PERSPEKTIVWECHSEL

Theoretische Impulse ▪ Methodische Anregungen

Materialien Nr. 173

IMPRESSUM

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

Konzept und Redaktion: Marina Chernivsky
Übungsmaterial: Marina Chernivsky, Nadine Fügner, Monika Chmielewska-Pape
Wissenschaftliche Beratung: Prof. Dr. Doron Kiesel
Lektorat: Prof. Dr. Christian Wiese / Christiane Friedrich
Verwaltung: Rene Andre Dittrich
Fotonachweis: Rafael Herlich / Projektbilder 2007-2010
Illustrationen / Grafiken: Elisaveta Slivinskaia
Gestaltung: Dan Krumholz
Druck: GD Gotha Druck und Verpackung GmbH & Co.KG
ISSN 0944-8705

© 2010 Alle Rechte vorbehalten.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT 2

VON BIAS ZUM PERSPEKTIVWECHSEL?
MARINA CHERNIVSKY 4

METHODISCH-DIDAKTISCHE GRUNDPRINZIPIEN
MARINA CHERNIVSKY, NADINE FÜGNER UND MONIKA CHMIELEWSKA-PAPE 18

IDENTITÄT UND GRUPPENZUGEHÖRIGKEIT 30
- DIE GESCHICHTE MEINES NAMENS 31
- VIER MERKMALE 33

SOZIOKULTURELLE EINGEBUNDENHEIT 36
- WAS DENKST DU, WER ICH BIN? 37
- FAMILIENKULTUREN 40

DIE ANDEREN 47
- WER DARF MIT? 48
- WIE IM RICHTIGEN LEBEN 52

MACHT UND INTERNALISIERUNG 57
- MACHTMAPPING 58
- PERSPEKTIVWECHSEL 60

DISKRIMINIERUNG 67
- ERFAHRUNGEN MIT DISKRIMINIERUNG 68
- POWER FLOWER – WER WIRD DISKRIMINIERT? 73

ANTISEMITISMUS 78
- DAS BILD VON JUDEN 79
- VORURTEIL ODER MEINUNG? 81
- INNENWELTEN 85
- DER ANDERE BLICK 91

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN 94
- THESENDISKUSSION 95

AUTORINNEN 106

VORWORT

Soziale, religiöse und kulturelle Vielfalt ist in Deutschland zwar längst zur Realität geworden, doch diese Wirklichkeit wird nicht immer als Chance wahrgenommen.

Vorurteile sind real. Sie sind kein isoliertes Thema und lassen sich auch nicht an den Rand der Gesellschaft verlagern. Sie sind nicht wertneutral, vielmehr nehmen sie Einfluss auf Bewertungen und Handlungen von Individuen und Gruppen unterschiedlicher Schichten und Milieus. In Form von emotional geladenen Glaubenssätzen vereinfachen die vorgefassten Denkmuster komplexe Tatbestände, werten die Realität der jeweiligen *Anderen* ab und bieten vermeintlich klare Lösungsansätze an. Pointiert formuliert: Vorurteile konstruieren Gemeinsamkeiten, definieren Gruppengrenzen und entfalten ihre Macht besonders dann, wenn sie breit gestreut werden und allgemein bekannt sind.

Diskriminierungen gehören zu unserem Alltag, denn sie drücken sich nicht zwangsläufig in manifester Gewalt aus, sondern sie äußeren sich auch in subtilen Anspielungen, pauschalen Aussagen, Abneigung und Kontaktvermeidung. Nicht immer geben sich Diskriminierungen deutlich zu erkennen, aber sie sind – je nach Perspektive und Ausmaß – auf der zwischenmenschlichen, institutionellen und gesellschaftlich-kulturellen Ebene stets vorhanden.

Die Latenz solcher Denk- und Handlungsformen trägt häufig dazu bei, dass die aktuellen Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit nicht rechtzeitig erkannt werden. Vor diesem Hintergrund bildet das Problembewusstsein der Pädagogen/-innen für solche Einstellungen die erste und sogar wichtigste Voraussetzung kompetenten pädagogischen Handelns.

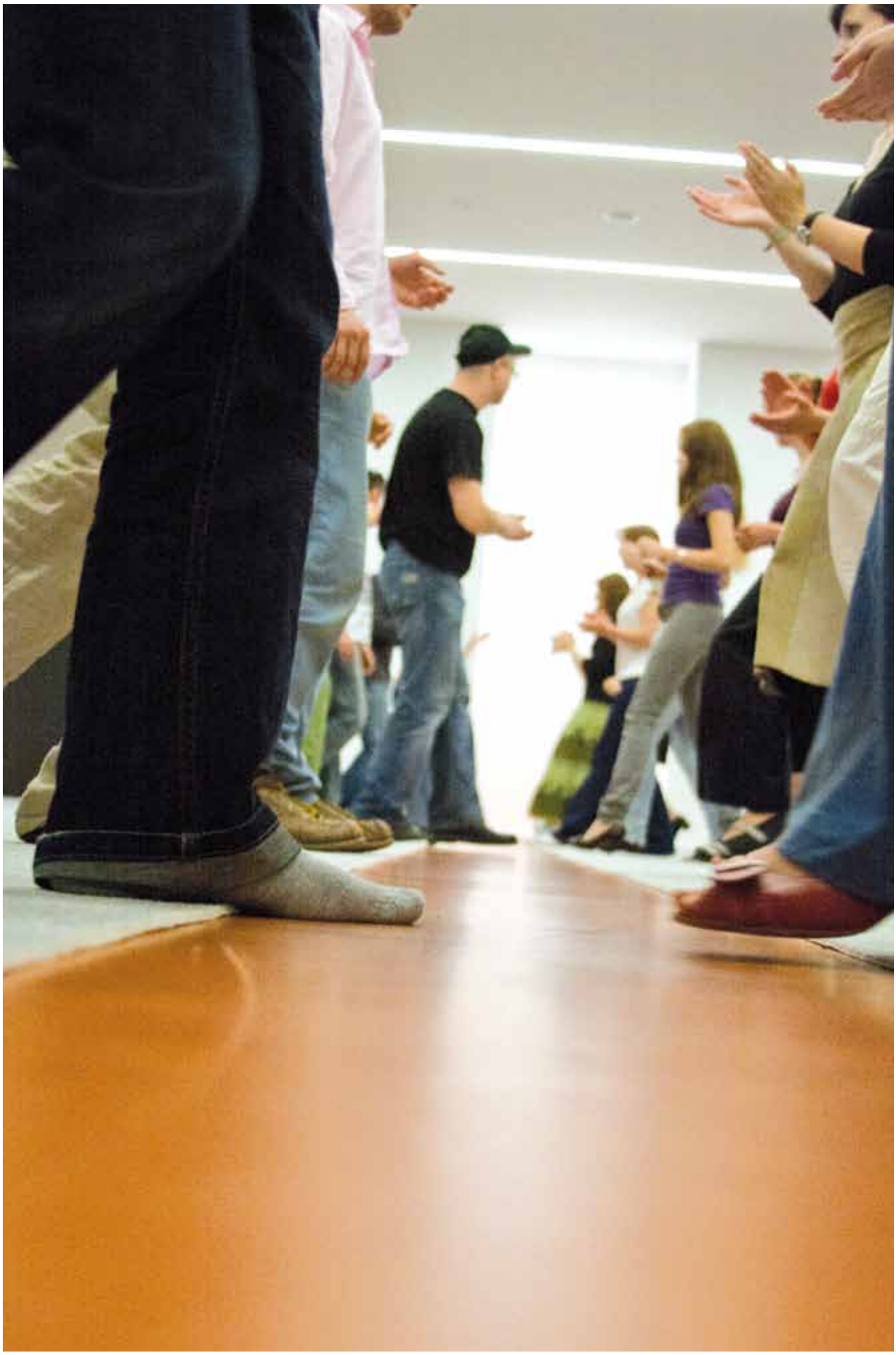
Bei dieser Broschüre handelt es sich um den zweiten Teil der Veröffentlichung *„Perspektivwechsel – Theorien, Praxis, Reflexionen“*.[1] Auch die vorliegende Handreichung richtet sich an alle Multiplikatoren/-innen, die in der Bildungslandschaft arbeiten und sich bei ihrer Arbeit inhaltliche Impulse oder methodische Anregungen zum Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung wünschen. Im ersten Kapitel wird der Anti-Bias-Ansatz aus der Sicht des Projekts *Perspektivwechsel* theoretisch erörtert. Im zweiten Kapitel werden ausgewählte Übungsbeispiele vorgestellt und beschrieben.

Das vorliegende Methodenbuch ist ein Bestandteil des Modellprojekts *„Perspektivwechsel - Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“*. Das Projekt wurde im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ sowie der Landesstelle Gewaltprävention des Freistaates Thüringen gefördert und in Trägerschaft der **Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST)** 2007 - 2010 in Thüringen durchgeführt.

Wir danken dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), dem Freistaat Thüringen und dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien für die Förderung und Unterstützung unserer Initiative. Unser herzlicher Dank gilt auch allen Mitarbeiter/-innen des Projekts „Perspektivwechsel“ und Autoren/-innen dieser Publikation. Gedankt sei ebenfalls allen weiteren Beteiligten, die an dieser Veröffentlichung mitgewirkt haben.

Marina Chernivsky **Nadine Fügner** **Monika Chmielewska-Pape**

[1] Die Broschüre war Bestandteil des Modellprojektes „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“. Das Projekt wurde im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und der Landesstelle Gewaltprävention des Freistaates Thüringen gefördert.



VON BIAS ZUM PERSPEKTIVWECHSEL?[2]

MARINA CHERNIVSKY

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

Der vorliegende Beitrag versucht den Anti-Bias-Ansatz im Bereich der Antidiskriminierungsarbeit zu verorten. Im Folgenden werden Ziele, Grundprinzipien und Methoden des Anti-Bias-Ansatzes beschrieben, die im Rahmen des Modellprojektes „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit" im Zeitraum von 2007 bis 2010 in Thüringen für den Bereich der Erwachsenenbildung erprobt und umgesetzt wurden.

Der Anti-Bias-Ansatz stammt aus dem Bereich der anti-rassistischen Bildungsarbeit und stellt eine pädagogische Interventionsform zur Verringerung von Vorurteilen und sozialer Diskriminierung dar. Der Ansatz wurde Anfang der 1980er Jahre von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips konzipiert und bietet ein breites Repertoire interdisziplinärer Methoden für eine rassismuskritische und vorurteilsbewusste Bildungspraxis (vgl. Herdel, 2007).

Die Grundideen des Anti-Bias-Ansatzes sind in einem Curriculum dargelegt, das ursprünglich in den USA als Ansatz interkultureller Pädagogik vornehmlich für Vor- und Grundschulen mit dem Anliegen konzipiert wurde, Bildungseinrichtungen in Orte der Vielfalt und der Anerkennung zu verwandeln sowie Maßnahmen zu entwickeln, die geeignet sind, diesen Wandel nachhaltig auszubauen und zu unterstützen. In Deutschland wird seit dem Ende der 1990er Jahre aktiv mit dem Anti-Bias-Ansatz gearbeitet. Die maßgeblichen Anwendungsbereiche sind überwiegend Einrichtungen mit den Schwerpunkten interkultureller und diskriminierungskritischer Pädagogik im Kontext frühkindlicher und schulischer Erziehung sowie im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Gramelt, 2010).

PÄDAGOGIK DER VIELFALT

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

In diesem Kapitel werden Ziele und Methoden des Anti-Bias-Ansatzes vergleichend im Rahmen der *Pädagogik der Vielfalt* diskutiert, da auch diese pädagogische Richtung sich explizit mit der menschlichen Heterogenität sowie den – meist verkannten – Potenzialen befasst, die diese für die Gesellschaft mit sich bringt. Der Begriff *Pädagogik der Vielfalt* geht auf Annedore Prengel (1995) zurück und steht bis heute im Blickpunkt sozialer und politischer Diskurse. Das Kernelement der *Pädagogik der Vielfalt* besteht in erster Linie darin, dass jeder Mensch – in seiner Biografie wie seinem Wesen nach – einzigartig ist und Freiraum für seine Selbstbestimmung und Selbstentfaltung benötigt. Die unübersehbare Unterschiedlichkeit der Menschen wird diesem Ansatz zufolge nicht als Problem, sondern als wertvolle Ressource betrachtet.

Den Ausgangspunkt der *Pädagogik der Vielfalt* bilden die zentralen Dimensionen der Differenz wie etwa Geschlecht, Herkunft und Begabung (vgl. Prengel, 1995), aber auch andere Differenzkonstrukte wie jene des Alters oder des sozialen Status (vgl. Rommelspacher, 2009). Dabei spielen Begriffe wie *Gleichheit* und *Verschiedenheit* eine zentrale Rolle – sie spiegeln das Spannungsverhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zwischen Gleichwertigkeit und Differenz wider.

[2] Dieser Beitrag ist die gekürzte und leicht veränderte Fassung des Artikels „ Der Anti-Bias-Ansatz im Spannungsfeld zwischen Vielfalt und Diversität" aus der Veröffentlichung „Perspektivwechsel – Theorie, Praxis, Reflexionen" (ZWST, 2010).

„Die Verschiedenheit und die Gleichheit … sind unverzichtbar, denn Verschiedenheit ohne Gleichheit zu betonen hat Hierarchie zu Folge und Gleichheit ohne Verschiedenheit zu betonen, hat Gleichhaltung zu Folge. An dieser Stelle zeigt sich, dass ‚Pädagogik der Vielfalt' auf einem … einfachen Kern beruht, dass dieser Kern aber eine vielschichtige, komplexe Denkfigur enthält. Es ist immer wieder … eine Herausforderung, das Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Differenz zu klären, endgültige Antworten sind nicht zu erwarten, immer neue offene Fragen werfen sich auf." (Prengel, 2003)

Die Annahme der *Gleichheit* beruht auf dem Universalitätsprinzip und eröffnet Fragen nach der Allgemeingültigkeit der Bedürfnisse nach Liebe und Anerkennung, nach Partizipation und Zugehörigkeit, nach Unversehrtheit und Menschenwürde. „Einen Menschen als Zweck seiner selbst zu betrachten, bedeutet, ihn in mindestens drei wesentlichen Dimensionen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, zu tolerieren, sondern auch anzuerkennen, d.h. nicht nur hinzunehmen, sondern zu bejahen in der Dimension körperlicher Integrität, personaler Identität und soziokultureller Zugehörigkeit" (Brumlik, 2010, S. 16).

Die Annahme der *Verschiedenheit* beruht auf dem Prinzip der konstanten Vielfältigkeit, stetigen Flexibilität, wechselnder Mehrfachzugehörigkeit und führt in das individuelle wie auch kollektive Dilemma der Differenz ein. Das Balancieren zwischen *Gleichheit* und *Differenz* ist ein stetiges Spannungsfeld, in dem zu viel des einen und zu wenig des anderen zu Ungleichbehandlung, Abwertung und Diskriminierung führen kann. So auch die Betrachtung des *Anderen*, die stets vor dem Hintergrund der eigenen beschränkten Perspektivität erfolgt und von der kollektiv zugeschriebenen Verschiedenheit geprägt bleibt.

Beinahe jede Diskriminierung basiert auf Differenz, die mit Be- und Abwertungen einhergeht, sich an den abgrenzenden Normvorstellungen orientiert sowie klare Ausschlusskriterien festlegt. Das Recht nach Selbstachtung wird verletzt, die Anerkennung der Verschiedenheit wird abgesprochen. Menschen wird die Kontrolle über ihre eigenen Bedürfnisse genommen, wenn sie als Person nicht beachtet oder ernst genommen werden, oder wenn Gruppen oder sozialen Kontexte, denen sie entstammen, herabgesetzt oder verächtlich gemacht werden (vgl. Brumlik, 2010).

Das Leitziel der *Pädagogik der Vielfalt* besteht folglich darin, die eigenen Maßstäbe der Differenz zu erkennen und die Pluralität als Ressource wahrzunehmen. Die Aufdeckung und Dekonstruktion der von der Gesellschaft vorgenommenen und in unserer Wahrnehmung verinnerlichten Differenzkonstruktionen werden in dem Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* ebenso zum Gegenstand kritischer Auseinandersetzung wie im Anti-Bias-Ansatz. Es geht insbesondere darum, durch pädagogisches Denken und Handeln die „Kausalkette von individuellen und kulturellen Prägungen" (Gramelt, 2010, S. 185) sowie deren Reproduktion zu erkennen und aufzubrechen. Unterschiedliche Lernorte – Schule, Jugendhäuser und andere Bildungseinrichtungen – sollten aus der Sicht dieser Ansätze zu geeigneten Lernorten werden, in welchen das Einüben eines kompetenten Umgangs mit Vielfalt und der damit verbundenen Diversität möglich ist.

Zwar ergänzen die beiden pädagogischen Denkrichtungen einander in ihren Zielen und Aufgaben, sie sind jedoch keineswegs identisch. Ähnlich wie im Fall der *Pädagogik der Vielfalt* zielt der Anti-Bias-Ansatz nicht in erster Linie auf die Vermittlung von Praxismethoden und Handlungsanweisungen. Vielmehr geht es um die Entfaltung einer Lebensphilosophie, die auf einer selbstreflexiven, gesellschaftskritischen und demokratiebewussten Haltung beruht. Zielt die *Pädagogik der Vielfalt* auf die Wahrnehmung und Integration pluraler Lebensweisen in einer Gesellschaft, so richtet sich die Anti-Bias-Pädagogik auf die „Korrektur" der damit einhergehenden Fehlentwicklungen und Schieflagen.

Der Anspruch auf die bedingungslose Wertschätzung der Vielfalt und Heterogenität kann unter Umständen eine utopische Zielvorstellung sein. Demzufolge will der Anti-Bias-Ansatz einen realistischen und vorurteilsbewussten Umgang mit Differenzen sowie eine reflektierende Analyse eigener Möglichkeiten und Grenzen ermöglichen mit dem Ziel, diskriminierendes Verhalten auf zwischenmenschlicher, soziokultureller und struktureller Ebene zu erfassen und darauf bezogene Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

LEITZIELE UND GRUNDANNAHMEN

„Der Anti-Bias-Ansatz sensibilisiert für gesellschaftliche Schieflagen und der damit verbundenen Diskriminierung. Zugleich fördert er einen selbstkritischen Umgang mit diesen Problemen und vermittelt Kompetenzen für Inklusion.“[3]

Der Anti-Bias-Ansatz will dazu beitragen, Kompetenzbereiche pädagogischer Fachkräfte und Multiplikator/-innen im Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung zu erweitern und zu vertiefen.[3] Der Ansatz setzt an „persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden an und verdeutlicht die Mechanismen und Wirkungsweisen von Diskriminierung anhand des Zusammenhangs von eigenen Vorurteilen, Diskriminierungserfahrungen … vorherrschenden Stereotypen und Machtverhältnissen im gesellschaftlichen (und globalen) Kontext“ (Schmidt / Trisch, 2007).

INKLUSION

Der Anti-Bias-Ansatz spricht alle Menschen an mit dem Ziel, Werte wie Gerechtigkeit, Gleichwertigkeit und Anerkennung auf der Ebene des Individuums wie auf der Ebene der Institution und Gesellschaft zu vermitteln und weiterzutragen. Der Begriff der sozialen *Inklusion* unterscheidet sich grundsätzlich von einem engen Integrationsbegriff. Soziale Inklusion geht über die formale Gleichstellung hinaus und hegt einen ganzheitlichen Anspruch: die Gesellschaft und die entsprechenden Subsysteme – beispielsweise das Bildungssystem – so zu gestalten, dass alle Menschen sich darin selbstverständlich zugehörig fühlen.

STEREOTYPE UND VORURTEILE

Der Anti-Bias-Ansatz thematisiert sämtliche Differenzkategorien wie Alter, Geschlecht, sozialer Status, Behinderung, sexuelle Orientierung, Herkunft…und setzt auf eine kritische Reflexion von internalisierten Vorurteilen und Ressentiments. Er ermöglicht einen intensiven Austausch über die subjektiven Erfahrungen und Zuschreibungsprozesse, die in der Gesellschaft verankert sind. Die Konfrontation mit eigenen Vorurteilen ist eine Art Exploration unbewusster „automatischer“ Gedanken, Vorstellungen, Projektionen von *Anderen* oder auch Informationen aus zweiter Hand. Die überraschende Entdeckung der Vorurteile kann dazu führen, dass wir unserem eigenen Urteil gegenüber misstrauisch werden und dieses einer kritischen Überprüfung aussetzen.

ENTKULTURALISIERUNG

Der Anti-Bias-Ansatz fördert eine kritische Sicht auf Ethnisierung im Umgang mit Differenzen, da soziale Probleme verschiedene soziale Ursachen haben und nicht nur durch ethnisch-kulturelle Zuschreibungen erklärt werden können. Der Ansatz fördert das Bewusstsein dafür, dass die Grenzen diverser „kultureller“ Zugehörigkeiten fließend sind und vielfältigen Einflüssen von innen und außen unterliegen. Außerdem werden diese Einflüsse von Individuen – auch innerhalb ein und desselben „kulturellen“ Raumes – unterschiedlich verstanden und gelebt. Demzufolge zielen die Methoden des Ansatzes in erster Linie auf die kritische Reflexion eigener soziokultureller Eingebundenheit sowie die Dezentrierung vorherrschender Orientierungssysteme und Ethnisierungsdimensionen.

DISKRIMINIERUNG

Das Anliegen des Anti-Bias-Ansatzes besteht vornehmlich darin, die verschiedenen Dimensionen der Diskriminierung in ihrer Relevanz deutlich zu machen und die Einsicht in die Notwendigkeit einer aktiven Haltung und Handlung gegen Diskriminierung zu stärken. Der Anti-Bias-Ansatz thematisiert Diskriminierung in horizontaler Form, d.h. zielgruppenübergreifend sowie hierarchiefrei und setzt sich mit allen Diskriminierungsformen und -ebenen kritisch auseinander. Der Anti-Bias-Ansatz lenkt die Aufmerksamkeit auf Ursachen und Faktoren diverser Diskriminierungen und macht deutlich, dass der Grund für Herabsetzung und Diskriminierung nicht in der betreffenden Person, sondern eher in Gedanken, Taten und Strukturen zu suchen ist, die zu Diskriminierung führen.

[3] Judith Steinkuehler und Jana Scheuring, Projekt „Perspektivwechsel“.

INTERSEKTIONALITÄT

Der Anti-Bias-Ansatz macht auf mehrdimensionale (mehrfache) Diskriminierung aufmerksam, denn Diskriminierung existiert in komplexen ineinander verschränkten Formen und kann nicht ausschließlich auf eine Diskriminierungskategorie bezogen werden. Jeder Mensch trägt potenzielle Diskriminierungsmerkmale in sich und kann je nach Situation und Kontext von Diskriminierung betroffen sein. Das eindimensionale Verständnis, nur von einer Diskriminierungskategorie betroffen zu sein, stereotypisiert, verzerrt und verkürzt die vielschichtigen Diskriminierungserfahrungen. Der Anti-Bias-Ansatz sensibilisiert für die Relevanz mehrdimensionaler Diskriminierung und eröffnet ein breites Spektrum für die Analyse des *Ineinandergreifens* unterschiedlicher Diskriminierungskategorien.

MACHT UND INTERNALISIERUNG

Der Anti-Bias-Ansatz fördert das Verständnis dafür, dass jeder Mensch voreingenommen ist und unter Umständen zu diskriminierendem Verhalten neigt. Diskriminierung beruht jedoch nicht ausschließlich auf Vorurteilen und Handlungen einzelner Menschen. Diese werden überliefert, in Ideologien institutionalisiert und in Strukturen verankert. Der Anti-Bias-Ansatz ermöglicht eine kritische Analyse von Differenzlinien, disparaten kollektiven Erfahrungen und gesellschaftlichen Machtasymmetrien unter anderem aus der Sicht der jeweiligen hegemonialen Gruppe. Der Ansatz deckt die Macht und Internalisierungsprozesse in gesellschaftlichen und politischen Strukturen auf und weist auf deren Institutionalisierung hin. Die Beschäftigung mit geschichtlichen Aspekten spielt hier ebenfalls eine wichtige Rolle – die Reflexion der eigenen Bezüge zur Geschichte eröffnet die Möglichkeit, das Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Gegenwart für sich offen und selbstbestimmt zu gestalten.

ANSATZPUNKTE UND HANDLUNGSOPTIONEN

Der Anti-Bias-Ansatz geht über den üblichen Antidiskriminierungsappell hinaus und setzt sich mit dem (pädagogischen) Selbstverständnis der Multiplikator/-innen – ihrem Berufsbild, ihren Zielen, Werten und Arbeitsmethoden – auseinander. Im Kontext der Erwachsenenbildung setzt die Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz den Prozess der Selbstreflexion voraus und ist „ … eine bewusste Entscheidung, die Verantwortung für eigenes Handeln zu übernehmen, um die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse in jeweiligen Bildungseinrichtungen zu verhindern“ (Gramelt, 2010, S. 210).

ZENTRALE SCHLÜSSELTHEMEN

Die Schlüsselthemen des Anti-Bias-Ansatzes sind an die oben aufgeführten Grundannahmen des Ansatzes angelehnt. Das Curriculum ist inklusiv und kann mit Themen und Methoden gefüllt werden, die auf dem Grundverständnis des Ansatzes beruhen und seine Leitideen weitertragen. Dazu gehören unter anderem die Rolle der eigenen Herkunft, die Sicht auf eigene Identität und Zugehörigkeit, die soziokulturelle Eingebundenheit, die Bedeutung individueller und gesamtgesellschaftlicher Dispositionen zu Vorurteilen, die Relevanz der internalisierten Machtasymmetrien sowie das Ausmaß der damit verbundenen Diskriminierungspraktiken.

IDENTITÄT UND GRUPPENZUGEHÖRIGKEIT

> *„Bei der Beschäftigung mit Anderen werde ich mir meiner eigenen Identität bewusst. Die Auseinandersetzung mit meiner eigener Identität – mit Rollen und Gruppenzugehörigkeiten, mit inneren Stimmen und Widersprüchen – wird meistens durch Konfrontationen mit befremdlichen Themen ausgelöst. Diese Begegnungen sind wertvoll. Sie zeigen mir die Vielschichtigkeit meines Selbst.“* [4]

In der Regel nehmen wir uns selbst als vielschichtige Individuen wahr. Anderen Menschen begegnen wir vorwiegend im Rahmen ihrer vermeintlich stabilen Gruppenzugehörigkeiten und zugeschriebenen Merkmale. Bei der Interaktion mit *Anderen* mündet unsere Wahrnehmung häufig in einer Dichotomie: „Bist Du *Deutsch oder Türkisch*?“ Die Erwartung ist eindeutig: Die Zugehörigkeit muss definiert sein – eine hybride Identität wird im ersten Moment nicht angenommen.

[4] Zitat aus einem „Perspektivwechsel“- Seminar (2011).

Das Verständnis von Identität im Sinne einer vielschichtigen Konstruktion von *Selbst*, die sich in einem interaktiven Prozess verändert, in kommunikativen Aktivitäten vollzieht und im Laufe der Sozialisation erworben wird, stellt eine wichtige Prämisse der Anti-Bias-Arbeit dar. In Anti-Bias-Seminaren wird die Narrativität, z. B. das Erzählen eigener Geschichte, zum vorrangigen Mittel der interpersonalen Verständigung und zum Medium der Vermittlung zwischen der subjektiven Identität und der äußeren Realität. Die Identität, also die Subjektbildung, wird hier nicht als naturgegeben betrachtet, sondern als eine narrative Konstruktion, die sich in einem dynamischen und dialektischen Prozess sowie in einer wechselseitigen Beziehung zu den jeweiligen sozialen und kulturellen Kategorien kontinuierlich (weiter)entwickeln kann (vgl. Mendel, 2010).

Während bei der Entwicklung *personaler Identität* die subjektive Einheit und Kohäsion eine wichtige Rolle spielen, entsteht die *kollektive Identität* nicht zwingend in konkreten Bemühungen des Individuums, sondern möglicherweise aus „…dem Paradox des modernen Individuums, das seine persönliche Besonderheit über den Umweg des Gemeinsamen und Anerkannten definiert“ (Mendel, 2010, S. 42). In verschiedenen historischen Kontexten und Zeitepochen verändern sich das Selbstverständnis und die gesellschaftliche Situation einer Gruppe. Dementsprechend verändern sich auch die kollektiv geprägten Selbstverständnisse ihrer Mitglieder. „In den westlichen Gesellschaften können Individuen zwischen vielfachen Identitätsmodellen entscheiden und … ihre Bindung an Identitäten befindet sich in einem kontinuierlichen Wandel abhängig von Zeit, Raum und sozialem Kontext“ (Mendel, 2010, S. 45). Identitäten in der Spätmoderne sind „niemals einheitlich“ und stets in Bewegung (Hall, 2004, S. 170 in Mendel, 2010, S. 45).

„Für eine Anti-Bias-Haltung ist (es) charakteristisch, dass Menschen viele Identitäten besitzen. Als Mitglied einer Familie (z.B. Vater, Onkel, Cousin), als Arbeitnehmer/-in (z.B. Sozialpädagoge/-in, Lehrer/-in, Trainer/-in einer Fußballmannschaft) oder jemand, der sich mit bestimmten Interessengebieten identifiziert (z.B. als Mountainbiker/-in, Segler/-in, Musiker/-in). In all diesen Bereichen, die auch als unterschiedliche Kontexte beschrieben werden können, muss man sich jeweils einer anderen Rolle gemäß verhalten. Dies bedeutet auch, dass es unter Umständen erforderlich ist, den Kontext zu wechseln. Dieser Wechsel begründet dann wiederum eine spezielle Kompetenz – nämlich jene zum Kontextwechsel“ (Maier, 2010, S. 50).

Der Anti-Bias-Ansatz verfügt über Methoden zur Anerkennung und Förderung hybrider Identitäten und multipler Klassifikationsfähigkeit. Gemeint sind damit die Förderung von Ich-Identitätsbezügen sowie die Anerkennung mehrfacher Zugehörigkeiten zu verschiedenen sozialen Gruppen und Milieus. Durch selbst-zentrierte Übungen kann die Vielschichtigkeit unseres *Selbst* hervorgehoben und die vermeintliche Eindimensionalität (Homogenität) der *Anderen* ausgelotet und kritisch hinterfragt werden. Dieses Vorgehen hat einen ressourcenorientierten Charakter und kann im gruppendynamischen Prozess sehr verbindend wirken, da die Beteiligten viel voneinander erfahren und Interesse an ihrer eigenen Geschichte erleben.

EIGENE SOZIOKULTURELLE EINGEBUNDENHEIT

> *„…Der Mensch kann lernen, dass Vorurteile eine Einengung des Denkens darstellen und dass er mit ihnen bewusst umgehen kann. Wir machen damit verständlich, dass Vorurteile nicht deshalb entstehen, weil wir als Menschen etwas falsch machen. Das hat vielmehr etwas mit Bildern von Menschen und Menschengruppen zu tun, die wir in der Herkunftsfamilie aufnehmen, die kulturell bedingt unser Leben begleiten. Wir machen klar, dass wir diese sozialisationsbedingte Prägung nicht hinnehmen müssen. Jeder, der für seine Einstellungen Verantwortung übernehmen will, kann seine vorurteilsbehafteten Denkmuster oder sein diskriminierendes Verhalten verändern.“*[5]

Die Thematisierung identitätsrelevanter Bezugsgruppen und soziokultureller Einbindungen ist charakteristisch für den Anti-Bias-Ansatz als eine pädagogische Grundposition mit biographischem Schwerpunkt. Der Ansatz zielt auf die biographische sowie soziokulturelle Reflexion, Herstellung der Lebensweltbezüge, Ressourcenförderung sowie Entwicklung einer diskriminierungskritischen Perspektive.

[5] Monika Chmielewska-Pape, Projekt „Perspektivwechsel“; Ausschnitt aus dem Interview „Perspektivwechsel – Theorien, Praxis, Reflexionen“, S. 40.

Das Verständnis des eigenen *kulturellen* Bezugssystems wirkt identitätsstiftend. Es ist ein wichtiger Referenzrahmen, der unsere Erwartungen, Normen und Wertvorstellungen maßgeblich mitbestimmt und zugleich der Verständigung innerhalb der *Wir-Gruppe*, aber auch der Grenzziehung dient. Die Interaktion mit *Anderen* findet häufig im Rahmen „enger" Referenzhorizonte statt, die durch soziokulturelle Konventionen und Machtbeziehungen in der Gesellschaft geprägt sind. Pointiert formuliert:

Was wir vertraut oder fremd finden, wofür wir offen sind, was uns als selbstverständlich erscheint und wofür wir kein Verständnis haben – all das wird sowohl durch individuelle Prägungen bestimmt als auch von den gesellschaftlichen Leitsätzen mitgestaltet, unter deren Einfluss wir stehen.

Das eigene *kulturelle* Bezugssystem lässt sich vor allem in der Sprache erkennen. Ohne beispielsweise den Begriff „Inländer" aktiv zu verwenden, werden die Grenzen der *Wir-Gruppe* durch die Definition der „Ausländer" indirekt ausgehandelt. Der Begriff „Ausländer" ist mittlerweile so stark fremd besetzt, dass „…in Deutschland geboren zu sein, keine eigene Relevanz bekommt" (Schneider, 2001, S. 227). Die vermeintliche kulturelle Distanz zu den sogenannten „Ausländern", die in vielen Fällen in Deutschland geboren sind, bestimmt die Gruppenabgrenzung und erklärt bzw. rechtfertigt die Unterschiede zu *Anderen*: „… Die einen stehen kulturell näher, sie sind zwar anders, aber vertraut; die anderen sind kulturell weiter entfernt, und die … Unterschiede gelten … als so groß, dass sie praktisch nicht überbrückt werden können" (Schneider, 2001, S. 213).

„…In Zeiten der Globalisierung ist die sozio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit grundsätzlich möglich. Doch diese Art der Mehrdeutigkeit und Unübersichtlichkeit im Vergleich zu einer ständischen Sozialordnung, welche die gesellschaftliche Platzierung der Menschen ausschließlich an deren lokale und soziale Herkunft koppelt, bringt vor allem eines mit sich: eine enorme Herausforderung für die Bildung" (Maier, 2010, S. 50).

Der Anti-Bias-Ansatz greift diese Überlegungen auf und verweist darauf, dass die soziokulturelle Zugehörigkeit aus vielen Identitäten gleichzeitig besteht und nicht nur national definiert werden kann. Der Ansatz arbeitet auf der Grundlage eines offenen und dynamischen Kulturbegriffs, der nicht auf einer vermeintlich allgemeingültigen Nationalkultur basiert und die soziokulturelle Prägung von Menschen – ihre Lebensweisen und Lebensauffassungen – im Rahmen individuell biografischer Sozialisationsprozesse in den Herkunftsfamilien beschreibt. Das Ziel besteht darin, die Sackgassen der Kulturalisierung und Ethnisierung zu entschärfen, die Einsicht in die multiplen Klassifikationsmöglichkeiten zu ermöglichen und eine systemische Wahrnehmung von *Anderen* auch außerhalb ihrer vermeintlichen oder tatsächlichen Gruppenzugehörigkeiten zu stärken. Unter dieser Prämisse geht es nicht darum, die sogenannten Minderheiten als *Fremde* zu studieren, sondern darum, die „vertrauten" Wahrnehmungsmuster der sogenannten Mehrheiten kritisch zu hinterfragen und zu verändern.

DIE ANDEREN

> *„In den Seminaren hat man wirklich so einen Ausschnitt von sich selbst und von Anderen bekommen. Menschen, die bereits versuchen, ein bisschen offener zu sein, merken immer wieder, dass sie an ihre Grenzen stoßen. Wir merken, dass wir genauso in Vorurteilen verhaftet sind. Da muss man sagen: „Schau noch einmal genau hin."*[6]

Eines der wichtigen Anti-Bias-Themen ist die Reflexion der zum Teil unsichtbaren, aber im Denken tief verankerten Vorstellungen von *Anderen* mit dem Ziel, die Reflexion der eigenen, zum Teil im starren Dualismus gefangenen Vorurteilsstrukturen anzuregen und alternative Handlungsoptionen zu entwickeln. In diesem Zusammenhang setzen Anti-Bias-Methoden auf die kritische Analyse der kollektiven Fremdbilder, die das Machtgefüge zwischen Mehrheits- und Minderheitsperspektiven zulassen und aufrechterhalten.

Bei *Anderen* ist es also gar nicht erforderlich, sich auf ein konkret existierendes Gegenüber zu beziehen: Der *Fremde* kann sinngemäß ausschließlich in unserer inneren Welt existieren. Zur Orientierung werden eigene internalisierte Fremdbilder aktiviert und zum Maßstab der Differenz erhoben. Diese Differenzen bleiben selten neutral und gehen mit Negativ- wie Positivzuschreibungen einher. So wird das positive Verhalten einer Fremdgruppe eher situativ gedeutet, das negative Verhalten derselben hingegen ihrem „Wesen" oder „Charakter" zugeschrieben (vgl. Auernheimer, 2005). Derartige Einstellungen gegenüber Individuen lassen sich oftmals durch persönliche Begegnungen korrigieren. Klischeehafte Vorstellungen von Nationen, Kulturen oder Gruppen sind hingegen resistent und oft Jahrhunderte alt. Wichtig erscheint hierbei, dass unsere Vorstellungen von *Anderen* nicht rein individueller Natur, sondern gesellschaftlich überliefert und vermittelt sind.

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

Die Definition des *Eigenen* erfolgt häufig durch die Abgrenzung vom *Fremden*: Die Beschreibung der *Anderen* ist unter Umständen sogar schneller abrufbar als die Beschreibung des Selbst. Neben dieser allgemeinen Konstruktion *Fremdheit*, die viele ganz unterschiedliche Diversitätsmerkmale enthalten kann, bezieht sich das Bild des *Anderen* auf Gruppen innerhalb wie außerhalb der Gesellschaft, die *per Definition* als fremd und distant gelten. Diese Gruppen werden zum Beispiel durch den Begriff „Migrant" erfasst als Synonym für *Anderssein*, unabhängig davon, ob diese eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder nicht.

In vielen Teilen Deutschlands sind beispielsweise die realen Überschneidungen und Berührungspunkte mit Zuwanderern und Zuwanderinnen – unter anderem aufgrund demographischer Gegebenheiten – eher selten. Gerade dort scheint jedoch das Bild der *Fremden* konsistent und durchgängig zu sein. Die Distanz wird also mit der so genannten *Fremdartigkeit* ergründet, obwohl diese häufig nicht selbst beobachtet, sondern inszeniert wird, denn die Betonung der Differenz ist tendenziell umso ausgeprägter, je weniger tatsächliche Kontakte zu den jeweiligen *Anderen* bestehen (Schneider, 2001, S. 227).

„Inwieweit Menschen … als … Fremde wahrgenommen werden, ist folglich nicht unbedingt von ihrer Staatsbürgerschaft oder Herkunft abhängig. Innerhalb eines Landes können Menschen, auch wenn sie die entsprechende Staatsbürgerschaft besitzen, schon lange in einem Land leben oder dort geboren sind, trotzdem von der Mehrheit der Bevölkerung als Migrant/-innen, Ausländer/-innen oder Fremde wahrgenommen werden. Das ist vor allem dann der Fall, wenn sie als Mitglied einer als fremd definierten Gruppe identifiziert werden, das heißt, einer Gruppe, die in ethnischer, kultureller oder religiöser Hinsicht als ‚anders' kategorisiert und mit negativen Stereotypen belegt wird" (Zick et al., 2011, S. 23).

Je nach theoretischem Erklärungsansatz gibt es unterschiedliche Antworten auf die Frage nach den Ursachen, Mechanismen und Funktionen von Stereotypen und Vorurteilen. Im Wesentlichen können Vorurteile als positive wie negative Bewertungen von Einzelpersonen und Gruppen aufgrund ihrer tatsächlichen oder vermeintlichen Gruppenzugehörigkeit definiert werden. Diese Bewertungsmuster oder gar abwertende Einstellungen werden auf individueller und gesamtgesellschaftlicher Ebene als Mythen dazu benutzt, Ungleichwertigkeitskonzepte zu begründen, zu legitimieren und in Strukturen zu verankern (vgl. Zick, 2009).

Aus der Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes werden Vorurteile als gefühlsgeladene und internalisierte Glaubenssätze aufgefasst: Sie liefern intellektuelle und moralische Rechtfertigungen von Ungleichheitsverhältnissen, von Verteilung und Aufrechterhaltung der Macht, von Inklusion und Exklusion. Vorurteile müssen nicht zu Handlungen führen, sie können aber ein diskriminierendes Verhalten nahe legen und legitimieren (vgl. Zick, 2009).

INDIVIDUELLE UND STRUKTURELLE DISKRIMINIERUNG

> *„…Oftmals stehen die Fragen im Raum: … Was bedeutet Diskriminierung? Wo beginnt Abwertung und Ausgrenzung von Menschen oder Gruppen? … Wir zeigen auf, dass Diskriminierung nicht nur im zwischenmenschlichen Bereich auftreten kann, sondern auch auf der institutionellen Ebene – etwa im Rahmen von Gesetzen und Richtlinien. Zudem setzen wir uns damit auseinander, dass vor allem die gesellschaftlich vorherrschenden Wertmaßstäbe und Normen jegliche Form von Diskriminierung stark begünstigen."*[7]

Trotz umfangreicher sozialpsychologischer sowie interdisziplinärer Forschung auf diesem Themengebiet gibt es in Deutschland bislang nur wenige Studien, die das Ausmaß *alltäglicher* Diskriminierung umfassend darstellen. Die Perspektive der Betroffenen geht häufig unter, ihre Sicht auf Diskriminierung wird vorwiegend in fallbezogenen Erfahrungsberichten dokumentiert und bleibt für das öffentliche Bewusstsein kaum zugänglich.

2008 ist im Auftrag der Europäischen Kommission eine umfangreiche Studie über Diskriminierung von Minderheiten und Gruppen erschienen. Auf der Grundlage von Meinungsumfragen und gesammelten Daten im Eurobarometer[8] wurde ermittelt, wie verbreitet (individuelle) Erfahrungen von Diskriminierung sind und inwieweit Gruppen – Migranten und Migrantinnen, Schwarze, Juden und Jüdinnen, Muslime, Frauen und homosexuelle Menschen[9] – von Diskriminierung betroffen sein können. In dieser Befragung berichteten im Durchschnitt 15 Prozent, sie seien in den vergangen 12 Monaten selbst Opfer von Diskriminierung oder Beleidigung geworden. Die angegebenen Diskriminierungsmerkmale umfassten unter anderem Geschlecht, Behinderung, sexuelle Orientierung, ethnischen Hintergrund, Religion und Alter (vgl. Zick et al., 2011).

[7] Ausschnitt aus dem Interview mit Nadine Fügner, „Perspektivwechsel – Theorien, Praxis, Reflexionen", S. 42.
[8] Das Eurobarometer ist seit 1973 eine regelmäßig durchgeführte Meinungsumfrage in allen EU-Mitgliedsländern im Auftrag der Europäischen Kommission. Dazu gehören Schwerpunkte wie Umweltschutz und Klimawandel, Kultur, Armut, sozialer Ausschluss, Gesundheit, Menschenrechte, Gleichstellung und Integration von Minderheiten. Aus: „Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung".
[9] Diese Gruppenaufzählung bezieht sich auf die Studie „Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung". Im Fokus dieser Studie stehen Einstellungen der Europäer/-innen zu diesen Gruppen.

Im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes erschien 2010 eine weitere Studie zur Analyse alltäglicher Diskriminierung aus subjektiver Sicht der Betroffenen, rekonstruiert im Rahmen von biographisch-narrativen Interviews. Die Studie setzte sich zum Ziel, die bisher nicht thematisierten *multiplen Dimensionen* von Diskriminierung sowohl im subjektiven als auch im rechtlichen Kontext zu erörtern und kritisch zu reflektieren. Hier berichteten die meisten Interviewpartner/-innen, Diskriminierung in Form von schlechter Behandlung, Abwertung, Demütigung, Belästigungen oder in Form verbaler und physischer Gewalt entlang *gemischter* Benachteiligungsdimensionen wie z.B. Geschlecht und Herkunft, sexuelle Orientierung und Geschlecht direkt erlebt zu haben (vgl. Dern et al., 2010).

Diskriminierung kann daher als Erfahrung verstanden werden, in der sich viele „Achsen der Ungleichheit" gleichzeitig überkreuzen können. „Alle Menschen haben ein Geschlecht, eine sexuelle Identität, eine Herkunft etc., und nehmen entlang dieser Achsen hinsichtlich aller Kategorisierungen unterschiedliche soziale Positionen ein. So hängen z. B. an der Benachteiligung von alten Menschen Vorstellungen über Beweglichkeit, aber auch über Geschlechterrollen und sexuelle Identitäten; Benachteiligungen von Frauen hängen eng mit Alter, Ethnizität oder auch Behinderung zusammen...Ein eindimensionales Verständnis von Diskriminierung, das sich nur auf eine Kategorisierung bezieht, „stereotypisiert, verzerrt und verkürzt die Probleme, um die es eigentlich geht." (Bauer et al., 2010, S. 4).

Diskriminierung muss folglich nicht spektakulär sein: Sie manifestiert sich auch durch Verweigerung von Grundrechten und Bedürfnissen wie die der Anerkennung und Inklusion. Häufig resultiert sie aus indirekt institutionalisierter Praxis – aus Vorkehrungen, die bestimmte Gruppen überproportional negativ treffen und ihre Verwirklichungspotenziale verhindern. Je nach theoretischem Deutungsansatz gibt es unterschiedliche Erklärungen zu der Frage nach den Ursachen, Mechanismen und Funktionen von Diskriminierung. Ausgrenzendes und diskriminierendes Verhalten kann aus Vorurteilen resultieren; allerdings steht dieses Verhalten in keinerlei unmittelbarem Zusammenhang mit „schiefen" Einstellungen, da Diskriminierung auch aus gesetzlichen Regelungen oder allgemeinen gesellschaftlich-kulturellen Normen hervorgehen kann.

Um komplexe Diskriminierungsprozesse zu verstehen, arbeitet der Anti-Bias-Ansatz mit einem erfahrungsbasierten Diskriminierungsmodell. Dem Modell zufolge kann es zur Benachteiligung kommen, „wenn ein gesellschaftlich-ideologischer oder persönlicher ‚Bias'[10] mit einem gewissen Spielraum an Definitions- und Handlungsmacht zusammentrifft. Der Begriff ‚Bias' soll dabei aussagen, dass zwischen Eigenem und Fremdem eine exakte Differenzierung erfolgt und diese stark emotional besetzt wird." (Maier, 2010, S. 52). Dazu gehört sowohl das subjektive als auch theoretische Verständnis von Diskriminierung gleichermaßen. Das Ziel dieses Diskriminierungsverständnisses ist nicht der inflationäre Gebrauch des Begriffs, sondern die Anerkennung der Sicht der Betroffenen und der kritische Blick auf diskriminierende Strukturen.

Die Arbeit am Thema Diskriminierung wird hier weiterhin von der Annahme getragen, dass Benachteiligung unterschiedliche Formen – mittelbare wie unmittelbare – annehmen und auf verschiedenen Ebenen – durch Individuen, Gruppen oder Gesetze – erfolgen kann. Kein Lebensbereich bleibt davon ausgenommen: Diskriminierung betrifft Menschen auf der ideologisch-diskursiven Ebene in politischen und sozialen Diskursen, im interpersonellen Kontakt sowie im strukturellen Kontext zum Beispiel im Bildungs-, Gesundheits- oder Versicherungswesen. Der komplexe Zusammenhang zwischen diesen Formen und Ebenen reicht in vielen Fällen tief hinein in die institutionellen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Alltags und des (pädagogischen) Handelns.

Vor diesem Hintergrund arbeitet der Anti-Bias-Ansatz systemisch und eröffnet ein breites Spektrum für die Analyse des *Ineinandergreifens* unterschiedlicher Diskriminierungsformen und -ebenen. Das Grundprinzip ist es, alle Ausgrenzungs- und Diskriminierungsdimensionen ohne Hierarchisierung zueinander in Beziehung zu setzen, wohlwissend, dass jede Diskriminierungs- und Unterdrückungskategorie eine eigene „Handschrift" aufweist. So ist es beispielsweise wichtig, die spezifischen Unterschiede in der Diskriminierung verschiedener Gruppen, insbesondere bei mehrfacher Benachteiligung, wahrzunehmen und zu würdigen.

_____
[10] engl.Voreingenommenheit/Schieflage.

„Die Antidiskriminierungsarbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz setzt in erster Linie dort an, wo das Gesetz keine Wirkung zu zeigen vermag. Die mit dem Ansatz verfolgte Denk- und Verhaltensänderung durch Selbsterkenntnis und das Verständnis für Prozesse und Strukturen, welche die Entstehung und Aufrechterhaltung von Diskriminierung begünstigen, kann nur in einem dauerhaften und ständigen Prozess der Auseinandersetzung des Einzelnen und der Gesellschaft mit diesen Themen erreicht werden. Es ist zwar möglich, durch Sanktionen – oder vielmehr durch die Angst davor – Menschen dazu zu bringen, bestimmte Handlungen zu unterlassen. Doch die den Handlungen zu Grunde liegenden Denk- und Reaktionsmuster sowie die verinnerlichten Wahrnehmungen lassen sich durch Angst vor Strafe nicht verändern. In manchen Fällen können sie sogar verstärkt und verfestigt werden, wenn die Einsicht fehlt, dass es sich bei den sanktionierten Handlungen um ein Fehlverhalten handelt. An diesem Punkt kann der Anti-Bias-Ansatz eine Akzeptanz der gesetzlichen Regelung sowie eine Anerkennung ihrer Relevanz herbeiführen“ (Chmielewska-Pape, 2010, S. 27).

MACHT UND INTERNALISIERUNG

> *„Wenn es quasi ‚normal‘ ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine geringere Schulbildung erhalten, kommen viele gar nicht erst auf die Idee, dass hier eventuell eine systematische, individuelle oder institutionelle Diskriminierung eine Rolle spielen könnte. Wenn bestimmte Diskriminierungen, wie die von Frauen und Homosexuellen, so tief in unserer Gesellschaft verankert sind, dass sie sich in Gesetzen niederschlagen … erkennen eventuell viele diese gar nicht als solche und verstehen sie als Teil unserer Kultur“ (Zick et al., 2011, S. 26).*

Fast alle Beziehungen in unserem Alltag sind durch Machtverteilung und Machtasymmetrien gekennzeichnet – so etwa durch Ungleichheiten mit Blick auf den rechtlichen und sozialen Status. Vor allem Minderheiten sind davon betroffen: Sie haben gewöhnlich weniger Zugang zu Einfluss und gesellschaftlicher Teilhabe und blicken oft auf Unrechts- und Diskriminierungserfahrungen zurück. Eine Asymmetrie ergibt sich allein schon dann, wenn ein Kommunikationspartner nicht ausreichend über die verwendete Sprache verfügt (vgl. Auernheimer, 2005). Die verinnerlichten Machtasymmetrien legitimieren oftmals die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse oder Ungleichwertigkeitskonzepte und halten sie aufrecht.

„…Diesem Gedankengang zufolge sind es verinnerlichte Vorstellungen von Über- und Unterlegenheit, die die herrschenden Ungleichheitsverhältnisse legitimieren. Dabei werden diese Vorstellungen über ungleiche Verhältnisse oft als so selbstverständlich, natürlich und unveränderbar betrachtet, dass von einer Verinnerlichung von Dominanz einerseits und Unterdrückung andererseits gesprochen werden kann. Dies kommt z.B. in der Äußerung zum Ausdruck, auch weibliche Angestellte in der Feuerwehr müssten sich als Feuerwehrmann bezeichnen lassen. Nicht die Feuerwehr-Frau, sondern der Feuerwehr-Mann sei die einzig legitime Berufsbezeichnung. Ein solches Sprachspiel versucht eine Vorstellung von traditionaler Herrschaft zu reproduzieren“ (Maier, 2010, S. 52).

Die Auseinandersetzung mit Internalisierungsprozessen erfordert also eine hohe Bereitschaft zur Reflexion und Aufgeschlossenheit für die Entdeckung eigener „blinder“ Blickwinkel. Näher betrachtet erklärt Internalisierung das Fortdauern von Schieflagen und Diskriminierung. Einige Diskriminierungspraktiken sind offensichtlich und werden durch Normen und Gesetze für unrechtmäßig erklärt. Andere Phänomene hingegen sind historisch so stark verankert, dass sie kaum noch als solche wahrgenommen werden (vgl. Anti-Bias-Werkstatt).

Das mechanische Wissen um Vorurteile und Diskriminierung reicht bei Weitem nicht aus. Vielmehr ist das Bewusstsein dafür entscheidend, wie die schiefen Einstellungen internalisiert und vermittelt werden. Ausgehend von dieser Beobachtung gewinnt die Auseinandersetzung mit Macht und Internalisierung im Anti-Bias-Ansatz einen zentralen Stellenwert. „Demzufolge ist die Reflexion der je eigenen (Ohn-)Machtposition … in Verbindung mit dem gesellschaftlichen Kontext sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in und Beteiligung an der Reproduktion dieser Machtstrukturen in Form von internalisierter Dominanz und Unterdrückung eine grundlegende Voraussetzung für Veränderungsprozesse“ (vgl. Schmidt / Trisch, 2007).

ANTISEMITISMUS

„…Oh ja. Das ist ein Spiegelthema. … Warum macht mir das Thema Angst? Wegen der Verbindung zum Nationalsozialismus? Wegen der Verbindung zum Mord an den Juden? Soll ich das Thema aus diesem Grund aus meinem Gedächtnis verbannen? ... Im Seminar wurde gesagt: ‚Es ist wichtig …, diese Themen nicht zur Seite zu schieben, sondern zu schauen, welche Funktionen sie bei einem selbst haben. D.h. ich kann mich damit auseinandersetzen, aber ich muss mich nicht dafür … schuldig fühlen.‘“[11]

In der Langzeitstudie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ wird von einer signifikanten Verbindung zwischen den verschiedenen Vorurteilsstrukturen ausgegangen. Vorurteile gegen Ausländer, Muslime, Frauen, Homosexuelle, Juden, Obdachlose und viele andere Gruppen sind als einzelne Elemente in einem *Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* miteinander verbunden. Der Antisemitismus gehört als ein etabliertes und wirksames Element dazu (vgl. Zick, 2009).

Aus sozialpsychologischer Perspektive müssen die verschiedenen Vorurteilsstrukturen in ihrer Dynamik nicht zwingend unterschieden werden: Die Motive und Funktionen der Vorurteile sind durchaus vergleichbar; alle drängen darauf, die Ungleichheit zu begründen sowie das *Konzept der Ungleichwertigkeit* zu legitimieren und zu befestigen. Dennoch beruht jedes Vorurteil auf eigenen spezifischen Merkmalen und ist in seiner Qualität, seiner Geschichte und Ausdrucksform nicht mit anderen Vorurteilen gleichzusetzen. Am Beispiel des Antisemitismus lassen sich die gemeinsamen Elemente, aber auch die charakteristischen Unterschiede zwischen ersterem und anderen Vorurteilsstrukturen aufzeigen (vgl. Zick, 2009).

Die antisemitischen Konstruktionen entstammen einer jahrhundertealten Tradition der Judenfeindschaft, die von Generation zu Generation weiter getragen wurde. Bei den überlieferten *Bildern von Juden* geht es vorwiegend um implizite Klischees, die beispielsweise in unreflektierten Redewendungen zum Ausdruck kommen, sich aber auch in expliziten Annahmen über das „jüdische Wesen“ äußern. Auch wenn nicht zu jeder Zeit all diese Mythen gleichermaßen wirksam waren, sind sie doch in unserem kollektiven Gedächtnis erhalten geblieben. Sie liefern umfassende „Erklärungen“ für komplexe gesellschaftspolitische Ereignisse und bewahren so ihre Wirksamkeit und Funktion (vgl. Bergmann, 2001). Zu aktuellen antisemitischen Konstruktionen gehören beispielsweise die wohlbekannten Verschwörungstheorien, Macht- und Einflusszuschreibungen, Illoyalitätsvorwürfe sowie Unterlegenheits- und Überlegenheitsvorstellungen (vgl. Zick, 2009).

Die antisemitischen Denk- und Argumentationsmuster sind nicht zwangsläufig ein Bestandteil konsistenter politischer und antisemitischer Ideologien. Manchmal sind sie ein bequemes Mittel zum Erhalt eigener Identitätskonstruktionen oder – wie angedeutet – ein *Differenzkonstrukt*, dem die Vorstellung einer inneren Homogenität von Juden als Kollektiv zugrunde liegt. Auch wenn die Annahme der Differenz womöglich nicht als ideologischer Antisemitismus gelten kann, ist sie doch Ausdruck einer starren, historisch überlieferten und stark internalisierten Abgrenzung von Nichtjuden gegenüber Juden, die selten wertneutral ist, besonders dann, wenn die Legitimation der Unterschiede im „tatsächlichen“ Verhalten der *Anderen* gesucht wird. Dadurch, dass Juden eine der zentralen Rollen im *Othering*-Diskurs zufällt, finden hier in der Regel affektbeladene und auf Selbstentlastung ausgerichtete Zuschreibungen statt (vgl. Schneider, 2001).

Hinzu kommt der Umstand der nahezu vollständig fehlenden persönlichen Kontakte, dem eine übermäßige mediale Präsenz sowohl im historischen als auch im politischen Kontext gegenübersteht. Entsprechend fallen die in diesen Diskursen verwendeten Bilder aus: Sie beschränken sich vornehmlich auf die Shoah und den Nahostkonflikt. Vor diesem Hintergrund werden zwangsläufig „alte“ Bilder von Juden aktiviert und neue Vorurteile entwickelt, die diesen Abgrenzungsprozess zu verfestigen scheinen.

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

Die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Antisemitismus wird häufig vernachlässigt. Im Hinblick auf die pädagogischen Fragestellungen beim Umgang mit Antisemitismus – beispielsweise im schulischen Alltag – gilt der Auftrag der „Antisemitismus-Bekämpfung“ als moralisch überladen. Dementsprechend ist die Beschäftigung mit Holocaust und Antisemitismus oftmals mit latenten Schuldgefühlen, nicht ausgesprochenen Berührungsängsten und sprachlichen Ambivalenzen versehen. Entsprechend groß ist die Unsicherheit, aber auch die Tendenz zu Überreaktionen auf Seiten der Pädagogen und Pädagoginnen (vgl. Ravdan, 2010).

Im Kontext der Anti-Bias-Seminare zum Thema Antisemitismus geht es zusammengefasst um einen mehrdimensionalen Lernprozess: Im ersten Schritt geht es um die Reflexion der individuellen Bezüge zum „heiklen“ Thema sowie um die Entdeckung verinnerlichter „Judenbilder“ und überlieferter Konstruktionen. Darauf aufbauend handelt es sich beim zweiten Schritt, je nach Seminar und Setting, um die Auseinandersetzung mit dem deutsch-jüdischen Verhältnis, dem jüdischen Leben in Deutschland nach 1945, der Erinnerungskultur sowie dem historischen und aktuellen Antisemitismus. Anschließend können unter Einbeziehung theoretischer Erkenntnisse und empirischer Einsichten die eigenen pädagogischen Ziele und Methoden reflektiert und neu sortiert werden.

HANDLUNGSSICHERHEIT

> *„Ich denke oft an das Wort ‚Perspektivwechsel‘. Man benötigt einen Perspektivwechsel, um aus einer anderen Perspektive auf sich selbst zu schauen. Es ist auch immer die Frage der eigenen Verantwortlichkeit. Ich gestalte mein Leben selbstständig und eigenverantwortlich …. Das Problem ist, dass einigen Menschen dieses Gefühl: ‚Ich habe da eine Handlungsanleitung in der Hand‘ wichtiger ist. Aber jede Situation verlangt ein anderes Vorgehen. Diese Seminare brachten mich dazu, meine Einstellung dazu zu überdenken und den ‚Methodendruck‘ aufzugeben.“*[12]

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

Eine differenzsensible und vorurteilsbewusste Praxis nach dem Anti-Bias-Ansatz fordert Selbstreflexivität und Aufgeschlossenheit für Multiperspektivität. Solche Handlungsrichtungen sind situationsabhängig und können nicht im Rahmen eines Handlungskatalogs auf jeden Kontext generalisiert übertragen werden. Es kommt erschwerend dazu, dass das einschlägige Wissen um die zwischenmenschlichen Prozesse, zum Beispiel um die Einstellungen, meistens nur implizit, aus der Erfahrung heraus „erlernt“ werden kann. Dabei geht es um subjektive Innenwelten und komplexe Wirklichkeiten, die nur zum Teil explizierbar und nicht durch Fakten oder objektive Daten beschreibbar sind.

Der Anti-Bias-Ansatz ermöglicht es jedoch, Grundsätze und Prinzipien der vorurteilsbewussten Bildungspraxis im Rahmen von *Grundhaltungen* zu verinnerlichen und kontextunabhängig anzuwenden. Auf diesem Wege kann ein Selbstverständnis entwickelt werden, das von diskriminierungskritischer Einstellung geprägt ist und mit diversen Inhalten, Methoden und Handlungsideen aus dem Anti-Bias-Curriculum gefüllt werden kann. Dieses Selbstverständnis umfasst eine kritische Position mit Blick auf Ressentiments, Machtasymmetrien und Diskriminierung, vorurteilsbewusste Gestaltung von Kommunikation und Interaktion, Herstellung einer wertschätzenden und anerkennenden Lernumgebung sowie einen kritischen Umgang mit (pädagogischen) Arbeitsmaterialien und Methoden (vgl. Trisch / Winkelmann, 2007).

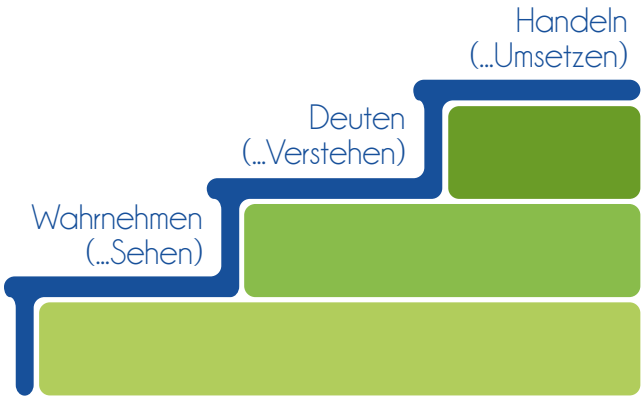
[12] Ausschnitt aus dem Interview mit Annett Wenzel, Tommy Kleiber, Christian Uthe, Claudia Penzold, Matthias Wolf, „Perspektivwechsel- Theorien, Praxis, Reflexionen“, S. 62.

AUSGEWÄHLTE KOMPETENZASPEKTE

„… Ich denke, dass ich ein offener Mensch bin. Es war für mich jedoch wichtig zu verstehen, wo meine Anteile dabei sind: Wo werde ich diskriminierend? Wo werde ich rassistisch? Wo setze ich bei mir an? Und das Spannende, das dabei sichtbar wird, ist: Wie kann ich meine Werte anderen Werten entgegen stellen? Ich weiß, dass es mir mit dieser Weiterbildung gelungen ist. Ich habe jetzt einen anderen Ansatz für mich gefunden und glaube, dass es nicht ausreicht, nur den Blick auf den Rechtsextremismus zu werfen. Vielmehr müssen wir wirklich grundlegend in allen anderen Bereichen suchen und eine ernste Wertediskussion in unseren Kreisen darüber führen.“[13]

DAS STUFENMODELL

Die Bereitschaft zu Reflexion und aktivem Lernprozess ist zentraler Bestandteil (pädagogischer) Professionalität und eine grundlegende Kompetenz, besonders im Kontext der Anti-Diskriminierungspädagogik. Im Rahmen des im Projekt „Perspektivwechsel“ formulierten *Stufenmodells*[14] setzt die besagte Kompetenz auf folgende Aspekte:



SEHEN

Die *erste Stufe (Ebene)* leitet die bewusste Wahrnehmung von Einseitigkeiten und Diskriminierung ein. Auf dieser Ebene kann der Versuch unternommen werden, die bereits vertrauten „prozeduralen“ Wahrnehmungsmuster sowie die eigenen „blinden“ Blickwinkel zu erkennen und zu reflektieren. Darüber hinaus kann auch die *Biographie* der Multiplikator/-innen aus dem pädagogischen Prozess nicht herausgehalten werden. „Neben gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen der Profession geraten die Professionellen selbst mit ihren (berufsbiographischen) Erfahrungen, Einstellungen und Kompetenzen, sowie den damit … verbundenen blinden Flecken ins Blickfeld. … Biographische Reflexion wird damit zu einem zentralen Bestandteil von Professionalität“ (Kraul et al., 2002a, in Gramelt, 2010, S. 38).

DEUTEN

Die *zweite Stufe (Ebene)* betrifft das bewusste und aktive Deuten wahrgenommener Schieflagen - den Versuch, die Ursachen, Rahmenbedingungen und Auswirkungen der Diskriminierung zu begreifen, auszuloten und zu hinterfragen. Die Deutung der erkannten Schieflagen bedarf einer theoretischen Reflexion und einer erfahrungsbasierten Analyse. Allerdings ist nicht nur die theoretische Erkenntnis, sondern auch die *Intuition* ein wichtiger Faktor bei einer bewussten Gestaltung pädagogischer Prozesse im Antidiskriminierungsbereich. Dabei geht es vorrangig um die Aktivierung der eigenen Grundhaltung, der eigenen Position sowie um die Mobilisierung der bereits vorhandenen Ressourcen (vgl. Gramelt, 2010).

HANDELN

Die *dritte Stufe (Ebene)* bietet sodann die Möglichkeit zur Lösung der bewusst erkannten und kritisch gedeuteten Zustände im Rahmen gemeinsam entwickelter Handlungsrichtungen. Eines der Merkmale pädagogischer Professionalität im Umgang mit Diskriminierung ist ein hohes Maß an *Entscheidungsautonomie* und *Handlungssicherheit*. Es gibt „…keine vollständige und endgültig erlernbare Technik oder Methode, mit der alle …, Ambivalenzen, Konflikte und Widersprüche in pädagogischen Situationen beherrschbar wären.“ (Koring, 1997, S. 19, in Gramelt, 2010, S. 37). Ausgehend auch von diesen Überlegungen ist die selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen, Normvorstellungen, Zielen und Bedürfnissen vorausgesetzt.

---

[13] ebd. S. 60.
[14] Chernivsky, 2009.

Diese sogenannten *Reflexionsstufen* sollten nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Im Rahmen dieses Modells wird eher versucht, innere Reflexionsprozesse zu beschreiben, die auf all diesen drei Ebenen gleichzeitig ablaufen können und die ineinander verschränkt sind. Wichtig hierbei ist die Aussicht auf einen zeitintensiven, dynamischen, offenen und flexiblen Prozess der Auseinandersetzung mit möglicherweise ganz anderen, unbekannten, angstmachenden, irritierenden, verschwiegenen und tabuisierten Perspektiven, die nicht einfach durch die handfesten methodischen Instrumente zu lösen bzw. zu bearbeiten sind, sondern eine innere Kraft der Überzeugung und der Handlungssicherheit benötigen. Dieses Modell will zeigen, dass beispielsweise die Reflexion über die kollektiven Bilder und Erfahrungen, über die bestehenden Machtverhältnisse, über die Wahrnehmungsfallen und Fallstricke der eigenen soziokulturellen Eingebundenheit jeder methodischen Innovation vorausgeht.

Das oben vorgestellte *Stufenmodell* könnte unter anderem im Rahmen der Kompetenztheorie von Wolfgang Nieke diskutiert werden. Dieses Modell setzt – neben den allgemeingültigen Elementen pädagogischer Profession – vier Kompetenzaspekte voraus: Gesellschaftsanalyse, Situationsanalyse, Selbstreflexion und Handlungsplanung (Nieke, 2002; in Gramelt, 2010, S. 42).

GESELLSCHAFTSANALYSE:

Pädagogische Fragestellungen entstehen nicht im neutralen Raum, sie sind vielmehr ein Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklungen, institutioneller Regeln und Normen. Die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen dieser Prozesse auf das eigene Denken und Tun ist grundlegend für die Reflexion und die Modifikation des eigenen Handlungsrahmens.

SITUATIONSANALYSE:

Die Situationsanalyse setzt zunächst die Deutung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen voraus. Diese besteht in erster Linie darin, dass jeder (pädagogischen) Entscheidung ein differenziertes Kontextwissen zugrunde liegt. Damit wird die Intuition zum Bestandteil des intentionalen Handelns, bei dem sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse als auch praktische Erfahrungen relevant sind.

SELBSTREFLEXION:

Diese Dimension umfasst zum einen die Reflexion eigener biografischer und soziokultureller Eingebundenheit, zum anderen die Reflexion des beruflichen Selbstverständnisses der Adressat/-innen. Sensibilisierungsfragen wie „Was bin ich als Pädagoge/-in?“, „Was möchte ich meinen Schülern/-innen vermitteln?“ oder „Welche Werte leiten mich selbst dabei an?“ sind wichtige Anhaltspunkte für die Reflexion der eigenen Verfremdungen, Vorbehalte, aber auch Werte und Ziele als Multiplikator/-in.

HANDLUNGSPLANUNG:

Diese Dimension geht von den oben genannten Aspekten der Kompetenztheorie aus und umfasst die Neuorientierung bei der Bedarfsanalyse, der Bestimmung eigener Ziele, der Festlegung des Handlungsplans, der eigentlichen Aktion sowie der abschließenden Evaluation und Auswertung der ausgeführten Prozesse.

EVALUATION:

Diese Dimension misst der Auswertung der ausgeführten Prozesse eine wichtige Bedeutung bei. Ein nachhaltiger Arbeitsprozess ist zugleich ein anhaltender und auf Dauer gestalteter Lernprozess, der nicht nur nach der „Aktion“, sondern auch fortwährend und prozesshaft ausgewertet werden kann, um die eigene Rolle darin reflektieren zu können und die Qualitätssicherung zu gewährleisten.

RESÜMEE

Im Rahmen der Anti-Bias-Seminare werden die Multiplikator/-innen als Experten/-innen angesprochen und darin unterstützt, nicht nur eigene internalisierte Vorstellungen, sondern auch äußere (normative) Strukturen und Handlungsroutinen zu hinterfragen sowie deren Einfluss auf die Gestaltung (pädagogischer) Prozesse zu erkennen und zu durchdringen. Auf der Ebene der Anti-Bias-Seminare können je nach Zeitrahmen, Schwerpunktsetzung und Setting folgende Lernziele gesetzt werden (Auswahl):

- Bewusstwerdung der eigenen Identität und mehrfachen Gruppenzugehörigkeit
- Reflexion über die eigenen soziokulturellen Prägungen und Bezugssysteme
- Sensibilisierung für kollektive und individuelle Vorurteilsstrukturen
- Reflexion über Diskriminierungserfahrungen und -prozesse
- Sensibilisierung für alle Diskriminierungsformen und -ebenen
- Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen und Internalisierungsprozessen
- Selbstreflexion im Hinblick auf die wegweisenden Werte, Ziele und Methoden
- Einübung vorurteilsbewusster Kommunikations- und Interaktionsformen
- Sensibilisierung für die Gestaltung diversitätsbewusster Lern- und Arbeitsprozesse
- Einübung eines kritischen Umgangs mit Lehrbüchern, Arbeitsmaterialien und Methoden

Literatur:

Aleida Assmann. *Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur.* Wiener Vorlesungen, Band 117. Wien 2006
Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.). *Der Anti-Bias-Ansatz. Eine Einführung*. www.anti-bias-werkstatt.de/4.html.
Georg Auernheimer. *Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 1/2005, S. 15-22.
Andreas Beelmann / Kai Jonas (Hrsg.). *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte*. Wiesbaden 2009.
Susanne Baer / Melanie Bittner / Anna Lena Göttsche. *Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse*. Teilexpertise der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2010. http://www.antidiskriminierungsstelle.de.
Andreas Beelmann / Kim Sarah Heinemann / Michael Saur. *Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung*. In: Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte. Wiesbaden 2009, S. 436-461.
Micha Brumlik. *Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus*. In: Begleitbroschüre zur Wanderausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder". ZWST 2010 (2. Auflage), S. 16-24. www.zwst-perspektivwechsel.de.
Leah Carola Czollek / Heike Weinbach. *Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings*. In: Reader für Multiplikator/innen in der Jugend- und Bildungsarbeit. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit (IDA e.V.), 2008.
Louise Derman-Sparks. *Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA*. Projekt KINDERWELTEN, Institut für den Situationsansatz, Internationale Akademie GmbH, 2001. Im Archiv unter: www.kinderwelten.net/pdf/1_Anti_Bias_Arbeit.pdf.
Susanne Dern / Lena Inowlocki / Dagmar Oberlies / Julia Bernstein. Mehrdimensionale Diskriminierung – Eine empirische Untersuchung anhand von autobiografisch-narrativen Interviews. Erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes durch die Fachhochschule Frankfurt am Main/Hochschule Esslingen 2010. Im Archiv unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de
Gabi Elverich. *Spurensicherung: Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. In: Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung. Bd. 14. Frankfurt am Main 2006.
Thomas Eppenstein / Doron Kiesel. *Soziale Arbeit interkulturell*. Stuttgart 2008.
Jobst Finke. *Gesprächstherapie: Grundlagen und spezifische Anwendungen*. 3. Erweiterte Auflage. Stuttgart 2004.
Katja Gramelt. *Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden 2010.
Shantala Herdel. *Was ist Anti-Bias?* In: CD-Methodenbox: Demokratielernen und Anti-Bias-Arbeit. Einführender Text über den Anti-Bias-Ansatz. www.anti-biaswerkstatt.de/resources/3+Was+ist+AB.pdf (10.12.2010).
IDA-NRW (Hrsg.). *Was bedeutet Diskriminierung?* In: Vorurteile und Diskriminierung – Bildungsmaterialien gegen Ausgrenzung. Im Archiv unter: http://www.ida-nrw.de/Diskriminierung/html/fdiskriminierung.htm.
Kai J. Jonas / Andreas Beelmann. Einleitung: *Begriffe und Anwendungsperspektiven*. In: Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte. Wiesbaden 2009, S. 20-40.
Annita Kalpaka. *Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit, Ausblendungen und Versstricklungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren*. In: Wiebke Scharathow / Rudolf Leiprecht (Hrsg.). Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts. 2009.
Doron Kiesel. *Multikulti ade? Probleme des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik*. Vortragsmanuskript zum interkulturellen Workshop des IDA-NRW 2000. In: Hintergrundartikel online. Im Archiv unter: www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such_ja/08mame_1/hinter_m.htm.
Thomas Maier. *Zum moralischen Anspruch vorurteilsbewusster Bildungsarbeit und der Anti-Bias-Pädagogik*. In: Perspektivwechsel - Theorien, Praxis, Reflexionen. ZWST 2010. Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de.
Meron Mendel. *Zur Identität jüdischer Jugendlicher in der gegenwärtigen Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt am Main 2010.
Wolfgang Nieke. *Kompetenz*. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach / Vogel, Peter (Hrsg.). Erziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, S. 13-28.
Lars-Eric Petersen / Bernd Six (Hrsg.). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim 2008.
Annedore Prengel. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen 1995.
Heike Ravdan. *Pädagogisches Handeln und Antisemitismus: Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit*.Bad Heilbrunn 2010.
Birgit Rommelspacher. *Zum Verhältnis von Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus*. In: Das Eigene und das Fremde. Zum Verhältnis von Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus. Tagungsdokumentation ZWST e.V., 2009. Im Archiv unter: www.idaev.de.
Bettina Schmidt. *Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beiträge zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit*. Oldenburg 2009, S.205-215.
Bettina Schmidt / Oliver Trisch. *Anti-Bias-Arbeit und Kinderrechte – ein tragfähiges Konzept für Schulen?* Im Archiv unter: www.anti-bias-werkstatt.de/7.html, 2007 (Überarbeitung Mai 2009).
Bettina Schmidt. *Methoden sind nicht alles. Anti-Bias Werkstatt*. Im Archiv unter: www.anti-bias-werkstatt.de.
Katharina Schmidt. *Pädagogik der Vielfalt*. Im Archiv unter:: http://zukunftsschule.lernnetz.de/dll/pages/n611/paedVielfalt.doc.
Jens Schneider. *Deutsch sein. Das Eigene und das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland*. Frankfurt/M. 2001.
Oliver Trisch / Anne Winkelmann. *Vorurteile. Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt*. In: Anton Pelinka / Ilse König / Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.). Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien 2007.
Paul Watzlawick. *Anleitung zum Unglücklichsein*. München 1983, S. 117.
Andreas Zick. *Antisemitismus als Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Einfallstore und Schutzwälle*. In: Das Eigene und das Fremde. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Tagungsdokumentation ZWST e.v., 2009. Im Archiv unter: www.idaev.de.
Andreas Zick / Beate Küpper / Andreas Hövermann. *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Friedrich - Ebert - Stiftung. Forum Berlin 2010.http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de.

METHODISCH-DIDAKTISCHE GRUNDPRINZIPIEN

MARINA CHERNIVSKY, NADINE FÜGNER UND MONIKA CHMIELEWSKA-PAPE

EINFÜHRUNG

> *„Wir sehen unser Projekt in erster Linie als ein Angebot zu einer Selbstreflexion im Hinblick auf eigene Eingebundenheit, Positionierung und Rolle innerhalb der Gesellschaft. Wir möchten Bewusstsein über Vorurteile und Diskriminierung erzeugen, um diskriminierende Situationen im Alltag wahrnehmen und deuten zu können und Handlungssicherheit zu erlangen.“*[15]

Der Anti-Bias-Ansatz bietet eine vorurteils- und diversitätsbewusste Perspektive auf Individuen, Gesellschaft und Bildungsprozesse. Der Ansatz bietet ebenso Methoden zur *inklusiven* Bildung und Erziehung und legt großen Wert auf die *Kompetenzerweiterung* von Multiplikator/-innen in ihrem Handeln gegen Diskriminierung. Für viele Pädagogen/-innen und Praktiker/-innen verkörpert die Anti-Bias-Pädagogik einen zentralen Ansatz in ihrer Bildungspraxis. Andere Multiplikator/-innen verwenden hingegen die ausgewählten Elemente des Anti-Bias-Ansatzes als eines unter vielen anderen pädagogischen Konzepten und Verfahren. Für das Projekt „Perspektivwechsel“ stellt die Anti-Bias-Pädagogik in erster Linie eine *Grundhaltung* dar, mit der Interesse am (selbst)reflexiven Lernprozess und Bereitschaft für Veränderung eigenen Denkens und Handelns ausgedrückt wird.

DIE BEDEUTUNG DER SELBSTREFLEXION

> *„Auf der Basis der kritischen Auseinandersetzung mit mir selbst möchte ich andere Menschen dazu inspirieren und einladen, sich mit den jeweils eigenen Ansichten und Haltungen, die sich im Umgang mit anderen spiegeln, kritisch und reflexiv zu befassen und dabei die persönliche, gesellschaftliche und strukturelle Ebene von Ausgrenzung und Diskriminierung thematisieren.“*[16]

Im Kontext des Anti-Bias-Ansatzes kommt der Selbstreflexion eine wichtige Funktion zu. Der Anti-Bias-Ansatz fördert einen vorurteilsbewussten Umgang mit Diversität und legt eine reflektierende Analyse eigener Möglichkeiten und Grenzen nahe mit dem Ziel, diskriminierendes Verhalten auf zwischenmenschlicher, soziokultureller und struktureller Ebene zu erfassen und darauf bezogene Handlungsoptionen zu entwickeln.

Pädagogische Fragestellungen entstehen nicht in einem wertneutralen Raum. Sie sind ein Gegenstand und Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklungen, institutioneller Entscheidungen und sozialer Dynamik. Eine reflexive Auseinandersetzung mit diesen Faktoren ist grundlegend für die Analyse und Modifikation eigener (pädagogischer) Denkformen und Handlungshorizonte.

Diese Lernprozesse können nur auf der Grundlage von (Selbst-) Reflexivität und (Multi-) Perspektivität erfolgen. Bei der (Selbst-) Reflexivität geht es vorrangig um die Fähigkeit, unsere Wahrnehmungs-, Deutungs-, und Handlungsrichtungen vor dem Hintergrund eines subjektiv eingeschränkten Blickwinkels zu erkennen und zu deuten. An dieser Stelle handelt es sich vor allem um die biographische Reflexion als Prozess der Erkenntnisgenerierung innerhalb der eigenen Sozialisation. Diese Art der biographischen Sensibilisierung lässt zum einen blinde Flecken – Stimmungen, Assoziationen, Unbequemlichkeiten — aufspüren, Selbstverständlichkeiten aufbrechen und Machtverhältnisse hinterfragen (vgl. Wachsmuth, 2010). Zum anderen führt die Reflexion der eigenen Rolle und Positionierung zur Analyse des eigenen sozialen sowie beruflichen Selbstverständnisses: „Was bin ich als Pädagoge/in?“, „Was möchte ich meinen Schüler/-innen vermitteln?“ oder „Welche Werte leiten mich selbst dabei an?“

Der Ansatz der (Multi-) Perspektivität steht vornehmlich für die Fähigkeit, die Subjektivität der eigenen Perspektive zu akzeptieren und die Perspektivität der *Anderen* zuzulassen und einzubinden. Dabei geht es um die Annahme der Relativität: Es gibt keine richtige oder falsche Perspektive, sondern es gibt die verschiedenen Narrative und sie haben alle Recht auf Anerkennung und Existenz. Im Kontext des historischen Lernens ist die Multiperspektivität beispielsweise „…eine Form der Geschichtsdarstellung, bei der ein historischer Sachverhalt aus mehreren, mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenossen dargestellt wird, die verschiedene soziale Positionen und Interessen repräsentieren (Bergmann et al., S. 301 in Weber, 2010, S. 38).

[15] Christiane Friedrich und Jana Scheuring, Projekt „Perspektivwechsel“.
[16] Christiane Friedrich, Katja Schumjachkina und Carolin Savchuk, Projekt „Perspektivwechsel“.

Die Methode der Selbstreflexion erfordert stetiges Einüben. Jeder von uns macht sich Gedanken über sich selbst, aber der Blick nach innen (Wer bin ich?) und nach außen (Wie sehe ich die *Anderen*?) bleibt häufig eindimensional. Diese Form der Selbstbeobachtung kann erst dann erfolgen, wenn wir innerlich bereit sind, uns gleichsam „neben uns" zu stellen und uns selbst wie einen *Anderen* zu beobachten, mehr über uns zu erfahren, an inneren Überzeugungen zu arbeiten, das emotionale Verständnis für konträre Perspektiven zu stärken und uns in andere Menschen und Gegebenheiten hineinzuversetzen.

Die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz ist ein lebenslanger und freiwillig initiierter Lernprozess, der durch die Erkenntnis *über* Diskriminierung, die Reflexion *von* Diskriminierung und die Überprüfung von Handlungsmöglichkeiten *gegen* Diskriminierung gekennzeichnet ist. Die Methoden des Ansatzes zielen auf ein ganzheitliches Lernen – auf die wechselseitige Abhängigkeit von Kognition, Emotion und Handlung zwecks Sensibilisierung und Kompetenzerwerb.

Das Verständnis von *Lernen* wird aber häufig mit dem Erlernen von Sachwissen verwechselt. Der emotionale Aspekt des Lernens wird in vielen pädagogischen Zusammenhängen vernachlässigt, obwohl damit die eigentliche Verinnerlichung des Inhaltswissens sowie die Formung des Verhaltens einhergehen, da jeder Prozess der Wissensaneignung an die affektiven (emotionsfokussierten) Wahrnehmungsprozesse gebunden ist. Die „gelungene Sachbildung trägt ohne Zweifel zur Sinnorientierung bei, aber sie ist eine ihrer Voraussetzungen, nicht die Sinnorientierung selbst" (Mitscherlich, 1986, S.30). Eine emotionsbetonte Sensibilisierung gilt als nachhaltig und erfolgt im Rahmen der (Selbst-)Reflexion, durch die sowohl das selbstkritische Denken als auch die verschiedenen Aspekte der *Sozialbildung* entfaltet werden können. Die Sozialbildung bildet eine wichtige Dimension gesellschaftskritischer Lernprozesse und umfasst die Entwicklung sozialer Kompetenz – beispielsweise Konfliktfähigkeit und die Bereitschaft zur Anerkennung (vgl. Mitscherlich, 1986).

Nach Ansicht von Carl R. Rogers[17] ist die Bereitschaft zum Lernen eines der grundlegenden menschlichen Bedürfnisse, da es eng mit dem Wunsch nach Selbsterkenntnis, Selbstaktualisierung und Selbsterhalt zusammenhängt. Ein freiwilliger Lernprozess wird mit großer Wahrscheinlichkeit dann initiiert, wenn der Gegenstand der Auseinandersetzung für die Lernenden selbst als wichtig und relevant eingestuft wird. Zugleich werden jedoch jene Lernprozesse, die zwangsläufig eine Veränderung der eigenen Ansichten oder Spielregeln beinhalten, vielfach als irritierend und bedrohlich eingeschätzt. Aus diesem Grunde können jegliche reflexive Lernerfahrungen, die das Selbstbild in Frage stellen, auf vielfältige Art und Weise abgewehrt werden. Ein Lernprozess, der auf Selbstreflexion und Selbsterkenntnis beruht, stößt also häufig an seine Grenzen, besonders wenn die Bereitschaft der Adressaten und Adressatinnen für solch einen Austausch nicht vorliegt oder wenn die Abwehr gegen die neue Erfahrung überwiegt.

Das Prinzip der Freiwilligkeit dient folglich der Stärkung von Autonomie und ist letztlich der Schlüssel zum kreativen und integrativen Lernen. Der Prozess der Selbstreflexion wird dann gefördert, wenn die wertschätzende und wertfreie Prozessbegleitung – im Gegensatz zu Beurteilung und Bewertung durch Dritte – Vorrang hat. Die selbstreflexiven Lernprozesse beugen der Abwehr vor und fördern Integrität bei Konfrontationen mit neuen und irritierenden Informationen.

In jeder (pädagogischen) Intervention, die auf dem Ansatz der Selbstreflexion beruht, ist der Aufbau einer arbeitsfähigen Beziehung die wichtigste Voraussetzung für Motivation, Vertrauen und Bereitschaft für gemeinsame und tiefgehende Lernprozesse. Die intrinsische Motivation kann ebenfalls durch die Problemaktivierung, die Ressourcenmobilisierung, Evokation von Emotionen und Herstellung persönlicher Bezüge zum Themengegenstand gefördert werden. Ein behutsamer und grenzwahrender Zugang ist entscheidend für die Motivation der Teilnehmer/-innen, aktive Lernprozesse vorzunehmen und Veränderungen abzuwiegen.

Wenn die Motivation für aktive Lern- und Veränderungsprozesse eintritt, kommt es häufig zum inneren „Ablösungsprozess", der unter anderem als Aufgabe bisheriger Annahmen oder Verhaltensweisen bezeichnet werden kann. Es kann jedoch immer wieder zur Stabilisierung und Legitimierung der „alten" Denk- und Handlungsmuster kommen; hier sollten zum einen die Realisierbarkeit und zum anderen die Grenzen derartiger (pädagogischer) Prozesse immer wieder reflektiert und ernstgenommen werden. Dabei sind die Ausgangsbedingungen in den jeweiligen Strukturen – Institutionen, Freundeskreis, Kollegium usw. – maßgeblich für die angestrebte Mobilität der inneren Strukturen wie die Veränderung persönlicher Wertesysteme und Glaubenssätze.

_____

[17] In Anlehnung an Carl R. Rogers Ansatz zu „Klientzentrierter Gesprächsführung" (1972, 1981, 1984).

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Umgang mit Hemmungen gegenüber der Selbstreflexion ist auch das Bewusstsein dafür, dass die *Ressourcen* für Reflexion und Veränderung stets vorhanden sind. Erkennen wir die bestehenden Handlungsräume, so werden wir selbstbestimmt entscheiden können, ob und inwieweit wir in die inneren sowie äußeren Strukturen „eingebunden" sind und den Einflüssen dieser Eingebundenheit folgen möchten. Auf diese Weise können wir unser Verhalten selbst steuern und lernen, Verantwortung zu übernehmen.

RESSOURCENFÖRDERUNG

> *„Die Anerkennung der Integrität anderer ist an die Erfahrung eigener Integrität und Anerkennung, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung artikuliert, gebunden. Niemand kann Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung entfalten, der nicht seinerzeit in allen wesentlichen Bezügen toleriert, akzeptiert und respektiert worden ist. Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung sind die logischen und die entwicklungsbezogenen Voraussetzungen dafür, Einfühlung, Empathie in andere entfalten zu können." (Honneth, 1992 in Brumlik, 2009, S. 17).*

Es gibt also einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Selbstwahrnehmung eines Menschen und der Achtung durch Andere. Menschen sind, so die These von Axel Honneth, an wechselseitige Anerkennung und vor allem an soziale Wertschätzung gebunden. Diskriminierungserfahrungen, die nicht kohärent in die eigene Identität und Lebensgeschichte integriert werden können, wirken demoralisierend. Selbstwirksam und lernfähig ist ein Mensch, der sein Selbstbild an seine soziale Identität anbinden kann, weil sie sichtbar, anerkannt und wertgeschätzt ist.

Die Einwirkung von außen – die Abwertung, die Herabwürdigung, die Diskriminierung – drücken sich nicht zwangsläufig in manifester Gewalt aus. Häufig kommen sie zum Ausdruck durch Verweigerung von Anerkennung, durch einseitige Schuldzuweisungen, Fremdzuschreibung oder durch die vereinnahmende Dominanz- und Definitionsmacht. Aus dieser Perspektive gesehen, kann eine positive als pädagogisch definierte Beziehung eine intra- und intersubjektive Matrix bilden, in der Kohäsion und Integration von gemachten Erfahrungen möglich werden.

Ausgehend von der Prämisse der „Beziehungsmatrix" kann auch der Seminarraum in einen geschützten Ressourcenraum verwandelt werden. Die im Seminar geförderte Entscheidungsautonomie, das Gefühl der Zugehörigkeit zu der Gruppe und die wechselseitige Anerkennung können auf das Selbstbild, Selbstachtung und Selbstwirksamkeit besonders im beruflichen Kontext positiv wirken und die Handlungssicherheit der Adressaten/-innen deutlich erhöhen.

- SELBSTBILD.....So wie ich bin, bin ich in Ordnung…
- SELBSTACHTUNG.....Das, was ich erzähle, ist wichtig…
- SELBSTWIRKSAMKEIT.....Ich kann etwas verändern…
- ZUGEHÖRIGKEIT.....Ich bin ein Teil der Gruppe und hier willkommen…
- ANERKENNUNG.....Meine Meinung zählt…
- AUTONOMIE.....Ich habe eigene Handlungsspielräume…

ZUR BEDEUTUNG VON EMOTIONEN

Unsere sämtlichen Erlebnisse werden von emotionalen Prozessen gesteuert und geprägt. Erst die Emotionen verleihen unseren Erinnerungen, Wünschen, Zielen und Bedürfnissen Relevanz und Sinn. „So rational und vernünftig unsere Gedanken … sein mögen, ohne Emotionen würden wir diese weder entwickeln noch in Handlungen umsetzen können" (Frijda, S.200 in Lammers, 2007, S.4).

Welche Rolle spielen also Emotionen in Lernprozessen, die von Selbstreflexion gesteuert sind und/oder auf diese abzielen? Welche Ziele verfolgen wir beim Thematisieren der Emotionen in der Planung und Durchführung von Seminaren? Und wie kann man direkt an Emotionen arbeiten?

In der Regel sprechen wir über Gedanken, Handlungen oder Ereignisse und wenig über die mit ihnen einhergehenden Emotionen. In Bezug auf Gefühle im Allgemeinen erleben wir in der Regel eine gewisse Sprachlosigkeit, bisweilen auch innere Zwiespältigkeit. „Wir sprechen … nicht über unser Gefühl von Ärger, sondern ziehen uns zurück oder reden ausführlich über eine misslungene Arbeit ... Wenn wir über Emotionen sprechen, dann fühlen wir uns eher hilflos oder sind sogar etwas peinlich berührt, da sie unser Innerstes betreffen und notorisch schwer in Worte zu fassen sind“ (Lammers, 2007, S.3).

Dabei gilt es zwei Systeme zu unterscheiden, die diese Informationen verarbeiten: ein (holistisches) emotionales System und ein (analytisches) kognitives System (Epstein, 1994). Die bewusste Kommunikation findet beispielsweise überwiegend sprachlich statt, also auf der kognitiven Ebene, während das emotionale System meistens indirekt thematisiert wird. „Unser emotionales Gedächtnis speichert wesentliche Lebensereignisse als Emotion ab und übt bei relevanten gegenwärtigen Erlebnissen in Form von emotionalen Schemata einen wichtigen Einfluss auf unser Leben aus“ (Cabeza, 2006 in Lammers, 2007, S.4). Dies bedeutet, dass unsere Erinnerung nicht nur bewusst (kognitiv) abläuft, sondern auch emotional. Da die Emotionen so selten bewusst wahrgenommen werden, gestaltet sich deren explizite Thematisierung in pädagogischen Prozessen schwierig. Dennoch sollte deren Bedeutung für Motivation, Kommunikation, Kooperation, Handlungen sowie Aufnahme- und Lernfähigkeit stets im Blick behalten werden (vgl. Lammers, 2007).

Im Zusammenhang mit der Anti-Bias-Arbeit kommt den sogenannten selbstreflexiven Emotionen besondere Bedeutung zu. Diese Emotionen werden im Sozialisationsprozess erworben und durch die eigenen Erfahrungen geprägt. Sie haben einen spiegelnden Charakter, d.h. sie fördern unsere Kommunikations- und Kontaktfähigkeit, liefern Informationen über unsere Selbstpräsentation und Wirkung nach außen, stimulieren sozialadaptive Handlungen im Kontakt mit anderen Menschen und vermitteln das Gefühl der Identität. Da die selbstreflexiven Emotionen die Verinnerlichung und Wiedergabe von Werten und Normen widerspiegeln, werden sie gleichwohl als „moralische Emotionen“ bezeichnet (Haid, 2001 in Lammers, 2007, S.5). Diese Emotionen geben Menschen nicht nur Auskunft über die Anderen, sie verschaffen ihnen vielmehr auch Einsichten über deren Beziehung zu sich selbst.

METHODEN

Die Methoden des Anti-Bias-Ansatzes im Bereich der Erwachsenenbildung zielen darauf ab, kritisches Hinterfragen der inneren Realität zu ermöglichen, um dementsprechend die äußeren Strukturen zu verändern. Sie beruhen in erster Linie auf einer kritischen *Perspektive* auf historische und soziokulturelle Befangenheiten sowie auf die gegenwärtigen Machtstrukturen. Sie dienen dem Beziehungsaufbau, der Anregung aktiver Reflexionen, dem Erkennen und Bearbeiten von Widerständen sowie der Planung von Interventions- und Handlungsstrategien.

Die Methoden des Anti-Bias-Ansatzes sind dialogisch angelegt – sie leiten ein aktives Erzählen und Zuhören ein. Im Zentrum derartiger Interaktionen steht je nach Fragestellung und Setting die Auseinandersetzung mit eigenen soziokulturellen Normen, aber auch mit historischen Tradierungen und gesellschaftspolitischen Differenzlinien, die zur Legitimierung und Stabilisierung schiefer Machtverhältnisse beitragen (s. auch zentrale Themen im Anti-Bias-Ansatz). Der Weg des dialogischen Lernens achtet auf die Gleichwertigkeit der erzählten Geschichten, lässt jedoch zugleich deren Diversität zum Tragen kommen. Das aktive Zuhören ermöglicht die einfühlende und bewertungsfreie Teilnahme an den subjektiven Erlebenswelten der Erzählenden und setzt das empathische Verstehen der Zuhörenden voraus.

Die Essenz der Anti-Bias-Arbeit ergibt sich jedoch nicht nur aus dem Austausch subjektiver Erfahrungen. Die Trainingskonzepte folgen in der Regel einer durchdachten Übungsstruktur. Die gezielt gewählte Vielfalt der Veranstaltungsformen und Vermittlungsstrategien bietet dafür den erforderlichen Rahmen. Ein zentrales Anliegen dieser Lernform besteht darin, den Erwerb von Wissen mit emotionaler Bedeutung zu verknüpfen und gleichzeitig die Motivation für eine mögliche Veränderung zu fördern.

Die Anti-Bias-Fortbildungen setzen – je nach Setting und Bedarf – die Reflexion über individuelle Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozesse, die Exploration von Fall- und Problemsituationen aus dem Alltag der Teilnehmenden sowie die Analyse ihrer Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten voraus. In den verschiedenen Gruppensettings – Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit, Plenum – lernen die Teilnehmer/-innen, die biografischen sowie die gesellschaftlichen Realitäten für sich zu erschließen und kritisch zu hinterfragen. Ferner erproben die Teilnehmenden Interventionsmöglichkeiten, die in der Praxis zur Anwendung kommen können.

Die Methoden des Anti-Bias-Ansatzes bieten ein Medium zur Vermittlung von Inhalten, die nicht auf explizitem Wege ersichtlich werden können. Pointiert formuliert: Der Anti-Bias-Ansatz liefert keinen Methodenkatalog, sondern stellt ein Prinzip dar, das durch das Bestreben gekennzeichnet ist, die „eingespielten" Denk- und Handlungsmuster zu analysieren und zu modifizieren. Neben dem oben dargestellten Reflexionsanteil und der Stärkung eigener „Beobachtungsfähigkeit" macht das „Erklärungswissen" einen wichtigen Bestandteil jeder Fortbildung aus, der hilft, Zusammenhänge zwischen den subjektiven Weltbildern und den gesellschaftlich vermittelten sozialen, kulturellen und politischen Realitäten zu erkennen und kritisch hinterfragen zu lernen.

Den Ausgangspunkt dieser Methoden bildet das Anliegen, eine erfahrungsorientierte Annäherung an die Themen „Vorurteile" und „Diskriminierung" zu ermöglichen. Der Anti-Bias-Ansatz versteht sich als integrative pädagogische Methode, welche die Exploration und Modifikation vorurteilsbehafteter Gedanken, tabuisierter Gefühle und diskriminierender Praktiken ermöglicht. Mittels eines breit gefächerten Methodenpools wird eine kritische Perspektive auf eventuelle Schieflagen ermöglicht.

Die Anwendung dieses Methodenrepertoires findet in der Regel auf drei Ebenen – Kognition, Emotion, Verhalten – statt und wird durch die Annahme begründet, dass alle drei einander stets transaktional beeinflussen und eine dauerhafte „Umstrukturierung" nur durch die Arbeit auf allen drei Ebenen erreicht werden kann. Die Methoden können eine *selbstzentrierte* und eine *selbstextrovertierte* Wirkung entfalten.

Die *selbstzentrierte* Reflexion kann dazu dienen, eigene Denk- und Verhaltensmuster in Frage zu stellen; damit ist die Voraussetzung für einen bewussteren Umgang mit als konfliktreich erlebten Situationen gegeben. Dabei geht es zum einen um eine individuale Selbstreflexion anhand der im Seminar vermittelten Konzepte und Inhalte, zum anderen um die Vergewisserung der eigenen Position in der Außenwirkung und der Selbstdarstellung. Der *selbstextrovertierte* Zugang macht demgegenüber die Adressaten und Adressatinnen anhand der im Gruppenprozess vermittelten Konzepte und Inhalte zugleich auf das Erleben und Verhalten anderer Menschen aufmerksam.

DAS DREIECKSMODELL

Das *Dreiecksmodell* besteht aus drei Dimensionen: Selbstreflexion, Hintergrundwissen, Methodenanalyse. Diese Dimensionen zeichnen sich durch fließende Übergänge aus und können in jeder Seminarphase zum Ausdruck kommen. Das *Dreiecksmodell* spiegelt die Denk- und Herangehensweise, aber auch die Arbeitsform und die Seminarmethode wider.

SELBSTREFLEXION

Unter dem Begriff der *Selbstreflexion* werden *diverse Reflexionsmethoden* zusammengefasst, die unter anderem auf der Gefühlsebene ansetzen. Die Diskussionskultur in den Anti-Bias-Seminaren folgt beispielsweise den Prinzipien der Spiegelung subjektiver Standpunkte und Perspektiven der Beteiligten mittels der Formulierung reflektierender Fragen und Antworten auf relevante Äußerungen im Seminarverlauf.

HINTERGRUNDWISSEN

Zum *Hintergrundwissen* zählt die Generierung der theoretischen sowie erfahrungsgeleiteten Erkenntnisse. Die Kombination der kognitiven Sachanalyse mit selbstreflexiven Anteilen ermöglicht erfahrungsgemäß eine sinnvolle und erfolgversprechende Seminarstruktur. Zu den *kognitiven Methoden* zählt u.a. die argumentative Gesprächsführung in Form des *Sokratischen Dialogs*, indem z.B. Vorurteile in Frage gestellt werden. Dies geschieht etwa durch die Auseinandersetzung mit der Zweckmäßigkeit, inneren Logik oder empirischen Sinnhaftigkeit solcher Vorurteile. Dabei verwendet die Seminarleitung im Wesentlichen offene Fragen, um die Gruppe dazu anzuleiten, eigene Widersprüchlichkeiten selbst zu erkennen und zu überdenken.

METHODENANALYSE

Unter der *Methodenanalyse* wird eine kritische Reflexion der bisherigen Interventionsformen verstanden, die dazu dient, gemeinsam mit den Adressaten alternative Ansätze einzuüben. Die Reflexion eigener Organisationsstrukturen (hier auch z.B. Lehrpläne oder Methoden) sowie das Erkennen verdeckter Ausgrenzungsprozesse stellen erste Schritte zu strukturellen Veränderungen dar.

KLIENTENZENTRIERTE METHODEN

Der Anti-Bias-Ansatz ist ein *humanistischer* Ansatz. Das Menschenbild der *Humanisten* im Felde der *humanistischen Psychologie* ist gekennzeichnet durch die Anerkennung eines der grundlegendsten menschlichen Bedürfnisse: jenes nach *Selbstbestimmung*. Der bekannte Ansatz der klientenzentrierten Gesprächsführung nach Carl R. Rogers – in Deutschland als *Gesprächstherapie* bekannt – vertritt dieses humanistische Menschenbild, in dem die „schöpferische, freiheitsfähige und wertsetzende Potenz" eines jeden Menschen hervorgehoben wird. Demnach ist dieser Ansatz ein ressourcenaktivierendes Verfahren, insofern er weniger auf Ratschläge und Problemlösungsempfehlungen setzt, sondern stärker auf die Vergegenwärtigung von Wünschen, auf subjektive Sinnkonzepte und menschliche Gefühle achtet. Gemäß dem Modell der klientenzentrierten Gesprächsführung geht es gezielt um die Förderung dieser Fähigkeiten und Potenziale. Auch im Kontext der Anti-Bias-Arbeit wird dadurch die Selbstreflexion der Adressatinnen und Adressaten gefördert.

Die *Anti-Bias-Arbeit* ist aber keineswegs therapeutisch ausgerichtet. Die Grundsätze der Gesprächstherapie formen das Arbeitskonzept, insofern letzteres das Augenmerk sowohl auf die Autonomie als auch auf die persönliche Kongruenz der Adressatinnen und Adressaten richtet. Seit der Wende psychologischer und psychotherapeutischer Ansätze des 20. Jahrhunderts haben die Verfahren der klientenzentrierten Kommunikation (Rogers, 1972; Cohn, 1997) einen festen Platz auch in der pädagogischen Praxis eingenommen. Dem zufolge basiert das pädagogische Modell des Anti-Bias-Ansatzes auf positiver Wertschätzung und Akzeptanz verschiedener Deutungsrahmen und Realitätskonstruktionen (Diversität) der Beteiligten sowie auf emotionaler Wärme und einfühlendem Verständnis. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen scheinen bei der Anti-Bias-Arbeit folgende Grundprinzipien von großer Bedeutung zu sein:

- Authentizität und Selbstkongruenz
- Wertschätzende Anteilnahme
- Einfühlende Gesprächsführung
- Neutralität und Unparteilichkeit
- Multiperspektivität

GRUNDPRINZIPIEN UND DIDAKTISCHE PHASEN DER ANTI-BIAS-SEMINARE

Das Projekt „Perspektivwechsel" zielt auf einen vorurteilsbewussten Umgang mit Differenzen sowie eine kritische und reflektierende Analyse eigener Möglichkeiten und Grenzen mit der Absicht, Diskriminierung zu erkennen und darauf bezogene Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Konkret geht es in erster Linie um eine „Veränderung der gewohnheitsmäßigen Art zu denken", darum, die soziale Welt wahrzunehmen und in ihr zu handeln. In diesem Zusammenhang sollten tradierte und heute noch aktuelle Vorurteile sowie Diskriminierungspraktiken im interaktionalen und gesamtgesellschaftlichen Kontext als solche erkannt, bewusst gemacht und so in ihrem unkontrollierten Einfluss auf das alltägliche Denken und Handeln gemindert werden. Anzumerken ist, dass dieser (pädagogische) Anspruch einen längeren Prozess voraussetzt und eine mehrphasige bzw. mehrmodulige Seminararbeit erfordert. Dem Projekt „Perspektivwechsel" ist es beispielsweise gelungen, die vielen Projektpartner/-innen davon zu überzeugen, auf Dauer gestellte Kooperationen zu vereinbaren und die Adressat/-innen für mehrmodulige – auf ihre speziellen Bedürfnisse zugeschnittene – Seminare zu inspirieren (vgl. Evaluationsbericht, 2010).

Das Projekt „Perspektivwechsel" versteht unter angestrebter *Veränderung* in erster Linie die Sensibilisierung für und die Initiierung von selbstreflexiven Lernprozessen, zunächst auf der eigenen Gefühls- und Einstellungsebene und anschließend auf der Umsetzungsebene. Dies geschieht entweder mit Hilfe einer veränderten Gestaltung von Unterrichtseinheiten, durch die Konzeption eigener Projekte oder durch die gezielte Kommunikation über die Seminarinhalte im Lehrerzimmer oder auch im eigenen Alltag.

Angelehnt an das auf der Seite 15 beschriebene *Stufenmodell* finden die initiierten Lernprozesse zusammengefasst auf drei Ebenen statt: In einem ersten Schritt geht es um die Reflexion der eigenen Bezüge mittels behutsamer Einstiege in die „heiklen" Themen und um die Reflexion eigener Bilder, Sichtweisen und Erfahrungen. Darauf aufbauend besteht der zweite Schritt in der Vermittlung von Kenntnissen über den Seminargegenstand. Schließlich werden – unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse und empirischer Einsichten – die eigenen pädagogischen Ziele und Methoden reflektiert und neu sortiert. Anschließend kann das routinierte pädagogische Selbstverständnis kritisch überprüft werden, um unter Umständen Veränderungen vorzunehmen.

Im Kontext der Bearbeitung des aktuellen Antisemitismus soll beispielsweise eine veränderte Grundhaltung der Lehrerinnen und Lehrer dazu führen, dass die Thematik nicht ausschließlich durch konventionelle historische Information vermittelt, sondern so behandelt wird, dass die Bezüge zur eigenen Lebenswelt bearbeitet werden. Die Veränderung der Haltung erfolgt dabei über die Schritte *Wahrnehmung* (von Antisemitismus) und *Sensibilisierung* (für Ängste, Unsicherheiten und Vorbehalte beim Umgang mit dem Thema), *Deutung* (des Antisemitismus als aktuelles und vielschichtiges Problem) und *Handlung* (im Sinne eines selbstsicheren und reflektierten Umgangs mit dem Thema). Um die erwünschten Effekte in den Bereichen Wahrnehmung und Sensibilisierung, Deutung und Handlung zu erzielen, werden insbesondere Methoden aus dem Repertoire des vom Projekt weiterentwickelten Anti-Bias-Ansatzes – selbstreflexive Übungen, biographische Reflexionen, Thesendiskussionen und Rollenspiele – eingesetzt.

Ausgehend von den oben beschriebenen Grundsätzen des Anti-Bias-Ansatzes lassen sich folgende Leitlinien der Seminarführung formulieren:

- Behutsamer Einstieg in das Seminar
- Ausführliche Erwartungsabfrage
- Vereinbarung der gemeinsamen Kommunikationsformen
- Entwicklung einer gemeinsamen Seminarsprache
- Transparenz der Seminarziele und Seminarstruktur
- Anleitung und Auswertung von Übungen
- Themen- und teilnehmerzentrierte Moderation
- Reflexion der Seminarprozesse
- Integration der Seminarinhalte
- Feedback

Die Seminararbeit vollzieht sich in der Regel im Wechselspiel zwischen der Einzelarbeit, der Kleingruppenarbeit und dem Plenum. Bei der individuellen Reflexion in der Phase der Einzelarbeit steht die Stärkung des Selbstbezugs zum Themengegenstand im Vordergrund. In der Phase der Kleingruppenarbeit kommt dagegen der Reflexion im gruppendynamischen Setting besondere Bedeutung zu. In Kleingruppen können alle Beteiligten in den Prozess des aktiven Erfahrungsaustausches eingebunden werden. Die anschließende Moderation und Auswertung individueller Gedankengänge sowie das Zusammenfassen der Gruppenergebnisse sind grundlegend für das Gelingen der Arbeit im Plenum und des gesamten Seminars.

Ausgehend von den oben beschriebenen Grundsätzen und Leitlinien können folgende didaktische Phasen eines Seminars für die Gesamtkonzeption und Durchführung durchaus hilfreich sein[18]:

KONTAKTPHASE

Die Kontaktphase gewährleistet den gemeinsamen Einstieg ins Seminar. Sie schafft innerhalb der Gruppe eine konstruktive Arbeitsatmosphäre, in der ein gemeinsamer Lernprozess auf der Basis wechselseitigen Vertrauens angeregt wird. Diese Phase verfolgt das Ziel, eine gleichberechtigte und persönlich-verbindliche Grundlage zu schaffen, die einen geschützten und wertschätzenden Raum für die reflexiven Lern- und Arbeitsprozesse der Beteiligten gewährleistet. In dieser Seminarphase sind die Abfrage der Erwartungen, die Vorstellung des Seminarablaufes und die Transparenz der Seminarziele wichtige Anliegen. Häufig wird die Kontaktphase zum individuell-thematischen Einstieg, der den Raum für freie Assoziationen im Umgang mit dem Thema schafft. Methodisch lässt sich diese Einstiegsphase beliebig gestalten. Dafür stehen unterschiedliche gruppendynamische Übungen zur Verfügung.

SENSIBILISIERUNG

Hier erhalten die Beteiligten die Möglichkeit, sich auf das Seminarthema individuell und biografisch vorzubereiten. Mit Hilfe sensibilisierender Übungen können sie die Inhalte zunächst aus ihrer eigenen Perspektive reflektieren. In einer wertschätzenden Lernatmosphäre können kontroverse Positionen referiert und diskutiert werden. Die Sensibilisierungsphase regt die Teilnehmer/-innen an, sich mit Fragen und Meinungen zu beschäftigen, die sich unter Umständen von ihren eigenen unterscheiden. Im Rahmen der Sensibilisierung können die Beteiligten über die eigenen Standpunkte nachdenken und diese präzisieren bevor eine weitere Vertiefung der Seminarinhalte erfolgt.

[18] Chernivsky / Kiesel, 2008.

KONFRONTATION

Die thematische Vertiefung der Sensibilisierungsphase leitet die sogenannte Konfrontationsphase ein, die darin besteht, die Phasen der Selbsterfahrung mit der kognitiven Phase der thematischen Auseinandersetzung zu verbinden. Die mehrstufige Annäherung an die Seminarthemen – die Sensibilisierung und die Konfrontation – ermöglicht es, neue Erkenntnisse möglicherweise so zu verarbeiten, dass diese in das persönliche Weltbild erfolgreich integriert werden können: Dabei handelt es sich um einen Prozess, der oft mit Erschütterung und Irritationen im persönlichen Denken und Handeln einhergeht.

INTEGRATION

Die Integrationsphase orientiert sich am Ziel und Thema des Seminars, lehnt sich jedoch zugleich an die Wünsche und Bedürfnisse der Beteiligten an, denn die Auseinandersetzung mit den Seminarthemen ist stark von den je eigenen Vorerfahrungen und Standpunkten der Teilnehmer/-innen geprägt. Hier kommt der integrativen Gruppendiskussion eine wichtige Bedeutung zu, um die Erkenntnisse aus den vorausgegangenen Lern- und Arbeitsprozessen auf der Basis bereits angewandter Übungen und Diskussionsrunden einzubinden und zu vertiefen. Diese Seminarphase kann unter anderem zu Auseinandersetzungen führen, die nicht intendiert sind oder rege gruppendynamische Reaktionen mit sich bringen. Diese Entwicklungen stehen für einen aktiven Lernprozess und sind willkommen.

AUSWERTUNG

Die langsame und reflexiv ausgerichtete Auswertung ist ein wichtiger Schritt in der Integration komplexer Lern- und Arbeitsprozesse. Die schriftliche Auswertungsphase kann dafür genutzt werden, einen persönlichen Abschluss zu finden und zu setzen. Fragen wie „Was nehme ich mit?“, „Was lasse ich hier?“ und „Was bleibt offen?“ können jeweils für sich auf Moderationskarten anonym beantwortet werden. Die zusätzliche mündliche Feedback- und Wertschätzungsrunde symbolisiert den gemeinsamen Abschied und lässt alle Beteiligten daran teilhaben.

GEWALTFREIE KOMMUNIKATION NACH MARSCHAL B. ROSENBERG

Im methodisch-didaktischen Modell des Anti-Bias-Ansatzes lassen sich auch die Prinzipien der gewaltfreien Kommunikation umsetzen. Das Prinzip der gewaltfreien Interaktion ist in unserem Alltag keine Selbstverständlichkeit. Anklagen, Vorwürfe, Kritik und Schuldzuweisungen bilden einen wesentlichen Teil unserer Sprache und sind Ausdruck verdrängter oder nicht bewusst wahrgenommener Wünsche und Bedürfnisse. Zudem liegt dieser Kommunikationsform auch die eigene Unfähigkeit zugrunde, andere Menschen anzuerkennen und zu würdigen. Den Grund für die negativen Emotionen suchen wir viel häufiger bei den *Anderen* als bei uns selbst. Diese Projektionen beschränken sich nicht nur auf das innere Erleben, sondern werden selbstverständlich auch nach außen getragen und zu Lasten der *Anderen* gelegt.

Marshall B. Rosenberg, der Begründer und Vertreter der *Gewaltfreien Kommunikation*, bezeichnet diese sogenannte „fremdkritische“ Kommunikationsform als *Wolfssprache*. Laut Rosenberg ist diese „Sprache“ vor allem durch die Abwertung *Anderer* und Aggression ihnen gegenüber gekennzeichnet. Die Methode der *Gewaltfreien Kommunikation* setzt hingegen auf eine Sprache, die auf Anerkennung und Wertschätzung beruht.

Das Modell der *Gewaltfreien Kommunikation* (engl. *„Nonviolent Communication“*) wurde in Anlehnung an die Erkenntnisse der *humanistischen Psychologie* von Carl Rogers in den 1970er Jahren entwickelt. In seinem theorie- und praxisgeleiteten Konzept legt Marshall B. Rosenberg viel Wert darauf, zwischen Wahrnehmung (Beobachten) und Interpretation (Bewerten) zu unterscheiden. Die eigenen unerfüllten Bedürfnisse sowie die Vermengung von Prozessen der neutralen Beobachtung und wertgebundener Interpretation sind aus seiner Sicht die zentralen Ursachen der Entstehung der oben erwähnten *Wolfssprache*. Dem zufolge zielt das Modell der *Gewaltfreien Kommunikation* darauf ab, die geläufigen Kommunikationsformen zu reflektieren und sich der eigenen Bedürfnisse als motivierende Faktoren der *Wolfssprache* bewusst zu werden.

Ähnlich wie das Modell der klientenzentrierten Gesprächsführung basiert auch dieses Modell auf drei Säulen: Selbstbehauptung, aktives Zuhören und Empathie. In Anlehnung daran sind folgende Aspekte zu beachten:

- Beobachten statt Bewerten
- Eigene Gefühle bewusst wahrnehmen
- Sich der Gefühle anderer Menschen bewusst werden
- Wertschätzende Botschaften formulieren

Aktives Zuhören ermöglicht die einfühlende Anteilnahme an der inneren Erlebenswelt und dem subjektiven Bezugsrahmen der Adressat/-innen. Durch die spiegelnden Fragen werden Gedanken der Teilnehmer/-innen zur Sprache gebracht und reflektiert. Ist die Verbalisierung bzw. die Spiegelung der Erlebnisinhalte zutreffend, so fühlen sich die Beteiligten verstanden und angeleitet, sich weiter und tiefer auf sich selbst einzulassen und die Perspektive zu wechseln. Die Seminarleitung bleibt unparteiisch neutral, da jede erzählte Geschichte gleich wertvoll ist – sie wird weder bewertet noch gewichtet.

SOKRATISCHER DIALOG

Die verschiedenen und zum Teil konträren Sichtweisen der Beteiligten zu akzeptieren bedeutet jedoch nicht, dass ein unbegrenztes Verständnis für eventuelle menschenrechtsverletzende Positionen vorliegt. Die Herausforderung für die Seminarmoderation besteht in erster Linie darin, die Balance zwischen der konfrontierenden Moderationsform und der Berücksichtigung der persönlichen Hintergründe der Beteiligten zu finden und wahren zu können.

Wie bereits erwähnt, kann die kritische Reflexion der als einseitig erkannten Annahmen und Überzeugungen mittels eines breit gefächerten Methodeninventars von kognitiven, emotionsbezogenen sowie verhaltensorientierten Techniken erfolgen. Einen wichtigen Stellenwert im Anti-Bias-Curriculum haben diverse Gesprächstechniken, die unmittelbar auf der Gefühlsebene ansetzen.

Der spezifische Anti-Bias-Dialog folgt in der Regel, auch wenn dies nicht bewusst gewählt wird, dem Prinzip der *sokratischen Disputation*, d.h. der Spiegelung der subjektiven Standpunkte und Perspektiven der Beteiligten, und zwar mittels Formulierung reflektierender Fragen im Rahmen von Auswertungs- und Diskussionsprozessen im Seminarverlauf.

Die Gesprächstechnik im Anti-Bias-Ansatz ähnelt also der *sokratischen Disputationsmethode*, mit der die relevanten Annahmen kritisch reflektiert werden können. In dieser Gestalt der *Disputation* kommt der Frageform eine wichtige Bedeutung zu. Ein Beispiel ist in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit der Zweckmäßigkeit der Annahmen, ihrer inneren Logik, ihrer empirischen Sinnhaftigkeit und vor allem ihrer subjektiven Bedeutung. Dabei werden nicht nur die theoretisch-empirischen Belege erörtert, vielmehr werden auch die Sichtweisen der Adressaten/-innen – ihre individuellen Theorien und Erfahrungswelten –diskutiert und mit anderen (häufig disparaten) Erfahrungen und Sichtweisen der anderen Beteiligten in Beziehung gesetzt.

Besonders offene Fragen – wie etwa „Warum ist das für Sie so wichtig?“ – tragen dazu bei, etwaige Widersprüchlichkeiten in den scheinbar allgemeingültigen Meinungen und Aussagen zu erkennen.

ZUR BEDEUTUNG DES FRAGENS

Ein Gespräch wird unter anderem auch von der Art des Fragens geformt. Die gestellten Fragen sind wichtig und wegweisend. Dabei sollten sowohl die Seminarleiter/-innen, als auch die Teilnehmenden die Position der Fragenden und Befragenden wechselseitig annehmen und das Gespräch gemeinsam gestalten. Fragen sind nicht nur ein Zugang zu Information. Fragen verweisen auf gesellschaftliche Machtverhältnisse, auf Differenzen, oder lassen die Machtverschiebung im Raum spürbar werden. Im Zusammenhang mit vorherrschenden Normalitätsvorstellungen können Fragen bestimmte Sichtweisen als normal und selbstverständlich kennzeichnen, während *andere* Perspektiven als abweichend konstruiert werden. Zumeist gehen mit solchen abgrenzenden Konstruktionen des *Anderen* (negative) Bewertungen einher, die explizit hörbar werden oder implizit mitschwingen.

Im Seminarkontext empfiehlt sich eine offene Form des Fragens, eine Frageform, die auf die Erkundung des subjektiven Konzepts und Deutungsrahmens der Adressaten und Adressatinnen bedacht ist. Wenn die gestellten Fragen ein Bestandteil gewaltfreier, wertschätzender und achtsamer Kommunikationsform sind, können sie …

- aktive Beteiligung motivieren …
- aktives Zuhören anregen …
- Antworten erzeugen …
- zum Dialog beitragen …
- Reflexionsprozesse anregen …

- Argumentationsprozesse optimieren …
- Nachdenken inspirieren …
- das Gefühl der Autonomie fördern …
- die Selbstverantwortung betonen …
- ein echtes Interesse an der Lebenswelt der Beteiligten signalisieren …

Eine dialogische Plattform der Seminarführung setzt selbstreflexive Prozesse in Gang, in deren Rahmen je eigene Narrative ohne Hierarchisierung oder Konkurrenz nebeneinander gestellt werden können. Gleichzeitig kann diese dialogische Plattform zu einem Modell werden, an dem die Beteiligten lernen können, vorurteilsbewusst, einfühlsam und wertschätzend zu interagieren. Im Gegensatz zu einer gewaltfreien und dialogbewussten Kommunikationsform gibt es jedoch viele kommunikationsbedingte „Stolpersteine", die einem kooperativen Dialog im Wege stehen können.

STOLPERSTEINE DER GESPRÄCHSFÜHRUNG[19]

- MONOLOGISIEREN … ausschweifend reden
- DIRIGIEREN … Ratschläge erteilen
- DOGMATISIEREN … Lehrsätze vermitteln
- MORALISIEREN … Grundsätze vorhalten
- ETIKETTIEREN … wertende Eigenschaften zuschreiben
- BEWERTEN … subjektive Bewertungen als die einzig richtige Norm festlegen
- GENERALISIEREN … mit Pauschalisierung und Verallgemeinerung arbeiten
- INTELLEKTUALISIEREN … Emotionen ignorieren

WIDERSTÄNDE

> *„Im Seminar sind die Teilnehmenden mit ihren eigenen Vorurteilen und Erfahrungen konfrontiert. Das berührt und wühlt auf. … Widerstände, die sie in den Seminaren aufbauen, äußern sich vielfach in klar formulierten vehementen Vorbehalten, aber auch nonverbal. Dann verschränken die Seminarteilnehmer/-innen beispielsweise die Arme vor der Brust, lehnen sich im Stuhl zurück und schauen mich schweigsam, skeptisch oder provozierend an. Ich kann ihre Abwehr absolut nachvollziehen und es entspricht meinem Selbstverständnis als Trainerin, auch diesen Einblicken, die mir die Teilnehmer/-innen in ihre inneren Prozesse gewähren, konstruktiv und mit Wertschätzung zu begegnen und damit zu arbeiten."*[20]

Durch eine behutsame Anwendung von Anti-Bias-Methoden kann die Motivation der Beteiligten gesteigert werden, sich auch mit „heiklen", tabuisierten oder negativ besetzten Themen zu befassen. Diese Art der Auseinandersetzung ist alles andere als selbstverständlich und fordert viel Mut und Aufgeschlossenheit seitens der Beteiligten. An vielen Stellen dieses Prozesses können unangenehme Gefühle aufkommen; es kommt auch vielfach vor, dass diese Form der Seminararbeit abgelehnt bzw. abgewehrt wird. Solch ein Prozess kann für viele Beteiligte „ein sensibles, verletzliches und unsicheres Moment"[21] darstellen, einen Augenblick, der mit erdrückenden Emotionen einhergeht. Hierbei ist ein reflektierter und behutsamer Umgang mit eigener „Definitionsmacht" auf der Seite der Seminarleitung eine unabdingbare Voraussetzung eines Anti-Bias-Prozesses.

---

[19] Vgl. Chernivsky, 2009.
[20] Nadine Fügner, Projekt „Perspektivwechsel".
[21] Christiane Friedrich, Projekt „Perspektivwechsel".

Das Bewusstsein für die eigenen Grenzen seitens der Seminarteilnehmer/-innen und die Akzeptanz dieser Grenzen seitens der Seminarleitung bilden eine unerlässliche Voraussetzung eines jeden Anti-Bias-Seminars. Zugleich gibt es auch Widerstände gegen Inhalte oder Methoden, die einen reflexiven Lernprozess stören können. Widerstände sind zentrale Aspekte der Interaktion im Seminar und ein integraler Bestandteil emotionsbetonter Lernprozesse. Unter dieser Prämisse verdienen Widerstände genauso viel Aufmerksamkeit wie die Seminarinhalte selbst; schließlich sind sie ein Resultat gelungener Sensibilisierung für „unbequeme" Themen und der damit aufgekommenen Irritation, die in den Seminaren aufgefangen und aufgearbeitet werden kann. Folgende *Ebenen des Widerstandes* lassen sich in diesem Kontext unterscheiden:

- Widerstand als Vermeidungsstrategie gegen die Erkenntnis der Realität
- Widerstand als Opposition gegen Veränderungsprozesse
- Widerstand als Lösungsstrategie im Sinne der Problemverschiebung
- Widerstand als Schutzmechanismus gegen erdrückende Emotionen

Erfahrungsgemäß ist die erste Motivation vieler Teilnehmer/-innen, an Anti-Bias-Seminaren teilzunehmen weniger das Bedürfnis nach Veränderung der pädagogischen Grundhaltung, sondern eher der pragmatische Praxisdruck, der Wunsch nach klaren und vorstrukturierten Lösungsvorschlägen. Der Prozess der Selbstreflexion und Selbstbeobachtung erfordert jedoch die Annahme der inneren Distanz von den praktischen Anforderungen und setzt die Bereitschaft zum erfahrungsbasierten Kompetenzerwerb voraus. Folgende *Ausdrucksformen des Widerstandes* können in diesem Zusammenhang unterschieden werden:

- AMBIVALENTE ERWARTUNG / Mehrdeutige Erwartungshaltung…
- ANGST VOR VERÄNDERUNG / Opposition gegen Veränderung…
- ANGST VOR AUTONOMIEVERLUST / Kontrollbedürfnis…
- TENDENZ ZUM SOFORTIGEN HANDELN / Konsumhaltung und Suche nach Methoden...
- PASSIVER WIDERSTAND / Nicht Zuhören…
- AKTIVER WIDERSTAND / Sabotieren…
- INTELLEKTUALISIEREN / Emotionen leugnen und rationalisieren...
- EMOTIONALE ÜBERBETONUNG / Wichtige Inhalte ausblenden und emotional reagieren...

Vor diesem Hintergrund gilt der konstruktive und wertschätzende Umgang mit Widerständen als eine der wichtigsten Voraussetzungen für ein gelungenes Anti-Bias-Seminar. Nadine Fügner beschreibt ihren Umgang mit Widerständen im Seminar folgendermaßen: „…vor allem geht es mir um Wertschätzung, indem ich zeige, dass ich wahrnehme, dass in ihnen etwas vorgeht, was für sie nicht angenehm ist. Ich versuche ihnen zu vermitteln, dass das Seminar unser Schutz- und Vertrauensraum ist und dass ich sie keinesfalls kompromittieren will, sondern dass ich abwehrende Reaktionen aufgrund der Problematik und Schwierigkeit der Thematik durchaus verstehe. Um dies zu verdeutlichen, gebe ich mitunter Einblicke in meine eigenen Erfahrungen, die ich während meiner Anti-Bias-Trainerausbildung erlebt habe. Es ist mir sehr wichtig zu versuchen Wege und Brücken zu den Teilnehmer/-innen zu bauen, um sie dabei zu unterstützen, ihre Abwehr zu verstehen und dann einen Weg aus dem Widerstand heraus zu finden, um sich erneut für den Seminarprozess öffnen zu können und diesen weiter mitzugestalten."[22]

Die wertschätzende und spiegelnde Arbeit im Seminar ebnet den Weg zu einer „angstfreien" Konfrontation mit sozialer und gesellschaftlicher Realität. Reflexionsfragen wie „Welche Vorurteile kenne ich?", „Wann bin ich Diskriminierung begegnet?", „Was bedeutet es für mich? Was bedeutet es für meine Zielgruppen? Was bedeutet das für meine Praxis?", dienen je nach Thema und Setting dem Einstieg ins Thema und beugen Widerständen vor.

[22] Nadine Fügner, Projekt „Perspektivwechsel"; Ausschnitt aus dem Interview, „Perspektivwechsel - Theorien, Praxis, Reflexionen", S. 42.

Um Widerständen vorzubeugen und diese konstruktiv in den Seminarprozess einzubinden, eignen sich folgende Herangehensweisen:

- GEMEINSAME ARBEITSBÜNDNISSE FESTLEGEN…
- WIDERSTÄNDE VORAUSSEHEN UND POSITIV BETRACHTEN…
- DAS RECHT DER BETEILIGTEN AUF WIDERSTAND AKZEPTIEREN…
- ENTSCHEIDUNGSAUTONOMIE GEWÄHREN…
- MOTIVIERENDE GESPRÄCHSFÜHRUNG ÜBEN…
- ZENTRALE THEMEN ABFRAGEN UND SYSTEMATISIEREN…
- AKZEPTANZ DER KONTRÄREN GESICHTSPUNKTE ZEIGEN…
- SELBSTWAHRNEHMUNG DER BETEILIGTEN FÖRDERN…
- EIGENE GRENZEN DURCHSETZEN…
- ZWISCHENFEEDBACK GEBEN…

Die nachfolgenden Übungen sind ausgewählte Beispiele aus dem Methodenrepertoire des Projekts „Perspektivwechsel“. Die hier vorgestellten Methoden bieten einen Einblick in die Reflexionsprozesse über Identität, soziokulturelle Eingebundenheit, Macht, Diskriminierung und Antisemitismus. Sie enthalten praktische Anregungen, aber sie geben auch theoretische Impulse, die möglicherweise eine Hilfestellung sein können bei der Überprüfung eigener Gedanken und Vorstellungen von den hier behandelten Inhalten sowie bei der Gestaltung eigener Arbeitspraxis. Die hier vorgestellte Konzepte lehnen sich an bereits veröffentliche Ansätze[23] an, aber sie greifen ebenfalls weitere Aspekte auf, die aus dem Erfahrungsschatz des Projekts „Perspektivwechsel“ hervorgehen.

Mit dieser Broschüre möchten wir Sie dazu einladen, einen genaueren Blick auf das eigene alltagsweltliche Denken zu wagen, denn die Arbeit gegen Diskriminierung bedarf eines hohen Maßes an Selbstreflexion, Gesellschaftsanalyse und persönlicher Motivation.

Literatur:
Aleida Assmann. *Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur.* Wiener Vorlesungen, Band 117. Wien 2006.
Micha Brumlik. *Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus*. In: Begleitbroschüre zur Wanderausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“. ZWST e.V., 2008. Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de.
Marina Chernivsky / Doron Kiesel. *Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit*. ZWST 2008. Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de.
Marina Chernivsky. *Anti-Bias-Ansatz im Spannungsfeld zwischen Vielfalt und Diversität*. In: Perspektivwechsel - Theorie, Praxis, Reflexionen. ZWST 2010. Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de.
Jobst Finke. *Gesprächstherapie: Grundlagen und spezifische Anwendungen*. 3. erweiterte Auflage. Stuttgart 2004.
Katja Gramelt. *Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden 2010.
Carl R. Rogers. *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München 1984
Claas-Hinrich Lammers. *Emotionsbezogene Psychotherapie: Grundlagen, Strategien und Techniken*. Stuttgart 2007.
Iris Wachsmuth. *Der Stellenwert der eigenen kulturellen Sozialisation. Biographische Arbeit als Ansatz- und Ausgangspunkt für gelungene Erziehungsarbeit*. In: Das Dilemma der Differenz. Zum pädagogischen Umgang mit Unterschieden und Ausgrenzung. ZWST 2010. Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de.
Petra Wagner / Stefani Hahn / Ute Enßlin (Hrsg.). *Macker, Zicke, Trampeltier … Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung*. Weimar / Berlin 2006.

[23] Hier vor allem Methoden aus der Anti-Bias-Werkstatt; Projekt „KINDERWELTEN“ mehr dazu im Literaturverzeichnis.

IDENTITÄT UND GRUPPENZUGEHÖRIGKEIT

DIE GESCHICHTE MEINES NAMENS

KURZBESCHREIBUNG

Jeder Mensch hat einen Namen. Die Namen sind Träger unserer Identität, sie spiegeln unsere Biografie wider und sagen zudem etwas über die Geschichte unserer Familien in einer bestimmten Zeitepoche aus. Unsere Namen haben also nicht nur eine identitätsstiftende Bedeutung für die eigene Persönlichkeit, sondern gewähren auch einen Einblick in den Zeitgeist der Gesellschaft, in deren Kontext wir unsere Namen bekommen haben.

Der eigene Name hat eine große Wirkung auf das Selbstwertgefühl eines jeden Individuums. Bei einem gewaltsamen Namensentzug wird der Mensch seiner Wurzeln beraubt. Erlebt ein Mensch, dass sein Name nicht gewürdigt wird, so wird sein Selbstbild verletzt und möglicherweise sein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit irritiert.

Die *Geschichte meines Namens* ist eine Übung zur Sensibilisierung für Einseitigkeiten und Voreingenommenheit. In erster Linie eignet sie sich für einen Eröffnungskreis als dynamische Übungseinheit zum „Aufwärmen“ und Kennenlernen aller Teilnehmenden. Zugleich lässt sich die Übung anwenden, um in Themenmodule wie *Identität*, *Gruppenzugehörigkeit*, *Inklusion* und *Exklusion* etc. inhaltlich einzuführen. Bei entsprechender Auswertung kann die Übung den Bezug zur eigenen *kulturellen Identität* der Teilnehmenden herstellen und einen Austausch hinsichtlich der Bedeutung von biographischen und soziokulturellen Faktoren auf die selbst gewählten oder oftmals von außen zugeordneten Zugehörigkeiten anregen.

LERNZIELE

1. Kennenlernen ermöglichen
2. vertraute Atmosphäre herstellen
3. Gemeinsamkeiten und Unterschiede untereinander erkennen
4. individuelle Annäherung an die Themen Identität und Gruppenzugehörigkeit fördern

ZIELGRUPPE UND SETTING

Diese Übung eignet sich sowohl für Gruppen, die sich noch nicht gut kennen als auch für vertraute Gruppenzusammensetzungen. Die Aufgabe fördert das Kennenlernen, baut wechselseitiges Vertrauen auf und regt zum intensiven Austausch an. Die Übung ist auch als Einstieg in die (pädagogische) Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Diskriminierung geeignet.

Arbeitsform: Stuhlkreis
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitumfang: 30-45 Minuten, je nach Größe der Gruppe und Übungsvariante
Materialien: eine Kopie des Arbeitsblattes *Geschichte meines Namens* mit Hilfsfragen für jede/n Teilnehmenden oder ein Flipchart mit Hilfsfragen, je nach Übungsvariante (s. weitere Anwendungsmöglichkeiten)

ABLAUF

Schritt 1: Einzelarbeit – Reflexion der Herkunft des eigenen Namens

Die Teilnehmer/-innen bekommen das Arbeitsblatt mit konkreten Fragen ausgehändigt und werden gebeten, die Geschichte ihres Namens zu rekonstruieren und sich schriftlich Notizen dazu zu machen. Oftmals erschließen sich Gedanken erst im Gespräch mit anderen Beteiligten. Die Einzelarbeit vor dem Austausch in der Gruppe ist trotzdem wichtig, weil die Teilnehmer/-innen jeweils für sich überlegen können, was sie von sich mitteilen wollen, um sich nicht eventuellen Kränkungen auszusetzen.

HILFSFRAGEN FÜR DAS ARBEITSBLATT:

- Gibt es eine persönliche Geschichte zu Ihrem Namen?
- Aus welchem Sprachraum stammt Ihr Name? Gibt es eine Übersetzung?
- Haben Sie einen Spitznamen? Welche Erfahrungen machen Sie mit Ihrem Namen?

Schritt 2: Kleingruppen – Austausch der Ergebnisse

Zunächst werden Kleingruppen von drei bis fünf Personen gebildet, je nach Gruppengröße. Jede/r hat nacheinander die Möglichkeit, *die Geschichte des Namens* zu erzählen. Bleiben Fragen offen, so können durch Nachfragen weitere Aspekte ins Gespräch geholt werden, sofern die Erzählenden zustimmen. Am Ende des Austausches überlegen die Beteiligten, was sie im Plenum berichten werden.

Schritt 3: Plenum – Selbstvorstellung und Teilberichte

In der Plenumsphase werden die Kleingruppen nacheinander gebeten, über ihren Austausch zu berichten. Die Teilnehmenden stellen sich zwar mit ihrem Namen vor, entscheiden jedoch selbst, welche persönlichen Erfahrungen sie im Plenum offen legen wollen. Mit Zustimmung der Gruppe kann die Vorstellungsrunde erweitert und vertieft werden, indem alle Beteiligten weitere persönliche Einblicke geben, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Herkunft, ihres aktuellen Wohnorts und / oder ihrer Lieblingsbeschäftigungen.

Schritt 4: Plenum – Diskussion und Auswertung

In dieser Übungsphase werden die verschiedenen Erkenntnisse aus den Kleingruppengesprächen zusammengetragen und diskutiert. Das Ziel der Diskussion besteht zum einen darin, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Namensgeschichten zu reflektieren. Zum anderen richtet sich der Fokus dieser Übung darauf, allen Teilnehmenden zu verdeutlichen, wie grundlegend die Auswirkung der eigenen Biografie auf die Identitätsbildung sowie das Zugehörigkeitsverständnis eines jeden einzelnen Menschen ist.

WEITERE ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN:

Eine andere Übungsversion sieht die Phasen der Einzel- und Kleingruppenarbeit nicht vor. Bei dieser Version wird die klassische Vorstellungsrunde durch diese Übung erweitert und vertieft. In diesem Fall stellen sich die Teilnehmenden im Stuhlkreis vor und erzählen ihre Namensgeschichte, angeregt durch Leitfragen, welche für alle sichtbar notiert sind. Eine Auswahl von Postkarten (mit oder ohne thematischen Bezug) kann die Vorstellungsrunde visualisieren und die Teilnehmenden auf eine assoziativere Ebene bringen.

- Was bedeutet Ihr Name?
- Gibt es eine persönliche Geschichte zu Ihrem Namen?
- Wie möchten Sie genannt werden?

Eine weitere Anwendungsmöglichkeit für diese Übung ist die Einleitung einer Vorstellungsrunde mittels verschiedener Leitfragen, welche auf einem Flipchart für alle sichtbar notiert sind:

- Mein Vor- und Nachname …
- Ursprünglich komme ich aus …
- Momentan wohne ich in …
- Mein derzeitiges Tätigkeitsfeld ist …

Literatur:
Petra Wagner / Stefani Hahn / Ute Enßlin (Hrsg.). *Macker, Zicke, Trampeltier … Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung*. Weimar / Berlin 2006.

Quelle:
Arbeitsmaterialien aus dem Modellprojekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“, Informationen zum Projekt: www.zwst-perspektivwechsel.de

VIER MERKMALE

KURZBESCHREIBUNG

„Was bin ich, Türkin, Frau, Studentin, Muslimin, Tochter, Freundin? Muss ich mich für eine von diesen Merkmalen entscheiden oder darf ich sie alle gleichzeitig haben?“

Unsere Identität ist eine Hilfskonstruktion zur Erfassung eines dynamischen und beweglichen *Selbst*. Diese Konstruktion ist ein sinnstiftendes (narratives) Element in unserer biographischen Lebenserzählung. Sie bedarf Interaktion, sie ist nicht etwas substantiell Gegebenes, sie formiert sich fortwährend neu in der Interaktion und Beziehung mit „signifikanten *Anderen*“ in vielen verschiedenen Kontexten unseres Lebens. Jeder Mensch braucht andere Menschen, die ihn erkennen und widerspiegeln, damit er/sie sich seiner Identität gewahr werden kann.

Besonders bei der Selbstpräsentation wird unser Wunsch nach einer stimmigen, widerspruchsfreien und kontinuierlichen Narration sehr deutlich. Allerdings bildet unser gleichzeitiges Bedürfnis nach Individualität und Anpassung ein ewiges Spannungs- und Konfliktfeld. Die *Individualität* muss stets ausgehandelt werden. Individualität bringt eine heterogene Vielfalt verschiedener Identitäten und Zugehörigkeiten sowie eine Flexibilität der verschiedenen Eigenschaften – je nach Zeit und Kontext – mit sich. Die *Anpassung* fordert eine Angleichung mit Anderen, birgt jedoch die Gefahr des Selbstverlustes.

Unsere Identität hat viele Facetten. Die verschiedenen Rollen im Leben ändern sich je nach Alter und Lebenssituation, aber all diese Ausdrucksformen des eigenen ICH gehören zusammen. Heute wissen wir deutlicher als je zuvor, dass wir unsere Identität im Spannungsfeld zwischen Mehrfachzugehörigkeit und Prozesshaftigkeit entwickeln. Diese Identitätsdynamik ist eine wirkliche Herausforderung und erschließt sich nicht auf den ersten Blick. Es bedarf einer genauen und auf Dauer gestellten Reflexion um zu begreifen, wer wir sind und wie wir von *Anderen* gesehen werden wollen.

In Begegnungen mit *Anderen* suchen wir jedoch in erster Linie nach Homogenität, Klarheit und Orientierung und greifen auf bisherige Erfahrungen und pauschale Beurteilungsmaßstäbe zurück. Um tatsächliche oder imaginäre Missverständnisse oder gar Konflikte zu vermindern, „messen“ wir die Distanz zwischen uns und *Anderen* und erheben ein Maß an Differenz. Hierbei neigen wir dazu, die eigene Person als heterogen und vielseitig zu sehen. Die *Anderen* ordnen wir dagegen in eindimensionale Muster ein.

Die Übung *Vier Merkmale* kann dazu beitragen, die Vielfalt der eigenen Identität zu reflektieren und beifolgend die Zuschreibungsprozesse im Hinblick auf die Bewertung und Einordnung der *Anderen* kritisch zu überprüfen.

LERNZIELE - SENSIBILISIERUNG FÜR FOLGENDE FRAGEN:

1. Was macht meine Identität aus?
2. Ist es möglich, meine Identität anhand von wenigen Merkmalen zu beschreiben?
3. Welche Schwierigkeiten treten dabei auf?
4. Was macht die Identität eines anderen Menschen aus?
5. Ist es möglich, die Identität der Anderen anhand von vier Merkmalen zu beschreiben?
6. Wie nehmen wir die Anderen wahr?

Diese Übung *Vier Merkmale* ist „selbst-zentriert“ und eignet sich zum Einstieg ins Thema *Identität*. Mit ihrer Hilfe lässt sich deutlich machen, wie vielschichtig das eigene ICH ist, wie wirksam Zuschreibungen von außen sein können und welchen Einfluss sie auf die Identitätsentwicklung ausüben. In Kombination mit anderen Übungen, wie zum Beispiel *Familienkulturen*, kann sowohl die Identität als auch die Familienkultur und der eigene soziokulturelle Hintergrund reflektiert werden.

Arbeitsform: Stuhlkreis
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitumfang: 45-60 Minuten, je nach Gruppengröße
Raumvorbereitung: Die Karten bzw. Papierstreifen mit verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen, Charaktereigenschaften und Rollenbildern können zum Beispiel in der Raummitte ausgelegt werden.
Materialien: Sammlung von Karten, Papierstreifen beschriftet mit den unten aufgeführten Identitätsmerkmalen, 4 Moderationskarten je Teilnehmer/-in zum Aufschreiben der Merkmale und Stifte.

Schritt 1: Anmoderation der Übung

Die Übung wird unter Berücksichtigung der Zielsetzung und thematischen Einbettung in den Seminarkontext anmoderiert.

Schritt 2: Einzelarbeit

Die Seminarteilnehmer/-innen werden gebeten, jeweils vier Merkmale auszuwählen (s. Arbeitsblatt), welche die eigene Identität am besten beschreiben und je eines der vier ausgewählten Merkmale auf je eine Moderationskarte zu notieren.

Schritt 3: Plenum – Diskussion und Auswertung

Im anschließenden Plenum stellen die Teilnehmenden ihre Merkmale vor und begründen ihre Auswahl.

DISKUSSION

- Wie war es für Sie, sich für vier Merkmale entscheiden zu müssen?
- Worauf kam es Ihnen bei der Auswahl besonders an?
- Um welche Merkmale handelt es sich? Eigenschaften, Rollen, Charakterzüge?
- Welche Merkmale sind konstant und welche veränderbar?
- Wie viele Merkmale benötigen wir, um unsere Identität zu beschreiben?
- Wie viele Merkmale benötigen wir für die Beschreibung anderer Menschen?

Der Beitrag der Diskussion besteht in erster Linie in der Thematisierung der Vielfalt von Gruppenzugehörigkeiten und der Flexibilität von sozialen Rollen. Darüber hinaus sollte die Frage diskutiert werden, inwieweit sich komplexe Identitäten in *wenigen* Merkmalen beschreiben lassen. Die emotive Ebene, das emotionale Verständnis dafür, wie komplex, vielschichtig und widersprüchlich unsere „innere Bühne“ ist, gilt als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit Vorurteilen gegenüber *Anderen*. Wichtig ist ebenso herauszufinden, wie wir uns selbst und *Andere* wahrnehmen und wovon das abhängig gemacht wird. Außerdem sollte in der Auswertung herausgearbeitet werden, dass jede Identität – je nach Lebensphase und Rolle – dynamisch ist, sich kontinuierlich verändert und nicht nur „kulturell“ erklärt werden kann.

WEITERE ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN

Die Übung lässt sich noch um eine weitere Perspektive erweitern, indem die Teilnehmer/-innen gebeten werden, zu überlegen, wie sie von *Anderen* – etwa von ihren Freunden/-innen oder Kollegen/- innen – gesehen werden. Die Reflexion über die Selbst- und Fremdbilder kann dazu beitragen, dass wichtige Ansatzpunkte zur Auseinandersetzung mit Stigmatisierungsprozessen angestoßen werden.

Eine weitere Vertiefung liegt in der Bezugssetzung, der eigenen Identität zu der konkreten Seminargruppe. Diese Übungsvariante kann als eine Reflexionsrunde im Rahmen der Kleingruppenarbeit und anschließend im Plenum erfolgen. Demnach besteht die Aufgabe der Kleingruppen darin, entlang der Sätze „Wie alle sind…“ sowie „Nur ich bin…“ herauszufinden, was alle in der Gruppe gemeinsam haben und was aber bei jedem/r deutlich anders bzw. besonders ist.

Literatur:
Meron Mendel. *Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsbildung*. Frankfurt am Main 2010.
Margarethe Mehring-Fuchs, Lena Gorelik, Larissa M. Weber. *Die Judenschublade. Junge Juden in Deutschland*. Mülheim an der Ruhr 2011.

IDENTITÄTSMERKMALE

emanzipiert
links
Mann
Frau
männlich
weiblich
christlich
gläubig
religiös
atheistisch
konservativ
liberal
traditionell
modern
familiär
feministisch
souverän
Bruder
Schwester
Halbschwester
Halbbruder
Stiefkind
Musterschüler/in
karriereorientiert
erfolgreich
demokratisch
tolerant
respektvoll
solidarisch
zuvorkommend
höflich
freundlich
pünktlich
unpünktlich
selbstständig
teamorientiert
egoistisch
kopflastig
kreativ
kommunikativ
humanistisch
kollegial
intuitiv
emotional

sensibel
sentimental
selbstbestimmt
diszipliniert
ordentlich
heimatverbunden
fleißig
attraktiv
schön
engagiert
perfektionistisch
musisch begabt
neugierig
mitfühlend
sozial
sprachlich begabt
klug
naturverbunden
tierlieb
Mutter
Vater
Tänzer/in
Deutsche/r
impulsiv
leidenschaftlich
verständnisvoll
selbstbewusst
diplomatisch
gefühlvoll
liebenswürdig
umgänglich
beständig
zuverlässig
anspruchsvoll
kompliziert
unkompliziert
humorvoll
ausgeglichen
verantwortungsvoll
ruhelos
authentisch

autoritär
zielstrebig
politisch
unpolitisch
sachlich
Gesprächspartner/in
Zuhörer/in
Partner/in
Teamspieler/in
Führungsperson
Berater/in
Arbeiterkind
Organisator/in
Repräsentant/in
Netzwerker/in
Mitarbeiter/in
Student/in
Praktikant/in
Freund/in
optimistisch
zuversichtlich
pessimistisch
bodenständig
unsicher
fantasievoll
konfliktfähig
Beamtenkind
Akademikerkind
gutbürgerlich
reich
arm
Auszubildende/r
privilegiert
Naturfreund/in
Briefmarkensammler/in
Fotograf/in
Jude/Jüdin
Muslim/in
Ausländer/in
Demokrat/in
Vegetarier/in

Quelle:
Arbeitsmaterialien aus dem Modellprojekt
„Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“
Informationen zum Projekt: www.zwst-perspektivwechsel.de.

SOZIOKULTURELLE EINGEBUNDENHEIT

WAS DENKST DU, WER ICH BIN?

KURZBESCHREIBUNG

Begegnen wir einem Menschen zum ersten Mal, so bilden wir uns einen ersten Eindruck von ihm. Um den *Anderen*, den Unbekannten, einzuschätzen, stehen uns unterschiedliche Informationsquellen zur Verfügung. Oftmals richten wir unsere Wahrnehmung auf die leicht beobachtbaren äußeren Erscheinungsmerkmale der Person – wie zum Beispiel Kleidungsstil, Hautfarbe, Größe, Verhalten. Zugleich nehmen wir verbale sowie nonverbale Signale wahr, die wir ebenfalls zur Charakterisierung der Person verwenden. Der erste Eindruck ist häufig primär entscheidend dafür, wie und was wir über Menschen denken und wie wir uns ihnen gegenüber verhalten. Pointiert formuliert: „Wir stereotypisieren automatisch“ (Petersen / Six 2008, S. 37).

Die Übung *Was denkt ihr, wer ich bin?“* sensibilisiert für Wahrnehmungsprozesse und fördert die Reflexion bestehender Stereotypisierungen und einengender (subjektiver) Deutungsmuster. Die *Was denkt ihr, wer ich bin?“* ermöglicht je nach Fragestellung einen Einstieg in die Themenkomplexe der Vorurteilsbildung und Diskriminierung.

LERNZIELE

1. Förderung des gegenseitigen Kennenlernens
2. Reflexion von Vorurteilen und Stereotypisierungen
3. Sensibilisierung für die „Wahrnehmungsfallen“ im Kontext zwischenmenschlicher Begegnungen

Arbeitsform: Stuhlkreis
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitumfang: 30 Minuten
Materialien: Pinnwände für das Plenum/Flipchartbögen mit „Körperumrissen“ und/oder Flipchartbögen mit Fragen, je nach Übungsvariante Moderationskarten und Stifte

ABLAUF

Schritt 1: Anmoderation und Einzelarbeit

Die Übung wird anmoderiert unter Berücksichtigung der Zielsetzung und thematischen Einbettung in den Seminarkontext. Die Teilnehmenden erhalten die Aufgabe ihre Wahrnehmung der Seminarleitung entlang folgender Leitfragen zu beschreiben. Die Voraussetzung ist dass, die zu beschreibende Person bislang unbekannt war.

LEITFRAGEN:

- Bin ich in der Stadt oder auf dem Land aufgewachsen?
- Was ist meine Muttersprache?
- Welchen Berufsabschluss habe ich?
- Wie ist mein Familienstand?
- Habe ich Kinder?
- Welche Wandfarbe hat meine Küche?
- Was ist mein liebstes Reiseland?
- Bin ich religiös?
- Wo stehe ich politisch?

Schritt 2: Plenum – Kleingruppenarbeit

Die Seminarteilnehmer/-innen tauschen sich über ihre Wahrnehmungen aus und notieren die Ergebnisse auf Moderationskarten oder Flipchart.

Schritt 3: Plenum – Präsentation und Auswertung

Im Plenum werden die Teilnehmer/-innen gebeten, von ihren Eindrücken während der Übung zu berichten. Die Auswertung sollte nach folgenden Gesichtspunkten erfolgen: Was möchte das Team von den Teilnehmenden erfahren? Was möchte die Gruppe vom Team erfahren? Welche persönlichen Informationen möchte das Team selbst von sich mitteilen?

REFLEXIONSFRAGEN:

- Wie haben Sie sich bei der Übung gefühlt?
- Woran haben Sie sich bei der Beantwortung der Fragen orientiert?
- Was hat es Ihnen ermöglicht, auf die Fragen zu antworten bzw. Vermutungen anzustellen?
- Welche Eindrücke und Erkenntnisse haben Sie gewonnen?

HINWEISE:

Nicht wenige Seminarteilnehmer/-innen zweifeln an der Zweckmäßigkeit der Übung, und zwar mit der Begründung, die Übung *„Was denkt ihr, wer ich bin?“* könne das Seminarteam in seiner Autonomie verletzen. Um die Motivation der Gruppe sicher zu stellen, sich auf den Charakter der Übung einzulassen, sollte auf die Arbeitsform („Ich-Botschaft“), den gemeinsamen Lernvertrag („Was soll hier nicht passieren?“) sowie die Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes („Alle Menschen haben Vorurteile.“) hingewiesen werden. Empfehlenswert ist die Methode der Visualisierung der folgenden Anti-Bias-Grundannahmen, um bei Bedarf Bezug darauf nehmen zu können.

- Alle Menschen haben Vorurteile und neigen zur Voreingenommenheit
- Vorurteile sind nicht rein individueller Natur, sondern sie sind gesellschaftlich überliefert
- Vorurteile können auf der Grundlage von Macht zu diskriminierendem Verhalten führen
- Abbau von Vorurteilen setzt kritische Reflexion und Handlungsmotivation voraus

DISKUSSION

Der Fokus der Diskussion richtet sich auf folgende Aspekte: erster Eindruck, Quellen eigener Annahmen, Konstruktionstheorien etc. Im Rahmen der Diskussion kann der Akzent beispielsweise auf das bewusste Erkennen der eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsformen sowie auf die Auswirkung von Stereotypisierungen auf die Begegnungen mit *anderen* Menschen gelegt werden. Wichtig wäre es, gemeinsam mit der Gruppe herauszuarbeiten, dass die Wahrnehmung der *Anderen* eine abhängige Variable ist, d.h. ein Prozess, der von sozialisationsbedingten Vorstellungen und aktuellen Diskursen mitgeprägt ist. Die Reflexion der „vertrauten“ Vorstellungen von *Anderen* könnte durch die folgenden Hilfsfragen unterstützt werden:

- Wie entstehen diese Bilder?
- Welche Funktion erfüllt dieses Bild für mich?
- Von welchen Normen und Konventionen wird es geprägt?
- Welche Machtbeziehungen stehen dahinter?
- Wer ist davon betroffen?
- Möchte ich an diesem Bild festhalten?

Die reflexive Frage nach den eigenen Handlungsspielräumen (*„Möchte ich an diesem von mir entworfenen Bild festhalten oder sind eventuell Ergänzungen möglich?“*) beinhaltet den Hinweis darauf, dass die Reflexion von vorurteilsbehafteten Denkkategorien zwar erforderlich ist, aber nicht hinreicht, um Vorurteilen und Diskriminierung nachhaltig entgegen wirken zu können. Ein weiterer wichtiger Aspekt auf dem Weg der Selbstreflexion ist demnach die Übernahme der Verantwortung für die Dekonstruktion und Delegitimation derartiger Bilder und Vorstellungen.

WEITERE ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN

Es besteht die Möglichkeit, die Übung *Was denkt ihr, wer ich bin?* in anderen Varianten durchzuführen. Abgesehen von der Version mit dem oben skizzierten Fragenkatalog lässt sich die Übung auch *ohne* jegliche Fragestellung und damit *ohne* Vorgabe einer bestimmten Denkrichtung gestalten. Das Seminarteam bittet die Beteiligten, diverse Thesen zum Seminarteam aufzustellen und im Plenum auszusprechen. Das Seminarteam notiert die Ergebnisse auf Moderationskarten und/oder auf Flipchart. Es folgen Präsentation, Diskussion und Auswertung in der oben beschriebenen Form.

Eine weitere Übungsvariante sieht einen *vertiefenden Austausch* der Teilnehmenden in Kleingruppen vor. Das Seminarteam bittet die Beteiligten, diverse Thesen zum Seminarteam aufzustellen. Die Teilnehmenden sammeln die Thesen im Kleingruppenformat oder in kurzen „Murmelrunden“. Abschließend einigen sich die Kleingruppen auf einen gemeinsamen Antwortenkatalog und präsentieren diesen im Plenum. Es folgen Präsentation, Diskussion und Auswertung in der oben beschriebenen Form.

Literatur:
Lars Eric Petersen / Bernd Six (Hrsg.). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim 2008.

Quelle:
In Anlehnung an Materialien der RAA Brandenburg – Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie, Brandenburg im Rahmen des Kooperationsprojekts der RAA Brandenburg und der ZWST, Materialien der Anti-Bias-Werkstatt und Arbeitsmaterialien aus dem Modellprojekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ 2007-2010, Informationen zum Projekt: www.zwst-perspektivwechsel.de.

FAMILIENKULTUREN

KURZBESCHREIBUNG

Der eigene soziokulturelle Hintergrund bildet einen wichtigen Referenzrahmen, der unsere Erwartungen, Normen und Wertvorstellungen maßgeblich mitbestimmt. Die Interaktion mit *anderen* Menschen und Gruppen findet im Rahmen dieser Referenzhorizonte statt, die zum einen durch die Familienkultur und zum anderen durch soziokulturelle Konventionen und Machtbeziehungen in der Gesellschaft geprägt sind. Pointiert formuliert: Was wir vertraut oder fremd finden, wofür wir offen sind, was uns als selbstverständlich erscheint oder wofür wir kein Verständnis haben, wird sowohl durch die eigenen kulturellen Bedeutungshorizonte bestimmt als auch von gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen maßgeblich mitgestaltet.

Die Übung *Familienkulturen* regt zur Reflexion der eigenen soziokulturellen Eingebundenheit an und sensibilisiert für das Problem der Ethnisierung der Unterschiede entlang vermeintlich „kultureller" Bezugssysteme. Dem Anti-Bias-Ansatz liegt ein *Kulturbegriff* zugrunde, der nicht auf der *Nationalkultur* basiert, sondern der die Diversität von Menschen – ihre verschiedenen Merkmale, Sichtweisen, Rollen und Lebensweisen – im Rahmen individueller biografischer Sozialisationsprozesse in den Herkunftsfamilien und Bezugsgruppen umfasst und aufdeckt.

Mit dieser Übung wird versucht, den „kulturellen" Hintergrund in seinen subjektiven Zusammenhängen zu erkunden sowie die identitätsstiftende Bedeutung der Interaktion zwischen Individuum und seinen jeweiligen Bezugsgruppen aufzuzeigen. Mit Hilfe unterstützender Auswertungsfragen rekonstruieren die Teilnehmenden ihre persönlichen Familienkulturen. Sie arbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus und entwerfen ein Bild ihrer soziokulturellen Identität.

Ein reflektiertes Verhältnis zu der eigenen Prägung und die bewusste Reflexion eigener Referenzrahmen können eine Grundlage schaffen, der Vielfalt *anderer* Menschen mit Offenheit, Wertschätzung und Empathie zu begegnen. Die Übung bietet die Möglichkeit, das *Verbindende* der eigenen Geschichte mit anderen Geschichten wahrzunehmen und das *Trennende* anzuerkennen. Diese Übung dient weiterhin dem *Perspektivwechsel* in der Betrachtung soziokultureller Orientierungen und Bewertungsmaßstäbe.

LERNZIELE

1. Sensibilisierung für die Basis der eigenen Wertvorstellungen und Bewertungsmaßstäbe
2. Wahrnehmen der Bedeutung primärer Bezugsgruppen – wie Familie – für die eigene Identitätsbildung
3. Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Gruppen
4. Sensibilisierung für einen offenen und dynamischen Kulturbegriff

ZIELGRUPPE UND SETTING

Die Übung hat einen ressourcenorientierten Charakter und kann in verschiedenen Gruppenkonstellationen verbindend wirken, da die Beteiligten viel voneinander erfahren und Interesse an ihrer eigenen Geschichte erleben. Die Übung fördert Selbst- und Fremdwahrnehmung, senkt Hemmungen und Ängste im Umgang mit *Anderen*. Zugleich führt sie in das Thema *Identität* ein, indem die Teilnehmenden reflektieren, welche familiären und soziokulturellen Einflüsse für ihre eigene Identitätsentwicklung relevant sein könnten.

Arbeitsform: Stuhlkreis
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitumfang: 90-120 Minuten
Materialien: je eine Kopie der Arbeitsblätter *Familienkulturen und Mein kultureller Hintergrund,* für alle Teilnehmenden je ein Flipchartpapier und Stifte, für jede Kleingruppe ein bis zwei Pinnwände für die Präsentation

ABLAUF

Schritt 1: Einzelarbeit zu Familienkultur

Die Seminarteilnehmer/-innen bekommen das Arbeitsblatt *Familienkulturen* mit Fragen. Wichtig ist es, darauf hinzuweisen, dass die Fragen nicht vollständig beantwortet werden müssen. Die Übungsteilnehmer/-innen können zwischen den Fragen selbst wählen.

HINWEISE:

Oftmals erschließen sich Gedanken erst in den Kleingruppengesprächen. Für die Phase der Einzelarbeit sollte jedoch ausreichend Zeit eingeräumt werden, da die Reflexion der vergangenen Zeit auf der Grundlage der gegenwärtigen Standpunkte erfolgt und ein Nachdenken erfordert. Die Rekonstruktion der biografischen Prägung setzt tiefgehende Prozesse voraus und kann diverse Reaktionsmuster auslösen. Es ist daher wichtig, hervorzuheben, dass die Übung keinen therapeutischen Auftrag erfüllt und die Teilnehmenden auf ihre eigenen Grenzen hinsichtlich dessen achten sollen, was sie von sich mitteilen möchten. Die Phase der Kleingruppenarbeit ist auch deshalb sinnvoll, weil sie den Austausch im Kleinformat bietet. So können die Teilnehmer/-innen selbst entscheiden, was sie in der Kleingruppe bzw. im anschließenden Plenum von sich erzählen möchten. Die Kleingruppen werden gebeten, die Schweigepflicht sowohl im Plenum als auch außerhalb des Seminarraums zu beachten.

Schritt 2: Austausch in Kleingruppen zu Familienkulturen

In Kleingruppen von drei bis fünf Personen tauschen sich die Beteiligten nacheinander über die Ergebnisse ihrer Arbeit in den Kleingruppen aus. Die Gruppenaufteilung kann auf freiwilliger Basis erfolgen, obwohl zufällige Gruppenkonstellationen von Vorteil sein können. Die Gruppen sind verantwortlich dafür, dass allen gleich viel Erzählzeit zur Verfügung steht. Aufmerksames und aktives Zuhören stehen im Vordergrund und sollten besonders beachtet werden. Die Gruppen entscheiden selbst, welche der in der Gruppe reflektierten Erfahrungen im Plenum vorgetragen werden.

Schritt 3: Auswertung und Diskussion über Familienkulturen

Nach einem kurzen Zwischenfeedback werden die rekonstruierten Familienkulturen ausgewertet und diskutiert. Die Kleingruppen werden gebeten, von ihrem Austausch zu berichten. Folgende Reflexionsfragen können die Diskussion unterstützen:

- Wie war für Sie die Einzelarbeit?
- Wie verlief der Austauschprozess in der Kleingruppe?
- Wie war es für Sie, von sich zu erzählen? Ihren Gesprächspartner/-innen aktiv zuzuhören?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben Sie feststellen können?
- Wie war innerhalb Ihrer Kleingruppen das Verhältnis von Gemeinsamkeiten und Unterschieden?

REFLEXIONSFRAGEN ZU FAMILIENKULTUREN

- Wie lässt sich Ihre Familienkultur beschreiben?
- Konnten Sie die für heute noch relevanten und prägenden Leitsätze rekonstruieren?
- Welchen Einfluss haben diese Leitsätze auf Ihr berufliches und privates Umfeld?
- Was ist Ihre Erkenntnis?

Schritt 4: Austausch in Kleingruppen zum soziokulturellen Hintergrund

Bei diesem zweiten Teil Übungsteil werden die Teilnehmer/-innen angeleitet, ihre soziokulturelle Prägung zu definieren und deren wichtigste Aspekte zu beschreiben. Die Teilnehmenden erhalten das Arbeitsblatt Mein *soziokultureller Hintergrund* und tauschen sich diesbezüglich aus.

HINWEISE:

Das Arbeitsblatt *Mein soziokultureller Hintergrund* kann bei Bedarf auch unmittelbar nach dem ersten Übungsteil noch vor der Auswertung ausgeteilt und bearbeitet werden. In diesem Fall erfolgt die Präsentation und Diskussion der beiden Übungsteile zusammen. Es kommt häufig vor, dass diese Form der Reflexion ablehnt wird. Die aufkommenden Widerstände sind verständlich und sollten im Seminarkontext gewürdigt und thematisiert werden. Die Diskussion über die vertrauten und gewohnten Denkkonstruktionen und Glaubenssysteme ist schwierig und erfordert viel Sensibilität und Empathie seitens der Seminarleitung. Die Einbettung der Inhalte in den gesamtgesellschaftlichen Kontext ist eine der Möglichkeiten, Lebensweltbezüge und persönliche Relevanz herzustellen.

Schritt 5: Auswertung und Plenum

Im Plenum werden die Kleingruppen nacheinander gebeten, ihren zweifachen Austausch zusammen zu fassen und der Gruppe zu präsentieren. Die Seminarleitung hat an dieser Stelle die Aufgabe, die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit zu bündeln und die Diskussion mittels der aufgeführten Hilfsfragen zu moderieren. Im Rahmen der Übungsauswertung kann der Akzent sowohl auf den familiär vermittelten Leitsätzen – mitsamt deren Gemeinsamkeiten und Unterschieden – als auch auf deren Rolle im heutigen Leben liegen.

REFLEXION:

- Wie haben Sie diese Übung erlebt?
- Wie würden Sie Ihre Familienkultur beschreiben?
- Wie würden Sie Ihre soziokulturelle Prägung definieren?
- Aus welchen Normen, Werten oder Regeln besteht Ihr soziokultureller Hintergrund?
- Haben Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt? Wenn ja, welche?
- Gibt es dabei Ressourcen, die uns unterstützen? Wenn ja, welche?
- Gibt es aber auch Sackgassen, die damit verbunden sind? Wenn ja, welche?

Visualisierung: Sammlung von Begriffen auf Moderationskarten und / oder Flipchart!

WEITERE ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN

Die Aufgabenstellung und der Inhalt des Arbeitsblattes kann je nach Seminar und Setting unterschiedlich gestaltet werden. Das Arbeitsblatt *Familienkulturen* beinhaltet Leitfragen zu den positiven Aspekten der eigenen „Kultur“ und leitet die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Kultur“ ein. Es gibt auch weitere Anwendungsmöglichkeiten wie die Formulierung des eigenen soziokulturellen Hintergrundes in Kleingruppen und im Plenum. Eine vertiefende Anwendung dieser Übung besteht folglich in der Reflexion der Stereotype und Vorurteile hinsichtlich ethnischer und nationaler Zugehörigkeiten aus der Sicht der hegemonialen Gruppe, angelehnt an die gesellschaftlich vermittelten und heute noch geteilten Differenzkonstruktionen und Machtverhältnisse.

DISKUSSION

> *„Das Selbstverständnis eines Individuums als Mitglied einer bestimmten Gruppe wird von Bildern geprägt, welche die Gruppe von sich aufbaut und mit denen sich deren Mitglieder identifizieren. ... Sowohl individuelle als auch kollektive Identitätskonstruktionen sind dynamisch, d.h. sie werden in geschichtlichen, politischen und gesellschaftlichen Praktiken und Prozessen geschaffen und verändern sich kontinuierlich (Mendel, 2010, S. 49).*

Zusammenfassend bietet die Übung Diskussionsmöglichkeiten für eine kritische Reflexion des herkömmlichen ethnisch wie auch national definierten Kulturverständnisses, ohne die soziokulturellen Besonderheiten eines Individuums bzw. einer Gruppe zu relativeren. Neben der Reflexion über die eigene Familienkultur kann die Seminargruppe inspiriert werden, den Begriff *Kultur* für sich zu umschreiben und zu erschließen. In einem weiteren Schritt kann es darum gehen, den Akzent der Diskussion auf identitätsstiftende und ressourcenfördernde Einflüsse der primären Sozialisation durch Eltern oder Familie zu lenken, die ihren Kindern kulturelle und geistige Wertesysteme in Form expliziter und impliziter Leitsätze mit auf den Lebensweg geben.

Mit dem Hinterfragen der eigenen soziokulturellen Eingebundenheit kann nicht nur das eigene soziale ICH reflektiert werden, sondern auch die Dominanz und die Definitionsmacht der *Mehrheitskultur*. Zudem lässt sich auf diese Weise die Rolle der nationalen Zugehörigkeit in der Definition des soziokulturellen Selbstverständnisses kritisch reflektieren, einschließlich der Diskussion um die Existenz verschiedener sozialer Gruppen.

Kulturelle Identität kann nicht als eine naturgegebene oder naturhafte Größe betrachtet werden, die statisch und unbeweglich ist. Alle Individuen bilden ihr Selbstverständnis und Weltbild in einer stetigen Auseinandersetzung mit dem Umfeld im Rahmen ökonomischer, politischer, rechtlicher, diskursiver usw. Rahmenbedingungen aus. Jeder Mensch befindet sich im Laufe seines Lebens in einem offenen, dynamischen und produktiven Auseinandersetzungsprozess mit seiner äußeren und inneren Realität.

Diese Überlegungen implizieren ein Verständnis von Kultur als ein dynamisches, flexibles und veränderbares Konzept, das von Individuen zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich gefühlt, gelebt und erzählt wird. Die Überbetonung kulturell bedingter Besonderheiten und Unterschiede wirft folgende Probleme auf: Kategorisierung, Wertung, Subjektverlust. Für den Umgang mit diesen Problemen scheint es sinnvoll zu sein, über Pluralität und Widersprüchlichkeit von Welten und Lebensführungen sowie über hybride Identitäten zu reflektieren und diese für sich anzueignen.

Literatur:
Georg Auernheimer. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2. Aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2010.
Thomas Eppenstein/Doron Kiesel. *Soziale Arbeit interkulturell*. Stuttgart 2008.
Eva van Keuk, Cinur Ghaderi, Ljiljana Joksimovic (Hrsg.). *Diversity. Transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Arbeitsfeldern*. Stuttgart 2011.
Petra Wagner/Stefani Hahn/Ute Enßlin (Hrsg.). *Macker, Zicke, Trampeltier … Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung*. Weimar / Berlin 2006.

MEINE FAMILIENKULTUREN

ARBEITSBLATT MIT FRAGEN FÜR DIE EINZELARBEIT:

Was verstehen Sie unter *Familie*?

Sind Sie in einer *Stadt* oder auf dem *Land* aufgewachsen?

Welchen gesellschaftlichen *Status* hat/hatte Ihre Familie?

Sind Sie in Ihrer Kindheit/Jugend oft *umgezogen*?

Welche *Feiertage* wurden/werden gefeiert?

Wie geht Ihre Familie mit dem Thema *Tod* um?

Welche Rolle spielt/e *Religion* in Ihrer Familie?

Mit welchen *Leitsätzen (Botschaften)* sind Sie aufgewachsen?

Welche dieser *Botschaften* würden Sie heute noch als relevant ansehen?

MEIN SOZIOKULTURELLER HINTERGRUND

ARBEITSBLATT

FRAGEN:

- Wie lässt sich Ihr *soziokultureller Hintergrund* definieren?
- Welche Merkmale oder Eigenschaften sind aus Ihrer Sicht zentral?
- Welchen Einfluss hat Ihr *soziokultureller Hintergrund* auf Ihre Arbeit als Pädagoge/in?[24]

SCHRITT 1:

Der erste Schritt dieser Übung ist eine aktive Denkpause. Im Rahmen der Einzelarbeit können Sie darüber nachdenken, wie Sie Ihren *soziokulturellen Hintergrund* definieren würden und welche Merkmale Ihrer *soziokulturellen Prägung* für Sie zentral und wichtig sind bzw. welche Facetten davon einen Einfluss auf Ihre Arbeit haben können.

SCHRITT 2:

Tauschen Sie sich bitte über die Ergebnisse Ihrer Überlegungen aus. Achten Sie dabei darauf, dass alle Beteiligten etwa gleichviel Zeit zum Erzählen bekommen. Teilen Sie nur das mit, was Ihnen nicht zu persönlich bzw. zu schwerwiegend ist. Entscheiden Sie selbst, woran Sie die Anderen teilhaben lassen möchten.

SCHRITT 3:

Überlegen Sie bitte im Anschluss gemeinsam, welche in der Gruppe entdeckten *Gemeinsamkeiten* und *Unterschiede* im Plenum vorgetragen werden und von welchen prägenden Einflüssen berichtet werden soll. Bereiten Sie eine gemeinsame Präsentation vor, damit Sie die anderen Seminareilnehmer/-innen an Ihren Erfahrungen aus der Kleingruppe teilhaben lassen können.

HINWEIS:

Bitte achten Sie darauf, dass individuelle Erfahrungen nur von den betreffenden Personen selbst ins Plenum eingebracht werden, wenn diese das möchten.

VIELEN DANK UND VIEL ERFOLG!

[24] Die Berufsbezeichnung Pädagoge/in ist in diesem Kontext austauschbar.

HANDOUT

THEORETISCHE ANSATZPUNKTE ZUM BEGRIFF KULTUR

- Kulturkonstruktionen definieren Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem…,
- schaffen Bezugssysteme, Referenzrahmen, Klassifikationssysteme und Ordnungskategorien…,
- beinhalten ein Repertoire von breit gestreuten Kommunikations- und Repräsentationsmitteln…,
- sind verbunden mit Stereotypen, emotionalen Assoziationen und Erwartungen…,
- stiften individuale und kollektive Identitäten.

- Kulturelle Zugehörigkeiten sind multidimensionale Konstrukte…,
- sie bestehen aus diversen ‚Kulturformen' und Subkulturen…,
- sie bestehen aus mehrfachen Zugehörigkeiten gleichzeitig…,
- sind mit unterschiedlichem sozialem Status verbunden…,
- sind offen, dynamisch und befinden sich in einem stetigen Wandlungsprozess…,
- unterliegen vielfältigen Einflüssen von innen und außen…,
- werden von Individuen subjektiv verstanden und kontextabhängig angewandt…,
- beschränken sich nicht nur auf ethnischen oder nationalen Hintergrund.

Individuen werden nicht dadurch verstanden, wie sie ihre jeweilige Kultur symbolisieren, sondern sie werden oft wahrgenommen durch den Status der Gruppe, zu der sie tatsächlich oder vermeintlich angehören (vgl. Pinderhughes, 1998). Heute deutet Vieles deutet darauf hin, dass interkulturelle Missverständnisse auf kollektive Bilder von Gruppen sowie die damit verbundenen strukturellen Machtasymmetrien zwischen den Gruppen zurückzuführen sind, und nicht primär auf kulturelle Differenzen (vgl. Auernheimer, 2010).

Im Alltag wird „Kultur" größtenteils ethnisch und national definiert. Menschen werden nur noch innerhalb ihrer „Kulturen" gesehen und durch die Zuschreibung der vermeintlich erkennbaren Merkmale wird ihnen das Recht auf das eigene subjektiv-kulturelle Selbstverständnis entzogen. Auf der Grundlage von „Kultur" werden Normen und Werte, Grenzen und Brücken, Machtbeziehungen und Differenzlinien bestimmt und ausgehandelt. Kulturkonstrukte werden in Hierarchien (kulturellen Hegemonien) eingeordnet und bspw. durch „Leitkulturdebatten" oder „Normalitätsdiskurse" zum Ausdruck gebracht. Durch solche Konstruktionen werden nicht nur interindividuelle Unterschiede, sondern auch Gruppendifferenzen definiert und legitimiert. So wird „Kultur" zum selbsterklärenden, machtvollen und exkludierenden Differenzmerkmal.

„Individuen in der multikulturellen Gesellschaft haben Anspruch auf Respekt und Anerkennung unabhängig von den kulturellen Zuschreibungen, aber sie erwarten diese Anerkennung ebenfalls als Anhänger eigener kultureller Interessen" (Kiesel, 2009, 182). Die Anerkennung ist hierbei eine „paradoxe Handlungsorientierung", denn sie gründet auf der Annahme, dass das Individuum zur Selbstverwirklichung seiner kulturellen Ressourcen bedarf. Zugleich birgt jedoch das Bemühen um Anerkennung die Gefahr von Zuschreibungen, die seine Entfaltung behindern (vgl. Mecheril, 2005).

Vor diesem Hintergrund fördert der Anti-Bias-Ansatz eine kritische Reflexion von vereinnahmenden Kulturalisierungen, denn soziale Differenzen haben verschiedene Ursachen und können nicht ausschließlich durch ethnische Zugehörigkeiten erklärt werden. Der Ansatz fördert das Bewusstsein dafür, dass die Grenzen der Zugehörigkeiten fließend sind, und dass „Kultur" diverse andere Merkmale – z.B. Geschlecht, Alter, Bildungsstand – aufweist. Außerdem unterliegt „Kultur" vielfältigen Einflüssen von innen und außen und sie wird von Individuen – auch innerhalb ein und desselben „kulturellen" Raumes – unterschiedlich verstanden und gelebt. Die Methoden des Ansatzes zielen auf die Reflexion eigener soziokultureller Eingebundenheit und Dezentrierung vorherrschender Wert- und Orientierungssysteme, mit dem Ziel das Spannungsfeld zwischen Gleichheit und Unterschiedlichkeit auszuhalten und einen differenzierteren, bewussteren und individualisierten Umgang mit kulturellen Differenzen zu wagen.

Quelle:
siehe Literaturverzeichnis Seite 43.

DIE ANDEREN

WER DARF MIT?

KURZBESCHREIBUNG

Jeder Mensch hat Vorurteile. Sie sind in unseren Köpfen in einer Bildform gespeichert. Manchmal reicht ein kleiner Knopfdruck und vor unseren Augen läuft ein Film ab. „Der jüdische Immobilienverkäufer“, „die polnische Putzfrau“, der „irakischer Asylbewerber“ rufen in uns Assoziationen hervor, von deren Existenz in uns wir bisweilen nicht einmal ahnen. Bei individuellen ebenso wie bei gesellschaftlichen Wahrnehmungen lässt sich zudem tendenziell feststellen, dass sich der Blick auf Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund auf den besonderen Integrationsbedarf der jeweiligen Person verkürzt.

Aufgrund weniger Merkmale werden Menschen in Schubladen gesteckt. Ihnen werden nicht nur Eigenschaften, sondern auch Fähigkeiten, Bedürfnisse, Verhaltensweisen und sogar bestimmte Absichten zugeschrieben. Kann ein „irakischer Asylbewerber“ sympathisch sein? Wird eine „Kopftuchträgerin“ studieren wollen? Würde ein „Hartz-IV-Empfänger“ fleißig arbeiten können? Wenn die Verkürzung unserer Blicke so unausweichlich ist, warum ist es dann so wichtig, dass wir unsere Bilder hinterfragen?

Wie bei einem Auswahlverfahren werden Menschen in unserer Gesellschaft vielfach nach scheinbar gerechten Kriterien aussortiert und für bestimmte Rollen oder Funktionen als (un)geeignet erklärt. Für einen zweiten Blick haben wir oftmals keine Zeit. Das Bewusstsein dafür so wie auch die Motivation für das Ausdifferenzieren unserer zahlreichen Bilder von *Anderen* ist notwendig, um möglichst gerechte Entscheidungen zu treffen. Ob ich als Lehrer/-in einem oder einer Schüler/-in noch eine Chance gebe oder als Verwaltungsangestellte jemandem eine Arbeitserlaubnis erteile, hängt sehr oft davon ab, welche Bilder ich von seiner / ihrer „Gruppe“ in mir trage.

Im Rahmen dieser Übung werden die Teilnehmer/-innen gebeten, auf der Grundlage der ausgeteilten „Bewerber/-innenliste“ eine Auswahl der Personen zu treffen, die auf eine Insel mitfahren werden, mit dem Ziel, eine neue Stadt, Gesellschaft oder Wohngemeinschaft zu gründen. Das eigentliche Ziel dieser Reise ist nur von marginaler Bedeutung. Wichtig sind vielmehr der Auswahlprozess und die Aufstellung der Kriterien, die eine solche Entscheidung möglich machen. Im Laufe dieser Übung werden also Maßstäbe herausgearbeitet, an denen wir uns bei der Einschätzung und Beurteilung anderer Menschen und Gruppen orientieren. Die Übung führt zunächst zur Aktivierung der in uns vorhandenen Zuschreibungen mit Blick auf die in der Übung benannten Menschen und Gruppen. Anschließend steht die Frage im Raum, wie hoch die Hemmschwelle ist, sich aufgrund von auf Vorurteilen beruhenden Zuschreibungen eine Meinung zu bilden und über die Bevorzugung oder Ablehnung der vermeintlichen Bewerber/-innen zu bestimmen.

LERNZIELE

1. Das Bewusstsein dafür schaffen, dass wir alle durch Bilder und Vorurteile bestimmt sind, die eine immense Rolle bei allen Entscheidungen und Begegnungen in unseren Leben spielen
2. Hinterfragen von Kriterien und Maßstäben, an denen wir in der Gesellschaft gemessen werden
3. Hinterfragen des Inhalts unserer Annahmen und Überzeugungen

ZIELGRUPPE UND SETTING

Diese Übung eignet sich für die Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Diskriminierung. Die dargestellten Personen verfügen über Eigenschaften, die unter anderem vom Gleichbehandlungsgesetz geschützte Diskriminierungsmerkmale darstellen. Verfestigte Klischees von bestimmten Gruppen können ausdifferenziert werden.

Arbeitsform: Stuhlkreis
Materialien: Je ein Arbeitsblatt für jede/n Teilnehmer/-in / ein großes Flipchart mit der Liste der zu wählenden Personen mit viel Platz auf der rechten Seite, um die Wahl der Kleingruppen kenntlich machen zu können
Zeitumfang: von 60 bis 120 Minuten je nach Gruppengröße und Zeitkapazitäten

ABLAUF

Schritt 1: Anleitung der Übung

Die Teilnehmer/-innen der Übung werden über ihre neue „Rolle“ aufgeklärt. Sie bilden zum Beispiel ein interdisziplinäres Team von Experten-/innen, die der Regierung helfen, Menschen für ein Inselprojekt auszuwählen. Sie können jedoch auch ein Team sein, das Bewerber/-innen für eine neue Wohngemeinschaft aussucht. Die Übung vollzieht sich in der Einzelarbeit, in der Phase der Kleingruppenarbeit und anschließend im Plenum.

Schritt 2: Phase der Einzelarbeit

Die Seminarleitung teilt die Arbeitsblätter aus. Die Aufgabe der Beteiligten besteht darin, die Liste der Bewerber/-innen zu studieren und 10 von insgesamt 20 Bewerber/-innen auszuwählen. Die Teilnehmenden werden gebeten, sich über die von ihnen aufgestellten Auswahlkriterien und Bewertungsmaßstäbe bewusst zu werden.

Schritt 3: Austausch in Kleingruppen

Nach der Phase der Einzelarbeit werden Kleingruppen gebildet. Der Auftrag der Gruppen besteht darin, sich auf eine Liste von 10 Personen zu einigen, die auf die Insel geschickt werden sollen. Die Gruppen haben zugleich die Aufgabe, ihre Auswahlkriterien zu erörtern und zu begründen.

Schritt 4: Präsentation der Ergebnisse

In dieser Übungsphase werden die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit vorgestellt. Die Seminarleitung sammelt die Ergebnisse und visualisiert sie auf dem zuvor vorbereiteten Flipchart, auf dem alle 20 Personen aufgelistet sind. Anschließend werden auf diesem Flipchart die Personen mit den meisten Stimmen kenntlich gemacht.

HINWEIS:

Falls die Stimmzählung kein eindeutiges Ergebnis hervorbringt, soll sich das Plenum auf 8 Personen einigen.
Hier ist ein Beispiel für die Präsentation der Ergebnisse:

PERSONEN	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Ein israelischer Gastprofessor		X	
Eine afroamerikanische Sängerin	X		X
Ein arbeitsloser Handwerker		X	

Schritt 5: Auswertung und Diskussion

- Welches Bild von diesen Personen wird über welche Adjektive aktiviert und vermittelt?
- Welche Eigenschaften wurden den einzelnen Personen zugeschrieben?
- Woher kommt das „Wissen“ über Personen – ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten?
- Nach welchen Kriterien (Alter, Geschlecht, Beruf, sozialer Status …) erfolgte die Auswahl?

In der Regel gelingt die Verständigung der Seminargruppe über die vermeintlichen Merkmale der ausgewählten bzw. nicht ausgewählten Personen sehr schnell. Es entsteht das Gefühl, ein vergleichbares Wissen über die *Anderen* geteilt zu haben. An dieser Stelle ist es besonders wichtig, darauf hinzuweisen, dass die assoziierten Eigenschaften, Absichten oder Fähigkeiten kein verlässliches „Wissen“ beinhalten, sondern aus stereotypen Vorstellungen bestehen, die sich bei näherer Betrachtung nicht zwingend bewahrheiten werden.

REFLEXION UND DISKSUSSION

- Welche Bilder haben Sie bei sich entdeckt?
- Können Sie diese Bilder den einzelnen Personen zuordnen?
- Wie können Sie diese Bilder beschreiben?
- Wie verlief der Entscheidungsprozess?
- Nach welchen Kriterien wurde die Entscheidung getroffen?

Ein wichtiger Aspekt der Auswertung besteht in der „Entdeckung“ und „Dekonstruktion“ der Annahmen von *Anderen*. Ein kritischer Blick auf die Adjektive – „eine *muslimische* Hausfrau“ – öffnet ein Fenster in die Welt der damit verbundenen Emotionen und Zuschreibungen. Der Einfluss kollektiver Erfahrungen und Fremdbilder auf die Entstehung dieser „Theorien“ kann im Rahmen der Auswertung zur Diskussion gestellt werden.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist die Thematisierung der Definitionsmacht bei Entscheidungen – hier die Auswahl von 10 Personen aus der Liste von 20 Bewerber/-innen – über die anderen Menschen und Gruppen. Kritisch zu diskutieren wäre die Frage, inwieweit es unter den gegebenen Umständen denkbar wäre, die Aufgabe zu verweigern und inwiefern dabei der Gruppenzwang eine Rolle spielt.

Einen wichtigen Gegenstand der Diskussion bilden außerdem die in der Übung aufgestellten Auswahlkriterien. Sehr oft werden bei den sogenannten „Auswahlkriterien“ Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Fortpflanzungsfähigkeit und Überlebensfähigkeit, Leistungsfähigkeit und Fachkompetenzen benannt. Dies macht deutlich, wie sehr wir in den Kriterien und Maßstäben unserer Gesellschaft gefangen sind. Mit der Erkenntnis, dass wir uns die Subjektivität unserer Wahrnehmungen immer auch im Alltag vor Augen halten, unsere spontanen Entscheidungen und ersten Eindrücke überdenken und vor allem unser vermeintliches Wissen hinterfragen sollten, kann die Auswertung der Übung abgeschlossen werden.

Wer darf mit? kann dafür genutzt werden, die Diskussion über den Diskriminierungsbegriff einzuführen und / oder das Diskriminierungsmodell[25] zu erläutern. Hierbei können auch die Schutzmerkmale des Allgemeinen Gleichstellungsgesetzes (AGG) erörtert werden. Das kann auch als Anlass dienen, kritisch darüber zu reflektieren, welche Schutzmerkmale im Gesetz nicht erwähnt sind und warum.

Literatur/Quelle:
Europahaus Aurich / Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.). Methodenbox: *Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Funktionen von Vorurteilen*. Aurich 2007. Mehr dazu unter www.anti-bias-werkstatt.de.

[25] Vgl. Europahaus Aurich / Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.) Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Diskirminierungsmodell, Aurich 2007.

WER DARF MIT?

ARBEITSBLATT MIT AUFGABEN

FÜR DIE EINZEL- SOWIE GRUPPENARBEIT:

„In diesem Projekt bekommt eine Gruppe von Menschen aus Berlin die Chance, auf einer einsamen Insel eine neue Form des gesellschaftlichen Zusammenlebens aufzubauen und zu erproben. Die Bewerber/-innen nehmen freiwillig an diesem Projekt teil und legen ihre Bewerbungsunterlagen vor. Die Gruppengröße soll auf 10 Menschen beschränkt bleiben, es gibt jedoch mehr Bewerber/-innen als erwartet. Vorgespräche sind leider nicht möglich. Die Auswahl der Mitreisenden liegt allein in der Verantwortung des Expertenteams. In dieser Übung wird die Entscheidung des Teams bekannt gegeben."

Hier ist die Liste der Bewerber/-innen. Bitte wählen Sie 10 Bewerber/-innen aus und begründen Sie Ihre Entscheidung:

1. Ein irakischer Asylbewerber
2. Ein deutscher Koranlehrer
3. Eine muslimische Hausfrau
4. Eine türkische Studentin
5. Ein chinesischer Doktor
6. Eine polnische Putzfrau
7. Ein katholischer Priester
8. Ein politisch aktiver Angestellter (NPD)
9. Ein türkischer Imbissbesitzer
10. Ein schwuler Webdesigner
11. Eine evangelische Pfarrerin
12. Eine Verkäuferin, HIV - positiv
13. Ein arbeitsloser Handwerker
14. Eine afrodeutsche Sängerin
15. Ein junger Rabbiner aus Deutschland
16. Ein jüdischer Immobilienhändler
17. Eine lesbische Professorin
18. Ein ausländischer Informatikstudent
19. Eine deutsch-russische Aussiedlerfamilie
20. Eine politisch aktive Studentin („die Linke")

WIE IM RICHTIGEN LEBEN

BESCHREIBUNG

> *„…Menschen fühlen sich (so oft) dem Recht entzogen, selbst entscheiden zu können, wie sie wahrgenommen werden und welche ihrer multiplen Identitäten sie präsentieren wollen.“ (Dern et al., 2010)*

Das Leben des *Anderen* rückt in der Regel nicht in den Fokus des Alltäglichen. Es bleibt am Rande des Geschehens und stört nicht den gewöhnlichen Lebensverlauf. Selten fragt sich jemand wie der *Andere* zum *Anderen* geworden ist. Es bleibt auch so, denken die Anderen.

Die Übung *Wie im richtigen Leben* ist eine Aufstellungsübung. Sie konstruiert fiktive Rollen und arbeitet mit sensibilisierenden Reflexionsfragen. Die Rollen und Fragen sind hergestellt, aber sie können Brücken schlagen zu den Lebenswelten der *Anderen* und eine Positionierung der Teilnehmenden entlang dieser Rollen herausfordern. Die Übung lenkt die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf folgende Fragen: Wer gilt in unserer Gesellschaft als fremd oder distant? Wie kommt es dazu, dass Menschen trotz ihrer räumlichen Nähe jahrelang fremd bleiben? Warum halten sich diese Schieflagen aufrecht? Wo stehe ich im Vergleich zu diesen Rollen? Habe ich Privilegien? Welche Einflussbereiche habe ich, um selbst zu agieren?

Im Rahmen dieser Übung wird die Übernahme von *anderen* Rollen gefördert. Durch das Wechselspiel zwischen *anderen* und *eigenen* Perspektiven können einseitige Fremdbilder infrage gestellt sowie die Marginalisierung bisher unbekannter Lebensentwürfe erfahrbar gemacht werden. Durch die Konfrontation mit kontroversen Fragen und der Notwendigkeit während der Aufstellung aus der Rolle heraus zu agieren, werden die Teilnehmer/-innen zum Wechsel ihrer Perspektiven animiert und zugleich auf ihre Lebensbezüge – zum Beispiel ihre momentanen Privilegien oder Benachteiligungen – zurückgeführt.

LERNZIELE

1. Erkennen der gesellschaftlichen Ungleichverhältnisse
2. Reflexion der eigenen Position in der Gesellschaft
3. Bewusstwerdung über die eigenen Privilegien sowie Deprivilegien
4. Bewusstwerdung über mögliche Diskriminierungserfahrungen
5. Sensibilisierung für Vielfalt und Diversität

ZIELGRUPPE UND SETTING

Diese Übung eignet sich zur Auseinandersetzung mit Diskriminierung sowie mit weiteren „verwandten“ Themen je nach Fragestellung und Rollenverteilung. Die vorliegende Rollenspielversion enthält *gemischte* Rollenkarten und einen Fragenkatalog. Die hier aufgeführten Rollenkarten und Fragenkataloge sind austauschbar und können je nach Bedarf und Seminarthema verändert bzw. angepasst werden. Die Übung bietet einen Wechsel von Gruppen zu Individuen und fördert das Gefühl der Vielfalt. Pädagogisch gesehen ist die Herstellung persönlicher Bezüge zum jeweiligen Themengegenstand ein zentrales Element eines selbstreflexiven Lernens. Ein gelungener Reflexionsprozess regt eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Themengegenstand an und eröffnet den Zugang zu Emotionen.

Arbeitsform: Aufstellung im Raum oder draußen je nach Platzmöglichkeiten
Auswertung: Stuhlkreis
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitumfang: ca. 60 Minuten
Materialien: Rollen für Teilnehmer/-innen und Fragenkatalog für die Seminarleitung

ABLAUF

Schritt 1: Ausgabe der Rollen und Einfühlen in die Rollen

Die Teilnehmenden stellen sich nebeneinander am Ende eines Raumes auf. Die Seminarleitung gibt die Rollenkarten aus und liest sie bei der Vergabe laut vor. Anschließend erfolgt mit Hilfe einiger Fragen eine kurze Einstimmung in die Rollen, um den Einfühlungsprozess zu erleichtern. Eine andere Anwendungsform sieht die Möglichkeit vor, die Rollen anonym auszugeben und nicht vorlesen zu lassen. Diese werden von den Beteiligten im Laufe des Rollenspiels für sich behalten.

BEISPIELE FÜR EINSTIMMUNGSFRAGEN

- Wie war Ihre Kindheit?
- Wie sieht Ihr Alltag aus?
- Welchen Beruf möchten Sie gern erlernen?
- Was sind / waren Ihre Lieblingsfächer?
- Was machen Sie in Ihrer Freizeit?

Schritt 2: Positionierung in den Rollen

Im Anschluss daran werden Fragen gestellt, die von den Teilnehmer/-innen aus ihrer jeweiligen Rolle heraus zu beantworten sind. Können sie die Frage mit „ja“ beantworten, gehen die Teilnehmer/-innen deutlich einen Schritt vorwärts. Wenn sie die Frage (eher) mit „nein“ beantworten, bleiben sie stehen. Die Rollenkarten sowie auch der Fragenkatalog sind dieser Übung beigefügt.

HINWEISE:

Sowohl die Fragen als auch die Antwortoptionen sind mehrdeutig. Bei der Beantwortung der Fragen geht es nicht darum, ob die Antworten richtig oder falsch sind, sondern um die eigene subjektive Einschätzung der Rolle.

Schritt 4: Zwischenauswertung in den Rollen

Nach der letzten Frage bleiben die Mitspieler/-innen an ihrem Platz stehen, ohne aus der Rolle herauszukommen. Die Seminarleitung stellt Fragen zu der Position der Beteiligten im Raum:

- Wie ist es, so weit vorn zu stehen? Welche Fragen haben Sie nach vorn gebracht?
- Wann haben Sie festgestellt, dass andere nicht so schnell voran kamen wie Sie?
- Wie war es, nicht voran zu kommen?
- Was hat Ihnen gefehlt, um Schritte nach vorn machen zu können?
- Wann haben Sie gemerkt, dass es einige gibt, die weit hinten blieben oder schneller vorwärts kamen?
- Bei welchen Fragen hatten Sie Zweifel und sind stehen geblieben?

Falls die Rollen anonym ausgegeben wurden, lesen die Beteiligten abschließend nacheinander ihre Rollenkarten vor. Die Gruppe wird von der Seminarleitung angeleitet aus den Rollen symbolisch auszutreten. An dieser Stelle bieten sich theaterpädagogische Methoden des Rollenaustritts – etwa durch eine Bewegung, ein Wort oder eine Handlung – an.

Schritt 5: Auswertung im Plenum

Die Auswertung der Übung sowie die Diskussion über die wesentlichen Erkenntnisse finden im Stuhlkreis statt. Alle Beteiligten werden gebeten ihre Eindrücke aus dem Rollenspiel der Gruppe mitzuteilen. Die folgenden Auswertungs- und Reflexionsfragen leiten die Diskussionsphase ein.

REFLEXION:

- Konnten Sie sich in Ihre Rolle hineinversetzen?
- Wie leicht oder schwer fielen Ihnen die Schritte?
- Welche Fragen sind Ihnen im Gedächtnis geblieben?
- Gibt es Fragen, die bei Ihnen Emotionen ausgelöst haben?
- Gibt es Parallelen zwischen der gespielten Rolle und Ihnen?
- Was hat Sie in Ihrem Handeln in Ihrer Rolle eingeschränkt?

WEITERE AUSWERTUNGSFRAGEN:

- Wie sehen wir die Person hinter dieser Rolle?
- Woher beziehen wir das „Wissen“ über die jeweiligen Lebensentwürfe?
- Warum wissen wir über bestimmte Personen viel und über andere wenig?
- Was wäre wenn Sie diese Schritte aus Ihrer eigenen Position heraus gemacht hätten?
- Was können wir tun? Welche Handlungsmöglichkeiten haben wir?
- Worauf haben wir keinen Einfluss? Wo liegen unsere Grenzen?

DISKUSSION

Im Zusammenhang mit vorherrschenden Normalitätsvorstellungen werden *eigene* Lebensweisen als normal, selbstverständlich angenommen, während andere Lebensentwürfe und Erfahrungen als abweichend, „anders“ konstruiert werden. Zumeist gehen mit solchen abgrenzenden Konstruktionen des *Anderen* (negative) Bewertungen einher, die explizit hörbar werden oder implizit mitschwingen.

Die Übung dient dazu, aus unterschiedlichen Perspektiven auf vermeintlich homogene Gruppen zu blicken. Die scheinbare Homogenität der *Anderen* kann durch das Aufzeigen der Vielfalt hybrider Identitäten und Zugehörigkeiten erkannt und aufgebrochen werden. Die Übung ergänzt die gruppenbezogene Perspektive um eine individualisierte Sicht und bietet erste Anhaltspunkte für die Reflexion kollektiver Identitäten und individueller Erfahrungen. Zugleich macht sie auf die reale Distanz zu den sogenannten „Fremdgruppen“ aufmerksam.

In vielen Teilen Deutschlands sind beispielsweise die realen Überschneidungen und Berührungspunkte mit Zuwanderern und Zuwanderinnen – unter anderem aufgrund demographischer Gegebenheiten – eher selten. Gerade dort scheint jedoch das Bild der *Fremden* konsistent und durchgängig zu sein. Die Distanz wird also mit der so genannten internalisierten *Fremdartigkeit* ergründet, obwohl diese häufig nicht selbst beobachtet, sondern inszeniert wird, denn die Betonung der Differenz ist tendenziell umso ausgeprägter, je weniger tatsächliche Kontakte zu den jeweiligen *Anderen* bestehen (Schneider, 2001, S. 227).

Quelle:
In Anlehnung an: Handbuch des „Anne Frank Zentrums“, Berlin. Informationen unter: www.annefrank.de.
In Anlehnung an: Methodenbox von der Anti-Bias-Werkstatt. Informationen unter: www.anti-bias-werkstatt.de.
Arbeitsmaterialien aus dem Modellprojekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“, Informationen zum Projekt: www.zwst-perspektivwechsel.de.

WIE IM RICHTIGEN LEBEN

ROLLENBEISPIELE

STEPHAN

ein 45- jähriger Elektromeister und Musiker, deutsch, verheiratet, 2 Kinder, eines der Kinder ist körperlich behindert, die Familie lebt im Dorf.

AMRIT

ein 28- jähriger Asylbewerber kurdischer Herkunft aus dem Irak, ledig, politisch aktiv.

IGOR

ein 25- jähriger jüdischer Zuwanderer, in Erfurt aufgewachsen, mit Hauptschulabschluss, sucht nach einem Ausbildungsplatz in der Versicherungsbranche, ledig.

AYA

eine 35- jährige in Deutschland geborene Krankenschwester, türkischer Herkunft, lebt in Weimar, geschieden mit einem Kind.

ULI

eine 25- jährige Punkerin aus Jena, ehemalige Hausbesetzerin, Mitbewohnerin eines alternativen Hausprojekts, jobbt am Empfang in einem Museum, ledig.

BIRGIT

eine 42- jährige Mutter von 2 Kindern, deutsch, lesbisch, lebt in einer eheähnlichen Lebensgemeinschaft, Lehrerin für die Fächer Deutsch/Ethik/Geschichte, lebt in Mühlhausen.

KATHRIN

eine 20- jährige Schwangere im Mutterschutz, deutsch, Abitur mit Auszeichnung, HIV-positiv, suchte vergeblich nach einem Ausbildungsplatz, ledig.

JOSEPH

ein 50- jähriger ghanaischer Asylbewerber, lebt in einer Gemeinschaftsunterkunft in Altenburg, Arzt vom Beruf, derzeit keine Arbeitserlaubnis, ledig.

MARKO

ein 39- jähriger KfZ-Mechaniker, seit Jahren arbeitslos, hat zwei Umschulungen gemacht, geschieden mit 2 Kindern.

WOLFGANG

ein 51- jähriger schwer behinderter Pförtner im Rollstuhl, war bis zu seinem 20. Lebensjahr gesund, deutsch, allein stehend, wird von seinem Vater gepflegt, sonst keine Freunde oder Familienangehörigen.

THOMAS

ein 53- jähriger ehemaliger Geschäftsmann, Alkoholiker, derzeit „trocken“, lebt in einer Einzimmerwohnung im Wedding (Berliner Stadtteil), geschieden, 2 Kinder.

SIEGFRIED

ein 58- jähriger Verwaltungsbeamter, arbeitet in der Ausländerbehörde in Berlin, deutsch, verheiratet, zwei Kinder und seit kurzem eine Enkeltochter.

TAMIR

ein 19- jähriger aus Sri Lanka, der vor einigen Jahren ohne seine Familie nach Deutschland geflüchtet ist und in einer Gemeinschaftsunterkunft in Leipzig lebt.

SARAH

eine 27- jährige dunkelhäutige deutsche Lehramtsstudentin für Mathematik und Physik, deren Mutter aus Altenburg und Vater aus Kamerun kommt. Sie lebt in Jena und engagiert sich im Landessportbund.

WIE IM RICHTIGEN LEBEN

FRAGENBEISPIELE

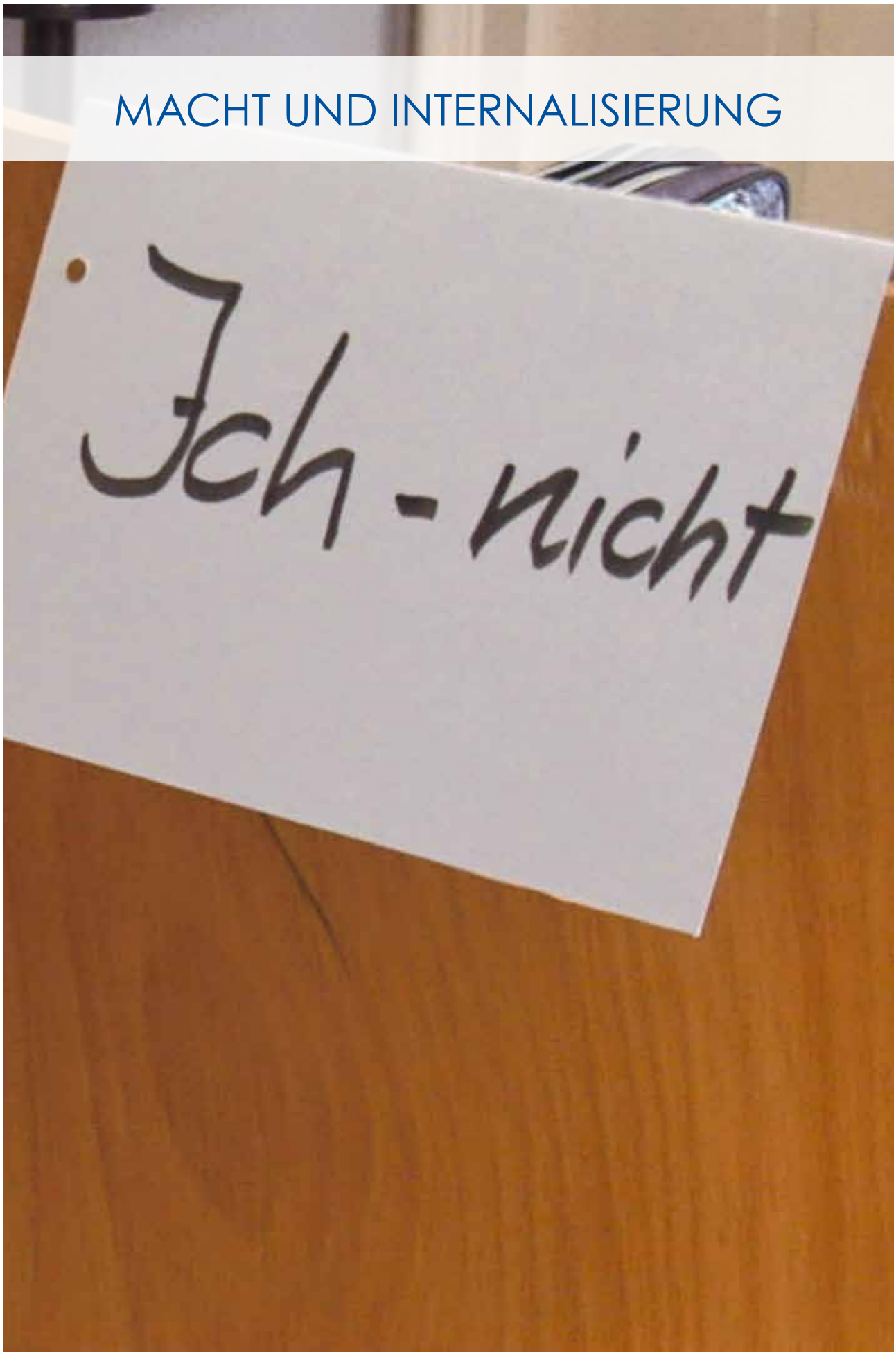
HABEN SIE …

- die deutsche Staatsbürgerschaft?
- eine andere Staatsbürgerschaft?
- das Recht auf den Aufenthalt in Deutschland?
- gute (ausreichende) Sprachkenntnisse?
- die Möglichkeit in Ihr Heimatland zu reisen?
- das Recht auf Berufsausübung?
- das Recht auf Aus- bzw. Weiterbildung?
- das Recht auf einen eigenen privaten Wohnort?
- das Recht auf einen guten Schulplatz?
- eine Krankenversicherung?
- Wahlrecht?
- ein Bankkonto?

KÖNNEN SIE …

- davon ausgehen, dass Ihnen wichtige Informationen in Ihrer Muttersprache vermittelt werden?
- Ihren Beruf ausüben?
- eine Arbeit ausüben, die Ihren Fähigkeiten und Qualifikationen entspricht?
- eine andere (weniger qualifizierte) Arbeit bekommen?
- eine Wohnung problemlos mieten?
- sich vorstellen, dass an Ihrem Arbeitsplatz Ihre Interessen wahrgenommen und berücksichtigt werden?
- erwarten, in einem Café zuvorkommend und freundlich bedient zu werden?
- religiöse Feiertage entsprechend Ihrer Religion/Tradition feiern?
- innerhalb Deutschland ohne Einschränkung reisen?
- ins Ausland reisen?
- Ihren Urlaub im Ausland verbringen?
- beim Anzeigen eines Diebstahls eine faire Behandlung von der Polizei erwarten?
- sich auch nach Einbruch der Dunkelheit auf der Straße sicher fühlen?
- Sympathie und Unterstützung von Ihrem Umfeld erwarten?
- am gesellschaftlichen und kulturellen Leben in Ihrem Wohnort teilhaben?
- davon ausgehen, dass Sie bzw. Ihre Kinder aufgrund ihrer Herkunft nicht diskriminiert werden?

MACHT UND INTERNALISIERUNG



MACHTMAPPING

KURZBESCHREIBUNG

Macht spielt eine überaus wichtige und zentrale Rolle in zwischenmenschlichen Interaktionen. Im Kontext der Diskriminierung gewinnt sie an Bedeutung, da sie Konzepte von *Über- und Unterlegenheit* legitimiert und aufrechterhält. Im Rahmen dieser Übung entdecken die Teilnehmenden die verschiedenen *Machtasymmetrien* in der Gruppe, reflektieren die gesammelten *Differenzkategorien* und tauschen sich über ihre Erfahrungen mit *Machtverhältnissen* aus.

In Verbindung mit weiteren Anti-Bias-Methoden zielt diese Übung darauf ab, die Beteiligten dazu anzuregen, ein bewusstes Verhältnis zu ihrer eigenen Machtposition in ihren Bezugsgruppen zu entwickeln, individuelle Handlungsspielräume zu erkennen und daraus einen verantwortungsvollen Umgang mit der eigenen Machtstellung abzuleiten. Nach den Grundprinzipien des Anti-Bias-Ansatzes liegen Diskriminierung diverse Annahmen, Differenzlinien und Haltungen zugrunde, die in Verbindung mit *Macht* bewusst oder unbewusst, direkt oder indirekt zur Diskriminierung führen können. Dementsprechend ist die Reflexion der eigenen Machtposition sowie die Analyse der vorherrschenden Machverhältnisse im gesamtgesellschaftlichen Kontext eine wichtige Voraussetzung vorurteilsbewusster und diskriminierungskritischer Bildungsarbeit.

Im ersten Schritt dieser Übung werden mögliche *Machtasymmetrien* in der Gruppe gesammelt. Dazu gehören diverse *Kategorien* wie Alter, Geschlecht, körperliche Verfassung, Herkunft, Religion, Sprache etc. Im zweiten Schritt wird die Frage diskutiert, inwieweit diese gesammelten Kategorien mit *Machtasymmetrien* verbunden sind und welche Kriterien dabei eine Rolle spielen können. Anschließend wird versucht, die „entdeckten“ *Machtasymmetrien* auf die gesellschaftlichen Verhältnisse zu übertragen bzw. diese im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Diskurse zu thematisieren. *Machtmapping* regt an, Machtverhältnisse in der Gruppe zu reflektieren, potenzielle Konfliktpotenziale zu entdecken und das eigene Machtverständnis zu hinterfragen.

LERNZIELE

1. Sichtbarmachen von *Macht* in der Seminargruppe
2. Einübung eines achtsamen Umgangs mit aufgespürten *Machtasymmetrien*
3. Reflexion über eigene Privilegien und Benachteiligungen entlang diverser *Differenzmerkmale*
4. Übertragung der Machasymmetrien in der Gruppe auf die gesellschaftlichen *Machtverhältnisse*

ZIELGRUPPE UND SETTING

Eine wichtige Voraussetzung für die kritische Auseinandersetzung mit *Macht* ist die Bereitschaft der Teilnehmenden zur Reflexion über tradierte Vorstellungen von *Macht* sowie über Privilegierung und Benachteiligung. Der Übungsablauf ist teilnehmerorientiert und wird durch die persönlichen Bezüge und Perspektiven der Beteiligten bestimmt. Die Seminarleitung begleitet den Arbeitsprozess, visualisiert die Diskussionserträge und leitet zu einer gemeinsamen Diskussion an.

Arbeitsform: Stuhlkreis
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitumfang: 45 - 60 Minuten
Materialien: eine Pinnwand oder ein Flipchart mit Papier, Stifte

ABLAUF

Schritt 1: Anmoderation

Die Übung wird anmoderiert. Die Seminargruppe bekommt den Auftrag, die in der Gruppe vorhandenen sozialen Kategorien zusammen zu tragen. Die Gruppe wird in kleine Arbeitsgruppen aufgeteilt. Der Austausch über die möglichen Grenzziehungsprozesse in der Gruppe wird angeregt.

Schritt 2: Arbeit in Kleingruppen

Durch den Auftrag wird ein aktiver Austausch über die möglichen Grenzziehungsprozesse in der Gruppe ermöglicht. Die potenziellen Machtasymmetrien in der Gruppe werden generiert und zusammengetragen.

Schritt 3: Plenum und Diskussion

In der Diskussion geht es darum, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gruppe auf ihre Relevanz zu „überprüfen“. Die generierten Kategorien könnten eine wichtige Rolle für die Gruppe spielen. Zugleich sind sie ein Abbild der sozialen Machtverschiebungen.

MÖGLICHE AUSWERTUNGSFRAGEN:

- Wie geht es Ihnen mit dem hier erarbeiteten Machtbegriff?
- Welche Machtkategorien waren uns eher zugänglich, welche nicht?
- Welche gruppenspezifischen Machtkategorien sind nicht genannt worden?
- Wie können wir unsere Macht positiv nutzen?
- Wie und wann können wir auch in marginalisierten Positionen machtvoll sein?
- Wie können wir sie nutzen, um die ungleichen Machtverhältnisse zu verändern?

DIDAKTISCHE HINWEISE:

Von einer dezidierten Begriffsbestimmung von Macht ist abzuraten. An dieser Stelle empfiehlt sich die Sammlung von Vorstellungen zum Machtbegriff aus der Gruppe heraus. Hierbei geht es nicht um eine „richtige“ Definition, sondern um das subjektive Verständnis von Macht und Machtkategorien. Im Anschluss an diese Übung bietet es sich – je nach Seminarverlauf und Bedarf innerhalb der Gruppe – an, eine gemeinsame *Lernvereinbarung* abzustimmen. Sowohl *Machtmapping* als auch die Lernvereinbarung bleiben sichtbar im Seminarraum und können jederzeit von der Gruppe ergänzt werden. Zur Weiterführung und Vertiefung der kritischen Auseinandersetzung mit Macht anhand persönlicher Erfahrungen bieten sich weitere Anti-Bias-Übungen an.[26]

DISKUSSION

Oft verharren Seminargruppen bei Nennungen wie berufliche Position, sozialer Status, Wissen, Fähigkeiten oder Einkommen. Die Aufgabe des Seminarteams besteht in diesem Fall darin, darauf hinzuweisen, dass es auch andere gesellschaftlich relevante Kategorien geben kann. Die nicht genannten Merkmale (z.B. Hautfarbe oder psychische Gesundheit) können im Rahmen der anschließenden Diskussion ergänzt werden. Die nicht „aufgespürten“ Merkmale sind ebenfalls ein wichtiges Ergebnis, da diese in einem engen Zusammenhang mit den eigenen „blinden Perspektiven“ stehen und sich dem eigenen Blickwinkel oftmals entziehen. Die Reflexion dieser Asymmetrien ist ein wichtiges Anliegen dieser Übung, da sie grundlegend für den bewussten Umgang mit eigenen Machtpositionen in unserer Gesellschaft ist.

Literatur/Quelle:
Europahaus Aurich / Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.). Methodenbox: *Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Funktionen von Vorurteilen*. Aurich 2007. Mehr dazu unter www.anti-bias-werkstatt.de.

[26] Hier z.B. die Übung *Power Flower* zur Reflexion darüber, wie eng gesamtgesellschaftliche und strukturelle Zustände mit den individuellen und subjektiv erlebten Situationen zusammenhängen.

PERSPEKTIVWECHSEL

KURZBESCHREIBUNG

Vorurteile umfassen Einstellungen (Denken), Emotionen (Fühlen) und Dispositionen (Verhalten). Sie werten ab, schreiben positive wie negative Eigenschaften pauschal zu, unterstellen große Unterschiede, setzen höhere Erwartungen und doppelte Beurteilungsmaßstäbe voraus. Vorurteile können nicht losgelöst von strukturellen Bedingungen und gesellschaftlichen Prozessen betrachtet werden. Als internalisierte Glaubenssätze liefern sie intellektuelle wie moralische Legitimation für Hierarchien und Ungleichverhältnisse, für Stigmatisierung und Hierarchisierung, für Einschluss und Ausschluss, für Verteilung und Aufrechterhaltung von Macht.

Die Übung *Perspektivwechsel* thematisiert ausgewählte Vorurteils- und Diskriminierungskategorien, die sich häufig versteckt halten und für die Nichtbetroffenen kaum sichtbar sind. Durch einen angeleiteten Rollenwechsel macht *Perspektivwechsel* auf Internalisierung von Vorurteilen und Ungleichheitsdimensionen aufmerksam und weist auf deren Institutionalisierung hin mit dem Ziel, die „Unsichtbarkeit“ mancher Gruppen zu thematisieren und aufzubrechen. Dabei spielt der Austausch über subjektive Erfahrungen und gesellschaftswirksame Zuschreibungsprozesse eine wesentliche Rolle.

Perspektivwechsel setzt an emotional verankerten Vorurteilsstrukturen an, sensibilisiert für das Machtgefüge zwischen Mehrheits- und Minderheitsperspektiven und fördert das Bewusstsein für Alltagsdiskriminierung. Sofern die Vorurteilsstrukturen nicht mehr so „tief sitzen“ und die Bereitschaft zur Reflexion vorliegt, können disparate Erfahrungen angeglichen, unbequeme Perspektiven thematisiert und Handlungsstrategien diskutiert werden.

ZIELGRUPPE UND SETTING

Perspektivwechsel enthält Rollenspielanteile und vollzieht sich im Dreischritt: in der Einzelarbeit, in der Phase der Kleingruppenarbeit und anschließend im Plenum. Die Übung eignet sich für die Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Macht und Diskriminierung.

HINWEISE:

Durch den Charakter des Rollenwechsels kommt es nicht selten zu Widerständen bei der Rollenübernahme. Erst im zweiten Schritt oder bei wiederholter Nachfrage kann der Zugang zu den spezifischen Erfahrungen „freigemacht“ werden. Die anfängliche Reaktion auf die *fremde* Rolle und auf die damit einhergehenden Gefühle ergibt sich zum einen aus der ganz selbstverständlichen „Blindheit“ für andere Perspektiven, zum anderen ist sie eine Folge der im Seminar aufgesetzten Brille, die eventuell noch nicht ganz vertraut ist. Außerdem ist es wichtig darauf zu achten, dass die jeweiligen Rollen die Seminarteilnehmer/-innen persönlich betreffen können. Die Achtsamkeit für die damit verbunden Emotionen und Reaktionen sowie der Wunsch eine andere Rolle zu besetzen ist geboten.

LERNZIELE

1. Reflexion der gesellschaftlichen Aspekte von Vorurteilen
2. Sensibilisierung für Internalisierung und Macht
3. Sensibilisierung für Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozesse
4. Förderung kritischen Denkens im Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung

Arbeitsform: Stuhlkreis und ausreichend Raum für die Arbeit in den Kleingruppen
Zeitumfang: 90- 120 Minuten je nach Gruppengröße und Zeitkapazitäten
Material: Je ein Merkmal für jede/n Teilnehmer/in, visualisierte oder als Arbeitsblatt ausgeteilte Leitfragen

ABLAUF

Schritt 1: Anleitung der Übung

Das Seminarteam verteilt die Rollen an die Teilnehmenden. Die Beteiligten werden gebeten das neue Merkmal in ihr Identitätskonzept aufzunehmen. Die Übernahme der fremden Rollen wird zeitlich und räumlich definiert. Das Ablegen der Rollen ist jederzeit möglich.

LISTE DER NEUEN ROLLEN (BEISPIELE)

- MEIN KIND IST SCHWARZ.
- ICH KOMME AUS DEM SUDAN.
- ICH BIN SCHWUL / LESBISCH.
- ICH BIN JÜDISCH.
- MEINE ELTERN KAMEN AUS DER TÜRKEI ALS GASTARBEITER.
- ICH BIN HIV-POSITIV.
- ICH BIN HARTZ IV-EMPFÄNGER/-IN.
- ICH BIN MUSLIMISCH.
- MEIN/E PARTNER_IN KOMMT AUS VIETNAM.
- ICH BIN MAGERSÜCHTIG.
- ICH BIN KÖRPERLICH BEHINDERT.
- ICH BIN TRANSSEXUELL.
- ICH KOMME AUS RUSSLAND.
- ICH BIN KATHOLISCH.
- ICH BIN RENTNER/-IN.

Schritt 2: Die Phase der Einzelarbeit

Die Aufgabe der Beteiligten besteht darin, die Rolle zu wechseln und die damit einhergehenden Gedanken, Gefühle und Verhaltensformen aufzuspüren und innerlich festzuhalten. Folgende Fragen können den Beteiligten dabei helfen, die eigenen Reaktionen, aber auch die eventuellen Reaktionen ihres Umfeldes, die möglichen Veränderungen am Arbeitsplatz usw. zu erkennen und zu reflektieren.

HILFSFRAGEN:

- Wie geht es Ihnen mit diesem neuen Merkmal?
- Wie würde Ihre Familie darauf reagieren?
- Was würden Ihre Freunde dazu sagen?
- Rechnen Sie eventuell mit Veränderungen an Ihrem Arbeitsplatz?
- Würde sich Ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dadurch verändern?

Schritt 3: Austausch in Kleingruppenarbeit

Nach der Phase der Einzelarbeit werden Kleingruppen gebildet. Der Arbeitsauftrag besteht darin, sich über die ausgeteilten Merkmale sowie über die damit einhergehenden Gedanken, Gefühle und Veränderungen auszutauschen.

Schritt 4: Präsentation der Ergebnisse und Auswertung

Die Arbeitsgruppen lösen sich auf, die jeweiligen Rollen werden symbolisch abgelegt. Anschließend findet auf der Grundlage folgender Reflexionsfragen eine Plenumsdiskussion statt.

REFLEXIONSFRAGEN:

- Was sind das für Merkmale?
- Welche Assoziationen sind damit verbunden?
- Wie fühlen sich diese Merkmale an?
- Welche Vorurteile gehen mit diesen Merkmalen einher?
- Inwiefern sind diese Merkmale mit Machtverhältnissen verbunden?
- Haben Sie Veränderungen in Ihrem Alltag spüren können (sich vorstellen können …?)
- Wenn nicht, woran könnte es liegen?
- Wie würden Sie damit umgehen?

Die Arbeitsgruppen präsentieren ihre Ergebnisse im Plenum. Eine vertiefende Auswertung und die Diskussion über den in der Übung evozierten Rollenwechsel sensibilisieren für internalisierte Vorurteile und fördern das Bewusstsein für Machtverhältnisse und Ausgrenzungsprozesse auf individueller wie auch struktureller Ebene. Die Ambivalenz der Teilnehmenden in ihren Rollen, die Schwierigkeiten die Rollen mit Inhalt zu „füllen", spiegelt die Diskrepanz zwischen ihren Bildern und der komplexen Lebensrealität bestimmter Gruppen wider. Es sollte dabei deutlich werden, dass die Teilnehmenden bei der Beantwortung der Fragen mit der Bedeutung ihrer eigenen Bewertungsmaßstäbe konfrontiert sind.

DISKUSSION:

> *„…Oft gelten Vorurteile einzig als individuelle Fehlurteile, und es wird angenommen, es bedürfe nur der richtigen Information, um diese auszuräumen bzw. zu einem richtigen Urteil zu gelangen. Wie wir alle wissen, halten sich Vorurteile aber trotz vorhandener Information hartnäckig" (Trisch, 2010, S. 35).*

Die Theorie der Perspektivenübernahme („theory of mind") geht unter anderem vom Ansatz der Perspektivität aus – der unabwendbaren Beschränkung des eigenen Blickwinkels durch die Subjektivität. Der Wechsel von Perspektiven bedeutet, Wahrnehmungen, Gedanken und Verhalten *Anderer* einsehen zu wollen. Eine Metaperspektive (*„Metakognition"*) einzunehmen erfordert, aus der zwangsläufigen Bindung an die eigene *Ich-Hier-Position* kognitiv wie emotional herauszutreten und in die Perspektive der *Anderen*, wenn auch symbolisch, wechseln zu können.

Der Blick auf die *Anderen* bleibt trotz der Fähigkeit zur Metakognition häufig verstellt. Vor dem Hintergrund der eingeschränkten Perspektivität werden „unbequeme" Situationen systematisch ausgeblendet, *nicht* erkannt, *nicht* durchleuchtet, oder für sich so definiert, dass alternative Denkformen und Handlungsoptionen sich nicht entdecken lassen. Damit vollzieht sich ein Anpassungsprozess – die Habituation an den Status Quo des Gegebenen. Was dabei unbelichtet bleibt, sinkt ins Unbewusste.

Lassen sich denn die fremden und die nicht erkannten Welten überhaupt reflektieren? Kann ein Perspektivwechsel gelingen, wenn die Perspektive für die *Anderen* „unabwendbar" verstellt bleibt? Was brauchen wir, um *wechseln* zu können? Die Auseinandersetzung mit *Eigenem* und *Fremdem* ist in erster Linie der Versuch, eigene Wahrnehmungshorizonte zu erweitern und andere Blickwinkel einzunehmen, ein wichtiger Schritt zu reflektiertem Umgang mit eigenem Befremden, aber auch mit Perspektivitätsgrenzen.

Die Fähigkeit zur Empathie spielt dabei eine wesentliche Rolle, aber sie ist nicht entscheidend. Vielmehr nimmt das Bewusstsein für das grundsätzliche Vorhandensein anderer (disparater) Perspektiven Einfluss auf die Wahrnehmung und Deutung von unbequemen Themen wie Herabwürdigung oder Diskriminierung von Minderheiten. Darüber hinaus sind die Bereitschaft zum Aufbrechen von starren Denkabläufen sowie die Offenheit gegenüber Geschichte, Funktion und aktueller Wirksamkeit von Vorurteilen und Diskriminierung bedeutsame Strategien für einen gelungenen Perspektivwechsel.

Beim Wechsel von Perspektiven wäre jedoch wichtig zu beachten, dass die fremden Rollen eher mit unseren Phantasien und Vorstellungen von *Anderen*, als mit persönlichen Erfahrungen oder objektivem Hintergrundwissen gefüllt werden. In dieser kurzen Zeit ist es kaum möglich, die Rolle abstrahiert von sich zu betrachten und zu leben. Diese Phantasien, oder genauer gesagt, Fremdbilder, steuern unsere Erwartungen von *Anderen* und haben eine projektive Funktion. Die Aufgabe der Projektion kann erklärt werden als ein Bedürfnis, unbequeme, störende und unbehagliche Angelegenheiten auf andere Menschen oder Gruppen zu projizieren. So können eigene Fehler, Unfähigkeiten, Ängste umgewandelt und *Anderen* zu Lasten gelegt werden. Dabei werden viele wichtige Zusammenhänge und Verantwortlichkeiten regelrecht ausgeblendet und nicht zu einer möglichen Erklärung der Zustände herangezogen. Dieser komplexe Vorgang kann einer der Gründe sein, warum die eigenen Verdrängungen später nicht mehr erkannt und eingesehen werden wollen.

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

Beim Wechsel von Perspektiven sind nicht nur die Fremdbilder oder Projektionen wichtig, sondern auch Machtdimensionen. Fast alle Beziehungen in unserem Alltag sind durch Machtverschiebungen und Machtasymmetrien gekennzeichnet – so etwa durch Ungleichheiten mit Blick auf den rechtlichen und sozialen Status. Vor allem Minderheiten sind davon betroffen: Sie haben in der Regel weniger Zugang zu Einfluss und gesellschaftlicher Teilhabe und blicken oft auf Unrechts- und Diskriminierungserfahrungen zurück. Machtverschiebungen und Ungleichheitsdimensionen sind nicht immer sichtbar. Sie werden internalisiert und entziehen sich unserem Blick.

Beim Blickwechsel sollte auch der Begriff *Internalisierung* thematisiert werden. Unter Internalisierung werden Habituations- und Verinnerlichungsprozesse hinsichtlich sozialer Machtverhältnisse verstanden: „Internalisierte… Machtverhältnisse beschreiben Dominanz- und Unterdrückungsstrukturen, die solange erlebt worden sind, dass sie nicht mehr als solche … erkannt werden. Sie haben sich über Jahrzehnte oder Jahrhunderte tief in Denk- und Verhaltensmuster eingegraben und sind zur Normalität geworden (Trisch / Winkelmann, 2008, S. 62 in Trisch, 2010). Das Phänomen der Internalisierung bietet sich also als ein plausibles Erklärungsmodell für das Fortbestehen von Vorurteilen und Diskriminierung an, die nicht auf den ersten Blick ersichtlich sind.

DENK-/ VERHALTENSMUSTER VON MEHRHEITEN // DENK-/VERHALTENSMUSTER VON MINDERHEITEN

VERINNERLICHTE DOMINANZHALTUNG	**VERINNERLICHTES UNTERDRÜCKUNGSGEFÜHL**
PATERNALISMUS	INFANTILISIERUNG
ANERKENNUNGSVERWEIGERUNG	ANERKENNUNGSWUNSCH
KONTAKTVERMEIDUNG	RÜCKZUGSTENDENZEN
ABWERTUNG	SELBSTLEUGNUNG-/AUFGABE
AUFGESETZTES MITLEID	VERANTWORTUNGSABGABE
DOPPELTE STANDARDS	ÜBEREMPFINDLICHKEIT
SCHULDZUWEISUNG	VERTEIDIGUNGSZWANG
ETHNISIERUNG	SELBSTETHNISIERUNG

Nach dem Internalisierungsmodell der Anti-Bias-Werkstatt (Seite 66) gehören zu Internalisierungen mindestens zwei Perspektiven: die Perspektive der *Dominanz* (Überlegenheit) und die der *Unterdrückung* (Unterlegenheit). Beide Perspektiven bedingen sich gegenseitig: So tragen einseitige Schuldzuweisungen hinsichtlich „gescheiterter Integration“ zu einer erhöhten Sensibilität oder Überempfindlichkeit auf der Seite der „Migranten“ bei und diese Reaktionen begünstigen beispielsweise die hierbei gewünschte Legitimation der Ablehnungshaltung auf der Seite der Aufnahmegesellschaft.

Eine der wichtigen Annahmen der Internalisierung im Anti-Bias-Ansatz ist folglich die wechselseitige Beziehung zwischen Dominanz und Unterdrückung. „Sowie bei den je dominierten Menschen und Gruppen die historische Unterdrückungsposition weiter wirkt, in der ein unterwürfiges Verhalten notwendig und funktional ist, so haben auch die je dominierenden Gruppen und Menschen die Ideologie der eigenen Überlegenheit internalisiert (vgl. ELRU, 1997, S. 23 in Methodenbox der Anti-Bias-Werkstatt, 2007). Dabei ist wichtig die kollektive Dimension der Dominanz und Unterdrückung zu beachten, denn diese Erfahrungen können historischen Ursprung haben und transgenerational übertragbar sein.

Die Internalisierung von *Unterdrückung* kann als ein Prozess der Verinnerlichung „negativer Botschaften über die eigene Gruppe“ definiert werden. Die Internalisierung von *Dominanz* basiert dagegen auf der Verinnerlichung „positiver Botschaften über die eigene Gruppe“ (vgl. Derman-Sparks, 2001). Die Internalisierung von Machtverhältnissen weist auf beiden „Seiten“ unterschiedliche Formen auf. Aufgrund komplexer Wechselwirkungen zwischen derlei funktionalisierten Internalisierungsperspektiven kann das Aufbrechen von Verinnerlichungen erst im Rahmen eines bewussten und kontinuierlichen Reflexionsprozesses gelingen (vgl. Schmidt, 2005).

Die Reflexion internalisierter Machtverhältnisse nimmt im Anti-Bias-Ansatz einen zentralen Stellenwert ein. Der Blick auf das Phänomen der Internalisierung ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit eigenen Sichtweisen und Positionierungen im sozialen Gefüge hinsichtlich verinnerlichter Machtverhältnisse und Diskriminierung.

WEITERE ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN

Im Rahmen der Übung *Perspektivwechsel* kann analysiert werden, inwieweit eigene Vorurteile, Haltungen und Positionierungen dazu beitragen können, dass Diskriminierungen verinnerlicht und demzufolge nicht erkannt werden. In Anlehnung an die Formen von Dominanz und Unterdrückung der Anti-Bias-Werkstatt (s. Seite 66) können ausgewählte Formen der Internalisierung von Machtverhältnissen exemplarisch vorgestellt werden. Das Modell kann selbstverständlich mit eigenen Beispielen gefüllt werden. Die Auseinandersetzung mit Internalisierung sollte jedoch als eine zusätzliche Vertiefungsübung erfolgen. Die detaillierten Ablaufschritte sind der Methodenbox der Anti-Bias-Werkstatt (Übung „Internalisierung von Machtverhältnissen: Verinnerlichte Dominanz und verinnerlichte Unterdrückung“) zu entnehmen.

Literatur:
Aleida Assmann. *Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur.* Wiener Vorlesungen, Band 117. Wien 2006.
Europahaus Aurich / Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.). *Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit*. Funktionen von Vorurteilen. Aurich 2007. Mehr dazu unter www.anti-bias-werkstatt.de.
Georg Auernheimer. *Anders anders und oft ungleich*. Interkulturelle Kompetenz verlangst mehr als Rezeptwissen. In: In: Das Dilemma der Differenz zum Umgang mit Unterschieden und Ausgrenzung. ZWST 2010. Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de.
Louise Derman-Sparks. *„Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA“*, Vortrag bei der Fachtagung des Projektes Kinderwelten März 2001, Berlin.
Oliver Trisch / Anne Sophie Winkelman. *Die einzigen Erfahrungen in einen größeren Kontext stellen: Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis*. In: Stephan Bundschuh / Birgit Jagusch / Hanna Mai (Hrsg.). Holzwege, Umwege, Auswege - Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Düsseldorf 2008, S. 61-63.
Oliver Trisch. *Zwischen Handlungsbedarf und Komplexität: Warum ‚Feuerwehreinsätze‘ in der Pädagogik gegen Diskriminierung und Ausgrenzung wenig Sinn machen*. In: *Das Dilemma der Differenz zum Umgang mit Unterschieden und Ausgrenzung*. ZWST 2010. Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de.
Bettina Schmidt. *Methoden sind nicht alles. Anti-Bias-Werkstatt*. Im Archiv unter: www.anti-bias-werkstatt.de.

PERSPEKTIVWECHSEL

ARBEITSBLATT

EINZELARBEIT

Nun haben Sie ein neues Merkmal dazu bekommen. Bitte denken Sie daran, dass es eine mögliche neue Rolle in Ihrem Leben wäre. Nun wird für eine begrenzte Zeit eine veränderte Kommunikationsform mit Ihrem Umfeld ein Bestandteil Ihres bisherigen Lebenskonzeptes. Die Rollenübernahme ist zeitlich definiert und räumlich begrenzt. Sie können das Merkmal bzw. die Rolle jederzeit ablegen. In dieser Übung geht es um eine individuelle Reflexionsform. Die Bereitschaft zur Reflexion und die Intensität dieses Prozesses liegen in Ihrer Hand. Sie entscheiden, in welchem Ausmaß Sie sich auf eine *fremde Realität* einlassen wollen.

EINFÜHLUNGSFRAGEN

- Wie sieht Ihr Alltag aus?
- Was machen Sie in Ihrer Freizeit?
- Wo arbeiten Sie?
- Wie ist Ihr Familienstand?

GRUPPENARBEIT

In der Phase der Kleingruppenarbeit können Sie sich mit Anderen darüber austauschen, wie Sie Ihre *Merkmale* bzw. *Rollen* sehen und erleben. In der Gruppe können Sie aus der Rolle heraustreten und aus Ihrer Position die damit einhergehenden Gedanken und Gefühle reflektieren. Wenn Sie möchten, können Sie in der Rolle bleiben, wenn dies Ihnen den Reflexionsprozess erleichtert. Folgende Fragen können dabei helfen, eigene Reaktionen sowie auch die Reaktionen Ihres Umfeldes zu eruieren und fürs Plenum festzuhalten.

DISKUSSIONSFRAGEN

- Wie geht es Ihnen mit diesem neuen Merkmal?
- Wie würde Ihre Familie darauf reagieren?
- Was würden Ihre Freunde dazu sagen?
- Rechnen Sie eventuell mit Veränderungen an Ihrem Arbeitsplatz?
- Würde sich Ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dadurch verändern?

PLENUM

Nun können die kleinen Arbeitsgruppen aufgelöst werden und Sie können die jeweiligen Rollen mittels einer körperlichen Bewegung oder eines anderen Rituals verabschieden. Bitte bereiten Sie sich auf die Präsentation der Ergebnisse und die anschließende Plenumsdiskussion vor.

VIELEN DANK!

INTERNALISIERUNG[27]

HANDOUT/ARBEITSBLATT

VERINNERLICHTE DOMINANZ	VERINNERLICHTE UNTERDRÜCKUNG
➔ ENTMÜNDIGENDE HILFE LEISTEN Heidi ist eine Deutschlehrerin. Sie unterrichtet in einer Gemeinschaftsunterkunft für Flüchtlinge. Sie sagt: „Es ist doch selbstverständlich, dass ich meine Flüchtlinge in die Ämter begleite. Sie sind doch gar nicht in der Lage, das ohne mich zu machen. Die Formulare der deutschen Behörden sind für sie doch kaum verständlich. Schon für uns Deutsche ist die Amtssprache ja oft schwer nachvollziehbar.“	**🡐 VERANTWORTUNG ABGEBEN** Viele Menschen, die nach Deutschland kommen, finden keinen Anschluss an den Arbeitsmarkt und können nicht mehr in ihrem Beruf arbeiten. Mit der Migration verlieren sie ihren sozialen Status, und man erwartet nur selten, dass sie wieder als Ärzte, Lehrer oder Ingenieure arbeiten. Als Folge davon verlernen sie das Selbstvertrauen und fühlen sich nicht mehr selbstwirksam. Nach einigen Versuchen geben sie auf und suchen sich andere, niedrigbezahlte und nicht qualifizierte Jobs.
➔ ANDERE LEBENSREALITÄTEN ABWERTEN Friedrich ist Sozialarbeiter und arbeitet in einem Jugendclub. Er betreut viele verschiedene Jugendliche, unter anderem auch Kinder mit Migrationshintergrund. Er sagt: „Ich verstehe es einfach nicht, warum Kinder, die hier geboren sind oder hier lange genug leben, nicht so sind wie unsere deutschen Kinder. Ihr Verhalten ist häufig aggressiv und im Schnitt sind sie wesentlich gewaltbereiter als die deutschen Kinder in ihrem Alter. Sie denken und leben ganz anders als wir. Sie sollten sich an unseren Lebensstil endlich anpassen. Ich sehe meine Aufgabe darin, die Ausländer dabei zu unterstützen.“	**🡐 EIGENE LEBENSREALITÄTEN LEUGNEN** Mark ist 17 Jahre alt. Er und seine Eltern kamen vor ein paar Jahren als jüdische Kontingentflüchtlinge aus der Ukraine nach Deutschland. Sie leben in Erfurt. Mark wusste schon immer, dass er Jude ist, aber da er in der ukrainischen Schule oft als Jude gemobbt wurde, hat er seine Herkunft meistens verschwiegen. Auch in Deutschland verschweigt er lieber seine Herkunft. Als in der Schule das Thema Holocaust behandelt wurde, fragte ihn die Geschichtslehrerin vor der gesamten Klasse, was er als Jude darüber denkt. Mark wurde unheimlich, er schämte sich, Jude zu sein. Er wünschte sich, seine Herkunft vergessen zu können und endlich „normal“ zu sein wie die anderen Schüler.
➔ STRUKTURELLE DISKRIMINIERUNG VERHARMLOSEN Herr Lampert ist seit Jahren Schuldirektor. Seiner Meinung nach nehmen Jugendliche mit Migrationshintergrund selten ein akademisches Studium in Anspruch. In der Schule erhalten sie eine geringere und schlechtere Schulbildung und sind für die akademische Kariere weder motiviert noch ausreichend vorbereitet. Auf die Frage, ob hier möglicherweise eine institutionelle Diskriminierung eine Rolle spielen könnte, bedauert Herr Lampert lediglich die Tatsache, dass diese Jugendlichen aus nicht gebildeten Familien stammen und in ihren Bezugsgruppen kaum eine Unterstützung für ihre Ambitionen erhalten.	**🡐 STRUKTURELLE DISKRIMINIERUNG AUSBLENDEN** Frau M. war mit ihrer Karriere sehr zufrieden und wurde von ihren Vorgesetzten für ihre Leistungen wertgeschätzt. Im Personalgespräch habe Frau M. ihren Vorgesetzten anvertraut, sie sei schwanger geworden, aber sie möchte ihre Arbeit unter denselben Voraussetzungen fortsetzen und keinen langen Mutterschutzurlaub beanspruchen. Anschließend wurden ihr schrittweise vieler ihrer bisherigen Verantwortungsbereiche entzogen. Auf ihre Nachfrage wurden jegliche Veränderungen in dieser Hinsicht verneint mit der Behauptung, sie habe sich das eingebildet und solle sich lieber ausruhen. Ihre Freundinnen haben die Situation folgendermaßen bewertet: „Entweder Karriere oder Kinder. Mit einem Kind kann eine Frau keine gleichwertige Arbeit mehr leisten.“

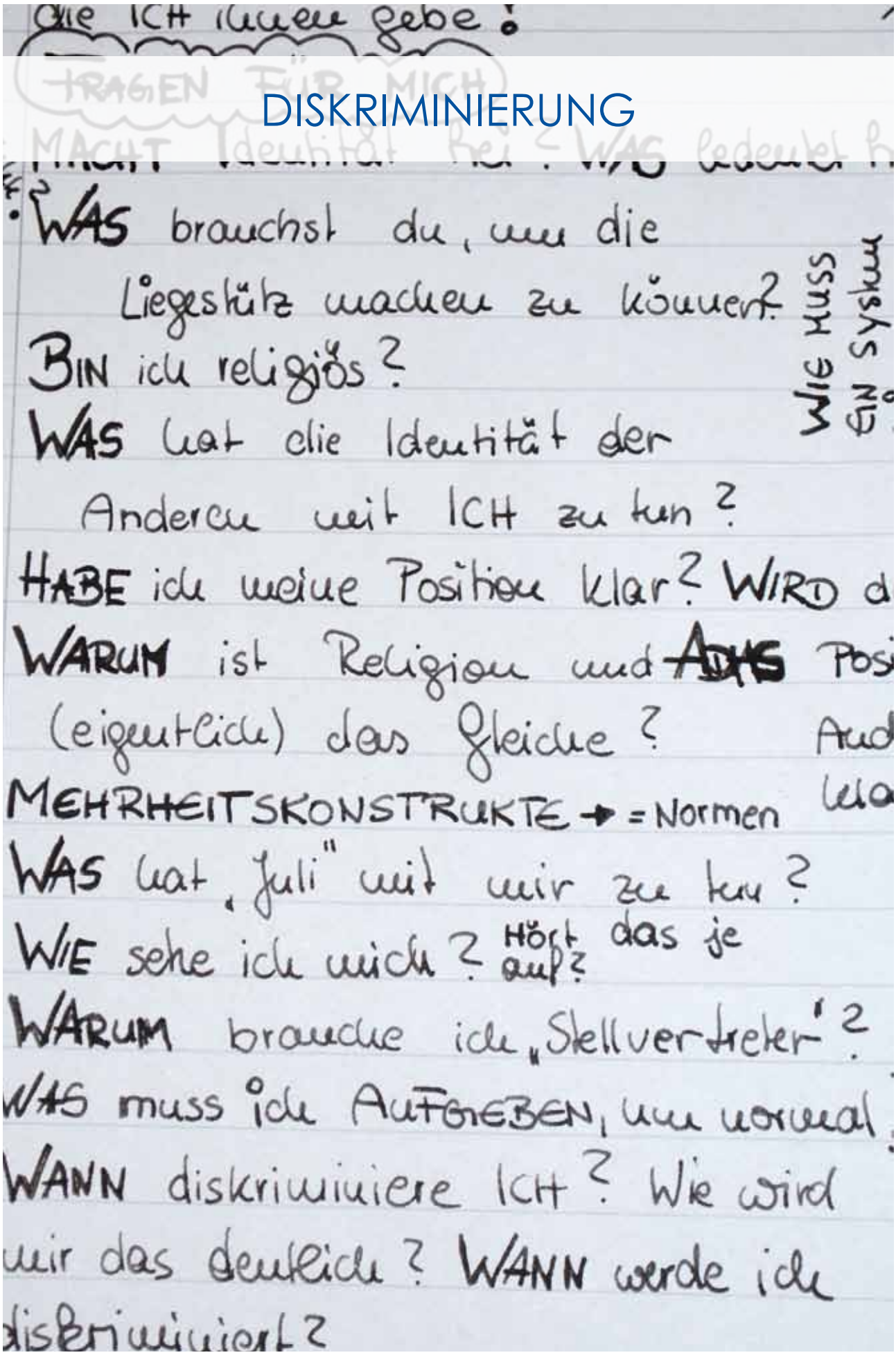
REFLEXIONSFRAGEN (AUSWAHL):

- Um welche Beispiele handelt es sich bei diesem Modell?
- Aus welchen Perspektiven werden die Beispiele erzählt?
- Welche Vorurteile kommen zum Ausdruck?
- Welche Machtverhältnisse sind damit verbunden?
- Inwiefern sind die Beispiele diskriminierend?
- Welche Formen der Diskriminierung können hier erkannt werden?
- Wie stehen Sie dazu?
- Was ist Ihr Fazit?

VIELEN DANK!

[27] Angelehnt an das Internalisierungsmodell der Anti-Bias-Werkstatt (2007), Methodenbox der Anti-Bias-Werkstatt.

DISKRIMINIERUNG



ERFAHRUNGEN MIT DISKRIMINIERUNG

KURZBESCHREIBUNG

Wer entscheidet darüber, wann Diskriminierung eingetreten ist? Dürfen die Betroffenen selbst entscheiden, wann ihre Grenzen überschritten werden? Reichen die persönlichen Berichte der Betroffenen aus, oder müssen die „Daten“ objektiv erfasst und auf das Vorhandensein von Diskriminierung befragt werden? Viel zu häufig werden die Betroffenen in ihren persönlichen Berichten abgewertet: „Bist du nicht etwa selbst daran schuld?“, „Das hast du Dir eingebildet!“, „Du müsstest dich selbst verändern, dann wird es nicht mehr passieren.“

Die meisten psychologischen Theorien schreiben der Wirkung von Ausschluss- und Diskriminierungserfahrungen eine große Einflussnahme auf die Identitätsbildung und Selbstwirksamkeit zu. Nicht zufällig stellt die subjektive Dimension der Diskriminierung im Anti-Bias-Ansatz eine wichtige Prämisse und Arbeitsgrundlage dar. Nach dem Grundprinzip der Subjektivität – im Gegensatz zu „objektiven“ Messkriterien – setzt die Anerkennung der als subjektiv erlebten und berichteten Diskriminierung keine faktische Datenlage voraus.

Die Übung *Erfahrungen mit Diskriminierung* steht im engen Zusammenhang mit dem erfahrungsbasierten *Diskriminierungsverständnis* und leitet eine intensive Beschäftigung mit dem Thema ein, denn der erste Schritt zum umsichtigen Verständnis von Diskriminierung ist die Bewusstwerdung eigener Erfahrungen, die aus einer doppelten Rolle heraus erfolgt – der Rolle der Diskriminierten wie jener der Diskriminierenden. Mit Hilfe unterstützender Leitfragen können eigene Ausschlusserfahrungen rekonstruiert sowie die damit verbundenen Gefühle, Gedanken und Bewältigungsstrategien reflektiert werden. Die Bedeutung dieser Methode besteht darin, Einsicht für Diskriminierungsprozesse zu wecken und Achtsamkeit für Emotionen zu erlangen.

LERNZIELE

1. Reflexion der Tragweite, der Intensität und der Wirkungsweise von Diskriminierung
2. Bewusstwerdung für die unterschiedlichen Positionen des Diskriminierten und des Diskriminierenden
3. Reflexion der damit verbundenen Gefühle, Gedanken und Umgangs- und Verhaltensformen
4. Förderung des Bewusstseins für mehrfache und mehrdimensionale Diskriminierungserfahrungen

ZIELGRUPPE UND SETTING

Es empfiehlt sich, die Übung nur dann anzuwenden, wenn ausreichend Zeit zur Durchführung und Auswertung zur Verfügung steht, so dass die Beteiligten achtsam durch die Übung navigiert und begleitet werden können.

Der geschätzte Zeitraum ist jeweils 90 bis 120 Minuten je nach Redebedarf. Bei ausreichender Zeit ist es empfehlenswert, für die Einzelarbeit mindestens 20 Minuten und für die Kleingruppenarbeit mindestens 45 Minuten einzuplanen. Die Kleingruppengröße sollte bei Möglichkeit 3 Teilnehmer/-innen nicht übersteigen. Es ist wichtig, darauf zu achten, dass alle Gruppenteilnehmer/-innen, besonders in der Phase des Austausches, ein gleichberechtigtes Zeitvolumen zum Erzählen bekommen. Die Zeit der Kleingruppenarbeit richtet sich somit nach der Anzahl der Beteiligten.

Da die Teilnehmer/-innen gebeten werden, im Laufe der gesamten Übung ihre Erlebnisse aus den beiden denkbaren Rollen heraus zu schildern, ist es sinnvoll, die Rollen sowohl für die Einzelarbeit und den Kleingruppenaustausch als auch für die Präsentation der Ergebnisse symbolisch zu teilen. Zunächst stehen die eigenen Erfahrungen mit Diskriminierung im Vordergrund. Anschließend wird im zweiten Teil der Übung die Perspektive gewechselt: Nun geht es um die Reflexion über und Offenlegung von Erlebnissen, die mit der ausgeübten Diskriminierung im Zusammenhang stehen.

Arbeitsform: Arbeit im Stuhlkreis
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitumfang: Mindestens 90 Minuten
Materialien: je eine Kopie der Arbeitsblätter *Reflexion der Diskriminierungserfahrungen*, je ein Flipchartpapier und Stifte für jede Kleingruppe sowie ein bis zwei Pinnwände für das Plenum

ABLAUF

Schritt 1: Einzelarbeit – Reflexion der Erfahrungen von erlebter Diskriminierung

Das Arbeitsblatt[28] mit der Überschrift *Erfahrungen* von *erlebter Diskriminierung* wird jedem/r Teilnehmer/in persönlich ausgeteilt. Der Übungsverlauf wird erörtert, die Beteiligten werden gebeten, die Reflexionsfrage zum Thema - *Ich wurde diskriminiert* - individuell für sich zu beantworten.

DIDAKTISCHE HINWEISE:

Für die Phase der Einzelarbeit sollte ausreichend Zeit eingeräumt werden, da hier die Reflexion der vergangenen Zeit auf der Grundlage der gegenwärtigen Standpunkte erfolgt und dies ein eingehendes Nachdenken erfordert. Die Rekonstruktion der unangenehmen und oft als äußerst belastend erlebten Ereignisse setzt tiefgreifende Reflexionsprozesse voraus und kann emotionale Reaktionsmuster auslösen. Bei der Anleitung der Übung kann es hilfreich sein, Achtsamkeit für eigene Emotionen anzusprechen und die Grenzen der Kommunikation persönlicher Geschichte im Seminarkontext zu thematisieren.

Schritt 2: Arbeit in Kleingruppen – Austausch über die Ergebnisse hinsichtlich erlebter Diskriminierung

In Kleingruppen von drei bis fünf Personen tauschen sich die Beteiligten nacheinander über die Ergebnisse der vorausgegangenen Reflexion hinsichtlich ihrer Diskriminierungserfahrungen aus. Die Gruppenaufteilung kann auf freiwilliger Basis erfolgen, wobei zufällige Gruppenkonstellationen von Vorteil sein können. Die Grundregeln des aktiven Zuhörens sind in dieser Übung sehr bedeutsam. Jede/r sollte ausrechend Zeit zum Erzählen bekommen. Die erzählten Geschichten werden grundsätzlich nicht gewertet und nicht interpretiert. Die Kleingruppen erstellen zwei Plakate – zu Gefühlen und Bewältigungsstrategien – und präsentieren sie anschließend im Plenum.

DIDAKTISCHE HINWEISE:

Für die Phase der Gruppenarbeit sollte ebenfalls ausreichend Zeit eingeräumt werden, da in dieser Phase individuelle Erfahrungen nicht nur rekonstruiert, sondern auch kommuniziert werden. Bei der Anleitung dieser Übungsphase ist es zu empfehlen, auf die Regeln der dialogischen Kommunikation sowie das aktive und wertfreie Zuhören hinzuweisen.

Schritt 3: Plenum – Auswertung der Ergebnisse hinsichtlich erlebter Diskriminierung

Im ersten Plenumsteil geht es vorrangig um die *gemeinsame* Reflexion erlebter Diskriminierung auf der Ebene der Gefühle, Gedanken und Bewältigungsstrategien. Alle Kleingruppen werden nacheinander gebeten von ihrem Austausch zu berichten. Nicht alle in der Kleingruppe rekonstruierten Situationen und Standpunkte sollten im großen Plenum vorgetragen werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die Beteiligten die Privatsphäre der anderen gegenseitig wahren und achten. Die Seminarleitung hat an dieser Stelle die Aufgabe, die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit zu bündeln, sie einander gegenüberzustellen, Verständnisfragen zu stellen und die Diskussion mittels der unten aufgeführten Hilfsfragen anzuregen.

HILFSFRAGEN FÜR DIE PRÄSENTATION UND AUSWERTUNG:

- Wie haben Sie die Einzelarbeit erlebt?
- Wie war es für Sie, sich zu erinnern?
- Waren diese Situationen für Sie zugänglich oder fiel das Erinnern schwer?
- Wie verlief der Austausch in den Kleingruppen?
- Wie hat es sich angefühlt, den Anderen zuzuhören?
- Wie war es für Sie, Ihre Geschichte zu erzählen?

[28] Aus Platzgründen wird hier auf die Vorlage der Arbeitsblätter verzichtet. Die Arbeitsblätter mit den entsprechenden Überschriften und den zentralen Reflexionsfragen je nach Rolle der Diskriminierten und Diskriminierenden können bei Bedarf selbst erstellt werden.

REFLEXION VON GEDANKEN UND EMOTIONEN:

- Wie haben Sie sich die Situation erklärt?
- Welche „typischen“ Gedankengänge sind aufgetreten?
- Welche Emotionen wurden am häufigsten benannt?
- War es für Sie schwierig, Emotionen bzw. Gefühle zu benennen?
- Sind Ihnen diese Emotionen im alltäglichen Leben zugänglich?
- Wie gehen wir mit Gefühlen wie Scham oder Schuld um?
- Wie denken wir über Menschen, die Diskriminierung erlebt haben?
- Wie behandeln wir Menschen, die heute noch mit Folgeerscheinungen leben?

ANALYSE VON BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN:

- Welche Bewältigungsstrategien wurden erkannt?
- Welche Umgangsformen oder Bewältigungsstrategien wurden am häufigsten genannt?
- Welche Erklärungsmuster für Diskriminierung wurden diskutiert?
- Welche Ressourcen haben wir dabei erkannt?

Schritt 4: Einzelarbeit – Reflexion der Erfahrungen mit der selbst ausgelösten Diskriminierung

Das Arbeitsblatt[29] mit der Überschrift *Erfahrungen von ausgelöster Diskriminierung* wird ausgeteilt. Die Gruppe wird gebeten, die Perspektive zu wechseln und die Reflexionsfrage zum Thema - *Ich habe diskriminiert* - individuell für sich zu beantworten.

Schritt 5: Zwischenstand

Es empfiehlt sich, nach der Einzelarbeitsphase einen Zwischenstand zu erfragen. Die Seminarleitung bringt in Erfahrung, ob die Teilnehmer/-innen einen Zugang zu der Übung gefunden haben. Es bietet sich an, ein Stimmungsbild der Gruppe zu erheben, um einen Eindruck davon zu erhalten, mit welchen Gefühlen die Teilnehmenden in die anschließende Kleingruppenarbeit gehen. Im Anschluss daran erfolgt die Aufteilung der Kleingruppen.

Schritt 6: Arbeit in Kleingruppen – Austausch über die Ergebnisse

Wie im ersten Teil der Übung erzählen sich die Teilnehmer/-innen in Kleingruppen über die rekonstruierten und erinnerten Situationen aus der Perspektive der Diskriminierenden. Die erzählten Geschichten werden nicht gewertet und nicht interpretiert. Die Kleingruppen erstellen zwei Plakate – zu Gefühlen und Verhaltensweisen – und präsentieren sie im anschließenden Plenum.

Schritt 7: Plenum – Auswertung der Ergebnisse hinsichtlich ausgelöster Diskriminierung

In diesem Teil der Auswertung geht es vorrangig um die Rolle der Diskriminierenden und die damit einhergehenden Gefühle, Gedanken und Rechtfertigungsstrategien. Wie auch im ersten Teil der Auswertung werden die Kleingruppen nacheinander gebeten von ihrem Austausch zu berichten. In dieser Übungsphase kann der Fokus beispielsweise auf die beiden Perspektiven auf Diskriminierung gelegt werden, indem die Beteiligten gebeten werden ihre Reflexionsprozesse in den beiden Übungsteilen auszuloten.

[29] Aus Platzgründen wird hier auf die Vorlage der Arbeitsblätter verzichtet. Die Arbeitsblätter mit den entsprechenden Überschriften und den zentralen Reflexionsfragen je nach Rolle der Diskriminierten und Diskriminierenden können bei Bedarf selbst erstellt werden.

HILFSFRAGEN FÜR DIE PRÄSENTATION UND AUSWERTUNG:

- Wie haben Sie die Phase der Einzelarbeit erlebt?
- Inwiefern ist Ihnen die Rekonstruktion von Situationen gelungen?
- Wie verlief der Austausch in den Kleingruppen?
- Gab es mehr Gemeinsamkeiten oder Unterschiede?
- Wie hat es sich angefühlt, anderen Beteiligten zuzuhören?
- Wie war es für Sie, Ihre Geschichte anderen Beteiligten zu erzählen?

REFLEXION VON GEDANKEN UND EMOTIONEN:

- War es für Sie schwierig, Gefühle zu benennen?
- Welche Emotionen konnten dabei konkret benannt werden?
- Welche Emotionen wurden am häufigsten benannt?
- Sind diese Emotionen Ihrer Meinung nach im alltäglichen Leben zugänglich?
- Gab es Unterschiede zwischen den Gefühlen als Diskriminierte/r und als Diskriminierende/r?
- Welche Rechtfertigungsgedanken wurden diskutiert?

ANALYSE VON VERHALTENSFORMEN / RECHTFERTIGUNGSSTRATEGIEN:

- War es für Sie schwierig, Umgangsformen oder Verhaltensweisen zu benennen?
- Welche Umgangsformen oder Verhaltensweisen wurden am häufigsten genannt?
- Sind Ihnen diese Verhaltensweisen im alltäglichen Leben bewusst?
- Gab es Unterschiede bei Umgangsformen zwischen den beiden Perspektiven?
- Wie gehen wir mit erkannter Diskriminierung um?
- Wie gehen wir mit Gefühlen wie Scham oder Schuld um?
- Wie behandeln wir Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind?

DISKUSSION

- Wie haben Sie die gesamte Übung erlebt?
- Gab es Unterschiede zwischen den Gefühlen als Diskriminierte/r und als Diskriminierende/r?
- Gibt es Unterschiede zwischen Handlungen als Diskriminierte/r und als Diskriminierende/r?
- Welche Situationen oder welche Rollen waren für Sie am zugänglichsten?
- Was ist Ihr Fazit?

Diskriminierung drückt sich nicht zwangsläufig in manifester Gewalt aus. Vielfach kommt sie durch subtile Ungleichbehandlung, Verweigerung von Sichtbarkeit und Anerkennung, einseitige Schuldzuweisungen oder stigmatisierende Zuschreibungen zum Ausdruck. Häufig resultiert sie aus institutionalisierter Praxis – aus Vorkehrungen, die bestimmte Menschen und Gruppen überproportional negativ treffen und ihre Verwirklichungspotenziale verhindern, oder sie gehen aus allgemeinen gesellschaftlich-kulturellen Normen hervor.

„…Mit dem Blick auf die Diskriminierung (ist) festzuhalten, dass die subjektiv berichtete oder wahrgenommene Diskriminierung mit der objektiv messbaren Diskriminierung nicht zwingend übereinstimmt. Jedoch ist der subjektive Anteil nicht von den objektiven Daten zu trennen. Beide Facetten sind relevant. Beispielsweise kann die persönliche Betroffenheit dazu führen, das eigentliche Ausmaß an Diskriminierung zu überschätzen. Oder umgekehrt kann mangelnde Aufmerksamkeit, geringes Interesse und Gewöhnung dazu führen, vorhandene Diskriminierung zu übersehen oder nicht als solche zu erkennen“ (Zick et al., 2011, S. 26).

Erfahrene und erlebte Diskriminierung verletzt die grundlegenden Bedürfnisse der Menschen nach Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit. Die meisten Menschen empfinden Diskriminierung als schmerzhaft und die Erfahrung der Ausgrenzung ist zumeist mit Hilfslosigkeit, Scham und dem Gefühl des *Andersseins* verbunden. Dieses Erleben wird häufig internalisiert und die Betroffenen fangen an, sich für ihre eigene Herabsetzung zu schämen; sie spalten ab und verdrängen jede Erinnerung daran. In vielen Fällen steht die Frage im Raum: Warum ich? Die Antwort darauf wird selten bei *Anderen* gesucht. Wir richten die Wut sehr schnell gegen uns selbst: „Was habe ich falsch gemacht?“, „Was ist an mir anders?“ Die Angst, nicht akzeptiert zu sein, bleibt in manchen Fällen dauerhaft bestehen. Diese Angst kann gar zur Lebensfalle werden, zu einem grundsätzlichen Gefühl, unzulänglich zu sein.

Die von uns verursachten Diskriminierungserfahrungen können, sofern erkannt, ebenfalls lange nachwirken und sehr schmerzhaft sein, denn die Erinnerung an das eigene, wenn auch einmalige, Versagen kann belastende Züge einnehmen. Insbesondere diese Perspektive auf Diskriminierung – auf die eigene Rolle und Verstrickung – entzieht sich häufig unserem Blick.

Im Rahmen dieser Übung können persönliche Erfahrungen mit Diskriminierung sowie die damit verbundenen Emotionen und Verhaltensweisen in Erinnerung gerufen und achtsam reflektiert werden. In den verschiedenen Übungsphasen suchen die Beteiligten nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Wahrnehmung, Deutung und Handhabung von erlebter und selbst ausgelöster Ausgrenzung. Die Integration eigener Emotionen sowie die Vergegenwärtigung der – möglicherweise negativ belasteten – Vergangenheit anderer Beteiligten ermöglichen die Einübung eines sensiblen und differenzierten Umgangs damit.

Die Analyse eigener Erfahrungen mit Ausschluss und Diskriminierung bildet eine wichtige Grundlage für nachhaltige Empathieprozesse und stellt einen wichtigen Ausgangspunkt dafür dar, einen individuellen *Perspektivwechsel* zu vollziehen. Die Arbeit mit dem Anti-Bias Ansatz ermöglicht solch eine Fähigkeit zur Dezentrierung der eigenen Perspektive, insofern sie hilft, den Rollenwechsel und das wechselseitige Erleben von Macht und Ohnmacht hinsichtlich der erlebten oder ausgeübten Diskriminierung auszuprobieren und einzuüben.

Die Vorstellung eines kohärenten *Selbst* bedarf der Interaktion. Das *Selbst* ist nichts substantiell Gegebenes, es formiert sich fortwährend neu in der Interaktion und Beziehung mit signifikanten *Anderen* im Laufe des Lebens. Jeder Mensch braucht andere Menschen, die ihn identifizieren, um sich seiner Identität wieder gewahr zu werden. Gerade deshalb kommt dem Bewusstsein für Diskriminierungsfolgen so eine große Bedeutung zu. Verletzungen, die nicht in das *Selbst* integriert werden können, wirken lange nach. Man kann die Vergangenheit nicht verändern, aber man kann mit Hilfe einer neu erworbenen Perspektive einen bewussten, sensiblen und bedachten Umgang mit der eigenen Geschichte lernen.

Literatur:

Anti-Bias-Werkstatt: Europahaus Aurich (Hrsg.). *Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit*. Aurich 2007, www.anti-bias-werkstatt.de
Aleida Assmann. *Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur*. Wiener Vorlesungen, Band 117. Wien 2006.
Andreas Zick / Beate Küpper / Andreas Hövermann. *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin 2011.
Petra Wagner / Stefani Hahn / Ute Enßlin (Hrsg.). *Macker, Zicke, Trampeltier … Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung*. Weimar / Berlin 2006.

POWER FLOWER – WER WIRD DISKRIMINIERT?

KURZBESCHREIBUNG

Ungleiche Machtverteilungen bestimmen das Bild unserer Gesellschaft, da Macht, Einfluss und Ansehen nicht selten an bestimmte Gruppenzugehörigkeiten gebunden sind. Verschiedenartige soziale Kategorien spielen eine wirkungsvolle Rolle in zwischenmenschlichen Beziehungen und gesamtgesellschaftlichen Prozessen: Sie objektivieren soziale Grenzziehungen, legen Gruppenunterschiede fest, formen öffentliche Diskurse und lassen sich durch das Konzept der *Ungleichwertigkeit* begründen.

Die Übung *Power Flower* ermöglicht Selbstverortungsprozesse im sozialen Gefüge und wirft viele offene Fragen auf: Was ist Macht? Was bedeutet Gerechtigkeit? Welche Privilegien habe ich? Entlang welcher Merkmale werde ich benachteiligt? Welche Handlungsmöglichkeiten stehen mir zur Verfügung? Auf der Grundlage der jeweiligen persönlichen *Machtblume* setzen sich die Beteiligten im ersten Übungsteil *Power Flower* mit ihrer eigenen Machtstellung innerhalb des sozialen Rahmens auseinander.

Durch die zweite Übung *Wer wird diskriminiert?* wird die Perspektive der Beteiligten um das Wissen über Privilegierung und Benachteiligung anderer Gruppen ergänzt. Auf der Grundlage einer Tabelle richten Seminarteilnehmer/-innen ihren Fokus auf die kritische Auseinandersetzung mit der Benachteiligung anderer Personen und Gruppen. Mit Hilfe dieser Übung wird versucht, die Machtpositionen in ihren vielfältigen Zusammenhängen und Tradierungen zu erkunden sowie die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft aufzuzeigen.

LERNZIELE

1. Sensibilisierung für die in der Gesellschaft herrschenden Machtverhältnisse
2. Reflexion der eigenen Machtstellung in der Gesellschaft
3. Analyse von Privilegierungs- und Benachteiligungsmerkmalen
4. Förderung eines verantwortungsvollen Umgangs mit der eigenen Machtposition
5. Überprüfung der zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen

ZIELGRUPPE UND SETTING

Diese Übung eignet sich für die Auseinandersetzung mit sozialer Privilegierung und Benachteiligung. Diese Übung ist ressourcenorientiert; sie zielt auf die Reflexion eigener Einflussbereiche und Handlungsressourcen ab.

Arbeitsform: Stuhlkreis
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitumfang: mindestens 90 Minuten
Materialien: je eine Kopie der Arbeitsblätter *Power Flower und Wer wird diskriminiert?* für jede/n Teilnehmer/in

ABLAUF

Schritt 1: Anmoderation und Übungsanleitung zur Power Flower

Das Arbeitsblatt *Power Flower* wird ausgeteilt. Auf dem Arbeitsblatt *Power Flower* ist eine Blume abgebildet, in deren Zentrum verschiedene Kategorien aufgeführt sind, zum Beispiel Herkunft, Geschlecht, Religion, Alter oder Bildung. Die beschrifteten Felder können gemäß individueller Einschätzung empfundener Privilegierung bzw. Benachteiligung markiert werden. Die unbeschrifteten Felder können um weitere Kategorien ergänzt werden.

Schritt 2: Einzelarbeit – Reflexion der eigenen Machtstellung in der Gesellschaft

Alle Beteiligten füllen ihre persönliche *Machtblume* aus, indem sie bei jedem Kriterium entweder das innere oder das äußere Blütenblatt markieren, je nachdem, welchem sie sich zugehörig fühlen. Empfinden sie sich bei dem jeweiligen Kriterium eher als privilegiert, malen sie das innere Blütenblatt aus. Wenn sie sich in der betreffenden Kategorie eher benachteiligt fühlen, markieren sie das äußere Blütenblatt. Können sie sich keinem der beiden Blütenblätter zuordnen, besteht die Möglichkeit, ein drittes Blütenblatt hinzuzufügen. Grundsätzlich liegt die Entscheidung, welches Blütenblatt markiert wird, in der Selbsteinschätzung der Teilnehmer/-innen.

Schritt 3: Zwischenstand

Es empfiehlt sich, nach der Einzelarbeitsphase einen Zwischenstand zu erfragen. Die Seminarleitung bringt in Erfahrung, ob alle Teilnehmer/-innen einen Zugang zu der Übung gefunden haben, ob sie ihre soziale Stellung für sich visualisieren und die Zuordnungen vornehmen konnten. Außerdem bietet es sich an, ein Stimmungsbild der Gruppe zu erheben, um einen Eindruck davon zu erhalten, mit welchen Gefühlen die Teilnehmenden in die anschließende Kleingruppenarbeit gehen. Im Anschluss daran erfolgt die Aufteilung der Kleingruppen. Es wird darauf verwiesen, dass die Teilnehmer/-innen selbst entscheiden werden, inwieweit sie ihre persönliche *Machtblume* der Gruppe präsentieren wollen.

Schritt 4: Arbeit in Kleingruppen – Austausch der Ergebnisse

In den Kleingruppen tauschen sich die Beteiligten nacheinander über die Ergebnisse ihrer Überlegungen hinsichtlich ihrer *Machtblumen* aus. Die Gruppen sind dafür verantwortlich, dass allen gleich viel Erzählzeit zur Verfügung steht.

Schritt 5: Anmoderation und Übungsanleitung zu Wer wird diskriminiert?

Anschließend erfolgt die Diskussion über das Arbeitsblatt Wer wird *diskriminiert*? Das Arbeitsblatt wird den Gruppen ausgeteilt. Es beinhaltet eine Tabelle, in deren mittlerer Spalte – wie im inneren Kreis der *Machtblume* – verschiedene Merkmale wie Alter, Geschlecht, Herkunft usw. aufgeführt sind. Die Beteiligten tauschen sich nacheinander über ihre Überlegungen hinsichtlich der Tabelle hinaus.

Schritt 6: Plenum – Erfahrungsaustausch, Diskussion und Auswertung

Die Auswertung findet im Stuhlkreis im Plenum statt und dient der Integration von persönlichen Eindrücken und Reflexionsprozessen. Alle Beteiligten werden eingeladen, ihre Ergebnisse zu präsentieren, aber sie können zu jeder Zeit frei entscheiden, inwieweit sie ihre persönliche *Power Flower* dem Plenum vorstellen möchten. Häufig kommt es vor, dass diese Form der Selbstreflexion hinsichtlich Privilegierung bzw. Benachteiligung abgelehnt wird. Die Widerstände sind verständlich und sollten akzeptiert werden.

AUSWERTUNGSFRAGEN – POWER FLOWER:

- Wie war für Sie die Phase der Einzelarbeit?
- Wie war der Erfahrungsaustausch in den kleinen Arbeitsgruppen?
- Welche Gemeinsamkeiten sind Ihnen aufgefallen? Gab es Unterschiede?
- Inwieweit ist es Ihnen gelungen, Zuordnungen in Ihrer Machtblume vorzunehmen?
- Bei welchen Kategorien ist Ihnen die Entscheidung besonders schwer gefallen?
- Bei welchen Kategorien haben Sie sich besonders privilegiert gefühlt?
- Bei welchen Kategorien haben Sie sich eher benachteiligt gefühlt?

SELBSTREFLEXION:

- Von welchen Eindrücken und Gefühlen war die Arbeit an der Machtblume begleitet?
- Wie geht es Ihnen damit, ihre momentanen Privilegien und Benachteiligungen visualisiert zu sehen?
- Haben Sie dieses Ergebnis hinsichtlich ihrer (Macht-) Stellung in der Gesellschaft erwartet?
- Gab es unerwartete Ergebnisse – positive und / oder negative?
- Welche Handlungsrichtungen können Sie davon ableiten?
- Was ist Ihr Fazit?

HINWEISE ZUR *POWER FLOWER*:

Bei der Feststellung eigener Privilegien ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass diese einen wichtigen Handlungsspielraum im Umgang mit Schieflagen bieten können. Bei der Feststellung der eigenen Benachteiligung ist es unter anderem von Bedeutung, auf die anderen vorhandenen Ressourcen aufmerksam zu machen. Darüber hinaus sind die Privilegien wie auch Benachteiligungen „beweglich“ und können sich je nach Kontext beliebig ändern. Pointiert

formuliert: Die persönliche *Machtblume* ist vielschichtig und kann sowohl Privilegien als auch Benachteiligungen beinhalten. Die Entdeckung eigener Ressourcen ist ein wichtiges Fazit dieser Übungsphase.

AUSWERTUNGSFRAGEN *WER WIRD DISKRIMINIERT?*:

- Wie haben Sie den Übergang zwischen der Ich-Reflexion zu der Reflexion über Andere empfunden?
- Inwieweit ist es Ihnen gelungen, Zuordnungen in der Tabelle vorzunehmen?
- Von welchen Eindrücken und Gefühlen war die Arbeit an der Tabelle begleitet?
- Inwiefern können betroffene bzw. nicht betroffene Gruppen unterschieden werden?
- Bei welchen Kategorien gab es mehr Konsensus als bei anderen?

HINWEISE ZUR TABELLE *WER WIRD DISKRIMINIERT?*:

Es empfiehlt sich, die Tabelle *Wer wird diskriminiert?* zu visualisieren und die vorgenommenen Zuordnungen in beiden Übungsteilen im Plenum zusammenzutragen. In der Auswertung von *Wer wird diskriminiert?* sollte herausgearbeitet werden, dass die verschiedenen Diskriminierungskategorien sich gegenseitig verstärken bzw. überlagern können. Die Tabelle nimmt eine dichotome Gruppeneinteilung vor und macht auf gesellschaftlich relevante Differenzkategorien wie Sprache, Bildung, Alter, Herkunft etc. aufmerksam, aber sie sollte auch kritisch diskutiert werden.

AUSWERTUNG UND DISKUSSION

Wie auch in anderen Übungen nimmt die Auswertungs- und Diskussionsphase einen überaus wichtigen Stellenwert ein. Der aktive Reflexionsprozess kann die Beteiligten dazu anregen, sich aktiv mit dem gesellschaftlichen Machtgefüge zu beschäftigen, indem die eigene Positionierung erkannt und die Stellungen *anderer Gruppen* bewusst thematisiert werden. Das Ziel der Diskussion ist es auch, die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer Gesamtheit im Blick zu behalten und zu diskutieren.

Die Übung *Power Flower* und *Wer wird diskriminiert?* macht unter anderem auf mehrdimensionale Diskriminierung aufmerksam und eröffnet ein breites Spektrum für die Reflexion des Ineinandergreifens unterschiedlicher Ausgrenzungsdimensionen. Jeder Mensch trägt potenzielle Diskriminierungsmerkmale in sich und kann je nach Situation und Kontext von Diskriminierung betroffen sein. Das eindimensionale Verständnis, nur von einer Diskriminierungskategorie betroffen zu sein, stereotypisiert, verzerrt und verkürzt die vielschichtigen Diskriminierungserfahrungen. Das Grundprinzip ist es, alle Diskriminierungskategorien ohne Hierarchisierung zueinander in Beziehung zu setzen, wohlwissend, dass jedes Diskriminierungsmerkmal eine eigene „Handschrift“ aufweist.

Demzufolge ist ein wichtiger Aspekt der Diskussion die kritische Auseinandersetzung mit der Zuordnung zu Kategorien „von Diskriminierung betroffen“ und „nicht von Diskriminierung betroffen“ in der Tabelle *Wer wird diskriminiert?*. Hier geht es darum zu erkennen, dass Menschen aufgrund ihrer andauernd wechselnden Rollen und Gruppenzugehörigkeiten je nach Kontext sowohl privilegiert als auch benachteiligt sein können. Die Tabelle verkürzt die komplexe gesellschaftliche Realität, aber sie stellt eine Auswahl dar an gesellschaftlich wirksamen Kategorien, die eng mit der Verteilung von Privilegien und dem Zugang zu Ressourcen verknüpft sind. Wichtig ist es dabei zu erkennen, dass wir oftmals gezwungen sind, uns in solch einem dualistischen System zu positionieren, obgleich wir uns für eine Kategorie entscheiden oder von Anderen zugeordnet werden.

Die Übung *Power Flower* und *Wer wird diskriminiert?* kann auch eine Diskussion über die verschiedenen Diskriminierungsformen und -ebenen einführen, um das Verständnis von aktuellen Erscheinungsformen von Diskriminierung zu fördern. Die Ebenen der Diskriminierung können der Anlage zur Übung *Thesendiskussion* entnommen werden.

DIDAKTISCHER HINWEIS:

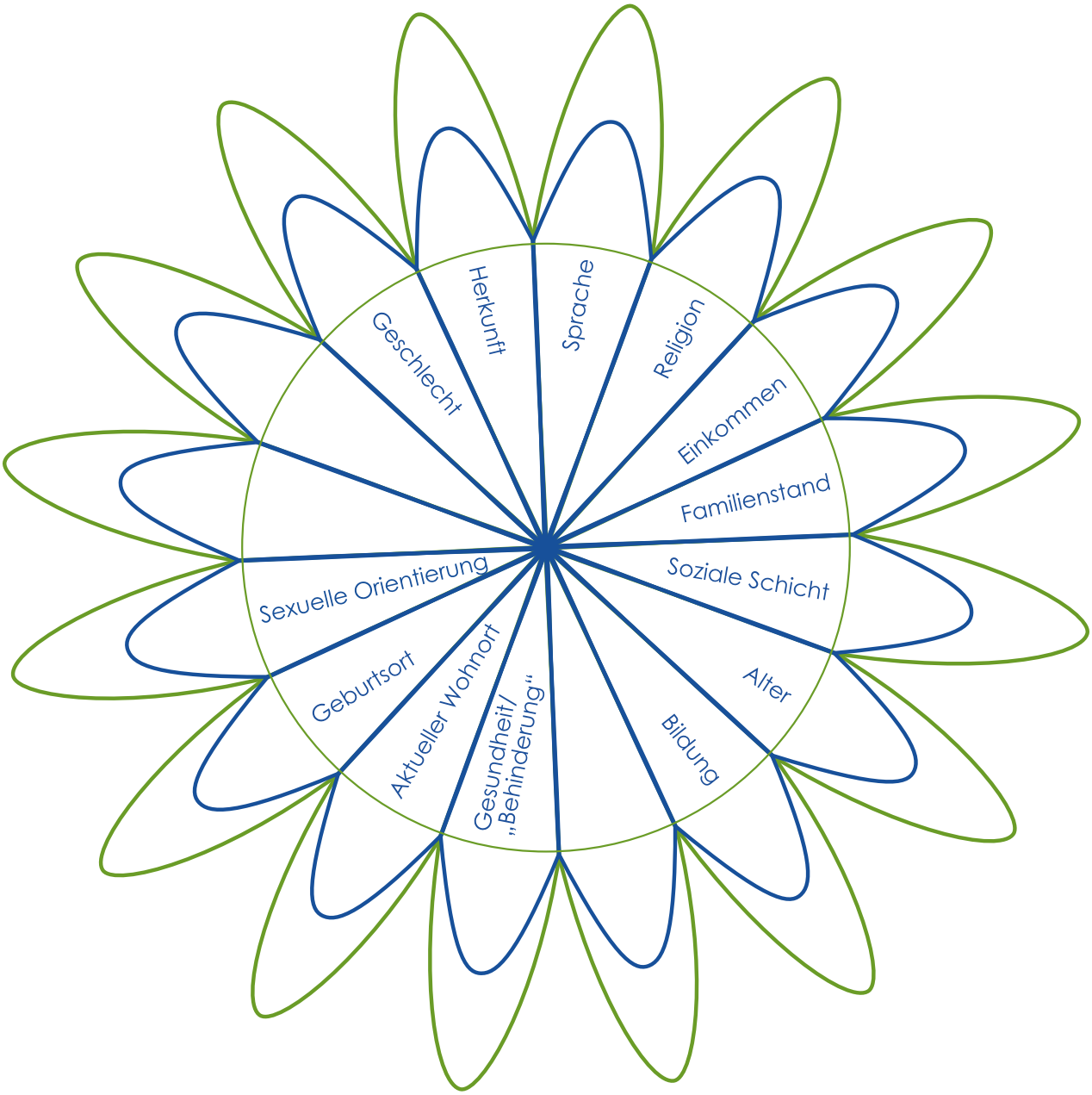
Beide Übungsteile können unabhängig voneinander angewendet werden.

Literatur:
Susanne Bauer / Melanie Bittner / Anna Lena Göttsche. Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Dokumentation des Expert_innen-Workshops, April 2010. Im Archiv unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de.
Petra Wagner / Stefani Hahn / Ute Enßlin (Hrsg.). *Macker, Zicke, Trampeltier… Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung*. Weimar / Berlin 2006.

Quelle:
In Anlehnung an Materialien der Anti-Bias-Werkstatt: Europahaus Aurich (Hrsg.). *Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit*. Aurich 2007, www.anti-bias-werkstatt.de.

POWER-FLOWER

ARBEITSBLATT

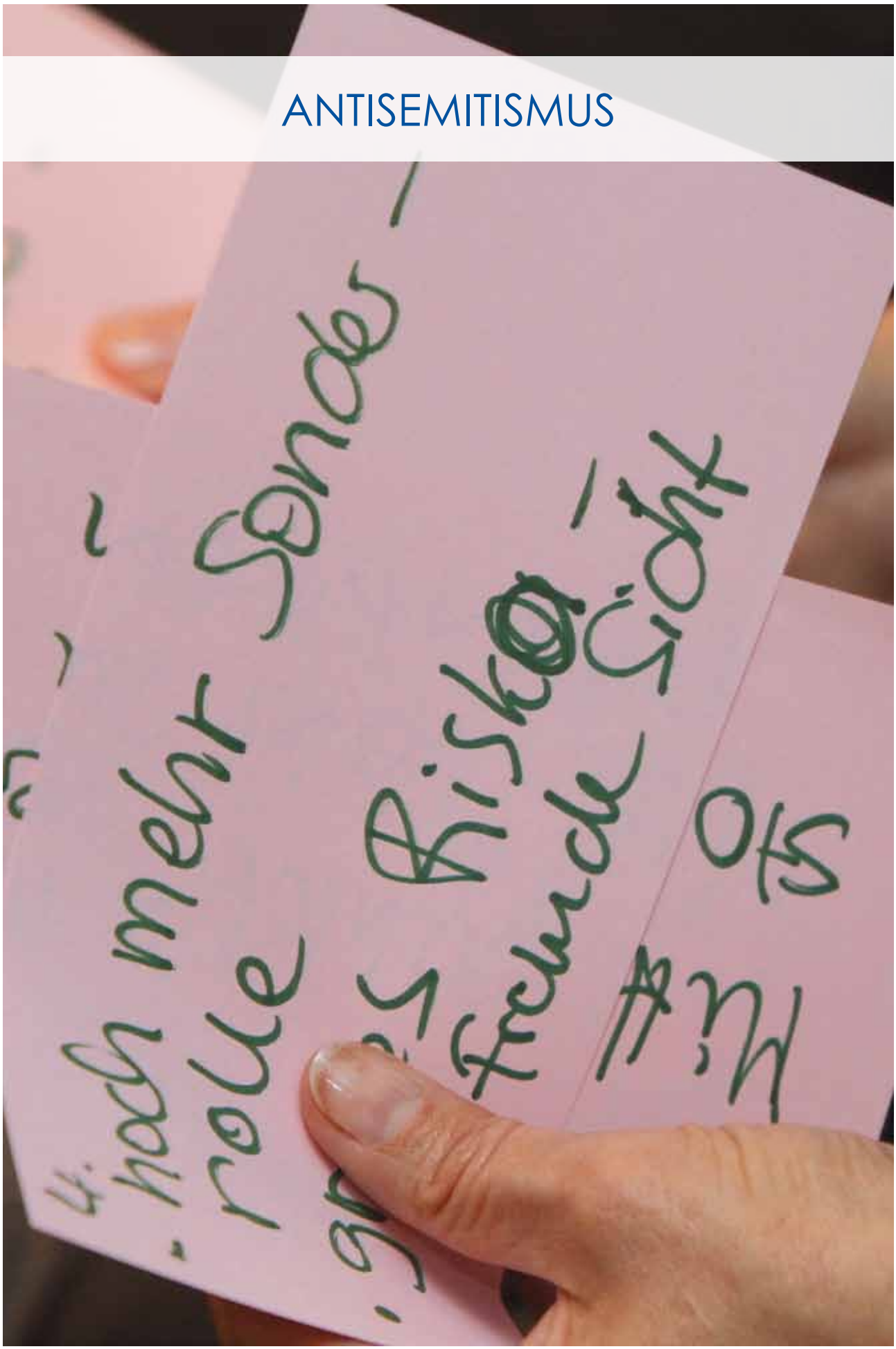


WER WIRD DISKRIMINIERT?

ARBEITSBLATT

VON DISKRIMINIERUNG BETROFFEN?	MERKMAL:	NICHT VON DISKRIMINIERUNG BETROFFEN?
	Geschlecht	
	Religion	
	Herkunft / Nationalität	
	Hautfarbe	
	Gesundheit	
	Sexuelle Orientierung	
	Sozialer Status	
	Alter	
	Sprache	
	Bildung	
	Aussehen	
	...	

ANTISEMITISMUS



DAS BILD VON JUDEN

KURZBESCHREIBUNG

„Ich habe mit Juden in Deutschland immer die Geschichte verbunden. Ich habe nie darüber nachgedacht wie es heute ist. In der Regel denkt man an Geschichte und an das schlechte Gewissen. Man hat die Gräueltaten im Hinterkopf. Wenn ich an Juden in Deutschland denke, fallen mir als Erstes die KZ's ein und als Zweites die Judenverfolgung.[30]

Im Rahmen dieser Übung können die Teilnehmenden ihre subjektiven Erfahrungen austauschen und ihre Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozesse hinterfragen. Die überraschende Entdeckung eigener *Vorurteile* kann dazu führen, dass die Teilnehmer/-innen ihrem eigenen Urteil gegenüber misstrauisch werden und es einer bewussten Analyse aussetzen. Die Übung *Das Bild von Juden* ist eine Art Exploration unbewusster „automatischer" Bilder von Juden oder auch Informationen aus zweiter Hand. Eine wichtige Voraussetzung für diese Exploration besteht in der Bereitschaft der Teilnehmenden für derartige Reflexionsprozesse. Es geht dabei darum, *Bilder in Frage zu stellen* und *Bilder in Frage stellen zu lassen*.

Die Motivation der Teilnehmenden, sich mit dem Thema *Antisemitismus* zu befassen, kann sehr unterschiedlich ausfallen. Obgleich zu erwarten ist, dass die Gruppe eine solche Auseinandersetzung ablehnt, kann es dennoch gelingen, über das Erzählen, Sammeln und gemeinsame Hinterfragen aktuelle Beispiele aus dem privaten bzw. beruflichen Umfeld der Teilnehmenden zu generieren. Aber auch Beispiele aus den Medien und politischen Diskursen können die Brisanz dieses Themas für die eigene Lebenswelt aufzeigen und zur Stärkung des Problembewusstseins beitragen.

LERNZIELE – SENSIBILISIERUNG FÜR:

1. … vorhandene antisemitische Vorurteile und Klischees
2. … deren Entstehungsbedingungen und Funktionen
3. … die Entwicklung von Gegenstrategien und Handlungskonzepten

ZIELGRUPPE UND SETTING

Diese Übung eignet sich zur Thematisierung des historischen und aktuellen Antisemitismus. Der Übungsablauf ist teilnehmerorientiert und wird durch die persönlichen Bezüge, Erwartungen, Wünsche und Grenzen der Teilnehmenden bestimmt.

Arbeitsform: Stuhlkreis
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitumfang: 45-60 Minuten
Materialien: je eine Kopie des Arbeitsblattes *Das Bild von Juden* für jede/n Teilnehmenden; ein bis zwei Pinnwände mit Flipchartpapier für das Plenum

ABLAUF

Schritt 1: Anmoderation

Die Übung wird anmoderiert und angeleitet. Eine Einführung in die Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes, wie zum Beispiel – *Jeder Mensch hat Vorurteile und ist voreingenommen* – kann die Unsicherheit der Teilnehmenden angesichts einer möglichen Bewertung ihrer Beiträge reduzieren und für eine Reflexion eigener „Bilder im Kopf" motivieren. Es bietet sich an, folgende Grundannahmen für alle jederzeit sichtbar im Raum zu visualisieren und bei Bedarf Bezug darauf zu nehmen.

- Alle Menschen haben Vorurteile und neigen zur Voreingenommenheit
- Vorurteile sind nicht rein individueller Natur, sondern sie sind gesellschaftlich überliefert
- Vorurteile können auf der Grundlage von Macht zu diskriminierendem Verhalten führen
- Der Abbau von Vorurteilen setzt kritische Reflexion und Handlungsmotivation voraus

[30] Zitat aus dem Schülerinterview. „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder. Eine Ausstellung von Jugendlichen für Jugendliche". „Perspektivwechsel", 2009, S. 33.

Schritt 2: Austausch in Kleingruppen

In den Kleingruppen können Vorstellungen und Bilder von Juden gesammelt und besprochen werden. Die Beteiligten bereiten ihre Ergebnisse in Form einer Präsentation vor.

HILFSFRAGEN FÜR DIE GRUPPENARBEIT:

Sind Sie in irgendeiner Form mit dem Thema Juden/Judentum konfrontiert worden? Kennen Sie Geschichten, Redewendungen, Sprichwörter zum Thema Juden/Judentum in Ihrem Umfeld oder in den Medien?

Schritt 3: Präsentation der Ergebnisse und Plenum

Im Anschluss an die Einzel- und Kleingruppenarbeit werden im Plenum die Erfahrungsberichte der Beteiligten präsentiert, visualisiert und diskutiert. Die Seminarleitung würdigt die Beiträge der Teilnehmenden und gibt keine Bewertungen ab. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, die Teilnehmenden bei diesem durchaus irritierenden Arbeitsprozess zu begleiten und zu unterstützen.

HINWEIS:

Eine einstimmende Kontakt- und Sensibilisierungsphase ist empfehlenswert. Die Beiträge der Teilnehmenden sollten gewürdigt, zusammengefasst und hervorgehoben werden. Das Seminarteam wertet nicht, sondern empfängt und begleitet den Arbeitsprozess. Auch „politisch unkorrekte“ Ergebnisse sind als relevant zu erachten, weil diese oftmals die innere Bereitschaft der Teilnehmenden zum kritischen Hinterfragen der in der Gruppe erkannten und bewusst gewordenen Ressentiments abbilden. Bei klar erkennbaren rechtsextremen bzw. rechtsradikalen Äußerungen von Teilnehmenden sollten die Seminarleiter/-innen die zur Sprache gekommenen Beiträge thematisieren und sich eindeutig dagegen positionieren.

AUSWERTUNG UND DISKUSSION

Der Antisemitismus kann verstanden werden als eine Sammelbezeichnung für alle Einstellungen und Verhaltensweisen, die den als Juden geltenden Einzelpersonen oder Gruppen, allein aufgrund dieser Zugehörigkeit, negative wie positive Eigenschaften unterstellen, um damit eventuell eine pauschale Zuschreibung, Kennzeichnung, Abwertung, Diffamierung, Benachteiligung und gar Verfolgung … ideologisch zu rechtfertigen und zu begründen (vgl. Pfahl-Traughber, 2007).

Das *Judenbild* ist überliefert; es existiert unabhängig von der realen Erfahrung und kann kaum durch Erfahrung korrigiert werden. Diese seltsame *Idiosynkrasie*, die grundsätzliche Abneigung gegen das *Jüdische*, erklärt die besondere Resistenz des Antisemitismus gegenüber persönlich abweichender Erfahrung oder aufklärendem Wissen. Zudem werden Juden stets als *Andere* konstruiert: Wer als Jude definiert ist, wird nicht als Individuum mit je besonderen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen wahrgenommen, sondern nur noch als ein typischer Jude (vgl. Schneider, 2001).

Die aktuellen Formen des Antisemitismus bewahren also das mittelalterliche *Feindbild* mit seinen *spezifischen* Eigenschaften, sehen das Judentum aber nicht mehr als eine Frage des Glaubens, sondern als eine Frage der *unveränderlichen* „biologischen“ Existenz an (vgl. Schneider, 2001). Die rassistische Komponente des Antisemitismus lässt das überlieferte Judenbild nicht einfach dekonstruieren und trägt zur Akzeptanz derartiger Einstellungen bei. „Haben *alle* Juden große Nasen?“, „Wollen *die* Juden die Welt regieren?“, „Stecken *die* Juden wirklich hinter allen Kriegen und wollen aus der Vergangenheit ihren Profit ziehen?“ Um auf diese Fragen Antworten zu finden, brauchen wir eigentlich keine dezidierte Definition des Antisemitismus, sondern vielmehr ein Verständnis davon, warum diese Vorstellungen so hartnäckig sind und welche Funktionen sie heute noch erfüllen. Auch wenn diese Thesen nicht „so gemeint“ sind, kann man davon ausgehen, dass die Aussagen einen diffusen antisemitischen Gehalt in sich tragen. „Der Antisemitismus ist ein Gerücht über Juden“ hat Adorno gesagt und damit darauf hingewiesen, dass die Gerüchte nicht wahr sein müssen, um verbreitet und akzeptiert zu werden. Antisemitische Denkformen entstehen nicht durch die Anwesenheit von Juden oder durch „ihr“ Verhalten. Verinnerlichte, projektive Bilder von Juden können „alte“ Muster aktivieren und neu besetzen lassen. Wenn wir die Funktion dieser Muster verstehen lernen und uns deren Geschichte bewusst sind, werden wir in der Lage sein eine erkennbare und handlungssichere Position gegen antisemitische Vorurteile zu entwickeln und anzuwenden.

Literatur:
Albert Scherr / Barbara Schäuble *„Ich habe nichts gegen Juden, aber…“. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*. Amadeu - Antonio - Stiftung, 2007.
Armin Pfahl-Traughber. *Ideologische Erscheinungsformen des Antisemitismus*. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung bpb 31/2007. S. 4 - 11.
Jens Schneider. *Deutsch sein. Das Eigene und das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland*. Frankfurt/M. 2001.

VORURTEIL ODER MEINUNG?

KURZBESCHREIBUNG

„Ich habe mir mal sagen lassen, Juden haben ihre Finger überall drin…, aber wissen Sie was, das finde ich gut so. Ich würde auch gern jüdisch sein, um meine Finger überall drin zu haben.“[31]

Stereotype sind feste, vereinfachte und verallgemeinerte Bilder zur Charakterisierung von Menschen und Gruppen. Vorurteile gelten als negative wie auch positive Bewertungen von Gruppen und von Einzelpersonen aufgrund ihrer tatsächlichen oder wahrgenommenen Gruppenzugehörigkeit. Die zugeschriebenen Merkmale gelten in der Regel als unveränderbar und begründen dadurch die dualistische Gruppeneinteilung einschließlich deren Bewertung und Hierarchisierung.

Im Kontext der Geschichte und je nach unterschiedlichen Motiven erfüllen diese Zuschreibungen diverse Funktionen – sie bringen emotionale Entlastung mit sich, sie stärken das Selbstbild der Eigengruppe und liefern beispielsweise die Legitimierung herrschender Machtasymmetrien. Vorurteile sind affektierte Glaubenssätze und legitimierende Mythen. Sie begründen das Alltagsgeschehen und dienen zur Erklärung komplexer Tat- und Sachbestände. Zugleich sind sie intellektuelle und moralische Rechtfertigungsstrategien von Ungleichverhältnissen, Verteilung und Aufrechterhaltung von Macht, Einschluss und Ausschluss.

Vorurteile, die gegen Juden als Gruppe gerichtet sind, basieren auf denselben Mechanismen wie andere Vorurteile auch (vgl. Zick, 2009). Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass jede Vorurteilsstruktur ihre eigene Geschichte hat. Die antisemitischen Konstruktionen entstammen einer jahrhundertealten Tradition der Judenfeindschaft, die von Generation zu Generation weitergetragen wurde. Bei den überlieferten *Bildern von Juden* geht es vorwiegend um implizite Klischees, die beispielsweise in unreflektierten Redewendungen zum Ausdruck kommen, sich aber auch in expliziten Annahmen über das „jüdische Wesen“ äußern.

Auch wenn nicht zu jeder Zeit all diese Mythen gleichermaßen wirksam waren, sind sie doch in unserem kollektiven Gedächtnis erhalten geblieben. Sie liefern umfassende „Erklärungen“ für komplexe gesellschaftspolitische Ereignisse und bewahren so ihre Wirksamkeit und Funktion (vgl. Bergmann, 2001). Zu aktuellen antisemitischen Konstruktionen gehören beispielsweise die wohlbekannten Verschwörungstheorien, Macht- und Einflusszuschreibungen, Illoyalitätsvorwürfe sowie Unterlegenheits- und Überlegenheitsvorstellungen (vgl. Zick, 2009).

Die Übung *Vorurteil oder Meinung* ist eine Übung zur Sensibilisierung für antisemitische Konstruktionen in der Gegenwart und zur Einübung argumentativer Gegenstrategien im Rahmen von Thesendiskussion und/oder inszenierter Rollenspiele.

ZIELGRUPPE UND SETTING

Diese Übung eignet sich zur Beschäftigung mit aktuellem Antisemitismus. Eine wichtige Voraussetzung für die Motivation der Beteiligten, sich solch heiklen und tabuisierten Themen anzunähern, ist die Gewährleistung der Freiwilligkeit bei der Teilnahme. Die Motivation für diese Übung lässt sich auch auf der Metaebene fördern, indem die Seminarleitung – in Anlehnung an persönliche Erfahrungen aus dem Arbeitsfeld – auf die bleibende Relevanz dieser Thematik für ihren Alltag oder ihren multiplikatorischen Auftrag hinweist und die Teilnehmer/-innen dazu einlädt, sich aktiv mit diesen Beispielen zu befassen.

Arbeitsform: Stuhlkreis
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitumfang: 60-90 Minuten
Materialien: je eine Kopie des Arbeitsblattes *Vorurteil oder Meinung* für jede/n Teilnehmenden; ein bis zwei Pinnwände mit Flipchartpapier für das Plenum

[31] Zitat aus einem Seminar („Perspektivwechsel“, 2011).

ABLAUF

Schritt 1: Anmoderation und Austeilung der Arbeitsblätter

Folgende Thesen werden auf Karten oder Papierstreifen ausgeteilt. Die Austeilung erfolgt anonym. Die Gruppen werden per Zufall gebildet.

- Man kann nicht immer die Schuld bei den Deutschen suchen, damit muss mal Schluss sein.
- Da Juden zu allem was sagen müssen, tragen sie selbst zum Antisemitismus bei.
- Der Holocaust ist ein abgeschlossenes Kapitel der Geschichte.
- Juden haben das Geschäftemachen im Blut.
- Gerade Juden sollten wissen, was Diskriminierung und Unterdrückung bedeutet.
- Juden sind selbst schuld an ihrer Diskriminierung, weil sie immer etwas Besonderes sein wollen.

Schritt 2: Arbeit in Kleingruppen

In den Kleingruppen werden die jeweiligen Thesen besprochen und diskutiert. Die Arbeit in Kleingruppen erfolgt auf der Grundlage des folgenden Diskussionsrasters:

- In welchem KONTEXT spielt sich die Situation ab?
- Welche BILDER (Vorurteile) stehen dahinter?
- Welche FUNKTION erfüllen sie?
- Welche AUSDRUCKSFORMEN des Antisemitismus sind erkennbar?
- Wer ist davon BETROFFEN?

Schritt 3: Auswertung und Diskussion

Die Beiträge werden zusammengefasst und zur Diskussion gestellt. Folgende Auswertungsfragen dienen als Vorlage für die Anleitung und Moderation der Diskussion.

- Wie verlief der Austausch in Kleingruppen?
- Welche Vorurteile werden in diesen Thesen zum Ausdruck gebracht?
- Welche Gefühle gehen mit diesen Vorurteilen einher?
- Welche Funktion scheinen die zum Ausdruck gebrachten Vorurteile zu erfüllen?
- Welche Handlungsrichtungen würden Sie vorschlagen?
- Welche Argumentationsstrategie kann sinnvoll sein?
- Was ist Ihr Fazit?

FORMEN DES SOKRATISCHEN DIALOGS [32]

Die Sokratische Gesprächsführung unterscheidet sich von anderen Gesprächsstilen durch die fragende Gesprächsform, die zugleich einen strukturierten und prozessorientierten Charakter aufweist. Die Sokratische Methode ist zudem durch den Wechsel von Fragen und spiegelnden (reflexiven) Zusammenfassungen gekennzeichnet. Das Ziel der Sokratischen Disputation besteht darin, die Bedeutung der geäußerten Annahmen zu explorieren und die daraus resultierenden Verhaltensweisen zu thematisieren. Die Sokratischen Fragen sind selbstreflexiv, sie haben zugleich – je nach Kontext und Setting – eine sensibilisierende sowie konfrontierende Funktion zur Aufdeckung und Spiegelung von Widersprüchen und Inkonsistenzen. Ein Sokratischer Dialog greift die vorangegangenen Meldungen auf, spiegelt die Kernaussagen wider und stellt diese zur offenen und partnerschaftlichen Diskussion.

---

[32] Mehr dazu auf Seite 26.

EMPIRISCHE GESPRÄCHSFÜHRUNG ZUM HINTERFRAGEN DES REALITÄTSGEHALTS DER ANNAHME:

Wir haben vorhin die These „Juden üben zu viel Einfluss aus“ diskutiert und Sie sind zu dem Schluss gekommen, diese Aussage sei nicht antisemitisch.
Was meinen Sie genau mit dieser These? Ist das Ihrer Meinung nach eine realistische Vorstellung von Juden in ihrer Gesamtheit? Welche Eigenschaften würden Sie Juden als Gruppe zuschreiben?

LOGISCHE GESPRÄCHSFÜHRUNG ZUR REFLEXION DER INNEREN LOGIK DER ANNAHME:

Sie haben vorhin die These „Juden üben zu viel Einfluss aus“ diskutiert und sind zu dem Schluss gekommen, diese Aussage sei nicht antisemitisch.
Was meinen Sie genau mit Ihrer These? Meinen Sie, dass die Aussage keinen antisemitischen Gehalt bzw. keine vorurteilsbehaftete Intention enthält? Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass auch andere Menschen Einfluss haben können, unabhängig davon, ob sie Juden sind, oder nicht?

HEDONISTISCHE GESPRÄCHSFÜHRUNG ZUM HINTERFRAGEN DER PERSÖNLICHEN RELEVANZ DER ANNAHME:

Sie haben vorhin die These „Juden üben zu viel Einfluss aus“ diskutiert und sind zu dem Schluss gekommen, diese Aussage sei nicht antisemitisch.
Warum ist es Ihnen so wichtig, daran zu glauben? Haben Sie persönliche oder andere Erfahrungen damit gemacht? Auf welche Weise sind Sie persönlich mit diesem Thema in Berührung gekommen?

NORMATIVE GESPRÄCHSFÜHRUNG ZUM HINTERFRAGEN DER MORALISCHEN ASPEKTE:

Sie haben vorhin die These „Juden üben zu viel Einfluss aus“ diskutiert und sind zu dem Schluss gekommen, diese Aussage sei nicht antisemitisch. In der vorausgegangen Diskussion haben wir uns die Erscheinungsformen des aktuellen Antisemitismus angeschaut. Gemäß der Arbeitsdefinition des aktuellen Antisemitismus steht diese These der antisemitischen Konstruktion der „Weltverschwörung“ oder dem Vorurteil der „Machtzuschreibung“ nahe.
Was meinen Sie genau? Inwiefern ist diese These eine sinnvolle und realitätsnahe Erklärung? Ist das ein real existierender Zustand, der Juden angelasten werden kann?

AUSWERTUNG

Antisemitismus resultiert nicht aus dem „tatsächlichen“ Verhalten von Juden als Gruppe, sondern er ist ein emotional wirksames, gesellschaftlich überliefertes Konstrukt des *Jüdischen*. Diese Denkfiguren dienen sowohl als Projektionsfläche für Abgrenzungswünsche als auch als umfassende Erklärung komplexer Zusammenhänge und krisenhafter Ereignisse.

Viele der hier diskutierten Thesen gehen aus dem sogenannten sekundären Antisemitismus hervor, der vorwiegend durch Schuld- und Verantwortungsabwehr in Form von Schlussstrich-Debatten, Holocaustrelativierung sowie Täter-Opfer-Umkehr in Erscheinung tritt. Dabei wird Juden zum einen die Mitschuld an ihrer eigenen Verfolgung angelastet, und zum anderem wird ihnen im Kontext des Nahostkonfliktes ein Täter-Status zugeschrieben. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird als Teil der eigenen kollektiven Geschichte abgewehrt und auf Juden übertragen.

Am Beispiel dieser Übung wird es deutlich, wie zäh antisemitische Vorurteile sind und in welchem Maße sie über eine scheinargumentative sowie stark legitimierende Macht verfügen. Sie nähren sich von Verallgemeinerungen, Zuschreibungen, hartnäckigen Gerüchten oder von argumentativen Verschiebungen und Schuldzuweisungen. Anhand dieser Übung sollte aufgezeigt werden, dass eine sachliche Aufklärung von Vorurteilen alleine nicht ausreichen wird. Ein differenziertes Hintergrundwissen zu dem Inhalt des Vorurteils kann zwar dabei helfen, den persönlichen Referenzrahmen der Beteiligten zu erweitern und auf die Inkonsistenz von Vorurteilen hinzuweisen. Das Ziel der Übung – wie auch vieler anderer Anti-Bias-Übungen – besteht aber eher in der Förderung der Fähigkeit, das Vorurteil in seiner verdeckten Intention zu erkennen, einen eigenen Standpunkt dazu zu formulieren und Handlungsmöglichkeiten zu ergreifen.

Literatur:
Werner Bergmann. *Antisemitismus. Information zur politischen Bildung.* Heft 271. Bundeszentrale für politische Bildung 2001.
Andreas Zick / Beate Küpper. *Transformed Anti-Semitism – A Report on Anti-Semitism in Germany.* In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung. 2005a, S. 50-92.
Andreas Zick. *Antisemitismus als Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Einfallstore und Schutzwälle.* In: Das Eigene und das Fremde. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Tagungsdokumentation ZWST e.v., 2009. Im Archiv unter: www.idaev.de.

AUSDRUCKSFORMEN DES AKTUELLEN ANTISEMITISMUS

HANDOUT

Antisemitische Konstruktionen entstammen einer jahrhundertealten Tradition der Judenfeindschaft, die von Generation zu Generation unreflektiert weitergetragen wurde. Bei den überlieferten *Bildern von Juden* geht es vorwiegend um implizite Klischees, die beispielsweise in tradierten Redewendungen zum Ausdruck kommen, sich aber auch in expliziten Annahmen über das ***„jüdische Wesen“*** äußern. Zunächst durch die theologisch geprägte Judenfeindschaft, dann durch die Rassentheorien und den politischen Antisemitismus wurden Juden in den vergangenen Jahrhunderten zu den Stellvertretern der „Fremden“ oder „Anderen“ ernannt. Die Vorstellung einer inneren Homogenität von Juden als Kollektiv, die Annahme der unüberbrückbaren Unterschiede zwischen Juden und Nichtjuden sowie die binäre Struktur der Gruppenzugehörigkeit, in der der Jude ein *Dritter* zu sein scheint, ergründen und befestigen projektive antisemitische Konstruktionen unseres Zeitalters. Zu aktuellen antisemitischen Mythen gehören Verschwörungstheorien, Machtzuschreibungen, Separation und Illoyalitätsvorwürfe, Unterlegenheits- wie Überlegenheitsvorstellungen. Die neueren Facetten des Antisemitismus sind lediglich Transformationen religiöser, rassistischer und politischer Mythen, in denen „vertraute“ Stereotype nachwirken und weiterleben. Im Folgenden werden ausgewählte Dimensionen des Antisemitismus im Einzelnen erläutert. Die folgende Klassifikation des Antisemitismus ist austauschbar und kann durch weitere Ideologieformen ergänzt werden.

RELIGIÖSE BZW. TRADITIONELLE DIMENSION:

Religiöser Antijudaismus entwickelte sich aus der „Absolutsetzung“ des Christentums, die mit Abgrenzung, Ablehnung und Dämonisierung jüdischer Glaubensform verbunden war. Im Mittelalter kamen u.a. Vorwürfe des Ritualmordes, der Brunnenvergiftung, der Wucherei oder des Herrschaftswahns hinzu. Die religiöse Dimension des Antisemitismus wurde abgelöst durch den Prozess der Säkularisierung, aber die damit verbundenen Mythen von jüdischem Einfluss, Geldgier und Konspiration sowie Stereotype der Macht, Verschlagenheit, Illoyalität und Hinterhältigkeit sind heute noch wirksam. Zentrale Elemente des traditionellen Antisemitismus wie der Vorurteil des „jüdischen Finanzkapitals“ oder der „jüdischen Weltverschwörung“ lassen sich auch in anderen späteren Ideologieformen wiederfinden.

POLITISCHE BZW. RASSISTISCHE DIMENSION:

Im Zuge der Säkularisierung und des aufkommenden Nationalismus im 19./20. Jahrhundert entwickelte sich der Mythos der „Heimatlosigkeit“ der Juden und schließlich der „jüdischen Weltverschwörung“. Auch in der Gegenwart finden solche Behauptungen ihre Resonanz. Im Kontext der Rassentheorien kam eine neue Dimension hinzu: die biologische Unveränderbarkeit der jüdischen „Rasse“ und deren Unvereinbarkeit mit anderen „Völkern“. Die beiden Dimensionen tragen heute noch dazu bei, dass Juden als *Fremde* und *Andere* aufgefasst werden. Die damit verbundenen Stereotype der „Fremdartigkeit“ und der Illoyalität ermöglichen die Verortung der Juden außerhalb der eigenen (nationalen) Gemeinschaft.

SEKUNDÄRE BZW. LATENTE DIMENSION:

Bei dieser Form des Antisemitismus geht es um eine „spezifisch deutsche“ Variante der Judenfeindlichkeit, die auch als *Abwehr- oder Nachkriegsantisemitismus* bezeichnet wird. Ungeachtet einer konstitutiven Erinnerungskultur und langjährigen historischen Aufarbeitung bildet das Bedürfnis nach Abwehr der NS-Vergangenheit den Schwerpunkt des latenten Antisemitismus auch in der Mitte der Gesellschaft. Die Kernelemente sind die Verharmlosung des Verbrechens an den Juden, die Täter-Opfer-Umkehr sowie die Forderung nach einem Schlussstrich unter die Vergangenheit. Dabei werden Täter und Opfer so verdreht, dass die Diskriminierung der Opfer legitim erscheint und die eigene historische Verwicklung abgewehrt werden kann. Ähnlich wie in anderen Dimensionen wird Juden die Schuld an deren Verfolgung zugeschrieben. Hier zeigt sich der traditionelle Schuldvorwurf in der Unterstellung einer besonderen Vorteilnahme aus dem Holocaust.

ISRAELBEZOGENE BZW. ANTIZIONISTISCHE DIMENSION:

Bei der antizionistischen Dimension kann von *Antisemitismus über den Umweg einer Kritik an Israel* gesprochen werden. Dabei geht es um die Ablehnung des Existenzrechtes des Staates Israel und um die fragmentarische Gleichsetzung der israelischen Politik mit der des Nationalsozialismus. Charakteristisch für die unsachliche Israelkritik sind vorwiegend die Vermengung der Kritik mit antisemitischen Stereotypen als Beweis für den „schlechten Charakter“ der Juden sowie das Übertragen der Kritik auf die gesamte Gemeinschaft der Juden in der Welt. Hierzu gehören der emotionsgeladene Zugang zum Nahostkonflikt und der Gebrauch von Termini wie „Imperialismus“, „Apartheid“, „Nationalismus“.

Literatur:
Stefan Bundschuh. *Eine Pädagogik gegen Antisemitismus*.bpb: Aus Politik und Zeitgeschichte. 31/2007. S. 32 - 38.
Andreas Zick / Beate Küpper. *Antisemitismus in Deutschland und Europa*. Ebd., S. 12 - 19.
Armin Pfal-Traughber. *Ideologische Erscheinungsformen des Antisemitismus*. Ebd., S. 4 - 11.

INNENWELTEN

KURZBESCHREIBUNG

„Für mich war der antisemitische Aspekt ein großes Fragezeichen. Am Anfang habe ich gedacht: Ja gut, die Juden, der Antisemitismus – schon gehört; viel gelesen, aber … gibt es die noch? Oft hat man ein Bauchgefühl dazu, aber im Arbeitsalltag reagiert man nicht immer so, wie man für meine Begriffe reagieren müsste. Und man ist ja selbst nicht frei davon. Manchmal ist es Scheu. Manchmal ist das Problem nicht klar zu erkennen. Manchmal ist es auch die Angst vor Konfrontation.“[33]

„Du Jude“ ist eine häufige Beschimpfung in ihrer Klasse – so erzählt eine 16-jährige Schülerin aus Frankfurt und erklärt: „Es wird aber nur aus Spaß gesagt.“[34] Andere Jugendliche berichten, dass Davidsterne in den Stuhl einer jüdischen Mitschülerin geritzt wurden und jemand daneben „nur für Juden“ schrieb. In einer Grundschule trug ein Mädchen in ein Poesiealbum in der Sparte „Mein größter Traum“ ein: „Dass ich in die Realschule komme und dass alle Juden sterben.“[35] Antisemitismus in der Schule ist ein Thema, und zwar zuallererst für jüdische Schüler/-innen, die damit in ihrem Alltag konfrontiert werden“ (Mendel, 2010, S. 42).

Die Übung *Innenwelten* bietet einen kurzen Einblick in die *Innenperspektiven* jüdischer Jugendlicher,[36] die in ihrem schulischen Umfeld mit Vorurteilen und Ausgrenzung unmittelbar konfrontiert werden. Die hier präsentierten Ausschnitte stammen aus narrativen Interviews, die im Rahmen der Dissertation zum Thema „Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsfindung“ entstanden sind.[37] In den Interviews kommen sehr unterschiedliche Facetten ihres Lebens zum Vorschein: Familie, Jugendkultur, Hobbies und Zukunftsperspektiven, aber auch ihre Erfahrungen mit Ausgrenzung (vgl. Mendel, 2010). Im Rahmen der vorliegenden Übung können diese Originaltöne interpretiert und diskutiert werden.

Zugleich kann die Einsicht der Pädagogen/-innen in die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit eigenen pädagogischen Haltungen und bisherigen Strategien im Umgang mit Antisemitismus gefördert werden.

LERNZIELE

1. Sensibilisierung für Ausgrenzungserfahrungen
2. Anregung für Perspektivwechsel im Hinblick auf Erfahrungen mit Antisemitismus
3. Reflexion pädagogischer Strategien im Umgang mit Ausgrenzung und Diskriminierung

ABLAUF

Schritt 1: Anmoderation und Einzelarbeit

Der Übungsablauf wird anmoderiert. Im nächsten Schritt bekommen die Teilnehmer/-innen jeweils ein Interview ausgeteilt. In der Phase der Einzelarbeit können die Interviews aufmerksam gelesen und studiert werden.

Schritt 2: Arbeit in Kleingruppen

Im Rahmen der Gruppenarbeit können erste Interpretations- und Deutungsschritte gemacht werden. Die Gruppe wird um ihre Expertise gebeten. Die Aufgabe an die Gruppe kann folgendermaßen formuliert werden:

- Wie wirkt diese Situation auf Sie?
- Wie können Sie diesen Fall beschreiben?
- Wie würden Sie in einer solchen Situation handeln?
- Welche Handlungsräume stehen Ihnen zur Verfügung?

[33] Auszug aus dem Interview, Broschüre „Perspektivwechsel - Theorien, Praxis, Reflexionen“, 2010, S. 59.
[34] Während eines Workshops in der „JBS-Anne Frank“ (November 2010).
[35] Simone Refael. Umgang mit Antisemitismus in der Schule und Unterricht. In: Bulletin Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland 5 (2004), S. 92-95.
[36] Alter 15-19 Jahre.
[37] Meron Mendel. Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsfindung. Diss. phil Frankfurt am Main 2010.

AUSZUG AUS DEM INTERVIEW MIT GABRIEL, 18 JAHRE ALT, FRANKFURT AM MAIN:[38]

„KONFRONTATION AUS DEM WEG GEHEN“

Es gab auch bei uns in der Schule (da wir in dem E-Gymnasium sind und sehr hohe Raten an jüdischen Schülern haben) immer Probleme, wenn zum Beispiel der Spruch gekommen ist: „Du bist doch eigentlich Jude“. Ich bin jemand, der oftmals der Konfrontation aus dem Weg geht; dafür gibt es auch andere Freunde, die sich dann schlagen. Das bin nicht ich. In solch einer Sekunde weiß ich deshalb nicht, was ich machen soll: Ob ich mich umdrehen soll, ob ich ihm sagen soll: „Ich bin stolz darauf“ oder ob ich ihn fragen soll: „Willst Du mich damit beleidigen“? Dann gehe ich einfach weiter und überlege mir: „Es lohnt ohnehin nicht, mit ihm zu reden“ und „solche Sprüche hat man öfter gehört“.

AUSZUG AUS DEM INTERVIEW MIT BENJAMIN, 18 JAHRE, MÜNCHEN:

„ICH HAB MEINEN MUND GEHALTEN“

… Eines Tages saß ich neben einem Jungen und da meinte er, so, ich erzähl Dir mal einen Witz, und der Witz ging über Auschwitz. In jedem Fall war das ein antijüdischer Witz. Ich hab ihn angeguckt, und das war so ein Moment in meinem Leben, wo ich wirklich feige war. Ich habe einfach meinen Mund gehalten und ein bisschen dumm gelächelt, dabei mochte ich den Jungen ab dem Zeitpunkt natürlich nicht mehr. Aber das hat nichts daran geändert, dass ich einfach still dagesessen bin. Warum? Weil ich mich in der Unterzahl gefühlt habe und nicht stark genug, auch vom Charakter her nicht stark genug, um ihm zu sagen: „Hör mal zu, was Du sagst, ist Scheiße“. Jedenfalls ich habe da geschwiegen, und seit dem Zeitpunkt war irgendwie ein unangenehmes Gefühl in der Klasse, weil ich gedacht habe, jeder macht hier ja Antijudenwitze, und was ist, wenn der weiß, dass ich jüdisch bin. Wird’s dann Anti-Benjamin-Witze geben? Wird’s dann so eine Welle geben und keiner wird mich mehr mögen? Ich bin lieber ruhig und sage nicht, dass ich jüdisch bin.

AUSZUG AUS DEM INTERVIEW MIT DIMA, 17 JAHRE, HANNOVER:

„IN SCHUTZ GENOMMEN“

Es gab halt eben in meiner Klasse einen Vorfall: Wir hatten Geschichte und in dem Buch stand eben etwas über Nationalsozialismus drin. In der Pause hat ein Junge in dem Buch rumgeblättert. Da war eben ein Foto von einem Juden im KZ, der wahrscheinlich schon tot war. Und er guckt sich das Foto an und ruft mich zu ihm: so hey Dima, komm mal her, meint er, erkennst Du den? Ich weiß nicht, was ich gemacht habe, ich war so wütend. Also bin ich aus der Klasse rausgelaufen, habe die Tür zugeknallt und bin direkt zum Sekretariat ohne irgendwelche Lehrer, ich wollte einfach, dass er von der Schule fliegt oder auf jeden Fall, dass was mit ihm passiert. Ich stand schon im Sekretariat, da hat er mich eingeholt und sich entschuldigt. Und das war grade der Junge, der eigentlich so ein Mitläufer ist. Der das eigentlich gar nicht so von sich aus sagt, sondern mit den anderen, weil er dazugehören will, und das wusste ich auch und deswegen habe ich das dann gelassen. Weil ich wusste, dass er eigentlich nett ist. Ich bin eigentlich froh, dass es in Deutschland normal ist, dass man alles toleriert. Was ja eigentlich im Gegensatz ist zur Ukraine, von wo wir geflohen sind de facto. Weil ich eben zum Lehrer gehen kann und sagen kann: „Er hat mich beleidigt, er hat mich in meinem Glauben verletzt oder in meiner Zugehörigkeit zum Judentum“, und dass ich dann von den Autoritäten, von den höheren Instanzen eben in Schutz genommen werden kann in Deutschland. Dass ich hier in eine Gemeinde gehen kann, dass ich Judentum ausleben kann in Deutschland, das ist sehr positiv. Das könnte ich da bestimmt nicht und das war bestimmt auch einer der wichtigsten Gründe, warum meine Eltern mich sozusagen hergebracht haben.

AUSZUG AUS DEM INTERVIEW MIT ANNE, 17 JAHRE, FRANKFURT:

„DISKUSSION MIT MEINEM GESCHICHTSLEHRER“

Jetzt erinnere ich mich auch an eine Diskussion mit meinem Geschichtslehrer auf der M-Schule. Der hat behauptet, dass das Ausmaß des Holocaust nie so groß gewesen wäre, wenn die Juden sich verteidigt hätten. Also die Juden hat er so dargestellt, als hätten sie alles mit sich machen lassen, als sei das okay für sie. Sie haben sich nicht gewehrt, sagte er, und es hat mich persönlich sehr verletzt, weil ich dachte, mein Opa, der hätte sich bestimmt nicht alles gefallen lassen, und es gab auch Aufstände. Daraufhin hab ich mich mit meinen jüdischen und nichtjüdischen Freunden in der Klasse zusammengetan und wir haben freiwillig ein Referat gemacht, also ohne es ihm zu sagen, über die Aufstände. Wir haben eben ja überall recherchiert mit Hilfe von meinem Vater und haben dem Lehrer das dann vorgelegt und gesagt: wir würden’s gern halten, weil das nicht stimmt, was Sie gesagt haben. Wir wollen das nicht so stehen lassen, und dann hat er uns erlaubt, das Referat zu halten und hat dann geantwortet, dass er es gar nicht so gemeint hat.

---

[38] Alle Namen wurden anonymisiert. Die Interviews auch im Artikel *Opferperspektiven ernst nehmen und Ausgrenzungserfahrungen besser verstehen*. In: Das Dilemma der Differenz. Zum pädagogischen Umgang mit Ausgrenzung und Unterschieden, ZWST 2010.

Schritt 3: Auswertung und Diskussion

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden in der Gesamtgruppe präsentiert und zur Diskussion gestellt. Die Diskussion steht im Fokus der Interpretation, aber auch die Generierung pädagogischer Konzepte und Handlungsempfehlungen. Mit Hilfe der Reflexionsfragen kann auch die pädagogische Haltung bzw. die eigene Rolle analysiert und auf Veränderungen überprüft werden.

AUSWERTUNGSFRAGEN:

- Um welche Ausgrenzungsformen oder Konflikte handelt es sich?
- Welche Umgangsformen oder Strategien wenden die Betroffenen an?
- Welche Umgangsformen oder Strategien erscheinen Ihnen pädagogisch sinnvoll?

FRAGEN ZUR REFLEXION DER PÄDAGOGISCHEN HALTUNG:

- Was bedeutet das für mich?
- Was bedeutet das für die Schüler/-innen?
- Was bedeutet das für die Methode?

HINWEISE ZUR AUSWERTUNG: [39]

GABRIEL, 18 JAHRE ALT, FRANKFURT AM MAIN

„Mit seiner Distanzierung von Jugendlichen, ‚die sich dann schlagen', lehnt Gabriel die Option ab, verbale Angriffe mit körperlicher Gewalt zu erwidern. Es fällt ihm jedoch auch schwer, eine schlagfertige Antwort auf die Beleidigung ‚Du bist eigentlich Jude' zu finden. Schließlich entscheidet er sich, einfach zu gehen und die Beleidigung zu ignorieren. Er reagiert resigniert und betont, dass eine Diskussion mit dem Mitschüler sich ohnehin nicht lohne."

BENJAMIN, 18 JAHRE, MÜNCHEN

„Wie Gabriel vermeidet auch Benjamin eine offene Konfrontation mit dem Mitschüler, der ihn – in diesem Fall ohne Absicht – beleidigt hat. Benjamin macht sich selbst den Vorwurf, damals nicht den Mut gefunden zu haben, den Jungen zu konfrontieren. Zugleich hält Benjamin fest, er habe als Folge dieses Vorfalls seine Religionszugehörigkeit geheim gehalten, da er gedacht habe, Juden seien in der Klasse unbeliebt."

DIMA, 17 JAHRE, HANNOVER

„Dima kam mit sieben Jahren nach Deutschland und erinnert sich noch an den offenen und institutionellen Antisemitismus in seinem Geburtsland. Für ihn besteht der Unterschied zwischen der Ukraine und Deutschland darin, dass er sich hier Hilfe von den Instanzen holen kann. In Zusammenhang mit dem beschriebenen Vorfall entscheidet er zwar, sich letztlich nicht an das Schulsekretariat zu wenden, doch allein seine Absicht, dies zu tun, reichte aus, um den Mitschüler zu einer Entschuldigung zu bewegen."

ANNE, 17 JAHRE, FRANKFURT

„In dieser Erzählung geht es freilich nicht um einen eindeutig antisemitischen Vorfall, sondern vermutlich eher um einen Lehrer-Schülerin-Konflikt oder sogar um ein einfaches Missverständnis. Interessant ist aber Annes Entscheidung, sich mit dem Problem aktiv auseinanderzusetzen. Sie schafft es, ihre jüdischen und nichtjüdischen Mitschüler zu engagieren und mit ihnen ein Referat über jüdischen Widerstand im Nationalsozialismus vorzubereiten und vor der Klasse zu halten. Ihre Strategie, mit dem beschriebenen Vorfall umzugehen, unterscheidet sich sowohl von Gabriels und Benjamins Haltung, die die Konfrontation vermieden und sich zurückzogen, als auch von jener Dimas, der Hilfe bei den Instanzen suchte."

---

[39] Hinweise zur Auswertung aus der Studie Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsfindung sowie aus Opferperspektiven ernst nehmen und Ausgrenzungserfahrungen besser verstehen. In: Das Dilemma der Differenz. Zum pädagogischen Umgang mit Ausgrenzung und Unterschieden (ZWST 2010). S. 42-44.

DISKUSSION

Unterschiedliche Ausgrenzungserfahrungen sind fast immer ein Bestandteil unserer Biographie; sie sind schmerzhaft, entwürdigend und äußerst nachhaltig. Sie können die Grundpfeiler unserer Identität erschüttern und das eigene Selbstverständnis infrage stellen. Bei solchen Vorfällen leisten wir Widerstand und greifen auf unterschiedliche Bewältigungsstrategien zurück. Dabei sind aber die Anerkennung unserer Betroffenheit sowie die kompetente Unterstützung seitens unserer Bezugspersonen wichtige Ressourcen und entscheidende Schutzfaktoren im erfolgreichen Umgang damit.

Nicht immer sind Diskriminierungserfahrungen sichtbar und sie werden in der Regel wenig beachtet. Es liegt zum einen daran, dass die Gründe für Diskriminierung nur selten als solche erkannt und gedeutet werden. Zum anderen geht es auch daraus hervor, dass die Schuld bzw. Verantwortung für das Geschehen den Betroffenen selbst zugeschrieben wird.

Der moderne Antisemitismus äußert sich lange bevor Diskriminierung und Gewalt sich öffentlich geltend machen. Eingebettet in Bezüge zeigt sich die Überlebenskraft der aktuellen Judenfeindschaft in vielen Facetten und entzieht sich häufig jeder rationalen Gegenargumentation. Sie äußert sich beispielsweise im manifesten antisemitischen Verhalten, aber sie ist in Form subtiler Anspielungen und latenter Ressentiments auch in der Mitte der Gesellschaft stark verankert.

Die Frage nach der Möglichkeit, Antisemitismus pädagogisch zu begegnen, setzt folglich sowohl eine genaue *Diagnose* dessen, was „Antisemitismus“ ist, als auch die Reflexion der „Pädagogik gegen Antisemitismus“ voraus. Unter „Pädagogik gegen Antisemitismus“ werden oftmals *pädagogische* Praktiken verstanden, die in definierten Rahmen – in der Vorschule, Schule und öffentlich getragenen Jugend- sowie Bildungsarbeit – Demokratieerziehung initiieren oder historisches Lernen betreiben. Das Ziel: antijüdische Denkformen und Verhaltensexzesse zum Verschwinden zu bringen.

An dieser Stelle ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass der Arbeitsauftrag „Gegen Antisemitismus“ einer weiteren Klärung bedarf. Die Reflexion darüber, was Antisemitismus ist und in welchen Formen der Antisemitismus derzeit in Erscheinung tritt, ist erforderlich, um die Chancen und Risiken pädagogischer Interventionen zu erwägen (vgl. Brumlik, 2010). Außerdem sollte der Antisemitismus als ein eigenständiger Lerninhalt behandelt werden, nicht nur im Kontext der Geschichte oder des Nahostkonfliktes.

Da der *Arbeitsauftrag* nicht selten diffus bleibt und die *Antisemitismusdiagnose* nicht erfolgt, mündet die Reaktion der Pädagogen/-innen auf antisemitische Äußerungen im schulischen Kontext vielfach im moralisierenden Appell oder anderen Restriktionen. Wer aber auf die Vorfälle pädagogisch angemessen reagieren will, muss sich auf einen konstruktiven Dialog mit Jugendlichen einlassen. Für die Pädagogen/-innen bedeutet das, die aktuellen Fragestellungen zu erkennen, die getätigten Aussagen differenziert wahrzunehmen und diese im konkreten Kontext deuten zu lernen. Eine der wichtigsten Voraussetzungen hierfür ist auch ein hohes Maß an Selbstreflexion, Empathie und Souveränität im eigenen Verständnis von Antisemitismus (vgl. Brumlik, 2009).

Der Einblick in die Innenperspektiven der jüdischen Jugendlichen ermöglicht den Teilnehmenden eine Deutung ihrer Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen vorzunehmen. Die Berichte geben eine komplexe, mehrdeutige und zugleich sensible Erlebniswelt wieder. Auf der Grundlage der oben angeführten Interpretationshinweise können die jeweiligen Geschichten im Hinblick auf Antisemitismus ausgewertet werden. Durch die Reflexion eigener Vorstellungen, Reaktionen und „eingespielter“ Vorgehensweisen können bisherige pädagogische Haltungen hinterfragt sowie neue Konzepte im Umgang mit solchen Vorfällen entwickelt werden[40].

Viele pädagogische Angebote sind auf den Abbau von Vorurteilen ausgerichtet, aber auch sie scheitern, wenn sie die hohe Interventionsresistenz gegenüber antisemitischen Vorurteilen oder die vehemente Verweigerungshaltung gegenüber Reflexion nicht berücksichtigen. Die gegenwärtige Diskussion um die Neuausrichtung des historisch-politischen Lernens zeigt deutlich, dass die Bearbeitung des Antisemitismus nicht nur eines historisch-politischen, sondern auch eines aktuellen Bezuges bedarf. Neben der historisch ausgerichteten Bildungspraxis zum Nationalsozialismus und dem Holocaust sollte eine neue Pädagogik entstehen, die sich explizit gegen Antisemitismus wendet (vgl. Bundschuh, 2007).

[40] Mehr dazu in der Broschüre „Juden in Deutschland - Selbst- und Fremdbilder. Pädagogisches Begleitmaterial zur Schülerausstellung (ZWST 2009; „Perspektivwechsel - Theorien, Praxis, Reflexionen“ (ZWST 2010); Albert Scherr / Barbara Schäuble. „Ich habe nichts gegen Juden, aber…“. Ausgangsbedingungen und Perspektivengesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Amadeu Antonio Stiftung 2007.

Die pädagogischen Ansätze müssten sich auf eine Jugendgeneration einstellen, die sich kontinuierlich um eine positive Neubewertung ihrer Identität bemüht. In Anbetracht der Geschichte sind die sekundär antisemitischen Denk- und Argumentationsformen häufig ein bequemes Mittel zum Erhalt eigener Identitätskonstruktionen, oder – wie angedeutet – ein verinnerlichtes *Differenzkonstrukt*, dem die Vorstellung einer inneren Homogenität von Juden als Kollektiv zugrunde liegt. Nicht allein antisemitische Äußerungen, sondern auch deren spezifische Kontexte gehören in den Fokus der pädagogischen Auseinandersetzung im Klassenraum. Dazu zählen unter anderem Diskussionen zu Fragen der Zugehörigkeit, der nationalen Identität, der Nachgeschichte des Holocaust, der Zuwanderung sowie der Multikulturalität (vgl. Scherr & Schäuble, 2007).

Ausgehend von der Annahme, dass viele kursierende antisemitische Konstruktionen keine geschlossenen Weltanschauungen, sondern lediglich Ideologiefragmente darstellen, kann die pädagogisch hergestellte Verbindung zwischen allgemeinem Vorurteilsbewusstsein (alle Menschen haben Vorurteile), mehrkategorialer Identitätsreflexion (Ich habe viele verschiedene Identitätsmerkmale und Gruppenzugehörigkeiten) und geschichtspolitischer Selbstverortung (Deutsche Geschichte ist auch meine Geschichte, aber ich bin für das Geschehen nicht persönlich verantwortlich) wirksam sein.

Wichtig ist hierbei die Reflexion des „Schuld-Konstrukts“, um eine differenzierte sowie geschichts- und verantwortungsbewusste Denk- und Handlungsform für sich zu finden, ohne die historischen Sachverhalte und Positionen zu relativieren oder infrage zu stellen. Dafür ist das nötige Maß an multiperspektivischer Betrachtungsweise ganz entscheidend. Das Konzept der Multiperspektivität im Kontext der Geschichtsvermittlung soll deutlich machen, welchen Einfluss die unterschiedlichen Identitäten, Zugehörigkeiten und Eingebundenheiten auf die gegenwärtige Rezeption, Deutung und Internalisierung der Geschichte nehmen können.

Die Bearbeitung der Fragen zum Antisemitismus dürfte also nicht auf den historischen Kontext beschränkt bleiben. Im schulischen Kontext sollten die aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus aus der Sicht der Jugendlichen diskutiert werden, damit sie ihre eigenen Fragestellungen entwickeln und ihren jeweiligen Zugang zum Thema selbst definieren können. Mittels sensibilisierender Übungen können Vorurteile, aber auch Widersprüche in eigenen und fremden Zuschreibungen thematisiert werden. Mit Hilfe biographischer Methoden können Bezüge zu den Lebenswelten der Jugendlichen, zu ihren Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten, hergestellt und reflektiert werden.

Angenommen, dass der erkannte Antisemitismus ein Ausdruck fester politischer Ideologie der Jugendlichen zu sein scheint, sollten sich Lehrerinnen und Lehrer noch umfassender auf die Auseinandersetzung mit den politisch-weltanschaulichen Grundorientierungen ihrer Schüler/-innen einlassen und jeweilige Ausformungen von Antisemitismus in ihrem konkreten Zusammenhang thematisieren.

Das beigefügte *Antisemitismusbarometer* dient dazu, das eigene Verständnis von Antisemitismus zu überprüfen sowie die innere Grundhaltung dazu zu reflektieren. Hierbei geht es um die Analyse der eigenen *Judenbilder* im Hinblick auf ihre Geschichte, Funktion, Erscheinungsformen und Auswirkung. Komprimierte Hinweise zum aktuellen Antisemitismus können dem Handout auf der Seite 84 entnommen werden. Weitere Hintergrundinformationen können durch die hier verzeichnete Literatur ergänzt werden.

Die *Innenwelten* haben keine Stellvertreterfunktion, setzen allerdings viel Sensibilität voraus und fordern eine differenzierte Wahrnehmung von Ausgrenzung, mit der Schüler/-innen mehrfach in ihrem Schulalltag konfrontiert werden. Diese Übung kann Lehrerinnen und Lehrer darin unterstützen, sensibel auf jegliche Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen ihrer Schülerschaft zu reagieren. Eine empathische und unterstützende Haltung der Lehrkräfte in solchen Situationen kann Jugendlichen das Gefühl der Sicherheit und Anerkennung ihrer jeweiligen Geschichte vermitteln und sie in ihren eigenen Ressourcen stärken.

Literatur:
Micha Brumlik. *Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus*. In: Begleitbroschüre zur Wanderausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“. ZWST 2010 (2. Auflage), S. 16-24. www.zwst-perspektivwechsel.de.
Marina Chernivsky. *Schülerausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“*. In: Juden in Deutschland: Selbst und Fremdbilder. Pädagogisches Begleitmaterial zur Schülerausstellung. Projekt „Perspektivwechsel“, ZWST. 2. Auflage 2010.
Meron Mendel. *Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsfindung*, Diss. phil Frankfurt am Main 2010.
Meron Mendel. *Opferperspektiven ernst nehmen, Ausgrenzungserfahrungen besser verstehen.* In: Das Dilemma der Differenz. Zum pädagogischen Umgang mit Ausgrenzung und Unterschieden. Projekt „Perspektivwechsel“, ZWST, 2010.
Albert Scherr. / Barbara Schäuble *„Ich habe nichts gegen Juden, aber…“. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*. Amadeu - Antonio - Stiftung, 2007.

ANTISEMITISMUSBAROMETER

ARBEITSBLATT

VORURTEILE:

Welche Bilder und Vorstellungen von Juden sind Ihnen bekannt? Gibt es Beispiele aus Ihrem Alltag?

GESCHICHTE:

Welchen Ursprung haben diese Vorstellungen? Welche geschichtlichen Ausdrucksformen sind Ihnen bekannt?

FUNKTIONEN:

Welche Funktion erfüllen diese Vorstellungen? Welche Funktionen sind heute noch relevant?

FORMEN DES ANTISEMITISMUS:

Welche aktuellen Ausdrucksformen des Antisemitismus sind Ihnen bekannt?

AUSWIRKUNGEN:

Wer ist davon betroffen? Welche Folgen könnte dies haben? Welche Folgen sind bereits aufgetreten?

HANDLUNGSRICHTUNGEN:

Was kann dieser Form der Diskriminierung entgegen gesetzt werden?

DER ANDERE BLICK

KURZBESCHREIBUNG

Wir beschäftigen uns mit den Juden, wir stecken sie in eine Schublade, aber zugleich wissen wir nichts über sie. (…) Darf ich das Wort Jude überhaupt aussprechen? Die Auseinandersetzung mit dem Thema hat mit meiner eigenen Identität zu tun. Wir sehen uns als Nachfolgegeneration der anderen Deutschen und sind im Konfliktfeld zwischen Schuld und Verantwortung gefangen. Wir sind quasi die, die sich selbst verteidigen müssen und gleichzeitig erinnern wollen.“[41]

In der Regel verfügen nur wenige Teilnehmer/-innen über persönliche Begegnungen mit dem Judentum. Dafür ist jedoch der Bezug zu den überlieferten Bildern von Juden – Holocaust-Opfern, jüdischen Kommunisten oder israelischen Soldaten – im Übermaß präsent. Hinzu kommt der Umstand der nahezu vollständig fehlenden persönlichen Kontakte, dem eine unverhältnismäßige mediale Präsenz sowohl im historischen als auch im politischen Kontext gegenübersteht. Das Anliegen dieser Übung ist die Sensibilisierung der Adressaten/-innen für die Existenz und Wirksamkeit des latenten Antisemitismus, aber auch die Reflexion der eigenen Haltung zu diesem Thema.

ZIELGRUPPE UND SETTING:

Die Übung eignet sich zur Auseinandersetzung mit aktuellem Antisemitismus. Häufig kommt es in den Seminaren zu einer indifferenten Resonanz auf die Rollen. Erst im zweiten Schritt oder bei wiederholter Nachfrage kann der Zugang zu den spezifischen Erfahrungen durch den Rollenwechsel „freigemacht“ gemacht. Die anfänglichen Reaktionen auf die *fremde* Rolle und auf die damit einhergehenden Gefühle ergeben sich zum einen aus der ganz selbstverständlichen „Blindheit“ für *andere* Perspektiven, zum anderen sind sie eine Folge der im Seminar aufgesetzten Brille, die eventuell noch nicht ganz vertraut ist.

Arbeitsform: Stuhlkreis und ausreichend Raum für die Arbeit in Kleingruppen
Materialien: Je ein Merkmal für jede/n Teilnehmer/in sowie visualisierte oder als Arbeitsblatt ausgeteilte Leitfragen
Zeitumfang: 90 bis 120 Minuten je nach Gruppengröße und Zeitkapazitäten

ABLAUF

Schritt 1: Anleitung der Übung

Die Seminarleitung verteilt die Rollen an die Teilnehmenden. Die Aufgabe lautet: Das neue Merkmal soll für eine kurze und definierte Zeit zum Bestandteil der eigenen Identität werden. Die Übung vollzieht sich in der Einzelarbeit, in der Phase der Kleingruppenarbeit und anschließend im Plenum.

LISTE DER NEUEN ROLLEN (BEISPIELE)

- ICH BIN JUDE / JÜDIN
- MEIN/E PARTNER/IN KOMMT AUS ISRAEL
- MEINE TOCHTER WILL EINEN JÜDISCHEN MANN HEIRATEN
- MEIN MANN / MEINE FRAU IST ZUM JUDENTUM ÜBERGETRETEN
- MEINE OMA IST IM KZ GESTORBEN. SIE WAR JÜDIN
- MEIN/E PARTNER/IN IST JUDE
- MEIN/E CHEF/IN IST EIN/E ORTHODOXE/R JUDE/JÜDIN
- ICH BIN EIN JÜDISCHE/R ZUWANDER/IN AUS RUSSLAND
- ICH BIN ZUM JUDENTUM ÜBERGETRETEN

[41] Zitat aus dem Schülerinterview. „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder. Eine Ausstellung von Jugendlichen für Jugendliche“. „Perspektivwechsel“, 2009, S. 33.

Schritt 2: Die Phase der Einzelarbeit

Die Aufgabe der Beteiligten in dieser Arbeitsphase besteht darin, sich auf die neue Rolle einzustimmen. Folgende Fragen können helfen, eigene Reaktionen, aber auch die eventuellen Reaktionen des Umfeldes wahrzunehmen und zu reflektieren.

EINFÜHLUNGSFRAGEN:

- Wie geht es Ihnen mit diesem neuen Merkmal?
- Was denken Sie, wie würde Ihre Familie darauf reagieren?
- Was würden Ihre Freunde dazu sagen?
- Rechnen Sie eventuell mit Veränderungen an Ihrem Arbeitsplatz?
- Würde sich Ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dadurch verändern?

Schritt 3: Austausch in Kleingruppenarbeit

Nach der Phase der Einzelarbeit werden Kleingruppen gebildet. Ihr Auftrag besteht darin, sich über die ausgeteilten Merkmale sowie über die damit einhergehenden Gedanken, Gefühle und Veränderungen auszutauschen.

Schritt 4: Präsentation der Ergebnisse und Diskussion

Die Gruppen lösen sich auf, die jeweiligen Rollen werden mittels einer körperlichen Bewegung oder eines anderen Rituals verabschiedet. Anschließend findet eine Plenumsdiskussion statt.

REFLEXIONS- UND AUSWERTUNGSFRAGEN:

- Wie verlief der Austausch in den Arbeitsgruppen?
- Konnten Sie Ihren Zugang zu der Übung finden?
- Von welchen Gefühlen war die Arbeit an der Übung begleitet?
- Welche Aspekte konnten in den Arbeitsgruppen reflektiert werden?
- Welche Vorurteile gehen mit diesen Merkmalen einher?
- Aus welchen Quellen haben Sie das „Wissen“ über die Rollen bezogen?
- Was waren die häufigen Assoziationen zu den Rollen?
- Welche Fragen zu den Rollen sind offen geblieben?

DISKUSSION

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

Die Wahrnehmung der Juden bleibt auf der Ebene einer entpersonalisierten Begegnung, die sich eher im Chatraum, in Zeitungen, Blogs und/oder anderen Medien ereignet. Entsprechend fallen die in diesen Diskursen verwendeten Bilder aus: Sie beschränken sich auf die Shoah und den Nahostkonflikt. Vor diesem Hintergrund werden zwangsläufig „alte“ Bilder von Juden aktiviert und neue Vorurteile entwickelt, die den Abgrenzungsprozess zwischen jüdischen und nicht jüdischen Deutschen zu verfestigen scheinen. Beim Thema Juden trifft man in Deutschland auf Bilder statt auf konkrete Menschen.

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

Angesichts der Kontinuität jüdischen Lebens in Deutschland können Juden keiner bestimmten Migrationsgeschichte zugeordnet werden und fallen damit aus dem „vertrauten“ Deutsch-Ausländer-Kontinuum heraus. Dennoch werden Juden als *Andere* konstruiert. Die Trennung lässt sich zum Beispiel an der sprachlichen Ambivalenz erkennen, die einerseits die große Vorsicht, andererseits jedoch die sprachliche „Entgleisung“ zum Tragen bringt. Die emotional aufgeladenen Sprach- und Reaktionsmuster auf jedes „jüdische Thema“ lassen das Unbehagen an der Geschichte deutlich sichtbar werden (vgl. Schneider, 2001).

Durch eine kurzzeitige *Perspektivübernahme* im Seminarraum wird ein affektiver Zugang – das empathische Sichhinein-Versetzen in *Andere* ermöglicht. Das selbstreflexive Hinterfragen der eigenen Position im Hinblick auf den Antisemitismus kann durch reflexive Fragen angeregt werden. Dabei steht die Reflexion eigener sowie gesellschaftsrelevanter Vorstellungen von Juden und jüdischem Leben in Deutschland im Vordergrund.

Derartige Perspektivübernahmen stoßen jedoch erwiesenermaßen auf „natürliche“ Grenzen der fehlenden persönlichen Erfahrung und Grenzen der eigenen Perspektivität. Jüdische Identität wird häufig in einer auffallend religiösen Form beschrieben („Juden gehen jeden Freitag in die Synagoge“) oder gegebenenfalls wird der traditionelle bzw. kulturelle Charakter der „jüdischen“ Rollen gänzlich weg gelassen („…Die Religion spielt für mich doch keine Rolle“). Nicht zu übersehen ist auch der Versuch, die „jüdischen“ Merkmale vor Anderen zu verstecken und diese Absicht mit rationalen Erklärungen zu rechtfertigen („Über mein Judentum muss doch nicht jeder Bescheid wissen“). Zugleich wird ganz häufig betont, dass die hinter den Rollen stehenden Personen, obwohl sie doch in Deutschland geboren sind, „gut integriert“ oder „gut angepasst“ seien.

Hier spiegelt sich die spezifische Wahrnehmung des Jüdischen, die nicht primär antisemitisch, aber doch voreingenommen sein kann. Vielleicht sind deshalb die vorsichtig formulierten Meinungen zu „Juden“ so häufig widersprüchlich und wenig konsistent. Zum einen sind diese Perspektiven ein bequemes Mittel zum Erhalt eigener Identitätskonstruktionen, zum anderen ein Ausdruck der Differenz, dem die Vorstellung einer inneren Homogenität und Fremdartigkeit von Juden zugrunde liegt.

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

Ausgehend von der „Annahme der Differenz“ weist die akzentuierte Gleichsetzung der Juden mit Deutschen oder anderen Nationalitäten auf das Bedürfnis hin, die vorhandene Distanz ergründen zu wollen. Indem beispielsweise die Religiosität der Juden zum wesentlichen Maßstab ihrer angeblichen Andersartigkeit stilisiert wird, werden Juden zu einer geschlossenen sozialen Kategorie, deren Mitglieder in der Fremdwahrnehmung per definitionem doch anders sind. Die Internalisierung der Differenz vollzieht sich vorwiegend unbemerkt. Erfahrungsgemäß ist auch die Strategie der Kontaktvermeidung kein aktiver Vorgang, sondern der Ausdruck einer historisch überlieferten, tief verwurzelten Differenzkonstruktion, die angesichts ihrer Latenz angeblich keine besondere Beachtung erfordert.

Diese Differenzkonstruktionen markieren die Unterschiede zwischen den beiden „Gruppen“ und suchen nach Legitimation im „tatsächlichen“ Verhalten ihrer Mitglieder. Auch wenn die Annahme der Differenz womöglich nicht an sich als ideologischer Antisemitismus gelten kann, ist sie doch Ausdruck einer starren, historisch überlieferten Abgrenzung zwischen Juden und Nichtjuden, die nicht wertfrei, sondern eindeutig vorurteilsbehaftet ist.

Mit Hilfe dieser Übung können persönliche Bezüge zum Themengegenstand hergestellt werden, indem die eigenen Rezeptionen der Geschichte im Hinblick auf das „deutsch-jüdische Verhältnis“ erkannt und reflektiert werden. Ziel ist es, die Kontinuität des „verdeckten“ Antisemitismus aufzuspüren und zu thematisieren. Dabei spielt die Analyse tief verankerter Differenzmarkierungen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen eine zentrale Rolle[42].

Literatur:
Albert Scherr / Barbara Schäuble. *„Ich habe nichts gegen Juden, aber…“*. Ausgangsbedingungen und Perspektivengesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Amadeu Antonio Stiftung 2007.
Jens Schneider. *Deutsch sein. Das Eigene und das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland*. Frankfurt/M. 2001.
Andreas Zick / Beate Küpper / Andreas Hövermann. *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin 2011.

[42] Mehr dazu in der Broschüre „Juden in Deutschland - Selbst- und Fremdbilder. Pädagogisches Begleitmaterial zur Schülerausstellung. Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de; „Perspektivwechsel - Theorien, Praxis, Reflexionen“.

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

THESENDISKUSSION

KURZBESCHREIBUNG

„…Die Relativierung der eigenen Gruppennormen, … erweckt so viel Angst und Schuldgefühl, dass der Einzelne dem gewöhnlich nicht gewachsen ist“ (Mitscherlich, 1986, 36). Jeder Mensch verfügt aber über die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Werteentscheidung.

Strategien gegen Vorurteile und Diskriminierung erfordern nicht nur die Bereitschaft zur Reflexion, sondern auch eine klare Vorstellung davon, warum diese erforderlich ist. Der Wunsch der Experten/-innen, im Problemfall über ein Handlungsrezept zu verfügen, ist meistens die treibende Kraft für die Teilnahme an unseren Seminaren. Die Teilnehmer/-innen erwarten von der Seminarleitung konkrete und schnell umsetzbare Hilfestellungen, um auf diskriminierende Äußerungen und Taten in ihrem beruflichen und privaten Umfeld kompetent reagieren zu können.

Wir vertreten die Position, dass es keine generalisierbaren Lösungsansätze gibt, wollen aber unsere Zielgruppen dazu anregen, an ihrer Grundhaltung sowie ihrer Handlungssicherheit zu arbeiten. Vor dem Hintergrund der genannten Erwartungen und Positionen greift die vorliegende Übung das Anliegen der Beteiligten auf und bietet Handlungsempfehlungen an.

Ähnlich wie viele andere Methoden des Anti-Bias-Ansatzes zielt auch diese Übung darauf ab, Diskriminierung erkennen und sie in ihren vielschichtigen Erscheinungsformen deuten zu lernen, um verantwortungsvoll zu handeln. Die vorliegende Übung bietet nun diskursive und argumentative Strategien zu lebensnahen Beispielen aus dem Thesenpool oder auch aus Praxisfeldern der Beteiligten.

Das Leitziel dieser Übung besteht auch darin, die Adressat/-innen darin zu unterstützen, ihre bisherigen Handlungsstrategien zu hinterfragen und weiter zu entwickeln. Die *Thesendiskussion* knüpft dabei explizit an den Erfahrungen, Kenntnissen und Kompetenzen der Teilnehmenden an und appelliert an ihre Expertise. Außerdem geht die Übung der Klärung des Begriffs *Diskriminierung* nach, vermittelt fachliche Kenntnisse zu *Formen* und *Ebenen* von *Diskriminierung* und zeigt auf, wie diese in der jeweiligen Gesellschaft zum Ausdruck kommen. Die bewusste Wahrnehmung von *Schieflagen* ist eine wichtige Voraussetzung einer vorurteilsbewussten und diskriminierungskritischen Bildungs- und Sozialarbeit.

LERNZIELE

1. Sensibilisierung für eigene Wahrnehmung und Deutung von Diskriminierung
2. Reflexion der eigenen Reaktionsmuster auf Diskriminierungsfälle
3. Förderung der Argumentationsfähigkeit und Ausbau der eigenen Handlungsstrategien

ZIELGRUPPE UND SETTING

Die Übung eignet sich für die Beschäftigung mit Vorurteilen und Diskriminierung. Sie dient der Handlungsorientierung der Multiplikator/-innen im Umgang mit diskriminierenden Äußerungen und Verhaltensweisen im privaten wie beruflichen Alltag.

ABLAUF

1. Phase:	Lernvereinbarung für die Zusammenarbeit
2. Phase:	Arbeit an konkreten Beispielen zur Analyse von Diskriminierungsformen und -ebenen
3. Phase:	Reflexion über aktivierte Wahrnehmungs-, Deutungs- und Argumentationsmuster
4. Phase:	Diskussion über die bisherigen Handlungsmuster im Umgang mit diskriminierenden Äußerungen
5. Phase:	Neuorientierung und gemeinsame Formulierung alternativer Handlungsstrategien

Die Teilnehmer/-innen knüpfen in der *Thesendiskussion* an die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Übungen an. Sie üben sich in der Kleingruppe und im Plenum darin, anderen Beteiligten aktiv zuzuhören, andere Meinungen „auszuhalten“ sowie Gegenargumentationen im Hinblick auf diskriminierende Praktiken sachlich zu begründen. Ähnlich wie andere Anti-Bias-Methoden ist auch diese Übung so angelegt, dass alle Beteiligten – einschließlich der Seminarleitung – von- und miteinander lernen. Wie im Falle von Methoden der kollegialen Beratung rekonstruieren die Teilnehmer/-innen dieser Übung ihre bisherigen Handlungsstrategien und lassen sich von anderen Beteiligten beraten. Aktiver Austausch zwischen allen Beteiligten über ihre Sicht- und Herangehensweisen im Kontext von Diskriminierung trägt zur Erweiterung ihres Handlungsrepertoires und zur Stärkung ihrer Handlungssicherheit bei.

Arbeitsform: Stuhlkreis und Kleingruppen
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitumfang: 60 bis 90 Minuten
Materialien: ein bis zwei ausgedruckte Thesen für jede Kleingruppe
Zeiteinteilung: mindestens 10 Minuten für die Einzelarbeit, mindestens 20 bis 30 Minuten je nach der Anzahl der Teilnehmer/-innen für die Kleingruppenarbeit sowie mindestens 45 Minuten für die Diskussions- und Argumentationsphase.

ABLAUF

Schritt 1: Anmoderation, Aufteilung der Kleingruppen und Ausgabe der Thesen

Das Seminarteam moderiert die Übung im Plenum an, erklärt den Ablauf der einzelnen Schritte und teilt die Kleingruppen ein. Jede Kleingruppe erhält eine bzw. zwei These/n zum Austausch der Meinungen und Argumente aller Beteiligten zur Frage, ob es sich beim Sachverhalt dieser These um Diskriminierung handelt.

- Ist es Diskriminierung, wenn Frauen mehr leisten müssen als Männer, um in Führungspositionen zu kommen?
- Ist es Diskriminierung, wenn betont wird, dass die nigerianischen Nachbarn studiert und sogar richtig gebildet sind?
- Ist es Diskriminierung, wenn Menschen im Restaurant auf aufgrund ihrer Herkunft die Bedienung verweigert wird?
- Ist es Diskriminierung, wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund für ihre Sprachkenntnisse besonders häufig gelobt werden?
- Ist es Diskriminierung, wenn Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung ohne ihr Einverständnis geholfen wird?
- Ist es Diskriminierung, wenn muslimische Frauen mit Kopftuch mitfühlend behandelt werden?
- Ist es Diskriminierung, wenn man betont, dass der Hausbesitzer ein Jude ist?
- Ist es Diskriminierung, wenn ein gleichgeschlechtliches Paar keine Kinder adoptieren darf?

Schritt 2: Arbeit in Kleingruppen – Lernvereinbarung und Diskussion der Thesen

In den Kleingruppen versuchen die Teilnehmer/-innen ihre Position zu den jeweiligen Thesen zu formulieren und zu begründen. Die Gruppen üben sich im aktiven Zuhören und in der Wertschätzung konträrer Erfahrungen und Sichtweisen. Diese Übungsphase zielt darauf ab, die von der Gruppe getragenen und geteilten Positionen zu formulieren und diese argumentativ zu begründen.

ANREGUNGEN FÜR DIE LERNVEREINBARUNG:

- Aktives Zuhören üben
- Das eigene Bedürfnis nach Bewertung reflektieren
- Verständnisfragen stellen
- Emotionen reflektieren
- Sachlich bleiben

HINWEISE:

Erfahrungsgemäß bieten sich – im Hinblick auf den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen – eine bis zwei Thesen für jede Kleingruppe an. Diese Übung enthält vorformulierte Thesenbeispiele aus dem Projekt „Perspektivwechsel“, aber die Auswahl der Thesen kann ebenso im laufenden Seminarprozess erfolgen, um sichtbar gewordene Themen der Gruppe aufgreifen und handlungsorientiert bearbeiten zu können.

Schritt 3: Plenum – Präsentation der Kleingruppen, Diskussion und Auswertung

Die Teilnehmer/-innen kommen im Plenum zusammen und berichten von ihren Eindrücken aus dem bisherigen Übungsverlauf. Die Kleingruppen präsentieren nacheinander ihre Thesen und die Ergebnisse des Meinungsaustausches. Die Sachverhalte werden dabei einzeln benannt und hinsichtlich der Diskriminierungsformen und -ebenen untersucht und diskutiert. Die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit werden auf Flipchart visualisiert und festgehalten.

REFLEXION:

- Inwiefern ist es Ihnen gelungen, zu den Aussagen eine eigene Position zu beziehen?
- Zu welchen Statements fiel Ihnen die Positionierung leicht / besonders schwer?
- Wie verlief der Meinungsaustausch in Ihren Kleingruppen?
- Gab es kontroverse Positionen in den Kleingruppen?
- Kommt es vor, dass die faktische Ungleichbehandlung nicht als Diskriminierung betrachtet wird?
- Wird Diskriminierung in einigen Fällen als gerechtfertigt empfunden?
- Welche Diskriminierungsformen und -ebenen haben Sie erkannt?

Die Rolle der Seminarleitung in dieser Übungsphase liegt in der Moderation der Disputation. Der Verweis auf das *Diskriminierungsmodell – die Formen und Ebenen der Diskriminierung*[43] – ist ein wichtiger Beitrag der Moderation zum Prozess der Auseinandersetzung mit diskriminierenden Äußerungen, Praktiken und Gesetzen. Die zentralen Begriffe und Erkenntnisse aus dieser Übungsphase sollten während des Gruppengesprächs zwecks Sichtbarkeit und Struktur auf Flipchart zusammengefasst und visualisiert werden. Folgendes Auswertungsmodell kann sowohl die Arbeit in den kleinen Arbeitsgruppen als auch die Plenumsdiskussion anleiten und strukturieren:

AUSWERTUNGSMODELL:

KONTEXTSANALYSE:
In welchem Kontext spielt sich die Situation ab?

HINTERGRUNDANALYSE:
Welche Vorannahmen stehen dahinter?

FUNKTIONSANALYSE:
Welche Funktionen erfüllen diese Vorannahmen?

MACHTVERHÄLTNISSE:
Welche Machtverhältnisse können damit verbunden sein?

AUSDRUCKSFORMEN:
Welche Ebenen und Formen der Diskriminierung spielen dabei eine Rolle?

AUSWIRKUNGEN:
Wer ist davon betroffen?

GEGENSTRATEGIEN:
Was können wir dagegen unternehmen?

Schritt 4: Plenum –Argumentationstraining

In der abschließenden Übungsphase sollte der Schwerpunkt auf angewandten Handlungsstrategien im Umgang mit diskriminierenden Äußerungen und Verhaltensweisen im beruflichen sowie privaten Umfeld der Teilnehmenden liegen. Aufbauend auf der *Thesendiskussion* bietet sich dieser Übungsteil dazu an, den direkten Praxisbezug herzustellen und Umgangsstrategien an konkreten Beispielen der Teilnehmenden zu erproben und weiterzuentwickeln. Die Beispiele aus dem Alltag der Beteiligten können – ähnlich wie die vorgegebenen Thesen – gesammelt, analysiert und diskutiert werden.

[43] Siehe Übungsanlage / Handout.

ARGUMENTATIONSRASTER:

Der diskursiv-kognitive Zugang zu der *Thesendiskussion* ist eine wichtige Strategie, um bei Jugendlichen und Erwachsenen aktive Reflexionsprozesse zu initiieren. Die sachanalytische Ebene ist wichtig, um die Teilnehmer/-innen der Seminare in den aktuellen Diskurs rund um das Thema einzuführen. Die Auseinandersetzung mit *Macht*, *Vorurteilen* sowie mit *Ebenen* und *Formen* von *Diskriminierung* sollte je nach Seminarsetting im Vorfeld erfolgen. Andernfalls kann die *Thesendiskussion* als Einstiegsmethode genutzt werden, um die oben erwähnten Themen anzuleiten. Die Erfahrungen aus dem Projekt „Perspektivwechsel" zeigen, dass es auch bedeutsam ist, die affektive Ebene stets anzusprechen und einzubeziehen. Mittels emotionsevozierender Fragen wie „Wie kommt diese These bei Ihnen an?", „Welches Gefühl wird bei Ihnen ausgelöst?", „Welche Assoziationen werden bei Ihnen hervorgerufen?" können auch die emotionalen Verarbeitungsprozesse angestoßen werden.

WEITERE REFLEXIONSRASTER:

- Welche Handlungsmöglichkeiten sind vorhanden?
- Bin ich mir meiner Grenzen und Möglichkeiten bewusst?
- Bei Argumentation: Was ist für mich die passende Argumentationsweise?

FAZIT

Die Reflexion gesellschaftlicher Prozesse bedarf einer Reflexion über die eigene soziokulturelle Eingebundenheit und eigene Position. Diskriminierungsfälle können nicht dekonstruiert werden, ohne die historischen, sozialen, politischen und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge sowie die eigene Rolle darin in den Blick der Auseinandersetzung zu nehmen. In dieser Übung sollte deutlich werden, dass diese Zusammenhänge einen erheblichen Einfluss darauf ausüben, welche Urteile und Entscheidungen von uns getroffen, befürwortet oder befolgt werden. Die Fähigkeit die *Schieflagen* zu erkennen, zu deuten und auf dieser Grundlage zu handeln – ist ein andauernder Prozess, der auch das eigene *Lernen* mit umfasst. Es ist wichtig, an der eigenen Haltung zu Vorurteilen und Diskriminierung zu arbeiten, um anschließend handeln zu können. Diese beiden Grundprinzipien stellen Differenzierungsmöglichkeiten zur Verfügung und verleihen Handlungssicherheit.

Bei der Auseinandersetzung mit Diskriminierungsthesen, Vorfällen oder Konflikten sollte unter anderem Bezug genommen werden auf das *Diskriminierungsmodell* der Anti-Bias-Werkstatt. Das Formulieren der eigenen Position *für* oder *gegen* Diskriminierung könnte durch das erfahrungsorientierte Modell theoretisch unterstützt werden. Das Modell umfasst Einstellungsdimensionen, Macht, unterschiedliche Ebenen und Formen der Diskriminierung, soziale Phänomene wie Antisemitismus, Rassismus usw. (s. Handout zum Diskriminierungsmodell, S. 99).

Das Modell kann als theoretischer Bezugsrahmen, aber auch als eine separate Übung eingesetzt werden. Folgende Reflexionsfragen könnten den Auswertungs- und Diskussionsprozess vertiefen:

- Was ist mein Verständnis von Diskriminierung?
- Welche Implikationen ergeben sich aus diesem Verständnis für mich persönlich?
- Welche Implikationen ergeben sich für meine Arbeitspraxis?

Falls das Diskriminierungsmodell als eine separate Einheit angewendet wird, sollte die Übung nicht als Einstiegsübung benutzt werden. Es sollte zudem darauf hingewiesen werden, dass es hierbei um eine Reduzierung der komplexen Wirklichkeit handelt und dass der gewählte Ausschnitt dazu dient, einen vielschichtigen Sachverhalt zu veranschaulichen. Das Modell ist ebenfalls gut dazu geeignet, die bereits verhandelten Inhalte aus anderen Übungen zu Vorurteilen und Diskriminierung zusammen zu führen und zu diskutieren. Für eine interaktive Modellvorstellung werden ca. 60 Minuten vorausgesetzt. Bei dem Übungsverlauf zum Diskriminierungsmodell werden folgende Schritte empfohlen (vgl. Methodenbox, Anti-Bias-Werkstatt):

Schritt 1: Anmoderation und interaktive Vorstellung des Modells

Im ersten Schritt wird das Modell von der Seminarleitung etappenweise an einem Plakat (Flipchart) aufgelistet und vorgestellt. Die Seminargruppe wird gebeten, das Modell zu kommentieren bzw. eigene Beispiele dazu zu formulieren. Dafür wird der Gruppe nach jeder Erläuterung die Möglichkeit zu Ergänzungen und Diskussion gegeben. Es empfiehlt sich, Begriffe der Macht und Diskriminierung im Vorfeld der Übung assoziativ und aus der Sicht der Teilnehmenden zu sammeln und zu deuten.

- Begriffe *Vorannahmen, Vorurteile, Differenzierungen, Haltungen* etc. werden aufgeschrieben und erläutert.
- Der Begriff *Macht* wird zusammen mit der Gruppe assoziiert und schriftlich festgehalten.
- Der Begriff *Diskriminierung* wird ebenso eingeführt.
- Der Zusammenhang zwischen *Haltungen, Macht und Diskriminierung* wird eingeführt und aus der Sicht der Gruppe kommentiert.
- Der *Pfeil* von *Macht zu Diskriminierung* wird erklärt. Er setzt keine zwangsläufige Kausalität der Diskriminierung voraus und sollte durch folgenden Satz: *„Macht kann zu Diskriminierung führen“* vervollständigt werden.
- Der globale (gesellschaftliche) Kontext der Diskriminierung wird ergänzt und im Plenum erläutert.

HINWEISE:

Häufig stellt sich die Frage, ob Vorurteile schon Diskriminierung darstellen. Im Kontext des Anti-Bias-Ansatzes sind Vorurteile nicht mit Diskriminierung gleichzusetzen, aber sie beinhalten eine Verhaltensdimension und können diskriminierendes Handeln begünstigen:

- …Vorurteile legitimieren Diskriminierung…
- …Diskriminierung resultiert jedoch auch aus gesetzlichen oder administrativen Regelungen…
- …Diskriminierung entfaltet sich je nach der Relevanz sozialer Normen und Definitionsmacht!

Schritt 2: Austausch in Kleingruppen zu Diskriminierungsebenen

Im zweiten Schritt werden die Ebenen der Diskriminierung eingeführt. Die Seminarleitung stellt eigene Beispiele zu den einzelnen Diskriminierungsebenen vor. Die Seminargruppe wird gebeten, die *zwischenmenschliche*, die *institutionell-strukturelle* und die *gesamtgesellschaftliche* Ebene aus ihrer Sicht zu kommentieren und zu deuten. Empfehlenswert ist die Arbeit in Kleingruppen oder in den so genannten „Murmelrunden“. Die Aufgabe der Gruppen besteht darin, persönliche Beispiele zu den Ebenen der Diskriminierung zu finden und begründen. Dabei geht es weniger um umfassende Aussagen als um eine Hilfestellung zur Analyse von konkreten Diskriminierungsfällen.

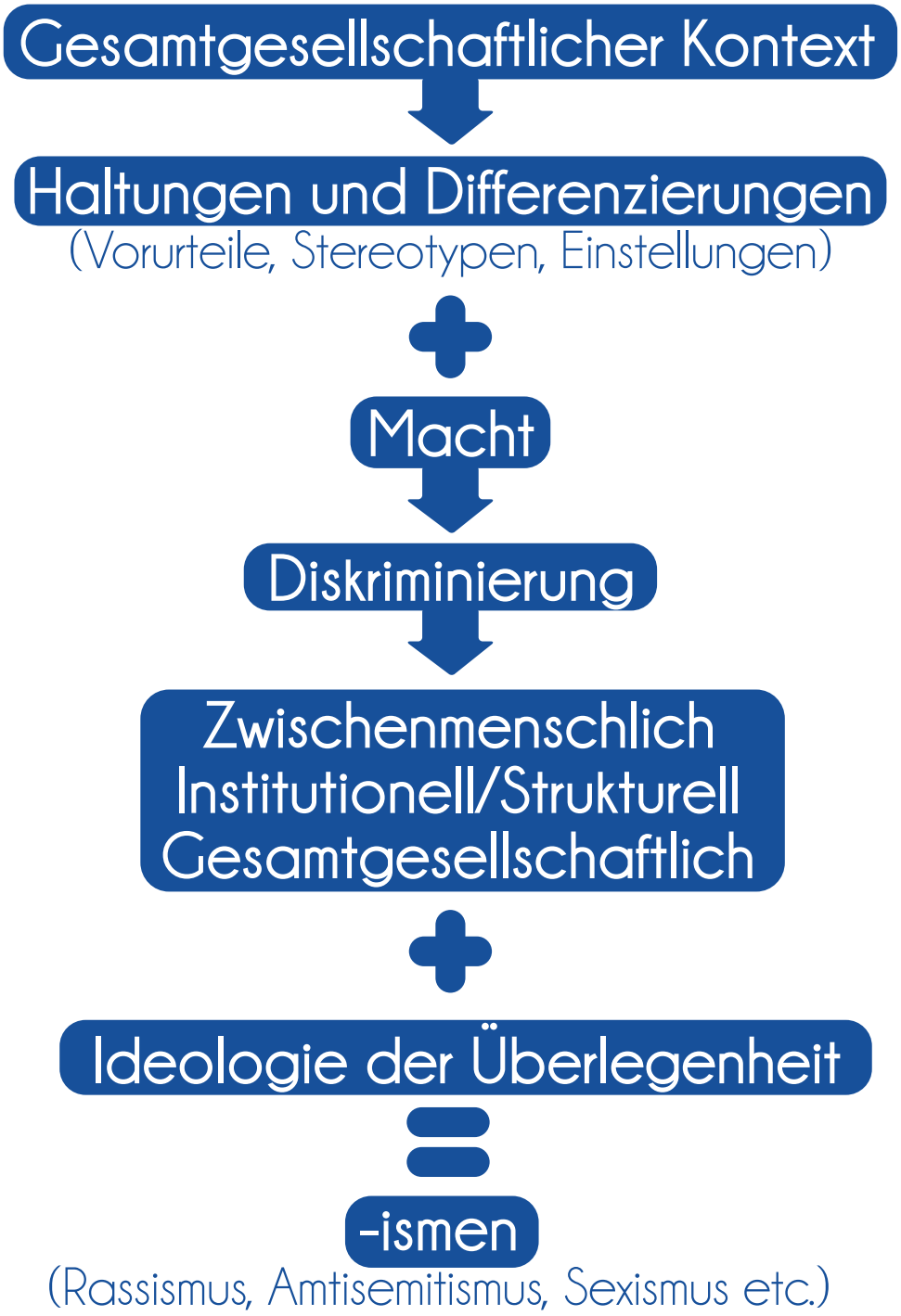
Schritt 3: Auswertung und Diskussion

Im dritten Schritt werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit oder der „Murmelrunden“ im Plenum vorgestellt und ausgewertet. In Verbindung mit der Übung *Thesendiskussion* sollten die Ebenen und die Thesen zueinander in Beziehung gebracht werden. Die analytische Trennung der hier diskutierten Diskriminierungsformen und -ebenen wird vorgenommen, um die Einsicht in die komplexen Wirkungsweisen und Mechanismen von Diskriminierung zu erleichtern. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Ebenen sowie die Reflexion ihrer „Verlinkung“ mit dem globalen gesellschaftlichen Kontext sowie der eigenen Positionierung im sozialen Gefüge können dazu verhelfen, die Komplexität von Diskriminierung zu begreifen und mögliche Handlungsalternativen auf allen Ebenen für sich zu identifizieren.

Es ist möglich die *Thesendiskussion* verkürzt anzuwenden. Diese Übungsvariante sieht die Diskussion der Thesen in den Kleingruppen nicht vor. Die Sachverhalte werden direkt im Plenum erörtert und diskutiert. Darüber hinaus können die diskutierten Thesen im Rahmen eines Rollenspiels inszeniert und reflektiert werden. Die vorgegebenen Beispiele, aber auch die von den Teilnehmenden eingebrachten Fälle können ebenfalls im Rahmen der kollegialen Fallberatung analysiert und bearbeitet werden. Die Übung *Thesendiskussion* bietet sich auch an für die diskursive Auseinandersetzung mit aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus (s. Übung *Vorurteil oder Meinung)*.

Quelle:
Arbeitsmaterialien aus dem Modellprojekt *„Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“*. 2007-2010, Informationen zum Projekt: www.zwst-perspektivwechsel.de.
Anti-Bias-Werkstatt. Europahaus Aurich (Hrsg.). *Methodenbox: Demokratie Lernen und Anti-Bias-Arbeit*. Hier aus der Übung: Grundverständnis / Ebenen der Diskriminierung. Aurich 2007.

DISKRIMINIERUNGSMODELL



In Anlehnung an:
Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit - Grundverständnis / Ebenen von Diskriminierung

DISKRIMINIERUNGSMODELL

HANDOUT

KURZE BESCHREIBUNG

Dem Modell zufolge kann Benachteiligung ausgelöst werden, wenn ein „…gesellschaftlich-ideologischer oder persönlicher „Bias“ mit einem gewissen Spielraum an Handlungsmacht zusammentrifft. Der Begriff „Bias“ soll dabei aussagen, dass zwischen *Eigenem* und *Fremdem* eine exakte Differenzierung erfolgt und diese stark emotional besetzt wird.“ (Maier, 2010, S. 52). Das Ziel des erfahrungsbasierten Diskriminierungsverständnisses ist nicht der inflationäre Gebrauch des Begriffs, sondern die Anerkennung der Sicht der Betroffenen und der kritische Blick auf diskriminierende Strukturen. Das Modell erfasst ausgewählte Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes zu Diskriminierung und bietet konkrete Anhaltspunkte anhand derer überprüft werden kann, ob in einer These, einem Vorfall oder Konflikt Ausgrenzung, Diskriminierung oder Benachteiligung eine Rolle spielt.

GRUNDANNAHMEN

Das Diskriminierungsmodell basiert auf der *Annahme*, dass eigene Erfahrungen mit Diskriminierung ausschlaggebend sind für die Akzeptanz der herbeigefügten Diskriminierung. Die faktische Datenlage zu Diskriminierungsdimensionen ist wichtig, aber nicht ausreichend, um Diskriminierung zu ergründen.

Dabei ist auch eine dezidierte *Diskriminierungsdefinition* nicht von entscheidender Bedeutung, denn eine abstrakte Analyse des Diskriminierungsbegriffs kann von der eigentlichen Intention, Funktion und Auswirkung von Diskriminierung ablenken. Das Modell setzt beim Individuum an und verdeutlicht seine komplexen Verstrickungen in das globale Gefüge (vgl. Methodenbox, Anti-Bias-Werkstatt).

Die Arbeit am Thema Diskriminierung wird von einer weiteren *Annahme* getragen, dass Ausgrenzung diverse unterschiedliche *Formen* annehmen kann: Sie kann intendiert wie nicht intendiert, offen wie verdeckt, direkt wie indirekt, mittelbar wie unmittelbar durch Individuen, Gruppen oder Gesetze zum Tragen kommen.

Kein Lebensbereich bleibt davon ausgenommen: Diskriminierung betrifft Menschen auf der *ideologisch-diskursiven Ebene* in politischen und sozialen Diskursen, im *interpersonellen Kontakt* sowie im *strukturellen Kontext* zum Beispiel im Bildungs-, Gesundheits- oder Versicherungswesen. Der komplexe Zusammenhang zwischen diesen Formen und Ebenen reicht in vielen Fällen tief hinein in die institutionellen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Alltags und des (pädagogischen) Handelns.

Das Modell thematisiert Diskriminierung in *horizontaler Form*, d.h. zielgruppenübergreifend sowie hierarchiefrei, und setzt sich mit allen Diskriminierungsformen und -ebenen kritisch auseinander. Es lenkt die Aufmerksamkeit auf Ursachen und Faktoren diverser Diskriminierungen und macht deutlich, dass der Grund für Herabsetzung und Diskriminierung *nicht* in der betreffenden Person, sondern eher in Gedanken, Taten und Strukturen zu suchen ist, die zur Diskriminierung führen.

Neben Überschneidungen verschiedener Diskriminierungen sollten die jeweils spezifischen Motive, Hintergründe und Wirkungsfaktoren im Einzelnen erörtert und benannt werden. So ist es beispielsweise wichtig, die charakteristischen Diskriminierungsmerkmale und -kategorien, insbesondere bei mehrfacher Benachteiligung, wahrzunehmen und zu würdigen.

Diskriminierung kann subtil wie auch offenkundig in Erscheinung treten. Es scheint sinnvoll zu sein, neben der Übung zu persönlichen Erfahrungen mit Diskriminierung auch die Diskriminierungsebenen zu bearbeiten und zu diskutieren.

WEITERE ERLÄUTERUNGEN UND AUSGEWÄHLTE ANHALTSPUNKTE

DIFFERENZIERUNG

Differenzierungen sind oftmals eine Folge sozialer Grenzziehungsprozesse und werden gesellschaftlich unter gewissen Hegemonialverhältnissen hergestellt und aufrechterhalten. Dadurch werden Klassifikationen vorgenommen, Gruppeneinteilungen hergestellt und Zugehörigkeiten ergründet. Dabei handelt es sich in der Regel um *Unterscheidungen* entlang gesellschaftlich wirksamer Merkmale, wie z.B. Herkunft, Hautfarbe oder körperliche Behinderung. All diese Merkmale können tatsächlich vorliegen, aber auch von außen zugeschrieben sein. Wichtig ist es, dass mit diesen Merkmalen hergestellte Wertungen und Bedeutungen verbunden sind, die zum Anlass genommen werden, *Ungleichwertigkeiten* zwischen Menschen und Gruppen zu legitimieren.

BEWERTUNG

Bewertungen dienen der Orientierung, aber auch der Abgrenzung und Selbstvergewisserung. Bewertung setzt Begründungen voraus und stützt sich häufig auf Vorannahmen, Bilder und Differenzkategorien. Die Bewertungskriterien basieren nicht nur auf eigener Erfahrung, sondern sie sind gesellschaftlich überliefert. Auch wenn die entsprechenden Erfahrungen mit dem Gegenstand der Bewertung vorliegen, sind *gruppenbezogene* und *pauschalisierende* Wertungen mit Vorsicht zu genießen. Mit Bewertungen können Zuschreibungen, Abwertungen, Stigmatisierung und Hierarchisierung einhergehen.

VORURTEIL

Vorurteile gehen über Bewertungen hinaus und bieten eine affektierte Grundlage für Einstellungen, Verhalten und Internalisierung. Das Vorurteil ist motiviert. Es sucht nach Bewertung und bedient sich der Ideologie der Ungleichwertigkeit (vgl. Zick et al. 2010). Vorurteile können positiv wie auch negativ ausfallen, denn sie kategorisieren, erklären und entlasten. Immer dann, wenn die Gleichwertigkeit von Menschen oder Gruppen infrage gestellt wird, treten Vorurteile in Erscheinung. Nicht jeder ist dafür anfällig, aber die Reflexion über subjektive wie auch normative Einstellungsmuster ist entscheidend, um Vorurteilen und Diskriminierung entgegen wirken zu können.

MACHT

Eines der zentralen Bestandteile des Modells ist die *Machtdimension*. Dieser Aspekt reicht von eigener Definitionsmacht bis hin zu ökonomischen, politischen, rechtlichen und sozialen Positionierungen. Sowohl die äußeren Machtverhältnisse als auch die jeweils eigenen Haltungen, Normen, Werte und Entscheidungen werden vom globalen gesellschaftlichen Kontext maßgeblich beeinflusst. Mit Hilfe sozial hergestellter Normierungen und deren Reproduktion bleiben die Fallstricke der Macht und der Diskriminierung erhalten.

EBENEN UND FORMEN DER DISKRIMINIERUNG

Diskriminierung lässt sich durch folgende Formen beschreiben:

- Ungleichbehandlung in vergleichbaren Situationen
- Gleichbehandlung trotzt unterschiedlicher Voraussetzungen
- Unterscheidung anhand von zugeschriebenen Merkmalen
- Bewertung oder Stigmatisierung durch Mehrheit
- Symbolisches Übersehen bzw. Unsichtbarkeit
- Mangelndes Zutrauen bzw. fehlende Anerkennung
- Herabsetzung bzw. Abwertung
- Übergriffe und Gewalt

Was im Einzelnen als Diskriminierung gilt, ist im wissenschaftlichen wie auch juristischen und politischen Kontext stark umstritten. Zum einen kann Diskriminierung durch Gesetze, Vorschriften und strukturelle Praxen geregelt werden. Zum anderen wird Diskriminierung durch Gesetze legitimiert und durch strukturelle Praktiken nur noch verschärft. Zudem gibt es Verhaltensformen und Benachteiligungsdimensionen, die im Gesetz keine Wirkung haben bzw. nicht durch Gesetze verboten werden können. Welche Vorfälle und Unterdrückungsformen letztlich als Diskriminierung gelten (und teilweise von Gesetzen verboten werden) hängt häufig davon ab, welchen Interessensgruppen es gelingt, ihre Interessen und Ansichten durchzusetzen.

Im Anti-Bias-Ansatz erfolgt die Auseinandersetzung mit subjektiven Einstellungen und individuellen Verhaltensweisen stets im Zusammenhang mit der kritischen Analyse gesellschaftlicher Strukturen. Dabei geht es vorwiegend um die Reflexion der eigenen Verstrickung in die Herstellung und Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen und Diskriminierungsdimensionen. Zu diesem Zweck werden jegliche Diskriminierungsformen auf der zwischenmenschlichen, der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene in den Blick genommen, wobei sich eine Diskriminierung erfahrungsgemäß über mehrere dieser Ebenen gleichzeitig erstrecken kann.

↘ ZWISCHENMENSCHLICHE EBENE

Diese Dimension bezieht sich auf das direkte Verhalten gegenüber Menschen und Gruppen, die hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale vom je eigenen Standpunkt aus als *anders* konstruiert werden, beeinflusst durch die eigene Bewertung dieser Differenzierung und/oder Handlungsmacht.

↘ INSTITUTIONELLE BZW. STRUKTURELLE EBENE

Dazu zählen etablierte Rechte, Traditionen, Gewohnheiten, Verfahren, Gesetze samt sozialer, politischer und ökonomischer Macht, durch die Menschen und Gruppen hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale als *anders* konstruiert und systematisch benachteiligt werden können.

↘ GESAMTGESELLSCHAFTLICHE EBENE

Damit sind allgemeingültige Weltsichten, Normen und Wertmaßstäbe gemeint, die von der Mehrheit als richtig angesehen und zur Bewertung, Beurteilung oder Benachteiligung von Menschen und Gruppen wirksam angewandt werden. Diese Bewertungen sind oftmals beiläufig, denn sie sind internalisiert und gehören zu gängigen Normalitätsvorstellungen.

IDEOLOGIE DER ÜBERLEGENHEIT

Der Begriff *Ideologie* ist hier nicht zufällig gewählt. Damit ist ein System von Definitionen und den damit verbundenen Überzeugungen gemeint, das der Durchsetzung von Ungleichwertigkeitskonzepten und Legitimation von Machtinteressen dient. Die *Ideologie der Ungleichwertigkeit* bedient sich sowohl dem Prinzip der Überlegenheit (Aufwertung), als auch der Unterlegenheit (Abwertung) und macht den Kern der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit aus. Vorurteile wie der Rassismus oder der Antisemitismus beruhen beispielweise auf der Auffassung, Hierarchien zwischen Menschen und Gruppen seien sinnvoll, gerechtfertigt und allgemeingültig. In der Langzeitstudie zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit wird von einer signifikanten Verbindung zwischen den verschiedenen Vorurteilsstrukturen ausgegangen. Vorurteile gegen Ausländer, Muslime, Frauen, Homosexuelle, Juden, Obdachlose und viele andere Gruppen sind als einzelne Elemente in einem *Syndrom* der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit miteinander verbunden. In der Studie konnte zudem festgestellt werden, dass Menschen, die aus einer *Ideologie der Ungleichwertigkeit* auf die Welt sehen und Menschen und Gruppen als ungleichwertig beurteilen, für diverse Facetten der Menschenfeindlichkeit anfällig sind.

Literatur:
Anti-Bias-Werkstatt. Europahaus Aurich (Hrsg.). Methodenbox: *Demokratie Lernen und Anti-Bias-Arbeit*. Hier aus der Übung: Grundverständnis / Diskriminierungsmodell. Aurich 2007
Andreas Zick / Beate Küpper / Andreas Hövermann. *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Friedrich - Ebert - Stiftung. Forum Berlin 2010.

EBENEN DER DISKRIMINIERUNG

HANDOUT

ZWISCHENMENSCHLICHE EBENE

Diese Ebene bezieht sich auf das direkte zwischenmenschliche Verhalten, geprägt durch subjektive Haltungen, Gefühle, Gedanken, aber auch gruppenbezogene Kategorien, Normen und Differenzierungen.

INSTITUTIONELLE / STRUKTURELLE EBENE

Diese Ebene bezieht sich auf etablierte Rechte, Traditionen, Gewohnheiten und Verfahren, die aufgrund bestimmter Merkmale, oder Gruppenzugehörigkeiten systematisch zu Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung führen können.

GESAMTGESELLSCHAFTLICHE EBENE

Diese Ebene umfasst allgemeingültige Differenzkriterien, Normierungen und Wertemaßstäbe, die sowohl im zwischenmenschlichen als auch im strukturellen Kontext wirksam sind und zu Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung von Minderheiten führen können.

In Anlehnung an:
Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit - Grundverständnis / Ebenen von Diskriminierung.

AUTORINNEN

MARINA CHERNIVSKY

Diplom-Psychologin und Verhaltenstherapeutin in Ausbildung (IVT). Seit 2004 Entwicklung und Koordination diverser bildungspolitischer und pädagogischer Programme. Seit 2007 Gründung und Leitung des Projekts „Perspektivwechsel“ (ZWST e.V.) sowie Bildungsreferentin in verschiedenen Bereichen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten: Antidiskriminierungspädagogik (Anti-Bias-Ansatz), Interkulturelle Kompetenz, Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Methodenentwicklung und Mediation.
info@zwst-perspektivwechsel.de | www.perspektivwechsel.de

NADINE FÜGNER

Diplom-Geographin mit Fachausrichtung Sozialgeographie. Seit 2003 empirische Forschungen zum Integrationsverlauf jüdischer Zuwander/-innen aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg. Bis 2008 Koordinatorin interdisziplinärer gesellschaftspolitischer Bildungsprojekte. Seit 2009 freiberufliche Trainerin im Bereich der Antidiskriminierungsarbeit (Anti-Bias-Ansatz) sowie im Projekt „Perspektivwechsel“.
www.zwst-perspektivwechsel.de

MONIKA CHMIELEWSKA-PAPE

Studium der Rechtswissenschaft in Bochum, Warschau und Berlin. Nach dem Referendariat Angestellte des öffentlichen Dienstes. Seit 2006 Referentin in der Jugendarbeit im Bereich Antisemitismus bei der ZWST e.V. im Rahmen des Projektes CIVITAS – Jugend für Toleranz und Demokratie. Seit 2008 Anti-Bias-Trainerin in der Erwachsenenweiterbildung im Rahmen des Projekts „Perspektivwechsel“.
www.zwst-perspektivwechsel.de

Zentralwohlfahrtsstelle

der Juden in Deutschland e.V.

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

www.zwst-perspektivwechsel.de

Projektträger:

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.

PERSPEKTIWECHSEL
Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit

Thillm
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien

IDA Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V.

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ sowie durch die Landesstelle Gewaltprävention in Thüringen

VIELFALT TUT GUT.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Landesstelle Gewaltprävention