



WOHIN MIT DER INTERKULTURELLEN BILDUNG?

Menschenrechtsbildung und Social Justice Trainings, Empowerment von People of Color und Critical Whiteness – Ansätze für die politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Workshop-Dokumentation



Arbeit und Leben
DGB / VHS

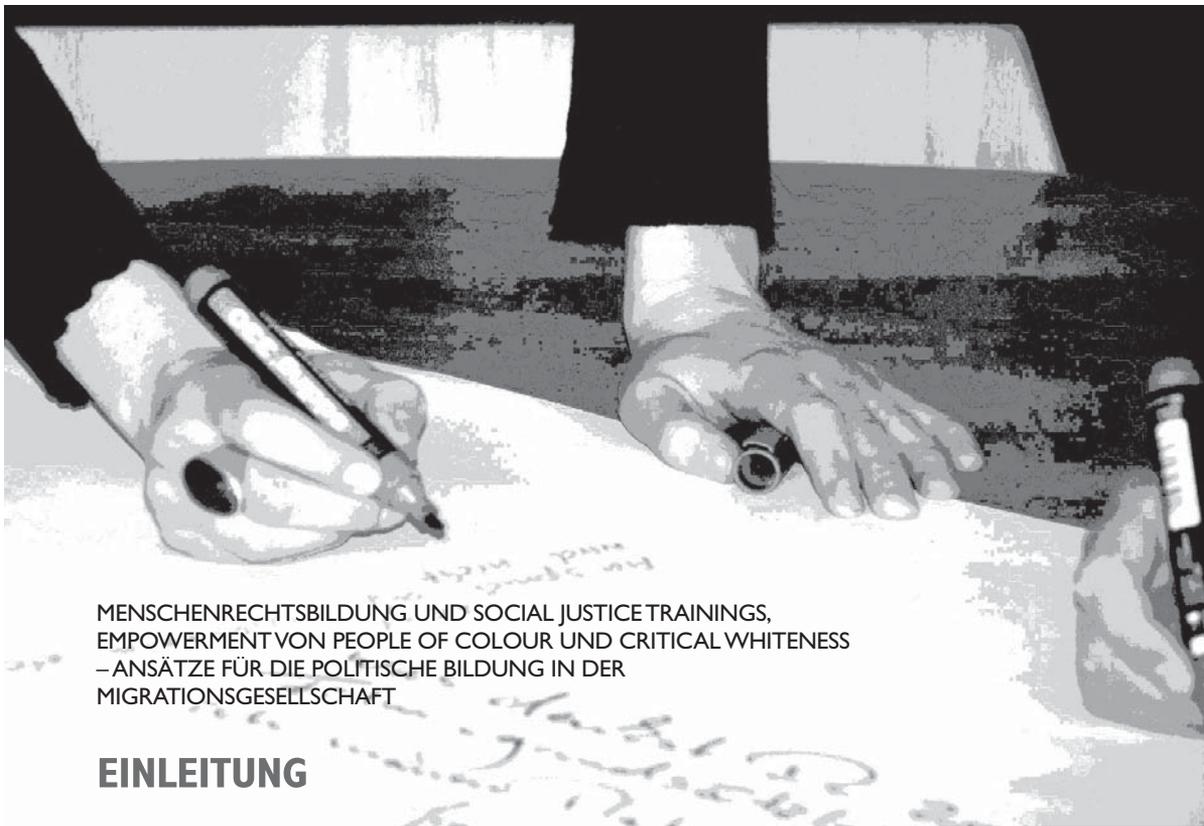
INHALT

EINLEITUNG.....	I
ANNETHIEMANN.....	4
Menschenrechtsbildung im Kontext von Einwanderungsgesellschaft	
WIEBKE SCHARATHOW / BETTINA SCHMIDT.....	13
Social Justice – ein politisches und pädagogisches Projekt für die Bildungsarbeit	
GESA BECHER.....	22
ungeduldig! – ein Filmprojekt von jungen Flüchtlingen aus Hamburg	
JASMIN DEAN / KEVIN STÜTZEL.....	26
„Es muss was passieren!“ Empowerment aus der Perspektive von People of Color und Kritische Reflexion von Weißsein in der politischen Bildungsarbeit	
FACHGRUPPE INTERKULTURELLE BILDUNG – MIGRATION – EUROPA.....	36
Eindrücke - Reflexionen - Ausblicke: Impulse des Workshops für eine interkulturelle, rassistuskritische und diversitätsbewusste politische Bildung	
ERGÄNZENDE LITERATUR/LINKS.....	46
AUTOR_INNENVERZEICHNIS.....	48

Herausgeber:

Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN DGB/VHS
Robertstraße 5a
42107 Wuppertal
Tel. 0202 / 97404-0
Fax 0202 / 97404-20
bildung@arbeitundleben.de

Redaktion: Fachgruppe Interkulturelle Bildung – Migration – Europa
Fotos: Marily Stroux und Elke Wilhelm
Layout: Peter Bisping
Druck: drucktechnik altona
Gefördert vom Bundesministerium für
Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)



MENSCHENRECHTSBILDUNG UND SOCIAL JUSTICE TRAININGS, EMPOWERMENT VON PEOPLE OF COLOUR UND CRITICAL WHITENESS – ANSÄTZE FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT

EINLEITUNG

Als Einrichtung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung ist ARBEIT UND LEBEN gleichermaßen mit theoretischen und praktischen Aspekten, mit konzeptionellen, inhaltlichen und methodischen Fragen sowie mit gesellschafts- und bildungspolitischen Diskussionen einer pädagogischen Arbeit in der Migrationsgesellschaft konfrontiert.

Der gesellschaftliche Rahmen dieser Arbeit bestärkt ihre Notwendigkeit: Rassistische, nationalistische, neofaschistische und antisemitische Einstellungen sind weiterhin Phänomene aus der Mitte der Gesellschaft heraus (vgl. beispielsweise Heitmeyer 2009, Decker/Brähler 2008, Broden/Mecheril 2008, Rensmann 2004). Strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Migrant_innen¹ und Minderheiten ist weit verbreitet (Antidiskriminierungsbüro Köln 2009), rassistische und rechtsextreme Gewalttaten sind genauso alltäglich wie Opfer staatlicher Flüchtlingspolitik (Antirassistische Initiative Berlin 2009) und rechtsextreme Parteien etablieren sich in Kommunal- und Landesparlamenten.

Die mit Migration und Rassismus verbundenen Diskurse und Zuschreibungen, differierenden Ressourcenzugänge sowie Handlungspraxen und -erfahrungen beziehen – auf

sehr unterschiedliche Art und Weise – alle Mitglieder einer Gesellschaft mit ein. Sie zwingen dazu Erklärungsmuster und Reaktionsmechanismen zu entwickeln, sich zu positionieren. Eine Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft steht vor der Aufgabe, dafür Ansätze und Angebote zu entwickeln, die die gesellschaftspolitischen Dimensionen ebenso wie die individuellen Perspektiven einbeziehen.

Trotz der starken Verbreitung von entsprechenden Trainings- und Begegnungsseminaren erscheinen die traditionellen Konzepte interkultureller Bildung erschöpft oder drohen einer Kulturalisierung von gesellschaftlichen Exklusionsprozessen zu unterliegen. In der Fachdiskussion sind hierzu einerseits fundierte kritische Beiträge im Sinne eines „Abschied von der Interkulturellen Pädagogik“ (Hamburger 2009) zu verzeichnen, andererseits werden konzeptionelle Überlegungen zu neuen Begrifflichkeiten angestellt: (Antidiskriminierende) Bildung für die Einwanderungsgesellschaft (Hormel/Scherr 2004), Migrationspädagogik (Mecheril 2004), transkulturelle Pädagogik (Datta 2005), rassismuskritische Bildungsarbeit (Scharathow/Leiprecht 2009) oder Diversity Mainstreaming (Mecheril 2009).

» VERSCHIEDENE ANSÄTZE BEZÜGLICH IHRER POTENTIALE FÜR DIE POLITISCHE JUGENDBILDUNG WERDEN REFLEKTIERT: MENSCHENRECHTSBILDUNG, SOCIAL JUSTICE, EMPOWERMENT VON PEOPLE OF COLOR UND KRITISCHE REFLEXION VON WEISSEIN IN DER BILDUNGSARBEIT.

Dabei kann die Profession Politische Bildung in besonderer Weise ihre Stärken einbringen, wenn es darum geht, einer Reduktion von Erklärungsansätzen sozialer Ungleichheit im Kontext von Migration auf kulturelle Differenzen entgegenzuwirken und macht- und selbstreflexive Betrachtungsperspektiven miteinander zu verbinden.

Die Fachgruppe „Interkulturelle Bildung – Migration – Europa“ im Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN hat in einem Positionspapier die konzeptionellen Grundlagen, Arbeitsansätze und Erfahrungen der eigenen interkulturellen Bildungsarbeit „als Ausdruck eines offenen, selbstreflexiven und prinzipiell un abgeschlossenen Prozesses“ beschrieben, „den wir in der Auseinandersetzung mit den Zielgruppen unserer Bildungsarbeit, Vertreter_innen der Profession politische Bildung und gesellschaftspolitischen Akteur_innen kontinuierlich fortschreiben wollen“ (ARBEIT UND LEBEN 2006). In diesem Sinne haben die Jugendbildungsreferent_innen der Fachgruppe einen Workshop initiiert und gemeinsam mit freien Mitarbeiter_innen von ARBEIT UND LEBEN und Expert_innen aus dem Themenfeld verschiedene Ansätze bezüglich ihrer Potentiale für die politische Jugendbildung reflektiert: Menschenrechtsbildung, Social Justice, Empowerment von People of Color und Kritische Reflexion von Weißsein in der Bildungsarbeit. Mit Blick auf die Zielgruppe Jugendliche in der Migrationsgesellschaft wurden unterschiedliche Fragen einbezogen: Wie wird der Gegenstandsbe- reich der Bildungsarbeit verstanden? Welche Vorstellung von Migration, Interkulturalität und Rassismus liegen dem zugrunde? Wie ist die Verknüpfung zu anderen gesellschaftlichen Hierarchien? Mit welchen methodisch-didaktischen Ansätzen können welche Jugendlichen erreicht werden? Wer kann diese Arbeit leisten? Welche politischen Rahmenbedingungen muss sich Bildung schaffen, um in diesem Feld erfolgreich sein zu können? Wie kann Bildung Exklusionen entgegenwirken?

Die vorliegende Publikation dokumentiert die Beiträge

des Workshops. Im ersten Beitrag skizziert Anne Thiemann, ausgehend vom in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankerten Recht auf Bildung, den Ansatz der Menschenrechtsbildung als Empowerment und ordnet ihn sowohl bildungspolitisch als auch hinsichtlich seiner Bedeutung für die Migrationsgesellschaft ein. Schließlich geht Anne Thiemann auf die Potentiale des Ansatzes ein: „Der Wert einer an den Menschenrechten orientierten Bildung liegt darin, dass diese einen kritischen Maßstab darstellt, an dem sich Auseinandersetzungen um Haltungen und Einstellungen jenseits von Glauben, Herkunft und Weltanschauung messen müssen.“ Es schließt sich ein Beitrag zum Ansatz von Social Justice-Trainings an, den Wiebke Scharathow und Bettina Schmidt verfasst haben. Sie gehen zunächst auf die historische Entwicklung des Ansatzes in den USA sowie seine theoretischen Bezugspunkte ein, beschreiben den Anspruch, „komplexe Strukturen von Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen einzubeziehen und auf ihre Verwobenheit untereinander aufmerksam zu machen“ und skizzieren das pädagogische Vorgehen. Hier stehen vor allem die entwickelten Module zu Antisemitismus, Sexismus/Heterosexismus, Klassismus und Rassismus im Vordergrund. Im Anschluss findet sich eine kurze Beschreibung des Filmprojekts „ungeduldig!“ von Gesa Becher mit Fotos von Marilyn Stroux. Der von einer kleinen Gruppe junger Flüchtlinge gedrehte Dokumentarfilm über ihr Leben als „geduldete“ Flüchtlinge in Deutschland wurde im Rahmen des Workshops vorgestellt. Der Film erhielt einen Sonderpreis bei der ersten Verleihung des Preises Politischer Bildung durch den Bundesausschuss politischer Bildung (bap). In der Laudatio heißt es: „Das Projekt bewegt sich auf einer Schnittstelle politischer und kultureller Bildung. Es ist außergewöhnlich, erprobt ungewohnte Einmischungsstrategien und eigenes Engagement und Kritikfähigkeit von einer unterprivilegierten Zielgruppe.“

Als dritter Ansatz folgt ein Beitrag zu Empowerment aus der Perspektive von People of Color und Kritische Reflexion von Weißsein in der politischen Bildungsarbeit von

» DIE DOKUMENTATION SOLL DAZU BEITRAGEN, DAS THEMA POLITISCHE BILDUNG IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT IN DER THEORETISCHEN AUSEINANDERSETZUNG SOWIE IN DER PRAKTISCHEN UMSETZUNG WEITER ZU QUALIFIZIEREN.

Jasmin Dean und Kevin Stützel. Die beiden Autor_innen formulieren die den Ansätzen zugrunde liegenden politischen Überlegungen bzw. die mit ihnen verbundenen politischen Kämpfe, um dann die jeweiligen Praxen und Erfahrungen genauer zu beschreiben. Die Bedeutung von Räumen zum Erfahrungsaustausch im einen Fall und die Notwendigkeit, die eigene privilegierte Rolle zu reflektieren im anderen Falle stellen zentrale Momente dar. Die Verbundenheit mit anderen Machtstrukturen und das Selbstverständnis als „erweiterte politische Suchbewegungen“ bilden den Ausgangspunkt für Überlegungen zur Weiterentwicklung dieses Ansatzes. Abschließend formuliert die Fachgruppe von ARBEIT UND LEBEN Eindrücke, Reflexionen und offene Fragen zur Bedeutung, die die Erfahrungen aus den vorgestellten Ansätzen für eine politische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft entwickeln könnten. Ergänzt wird die Darstellung durch ergänzende Literaturangaben und Internet-Links zur weiteren inhaltlichen Bearbeitung des vorgestellten Themenfeldes.

Die Dokumentation soll dazu beitragen, das Thema Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft in der theoretischen Auseinandersetzung sowie in der praktischen Umsetzung weiter zu qualifizieren. Wir geben damit einen aktuellen Zwischenstand der Diskussion wieder und hoffen, mit der Broschüre sowohl neben- als auch hauptamtlichen Fachkräften der Jugendbildung Impulse und Anregungen für ihre konzeptionelle Arbeit zu geben und freuen uns auf die weitere Debatte

Fachgruppe Interkulturelle Bildung – Migration – Europa
im Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN
Willi Derbogen, Jean-Daniel-Mitton, Jens Schmidt,
Heike Wendorf, Elke Wilhelm

ANMERKUNG

I Migrant_innen? Mit dieser Schreibweise möchten wir auch diejenigen Menschen berücksichtigen, die sich in die binäre Logik von „Mann“ und „Frau“ nicht eindeutig einordnen können oder wollen. Mit dem „_“, dem Unterstrich, soll der Raum sichtbar gemacht werden, der über die einengenden Vorstellungen der Zweigeschlechtlichkeit hinausgeht und damit herrschende Normalitätsdiskurse zu irritieren vermag

LITERATUR

- Antidiskriminierungsbüro Köln (2009): Diskriminierungsfälle 2008. Köln.
- Antirassistische Initiative Berlin (2009): Bundesdeutsche Flüchtlingspolitik und ihre Folgen 1993-2008. Berlin.
- ARBEIT UND LEBEN (2006): Diskussionspapier zu konzeptionellen Grundlagen, Arbeitsansätzen und Erfahrungen interkultureller Bildungsarbeit bei ARBEIT UND LEBEN. Wuppertal.
- Brodén, Anne/ Mecheril, Paul (Hg.): Die Normalität des Rassismus. Tagungsdokumentation. Düsseldorf.
- Datta, Asit (Hg.) (2005): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt.
- Decker, Oliver/ Brähler, Elmar (2008): Bewegung in der Mitte. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2008. Berlin.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim und München.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2009): Deutsche Zustände. Folge 7. Frankfurt am Main.
- Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel.
- Mecheril, Paul (2009): Diversity Mainstreaming. In: Lange, Dirk/ Polat, Ayca (Hg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven Politischer Bildung. Bonn, S. 202-210.
- Rensmann, Lars (2004): Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.

ANNE THIEMANN

MENSCHENRECHTSBILDUNG IM KONTEXT VON EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT



Es wird vielfach angenommen, dass es sich bei Menschenrechtsbildung um eine neue, weitere pädagogische Disziplin handelt. Dem ist zuzustimmen, wenn wir eine Antwort im engeren Sinne geben wollen. Weiter gefasst hat es Auseinandersetzungen um den Respekt vor der Würde des Menschen, um Gerechtigkeit und Freiheit, um gesellschaftliche Teilhabe, also die Grundfragen und -begrifflichkeiten, auf die Menschenrechte eine Antwort geben wollen, schon immer gegeben und zwar überall auf der Welt. Ihnen gemeinsam ist die jahrtausendealte Reflexion darüber; was es benötigt, um Menschen – und zwar allen Menschen – ein gutes Leben frei von Furcht und Not zu ermöglichen und wessen es bedarf, um dieses Glück zu schützen.

» MENSCHENRECHTE SIND ALSO KEINESFALLS VON ANFANG AN BESTANDTEIL WESTLICHEN KULTURVERSTÄNDNISSES ODER EUROPÄISCHER KULTURTRADITION GEWESEN, SONDERN HABEN SICH MITTELS MÜHEVOLLER LERNPROZESSE SUKZESSIVE DURCHGESETZT.

Heiner Bielefeldt begreift die Entwicklungsgeschichte der Menschenrechte nicht als lineare, in der westlichen Welt entstandene und sich entwickelnde Fortschritts-geschichte, sondern als komplexe und mühevollere Lerngeschichte (Bielefeldt 1998). Menschenrechte mussten weltweit, also auch in der westlichen Welt, gegen lang anhaltende Widerstände erkämpft werden. Sie sind damit eng verbunden mit den Kämpfen sozialer Bewegungen, wie z.B. den Frauenbewegungen, den Arbeiterbewegungen und auch den anti-kolonialen Befreiungsbewegungen. Im Kampf gegen erfahrenes Leid schließen sich immer wieder Menschen überall auf der Welt zusammen, um gegen Unrecht aufzustehen und ihre Rechte einzufordern, die ihnen aufgrund ihres Menschseins zustehen. Hierin liegt die Universalität der Menschenrechte begründet. So treten Frauen auf allen Kontinenten gegen häusliche Gewalt, gegen Vergewaltigung, Beschneidung und Verstümmelung, gegen Zwangsverheiratung ein und fordern Rechte auf Selbstbestimmung, auf Freiheit und Gleichheit. Die Mittel und Möglichkeiten für das Aufbegehren gegen Leid und Unrecht mögen sich unterscheiden, doch werden Menschenrechte durch diese gemeinsamen Erfahrungen über Grenzen hinweg interkulturell kommunizierbar.

Menschenrechte sind also keinesfalls von Anfang an Bestandteil westlichen Kulturverständnisses oder europäischer Kulturtradition gewesen, sondern haben sich mittels mühevoller Lernprozesse sukzessive durchgesetzt. Diese Lernprozesse sind keineswegs abgeschlossen und erleben zum Teil erhebliche Rückschläge, wie etwa die Auseinandersetzung um eine Aufweichung des absoluten Folterverbots im Anschluss an den sog. „Fall Daschner“ in Frankfurt zeigen, oder auch die massive Einschränkung von Grundrechten weltweit, wie sie im sogenannten „Kampf gegen den Terror“ in Maßnahmen zur inneren Sicherheit in vielen Ländern weltweit zu finden sind (Bsp. Guantana-mo). Menschenrechte sind also auch heute keinesfalls selbstverständlich, sondern bleiben umkämpft und entwickeln sich weiter.

Mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) ist im modernen Menschenrechtsschutz der Anspruch verbunden, dass alle Menschenrechte allen Menschen unterschiedslos aufgrund ihres Menschseins zustehen. Ausgangspunkt ist das Postulat der *menschlichen Würde*, die allen Menschen gleichermaßen zukommt (siehe Art. I der AEMR).

DAS RECHT AUF BILDUNG ALS DAS RECHT AUF MENSCHENRECHTSBILDUNG¹

Bildung wird im internationalen Menschenrechtsschutz eine umfassende Bedeutung zuerkannt. So ist das Recht auf Bildung sowohl ein eigenständiges Menschenrecht, als auch ein zentrales Instrument für die Verwirklichung anderer Menschenrechte.

Bereits in der Präambel des „Mutterdokumentes“ des Menschenrechtsschutzes, der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR)* von 1948, wird den Lernprozessen zur Förderung eines allgemeinen Bewusstseins über Menschenrechte eine zentrale Bedeutung zugeschrieben.

Als ein Recht, das auf die Befähigung zur Selbstbestimmung abzielt, wird Bildung als ein Hauptinstrument angesehen, mittels dessen wirtschaftlich und sozial ausgegrenzte Kinder und Erwachsene Armut überwinden und Wege zu gesellschaftlicher Teilhabe finden können. Als *empowerment right* ist es bedeutsam für die Befähigung von Menschen, sich sowohl für die eigenen Rechte einzusetzen, als auch solidarisch für die Menschenrechte anderer einzutreten. Hier zeigen sich die Interdependenz und Unteilbarkeit der Menschenrechte, wie sie von der Weltmenschrechtskonferenz in Wien 1993 proklamiert wurden.

In der AEMR findet das Recht auf Bildung in Artikel 26 erstmalig eine Verankerung als Recht. Hier heißt es in Absatz

1. Jeder hat das Recht auf Bildung. (...)
2. Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung

der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. (...)

Daraus lässt sich sowohl eine quantitative, als auch eine qualitative Dimension des Rechts auf Bildung bestimmen. Der Zugang zu Bildung soll allen Menschen unterschiedslos, d.h. ohne Diskriminierung, ermöglicht werden. Darüber hinaus macht das Recht eine Aussage über die Zielsetzung von Bildung. Diese soll auf die „volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ und „die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ gerichtet sein. Demnach beinhaltet das Recht auf Bildung auch das Recht auf Menschenrechtsbildung, deren Aufgabe und Ziel es ist, für die Idee der Menschenrechte zu sensibilisieren und Kompetenzen zu vermitteln, sich für die Menschenrechte zu engagieren.

MENSCHENRECHTSBILDUNG ALS EMPOWERMENT

Menschenrechtsbildung zielt auf die Förderung einer Kultur der Menschenrechte, die dazu befähigt, Menschenrechte zu achten, zu schützen und einzufordern. Der Schlüsselbegriff in diesem Zusammenhang ist Empowerment, d.h. die Befähigung von Menschen, reflektiert und selbstbestimmt für Menschenrechte, Frieden und Demokratie einzutreten. Menschenrechtsbildung versteht sich als präventive und handlungsorientierte Bildungsarbeit und verbindet drei miteinander verknüpfte Lernfelder:

- **Lernen über Menschenrechte** bezieht sich auf Wissensvermittlung, z.B. von Schlüsselbegriffen wie Freiheit, Gerechtigkeit, Menschenwürde oder Diskriminierungsschutz, auf die Vermittlung von Kenntnissen der zentralen menschenrechtlichen Verträge und Konventionen sowie Einblicke in die historischen und aktuellen (Lern-) Prozesse zur Entwicklung und zum Schutz von Menschenrechten.

- **Lernen durch Menschenrechte** zielt auf die Entwicklung eines Bewusstseins vor dem Hintergrund der Menschenrechte. Hier geht es um die Sensibilisierung und Reflexion von Haltungen, Einstellungen und Werten. Ziel ist es, Chancen zur Überwindung von Menschenrechtsverletzungen kennen zu lernen und eigene Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten.
- **Lernen für die Menschenrechte** meint die Entwicklung und den Erwerb von Handlungs- und Kommunikationskompetenzen, die es Menschen ermöglichen, aktiv für die Achtung der Menschenrechte einzutreten. Hierzu gehören beispielsweise auch die Ausbildung kritischen Urteilsvermögens und das Erlernen von Methoden konstruktiver Konfliktbewältigung.

WO LÄSST SICH DIE MRB IN DER BILDUNGSARBEIT EINORDNEN?

Menschenrechte sind schon seit langer Zeit wichtiger Bestandteil der politischen Bildung, verfügen jedoch nicht über ein eigenes Konzept. Auf internationaler Ebene entwickelte sich seit Anfang der 1990er Jahre eine Bewegung zur Förderung und Implementierung der Menschenrechtsbildung. Es entstanden vielfältige Programme, Kampagnen, Konzepte und Materialien für unterschiedliche Zielgruppen. Als eigenständiger Ansatz etablierte sich die Menschenrechtsbildung demnach erst in den vergangenen 15 Jahren. Die entscheidenden Impulse zur Entwicklung lieferten internationale Organisationen wie die Vereinten Nationen, die UNESCO, amnesty international oder der Europarat.

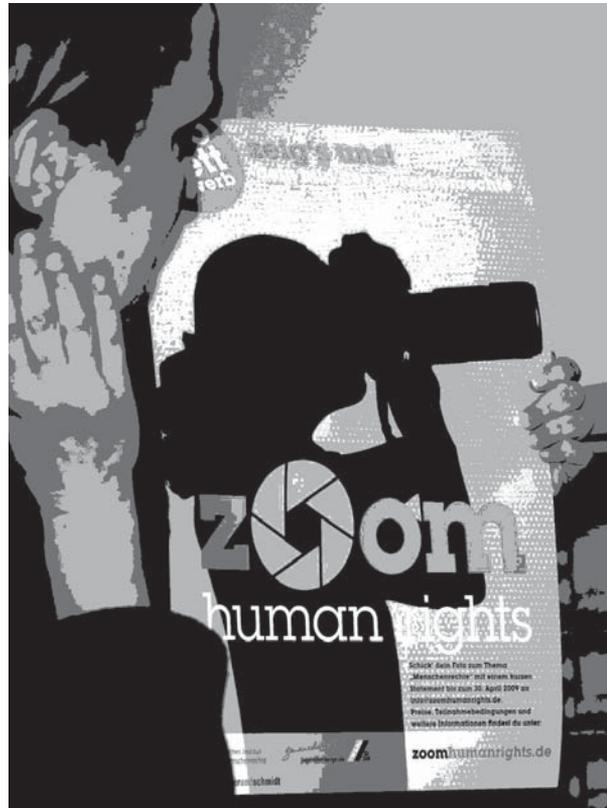
In Deutschland wird bei Menschenrechten von einer Querschnittsaufgabe staatlichen Handelns gesprochen, zu finden in den Menschenrechtsberichten der Bundesregierung (zuletzt im 8. Bericht von 2008). Bereits 1980 hatte die Kultusministerkonferenz (KMK) eine Empfehlung zur För-

» DER ZUGANG ZU BILDUNG SOLL ALLEN MENSCHEN UNTERSCHIEDSLOS, D.H. OHNE DISKRIMINIERUNG ERMÖGLICHT WERDEN.

derung der Menschenrechtserziehung an Schulen herausgegeben. Diese Empfehlung wurde 2000 in fast unveränderter Form von den neuen Bundesländern übernommen. Die KMK-Empfehlung ist eine „allgemein gültige, länderübergreifende Grundlage für die Menschenrechtsbildung in der Schule“, die auf Länderebene bislang außer in Nordrhein-Westfalen nur unzureichend umgesetzt worden ist. Das Forum Menschenrechte hat im Jahr 2006 „Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen“ entwickelt, die dazu beitragen sollen, die Implementierung von MRB als Querschnittsaufgabe in den schulischen Curricula zu unterstützen (Forum Menschenrechte 2006). Positiv zu bewerten ist die Tatsache, dass die KMK in einer Erklärung vom 3. März 2006 sowohl die genannten Bildungsstandards erwähnt, als auch auf den „KOMPASS – Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit“ hinweist. Dennoch wird insgesamt deutlich, dass die Menschenrechtsbildung, in Bezug auf den schulischen Kontext in Deutschland noch auf ihre Umsetzung wartet.

Betrachtet man den aktuellen bildungspolitischen Diskurs in Europa, lässt sich ein wachsendes Interesse am Konzept der Menschenrechtsbildung und speziell einer demokratiefördernden Ausrichtung der politischen Bildung feststellen. In Deutschland ist das Konzept der politischen Bildung nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus von besonderer Bedeutung. Den Rahmen bilden die drei Grundsätze des „Beutelsbacher Konsens“ von 1976:

- das **Überwältigungsverbot** verbietet, Schüler_innen „im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln“,
- das **Kontroversitätsgebot** besagt, dass, „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen muss“,
- zudem müssen Schüler/innen dazu befähigt werden, eine politische Situation unter dem Aspekt ihrer eigenen Interessen analysieren und beeinflussen zu lernen (Sander 2005, 18).



Menschenrechtsbildung ist, wenngleich nicht explizit benannt, über die Inhalte der drei Lernfelder (Wissen, Bewusstsein und Handlung) sowie der Empowermentperspektive, an diesen Grundsätzen orientiert – sie ist genuin politische Bildung. Claudia Lohrenscheid weist zu Recht darauf hin, dass es wichtiger erscheint, nach Gemeinsamkeiten zwischen pädagogischen Ansätzen zu suchen, solange „als Grundlage der freie und selbstbestimmte Mensch gilt, der, in seinen bzw. ihren Bestrebungen zur aktiven und



mündigen Gestaltung des (...) Zusammenlebens in pluralen Gesellschaften auf der Grundlage der Menschenrechte, durch Bildung unterstützt wird“ (Lohrenscheit 2004, 7). Das jeweils Spezifische der verschiedenen Teildisziplinen der Pädagogik, z.B. des Globalen Lernens oder der Interkulturellen Pädagogik zeigt sich bei der Betrachtung des jeweiligen Entstehungskontextes und der damit verbundenen Zeit, dem Ort und den besonderen Bedingungen. Diese begründen auch die jeweils spezifischen Themenschwerpunkte: beispielsweise wandelte sich die Interkulturelle Pädagogik von der sog. Ausländerpädagogik in Auseinandersetzung mit Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern in Richtung einer kritischen Interkulturellen Pädagogik, die ihren Kulturbegriff reflektiert und den Blick auf die Einwanderungsgesellschaft richtet (vgl. Winkelmann 2006, 87). Das Spezifische an der Menschenrechtsbildung ist ihre Entwicklung und Verankerung im internationalen Menschenrechtsschutzsystem, es wird hier von einem *rights-based approach* gesprochen.

DIE BEDEUTUNG VON MENSCHENRECHTSBILDUNG IN DER EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT

Der Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, wird hinsichtlich der damit verbundenen bildungspolitischen u. bildungspraktischen Herausforderungen nur unzureichend Rechnung getragen. Gesellschaftliche Tatbestände, wie Rassismus, Rechtsextremismus, die strukturelle Diskriminierung innerhalb des Bildungssystems sowie das Festhalten an der Idee eines kulturell homogenen Nationalstaats, sind nur ein Teil der komplexen Dimensionen, die eine Einwanderungsgesellschaft umfasst.

Die Zuwanderung und dauerhafte Niederlassung von Menschen in Deutschland, die seit den 1950er Jahren gesellschaftliche Realität ist, wurde politisch erst 2005 als unumkehrbar anerkannt und Deutschland damit zum Einwanderungsland erklärt. Gegenwärtig leben mehr als 15 Millionen Menschen (18,4% der Bevölkerung) mit familiärer Migrationsbiografie in Deutschland. Neben einem beob-

achtbaren gut funktionierenden alltäglichen Miteinander, existieren in den Beziehungen zwischen Mehrheitsgesellschaft und ethnisch-kulturellen Minderheiten Alltagskonflikte, aber auch „manifeste Diskriminierung und Ungleichbehandlung auf politischer, rechtlicher oder institutioneller Ebene, (...) Ethnisierung sozialer Probleme wie (...) teils offen geäußerte, teils leicht mobilisierbare fremdenfeindliche, rassistische und rechtsextremistische Haltungen.“ (Zimmer 2008, 31)

Veränderungen der Rechtslage, wie die Reform des Staatsbürgerrechts im Jahr 2000 oder die Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes in 2005, sind notwendige politische Maßnahmen, die auf Einstellungen und Haltungen innerhalb der bundesdeutschen Mehrheitsgesellschaft jedoch nur begrenzt Wirkung haben. Rassistische und antisemitische Tendenzen haben in der Bevölkerung in den letzten Jahren zugenommen und stehen der politischen und rechtlichen Anerkennung gesellschaftlicher Pluralität entgegen. Für das deutsche Bildungssystem ist es daher dringend notwendig, Migration mit ihren dauerhaften Auswirkungen als „gesellschaftliche Lernprovokation“ zu begreifen, wie die Erziehungswissenschaftler_innen Ulrike Hormel und Albert Scherr in ihrer Studie „Bildung für die Einwanderungsgesellschaft“ überzeugend darlegen.

Dies bedeutet zum einen, den Fokus in einer menschenrechtsbasierten Perspektive auf massive gesellschaftliche Schräglagen zu legen, wie z.B. das Fehlen gleicher politischer Rechte oder vieler anderer Facetten struktureller Diskriminierung, wie z.B. der massiven Benachteiligung von Kindern mit familiärer Migrationsbiografie im Bildungswesen.¹ Menschenrechte sollten als politisch-rechtliche Grundnormen des Zusammenlebens in der modernen pluralistischen Gesellschaft, als Maßstab gelten, an dem das Spannungsverhältnis von Gleichheit und kultureller Pluralität gemessen werden kann. Heiner Bielefeldt weist in diesem Kontext darauf hin, dass dies nur überzeugend gelingen kann, „wenn ihr Geltungsanspruch nicht schlicht als Dominanzanspruch der Mehrheitsgesellschaft kommuni-



ziert wird.“ (Bielefeldt 2007, 55) Er gibt andererseits allerdings auch zu bedenken, dass sich die Migrantencommunities der „Zumutung von Freiheit und Pluralismus“ nicht verschließen sollten (Bielefeldt 2007, 68).

Migration nach Deutschland als Faktum zu akzeptieren, muss im Kontext von Bildung bedeuten, Kinder und Jugendliche in ihrer Heterogenität wahrzunehmen und Schule und außerschulische Bildung neu zu denken und gestalten.² So werden die damit verbundenen Herausforderungen seit geraumer Zeit vor allem in der Interkulturellen Pädagogik diskutiert. Hier sind Überlegungen aufzufinden, die auf menschenrechtliche Bezüge hinweisen. So formuliert Georg Auernheimer das Prinzip der Gleichheit und das Prinzip der Anerkennung als zwei Grundprämissen, an denen sich Interkulturelle Pädagogik in einer pluralistischen Gesellschaft orientieren müsse. „Vorrangig sind das Eintreten für gleiche Rechte und Sozialchancen ungeachtet der Herkunft und die Haltung der Akzeptanz, des Respekts für Anderssein.“ (Auernheimer in Zimmer 2008, 21) Weitere pädagogische Felder sind u.a. die Geschichtsdidaktik und die Gedenkstättenpädagogik, welche die Einwanderungsgesellschaft als Herausforderung an die eigene Disziplin begreifen und menschenrechtsba-

» SELBST EINE KRITIK RASSISTISCHER GEWALT STÖSST NUR DANN AUF RESONANZ, WENN SIE AN DIE NORM APPELLIEREN KANN, DASS PHYSISCHE GEWALT KEIN LEGITIMES MITTEL DER KONFLIKT-AUSTRAGUNG UND DER INTERESSENSDURCHSETZUNG IST.

Menschenrechtsbingo		
Den Namen eines Dokuments zum Schutz von Menschenrechten	Ein spezielles Recht, das alle Kinder haben sollten	Schwesterorganisation des Roten Kreuzes
Den Namen eines Dokuments zum Schutz von Menschenrechten	Ein Recht, das dir persönlich verwehrt wurde	Eine Organisation, die für die Menschenrechte eintritt
Eine Verantwortung, die alle in Bezug auf die Menschenrechte haben	Ein Beispiel für Diskriminierung	Ein Recht, welches Frauen manchmal verwehrt wird
Eine Person, die sich für die Menschenrechte engagiert	Ein Verletzung des Rechts auf Leben	Ein Beispiel, wie das Recht auf eine Privatsphäre verletzt werden kann

sierte konzeptionelle Veränderungen entwickeln. (Auerheimer in Zimmer 2008, 33)

Die im Recht auf Bildung geforderte Bezugnahme auf die Menschenrechte als rechtliches und ethisch-normatives Fundament gibt einem auf Gleichheit und Gleichberechtigung beruhenden Ansatz der Vielfalt zusätzliches Gewicht. Diese Perspektive wird von Hormel / Scherr innerhalb ihrer bildungsbezogenen Studie zur Gestaltung von Einwanderungsgesellschaft fundiert.

„[Es] kann nicht vorausgesetzt werden, dass die Idee der Gleichheit und Gleichberechtigung aller Individuen eine selbstverständlich voraussetzbare Überzeugung ist, an die pädagogisch appelliert werden kann. Deshalb ist im Kontext einer antidiskriminatorischen Bildungsarbeit die Dis-

kussion und Erarbeitung von Maßstäben, die es erlauben, bestehende Ungleichheiten sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu kritisieren, unverzichtbar.“ (Hormel/Scherr 2004, 14)

Der Wert einer an den Menschenrechten orientierten Bildung liegt darin, dass diese einen kritischen Maßstab darstellt, an dem sich Auseinandersetzungen um Haltungen und Einstellungen jenseits von Glauben, Herkunft und Weltanschauung messen müssen. Denn jede argumentative Auseinandersetzung über Vorurteile, Ideologien, Diskriminierung setzt einen gemeinsamen Horizont von Kriterien und Bewertungsmaßstäben derjenigen voraus, die daran beteiligt sind.

Ohne die Anerkennung des Postulats allen Einzelnen gleichermaßen zukommender Rechte kann faktische Rechtlosigkeit nicht kritisiert werden und auch die Anerkennung des Anspruchs der Gleichheit aller Individuen und der daraus abgeleiteten Ablehnung jeglicher Ungleichbehandlung stellt die Grundlage für eine Verständigung darüber dar, dass Diskriminierung an sich ein Problem darstellt. Selbst eine Kritik rassistischer Gewalt stößt nur dann auf Resonanz, wenn sie an die Norm appellieren kann, dass physische Gewalt kein legitimes Mittel der Konfliktaustragung und der Interessensdurchsetzung ist. (Hormel/Scherr 2004, 132f)

In der Regel wird ein entsprechender Konsens als selbstverständlich gegeben unterstellt, ohne dass dieser explizit dargestellt und begründet wird. Im Blick auf Menschenrechte kann ein Konsens nicht vorausgesetzt werden, sondern muss in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess gefunden werden. Partizipation, Teilnehmer_innenorientierung und Dialog sind dabei notwendige Grundlagen für die Gestaltung eines Lernprozesses im menschenrechtlichen Sinne.

„Wenn auf diesbezügliche Klärungen im pädagogischen Prozess verzichtet wird, setzt pädagogische Praxis etwas voraus, was sie de facto keineswegs immer als selbstverständlich gegeben unterstellen kann – und dann sind päd-



agogische Bemühungen, die auf Aufklärung über Formen der Diskriminierung zielen, zum Scheitern verurteilt. Dass etwa Ungleichbehandlung rechtfertigende (kultur-)rassistische Ideologien kritikbedürftig sind, kann nicht allein empirisch begründet werden. Es kann zwar aufgezeigt werden, dass es empirisch keine Rassen im Sinne des biologischen Rassismus gibt, also keine Entsprechung von Körpermerkmalen und Persönlichkeitseigenschaften, aber nicht, dass es deshalb auch unzulässig ist, etwa Menschen mit schwarzer Hautfarbe zu diskriminieren. Diese Konklusion ist vielmehr erst dann zwingend, wenn zugleich Übereinstimmung darin besteht, dass allen Individuen – und dies unabhängig von realen oder zugeschriebenen Unterschieden – gleiche Rechte und Chancen zukommen.“ (Hormel/Scherr 2004, 132f)

Die o.a. Bezugnahme auf rassistische Diskriminierung ist

ebenso übertragbar auf andere Diskriminierungsformen. Hormel / Scherr beschreiben anschaulich, welche Relevanz den Menschenrechten im Kontext von Diskriminierung und der Prävention von Gewalt innerhalb der schulischen Bildung zukommen sollte. Dies ist für alle Kinder und Jugendlichen relevant und bereichernd, unabhängig davon, ob sie Teil einer diskriminierten Gruppe sind, oder nicht, da sie die Vielfalt an Lebenslagen und Lebensentwürfen berücksichtigt.

„Bildung fungiert dann als Menschenrechtsbildung, wenn sie Kindern und Jugendlichen durch ihren Inhalt und ihre Form vermitteln kann, was es bedeutet, wenn Menschen nicht mehr ausgegrenzt werden und Stereotype an Gewicht verlieren: weil es in der Bildung normal sein sollte, verschieden zu sein.“ (Motakef 2006, 55)

ANMERKUNGEN

- 1 Die folgenden Ausführungen basieren auf: Thiemann, Anne/Trisch, Oliver: Das Recht auf Menschenrechtsbildung in der politischen Bildung. In: Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (Hg. 2009)
- 2 Siehe hierzu: Bericht des UN-Sonderbotschafters zum Recht auf Bildung Vernor Munoz in: Prengel / Overwien (2007); Mona Motakef (2006).
- 3 In diesem Zusammenhang ist mir wichtig darauf hinzuweisen, dass es auch jenseits der Debatte um ethnische und kulturelle Vielfalt, welche den Auslöser für die gegenwärtige Diskussion darstellt, andere Formen der Vielfalt zwischen Kindern und Jugendlichen existieren, wie z.B. Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft, sexuelle Identität, welche Fragen nach einem sinnvollen und adäquaten Umgang mit Heterogenität aufwerfen, der allen Kindern gerecht wird. So ist die Aussonderung von Kindern mit Behinderung auf spezielle Schulen durchaus auch als Maßnahme anzusehen, eine stärkere Homogenität in allgemeinbildenden Schulen herzustellen. Die gegenwärtig geführte Debatte um die Forderung nach „inklusive Bildung“ setzt genau hier an. Die Frage nach dem Umgang mit der Heterogenität von Kindern und Jugendlichen in Struktur und Inhalten von Bildung stellt sich somit auch in anderen Kontexten und weist über die Begrenzung auf ethnische und kulturelle Vielfalt hinaus.

LITERATUR:

- Bielefeldt, Heiner (2007): Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus. Berlin.
- Bielefeldt, Heiner (1998): Philosophie der Menschenrechte. Grundlagen eines weltweiten Freiheitsethos. Darmstadt.
- Deutsches Institut für Menschenrechte u.a. (Hg.) (2005): KOMPASS – Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Paderborn.
- Forum Menschenrechte (Hg.) (2006): Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen. Berlin.
- Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.
- Lohrenscheit, Claudia (2004): Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Frankfurt/London.
- Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.). Berlin.
- Prengel, Annedore/ Overwien, Bernd (2007): Der Besuch des Sonderberichterstatters und das Recht auf Bildung in der gesellschaftlichen Diskussion. In: Overwien, Bernd/ Prengel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Farmington Hills.
- Sander, Wolfgang (Hg.) (2005): Handbuch politische Bildung. Bonn.
- Thiemann, Anne / Trisch, Oliver (2009): Das Recht auf Menschenrechtsbildung in der politischen Bildung. In: Overwien, Bernd/ Rathenow, Hanns-Fred (Hg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Opladen/Farmington.
- Winkelmann, Anne (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.
- Zimmer, Hasko (Hg.) (2008): Menschenrechtsbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Münster.



WIEBKE SCHARATHOW/
BETTINA SCHMIDT

SOCIAL JUSTICE – EIN POLITISCHES UND PÄDAGOGISCHES PROJEKT FÜR DIE BILDUNGSARBEIT



Nachdem wir –Wiebke Scharathow und Bettina Schmidt – im Jahr 2006/07 an der ersten Social-Justice-Ausbildung in Deutschland bei Heike Weinbach und Leah Carola Czollek teilgenommen hatten, war die Fortbildung von ARBEIT UND LEBEN nun der erste Zusammenhang, in dem wir Social Justice vorstellten, anwendeten und unsere Praxis so betitelten. Denn beide arbeiten wir seit langem mit Themen rund um Differenz, Macht, Intersektionalität und Diskriminierung in wissenschaftlichen Kontexten sowie in der politischen Bildungsarbeit, so dass der Social Justice Ansatz für uns einen möglichen Zugang unter anderem darstellt, der – wie andere Ansätze auch – seine Potentiale und Grenzen hat.

Nach einem Überblick über die geschichtliche Entwicklung, die theoretischen Bezugspunkte sowie zentralen Annahmen und Ansprüche von Social Justice, werden wir im zweiten Teil dieses Textes das Konzept des ‚Social Justice und Diversity Trainings‘, wie Czollek und Weinbach es in enger Anlehnung an Adams et al. konzipiert haben, vorstellen und einige eigene Fragen an ihr Konzept stellen.



GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG

Social Justice ist eng mit den Geschichten der Entstehung der neuen sozialen Bewegungen (Bürger_innen-Bewegung, Frauenbewegung, Lesben- und Schwulenbewegung, Black Power Bewegung usw.) der frühen 1970er Jahre in den USA verbunden und entwickelte sich vor diesem Hintergrund zunächst als ein **politisches Projekt** (vgl. Czollek/Weinbach 2007, 6ff). Obwohl diese verschiedenen Bewegungen unterschiedliche, partikulare Interessen vertreten, teilen sie den Kampf für eine Veränderung der dominanten Kultur sowie für ökonomische und partizipative Anerkennung in einer Gesellschaft, die von Ungleichheitsverhältnissen gekennzeichnet ist. Auseinandersetzungen und Interessenskämpfe innerhalb einzelner und zwischen sozialen Bewegungen haben zu der Einsicht geführt, dass aufgrund der Gleichzeitigkeit der Zugehörigkeit von Menschen zu verschiedenen sozialen Gruppen und der damit zusammenhängenden Überschneidung unterschiedlicher Diskriminierungsformen, die Suche nach gemeinsamen Bezugspunkten verschiedener Bewegungen gewinnbringender ist, als eine Hierarchisierung von Interessen und Unterdrückungsformen.

‚Social Justice‘ als Begriff und Zielbestimmung wird heute von Akteur_innen ganz verschiedener gesellschaftlicher Felder und Antidiskriminierungsbewegungen verwendet, die Ausgrenzungs- und Unterdrückungsverhältnisse unterschiedlicher Art kritisieren. Die Vertreter_innen des politischen Projektes Social Justice teilen ein gemeinsames Verständnis von gesellschaftlichen Diskriminierungsstrukturen und setzen sich dafür ein, diese in solche Strukturen zu transformieren, die ein gerechtes Gesellschaftsmodell ermöglichen, welches von Anerkennung und Partizipation gekennzeichnet ist (vgl. ebd. 6f).

Als **pädagogisches Projekt** hat sich Social Justice erstmals an der University of Massachusetts etabliert: Dort wurde ein Master- und Doktorand_innen-Studiengang ‚Social Justice Education‘ sowie ein entsprechen-

» ANSPRUCH DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT IM ZEICHEN VON SOCIAL JUSTICE IST ES, KOMPLEXE STRUKTUREN VON DISKRIMINIERUNG AUF VERSCHIEDENEN EBENEN EINZUBEZIEHEN UND AUF IHRE VERWOBENHEIT UNTEREINANDER AUFMERKSAM ZU MACHEN.

der Trainingsansatz entwickelt (vgl. Adams et al. 1997, 2000). Für den deutschen Kontext adaptierten Heike Weinbach und Lea Carola Czollek diesen Ansatz als ‚Social Justice und Diversity Training‘. ‚Social Justice‘ wird in ihrem Konzept als Begriff übernommen, da die deutsche Übersetzung mit ‚sozialer Gerechtigkeit‘ in ihren Augen nicht zu fassen vermag, worum es bei Social Justice als einem umfassenden Gerechtigkeitsmodell geht: Der Begriff der sozialen Gerechtigkeit erinnere hier zu Lande doch zu sehr an Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, zuweilen noch an Generationengerechtigkeit und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem, klammere aber wichtige Aspekte gesellschaftlicher Ausgrenzung und Diskriminierung aus (vgl. Czollek/Weinbach 2007, 6). In Bezug auf ihre Konzeption von Social Justice und Diversity Trainings betonen Czollek und Weinbach, dass es sich hier nicht um ein lizenziertes Trainingsprogramm, sondern um ein „Open-Source-Projekt“ (ebd.) handelt, das es in der Auseinandersetzung und Diskussion beständig weiter zu entwickeln gilt.

THEORETISCHE BEZUGSPUNKTE

Wichtige theoretische Bezugspunkte für die Entwicklung von Social Justice Education sind Philosophinnen, die die ‚traditionelle‘ Gerechtigkeitsphilosophie in feministischer Perspektive kritisieren: Aus unterschiedlichen Sichtweisen und Fokussierungen bemängeln u.a. Marta Nussbaum, Nancy Fraser, Iris Marion Young und Judith Butler den ungenügenden Einbezug von Macht und Herrschaft in bestehende Gerechtigkeitsdiskurse (vgl. ebd., 8). Mit ihrem Buch ‚The Politics of Difference‘ legt Iris Marion Young 1990 eine Theorie von Gerechtigkeit mit dem Schwerpunkt auf der Forderung einer Analyse von strukturellen Macht- und Herrschaftsverhältnissen vor, die für die Entwicklung des Social Justice Ansatzes von zentraler Bedeutung ist (vgl. Czollek/Weinbach 2007, 10). Als wesentliche Bezugspunkte für den Social Justice Ansatz - so lässt sich zusammenfassend sagen - gelten solche Theorien, die zum ei-

nen Macht und Herrschaft und ihre Folgen für Individuen fokussieren und damit Herrschaftskritik üben und zum anderen eine Verteilungs- und Anerkennungsgerechtigkeit betonen. Unter Verteilungsgerechtigkeit ist hier zu verstehen, dass alle Ressourcen so verteilt sein sollen, dass alle Menschen in physischer und psychischer Hinsicht weitestgehend in Sicherheit und Wohlbefinden leben können (vgl. ebd., 9). Anerkennungsgerechtigkeit meint, „eine Gesellschaft zu visionieren, in der niemand strukturell, kulturell und individuell diskriminiert wird, sondern partizipativ anerkannt wird“ (ebd.).

Aus diesen zugrunde liegenden gesellschaftspolitischen Entwicklungen sowie den theoretischen Bezugspunkten lassen sich Eckpunkte ableiten, die den inhaltlichen Rahmen von Social Justice Education und -Trainings wiedergeben.

INHALTLICHER RAHMEN

Anspruch der pädagogischen Arbeit im Zeichen von Social Justice ist es, komplexe Strukturen von Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen einzubeziehen und auf ihre Verwobenheit untereinander aufmerksam zu machen. Unterdrückungen werden als Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen verstanden, die in Alltagspraxen institutionell und kulturell eingeschrieben sind und alltäglich durch intendiertes, aber vor allem auch durch unintendiertes Handeln (re)produziert werden und zur Aufrechterhaltung von Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnissen beitragen. Ein weiterer Anspruch ist es, verschiedene Diskriminierungsformen und ihre Wechselwirkungen untereinander zu berücksichtigen. Damit ist zunächst gemeint, dass verschiedene Formen der Diskriminierung in ihrer je eigenen Geschichte und ihrer charakteristischen Unterdrückungsform beschrieben und analysiert werden. Denn in der je spezifischen historischen Entwicklung von Unterdrückungsformen haben sich unterschiedliche Zuschreibungen an soziale Gruppen entwickelt, die bis heute ganz bestimmte Wirkungen entfalten. Trotz dieser Unterschiedlichkeiten, funktioniert die Un-

» DURCH DIE ABSCHAFFUNG JEDER FORM VON HERRSCHAFT SOLL EINE SITUATION GESCHAFFEN WERDEN, IN DER DIFFERENZ KEINEN UNTERSCHIED MEHR MACHT IN BEZUG AUF DIE TEILHABE AN GESELLSCHAFTLICHEN RESSOURCEN SOWIE DIE ANERKENNUNG UND LEBBARKEIT VIELFÄLTIGER LEBENSFORMEN.

terdrückung bestimmter sozialer Gruppen auf der Grundlage sehr ähnlicher Mechanismen und erfüllt mitunter ähnliche Funktionen, die es herauszuarbeiten gilt. Thematisiert werden soll darüber hinaus, inwiefern verschiedene Unterdrückungsformen sich gegenseitig stabilisieren.

Ein weiteres zentrales Anliegen von Social Justice Arbeit ist es deutlich zu machen, dass Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen eine vielschichtige und komplexe Identität haben, die mit der Betonung nur einer Gruppenzugehörigkeit nicht angemessen erfasst werden kann. In unterschiedlichen Kontexten sind Menschen somit auch unterschiedlich positioniert: In Abhängigkeit von einer je spezifischen Situa-



tion oder einem Kontext sind Einzelne eher privilegiert oder deprivilegiert, dominant oder dominiert. Anspruch von Social Justice ist es daher, den je einzelnen Menschen mit seiner komplexen Identität, mit seinen spezifischen Erfahrungen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen (vgl. ebd., 10). Von besonderer Wichtigkeit ist darüber hinaus die Annahme, dass Menschen grundsätzlich handlungsfähig sind und mit Situationen (etwa der Diskriminierung) bewusst umgehen können. Obgleich sie in ihren Alltagspraxen, in ihrem Leben in einem von dis-

kriminierenden Strukturen durchzogenen System in Unterdrückungsverhältnisse verstrickt sind und diese in ihrem alltäglichen Handeln auch reproduzieren, so sind sie durch die Verhältnisse doch keineswegs determiniert, sondern immer auch in der Lage zu handeln. Social Justice eröffnet und betont mit diesem Verständnis eine Veränderungsperspektive, nach der es möglich ist, Verhältnisse der Ungleichheit durch bewusstes Handeln zu reduzieren und zu transformieren.

Als „unterlegte Annahmen“, die eine Art Basis für Social Justice und Diversity Trainings bilden, formulieren Weinbach und Czollek sechs Punkte:

- „Die Hierarchisierung von Unterdrückungsformen/Opfern ist nicht sinnvoll.
- Unterdrückungsformen sind miteinander verbunden.
- Konfrontation mit Unterdrückung wirkt verändernd.
- Beschämung und Moralisierung bringen nicht weiter.
- Verantwortung unterstützt Veränderungsprozesse.
- Konfrontation mit sozialer Ungerechtigkeit ist schmerzhaft und lustvoll.“
(vgl. Arbeitsmaterialien zur Social Justice und Diversity Trainings - Trainer_innen-Ausbildung 2007)

ZIELE

Der Ansatz folgt der Vision einer Gesellschaft, die eine Teilhabe aller Mitglieder an den gesellschaftlichen Ressourcen ermöglicht und ihnen Sicherheit und Entfaltungsmöglichkeit garantiert. Durch die Abschaffung jeder Form von Herrschaft soll eine Situation geschaffen werden, in der Differenz keinen Unterschied mehr macht in Bezug auf die Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen sowie die Anerkennung und Lebbarkeit vielfältiger Lebensformen (vgl. Czollek/Weinbach 2007, 12). Da davon

ausgegangen wird, dass Subjekte sowohl in Unterdrückungs- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt, als auch potenziell in der Lage sind, diese zu verändern, kommt auch der Betonung von Handlungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme für sich und für andere in einer Gesellschaft besondere Bedeutung zu. Social Justice, so Adams et al., „envisions a society in which individuals are both self-determining (able to develop their full capacities), and interdependent (capable of interacting democratically with others). Social justice involves social actors who have a sense of their own agency as well as a sense of social responsibility toward and with others and the society as a whole.“ (Adams et al. 1997, 3).

In Abgrenzung zum Begriff der Utopie wird ausdrücklich von 'Vision' oder im Englischen von 'social-hope' gesprochen, um zu betonen, dass sich die angestrebte Gesellschaftsform nicht nur auf die Zukunft, sondern auch auf die Gegenwart bezieht.

Social-Justice-Trainings zielen darauf, die Diversität individueller Lernprozesse zu unterstützen (vgl. ebd., 25). Es wird zwischen Lernen in komfortablen Zonen und Lernen an Wendepunkten unterschieden: Während das Lernen in komfortablen Zonen den Individuen Sicherheit garantiert, da sie sich in dem jeweiligen Lernfeld auskennen, sind die Wendepunkte des Lernens durch Verunsicherung, Abwehrgefühle und Widerstand gekennzeichnet, da die eigenen Denkstrukturen irritiert werden. Social Justice geht davon aus, dass gerade diese Irritation das Lernen von Neuem ermöglicht, was ein grundlegendes Ziel von Social-Justice-Trainings darstellt (vgl. ebd., 23). Vor dem Hintergrund dieser Vision und auf der Grundlage des beschriebenen Lernverständnisses werden für Social-Justice-Trainings allgemeine Ziele formuliert, von konkreten Zielen für einzelne Übungen hingegen wird aufgrund der Anerkennung individueller Lernprozesse Abstand genommen (vgl. ebd., 25). Neben dem Erkennen und Analysieren von Diskriminierung steht die Entwicklung von Empathie mit den jeweils von Diskriminierung betroffe-

nen Gruppen und die Einsicht in die je eigene Verstrickung in und Beteiligung an der Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen im Vordergrund.

PÄDAGOGISCHES VORGEHEN

Der Social Justice Ansatz ist ein explizit kognitiver Ansatz. In der deutschen Adaption wird klar Position gegen Rollenspiele, Warming-Ups, Körperarbeit etc. bezogen, da diese Methoden als unangemessen im Zusammenhang mit Unterdrückung verstanden werden (Czollek/Weinbach 2007, 17). Hier unterscheidet sich die Haltung der deutschen von dem Verständnis der amerikanischen Trainer_innen, die durchaus Rollenspiele und Körperarbeit einsetzen.

Eine entscheidende Grundlage der Social-Justice-Arbeit ist die dialogische Methode. Wie viele weitere Methoden in der Bildungsarbeit steht auch der Dialog in jüdischer Tradition (ebd., 25). Diese methodische Grundlage ist im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass es keine übergeordnete Instanz gibt, sondern jede Rede das gleiche Gewicht und den gleichen Wert hat. In Seminaren wird das z.B. durch eine sehr wenig lenkende Haltung der Trainer_innen deutlich. Außerdem ist entscheidend, dass es im Dialog nicht um Wahrheitsfindung geht, sondern darum, sich respektvoll zu begegnen, sich um gegenseitiges Verständnis zu bemühen und die Perspektiven der je anderen einzunehmen (vgl. ebd., 16).

Social-Justice-Trainings sind modularisiert: Aufbauend auf ein Grundmodul können Module zu einzelnen Diskriminierungsformen angeboten werden. In Deutschland sind bislang Module zu Rassismus, Sexismus/Heterosexismus, Klassismus, „Behindertenfeindlichkeit“, Antisemitismus und Antiziganismus entwickelt. In den USA existieren darüber hinaus Konzepte für Module zu ‚Ageism‘ (Generationendiskriminierung) und zu ‚religious oppression‘ (Diskriminierung entlang der Kategorie Religion/Weltanschauung). Außerdem wurde das Modul Se-



xismus/Heterosexismus um den Aspekt Transgender erweitert (vgl. ebd., 15).

Ausgangspunkt für die Social-Justice-Arbeit ist das Grundmodul, wo es insbesondere darum geht, eine gemeinsame Basis zu schaffen. Zu diesem Zweck werden zunächst Seminarrichtlinien vereinbart, die von Heike Weinbach und Leah Czollek vorgeschlagen werden:

- Die eigenen Grenzen formulieren,
- von den eigenen Erfahrungen sprechen,
- den Fokus auf das eigene Lernen richten,
- Vermeiden von Generalisierungen,
- respektvoller Umgang mit verschiedenen Perspektiven,
- das Gebot, Erfahrungen anderer nicht nach außen zu tragen,
- andere nicht beschämen oder zum Sündenbock machen,
- Schweigepausen teilen.

Weiterhin steht im Grundmodul die Auseinandersetzung mit dem Lernverständnis im Vordergrund. Die Teilnehmenden sind aufgefordert, sich mit ihrer eigenen Lernbiografie auseinanderzusetzen und den Fokus explizit auf die Wendepunkte des Lernens zu legen. Das Lernverständnis wird transparent gemacht, weil davon ausgegangen wird, dass diese Reflexion Teilnehmenden die Möglichkeit gibt, sich selbst an Lernwendepunkten besser zu verstehen und das eigene Verhaltensrepertoire zu erweitern. In

den Trainings gibt es immer wieder Raum für die Reflexion eigener Lernprozesse (ebd., 23).

Zur Erarbeitung gemeinsamer Grundlagen gehört auch die Klärung von zentralen Begriffen in der Social-Justice-Arbeit, wie etwa Diskriminierung, Ressourcen, Stereotype und Trigger. Gerade der Begriff ‚Trigger‘ (übersetzt aus dem Englischen mit ‚Auslöser‘, ‚Zünder‘) spielt eine große Rolle für das Miteinander im Seminar. In Abgrenzung zu ‚Vorurteilen im Kopf‘ werden Trigger als konkrete Handlungen entlang stereotyper Vorstellungen gefasst. Eigene typische Reaktionen auf Trigger (getriggert werden und andere triggern) werden reflektiert und alternative Handlungsmöglichkeiten gesammelt. In der weiteren Zusammenarbeit wird eine Sensibilität für Trigger dadurch geschärft, dass der Raum immer wieder geöffnet wird, um Trigger zu benennen. Zu diesem Zweck wird z.B. ein Stuhl eingerichtet, auf dem jegliche wahrgenommene Trigger, auf Karten gesammelt und zum Ende eines Seminars thematisiert werden. Ausdrücklich aufmerksam gemacht wird darauf, dass auch solche Situationen, in denen eigentlich andere Anwesende oder nicht Anwesende von stereotypen Äußerungen betroffen sind, dazu führen können, sich getriggert zu fühlen (ebd., 23).

Darüber hinaus ist die Reflexion der eigenen Einbindung in bestehende Herrschaftsverhältnisse zentral: Es geht darum, zu erkennen, wie eine gesellschaftlich-hierarchische Ordnung hergestellt wird und neben der eigenen Positionierung die Vielfalt von Standorten in Bezug auf Un-

» DARÜBER HINAUS IST DIE REFLEXION DER EIGENEN EINBINDUNG IN BESTEHENDE HERRSCHAFTSVERHÄLTNISSE ZENTRAL.

terdrückung und Privilegien zu reflektieren. Dies stellt wiederum die Bedingung dar, um zu realisieren, dass es überall zumindest partiell Verbündete gibt.

In einem ersten Schritt (s. Abbildung 1) werden soziale Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten innerhalb zentraler Unterdrückungskategorien vorgestellt.

Im zweiten Schritt geht es dann darum, zwischen privilegierten und benachteiligten Positionen zu unterscheiden. In einem dritten und letzten Schritt (s. Abbildung 2) sollen dann die eigenen Zugehörigkeiten und der damit verbundene Status reflektiert werden (vgl. ebd., 23f). In den Schwerpunktmodulen geht es darum, die Kenntnisse des Grundmoduls anzuwenden und zu vertiefen. In Bezug auf einzelne Diskriminierungsformen werden die eigenen Lernprozesse reflektiert und Aktionen zur Veränderung geplant. Dabei wiederholen sich die Methoden, während die Themenschwerpunkte variieren. Zu viel verwendeten Methoden gehören z.B. Biografiearbeit, historische Inputs, Stereotypensammlung, Einfluss-Sphären, Ent-

wicklung von Handlungsmöglichkeiten etc. (vgl. ebd., 24).

MODUL: ANTISEMITISMUS

Ein Schwerpunkt des Antisemitismus-Moduls liegt auf der Thematisierung jüdischer Ideengeschichte. In diesem Zusammenhang geht es sowohl um eine Aneignung von Wissen als auch um ein kritisches Hinterfragen des eigenen ‚Nicht-Wissens‘ bzw. der gesellschaftlichen Ausblendung jüdischer Traditionen. Wesentlich ist auch die Einführung und Klärung von Begriffen: Die Differenzierung von Antisemitismus und Antijudaismus sowie die Auseinandersetzung mit dem Begriff Gentile, der im Amerikanischen für nicht-gläubige Jüd_innen benutzt wird, im Social Justice aber alle Menschen fasst, die sich nicht als Jüd_innen identifizieren (vgl. ebd., 26f).

Insgesamt steht die Frage im Vordergrund, wo im eigenen Umfeld jüdischem Leben begegnet wird bzw. warum jüdischem Leben nicht begegnet wird. Die Nichtpräsenz von Jüd_innen wird im Training beispielsweise dadurch

Abbildung 1

Geschlecht: Frau, Mann, Transsexuelle ...
Klasse: Arme, Arbeiter_innen, Mittelklasse, Bauern_Bäuerinnen, Bourgeoisie ...
Sexuelle Orientierung: lesbisch, schwul, hetero, bisexuell ...
Physische/Psychische Verfasstheit: Behinderungen, chronische Krankheiten, Gesunde ...
Herkunft: Tunesier_innen, Österreicher_innen, Deutsche, Roma, Sinti ...
Hautfarbe: ‚Schwarz‘, ‚People of Color‘, ‚Weiß‘ ...
Religion/Weltanschauung: Christentum, Islam, Judentum, Atheismus ...
Alter: Junge Menschen, Junge Erwachsene, Vierzigjährige, Alte Menschen ...

Angelehnt an Arbeitsmaterialien zur Social-Justice-Trainer_innenausbildung von Czollek/Weinbach 2007

Abbildung 2

EIGENE SOZIALE IDENTITÄTEN UND GRUPPENZUGEHÖRIGKEITEN UND DER DAMIT VERBUNDENE STATUS

- 1.) Bitte trage in die mittlere Spalte die Personen und/oder Gruppen ein, die du für je privilegiert/dominant und in die rechte Spalte die Personen und/oder Gruppen ein, die du für je benachteiligt/diskriminiert hältst!
- 2.) Markiere anschließend die Felder, denen du dich zugehörig fühlst!

Geschlecht (Gender)		
Klasse		
Sexuelle Orientierung		
Physische/Psychische Verfasstheit		
Herkunft		
Hautfarbe		
Religion/Weltanschauung		
Alter		
Ost/West		

Angelehnt an Arbeitsmaterialien zur Social-Justice-Trainer_innenausbildung von Czollek/Weinbach 2007

>> ALS ZENTRALER THEORETISCHER BEZUGSPUNKT KANN DIE QUEER-FEMINISTISCHE THEORIE-BILDUNG VERSTANDEN WERDEN.

spürbar gemacht und benannt, indem das unter Umständen auftretende Schweigen auf die Frage, wer sich der Gruppe der Jüd_innen zuordnet, gemeinsam ausgehalten wird. Es ist eine große Herausforderung für die Trainer_innen, Nicht-Ausgesprochenes zu benennen, ohne dass sich die Teilnehmenden beschämt, moralisiert oder gar angeklagt fühlen.

MODUL: SEXISMUS/HETEROSEXISMUS

Dieses Modul ist durch die gemeinsame Betrachtung von Geschlecht und sexueller Orientierung gekennzeichnet. Auf diese Weise ist es möglich, die enge Verknüpfung dieser Diskriminierungsformen aufzuzeigen. Darüber hinaus können am Schnittpunkt dieser beiden Differenzlinien eine Vielzahl weiterer Normalitätserwartungen in Bezug auf Liebesbeziehungen, Familienleben, Kindererziehung, Styling, Kleidung, Körperkult etc. und aus diesen resultierende Ausgrenzungsformen in den Blick genommen werden (ebd., 28).

Als zentraler theoretischer Bezugspunkt kann die queer-feministische Theoriebildung verstanden werden. Neben der gemeinsamen Aneignung und Verständigung über Begriffe und Konzepte, geht es vorwiegend darum, die eigene geschlechtliche Sozialisation zu fokussieren. Auf diesem Hintergrund kann dann der Frage nach der eigenen Reproduktion von Heteronormativität nachgegangen werden.

MODUL: KLASSISMUS

Andreas Kemper und Heike Weinbach haben den Klassismusbegriff für den deutschsprachigen Raum konzeptualisiert (vgl. Kemper/Weinbach 2009). Entscheidend ist, dass der Begriff ‚Klasse‘ in ihrem Verständnis neben ökonomischen auch soziale und kulturelle Differenzen unter dem Aspekt von Macht und Herrschaft berücksichtigt (vgl. Kemper/Weinbach 2009, 51). Klasse ergibt sich also nicht nur aus Einkommen und Vermögen, sondern mindestens auch aus Gesundheit und Bildung als wesentlichen Ka-

tegorien (ebd.). Weinbach und Kemper sprechen sich gegen eine Diskriminierungshierarchie aus wie sie in den ADR der EU durch die Nicht-Präsenz von Klasse zum Ausdruck kommt. Kemper und Weinbach betonen die Komplexität der Kategorie Klasse, die u.a. in der Notwendigkeit der Unterscheidung von sozialer Herkunft und gegenwärtiger Lebenslage/-situation zum Ausdruck kommt. Die verbreitete Annahme, Klasse wirke als Top-Down-Prinzip bestätigen sie nur innerhalb von Institutionen, sonst betonen sie die Vielfältigkeit und Gegenseitigkeit der klassistischen Diskriminierungen. Es wird nicht nur von zwei Klassen ausgegangen, sondern mindestens Reiche, Intellektuelle, Arbeiter_innen, Arbeitslose, Mittelschicht differenziert. Um sich dieser Komplexität im Seminar anzunähern, wird beispielsweise mit einem Soziogramm gearbeitet (Czollek/Weinbach 2007, 29). Selbstreflexionsprozesse sollen so anhand auftretender Gefühle wie auch Scham und Unsicherheit etc. angestoßen werden, ohne dass es eine Rechtfertigungsmöglichkeit gibt. Gleichzeitig kann der Blick auf die Erfahrungshintergründe der Gruppe als Grundlage für den gemeinsamen Lernprozess gerichtet werden.

MODUL: RASSISMUS

Rassismus wird im Kontext seiner Geschichte fokussiert. Dabei wird insbesondere auf postkoloniale Theorien Bezug genommen und die Fortführung des kolonialen Rassismus in der Gegenwart in den Blick genommen. Im Modul zu Rassismus steht die Auseinandersetzung mit Rassismen in kulturellen Praxen und Diskursen sowie institutionellem Rassismus im Vordergrund (ebd., 27). Wo findet sich Rassismus in Kunst, Medien, Literatur etc.? Wie wird Rassismus von welchen Institutionen aufrechterhalten und immer wieder neu produziert? Zentral ist eine Übung, in der das rassistische Zusammenwirken von verschiedenen Institutionen erarbeitet wird. Auf dieser Grundlage kann der Frage nachgegangen werden, was passiert wenn bei einer Institution etwas in Bewegung kommt?

FRAGEN

Die folgenden Fragen in Bezug auf Aspekte von Social Justice und Diversity Trainings sollen abschließend einige Hinweise darauf geben, dass Social Justice als Konzept der politischen Bildung unserer Meinung nach - im Sinne eines ‚Open Source Projektes‘ - noch weiterzuentwickeln ist bzw. der Umgang mit einzelnen Aspekten des Trainingskonzeptes einer genaueren Analyse und weiterführender Diskussionen bedarf. Einige der aufgeführten Punkte geben darüber hinaus auch zentrale Themen der Diskussionen wieder, die sich während des Workshops zur Arbeit mit dem Social Justice Ansatz im Rahmen der von ARBEIT UND LEBEN organisierten Fortbildung mit den Teilnehmenden entwickelten.

Stereotype: Ermöglicht das ‚Sammeln von Stereotypen‘, in der Form wie es als methodischer Aspekt zentral zum Tragen kommt, ein Benennen und Dekonstruieren oder trägt es nicht vielmehr zur Verfestigung und Bestätigung von Stereotypen bei?

Trigger: Wie kann das Konzept der Trigger in Seminaren zur Sensibilisierung genutzt werden, gerade auch um auf Stimmen des Nicht-Ausgesprochenen aufmerksam zu machen, ohne den Teilnehmenden das Gefühl zu geben, angeklagt oder moralisiert zu werden?

Intersektionalität: Inwiefern vernachlässigt der Ansatz durch die bedeutungsvolle spezifische Berücksichtigung und Thematisierung einzelner Diskriminierungsformen die Fokussierung ihrer Verschränkungen bzw. wie kann diese mehr in die Einzelmodule integriert werden?

Kognitiver Ansatz: Wie können Subjekte dem Ansatz entsprechend ernst genommen werden, ohne dass die Bedeutung der affektiven Ebene für individuelle Lernprozesse unterminiert wird?

LITERATUR

- Adams, Maurianne et al. (2000) (Hg.): Readings for Diversity and Social Justice. New York/London.
- Adams, Maurianne et al. (1997) (Hg.): Teaching for Diversity and Social Justice. New York/London.
- Czollek, Leah Carola/ Weinbach, Heike (2007): unveröffentlichte Arbeitsmaterialien zur Social-Justice-Trainer_innenausbildung.
- Czollek, Leah Carola/ Weinbach, Heike (2007): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. IDA e.V. (Hg.), Düsseldorf.
- Weinbach, Heike (2006): Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- Kemper, Andreas (2007): Klassismus. In: Czollek, Leah Carola/Weinbach, Heike: Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. IDA e.V. (Hg.), Düsseldorf.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Münster.
- Young, Iris Marion (1990): Justice and the Politics of Difference. New York.
- Young, Iris Marion (1996): Fünf Formen der Unterdrückung. In: Nagl-Docekal, Herta/ Pauer-Studer, Herlinde (Hg.): Politische Theorie – Differenz und Lebensqualität. Frankfurt am Main. S. 99-140.



GESA BECHER

UNGEDULDIG!

– EIN FILMPROJEKT VON JUNGEN
FLÜCHTLINGEN AUS HAMBURG

*„Ich kann meine Träume steuern,
aber meine Realität nicht.
Dabei sollte es umgekehrt sein.“*
Sushil K.

Eine Duldung ist keine Aufenthaltsgenehmigung, sie ist lediglich eine befristete Aussetzung der Abschiebung. In Hamburg leben fast 4.000 Kinder und Jugendliche mit einer Duldung – die meisten von ihnen schon länger als fünf Jahre, viele sind sogar in Hamburg aufgewachsen. Das ergab 2006 eine Große Anfrage der GAL Fraktion an den Senat. Besonders schwierig ist die Situation für junge Flüchtlinge nach Abschluss der Schule. Denn der Zugang zu Ausbildung und Arbeit war bisher für Geduldete versperrt. Das Medienprojekt „mokala“ vom Verein basis&woge e.V. nahm 2006 die Anfrage und die Diskussion um eine bevorstehende Bleiberechtsregelung zum Anlass, ein Filmprojekt zu starten, das Öffentlichkeit für die Situation der betroffenen jungen Menschen schaffen und sie verbessern helfen soll.

Über ein halbes Jahr hat die kleine Gruppe junger Flüchtlinge an dem Dokumentarfilm gearbeitet, der ihr Leben und Aufwachsen in Deutschland als „geduldete“ Flüchtlinge reflektiert. Technische Unterstützung bekamen sie dabei von engagierten Medienprofis. Ihr Film klärt nicht nur über die rechtlichen Aspekte auf, sondern zeigt auch die persönlichen Spuren, die der Duldungsstatus in einem Leben hinterlässt. Es erforderte viel Mut von den Jugendlichen, über diese Erfahrungen zu sprechen und sie in ihrem Film zu verarbeiten. Mit dem eigenen Gesicht und der eigenen Geschichte an die Öffentlichkeit zu treten,

löste immer wieder Ängste aus: Nicht nur Sanktionen von Seiten der Behörden wurden befürchtet, sondern auch der Verlust von Freundschaften. Viele aus der Gruppe hatten selbst engen Freunden bislang nichts von ihrer Duldung erzählt, um sie nicht zu belasten. Die Arbeit am Film war auch eine Arbeit an sich selber. Kraft dafür zog die Gruppe aus den entstehenden Freundschaften untereinander und aus dem gemeinsamen Wunsch, die Situation geduldeter junger Menschen in Deutschland verbessern zu wollen: Für eine Chance auf Ausbildung, Arbeit und Perspektive.

Seit der Premiere im Februar 2007 zeigen die beteiligten Jugendlichen ihren Film in Schulen und in Jugendeinrichtungen. Auch auf Dokumentarfilmfesten und politischen Veranstaltungen treffen sie ein interessiertes Publikum. Nach jeder Filmvorführung stehen sie dem Publikum für Fragen und eine Diskussion zur Verfügung. Dabei wird deutlich, dass wenig Menschen eine Vorstellung davon haben, was es bedeutet mit Duldung in Deutschland zu leben, aber auch, dass viele sich spontan solidarisch äußern.

Der Film, bzw. das Filmprojekt wurden 2007 mit dem Preis „Begegnungen“ vom Institut für neue Medien (ifnm) Rostock und dem Dieter-Baacke-Preis für Medienpädagogik der Gesellschaft für Medien und Kommunikationskultur (GMK) sowie 2009 mit einem Sonderpreis beim Preis Politische Bildung des Bundesarbeitskreises Politische Bildung (bap) ausgezeichnet.

Kontakt über www.ungeduldig.net

» IHR FILM KLÄRT NICHT NUR ÜBER DIE RECHTLICHEN ASPEKTE AUF, SONDERN ZEIGT AUCH DIE PERSÖNLICHEN SPUREN, DIE DER DULDUNGSSTATUS IN EINEM LEBEN HINTERLÄSST.



» ES ERFORDERTE VIEL MUT VON DEN JUGENDLICHEN, ÜBER DIESE ERFAHRUNGEN ZU SPRECHEN UND SIE IN IHREM FILM ZU VERARBEITEN.



» DABEI WIRD DEUTLICH, DASS WENIG MENSCHEN EINE VORSTELLUNG DAVON HABEN, WAS ES BEDEUTET MIT DULDUNG IN DEUTSCHLAND ZU LEBEN, ABER AUCH, DASS VIELE SICH SPONTAN SOLIDARISCH ÄUSSERN.





JASMIN DEAN / KEVIN STÜTZEL

ES MUSS WAS PASSIEREN!

EMPOWERMENT AUS DER PERSPEKTIVE VON PEOPLE OF COLOR UND
KRITISCHE REFLEXION VON WEISSEIN IN DER POLITISCHEN BILDUNGSARBEIT

„Critical Whiteness“ ist zu einem beliebten Schlagwort in der antirassistischen Bildungsarbeit geworden und wird häufig als ‚neuer‘ Ansatz aus den USA angesehen. Die Kämpfe Schwarzer Menschen und People of Color um Selbstermächtigung (Empowerment) waren und sind jedoch der Ausgangspunkt für eine kritische Auseinandersetzung mit Weißsein. Aus diesem Grund kann eine kritische Reflexion von Weißsein nicht von den Perspektiven Schwarzer Menschen und People of Color losgelöst betrachtet werden. Während Empowerment sich an alle

» NACH LANGEN POLITISCHEN KÄMPFEN VON SCHWARZEN MENSCHEN UND PEOPLE OF COLOR, DIE V.A. INNERHALB FEMINISTISCHER BEWEGUNGEN AUSGETRAGEN WURDEN, BEGANNEN SCHLIESSLICH WEISSE PERSONEN SICH SELBSTKRITISCH MIT IHREM WEISSEIN ZU BESCHÄFTIGEN.

diejenigen wendet, die durch diese Mehrheitsgesellschaft zu ‚rassisch‘ und ‚kulturell Anderen‘ erklärt werden, richtet sich „Kritisches Weißsein“ an Angehörige der weißen Mehrheitsgesellschaft, und versucht eine Reflexion weißer Denk- und Verhaltensweisen anzustoßen. Bei beiden handelt es sich nicht um eigenständige pädagogische Ansätze, sondern vielmehr um politische Ziele, die zunehmend in Bildungskonzepten umgesetzt werden. Diese Entwicklung verläuft parallel zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit „Kritischem Weißsein“ und Postkolonialer Theorie in akademischen und politischen Kontexten in Deutschland.

Im ersten Teil des folgenden Artikels geht es uns darum, klar darzulegen, dass die Auseinandersetzung mit Weißsein in den politischen Kämpfen von Schwarzen Menschen und People of Color wurzelt. Ausgehend von unseren unterschiedlichen Positionen und Perspektiven – of Color und weiß – verorten wir uns im zweiten Teil in den aktuellen Debatten um Rassismus und Weißsein unterschiedlich und stellen dementsprechend zum einen das Empowerment-Konzept für People of Color und Schwarze Menschen und zum anderen die kritische Reflexion von Weißsein als Ansatz in der Bildungsarbeit vor. Die Kennzeichnung unserer Perspektiven als of Color und weiß erachten wir dabei als wichtig, um die Relevanz von Selbstpositionierung in der Auseinandersetzung mit Rassismus zu betonen. Im dritten Teil möchten wir die Besonderheiten des Empowerment-Konzepts und der kritischen Reflexion von Weißsein, die wir als „politische Suchbewegungen“ verstehen, gegenüber anderen Bildungsansätzen hervorheben und einige Schlussfolgerungen für eine (rassismuskritische) Bildungsarbeit formulieren.

I. POLITISCHE KÄMPFE VON PEOPLE OF COLOR UND DIE KRITIK AN WEISSEIN

Die politische Diskussion über Rassismus und Perspektivität hat eine lange Tradition in Widerstandsbewegungen von People of Color gegen Kolonialismus, Sklaverei

und Rassismus. Insbesondere in Schwarzen feministischen Bewegungen hat sich eine differenzierte Kritik an Weißsein herausgebildet. Schwarze Feministinnen wie Toni Morrison und bell hooks begannen, den kolonialen Blick, den weiße Menschen auf die Kolonisierten richteten, zu erwidern und Weißsein zu fokussieren. Dabei beobachteten sie, dass Weißsein von weißen Menschen als universelle, neutrale Position begriffen wird, die selbst unbenannt und unmarkiert bleibt, und von der aus andere Positionen beschrieben werden. Dementsprechend begannen sie, weiße Personen dazu aufzufordern, ihre Position als Weiße zu markieren, bei sich und ihrer Position zu bleiben – anstatt vermeintlich objektiv, neutral und universell für und über alle Menschen zu sprechen.

Denn dieses Sprechen *über* ‚Anderer‘, das in der Postkolonialen Theorie heute als „Othering“ bezeichnet wird, produziert diese ‚Anderen‘ immer wieder von Neuem und reproduziert dabei all die negativen oder verzerrenden, rassistischen Bilder und Stereotypen. Selbst ein ‚gut gemeintes‘ und paternalistisches Sprechen *für* ‚Anderer‘ führt letztendlich dazu, dass People of Color, die für sich selbst sprechen, nicht gehört und so faktisch zum Schweigen gebracht werden. People of Color finden sich also in der Situation wieder, ständig mit Bildern und Diskursen über sich konfrontiert zu werden, die nicht von ihnen selbst stammen. Diese sind so wirkmächtig, dass People of Color sie oft selbst verinnerlichen und aktiv daran arbeiten müssen, sich von ihnen zu befreien.

Nach langen politischen Kämpfen von Schwarzen Menschen und People of Color, die v.a. innerhalb feministischer Bewegungen ausgetragen wurden, begannen schließlich weiße Personen, sich selbstkritisch mit ihrem Weißsein zu beschäftigen. In Deutschland gab es diese Kämpfe ebenfalls – auch wenn zunächst nicht von Weißsein die Rede war. So übten z.B. Annita Kalpaka und Nora Rätzhel in ihrem 1989 erschienenen Artikel „Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“ Kritik an der einseitig auf Defizite von Migrant_innen ausgerichteten „Ausländerpädagogik“,



Rassismus ist ein historisch spezifisches Machtverhältnis, das auf den Mythos der Überlegenheit weißer Menschen zur Zeit des Kolonialismus und der europäischen Expansion zurückgeht (Eurozentrismus) und im Zuge der europäischen Aufklärung durch sogenannte ‚Rassentheorien‘ verwissenschaftlicht

wurde. Dieser Mythos war Legitimationsgrundlage für die gewaltvolle koloniale Ausbeutung und Versklavung. Aktualisiert und überlagert von neuen Diskursen existiert Rassismus in veränderten Formen auch heute noch.

Schwarz/People of Colo(u)r Beide Begriffe sind Selbstbezeichnungen, die in Widerstandskontexten entstanden sind und verwendet werden, um rassistischen Fremdbezeichnungen etwas entgegenzusetzen. Schwarz – auch als Adjektiv groß geschrieben – hat in Deutschland eine Widerstandsgeschichte, die in die 1980er Jahre zurückreicht und eng mit der afrodeutschen und Schwarzen Bewegung verknüpft ist. People of Colo(u)r wird in Südafrika, Britannien und den USA als Bündnisbegriff für eine Zusammen-

arbeit verschiedener minorisierter Communities verwendet bzw. zielt auf eine Solidarisierung von People of Colo(u)r untereinander und auf die Überwindung der von Weißen gesetzten Hierarchie. Auf diese Tradition in englischsprachigen Ländern wird Bezug genommen, wenn der Begriff in Deutschland verwendet wird. Über seine genaue Bedeutung im spezifisch deutschen Kontext finden zur Zeit in People of Color-Räumen viele Diskussionsprozesse statt.

Weißsein/weiß beschreibt als Analysekatgorie die dominante und privilegierte Position, die Weiße innerhalb des Machtverhältnisses Rassismus einnehmen. Mit ‚weiß‘ ist also nicht Hautfarbe gemeint, da die Hautfarbe nur eines von vielen körperlichen Merkmalen darstellt, anhand derer die Menschheit historisch in „Rassen“ eingeteilt wurde. Weißsein umfasst vielmehr ein unbewusstes Selbst- und Identitätskonzept, das weiße Menschen in ihrer Selbstsicht und ihrem Verhalten prägt und weiße und Schwarze Menschen an je unterschiedliche Plätze in der Gesellschaft verweist, was z.B. den Zugang zu Ressourcen betrifft. Die kritische Refle-

xion von Weißsein steht für die Umkehrung der Blickrichtung auf diejenigen Strukturen und Subjekte, die Rassismus verursachen und davon profitieren und etablierte sich in den 1980er Jahren als Paradigmenwechsel in der englischsprachigen Rassismusforschung. Um zu kennzeichnen, dass Weißsein keine biologische Tatsache, sondern eine soziale und historische Konstruktion darstellt, schreiben wir das Adjektiv ‚weiß‘ in unserem Text kursiv (vgl. Eggers/Kilomba/Piesche/Arndt 2005). Wir setzen jedoch nur den Anfangsbuchstaben kursiv, um das Wort nicht zu stark hervorzuheben.

» WEISS' UND ‚SCHWARZ‘, OF COLOR' KENNZEICHNEN VERSCHIEDENE PERSPEKTIVEN AUF DIE GESELLSCHAFT, VERSCHIEDENE ORTE ODER POSITIONEN, VON DENEN AUS GESPROCHEN WIRD.

und forderten eine rassismuskritische „Arbeit mit Deutschen“ (vgl. Kalpaka/Rätzel 2000, 177).

Vor dem Hintergrund dieser politischen Debatte verstehen wir unter Rassismus (s. Kasten „Rassismus“) eine Herrschaftsstruktur, in der wir alle – egal ob wir wollen oder nicht – eine bestimmte Machtposition haben. Natürlich ist die Einteilung von Menschen in „Rassen“ eine Konstruktion – diese Erfindung hatte aber weitreichende Folgen, und führte zu einer faktischen Ungleichbehandlung und Unterdrückung Schwarzer Menschen und People of Color. Es ist uns wichtig, diese Machtpositionen zu benennen, um die durch Rassismus geschaffene hierarchische Ordnung kritisieren und infrage stellen zu können. Deswegen sprechen wir von ‚Weißsein‘ (s. Kasten „Weißsein“) als der dominanten Position und verwenden die Begriffe ‚Schwarz‘ und ‚People of Color‘ (s. Kasten „Schwarz/People of Colo(u)r“) für diejenigen, die durch die weiße Dominanzgesellschaft zu ‚Anderen‘ gemacht werden. ‚Weiß‘ und ‚Schwarz‘, of Color' kennzeichnen verschiedene Perspektiven auf die Gesellschaft, verschiedene Orte oder Positionen, von denen aus gesprochen wird.

EMPOWERMENT VON UND FÜR PEOPLE OF COLOR UND KRITISCHE REFLEXION VON WEISSSEIN ALS ANSÄTZE IN DER POLITISCHEN BILDUNGSARBEIT

Die erforderlichen Konsequenzen aus der Diskussion um Rassismus, Perspektivität, Empowerment und Weißsein werden in Deutschland zur Zeit verstärkt diskutiert. Mit dem Erscheinen des ersten Sammelbandes zur Kritischen Weißseinsforschung im Jahr 2005 (Eggers/Kilomba/Piesche/Arndt 2005), der sowohl Schwarze Perspektiven auf Weißsein in Deutschland als auch kritische weiße Perspektiven wiedergibt, haben sich diese Diskussionen vervielfacht. Zur Übertragung auf den Bereich der politischen Bildung liegen erste Konzepte zu Empowerment (Castro Varela/Hamzai 1996; Yigit/Can 2006), sowie zur Bildungsarbeit in transkulturellen Kontexten (Arapı/Lück

2005a und 2005b) vor. Außerdem gab und gibt es in den letzten Jahren verschiedene Ansätze, die Debatte um Kritisches Weißsein in die antirassistische Bildungsarbeit einzubeziehen (DGB Bildungswerk 2005; Pech 2006; Lück/Stützel 2009.)

EMPOWERMENT AUS DER PERSPEKTIVE VON PEOPLE OF COLOR (JASMIN DEAN)

„Wir waren zwar nicht alle in der Vereinzelung groß geworden, aber es war ein sehr bewusster Akt, all die negativen Namen und Fremdbezeichnungen zu verwerfen und laut zu sagen: Wir sind Schwarze Frauen. Wir sind Schwarze Lesben.“

(Ha/Lauré Al-Samarai/Mysorekar 2007, S. 348.)

Diese Aussage von Katja Kinder – rückblickend auf die Gründung von ADEFRA – *Schwarze Frauen in Deutschland* – benennt bereits, worum es im Kern bei Empowerment geht: unsere verinnerlichte Minderwertigkeit und Ohnmacht zu überwinden. Dass wir als People of Color und Schwarze Menschen rassistische Bilder verinnerlichen, hängt mit der Geschichte des Kolonialismus und seinen Auswirkungen auf den deutschen Kontext zusammen. Von Anfang an war es Teil der kolonialen Eroberung, die Kolonisierten nicht nur durch körperliche Gewalt, sondern auch mit Hilfe des Erziehungssystems psychisch zu unterwerfen. Die Kolonisierten sollten die Normen und Werte der Kolonisatoren übernehmen, so auch den rassistischen Mythos von der Höherwertigkeit weißer Menschen. Der Psychoanalytiker Frantz Fanon sprach in diesem Zusammenhang von Entfremdung, die darin besteht, dass der Kolonisierte sich selbst durch das Auge des Kolonisators sieht. Dieses Prinzip ist heute dasselbe: Abwertende gesellschaftliche Bilder und Diskurse haben oft unbewusst unser Selbstbild beeinflusst.

Die gegenwärtige Situation von Schwarzen Menschen und People of Color in Deutschland ist durch Vereinzelung und die Abwesenheit starker Communities of Color ge-

» DURCH DEN WECHSELSEITIGEN ERFAHRUNGSUSTAUSCH KÖNNEN STRUKTURELLE, GESELLSCHAFTLICHE GRÜNDE FÜR INDIVIDUELLE PROBLEME SICHTBAR GEMACHT WERDEN.

kennzeichnet. Das heißt, dass nicht alle, aber viele People of Color in einem fast ausschließlich weißen Umfeld aufwachsen. Dadurch haben sie kaum Möglichkeiten, ihre Rassismuserfahrungen mit nahestehenden Personen teilen und verinnerlichten Rassismus überwinden zu können. Deshalb sind Empowerment-Räume – geschlossene Räume von People of Color – so wichtig. Hier allein kann ein wechselseitiger Austausch von Erfahrungen stattfinden. Auch über schmerzhaft Erfahrungen von Rassismus und Ausgrenzung kann gesprochen werden, ohne dass diese – wie so häufig in unserem Alltag – erneut in Frage gestellt oder verharmlost werden. Das Prinzip des geschlossenen Raums bedeutet, dass sowohl Teilnehmende als auch Anleiter_innen ausschließlich People of Color sind. Für viele People of Color ist es enorm erleichternd zu sehen, dass es anderen ähnlich ergangen ist, und dass diese sich sehr gut in ihre Situation hineinversetzen können. Durch den wechselseitigen Erfahrungsaustausch können strukturelle, gesellschaftliche Gründe für individuelle Probleme sichtbar gemacht werden. Das ist von großer Bedeutung, da die meisten von uns gewohnt sind, Ursachen für individuelle Probleme ausschließlich bei uns selbst zu suchen.

Doch dabei ist Vorsicht vor einer vorschnellen Vereinheitlichung geboten. Historisch haben sich verschiedene *Rassismen* herausgebildet, die zum Teil unterschiedlich funktionieren und von denen, gegen die sie gerichtet sind, jeweils anders erlebt werden. Es wichtig, Unterschiede untereinander anzuerkennen. Doch ebenso wichtig ist es, darüber nicht in einen ‚Wettbewerb‘ einzutreten, wer ‚schlimmer betroffen‘ ist. Vielversprechender ist die Sichtweise, dass sich unsere Erfahrungen in ein und demselben Punkt überschneiden, nämlich in Deutschland Rassismus zu erfahren.

Zudem unterscheiden sich unsere Rassismuserfahrungen auch dadurch von einander, dass es unter uns Machtdifferenzen gibt, die sich nicht allein durch unterschiedliche Rassismen erklären lassen, sondern mit weiteren gesell-

schaftlichen Strukturen wie beispielsweise Heterosexismus und Sexismus unauflöslich verwoben sind. Eine mögliche Umgangsweise mit diesen Machtdifferenzen ist es, weiter ausdifferenzierte Räume z.B. für Trans-/Frauen of Color beziehungsweise Trans-/Männer of Color zu schaffen, da ihre Rassismuserfahrungen sich in wichtigen Punkten voneinander unterscheiden. So haben Frauen of Color bereits seit den 1980er Jahren damit begonnen, die Verwobenheit von Sexismus und Rassismus in ihren Erfahrungen zu analysieren. Darüber hinaus sollten wir offen dafür bleiben, uns selbst nicht zu ‚Opfern‘ zu erklären, denn wir haben z.B. alleine durch unseren Wohnort im globalen Norden Privilegien, die uns mit weißen Deutschen strukturell gemeinsam sind.

Im Bereich der politischen Bildung hat die Projektinitiative HAKRA aus Berlin einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Empowerment-Ansatzes geleistet.¹ HAKRA ist 2005 aus der Kritik an bestehenden Bildungskonzepten, welche die Perspektiven von People of Color vernachlässigen, und dem Bedürfnis nach selbstbestimmten und geschützten People of Color-Räumen heraus entstanden. HAKRA bietet in regelmäßigen Abständen Empowerment-Trainings gegen Rassismus an, mit dem Ziel, durch einen Wissens- und Erfahrungsaustausch alltägliche und politische Widerstandsstrategien aus der Perspektive von People of Color zu entwickeln. Diese Trainings sind in zwei Module von je zweieinhalb bis drei Tagen aufgeteilt. Im ersten Modul findet eine Annäherung an das Thema Rassismus statt, u.a. über die Methode der (familien-)biografischen und migrationsgeschichtlichen Erinnerungsarbeit. Das zweite Modul ist darauf ausgerichtet, mit Hilfe des „Theaters der Unterdrückten“ nach Augusto Boal Strategien gegen Rassismus zu entwickeln (vgl. Yigit/Can 2006). Inzwischen gibt es auch zahlreiche freie Empowerment-Trainer_innen, die mit jeweils unterschiedlichen Methoden und Lernformen arbeiten, z.B. mit der Lektüre autobiografischer Texte, kreativem Schreiben oder Theater- und Filmprojekten. Ein Beispiel für ein längerfristiges Empowerment-Projekt ist „YoungStar-Thea-



ter – Schwarze Jugendliche im Mittelpunkt“, aus dem 2008 das Theaterstück „real life: Deutschland“ hervorging² Mittlerweile gab es auch mehrtägige Empowerment-Konferenzen bzw. -Foren aus der Perspektive von People of Color, bei denen z.B. Vorträge gehalten wurden und gemeinsame Freizeitaktivitäten stattgefunden haben. Das letzte Forum fand unter dem Motto „move on up!“ im Herbst 2008 in Berlin statt. Allen Veranstaltungen und Aktivitäten gemeinsam ist der Gedanke, durch die Thematisierung von Alltagserfahrung unsere auto/biografischen Perspektiven miteinander in Beziehung zu setzen und dadurch gegenseitiges Empowerment zu ermöglichen.

KRITISCHE REFLEXION VON WEISSEIN IN DER POLITISCHEN BILDUNGSARBEIT (KEVIN STÜTZEL)

Meine politische Haltung gegenüber Rassismus ist von meiner gesellschaftlichen Position als weißem Mann zu trennen. Dieser zunächst vielleicht etwas abstrakt wirkende Satz ist für mich eine zentrale Erkenntnis in meiner Auseinandersetzung mit Weißsein. Konkret bedeutet es für mich, anzuerkennen, dass Kolonialismus und Rassismus eine Realität der Ungleichheit geschaffen haben, die auch meine Wahrnehmung der Welt strukturiert, obwohl ich kei-

ne Rassismuserfahrungen mache(n muss). Als weißer Mann bekomme ich einerseits innerhalb rassistischer Strukturen eine privilegierte Position zugewiesen. Andererseits prägt Weißsein als Macht- und Wissenssystem mein eigenes (unbewusstes) Selbst- und Identitätskonzept, was beispielsweise meine Wahrnehmung und meine Sprache betrifft, und beeinflusst meine Interaktion mit Schwarzen Menschen und People of Color. Dieses wechselseitige Verhältnis von Rassismus haben Schwarze Menschen und People of Color sowie – von ihrer Perspektive stark beeinflusste – akademische Forschungsrichtungen wie die Postkoloniale Theorie immer wieder thematisiert und kritisiert.

Die weiße US-amerikanische Sozialwissenschaftlerin Peggy McIntosh hat für die Auseinandersetzung mit weißen Privilegien das Bild eines „unsichtbaren Rucksacks voller Vorteile“ gebraucht. In einem selbstreflexiven Artikel erstellte sie aus der Ich-Perspektive einen Katalog mit Privilegien, die ihr als weißer Person ohne eigene Vorleistungen zugestanden werden (McIntosh 1988). Einige Privilegien geben ihr dabei die Sicherheit, sich in der Welt zu Hause zu fühlen.³ Weitere schützen sie vor Gefahren rassistischer Diskriminierung und rassistischer Angriffe, die für Schwarze Menschen und People of Color Lebensrealitäten



darstellen.⁴ Manche Privilegien ersparen ihr Angst, Ärger oder das Gefühl nicht willkommen oder nicht präsent zu sein.⁵ McIntosh macht deutlich, dass sich der Einsatz weißer Privilegien der Wahrnehmung der Begünstigten entzieht. Ihre Aufzählung zeigt Privilegien, die auch meinen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen prägen und die sich auf meinen Alltag und auch auf meine Arbeit als weißer Teamer in der antirassistischen Bildungsarbeit auswirken. Ich muss beispielsweise selten begründen, warum ich in diesem Bereich tätig bin, obwohl ich selbst keine Rassismuserfahrungen mache(n muss). Die Situation, dass sich viele der Angebote in diesem Bereich zudem ausschließlich an weiße Angehörige der Mehrheitsgesellschaft richten, kommt mir entgegen und gibt mir das Gefühl willkommen zu sein.

Weißer Privilegien wahrzunehmen bedeutet für mich, in diesem Zusammenhang meine Rolle als weißer Teamer zu reflektieren und als eine begrenzte Perspektive zu begreifen. Nicht-Wissen zuzulassen, Klarheit über eigene Grenzen zu haben und universalistische Analysen zu vermeiden, sind einige wichtige Schlussfolgerungen, die mit der kritischen Reflexion von Weißsein in der antirassistischen Bildungsarbeit für mich einhergehen und die eine

veränderte Haltung als weißer Pädagoge nach sich ziehen. Neben der Auseinandersetzung und Verantwortungsübernahme für weiße Privilegien geht es mir darum, Weißsein als Teil meines eigenen (unbewussten) Selbst- und Identitätskonzepts zu reflektieren. Weißsein beeinflusst als Macht- und Wissenssystem meine Interaktion mit Schwarzen Menschen und People of Color. Die gesellschaftlich vorherrschende Sprache und Darstellung von Schwarzen Menschen und People of Color ist von Rassismen durchzogen und repräsentiert weiße gesellschaftliche Privilegien und Hierarchien. Sie verletzt systematisch Schwarze Menschen und People of Color und negiert ihre Perspektiven. Mich mit der Wirkung von Sprache und meiner (Sprech)Position zu beschäftigen, bedeutet für mich, auf einen weniger verletzenden Umgang mit Schwarzen Menschen und People of Color hinzuarbeiten. Hierfür ist es mir vor allem wichtig an Hand biografisch-persönlicher Erfahrungen wahrzunehmen, wie meine Interaktion mit Schwarzen Menschen und People of Color von Rassismus und Weißsein beeinflusst wird, und mich nicht allein theoretisch mit Rassismus auseinander zu setzen.

Die Notwendigkeit und Besonderheit des Ansatzes der kritischen Reflexion von Weißsein in der politischen Bil-

» WIR VERSTEHEN DIE ANSÄTZE IN DIESEM SINNE GEWISSERMASSEN ALS „ERWEITERTE POLITISCHE SUCHBEWEGUNGEN“ ZUM ABBAU VON AUSGRENZUNG, DISKRIMINIERUNG UND HERRSCHAFT.

dungsarbeit besteht für mich – neben der bereits skizzierten Analyse von Rassismus – im biografisch-persönlichen Zugang. Ziel des Ansatzes muss es daher sein, Reflexionsprozesse zu initiieren, um die eigene (weiße) Perspektive und (eigene) weiße Privilegien bewusst zu machen. Hierfür haben sich verschiedene methodische Zugänge bewährt (vgl. Lück/ Stützel 2009, 341), auch wenn dies nicht dazu führt, dass ein ausformuliertes methodisches Konzept mit genauen Handlungsanweisungen vorliegt. Momentan werden Seminare zur kritischen Reflexion von Weißsein vor allem in antirassistischen und feministischen Kontexten angeboten. Viele Teilnehmer_innen sind selbst in der politischen Bildungsarbeit tätig, andere studieren oder sind in antirassistischen Initiativen aktiv, einige kommen aus der Sozialen Arbeit. In den Seminaren dominieren weiße Themen den Raum. Seminare, die den Versuch machen, Rassismus und Weißsein in einem Raum zu reflektieren, in dem auch Schwarze/of Color Perspektiven auf Weißsein sichtbar sind, müssten daher in einer anderen Teamkonstellation durchgeführt werden. Die inhaltliche Arbeit beginnt so auch damit, die genaue Zusammensetzung der Teilnehmenden abzufragen. Wird bei einem potentiellen Auftrag deutlich, dass auch Personen teilnehmen möchten, die Rassismuserfahrungen machen, sollte diesen die Konzeption des Seminars offen gelegt werden. Gemeinsam kann überlegt werden, welche Bedingungen geschaffen werden müssen, um das Seminar durchzuführen. Vor allem ist es wichtig, die Teamkonstellation neu zu überdenken. So können Kolleg_innen of Color hinzugezogen und es sollte geprüft werden, ob es möglich ist, parallel einen Empowerment-Workshop anzubieten.

EMPOWERMENT UND KRITISCHES WEISSSEIN – POLITISCHE SUCHBEWEGUNGEN – POLITISCHE PERSPEKTIVEN

Wie wir deutlich gemacht haben, handelt es sich sowohl bei Empowerment aus der Perspektive von People of Color als auch bei der kritischen Reflexion von Weißsein um

politische Ziele, die zunehmend in Bildungskonzepte übertragen werden, und nicht um eigenständige pädagogische Konzepte. Der Hintergrund der Ansätze in den politischen Kämpfen von Schwarzen und People of Color und ihrer Kritik an Weißsein führt dabei zu einer engen Verknüpfung mit aktuellen feministischen und antirassistischen politischen Debatten und Kämpfen. Die Einsprüche von Schwarzen Frauen und Frauen of Color sowie Frauen mit Behinderung innerhalb des Feminismus und ihre Kritiken am „universellen Subjekt Frau“ seit den 1980er Jahren haben inzwischen vermehrt Eingang in den akademischen Feminismus gefunden und werden heute unter dem Stichwort „Intersektionalität“ diskutiert. Über die Institutionalisierung der Critical Whiteness Studies, der Gender Studies und der Postkolonialen Theorie an verschiedenen Universitäten fließen sie in Form akademischer Untersuchungen und Konzepte in die aktuelle Diskussion um Empowerment, Weißsein und Politische Bildung zurück. Der Fokus der Auseinandersetzung wird hierbei erweitert und die Verwobenheit von Rassismus mit anderen Machtstrukturen wie z.B. Heteronormativität, Sexismus, Homo- und Transphobie, sowie mit Aspekten wie Klasse und körperliche Verfasstheit/Behinderung („ableism“) vermehrt analysiert.

Empowerment aus der Perspektive von People of Color und die kritische Reflexion von Weißsein sollten unseres Erachtens an die Sichtweise anknüpfen, dass Erfahrungen der Dominanz und der Diskriminierung immer auf vielfältige Weise miteinander verwoben sind. Wir verstehen sie in diesem Sinne gewissermaßen als „erweiterte politische Suchbewegungen“ zum Abbau von Ausgrenzung, Diskriminierung und Herrschaft. Daher halten wir es für wichtig, Räume für die Auseinandersetzung mit spezifischen Machtpositionen zu schaffen, z.B. für Männer of Color oder für weiße Frauen. Das Prinzip des „geschlossenen“ oder „geschützten“ Raums sehen wir dabei jedoch als unabdingbar an, da unseres Erachtens nicht alles überall thematisierbar ist, sondern geteilte Diskriminierungserfahrungen eine wichtige Basis für ein von gegenseitigem Ver-



trauen geprägten Austausch darstellen. In der Praxis der rassismuskritischen Bildungsarbeit ist unserer Erfahrung nach eine sehr große Sensibilität im Umgang mit verschiedenen Perspektiven bezüglich Rassismus erforderlich. Gerade in transkulturellen Gruppen, die den Normalfall jeder Bildungspraxis darstellen, ist es wichtig, verschiedene Machtpositionen und Perspektiven nicht zu übergehen, sondern zum Thema zu machen. Dazu ist es sinnvoll, dass auch das Anleiter_innen-Team aus einer Person of Color und einer weißen Person zusammengesetzt ist und so beide Perspektiven auf der Ebene der Teamer_innen vertreten sind. Darüber hinaus kann auch in transkulturellen Gruppen einerseits ein geschlossener Raum für People of Color und andererseits ein Raum für weiße Personen zur Auseinandersetzung mit weißen Denk- und Verhaltensmustern geschaffen werden. Gemeinsame Räume von weißen Personen und People of Color sind ebenfalls wichtig, können aber nicht das Gleiche leisten wie (zeitweilig) getrennte Gruppen.

Nicht immer ist es jedoch hilfreich, eine transkulturelle Gruppe aufzuteilen. Dies setzt voraus, dass die Teilnehmenden eine Gruppentrennung als positiv empfinden. Bei Gruppentrennungen in eine weiße Gruppe und eine Grup-

pe von People of Color sollte letztere die Teilung auf keinen Fall als Wiederholung einer im Alltag häufig gemachten Ausgrenzungserfahrung erleben. So muss von Fall zu Fall entschieden werden, was für die jeweilige Zielgruppe passend ist.

SCHLUSS

Empowerment aus der Perspektive von People of Color und die kritische Reflexion von Weißsein stellen für uns untrennbar miteinander verbundene politische Ziele und Ansätze dar, die auf verschiedenen Ebenen verwirklicht werden sollten: sowohl auf der Ebene der Bildungsangebote, als auch auf der Ebene der Zusammensetzung der Teams und der Stellenvergabe. Die Ausblendung von Perspektivität und Nicht-Benennung der eigenen (weißen) Sprechposition in der politischen Bildungsarbeit in Deutschland hat dabei eine lange Tradition, die bis zu den kolonialen Mustern der deutschen Pädagogik der Jahrhundertwende und der paternalistischen „Ausländerpädagogik“ der 1970er Jahre zurückreicht.

Auch die heutigen machtvollen Politiken, die People of Color meist nur in Verbindung mit Problemdiskursen als

GERADE IN TRANSKULTURELLEN GRUPPEN, DIE DEN NORMALFALL JEDER BILDUNGSPRAXIS DARSTELLEN, IST ES WICHTIG, VERSCHIEDENE MACHTPOSITIONEN UND PERSPEKTIVEN NICHT ZU ÜBERGEHEN, SONDERN ZUM THEMA ZU MACHEN.

Adressat_innen und Akteur_innen von Bildungsarbeit sehen, haben mit der immer noch nahezu ungebrochenen weißen Definitionsmacht zu tun.

Eine machtverleugnende politische und antirassistische Bildungsarbeit, die spezifische gesellschaftliche Positionen nicht sehen will, läuft Gefahr, die Ungleichheit im Verhältnis zwischen weißen Mehrheitsangehörigen und Schwarzen Menschen und People of Color zu verstärken, indem sie in ihren Angeboten und ihren Strukturen die gesellschaftliche Hierarchie zwischen beiden Gruppen wiederholt. Empowerment aus der Perspektive von People of Color und die kritische Reflexion von Weißsein fordern nicht zuletzt dazu auf, den Blick auf die Bildungslandschaft und die Pädagogik selbst zu richten und die darin enthaltenen Ungleichheitsverhältnisse wahrzunehmen und abzubauen.

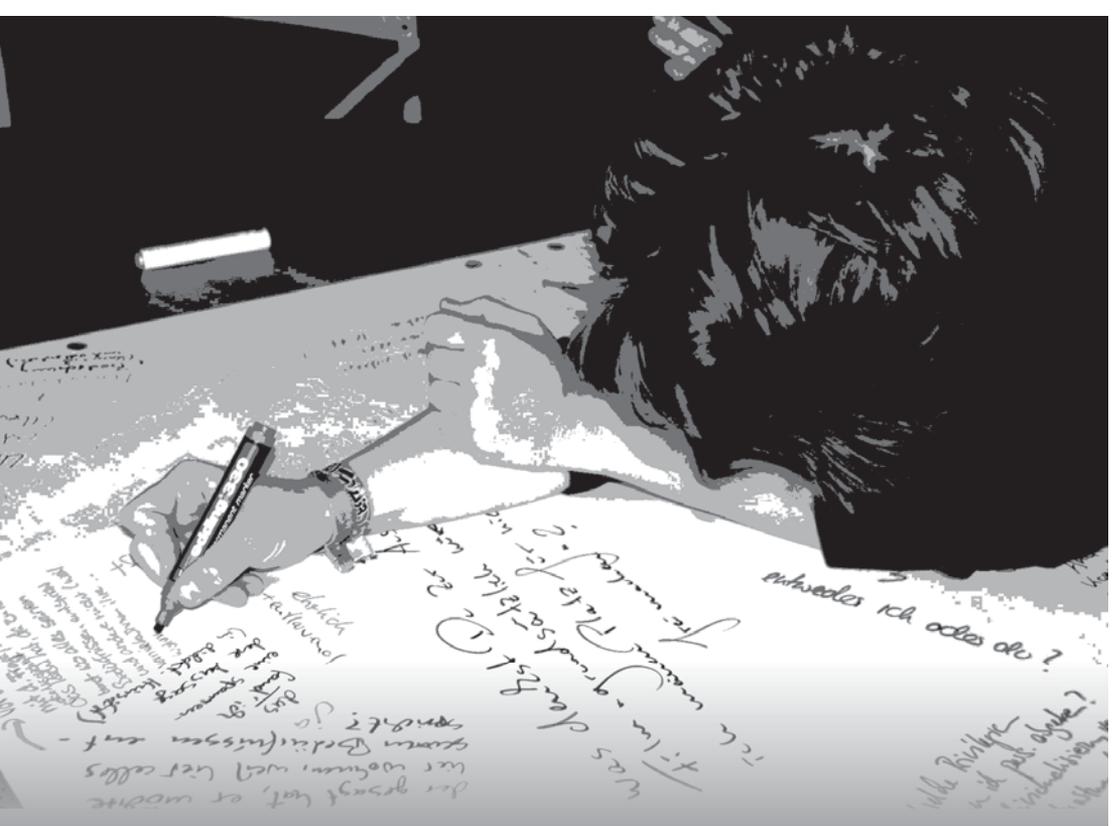
„Es muss was passieren!“

ANMERKUNGEN

- 1 Phönix e.V. arbeitet ebenfalls seit langem mit geschlossen Räumen nur für Schwarze Menschen und People of Color.
- 2 <http://www.youngstartheater.net/>
- 3 „I can think over many options, social, political, imaginative or professional, without asking whether a person of my race would be accepted or allowed to do what I want to do.“
- 4 „I do not have to educate my children to be aware of systemic racism for their own daily physical protection.“
- 5 „I can worry about racism without being seen as self-interested or self-seeking.“

LITERATUR

- Arapi, Güler/ Lück, Mitja Sabine (Hg.) (2005): Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Betrachtung aus antirassistischer Perspektive. Bielefeld. <http://www.maechchentreff-bielefeld.de/antira/girlsactbuchkomplett.pdf>
- Arapi, Güler/ Lück, Mitja Sabine (Hg.) (2005b): Transkulturelle Teams – ein Qualitätsstandard in der sozialen Arbeit?! Dokumentation der Tagung vom 11.-13.11.2005 im Haus Neuland/Bielefeld.
- Castro Varela, María del Mar/ Hamzai, Modjgan (1996): Raus aus der Opferrolle. Ein Bildungsansatz zur Überwindung von verinnerlichtem Rassismus. Köln.
- DGB Bildungswerk Thüringen (Hg.) (2005): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt.
- Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster.
- Ha, Kien Nghi/ Lauré al-Samarai, Nicola/ Mysorekar, Sheila (Hg.) (2007): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster.
- Kalpaka, Annita/ Rätzkel, Nora (2000): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. In: Rätzkel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg.
- Lück, Mitja Sabine/ Stützel, Kevin (2009): Zwischen Selbstreflexion und Politischer Praxis. Weißsein in der antirassistischen Bildungsarbeit. In: Mende, Janne/ Müller, Stefan (Hg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 330-353.
- McIntosh, Peggy (1988): White Privilege and male privilege: a personal account of coming to see correspondences through work in women's studies, working paper Nr. 189, Wellesley. Wiederabgedruckt u.a. in: Delgado, Richard/ Stefania, Jean (Hg.) (1997): Critical Whiteness Studies. Looking behind the Mirror. Philadelphia, S. 291-299.
- Pech, Ingmar (2006): Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratsigkeiten? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen, in: Elverich, Gabi/ Kalpaka, Annita/ Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M./London.
- Wachendorfer, Ursula (2001): Weißsein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität, in: Arndt, Susan (Hg.): AfrikaBilder. Studien zum Rassismus in Deutschland. Münster.
- Yigit, Nuran/ Can, Halil (2006): Die Überwindung der Ohn-Macht. Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color Räumen – das Beispiel der Projektinitiative HAKRA, in: Elverich, Gabi/ Kalpaka, Annita/ Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M./London.



EINDRÜCKE - REFLEXIONEN - AUSBLICKE:

IMPULSE DES WORKSHOPS FÜR EINE INTERKULTURELLE,
RASSISMUSKRITISCHE UND DIVERSITÄTSBEWUSSTE POLITISCHE BILDUNG

» NEBEN DER KONSTITUTIVEN POLITISCHEN PERSPEKTIVE WURDE IN DEN BEITRÄGEN DIE BEDEUTUNG DES GEDANKENS VON INTERSEKTIONALITÄT FÜR DIE DREI ANSÄTZE DEUTLICH, D.H. DIE INHALTLICHE VERBINDUNG ZU ANDEREN IDENTITÄTSKATEGORIEN UND MACHTVERHÄLTNISSEN.

Auf der Grundlage der verschiedenen Workshopbeiträge und –diskussionen soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, Eindrücke zu formulieren, Reflexionen anzustellen und Ausblicke zu wagen hinsichtlich möglicher und notwendiger analytischer, konzeptioneller und methodischer Weiterentwicklungen im Feld einer interkulturellen politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft.

Dabei richtet sich der Fokus der Betrachtung auf mehreren Ebenen:

- eine analytische Erschließung des Themenfeldes Migration – Rassismus – Interkulturalität sowie seiner Zusammenhänge mit anderen Identitätskategorien und deren Einbettung in gesellschaftspolitische Strukturen;
- die pädagogische Bearbeitung durch unterschiedliche konzeptionelle Ansätze;
- eine selbstreflexive Positionierung und Professionalisierung der Pädagog_innen als Grundlage und Voraussetzung dieser Bildungsarbeit;
- ein Verbindung zu den Lebens- und Lernbedingungen, Selbstverständnissen und Interessen der Zielgruppen dieser Arbeit und
- die Bedeutung von Netzworkebildung sowie einer professions- und ansatzübergreifenden Zusammenarbeit unterschiedlichster Akteur_innen.

GESELLSCHAFTSPOLITISCHE PERSPEKTIVEN: RASSISMUSKRITIK UND DIVERSITÄTSBEWUSSTSEIN STATT KULTURALISIERUNG UND ZUSCHREIBUNGEN

Den verschiedenen hier vorgestellten Ansätzen – Menschenrechtsbildung, Social Justice-Trainings und Empowerment von People of Color/Kritische Reflexion von Weißsein in der Bildungsarbeit – ist als eine unverzichtbare Grundlage der konsequente Bezug auf gesellschaftspolitische Strukturen und Prozesse einbeschrieben.

Durch ihre jeweilige Entstehungsgeschichte (in Verbindung mit sozialen Kämpfen), ihr Selbstverständnis (als politische Projekte bzw. Ziele) und ihre konzeptionellen Ansatzpunkte und Zielsetzungen („Kritik der durch Rassismus geschaffenen hierarchischen Ordnung“ bzw. „Abschaffung jeder Form von Herrschaft“) bedingt, stellen Rassismuskritik und die Thematisierung von sozialer Exklusion und rechtlicher Diskriminierung sowie unterschiedlichen Ressourcenzugängen einen gemeinsamen Kern der Ansätze dar: Dies unterscheidet die Konzepte einerseits von vielen Formen interkulturellen Lernens, die durch vereinfachende und Dominanz verschleiernde Erklärungsmuster differenter Kulturen und ihren alleinigen Fokus auf das Kommunikationsverhalten und die Empathiefähigkeit einzelner Individuen häufig zur Stabilisierung von gesellschaftlichen Hierarchien beitragen. Andererseits zeigt es ihren Charakter als politische Bildung auf und verdeutlicht damit Potentiale, die hierin für die gesamte Profession liegen.

Neben der konstitutiven politischen Perspektive wurde in den Beiträgen die Bedeutung des Gedankens von Intersektionalität für die drei Ansätze deutlich, d.h. die inhaltliche Verbindung zu anderen Identitätskategorien und Machtverhältnissen¹⁰: Im Bereich der Social Justice Trainings beispielsweise wird die Vielfalt der sozialen Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten explizit zum Thema gemacht und die anschließende Bearbeitung der Themen Rassismus, Antisemitismus, Klassismus oder Sexismus/Heterosexismus in modularer Form angeboten. Auch im Bereich der Menschenrechtsbildung wird auf die „anderen Formen der Vielfalt zwischen Kindern und Jugendlichen [...] wie z.B. Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft, sexuelle Identität“ (Thiemann) hingewiesen und die Frage nach einem Umgang mit dieser Heterogenität aufgeworfen, der allen gerecht wird. Auf die Verwobenheit unterschiedlicher gesellschaftlicher Machtstrukturen – beispielhaft Rassismus und Sexismus – sowie die hieraus resultierenden Konsequenzen für die konzeptionelle Anlage von Bildungsarbeit gehen die Refle-

Was hat mich persönlich besonders bewegt?

Notwendigkeit zur Selbstreflexion

Schwierigkeit dabei nicht zu moralisieren

direkte Konfrontationen mit Erlebten Betroffener (Betroffene,...)
→ Wut, Hilflosigkeit

persönliches Gefüge vs. absolutes Gefüge?
Dynamik? eigene Verstrickungen in Bezug auf Whiteness

Persönlich bewegt

- Irritationen
 - CW-Ansätze am meisten, neue Perspektiven, neue Fragen
 - Filmausschnitte
- persönlich bewegt:
- Irritation bei CW-Ansatz
 - kritischer Momente generell
 - Vielfalt von sozialen Visionen

Anderen Caren geht es ähnlich in Bezug auf best. Unbehagen

Unbehagen thematisieren können

Determinierung/Unwissen auf Basis der Qualifikation

Schnittmenge der Benachteiligten / Diskriminierungsgruppen

Bilder von Bildung? wie funktioniert Lernen? wo ist der Zugewinn bei TN?

Umsetzung von Ansätzen in Praxis?

flexible Handhabung Social Justice

vs. geschützte Räume
critical whiteness
⇒ empowerment

pers. Ebene: anti- Bildungsarbeit ist das Richtige für mich!

alle Schritte... in Praxis.

Transkulturellen Ansatz diskutieren
Wunder Spielraum

In wie weit sind Ansätze spez. Bildung... in und nicht beliebig kombinierbar

Empowerment - Ansatz führt in eigener Bildungswelt Frage nach Möglichkeiten zur Integration

Was ist mein Diskriminierungsbegriff?

- * Gruppenkonstellation
- * Social Justice gem. auch für TN → Nation

Social Justice für betriebliche Interessent:in

Die Zielfragenfrage: Hochwertlich prinzipiell, beziehe TN. Auch hier!

angenehme Seminarsituation

Persönlich bewegt Leidenschaft anderer zu spüren

Von anderen Lernen lernen

Rolle als weiße Teamerin → Grenzen erkennen/reflektieren

- Film, unbelebte Sotuden (Dichtung)
- weiß frei

xionen zu Empowerment- und Critical Whiteness-Ansätzen ein. Das Bewusstsein für die Diversität von Zielgruppen und das Konzept der Intersektionalität als Grundlage der Arbeit bieten die Möglichkeit, den komplexen sozialen Bedingungen, in denen Bildungsarbeit stattfindet und auf die sie sich einstellen muss, stärker gerecht zu werden.

Eine für die konzeptionelle Arbeit in der politischen Bildung bedeutsame Frage bleibt dabei, wie sich überschneidende Diskriminierungserfahrungen bzw. die

Verbindung von Machtstrukturen konkret berücksichtigt werden können. Die Modularisierung im Social Justice-Bereich differenziert einerseits stark aus und hält viele Angebote vor, andererseits stellt sich hier die Frage, inwiefern in der Praxis nicht durch die Konzentration auf einzelne Module dem intersektionalen Gedanken widersprochen wird. Bei der deutlichen Fokussierung auf rassistische Gesellschaftsstrukturen als Bildungsanlass und -thema – exemplarisch im Bereich Empowerment von People of Color/ Critical Whiteness –

» DIE HERVORHEBUNG DER KULTURELLEN DIFFERENZ HAT WENIGER EINE ANALYTISCHE QUALITÄT, SIE IST VIELMEHR EINE FORMIERENDE DEFINITION UND HAT EINE ENTLASTENDE FUNKTION.

stellt sich die Frage inwiefern der Einbezug weiterer Kategorien nicht allzu sehr von dem Engagement einzelner Pädagog_innen abhängt, weil eine strukturelle Verankerung nur eingeschränkt vorgesehen ist.

VERSCHIEDENE ANSATZPUNKTE IN DEN BILDUNGSKONZEPTEN: GERECHTIGKEIT, RECHTE UND EMPOWERMENT / PRIVILEGIENREFLEXION

In der Spezifizierung der Ansatzpunkte der verschiedenen präsentierten Ansätze zeigen sich sowohl die jeweils zugrunde liegenden theoretischen Kontexte als auch die jeweiligen Entstehungsbedingungen und Einsatzgebiete, denen grundsätzlich eine enge Verknüpfung mit den gesellschaftlichen Strukturen gemein ist. Unterschiede lassen sich in den inhaltlichen Referenzpunkten, der Themenbreite und -vielfalt, den jeweiligen Zielgruppen, dem Charakter des Ansatzes und den Schwerpunkten in den Zielsetzungen feststellen.

Ideen von Gleichheit und Gleichberechtigung aller Menschen, Empathie mit von Exklusion Bedrohten und Engagementbereitschaft gegen Diskriminierung können nicht als Konsens bei den Teilnehmer_innen von Bildungsarbeit vorausgesetzt werden. Die Menschenrechte als kritischer Maßstab und politisch-rechtliche Grundnormen des Zusammenlebens, auf die es sich gesellschaftlich und im Bildungsprozess zunächst zu verständigen gilt, stellen den Referenzrahmen für die Menschenrechtsbildung dar; um mit dieser Problematik umzugehen. Eine (weit gefasste) Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit und die eigene Verortung in komplexen gesellschaftlichen Dominanzstrukturen ist Vision und Bezugspunkt des Social Justice-Trainings. Mit der Figur des „Trigger“ wird dabei versucht, für eigene, an stereotypen Vorstellungen orientierte Handlungen zu sensibilisieren und als solche wahrgenommene Handlungen anderer zu thematisieren. Die Ansätze von Empowerment von People of Color und Kritischer Reflexion von Weißsein betonen

die Relevanz der Selbstpositionierung in rassistischen Strukturen, d.h. die Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse ausgehend von der eigenen Eingebundenheit. Ziel ist es einerseits, die vermeintliche Neutralität von (weißen) Standpunkten in Frage zu stellen und das Sprechen über ‚Anderere‘ zu verhindern, andererseits sollen die so geschaffenen Räume die Möglichkeit für Erfahrungsaustausch und Reflexion bieten, durch die gegenseitige Unterstützung bei rassistischen Erfahrungen/Strukturen entwickelt (Empowerment) bzw. Wahrnehmungsstrukturen hinterfragt und Privilegien(abgabe) thematisiert werden können (Critical Whiteness).

Als gemeinsame Aspekte der Ansätze lassen sich - in unterschiedlicher Gewichtung – der Bezug auf Empowerment-Ideen, die Reflexion der eigenen Eingebundenheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse, die Thematisierung von Diskriminierungsstrukturen sowie die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und Handlungsfähigkeit festhalten. In seiner Stellungnahme zur Pluralität als Normalität für Kinder und Jugendliche formuliert das Bundesjugendkuratorium: „Soziales wird beständig in Kategorien der kulturellen Differenz beschrieben. In Wirklichkeit verliert der ‚Migrationshintergrund‘ aber an Erklärungskraft. [...] Die Hervorhebung der kulturellen Differenz hat weniger eine analytische Qualität, sie ist vielmehr eine formierende Definition und hat eine entlastende Funktion. Die Spaltung der Gesellschaft in zwei Kollektive mit und ohne Migrationshintergrund leistet einen erheblichen Beitrag zur Beibehaltung von Gegensätzen.“¹¹ Die hier vorgestellten Ansätze zeigen in diesem Kontext möglicherweise einen Weg auf, Rassismus und Diskriminierung in der politischen Bildung zu thematisieren ohne kulturelle Differenzen zu konstruieren oder dramatisieren.

Stärker in den Fokus konzeptioneller Überlegungen der politischen Bildung genommen müssten in diesem Zusammenhang (kritische) Fragen nach den – konzeptionellen wie materiellen – Räumen von Bildungsarbeit: Welche Rolle spielen Empowerment-Räume? Wo gibt es Freiräume

»» WELCHE ROLLE SPIELEN EMPOWERMENT-RÄUME? WO GIBT ES FREIRÄUME ZU SELBSTBESTIMMUNG? WER HAT ZUGANG ZU DIESEN RÄUMEN UND WER BESTIMMT DIE ZUGANGSRECHTE?

zu Selbstbestimmung? Wie steht es um die Legitimation von Räumen für die gesellschaftlich Privilegierten? Wer hat Zugang zu diesen Räumen und wer bestimmt die Zugangsrechte? An welchen Stellen müssen Räume in der Bildungspraxis differenziert werden? Und wo findet die Ausdifferenzierung ihre Grenzen (ist am Ende jedem/r Teilnehmer_in ein eigener Raum vorbehalten)? Und welche (auch negativen) Folgen können diese Räume und die damit verbundenen (symbolischen) Zuordnungen bewirken?

GRUNDLAGEN FÜR EINE GELINGENDE PÄDAGOGISCHE PRAXIS: SELBSTREFLEXION UND QUALIFIZIERUNG

Gegenstand intensiver Reflexion bei den vorgestellten Konzepten ist die Frage nach der Rolle, die die Teamer_innen in der bildungspolitischen und pädagogischen Praxis einnehmen. Die verbindende Grundlage stellt dabei der Anspruch einer umfassenden Selbstreflexion und eigenen Positionierung dar. Exemplarisch machen die Ausführungen zum Ansatz der Kritischen Reflexion von Weißsein in der Bildungsarbeit deutlich, dass der pädagogischen Arbeit die Auseinandersetzung mit eigenen Selbst- und Identitätskonzepten, Wahrnehmungen und begrenzten Perspektiven vorausgeht.

Verbunden mit diesem Anspruch wurden im Workshop die Notwendigkeit von und der Wunsch nach Qualifizierung formuliert. Es gebe einen hohen und wohl noch zunehmenden Bedarf an professioneller und die Profession betreffender Auseinandersetzung politischer Jugendbildner_innen mit theoretischen und praktischen Impulsen rund um das Arbeitsfeld interkultureller, rassistisch-kritischer Jugendbildung. Als gegenwärtige und zukünftige Anforderungen kristallisieren sich dabei besonders folgende Aspekte heraus:

- Verständigung über gemeinsame theoretische Grundlagen und Strategien,

- gemeinsame Auseinandersetzung über bzw. Entwicklung von neuen Begrifflichkeiten und (pädagogischen) Konzepten im Arbeitsfeld,
- Reflexion des (pädagogischen) Umgangs in Bildungsprozessen mit Diskriminierungen und gesellschaftlicher Ausgrenzung,
- Notwendigkeit zu Selbstverständnis-Debatten auf organisationaler Ebene,
- Notwendigkeit und Bereitschaft zu eigenem selbst-reflexivem Lernen,
- Offenheit, über die „Grenzen“ des persönlichen Arbeitsfeldes hinaus zu schauen,
- Notwendigkeit und Chancen für Synergieeffekte durch den Austausch mit Personen, die in ähnlichen Themenfeldern arbeiten und aktiv sind.

Die genannten Anforderungen machen angesichts der nicht nur im Vorwort beschriebenen Situationsbestimmung deutlich, dass sich die Träger der politischen Bildung und damit die haupt- und nebenamtlich in diesem Bereich Tätigen mit neuen Ansätzen und Theoriekonzepten mit Blick auf die politische Jugendbildung im Kontext von Rassismus und Diskriminierung zukünftig verstärkt auseinandersetzen müssen. Im Workshop wurde aber auch deutlich, dass diese Notwendigkeit einhergeht mit der Bereitschaft der in Bildungskontexten handelnden Personen, sich diesen Aufgaben zu stellen, u. a. da klassische Ansätze interkultureller Bildung an vielen Stellen nicht mehr genügen oder im Hinblick auf ihre Ergebnisse und vielfältigsten Anforderungen nicht zufrieden stellen können.

In gewissem Sinne stellte der Workshop selbst durch seine Verbindung aus wissenschaftsbezogenen Impulsen, Vorstellung praktischer Bildungsansätze und Methoden der Selbstreflexion eine Teamer_innenqualifizierung in dieser Hinsicht dar:

Für die Teilnehmer_innen, die in verschiedenen Arbeitsfeldern als Multiplikator_innen der interkulturellen und rassistisch-kritischen Bildungsarbeit wirken, bot der Workshop die Chance, nicht nur die dem jeweiligen Ansatz zu-

Was wünsche ich mir von ARBEIT UND LEBEN?

Veränderung!

Öffentlichkeit
Politik machen

mehr politische
Bildung bei AuL

Dass mehr von diesen
Inhalten Eingang in die
Pol. Bildung von AuL
findet

Offenheit ~~für~~ Bildung
mit Politik/pol. Bewegung
zu verbinden

grunde liegende Theorie und Zielsetzung kennen zu lernen, sondern durch Elemente der Selbstreflexion auch Erkenntnisse über die eigene Verortung innerhalb der Gesellschaft sowie die eigene Rolle als Teamer_in in politischen Bildungsprozessen mit jugendlichen Zielgruppen zu gewinnen, eigene Dominanz- und Diskriminierungserfahrungen sowie Ambivalenzen, Unmut und Unsicherheiten zu reflektieren.

Ein wichtiger Aspekt in der Frage der Qualifizierung des pädagogischen Personals ist die Frage nach seiner Zu-

permanente Reflexion der politischen Arbeit

3 Ansätze in Bildungsarbeit von AuL integrieren
- mehr antirassistische Bildung
- mehr Workshops

... dass es ermöglicht wird, von Honorartätigkeit leben zu können

TeamerInnen-
ausbildung

Fortbildungen zu aktuellen Themen / Konzepten / Ansätzen

mehr Einladungen von Referent/innen zu Empowerment v.f. P.a.L. + kritischem Weißsein

Mehr so Workshops

sammensetzung. Auch für die politische Bildung gilt, dass in der Regel die Teamer_innenschaft weniger vielfältig zusammengesetzt ist als die Teilnehmer_innenschaft, teilweise – z.B. in der Frage der sozialen Herkunft – geradezu entgegengesetzt. Hier sind Prozesse institutioneller Öffnungen notwendig. Inwiefern es auch für die einzelne Konzeption eines konkreten Seminars überhaupt von Bedeutung, wünschenswert, wichtig oder unerlässlich ist, dass die Teamzusammensetzung die Sozialstruktur der Teilnehmer_innengruppe widerspiegelt, ist einerseits eine umfangreiche allgemeine Debatte und

"Diversität
auf die

Eingangs
situationen
bei AuL

Empowerment
des eigenen
Lebens (z.B.
prozess...)

hw. und
können
Entscheidungen

Adäquate
Räume

Rahmen-
stelle
Ansprüche

stärken

IRRITATIONEN KÖNNTEN AUCH EINE MÖGLICHKEIT DARSTELLEN, UM NICHT IN DIE FALLE VON WIDERSTÄNDEN AUFGRUND MORALISIERENDER PÄDAGOGISCHER STANDPUNKTE ZU TAPPEN.

muss andererseits auch immer wieder neu bestimmt werden.

ZIELGRUPPE JUGENDLICHE: PÄDAGOGISCHER UMGANG MIT LEBENSREALITÄTEN ZWISCHEN INKLUSION/EXKLUSION UND SELBST-/FREMDZUSCHREIBUNGEN

Gemäß den jeweiligen grundsätzlichen Herangehensweisen ist der Blick auf die Zielgruppen der Bildungsarbeit im Rahmen der vorgestellten Ansätze davon geprägt, die Jugendlichen in ihrer umfassenden Vielfalt wahrzunehmen, d.h. die Perspektive der Intersektionalität auch an dem Punkt anzuwenden, an dem es darum geht, für die pädagogische Praxis festzustellen, welche Identitätsaspekte aktuell wie bedeutsam für den/die Einzelne_n sind und welche gesellschaftlichen Strukturen zu dem Zeitpunkt stärker oder schwächer prägen oder einengen. Die Parallelität von einerseits die Lebensrealitäten stark beeinflussenden ökonomischen, rechtlichen und sozialen Strukturen sowie vorherrschenden gesellschaftlichen Vorstellungen und andererseits durchaus vorhandenen Handlungsspielräumen des Individuums führt zu einer Vorstellung von Veränderungsperspektiven in und durch die Bildungsarbeit mit Jugendlichen.

Während in den konzeptionellen Ausführungen zu den einzelnen Ansätzen von Bildungsarbeit weniger auf konkrete Zielgruppen eingegangen wurde, bezogen sich einige Überlegungen der Workshop-Teilnehmer_innen auf damit verbundene Fragestellungen:

Welche kognitiven Anforderungen sind mit den Ansätzen verbunden? Welche Bereitschaft und Kompetenz zu Selbstreflexivität ist notwendig? Die Konzentration auf kognitive Elemente und der Verzicht auf spielerische Methoden im Ansatz der Social Justice-Trainings wirft dabei Fragen nach Erfahrungswerten mit Zielgruppen jenseits von Multiplikator_innen auf, die mangels (breiter) Praxis bislang nicht verlässlich beantwortet werden

können. Lassen sich rein kognitive Zugänge mit Jugendlichen überhaupt gewinnbringend einsetzen? Bezüglich der Kritischen Reflexion von Weißsein erlangt die Frage nach den Voreinstellungen der Teilnehmer_innen und ihrer Bereitschaft sich empathisch auf Bildungs- und Reflexionsprozesse einzulassen erneut Relevanz. Die Ansätze könnten dort ihre Grenzen haben, wo Teilnehmende nicht die notwendige Offenheit und Bereitschaft mitbringen würden, sich auf entsprechende Themen und Methoden einzulassen. Dies gilt beispielsweise nicht nur für die Bildungsarbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen, sondern auch für Veranstaltungen mit Jugendlichen, die unterschiedliche persönliche Erfahrungen von Diskriminierungen mitbringen.

Welche Potentiale entfalten Irritationen innerhalb der Ansätze für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen? Hier greifen die Ansätze Erfahrungen aus der antirassistischen, aber auch aus der geschlechtsbezogenen identitätskritischen Bildungsarbeit auf, die betonen, dass es weniger um das alleinige Aufzeigen und die Stabilisierung von „guten“ Identitäten und Lebensentwürfen gehen kann, sondern vielmehr Irritationen unhinterfragte Normalität reflektieren und Auslöser für neue Lernprozesse sein können. Die damit verbundenen Unsicherheiten gilt es als nicht beunruhigend wahrzunehmen. Irritationen könnten auch eine Möglichkeit darstellen, um nicht in die Falle von Widerständen aufgrund moralisierender pädagogischer Standpunkte zu tappen.

Wie wirkt sich die konzeptionelle Ausdifferenzierung von Diskriminierungsstrukturen und -erfahrungen auf die teilnehmenden Jugendlichen aus? Hier steht einerseits der Balanceakt zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung der jeweiligen Kategorie im Vordergrund. Also die Frage nach dem Verhältnis von Sensibilisierung der Teilnehmenden für Differenzen, die gesellschaftlich mit Dominanzverhältnissen verbunden sind, und dem Bestreben nach Entkategorisierung um beispielsweise das „Othering“ von einzelnen Jugendlichen zu verhindern¹².

»AUCH DAS SELBSTVERSTÄNDNIS DER ANSÄTZE ALS „SUCHENDE BEWEGUNGEN“ ODER „OPEN SOURCE PROJEKT“ UNTERSTÜTZT DIE GEMEINSAME PRODUKTIVE WEITERENTWICKLUNG.

Die Problematik dieses Aspekts wird zugespitzt an Methoden der Kategorisierungsordnung (s. die Übung im Grundmodul des Social Justice Trainings) oder an der faktischen Notwendigkeit sich Räumen zuzuordnen (Empowerment/ Critical Whiteness) deutlich. Um auf diese Schwierigkeiten in der Seminarpraxis konzeptionelle Antworten zu finden, bedarf es Pädagog_innen, die sich einerseits mit der entsprechenden Theorie beschäftigt haben und andererseits über ein ausreichendes Maß an Kenntnis und Einfühlungsvermögen in die Lage der Teilnehmer_innen verfügen.

Schließlich gilt es an dieser Stelle zu beachten, dass die Ausdifferenzierung von Diskriminierungsachsen unter den Teilnehmer_innen zu einer problematischen Diskussion darüber führen könnte, welche Diskriminierungserfahrungen denn nun schlimmer als andere seien.

KOOPERATION, AUSTAUSCH UND NETZWERKBILDUNG ALS PERSPEKTIVE

Die Bereitschaft und offene Haltung aller am Workshop beteiligten Personen (Teamer_innen, Hauptamtliche und Referent_innen), sich phasenweise als gemeinsam Lernende zu verstehen, ermöglichte es, sich mit den unterschiedlichen theoretischen Herangehensweisen und Ansätzen für eine interkulturelle und rassismuskritische Bildung gewinnbringend zu beschäftigen. Auch das Selbstverständnis der Ansätze als „suchende Bewegungen“ oder „Open Source Projekt“ unterstützt die gemeinsame produktive Weiterentwicklung. Der Blick über den „eigenen Tellerrand“ wurde durch die Kooperation, den Austausch und die gemeinsamen Gespräche der verschiedenen Partner_innen und Multiplikator_innengruppen möglich, die in diesem Feld aktiv sind. Die sowohl inner- als auch außerverbandliche Zusammenarbeit kann auch für die zukünftige Weiterarbeit Orientierung geben, da auf diese Weise sowohl Netzerkennung angesprochen als auch einer interprofessionellen Zusammenarbeit von

Partner_innen aus unterschiedlichsten Kontexten der Weg geebnet wird.

Bei der Vorstellung und Diskussion der Konzepte wurde deutlich, dass es nicht darum geht, verschiedene Ansätze „gegeneinander auszuspielen“ und miteinander zu konfrontieren, um zu bewerten, welches denn nun der bessere Ansatz sei, sondern dass es vielmehr im gemeinsamen Interesse ist, aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus gezielt Einschätzungen zur Relevanz für Zielgruppen und bildungspraktische Inhalte zu formulieren. In diesem Sinne konnten die Präsentationen und Diskussionen der Ansätze zur Bereicherung und Beförderung der Weiterentwicklung der politischen Jugendbildung beitragen. Gleichzeitig wurde von Teilnehmer_innen mehrfach angemerkt, dass die vorgestellten Ansätze nicht an jedem Ort, zu jedem Thema und mit jeder Gruppe um- und einsetzbar seien. Denn in allen Ansätzen würden auch Dilemmata deutlich und lauerten nach Einschätzung der Teilnehmer_innen Gefahren und Beschränkungen, die es zu bearbeiten und zu bedenken gelte.

Für die politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen zeigte die vorgestellten Ansätze jedoch viele Impuls gebende Aspekte auf. Es sei weniger die Verwendung des jeweiligen „reinen“ Ansatzes, sondern vielmehr das bedarfs-, situations-, themen- und gruppenbezogene Herauslösen einzelner Elemente, das Ergänzen und Mischen theoretischer und methodischer Aspekte, die die jeweiligen sozialen und politischen Themen berücksichtigen und der Lebenswelt und den Erfahrungen konkreter Teilnehmender an Veranstaltungen unserer politischen Jugendbildung gerecht werden.

Die inhaltlichen Aspekte einer konsequenten Einbindung gesellschaftspolitischer Perspektiven (z.B. in Form von Rassismuskritik), eines Ansatzes von Intersektionalität (z.B. in Form eines Diversitätsbewusstseins), einer Vision von sozialer Gerechtigkeit (in einem weiten Verständnis), der Gedanken von Empowerment und Selbstreflexion (ver-

Was will ich nach dem Workshop umsetzen bzw. ändern?

Teamworkrolle?

Weiter suchen, was mein "Profil" i. d. außerschulischen Ju. bi.arbeit sein kann

(method.)
Neugier auf Aspekte der Selbstreflexion, individuelles Erleben kontextualisieren

Mich stärker mit Menschenrechtsbildung auseinandersetzen

②-Diversity Teams

- Versatzstücke aus den Ansätzen im Seminar einbauen ② - In Teamarbeitskreisen besprechen

- in eigenen Arbeitskreisen "Empowerment-Ansatz" ansprechen und verstärken
- Anstoß zur Teilnahme an "Social Justice"-Training

Mich mal umschauen: Was gibt es denn noch für Gruppen?

"Trigger" + "unsichtbarer Ruckack" mit Privilegien ^{weißen}

Begriffsklärung Selbstreflexion in Antira-Gruppe

- weiter m. critical whiteness + social justice beschäftigen
mit Theater d. Unterdrückte verknüpfen

Social Justice - Reader von IDA lesen + mit meth. Ansatz verknüpfen werden

Critical Whiteness als Ziel und Haltung wichtig, aber was lässt sich tun wie Bezug zu anderen Unterdrückungsverhältnissen?

Unterschiede Ähnlichkeiten von Unterdrückungsmechanismen durchdenken

Weiterbeschäftigung Critical Whiteness

Wie kann man Social Justice tatsächlich in Bildungsarbeit umsetzen?

Diskriminierungsbegriff und Verbindung der Ansätze weiterdenken

bunden mit solidarischer Unterstützung bzw. Privilegienabgabe) und der Wahrnehmung von Irritationen als Chance (zur Reflexion und Veränderung dominanter Vorstellungen) können dabei als mögliche Standards oder Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Bildungsarbeit gelten.

Perspektivisch formulierten die Workshop-Teilnehmer_innen weiter führende Fragestellungen und Handlungsbedarfe in der Auseinandersetzung mit der Thematik. So habe der Workshop neugierig auf (methodische)

Ansätze der Selbstreflexion gemacht, darauf, sich stärker mit der Teamer_innen-Rolle zu befassen und individuelles Erleben zu kontextualisieren, aber auch, sich intensiver mit den Ansätzen weiter zu beschäftigen und diese stärker im Hinblick auf ihre Anwendung und praktische Einsetzbarkeit zu beleuchten.

Als gemeinsame Vorhaben von Teamer_innen, Fachgruppe und ARBEIT UND LEBEN als Einrichtung wurde formuliert, weiterhin aktiv auf Akteur_innen zuzugehen, z. B. im Sinne einer Netzwerkbildung, sowie die In-

halte und Impulse des Workshops verstärkt in die politische Bildung Eingang finden zu lassen. Es wird angestrebt weitere Teamer_innen-Fortbildungen und Workshops durchzuführen, Strategien und Formen der Begleitung für anstehende Aufgaben der Teamer_innen zu entwickeln, bei verschiedenen Thematiken auf gemischte Teams hinsichtlich der Themen zu achten, verstärkt auf personelle Vielfalt in Teamer_innen-Arbeitskreise Wert zu legen. Schließlich soll es auch weiterhin darum gehen die Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen und professionellen Rolle zu fördern und weitere Foren für die Auseinandersetzung zwischen Hauptamtlichen, Nebenamtlichen, Ehrenamtlichen und mit Partner_innen im Arbeitsfeld, die anderen Einrichtungen oder Gruppierungen angehören, zu schaffen.

Die in den Präsentationen und Diskussionen herausgearbeiteten Aspekte lassen sich als Kriterien und Leitlinien für die Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte verstehen. Die Übersetzung der theoretisch geprägten Impulse auf die konkrete pädagogische Praxis – auch in Form einer Entwicklung von neuen Seminarangeboten und Projektideen – stellt sicherlich eine große Herausforderung dar, die es im Anschluss an diese Dokumentation anzugehen gilt.

Fachgruppe Interkulturelle Bildung – Migration – Europa
im Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN
Willi Derbogen, Jean-Daniel Mitton, Jens Schmidt,
Heike Wendorf, Elke Wilhelm

ANMERKUNGEN

- 1 Unter Intersektionalität wird die Analyse der Verwobenheit und des Zusammenwirkens verschiedener Differenzkategorien (z.B. Geschlecht, sexuelle Orientierung, Klasse, Ethnizität, Alter, Gesundheit) sowie unterschiedlicher Dimensionen sozialer Ungleichheit und Herrschaft in einer integrativen Perspektive verstanden. Zum Verständnis von Intersektionalität und ihre Anwendung auf soziale Praxen vgl. Winker, Gabriele/ Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
- 2 Vgl. Bundesjugendkuratorium (2008): Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. Vernachlässigte Aspekte und Problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs, abrufbar unter: www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2008_1_stellungnahme_migration.pdf
- 3 Vgl. zum Begriff des „Othering“ (bzw. des „Anderns“) Kalpaka, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassistischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., S. 25–40.



WEITERE LITERATUR

- Ackermann, Zeno/ Auner, Carolin/ Szczebak, Elzbieta: Einwanderungsgesellschaft als Fakt und Chance. Perspektiven und Bausteine für die politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2006.
- Badawia, Tarek: Fremd, fremder ... für immer fremd? Das Stigma der Fremdheit als Ressource, in: kursiv, Heft 4/2005, S. 22-29.
- Bednarz-Braun, Iris/ Heß-Meining, Ulrike: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2004.
- Behrens, Heidi/ Motte, Jan (Hg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen, Schwalbach/Ts. 2006.
- Bremer, Helmut: Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung, in: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hg.): Außerschulische Bildung, Heft 3, Berlin 2008, S. 266-272.
- Brodén, Anne/ Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft, IDA-NRW, Düsseldorf 2007.
- Bundschuh, Stephan/ Jagusch, Birgit/ Mai, Hanna (Hg.): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit, Düsseldorf 2008.
- Castro Varela, Maria do Mar: Interkulturelle Pädagogik und soziale Gerechtigkeit. Eine postkoloniale theoretische Betrachtung, in: Reiberg, Ludger (Hg.): Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft, Bonn 2006, S. 73-86.
- Eckmann, Monique: Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder, in: Fritz-Bauer-Institut (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/ New York 2006, S. 210-232.
- End, Markus/ Herold, Kathrin / Robel, Yvonne (Hg.): Antiziganistische Zustände. Zur Kritik eines allgegenwärtigen Ressentiments, Münster 2009.
- Fechler, Bernd: Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer: Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention, in: Fritz-Bauer-Institut (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/ New York 2006, S. 187-209.
- Flößner, Heike: Geschlecht und Interkulturalität – Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik, in: Leiprecht, Rudolf/ Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2005, S. 162-179.
- Hamburger, Franz/ Badawia, Tarek/ Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung, Wiesbaden 2005.
- Heitmeyer, Wilhelm: Deutsche Zustände. Folge 7, Frankfurt am Main 2009.
- Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert: Was heißt „Ethnie“ und „ethnische Konflikte“ in der modernen Gesellschaft?, in: Groenemeyer, Axel/ Mandel, Jürgen (Hg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten, Opladen 2003, S. 47-66.
- IDA e.V. (Hg.): Pädagogische Ansätze für interkulturelle Geschlechtergerechtigkeit, Düsseldorf 2004.
- Lange, Dirk/ Polat, Ayca (Hg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven Politischer Bildung, Bonn 2009.

LINKS

- Leiprecht, Rudolf: Kritisch gegenüber Kulturalisierungen. Zentrale Aspekte antirassistischer Bildung, in: Butterwegge, Christoph/ Gudrun Hentges (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung, Opladen 2002, S. 181-196.
- Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über nation-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit, Münster 2003.
- Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts. 2009.
- Mende, Janne/ Müller, Stefan (Hg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2009.
- Menke, Barbara u.a. (Hg.): Ermutigung zur Zivilcourage: Beiträge politischer Bildung zu einer Kultur der Anerkennung und Vielfalt, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2003.
- Messerschmidt, Astrid: Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, Frankfurt am Main 2009.
- Messerschmidt, Astrid: Zur postkolonialen Irritation interkultureller Bildung, in: Frölich, Margit/ Messerschmidt, Astrid (Hg.): Migration als biografische und expressive Ressource: Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M. 2003, S. 107-122.
- Mönter, Leif Olav/ Schiffer-Nasserie, Arian: Interkulturelle Pädagogik? Politische Bildung!, in: Praxis Politische Bildung, Heft 4/2007, S. 286-293.
- Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden 2007.
- Riegel, Christine/ Geisen, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen, Wiesbaden 2007.
- Sander, Wolfgang: Perspektiven interkulturellen Lernens – kritische Anfragen aus der Sicht der Politikdidaktik, in: kursiv. Journal für die politische Bildung, Heft 1/2008, S. 84-91.
- Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismus und politische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts. 2008.
- Scherr, Albert/ Schäuble, Barbara: „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Berlin 2007.
- Scherr, Albert: Fremdhheitskonstruktionen und politische Bildung in Einwanderungsgesellschaften, in: kursiv, Heft 4/2005, S. 14-22.
- Schiffauer, Werner: Kulturelle Zuschreibungen und Fremdethnisierungen, in: Frölich, Margit/ Messerschmidt, Astrid (Hg.): Migration als biografische und expressive Ressource: Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M. 2003, S. 151-160.
- Stender, Wolfram: Ethnische Erweckungen. Zum Funktionswandel von Ethnizität in modernen Gesellschaften – ein Literaturbericht, in: Mittelweg 36, Heft 4, 200, S. 65- 82.
- Terkesidis, Mark: Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld 2004.
- Tißberger, Martina (u.a.): Weiß – Weißsein – Whiteness: Kritische Studien zu Gender und Rassismus, Frankfurt/Main 2006.
- Winker, Gabriele/ Degele, Nina: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld 2009.
- AKARSU e.V.: <http://akarsu-ev.de>
- Anti-Bias-Werkstatt Oldenburg: www.anti-bias-werkstatt.de
- Anti-Rassismus Informations-Centrum NRW e.V.: www.antic-rnw.de/
- Antirassistische Initiative Berlin: www.anti-rar.de
- Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung der Uni Bremen: www.interkulturelle-bildung.uni-bremen.de
- Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt: www.arug.de
- Baustein für nicht-rassistische Bildungsarbeit (DGB-BW Thüringen): <http://baustein.dgb-bwt.de>
- Bildungsbausteine gegen Antisemitismus: www.bildungsbausteine.de
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in Deutschland e.V.: <http://www.bagiv.de>
- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e.V.: www.arbeitundleben.de
- Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de
- cultures interactive: www.cultures-interactive.de
- D-A-S-H: www.d-a-s-h.org
- Der Braune Mob e.V.: www.derbraunemob.info
- Deutsches Institut für Menschenrechte: www.institut-fuer-menschenrechte.de
- DGB-Bildungswerk: www.migration-online.de
- Dokumentations- und Informationszentrum für Rassismusforschung (D.I.R.) e.V.: web.uni-marburg.de/dir
- Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma e.V.: www.sintiundroma.de
- EU- Kampagne „Für Vielfalt. Gegen Diskriminierung“: www.stop-discrimination.info
- Forschungsstelle Interkulturelle Studien (FIST) an der Uni Köln: www.fist.uni-koeln.de
- haGalil e.V.: www.hagalil.com
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen: www.ida-nrw.de
- Institut für Migrationsstudien und interkulturelle Bildung an der Uni Osnabrück: www.imis.uni-osnabrueck.de
- Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen an der Uni Oldenburg: www.ibkm.uni-oldenburg.de
- Interkultureller Rat: www.interkultureller-rat.de
- Internationaler Menschenrechtsverein Bremen e.V.: www.humanrights.de
- Jugendgeschichtswerkstatt: www.jugendgeschichtswerkstatt.de
- Kanak Attak: www.kanak-attak.de
- kein mensch ist illegal e.V.: www.kmii-koeln.de
- KomBi e.V.: www.kombi-berlin.de
- Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus: www.kiga-berlin.org
- Metanationale: www.metanationale.org
- Projekt "inclusive menschenrechte": www.inklusive-menschenrechte.de
- Rom e.V.: www.romev.de
- Transit e.V.: www.transitmigration.org
- Ungeduld!ig: www.ungeduld!ig.net
- Verband für Interkulturelle Arbeit (VIA): www.paritaet.org/via

AUTOR_INNENVERZEICHNIS

GESA BECHER

Diplompädagogin und Diplom Kommunikationsdesignerin, ist freie Referentin im Bereich Politische und Kulturelle Bildung und freie Fotografin und Filmemacherin.

Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen im Bereich Migration, Flucht und Gender. Von 2005 bis 2007 war sie Koordinatorin und Mitarbeiterin im Projekt „mokala – medien von zwischen den kulturen“ in dessen Rahmen das Filmprojekt „ungeduldig“ realisiert wurde.

Sie hat für Arbeit und Leben Hamburg u.a. die entimon- bzw. Vielfalt-Projekte „respect!“ (Demokratie, Kulturen, Religionen – DeKuRel) und „anders als die anderen auch“ durchgeführt. www.gesa-becher.de

JASMIN DEAN

Sozialwissenschaftlerin, arbeitet freiberuflich in der politischen Bildung und führt Seminare zu Empowerment aus der Perspektive von People of Color und zur Vermittlung auto/biografischer Zugänge zu Geschichte durch.

Sie ist Lehrbeauftragte im Fachbereich Gender Studies an der HU Berlin und Lehrerin für Sozialkunde/Geschichte im Zweiten Bildungsweg bei AKAR-SU e.V. Berlin. Sie ist an der Vorbereitung des nächsten Move on up! (Empowerment-Forum aus der Perspektive von People of Color) beteiligt.

WIEBKE SCHARATHOW

Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg, lehrt z.B. zum Thema „Theoretische Grundlagen diversitätsbewusster Sozialpädagogik“.

Publiziert hat sie u.a. zu den Themen „Rassismoprävention und Jugendarbeit“, „Internationale Jugendbegegnungen als Ort der Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung“ oder „Diskurs - Macht - Fremdheit. Die niederländische Debatte nach dem Mord an Theo van Gogh“. Aktuell erschienen ist das gemeinsam mit Elfriede Eisele und Anne Winkelmann verfasste Buch 'Ver-viel-fältigungen'. Außerdem hat sie gemeinsam mit Rudolf Leiprecht den Sammelband „Rassismuskritik: Rassismuskritische

Bildungsarbeit“ herausgegeben.

Sie promoviert zu Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen und hat die Ausbildung zur Social Justice Trainerin bei Czollek/Weinbach gemacht.

BETTINA SCHMIDT

Dipl. Interkulturelle Pädagogin, arbeitet in der Anti-Bias-Werkstatt Berlin/Oldenburg.

Sie ist Lehrbeauftragte an der Universität Oldenburg, der FU Berlin sowie der Uni Bielefeld.

Als freie Mitarbeiterin ist sie in der HVHS Frille beschäftigt.

Ihre theoretischen und praktischen Schwerpunkte liegen in der Anti-Bias-Arbeit, antirassistischen und geschlechtersensiblen Bildungsarbeit.

Im Rahmen ihrer Promotion als Stipendiatin der Rosa-Luxemburg-Stiftung begleitet sie das Projekt 'Starke Kinder machen Schule' in Berlin, welches u.a. mit dem Anti-Bias-Ansatz an Grundschulen arbeitet.

Sie hat die Ausbildung zur Social Justice Trainerin bei Czollek/Weinbach gemacht.

KEVIN STÜTZEL

Diplom-Sozialpädagoge, arbeitet hauptamtlich bei cultures interactive e.V. - einem Verein zur Förderung nicht-rechter Jugendkulturen - mit einem Arbeitsschwerpunkt auf ländlichen, strukturschwachen Gebieten in den neuen Bundesländern.

Er beschäftigt sich mit Geschlechtsbezogener Pädagogik, Männlichkeit und der Konstruktion von Geschlecht im Rechtsextremismus und teamt Seminare zur Auseinandersetzung mit Rassismus und Weißsein in der außerschulischen Jugendbildung.

ANNETHIEMANN,

Diplompädagogin und Master of Social Work („soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“), ist Bildungsreferentin am Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin und dort zuständig für Jugendbildung, Fortbildungen und fachliche Beratung, realisiert Projekte, Fortbildungen und internationale Austauschprogramme für und mit schulischen und außerschulischen Bildungspartner_innen (z. B. mit Kindern und Jugendlichen oder Multiplikator_innen). Ihre wichtigsten Themen in nationalen und internationalen Arbeitszusammenhängen sind Kinderrechte, Menschenrechte, Frauenrechte und Diskriminie-

rungsschutz, sexuelle Selbstbestimmungsrechte. Sie war Koordinatorin und Mitarbeiterin beim Projekt KOMPASS (Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildung), ist Koordinatorin für das Projekt Compasito (erscheint Oktober 2009) und ist im Vorstand von KOMBI (Kommunikation und Bildung e.V., Berlin).

FACHGRUPPE

Die Fachgruppe „Interkulturelle Bildung – Migration – Europa“ beim Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN ist eine von vier Fachgruppen der Jugendbildungsreferent_innen. Die Fachgruppe hat zuletzt eine Plattform zur Materialsammlung im Bereich der Interkulturellen Bildung entwickelt sowie einen „Leitfaden zur Seminarreflexion für TeamerInnen“ bereit gestellt. Ihr gehören fünf Jugendbildungsreferent_innen an:

WILLI DERBOGEN, Arbeit und Leben Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Berufs- und Lebensplanung junger Menschen, Migration und internationale Bildungsarbeit

JEAN-DANIEL MITTON, Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben

Arbeitsschwerpunkte: Internationale Jugendbildung, Aus- und Weiterbildung im Deutsch-Französischen Kontext

JENS SCHMIDT, Arbeit und Leben Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Geschlechtsbezogene Bildungsarbeit, Intersektionalität, Antisemitismus und Gewaltprävention

HEIKE WENDORF, Arbeit und Leben Saarland

Arbeitsschwerpunkte: Politische Jugendbildung

ELKE WILHELM, Arbeit und Leben Hessen

Arbeitsschwerpunkte: allgemeine und geschlechtsbezogene Jugendbildung, Frauenbildung



