierungen gleichzeitig reproduziert bzw. verdoppelt. Wie bereits erwähnt, stellt die Überwindung instrumenteller Lernformierungen aber eine notwendige Voraussetzung dar, um einerseits expansiv begründete Lernprozesse zu ermöglichen und um andererseits den Anti-Bias-Ansatz nicht nur auf der Ebene von Inhalten zu transportieren, sondern konsequent in Haltung und Struktur umzusetzen bzw. eine solche Umsetzung anzustreben.[11]

Insofern ist diese ‚verdoppelte' Verunsicherung gewollt und notwendig, impliziert allerdings auch Widersprüche, die es auszuhalten gilt. Die Gleichzeitigkeit des Festhaltens an der eigenen partiellen Teilhabe an der Macht sowie an der Kritik und dem Interesses der Erweiterung der eigenen Verfügung über die Lebensbedingungen bildet ein Spannungsverhältnis in Bezug auf den Lerngegenstand. Gleichzeitig impliziert der Lernraum, der in der Anti-Bias-Arbeit als unterstützend für die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand angenommen wird, Verunsicherungen, da er von allen Beteiligten fordert, bisherige Erfahrungen zu überschreiten, eigene Interessen ernst zu nehmen und sich in neuen Rollen und Positionen zu erproben.

Mit der Einsicht in die Verdopplung der Verunsicherung durch den Lernrahmen verbunden ist die Notwendigkeit, weitere Ebenen in den Blick zu nehmen, auf denen die Verunsicherungen am Lerngegenstand vermittelt werden und eine unterstützende Begleitung denkbar ist. Im Folgenden stelle ich daher Möglichkeiten einer stärkenden *Selbstbegleitung* einerseits und andererseits Möglichkeiten der *Begleitung von Verunsicherungen in der Gruppe* dar, zu der ich auch die Begleiter_innen rechne.

## SELBST-BEOBACHTUNG UND -REFLEXION

In der Anti-Bias-Arbeit ist die *Handlungsorientierung* zentral, auch wenn diese Orientierung meiner Erfahrung aus Anti-Bias-Seminaren folgend nicht immer direkt erlebbar ist und oft als nicht präsent oder explizit genug kritisiert wird. Anknüpfend an den von Valerie Batts formulierten Dreischritt der Veränderung (Batts, 2001, 20ff.) werden Selbstreflexion und Austausch als die Voraussetzung für Veränderungsprozesse und damit für die Erkundung von bislang unerprobten Handlungsmöglichkeiten benannt. Damit wird die Handlungsorientierung meines Erachtens sehr wohl als zentrales Element erkennbar, das sich durch alle Anti-Bias-Prozesse durchzieht.



Die Selbstreflexion, die Erkenntnis in die eigene Verstrickung in Herrschaftsverhältnisse und der Austausch über diese Erfahrungen sind schmerzhafte Prozesse (vgl. ELRU, 1997, 7), da es um eigene Verletzungen sowie um eigene Denk- und Handlungsmuster geht, die eigentlich unerwünscht sind. Sich auf diesen Prozess von Reflexion – Austausch – Handeln einzulassen, kostet nicht nur Mut und Energie, sondern zugleich Ausdauer und Geduld. Die drei Schritte bauen zwar aufeinander auf, sie lösen sich aber nicht voneinander ab, sondern sie sind miteinander verschränkt. Selbstreflexion und Austausch werden nicht irgendwann abgeschlossen sein, so dass dann das Handeln gegen Diskriminierung einsetzt. Vielmehr stellen Selbstreflexion und Austausch einen Teil des Handelns dar, eine Lebensaufgabe, die immer wieder bewusst geleistet werden muss. Diese Aufgabe wird allerdings nicht nur als schmerzhaft, mühsam und leidvoll, sondern auch insofern als befreiend gekennzeichnet, als ‚selbstfeindliche' sowie diskriminierende Handlungsmuster aufgegeben werden können, was unter anderem mit der Definitions- und Deutungsmacht über eigene Erfahrungen, der Einsicht in die eigene Handlungsfähigkeit sowie der Solidarisierung mit Anderen erlebbar wird.

Unabhängig von der jeweiligen Position eröffnet *Reflexion* die Möglichkeit der bewussten Entscheidung im eigenen Handeln (vgl. Holzkamp, 1983, 370). Eigene Handlungsbegründungen können daraufhin hinterfragt werden, inwiefern sie zur Erweiterung der Bedingungsverfügung beitragen oder deren Beschränkung zustimmen. Um einen derartigen *reflexiven Umgang* mit hier dargestellten Verunsicherungen in Lernprozessen zu ermöglichen, bedarf es zunächst der Selbst-Beobachtung und des Erkennens und Anerkennens dieser Verunsicherungen (vgl. Markard, 1999). Die Differenzierung von komfortablen Lernzonen und Lernen an Wendepunkten aus der Social-Justice-Education (vgl. Hardiman/Jackson/Griffin 2007) stellt hierfür eine hilfreiche ‚analytische Brille' dar, die Teilnehmer_innen in Anti-Bias-Seminaren angeboten werden kann, um sich selbst im Lernen zu beobachten: Ein Lernen an Wendepunkten ist demnach dadurch gekennzeichnet, dass Verunsicherungen durch neue, bislang unbekannte Sichtweisen und Perspektiven, die vorhandene Denkschemata und Deutungsmuster irritieren, in Form von Abwehr z.B. als Langeweile, Unkonzentriertheit, Ablenkung, als Unruhe oder auch Verärgerung emotional erlebbar werden (vgl. ebd., 55).

[11] Osterkamp und Huck weisen auf die grundsätzliche Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit hin, deren Verkennung sie als Teil einer Selbstdisziplinierung gemäß herrschender Interessen bezeichnen, womit die eigene Überlegenheit scheinbar bewiesen und Vorteile gerechtfertigt werden können (Osterkamp und Huck, 2006, 31). Anknüpfend an Maria do Mar Castro Varela (2002), verstehe ich den hier formulierten Anspruch als Teil einer Utopie, die notwendig ist, um Zwischenräume zu schaffen, „die anders besetzbar sind" (ebd., 47).

Markard betont, dass Selbsterfahrung und Selbstbeobachtung allerdings auch Selbstreflexion notwendig machen, um der Konstruktion von Erfahrungen und ihrer Beobachtung im Medium gesellschaftlicher Denkformen und Deutungsangebote Rechnung zu tragen. Ebenso begründet er auch die Notwendigkeit theoretischer Reflexion, durch die der distanzierte ‚Metastandpunkt' in der Selbstreflexion eingenommen werden kann (vgl. Markard, 1999, 9).

Dementsprechend erscheint mir neben der Selbst-Beobachtung wichtig, die hier diskutierte, theoretische Idee der (verdoppelten) Verunsicherung in Anti-Bias-Seminaren explizit zu machen. Denn erst diese analytische Einsicht in die gegebene Lernsituation ermöglicht es den Beteiligten, die je eigenen Abwehrmechanismen und Wendepunkterfahrungen nicht abzuwerten, sondern sie als gut begründete Strategien im Umgang mit Verunsicherung zu verstehen, die aus einem Bedürfnis nach Sicherheit ebenso resultieren können wie aus der Abwehr von Schuldgefühlen (vgl. Kalpaka, 2010, 40).

Im Gegensatz zu einer sehr kritischen und be- bzw. abwertenden ‚Brille' sich selbst gegenüber, die oft zu Gefühlen der Lähmung, Unzufriedenheit und Resignation führt und somit Veränderungsprozessen im Wege stehen kann, ermöglicht eine wohlwollende, liebevolle und auch humorvolle ‚Brille' die notwendige Distanzierung, anhand derer die eigenen Gefühle, Gedanken und körperlichen Regungen in ihrer Bedeutung innerhalb komplexer und widerspruchsvoller Verhältnisse verstanden werden können. Ein solches Verständnis für das eigene Denken und Handeln ist Voraussetzung dafür, eigene widersprüchliche Interessen und Bedürfnisse aushalten und Handlungsalternativen entwickeln zu können (vgl. Ludwig, 2004, 48f.).[12]

Selbstreflexion stellt somit nicht nur eine Ebene dar, auf der Verunsicherungen vermittelt werden, sondern auch eine Möglichkeit, ihnen zu begegnen. Das Angebot theoretischer Kategorien und die Einladung zur wohlwollenden reflexiven Beobachtung eigener Lernprozesse mit dem Fokus auf eigene Verunsicherungen und Wendepunkte kann die eigenen Handlungsspielräume insofern erweitern, als es möglich wird, sich bewusst zu entscheiden, ob das eigene Abwehrverhalten (noch) benötigt wird oder ob neuen, möglicherweise irritierenden Sichtweisen und Perspektiven in diesem konkreten, Unsicherheiten wie Sicherheiten gleichermaßen herstellenden Lernraum begegnet werden kann. Diese Anregung der liebevollen Selbstbeobachtung ist selbstverständlich an Begleiter_innen ebenso adressiert wie an die Teilnehmer_innen. In der Begleitung ist es darüber hinaus vor dem Hintergrund dieses Lernverständnisses wichtig, nicht jede Abwehr und jeden Widerstand von Teilnehmer_innen damit zu erklären, dass sie verunsichert und für die vermeintlich unhinterfragbaren Angebote noch nicht bereit sind, sondern auch in dieser Hinsicht zu differenzieren und sich mit formulierter Kritik auseinanderzusetzen.

## INTERAKTIONEN IN DER LERNGRUPPE



Die Begegnungen und den Austausch mit Anderen verstehe ich als dritte zentrale Ebene der Vermittlung von und des Lernens an Verunsicherungen. Hier entsteht ein Bewusstsein für die eigene Positionierung in Relation zu Anderen, neue Sichtweisen können kennengelernt werden, und es ist möglich, sich eigener Standpunkte zu vergewissern bzw. diese zu überdenken. Gleichzeitig implizieren der spezifische Lerngegenstand in der Anti-Bias-Arbeit sowie die Überschreitung instrumenteller Lernanordnungen auch alternative Beziehungsformen zwischen Subjekten,[13] die ebenfalls zunächst verunsichernd erlebt werden können. Ein Nachdenken über Möglichkeiten der unterstützenden Begleitung von Verunsicherungen erscheint mir daher auch für die Ebene der Interaktionen in der Lerngruppe relevant. Auf der Grundlage von Empathie und Wertschätzung gilt es Wege zu finden, sich gegenseitig bei Verunsicherungen und durch Verunsicherungen und Infragestellungen in den jeweiligen Lernprozessen zu begleiten.

Der inhaltliche Fokus auf die eigene Eingebundenheit in Herrschaftsverhältnisse erfordert die Berücksichtigung ihrer Bedeutung in der jeweiligen Lerngruppe. In der Anti-Bias-Arbeit nimmt die Thematisierung von Einschränkungen und unterschiedlichen Machtpositionen in der Gruppe daher einen hohen Stellenwert ein. Eine solche Auseinandersetzung wird als notwendig erachtet, damit alle Beteiligten sich wohlfühlen und ihre individuellen Lernprozesse bewältigen können.

Mit der Fokussierung von Machtdifferenzen wird es in der jeweiligen Gruppe möglich, die Bedeutung gesellschaftlicher Ungleichheiten in dem je konkreten Zusammenhang zu thematisieren, zu hinterfragen und zu verändern. Ausgangspunkt ist der Gedanke, dass alle Menschen sowohl dominanten wie benachteiligten Gruppen zugehörig sind, dass allerdings vorwiegend die je Benachteiligten die Machtunterschiede wahrnehmen, während diejenigen, die sich in dominanten Positionen befinden, ihre Macht oft als selbstverständlich erleben (vgl. Osterkamp, 2008, 16). Weil Machtdifferenzen Lernprozesse behindern können, wird mit der Sammlung von Bedürfnissen im Anschluss an das Formulieren von Machtunterschieden in der Gruppe der Rahmen gebildet, in dem die Gruppe sich um einen verantwortungsvollen Umgang bemüht.

---

[12] Joachim Ludwig schlägt ebenso wie Annita Kalpaka auch die Einführung der Begriffe von expansivem und defensivem Lernen zur Selbstreflexion von Lernprozessen vor. Annita Kalpaka beschreibt Erfahrungen mit diesen Kategorien in der Universität als ertragreich. Im Rahmen von frei ausgeschriebenen Anti-Bias-Seminaren würde ich annehmen, dass tendenziell defensives Lernen weniger nahegelegt erscheint als in der Universität, so dass mir die Differenzierung von komfortablem Lernen und Lernen an Wendepunkten unterstützender erscheint, da sie den Blick mehr auf die Verunsicherung am Lerngegenstand als an den Lernverhältnissen richtet (vgl. Kalpaka, 2010, 40; Ludwig, 2004, 49).

[13] Holzkamp spricht in Abgrenzung zu instrumentellen von intersubjektiven Beziehungen: Intersubjektivität ist im Kontext der subjektiven Handlungsbegründungen als intersubjektive Verständlichkeit / Begründetheit von Handlungen zu verstehen (Holzkamp, 1995, 25).

In der Kritischen Psychologie wird von sozialer Selbstverständigung gesprochen, um den Austauschrahmen zu beschreiben, der die Objektivierung von strukturellen Zwängen und die Analyse von Abwehrmechanismen ermöglicht (ebd., 19). Zentral ist hier die Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven, womit gemeint ist, „in Anerkennung der Begründetheit der unterschiedlichen Perspektiven auf die gemeinsame Realität zu einem verallgemeinerten Problemverständnis bzw. Metastandpunkt zu gelangen“ (ebd., 16). Dabei müssen die unterschiedlichen Positionierungen und Standorte sowie deren Zusammenwirken in der Aufrechterhaltung bestehender Machtverhältnisse zum Ausdruck kommen.

Eine solche gemeinsame Fokussierung von Macht in der Gruppe ist hier deshalb von Bedeutung, weil – ebenso wie im Falle der Anregung zur Selbst-Beobachtung – Lernprozesse nicht als ‚automatische Begleiterscheinung’ behandelt, sondern als gestaltbare Herausforderung explizit gemacht werden. Fragen nach den Kosten einzelner für die Lernprozesse anderer wird ebenso Raum gegeben, wie auch der Rahmen des Bildungsangebotes in den Blick gerät, angreifbar und verhandelbar wird.

Diese Auseinandersetzungen sind ebenfalls schmerzhaft und mühsam. Sie können beispielsweise dazu führen, dass sich einzelne Personen in je dominanten Positionen aus Angst, Andere zu verletzen, nicht mehr frei äußern mögen oder nach Bestätigung suchen. Wenn damit einhergeht, dass Verletzungen von Menschen in je benachteiligten Positionen vermieden werden, ist diese Verunsicherung meines Erachtens ein zentrales Moment im Prozess des Verlernens von diskriminierendem Verhalten, welcher idealerweise in einem verantwortungsvollen Umgang mit der eigenen Macht mündet (vgl. ELRU 1997).[14]

Die Reflexion der Thematisierung von Machtverhältnissen bzw. der Lernprozessgestaltung in der Gruppe konfrontiert außerdem mit der Problematik von Gruppen, die hinsichtlich gesellschaftlich besonders wirkungsmächtiger Kategorien ähnlich positioniert sind bzw. an denen nur wenige Menschen teilnehmen, die als ‚anders’ positioniert wahrgenommen und dann vielfach als Stellvertreter_innen jeweiliger benachteiligter Gruppe angesprochen werden.[15] Die Frage, wer auf wessen Kosten lernt, lässt sich in diesen Zusammensetzungen nicht durch Empathie, Wertschätzung und Verweis auf das vielfältige Positioniertsein aller beantworten. Hier ist ein Ungleichheitsverhältnis markiert, welches die Grenzen solcher Bildungsangebote sichtbar macht. Als Initiatorin und Begleiterin solcher Räume veranlasst mich die Thematisierung von Macht in der Gruppe zur kritischen Reflexion meiner Bildungsangebote und ihrer ausschließenden Effekte, die sich durch die Arbeit in einem Team, das weiß und deutsch positioniert ist, ebenso ergeben wie in einem Team mit akademischem Hintergrund und einem entsprechenden Rede- und Dominanzverhalten.

Die Reflexion von Machtverhältnissen in der Gruppe macht die Thematisierung solcher Ungleichheitsverhältnisse in der Lerngruppe und damit ein bewusstes Verhalten zu diesen Lernverhältnissen möglich.



## ⊡ RESÜMEE

Die theoretische Reflexion auf Lernen hat gezeigt, dass Anti-Bias-Bildungsangebote hochgradig herausfordernd und verunsichernd sind. Ausgehend von theoretischen Überlegungen und Grundannahmen, die der Anti-Bias-Ansatz mehr oder weniger explizit transportiert, hat die Einbeziehung theoretischer Überlegungen aus der Kritischen Psychologie Erkenntnisse ermöglicht, die mir als Lernende wie als begleitende Person dazu verhelfen, eigene Widerstände auszuhalten, die Produktion von Unsicherheiten im Lernen begründet vertreten und Ansatzpunkte für eine unterstützende Begleitung anbieten zu können.

[14] Der Grundannahme folgend, dass alle Menschen unterschiedlichen Gruppen angehören, die unterschiedlich mit Bevorteiligungen und Benachteiligungen verbunden sind, sind solche Lernprozesse nicht einer bestimmten Teilgruppe vorbehalten, sondern für alle in Bezug auf unterschiedliche Zugehörigkeiten möglich.
[15] Es gibt trotz der Thematisierung von Machtdifferenzen und damit des Bemühens um Sensibilisierung immer auch Positionierungen Einzelner, die unsichtbar bleiben, was gerade dann als unangenehm erlebt werden kann, wenn in der Gruppe ein homogenisierendes ‚Wir’ konstruiert wird.

## ABBILDUNG: VERUNSICHERUNG IN ANTI-BIAS-LERNPROZESSEN

**So ergeben sich aus der Einsicht in die Verunsicherung am Lerngegenstand, die über den Rahmen, Selbstreflexionen sowie die Interaktionen in der Gruppe vermittelt wird, Ansatzpunkte für eine Begleitung auf eben diesen Ebenen (siehe Abbildung):**

- das Festhalten an einem Lernraum, der strukturell zwar die Verunsicherung fortführt, Lernenden aber gleichzeitig Erfahrungen von Sicherheit ermöglicht, wie beispielsweise durch das Erleben von Bewertungs- / Beschuldigungsfreiheit im Austausch über Diskriminierungserfahrungen. Nur in einem so verstandenen Raum, der solche Sicherheiten bietet, ist es strukturell möglich, die Verunsicherungen für sich als ‚gewinnbringend' anzuerkennen.[16]

- Angebot von Möglichkeiten zum Erlernen einer wohlwollenden Selbst-Beobachtung und -reflexion auf der Grundlage der (theoretischen) Einsicht in Verunsicherung als (notwendigen) Bestandteil von Lernprozessen in der Anti-Bias-Arbeit. Es gilt Reflexion als unersetzlichen Teil des Handelns – in persönlicher wie professioneller Hinsicht – und explizit im Prozess der Veränderung von Diskriminierungsstrukturen anzuerkennen und wertzuschätzen.

- Thematisierung des Zusammenhangs von Machtdifferenzen und Lernen in der Gruppe. Die gemeinsame Inblicknahme eröffnet Möglichkeiten für ein Erproben alternativer, verantwortungsvoller Umgangsweisen mit gesellschaftlich vorherrschenden Machtkategorien und zeigt Grenzen des Lernraumes auf, zu denen sich verhalten werden kann.

Hinsichtlich der Bedeutung von Theorie in der Anti-Bias-Arbeit lassen sich aus diesem Beitrag meines Erachtens zweierlei Schlussfolgerungen ziehen: *Erstens* konnte ich die von verschiedenen Stimmen – nicht zufällig aus der Wissenschaft – erklärte Möglichkeit eigener Verfügungserweiterung durch theoretische (insbesondere kritisch psychologische) Kategorien erfahren und in diesem Text auch explizieren. *Zweitens* wurde deutlich, wie sehr Praxis und Theorie über das zentrale Moment der Reflexion miteinander verbunden sind. Erfahrungsorientierung und Theorie stellen in der Anti-Bias-Arbeit demnach keinen Widerspruch dar, sondern sind vielmehr miteinander verschränkt, aufeinander bezogen, voneinander abhängig – dieses Verhältnis gilt es anzuerkennen, wenn individuelle und gesellschaftliche Veränderungsprozesse angestrebt werden.[17]



[16] So wie Vertrauen und Bewertungsfreiheit stärkende und sicherheitgebende Erfahrungen für Teilnehmer_innen in Bezug auf die Bereitschaft zum Teilen von Erfahrungen sein können, so folgt der Einladung zur Mitgestaltung durch die Begleiter_innen möglicherweise ein kritisches und differenziertes Feedback, welches im Interesse der Begleiter_innen wie Teilnehmer_innen ist und ‚langfristig' mehr Sicherheit gibt als nimmt.

[17] Allerdings erachte ich es als notwendig, Ausschließungen zu problematisieren, die mit der Einbeziehung von Theorie einhergehen (können) und sich über einen Umgang mit Machtverhältnissen in der Anti-Bias-Szene zu verständigen: Welcher (praktischen und theoretischen) Vorerfahrungen bedarf es, um Zugang zu fundierenden Reflexionen in der Anti-Bias-Arbeit zu erhalten (wie etwa zu diesem Beitrag)? Wer hat welche Position? Wer spricht? Welche anderen Zugänge werden möglicherweise vernachlässigt? Wer entscheidet und definiert, was als Anti-Bias-Arbeit gilt?

**Literatur:**
Batts, V. (2001): Is Reconciliation Possible? Lessons From Combating "Modern Racism". http://www.visions-inc.org/Is%20Reconciliation%20Possible.pdf (Stand Januar 2012).

Castro Varela, M. (2002): Interkulturelle Kompetenz. Ein Diskurs in der Krise.
In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (35-48). Wiesbaden.

Derman-Sparks, L. und Brunson-Phillips, C. (1997): Teaching/Learning Anti-Racism: A Developmental Approach. New York.

Early Learning Ressource Unit (1997): Shifting paradigmes, Lansdowne.

Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg.

Hardiman, R., Jackson, B. und Griffin, P. (2007): Conceptual Foundations for Social Justice Education.
In: M. Adams, L. A. Bell und P. Griffin (Hrsg.): Teaching for Diversity and Social Justice (35-66). New York.

Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main und New York.

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main und New York.

Kalpaka, A. (2010): Lehr-Lern-Verhältnisse an der Hochschule. ‚Verdeckten Verhältnissen' auf der Spur.
In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. 30. Jahrgang, 101-115.

Ludwig, J. (2004): Bildung und expansives Lernen. In: P. Faulstich und J. Ludwig (Hrsg.): Expansives Lernen (40-53). Erlangen.

Markard, M. (1999): Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Selbstbeobachtung als Aspekte des subjektiven Weltzugangs in der Kritischen Psychologie.
In: Forum Kritische Psychologie 41, 5-11.

Osterkamp, U. (2008): Soziale Selbstverständigung als subjektwissenschaftliches Erkenntnisinteresse.
In: Forum Kritische Psychologie 52, 9-28.

Osterkamp, U. und Huck, L. (2006): Überlegungen zum Problem sozialer Selbstverständigung und bewusster Lebensführung.
In: T. Rihm (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen … (23-37). Wiesbaden.

Schmidt, B. (2009): Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit. Oldenburg.

Wagner, P. (1999): ‚Verdeckte Verhältnisse'. Überlegungen zur Seminarpraxis in der Universität.
In: Forum Kritische Psychologie 41., 133-147.

# ZUM VERSTÄNDNIS VON DISKRIMINIERUNG IN THEORIE UND PRAXIS:

## DIVERSITÄT, DIFFERENZLINIEN UND INTERSEKTIONALITÄT

*Was bedeutet eigentlich eine diversitätsbewusste Perspektive? Und was verbirgt sich hinter dem meist theoretisch diskutierten Begriff Intersektionalität?*

### ⊡ WORKSHOP

Der Workshop ‚Zum Verständnis von Diskriminierung in Theorie und Praxis: Diversität, Differenzlinien und Intersektionalität' zielte darauf, anhand einer Übung und mittels anschaulicher Modelle ein praxisbezogenes Verständnis der Begriffe Differenz(linien), Intersektionalität und Diversitätsbewusstsein zusammen mit der Gruppe zu erarbeiten. Auf der Basis der Methode *Power Flower,* die unter anderem im Kontext der Anti-Bias-Arbeit Anwendung findet, ging es darum, zuerst für sich alleine die eigene gesellschaftliche Positionierung in Deutschland zu reflektieren *(Folie 1).* Im Anschluss diskutierten die Teilnehmenden in Kleingruppen folgende Fragen: Wo war es einfach und wo schwierig, sich zu positionieren und warum? Wie fühlt es sich an, innen (strukturell privilegiert) oder außen positioniert (strukturell benachteiligt) zu sein?

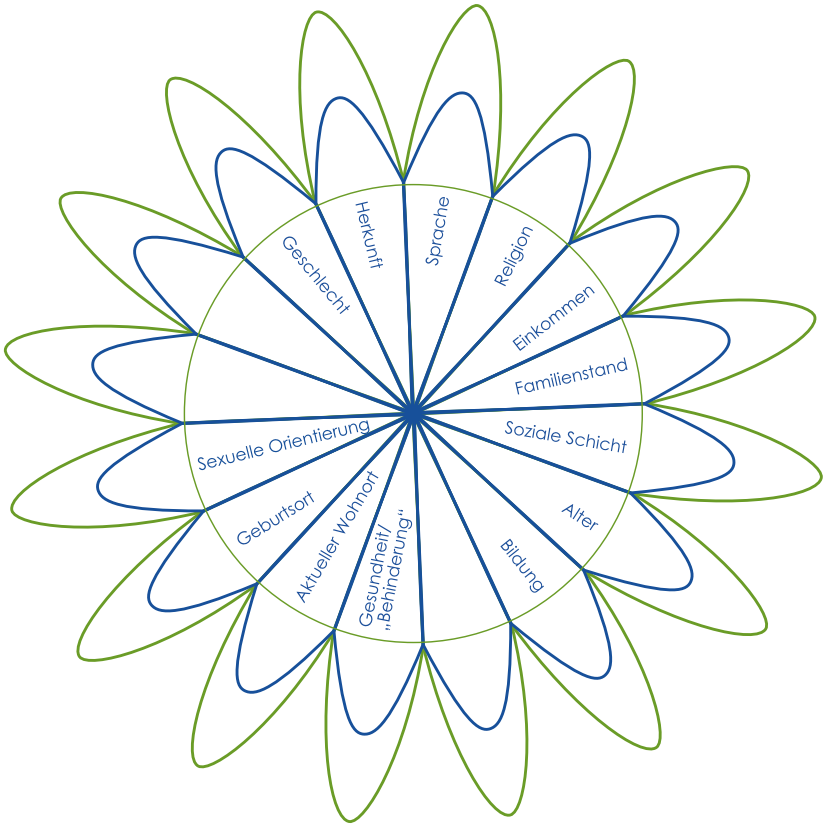
### ⊡ DISKUSSION

In der gemeinsamen Plenumsauswertung und Diskussion sollten dann die relevanten Grundannahmen in der Aufgabenvorstellung der *Power Flower* wie Differenz als soziale Konstruktion und Differenz als Ungleichheit *(Folie 2/3)* nochmals benannt werden sowie die Bedeutung, die Eigenschaften sowie das Zusammenspiel von Differenzkategorien bzw. Zugehörigkeiten diskutiert und erarbeitet werden *(Folie 4/5).* Am Ende sollte dann auf Grundlage der vorangegangenen Auswertung erläutert werden, was unter einer diversitätsbewussten Perspektive verstanden werden kann *(Folie 6).* Die Auswertung im Plenum war geprägt von einer intensiven und längeren Diskussion über gesellschaftliche Positionierungen, zum Teil auch aus sehr persönlichen Perspektiven der eigenen Erfahrungen mit Behinderung oder Herkunft aus Ost- bzw. Westdeutschland. Dadurch ist es nicht gelungen, im Workshop die erfahrungsbezogene Perspektive durch den Blick auf Theorie zu ergänzen bzw. diese ausreichend zu verknüpfen. Die vorliegende Dokumentation möchte durch die folgenden und im Workshop aus Zeitgründen nicht zur Anwendung gekommenen Präsentationstexte (Folien) dazu beitragen, diese Lücke zu schließen.

## ⊡ THEORETISCHE IMPULSE[18]

**Folie 1:**

**POWER FLOWER**






**Folie 2:**

**DIFFERENZ ALS SOZIALE KONSTRUKTION**

Soziale Kategorien, wie etwa Kultur, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Religion etc. sind **NICHT** *„als homogene, unveränderbare und damit eindeutige Kategorien zu denken, die als quasi naturhafte Größen Menschen bestimmte unveränderbare Eigenschaften zuweisen."* (Eisele, Scharathow & Winkelmann, 2008, 19).

*Es kann vielmehr davon ausgegangen werden, „dass es sich hier um prozesshafte, sich verändernde Phänomene handelt, die von Menschen in sozialem Austausch, in Interaktionen ‚gemacht' wurden und werden, also sozial konstruiert sind."* (Eisele, Scharathow, Winkelmann 2008, 18)

**Folie 3:**

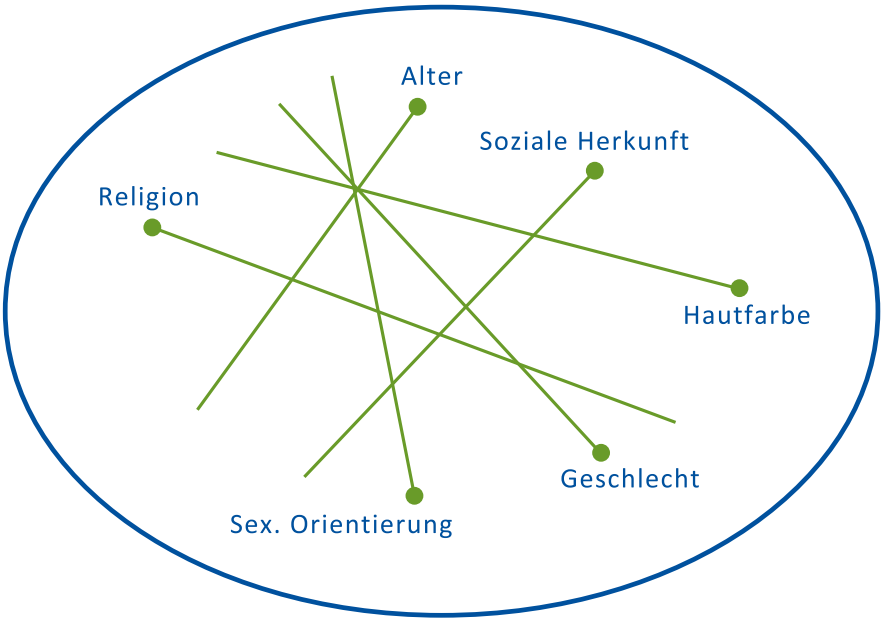
**DIFFERENZ ALS UNGLEICHHEIT**

*Differenz als soziale Konstruktion ist „im Kontext herrschender Macht- und Herrschaftsstrukturen zu betrachten. Denn gesellschaftlich bedeutsame Differenzen gehen nicht nur mit bestimmten (…) weit verbreiteten Vorstellungen (…) einher, sondern sind auch immer mit Bewertungen und Hierarchisierungen verknüpft, was zu unter-schiedlichen Möglichkeiten des Handelns und der Teilhabe auf verschiedenen Ebenen führt."* (Eisele, Scharathow, Winkelmann 2008, 21)

[18] Angelehnt an Folien der Power-Point-Präsentation, die im Workshop gezeigt wurde.

**Folie 4:**

**DIFFERENZLINIEN UND INTERSEKTIONALITÄT**




Vgl. Lutz/Krüger-Potratz 2002, in: Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008, 25

**Folie 5:**

**EINE INTERSEKTIONALE PERSPEKTIVE …**

berücksichtigt „die gleichzeitige Wirksamkeit der Kategorien, das Zusammenspiel der Faktoren für die jeweils einzigartige Identität und Positionierung der Einzelnen in einer bestimmten Situation und in Bezug auf einen bestimmten Kontext.“ (Eisele, Scharathow, Winkelmann 2008, 26)

**Folie 6:**

**EIN DIVERSITÄTSBEWUSSTER ANSATZ ZEICHNET SICH AUS DURCH:**

ein Bewusstsein für die Pluralität als Grundvoraussetzung von Wirklichkeit…
einen kritischen Blick auf Festschreibungen sozialer Differenzkategorien…
eine mehrdimensionale Perspektive auf Differenz…
die Auseinandersetzung mit der Gewordenheit und Veränderbarkeit von sozialen und individuellen Identitäten im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse…
eine besondere Berücksichtigung der Situation und des Kontextes…



**Literatur:**
Eisele, E., Scharathow, W. und Winkelmann, A. S. (2008): ver – vielfältig – ungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit (16-29). Jena.

Europahaus Aurich / Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.) (2007): Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich. Power Flower.

# ANTI-BIAS-ANSATZ:
## VORURTEILSBEWUSSTES MITEINANDER AN BERLINER GRUNDSCHULEN

### ⊡ EINFÜHRUNG

Anti-Bias (Bias=Vorurteil/Voreingenommenheit/Schieflage) zeigt Möglichkeiten auf, wie in Kindertagesstätten und Schulen vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung gestaltet werden können. Dazu gibt es in Berlin inzwischen zahlreiche Erfahrungen an Grund- und Oberschulen. Wir stellen hier die Bedeutung und Entwicklung des Ansatzes und die Umsetzung im Rahmen einiger Projekte aus dem Berliner Raum vor. Welche Möglichkeiten gibt es, sich mit vorurteilsbewusster Erziehung und Bildung im schulischen Kontext auseinanderzusetzen? Darauf möchten wir Antworten geben und hoffen, Neugier und Interesse für diesen in Deutschland recht jungen Ansatz zu wecken.

### ⊡ GRUNDANNAHMEN

Der Anti-Bias-Ansatz geht davon aus, dass jeder Mensch Vorurteile hat, die er oder sie seit frühester Kindheit erlernt. Dies geschieht in erster Linie über Bilder und Haltungen, die durch das eigene Umfeld vermittelt werden (wie z.B. durch Familie, Freund_innen, Kindergarten und Schule, Schulbücher und Medien usw.). Anti-Bias zielt darauf ab, diese Voreingenommenheiten bewusst zu machen und damit die Möglichkeit zu schaffen, diese auch wieder zu verlernen.

Bereits im Alter von drei- bis vier Jahren übernehmen Kinder Abneigungen, Ängste und Stereotype gegenüber Menschen, die sich von ihnen und ihrer Familie unterscheiden. Die Beobachtung, wie Erwachsene mit vorhandenen Unterschieden umgehen, vermittelt Kindern schon früh einen Eindruck über gesellschaftliche Machtunterschiede und Ausgrenzungen. Sie beobachten die abwertende Unterscheidung von Menschen aufgrund bestimmter Merkmale. Dabei geht es nicht nur um einzelne Diskriminierungsmerkmale, wie Hautfarben und Religionszugehörigkeit; vielmehr können alle Erfahrungen mit Diskriminierung thematisiert werden, die in den jeweiligen Lerngruppen oder im Kollegium vorhanden sind, also unter anderem die Unterscheidung nach Geschlecht / Gender, Behinderung, Staatsangehörigkeit, nach Muttersprache, Bildungshintergrund oder sexueller Orientierung.



Die Einzelnen sollen sich jeweils sowohl in ihrer privilegierten als auch in ihrer diskriminierten Stellung reflektieren. Wie wirken Unterdrückung und Ausgrenzung? Was sind eigene Privilegien? Wo fühle ich mich selbst diskriminiert? Wann diskriminiere ich, wen grenze ich aus? Die unterschiedlichen Betroffenheiten von Diskriminierung werden aber nicht einfach gleichgesetzt, sondern in ihrer jeweiligen Besonderheit bewusst gemacht, z.B. mit Blick auf ihre geschichtliche Entwicklung und Verbreitung in der Gesellschaft und deren Wirkung auf den Einzelnen.

Der Anti-Bias Ansatz zielt immer sowohl auf individuelle als auch auf institutionelle Veränderung und versucht einen Beitrag dazu zu leisten, Vielfalt anzuerkennen und als Bereicherung wahrzunehmen. Er berücksichtigt auch die historisch-politischen Aspekte von Diskriminierung und versteht sich als systemkritischer Ansatz, der ungerechte Strukturen abbauen und verändern will. Das unterscheidet ihn von vielen anderen Ansätzen, die die Vielfalt der Einzelnen nutzen wollen, um sie besser systemimmanent zu verwerten.

Pädagog_innen kommt in diesem Prozess eine zentrale Rolle zu. Es ist notwendig, dass sie ihre Lehr- und Lerninhalte und ihre Haltung gegenüber Schüler_innen und Eltern kontinuierlich auf einseitige und stereotype Bilder überprüfen und die Bereitschaft entwickeln, Veränderungen vorzunehmen. Welche eigenen Bewertungsmaßstäbe von „normal“ und „unnormal“, „gut“ und „böse“, „richtig“ und „falsch“, „selbstverständlich“ und „abweichend“ haben die Einzelnen und wie vielfältig bzw. einseitig ist das Kollegium an der Schule?

Der Schwerpunkt bei der Arbeit mit Erwachsenen liegt in der Reflexion der eigenen Erfahrungen mit erlebter und ausgeübter Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen. Anti-Bias sensibilisiert für Ungerechtigkeiten, die Menschen erfahren. Ziel ist es, alternative vorurteilsbewusste Verhaltensweisen für den eigenen Einflussbereich zu entwickeln.

Anti-Bias-Arbeit im schulischen Alltag ist zu unterscheiden von den Trainings für Erwachsene. Es geht um mehr als eine Sammlung von Übungen und Methoden. Bei der Arbeit mit Kindern greifen wir auf vielfältige Übungen zurück, die zum Teil auch aus den Bereichen Soziales Lernen, Kooperatives Lernen, Mediation, Diversity, Erlebnispädagogik usw. bekannt sind. Die Haltung im Umgang mit Vielfalt, die hinter dem Einsatz der Methoden steht, ist entscheidend dafür. Der Schwerpunkt liegt auf dem Bemühen, die Kinder zu stärken, den Umgang mit Vielfalt positiv zu gestalten, einen wertschätzenden Umgang in der Klassengemeinschaft zu entwickeln und dies auch auf außerschulische Zusammenhänge zu übertragen.

## ⊡ ENTWICKLUNG DES ANTI-BIAS-ANSATZES

Seit Ende der 1990er Jahre wird in Deutschland – zuerst im Kindergarten- und Erwachsenenbereich – mit dem Anti-Bias-Ansatz gearbeitet. Seit 2003 kommt der Ansatz auch an einigen Berliner Schulen zur Anwendung. Anti-Bias wurde in den 1980er Jahren in den USA von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips für den Elementar- und Primarbereich konzipiert und seitdem kontinuierlich weiterentwickelt. Die zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Ansätze multikultureller Erziehung erschienen ihnen nicht weitreichend genug, um angehende Pädagog_innen auf die Arbeit mit Kindern unterschiedlicher Herkunft vorzubereiten. Es ging ihnen darum, schon im Elementarbereich präventiv zu wirken und kleinen Kindern die Möglichkeit zu geben, in einer vorurteilsbewussten Umgebung aufzuwachsen und wertschätzend miteinander umzugehen.

In Südafrika wurde Anti-Bias Mitte der 1980er Jahre aufgegriffen und nach der gesetzlichen Abschaffung der Apartheid von Pädagog_innen und Erzieher_innen verstärkt umgesetzt. Sie erkannten die Notwendigkeit, die „Apartheid in den Köpfen“ und die daraus abzuleitenden persönlichen Haltungen der Menschen zur Sprache zu bringen und zu bearbeiten. Im Zuge der politischen Anstrengungen, das historische Unrecht des Apartheid-Regimes aufzuarbeiten und der multi-ethnischen Realität in Südafrika gerecht zu werden, entwickelten verschiedene Organisationen Anti-Bias-Trainingseinheiten für Jugendliche und Erwachsene. Heute ist der Ansatz durch ELRU (Early Learning Resource Unit) fest im südafrikanischen Bildungsministerium verankert. Diese gestaltet Lehrmaterialien und Lehrpläne sowie Trainings und setzt sich für eine Beteiligung von Pädagog_innen mit vielfältigen Hintergründen ein.

## ⊡ ANTI-BIAS-ANSATZ AN BERLINER SCHULEN

Im Rahmen des Projektes TRAIN THE TRAINER (2001-2004), welches das FiPP e.V. (Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis) in Berlin umsetzte, wurden mehrere Anti-Bias-Trainings für interessierte Erwachsene durchgeführt. Neben Lehrer_innen, Erzieher_innen und Sozialpädagog_innen nahmen an den Seminaren freiberufliche Trainer_innen teil, die in der offenen Kinder- und Jugendarbeit beschäftigt sind. Hieraus entstand die Arbeit mit Schulen: Da es sinnvoll erschien, die Kinder in ihrem schulischem Lernumfeld zu erreichen, engagierten sich freie Trainer_innen mit einzelnen Trägern und traten gezielt an Schulen heran, um sie für den Ansatz zu begeistern. Unter anderem konnten wir im Rahmen der FIPP-Projekte in den letzten Jahren zahlreiche Erfahrungen vorwiegend mit Grundschulen (1.-6.Klasse) sowie Kindern aus dem Hortbereich sammeln; teilweise bestand auch die Möglichkeit mit Jugendlichen der 7. bis 10. Klassen zu arbeiten.

Im schulischen Kontext entwickelte die Netzwerkwerkstelle Miteinander in Marzahn-Hellersdorf des FIPP e.V. (2002-2007) mit dem Anti-Bias-Ordner erstmalig eine deutschsprachige Methodensammlung für die Arbeit mit Kindern und erprobte diese an mehreren Grundschulen. Im Rahmen viertägiger Seminare erlebten die Kinder, wie Vielfalt den Alltag bereichern kann und wie demokratische Werte das Klima innerhalb des Klassenverbandes verbessern.

In der Zusammenarbeit mit Schulen wurden wir häufig mit einer „Feuerwehr“-Erwartungshaltung konfrontiert, das heißt wir wurden, wenn in der Klasse bereits sehr viele Konflikte vorhanden waren, dazu gerufen. Oft haben Lehrer_innen die Erwartung, dass nach zwei bis fünf Projekttagen eine dauerhafte Veränderung stattfindet. Eine Projektwoche kann durchaus sehr entscheidende Impulse setzen. Diese sollten aber im Schulalltag immer wieder regelmäßig aufgegriffen werden, um eine nachhaltige Veränderung zu bewirken. Es erschien uns deshalb sinnvoller, mit einzelnen ausgewählten Klassen über einen längeren Zeitraum kontinuierlich zu arbeiten und vor allem auch die begleitenden Pädagog_innen mit einzubeziehen.

Weiterhin sollte auf Konflikte und Ausgrenzungen schon frühzeitig reagiert werden. Hier sehen wir einen besonderen Bedarf, Pädagog_innen bereits in der Ausbildung und durch spätere Fortbildungen für Diskriminierung zu sensibilisieren und vorurteilsbewusstes Handeln zu entwickeln. Hierzu die Erfahrungen eines Schulleiters nach der Teilnahme eines Anti-Bias Seminars: „Der Begriff Diskriminierung war schon vorher bekannt, aber, dass es ein solch breites Spektrum von Diskriminierungssituationen im Alltag gibt, haben erst die Seminare deutlich gemacht. Vor allem haben sie mir durch die vielfältigen Diskussionen, ausgetauschten Erfahrungen und Rollenspiele etc. praktikables Rüstzeug für den Einsatz im Unterricht und den gesamten Schulalltag gegeben.“ (Endnote 1)

## ⊡ DAS MODELLPROJEKT „STARKE KINDER MACHEN SCHULE“

Bei der Anti-Bias-Arbeit an Schulen tritt vor allem das Modellprojekt „Starke Kinder machen Schule“ durch seine längerfristig angelegte Arbeit hervor. Von September 2007 bis 2010 wurde das Projekt im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT: Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ gefördert und von FiPP e.V. koordiniert. Darin wirkten wir als freie Mitarbeiterinnen mit. Im Rahmen von aufeinander aufbauenden Lerneinheiten war das Projekt kontinuierlich an vier Berliner Grundschulen und deren Horten in verschiedenen Berliner Stadtbezirken präsent. Es setzte ein präventiv-pädagogisches Konzept zur Arbeit mit Kindern an den Themen Partizipation und Toleranz um. Die Umsetzung des Projektes im Rahmen des regulären Unterrichts und der Hortstrukturen bot eine Möglichkeit zur Vertiefung und zur nachhaltigen Verankerung.

Um Schule hinsichtlich vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung zu sensibilisieren, war uns wichtig auf verschiedenen Ebenen anzusetzen. Neben der Arbeit mit Kindern in regelmäßigen (wöchentlichen) Treffen, sowie in Projekttagen bzw. -wochen, führten wir (Beratungs-)Gespräche mit den Lehrer_innen und Erzieher_innen durch. Wir waren in Kontakt mit der Schulleitung und boten Fortbildungen für die beteiligten Schulen und Horte an. So baute das Projekt schulübergreifende Strukturen des Austausches und gemeinsamen Lernens auf. Die Eltern wurden möglichst durch Elternabende erreicht oder durch Aufgaben, die das Kind zu Hause mit den Eltern bzw. der Mutter / dem Vater oder einer anderen Person, die zur Familie gehört, besprechen sollte.

## ⊡ UMSETZUNG UNSERER ANTI-BIAS-ARBEIT MIT SCHÜLER_INNEN UND DEN PÄDAGOG_INNEN

Gemeinsam mit Pädagog_innen entwickelten wir Lernbausteine zu Stärkung der Ich-Identität, zu Herkunft und Familie, demokratischem Handeln und Entscheiden sowie Kinderrechten, die diese im Unterricht einsetzen. Diese Themen wurden durch medien- und theaterpädagogischen Methoden vertieft und produktorientiert bearbeitet.

Beispielsweise begannen wir während der Projekttage mit den Kindern mit einem intensiven Kennenlernen, weil wir darüber hinaus möchten, dass die Schüler_innen sich untereinander (er)neu(t) wahrnehmen und sich mit allen Aspekten ihrer Identität zugehörig fühlen. Dazu arbeiteten wir unter anderem mit Übungen, in denen die Kinder eigene Stärken und die der anderen einschätzen können. Dem Bereich Vorurteile näherten wir uns häufig über das Thema Mädchen / Jungen, denn dazu gibt es auch in 3. Klassen bereits mehr als ausreichend Zuschreibungen, Verallgemeinerungen und Klischees. Zugleich bestand ein großes Interesse, z.B. zu erfahren, was über die eigene Gruppe gedacht wird. Ein Junge aus einer dritten Klasse gab einer Mitschülerin auf die Frage, warum Erwachsene sagen, dass Jungen nicht weinen dürften, folgende Antwort: „Also ich denke, dass die Großen gelernt haben, dass sie nicht weinen dürfen." (Endnote 2) Ein weiterer spannender Punkt ist die Auseinandersetzung mit Beleidigungen in der Klasse, z.B. der Frage, wer eigentlich entscheidet, was als beleidigend wahrgenommen wird.

Mit den Pädagog_innen führten wir praxisnahe Beratungen und Fortbildungen zur Umsetzung des Projektes durch. Die Seminare fanden mit Lehrkräften, Erzieher_innen und Sozialarbeiter_innen statt. Allein durch diese „Mischung" konnte erreicht werden, dass verschiedene Perspektiven innerhalb der Arbeit mit jungen Menschen sichtbar wurden und die Vielfalt innerhalb der pädagogischen Berufsgruppe bewusst wurde. Die Pädagog_innen erhielten erste Anregungen, den eigenen Vorurteilsstrukturen auf die Spur zu kommen und das Arbeitsfeld auf Benachteiligungen hin zu analysieren. Viele Teilnehmer_innen empfanden es als sehr fruchtbar, gemeinsam gegen Diskriminierung aktiv zu werden.

Dazu eine Erzieherin: „Das ist eine ganz tolle Bereicherung! Ich bin persönlich auch an meine Grenzen gegangen, was Diskriminierung anbelangt: Klar hat man das gehört, aber das intensiv zu beleuchten, machen doch die wenigsten. Wichtig ist, die Lösung selber zu erarbeiten, denn dann bleiben sie haften und man vergisst das nicht." (Endnote 3) Selbst bestärkt können nun die Pädagog_innen die Kinder und Jugendlichen bei der Durchsetzung ihrer Interessen im Sinne von „Empowerment" ermutigen und ihnen wertvolle Informationen für eine erfolgreiche Handlungsstrategie geben.

In Berlin bestand die besondere Herausforderung darin, die sehr unterschiedlichen Bedingungen in den einzelnen Bezirken zu berücksichtigen. Wichtig ist hierbei ein bezirksübergreifender Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen, um bestehenden Vorurteilen und Verallgemeinerungen zu begegnen und über gemeinsame Werte und Erfahrungen ins Gespräch zu kommen. Dieser Dialog fand durch schulübergreifende Projekte statt (z.B. das Herbstferienprojekt in 2008: Eine Videowoche zu Kinderrechten, wobei sich die Schüler_innen treffen und in Austausch treten konnten).

## ⊡ ERFAHRUNGEN, EINDRÜCKE UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN



Die Erfahrung aus den Projekten zeigt, dass zahlreiche Kinder Schwierigkeiten haben, sich auszudrücken, wenn sie nach ihrer Meinung bzw. nach ihren Gefühlen und Bedürfnissen gefragt werden. Wir ermutigten die Kinder und üben gemeinsam das Zuhören und Wahrnehmen des Geäußerten gegenüber ihren Mitschüler_innen. Interessant ist auch die Erkenntnis, dass die Schüler und Schülerinnen zu Beginn oft stark durch das schulische bzw. gesellschaftliche Leistungsdenken (ich bin schneller, ich habe gewonnen usw.) beeinflusst sind. Es ist hilfreich, die schulische Umgebung an den Projekttagen zu verlassen, denn dann gibt es eine neue Situation ohne Pausenklingeln und ohne die bekannte Sitzordnung.

Nicht nur den Kindern, auch den Lehrenden fällt es schwer, das Zensurendenken abzulegen. Im Vorfeld gab es vorbereitende Gespräche mit den Lehrer_innen, dennoch kam es während der Projektarbeit immer wieder zu Bemerkungen wie: „B., Deine Störungen merke ich mir für Deine Beurteilung!" Eine Erzieherin äußerte sich zu dieser Problematik folgendermaßen: „Wenn man sich nicht ständig darauf konzentriert, wertet man selber ständig. Das verwischt sich ganz schnell. Dann wäre es auch gut, wenn man in der täglichen Arbeit ein Feedback hätte, wie es gelaufen ist: Was hast Du gut gemacht, Was könntest Du anders machen." (Endnote 4)

Wir möchten, dass die Lehrer_innen bei unseren Trainings dabei sind, um andere Perspektiven auf das einzelne Kind zu ermöglichen. Oft kommt es auch zu der überraschten Feststellung: „Von dieser Seite habe ich N. noch nicht kennen gelernt." Veränderungen in der Klasse sind nur gemeinsam mit den Kindern und der Lehrperson möglich. Schule verlangt nach nachhaltiger und langfristiger Arbeit. Bei der Planung und Durchführung von Anti-Bias-Projekten ist zu berücksichtigen, dass es häufig Wochen oder auch Monate dauert, bevor eine gemeinsame Projektarbeit verabredet wird, und dass an Schule zahlreiche Erwartungen aus verschiedenen Perspektiven herangetragen werden.

## ⊡ FAZIT

Nicht nur auf Grundlage unserer Erfahrungen gehen wir davon aus, dass Diskriminierung kein Ausnahmephänomen, sondern ein gesamtgesellschaftliches Problem ist. Wichtig ist es, auch die historischen und sozialen Bedingungen von Diskriminierung zu berücksichtigen und zu hinterfragen, wie Menschen in Gruppen eingeteilt und dadurch oft ungleich behandelt werden. Daran sind auch das deutsche Bildungssystem und die Menschen darin selbst beteiligt. Somit stellt Diskriminierung eine zentrale Herausforderung für das Bildungssystem und die schulische Pädagogik dar, denn Schule sollte allen Kinder und Jugendlichen gleichermaßen einen Zugang zur Bildung ermöglichen und sie unter anderem dazu befähigen, sich mit gesellschaftlichen Veränderungen und Konflikten in der Gesellschaft, mit Formen und Folgen von Diskriminierung sowie mit Ideologien, Vorurteilen und Feindbildern auseinanderzusetzen.

Hier kann der Anti-Bias Ansatz unterstützen, „blinde Flecken“ zu entdecken und gemeinsam mit anderen Kindern und Erwachsenen einander vorurteilsbewusster zu begegnen. Er ermutigt Menschen, eine aktive Rolle in Veränderungsprozessen zu übernehmen und eigene Handlungsspielräume zu erkennen und zu gestalten. Mit dem Ansatz können an Schulen längerfristige Veränderungen unterstützt werden, die das Zusammenleben und -lernen aller Beteiligten verbessern. Es genügt nicht, allein Schüler_innen und Pädagog_innen für die Themen zu sensibilisieren. Vielmehr ist zusätzlich eine gezielte Beteiligung von Pädagog_innen, die vielfältige Hintergründe haben und damit aktiv umgehen, ebenso notwendig wie auch die Entwicklung von vorurteilsbewussten Materialien. Wünschenswert wäre es, wenn der Anti-Bias-Ansatz, wie auch in Südafrika, als grundlegender Ansatz im deutschen Bildungssystem verankert würde und die derzeitigen befristeten Modellprojekte eine langfristige Verbreitung fänden.

**Endnoten:**
Die Zitate stammen aus Interviews, die im Rahmen der unveröffentlichten Dokumentation der Anti-Bias-Arbeit der Netzwerkstelle Miteinander Marzahn-Hellersdorf (FIPP e.V.) der Jahre 2003 - 2006, von Nele Kontzi und Sebastian Fleary durchgeführt wurden.

Bovha, C. / Kontzi, N. (2009): Der Anti-Bias-Ansatz. Vorurteilsbewusstes Miteinander an Berliner Grundschulen in Lange, D.; Polat; A. (Hrsg.) Unsere Wirklichkeit ist anders, Migration und Alltag, Perspektiven politischer Bildung. Bonn

Mehr Informationen über das Projekt erhalten sie in der Broschüre:
http://www.fippev.de/t3/index.php?id=541

**Literatur:**
ELRU (Hrsg.): Shifting Paradigms, Using an Anti-bias-strategy to Challenge Oppression and Assist Transformation in the South African Context. Lansdowne / South Afrika 1997.

Derman-Sparks, L. (1989): Anti-bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children / Louise Derman-Sparks and the A.B.C. Task Force. Washington, DC.

Derman-Sparks, L. und Brunson Phillips, C. (1997): Teaching/Learning Anti-Racism: A Developmental Approach. New York.

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

Preissing, C. und Wagner, P. (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg.

Enßlin, U., Hahn, S. und Wagner, P. (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar.

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

# ANTI-BIAS ANSATZ FÜR KINDERTAGESSTÄTTEN AM BEISPIEL DES PROJEKTS „KINDERWELTEN"

## ⊡ DAS PROJEKT KINDERWELTEN

Das Projekt KINDERWELTEN hat den Anti Bias Ansatz, wie er von Louise Derman-Sparks und der A.B.C. Task Force in den U.S.A. entwickelt wurde, seit dem Jahr 2000 für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland adaptiert. Seit 2011 ist das Projekt in die bundesweit tätige *Fachstelle Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* übergegangen. Etwa 15 Teilnehmer_innen wollten im Workshop einen Eindruck über die Grundlagen und Arbeitsweisen im Ansatz Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung gewinnen. Nach einer kurzen Kennenlern-Runde konnten die Teilnehmenden direkt ins Thema einsteigen – mit dem sogenannten Familienspiel.

## ⊡ DAS FAMILIENSPIEL

Das Familienspiel wurde in einer internationalen Arbeitsgruppe des europäischen Netzwerks DECET (www.decet.org) entwickelt. Es besteht aus einer großen Anzahl von handtellergroßen, farbigen Pappkarten, auf denen zum einen Gesichter von jungen Kindern, zum anderen die Kinder im Kreis ihrer eigenen Familie zu sehen sind. Das Spiel hat Memory-Charakter und lässt sich auf viele Weisen spielen, mit Eltern, pädagogischen Fachkräften und Kindern. Im Workshop war die Frage: „Sucht euch ein Kind aus, das euch anspricht!" Im Gespräch zeigte sich: Das waren überwiegend Kinder, die sie an Kinder aus dem eigenen Bekanntenkreis, aus der Arbeit oder aus der Familie erinnerten, oder Kinder, die einem spontan sympathisch waren, weil sie frech lächelten, offene Augen hatten u.a.m. Bei dem zweiten Schritt: „Sucht die Familie aus, zu dem das Kind gehört" (diese Karten waren zuvor verdeckt) gab es Überraschungen. Ein Junge mit langen Haaren hat sich im Kreis der Familie als Mädchen herausgestellt; bei einem allein erziehenden Mann kam ein Fragezeichen über die fehlende Mutter auf, ein blondes Kind mit einer Kopftuch-tragenden Mutter war irritierend. Die Entdeckungen luden ein zu Reflexionen darüber, welche Bilder und Vorstellungen man im Kopf hat, wenn es um Familienkonstellationen in Deutschland geht. Welche Familien auch oft als Norm angenommen – und in Büchern, Zeitschriften etc. vermittelt – werden, ohne es zu merken, und bei welchen Familien man bereits recht stereotype Vorstellungen über ihr Leben und ihre Erziehungsstile hat, ohne diese Gruppe, z.B. Alleinerziehende, Großfamilien näher zu kennen.

## ⊡ DISKUSSION

In der anschließenden Diskussion gab es regen Austausch: darüber, wie man damit umgeht, dass man sich dabei ertappt, Vorurteile gegenüber bestimmten Familien zu haben und welche Familien in Deutschland eher gefährdet sind, Vorurteilen zu begegnen. Hier ist es wichtig, offen mit Familien über eigene Irritationen zu sprechen und Unsicherheiten aufzuklären, damit man wertschätzend mit Kind und Familie zusammen arbeiten kann. Auch über die Einsatzmöglichkeiten des Spiels wurde gesprochen, z.B. darüber, dass man mit dem Spiel auch mit Kindern ins Gespräch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede kommen kann, bei denen man spürt, dass sie dahingehend Bestärkung brauchen, dass sie und ihre Familie gut sind, wie sie sind.

## ⊡ DAS KONZEPT

Im Anschluss daran gab die Referentin einen Überblick über Konzepte, Ziele und Aktivitäten im Ansatz *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung*. Gezeigt wurden Beispiele aus der Praxis von KiTas, die bereits nach dem Ansatz arbeiten. Dabei ging es unter anderem darum, was Vorurteile mit der Identitätsentwicklung junger Kinder zu tun haben, welche Ziele Fachkräften helfen, ihre Arbeit diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch zu gestalten, wie eine vorurteilsbewusste Auswahl von Kinderbüchern aussehen kann u.v.m.

Auch die Arbeit mit den *Persona Dolls* wurde kurz vorgestellt: Eine Puppe mit Biografie, mittels derer mit Kindern über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, über Unfairness und Gerechtigkeit gesprochen werden kann. Die Puppe wird von Kindern bis acht Jahren sehr gut angenommen, viele Kinder setzen sich gerne mit den Erfahrungen auseinander, die die *Persona Doll* macht, und die über die Fachkraft erzählt werden, die diese Geschichte zuvor vorbereitet hat.



## ⊡ RESÜMEE

Die Teilnehmenden zogen ein positives Resumee, manche fanden sich darin bestärkt, dass es wichtig ist, Unterschiede zum Thema zu machen und ängste, die mit dem Ansprechen verbunden sind, zu thematisieren; einige fanden die Einblicke darin, wie Kitas eine solche Praxis umsetzen, anregend für die eigene Auseinandersetzung mit dem, was es heißen kann, die vormittags in der Veranstaltung benannten Ziele und Ideen von Anti Bias zu leben.

Wer weitere Informationen zur Arbeit mit dem Ansatz Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung möchte, ist eingeladen, auf die Internetpräsenz der *Fachstelle Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* zu gehen: www.kinderwelten.net. Dort finden sich zahlreiche Materialien und Praxisbeispiele aus Kindertageseinrichtungen.[19] Die Fachstelle vermittelt *Fortbildungen* zum Ansatz Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, sie macht *Angebote zur Beratung und Praxisentwicklung* für Träger, Kitafachberatung und Fachkräfte zur Arbeit nach dem Ansatz und bereitet *Materialien für die Praxis* auf. Anfang 2012 wird ein *Netzwerk* etabliert, in dem sich Interessierte bundesweit organisieren können.

[19] Das Familienspiel ist erhältlich beim Verlag das netz: www.betrifftkindershop.de. Die Spielanleitung ist in den Sprachen Türkisch, Deutsch, Polnisch, Französisch und Englisch verfasst. Informationen zur Arbeit mit Persona Dolls gibt's mit Filmausschnitten zu Praxisbeispielen auf DVD: „Mit Kindern ins Gespräch kommen", erhältlich über die Kinderwelten-Internetseite und als Praxisbuch mit Anleitung zur Arbeit mit den Puppen: Azun, Serap et al. (2011): Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit Persona Dolls©, erhältlich unter: koordination@kinderwelten.net.

# DIE BEDEUTUNG DES ANTI-BIAS-ANSATZES FÜR DEN PÄDAGOGISCHEN UMGANG MIT ANTISEMITISMUS

## ⊡ EINFÜHRUNG

> *„Wir haben es nicht gerne, wenn uns jemand an die Verlogenheit unserer eigenen Welt erinnert. Unsere Welt ist die wahre Welt; verrückt, verlogen, illusorisch, verschoben sind die Welten der Anderen." (Watzlawick, 1983, 117)*

Offenkundige Menschenrechtsverletzungen werden schneller erkannt als die latenten und internalisierten Formen von Voreingenommenheit, Gewalt und Unterdrückung. Genau diese Formen der Ungerechtigkeit benötigen aber einen selbst- und gesellschaftskritischen Blick. Gelingt es uns, die historischen, gesellschaftlichen und biografischen Zusammenhänge der Dominanz und Unterdrückung zu reflektieren, die eigene Stellung dazu zu überdenken und die bisher verborgenen Wissensressourcen zu erschließen, so kann dieses Wissen in praxisnahe Handlungsstrategien übersetzt werden. Ist die Bereitschaft zur Reflexion nicht vorhanden, dann ist auch die Veränderung der gewohnten und eingespielten Denk- und Handlungsmuster kaum möglich.

Mittels des Anti-Bias-Ansatzes fördert das Projekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit" das Verständnis für die je eigene Verstrickung in die internalisierten Vorurteils- und Diskriminierungsdimensionen. Diese Schieflagen beruhen nicht ausschließlich auf den Einsichten oder Handlungen einzelner Menschen; sie werden vielmehr überliefert, in Ideologien institutionalisiert und in Strukturen verankert. Die im Projekt initiierten Lernprozesse setzen auf eine kritische Analyse vorherrschender Differenzlinien, disparater kollektiver Erfahrungen und gesellschaftlicher Machtasymmetrien sowie auf eine systemische Reflexion des (pädagogischen) Selbstverständnisses der Multiplikator_innen – ihres Berufsbildes, ihrer Ziele, Werte und Arbeitsmethoden.

Das mechanische Wissen um Vorurteile und Diskriminierung reicht hierbei bei weitem nicht aus. Entscheidend ist vielmehr das Bewusstsein dafür, wie die schiefen Einstellungen sowie die routinierten Handlungsformen tradiert, verinnerlicht und weitervermittelt werden und welche Wirkung sie auf uns haben. Auf der Grundlage der (Selbst-) Reflexion können Grundsätze *vorurteilsbewusster* und *diskriminierungskritischer* Pädagogik verinnerlicht und kontextunabhängig angewendet werden. Dabei spielt die eigene kritische Perspektive auf eigene soziokulturelle Eingebundenheit, Geschichtsrezeptionen, gesellschaftliche Machtasymmetrien sowie individuelle und strukturelle Diskriminierung eine entscheidende Rolle.



## ⊡ ZUR BEDEUTUNG DER SELBSTREFLEXION

> *„Etwas, was nicht vergessen werden konnte, weil es zu keiner Zeit gemerkt wurde und niemals bewusst war, daran kann man sich hinterher auch nicht mehr erinnern." (Sigmund Freud zitiert in Assmann, 2006, 47).*

Pädagogische Fragestellungen entstehen nicht in einem wertneutralen Raum. Sie sind Gegenstand und Ergebnis historischer Entwicklungen, institutioneller und politischer Entscheidungen sowie vielfältiger sozialer Dynamik. Eine reflexive Auseinandersetzung mit diesen komplexen Faktoren ist grundlegend für die Reflexion eigener Bezüge und Verstrickungen, aber auch für deren Analyse und Modifikation. Derartige Lernprozesse können nur auf der Grundlage von (Selbst-)Reflexivität erfolgen.

Bei der (Selbst-)Reflexivität geht es vorrangig um die Fähigkeit, unsere Wahrnehmungs-, Deutungs-, und Handlungsrichtungen vor dem Hintergrund eines subjektiv eingeschränkten Blickwinkels zu erkennen, zu deuten und einzuordnen. An dieser Stelle handelt es sich vor allem um die biografische Reflexion als Prozess der Erkenntnisgenerierung innerhalb der eigenen Sozialisationsentwicklung. Diese Art der biografischen Sensibilisierung hilft zum einen blinde Flecken – Stimmungen, Assoziationen, Unbequemlichkeiten — aufzuspüren, Selbstverständlichkeiten aufzubrechen und Machtverhältnisse zu hinterfragen. Zum anderen führt die Reflexion der eigenen Rolle und Positionierung zur Analyse des eigenen (sozialen wie beruflichen) Selbstverständnisses. Sensibilisierungsfragen wie „Was bin ich als Pädagoge_in?", „Was möchte ich meinen Schüler_innen vermitteln?" oder „Welche Werte leiten mich selbst dabei an?" sind wichtige Anhaltspunkte für die Reflexion der eigenen Verfremdungen, Vorbehalte, aber auch Werte und Ziele als Multiplikator_in. Die Bereitschaft zur Reflexion und zu aktiven Lernprozessen stellt also einen zentralen Bestandteil (pädagogischer) Professionalität und eine grundlegende Kompetenz dar, insbesondere im Kontext der Anti-Diskriminierungspädagogik.

**(Selbst-)Reflexionsebenen:**

- Individueller Kontext
- Gesamtgesellschaftlicher Kontext
- Berufskultureller Kontext

Die Methode der Selbstreflexion erfordert stetiges Einüben. Bei der Arbeit damit handelt es sich um einen lebenslangen und freiwillig initiierten Lernprozess, der durch die Erkenntnis über Vorurteile und Diskriminierung, die Reflexion von Vorurteilen und Diskriminierung sowie die Überprüfung von Handlungsmöglichkeiten mit Blick auf Vorurteile und Diskriminierung gekennzeichnet ist. Dabei spielt die Reflexion der eigenen Verwicklung in bestehende Denkstrukturen, besonders im historischen Kontext, eine zentrale Rolle. Die Methoden des Ansatzes zielen auf ein ganzheitliches Lernen – auf die wechselseitige Abhängigkeit von Kognitions-, Emotions- und Handlungsebene.

Das Verständnis von Lernen darf hier nicht mit dem Erlernen von Sachwissen verwechselt werden. Der emotionale Aspekt des Lernens sollte hierbei eine wichtige Rolle spielen, denn jeder Prozess der Wissensaneignung und Einstellungsveränderung ist an die affektiven (emotionsfokussierten) Wahrnehmungsprozesse gebunden. Da Emotionen selten so bewusst wahrgenommen werden, gestaltet sich deren explizite Thematisierung in pädagogischen Prozessen als schwierig. Dennoch sollte deren Bedeutung für die Lernfähigkeit- und Lernqualität stets im Blick behalten werden.

Eigentlich ist die Bereitschaft zum Lernen eines der grundlegenden menschlichen Bedürfnisse, und sie hängt eng mit dem Wunsch nach Selbsterkenntnis, Selbstaktualisierung und Selbsterhalt zusammen. Ein Lernprozess wird aber mit großer Wahrscheinlichkeit dann initiiert, wenn der Gegenstand der Auseinandersetzung für die Lernenden selbst als wichtig und relevant eingestuft wird. Zugleich werden jedoch jene Lernprozesse, die zwangsläufig eine Veränderung der eigenen Ansichten oder Spielregeln beinhalten, vielfach als irritierend und bedrohlich eingeschätzt. Aus diesem Grunde können reflexive Lernerfahrungen, die das Selbstbild in Frage stellen, auf vielfältige Art und Weise abgewehrt werden. Ein Lernprozess, der auf Selbstreflexion und Selbsterkenntnis beruht, stößt also häufig an seine Grenzen, besonders wenn die Bereitschaft der Adressaten und Adressatinnen für solch einen Austausch nicht vorliegt oder wenn die Abwehr gegen die neue Erfahrung überwiegt.



Durch eine behutsame Anwendung von Perspektivwechsel- und Anti-Bias Methoden kann die Motivation der Beteiligten gesteigert werden, sich auch mit heiklen, tabuisierten oder negativ besetzten Themen zu befassen. Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus ist alles andere als selbstverständlich und erfordert viel Mut und Aufgeschlossenheit seitens der Beteiligten. An vielen Stellen dieses Prozesses können unangenehme Gefühle aufkommen; es kommt auch vielfach vor, dass diese Form des Lernens abgelehnt bzw. abgewehrt wird. Solch ein Prozess kann für viele Beteiligte „ein sensibles, verletzliches und unsicheres Moment“ (Christiane Friedrich) darstellen, einen Augenblick, der mit erdrückenden Emotionen einhergeht. Vor diesem Hintergrund gilt der konstruktive Umgang mit Widerständen als eine der wichtigsten Voraussetzungen eines akzeptierten und gelungenen Lernprozesses. Eine reflektierte, wertschätzende pädagogische Anleitung ebnet den Weg zu einer „angstfreien“ Konfrontation mit biografischer, sozialer und gesellschaftlicher Realität (vgl. dazu ausführlicher „Perspektivwechsel – Theoretische Impulse – Methodische Anregungen“ 2010).

## ⊡ ZUM MECHANISMUS DES PERSPEKTIVWECHSELS UND DER ANTI-BIAS-HALTUNG

> *„…Alle unsere Erkenntnisse und unsere Handlungsmöglichkeiten sind perspektivengebunden….Wir können aber unsere Perspektive vertreten, ohne die Perspektive anderer abwerten zu müssen. Denn es ist unumgänglich, dass wir nie alles begreifen können und dass es andere gibt, die von ihrem eigenen Standpunkt aus mit gleichem Recht ihre Perspektive mit je anderen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten einnehmen. Darin liegt ein wichtiger Erkenntnisgewinn …“ (Prengel, 2003)*

Die Theorie der Perspektivenübernahme („theory of mind“) geht unter anderem vom Ansatz der Perspektivität aus – der unabwendbaren Beschränkung des eigenen Blickwinkels durch seine Subjektivität. Der *Wechsel von Perspektiven* bedeutet Wahrnehmungen, Gedanken und Verhalten anderer Menschen zur Kenntnis nehmen zu wollen und zu können. Eine Metaperspektive („Metakognition“) einzunehmen setzt voraus, aus der zwangsläufigen Bindung an die eigene Ich-hier-Position kognitiv wie emotional herauszutreten und – wenn auch symbolisch – in die Perspektive der „Anderen“ wechseln zu können. Der Blick auf „Andere“ bleibt trotz der Fähigkeit zur Metakognition häufig verstellt. Vor dem Hintergrund der eingeschränkten Perspektivität werden „unbequeme“ Situationen systematisch ausgeblendet, nicht erkannt, nicht durchleuchtet oder aber so definiert, dass alternative Denkformen und Handlungsoptionen unentdeckt bleiben. Damit vollzieht sich ein Anpassungsprozess – die Habituation an den Status Quo des Gegebenen. Was dabei unbelichtet bleibt, sinkt ins Unbewusste.

*Lassen sich denn die fremden und nicht erkannten Welten überhaupt reflektieren? Kann ein Perspektivwechsel gelingen, wenn andere Perspektiven „unabwendbar" verstellt bleiben? Was brauchen wir, um „wechseln" zu können?*

Die Auseinandersetzung mit Eigenem und Fremdem ist in erster Linie der Versuch, eigene Wahrnehmungshorizonte zu erweitern und andere Blickwinkel einzunehmen – ein wichtiger Schritt zum reflektierten Umgang mit eigenem Befremden, aber auch mit Perspektivitätsgrenzen. Die Fähigkeit zur Empathie spielt dabei eine wesentliche Rolle, ist aber nicht entscheidend. Vielmehr nimmt das Bewusstsein für das grundsätzliche Vorhandensein anderer (disparater) Perspektiven Einfluss auf die Wahrnehmung und Deutung unbequemer Themen wie Vorurteile, Herabwürdigung oder Diskriminierung von Minderheiten. Darüber hinaus sind die Bereitschaft zum Aufbrechen starrer Denkabläufe sowie die Offenheit gegenüber Geschichte, Funktion und aktueller Wirksamkeit von Vorurteilen und Diskriminierung bedeutsame Strategien für einen gelungenen „Perspektivwechsel".

Beim *Wechsel von Perspektiven* wäre jedoch wichtig, zu beachten, dass die fremden Rollen eher mit unseren Phantasien und Vorstellungen von „Anderen" als mit persönlichen Erfahrungen oder objektivem Hintergrundwissen gefüllt werden. Diese Phantasien – oder genauer – Fremdbilder steuern unsere Erwartungen von „Anderen" und haben eine wichtige projektive Funktion. So können eigene Fehler, Unfähigkeiten oder Ängste umgewandelt und „Anderen" zu Lasten gelegt werden. Dabei werden viele wichtige Zusammenhänge und Verantwortlichkeiten regelrecht ausgeblendet statt sie als mögliche Erklärung der Zustände heranzuziehen. Dieser komplexe Vorgang kann einer der Gründe dafür sein, dass die eigenen Verdrängungen später nicht mehr erkannt und eingesehen werden.

Beim *Wechsel von Perspektiven* sollten wir zudem beachten, dass diverse Fremdbilder, auf die wir uns zwangsläufig beziehen, seit Jahrhunderten tradiert und in der jeweiligen Gesellschaft heute noch tief verwurzelt sind. Mehr noch, sie sind von Individuen häufig derart verinnerlicht, dass sie als selbstverständlich und „normal" gelten. Schließlich liegen sie innerhalb des eigenen Referenzrahmens bzw. Bezugssystems: „Die tiefe Verwurzelung von Internalisierungen (Dominanz und Unterdrückung) in der Gesellschaft stellt einen der Gründe dafür dar, warum sie sich nur äußerst schwer abbauen lassen. Darüber hinaus bedürfte es zunächst einmal eines Bewusstseins für die gesellschaftlichen Strukturen sowie die eigene Eingebundenheit und Verstrickung darin" (Trisch, 2010, 36).

Beim *Wechsel von Perspektiven* sind nicht nur die Fremdbilder oder Projektionen wichtig, sondern auch die damit verbundenen Machtdimensionen und -verhältnisse. Fast alle Beziehungen in unserem Alltag sind durch Machtverschiebungen und Machtasymmetrien gekennzeichnet – so etwa durch Ungleichheiten mit Blick auf den rechtlichen und sozialen Status. Vor allem Minderheiten sind davon betroffen: Sie haben in der Regel weniger Zugang zu Einfluss und gesellschaftlicher Teilhabe und blicken oft auf Unrechts- und Diskriminierungserfahrungen zurück. Machtverschiebungen und Ungleichheitsdimensionen sind nicht immer sichtbar. Sie werden internalisiert und entziehen sich unserem Blick. Beim Blickwechsel sollte auch der Begriff der „Internalisierung" thematisiert werden. Unter Internalisierung werden Habituations- und Verinnerlichungsprozesse hinsichtlich sozialer Machtverhältnisse verstanden: „Internalisiert[e] … Machtverhältnisse beschreiben Dominanz- und Unterdrückungsstrukturen, die solange erlebt worden sind, dass sie nicht mehr als solche … erkannt werden. Sie haben sich über Jahrzehnte oder Jahrhunderte tief in Denk- und Verhaltensmuster eingegraben und sind zur Normalität geworden (Trisch und Winkelmann, 2008, 62, in Trisch, 2010).

Beim *Wechsel der Perspektiven* ist die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewordensein eine überaus wichtige Voraussetzung für die Reflexion und Veränderbarkeit von eigenen Positionen und Haltungen im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Mit der Reflexion der eigenen soziokulturellen Eingebundenheit kann nicht nur das eigene ICH reflektiert werden, sondern auch die Dominanz, die Definitionsmacht und die Identität der Mehrheitsgesellschaft. Denn was wir vertraut oder fremd finden, wofür wir offen sind, was uns als selbstverständlich erscheint und wofür wir kein Verständnis haben – all das wird durch individuelle Prägungen bestimmt und von den gesellschaftlichen Leitsätzen sowie aktuellen und tradierten gesellschaftlichen Diskursen mitgestaltet, unter deren Einfluss wir stehen. Auch im Kontext des Antisemitismus setzt die Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz den Prozess der Selbstreflexion voraus und ist eine bewusste Entscheidung, die Verantwortung für eigenes Denken und Handeln zu übernehmen, um die Reproduktion von Vorurteilen und Diskriminierung auf individueller wie auch gesamtgesellschaftlicher Ebene zu erkennen, zu verstehen und abzuwenden.

## ⊡ DIE DIMENSION DES ANTISEMITISMUS

*„Was damals nicht wahrgenommen wurde, weil man es nicht wahrhaben wollte, konnte später zu keinem Gegenstand der Erinnerung werden. Um mich an etwas erinnern zu wollen, brauche ich eine Gedächtnisspur. Um eine Gedächtnisspur zu haben, muss zuvor etwas wahrgenommen und gespeichert worden sein" (Uwe Timm zitiert in Assmann, 2006, 47).*

Die antisemitischen Konstruktionen entstammen einer jahrhundertealten Tradition der Judenfeindschaft, die von Generation zu Generation weiter getragen wurde. Bei den überlieferten Bildern von Juden geht es vorwiegend um implizite Klischees, die beispielsweise in unreflektierten Redewendungen zum Ausdruck kommen, sich aber auch in expliziten Annahmen über das „jüdische Wesen" äußern. Auch wenn nicht zu jeder Zeit all diese Mythen gleichermaßen wirksam waren, sind sie doch in unserem kollektiven Gedächtnis erhalten geblieben. Antisemitismus resultiert also nicht aus dem sozialen Verhalten von Juden als Gruppe, er ist vielmehr ein emotional wirksames, gesellschaftlich überliefertes Konstrukt des Jüdischen. Diese Mythen liefern umfassende „Erklärungen" für komplexe gesellschaftspolitische Ereignisse und bewahren so ihre Wirksamkeit und Funktion. Sie müssen nicht zu Handlungen führen, sie können aber ein antisemitisches Verhalten nahe legen und legitimieren (vgl. Zick, 2009).

Die antisemitischen Denk- und Argumentationsmuster sind nicht zwangsläufig Bestandteil konsistenter politischer und antisemitischer Ideologien. Öfters stellen sie ein bequemes Mittel zum Erhalt eigener Identitätskonstruktionen oder ein Differenzkonstrukt dar, dem die Vorstellung einer inneren Homogenität von Juden und zugleich deren Fremdartigkeit als Kollektiv zugrunde liegt. Auch wenn die Annahme der Differenz womöglich nicht als ideologischer Antisemitismus gelten kann, ist sie doch Ausdruck einer starren, historisch überlieferten und stark internalisierten *Abgrenzung* von Nichtjuden gegenüber Juden, die selten wertneutral ist. Dadurch, dass Juden in der Nachkriegsgeschichte eine der zentralen Rollen im Identitäts- und Othering-Diskurs zufällt, finden hier zudem affektbeladene und auf Selbstentlastung ausgerichtete Zuschreibungen statt (vgl. Schneider, 2001).

*„Inwieweit Menschen … als … Fremde wahrgenommen werden, ist folglich nicht unbedingt von ihrer Staatsbürgerschaft oder Herkunft abhängig… das ist vor allem dann der Fall, wenn sie als Mitglied einer als fremd definierten Gruppe identifiziert werden, das heißt, einer Gruppe, die in ethnischer, kultureller oder religiöser Hinsicht als ‚anders' kategorisiert und mit negativen Stereotypen belegt wird" (Zick et al., 2011, 23).*



Den Ausgangspunkt dieser Abgrenzung bildet der sogenannte „sekundäre Antisemitismus", der in der Nachkriegsgesellschaft vorwiegend durch Schuld- und Verantwortungsabwehr in Form von Schlussstrich-Debatten, Holocaustrelativierung sowie Täter-Opfer-Umkehr in Erscheinung tritt. Bei dieser Form des Antisemitismus geht es um eine „spezifisch deutsche" Variante der Judenfeindlichkeit, die auch als Abwehr- oder Nachkriegsantisemitismus bezeichnet wird. Ungeachtet einer konstitutiven Erinnerungskultur und langjährigen historischen Aufarbeitung bildet das Bedürfnis nach Abwehr der NS-Vergangenheit den Schwerpunkt des latenten Antisemitismus. Dabei wird Juden projektiv zum einen die Mitschuld an ihrer eigenen Verfolgung angelastet, zum anderem aber im Kontext des Nahostkonfliktes ein Täter-Status zugeschrieben. Die Täter- und Opferpositionen werden ausgetauscht, so dass die Diskriminierung der Opfer legitim erscheint und die eigene historische Verwicklung abgewehrt werden kann.

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

## ⊡ PÄDAGOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

*„…Oh ja. Das ist ein Spiegelthema. … Warum macht mir das Thema Angst? Wegen der Verbindung zum Nationalsozialismus? Wegen der Verbindung zum Mord an den Juden? Soll ich das Thema aus diesem Grund aus meinem Gedächtnis verbannen? … Im Seminar wurde gesagt: ‚Es ist wichtig …, diese Themen nicht zur Seite zu schieben, sondern zu schauen, welche Funktionen sie bei einem selbst haben.[20]*

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

Die Bearbeitung von Fragen zum Antisemitismus ist demnach eine komplexe Aufgabe. Die mit dem Thema verbundenen historischen, religiösen, politischen und sozialen Fragestellungen sind außerordentlich umfangreich und kompliziert; zugleich sind sie nicht mit der allgemeinen Fremdenfeindlichkeit gleichzusetzen. Vor diesem Hintergrund besteht der pädagogisch-präventive Auftrag vor allem darin, Motive und Ausgangsbedingungen zu verstehen, die es immer noch ermöglichen, Juden als eine fremde Gruppe zu konstruieren.

Angesichts der historischen Kontinuität jüdischen Lebens in Deutschland müssen Juden keiner bestimmten Migrationsgeschichte zugeordnet werden. In der öffentlichen Wahrnehmung fallen sie als Gruppe aus dem vertrauten „Deutsch-Ausländer-Kontinuum" heraus und dennoch werden sie als „Andere" konstruiert. Die Differenz lässt sich zum Beispiel an emotional aufgeladenen Reaktionsmustern wie auch an der sprachlichen Ambivalenz erkennen, die einerseits die große Vorsicht, andererseits jedoch die sprachliche „Entgleisung" zum Tragen bringt. Vielleicht sind deshalb die vorsichtig formulierten Meinungen zu „Juden" so häufig widersprüchlich und wenig konsistent (vgl. Schneider, 2001). Hier spiegelt sich die spezifische Wahrnehmung des Jüdischen wider, die zugleich antisemitisch sein kann. Zum einen sind diese Perspektiven ein bequemes Mittel zum Erhalt des eigenen Selbstbildes, zum anderen ein Ausdruck der Differenz, dem die Vorstellung einer Fremdartigkeit von Juden zugrunde liegt.

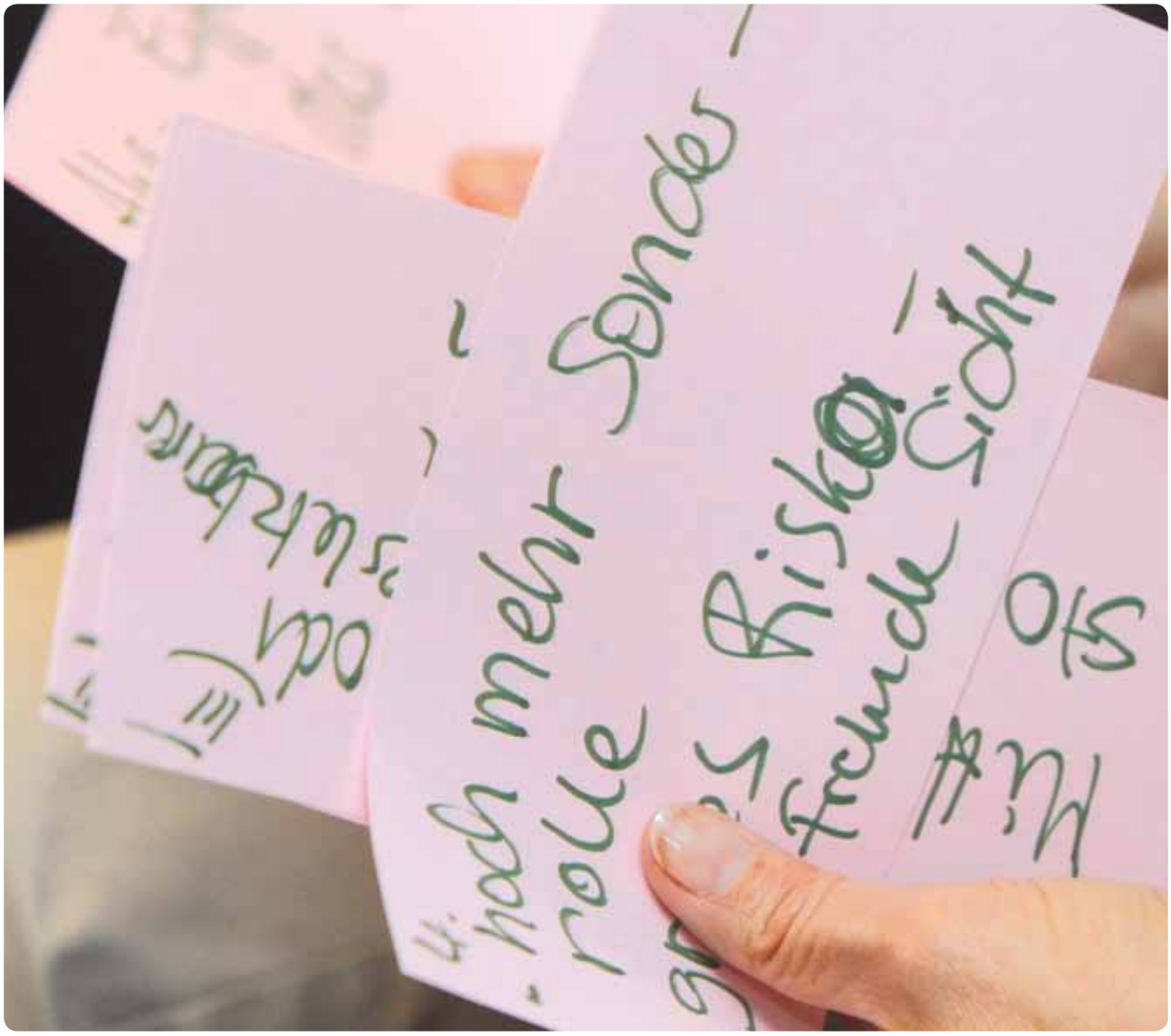
- Die beiläufige Differenzierung zwischen „Deutschem" und „Jüdischem" setzt Gruppenunterschiede voraus. Wer als Jude definiert wird, wird folglich nicht mehr als Individuum wahrgenommen, sondern nur noch als ein typischer Jude. Verbunden werden diese Differenzierungen mit stereotypen Annahmen und Bewertungen. Sowohl im religiösen als auch im kulturellen Sinne gilt das „Jüdische" als das primäre Identitätsmerkmal der Juden. Alle anderen Facetten, die nicht mit der jüdischen Herkunft zusammenhängen, werden oftmals als zweitrangig wahrgenommen (vgl. Schneider, 2001).

- Ausgehend von der Annahme der Differenz weist auch die häufig akzentuierte Gleichsetzung der Juden mit Deutschen oder anderen Nationalitäten auf das Bedürfnis hin, die vorhandene Distanz aufheben zu wollen. Indem beispielsweise die Religiosität der Juden zum wesentlichen Maßstab ihrer angeblichen Andersartigkeit stilisiert wird, werden Juden zu einer geschlossenen sozialen Kategorie, deren Mitglieder in der Fremdwahrnehmung per definitionem doch anders sind. Die Internalisierung der Differenz vollzieht sich vorwiegend unbemerkt.

- Die internalisierte Differenz äußert sich nicht selten in der darauf folgenden Kontaktvermeidung, die kein bewusster Vorgang ist, sondern Ausdruck historisch überlieferter Verhaltensdispositionen, welche angesichts ihrer Latenz keine besondere (aktive) Beachtung erfordern. Diese verinnerlichten Differenzkonstruktionen markieren Unterschiede zwischen den „Gruppen" und suchen nach Legitimation im „tatsächlichen" Verhalten ihrer Mitglieder. Auch wenn die Annahme der Differenz womöglich nicht an sich als ideologischer Antisemitismus gelten kann, ist sie doch Ausdruck einer starren, historisch überlieferten Abgrenzung zwischen Juden und Nichtjuden, die nicht wertfrei, sondern eindeutig vorurteilsbehaftet ist.

Das Judenbild ist überliefert; es existiert unabhängig von der realen Erfahrung und kann kaum durch Erfahrung korrigiert werden. Diese seltsame Idiosynkrasie, die grundsätzliche Abneigung gegen das Jüdische, erklärt die besondere Resistenz des Antisemitismus gegenüber persönlich abweichender Erfahrung oder aufklärendem Wissen. Antisemitische Denkformen entstehen nicht durch die Anwesenheit von Juden oder durch „ihr" Verhalten. Verinnerlichte, projektive Bilder von Juden können „alte" Muster aktivieren und neu besetzen. Wenn wir die Funktion dieser Muster verstehen lernen und uns ihrer Geschichte bewusst sind, werden wir in der Lage sein, eine erkennbare und handlungssichere Position gegen antisemitische Vorurteile zu entwickeln und anzuwenden (vgl. Bundschuh, 2010).

Ein differenziertes Hintergrundwissen zu dem Inhalt eines antisemitischen Vorurteils kann zwar dabei helfen, den persönlichen Referenzrahmen der Beteiligten zu erweitern und auf die Inkonsistenz von Vorurteilen hinzuweisen. Das Ziel einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Antisemitismus besteht aber eher in der Förderung der Fähigkeit, das Vorurteil in seiner verdeckten Intention zu erkennen, einen eigenen Standpunkt dazu zu formulieren und Handlungsmöglichkeiten zu ergreifen. An dieser Stelle sollten – neben der Reflexion von vorherrschenden Judenbildern und deren Funktion für das eigene Selbst – persönliche Bezüge zur Rezeption der Geschichte im Hinblick auf das „deutsch-jüdische Verhältnis" hergestellt, erkannt und reflektiert werden. Ziel ist es, die Kontinuität des „verdeckten" Antisemitismus aufzuspüren und zu thematisieren. Dabei spielt die Analyse tief verankerter Differenzmarkierungen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen eine zentrale Rolle.






Die Motivation der Adressatinnen und Adressaten sich mit dem Thema Antisemitismus zu befassen, kann jedoch sehr unterschiedlich ausfallen. Obgleich zu erwarten ist, dass die Gruppe eine solche Auseinandersetzung ablehnt, kann es dennoch gelingen, über das Erzählen, Sammeln und gemeinsame Hinterfragen aktuelle Beispiele aus dem privaten bzw. beruflichen Umfeld der Teilnehmenden zu generieren. Aber auch Beispiele aus den Medien und politischen Diskursen können die Brisanz dieses Themas für die eigene Lebenswelt aufzeigen und zur Stärkung des Problembewusstseins beitragen. Ausgehend von der Annahme, dass viele kursierende antisemitische Konstruktionen keine geschlossenen Weltanschauungen, sondern lediglich Ideologiefragmente darstellen, kann z.B. die pädagogisch hergestellte Verbindung zwischen allgemeinem Vorurteilsbewusstsein („Alle Menschen haben Vorurteile“), mehrkategorialer Identitätsreflexion („Ich habe viele verschiedene Identitätsmerkmale und Gruppenzugehörigkeiten“) und geschichtspolitischer Selbstverortung („Deutsche Geschichte ist auch meine Geschichte, aber ich bin für das Geschehen im Zweiten Weltkrieg nicht persönlich verantwortlich“) wirksam sein (vgl. Scherr / Schäuble, 2007).

Die Bearbeitung der Fragen zum Antisemitismus dürfte also nicht auf den historischen Kontext beschränkt bleiben. Wichtig ist hierbei die Reflexion des überlieferten und diffusen „Schuld-Konstrukts“, um eine differenzierte sowie geschichts- und verantwortungsbewusste Denk- und Handlungsform für sich zu finden, ohne die historischen Positionen zu relativieren oder in Frage zu stellen. Eine retrospektive Erinnerungsarbeit im Kontext der Gegenwart ist möglich, ohne diese umzufälschen. Man kann die eigenen Rezeptionen oder Erinnerungen nicht belehren, aber man kann mit Hilfe einer reflektierten Grundposition bzw. Grundhaltung aus der Geschichte lernen. Werden die „Erinnerungslücken“ nicht geschlossen, nehmen Umkehrungen, Projektionen und Tabus ihren Platz in der Wahrnehmung und Deutung von komplexen Geschehnissen ein. Die Erinnerungen der verschiedenen Generationen und Gruppen werden letztlich immer unterschiedlich ausfallen oder unangeglichen sein; das heißt jedoch nicht, dass die nachträglichen Bewertungen und Einstellungen heute ebenso konträr ausfallen müssen. Wenn die genannten Projektionen oder Vorurteilsstrukturen nicht so tief sitzen, wenn eine reflexive Erinnerungsarbeit möglich ist, dann sind Menschen wandlungsfähig und für Angleichungen im privaten wie öffentlichen Diskurs bereit (vgl. Assmann, 2006).

Genau für diese Art der Auseinandersetzung ist das nötige Maß an Selbstreflexivität und multiperspektivischer Betrachtungsweise ganz entscheidend. Mit Multiperspektivität soll im Kontext des Antisemitismus in erster Linie deutlich gemacht werden, welchen Einfluss die unterschiedlichen Identitäten, Zugehörigkeiten und Eingebundenheiten auf die gegenwärtige Rezeption, Deutung und Internalisierung der Geschichte nehmen können. Im Anti-Bias-Ansatz sind die Reflexion des eigenen Gewordenseins, der verinnerlichten historisch tradierten Dominanzvorstellungen und Unterlegenheitsmustern, der selbst erfahrenen sowie auch selbst ausgelösten Diskriminierung fest verankert. Im Rahmen der Anti-Bias-Pädagogik sind also die oben beschriebenen Lernprozesse und Schlüsselthemen ein wichtiger und erforderlicher Schritt zu Einsicht und Handlungsfähigkeit.

## ⊡ RESÜMEE

Ausgehend von der Annahme eines spezifisch deutschen (sekundären) Antisemitismus kann die Arbeit gegen Antisemitismus ausschließlich durch die Reflexion der Verwobenheit des Antisemitismus mit den kollektiven Konzepten von Erinnerung und Identität gelingen. „Es ist klar, dass man millionenfachen Mord nicht bewältigen kann…mit Bewältigen ist … eine Folge von Erkenntnisschritten gemeint. Freud meinte, erinnern, wiederholen, durcharbeiten. Der Inhalt einmaligen Erinnerns … verblasst wieder. Deshalb sind Wiederholungen … und kritisches Durchdenken notwendig, um den instinktiven Selbstschutz im Sinne der Schuldabwehr…zu überwinden…“ (Mitscherlich, 1986, 26). Die Rolle der Abwehr bedeutet, dass nur die passenden Bruchstücke der Vergangenheit zur bewussten Erinnerung zugelassen werden, und dass diese auch noch verdreht bzw. umkehrt werden können. Aber wenn diese Vergangenheit nicht aufleuchtet, wird sie häufig nicht als Teil der eigenen Geschichte und Identität rezipiert, sondern den anderen, in diesem Fall den Juden, zugeschrieben.

**Beispiel für eine Reflexionseinheit zum Thema ‚Antisemitismus‘:**

- Was bedeutet der Antisemitismus für mich?
- Was bedeutet der Antisemitismus für meine Zielgruppe?
- Was bedeutet der Antisemitismus für meine (pädagogische) Praxis?

Im Kontext der Perspektivwechsel- und Anti-Bias-Seminare zum Thema Antisemitismus steht zusammengefasst ein mehrdimensionaler Lernprozess im Vordergrund: Im ersten Schritt geht es um die Reflexion der individuellen Bezüge zum ‚heiklen‘ und ‚unbequemen‘ Thema sowie die Entdeckung verinnerlichter Judenbilder, machtwirksamer Differenzkonstruktionen sowie Verhaltensdispositionen. Darauf aufbauend handelt es sich beim zweiten Schritt, je nach Seminar und Setting, um die Auseinandersetzung mit je eigenen Geschichtsrezeptionen, Erinnerungskulturen und Verstrickungen. Das Hauptziel ist dabei: Reflexion des Antisemitismus in seiner gegenwärtigen Rolle, Funktion und Intention mit Blick auf Ansatzpunkte zum Handeln gegen Antisemitismus im eigenen Arbeitsfeld. Anschließend können unter Einbeziehung theoretischer Erkenntnisse und empirischer Einsichten die pädagogischen Ziele und Methoden reflektiert sowie neu sortiert werden.



**Literatur:**
Assmann, A. (2006): Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur. Wiener Vorlesungen, Band 117. Wien.

Brumlik, M. (2009): Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus. In: Begleitbroschüre zur Wanderausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“. ZWST e.V. Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de.Bundschuh, S. (2007): Eine Pädagogik gegen Antisemitismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 31. Jahrgang, 32-38.

Scherr, A. / Schäuble, B. (2007): Ich habe nichts gegen Juden, aber…“. Ausgangsbedingungen und Perspektivengesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Amadeu Antonio Stiftung.

Schneider, J. (2001): Deutsch sein. Das Eigene und das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland. Frankfurt am Main.

Pfahl-Traughber, A. (2007): Ideologische Erscheinungsformen des Antisemitismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 31. Jahrgang, 4-11.

Trisch, O. und Winkelmann, A. (2007): Vorurteile, Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt. In: A. Pelinka, I. König und Sir Peter

Ustinov Institut (Hrsg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien.

Watzlawick, P. (1983): Anleitung zum Unglücklichsein. München.

Zick, A. und Küpper, B. (2007): Antisemitismus in Deutschland und Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 31. Jahrgang, 12-19.

Zick, A. (2009): Antisemitismus als Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Einfallstore und Schutzwälle. In: Das Eigene und das Fremde. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Tagungsdokumentation ZWST e.v., 2009. Im Archiv unter: www.idaev.de.

# VORSTELLUNG DER METHODENSAMMLUNG SPRACHANIMATION

## FÜR DEN DEUTSCH-ISRAELISCHEN JUGENDAUSTAUSCH AUF DEUTSCH, HEBRÄISCH UND ARABISCH

### ⊡ WORKSHOP

Im Mittelpunkt des Workshops „*Vorstellung der Methodensammlung Sprachanimation für den deutsch-israelischen Jugendaustausch auf Deutsch, Hebräisch und Arabisch*“ stand die Handreichung für Pädagog_innen, die für den konkreten Kontext deutsch-israelischer Jugendbegegnungen entwickelt worden ist. In der Konzeption dieser Methodensammlung besaßen die auf der ZWST-Tagung zentralen Themen wie *Sprache, soziale Zugehörigkeit, die Abwertung von Anderen und Anerkennung* einen wichtigen Stellenwert.

### ⊡ METHODENSAMMLUNG FÜR SPRACHANIMATION

Bei der Veröffentlichung handelt es sich um eine Sammlung gruppenpädagogischer Methoden, die vollständig auf Deutsch, Hebräisch und Arabisch entwickelt worden sind. Alle Methoden haben einen zentralen Bezug zu Sprache und Kommunikation. Ziel ist es, über die in den Austauschgruppen vorhandene sprachliche Vielfalt die kulturelle Heterogenität identitärer Bezüge auf erfahrbare und erlebbare Weise zu verdeutlichen und dies zu einem Ausgangspunkt[21] eines Austausches zu machen, in dem neben der Differenzlinie Nation und Staatsangehörigkeit (deutsch-israelisch) auch weitere Bezugsrahmen kollektiver und individueller Identifikationen in den Blick genommen werden können (Religion, Geschlecht, Dialektsprechergruppe, lokale Herkunftsbezüge wie etwa ostdeutsch-westdeutsch, Identifikation mit einer politischen Bewegung, einer Jugendbewegung oder anderer Organisation usw.). Die Methodensammlung soll Leiter_innen von Jugendaustauschprojekten darin unterstützen, einen Rahmen zu schaffen, in dem ein auf gegenseitiger Anerkennung und Vertrauen basierender Austausch gelingen kann. Einen Beitrag zum Sprachenlernen zu leisten ist kein vordergründiges Ziel der Methodensammlung. Weder ersetzt noch ergänzt sie einen Sprachenunterricht. Gleichwohl ist es selbstverständlich ein wertvoller Nebeneffekt, wenn Jugendliche in Austauschprogrammen Wörter oder Kurzsätze einer oder mehrerer anderen Sprache/n erlernen. Die Arbeit mit der Methodensammlung setzt zudem auf Seiten der Begegnungsleiter_innen keinerlei Kenntnisse der jeweils anderen Sprache/n voraus.



### ⊡ SPRACHANIMATION ALS METHODISCHER ZUGANG IN DER INTERNATIONALEN JUGENDARBEIT

Sprachanimation (frz. animation linguistique) als Begriff in der Internationalen Jugendarbeit ist vor allem im Kontext des deutsch-französischen Austauschs entwickelt worden, wo seit Mitte der 1990er Jahre eine Vielzahl von Forschungsarbeiten zur interkulturellen Kommunikation in deutsch-französischen Begegnungen entstanden ist. Die Methode der Sprachanimation ist in diesem Zusammenhang in erster Linie mit dem Ziel der Sensibilisierung für Sprachen und interkulturelles Lernen entwickelt worden. Dahinter stand die Überzeugung, dass Sprachen- und interkulturelles Lernen in Austauschgruppen nicht automatisch „passieren“, sondern vielmehr Lernprozesse sind, die eines Rahmens und einer adäquaten pädagogischen Begleitung bedürfen. Entsprechend wurden konkrete Methoden und Übungen mit den zentralen Zielperspektiven *Abbau von Sprechhemmungen* (Überwindung von Blockaden wie Schüchternheit, Hemmungen durch schulischen Misserfolg, Angst, sich vor den anderen lächerlich zu machen, usw.) sowie *Spracherwerb auf spielerische Weise* (etwa durch die ständige Wiederholung alltagsnaher Vokabeln) entwickelt. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der strukturellen und politischen Rahmenbedingungen zu verstehen: In Deutschland lernen viele Jugendliche, also potentielle Teilnehmer_innen an Jugendbegegnungen Französisch in der Schule und auch umgekehrt ist dies der Fall. Zudem war und ist es erklärtes politisches Ziel, Jugendliche in Deutschland und Frankreich zum Erwerb der Sprache des jeweils anderen Landes zu motivieren. Dies ist einer der Aspekte, in denen sich die Kontexte des deutsch-französischen und des deutsch-israelischen Austausches unterscheiden.

[21] Mit Betonung auf Ausgangspunkt deswegen, weil allein mit dem Hinweis auf sprachliche Vielfalt in einer Gruppe deren kulturelle Heterogenität bei weitem noch nicht erfasst ist.

## ⊡ EINE METHODENSAMMLUNG SPRACHANIMATION FÜR DEN DEUTSCH-ISRAELISCHEN AUSTAUSCH

Im Verlauf des Entwicklungsprozesses haben wir[22] uns mit den bereits vorhandenen Methodensammlungen zur Sprachanimation anderer binationaler Kontexte auseinandergesetzt. Sie haben uns vielfach wertvolle Anregungen gegeben. Unser Ziel bestand darin, eine Methodensammlung zu entwickeln, die den spezifischen Rahmenbedingungen und Anforderungen des deutsch-israelischen Jugendaustausches entsprechen würde. Sowohl Deutschland als auch Israel sind multikulturelle Migrationsgesellschaften, und somit sind auch die Austauschgruppen in der Regel kulturell heterogen. Dieser Vielfalt wollten wir in der Erarbeitung der Methodensammlung gerecht werden.

Diese Heterogenität gerät jedoch angesichts des strukturellen Rahmens des binationalen Kontextes bisweilen leicht aus dem Blickfeld, insofern die Teilnehmer_innen in erster Linie als Mitglieder einer der beiden nationalen Gruppen adressiert werden. Damit kann die Vorstellung einhergehen, die beiden am Austausch beteiligten Gruppen seien in sich weitgehend homogen. An diesem Punkt setzt die Methodensammlung konzeptuell an, indem sie Sprache/n und sprachliche Varianten wie etwa Dialekte als Vehikel nutzt, um die Heterogenität in Austauschgruppen zu veranschaulichen. Entsprechend den offiziellen Amtssprachen in Deutschland und Israel haben wir entschieden, die Methodensammlung vollständig auf Deutsch, Hebräisch und Arabisch zu erarbeiten. Zugleich bieten fast alle Methoden die Möglichkeit, auch weitere in der Gruppe vertretene Sprachen aufzugreifen, sofern dies von den jeweiligen Sprecher_innen gewünscht wird. Diese Bedingung erscheint uns entscheidend angesichts der Tatsache, dass gerade über die Sprache wirkungsmächtige Zuschreibungen erfolgen, etwa wenn Jugendlichen aus Einwandererfamilien auf die Sprache oder das Herkunftsland ihrer Groß-/Eltern festgelegt werden, völlig ungeachtet der Frage, ob sie diese Sprache überhaupt sprechen, das Land kennen oder sich selbst damit identifizieren. Insofern erscheint es uns wesentlich, dass die Jugendlichen ermutigt werden, weitere Sprachen einzubringen, und damit einen eigenen Entscheidungsspielraum haben, nicht jedoch darauf festgelegt oder gar dazu gezwungen werden.

Spezifisch für den deutsch-israelischen Begegnungskontext ist, dass gegenwärtige Diskurse zum Konflikt im Nahen Osten sowie die Gegenwärtigkeit der Erinnerungen an die Shoah und den Zweiten Weltkrieg oftmals – zumindest unterschwellig – präsent sind und damit die Kommunikation unter den Teilnehmer_innen vor Herausforderungen stellen. Die Erfahrungen zeigen, dass die Jugendlichen sich in der Regel gut verstehen, viele gemeinsame Anknüpfungspunkte finden und Freundschaften schließen, die nicht selten über viele Jahre Bestand haben. Gleichwohl bedarf es für die Beschäftigung mit diesen Themen häufig eines formellen Rahmens, da es in Hinblick auf die „schwierigen Themen“ durchaus Berührungsängste geben kann, etwa aus der Befürchtung heraus, die gute Stimmung während der Begegnung oder die eben erst neu geschlossenen Freundschaften könnten der Konfrontation mit diesen Fragen nicht standhalten. Zudem setzt die Auseinandersetzung mit sensiblen Themen wie die Erinnerungen an die Shoah und den Nahostkonflikt eine Gruppenatmosphäre voraus, die auf gegenseitiger Anerkennung, Wertschätzung und Vertrauen beruht. Nur so kann es den Teilnehmer_innen in einer Gruppe gelingen, die Positionen und Zugänge Anderer zuzulassen, auch wenn sie bisweilen den eigenen diametral entgegenstehen oder im Widerspruch zu ihnen sind.



[22] Mit „wir“ meine ich in diesem Beitrag das Entwicklungsteam bestehend aus Danna Bader, Yasmin Kassar, Omer Benziony, Lana Sirri, Thomas Maier und mir, das über einen Zeitraum von anderthalb Jahren an der Entstehung dieser Methodensammlung gearbeitet hat sowie die Kolleginnen bei ConAct, die den Entstehungsprozess beratend begleitet haben.

Im deutsch-israelischen Austausch sind die Sprache/n und deren Klang oftmals mit Assoziationen und Emotionen verbunden die für die Beteiligten individuell sehr unterschiedlich sein können. So lernen viele jüdische Israelis die deutsche Sprache häufig im Zusammenhang mit der Shoah, etwa in Form von Filmen oder Tondokumenten aus der NS-Zeit kennen. So birgt die deutsche Sprache vor dem Hintergrund der Verfolgungsgeschichte der europäischen Juden negative Assoziationen. Arabische Israelis hingegen verbinden den Klang der hebräischen Sprache oft mit Erfahrungen, die sich auf das vielfach von Konflikten gekennzeichnete jüdisch-arabische Zusammenleben innerhalb der israelischen Gesellschaft beziehen. Viele weitere Assoziationen und emotionale Verbindungen mit den jeweiligen Sprachen sind vor dem Hintergrund vielfältiger familienbiografischer und weiterer Erfahrungen denkbar.



Da die Jugendlichen diese Emotionen und Assoziationen quasi als Wissensbestände in die Begegnungen einbringen und diese auch in der konkreten Begegnung wirken, war es uns wichtig, einige Methoden zu entwickeln, in denen der Klang der Sprache/n im Mittelpunkt steht. Dadurch erhalten die Jugendlichen eine Gelegenheit, die Sprache/n in einem neuen, vielleicht ungewohnten Kontext zu erleben und neu bzw. differenzierter zu bewerten. Zugleich jedoch bieten diese Methoden die Möglichkeit, eigene Bilder der jeweils anderen Sprache/n zu reflektieren und sich dazu auszutauschen. Auf diese Weise schaffen die Methoden Gesprächsanlässe und eröffnen Räume, in denen sowohl eine Reflexion als auch ein Dialog im Sinne eines tieferen Verstehens stattfindet, der über stereotype Vorstellung „des Anderen“ hinausreichen kann.

## ⊡ AUFBAU UND ENTWICKLUNGSTEAM DER METHODENSAMMLUNG SOWIE ERSTE PRAXISERFAHRUNGEN

Die Handreichung besteht aus zwei Hauptteilen: 1) Einer Einführung in das Material, in der die konzeptuellen Grundüberlegungen beschrieben und praktische Tipps für die Benutzung gegeben werden, sowie 2) einem Methodenteil, in dem wiederum untergliedert in fünf Abschnitte[23] die Methodenbeschreibungen zu finden sind. Die Methodensammlung wurde im Auftrag und unter Leitung von ConAct – Koordinierungszentrum Deutsch-Israelischer Jugendaustausch von einem Team von Pädagoginnen und Pädagogen aus Deutschland und Israel entwickelt. Das 6-köpfige Team versammelte in sich verschiedene kulturelle Herkünfte und Erfahrungen in pädagogischen Bereichen wie *deutsch-israelische Jugendbegegnungen, *pädagogische Arbeit mit multikulturellen Gruppen in Deutschland und Israel, *anerkennungspädagogische Ansätze in Deutschland und Kanada, *jüdisch-arabische Dialogprojekte in Israel, *Erfahrungen mit dem Anti-Bias-Ansatz (Ansatz einer vorurteilsbewussten Pädagogik), *feministische Empowerment-Projekte mit palästinensischen Familien und Frauen in Israel, *Hebräisch-Sprachunterricht in Deutschland. Das pädagogische Material ist in mehreren Entwicklungswerkstätten in Berlin und Wittenberg erarbeitet worden. Ein Großteil der Methoden wurde in deutsch-israelischen bzw. anderen internationalen Begegnungen erprobt und weiterentwickelt.

**Hinweis:**
*ConAct – Koordinierungszentrum Deutsch-Israelischer Jugendaustausch* ist eine Einrichtung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit Unterstützung der Länder Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern. ConAct unterstützt bestehende deutsch-israelische Jugendkontakte und regt neue Ideen für den Austausch an. Dies geschieht durch die Vernetzung von Informationen, die Beratung zur Planung und Finanzierung von deutsch-israelischen Jugendbegegnungen und die Durchführung von Projekten zur Weiterentwicklung und Reflexion des deutsch-israelischen Jugendaustausches. Vor Ort ist das Koordinierungszentrum in Trägerschaft der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt und hat sein Büro auf Einladung der Stadt Wittenberg im Alten Rathaus.
Die Methodensammlung kann unter info@conact-org.de kostenfrei bestellt werden.

[23] Der Methodenteil ist entsprechend der idealtypischen Phasen einer Jugendbegegnung gegliedert in folgende fünf Abschnitte: 1) Kennenlernen, 2) für zwischendurch: Energizer, 3) vertraute Atmosphäre schaffen – Teamwork stärken, 4) Auseinandersetzung mit der Lebensrealität Anderer und 5) Seminarabschluss & Ausklang.

# REFERENTINNEN UND REFERENTEN

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

**Dr. Annedore Prengel**
Professorin der Universität Potsdam (emeritiert). Forschungsschwerpunkte: Interdisziplinäre, theoretische und empirische Zugänge zu Heterogenität in der Bildung, Menschenrechtsbildung, Lehrer-Schüler-Beziehungen, Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Pädagogische Diagnostik, Grundschulreform, Anfangsunterricht und Inklusion in Kita und Schule.
aprengel@uni-potsdam.de

**Annika Sulzer**
Studium der Erziehungs- sowie Sozialwissenschaften, seit 2004 freie Mitarbeiterin an der Internationalen Akademie (INA) der Freien Universität Berlin. Wissenschaftliche Mitarbeit im Fünf-Länder-Projekt ‚Children Crossing Borders', im Projekt KINDERWELTEN sowie im Programm VIELFALT TUT GUT. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in Kindheits- und Ungleichheitsforschung, Migrationspädagogik, diversitätsbewusster Praxisentwicklung in Kindertageseinrichtungen sowie in Fortbildungen zum Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung.
sulzer@ina-fu.org

**Prof. Dr. Beate Küpper**
Sozialpsychologin, lehrt Soziale Arbeit in Gruppen- und Konfliktsituationen an der Hochschule Niederrhein. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vorurteile und Diskriminierung, soziale Ungleichwertigkeit und Dominanz, Diversität, und Interkulturalität, spezifische Fragestellungen in Bezug auf Religion bwz. Gender.
beate.kuepper@uni-bielefeld.de

**Benjamin Bloch**
MA Pädagogik, Direktor der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST e.V.). Mitglied des Gemeinderates der Jüdischen Gemeinde Frankfurt/Main und des Vorstandes der Jüdischen Gemeinde Frankfurt/Main, Vorsitzender des Verbandes jüdischer Heimatvertriebener und Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland e.V., Präsident des KKL Deutschland. Seit 2005 Träger des Bundesverdienstkreuzes.
www.zwst.org

**Beryl Hermanus**
has a background in early childhood development, as a teacher and principal. She joined the Early Learning Resource Unit (ELRU) in 1998 as an anti-bias trainer and adult educator. Her work included anti-bias training for early childhood development teachers, teachers in primary and high schools, government and non-government organizations and institutions locally and international. Creating spaces for people to reflect and understand how discrimination affects all of us and promoting an anti-bias approach as one way for change and transformation at personal, interpersonal and institutional levels. She has worked with north/south dialogues in the UK and Germany in the fields of anti-bias, human rights and diversity. She is currently the Operations Manager of the ELRU.
antibias@elru.co.za

**Bettina Schmidt**
geboren 1979 in Bielefeld, Studium der Interkulturellen Pädagogik in Oldenburg, Diplomarbeit (2007) mit dem Titel: »den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen – Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit«. Seit 2002 Mitarbeiterin in der Anti-Bias-Werkstatt. Seit 2005 Mitarbeiterin in der HVHS Alte Molkerei Frille. Arbeitsschwerpunkte: diversitätsbewusste, antirassis-tische und geschlechtersensible Bildungsarbeit. Seit 2009 Promotionsstipendiatin der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Promotion im Themenfeld von Anti-Bias-Arbeit in Schulen.
b.schmidt@anti-bias-werkstatt.de

**Bianca Ely**
seit 2008 Pädagogische Mitarbeiterin bei ConAct (Koordinierungszentrum für den deutsch-israelischen Jugendaustausch). Arbeits- und Interessensschwerpunkte: internationale Jugendarbeit, deutsch-israelische Bildungs- und Begegnungsarbeit, diversitätsbewusste Pädagogik, Erinnerung in der multikulturellen Gesellschaft.
bianca.ely@conact-org.de

**Cvetka Bovha**
Diplom-Pädagogin, Lehrerin für DaF. Freiberuflich tätig als Moderatorin, Trainerin, Fortbildnerin und Prozessbegleitung (Anti-Bias & Betzavta, etc.). Seminarbegleitung von internationalen Austausch- und Freiwilligenprogrammen. Ehemalige freie Mitarbeiterin im Projekt ‚Starke Kinder machen Schule'.
cvetka.bovha@gmx.net

**Prof. Dr. Doron Kiesel**
Erziehungswissenschaftler, lehrt Interkulturelle Pädagogik sowie interkulturelle und internationale Dimensionen Sozialer Arbeit an der Fachhochschule Erfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Soziale Arbeit, Interkulturelle Kompetenz, Migration, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, Identität und Ethnizität. Seit 2007 wissenschaftlicher Berater des Projekts ‚Perspektivwechsel - Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit'.
kiesel@fh-erfurt.de | www.fh-erfurt.de



**Heike Taubert**
Seit 2009 Ministerin für Soziales, Familie und Gesundheit in der Thüringer Landesregierung. Aktuelle Funktionen: stellv. Fraktionsvorsitzende der SPD-Fraktion im Thüringer Landtag, stellv. Landesvorsit-zende der SPD Thüringen Kreisvorsitzende des SPD Kreisverbandes Greiz und Mitglied des Kreistags des Landkreises Greiz.
poststelle@tmsfg.thueringen.de | www.thueringen.de

**Dr. Julia Bernstein**
Kulturanthropologin, Soziologin und Künstlerin. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Migrationsprozesse durch Transnationalisierungsperspektiven, Identitätsfragen im gesellschaftlichen Wandel, Interkulturalität, Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung, materielle Kultur sowie Nahrungskonsum als identitätsstiftende Praktiken, Transformationen nach dem Bruch ex-sozialistischer Gesellschaften. Sie ist Dozentin im Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln sowie im Fach Soziale Arbeit an der Fachhochschule Frankfurt am Main.
jbernste@uni-koeln.de

**Katharina Mayr**
B.Sc. in allgemeiner und theoretischer Linguistik. Aktuelles Studium im Fachbereich Kommunikationslinguistik und Germanistik an der Universität Potsdam. Sie ist wissenschaftliche Hilfskraft im SFB Projekt ‚Aus- und Fortbildungsmodule zur Sprachvariation im urbanen Raum: Dialekte, Mehrsprachigkeit und die Frage nach dem „richtigen Deutsch" unter der Leitung von Prof. Dr. Heike Wiese, in dem sie ab 2012 promovieren wird. Geboren, aufgewachsen und zurzeit in Berlin lebend, lässt sie sich von der dortigen sprachlichen Vielfalt inspirieren und interessiert sich besonders für die Wahrnehmung und Beurteilung urbaner Sprachvariation.
katharina.mayr@uni-potsdam.de

**Marina Chernivsky**
Dipl. Psychologin und Verhaltenstherapeutin in Ausbildung (IVT Berlin). Seit 2004 Entwicklung und Koordination diverser bildungspolitischer und pädagogischer Programme. Seit 2007 Gründung und Leitung des Projekts ‚Perspektivwechsel' (ZWST e.V.). Seit 2007 Lehrtätigkeiten im Bereich der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Anti-Bias-Ansatz, Antidiskriminierungspädagogik, Menschenrechtsbildung, Interkulturelle Kommunikation, Pädagogik gegen Antisemitismus, Methodenentwicklung und Supervision.
info@zwst-perspektivwechsel.de | www.perspektivwechsel.de

**Dr. Meron Mendel**
Studium der Geschichte in Haifa (Israel) und München sowie der Erziehungswissenschaft in Frankfurt/Main. Promotion im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt. Seit 2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität. Seit Oktober 2010 Leiter der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank Frankfurt/Main. Arbeitsschwerpunkte: Migrationspädagogik und Menschenrechtsbildung.
MMendel@jbs-anne-frank.de | www.jbs-anne-frank.de

**Nele Kontzi**
Dipl. Kulturpädagogin, seit 2002 Fortbildnerin und Dozentin im Bereich der Erwachsenenbildung und Trainerin bei Workshops mit Kindern und Jugendlichen. Arbeitsschwerpunkte: Anti-Bias-Ansatz, Betzavta, Interkulturelle Öffnung, Inklusion und Postkoloniale Kritik. Langjährige Mitarbeit bei diversen Modellprojekten an Schulen zu vorurteilsbewusstem, demokratischen Handeln, Prozessbegleitung und Methodenentwicklung.
nele.kontzi@gmail.com

**Oliver Trisch**
Doktorand an der Universität Oldenburg zum Thema ‚Theoretische Fundierung und praktische Weiterentwicklung des Anti-Bias-Ansatzes', Erzieher und Dipl. Pädagoge mit den Arbeitsschwerpunkten Antidiskriminierungsarbeit (Anti-Bias) und Menschenrechtsbildung.
kontakt@olivertrisch.de | www.olivertrisch.de



**Dr. Reddy Prasad**
Ist geboren 1966 in Hyderabad (Indien) und lebt in Deutschland seit 1998. Gründer und Geschäftsführer der Trainings-, Beratungs- und Forschungsinitiative „Global Skills für Change: Vielfalt. Forschung. Veränderung" in Bonn. Promovierter Erziehungswissenschaftler, M.A. Philosophie, B.A. Theologie. Anti-Bias-Trainer und interkultureller Coach (Deutsche Gesellschaft für interkulturelle Trainingsqualität e.V.), Autor, Teamentwickler, Lehrbeauftragter und Moderator.
reddy@online.de | www.globalskillsweb.com

**Dr. Rebekka Ehret**
Ethnologin und Sprachwissenschaftlerin, lehrte bis 2004 Interkulturelle Pädagogik sowie Angewandte Migrationsforschung an der Universität Basel, heute zuständig in Lehre und Forschung für den Fachbereich Migration, Integration und Transkulturalität sowie Leiterin des Masterstudienganges Managing Diversity an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Zudem Lehrbeauftragte für interkulturelle Konflikte im NDS Konfliktanalyse an der Universität Basel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transkulturalität, Migration und Integration, Einschluss und Citoyenneté, Interkulturelle Kommunikation.
rebekka.ehret@hslu.ch

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

**Žaklina Mamutovič**
Dipl. Sozialpädagogin/-arbeiterin, Master of Social Work – SozialeArbeit als Menschenrechtsprofession, freiberufliche Mitarbeiterin in dem Projekt „Perspektivwechsel". Thematische Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem die Auseinandersetzung mit Diskriminierung insbesondere Rassismus (Anti-Bias und Empowerment Trainerin gegen Rassismus aus der Minderheitenperspektive in Verknüpfung mit Menschenrechten).
zaklina.mamutovic@gmx.de

# PERSPEKTIVWECHSEL

Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit

www.zwst-perspektivwechsel.de

Projektträger

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN".

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

TOLERANZ FÖRDERN KOMPETENZ STÄRKEN

Freistaat Thüringen Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit

Partner für die Fachtagung

Thillm Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien

Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland und der Evangelischen Landeskirche Anhalts

Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar

Landeszentrale für politische Bildung Thüringen

Stadt Saalfeld Saale

TLZ Thüringische Landeszeitung Wir schreiben Klartext

Deutsche Soccer Liga

Der Druck der Boschüre wurde aus Mitteln des PS-Los-Sparens der Thüringer Sparkassen unterstützt.

Finanzgruppe Hessen-Thüringen