Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2017

THEMA IM FOKUS

Die Konstruktion der Anderen

4 | **Wege zur politischen Mündigkeit**
Demokratie und die Konstruktion der Anderen und des Selbst
von Sybille De La Rosa

10 | **Wir und „die Anderen“**
Identitätskonstruktionen in den Spannungsfeldern von Zugehörigkeit und Abgrenzung, Selbstbestimmung und Unterwerfung
von Albert Scherr

16 | **Othering in der Bildungsarbeit**
Zu pädagogischem Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen
von Christine Riegel

23 | **Othering und Muslimsein**
Über Konstruktionen und Wahrnehmungen von Muslim*innen
von Saba-Nur Cheema

29 | **Zwischen Sprache, Anerkennung und Gewalt**
Die soziale Konstruktion von „anderen Geschlechtern“
von Ines Pohlkamp

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2017

adb.de

AdB
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V.

Zu diesem Heft

Als Viktor Klemperer im Jahr 1946 sein, wie er schrieb, schwierigstes Buch „LTI. Notizbuch eines Philologen" veröffentlichte, hielt er den Leserinnen und Lesern gleichsam einen Spiegel vor, wie leicht Menschen durch Ideologien beeinflussbar sind und wie allein schon durch die Sprache Haltungen geprägt werden und Gewalt ausgeübt wird. Dass er selbst als genauer Beobachter und höchst reflektierter Mensch nicht gänzlich davor gefeit war, macht er in seinem Nachwort deutlich: „Vielleicht hatte vordem auch ich zu oft DER Deutsche gedacht und DER Franzose, statt an die Mannigfaltigkeit der Deutschen und Franzosen zu denken?"

Die Mannigfaltigkeit denken, Menschen in ihrem individuellen Sein wahrnehmen, akzeptieren, einbeziehen, Empathie entwickeln, ist eine immerwährende Aufgabe, denn ertappen wir uns nicht ebenso dabei, wie wir Zuschreibungen vornehmen, ohne uns dem Gegenüber mit Aufmerksamkeit zugewandt zu haben?

Das Thema ist aber nicht nur auf individueller Ebene relevant. Eine zentrale Annahme postkolonialer Forschung ist, dass das Sprechen über „Andere" nicht nur dem simplen Begehren nach Erkenntnis folgt, sondern durch dieses Sprechen vielmehr erst der Andere geschaffen wird. Er wird benötigt, um in seinem Gegenbild die eigene Nation, Kultur oder Religion zu konstruieren. Der Diskurs über den „Anderen" ist historisch und gesellschaftlich im Laufe des Kolonialismus, der Sklaverei, des Antisemitismus, des Antiziganismus und der Asyl- und Migrationspolitiken entstanden und von diesen Ideologien (oft unbewusst) geprägt worden.

In dieser Ausgabe der *Außerschulischen Bildung* werden Mechanismen der „Konstruktion der Anderen" und der daraus entstehenden Diskussionen über Zugehörigkeit und Abgrenzung beschrieben. Es werden Herausforderungen für die politische Bildung benannt, dieses Thema adäquat aufzugreifen, für Ausgrenzungsmechanismen und Diskriminierung zu sensibilisieren und zu reflektieren, wie die politische Bildung selbst Gruppen und Zugehörigkeiten verhandelt, wahrnimmt und konstruiert.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen

Friedrun Erben

Thema des nächsten Heftes:

Der Kommunismus im 20. Jahrhundert – 100 Jahre nach der Oktoberrevolution

Die Ausgaben der Außerschulischen Bildung, deren Erscheinen mehr als zwei Jahre zurückliegt, können auf der AdB-Homepage über folgenden Link kostenlos abgerufen werden: www.adb.de/zeitschrift_ab

Thema im Fokus:

Die Konstruktion der Anderen

4 Wege zur politischen Mündigkeit von Sybille De La Rosa
10 Wir und „die Anderen" von Albert Scherr
16 Othering in der Bildungsarbeit von Christine Riegel
23 Othering und Muslimsein von Saba-Nur Cheema
29 Zwischen Sprache, Anerkennung und Gewalt von Ines Pohlkamp

Forum

36 Gibt es noch eine Didaktik der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung? von Paul Ciupke
41 Opfer der Nazis: als „Asoziale" und „Berufsverbrecher" bezeichnete KZ-Häftlinge von Frank Nonnenmacher

Politische Bildung praktisch

46 Ich sehe was, was du nicht bist und das ist anders von Izabela Zarebska

Jahresthema im AdB

51 Für einen schwarzrotgoldenen Schlussstrich von Johannes Schillo

Rezensionen

58 Rezensionen

AdB aktuell

67 AdB aktuell

Berichte, Hinweise, Nachrichten

80 Personalien
81 Aus Profession und Politik
88 Ausschreibungen und Wettbewerbe
91 Veranstaltungen
92 Zeitschriftenschau
94 pb-digital
96 Impressum

Wege zur politischen Mündigkeit

Demokratie und die Konstruktion der Anderen und des Selbst

In welchem Zusammenhang stehen die Konstruktion des „Anderen" und die Konstruktion des Selbst? Gibt es Anhaltspunkte für die Entwicklung eines neuen demokratischen Subjekts und einer neuen demokratischen Kultur? Um diesen Fragen nachzugehen, werden in diesem Beitrag postkoloniale, hermeneutische und entkolonisierende Debatten skizziert und einige Aspekte der aktuellen Entwicklung aufgezeigt.

von Sybille De La Rosa

In seinem Aufsatz „Demokratietheoretische Grundlagen der politischen Bildung" schreibt *Peter Massing*: „Politische Bildung dient in einer freiheitlichen Demokratie primär der Erziehung zur Selbständigkeit und Mündigkeit." (Massing 2002, S. 35) Wenn dem so ist, bzw. wenn das so sein soll, dann muss geklärt werden, unter welchen Bedingungen Selbständigkeit und Mündigkeit erreicht werden können. Ein neoliberales Verständnis von Selbständigkeit nämlich zeichnet das Bild eines Unternehmer/-innensubjekts, welches seines eigenen Glückes Schmied ist und sich Erfolg und Misserfolg selbst zuschreibt (vgl. Butterwege 2002, S. 83 ff.; Brown 2003, S. 7), wohingegen demokratietheoretische Verständnisse von Selbständigkeit eher mit der Vorstellung eines politischen Subjekts korrespondieren, welches die Fähigkeit besitzt, politische Phänomene zu verstehen und angemessene politische Urteile zu fällen. Es handelt sich also auch bei den Begriffen der Selbständigkeit und Mündigkeit um umkämpfte Begriffe.

Die Vorstellung des Bürgers / der Bürgerin als Unternehmer/-innensubjekt hat sich aus der liberalen Vorstellung des freien Bürgers heraus entwickelt (vgl. Foucault 2006; Brown 2003) und eine Form angenommen, welche mit demokratischen Vorstellungen von (Chancen-)Gleichheit kollidiert. Die Ökonomisierung von zunehmend mehr Gesellschaftsbereichen hat also einen Preis, dessen Höhe langsam ersichtlich wird. Es ist nichts weniger, als das demokratische Prinzip der Gleichwertigkeit aller Bürger/-innen bzw. der Chancengleichheit für alle Bürger/-innen, welches durch die Ökonomisierung und die Uminterpretation des Bürgers / der Bürgerin zur/zum Unternehmer/-in in Frage gestellt wird, denn eine Unternehmerin/ein Unternehmer muss Leistung erbringen und kann, wenn sie/er scheitert, niemand anderen als sich selbst für ihr/sein Scheitern verantwortlich machen. In einer Gesellschaft mit sehr ungleichen Startbedingungen ist aber klar, dass einige mit besseren Chancen starten als andere, daher war ja die Idee der Demokratie unter anderem angetreten, nicht nur die Freiheit aller Bürger/-innen einzuklagen, sondern auch die Gleichheit. Die Begriffe der Freiheit und des Bürgers müssen also wieder angeeignet (vgl. Brown 1995, S. 24 f.) und mit dem Begriff der (Chancen-)Gleichheit verbunden werden. Es genügt jedoch nicht, einfach einen Schritt zurückzugehen und das liberale Verständnis von Demokratie wiederbeleben zu wollen, denn der Kontext hat sich verändert. Es geht hier zwar immer noch um die (Chancen-)Gleichheit von Frauen und Arbeitern, aber

zunehmend eben auch um die (Chancen-)Gleichheit von Menschen in prekären Arbeitsverhältnissen in anderen Ländern, die für Europas Märkte produzieren, und deren Bewegungsfreiheit zugleich beschnitten wird (vgl. Carens 2013). Koloniale Unterordnungsbeziehungen werden nicht mehr einfach akzeptiert, sondern auch in ihren impliziten Spielarten entlarvt (vgl. Mignolo 2011; 2012; 2014 und Quijano 2016), und die Gleichwertigkeit menschlichen Lebens wird eingefordert. Das stellt uns Europäer/-innen vor die Herausforderung, Demokratie und damit auch politische Bildung zunehmend globaler und transkultureller denken zu müssen. Es geht dabei um nichts weniger als die Weiterentwicklung der Idee der Demokratie.

Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, in welchem Zusammenhang die Konstruktion des „Anderen" mit der Konstruktion des Selbst steht, und argumentiert, dass es einige Anhaltspunkte für die Entwicklung eines neuen demokratischen Subjekts und einer neuen demokratischen Kultur gibt. Zu diesem Zweck wird die postkoloniale, die hermeneutische und die entkolonisierende Debatte kurz skizziert und einige Aspekte dieser Entwicklung aufzeigt.

Die erste, postkoloniale Debatte verdeutlicht uns, dass europäische Beschreibungen von der Welt und ihre Kategorisierungen in z. B. entwickelte Länder und unterentwickelte Länder oder entwickelte Kulturen und weniger entwickelte Kulturen, nicht von der Natur vorgegeben, sondern partikulare Versuche sind, die Welt zu deuten und diese hierarchisierenden Deutungen den politischen und sozialen Beziehungen zwischen Ländern und Menschen zugrunde zu legen. Im Zuge der politischen Unabhängigkeit von ehemaligen Kolonien werden auch diese Erzählungen jedoch zunehmend in Frage gestellt und die Notwendigkeit neuer Erzählungen und Verhältnisbestimmungen wird sichtbar, welche auch nach einer neuen Selbstwahrnehmung der Europäer/-innen verlangen.

Die zweite, hermeneutische Debatte lässt deutlich werden, dass Menschen die Welt, in welcher sie leben, in ihrem Versuch sie zu verstehen, immer auch interpretieren müssen. Die Sprache und die Perspektiven und Beschreibungen, auf die sie dabei zurückgreifen, sind oft durch Traditionen geprägt und an diesen orientiert. Das ist aber nicht notwendigerweise so, denn Sprache ist, wie die hermeneutische Debatte zeigt, nicht nur ein bewahrendes und ordnendes Element, sondern auch ein kreatives. Sie kann also auch dazu genutzt werden, neue Perspektiven und Beschreibungen zu entwickeln. Und sie bietet uns mindestens zwei Möglichkeiten, uns auf andere zu beziehen: entweder als Mittel zur Erreichung unserer Zwecke oder als Zweck an sich.

Die dritte, entkolonisierende Debatte eröffnet schließlich den Blick auf die Frage, welche neuen Erzählungen, aber auch politischen und sozialen Praktiken an die Stelle von Unterlegenheitsbeziehungen stabilisierende Erzählungen und Praktiken treten können. Sie verweisen auf eine Neuinterpretation der Idee der Demokratie, welche das Prinzip der Gleichwertigkeit nicht für Bürger/-innen europäischer und nordamerikanischer Staaten reserviert, sondern für alle Menschen öffnet.

Die postkoloniale Debatte[1] oder wie Deutungen Beziehungen produzieren

Auf die formale Unabhängigkeit ehemaliger Kolonien folgt zunehmend die Aufarbeitung kolonialer Herrschaftspraktiken aus der Sicht der ehemals Unterworfenen sowie die Entlarvung von impliziten Fortschreibungen der kolonialen Praktiken bis in die gegenwärtigen politischen Beziehungen hinein. So verweist etwa *Edward Said* in „Orientalismus" auf die Konstruktion von Unter- bzw. Überlegenheitserzählungen durch europäische Politiker/-innen und Wissenschaftler/-innen, welche teilweise bis heute stereotype Wahrnehmungen anleiten, einer unvoreingenommenen Wahrnehmung im Weg stehen und Diskurse auf eine bestimmte Art strukturieren, indem sie nahelegen, die Unterscheidungen und Hierarchisierungen seien der Natur (des Menschen) geschuldet und nicht konstruiert. *Said* fordert daher eine Forschung, die sich fragt, „wie es möglich wäre, anderen Kulturen und Völkern im Geiste

Es geht dabei um nichts weniger als die Weiterentwicklung der Idee der Demokratie.

der Freiheit, das heißt ohne die Absicht der Unterdrückung oder der Manipulation, zu begegnen." (Said 2012, S. 35)

Homi Bhabha, ein weiterer postkolonialer Theoretiker, arbeitet die Funktionsweise der von *Said* beschriebenen hierarchischen Konstruktionen heraus. Er verweist dabei darauf, dass die beherrschende Gruppe der Kolonialherren trotz der Herausstellung der Hierarchie zwischen den →

1 Als einführende Literatur zur postkolonialen Debatte empfiehlt sich Do Mar Castro Varela / Dhawan 2005.

weißen Kolonialherren und den schwarzen Kolonisierten darauf bestanden habe, die Kolonisierten zu zivilisieren, was damit einherging, dass diesen die europäischen Sprachen beigebracht und die christlichen Religionen aufgenötigt wurden. Zugleich stellte sie jedoch sicher, dass trotz aller Bemühungen eine völlige Angleichung oder „Zivilisierung" unmöglich blieb, indem sie die dunkle Hautfarbe zum Zeichen für eine nicht zu überwindende Unterlegenheit machte (vgl. Do Mar Castro Varela / Dhawan 2005, S. 91). Für die Unterworfenen bedeutete dies einen ständigen, aber zugleich nicht zu gewinnenden Kampf um die Anerkennung als „zivilisierte" Personen. Widerstandsmöglichkeiten für die Unterworfenen ergaben sich, so *Bhabha*, jedoch einerseits dort, wo die Selbstwidersprüchlichkeit und Brüche der kolonialen Hierarchisierung sichtbar wurden (wenn sich etwa die „Unzivilisierten" christlicher verhielten als die europäischen Christen) oder dort, wo der Bruch durch Parodisierung hergestellt werden konnte. Die Parodisierung, so *Bhabha*, entsteht, wo das Kopieren von sozialen Verhaltensweisen als Unterwerfungsmechanismus eingefordert und zugleich durch die Unterworfenen verzerrt oder übertrieben wird, sodass sich der Unterwerfende nicht sicher sein kann, ob es sich um einen ehrlichen Versuch der Anpassung oder eine Infragestellung handelt (vgl. Do Mar Castro Varela / Dhawan 2005, S. 91; De La Rosa 2016a, S. 145).

Jugendbegegnung Your VOICEland
Foto: Jugendbildungsstätte Bremen – LidiceHaus

Durch die Analyse der kolonialen Praktiken wird deutlich, dass es sich bei den Praktiken um eine Verknüpfung von Beschreibungen bzw. Deutungen der jeweils Anderen handelt, welche genutzt werden, um hierarchische Beziehungen zu etablieren. Dabei bleiben den Unterworfenen Möglichkeiten zum Widerstand – aber an der hierarchischen Beziehung selbst wird nichts geändert. Wie tiefgehend die Einschreibung der Hierarchie zwischen dem europäischen Selbst und dem nicht-europäischen Anderen ist, machen die Beobachtungen *Gayatri Spivaks* zur Funktionsweise von Diskursen deutlich. Sie zeigen im Anschluss an *Michel Foucault* und im Rückgriff auf die Situation indigener Frauen in Indien auf, dass in Diskursen nicht nur festgelegt wird, wer wem unter- bzw. übergeordnet ist und welches Körpermerkmal (Hautfarbe, Geschlecht, indigenes Aussehen) als Marker für die Unterordnung gilt, sondern auch, wie Diskurse darüber entscheiden, wer als eine Person gilt, die sich zu bestimmten Fragen äußern darf und welche Art von Aussagen bzw. welche Art von Wissen im Diskurs als akzeptabel gelten (vgl. Spivak 2008b, S. 10 ff.). Indigene Frauen sind, so *Spivak*, aus dem Diskurs in mehrfacher Weise ausgeschlossen, weil sie und ihr Wissen einmal als Frauen und einmal als Indigene ohne Bildung (im europäisch-angelsächsischen Sinne) abgelehnt und untergeordnet werden. Das führt dazu, dass selbst wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich zu äußern, ihren Äußerungen keine Bedeutung beigemessen wird (vgl. Spivak 2008a, S. 42). *Spivak* fordert daher einen anderen Umgang mit indigenen Frauen auch im Rahmen von Hilfsprojekten (vgl. Spivak 2008b, S. 75 ff.; De La Rosa 2012, S. 34 f.).

Die hermeneutische Debatte[2] oder die Sensibilisierung für die Art, wie wir auf Andere Bezug nehmen

Ein anderer Umgang mit den indigenen Frauen verlangt jedoch nach einer anderen Wahrnehmung der Frauen und einer anderen Deutung ihrer Rollen und Fähigkeiten. Das macht die zweite, hermeneutische Debatte deutlich. Die philosophische Debatte zeigt, dass Menschen in ihrem Versuch, die Welt zu verstehen, sie immer auch interpretieren müssen. Dabei werden oft Interpretationsangebote unbewusst von vorhergehenden Generationen übernommen und auf die gegenwärtigen Situationen angewandt. Die permanente Reproduktion von Interpretationen führt aber letztlich zur Wiederholung von Verhalten und Handlungen, auch dann, wenn sich der Kontext ändert. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, die Interpretationen dem Kontext nicht nur anzupassen, sondern darüber hinaus neue Einschätzungen und Interpretationen vorzunehmen (vgl. De La Rosa 2012, S. 86 ff.). Neue Interpretationen

2 Als einführende/weiterführende Literatur empfiehlt sich Kögler 1992; Vasilache 2003; Wellmer 2007; De La Rosa 2016c.

eröffnen neue Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Bezogen auf *Spivaks* Beispiel der indigenen Frauen müsste es also darum gehen, sie als gleichberechtigte und nicht untergeordnete Interaktionspartnerinnen wahrzunehmen, sie am Diskurs teilnehmen zu lassen und zu überlegen, wie ihrem Wissen und ihren Entscheidungen mit Respekt begegnet werden kann. Es geht also auch hier darum, die demokratische Forderung nach Anerkennung als gleichwertige Personen in der Interaktion etwa im Rahmen von Hilfsprojekten praktisch umzusetzen. Wie die hermeneutische Debatte ebenfalls belegt, ist das nicht immer leicht, denn die Verständigung über die Grenze von Sprachen und kulturellen Praktiken hinweg ist an sich schon herausforderungsreich. Der zusätzliche Abbau von Hierarchien macht den Verständigungsprozess nicht leichter, aber demokratischer. Und, eine demokratische Interaktion ist der einzige Weg aus einer selbstbezogenen Kommunikation heraus, welche den jeweils Anderen Beschreibungen und Unterordnungsbeziehungen aufzwingt, ohne ihn/sie zu fragen, ob er/sie mit diesen Beschreibungen/Beziehungen einverstanden ist. Schon *Hans-Georg Gadamer* hat im Anschluss an *Friedrich Nietzsche* auf die Möglichkeit verwiesen, sich im Verstehensprozess auf den jeweils anderen einzulassen oder seine Äußerungen zu ignorieren (vgl. Gadamer 1999, S. 311; De La Rosa 2012, S. 54 ff. und S. 75; De La Rosa 2016b, S. 259 f.). *Hannah Arendt* hat diese Unterscheidung aufgegriffen und gezeigt, dass die Herstellung politischer Ordnung die meiste Zeit im Sinne des Willens zur Macht als Strategie zur Beherrschung verstanden worden ist (vgl. Arendt 2007, S. 278). Das demokratische Prinzip der Gleichwertigkeit ernst zu nehmen, bedeutet aber, politische Ordnung auf der Basis einer Interaktion herzustellen, welche den jeweils anderen ernst nimmt und sich mit ihm und seinen Forderungen auseinandersetzt, um auf dieser Basis zu angemessenen politischen Urteilen zu kommen. In einer globalisierten Welt ist dieser Andere aber eben zunehmend häufiger ein Anderer mit einem anderen kulturellen Hintergrund, sodass die Herausforderung, politisch angemessen zu urteilen, wächst.

Das kritisch-demokratische Prinzip sieht vor, dass alle Entscheidungen das Ergebnis eines Einigungsprozesses sind, an dessen Zustandekommen alle Betroffenen – auch die bisher vom Diskurs ausgeschlossenen – teilnehmen können.

Die entkolonisierende Debatte[3] oder die Vorstellung wirklich demokratischer Beziehungen

Eine dritte Debatte, in welcher versucht wird Hierarchien abzubauen und neue Interpretationen zu entwerfen, ist die entkolonisierende Debatte, welche vorwiegend von lateinamerikanischen Theoretikern geführt wird und an die Überlegungen des dritten Raums oder des von *Gayatri Spivak* geforderten neuen Bewusstseins (nicht unbedingt begrifflich, aber in der Sache sehr ähnlich) anknüpft.

Aus den Überlegungen zu der Frage, ob es eine lateinamerikanische Philosophie überhaupt geben kann, ist ein neues Selbstbewusstsein entstanden, welches es lateinamerikanischen Autoren erlaubt, Begriffe und theoretische Konzepte aus der europäisch-angelsächsischen Tradition aufzugreifen und so zu modifizieren, dass sie damit eine Interpretation der Herrschaftsbeziehungen zwischen Europa und Lateinamerika liefern sowie auch einer Neuinterpretation von Demokratie Ausdruck verleihen können. Die Analyse der Herrschaftsbeziehungen verweist vor allem auf die dunkle Seite der europäischen Moderne und die Schattenseite der Entwicklung und Industrialisierung Europas, denn sie macht deutlich, dass diese Entwicklung Europas nicht ohne die Ausbeutung der Ressourcen und Arbeitskraft Lateinamerikas möglich geworden wäre (vgl. Quijano 2016, S. 45). Und sie lässt auch deutlich werden, dass die Forderungen europäischer Bürger/-innen nach Freiheit und Gleichheit immer auf die Forderungen nach Freiheit und Gleichheit für Europäer/-innen eingeschränkt blieb und die Unterordnung von Menschen außerhalb Europas nicht in Frage stellte.

Auf der Basis dieser Überlegungen macht es sich *Enrique Dussel* zur Aufgabe, ein neues Demokratieverständnis zu entwickeln, welches das Wissen, Denken und Handeln indigener Bevölkerungsgruppen in Lateinamerika *und* europäische Denktraditionen verknüpft. Er versteht seine Überlegungen zur Demokratie als Befreiungsprojekt, welches sich vom Willen zur Macht der Europäer/-innen, welcher in politischen Handlungspraktiken, dem kapitalistischen System, aber auch häufig im wissenschaftlichen →

3 Als einführende/weiterführende Literatur empfiehlt sich Kerner 2011.

Denken zum Ausdruck kommt, verabschiedet. Die Aufhebung der Unterordnung befreit, so *Dussel*, nicht nur die Unterworfenen, sondern auch die Unterwerfenden und gibt den Blick für neue demokratische Beziehungen und Beziehungspraktiken frei, indem sie etwa die Anerkennung der Anderen nicht als regulatives Ideal und damit als zukünftigen Orientierungspunkt setzt, sondern als Grundvoraussetzung für eine gelingende demokratische Ordnung versteht. Den bisher bestehenden demokratischen Ordnungen ist es, so *Dussel*, nicht gelungen, dem Prinzip der Gleichheit wirklich gerecht zu werden (vgl. Dussel 2013a, S. 64). Er schlägt daher drei grundlegende Prinzipien vor, welche die Institutionalisierung einer wirklich demokratischen Ordnung (mit potenziell globalem Charakter) und damit die Anerkennung aller Menschen als gleichwertige Menschen garantieren sollen.

Das kritisch-demokratische Prinzip sieht vor, dass alle Entscheidungen das Ergebnis eines Einigungsprozesses sind, an dessen Zustandekommen alle Betroffenen – auch die bisher vom Diskurs ausgeschlossenen – teilnehmen können. Die Entscheidungen müssen aus öffentlich diskutierten Vernunftgründen unter Verzicht auf jede Form der Gewalt und mittels des größtmöglichen Grades an Symmetrie der Beteiligten zustande kommen (vgl. Dussel 2013a, S. 80; 2013b, S. 122 f.). „Jede Entscheidung (…) ist nicht perfekt, d. h. unvollkommen; so wird sie immer,

Jugendbegegnung Your VOICEland
Foto: Jugendbildungsstätte Bremen – LidiceHaus

wenn auch unbeabsichtigt, irgendeine negative Auswirkung produzieren. In der Regel begreifen die Minderheiten oder die Opposition diese Auswirkungen, weil sie diese erleiden. In der Lösung der negativen Auswirkungen finden wir die Zukunft, die Transformation, den qualitativen Fortschritt des Lebens." (Dussel 2013a, S. 81 f.) Die Kritik des Bestehenden anzustoßen und neue institutionelle Ansätze aufzuzeigen, liegt in der Verantwortung der Exkludierten, aber sie müssen unterstützt werden, damit ihre Anstrengungen Aussicht auf Erfolg haben und diese Unterstützung wird durch ein zweites Prinzip garantiert.

Das kritisch-demokratische Prinzip wird vom zweiten, materialen Prinzip begleitet, welches die Gleichwertigkeit aller Leben betont, indem es darauf verweist, dass jede politische Handlung und Institution den Bezug zum Leben (aller Bürger/-innen oder aller Menschen) zum Inhalt hat (vgl. ebd., S. 74). Das bedeutet, dass dieses Prinzip auf die Beachtung der sozialen Forderungen aller (insbesondere aber der Armen und Exkludierten) abzielt und die politischen Problemlösungen erst in Gang setzt. D. h. Entscheidungen und Institutionen müssen auch am Wunsch nach besseren/gleicheren Lebensbedingungen gemessen werden und verlangen zugleich nach demokratischen Verfahren.

Neben dem Lebenswillen und der rationalen Konsensfindung bedarf es nach *Dussel* aber noch eines dritten konstitutiven Elements politischer Macht und damit eines dritten Prinzips: der Machbarkeit. Sie steht für die technisch-instrumentellen bzw. strategischen Mittel, um den Konsens, also den gemeinsamen Willen zu leben, auch konkret verwirklichen zu können (vgl. ebd., S. 21). Er argumentiert: „Wir sollten strategisch vorgehen und dabei berücksichtigen, dass politische Handlungen und Institutionen immer als machbare Möglichkeiten angesehen werden müssen, und zwar jenseits der bloß konservativen Möglichkeit, aber diesseits der unmöglichen Möglichkeit der extremen Anarchisten." (Ebd., S. 84) Das Prinzip der Machbarkeit umfasst neben Ressourcen auch Verwaltungsinstrumente, weshalb *Dussel* auch von Regierbarkeit spricht, denn die *potentia*, so *Dussel*, lässt sich nicht umsetzen und verwirklichen, wenn es an Institutionen fehlt, mit welchen die Entscheidungen geordnet in die Tat umgesetzt werden können (vgl. ebd., S. 66).

Politische Bildung, das Selbst und das Andere

Während das Unternehmer/-innensubjekt versucht, sich in den bestehenden Strukturen zu behaupten, danach strebt, sich selbst und seinen Gewinn zu maximieren und auf Forderungen des Anderen nur reagiert, wenn es rentabel oder unvermeidbar ist, ist das politische Subjekt dazu aufgerufen, den Moment, welchen es lebt, und die Forderungen der Ausgeschlossenen/Anderen zu verstehen. Das politische Subjekt muss sich nicht nur politisch positionieren, indem es zu der Frage Stellung bezieht, ob es in einer Gesellschaft leben möchte, in welcher nur die ökonomisch

verwertbaren Leistungen zählen und Menschen auf ihren ökonomischen Wert reduziert werden, sondern sich auch aktiv daran beteiligen, die Idee der Demokratie und eine demokratische Kultur zu entwickeln, welche in der Lage sind, die Leidenserfahrungen der bisher Ausgeschlossenen konstruktiv aufzugreifen. Die politische Bildung hat dagegen noch eine weitere Option: Sie kann Bürger/-innen erstens dabei helfen, gute Unternehmer/-innensubjekte oder zweitens gute politische Subjekte zu werden, oder aber sie kann drittens die Bürger/-innen über beide Optionen informieren und ihnen die Möglichkeit geben, sich bewusst und möglichst reflektiert für die eine oder die andere Option zu entscheiden und so zur politischen Mündigkeit beitragen.

Zur Autorin

Dr. Sybille De La Rosa ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Moderne Politische Theorie der Universität Heidelberg. Sie hat an der Freien Universität Berlin zu interkultureller Kommunikation und Repräsentation promoviert.

sybille.delarosa@ipw.uni-heidelberg.de

Literatur

Arendt, Hannah (2007): Vita active oder vom tätigen Leben. München: Piper

Brown, Wendy (1995): States of Injury. Power and Freedom in Late Modernity. Princeton: Princeton University Press

Brown, Wendy (2003): Neo-liberalism and the End of Liberal Democracy. In: Theory & Event, Jg. 7, Nr 1. pp. 1–25

Butterwegge, Christoph (2002): „Globalisierung, Standortsicherung und Sozialstaat" als Thema der politischen Bildung. In: Butterwegge, Christoph / Hentges, Gudrun (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich Verlag, S. 73 ff.

Carens, Joseph (2013): The Ethics of Immigration. Oxford: Oxford University Press

De La Rosa, Sybille (2012): Aneignung und interkulturelle Repräsentation. Wiesbaden: Springer VS

De La Rosa, Sybille (2016a): Die Konstruktion von Unterlegenheitsdiskursen. Macht- und Herrschaftsbeziehungen zwischen Akteuren verschiedener Kulturen. In: Dies. / Schubert, Sophia / Zapf, Holger (Hrsg.): Transkulturelle Politische Theorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–150

De La Rosa, Sybille (2016b): Die neoliberale Rationalität oder die Kolonialisierung der Lebenswelt und des Politischen. In: Haus, Michael / Dies. (Hrsg.): Politische Theorie und Gesellschaftstheorie. Baden-Baden: Nomos, S. 249–272

De La Rosa, Sybille (2016c): Zur Möglichkeit der Verständigung über kulturelle Grenzen hinweg. In: Dies. / Schubert, Sophia / Zapf, Holger (Hrsg.): Transkulturelle Politische Theorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–42

Do Mar Castro Varela, Maria / Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag

Dussel, Enrique (2013a): 20 Thesen zu Politik. Berlin: LIT Verlag

Dussel, Enrique (2013b): Der Gegendiskurs der Moderne. Wien: Turia und Kant Verlag

Foucault, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernemenatalität II. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Gadamer, Hans-Georg (1999): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. In: Gesammelte Werke, Bd. 1. Tübingen: Mohr Siebeck

Kerner, Ina (2011): Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius Hamburg

Kögler, Hans-Herbert (1992): Die Macht des Dialogs. Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty. Stuttgart: Metzler

Massing, Peter (2002): Demokratietheoretische Grundlagen der politischen Bildung im Zeichen der Globalisierung. In: Butterwegge, Christoph / Hentges, Gudrun (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich Verlag, S. 25–44

Mignolo, Walter (2011): The Darker Side of Western Modernity. Durham & London: Duke University Press

Mignolo, Walter (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien: Verlag Turia und Kant

Mignolo, Walter (2014): The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization. Ann Arbor: The University of Michigan Press

Quijano, Anibal (2016): Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika. Wien: Turia und Kant Verlag

Said, Edward (2012): Orientalismus. Frankfurt am Main: Ullstein

Spivak, Gayatri (2008a): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Verlag Turia und Kant

Spivak, Gayatri (2008b): Righting Wrongs – Unrecht richten. Zürich: Diaphanes-Verlag

Vasilache, Andreas (2003): Interkulturelles Verstehen nach Gadamer und Foucault. Frankfurt am Main: Campus

Wellmer, Albrecht (2007): Verstehen und Interpretieren. In: Ders. (Hrsg.): Wie Worte Sinn machen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 90–121

Wir und „die Anderen“

Identitätskonstruktionen in den Spannungsfeldern von Zugehörigkeit und Abgrenzung, Selbstbestimmung und Unterwerfung

Verunsicherungen und Konflikte gehen oft einher mit dem Bestreben, eindeutige Zugehörigkeiten und fraglose Gewissheiten zu versprechen. Mithilfe historischer und sozialwissenschaftlicher Analysen wird in diesem Beitrag gezeigt, auf welchen Vereinfachungen diese beruhen und in welcher Weise vermeintlich eindeutige Identitäten Abgrenzungen hervorrufen. von Albert Scherr

„Und doch liegt in der Postmoderne eine genuine emanzipatorische Chance: die Chance, die Waffen zu strecken; Grenzscharmützel zur Abwehr fremder Eindringlinge auszusetzen; die täglichen kleinen Berliner Mauern, die Abstand halten und trennen sollen, abzutragen. Die Chance liegt nicht darin, eine wiedergewonnene Ethnizität, eine echte oder erfundene Stammestradition zu bejubeln, sondern in der Vollendung des Entbettungswerks der Moderne – indem man sich auf das Recht, die eigene Identität zu wählen*, als die einzige universelle Gemeinsamkeit aller Bürger/Menschen konzentriert (…) und indem man die komplexen staatlichen oder stammesgelenkten Mechanismen bloßlegt, die darauf abzielen, das Individuum dieser Wahlfreiheit und dieser Verantwortung zu berauben.“ (Bauman 1999, S. 63, Hervorhebung A. S.)*

Wenn Identitäten zum Thema werden, dann verweist dies auf das Bedürfnis, das eigene Selbstverständnis zu klären, sich der eigenen Zugehörigkeit(en) zu vergewissern und dadurch halbwegs sichere Verankerungen zu erlangen, die Orientierungen in Fragen der individuellen Lebensführung, aber auch in Bezug auf moralische und gesellschaftspolitische Fragen ermöglichen. Wenn ich weiß, wer ich bin, mit wem ich gemeinsame Erfahrungen und Überzeugungen, Normen und Werte teile, vom wem ich Solidarität erwarten sowie wen ich zu meinen Freunden und wen zu meinen Gegnern oder Feinden rechnen kann, dann verfüge ich über eine Grundlage, die es mir erlaubt, meine Präferenzen und Interessen zu bestimmen. Identität wird deshalb immer dann zum Thema, wenn unter Bedingungen der Unsicherheit und Ungewissheit nach Sicherheit und Gewissheit gesucht wird. Identitätsdiskurse zeigen entsprechend einen Mangel an, auf den Identitätskonstruktionen mit dem Versprechen reagieren, verlässliche Zugehörigkeiten und stabile Orientierungen anzubieten. Dazu ist es erforderlich, dass Identitäten als ahistorische und stabile Identitäten dargestellt werden, dass also ihre Entstehungs- und Konstruktionsprozesse ebenso verschleiert werden wie die in sie eingeschriebenen Abspaltungen und Ambivalenzen (vgl. Hall 2004).

Gesellschaftspolitische Bedeutung gewinnen Konstruktionen kollektiver Identität bereits dadurch, dass sie einer komplexen, unübersichtlichen und dynamischen gesellschaftlichen Realität das Angebot der Zugehörigkeit zu identitätsstiftenden Gemeinschaften gegenüberstellen, in

denen man sich unter Gleichen aufgehoben, anerkannt und beheimatet fühlen kann. Dies geht zwingend mit Abgrenzungen einher, mit folgenreichen Annahmen über Ähnlichkeiten und Unterschiede, soziale Nähe und Distanz, Übereinstimmungen und Konfliktpotenziale. Denn jede Bestimmung der eigenen Identität ist immer auch mit einer Festlegung dessen verbunden, was mich/uns von anderen unterscheidet. Identitäten begründen Unterscheidungen sozialer Gruppen, die auch zur Begründung und Rechtfertigung von Ausgrenzung und Diskriminierung verwendet werden (vgl. Bauman 2012; Scherr 2015). Die politische Bedeutung von Identitäten wird schließlich in Formen einer Identitätspolitik sichtbar, die dazu auffordert, kollektive Identitäten – insbesondere von Nationen, Ethnien, Kulturen, Religionen oder Geschlechtern – als zentrale Grundlage gemeinsamer Interessen zu betrachten.

Gesellschaftliche Umbrüche provozieren die Suche nach Identitäten

Es ist – sozialwissenschaftlich betrachtet – wenig erstaunlich, dass Identitätsdiskurse und Identifikationsangebote in Zeiten krisenhafter gesellschaftlicher Umbrüche an Bedeutung gewinnen: In seiner zuerst 1947 veröffentlichten Analyse „Die Furcht vor der Freiheit“ argumentiert *Erich Fromm*, dass die Suche nach einer Erklärung der Erfolge der autoritären Regime des frühen 20. Jahrhunderts berücksichtigen muss, dass die moderne Freiheit zu einer selbstbestimmten individuellen Lebensführung als Überforderung erlebt werden kann, die das Bedürfnis hervorruft, „die Unabhängigkeit des eigenen Selbst aufzugeben und es mit jemand oder etwas Außenstehenden zu verschmelzen“ (ebd., S. 142) und deshalb geschlossene Weltbilder und schützende Autoritäten attraktiv erscheinen lässt. In seiner wichtigen Analyse der Entstehung einer globalisierten Netzwerkgesellschaft setzt sich *Manuel Castells* (2002) mit der Erosion der Grundlagen tradierter beruflicher, lokaler und klassenbezogener Identifikationen auseinander. Er analysiert die wachsende Distanz zwischen den individuellen Erfahrungszusammenhängen und den Strukturen der globalen Netzwerke. Auf dieser Grundlage prognostiziert er eine zunehmende Macht politisierter religiöser und nationaler Identitäten. *Oskar Negt* (2001) kommt im Rahmen seiner Bestimmung der gesellschaftlichen Situation als einer „Erosionskrise“ (ebd., S. 120) zu der Einschätzung, dass moderne Gesellschaften zu einer sozialen Ortlosigkeit der Subjekte führen, die der Identitätsbildung die Grundlage entziehen: „Ein gesellschaftlicher Individuierungsprozess ohne verlässliche Näheverhältnisse produziert im Ursprung bereits schwere Störungen. (…) Moderne Gesellschaften drohen die Basis für gelungene Subjektausstattung zu ruinieren, weil zwar das Kapital und die Waren ortlos sein können, nicht aber die Sozialisation, Identitätsbildung, das Lernen der Menschen.“ (Ebd., S. 135) Aus seiner Analyse des Unbehagens an den Ungewissheiten in der soziokulturell pluralen Postmoderne folgert *Zygmunt Bauman* (1999, S. 330 ff.), dass neue Gemeinschaftsversprechungen an Attraktivität gewinnen, deren linke, kommunitaristische Varianten irritierende Ähnlichkeiten mit einem rechten Kulturnationalismus aufweisen: In beiden Fällen wird von einem Vorrang kollektiver Zugehörigkeiten gegenüber der Selbstbestimmung der Einzelnen ausgegangen.

Damit ist zunächst knapp darauf hingewiesen, dass es nicht an sozialwissenschaftlichen Erklärungsangeboten dazu mangelt, warum kollektive Identitätsangebote sich unter gegenwärtigen Bedingungen als eine politisch attraktive Versprechung darstellen können. Für die politische Bildung ist jedoch nicht ausreichend, diesen und weiteren Erklärungsangeboten dazu näher nachzugehen, warum ethnische, nationale oder religiöse Identitätsangebote wirkungsmächtig sind. Erforderlich ist es darüber hinaus, Klarheit über deren Problematik sowie über Möglichkeiten alternativer Bearbeitungsformen von Identitätsbedürfnissen zu gewinnen. Denn es ist wenig aussichtsreich, in der politischen Bildung allein auf eine moralisierende Ablehnung problematischer Ausdrucksformen kollektiver Identifikationen zu setzen.

Die Problematik kollektiver Identitäten I: Vergemeinschaftung vs. individuelle Autonomie

Auf eine erste zentrale Problematik kollektiver Identitätsversprechungen hat bereits *Max Weber* (vgl. etwa Weber 1973) hingewiesen: Der Individualismus und Rationalismus der modernen Gesellschaft mutet den Individuen zu, eigenverantwortlich rationale Entscheidungen in allen Dimensionen ihrer Lebensführung zu treffen. Das rationale Weltbild kann dafür jedoch keine sichere Grundlage, gerade keine letztgültigen Gewissheiten zur Verfügung stellen. Die Suche nach solchen Gewissheiten ist folglich nur durch den Verzicht auf rationale Kritik, den Rückzug in religiöse und sonstige Gemeinschaften möglich, die ihre dogmatischen Glaubensgewissheiten gegen rationale Kritik abschotten, indem sie Zugehörigkeit an Zustimmung binden. Der Preis der kollektiven Identität ist folglich Verzicht auf Kritik an den gemeinschaftsstiftenden Grundüberzeugungen, also auf intellektuelle Autonomie. →

Umgekehrt gilt: Nur dadurch, dass moderne Gesellschaften nicht als Gemeinschaften verfasst sind, wird individuelle Autonomie sozial ermöglicht. In ihnen kann bzw. muss niemand einer und nur einer identitätsstiftenden Gemeinschaft angehören. Ermöglicht wird vielmehr eine Pluralität von heterogenen sozialen Zugehörigkeiten – zur Familie, zu Freundeskreisen, zu Schulklassen, Studierendengruppen oder dem Kreis der Kolleginnen/Kollegen, zu politischen Organisationen, denen man beitreten und die man auch wieder verlassen kann usw. Autonomes Denken basiert – auch das hat bereits die klassische Soziologie aufgezeigt (vgl. Simmel 1917/1984) – sozial auf der Heterogenität der erreichbaren Erfahrungs- und Kommunikationszusammenhänge, auf der Pluralität der zugänglichen lebensweltlichen Gemeinschaften und gesellschaftlichen Kommunikationszusammenhänge. Zugespitzt formuliert: Wer sich im Kommunikationszusammenhang einer singulären Gemeinschaft bewegt und auf deren exklusive soziale Anerkennung angewiesen ist, wird kaum in der Lage sein, die für eigenständiges Denken erforderliche soziale und kognitive Distanz zu entwickeln. Der Rückzug auf eine singuläre identitätsstützende Gemeinschaft bedeutet so betrachtet Preisgabe – oder zumindest die erhebliche Einschränkung – der individuellen Autonomie.

Politische Bildung ist herausgefordert, für diese Problematik von Vergemeinschaftung zu sensibilisieren. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass auch das Streben nach autonomer Individualität eine Kehrseite hat, nämlich den Verzicht auf unverbrüchliche identitätsstiftende Zugehörigkeiten voraussetzt. Eine Aufgabe politischer Bildung ist folglich darin zu sehen, zu einer bewussten Auseinandersetzung mit diesem unauflöslichen Spannungsverhältnis von Zugehörigkeitsbedürfnissen und Autonomiebestrebungen zu befähigen.

Die Problematik kollektiver Identitäten II: Kultur vs. Diversität

Die Annahme, dass Individuen ihre Identität im Kontext einer Kultur entwickeln oder auch, dass Individuen einer Kultur „angehören", stellt eine verbreitete und nach wie vor hoch einflussreiche Überzeugungen dar, die von Vertretern des politischen Multikulturalismus ebenso geteilt wird wie von ihren Kritikern: Übereinstimmung besteht darin, dass Kulturen und Identitäten eng verschränkt sind. Kontrovers diskutiert wird dagegen, ob die Koexistenz vielfältiger Kulturen innerhalb einer Nationalgesellschaft positiv oder negativ zu bewerten ist. Darauf ist hier nicht näher einzugehen. Entscheidend ist hier, auf einen basalen, wiederkehrend aufgezeigten Irrtum der gängigen Kultur-Identitäts-Diskurse hinzuweisen (vgl. etwa Radtke 2011): In modernen Gesellschaften entwickeln und stabilisieren Individuen ihre Identität nicht im Kontext einer Kultur und sie gehören auch nicht nur einer Kultur an. Vielmehr lässt sich feststellen, dass alltägliche Lebensführung und Identitätsentwicklung auf heterogene kulturelle Kontexte bezogen sind, die sich dynamisch verändern und gegenseitig durchdringen. Identitätsbildung vollzieht sich in Auseinandersetzung mit Wissensbeständen, Normen, Werten, Ritualen, ästhetischen Ausdrucksformen, Geschmackspräferenzen usw., die in unterschiedlichen kulturellen Traditionen verankert sind. Dies geschieht auf eine gewöhnlich unproblematische Weise in der Form individueller und kollektiver Synthesen, in denen einzelne Elemente aufgegriffen, andere verworfen werden.

Der Mythos, dass individuelle Identitätsbildung und -stabilisierung auf die Zugehörigkeit zu einer singulären Kultur angewiesen ist, ist sozialwissenschaftlich inzwischen hinreichend dekonstruiert worden. Dass er gleichwohl immer wieder erneuert wird, nicht zuletzt auch in einigen Varianten der sogenannten interkulturellen Bildung, kann als Folge eines hoch problematischen Denkens in Kollektivkategorien verstanden werden, eines „Commonsense-Gruppismus" (Brubaker 2007, S. 16), der an die Stel-

Foto: markusspiske / photocase.de

le selbstbestimmungsfähiger Subjekte ethnische, religiöse oder nationale Gruppen als Grundeinheiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens behauptet und ihnen gemeinsame Identitäten und Interessen zuschreibt.

Die für die politische Bildung angemessene Alternative dazu ist in Konzepten der kritischen Diversity-Pädagogik aufgezeigt worden (vgl. etwa Hormel/Scherr 2004). In diesen werden Individuen dazu aufgefordert, sich mit den

heterogenen sozialen und kulturellen Bezügen auseinanderzusetzen, die für ihre Biografie und ihr Selbstverständnis bedeutsam waren und sind sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisieren, die daraus zwischen Einzelnen – jenseits der postulierten Zugehörigkeiten zu Ethnien, Kulturen, Nationen oder Religionen – resultieren. Bildung zielt damit auf die bewusste Auseinandersetzung mit der für die individuelle Identitätsbildung bedeutsamen Pluralität kultureller Referenzen sowie Befähigung zu einer informierten Kritik von Konstruktionen, die vermeintlich wesentliche und unüberbrückbare Differenzen zwischen Kollektiven und den Individuen behaupten, die als Angehörige eines singulären Kollektivs vorgestellt werden.

Die Problematik kollektiver Identitäten III: Abgrenzung und Fremdheit

Antworten auf die Frage, wer ich bin bzw. wer wir sind, schließen notwendig eine Unterscheidung von dem-/denjenigen ein, die anders sind als ich/wir. Diesbezüglich formuliert *Stuart Hall* (2004, S. 185) in Anlehnung an *Judith Butler*: „Alle Identitäten funktionieren über Ausschließung, mittels der diskursiven Konstruktion und der Herstellung verachteter und marginalisierter Subjekte …“ Dies ist zweifellos übergeneralisiert formuliert, weist aber auf einen wichtigen Gesichtspunkt hin: Bestimmungen der eigenen Identität sind immer auch Festlegungen dazu, was nicht zur eigenen Identität gehören kann oder gehören soll. Um diese Festlegungen begründen und rechtfertigen zu können, sind negative Abgrenzungen – so etwa durch die Abwertung dessen, was den oder die anderen tatsächlich oder vermeintlich kennzeichnet – eine logisch naheliegende und faktisch auch hoch einflussreiche Form. Dies ist auch in einem Zusammenhang begründet, den die Sozialpsychologie überzeugend aufgezeigt hat: Die Aufwertung der Eigengruppe durch Abwertung anderer ist ein hochwirksamer Mechanismus der Stabilisierung des Selbstwertgefühls, und die Stabilisierung des Selbstwertgefühls ist ein mächtiges psychisches Bedürfnis.

Individuelle und kollektive Identitätskonstruktionen sind folglich daraufhin zu befragen, welche Abgrenzungen sie einschließen, was gegebenenfalls die negativen Bewertungen dessen begründet, was die eigene Identität ausschließt sowie was die Konsequenzen davon sind. Dies gilt nicht zuletzt auch für kulturelle Identitätskonstruktionen, die regelmäßig mit einem Othering, d. h. der Annahme substanzieller und unüberbrückbarer Differenzen zwischen „uns“ und „den anderen“ einhergehen (s. o.), sie als irritierende oder gefährliche Fremde erscheinen lassen, welche die Sicherheit und Ordnung der sozialen Verhältnisse bedrohen (vgl. Bauman 2012). In zugespitztem Fall führt die Wahrnehmung anderer als Fremde zu einer Dehumanisierung, welche die Regeln eines humanen Umgangs für die bedrohlichen Fremden außer Kraft setzt; sie gelten dann nicht mehr als Menschen wie wir, sondern als mit allen Mitteln abzuwehrende oder gar zu vernichtende Feinde.

Für die politische Bildung kann hieraus nicht die Konsequenz gezogen werden, jede identitätsstiftende Unterscheidung prinzipiell als unzulässig zu betrachten. Die

Antworten auf die Frage, wer ich bin bzw. wer wir sind, schließen notwendig eine Unterscheidung von dem-/denjenigen ein, die anders sind als ich/wir.

politische Bildung ist jedoch aufgefordert, eine bewusste Auseinandersetzung mit den je eigenen Identitätskonstruktionen anzuregen, sie als voraussetzungsvolle Konstruktionen mit potenziell problematischen Konsequenzen bewusst zu machen sowie zu einer kritischen Auseinandersetzung mit politisch-ideologischen Identitätskonstruktionen zu befähigen. Wichtige Ansatzpunkte hierfür sind in der geschlechterreflexiven und der rassismuskritischen Bildungsarbeit entwickelt und etabliert worden.

Die Problematik kollektiver Identitäten IV: Nationen und Nationalismus

Konstruktionen nationaler Identität stellen historisch und aktuell zweifellos eines der wirkungsmächtigsten Identifikationszuschreibungen dar. Sie wurden und werden durch politische Diskurse, durch massenmediale Inszenierungen und nicht zuletzt auch durch eine staatlich organisierte schulische Bildung vermittelt, die Schüler/-innen als Staatsbürger/-innen adressiert und ihnen ein nationalgesellschaftlich gerahmtes Wissen über Geschichte, Politik und Kultur vermittelt (vgl. Gellner 1995).

Hinsichtlich der Ablehnung eines solchen Nationalismus, der mit Vorstellungen über die vermeintliche Einzigartigkeit und Überlegenheit der eigenen Nation sowie mit ethnischen oder rassistischen Konzepten der Zugehörigkeit einhergeht, kann in der politischen Bildung ein Konsens vorausgesetzt werden. Dieser ist für die Abgrenzung →

zur rechtspopulistischen und rechtsextremen Strömungen im politischen Diskurs von zentraler Bedeutung. Erheblich schwieriger stellt sich eine Klärung der Grundlage von Analysen und Kritik jedoch in Hinblick auf solche Ausprägungen des Nationalismus dar, die *Thomas Pogge* (2011) als gewöhnlichen Nationalismus charakterisiert hat. Dessen Kern besteht in der Annahme, dass Politik primär den Interessen der eigenen Staatsbürger/-innen verpflichtet ist – die Nation wird als Solidargemeinschaft der Staatsbürger/-innen konzipiert. Dies geht mit einer Relativierung menschenrechtlicher Prinzipien (so im Umgang mit Flüchtlingen) sowie mit einer Nachrangigkeit internationaler Verpflichtungen gegenüber national gefassten Interessen (so in Fragen der Gewährleistung sozialer Gerechtigkeit oder der Armutsbekämpfung) einher. Die Problematik einer Kritik des gewöhnlichen Nationalismus besteht im Kern darin, dass dieser faktisch eine konstitutive, verfassungs- und völkerrechtlich legitimierte Grundlage nationalstaatlicher Politik ist und an die Interessenlagen der nationalstaatlich vergesellschafteten Staatsbürger/-innen in den privilegierten Regionen der Weltgesellschaft appellieren kann. Er adressiert diese als Angehörige eines Kollektivs mit gemeinsamer Geschichte und Identität, die berechtigt sind, ihre eigenen Interessen zu wahren.

Weder eine moralisch begründete umfassende Ablehnung, noch eine kritiklose Affirmation aller Formen von Nationalstaatlichkeit und Nationalismus stellen eine tragfähige Grundlage für die politische Bildung dar.

Unter Bedingungen fortgeschrittener Globalisierung gibt es zweifellos gute Gründe, nicht nur rechtspopulistische und rechtsextreme Aufladungen nationalistischen Denkens, sondern auch den nüchternen, interessenrational konzipierten gewöhnlichen Nationalismus zu kritisieren, indem ein politischer Primat menschenrechtlicher Grundsätze und eine Verpflichtung von staatlicher Politik auf die globale Gewährleistung von Demokratie, Menschenrechten und sozialer Gerechtigkeit eingefordert wird. Gleichzeitig aber steht jede Kritik des gewöhnlichen Nationalismus vor dem Problem, dass Demokratien historisch und gegenwärtig ebenso an die Form des Nationalstaates gebunden sind wie Wohlfahrtstaaten als nationale Wohlfahrtsstaaten verfasst sind sowie dass vor allem die Nationalstaaten in der Lage sind, wirksam zur Gewährleistung von Menschenrechten beizutragen (vgl. Scherr 2016).

Eine Kritik des gewöhnlichen Nationalismus und damit einhergehender nationaler Identifikationen kann folglich nicht in gleicher Weise konzipiert werden wie Rassismuskritik, d. h. als umfassende Ablehnung einer als unzeitgemäß erkannten Ideologie. Sie kann den gewöhnlichen Nationalismus aber auch nicht schon deshalb kritiklos affirmieren, weil er ein konstitutives Element der *inter*-nationalen politischen Ordnung ist. Deshalb steht politische Bildung vor der bislang uneingelösten Herausforderung, Bildungskonzepte zu entwickeln, die eine kritische Reflexion mit der Bedeutung von Nationalstaatlichkeit sowie der Problematik und der Legitimität von Nationalstaatlichkeit und Nationalismus unter Bedingungen fortgeschrittener Globalisierung ermöglichen. Dies muss auch die Auseinandersetzung mit der Ambivalenz nationaler Identitäten einschließen: Diese sind sowohl eine Grundlage der Identifikation mit der nationalstaatlichen politischen Ordnung und den für diese konstitutiven Werten, wie auch der Relativierung von politischen und moralischen Verpflichtungen gegenüber denjenigen, die nicht als Angehörige der eigenen Nation wahrgenommen werden.

Die Entwicklung von Konzepten, die zu differenzierten Auseinandersetzung mit Nationalstaatlichkeit und Nationalismus befähigen, stellt meines Erachtens gegenwärtig eine zentrale Herausforderung für die politische Bildung dar. Dies nicht nur aufgrund des aktuell zunehmenden Einflusses eines rechtspopulistischen Nationalismus, sondern aufgrund der erheblichen Schwierigkeit, angemessene Verhältnisbestimmung zwischen Staatsbürgerschaft und Weltbürgerschaft, Nationalstaatlichkeit und Menschenrechten, globalen Verflechtungen und nationalen Interessen vorzunehmen. Denn weder eine moralisch begründete umfassende Ablehnung, noch eine kritiklose Affirmation aller Formen von Nationalstaatlichkeit und Nationalismus stellen eine tragfähige Grundlage für die politische Bildung dar.

Reflexive Distanz und Ideologiekritik

Nationale, ethnische, religiöse und politisch-weltanschauliche Identitätskonstruktionen, die eindeutige Zugehörigkeiten und fraglose Gewissheiten versprechen, stellen eine einflussreiche Antwort auf die Verunsicherungen und Konflikte dar, die in der Komplexität und Dynamik der

Weltgesellschaft sowie den globalen Ungleichheiten begründet sind. Historische und sozialwissenschaftliche Analysen haben wiederkehrend aufgezeigt, auf welchen Vereinfachungen und Vereindeutigungen diese beruhen, dass die Herstellung vermeintlich eindeutiger Identitäten mit Verdrängungen und feindseligen Abgrenzungen einhergeht sowie deren Verschränkung mit Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen. Politische Bildung ist zwar zweifellos nicht in der Lage, die zu Grunde liegenden Bedürfnisse nach Identifikation und Vereindeutigung aufzulösen. Angebote, die zu einer Reflexion, einem bewussten Nachdenken über eigene Identifikationen, ihre biografischen und gesellschaftlichen Hintergründe und die Problematik der damit einhergehenden Abgrenzungen befähigen, können jedoch erstens dazu beitragen, die emotionale Besetzung und damit die Macht der Identitäten und Identifikationen zu relativieren. Zweitens fordern kollektive Identitätskonstruktionen zu einer Ideologiekritik auf, die aufdeckt, dass diese nicht naturgegeben, geschichts- und alternativlos, sondern sozial hergestellt, veränderlich und umkämpft sind. Drittens sind sie eine Grundlage, Differenzkonstruktionen zu analysieren, die für die Begründung und Rechtfertigung von Diskriminierung bedeutsam sind.

Eine zentrale Aufgabe politischer Bildung ist so betrachtet darin zu sehen, Individuen dazu befähigen, von ihrem „Recht, die eigene Identität zu wählen“ (Bauman 1999, S. 63) informiert, reflektiert und verantwortlich Gebrauch zu machen.

Zum Autor

Prof. Dr. habil. Albert Scherr ist Direktor des Instituts für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Mitglied im Rat für Migration, im Netzwerk Flüchtlingsforschung und im Vorstand des Komitees für Grundrechte und Demokratie. Aktuelle Veröffentlichungen u. a.: Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden 2017 (Mitherausgeber A. El-Mafaalani, G. Yüksel); Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit, Neuwied 2016.

scherr@ph-freiburg.de

Literatur

Bauman, Zygmunt (1999): Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg: Hamburger Edition

Bauman, Zygmunt (2012): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt (3. Auflage)

Brubaker, Rogers (2007): Ethnizität ohne Gruppen. Hamburg: Hamburger Edition

Castells, Maniel (2002): Die Macht der Identität. Opladen: Leske + Budrich

Fromm, Erich (1947/1973): Die Furcht vor der Freiheit. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt

Gellner, Ernest (1995): Nationen und Nationalismus. Berlin: Rotbuch

Hall, Stuart (2004): Wer braucht ‚Identität'? In: Ders. (Hrsg.): Ideologie, Identität, Repräsentation. Hamburg: Argument-Verlag, S. 167–187

Hormel, Ulrike / Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS

Negt, Oskar (2001): Arbeit und menschliche Würde. Göttingen: Steidl

Pogge, Thomas (2011): Weltarmut und Menschenrechte. Kosmopolitische Verantwortung und Reformen. Berlin u. a.: De Gruyter

Radtke, Frank-Olaf (2011): Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge. Hamburg: Hamburger Edition

Scherr, Albert (2015): Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden. Wiesbaden: Springer VS

Scherr, Albert (2016): Migration, Menschenrechte und die Grenzen der Demokratie? In: Eigenmann, Philipp / Geisen, Thomas / Studer, Tobias (Hrsg.): Migration und Minderheiten in der Demokratie. Wiesbaden. Springer VS, S. 45–62

Simmel, Georg (1917/1984): Grundfragen der Soziologie. Berlin / New York: De Gruyter

Weber, Max (1973): Vom inneren Beruf zur Wissenschaft. In: Ders.: Soziologie. Analysen. Politik. Stuttgart: Kröner, S. 311–339

Othering in der Bildungsarbeit

Zu pädagogischem Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen

Pädagogisches Handeln ist widersprüchlich in Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt. Selbst eine Bildungspraxis, die sich kritisch und emanzipativ mit diesen Verhältnissen auseinandersetzt, sieht sich mit der Gefahr konfrontiert, sich an der Reproduktion und Festigung dieser Verhältnisse zu beteiligen. Dies stellt Bildungsarbeit und pädagogisches Handeln vor Herausforderungen. von Christine Riegel

In diesem Beitrag geht es um Prozesse des Othering und deren Relevanz in durch soziale Differenz und Ungleichheit geprägten Bildungsverhältnissen. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern es auch im Bereich von Bildungsarbeit, die für Diversität sensibilisieren will und sich eigentlich gegen Diskriminierung wendet, zu Prozessen der Besonderung, der Unterwerfung und Ausgrenzung kommen kann. Dies wird in Bezugnahme auf theoretische und empirische Studien zu Othering im Bildungskontext (vgl. Riegel 2016) diskutiert.

Zunächst werden die widersprüchlichen gesellschaftlichen und institutionellen Bildungsvoraussetzungen, durch die Bildungsarbeit und pädagogisches Handeln gerahmt sind, in den Blick genommen und auf ihre diskriminierenden und soziale Ungleichheit reproduzierenden Effekte hin betrachtet. Dann werden mit Blick auf das Bildungsgeschehen in Bildungsprojekten Mechanismen und Prozesse des Otherings beleuchtet und Widersprüche pädagogischen Handelns im Kontext hegemonialer Verhältnisse diskutiert. Abschließend werden Überlegungen zu einer Haltung und Praxis von Reflexion, Kritik und Veränderung aufgezeigt.

Bildung und Bildungsarbeit in widersprüchlichen Verhältnissen

Im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse, die durch soziale Ungleichheit und hegemoniale Macht- und Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnet sind, gestaltet sich Bildung und Bildungsarbeit widersprüchlich. Diese Verhältnisse spiegeln sich auch in den Strukturen und der Organisation von Bildung wider und werden in Bildungsinstitutionen und -settings aufrechterhalten, gefestigt und reproduziert.

Dies zeigt sich besonders, aber nicht nur, mit Blick auf formale Bildung. So gestaltet sich die für Bildung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen bedeutsame Institution Schule im Umgang mit gesellschaftlicher Diversität und sozialer Ungleichheit widersprüchlich, mit ein- und ausgrenzenden Folgen: Durch das selektive schulische Bildungssystem, das auf gleiche Chancen durch das Kriterium der Leistung setzt und dabei ungleiche Voraussetzungen unberücksichtigt lässt, werden bestehende soziale Dominanz- und Differenzordnungen unter dem Mantel der Neutralität und einer Leistungsideologie durchgesetzt und gefestigt. Mit dieser Ausdifferenzierung entspricht die Schule ihrer gesellschaftlichen Funktion, auf eine seg-

mentierte, kapitalistische Leistungsgesellschaft vorzubereiten (vgl. Wenning 2004, S. 569 ff.), trägt jedoch auch zur Reproduktion bestehender Ungleichheitsverhältnisse bei. Gleichzeitig werden im Bildungssystem hegemoniale Normen und Ordnungen wirksam. Dies zeigt sich an einer normativen Ausrichtung der Bildungsinhalte. Denn trotz eines zunehmenden gesellschaftlichen Bewusstseins gegenüber migrationsgesellschaftlichen Veränderungen und damit verbundener sozialer Pluralität besteht im Kontext Schule, aber auch in non-formalen Bildungszusammenhängen nach wie vor eine kulturelle Hegemonie und nationalstaatliche Zentrierung von Bildung. Die dort geltenden Normen und Regeln sind einseitig an der jeweiligen nationalen Dominanzkultur orientiert (vgl. Dirim/Mecheril 2010). Es dominieren Normalitätsvorstellungen und Wissensbestände, die rassialisierten, heteronormativen, mittelschichtorientierten Bedeutungs- und Differenzordnungen westlich-kapitalistischer Verhältnisse unterliegen. So werden auch soziale und gesellschaftliche Differenzordnungen und Diskurse nicht nur in Bildungsinstitutionen und -situationen hineingetragen und wirksam, sondern dort auch hergestellt, gefestigt und tradiert: in Bildungsplänen, didaktischen Mitteln, Bildern und Texten, institutionalisierten Praktiken und alltäglichen Routinen. Ebenfalls bilden sie sich in der Zusammensetzung der pädagogischen Akteur_innen ab, die nach wie vor mehrheitlich der Dominanzgesellschaft angehören. Und nicht zuletzt sind die hegemonialen Wissensbestände und Ordnungen für die Selbst- und Weltverständnisse von Pädagog_innen und für ihr pädagogisches Handeln relevant. Die fehlende Repräsentation von Personen und Lebensverhältnissen, die der hegemonialen Normalitätskonstruktion (als bürgerlich, weiß, sesshaft, dem jeweiligen Nationalstaat angehörig, männlich, heterosexuell, gesund konzeptualisiert), an der sich Bildung orientiert, ist in mehrfacher Hinsicht folgenreich: für die unterschiedlichen Zugänge, Privilegien und damit verbundenen Bildungschancen der Bildungsteilnehmenden sowie für intendierte und nicht-intendierte Lern- und Bildungsprozesse von allen an Bildung Beteiligten. Denn die in den Bildungskontexten materialisierten und diskursiv transportierten Ordnungen und damit verbundenen Kategorisierungen, Grenzziehungen und Normierungen werden zum „Bildungs- und Lerngegenstand" – und tragen in dieser Weise auch zu ihrer Aufrechterhaltung und Tradierung in der Bildungsarbeit und damit zu Ein- und Ausgrenzung bei.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Bildung also in mehrfacher Hinsicht von gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchdrungen ist und dabei zur Festigung und Reproduktion von hegemonialen Dominanz- und Differenzverhältnissen beiträgt. Dies hat auch Konsequenzen für das pädagogische Handeln. Es gibt keine sichere oder herrschaftsfreie Außenposition und so ist auch eine sich der Kritik und Reflexion verpflichtende Bildungsarbeit ebenso in Prozesse der Beteiligung an Diskriminierungen und Reproduktion von Ungleichheiten involviert. Darauf haben bereits schon *Kalpaka/Räthzel* in ihrem Text „Von der Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein" (1990) hingewiesen. Im Kontext rassismuskritischer Bildung(sarbeit) wurde diese widersprüchliche Verwobenheit sowie der Zusammenhang von Bildung und Rassismus ausführlich diskutiert (z. B. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2009; Broden/Mecheril 2010).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, inwiefern es durch Diskurse und Praktiken des Othering im Kontext von Bildungsarbeit zu Ein- und Ausgrenzungsprozessen und zu einer Reproduktion hegemonialer Dominanz- und Zugehörigkeitsordnungen kommt.

Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen – Prozesse des Othering

Othering stellt ein Konzept postkolonialer Theoriebildung dar. Mit dem Begriff des Othering wird von *Spivak* (1985) der Prozess des „Different-Machens" (Castro Varela/Dhawan 2005, S. 60) markiert, der sowohl Elemente der Festschreibung, der Ausgrenzung als auch der Unterwerfung enthält. Die Figur des Othering korrespondiert dabei eng mit der „Konstruktion von Anderen", dessen Funktion *Said* (1978) in seinem hierfür zentralen Werk „Orientalism" herausarbeitet hat: Die Konstruktion von Anderen basiert auf einer Unterscheidung, in der das „Andere" als komplementärer Gegenpart und in binärer Opposition zu einem hegemonialen „Wir" konstituiert wird. Dabei ist die Bestimmung des Anderen unentbehrlich für die Definition und Selbstversicherung des Eigenen, Prioren und Normalen. Durch das Fortwirken kolonialer Verhältnisse in heutigen Gesellschaften zeigen sich Prozesse und Mechanismen des Othering in alltäglichen, politischen, wissenschaftlichen aber auch pädagogischen Diskursen und im Rahmen von Bildungsarbeit: Vor der Folie einer selbstverständlichen, wirkungsmächtigen Normalität werden sozial bedeutsame Differenzen und Grenzziehungen hergestellt und Menschen zu Anderen, Nicht-Zugehörigen gemacht. Sie werden dabei einer hegemonialen – durchaus intersektional konturierten – Differenzordnung unterworfen, →

bekommen eine untergeordnete Position zugewiesen und werden auf diese festgeschrieben.

Wie es zu Othering im Kontext von Bildungsarbeit kommen kann und mit welchen Folgen dies verbunden ist, wird im Folgenden anhand der Ergebnisse einer Studie dargestellt, die Bildungsprozesse im Rahmen von Projekten untersucht, die sich der Sensibilisierung für Diversität sowie alltäglichen Rassismus verschrieben haben und die von Pädagog_innen im Kontext von Schule, z. T. in Kooperation mit Jugendarbeit, durchgeführt wurden (vgl. Riegel 2016).

Auf der Basis von teilnehmender Beobachtung, der Analyse von Videomitschnitten, von Dokumentationsmaterial und Interviews mit den Pädagog_innen, konnten verschiedene Mechanismen und Funktionsweisen herausgearbeitet werden, an denen die Verschränkung von Bildung und Othering sichtbar wird. In den Analysen wurde der Blick auf das konkrete pädagogische Handeln im Rahmen der Bildungsprojekte gerichtet.

Zunächst wurde deutlich, dass die für Othering bedeutsame Unterscheidung in „Wir und die Anderen" sowie damit einhergehende Kategorisierungen und Zuschreibungen im Zuge der pädagogischen Vermittlung, im Sprechen der Pädagog_innen und gerade im Heranziehen von spezifischen Beispielen allgegenwärtig sind. Die dabei diskursiv vorgenommenen Einteilungen und Kategorisierungen, wie z. B. die Benennung von bestimmten Gruppen oder konkreten Jugendlichen als „die Integrierten" und „die Problematischen" sowie die polarisierende Zuweisung von defizitären Täter- oder Opferrollen, zeichnen sich durch klare Grenzziehungen aus und rekurrieren auf dominante Normalitätsvorstellungen. Dabei werden v. a. diejenigen in den Blick genommen, denen in der auf diesen Unterscheidungen basierenden binären Ordnung die Position der_des Anderen zugewiesen wird. Dies erfolgt als einseitige Adressierung, Fokussierung und Festschreibung auf sozial konstruierte und zugeschriebene Merkmale und Zugehörigkeiten, die auf dominanten Differenzkonstruktionen basieren. Diese werden im pädagogischen Diskurs von Pädagog_innen hervorgehoben, wobei dies mit einer Betonung der Abweichung vom dominanten „Wir" bzw. der unausgesprochenen Norm einhergeht. Dabei wurde im Rahmen der Projektarbeit zum Thema Diversität und Alltagsrassismus vor allem auf Konstruktionen „kultureller Differenz" zurückgegriffen und einseitig darauf fokussiert, insbesondere im Bemühen, Phänomene von „Vielfalt" zu veranschaulichen. Diejenigen, die in diesen Klassifikationen als Andere konzeptualisiert werden, werden so zu Marionetten der ihnen zugeschriebenen „Kultur" gemacht und darauf reduziert. Gleichzeitig werden in diesem pädagogischen Diskurs soziale Differenzen überbetont und Jugendliche, die in dieser Differenzordnung zu Anderen gemacht werden, symbolisch in eine marginalisierte Rolle gedrängt, was durchaus konkrete und materielle Folgen haben kann.

Durch eine einseitig auf „verletzbare" Personen fokussierte Thematisierung von Rassismus besteht die Gefahr, dass es bei den Adressierten zu einer Wiederholung von Rassismuserfahrungen im pädagogischen Kontext kommt.

Trotz der vordergründigen Fokussierung auf eine Differenzlinie (meist in Bezug auf „Kultur" oder „Religion"), zeigt sich, dass die Konstruktion von Anderen in Überlagerung und einem sich ergänzenden Wechselspiel von verschiedenen Differenzkonstruktionen und Dominanzverhältnissen hervorgebracht wird. Dabei – um mit *Stuart Hall* zu sprechen – „scheint eine Differenz die andere anzuziehen, sodass sie sich zu einem ‚Spektakel' der Andersheit summieren." (Hall 2004, S. 114) Die mit Othering verbundenen Diskurse werden also deutungs- und wirkmächtig durch die Art und Weise, wie verschiedene Differenzkonstruktionen miteinander interagieren bzw. zueinander in Beziehung gesetzt werden, sich dabei gegenseitig verstärken, abschwächen oder überdecken. So werden beispielsweise bei der Konstruktion des in verschiedenen Bildungssituationen gern herangezogenen Bildes von „muslimischen Mädchen", rassistische oder kulturalistische Bilder und Zuschreibungen durch den Verweis auf Geschlechter- und Generationenverhältnisse, Sexualität und Körperpraxen hergestellt; dabei werden gleichzeitig andere, wie z. B. Klassenverhältnisse, vernachlässigt bzw. nicht thematisiert.

Wie sich des Weiteren zeigt, vollzieht sich Othering sowohl in direkten Interaktionen mit Adressierten der Bildungsarbeit als auch als einseitiges und monologisierendes „Sprechen über" diejenigen Gruppen, die zu Anderen gemacht werden. Die Diskurse und Interaktionen der Pädagog_innen – in der konkreten Bildungssituation, im

Foto: ovokuro / photocase.de

Austausch mit Kolleg_innen oder in den Interviews –, bestanden aus einem monologisierenden oder pseudo-dialogischen, immer aber einseitigen „Sprechen über" – wobei es hier hauptsächlich ein Sprechen über Migrationsandere, die hier v. a. als muslimische Jugendliche thematisiert werden, handelte. Die einseitige Problematisierung wird durch die objektivierende Praxis des „Sprechens über" verstärkt. Denn bei dieser Form des einseitigen Monologisierens haben die Adressierten kaum Möglichkeiten zu (re-) agieren. Sie werden nicht gehört und können sich nur schwer gegen damit verbundene Zuschreibungsprozesse wehren. Das sich in verschiedenen Bildungssituationen perpetuierte „Sprechen über die Anderen" hat machtvolle Effekte. Die entsprechenden Bilder und Zuschreibungen – und damit verbundenen Verletzungen, die mit diesem machtvollen Sprechen einhergehen – werden durch ständiges Wiederholen und Pointieren festgeschrieben. Verletzendes Sprechen gewinnt seine Kraft genau durch die Konventionalität und die Praxis des Wiederholens und der Zitation von zirkulärem Wissen. Die Macht des Sprechens kann sich erst dann voll entfalten, so *Bourdieu* (2005), wenn sie mit der gesellschaftlichen Autorität ausgestattet ist, um gehört zu werden. Erst so erfährt das Gesagte gesellschaftliche Legitimität. Die Legitimität des Sprechens und die Autorität des Wissens wird Professionellen der Bildungsarbeit gesellschaftlich eher zugestanden als den durch Bildung Adressierten selbst, insbesondere wenn es sich um ein Setting der schulischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen handelt. Mit dieser Praxis werden jedoch bestehende Differenz- und Dominanzordnungen gefestigt und aufrechterhalten, indem die als Andere Markierten in dieser hegemonialen Differenzordnung positioniert werden. Über Jugendliche als Adressat_innen wird eine Art (Herrschafts-)Wissen produziert, das in der pädagogischen Praxis als Deutungsgrammatik funktioniert und zu einer bedeutsamen Interpretationsfolie für pädagogisches Handeln werden kann.

Othering zeigt sich jedoch auch in Form der Zuweisung einer unterworfenen und de-privilegierten Position durch wiederholtes Hineinrufen in eine Opferposition. Dies geschieht entweder dadurch, dass von außen Jugendlichen of color per se Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen zugeschrieben, sie diesbezüglich adressiert und darauf festgeschrieben werden, ohne jedoch deren Perspektive und Positionierung dazu zu hören oder zu berücksichtigen. Die so adressierten Jugendlichen dienen in einem ansonsten weiß dominierten Kontext als Anschauungsmaterial; sie werden instrumentalisiert und objektiviert und ihnen wird durch das Hineindrängen in eine Opferrolle ihre Verletzbarkeit vorgeführt, was sie in ihrer sozialen Positionierung weiter marginalisiert. Durch eine einseitig auf „verletzbare" Personen fokussierte Thematisierung von Rassismus besteht die Gefahr, dass es bei den Adressierten zu einer Wiederholung von Rassismuserfahrungen im pädagogischen Kontext kommt. Dies weist jedoch auch darauf hin, dass in Projekten der diskriminierungskritischen →

Bildungsarbeit im weiß dominierten Raum people of color oder Personen mit Migrationserfahrungen als Akteur_innen im Bildungskontext nicht mitgedacht sind.

Die Praxis einer solch einseitigen Anrufung, Adressierung und Festschreibung ist dabei in verschiedener Hinsicht problematisch: Vorgenommene Adressierungen sind ausschließlich auf das_die konstruierte_n Andere_n gerichtet und erfolgen aus einer dominanten und darin unhinterfragten Perspektive. Zudem werden in dieser Machtkonstellation die Perspektiven der adressierten Jugendlichen, deren Artikulationen und Selbstpositionierungen ignoriert und zurückgewiesen. Mit Praktiken des „Zum-Schweigen-Bringens" und des „Nicht-Hörens" werden sie der vorherrschenden Ordnung unterworfen und unsichtbar gemacht. Damit erfolgt auch im pädagogischen Kontext ein „Silencing" (Spivak 1988, S. 308) und eine Verhinderung des Sprechens oder des „Nicht-Gehört-Werdens". Eine paternalistische Haltung, die sich in Bildungssituationen mit Subjektivierungs- und Otheringprozessen verbindet, zeigt sich z. B. dann, wenn sich weiße Pädagog_innen zu Kämpfer_innen für die Rechte von als „muslimisch" markierten Mädchen und Frauen stilisieren und diese dabei – ungefragt und v. a. ungehört – in eine Opferrolle drängen. Durch solche Praktiken des Silencing werden im Bildungskontext Stimmen, Zeugnisse und Erfahrungen von marginalisierten Personen unsichtbar gemacht. Eine andere übergriffige und gewaltförmige Form des Umgangs mit als Andere markierten Personen ist es, deren Reaktionen bzw. Strategien des Rückzugs oder des bewussten Schweigens nicht zu respektieren und sie wiederholt als Andere zu adressieren, trotz deutlicher Zeichen des Widerstands. Die Missachtung und Nicht-Anerkennung der Selbstpositionierung oder der Weigerung, sich dem Positionierungszwang zu fügen, stellt eine Form der gewaltförmigen Unterwerfung und disziplinierenden Zuweisung in die dominante Differenzordnung dar.

Othering – im Rahmen differenzsensibler und diskriminierungskritischer Bildungsarbeit?

Selbst im Kontext von Bildungsarbeit, die sich als diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch versteht, besteht also die Gefahr des Othering. Daran zeigt sich, wie rassistische, heterosexistische, klassen- und körperbezogene Dominanzordnungen fest in der Gesellschaft verankert sind und sich auch in solchen Bildungsveranstaltungen niederschlagen, die das Ziel verfolgen, für Verhältnisse von Differenz und Ungleichheit zu sensibilisieren, Denk- und Handlungsperspektiven jenseits von Ausgrenzung, Normierung und Normalisierung zu eröffnen und sich um einen nicht-diskriminierenden Umgang zu bemühen.

Pädagog_innen sehen sich im Rahmen solcher Projekte u. a. mit Ambivalenzen im Umgang mit Differenz und Ungleichheit konfrontiert, wie sie bereits in Ansätzen differenzbezogener Pädagogiken angelegt sind und sich unter den gesellschaftlichen Ungleichheits- und Machtverhältnissen sowie den jeweiligen institutionellen Rahmungen noch zuspitzen. So zeigt sich im pädagogischen Umgang mit sozialen Differenzen und Ungleichheiten eine spezi-

Foto: AdB

fische Ambivalenz hinsichtlich der Frage der Thematisierung vs. De-Thematisierung von Differenz bzw. deren Anerkennung. Durch die den differenzsensiblen Ansätzen und Projekten implizite und notwendige Differenzorientierung werden Pädagog_innen in solchen Bildungsprojekten geradezu herausgefordert, auf Differenzkonstruktionen Bezug zu nehmen und Differenz zu thematisieren. In den Analysen zeigte sich, dass es im Rahmen der Projekte u. a. dann zu Othering kam, wenn eine einseitige Fokussierung und Hervorhebung von nur einer Differenzlinie erfolgte und dabei dualistischen Konzepten und Kategorisierungen vorherrschender Differenzordnungen mehr oder weniger ungebrochen gefolgt wurde. Mit dieser Fokussierung einher geht nicht selten eine De-Thematisierung von strukturellen Ungleichheiten sowie sozialen Dominanzverhältnissen, wie z. B. Rassismus. Othering wird in solchen Bildungszusammenhängen auch dann relevant, wenn Pädagog_innen aus einer Dominanzperspektive durch den einseitigen Blick auf die Anderen von der eigenen Positionierung und damit verbundenen Privilegien und (Normalitäts-)Erwartungen absehen bzw. sie nicht thematisieren. In diesem Zusammenhang wird auch das Moment der Anerkennung ambivalent. Anerkennung von Differenz kann

unter asymmetrischen Machtverhältnissen und aus einer privilegierten und dominanten Position heraus mit Othering verbunden sein und zu Ausgrenzung, Unterwerfung und Missachtung führen.

Pädagogische Subjekte können in und durch pädagogische Praxen und Diskurse sowohl zur Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen beitragen als auch gegenüber der vorherrschenden Ordnung widerständig, emanzipativ und mit Blick auf Möglichkeitserweiterung handeln.

In dieser Widersprüchlichkeit des Agierens in ungleich strukturierten Verhältnissen sind die Diskurse und Praxen von Pädagog_innen wie auch die Versuche einer gegen Ausgrenzung und Diskriminierung sensibilisierenden und kritischen Bildungsarbeit zu betrachten. Diese Paradoxie bleibt solange unausweichlich, wie diese Strukturen und die eigene Verstrickung sowie die oft selbstverständliche Praxis des Othering und der Privilegierung nicht kritisch reflektiert und potenziell verändert werden.

Pädagogische Subjekte können in und durch pädagogische Praxen und Diskurse sowohl zur Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen beitragen als auch gegenüber der vorherrschenden Ordnung widerständig, emanzipativ und mit Blick auf Möglichkeitserweiterung handeln. Pädagogisches Handeln befindet sich immer in diesem Spannungsfeld von Reproduktion bzw. Überschreitung/Erweiterung herrschaftsförmiger Verhältnisse und oszilliert zwischen den Polen von restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit (vgl. Holzkamp 1983) und ist somit in dieser potenziellen Gleichzeitigkeit von Reproduktion und Emanzipation bzw. Veränderung zu betrachten. Und so konnten im Rahmen der Untersuchung durchaus auch Strategien und Praktiken des Hinterfragens und Irritierens von vorherrschenden Bildern, Zuschreibungen und Othering, ebenso wie Versuche des Verschiebens hegemonialer Ordnungen – sowohl durch Pädagog_innen als auch durch die Jugendlichen – rekonstruiert werden, die gerade auf die widerständigen, handlungsfähigen und emanzipativen Potenziale im Kontext hegemonialer Verhältnisse hinweisen (vgl. Riegel 2016, S. 229 f. u. 243 ff.).

Perspektiven der Reflexion, Kritik und Veränderung

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Ambivalenzen und Herausforderungen für die pädagogische Praxis sowie der Unmöglichkeit, sich dieser widersprüchlichen Voraussetzungen und Machtverhältnisse zu entziehen, zeigt sich die Notwendigkeit von Reflexion, Kritik und Veränderung als Perspektiven einer diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. Erst durch das bewusste Sich-ins-Verhältnis-Setzen zu den Bedingungen des eigenen pädagogischen Handelns besteht die Möglichkeit, zur Dekonstruktion und Kritik und damit auch zu Veränderungen und Verschiebungen der bestehenden, aber ausgrenzenden Diskurse und Verhältnisse beizutragen.

Für einen solchen Prozess können aufschließende und die oberflächliche Betrachtung durchdringende Fragen an Situationen und Kontexte, in denen pädagogische Praxis stattfindet, sowie an das eigene Handeln und dessen Folgen hilfreich sein, um diese analytisch zu erfassen, kritisch-reflexiv zu bearbeiten und vor diesem Hintergrund Perspektiven der Veränderung zu entwickeln. Die Perspektive der Intersektionalität, mit dem Fokus auf das Zusammenwirken verschiedener Dominanz- und Differenzverhältnisse und dessen Folgen, stellt dafür einen geeigneten Zugang dar (vgl. Riegel 2011). Sie ermöglicht das Infragestellen und die Dekonstruktion selbstverständlicher (Dominanz-) Verhältnisse und Ordnungen, in denen u. a. Heterosexismen, Rassismen, Klassismen und Ableismen in ihrem Zusammenspiel wirksam werden.

Reflexion wird in diesem Kontext als sinnvoll erachtet, um mit Widersprüchlichkeiten, Paradoxien, Dilemmata in der pädagogischen Praxis umzugehen. Mit Blick auf die Verstrickungen von (pädagogischem) Handeln und Bildung in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse scheint eine Form der Reflexivität notwendig zu sein, die gerade die Komplexität dieser Verhältnisse und deren Effekte fokussiert. Reflexion zielt in diesem Zusammenhang auf die Relevanz und die Folgen von gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, hegemonialer Diskurse der pädagogischen Praxis, der eigenen sozialen Positionierung, der damit verbundenen Privilegien und Perspektiven und deren Folgen für die eigenen Deutungs- und Handlungsmuster.

Mit der Perspektive der Reflexion geht immer auch die Notwendigkeit von *Kritik* einher. Gerade in Hinsicht auf die Verstrickungen in vorherrschende Macht- und Ungleich-→

heitsverhältnisse bedeutet Kritik sowohl *Gesellschafts- als auch Selbstkritik*. Kritik hat mit Blick auf die reflektierende Betrachtung vorherrschender Verhältnisse die Funktion des Hinterfragens und des Veränderns von Machteffekten. Sie ist somit eng mit Dekonstruktion sowie mit Strategien der Verschiebung – also der Veränderung von sozialen Grenzziehungen, Normierungen, Kategorisierungen – verbunden und zielt auch auf Veränderungen im eigenen Denken und Handeln ab. *Haug* (2003) spricht hier von der Notwendigkeit des Verlernens – von routinierten, eingefahrenen, jedoch ausgrenzenden Deutungs- und Handlungsmustern. *Castro Varela / Dhawan* (2005, S. 60 f.) weisen mit Bezug auf *Spivak* darauf hin, dass diese Praxis der Verlernens notwendigerweise auch bedeutet, Privilegien und Macht aufzugeben bzw. diese zu teilen. Sonst ist die Gefahr groß, dass durch eine um sich selbst kreisende Reflexion, ohne Perspektiven der Veränderung, bestehende Verhältnisse reproduziert werden.

Die Perspektive der *Veränderung* ist also auch Bestandteil von diskriminierungskritischer Bildungsarbeit. Veränderung zielt dabei auf eine die restriktiven Verhältnisse und die eigenen Handlungsverstrickungen überschreitende Praxis ab. Dies erfordert Veränderungen im eigenen Denken und Handeln, aber auch das Hinwirken auf strukturelle und gesellschaftliche Veränderungen. Pädagogische Praxis umfasst neben der Haltung der Kritik also immer auch politisches Handeln.

Allerdings bleibt pädagogisches Handeln in machtvollen Verhältnissen widersprüchlich und auch Perspektiven und Potenziale der Reflexion, Kritik und Veränderung sind in diese Widersprüche verstrickt. Deshalb werden diese für eine sich als (diskriminierungs- oder hegemonie-)kritisch verstehende Pädagogik immer wieder von neuem relevant.

Zur Autorin

Prof. Dr. habil. Christine Riegel arbeitet und forscht an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zu Bildung und Sozialer Arbeit im Kontext von sozialer Ungleichheit und Dominanzverhältnissen sowie im Bereich von Migrations-, Jugend-, Queer/Gender- und Intersektionalitätsforschung.

christine.riegel@ph-freiburg.de

Die in diesem Beitrag verwandte geschlechtersensible, inklusive Schreibweise weicht auf Wunsch der Autorin von den in dieser Zeitschrift üblichen Regeln ab.

Literatur

Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller (2. Auflage)

Broden, Anne / Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag

Dirim, Inci / Mecheril, Paul (2010): Die Sprachen der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 99–120

Elverich, Gabi / Kalpaka, Annita / Reindlmeier, Karin (Hrsg.) (2009): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: IKO Verlag

Hall, Stuart (2004): Das Spektakel des „Anderen". In: Hall, Stuart: Ideologie – Identität – Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag, S. 108–166

Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument Verlag

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main / New York: Campus Verlag

Kalpaka, Annita / Räthzel, Nora (Hrsg.) (1990): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer: Mundo (2. überarbeitete Auflage)

Riegel, Christine (2011): Intersektionalität – auch ein Ansatz für die Praxis? Perspektiven für Reflexion, Kritik und Veränderung. In: Bibouche, Seddik / Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie." Theorie, Forschung und Praxis im Kontext von politischer Kultur, Bildungsarbeit und Partizipation in der Migrationsgesellschaft. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 170–196

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag

Said, Edward (1978): Orientalism. Western Concepts of the Orient. New York: Vintage

Spivak, Gayatri C. (1985): The Rani of Simur. An Essay in Reading the Archives. In: Barker, Francis et al. (Eds.): Europe and its Others. Colchester: University of Essex, pp. 128–151

Spivak, Gayatri C. (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary / Grossberg, Lawrence (Eds.): Marxism and the Interpretation of Culture. Chicago: University of Illinois Press, pp. 271–313

Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als nette Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 50. 4, S. 565–582

Othering und Muslimsein

Über Konstruktionen und Wahrnehmungen von Muslim*innen

Gehört eigentlich der Islam zu Deutschland? Oder gehören die in Deutschland lebenden Muslim*innen zu Deutschland? Seitdem der damalige Bundepräsident Christian Wulff 2010 konstatierte, der Islam gehöre zu Deutschland, gibt es leidenschaftliche Debatten darüber. Unabhängig davon, ob die Frage bejaht oder verneint wird, ist sie selbst ein praktisches Beispiel dafür, wie Muslim*innen zu Anderen gemacht werden. Über sie wird gesprochen, über ihre Zugehörigkeit gestritten, über ihre Anpassungsfähigkeit gerätselt. Auch wenn die Frage von vielen Nicht-Muslim*innen bejaht wird, konstatiert bereits die Infragestellung der Zugehörigkeit zur Gesellschaft eine ausgrenzende diskursive Praxis, die auch als Othering bekannt ist. von Saba-Nur Cheema

Das machtvolle Othering

Ein kurzer Exkurs, woher *Othering* eigentlich kommt, was es meint und wieso das Konzept für das Verständnis heutiger Diskurse wesentlich ist: *Othering* bzw. *Andern* ist ein in der postkolonialen Theorie, u. a. von *Gayatri Spivak* (1985) sowie *Edward Said* (1978), entwickeltes Konzept. *Othering* wird als eine machtvolle Abgrenzungspraxis definiert, die in gesellschaftlichen Diskursen sowie durch Sprache und Handlungen, die „Anderen" in Differenz zu den „Eigenen" hervorbringt. *Gayatri Spivak* (1985; 1996) beschrieb ursprünglich, wie der dominante Diskurs im Kontext des Kolonialismus und Imperialismus die Kolonisierten „Anderen" bzw. das im Machtdiskurs ausgeschlossene Andere erst kreierte (vgl. Spivak 1985, S. 255) – und zwar in Abhängigkeit zu den dominanten diskursiven Praxen. In den Arbeiten von *Edward Said* (1978; 2003) liegt der Fokus auf der diskursiven Praxis, die mithilfe des *Anderns* vor allem ein positives kollektives Eigenbild des „Westens" erzeugte. In seinem Werk „Orientalism" zeigt *Said*, wie der „Orient" als Gegenpol des „Okzidents" konstruiert und als solches erfolgreich weiter transportiert wird. Er analysiert Diskurse und Praxen, die „den Orient" und „die Orientalen" erst erschufen und in einer konstitutiven Relation zum positiven Selbstimage des „Westens" stellen. Dieser Aspekt ist wesentlich für das Verständnis von *Othering* für aktuelle Diskurse, denn erst in der Abgrenzung zum „Anderen" wird die machtvolle Eigengruppe konstruiert, das heißt das „Andere" ist konstitutiv für das „Eigene". Der britische Kulturwissenschaftler *Stuart Hall* sagte einmal, dass die weißen Engländer nicht deshalb rassistisch seien, weil sie die Schwarzen hassen würden, sondern: Weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind (vgl. Hall 1999, S. 93).

Die Funktionen des *Othering* sind unterschiedlich und die Auswirkungen komplex. Eine wesentliche Funktion ist die positive Hervorhebung der Eigengruppe, was aktuelle Debatten über die Zugehörigkeit von *Anderen* bzw. von Muslim*innen erfolgreich schaffen: Es wird nicht infrage stellt, *wer* hier eigentlich darüber entscheidet ob der Islam oder Muslim*innen zur deutschen Gesellschaft gehören. Es wird zweifelsohne davon ausgegangen, dass die Menschen, die diese Debatte führen, bereits „dazu" gehören, sprich: zur deutschen Mehrheitsgesellschaft. Mehrheit oder Minderheit – tatsächlich sind Zahlen in der postkolonialen Theorie irrelevant, denn ob die dominanten Positionen in der Mehrheit sind oder nicht muss nicht entscheidend sein; schließlich befanden sich die machtvollen Kolonisatoren →

in der Minderheit, während die Kolonisierten die marginalisierte Mehrheit waren. Es eignet sich daher, von Dominanzpositionen und marginalisierten bzw. minorisierten Positionen innerhalb einer Gesellschaft zu sprechen.

Konstruktion von Muslim*innen

Nun befinden sich Muslim*innen in Statistiken über Religionszugehörigkeiten in Deutschland tatsächlich in einer quantitativen Minderheit. Einer von der *Deutschen Islamkonferenz* in Auftrag gegebene Erhebung zufolge, leben zurzeit in Deutschland zwischen 4,4 und 4,7 Millionen Muslim*innen (vgl. Stichs 2016). Aber wie werden Muslim*innen eigentlich gezählt? Schließlich wird im säkularen Deutschland die Religionszugehörigkeit nur in Ausnahmefällen erfasst, beispielsweise durch die amtlichen Steuerbehörden für die Erhebung der Kirchensteuer. Die Erhebungsmethoden für die ersten Statistiken von Muslim*innen sind bereits in ihrem grundlegenden Ansatz fragwürdig.[1] Wie *Riem Spielhaus* (2013) herausstellt, wurden Menschen gezählt, die entweder eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber deren Familien aus einem „mehrheitlich muslimischen Land" kommen sowie bereits Eingebürgerte aus ebenfalls „mehrheitlich muslimischen Ländern" (Spielhaus 2013, S. 6). Nicht erfasst wurde die individuelle Religionszugehörigkeit als auch die tatsächliche Praxis. Die staatsbürgerliche Herkunft bzw. der Geburtsort wurden entscheidend für die religiöse Zugehörigkeit. Demnach wird beispielsweise ein Christ aus Syrien als Muslim gezählt und eine in Deutschland geborene Frau, die zum Islam konvertiert und deren Eltern keinen Migrationshintergrund aus einem mehrheitlich muslimischen Land haben, nicht als Muslimin gezählt. Interessanterweise widerspricht sich hier das Verständnis einer religiösen *Identität* mit der religiösen *Zugehörigkeit*. Bestimmte Merkmale werden entscheidend für die Wahrnehmung, wer als Muslim*in zählt und wer nicht. Diese ungenaue Wahrnehmung lässt sich nicht zuletzt aus einer Kontinuität gesellschaftlicher Sprache, Diskurse und Ereignisse erklären.

„Vom deutschen Versuch, ‚Ausländer' zu ‚Muslimen' zu machen" nennt sich ein Aufsatz von *Riem Spielhaus* (2006), in dem sie beschreibt, wie die Homogenisierung der Muslim*innen diskursiv entwickelt wurde und wie die Betroffenen damit umgehen. Wenn es in aktuellen Debatten um Migration und Integration fast schon selbstverständlich um „die Muslime" geht, ist dies ein „Resultat einer Wahrnehmungsverschiebung, infolge derer aus den Menschen, die vormals als Gastarbeiter*innen oder Ausländer*innen wahrgenommen wurden, zunehmend Muslim*innen geworden sind" (Shooman 2017, S. 34). Dabei ist zu beobachten, wie die homogenisierenden Bezeichnungen wie „Migrant", „Araber", „Türke" und „Muslim" austauschbar sind und ähnliche bzw. synonyme Verwendung im öffentlichen Diskurs finden (vgl. ebd.; Shooman 2015; Spielhaus 2006).

Religionspraxis und tatsächliche Religionszugehörigkeit sind weniger wichtig als äußere sichtbare Merkmale, die viel eher die Fremdwahrnehmung eines Muslims bzw. einer Muslimin bestimmen. So wird Religion rassifiziert und avanciert zu einem wesentlichen Identitätsmerkmal bei Muslim*innen. Dies betrifft nicht nur praktizierende Muslim*innen, sondern auch Menschen, die als Muslim*in markiert sind (vgl. Shooman 2014; Attia 2009). Es spielt keine Rolle, wie religiös die als Muslim*innen markierten tatsächlich sind, falls sie überhaupt Muslim*innen sind und nicht lediglich aufgrund ihres Namens, Aussehens oder des Herkunftslandes (ihrer Großeltern/Eltern) als solche wahrgenommen werden. Ihre Sprache oder ihr Verhalten wird besonders in konflikthaften Momenten mithilfe des Muslimsein erklärt, das je nach Kontext und Perspektive auch als „arabisch", „türkisch", „orientalisch" oder wahlweise „nordafrikanisch" bezeichnet wird. Wenn heute von steigender Islamfeindlichkeit oder Islamkritik die Rede ist, treffen diese Bezeichnung weniger die rassifizierende Logik, nach der aktuell Muslim*innen Ausgrenzung und Stigmatisierung erfahren. Lange Zeit wurde der Begriff Islamophobie verwendet, der durch Islamfeindlichkeit und Islamkritik ersetzt wurde. Diese Begriffe sind problematisch, denn mit der Verwendung von „Islam" wird ein Zusammenhang mit dem Islam vermutet bzw. diskursiv eingeleitet. Tatsächlich aber bleibt zu diskutieren, welche Relevanz die Religion in der Abwertung von Muslim*innen hat. Wenn wir von gesellschaftlichen Kontinuitäten in der Konstruktion der

1 Auch die Erhebungsmethode der von der Deutschen Islamkonferenz in Auftrag gegebenen aktuellsten Studie „Wie viele Muslime leben in Deutschland?" ist ähnlich, wie die Verfasserin Anja Stichs durchaus kritisch eingeführt: „(…) Dies gilt auch für die hier vorgelegte Hochrechnung zum Stand 31. Dezember 2015, in der die Zahl der Muslime mit Migrationshintergrund aus einem relevanten muslimisch geprägten Herkunftsland berechnet wird." (Stichs 2016, S. 10) Auch wird die Kritik von Riem Spielhaus (2013) bezüglich der bereits erfolgten Statistiken zur Kenntnis genommen und eingestanden, dass die „Zahl der Muslime, die aus nicht muslimisch geprägten Herkunftsländern stammen oder die keinen Migrationshintergrund haben, also insbesondere deutschstämmige Konvertiten" nicht in den Statistiken auftauchen (ebd., S. 11).

Anderen sprechen, dann setzt sich hier die diskursive Praxis der Ausgrenzung fort, die u. a. in *Edward W. Saids* Kritik am Orientalismus anknüpft.

Wie die diskursive Praxis, die den *Anderen* kreiert, bis heute fortgeführt wird, hat u. a. *Yasemin Shooman* in einer fundierten Diskursanalyse gezeigt (vgl. Shooman 2014). In ihrer Auswertung von medialen Berichten sowie des deutschen Bestsellers „Deutschland schafft sich ab" mit einem Fundus an antimuslimischen Vorurteilen des ehemaligen Finanzsenators aus Berlin *Thilo Sarrazin* wird deutlich, wie die Verbreitung antimuslimischer Diskurse und Narrative erfolgt. Sie beschreibt die Konstruktion und Homogenisierung bzw. das *Othering* der Muslim*innen im öffentlichen Diskurs als antimuslimischen Rassismus wie folgt: „Aus einer dominanten gesellschaftlichen Position

Foto: Institut für Gebrauchsgrafik

heraus werden sie unabhängig von einem individuellen Glaubensbekenntnis als eine homogene und quasi-natürliche Gruppe in binärer Anordnung zu weißen christlich/atheistischen Deutschen bzw. Europäern konstruiert und mit kollektiven Zuschreibungen versehen; es wird ein Wissen über sie und ihr Wesen als Gruppe erzeugt, und sie gelten anhand verschiedener Merkmale als ‚identifizierbar'" (Shooman 2014, S. 64 f.) Daraus resultiert die bereits beschriebene Dichotomisierung der Gesellschaft in Zugehörige der dominanten Eigengruppe „Wir" und marginalisierte Nicht-Zugehörige „Andere". Ein Blick in mediale Berichterstattungen zeigt, wie das *Othering*, das „Wir-Ihr Denken", (re)produziert und dadurch zunehmend verinnerlicht wird.

Schlechte Presse für Muslim*innen?

Um Muslim*innen zu *Anderen* zu machen, müssen sie für eine klare Abgrenzung von der machtvollen Eigengruppe beschrieben und definiert werden. Diese Fremdbeschreibung wird, wie in der Said'schen Analyse des Orientalismus, aus einer Dominanzposition heraus vollzogen und manifestiert die *Anderen* u. a. in Bildern und Sprache. Nun, wie werden „der Islam" und „die Muslime" konstruiert? Was sind die gängigen Bilder und Diskurse über Muslim*innen? Der Kommunikationswissenschaftler *Kai Hafez* hat in seinen Diskursanalysen festgestellt, dass der Islam seit 1.400 Jahren eine schlechte Presse in den westlichen Medien hat (2009; 2017; Hafez / Schmidt 2015). Die heutigen Ausdrücke und Formen der medialen Berichterstattungen führen das negative Image des Islams und muslimischen Lebens fort, indem das Narrativ des Orient-Okzident-Gegensatzes ständig reproduziert wird (vgl. Hafez 2009; Schiffer 2005). Dabei ist „das Verhältnis des Fortlebens zentraler alter Klischees des Islams bei gleichzeitiger Differenzierung des Islambildes in einigen wenigen Randbereichen das eigentliche Signum der Medienberichterstattung" (Hafez 2009, S. 100). Trotz einzelner Beiträge, die sich um eine differenzierte Berichterstattung über den Islam, über Muslim*innen und die islamische Welt bemühen, geht es mehrheitlich um Bedrohungsszenarien und gewaltvolle Themen. Auch belegen aktuelle Diskursanalysen, dass in der deutschen Presse, in Fernsehen oder Rundfunk der Islam „im Kontext körperlicher Gewalt oder anderer negativer Themen wie Terrorismus, Frauenunterdrückung, Fanatismus, Fundamentalismus und Rückständigkeit" thematisiert wird (Hafez 2017).

Beispiele für die diskursive Praxis der Ausgrenzung, des *Othering*, finden sich in beachtlicher Kontinuität, die das eigenkonstruierte „Wir" und die „Anderen" in medienwirksamer Sprache reproduzieren. Schaut man sich Cover von politischen Mainstream Magazinen an, sind plakative und einschneidende Bilder und Worte zu sehen. So titelte beispielsweise der *Focus* im November 2004 „Unheimliche Gäste. Die Gegenwelt der Muslime in Deutschland" mit einem Cover, das betende Muslim*innen aus der Sicht einer Überwachungskamera zeigt. Und 2006 machte der SPIEGEL mit einer Frau, die ein Kopftuch in den Farben der Deutschlandflagge trug, und der Schlagzeile auf: →

„Muslime in Deutschland. Unbekannte Nachbarn. Wer sie sind, wie sie denken, wie sie leben." In 2007 fragt der *stern* „Wie gefährlich ist der Islam?" und „Warum so viele Muslimen Terroristen sind." Wenige Zeit später erscheint ein *SPIEGEL Spezial* zum Thema „Allah im Abendland. Der

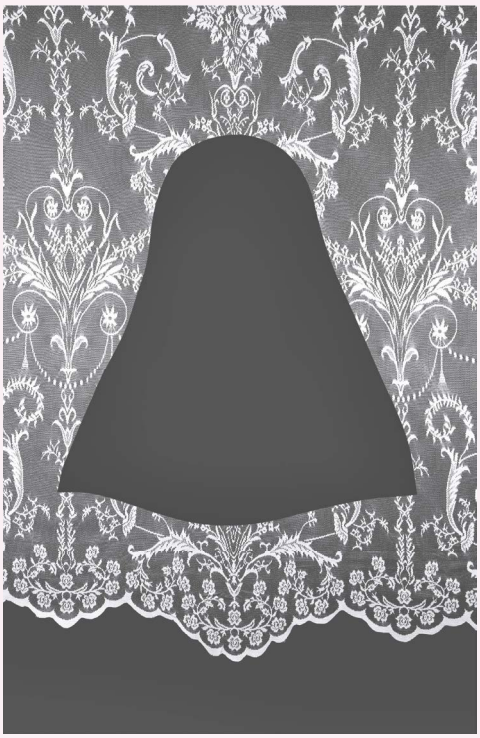


Foto: Institut für Gebrauchsgrafik

Islam und die Deutschen" u. a. mit dem Hinweis auf einen Artikel im Heft mit dem Titel: „Die Neuen Moscheen. Propagandazentren der Parallelgesellschaft?" (2008). Der *Cicero* titelte im Februar 2015 die höchst kritisch rezipierte These des Kampfes der Kulturen vom Politikwissenschaftler *Samuel P. Huntington* mit einem eindrucksvollen Cover, das das Gemälde der Geburt der Venus von Sandro Botticelli mit einer schwarz verhüllten Frau darstellt. Denn anstatt der Horen, wie im eigentlichen Bild, wird der Venus von der verhüllten Frau ein Mantel gereicht. Die Inszenierung auf dem Cover verbildlicht die nicht nur in rechtspopulistischen Kontexten verbreitete These der „Islamisierung" Europas mit dem Titel: „Kampf der Kulturen. Huntingtons Prophezeiung und der Dschihad in Europa". Übrigens: Die „Islamisierung" hatte der *SPIEGEL* bereits 2007 prophezeit, indem „Mekka Deutschland. Die stille Islamisierung" mit dem Brandenburger Tor unter einem Halbmond und vor schwarzem Hintergrund als Cover diente. Und einige Jahre später, 2015, erschien das gleichnamige Buch des bereits verstorbenen rechtspopulistischen Publizisten *Udo Ulfkotte* mit einem ähnlich konstruierten Buchcover. Nach dem verheerenden Attentat auf die Redaktion des französischen Magazins *Charlie Hebdo* im Januar 2015 zeigte der *Focus* ein Maschinengewehr mit einem Zitat „Das hat nichts mit dem Islam zu tun!", das wohlmöglich ein Zitat von Muslim*innen darstellen soll. Denn weltweit wehrten sich Muslim*innen gegen die Vorwürfe, der Islam sei eine gewaltvolle Religion und äußerten ihre Solidarität und Mitgefühl mit den Ermordeten unter anderem mit den Worten, dies habe nichts mit dem Islam zu tun. Auf dem Cover wird dieses Zitat verwendet und von *Focus* mit „Doch!" entgegnet und weiter heißt es: „Glaube und Gewalt. Warum Muslime ihre Religion jetzt erneuern müssen – und wie die Freiheit zu verteidigen ist."

Unbeachtet der Ereignisse, die hinter den ausgewählten Schlagzeilen und Cover liegen, ist es wichtig, hier das Prinzip bzw. den Mechanismus des *Othering* zu verstehen: Es wird ein deutliches „Wir" versus „Muslime" konstruiert, Muslimsein und Deutschsein wird in diesen Beispielen als inkompatibel konzipiert. Die Dichotomisierung der Gesellschaft wird mit der „Ver-Anderung" der Muslim*innen fortgeführt. Inwiefern der Einfluss dieser Bilder eine Rolle spielt, wurde u. a. in einer Studie der *Bertelsmann Stiftung* analysiert, in der die weit verbreitete Vorstellung einer grundsätzlichen Inkompatibilität nachgewiesen wird (vgl. Hafez/Schmidt 2015). Über fünfzig Prozent der Befragten bejahen die Unvereinbarkeit von „Islam und westlicher Welt" und die Verfasser*innen der Studie stellen fest: „Der Islam wird in der Demokratie geduldet, nicht aber als ein Teil der freien Gemeinschaft der Bürger respektiert." (Ebd. S. 41)

Es steht außer Frage, Konflikte und Herausforderungen im pluralen Miteinander einer Migrationsgesellschaft besprechen zu müssen und zu können. Sprich: Ja, es sollte nicht bestritten werden, dass es Gewalt, Terror und Unterdrückung von Frauen in Lebensrealitäten u. a. von Muslim*innen geben kann. Auch soll nicht wegdiskutiert werden, dass es Menschen gegeben hat und gibt, die sich auf eine Form der islamischen Lehre berufen um u. a. Nicht-Muslim*innen zu bedrohen. Trotz all dieser realen Probleme – deren Ursachen dringend auf differenzierter, multiperspektivisch und interdisziplinär angelegter Ebene zu analysieren sind – ist die Kritik an der diskursiven Praxis in Teilen der medialen Berichterstattung eine explizit andere: das Ausblenden anderer Lebensformen und Realitäten, die ebenfalls im Kontext des Islam stattfinden und existieren. Die ausdrücklich bzw. mehrheitlich negative, gewaltorientierte Darstellung des Islams und der Muslim*innen

bringt die Nichterwähnung des Normalen, des Alltäglichen und des Positiven im Islam und von Muslim*innen mit und führt zu einer verzerrten Wahrnehmung und zu konflikthaften Umgangsformen. Denn wenn heutige Empfänger*innen und Konsument*innen der Medien den Islam insbesondere in negativen Ausdrücken und Aspekten präsentiert bekommen, hat dies Einfluss auf das direkte Miteinander mit Muslim*innen und Nicht-Muslim*innen. Im Alltag bedeutet dies für Muslim*innen und als solche markierte, dass sie eine Reduzierung ihrer mehrdimensionalen Identität auf ihr Muslimsein erfahren. Aussagen, Verhalten und Gewohnheiten werden bei Muslim*innen mit ihrer (vermeintlichen) Religionszugehörigkeit erklärt. Empirische Studien belegen eine weite Verbreitung antimuslimischer Ressentiments und Haltungen in der Gesellschaft (vgl. Hafez / Schmidt 2015). Zwar haben *Foroutan et al.* (2014) in der Studie „Deutschland postmigrantisch" festgestellt, „dass es nur einen kleinen ‚harten Kern' gibt, der tatsächlich ein geschlossenes antimuslimisches Weltbild hat" aber „die Zahl der Menschen, die zumindest einzelne negative Stereotype von Musliminnen und Muslime hat, (ist) noch deutlich größer" (ebd., S. 41).

Perspektiven für die Bildungsarbeit

Gesellschaftliche Prozesse, Diskurse und Entwicklungen üben Einfluss auf das Miteinander in Bildungsräumen aus, sodass antimuslimische Haltungen und Zuschreibungen auch bei Pädagog*innen und Schüler*innen vorkommen. Die Wahrnehmung von muslimischen Schüler*innen erfolgt u. a. aufgrund des dargestellten Ausgangsszenarios zunehmend aus einer defizitären Perspektive. Im Kontext des *Othering* erscheint die negativ dominierte Wahrnehmung schon fast als logische Konsequenz. Es besteht die Gefahr, dass jugendliches „Fehl"-verhalten, sobald es sich um einen muslimischen Schüler / eine muslimische Schülerin handelt, viel zu schnell mit der vermeintlichen Herkunft bzw. mit der vermeintlichen Religionszugehörigkeit erklärt wird. Sei es eine frauenfeindliche Äußerung, ein antisemitisches Vorurteil oder die Neigung zu gewaltvollem Handeln – es wird ethnisiert, religiös konnotiert bzw. „muslimifiziert" (vgl. Sezgin 2010). Für Muslim*innen wird die Wahrnehmung Anderer, das verzerrte, negativ selektive Fremdbild von Muslim*innen und dem Islam, das medial verbreitet wird, zur alltäglichen Erfahrung. Die Internalisierung von Ausgrenzungserfahrungen kann ein Resultat der Stigmatisierung der Betroffenen sein und hat nicht selten Konsequenzen für die Identitätsbildung. Wird jemand ständig als *anders* und nicht zugehörig definiert oder angesprochen, nimmt sie oder er die Rolle des vermeintlich *Anderen* in manchen Fällen sogar an. Diese Art der Strategie, um mit Rassismuserfahrungen umgehen zu können, birgt Gefahren für die freie Selbstentfaltung von jungen Menschen, die sich in ihrer Adoleszenz-Phase noch ausprobieren und finden. Aus einer pädagogischen Perspektive ist es daher notwendig, Rassismus- und Ausgrenzungserfahrungen von muslimischen Jugendlichen ernst zu nehmen. Dabei ist es wesentlich, die eigene Verstrickung in rassistische Diskurse und die eigene Haltung zur religiösen Pluralität in der Migrationsgesellschaft professionell zu reflektieren sowie die Ausübung muslimischer Religiosität als Selbstbestimmung anzuerkennen.

Zudem ist die Schärfung der eigenen Wahrnehmung gefragt, um sensibel zu sein für die Dominanz und Vehemenz antimuslimischer Diskurse und Ressentiments. In der Kommunikationswissenschaft ist es unumstritten, dass mediale Berichterstattungen einen Einfluss auf die soziale und öffentliche Kommunikation ausüben. Denkt man an die Themen bzgl. des Islams in den Medien, kann es vorkommen, dass einige Menschen tendenziell negatives mit dem Islam und Muslim*innen assoziieren.

Um ein gleichberechtigtes Miteinander von verschiedenen Religionen und Zugehörigkeiten zu etablieren, ist eine Korrektur des Negativimages, das gesellschaftliche und politische Debatten und Diskurse vom Islam zeichnen, dringend geboten – und das kann schon in der Schule oder anderen Bildungsräumen beginnen, indem Vielfalt und Heterogenität von muslimischem Leben thematisiert wird. Ein erster Schritt wäre es, demokratische Gegennarrative zu zeigen und zuzulassen: beispielsweise Muslimsein als etwas Normales und Positives anerkennen und Unterschiedlichkeiten zwischen Jugendlichen als Normalität und Chance in unserer heterogenen pluralen Gesellschaft darstellen.

Für Muslim*innen wird die Wahrnehmung Anderer, das verzerrte, negativ selektive Fremdbild von Muslim*innen und dem Islam, das medial verbreitet wird, zur alltäglichen Erfahrung.

Antimuslimischer Rassismus als Konzept, Begriff und Erscheinungsform wird aktuell noch viel zu oft mit Skepsis betrachtet, da Benachteiligungen, die für Muslim*innen →

bzw. für muslimische Schüler*innen entstehen, zwar anerkannt werden, aber tendenziell „nichts mit Rassismus zu tun haben". Die klassische Abwehr von Rassismus formiert sich aus dem grundsätzlichen Unbehagen, im postnationalsozialistischen Deutschland gäbe es keinen Rassismus seit dem Ende der Shoa. Zudem fehlt das Aufziehen der postkolonialen Brille, die ebenfalls eine wichtige Perspektive für pädagogisches Können in der Pluralität migrationsgesellschaftlicher Positionen ist (vgl. Doğmuş / Karakaşoğlu / Mecheril 2016, S. 3). Diese doppelte und selbstreflexive Perspektive gilt es in Bildungsprozesse einzunehmen um nicht zuletzt stigmatisierende Fremdzuschreibungen zu vermeiden.

Zur Autorin

Saba-Nur Cheema (Dipl.-Pol.) ist Leiterin der Pädagogischen Programme und Projekte der Bildungsstätte Anne Frank – Zentrum für politische Bildung und Beratung Hessen, Dozentin an der Frankfurt University of Applied Sciences und Beraterin im Bereich der Radikalisierungsprävention. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Diskriminierungskritische Menschenrechtsbildung, (Antimuslimischer) Rassismus und Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit.

scheema@bs-anne-frank.de

Die Illustration dieses Beitrags stammen aus der Reihe „(Losing) My Religion", 2017, angefertigt für: Saba-Nur Cheema (Hrsg.) (2017): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander, ISBN 978-3-9816243-1-1; www.bs-anne-frank.de/k-eineglaubensfrage

Die in diesem Beitrag verwandte geschlechtersensible, inklusive Schreibweise weicht auf Wunsch der Autorin von den in dieser Zeitschrift üblichen Regeln ab.

Literatur

Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur" und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript Verlag

Doğmuş, Ayse / Karakaşoğlu, Yasemin / Mecheril, Paul (2016): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–9

Foroutan, Naika / Canan, Coşkun / Arnold, Sina / Schwarze, Benjamin / Beigang, Steffen / Kalkum, Dorina (2014): Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung

Hafez, Kai (2009): Mediengesellschaft – Wissensgesellschaft? Gesellschaftliche Entstehungsbedingungen des Islambildes deutscher Medien. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–117

Hafez, Kai (2017): Der Islam hat eine schlechte Presse. In: Online-Serie zu: Islam in den Medien; www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-12/islam-verstaendnis-medien-berichterstattung-populismus-gefahr (Zugriff: 18.03.2017)

Hafez, Kai / Schmidt, Sabine (2015): Die Wahrnehmung des Islams in Deutschland. Religionsmonitor. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (2. Auflage)

Hall, Stuart (1999): Ethnizität. Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Frankfurt am Main / New York: Campus Verlag

Said, Edward W. (1978): Orientalism. New York: Vintage Books Edition

Said, Edward W. (2003): Orientalism. Penguin Books; 25th Anniversary Ed with 1995 Afterword Ed edition

Schiffer, Sabine (2005): Die Darstellung des Islam in den Medien. Sprache, Bilder, Suggestionen. Eine Auswahl von Techniken und Beispielen. Würzburg: Ergon Verlag

Sezgin, Hilal (2010): Deutschland schafft mich ab. Debatten wie Thilo Sarrazin sie führt, haben mich als türkischstämmige Intellektuelle muslimifiziert. Was ist in diesem Land nur schief gelaufen? In: Schwarz, Patrik (Hrsg.): Die Sarrazin-Debatte. Eine Provokation – und die Antworten. Hamburg: Die ZEIT, S. 183–191

Shooman, Yasemin (2014): Historische Traditionslinien und theoretische Einordnung antimuslimischer Diskurse. Bielefeld: transcript Verlag

Shooman, Yasemin (2015): Angst vor dem Islam oder Rassismus gegen Muslime? Zur Einordnung antimuslimischer Diskurse aus rassismustheoretischer Perspektive. In: Bernhardt, Reinhold / Fürlinger, Ernst (Hrsg.): Öffentliches Ärgernis? Moscheebaukonflikte in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zürich: TVZ, S. 141–159

Shooman, Yasemin (2017): Was ist antimuslimischer Rassismus? In: Cheema, Saba-Nur (Hrsg.): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank

Spielhaus, Riem (2006): Religion und Identität – Vom deutschen Versuch, „Ausländer" zu „Muslimen" zu machen. In: Internationale Politik 3/2006, S. 28–36

Spielhaus, Riem (2013): Wer ist Muslim und wenn ja wie viele? Ein Gutachten im Auftrag des Mediendienst Integration. Berlin: Mediendienst Integration

Spivak, Gayatri C. (1985): The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives. In: History and Theory, 24 (3), pp. 247–272

Spivak, Gayatari C. (1996/1985): Subaltern studies. Deconstructing historiography. In: Landry, Donna / MacLean, Gerald (Eds.): The Spivak reader. London: Routledge, pp. 203–236

Stichs, Anja (2016): Wie viele Muslime leben in Deutschland? Eine Hochrechnung über die Anzahl der Muslime in Deutschland zum Stand 31. Dezember 2015. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Working Paper 71. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

Zwischen Sprache, Anerkennung und Gewalt

Die soziale Konstruktion von „anderen Geschlechtern“

In diesem Beitrag wird das Geschlecht und die soziale Konstruktion von „anderen Geschlechtern“ thematisiert und damit eine sehr gut getarnte und zugleich offen gelebte Ungleichheitskategorie in den Blick genommen. Es wird gefragt, wie politische Bildung dazu beitragen kann, den normalisierenden Prozess der sozialen Konstruktion von „Anderen“ zu durchbrechen. von Ines Pohlkamp

Ein Amerikaner äußert sich mehrfach sexistisch und abfällig über Frauen. Er brüstet sich mit sexuellen Übergriffen und wird trotzdem zum 45. Präsidenten der Vereinigten Staaten gewählt. Auch europäische Rechtskonservative wie *Wladimir W. Putin, Viktor M. Orbán* und *Recep T. Erdoğan* zeigen sich ungebrochen mit männlichen Gesten der Überlegenheit. Zunehmender Rechtsextremismus und Rechtspopulismus führen zur Renaissance der Figur des „starken Mannes“ und zur Salonfähigkeit traditioneller Geschlechter- und Familienmodelle, die auf Ungleichheit beruhen. Rechtsextreme und neofaschistische Männer haben den Wechsel in die demokratische Mitte geschafft. Modernisierend für Rechtsaußen wirken dabei rechtsextreme Spitzenkandidatinnen wie *Marine Le Pen* (FN) und *Frauke Petry* (AfD). Wähler_innen rechtsextremer und neofaschistischer Parteien glauben den politischen Worten dieser Männlichkeitsfanatiker_innen und wählen sie in der Hoffnung, „Fremdheit“ und „Anders-Sein“ auszumerzen, um den eigenen Wohlstand zu sichern oder (wieder-)herzustellen. In diesen Zeiten muss politische Bildung verstärkt dazu beitragen, den normalisierenden Prozess der sozialen Konstruktion von „Anderen“ zu durchbrechen. Geschlecht und die soziale Konstruktion von „anderen Geschlechtern“ spielen dabei eine zentrale Rolle.

Historisch gesehen war das „andere Geschlecht“ über Jahrhunderte hinweg die Frau. Ihr wurden bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts medizinisch, rechtlich, philosophisch, psychologisch oder biologisch noch Minderwertigkeit, Seelenlosigkeit, mangelnde oder fehlende Fähigkeiten attestiert. Mit Hilfe der Konstruktion der geschlechtlichen Differenz zwischen „Mann“ und „Frau“ wurden Lebenswirklichkeiten, Erkenntnisse und Leistungen von Frauen ausgeblendet und verschwiegen. Denn wo keine Sprache für Realitäten existiert, da können keine Anerkennungsprozesse stattfinden. Die Benennung von geschlechtlichen Positionen und Wirklichkeiten ist eine zentrale Grundlage von gesellschaftlicher Anerkennung. Das anerkannte Geschlecht, ja, der Mensch, das war über viele Jahrhunderte „der Mann“. Das Andere, die Abweichung davon war die Frau (vgl. Beauvoir 2000/1949; Frevert 1986).

Und heute? Glücklicherweise haben sich die Geschlechterverhältnisse verändert. Frauen sind in allen Bereichen der gesellschaftlichen Teilhabe und Verantwortung anzutreffen. Mehr noch, das Geschlechterverhältnis erschöpft sich nicht mehr in der Darstellung von nur zwei Geschlechtern. Vielmehr zeigen sich heterogene Geschlechterverhältnisse in verschiedenen Milieus, Klassen, Sozialräumen, →

Kulturen und sozialen Kontexten. Parallel dazu werden die sozialen und identitären Mehrfachzugehörigkeiten von Menschen anerkannt. Nicht erst seit *Dana International* (1998 European Song Contest), *Caster Semenya* (2009 südafrikanische Goldmedaillengewinner_in in Berlin) und *Conchita Wurst* (2014 European Song Contest) tauchen „andere Geschlechter" als Transgender, Transsexuelle, intersexuell geborene Personen, Crossdresser_innen, Queers, Frauen mit Bart, androgyne Personen und viele andere mehr auf. Die Sagbarkeit, Sichtbarkeit und Anerkennung der Vielfalt von Geschlecht im gesellschaftlichen Diskurs nimmt fortlaufend zu.

Aber trotz aller Veränderungen ist Geschlecht bis heute eine der am besten getarnten und zugleich offen gelebten Ungleichheitskategorie weltweit. Dies gilt für Mädchen und Jungen, für Frauen und Männer, für Transpersonen, ebenso wie für intersexuell geborene Menschen und weitere Geschlechter. Getarnt, weil Geschlecht als das Selbstverständlichste der Welt dargestellt wird und weil die biologische Annahme der Unterscheidung in zwei und in nur zwei Geschlechter dazu führt, dass ihr qua Erfahrungswissen (im Erleben von Zugehörigkeit und Eindeutigkeit) Wahrheit zugesprochen wird (zur Kritik: Fausto-Sterling 1988; Voß 2010). Diese Wahrheit der Zweigeschlechtlichkeit infrage zu stellen ist eine zentrale Aufgabe politischer Bildung, der es darum geht, einfache Antworten, *Othering*, Generalisierungen und rassistische Verknüpfungen zu erkennen, zu benennen und zu minimieren. Den Starrsinn der geschlechtlichen Wahrheit zu durchbrechen ist zugleich eine Chance, die Wirkmächtigkeit inszenierter „starker Männlichkeit" zu hinterfragen.

Geschlecht zwischen Sprache, Anerkennung und Gewalt

Am Beispiel der Sprache wird im Folgenden aufgezeigt, wie „geschlechtlich nonkonforme, „andere" Geschlechter sozial konstruiert werden. Die Figuren zeigen Mechanismen sprachlicher Diskriminierung. Es werden exemplarisch drei Formen der sozialen Konstruktion von „anderen Geschlechtern" beleuchtet: 1. Nicht-Benennen, 2. Beleidigen & Verspotten und 3. Blicken & Anstarren. Die Erkenntnisgrundlage der Figuren sind Ausschnitte einer Forschungsarbeit zur Gewalt gegen geschlechtlich nonkonforme Personen, in der ich verschiedene Menschen mit heterogenen nonkonformen geschlechtlichen Orientierungen zu ihren Subjektkonstituierungen und Gewalterfahrungen befragt habe (vgl. Pohlkamp 2015).

Nicht-Benennen

Die gesprochene Sprache kennt im Normalfall nur zwei Geschlechter. In diesem Entweder-oder-Sprechen werden alle Geschlechter vergessen gemacht, die sich in dem „Privileg geschlechtlicher Eindeutigkeit" (Pohlkamp 2015, S. 279 ff.) nicht wiederfinden können. Sie werden durch die Nicht-Benennung zum „Anderen" gemacht. Dieser Prozess kann als geschlechtliches *Othering* bezeichnet werden. *Othering* ist eine Grundvoraussetzung für das Differenzieren, Hierarchisieren, für Gewalthandeln, Abwertung und Unterdrückung (vgl. Spivak 1985). *Othering* ist demnach das Unterscheiden einer Gruppe in zwei Teilgruppen, die in einem hierarchischen Verhältnis stehen. Im *Othering* werden Charakteristika gesammelt, die einer Gruppe zugewiesen und einer anderen abgesprochen werden. Diese können im Stereotyp, im Vorurteil generalisierend wirkmächtig und zur Grundlage von Diskriminierung und Gewalt werden. *Julia Reuter* (2002) nutzt den Begriff des „Ver-anderns" als deutsche Übersetzung.

Foto: Dana Fesenko

Das bedeutet, dass alle Personen, die sich nicht eindeutig als Mann oder Frau verorten können oder wollen, also beim Nutzen der geschriebenen, gesprochenen Sprache und in der Körpersprache sowie im geschlechtlichen Ausdruck ausgegrenzt werden. Viele geschlechtlich nonkonform lebende Personen kritisieren, dass sie sich durch Formen der Nicht-Benennung ausgegrenzt und isoliert fühlen. Darin liegen Momente einer strukturellen Gewalt durch Sprache.

Nicht-Benennungen sind auch Alltag in politischen Bildungsprozessen. Geschlechtlich nonkonforme Lebensformen und Existenzweisen wie z. B. Transgender, intersexuelle geborene Personen oder Frauen mit Bart sind auch in der überwiegenden Mehrzahl der politischen Bildungs-

prozesse bis heute vergessen, ignoriert oder unsichtbar gemacht. Ihnen kann durch Nicht-Benennen keine Anerkennung zuteilwerden. Denn sie sind jene, die mit der bisherigen, herkömmlichen Sprache und Ansprache nicht normativ zu erfassen sind. Sie sind jene, die das „Andere" von Sprache sind, sie sind das Unbenannte und Unbekannt gemachte der Heteronormativität und damit die vergessen gemachten Geschlechter.

Beleidigen & Verspotten

Anrufungen geschlechtlich nonkonform lebender Personen sind in der Regel im Bereich der Diskriminierungen anzusiedeln. In der oben genannten Forschungsarbeit (vgl. Pohlkamp 2015) werden die Befragten beleidigt, indem sie als „Du Mädchen" (zu einer Transfrau), als „Du Schwuchtel!" (zu einem Crossdresser) oder mit „Du Lesbe" oder „Du Pädophiler" (zu einer intersexuell geborenen, queeren Person) angerufen werden. Die meisten diskriminierenden Begriffe werten geschlechtliche Nonkonformität ab und tragen dazu bei, uneindeutige geschlechtliche Inszenierungen oder Verhaltensweisen als „anders" und „auffällig" zu kennzeichnen. Durch Pathologisierungen begünstigt, werden sie oft aus Sicht der normativen Geschlechter in die Nähe von psychischen Störungen geschoben. Dabei wird häufig nicht zwischen verschiedenen Geschlechtern oder sexuellen Orientierungen unterschieden, wenn Beleidigungen und Abwertungen auftauchen, denn die geschlechtliche Orientierung der Angesprochenen ist in der Regel aus heteronormativer Perspektive nicht lesbar. Gemein ist allen beleidigenden Anrufungen, dass sie die Normalität von Geschlecht im dualistisch, zweigeschlechtlichen Sinn stabilisieren, indem sie das „Andere" abwerten.

Zu den interaktiven Diskriminierungen zählt das Verspotten. Dieses Lächerlichmachen von geschlechtlich anders gelesenen Personen kann durch ironische Bemerkungen, durch den Witz, durch Grinsen oder Lachen ausgedrückt werden. Das Lachen und ausgelacht werden wird auf Seiten der Betroffenen als besonders verletzend empfunden. Während körperliche Gewalt gemeinhin verurteilt wird, sind adäquate Reaktionen auf degradierende Verhaltensweisen aus Sicht der Betroffenen schwer zu finden. Für viele ist es leichter, sich direkten und klaren Diskriminierungen zu widersetzen. Subtile Formen der Diskriminierungen führen oft dazu, dass die eigene Wahrnehmung infrage gestellt wird, was ein subjektiv sehr schmerzvoller Prozess sein kann, wenn die eigene Wahrnehmung in der Wirklichkeit nicht widergespiegelt wird.

Dabei ist der Spott ein beliebtes Mittel, sich der Gruppenzugehörigkeit und der eigenen Männlichkeit oder Weiblichkeit zu vergewissern. So ist es beispielsweise unter Jungen und jungen Männern weit verbreitet, angebliche homosexuelle Verhaltensweisen zu parodieren. Sie

Othering ist eine Grundvoraussetzung für das Differenzieren, Hierarchisieren, für Gewalthandeln, Abwertung und Unterdrückung.

mimen ein geschlechtliches Verhalten nach, dass sie femininen Männlichkeiten zuordnen. Dabei wählen sie beispielsweise eine erhöhte Stimme, einen tänzerischen Gang und bewegen ihre Hände vor dem Körper verdrehend. Sie inszenieren ihre Vorstellungen von Homosexualität und lehnen so per Körpersprache weibliche Männlichkeit und Homosexualität gleichermaßen ab. Dies gilt im Stereotyp bis heute uneingeschränkt: Wird Männlichkeit mit Weiblichkeit verbunden, so ist das Phänomen schwuler Homosexualität im Raum. In der Sozialisation von Jungen wird bis heute gelernt, dass das was männlich ist, nichts mit Weiblichkeit zu tun haben darf. Homosexualität wird als Form weiblicher Männlichkeit ablehnt, um heteronormative Standards zu rezitieren.

Das Stereotyp auf weiblicher Seite ist das der männlichen Lesbe. „Schwule Sau", „Du Lesbe" und „No Homo" sind Begriffe, die sich in einzelnen Jugendkulturen durchsetzen konnten. Wer männlich sein will oder sein muss, lernt von Kindheit an, welche Verhaltensweisen dazu zählen und welche besser nicht genutzt werden. Jedes Kind lernt durch das soziale Umfeld und Bildung, welche Figuren, Spielzeuge und Vorbilder positiv sanktioniert werden und welche nicht. Für viele Mädchen gilt heute, dass sie bis zur Pubertät in der Regel auf ein weiteres Rollenspektrum zurückgreifen können. Sie dürfen Hosen tragen, Fußball spielen, in Bands spielen und mit dem Skateboard zur Schule kommen. Ihnen wird bis zur Pubertät das Ausleben von Bewegung, Körperlichkeit und Experimentierlust vielfach ermöglicht. Wenn Jungen Röcke tragen, Sport ablehnen und Gefühle wie Traurigkeit und Mitgefühl zeigen, so bewegen sie sich im Grenzbereich zur femininen Männlichkeit. →

Blicke & Anstarren

Im alltäglichen *doing gender* (vgl. West/Zimmermann 1987), dem interaktiven Herstellen von Geschlecht im Alltag, ist vorgesehen, dass jede_r das Geschlecht eindeutig und adäquat herzustellen hat. Wird dieses Geschlecht nicht eindeutig hergestellt, so sind viele Menschen irritiert; sie blicken oder starren die betreffende Person an, um sich einer zweigeschlechtlich eindeutigen Lesart zu vergewissern. Die meisten Personen wollen unterscheiden können, ob eine Person eine Frau oder ein Mann ist. Dies kann in irritierter oder auch degradierender Absicht erfolgen. Aus Sicht der Angestarrten aber ist dies stets eine gewaltsame Grenzverletzung. Blicke machen geschlechtlich nonkonforme Personen zum „geschlechtlich Anderen". Dies passiert besonders an jenen klassischen Orten der Zweigeschlechtlichkeit, wie Umkleidekabinen, öffentliche Männer- und Frauentoiletten oder in der Sauna. Denn gerade dort wird Eindeutigkeit erwartet. Gelingt an diesen Orten ein „Einsortieren" in eines der zwei heteronormativ anerkannten Geschlechter nicht, kann dies sogar zu sprachlicher oder körperlicher Gewalt führen. Die Orte selbst sind durchaus auch ein Ausdruck struktureller Gewalt, die sich in der Architektur manifestiert hat.

Politische Bildung ist aufgefordert, diese Mechanismen der Nicht-Anerkennung in ihren Konzepten, Settings und Institutionen zu reflektieren.

Diese drei sprachlichen Mechanismen geben einen ersten Einblick in das Verhältnis von Sprache, Anerkennung und Gewalt. Dieses unterliegt einem hohen heteronormativen Konformitätsdruck, das sich in Sprache zeigt. In Sprache wird Zweigeschlechtlichkeit durchsetzt, indem ihr Worte, Begriffe und Darstellungen fehlen, die sich einer eindeutigen Zuordnung widersetzen. Politische Bildung ist aufgefordert, diese Mechanismen der Nicht-Anerkennung in ihren Konzepten, Settings und Institutionen zu reflektieren.

Aber was haben diese Mechanismen mit den „starken Männern" zu tun? Das Wiedererstarken von Personen, die sich als „starke Männer" inszenieren, stehen mit diesen sprachlichen Mechanismen der Macht eng in Verbindung. Der Kern der sozialen Konstruktion von „anderen Geschlechtern" ähnelt der Produktion von „anderen" Ethnien, Nationalitäten und Kulturen: Sie alle sind Instrumente der Macht(erhaltung) und der Stabilisierung von Normativität im begrenzten flexiblen Rahmen. Diese Konstruktion der „Anderen" im Prozess der Hierarchisierung versucht eine soziale Gruppe festzuschreiben, ohne Graubereiche zuzulassen. Die sprachlichen Mechanismen der Heteronormativität kennen keine Heterogenität und Widersprüchlichkeit. Sie kennen und bevorzugen Formen der Eindeutigkeit, der Klarheit, des Durchsetzens und der Stärke. Wiedererstarkende Männlichkeitskonzeptionen stehen demzufolge für die Sehnsucht nach einer (Illusion der) Vergangenheit der Klarheit, der Macht und des Erfolges der Autorität.

Rechtspopulistische Männer und Frauen blicken im Kern verächtlich und abwertend auf „Andere", sie beleidigen jene, die nicht in ihr hegemoniales und reines Konzept passen und setzen sie Repressalien aus. Sie beleidigen Minderheiten und Andersdenkende und manche machen sich lustig über jene, die Unterstützung bräuchten. Sie schreiben ihre eigenen Wahrheiten und verdrehen Erkenntnisse und Wirklichkeiten nach eigenen Wertesystemen, die nicht immer transparent sind.

Wenn die Mechanismen des geschlechtlichen und rassifizierenden *Othering* in der politischen Bildung thematisiert werden, so kann dies ein zentraler Schritt für die Analyse misogyner, rechtspopulistischer, neofaschistischer Geschlechter-Inszenierungen sein. Darauf aufbauend können Themen wie Ausgrenzung, Gewalt, Gleichberechtigung, Gleichheit, Geschlechterverhältnisse, Teilhabe und Demokratie vermittelt werden. Eine Analyse der gewaltsamen Werkzeuge der Nicht-Anerkennung rechtspopulistischer, neofaschistischer Politiker_innen kann genutzt werden, um die eigene demokratische Fähigkeiten zu repolitisieren und sich aktiv gegen Rechtspopulismus einzusetzen. Für die politische Bildung bedeutet es, sich mit den sozialen Konstruktionen von Geschlecht und „anderen Geschlechtern" auseinanderzusetzen, um die vielfältigen Mechanismen des geschlechtlichen und sexuellen *Othering* zu erkennen. Denn es ist allen Fachkräften und Teilnehmer_innen der politischen Bildung zu wünschen, dass ihnen die Chance gegeben wird, sich mit Lust und Neugierde mit Männlichkeits- und Weiblichkeitskonzeptionen auseinanderzusetzen – auch um zu verstehen, wie eng Heteronormativität und Rechtspopulismus zusammenhängen.

Ein Bildungsparadox: Benennen oder nicht benennen?

Obwohl das Nicht-Benennen von verschiedenen Geschlechtern eine Form der diskriminierenden Anrufung durch Auslassung sein kann, birgt das Benennen von Differenzen stets die Gefahr der Reproduktion von Machtverhältnissen. Hier entsteht ein zentrales Dilemma in der praktischen politischen Antidiskriminierungsarbeit. Deshalb handelt dieser Abschnitt von einem zentralen Bildungsparadox: Benenne oder benenne ich nicht jene soziale Gruppe, die ich vorfinde? Benenne ich sie, so ist die Gefahr da, dass ich die Stereotype zur sozialen Gruppen reproduziere. Benenne ich sie nicht, so besteht die Gefahr, dass ich qua Nicht-Benennung diskriminiere.

Foto: Dana Fesenko

Differenzlinien, die soziale Hierarchien beschreiben, existieren in jeder Gesellschaft. Sie sind allgegenwärtig. Dabei gibt es sichtbare, vermeintlich sichtbare und unsichtbare Differenzlinien, die auf soziale Positionen in einer Gesellschaft verweisen. Einige der sozialen Kategorien sind manchmal sichtbar, wie beispielsweise die Hautfarbe einer Person. Andere soziale Differenzlinien wie Geschlecht sind vermeintlich sichtbar, weil die geschlechtliche Inszenierung und der dargestellte Ausdruck von Geschlecht so inszeniert werden, dass Außenstehende das Geschlecht eindeutig lesen können. So wählen viele Männer (Frauen) eine Kleidung, die sie als männlich (weiblich) auszeichnet. Dies korrespondiert oft mit einer Sprache, einem Eigennamen, einem geschlechtlichen Ausdruck, einer Selbstbeschreibung und dem Gefühl einer eindeutigen geschlechtlich-identitären Zugehörigkeit. Diese Eindeutigkeit von Geschlecht ist, auch wenn sie sozial hergestellt wird, als Gesamtensemble sichtbar und für Menschen spürbar. Dieses Ensemble ist psychisch und emotional abrufbar. Die soziale Konstruktion des eigenen Geschlechts beruht auf Nachahmung, Wissen, Sozialisation, Psyche, Biologie und eigener Emotionalität. Sie ist „vermeintlich sichtbar", weil das, was als das eigene Geschlecht präsentiert wird, eine Interpretation des Gesamtensembles ist, das in der Darstellung und in der Interaktion hergestellt wird. Dieses Moment des Lesens von Dritten passiert bereits vor einem möglichen persönlichen Kontakt einer Person: Meist reicht ein Blick auf den Menschen aus, um Geschlecht zu erkennen. Geschlecht wird in einer Eindeutigkeit im tagtäglichen Prozess (doing gender, vgl. West/Zimmermann 1987), in der Darstellung und Interaktion von Personen hergestellt.

Diese tagtägliche Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit (der Ausschließlichkeit von nur zwei Geschlechtern) findet in jedem Bildungssetting statt. In der Regel beispielsweise durch das Auslassen der Thematisierung von Geschlecht und Sexualität, durch das Abfragen der eindeutigen Geschlechtlichkeit in Fragebögen, durch das Vergessen der Vielfalt von Geschlechtern in der Gesellschaft und durch heteronormative Interaktionen im Bildungssetting. Sie findet auch statt, wenn heterosexuelles Flirten stattfinden, Körper heteronormativ kommentiert werden, sexuelle Grenzüberschreitungen unkommentiert bleiben und wenn der Bildungsinhalt sich ausschließlich auf normative Werte, Familienkonzepte und traditionelle Verhaltensweisen bezieht und eine Nicht-Benennung der Vielfalt erfolgt.

Neben den sichtbaren Differenzlinien existieren jene, die zwischen Sichtbarkeit, Grauzonen und Unsichtbarkeit hin- und herschwanken. Es ist eine Illusion zu glauben, Differenzen seien eindeutig benennbar und statisch. Viele Menschen – auch in der Bildungsarbeit – denken heute ungeachtet ihrer eigenen Positionierung, dass sie Vielfalt stets erkennen könnten. Sie glauben beispielsweise, migrantische, reiche, queere, transgeschlechtliche, geflüchtete oder muslimische Personen erkennen zu können. Ein junger Mann in einem Seminar meinte kürzlich bspw.: „Einen Schwulen? Den erkenne ich am Gang." Hier ist mein Auftrag, nicht mit Sprachlosigkeit oder Ablehnung zu reagieren, sondern in die Reflexion über Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit zu gehen.

Dabei verweisen die sozialen Konstruktionen der Anderen auf die Konstituierung der Mehrheit. Diesen Schwenk zu vollziehen, ist das eigentliche Kunststück für eine politische Bildungsarbeit, in der die soziale Konstruktion der/des Anderen thematisierbar gemacht werden muss. Die soziale Konstruktion des Anderen verweist deshalb weniger auf eine beschreibbare andere Gruppe, als vielmehr auf die „eigene" flexi-statische Kultur- und Subjekt-→

konstituierung: „(…) in dem Moment, wo du auf Unterschiede aufmerksam machst, gerätst du, egal wie alt du bist, in ein bereits existierendes System von Unterschieden, ein Netzwerk von Identitäten, die alle letzten Endes willkürlich sind, mit deinen Absichten nichts zu tun haben und auch nicht von deiner Entscheidung abhängen. In dem Moment, da du dein Gegenüber als anders definierst, machst du dich selbst zum anderen." (Hemon 2007, S. 101) Flexi-statische Kultur- und Subjektkonstituierungen im Bereich von Geschlecht und Sexualität sind von heteronormativen und rassistischen Annahmen der eigenen Gesellschaft durchsetzt, der sich ein Mensch zugehörig fühlt.

Politische Geschlechterbildung will das vermeintlich „Andere" benennbar und sichtbar machen, um den Prozess der sozialen Konstruktion von „anderen Geschlechtern" zu unterbrechen.

Innerhalb des Benennens oder Nicht-Benennens entsteht so ein Bildungsparadox. Wann sollte ich soziale Differenzen benennen und wann lieber nicht? Wann reproduziere ich die Machtverhältnisse, indem ich eine vermeintliche Gruppe z. B. als geflüchtete junge Männer kennzeichne? Wann muss ich eine Gruppe anders benennen, um sie zu beschreiben? Wann muss ich diese Differenzierungen lassen, um Annahmen und Erwartungen nicht zu reproduzieren?

Gerne würde ich an dieser Stelle eine klare Antwort geben können. Aber die Antworten auf diese Fragen sind stets kontextabhängig. Und dennoch gibt es ein Element, welches für dieses Dilemma ein Fundament darstellt. Wer sich der eigenen politischen und geschlechterpolitischen Haltung sicher ist, die_der hat durch ihr_sein Wissen, ihr_sein Wertesystem und durch ihre_seine Auseinandersetzung mit den eigenen Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen und mit den eigenen Privilegien die Möglichkeit, in diesem Dilemma transparent zu bleiben. In der Bildungspraxis ist die Frage des Benennens und Nicht-Benennens ein Paradox, dem nicht zu entkommen ist. Grundsätzlich sollte demzufolge jede soziale Differenzierung von Menschen mit einer Reflexion gekoppelt werden. Jede_r sollte einen Moment innehalten, ob die Information z. B. über Alter, Behinderung, Herkunft, Geschlecht für die Praxis in dem Moment wichtig ist oder ob sie nur dazu führt, Vorurteile zu reproduzieren. Es gilt: Soziales Differenzieren macht nur dann Sinn, wenn es die Absicht verfolgt, Machtverhältnisse zu visualisieren und zur Sprache zu bringen. Ziel muss dabei sein, die ungleichen Machtverhältnisse ins Bewusstsein zu bringen, um eine Basis für politische Handlungsoptionen zu bieten. Differenzieren nach sozialen Zugehörigkeiten ist dann zu unterlassen, wenn sie das Stereotyp verfestigen und kulturalisierendes, heterosexistisches und rassistisches Gedankengut reproduzieren. Die Kunst ist, im Bildungsprozess zu erkennen, wann diese Differenzierung nicht mehr wichtig ist, sondern vielmehr bestehende Geschlechterverhältnisse oder Rassismus reproduziert.

Dem Schweigen entgegentreten!

Politische Bildung muss ein Umgehen mit Vielfalt von der politischen Geschlechterbildung lernen und sich öffnen (vgl. Doneit/Lösch/Rodrian-Pfennig 2016; Stuve/Heckler 2015; AdB 2012). Zu den Grundlagen politischer Geschlechterbildung zählt die Kritik an der Hierarchie und dem Dualismus der „starken Männlichkeiten" und „schwachen Weiblichkeiten", das Infragestellen der sozialen Konstruktion von „anderen Geschlechtern" und der geschlechtersensible Gebrauch von Sprache. Politische Geschlechterbildung will das vermeintlich „Andere" benennbar und sichtbar machen, um den Prozess der sozialen Konstruktion von „anderen Geschlechtern" zu unterbrechen. Sie will den Blick auf die Normalität der Verhältnisse lenken und Geschlechterstereotype hinterfragen. Politische Geschlechterbildung fragt nicht vorrangig: Wie leben „andere Geschlechter"? Sie fragt stattdessen: Welche Mechanismen sorgen dafür, dass Menschen in hierarchische soziale Gruppen eingeteilt werden und wie kommt es eigentlich dazu, dass sich so viele Menschen geschlechtlich als Mann oder Frau verorten? Wie wird dieses Privileg gesellschaftlich gestützt? Und darauf aufbauend: Wie kommt es zu der Sehnsucht nach „starken Männern"?

Heteronormativitätskritische politische Geschlechterbildung will Vielfalt ermöglichen und die heterosexuelle Normalität von Geschlecht und Sexualität hinterfragen, weil sie einen Nährboden für heterosexistische und rassistische Diskriminierungen, Gewalt und Ausgrenzung bilden. Denn mit jedem geschlechtlichen und sexuellen *Othering* findet eine weitere ethnisierte Hierarchisierung des Sozialen statt. Dieser Prozess findet unabhängig davon statt, ob Menschen mit geschlechtlich nonkonformen oder nicht-

identen Orientierungen oder migrantische Personen oder *persons of color* anwesend sind oder nicht.

Sich als Bildungsinstitution oder Bildungsakteur_innen hier zu positionieren bedeutet nicht weniger, als sich aktiv gegen Rechtspopulismus und Anti-Genderismus (vgl. Hark/Villa 2015; Pohlkamp 2016) zu stellen und sich für Gleichberechtigung und Gleichbehandlung aller Geschlechter im Rahmen des Inklusionsauftrags einzusetzen. Die Betrachtungen der sozialen Konstruktionen von Anderen, ermöglichen neue Herangehensweisen zur Umsetzung von Inklusion. Die Reflexion des Bildungsparadoxes des Benennens und Nicht-Benennens ist eine Form der Antidiskriminierungsarbeit im Alltag. Vorschläge für die Praxis geschlechtersensibler politischer Bildung zielen zunächst darauf ab, die sprachlichen und nicht-sprachlichen Mechanismen der Diskriminierung und Nicht-Anerkennung zu erkennen, die durch die sozialen Konstruktionen der „anderen Geschlechter" möglich werden. Hier sind Qualifizierungen aller Kolleg_innen zur Sensibilisierung ein erster Schritt. Erst darauf aufbauend geht es um das Erstellen von Konzepten für den laufenden Seminarbetrieb, in denen Angebote für alle Geschlechter und Themen für viele gefunden werden sollten.

Konkret wäre es wünschenswert, wenn in Bildungsinstitutionen die Hausrechte so neuformuliert werden, dass sie als ein Instrument gegen Diskriminierungen gegen „geschlechtlich und sexuelle Veranderte" wirken können. Dazu zählt die Einrichtung von Gewaltschutzkonzepten, die z. B. die Prävention von Transsexuellen-, Inter- und Homosexuellenfeindlichkeit, sexualisierter Gewalt und die Diskriminierung von Frauen im Blick hat. Sich so aktiv pro politische Geschlechterbildung und gegen Rechtsextremismus und neofaschistische Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder und Familienmodelle zu stellen ist das Minimum an Verantwortung, welches politische Bildung heute übernehmen muss.

Zur Autorin

Dr.in phil. Ines Pohlkamp, Bildungsstätte Bredbeck, Gender Institut Bremen. Sie ist Mitglied in der AdB-Kommission „Geschlechterreflektierende Bildung"

ines.pohlkamp@bredbeck.de

Die Fotos in diesem Beitrag zeigen Mitarbeiter_innen der Bildungsstätte Bredbeck aus verschiedenen Arbeitsbereichen mit Begriffen zum Thema in verschiedenen Sprachen. Die Bilder wurden von der FSJlerin Dana Fesenko aus Czernowitz/Ukraine gemacht.

Die in diesem Beitrag verwandte geschlechtersensible, inklusive Schreibweise weicht auf Wunsch der Autorin von den in dieser Zeitschrift üblichen Regeln ab.

Literatur

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hrsg.) (2012): Ausgabe 2/2012 der Zeitschrift „Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung" zum Schwerpunkt: Zu Theorie und Praxis geschlechtersensibler Bildungsarbeit. Berlin: AdB

Beauvoir, Simone de (2000/1949): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag

Doneit, Madeline / Lösch, Bettina / Rodrian-Pfennig, Margit (Hrsg.) (2016): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich

Fausto-Sterling, Anne (1988): Gefangene des Geschlechts? Was biologische Theorien über Mann und Frau sagen. München: Pieper

Frevert, Ute (1986): Frauen-Geschichte. Zwischen Bürgerlicher Verbesserung und neuer Weiblichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Hark, Sabine / Villa, Paula-Irene (2015): Anti-Genderismus, Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript Verlag

Hemon, Aleksandar (2007): Anders-fragen. In: Swartz, Richard (Hrsg.): Der andere Nebenan. Eine Anthologie aus dem Südosten Europas. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 110–118

Pohlkamp, Ines (2015): Genderbashing – Diskriminierung und Gewalt an den Grenzen der Zweigeschlechtlichkeit. Münster: Unrast-Verlag

Pohlkamp, Ines (2016): „Gender? Nein nicht schon wieder!" Abwehrhaltungen in politischer Geschlechterbildung. In: Doneit, Madeline / Lösch, Bettina / Rodrian-Pfenning, Margit (Hrsg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara-Budrich, S. 217–229

Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Probelm des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld: transcript Verlag

Spivak, Gayatari C. (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: History and Theory, Vol. 24 (3), pp. 247–272

Stuve, Olaf / Heckler, Andreas (Hrsg.) (2015): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich

Voß, Heinz-Jürgen (2010): Making Sex revisited – Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. Bielefeld: transcript Verlag

West, Candance / Zimmermann, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society, Vol. 1, No., pp. 125–151

Gibt es noch eine Didaktik der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung?

Beobachtungen und Thesen

In diesem Beitrag werden einige Beobachtungen und Thesen zur Bedeutung der Didaktik in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung vorgestellt. Es geht dabei nicht um die Politikdidaktik, also um die Lehre des politischen Unterrichts in der Schule. Dort ist die Didaktik schon im Leitbegriff enthalten, was nicht bedeuten muss, dass manche der Beobachtungen und Bemerkungen nicht auch in diesem Feld einen Sinn ergeben würden. Hier geht es aber um die Frage, welchen Stellenwert die Didaktik in den Selbstreflexionen und Handlungsebenen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung heute noch einnimmt. von Paul Ciupke

Ein Befund zu Beginn: Es gibt im Hinblick auf die Behandlung einer Didaktik der außerschulischen politischen Bildung seit einiger Zeit eine weitgehende Leerstelle in den einschlägigen Handbüchern und Einführungen, die in den letzten Jahren erschienen sind.[1] Die Didaktik spielt offenbar eine nur noch sehr nebensächliche Rolle. Es werden weiterhin viele grundsätzliche Absichten und Zielvorstellungen in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung formuliert, aber die dazugehörigen pädagogischen Reflexionen wirken oft nachträglich angehängt im Sinne eines: „Ach ja, dazu müssen wir auch noch was sagen."

Ein Blick zurück

Das vielleicht berühmteste und meist verkaufte Buch in der Geschichte der außerschulischen politischen Bildung ist die 1965 erstmals erschienene, von *Hermann Giesecke* verfasste Studie „Didaktik der politischen Bildung" – ein Auszug seiner in den 1960er Jahren verfassten Dissertationsschrift. Das vierte Kapitel ist überschrieben: „Politische Didaktik als pädagogische Theorie des Politischen" – eine phänomenale Formulierung (vgl. Giesecke 1970, S. 159 ff.). Hier wird trotz der Kürze und in einer eigentümlichen Dialektik deutlich, dass die Didaktik die Schaltstelle zwischen der politischen Thematik und dem pädagogischen Handeln verkörpert. In der Didaktik erst findet sich die Verbindung von Inhalt und Form, sie ist also das zentrale Scharnier. Man dachte sie als einen Gesamtzusammenhang, indem die Lösung gesellschaftlicher Probleme, subjektive Erwartungen und die mühevolle Ebene pädagogischer Vermittlungsprozesse sinnvoll und wissenschaftlich legitimiert miteinander verbunden sind. Der politische Bildner/die politische Bildnerin, der/die sich als Didaktiker/-in versteht, übersetzt und ordnet diese verschiedenen Logiken, bindet sie zusammen in einen reflektierten und kontrollierten pädagogischen Prozess. Relevant und bedeutsam ist, dass das Politische im inszenierten Akt seiner Aneignung eine Transformation in die Eigenlogik des Pädagogischen braucht, deshalb spricht *Giesecke* von der „pädagogische(n) Theorie des Politischen".

1 Stellvertretend seien hier genannt: Hufer/Lange 2016 und Lösch/Thimmel 2010; aus dem Autorenkreis des Bandes Lösch/Thimmel ist allerdings die sogenannte Frankfurt Erklärung initiiert worden, die – als Ergänzung zum Handbuch gedacht – didaktische Fragen thematisiert; siehe auch https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung (Zugriff: 03.12.2016).

In den 1970er Jahren verkörperte die Didaktik in den Erziehungswissenschaften das Zentrum theoretischer Modelle des Lernens und der damit einhergehenden Planungsstrategien. Zu erinnern ist dabei an die einschlägigen Hauptschriften von *Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki* und *Paul Heimann, Gunter Otto* und *Wolfgang Schulz*. Das waren zwar Werke, die sich auf die Schule konzentrierten, die aber auch in den anderen Subdisziplinen rezipiert wurden und Wirkungen zeitigten. Didaktik bedeutete die Verklammerung von grundsätzlichen Zielen, Inhalten, subjektiven Voraussetzungen und methodischen Ansätzen. Als didaktisches Dreieck wurde seinerzeit das Verhältnis von Lernen, Lehren und Thematik häufig beschrieben, das war die Standardformel, aber auch komplexere Strukturmodelle wurden im Anschluss entworfen.

Allerdings muss eingeräumt werden, dass die Stellung der Didaktik im Gefüge der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung nie besonders stark war. Das hat unter anderem damit zu tun, dass es keine Curricula oder andere zentrale Vorgaben für die Gestaltung von Angeboten gab und gibt. Vielmehr sind die Einrichtungen relativ frei in ihrer inhaltlichen und pädagogischen Ausrichtung und das führt unter anderem dazu, dass auch die Teilnehmenden, weil sie freiwillig kommen, durch ihre Präferenzen relativ deutlichen Einfluss auf die Arrangements und Formate nehmen. Schon in der Weimarer Zeit spielte die Teilnehmerorientierung eine zentrale Rolle, die Teilnehmer/-innen wurden als Ko-Produzenten einer gelungenen Veranstaltungsdramaturgie anerkannt. In den 1960er Jahren bildeten die Arbeits- und Lebenssituationen und die biografischen Erfahrungen die wesentliche Ressource für einen Klassiker in der Didaktik der politischen Bildung, nämlich das Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen", verfasst von *Oskar Negt* (1968). Damals ging es darum, neue Ansätze für die Arbeiterbildung zu formulieren, die sich von dem in den Gewerkschaften üblichen zentral gesteuerten und rein inhaltlich zentrierten Schulungssystem unterscheiden sollten. Damit wurde das Prinzip der Subjektorientierung, oft auch als Teilnehmerorientierung oder Erfahrungsorientierung (gleichwohl gibt es gewisse Unterschiede) signifikant und zu einem zentralen Baustein didaktischer Philosophien außerschulischer politischer Bildung weiterentwickelt.

Es ist auffällig, dass in den Diskursen der 70er und 80er Jahre öfter von Lernen mit Erwachsenen als von einer Erwachsenenbildungsdidaktik gesprochen und geschrieben wurde, was auf eine offenere Betrachtungsweise hindeutet, und auch, dass bis heute eher didaktische Prinzipien diskutiert werden als eine Didaktik, die den Anspruch auf innere Konsistenz und eine gewisse Vollständigkeit erheben würde.

Zerbrochene Einheit des Lehrens und Lernens?

Ende der 1990er Jahre sprach der Bremer Erwachsenenbildner *Wilhelm Mader* dann von der „zerbrochene(n) Einheit des Lehrens und des Lernens" (1997). Er fragte, ob wir es nur noch mit einer strukturellen Koppelung zu tun haben: hier das System Lehren und dort das System Lernen und warnte vor einer Wiederkehr der Monadologie, also der Auffassung von einer Vereinzelung der Teilnehmer/-innen. Die 1990er Jahre bildeten die Hochzeit der Systemtheorie, vor allem unter dem Einfluss der Rezeption *Niklas Luhmanns*, und zugleich die Aufstiegsjahre des

Cover der Erstausgabe (1965) des Bandes „Didaktik der politischen Bildung" von Hermann Giesecke

Konstruktivismus. Mit dem Durchbruch dieser Erklärungs- und Deutungssysteme wird von den beiden bestimmenden und gleichzeitig zu vermittelnden Seiten, der Seite der Gesellschaft (Systemtheorie) und der Seite des Individuums (Konstruktivismus), der Blick auf das eigentlich zentrale pädagogische Geschehen in bildungstheoretischer Hinsicht demontiert und entleert. →

Lehren und Lernen verkörpern nur noch ein lose verbundenes System, Bildung vermag offenbar keinen „Brückenschlag" (Mader) mehr zu schaffen zwischen dem lernenden Individuum und der Gesellschaft und ihrer Politik. Eine Verbindung von Subjekt und Gesellschaft durch Kommunikation, Deutung und Verstehen scheint nicht mehr möglich oder nötig (!) zu sein. Für die Vordenker der (politischen) Erwachsenenbildung in der Zeit der 1960er bis 1990er Jahre, z. B. *Hans Tietgens, Johannes Weinberg* oder *Erhard Schlutz*, verstand sich aber Lernen immer zugleich als soziale Interaktion und kommunikative Handlung, Lernen war somit kein rein solipsistischer sondern immer auch ein sozialer Akt. Natürlich bildete das selbsttätige Individuum auch hier die Folie, auf der Lehr- und Lernhandlungen beschrieben wurden, aber der Teilnehmer/die Teilnehmerin wurde in einem Feld, das von Relationen, Interessen, Orientierungen und anderen Voraussetzungen geprägt ist, verortet.

Als vielleicht letzten Versuch einer umfassenderen und breiter rezipierten didaktischen Grundlegung kann das Buch „Politik entdecken – Freiheit leben" von *Wolfgang Sander* (2008/2001) gelten, das man als vorsichtig konstruktivistisch einordnen darf. Obwohl der Autor vor allem aus der schulischen Perspektive argumentiert, lassen sich auch Konsequenzen für die außerschulische Bildung ableiten. So spricht er – wohl zu Recht – von der „Illusion der *Steuerbarkeit* des Lernens" (ebd., S. 227).

Dennoch können Lehrende in reflektierter Weise „Impulse und Anreize" setzen. Man kann an dieser Stelle natürlich einwenden, dass ein nicht-technologisches und nicht-teleologisches Verständnis von Bildung ein altes Erbe aufklärerischer und neuhumanistischer Bildungsphilosophien ist. Aber es ist mit dieser Feststellung nicht getan, denn das alte pädagogische Autonomiepostulat muss immer wieder neu interpretiert werden, und in Zeiten der Spätmoderne radikalisieren sich Bedingungen und Voraussetzungen politischen Lernens nicht unerheblich. So verwandelt sich beispielsweise die Chance zum Lernen als Ermöglichung von Emanzipation und individueller Selbstentfaltung zurzeit in ein Zwangsverhältnis, das geleitet ist von dem Imperativ permanenter Selbstreflexion und Selbstperfektion. Lernen, das freiwillig ist und Freude bereitet, von persönlicher Neugierde und dem Wunsch nach öffentlicher Anerkennung und Mitgestaltung getrieben, wird umgewertet zu einem Pflichtbeitrag zum gesellschaftlichen Leben (vgl. dazu Wagner 2012). Es ändern sich sukzessive die Rahmenbedingungen des Lernens, was auch Folgen für die didaktischen Arrangements haben kann und wird.

Eine andere gewichtige Stimme im Feld, *Klaus-Peter Hufer*, stellte hingegen vor kurzem fest: „Eine ausformulierte ‚Didaktik der politischen Erwachsenenbildung' gibt es dagegen nicht. Es kann sie auch nicht geben, weil sich deren wenige didaktische Prinzipien primär nicht aus wissenschaftlichen Reflexionen, sondern aus einer Orientierung an den Lerninteressen, -bedürfnissen und -voraussetzungen der Teilnehmenden und an deren Alltags- und Lebenswelt ableiten lassen." (Hufer 2015) Diese Beobachtung ist auf den ersten Blick nicht unplausibel, wird doch in der Tat das didaktische Repertoire der außerschulischen politischen Bildung oft auf den *Beutelsbacher Konsens* mit seinen drei dürren Regularien reduziert. Dennoch kann man auch auf die didaktischen Diskussionen in der (politischen) Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit verweisen, deren reflektierte praktische Versuche durchaus auch wissenschaftlich gerahmt wurden und zu den Grundlegungen außerschulischer politischer Bildung gehören – nur kennt die kaum jemand (vgl. dazu beispielhaft Ciupke 2016a). Und *Heidi Behrens* und *Dagmar Richter* konnten 1999 in einem Beitrag zur Didaktik der politischen Erwachsenenbildung immerhin zwanzig relevante didaktische Prinzipien identifizieren und erläutern (vgl. Behrens-Cobet/Richter 1999).

In einem Punkt hat *Klaus-Peter Hufer* natürlich Recht, nämlich darin, dass die meisten didaktischen Prinzipien von der Grundüberzeugung der Berücksichtigung der Teilnehmerperspektive ausgehen. Aber kann man deshalb von einer faktischen Ausschließung wissenschaftlicher Rückversicherungen ausgehen oder diese gar legitimieren? Mir schiene das zu vorschnell. Im Gegenteil wäre es wichtig, wissenschaftlich reflektiert auszuloten, was denn Teilnehmerorientierung oder Alltagsorientierung (beispielsweise) für pädagogische Prozesse im Einzelnen bedeuten.

Ersetzungen, Desiderate und das Problem der fachlichen Hegemonie über das pädagogische Feld

Für die letzten 20 Jahre kann man den Diskursen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung nachhaltige Themenverschiebungen und damit auch den Wechsel von theoretischen Rahmungen attestieren. Organisation, Marketing, Qualitätssicherung und Evaluation haben sich zu wesentlichen Bezugsgrößen der Betrachtungen und zu praktischen Zwängen entwickelt. Interessanterweise bleibt dabei das Pädagogische oft unberücksichtigt, denn der Eigensinn des Lernens von Erwachsenen macht die Formulierung überprüfbarer Standards schwierig. Das pädagogische Handeln und seine Wirkungen bleiben also in Zeiten der Identifizierung und Durchformulierung aller sonstigen

Dimensionen politischer Bildungsarbeit ein schwer erfassbarer oder nichtkommensurabler Akt.

Ein weiterer allgegenwärtiger Diskussionsstrang ist der um die Professionalität bzw. Professionalisierung. Ursprünglich zielten diese Begrifflichkeiten darauf ab, dass

Politische Bildung beruht auf einer inneren Kultur freier symmetrischer Kommunikation, die in ihren spezifischen kleinen Öffentlichkeiten zur Geltung kommt.

eine überwiegend nebenberufliche und ehrenamtlich betriebene Erwachsenenbildung in die Hauptberuflichkeit mit gesicherter öffentlicher Förderung überführt wird und das Berufsbild und das berufliche Wissen auf wissenschaftlicher Forschung und Lehre beruhen sollen. Dass dies heute für die politische Erwachsenenbildung durchgesetzt wäre, wird von nicht wenigen Beobachtern, wie etwa kürzlich auch von *Falk Scheidig* (2016), nachhaltig bezweifelt. Auf die einzelnen Ursachen kann hier nicht weiter eingegangen werden.

Aber man kann natürlich mit gutem Recht und aus guten Gründen konstatieren und einfordern, dass Professionalität auch die Verfügung über pädagogische Kompetenzen einschließen muss. Die inzwischen ausgeuferten und zum Teil sehr problematischen Kompetenzdebatten können hier ebenfalls nicht eingeholt werden, aber *Christine Zeuner* hat beispielsweise wiederholt darauf verwiesen, dass Erwachsenenbildner/-innen Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, soziale Kompetenzen, reflexive Kompetenzen und ähnliches mehr für ihre Praxis benötigen (vgl. Zeuner 2013). Der *Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben* hat ein großes Entwicklungsprojekt zum Thema Professionalisierung mit den Worten überschrieben „Wissen und Können" (vgl. Hufer u. a. 2013). Der Titel adressiert die fachlichen Erwartungen und normativen Orientierungen offensichtlich an das haupt- und nebenberufliche Personal in der politischen Erwachsenenbildung, deren Kompetenzen gestärkt werden sollen. Im Index des Bandes wird der Begriff der Didaktik allerdings nur drei Mal erwähnt. Was bedeutet das im Hinblick auf die Sortierung der verschiedenen Vektoren didaktisch reflektierten Handelns? Das Sprechen über die Professionalität füllt nicht die didaktische Leerstelle, weil es – wie ich vermute – eher auf systemische und institutionelle Funktionalität orientiert.

Eine dritte Beobachtung: Methoden! Überall gibt es ein großes Interesse an Methoden, das offenbar die Berücksichtigung von komplexerer didaktischer Reflexion ziemlich überlagert bzw. verzehrt hat (vgl. dazu auch das erfolgreiche Buch von Siebert 2010). Methoden suggerieren eine Nähe zu den Teilnehmenden, eine pädagogische Lebendigkeit und ein Erlebnisversprechen im pädagogischen Arrangement. Alles nicht völlig falsch und dennoch ein problematischer Übersprung: Methoden bildeten in den didaktischen Konstruktionen eigentlich immer den letzten Schritt. Vorher galt es, Themen, Lernziele, Teilnehmererwartungen, politische Rahmungen und andere Einflussgrößen einzuschätzen und zu tarieren.

Um zu aktuellen sprachlichen Hilfskonstruktionen der Beschreibung didaktischer Problemlagen zu kommen: Die begriffliche Kombination „Lehr-/Lernhandlungen", die jetzt häufig gebraucht wird, macht die didaktische Leerstelle deutlich, indem die Trennung und Übersetzungsnotwendigkeit des einen in das andere und umgekehrt angedeutet wird. Die auch von mir gern verwendeten Kategorien „Formate" und „Lernarrangements" verweisen auf eine anspruchsvolle Mischung der angewandten Mittel und eine angestrebte innere Dramaturgie in den jeweiligen Veranstaltungsformen – darüber reflektiert und geschrieben wird leider sehr wenig (vgl. Ciupke 2016b). Eine nachhaltig pädagogisch begründete Theorie politischer Jugend- und Erwachsenenbildung und eine ihr korrespondierende, aber diese natürlich nicht abbildende Praxis sind zurzeit ein Desiderat.

Was man allerdings nicht braucht, wäre eine neue große Erzählung, in der aus einer (z. B. kritischen) Theorie der Gesellschaft eine Didaktik abgeleitet würde, die sich somit den allseits vorhandenen hohen politisch-normativen Erwartungen und Imperativen unterordnen würde. Lernen und Lehren bleiben kontingente Handlungen; Ungewissheiten und Unbestimmtheiten bestimmen letztlich ihre praktische Ausübung. Didaktischen Theorien und pädagogischen Formaten politischer Bildung bleiben wegen der in der geübten Praxis multivarianter Beteiligung und fallibler Entscheidungen der pädagogisch Planenden subjektiver Eigensinn und normativer Eigenwert inhärent und sie brauchen gerade auch deswegen eine spezifische demokratische Begründung. Politische Bildung beruht auf einer inneren Kultur freier symmetrischer Kommunikation, die in ihren spezifischen kleinen Öffentlichkeiten zur Geltung kommt.

Eine offene und differenzierte Theorie des Lernens und Lehrens wird sehr benötigt, wenn man sich nicht in die →

Ecke simpler Erwartungen an Output drängen und sich nicht durch die kurzschlüssige Frage, was pädagogisch geschieht und welche Ergebnisse zu erwarten sind, unter Druck setzen lassen will. Dazu noch ein kurzer Exkurs: Andere Akteure versuchen sich schon länger in Szene zu setzen. „Man weiß ja gar nicht, was da überhaupt gemacht wird", ist eine der wiederkehrenden Äußerungen aus dem Bereich der Bildungsadministration. Und zugleich wird damit suggeriert, dass der fördernde Staat gewisse Resultate erwarten dürfe. Die Erwartungshaltung darf aber bestenfalls eine nur sehr vorsichtige sein, weil politische Bildung ein in der Sache freies und fachlich autonomes Handlungsfeld darstellt. Es gibt immer wieder umstrittene Formate, denen die Förderung und Anerkennung etwa durch Zentralen und Agenturen verweigert werden, z. B. weil sie als zu wenig politisch, als kulturelle Angebote oder als zu freizeitaffin gelten. Um es zu überspitzen: Lernen muss offenbar immer noch anstrengende Büffelei unter dem Joch der Lehrenden sein. Und alle – so eine mitunter leichtfertig vorgetragene Vorstellung – sollen „das Gleiche lernen". Obwohl *Thomas Krüger* als Präsident der *Bundeszentrale für politische Bildung* immer wieder für neue Formate eintritt und auch mal dazu aufruft „mehr Kontrollverlust zu wagen", sind die didaktischen Kriterien von Förderregeln und Anerkennungsinstanzen meistens konservativ und restriktiv. Die Vertreter/-innen der Profession schaffen es nicht, dem etwas entgegenzusetzen. Durch die Vernachlässigung didaktischer Theorien und Phantasien wird aber die Legitimation der eigenen Praxis geschwächt.

Die Deutungshoheit über das pädagogische Geschehen darf aber nicht Mitarbeitern in Ministerien, Zentralen oder Agenturen überlassen werden. Wenn man das nicht möchte, dann braucht man nicht nur selbstbestimmte fachliche Ansprüche sondern auch weitergehende Reflexionen über die pädagogische Gestaltung politischer Jugend- und Erwachsenenbildung und entsprechend ausgereifte didaktische Konzepte. Die außerschulische politische Bildung sollte die Hegemonie über ihre pädagogischen Ansätze mit didaktischen Theorien und Modellen zurückerobern.

Zum Autor

Paul Ciupke, Dr. phil. und Diplompädagoge ist Mitglied des Leitungsteams im Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e. V. und Mitherausgeber der Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung".

paul.ciupke@hu-bildungswerk.de

Literatur

Behrens-Cobet, Heidi / Richter, Dagmar (1999): Didaktische Prinzipien. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn: bpb, S. 167–204

Ciupke, Paul (2016a): Eine Demokratie im Kleinen. Das Volkshochschulheim Sachsenburg und sein Leiter Franz Angermann. In: Mieth, Katja Margarethe / Ulbricht, Justus H. / Werner, Elvira (Hrsg.): „Vom fröhlichen Wandern". Sächsische Jugendbewegung im Zeitalter der Extreme 1900–1945. Dresden: Verlag der Kunst, S. 227–238

Ciupke, Paul (2016b): Partizipative Arrangements: Veranstaltungs- und Lernformen. In: Hufer, Klaus-Peter / Lange, Dirk (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 345–353

Giesecke, Hermann (1970): Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa (5. Auflage; zuerst erschienen 1965)

Hufer, Klaus-Peter (2015): Erwachsenenbildung. In: Bundeszentrale politische Bildung: Dossier Politische Bildung; www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193229/erwachsenenbildung?p=all (Zugriff: 11.12.2016)

Hufer, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.) (2013): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Hufer, Klaus-Peter / Lange, Dirk (Hrsg.) (2016): Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Mader, Wilhelm (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuissl, Ekkehard u. a. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 61–81

Negt, Oskar (1968): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt

Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (3. Auflage; zuerst erschienen 2001)

Scheidig, Falk (2016): Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Siebert, Horst (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. Bielefeld: Bertelsmann (4. Auflage)

Wagner, Thomas (2012): „Und jetzt alle mal mitmachen!" Ein demokratie- und machttheoretischer Blick auf die Widersprüche und Voraussetzungen (politischer) Partizipation. In: Widersprüche 123, März 2012, S. 15–40

Zeuner, Christine (2013): Erwachsenenbildung und Profession. In: Hufer, Klaus-Peter / Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung. Bonn: bpb

Opfer der Nazis: als „Asoziale“ und „Berufsverbrecher“ bezeichnete KZ-Häftlinge

Neue Forschungen verlangen nach Konsequenzen

„Berufsverbrecher“ und „Asoziale“ in den Konzentrationslagern der Nationalsozialisten wurden von Forschung, Politik, Gesellschaft und Opferverbänden über 70 Jahre ignoriert. Endlich sind zwei größere Forschungsarbeiten erschienen, die eine Analyse liefern und viele Vorurteile revidieren. Der Autor macht auf diese Forschung und die notwendige gesellschaftliche und politische Anerkennung des Unrechts aufmerksam.

von Frank Nonnenmacher

Mein Onkel *Ernst* wurde 1908 als Kind einer ledigen Weißbüglerin geboren und wuchs in Stuttgart unter elenden sozialen Bedingungen auf. Früh war er darauf angewiesen, durch kleinkriminelle Taten zum Unterhalt beizutragen. Als junger Mann verstand er sich als Proletarier und emotional der kommunistischen Bewegung zugehörig. Im sogenannten „Berliner Blutmai“ 1929 entkam er knapp der Verhaftung. Er wurde mehrfach zu Kurzstrafen wegen (damals strafbarer) Bettelei, wegen Diebstahls, Verstoßes gegen die Meldegesetze und schließlich – er lebte in Notgemeinschaft mit *Maria* zusammen, die zeitweilig „anschaffen“ ging – wegen Zuhälterei in einem Verfahren ohne eigenen Rechtsbeistand 1939 zu zwei Jahren Gefängnis verurteilt. Seine Strafe saß *Ernst* bis zum letzten Tage im Gefängnis Mannheim ab und wurde im Mai 1941 ohne weiteres Verfahren ins KZ Flossenbürg eingeliefert. Dort erhielt er erst den schwarzen Winkel der „Asozialen“, wurde nach wenigen Wochen „umgewinkelt“ und bekam den grünen Winkel des „Berufsverbrechers“. In Flossenbürg sollten die Häftlinge bei harter Arbeit und schlechter Verpflegung in den Granit-Steinbrüchen der SS „durch Arbeit vernichtet“ werden. Ein Drittel aller Häftlinge überlebte nicht. *Ernst* entging knapp dem Tod, weil er nach 1½ Jahren ins „Geschosskörbeflechtkommando“ des KZ Sachsenhausen verlegt wurde. Dass er während eines Erziehungsheimaufenthaltes Korbflechten gelernt hatte, rettete ihm das Leben. Die Anerkennung als Opfer des Nationalsozialismus wurde ihm verweigert (vgl. Nonnenmacher 2014).

Die Kategorisierungen der Häftlinge durch die SS

Um sie zu stigmatisieren und im Lageralltag gegeneinander auszuspielen wurden die Häftlinge in den Konzentrationslagern von der SS mit einem farbigen Stoffdreieck auf der linken Brustseite der Häftlingskleidung gekennzeichnet. Die „Politischen“ bekamen den roten Winkel, die Homosexuellen einen rosa, die „Bibelforscher“ (Zeugen Jehovas) einen lila, später die Sinti und Roma einen braunen und schließlich – weniger bekannt – die „Asozialen“ einen schwarzen und die „Berufsverbrecher“ einen grünen Winkel. Als „asozial“ bezeichneten die Nazis hauptsächlich bei Razzien in den Obdachlosenhäusern aufgespürte Bettler, Wanderarbeiter, Alkoholiker oder „Landstreicher“, Menschen, die in ihren Augen für die arische Gesellschaft reine „Ballastexistenzen“ waren und deshalb weggesperrt und möglichst „durch Arbeit vernichtet“ werden sollten. →

Das „Gesetz gegen gefährliche Gewohnheitsverbrecher" vom 24. November 1933 richtete sich gegen Menschen, die drei Mal oder öfter wegen einer aus „Gewinnsucht" begangenen Straftat zu Haftstrafen von mindestens sechs Monaten verurteilt worden waren. Die Taten, derentwegen diese Menschen ihre Haftstrafen abgesessen hatten, waren in der Regel mehrfacher Diebstahl, Einbruch oder auch Zuhälterei, bei Frauen z. B. Prostitution oder Beihilfe zur Abtreibung. Diese Menschen wurden von der Kriminalpolizei (!) nach Verbüßung ihrer Haft erneut festgenommen, ohne weiteres Verfahren der SS überstellt und in die Konzentrationslager überführt. Für die Nazis galten solche Menschen als nicht resozialisierbar; ihnen wurde eine genetische Veranlagung zur Kriminalität unterstellt, sodass Verbrechen zu begehen quasi zu ihrem „Beruf" wurde. In der Ansehenshierarchie der Häftlingsgesellschaft waren die „Asozialen" und die „Berufsverbrecher" am untersten Rand angesiedelt, und zwar nicht nur bei der SS, sondern häufig auch unter den Häftlingen selbst.

Neueste Forschungsergebnisse

„Die ‚Grünen' sind die wohl bislang am schlechtesten erforschte Häftlingsgruppe der Konzentrationslager", musste *Wolfgang Ayaß*, Sozialwissenschaftler an der Universität Kassel, noch 2009 feststellen (Ayaß 2009, S. 25). Gründe für das jahrzehntelange Beschweigen liegen insbesondere darin, dass die „Asozialen" und „Berufsverbrecher" die ihnen anhaftende Bezeichnung nach der Befreiung zum Teil selbst verinnerlicht hatten. Sich des Unverständnisses ihrer Mitmenschen bewusst, haben sie in der Regel das Bedürfnis nach Mitteilung ihres Schicksals unterdrückt. Sie haben weder Opferverbände gebildet, noch entstand eine Lobbygruppe, die sich um ihre Interessen hätte kümmern wollen. Sie haben meist selbst im familiären Rahmen geschwiegen. Sie haben keine schriftlichen Berichte verfasst, zum Teil auch deshalb, weil sie das Schreiben nicht gewohnt waren. Die Forschung hat sie jahrzehntelang ignoriert.

Nun sind endlich zwei ausführliche Forschungsberichte erschienen, die sich mit dieser Häftlingsgruppe in wissenschaftlichen Studien beschäftigen: von *Dagmar Lieske* (2016) und *Sylvia Köchl* (2016). *Dagmar Lieske* hat damit erstmals eine Gesamtschau über die „Grünwinkligen" eines Lagers verfasst. Insgesamt konnte sie 9.181 Häftlinge identifizieren, die als „Berufsverbrecher" in Sachsenhausen waren, von denen mindestens 2.599 das KZ nicht überlebten (vgl. Lieske 2016, S. 275). Ein zentrales Forschungsinteresse *Lieskes* bezieht sich auf die Frage, inwieweit das nachhaltig wirkende Diktum *Eugen Kogons*, der – wie viele in der Nachkriegszeit – die Sprache der Nazis unkritisch übernommen und von der „verbrecherischen Veranlagung" der „Grünen" gesprochen hatte (Kogon 1946, S. 68), bei näherer Betrachtung Bestand haben kann. Auch in der Erinnerungsliteratur der politisch

In der Ansehenshierarchie der Häftlingsgesellschaft waren die „Asozialen" und die „Berufsverbrecher" am untersten Rand angesiedelt, und zwar nicht nur bei der SS, sondern häufig auch unter den Häftlingen selbst.

Verfolgten sind Sentenzen zu finden, wonach die „Grünen" besonders gerne von der SS wegen ihrer ihnen immer wieder unterstellten Gewaltbereitschaft als Kapo und Vorarbeiter eingesetzt worden waren. *Lieske* wendet sich gegen die gängigen Generalisierungen und weist darauf hin, dass ein großer Teil der „Grünen" Gelegenheitsdiebe waren, „deren Delikte nie in Verbindung mit körperlicher Gewalt gegen andere Personen gestanden hatten. Diese Menschen sahen sich häufig jahrelang mit staatlicher und institutioneller Repression konfrontiert, die ihre Biografien und Charaktere möglicherweise intensiver geprägt und geformt hatte als die begangenen Delikte selbst. (…) Dennoch steht dem negativen Bild des ‚kriminellen' Funktionshäftlings in den Überlieferungen häufig der per se beispielhaft agierende Kommunist gegenüber, der stets das Ziel vor Augen gehabt habe, die Lebenssituation aller Häftlinge zu verbessern." (Lieske 2016, S. 181 f.)

Im zynischen System der Häftlingsselbstverwaltung wurden Häftlingen von der SS Funktionen zugewiesen, in welchen sie begrenzte Macht über Häftlinge hatten. Schon wer als Blockältester, Sanitäter oder Essenzuteiler eingesetzt war, hatte eine solche Macht und er konnte (und sollte) sie willkürlich einsetzen. Und das geschah auch. Von diesem System delegierter Macht ließen sich nicht nur „Grüne", sondern auch Häftlinge anderer Winkelfarben, also auch politische Häftlinge mit dem roten Winkel korrumpieren, wie bereits *Lutz Niethammer* 1994 belegte. *Lieske* zeigt aber an zahlreichen Einzelfällen (2016, S. 169 ff.), dass auch „grüne" Häftlinge in diesem Dilemma ihre (geringen) Spielräume in einer solidarischen Weise

nutzten. Dass dies grundsätzlich möglich war, rechtfertigt nach *Dagmar Lieske* auch, von einer „Häftlingsgesellschaft“ zu sprechen, wonach selbst im totalitären Raum des KZ Aushandlungsräume existierten, auch wenn die absolute Macht der SS niemals in Frage stand.

Lieske fragt ausführlich nach „Kontinuitätslinien“ und zeigt, dass nicht nur die Kontinuitäten der Stigmatisierung ihre Spuren im kollektiven Gedächtnis hinterlassen haben“, sondern auch, dass „eine erst *nach* der Befreiung beginnende Ausgrenzung bestimmter Opfergruppen“, „fortdauernde Akzeptanz bestimmter Kriminalitätsbilder und Tätertypologien durch Kriminalpolizei und Justiz“, sowie eine „‚Opferkonkurrenz‘ unter den Überlebenden des nationalsozialistischen Lagersystems“ (ebd., S. 366) bis heue Wirkungsmacht haben.

Wie dramatisch die jahrzehntelange Forschungsabstinenz sich auf die Forschungsvoraussetzungen und die Datenlage auswirkt, zeigt die Arbeit von *Sylvia Köchl*. Ihr Interesse gilt österreichischen „Berufsverbrecherinnen“. Sie fand in Archiven die Namen von mindestens 42 österreichischen „Berufsverbrecherinnen“, von denen nachweislich elf im KZ ermordet wurden, bei 22 Frauen bleibt bis heute unklar, ob sie überlebt haben oder nicht, „nur neun Frauen überlebten nachweislich. Aber keine von diesen lebte noch zum Zeitpunkt des Beginns meiner Recherchen.“ (Köchl 2016, S. 26) Ohne authentische biographische Quellen war *Sylvia Köchel* fast ausschließlich auf polizeiliche Haftbücher, Dokumente aus den Gedenkstätten und Gerichtsakten angewiesen, um die Lebensgeschichten der österreichischen „Berufsverbrecherinnen“ zu rekonstruieren. Immerhin ergibt diese Datengrundlage, dass sie die Lebensgeschichten von acht Frauen gut belegen kann. Sie alle hatten mehrere Vorstrafen entweder wegen Bettelei, Veruntreuung oder Diebstahl (meist geringe Geldbeträge, Kleidung oder Lebensmittel) oder wegen an anderen Frauen vorgenommenen Abtreibungen.

Kennzeichentafel für Schutzhäftlinge mit den von der SS verwendeten Kategorien zur Kennzeichnung der Häftlingsgruppen im KZ Dachau, um 1940
Foto: Internationaler Suchdienst (ITS) Bad Arolsen

Auffallend sind in den beschriebenen Fällen die sich ähnelnden sozialen Hintergründe: Die Frauen kommen aus krisenhaften Familien, sind außereheliche oder von den Eltern ignorierte Kinder, haben eine geringe Schulbildung bis hin zum faktischen Analphabetismus, sind Produkt einer frühen Schwangerschaft, haben selbst Abtreibungserfahrungen, leben in katastrophalen Wohnverhältnissen; Armut, Krankheiten und Alkoholismus sind verbreitet. Kinderarbeit ist die Regel, kriminelle „Karrieren“ beginnen früh mit der als Überlebensstrategie notwendig erscheinenden Selbstverständlichkeit des Stehlens (s. o.). Nach Verbüßung ihrer Haftstrafen kommen sie als „Grünwinklige“ in das Frauen-KZ Ravensbrück. Vier von ihnen – *Anna Schatz, Therese Pimsel, Rosina Schmidinger* und *Marie Berger* – überleben das Lager nicht.

Kreszenz Kalt und *Margarethe Tomaselli*, waren nach Verbüßung von Haftstrafen wegen Diebstählen und Betrügereinen als „Berufsverbrecherinnen“ ins KZ deportiert worden. Sie überlebten. Ihre Spuren verloren sich. Bis 2016 hat sich niemand für ihr Schicksal interessiert.

Johanna Manz wurde von der SS zur Blockältesten im sogenannten „Zigeunerblock“ gemacht, wo sie die von der SS in sie gesetzten Erwartungen nach systematischer Härte gegenüber den Mithäftlingen bis hin zu Prügeln und Demütigungen voll erfüllte. Sie wurde nach der Befreiung vom Volksgericht Wien zu einer mehrjährigen Haftstrafe nach dem „Kriegsverbrechergesetz“ verurteilt (vgl. ebd., S. 282).

Ein Gegenbeispiel ist eine andere „grüne“ Block- und spätere Lagerälteste, *Marianne Scharinger*, die nach ihrer Strafhaft sechs Jahre im KZ verbrachte. Nach dem Krieg wurde sie denunziert, kam in Haft und es gab auch bei ihr ein Verfahren vor dem Volksgericht Linz wegen angeblicher Gewalthandlungen gegen Mithäftlinge. Zahlreiche →

Zeuginnen, vor allem deutsche und österreichische Widerstandskämpferinnen, bezeichneten *Marianne Schariner* als „die beste Lagerälteste, die das Lager Ravensbrück besessen hat", dass sie „sehr gerecht" war, dass sie illegale Zusammenkünfte von holländischen Widerstandskämpferinnen gedeckt und den „politischen Abwehrkampf im Lager voll und mit ganzer Kraft gegen das Regime unterstützt hat" (ebd., S. 213 ff.). Die Staatsanwaltschaft bezeichnete die Denunziantin als „notorische Lügnerin" (ebd., S. 263) und stellte das Verfahren schließlich ein. Obwohl mit diesem Verfahren sogar juristisch bewiesen wurde, dass *Marianne Schariner* sich im Lager nichts hat zuschulden kommen lassen und sie vielmehr ein Opfer des nationalsozialistischen Unrechtsstaates war, wurde ihr eine Anerkennung als solches nie zuteil. Im Gegenteil: Ihr Sohn *Bastian* wurde nach Angaben der Welser Polizei als Polizeianwärter „auf Grund der Vorstrafen seiner Mutter" (ebd., S. 265) entlassen.

In der Bundesrepublik Deutschland sind die ehemaligen Häftlinge mit dem schwarzen und dem grünen Winkel bis heute nicht als Opfer des nationalsozialistischen Unrechtsregimes anerkannt, da sie nicht aus politischen, rassischen, weltanschaulichen oder religiösen Gründen verfolgt worden seien.

Schlussfolgerungen

Sylvia Köchl und *Dagmar Lieske*, die sich unabhängig voneinander mit verschiedenen Facetten des Schicksals der „Grünwinkligen" beschäftigt haben, sind mit ihren Forschungen zu einander ergänzenden Schlussfolgerungen gekommen. Dafür, dass sie zum Umgang mit dieser Opfergruppe überzeugende Positionen entwickelt haben, ist ihnen auch aus erinnerungspolitischer Sicht hohe Anerkennung zu zollen.

Niemand saß „zu Recht" im KZ, auch Menschen mit dem schwarzen und dem grünen Winkel nicht. Wo KZ-Häftlinge die ihnen von der SS übertragene Funktion zur Willkür missbraucht haben – egal mit welcher Winkelfarbe – war dies rechtlich zu würdigen, gerichtlich zu verfolgen und moralisch zu verurteilen. Aus diesem Grund gab es völlig zu Recht Strafverfahren gegen ehemalige Häftlinge, die zum Teil in lange Freiheitsstrafen, sogar Todesstrafen mündeten. Aber, und dies gilt es anzuerkennen: Wer den Verlockungen der von der SS verliehenen Machtposition nicht widerstehen konnte, konnte in diese Situation nur geraten, weil er auf Grund der Willkürherrschaft widerrechtlich im KZ war. Eine Anerkennung als Opfer des Nationalsozialismus auf der Basis der jetzt möglichen differenzierten Betrachtung ist notwendig und überfällig.

In der Bundesrepublik Deutschland sind die ehemaligen Häftlinge mit dem schwarzen und dem grünen Winkel bis heute nicht als Opfer des nationalsozialistischen Unrechtsregimes anerkannt, da sie nicht aus politischen, rassischen, weltanschaulichen oder religiösen Gründen verfolgt worden seien. *Sylvia Köchl* stellt lapidar fest: „Dabei wäre es doch ganz einfach: Menschen, die wegen Verbrechen oder Vergehen strafgerichtlich verurteilt wurden und ihre Gefängnisstrafen zur Gänze abgebüßt hatten, wurden anschließend auf Betreiben der Kriminalpolizei als ‚Vorbeugungshäftlinge' in KZs interniert, um die ‚Volksgemeinschaft' von diesen ‚Gemeinschaftsfremden' und ‚Volksschädlingen' zu schützen. Das *ist* typisch nationalsozialistisches Unrecht." (Ebd., S. 305)

Anerkennung durch Beschluss des Bundestages?

Um materielle Entschädigung geht es inzwischen nicht mehr. Die Betroffenen sind vermutlich alle tot. Wohl aber geht es um unsere Erinnerungskultur, die immer noch eine zahlenmäßig durchaus bedeutende Opfergruppe (Schätzungen sprechen von mindestens 70.000) ausschließt. Für den „demokratischen und sozialen Bundesstaat" (Art 20 GG), in dem die „zur Befreiung des deutschen Volkes von Nationalsozialismus und Militarismus" erlassenen Rechtsvorschriften fortgelten sollen (GG Art. 139), ist es ein Armutszeugnis, wenn immer noch faschistische Kriterien herhalten müssen, um eine ohnehin sehr späte Anerkennung zu verhindern. Es gibt Kinder und Enkel, die bis heute nur hinter vorgehaltener Hand von Vater, Großvater, Onkel oder Großonkel sprechen, der als „Berufsverbrecher" im KZ war. Ihnen würde es etwas bedeuten, wenn nach jahrzehntelangem Schweigen endlich offiziell klargestellt werden könnte: *Auch die von den Nazis „Asoziale" und „Berufsverbrecher" genannten Männer und Frauen mit dem schwarzen und dem grünen Winkel waren zu Unrecht in den KZ. Ohne rechtsstaatliche Verfahren, auf Grund von*

menschenrechtswidrigen NS-Erlassen waren sie in den Arbeitslagern ebenso wie Häftlinge mit anderen Winkelfarben der Willkür der SS ausgesetzt. Viele wurden ermordet. Sie sind Opfer des Nationalsozialismus und werden als solche anerkannt.

Wer kann eine solche Erklärung abgeben?

Im Juli 2016 habe ich *Dr. Norbert Lammert*, Vorsitzender der *Stiftung für die ermordeten Juden in Deutschland*, gebeten, die Stiftung möge sich mit der Opfergruppe der „Schwarzen“ und „Grünen“ befassen und Konsequenzen aus den inzwischen vorgelegten Forschungsergebnissen ziehen. In der Satzung heißt es: „Zweck der Stiftung ist die Erinnerung an den nationalsozialistischen Völkermord an den Juden Europas. Die Stiftung trägt dazu bei, die Erinnerung an alle Opfer des Nationalsozialismus und ihre Würdigung in geeigneter Weise sicherzustellen.“ An *alle* Opfer!

Der Appell hat dazu geführt, dass der Beirat der Stiftung am 12. Dezember 2016 auf Wunsch von *Norbert Lammert* die Problematik der bis heute ausgebliebenen Anerkennung intensiv diskutiert hat. Ergebnis ist ein „Aufruf“, wonach sich – im ersten Schritt – der „Ausschuss für Kultur und Medien“ des Deutschen Bundestags mit der Problematik befasst. Eine interfraktionelle Vereinbarung des Deutschen Bundestags könnte folgen. Das wäre eine Geste, die für eine angemessene Erinnerungskultur auch nach über 70 Jahren nicht zu spät käme. Schließlich werden „adäquate Formen des Erinnerns (…) sicherlich auch dadurch erschwert, dass eine formal-juristische Anerkennung der ‚Grünwinkligen‘ als Opfer des Nationalsozialismus weiterhin aussteht.“ (Lieske 2016, S. 369)

Zum Autor

Professor Dr. Frank Nonnenmacher ist em. Professor für Politische Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt. Nach seiner Emeritierung schrieb er eine Doppelbiografie über seinen Vater und seinen Onkel („DU hattest es besser als ICH“). In Publikationen, Lesungen und Vorträgen über von der Gesellschaft vergessene ehemalige KZ-Häftlinge, die den schwarzen und den grünen Winkel tragen mussten, setzt er sich für deren offizielle Anerkennung als Opfer des Nationalsozialismus ein.

nonnenmacher@soz.uni-frankfurt.de

Literatur

Ayaß, Wolfgang (2009): Schwarze und grüne Winkel. Die nationalsozialistische Verfolgung von „Asozialen“ und „Kriminellen“ – ein Überblick über die Forschungsgeschichte. In: Beiträge zur Geschichte der NS-Verfolgung, Band 11. Bremen: Edition Temmen

Köchl, Sylvia (2016): „Das Bedürfnis nach gerechter Sühne“. Wege von „Berufsverbrecherinnen“ in das Konzentrationslager Ravensbrück. Wien: Mandelbaum Verlag

Kogon, Eugen (1946): „Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager. München: Verlag Karl Alber

Lieske, Dagmar (2016): Unbequeme Opfer? „Berufsverbrecher“ als Häftlinge im KZ Sachsenhausen. Berlin: Metropol-Verlag

Niethammer, Lutz (1994): Der gesäuberte Antifaschismus – die SED und die roten Kapos von Buchenwald. Berlin: De Gruyter

Nonnenmacher, Frank (2014): Du hattest es besser als ich. Zwei Brüder im 20. Jahrhundert. Bad Homburg: VAS-Verlag

Ich sehe was, was du nicht bist und das ist anders

Reflexionen aus der Kaubstraße zu Gadjé-Rassismus

Das Team der Jugendbildungsstätte Kaubstraße erarbeitet seit vielen Jahren mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen Themen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. In diesem Kontext ist auch das Projekt zum Gadjé-Rassismus zu verorten, über das in diesem Beitrag berichtet wird. Es geht um die Sensibilisierung für Ausgrenzungsmechanismen und Diskriminierung, die mit der Konstruktion der*s Anderen, in diesem Fall der Rrom*nja und Sinti*zza, einhergeht. von Izabela Zarebska

„Noch was ist dein Deutsch. Es wird immer besser. Von erste zum zweite zum dritte Kapitel wird besser. Mit jeder Kapitel zerstörst du so deine eigene Prosa. Verlierst deine gebrochen Schatz. Schreib so weiter und bald bist du vollkommen und klangloss und ganz und kaputt." (Gardi 2016)

„Und wer ist in das ‚Wir', das ‚Ich' zu sein scheint oder dessen Teil ich zu sein scheine, mit eingeschlossen? Für welches ‚Wir' bin ich am Ende verantwortlich?" (Butler 2009, S. 14)

Willkommen auf der Baustelle

Wenn ich an Konstruktion denke, fallen mir als erstes staubige Baustellen ein sowie vorangestellte Pläne, die sorgsam und mithilfe von zahlreichen Expert*innen aufgestellt werden, um etwas zu schaffen, was eine Berechtigung hat zu sein. Die Existenzberechtigung wird zugleich mit einer Zweckmäßigkeit gepaart: Ein Wohn-Haus; ein Aussichts-Turm; eine Schub-Lade. Wie verhält es sich nun mit derlei Assoziationen in der soziologischen Dimension? Gelten hier auch die Gesetze der an Zweckmäßigkeit gebundenen Daseinsberechtigung? Betrachten wir exemplarisch die deutsche Sprache, ließe sich diese Frage leicht mit *Ja* beantworten: Gebaut wird an der Idee des perfekten sprachlichen Ausdrucks. Die Umkehrseite wäre dann das gebrochene Deutsch, was irgendwie anders und allein damit immer schon etwas bedrohlich klingt.

Die Konstruktion der*s Anderen erlaubt es tatsächlich, immer neue Baustellen zu eröffnen, die nicht minder staubig sind. Denn sobald Konstruktionen von Menschengruppen durch Machtdiskurse gesellschaftlich wirksam werden, werden sich Schlagbohrer, Vorschlaghammer und Planierraupen finden, die im postmodernen Sinne die Dekonstruktion der geschaffenen Konstrukte anstreben.

Hinter diesen Plänen, Konstruktionen und Planierraupen stehen selbstredend Menschen, welche kontinuierlich aus ihrem gesellschaftlichen Status heraus handeln. Das Privileg, Menschen irgendwo, sei es in die Mitte oder eher an den Rand, einzuordnen, ist mein Fundament, auf dem ich baue. Ich habe die Ressourcen, aber vor allem die weiße Macht, zu bauen, wie es für mich am bequemsten ist. So spreche ich aus der Position einer Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. Und eine Frage soll bereits am Anfang gestellt werden: Wie gerecht ist

es, wenn ich als Gadjé einen Text zu Gadjé-Rassismus[1] publiziere?

Das emsige Konstruieren und Dekonstruieren steht in einer Wechselwirkung zueinander, die durch ihre Dynamik Verschiebungen und neue Räume ermöglichen kann. Manchmal stört der Staub in den Räumen das klare Bild von „uns" und „den Anderen", etwas auf der Baustelle löst sich und der Verstand mit seinen eingeübten Blickwinkeln fängt an zu husten.

Die *Jugendbildungsstätte Kaubstraße* öffnet seit Jahrzehnten eben diese Räume im Rahmen ihrer außerschulischen politischen Bildungsarbeit. Wir erarbeiten mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen Themen wie Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit; und ein bedeutsames Projekt dieser Tage: Gadjé-Rassismus.

In fünftägigen Bildungsveranstaltungen sensibilisieren wir hierbei für Ausgrenzungsmechanismen, vermitteln Wissen über Kontinuitäten und Interdependenzen von Diskriminierung und suchen gemeinsam nach Lösungsansätzen, die im Kopf und im Herz ansetzen. Und in diesem ganzen Tun und Machen, Ziele setzen und diese verfolgen, sind wir Baustelle, Planer*innen und Planierraupen zugleich. Die Konstruktion der*s Anderen ist ein manifestes Querschnittsthema unserer außerschulischen politischen Bildungsarbeit.

Dies spiegelt sich zum einen auf der strukturellen Ebene wider. Ich sage von Anfang an kokett „wir", doch wen konstruiere ich bereits in den ersten Absätzen dieses Textes dabei? Hier sprechen „wir", das Seminarleitungsteam, die Hauptamtlichen, die Freiberuflichen, die Expert*innen, letztendlich die „Erwachsenen". Demgegenüber stehen die konstruiert „Anderen", die Zielgruppe, die Jugendlichen, die Kinder, die Teilnehmenden. Indem ich unterscheide, treffe ich eine Entscheidung für geschlossene Räume ohne Türklinke.

Zum anderen ist es auf der pädagogisch-inhaltlichen Ebene durchaus verführerisch, über „die Betroffenen", „die Minderheit", „die Unterdrückten" zu sprechen. Das katapultiert uns aber zwangsläufig in die Position einer sich selbst stärkenden Wir-Gruppe, die sich absondert von „den Anderen", von den „Rrom*nja und Sinti*zza", für deren strukturelle und somit kollektive Diskriminierungserfahrungen wir dringend sensibilisieren möchten. Demnach ist die Konstruktion der*s Anderen ein integrer und gleichwohl streitbarer Bestandteil unserer Pädagogik. In den meisten Veranstaltungen hinterlässt er die offene Frage: Ist dieser Prozess notwendig? Konstruiere ich nicht jedes Mal ein überlegenes „Wir", wenn ich mit der allerbesten reflektierten Absicht und dennoch aus einer privilegierten Position „die Anderen" als solche markiere? Im Seminarkontext baue ich auf meiner Baustelle somit mindestens drei Gruppen: Ich baue ein „Wir", dann stapele ich „die Teilnehmer*innen" und setze „Rrom*nja und Sinti*zza" zu einem dritten Konstrukt zusammen, wohl wissend, dass es nur wackeln kann.

Wer plant? Wer baut? Wer entsteht dabei?

„Ich sagte ich bin ein Arbeitsmigrant in der deutschen Sprache. Ein Arbeitsmigrant in der Prosa eine fremde Sprache. Dass ich hier Sachen in die Prosa diese Sprache zu tuhn habe. (…) Also keine Angst. Ich nehme keiner Deutsche Literat sein Arbeit weg. Also, keinen Angst." (Gardi 2016)

In unserer Bildungsveranstaltung zu Gadjé-Rassismus thematisieren wir erfahrungsorientiert und mal behutsam, mal etwas forscher eben diesen Gegenstand, indem wir den Entstehungsprozess und die Funktion von Vorurteilen gegenüber Rrom*nja und Sinti*zza etc. beleuchten. Dabei unternehmen wir den Versuch, keine Stereotype, Bilder, Vorurteile von „außen" in das Seminar einzubringen. Wenn ich also auf das Phänomen des Rassismus gegen Rrom*nja und Sint*izza eingehe, dann beziehe ich mich zuvorderst auf die Eigenprojektionen der weißen Mehrheitsgesellschaft und hinterfrage, warum welche Bilder

Warum scheint Gadjé-Rassismus in Deutschland ein unsichtbarer Rassismus unter den -ismen zu sein?

von welchen Menschen und Gruppen existieren. Falls bereits zu Beginn des Seminars von den Teilnehmenden bewusste Ressentiments oder unbewusster herrschaftsdiskursiver Schluckauf hörbar werden, versuchen wir dem keinen weiteren Nährboden zu geben. Dazu lenken wir den Fokus auf die Frage nach der offensichtlich dringend verspürten Notwendigkeit, Menschen jederzeit einordnen, kategorisieren zu müssen.

Weiterhin schauen wir uns mittels eines Simulationsspiels den Prozess von Gruppenkonstruktionen an. Eine →

1 Gadjé-Rassismus bezeichnet den strukturellen und interpersonellen Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zza seitens der Mehrheitsgesellschaft.

erfahrungsgemäß bewährte Methode heißt „Punkt auf der Stirn". Den Teilnehmer*innen werden zu Anfang verschiedenfarbige Punkte mit unterschiedlichen Markierungen auf die Stirn geklebt. Nun haben sie die Aufgabe, innerhalb von 10 Minuten Gruppen zu bilden. Während der gesamten Zeit darf nicht gesprochen werden. In der Auswertung wird auf diese Simulation von Ausschlusserfahrungen und der Willkür der Gruppenkonstruktion eingegangen. Dabei tauschen wir uns sowohl auf persönlicher als auch auf politischer Ebene zu Mechanismen der Konstruktion von Gruppen und Vorurteilen aus. Wir bescheren den Teilnehmenden mit dieser Übung eine Erfahrung, die sie gleichermaßen benennen, beschreiben und im Hinblick auf die eigene Machtposition einordnen lernen. Meist werden diese Angebote begeistert angenommen, die Teilnehmenden sprudeln vor kritischer Selbstreflexion und das Seminarleitungsteam hat ein affektvolles Glückserlebnis. Doch leider sind Affekte die Eintagsfliegen unter den Gefühlen. Wie nachhaltig kann eine solche Reflexion in unserer kurzzeitpädagogischen Seminarblase erfolgen, wenn sie kunstvoll simuliert, aber nicht über das Team selbst zugänglich gemacht wird? Die Übertragung der Simulation auf gesellschaftliche Realität ist auch insofern eine Herausforderung, weil hier wieder einmal das Konstruktionsmonster Futter kriegt: Wir sprechen als Gruppe über Gruppen, die wir gleichzeitig zu dekonstruieren versuchen.

Foto: Jugendbildungsstätte Kaubstraße

Im Team nehmen wir wieder diese Struktur ins Auge: Welche Erwartungen, Ängste und Schutzmechanismen verbergen sich im Seminarleitungsteam selbst? Die manisch anvisierte kritische Selbstreflexion der Teilnehmenden kann ja nur im Rahmen passieren, welches das Team vorher gesteckt hat. Und dieser Rahmen spiegelt die Konstruktion wider: Besteht das Team aus Personen mit unterschiedlichen Betroffenheitsgraden? Gibt es Teamende aus der Rrom*nja- und Sint*izza -Community? Inwiefern hat sich das Team bereits mit der Konstruktion der eigenen Identität in Wechselwirkung mit der „Konstruktion der*s Anderen" auseinandergesetzt? Welche Bilder schwirren denn letztendlich im Kopf des Teams über Angehörige der Rrom*nja- oder Sint*izza-Community herum?

Wann immer ich „die Anderen", also „Rrom*nja" konstruiere, entwickle ich sowohl zwangsläufig als auch Privilegien sichernd das Narrativ der Normalität. Die Kategorien sind zwar konstruiert, dennoch haben sie reale Folgen wie strukturelle Ausgrenzung, Vorurteile etc. Durch diese Kategorisierung von Menschen werden Zugänge zu Ressourcen und Teilhabe reguliert, die sich immer in Privilegien und Diskriminierung widerspiegeln (vgl. Gummich 2015).

Mit der privilegierten Hand aufs Herz: Dies ist ein ganz zentraler Punkt, der in unseren Bildungsveranstaltungen auf dem Podest steht. Sobald ich versuche, den Fokus von „den Anderen" auf uns, den Gadjés und ihre Machtposition, zu richten, benenne ich nach wie vor Grenzziehungen und Rangfolgen, die ich gleichzeitig zu unterlaufen versuche. Dabei will ich ganz unbedingt nicht ÜBER eine Gruppe sprechen, sondern sie, die „Betroffenen", oder die Subalternen selbst zu Wort kommen lassen.

Die Teilnehmer*innen reagieren auf die bewusste Selektion der deutschen Erinnerungskultur geschockt, bisweilen auch wütend, denn es ist für alle wahrlich schwer nachzuvollziehen, wie offensichtlich Gadjé-Rassismus etabliert ist.

In unseren Bildungsveranstaltungen spielen diese Hierarchisierung und die erfahrbaren Effekte eine entscheidende Rolle: Viele der Teilnehmenden, mit denen wir zusammenarbeiten, werden nicht als Teil einer westlichen, geschlechtergerechten, weißen, christlichen, fortschrittlichen, anti-heteronormativen Gesinnung gelesen. Die „westliche" kollektive Identität ist ein Charakteristikum der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Und nicht jede*r darf mitspielen.

In diesen vielfältigen Gruppenkonstellationen thematisieren wir unter anderem die seit Jahrhunderten andauernde Verfolgungsgeschichte von Rrom*nja und Sint*izza. Damit hoffen wir, die Leerstellen in der westlichen Geschichtstradierung aufzuzeigen und individuelle Wissenslücken auffüllen zu können. Methodisch bieten wir dazu u. a. ein Wissensquiz an, ein spezifisch zu dem Thema entwickeltes „Anno Domini" (eine historische Zeitleiste im Spielformat) und eine Exkursion zum ehemaligen Zwangslager in Berlin Marzahn. Und dann passiert Folgendes auf meiner Baustelle: Gruppe A (das Seminarleitungsteam) trifft Gruppe B (die Teilnehmenden), welche Gruppe C (Rrom*nja und Sint*izza) durch die Brille von Gruppe A sehen soll: als eine komplexe, vielfältige und heterogene Gruppe, die aufgrund von Rassismus, Xenophobie und Überlegenheitsdenken eine jahrhundertelange Verfolgungsgeschichte erleiden musste, welche bis heute allgegenwärtig ist.

Die Vergangenheit – Erinnerung der Anderen

„Vergangenheit entsteht erst, wenn man sich auf sie bezieht." (Attia 2015, S. 77)

Möglicherweise ist das die Crux unserer Seminare zum Gadjé-Rassismus: das Sensibilisieren für die jahrhundertealte Konstruktion von Nationalidentitäten, welche Ausschlüsse von ganzen Menschengruppen produziert. Warum scheint Gadjé-Rassismus in Deutschland ein unsichtbarer Rassismus unter den -ismen zu sein? Ist es nicht eine politische Entscheidung, dass etwa die rassistische Verfolgung und systematische Tötung von Rrom*nja und Sint*izza im Nationalsozialismus NICHT im kollektiven Gedächtnis in Deutschland auftaucht?

Das Selbstbild der deutschen Mehrheitsgesellschaft trägt zu einem Identitätsmärchen bei, welches immer wieder, selbstbezogen, selektiv und einbruchsicher, eine Kultur der Erinnerungen schafft. Und schon ist eine Gruppe konstruiert, eine westliche, weiße Gadjé-Clique, die sich auf die nationalstaatliche Geschichte beruft, weil globale Perspektiven beißen könnten.

Die Teilnehmenden unserer Seminare fallen auch regelmäßig durch die mehrheitsgesellschaftliche Falltür der Erinnerungskultur und werden eher selten in Machtstrukturen wie Politik oder Medien repräsentiert. Diese Voranalyse ist deshalb wichtig, weil dies die Ausgangslage unserer politischen Bildungsarbeit ist. Ohne den Blick auf diverse Sozialisationsprozesse der Teilnehmenden gibt es keine große Chance, diese zu erreichen. In der Seminarwoche nähern sie sich langsam dem für sie zumeist unbekannten Thema des Gadjé-Rassismus und stoßen dabei plötzlich auf eine alte Bekannte: die gesellschaftliche Unsichtbarkeit. Die Exkursion zum ehemaligen Zwangslager Marzahn etwa startet in Berlin am S-Bahnhof Raoul-Wallenberg-Straße. Zunächst werden die Teilnehmenden gebeten nach Ausschilderungen am S-Bahnhof zu schauen, damit wir den richtigen Weg finden. Und bereits ab dem Moment fängt die Irritation an: Wie kann es sein, dass es keinerlei Wegweiser am Bahnhof zu einem der ersten rassisch definierten nationalsozialistischen Zwangslager in Deutschland gibt? Hier waren bis zu 2.000 überwiegend deutsche Sint*izza, aber auch Rrom*nja aus Jugoslawien, Ungarn und Tschechien, die schon länger in Berlin gelebt hatten, von 1936–1945 interniert.

Foto: Jugendbildungsstätte Kaubstraße

Die Teilnehmenden erfahren auf dem Parkfriedhof Marzahn eine lange und verwirrende Suche nach Hinweisen, Beschilderungen oder irgendeiner Form der Geschichtsaufbereitung. Dabei wird schon währenddessen deutlich, dass die Unsichtbarkeit solides Material für die Konstruktion der*s Anderen hergibt. Frei nach dem Motto, wir, die Vertreter*innen der Dominanzkultur, entscheiden, was uns betrifft. Ist etwas nicht präsent, so gehört es nicht zu uns. Aus den Augen, aus dem Sinn. Es ist *außerhalb* unseres normativen Gadjé-Festsaals, ein Außerhalb, mit dem wir uns lieber besser nicht identifizieren.

Die Teilnehmer*innen reagieren auf die bewusste Selektion der deutschen Erinnerungskultur geschockt, bisweilen auch wütend, denn es ist für alle wahrlich schwer nachzuvollziehen, wie offensichtlich Gadjé-Rassismus etabliert ist. Es ist ein entscheidender Moment in einer Seminarwoche, wenn wir gesellschaftliche Ausschlüsse in Form von Unsichtbarkeit oder Gewalt wahrnehmen und wir diese in einen historischen und globalen Kontext einordnen. →

Planierraupe, Vorschlaghammer, Schlagbohrer – Oder zur Dekonstruktion der*s Anderen

Auf der Seminarbaustelle wird allerdings neben der Konstruktion der*s Anderen tatsächlich auch guter Staub produziert, welcher vor allem durch solidarische Handlungen der Seminarteilnehmer*innen und Kooperationen mit Selbstorganisationen die Natürlichkeit von „Wir"-Gruppen in Frage stellt. Der inspirierende und notwendige Austausch mit wegweisenden Wissenschaftler*innen, Pädagog*innen und Aktivist*innen aus der Rrom*nja- oder Sint*izza-Community zeigt zudem Wege zur Überwindung von eingefahrenen Konstruktionen. Und er lehrt uns Gadjés auch, wann es wichtig ist, den Mund zu halten und den Raum für diejenigen freizuräumen, die Stimme hörbar machen wollen, so wie zum Beispiel die Anwältin und Aktivistin *Nizaquete Bislimi:*

> *„Wir Roma bilden keine homogene Gruppe, das ist schon anhand meiner eigenen Familiengeschichte gut erkennbar. Darum wünschen wir uns, dass man uns auch in unserer Heterogenität wahr- und ernst nimmt. Denn verallgemeinernde Aussagen über uns sind ebenso hinderlich wie die Erwartungshaltung an eine homogene Einigkeit (…)." (Bislimi 2015, S. 274)*

Zur Autorin

Izabela Zarebska ist Bildungsreferentin der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung. Ihre Schwerpunkte sind Globales Lernen, machtkritische Bildungsarbeit und Diversity-Pädagogik.

izabela.zarebska@kaubstrasse.de

Die in diesem Beitrag verwandte geschlechtersensible, inklusive Schreibweise weicht auf Wunsch der Autorin von den in dieser Zeitschrift üblichen Regeln ab.

Literatur

Attia, Iman (2015): Geteilte Erinnerungen. Global- und beziehungsgeschichtliche Perspektiven auf Erinnerungspolitik. In: Ders. / Köbsell, Swantje / Prasad, Nivedita (Hrsg.): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript Verlag

Bislimi, Nizaquete (2015): Durch die Wand. Von der Asylbewerberin zur Rechtsanwältin. Köln: DuMont Buchverlag

Butler, Judith (2009): Krieg und Affekt. Zürich/Berlin: Diaphanes Verlag

Gardi, Tomer (2016): Broken German. Wien: Droschl

Gummich, Judy (2015): Verflechtungen von Rassismus und Ableism. Anmerkungen zu einem vernachlässigten Diskurs. In: Attia, Iman / Köbsell, Swantje / Prasad, Nivedita (Hrsg.): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript Verlag

Für einen schwarzrotgoldenen Schlussstrich

AfD und politische Bildung

Die AfD – die „Alternative für Deutschland" – macht nicht nur im Parteienstreit, sondern auch im Bildungswesen von sich reden. Ihre Anliegen und Aktivitäten in Sachen politische Bildung untersucht der folgende Beitrag und kommt zu dem Schluss, dass deren Movens ein nationalistisches Denunziationsinteresse ist, passend zum Idealismus alternativer politisch-pädagogischer Indoktrination. von Johannes Schillo

Der Rechtstrend – das Erstarken von Rechtspopulismus, -radikalismus oder -extremismus, nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Staaten – beschäftigt die außerschulische politische Bildung intensiv. Umgekehrt gilt übrigens dasselbe. Für die AfD z. B. ist politische Bildung ein Thema von hoher Priorität. Das gilt für provokative Einzelaktionen wie die Dresdener Rede von Thüringens AfD-Chef *Björn Höcke* Anfang 2017, in der er eine erinnerungspolitische Wende um 180 Grad forderte und damit auch innerparteiliche Kontroversen auslöste. Das gilt aber vor allem hinsichtlich der nationalen Krisendiagnose und Rettungsstrategie, die die Partei anbietet. Im Blick auf die bundespolitische Programmatik sowie auf die Aktivitäten, die die AfD in den Landesparlamenten entfaltet, im Folgenden eine Übersicht.

Bundesebene

Die AfD hat sich bekanntlich der nationalen Sache verschrieben und sieht in der regierungsoffiziellen Haltung gegenüber dem Ausland – ursprünglich der europäischen Währungsunion – und den Ausländern – speziell seit *Merkels* Flüchtlingspolitik – das entscheidende deutsche Politikversagen. Das soll nicht mehr allein vom oppositionellen Standpunkt einer (Personal-)Alternative bekämpft, sondern als ein Verbrechen an Staat und Volk gebrandmarkt werden. In diesem Sinne fasst die Partei in der Präambel ihres Programms ihren Gründungsimpuls zusammen: „Dem Bruch von Recht und Gesetz, der Zerstörung des Rechtsstaats und verantwortungslosem politischen Handeln gegen die Prinzipien wirtschaftlicher Vernunft konnten und wollten wir nicht länger tatenlos zusehen." (AfD 2016, S. 6) In dieser Krisendiagnose spielt die politische Bildung eine zentrale Rolle. Das Programm wird, bevor es das runde Dutzend der einzelnen Politikfelder abarbeitet, mit einem Grundsatzkapitel über Demokratie und Grundwerte eröffnet, das in einem Vorspann die Krisendiagnose präzisiert. Die Deutschen leben demnach in einem Unrechtsregime, in dem sich die „unantastbare Volkssouveränität als Fundament unseres Staates als Fiktion herausgestellt" habe (ebd., S. 8). Die AfD stellt diese Lage nicht nur fest, sie bietet auch eine Erklärung für den Demokratieverfall an – mit einer eindeutigen Schuldzuweisung an die politische Bildung: „Heimlicher Souverän ist eine kleine, machtvolle politische Führungsgruppe innerhalb der Parteien. Sie hat die Fehlentwicklungen der letzten Jahrzehnte zu verantworten. Es hat sich eine politische Klasse von Berufs-→

politikern herausgebildet, deren vordringliches Interesse ihrer Macht, ihrem Status und ihrem materiellen Wohlergehen gilt. Es handelt sich um ein politisches Kartell, das die Schalthebel der staatlichen Macht, soweit diese nicht an die EU übertragen worden ist, die gesamte politische Bildung und große Teile der Versorgung der Bevölkerung mit politischen Informationen in Händen hat." (Ebd., S. 8) Das Staatsvolk der Bundesrepublik, lautet der Schluss, sei aufgerufen, den „illegitimen Zustand" zu beenden. Man möchte also das sein, was *Björn Höcke* in seiner Rede als „inhaltliche Fundamentalopposition" (Höcke 2017) bezeichnete: eine quasi-aufständische Bewegung, die mehr will als die Normalität eines Regierungswechsels (vgl. Häusler/Virchow 2016). Dieser Grundgedanke von der Rückeroberung der Staatsmacht durch das Volk verbindet die neue Internationale der Nationalisten. Ob *Donald Trump* oder *Marine Le Pen*, der Feind ist das „Establishment" bzw. „L'Establishment", in dem die politische Klasse und die Medien, die „Lügenpresse", zu einer Einheit verschmelzen, die sich auf Kosten des Volkswohls bereichert. Die AfD bringt in das Feindbild die spezielle Note der pädagogischen Indoktrinierung ein.

Dass in dem Konstrukt die politische Bildung einen prominenten Platz einnimmt, ist Teil eines strategischen Konzepts. Es geht der AfD nicht darum, die Lage abzubilden, sondern Schuldige zu identifizieren: neben den „Volksverrätern" an der Macht die „Volksverführer", die ihnen zuarbeiten. Mit der Realität der Bildungsarbeit – die natürlich vom Staat initiiert und gefördert wird, auch wenn sie in „freier" Trägerschaft stattfindet – hat das kaum etwas zu tun. Alle Expertisen, Umfragen oder Evaluationen sind sich darin einig, dass die politische Bildung, wie sie hierzulande betrieben wird, gerade nicht die Bevölkerung im Griff, sondern die größte Mühe hat, sie zu erreichen. Der Politikunterricht führt ein Randdasein, die Angebote der Jugend- und Erwachsenenbildung sind ein Nischenprodukt – wie sich Weiterbildungsteilnahme ja überhaupt in einem überschaubaren Rahmen bewegt –, das politische Interesse bei Jugendlichen ist, bei konjunkturellen Schwankungen, gering (jedenfalls im Blick auf den institutionalisierten Betrieb), ebenso die klassische Informationsaufnahme, die meist durch „Politainment" ersetzt oder durch neue Medienangebote verdrängt wird. Und was den außerschulischen Bereich betrifft, erhält staatliche Förderung zwar in vielen Fällen Initiativen am Leben, aber ein großer Teil der pädagogischen Arbeit, gerade in Gedenkstätten oder Geschichtswerkstätten, geht auf zivilgesellschaftliches Engagement zurück. Wenn man dessen Werdegang näher betrachtet, stellt man meist fest, dass es neben oder gegen die offizielle Politik betrieben worden ist.

Es muss aber eine Manipulation des guten deutschen Volkskörpers stattgefunden haben, so die Interpretation der AfD. Das Volk, das ihre Berufungsinstanz ist, denkt und handelt mehrheitlich ja gerade nicht im Sinne der Partei, folgt vielmehr antinationalen Kräften. Es ist gespalten, kennt ganz andere Bedürfnisse als die Volkstumspflege, interessiert sich z. B. für eine „Willkommenskultur" oder amerikanische TV-Serien. Wenn ein rechter Politiker beim Blick ins gesellschaftliche Leben die Volksgemeinschaft vermisst, wird er aber nicht an seinem Ideal irre und nimmt den Tatbestand sozialer Spaltung – die ökonomische Ungleichheitstendenz, die seit den letzten Jahren öffentliches Dauerthema ist – oder andere Gegensätze zur Kenntnis, sondern wirft eine Schuldfrage auf. Er fahndet nach Kräften, die den wahren Zusammenschluss der Volksgenossen verhindern, und kann logischer Weise nur in einem Einfluss, der letztlich aufs Konto des Auslands oder der Ausländer geht, fündig werden bzw. bei einheimischen Komplizen, die diesem Werk ihre Hand leihen. Die Prämisse ist das Fazit: Das deutsche Volk ist gut, es ist nur verführt, und zwar durch die pädagogische (und mediale) Indoktrinierungskunst einer professionellen Truppe, die sich dem Machtkartell zur Verfügung stellt.

Die sonstigen Äußerungen der AfD zum Thema Bildung fallen nicht groß aus dem Rahmen. Die Partei „fühlt sich" z. B. „dem Humboldtschen Bildungsideal verpflichtet" (AfD 2016, S. 52), setzt sich für ein gegliedertes Schulwesen ein, in dem „uneingeschränkt das Leistungsprinzip" gilt (ebd., S. 53), oder gibt Statements ab, die man von Bildungsministern schon tausendfach gehört hat. Was die Bundespartei zur politischen Bildung in der Schule äußert, könnte aus den üblichen Richtlinien abgeschrieben sein oder variiert den *Beutelsbacher Konsens*. Das Klassenzimmer darf demnach kein Ort der Indoktrination sein. Aber, so lautet der Befund: „An deutschen Schulen wird oft nicht die Bildung einer eigenen Meinung gefördert, sondern die unkritische Übernahme ideologischer Vorgaben. Ziel der schulischen Bildung muss jedoch der eigenverantwortlich denkende Bürger sein." (Ebd., S. 54) Die Besonderheit der Partei wird erst wieder da bemerkbar, wo sie gegen Diversity oder Gender Mainstreaming Stellung bezieht und zur Bewahrung des traditionellen Familienbildes aufruft.

Ein entscheidender Punkt findet sich allerdings unter der Rubrik Kultur, wo es der Sache nach um historisch-politische Bildung geht – und eben um den inhaltlichen Kern des Manipulationsvorwurfs: „Die aktuelle Veren-

Denkmal zur Erinnerung an die unter der Herrschaft Adolf Hitlers und der Nationalsozialisten rund 6 Millionen ermordeten Juden Europas im historischen Zentrum Berlins – von Björn Höcke als Denkmal der Schande geschmäht Foto: AdB

gung der deutschen Erinnerungskultur auf die Zeit des Nationalsozialismus ist zugunsten einer erweiterten Geschichtsbetrachtung aufzubrechen, die auch die positiven, identitätsstiftenden Aspekte deutscher Geschichte mit umfasst." (Ebd., S. 48) Diese Positionsbestimmungen liefern die Stichworte für Initiativen, die die Partei auf Landesebene, speziell in den zehn Landesparlamenten, in denen sie vertreten ist, entfaltet und die im Folgenden resümiert werden sollen.

Landesebene

Typische Themen bei Anfragen oder Erklärungen aus den Landtagsfraktionen sind z. B.: Kosten für Asylbewerber, Arabisch-/Islamunterricht, Verschleierungsverbot, Abschiebungen, Kriminalstatistik, Innere Sicherheit, Religiös motivierter Extremismus, Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen, Sexualkunde, „Rückkehr der Schulen zum Leistungsprinzip" und immer wieder Haushaltsfragen. Es erfolgen zudem zahlreiche Statements von AfD-Landespolitikern, die sich mit dem fehlgeleiteten Demokratieverständnis der anderen Parteien befassen. Lehrpläne und pädagogische Richtlinien spielen dabei eine besondere Rolle, Leitbilder einer freien Wahl der sexuellen Orientierung gelten als Indoktrinierungsversuche. Die Partei hat sich ja in ihrem Grundsatzprogramm „zur traditionellen Familie als Leitbild" bekannt: „Die AfD möchte eine gesellschaftliche Wertediskussion zur Stärkung der Elternrolle und gegen die vom ‚Gender-Mainstreaming' propagierte Stigmatisierung traditioneller Geschlechterrollen anstoßen." (Ebd., S. 41)

Wie die Partei das Thema Homosexualität aufgreift, demonstriert das Beispiel Mecklenburg-Vorpommern. Gegen die Vorstellung einer Studie durch die Bundesfamilienministerin *Manuela Schwesig* protestierte der AfD-Fraktionsvize *Holger Arppe*: „Mit endlosen Pseudostudien in unlesbarer Gender-Sprache wird nicht eine einzige Gewalttat gegen Homosexuelle verhindert. Die Autoren segeln dabei auch meilenweit an der Realität vieler Homosexueller vorbei (…) Die Homosexuellenfeindlichkeit von Asylbewerbern und Einwanderern aus anderen Kulturkreisen kommt in der Studie überhaupt nicht vor." Nachdem so viel Herz für Homosexuelle gezeigt wurde, stellt der AfD-Politiker jedoch klar, dass die Forderung der Studie, „sexuelle und geschlechtliche Vielfalt" fächerübergreifend in den Schulalltag zu integrieren, nicht erfüllt werden kann: „Hier soll die menschenverachtende Gender-Ideologie samt der schamverletzenden Frühsexualisierung von Kindern durch das Hintertürchen in den Unterricht gebracht werden (…) Wer Homosexuelle wirklich vor Gewalt schützen will, sorgt dafür, dass endlich mehr Polizisten auf die Straße kommen (…) Mit Gender-Kursen, linksextremer Propaganda und pseudowissenschaftlichen Studien wird stattdessen nur das Geld der Bürger verbrannt." (http://afd-fraktion-mv.de, 05.12.2016)

Hier ist das Muster erkennbar, das die Partei auch bei der politischen Bildung in Anschlag bringt: Jede Belehrung, →

jede Informationseingabe, jedes Angebot zur Urteilsbildung, jede Aufforderung zur Reflexion, jede Verunsicherung festgefügter Vorurteile gilt als Indoktrination, wenn und insofern die von der AfD favorisierten Werte nicht im Mittelpunkt stehen. Werden die Adressaten dagegen auf die deutsche Leitkultur oder das traditionelle Familienleitbild verpflichtet, liegt Bildung vor. Dabei ist zunächst der Politikunterricht im Visier. In einzelnen Bundesländern gab es z. B. Anfragen seitens der AfD zu Arbeitsblättern aus dem *Schroedel-Verlag*, in denen die Partei sich falsch dargestellt sah. Bundesweit bekannt gemacht wurde die Kritik durch Abgeordnete in Baden-Württemberg, durch einen Artikel der „Jungen Freiheit" (28.04.2016). Dort hieß es: „Überschrieben ist das Arbeitsblatt mit dem Titel ‚Was die AfD wirklich will'. Daß die Partei allerdings noch gar kein Parteiprogramm hat und dieses erst am Wochenende auf dem Bundesparteitag in Stuttgart beschließen will, läßt der Verlag dabei unerwähnt. Soviel politische Bildung soll es dann doch nicht sein." Das besagte Arbeitsblatt war Anfang März 2016 erschienen, bezog sich auch schon explizit auf die AfD-Programmdiskussion. Es zitierte aus Entwürfen (Quelle war in der Hauptsache „Die Zeit"), konnte aber natürlich nicht den Fortgang voraussagen. Der Verlag legte dann am 3. Mai 2016 ein neues Arbeitsblatt zum mittlerweile verabschiedeten Programm vor. Die frühere Zitatauswahl musste dabei nicht korrigiert werden, die einzelnen Punkte (Grenzen schließen, traditionelles Familienbild, contra Islam, pro Kernkraft etc.) hatten durchaus die Position der Partei getroffen.

Das sind die grundlegenden Fakten der Affäre. Zur Anlage des Blattes könnte man vieles sagen, auch zur Behandlung im Unterricht, sofern dazu nähere Informationen vorlägen (mitgeteilt wurden nur allgemein negative Eindrücke von Eltern oder Schülern). Aber schon der banale Umstand, dass über die Partei anhand einer öffentlichen Diskussion berichtet wird, dass die AfD also den Politikunterricht nicht nach eigenen Vorgaben zur Selbstdarstellung nutzen kann, soll als Skandal gelten. Die Alternativpartei erhält Aufmerksamkeit, sie wird nicht totgeschwiegen; bevor das Programm steht, wird über dessen Erarbeitung informiert – das zu beklagen, hat schon fast paranoide Züge. Die AfD sieht darin natürlich wieder eine Gelegenheit, die politische Bildung als Bündnispartner der – in diesem Fall „linken und linksliberalen" – Medien zu denunzieren. In einer Anfrage an die Hamburger Bürgerschaft vom 17. Mai 2016 (Drucksache 21/4426) bemängelt der AfD-Abgeordnete *Alexander Wolf*, dass die „Quellen der Arbeitsblätter (…) mit enormer Dominanz aus Artikeln und Kommentaren der linken und linksliberalen Medien (Der Spiegel, Die Zeit, Süddeutsche Zeitung)" bestehen.

Wird hier noch auf konkretes Material Bezug genommen, so berufen sich in anderen Fällen die Beschwerdeführer pauschal auf anderswo erfolgte Beschwerden. Eine Anfrage der AfD-Fraktion im Sächsischen Landtag (Drucksache 6/5739) formuliert: „Eltern von Schülern in anderen Bundesländern ist aufgefallen, dass im Unterricht angebliche oder verzerrte Aussagen von politischen Parteien im Unterricht eingesetzt werden, die nicht den wirklichen Aussagen der Parteien zum Beispiel in Parteiprogrammen entsprechen". Das Kultusministerium wird aufgefordert, zu diesem skandalösen Umstand Stellung zu nehmen. Es geht ausführlich auf die Anfrage ein, erläutert den Einsatz von Schulbüchern oder Prinzipien der Schulpädagogik, inklusive *Beutelsbacher Konsens*. Geklärt ist damit natürlich nichts. Gab es die Fehldarstellungen in Arbeitsmaterialien, wurden diese überhaupt verwendet? Das bleibt offen, musste offen bleiben, denn eine Begründung des Vorwurfs gab es nicht. Für die Partei (die in Sachsen mit zahlreichen parlamentarischen Anfragen aufwartet) scheint das aber eine Erfolgsbilanz zu sein. Erstens hat man die Ministerialbürokratie beschäftigt, sich dort also als Sand im Getriebe des Machtkartells betätigt. Zweitens ist – wie bei anderen „postfaktischen" Vorkommnissen – ein Verdacht in die Welt gesetzt worden, auf den man sich bei Gelegenheit als Beleg berufen kann. Drittens ist die Partei in der Lage, das Publikum mit einer langen Liste von Aktivitäten zu beeindrucken. Alles nach der Devise: „Volkes Stimme im Parlament – Im Landtag bohrt die Fraktion erfolgreich dicke Bretter" (AfD-Zeitung „Wir für Brandenburg", Herbst 2016).

In Thüringen hat sich die AfD auf das Projekt „Schule ohne Rassismus" eingeschossen. Zu dessen Ausstattung erklärte die bildungspolitische Sprecherin der AfD-Fraktion im Thüringer Landtag, *Wiebke Muhsal*, am 4. November 2016 (http://afd-thl.de), die Landesregierung zeige hier, „dass Rot-Rot-Grün bei der Indoktrination unserer Kinder vor nichts zurückschreckt. Die Themen der geförderten Veranstaltungen sind einseitig ideologisch ausgerichtet: Etliche Projekte beschäftigen sich mit Rechtsextremismus, Flucht und Asyl, sexueller Orientierung oder Islamfreundlichkeit. Kein einziges richtet sich gegen Linksextremismus, Islamismus oder andere Formen des Extremismus. Für die Familie oder andere Grundwerte unserer Gesellschaft wird kein einziges Mal geworben (…). Die Doppelzüngigkeit der Landesregierung ist eine Gefahr für unsere Demokratie, insbesondere, wenn schon Kinder darunter leiden." Die

AfD-Landtagsfraktion beobachtet zudem Kooperationen von schulischer und außerschulischer Bildung und macht einzelne Fälle zum Thema, um sie nach obigem Schema als einseitig zu diskreditieren, wenn z. B. „die Landesregierung die uns allen bekannte Amadeu-Antonio-Stiftung in die Schulen (schleust)" (01.11.2016) oder wenn die „Förderung einer ‚linksradikalen Meinungspolizei' aus Mitteln des Landes" (26.07.2016) droht.

Ein intensiv beackertes Feld sind die außerschulischen Abteilungen, Jugendarbeit und Jugendbildung, in geringerem Umfang Erwachsenenbildung. Interventionen richten sich gegen Fördermittel aus Landesplänen, nehmen dabei gezielt zivilgesellschaftliche Aktivitäten ins Visier. Ein typisches Statement gab z. B. die AfD-Landtagsabgeordnete *Karin Wilke* zum Linkspartei-Antrag „Politische Erwachsenenbildung in Sachsen stärken" ab (http://afd-fraktion-sachsen.de, 19.12.2016). Der Antrag demonstriere, so die AfD, „das ganze Elend unserer politischen Kultur: Den Altparteien geht es nur um die Beeinflussung der Bürger mit ihrer eigenen Meinung – keine Spur von Kontroverse

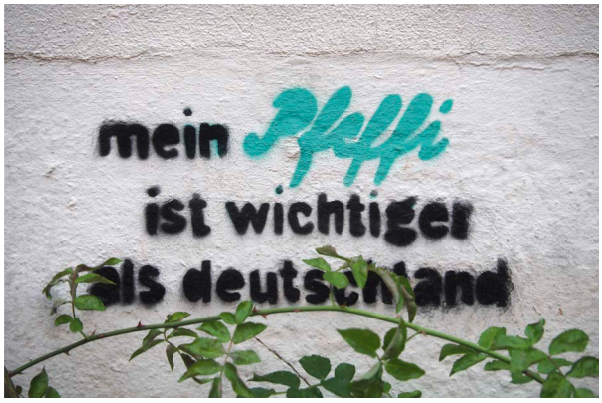


Foto: AdB

und Diskussionskultur. In einer Demokratie brauchen wir aber den Freiraum für selbstbestimmte Erfahrungen ohne staatlich alimentierte Besserwisser. Wenn Kultusministerin Kurth die Schulen alle auf einen einheitlichen Wertekanon verpflichten will, sind wir nicht mehr weit von der Inquisition entfernt. Die AfD-Fraktion lehnt den Antrag deshalb ab. Bei der politischen Bildung geht es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern um den Austausch von Meinungen und der Toleranz gegenüber anderen Positionen." Interessant, dass die Partei, die für die deutsche Leitkultur und christlich-abendländische Werte eintritt, die Verpflichtung auf einen einheitlichen Wertekanon ablehnt, sobald sie von anderer Seite ins Spiel gebracht wird. Der Beweis für die Vergewaltigung freier Meinungsbildung ist dabei schnell erbracht: Die AfD braucht nur darauf hinzuweisen, dass Bildung staatlich gefördert wird, schon hat sich ihr Verdacht bestätigt und sie kann sich mit einigen schräg angesetzten Floskeln aus dem Standardrepertoire (Meinungsaustausch ist mehr als Wissensvermittlung, auch Toleranz wird ausgetauscht) als Bewahrerin der Bildungsaufgabe darstellen.

Wie wenig die Partei von freier Urteilsbildung hält, zeigt sich an anderer Stelle. So heißt es in Sachsen-Anhalt 2016 im AfD-Wahlprogramm (www.afd-lsa.de): „Schule ist auch eine Sozialisationsinstanz. Neben grundlegenden Kulturtechniken müssen deshalb ebenso die klassisch preußischen Tugenden Geradlinigkeit, Gerechtigkeitssinn, Ehrlichkeit, Disziplin, Pünktlichkeit, Ordnungssinn, Fleiß und Pflichtbewusstsein vermittelt werden. Um solche Tugenden zu vermitteln, bedarf es Autorität, weshalb die Stellung des Lehrers auch und gerade schulrechtlich zu stärken ist." In dieser Hinsicht – wenn es um „preußische Tugenden" geht, auf die auch *Björn Höcke* in seiner Dresdener Rede ein Loblied sang – kann also das Lehrpersonal gar nicht genug Autorität besitzen, um sich gegenüber dem „Schülermaterial" durchzusetzen.

In Berlin, Mainz, Hannover, Magdeburg oder Stuttgart macht die AfD Stimmung gegen die Landeszentralen für politische Bildung. Im Kuratorium der baden-württembergischen Zentrale ist sie mittlerweile mit drei Abgeordneten vertreten, nachdem sie dort zunächst eine massive Mittelkürzung beantragt hatte, die de facto wohl auf eine Abschaffung der Institution hinausgelaufen wäre. Auch hier will die Partei dafür sorgen, dass keine „Einseitigkeit" in der Bildungsarbeit entsteht. Bezogen aufs Hauptthema der deutschen Erinnerungskultur heißt das: nicht immer auf die Schattenseiten der deutschen Geschichte, auf die Jahre 1933–45, blicken, sondern auch die Lichtseiten aufzeigen. Die AfD-Fraktion im Landtag beantragte z. B., die Förderung von Bildungsmaßnahmen in einer NS-Gedenkstätte „im fernen Ausland", nämlich im französischen Gurs, einzustellen. Begründung: „Wie keine andere Partei steht die AfD für eine ausgewogene Erinnerungskultur. Eine einseitige Betonung der dunklen Geschichtskapitel bei gleichzeitiger Verdrängung unserer historischen Leistungen lehnen wir ab. ‚Heranwachsende sollten die Möglichkeit haben, sich auch positiv mit unserem Land und seiner Geschichte zu identifizieren', sagt der Fraktionsvize …" (AfD-PM, 23.01.2017).

Die Zweiseitigkeitsforderung kann natürlich genau so in anderer Hinsicht verwendet werden. Wenn die AfD →

eine Anfrage zur Förderung eines „Netzwerk gegen Rechts" stellt (so in Baden-Württemberg am 30.09.2016, Drucksache 16/700), wird gleich danach gefragt, welche Mittel im Haushalt komplementär „gegen Links" eingesetzt werden. Das setzt sich dann fort in Fragen nach dem Ausmaß des Linksextremismus oder der Förderung der Linksjugend (z. B. Sächsischer Landtag, Drucksache 6/6212 bzw. 6/6458; in Thüringen brüstet sich die AfD damit, dank ihrer Intervention erwähne der Verfassungsschutz die „Kommunistische Plattform" der Linken in seinem Bericht, AfD-PM, 21.09.2016). In der Hamburger Bürgerschaft betrieb die AfD-Fraktion viel Aufwand, um das mit öffentlichen Geldern geförderte *Bürgerhaus Wilhelmsburg* als Tagungsort verfassungsfeindlicher Organisationen zu brandmarken (Drucksache 21/2497). Das Bürgerhaus hatte der AfD mitgeteilt, dass es ihr keine Räumlichkeiten zur Verfügung stelle, da sonst die über Jahre gewachsene Arbeit als Bürger- und Begegnungsstätte erschwert würde. Aufgrund der „Ungleichbehandlung bei der Raumvergabe" reichte die AfD-Fraktion dann eine neue parlamentarische Anfrage ein (Drucksache 21/7482). Eine ähnliche Anfrage gab es im Landtag Rheinland-Pfalz (Drucksache 17/642) zum *Haus Mainusch*, das auf dem Campus der Universität Mainz in studentischer Initiative betrieben wird. Nun kann man einerseits den Ärger der AfD verstehen, dass sie in

Foto: AdB

einem Bürgerzentrum nicht unterkommt oder mitwirken darf. Und der AfD das Wort zu verbieten, ist natürlich keine sinnvolle Form der Auseinandersetzung. Auf der anderen Seite aber ist sie gerade darauf abonniert – wie ihre parlamentarischen Initiativen zeigen –, solche Ausschlüsse einzufordern. Der genannte Hamburger Antrag lief z. B. darauf hinaus, anderen Gruppen ihre Mitwirkung in Bürgerhäusern zu untersagen.

Fazit

Die Spezialität der AfD besteht darin, das Meinungskartell der Altparteien zu entlarven: Das Stattfinden von politischer Bildung, die staatlich gefördert wird, gilt per se als Beweis für Indoktrination und Manipulation des Publikums. Dabei ist es unbestritten, dass ein staatliches Interesse an Steuerung der pädagogischen Arbeit besteht; ja, es gibt eine politische Formierungstendenz (vgl. Schillo 2012). Bei der AfD aber ist von einer Analyse solcher Tendenzen nichts zu finden, es geht um die Bebilderung des Topos vom „politischen Kartell". Dagegen ist die Lage der Bildungsarbeit gerade dadurch charakterisiert, dass der Staat sie nicht „in Händen hat", wie die AfD unterstellt. Die Gleichsetzung des politischen Auftrags mit dem Selbstverständnis der Bildungspraxis sowie der Praxis mit einem Zugriff aufs Volksbewusstsein ist eine Fiktion. Hier existiert vielmehr ein Spannungsverhältnis, in dem sich fördernde Stellen, gesellschaftliche Träger, politikdidaktische Konzepte, pädagogisches Selbstverständnis und mehr oder weniger kompatible Publikumserwartungen aneinander abarbeiten. Dabei sei nur am Rande erwähnt, dass die Idee der Manipulation selber eine Ideologie ist: Es gibt – außer etwa bei medikamentösen Interventionen – keinen Zugriff auf den Willen eines Menschen unter Umgehung seines Bewusstseins; seine Bewusstseinsinhalte muss jeder schon selber denken, auch wenn er sie als Fertigprodukte aus dem Supermarkt des Zeitgeistes bezieht.

Dass die AfD mit dem Indoktrinationsvorwurf auftritt und – zumindest begrenzt – auf Resonanz stößt, ist ein fatales Erbe aus politischer Kultur und Selbstkritik des politischen Bildungsbetriebs. Ende des 20. Jahrhunderts begann dort die Polemik gegen die „Belehrungskultur" oder gegen die „missionarische Bildung", die die 68er als selbstherrliche Aufklärer betrieben. Die AfD interveniert also gar nicht mit einer neuen Idee in den eingespielten Betrieb, sie bedient sich vielmehr der Gemeinplätze, die sich dort im Laufe der Jahre angesammelt haben. Der Manipulationsvorwurf gehört ja überhaupt zum Repertoire staatlicher Bildungsförderung – „Agitation und Indoktrination" schließt diese in ihren Richtlinien kategorisch aus. Natürlich kann man dieses Verdikt an den staatlichen Auftraggeber zurückgeben. Fatal ist ja, dass rechte Initiativen in der politischen Bildung – soweit es den Auftrag, nicht die konkrete Praxis betrifft – mit Extremismus-Bekämpfungsprogrammen ins Visier genommen werden. Der Kampf „gegen Rechts" versteht sich als eine Art Immunisierungs- oder De-Programmierungsstrategie, als eine Ausgrenzung, die mit staatlicher Hoheit über die (Nicht-)Zulassung zum

Pluralismus verfügt; das ganze Extremismuskonzept ist nichts anderes als die wissenschaftliche Verbrämung eines Feindbildes (vgl. Schillo 2012). Und auch einzelnen Ansätzen wie der „akzeptierenden Jugendarbeit" oder Begegnungsveranstaltungen in der Erwachsenenbildung ist der manipulative Gedanke nicht fremd: Teilnehmende sollen nicht mit Argumenten überfrachtet, sondern durch Animations- oder Motivationstechniken unmerklich zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen gebracht werden. Der breite Konsens, „dass überzeugte Rechtsextreme durch Argumente nicht zu erreichen sind" (Milbradt u. a. 2017, S. 13), offenbart „das Elend der Kritik am (Neo-)Faschismus" (Huisken 2012). Nur: Die AfD teilt Ausschluss- oder Ausgrenzungsstrategien sofort, wenn sie „gegen Links" gehen – was immer das Etikett konkret heißen mag. Streichung von Zuschüssen oder ihre Umwidmung für Projekte, die der nationalen Sache dienen, erscheinen der Partei dann als probates Mittel.

Dasselbe gilt für die inhaltliche Hauptsache, die Schlussstrich-Propaganda oder die „Renovierung der Erinnerungskultur". Sie ist kein Alleinstellungsmerkmal der AfD, ganz im Gegenteil, sie ist seit Jahrzehnten fester Bestandteil der politischen Kultur, auch der fachlichen Debatten in der politischen Bildung (vgl. Reichling 2012; Ahlheim 2014). Die provokative Zuspitzung in *Höckes* Rede, die geforderte 180-Grad-Wende der deutschen Erinnerungskultur, die mit einer Polemik gegen die berühmte *Weizsäcker*-Rede vom Mai 1985 verbunden war, wirkt geradezu gedämpft im Vergleich mit entsprechenden Äußerungen aus den Altparteien. *Björn Höcke* knüpfte ja explizit an eine Polemik des CSU-Chefs *Franz Josef Strauß* gegen *Richard von Weizsäcker* an – vielleicht, wie die „Die Zeit" (05.12.1986) seinerzeit mutmaßte, von dem Erfolg der Republikaner überrascht: „Die Vergangenheit, so plädierte er jüngst ungeniert vor der CSU, müsse man ‚in der Versenkung, oder Versunkenheit, besser gesagt', verschwinden lassen. Sicher habe die deutsche Politik ‚Fehler bis in den Bereich des Verbrecherischen hinein' begangen (…) Aber ‚die ewige Vergangenheitsbewältigung als gesellschaftliche Dauerbüßeraufgabe lähmt ein Volk! Deshalb ist es auch falsch, wenn die Deutschen sich immer als die Prügelknaben der Welt betrachten müssen (…) Wir sind eine normale, tüchtige, leistungsfähige Nation, die das Unglück hatte, zweimal schlechte Politik an der Spitze ihres Landes zu haben.'" Den Büßerpunkt ließ *Björn Höcke* weg. Und dass man die NS-Zeit in der Versenkung verschwinden lassen sollte, schien ihm wohl auch zu gewagt. Ansonsten ist sein Programm – und das der Partei, die in diesem Punkt nicht von ihrem Rechtsaußen-Mann abweicht – die Wiedervorlage eines nationalistischen Anliegens, das als ständige Mahnung die politische Pädagogik in Deutschland begleitet.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2017

Zum Autor

Johannes Schillo war Redakteur der vom Bundesausschuss für politische Bildung (bap) herausgegebenen Fachzeitschriften „Praxis Politische Bildung" (1997–2010) und „Journal für politische Bildung" (2011–2015).

schillo@t-online.de

Literatur

AfD (2016): Programm für Deutschland – Das Grundsatzprogramm. Beschluss vom Bundesparteitag, 30.04. / 01.05.2016; www.alternativefuer.de/programm (Zugriff: 16.02.2017)

Ahlheim, Klaus (2014): Ver-störende Vergangenheit – Wider die Renovierung der Erinnerungskultur. Hannover: Offizin Verlag

Häusler, Alexander / Virchow, Fabian (Hrsg.) (2016): Neue soziale Bewegung von rechts? Zukunftsängste – Abstieg der Mitte – Ressentiments. Hamburg: VSA Verlag

Höcke, Björn (2017): www.tagesspiegel.de/politik/hoecke-rede-im-wortlaut-gemuetszustand-eines-total-besiegten-volkes/19273518.html (Zugriff: 16.02.2017)

Huisken, Freerk (2012): Der demokratische Schoß ist fruchtbar … Das Elend der Kritik am (Neo-)Faschismus. Hamburg: VSA Verlag

Milbradt, Björn u. a. (Hrsg.) (2017): Ruck nach rechts? Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und die Frage nach Gegenstrategien. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich

Reichling, Norbert (2012): Gedenken „renovieren"? In: Journal für politische Bildung, Nr. 3, S. 94–96

Schillo, Johannes (2012): Zur staatlichen Formierung politischer Bildung. In: Ahlheim, Klaus / Ders. (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover: Offizin Verlag, S. 126–143

Rezensionen

María do Mar Castro Varela / Paul Mecheril (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen

Rassismuskritik der Gegenwart

Bielefeld 2016
transcript Verlag, 208 Seiten

VON ANSGAR DRÜCKER „Die rezente, mediale, politische und alltagsweltliche Behandlung von Flucht und Asyl hat in Europa offenen Rassismus (wieder) ‚salonfähig' gemacht", so heißt es im Klappentext des Herausgeberbandes, der mit der inhaltlichen Klammer der Dämonisierung verschiedene Phänomene des Othering herausarbeitet und an vielen Stellen mit der veränderten Diskussionslage nach den Ereignissen der Silvesternacht 2015 in Köln verknüpft.

Mit einem typischen Paul-Mecheril-Satz beginnt die sehr dicht geschriebene Einleitung der beiden Herausgeber/-innen – sie stellen schon zu Beginn klar, dass wir in der derzeitigen politischen Polarisierung rund um die Flüchtlingspolitik nicht am Thema Gewalt vorbeikommen: „Gewalt kann als aktiver und zuweilen absichtsvoller Versuch der Herstellung und Bewahrung einer sozialen Ordnung verstanden werden." (S. 7) Sie dient der „Sicherung einer Ordnung symbolischer und materieller Hierarchie" (ebd.). Ein solcher weitgefasster Gewaltbegriff umfasst nicht nur Gewalt der extremen Rechten, sondern auch institutionelle Ausschlüsse, gewalttätige Übergriffe aus der Mitte der Gesellschaft heraus auf Geflüchtete, ihre Unterkünfte und Unterstützer/-innen sowie ein Asylregime, das sich letztlich aus Nationalismus und einer Hierarchie von Staatsangehörigkeiten speist. Wenn die gesellschaftliche Ordnung „in Krisen der Funktionalität und der Legitimität" (S. 8) gerät, dient die Dämonisierung der Anderen der Stärkung und Wiederherstellung der gesellschaftlichen Ordnung, die auf derartigen Hierarchien und Ausschlüssen beruht. Und nach dem Jahreswechsel 2015/16 erfolgte „die Verortung des Dämonischen bei postkolonialen männlichen Geflüchteten" (S. 10) und wurden „entfesselte braune männliche Körper hastig dem Register islamischer Devianz zugeordnet" (S. 23) – all dies eine Projektion zur Eindämmung der eigenen Angst und zur Verleugnung des eigenen problematischen Verhaltens der Mehrheitsgesellschaft. „Die Zeit des Zelebrierens von Diversity scheint erst einmal vorbei zu sein" (S. 12), denn es zeichnet sich eine „schleichende und schrittweise Totalisierung europäischer Gesellschaften" ab (ebd.). Die in diesem Zusammenhang weite Verbreitung findenden „Deklassierungsantizipationen" (S. 13) auch in der Mittelschicht greift dann bspw. Pegida erfolgreich auf.

Schirin Amir-Moazami fragt nach Ausschlussmechanismen der liberal-säkularen Matrix, etwa in Diskussionen über Kopftuch und Ganzkörperverschleierung, zugespitzt in der Frage: „Gibt es einen säkularen Körper?" (S. 33) Die Mitherausgeberin María do Mar Castro Varela kritisiert das undifferenzierte Sprechen über Terroranschläge nach den völlig unterschiedlich gelagerten Gewalttaten im Sommer 2016 von Nizza über München, Ansbach und Würzburg bis nach Rouen und thematisiert die Ausgrenzungserfahrungen des deutsch-iranischen Täters von München. Überraschend gibt sie S. P. Huntington und dem von ihm behaupteten „Clash of Civilisations" teilweise Recht, kritisiert aber ein „exaltiertes westliches Sicherheitsbedürfnis" (S. 61).

In einer „Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen" begegnet ein Autor/-innenkollektiv den Vorwürfen angeblicher Sprechverbote und übertriebener Political Correctness der Rassismuskritik sowie einer Reproduktion rassistischer Kategorien durch die Rassismuskritik, die im Artikel zusätzlich um Aspekte der Linguismuskritik mit Bezügen zur Ausbildungs- und Unterrichtspraxis von Deutsch als Zweitsprache ergänzt wird.

Naika Foroutan verdeutlicht, dass die nationalen Ängste in der Mehrheitsbevölkerung ausgeprägter sind als die sozialen Ängste – auch dies ein Argument gegen einseitig soziale Erklärungen rechtspopulistischer Stimmungen und Überzeugungen.

Astrid Messerschmidt arbeitet die tatsächlichen Hintergründe der Täter der Kölner Silvesternacht heraus und verdeutlicht das Ablenkungsmanöver der Mehrheitsgesellschaft, die Sexismus dem Islam zuordnet.

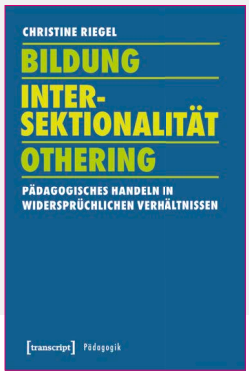
Aram Ziai wechselt die Perspektive und zeigt auf, dass, wenn ein Entdecker à la Kolumbus von China aus gestartet wäre, Europa heute vielleicht Hinter-Äthiopien heißen würde. Auch Andreas Pott betont die räumliche Komponente von weltweiten rassistischen Verstrickungen.

Die Herausgeber/-innen nehmen dem Rezensenten und den Leser/-innen mit ihrem Hinweis auf „durchaus polemisch angelegte(n), analytische(n) Beiträge(n) renommierter Autor_innen" (S. 8) gekonnt den Wind aus den Segeln. In der Tat mangelt es nicht an pointierten Aussagen, aber nirgendwo findet sich Polemik um ihrer selbst willen. Insofern handelt es sich vielleicht eher um einen Band zur argumentativen und analytischen Stärkung der ohnehin schon rassismuskritisch Eingestellten und Engagierten. Dieses Ziel erreicht er aber in interessanter und gut lesbarer Art und Weise.

Auch für die weitere Diskussion über Racial Profiling nach der Silvesternacht 2015 enthält das im Herbst 2016 erschienene und stark an aktuelle Ereignisse anknüpfende Buch bereits interessante Gedanken.

Christine Riegel: Bildung – Intersektionalität – Othering

Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen



Bielefeld 2016
transcript Verlag, 361 Seiten

VON KLAUS WALDMANN Kann Bildung zu mehr Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit beitragen oder ist sie auch ein Akteur der Reproduktion bestehender sozialer Ungleichheiten? Welche gesellschaftlichen Mechanismen bringen soziale Ungleichheit hervor bzw. führen zu ungleichen Lebenschancen der Individuen? Sind es ökonomische, ethnische, regionale, geschlechterbezogene, kulturelle Faktoren oder religiöse Hintergründe? Besteht ein Zusammenhang zwischen diesen Aspekten und verstärken sie diese wechselseitig? Können diese Wirkungszusammenhänge im pädagogischen Handeln unterbrochen bzw. aufgebrochen werden?

Mit diesen grundlegenden Fragestellungen beschäftigt sich Christine Riegel in ihrer anregenden Studie, in der sie kenntnisreich aktuelle theoretische Ansätze mit der Analyse und Reflexion pädagogischer Praxis verknüpft. Zunächst referiert sie kompetent verschiedene Ansätze zur Analyse sozialer Ungleichheiten und begründet einen intersektionalen Analyserahmen. Dem Ansatz der Intersektionalität liegt die These zugrunde, dass soziale Differenzen und Ungleichheit nie monokausal erklärt werden können, sondern aus einem interdependenten „Zusammenspiel von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen bzw. Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen" (S. 41) sowie Differenzkategorien resultieren. Eine multidimensionale Perspektive habe herrschaftskritisches Potenzial, um die komplexen Mechanismen der Herstellung von sozialer Ungleichheit zu reflektieren und Ansatzpunkte ihrer Überwindung zu entdecken.

Differenzen und soziale Ungleichheiten sind für die Autorin unausweichlich mit der Konstruktion des Anderen verknüpft. Welche Vorannahmen, welche Einstellungen fließen z. B. in die Rede über „bildungsferne Jugendliche" oder über „Migrationshintergrund" ein? Riegel bezieht sich auf das Konzept des Othering, als Prozess einer wirkmächtigen Verschränkung „von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen, (in dem) mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, als Andere diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird." (S. 52) Die Konstruktion des Anderen diene immer auch der Selbstvergewisserung und der Reproduktion der hegemonialen Ordnung.

Christine Riegel begreift pädagogisches Handeln als Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Es sei dem Anspruch nach zielgerichtetes, Inhalte oder Werte vermittelndes Handeln und habe als soziale Praxis immer auch nicht-beabsichtigte Implikationen. Es beziehe sich bspw. auf bestimmte soziale Gruppen und erkenne deren besondere Eigenschaften an und stehe dabei jedoch gleichzeitig in der Gefahr, die Hintergründe und sozialen Ursachen →

der Differenzen aus dem Blick zu verlieren. Denn die Anerkennung von Differenzen könne sowohl emanzipatorische Funktion haben als auch der Bestätigung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse und Werte dienen.

Bildung ist für die Autorin ein die gesamte Person umfassender Prozess, „in dem das Welt- und Selbstverständnis eines Menschen durch die Konfrontation mit neuartigen Problemlagen eine weitreichende Veränderung erfährt" (S. 117). In Anlehnung an subjektwissenschaftliche Theorien ist sie eine subjektive Lernhandlung, „die zu einer neuen Qualität des Weltaufschlusses und der Weltverfügung führt" (S. 121), wobei Lernen sich auf formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse bezieht. Bildung habe immer einen transformatorischen, verändernden Anspruch, wobei ihr bewusst ist, dass Subjekte auch Lernwiderstände gegenüber bestimmen Anforderungen entwickeln können.

Im nächsten Schritt erarbeitet sie einen intersektionalen Analyserahmen zur Reflexion von zwei pädagogischen Projekten, die sich den Themen „Prävention von Rechtsextremismus und ethnisierter Gewalt an Schulen" und „Alltagsrassismus und Diversität" widmen. In differenzierten Sequenzanalysen pädagogischer Interaktionen sowie in dichten Beschreibungen von Bildungsprozessen zeigt sie die Leistungsfähigkeit und den reichhaltigen Ertrag einer intersektionalen Analyse pädagogischer Prozesse. Sie verdeutlicht nachvollziehbar, wie auch pädagogische Prozesse der Gefahr unterliegen, Differenzkonstruktionen und Dominanzordnungen zu reproduzieren. Gleichzeitig arbeitet sie heraus, welche emanzipatorischen bzw. affirmativen Prozesse durch pädagogisches Handeln intentional oder nicht-bewusst ausgelöst werden können.

Die Studie zeigt: Weder schulische noch außerschulische Pädagoginnen und Pädagogen können sich der Ambivalenz von Reproduktion und Emanzipation völlig entziehen. Sie weitet den Blick für eine von Widersprüchen gekennzeichnete pädagogische Praxis in kapitalistischen, neoliberal geprägten gesellschaftlichen Verhältnissen. Die Lektüre bietet motivierende Impulse für Weiterbildung und Praxis einer diversitätsbewussten Bildung.

Fatima El-Tayeb: Undeutsch

Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft

Bielefeld 2016
transcript Verlag, 256 Seiten

VON ANSGAR DRÜCKER Die Autorin, Professorin für Literatur und Ethnic Studies an der Universität San Diego (USA), versteht ihre Monographie als Fortsetzung und Gegenstück ihrer Veröffentlichung „Anders Europäisch" aus dem Jahre 2015. In ihrer Wahrnehmung „macht es das europäische Selbstverständnis (…) unmöglich, Rassismus als solchen zu benennen" (S. 8), während der Differenzkategorie „Rasse" gleichzeitig eine wichtige Bedeutung beigemessen werde. Sie beschreibt einen „pathologischen Wiederholungszwang" der Mehrheitsgesellschaft in Bezug auf einen immer wieder durchlaufenen „Kreislauf von Panik, Optimismus, Aggression und Ablehnung" (S. 9). Es muss, so die These, immer wieder eine Panik erzeugt werden, die, wenn nicht durch tatsächlich steigende Einwander/-innenzahlen, bspw. durch eine Überzeichnung des Anteils muslimischer Menschen in Deutschland auch kontrafaktisch herbeigeredet werden kann. Der Terrorismus wird dabei „sowohl als fundamentale Bedrohung Europas als auch als repräsentativ für den Islam an sich verstanden" (S. 11). Hinzu kommt ein geradezu überhöhtes und verabsolutiertes Recht auf Sicherheit, das Gefahren vor allem bei Eingewanderten und im Islam verortet.

In den letzten Monaten wurde zudem das Thema Migration von der „Flüchtlingskrise" überschattet. Gerade vor diesem Hintergrund, der vorhandene rassistische Vorurteile und Denkmuster ebenso wie eine erschreckende Gewaltbereitschaft sichtbar gemacht hat, erscheint es verwunderlich, dass „rassistische Gewalt (…) noch immer nicht als strukturelles deutsches (…) Problem ernst genommen (wird) (…), sondern als Exzess randständiger

Extremisten und gestörter Einzelgänger" (ebd.). Auffallend ist auch, dass „rassifizierte und migrantisierte Deutsche in den Debatten fast gänzlich unsichtbar" (S. 13) sind, als ob Probleme und Erfolge der „Integration" nicht auch besonders fruchtbar mit denen diskutiert werden könnten, die die Fehler der „Integrationspolitik" in der Vergangenheit am eigenen Leib erlebt haben. Stattdessen kommt die Autorin zu der Feststellung: „Die Not der Geflüchteten hat etwas erschreckend Stabilisierendes für die deutsche Identität" (S. 14), denn es geht plötzlich wieder um offene „Fremdenfeindlichkeit", nicht mehr nur um subtilen und institutionellen Rassismus. Wie sich der Konflikt „zwischen guten Deutschen, die Flüchtlinge unterstützen und dafür von fremdenfeindlichen Dunkeldeutschen bedroht werden" (ebd.), auf Nicht-Mehrheitsdeutsche auswirkt, bleibt außen vor. Denn „die dankbaren und vor allem rechtlosen, unbestreitbar fremden, nichtdeutschen Flüchtlinge sind ein angenehmeres Gegenüber als schwierige, aggressive, anspruchsvolle, ewig beleidigte Migrantisierte" (S. 15), so die Autorin nicht ohne Selbstironie.

Verpasste Chancen sieht sie vor allem zur Zeit des Endes des Kalten Krieges, als der Feind „unserer" Freiheit nicht mehr im sozialistischen Osten, sondern im demokratiefernen bzw. -feindlichen Globalen Süden verortet wird. Dieser Verkürzung tritt die Autorin mit der Perspektive der von ihr so bezeichneten Undeutschen entgegen, die nicht zur nationalen Gemeinschaft gehören. Ihr Ausschluss hat mitunter skurrile Folgen, etwa wenn „in der Antisemitismus-Debatte (…) jüdische und muslimische Deutsche als Antagonist_innen platziert (werden), mit Mehrheitsdeutschen als Vermittler_innen in der Erziehungs- und Aufklärungsrolle" (S. 38). Auch sonst „wird die Rolle der Mehrheitsgesellschaft als vermittelnde, neutrale Instanz" (S. 190) nicht in Frage gestellt, was Opferkonkurrenzen unter verschiedenen migrantisierten und marginalisierten Gruppen befördern kann. Der Angriff auf das Pulse in Orlando habe jedoch beispielhaft gezeigt, dass hier bewusst queere, prekarisierte *und* rassifizierte Menschen als Opfer ausgewählt wurden.

Die weltweiten Bezüge des Rassismus greift die Autorin später noch einmal auf, wenn sie verdeutlicht, wie die Weltwirtschaftsordnung, die Konflikte um Öl und Wasser sowie der Klimawandel in Zukunft immer mehr Geflüchtete „produzieren" werden, oder wenn sie Verbindungslinien aus der deutschen Kolonialgeschichte bis heute aufzeigt, die bspw. bis in die aktuelle Diskussion um die Gestaltung des Humboldt-Forums bzw. den Wiederaufbau des Berliner Stadtschlosses hineinragen.

Nicht nur, aber besonders eindrücklich am Beispiel der Rom_nja und Sint_ezze zeigt die Autorin auch innereuropäische Rassismen und Hierarchien auf, in denen die kerneuropäischen EU-Gründungsstaaten oben stehen und Osteuropa weiterhin wie zu Zeiten der „Zweiten Welt" Abwertung erfährt.

Schließlich nimmt die Autorin auch Rassismen der deutschen Linken am Beispiel des Irakkriegs und des Golfkriegs unter die Lupe – hier wäre allerdings eine bessere Einordnung und Verknüpfung der Beobachtungen wünschenswert gewesen. Auch ansonsten hätten dem sehr lesenswerten Buch einige Überleitungen gut getan, da manchmal der rote Faden etwas abhandenkommt. Dies wird aber durch die vielseitigen Zugänge der Historikerin, Drehbauchautorin, lesbischen schwarzen Frau und Atheistin, so Fatima El-Tayeb in der Selbstverortung, mehr als ausgeglichen.

Andreas Zick / Beate Küpper / Daniela Krause: Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände

Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland

Bonn 2016
Verlag J. H. W. Dietz Nachf.,
228 Seiten

VON BENNO HAFENEGER Die „Mitte-Studien" haben mittlerweile eine lange Tradition und vermessen seit 2002 regelmäßig das antidemokratische, rechtsextreme Einstellungspotenzial und die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in der Bundesrepublik Deutschland. Sie liefern mit ihren repräsentativen empirischen Daten und Erkenntnissen gehaltvolle Informationen, die sowohl in der Wissenschaft und Politik wahrgenommen als auch →

für ihre Folgen in der Förderungs- und Bildungspraxis diskutiert werden. Die hier vorliegende sechste Mitte-Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung basiert auf Befragungen im Jahr 2016 und setzt mit der Analyse von Einstellungen gegenüber der AfD und der Neuen Rechten weitergehende Akzente.

Es ist ein Panoramaband, der in mehreren Kapiteln die Entwicklungen von GMF und rechtspopulistischen und -extremen Einstellungen von 2002 bis 2016 nachzeichnet. Er gibt Einblicke in die Meinungen über Geflüchtete, in neurechte Einstellungen und deren Sympathien für die AfD. In den letzten beiden Kapiteln werden nach den Schattenseiten der Zivilgesellschaft (Bad Civil Society) und der demokratischen Mitte gefragt sowie einige Überlegungen zur politischen Bildung gefolgert.

Die Vielzahl der differenzierten GMF-Befunde für das Jahr 2016 zeigt das Ausmaß von negativen Einstellungen, Ablehnungen und Abwertungen von sozialen Gruppen in der Gesellschaft. So hatten insgesamt knapp 9 % eine rassistische Einstellung, 20 % eine fremdenfeindliche, 6 % eine antisemitische, 18 % eine muslimfeindliche. Weiter haben 18 % obdachlose Menschen abgewertet, 12 % homosexuell orientierte und 49 % langzeitarbeitslose Menschen. Etabliertenvorrechte wurden von 39 % der Befragten eingefordert. Dabei zeigen die Daten, dass die Zustimmungswerte bei AfD-Anhänger/-innen bei allen 13 untersuchten Syndromelementen erheblich höher sind; das gilt vor allem gegenüber Geflüchteten, Asylsuchenden, Sinti und Roma, dann die Elemente Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Muslimfeindlichkeit, Sexismus und Etabliertenvorrechte.

Bei den Einstellungen zu Geflüchteten wird deutlich, dass im Sommer 2016 – entgegen der Stimmungsmache – eine eher oder sehr positive Haltung mit 81 % der Befragten dominiert; die große Mehrheit der Befragten fühlte sich weder persönlich noch kollektiv bedroht und über die Hälfte fand die Aufnahme gut und ein weiteres Viertel war geteilter Meinung. Auch hier zeigt sich mit Blick auf die politische Selbstverortung, dass Personen, die ihre politische Grundhaltung rechts von der Mitte sehen, deutlich negativer gegenüber Flüchtlingen eingestellt sind. Zugleich gibt es Meinungspolarisierungen in der Bevölkerung z. B. bei der Frage nach einer Obergrenze oder ob Deutsche gegenüber Geflüchteten benachteiligt würden.

Rechtspopulistische Einstellungen sind, so die Analyse, weit verbreitet und finden große Zustimmung; das Potenzial in der Bevölkerung wird mit 40 % angegeben und liegt bei einer „stärkeren rechtspopulistischen Orientierung" bei rund 25 %. Dabei gilt unverändert, dass die Einstellungen auch im Jahr 2016 unter Ostdeutschen mit 52 % höher als mit 37 % unter Westdeutschen sind. Aus diesem Potenzial kommen die Wähler/-innen der neurechten AfD, die emotional aufgeladene kollektive Wut und auch die Gewaltbereitschaft, die sich gegen Zuwanderung und Flüchtlinge, „die da oben", die Eliten und „das" System richten. Während rechtspopulistische, aggressive und feindselige Einstellungen bis weit in die Mitte der Gesellschaft verbreitet sind, sind die nach sechs Dimensionen – Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur, Chauvinismus, Antisemitismus, Sozialdarwinismus, Ausländerfeindlichkeit und Verharmlosung des Nationalsozialismus – gemessenen rechtsextremen Einstellungen mit 2,8 % gegenüber 2014 nahezu unverändert geblieben.

Seit 2014 hat der „Kulturkampf" der Neuen Rechten – als Angriff auf die offene und demokratische Gesellschaft – in Form von Pegida und der AfD eine neue Dynamik bekommen. Deren ideologische Konturen, mobilisierenden Kampfbegriffe und Identitätspolitik von rechts sowie neurechte Einstellungen in breiten Teilen der Bevölkerung zeigen ein Ausmaß, durch das sich die politische Kultur und die Parteienlandschaft in Richtung autoritärer und nationalistischer Züge zu verändern beginnt und schon verändert hat. Dies wird plausibel dargelegt und mit Daten untermauert sowie mit einem die Gesellschaft durchziehenden marktförmigen Extremismus – d. h. einem alle gesellschaftlichen Bereiche durchziehenden ökonomischen Nützlichkeitsdenken und der Ökonomisierung des Sozialen – diagnostiziert.

In gut strukturierten Kapiteln und tabellarisch anschaulich aufbereiteten Daten wird eindrucksvoll gezeigt, in welchem mentalen Zustand und in welcher Entwicklungssituation sich die Gesellschaft befindet. Im abschließenden Plädoyer für gesellschaftlichen Zusammenhalt, Einbindung und Teilhabe, für eine offene und zugleich wehrhafte Demokratie wird die Bedeutung der politischen Bildung akzentuiert. Ihr Beitrag wird angesichts der Krisen und innergesellschaftlichen Konflikte mit vier Leitmotiven verbunden: Anerkennung des zivilgesellschaftlichen Kapitals, zivilgesellschaftliche Bildung, Kultur der Gleichwertigkeit und Entzauberung des Populismus.

Dietrich Karpa / Bernd Overwien / Oliver Plessow (Hrsg.): Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung

Immenhausen 2015
(Reihe Erfahrungsorientierter Politikunterricht)
Prolog-Verlag, 206 Seiten

VON HEIDI BEHRENS Außerschulische Lernorte sind – bildungspolitisch flankiert – zunehmend in das Blickfeld didaktischer Diskurse und pädagogischer Reflexionen gerückt, sie ergänzen mit ihrem Angebot an nichtalltäglichen Formaten und Methoden im Schulfach Geschichte und in der politischen Bildung den traditionellen Unterricht. Darüber hinaus suchen Lehrkräfte im Zusammenhang mit Sachthemen bislang „unentdeckte" Stätten auf, welche mit der rekonstruierenden Erschließung erst zu „Lernorten" werden; auch dort erwarten die Beteiligten nicht zuletzt wegen der häufig besonderen Anmutung eine mehrdimensionale, aktive Auseinandersetzung mit historischen, politischen oder ökologischen Themen.

Der vorliegende Band spricht Lehrer/-innen, Studierende sowie außerschulische Multiplikatorinnen/Multiplikatoren an; Schule bildet dabei den Ausgangspunkt der Lernarrangements etwa im städtischen Umfeld, in Industriearealen, bestimmten Gebäuden, in Archiven und Gedenkstätten. In ihrer Einführung vertreten die Herausgeber die kaum noch bestrittene Auffassung, dass außerschulische Lernorte vielerlei Erfahrungen zu sammeln erlauben, „die die Schule ansonsten nicht bieten kann" (S. 7). Drei der vierzehn Beträge nehmen grundlegende bzw. theoretische Fragen der Politik- und Geschichtsdidaktik auf (Teil 1), die übrigen wenden sich der Praxis zu: der *politischen* Bildung (Teil 2.1, Beiträge 5–9) und der *historischen* Bildung an außerschulischen Lernorten (Teil 2.2, Beiträge 10–15). Das Spektrum des Außerschulischen ist weit gefasst: konsumkritische Stadtrundgänge, Kinderöffentlichkeiten mit und ohne neue Medien, Arbeit mit Objekten in einem Museum, Quellenstudium in Archiven, biographische Erkundungen zu Kriegsgräbern – um einige der besprochenen Lernformen zu nennen. Teils lassen die Autorinnen und Autoren das experimentierende Verlassen der Klassenräume konkret nachvollziehen, teils stellen Vertreter/-innen solcher Orte neben den je spezifischen Inhalten ihre pädagogischen Angebote vor, so die Gedenkstätte Breitenau, das ITS in Bad Arolsen. In der Mehrzahl handelt es sich um hessische Orte bzw. Projekte, abgesehen von einer Online-Plattform zur Industrialisierung im schweizerischen Freiburg/Fribour, dem Konzept „Service Learning mit Focus Nachhaltigkeit" (SeLeN) aus Olten und Begegnungsstätten der Deutschen Kriegsgräberfürsorge im In- und Ausland. Den Texten ist jeweils eine Zusammenfassung (deutsch/englisch) mit Schlüsselbegriffen wie „globales Lernen", „Demokratisierung", „vernetztes Denken" vorangestellt.

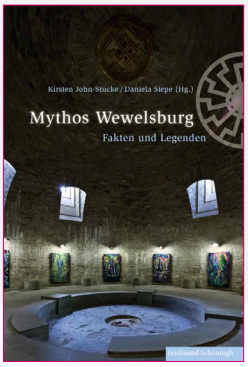
Die einzelnen Beiträge erörtern mehr oder weniger intensiv das (Spannungs-)Verhältnis zwischen dem formalen Lernen in der Schule und dem non-formalen bis informellen Lernen in der außerschulischen Bildung. Oliver Plessow tut dies unter begriffsgeschichtlichen und definitorischen Aspekten. Auch dass und wie die „Ausflüge" in die andere Bildungslandschaft vor- und nachbereitet werden, durchzieht thematisch den Band. Markus Bernhardt verweist in diesem Zusammenhang auf die Verbindung von „Auge und Sprache"; die darin Geübten seien, so nimmt er mit Rückgriff auf Rüsen an, zu sinnhaften Interpretationen der Vergangenheit in der Lage. Im Politikunterricht außerhalb der Schule, das vermittelt vor allem Teil 2.1, wird nicht nur auf Methodenkompetenz, sondern ebenso auf Bezüge zur Lebenswelt, auf „kritische Demokratiebildung" (Oliver Emde), Handlungsorientierung und politische Partizipation Wert gelegt. Einige Autorinnen und Autoren in diesem wie in Teil 2.2 verallgemeinern fachbezogen, manchmal fächerübergreifend, ihre fast durchweg positiven Erfahrungen „vor Ort", andere zitieren Äußerungen der Teilnehmenden.

Bedauerlich ist, dass ein letzter Korrekturdurchgang ausblieb. Die dreimalige Nummerierung in arabischen Ziffern – der Teile, der Beiträge und Kapitel – macht die Struktur eher unübersichtlich, zumal die Zuordnung nicht gänzlich überzeugt. Gleichwohl vermittelt der Band „Erkenntnispotenziale" (Mirjam Schmid) ortsbezogener Lehr-/Lernsettings, und er entwickelt Perspektiven für die Aus- und Fortbildung. Vielleicht regt dies auch dazu an, die Kooperation von Schulen mit außerschulischen Bildungs-→

trägern weniger instrumentell zu denken, d. h. nicht in erster Linie unter Kompetenzgesichtspunkten in engerem Sinn, damit sich die charakteristischen Möglichkeiten des außerschulischen Lernens entfalten können. Oder, wie Bernd Overwien im Interview mit Dietrich Karpa empfiehlt: Lehrerinnen und Lehrer sollten mehr als bislang die Professionalität der außerschulischen Partner anerkennen – und sie im Sinne der Lernenden nutzen.

Kirsten John-Stucke / Daniela Siepe (Hrsg.): Mythos Wewelsburg

Fakten und Legenden



Paderborn 2015
Verlag Ferdinand Schöning,
274 Seiten

VON NORBERT TILLMANN Der Rechtsextremismus in Deutschland bedient sich zahlreicher Argumente, unzähliger Vermutungen, Verdächtigungen, Bilder und Emotionen. Der vorliegende Band will gerade über diese Mythen und Legenden am Beispiel der Wewelsburg aufklären. Den Autorinnen gelingt es auf hervorragende Weise die verklärenden und verzerrenden Auffassungen über die Rolle der Wewelsburg im Nationalsozialismus bis in die Gegenwart aufzuarbeiten. Sie präsentieren eine akribisch zusammengestellte Fakten- und Quellenlage und sind sich dennoch bewusst, dass trotz der vorliegenden Forschungsergebnisse, die Wirkung der Mythen in vielen Genres und bis in die tägliche Realität groß ist.

Die unweit von Paderborn gelegene Dreiecksburg Wewelsburg wurde zwischen 1603 und 1609 gebaut und diente als Jagdschloss und Nebenresidenz. Anfang des 19. Jahrhunderts ging die Burg an Preußen über und verfiel zusehends. Ab 1925 wurde sie zu einem Heimatmuseum und zu einer Jugendherberge ausgebaut. Reichsführer SS Heinrich Himmler wurde ab 1933 auf das Schloss aufmerksam.

Am 31. März 1945 versuchten SS-Leute die Burg zu sprengen, aber dieser Versuch schlug fehl und die Burg geriet lediglich in Brand. Erst als das Feuer – möglicherweise nach Plünderung durch die Bürger – erneut ausbrach, brannte die Burg bis auf die Außenmauern aus. Heute ist in der Wewelsburg eine Jugendherberge, ein Museum des Hochstifts Paderborn sowie eine Erinnerungs- und Gedenkstätte eingerichtet.

Himmlers Motiv bestand darin, aus der Wewelsburg einen Versammlungsort für die nationalsozialistische Elite zu schaffen. Es sollte ein abgeschottetes Refugium werden, in der sich die SS ihrer Rolle als arische Elite bewusst werden sollte. Diese Abschottung betrieb Himmler auch in der Kriegszeit weiter. Er besuchte die Wewelsburg mindestens 25 Mal, stets in Begleitung hoher SS-Führer. So diente die Burg als Versammlungsort der SS. Bspw. kamen die Gruppenführer der SS 1941 nur wenige Tage vor dem Angriff auf die Sowjetunion in der Wewelsbug zusammen, um sich ihrer elitären Stellung als SS-Elite in dem geplanten Vernichtungskrieg zu vergewissern.

An dieser Stelle machen die Autorinnen aber deutlich, dass das nachträgliche Verständnis, ja die Interpretation der Wewelsburg als SS-Kloster, als Gralsburg, nach dem Vorbild des Deutschen Ritterordens, als Marienburg o. Ä. verklärend wirkt und somit als Legende anzusehen ist.

Das markanteste Beispiel der Mythos- und Legendenbildung ist wohl das Sonnenrad in der Wewelsburg – ein Bodenmosaik aus Marmor im ehemaligen „Obergruppenführersaal" des Nordturms. Im Nachhinein wird das Sonnenrad „eine unsichtbare Gegensonne und das Geheimwissen einer heidnischen Tradition, das die SS wiederbelebt habe", interpretiert Daniela Siepe. Die sogenannte Schwarze Sonne ist vermutlich kein Begriff aus der Nazi-Zeit, eine Quelle gibt es dazu nicht.

Diese verführerischen Interpretationen der Schwarzen Sonne und anderer Zeichen aus der Wewelsburg haben ihren Niederschlag in der rechtsextremistischen Symbol- und Mythenwelt gefunden. So hat die Anziehungskraft der Wewelsburg für Rechtsextreme nach 1990 deutlich zugenommen. Die Verwendung der Schwarzen Sonne als magisches Zeichen, im Design von Produkten quasi als Ersatzsymbol für strafbare Zeichen dient als Verweis auf die Wewelsburg und damit auf den Machtbezug zum Nationalsozialismus. Diese Symbole haben eine Funktion: Sie bedienen eine Szene, sie schaffen eine Erlebniswelt, es entsteht das Gefühl einer Bewegung – ein Anreiz nicht nur für Jugendliche, sondern auch für die neue Rechte.

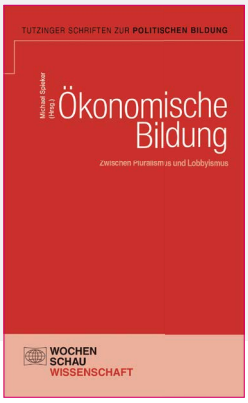
Die Autorinnen decken den Mythos Wewelsburg in zahlreichen Genres auf. So wird seit den 60er Jahren in der phantastischen Literatur behauptet, dass der Nationalsozialismus nur als Geheimgesellschaft quasi mit magischer Ausstrahlungskraft verstehbar sei. Diese Auffassung verweist Daniela Siepe in den Bereich der Verschwörungstheorien. In Thrillern und Comics wird die Wewelsburg für die gewünschte Story vereinnahmt, der angebliche Mythos Wewelsburg abseits aller Fakten und Tatsachen lebendig gehalten. Ähnliches gilt für Filme, Videos und Computerspiele.

Angesichts dieser Mythenbildung stellen sich weitere Fragen: Was reizt Filmemacher an diesen Mythen und Symbolen? Ist es der gewünschte Stoff, der sein Publikum in historisch-narrativen, symbolischen und effekthaschenden Geschichten findet? Wird der Holocaust verharmlost? Die Autorinnen konstatieren eine zunehmende Banalisierung der nationalsozialistischen Verbrechen. Daher ist ihrem Appell nur zuzustimmen, dass es einerseits um die Erinnerung an die Opfer und die Unmenschlichkeit des Nationalsozialismus geht, und andererseits um die Wachsamkeit gegenüber dem Rechtsextremismus.

Diese Mahnung und die damit verbundene wissenschaftliche Faktenlage machen den Verdienst dieses Werkes aus. Trotz aller historischen Klarheit bleibt auch festzuhalten, dass Mythen und Legenden bleiben und kaum aus dem emotionalen Bewusstsein zu löschen sind. Fazit: Eine sehr beachtenswerte Arbeit, die als Standardwerk in diesem Themenkomplex dienen kann.

Michael Spieker (Hrsg.): Ökonomische Bildung

Zwischen Pluralismus und Lobbyismus



Schwalbach 2015
(Tutzinger Schriften zur politischen Bildung)
Wochenschau Verlag, 299 Seiten

VON DETMAR DOERING Kein Zweifel: Die ökonomische Bildung ist in den letzten Jahren zu einem besonders intensiv umkämpften ideologischen Schlachtfeld im Bildungswesen geworden. Der Ton ist rau. Wer das von Michael Spieker herausgegebene Buch liest, bekommt einen Eindruck davon, was das zu bedeuten hat.

Die Aufsätze, die in diesem Buch zusammengestellt sind, beschäftigen sich hauptsächlich mit drei (eng verbundenen) Grundthemen, die die politische Debatte zum Thema zurzeit dominieren. Da ist erstens ein großangelegtes Neoliberalismus-Bashing, wobei stets angenommen wird, dass es ausgerechnet im Schulunterricht so etwas wie eine neoliberale Diskursdominanz gebe.

Eng damit zusammen hängt zweitens die Kritik der wissenschaftlichen Fundierung von Ökonomie als autonome Disziplin, wobei hier stets angenommen wird, dass im Fach selbst eine neoklassische Modellorientierung dominiere, die ihrerseits wiederum im Dienste neoliberaler Ideologie stehe. Am Ende steht drittens die damit verbundene Frage, inwieweit die verstärkte Einführung von Wirtschaft als eigenständigem Fach im Schulunterricht sinnvoll sei.

Um es vorweg zu sagen: Der dritte Punkt wird in der Regel von den Autoren noch am ideologisch differenziertesten behandelt. Tatsächlich können und sollten ökonomische Fragen auch im Lichte anderer Fachkontexte gelehrt werden. Es gilt Methodenvielfalt. Insofern ist Fabian Geiers Beitrag grundsätzlich zuzustimmen, dass Wirtschaft immer in eine Perspektive der Allgemeinbildung eingefügt sein müsse. Zudem bedürfe – angesichts knapper Ressourcen – die Einführung separater neuer Fächer einer →

besonders starken Begründung. Nicht alles, was an Wissen wünschenswert sein könnte, muss in einem eigenen Fach Niederschlag finden.

Von da ist es allerdings nicht weit zur Neoliberalismuskritik, die in zahlreichen Beiträgen scharf, aber oft auch terminologisch unklar erfolgt. Schon bei der zuvor genannten Kritik an der Einführung eines separaten Fachs wird immer wieder auf Lobbyinteressen der Wirtschaft verwiesen. Einen solchen Lobbyismus gibt es zweifellos seitens der Wirtschaftsverbände. Aber gerade in den nahestehenden Disziplinen (Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde) wird ebenfalls in großem Umfang ökonomisches „Wissen" eingespeist, dessen oft ebenfalls ideologisch einseitiger Charakter anscheinend keine Erwähnung wert ist – als Ideologie im ideologiekritischen Gewande sozusagen. Die im großen Stil erfolgende Lobbytätigkeit der linken globalisierungskritischen NGO „attac" im Rahmen politischer und sozialkundlicher Bildung findet im Buch nicht statt. Untersuchungen über den wirtschaftspolitischen Gehalt von Schulbüchern, die nicht direkt Wirtschaftskunde zum Inhalt haben, weisen zusammen mit Umfragen zur politischen Einstellung von Lehrern darauf hin, dass die u. a im Beitrag von Reinhold Hedtke beklagte Lobbybeeinflussung der ökonomischen Bildung zumindest nicht so einseitig unternehmerorientiert ist wie behauptet.

Womit man beim „Neoliberalismus" ist. Dieser scheint zugleich marktwirtschaftlich, wirtschaftslobbyistisch und neoklassisch zu sein, was weder so stimmt (die meisten marktwirtschaftlichen Ökonomen sind heute Kritiker der Neoklassik) noch logisch ist (Marktwirtschaft bedeutet eigentlich, dass der Staat keinen spezifischen ökonomischen Interessen dienen soll). Zudem werden die Nachteile der vermeintlich in der Politik radikal dominierenden Marktwirtschaft (was irgendwie angesichts der realen großkoalitionären Politik eine gewagte Behauptung ist) in einem Maße überbetont, dass der Ideologievorwurf auf die zurückfällt, die ihn erheben. Dass marktwirtschaftliche Reformen auch eine legitime Antwort auf die Probleme hoher Staatsverschuldung, Überregulierung oder eines überkomplexen Steuersystems sein könnten, kommt den meisten Autoren nicht in den Sinn. Dass dies den Großteil der heutigen Diskussion tatsächlich zusammenfasst, ist allerdings kaum zu bestreiten.

Es ist dem Herausgeber daher zu danken, dass er auch andere Stimmen zu Wort kommen lässt. Da ist der Beitrag von Michael-Burkhard Piorkowsky über Alltags- und Lebensökonomie, der einen wichtigen Aspekt in Richtung Realitätsnähe setzt, und der sich ein wenig abseits der ideologiegetränkten Debatte befindet, die sonst im Vordergrund zu stehen scheint.

Ein echtes Gegengewicht bildet indes der Beitrag von Julian F. Müller und Christoph Lütge. Im Gegensatz zu den übrigen Autoren stellen sie fest, dass es einen tief verwurzelten antimarktwirtschaftlichen „Bias" im Wirtschaftsverständnis der meisten Menschen gebe, der im Unterricht oft befördert werde. Sie betonen dabei, dass es ein Bildungsziel sein müsse, nicht nur das ökonomische Wissen, sondern auch das dazu gehörende ordnungsethische Fundament zu kennen.

Bleibt als Fazit: Im Guten wie im weniger Guten liefert der Band von Michael Spieker einen realistischen und umfassenden Überblick über das, was derzeit die von ideologischen Grabenkämpfen geprägte Debatte zur ökonomischen Bildung bietet. Wer ihn kritisch liest, wird viel Material zum weiterführenden Nachdenken finden.

AdB Aktuell

Im „Bermudadreieck" Internationale Arbeit – Politische Bildung – Kulturelle Bildung

Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit des AdB tagt im wannseeFORUM

Foto: Dajena Schlöffel

Am 2. und 3. März 2017 fand in der Stiftung wannseeFORUM in Berlin die erste Sitzung der Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit im AdB in diesem Jahr statt. Gerade in internationalen Begegnungssettings kommt es oftmals zu einer inhaltlichen und methodischen Vermischung zwischen den drei Arbeitsfeldern internationale Bildungsarbeit, politische Bildung und kulturelle Bildung. Grund genug für die Mitglieder der Kommission, sich vertieft mit den Schnittfeldern der drei Fachdisziplinen zu beschäftigen.

Junge Menschen befähigen, zur Teilhabe anregen und Kompetenzen entwickeln wollen dem Anspruch nach alle drei Arbeitsfelder. Jedes Arbeitsfeld beansprucht dabei eine eigene Fachlichkeit und formuliert Qualitätskriterien und -ansprüche an gelungene Jugend- und Erwachsenenbildung.

Ganz so trennscharf wie auf dem Papier geht es in der Praxis dann aber oftmals gar nicht zu, wie sich am Beispiel des von allen drei Bereichen in Anspruch genommenen Partizipationsbegriffs sehen lässt, oder auch an der seit längerer Zeit in verschiedenen Kontexten der internationalen Jugendarbeit geführten Diskussion um eine Repolitisierung des Feldes.

Zusammen mit der AdB-Geschäftsführerin Ina Bielenberg, mit Finn Sörje, der für die Koordination des Fachbereichs Politische Bildung in der Stiftung wannseeFORUM zuständig ist, mit dem Tänzer und Choreograph Sven Seeger und mit Shaheen Al-Obeidi, Teilnehmer der Sommerakademie des wannseeFORUM, diskutierten die Kommissionsmitglieder die verschiedenen Perspektiven auf die einzelnen Felder, insbesondere in Hinblick auf den jeweils feldimmanenten Qualitäts- und Gelingensanspruch. An konkreten Fallbeispielen aus der Arbeit der Bildungsstätte Bredbeck und des Internationalen Forum Burg Liebenzell versuchten die Kommissionsmitglieder auszuloten, inwiefern diese Ansprüche jeweils in Gänze eingelöst werden können.

Gerade der internationale Begegnungskontext und die interkulturellen Lernsettings erfordern oftmals einen sehr pragmatischen und offenen Zugang, müssen doch die Beteiligten auf verschiedene strukturelle Grundvoraussetzungen (bspw. Jugendhilfesysteme, Erwachsenenbildungssysteme) Rücksicht nehmen.

Die intensive Befassung mit der Materie hat sich gelohnt: Die Teilnehmenden betonten, wie wertvoll der scharfe Blick in die jeweiligen Sphären sei, gerade auch, um sich nicht in methodischer Beliebigkeit zu verlieren, die nicht zwingend mit erhöhter Qualität korreliert. Zudem fanden viele Mitglieder neue Zugänge zur eigenen Arbeit, die sie nunmehr unter dreifacher Perspektive betrachten können.

Der Fachtag wurde abgeschlossen mit einer gemeinsamen Methodenübung und Reflexion, die den Teilnehmenden einen praktischen Zugang zu den diskutierten Themen bot.

Neues aus dem Projekt „anders statt artig – Kreative Ideen zum Interkulturellen Lernen"

Erste Methodenwerkstatt zu Gast im Haus Neuland

Foto: AdB

Was passiert, wenn man die Themen Funken, Kartenkunde und interkulturelle Kommunikation miteinander in Verbindung bringt? Dieser Frage sind 12 Mitglieder der THW-Jugend Nordrhein-Westfalen in der ersten Methodenwerkstatt des Projekts „anders statt artig" auf den Grund gegangen.

In der ruhigen und grünen Umgebung der AdB-Mitgliedseinrichtung Haus Neuland drehte sich am Samstag, 4. März 2017, für die Teilnehmenden einen Tag lang alles um das Reden übers Reden. Gemeinsam mit den Teamerinnen Tabea Janson (AdB) und Hannah Farber (Haus Neuland) wurden Koordinaten gesucht, Funkgeräte getestet und über verschiedene Formen der (interkulturellen) Kommunikation diskutiert. Durch Übungen und Spiele erhielten die Teilnehmenden Anregungen für die Arbeit mit ihren Kindern und Jugendlichen im Jugendverband.

Das Highlight des Tages war die Entwicklung einer Funkrallye. In Kleingruppen wurden Stationen ausgearbeitet und die Seminarinhalte direkt in die praktische Arbeit der Jugendgruppen vor Ort umgesetzt. Dank der entspannten Atmosphäre im Teutoburger Wald fuhren die Teilnehmenden mit vielen positiven Eindrücken zurück in ihre Ortsverbände – ein erfolgreicher Tag an dem das Experiment „Verknüpfung von fachtechnischem Wissen und politischer Bildungsarbeit" geglückt ist.

Alle Stationen wurden im Anschluss von der Projektleitung in einer kleinen Broschüre zusammengestellt und Ende April mit über 30 Teilnehmenden aus den THW-Ortsverbänden Altena, Dortmund und Moers erstmals bei einer großen Funkrallye in Altena auf ihre Tauglichkeit getestet. Die Funkrallye ist ein sehr teambildendes Format, denn ohne Kooperation ist kein Vorankommen möglich. Neben klassischen fachtechnischen Übungen wie dem Bau einer Leonardobrücke oder eines Dreibocks konnten die Teilnehmenden auch interkulturelle Lernmethoden kennenlernen. Wichtige Erkenntnis dabei: Ohne den Perspektivwechsel und die Offenheit gegenüber dem eigenen und den anderen Teams ist das Lösen von Aufgaben nicht denkbar. Die Broschüre zur Funkrallye wird nun überarbeitet und im Laufe des Jahres getestet.

Das Modellprojekt „anders statt artig – Kreative Ideen für interkulturelles Lernen" wird vom AdB in Kooperation mit der Landesjugend des Technischen Hilfswerks in Nordrhein-Westfalen (THW-Jugend NRW) von Juli 2016 bis Juli 2018 durchgeführt. Es wird durch das Bundesministerium des Innern im Rahmen des Bundesprogramms „Zusammenhalt durch Teilhabe" gefördert.

Geschlechterbilder und Rechtspopulismus

Fachkommission des AdB greift Aspekt des AdB-Jahresthemas 2017 auf

Foto: AdB

Die Kommission Geschlechterreflektierte Bildung tagte am 9. März 2017 im Zentrum für Erwachsenenbildung im Stephansstift in Hannover. Die Kommissionsmitglieder beschäftigten sich mit einer wichtigen Facette des AdB-Jahresthemas 2017. Auf der Tagesordnung stand die Frage nach Geschlechterbildern und Geschlechterpolitik des Rechtspopulismus. Als Referent konnte Olaf Stuve vom Verein dissens e. V. aus Berlin gewonnen werden.

Olaf Stuve problematisierte die unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die in der aktuellen (Fach-)Diskussion genutzt werden wie Neonazismus, Rechtsextremismus, Extreme Rechte, Neue Rechte, Faschismus oder Rechtspopulismus. Er stellte in Frage, ob eine begriffsscharfe Trennung der Bezeichnungen hilfreich für die Bildungsarbeit sei. Seiner Meinung nach sollte es darum gehen, die ideologischen Versatzstücke rechter Argumentationen in ihren Funktionsweisen und die von ihnen ausgehende Attraktivität zu verstehen und pädagogisch zugänglich zu machen.

Der wichtigste Bezugspunkt rechtspopulistischer Akteure, so der Referent, ist der sogenannte gesunde Menschenverstand, auf den auch im Hinblick auf Geschlechterpolitiken verwiesen wird. Im Kern gehe es darum, mit Verweis auf den gesunden Menschenverstand die gesellschaftliche Aushandlung von Geschlechterverhältnissen, -hierarchien und -normen zu verhindern.

Die Kommission kam zu der Einschätzung, dass Geschlechterpolitik zentraler Bestandteil rechter Politik ist. Geschlechterpolitik ist Gesellschaftspolitik, da sie zum Ausdruck bringt, wie Gesellschaft gestaltet werden soll und wer welchen Platz einnehmen bzw. wer an welchen Platz verwiesen werden soll. Für die konkrete Bildungsarbeit hielten die Kommissionsmitglieder fest, dass

- Teamerinnen und Teamer einen klaren Standpunkt brauchen,
- sie ihre Position deutlich sichtbar machen müssen,
- klare Standards für den Umgang miteinander notwendig sind: Akzeptanz der anderen Teilnehmenden, keine Diskriminierung, gegenseitige Wertschätzung,
- andere Positionen und Meinungen nicht diffamiert oder gar lächerlich gemacht werden dürfen,
- ein ernsthafter Diskurs geführt und die Strategien rechter Geschlechterpolitik aufgedeckt werden müssen.

Die Kommission beschloss, dass Thema weiter zu verfolgen und auf der Herbstsitzung erneut aufzugreifen.

Politische Erwachsenenbildung in Niedersachsen im Blick

Die AdB-Fachkommission Erwachsenenbildung tagt in Hannover

Ulrika Engler, Direktorin der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung im Gespräch mit dem Vorsitzenden Christoph Meyer und weiteren Mitgliedern der Kommission Foto: AdB

Die Frühjahrssitzung der Kommission Erwachsenenbildung fand vom 14. bis 15. März 2017 im Zentrum für Erwachsenenbildung im Stephansstift in Hannover statt. Die thematischen Schwerpunkte wurden durch zwei Gespräche geprägt – über die Arbeit mit Geflüchteten und zur Situation der politischen Bildung in Niedersachsen vor dem Hintergrund der wiedergegründeten Landeszentrale für politische Bildung.

Das Thema „Politische Bildung mit und für Geflüchtete" wurde durch die Vorstellung der Arbeitsgruppe „Arbeit mit Geflüchteten" des Niedersächsischen Landesverbands der Heimvolkshochschulen eingeführt. Hierzu hatte die Kommission Greta Richter, pädagogische Mitarbeiterin im Zentrum für Erwachsenenbildung im Stephanstift und Mitglied in der Arbeitsgruppe eingeladen. Sie stellte die Arbeit der AG und die in diesem Kontext entstandene Website vor, auf der gute Praxis, Informationen für Fachkräfte und Geflüchtete, Berichte von Veranstaltungen und gelungene Formate etc. gesammelt werden.

Deutlich wurde, wie wichtig der Austausch der Mitarbeiter/-innen in den Häusern, die gegenseitige Unterstützung und Beratung sind – eine Beobachtung, die auch in den Mitgliedseinrichtungen des AdB und in der politischen Bildung insgesamt gemacht werden kann: Es gibt einen großen Bedarf an Fortbildungen, bei denen es um Orientierung in rechtlichen Fragen, um Informationen zu Migration, Bleiberecht und Asyl geht und auch um die Präsentation guter Praxis und das Kennenlernen und Ausprobieren interessanter Methoden. Letzteres konnten die Mitglieder der Kommission gleich umsetzen, da Boris Brokmeier die bereits mehrfach erprobte Methode „Orientierung in der Demokratie" vorstellte und die Variationsmöglichkeiten erläuterte. Die Teilnehmenden testeten die Methode aus und machten sich auf die Suche nach Orten in Hannover, an denen Demokratie erfahrbar ist – wenn auch hier im konkreten Fall zunächst nur auf dem Stadtplan und nicht mit realen Erkundungstouren.

Zum zweiten Gespräch kam Ulrika Engler, Direktorin der nach 12 Jahren wiedergegründeten Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung. Sie berichtete, dass die politische Bildung in den vergangenen Jahren auch ohne eine Landeszentrale einen wichtigen Stellenwert in Niedersachsen hatte, da sich viele Einrichtungen, darunter mehrere Mitgliedseinrichtungen des AdB, die politische Bildung zum Schwerpunkt gemacht haben. An diese Struktur kann die neue Landeszentrale nun anknüpfen. Sie will die verschiedenen Träger und Akteure politischer Bildung miteinander vernetzen und als Fach- und Servicestelle unterstützen. Inhaltliche Schwerpunkte werden die digitalen Prozesse und deren Nutzung für die politische Bildung sein. Es sollen Instrumente zur Stärkung der Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger geschaffen werden. Dies ist umso wichtiger, da die Landeszentrale auch besonders in die Fläche hinein wirken soll und dort die Stärkung der Themen Partizipation und Beteiligung besonders wichtig sind. Auch hier ist die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Akteuren angestrebt und gewünscht.

Weitere Themen waren z. B. die Entwicklungen politischer Bildung auf Ebene des Bundes und in den einzelnen Bundesländern sowie die Information über Veranstaltungen und Publikationen der AdB-Geschäftsstelle.

Lernen Kinder Demokratie? Kinder machen Demokratie!

AdB schließt das EU-Projekt ENGAGE ab und stärkt das Thema mit einem Workshop

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. startete 2014 zusammen mit sechs Partnern aus Polen, Spanien, Großbritannien, Frankreich, Österreich und Belgien das EU-Projekt „ENGAGE – politisch bilden I beteiligen I Kinderrechte umsetzen mit 8- bis 12-Jährigen". Es wurde über Erasmus+ gefördert und sah eine Bestandsaufnahme zur politischen Bildung mit Kindern, zur Demokratiebildung und zum Stand der Umsetzung der Kinderrechtskonvention in den beteiligten Ländern vor. Die Ergebnisse liegen nun vor und können über die Projektwebsite abgerufen werden (s. u.). Deutlich wurde in diesem Projekt, dass es nicht an Methoden und Konzepten mangelt, aber an Vernetzungsinstrumenten und Umsetzungsstrukturen sowie an Instrumenten, die gute Praxis sichtbar zu machen. Es mangelt an einer Kultur, Kinder als Experten und Anwälte ihrer Angelegenheiten ernst zu nehmen. Dafür bedarf es in allen Ländern einer verstärkten Kooperation von Jugendhilfe, schulischer und außerschulischer Bildung sowie der Unterstützung einer demokratischen Schulentwicklung als gesamtgesellschaftlicher Aufgabe (siehe dazu den Hinweis auf die Veröffentlichungen in der Blue Lines Edition von DARE).

Die Pilotprojekte in den beteiligten Ländern haben den eindeutigen Nachweis erbracht, dass politische Bildung mit Kindern im Alter von 8–12 Jahren notwendig und pädagogisch sinnvoll ist. Diese Erkenntnis hat der AdB auf dem 16. Kinder- und Jugendhilfetag aufgegriffen: Gemäß dem Motto des Kinder- und Jugendhilfetags „22 mio. junge chancen – gemeinsam.gesellschaft.gerecht.gestalten" hat der AdB mit seinem Workshop „Lernen Kinder Demokratie? Kinder machen Demokratie!" am 29. März 2017 die politische Bildung mit Kindern in den Mittelpunkt gestellt. Dafür konnten an vier Stationen vier sehr unterschiedliche Projektbeispiele gezeigt sowie kreative Ideen und Methoden ausprobiert werden. Die Teilnehmenden hatten die Gelegenheit, zwischen den Stationen zu wechseln. Sie konnten auf diese Weise verschiedene Zugänge kennenlernen und diskutieren.

Alle Beispiele machten deutlich, dass politische Bildung mit Kindern hervorragend gelingt und dass die Gesellschaft zusammen mit Kindern gerechter gestaltet werden kann. Deutlich wurde aber auch, dass für diese Arbeit Rahmenbedingungen notwendig sind, die zeigen, dass die Teilhabe der Kinder gewollt und unterstützt wird, dass

Foto: AdB

Räume geschaffen werden, in denen demokratische Aushandlungsprozesse gelernt und Verantwortungsübernahme zugelassen wird. Hier sind sowohl die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als auch die Vertreter/-innen der Politik und der Bildungsadministration gefordert.

Folgende Beispiele wurden an den Stationen präsentiert:

- Christine Reich und Bettina Dettendorfer aus der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein, Werneuchen, stellten das Projekt „Vielfalt Leben lernen" vor, das zum Ziel hatte, Diversity-Strategien an Grundschulen zu entwickeln und umzusetzen. Die Angebote in diesem Projekt wurden sowohl in der Schule als auch in der Bildungsstätte realisiert. Grundschüler/-innen wurden mit verschiedenen Methoden für ein Leben in Vielfalt sensibilisiert und gestärkt. Die Projektdokumentation und didaktisch-methodische Handreichung kann auf den Seiten der Jugendbildungsstätte heruntergeladen werden.
- Birgit Redlich aus dem Göttinger Institut für Demokratieforschung stellte das Kinderdemokratieprojekt des Instituts vor. Im Ganztagsbereich an Grundschulen wird in Arbeitsgruppen mit Kindern diskutiert, wo Kinder mitbestimmen dürfen und wie sie dafür sorgen können, dass ihre eigene Meinung gehört wird. Hierbei geht es auch darum, gemeinsam mit den Kindern herauszufinden, was das für den Schulalltag bedeutet. Ziel ist es, gemeinsam eine demokratische Schulkultur zu entwickeln.
- Sonja Hirschberg von Akki – Aktion und Kultur mit Kindern e. V. in Düsseldorf, stellte das Projekt „Düsseldörfchen – ein Großstadtdschungel" vor. In jedem Jahr →

wird der Südpark in Düsseldorf für drei Wochen in eine ganz besondere, vielseitige Stadt verwandelt, in der die Kinder das Sagen haben, Aushandlungsprozesse organisieren, Entscheidungen treffen, sich selbstständig machen, kreativ sein können … Jedes Jahr steht das Düsseldörfchen unter einem besonderen Motto. Die Kinder lernen dabei unterschiedliche (Stadt-)Bereiche und Themen kennen, arbeiten gemeinsam an verschiedenen Projekten und lernen, ihre Stadt im Interesse aller zu gestalten.

- Veronika Nahm, pädagogische Mitarbeiterin im Anne Frank Zentrum Berlin, zeigte anhand des Bildungsmaterials „Nicht in die Schultüte gelegt", wie historisch-politische Bildung mit Kindern gelingen kann. Es wurde ein beeindruckendes Lernmaterial entwickelt, das auf besondere Weise einen Einstieg in das Thema Nationalsozialismus für Kinder ab der 4. Klasse ermöglicht. Das Material knüpft an Alltagsgeschichten von sieben Schüler/-innen an, die von den Nationalsozialisten als Juden verfolgt wurden und stellt Bezüge zu den heute lebenden Kindern sowie zur UN-Kinderrechtskonvention her. Das Lernmaterial kann über die Website des Anne Frank Zentrums bestellt werden.

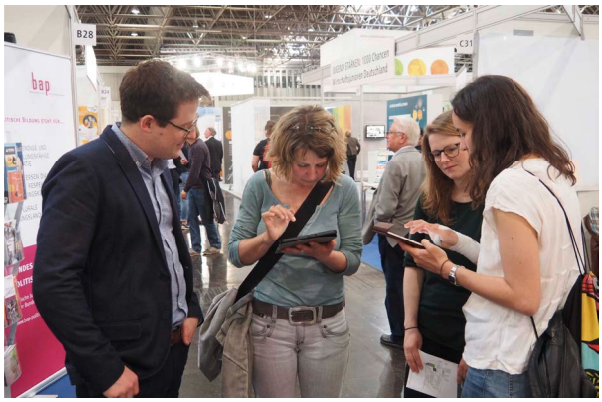
In der Blue Lines Edition des DARE-Netzwerks (Democracy and Human Rights Education in Europe Network) wurden zwei Broschüren zur politischen Bildung mit Kindern herausgegeben: „ENGAGE – learning democracy with children aged 8–12" (VOL I und II). Vol. II ist als Handbuch für Fachkräfte gedacht und stellt elf verschiedene Methoden aus diesem Arbeitsfeld vor, die in den am Projekt ENGAGE teilnehmenden Ländern getestet wurden. Vol. I beinhaltet eine Vergleichsstudie und Bestandsaufnahme zur politischen Bildung mit Kindern in den sechs beteiligten europäischen Ländern (Österreich, Frankreich, Spanien, Polen, Großbritannien und Deutschland). Vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Ausrichtungen von „Citizenship Education" wurden gemeinsame Praxisbausteine entwickelt. Zu jeder Methode werden weiterführende Links zu interessanten Praxisbeispielen und Ressourcen in den Partnerländern angeboten. Die Methodensammlung ist zur Anwendung in formalen Kontexten (Grundschule), wie auch in außerschulischen Settings angelegt. Daher ergibt sich je nach Kontext eine gewisse Notwendigkeit zur Adaption.

Alle Publikationen stehen auf der Projektwebseite kostenfrei zum Download bereit: www.engage-edc.eu

ENGAGE
Building together European Learning Materials on Education for Citizenship

Die digitale Gesellschaft gemeinsam gerecht gestalten

GEMINI-Fachforum auf dem 16. Kinder- und Jugendhilfetag in Düsseldorf



Messebesucher/-innen beantworten am Stand der GEMINI die Online-Umfrage zur jugendgerechten Gestaltung der digitalen Gesellschaft Foto: AdB

Gemeinsam mit den in der GEMINI (Gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung) zusammengeschlossenen Trägern hat der AdB während des 16. Kinder- und Jugendhilfetags am 30. März 2017 ein Fachforum zum Thema „Die digitale Gesellschaft gemeinsam gerecht gestalten – Impulse für die politische Jugendbildung und eine jugendgerechte Netzpolitik" veranstaltet. Die Veranstaltung wurde von Ole Jantschek, Evangelische Trägergruppe für politische Jugendbildung, verantwortet und moderiert.

Politische Jugendbildung muss jungen Menschen die Option eröffnen, ihre digitale Umwelt aktiv mitzugestalten und nicht nur zu nutzen – so lautete eine zentrale These des Fachforums. Akteurinnen und Akteure berichteten über konkrete Projekte vor Ort und diskutierten mit Expertinnen und Experten über die aktuellen Herausforderungen, über neues Lernen mit digitalen Medien und über Impulse für eine jugendgerechte Netzpolitik.

Ausgangspunkt der Diskussion war eine Umfrage, die die GEMINI unter den Besuchern des Kinder- und Jugendhilfetags zur Nutzung von Medien und zu den Einstellungen zur digitalen Gesellschaft durchgeführt hatte. An der Umfrage nahmen 123 Menschen teil. Deutlich wurde, dass die Chancen und Hoffnungen, die sich mit der Digitalisierung verbinden, überwiegen, auch wenn durchaus Risiken und Ängste benannt werden.

Zwei Themenkomplexe zogen sich bei der Beantwortung der Frage, was es heißt, die Digitalisierung jugendgerecht zu gestalten, durch fast alle Antworten: auf der einen Seite Themen des Jugendmedienschutzes (wie z. B. Jugendliche vor Gefahren wie Cyberbullying und Sexting schützen, Zustimmung von 78,5 % der Befragten; Schutz vor Überwachung, 75,2 %) und auf der anderen Seite Themen der Teilhabegerechtigkeit (z. B. offene Bildungsressourcen, 75,6 %; kostenloses Internet für alle, 52 %). Es war den Befragten wichtig, dass Jugendliche informiert und aufgeklärt werden und ihre (kritische) Medienkompetenz gestärkt wird. Es ging aber auch um die (rechtlichen) Rahmenbedingungen (Urheberrecht reformieren mit ca. 40 % Zustimmung).

Gefragt nach der wichtigsten Aufgabe bei der jugendgerechten Gestaltung der Digitalisierung (offene Frage mit 72 Antworten) wurden zum einen die Jugendlichen in den Blick genommen (z. B. über Chancen, Gefahren, Datenschutz informieren, aufklären, Medienkompetenz stärken, Partizipation ermöglichen). Zum anderen wurde auch hier die Gestaltung der Rahmenbedingungen als wichtig benannt (offene Bildungsressourcen, Informationsfreiheit, schaffen rechtlicher Rahmenbedingungen, Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren etc.).

Sonja Borski, Ingo Dachwitz, Ole Jantschek, Dr. Petra Grell (v. li. n. re.) Foto: Magda Langholz / DVV

Gefragt nach den Themen, die die politische Bildung in diesem Kontext unbedingt aufgreifen soll, wurde auf die oben genannten Herausforderungen für die jugendgerechte Gestaltung der Digitalisierung Bezug genommen: Teilhabe(gerechtigkeit), (kritische) Medienkompetenz, Datensicherheit; Gestaltung des Miteinanders und der eigenen Identität im Netz, Umgang mit Fake News, Hate Speech, Cybermobbing, Vermittlung von Werten etc. →

Als „typisch erwachsen" bezeichnete Dr. Petra Grell, Professorin für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Technischen Universität Darmstadt, die Ergebnisse der Umfrage und warnte mit Blick auf Jugendliche davor, die Chancen der digitalen Gesellschaft rein auf der informativen Ebene zu suchen. „Jugendliche nutzen digitale Medien in erster Linie, um einfach mal Quatsch zu machen", so Petra Grell. Insgesamt fehlten jedoch noch die Kategorien, um die digitale Welt der Jugendlichen zu erfassen. Ziel müsse es sein, dass junge Menschen die digitale Gesellschaft nicht als gegeben wahrnehmen, sondern Lust daran entwickeln, sie nach ihren Bedürfnissen mitzugestalten. Jugendliche bräuchten die Fähigkeit, hinter die Oberfläche ihres Bildschirms zu schauen, zu Gestaltern in der digitalen Gesellschaft zu werden und nicht nur zu Nutzern. Hier komme politische Jugendbildung ins Spiel.

Ingo Dachwitz, Redakteur bei netzpolitik.org Berlin, forderte ganz konkret die Weiterentwicklung des Urheberrechtes und einen stringenteren Datenschutz für Minderjährige: „Jugendliche werden mehr und mehr zu Produzenten ihrer digitalen Umwelt. Die gesetzlichen Regelungen, bspw. zum Copyright, gehen jedoch vollkommen an der Alltagsrealität der jungen Menschen vorbei. Hier braucht es eine Anpassung." Jugendliche produzierten mittlerweile einen gigantischen Datenschatten. Es müsse sichergestellt werden, dass diese Daten nicht kommerziell genutzt würden, so Dachwitz.

Sonja Borski (Agentur Jöran & Konsorten, Hamburg) richtete den Blick auf das Thema Medienbildung. Da Bildungsmaterial langfristig konzipiert und produziert würde, könnten bestimmte Phänomene überhaupt gar nicht berücksichtigt werden. „Das führt dazu, dass Medienpädagogen der Technik immer hinterherlaufen", so Sonja Borski. Gleichzeitig sei eine nachhaltige Bildung wichtiger denn je. Es brauche frei zugängliche Bildungsmaterialien, die nach Bedarf verändert und verbreitet werden können. „Deutschland hat das Thema der Open Education Ressources (OER) komplett verschlafen, während andere Länder sich schon seit Jahren damit befassen. Hier ist eine Politik gefragt, die das Thema in die Breite trägt."

Den Trägern der politischen Bildung ist es gelungen, mit dem Messestand und dem Fachforum viele Interessierte anzusprechen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Dafür waren auch verschiedene interaktive Aktionen hilfreich, die am GEMINI-Stand für viel Leben sorgten, wie z. B. ein Actionbound zum Grundgesetz.

Mitautorin: Marie Schwinning, Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz

Ein weiterer Bericht über die politische Bildung auf dem DJHT findet sich auf der Website der Transferstelle politische Bildung https://transfer-politische-bildung.de

Orientieren – Informieren – Netzwerken

Zentrale Arbeitstagung – Programmauftakt im Programm Politische Jugendbildung

Foto: AdB

Die Zentrale Arbeitstagung im Programm Politische Jugendbildung im AdB fand zum Auftakt der neuen Projektlaufzeit (2017–2022) vom 13. bis 17. März 2017 in der Stiftung wannseeFORUM in Berlin statt – eine volle Tagung mit vielen neuen Informationen und neuen Jugendbildungsreferentinnen und -referenten. Kim Trau, neue Jugendbildungsreferentin in der Akademie Waldschlösschen, hat ihre Eindrücke von der Zentralen Arbeitstagung (ZAT) im Folgenden zusammengefasst:

Orientierung finden

Ich dachte immer, dass ich Berlin nach fast sieben Jahren eigentlich schon sehr gut kennen würde, aber zwei Jahre „Exil" im schönen Karlsruhe und ich schaue gefühlt einmal pro Minute auf meinen Reiseplan, um sicherzugehen, dass ich auf dem richtigen Weg bin. Glücklicherweise treffe ich am Bahnhof Wannsee Sebastian Bock, unseren Bundestutor, und gleich noch ein paar weitere Jugendbildungsreferentinnen und -referenten, mit denen es dann mit dem Bus Richtung Stiftung wannseeFORUM geht, unserer Herberge für die ZAT.

Aber es war nicht nur die rein räumliche Orientierung, die mich an diesem Tag beschäftigte. Ich bin neu in der politischen Jugendbildung, ich habe gerade zwei Jahre als Teach First Fellow an einer Baden-Württemberger Brennpunktschule hinter mir, und ich bin die erste Jugendbildungsreferentin in meinem Haus, der Akademie Waldschlösschen bei Göttingen. Ich frage mich: Was wird die nächsten sechs Jahre auf mich zukommen? Welche Erwartungen werden gestellt und inwiefern unterscheiden sich theoretische Anforderungen vom Arbeitsalltag? Und passe ich in diesen Kreis der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten, den es, so lese ich im Nachhinein, bereits seit den 1960er Jahren im AdB gibt? Die Woche wird zeigen: Wir sind eine sehr diverse Gruppe, einige sind schon seit Jahrzehnten in der Jugendbildung unterwegs, andere erarbeiten sich gerade erst ein neues Arbeitsfeld. Mich beruhigt diese Vielfalt sehr, zeigt sie doch, dass es *die* Jugendbildungsreferentin, an der sich alle anderen zu orientieren haben, gar nicht gibt.

Netzwerken, netzwerken, netzwerken

Was an der Bushaltestelle begonnen hat, zog sich auch durch die übrigen Tage: Kontakte knüpfen, sich mit den anderen Jugendbildungsreferentinnen und -referenten austauschen, von ihren Bildungsstätten und Projekten erfahren und auch die Menschen hinter den vielen beeindruckenden Lebensläufen persönlichen kennenlernen. Netzwerken, das hat sich auf der ZAT bestätigt, ist eine Kernkompetenz und -aufgabe der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten, denn selbst die innovativste und meisterhaft zu Papier gebrachte Projektidee hängt eher früher als später von wohlgesonnenen Fördergeber/-innen ab. Das macht es uns Neueinsteiger/-innen zwar nicht gerade einfacher, gibt uns aber auch eine Unbedarftheit, sich auf Ausschreibungen zu bewerben, bei denen die Erfahreneren unter uns schon abgewunken haben und die Möglichkeit, jedes neue Projekt als ein Plus und nicht bloß als den Erhalt des bereits Erreichten zu begreifen. Auch zum eigenen Nichtwissen oder Noch-nicht-genug-wissen kann ich als Neue noch ohne großes Drumherumgerede in Gesprächen mit potenziellen Fördergeber/-innen und Kooperationspartner/-innen stehen und ernte dafür noch Verständnis. Ich brauche jedenfalls dringend Visitenkarten.

Infos, Infos, Infos

Die Stellen der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten werden anteilig durch das Programm Politische Jugendbildung im AdB aus Bundesmitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes (KJP) gefördert. Neben den sich daraus ergebenden Nachweispflichten gesellen sich auch noch die jeweiligen hausinternen und landesrechtlichen Bestimmungen. Ein Dschungel, durch den die ZAT einen ersten Pfad geschlagen hat, der sich bis 2022, so lange läuft das Programm, hoffentlich zu einem Weg →

ausgetreten hat, auf dem ich mich schlafwandlerisch zurechtfinde. Bis dahin wird aber sicher noch das eine oder andere Telefon in der Geschäftsstelle des AdB klingeln. Dank der ZAT weiß ich jedoch, wer mir antworten wird und dass ich auf die Hilfsbereitschaft der AdB-Mitarbeiter/-innen zählen kann.

Einfach mal abschalten

Die Abendgestaltung der ZAT, ganz im Sinne der Freiwilligkeit außerschulischer Jugendbildung, bot den Unerschöpften den Besuch im Anne-Frank-Zentrum in Berlin, den Kurzfilm „Durch den Vorhang", den uns der junge Filmemacher Arkadij Khaet persönlich vorstellte, oder auch ein geselliges Beisammensein. Das Programm der ZAT war damit genau nach meinem Geschmack. Die Lage des Tagungsortes tat ihr übrigens. In der Mittagspause konnten wir am Pohlesee entlangspazieren oder einfach nur den Blick auf den See genießen.

Danke für diese tolle erste ZAT!

Themen – Praxis – Reflexionen

Bericht über das Programm Politische Jugendbildung im AdB ist erschienen

Foto: Stiftung wannseeFORUM

Was ist ein Alternate Reality Game? Was bedeutet Heimat für Jugendliche? Wie organisiert man am besten ein Jugendcamp, auf dem sich Jugendliche mit und ohne Fluchterfahrungen begegnen? Was braucht es, um Peer Education zu einem selbstverständlichen Bildungsprozess werden zu lassen? Wie wollen wir (zusammen) leben? – Dieser Fragenkatalog ließe sich weiter fortschreiben. Es sind Fragen, mit denen sich Jugendliche in den Seminaren und Projekten politischer Jugendbildung im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) auseinandersetzen.

Der AdB hat seinen Jahresbericht 2016 über das Programm Politische Jugendbildung im AdB veröffentlicht. Er gibt spannende Einblicke in die Praxis politischer Jugendbildung, die die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten in der nun zu Ende gegangenen Programmphase 2011–2016 und insbesondere im Berichtsjahr 2016 realisiert haben. Berichtet wird zudem über die Arbeit der Projektgruppen „Globalisierung und Medienkommunikation", „Partizipation und Demokratie in und mit der Schule", „Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft" und „Arbeitsweltbezogene politische Bildung", in denen die Praxis reflektiert und weiterentwickelt wurde, und es wird gezeigt, wie politische Bildung auch kurzfristig auf aktuelle Herausforderungen reagieren kann, z. B. durch Angebote mit geflüchteten Menschen.

Die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten ziehen im Bericht Bilanz über die letzten sechs Jahre, stellen konkrete Arbeitsergebnisse und Formate vor, die sie – basierend auf ihrer Bildungsarbeit und der gemeinsamen Qualifizierung im Programm – entwickelt haben und nun anderen Akteuren in der politischen Bildung zur Verfügung stellen. Damit leistet der AdB einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung politischer Jugendbildung.

Der Jahresbericht kann als Druckversion kostenlos über die Geschäftsstelle des AdB angefordert werden. Die PDF-Version steht auch als Download zur Verfügung: www.adb.de/node/1564

Aktuelle Herausforderungen für die politische Bildung in Bildungsstätten

AdB-Kommission Verwaltung und Finanzen trifft sich in Bielefeld

Foto: AdB

Die Mitglieder der AdB-Fachkommission Verwaltung und Finanzen trafen sich am 21. und 22. März 2017 zur ihrer Frühjahrssitzung im Haus Neuland in Bielefeld. Auf der Tagesordnung standen vor allem der Erfahrungsaustausch über Flucht als Thema und Geflüchtete als Zielgruppe in den Bildungsstätten sowie die Planung einer gemeinsamen Fachtagung.

Wie bei jeder Kommissionssitzung stand am Beginn eine Runde mit ausführlichen Informationen über aktuelle Entwicklungen auf Bundes- und Länderebene und aus dem AdB. Die Kommissionsmitglieder berichteten zudem über bildungspolitische Entwicklungen auf der Ebene der Bundesländer und tauschten sich zur Lage der Mitgliedseinrichtungen aus.

Ein thematischer Schwerpunkt der Sitzung war – wie auch bereits bei den letzten beiden Sitzungen – der Austausch über die Bildungsarbeit mit Geflüchteten sowie das Thema „Flucht und Migration" und die aktuellen Entwicklungen, die in diesem Bereich in den Einrichtungen beobachtet werden konnten. Wieder zeigte sich eine beeindruckende Vielfalt an Projekten und Maßnahmen. Von Sprachcamps, Ferienfreizeiten, Seminaren mit gemischten Zielgruppen, von Fortbildungsmaßnahmen für Ehrenamtliche und Lehrer/-innen wurde berichtet. Die Mitgliedseinrichtungen des AdB arbeiten mit minderjährigen, unbegleiteten Flüchtlingen zusammen, machen niedrigschwellige Angebote für geflüchtete Frauen, initiieren Tandem-Projekte oder entwickeln Mitbestimmungskonzepte. Dabei kooperieren sie mit vielen verschiedenen zivilgesellschaftlichen Initiativen und Organisationen vor Ort.

Ein weiterer Tagesordnungspunkt galt der Vorbereitung der Fachtagung im Herbst zum Thema „Wirtschaftlichkeit in Bildungsstätten". Dazu wurde im Vorfeld der Sitzung eine Umfrage bei den Kommissionsmitgliedern gestartet. Die Ergebnisse der Befragung wurden durch die Kommissionsvorsitzenden skizziert. Es wurden folgende Themen als besonders interessant benannt: Kostenkalkulation, Preisgestaltung, Einsparpotenziale, Kostenstellensysteme, Personalschlüssel und Steuerungsmöglichkeiten. Deutlich wurde, dass es den Kommissionsmitgliedern hier vor allem um einen Austausch, um kollegiale Beratung und die Vorstellung guter Praxis in Bildungsstätten geht. Die Fachtagung der Kommission wird im September in Würzburg stattfinden. Nach ausführlicher Diskussion wurde der Fokus auf das Thema Personalentwicklung/Optimierung sowie auf die Personalberechnung gelegt.

Die Mitglieder der Kommission schlagen vor, Fortbildungen für Verwaltungsmitarbeitende anzubieten, da sie hier einen nicht unerheblichen Bedarf sehen. Dazu wird die AdB-Geschäftsstelle eine Bedarfsabfrage in den Mitgliedseinrichtungen starten.

In dieser Sitzung musste sich die Kommission von ihrem Vorsitzenden verabschieden: Dr. Hauke Petersen, bisher Leiter der Gustav-Heinemann-Bildungsstätte – Gesellschaft für Politik und Bildung Schleswig-Holstein e. V., verlässt die Einrichtung und wird stellvertretender Geschäftsführer beim Landesbeauftragten für Politische Bildung in Schleswig Holstein in Kiel. Zu seinem Nachfolger wurde Sven Fischer, Verwaltungsleiter im Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg, gewählt.

Empowered by Democracy

AdB startet Kooperationsprojekt im Bundesprogramm „Demokratie leben!“

Rebecca Arbter Foto: AdB

Der AdB führt in Kooperation mit drei weiteren Mitgliedern der Gemeinsamen Initiative der Träger Politischer Jugendbildung (GEMINI) im Bundesausschuss politische Bildung (bap e. V.) von März 2017 bis Dezember 2019 das Projekt „Empowered by Democracy“ durch. Gefördert wird das Projekt aus Mitteln des Bundesprogrammes „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

„Empowered by Democracy“ zielt darauf ab, mehr junge Menschen mit Fluchthintergrund als Zielgruppe in die Jugendbildungsmaßnahmen der Mitglieder des AdB zu integrieren sowie noch stärker Jugendliche mit Migrationshintergrund in die Bildungsarbeit einzubinden. Darüber hinaus sollen junge Geflüchtete ermutigt und dazu befähigt werden, selbst Teamerinnen und Teamer zu werden und sich in selbst gewählten Formaten der politischen Bildung mit Themen aus ihrem Lebensumfeld auseinanderzusetzen.

Weitere zentrale Bestandteile des Projekts sind der Austausch über erprobte Maßnahmen und Erfahrungen sowie die Weiterbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und politischen Bildnerinnen und Bildnern im Themenfeld. Diese Vernetzung und Weiterqualifizierung findet auf zwei Ebenen statt: sowohl zwischen den Mitgliedern des AdB als auch zwischen den am Projekt beteiligten vier Trägern. Hier sind unter anderem trägerübergreifende Vernetzungstreffen und Weiterbildungen für Jugendbildungsreferentinnen und -referenten geplant. Die Ergebnisse dieses zweistufigen Austausches werden allen beteiligten Trägern zugänglich gemacht.

Kernziele des Projektes sind:

- Qualifizierung und Professionalisierung der politische Bildung mit jungen Geflüchteten
- Entwicklung und Erprobung von Ansätzen und Methoden des gemeinsamen Demokratielernens für heterogene Zielgruppen (junge Menschen mit und ohne Fluchthintergrund, junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund)
- Ermöglichung einer strukturierten Auseinandersetzung über Konfliktthemen in der Einwanderungsgesellschaft
- Aufzeigen von Möglichkeiten zur politischen Teilhabe und Beteiligung für junge Geflüchtete
- Qualifizierung junger Geflüchteter zu Koproduzenten politischer Bildung
- Förderung des Austausches und der Vernetzung zum Themenfeld innerhalb des AdB
- Aufbau einer bundesweiten Kooperationsstruktur zwischen Akteuren der Flüchtlingshilfe, kommunalen Verwaltungsstrukturen und politischen Bildnerinnen und Bildnern

Als Projektreferentin konnte Rebecca Arbter gewonnen werden. Sie hat am 18. April 2017 ihre Arbeit in der AdB-Geschäftsstelle begonnen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Geschäftsstelle begrüßen sie herzlich und freuen sich auf die Zusammenarbeit.

Rebecca Arbter war nach ihrem Studium in Hamburg und Frankfurt (Oder) zunächst als Koordinatorin und Teamerin im Bereich der politischen Bildungsarbeit tätig. Die letzten beiden Jahre hat sie in einer großen Berliner Flüchtlingsnotunterkunft als Schichtleiterin und Sozialbetreuerin gearbeitet. Sie bringt somit die Erfahrung in der politischen Bildung und eine hohe Sensibilität in der Arbeit mit Geflüchteten mit.

Sie ist im Projekt die Ansprechpartnerin für die Förderung und Umsetzung von Maßnahmen der AdB-Mitgliedseinrichtungen innerhalb des Projekts und zuständig für die trägerinternen und -übergreifenden Vernetzungsaktivitäten (E-Mail: arbter@adb.de).

Der AdB setzt das Projekt in Kooperation mit folgenden drei Mitgliedern der GEMINI um: Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB), Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AL) und Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (ET). Letztere hat die Gesamtkoordination des Projekts übernommen.

Aus den Mitgliedseinrichtungen

Um fünf Jahrzehnte erfolgreiche Bildungsarbeit der *Hanns-Seidel-Stiftung* zu feiern, kamen am Freitag, 20. Januar 2017, über 450 geladene prominente Gäste in die Stiftungszentrale in München. Als Festredner konnte der zu dem Zeitpunkt noch amtierende Bundespräsident Joachim Gauck begrüßt werden. Die Stiftungsvorsitzende Prof. Ursula Männle stellte ein Zitat von Hanns Seidel in den Mittelpunkt ihrer Rede, das heute noch so aktuell ist wie 1965: „Wer die politische Wirklichkeit aufmerksam betrachtet, kann nicht übersehen, dass die Idee eines freiheitlichen politischen Systems keineswegs als fester Erlebniswert im Bewusstsein unseres Volkes lebendig ist." Sie gab der Stiftung für die nächsten Jahre mit auf den Weg: „Als Schule der Demokratie wollen wir auch künftig auf nationaler und internationaler Ebene Menschen aktivieren und befähigen, sich aktiv in die Gestaltung ihrer Gesellschaften einzubringen."

Im Januar hat die *Friedrich-Ebert-Stiftung* (FES) ihr Leitbild für die Einwanderungsgesellschaft vorgestellt: „Miteinander in Vielfalt – Leitbild und Agenda für die Einwanderungsgesellschaft". Das Leitbild wurde von 38 Expertinnen und Experten unter Vorsitz der Staatsministerin Aydan Özoğuz auf Einladung der FES erarbeitet. Mit dem Leitbild will die FES zu einem öffentlichen Dialog über die Frage anregen, wie die Menschen in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland zusammenleben wollen. Darin werden Teilhabechancen als zentrales Kriterium für Gerechtigkeit angesehen und wird Diskriminierung als Faktor benannt, der Teilhabe verhindert.

Download des Leitbildes: http://library.fes.de/pdf-files/dialog/13185.pdf

Saba-Nur Cheema, Bildungsreferentin in der *Bildungsstätte Anne Frank* in Frankfurt am Main, hat die Broschüre „(K) Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit" herausgegeben (ISBN: 978-3-9816243-1-1). In diesem Band werden durch namhafte Autorinnen und Autoren Erkenntnisse aus Wissenschaft und Bildungspraxis zum Umgang mit Religionen in der pluralen Gesellschaft zusammengetragen. Die Broschüre widmet sich einem Thema, das unsere Gesellschaft aktuell besonders bewegt und verunsichert, und präsentiert und diskutiert Kontroversen, Fragen und Erfahrungen. Neben theoretischen Reflexionen bietet sie Methoden für die praktische Arbeit im pädagogischen Raum und empfiehlt sich daher auch ganz besonders für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit.

Download und Bestellung: www.bs-anne-frank.de

Kurzspielfilm HOTEL CALIFORNIA, mit vielen Partnern vom *ABC Bildungs- und Tagungszentrum e. V.* 2015 realisiert, hat mit dem abendfüllenden Langspielfilm BIG EARTH eine Fortsetzung erfahren. BIG EARTH erzählt die Geschichte des Kurzspielfilms weiter – voller Energie, Musik und Humor: Ein Fernsehproduzent zerrt Jugendliche, die nach Deutschland geflüchtet sind, für sein neustes Kunstprojekt ins Rampenlicht. Die Jugendlichen leben mitten in der Pampa in einem heruntergekommenen Landhotel. Die Bedingungen sind nicht einfach, das Essen schlecht und die Beziehungen mit der Dorfjugend anfangs schwierig. Die Geschichte führt vom grauen Alltag im Hotel über eine Abschiebung hin zu einer Musik-Castingshow: Immer wieder am Rand der Katastrophe schwanken die Protagonistinnen zwischen Mut und Verzweiflung, Witz und Dunkelheit, Solidarität und Verrat, Musik und Stille. Bis zum großen Finale, bei dem es gilt, Farbe zu bekennen.

http://bigearth.abc-huell.de

Unter dem Titel „Klicken, wischen, mitmischen!" hat *Haus Neuland e. V.* im Rahmen des Projekts „JuMP – Jugend, Medien, Partizipation" zahlreiche Methoden, Apps, Tools, Erläuterungen und Fakten rund um die (digitale) Lebenswelt junger Menschen im handlichen Pad-Mini-Format zusammengefasst. Die Broschüre soll als Inspiration und Hilfestellung für den Einsatz digitaler Medien in Bildungskontexten dienen. Sie kann kostenfrei heruntergeladen oder als Druckversion bestellt werden.

www.jump-nrw.de/marktplatz/lesenswertes.html; oder per Mail an Johanna Gesing, j.gesing@haus-neuland.de

Berichte, Hinweise, Nachrichten

Personalien

Im Februar 2017 ist ILSE JUGL hohen Alter von 94 Jahren verstorben. Sie war bis zum Eintritt in den Ruhestand 1987 Mitarbeiterin im Referat Öffentlichkeitsarbeit in der Geschäftsstelle des AdB im Hager Weg in Bonn.

TAMARA WISSING hat die Geschäftsführung der Georg-von-Vollmar-Akademie e. V. abgegeben. Seit Februar 2017 hat NIKLAS FISCHER, bisher Stellvertreter, die Nachfolge angetreten.

Am 15. März 2017 hat MARKUS SCHRÖDER die Leitung des aktuellen forums in Gelsenkirchen übernommen. Er tritt damit die Nachfolge von ULRIKA ENGLER an, die seit Mitte Januar die Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung leitet.

DR. HAUKE PETERSEN, bisher Leiter der Gustav-Heinemann-Bildungsstätte – Gesellschaft für Politik und Bildung Schleswig-Holstein e. V., hat die Bildungsstätte zum 31. März 2017 verlassen. Er wird stellvertretender Geschäftsführer beim Landesbeauftragten für Politische Bildung in Schleswig-Holstein. Seine Nachfolger ist DR. KILIAN LEMBKE.

Am 31. März 2017 hat LOTHAR HARLES das Amt als Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke e. V. (AKSB) abgegeben. Sein Nachfolger ist DR. KARL WEBER.

Nach fast fünf Jahren als Leiter der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte (EJBW) hat DR. MORITZ KILGER zum 19. Mai 2017 die Einrichtung verlassen. Er wurde im April während einer außerordentlichen Sitzung des internationalen Kuratoriums der Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft (EVZ) zum Vorstand gewählt und wird diesen Posten im Juli 2017 antreten.

Der Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend DR. RALF KLEINDIEK und CAROLA SCHAAF-DERICHS vom SprecherInnenrat des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement (BBE) haben am 24. April 2017 die Engagement-Botschafterinnen und Botschafter 2017 ernannt, die durch ihr beispielhaftes Tun ein Jahr lang für bürgerschaftliches Engagement werben werden: FARSANEH SAMADI von der Initiative Mehrsprachigkeit e. V., NANA SCHÖN von Jugend hackt, ELENA TZARA von der Initiative Foodsharing e. V. und JAN DUENSING von Feiner Fußball.

Aus Profession und Politik

Die Zeiten sind günstig! Zur Renaissance der politischen Bildung im Kinder- und Jugendbericht – Ein Einwurf von Helle Becker

Der entscheidende Satz kommt ganz hinten, auf Seite 424: „Inwiefern Kinder- und Jugendarbeit ein besonderer Ort der politischen Bildung ist bzw. unter welchen Bedingungen sie es sein könnte, bleibt (…) weitgehend ungeklärt." Gemeint als allgemeine Zustandsbeschreibung, fällt dieses Urteil auf den Kinder- und Jugendbericht selbst zurück. Denn obwohl „politische Bildung" in Kapitel 6 „Kinder- und Jugendarbeit im gesellschaftlichen Wandel" gefühlt auf jeder zweiten Seite vorkommt, fehlt es an einer kundigen Reflexion darüber, was denn gemeint sein könnte.

Entsprechend ambivalent erscheint die Renaissance der politischen Bildung, die den 15. Kinder- und Jugendbericht „über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland" durchzieht. Denn leider schafft er es nicht, die theoretischen und strukturellen Begründungszusammenhänge der verschiedenen Bereiche von Kinder- und Jugendarbeit zu differenzieren. Einigermaßen ahistorisch wird so getan, als gäbe es immer noch einen Konsens darüber, dass jegliche Kinder- und Jugendarbeit per se (auch) politische Ziele im Sinne der Förderung von Emanzipation und politischer Mündigkeit verfolge. Politische Jugendbildung als (gesondert) ausgewiesener Bereich im SGB VIII §11 wird demgegenüber als zwar diskussionsfreudig (erwähnt wird eine „breite Debatte zur politischen Jugendbildung und zur politischen Bildung allgemein", z. B. im Journal für politische Bildung, S. 424), aber uneins dargestellt.

Letzteres gerät zur Problemanzeige, anstatt die Vielfalt der politischen Begriffsdefinitionen als Ausdruck kontroverser und lebendiger Theoriebildung und Professionalisierung zu begreifen. So wird die von mir eingangs zitierte Frage beantwortet, indem der politischen Bildung (wer ist das?) vorgeworfen wird, ihr Selbstverständnis empirisch nur schwer unterfüttern zu können: „Ein Grund hierfür liegt sicherlich darin, dass es keine weithin anerkannte Definition bzw. ein Verständnis darüber gibt, was politische Bildung ist, kann und soll. Der Begriff politische Bildung umfasst ein weites Bedeutungsfeld und ist innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit mit sehr heterogenen Inhalten verknüpft." (S. 424) – Wer hätte Entsprechendes als Vorwurf je über die kulturelle Kinder- und Jugendbildung gelesen? Könnte es daran liegen, dass die konstatierte Unübersichtlichkeit schwer operationalisierbar ist und den zahlreichen (politisch motivierten) Appellen im Bericht nach mehr, besserer und anderer politischer Bildung im Wege steht? „Um Jugendliche in ihren Lebenswelten zu erreichen, demokratieförderndes Verhalten zu stärken und Radikalisierung präventiv zu begegnen, werden vielfältige Ansätze der politischen Bildung und der Stärkung der Zivilgesellschaft benötigt. Der 15. Kinder- und Jugendbericht plädiert mit Nachdruck für eine ernsthafte, nachhaltige, deutlich verstärkte politische Bildung und Demokratiebildung im Jugendalter." (Stellungnahme der Bundesregierung, S. 26)

Tatsächlich ist es doch so: Erst in den letzten Jahren, und hier von zwar exponierten, aber vereinzelten Protagonisten (exemplarisch A. Scherr, B. Sturzenhecker, W. Lindner) werden die Bemühungen der 90er Jahre, eine Theorie der Jugendarbeit zu entwickeln, der politische Bildungsgelegenheiten inhärent sind, wieder aufgenommen und auch von der Praxis reflektiert. Gleichzeitig verläuft zumindest der theoretische Diskurs der politischen Jugendbildungsszene jenseits und parallel zu diesen Überlegungen auf „eigenem Terrain". Das ist schade, weil damit Chancen einer selbstvergewisserten und selbstbewussten politischen Bildungsarbeit vertan werden. Wenn also der 15. Kinder- und Jugendbericht Chancen birgt, dann die: 1. Politischer Kinder- und Jugendbildung mehr Aufmerksamkeit und (politische, finanzielle) Förderung zu verschaffen und 2. für die Expertinnen und Experten politischer Jugendbildung Anlass zu sein, die politikwissenschaftlich dominierte Debatte mit der sozialpädagogischen und jugendpolitischen Debatte zu verknüpfen, anstatt sich bei halbherzigen (weil in der Praxis nicht auszumachenden) Abgrenzungen zurückzulehnen. Die Zeiten sind günstig!

Literatur: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder- und Jugendbericht – Download: https://www.bmfsfj.de/blob/jump/115438/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf

Der 5. Armuts- und Reichtumsbericht ist erschienen

Im April hat das Bundeskabinett den Fünften Armuts- und Reichtumsbericht beschlossen. Der Bericht analysiert Lebenslagen in Deutschland wie die Erwerbstätigkeit, die Einkommens- und Bildungssituation, die Gesundheit und das Wohnen für Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen. Ein eigenes Kapitel widmet sich den Teilhabechancen von Kindern und ihren Familien.

Der 5. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung richtet stärker als die Vorgängerberichte den Blick auf die gesamtwirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhänge von Armut, Reichtum und Ungleichheit. Dazu gehört ganz besonders die Entwicklung der Erwerbseinkommen, die für die große Mehrheit der Menschen die wichtigste Einkommensquelle darstellen. Die soziale Lage in Deutschland wird dafür auf Basis vorliegender Statistiken und eigens in Auftrag gegebener Forschungsvorhaben ausführlich beschrieben.

Bundesarbeits- und Sozialministerin Andrea Nahles sagte dazu: „Der Bericht zeigt uns, dass es eine verfestigte Ungleichheit bei den Vermögen gibt. Die reichsten 10 % der Haushalte besitzen mehr als die Hälfte des gesamten Netto-Vermögens. Die untere Hälfte nur 1 %. Zudem kommt der wirtschaftliche Aufschwung nicht bei allen an. Die unteren 40 % der Beschäftigten haben 2015 real weniger verdient als Mitte der 90er Jahre. Wenn sich harte Arbeit für die, die klein anfangen müssen, kaum auszahlt, schadet das uns allen. Die Studien zeigen aber auch: Wir können daran etwas ändern. Seit der Einführung des Mindestlohns geht die Schere wieder ein Stück zurück. Auch von der Eindämmung bei Leiharbeit und Werkverträgen erhoffen wir uns das. Doch das sind nur erste Schritt."

Der Bericht zeigt eine insgesamt positive Entwicklung der sozialen Lage in Deutschland: Ökonomische Stabilität und kontinuierliches Wirtschaftswachstum haben zur höchsten Beschäftigtenzahl und niedrigsten Arbeitslosigkeit seit der deutschen Einheit beigetragen. Seit Mitte des letzten Jahrzehnts hat sich die Anzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten um ca. sechs Millionen Personen erhöht. In diesem Zeitraum hat sich die Zahl der Arbeitslosen in etwa halbiert, die Jugendarbeitslosigkeit ist um rund 60 % zurückgegangen. Erstmals seit dem Jahr 1993 ist die Zahl der Langzeitarbeitslosen unter die Eine-Millionen-Marke gesunken. Das Volkseinkommen ist im Berichtszeitraum deutlich gestiegen. Auch die Reallöhne sind spürbar gestiegen, zuletzt vor allem für gering Qualifizierte. Die Ungleichheit der Vermögen ist in Deutschland im internationalen Vergleich aber nach wie vor hoch.

In die Erstellung des 5. Armuts- und Reichtumsberichts war ein wissenschaftliches Gutachtergremium sowie ein Beraterkreis, dem eine Vielzahl an Verbänden und Institutionen angehören, involviert. Im Rahmen einer Veranstaltungsreihe hatte das Ministerium zu einem intensiven Meinungsaustausch eingeladen, um damit Transparenz herzustellen. Dennoch war die Berichterstattung über den Bericht zum Teil sehr kritisch, da zentrale Aussagen des ersten Berichtsentwurfes gestrichen worden waren. So wurden z. B. theoretische Überlegungen zum Verhältnis von Armut, Reichtum und (repräsentativer) Demokratie ebenso gestrichen, wie ein Unterkapitel zum Thema „Einfluss von Interessensvertretungen und Lobbyarbeit" (vgl. Die ZEIT vom 12.04.2017).

Alle Berichte sowie Begleitgutachten können auf der Homepage abgerufen werden. Darüber hinaus sind dort umfangreiche Informationen zum Erstellungsprozess sowie eine Übersicht aller relevanten Indikatoren dargestellt.

Quelle: Pressemitteilung des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung

Download und weitere Informationen:
www.armuts-und-reichtumsbericht.de

Drei Reader zu Rassismuskritik, Geflüchtete, Flucht und Asyl sowie zu Kinder- und Jugendarbeit zu rassismuskritischen Orten erschienen

Im Nachgang seines 25. Jubiläums haben Milena Detzner, Ansgar Drücker und Sebastian Seng für das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit (IDA e. V.) Bilanz gezogen und den Reader „Rassismuskritik – Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen" herausgegeben. Er stellt gleichzeitig die erweiterte Dokumentation der Fachtagung zum 25-jährigen Jubiläum dar. Auf einen Theorieteil folgt ein Rückblick und Überblick über rassismuskritische Diskurse und Ansätze. Im Anschluss wird Rassismuskritik in Bezug zu Nationalismus, den praktischen Folgen der Extremismustheorie, dem gesellschaftlichen Rechtsruck und dem aktuellen Thema Flucht und Asyl gesetzt. Auf das Kapitel „Rassismuskritik in der Praxis" folgt ein Blick auf Antiziganismus, antimuslimischen Rassismus und Antisemitismus.

Der Reader „Geflüchtete, Flucht und Asyl – Texte zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Flucht- und Lebensrealitäten, rassistischen Mobilisierungen, Selbstorganisation, Empowerment und Jugendarbeit", für IDA herausgegeben von Ansgar Drücker, Sebastian Seng und Sebastian Töbel, bietet einen ersten Überblick über die vielfältigen Facetten des kontrovers diskutierten Themas und lässt neben Initiativen, die Geflüchtete unterstützen, auch Selbstorganisationen Geflüchteter zu Wort kommen. Zuvor geht es um eine wissenschaftliche und flüchtlingspolitische Bestandsaufnahme der seit Sommer 2015 deutlich veränderten und sich immer wieder verändernden Situation rund um das Thema Flucht und Asyl in Deutschland. Ein Blick auf die vorhandenen und möglichen Aktivitäten der Jugendverbände in diesem Themenfeld rundet die Broschüre ab.

Die dritte Broschüre „Kinder- und Jugendarbeit zu rassismuskritischen Orten. Anregungen für die pädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft" wurde von IDA-NRW herausgegeben. Sie will Mut machen und dazu inspizieren, die eigene Praxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Es werden 21 Praxisprojekte vorgestellt, die verschiedene Schwerpunkte in den Vordergrund stellen, und es werden Gelingensbedingungen, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen einer angemessenen Kinder- und Jugendarbeit in diesem Feld benannt.

Die ersten beiden Publikationen können bei IDA e. V. gegen eine Versandkostenpauschale von je 3,00 Euro zuzüglich der gewichtsabhängigen Portokosten, die dritte Broschüre bei IDA-NRW zu den gleichen Bedingungen bestellt werden.

Quelle, weitere Informationen und Bestellmöglichkeit:
www.idaev.de/publikationen/reader;
www.ida-nrw.de/publikationen/bestellformular

Handreichungen zur Unterstützung von Geflüchteten mit LSBTTI*-Hintergrund

Die Betreuung von besonders schutzbedürftigen Geflüchteten stellt in der Flüchtlingshilfe eine besondere Herausforderung dar. Auch Flüchtlinge mit LSBTTI*-Hintergrund sind, wie etwa Schwangere, Menschen mit Behinderung und unbegleitete Minderjährige als besonders schutzbedürftige Flüchtlinge anzusehen. Die „Handreichung für die Betreuung und Unterstützung von LSBTTI*-Flüchtlingen", herausgegeben vom Arbeiter-Samariter-Bund NRW, dem Paritätischen Gesamtverband, dem Lesben- und Schwulenverband in Deutschland (LSVD), mit Unterstützung von www.refugeeguide.de und der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, gibt eine Einführung in das Thema, Handlungsempfehlungen und eine bundesweite Übersicht über Beratungsstellen. Eine weitere Handreichung zu „Gleichberechtigung von Menschen unterschiedlichen Geschlechts- bzw. verschiedener sexueller Identität" erläutert kurz und knapp die rechtliche Situation von Frauen und Männern bzw. von Menschen verschiedener sexueller Orientierung bzw. geschlechtlicher Identität in Deutschland. Sie ist in zehn Sprachen übersetzt (Deutsch, Englisch, Französisch, Albanisch, Arabisch, Dari, Farsi, Kurdisch, Russisch und Serbisch).

Quelle und weitere Informationen:
www.queer-refugees.de; www.asbnrw.de

Download der Handreichung für die Betreuung und Unterstützung von LSBTTI*-Flüchtlingen:

Download der Handreichung zu „Gleichberechtigung von Frauen und Männern in Deutschland":

Impulspapier: „Wie interkulturelle Öffnung jetzt gelingen kann!"

Im November 2016 haben über 50 Migrantenorganisationen aus ganz Deutschland mit unterschiedlichen nationalen, kulturellen und religiösen Hintergründen ein gemeinsames Impulspapier mit dem Titel „Impulspapier von Migrant*Innenorganisationen zur Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft. Wie interkulturelle Öffnung jetzt gelingen kann!" veröffentlicht. Im Zentrum steht die gleichberechtigte Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft durch die interkulturelle Öffnung von Organisationen und Institutionen in Deutschland – auch vor dem Hintergrund des sich in der letzten Zeit rapide verschlechternden gesellschaftlichen Klimas. Hierfür schlagen die Autorinnen und Autoren 29 Maßnahmen vor. Diese Maßnahmen sind vier Oberzielen zugeordnet: (1) In Organisationen und Institutionen (Vereine, Verbände, Parteien und öffentliche Verwaltungen) sind Strategien zur interkulturellen Öffnung umgesetzt sowie Vielfalt und Teilhabe gelebte Grundüberzeugungen. (2) Migrantinnenorganisationen werden in Prozesse der interkulturellen Öffnung eingebunden und dafür in ihrer Professionalisierung unterstützt. Es gibt ausreichend Strukturfördermittel und Anlaufstellen für Prozesse der Interkulturellen Öffnung in Organisationen und Institutionen. (3) Der Anteil von Menschen mit Einwanderungsgeschichte, die Entscheidungsfunktionen wahrnehmen, hat sich in Organisationen und Institutionen deutlich erhöht. (4) Organisationen und Institutionen erbringen ihre Leistungen in gleicher Qualität für alle Bürger/-innen unabhängig von deren Herkunft. Menschen erfahren keine institutionelle Diskriminierung und begegnen keinen sprachlichen und kulturellen Barrieren.

In der Präambel heißt es: „Wir freuen uns auf einen breit angelegten gesellschaftlichen Austausch darüber, wie die interkulturelle Öffnung von Organisationen und Institutionen flächendeckend gelingen kann. Das ist unser Impuls für ein gemeinsames ‚Wir der Verschiedenen' in der Einwanderungsgesellschaft."

Download des Impulspapiers:

Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus legt Bericht vor

Der vom Deutschen Bundestag im Dezember 2014 eingesetzte Unabhängige Expertenkreis Antisemitismus hat seinen Bericht zur aktuellen Entwicklung von Antisemitismus in Deutschland fertiggestellt. Patrick Siegele, Direktor des Anne-Frank-Zentrums und Koordinator des Gremiums, und Dr. Juliane Wetzel, Zentrum für Antisemitismusforschung an der TU Berlin, stellten wichtige Ergebnisse im Bundestag vor. Der dreihundert Seiten starke Text beschäftigt sich mit aktuellen Entwicklungen und rückt die Fragen nach Ursprüngen und Prävention in den Vordergrund. Ein großes Problem sei die fehlende Einsicht in der Bevölkerung, dass Antisemitismus ein aktuelles Problem ist, fasste Patrick Siegele die Meinung von Experten und Politikern bei der Vorstellung des Antisemitismusberichts zusammen. Die Experten kommen zu dem Fazit, dass die Bekämpfung des Antisemitismus eine „dauerhafte Aufgabe für Politik und Gesellschaft" bleibt. Das Gremium fordert die Berufung eines im Kanzleramt angesiedelten Antisemitismusbeauftragten, der die Maßnahmen der Antisemitismusbekämpfung und -prävention ressortübergreifend koordinieren soll.

Quelle und weitere Informationen: www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2017/kw17-antisemitismus/502770

Download:

Gründung der Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus

Angesichts der zunehmenden Polarisierung der Gesellschaft kommt auch der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit im Bereich des religiös begründeten Extremismus eine immer wichtigere Rolle zu. Die Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus wurde am 30. November 2016 in Berlin gegründet. Sie ist eine Interessensvertretung von zivilgesellschaftlichen Trägern und zielt darauf, die Ansätze im Themenfeld weiterzuentwickeln und die Arbeit der Träger in politischen und fachwissenschaftlichen Diskussionen sichtbar zu machen. Die BAG hat 25 Gründungsmitglieder. Initiiert wurde die Gründung von VAJA e. V., IFAK e. V., Violence Prevention Network, ufuq.de und ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur. Die BAG wird vom BMFSFJ im Rahmen des Programms „Demokratie leben!" gefördert.

Quelle und weitere Informationen:
https://bag-relex.de

Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft in Thüringen eröffnet

Das „Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft – Thüringer Dokumentations- und Forschungsstelle gegen Menschenfeindlichkeit" ist eine außeruniversitäre Forschungseinrichtung in Trägerschaft der Amadeu Antonio Stiftung. Das Institut wird gefördert durch das Thüringer Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit. Es hat im August 2016 in Jena die Arbeit aufgenommen und wurde im April 2017 feierlich der Öffentlichkeit vorgestellt. Aufgaben des Instituts sind der Erkenntnistransfer zwischen Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft sowie die gemeinsame Entwicklung, Realisierung und Dissemination von Forschungsprojekten zur Förderung der demokratischen Kultur. Der erste Band der IDZ-Schriftenreihe „Wissen schafft Demokratie" ist bereits erschienen. Er wurde ebenfalls auf der Veranstaltung im April vorgestellt. Mit der Schriftenreihe soll ein Instrument für den kontinuierlichen Transfer von Beobachtungen, Erfahrungen, Analysen und Befunden zwischen Zivilgesellschaft, Wissenschaft und Politik geschaffen werden.

Quelle und weitere Informationen: www.idz-jena.de

GG20. Spiel mit den Grundrechten unserer Demokratie

„Menschenwürde", „Meinungsfreiheit", Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz" – einige Grundrechte des bundesdeutschen Grundgesetzes fallen jedem ein. Aber alle? Und was genau meint bloß das „Recht auf Vergesellschaftung"? Oder was beinhaltet doch gleich das „Petitionsrecht"? Obwohl das Grundgesetz für unsere Demokratie so wichtig ist, wissen viele erstaunlich wenig darüber.

„Ein gedrucktes Grundgesetz lädt nicht unbedingt zum Lesen ein", sagen auch Claudia Carla und Claudia Kühhirt. Die beiden Studienleiterinnen für demokratische Jugendbildung bzw. für Demokratiebildung an der Evangelischen Akademie der Nordkirche wissen aber auch, wie wichtig Kenntnisse zum Grundgesetz sind, wenn Demokratie, Vielfalt und Toleranz im Alltag gelebt werden sollen. Und ihre Erfahrung ist, wer die klugen Festlegungen des Grundgesetzes, kurz GG, einmal kennengelernt hat, wird leicht zum Fan. Um noch mehr GG-Fans zu gewinnen haben die beiden deshalb ein Kartenspiel entwickelt, das Gelegenheit gibt, sich „Religionsfreiheit & Co." spielerisch zu widmen; in der einfachsten Variante als Memory. GG20 kann in der außerschulischen politischen Bildung, im Unterricht, im Bereich Freizeitpädagogik und natürlich auch privat gespielt werden. Das Spiel wurde in der Entwicklungsphase mit vielen getestet. Dabei hat sich zu den meisten Grundgesetz-Artikeln ein lebhaftes Gespräch entwickelt.

Die thematisch anspruchsvolle Kost wurde von der Rostocker Grafikerin Steffi Böttcher erfrischend leicht und witzig illustriert, sodass sich auch jüngere Spieler/-innen unter Begriffen wie „Freizügigkeit" oder „Vereinigungsfreiheit" etwas vorstellen können.

Entwickelt wurde das Spiel unter der Regie der Evangelischen Akademie der Nordkirche und ihren Regionalzentren für demokratische Kultur. Kooperationspartner war das Evangelische Kinder- und Jugendwerk Mecklenburg. Gefördert wurde das Spiel durch den Evangelisch-Lutherischen Kirchenkreis Mecklenburg, die DEMOKRATIEAKTIE (Wir. Erfolg braucht Vielfalt) und die Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern.

Das Spiel empfiehlt sich für Kinder ab 12 Jahren, man braucht zwei bis zehn Mitspielende. Eine Runde dauert zwischen zehn und 30 Minuten. Anleitung und Karten sind auf Deutsch, Englisch, Arabisch und Farsi beschriftet. Das „GG20. Spiel mit den Grundwerten unserer Demokratie" kann für eine Schutzgebühr von 5 Euro unter rostock@akademie.nordkirche.de bestellt werden.

Weitere Informationen: Claudia Carla, Studienleiterin Jugendbildung, Evangelischen Akademie der Nordkirche, claudia.carla@akademie.nordkirche.de, www.akademie-nordkirche.de

Publikation „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft – Die Jugendstrategie 2015–2018" erschienen

Das BMFSFJ hat – rechtzeitig zum 16. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag – die neue Publikation „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft – Die Jugendstrategie 2015–2018" veröffentlicht. Auf über 80 Seiten skizziert die Broschüre die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die zentralen Bedürfnisse der Jugend. Die Ziele der Jugendstrategie und die Anforderungen, die an sie gestellt werden, machen einen weiteren Teil aus. Darüber hinaus werden die Maßnahmen aufgeführt, die das Bundesjugendministerium gemeinsam mit vielen Partnern unter dem Dach der Jugendstrategie umsetzt. Die Jugendstrategie hat vier zentrale Handlungsfelder: Es geht um wirkungsvolle Jugendbeteiligung, Zeiten und (Frei-)Räume, Perspektiven und Teilhabe sowie um vielfältige Jugendbilder. Zudem werden Perspektiven und Handlungsbedarfe für eine gemeinsame Jugendstrategie der Bundesregierung aufgezeigt.

Quelle, Download und weitere Informationen: www.jugendgerecht.de

„FRIEDEN MACHEN" – Eine Ausstellung für Jugendliche

Sollte man sich in die Konflikte anderer Länder und Gesellschaften einmischen? Und wenn ja, wie kann so ein Eingreifen aussehen? In welcher Situation ist es sinnvoll und wann ein Erfolg? In vielen Krisenregionen arbeitet heute neben internationalen Truppen eine Vielzahl von zivilen Fachkräften, mit dem Ziel, dauerhaften Frieden zu schaffen. Ihre Arbeit steht im Mittelpunkt dieser Ausstellung: Sie moderieren Verhandlungen zwischen den Konfliktparteien, setzen sich für die Gleichberechtigung von Frauen ein, organisieren die Gesundheitsversorgung, unterstützen beim Wiederaufbau der Verwaltung oder dokumentieren Menschenrechtsverletzungen.

Aber kann man Frieden „machen"? Und was bedeutet Frieden überhaupt? Die Ausstellung stellt Prinzipien, Instrumente und Kontroversen der zivilen Friedensarbeit vor. Internationale und lokale Fachkräfte berichten von ihren Erfahrungen in der Projektarbeit – von Chancen, Herausforderungen und Dilemmata. Interaktive Stationen regen zum Mit- und Nachdenken an und bieten Raum für eigene Meinungen und Vorschläge.

Die Wanderausstellung wurde auf Anregung des Unterausschusses für Zivile Krisenprävention, Konfliktbearbeitung und vernetztes Handeln im Auswärtigen Ausschuss des Deutschen Bundestages durch die Bundeszentrale für politische Bildung realisiert. Die Kuration erfolgte durch den Verein Politikmuseum e. V. Nach der Eröffnung im Paul-Löbe-Haus des Deutschen Bundestags am 19. Juni 2017 mit geladenen Gästen ist sie zwei Wochen lang an diesem Ort zugänglich. Besucher/-innen müssen sich dafür auf der Website des Paul-Löbe-Hauses anmelden (www.bundestag.de/besuche/architektur/loebehaus). Anschließend wird die Ausstellung bundesweit in verschiedenen Schulen gezeigt.

Weitere Informationen: Sibel Özdemir, sibel.oezdemir@bpb.de

Projektdokumentation zum Innovationsfonds 2014–2016 zur Förderung der Eigenständigen Jugendpolitik erschienen

Die Koordinierungsstelle „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft", angesiedelt bei der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, hat eine Broschüre mit dem Titel „Innovationsfonds zur Förderung der Eigenständigen Jugendpolitik. Projektdokumentation des Förderzeitraums 2014–2016" herausgegeben. Im Rahmen des Innovationsfonds im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) wurden in diesem Zeitraum 42 Projekte zur Förderung der Eigenständigen Jugendpolitik unterstützt. Sie wurden in den Bereichen Politische Bildung (Umgang der Jugendlichen mit dem Demografischen Wandel), Kulturelle Bildung (Inklusion), Jugendverbandsarbeit (Demografischer Wandel unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung ländlicher Räume), Jugendsozialarbeit (Soziale, schulische und berufliche Integration von Straßenkindern) sowie Internationale Jugendarbeit (Anerkennung der internationalen Jugendarbeit als nichtformales Bildungsangebot) realisiert. Der AdB war im Bereich „Politische Bildung" mit seinem Projekt „Zum Wählen zu jung? Die Altersfrage – Wahlrecht und Generationengerechtigkeit" beteiligt. Die Broschüre wurde unter Mitwirkung der Projektakteure, der handlungsfeldspezifischen Träger und des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Kinder (BMFSFJ) erstellt. Sie kann in der Koordinierungsstelle bestellt werden.

Quelle und weitere Informationen: www.jugendgerecht.de

Download der Broschüre:
www.jugendgerecht.de/downloads/screen_broschuere_innofonds.pdf

Ausschreibungen und Wettbewerbe

Deutscher Kinder- und Jugendhilfepreis 2018

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ schreibt den Deutschen Kinder- und Jugendhilfepreis 2018 – Hermine-Albers-Preis – in den Kategorien Praxispreis, Theorie- und Wissenschaftspreis sowie Medienpreis aus. Der Deutsche Kinder- und Jugendhilfepreis wird von den Obersten Jugend- und Familienbehörden der Länder gestiftet und vom Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ alle zwei Jahre verliehen. Bis zum 31. Oktober 2017 können Vorschläge eingereicht werden.

Der Praxispreis hat den Themenschwerpunkt „Politische Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe". Organisationen, Initiativen, Träger und Akteure der Kinder- und Jugendhilfe sind aufgerufen, mit ihrer Arbeit zu zeigen, welchen Beitrag sie zur Weiterentwicklung der politischen Bildung leisten und welche neuen Impulse sie geben. Vor dem Hintergrund der Krise der Europäischen Union sollen damit insbesondere auch Projekte der politischen Bildung mit europäischem Bezug einbezogen werden. Die Bewerbungsunterlagen (Formblatt Anerkennung der Satzung, Formblatt Bewerbungsbogen und Satzung) sowie weitere Informationen – auch zu den anderen beiden Preiskategorien – finden sich auf den Internetseiten der AGJ. Die Auswahl der Preisträgerinnen und Preisträger erfolgt durch eine unabhängige Jury.

Bewerbungsunterlagen und weitere Informationen: www.agj.de/djhp

Wettbewerb „Aktiv für Demokratie und Toleranz"

Der Wettbewerb „Aktiv für Demokratie und Toleranz" wird jedes Jahr von Anfang Juli bis Mitte September vom Bündnis für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt (BfDT) ausgeschrieben. Den Gewinnern winken Geldpreise in Höhe von 1.000 bis 5.000 Euro und eine verstärkte Präsenz in der Öffentlichkeit. Damit unterstützt das von der Bundesregierung gegründete BfDT zivilgesellschaftliche Aktivitäten im Bereich der praktischen Demokratie- und Toleranzförderung.

Es werden jedes Jahr vorbildliche und nachahmbare zivilgesellschaftliche Projekte aus dem gesamten Bundesgebiet gesucht, die bereits durchgeführt wurden, die das Grundgesetz im Alltag auf kreative Weise mit Leben füllen und sich in folgenden Themenfeldern bewegen: Demokratie, Toleranz, Integration, Gewaltprävention, Extremismus, Antisemitismus. Sowohl Einzelpersonen als auch Gruppen können für ihr Engagement gewürdigt werden. Dabei soll insbesondere die Vielfalt des zivilgesellschaftlichen Engagements im Vordergrund stehen.

Quelle und weitere Informationen:
www.buendnis-toleranz.de/aktiv/aktiv-wettbewerb

Sonder-Primus Grenzenlos

Die Stiftung Bildung und Gesellschaft vergibt jeden Monat den mit 1.000 Euro dotierten Primus-Preis des Monats. Gesucht werden wenig bekannte bzw. regionale Projekte mit Modellcharakter, die eine konkrete Herausforderung im Bildungsalltag von Kindern und Jugendlichen aufgreifen. Unter allen Primus-Preisträgern wird am Ende des Jahres der Primus des Jahres gewählt. Dieser erhält nochmals 5.000 Euro. Ab sofort wird alle drei Monate der Sonder-Primus Grenzenlos an zivilgesellschaftliche Initiativen vergeben, die sich für die Bildung von geflüchteten oder zugewanderten Kindern und Jugendlichen engagieren. Bewerbungen sind fortlaufend möglich.

Quelle und weitere Informationen:
www.stiftung-bildung-und-gesellschaft.de/primus-preis/idee.html;
www.stiftung-bildung-und-gesellschaft.de/primus-preis/grenzenlos.html

Aktionen für eine offene Gesellschaft

Die Robert Bosch Stiftung hat das Programm „Aktionen für eine Offene Gesellschaft“ ins Leben gerufen, um auch kleinere Initiativen, Gruppen und Vereine zu ermutigen, sich mit eigenen Aktivitäten für eine starke Gemeinschaft und für Demokratie, Toleranz und Zusammenhalt einzusetzen. Es werden Projekte gefördert, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt und ein Wir-Gefühl stärken, für Toleranz, Vielfalt und Demokratie eintreten und sich gegen politischen Radikalismus und Hass positionieren. Dies können Einzelveranstaltungen sein, ebenso aber auch Veranstaltungsreihen oder mehrwöchige Aktionen. Nicht gefördert werden Projekte der Flüchtlingshilfe und Vorhaben, die das Thema „Flucht und Asyl“ adressieren. Beantragt werden können bis zu 3.000 Euro – ausschließlich für Sachkosten. Bewerben können sich Schulen, Bildungs- und Kultureinrichtungen, Vereine und kleine Initiativen sowie kommunale Stellen. Der Antragsteller muss als gemeinnützig anerkannt sein. Bewerbungen sind durchgehend möglich. Die Projekte müssen allerdings vor dem 15. Oktober 2017 starten.

Quelle und weitere Informationen:
www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/70155.asp

Maßnahmen zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Intoleranz

Die F.C. Flick Stiftung unterstützt Projekte, die geeignet sind, die Völkerverständigung zu fördern, Rechtsextremismus, Intoleranz, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und daraus motivierte Gewalt in Deutschland entgegenzuwirken. Zielgruppe der Förderung sind Kinder und Jugendliche in den Neuen Bundesländern und Berlin. Es werden insbesondere innovative Projekte im kulturellen, sportlichen und pädagogischen Bereich und Jugendaustauschprojekte, vorwiegend mit den Ländern des östlichen Europas und Israel, gefördert. Die Projekte sollten nachhaltig angelegt sein.

Quelle und weitere Informationen:
www.stiftung-toleranz.de/foerderung

Bundesstiftung Aufarbeitung fördert 2018 acht Promotionsvorhaben

Die Bundesstiftung Aufarbeitung schreibt zum 1. Januar 2018 acht Promotionsstipendien aus. Das Förderangebot gilt für Dissertationen, die sich mit der Geschichte der Diktatur in SBZ und DDR sowie mit der deutschen Teilung auseinandersetzen. Gesucht werden insbesondere Vorhaben, die eine gesamtdeutsche Perspektive einnehmen oder die ostdeutsche Nachkriegsentwicklung in der europäischen Geschichte bzw. der des Ostblocks verorten. Die Bundesstiftung Aufarbeitung will den wissenschaftlichen Nachwuchs zudem dazu anregen, sich verstärkt mit den Ursachen und den Folgen der Diktatur in SBZ und DDR zu befassen. Gefördert werden daher zum einen Promotionsvorhaben zur Geschichte des deutschen Kommunismus, die einen Bogen von den 1920er Jahren bis in die Nachkriegszeit schlagen; zum anderen Arbeiten, die die Zäsur 1989/90 überschreiten und die späten 1980er Jahre nicht als Endpunkt, sondern als Ausgangspunkt ihrer Fragestellungen nehmen. Die Bewerbungsfrist endet am 31. Juli 2017.

Quelle und weitere Informationen:
www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/stipendienprogramm-1101.html

Deutscher Lokaler Nachhaltigkeitspreis ZeitzeicheN

Zum elften Mal wird im Rahmen des Netzwerk21Kongresses der Deutsche Lokale Nachhaltigkeitspreis ZeitzeicheN verliehen. Damit wird beispielhaftes Engagement für die Umsetzung der Agenda 2030 ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Die Agenda 2030 mit ihren Sustainable Development Goals (SDGs) und die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie setzen den zentralen Rahmen für das globale Denken. Viele Akteure haben mit ihrem lokalen Handeln schon entsprechende Zeichen gesetzt, die Mut machen für mehr. Mut für mehr und neue Akteure sowie für eine wachsende Vielfalt an Projekten vor Ort.

Mit dem Preis sollen vorbildliche Initiativen, die die Zeichen der Zeit erkannt haben, immer wieder neue Akteure zum Handeln ermuntern und neue Wege der Kommunikation ihrer Projektideen beschreiten, Wertschätzung erfahren, neue Anstöße erhalten und zum Mitmachen anregen. Kategorien der Ausschreibung sind Bildung und Kommunikation für eine nachhaltige Entwicklung, Nachhaltige Gemeinde-, Stadt- und Regionalentwicklung, Nachhaltig produzieren und konsumieren und Internationale Partnerschaften. Die Sonderkategorie im Jahr 2017 ist Klimaschutz und Klimaanpassung. Die Bewerbung kann als Eigenbewerbung oder auf Vorschlag Dritter erfolgen. Einsendeschluss ist der 15. August 2017.

www.netzwerk21kongress.de

Veranstaltungen

29. Juni 2017
Frankfurt am Main

Fachtag „Strategien von Jugendverbänden im Umgang mit Rechtspopulismus“

Veranstalter: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V.
www.idaev.de

3. Juli 2017
Hannover

Fachforum „Chancen eröffnen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Internationalen Jugendarbeit“

Veranstalter: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V.
www.ijab.de/fachforumchancen

20. bis 22. September 2017
Gießen

Sharing stories of empowerment: Creating new strategies for diversity and inclusion in higher education

Veranstalter: European Access Network; ArbeiterKind.de
www.ean-edu.org

27. und 28. September 2017
Würzburg

Wirtschaftlichkeit in Bildungsstätten – Fachtagung im Rahmen der AdB-Kommission Verwaltung und Finanzen

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.
www.adb.de/fachtagungen

23. und 24. Oktober 2017
Weimar

Get together – Kontaktbörse für politische Bildner/-innen und Selbstorganisationen Geflüchteter

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.
www.adb.de/fachtagungen

28. und 29. November 2017
Nonnweiler

Jahrestagung des AdB zum Jahresthema 2018

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.
www.adb.de/fachtagungen

Zeitschriftenschau

Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament (APuZ), Heft 5–7/2017 Schwerpunkt: 1967

Heft 8/2017 Schwerpunkt: Estland, Lettland, Litauen

Heft 9–10/2017 Schwerpunkt: Türkei

Heft 11–12/2017 Schwerpunkt: Fremd in der Heimat?

Heft 13/2017 Schwerpunkt: Wahrheit

Heft 14–15/2017 Schwerpunkt: Das Amt

Heft 16–17/2017 Schwerpunkt: Infrastruktur

Bezug: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Adenauerallee 86, 53113 Bonn; www.bpb.de

Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 2/2017 Schwerpunkte z. B.: Türkei: Der Kampf um die Geschichte; Die Welt, wie Trump sie sieht

Heft 3/2017 Schwerpunkt z. B.: Amerikas neue Frauenbewegung; Der Krieg in Syrien und die blinden Flecken des Westens

Heft 4/2017 Schwerpunkt z. B.: Europa neu denken; Transatlantische Beziehungen und Nato vor und unter Trump; Donald Trump oder: Der Angriff auf die repräsentative Demokratie

Bezug: Blätter Verlagsgesellschaft mbH, Torstr. 178, 10115 Berlin; www.blaetter.de

couragiert – Das Magazin für demokratisches Handeln und Zivilcourage, Heft 1/2017 Schwerpunkt: Wie der Hass im Netz ausufert

Bezug: Aktion Zivilcourage e. V., Postfach 100228, 01782 Pirna; www.aktion-zivilcourage.de; www.couragiert-magazin.de

deutsche jugend, Heft 1/2017 Schwerpunkt: Jugendarbeit und Freiräume Jugendlicher

Heft 2/2017 Schwerpunkt: Verbandliche Jugendarbeit

Heft 3/2017 Schwerpunkt: Politische Rahmenbedingungen der Jugendarbeit

Heft 4/2017 Schwerpunkt: Jungenarbeit

Bezug: Julius Beltz GmbH & Co. KG, Beltz Juventa, Werderstraße 10, 69469 Weinheim; www.beltz.de

DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2/2017 Schwerpunkt: Bewegtes Lernen. Erwachsenenbildung und Soziale Bewegungen

Bezug: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld; www.wbv.de

DJI-Impulse, Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, Heft 1/2017 Schwerpunkt: Projekt: Erwachsen werden

Bezug: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München; www.dji.de/impulse

Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog, Heft 1/2017 Schwerpunkt: Mahnmale – Sites mémoriaux

Bezug: Verlag Dokumente GmbH, Dottendorfer Str. 86, 53129 Bonn; www.dokumente-documents.info

EB Erwachsenenbildung, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, **Heft 1/2017** Schwerpunkt: Nachhaltige Entwicklung

Bezug: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld; www.wbv.de

EDUCATION PERMANENTE EP, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, Heft 1/2017 Schwerpunkt: Lifelong Investment; Finanzielle Ressourcen der Weiterbildung

Bezug: Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Oerlikonstraße 38, CH-8057 Zürich; www.alice.ch

forum erwachsenenbildung, hrsg. von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE e. V.), **Heft 1/2017** Schwerpunkt: Wer feiern will, muss reformieren können

Bezug: Waxmann Verlag, Steinfurter Str. 555, 48159 Münster; www.waxmann.com

GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung, Heft 1/2017 Schwerpunkte u. a.: Bundestagswahl; NPD-Verbotsprozess; Diversität und der Zusammenhalt in der Gesellschaft

Bezug: Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen; www.budrich-verlag.de

Hessische Blätter für Volksbildung, hrsg. vom Hessischen Volkshochschulverband e. V. Bielefeld, **Heft 1/2017** Schwerpunkt: Tanz und Leiblichkeit

Bezug: www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung

Journal für politische Bildung, hrsg. vom Bundesausschuss für politische Bildung, **Heft 2/2017** Schwerpunkt: Zeit für Bildung

Bezug: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.; www.wochenschau-verlag.de

Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug), hrsg. von der BAG Jugendschutz, **Heft 2/2017** Schwerpunkt: Sichere Orte! Schutzkonzepte zur Prävention (und Intervention) bei sexualisierter Gewalt

Bezug: BAG Jugendschutz, Mühlendamm 3,10178 Berlin; www.kjug-zeitschrift.de

Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Heft 30/2017 Schwerpunkt: Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. Zwischen Herausforderung und Realisierung

Bezug: www.erwachsenenbildung.at/magazin

merz. medien + erziehung – zeitschrift für medienpädagogik, Heft 1/2017 Schwerpunkt: Neue Gendermedienwelten?!

Bezug: kopaed verlagsgmbh, Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München; www.kopaed.de

Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte, Heft 3/2017 Schwerpunkt: Parteiensystem in Bewegung

Heft 4/2017 Schwerpunkt: Wo bleibt die Gerechtigkeit?

Bezug: Verlag J.H.W. Dietz, Dreizehmorgenweg 24, 53175 Berlin; http://dietz-verlag.de

POLIS, Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Heft 1/2017 Schwerpunkt: Philosophie und Politik – Nachdenken über Staat und Gesellschaft

Bezug: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.; www.wochenschau-verlag.de

POLITIKUM. Analysen. Kontroversen. Bildung, Heft 2/2017 Schwerpunkt: Wutbürger

Bezug: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.; www.wochenschau-verlag.de

pb-digital

„Du bist anders?" – digitale Ausstellung über Jugendliche, die in der Zeit des Nationalsozialismus als „anders" ausgegrenzt und verfolgt wurden

Die Webseite www.dubistanders.de ist ein Projekt der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Man begegnet hier Jugendlichen aus ganz Europa, die in der Zeit des Nationalsozialismus als „anders" ausgegrenzt und verfolgt wurden. „Du bist anders" war ein Urteil, das die Nationalsozialisten willkürlich über Millionen Menschen fällten. Ein Urteil, das lebensgefährliche Folgen hatte. Die Kinder und Jugendlichen, die auf dieser Seite vorgestellt werden, waren dieser Situation schonungslos ausgeliefert. Was waren das für Jugendliche? Wie waren Sima, Gert, Sophie, Ursula oder Vitka? Was war ihnen wichtig? Wie lebten sie? Welche Träume, Ängste, Wünsche und Überzeugungen hatten sie? Was geschah mit ihnen, als die Nationalsozialisten an die Macht kamen oder später, als der Krieg ausbrach? Und vor allem: Haben sie dem Terror und der Gewalt etwas entgegengesetzt? Konnten sie sich selbst behaupten? Haben sie überlebt? In dieser Online-Ausstellung können (nicht nur) Kinder und Jugendliche nach Antworten auf diese und eigene Fragen suchen, das Gelesene kommentieren, eigene Erfahrungen und Gedanken zum Thema „Anderssein" notieren. Dadurch wird die Seite zum interaktiven Erinnerungsarchiv. Die vielfältigen Annäherungsmöglichkeiten sind dabei eine Besonderheit, denn die Biographien werden nicht streng linear vermittelt, sondern jeder kann auf unterschiedlichen Wegen direkt in die für ihn interessanten Sequenzen eintauchen.

www.dubistanders.de

Kurzfilme „Oppose Othering!" – „Wir" und die „Anderen"

Ende April / Anfang Mai wurde während des 17. goEast – Festival des mittel- und osteuropäischen Films 2017 das menschenrechtlich engagierte Projekt OPPOSE OTHERING! präsentiert. Es wird durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung, Zukunft" (EVZ) gefördert. Fünf junge internationale Regietandems aus Deutschland und Mittel- und Osteuropa haben Filme fertiggestellt, die sich mit dem Konstruieren des Gegensatzes zwischen dem „Wir" und den „Anderen" („Othering") auseinandersetzen. Die Trailer der Kurzfilme können auf dem vimeo-Kanal von Oppose Othering angesehen werden. Sie handeln von der Diskriminierung, unter der Roma in der Tschechischen Republik leiden, von Transgender Menschen aus Moskau und Berlin, die an ihrer eigenen Stimme wachsen oder zeigen Beispiele einer Roma-Kultur im Herzen Transsylvaniens (Rumänien).

http://oppose-othering.de

Online-Lexikon zu Opposition und Widerstand in Osteuropa

Das internationale biografische Lexikon „Widerstand und Opposition im Kommunismus 1945–91" ist online gegangen. In allen Phasen und Ländern kommunistischer Herrschaft haben sich Männer und Frauen den Zumutungen der Herrschenden entgegengestellt. Eine Auswahl von Biografien werden auf dieser Webseite vorgestellt. Neben den Biografien von 150 Männern und Frauen, die nach 1945 in Opposition zu den kommunistischen Diktaturen des Ostblocks standen, finden sich Darstellungen über Opposition und Widerstand in Osteuropa, Chroniken der Ereignisse in den einzelnen Ländern sowie zahlreiche Fotos. Die Seite wird laufend um weitere Länder und Biografien ergänzt.

www.dissidenten.eu

Refugee Eleven – Amateurspieler und Fußballprofis sprechen über ihre Fluchtgeschichten

Die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb hat im März 2017 in Berlin die neue Webvideo-Serie „Refugee Eleven" präsentiert. Die elf Videos sind Teil eines multimedialen Bildungsprojekts zum Thema Flucht und Asyl, das sich vor allem an Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 14 und 24 Jahren richtet. Die Fußballer tauschen sich in den Videos über Themen aus, die ihre Biografien prägen: Ursachen, Erfahrungen und Folgen von Flucht. Die Videos bilden die Basis für die Auseinandersetzung mit dem Thema Flucht und Asyl. Begleitendes Unterrichts- und Aktionsmaterial für die schulische und außerschulische Bildung mit Hintergrundinformationen und konkreten Aufgabenstellungen helfen, die Themen zu vertiefen. Das Lehr- und Aktionsheft inklusive DVD mit allen Videos der Serie kann über den Onlineshop der bpb gegen eine Bereitstellungspauschale von 1,50 Euro bestellt werden.

Quelle, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten:
www.bpb.de/refugee-eleven

Mit Witzen die Welt verändern? Comedy über Vorurteile, Diskriminierung und den „IS"

Ufuq.de, anerkannter Träger der freien Jugendhilfe und in der politischen Bildung und Prävention tätig, arbeitet zu den Themen Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus. Auf dem Webportal www.ufuq.de findet sich eine Vielzahl von Anregungen und Hintergrundinformationen für die Bildungsarbeit sowie konkrete Angebote für Fortbildungen, Beratungen und Workshops. Jetzt wurde ein neues Videomodul mit Lernmaterialien zum Thema „Mit Witzen die Welt verändern? Comedy über Vorurteile, Diskriminierung und den IS" hochgeladen. In den Videos werden u. a. die Satiriker Jilet Ayse, Rebell Comedy und die Datteltäter vorgestellt. Darüber hinaus finden sich auf der Webseite die Handreichungen „Protest, Provokation oder Propaganda? Handreichung zur Prävention salafistischer Ideologisierung in Schule und Jugendarbeit" und „Was postest Du? Politische Bildung mit jungen Muslim_innen online. Hintergründe, Erfahrungen und Empfehlungen für die Praxis in sozialen Netzwerken und Klassenzimmern". Sie können kostenlos heruntergeladen werden.

www.ufuq.de/verein/filmprojekt
www.ufuq.de/verein/publikationen

Impressum

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2017

48. Jahrgang

Herausgeber: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch Ulrich Ballhausen und Dr. Paul Ciupke

Redaktion: Dr. Friedrun Erben

Redaktionsbeirat: Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Dr. Meron Mendel, Wolfgang Pauls, Dr. Beate Rosenzweig, Ulrike Steimann

Redaktions- und Bezugsanschrift:
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
Mühlendamm 3, 10178 Berlin
Telefon: 030 400401-11
E-Mail: redaktion@adb.de
adb.de

Gestaltung und Satz: Berliner Süden, berlinersueden.de

Herstellung: Ruksaldruck GmbH + Co. KG, ruksaldruck.de

Bildnachweis: Copyrighthinweise siehe Fotos

Bezugsbedingungen

gültig ab Ausgabe 1/2015

Einzelheft: 7 €
1 bis 3 Abonnements: jährlich 20 €
ab 4 Abonnements: jährlich 16 €
Abonnements für Studenten, Praktikanten, Referendare, Arbeitslose: jährlich 16 €

Alle Preise zzgl. Porto. Für Ermäßigungen bitte jährlich Bescheinigung übersenden.

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten erhalten je ein Exemplar kostenlos.

Diese Zeitschrift wird maßgeblich durch Mittel des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen unterstützt.

Die **Außerschulische Bildung** ist eine Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Sie wird vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben.

Die Fachzeitschrift Außerschulische Bildung …

- trägt zur fachlichen und wissenschaftlichen Reflexion der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung bei.
- stärkt die Professionalität pädagogischen Handelns.
- nimmt aktuelle und relevante Themen aus Politik und Gesellschaft in den Blick und bereitet sie für die politische Bildung auf.
- macht Beispiele der Bildungsarbeit öffentlich und ist ein Schaufenster des Arbeitsfelds.
- setzt theoretische und fachliche Diskussionen in Beziehung und macht die Diskurse in der Profession und den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen jeweils miteinander bekannt.
- stellt Methoden der politischen Bildung vor.
- präsentiert neue fachbezogene Publikationen und Medienprodukte und schätzt diese in ihrer Relevanz für die Bildungsarbeit ein.
- berichtet über bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in Bund und Ländern.
- verbreitet Nachrichten aus dem AdB und anderen Fachverbänden.

AdB
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V.

adb.de

AdB
Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e.V.

ISSN 0176-8212