

Reflektierte Impulse aus der Praxis



Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Erkenntnisse aus dem Projekt
„STIMME - Soziale Teilhabe bei der
Integration von Menschen mit
Migrationshintergrund ermöglichen“

**Arbeit und
Leben**

Inhaltsverzeichnis

Das Projekt STIMME.....	Seite 3
Die herausgebende Organisation	Seite 3
Die fördermittelgebende Institution	Seite 3

Kapitel 1

Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft	
Einleitung	Seite 4
Ausgangslage und Bedarfe	Seite 4
Politische Bildung.....	Seite 5

Kapitel 2

Politische Bildung mit rassistischen Grundannahmen	
Reflexionen.....	Seite 6
Rassismuskritische Grundhaltung	Seite 7
Kritische Prüfung der Annahmen	Seite 7
Heterogenität einer jeden Lerngruppe	Seite 8
Zusammenfassung explorativer und selbstreflexiver Ansatz.....	Seite 8

Kapitel 3

Didaktische Vorüberlegungen zu den Projektinhalten	Seite 9
Anerkennend und dialogisch	Seite 9
Diskriminierungserfahrungen und Sozialisation	Seite 9
Rassismus- und antisemitismuskritisch	Seite 10
Geschützter Raum	Seite 11
Empowerment	Seite 11

Kapitel 4

Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft	
Vorschläge für die Praxis	Seite 11
1. Wie können die Themen Gleichberechtigung von Mann und Frau und sexuelle Selbstbestimmung offen mit den Zielgruppen diskutiert werden?	Seite 11
2. Wie können junge Menschen mit unterschiedlichster Sozialisation und Sprachbarrieren dabei unterstützt werden, die eigene Identitätsentwicklung zu reflektieren und einen diskriminierungssensiblen Umgang in einer heterogenen Lerngruppe zu praktizieren?	Seite 14
3. Wie können junge Männer und Frauen mit einer Migrationserfahrung demokratisch „empowert“ werden?	Seite 17
4. Wie kann der Nahostkonflikt in Seminaren der politischen Bildung mit zugewanderten Menschen, insbesondere aus dem arabischen Raum, thematisch aufgegriffen werden?	Seite 21
2-tägiger Workshop.....	Seite 24
Literaturnachweis Impressum	Seite 31

1. Das Projekt STIMME

Im Rahmen des Projektes „STIMME - Soziale Teilhabe bei der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund ermöglichen“ wurden im Zeitraum von Dezember 2019 bis September 2021 Maßnahmen der politischen Bildung durchgeführt, die sich gegen Stereotypisierung, Diskriminierung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit richten und sich für Empowerment und gesellschaftliche Teilhabe einsetzen. Darüber hinaus wurden Handlungskompetenzen für Praktiker*innen der politischen Bildung zum Umgang mit Sexismus und Antisemitismus und die Herangehensweisen für einen niedrigschwelligen Zugang zu politischer Bildung erarbeitet. Konkrete Ziele waren:

- Die Erstellung von Formaten für die politische Bildungsarbeit mit zugewanderten Menschen und die Weiterbildung von Praktiker*innen der politischen Bildung, um auf Lerngruppen einzugehen, die in Bezug auf die Herkunft und Sozialisation eine große Vielfalt aufweisen.
- Die Erkenntnisse des Projekts sollen mit dieser Handreichung für die interessierte Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.



2. Die herausgebende Organisation

ARBEIT UND LEBEN Sachsen e. V. ist eine Fachorganisation der politischen und sozialen Bildungsarbeit. Sie trägt mit ihren Bildungsangeboten dazu bei, dass sich die ARBEIT und das LEBEN der Menschen nach den Kriterien von sozialer Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Solidarität mit dem Ziel einer demokratischen Kultur der Partizipation entwickeln können. Seit 1991 wurde das vielfältige Angebot der politischen und sozialen Jugend- und Erwachsenenbildung ständig ausgebaut und den aktuellen gesellschaftlichen Bedürfnissen angepasst. ARBEIT UND LEBEN Sachsen ist sechsmaliger Träger des Innovationspreises Weiterbildung des Freistaates Sachsen (2004, 2008, 2012, 2017, 2019 und 2021).

**Arbeit und
Leben**

BUNDESARBEITSKREIS

**Arbeit und
Leben**

SACHSEN

3. Die fördermittelgebende Institution

Das Projekt wurde von der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) gefördert. ARBEIT UND LEBEN bedankt sich für die Ermöglichung des Projekts.



**Arbeit und
Leben**

Kapitel 1

Einleitung – Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Bildungsangebote können nur erfolgreich sein, wenn sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden in ihren Erfahrungen, Kompetenzen und Einstellungen bedacht werden. Die Orientierung an den Lernenden wird im Jargon der politischen Bildung Subjektorientierung genannt. Das Projekt STIMME – Soziale Teilhabe bei der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund ermöglichen – versuchte dieser Erkenntnis gerecht zu werden und Expertise für die politische Bildungsarbeit zu generieren.

Im Kontext des Projekts – politische Bildung mit zugewanderten Menschen – bedeutet Subjektorientierung, die Sozialisation und daraus resultierenden Einstellungen der Lernenden ernst zu nehmen, wobei diese u.a. durch die unterschiedlichen Herkunftsländer sehr heterogen sein können. Einstellungen zu Themen wie Demokratie oder Geschlechterrollen und Gleichberechtigung können sehr kontrovers sein. Das stellt die Lehrenden vor die Herausforderung, produktiv mit den Einstellungen zu arbeiten.

Diese Handreichung möchte die Erkenntnisse des Projekts für den Diskurs der politischen Bildung zugänglich machen. Praktiker*innen sollen theoretische Überlegungen und konkrete Konzepte für die politische Bildung in der Migrationsgesellschaft zur Verfügung gestellt bekommen, um ihre eigene Bildungsarbeit zu bereichern. Die hier dargestellten Erkenntnisse und Empfehlungen verstehen sich als ein Vorschlag, der gut funktioniert hat und dennoch gerne kritisiert und erweitert werden kann. Zum Aufbau: Nach der Beschreibung der Ausgangslage, die zum Projekt geführt hat, kommt es in Kapitel 2 zu einer notwendigen Reflexion der Rolle der Akteur*innen der politischen Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. Es geht um die Frage, wie politische Bildung sich davor schützen kann, selbst rassistisch zu sein. Daran schließen sich in Kapitel 3 didaktische Grundüberlegungen an, welche sich auf alle im Projekt durchgeführten Maßnahmen beziehen. Das Kapitel 4 schließt die Handreichung mit Vorschlägen zur praktischen Bildungsarbeit ab.

Ausgangslage und Bedarfe

Deutschland ist eine Migrationsgesellschaft, denn etwa ein Viertel der Bevölkerung hat einen Migrationshintergrund. Das bedeutet, dass eine Person selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsbürgerschaft nicht durch Geburt besitzt (vgl. Statistisches Bundesamt). In Bezug auf Migration markierte das Jahr 2015 eine besondere Entwicklung, denn die Zahl von Menschen, die als Geflüchtete nach Deutschland kamen, stieg rapide auf über eine Million an. Diese Entwicklung war eine große Herausforderung in puncto Versorgung im ersten und Integration im zweiten Schritt. Deutschland

schien im Umgang mit der Fluchtbewegung der 1950er Jahre auf einige Erfahrungswerte zurückgreifen zu können. Das bezieht sich jedoch eher auf die westdeutschen Bundesländer.

Der Umgang mit Migration in den ostdeutschen Bundesländern ist in doppelter Hinsicht mit Herausforderungen verbunden, was zu Ressentiments in der Bevölkerung und erschwerter Integration führt.

Die erste Herausforderung bezieht sich auf Migration in der DDR und die Zeit der 1990er Jahre. In der DDR gab es wenig Zuwanderung. Diese nahm

erst ab den 1980er Jahren vor allem mit den Vertragsarbeiter*innen zu und wurde intransparent in bilateralen Regierungsabkommen geregelt. Der ökonomische und politische Nutzen wurde der DDR-Bevölkerung jedoch nicht kommuniziert, was in der öffentlichen Wahrnehmung dazu führte, die Migrant*innen als Nutznießer und Belastung wahrzunehmen (vgl. Weiss, 2013, S.383f.). Auch nach der Wende 1989/90 änderte sich dieser Zustand aufgrund der Herausforderungen der wirtschaftlichen Umstellung nicht. Die ostdeutschen Bundesländer waren eine Auswanderungsregion. Auf diese wurde zwar das bundesdeutsche Migrationsrecht übertragen, der Anteil an zugewanderten Menschen

blieb aber gering (vgl. Poutrus, 2020, S.5). Zudem bestand für die zugewanderten Menschen durch eine im bundesdeutschen Vergleich höhere Arbeitslosigkeit eine größere Hürde beim Zugang zum Arbeitsmarkt. Die zweite Herausforderung besteht darin, dass ein im bundesdeutschen Durchschnitt überproportionaler Teil der zugewanderten Menschen in den ostdeutschen Bundesländern einen unsicheren Aufenthaltsstatus haben (vgl. ebd.). Die damit verbundenen Einschränkungen in Bezug auf Mobilität und Arbeitsmöglichkeiten erschweren den Kontakt zur restlichen Bevölkerung, wodurch Integration verhindert und Ressentiments gefördert werden.

Politische Bildung

Zwar kann politische Bildung keine Strukturen schaffen, die die Integration von zugewanderten Menschen ermöglicht – dafür braucht es politische Rahmenbedingungen, in denen ausreichend finanzielle Mittel, Institutionen und Fachpersonal zur Verfügung stehen – sie kann aber unterschiedliche Beiträge leisten, die direkt bei den Zielgruppen ankommen:

- die Aufklärung in der Aufnahmegesellschaft, um Vorurteilen entgegenzuwirken,
- das Eröffnen von Räumen der Begegnung zwischen zugewanderten Menschen und restlicher Bevölkerung, damit die Teilnehmenden Gemeinsamkeiten und Vielfalt kennenlernen,
- das Empowerment der zugewanderten Menschen, indem sie mit formalen und non-formalen Eigenschaften und Partizipationsmöglichkeiten des politischen Systems in Deutschland vertraut gemacht werden,
- die Wertevermittlung im Sinne der freiheitlich demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes.

Dieses breite Aufgabenfeld muss sich teilweise erst erschlossen werden. Politische Bildung, die explizit auf die beschriebenen Aspekte der Migrationsgesellschaft reagiert, muss Formate der politischen Bildungsarbeit entwerfen und erproben und diejenigen Personen schulen, die die praktische

Bildungsarbeit betreiben. Das Projekt STIMME nahm sich dieser Herausforderung mit den folgenden Fragestellungen an. Antwortmöglichkeiten aus der Praxis werden in Kapitel 3 und 4 dargestellt:

- Wie können die Themen Gleichberechtigung von Mann und Frau sowie sexuelle Selbstbestimmung offen mit den Zielgruppen diskutiert werden?
- Wie können junge Menschen mit unterschiedlichster Sozialisation und Sprachbarrieren dabei unterstützt werden, die eigene Identitätsentwicklung zu reflektieren und einen diskriminierungssensiblen Umgang in einer heterogenen Lerngruppe zu praktizieren?
- Wie können junge Männer und Frauen mit einer Migrationserfahrung demokratisch „empowert“ werden?
- Wie kann der Nahostkonflikt in Seminaren der politischen Bildung mit zugewanderten Menschen, insbesondere aus dem arabischen Raum, thematisch aufgegriffen werden?

Kapitel 2

Reflexionen – Politische Bildung mit rassistischen Grundannahmen

Um einen Lernprozess zu initiieren, braucht man ein Ziel, an dem sich die Ausgestaltung des Lernarrangements orientiert. Im Bereich der politischen Bildung können dies abstrakte Ziele wie Autonomie und Mündigkeit oder konkrete Ziele wie Wissen über das Gesetzgebungsverfahren in Deutschland sein. Jedes Lernziel trägt bestimmte Annahmen über die Zielgruppe in sich. Anders formuliert könnte man sagen, dass der Zielgruppe bestimmte Bedarfe zugeschrieben werden, denn sonst wäre der Lernprozess nicht notwendig.

Dass dies problematisch sein kann, wird offensichtlich, wenn man sich das Thema politische Bildung in der Migrationsgesellschaft anschaut. Dazu ein Beispiel aus dem Projekt STIMME. Eine Fragestellung des Projekts lautete: „Wie kann der Nahostkonflikt in Seminaren der politischen Bildung mit zugewanderten Menschen insbesondere aus dem arabischen Raum thematisch aufgegriffen werden?“ Die zugrundeliegende Annahme ist, dass Antisemitismus und Israelfeindlichkeit unter zugewanderten Menschen insbesondere bei jenen aus dem arabischen Raum zu finden sind. Dabei handelt es sich um eine diskriminierende, genauer gesagt rassistische Verallgemeinerung, weil einer heterogenen Gruppe – zugewanderte Menschen aus dem arabischen Raum – pauschal antisemitische bzw. israelfeindliche Einstellungen zugeschrieben werden. Dies wird spätestens in der Akquise von Teilnehmenden für das Lernarrangement deutlich. Wenn beispielsweise eine muslimische Migrant*innenorganisation angefragt wird, dann kann die Rückfrage kommen, warum gerade sie an dem Lernarrangement teilnehmen sollen. Diskriminierend ist es, weil sich die Zielgruppen auf bestimmte Zuschreibungen reduziert fühlen können. Sie werden auf eine exklusive Weise behandelt, weil ihnen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden. Auch wenn die Akteur*innen der politischen Bildung diese Wirkungen nicht intendieren, sind sie ernst zu nehmen – nicht zuletzt, wenn die politische Bildung ein Selbstverständnis hat, sich gegen Diskriminierung zu richten. Die Fragestellung für die politische Bildung, die sich aus diesem Problemaufriss ergibt, ist folgende:

Wie kann politische Bildung, die selbst für ihre Lernarrangements Ziele und Annahmen braucht, so mit den Annahmen umgehen und Ziele entwerfen, dass diese nicht diskriminierend sind und Vorurteile festigen?

Ein Vorschlag dafür wurde im Projekt erarbeitet. Es handelt sich um einen explorativen und selbstreflexiven Ansatz, der mit den diskriminierenden Annahmen arbeitet, sie im Arbeitsprozess hinterfragt und anpasst. Wie zu Beginn beschrieben, brauchen Lernarrangements Zielsetzungen, an denen sich die Ausgestaltung orientiert. Wenn diese als Anlass feststehen, ist jedoch die Frage, wie mit ihnen umgegangen wird. Werden sie als starre Fixpunkte angenommen oder als Richtung für den Prozess der Auseinandersetzung, die entsprechend der gesammelten Erfahrungen angepasst werden muss. Letzteres wurde im Projekt erprobt und umfasst drei Aspekte.

Rassismuskritische Grundhaltung

Der erste Aspekt bezieht sich auf eine Grundhaltung. Es geht darum, welches Selbstverständnis die Akteur*innen der politischen Bildung haben, die das Lernarrangement planen. Damit bewegen wir uns im angedeuteten Spannungsfeld, dass sich die Akteur*innen zumeist als antidiskriminierend verstehen, aber selbst zur Diskriminierung beitragen können. Gerade in Bezug auf das Thema Rassismus gab es in den letzten Jahren einen produktiven Diskurs. Demnach ist keine Person, die in Deutschland aufwächst, frei von rassistischen Denkmustern – ob sie will oder nicht. Es handelt sich um

strukturellen Rassismus, der durch die Medien und auch in der Erziehung vermittelt wird und Weiß-Sein als Norm darstellt.

Auch Akteur*innen der politischen Bildung müssen anerkennen, dass sie in diese Thematik verstrickt sind. Dieses Eingeständnis stellt einen Teil der angestrebten Grundhaltung dar. Ein weiterer Teil ist die immer wiederkehrende Reflexion der eigenen Ansichten und Absichten. Das kann beispielsweise wie folgt aussehen.

Kritische Prüfung der Annahmen

Auf der Grundlage dieser Haltung müssen die dem Lernarrangement zugrundeliegenden Annahmen kritisch hinterfragt werden. Der erste Schritt dazu ist es, die Annahmen offen zu legen. Der zweite Schritt ist, die Annahmen anhand aktueller Informationen zu prüfen. In Bezug auf das hier behandelte Beispiel wurden die Annahmen bereits offengelegt: Antisemitismus und Israelfeindlichkeit seien unter zugewanderten Menschen, insbesondere aus arabischen Ländern, anzutreffen. Eine Recherche dazu ergibt folgendes: Erhebungen der Anti-Defamation-League von 2014/15 zeigen, dass antisemitische Einstellungen in Ländern, die Israel als militärischen Feind betrachten, weit verbreitet sind (z.B. im Irak 92% der Bevölkerung). Ein Bericht der Bundesregierung von 2017 zum Thema muslimische Religionszugehörigkeit und antisemitische Einstellungen stellt erstens heraus, dass bei muslimischen Geflüchteten aus arabischen oder nordafrikanischen Ländern antisemitische Einstellungen weit verbreitet sind. Zweitens seien antisemitische Einstellungen bei muslimisch sozialisierten Jugendlichen in Deutschland häufiger als bei nicht muslimisch sozialisierten und drittens zeigt sich, dass dieser Unterschied bei Erwachsenen nicht mehr zu finden ist (vgl. Fischer, 2017). Auch wenn es viele Überschneidungen gibt, ist dabei natürlich zu beachten, „arabisch“ nicht mit „muslimisch“ gleichzusetzen, jedoch zeigt sich ein ähnlicher Diskurs

um dieses Thema, weshalb hier auf die Daten verwiesen wird.

Wenn man sich diese Daten anschaut, gäbe es wenig Probleme, die Annahme von antisemitischen Einstellungen bei zugewanderten Menschen aus arabischen Ländern als Fixpunkt für die Ausgestaltung des Lernarrangements zu nutzen. Wenn man den Blick allerdings etwas weitet und nicht nur zugewanderte Menschen betrachtet, verändert sich das Bild.

Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung kommt in ihrer neusten Ausgabe von 2020/21 zum Ergebnis, dass klassische antisemitische Einstellungen in der deutschen Gesellschaft zugenommen haben und ca. 20 Prozent der Bevölkerung antisemitischen Äußerungen teilweise oder ganz zustimmen. Äußerungen, die als israelbezogener Antisemitismus einzuordnen sind, wurden im Vergleich zur letzten Erhebung zwar weniger in Gänze zugestimmt, aber zusammen mit dem Bevölkerungsanteil, der den Aussagen teilweise zustimmt, kommt man auf 45 Prozent der deutschen Bevölkerung. Die Autor*innen der Studie kommen zu dem Ergebnis, dass „Antisemitismus [...] in der deutschen Gesellschaft tief verankert und vorrangig kein ‚importiertes Problem‘“ ist. Diese Erkenntnisse ergeben ein neues Bild: Antisemitismuskritische Bildungsarbeit darf nicht auf zugewanderte Menschen reduziert werden, denn es gibt einen allgemeinen Bedarf.

Heterogenität einer jeden Lerngruppe

Zuletzt ist auf eine weitere Herausforderung hinzuweisen, die auf jedes Lernarrangement zutrifft. Jede Lerngruppe ist heterogen in Bezug auf ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen und die sich daraus ergebenden Einstellungen. Bei unserem Beispiel können in einer Gruppe von Teilnehmenden unabhängig von ihrer Herkunft anti-antisemitische bis antisemitische Einstellungen vertreten sein. Die herausfordernde Aufgabe, die sich daraus ergibt, ist es, ein Konzept zu erstellen, das so flexibel ist, dass es die Heterogenität bedenkt und einen Lernraum schafft, der für alle Teilnehmenden und nicht nur für die mit problematischen Einstellungen bereichernd ist.

Eine Möglichkeit, um dies zu erreichen, ist ein Lernarrangement, welches aus verschiedenen Modulen besteht. Diese können dann je nach den Bedarfen der Gruppe miteinander kombiniert werden. Eine andere Möglichkeit ist es, Räume zu schaffen, in denen die Lernenden das Lernarrangement mitgestalten können, so dass ihre Interessen und Bedarfe berücksichtigt werden. Das kann bereits

dadurch geschehen, dass Module eingeplant werden, in denen die Teilnehmenden ihre Erfahrungen zu bestimmten Themen kommunizieren können und somit Material zur Auseinandersetzung bieten. Offenkundig ist die Herausforderung, dass ein flexibles Eingehen auf die jeweilige Gruppe mit ihren individuellen Teilnehmenden eine gewisse Spontaneität bei der durchführenden Person erfordert. Wenn diese drei Aspekte eines explorativen und selbstreflexiven Ansatzes auf das behandelte Beispiel antisemitismuskritischer Bildungsarbeit mit zugewanderten Menschen insbesondere aus arabischen Ländern angewandt wird, wird ein Anpassungsbedarf der Lernziele ersichtlich. Die Erkenntnisse, dass Antisemitismus kein Randphänomen bestimmter Gruppen ist und die Heterogenität jeder Lerngruppe, machen eine Veränderung der Ziele notwendig. Die Frage, die sich daraus ergibt, ist: *Wie kann der Nahostkonflikt mit heterogenen Lerngruppen thematisch aufgegriffen werden, bei deren Mitgliedern teilweise starke emotionale Bezüge zum Thema bestehen?*

Zusammenfassung explorativer und selbstreflexiver Ansatz

Wie kann die politische Bildung in der Migrationsgesellschaft mit ihren teilweise diskriminierenden Annahmen umgehen und Lernarrangements schaffen, die nicht diskriminierend sind und Vorurteile festigen (s.o.)? Ein Vorschlag dazu ist ein explorativer und selbstreflexiver Ansatz, der die Annahmen als veränderbare Richtung ansieht. Dieser umfasst drei Aspekte:

1. Akteur*innen der politischen Bildung sollten erkennen, dass sie von strukturellem Rassismus beeinflusst sind, diesen teilweise befördern und dass ein Bedarf an wiederkehrender Reflexion besteht.

2. Sie sollten die Annahmen offenlegen, die den Lernzielen zu Grunde liegen, und diese kritisch prüfen.
3. Sie sollten die Heterogenität der Lerngruppe bedenken – z.B. durch einen modularen Aufbau des Lernarrangements oder die Mitgestaltung der Teilnehmenden.

Im Rahmen dieses Prozesses können die Lernziele und ihre Annahmen angepasst werden.

Kapitel 3

Didaktische Vorüberlegungen zu den Projektinhalten

Im Rahmen des Projekts haben sich folgende Aspekte als Grundsätze für die politische Bildung mit zugewanderten Menschen als notwendig und gewinnbringend herausgestellt.

Anerkennend und dialogisch

Für alle Maßnahmen kann folgendes übergeordnetes Ziel benannt werden: Schaffe einen Raum, in dem die Teilnehmenden ihre eigenen Einstellungen (Gedanken, Gefühle) zu den behandelten Themen wie Gleichberechtigung oder Nahostkonflikt offen äußern, sich reflektierend mit diesen auseinandersetzen und diese eventuell erweitern können (vgl. Scheer, 2013; vgl. Ensinger, 2013).

Damit eine offene und ernste Auseinandersetzung entstehen kann, müssen die Teilnehmenden sich in ihren Meinungen ernst genommen fühlen. Das bedeutet in der Praxis, dass sie ihre Meinung aussprechen können, ohne dafür verurteilt zu werden. Eine Gelingensbedingung dafür ist

eine vertrauensvolle Beziehung unter den Teilnehmenden und zu den durchführenden Personen (im Folgenden Teamer*innen genannt). Als Teamer*in ist darauf zu achten, dass die Teilnehmenden Zeit bekommen, sich auszudrücken. Auf die Äußerungen der Teilnehmenden sollte fragend eingegangen werden, um diese zu verstehen und den Teilnehmenden zu zeigen, dass sie etwas zu sagen haben. Außerdem sollten Gesprächsregeln in der Gruppe etabliert und für deren Einhaltung gesorgt werden. Eine Methode für einen anerkennenden und dialogisch-verstehenden Umgang kann die Gewaltfreie Kommunikation sein, welche im Kapitel zum Nahostkonflikt (s. 4.4) behandelt wird.

Diskriminierungserfahrungen und Sozialisation

Diskriminierung ist ein Merkmal der Migrationsgesellschaft (vgl. Goldenbogen, 2013, S.19). Wenn eine Person vermehrt diskriminierendes Verhalten erlebt, z.B. rassistische Äußerungen, werden ihre Bedürfnisse verletzt, z.B. nach Anerkennung oder Identität. Dann kann die Person unterschiedliche Strategien ausbilden, um diese existenziellen Bedürfnisse zu erfüllen. Eine Strategie kann es sein, ein Feindbild zu kreieren, dem die Schuld zugewiesen wird.

Wird zum Beispiel die (heterogene) Gruppe muslimischer Jugendlicher in Deutschland betrachtet, die unter besonderem Verdacht stehen, antisemitische Haltungen zu vertreten, fällt folgendes auf: Ein großer Teil von ihnen nimmt wahr, dass es in Deutschland einen pauschalen Terrorismusverdacht gegenüber muslimischen Menschen gibt. Neben dieser Wahrnehmung erfahren sie

Ausgrenzung und Abwertung am eigenen Leib (vgl. Goldenbogen, 2013, S.20). Ein weiterer Aspekt ist die Sozialisation. Manche Teilnehmende wurden durch ihr Umfeld mit Gedankengut sozialisiert, welches sich gegen Gleichberechtigung richtet, demokratiekritisch ist oder den Staat Israel bzw. jüdische Menschen pauschal als feindlich betrachtet (für einen Einblick vgl. Yilmaz, 2020).

Für Teamer*innen bedeuten diese Erkenntnisse nicht, dass sie entsprechende Äußerungen als legitim betrachten sollten. Dennoch ist ernst zu nehmen, dass z.B. israelfeindliche oder antisemitische Auffassungen nicht als bewusste Entscheidung der Teilnehmenden aufgefasst werden dürfen. Potenzielle Hintergründe entsprechender Auffassungen zu kennen, kann eine Hilfe für den Aufbau eines Dialogs über diese Einstellungen sein.

Rassismus- und antisemitismuskritisch

Bei der Bildungsarbeit mit zugewanderten Menschen ist es wichtig zu beachten, dass Rassismus und Antisemitismus strukturell in der Gesellschaft verankerte Probleme sind. Rassistische und antisemitische Denkmuster werden in der Gesellschaft reproduziert und sind keine Randphänomene. Für die Bildungsarbeit bedeutet dies, ernst zu nehmen, dass weder die Teilnehmenden noch Teamer*innen völlig frei von antisemitischen und rassistischen

Vorstellungen sind und dass sie diese unbewusst reproduzieren können. Die Teamer*innen haben dementsprechend die Aufgabe sich selbst zu reflektieren und sich bewusst zu machen, dass sie in die Problematik verstrickt sind (vgl. Goldenbogen, 2013, S.21). Für die Bildungsarbeit folgt daraus, dass es notwendig ist, sich auch mit strukturellem Rassismus und Antisemitismus auseinanderzusetzen.

Geschützter Raum

Wenn man die schmerzhaften Diskriminierungserfahrungen zugewanderter Menschen ernst nimmt, ist man mit einer besonderen Herausforderung konfrontiert: Wie schaffe ich einen Raum, in dem die Teilnehmenden vor weiteren negativen Erfahrungen durch Äußerungen anderer geschützt werden? Dazu drei Gedanken: Erstens muss sich keine Person zu den eigenen Erfahrungen äußern. Das erschwert jedoch die Einschätzung der Lerngruppe. Um dieser Herausforderung als Teamer*in zu begegnen, kann im Vorhinein eine anonyme digitale Umfrage durchgeführt werden, bei welcher die Teilnehmenden zu ihren Erfahrungen und Einstellungen befragt werden. Zweitens ist an dieser Stelle noch einmal die Notwendigkeit eines wertschätzenden Umgangs zu betonen, welcher den Teilnehmenden einen anerkennenden Schutzraum geben kann. Anders als der schulische Kontext hat

die außerschulische Bildung an dieser Stelle einen Vorteil, weil sie weniger hierarchisch ist (Duzen; keine Notengebung). Drittens geht es um den konkreten Umgang mit diskriminierenden Äußerungen. Hier ist die Aufgabe der Teamer*innen, aufzuzeigen, wenn eine Aussage diskriminierend, das heißt für andere verletzend, ist. Die Teamer*innen sollten dabei genau benennen, um welche Aussage es sich handelt, damit die Intervention der Teamer*innen von den Teilnehmenden nicht als Verurteilung wahrgenommen wird. Auch wenn dies eine schwierige Aufgabe ist, sollten die Teamer*innen anschließend versuchen, fragend den in der Äußerung ausgedrückten Gefühlen und Bedürfnissen auf den Grund zu gehen (für weitere Anregungen vgl. www.malmaid.de/vorueberlegungen [11.10.2021]; für die fragende Gesprächstechnik vgl. Rosenberg, 2016, S.29f; S.95ff., S153ff.).

Empowerment

Die aus diesen Vorüberlegungen entstandenen Lernarrangements haben zum Ziel, dass die heterogenen Lerngruppen – die auch aus Menschen bestehen, deren Stimmen gesellschaftlich wenig gehört werden – einen eigenen Standpunkt zu den behandelten Themen entwickeln und diesen vertreten können. Dabei soll es zur Stärkung auf Gleichberechtigung abzielender, demokratischer, Vielfalt bejahender, antirassistischer und anti-antisemitischer Haltungen kommen. Dies wird gefördert durch:

- *Wissen* über die Themenfelder, z. B. das politische System Deutschlands oder (strukturellen) Rassismus und Antisemitismus,
- *Handlungskompetenzen* wie die Gewaltfreie Kommunikation oder Analysewerkzeuge für antisemitische Äußerungen,
- *einen Raum*, in dem die persönlichen Meinungen gehört und ernst genommen werden,
- *Reflexion* und die Konfrontation der eigenen Meinung mit einer Vielfalt von Perspektiven auf die behandelten Themen.

Kapitel 4

Vorschläge für die Praxis – politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Dieses Kapitel stellt konkrete Maßnahmen für die Praxis politischer Bildung dar. Jeder Abschnitt beantwortet eine übergeordnete Fragestellung. Die Inhalte stützen sich auf Erfahrungen aus der praktischen Erprobung.

1. Wie können die Themen Gleichberechtigung von Mann und Frau und sexuelle Selbstbestimmung offen mit den Zielgruppen diskutiert werden?

Zu dieser Fragestellung führten zwei verschiedene Gedanken: Einmal bezieht sie sich auf die vermehrte Rückmeldung von Dozent*innen, beispielsweise Kulturmittler*innen in sächsischen Erstorientierungskursen. Diese berichteten, dass es ihnen schwerfällt, mit den Zielgruppen über Themen zu sprechen, die in irgendeiner Form mit Sexualität zu tun haben. Darunter fielen unter anderem das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung und sexualisierte Gewalt. ARBEIT UND LEBEN ging nicht davon aus, dass es sich bei dieser Schwierigkeit um ein exklusives Problem bestimmter Herkunftsregionen handelt. Es stellte sich dennoch die Frage, ob

es in der Zielgruppe Besonderheiten gibt, welche es zu beachten gilt. Ein weiterer Aspekt der Fragestellung rührte aus der geläufigen Annahme, dass insbesondere im arabischen Raum und im mittleren Osten eine Unterdrückung von Frauen herrscht. Wenngleich ARBEIT UND LEBEN diese Annahme nicht pauschal teilt, stellte sich für die politische Bildung doch die Frage, was es bei der Bildungsarbeit zu geschlechtsbezogenen Rollenbildern, insbesondere mit muslimisch geprägten jungen Menschen zu beachten gilt. Es ergeben sich zwei unterschiedliche Maßnahmen, welche im Folgenden kurz umrissen werden.

1.1. Schulung für Multiplikator*innen bzw. für Kulturmittler*innen zum Umgang mit Fragen zur sexuellen Selbstbestimmung

Ziel hierbei war es, die Teilnehmenden für den souveränen Umgang in der Diskussion zu diesen Themen zu stärken. Die Zielgruppe dieser Schulungen waren Multiplikator*innen der politischen Bildungsarbeit und der Bildungsarbeit mit Geflüchteten und anderen zugewanderten Menschen: Teamende, Bildungsreferent*innen für politische Bildung und internationale Begegnungen, Kulturmittler*innen, Arbeitsmarktmentor*innen, Sprachdozent*innen sowie weiteren Beschäftigte und Engagierten in der Flüchtlingssozial- und Integrationsarbeit. Sie kamen aus unterschiedlichen Herkunftsregionen (u.a. Deutschland, Frankreich, Iran, Marokko, Nicaragua).

Die Teilnehmenden kamen mit unterschiedlichen

Bedarfen in die Schulung. Aus der Sozialarbeit mit Geflüchteten heraus wurde die Frage gestellt, wie Prostitution präventiv in den Einrichtungen für Geflüchtete verhindert werden kann. Aus dem Bereich der Erstorientierungskurse wurde unter anderem gefragt, wie Homosexualität thematisiert werden könne und wie mit dem Thema umzugehen sei, dass Sexualpädagogik in Deutschland so früh beginnen würde. Es wurde außerdem gefragt, wie sexualisierte Gewalt, auch innerhalb von Beziehungen, thematisiert werden könne, wie über Verhütung gesprochen werden soll, wie Eltern-Teenager-Beziehungen in Deutschland gestaltet werden können. Aus Sicht der politischen Bildung stand im Mittelpunkt, ob Sexualität betreffende Themen mit

politischer Relevanz (z.B. LGBTI-Themen, Selbstbestimmung) einer bestimmten zielgruppengenauen Herangehensweise bedürfen.

Im Austausch der Teilnehmenden miteinander stellte sich heraus, dass Sexualität im Gespräch ein Tor für das Reden über Gemeinsamkeiten und Unterschiede sein kann. Auch wurde deutlich, dass es bei den Teilnehmenden sehr große Unterschiede gab, wie offen in den (Herkunfts-)Familien über Sexualität gesprochen wurde. Mehrere Teilnehmende sprachen von einer Art „Generationenbruch“, wonach in früheren Generationen zwischen Eltern und Kindern sehr verhalten bis gar nicht über Sexualität gesprochen wurde, dies sich aber irgendwann änderte. In Deutschland scheint dieser Generationenbruch demnach ein bis zwei Generationen früher erfolgt zu sein, als z.B. in Südamerika. Nichtsdestotrotz ist die Offenheit in den Familien auch innerhalb der Herkunftsländer sehr heterogen. So berichteten z.B. Teilnehmende aus dem Iran, dass ein Elternteil sehr offen mit den Kindern sprach, während sich das andere Elternteil sehr verschlossen zeigte. Dasselbe berichteten Teilnehmende aus Deutschland. Innerhalb der Diskussionsrunde wurde offenbar, dass Sexualität nicht per se ein Tabuthema der einen Kultur ist und in der anderen nicht, sondern dass es eine sehr individuelle Herangehensweise innerhalb von Familien gibt. Als geeigneter Ansatz zur Thematisierung wurde ein sexualpädagogischer gewählt. Die Definition von Sexualität der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von 2006 wurde dabei zugrunde gelegt. Inputphasen beschäftigten sich mit der Frage, was unter moderner Sexuaufklärung in Deutschland zu verstehen ist, welchen Sinn und Zweck sie verfolgt sowie wie diese in verschiedenen Altersstufen

tatsächlich aussieht. Bei Kindern dient sie beispielsweise hauptsächlich der Prävention von Sexualdelikten. Es soll auf den gebotenen Respekt vor dem Körper anderer aufmerksam gemacht und sich entgegen bestehender Vorurteile nicht mit sexuellen Praktiken, Orientierungen etc. auseinandergesetzt werden. Es wurde darüber gesprochen, welche Dinge klar benannt werden müssen, um eine sachliche Kommunikation zu ermöglichen. Des Weiteren wurde über den rechtlichen Rahmen von Sexualität aufgeklärt. Dieser ist weltweit unterschiedlich, für die Teilnehmenden war jedoch relevant, wie dieser in Deutschland aussieht. Dazu gehört unter anderem das Wissen, welche sexuellen Beziehungen erlaubt sind und welche nicht.

Als besonders wichtig für die Multiplikator*innen stellte sich entsprechend des Titels der Veranstaltung „Darüber sprechen können“ die konkrete Frage heraus, wie sie über sexuelle Themen reden können. Dazu gehört auch das Sprechen über Geschlechtsorgane, sexuelle Handlungen und Beziehungen. Das entworfene Format zeigt Schnittstellen zwischen Sexualpädagogik und politischer Bildung auf. Die Erfahrung des oben beschriebenen Seminars zeigt einerseits, dass politische Bildung einen Bedarf an sexualpädagogischen Grundlagen hat. Andererseits zeigt sie aber auch, dass diese Grundlagen nicht allein für bestimmte „Herkunftskulturen“ notwendig sind, sondern für alle. Die oben beschriebene Methodik ließ in der Auswertung erkennen, dass die Herangehensweise mit Aufklärung zu Sexualpädagogik, rechtlichem Rahmen, Begriffen in Bezug auf und den Umgang mit Sexualität zielführend ist, um im Rahmen politischer Bildung zu Fragen sexueller Selbstbestimmung in ein Gespräch kommen zu können. Multiplikator*innenschulungen sollten dies berücksichtigen.

1. 2. Seminare mit zugewanderten Jugendlichen zu dem Thema Gleichberechtigung von Mann und Frau bzw. Seminare zum Empowerment junger zugewanderter Frauen

Ziel hierbei war es vor allem, junge Frauen zu „empowern“. Aber auch junge Männer sollten für ein gleichberechtigtes Miteinander sensibilisiert werden. Die Zielgruppe dieses Formates waren Jugendliche, ungefähr im Alter von 16 bis 17 Jahren, welche gebürtig aus der sogenannten Region

des Nahen Ostens stammen. Als Format wurde ein Projekttag gewählt. An den Erprobungsseminaren, aus welchen sich die folgenden Hinweise speisen, nahmen überwiegend weibliche Jugendliche und nur wenige männliche teil. Die Seminare wurden mit Berufsschüler*innen durchgeführt.

Die Teilnehmenden zeigten sich offen für die Thematik. Ein großer Teil der weiblichen Jugendlichen trat bereits sehr selbstsicher auf: Sie hatten ein starkes Bewusstsein für Ungerechtigkeiten und konnten auch andere Werte in der Gruppe vertreten. Dennoch vertraten sie oft ein „traditionelles Rollenbild“. Einige männliche Jugendliche wirkten provokant und schienen sich durch das Thema angegriffen zu fühlen. Das führte zu Spannungen in der Gruppe, welchen deeskalierend begegnet werden musste. Nichtsdestotrotz vertraten die männlichen Teilnehmenden Einstellungen, die in Richtung einer Gleichberechtigung gingen und sahen zum Beispiel gleiche Bezahlung für gleiche Arbeit als geboten an. In den Seminaren wurden vielfältige Methoden eingesetzt. Beispielsweise wurden in einem Positionsspiel die Haltungen der Teilnehmenden ermittelt und zur Diskussion darüber angeregt. Alle Teilnehmenden fühlten sich durch Äußerlichkeiten beurteilt: Die männlichen Jugendlichen nahmen darin den Zwang wahr, Markenkleidung zu tragen. Sie fühlten sich überwiegend durch andere männliche Jugendliche beurteilt. Die weiblichen Teilnehmenden sahen den Zwang „hübsch zu sein“, was durch andere junge Frauen beurteilt werden würde. Es wurde über die Geschichte der Gleichberechtigung von Männern und Frauen in Deutschland gesprochen, um beispielhaft aufzuzeigen, wie unterschiedlich das Verhältnis von Männern und Frauen im Sinne der Gleichberechtigung sein kann. Diese Übung kam bei den Teilnehmenden allerdings nicht besonders gut an, da zum großen Teil die historischen Grundlagen fehlten, um die vermittelten Informationen einordnen zu können. Das Erarbeiten und Diskutieren von Biografien erfolgreicher Männer bzw. Frauen stieß auf großes Interesse bei allen Teilnehmenden. Ob Angela Merkel, Greta Thunberg oder Simone de Beauvoire, mit dem Kontext „starke Frauen“ konnten die Teilnehmenden erreicht und aktiviert werden – wenngleich die weiblichen

Jugendlichen etwas mehr als die männlichen. Besondere Achtung ist geboten, da die Thematik bei einzelnen Teilnehmenden Emotionen oder Traumata hervorrufen bzw. an die Oberfläche bringen kann, beispielsweise wenn das Thema Gewalt gegen Frauen thematisiert wird. Aus diesem Grund ist es ratsam, entsprechende Thematiken nur von gut ausgebildetem pädagogischem Personal bearbeiten zu lassen. Gleichzeitig ist bei der Behandlung des Themas der Gleichberechtigung von Mann und Frau geboten, dass es nicht zu einer Auseinandersetzung kommt, welche die männlichen Jugendlichen „vorführt“ oder sie in eine passive Rolle und schlimmstenfalls in einen Rechtfertigungszwang drängt.

Aus den exemplarisch durchgeführten Seminaren lassen sich einige Erkenntnisse gewinnen: Bereits empowerte weibliche Jugendliche nehmen Ungerechtigkeiten sehr deutlich wahr. Bei den Zurückhaltenderen ist dies noch unklar. Insbesondere bei weiblichen Jugendlichen aus Syrien zeigten sich erschreckt über das Los (eines Teils) der Frauen in Deutschland, welche trotz guter Voraussetzungen und (Aus-)Bildung in die Rolle der Hausfrau gedrängt werden. Insgesamt bestand bei allen Teilnehmenden eine positive Haltung gegenüber den behandelten Themen. Bei der Auswertung wurde offenbar, dass es für die Teilnehmenden wichtig war, dass das Thema Geschlechterrollen in der Gesellschaft konkret angesprochen wurde. Zusammenfassend kann resümiert werden, dass eine reflektierte Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen auf Interesse stößt. Die Möglichkeit, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Vorstellungen artikulieren konnten, führte zu einem Reflexionsprozess zu der gesamten Thematik, der sichtbar schnell zu Einstellungsveränderungen führte.

2. Wie können junge Menschen mit unterschiedlichster Sozialisation und Sprachbarrieren dabei unterstützt werden, die eigene Identitätsentwicklung zu reflektieren und einen diskriminierungssensiblen Umgang in einer heterogenen Lerngruppe zu praktizieren?

2.1. Anlass für die Entwicklung des Angebots „Kennenlernen der eigenen Vielfalt“

ARBEIT UND LEBEN Sachsen erreichen immer wieder Anfragen von Schulen (u.a. Berufsschulen), Freiwilligen- oder auch Jugendmigrationsdiensten nach Formaten der politischen Bildung, die die Auseinandersetzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit der eigenen Identität und dem Leben in Deutschland fördern sollen. Diese Anfragen beziehen sich nicht selten auf Gruppen, die durch unterschiedliche Bildungsabschlüsse, Lernbiografien, Sozialisationsbedingungen und gelegentlich auch durch Sprachbarrieren geprägt sind. Für die Mitglieder dieser Lerngruppen kann der gewinnbringende Umgang mit jener soziokulturellen Heterogenität eine Herausforderung darstellen. Beispielsweise stellen, laut Tatjana Mögling vom Deutschen Jugendinstitut, solche heterogenen Zusammensetzungen einen systemischen Risikofaktor für Mobbingvorfälle dar (vgl. Mögling, 2018). Auch ein höheres Maß an Anonymität und Statusauseinandersetzungen, die aufgrund immer wieder

neu entstehender Gruppenkonstellationen hervorgerufen werden, können das Miteinander innerhalb der Gruppe erschweren. Aufgrund der oftmals mit zeitlichem Abstand festgelegten Zusammenkünfte gewinnt die Kommunikation innerhalb der Gruppen über Social-Media-Kanäle an Bedeutung, was mit einer wachsenden Gefahr von Cyber-Mobbing einhergeht. Zudem können im Alltag fehlende Partizipationsmöglichkeiten und Austauschformate zur persönlichen Identitätsentwicklung sowie nicht vorhandene Vorbilder im familiären Umfeld, die von vergleichbaren Integrationserfahrungen in Sachsen berichten können, den Teilnehmenden das Entwickeln und Begründen einer eigenen Haltung und Meinung erschweren.

Letzteres birgt die Gefahr einer nicht hinterfragten Verbreitung von Stereotypen und Vorurteilen, was zum Teil durch selbsterlebte Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen verstärkt wird.

2.2. Zielstellung des Angebots „Kennenlernen der eigenen Vielfalt“

Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Anfragen von öffentlichen und freien Trägern motivierten ARBEIT UND LEBEN Sachsen zur Entwicklung folgender Fragestellung:

Wie sollte ein Workshop-Format aufgebaut sein, welches junge Menschen mit unterschiedlichster Sozialisation und Sprachbarrieren dabei unterstützen möchte, die eigene Identitätsentwicklung zu reflektieren und einen diskriminierungssensiblen Umgang in einer heterogenen Lerngruppe zu praktizieren?

Anhand dieser Fragestellung ließ sich die Zielstellung eines Workshops zum Thema „Kennenlernen der eigenen Vielfalt“ konkretisieren: Das Format fördert die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, indem die Teilnehmenden miteinander in den gegenseitigen Austausch zu kontroversen Ansichten treten.

Dieser wird durch den Einsatz situations- und bedarfsorientierter Gesprächsimpulse sowie einer Moderation auf Augenhöhe angeregt. Der Workshop ermöglicht den Teilnehmenden auf diese Weise sowohl eine aktive Suche nach Sinn und Zugehörigkeit in der Gesellschaft als auch die Sensibilisierung für einen respektvollen Umgang im Kontext gesellschaftlicher und kultureller Vielfalt. Genauer gesagt, entwickeln die Jugendlichen und jungen Erwachsenen eigene Standpunkte zum Leben in Deutschland und vertreten diese selbstbewusst gegenüber den Mitdiskutant*innen. Sie erfahren dabei Wertschätzung, sprechen über vielfältige Möglichkeiten demokratischer Beteiligung und selbstbestimmter Teilhabe, machen sich ihre Wertvorstellungen bewusst, thematisieren, dass der Großteil von Persönlichkeiten auf den ersten Blick nicht ersichtlich ist und werden darauf

aufbauend für Ausprägungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Vorurteile und Stereotypen sensibilisiert. In diesem Zusammenhang können auch persönliche Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen zur Sprache kommen.

Außerdem wird die Relevanz eines demokratischen Miteinanders und die Akzeptanz kultureller Vielfalt und unterschiedlicher Meinungen für die Gesellschaft verdeutlicht.

2. 3. Die Durchführung des Angebots „Kennenlernen der eigenen Vielfalt“

Gestaltung des Veranstaltungsortes

Für die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität ist eine Atmosphäre förderlich, die zum Zuhören und Erzählen einlädt und einen Prozess der Vertrauensbildung unterstützt. Hierfür ist es günstig, die Durchführung des Angebots außerhalb bekannter Unterrichts- und Arbeitsräume ohne die Anwesenheit von Mitarbeiter*innen der Träger (Bsp. Lehrkräfte) zu gestalten. Eine flexible Pausengestaltung sollte, wie auch das Einbeziehen von Musik, Getränken und kleinen Snacks, möglich sein.

Rolle der Teamer*innen

Die Teamer*innen sind verantwortlich dafür, eine bewertungsfreie Zone zu schaffen, in der die Äußerungen der Teilnehmenden ernst genommen werden und ein wertschätzender Umgang gepflegt wird. Sie achten darauf, dass eine vereinfachte Konstruktion von (gegnerischen) Gruppen vermieden wird. Dabei befinden sich die Teamer*innen in einem Spannungsfeld zwischen der Aufrechterhaltung einer anregenden, offenen Gesprächsatmosphäre und der Sensibilisierung für diskriminierendes Verhalten. Zugleich sollten die Teamer*innen eher davon absehen, anonym aufzutreten und sich authentisch mit ihren persönlichen Erfahrungen in den Austausch einbringen. Die Auswahl der Teamer*innen für die jeweiligen Veranstaltungen spiegelt, wenn möglich, die Vielfalt der Gesellschaft wieder.

Methoden und Ablauf

Zu Beginn der Veranstaltung verständigen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf geltende Gesprächs-, Verhaltens-, und Akzeptanzregeln, auf die bei Bedarf verwiesen werden kann. In diesem Umfeld motivieren sich die Teilnehmenden gegenseitig, verständnisorientiert miteinander in Kontakt zu treten, sich zuzuhören und eine eigene Meinung und Haltung zu ihren Themen zu

entwickeln.

Der angestrebte Austausch innerhalb der Gruppe wird mit den Workshop-Methoden „Positionslinie“ und „Soziometrische Aufstellung“ initiiert, die die Kommunikation zwischen den Lernenden anregen und ein intensiveres Kennenlernen ermöglichen. Diese Methoden motivieren durch die Visualisierung der unterschiedlichen Positionen der Gruppenmitglieder zur Diskussion und ermöglichen es den Teamer*innen, selbst zu entscheiden, wie und wann sie auf Äußerungen der Teilnehmenden eingehen. So ist die Workshopleitung in der Lage, angedeutete Konflikte und Widersprüche – die sich im Prozess der Identitätsentwicklung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ergeben – aufzuzeigen sowie situationsorientiert die Aufmerksamkeit der Gruppe zu erregen, um den gegenseitigen Austausch zu fördern. Die Methoden erlauben es den Teamer*innen, diese beliebig für eine kurze Zeit zu unterbrechen und beispielsweise empowernde, wertschätzende Momente einzustreuen. Zudem kann die Soziometrische Aufstellung wie auch die Positionslinie in einer Weise variiert werden, sodass die Teamer*innen das Sprachniveau und die lebensrelevanten Themen der Teilnehmenden berücksichtigen können. Diese wurden im Vorfeld der Veranstaltungen bei den Mitarbeiter*innen der Träger erfragt.

Das Angebot „Kennenlernen der eigenen Vielfalt“ ist so angelegt, dass sich das Aktivitätsniveau der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Laufe des Workshops sukzessive steigert. So kommen zu Beginn des Workshops Methoden zum Einsatz, die mit nonverbalen, auch nicht immer zwingend eindeutigen Reaktionen der Teilnehmenden arbeiten können. Mit zunehmender Workshopdauer motivieren Methoden wie „Flaschendreher“, „Warmer Rücken“ oder „World-Café“ die Gruppenmitglieder

zum Äußern von persönlichen Erlebnissen, Meinungen und Gedankengängen, zum Beziehen einer klaren Haltung oder zum intensiven Diskutieren und Reflektieren von Problemstellungen zu Themen der Identitätsentwicklung und Antidiskriminierungsarbeit. Wie die Eigenschaften der Methoden wandelt sich im Laufe der Veranstaltung auch Art und Weise der Thematisierung einzelner Aspekte der Identitätsentwicklung. So ist eine Tendenz vom Allgemeinen ins Konkrete erkennbar. Beispielsweise können die Teilnehmenden in der zweiten Workshophälfte auf die speziellen Bedingungen des eigenen Wohlergehens oder auf Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen zu sprechen kommen.

Möglichkeiten einer situations- und bedarfsorientierten Gestaltung des Angebots

Generell sollten die Teamer*innen in der Lage sein, vor Ort flexibel auf die Themen, Wünsche und Gefühlslage der Gruppe einzugehen und den Ablaufplan dahingehend spontan zu verändern. Hierfür stehen den Teamer*innen zu einzelnen

Programmpunkten alternative Auflockerungsspiele, Feedback- und interaktive Methoden sowie kurze thematische Impulse bzw. Inputs zu Schlagwörtern wie „Kultur“, „Vorurteile“ und „Mobbing“ zur Verfügung. Letztere können der Intensivierung einer Diskussion zu einem Thema dienen, falls es von den Teilnehmenden gewünscht ist. Weiterhin lässt die Konzeption des Workshops Raum für kürzere Pausenintervalle, die der Beruhigung von Gesprächssituationen oder auch der Absprache der Teamer*innen zum weiteren Vorgehen dienen.

Die Auswahl der Methoden, die im Angebot Anwendung finden, erfolgte auch hinsichtlich der Arbeit mit teilweise sehr heterogenen Workshopgruppen. So ist der Einsatz von Methoden, die mit nonverbaler Kommunikation und leichter Sprache arbeiten und damit Sprachbarrieren kompensieren können, vorgesehen (Bsp. Positionslinie, Soziometrische Aufstellung) wie auch Gruppenarbeitsphasen (Bsp. World Café), die größeren Differenzen bezüglich der individuellen Auffassungsgabe oder Reflexionsfähigkeit Rechnung tragen.

2. 4. Potenzial zur Weiterentwicklung des Angebots

Nach der Durchführung des Angebots im Rahmen des Projektes STIMME mit einer größeren, sehr heterogenen Berufsschulklasse gaben die Teilnehmenden unterschiedliche Rückmeldungen. Während beispielsweise einige monierten, dass Methoden wie Positionslinie und soziometrische Aufstellung „ein alter Hut“ seien und sie sich zeitweise langweilten, wünschten sich andere eine ausführlichere Anwendung. Ein solches Feedback kann ein Hinweis darauf sein, dass die Möglichkeiten einer bedarfsorientierten Gestaltung des Angebots besonders für heterogene Gruppen erweitert werden sollten.

Im Hinblick auf das Repertoire, welches den Teamer*innen bei der situationsorientierten Angebotsgestaltung zur Verfügung steht, wurde von weiteren Themen berichtet, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in unterschiedlichen Veranstaltungen intensiver thematisieren wollen: „Geschlecht und Gender“, „Drogen“ und „Rechte Gewalt“. So ist es überlegenswert, zu diesen Begriffen weitere thematische Impulse zu erstellen. Eine Teamerin erzählte

in einem Auswertungsgespräch von ihren Bemühungen, die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum auf den Austausch mit den Gruppenmitgliedern zu lenken. Eine Handlungsoption hierzu, die sie im Nachgang selbst entwickelte, besteht in der Verwendung provokanterer Thesen und Beispiele bei der Durchführung der Methoden, die zu Beginn des Workshopkonzeptes zu Anwendung kommen und ein geringeres Aktivitätsniveau der Teilnehmenden voraussetzen.

3. Wie können junge Männer und Frauen mit einer Migrationserfahrung demokratisch „empowert“ werden?

Politische Bildungsarbeit mit der Zielgruppe zugewanderter Menschen im Rahmen anderer Projekte zeigte, dass es teilweise großen Bedarf an Wissensvermittlung zu Themen wie der demokratischen Staatsform, den Parteien und dem Wahlsystem in Deutschland gibt. Gleichzeitig besteht ein reges Interesse an Möglichkeiten zur gesellschaftlichen und politischen Partizipation. Um diesen Bedarfen zu begegnen, entwickelte ARBEIT UND LEBEN Maßnahmen mit dem Ziel, die Lerngruppe durch den Transfer von Wissen zu empowern. Sie sollten darin bestärkt werden, einen eigenen Standpunkt zu den behandelten Themen zu entwickeln sowie eine demokratische und auf

Gleichberechtigung abzielende Haltung zu entfalten. Außerdem bezweckten die Bildungsveranstaltungen, die Handlungskompetenzen der Lernenden für eine gesellschaftliche Teilhabe zu erweitern.

Zu den durchgeführten Maßnahmen gehörten das Seminar Demokratie in Deutschland mit einer Bildungsfahrt ins politische Berlin und Onlineveranstaltungen zu Themen wie Empowerment für migrierte Frauen, Gendersensibilität und die Wahrnehmung der Coronamaßnahmen durch die migrantische Gesellschaft. Auch wurde thematisiert, wie mit Informationen aus dem Netz (Stichwort: Fake News) umgegangen werden kann. Im Folgenden werden einige der Maßnahmen beschrieben.

3.1. Seminar „Demokratie in Deutschland,“

Im Rahmen des Projekts STIMME wurde drei Mal das Seminar Demokratie in Deutschland mit einer Bildungsfahrt ins politische Berlin organisiert. Teilnehmende waren Jugendliche und junge Erwachsene, die größtenteils aus Afghanistan, Iran, Libanon und Syrien nach Deutschland gekommen sind und hier die Schule, Berufsschulzentren oder ein Kolleg besuchten. Der Zugang zur Zielgruppe erfolgte über Bildungseinrichtungen und Migrant*innenorganisationen, mit denen ARBEIT UND LEBEN bereits Kooperationen pflegte.

Vorbereitungsseminar

Die Gruppen wurden im Vorfeld durch ein ganztägiges Seminar inhaltlich auf die Fahrten vorbereitet. Diese Veranstaltungen wurden (bis auf eine Ausnahme) im für die Schüler*innen bekannten Schulgebäude durch Teamer*innen durchgeführt, welche zuvor durch ARBEIT UND LEBEN eine Konzeptschulung zum Thema erhielten. Während der Durchführung achteten die Teamer*innen auf die Nutzung einer leichten Sprache.

Die Gruppen entwickelten in den Seminaren folgende Inhalte:

- Verständnis der Unterschiede von Demokratien und Diktaturen
- grundlegendes Verständnis der Funktionsweise einer Demokratie

- Informationsbeschaffung zu Wahlen und Parteien
 - Entwicklung einer politischen Urteilsbildung in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten politischen Programmen
 - Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft
- Die Veranstaltungen fanden in Form von Workshops statt und beinhalteten neben Inputs und kurzen Videos auch interaktive Methoden wie Kleingruppenarbeit, Diskussionsrunden im Plenum und Teamübungen.

Bildungsfahrt ins politische Berlin

Bei der anschließenden Exkursion ins politische Berlin erkundeten die Teilnehmenden zunächst das politische Zentrum zu Fuß. Durch einen von Teamer*innen geführten Rundgang erhielten sie Informationen zu folgenden Stationen:

- Denkmal für die ermordeten Juden Europas (Nationalsozialismus, Holocaust und Architektur des Mahnmals)
- Brandenburger Tor (Geschichte, Symbolik und Architektur)
- internationalen Botschaften im Zentrum Berlins
- Gedenkort Weiße Kreuze (Erinnerung an die Todesopfer an der Berliner Mauer)
- Bundeskanzleramt (Funktion)

- Reichstagsgebäude (geschichtliche, politische und architektonische Fakten)

Abschließend wurden die Gruppen mit dem Bus und einer*em Stadtführer*in durch weitere Teile Berlins gefahren und erhielten Informationen zur Teilungsgeschichte Deutschlands und Berlins, zur Architektur und zu weiteren Sehenswürdigkeiten der Hauptstadt.

3. 2. Seminar „Vom Ehrenamt zum politischen Engagement: Empowerment für migrierte Frauen“

Die aktive Einbeziehung in gesellschaftliche, politische und berufliche Prozesse für eine nachhaltige Integration speziell von migrierten Frauen ist eine besondere Herausforderung. Dieser begegnete ARBEIT UND LEBEN immer wieder in Projekten wie dem Arbeitsmarktmentor*innenprogramm für Geflüchtete und Erstorientierungskurse in sächsischen Erstaufnahmeeinrichtungen. Die Teilnehmer*innen sind noch immer zum großen Teil männlich.

Obwohl mehr zugewanderte Frauen in der EU eine Hochschulbildung haben als zugewanderte Männer, arbeiten viele dieser Migrantinnen nicht in Berufen, die ihren Qualifikationen entsprechen. Gründe dafür sind eine niedrige Frauenerwerbsquote oder eine Entwertung der erworbenen Qualifikationen (Dequalifizierung) (vgl. Raghuram & Sondhi, 2019). Die Erwerbsquoten für Migrantinnen sind in allen EU-Mitgliedstaaten niedriger als die der männlichen Migranten. Diese Kluft zwischen den Erwerbsquoten ist besonders hoch unter Migrantinnen und Migranten, die außerhalb der EU geboren sind. Hier liegt die Erwerbsquote von Männern bei 83%, die von Frauen bei 63%. Die Erwerbstätigenquote von Migrantinnen mit Hochschulbildung liegt mit 66% deutlich höher als von Migrantinnen mit niedrigerem Bildungsniveau (40% mit Grundschulabschluss und 58% mit Sekundarschulabschluss). Diese Zahlen zeigen das geschlechtsspezifische Gefälle bei der Erwerbstätigenquote nach Bildungsniveau und Geburtsland.

Viele der 2015/2016 nach Deutschland zugewanderten Frauen waren nicht ausgebildet und hatten aufgrund von Sprachbarrieren und ungleicher Verantwortungsteilung bei der Kinderbetreuung einen erschwerten Zugang zu

Bei der Organisation der Bildungsfahrten sollte darauf geachtet werden, die Lerngruppen quantitativ-inhaltlich nicht zu überfordern. In Zeiten jenseits der Corona-Pandemie sind neben der Bundes-tagsführung und dem Abgeordnetengespräch ein Besuch eines Museums (z.B. Pergamonmuseum) oder die Durchführung eines Planspiels im Bundestag von besonderem Interesse.

Nachqualifizierungsprogrammen und Arbeitsmarkt. Doch nicht nur Bildung, Ausbildung und die Teilhabe am Arbeitsmarkt sind Bedarfspotenziale, die für eine nachhaltige Integration relevant sind, es gehören ebenso Sprache, Kontakt und Teilhabe im Alltag dazu.

Diese Problemlage veranlasste ARBEIT UND LEBEN dazu, ein empowerndes Angebot zu entwickeln, um migrierten Frauen auch außerhalb des Arbeitsmarktes Möglichkeiten zur Partizipation zu geben. Dies sollte anhand des Themas Ehrenamt aufgezeigt werden. Es wurde ein zweistündiges Online-Seminar organisiert, bei welchem drei Referent*innen mit eigener Migrationserfahrung berichteten. Die Teilnehmerinnen wurden über Migrant*innenorganisationen, eigenen Projekten bei ARBEIT UND LEBEN sowie persönlichen Kontakten durch die Referent*innen erreicht.

Inhalte des Seminars waren die folgenden:

Zunächst wurde die Definition von Empowerment für Frauen besprochen. Es geht um

- Selbstbemächtigung und eigene Fähigkeiten und Ressourcen nutzen und weiterentwickeln
- Verantwortung tragen
- Selbstvertrauen stärken und Leistung anerkennen
- gesellschaftliche und politische Partizipation
- selbstbestimmte Lebensführung
- einen Platz in der Gesellschaft finden
- Vorurteile/Stereotypen abbauen.

Im nächsten Schritt gingen die Teilnehmerinnen der Frage nach, wie ein Ehrenamt ihre soziale Integration als migrierte Frau unterstützen kann. Zugangsmöglichkeiten zu einem ehrenamtlichen

Engagement gibt es vielfältige:

- informell im sozialen Umfeld
- öffentliche Einrichtungen
- gemeinnützige Vereine
- politische Einrichtungen
- Beratungsstellen für migrierte und geflüchtete Menschen
- Studierendenorganisationen

Anschließend wurden die Vorteile der Ausübung eines Ehrenamtes erarbeitet:

- Isolation durchbrechen
- Förderung der sozialen Integration und Aufbau neuer Beziehungen
- gesellschaftliche und politische Mitgestaltung
- Erwerb von interkultureller Kompetenz: kulturelle Grundsensibilisierung und Brückenfunktion zwischen den Kulturen
- soziale Anerkennung
- Verbesserung der Kommunikations- und Präsentationsfähigkeiten
- Unterstützung beim beruflichen Weg
- Verbesserung der Deutschkenntnisse

3. 3. Seminar „Fakt oder Fake – Wirst du von Echsenmenschen regiert?“

Wie kann man Wahrheit von Fake unterscheiden? Wie kann man sich aus der gewaltigen Flut an Informationen eine verlässliche und fundierte Meinung bilden? Welche Strategien kann man einsetzen, um Fake News zu erkennen und künftig nicht mehr auf sie hereinzufallen? Diese Fragen waren in der digitalisierten Welt bereits vor der Pandemie hochaktuell. Der Ausbruch des neuartigen Coronavirus hat verstärkt zu einer allgemeinen Verunsicherung in der Gesellschaft geführt und einen Anstieg von Falschmeldungen nach sich gezogen. Die Motive hinter der Verbreitung von Fake News sind vielfältig, zielen aber in den meisten Fällen vor allem darauf ab, Angst und Unsicherheit zu schüren. Dies hat zur Folge, dass Menschen die tatsächliche Gefahr nicht richtig einschätzen können.

An dieser Stelle wollte ARBEIT UND LEBEN mit der Durchführung des Seminars „Fakt oder Fake“ eine Hilfestellung zur Aufklärung geben. Die

- Überwindung von Stereotypisierung
- Entwicklung der emotionalen Intelligenz
- Steuererleichterungen bei gemeinnützigem Engagement

Dass es auch in Pandemiezeiten Möglichkeiten zu ehrenamtlichen Tätigkeiten gibt, wurde im nächsten Teil aufgezeigt.

Abschließend stellten die drei Referentinnen ihre jeweils eigenen Biografien vor und die Teilnehmerinnen wurden eingeladen, Fragen zu stellen. Die Frauen legten anhand ihres persönlichen Lebensweges Optionen dar und ermutigten die Teilnehmerinnen dazu, über ehrenamtliches Engagement und Netzwerkarbeit erfolgreich den Zugang zum Arbeitsmarkt zu meistern. Sie gaben somit Best-Practice-Beispiele, wie ehrenamtliches soziales und politisches Engagement hilft, in Deutschland Fuß zu fassen. Außerdem referierten sie über praktikable Wege für Frauen die Dreifachbelastung durch Familie, Arbeit und Ehrenamt in ein gutes Gleichgewicht zu bringen. Die Teilnehmerinnen nahmen die Impulse wohlwollend auf und bedankten sich für die zahlreichen Ideen und Anstöße zu einem eigenen Engagement.

Teilnehmer*innen sollten den Hintergrund von Fake News erfahren – wie sie entstehen und warum sie funktionieren. Außerdem war das Ziel, anhand von praktischen Fallbeispielen zu lernen, wie man Fake News zuverlässig erkennen kann und im Umkehrschluss zu erfahren, wie man verlässliche Informationen erkennt. Der letzte inhaltliche Punkt zielte auf die Verbreitung von Fake News ab und wie man souverän mit Menschen umgeht, die solche streuen.

Zum Erreichen der Lerngruppe bemühte ARBEIT UND LEBEN bereits bestehende Kontakte zu Migrant*innenorganisationen. Für die Zielgruppe stellten nicht nur eben genannte Inhalte eine Herausforderung dar – wie für jeden Muttersprachler auch - sondern auch die Sprachbarriere. Die Veranstaltung wurde digital durchgeführt, um möglichst vielen Menschen die Teilnahme trotz Lockdown zu ermöglichen.

In Form von Inputs, Arbeit am Padlet, Diskussionen und Einzelgruppenarbeit in Gruppenräumen wurden die Inhalte in drei Stunden erarbeitet. Durch das Seminar führten drei externe Referent*innen, welche im Medienbereich bzw. in der Wissenschaft arbeiteten.

Teil 1 – Psychologie: Warum funktionieren Fake News?

Um zu ergründen, wieso Fake News funktionieren, gaben die Referent*innen einen Einblick in die menschliche Psychologie. Dazu präsentierten sie drei Ansätze:

Zum einen das Weltbild von D. Hamilton. Jeder Mensch hat zu einem gewissen Sachverhalt einen Gedanken. Dieser Gedanke löst eine Emotion bei ihm aus, welche in ein Verhalten mündet. Wenn ein Mensch diesbezüglich immer die gleichen Erfahrungen macht, wird irgendwann ein Programm daraus. Die führt zu einem erdachten Weltbild, welches nicht mehr hinterfragt wird.

Als zweites folgte der Mere-Exposure-Effekt nach R. Zajonc & L. Festinger. Dieser besagt, dass allein die wiederholte Wahrnehmung einer anfänglich als neutral beurteilten Sache eine positive Bewertung zur Folge hat. Das Zitat: „Eine Lüge muss nur oft genug wiederholt werden. Dann wird sie geglaubt.“, welches Joseph Goebbels zugeschrieben wird, fasst dieses Phänomen gut zusammen. In den 1930er bis 1950er Jahren wurden in den USA beispielsweise Zigaretten in der Printwerbung massiv als gesund beworben: „Give your throat a vacation... Smoke a fresh cigarette“. Ein klarer Zusammenhang zwischen Lungenkrebs und Rauchen war durch Mediziner damals noch nicht entdeckt worden und Zigaretten galten nicht als gefährlich – dennoch ließen sie Raucher verstärkt husten, was jedoch auf den Staub, fehlendes Menthol oder Keime zurückgeführt wurde.

Ein dritter Erklärungsansatz ist die Selbstüberschätzung nach D. Dunning & J. Kruger. Der sogenannte Dunning-Kruger-Effekt bezeichnet die kognitive Verzerrung im Selbstverständnis inkompetenter Menschen, das eigene Wissen und Können zu überschätzen. Daniel Kahnemann sagte: „We can be blind to the obvious, and we are also blind

to our blindness.“ Dieses Zitat beschreibt die zweite Erkenntnis des Dunning-Kruger-Effektes, nämlich die Unfähigkeit, sich selbst objektiv zu beurteilen.

Nachdem die Teilnehmer*innen sich mit diesen psychologischen Erklärungsansätzen auseinandergesetzt hatten, erarbeiteten sie, woran man verlässliche Informationen erkennt.

Teil 2 – Woran erkennt man verlässliche Informationen?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine Erinnerungshilfe präsentiert, mit Hilfe derer man verlässliche Informationen erkennen kann: Informationen müssen REAL sein. Zu jedem der einzelnen Buchstaben stellt man sich Fragen, um herauszufinden, wie die gezeigte Information einzuschätzen ist.

REAL steht hier für:

R Rational Werden Stereotype bemüht oder gibt es eine schuldige Gruppe? Enthält die Aussage viel Emotionalität (Ausrufesätze, überspitzte Schreibweise)? Gibt es eine reißerische Überschrift?

E Echt Findet sich diese Meldung auch auf anderen Seiten? Man sollte einen Fakten Checker bemühen (<https://www.hoaxsearch.com/>) und eine Bildrecherche durchführen (<https://images.google.com/>). Sind die Bilder/Videos zusammengeschnitten?

A Autor Gibt es ein Impressum bzw. ist der*die Herausgeber*in bekannt (z.B. eine Zeitung)? Welche anderen Artikel kommen von dem*der Autor*in?

L Links Sind Verweise vorhanden? Scheint die URL merkwürdig?

Nach diesem Input hatten die Teilnehmer*innen die Wahl aus verschiedenen Nachrichten und sollten dann herausfinden und begründen, welche der Meldungen Fake News waren.

Teil 3 – Verbreitung: Wie gehe ich mit Fake News um?

Diesem Teil stellten die Referent*innen die Aussage „Hinter jedem Verhalten steckt eine positive Absicht“ vornweg. Zur Erklärung dessen bemühten sie den Motivkompass nach D. Eilert. Er besagt, dass den Menschen neurobiologisch betrachtet

im Kern vier Grundmotive antreiben: 1. Inspiration & Leichtigkeit, 2. Ordnung & Stabilität, 3. Durchsetzung & Einfluss und 4. Harmonie & Geborgenheit. Diese vier Grundmotive stehen in enger Verbindung mit der Aktivierung und Steuerung unserer Hormone. Die Grundmotive sind bei allen Menschen gleich aktiv, jedoch dominieren bei den meisten ein bis zwei. Die Referent*innen rieten dazu, im Alltag den Motivkompass als praktisches Handwerkszeug zu nutzen, um herauszufinden, welches der vier Hauptmotivfelder das Verhalten der Mitmenschen erfüllt und welche Beweggründe bzw. welches Bedürfnis hinter den Handlungen steht – denn die Annahme ist, dass hinter jedem Verhalten ein Bedürfnis steht. Beim Verstehen des Motivkompasses geht es darum, ein Gefühl für die emotionale Energie der einzelnen Pole zu bekommen.

Ergänzend zum Motivkompass kamen Ausführungen zu den Emotionen nach Ekman & Plutchik. Die Referent*innen erklärten, dass es acht Basiseemotionen gibt und dass mit jeder Emotion auch

ein Handlungsimpuls verkettet ist – bei Furcht beispielsweise eine Flucht tendenz. Anhand von Übungen sollten den Emotionen zugehörige Motive des Kompasses und Handlungen zugeordnet werden. Die Schwierigkeit besteht darin, dass oftmals die gezeigten Handlungen/Äußerungen falsch gedeutet werden und falsche Absichten daraus geschlossen werden. Als Lösungsansatz für den Umgang mit Fake News leiteten die Referent*innen schließlich ab, dass man versuchen sollte herauszufinden, was genau das Bedürfnis des Gegenübers ist und Verständnis für das Bedürfnis zu entwickeln.

Das Seminar wurde als sehr intensiv wahrgenommen, da es an vielen Stellen dazu führte, dass die Teilnehmer*innen stellenweise eigene Beispiele aus der Familie und dem Freundeskreis bemühten, was eine emotionale Involviertheit in die Erarbeitungen mit sich brachte. Dies trug jedoch laut Feedback der Teilnehmer*innen sehr zum Gelingen der Veranstaltung bei, da sie sich persönlich über einen Erkenntnisgewinn freuten.

4. Wie kann der Nahostkonflikt in Seminaren der politischen Bildung mit zugewanderten Menschen, insbesondere aus dem arabischen Raum, thematisch aufgegriffen werden?

Didaktische Vorüberlegungen

Das war die ursprüngliche Leitfrage, die dieser Bildungseinheit zu Grunde lag. Aus Kapitel 2 dieser Handreichung gehen die Erkenntnisse hervor, dass Bildungsmaßnahmen, die auf bestimmten teils rassistischen Annahmen über die Zielgruppe basieren, in ihrer Zielsetzung für eine vielfältigere Gruppe geöffnet werden sollen. Das führt zur Weitung der ursprünglichen Leitfrage: Wie kann der Nahostkonflikt mit heterogenen Lerngruppen thematisch

aufgegriffen werden, bei deren Mitgliedern teilweise starke emotionale Bezüge zum Thema bestehen?

Für die Konzeption der Maßnahme sind die in Kapitel 3 beschriebenen Aspekte eine wesentliche Grundlage: Anerkennend und dialogisch; Diskriminierungserfahrungen und Sozialisation; rassistisch- und antisemitismuskritisch; geschützter Raum; Empowerment. Diese werden jedoch durch die nachfolgenden Aspekte ergänzt.

Gewaltfreie Kommunikation

Die Gewaltfreie Kommunikation als theoretische Brille und praktisches Werkzeug zu nutzen, ist eine Besonderheit dieses Ansatzes antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Im Zentrum der Gewaltfreien Kommunikation stehen die universalen Bedürfnisse des Menschen. Das seien diejenigen Faktoren – wie Nahrung, Sicherheit oder Anerkennung – die ein

Mensch zum (guten) Leben braucht. Eine Annahme ist, dass jedes Handeln und damit auch jedes Sprachhandeln einen Versuch darstellt, Bedürfnisse zu erfüllen. Auch moralische Urteile seien mit Bedürfnissen verknüpft. Ein Urteil ist ein Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse. Eine Person oder Gruppe im Kontext des Nahostkonflikts als schuldig oder

böse zu bezeichnen, kann beispielsweise ein Ausdruck der unerfüllten Bedürfnisse nach Sicherheit oder Anerkennung sein. Moralische Urteile könnten aber auch durch Sozialisation erlernt werden (vgl. Kapitel 3). Zudem wird in der Gewaltfreien Kommunikation ein Fokus auf Gefühle gelegt. Auch sie hängen mit Bedürfnissen zusammen, denn positive Gefühle entstünden, wenn Bedürfnisse erfüllt sind, und negative, wenn nicht. Diese theoretische Brille kann es den Teamer*innen erleichtern, mit problematischen Einstellungen und starken Emotionen umzugehen. Sie kann z.B. erkennen, dass israel-feindliche Äußerungen ein Ausdruck unerfüllter

Bedürfnisse seien können.

Aber auch als praktisches Werkzeug kann die Gewaltfreie Kommunikation eine Hilfe sein. Zum einen bieten die vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation (Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis und Bitte) den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Meinung mitsamt ihrer Gefühlsfärbung komplett und verständlich auszudrücken. Zum anderen bietet sie den Teamer*innen eine Anleitung, wie sie durch empathisches Zuhören und Nachfragen mit den Teilnehmenden die Gefühle und Bedürfnisse hinter ihren Äußerungen erkunden können (vgl. Rosenberg, 2016, 95ff.;153ff.)

Emotionalität und Diskriminierungserfahrungen

Das Thema Nahostkonflikt kann innerhalb der Lerngruppe unterschiedliche emotionale Bezüge hervorrufen: persönliche Betroffenheit (z.B. familiäre Fluchtgeschichte), Identifikation mit beteiligten Gruppen (z.B. Identifikation von Muslim*innen mit Palästinenser*innen) oder anderweitige Bezugnahmen (z.B. empfundene Ungerechtigkeiten). Zwei Faktoren – die Diskriminierungserfahrungen und die Sozialisation – sind besonders relevant (nähere Ausführungen in Kapitel 3). Zum einen kann ein antisemitisches Feindbild eine Projektionsfläche für eigene Diskriminierungserfahrungen sein. Im Kontext der Diskriminierungserfahrungen ist ein weiteres Phänomen zu betonen: die sogenannte Opferkonkurrenz, welche sich auf Menschen bezieht, die selbst immer wieder rassistische Diskriminierung erfahren und nicht wahrnehmen, dass gesellschaftlich gegen diese Diskriminierung vorgegangen wird. Die Betroffenen können die Auffassung haben, jüdische Menschen würden durch den Holocaust gesellschaftlich als einzig wahre Opfer anerkannt, obwohl z.B. muslimische Menschen in Deutschland häufig schmerzhafter Diskriminierung

ausgesetzt sind (vgl. Goldenbogen, 2013, S.20).

Zum anderen können manche Teilnehmenden durch ihr Umfeld mit Gedankengut sozialisiert worden sein, welches den Staat Israel bzw. jüdische Menschen pauschal als feindlich betrachtet. Eine Identifikation mit der muslimischen Bevölkerung der Region des sogenannten Nahen Ostens kann die Wahrnehmung jüdischer Menschen als Aggressor*innen und Bedrohung steigern. Alle genannten Aspekte können antisemitische Einstellungen begünstigen. Diese sind zwar nicht zu tolerieren, aber dürfen auch nicht als bewusste Entscheidung der Teilnehmenden aufgefasst werden.

Wenn man den möglichen Zusammenhang von Diskriminierungserfahrungen und Einstellungen zum Nahostkonflikt ernst nimmt, kann eine Behandlung des Themas Nahostkonflikt in Deutschland nicht ohne eine Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus erfolgen – und dies insbesondere, wenn man unter den Teilnehmenden Personen vertreten sind, die wahrscheinlich selbst von rassistischem Verhalten betroffen waren.

Perspektivenvielfalt

Das Thema Nahostkonflikt ist häufig von einseitigen Schuldzuweisungen geprägt. Das ist insofern verständlich, als dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema schnell zu Überforderung führt, weil Widersprüche ans Licht treten, die eine

einfache Meinungsbildung zum Thema erschweren: Viele israelische und palästinensische Beteiligte erleben Leid und haben Gründe für ihr teils aggressives Verhalten. Palästinensische und israelische Gruppen sind in sich gespalten und nicht

die einzigen Akteur*innen, denn auch ausländische Interessen spielen eine Rolle. Diese Widersprüchlichkeiten gilt es zu thematisieren und als Wesensmerkmal dieses Konflikts und des sozialen Zusammenlebens insgesamt zu thematisieren. Eine Möglichkeit ist die Konfrontation der Teilnehmenden mit einer Vielfalt von Perspektiven am Nahostkonflikt beteiligter Akteur*innen. Dies zielt darauf ab, dass die Teilnehmenden die für sie tragfähige Narrative erweitern, neue Deutungen und auch Widersprüchlichkeiten zulassen und sich von möglicher dichotomer (Gut-Böse) Bewertung lösen. Dieses Ziel kann mit dem Begriff Widerspruchs- bzw. Ambiguitätstoleranz umschrieben werden.

Aufbau

Die möglicherweise starken emotionalen Bezüge zum Thema Nahostkonflikt, die damit einhergehende Notwendigkeit einer wertschätzenden Vertrauensbasis und die Verbindung zu den Themen Rassismus und Antisemitismus führen zu folgendem Aufbau: Tag 1 widmet sich den Themen Rassismus und Antisemitismus und gibt den Erfahrungen und Betroffenheiten der Teilnehmenden Raum. Zudem wird die Gewaltfreie Kommunikation als Werkzeug erlernt, um sich umfänglich und verständlich auszudrücken. Auf die Erkenntnisse, die Kompetenzen und die hoffentlich entstandene Vertrauensbasis aufbauend, widmet sich Tag 2 dem Thema Nahostkonflikt.

Ziele

Tag 1

- Strukturelle Verankerung von Rassismus und Antisemitismus in der Gesellschaft erkennen und anhand von Beispielen benennen können.
- Perspektive von Menschen einnehmen können, die von Rassismus betroffen sind (Gefühle und Bedürfnisse).
- die verletzenden Konsequenzen rassistischen Verhaltens präzise kommunizieren können (Gewaltfreie Kommunikation).

Tag 2

- Eigene Einstellung zum Nahostkonflikt offen kommunizieren können und diese im Anschluss anhand zusätzlichen Wissens und Perspektiven reflektieren können.
- Umfassendes Wissen zu und Perspektiven auf den Nahostkonflikt kennenlernen (Geschichte des Nahostkonflikts; Akteur*innen im In- und Ausland und ihre Interessen; Vielfalt der Gruppen; aktuelle Stimmen).
- Äußerungen zum Nahostkonflikt anhand von konkreten Kriterien auf Antisemitismus und Rassismus überprüfen können.
- Altersempfehlung und Gruppe
- Jugendliche, ab 16 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund und eigener Zuwanderungsgeschichte, welche heterogen in Bezug auf Vorkenntnisse und (emotionale) Einstellung zum Nahostkonflikt sind.

Zeit

Zwei Tage mit je 5,5 h.

2-Tägiger Workshop – Ablauf mit Erläuterungen

Abkürzungen: Z=Ziel; Ma=Material; Me=Methode; !=Hinweise zur Umsetzung; A=mögliche Alternativen; TN=teilnehmende Person; TM=teamende Person;

Im Vorhinein – Durchführung einer Onlineumfrage mit den Teilnehmenden

Die Erfahrungen mit und Einstellungen zu Antisemitismus, Rassismus und Nahostkonflikt können innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden sehr verschieden sein. Damit die durchführende Person auf diese eingehen und in ihrer Planung berücksichtigen kann, wird im Vorhinein eine Onlineumfrage durchgeführt.

Me „Onlineumfrage“: Einen Überblick über mögliche Umfragetools bietet z. B.: Frauke Bitomsky und Leoni Schmidt: <https://www.gruender.de/software-tools/online-umfragen-erstellen/> (01.10.2021).

Ma Mögliche Fragen und Thesen für die Umfrage: Deutschland hat ein Problem mit Rassismus. Ich

weiß, was Rassismus ist. Ich kenne verschiedene Formen von Rassismus. Andere Personen haben mich aufgrund äußerer Merkmale (Name, Religionszugehörigkeit, zugeschriebene Herkunft, Haut- oder Haarfarbe etc.) schon rassistisch behandelt.

Wenn ja, Ich kann mir vorstellen, über meine Erfahrungen mit rassistischem Verhalten zu sprechen. Ich weiß, was der „Nahostkonflikt“ ist. Schuld an dem Konflikt sind ausschließlich palästinensische Terrorgruppen, die Gewalt als Mittel einsetzen. Schuld an dem Konflikt ist ausschließlich die israelische Regierung. Ohne Siedlungen und Militär auf palästinensischem Gebiet gäbe es Frieden. Ich kenne verschiedene Gruppen in dem Konflikt und ihre Meinungen. Ich denke, dass es eine Lösung geben kann, wo Israelische und Palästinensische Menschen gemeinsam in Frieden leben können. In meiner Familie und in meinen Freundeskreisen wird manchmal über den Konflikt gesprochen.

Tag 1: Rassismus und Antisemitismus

1. Einstieg / Positionierung: „Ist Deutschland ein rassistisches Land?“
 - 1.1. Kurzer Einführungsfilm zu Rassismus in Deutschland, der aufzeigt, dass es strukturellen Rassismus gibt.
 - 1.2. Erste Definition von Rassismus erarbeiten.
 - 1.3. Gemeinsame Regeln für den Umgang miteinander beschließen.
2. Strukturellen Charakter von Rassismus und Antisemitismus verstehen
 - 2.1. Aufteilen in zwei Kleingruppen, welche unterschiedliche Themen erarbeiten:
 - 2.1.1. Die Geschichte des Rassismus/Strukturelle Verankerung von Rassismus durch mediale Darstellungen von Fremdbildern.
 - 2.1.2. Das Kreuz der Geschichte: Antisemitische Motive im Mittelalter und deren Funktionen.
 - 2.2. Vorstellung der Ergebnisse im Plenum und Aufzeigen der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Rassismus und Antisemitismus
3. Rassismuserfahrungen und die Perspektive der Betroffenen
 - 3.1. Situationen beschreiben, in denen Teilnehmende selbst Rassismus oder Antisemitismus erfahren oder bei anderen Menschen miterlebt haben.
 - 3.2. Gewaltfreie Kommunikation I: Einführung in Gefühle und Bedürfnisse, damit Betroffene ihr Leid umfänglich und nachvollziehbar ausdrücken können.
 - 3.3. Analyse der in 3.1 beschriebenen Situationen mit rassistischem Verhalten mithilfe der Gefühle und Bedürfnisse.
4. Handlungsorientierung
 - 4.1. Handlungsoptionen in einer Situation, in der man selbst oder andere mit rassistischem Verhalten konfrontiert werden
 - 4.2. Gewaltfreie Kommunikation II als eine Handlungsoption: Die Vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation (Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte).
 - 4.3. Anwendung auf die in 3. behandelten Situationen und anschließendes Vorspielen.
5. Reflexion
 - 5.1. Möglichkeiten und Grenzen der Gewaltfreien Kommunikation.
 - 5.2. Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Einflusses auf Rassismus.

1. Einstieg

Ziel des Einstiegs ist es, dass die Teilnehmenden auf die Aktualität und Relevanz der Phänomene Antisemitismus und Rassismus aufmerksam werden. Zudem sollen sie sich ihre Einstellungen und Erfahrungen vergegenwärtigen und diese, wenn sie das wünschen, kommunizieren.

1.1. Positionierung

Me Positionslinie.

Ma These: Deutschland ist ein rassistisches Land.

1.2. Einführungsfilm

Me Schauen eines Videos.

Ma Bundeszentrale für politische Bildung: Was ist Rassismus eigentlich?
<https://www.youtube.com/watch?v=f1TRttia6rM> (01.10.2021)

1.3. Erste Definition von Rassismus

Me Plenumsdiskussion und sichtbare Ergebnissicherung der Rassismusdefinition.

Ma Mögliche Aspekte: Diskriminierung aufgrund von Herkunft, zugeschriebener Herkunft, Religion, Hautfarbe, Haarfarbe etc.

! Wichtig ist die Abgrenzung von anderen Diskriminierungsformen wie Sexismus und Klassismus !

2. Strukturellen Charakter von Rassismus und Antisemitismus verstehen

Menschen, die als nicht-deutsch markiert werden, sind in Deutschland regelmäßig verletzender Diskriminierung ausgesetzt. Rassismus und Antisemitismus sind dabei strukturell in der Gesellschaft verankert, sodass keine Person, die in Deutschland aufwächst, völlig frei von rassistischen Wahrnehmungen ist. Für die persönliche Reflexion und das Empowerment gegen Rassismus und Antisemitismus kann vertieftes Wissen ein Baustein sein. An dieser Stelle werden folgende Themen behandelt: Entstehung, Kontext und Geschichte von Antisemitismus und Rassismus; psychologische Funktionen und Wirkungsweisen wie Abgrenzung durch Abwertung einer anderen Gruppe oder Framing (bewusste Verbindung von Bild und Inhalt z.B. Mann mit Bart und dunklerer Hautfarbe und terroristische Aktivitäten); Unterschiede in der Konstruktion von Rassismus als Abwertung der Fremdgruppe als minderwertig und Antisemitismus als Abwertung der Fremdgruppe als gefährlich und mächtig.

2.1. Aufteilen in zwei Kleingruppen, welche unterschiedliche Themen erarbeiten

Wenn die Kleingruppe groß genug ist, wird sie noch einmal in zwei Gruppen unterteilt. Die eine Gruppe beschäftigt sich mit der Geschichte des Rassismus, die andere mit dem Thema Framing.

2.1.1. Geschichte des Rassismus/Strukturelle Verankerung von Rassismus durch mediale Darstellungen

2.1.2. Geschichte des Rassismus

Me Schauen eines Videos und Aufbereitung der Ergebnisse für die spätere Präsentation.

Ma Terra X: Woher kommt Rassismus? Die Geschichte eines Wahns –
 Von den Anfängen bis heute, <https://www.youtube.com/watch?v=SU6n2TCa-Fo>
 (30.09.2021); 5:38 min.

! Als Hilfestellung können der Gruppe folgende das Video gliedernde Schlagworte gegeben werden: Sklavenhandel; Kolonialismus; Aufklärung und die Funktion von Rassismus; Biologische Grundlagen des Rassismus; Rassenideologie nach Houston Stewart Chamberlain; Judenverfolgung; Rassentrennung in den USA !

Framing

Me Schauen eines Erklärvideos und anschließende Analyse von Zeitschriftenbildern.

Ma Video: Explain It: Macht der Worte: Framing in 3 Minuten erklärt,
<https://www.youtube.com/watch?v=VNsL30-AMmE> (30.09.2021); 3:10 min.

Bilder Sheila Mysorekar: Vortrag April 2018, Rassismus in den Medien vs.
 diskriminierungsfreie Berichterstattung, https://www.djv.de/fileadmin/user_upload/Mysorekar-Rassismus_in_den_Medien.pdf (30.09.2021).

2.1.3. Das Kreuz der Geschichte: Antisemitische Motive im Mittelalter und deren Funktionen

Hierbei wurde sich einer Methode von BildungsBausteine e.V. bedient. Anhand von Bildern

werden antisemitische Stereotype im Mittelalter beleuchtet und gefragt, inwiefern diese auch in der Gegenwart Relevanz haben. Zudem können anhand der Abgrenzung des Christentums gegenüber dem Judentum Prozesse der Identitätsbildung durch Abwertung einer anderen Gruppe beleuchtet werden.

Me Das Kreuz mit der Geschichte – Entstehung und Aktualität von antisemitischen und rassistischen Stereotypen in Verknüpfungen – Ansätze für die antisemitismus- und rassismuskritische Bildung, Eine Methodenhandreichung, hrsg. von BildungsBausteine e.V., <https://www.verknuepfungen.org/> publikation.

Ma Bilder und Beschreibungen können heruntergeladen werden. Downloadhinweise auf S.21 der Publikation.

2.2. Vorstellung der Ergebnisse und Diskussion

Im Plenum werden die Ergebnisse der vorhergehenden Gruppenarbeit vorgestellt und diskutiert. Weil Antisemitismus ein älteres Phänomen ist, wird dieses Thema zuerst behandelt. Anschließend kommt es zur Partner*innendiskussion, bei der unter anderem auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Antisemitismus und Rassismus eingegangen wird.

Me „Kugellager“: Um einen intensiveren Austausch zwischen den Gruppen zu ermöglichen, besteht ein Kreis des Kugellagers aus der Gruppe, die sich mit Rassismus beschäftigt hat und der andere aus der Gruppe zu Antisemitismus.

Ma Mögliche Kugellager-Fragen: Gibt es Unterschiede zwischen Rassismus und Antisemitismus? Wie hängen Rassismus und Antisemitismus zusammen? Sind wir automatisch rassistisch, wenn wir in unserer Gesellschaft aufwachsen? Was kann man gegen strukturellen Antisemitismus und Rassismus tun?

3. Rassismuserfahrungen und die Perspektive der Betroffenen

Rassismus und Antisemitismus als strukturelle Probleme wahrzunehmen, ist ein notwendiger Schritt für Reflexion und Empowerment, wird aber den verletzenden Folgen von antisemitischen und rassistischen Verhaltens nicht gerecht. Wäre das Ausmaß dieses Leids nicht schon Grund genug für die Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Betroffenen, so können Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf das Thema Nahostkonflikt eine besondere Rolle spielen, denn die Bewertung des Nahostkonflikts kann eine Projektionsfläche für eigene leidvolle Erfahrungen sein.

Der folgende Abschnitt versucht, den Gefühlen und Bedürfnissen der Betroffenen Gehör zu verschaffen, sodass auch Nicht-Betroffene einen Eindruck der schmerzhaften Erfahrungen bekommen können. Den Teilnehmenden soll mit der Gewaltfreien Kommunikation ein Werkzeug gegeben werden, um ihre Erfahrungen umfanglich auszudrücken. Eine Annahme dabei ist, dass starke negative Gefühle an Intensität verlieren, wenn die betroffene Person sich vollständig ausdrücken kann und den Eindruck vermittelt bekommt, dass andere das Beschriebene nachempfinden können.

3.1. Rassismuserfahrungen

Me Notieren von Stichworten auf Moderationskarten und anschließendes Präsentieren im Plenum.

Ma Mögliche Fragen: Im Plenum: Habt ihr schon einmal Rassismus am eigenen Leib erfahren? Habt ihr rassistisches Verhalten gegenüber anderen Personen mitbekommen?
Aufschreiben: Was ist in der Situation konkret passiert? Welche Marker wurden dir oder der Person zugeschrieben, aufgrund derer sie diskriminiert wurde? Für diejenigen, die bisher keinen bewussten Kontakt mit Rassismus hatten, können schriftliche Fälle von Situationen ausgegeben werden, in denen Menschen rassistisches Verhalten erleben.

Moderationskarten und Filzstifte

! Wichtig ist, dass sich für diesen Schritt Zeit genommen wird, sofern Redebedarf in der Gruppe besteht. Es geht darum, den TN zu vermitteln, dass ihre Erfahrungen und sie als Personen ernst genommen werden!

A Sollte es sich um eine Gruppe handeln, in der keine persönlichen Betroffenheiten vorhanden sind, kann ein anschauliches Video gezeigt werden, in dem Menschen von ihren Erfahrungen mit rassistischem Verhalten berichten. Anschließend können die Teilnehmenden mit den im Video beschriebenen Schicksalen oder mit schriftlich ausformulierten Fällen arbeiten.

Ma Frontal 21: Der alltägliche Rassismus in Deutschland, <https://www.youtube.com/watch?v=mP64SY9pYnE> (01.10.2021).

3.2. Gewaltfreie Kommunikation I

Die Gewaltfreie Kommunikation ist eine Methode, welche darauf abzielt, dass Menschen in Verbindung zu ihren Gefühlen und Bedürfnissen sind. Sie bietet gleichzeitig eine Theorie, die nachvollziehbar erklären kann, wie negative oder positive Gefühle entstehen. Damit ist sie ein Werkzeug, das Menschen in die Lage versetzt, auszudrücken, was in ihnen vorgeht. Entsprechend der Gewaltfreien Kommunikation wurzeln Gefühle in den Bedürfnissen der Menschen. Wenn Bedürfnisse erfüllt sind, kommt es wahrscheinlich zu positiven Gefühlen – wenn nicht zu negativen. Die Gewaltfreie Kommunikation bietet zusätzlich eine Liste an Bedürfnissen und eine Liste an Gefühlen. Diese soll genutzt werden, damit die Teilnehmenden ihre Betroffenheit umfänglich ausdrücken können.

Me Inputvortrag und anschließendes Verteilen der Gefühls- und Bedürfnisliste.

Ma Bedürfnis- und Gefühlsliste z. B.: Gabriel Fritsch:
<https://www.gfk-mediation.de/downies/GefuehleBeduerfnisse.pdf> (01.10.2021).

Material zur Vorbereitung für die referierende Person: Marshall Rosenberg: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens, 201512 Junfermann. Pflegepädagogik: Gewaltfreie Kommunikation, <https://www.youtube.com/watch?v=BOskpmtavao> (01.10.2021). Andreas Nolte: Einführung in die Gewaltfreie Kommunikation || Keine bloße Technik, <https://www.youtube.com/watch?v=FAIzsDuMxPs> (01.10.2021).

3.3. Analyse der Rassismuserfahrungen

Die Teilnehmenden versuchen nun die Situationen, die sie in 3.1 geschildert haben, mithilfe der eingeführten Gefühle und Bedürfnisse zu beschreiben.

Me Einzelarbeit mit anschließender Vorstellung und Diskussion im Plenum.

4. Handlungsorientierung

Sich der eigenen Verletzungen durch rassistisches Verhalten oder der von betroffenen Personen bewusst zu werden, ist wichtig für den Schutz der Betroffenen. Die Fragen sind aber, was darüber hinaus in einer konkreten Situation getan werden kann, um sich und andere vor rassistischem Verhalten zu schützen und ob eine Person, die sich rassistisch verhält, sogar davon abgehalten werden bzw. zur Reflexion angeregt werden kann. Dieser Abschnitt widmet sich konkreten Handlungsmöglichkeiten, wobei das oberste Ziel der Schutz der Betroffenen ist.

4.1. Handlungsoptionen

Me Plenumsdiskussion und Ergebnissicherung auf Flipchart o.ä.

Ma Was kann ich in einer Situation tun, in der ich oder andere in meinem Umfeld mit rassistischem Verhalten konfrontiert sind? Mögliche Anregungen: Widerspruch; die betroffene Person nicht alleine lassen; deeskalieren; ansprechen; Situation verändern; aufklären; ignorieren; an Institutionen wenden; Verbündete suchen; öffentlich sagen, dass man das Verhalten nicht gut heißt.

4.2. Gewaltfreie Kommunikation II

Die Gewaltfreie Kommunikation ist eine konstruktive Möglichkeit, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse und Wünsche einer anderen Person verständlich zu machen. Offenkundig ist, dass Gewaltfreie Kommunikation für eine betroffene Person nur dann realistisch ist, wenn ihr an der Person, die sich ihr gegenüber rassistisch verhält, etwas liegt und sie sich Handlungsänderung wünscht. Für den Umgang mit einer Person, die z.B. rechtsextreme Ansichten vertritt und sich gewalttätig verhält, kann sie nur bedingt hilfreich sein.

Me Inputvortrag zu den vier Schritten der Gewaltfreien Kommunikation (Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte).

Ma siehe 3.2.

4.3. Anwendung

Me Anwendung der vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation auf die Situationen aus 3.1. Anschließendes Rollenspiel, in dem die Situation nachgespielt wird und die von Rassismus betroffene Person mithilfe der Gewaltfreien Kommunikation reagiert.

Ma Gefühls- und Bedürfnisliste. Es können dafür auch die schriftlichen Fälle, welche bereits in 3.1 erwähnt wurden, genutzt werden.

! Beim Vorspielen der Situationen kann die durchführende Person die Sätze, die in Gewaltfreier Kommunikation formuliert wurden, im Bedarfsfall aufnehmen und ergänzen oder korrigieren. Es kann darauf verwiesen werden, dass Gewaltfreie Kommunikation lange eingeübt werden muss.!

5. Reflexion

Zum Abschluss sollen die Erkenntnisse des Tages reflektiert werden. Dabei soll die Spannung betont werden, dass eine einzelne Person sich zwar gegen Rassismus und Antisemitismus stark machen und andere sogar aufklären kann, aber die Einflussmöglichkeiten auf ihre strukturellen Probleme sehr gering sind. Auch die Gewaltfreie Kommunikation kann an dieser Stelle kritisch betrachtet werden.

- Me** Plenumsdiskussion. Wenn die Teilnehmenden im Plenum nicht diskussionsfreudig sind, kann die Diskussion im Kugellager stattfinden.
- Ma** Mögliche Fragen: Wofür ist die Gewaltfreie Kommunikation gut? Worin bestehen ihre Grenzen? Das kann gegen strukturellen Rassismus getan werden? Inwiefern kann man Einfluss auf strukturellen Rassismus nehmen?

Tag 2: Nahostkonflikte

1. Einstieg ins Thema Nahostkonflikt und persönliche Einstellungen
 - 1.1. Der Konflikt-Stuhl: Wie nah ist mir der Nahostkonflikt?
A: Bezug zu aktuellen Ereignissen in der Region durch Video oder Berichterstattung
 - 1.2. Positionierung zu Thesen zum Nahostkonflikt mit Fokus auf die Schuld- und Lösungsperspektiven
2. Intensive Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nahostkonfliktes und beteiligten Akteur*innen
 - 2.1. Die Quadratur des Kreises
3. Identifikation antisemitischer oder rassistischer Rede in Bezug auf den Nahostkonflikt
 - 3.1. ALARM
4. Reflexion und Abschluss
 - 4.1. Kugellager: Womit haben wir uns auseinandergesetzt?
 - 4.2. Abschlussreflexion

1. Einstieg ins Thema Nahostkonflikt und persönliche Einstellungen

Ziel des Einstiegs ist es, direkt zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt einen Raum zu schaffen, in dem die TN ihre Einstellungen äußern können. Um die TN zu aktivieren, werden sie mit provokativen Meinungen zum Thema konfrontiert. Wichtig ist, dass den TN die Möglichkeit gegeben wird, dass sie ihre Meinung und Gedanken äußern können, ohne verurteilt zu werden. Dennoch ist es die Aufgabe der TM, menschenverachtende Aussagen anzusprechen – das ist ein Spannungsfeld.

1.1. Wie nah ist mir der Nahostkonflikt?

- Me** Der Konflikt-Stuhl in Verknüpfungen – Ansätze für die antisemitismus- und rassistikus-kritische Bildung, Eine Methodenhandreichung, hrsg. von BildungsBausteine e.V., <http://www.verknuepfungen.org/publikation>, S.50f:

In die Mitte des Raumes wird ein Objekt gestellt (z.B. ein Stuhl). Dieses Objekt soll den Nahostkonflikt symbolisieren. Die Teilnehmenden sollen sich je nach emotionaler Involviertheit um dieses Objekt positionieren – je näher, desto heftiger sind ihre Gefühle in Bezug auf den Konflikt bzw. desto mehr haben sie sich mit ihm schon auseinandergesetzt. Anschließend können sie begründen, warum sie an der entsprechenden Position stehen.

- A: Me** Emotionskochtopf – Visualisierung und Bearbeitung von Gefühlen zum Thema Nahost-Konflikt von Bildungsteam Berlin- Brandenburg e.V., <http://diversity.bildungsteam.de/ungleichheitsideologien> (04.10.2021):

Diese zeitlich ausführlichere Methode (60-90 min) thematisiert direkt die Emotionen, die bei den

Teilnehmenden beim Thema Nahostkonflikt hervorgerufen werden.

A: Bezug zu aktuellen Ereignissen in der Region durch Video oder Berichterstattung

Sofern die Gruppe wenig Bezüge zum Thema hat, kann durch Bezüge auf aktuelle Ereignisse in der Region zur weiteren Auseinandersetzung angeregt werden. Bei der Durchführung des Projekts wurden aufbereitete Videos zu den kriegerischen Handlungen im Mai 2021 gezeigt.

1.2. Positionierung zu Thesen zum Nahostkonflikt mit Fokus auf die Schuld- und Lösungsperspektiven

Me Aussagen-Barometer aus der Methode „Miteinander leben in Widerspruchstoleranz II“ hrsg. von Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, https://www.kiga-berlin.org/uploads/Widerspruchstoleranz_2_Ansicht.pdf, S.71:

Bei dieser Methode geht es darum, dass die Teilnehmenden sich mit Fragestellungen zum Nahostkonflikt insbesondere in Bezug auf Schuld und Lösung auseinandersetzen und sich dazu positionieren.

Ma Thesen: „Schuld an dem Konflikt sind ausschließlich palästinensische Terrorgruppen, die Gewalt als Mittel einsetzen“, „Schuld an dem Konflikt ist ausschließlich die israelische Regierung. Ohne Siedlungen und Militär auf palästinensischem Gebiet gäbe es Frieden“, „Die einzige Möglichkeit für Frieden ist die faire Aufteilung des Landes, damit es einen israelischen und einen palästinensischen Staat geben kann“, „Die einzige Möglichkeit für Frieden ist die Schaffung eines gemeinsamen Staates, in dem Israelis und Palästinenser*innen gleichberechtigt leben können“.

2. Intensive Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nahostkonfliktes und beteiligten Akteur*innen

Die Geschichte des Nahostkonflikts ist lang und viele unterschiedliche Akteur*innen sind darin verstrickt. Der folgende Block bedient sich einer Methode, die Akteur*innen und Ereignisse zu visualisieren und in Beziehung zu setzen. Es wird eine große Vielfalt an Perspektiven aufgezeigt und das dualistische Bild von vermeintlich zwei miteinander konkurrierenden Gruppen – Israelis und Palästinenser*innen – durchbrochen.

2.1. Die Quadratur des Kreises

Me Die Quadratur des Kreises in Verknüpfungen – Ansätze für die antisemitismus- und rassismus kritische Bildung, Eine Methodenhandreichung, hrsg. von BildungsBausteine e.V., <http://www.verknuepfungen.org/publikation>, S.52:

Die TN bekommen Bilder zu Ereignissen der Region des sogenannten Nahen Ostens und kurze Beschreibungen zu den darauf abgebildeten Ereignissen. Chronologisch positionieren sie diese auf dem Boden in einem aufgeklebten Quadrat. Kurz gefasst müssen sie bei der Positionierung entscheiden, inwiefern die Situation und die beteiligten Akteur*innen eskalieren bzw. deeskalieren (vertikale Achse) und ob sie palästinensisch, israelisch oder extern sind (horizontale Achse). Sie stellen ihr Ereignis und ihre Entscheidung der Gruppe vor und nehmen Bezug auf die bereits gelegten Bilder. Die TM ergänzen.

Ma Bilder und Beschreibungen können heruntergeladen werden. Downloadhinweise auf S.21 der Publikation.

! Die Methode ist komplex, zeitaufwendig und für die TN anstrengend, aber ihr Ertrag ist groß. Dennoch muss darauf geachtet werden, genügend Pausen und zusätzlich z.B. aktivierende Spiele einzubauen, damit die TN konzentriert bleiben!

A Die BpB veröffentlichte 2020 mehrere Kurzvideos, bei denen in Israel lebende Menschen ihr Leben und Meinungen beschreiben. Diese können zwischendurch oder im Nachgang zur Methode gezeigt werden, um erstens einen aktuellen Bezug herzustellen und zweitens aufzuzeigen, dass sich das Leben der Menschen nicht nur um den Nahostkonflikt dreht. Bundeszentrale für politische Bildung: Ungewöhnlich ist hier ganz normal – Stimmenvielfalt aus Israel, <https://www.bpb.de/322828/ungewoehnlich-ist-hier-ganz-normal-stimmenvielfalt-aus-israel> (04.10.2021).

3. Identifikation antisemitischer oder rassistischer Rede in Bezug auf den Nahostkonflikt

Nach der notwendigen inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt ist es wichtig, den Fokus wieder zu verlagern, denn in Deutschland begegnet einem der Nahostkonflikt nicht direkt. Vielmehr wird dieser in der Diskussion thematisiert – Kommentare, mediale Berichterstattung und eigene Gedanken. Gleichzeitig besteht eine weit verbreitete Unsicherheit, wie über den Nahostkonflikt und die beteiligten Akteur*innen gesprochen werden kann. Wie kann z.B. Kritik geäußert werden, ohne dass sie antisemitisch oder rassistisch ist? Die folgende Methode stellt ein praktisches Werkzeug dar, mit dem die TN ihre eigenen Äußerungen und die anderer auf Antisemitismus und Rassismus überprüfen können. Damit wird der Bogen zum vorhergehenden

Tag gespannt und noch einmal die Beziehung zwischen Einstellungen zum Nahostkonflikt und Antisemitismus und Rassismus offenbar.

3.1. A-L-A-R-M!

Me A-L-A-R-M! in Verknüpfungen – Ansätze für die antisemitismus- und rassismuskritische Bildung, Eine Methodenhandreichung, hrsg. von BildungsBausteine e.V., <http://www.verkneupfungen.org/publikation>, S.56:

Die TN setzen sich mit Äußerungen und Darstellungen in den Medien über den Nahostkonflikt auseinander und bekommen Kategorien an die Hand, mit deren Hilfe sie antisemitische und rassistische Projektionen leichter von sachlicher Kritik unterscheiden können. A-L-A-R-M ist ein Akronym (Alte jüdenfeindliche Bilder benutzen; Israel besonders unter die Lupe nehmen,; Alle Juden weltweit mit Israelis gleichsetzen; Israel von der Landkarte radieren wollen; den Staat Israel als Monster darstellen) welches um den Buchstaben R für Rassismus ergänzt wird. Die TN bekommen Äußerungen ausgeteilt und sollen diese mithilfe der Kategorien bewerten.

Ma Bilder und Beschreibungen können heruntergeladen werden. Downloadhinweise auf S.21 der Publikation.

! Am Ende dieses inputreichen Tages kann es sinnvoll sein, die Übung in einer Gruppenarbeit interaktiver zu gestalten: Auf den Boden werden die Buchstaben für A-L-A-R-M und R gelegt. Bei der Auswertung im Plenum werden Äußerungen vorgelesen und die TN positionieren sich bei dem Buchstaben, den sie als für die Äußerung zutreffend erachten. Einige können ihre Positionierung begründen. Anschließend begründet die Person, die sich intensiver mit der Äußerung auseinandergesetzt hat, ihre Entscheidung!

4. Reflexion und Abschluss

In diesem abschließenden Abschnitt sollen sich die TN noch einmal vergegenwärtigen, womit sie sich in den zwei Tagen auseinandergesetzt haben.

4.1. Kugellager: Womit haben wir uns auseinandergesetzt?

Me Kugellager mit Fragen, die am Ablauf der Bildungseinheit orientiert sind.

Ma Mögliche Fragen: Ist Deutschland ein rassistisches Land? Was kann man gegen Rassismus tun? Inwiefern hat Rassismus eine biologische Grundlage? Gibt es heute noch alte antisemitische Bilder? Was ist der Unterschied zwischen Rassismus und Antisemitismus? Nenne die 4 Schritte der Gewaltfreien Kommunikation und einen Beispielsatz. Inwiefern gibt es eine schuldige Partei beim Nahostkonflikt? Glaubt ihr, dass es eine Lösung für den Nahostkonflikt geben kann? Welche Kategorien gibt es, um Antisemitismus in Äußerungen zu erkennen?

4.2. Abschlussreflexion und Feedback

Me Fünffingermethode. Die TN malen eine Hand auf ein weißes Blatt Papier. Jeder Finger steht für einen anderen Aspekt: Daumen=Das hat mir gefallen; Zeigefinger=Ahamoment; Mittelfinger=Das hat mir nicht gefallen; Ringfinger=Das liegt mir am Herzen, zu sagen z. B. Vorschläge; Kleiner Finger=Das kam zu kurz.

Literatur

Ensinger, Tami. 2013. Praktische Ansatzpunkte einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit in Der Bürger im Staat, Heft 4/2013: S.270-277.

Fischer, Mirjam. 2017. Antisemitismus bei Muslimen, online abgerufen: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/260341/antisemitismus-bei-muslimen> (01.10.2021).

Goldenbogen, Anne. 2013. Zwischen Diversität und Stigmatisierung – Antisemitismus und Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft, in Widerspruchstoleranz – Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit: S.19-22.

Mögling, Tatjana. 2018. Empirische Befunde und Handlungsanforderungen für die Fachpraxis. Fachimpuls zum JuRe-Expertise-Workshop am 9. Oktober 2018.

Poutrus, Patrice. 2020. Ausländer in Ostdeutschland, online abgerufen: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/314193/auslaender-in-ostdeutschland> (01.10.2021).

Raghuram, Parvati & Gunjan Sondhi. 2019. online abgerufen: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/292980/skilled-female-migrants-in-the-eu> (01.10.2021).

Scheer, Albert. 2012. Ausgangsbedingungen und Perspektiven der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, in Der Bürger im Staat, Heft 4/2013: S.270-277.

Rosenberg, Marshall. 2016. Gewaltfreie Kommunikation – Eine Sprache des Lebens.

Weiss, Karin. 2013. Migration und Integration in den neuen Bundesländern, in Dabeisein und Dazugehören, hrsg. von Heinz Ulrich Brinkmann & Haci-Halil Uslucan: S.383-395.

Yilmaz, Burak. 2020. „Bin ich noch Muslim, wenn ich Israel nicht mehr hasse?“ – politisch-historische Bildung im Kontext des islamischen Antisemitismus, in Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft hrsg. von Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Antisemitismus, Bd 8: S.250–259.

Impressum

ARBEIT UND LEBEN Sachsen e. V. - Egelstraße 4 - 04103 Leipzig

Telefon 0341 710050 - E-Mail info@arbeitundleben.eu

Web www.arbeitundleben.eu

Verantwortlich:

Frank Schott

Redaktion und Inhalt:

Stefan Grande - Lydia Walther - Steffen Rohkohl - Frederik Eckerle

Foto Titel: Gert Altmann/3527263/Pixabay.com

Stand 12/2021



© Pixabay/Gert Altmann/3527263

Herausgeber

ARBEIT UND LEBEN Sachsen e. V.

Egelstraße 4

04103 Leipzig

Telefon 0341 71005-0

E-Mail info@arbeitundleben.de

Web www.arbeitundleben.eu

Förderung durch die

Bundeszentrale für politische Bildung

