



breit aufgestellt

Fortbildung für MultiplikatorInnen
zur Rechtsextremismusprävention

Gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit
– vom Konzept zur Erprobung
 Projektdokumentation 2013

An aerial, high-angle photograph of a road construction site. The image shows a wide, multi-lane road with white dashed lane markings. A surveying level is placed on the asphalt surface in the lower-left quadrant. The background shows a mix of green grass and brown earth, indicating an active construction area. The lighting is bright, creating strong shadows and highlights on the road surface.

»Ich fand super, dass es so *breit* aufgestellt war.« (Eine Teilnehmerin)

Inhalt



Vorwort 5



breit aufgestellt – das Projekt
im Überblick 7



Modul 1:
Einstieg – Die Rolle der PädagogInnen/
Soziale Lagen im Umfeld 11



Modul 2:
Extrem rechte Einstellungsmuster/
Gruppenbezogene Menschen-
feindlichkeit 15



Modul 3:
Analysekategorien: Intersektionalität/
Diversity 19



Modul 4:
Geschlecht/Sexualität 23



Modul 5:
Ethnizität/Rassismuskritik 27



Modul 6:
Nationalismus 31



Modul 7:
Antisemitismus · Leugnung bzw.
Verharmlosung der NS-Verbrechen . . 35



Modul 8:
Abwertung von Obdachlosen, Arbeitslosen
und Behinderten/Etabliertenvorrechte . . . 39



Modul 9:
Soziales Lernen und Konfliktbearbeitung,
Politikkompetenz und Demokratiefähigkeit
– Didaktische Kompetenzen 43



Modul 10:
Umsetzungsschritte und Auswertung . 47



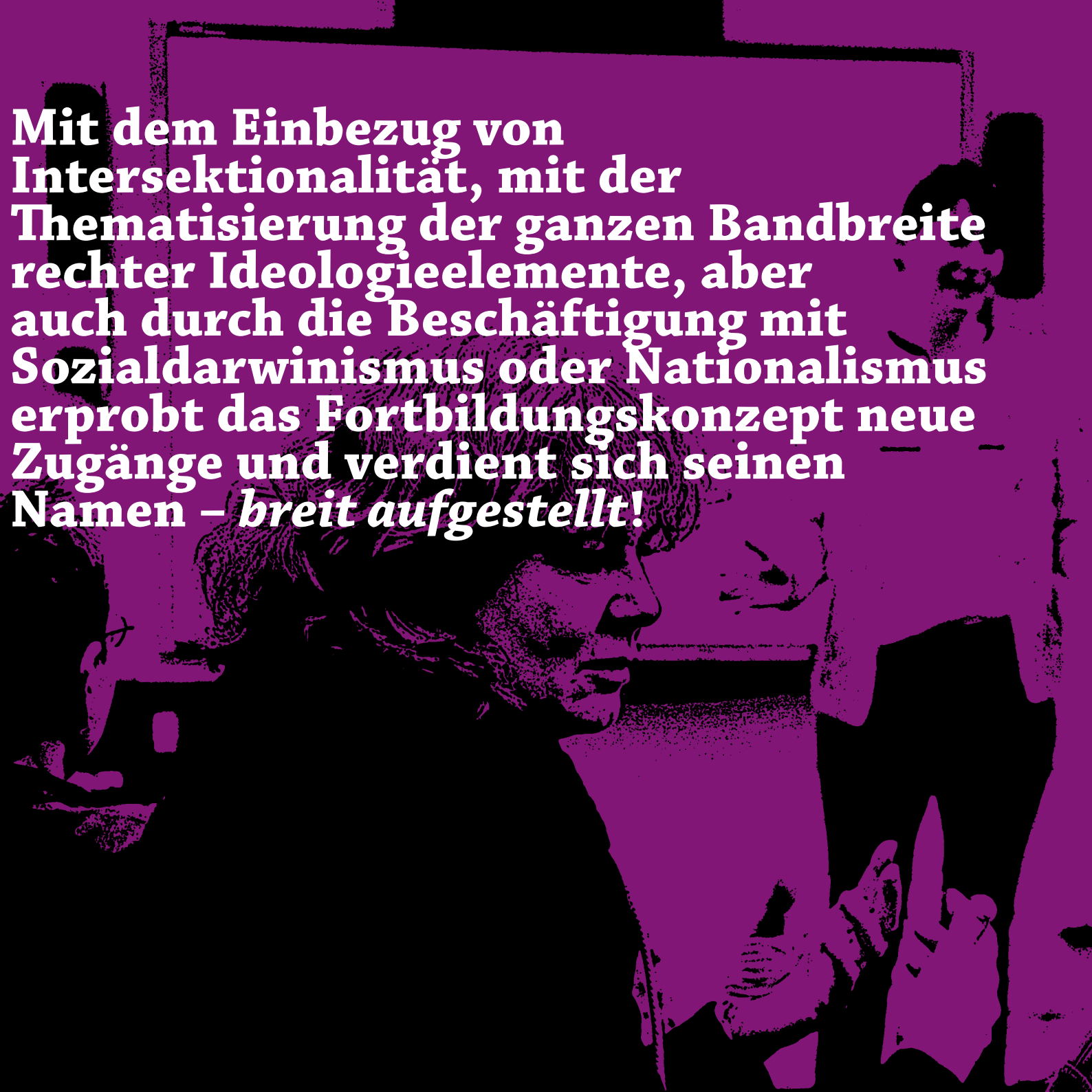
Auswertung und Ausblick. 51



Ausgewählte Literatur und Links . . . 56



Projektteam und ReferentInnen. . . . 61



**Mit dem Einbezug von
Intersektionalität, mit der
Thematisierung der ganzen Bandbreite
rechter Ideologeelemente, aber
auch durch die Beschäftigung mit
Sozialdarwinismus oder Nationalismus
erprobt das Fortbildungskonzept neue
Zugänge und verdient sich seinen
Namen – *breit aufgestellt!***

Vorwort

Die Verbrechen des NSU sowie die mit ihrer Aufklärung verbundenen Erkenntnisse über ein Versagen von Sicherheitsbehörden und eine ressentimentgeladene Medienberichterstattung, die nur langsam zunehmende öffentliche Wahrnehmung deutlich erhöhter Opferzahlen extrem rechter Gewalttaten in den vergangenen Jahrzehnten, eine Vielzahl von Aufmärschen und Kampagnen neonazistischer und rechtspopulistischer Organisationen, aber auch struktureller Rassismus gegenüber Geflüchteten, gleichbleibend starke antisemitische Einstellungen oder die alltägliche Diskriminierung von Sinti und Roma – die Anlässe, Bezüge und Notwendigkeiten einer präventiven Arbeit gegen extrem rechte Organisationen und Einstellungen sind unvermindert aktuell wie dringend.

Politische Bildung geht ganz unterschiedliche Wege, um gegen die extreme Rechte und abwertende Einstellungen präventiv zu wirken: Aufklärung über Codes und Symbole von Neonazis, Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen, Zivilcouragetrainings, Gedenkstättenseminare oder rassismuskritische Workshops. Die Stärke der Profession besteht dabei auch und gerade darin, über Expertise und Erfahrung in verschiedenen Handlungsfeldern zu verfügen, ein breites Themenspektrum aufzugreifen und über unterschiedliche methodisch-didaktische Zugänge zu verfügen. Der zentrale Bezug auf politische Dimensionen in gesellschaftlichen Zusammenhängen sowie die Verbindung aus Sach-, Reflexions- und Handlungskompetenz stellen gute Grundlagen für die engagierte Auseinandersetzung mit ausgrenzenden Denkmustern, diskriminierenden Gesellschaftsstrukturen und Gewalttaten von rechts dar – im Sinne einer Beförderung von Teilhabe, Solidarität und sozialer Gerechtigkeit.

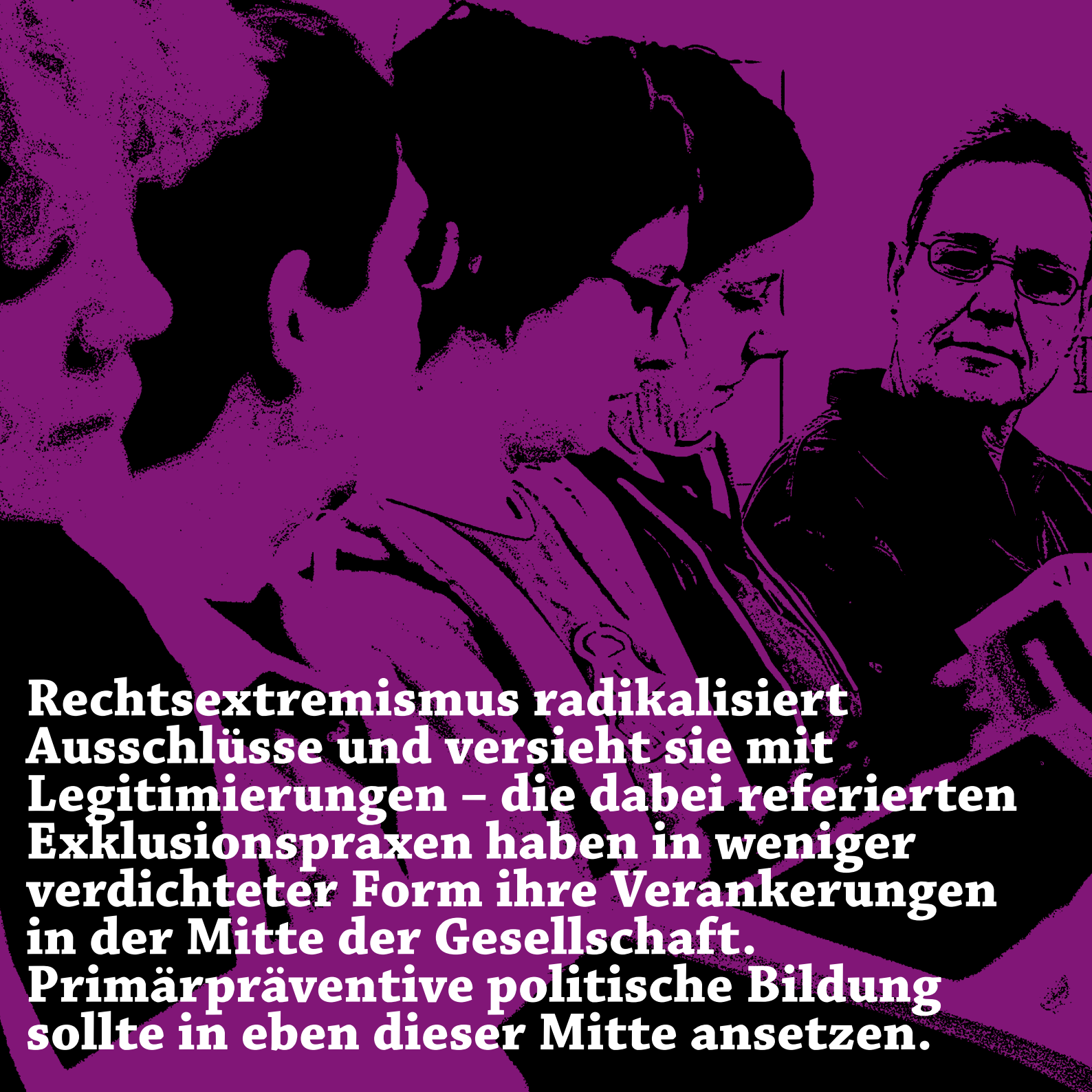
ARBEIT UND LEBEN hat mit dem Fortbildungsprojekt *breit aufgestellt* die Herausforderungen angenommen, die die Prävention extrem rechter Einstellungen in ihrer Komplexität bereithält, und gleichzeitig versucht, die Erfahrungen und Kompetenzen der Profession zu bündeln. Mit dem zentralen Einbezug der Perspektive Intersektionalität, mit der gleichzeitigen Thematisierung und Ver-

knüpfung der ganzen Bandbreite extrem rechter Ideologieelemente, unter Aufnahme von Aspekten wie Sozialdarwinismus oder Nationalismus erprobt das Fortbildungskonzept neue Zugänge und verdient sich seinen Namen – *breit aufgestellt!*

Nach der Konzeptionsphase wurde die Fortbildung 2013 erstmalig durchgeführt. Diese vorliegende Dokumentation stellt nun die Inhalte der Fortbildung vor und gibt erste Erfahrungen wieder. Einleitend werden die Ausgangslage und der Projektansatz kurz skizziert. Anschließend werden die Inhalte der einzelnen Module zusammengefasst und mit einer exemplarischen Methode verbunden. Die Reflexionen der Projektbeteiligten – Teilnehmende, ReferentInnen, Projektteam – sind die Basis für die Auswertung der ersten Erprobung des Konzepts. Am Ende der Dokumentation sind Literaturhinweise zu finden und die Personen genannt, die das Projekt durch ihr Engagement sowie ihre Expertise tragen und denen wir herzlich danken möchten.

Wir hoffen, dass diese kleine Dokumentation einen Beitrag leisten kann für die Diskussion und Weiterentwicklung von Ansätzen und Konzepten und wünschen eine ertragreiche Lektüre.

Barbara Menke/Jens Schmidt



**Rechtsextremismus radikalisiert
Ausschlüsse und versieht sie mit
Legitimierungen – die dabei referierten
Exklusionspraxen haben in weniger
verdichteter Form ihre Verankerungen
in der Mitte der Gesellschaft.
Primärpräventive politische Bildung
sollte in eben dieser Mitte ansetzen.**

breit aufgestellt – das Projekt im Überblick

Politische Bildung geht ganz unterschiedliche Wege, um gegen die extreme Rechte und abwertende Einstellungen präventiv zu wirken. Das Projekt **breit aufgestellt** entwickelt und erprobt ein intersektionales Fortbildungskonzept zur Rechtsextremismusprävention für die pädagogische Arbeit in politischer Bildung, Schule, Jugendeinrichtung und Stadtteil. Angesprochen werden auch MultiplikatorInnen anderer gesellschaftlich relevanter Bereiche (Gewerkschaften, Vereine); diese sollen zum einen sensibilisiert werden, und zum anderen sollen die Handlungskompetenzen zur Planung und Gestaltung von Politik und Verwaltung erweitert werden.

Ausgangslage

»Rechtsextremismus« lässt sich fassen als die »Gesamtheit von Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktionen, organisiert oder nicht, die von der rassistisch oder ethnisch bedingten sozialen Ungleichheit der Menschen ausgehen, nach ethnischer Homogenität von Völkern verlangen und das Gleichheitsgebot der Menschenrechtsdeklarationen ablehnen, die den Vorrang der Gemeinschaft vor dem Individuum betonen, von der Unterordnung des Bürgers unter die Staatsräson ausgehen und die den Wertpluralismus einer liberalen Demokratie ablehnen und Demokratisierung rückgängig machen wollen« (Jaschke 2001: 30). Als Einstellungsmuster sind Vorstellungen sozialer Ungleichwertigkeit das vorherrschende und verbindende Element. In diesem Zusammenhang lassen sich als Ideologieelemente Rassismus, Antisemitismus, Sozialdarwinismus und Nationalismus/Chauvinismus benennen (Decker/Kiess/Brähler 2012). Die im Syndrom der »Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit« zusätzlich aufgeführten Elemente Homophobie, Abwertung von Obdachlosen, Abwertung von Behinderten, Islamfeindlichkeit, Klassischer Sexismus, Etabliertenvorrechte und Abwertung von Langzeitarbeitslosen sind ebenfalls Teil extremer Einstellungen und damit auch Teil von Argumentationsweisen und Handlungen/Gewalttaten (Heitmeyer 2010/2012).

Ein solches erweitertes Verständnis versucht der grundsätzlichen Problematik des Extremismusbegriffs zu begegnen: »Die von staatlichen Instanzen und der so genannten ›Extremismusforschung‹ vertretene Position, dass eine demokratische gesellschaftliche Mitte von zwei Extremen bekämpft werde, die sich strukturell ähneln, geht gleich zweifach in die Irre.« (Virchow 2013: 7) Zum einen erfolgt damit implizit eine unhaltbare Gleichsetzung von »links« und »rechts«, die eklatante Unterschiede hinsichtlich der politischen Zielsetzungen und Gewaltförmigkeit negiert. Zum anderen werden damit menschenverachtende Einstellungen und Handlungen, die es auch in der Mitte der Gesellschaft gibt, als ein gesellschaftliches Randphänomen verklärt. Einschlägige Studien verweisen dagegen darauf, dass die ausgrenzenden Einstellungen bis weit in die gesellschaftliche Mitte verbreitet sind und Argumentationsmuster, Kampagnen und Organisationsbestrebungen der extremen Rechten dort ihren Nährboden finden.

Nichtsdestotrotz ist der Begriff »Rechtsextremismus« im Diskurs etabliert und wird daher auch im Projekt mit dem eingangs skizzierten Verständnis verwendet. Ebenfalls verwendet wird der Begriff »Extreme Rechte«, der das Kontinuum betont, auf dem sich Positionen und AkteurInnen bewegen. Im Rahmen der Fortbildung werden die unterschiedlichen Zugangswege der im Feld befindlichen AkteurInnen - Wissenschaft und pädagogische Praxis,

Sicherheitsbehörden und Extremismusforschung, Politik und zivilgesellschaftliche Initiativen - samt dem jeweiligen Extremismusverständnis und dessen politischen und pädagogischen, theoretischen und praktischen Implikationen beleuchtet und diskutiert.

Die Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus konzentriert sich häufig auf die konkreten Erscheinungsformen von Neonazismus und Rechtspopulismus: Szenen und Erlebniswelten (Musik, Symbole ...), Ein- und Ausstiegsprozesse, Strategien und Aktivitäten. Dieser Ansatz erfährt vor allem in den Gegenden seine besondere Bedeutung, in denen organisierte Neonazis schwerpunktmäßig aktiv sind und den Versuch unternehmen, kulturelle Hegemonie zu erlangen.

Sinnvollerweise sind gleichzeitig Bildungskonzepte zu entwickeln, die einerseits MultiplikatorInnen auch in den Regionen zu einem rechts-extremismuspräventiven Handeln qualifizieren, in denen organisierte Neonazikader und rechts-affine Jugendliche/Erwachsene – vermeintlich oder real – eine Minderheit darstellen. Denn häufig wird gerade mit dem Verweis auf die Randständigkeit rechter Positionen eine Auseinandersetzung mit der weiten Thematik abgewehrt. Andererseits gilt es, die Verbindung zwischen ausgrenzenden Einstellungen in der extremen Rechten und in der vermeintlichen Mitte der Gesellschaft in den Blick zu nehmen (womit auch der Nährboden für eine »stille Unterstützung« extrem rechter Aktivitäten und entsprechende Einstiegsprozesse einbezogen werden können).

Zudem bilden sich auch in Regionen mit heterogen zusammengesetzter Bevölkerung soziale Konflikte entlang von Exklusionspraxen und -erfahrungen ab: Vor allem in Stadtteilen/Kommunen mit erhöhten Exklusionsrisiken für die BewohnerInnen, das heißt ökonomischer Benachteiligung und abnehmender gesellschaftlicher/politischer Partizipation, berichten VertreterInnen von Schulen und Jugendeinrichtungen von zunehmenden Schwierigkeiten in ihren pädagogischen Arbeitsfeldern: soziale Konflikte unter den jungen Menschen, erlebte Diskriminierungen, Vorurteilsstrukturen, Aggressionen ... Die Erfahrungen zeigen, dass sich die dabei entstehenden Problem- und Konfliktlagen sehr unterschiedlich darstellen und je nach Beteiligten, sozialem Raum und lokaler Si-

tuation verschiedene Themenfelder beziehungsweise Identitätsmerkmale betreffen können: Geschlecht, Migrationserfahrungen, Alter, Milieu ... – häufig überschneiden sich die Aspekte und müssen zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten zusammenhängend betrachtet werden.

Die PädagogInnen in Schulen, aber auch die in Stadtteil- und Jugendeinrichtungen stehen oftmals vor diesen Konstellationen und Situationen, ohne dafür zeitliche Ressourcen zur Verfügung zu haben und ohne dafür ausgebildet zu sein. Ihnen fehlt also mitunter ein analytisches, konzeptionelles und methodisches Instrumentarium. Diese Lücke trifft oft auch die Verwaltung und Politik.

Projektansatz

In der außerschulischen politischen Bildungsarbeit sind es vor allem die Arbeitsfelder einer interkulturellen/rassismuskritischen und einer geschlechterbezogenen/antisexistischen Pädagogik, die in den vergangenen Jahren theoretische Grundlagen, konzeptionelle Impulse und konkrete Methoden entwickelt haben, mit denen sich vielfältigen Zielgruppen eine Bildungsarbeit anbieten lässt, welche Heterogenität und individuelle Vielfalt als Chance begreift und gleichzeitig die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Inklusion und Exklusion miteinbezieht. Auch Bildungsangebote zu Antiziganismus oder Antisemitismus, generell zu Vorurteilen, Gewaltprävention und Zivilcourage sind Teil einer politischen Bildung, die durch den konzeptionellen Einbezug dieser verschiedenen Erfahrungen präventiv gegen extrem rechte Einstellungen wirksam werden kann.

Rechtsextremismus radikalisiert Ausschlüsse und versieht sie mit Legitimierungen, die in ein dichtes rechtes Weltbild der Ungleichheit zusammenlaufen – die dabei referierten Exklusionspraxen haben jedoch in weniger verdichteter Form ihre Verankerungen in der Mitte der Gesellschaft. Primärpräventive politische Bildung sollte daher in eben dieser Mitte ansetzen.

Unter Einbezug dieser Grundlagen und Vorerfahrungen hat Arbeit und Leben Hamburg im Projekt *breit aufgestellt* ein Fortbildungskonzept entwickelt, das



- die Ideologieelemente von Rechtsextremismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit aufgreift und in ihrem Zusammenwirken beschreibt;
- an Erfahrungen und Ansätze der politischen Bildungsarbeit in den entsprechenden Themenfeldern anknüpft und diese gleichzeitig komprimiert zusammenfasst;
- die Rahmenbedingungen und Zielsetzungen der teilnehmenden MultiplikatorInnen aufgreift und die sozialen Lagen vor Ort einbezieht;
- die MultiplikatorInnen dabei unterstützt, einen analytischen Blick und eine pädagogische Haltung in ihre Arbeit zu integrieren, die Vielfalt, Diskriminierung und verschiedene Identitätsaspekte einbeziehen;
- ein konkretes Methodenset für die verschiedenen Themenfelder bereitstellt sowie umfassende Hinweise gibt, mit welchen Materialien und Kooperationen in der eigenen Arbeit daran angeknüpft werden kann.

Damit sollen die Teilnehmenden in ihrem Umfeld und in den Institutionen befähigt werden, präventiv gegen ausgrenzende und extrem rechte Einstellungen zu wirken bzw. bestehende Konfliktlagen pädagogisch anzugehen.

Zielgruppen

Die Zielgruppen sind politische BildnerInnen, PädagogInnen aus der allgemeinen Weiterbildung, LehrerInnen, SchulsozialpädagogInnen und MitarbeiterInnen von Jugendeinrichtungen, aber auch weitere AkteurInnen aus gesellschaftlichen Bereichen, die mit den beschriebenen Phänomenen konfrontiert sind und darauf reagieren wollen (Gewerkschaftsmitglieder/ BetriebsrätInnen, VereinsfunktionärInnen, MitarbeiterInnen aus Politik und Verwaltung ...).

Die Teilnehmenden sollen einen Bezug zu dem jeweiligen Themenfeld sowie grundlegende Kenntnisse entwickeln, exemplarisch mit

Methoden in Berührung kommen sowie umfangreiche Angebote erhalten, um bei Interesse eigenständig die Arbeit am jeweiligen Thema vertiefen zu können (Material, Angebote, mögliche KooperationspartnerInnen). Sie sollen vor allem einen Eindruck über die ganze Bandbreite von Bildungsarbeit gegen extrem rechte Einstellungen erhalten und entsprechende Kompetenzen entwickelt haben.

Mit der Entwicklung und Erprobung eines solchen Fortbildungskonzepts soll auch auf Fragestellungen bzw. Empfehlungen eingegangen werden, die die mit dem Thema befasste Wissenschaft formuliert hat: so beispielsweise die Kooperation zwischen relevanten AkteurInnen im Feld und die Entwicklung kontext- bzw. zielgruppenspezifischer Ansätze (Rieker 2009), die Ausweitung der rechtsextremismusbezogenen Bildungsarbeit über Neonazi-Symboliken, NS-Geschichte und Rassismus hinaus (Schäuble 2010), die Thematisierung der Ideologieelemente des Rechtsextremismus (Butterwegge 2012; Hufer 2011), der Einbezug von Nationalismus in die politische Bildungsarbeit (Scherr 2012) oder die Anwendung der Intersektionalitätsperspektive auf das Themenfeld Rechtsextremismus (Adusei-Poku 2012).

Entsprechend ist jedes einzelne Modul entlang des roten Fadens der Weiterbildungsreihe konzipiert und deckt dabei vertiefend jeweils einen Themenschwerpunkt ab. Die Module beziehen in ihrer Ausgestaltung Theorie, Selbstreflexion und pädagogische Praxis als drei gleichgewichtige Zugänge mit ein.

Ausgewählte Elemente der einzelnen Module werden im Folgenden vorgestellt; dabei soll einerseits der inhaltliche Fokus erkennbar, andererseits exemplarisch je eine mögliche Arbeitsweise der Themerschließung für MultiplikatorInnen gezeigt werden.



Durch die Weiterbildung

... mit Plakaten

... mit dem Gewäch

... mit dem Blick

... mit dem Würf

... mit der Kam

Die Auseinandersetzung mit eigenen Bildern, Stereotypen und Vorurteilen und das Verständnis der dahinter liegenden Strukturen sind die Voraussetzungen für die Entwicklung reflektierter Positionen und alternativer gesellschaftlicher Handlungsoptionen.

is
der Meerebene
auf dem

Fishbowl in
ationalisierung

Wissen

Modul 1: Einstieg – Die Rolle der PädagogInnen/ Soziale Lagen im Umfeld

Expertise und
Umsetzung des Moduls:
Tanja Schwichtenberg

In diesem ersten Modul der Fortbildung geht es primär um ein gegenseitiges Kennenlernen, den Austausch über die jeweiligen Arbeitskontexte und Vorerfahrungen, die Reflexion der eigenen Rolle in Fortbildung und Themenfeld sowie eine erste Annäherung an Begrifflichkeiten. In der Beschäftigung mit der eigenen Rolle liegt der Schwerpunkt auf der Frage, was für die professionelle Arbeit zur Rechtsextremismusprävention sinnvolle Voraussetzungen und Grundlagen sind – Fachwissen zu Abwertungsmechanismen, kritische Selbstreflexionsprozesse, methodisches Repertoire, Entwicklung einer politischen Wertorientierung. Dazu werden Ansätze und Prozesse in den Blick genommen.

In der zehnjährigen Langzeitstudie von Heitmeyer zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wird deutlich, dass Vorurteile sowie darauf basierende diskriminierende und auch rechte Tendenzen in weiten Teilen der Gesellschaft verankert sind. Ansteigender Rassismus und die Abwertung von langzeitarbeitslosen Personen sowie von Menschen mit Behinderung müssen für die vergangenen Jahre konstatiert werden. Ausgrenzung und Diskriminierung sind alltägliche Praxen. Eingelassen in die »Normalität« gesellschaftlicher Machtverhältnisse funktionieren sie oft unsichtbar.

Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit versucht in einer integrativen Studie mit den seit 2002 jährlich herausgegebenen Bänden »Deutsche Zustände« Einstellungen in den Bereichen Diskriminierung, Rassismus und Rechtsextremismus neu zu fassen (vgl. Heitmeyer 2011). Als gemeinsamer Kern der diesem Begriff zugeordneten Phänomene, die oft gleichzeitig auftreten und sich gegenseitig bedingen, wird eine Ideologie der Ungleichwertigkeit angenommen.

Auch andere Untersuchungen, wie die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung (vgl. Decker/Kiess/Brähler 2012), haben ergeben, dass zentrale Ideologieelemente wie Rassismus und Antisemitismus in der Gesellschaft weit verbreitet sind. Die Präventionsarbeit muss deshalb konzeptionell gut verankert werden und nachhaltig stattfinden. Sie muss außerdem einen mehrdimensionalen Ansatz verfolgen. Ein Schwerpunkt pädagogischen Handelns sollte auf der in-

tersektionalen Perspektive unterschiedlicher Differenzkategorien liegen und die Analyse der Verwobenheit und des Zusammenwirkens von Kategorien wie Geschlecht, Herkunft und sozialem Status sowie unterschiedlicher Dimensionen sozialer Ungleichheit in den Blick nehmen. Der Begriff Intersektionalität wurde 1987 von der Juristin Kimberlé Crenshaw in den USA geprägt.

Für die professionelle Arbeit zur Rechtsextremismusprävention ist es sinnvoll, bereits in anderen pädagogischen Bereichen Erfahrungen in der Arbeit mit Gruppen gemacht zu haben und gruppendynamische Prozesse angemessen begleiten zu können. Neben Fachwissen zu Abwertungsmechanismen gegenüber verschiedenen marginalisierten Gruppen umfasst eine fachliche Spezialisierung zudem einen kritischen Selbstreflexionsprozess der eigenen Perspektiven, Handlungsweisen und Positionierungen sowie sich daraus ergebende persönliche Grenzen bezüglich bestimmter Zielgruppen und Settings. Die PädagogInnen sollten auf ein breit gefächertes methodisches Repertoire für die konkrete Umsetzung zurückgreifen können, um pädagogische Handlungsstrategien fokussiert und teilnehmendenorientiert entwickeln und anwenden zu können. Auch der Umgang mit schwierigen Positionen einzelner Teilnehmender und die Frage nach dem Grad der Preisgabe der eigenen Meinung in der konkreten Umsetzung sind im Professionalisierungsprozess bedeutsam.

Weitere Voraussetzungen für die Rechtsextremismusprävention sind die Entwicklung einer eigenen kritischen, professionellen politischen Wertorientierung und der authentische Umgang mit dieser Wertorientierung in der pädagogischen Praxis. Da politische Bildungsarbeit häufig in Teams angeleitet wird, ist es sinnvoll, sich in seinem jeweiligen Tandem für die Arbeit Kriterien der Werteorientierung auf einer menschenrechtsorientierten Grundlage zu erarbeiten. Darüber hinaus bilden ein aufrichtiges Interesse an den Teilnehmenden, Authentizität, Respekt, Vertrauen, Achtsamkeit, Ressourcenorientierung und Fehlerfreundlichkeit die Grundlage der professionellen Beziehung. Zudem ist es wichtig, Positionen zu den verschiedenen ideologischen Elementen rechtsextremen Denkens zu entwickeln. Es gilt, jegliche Dimension von Diskriminierung bezüglich der Herkunft, der Hautfarbe, der sexuellen Orientierung, des Körpers, des sozialen Status usw. zu hinterfragen, im Seminarkontext sichtbar zu machen und zu thematisieren sowie die gegenseitigen Verwobenheiten und Abhängigkeiten zu analysieren. Die Auseinandersetzung mit eigenen Bildern, Stereotypen und Vorurteilen und das Verständnis der dahinter liegenden Strukturen sind die Voraussetzungen für die Entwicklung reflektierter Positionen und alternativer gesellschaftlicher Handlungsoptionen.

Ansatzpunkte für eine emanzipatorische politische Bildungsarbeit bieten subjektorientierte Konzepte. Bei diesen können die Teilnehmenden die inhaltlichen Schwerpunkte, die Formen und das Tempo der Arbeit mitbestimmen. Partizipative Ansätze ermöglichen den Teilnehmenden eine Auseinandersetzung, die sich nah an ihrer Lebensrealität

abspielt und die somit anschlussfähig und nachhaltig ist. Darüber hinaus werden in der Diskussion mit anderen Teilnehmenden Meinungen hinterfragt, irritiert, gefestigt oder verworfen.

In subjektorientierten Gruppenprozessen werden soziale Beziehungen schneller sichtbar: Wer spricht oft und viel, und wer hält sich zurück? Wer erfährt Zustimmung, und von wem grenzen sich andere ab? Dies kann spielerisch, unterschwellig oder offen, verbal oder nonverbal geschehen. Es sind vielschichtige Subjektpositionierungen, durch die die Teilnehmenden zugleich ihren Status und ihre Zugehörigkeit markieren oder neu aushandeln. Dabei beziehen sie sich auf eigene Erfahrungen mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen. Einer gesellschaftlich machtvollen oder einer marginalisierten Gruppe zugerechnet zu werden, privilegiert zu sein oder regelmäßig mit Diskriminierungen konfrontiert zu sein, beeinflusst sowohl die eigenen Selbstentwürfe als auch die Bildung von Bezugsgruppen.

Eine gemeinsame Reflexion dieser Prozesse gelingt besonders gut in handlungs- und erlebnisorientierten Lernsettings, in denen die Teilnehmenden ihre Lebenswelt auf der Basis konkret erlebter Situationen logisch und emotional durchdringen, damit ein Bewusstsein für gesellschaftspolitische Zusammenhänge und deren Veränderbarkeit entwickeln und sich selbst als beteiligte und handlungsmächtige AkteurInnen begreifen.



Exemplarische Methode

Titel: Bewegtes Mindmapping

Thema: Einstieg ins Thema

- Ziele: ■ Teilnehmende in Kontakt bringen,
- Kreativität wecken
 - Arbeitsatmosphäre herstellen

TN-Zahl: Ab 10 Personen

Alter: Ab 14 Jahren

Zeitbedarf: etwa 20–30 Minuten

**Benötigtes
Lernmaterial:**

**Methoden und
Arbeitsformen:** Über eine Positionierung im Raum kann die Gruppe assoziativ ein kollektives Mindmap darstellen, das mögliche Aspekte des Themenfelds aufzeigt. Die Verknüpfung wird dadurch hergestellt, dass die Hand auf die Schulter einer anderen Person gelegt wird. Ein Bild etwa zum Thema Rechtsextremismus könnte sich wie folgt aufbauen: Eine TN stellt den Rechtsextremismus dar. Eine zweite Person kommt hinzu, legt die Hand auf deren Schulter und sagt: »Ich bin eine Kameradschaft und stehe hier beim Rechtsextremismus, weil ...« Mehrere Hände können auf einer Schulter ruhen. Am Ende sagt noch einmal jede ihren Satz ausgehend von den Rändern zur Mitte hin.

Anmoderation: Zum Einstieg ins Thema möchte ich euch gern zu einem Experiment einladen, der Darstellung einer Mindmap. Wir würden gern das Themenfeld »Rechtsextremismus« darstellen. Unterpunkte können durch das Auflegen einer Hand bei der Person mit dem entsprechenden Oberbegriff dargestellt werden. Es ist möglich, mehrere Hände auf eine Schulter zu legen.

**Reflexion mit der
Gruppe:** Welche Verknüpfungen waren überraschend und spannend, wie hätte sich die Darstellung verändert, wenn die erste Person einen anderen Fokus gewählt hätte?

**Für welche Gruppen
geeignet/für welche
nicht:** Die Variante ist nicht für Gruppen geeignet, in denen manifeste Ausgrenzungsprozesse beobachtbar sind.

**Konzeptionelle
Überlegungen zur
Methode (Chancen und
Risiken):** Als Warm-up für die thematische Arbeit

**Verbindung zum
Themenfeld
Rechtsextremismus,
Intersektionalität
und/oder zu anderen
Methoden:** Es können intersektionale Verwobenheiten visualisiert werden.

In Anlehnung an: Assoziationsspiel »Die rote Couch«.

»Wenn Rechtsextremismus als Weltbild auf Ungleichwertigkeit beruht, ist es wichtig, verschiedene Aspekte von Diskriminierung, also GMF, zu beleuchten.« (Eine Teilnehmerin)

Anti Semitismus

Abwertung von



Modul 2: Extrem rechte Einstellungsmuster/ Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Expertise des Moduls:
Fabian Kaufmann

Das Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit der Universität Bielefeld beobachtet seit dem Jahr 2002 in jährlichen Umfragen sowie in einer Längsschnittstudie die Einstellungen der Deutschen zu anderen Gruppen, zur Politik und zur Gesellschaft. In der Reihe »Deutsche Zustände« wird darüber jährlich Bericht erstattet – auch und gerade über das Ausmaß der Ungleichwertigkeit, die hergestellt oder auch selbst wahrgenommen wird, denn alle können Betroffene von Ungleichwertigkeit sein oder werden.

Die Ungleichwertigkeit ist ein wesentlicher Faktor, der Menschen anfällig dafür macht, gegenüber Personen oder Gruppen vorurteilsbelastete Haltungen einzunehmen, die unter Umständen in Diskriminierung und Gewalt gegen »Andere« münden. In den Konzepten von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bzw. in Ideologien der Ungleichwertigkeit, die die prinzipielle Gleichwertigkeit von Gruppen oder Menschen infrage stellen, die Mitglieder von Gruppen sind, findet eine breit gefächerte Perspektive auf ausgrenzende Handlungen statt. Damit werden Anstöße geliefert, die für eine pädagogische Praxis in der Arbeit mit Jugendlichen von Interesse sein können.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit umfasst in der Darstellung und Messung von abwertenden Einstellungsmustern eine Spannweite, die sich aus dem Phänomen selbst ergibt. »Menschen können aufgrund von ganz unterschiedlichen Merkmalen, seien sie frei gewählt, zugewiesen, offen sichtbar oder verborgen, als abweichend von einer wie auch immer definierten Normalität und damit als ungleich markiert werden.« (Wandschneider 2010: 3) Was jeweils in einer Gesellschaft als »normal« gilt, wird von Normen und Werten der Mehrheitsgesellschaft abgeleitet; dementsprechend wird aber auch Abweichung durch eben diese Mehrheitsgesellschaft und deren Normen und Werte definiert. Damit häufig verbunden sind Handlungen der Abwertung und Ausgrenzung. Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit ist jedoch kein in sich abgeschlossenes Programm. Denkbar ist durchaus, dass mit veränderten gesellschaftlichen Debatten und Diskursen zukünftig neue Gruppen beziehungsweise Merkmale hinzukom-

men oder aber Gruppen beziehungsweise Merkmale herausgenommen werden, da sie nicht mehr im Fokus von Ausgrenzung und Diskriminierung stehen.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit umfasst Stereotype, Vorurteile und Diskriminierungen gegen Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu abgewerteten Gruppen in unserer Gesellschaft. Stereotype sind positive und/oder negative Eigenschaften und Verhaltensweisen, die mit bestimmten sozialen Kategorien oder Gruppen assoziiert werden. Vorurteile sind herabsetzende Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen oder deren Mitglieder, die auf tatsächlichen oder zugeschriebenen Merkmalen basieren. Diese soziale Kategorisierung ist Voraussetzung für Diskriminierung und liegt dann vor, wenn der Wille nach Gleichbehandlung nicht mehr gegeben ist. Aufgezeigt werden soll, dass die Verbreitung von Intoleranzen und Ressentiments sowie ausgrenzende Diskriminierung Gefahren für den Zusammenhalt heterogener, demokratischer Gesellschaften darstellen. Ausgehend von dieser Betrachtung können daher antidemokratische Einstellungen und die Bereitschaft, andere zu diskriminieren, als sensible Messinstrumente der sozialen Kohäsion von Gesellschaften dienlich sein.

Es soll deutlich gemacht werden, dass Merkmale Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ihren Ursprung in den (Un-)Gleichheitsvorstellungen der gesellschaftlichen Mitte haben. Dieser Annahme verpflichtet, untersucht auch die Friedrich-Ebert-Stiftung seit 2006 in einem Zweijahresrhythmus die Ausbreitung extrem rechter Einstellungen in Deutschland. Die empirischen Befunde

der »Mitte-Studie« deuten darauf hin, dass solche Einstellungen weit bis in das Zentrum der Gesellschaft verbreitet sind. Bezogen auf Gesamtdeutschland geht die Friedrich-Ebert-Stiftung nach Auswertung ihrer aktuellen Studie »Die Mitte im Umbruch« gar davon aus, dass »im Vergleich zu 2010 ein Anstieg rechtsextremen Denkens (geschlossenes rechtsextremes Weltbild) von 8,2 auf 9,0 % zu verzeichnen« ist (Decker/Kiess/Brähler 2012).

Die einzelnen Elemente von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bilden ein eng verknüpftes Syndrom der Abwertung. Resentiments gegenüber einer einzelnen Gruppe gehen häufig mit Vorurteilen gegenüber anderen Gruppen einher. Hierbei ist ein generelles politisches Interesse kaum relevant für die Verbreitung von Vorurteilen, sondern mehrheitlich bestimmt durch das Gefühl, von PolitikerInnen nicht wahrgenommen zu werden und sich diesen gegenüber als machtlos zu empfinden. Die wichtigsten Erklärungsfaktoren von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit liegen neben einer autoritären und hierarchiebefürwortenden Grundhaltung im subjektiven Gefühl der Bedrohung durch MigrantInnen und im Gefühl der Orientierungslosigkeit. Die Ergebnisse machen darüber hinaus deutlich, dass sich eine größere Spannweite derer, die bereit sind, andere abzuwerten, gerade in Zeiten ökonomischer Krisen finden lässt und hier insbesondere bei Menschen, die unmittelbar von den Auswirkungen einer solchen Krise betroffen sind.

Ihre stärkste Ausprägung erfahren die Merkmale Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im Kontext extrem rechter bzw. neo-

nazistischer Organisierung. So lassen sich zum einen skizzenhaft Ideologieelemente der extrem rechten bzw. neonazistischen Szene darstellen, die in ihrer Gesamtheit ein geschlossenes extrem rechtes Weltbild ergeben. Zum anderen kann aber ebenso aufgezeigt werden, wie sich bestimmte Positionierungen der gesellschaftlichen Mehrheit und solche der extremen Rechten gegenseitig bedingen. Der Mehrheitsgesellschaft erlaubt dies, sich auf Teilelemente der extremen Rechten positiv zu beziehen; diese wiederum erklärt sich im Gegenzug zur Vollstreckerin der in diesem Zusammenhang geäußerten Meinungen. Die dahinter liegende Ideologie der Ungleichwertigkeit von Menschen, auf denen dieses Bild aufbaut, kann dabei in bestimmten Auseinandersetzungen verschwimmen.

Bildungsarbeit, die eine Wirkmächtigkeit über punktuelle pädagogische Interventionen hinaus erreichen will, muss gesamtgesellschaftliche Aspekte des Ansatzes Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Ergebnisse aus aktuellen Studien genauso zu ihrem Ausgangspunkt machen wie etwa neonazistische Erscheinungs- und Organisationsformen. Dazu muss die Bildungsarbeit *breit aufgestellt* sein und unterschiedliche Ansätze – zum Beispiel interkulturelle, rassismuskritische und diversityorientierte Bildungsarbeit – unter Berücksichtigung von fachwissenschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Diskursen aktiv verknüpfen.

Erst der Blick auf das ganze Feld vermag Lösungsansätze liefern, die nachhaltig erfolgversprechend sind. Als Erfolg wäre ein gesellschaftliches Klima zu bewerten, das alltägliche Ausgrenzung und Abwertung von »Anderen« unmöglich macht.



Exemplarische Methode

Titel: »Wir« doch nicht ...

Thema: Menschenverachtende Einstellungen in der Bevölkerung/
Studie von Decker/Kiess/Brähler (2012): Die Mitte im Umbruch, Bonn

Ziele:

- TN kennen die Verbreitung rechter Ideologieelemente in Deutschland
- TN erkennen, dass diese mehr als »nur« ein Randphänomen sind
- TN kennen die aktuelle Studie »Die Mitte im Umbruch«

TN-Zahl:	12–30 Personen		
Alter:	Ab 14 Jahren		
Zeitbedarf:	30 Minuten		
Benötigtes Lernmaterial:	Aussagen auf Papierstreifen, Klebepunkte, Karten mit Prozentzahlen für die Auflösung, Stellwand, »Hintergrundinfos« Anlage 2		
Methoden und Arbeitsformen:	<p>Die Seminarleitung (SL) bereitet 5 Prozentskalen auf der Pinnwand vor und stellt den TN Aussagen aus den sozialwissenschaftlichen Einstellungsstudien von Decker/Kiess/Brähler (2012) vor. Die Aussagen werden von der SL nacheinander neben die Skalen gepinnt. Dann erhalten die TN eine entsprechende Anzahl von Klebepunkten und sollen diese auf den vorbereiteten Skalen ankleben, je nachdem, wie hoch sie die Zustimmung zu den vorgegebenen Aussagen in der bundesdeutschen Bevölkerung einschätzen.</p> <p>Auswertung: Nachdem alle TN ihre Klebepunkte abgegeben haben, stellt die SL die tatsächliche Zustimmung zu den Aussagen vor. Dabei werden in der Auswertung nur die Aussagen »stimme voll und ganz zu« beziffert. Grundlage ist die Studie Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2012): Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Bonn.</p> <p>Es muss darauf hingewiesen werden, dass allein die Zustimmung zu einer Aussage noch kein extrem rechtes Weltbild ausmacht und dass die Ergebnisse in verschiedenen Studien je nach konkreter Fragestellung voneinander abweichen können. Deswegen lassen sich Einstellungen zwar nicht immer eindeutig messen und in Zahlen umrechnen, die Studien machen aber trotzdem entsprechende Potenziale und Tendenzen deutlich.</p>	Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:	Für eine Gruppe geeignet, die sich am Anfang eines Seminars befindet. Auch für Gruppen, die sich noch nicht lange kennen.
		Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):	<p>Einsatz:</p> <p>Methode eher kognitiv</p> <p>Methode eignet sich gut als Einstieg in das Thema rechte Ideologieelemente/Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit gegebenenfalls die Stellwand beim Punkten umdrehen, da vielleicht nicht alle TN dabei gesehen werden wollen</p> <p>Chancen:</p> <p>TN sind für menschenfeindliche Einstellungen sensibilisiert</p> <p>TN nehmen Verknüpfungen solcher Einstellungen weit in die Mitte der Gesellschaft wahr</p> <p>Risiken:</p> <p>TN stellen Studienergebnisse und Methoden infrage</p> <p>Verweis auf ausführliche Studienergebnisse, Beschreiben der Durchführung und des Ablaufs (»Googeln« von: FES Studie 2012 Mitte im Umbruch bzw. http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/inhalte/studien_Gutachten.php).</p>
Anmoderation:	Die SL gibt eine kurze Orientierung auf Ziele und Ablauf der Aktivität. Die SL verteilt Klebepunkte. Die SL stellt eine Verknüpfung zwischen Methode und inhaltlichem Rahmen (z. B. des Seminars, der Schulstunde) her.		
Reflexion mit der Gruppe:	Im Plenumsgespräch – Mögliche Fragen: »Hast du mit einer so hohen Prozentzahl gerechnet?«, »Was bedeutet diese Zahl im Zusammenhang mit der Mitte der Gesellschaft?«	Verbindung zum Themenfeld Rechtsextremismus, Intersektionalität und/oder zu anderen Methoden:	Die Studie »Die Mitte in der Krise« und auch die Vorgängerstudien sind wichtige Belege für eine weite Verbreitung menschenfeindlicher Einstellungen in der Mehrheitsgesellschaft.



»Der Ansatz der Intersektionalität hat mich überzeugt, weil darin alle ›Bausteine‹, Machtebenen, Kategorien, welche in einem rechtsextremen Weltbild eine Rolle spielen, aufgegriffen werden und die Komplexität der Wirkungsweisen sehr deutlich wurde«. (Eine Teilnehmerin)

Modul 3: Analysekategorien: Intersektionalität/Diversity

Expertise und
Umsetzung des Moduls:
Susanne Offen

Gesellschaftliche Verhältnisse sind auch jenseits rechter Politiken insgesamt davon gekennzeichnet, dass Differenzlinien Ungleichheiten generieren. Diese manifestieren sich in ungerechten Ressourcenzugängen, Teilhabemöglichkeiten und Zugehörigkeitsbeschränkungen. Solche Differenzen sind dabei jedoch einerseits im prinzipiellen Gleichheitsversprechen demokratischer Strukturen begrenzt, andererseits werden sie – anders als in rechten und rechtsextremen Entwürfen – nur verhalten zur Legitimation von Ausschlüssen eingesetzt. Anders gesagt: Rechte und rechtsextreme Politiken bündeln Ausschlusspraxen und spitzen sie mit legitimierenden Elementen offen gewaltförmig zu.

Ein primär präventiv wirksames Bildungsvorhaben muss insofern nach den Verbindungslinien rechter und rechtsextremer Einstellungen in die Mitte fragen. Anders gesagt: Wo gibt es Anknüpfungspunkte extrem rechter Einstellungen an Exklusionspraxen der Mitte der Gesellschaft? Welche Ansatzpunkte gibt es, Exklusionspraxen und ihren Verschränkungen in der Mitte der Gesellschaft im Rahmen politischer Bildung zu begegnen?

In der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Debatte hat sich dafür in den letzten Jahren der Begriff Intersektionalität als Analysehorizont etabliert. Intersektionalität ist als analytischer Zugriff zu verstehen, mit dem die Verschränkungen, Überlagerungen und Akkumulationen ungleichheitsgenerierender Kategorien des Sozialen präziser erfasst werden sollen. Dabei werden sowohl gesellschaftliche Repräsentationen als auch identitäre Ausprägungen und Zuweisungen sowie strukturelle Momente (Mehrebenenanalyse, vgl. Degele/Winker 2009) in den Blick genommen. Zudem wird der Blick auf Zugehörigkeits- und Distinktionspraxen gerichtet, die Interaktionen organisieren. Der Bezug auf Intersektionalität soll es also ermöglichen, Verweisungszusammenhänge zwischen verschiedenen Achsen von Differenzkonstruktionen zu erkennen und somit verschiedene »soziale Platzanweiser« (Lutz/Herrera Vivar/Supik 2010: 17) in ihrer potenziellen Bedeutung für die Lebensrealitäten und Erfahrungen von Menschen sowie für die Strukturen von Institutionen präziser zu verstehen.

Zur Beschreibung solcher möglicher Platzanweiser werden in der einschlägigen Literatur eine Vielzahl an kategorialen Unterschei-

dungen benannt, die einem sozialwissenschaftlichen und/oder sozialstatistischen Vokabular entlehnt sind: »Soziale Herkunft, Klasse, Schicht, Milieu, Geschlecht, Ethnizität, Kultur, Migrationshintergrund, Lebenswelt, Lebensstil etc.« (Emmerich/Hormel 2013: 10, kursiv im Original). Mit dieser Sammlung von Kategorien wird versucht, soziologisch fassbare Dimensionen des Sozialen heranzuziehen, ohne damit ihren riskanten präskriptiven Anteil zu negieren: Hiermit tritt Bildungsarbeit, die sich auf Intersektionalität als Analyseperspektive beruft, unwiderruflich in die Paradoxie ein, Kategorien anzurufen und gleichzeitig oder damit zu ihrer Überwindung beitragen zu wollen. Diese Paradoxie ist aus anderen in den pädagogischen Kanon importierten Begriffen bekannt, denn auch Heterogenität, Vielfalt und Diversity oder direkte Anrufungen von Zielgruppen wie Mädchen/Jungen, bildungsbenachteiligten Jugendlichen oder alten Menschen bewegen sich in der Problematik, im Bemühen um Genauigkeit in der Ansprache präskriptive Momente in die Begegnung mit den Zielgruppen hinein- und mit der Benennung stets erneut zur Konzeptualisierung und Fixierung von Differenz beizutragen.

Gleichzeitig ist der Begriff »Intersektionalität« in seinem semantischen Gehalt mit seiner Prägungsgeschichte im Kontext sozialer Bewegungen und damit mit einer prinzipiell politischen Perspektive auf die Problematisierung von Exklusion entlang der analytisch erfassbaren Achsen verkoppelt. Insofern dient die Benennung von Differenz stets auch der Problematisierung von Diskriminierung (Offen 2014).

Welche Potenziale liegen aber überhaupt in der Analysekategorie Intersektionalität im Themenfeld Rechtsextremismusprävention? Diese Frage kann in verschiedene Richtungen ausbuchstabiert werden. Einerseits wäre zu fragen, inwieweit einzelne Differenzlinien (etwa Geschlechterverhältnis-Entwürfe) und rechte Ideologien verschränkt funktionieren, und damit der Blick auf MitstreiterInnen rechter und rechtsextremer Bewegungen zu schärfen. Dann wäre zu fragen, wie der Blick der Mehrheitsgesellschaft auf MitstreiterInnen rechter und rechtsextremer Bewegungen von Differenzlinien geprägt ist (exemplarisch NSU-Berichterstattung).

Schließlich wäre nach Berührungspunkten rechter/rechtsextremer Einstellungen mit der gesellschaftlichen Mitte zu fragen. Andererseits wäre aus der Aufgabenbeschreibung einer politischen Bildung (Beförderung politischer Urteilsfähigkeit und politischer Teilhabe, Kritik- und Reflexionsfähigkeit) zu fragen, welche Impulse Intersektionalität als Analysewerkzeug für primärpräventive Ansätze in der Bildungsarbeit leisten kann: Inwiefern kann ein Wissen um vielfältige Zugehörigkeiten von Menschen und um die damit verknüpften Möglichkeitsräume und Zuschreibungen zu einem umfassenderen Verständnis gesellschaftlicher Strukturen beitragen? Welche Gelegenheiten kann Bildungsarbeit stiften, um ihren

Zielgruppen eine Beschäftigung mit Komplexität zu ermöglichen? Wie können MultiplikatorInnen befähigt werden, im Wissen um gesellschaftlich relevante Kategorien und die Potenzialität ihrer Aktualisierung in Subjektpositionen der AdressatInnen jenseits von Zuschreibungen und Normativität solche Gelegenheiten zu generieren? Intersektionalität kann also dazu beitragen, den Blick auf soziale Wirklichkeiten zu schärfen und den Blick von der Verschiedenheit hin auf ihre potenzielle Überwindbarkeit bzw. Verschiebbarkeit zu öffnen – Verschiedenheit wird hier also mit Pluralität verkoppelt, die als Referenzpunkt fungiert und so einen grundlegend emanzipatorischen Gehalt in die Beschäftigung mit sozialen Differenzlinien einbringt.

Eine intersektionelle Perspektive auf gesellschaftliche Wirklichkeiten und konkrete Interpretationen und Handlungsspielräume von Professionellen, Institutionen und AdressatInnen von Bildungsarbeit braucht also vor allem eine forschende Haltung und ein skeptisch-fragendes Verhältnis zu sozialen Differenzlinien. Der Fokus könnte dann darauf gerichtet werden, wie und ob sich jeweils soziale Klassifikationen – auch in ihren Verschränkungen – abbilden, und weniger darauf, Gruppenmerkmale zu betrachten.



Exemplarische Methode

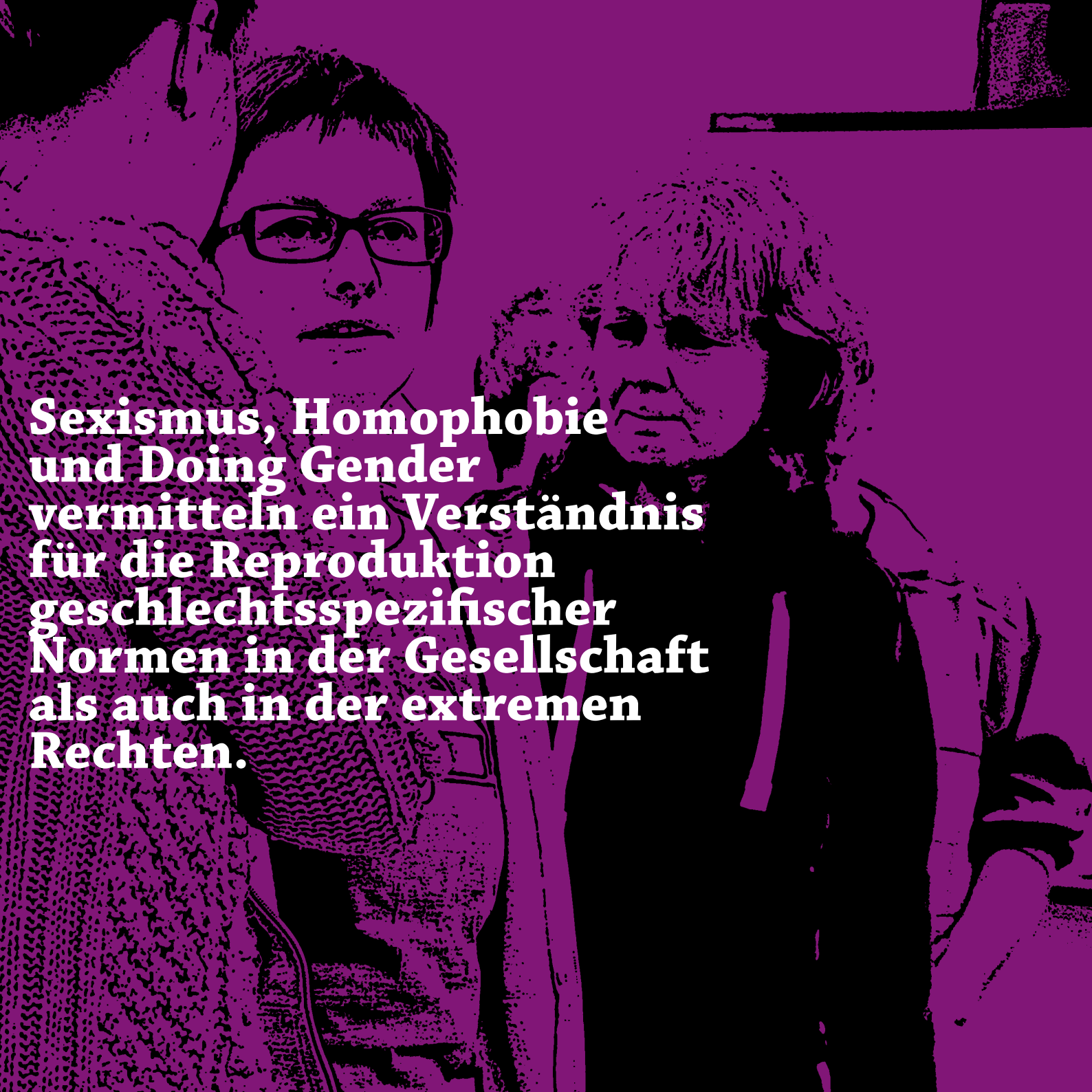
Titel: Gewaltbarometer

Thema: Gewaltbegriffe/Gewaltverhältnisse

- Ziele:
- Erkennen und Benennen von verschiedenen Gewaltstrukturen/-phänomenen
 - Abwägen und Diskutieren von verschiedenen Ebenen, Formen, Faktoren
 - Bearbeiten von verschiedenen Begriffsdefinitionen

TN-Zahl: 10–20 Personen	
Alter: Ab 14 Jahren	
Zeitbedarf: 60–90 Minuten; je nach Gruppe	
Benötigtes Lernmaterial: Moderationskarten beschriftet mit Situationen; Kreppklebeband	
Methoden und Arbeitsformen: <p>Eine Linie zwischen den Polen »das ist Gewalt« und »das ist keine Gewalt« wird markiert. Jede TN erhält 1–2 Karten mit der Beschreibung einer Situation /Person.</p> <p>(Beispiele: Eine Mutter gibt ihrem quengelnden Kind im Supermarkt einen Klaps auf den Po. Ein Obdachloser erfriert auf einer Parkbank. Eine Tierfreundin schlägt die Scheiben eines Pelzgeschäfts ein. Ein Mädchen wird von ihren MitschülerInnen wegen ihres Aussehens gehänselt. Ein Politiker nennt Flüchtlinge in einer Rede wiederholt »Asylanten«. Ein Unternehmen lässt seine MitarbeiterInnen mit versteckten Kameras überwachen. Ein Nachbar reinigt regelmäßig am Wochenende im Garten seine Schusswaffe. Eine junge Frau kratzt sich die Arme auf. Eine Schülerin bietet einem gestürzten Senioren keine Hilfe an und geht weiter. Ein Soldat. Ein Pflegeheimbewohner bekommt eine Windel, weil das Personal keine Zeit hat, ihn zum Klo zu bringen. Eine Profiboxerin schlägt ihre Gegnerin im Ring zu Boden. Ein Lehrer sagt zu einem Schüler: »Du kannst nichts und aus dir wird nichts.« Ein junger Mann drängt seine Freundin, mit ihm zu schlafen, obwohl sie bereits »nein« gesagt hat.)</p> <p>Jede ordnet ihre Karte auf eine Position zwischen den Polen »Gewalt« und »keine Gewalt« ein, die nach ihrer Meinung stimmig ist, und begründet dies. Wenn alle Karten liegen, darf jede alle Karten nach der eigenen Meinung verschieben und in ein Verhältnis zueinander bringen. Dabei darf und soll diskutiert werden.</p> <p>Mögliche weitere Fragen für diesen abschließenden Diskussionssteil: »Gibt es »gute« und »schlechte« Gewalt?«, »Gibt es gerechtfertigte Gewalt?«, »Gibt es Gewaltfreiheit?«, »Welche unterschiedlichen Formen von Gewalt kennt ihr?«, »Wer definiert Legitimität von Gewalt?«, »Inwieweit ist die Wahrnehmung historisch und kulturell variabel?«, »Wie ist das Verhältnis von Handlung/Unterlassung?«, »Wieso ist es so schwer, einen Konsens zu dem Thema herzustellen?«</p>	Reflexion mit der Gruppe: <p>Weitere Diskussionsfragen zum Thema (In welchem Verhältnis stehen privater und öffentlicher Raum zueinander? Wie bedeutsam ist der gesellschaftliche Ort, von dem aus gehandelt/gesprochen wird? Wie bedeutsam ist die Sichtbarkeit der Handlung/Struktur? Wie ist das Verhältnis von Absicht und Motiv/Wirkung? Wie bedeutsam ist die Frage nach Selbstschädigung/zwischenmenschlicher Gewalt?) oder zum Prozess sind möglich (z. B. Wie verlief die Konsensfindung während der Definitionssuche?).</p> <p>Bei mehreren Gruppen können die Ergebnisse ausgetauscht werden.</p> <p>Die Situationen können nach verschiedenen Kriterien geordnet und in ein Definitionsschema von Gewalt (z. B. Galtung) eingeordnet werden.</p>
Rahmen und Regeln: Gegenseitige Akzeptanz von persönlichen Empfindungen zu einzelnen Situationen/Strukturen.	Verbindung zum Themenfeld Rechtsextremismus, Intersektionalität und/oder anderen Methoden: <p>Im Kontext der Weiterbildungsreihe kann das Verhältnis von Exklusionspraxen und Gewaltverhältnissen der Mitte der Gesellschaft und rechten Politiken diskutiert werden.</p>
Anmoderation: Siehe Darstellung der Methoden.	Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht: <p>Eher für Gruppen, die für kognitive Zugänge offen sind, die sich verbalisieren können und in denen Diskussionen nicht sofort entgleisen; sonst Variationen denkbar: z. B. über Bilder.</p>
	Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken): <p>Eher eine Einstiegsmethode, die es ermöglicht, verschiedene Facetten des Themas aufzufächern, zeigt die Vielschichtigkeit und bringt die Gruppe ins Gespräch.</p> <p>Risiko:</p> <p>Es könnte ein Gruppendruck entstehen, der abweichende Positionen einschränkt.</p> <p>Es besteht die leichte Gefahr, dass über die konkreten Situationen eine Dekontextualisierung stattfindet.</p> <p>Möglicherweise können Gewalterfahrungen der TN wachgerufen werden.</p>

In Anlehnung an: Verschiedene Methodensammlungen, z. B. Zitzmann, Christina (2004): Alltagshelden, S. 141, oder Gewalt Akademie Villigst.



**Sexismus, Homophobie
und Doing Gender
vermitteln ein Verständnis
für die Reproduktion
geschlechtsspezifischer
Normen in der Gesellschaft
als auch in der extremen
Rechten.**

Modul 4: Geschlecht/Sexualität

Expertise und
Umsetzung des Moduls:
Clemens Fobian

Ein Kind ist noch nicht einmal geboren, schon fragen Verwandte, FreundInnen und KollegInnen, ob es sich denn um ein Mädchen oder um einen Jungen handeln würde. Das Wissen um das Geschlecht scheint also einiges in Bezug auf die Frage, wie man sich einen neuen Menschen vorstellen kann, auszumachen. So ist es dann auch nicht verwunderlich, dass es nahezu unendliche Zuschreibungen und Vorstellungen gibt, wie ein Junge oder ein Mädchen zu sein hat. Ob sie weinen oder eben nicht, wer wen anbaggert, wer aggressiv ist, und wer auf Blau oder Rosa steht. Es existiert ferner ein Wissen darüber, wie die einen oder anderen aussehen und was es bedeutet, wenn eine eben dieser Rolle nicht gerecht wird.

Diese Ansprüche, Erwartungen und Zuschreibungen sind so wirkmächtig, dass es schwer ist, ihnen nicht zu unterliegen. Kaum eine Werbung, kaum ein Film oder Roman kommt ohne sie aus und reproduziert sie damit täglich. Das geht so weit, dass die Erwartungen und Zuschreibungen uns gewissermaßen zur ›zweiten Haut‹ geworden sind, dass wir sie selber übernommen haben und uns selbst immer wieder an diesen messen. Sind wir überhaupt noch weiblich oder männlich? Wie eng diese Zuschreibungen sind, wird schnell deutlich, wenn betrachtet wird, dass diese eben auch restriktiv sein können, wenn darüber deutlich gemacht wird, was gesellschaftlich nicht adäquat ist. Schnell stößt man hier an die Grenzen der Logik. Dies liegt auch darin begründet, dass Geschlechterbilder einer Ge- und Verbotlogik folgen.

Bei einer näheren Betrachtung dieser Geschlechterbilder fällt auf, dass die Zweigeschlechtlichkeit nicht nur restriktiv, sondern auch falsch ist. Geschlechterbilder sind in sich different. Diese konstruierte Dichotomie setzt sich auch bei Fragen der Sexualität fort. Wer wen lieben kann und eine Familie gründen darf, ist Gegenstand kontroverser Diskussionen. Die Debatte um die sogenannte Homo-Ehe ist hier nur ein Stichwort und verweist auf eine immer noch nicht überwundene Homophobie. Erwartet wird demnach, dass Sexualität gegengeschlechtlich ausgelebt wird.

Eine Grundannahme ist, dass eine sinnvolle Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus immer auch einen Genderaspekt beinhalten muss. Es sind zu Mädchen und Jungen Sozialisierte, die im Laufe eines Politisierungsprozesses in rechtsextreme Strukturen

hineinwachsen, dieses oftmals auch aus geschlechtsrelevanten Gründen. Sexismus, Homophobie und Doing Gender vermitteln ein Verständnis für die Reproduktion geschlechtsspezifischer Normen in der Gesellschaft als auch in der extremen Rechten.

Unter Sexismus versteht man die Betonung, Verstärkung und Wertung von tatsächlichen und vermeintlichen Unterschieden zwischen Geschlechtern. Sexismus weist also Frauen und Männern unterschiedliche Rechte und Pflichten zu und unterstellt ihnen, absolut unterschiedlich zu sein. Dabei werden meist »weibliche Attribute« als negativ gesehen und benachteiligt, »männliche« positiv gesehen und bevorteilt. In sexistischer Denkweise haben alle Frauen eine »soziale Ader« und Familiensinn, oder alle Männer interessieren sich für Technik. Einzelpersonen, die diesen Zuschreibungen nicht entsprechen, werden als »unnormale« wahrgenommen und diskriminiert. Sexistische Zuschreibungen und Verhaltensweisen durchdringen die gesamte Gesellschaft und manifestieren sich auch in täglicher Kommunikation, in (nicht) anerkannten persönlichen Eigenschaften (weiblich–schwach–weich–natürlich–irrational vs. männlich–stark–rational–durchsetzungsfähig) und in materieller Ungleichheit (Frauen verdienen meist weniger als Männer).

Doing Gender ist ein Konzept, welches darauf abzielt, dass Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeit nicht nur in einem reduktiven Sinne als objektive Merkmale bestimmt werden. Stattdessen werden soziale Handlungen in den Blick genommen, um zu beschreiben, wie Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeit erst entstehen. Wer zu welchem Geschlecht gehört und wie zu welchem

eine Person gezählt wird, rekurriert vor allem auf Darstellungsleistungen und Interpretationen dieser durch die jeweiligen AkteurInnen. Mit Doing Gender ist demnach zweierlei möglich: zum einen das Festhalten dichotomer Strukturen und zum anderen eben das Neuverhandeln dieser Strukturen.

Homophobie beschreibt eine Abwehr gegen homosexuelle Liebe und/oder deren ausführenden Personen. Diese Abwehr reicht von der Abneigung über die Befürwortung von Diskriminierung hin zu Hass und Gewalt. Homophobie richtet sich meist gegen Männer, ist aber auch gegen Frauen weit verbreitet. Auf der Grundlage, dass Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als Norm gesetzt sind, richtet sich nicht nur die Gesetzgebung danach aus.

Betrachtet man einmal die Daten über die Zustimmungen zu rechtsextremen Ideologieelementen oder zu Ideologien der Ungleichwertigkeit, so fällt auf, dass diese von Frauen in ähnlicher Weise wie von Männern geteilt werden. Es sind also nicht weniger Frauen als Männer rechtsextrem. Ein Unterschied zwischen den als Männern und den als Frauen Sozialisierten kommt erst bei der Anwendung von Gewalt und Organisation zu tragen. Hier dominieren noch immer Männer. So kann es zu dem verzerrten Bild kommen, dass Frauen seltener rechtsextrem sind. Frauen im Rechtsextremismus lassen sich längst nicht mehr in einheitliche

Schubladen pressen. Vielmehr ist zu konstatieren, dass sich – parallel zum Rechtsextremismus im Ganzen – auch die Rolle der Frau und ihre Performance ausdifferenziert. So können Frauen ihre Weiblichkeit in völkischen Kleidern und Bauernzöpfen zeigen oder als kämpfende und selbstbewusste autonome Nationalistinnen.

Das rechtsextreme Weltbild rekurriert auf ein romantisches Männlichkeitsbild, nach dem soldatische Männer für Arbeit, Familie und Vaterland ihr eigenes Leben aufgeben und opfern. Ein Männlichkeitsbild, das in Gefahr ist und gegen äußere Feinde verteidigt und durchgesetzt werden muss. Dieses geschieht zumeist mit soldatischen Tugenden, wie Selbstaufgabe, Opferbereitschaft, Gehorsam und Kampf. Gerade dieses hypermaskuline Männlichkeitsbild kann für Jungen ein Anziehungspunkt sein, die auf der Suche nach klaren und eindeutigen Vorbildern sind.

Die Bedeutungen für das Arbeitsfeld der politischen Bildung und der Rechtsextremismusprävention sind vielfältig. Nicht zuletzt geht es in der politischen Bildung und der Pädagogik darum, Geschlechterbilder zu thematisieren und gegebenenfalls auch zu dekonstruieren. Gerade »klassische« Bilder setzen Männer wie Frauen unter Druck. Geht es doch darum, diesen Bildern in jeder Lebenslage gerecht zu werden, was natürlich nicht immer gelingen kann. Hier können PädagogInnen Entlastung anbieten.



Exemplarische Methode

Titel: Gender-Biografie

Thema: Geschlechtliche Normierungen erkennen

- Ziele: ■ Biografiearbeit
■ Soziale Sanktionen erkennen

TN-Zahl:	Ab 6 Personen
Alter:	Je nach Fragebogen, dieser kann/sollte variiert werden
Zeitbedarf:	Etwa 2 Stunden
Benötigtes Lernmaterial:	Fragebogen, Stifte, Notizzettel, Uhr
Methoden und Arbeitsformen:	<p>Zunächst sollen sich die TeilnehmerInnen in Einzelarbeit (20 Minuten) mit dem ausgeteilten Fragebogen beschäftigen und diesen für sich bearbeiten. Im nächsten Schritt sollen sich die TeilnehmerInnen in Triaden austauschen. Hierzu sollen sie in vorher gewählte Dreiergruppen gehen. Ein Austausch in Triaden bedeutet, dass zunächst eine Person 10 Minuten erzählt, eine Person auf die Zeit achtet und eine Person aktiv zuhört. Alle 10 Minuten wird gewechselt, sodass jede einmal alle Rollen durchwandert hat. Im Anschluss stehen noch einmal 10 Minuten für eine gemeinsame Diskussion zur Verfügung. Ausgetauscht werden soll sich über ausgewählte Aspekte der biografischen Erfahrungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede und deren Auswirkungen auf die eigene (pädagogische) Praxis. Möglich ist es, daran anschließend in geschlechtshomogene Gruppen zu gehen und sich erneut auszutauschen. Hier gilt es darüber in Diskussion zu treten, welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede/Ressourcen sich aufgrund der Sozialisationserfahrung ergeben haben/können. Eine Auswahl an Beispielen eines Arbeitsblatts:</p> <p>Welche Erwartungen wurden im Zuge deine Kindheit und Jugend an dich herangetragen, inwiefern du dich als Junge bzw. Mädchen zu verhalten hast?</p> <p>Gibt es Redewendungen, Sprüche, an die du dich konkret erinnern kannst?</p> <p>Wurde nonkonformes Verhalten gefördert oder eher abgelehnt?</p> <p>Wie ging es dir damit? Wurdest du irritiert, bestätigt, genervt usw.?</p> <p>Wie hast du dich demgegenüber verhalten? Hast du dich geschlechterrollenkonzorm verhalten? Konntest du dich (spielerisch) ausprobieren?</p> <p>An wen hast du dich in deiner Entwicklung orientiert? Welche Rolle spielte deine Mutter?</p> <p>Welche Rolle spielte dein Vater? Gab es andere wichtige Personen? Welche Rolle spielten die?</p> <p>Was ist dir zum Thema Schwulsein gesagt oder vermittelt worden?</p> <p>Welche Bedeutung hat Sport für deine Anerkennung als Mädchen, Junge, _ gehabt?</p> <p>Welche Wünsche, Träume, Vorstellungen hattest du für deine Zukunft? Waren diese eher geschlechterkonzorm oder nonkonzorm?</p>

In Anlehnung an: Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille.

Anmoderation:	<p>Hilfreich als Vorbereitung für diese Methode kann es sein, einen kurzen Text aus einem Roman vorzulesen oder eine Traumreise anzubieten. Bei der Anmoderation werden die einzelnen Schritte der Methode erläutert, und im Folgenden werden die Dreiergruppen gewählt. Die Moderation sollte auf die Eigenverantwortung hinweisen, nur das zu erzählen, was man auch preisgeben möchte. Alle Beteiligte sollten dieses respektieren. Für die spätere Aufteilung in geschlechtshomogene Gruppen ist darauf hinzuweisen, dass es nicht um Selbstdefinitionen geht, sondern um Sozialisationserfahrungen, also evtl. auch Fremduweisungen.</p> <p>Die TeilnehmerInnen sollen sich nach der Erläuterung aufteilen. Es ist sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass sich die Gruppen verabreden, wo sie sich nach der Einzelarbeit wieder treffen wollen. Den TeilnehmerInnen wird die Zeit mitgeteilt: Einzelarbeit: 20 Minuten, Austausch in Triaden: 40 Minuten, geschlechtshomogene Gruppen: etwa 30 Minuten, Plenum: etwa 30 Minuten.</p>
Reflexion mit der Gruppe:	<p>Die hauptsächliche Reflexion sollte in den unterschiedlichen Gruppen vorgenommen werden. In der Abschlussmoderation sollte lediglich abgefragt werden, wie die Methode angekommen ist, wie die Gruppenprozesse im Vergleich zu Einzelarbeit waren usw.</p>
Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:	<p>Die Methode setzt eine gewisse Selbstständigkeit voraus.</p>
Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):	<p>Biografiearbeit ist eine sehr intensive Methode. Aus diesem Grund ist es wichtig, bereits in der Anmoderation auf Ausstiegsmöglichkeiten hinzuweisen. Ferner sollte von der Moderation sehr genau auf die Zeiteinhaltung geachtet werden – auch, um für alle Beteiligten Klarheit und Sicherheit zu gewährleisten.</p> <p>Die hier vorgestellte Methode benötigt viel Platz, im besten Fall die Möglichkeit, an verschiedene Orte gehen zu können.</p>
Verbindung zum Themenfeld Rechtsextremismus, Intersektionalität und/oder zu anderen Methoden:	<p>Rechtsextreme Szenen besitzen ein dichotomes Geschlechterbild. Es herrschen u. a. hypermaskuline Bilder vor. Ein Infragestellen solcher Geschlechterbilder ist immer auch Rechtsextremismusprävention. Den TeilnehmerInnen soll durch diese Übung auch aufgezeigt werden, welcher Vorteil sich aus dem Hinterfragen und Reflektieren solch dichotomer Vorstellungen ergeben kann und wie dies aussehen kann.</p> <p>Bei Bedarf können die Fragen der Arbeitsblätter auch Bezug auf professionelle Dimensionen nehmen oder explizitere Verbindungen zu extrem rechter Ideologie bzw. AkteurInnen und Strukturen herstellen.</p>

Rassismuskritik

»Es ging mir darum, deutlich zu machen, dass Rassismus kein Problem am Rande der Gesellschaft ist, sondern in ihrer Mitte wirkt. Weitergedacht bedeutet dies, dass es keinen Ort und keine Position gibt, in der Rassismus suspendiert bleibt, dass Rassismus eine spezifische Rationalität und ein Machtverhältnis zum Ausdruck bringt, welche als solche allerdings unmarkiert bleiben.« (Abousoufiane Akka)

Modul 5: Ethnizität/Rassismuskritik

Expertise und
Umsetzung des Moduls:
Abousoufiane Akka

Als eines von zehn Elementen, die das Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit konstituieren sollen, benennt das Bielefelder Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung Rassismus. Rassistische Einstellungen, auch in kulturalistisch überformten Varianten, oder Islamophobie und Antiziganismus in der Mehrheitsgesellschaft sind immer wieder explizit durch extrem rechte AkteurInnen oder Organisationen aufgegriffene Phänomene, um für ihre Politik zu werben und AnhängerInnen zu gewinnen. Impulse aus der rassismuskritischen Bildungsarbeit sollen in diesem Modul den Teilnehmenden Grundlagen bieten, um selbstreflexiv präventiv wirken zu können.

In seiner 10-jährigen Langzeituntersuchung bemüht sich das Institut, mittels einer jährlichen Bevölkerungsumfrage Einstellungen zur Abwertung und Marginalisierung von schwachen Gruppen zyklisch zu bestimmen. Rassismus als ein Element des Syndroms definiert das Institut als »jene Einstellungen und Verhaltensweisen, die Abwertungen mit einer konstruierten »natürlichen« oder biologisch fundierten Höherwertigkeit der Eigengruppe bzw. einer Minderwertigkeit einer identifizierten Fremdgruppe begründet« (Küpper: 6).

Regelmäßig erfasst wurden in erster Linie Einstellungen bezogen auf eine »traditionelle« Form von Rassismus und unregelmäßig in einer zweiten Linie »moderne Varianten« des Rassismus, die sich nicht offen, sondern »versteckt« artikulieren. Die Ergebnisse sind disparat, nach Andreas Zick zugleich beruhigend wie auch beunruhigend, denn zum einen lässt sich in diesem Forschungsvorhaben resümieren, dass rassistische Einstellungen in eben einer »traditionellen« Variante im Vergleich zu den anderen menschenfeindlichen Einstellungen weniger Zustimmung finden, dagegen in »modernen« Varianten frappierende Ergebnisse aufzeigen (Zick 2010: 4 ff., kritisch: Terkessidis 2004: 38 ff.)

Bemerkenswert an diesen Ergebnissen sind die Differenzierung und die Interdependenzen von rassistischen Einstellungen zu den übrigen Einstellungen wie Antisemitismus oder Islamfeindlichkeit, die nicht deutlich machen, inwiefern rassistische Einstellungen als Agens für Handlungen oder als Begründung verantwortlich gemacht werden können. Bemerkenswert ist aber auch die methodologische Herausforderung, Rassismus als Einstellung kenntlich zu

machen, wenn er sich nicht offen als solcher artikuliert. Zick legt in diesem Zusammenhang die These nahe, dass der gegenwärtige »Rassismus unterdrückt wird, weil die BürgerInnen wissen, dass er geächtet wird« (Zick 2010: 5).

Beide Bemerkungen führen zur Frage, was Rassismus nun eigentlich ist. Worin sich Rassismus von anderen menschenfeindlichen Einstellungen unterscheidet, inwiefern Einstellungen, wenn sie nicht demonstrativ als solche artikuliert werden, für gesellschaftliche, institutionelle und individuelle rassistische Praxen verantwortlich gemacht werden können und welche Konsequenzen dies für präventive Bildungsarbeit gegen rechtsextremistische Einstellungen hat. Die Identifizierung von Rassismus unter einem sozialpsychologischen oder sozialisationstheoretischen Paradigma als Folge von Vorurteilen und falschen Einstellungen von Einzelnen ist indes problematisch, weil sie die Tragweite rassistischer Handlungen z. B. in alltäglichen und als selbstverständlich wahrgenommenen Kontexten verschleiern und die Frage der Macht suspendieren kann. Dieser Gefahr wirkt die Arbeit mit dem – im Fortbildungskonzept zentral verankerten – Intersektionalitätskonzept und der Mehrebenenanalyse entgegen.

Die explizite Bezugnahme auf das »Völkische« bzw. eine »deutsche Volksgemeinschaft« durch Rechtsextreme impliziert ein rassistisches Denken (vgl. Decker/Kiess/Brähler 2012), das weder kaschiert noch unterdrückt wird. Gleichwohl können die »Neue Rechte« und der »Rechtspopulismus« genau auf diese rassistische Bezugnahme verzichten und anders als Rechtsextreme auf gesellschaftliche Konformität und Anerkennung hoffen.

Antirassistische bzw. rassismuskritische Bildungsarbeit waren seit ihrer Etablierung in Deutschland Anfang der 1990er-Jahre immer darauf bedacht, Rassismus nicht als ein rechtsextremes Randphänomen, sondern als gesellschaftliches und damit grundlegendes Problem, als einen »Rassismus der Mitte« zu kritisieren und in der Kenntlichmachung und Lokalisierung von Rassismus an den rechtsextremen Rändern eine Facette dieses grundlegenden Problems zu diagnostizieren. Denn wenn Rassismus ausschließlich auf Rechtsextremismus kapriziert wird, erscheinen rassistische Einstellungen als überholte Ausnahmen, als Nachwehen vergangener Ideologien und bloß als unerwünschte und somit zu korrigierende Abweichungen, die nach einer politischen Bildungsarbeit als Antwortgeberin verlangen, welche über Ursache und Wirkungen aufzuklären vermag, ohne indes die eigenen sozialen, politischen und institutionellen Ausgangsbedingungen berücksichtigen zu müssen.

An Versuchen, Rassismus zu definieren, mangelt es nicht. In der jüngeren (kritischen) Rassismusforschung sind die Erscheinungsformen von Rassismus bedeutsam und damit die Frage, ob sich Rassismus anderweitig – ohne die Bezugnahme auf die Kategorie »Rasse« – artikuliert. Damit einher geht auch die Frage, ob der Begriff Rassismus überdehnt wird mit der Folge, dass in der Forschung und in der Politik die Erfassung und Definition von Rassismus erschwert würde. Eine zentrale These in diesem Zusammenhang formuliert den Rassismus nach dem Sieg über Nazideutschland und die Rückeroberung der Kolonien als einen differenziellen Rassismus, Neorassismus oder »kulturellen Rassismus«, als einen

Rassismus ohne Rasse, der ohne eine biologische und rassistische Begründung auskommt, argumentativ kulturelle Differenzen mobilisiert, um die Ablehnung des »Anderen« in der Unvereinbarkeit unterschiedlicher Kulturen zu behaupten und somit die Möglichkeit zur Verfügung zu stellen, Menschen nach ihrer kulturellen Integrationsfähigkeit bzw. -unfähigkeit zu bewerten. Kultur freilich war immer mit der Rassenlehre verbandelt. Sei es, weil bestimmten »Rassen« im Sinne einer Zivilisationsfähigkeit Kulturfähigkeit ab- bzw. zugesprochen wurde; sei es, weil kulturelle wie auch historische und soziale Gesellschaftsprozesse rassistisch bestimmt und in biologische Evolutionsprozesse überführt wurden.

Unter der Perspektive eines reaktualisierten Rassismus, der ohne »Rasse« auszukommen vermag, geraten dabei gleichermaßen republikanischer Universalismus wie auch kommunitaristischer Partikularismus in die Kritik. Ersterer muss sich vorwerfen lassen, in einem allgemeingültigen Gleichheitspostulat Differenzen zu kaschieren, während Letzterer der Überhöhung kultureller Unterschiede angeprangert wird. Darauf Bezug nehmend gibt es aber eine Reihe von Ansätzen, die die Dilemmata zu umgehen versuchen, indem sie die relationalen, interaktionalen und konflikthaften Aspekte des Rassismus in den Vordergrund rücken und hierbei Handlungen und Perspektiven lokalisieren, die sich im strukturellen Wirkungskontext des Rassismus nicht nur entfalten, sondern ihn bedingen. Darin kann die Umkehrung von rassialisierenden Zuschreibungen als ein wesentliches strategisches Prinzip der Differenzproduktion und der politischen Koalition begriffen werden.



Exemplarische Methode

Titel: Klick: Vorbilder

Thema: Rassismus

Ziele: ■ Kritische Auseinandersetzung mit Repräsentanz von Körperlichkeit in Medien

TN-Zahl:	Ab 4 Personen		
Alter:	Ab 12 Jahren		
Zeitbedarf:	45 Minuten		
Benötigtes Lernmaterial:	PowerPoint-Präsentation mit Porträts bekannter Persönlichkeiten. Porträts werden als Puzzleteile an die Wand geworfen, die sich nach und nach zu einem Gesamtbild vervollständigen		
Methoden und Arbeitsformen:	Die Teilnehmenden werden in zwei Gruppen aufgeteilt, die abwechselnd an die Wand geworfene Porträts erraten sollen. Zu erraten sind bekannte People of Colour/Schwarze/MigrantInnen z. B. PopmusikerInnen, ModeratorInnen, SchauspielerInnen, PolitikerInnen, SportlerInnen usw. Spielerisch soll die Frage erörtert werden, wie Körperlichkeit auf die Art und Weise wirkt, wie sich die Porträtierten selbst darstellen, bzw. wie Porträtierten in den Medien dargestellt werden. Dabei ist Körperlichkeit in Bezug auf Gender und Ethnizität von Bedeutung.	Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:	Geeignet für Jugendliche, die von Rassismus bedroht werden.
Anmoderation:	Je nach Bedarf und Motivation kann die Methode als Wettbewerb gestaltet werden.	Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):	Chancen: Vertiefende Auseinandersetzung mit Repräsentationsformen, Körperlichkeit und Medien. In diesem Zusammenhang kann auch die Frage der Relevanz von Vorbildern erörtert werden.
Reflexion mit der Gruppe:	Mögliche Auswertungsfragen: Findest du die Person attraktiv? Ist die Person ein Vorbild für dich? Beschreibe die Körperhaltung der Person? Was ist dein erster Eindruck von der Person? Wie kommt dieser Eindruck zustande?	Verbindung zum Themenfeld Rechtsextremismus, Intersektionalität und/oder zu anderen Methoden:	Intersektion Gender/Ethnizität

In Anlehnung an: Akka, Abousoufiane/Pohlkamp, Ines (2007): Pädagogik der Oberfläche. Gender und Ethnizitäten in der antirassistischen Mädchen- und Jungenarbeit, in: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen, Wiesbaden. S. 323–342.



Begrifflich bietet Nationalismus schon wegen seiner Verwandten Nation und Nationalstaatlichkeit gute Voraussetzungen, um das Verhältnis extrem rechter Haltungen zur »gesellschaftlichen Mitte« zu erfassen.

Modul 6: Nationalismus

Expertise und
Umsetzung des Moduls:
Mark Schumacher

Nationalismus kann als Kernelement neonazistischer bzw. extrem rechter Ideologien gelten. Der Verweis auf ›das deutsche Volk‹ bzw. auf ›die deutsche Volksgemeinschaft‹, die zu schützen seien gegen Bedrohungen von außen und innen, sind in entsprechenden Verlautbarungen und Ideologemen omnipräsent.

Es gibt hier unterschiedliche Fassungen, was das Verhältnis von unterstellter Natürlichkeit und Konstruktion des Volks betrifft – so zwischen deutschnationalen und neonazistischen Argumentationsmustern oder, deutlicher noch, bei der Modernisierung hin zu ethnopluralistischen Konzepten, in denen die Konstruktion biologischer Gemeinsamkeiten und so der damit verknüpfte klassische Rassismus in den Hintergrund treten. Die hierarchisierte Trennung verschiedener ›Völker‹ und die Abwehr gegen deren ›Vermischung‹ bleibt allerdings immer ein Kernbestand. Begrifflich bietet Nationalismus schon wegen seiner Verwandten Nation und Nationalstaatlichkeit gute Voraussetzungen, um das Verhältnis extrem rechter Haltungen zur ›gesellschaftlichen Mitte‹ zu erfassen. Denn anders als zum Beispiel beim Terminus Chauvinismus liegen hier die Übergänge zur Mitte auf der Hand. Zwar findet sich sehr häufig die Unterscheidung von (positiv gefasstem) Patriotismus und (negativ bewertetem) Nationalismus – eine deshalb wichtige Unterscheidung, da über diese terminologische Differenzierung aus der Mitte die Abgrenzung gegenüber dem historischen Nationalsozialismus und dem aktuellen Rechtsextremismus vollzogen wird. Aber schon die Tatsache, dass Chauvinismus als »übersteigerter Nationalismus, Patriotismus« definiert ist (Duden 2010), macht deutlich, dass hier ein Kontinuum vorliegt, um dessen Ausgestaltung gerungen wird. Was dem Kontinuum zugrunde liegt, ist die Form der Nation und die Nationalstaatlichkeit als selbstverständlich vorausgesetzte organisatorische Grundlagen politischer Handlungen und Strukturen auf der gesamten Welt.

Damit sind die Ebenen angespielt, auf denen sich die Inklusions- und Exklusionsprozesse vollziehen, die mit Nationalismus und Nationalstaatlichkeit einhergehen. Als solche der Diskriminierung ließen sich

hier eine interaktionelle, eine strukturelle und eine institutionelle Ebene unterscheiden. Nationalismus als zentraler Bestandteil einer Ideologie der Ungleichwertigkeit findet so eine Basis im ›ganz normalen‹ Vollzug politischer Prozesse, in den handfesten Unterscheidungen, die zum Beispiel anhand des Kriteriums Staatsangehörigkeit stattfinden. Um das Feld von Nationalismus, Nationalstaatlichkeit und Nation (als deren Scharnier) zu skizzieren, sollen im Folgenden vier Dimensionen des Themas vorgestellt werden.

■ Historische Dimension

Beruhend auf dem Aufbau staatlicher Strukturen bedeutete die Durchsetzung des Nations-Konzepts eine Fülle an Homogenisierungsprozessen. Als entscheidend können hier die Schaffung und Durchsetzung einer einheitlichen Sprache und, damit einhergehend, die umfassende Organisation der Erziehungssysteme und das Aufkommen von Massenmedien gelten.

■ Sozioökonomische Dimension

Als Form wirkt die Nation über In- und Exklusion nach außen und nach innen, für das Funktionieren von Nationalstaatlichkeit ist dies unabdingbar. Nach Wallerstein (1989) fungiert die Nation als Modus der Hierarchisierung und Auseinandersetzung jeweils innerhalb des Zentrums und der Peripherie, während über die ethnischen Gruppen die hierarchisierte Arbeitsteilung innerhalb nationaler Ökonomien organisiert wird.

■ Die Nation als Wir-Gruppe

Zu konstatieren ist: Die Nationen sind ein Produkt, nicht

der quasi naturgegebene Ursprung des Nationalismus, und ein Produkt, das in der einheitsstiftenden Homogenisierung und Mobilisierung der Menschen zum Volk sich selbst naturalisiert. Zur Frage steht, wie die Nation entsteht, welche Menschen wie ein- und ausgeschlossen werden. Die »Konstruktion von Völkern« vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen, als Homogenisierung der Bevölkerung durch staatliche Maßnahmen ebenso wie durch die diskursive Herstellung, Modifizierung und Stabilisierung eines nationalen »Wir«.

■ Deutsche Spezifika

In der bundesdeutschen Debatte finden sich häufig Verweise auf den postnationalen Entwurf eines »Verfassungspatriotismus«. Dieser Entwurf kann als Konsequenz aus der Basiserzählung gelesen werden, die die NS-Vergangenheit als den negativen Bezugspunkt für die BRD festhält und daraus den Schluss zieht, nationale Identifikation nur in einer demokratisch gefilterten Form zu wollen. Inzwischen lässt sich konstatieren, dass sich dieser Entwurf einer »Wir-Gruppe nicht durchgesetzt hat – bezeichnend hierzu ist der Satz des damaligen Kanzlers Schröder: »Aber, Hand aufs Herz: Wenn die deutsche Nationalelf Fußball spielt, dann drücke ich den Deutschen nicht deshalb die Daumen, weil wir so ein wunderbares Grundgesetz haben.« In der auftrumpfenden Selbstverständlichkeit dieses Satzes stecken vor allem die Naturalisierung der nationalen Form und die Frage nach den deutschen Spezifika.

Seit 1989/90 ist auf der einen Seite eine Kippfigur zu beobachten, eine Modernisierung nationaler Bezugnahmen, die nicht trotz der NS-Vergangenheit funktioniert, sondern sich positiv auf deren »Bewältigung« bezieht und daraus ein Angebot zur kollektiven Identifizierung macht. Dem gegenüber, aber auch teils damit im Zusammenspiel, stehen immer wiederkehrende Forderungen nach einem Schlussstrich unter die Beschäftigung mit der NS-Vergangenheit sowie das Beharren auf »Normalität«. Reemtsma kommentiert hierzu pointiert: »Was würden Sie von jemandem halten, der Sie in regelmäßigen Abständen beiseite nähme und Ihnen eingehend versicherte, er sei inzwischen ganz normal?« (Reemtsma 2001) Damit verwandt ist auch die Figur des Tabubrechertums in Bezug auf die Beschäftigung mit dem NS. Schließlich ist die Behauptung eines positiven nationalen »Wir« gegen ein vermeintliches Verbot, dies als Deutsche formulieren zu dürfen, mit der teilweisen Modernisierung nicht verschwunden, sondern hat sich als – spezifisch deutsche – Vollzugsoption nationalistischer Äußerungen konsolidiert. Hier ist wieder das Kontinuum, das Übergangsfeld von Patriotismus bis Chauvinismus angespielt. Denn die behauptende Geste, die sich gegen Gegner eines positiven Bezugs auf Deutsch-Nationales richtet, weist Ähnlichkeiten mit Gesten der extremen Rechten auf. So war die Aussage »Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein« lange Jahre ein klares Erkennungszeichen neonazistischer bzw. extrem rechter Gruppen, inzwischen ist der Satz aus Fragebögen zur Messung extrem rechter Einstellungen verschwunden.



Exemplarische Methode

Titel: Illegalität im Alltag

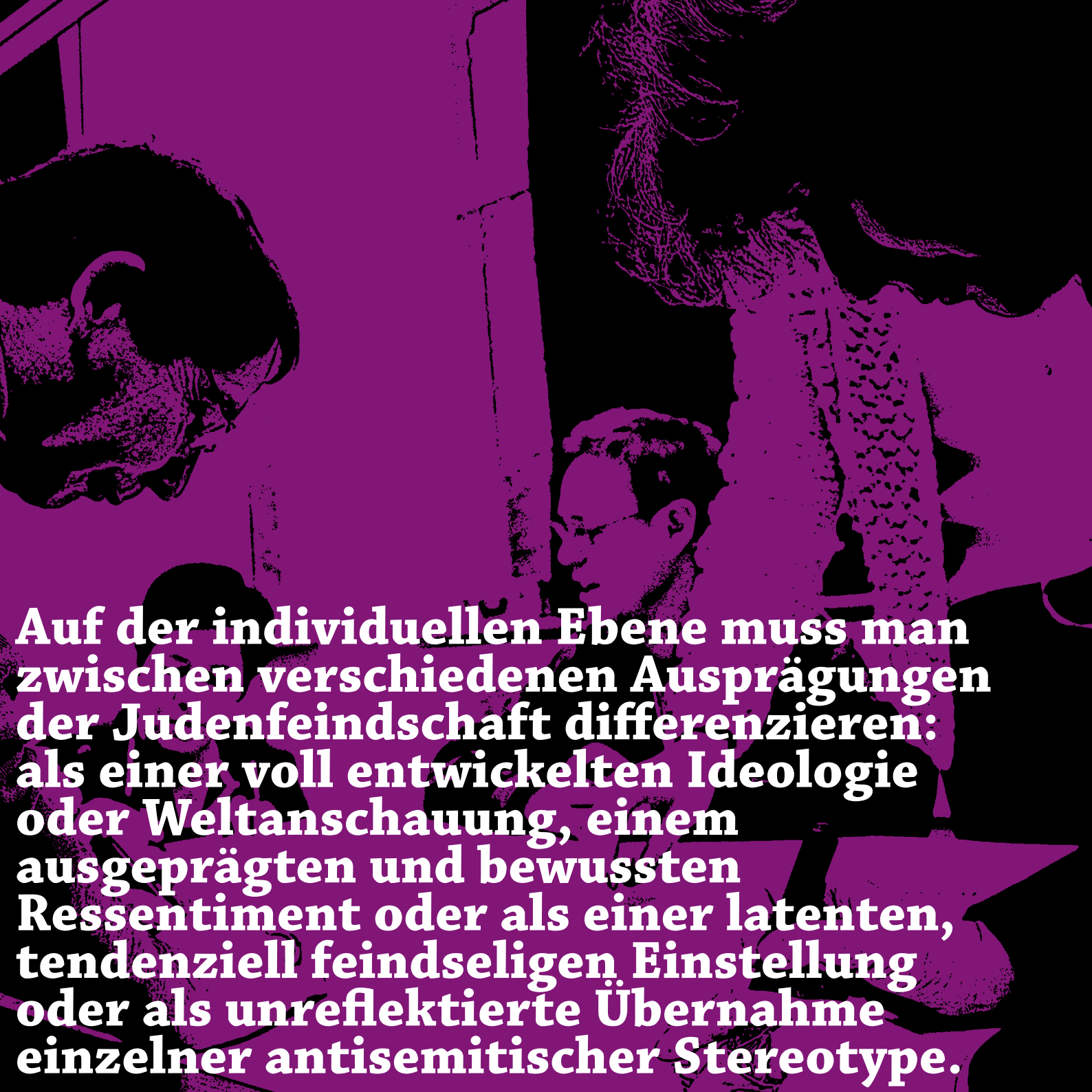
Thema: Nationalstaatlichkeit

- Ziele:
- Bedingungen des Lebens in der Illegalität ermitteln und reflektieren
 - Nationalstaatlichkeit als massives Unterscheidungskriterium reflektieren

TN-Zahl:	4–20 Personen
Alter:	Jugendliche/Erwachsene
Zeitbedarf:	60 Minuten
Benötigtes Lernmaterial:	Karten, dicke Stifte, großformatiger Papierbogen
Methoden und Arbeitsformen:	<p>Teilung in 2 Gruppen (Gruppe 1: gerade Anzahl), unterschiedliche, der jeweils anderen Gruppe unbekannte Aufträge:</p> <p>Gruppe 1: In Zweiergruppen interviewen sich die TN gegenseitig zu ihrem Alltag (Tätigkeiten, Aufenthaltsorte, Begegnungen mit Menschen ...). Jede Tätigkeit, jeder Ort, jeder Mensch erhält eine eigene Karte. Die Karten werden an einer Stellwand aufgehängt.</p> <p>Gruppe 2: Die TN überlegen gemeinsam, was es bedeutet, illegal in einem Land zu leben (Angst, keine Arbeit, eingeschränkte Bewegungsräume, ...). Jede Bedeutung erhält eine Karte. Die TN sortieren die Karten nach den Kategorien Emotionen, Soziales, Rechte und Politik und hängen sie an einer Stellwand auf.</p> <p>Die Gruppen und Stellwände kommen zusammen. Gruppe 1 erläutert ihre Ergebnisse (und beschränkt sich jeweils auf Tätigkeiten oder Orte oder Personen), Gruppe 2 erläutert ihren Arbeitsauftrag und ihre Ergebnisse.</p> <p>Im Plenum werden die Karten zusammengeführt – was fällt unter Bedingungen der Illegalität alles weg, was könnte getan werden, um es doch möglich zu machen (z. B. Arzt, Schule, Arbeit)? Ziel kann ein Kontrast zwischen einem ›illegalen‹ und einem ›legalen‹ Alltag anhand zweier Kartensets nebeneinander sein.</p>
Verbindung zum Themenfeld Rechtsextremismus, Intersektionalität und/oder zu anderen Methoden:	Migrationsregime, Rassismus

In Anlehnung an: Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit

Anmoderation:	Ankündigung einer Methode zu Alltag und Nationalstaatlichkeit.
Reflexion mit der Gruppe:	Wo gibt es Berührungspunkte mit dem eigenen Leben? Wie lässt sich gegebenenfalls weiter recherchieren?
Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:	Das Thema sollte für die Gruppe nicht neu sein. Im Baustein wird noch eine Variante vorgestellt (Gruppe 1 stellt sich an die Tafel zu Gruppe 2 und überlegt, in welchen Bereichen Menschen mit Papieren Menschen ohne Papiere unterstützen können; Gruppe 2 geht zu den Karten von Gruppe 1 und überlegt intern, wie ein Mensch ohne Papiere welche Aspekte möglich machen kann; Zusammentragen auf Wandzeitung). Wenn mit starken Ressentiments zu rechnen ist, sollte womöglich darauf verzichtet werden.
Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):	Die alltägliche Wirkmächtigkeit nationalstaatlicher Grenzziehungen kann sehr deutlich werden.



Auf der individuellen Ebene muss man zwischen verschiedenen Ausprägungen der Judenfeindschaft differenzieren: als einer voll entwickelten Ideologie oder Weltanschauung, einem ausgeprägten und bewussten Ressentiment oder als einer latenten, tendenziell feindseligen Einstellung oder als unreflektierte Übernahme einzelner antisemitischer Stereotype.

Modul 7: Antisemitismus Leugnung bzw. Verharmlosung der NS-Verbrechen

Antisemitismus ist zwar ein Wesensmerkmal rechtsextremer Ideologie. Aber Judenfeindschaft umfasst weitaus mehr. Judenfeindliche Einstellungen und Voreingenommenheiten gibt es in allen sozialen und politischen Milieus.

Expertise und
Umsetzung des Moduls:
Olaf Kistenmacher

Historisch lässt sich zwischen einem religiös motivierten Antijudaismus, der modernen Judenfeindschaft ab dem 19. Jahrhundert, dem nationalsozialistischen Vernichtungsantisemitismus und der besonderen Form des sekundären Antisemitismus seit 1945 unterscheiden. Alle diese Formen bestehen im 21. Jahrhundert nebeneinander, wenn auch – wie im Fall des Antijudaismus – oftmals nur noch in rudimentärer Weise. Auf der individuellen Ebene muss man zwischen verschiedenen Ausprägungen der Judenfeindschaft differenzieren: als einer voll entwickelten Ideologie oder Weltanschauung, einem ausgeprägten und bewussten Ressentiment oder als einer latenten, tendenziell feindseligen Einstellung oder als unreflektierte Übernahme einzelner antisemitischer Stereotype. Die Erhebungen zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) und die Studien zum »Rechtsextremismus der Mitte« kommen zu dem Ergebnis, dass zwischen zehn und fast 30 Prozent der Befragten in Deutschland klassisch antisemitischen Aussagen zustimmen, wonach »Juden« über eine besondere Macht verfügten bzw. ihre Verfolgung in den vergangenen Jahrhunderten zumindest teilweise provoziert hätten. Deutlich höher fällt die Zustimmung zum sogenannten sekundären Antisemitismus aus, der auf Versuchen besteht, die Einzigartigkeit der Shoah zu relativieren und (unbewusste) Schuldgefühle zu relativieren.

In Deutschland steht die Leugnung der Shoah ebenso unter Strafe wie der Aufruf zum Völkermord. Offen antisemitische Aussagen sind außerdem gesellschaftlich tabuisiert. Aktuelle Untersuchungen zeigen, so Leibold/Thörner/Gosen/Schmidt, dass »Meinungsäußerungen über Juden häufig als heikel wahrgenommen« werden und von der empirischen Sozialforschung das »Ausmaß des Antisemitismus in der Bevölkerung meist unterschätzt« wird (Leibold/

Thörner/Gosen/Schmidt 2012: 177). Selbst Mitglieder der NPD äußern ihre Ansichten über »die Juden« selten öffentlich.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird verstärkt darüber diskutiert, inwiefern eine latent antisemitische Voreingenommenheit in Deutschland die Wahrnehmung des Nahost-Konflikts beeinflusst. In der Antisemitismusforschung hat sich als Kriterienkatalog, wie eine solche voreingenommene Sicht zu erkennen ist, die 3-D-Regel etabliert. Demnach ist eine Kritik an dem Staat Israel dann antisemitisch, wenn ihm das Existenzrecht abgesprochen wird, er also delegitimiert wird, wenn die Politik der jeweiligen Regierung als grundlos böse dargestellt, also dämonisiert wird, und wenn sie an anderen Maßstäben als andere Regierungen gemessen, also Double Standards angesetzt werden.

Der Politologe Lars Rensmann weist auf das zusätzliche Kriterium hin, dass klassische antisemitische Stereotype wie Rachsucht auf die Politik der israelischen Regierung übertragen werden (Rensmann 2005: 89–90). Bei Jugendlichen in Deutschland ist ein weiteres Kriterium, das der Soziologe Klaus Holz benennt, besonders relevant, nämlich dass zwischen dem Staat Israel, Jüdinnen und Juden und dem Judentum nicht wirklich unterschieden wird (Holz 2005: 87–88). Eine in der Öffentlichkeit wiederkehrende Form der Dämonisierung Israels besteht in der Gleichsetzung des jüdischen Staats mit dem nationalsozialistischen Deutschland. Solche Gleichsetzungen können bei Jugendlichen zwar auch auf ein unzureichendes Wissen über die nationalsozialistische Vernichtungspolitik verweisen (Silbermann/Stoffers 2000). Aber diese Gleichsetzungen nehmen auch Menschen vor, die über eine ausreichende Bildung zur deutschen Geschichte verfügen (Decker/Kiess/Brähler 2012: 85–87).

Ursachen der modernen Judenfeindschaft: Kapital und Nation

Seit seiner Entstehung im 19. Jahrhundert weist der moderne Antisemitismus Gemeinsamkeiten mit anderen Formen des Rassismus auf. Es bestehen aber auch grundsätzliche Unterschiede. Zwar besteht eine grundsätzliche Gemeinsamkeit zu anderen Formen des Rassismus in der TäterInnen-Opfer-Umkehr, also der Vorstellung, man wehre sich lediglich gegen eine Gefahr, die von den anderen ausgehe. Im Fall des Rassismus erscheint diese Bedrohung aber, so der Politologe Moishe Postone, als konkret fassbare, als materielle bzw. sexuelle Bedrohung. Die »den Juden« im modernen Antisemitismus zugeschriebene Macht werde hingegen »durch mysteriöse Unfassbarkeit, Abstraktheit und Universalität charakterisiert« (Postone 2005: 179). Während im Rassismus der »Fremde« als potenzieller Vergewaltiger, als gewalttätig oder als Dieb imaginiert wird, erscheinen »die Juden« als geheime Strippenzieher, die scheinbar im Verborgenen die ganze Welt beherrschten.

Ein weiteres zentrales Motiv des modernen Antisemitismus lässt sich damit verknüpfen. Indem »Juden« als Verkörperungen der Moderne wahrgenommen werden, erscheinen sie zugleich als ein spezifischer Feind für die eigene nationale und scheinbar »natürliche« Identität. Klaus Holz führt aus: »Im Nationalismus wird aus der Perspektive einer »eigenen Nation« eine Welt des Fremden konstruiert.« Neben »diese Unterscheidung von »unserer« und »fremden Nationen«« trete »die Unterscheidung zwischen »allen Nationen« und »den Juden« [...], so dass »die Juden« als Gegenbegriff für alle »Nationen« präsentiert werden« (Holz 2001: 29).

Haury definiert das Weltbild des modernen Antisemitismus erstens durch die Personifizierung bestimmter gesellschaftlicher Faktoren, zweitens durch ein simples Gut-Böse-Schema und drittens durch die TäterInnen-Opfer-Umkehr (Haury 2002: 105–122). Strukturell funktioniert Antisemitismus wie eine Verschwörungstheorie.



Exemplarische Methode

Titel: Ein deutscher Jude gibt auf

Thema: Alltagsantisemitismus, nationalsozialistische Vergangenheit, Nahost-Konflikt, Möglichkeiten der Zivilcourage

- Ziele: ■ Verdeutlichen, welche Auswirkungen eine alltägliche Voreingenommenheit gegen Jüdinnen und Juden im Zusammenhang mit der Bedrohung durch Neonazis und andere hat
- Aufzeigen, welche Möglichkeiten der Zivilcourage es geben könnte

TN-Zahl: 10 bis 30 Personen	
Alter: 12 bis 70 Jahre	
Zeitbedarf: 60-90 Minuten	
Benötigtes Lernmaterial: Papier und Stifte Flipchart DVD mit der Dokumentation »Bespuckt, Beleidigt, Boykottiert – ein deutscher Jude gibt auf« vom 4. September 2003	
Methoden und Arbeitsformen:	<p>Der Gruppe wird in wenigen Sätzen die Ausgangssituation in Berlin 2003 geschildert. Ein Lebensmittelhändler Dieter T. wandelt nach einigen Jahren sein Geschäft in eine koschere Handlung um und ist damit als Jude erkennbar. Nach wenigen Wochen wird er morgens von Neonazis, die mit dem Auto vorfahren, bedroht.</p> <p>Die Gruppe wird je nach TeilnehmerInnen-Zahl in vier bis sechs Kleingruppen aufgeteilt. Jede Kleingruppe erhält eine – in der Fernsehdokumentation vorfindbare oder frei erfundene – Rolle (z. B. das Ehepaar, das im gleichen Haus wohnt, der Weinhändler von nebenan, eine Schülerin, die gegenüber wohnt) und muss sich gemeinsam überlegen, wie die Person erstens auf die Veränderung und zweitens auf die Bedrohung durch die Neonazis reagiert.</p> <p>Ihr Ergebnis präsentiert jede Kleingruppe dem Plenum.</p> <p>Im zweiten Schritt wird der Fortgang der wahren Geschichte erzählt: Der Laden öffnet später, die Neonazis bleiben weg. Aber T. nimmt eine andere feindliche Gruppe, die sich häufiger vor seinem Laden versammelt, wahr: arabische Jugendliche, wie er sagt. Die Israel-Fahne wird nachts abgerissen, ein Stein fliegt in die Fensterscheibe.</p> <p>Wieder überlegen sich die Kleingruppen, wie die NachbarInnen auf diese Situation reagieren, und stellen ihr Ergebnis dem Plenum vor.</p> <p>Anschließend sehen alle die Fernsehdokumentation.</p>
Anmoderation:	»Im folgenden Rollenspiel geht es um eine wahre Geschichte, die sich in Berlin 2003 zugetragen hat.«
Reflexion mit der Gruppe:	Als Fragen für eine weitere Diskussion bieten sich an: Überrascht der wahre Verlauf der Geschichte? Warum verhielten sich die realen NachbarInnen anders, als man es vermutete? Ist die Geschichte ein Beispiel für Judenfeindschaft oder für mangelnde Zivilcourage? Wo beginnt Antisemitismus? Was hätten selbst sehr ängstliche NachbarInnen tun können, um Dieter T. zu helfen?
Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:	Dieses Modul ist für jede Altersgruppe und jeden Bildungshintergrund geeignet. Für Personen mit einem manifest antisemitischen Weltbild eignet sich das Modul nicht.
Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):	Die Geschichte von Dieter T. zeigt sehr deutlich, welche Auswirkungen die Differenzkonstruktion zwischen »Jüdinnen und Juden« und »uns« haben kann. Dies zu verstehen, setzt kein besonderes Wissen und keine besonderen gesellschaftsanalytischen Fähigkeiten voraus. Für viele Jugendliche ist Dieter T. der erste Jude, den sie kennenlernen. Dieter T. entspricht keinen stereotypen Vorstellungen von »Juden« und bietet sich als Identifikationsfigur an.
Verbindung zum Themenfeld Rechtsextremismus, Intersektionalität und/oder zu anderen Methoden:	Da die Geschichte von Dieter T. sowohl den Bezug zum Nationalsozialismus gestern und heute als auch zum Nahost-Konflikt herstellt, lässt sich in drei Richtungen weiterarbeiten. Entweder schließt eine Einheit über den historischen Nationalsozialismus, eine Einheit über Neonazis und Rechtsextremismus oder eine Einheit über den Nahost-Konflikt an. Nicht erprobt, aber denkbar ist auch eine kontrastierende Einheit über Alltagsrassismus. Welche Parallelen gibt es heute bei der Diskriminierung von und Gewalt gegen Menschen mit Migrationshintergrund? Warum gibt es aber z. B. den Unterschied, dass Läden mit einer türkischen oder griechischen Fahne nicht in dieser Form angegriffen werden?

In Anlehnung an: Bildungsteam Berlin-Brandenburg e. V., Tacheles Reden! e. V. (Hg.) (2008): Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun? Ein Bildungsprogramm. Materialien, Methoden und Konzepte, Mülheim an der Ruhr. S. 114–115.



Übergreifendes Ideologeelement bei dieser Art der Diskriminierung ist, dass sich diese Abwertung aus einem völkischen und sozialdarwinistischen Denken speist.

Modul 8: Abwertung von Obdachlosen, Arbeitslosen und Behinderten/ Etabliertenvorrechte

Expertise und
Umsetzung des Moduls:
Philipp Dorestal

In diesem Modul werden zum einen die Abwertung von Obdach-, Arbeitslosen sowie Menschen mit Behinderungen und zum anderen Etabliertenvorrechte schwerpunktmäßig in den Blick genommen. Während die Literatur beispielsweise zu Antisemitismus und Rassismus und Präventionsprogrammen, die auf diese Diskriminierungsformen abzielen, sehr umfangreich ist, ist die Forschung zur Abwertung von Obdachlosen, Arbeitslosen und Menschen mit Behinderungen und zu Etabliertenvorrechten jedoch noch wenig entwickelt.

Übergreifendes Ideologieelement bei dieser Art der Diskriminierung ist, dass sich diese Abwertung aus einem völkischen und sozialdarwinistischen Denken speist. Die Nation wird als bedroht von »Asozialen« und »Anormalen« konstruiert. Die Ressentiments richten sich in diesem Falle wie insgesamt bei der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit gegen gesellschaftlich marginalisierte und deprivilegierte Gruppen. Negative Einstellungen gegenüber Menschen mit einem niedrigen sozialen Status wie Obdach- und Langzeitarbeitslosen werden in neueren sozialwissenschaftlichen Arbeiten im anglophonen Raum in Anlehnung an die drei bekannten gesellschaftlichen Strukturkategorien Race, Class, Gender auch als Classism bezeichnet. Dieser Begriff soll die Abwertung von Menschen mit geringem Einkommen und Ressourcen sowie die Privilegien benennen, die mit einem hohen sozialen Status einhergehen. In der deutschen Gesellschaft hat sich der Begriff Klassismus jedoch noch nicht durchgesetzt, was sehr stark mit dem noch mangelnden Bewusstsein für klassenbedingte Diskriminierung in Deutschland zusammenhängt.

Abwertung gegenüber Langzeitarbeitslosen

Festzuhalten sind bei der Abwertung mehrere Punkte: Langzeitarbeitslosigkeit wird in einer vorurteilsbeladenen Weltsicht nicht als gesellschaftliches Phänomen und als der schwierigen Situation auf dem Arbeitsmarkt geschuldet erkannt, die eine Vollbeschäftigung

nicht möglich macht. Vielmehr wird Langzeitarbeitslosigkeit als individueller Unwillen und als Verweigerungshaltung interpretiert, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Sie wird damit zu einem individuellen Problem verklärt, und die gesellschaftliche Dimension des Problems verschwindet. Ressentiments gegenüber Langzeitarbeitslosen sind ein integraler Bestandteil extrem rechter Ideologie, finden sich besonders häufig vertreten jedoch auch bei politischen RepräsentantInnen und BürgerInnen, die sich politisch in der Mitte verorten würden. Als Beispiel kann hier der ehemalige Berliner Finanzsenator Thilo Sarrazin herangezogen werden.

Abwertung gegenüber Obdachlosen

Die Gruppe der Menschen ohne festen Wohnsitz wird häufig zur Zielscheibe rechtsextremer Gewalttaten. Aufgrund ihrer Wohnsituation sind Obdachlose besonders verletzlich, sind sie doch im öffentlichen Raum wahrnehmbar und ohne gesicherten Rückzugsort. In der seit 1990 von der Amadeo Antonio Stiftung geführten Statistik von durch rechte Gewalt ums Leben gekommenen Menschen sind Obdachlose eine signifikant große Opfergruppe.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit gegenüber Obdachlosen muss nicht in die Extremform einer Gewalttat münden, sondern äußert sich häufig bereits in Ablehnung und Vorurteilen. Geteilt wird diese Ablehnung nicht nur von explizit rechtsextremen Grup-

pierungen, sondern – dies sei noch einmal betont – sie kommt aus der Mitte der Gesellschaft. Die prekäre Lebenssituation von Obdachlosen wird als selbst gewählt konstruiert; die Schwierigkeit, eine Arbeit zu bekommen, wenn man über keinen festen Wohnsitz verfügt, wird negiert, und stattdessen wird die gesamte Gruppe der Obdachlosen als arbeitsunwillig stigmatisiert.

Etabliertenvorrechte

Unter Etabliertenvorrechten werden die Ablehnung des Zuzugs neuer Gruppen und die Vorstellung verstanden, alteingesessene Bevölkerungsgruppen hätten Anrecht auf größere Privilegien als Zugezogene. Etabliertenvorrechte äußern sich beispielsweise in Vorurteilen von bereits seit Längerem in einem Bezirk lebenden weißen deutschen AnwohnerInnen gegenüber AsylbewerberInnen, die in Wohngebieten neu angesiedelt werden. Diese erfahren häufig Ablehnung von der mehrheitsdeutschen Bevölkerung in Form von Protesten gegen diesen Zuzug. Etabliertenvorrechte gehören zum Komplex der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, denn sie beruhen auf der Abwertung von Menschengruppen entlang der Dauer von Ansässigkeit. Etabliertenvorrechte implizieren immer auch den Versuch, die eigenen Privilegien durch die Abwertung der Neuzugezogenen zu erhalten.

Abwertung von Menschen mit Behinderungen

Die Abwertung von Menschen mit Behinderungen ist ein integraler Bestandteil extrem rechter Ideologie. Diese Gruppe ist, ebenso wie die der Obdachlosen, in der Vergangenheit vermehrt Opfer rechter Gewalttaten geworden. Diese Form der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit hat eine lange Tradition in der Geschichte Deutschlands. Das Euthanasieprogramm der NationalsozialistInnen ist ein besonders extremes Beispiel, welche Ausmaße und mörderische Konsequenz die Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen entwickeln konnten. Nicht nur in organisiert rechtsextremen Kreisen lassen sich Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen feststellen, sondern auch im jugendlichen Jargon werden oftmals Sprüche geäußert, die auf eine tief verwurzelte negative und behindertenfeindliche Einstellung verweisen. Abwertende Begriffe, die im Alltagssprachgebrauch vieler Menschen verwendet werden, zeigen eine wenig entwickelte Sensibilität und mangelnde Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen in breiten Teilen der Bevölkerung.

Wenngleich die Abwertung von Obdachlosen, Arbeitslosen und Menschen mit Behinderungen sowie Etabliertenvorrechte gemeinsame Muster der Degradierung der jeweiligen Gruppen aufweisen, die im Wesentlichen auf der Aufrechterhaltung von Privilegien sowie der sozialdarwinistischen Hierarchisierung von Menschen bestehen, soll hier noch einmal betont werden, dass die jeweiligen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit Spezifika aufweisen.



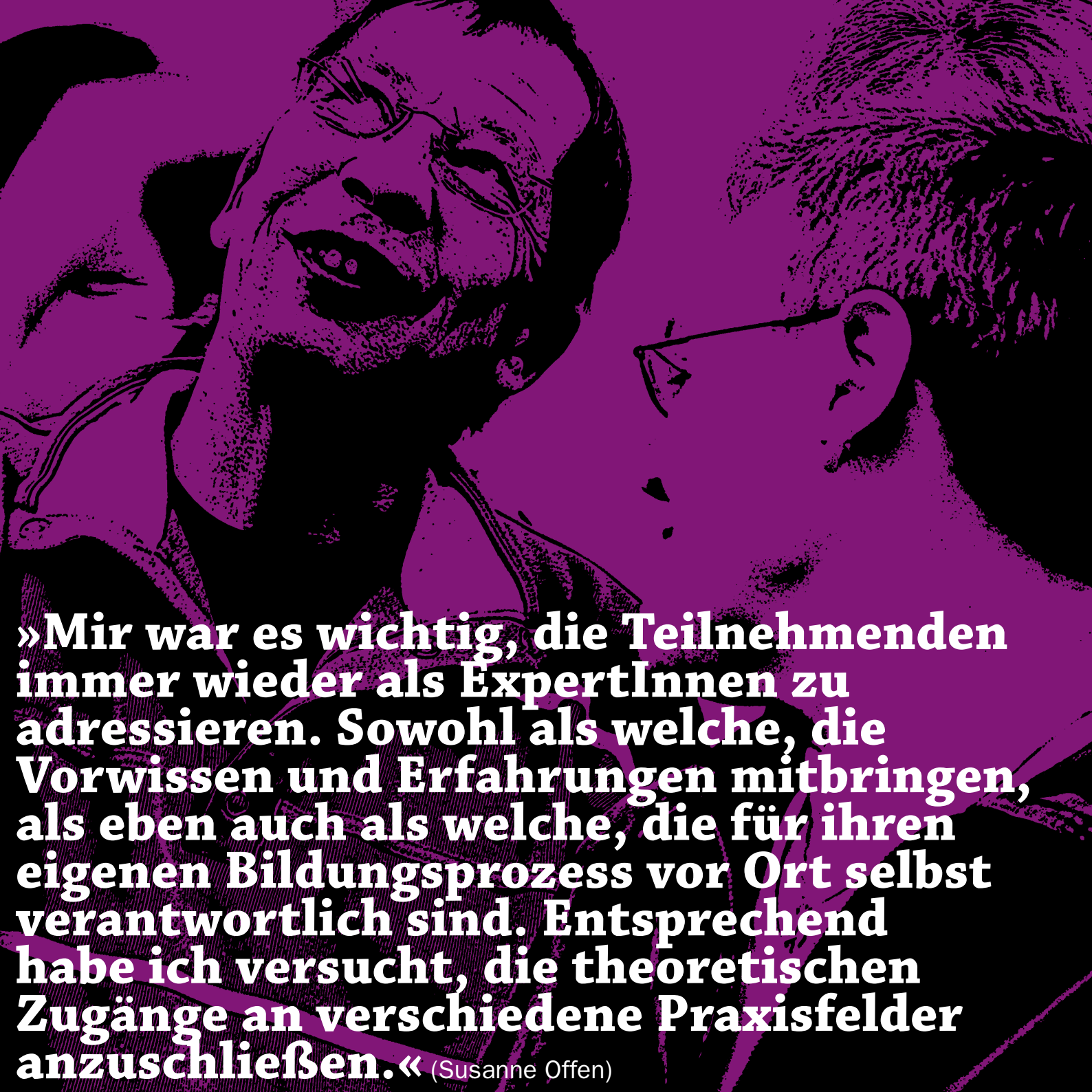
Exemplarische Methode

Titel: Reflexionsarbeit mit anschließender Textanalyse

Thema: Etabliertenvorrechte

- Ziele: ■ Erkennen von Privilegien
■ Intersektion von Privilegien mit Abwertung erkennen

TN-Zahl:	3–20 Personen
Alter:	Ab 14 Jahren
Zeitbedarf:	30–45 Minuten
Benötigtes Lernmaterial:	Papier, Stift, Flipcharts, mehrere Quellentexte, in denen Etabliertenvorrechte geäußert werden
Methoden und Arbeitsformen:	Als erster Schritt einzeln und in Kleingruppen überlegen: Was versteht ihr unter Privilegiertenrechten, was sind Privilegien, gegen wen richtet sich die Abwertung, wo seid ihr mit Etabliertenrechten in Kontakt gekommen (persönlich/in den Medien ...)? Wo seid ihr in einer nicht privilegierten Position gewesen? Danach Zusammentragen der Ergebnisse im Plenum. Anschließend: drei kurze Zeitungsartikel, in denen Abwertung von Menschengruppen aufgrund von Etabliertenrechten deutlich wird, z. B. Zuzug von Roma-Familien in einen Stadtteil, Neubau eines Asylbewerberheims und die Konflikte darum in Bürgerversammlungen.
Anmoderation:	Als Einstiegsübung wollen wir uns jetzt dem Thema Etabliertenrechte nähern. Tut euch bitte in Kleingruppen zusammen und überlegt, was ihr unter Etabliertenrechten versteht und wo ihr in eurem Alltag damit konfrontiert seid.
Reflexion mit der Gruppe:	Welche Ressentiments werden hier geäußert, gegen wen richtet sich die Abwertung, um welchen Preis werden Privilegien aufrechterhalten?
Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:	Als Einstiegsübung für alle Gruppen gut geeignet.
Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):	Die Übung schafft auf niedrigschwelliger Ebene eine erste Möglichkeit, sich kritisch mit Etabliertenrechten und Privilegien auseinanderzusetzen.
Verbindung zum Themenfeld Rechtsextremismus, Intersektionalität und/oder zu anderen Methoden:	Etabliertenrechte werden häufig im Zusammenhang mit rassistischen und nationalistischen Vorurteilen vertreten.



»Mir war es wichtig, die Teilnehmenden immer wieder als ExpertInnen zu adressieren. Sowohl als welche, die Vorwissen und Erfahrungen mitbringen, als eben auch als welche, die für ihren eigenen Bildungsprozess vor Ort selbst verantwortlich sind. Entsprechend habe ich versucht, die theoretischen Zugänge an verschiedene Praxisfelder anzuschließen.« (Susanne Offen)

Modul 9: Soziales Lernen und Konfliktbearbeitung, Politikkompetenz und Demokratiefähigkeit – Didaktische Kompetenzen

Expertise und
Umsetzung des Moduls:
Susanne Offen

In diesem vorletzten Modul der Weiterbildungsreihe sollen entsprechend zwei wesentliche Elemente bearbeitet werden. Zum einen soll zusammenfassend reflektiert werden, wie die zum Auftakt der Weiterbildungsreihe aufgenommenen Fäden der intersektionellen Mehrebenenanalyse, des Konzepts der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit sowie die Ausarbeitung verschiedener Gewaltebenen für die Konzeption von Bildungsarbeit eingesetzt werden können.

In diesen Zusammenhang gehört im Rückblick auf die Weiterbildung die Frage danach, welche Ungleichheit generierenden Kategorien im Rahmen der Reihe aufgegriffen wurden und welche nicht, in welcher Weise die Teilnehmenden Verschränkungen erkennen und beschreiben konnten sowie welche Bedeutung diese analytische Perspektive in den Augen der Teilnehmenden entfalten konnte. In einer Synopse der Weiterbildungsreihe geht es hier darum, noch einmal gemeinsam zusammenfassend festzuhalten, welche Ideologiemomente rechter und rechtsextremer Positionen die Weiterbildungsreihe bearbeiten konnte.

Insbesondere wird hier auch ein Transfer angestrebt, indem die Teilnehmenden abschließend über die Doppelbödigkeit einer Beschäftigung mit ungleichheitsgenerierenden Kategorien im Rahmen emanzipatorischer, kritischer politischer Bildung ins Gespräch kommen. Diese Doppelbödigkeit speist sich aus der Dynamik von Anerkennung/Wahrnehmung auf der einen und Zuschreibung/Adressierung auf der anderen Seite und stellt eine zentrale Herausforderung an die professionelle Haltung von MultiplikatorInnen dar.

Im Sinne einer Beschäftigung mit dem zentralen inhaltlichen Zugriff der Weiterbildungsreihe auf das Feld der Rechtsextremismusprävention sollen, und das stellt den zweiten Schwerpunkt dieses Moduls dar, didaktische Fragen erörtert werden. Mit Didaktik ist hier gemeint, den Anschluss an die eigene Praxis herzustellen, also explizit danach zu fragen, was die Weiterbildungsreihe für die

eigene berufliche Tätigkeit bedeutet. Abwertungen und ungleiche Ressourcen erkennen, Diskriminierung bekämpfen – Verstärkungen und Reifizierungseffekte reflektieren: Wie geht das? Dabei ist der Blick auf die eigene berufliche Tätigkeit weit zu verstehen und greift auf ein Professionalitätsverständnis zurück, das einerseits auf die tradierte Systematisierung in Wissen, Können und Handeln, andererseits auf ihre Erweiterung durch die Elemente professionelle Haltung/professioneller Habitus sowie auf die Diskursfähigkeit der Professionellen zurückgreift.

Entsprechend sollen die in der Weiterbildungsreihe verhandelten Fragen auch auf diese Elemente bezogen werden, indem sich die Reflexion des eigenen Bildungsprozesses in der Weiterbildungsreihe darauf bezieht. Das bedeutet, herauszuarbeiten, wie Wissen, Können, Handeln, Haltung und Diskursfähigkeit dimensionieren, welche Bildungsprozesse im Rahmen der Weiterbildung in diesen Dimensionen erlebt wurden und wie diese für die künftige Praxis einschätzt werden.

Eine zentrale Anforderung wird darin liegen, die Referenzpunkte Politikkompetenz und Demokratiefähigkeit, die in der Weiterbildungsreihe als Momente einer Bildungsarbeit gegen rechts in der Mitte der Gesellschaft benannt werden, konzeptionell-praxisbezogen für verschiedene Zielgruppen und Handlungsfelder auszubuchstabieren.

MultiplikatorInnen verorten sich selbst und ihre eigene Bildungserfahrung im Themenfeld, klären zentrale Begriffe und vergewissern sich ihres Verständnisses von Intersektionalität. Das kann unmittelbar reflexiv geschehen, indem genau die Frage nach der eigenen Professionalisierung zum Gegenstand wird.

In der Beschäftigung mit Entwürfen für die eigene Praxis als BildungsarbeiterInnen wird dagegen eine vermehrt mittelbare Reflexion gefordert. Es gilt, adäquate Ziele für konkrete Zielgruppen zu entwickeln. Entsprechend geht es darum, die in der Weiterbildung erarbeiteten Zugänge auf Handlungsfelder anzuwenden.

So können Zielgruppen hinsichtlich ihrer Situierungen und Motivationen genauer reflektiert werden, worauf aufbauend sich Konzepte für die Bildungsarbeit entwickeln lassen. Dabei wäre dann zu fragen, welche Rolle etwa in einem Konzept zur Primärprävention von Gewalt Identitäts-, Struktur- und Repräsentationsebene spielen: Wie verlaufen also direkte interaktive Auseinandersetzungen, welche Formen der Ausgrenzung und fehlenden Teilhabe finden noch statt, zwischen einzelnen Personen oder mit Institutionen? Wirken sie gewalttätig, oder begünstigen sie gewaltförmiges Handeln?

Analytische Präzision kann auch dazu beitragen, Handlungsfelder genauer zu betrachten. So kann geprüft werden, welche Ungleichheit generierenden Kategorien etwa auf einem Schulhof, in einem Stadtteil oder in einem Sportverein tatsächlich bedeutsam werden. Schließlich ermöglicht analytische Genauigkeit einen zurückhaltenden Blick auf geeignete Arbeitsweisen, die für die Teilnehmenden-Konstellation passend ist:

Welche Methode entwickelt für welche Beteiligte auf welcher Ebene welche Wirkung? Oder umgekehrt: Mit welchen (wie durchgeführten) Methoden kann gearbeitet werden, um die gewünschte Wirkung bezüglich spezifischer Aspekte zu erzielen?

Die Reflexion der Wirkung, der Möglichkeiten und Grenzen sowie der Reichweite von Arbeitsweisen in Bezug auf verschiedene Zielgruppen kann durch einen systematischen Bezug auf Intersektionalität gewinnen – das ist als unabschließbarer Prozess zu verstehen, der die eigene Arbeit prägen kann. In jedem Kontext ist immer erneut zu fragen, welche Identitätspraxen »feldspezifisch normativ« (Stuve/Debus 2012: 56) werden, über welche Möglichkeitsräume die AdressatInnen verfügen und wie sich das Verhältnis von institutionellen Strukturen und Repräsentationen im Sinne der Mehrebenenanalyse konkret herstellt.

Wenn politische Bildung konzipiert wird, die primärpräventiv Exklusionspraxen der Mitte thematisieren und kritisch verändern will, stehen MultiplikatorInnen zudem stets erneut vor der Herausforderung, eine Differenzierung des Alltagsverständnisses von Ausgrenzung, Ungleichheit und Gewalt zu erreichen. Angebote der politischen Bildung nehmen die Teilnehmenden ernst, arbeiten also mit den eingebrachten Alltagsverständnissen, unterstützen aber die Erweiterung der Deutungsmöglichkeiten und Teilhabe-rechte ihrer Zielgruppen im Sinne einer Politikkompetenz in einer pluralisierten Gesellschaft. Intersektionalität und Mehrebenenanalyse stellen dabei die stetige Verknüpfung mit gesellschaftspolitischen Perspektiven sicher.



Exemplarische Methode

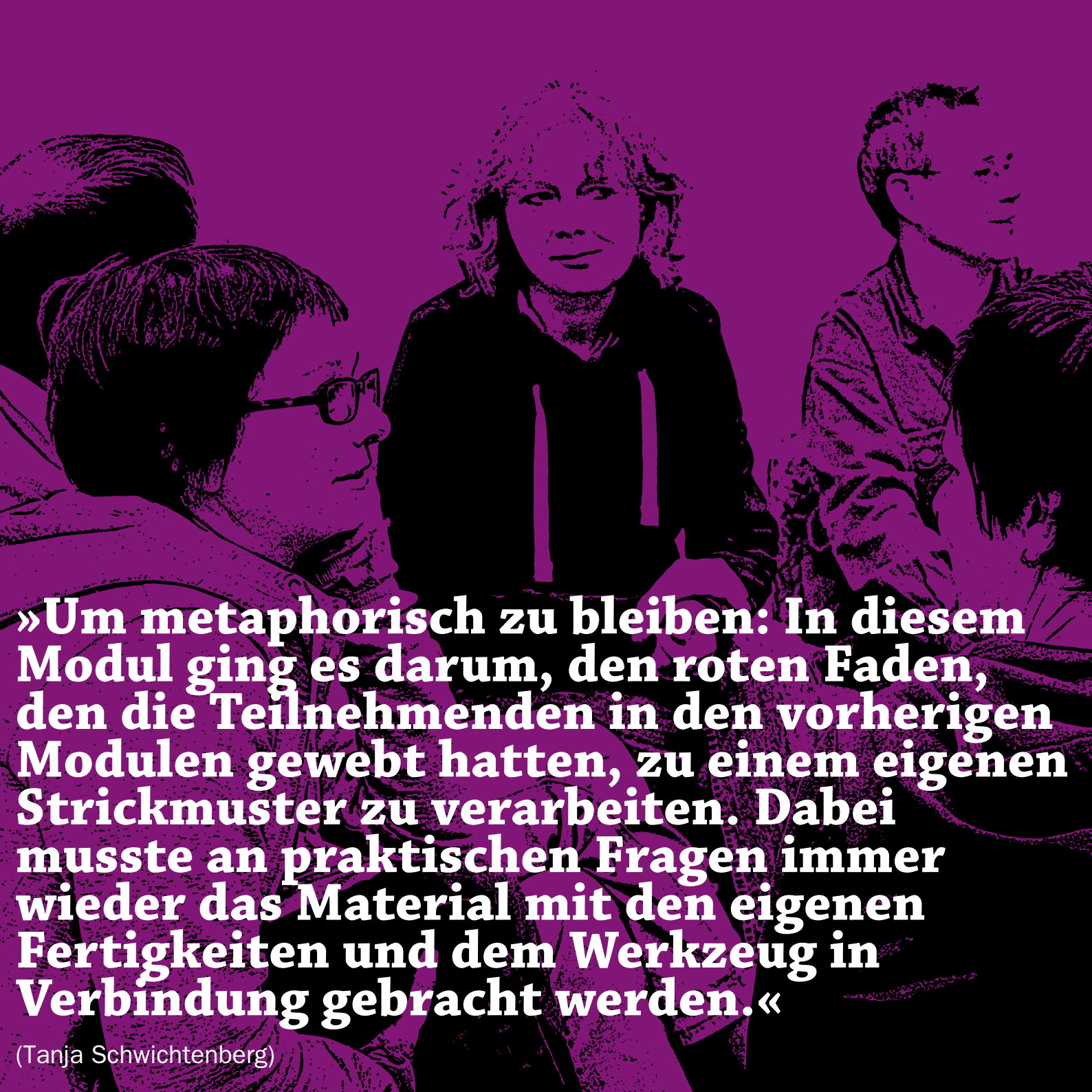
Titel: Dimensionen von Professionalität

Thema: Professionalisierung/professionelle Haltung

- Ziele: ■ Vergewisserung über das eigene Professionalitätsverständnis
■ Einordnung in die professionelle Biografie

TN-Zahl:	Ab 1 Person	
Alter:	Ab 16 Jahren (Berufserfahrung ist wichtig)	
Zeitbedarf:	15–20 Minuten	
Benötigtes Lernmaterial:	Arbeitsbögen, Stifte	
Methoden und Arbeitsformen:	Die TN erhalten einen Arbeitsbogen mit einer Tabelle (Layout kann variabel gehandhabt werden, auch ein Feld mit Pfeilen ist geeignet): Was ist meiner Ansicht nach besonders wichtig, um professionell im Feld der Rechtsextremismusprävention arbeiten zu können? Wissen Können/Methodenkompetenz Handeln Professionelle Haltung Die TN ordnen ihr Professionalitätsverständnis mit einem Kreuz in die Tabelle ein. Austausch im Plenum, eventuell Nacharbeit in kleinen Gruppen. Leitfrage: Hat die Einordnung etwas mit den konkreten Handlungsfeldern zu tun?	Reflexion mit der Gruppe: – Begründung für den Stellenwert einzelner Elemente diskutieren und auf die Weiterbildung beziehen – Einordnung von Diskursfähigkeit – Auf Beispiele beziehen (aus der Praxis der TN, aus der Perspektive der Leitung)
Rahmen und Regeln:	Wertschätzender Umgang	Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht: Geeignet für MultiplikatorInnen am Ende eines Seminars, einer Reihe
Anmoderation:	Erklären der Aufgabe. Hinweis auf Rahmen und Regeln, Einordnung in den Verlauf der Weiterbildungsreihe.	Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken): Chancen: – Klärung der eigenen Situation in Bezug auf Professionalität im Feld Risiken: – bei negativer Selbsteinschätzung oder abwertender Rückmeldung im Austausch schwierig aufzufangen

In Anlehnung an: aktuelle Debatten zu Professionalität/Professionalisierung in Lehrberufen



»Um metaphorisch zu bleiben: In diesem Modul ging es darum, den roten Faden, den die Teilnehmenden in den vorherigen Modulen gewebt hatten, zu einem eigenen Strickmuster zu verarbeiten. Dabei musste an praktischen Fragen immer wieder das Material mit den eigenen Fertigkeiten und dem Werkzeug in Verbindung gebracht werden.«

(Tanja Schwichtenberg)

Modul 10: Umsetzungsschritte und Auswertung

Expertise und
Umsetzung des Moduls:
Tanja Schwichtenberg

Zum Abschluss der Fortbildung sollte noch einmal verstärkt an der Entwicklung einer eigenen Identität als MultiplikatorIn für primärpräventive Bildungsarbeit gearbeitet werden. Schwierige Situationen, die in der täglichen Arbeit oder in Seminaren auftauchen können, zu antizipieren und eigene Handlungsoptionen zu entwickeln und mit anderen auszutauschen, erhöht die Sicherheit in der Durchführung. Im Austausch werden die Vielfalt der Bewertung einzelner Situationen und der Umgang mit ihnen deutlich. Spätestens jetzt sollten eigene Grenzen ausgelotet werden: Wann verweigere ich jemandem aus dem Seminar die Teilnahme? Wann spreche ich in einer Einrichtung Ausschlüsse aus? Wie gehe ich mit rechten Einstellungen von Teilnehmenden um? Wie gehe ich mit Störungen um? Welche Einstellungen kann ich tolerieren, wo liegen meine Grenzen, und wie sieht die Haltung meiner Institution aus?

In diesem Modul werden verstärkt die neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten mit den bisherigen Ressourcen und Erfahrungen zu einem eigenen Handlungsansatz verbunden. Es soll eine eigene Perspektive von Bildungsarbeit entwickelt werden, die erste konkrete Umsetzungsschritte beinhaltet.

Für den Beginn der praktischen Arbeit ist es hilfreich, noch einmal explizit zu benennen, welches die persönlichen Ressourcen und Fähigkeiten sind, die sich von anderen pädagogischen Fachkräften in diesem Bereich abheben, und welcher thematische Fokus für die eigene Arbeit von Bedeutung ist (Alleinstellungsmerkmale): Was macht mich aus? Was kann ich besonders gut, und was mache ich gern? Was unterscheidet mich von anderen? Für die ersten Schritte sollten machbare Ziele entwickelt werden, die mit den vorhandenen persönlichen Mitteln und Ressourcen erreicht werden können.

Anschließend sollte eine Beschäftigung mit möglichen Zielgruppen stattfinden. Mit welchen Personengruppen möchte ich arbeiten, mit welchen eher nicht? Zudem ist es auch sinnvoll, sich KollegInnen zu suchen, mit denen man gern und gut zusammenarbeiten kann, weil man entweder sehr ähnliche Ansätze vertritt oder sich gut ergänzt. Gerade in der Anfangsphase kann die Arbeit mit unterschiedlichen TeampartnerInnen bereichernd sein, da der kollegiale Austausch jeweils neue Impulse bringt.

Für Menschen, die innerhalb ihrer eigenen Einrichtung zum The-

menfeld arbeiten wollen, insbesondere wenn der Schwerpunkt bisher nicht konzeptionell verankert war, ist die Sensibilisierung für das Thema einer der ersten Umsetzungsschritte. Die Integration einer rechtsextremismuspräventiven Arbeit ins pädagogische Konzept einer Einrichtung bedarf einer sukzessiven Thematisierung auf Leitungsebene und im KollegInnen-Kreis, die je nach Größe des Teams moderiert stattfinden kann. Zudem sollte allen Personen die Beteiligung an der Entwicklung eines ganzheitlichen Präventionskonzepts in angemessener Form ermöglicht werden. Der Entwicklungsprozess sollte rechtzeitig begonnen werden, damit das Konzept in alle Bereiche des Trägers, der Einrichtung oder des Betriebes kommuniziert werden bzw. ein Partizipationsprozess erfolgreich angestoßen werden kann.

Inhalt einer solchen Konzeptentwicklung könnte sein:

- die Verständigung auf eine gemeinsame Sprache
- eine Analyse des Ist-Zustands (eine gute Anregung bietet beispielsweise: Montag Stiftung (Hg.) (2011): Inklusion vor Ort)
- ein Austausch über Wünsche, Erwartungen und Befürchtungen
- die Fixierung von Grob- und Feinzielen und Festlegung davon, wie diese erreicht werden sollen
- Entwicklung von Strategien zur Erreichung der Ziele
- Verständigung über Zielgruppe, Inhalte und Methoden

- die möglichst konkrete Darstellung der Umsetzungsschritte (Formulierung von Meilensteinen, Aufstellung eines Kosten- und Finanzierungsplans)
- die benötigten Ressourcen
- Evaluation und Nachhaltigkeit
- Öffentlichkeitsarbeit
- Verteilung von Aufgaben und Rollen (Maßnahmeplan: Wer macht was bis wann?)

Vgl. zur Leitbild- und Konzeptentwicklung: Graf/Spengler (2013), zum Thema Projektmanagement: Endler (2002).

Alle Seiten bringen ihre eigene Perspektive und somit ihr eigenes Know-how in das Erstellen eines Konzepts ein, deswegen ist eine gute Abstimmung während der Konzeptentwicklungsphase erforderlich. Zudem kann es hilfreich sein, sich an einzelnen Punkten externe Unterstützung oder Beratung zu holen.

Wenn die Prävention in der politischen Bildungsarbeit angesiedelt werden soll, gibt es verschiedene Träger, die Seminare zu diesem Themenfeld anbieten; hier kann sowohl in der Jugend- als auch in der Erwachsenenbildung gearbeitet werden.

Häufig gibt es bei den Bildungsträgern TrainerInnen-Pools bzw. Teams, in denen Personen mit unterschiedlichen Spezialisierun-

gen für bestimmte Schwerpunkte mitarbeiten. Auf Arbeitskreisen oder Teamtreffen werden inhaltliche und organisatorische Aspekte der Arbeit besprochen, es ist ein Austausch über die Arbeit auf der Meta-Ebene möglich und eine Weiterentwicklung über fachliche Inputs in internen oder externen Fortbildungen. In einigen Teams besteht die Möglichkeit eigene Anliegen zu Konfliktsituationen oder schwierigen Seminarphasen in einer Supervision zu besprechen. Werden keine Gelder für diese Form der Meta-Reflexion zur Verfügung gestellt, kann kollegiale Beratung eine gute Alternativlösung bieten (siehe Methodenteil).

Fördermittel für die politische Bildungs- und Projektarbeit oder die Umsetzung rechtsextremismuspräventiver Konzepte gibt es in Deutschland sowohl auf kommunaler Ebene als auch im Rahmen von Programmen des Landes, des Bundes oder aus bi- oder multilateralen Mitteln (z. B. der EU). Zusätzlich zu öffentlichen Geldern können auch Mittel bei privaten Stiftungen beantragt werden. Die Antragsbedingungen sind sehr unterschiedlich; dies gilt auch für die Fördermöglichkeiten, zu denen neben finanzieller Unterstützung auch solche personeller Natur gehören kann (beispielsweise durch Coaching oder Beratung). Im Idealfall lassen sich verschiedene Fördermittel kombinieren. Zusätzlich können über Fundraising-Konzepte weitere Mittel akquiriert werden.



Exemplarische Methode

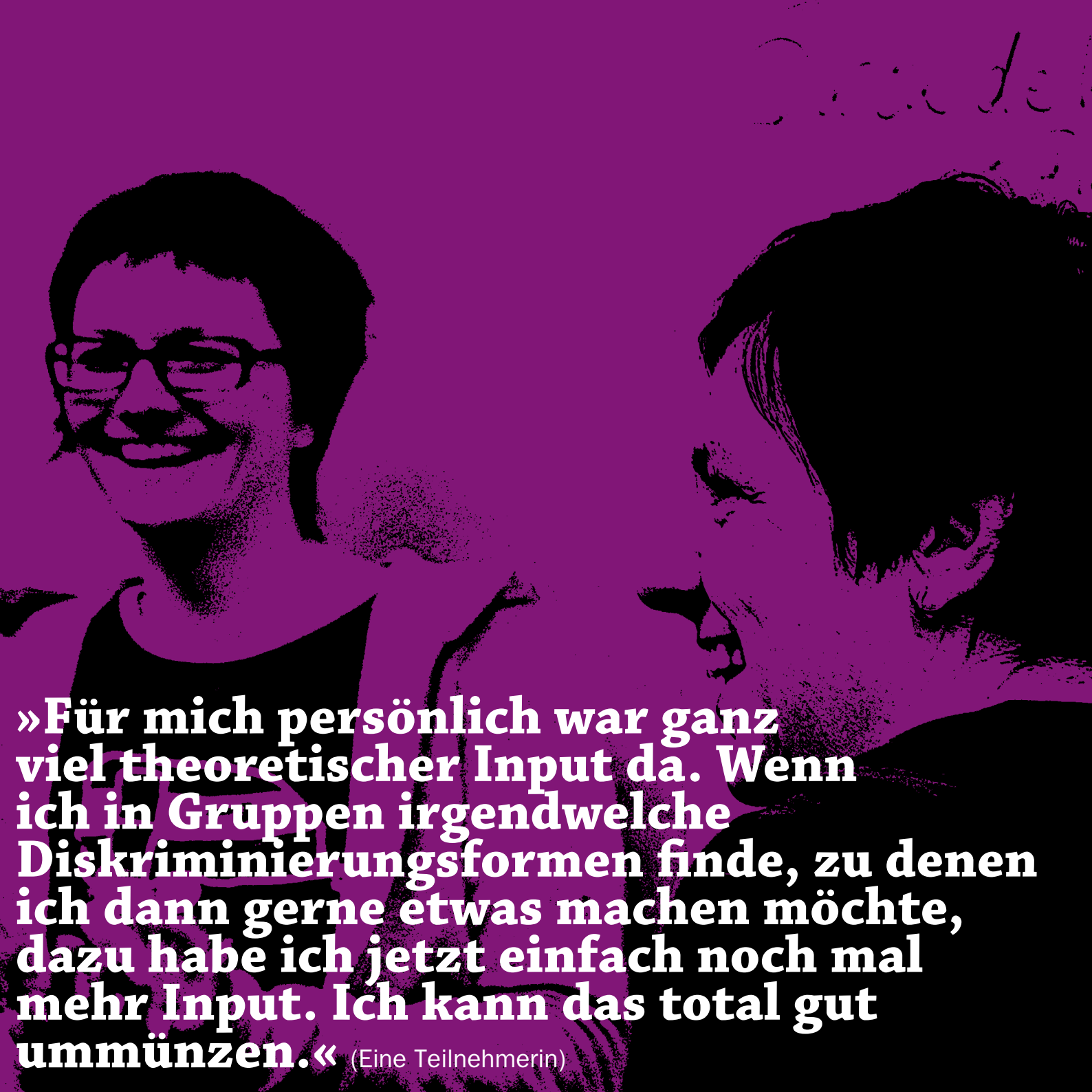
Titel: Kollegiale Beratung

Thema: Supervisorische Fallarbeit

- Ziele:
- Analyse schwieriger Situationen und Reflexion des eigenen Handelns
 - Erweiterung des Handlungsrepertoires und der kommunikativen Kompetenzen
 - Erlernen eines systematisches Verfahrens für eine professionelle Praxisreflexion
 - Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und des Selbsthilfepotenzials der Beteiligten

TN-Zahl:	Ab 5 Personen
Alter:	Ab 18 Jahren
Zeitbedarf:	Etwa eine Stunde
Benötigtes Lernmaterial:	Metaplankarten, Flipchart, Papier, Stifte
Methoden und Arbeitsformen:	<p>Der Ideenreichtum von anderen soll für die Lösung von schwierigen Arbeitssituationen genutzt werden. Dieser Austausch wird durch vorgegebene Rollen und Phasen klar strukturiert.</p> <p>Rollenverteilung: Eine FallgeberIn, eine Leitung (Moderation, Zeit, Einhaltung der Regeln), der Rest fungiert als Beratungsteam (5 Minuten).</p> <p>Schilderung der FallgeberIn: Konkrete Situationsbeschreibung, Anliegen, Ziel, die anderen hören zu. (5 Minuten).</p> <p>Klärung: Nachfragen der BeraterInnen durch Was-, Wie-, Wer-, Wo-, Wann-Fragen. (5 Minuten)</p> <p>Gefühle: FallgeberIn rückt aus dem Kreis und hört zu; BeraterInnen: Gefühle, Bilder, körperliche Selbstwahrnehmungen (5 Minuten).</p> <p>Rückmeldung: Was hat die FallgeberIn berührt, angesprochen, Gefühle ausgelöst? (5 Minuten).</p> <p>Hypothesenbildung: Was ist der Hintergrund der Situation? Was sind mögliche Erklärungen? (5 Minuten)</p> <p>Stellungnahme: FallgeberIn wählt aus, was sie am meisten anspricht. (5 Minuten)</p> <p>Lösungsideen: Beratungsteam entwickelt Lösungsideen, FallgeberIn hört aus der Distanz zu. (10 Minuten)</p> <p>Auswahl: FallgeberIn: Welche Lösungsideen stärken mich, regen mich an? (5 Minuten)</p> <p>Blitzlicht: Stimmungsrunde zum Beratungsprozess. Wo hat die Arbeit bei mir selbst angedockt? (5 Minuten)</p> <p>Abschluss: Bewusstes Setzen eines Schlusspunkts, kein Zerreden, Settingwechsel.</p> <p>Bei leichteren Situationen können die Hypothesenbildung und die Stellungnahme weggelassen.</p>
Anmoderation:	Ich möchte euch jetzt eine Methode vorstellen, mit der ihr problematische Praxisfälle strukturiert in einer Gruppe reflektieren könnt.
Reflexion mit der Gruppe:	Wie ist es euch mit der Methode ergangen? Was ist hilfreich? Was ist schwierig?
Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:	Ausbildungsgruppen
Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):	<p>Chancen: Kollegiale Beratung ist ein Verfahren zur Moderation und Gestaltung eines selbstgesteuerten berufsbezogenen Reflexionsprozesses. Gemeinsamer Austausch wird als Unterstützung erlebt.</p> <p>Risiken: Strukturierung und Zeitmanagement fällt AnfängerInnen schwer. Zudem kann gerade für FreiberuflerInnen diese Art der hilfreichen Meta-Reflexion eine zusätzliche Belastung sein, da sie häufig außerhalb bezahlter Arbeitskontexte stattfindet.</p>
Verbindung zum Themenfeld Rechtsextremismus, Intersektionalität und/oder anderen Methoden:	Gerade im Themenfeld Rechtsextremismus und in allen thematischen Bereichen, die einen Bezug zu rechter Ideologie haben und gleichzeitig in der Mitte der Gesellschaft verankert sind, ist eine Reflexion auf der Meta-Ebene im Vorfeld, während der Arbeit und auch rückblickend hilfreich. Steht dafür keine professionelle Unterstützung durch SupervisorInnen zur Verfügung, ist die Methode der kollegialen Beratung ein hilfreiches Instrument.

In Anlehnung an: Vergleiche: Schmid, Bernd/Veith, Thorsten/Weidner, Ingeborg (2010): Einführung in die kollegiale Beratung.



»Für mich persönlich war ganz viel theoretischer Input da. Wenn ich in Gruppen irgendwelche Diskriminierungsformen finde, zu denen ich dann gerne etwas machen möchte, dazu habe ich jetzt einfach noch mal mehr Input. Ich kann das total gut ummünzen.« (Eine Teilnehmerin)

Auswertung und Ausblick

Die Fortbildung aus der Perspektive von Projektteam, ReferentInnen, Teilnehmenden und wissenschaftlicher Evaluation

Das Fortbildungskonzept *breit aufgestellt* von ARBEIT UND LEBEN wurde im zweiten Halbjahr 2013 erstmalig umgesetzt. Im Sinne einer Weiterentwicklung und eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses wurde diese Durchführung umfassend evaluiert und auf mehreren Ebenen ausgewertet: In einem Auswertungsworkshop wurden die Rückmeldungen der ReferentInnen eingeholt, die anhand vorgegebener Leitfragen ihre Reflexionen auf die Fortbildung außerdem verschriftlichten; die Teilnehmenden haben einerseits regelmäßig im Rahmen der Weiterbildung ausgewertet und rückgemeldet, andererseits wurde ihre Sicht durch eine externe, vom Kommunalpädagogischen Institut Hamburg (kp_i) durchgeführte Evaluation eingeholt, bestehend aus Fragebögen und qualitativen Interviews; durch das Projektteam wurde das Gesamtkonzept reflektiert.

Die Ergebnisse der Auswertung bestätigen den Ansatz des durchgeführten Konzepts. Sie zeigen, dass das Ziel der Fortbildung, die Teilnehmenden in ihrem Umfeld und in den Institutionen zu befähigen, präventiv gegen ausgrenzende und extrem rechte Einstellungen zu wirken bzw. bestehende Konfliktlagen pädagogisch anzugehen, erreicht wurde, es gleichzeitig aber auch Sinn macht, an einigen Punkten konzeptionell weiterzudenken.

Auswertung

In theoretisch-analytischer Hinsicht waren für die Konzeption von *breit aufgestellt* zwei Bezüge leitend: einerseits die Verbindung zu den Forschungsergebnissen des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld und der Friedrich-Ebert-Stiftung, die belegen, dass abwertende Einstellungen nicht ein Problem am Rande der Gesellschaft darstellen, sondern auch in deren Mitte zu verorten sind, andererseits der Ansatz

der Intersektionalität als Instrument zur Analyse von unterschiedlichen Ausgrenzungsformen und menschenverachtenden Einstellungen auf verschiedenen Ebenen. Eine zentrale Herausforderung der Weiterbildung bestand damit darin, dieses Verhältnis des analytischen Zugangs Intersektionalität (und seiner empirischen Füllung) mit dem empirischen Zugang GMF (und seiner theoretischen Rahmung) für die Teilnehmenden nachvollziehbar zu verknüpfen.

Aus Sicht der Teilnehmenden haben sich die **theoretischen Zugänge** erklärt. In der externen Befragung durch das kp_i äußerten alle Befragten, dass der Ansatz der Intersektionalität für sie überzeugend sei. Begründet wurde dies unter anderem damit, dass *»darin zum einen alle ›Bausteine‹, Machtebenen, Kategorien, welche in einem rechtsextremen Weltbild eine Rolle spielen, aufgegriffen werden und die Komplexität der Wirkungsweisen sehr deutlich wurde«* (TN).

Eine weitere Person erläuterte den Wert des Ansatzes damit, dass er einen *»weiten Blick ermöglicht«*, an anderer Stelle hieß es, dass der Ansatz auch zukünftig genutzt werden werde: *»Der Ansatz der Intersektionalität ist für mich einer der wichtigsten Aspekte für meine zukünftige Arbeit!«* (TN)

»Intersektionalität muss sein, alles andere wäre aus meiner Perspektive Quatsch.« (TN)

Den Teilnehmenden ist deutlich geworden, dass die Prävention zu Rechtsextremismus auf verschiedenen Ebenen, der individuellen, der strukturellen, der Repräsentationsebene und an der Bearbeitung von abwertenden Einstellungen im Alltag ansetzen muss.

»Diese Fortbildung ist Präventionsarbeit, aber gegen jedwede Diskriminierungsform oder gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und nicht nur gegen Rechtsextremismus.« (TN)

Auch den theoretischen Bezug auf das Syndrom »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit« fanden die Teilnehmenden überzeugend

»Wenn Rechtsextremismus als Weltbild auf Ungleichwertigkeit beruht, ist es wichtig, verschiedene Aspekte von Diskriminierung, also GMF, zu beleuchten.« (TN)

»Für mich ist im Laufe der Fortbildung immer klarer geworden, dass es nicht insbesondere um Rechtsextremismus, sondern vielmehr um Diskriminierungsformen im Einzelnen geht.« (TN)

Aus Sicht des Projektteams war es zielführend, die Teilnehmenden am ersten Wochenende zunächst mit den theoretisch-analytischen Grundlagen der Fortbildung vertraut zu machen, auf denen die dann folgenden Module zu einzelnen Ideologieelementen des Rechtsextremismus bzw. Intersektionalitätskategorien aufbauten und auf die sie sich immer wieder rückbezogen. Wichtig war dabei, dass die Vermittlung nicht auf der theoretischen Ebene verblieb, sondern vermittelt über praktische Übungen wie »das Gewaltbarometer« vorgenommen wurde: *»Prinzipiell hat sich der über Übungen aus der pädagogischen Praxis vermittelte Zugang zur Theorie bewährt, um sowohl die Schwelle zu senken als auch zu einer Konkretion im Verständnis beizutragen.« (Offen)*

Das **Theorie-Praxis-Verhältnis** der Fortbildung ist insgesamt als gelungen zu bewerten. Biografische Methoden, Selbstreflexionseinheiten, theoretische Inputs, Textarbeiten, Bild- und Filmanalysen – in jedem Modul wurden vielfältige Wege gewählt, um das Thema zu vermitteln und auf die unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissensstände der Teilnehmenden einzugehen und daran anzuschließen. Entsprechend den individuellen Ansätzen und Zugängen der ReferentInnen sowie entsprechend den Bezügen zum jeweiligen Themenbereich variierte dabei die Schwerpunktsetzung im Verhältnis der drei Säulen Selbstreflexion – Theorie – pädagogische Praxis. So war die Fortbildung, wie von den Teilnehmenden rückgemeldet, nicht nur kurzweilig und abwechslungsreich, den Teilnehmenden steht nach Abschluss der Fortbildung außerdem für ihre eigene Praxis ein umfangreicher Pool an Methoden und darüber hinaus an Texten, Ansätzen und Kooperationsmöglichkeiten zur Verfügung.

»Also, es war eine Erwartung, auch so ein Methodenset an die Hand zu kriegen und auch noch einmal über Methoden zu sprechen. Das wurde auf jeden Fall erfüllt.« (TN)

In den Fragebögen wurde von den Teilnehmenden als Erläuterung für die Angabe, die Inhalte der Fortbildung »vollständig« bzw. »grundsätzlich« mit der eigenen beruflichen Praxis verbinden zu können, ausgeführt, dass neue Ideen für Seminare entstanden seien, neue Methoden und Inhalte als hilfreich für die außerschulische Jugendbildungsarbeit empfunden wurden, dass spannende Impulse gegeben worden seien und dass eine gute Reflexion über Methoden, Chancen und Grenzen der eigenen Arbeit stattgefunden habe.

»Für die Entwicklung von Schulprojekten hat mir die Fortbildung eine ganze Menge Impulse dazu geliefert, was man da machen kann, was wichtig ist. Was müssen Menschen wissen, die in diesem Feld arbeiten? Also ich kann da sehr viel für meine berufliche Tätigkeit profitieren.« (TN)

»Für mich persönlich war noch mal ganz viel theoretischer Input da. Wenn ich in Gruppen in Seminaren irgendwelche Diskriminierungsformen finde, zu denen ich dann gerne etwas machen möchte. Dazu habe ich jetzt einfach noch mal mehr Input. Ich kann das total gut ummünzen oder auch gleich in ähnlicher Weise anwenden.« (TN)

Dass diese Sammlung den Teilnehmenden auch in Papierform – in Form eines Tagungsordners mit Handouts zu den einzelnen Modulen und zu von den ReferentInnen verwendeten Materialien – zur Verfügung gestellt wurde, wurde als sehr gewinnbringend für die Vor- und Nachbereitung der Fortbildungsinhalte gelobt.

Es wurde auch geäußert, dass die Fortbildung die Teilnehmenden »persönlich weitergebracht« hat. Deutlich wurde dies auch in der Bereitschaft der Teilnehmenden, Selbstreflexionsprozesse zu durchlaufen und die eigenen Haltungen und Positionierungen in die Fortbildung einfließen zu lassen und somit einer Professionalisierung zugänglich zu machen. Durch den kontinuierlichen Einbezug und Abgleich mehrerer Ebenen in die Betrachtung verschiedener Diskriminierungsformen konnte die Perspektive der Teilnehmenden erweitert und somit letztlich ihre Handlungsfähigkeit erhöht werden.



»Ich denke, bevor ich anderen etwas beibringen kann, muss ich überhaupt auch mal über meine eigene Position reflektiert haben. Das ist für mich ein Bestandteil von professioneller pädagogischer Arbeit.« (TN)

Die unterschiedlichen Erfahrungen und Praxiskontexte der Teilnehmenden waren dabei sowohl aus Sicht der ReferentInnen als auch aus Sicht der Teilnehmenden gewinnbringend. In den Fragebögen wurde mehrfach angemerkt, dass die vielfältigen Perspektiven und Erfahrungen der Teilnehmenden als »spannend«, »bereichernd«, »befruchtend« und »hilfreich« erlebt wurden. Von einer Person wurde festgehalten, dass durch die Vielfalt der (institutionellen) Perspektiven die Möglichkeiten und Zwänge anderer Arbeitsfelder für sie klarer geworden seien.

»Ich fand es eben sehr gut, dass jemand aus der Schule, jemand aus der Verwaltung und jemand von der Uni da war.« (TN)

»Da wurden eben auch Synergieeffekte dadurch erzielt, dass sie (die Teilnehmenden) aus unterschiedlichen Bereichen kamen. Hätte ich da jetzt nur mit Lehrern gesessen, wäre das längst nicht so spannend gewesen. Ich habe auch in den Pausen viele Gespräche geführt. Und ich habe wirklich auch von dem anderen Standort profitieren können. Ich habe Dinge dazugelernt oder fragen können: Wie seid ihr damit umgegangen?« (TN)

»Nach wie vor ist eine heterogene Gruppe natürlich toll, da viele verschiedene Erfahrungen und Erwartungen zusammen kommen.« (Kaufmann)

Gleichzeitig wurde auch deutlich, dass es Grenzen der Produktivität dieser Heterogenität geben kann, wenn Teilnehmende mit spezifischen, sehr fokussierten Erwartungen bezüglich eines Teilaspekts, beispielsweise einer allein theoretischen, universitär-akademischen Auseinandersetzung mit extrem rechten Ideologien, die Fortbildung besuchen. Auch sind durch den gleichzeitigen Einbezug von theoretischen, selbstreflexiven und praktischen Elementen die Anforderungen an die Teilnehmenden nicht besonders niedrigschwellig.

Mit *breit aufgestellt* wird der Versuch unternommen, Rechtsextremismusprävention in der Mitte der Gesellschaft anzusiedeln

und dafür die in verschiedenen pädagogischen Spezialisierungen vorhandene Expertise für das Themenfeld zu erschließen. Dementsprechend führte ein Team aus mehreren ReferentInnen die Fortbildung durch.

Neben einer Referentin, die die gesamte Fortbildung begleitete und teamte und die inhaltliche Kontinuität der Fortbildung – den roten Faden – gewährleistete, wurde zu jedem Modul eine weitere ReferentIn als ExpertIn für das Themenfeld hinzugezogen, die Erfahrungen in den Arbeitsfeldern einer interkulturellen/rassismuskritischen, einer geschlechterbezogenen/antisexistischen Pädagogik oder auch in Bildungsangeboten zu Antiziganismus oder Antisemitismus, generell zu Vorurteilen, Gewaltprävention und Zivilcourage, hat.

Die Frage, wie sich der Wechsel der ReferentInnen bei weitgehend gleicher Zusammensetzung der Gruppe auswirkte, wurde in der Teilnehmenden-Befragung als positiv bewertet. Die Teilnehmenden erläuterten, dass auf diese Weise ReferentInnen mit hoher Fachkenntnis für die jeweiligen Themen zur Verfügung standen, verschiedene ReferentInnen-Stile, Methoden sowie Formen der Vermittlung erlebt werden konnten und so unterschiedliche Impulse gegeben wurden. Der Wechsel der ReferentInnen wurde als »spannend«, »inspirierend und produktiv« charakterisiert. Durch ihn sei es immer wieder zu »frische[m] Wind« gekommen.

Die fachliche Kompetenz der ReferentInnen wurde durchgehend als »sehr hoch« (11 Nennungen) bzw. »hoch« (2 Nennungen) beurteilt. Dieses Urteil wurde damit begründet, dass die ReferentInnen gut auf Fragen reagieren konnten, als »sehr kompetent, wertschätzend und motivierend« erlebt wurden und sie sich »sowohl in der Theorie wie auch in der Praxis [...] im Themenfeld bewegten«.

Ausblick – konzeptionelle Änderungen

An verschiedenen Punkten zeigten die Erfahrungen der Fortbildung den Bedarf auf, konzeptionell weiter zu denken:

Für die Fortbildung insgesamt wurde von den Teilnehmenden rückgemeldet, dass es »in den Modulen die Möglichkeit [gab], die Verknüpfung von gesellschaftlichen Normen, Werten und Sagbarkeiten in

Verbindung zu bringen mit rechtsextremen Ideologien« (TN);

dennoch hat sich die **Verbindung der einzelnen Module/Modultemen zur »ausgrenzenden Mitte« einerseits und zur extremen Rechten andererseits** als Herausforderung dargestellt.

Es gab Module, in denen die Verbindung zur extremen Rechten vermeintlich auf der Hand lag: so in der Rückmeldung der Teilnehmenden beispielsweise die Module Rassismus und Antisemitismus. Diese mussten dann eher die Hürde nehmen, die Bedeutung in der Mitte der Gesellschaft zu verdeutlichen.

»Im Kern ging es mir in meinem Modul darum deutlich zu machen, dass Rassismus kein Problem am Rande der Gesellschaft ist, sondern in ihrer Mitte wirkt. Weitergedacht bedeutet dies, dass es keinen Ort und keine Position gibt, in der Rassismus suspendiert bleibt, dass Rassismus eine spezifische Rationalität und ein Machtverhältnis zum Ausdruck bringt, welche als solche allerdings unmarkiert bleiben. So gesehen wollte ich im Modul nicht Wege aus dem Rassismus aufzeigen (z.B. Toleranz, Respekt, interkulturelle Kompetenz etc.), sondern die Rationalität und das Machtverhältnis markieren, die Menschen zu »anderen« Menschen machen.« (Akka)

In anderen Modulen war eine dezidiertere Beschäftigung mit der allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutung von Ungleichwertigkeit generierenden Kategorien (bspw. der Kategorie Geschlecht) und der Verbindung zu der extrem rechten Zuspitzung von ausgrenzenden Vorstellungen notwendig.

Diese konkreten Unterschiede in den Modulverläufen hängen sicher auch mit den Erfahrungen, Wissensbeständen und Normalitätsvorstellungen der Teilnehmenden zusammen und können deshalb nicht als gegeben gesetzt werden. Vielmehr stehen die ReferentInnen vor der Herausforderung, flexibel und prozessorientiert auf die Erfahrungshintergründe und Interessen, Widerstände und Dynamiken der jeweiligen Gruppe einzugehen. Der »doppelte Blick« auf ausgrenzende Einstellungen, Handlungen und Strukturen in der gesellschaftlichen Mitte und der extremen Rechten soll zukünftig noch stärker systematisch in den Aufbau der einzelnen Module integriert werden.

Das **Verhältnis von Prävention und Intervention** war manchen Teilnehmenden zu Beginn der Fortbildung nicht ausreichend

deutlich, teilweise wurde von den Teilnehmenden ein Austausch über den Umgang mit Personen mit geschlossenem rechtsextremen Weltbild gewünscht – dieser Erwartung konnte die Fortbildung, die zu rechtsextremismuspräventivem Handeln befähigen will, nur bedingt entsprechen. Mit ihren grundsätzlichen Prinzipien, aber auch ihren methodisch-didaktischen Zugängen und den angenommenen praktischen Rahmenbedingungen kann sich dieses Fortbildungskonzept in seinem Selbstverständnis als Teil einer politischen Bildung nur auf primärpräventive Arbeit beziehen. Hier allerdings entwickelt es aus der breiten Fachlichkeit der Profession seine spezifische Stärke und Qualität.

Eine Herausforderung stellt insgesamt **die Dichte der Fortbildung** dar, das Verhältnis von Breite (verschiedene Diskriminierungsformen aufzuzeigen) und Tiefe. Besonders an Modul 7 »Abwertung von Obdach-, Arbeitslosen und Behinderten/Etablierten-vorrechte« wurde diese Schwierigkeit deutlich.

»Die große Herausforderung für die Durchführung des Moduls zur »Abwertung von Langzeitarbeits-, Obdachlosen, Menschen mit Behinderungen und zu Etabliertenvorrechten« bestand in den unterschiedlichen Themenblöcken, die in einem Seminartag untergebracht werden sollten. Dieses Problem habe ich dadurch zu lösen versucht, dass ich zu jedem Themenblock einen kurzen Input gab, in dem die zentralen Forschungsergebnisse und ein paar theoretische und historische Hintergrundinformationen präsentiert wurden. Dies wurde von den TN in der Feedbackrunde überwiegend als sehr hilfreich für die Orientierung innerhalb des Moduls angesehen.« (Dorestal)

Auch wenn die Rückmeldungen der Teilnehmenden zu diesem Modul sehr positiv sind, wurde doch deutlich, dass das Modul insgesamt sehr verdichtet war und es einer stärker betonten Kategorie als konzeptioneller Klammer bedarf. *»Das sind irgendwie wichtige Themen, die durchaus mehr Zeit verdient hätten.« (TN)*

In den Folgedurchgängen soll das Modul daher mehr Zeit – sechs statt drei Stunden – einnehmen. Um Parallelen und Besonderheiten in der Abwertung von Obdach-, Arbeitslosen und Behinderten sowie bei den Etabliertenvorrechten für die Teilnehmenden klarer werden zu lassen, wurde außerdem entschieden, das Modul unter die Überschrift »Sozialdarwinismus« zu stellen. Der in diesem



Modul bislang eher am Rande mitthematisierte Aspekt des Antiziganismus soll in den folgenden Durchgängen als eigenständiger Themenbereich bearbeitet werden.

Auch andere Module wurden in ihrer Betitelung und damit auch der inhaltlichen Fassung geschärft – etwa die Konzentration auf den zentralen Zugang über den Intersektionalitätsbegriff: »Insgesamt nicht ganz so sinnvoll finde ich den Begriff Diversity in diesem Modul. Rückblickend stelle ich fest, dass ich den auch wenig bearbeitet habe, sondern mich auf eine intersektionale Perspektive auf Exklusionspraxen konzentriert habe. Diversity könnte leicht die Tendenz eines emphatischen ›Vielfalt!‹-Bezuges bekommen und ist zwar irgendwie ein Gegensatz zu Exklusionspraxen, aber andererseits ja immer auch verwoben damit.« (Offen)

Die Fokussierung des Moduls zu Antisemitismus: »Aus heutiger Sicht würde ich den Aspekt der Holocaust-Leugnung oder -Relativierung nicht mehr als zweites Thema, sondern nur als einen Aspekt des Antisemitismus seit 1945 nennen. Dieser Aspekt spielt in der politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Nebenrolle. Wenn man ihn so stark betonen will, sollte man das eher in einem eigenständigen Modul verhandeln, das sich mit Gedenkstättenbesuchen als ein Beitrag zur Rechtsextremismusprävention beschäftigt. Allerdings würde ich ein solches Modul aus inhaltlichen Gründen von der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus trennen.« (Kistenmacher)

»Mehr Zeit« war ein Stichwort, das sowohl von ReferentInnen als auch von Teilnehmenden immer wieder fiel. In kommenden Durchgängen soll die Fortbildung deshalb insgesamt mehr Stunden umfassen und sich außerdem über einen längeren Zeitraum erstrecken. Diese Entscheidung ist auch darauf zurückzuführen, dass zukünftig **Praxisprojekte** fester Bestandteil der Fortbildung sein sollen, was auch zu einer Umstellung der Abfolge der Module führte. Die Teilnehmenden sollen eigenständig kleinere Projekte erarbeiten, durchführen und präsentieren, um das in der Fortbildung erworbene Wissen zeitnah praktisch auszuprobieren und Fragestellungen aus der Praxis noch im Rahmen der Fortbildung bearbeiten zu können. In kommenden Durchgängen werden dem-

nach weitere Module hinzukommen, die sich der Vor- und Nachbereitung der Praxisprojekte widmen.

Im Ergebnis sieht der veränderte Aufbau der Fortbildung folgendermaßen aus:

- (1) Einstieg: Rolle der PädagogInnen/MultiplikatorInnen
- (2) »Rechtsextremismus« und (extrem) rechte Einstellungsmuster in der Mitte
- (3) Analyse-kategorie: Intersektionalität
- (4) Sozialdarwinismus
- (5) Ethnizität/Rassismus
- (6) Geschlecht/Sexismus
- (7) Nation, Nationalismus, Nationalstaatlichkeit
- (8) Antisemitismus
- (9) Antiziganismus
- (10) Intersektionalität in Handlungsfeldern und Praxis
- (11) Professionalität und didaktische Kompetenzen
- (12) Praxisprojekte: Präsentation und Auswertung
- (13) Umsetzungsschritte/Auswertung

Mit diesen Umstellungen und konzeptionellen Weiterentwicklungen geht *breit aufgestellt* in die kommenden Durchgänge. Der zentrale Bezug auf eine intersektionale Perspektive auf ausgrenzende Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft und ihre Verbindung zu Ideologieelementen der extremen Rechten stellt dabei weiterhin die bewährte Grundlage dar. Damit leistet das Fortbildungskonzept von ARBEIT UND LEBEN – ergänzend zu klassischen Weiterbildungen der Rechtsextremismusprävention – auch zukünftig einen wichtigen Beitrag für eine engagierte politische Bildungsarbeit in Schule, Jugend- und Sozialarbeit, Quartier und Betrieb für soziale Gerechtigkeit und gegen Ausgrenzung und Diskriminierung.

Ausgewählte Literatur und Links

Projektansatz

- ADUSEI-POKU, NANA (2012): Intersektionalität: »E.T. NACH HAUSE TELEFONIEREN«?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 16–17. S. 47–52.
- BUTTERWEGGE, CHRISTOPH (2012): Rechtsextremismus und -populismus in der Mitte der Gesellschaft: Verlockung oder Herausforderung?, Vortrag auf der Fachtagung »Rechtsextremismus und Menschenfeindlichkeit« des Hessischen Jugendrings, Frankfurt am Main.
- DECKER, OLIVER/KIESS, JOHANNES/BRÄHLER, ELMAR (2012). Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012. RALF MELZER (Hg.), FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG. BONN.
- HEITMEYER, WILHELM (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 1–10/2002–2012, Frankfurt am Main.
- HUFER, KLAUS-PETER (2011): Bildung gegen Rechtsextremismus, in: Hentges, Gudrun/Lösch, Bettina (Hg.): Die Vermessung der sozialen Welt. Neoliberalismus – extreme Rechte – Migration im Fokus der Debatte, Wiesbaden. S. 175–186.
- JASCHKE, HANS GERD (2001): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe – Positionen – Praxisfelder, 2. Auflage, Opladen.
- RIEKER, PETER (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf. Weinheim/München.
- SCHÄUBLE, BARBARA (2010): Politische Bildung und Rechtsextremismus, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung, Schwalbach/Ts. S. 409–421.
- SCHERR, ALBERT (2012): Zivilcourage und Gewaltprävention in der politischen Bildung, in: Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (Hg.): Zivilcourage und Gewaltprävention im Fokus politischer Bildung, Wuppertal. S. 17–21.
- VIRCHOW, FABIAN (2013): Wovon reden wir? Begriffsbestimmungen, in: Mobiles Beratungsteam gegen Rechtsextremismus/Arbeit und Leben Hamburg (Hg.) (2013): Umkämpfte Räume. (Extrem) rechte Strukturen in Hamburg und das zivilgesellschaftliche Engagement gegen sie. Eine Bestandsaufnahme, Hamburg. S. 7.

Modul 1

- BUNDSCHUH, STEPHAN/DRÜCKER, ANSGAR/SCHOLLE, THILO (Hg.) (2012): Wegweiser Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus – Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven, Bonn.
- REICHEL, RENÉ/RABENSTEIN, REINHOLD (2001): Kreativ beraten. Methoden, Modelle, Strategien für Beratung, Coaching und Supervision. Münster.
- STAHL, EBERHARD (2007): Dynamik in Gruppen. Weinheim/Basel.

Modul 2

- AGENTUR FÜR SOZIALE PERSPEKTIVEN E. V. (HG.) (2013): Versteckspiel. Lifestyle, Symbole und Codes von neonazistischen und extrem rechten Gruppen
- AMADEU ANTONIO STIFTUNG (HG.) (2011): Die Theorie in der Praxis – Projekte gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Berlin.
- AMADEU ANTONIO STIFTUNG (HG.) (2009): Living Equality. – Interventionen gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Berlin.
- DGB-BILDUNGSWERK THÜRINGEN E. V. (HG.) (2005): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, Erfurt.
- DGB-JUGEND NORD & NETZWERK FÜR DEMOKRATIE UND COURAGE (HG.) (2011): Demokratie Macht Schule – Konzeptordner für den Unterricht und die politische Bildung, Rostock.
- KULICK, HOLGER/STAUD, TORALF (HG.) (2006): Das Buch gegen Nazis. Rechtsextremismus – was man wissen muss und wie man sich wehren kann, Köln.
- WANDSCHNEIDER, SYLIA (2010): Bericht Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Hessen (2002–2010), Bielefeld.

Modul 3

- DEGELE, NINA/WINKER, GABRIELE (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld.
- EMMERICH, MARCUS/HORMEL, ULRIKE (2013): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden.
- LUTZ, HELMA/HERRERA VIVAR, MARIA TERESA/SUPIK, LINDA (2010): Fokus Intersektionalität – Eine Einleitung, in: Dies. (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes, Wiesbaden. S. 9–30.
- OFFEN, SUSANNE (2014): Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht: Beiträge der Hochschulbildung? In: www.widerstreit-sachunterricht.de. Im Erscheinen.
- OFFEN, SUSANNE/BUDDE, JÜRGEN (2014): Disparate disziplinäre Logiken pädagogischer Handlungsfelder, in: Langsdorff, Nicole (Hg.): Jugendhilfe und Intersektionalität. Budrich: Opladen. Im Erscheinen.
- RICKEN, NORBERT/BALZER, NICOLE (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung, Paderborn. S. 35–87.
- ROSENSTREICH, GABRIELE DINA (2011): Antidiskriminierung und/als/trotz ... Diversity Training, in: Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (Hg.): Soziale (Un-)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung, Berlin. S. 230–244.



SAUER, BIRGIT (2012): Politiken der (Nicht-)Zugehörigkeit. Verhandlung von Citizenship und Geschlecht in Diskussionen um das muslimische Kopftuch in Deutschland und Österreich, in: Bereswill, Mechthild/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hg.): Migration und Geschlecht. Theoretische Annäherungen und empirische Befunde, Weinheim und Basel. S. 192–212.

WEB: <http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenlaboratorium/methodenpool/intersektionalitaet/2012/blau-krokodile/>

Modul 4

BOURDIEU, PIERRE (1997): Die männliche Herrschaft, in: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis, Frankfurt am Main. S. 153–217.

CLAUS, ROBERT/LEHNERT, ESTHER/MÜLLER, YVES (Hg.) (2010): Was ein rechter Mann ist ... Männlichkeiten im Rechtsextremismus, Berlin.

CONNELL, R. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Wiesbaden.

DGB-JUGEND NIEDERSACHSEN/BREMEN/SACHSEN-ANHALT (2012): Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit, Hannover.

MÖLLER, KURT (1997): Nur Macher und Macho?, Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit, München.

RÖPKE, ANDREA/SPEIT, ANDREAS (2011): Mädelsache!, Frauen in der Neonazi-Szene, Berlin.

SIGL, JOHANNA (2013): Mädchen und Frauen in der extremen Rechten, Baustein zum Einsatz in der politischen Bildung, Mobiles Beratungsteam gegen Rechtsextremismus, Selbstdruck.

TIMMERMANN, STEFAN/TUIDER, ELISABETH (2008): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit, Weinheim.

DVD: »Braune Kameradin – Frauen in der Neonazi-Szene« Ein Film von Otto Belina, Andrea Röpke und Laas Boje, Bildungsvereinigung ARBEIT UND LEBEN Braunschweig.

FACHSTELLE GENDER UND RECHTSEXTREMISMUS: www.gender-und-rechtsextremismus.de

DISSENS E. V.: www.dissens.de

LOLA FÜR LULU: www.lola-fuer-lulu.de

Modul 5

BOJADZIEV, MANUELA (2012): Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration, Münster.

BUNDSCHUH, STEPHAN/DRÜCKER, ANSGAR/JAGUSCH, BIRGIT/MAI, HANNA (Hg.) (2012): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit, Düsseldorf.

ELVERICH, GABI/REINDLMEIER, KARIN (2006): »Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit« – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion, in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier (Hg.): Spurensicherung, Frankfurt am Main.

KALPAKA, ANNITA (2006): »Hier wird Deutsch gesprochen« – Unterschiede, die einen Unterschied machen«, in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier (Hg.): Spurensicherung, Frankfurt am Main.

KÜPPER, BEATE (2010): Das Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland, Bielefeld.

MECHERIL, PAUL (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel.

ROMMELSBACHER, BIRGIT (1999): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin.

SCHARATHOW, WIEBKE/LEIPRECHT, RUDOLF (2011) (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts.

SOW, NOAH (2009): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus, München.

TERKESSIDIS, MARK (2004): Die Banalität des Rassismus – Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld.

ZICK, ANDREAS (2010): Spielarten des Rassismus, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. Dossier, Berlin.

NERAS (NETZWERK RASSISMUS AN SCHULEN): www.neras.de/

INFORMATION- UND DOKUMENTATIONSZENTRUM FÜR ANTIRASSISMUSARBEIT E. V. (IDA): www.idaev.de/

Modul 6

AHLHEIM, KLAUS (2013): Rechtsextremismus – Eurozentrismus – Politische Bildung. (Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Bd. 8), Hannover.

BECKER, JULIA/CHRIST, OLIVER/WAGNER, ULRICH/SCHMIDT, PETER (2009): Deutschland einig Vaterland? Riskante regionale und nationale Identifikationen in Ost- und Westdeutschland, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 7. Frankfurt am Main. S. 113–130.

BECKER, JULIA/WAGNER, OLIVER/CHRIST, OLIVER (2007): Nationalismus und Patriotismus als Ursache von Fremdenfeindlichkeit, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 5, Frankfurt am Main. S. 131–148.

BIZEUL, YVES (2007): Nationalismus, Patriotismus und Loyalität zur offenen Republik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. 1–2/2007.

BRUHN, JOACHIM (1994): Was deutsch ist. Zur kritischen Theorie der Nation, Freiburg.

PROJEKTGRUPPE NATIONALISMUSKRITIK (Hg.) (2009): Irrsinn der Normalität. Aspekte der Reartikulation des deutschen Nationalismus, Münster.

REEMTSMA, JAN PHILIPP (2001): Wie hätte ich mich verhalten? Und andere nicht nur deutsche Fragen, München.

SAUER, BIRGIT (2012): Intersektionalität und Staat. Ein staats- und hegemonietheoretischer Zugang zu Intersektionalität. URL: www.portal-intersektionalitaet.de [20.05.2013]

SCHERR, ALBERT (2012): Diskriminierung: Die Verwendung von Differenzen zur Herstellung und Verfestigung von Ungleichheiten, Vortrag 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Plenum Diversity und Intersektionalität. URL: www.portal-intersektionalitaet.de [20.05.2013]

SCHUMACHER, MARK (2009): »Was keine andere Nation je versucht hat«. Geschichtspolitische Wendepunkte in der Debatte um das Denkmal für die ermordeten Juden Europas, in: Ernst, Petra/Lamprecht, Gerald (Hg.): Konzeptionen des Jüdischen. Kollektive Entwürfe im Wandel. Schriften des David-Herzog-Centrums für Jüdische Studien 11, Innsbruck. S. 399–413.

WALLERSTEIN, IMMANUEL (1989): The Modern World-System, Bd. III: The Second Great Expansion of the Capitalist World-Economy, 1730–1840's, San Diego.

THE TRUTH LIES IN ROSTOCK. (DIE WAHRHEIT LÜGT [LIEGT] IN ROSTOCK.): Dokumentarfilm von Mark Saunders und Siobhan Cleary, von JAKO videocoop (Rostock) und Spectacle (London) für Channel4 produziert, D 1993, 82 Minuten. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=5P21AfG6SPE>

Modul 7

AMADEU ANTONIO STIFTUNG (2008) (Hg.): »Die Juden sind schuld.« Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierter Milieus, Berlin.

DIES. (2012) (Hg.): »Man wird ja wohl Israel noch kritisieren dürfen ...?!« Über legitime Kritik, israelbezogenen Antisemitismus und pädagogische Interventionen, Berlin.

AUSTEN, MARTINA/KISTENMACHER, OLAF/SCHMIDT, JENS (2011): Filme gegen Antisemitismus?! Dokumentar- und Spielfilme als Mittel in der Pädagogik gegen Judenfeindschaft – Erfahrungen aus der Projektarbeit. URL: <http://hamburg.arbeitundleben.de/img/daten/D184712490.pdf> (Mai 2013).

BILDUNGSTEAM BERLIN-BRANDENBURG E. V./TACHELES REDEN! E. V. (2008) (Hg.): Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun? Ein Bildungsprogramm. Materialien, Methoden und Konzepte, Mülheim an der Ruhr.

BROSCH, MATTHIAS, U. A. (2007) (Hg.): Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland. Vom Idealismus zur Antiglobalisierungsbewegung, Berlin.

CAN, MEHMET (2012): Antisemitismus im Kontext von Ökonomiekritik. Eine Unterrichtseinheit der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, in: Gebhardt/Klein, Anne/Meier, Marcus (Hg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit, Weinheim/Basel. S. 93–105.

HAURY, THOMAS (2002): Antisemitismus von links. Kommunistische Ideologie, Nationalismus und Antizionismus in der frühen DDR, Hamburg.

HOLZ, KLAUS (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus, Hamburg.

HOLZ, KLAUS (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung, Hamburg.

GEBHARDT, RICHARD/KLEIN, ANNE/MEIER, MARCUS (2012) (Hg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit, Weinheim/Basel.

KISTENMACHER, OLAF (2012): Schuldabwehr als Motiv für Israel-Feindschaft in der politischen Linken?, in: Associazione delle talpe/Rosa-Luxemburg-Initiative Bremen (Hg.): Maulwurfsarbeit II. Aufklärung und Debatte, Kritik und Subversion, Berlin. S. 51–60.

LEIBOLD, JÜRGEN/THÖRNER, STEFAN/GOSEN, STEFANIE/SCHMIDT, PETER (2012): Mehr oder weniger erwünscht? Entwicklung und Akzeptanz von Vorurteilen gegenüber Muslimen und Juden, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 10, Frankfurt am Main. S. 177–198.

MEIER, MARCUS ([OHNE JAHR]) (Hg.): Antisemitismus als Problem der politischen Bildungsarbeit. Pädagogische und didaktische Handreichungen für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, Köln.

POSTONE, MOISHE (2005): Deutschland, die Linke und der Holocaust. Politische Interventionen, Freiburg.

RENSMANN, LARS (2005): Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden.

SCHÄUBLE, BARBARA (2012): »Anders als wir.« Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen, Berlin.

SCHÄUBLE, BARBARA/SCHERR, ALBERT (2007): »Ich habe nichts gegen Juden, aber ...«. Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen, Berlin.

SILBERMANN, ALPHONS/STOFFERS, MANFRED (2000): Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland, Berlin.

STENDER, WOLFRAM (2010): Konstellationen des Antisemitismus. Zur Einleitung, in: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden. S. 7–38.

FILME

ALLES FÜR MEINEN VATER, REGIE: Dror Zahavi, 2008.

BESPUCKT, BELEIDIGT, BOYKOTTIERT – EIN DEUTSCHER JUDE GIBT AUF, BEITRAG FÜR »KONTRASTE«, REGIE: Anja Dehne, Radio Berlin-Brandenburg, 4. September 2003. URL: <http://www.hagalil.com/antisemitismus/deutschland/berlin.htm> (Mai 2013).

DIE GESCHICHTE DES NAHOST-KONFLIKTS. EIN FILM ÜBER FLUCHT UND VERTREIBUNGEN, AUF DER DVD: Islam, Islamismus & Demokratie. Filme für die pädagogische Arbeit mit jungen Muslimen, Regie: Deniz Ünlü, 2010, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.

SALAM, BERLIN, SHALOM. JEWISH AND PALESTINIAN LIVES IN BERLIN (DEUTSCH MIT ENGLISCHEN UNTERTITELN)

BILDUNGSBAUSTEINE GEGEN ANTISEMITISMUS: <http://www.bildungsbausteine.de>

KREUZBERGER INITIATIVE GEGEN ANTISEMITISMUS: <http://kiga-berlin.org/>

Modul 8

AKRAP, DORIS (2006): Obdachlosenfeindlichkeit, in: Amadeo Antonio Stiftung (Hg.): Reflektieren, Erkennen, Verändern. Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Berlin. S. 14–15.

ALTE FEUERWACHE E. V. JUGENDBILDUNGSSTÄTTE KAUBSTRASSE (Hg.) (2012): Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Münster.

CZOLLEK, LEAH CAROLA/PERKO, GUDRUN/WEINBACH, HEIKE (2012): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen, Weinheim/Basel.

HEITMEYER, WILHELM (2010): Disparate Entwicklungen in Krisenzeiten, Entsolidarisierung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 9, Frankfurt am Main. S. 13–33.

HILLEN, RUDOLF VAN (2011): Moderner Rechtsextremismus: Herausforderung für Prävention und politische Bildung, in: Robertson-von-Trotha, Caroline (Hg.): Rechtsextremismus in Deutschland und Europa. Rechts außen – Rechts »Mitte?«, Baden-Baden. S. 67–74.

KALTSEIS, ANDREA ELISABETH (2009): »be-hindernde Blicke in den Medien.« Analyse der Darstellung von Menschen mit Behinderungen in den Medien, mit Fokus auf die Tagespresse, Diplomarbeit, Universität Innsbruck, URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/kaltseis-blicke-dipl.ht ml#idm5121600>

breit aufgestellt MultiplikatorInnen-Fortbildung zur Rechtsextremismusprävention



PATES, REBECCA/SCHMIDT, DANIEL/KARAWANSKI, SUSANNE/LIEBSCHER, DORIS/FRITZSCHE, HEIKE (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen, Wiesbaden.

KURZDOKU (4 MIN) ÜBER RONALD DAVIS, EINEN OBdachLOSEN IN CHICAGO, URL: www.youtube.com/watch?v=DJdk2n3JrKY.

Modul 9

COMBE, ARNO/KOLBE, FRITZ-ULRICH (2008): Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln, in: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden. S. 857–875.

REINHARDT, SYBILLE (2009): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.

HELSPER, WERNER (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3. S. 303–308.

SCHRATZ, MICHAEL/PASEKA, ANGELIKA/SCHRITTESSER, ILSE (Hg.) (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf, Wien.

OFFEN, SUSANNE/SCHMIDT, JENS (2012): Vom Blick der politischen Bildung aufs Ganze. Intersektionale Perspektiven in der Gewaltprävention, in: BAK Arbeit und Leben: Zivilcourage und Gewaltprävention im Fokus politischer Bildung, Wuppertal. S. 21–30.

STUVE, OLAF/DEBUS, KATHARINA/KÖNNECKE, BERND/SCHWERMA, KLAUS (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, Berlin.

Modul 10

BURKARD, CHRISTOPH/EIKENBUSCH, GERHARD (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule, Berlin.

ENDLER, SUSANNA (2002): Projektmanagement in der Schule. Projekte erfolgreich planen und gestalten, Lichtenau.

GRAF, PEDRO/SPENGLER, MARIA (2013): SozialMANAGEMENT Praxis. Leitbild- und Konzeptentwicklung. Strategien, Tools, Materialien, 6. Auflage, Augsburg.

LAHNINGER, PAUL (2003): Leiten, präsentieren, moderieren. Lebendig und kreativ. Arbeits- und Methodenbuch für Teamentwicklung und qualifizierte Aus- und Weiterbildung, Münster.

LÖHMER, CORNELIA/STANDHARDT, RÜDIGER (2006): TZI – Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten. Einführung in die Themenzentrierte Interaktion, Stuttgart.

MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT (Hg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – Ein Praxishandbuch, Berlin.

SCHMID, BERND/VEITH, THORSTEN/WEIDNER, INGEBORG (2010): Einführung in die kollegiale Beratung, Heidelberg.

SOS-RASSISMUS NRW (2007): Übungen und Impulse. Band 3: Zur Thematisierung von und Sensibilisierung für Gewalt und Rassismus in der Jugendarbeit, Schule und Bildungsarbeit, Schwerte.

STAHL, EBERHARD (2002): Dynamik in Gruppen, Weinheim/Basel.

ZITZMANN, CHRISTINA (2007): Alltagshelden. Aktiv gegen Gewalt und Mobbing – für mehr Zivilcourage, Schwalbach/Ts.

Die ReferentInnen waren »sehr kompetent, wertschätzend und motivierend«, weil sie sich »sowohl in der Theorie wie auch in der Praxis [...] im Themenfeld bewegten«. (Eine Teilnehmerin)



Projektteam und ReferentInnen

Abousoufiene Akka ist Bildungsreferent mit den Schwerpunkten Rassismus und Diskriminierung. Er arbeitet in der Erwachsenenbildung und ist seit 2011 bei basis & woge e.V. tätig. Im Fokus: die Konzeptionierung und Durchführung von Fortbildungen mit Antidiskriminierungsinhalten in öffentlichen Verwaltungen sowie die Entwicklung entsprechender Lehrmaterialien. Er hat das Modul zu Ethnizität/Rassismuskritik konzipiert.

Barbara Menke ist Bundesgeschäftsführerin von ARBEIT UND LEBEN und Vorstandsmitglied im Bundesausschuss Politische Bildung; sie vertritt den Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN im Beirat des Fortbildungskonzepts »Qualifiziert handeln! Rechtsextremismus und abwertenden Haltungen entschieden entgegnetreten« der Bundeszentrale für politische Bildung.

Clemens Fobian ist Erzieher und Sozialpädagoge; er arbeitet bei Basis-Prävent, einer Fachberatungsstelle bei sexueller Gewalt an Jungen; zudem ist er als freiberuflicher Dozent in der Erwachsenen- und in der politischen Jugendbildung tätig. Er hat das Modul zu Geschlecht/Sexualität konzipiert.

Fabian Kaufmann ist Diplom-Sozialpädagoge; er arbeitet seit 2006 in der politischen Bildung, vor allem beim Netzwerk bildungsarbeit.org und für das MBT Hamburg; seine Schwerpunkte sind antirassistische und demokratische Bildungsansätze sowie das Monitoring extrem rechter Strukturen. Er hat das Modul zu extrem rechten Einstellungsmustern konzipiert.

Jens Schmidt ist seit 1999 Bildungsreferent bei Arbeit und Leben Hamburg und dort zuständig für die politische Jugendbildung sowie für das Mobile Beratungsteam gegen Rechtsextremismus. Seine Schwerpunkte sind geschlechterbezogene Bildungsarbeit, intersektionale Konzeptentwicklung und Professionalität in der politischen Bildung; er leitet das Projekt *breit aufgestellt* am Projektstandort Hamburg.

Katharina Höfel ist seit 2009 Bildungsreferentin bei Arbeit und Leben Hamburg und im Projekt »Mobiles Beratungsteam gegen Rechtsextremismus Hamburg« tätig; ihre Schwerpunkte sind neben der Beratungsarbeit die Durchführung von Fachveranstaltungen und die Entwicklung von Materialien; sie berät das Projekt *breit aufgestellt*.

Larissa Denk ist als Bildungsreferentin in der Werkstatt 3 und als Projektmitarbeiterin bei Arbeit und Leben Hamburg tätig; ihre Schwerpunkte sind Ideologien der Ungleichwertigkeit, Antiziganismus, Strukturen und Erscheinungsformen der organisierten Rechten; sie leitet die Durchführung der Module, hat die Expertise zu Antiziganismus gemeinsam mit Nissar Gardi verfasst und koordiniert im Projekt *breit aufgestellt*.

Mark Schumacher ist Politikwissenschaftler; er arbeitet in der Erwachsenen- und außerschulischen Jugendbildung, u. a. bei Arbeit und Leben Hamburg. Seine Schwerpunkte sind Geschichtspolitik, Religionskritik, Aspekte der Kontrollgesellschaft und kritische Gesellschaftstheorie. Er hat das Modul zu Nationalismus/Nationalstaatlichkeit konzipiert.

Olaf Kistenmacher ist promovierter Historiker; seit 1999 arbeitet er als Pädagoge in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme und als Referent in der Bildungsarbeit; 2010/2011 führte er bei Arbeit und Leben Hamburg das Projekt »Was tun gegen Antisemitismus?!« (Vielfalt tut gut) durch; er ist Mitglied der Genderwerkstatt der Gedenkstätten und im Villigster Forschungsforum zu Nationalsozialismus, Rassismus und Antisemitismus e. V. Er hat das Modul zu Antisemitismus konzipiert.

Philipp Dorestal ist Historiker und arbeitet als Fachreferent bei Basis und Woge e. V. im Projekt »migration.works – Diskriminierung erkennen und handeln!«. Darüber hinaus ist er freiberuflich als Dozent in den Themenfeldern Rassismus und Antidiskriminierung tätig u. a. für Arbeit und Leben Hamburg. Er hat das Modul konzipiert, das sich mit der Abwertung von Obdachlosen, Arbeitslosen und Behinderten beschäftigt.

Susanne Offen ist promovierte Bildungswissenschaftlerin; sie arbeitet seit 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leuphana Universität Lüneburg und ist seit 2003 als freiberufliche Dozentin in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig; ihre Schwerpunkte sind u. a. geschlechtersensible Perspektiven auf die Übergänge Schule/Beruf, Intersektionalität, Prekarisierung, Professionalisierung. Sie hat die Module zu Intersektionalität und didaktischen Kompetenzen konzipiert und die Dokumentation mitverfasst.

Tanja Schwichtenberg ist freiberufliche Behinderten- und Erlebnispädagogin, systemische Beraterin, Supervisorin und Coach; sie arbeitet seit vielen Jahren zu unterschiedlichen Schwerpunkten in der politischen Bildungsarbeit. Sie hat die Module zur Rolle der PädagogInnen und zu den Umsetzungsschritten konzipiert.



Die Fortbildung *breit aufgestellt!* MultiplikatorInnen – Qualifizierung zur Rechtsextremismusprävention ist ein Element eines umfassenden Fortbildungskonzepts, das seit 2013 in Zusammenarbeit der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) mit drei zentralen Trägern der politischen Bildung in Deutschland angeboten wird. Das DGB-Bildungswerk Bund und der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben führen MultiplikatorInnen-Fortbildungen mit jeweils besonderen Schwerpunkten zu Rechtsextremismus und

abwertenden Haltungen durch. Die Evangelischen Akademien in Deutschland organisieren ergänzend jährliche Fachtagungen zur Verstärkung und Reflexion der haupt- und ehrenamtlichen Arbeit gegen demokratiefeindliche Einstellungen und Handlungen. Ziel des Fortbildungskonzepts ist die Befähigung zu Prävention und Intervention. Ein wissenschaftlicher Beirat sichert die Qualität des Fortbildungskonzepts.

breit aufgestellt! MultiplikatorInnen-Fortbildung zur Rechtsextremismusprävention

Träger: Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN und Arbeit und Leben Hamburg

Gefördert durch und in Kooperation mit: Bundeszentrale für Politische Bildung

HerausgeberInnen

Arbeit und Leben DGB/VHS Hamburg e. V. | Vereinsregister: Amtsgericht Hamburg | Registernummer: VR 9937

Kontakt: Arbeit und Leben DGB/VHS Hamburg e. V. | Besenbinderhof 60 | 20097 Hamburg | Telefon: 040 284016-13 |

jens.schmidt@hamburg.arbeitundleben.de | V. i. S. d. P.: Horst H. Hopmann | Arbeit und Leben Hamburg | Besenbinderhof 60 · 20097 Hamburg

Januar 2014 | Redaktion und Beratung: Katharina Höfel, Susanne Offen, Jens Schmidt | Lektorat: sprachkontor.de | Gestaltung/Satz: pbdt | Fotos: Jens Schmidt |

»Ich finde, es geht
hier nicht so um
Neonazis, sondern
um alle.« (Eine Teilnehmerin)

