Reflektieren. Erkennen. Verändern.

Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit?

AMADEU ANTONIO STIFTUNG

INITIATIVEN FÜR ZIVILGESELLSCHAFT UND DEMOKRATISCHE KULTUR

Inhalt

Vorwort 3

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit aus Sicht der Wissenschaft 6

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Beispiele aus der Praxis 9
- Rassismus 9
- Antisemitismus 10
- Homophobie 11
- Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen 13
- Obdachlosenfeindlichkeit 14

Zum Zusammenhang von Gleichwertigkeit und Demokratie 16

Das Gleichwertigkeitsaudit 18
- Einleitung
- Leitfaden 18
- Praxisteil: Der Kriterienkatalog zum Gleichwertigkeitsaudit 23
- Erfahrungen mit dem Instrument 37
- Übung: »Interkulturelle Sensibilisierung« 39

Pädagogische Programme 46
Projekte 51
Literatur- und Materialienliste 54

Herausgeber: Amadeu Antonio Stiftung
Redaktion: Anetta Kahane, Berit Lusebrink, Simone Rafael, Linda Förster, Daniela Rohleder
Besonderer Dank an: Sonja Stüber
Gestaltung: Design, Berlin
Litho/Druck: LVD GmbH Berlin
Fotonachweis: Agentur Ahron Berlin, Amadeu Antonio Stiftung, Bildungsbausteine gegen Antisemitismus, Deutschkunde 1 und 2 – Karikaturen gegen rechte Gewalt, Archiv der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., Obdachlosentheater – Die Ratten 07, RAA Mecklenburg Vorpommern, Ute Mahler/Ostkreuz

Alle Rechte bleiben bei den AutorInnen und FotografInnen.
© Amadeu Antonio Stiftung, 2006

Diese Broschüre ist Teil des Projektes »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Eine Herausforderung für die Projekt- und Bildungsarbeit« der Amadeu Antonio Stiftung. Das Projekt wird gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Programms »entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus«.

Vorwort

Anetta Kahane

Es gibt in unserer Welt der Begriffsbildungen eine Art von Wortkreationen, die schon beim Anhören verschrecken. Manchmal jedoch braucht es aber solche Ungetüme, wenn man damit etwas beschreiben will, das eigentlich so einleuchtend ist, dass es bisher kein Wort dafür gab. Ein solcher Begriff ist »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit«. Damit ist eine Einstellung gemeint, Menschen deshalb abzulehnen, abzuwerten oder zu hassen, weil sie einer bestimmten Gruppe angehören. Solche Vorurteile oder negativen Einstellungen kennen wir. Sie haben verschiedene Namen – Rassismus, Antisemitismus, Heterophobie, also Feindschaft gegenüber Homosexuellen, Obdachlosen, Muslimen und anderen Minderheiten. Wer also einen Menschen nicht in seiner Eigenschaft als Person abwertet, sondern, weil er einer dieser Gruppen angehört, praktiziert diese Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Warum aber sagt man dann nicht einfach, er sei Rassist, Antisemit oder ähnliches? Wozu noch einen übergeordneten Oberbegriff für etwas, das an sich schon eine Gruppe abwertet?

Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler um Professor Wilhelm Heitmeyer vom Institut für Konflikt- und Gewaltforschung der Bielefelder Universität untersuchen seit mehreren Jahren die verschiedenen Vorurteile bzw. abwertenden Einstellungen gegenüber bestimmten Gruppen. Sie befragen mit den gleichen Methoden jedes Jahr einige tausend Bürgerinnen und Bürger und haben so feststellen können, wie sich deren Einstellungen entwickeln. Außerdem – und das ist neu – untersuchen sie mit ihren Fragen alle Vorurteile gleichzeitig. Das heißt, es geht nicht um das Prinzip »Entweder-oder«, sondern um das »Sowohl-als-auch«. Meist wird bei der Vorurteilsforschung nur nach einem oder manchmal auch zwei Aspekten gefragt. Hier aber waren es gleich sieben, nämlich Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Heterophobie, Islamophobie, Etabliertenvorrechte und Sexismus. Doch warum dieser Aufwand? Nun, ein Grund liegt auf der Hand: man bekommt ein komplettes Bild davon, in wie vielen Feldern die Deutschen ihre Vorurteile pflegen. Das ist gewiss interessant. Doch sehr viel aufschlussreicher, als zu sehen, gegen wie viele Gruppen eine einzelne Person feindselige Einstellungen hat, ist der Zusammenhang der verschiedenen Vorurteile untereinander. Aus diesen Verknüpfungen, Wechselbeziehungen und den Entwicklungen von Jahr zu Jahr lesen die Sozialforscherinnen und -forscher viele spannende Ergebnisse ab. Zwei davon sind ganz besonders und vor allem für diejenigen wichtig, die sich für gesellschaftliche Prozesse interessieren oder die sich in ihrer Arbeit mit Vorurteilen oder Hate-crimes beschäftigen.

Feindlichkeit schafft Feindlichkeit

Die erste wichtige Erkenntnis: die meisten Personen, die Verachtung für Menschen aus einer der genannten Gruppen ausdrücken, sehen meist auch andere Gruppen als minderwertig an. Die zweite Erkenntnis: wenn in einem Aspekt die Zustimmung stark ansteigt, besteht die Gefahr, dass sich dies auch auf die anderen Aspekte auswirkt. Mit anderen Worten: es reicht nicht, nur eine der feindlichen Haltungen zu betrachten und Jahr für Jahr zu vergleichen, um ein Bild wachsender oder sinkender Gefahren für die Gesellschaft zu erhalten, sondern man muss das Gesamte beobachten, das Syndrom. Es kann zum Beispiel sein, dass sich jemand zunächst gegen Obdachlose äußert, aber dann über die Zustimmung zu unverhältnismäßigen Ordnungsmaßnamen auch rassistisch wird und Homosexuelle abwertet. Um also zu erfahren, wie sich die Gesellschaft entwickelt, reicht es nicht, immer nur auf eines der Symptome zu schauen. Wer an Rassismus interessiert ist, sollte sich das Ganze anschauen dürfen. Und hoffentlich die Schlussfolgerung ziehen, dass Menschenfeindlichkeit in jeder ihrer Facetten besorgniserregend ist.

Was bedeutet das alles für die Praxis? Es bedeutet, dass wir Vorurteile viel früher beachten müssen – denn jedes einzelne ist ein Aspekt von Menschenfeindlichkeit. Haben nicht alle ihre Vorurteile? Gerade weil das so ist: Durch die Untersuchung des Gesamtsyndroms wird deutlich, wenn es einen Einbruch in einer der Facetten gibt, dann passiert es bei den anderen Facetten auch. Wer eine Gruppe von Menschen für weniger wert hält, tut dies auch bei anderen. Wer Ungleichwertigkeit zur eigenen Haltung macht oder gar zur Ideologie erhebt, lehnt die Grundlage der Demokratie ab, dass alle Menschen gleichwertig sind. Also müssen wir die Gleichwertigkeit insgesamt verteidigen. Egal, von wo aus sie in Frage gestellt wird, egal, von wo aus die Dämme zu brechen drohen. Und die Daten zeigen beunruhigende Tendenzen.

Mangelnde Anerkennung – eine Ursache?

Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben aus der Untersuchung noch einen dritten Schluss gezogen. Sie sagen, ein Mangel an individueller und gesellschaftlicher Anerkennung und Integration der Individuen führt zu solchen menschenfeindlichen Tendenzen.

Diese Folgerung weckt immer wieder Missverständnisse oder fordert in der Praxis und in der Politik Diskussionen heraus. Die einen fragen besorgt, ob Anerkennung und Integration als Gegenmittel nun bedeuten, dass man Menschen mit einem durch Ungleichwertigkeit geprägten Weltbild nun etwa tröstend in den Arm nehmen solle. Die zweiten meinen, ja, genau das zu tun ist richtig. Die dritten fühlen sich womöglich darin bestätigt, solche Entwicklungen einfach hinzunehmen; sind sie doch Ausdruck eines ungerechten und desintegrierenden Gesellschaftsmodells. Und wieder andere halten das alles für übertrieben und sehen keine Gefahr für die Demokratie, die nicht schlimmstenfalls von der Polizei abgewendet werden könnte.

Diese Befürchtungen basieren meist auf dem Prinzip Entweder-oder, wo doch als Gegenstrategie ein Sowohl-als-auch gewiss richtiger wäre. Integration und Anerkennung bedeutet auch, integer zu sein – besonders gegenüber den Opfern von Ungleichwertigkeitsideologien. Es bedeutet, Grenzen zu setzen und anzuerkennen, was in dieser Gesellschaft erlaubt ist und was nicht. Der Schutz aller Menschen muss der Mittelpunkt des Handelns in der Praxis und vor dem Gesetz sein. Das heißt, die Anständigen sollten ebenso geschützt und unterstützt werden wie die Unanständigen geächtet oder bestraft werden müssen. Die Grundlage der Demokratie, nämlich dass alle Menschen gleich viel wert sind, muss unbedingt verteidigt werden. Und zwar gegen jede und jeden, die diesen Grundsatz bestreiten. Und das gilt sowohl für die Rentnerin, die Muslime generell für terroristische Verbrecher hält, als auch für den jungen muslimischen Verkäufer, der meint, man müsse alle Juden töten, um das Böse aus der Welt zu schaffen. Das verbindet diese beiden. Aber auch jene Rentner und Verkäuferinnen, die so nicht denken und handeln, sondern sich im Gegenteil verbitten, dass solches in ihrem Umkreis geschieht. Sie müssen unterstützt und in ihrer Haltung anerkannt werden. Es muss unbedingt deutlich werden, dass sie und nicht die anderen anerkannt werden, dass sie und nicht die anderen einbezogen, also integriert werden und dass sie und nicht die anderen von den Segnungen der Demokratie profitieren. Das, was Menschen verbindet oder trennt, ist nicht ihre Herkunft oder ihr sozialer Status, sondern wie sie auf die Anfechtungen des wichtigsten demokratischen Standards reagieren!

Doch was befähigt Menschen, sich selbst als Gleichwertige zu sehen und diese Gleichwertigkeit auch für andere zu verteidigen? Die Antwort ist einfach: Erfahrung. Die angenehme Erfahrung, dass man selbst gleich viel wert ist, anerkannt und gebraucht wird und dass man auf Entscheidungen Einfluss nehmen kann, schützt. Je früher diese Erfahrung zustande kommt, desto besser. Doch für den Menschen als ständig lernendes Wesen ist es wichtig, dass sie überhaupt zustande kommt. Egal wann. Das nennt man Prävention.

Prävention – darüber wissen wir anscheinend viel zu wenig. Wer heute über Prävention redet, meint meist die Bekämpfung von Rechtsextremismus und glaubt, damit schon vieles mit erfasst zu haben: Antisemitismus, Sozialdarwinismus, Rassismus unter anderem. Prävention ist aber etwas anderes. Sie fängt viel früher an, sowohl zeitlich als auch vom politischen Begriff her. Wer Prävention sagt, sollte nicht Intervention meinen. Intervention ist, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern überlegen, was man tun kann, wenn Nazis CDs vor der Schule verteilen. Das zu tun, ist wichtig und richtig, aber es ist Intervention und nicht Prävention. Das ist wie das Stochern in einer Nische und nicht wie das Beleuchten des ganzen Raums.

Für wirkliche Prävention gegen das Ungleichwertigkeitssyndrom braucht es mehr – es braucht eine ganz bestimmte Kultur. Das macht die Arbeit so schwierig. Es klingt logisch zu sagen, gegen Ungleichwertigkeit hilft Gleichwertigkeitserfahrung. Aber wie macht man die? Wie kann man pädagogisch präventiv arbeiten bei einem so komplexen Thema? Mit Appellen an das Gute? Mit moralischer Emotionalität? Mit Verboten? Oder doch ganz anders?

Eine Methode für demokratische Kultur

In diesem Heft wird eine Methode vorgestellt. Gewiss – sie ist eine von vielen, die alle ihre Berechtigung haben. Dennoch unterscheidet sie sich. Denn sie selbst produziert eine Kultur, die Voraussetzung für jede Form der Gleichwertigkeit ist: die Kultur eines demokratischen Verfahrens, das Moral und Gleichwertigkeit herstellt, ohne beides ständig zum Thema zu machen. Wir haben diese Methode entwickelt, weil wir ein Instrument haben wollten, mit dem sich unbefriedigende Zustände in der Schule oder Nachbarschaft verändern lassen und bei dem Gleichwertigkeit sowohl eine Voraussetzung und wie auch ein Ergebnis ist.

Dieses Modell ist ein Audit-Verfahren. Das bedeutet eine Art Anhörung mit vorgegebenen Fragen und – ganz grob zusammengefasst – der Möglichkeit, eigene Ziele zu setzen, die Mittel zu wählen und den Erfolg von Maßnahmen zu kontrollieren. Jedes Problem kann zum Gegenstand des Verfahrens werden, lediglich die Gleichwertigkeit aller einzelnen Beteiligten ist als gesetztes Bild vorgegeben. Das Audit-Verfahren verbindet das konkrete Problem

vor Ort mit den gesetzten Standards der Gleichwertigkeit. Um sie muss niemand kämpfen müssen. Sie sind sowohl in der Methode begründet als auch in den Zielen sichtbar.

Was ist nun die besondere Kultur dabei? Nun, in Deutschland wird viel behauptet. Gleichwertigkeit gehört dazu. Selbstverständlich, so wird immer gesagt, sind hier alle gleichwertig. Je vehementer sich gewehrt wird, diese Behauptung zu hinterfragen, desto mehr Anlass zu Sorge ist geboten, dass Gleichwertigkeit genau dort nicht gelebt wird. Das Audit macht zu allererst auf eine sehr formalisierte Weise sichtbar, ob die Behauptung einer Grundlage entbehrt oder nicht. Mit dem Audit ist ein Analyseelement vorhanden, das zunächst erhebt, was da ist. Und bei allem guten Willen der Beteiligten zeigt sich sehr rasch und oft zur großen Verblüffung der Anwesenden, was die Wirklichkeit hinter der Behauptung ist. Es geht also hier um eine Kultur der Vergewisserung. Und die ist im Grunde weit moralischer als die der Behauptung oder Beschuldigung.

Im Laufe des Verfahrens stoßen wir noch auf ein anderes Defizit in der Alltagskultur, dem durch das Audit entgegen gewirkt werden soll: es mangelt an einer Kultur der Rückmeldung. Zum Feedback gehört es, Fragen zu stellen und Antworten zu registrieren. Sich versichern, ob man richtig verstanden hat, gehört ebenso dazu wie Verabredungen einzugehen und dann auch einzuhalten. Verabreden können sich aber nur Leute, die gleichwertig sind. Feedback geben, sich versichern, sich verabreden, nachfragen – das ist Gestalten in Gleichwertigkeit – und eine hohe Kultur. Es ist das Gegenteil von Wurschteln, Druck machen, Anordnen oder emotional verdruckst mit Erpressung oder Schuldgefühlen hantieren. Auf diesem Boden wächst Ungleichheit. Das Audit-Verfahren gibt durch seine Struktur die Kultur gleichwertiger Verabredung vor und erzeugt sie im selben Moment. Commitment und Feedback – beides ist im Alltag eine Seltenheit.

Mehr als ein Demokratiespiel

Was geschieht hier also konkret? In einer heterogenen Gruppe von Menschen, die an Veränderung ihrer Situation interessiert sind, etwa Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und andere Beteiligte, erhalten alle einen Bogen, auf dem sie eintragen können, wie ihre individuelle Einschätzung der Lage ist, die sie mit Hilfe faktischer Nachweise untermauern, und wie positive Veränderungen gestaltet werden können. Das alles geht ohne Vorwurf und Beschuldigung, weil es klare Kriterien gibt. Außerdem besteht das Verfahren auf der realisierbaren Veränderung. Das heißt, die Beteiligten sollen sich nicht nur ernst genommen fühlen, sondern die Veränderung wirklich herbeiführen können. Es handelt sich hier also nicht nur um ein Demokratiespiel, das für einige Stunden aufleuchtet, sondern um einen Prozess, in dem die Beteiligten selbst in die Hand nehmen können und müssen, was sie erreichen wollen. Vorgesehen ist ein Nachtreffen, um zu sehen, was sich wirklich verändert hat und erneute Verbesserungen angehen zu können.

Zur Kultur der Behauptung gehört übrigens auch, dass man stets rational ist und gar nicht emotional. Das Verfahren macht auf sehr lebendige Weise deutlich, ob das stimmt oder nicht. Als wir es ausprobiert haben, gab es von allen Seiten eine Reihe von Befürchtungen. Man würde beispielsweise nur auf Fehler und Defizite stoßen bei den Pädagoginnen und Pädagogen, vermuteten die einen. Die Jugendlichen würden sich möglicherweise für angebliches Unrecht rächen und unangemessen agieren oder unerfüllbare Ziele aufstellen, meinten andere. Das alles ist bisher nicht eingetreten. Einige Jugendliche befürchteten, man wolle sie mit dieser Methode wieder mal austricksen, weil in Wahrheit niemand an tatsächlicher Gleichwertigkeit interessiert sei – und revidierten dies nach dem Praxistest. Ein erstaunliches Ergebnis. Und eine Erfahrung, die weit über das Punktuelle hinausgeht. Diese Erfahrung ist ebenso banal, wie wirkungsvoll: Vertrauen lohnt sich und Gleichwertigkeit macht das Leben leichter.

Bild: Lebenshilfe e. V.

Das Audit zur Gleichwertigkeit ist kein Planspiel, keine moralische Unterrichtsstunde in Sachen Demokratie, kein Training für ein Wochenende. Es ist ein Handlungskonzept – und gleichzeitig ein Handwerkskasten voller lebensnotwendiger Instrumente, um der richtigen Forderung nach Respekt, Anerkennung und Schutz jedes Einzelnen gerecht werden zu können. Es nützt auch, um klar zu machen, was es wirklich bedeutet, wenn jemand Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit praktiziert. Das ist nicht nur ein Ungetüm der Wortbildung, es ist vor allem eine Gefahr für die Demokratie und die demokratische Kultur. Unser Audit kann nur eine Antwort sein auf Herausforderung, die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bedeutet. Und die heißt hier: wir brauchen im täglichen Umgang miteinander und gerade mit Menschen aus abgewerteten Gruppen möglichst früh eine neue Kultur des Einbeziehens und des Grenzensetzens - nicht mehr und nicht weniger.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit aus Sicht der Wissenschaft

Andreas Zick

Das Forschungsprojekt zu »Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit« (GMF) existiert seit fünf Jahren unter der Leitung von Professor Wilhelm Heitmeyer am Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld. Wichtigster Gegenstand des Projektes ist eine jährliche repräsentative Erhebung der Einstellungen von Bundesbürgerinnen und -bürgern gegenüber sozialen Gruppen, der zentralen sozialpsychologischen und soziologischen Ursachen für diese Einstellungen und die daraus folgenden Konsequenzen. Darüber hinaus wird eine Längsschnittstudie durchgeführt, in der jährlich dieselben Personen befragt werden. Zusätzlich arbeiten in einem Graduiertenkolleg, das durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gefördert wird, eine Reihe von Promovierenden an speziellen Teilfragen.

Die zwei wesentlichen Ziele des Projektes sind:

1. Das Ausmaß und die Entwicklung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und diskriminierender Verhaltensweisen in der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland im Zeitverlauf zu analysieren.
2. Die Ergebnisse auf der Basis interdisziplinärer Theoriekonzepte und vor dem Hintergrund wahrgenommener gesellschaftspolitisch relevanter Entwicklungen zu erklären. Daneben bemüht sich das Projekt um eine sensibilisierende Information der Öffentlichkeit durch Publikationen, Vorträge, Presseerklärungen und ähnliches sowie die Vermittlung der Ergebnisse in die Praxis.

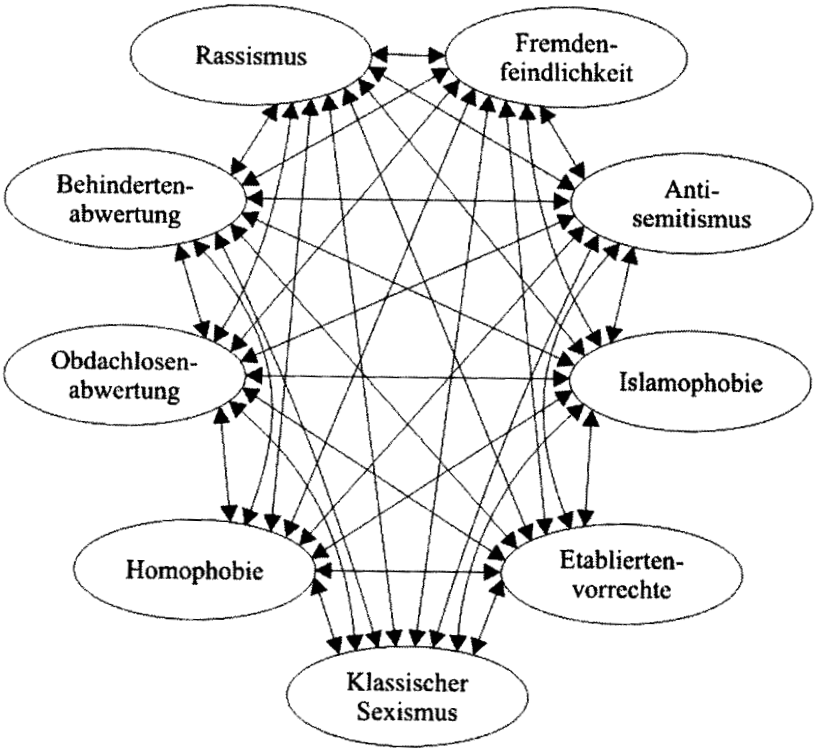
Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Das Kernthema des Projekts ist die Beobachtung des Syndroms der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF). Nach Meinung der Projektgruppe beschreibt der Begriff genauer, was traditionellerweise unter der Abwertung von Outgroups (Fremdgruppen) durch Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit oder Ethnozentrismus verstanden wird. Die Ausgangsfrage ist: Was sind die wesentlichen Merkmale der Abwertung von Menschen, die als ›anders‹, ›fremd‹ oder ›nicht zugehörig‹ wahrgenommen werden und die in Rassismus, Vorurteilen etc. zum Ausdruck kommt? Worauf basiert die Abwertung derer, die als ungleich markiert werden?

Das Konzept des GMF-Syndroms ist durch vier wesentliche Merkmale gekennzeichnet: Menschenfeindlichkeit bezieht sich auf das Feindschaftsverhältnis zu spezifischen Gruppen und meint kein individuelles Verhältnis. Menschenfeindlichkeit ist ein Phänomen intergruppaler Differenzierungen und Konflikte, das heißt, die Abwertungen basieren auf Gruppenzugehörigkeiten und sind weder allein auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale, noch allein auf gesellschaftliche Strukturen zurückzuführen. Das heißt auch, dass GMF durch die Wechselwirkung individueller und gruppaler Faktoren und Umweltfaktoren zu erklären ist. Ein besonderes Kennzeichen des Begriffes GMF ist die Spannbreite der Gruppen, die der Feindseligkeit ausgesetzt sind. Zu beobachten ist, dass nicht nur Personen nichtdeutscher Herkunft feindselig begegnet wird, sondern auch solchen ›gleicher‹ Herkunft, oder Menschen, die sich vermeintlich abweichend verhalten, wie Obdachlose oder Homosexuelle. Menschenfeindlichkeit kann sich gegen Gruppen und/oder ihre Mitglieder richten, wenn sie als störend wahrgenommen werden oder vermeintlich gegen Normen verstoßen.

Es wird angenommen, dass die Vorurteile gegenüber unterschiedlichen Gruppen so eng miteinander verbunden sind, dass sie ein Syndrom bilden. Dies entspricht der empirischen Realität. In vielen Studien zeigt sich, dass die Neigung, Vorurteile gegenüber einer Gruppe zu haben, mit einer hohen Wahrscheinlichkeit der Neigung korrespondiert, auch Vorurteile gegenüber einer oder mehrerer anderer Gruppe zu haben. So zeigt sich z. B. in einigen Studien, dass Antisemitismus eng mit Islamfeindlichkeit zusammenhängt. Das GMF-Projekt kann darüber hinaus zeigen, dass die verschiedenen Vorurteilsfacetten ein Syndrom der Abwertung bilden. Die entscheidende Frage ist: Was verbindet die unterschiedlichen Abwertungen bzw. was ist der ›gemeinsame Kern‹?
Es wird angenommen, dass die Elemente der GMF auf einer generellen Ideologie der Ungleichwertigkeit basieren. Die wesentliche Funktion von Vorurteilen ist es, Menschen als ungleich zu bewerten und diese Ungleichwertigkeit durch das Vorurteil zu legitimieren.

Karikatur von Jan Thomaschoff aus: »Deutschkunde – Karikaturen gegen rechte Gewalt«



Das Syndrom, so wie es sich in Erhebungen in Deutschland nachzeichnen lässt, ist hier dargestellt.

In einer neueren Analyse haben wir zwei weitere Merkmale zur Bestimmung des GMF-Syndroms geprüft und nachgewiesen. Erstens gehen wir davon aus, dass die zum Teil sehr unterschiedlichen Elemente des Syndroms – wie zum Beispiel die Abwertung von Behinderten und die Islamfeindlichkeit – dieselben Ursachen haben können. Wir zeigen, dass zum Beispiel das individuelle Gefühl, es ginge »den Deutschen im Vergleich zu ›Ausländern‹ schlechter«, die Abwertung aller Gruppen, die im Syndrom angesprochen sind (z. B. Behinderte, Juden, Moslems oder Obdachlose), bestimmt. Zweitens können die unterschiedlichen Elemente dieselben Konsequenzen haben. So kann z. B. die Abwertung von Menschen mit Behinderungen mit der Diskriminierung von Muslimen zusammenhängen. Das heißt zusammengefasst, eine Ursache kann viele Vorurteile bestimmen und Vorurteile gegenüber unterschiedlichen Gruppen können Grundlage der Diskriminierung einer bestimmten Gruppe sein.

Gleichwertigkeit und Anerkennung

Zwei Themen, die für die Erklärung des Syndroms und auch die Intervention, das heißt die Praxis gegen Vorurteile und Diskriminierung, bedeutsam sein können, stehen immer wieder im Vordergrund. Zum einen stellt sich die Frage nach der Bedeutung und Auswirkung von Ungleichwertigkeit bzw. der dem Syndrom zugrunde liegenden Ideologie der Ungleichwertigkeit. Das ist zentral, denn Gleichwertigkeit ist ein leitender Wertgrundsatz dieser Gesellschaft. Vorurteile und Legitimationen von Gewalt gegen Minderheiten und Schwache stehen diesem Grundsatz entgegen. Vorurteile, die hier als Elemente des Syndroms der GMF definiert sind, basieren auf einer Ideologie der *Ungleichwertigkeit* und zugleich legitimieren sie Ungleichwertigkeit. Vorurteile können als Rechtfertigung zur Aufrechterhaltung einer sozialen Hierarchie zwischen Gruppen verstanden werden (vgl. dazu Zick & Küpper, 2006). Sie werden insbesondere dann angenommen und geäußert, wenn Menschen Ungleichwertigkeit feststellen und motiviert sind, vermeintliche Gleichwertigkeit durch Abwertung von Schwächeren (Minderheiten) herzustellen. Dabei ist es egal, ob die Ungleichheit durch eine schlechte soziale Lage objektiv gegeben ist oder nur subjektiv empfunden wird. Die Elemente einer GMF erfüllen dabei die soziale Funktion der Selbstaufwertung – eben durch Abwertung von Outgroups (Fremdgruppen) – und der Legitimation ungleicher Behandlung von Outgroups und der Bevorzugung von Ingroups (Eigen- oder Referenzgruppen). Dabei hängt das Ausmaß der Abgrenzung von der Identifikation mit Gruppen ab: Die Abwertung ist bestimmt durch das Ausmaß, indem Menschen sich Gruppen zugehörig fühlen, die nach Gleichwertigkeit streben. Die Identifikation und der damit verbundene Selbstwert, der sich nur durch die Gruppe herstellen lässt, sind zentrale Elemente sozialer Anerkennung.

Im weitesten Sinne können menschenfeindliche Mentalitäten und Handlungsweisen als Ausdruck einer Suche nach Anerkennung verstanden werden. Oder anders: Wo Anerkennung fehlt oder Anerkennungsbilanzen als negativ wahrgenommen werden, liegt der Ver-

such nahe, eigene Anerkennung durch Abwertung anderer zu erhalten. Das ist eine zentrale Annahme der Desintegrationstheorie nach Heitmeyer und Anhut (vgl. Anhut, 2002). Sie definieren Anerkennung als Wertschätzung durch andere, die in unterschiedlichen Integrations- bzw. Desintegrationsbereichen gewonnen werden kann. Drei Bereiche seien dabei zentral: Die individuell-funktionale Systemintegration ist definiert durch den Zugang zu funktionalen Systemen wie dem Wohnungs- oder Arbeitsmarkt und die individuelle Beurteilung des Status. Der Status ermöglicht positionale Anerkennung. Der kommunikativ-interaktive Integrationsbereich ist vor allem durch (politische) Partizipation im Prozess der Aushandlung und Zurechnung von Werten und Normen bestimmt (Gerechtigkeit, Solidarität etc.). Die Möglichkeit, an (politischen) Diskursen und Entscheidungen teilzunehmen und die Bereitschaft, den Kommunikationsprozess aufzunehmen, ermöglichen moralische Anerkennung. Der so genannte kulturell-expressive Integrationsbereich ist durch Mitgliedschaft in Gemeinschaften und emotionale Anerkennung bestimmt. Die Anerkennung in allen Bereichen ist durch den objektiven und subjektiven Zugang, Teilnahmemöglichkeiten und Mitgliedschaft verbunden. Fehlende Anerkennung bzw. negative Anerkennungsbilanzen eines Individuums sind in diesem Sinne Ausdruck von objektiver oder empfundener Ungleichwertigkeit.

Erfahrung von Gleichwertigkeit ist zentral

Die Vorurteils- und Rassismusforschung hat zahlreiche Einflussfaktoren, Ausdrucksformen und Konsequenzen einer GMF herausgefunden. Das GMF-Projekt hat die Möglichkeit, durch die jährlichen Umfragen und die Längsschnittstudie viele dieser Faktoren zu ermitteln. Dabei zeigt sich immer wieder, dass zum Beispiel individuell ein geringes Bildungsniveau, mangelnde interkulturelle Kontakte, starke nationale Identifikationen (Nationalstolz) und rechtspopulistische Mentalitäten, das Gefühl eines Mangels im Vergleich zu Adressaten von Vorurteilen (so genannte relative Deprivation) und auf der strukturellen Ebene ein niedriger sozialer Status oder das Leben in strukturell schwachen Regionen die Wahrscheinlichkeit für GMF erhöhen (vergleiche die Ergebnisse der Reihe »Deutsche Zustände«, herausgegeben von Wilhelm Heitmeyer). Unterschiedlichste Theorien über die Ursachen liefern dazu Erklärungsansätze. Resümiert man die vielfältigen Ansätze, dann unterstreichen sie die These, dass Gefühle und Erfahrungen von Gleichwertigkeit und Anerkennung zentral sind. So ermöglicht zum Beispiel Bildung nicht nur Perspektivenübernahme und Empathie, sondern auch alternative Sichtweisen auf die Gleichwertigkeit und Optionen zur Erreichung von Anerkennung. Interkulturelle Kontakte ermöglichen Informationen und positive gemeinsame Erfahrungen und Identifikationen, die Vorurteile verhindern. Sie werden aber nur dann menschenfeindlichen Tendenzen entgegenstehen, wenn sie mit dem Erleben und Beimessen von Anerkennung und nicht bedrohlich wahrgenommener Gleichwertigkeit verbunden sind. Rechtspopulistische Ideologien sind nur in dem Maße attraktiv, wie sie auf der Grundlage von Feindbildern vermeintliche Dominanz und Anerkennung (Stolz) vermitteln können. Objektive Desintegrationslagen werden dort in Menschenfeindlichkeit überführt, wo die Abwertung und Ausgrenzung Anderer Anerkennung und vermeintliche Überlegenheit vermittelt.

Das Projekt »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit« (GMF) wird geleitet von Wilhelm Heitmeyer, Direktor des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld. Koordiniert und durchgeführt wird es von einem Team an der Universität Bielefeld und Kooperationspartnern an den Universitäten Marburg, Gießen, Göttingen und Dresden (www.uni-bielefeld.de/ikg). Gefördert wird das Projekt federführend durch die Volkswagen Stiftung sowie durch die Freudenberg Stiftung und die Möllgaard Stiftung. Das Projekt ist mit dem Graduiertenkolleg »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit« verbunden, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wird. Im Kolleg arbeiten Promovierende an spezifischen Themen.

Zusammenfassend bedeutet dies: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bedeutet im Kern die Ablehnung der Gleichwertigkeit aller Menschen. Um in der Praxis präventiv gegen GMF vorzugehen, eignen sich Maßnahmen, die das Erleben von Gleichwertigkeit ermöglichen. Das von der Projektgruppe entwickelte und in dieser Broschüre präsentierte Gleichwertigkeitsaudit bietet eine geeignete Form, um präventiv und langfristig gegen GMF vorzugehen.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – Beispiele aus der Praxis

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit umfasst verschiedene Einstellungen, die Feindlichkeit gegenüber Gruppen von Menschen ausdrücken. Die einzelnen Ausprägungen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, wie sie die Forschungsgruppe um Professor Wilhelm Heitmeyer herausgearbeitet hat, sind Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Islamphobie, Etabliertenvorrechte (d. h., dass diejenigen, die zuerst da sind, mehr Rechte haben sollen als etwa Zugezogene), Sexismus und Heterophobie, d.h. Angst vor Menschen, die von der Mehrheitsgesellschaft als »anders« definiert werden, z. B. Homosexuelle, Behinderte oder Obdachlose. Exemplarisch beschreiben in diesem Kapitel Menschen, die sich gegen eine oder mehrere dieser Einstellungen engagieren, Fallbeispiele aus ihrer Arbeitspraxis. Dabei geht es nicht darum, spektakuläre, dramatische oder gewalttätige Fälle zu präsentieren. Vielmehr soll deutlich werden, wie unterschiedlich die Formen sind, in denen sich Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Alltag äußert.

Rassismus

Florencio Cicote

Frau U. erhält eine Benachrichtigung, dass ihr Sohn in Zukunft viermal in der Woche verpflichtet ist, am DAZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache) teilzunehmen. Da Deutsch die Umgangssprache ihrer Familie ist und auch ihr Sohn ein gutes Deutsch spricht, nimmt die Mutter telefonisch mit der neuen Klassenlehrerin ihres Sohnes Kontakt auf. Sie möchte, dass der Irrtum geklärt wird, ihr Sohn nicht am DAZ-Unterricht teilnehmen muss und es interessiert sie, nach welchen Kriterien die Kinder für den DAZ-Unterricht ausgewählt werden. Die Lehrerin erklärt, dass es sich um Unterricht handele, der Kinder ausländischer Herkunft fördern solle. Frau U. sagt daraufhin der Lehrerin, dass ihr Sohn der deutschen Sprache ebenso mächtig ist wie herkunftsdeutsche Kinder und sie deshalb nicht möchte, dass er am DAZ-Unterricht teilnehmen muss. Sie weist darauf hin, dass Aussehen, Herkunft und Name eines Kindes nicht das Kriterium für eine Teilnahme am DAZ-Unterricht sein dürfe. Die Lehrerin entschuldigt sich und gibt zu, dass die Entscheidung wohl auch auf diese Art und Weise getroffen wurde. Ihr seien aber die Hände gebunden, der Sohn solle zunächst einmal bis zu den Herbstferien am DAZ-Unterricht teilnehmen, dann werde die zuständige DAZ-Lehrerin den Fehler schon feststellen.

Karikatur von Klaus Stuttmann aus: »Deutschkunde – Karikaturen gegen rechte Gewalt«

Dies möchte die Mutter jedoch nicht abwarten und wendet sich daher an die zuständige DAZ-Lehrerin. Diese erklärt reserviert, die Teilnahme am Kurs sei nicht verhandelbar. Wenn sie nicht einverstanden sei, müsse die Mutter ihr Anliegen der Schulleitung vortragen.
Als die Mutter dies tut, erlebt sie ein überraschendes Gespräch. Die Schulleiterin erläutert Frau U. als erstes, ihr Sohn sei ihr bereits als »unzuverlässig« aufgefallen. Als die Mutter nachfragt, was die Schulleiterin damit meine und was das mit ihrem Anliegen zu tun habe, antwortet die Schulleiterin, die Mutter solle besser selbst am DAZ-Unterricht teilnehmen, da sie es nötig habe. Frau U. ist empört und weist die Schulleiterin darauf hin, dass ihr Verhalten diskriminierend ist. Diese entgegnet mit erhobener Stimme, dass sie niemanden diskriminierend behandle und dass die Mutter wiederholen solle, dass sie eine Rassistin sei. Jegliche Erklärungsversuche der Mutter, dass in der Familie ein sehr gutes Deutsch gepflegt werde, was sich auch an den guten Noten ihrer Tochter auf dem Gymnasium zeige, blockt die Schulleiterin ab und macht deutlich, dass sie Frau U. nicht glaubt. Als Frau U. noch einmal nach den Kriterien für die Teilnahme am DAZ-Kurs fragt, erklärt die Schulleiterin, Grundlage der Entscheidung sei die Sprache, die im Elternhaus gesprochen werde. Der Sohn sei »bestimmt« gefragt worden und habe »Türkisch« geantwortet. Als die Mutter insistiert, dass bei ihnen zu Hause Deutsch gesprochen werde und auch ihr Sohn sicher nichts anderes angegeben hätte, wird sie vor die Tür gesetzt. Sie könne ihr Anliegen ja schriftlich einreichen.
Die Mutter ist bestürzt über die Vorfälle an der Schule ihres Sohnes und über das diskriminierende Verhalten von Seiten der Schulleiterin. Sie fühlt sich durch den Vorfall in ihrer Würde herabgesetzt und tief verletzt. Sie kann nicht nachvollziehen, dass ihre (Sprach-) Herkunft herangezogen wird, um ein sachliches Problem zu erörtern und dass Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunft unangesehen ihrer Kompetenzen in den DAZ-Unterricht verwiesen werden.

Der Autor
Florencio Cicote ist Mitarbeiter des Antidiskriminierungsnetzwerks Berlin (ADNB).
Das Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin ist ein Projekt unter der Trägerschaft des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (TBB)
Ziele und Aufgaben des ADNB sind die Förderung von Gleichbehandlung, die Sensibilisierung der Öffentlichkeit und die Beratung der von Diskriminierung Betroffenen und deren Unterstützung.
Mehr dazu im Internet: www.adnb.de

Antisemitismus

Tatjana Glampke

Die Autorin Tatjana Glampke ist Teamerin des Projektes BildungsBausteine gegen Antisemitismus – ein Kooperationsprojekt des Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. und Tacheles reden e.V. Mehr Informationen gibt es im Internet unter www.bildungsbausteine.de

Das Projekt BildungsBausteine gegen Antisemitismus arbeitet mit unterschiedlichen Zielgruppen zum Thema Antisemitismus. Eine wichtige Zielgruppe sind Schüler und Schülerinnen. Besonders im Projekt »Aktiv Demokratie leben – ohne Antisemitismus« stand die längerfristige Arbeit an drei Schulen im Vordergrund. Ausgewählt wurden drei Gesamtschulen in verschiedenen Regionen. Obwohl der Schultyp derselbe ist, fielen die antisemitischen Bemerkungen, wie dieser kurze Artikel beleuchten soll, sehr unterschiedlich aus. Es sei aber explizit darauf hingewiesen, dass die hier genannten Beispiele nicht als Verallgemeinerungen verstanden werden sollen. Es handelt sich um Äußerungen, die mir in meiner pädagogischen Arbeit als Teamerin von Seminaren zum Thema Antisemitismus begegnet sind.

Häufig wurde in Schulen, wenn wir dort Seminare veranstalten, durch Gesten auf Adolf Hitler Bezug genommen. Der Hitlergruß wurde angedeutet oder sich ein Bärtchen aus Tesakrepp angeklebt oder zwei Finger als Andeutung des Bartes an die Lippe gehalten. Einerseits sollten wir als Team mit solchen Gesten provoziert werden und die Jugendlichen wollten herausfinden, wie wir darauf reagieren. Andererseits sollten solche Gesten eine Sympathie für die Judenfeindschaft der Nationalsozialisten ausdrücken.

Viele Jugendliche mit türkischem oder arabischem Hintergrund formulierten eine Abneigung gegen Juden. Trotz vieler Erklärungen und dem Aufzeigen der Gemeinsamkeiten von Islam und Judentum blieben einige bei der Aussage: »Ich mag die Juden nicht.« Ein Faktor ist hierbei die Erörterung des Nahostkonflikts in arabischen Familien. Die Geschichte dieser Region wird in den Familien sehr einseitig erzählt, und das arabische Fernsehen unterstützt diese Sichtweise. Ein palästinensisches Mädchen wollte mir etwa auch nach langer Diskussion nicht glauben, dass vor 1947 arabische Großgrundbesitzer Land an jüdische Einwanderer verkauft haben. Sie hatte nur von gewalttätigem Eindringen gehört. Ein libanesischer Junge erzählte mir, dass die Juden seinen ehemaligen Präsidenten, gemeint war Rafiq al-Hariri, umgebracht hätten. Auf die Nachfrage, woher er das wisse, bekam ich die Antwort, dass dies sein Vater sage. Diese Art der Geschichtsschreibung ist bei vielen arabischen Jugendlichen verwurzelt. In unserem Seminar hörten sie oft zum ersten Mal eine andere Sicht. An der Schule, an der wir arbeiteten, wurde ein Mädchen aus der Parallelklasse öfter von älteren Schülern und Schülerinnen angegriffen, weil sie Jüdin ist. Die Angriffe wurden von den Mitschülerinnen zwar im Gespräch kritisiert, aber Solidarität mit dem Mädchen wurde nicht gezeigt. Man mische sich lieber nicht in solche politisch motivierten Übergriffe ein.

Bei den Klassen, die hauptsächlich aus Jugendlichen deutscher Herkunft bestanden, äußerte sich der Antisemitismus anders. Auffallend war bei den herkunftsdeutschen Jugendlichen, dass die Geschehnisse während der Zeit des Nationalsozialismus wie die Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden in der Regel einer kleinen fanatischen Minderheit der Deutschen zugeschrieben wurden. Der Gedanke, dass die Vorfahren der eigenen Familie beteiligt gewesen sein könnten, wurde meist negiert. Außerdem zogen sich viele in der Diskussion auf die Position zurück, man habe ja nichts machen können, sonst wäre man ins Konzentrationslager gekommen. Obwohl die meisten Schüler und Schülerinnen in der Regel kein konkretes Wissen über das Verhalten ihrer Vorfahren in dieser Zeit hatten, wurden von ihnen Argumente vorgebracht, die die eigene Verwandtschaft aus der Schuld und Verantwortung nehmen. Über die Ereignisse während des Nationalsozialismus in ihrer eigenen Stadt wussten sie meistens nichts. Dass auch in ihrem Ort die Synagoge niedergebrannt wurde oder die Läden der jüdischen Bevölkerung boykottiert und die Juden des eigenen Ortes deportiert wurden, überraschte sie häufig. Auch kam es immer wieder vor, dass Jugendliche sich mit dem Thema nicht beschäftigen wollten. In besonders krassen Fällen kam es zu offen antisemitischen Äußerungen wie »Tod den Juden« oder einem angedeuteten Hitlergruß.

Schüler spielen im Seminar Synagoga und Ecclesia

Die Beispiele zeigen, wie vielfältig antisemitische Abwehrhaltungen sind. Ihnen zu begegnen ist nicht nur Aufgabe der Pädagogen und Pädagoginnen. Vielmehr ist es wichtig, immer wieder mit Jugendlichen in die politische Auseinandersetzung zu treten und vorhandene Bilder durch den Zuwachs an Wissen zu dekonstruieren.

Homophobie

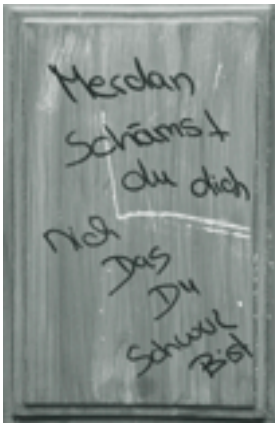
Thomas Kugler und Stephanie Nordt

Nico

Der 14-jährige Nico besucht die 8. Klasse an einer Hauptschule in einem Berliner Innenstadtbezirk. Er lebt bei seiner Mutter, einer Verwaltungsangestellten. Zum Vater, einem in Italien geborenen Fitnessstudio-Mitarbeiter, hat er nur ab und zu Kontakt. Mit elf Jahren vermutete Nico erstmals, dass er schwul sein könne, als er sich in einen anderen Jungen verliebte. Er erlebte sehr gemischte Gefühle: das Verliebtsein war sehr aufregend, doch er kannte das Wort »schwul« nur aus negativen Zusammenhängen wie Beschimpfungen und abwertenden Sprüchen. Die Wahrhaftigkeit seiner Gefühle stand in starkem Widerspruch zu seiner Vorstellung von schwulen Männern, die geprägt war von Klischees wie tuntigem Verhalten, Federboas und Sexbesessenheit. In seinem Alltag kannte er nur lautstarke Sprüche von Jungen, die jedes »unmännliche« Verhalten als »schwul« abstraften, und Witzeleien, in denen Schwule sehr schlecht wegkamen. Nico musste sich mit dem Gefühl auseinandersetzen, so, wie er ist, nicht in Ordnung zu sein.

Nico war lange unsicher, ob er wirklich schwul ist. Er beobachtete seine Umgebung: Wie wird über das Thema Schwulsein gesprochen? Wer spricht überhaupt davon? Und wie ernsthaft? Im Schulunterricht kam das Thema nicht vor. Nico erlebte, wie auch Lehrer über Schwulenwitze seiner Mitschüler mitlachten. Er machte sich auf die Suche nach Informationen im Internet. Viele Webseiten drehten sich nur um das Thema Sex. Doch über einen lesbisch-schwulen Jugendverband stieß er auf eine Beratungsstelle, bei der er in einem anonymen Gespräch die Fragen stellen konnte, die ihn bewegten. Dieses Gespräch war sehr hilfreich für Nico. Einen Monat später stand für ihn nicht nur fest, dass er schwul ist, sondern auch, dass das »gut so« ist. Drei Jahre hatte er für sein inneres Coming-out benötigt, den Prozess der Anerkennung seiner sexuellen Orientierung.
Nico ist aktuell in einen Mitschüler verliebt. Als er ihm deshalb einen Brief schreibt, reagiert der Junge stark abgrenzend. Er weist Nico zurück und informiert die anderen Schüler und Schülerinnen öffentlich, dass er mit »der Schwuchtel« nichts zu tun haben wolle. Seitdem ist Nico permanenten Anfeindungen ausgesetzt. Auf dem Schulhof hört er abwertende Sprüche wie »Da kommt die Schwuchtel!« Fremde Jungen schubsen ihn von hinten und machen dabei verletzende Kommentare wie »Von hinten magst du‹s doch!« Sein Banknachbar in der Schule weigert sich, weiter neben Nico zu sitzen. In der Umkleidekabine hört er Sätze wie »Ey, Schwuli, glotz mich nicht so an!« und wird aufgefordert, sich abseits von den anderen in der Duschkabine umzuziehen.

Die Situation wird für Nico immer unerträglicher. Seine Mutter bemerkt seine zunehmende Verzweiflung und die nachlassenden schulischen Leistungen und fragt ihn, was los sei. Nico berichtet ihr vom Grund seiner Schwierigkeiten. Sie reagiert irritiert. Er könne das in seinem Alter noch gar nicht wissen. Außerdem solle er es niemals und unter keinen Umständen seinem Vater erzählen. Das sei bestimmt nur eine Phase. Nicos Verzweiflung wächst. Er denkt daran, sich umzubringen. Erneut ruft er die Beratungsstelle an. Die empfiehlt, sich Unterstützung vor Ort zu holen: etwa durch den Besuch einer schwulen Jugendgruppe und auch ein Gespräch mit einem Vertrauenslehrer seiner Schule. Der Vertrauenslehrer meint, Nico habe mit seinem unfreiwilligen Outing einen Fehler gemacht. Er rät ihm zu einem Neuan-



fang an einer anderen Schule. Wenn er sich ein wenig anpasse, werde er sicher keine weiteren Schwierigkeiten haben, er sei doch ein ganz sympathischer Junge.

Jasmin

Mit knapp 13 Jahren verliebt Jasmin aus Mainz sich zum ersten Mal in eine Mitschülerin. Monatelang erlebt sie ein Wechselbad widersprüchlicher Gefühle. Sie freut sich, die Mitschülerin täglich zu sehen und ekelt sich zugleich vor ihren gleichgeschlechtlichen Gefühlen. Das Schlimmste ist: Sie kann mit niemandem darüber sprechen. Sie hat Angst vor den Reaktionen ihrer Freundinnen und der Mitschüler und Mitschülerinnen. Die Eltern, ein Architekt und eine Apothekerin, zu denen Jasmin eigentlich ein sehr gutes Verhältnis hat, kommen als Ansprechpersonen auch nicht in Frage, weil sie Jasmin seit einiger Zeit mit Fragen nach einem Freund löchern.
Nach zweieinhalb Jahren vertraut Jasmin sich Vicky an, ihrer besten Freundin aus dem Schwimmverein. Diese erzählt ihr völlig überraschend, dass sie auch ein Mädchen anhimmle. Beide erzählen sonst niemandem von ihren Gefühlen. Im Schwimmverein werden blöde Sprüche über ein angeblich lesbisches Mädchen aus einem anderen Verein gemacht, bis dieses Mädchen schließlich nicht mehr in die Duschräume gelassen wird, wenn sich die anderen Mädchen aus dem Verein dort aufhalten.

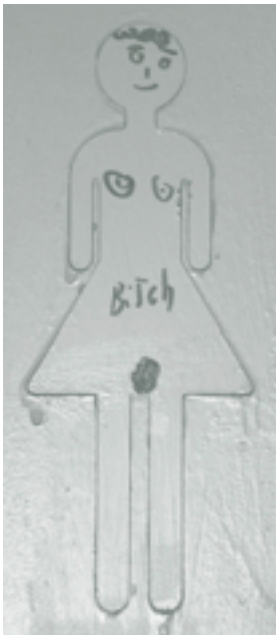
Dann ziehen Jasmin und ihre Eltern nach Kassel. Jasmin verliert ihr gesamtes soziales Umfeld. Nach einigen Wochen lernt sie Lisa kennen, die Tochter einer Arbeitskollegin ihrer Mutter. Sie verliebt sich augenblicklich, fasst sich ein Herz und schreibt Lisa einen Brief. Noch ehe Jasmin eine Reaktion von Lisa bekommt, findet deren Mutter den Brief im Zimmer ihrer Tochter und läuft damit zu Jasmins Mutter. Die stellt ihre Tochter noch am selben Abend zur Rede. Sie ist entsetzt über das Lesbischsein ihrer Tochter. Jasmin ist empört über den Vertrauensbruch.

Als Jasmin die Situation nicht mehr länger aushält, trampt sie zu Vicky nach Mainz. Weil sie Angst hat, dass ihre Eltern sie dort finden, lebt Jasmin einige Tage auf der Straße in Frankfurt. Sie ist allerdings froh, als sie über eine Streetworkerin einen Platz in einer betreuten Jugendwohngemeinschaft bekommt. Dieser Maßnahme müssen ihre Eltern zustimmen. Sie sind auch schnell einverstanden. Einerseits ist Jasmin erleichtert, gleichzeitig verletzt sie die scheinbare Interesselosigkeit ihrer Eltern.
Beim wöchentlichen Gruppentreffen der WG outet sich Jasmin, als sie nach dem Grund ihres Weglaufens gefragt wird. Danach wollen ihre Mitbewohner und Mitbewohnerinnen nichts mehr mit ihr zu tun haben. Sie machen Jasmin mit lesbenverachtenden Sprüchen herunter und beschmieren ihre Sachen mit obszönen Zeichnungen. Die Betreuerin versucht, Jasmin zu trösten und die anderen zur Vernunft zu bringen, ist aber mit der Situation überfordert.
Jasmin wird immer verzweifelter. Nach Hause will sie keinesfalls, in der WG zu bleiben ist auch unmöglich. Sie denkt daran, sich umzubringen, damit das Drama ein Ende hat. Im Internet stößt sie auf die Website einer Berliner Einrichtung, die betreute Wohnangebote für lesbische, schwule, bisexuelle und Transgender Jugendliche anbietet. Dann geht alles relativ schnell. Sie zieht bald nach Berlin. Inzwischen geht die heute 17-jährige wieder regelmäßig zur Schule, in die 11. Klasse eines Kreuzberger Gymnasiums. In ihrer Klasse hat sie sich bisher nicht geoutet, doch möchte sie dieses Thema demnächst mit den anderen Mädchen in ihrer Coming-out-Gruppe besprechen.

Die Autorin Stephanie Nordt und der Autor Thomas Kugler sind BildungsreferentInnen bei KomBi – Kommunikation und Bildung, einer 1981 gegründeten Berliner Einrichtung, die Trainings und Fortbildungen zu den Themen Diversity, Gender und Sexuelle Identität durchführt. Informationen zu KomBi im Internet: www.kombi-berlin.de

Karikatur von Klaus Stuttmann aus: »Deutschkunde – Karikaturen gegen rechte Gewalt«

Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen



Von Ottmar Miles-Paul

Aktivitäten, die für viele nichtbehinderte Menschen selbstverständlich sind und meist ohne größere Probleme bewältigt werden können, stellen für behinderte Menschen häufig eine große Herausforderung dar. Während einerseits natürliche oder von Menschenhand geschaffene Barrieren zum Beispiel das Leben von Rollstuhlnutzern und -nutzerinnen erschweren, kommen immer wieder auch offene Diskriminierungen hinzu, mit denen Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen zu kämpfen haben. Im Rahmen der Diskussion über die Verabschiedung eines Antidiskriminierungsgesetzes hat der Behindertenverband NETZWERK ARTIKEL 3 daher eine Dokumentation von exemplarischen Diskriminierungsfällen gegenüber behinderten Menschen zusammengestellt.

»An Rollstuhlfahrer vermieten wir nicht«. Diese Antwort bekam zum Beispiel der Rollstuhlnutzer Dr. Andreas Jürgens aus Kassel, als er sich an ein Unternehmen wandte, das bundesweit eine Vielzahl von Ferienwohnungen vermietet. Bei diesem Unternehmen konnte er keine Ferienwohnung für seinen Urlaub mieten.

Eine kleine Gruppe von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung aus Ludwigsburg musste erleben, dass sich ein Pilot der Air France weigerte, sie ohne ärztliches Attest mit ihrer Unterstützerin mitzunehmen, obwohl sie bereits im Flugzeug Platz genommen hatten. Sie mussten wieder aussteigen und bekamen nur mit viel Glück noch einen anderen Flug, um ihre Heimreise aus dem Urlaub antreten zu können.

Die blinde Münchnerin Susanne Römer erlebte Benachteiligung beim Kinobesuch: »Mir wurde letztes Jahr der Zutritt mit meinem Führhund zu einem Kino nicht gestattet, obwohl ich dem Kartenverkäufer erklärte, dass ich den Hund für meine Mobilität brauche. Er ließ sich trotz mehrerer Erklärungsversuche nicht umstimmen. Ich musste mir den Film an einem anderen Tag in einem anderen Kino ansehen, zu dem ich trotz Führhund ohne Probleme Zutritt bekam.«

»Nebenan gibt es ein Altenheim«. Mit dieser Argumentation wurde Erika Michels aus Illerich abgespeist, als sie auf der Suche nach einem barrierefreien Hotelzimmer an der Mosel für eine Besucherin war, die einen Rollstuhl nutzt. Sie traute ihren Ohren kaum, als ein Hotelbetreiber, der nach eigenen Angaben über einen barrierefreien Zugang verfügt und auch Zimmer anbietet, die für RollstuhlnutzerInnen geeignet sind, ihr mitteilte, dass er nicht gerne Zimmer an Rollstuhlfahrer vermiete. Nebenan gäbe es ein Altenheim, sie solle doch dort mal schauen, ob ein Zimmer zur Anmietung frei sei.

Diese Beispiele ließen sich lange fortsetzen. Dabei ist anzumerken, dass sich viele behinderte Menschen, die diskriminierende Erfahrungen gemacht haben, oft aus Scham nicht trauen, damit an die Öffentlichkeit zu gehen. Bleibt zu hoffen, dass sich nun nach der Verabschiedung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes, in dem auch behinderte Menschen in weiten Bereichen des Zivilrechts vor Diskriminierungen geschützt werden, die Situation verändert, beziehungsweise dass behinderte Menschen ihre Rechte wirksamer wahrnehmen können.

Weitere Informationen zur Gleichstellung behinderter Menschen im Internet: www.nw3.de. Eine Dokumentation von Diskriminierungsfällen behinderter Menschen gibt es unter: www.netzwerk-artikel-3.de/zag/009.php.

Der Autor
Ottmar Miles-Paul ist sehbehindert und arbeitet als freier Publizist in Kassel. Als Referent des Behindertenverbandes Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland (ISL) und als Pressesprecher des Behindertenverbandes NETZWERK ARTIKEL 3 engagiert sich der 42-Jährige seit vielen Jahren für die Gleichstellung und Selbstbestimmung behinderter Menschen.
www.miles-paul.de.

Bild: Lebenshilfe e. V.

Obdachlosenfeindlichkeit

Doris Akrap

Obdachlose stehen auf der sozialen Leiter ganz unten. Aus dem bürgerlichen Leben heraus gefallen, folgen aus den existenziellen Problemen (keine Wohnung, keine Erwerbsmöglichkeit) psychische und physische Schäden. Allein diese Lebenssituation ist für viele lebensbedrohlich. Zusätzlich zu dieser äußerst prekären Lebenslage sind Obdach- und Wohnungslose täglich Bedrohungen, Gefahren, Diskriminierungen und Pöbeleien ausgesetzt, die ihnen von Dritten zugefügt werden.

Es gibt Orte, an denen es für Obdachlose besonders riskant ist, sich aufzuhalten und solche in denen sie relativ geschützt vor Übergriffen sind. Doch Obdachlosenfeindlichkeit gibt es überall. Angriffe auf Obdachlose reichen von der in die Alltagssprache übernommenen Beschimpfung »Du Penner!« über Fußtritte bis hin zum Mord. Allein im letzten Jahr wurden innerhalb weniger Monate in Frankfurt/Oder ein obdachloser Mann von zwei 16 und 17 Jahre alten Schülern in einer Wohnung erstochen. In Cottbus wurde ein 19-jähriger festgenommen, der einem 51-jährigen Wohnungslosen mit einem Dutzend Stiefeltritten das Gesicht und den Schädel zertrümmert hatte. In Frankfurt/Oder zündeten zwei 19 und 23 Jahre alte junge Männer einen auf einer Parkbank schlafenden Obdachlosen an. In Forst erstachen zwei 35 und 46 Jahre alte Männer in einer Wohnung einen obdachlosen 55-jährigen Mann, den sie zuvor verstümmelt hatten.
Meist gelangen nur solche mörderischen Angriffe auf Obdachlose in die Schlagzeilen. Über die Zahl der Übergriffe auf Obdachlose gibt es keine offizielle Statistik. Oft gehen die Obdachlosen weder zum Arzt noch zur Polizei, einzig die Einrichtungen, die sich um Obdachlose kümmern, sehen die Verletzungen.

»S-Bahn-Rutsche«

Häufig werden Obdachlose in der »S-Bahn-Rutsche« verprügelt. S-Bahn-Rutsche nennen die Berliner Sozialarbeiter die von Obdachlosen als Zuflucht genutzte Ring-S-Bahn, mit der sie bis Betriebsschluss fahren und in den Waggons schlafen. Diese Möglichkeit, ungestört im Warmen zu sitzen, gilt unter Obdachlosen gleichzeitig als sehr gefährlich. Nicht etwa, weil die Bahn-Angestellten sie hinauswerfen würden, sondern weil immer wieder Jugendliche in die Waggons eindringen und sie verprügeln.

Karikatur von Gerhard Haderer aus »Deutschkunde 2 – Karikaturen gegen rechte Gewalt«

Obdachlose Frauen

Nicht nur die konkreten Erfahrungen von brutalen Übergriffen am eigenen Körper rufen bei Obdachlosen psychische Störungen hervor, sondern auch die tägliche Konfrontation mit der Möglichkeit, bedroht zu werden. Weibliche Obdachlose begeben sich oft aus Angst vor Vergewaltigungen in den Schutz männlicher Obdachloser. Häufig besteht ein Schutzmechanismus obdachloser Frauen darin, psychisch abzuschalten, um unzurechnungsfähig zu wirken und damit abschreckend auf Angreifer zu wirken.

Nach unten treten

Der Kreuzberger Wrangelkiez, ein multikulturelles Viertel mit vergleichsweise tolerantem Klima, Streetworkern und zahlreichen Einrichtungen für Obdachlose, ist nicht gerade bekannt für Obdachlosenfeindlichkeit. Und trotzdem sind die Leute, die hier auf der Straße leben, Bedrohungen ausgesetzt. So treffen sich dort etwa vor einem Supermarkt regelmäßig Obdachlose, Wohnungslose und Arme. Im Sommer 2006 versuchten migrantische Jugendliche, die dort Sitzenden anzugreifen. Nach Augenzeugenberichten waren es »ortsfremde« Jugendliche, die nicht aus dem Wrangelkiez kamen. Sozialarbeiter und Betroffene aus dem Kiez berichten, dass es zwischen denen, die auf der Straße leben, und migrantischen Jugendlichen öfter zu Auseinandersetzungen kommt. Auf Seiten der deutschen Obdachlosen verraten Argumente wie »Die Ausländer kriegen mehr Sozialhilfe als wir« ein rassistisches Weltbild. Die migrantischen Jugendlichen reagieren darauf mit diskriminierender Gewalt, die sich für ihre eigene Diskriminierung rächen will.

Beweggründe

Die Beweggründe hinter Obdachlosenfeindlichkeit entspringen wie alle Ressentiments verschiedenen Quellen. Die Haltung, das Schicksal der Obdachlosen sei selbstverschuldet, ist weit verbreitet. Die Meinung, Obdachlose seien Faulenzer und Schmarotzer, zeigt sich in Sprüchen wie »Geh doch arbeiten!« oder »Dich sollte man ins Arbeitslager stecken!« Innerhalb des fest geformten Ordnungsbildes eines bürgerlichen Lebens erscheint der Obdachlose als derjenige, der die Ordnung bedroht und daher insgesamt als »bedrohlich« erscheint. Jugendliches, oft männliches Aggressions- und Gewaltpotential entlädt sich an schwachen Opfern, wie Obdachlosen, um auf diese Weise eine Selbstbestätigung zu erfahren: »Ich bin kein Schwächling!«

Informationen zur Situation der Obdachlosen, Initiativen und Einrichtungen in Berlin gibt es unter: Leitfaden für Obdachlose Berlin: www.ofw-leitfaden.de
AG »Leben mit Obdachlosen«, Telefon: 030/616 59340, Büro c/o DW Tagesstätte am Wassertor, Segitzdamm 46, 10969 Berlin

Die Autorin
Doris Akrap arbeitet als Journalistin in Berlin.

Zum Zusammenhang von Gleichwertigkeit und Demokratie

Stefanie Kaske

Eine demokratische Staatsform ermöglicht das gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen unter rechtlichen Bedingungen, die ihre Würde, Freiheit und Unversehrtheit schützen und die mündige Mitwirkung an der politischen Meinungsbildung gewährleisten. Von der Staats- bzw. Herrschaftsform (Gewaltenteilung, Volkssouveränität, Gewährleistung der Menschen- und Bürgerechte) kann eine demokratische Gesellschaftsform und Alltagskultur unterschieden werden: Die demokratische Gesellschaftsform zeichnet sich durch einen regen öffentlichen Meinungsaustausch in Parteien, Verbänden oder anderen öffentlichen Vereinigungen unter Gewaltverzicht aus. In ihrer Vielfältigkeit und Offenheit spiegelt sich die Qualität der demokratischen Herrschaftsform wieder. Als gemeinsame Grundlage von demokratischer Regierungs- und Gesellschaftsform kann die demokratische Alltagskultur verstanden werden, die sich durch das individuelle Engagement für zivilgesellschaftliche Belange und das gesellschaftliche Zusammenleben unter den Prämissen der Gleichberechtigung, Autonomie, des gegenseitigen Respekts und der Anerkennung der Anderen auszeichnet.

Individuelles und kritisches Urteilen ermöglichen

Wichtige Voraussetzungen für eine demokratische Gesellschaft sind also, über die staatliche Absicherung der Grund- und politischen Freiheits- und Partizipationsrechte hinaus, die individuellen Fähigkeiten und Haltungen der Menschen: Erst mit einer politischen Mündigkeit, der eine theoretische und erfahrungsbasierte Auseinandersetzung mit Politik zugrunde liegt und die ein individuelles und kritisches Urteilen ermöglicht, können wir sinnvoll in den öffentlichen Meinungsstreit eintreten. Indem Menschen sich öffentlich austauschen und ihre Interessen konsensorientiert aushandeln, formt sich ein gemeinschaftlicher politischer Wille, der idealerweise die mehrheitlichen Interessen aller abbildet. Die Demokratie lebt damit teilweise von Voraussetzungen, die sie selbst nicht garantieren kann. Denn aufgrund ihrer Prinzipien, die Herrschaft durch den Volkswillen zu gestalten und die individuelle (Meinungs-) Freiheit aller zu sichern, kann der individuelle Wille nicht durch staatliche Bevormundung dirigiert werden. Die individuelle Motivation für eine demokratische und gewaltlose Auseinandersetzung um gemeinschaftliche Fragen liegt unter anderem in der Überzeugung, dass das Interesse und die Meinung eines jeden Mitgliedes dieser Gesellschaft von gleichem Wert sind und dass jedem dieselbe Berechtigung zur Mitgestaltung zukommt.

Für die vorliegende Broschüre ist interessant, dass sich die individuelle Überzeugung von der Gleichwertigkeit aller Menschen auch als Grundvoraussetzung für demokratische Verhältnisse verstehen lässt: In einer Gemeinschaft auch konträre Positionen zuzulassen bzw. sich ihnen über das sachliche Abwägen von Argumenten in einem Konsens zu nähern, hängt eng mit den Kompetenzen zusammen, Widersprüche auszuhalten und Verschiedenheit zu respektieren. Beide Fähigkeiten werden im beiliegenden Leitfaden zum Auditverfahren im vierten Gleichwertigkeitsgrundsatz festgehalten: »Heranwachsende respektieren Verschiedenheit. Sie können Widersprüche aushalten, Absichten und Handlungen zurückweisen, die sich gegen das Gleichwertigkeitserleben anderer richten.« Als wichtiges Identifizierungsmerkmal für eine derartige Haltung in Bildungsinstitutionen oder Einrichtungen des Stadtteils kann ein »ausgehandeltes und gelebtes Ethos (Klima) im Sinne eines gemeinsamen demokratischen Wertesystems« gelten.

Wertesstem einer demokratischen Gesellschaft

Wodurch zeichnet sich ein solches Wertesystem aus? Es kann verschiedene Normen und Ziele in sich vereinen, die sich auf die Wertschätzung einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft und ihrer moralischen Grundlage richten, nämlich die Gleichwertigkeit aller Mitmenschen anzunehmen. Charakteristisch für einen Wert ist, dass er das Ergebnis eines Prozesses des tatsächlichen Bewertens von Handlungsmaximen oder Haltungen ist: Im bewussten Annehmen oder Ablehnen von Normen und Zielen wachsen Wertvorstellungen.

Für eine demokratische Kultur wäre die gemeinschaftliche Wertschätzung der streitbaren, aber gewaltfreien Auseinandersetzung eine elementare Grundlage, um damit widersprüchliche Interessen in verbindliche und von möglichst vielen trag- und annehmbaren Entscheidungen zu überführen. Die Abwesenheit eines gemeinschaftlichen Austausches und Einsatzes für die Umsetzung getroffener Entscheidungen begünstigt autoritäre oder bevormundende Strukturen. In einem solchen Klima kann weder Gleichwertigkeit noch demokratische Alltagskultur erfahrbar werden.

Anstelle eines »demokratischen Tugendkatalogs« sei auf zwei praktische Gestaltungsfelder und ihnen innewohnenden Möglichkeiten zur Bewertung von normativen Vorstellungen

hingewiesen: So hilft die systematische Gestaltung von Kommunikationsräumen und -anlässen dabei, die eigenen und fremden Interessen kennen zu lernen und abzustimmen. Das kann in der Schule mit der Einrichtung von Klassenräten, Diskussions- und Deliberationskreisen passieren, in denen Heranwachsende die Erfahrung machen, gehört zu werden und mit ihrer Meinung Eingang in ein gemeinschaftliches Interesse gefunden zu haben. Angesichts individueller Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Teilhabe und Mitbestimmung können Heranwachsende demokratisch relevante Haltungen wie Toleranz, gegenseitige Anerkennung oder Solidarität eher positiv bewerten, als wenn sie deren Bedeutung in keinem praktischen Zusammenhang erfahren hätten. Bildungsinstitutionen sollten praktische Übergänge in die Zivilgesellschaft gestalten, damit Heranwachsende Erfahrungen in der Übernahme von Verantwortung für sich, das eigene Tun und für andere machen können: Freiwilliges Engagement für zivilgesellschaftliche und öffentliche Belange, die Bereitschaft, andere als gleichberechtigte Partner zu sehen und mit ihnen für gemeinsame Interessen zu kooperieren, stellen wichtige Werte in einer demokratischen Gesellschaft dar. Nicht zuletzt bieten Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen und deren spezifischer Andersartigkeit auch eine Möglichkeit, Empathie und Respekt als Kriterien des sozialen Miteinanders zu bewerten und schätzen zu lernen.

Teilhabe und Mitbestimmung

Die Aspekte der Teilhabe und Mitbestimmung durch Miteinander-Reden, -Streiten und -Handeln unter Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen verweisen also auf die Möglichkeit, in kleineren und größeren Gruppen, Einrichtungen oder Stadtteilen demokratische Werte wie beispielsweise Respekt, Anerkennung des Anderen (Fremden) und innergesellschaftlichen Gewaltverzicht erfahrbar werden zu lassen. In einem solchen sozialen Klima können Heranwachsende sich eine moralische Haltung aneignen, die es ihnen ermöglicht, eine grundsätzliche Gleichwertigkeit aller Menschen anzuerkennen und auch außerhalb ihres persönlichen Umfeldes Haltungen, Äußerungen und Handlungen entgegenzutreten, die ihrem Gleichwertigkeitsempfinden oder ihren (demokratischen) Werten und Prinzipien widersprechen.

Autorinnen und Autoren des Audits beim demokratischen Aushandeln der Aufstellung für das Foto

Das Gleichwertigkeitsaudit

Einleitung

Die Berichte aus der Praxis zeigen: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit kann sehr unterschiedliche Formen und Ausprägungen annehmen, wird jedoch keinesfalls allein von rechtsradikalen Schlägern oder Demagogen getragen und ausgeübt. Vielmehr stimmen breite Teile der Bevölkerung vielen menschenfeindlichen und undemokratischen Äußerungen zu. Diskriminierung und Ungleichbehandlung von Menschen passieren ständig und überall.

Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform, sondern in ihrem positivsten Sinne eine gelebte Gesellschaftsform und Alltagskultur. »Alltag« bedeutet bekanntlich, dass etwas besonders häufig, vielleicht sogar jeden Tag, getan oder gedacht wird. So sollte es auch mit Demokratie und demokratischem Handeln sein: Dieses sollte eingeübt werden, also in regelmäßiger Wiederholung und mit Verbesserungseffekt praktiziert werden, um es erfolgreich auszuüben.

Zu Beginn der Arbeit an dem Projekt »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: eine Herausforderung für die Projekt- und Bildungsarbeit« stand der Gedanke, dass das Erlernen von Menschenfreundlichkeit, also im Kern die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen, nicht auf allein kognitivem Weg erfolgen kann. Es entstand die Idee, ein Planspiel zu entwickeln, das Gleichwertigkeit für die Teilnehmenden erfahrbar und zu einer Freude machen sollte. Das neu entwickelte Gleichwertigkeitsaudit tut genau dies: es ermöglicht Gleichwertigkeitserfahrungen, allerdings nicht auf der Ebene eines Planspiels im »Als-ob-Modus«, der außerhalb der sonstigen pädagogischen Realität stattfindet, sondern mitten im Alltag aller Schülerinnen und Schüler.

Das Auditverfahren geht von den lokalen Gegebenheiten aus. Es bietet die Möglichkeit, die lokale Situation bzw. das Schulklima detailliert zu betrachten, die Situation zu verändern und möglicherweise erneut zu analysieren. Das heißt: das Audit kann sowohl als Analyseinstrument als auch handlungsleitend eingesetzt werden.
Für die Anwendung in der Praxis trifft wohl am Besten der Satz, den eine Lehrerin nach der Erprobung des Verfahrens mit ihren Schülerinnen und Schülern formulierte: »Es zeigt sich wie immer: wenn man Vertrauen hat, wird es auch belohnt.«

Leitfaden zum Gleichwertigkeitsaudit

Was ist ein »Gleichwertigkeitsaudit«?

Die Ergebnisse der Langzeitstudie »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit« legen die Annahme nahe, dass Menschen in vielen unterschiedlichen Lebenszusammenhängen Anerkennung aufrechterhalten oder gewinnen wollen (vgl. dazu auch Anhut und Heitmeyer, 2000, siehe Anmerkungen 1 und 2). Je weniger Anerkennung jedoch ein Mensch erhält, desto weniger wird diese Person bereit sein, die Gleichwertigkeit und Unversehrtheit anderer Menschen anzuerkennen oder gar zu gewährleisten, besonders nicht derer, die als »anders« oder »fremd« erlebt werden und die ihrerseits Ungleichwertigkeit erfahren. Dabei ist davon auszugehen, dass die selbst empfundene Ungleichwertigkeit aus der Wahrnehmung mangelnder Anerkennung resultiert. Negative Anerkennungsbilanzen erhöhen die Bereitschaft zur Abwertung, Ausgrenzung und zu menschenfeindlichem Verhalten, um so Überlegenheit und Macht zu demonstrieren (vgl. z.B. Endrikat, Schäfer, Mansel & Heitmeyer, 2002). In aller Kürze kann man die Dynamik wie folgt zusammenfassen: Es handelt sich um eine Abwertung anderer zur eigenen Aufwertung.

Autorinnen und Autoren der Texte zum »Gleichwertigkeitsaudit«: Julia Becker, Karen Franke, Ömer Gelöz, Reinhard Max Großpietsch, Gabriele Grosser, Michael Hammerbacher, Anetta Kahane, Henry Kant, Stefanie Kaske, Barbara Kirchner, Regine Krüger, Berit Lusebrink, Joseph J. Oeding, Simone Rafael, Kerstin Reitz, Daniela Rohleder, Anja Salewski, Harry Schapira, Max Schlotthauer, Julia Schmidt, Sonja Stüber, Sascha Wenzel (federführend), Ibrahim Yildirim, Dr. Andreas Zick

Die Studie zeigt, dass die Abwertungen sozial schwacher Gruppen so eng miteinander zusammenhängen, dass sie ein Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit bilden (vgl. dazu Zick et al., 2007). Dabei kann nachgewiesen werden, dass dieses Syndrom auf einer Affinität gegenüber einer Ideologie der Ungleichwertigkeit basiert: Je stärker Menschen eine Ideologie der Ungleichwertigkeit annehmen, desto stärker werten sie eine Reihe von schwachen Gruppen ab. Berücksichtigt man nun die Anerkennungsthese, dann ist davon auszugehen, dass Ungleichwertigkeitserfahrungen, die auf negativen Anerkennungen basieren, die Wahrscheinlichkeit der Ausbildung einer Ungleichwertigkeitsideologie erhöhen. Diese wiederum macht ihrerseits Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und andere Formen der Abwertung und Diskriminierung von schwachen Gruppen wahrscheinlicher: Aus Ungleichwertigkeit resultiert Ungleichwertigkeit (siehe Anmerkung 3).

Folgt man dieser Beobachtung, die durch Studien und Theorien der Selbstkonzept-, Identitäts- und Konfliktforschung gestützt wird, dann liegt es nahe, bei Präventions- und Interventionsvorhaben die Themen Anerkennung und Gleichwertigkeit besonders zu berücksichtigen. Werden Gleichwertigkeit und Anerkennung ermöglicht, kann diese Erfahrung vor Abwertungen, Diskriminierungen und Gewalt schützen. Dazu müssen aber zunächst Anerkennungs- und Gleichwertigkeitspotenziale ermittelt und kenntlich gemacht werden.
Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, in »Problemszenarien« genauer zu untersuchen, ob genug dafür getan wird, dass Kinder und Jugendliche Anerkennung und Gleichwertigkeit erfahren und diese auch selbst vertreten. Zugleich stellt sich die Frage, wie Verantwortliche in Bildungsinstitutionen oder Stadtteilen dies in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen um Qualitätsentwicklung rücken können. Mit dem »Gleichwertigkeitsaudit« verbindet sich ein Verfahren, das diesen Akteuren dabei hilft, mit entsprechenden Entwicklungsprozessen systematisch zu beginnen oder den Erfolg bisheriger Veränderungen zu bestimmen.

Das Wort Audit ist eine Ableitung aus dem lateinischen »audire«, »hören«. Damit ist das wesentliche Merkmal eines Auditverfahrens bereits beschrieben: Ein Audit unterstützt die Diskussion einer Gruppe von Menschen über den Zustand einer Angelegenheit, die allen Beteiligten dieses Gespräches besonders wichtig ist. Während dieser Unterhaltung hört man einander zu, wägt die Auffassungen anderer unvoreingenommen ab und handelt eine gemeinsame Einschätzung über »den Stand der Dinge« aus. Dies wird dadurch erleichtert, dass sich die Beteiligten eines gesetzten Katalogs von Kriterien bedienen, die zu dem diskutierten Gegenstand passen. Diese Kriterien sind Prüfsteine, die im Detail abbilden, was verändert werden muss, damit sich die betrachtete Situation insgesamt verbessert.

Das Audit ist mittlerweile ein gut etabliertes Verfahren in verschiedensten Bereichen der Sozialarbeit, Organisationsentwicklung etc. Es wird sowohl als Steuerungs- als auch als Evaluationsinstrument verwendet. Beispiele für Audits sind etwa das DemokratieAudit, an dessen Aufbau sich das vorliegende Verfahren teilweise anlehnt, und das SINa-Audit (Schulische Indikatoren für Nachhaltigkeit).

In dieser Broschüre wird ein Audit-Verfahren vorgestellt, das dazu dienen soll, festzustellen, ob und welche Gleichwertigkeitserfahrungen Kinder und Jugendliche in einer Schule, einem Jugendzentrum oder in einem ganzen Stadtteil machen. Die Situation vor Ort wird an vorgegebenen Leitbildern und Kriterien gespiegelt, es wird danach gefragt, (a) wo bereits Fortschritte erzielt wurden und (b) wo es Veränderungen geben muss. Menschen, die möglichst viele unterschiedliche Zugänge zu dem Thema haben, bewerten in einem Audit-Verfahren Stärken und Problemlagen, verabreden, in welche Richtungen Entwicklungsprozesse verlaufen sollten, gehen diese praktisch an und schätzen sie nach einem gewissen Zeitraum in ihren Folgen erneut ein.
Ein Audit-Verfahren kann also im besten Falle dazu beitragen, dass sich mehr Menschen an Entwicklungsprozessen beteiligen, die sich außerdem darüber im Klaren sind, welche Veränderungen notwendig sind und zu welchen unmittelbaren Wirkungen diese führen (sollten).

Ablauf eines Audit-Verfahrens

Die wesentlichen Schritte eines Audit-Verfahrens, so wie es hier vorgeschlagen wird, sind:
(1) Ist-Stand bisheriger (systematischer, nicht systematischer) Qualitätsentwicklung erfassen (messbar machen),
(2) Handlungsfelder für notwendige positive Veränderungen identifizieren und gemeinsame Ziele vereinbaren,
(3) Maßnahmen entwickeln und umsetzen,
(4) Wirkungen während oder nach den Veränderungsprozessen bewerten (neuer Ist-Stand).
Ein Audit-Verfahren folgt dabei einer kreisförmigen Logik, bei der sich nach einem Durchlauf alle Schritte ab dem zweiten Schritt immer wieder wiederholen. Durch die-

1) Ähnlich argumentiert Honneth (1992). Er beschreibt, dass drei Anerkennungen zentral sind: Liebe, Recht und Solidarität.
2) Die Studie wird von Prof. Dr. Wilhem Heitmeyer, Leiter des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld, geleitet und von der Volkswagen Stiftung, der Freudenberg Stiftung und der Möllgard Stiftung gefördert. Wesentliche Ergebnisse sind in der Reihe »Deutsche Zustände«, hrsg. von W. Heitmeyer im Suhrkamp-Verlag, dokumentiert.
3) In vielen anderen Studien und Theorien über Gruppenkonflikte finden sich ähnliche Thesen. Eine Reihe von Studien belegen, dass der Mechanismus der Selbstaufwertung durch Fremdgruppenabwertung »funktioniert« (vgl. z. B. Zick, 2005).

ses Verfahren wird die Reflexion von Erkenntnissen vorauslaufender Schritte gesichert, und es lässt sich über einen längeren Zeitraum ein Entwicklungsprozess zielbewusst verfolgen.

In den folgenden Abschnitten wird der ideale Ablauf eines Audit-Verfahrens dargestellt. Die angegebenen Zeiträume sind Orientierungswerte, die sich auf Praxiserfahrungen stützen. Davon kann abgewichen werden – je nachdem, wer an einem Audit-Verfahren teilnimmt, wie die Diskussion verläuft und auf welche Institution es sich bezieht.

Grundsätzlich sollten an einem Audit-Verfahren möglichst verschiedene Menschen mitwirken, die ein gemeinsames Interesse an der Weiterentwicklung des sie umgebenden sozialen Raumes oder einer Institution verbindet: also beispielsweise in einer Schule Lehrerinnen, Lehrer, Eltern, Schülerinnen, Schüler und externe Partner, in einem Stadtteil all die Menschen, die mit Kindern und Jugendlichen (nicht nur professionell) zu tun haben, und natürlich Kinder und Jugendliche selbst (siehe Anmerkung 4).

4) Folgt man der Sozialen Desintegrationstheorie, die der Anerkennungsthese zugrunde liegt (Anhut und Heitmeyer, 2000), sollten alle Personen teilnehmen, die am Integrationsprozess von Kindern und Jugendlichen beteiligt sind und Gleichwertigkeit »bereitstellen« oder »fördern« können.

Schritte (1) und (2)

Der Ausgangspunkt eines Auditverfahrens wurde bereits im vorherigen Abschnitt angesprochen: Das Verfahren benötigt zunächst das Einverständnis einer Gruppe von Menschen, eine Institution oder einen Stadtteil systematisch verändern und sich dabei an Zielen orientieren zu wollen, die sich auf das Gleichwertigkeiterleben von Kindern und Jugendlichen beziehen.

Diese Gruppe sollte zunächst überlegen, welche weiteren Personen sie für die anstehende Veränderungsprozesse interessieren möchte – etwa, weil deren Meinungen besonders zählen oder weil sie dafür bekannt sind, aktiv Verantwortung übernehmen zu können.

Diese Menschen werden dann durch die initiierende Gruppe zu einem dreistündigen Workshop eingeladen, um gemeinsam herauszufinden,

- wie sich die Situation mit Blick auf das Thema »Gleichwertigkeit« in einer Institution oder einem Stadtteil darstellt,
- womit man entsprechende Einschätzungen belegen kann und
- welchen Veränderungsbedarf es gibt.

Während des Workshops wird danach gefragt, inwieweit die Leitbilder (»Gleichwertigkeitsgrundsätze« aus dem Instrument zum »Gleichwertigkeitsaudit« – siehe folgendes Kapitel) für die zu beurteilende Situation zutreffen. Vier bis sechs Kriterien pro Leitbild erleichtern die Bewertung nach den Kategorien »vollständig«, »teilweise«, »kaum«, »gar nicht«. Die Einschätzung wird zudem durch praktische Nachweise »belegt« und in Handlungsvorschläge übersetzt.

Die Beteiligten des Workshops benutzen dafür einen Kriterienkatalog, der aus den nachfolgend dargestellten Teilen besteht: dem Leitbild (»Gleichwertigkeitsgrundsatz«), den Kriterien und den möglichen Nachweisen.

Leitbild (Gleichwertigkeitsgrundsatz) 3

Kinder und Jugendliche haben einen dauerhaften Zugang zu altersgemäßen A[illegible], die es ihnen ermöglichen, sich kulturell zu bilden, zu e[illegible]en und ei[illegible]es Körpergefühl zu entwickeln. Diesen Angeboten ist gemeinsam, dass Kinder [illegible]gendliche motiviert werden, Kompetenzen zu erweitern und zu Genussfähigkeit und Lebensbejahung zu gelangen.

(+) (?) (–)

Kriterien

3.1. Kinder und Jugendliche haben in Bildungseinrichtungen Räume und auf den ganzen Tag verteilte Zeitfenster, in denen sie sich erholen und sich kulturell [illegible] sportlich betätigen können. Bei der Gestaltung dieser R[illegible]e und Zeiten werden die individuellen Bedürfn[illegible]e von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt.

3.2. Vorhaben zur kulturel[illegible]nd sportlichen Betätigung werden so gestaltet, dass alle Kinder und Jugendlichen mit eigenen Ideen und Kompetenzen beteiligt sind.

3.3. Der Zugang von Mädchen und Jungen, von jungen Frauen und Männern zu den erwähnten Angeboten ist gleichermaßen möglich.

3.4. Sportliche und kulturelle Aktivitäten tragen mit Blick auf alle Kinder und Jugendlichen herausfordernden, ermutigenden, bestätigenden und wertschätzenden Charakter.

Mögliche Nachweise

- vielfältige, für Kinder und Jugendliche kostenfreie Angebote [illegible]chule und Schulumfeld
- Heranwachsende nehmen an den vielfältigen öffentlichen Angeboten von Kunst und Kultur teil
- durch Kinder und Jugendliche selbstorganisierte Aktivitäten und Räume, die prinzipiell für alle offen sind
- Cafeteria, selbstverwaltetes Cafe[illegible]Schülerinnen und Schülern, eigener Schulklub, Kooperation mit Einrichtungen aus [illegible]unst, Sport, Medien und Kultur
- Kunst- und Sportprojekte, an denen alle beteiligt [illegible]d (beteiligt sein können)
- alternative Bewertungskriterien im Sport (neben Wette[illegible]erbsorientierung), Berücksichtigung unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen

Wie weit trifft diese Aussage (siehe Leitbild) gegenwärtig für den Ort zu, den Sie mit dem Audit betrachten?

vollständig	teilweise	kaum	gar nicht
■	■	■	■

Welche Fakten liegen Ihrer Einschätzung zugrunde?	
Wo sehen Sie Veränderungsbedarf?	

Leitbild (Gleichwertigkeitsgrundsatz)

Kriterien:
Stellen sich die einzelnen Kriterien in der bewerteten Situation als reale Stärke oder als Wunsch dar? (selbst überlegen und in der Gruppe diskutieren)

Hilfsmittel für die Kriteriendiskussion und spätere Bewertung:
Verbindet sich mit jedem einzelnen Kriterium eine Stärke (+), ein Wunsch oder eine Schwäche (-) oder fällt eine Entscheidung dazu besonders schwer (?)? (entscheiden und kennzeichnen)

Beispiele für mögliche Nachweise
Worin spiegeln sich die Stärken und Wünsche konkret wider? (selbst überlegen und in der Gruppe diskutieren)

Bewertung mit Hilfe von vier Kategorien
Inwieweit trifft die Aussage aus dem Leitbild für die bewertete Situation insgesamt zu? (entscheiden und ankreuzen)

Beleg für die Bewertung mit nachweisbaren Fakten
Wodurch kann diese Entscheidung konkret belegt werden? (austauschen, sammeln, entscheiden, eintragen)

Vorschläge zur positiven Veränderung der Situation
Was sollte sich verändern, damit sich die Situation insgesamt verbessert? Eventuell: Was kann man dafür tun? (austauschen, sammeln, entscheiden, eintragen)

Die Beteiligten des Workshops bearbeiten nach einer etwa halbstündigen Einführung in das Thema »Gleichwertigkeit« und einer Sensibilisierungsübung (siehe entsprechende Texte in dieser Broschüre) zunächst den Kriterienkatalog alleine und treffen sich anschließend zur gemeinsamen Analyse. Das heißt, die Teilnehmenden ziehen sich mit eigenen Exemplaren des Kriterienkatalogs zurück. Sie schätzen ein, wie tief die »Gleichwertigkeitsgrundsätze« ihrer Meinung nach in der betrachteten Institution oder dem Stadtteil verankert sind und füllen den Katalog aus. Diese Einzelreflexion dauert etwa 30 Minuten (siehe Anmerkung 5).

5) Im Gegensatz zu anderen Verfahren der Gruppenarbeit (vgl. z. B. Reid und Hammersley, 2000) werden so negative Effekte eines Brainstormings oder Meinungspolarisationen verhindert.

»Gemeinsame Analyse« bedeutet, dass sich nach der Einzelreflexion alle Teilnehmenden für die zweistündige Gruppenreflexion zusammensetzen. Leitbild für Leitbild wird durch einen Gesprächsleiter aufgerufen und in der Diskussion miteinander jeweils gemeinsam untersucht (Inwieweit bilden Leitbild und Kriterien unsere Situation ab? Woran können wir das festmachen? Was müssen wir verändern, damit sich die Situation im Sinne des Leitbildes verbessert?). Die Ergebnisse werden während der Gruppenreflexion in einem gemeinsamen Kriterienkatalog protokolliert.
Nach dem Workshop werden zuletzt die Ergebnisse einer breiteren Öffentlichkeit in der Institution oder dem Stadtteil zur Kenntnis gegeben (Wie stellt sich die Situation dar? Wodurch können wir sie verbessern?). Möglichst viele der Akteure hier sollten danach aushandeln, welche der vorgeschlagenen Handlungsfelder in einem zu definierenden Zeitraum (etwa ein Jahr bis maximal drei Jahre) realistischerweise angegangen werden können.

Schritt (3)

Die (Steuer-)Gruppe, die das Audit initiiert hat, trifft sich drei Wochen nach dem Workshop und trägt die Vorstellungen über mögliche Ziele und Maßnahmen zusammen, die in der Zwischenzeit (siehe oben unter »zuletzt«) entwickelt wurden. Sie stimmt diese Ziele und Maßnahmen ab, sucht sich dafür eventuell eine externe Beratung, die dabei hilft, SMART-Ziele (spezifisch, messbar, anspruchsvoll und akzeptabel, realisierbar, terminiert) zu formulieren. Sie sorgt auch dafür, dass diese Ziele und Maßnahmen unter Beteiligung einer möglichst großen Öffentlichkeit in der Institution oder dem Stadtteil verabredet und festgehalten werden. Ein angemessenes Instrument dafür sind Zielvereinbarungen und Kontrakte.
Die (Steuer-)Gruppe begleitet den sich daran anschließenden längeren Entwicklungsprozess, indem sie darauf achtet, dass die vereinbarten Ziele handlungsleitend bleiben. Sie sorgt weiterhin für Öffentlichkeit und regt größere Treffen dann an, wenn Veränderungen eine andere Richtung nehmen oder Zustimmungen erneut eingeholt werden müssen. Die Dauer dieses Prozesses insgesamt muss vorab bestimmt und vereinbart werden. Sie hängt von den realen Entwicklungsnotwendigkeiten und -gelegenheiten ab, sollte aber den Zeitraum von einem Jahr nicht unter- und den von drei Jahren nicht überschreiten.

Schritt (4)

Der Selbstbewertungsworkshop zum Ende des oben beschriebenen längeren Entwicklungsprozesses wird in gleicher Weise und unter Nutzung desselben Kriterienkatalogs wiederholt. Im Grunde beginnt mit diesem Schritt eine weitere Runde des Audit-Verfahrens: Dabei geht es darum, die Qualität der erfolgten Absicherung der Gleichwertigkeitserfahrungen von Kindern und Jugendlichen zu bewerten sowie einzuschätzen, wie sich die Institution oder der Stadtteil darüber hinaus weiterentwickeln sollte.

Der Kriterienkatalog zum Gleichwertigkeitsaudit

Leitbild 1: Die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an allen Entscheidungen, die sie selbst betreffen, ist ein zugesichertes Anrecht, das unter keinen Umständen entzogen werden darf.

Leitbild 2: Die Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen steht im Mittelpunkt der Bildungs- und Erziehungsprozesse in Kindergärten, Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe, in denen die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen abgebildet, ihre Selbstwirksamkeit (siehe Anmerkung 6) gefördert und ihre verschiedenen Kompetenzen anerkannt werden.

Leitbild 3: Kinder und Jugendliche haben einen dauerhaften Zugang zu altersgemäßen Angeboten, die es ihnen ermöglichen, sich kulturell zu bilden, zu erholen und ein positives Körpergefühl zu entwickeln. Diesen Angeboten ist gemeinsam, dass Kinder und Jugendliche motiviert werden, Kompetenzen erweitern, zu Genussfähigkeit und Lebensbejahung gelangen.

Leitbild 4: Kinder und Jugendliche respektieren Verschiedenheit. Sie können Widersprüche aushalten, Absichten und Handlungen zurückweisen, die sich gegen das Gleichwertigkeitserleben anderer richten.

Leitbild 5: Kinder und Jugendliche handeln in Gleichaltrigengruppen autonom und unterhalten außerhalb dieser Gruppen Beziehungen. Sie werten die eigenen Gruppen nicht durch die Abwertung anderer auf.

Leitbild 6: Die unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten von Familien werden in einer Weise berücksichtigt, die nicht zum Ausschluss von Kindern und Jugendlichen führt.

6) »Selbstwirksamkeit kennzeichnet die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können.« (Vortrag von Prof. Dr. Matthias Jerusalem, Humboldt-Universität zu Berlin, Januar 2003)

Leitbild (Gleichwertigkeitsgrundsatz) 1

Die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an allen Entscheidungen, die sie selbst betreffen, ist ein zugesichertes Anrecht, das unter keinen Umständen entzogen werden darf.

(+) (?) (–)

Kriterien

1.1. Kinder und Jugendliche erhalten über anstehende Entscheidungen verständliche Informationen. Sie haben Zeit, diese Informationen zu verstehen und darauf zu reagieren.

1.2. Kinder und Jugendliche kennen die Strukturen, in denen Entscheidungen entstehen und ihre Möglichkeiten, daran mitzuwirken.

1.3. Kinder und Jugendliche werden in Kommunikationen über die Ergebnisse, die aus getroffenen Entscheidungen folgen, eingebunden.

1.4. Kinder und Jugendliche haben Interesse und Freude daran, an Entscheidungen mitzuwirken.

Mögliche Nachweise

- selbstverständliche Formen, in denen Kinder und Jugendliche über ihre alltäglichen Erfahrungen und Vorschläge sprechen und Verabredungen treffen können (Morgenkreise, Klassenkonferenzen …)
- Beteiligungsstrukturen (beispielsweise Schülerinnen- und Schülervertretung, Klassenräte)
- Bildungsprozesse sind so angelegt, dass Kinder und Jugendliche in ihnen lernen, ihre eigenen Interessen herauszufinden und einzubringen
- konkrete Unterstützungsformen für Kinder und Jugendliche, die an Entscheidungen mitwirken wollen
- es gibt vor Entscheidungen immer genügend Zeit, diese für sich und mit anderen zu bedenken
- ein in der Klasse reserviertes Zeitfenster, in dem über gemeinsame Probleme oder Vorhaben gesprochen werden kann (beispielsweise Klassenstunde, Kerngruppenzeit)
- Informationsgelegenheiten: Schulradio, Zeitung, stets aktuelles »schwarzes Brett«

Wie weit trifft diese Aussage (siehe Leitbild) gegenwärtig für den Ort zu, den Sie mit dem Audit betrachten?

vollständig	**teilweise**	**kaum**	**gar nicht**
☐	☐	☐	☐

Welche Fakten liegen Ihrer Einschätzung zugrunde?	

Wo sehen Sie Veränderungs-bedarf?	

Leitbild (Gleichwertigkeitsgrundsatz) 2

Die Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen steht im Mittelpunkt der Bildungs- und Erziehungsprozesse in Kindertagesstätten, Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe, in denen die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen abgebildet, ihre Selbstwirksamkeit gefördert und ihre verschiedenen Kompetenzen anerkannt werden.

(+) (?) (–)

Kriterien

2.1. Kinder und Jugendliche nehmen wahr, dass ihnen achtsam, sorgfältig, mit Interesse und Verständnis begegnet wird.

2.2. Pädagoginnen und Pädagogen kennen die individuellen Lernvoraussetzungen und Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen diese bei der Planung von Lern- und Fördervorhaben.

2.3. Pädagoginnen und Pädagogen aus verschiedenen Bildungsinstitutionen gestalten gemeinsam die Übergänge von Kindern und Jugendlichen von einer Bildungseinrichtung in eine andere.

2.4. In Bildungs- und Erziehungsprozessen werden die Neigungen und Interessen von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen und gefördert.

2.5. Bildungs- und Erziehungsprozesse sind darauf ausgerichtet, dass in ihnen Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Lerntypen und Temperamente erfolgreich sind.

2.6. Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen spiegeln sich in Lerngegenständen und -methoden wider.

2.7. Leistungsermittlung und -bewertung fördern die Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen.

2.8. Miteinander vernetzte schulische und außerschulische Lernorte sind Teil des Bildungsangebotes für Kinder und Jugendliche.

Mögliche Nachweise

- Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher kennen die Bildungspraxis in anderen Institutionen, sie kennen zudem die Kinder und Jugendlichen, die zu ihnen wechseln werden (Förderbedarf, familiäre Situation)
- Projekte, die schulisches und außerschulisches Engagement miteinander verbinden (service learning), sind Teil schulischer Kultur
- Thementage oder Projektwochen, in denen unterschiedliche lebensweltliche Bezüge im Mittelpunkt stehen (Herkünfte, Neigungen, Zugehörigkeiten zu Gleichaltrigengruppen…)
- die verschiedenen lebensweltlichen Bezüge werden in den Institutionen, in denen sich Kinder und Jugendliche aufhalten, sichtbar
- Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an schulischer Bewertung
- ausgeprägte Rückmeldekultur, in der Kindern, Jugendlichen und Eltern regelmäßige, verständliche und verwertbare Informationen über Fortschritte gespiegelt werden
- Einbeziehung von besonderen Neigungen und Leistungen in schulische Bewertungen

Wie weit trifft diese Aussage (siehe Leitbild) gegenwärtig für den Ort zu, den Sie mit dem Audit betrachten?

vollständig	teilweise	kaum	gar nicht
☐	☐	☐	☐

Welche Fakten liegen Ihrer Einschätzung zugrunde?	

Wo sehen Sie Veränderungs-bedarf?	

Leitbild (Gleichwertigkeitsgrundsatz) 3

Kinder und Jugendliche haben einen dauerhaften Zugang zu altersgemäßen Angeboten, die es ihnen ermöglichen, sich kulturell zu bilden, zu erholen und ein positives Körpergefühl zu entwickeln. Diesen Angeboten ist gemeinsam, dass Kinder und Jugendliche motiviert werden, Kompetenzen zu erweitern und zu Genussfähigkeit und Lebensbejahung zu gelangen.

(+) (?) (–)

Kriterien

3.1. Kinder und Jugendliche haben in Bildungseinrichtungen Räume und auf den ganzen Tag verteilte Zeitfenster, in denen sie sich erholen und sich kulturell und sportlich betätigen können. Bei der Gestaltung dieser Räume und Zeiten werden die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt.

3.2. Vorhaben zur kulturellen und sportlichen Betätigung werden so gestaltet, dass alle Kinder und Jugendlichen mit eigenen Ideen und Kompetenzen beteiligt sind.

3.3. Der Zugang von Mädchen und Jungen, von jungen Frauen und Männern zu den erwähnten Angeboten ist gleichermaßen möglich.

3.4. Sportliche und kulturelle Aktivitäten tragen mit Blick auf alle Kinder und Jugendlichen herausfordernden, ermutigenden, bestätigenden und wertschätzenden Charakter.

Mögliche Nachweise

- vielfältige, für Kinder und Jugendliche kostenfreie Angebote in Schule und Schulumfeld
- Heranwachsende nehmen an den vielfältigen öffentlichen Angeboten von Kunst und Kultur teil
- durch Kinder und Jugendliche selbstorganisierte Aktivitäten und Räume, die prinzipiell für alle offen sind
- Cafeteria, selbstverwaltetes Café von Schülerinnen und Schülern, eigener Schulklub, Kooperation mit Einrichtungen aus Kunst, Sport, Medien und Kultur
- Kunst- und Sportprojekte, an denen alle beteiligt sind (beteiligt sein können)
- alternative Bewertungskriterien im Sport (neben Wettbewerbsorientierung), Berücksichtigung unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen

Wie weit trifft diese Aussage (siehe Leitbild) gegenwärtig für den Ort zu, den Sie mit dem Audit betrachten?

vollständig	**teilweise**	**kaum**	**gar nicht**
☐	☐	☐	☐

Welche Fakten liegen Ihrer Einschätzung zugrunde?	

Wo sehen Sie Veränderungs-bedarf?	

Leitbild (Gleichwertigkeitsgrundsatz) 4

Kinder und Jugendliche respektieren Verschiedenheit. Sie können Widersprüche aushalten, Absichten und Handlungen zurückweisen, die sich gegen das Gleichwertigkeitserleben anderer richten.

(+) (?) (–)

Kriterien

4.1. In Bildungseinrichtungen existiert ein ausgehandeltes und gelebtes Ethos (Klima) im Sinne eines gemeinsamen demokratischen Wertesystems.

4.2. Kinder und Jugendliche sind in allen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Einrichtungen willkommen. Die Erreichbarkeit dieser Einrichtungen für Kinder und Jugendliche ist im Hinblick auf Räume und Zeiten gesichert.

4.3. Der Organisationskultur und Leitvorstellung dieser Einrichtungen liegen Gleichwertigkeit und Anerkennung als bestimmende Werte zugrunde.

4.4. Eine gemeinsame »Verkehrssprache« aller Kinder und Jugendlichen an allen Orten, an denen sie sich aufhalten, wird gefördert.

Mögliche Nachweise

- Schulverfassung
- Kommunikationsregeln (in- und außerhalb des Unterrichts, in Kinder- und Jugendeinrichtungen)
- Kinder und Jugendliche werden in der Schule begrüßt (zu Beginn ihrer Schulzeit, zu Beginn des Schuljahres, der Schulwoche…)
- Besucherinnen, Besucher und außerschulische Partner werden von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern gegrüßt
- Verabredungen über die Kommunikation in Pausen und in Räumen, die auch außerhalb des Unterrichtes genutzt werden (Schulklubs)
- verankerte Programme für Mediatorinnen und Mediatoren
- Förderung von Herkunftssprachen und -kulturen

Wie weit trifft diese Aussage (siehe Leitbild) gegenwärtig für den Ort zu, den Sie mit dem Audit betrachten?

vollständig	**teilweise**	**kaum**	**gar nicht**
☐	☐	☐	☐

Welche Fakten liegen Ihrer Einschätzung zugrunde?	

Wo sehen Sie Veränderungs-bedarf?	

Leitbild (Gleichwertigkeitsgrundsatz) 5

Kinder und Jugendliche handeln in Gleichaltrigengruppen autonom und unterhalten außerhalb dieser Gruppen Beziehungen. Sie werten die eigenen Gruppen nicht durch die Abwertung anderer auf.

(+) (?) (–)

Kriterien

5.1. Kinder und Jugendliche werden gezielt dabei unterstützt, sich und andere wahrzunehmen, eigene und fremde Handlungen zu reflektieren.
5.2. Professionelle Pädagoginnen und Pädagogen sind dazu in der Lage, diese Unterstützung qualifiziert zu leisten.
5.3. Kinder und Jugendliche werden in Beziehungskrisen begleitet.
5.4. Kinder und Jugendliche erhalten Gelegenheiten, positive Beziehungen aufzubauen.

Mögliche Nachweise

- Klassenfahrten
- Trainings und Fortbildungen für professionelle Pädagoginnen und Pädagogen
- Projekttage, Veranstaltungen, Lerneinheiten u.ä., die die gezielte Förderung sozialer Kompetenzen (Einfühlungsvermögen, Perspektivenübernahme) und Fähigkeiten zur (Selbst-) Reflexion, von Mut und Zivilcourage zum Ziel haben

Wie weit trifft diese Aussage (siehe Leitbild) gegenwärtig für den Ort zu, den Sie mit dem Audit betrachten?

vollständig	**teilweise**	**kaum**	**gar nicht**
☐	☐	☐	☐

Welche Fakten liegen Ihrer Einschätzung zugrunde?	

Wo sehen Sie Veränderungs-bedarf?	

Die unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten von Familien werden in einer Weise berücksichtigt, die nicht zum Ausschluss von Kindern und Jugendlichen führt.

(+) (?) (–)

Kriterien

6.1. Kinder und Jugendliche haben Zugang zu vielfältigen Materialien und zu neuen Medien, die sie für individuelle Lernprozesse nutzen können.

6.2. Innerhalb und außerhalb der Unterrichtszeit existieren verlässliche Bildungs- und Förderangebote, die sich auch auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie auf den Zusammenhalt der Klassen- und Schulgemeinschaft beziehen.

6.3. Kinder, Jugendliche und Eltern erhalten regelmäßig und in kurzen Abständen Beratungen zu sozialen Fragen.

Mögliche Nachweise

- eine ausgestattete und fachlich gut begleitete (Schul-)Bibliothek mit ganztägigen Öffnungszeiten
- nicht-unterrichtliche Bildungs- und Förderangebote, die so angelegt sind, dass sie auch durch Kinder und Jugendliche aus finanziell schwächer gestellten Familien genutzt werden
- schulische Aktivitäten (Exkursionen, Klassenfahrten, Feste), an denen prinzipiell alle Kinder und Jugendlichen teilnehmen
- Kinder und Jugendliche (sowie ihre Eltern) nutzen vielfältige Materialien und/oder neue Medien auch am Nachmittag
- schulische Beratungsangebote zu allen sozialen Fragestellungen (Bildungswege, BAföG, ALG 2, Familienberatung etc.)
- ein gemeinsames Frühstück (in der Grundschule), an dem auch Kinder aus finanziell schwächer gestellten Familien teilnehmen

Wie weit trifft diese Aussage (siehe Leitbild) gegenwärtig für den Ort zu, den Sie mit dem Audit betrachten?

vollständig	**teilweise**	**kaum**	**gar nicht**
☐	☐	☐	☐

Welche Fakten liegen Ihrer Einschätzung zugrunde?	

Wo sehen Sie Veränderungs-bedarf?	

Weiterführende Quellen:

Das Demokratie-Audit zur Selbstbewertung von Schulen
http://www.blk-demokratie.de/materialien/qualitaetsrahmen-demokratiepaedagogik/demokratische-qualitaetsentwicklung-in-schulen.html

SINa – Schulische Indikatoren für Nachhaltigkeit
http://www.umweltschulen.de/audit/sina.html

Steuergruppen
http://www.blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/schulentwicklung/steuergruppe.html

Das Gleichwertigkeitsaudit entstand in einer Kooperation der Amadeu Antonio Stiftung mit der RAA Berlin, der RAA Mecklenburg-Vorpommern, der RAZ Osnabrück und dem Berliner Vorhaben im BLK-Programm »Demokratie lernen und leben«.

Die Struktur des Gleichwertigkeitsaudits lehnt sich teilweise an die des »Demokratie-Audits« an, das durch die AG »Qualität und Kompetenzen« des BLK-Programms »Demokratie lernen und leben« entwickelt wurde (Quelle oben).

Wird danken der Friedrich-Ebert-Stiftung für ihre freundliche Unterstützung bei der Erstpräsentation am 25. Januar 2007.

Literatur:

Anhut, Reimund und Heitmeyer, Wilhelm: Desintegration, Konflikt und Ethnisierung. Eine Problemanalyse und theoretische Rahmenkonzeption. In: Anhut, Reimund und Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegration und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen Weinheim: Juventa 2000, S. 17-25
Endrikat, Kirsten, Schaefer, Dagmar, Mansel, Jürgen und Heitmeyer, Wilhelm: Soziale Desintegration. Die riskanten Folgen negativer Anerkennungsbilanzen. In Heitmeyer, W. (Hrsg.), Deutsche Zustände, Folge 1 (S. 37-58). Frankfurt a. Main: Suhrkamp 2002, S. 37-58
Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1992
Reid, Marie und Hammersley, Richard: Communicating Successfully in Groups: A practical guide for the workplace. London: Routledge 2000
Zick, Andreas: Die Konflikttheorie der Theorie der sozialen Identität. In: Thorsten Bonacker (Hrsg.), Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien: Eine Einführung (Friedens- und Konfliktforschung, Bd. 5) (3. Aufl.) (S. 409-426). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005
Zick, Andreas, Wolf, C., Küpper, Beate, Davidov, Eldat, Schmidt, Phillip und Heitmeyer, Wilhelm: The syndrome of group-focused enmity: Theory and test. Journal of Social Issues, Special Issue on Prejudice and Disrimination in Europe (ed. by A. Zick, T. F. Pettigrew, U. Wagner) 2007

Erfahrungen mit dem Instrument

Das Gleichwertigkeitsaudit wurde während und nach seiner Entstehung von zahlreichen Teilnehmern und Teilnehmerinnen verschiedenen Alters vor allem an Schulen getestet. Exemplarisch seien hier ein beispielhafter Durchgang mit Schülerinnen und Schülern, einer mit Lehrerinnen und Lehrern und einer, der den Schulkontext verlassen hat, dokumentiert.

Erprobung des Gleichwertigkeitsaudits in Berlin mit Schülerinnen und Schülern

In Berlin wurde das Gleichwertigkeitsaudit von 54 Schülerinnen und Schülern der 7. bis 13. Klasse auf einer gemeinsamen Schülervertretungs-Fahrt der Bettina-von-Arnim-Oberschule und des Oberstufenzentrums Ernst Litfaß getestet. Barbara Kirchner, Studienrätin an der Bettina-von-Arnim-Oberschule, gab eine kurze Einführung in das Audit-Verfahren. Die Schülerinnen und Schüler teilten sich in sieben altersgemischte Gruppen auf, die jeweils von einem Oberstufenschüler oder einer Oberstufenschülerin angeleitet wurden. Um das Audit handhabbar zu halten, bekamen die Gruppen den Arbeitsauftrag, sich je für ein Leitbild zu entscheiden und dieses für ihre Schule durchzugehen. Dazu hatten die Jugendlichen einen Vormittag lang Zeit. Die drei die SV-Fahrt begleitenden Lehrerinnen und Lehrer besuchten die Gruppen während des Arbeitsprozesses, um Fragen zu klären und bei Unklarheiten zu beraten. Anschließend wurden die Ergebnisse der einzelnen Gruppen im Plenum diskutiert und die Änderungswünsche geäußert.

Drei Gruppen bearbeiteten das Leitbild 2 (»Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen«), vier Gruppen das Leitbild 3 (»Kulturelle Bildung und Erholung«) und eine Gruppe das Leitbild 5 (»Autonomes und nicht abwertendes Handeln der Kinder und Jugendlichen in Gleichaltrigengruppen«). Beispielhaft seien die Ergebnisse für das Leitbild 2 zusammengefasst: Alle drei Gruppen entschieden sich, dass es »kaum« umgesetzt sei. Als Faktoren, die ihrer Einschätzung zugrunde lagen, nannten sie positiv: Es werden Thementage durchgeführt, es gibt Wahlprojekte, es gibt Wahlmöglichkeiten im Mittagsblock (80 Minuten unterrichtsfreie Zeit zum Mittagessen und um Freizeitangebote von Schulsozialpädagogen und Lehrern wahrzunehmen) und durch das binnendifferenzierte Kurswahlsystem an der Bettina-von-Arnim-Oberschule eine besondere Beachtung von Neigungen und Leistungen. Negativ wurde gewertet: Keiner akzeptiert uns so, wie wir sind; viele Lehrer hören sich die Meinung der Schüler erst gar nicht an; Lehrer beurteilen Schüler nach dem Aussehen; keine fachübergreifende Kooperation; keine Beteiligung an schulischer Bewertung, Lehrer unterdrücken und erpressen Schüler (z. B. nicht rechtzeitig angekündigte Klassenarbeiten zu schreiben). Als Veränderungsbedarf leiteten die Schülerinnen und Schüler ab: Es sollte ein besseres Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern geschaffen werden; Verände-

rungen in der Kommunikation, mit den Lehrern über Aussehen und Zuhören reden; Respekt auf beiden Seiten schaffen; Vermittlung zwischen Lehrerinnen und Schülern durch Streitschlichtende oder die SV.

Als Fazit lässt sich also festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler gut mit dem Gleichwertigkeitsaudit zurecht kamen. Sie waren in der Lage, die abstrakten Formulierungen des Audits auf ihre Wirklichkeit zu übertragen, richtige Nachweise zu finden und realistische Wünsche zu äußern. Barbara Kirchner resümiert: »Das Gleichwertigkeitsaudit erwies sich als gut einsetzbar, auch die Workshop-Arbeit hat sich bewährt.« Die Ergebnisse überraschten die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer zum Teil, etwa, dass die Schülerinnen und Schüler sich explizit wünschten, dass die Schule auch aktiv zu ihrer Freizeitgestaltung beitragen solle. Die Schülerinnen und Schüler bewerteten das Audit positiv. Es sei eine gute Möglichkeit, über den Alltag nachzudenken und auch darüber zu reden. Am Ende der SV-Fahrt sahen die Teilnehmenden es sogar als einen der Programmhöhepunkte an. Barbara Kirchner will die Ergebnisse jetzt der Gesamtelternvertretung vorstellen und sie am Tag der offenen Tür der Schulöffentlichkeit bekannt machen.

Erprobung des Gleichwertigkeitsaudits in Osnabrück mit Lehrerinnen und Lehrern

In Osnabrück wurde das Gleichwertigkeitsaudit an der Kooperativen Gesamtschule Schinkel von Lehrerinnen und Lehrern getestet. Karen Franke, Mitarbeiterin der Universität Osnabrück, gab den Teilnehmern und Teilnehmerinnen im Lehrerbesprechungsraum eine Einführung in Sinn und theoretischen Hintergrund des Audits. Anschließend widmeten sich die Pädagoginnen und Pädagogen dem Fragebogen. Das Ergebnis des Probelaufs: Sehr schnell kam es zwischen den Teilnehmenden zu fundierten inhaltlichen Diskussionen, sowohl über positive wie auch negative Aspekte des Ist-Zustandes. Das Gleichwertigkeitsaudit zeigte sich dabei als gute Gesprächsgrundlage, um herauszufinden, was an einer Schule gut läuft und was die Einzelnen stört. Auch über Lösungen der erkannten Probleme wurde fortlaufend angeregt debattiert. Die strukturelle Idee, schon während des Ausfüllens des Fragebogens zu diskutieren, erfüllte ihren Zweck, die Menschen miteinander ins Gespräch zu bringen und erwies sich als sehr sinnvoll. Die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer waren vom Gleichwertigkeitsaudit als Instrument sehr angetan und konnten sich alle vorstellen, es auch in größerem Rahmen und unter Einbeziehung von mehreren Bezugsgruppen, etwa der Schülerinnen und Schüler, durchzuführen. Besonders eine Lehrerin, die in ihrer Klasse derzeit die Frauenfeindlichkeit und Gewaltverherrlichung in Rap-Texten thematisieren möchte, sah im Gleichwertigkeitsaudit ein gutes Instrument der Reflexion. Karen Frankes Fazit: »Das Gleichwertigkeitsaudit ist ein hervorragendes Instrument, um ein genaues Bild des Ist-Zustandes zu bekommen und bereits Lösungsvorschläge für die Zukunft zu erarbeiten.«

Erprobung des Gleichwertigkeitsaudits in Waren außerhalb des Schulkontextes

In Waren stellte sich die Erprobung des Gleichwertigkeitsaudits in einer Schule als schwierig dar. Da in Mecklenburg-Vorpommern derzeit das Schulsystem umstrukturiert wird, war keine Schule in der Lage, sich einer zusätzlichen Aufgabe zu widmen. Dafür konnte Kerstin Reitz von den Regionalen Arbeitsstellen für Jugendhilfe, Schule und interkulturelle Arbeit (RAA) in Waren nach dem Test des Instruments eine Schulsozialarbeiterin von der Idee des Gleichwertigkeitsaudits so sehr begeistern, dass diese sich entschied, es in einem weiter gefassten Kontext einzusetzen. Im kommenden Jahr wird die Schulsozialarbeiterin in einem neuen Team mit dem zuständigen Amtsjugendpfleger, Jugendpflegern des Instituts »Leben und Lernen« und Mitarbeitern der Schulsozialarbeit arbeiten. Hier will sie das Audit durchführen, »um uns eine klare Linie zu schaffen, um einen Ist-Zustand zu erfassen und ein gemeinsames positives Ziel zu formulieren und um dann entsprechende Maßnahmen zu entwickeln, so dass eine Wirkung zu spüren ist«, so Anja Salewski, Schulsozialarbeiterin der Regionalen Schule Niepars. Nach zwei Jahren soll die Auswertung erfolgen.

Übung »Interkulturelle Sensibilisierung«

Rahmenbedingungen

Dauer: ca. 60 Minuten, Benötigte Personenzahl: mindestens 9 Personen (+ 1 Spielleitung).
Raum: Ideal: 4 Räume (Seminarraum + 3 kleine Räume zur Vorbereitung in Kleingruppen)
Material: Instruktionstexte für alle Teilnehmenden, 3 verschiedene »Kulturskripte« (Kultur »A«, »B« und »C«), pro Gruppe 1 Skript, für alle Teilnehmenden in der Gruppe ein Exemplar (s. Anhang), Kaffee, Kekse (Ablaufplan für die Spielleitung im Anhang)

Zweck der Übung

Die Übung gibt den Teilnehmenden die Möglichkeit, Gefühle von Ungleichwertigkeit und Zurückweisung/Ausgrenzung selbst zu erleben und stellt in diesem Zusammenhang eine spielerische Sensibilisierung für die dem Audit zugrunde liegende Thematik dar. Die Übung sollte entsprechend zu Beginn des Auditprozesses im Rahmen des ersten Workshops durchgeführt werden. Diese Übung eignet sich darüber hinaus ggf. auch als Bestandteil von Maßnahmen, die im Rahmen des Audits aufgrund der Ergebnisse der Ist-Analyse und den daraus abgeleiteten Zielen durchgeführt werden. Allerdings eignet sich die Übung erst für ältere Jugendliche (mindestens 16 Jahre) oder junge Erwachsene.

Durchführung der Übung

Die Teilnehmenden teilen sich in drei möglichst gleich große Gruppen auf. Die erste Gruppe wird als »Kultur A« bezeichnet, die zweite Gruppe als »Kultur B« und die dritte als »Kultur C«. Alle Teilnehmenden bekommen von der Spielleitung ein Blatt, auf dem der weitere Ablauf der Übung beschrieben ist (s. Anhang). Dazu bekommen alle Teilnehmenden der jeweiligen »Kultur«- Gruppe ein Skript, auf dem die für diese fiktive Kultur typischen Verhaltensweisen und Wertvorstellungen beschrieben sind (s. Anhang). Wichtig an dieser Stelle ist es, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen darauf achten, dass die anderen »Kulturen« das eigene Kulturskript nicht einsehen können. Außerdem sollte die Spielleitung darauf hinweisen, dass diese »Kulturen« nicht real existieren, sondern rein fiktiver Natur sind.
Anschließend ziehen sich die drei »Kulturen« für 15 Minuten in drei verschiedene Räume zurück, um die Verhaltensweisen und Wertvorstellungen ihrer »Kultur« einzuüben bzw. sich einzuprägen. Dann finden sich die Teilnehmenden wieder im Seminarraum ein und es gibt eine zehnminütige Kaffeepause, bei der jeder so viel Kontakt wie möglich mit Mitgliedern der anderen zwei »Kulturen« aufnehmen und mit ihnen ins Gespräch kommen soll. Was die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu diesem Zeitpunkt nicht wissen, ist, dass die für die »Kulturen« beschriebenen Verhaltensweisen sich teilweise entgegenstehen (beispielsweise bei »Kultur A« »sehr offener, intensiver Blickkontakt mit allen anderen« und bei »Kultur B« »direkter Blickkontakt mit Fremden gilt als unhöflich«). Dadurch ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Teilnehmenden während dieses Zusammentreffens Gefühle von Unsicherheit, Zurückweisung und Ausgrenzung erleben sowie Rückzugs- oder Abwehrverhalten zeigen.
Nach diesem »interkulturellen« Treffen kommen alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen in einem Stuhlkreis zusammen und reflektieren die Erlebnisse während der Kaffeepause. Dazu teilt die Spielleitung Leitfragen aus (siehe Anhang), zu der sich die Teilnehmenden in den folgenden zehn Minuten Notizen machen. Anschließend werden in der Gesamtgruppe anhand der Leitfragen die Erfahrungen und Eindrücke der Teilnehmer besprochen und die Spielleitung zieht ein gemeinsames Fazit der geschilderten Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen. Häufig schildern in diesem Zusammenhang die Teilnehmenden, dass es ihnen sehr schwer fiel, die vorgegebene Kultur zu »leben«, insbesondere wenn die beschriebenen Verhaltensweisen ihrer eigenen kulturellen Prägung entgegenstanden (etwa als Mitglied von »Kultur B« dem Gesprächspartner nicht in die Augen schauen zu dürfen) und dass sie die Tendenz zeigten, sich nach ein paar Minuten der Unsicherheit im Umgang mit den anderen »Kulturen« in die eigene »Kultur« zurückzuziehen, also den Kontakt zu den Mitgliedern der eigenen Gruppe zu suchen. An dieser Stelle lässt sich gut ein Transfer zu Alltagserfahrungen ziehen. So erleben die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, dass es sehr schwer fallen kann, sich nach bestimmten Normen einer fremden Kultur zu verhalten, obwohl man das Verhalten detailliert vorgegeben bekommt, wenn diese den eigenen kulturellen oder individuellen Verhaltensnormen entgegenstehen. Dies verdeutlicht die tief greifende kulturelle Prägung unseres alltäglichen Verhaltens und Erlebens.
Zum Abschluss klärt jeweils ein Mitglied einer »Kultur« die Mitglieder der anderen »Kulturen« über ihre vorgegebenen Verhaltensweisen und Wertvorstellungen auf und Ziel und Nutzen der Übung werden gemeinsam herausgestellt.

Karikatur von Andreas Rulle aus: »Deutschkunde – Karikaturen gegen rechte Gewalt«

Übung »Interkulturelle Sensibilisierung«
Ablaufplan für die Spielleitung

Zeit	**Inhalt**	**Material**
ca. 10 Minuten	Spielinstruktion 3 Kleingruppen bilden	Instruktionsbögen (Kopien für alle Teilnehmenden) 3 Kulturskripte (Kultur A, Kultur B, Kultur C): Jeweils für jedes Gruppen-mitglied der »Kultur« ein Exemplar
ca. 15 Minuten	Vorbereitung/Üben in den Kleingruppen	3 separate Räume
ca. 10 Minuten	Zusammentreffen der »Kulturen«	Kaffee und Kekse
ca. 25 Minuten	Reflektion der Erlebnisse & Eindrücke Gemeinsames Fazit der Erfahrungen Aufklärung über kulturelle Rollen von A, B, C, Reflexion der Methode & Transfer	Reflexionsbögen (Kopien für alle Teilnehmenden) Evtl. Zusammenfassung der Reflexionsergebnisse am Flip- Chart

»Interkulturelle Sensibilisierung«
Ablauf und Instruktionen

Schritt 1:

Lesen des Ablaufplans und des jeweiligen Kulturskripts

Schritt 2:

Aktives Einüben des jeweiligen »kulturellen Verhaltens« in der Kleingruppe (ca. 15 Minuten)

Schritt 3:

Treffen der Gruppen aus allen drei Kulturen:

Kaffeepause auf dem Kongress zum Thema »Die Chancen einer multikulturellen Gesellschaft«

Versuche, soviel Kontakt wie möglich mit Mitgliedern der anderen Kulturen aufzunehmen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen.

Bitte bleibe während des gesamten Treffens in Deiner jeweiligen kulturellen Rolle!

Kultur A

Stellt Euch vor, Ihr vertretet als Delegation Eure Kultur auf dem Kongress »Die Chancen einer multikulturellen Gesellschaft«. Auf diesem Kongress treffen Delegationen aus drei verschiedenen Kulturen zusammen, um über verschiedene relevante Themen zu diskutieren. Nach Ende der ersten Vorträge trefft Ihr in der ersten Kaffeepause zum ersten Mal persönlich mit den Mitgliedern der anderen Delegationen zusammen. Ihr habt Glück, denn es ist möglich, sich mit den Mitgliedern der anderen Gruppen auf Deutsch zu unterhalten.

Typisch für Eure Kultur:

Verhalten:

- sehr offen und freundlich auf alle anderen zugehen
- innerhalb Eurer Gruppe intensiven Körperkontakt pflegen, im Umgang mit anderen eher wenig Körperkontakt suchen
- sehr offener, intensiver Blickkontakt mit allen anderen
- sehr gerne und sehr viel reden
- eher laute Sprechweise
- wenn Ihr eine Meinung habt, lasst Ihr Euch nur schwer von etwas anderem überzeugen
- Ihr versucht mit möglichst vielen Personen, auch gleichzeitig, Kontakt zu haben
- bevorzugte Themen bei informellen Treffen (wie dieser Kaffeepause):
  eher oberflächliche Themen wie Wetter, Sport, das Essen etc:;
  außerdem redet Ihr sehr gerne über Religionen und religiöse Themen
- in Eurer Kultur gilt es als höflich, beim Trinken zu schlürfen

Werte:

- Frauen sind einflussreicher und mächtiger
- Leistung und Arbeit sind sehr wichtig

Kultur B

Stellt Euch vor, Ihr vertretet als Delegation Eure Kultur auf dem Kongress »Die Chancen einer multikulturellen Gesellschaft«. Auf diesem Kongress treffen Delegationen aus drei verschiedenen Kulturen zusammen, um über verschiedene relevante Themen zu diskutieren. Nach Ende der ersten Vorträge trefft Ihr in der ersten Kaffeepause zum ersten Mal persönlich mit den Mitgliedern der anderen Delegationen zusammen. Ihr habt Glück, denn es ist möglich, sich mit den Mitgliedern der anderen Gruppen auf Deutsch zu unterhalten.

Typisch für Eure Kultur:

Verhalten:

- ziemlich zurückhaltend im Umgang mit anderen
- kein Körperkontakt mit anderen
- direkter Blickkontakt mit Fremden gilt als unhöflich
- in Gesprächen geht Ihr sehr positiv und bestätigend mit Eurem Gegenüber um und macht viele Komplimente
- Ihr konzentriert Euch auf Euren jeweiligen Gesprächspartner und führt längere, intensivere Gespräche
- in solchen intensiven Gesprächen redet Ihr gerne viel und ausschweifend, ansonsten redet Ihr eher wenig
- bevorzugte Themen bei informellen Treffen (wie dieser Kaffeepause):
  Euer persönliches Leben und Eure persönlichen Erfahrungen und das persönliche Leben und die persönlichen Erfahrungen Eures Gesprächspartners (z. B. Familie, Hobbies etc.)
- da Ihr kulinarischen Genüssen sehr zugeneigt seid, stürzt Ihr Euch auf die angebotenen Speisen und Getränke

Werte:

- Männer und Frauen sind gleich einflussreich und wichtig
- Familie und der Genuss des Lebens stehen im Vordergrund
- wichtig ist die persönliche Meinung des Einzelnen, nicht die Meinung der Gruppe

Kultur C

Stellt Euch vor, Ihr vertretet als Delegation Eure Kultur auf dem Kongress »Die Chancen einer multikulturellen Gesellschaft«. Auf diesem Kongress treffen Delegationen aus drei verschiedenen Kulturen zusammen, um über verschiedene relevante Themen zu diskutieren. Nach Ende der ersten Vorträge trefft Ihr in der ersten Kaffeepause zum ersten Mal persönlich mit den Mitgliedern der anderen Delegationen zusammen. Ihr habt Glück, denn es ist möglich, sich mit den Mitgliedern der anderen Gruppen auf Deutsch zu unterhalten.

Typisch für Eure Kultur:

Verhalten:

- aktiv intensiven Körperkontakt mit allen anderen zu suchen
- offener Blickkontakt
- in Gesprächen geht Ihr kritisch mit der Meinung und den Aussagen Eures Gesprächspartners um, bleibt aber immer sehr höflich
- Ihr sprecht ziemlich leise
- mit fremden Gesprächspartnern redet Ihr gerne viel, bei Mitgliedern Eurer eigenen Gruppe hört Ihr auch gerne mal zu
- bevorzugte Themen bei informellen Treffen (wie dieser Kaffeepause): berufliche und fachliche Themen; über Persönliches redet Ihr eigentlich nur mit Mitgliedern Eurer Gruppe
- da Höflichkeit sehr wichtig ist in Eurer Kultur, sorgt Ihr immer zuerst dafür, dass Eure Gesprächspartner gut mit Essen und Trinken versorgt sind, bevor Ihr Euch um Euer eigenes leibliches Wohl kümmert

Werte:

- Männer sind einflussreicher und mächtiger
- Arbeit und Lebensgenuss sind gleich wichtig
- wichtig ist die Meinung der Gruppe und nicht die Meinung der Einzelnen

Fragen zur Reflektion

1. **Wie hast Du Dich insgesamt gefühlt?**

2. **Fiel es Dir leicht, eine andere Rolle als Deine eigene zu leben?**

3. **Beschreibe bitte kurz, wie Du Dich im Laufe des Treffens verhalten hast.**

4. **Wann hast Du Dich besonders wohl gefühlt?**
(Was ist passiert? Wie haben sich die anderen verhalten?)

5. **Wann hast Du Dich besonders unwohl gefühlt? Was hat Dich am meisten verwirrt?**
(Was ist passiert? Wie haben sich die anderen verhalten?)

Pädagogische Programme

Die hier vorgestellten pädagogischen Programme stellen eine Ergänzung zum Gleichwertigkeitsaudit dar. Mit ihrer Hilfe lassen sich einzelne Aspekte von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bearbeiten. Manche der Programme und der darin enthaltenen Methoden eignen sich eher für die Durchführung von Projekttagen, viele sind aber auch für den direkten Einsatz im Unterricht geeignet. Diese Kurzpräsentation unterschiedlicher Programme soll einen Überblick über die Grundannahmen, die den jeweiligen Programmen zugrunde liegen geben und die Auswahl geeigneter Methoden für die Arbeit mit der eigenen Zielgruppe erleichtern.

Achtung (+) Toleranz

Wege demokratischer Konfliktregelung. Praxishandbuch für die politische Bildung (2000)

Der Schwerpunkt des Trainingsprogramms Achtung (+) Toleranz liegt auf der Förderung kommunikativer Kompetenzen, die durch kommunikationspsychologisches Wissen in Kombination mit Erfahrungen aus der Selbsthilfe-Bewegung vermittelt werden. Nach dem Ansatz des ganzheitlichen Lernens kombiniert Achtung (+) Toleranz Wissensvermittlung mit handlungs- und erfahrungsorientierten Methoden, um neben der Fachkompetenz auch methodische, soziale und individuelle Kompetenzen zu fördern. Im Mittelpunkt steht der friedliche Umgang miteinander. Ziel ist es, den Teilnehmenden in Konfliktsituationen zu mehr Orientierung zu verhelfen, Kreativität zu wecken und sie in die Lage zu versetzen, gewaltfreie Handlungsspielräume entwickeln zu können. Die Seminarteilnehmerinnen und Teilnehmer sollen auf tolerante Weise mehrere Wahrheiten nebeneinander »aushalten« lernen.

Anwender ■ Multiplikatoren und Trainer in der politischen und interkulturellen Bildung ■ zwei Personen als Leitungsteam ■ Kooperationspartner mit regionalen Bildungsstätten der Kommunen und Länder bilden Teamleiter aus	**Zielgruppe** ■ Aus- und Weiterbildungsgruppen v.a. wenn ablehnende Positionen zu Demokratie, Toleranz und Menschenrechten bestehen	**Gruppengröße** ■ variiert je nach Übung zwischen 8 und 30 Personen	**Pädagogisches Konzept** ■ Auseinandersetzung mit dem Begriff Toleranz, gewaltfreie Wege des Umgangs, eigene Grenzen der Toleranz ■ Vermittlung kommunikationspsychologischer Grundlagen und Techniken für partnerschaftliche Kommunikation in Konfliktsituationen
Inhalte/Themen ■ Achtung und Toleranz- ■ Vorurteile ■ Partnerschaftliche Kommunikation ■ Demokratie und Toleranz	**Ziel** ■ partnerschaftlicher Umgang als Basis gewaltfreier Interaktion ■ Orientierung in Konfliktsituationen ■ Erweiterung der gewaltfreien Handlungsspielräumen Förderung der Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenzen	**Einsatz** ■ Durchführung: Übungen und Aktivitäten ■ Leitungsteam von zwei Personen ■ Dauer der Übungen bis zu 3 Stunden ■ Schulunterricht: Kombination aus kognitiven und erfahrungs- und erlebnisorientierten Übungen	**Sonstiges** ■ Vorschläge zu Tages-, Wochenend- und Wochenseminaren

Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit (2005)

Der Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit bietet Methoden, um alltägliche Diskriminierung zu erkennen und dagegen aktiv zu werden. Ursachen von rassistischen, antisemitischen und anderen Diskriminierungsformen werden ergründet, um zu einem Perspektivenwechsel und mehr Handlungsfähigkeit zu gelangen. Nicht-rassistische Bildungsarbeit wird als ein gemeinsamer Klärungs-, Such- und Forschungsprozess verstanden, bei dem Rassismus reflektiert und abgebaut werden soll. Die Teilnehmenden sollen in die Lage versetzt werden, Diskriminierungsmechanismen zu erkennen, Gleichstellung zu stärken und handlungsfähig zu werden. Gemeinsam wird erkundet, wie Rassismus und andere Ideologien der Ungleichwertigkeit das Leben aller Menschen beeinflussen. »Nicht-Rassismus als Prinzip« meint dabei, das Thema als Querschnittsaufgabe zu begreifen: Das heißt, ständig und überall dazu beizutragen, Rassismus nicht zu reproduzieren, sondern abzubauen. Der Baustein stellt Aktivitäten, Arbeitspapiere und Hintergrundinformationen zu zehn ausgewählten Themen zur Verfügung. Damit können Seminare, Seminarabschnitte und Unterrichtseinheiten gestaltet werden. Die Materialien bieten unterschiedliche Zugänge: Subjekt- und gesellschaftsbezogene, lese- und sprachorientierte und visuelle ebenso wie aktions- oder körperbetonte. Durch die aktive Beteiligung und Selbständigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer soll ihre Aushandlungsfähigkeit gestärkt werden.

Der Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit wurde von einer Gruppe von Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Bereichen der Bildungsarbeit entwickelt und vom DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. herausgegeben.

Bezugsquelle: www.baustein.dgb-bwt.de

<table>
<tr>
<td>Anwender
■ TeamerInnen
■ LehrerInnen
■ Kongressorganisator-Innen
■ aktionsorientierte Initiativen
■ Gewerkschaften
■ Bildungsträger</td>
<td>Zielgruppe
■ gewerkschaftliche und außerschulische Bildungsarbeit
■ Materialien teilweise auch für die Schule einsetzbar (klassische 45-Minuten-Stunde ist aber i.d.R. zu kurz)</td>
<td>Gruppengröße
■ variiert je nach Übung zwischen 5 bis 30 Per sonen</td>
<td>Pädagogisches Konzept
■ Nicht-Rassismus als Prinzip jeden Seminars
■ Vertiefung der Themen
■ Grundlagen: Perspektivität und Handlungsorientierung
■ Antirassistische und interkulturelle Ansätze verbinden für eine interkulturelle Gleichstellungspolitik</td>
</tr>
<tr>
<td>Inhalte/Themen
■ Vor- und andere Urteile
■ Antisemitismus entgegentreten
■ Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis
■ Rassismus in der Alltags- und Mediensprache
■ Sicherheit, Gewalt und Kriminalität
■ Rechte Bilderwelten
■ Nation und Nationalismus
■ Migration, Flucht, Asyl
■ Weltarbeit und Wirtschaftswelt
■ Diskriminierung und was man dagegen tun kann</td>
<td>Ziel
■ Aufforderung zur Selbstreflexion
■ unterschiedliche Zugehörigkeiten und Lebenslagen wahrnehmen, ohne sie auf Herkunft zurückzuführen</td>
<td>Einsatz
■ Übungen sind subjekt- und gesellschaftsbezogen, lese- und sprachorientiert, visuell, aktions- oder körperbetont</td>
<td>Sonstiges</td>
</tr>
</table>

Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta (2001)

Betzavta legt den Fokus auf das Wahrnehmen unterschiedlicher Meinungen und die Notwendigkeit der demokratischen Konfliktlösung. Das Training vermittelt Wissen über demokratische Grundeinstellungen und politische Zusammenhänge. Gleichzeitig macht es die Notwendigkeit und die Vorteile demokratischer Entscheidungsfindungsprozesse erfahrbar. In Übungen mit spielerischem Charakter werden Konflikte mit gegensätzlichen Parteien durchgespielt. Ziel ist es, die Vor- und Nachteile eines demokratischen Systems nachzuempfinden. Dabei werden auf der Sachebene Themen vertieft. Auf der Bewusstseinsebene durchlaufen die Kursteilnehmer drei Phasen: Erst die Konfrontation mit der eigenen Ablehnung von Gleichberechtigung, dann die Konfrontation damit, dass Gleichberechtigung nur dann als nützlich erkannt wird, wenn es dem persönlichen Weiterkommen dient und schließlich das Anerkennen der Gleichberechtigung als generelles Prinzip. Betzavta ist ein Bildungskonzept, das einen theoretisch-konzeptionellen Ansatz mit praktischer erzieherischer Umsetzung verknüpft. Es vermittelt Interaktionserfahrungen und macht Entscheidungsprozesse nachvollziehbar.
Seminare und Projekttage mit dem Programm Betzavta werden von geschulten Trainerinnen und Trainern durchgeführt. Wer die Methoden selbst anwenden möchte, sollte an einem vorbereitenden Seminar teilnehmen.

Betzavta wurde vom Jerusalemer Adam Institute for Democracy and Peace (AI) entwickelt und von der Forschungsgruppe »Jugend und Europa« für die Anwendung in deutschen Bildungseinrichtungen überarbeitet.

Bezugsquelle: www.bertelsmann-stiftung.de

Anwender ■ externe ModeratorInnen oder LehrerInnen, die die Klasse nicht unterrichten ■ Vorbereitung: Seminar oder Multiplikatorenschulung notwendig	**Zielgruppe** ■ Jugendliche und Erwachsene ■ einige Übungen auch für Kinder ab 8 Jahren geeignet	**Gruppengröße** ■ 12 bis 15 Teilnehmende	**Pädagogisches Konzept** ■ Bildungskonzept zum Abbau von Vorurteilen und Vermittlung von Methoden gewaltfreier Konfliktlösung ■ Didaktisches Konzept: Vermittlung von Wissen über das Funktionieren politischer Zusammenhänge ■ Notwendigkeit und Vorteile demokratischer Entscheidungsfindungsprozesse erfahrbar machen ■ Motivierung zur Vertiefung der Thematik und tagespolitischer Ereignisse
Inhalte/Themen ■ 12 Übungen mit Auswertungsdiskussion, die auf erfahrungsorientiertes Lernen und überwiegend auf die Schaffung von Konfliktsituationen angelegt sind ■ Bedeutung der demokratischen Lösung des Konflikts soll bewusst werden ■ Themenbereiche: Demokratische Prinzipien, das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit, Grundrechte, Gleichheit vor dem Gesetz, der Weg der demokratischen Entscheidungsfindung ■ kombinierbar und einzeln durchführbar	**Ziel** ■ Demokratie ist nicht nur eine Staats- und Gesellschaftsform, sondern eine Verhaltenform des Alltags	**Einsatz** ■ Seminar ■ Schulunterricht: Kurs modell im Fachunterricht oder in Unterrichtsformen wie Projekttagen oder fächerübergreifender Unterricht oder Landschulheimaufenthalte oder Baukastenprinzip: Fachspezifische Themen in Kombination mit Einzelübung	**Sonstiges** ■ Einsatzmöglichkeiten im Unterricht ■ Vorschlag für einen Unterrichtsentwurf ■ pädagogische Experimente zur inneren Schulentwicklung (z.B. Elternabende)

Kompass – Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit (2005)

Kompass verfolgt das Ziel, Menschenrechte ins Zentrum der Jugendarbeit zu setzen und als Querschnittsthema zu integrieren, um zur Förderung von Gleichheit und Menschenwürde und einer aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen beizutragen. Kompass bietet eine Einführung in die Menschenrechtsbildung und Ideen und Methoden für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit mit jungen Menschen an. Ziel ist es zu vermitteln, dass jede Person zum Schutz und zur Absicherung der Menschenrechte beitragen kann und soll. Kompass bietet vielfältige Lernmöglichkeiten, konkrete Ideen und praktische Übungen zur Auseinandersetzung mit Menschenrechtsproblemen weltweit. Jugendliche sollen dabei unterstützt werden, aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben und diese im Sinne gleichberechtigter Freiheit und der Würde des Einzelnen mitzugestalten. Das Handbuch wurde von einem multidisziplinären und interkulturellen Team entwickelt. Es basiert auf Ansätzen erfahrungsorientierter und non-formeller Bildungsarbeit. 49 Aktivitäten zu 15 Themenkomplexen und Methoden zum Umgang mit Menschenrechtsproblemen mit detaillierten Arbeitsblättern (Angaben zu Dauer, Themen, Gruppengröße und Komplexität der Aufgaben) bilden den Hauptteil des Buches.

Kompass – Handbuch zur Menschenrechtsbildung wurde von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Menschenrechte und dem Europarat herausgegeben.

Bezugsquelle: www.bpb.de

Anwender ■ Lehrende ■ Moderatoren ■ Gruppenleiter ■ Ausbilder in der Jugendarbeit ■ Schulische und außerschulische Bildungsarbeit ■ Kompassseminare	**Zielgruppe** ■ Jugendliche ab Klasse 10 und Erwachsene	**Gruppengröße** ■ variiert je nach Übung zwischen 4 und 30 Personen	**Pädagogisches Konzept** ■ Bildungsprogramme und Aktivitäten mit vielfältigen Ansätzen ■ Anpassung an eigenen nationalen Kontext soll den Bedürfnissen von Jugendlichen gerecht werden und ihrem Bildungskontext entsprechen
Inhalte/Themen ■ Menschenrechtsbildung ■ Aktivitäten unterschiedlicher Komplexität ■ Verschiedene Themen und Rechte ■ Ideen und Tipps zur praktischen Umsetzung ■ Informationen über Menschenrechte und internationale Standards und Dokumente ■ Ergänzende Hintergrundinformationen ■ Informationen über Gesetzeswerke	**Ziel** ■ Menschenrechte ins Zentrum der Jugendarbeit zu setzen ■ Förderung von Gleichwertigkeit und Menschenwürde	**Einsatz** ■ 49 Aktivitäten unterschiedlicher Komplexität mit verschiedenen Themen und Arten von Rechten	**Sonstiges**

Eine Welt der Vielfalt

Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE - Institute der Anti-Defamation League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Ein Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer (2001)

Schwerpunkt des Trainingsprogramms ist die Sensibilisierung für den Umgang mit Minderheiten. Aufgezeigt wird, wie Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus im gesellschaftlichen Kontext entstehen. Gelernte Bilder und Erfahrungen sollen differenziert und der Perspektivwechsel ermöglicht werden. Die Übungen und Aktivitäten ermöglichen es, unterschiedliche Lebenssituationen und -perspektiven nachzuempfinden und Einfühlungsvermögen zu entwickeln. Ziel ist es, kulturelle Vielfalt wahrzunehmen, über die eigene kulturelle Identität nachzudenken und Unterschiede als Herausforderung und Bereicherung zu erfahren. Eine Welt der Vielfalt bietet Möglichkeiten, über eigene Diskriminierungserfahrungen zu reflektieren, aber auch die Wirkung eigenen diskriminierenden Verhaltens zu erfassen.

«Eine Welt der Vielfalt« wurde vom „A World of Difference Institute« der Anti Defamation League entwickelt und von der Bertelsmann-Stiftung für die deutsche Situation überarbeitet.

Bezugsquelle: www.bertelsmann-stiftung.de

Anwender ■ LehrerInnen ■ alle, die mit Gruppen arbeiten ■ Empfohlen wird die Einarbeitung durch ein Fortbildungsangebot; Lehrerfortbildungsinstitute bieten ein- bis fünftägige Seminare an	**Zielgruppe** ■ Primarstufe und Sekundarstufe I, Klassen 1 bis 9	**Gruppengröße** ■ Schulklasse	**Pädagogisches Konzept** ■ Demokratie- und Toleranzerziehung ■ Kursprogramme und Lehrmaterialien ■ praxisorientierte Toleranzdefinition und Aufzeigen der Konsequenzen von Intoleranz und scheinbarer Toleranz ■ Übungen und Aktivitäten zur Vermittlung sozialer Kompetenz ■ Didaktische Prinzipien der Schüler- und Handlungsorientierung
Inhalte/Themen ■ Individuen/Gruppen ■ Ähnlichkeiten/Unterschiede ■ Kulturelle Vielfalt ■ Klischees ■ Vorurteile ■ Diskriminierung ■ Gegenstrategien	**Ziel** ■ Förderung kritischen Denkens ■ Aufbau positiver Beziehungen ■ Stärkung des Selbstbewusstseins ■ Erfahrungen mit unterschiedlichen Gruppen ■ Offenheit für unterschiedliche Ansichten und Meinungen	**Einsatz** ■ Schulunterricht: Im Fachunterricht über einen längeren Zeit raum hinweg ■ Thema einer Projektwoche ■ einzelne Bausteine können erfahrungsorientierten Zugang zu Themen wie Diskriminierung und Vorurteile ermöglichen ■ einzelne Unterrichtsvorschläge zur Bearbeitung von Konflikten in der Klasse	**Sonstiges** ■ Familien werden miteinbezogen durch eine Einführung und aktive Mitgestaltung ■ Methodenvielfalt spricht unterschiedliche Lerntypen an

Projekte

Die folgenden Stiftungen, Projekte, Initiativen und Vereine arbeiten für Gleichwertigkeit und Menschenrechte und gegen einzelne oder mehrere Aspekte der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit.

Amadeu Antonio Stiftung
Initiativen für Zivilgesellschaft und demokratische Kultur
Linienstraße 139
10115 Berlin
Telefon030. 24 08 86 10
Fax 030. 24 08 86 22
info@amadeu-antonio-stiftung.de
www.amadeu-antonio-stiftung.de

Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin (ADNB)/
Türkischer Bund in Berlin-Brandenburg e.V. (TBB)
Tempelhofer Ufer 21
10963 Berlin
Telefon 030. 62 32 62 4
Fax 030. 61 30 43 10
info@tbb-berlin.de
www.adnb.de

Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.
Politische Bildung und Konfliktbearbeitung für Jugendliche,
Erwachsene und MultiplikatorInnen
Cuvrystraße 20
10997 Berlin
Telefon 030. 61 07 65 44
Fax 030. 61 07 65 45
buero@bildungsteam.de
www.bildungsteam.de

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.
Bundesgeschäftsstelle
Raiffeisenstraße 18
35043 Marburg
Telefon 06421. 49 10
Fax 06421. 49 11 67
bundesvereinigung@lebenshilfe.de
www.lebenshilfe.de

Die Gesellschafter.de
Eine Initiative der Aktion Mensch
Heinemannstraße 36
53175 Bonn
Telefon 0228. 20 92 20 0
Fax 0228. 20 92 77 77
info@aktion-mensch.de
www.diegesellschafter.de

fiftyfifty – Edition Galerie Obdachlosenhilfe
Jägerstraße 15
40231 Düsseldorf
Telefon 0211. 92 16 28 4
Fax 0211. 92 16 38 9
info@fiftyfifty-galerie.de
www.fiftyfifty-galerie.de

Gladt – gays & lesbians aus der Türkei Berlin-Brandenburg e.V.
Kluckstraße 11
10785 Berlin
Telefon 030. 26 55 66 33
Fax 030. 26 55 66 34
info@gladt.de
www.gladt.de

Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V. (ISL)
Bundesgeschäftsstelle
Hermann-Pistor-Straße 1
07745 Jena
Telefon 03641. 23 47 95
Fax 03641. 39 62 52
bvieweg@isl-ev.de
www.isl-ev.de

Kombi, Kommunikation und Bildung
Kluckstraße 11
10785 Berlin
Telefon 030. 21 53 74 2
Fax 030. 26 55 66 34
info@kombi-berlin.de
www.kombi-berlin.de

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus
Oranienstraße 34
10999 Berlin
Telefon 030. 69 56 58 65
Fax 030. 69 56 92 66
mail@kiga-berlin.org
www.kiga-berlin.org

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.
Raiffeisenstraße 18
35043 Marburg
bundesvereinigung@lebenshilfe.de
www.lebenhilfe.de

motz und Consorten randständig abwegig unbedacht e.V.
Gemeinnütziger Verein
Zossener Strasse 56 – 58
10961 Berlin
Telefon030. 69 13 43 2
Fax 030. 69 13 43 5
motz-berlin@gmx.de
www.motz-berlin.de

Netzwerk Artikel 3
Verein für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e.V.
Krantorweg 1
13503 Berlin
Telefon 030. 43 17 71 6
Fax 030. 43 64 44 2
hgh@netzwerk-artikel-3.de
www.nw3.de

Obdachlosen-Theater »Die Ratten 07«
Freunde der Ratten e.V.
Revaler Strasse 99
10245 Berlin
Telefon 030. 69 81 91 88
Fax 030. 69 81 96 46
ratten.nullsieben@berlin.de
www.ratten07.de

RAA Berlin: Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e.V.
Chausseestrasse 29
10115 Berlin
Telefon 030. 24 04 51 00
Fax 030. 24 04 55 09
info@raa-berlin.de
www.raa-berlin.de

RAA Mecklenburg-Vorpommern: Regionale Arbeitsstellen für Jugendhilfe,
Schule und interkulturelle Arbeit Mecklenburg-Vorpommern e.V.
Am Melzer See 1
17192 Waren (Müritz)
Telefon 03991. 66 96 0
Fax 03991. 66 96 11
info@raa-mv.de
www.raa-mv.de

Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen
aus Zuwandererfamilien (RAZ)
Markt 1
49074 Osnabrück
Telefon 0541. 32 34 62 8
Fax 0541. 32 32 76 2
raz@osnabrueck.de

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage
Bundeskoordination
Ahornstrasse 5
10787 Berlin
Telefon 030. 21 45 86 0
Fax 030. 21 45 86 20
schule@aktioncourage.org
www.schule-ohne-rassismus.org

Literatur- und Materialienliste

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 1-5. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2002-2007

Anhut, Reimund: Die Konflikttheorie der Desintegrationstheorie. In Bonacker, T. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Ein Einführung. Opladen: Westdeutscher Verlag 2002, S. 381-407

Dr. Endrikat, Kirsten: Was genau ist Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit? http://www.unibielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Zentrale%20Institute/IWT/FWG/Feindseligkeit/Einfuehrung.html

Heitmeyer, Wilhelm: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002, 2003 und 2004. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Deutsche Zustände, Folge 3. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2005 http://www.senbjs.berlin.de/jugend/landeskommission_berlin_gegen_gewalt/veroeffentlichungen/berliner_forum_gewaltpraevention_20/03_wilhelm_heitmeyer.pdf

Kühnel, Steffen M./Schmidt, Peter: Orientierungslosigkeit. Ungünstige Effekte für schwache Gruppen. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Deutsche Zustände, Folge 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2001, S. 83 – 95

Wagner, Ulrich/Christ, Oliver/Kühnel, Steffen M.: Diskriminierendes Verhalten. Es beginnt bei Abwertungen. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Deutsche Zustände, Folge 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2001, S. 110 – 122

Zick, Andreas. & Küpper, Beate: Soziale Dominanz. In: Frey, D. und Bierhoff, H. W. (Hrsg.): Handbuch Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen: Hogrefe 2006

Deutschkunde – Karikaturen gegen rechte Gewalt. Düsseldorf: fiftyfifty 2001
ISBN: 3-9807400-3-X

Diskriminierung allgemein

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Vorurteile – Stereotype – Feindbilder. Informationen zur politischen Bildung, Heft 271, Bonn 2001

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun: Verständigung in finsteren Zeiten. Köln: Papyrosa 2003

Scherr, Albert/Hormel, Ulrike: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag 2004

Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur. Berlin: Orlanda 1995

Pädagogische Programme

Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Susanne Ulrich (Hrsg.) Praxishandbuch für die politische Bildung, 224 Seiten + CD-Rom. Gütersloh 2005

Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (Hrsg.) Methodenmappe, 450 Seiten + CD-Rom. Erfurt 2003; der Baustein im Internet: www.dgb-bwt.de

Bildungsbausteine gegen Antisemitismus. Bildungsteam Berlin-Brandenburg (Hrsg.) Materialien, Methoden und Konzepte. 180 Seiten + CD-Rom. Verlag an der Ruhr 2006; der Baustein im Internet: www.bildungsbausteine.de

Eine Welt der Vielfalt. Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Bertelsmannstiftung/ Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.) Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE® -Institute der Anti-Defamation League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht, Gütersloh 2004

Kompass. Ein Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Bundeszentrale für politische Bildung/Deutsches Institut für Men-

schenrechte/Europarat (Hrsg.). Lehr- und Methodenwerk zur Menschenrechtsbildung in deutscher Sprache, 424 Seiten.
Zu bestellen unter: www.bpb.de
Kompass im Internet: www.coe.int/compass
Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Ulrich, Susanne/Henschel, Thomas R./Oswald, Eva (Hrsg.) Ein Praxishandbuch für die politische Bildung auf der Grundlage des Werks »Miteinander« von Uki Maroshek-Klarmann, Adam Institut, Jerusalem. Gütersloh 2005; im Internet: http://www.cap-lmu.de/akademie/download/2001_Miteinander.pdf

Internetseiten mit weiterführenden Materialien und Informationen

www.bpb.de
Internetportal der Bundeszentrale für politische Bildung mit einem reichhaltigen Angebot an Informationen, Publikationen, weiterführenden Links zu politischen, gesellschaftliche und kulturellen Themen.

www.hagalil.com
Informationsquellen unter anderem zu den Themen Antisemitismus und Rechtsextremismus. Zum umfangreichen Angebot des Onlinedienstes gehören aktuelle Nachrichten, Hintergrundberichte, Bildungsmaterialien und weiterführende Links.

www.mut-gegen-rechte-gewalt.de
Die Internetplattform der Aktion »Mut gegen rechte Gewalt« des Magazins stern und der Amadeu Antonio Stiftung bietet aktuelle Informationen zu den Themen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus, berichtet über Menschen und Projekte, die sich für Gleichwertigkeit und Menschenrechte engagieren und berät Leserinnen und Leser.

www.politische-bildung.de
Das gemeinsame Internetportal der Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung bietet neben Online-Publikationen Informationen zu den Themengebieten.

www.projekte-gegen-antisemitismus.de
Die Projektseite der Amadeu Antonio Stiftung liefert Informationen zu aktuellen und historischen Aspekten des Antisemitismus und stellt Initiativen und Projekte vor, die sich gegen Antisemitismus engagieren.

www.uni-bielefeld.de/ikg
Internetseite des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung

www.uni-bielefeld.de/ikg/projekt_gmf-survey.htm
Überblick über das GMF – Projekt

web.uni-marburg.de/menschenfeindlichkeit
Die Internetseites des »DFG – Graduiertenkollegs ›Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‹ der Phillipps – Universität Marburg und der Universität Bielefeld« informiert über aktuelle Forschungsprojekte zum Thema.

Das Engagement der Amadeu Antonio Stiftung

Seit ihrer Gründung 1998 ist es das Ziel der Amadeu Antonio Stiftung, eine demokratische Zivilgesellschaft zu stärken, die sich konsequent gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus wendet. Hierfür unterstützt sie lokale Initiativen und Projekte in den Bereichen Jugend und Schule, Opferschutz und Operhilfe, alternative Jugendkultur und kommunale Netzwerke. Wichtigste Aufgabe der Stiftung ist es, die Projekte über eine finanzielle Unterstützung hinaus zu ermutigen, ihre Eigeninitiative vor Ort zu stärken und sie zu vernetzen. Der Namensgeber der Stiftung, Amadeu Antonio Kiowa, wurde 1990 von rechtsextremen Jugendlichen zu Tode geprügelt, weil er eine schwarze Hautfarbe hatte. Er war eines der ersten Todesopfer rassistischer Gewalt nach dem Fall der Mauer.
Die Amadeu Antonio Stiftung wird von der Freudenberg Stiftung unterstützt und arbeitet eng mit ihr zusammen. Das Nachrichten-Magazin *stern* trägt seit langem zur Arbeit der Amadeu Antonio Stiftung bei, besonders im Rahmen der *stern*-Aktion »Mut gegen rechte Gewalt«.

Weitere Informationen können unter der folgenden Adresse erfragt werden:

Amadeu Antonio Stiftung
Linienstraße 139
10115 Berlin
Telefon 030. 240 886 10
Fax 030. 240 886 22
info@amadeu-antonio-stiftung.de
www.amadeu-antonio-stiftung.de

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stiftung (Philipp Hoelscher, Holger Kulick, Berit Lusebrink, Heike Radvan, Simone Rafael, Timo Reinfrank und Nihal Yildiran) sind per Mail zu erreichen: vorname.nachname@amadeu-antonio-stiftung.de

Bankverbindung der Amadeu Antonio Stiftung:
Deutsche Bank Bensheim, BLZ 509 700 04, Konto-Nr. 030 331 300

Internationale Bankverbindung:
Deutsche Bank Bensheim, Account number 030 331 300
BIC: DEUTDEFF 509, IBAN: DE 91 509 700 04

Oder spenden Sie online:
www.amadeu-antonio-stiftung.de