

Überblick

4/03

**Schwerpunkt:
“Mit interkultureller oder
antirassistischer Pädagogik
Rechtsextremismus bekämpfen?”**

- ▶ Interkulturelle Pädagogik -
(k)eine angemessene Reaktion
auf Rechtsextremismus?
- ▶ Vom antirassistischen zum
rassismuskritischen Ansatz

Inhalt

Schwerpunkt: Mit interkultureller oder antirassistischer Pädagogik Rechtsextremismus bekämpfen?

- **Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus?**
Albert Scherr 3
- **Vom antirassistischen zum rassistuskritischen Ansatz**
Paul Mecheril 10

Kommentar

- **Antisemitismus: Formen und Motive aktueller Judenfeindschaft**
Wolfgang Benz 17

Was tun gegen Rassismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus?

- **Projekt „Antisemitismus“ des IDA**
Birgit Rheims 20
- **Video: Langzeitdokumentation „Am rechten Rand“**
21

Nachrichten 22

Literatur und Materialien 24

Veranstaltungen 28

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

ist interkulturelle Pädagogik eine angemessene – sprich wirksame – Option im Umgang mit Rassismus und Rechtsextremismus? Dieser Frage gingen IDA-NRW, Landesjugendring NRW (LJR) und Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, Landesstelle NRW (AJS) bei ihrer diesjährigen Fachtagung am 19. November 2003 in Düsseldorf nach. Prof. Dr. Albert Scherr und HD Dr. Paul Mecheril waren u. a. eingeladen, um Kriterien einer wirkungsmächtigen antirassistischen Arbeit zu erläutern und mögliche Verkürzungen aufzuzeigen. Beide Beiträge finden Sie in dieser Ausgabe des „Überblick“.

Auch den Beitrag von Prof. Dr. Wolfgang Benz, dem Leiter des Zentrums für Antisemitismusforschung der TU Berlin, den er zum Thema Antisemitismus auf einer Arbeitstagung des IDA e. V. am 12. November in Hannover referierte, finden Sie hier.

Darüber hinaus berichten wir über eine IDA-Umfrage unter Jugendlichen zum Thema Antisemitismus und über das Videoprojekt „Am rechten Rand“ des Medienprojekts Wuppertal.

Natürlich finden sich wieder zahlreiche Nachrichten und Literaturtipps in diesem Heft, das Ihnen rechtzeitig zu den Feiertagen vorliegt, falls Sie Langeweile bekommen sollten ...

Schöne Feiertage und ein gutes Jahr 2004

Anne Broden

Impressum

Der „Überblick“ erscheint vierteljährlich, ist kostenlos und wird herausgegeben vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in NRW (IDA-NRW), Volmerswerther Str. 20, 40211 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, Fax: 02 11 / 15 92 55-69, Info@IDA-NRW.de, www.IDA-NRW.de

Redaktion: Anne Broden

Der „Überblick“ und das Projekt IDA-NRW werden gefördert vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. IDA-NRW ist angegliedert an das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA)
Einsendeschluss von Nachrichten und Veranstaltungshinweisen für Nummer 1/2004: 1.3.2004

Schwerpunkt: Mit interkultureller oder antirassistischer Pädagogik Rechtsextremismus bekämpfen?

Dieser Frage ging die diesjährige Fachtagung von IDA-NRW, Landesjugendring NRW (LJR) und Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, Landesstelle NRW (AJS) nach.

Albert Scherr problematisiert in seinem nachfolgend abgedruckten Beitrag die Frage, ob und inwiefern „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus als eine Reaktion auf die Erfahrung kultureller Differenz verstanden werden“ muss. Nur unter dieser Prämisse könne eine interkulturelle Pädagogik, die ja darauf abziele, kulturelle Differenz und damit einhergehende „Verstehens- und Verständigungsprobleme sowie Ängste und Abwehrhaltungen gegenüber als fremd wahrgenommenen Kulturen zu bearbeiten“, als adäquate Reaktion auf Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus verstanden werden. Darüber hinaus formuliert Scherr Anforderungen an die pädagogische Professionalität.

Im Anschluss an den Beitrag von Albert Scherr drucken wir hier im „Überblick“ auch den Vortrag von Paul Mecheril ab, der sich mit den problematischen Verkürzungen der antirassistischen Arbeit auseinandersetzt, Verkürzungen, die beispielsweise vorschnell Rassismus als „institutionalisiertes falsches Bewusstsein“, als „irrationales Vorurteil“ oder als „rationales Eigeninteresse“ interpretieren. Auch die Schwierigkeiten, die mit Moralismus und Essentialisierung¹ einhergehen, werden beleuchtet. Darüber hinaus formuliert Mecheril Handlungsansätze und -perspektiven einer sich kritisch mit Rassismus und Dominanzverhältnissen auseinandersetzen Pädagogik.

Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus?²

Albert Scherr

Die Frage nach den angemessenen, d. h. fachlich begründeten und wirksamen pädagogischen Strategien und Konzepten gegen Rechtsextremismus ist Gegenstand anhaltender Auseinandersetzungen. Strittig ist

(1) wie das Problem zutreffend zu beschreiben ist: Handelt es sich um vopolitisch motivierte Gewaltbereitschaft, die Zuspitzung und Radikalisierung

einer in „die Mitte der Gesellschaft“ hineinreichenden Fremdenfeindlichkeit, den Ausdruck einer als rassistisch zu qualifizierenden Praxis und Ideologie oder ein in sich geschlossenes Rechtsextremismussyndrom?

(2) Was seine Ursachen sind: Genannt werden u. a. Individualisierungsdynamiken, Desintegrationsprozesse, Formen der strukturellen Diskriminierung,³ die Durchsetzung einer „Ellenbogenmentalität“ in der „Konkurrenzzgesellschaft“, Tradierungsprozesse von Vorurteilen, Feindbildern und Ideologien, die institutionelle Verankerung des Rassismus sowie politische Instrumentalisierung und mediale Verwertung fremdenfeindlicher Ressentiments („Asylmissbrauch“, „Ausländerkriminalität“).

(3) Kontrovers ist folglich auch, was sinnvolle Interventionskonzepte kennzeichnet – und dies nicht nur unter dem Gesichtspunkt ihrer schwer überprüfbarer Wirksamkeit, sondern auch hinsichtlich ihrer fachlich begründbaren Grundlagen. Diesbezügliche Klärungsprozesse werden nicht nur dadurch erschwert, dass eine integrative und fachlich konsensfähige Theorie des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus⁴ sowie verlässliche Evaluationen zu den Wirkungen pädagogischer Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus nicht vorliegen. Hinzu kommt die moralische und emotionale Aufladung des Themas. Wenn etwa reklamiert wird, dass es geboten sei, das Problem beim Namen zu nennen und deshalb von Rassismus und rassistisch motivierter Gewalt in der Bundesrepublik zu sprechen, dann geschieht dies nicht nur im Interesse analytischer Klärungen,⁵ sondern zugleich in der Form einer moralisierten Zurückweisung von Begriffen wie Vorurteile, Stereotype und Ausländerfeindlichkeit, die als verharmlosend gelten.⁶ Auch für die Kontroverse zwischen interkultureller und antirassistischer Pädagogik gilt, dass sie durch politi-

³ D. h. der in die staatliche und rechtliche Ordnung sowie die Funktionsweise von Organisationen eingelassenen Ungleichbehandlung von Staatsbürgern und Nicht-Staatsbürgern, EU-Angehörigen und Drittstaatenangehörigen, die restriktive Handhabung des Asylrechts, die Praxis der Abschiebungen usw.

⁴ Eine gründliche und systematische Aufarbeitung der einschlägigen Theoreme und Diagnosen liegt meiner Kenntnis nach nicht vor; wohl auch deshalb stehen in der einschlägigen Diskussion Theoreme im Zentrum, die einzelne Aspekte des Problemzusammenhangs mehr oder weniger plausibel ausleuchten und deren öffentliche Resonanz nicht zuletzt auch durch ihre Affinität zu politischen Positionen und medialen Krisendiagnosen bestimmt ist.

⁵ Damit soll keineswegs bestritten sein, dass es durchaus auch analytisch anspruchsvolle Rassismustheorien gibt; s. etwa zuletzt Terkessidis 1998, 67ff. und Miles 2002.

⁶ So entwickelt Terkessidis (1998, 17ff) unter der Überschrift „Die Vorurteilsforschung: von verirrten einzelnen“ eine Kritik der individualistischen Engführung der Vorurteilsforschung; im Zuge seines Durchgangs durch die einschlägige Literatur stellt er dann jedoch auch fest, dass er das Urteil, die Vorurteilsforschung verkenne den kollektiven Charakter von Vorurteilen, nicht durchhalten kann.

¹ Essentialisierung meint hier die Betonung des Ethnischen als entscheidendes Identitätsmerkmal und die damit einhergehende Vernachlässigung anderer bedeutsamer Differenzen wie Klasse, Geschlecht u. a.

² Für eine Reihe kritischer Anmerkungen zur ersten Fassung dieses Textes danke ich Ulrike Hormel.

sche Bekenntniszumutungen sowie wechselseitige verfestigte Abwehrhaltungen überlagert ist. So wird aus der strukturtheoretischen und antirassistischen Perspektive wiederkehrend gegen die interkulturelle Pädagogik eingewandt, dass sie einer falschen Ursachenanalyse folgt und selbst zu einer problematischen Verfestigung ethnizierender Sichtweisen beitrage, die Individuen darauf festlegen, durch ihre Herkunftskultur geprägt zu sein (s. etwa Bommès/Scherr 1991; Radtke 1991; Scherr 2000; Terkessidis 2000). Umgekehrt unterstellen Vertreter interkultureller Pädagogik den Kritikern die Neigung „Differenzen zu leugnen und – ungeachtet der kulturellen Selbstdefinition der Minderheiten – auszublenden“ (Auernheimer 2000, 20). Die argumentativen Fronten sind also abgesteckt und haben sich verfestigt.

Vor diesem Hintergrund sind m. E. gegenwärtig Bemühungen um solche sachhaltigen Klärungen und Differenzierungen vordringlich, die sich nicht auf einfache Pro-Contra-Positionen reduzieren lassen. In dieser Absicht werden im Folgenden einige Überlegungen zu den erwähnten Kontroversen sowie zur Kritik eines naiven Kulturalismus entwickelt, die aber keineswegs in eine Generalkritik der interkulturellen Pädagogik insgesamt und auch nicht in die These münden, kulturelle Unterschiede seien für die pädagogische Theorie und Praxis grundsätzlich bedeutungslos. Gefragt wird vielmehr nach der Relevanz und den Grenzen interkultureller Pädagogik im Kontext von Strategien gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus.

Ausländerfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus - ein sinnloser Streit um Worte?

Begriffe transportieren unterschiedliche Sichtweisen eines Sachverhaltes und sind deshalb folgenreich für die politische und wissenschaftliche Beobachtung, die theoretische Interpretation und die Entwicklung konzeptioneller Orientierungen. Es ist also keineswegs eine bloß akademische Frage und auch nicht nur eine Frage des guten oder schlechten politischen Geschmacks, wie ein Problem benannt wird.

Zunächst zum Terminus Ausländerfeindlichkeit: Die Diskurse und Praktiken des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus orientieren sich nicht unspezifisch und generell am Kriterium der Staatsangehörigkeit, sondern stellen bestimmte Teilgruppen der Migranten als Problem und Bedrohung dar. Insofern ist es analytisch unangemessen, von Ausländerfeindlichkeit zu reden und damit davon zu abstrahieren, nach welchen Maßstäben vermeintlich problematische von unproblematischen Ausländern unterschieden werden. Gleichwohl gibt es jedoch auch gute Gründe dafür, die Termini Ausländerfeindlichkeit bzw. Ausländerdiskriminierung zu verwenden. Denn für die staatliche Zuteilung von Rechtsansprüchen, von politischen Teilhaberechten, Arbeitsmarkt- und Aufenthaltserlaubnissen sowie

Aufenthaltserlaubnissen sowie Sozialleistungsansprüchen ist die Unterscheidung von Staatsangehörigen und Ausländern das primäre Diskriminierungskriterium, dessen Verwendung – im Unterschied zu rassistischer, ethnizierender und religionsbezogener Diskriminierung – zum legalen Normalvollzug nationalstaatlicher Politik zu rechnen ist. Hieraus ergibt sich ein menschenrechtlich problematisierbarer Konnex von „Staatsbürgerschaft und Ausschließung“ (Bader 1995, 116ff).⁷ Solche Diskriminierung betrifft zwar nicht alle Nicht-Staatsangehörigen in gleicher Weise, da die Bundesrepublik ein komplexes System rechtlicher Regulierungen entwickelt hat, das zwischen EU- und Nicht-EU-Bürgern, Migranten aus ehemaligen Anwerbegebieten und sonstigen Migranten, Arbeitsmigranten und Asylbewerbern unterscheidet. Diese Unterscheidungen folgen jedoch keiner dahinter liegenden eigenständigen Ideologie, sondern resultieren aus der Geschichte der staatlich-politischen Regulierungen von Migration und den in dieser durchgesetzten einwanderungspolitischen Interpretationen des nationalstaatlichen bzw. europäischen Interesses einerseits sowie der grund- und menschenrechtlichen Erfordernisse andererseits. Dieser demokratisch legitimierte und rechtlich abgesicherte Normalvollzug von staatlicher Diskriminierung, ist - trotz der menschenrechtlichen Problematik der geltenden deutschen Fassung des Asylrechts und trotz der bislang ausbleibenden politischen Diskussion über die Grund- und Menschenrechte der sog. Illegalen - als ein eigenständiger Effekt von Nationalstaatlichkeit zu fassen. Dieser führt zu Ungleichheiten und Benachteiligungen, deren Produktion und Reproduktion jedoch keine Ideologien, Vorurteile und Feindbilder benötigt, sondern „nur“ die Anerkennung von Staatsbürgerschaft als primäres und vorrangiges gesellschaftliches Ordnungsprinzip, gegenüber dem die Menschenrechte als nachrangig betrachtet werden. Dass dieser Normalvollzug jedoch auch Ansatzpunkte für rechtspopulistische und rechtsextreme Aufladungen bereit stellt („Deutschland den Deutschen, Ausländer raus!“) ist offenkundig, und dies beinhaltet eine zentrale Herausforderung für die politische Bildung, die bislang nicht ausreichend berücksichtigt wird: Erkennt man nämlich an, dass rechtlich regulierte Ausländerdiskriminierung normal und legal ist, steht dies im Widerspruch zu pädagogischen Programmen, die sich ganz generell und normativ an der Idee der Gleichheit und Gleichberechtigung und der Unzulässigkeit von Diskriminierungen orientieren.

Dass für den Diskurs und die Praktiken des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus (und

⁷ Bommès (1999, 175ff) akzentuiert den ausgrenzenden Charakter des nationalen Wohlfahrtsstaates und weist damit auf eine Problematik hin, die insbesondere für die gewerkschaftliche Diskussion von hoher Bedeutung ist. S. dazu auch Bommès/Scherr 2000, Kapitel 4.

das unterscheidet diesen vom sachlich-nüchternen Vollzug nationalstaatlicher Ordnungsprinzipien, aber auch für die inzwischen sprichwörtliche Fremdenfeindlichkeit „in der Mitte der Gesellschaft“) ein kulturalistisch aufgeladener Ethno-Nationalismus („Leitkultur“) sowie darüber hinaus die rassistische Unterscheidung in Schwarze und Weiße bedeutsam sind, ist ebenso wenig sinnvoll zu bestreiten wie die Bedeutung von Unterscheidungen nach nationalen und religiösen Kriterien. Gleichwohl wäre es allzu vereinfachend davon auszugehen, dass die Vorurteile und Feindbilder des gegenwärtigen Rechtsextremismus nichts anderes sind als modernisierte Ausprägungen des biologischen Rassismus, des Antisemitismus und des Antiislamismus. Mit dem Blick auf den Diskurs des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus sowie die Aggression und Gewalt, deren Objekt bislang vor allem Asylbewerber sowie als „Ausländer“ definierte Menschen sind, die sich aber auch gegen Obdachlose, politische Gegner und Mitglieder unerwünschter Jugendkulturen sowie Symbole des Judentums und des Islam richtet, ist es m. E. angemessener, von unterschiedlichen Formen der Fremdenfeindlichkeit im Plural zu sprechen.

Für diese gilt es zu klären, in Bezug auf welche gesellschaftlichen Strukturen, mit welchen Mitteln und ggf. im Rückgriff auf welche tradierten Ideologien und Ideologeme jeweils der bzw. das Fremde konstruiert und zum Problem erklärt wird. In Anschluss an Zygmunt Baumanns Überlegungen zur „Dialektik der Ordnung“ (1992) kann diesbezüglich davon ausgegangen werden, dass rechte und rechtsextreme Ideologien dadurch gekennzeichnet sind, dass sie an den Nationalstaat als diejenige Instanz appellieren, der eine dichte, d. h. alle Lebensbereiche umfassende gesellschaftliche Ordnung⁸ zu gewährleisten hat, die all diejenigen unterwerfen, disziplinieren oder gar vertreiben und vernichten soll, die als Feinde der angestrebten Ordnung gelten.⁹ Zentrales Merkmal von Rechts-

populismus und Rechtsextremismus ist so betrachtet der Entwurf¹⁰ einer staatlich abgesicherten „ordentlichen“ Gesellschaft, deren „natürliche“ Mitglieder gegenüber Migranten und „Gemeinschaftsfremden“ privilegiert werden und die repressiv gegen diejenigen vorgeht, die als Gegner und Feinde der Ordnung sowie als nicht anpassungsfähig oder nicht anpassungswillig gelten.¹¹ Es ist so betrachtet kein Zufall, dass sich der Aufstieg des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in den 1990er-Jahren nicht „nur“ mit einem Diskurs verbindet, der an Ängste vor „Einwanderungswellen“ appelliert, sondern auch mit der Thematisierung anderer Dimensionen eines angenommenen Ordnungszerfalls einhergeht. Die einschlägigen Stichworte lauten: Zunahme von Gewalt und Kriminalität, Bandenbildung und „Krieg in den Städten“, Auflösung der Familie, Kritik der „Kuschelpädagogik“ und Forderung nach Wertevermittlung.

Mit dieser Charakterisierung des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus als Ruf nach staatlicher Ordnung wird auf eine spezifische inhaltliche Festlegung dessen, was die angestrebte(n) Ordnung(en) kennzeichnet und wer ihre Feinde sind, bewusst verzichtet und angenommen, dass solche Festlegungen in dem politischen Diskurs hervorgebracht werden, in dem sich der Rechtspopulismus und Rechtsextremismus formiert. Denn gegenwärtig kann m. E. nicht von einer in sich geschlossenen, die unterschiedlichen Lager und Fraktionen einigenden Ideologie der Rechten bzw. des Rechtsextremismus gesprochen werden, die expliziert und systematisiert, was die Konstruktionselemente der angestrebten Ordnung und was ihre Feinde sind. Insofern ist es analytisch nicht hilfreich, in den unterscheidbaren Fremdheitskonstruktionen Varianten eines zu Grunde liegenden Rassismus zu sehen, sofern unter Rassismus nicht generalisierend alle Formen der Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung gefasst werden – auch wenn nicht sinnvoll zu bestreiten ist, dass auch gegenwärtig noch Elemente des biologischen Rassismus bedeutsam sind sowie dass ethnizierende Fremdheitskonstruktionen an biolo-

⁸ Das Modell einer solchen Ordnung sind Gemeinschaften, die auf einem geteilten Werte- und Normenkonsens und eben nicht nur auf den formalen Regeln des liberalen Rechts beruhen. Der politischen Gemeinschaftsideologie entsprechen gemeinschaftliche Gesellungsformen, also etwa Kameradschaften und Cliques gleichgesinnter, ihr symbolischer Ausdruck sind Kleidungsstile und Haartrachten, die individuelle Unterschiede nivellieren.

⁹ Bereits der historische Nationalsozialismus ist jedoch bekanntlich nicht „nur“ durch eine antisemitische Ideologie und eine Ideologie der rassistischen Überlegenheit der Arier im Verhältnis zu „slawischen Untermenschen“ und „Negern“, also Varianten eines biologischen Rassismus charakterisiert, sondern darüber hinaus auch durch den Entwurf einer Ordnung, in der „Fürsorgezöglinge“, „Nichtsesshafte“, „Arbeitsscheue“, „Schwerkriminelle“, „Zigeuner“, „Erbkranke“, „Homosexuelle“ und religiöse Minderheiten sowie politische Gegner als Problemgruppen oder zu vernichtende Feinde galten. Es ist nicht zu übersehen, dass diese Elemente des Ordnungsentwurfs eines völkischen Nationalismus bzw. Rassismus zumindest eine Wahlverwandschaft zu den Ideologemen des aktuellen Rechtspopulismus und Rechtsextremismus aufweisen.

¹⁰ Bauman (1992, 80) plädiert bezogen auf den Nationalsozialismus dafür, „Rassismus .. primär als ein politisches Programm und nur sekundär als eine Ideologie“ zu begreifen. Er weist damit darauf hin, dass die Vernichtung der Juden nicht Folge eines Hassausbruchs war, sondern Ergebnis einer rationalen Planung, die auch die Realisierung des Entwurfs einer „perfekten Gesellschaft“ war. Die sozialpsychologische Bedingung der Möglichkeit des Holocaust sieht er entsprechend nicht in der emotionalen Angst oder Ablehnung, sondern in der Gleichgültigkeit.

¹¹ Diese Überlegung konvergiert mit der These, dass es Indizien für die Herausbildung eines „Post-Rassismus“ (Balibar 1990, 36) gibt, in dem „die Dimension psychologischer Bewertung intellektueller Fähigkeiten und der ‚Disposition‘ zu einer normalen Lebensführung ... sowie zu einer ... ‚optimalen‘ Reproduktion“ an die Stelle rassistischer Gruppenkonstruktionen tritt.

gistische Rassenkonstruktionen anschließen können.

Im Unterschied zur englischen Situation (s. Miles 2002) sind aber die primären Adressaten gegenwärtiger Fremdenfeindlichkeit in Deutschland nicht identisch mit den Opfern des kolonialen Rassismus¹² – die wichtigsten Anwerbeländer und auch das ehemalige Jugoslawien als Herkunftsland der größten Zahl von Asylbewerbern in der ersten Hälfte der 90er-Jahre waren zu keinem Zeitpunkt Kolonien. Folglich gab es historisch auch keinen Bezugspunkt und Anlass für eine an die Ideologie des kolonialen Rassismus anknüpfende rassistische Konstruktion des „Türken“, „Italieners“, „Jugoslawen“¹³ oder „Spaniers“. Vielmehr wurden in Bezug auf die jeweiligen Einwandergruppen seit den 60er-Jahren unterschiedliche ethno-nationalistische Stereotypen entwickelt, die inzwischen zu einem erheblichen Teil jedoch ihre Bedeutung verloren haben.¹⁴ Aus diesem Grund kann in Deutschland nicht unmittelbar an den englischen Anti-Rassismus-Diskurs angeschlossen werden, der mit dem Blick auf die eigene Kolonial- und Einwanderungsgeschichte solche Kontinuitäten akzentuiert.

Robert Miles (2002, 79ff.) beschreibt in Bezug auf die englische Diskussion die Bedeutungsausweitung des Begriffs Rassismus und definiert Rassismus als Ideologie, durch die tatsächliche oder zugeschriebene Merkmale zu Definitionsmerkmalen einer Gruppe erklärt werden, die aufgrund dieser Merkmale als natürlich und wesentlich unterschiedlich von der Eigengruppe gilt. Rassismus wird als „ideologische Dimension eines sozialen Prozesses verstanden, der soziale Gruppen als natürliche, selbsterhaltende Kollektive bestimmt, deren reale oder zugeschriebene Eigenschaften die sozialen Beziehungen zwischen diesen Gruppen bestimmen“ (ebd., 84). Und er fügt hinzu: „Es gibt nicht einen einheitlichen Rassismus, der überall der gleiche ist“ (ebd., 85). Ein solches offenes Verständnis von Rassismen und Praktiken der Rassialisierung im Plural stimmt mit dem hier vorgeschlagenen Verständnis von Formen der Fremdenfeindlichkeit überein.

¹² In Bezug auf Frankreich argumentiert Wallerstein (1990, 54) analog, dass die „bevorzugten ‚Objekte‘ des heutigen Rassismus, die Arbeiter aus den früheren französischen Kolonien und ihre Familien, als das Produkt der Kolonialisierung und der Entkolonialisierung erscheinen“.

¹³ So gibt es meiner Kenntnis nach in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsmigration aus Jugoslawien und der Flüchtlingsmigration aus dem ehemaligen Jugoslawien keinen relevanten Rückgriff auf die nationalsozialistische Ideologie des „slawischen Untermenschen“. Dies schließt eine solche Wiederbelebung im Prozess der EU-Osterweiterung aber nicht aus.

¹⁴ Das Bild des Italieners als „Spaghettifresser“ und „Messerstecher“, das in meiner Kindheit zirkulierte, kennen Jüngere in der Regel nicht mehr. Dieses Beispiel weist darauf hin, dass es nicht nur Tradierungsprozesse, sondern auch Vergessensprozesse im kollektiven Gedächtnis gibt.

Eine Stärke des Rassismusbegriffs kann darin gesehen werden, dass er daran erinnert, dass gegenwärtige Formen der Fremdenfeindlichkeit nicht losgelöst von der Geschichte der Kolonialisierung, des Imperialismus und des Nationalsozialismus und den darin hervorgebrachten Ideologien verstanden werden können. Gerade darin liegt m. E. aber zugleich auch seine Schwäche. Denn wenn von Rassismus und Rassismen die Rede ist, wird die Annahme einer Kontinuität nahe gelegt, in deren Folge die Frage nach den spezifischen gesellschaftsstrukturellen Bedingungen gegenwärtiger Fremdenfeindlichkeit und den Spezifika der aktuell bedeutsamen Fremdheitskonstruktionen in den Hintergrund tritt.

Kulturkonflikte?

Interkulturelle Pädagogik zielt darauf, kulturelle Differenzen und darin tatsächlich oder vermeintlich begründete Verstehens- und Verständigungsprobleme¹⁵ sowie Ängste und Abwehrhaltungen gegenüber als fremd wahrgenommenen Kulturen zu bearbeiten. Ihre Ziele lassen sich mit Auernheimer (2000, 20) als a) Ermöglichung „interkultureller Verständigung in globaler Verantwortung“, b) „ernsthafte Auseinandersetzung“ mit der Geschichte und Kultur „von Frauen“¹⁶ und Minderheiten“ (ebd., 21) sowie c) als „Engagement für Gleichheit, gegen Diskriminierung und Ausgrenzung“ (ebd., 20) zusammenfassen. Diese Ziele sind – jedenfalls im pädagogischen Diskurs und in dieser Allgemeinheit formuliert – nicht kontrovers. Wer wäre gegen Verständigung und gegen Gleichheit?¹⁷ Eine erste Problematik ergibt sich jedoch aus der Frage, ob bzw. inwiefern die aktuell bedeutsamen Formen von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus als eine Reaktion auf die Erfahrung kultureller Differenzen verstanden werden können. Zweifellos gehören die Topoi „Überfremdung“ und „Verteidigung der kulturellen Identität“ zwar zum rhetorischen Repertoire des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus. Ersichtlich gibt es jedoch keinen erkennbaren Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Erfahrbarkeit und Sichtbarkeit kultureller Unterschiede in jeweiligen lokalen und regionalen Kontexten einerseits, der Bedeutung und dem Einfluss rechter bzw. rechtsextremer Orientierungen andererseits. Im Vergleich zwischen den alten und den neuen Bundesländern ist evident, dass Fremdenfeind-

¹⁵ Die Kritik der ethnisierenden Perspektive weist mit guten Gründen darauf hin, dass soziale Konflikte, die durch soziale Ungleichheiten und Machtasymmetrien begründet sind, sich unter bestimmten Bedingungen als kulturelle bzw. ethnische Konflikte darstellen, was nicht heißt, dass kulturelle Differenzen ursächlich zu Grunde liegen; s. dazu Bommes/Scherr 1991; Scherr 2000.

¹⁶ Von einer besonderen „Geschichte der Frauen“ im Singular zu reden, ist erkennbar überhomogenisierend und insofern hoch problematisch.

¹⁷ Jedenfalls dann, wenn von staatsbürgerlicher Ungleichheit abgesehen wird.

lichkeit ebenso wenig die reale Begegnung mit Fremden benötigt, wie der Antisemitismus auf die reale Begegnung mit Juden angewiesen ist. Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus können deshalb nicht als eine Folge der tatsächlichen Wahrnehmung kultureller Unterschiede interpretiert werden und die Artikulation von Fremdenfeindlichkeit als Abwehr der „Zumutung“ kultureller Vielfalt oder als Forderung nach einer homogenen nationalen Kultur ist deshalb selbst als ein erklärungsbedürftiger Sachverhalt zu betrachten.

Diesbezüglich ist es meines Erachtens plausibel davon auszugehen, dass ein durch die krisenhafte gesellschaftliche Veränderungsdynamik, auf die Stichworte wie Globalisierung, postindustrielle Dienstleistungsgesellschaft, soziale Spaltung und strukturelle Massenarbeitslosigkeit sowie Wissens- und Informationsgesellschaft hinweisen, bedingte gesellschaftliche Verunsicherung der Vision geordneter Verhältnisse Attraktivität verschafft, in der die eigene Lebenspraxis vor Veränderungszumutungen und Infragestellungen geschützt ist und in der die eigene soziale Identität und Position (als Mann, als Arbeiter/in, als Deutsche/r usw.) Anerkennung und Wertschätzung begründet (s. dazu Scherr 2001a; vgl. EUMC 2002). Interpretiert man die Erfolge des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in den 90er-Jahren, bei denen es sich ja keineswegs um ein deutsches Sonderphänomen¹⁸ handelt, in der angedeuteten Weise als eine spezifische Reaktion auf die krisenhafte gesellschaftsstrukturelle, die ökonomische, technische und politische Entwicklungsdynamik, dann sind weder kulturelle Differenzen und Konflikte, noch tradierte rassistische Ideologien das zentrale Antriebsmoment.¹⁹ Rechtsextremismus und Rechtspopulismus stellen so betrachtet vielmehr Artikulationsformen gesellschaftsstrukturell bedingter Verunsicherungen dar, durch die vor allem Asylbewerber als sog. „Wirtschaftsflüchtlinge“, Arbeitsmigranten als „Konkurrenten um Arbeitsplätze, Sozialleistungen und Wohnungen“ sowie „kriminelle Ausländer“ als Ursache von Unsicherheit und ordnungstörende Gruppen in den Blick gerückt wurden.²⁰ Hintergrund dessen ist ein nationalstaatliches Gesellschaftsmodell, das die Unterscheidung von

Staatsbürgern und Ausländern als legitime Diskriminierungsressource, Einwanderungspolitik als nationalstaatliche Interessenpolitik versteht und das Menschen- und Grundrecht auf Asyl prinzipiell unter Missbrauchsverdacht stellt. Dieses Gesellschaftsmodell trägt die Möglichkeit emotionaler und ideologischer Aufladungen der rechtstaatlich legitimen strukturellen Diskriminierung von Ausländern gegenüber Deutschen in sich, und insofern kann durchaus mit Berechtigung formuliert werden, dass es sich um eine „normale Pathologie“ (Scheuch/Klingemann) nationalstaatlich verfasster Gesellschaften handelt.

Mit solchen allgemeinen Überlegungen ist weder die Entstehung und Verfestigung einer rechten Jugendkultur (s. Kohlstruck 2001), noch die Kontinuität der fremdenfeindlichen Gewalt angemessen erklärt. Diesbezüglich ist es m. E. insbesondere erforderlich, die kollektiven Entwertungserfahrungen von (männlichen) Arbeiterjugendlichen ebenso zu berücksichtigen wie die kollektiven Erfahrungen von Perspektivlosigkeit in den deindustrialisierten Regionen der neuen Bundesländer. Dies alles kann hier nicht genauer analysiert werden. Hinzuweisen war im vorliegenden Zusammenhang nur darauf, dass auf kulturelle Differenzen bezogene Ängste und Abwehrhaltungen nicht sinnvoll als die zentrale Ursache des Rechtsextremismus angenommen werden können.

Abschied von der interkulturellen Pädagogik?

Interkulturelle Pädagogik kann folglich nicht beanspruchen, eine spezifische und hinreichende Antwort auf den aktuellen Rechtspopulismus und Rechtsextremismus darzustellen. Es gibt m. E. gleichwohl keinen Grund für eine prinzipielle Kritik interkultureller Pädagogik, die die Legitimität ihrer Zielsetzung und ihre Notwendigkeit ganz generell bestreitet. Denn interkulturelle oder multikulturelle Pädagogik, das sind zunächst nichts anderes als Bezeichnungen für in sich komplexe und vielfältige Diskussionszusammenhänge, in denen recht unterschiedliche politische und pädagogische Orientierungen vorliegen. Die fachwissenschaftliche Diskussion um die interkulturelle Pädagogik, die sich Mitte der 1980er-Jahre entwickelt hat, kann im Rückblick als ein Prozess charakterisiert werden, in dem die Vorstellung geschlossener und homogener Kulturen überwunden und die Vorstellung, Migranten seien in ihrem Erleben und Verhalten durch ihre Herkunftskultur geprägt, kritisiert und differenziert wurde. Darüber hinaus hat interkulturelle Pädagogik den kritischen Einwand der antirassistischen Pädagogik, sie blende soziale Ungleichheiten sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus, aufgegriffen. In der Folge kann gegenwärtig von einem hoch entwickelten und in sich differenzierten Diskussionsstand gesprochen werden (s. dazu Hamburger 1997 und 1999; Krüger-Potratz 1999; Scherr 1998 und

¹⁸ Das Ausmaß der fremdenfeindlichen Gewalt unterscheidet aber die Bundesrepublik ebenso von anderen europäischen Nationen wie die spezifische Verknüpfung mit der deutsch-deutschen Vereinigung und der sozialökonomischen deutsch-deutschen Spaltung.

¹⁹ Bereits für die Faschismusanalyse der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule war die Annahme zentral, dass Ängste und Unsicherheiten, die durch die abstrakte Gewalt der kapitalistischen Ökonomie hervorgerufen werden, projektiv als Hass gegen die konkreten Juden bearbeitet werden (s. Adorno/Horkheimer 1968, 204ff). Dieser Gesichtspunkt ist analytisch grundlegender als die gegenwärtig gängige Kritik der „Ellenbogenmentalität“ in der „Konkurrenzesellschaft“.

²⁰ Damit soll nicht bestritten sein, dass Anknüpfung an tradierte Rassismen relevant sind.

2001b). Die interkulturelle Pädagogik im Sinne einer in sich geschlossenen und einheitlichen Programmatik gibt es also ebenso wenig wie „die antirassistische Pädagogik“, und in beiden Fällen gilt, dass das, was in der pädagogischen Praxis geschieht, sich keineswegs geradlinig und deduktiv aus theoretischen Vorgaben ergibt. Auf die Gründe diese Diskrepanz kann hier nicht ausführlich eingegangen, sondern nur angemerkt werden, dass die Situation der Ausbildung für die sozialpädagogischen Berufe, aber auch die Strukturen der Praxis selbst (befristete Stellen, geringe Mittel für Fortbildung und Fachberatung usw.) den Prozess einer Professionalisierung, d. h. der Entwicklung einer theoretisch fundierten und reflektierten Fachlichkeit, erschweren. Eine kritische Auseinandersetzung mit „der interkulturellen Pädagogik“ ist also weder möglich noch sinnvoll.

Durchaus kritikbedürftig ist aber ein naiver Interkulturalismus und Multikulturalismus – und dies sowohl in Hinblick auf seine Problemdiagnose als auch hinsichtlich seiner Programmatik.

Als naiv kann die Programmatik eines pädagogischen bzw. politischen Interkulturalismus / Multikulturalismus dann gelten, wenn kulturelle Unterschiede nicht im Zusammenhang mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen, sozialen Ungleichheiten und sozialen Konflikten thematisiert werden.

Kulturen als in sich geschlossene und in sich widerspruchsfreie Gebilde unterstellt werden, deren Grenzen mit denen von Staaten/Nationen identisch sind und denen Individuen angehören.

Der komplexe Prozess von Identifikationen und Abgrenzungen zu unterschiedlichen Kulturen, in dem Individuen ihr Selbst- und Weltverständnis entwickeln konzeptionell keine Berücksichtigung findet und TeilnehmerInnen in der Folge darauf reduziert werden, Repräsentanten einer ihnen zugeschriebenen Kultur zu sein.

Verständnis und Toleranz zwischen Kulturen eingefordert wird, ohne dass auch Gegensätze und Konflikte zwischen Kulturen, z. B. hinsichtlich der jeweiligen Ordnung der Geschlechterverhältnisse oder der Legitimierung bzw. Delegitimierung von Gewalt in den Blick rücken und auf eine Auseinandersetzung mit dem universellen Geltungsanspruch der Menschenrechte verzichtet wird.

Aber auch eine solche interkulturelle Pädagogik, die die genannten Naivitäten vermeidet, ist mit zwei zentralen Schwierigkeiten konfrontiert:

Interkulturelle Pädagogik, die als Begegnung von Mitgliedern unterschiedlicher Nationalkulturen/Ethnien angelegt ist, setzt ein Subsumptionsmodell voraus, das Individuen als Angehörige bzw. Repräsentanten einer Kultur unterstellt, die sich als solche begegnen. Damit liegt eine vereinheitlichende Fremd- und Selbstidentifikation nahe, in der die Pluralität der kulturellen Bezüge von

Individuen ebenso in den Hintergrund tritt wie die je individuelle Distanz und Kritik gegenüber der Kultur bzw. Ethnie, als deren Angehöriger bzw. Repräsentant Einzelne im Kontext interkultureller Dialoge angesprochen sind. Damit wird die Selbstbestimmungsfähigkeit und Autonomie des Individuums, die ja immer auch Selbstbestimmungsfähigkeit und Autonomie gegenüber kulturellen Zuordnungen ist, unterlaufen. Insofern steht interkulturelle Pädagogik in der Gefahr, allzu unkritisch einem Denkmodell verhaftet zu bleiben, das von einem prinzipiellen Vorrang der Gemeinschaft gegenüber dem Individuum ausgeht, also einem Denkmodell, das auch in rechtsextremen Ideologien einflussreich ist.

Die grundlegende Intention interkultureller Pädagogik besteht, wie erwähnt, darin, eine Haltung des Verstehens und der Akzeptanz gegenüber „anderen Kulturen“ zu fördern. Interkulturelle Pädagogik zielt damit immer auch auf die kritische Auseinandersetzung mit den kulturellen Einbettungen der eigenen Lebenspraxis und des eigenen Selbstverständnisses. Durch die Erfahrung der Differenz soll die eigene „relativ natürliche“ Weltanschauung ihre Selbstverständlichkeit verlieren. Idealerweise resultiert daraus eine reflexive Brechung eigener Gewissheiten und die wechselseitige Anerkennung unterschiedlicher Kulturen als gleichwertige. Dieses Ziel wird jedoch keineswegs zwangsläufig und selbstverständlich auch erreicht, denn die Begegnung mit „anderen Kulturen“ führt keineswegs zwangsläufig zum Abbau von Gewissheiten, Überlegenheitsansprüchen und des Glaubens an ihre Unverträglichkeit. Vielmehr können diese gerade im Sinne einer Abwehr von Irritationen verfestigt werden. Dies ist gerade im Fall von in ihrem Selbstverständnis verunsicherten Jugendlichen wahrscheinlich. Denn die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Einbettungen kann als ein kognitiv und emotional anspruchsvoller und voraussetzungsvoller Prozess charakterisiert werden. Es ist deshalb fraglich, ob interkulturelle Jugendpädagogik diesen Prozess ermöglichen kann.

Anforderungen an pädagogische Professionalität

Eine klare und eindeutige theoretische Lösung der angesprochenen begrifflichen und analytischen Schwierigkeiten ist ebenso wenig in Sicht wie eine umfassende, integrative Theorie des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus, aus der eine konsistente pädagogische Strategie abzuleiten wäre. Denn der in sich differenzierte Problemkomplex Fremdenfeindlichkeit, Rechtspopulismus und Rechtsextremismus sperrt sich gegen vereinheitlichende Interpretationen und den Entwurf einer singulären Gegenstrategie. Deshalb ist eine Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus auf professionelle PädagogInnen angewiesen, die auf der Grundlage einer kriti-

schen Auseinandersetzung mit der Komplexität des Themas, der Problematik politischer und pädagogischer Gegenstrategien, ihren Möglichkeiten, Grenzen, Widersprüchen, Fallen und Verführungen, Praxis gestalten, reflektieren und weiterentwickeln. Der theoretisch informierte und praktisch kluge Umgang mit uneindeutigen und widersprüchlichen Bedingungen und Gemengelagen muss auch im Fall einer Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus als Kernelement pädagogischer Professionalität gelten. Daraus erwächst die Forderung, dass es zentrale Aufgabe der Politik sein muss, angemessene Rahmenbedingungen – insbesondere unbefristete Stellen, eine Infrastruktur für die Vernetzung der Fachkräfte, ausreichende Mittel für einen kontinuierlichen Dialog von Wissenschaft und Praxis sowie die Fort- und Weiterbildung – bereit zu stellen, statt immer nur neue Projektkonjunkturen in Gang zu setzen.

Literatur

- Adorno, Th. W./Horkheimer, M. (1968): Dialektik der Aufklärung. Amsterdam
- Auernheimer, G. (2000): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Erziehung und Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Bonn, S. 18-28
- Bader, V.-M. (1995): Rassismus, Ethnizität, Bürgerschaft. Münster
- Balibar, E. (1990): Gibt es einen Neo-Rassismus? In: Balibar, E./Wallerstein, I.: Rasse – Klasse – Nation. Berlin/Hamburg, S. 23-38
- Bauman, Z. (1992): Dialektik der Ordnung. Hamburg
- Bielefeld, U. (Hrsg.) (1991): Das Eigene und das Fremde. Hamburg
- Bommes, M./Scherr, A. (1991): Der Gebrauchwert von Selbst- und Fremdethnisierung. In: Prokla, H. 83, S. 291-216
- Bommes, M. (1999): Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Opladen
- Bommes, M./Scherr, A. (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Weinheim und München
- Bukow, W.-D./Llaryora, R. (1988): Mitbürger aus der Fremde. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Dannenbeck, C./Esser, F./Lösch, H. (1999): Herkunft erzählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster/New York/München
- Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (1980): Entwicklung des Ichs. Königstein/Ts.
- Eggert-Schmid Noerr, A. (2000): Wohin entwickelt sich die interkulturelle Pädagogik? In: King, V./Müller, B. K. (Hrsg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Freiburg, S. 193-208
- Engelmann, J. (Hrsg.) (1999): Die kleinen Unterschiede. Frankfurt: Campus
- EUMC (2002): Vielfalt und Gleichheit in Europa. Wien
- Geiger, E./Lösche, H. (1999): Paradigmenwechsel in der interkulturellen Jugendarbeit. In: deutsche Jugend, H. 3, S. 107-115
- Gogolin, I. (1998): Zugewandert: benachteiligt! In: Diskurs, H. 1, S. 72-75
- Ha, K. N. (1999): Ethnizität und Migration. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Hall, S./Höller, C. (1999): Ein Gefüge von Einschränkungen. In: Engelmann (Hrsg.) (1999): S. 99-122
- Hamburger, F. (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Mainz
- Hamburger, F. (1997): Kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenz. Mainz (Institut für sozialpädagogische Forschung)
- Hamburger, F. (1999): Zur Tragfähigkeit der Kategorien ‚Ethnizität‘ und ‚Kultur‘ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 167-178
- Heckmann, F. (1998): Ethnische Kolonien: Schonraum für Integration oder Verstärker der Abgrenzung? In: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.) (1999): S. 29-42
- Miles, R. (2002): The Concept of Racism. In: Liebhart, K./Melasse, E./Steinert, H. (Hrsg.): Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Wien, S. 79-94
- Kallmeyer, W. (2002): Sprachliche Verfahren der sozialen Integration und Ausgrenzung. In: Liebhart, K./Melasse, E./Steinert, H. (Hrsg.): Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Wien, S. 153-182
- Kiesel, D./Messerschmidt, A./Scherr, A. (Hrsg.) (1999): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt
- Kohlstruck, M. (2001): Eine Jugendkultur eigener Art: Der Doppelcharakter der rechtsradikalen Jugendkultur. Berlin (Zentrum für Antisemitismusforschung). Manuskript
- Krüger-Potratz, M. (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2. Jg. H.2. 149-166
- Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen
- Radtke, F.-O. (1991): Lob der Gleich-Gültigkeit. In: Bielefeld (Hrsg.) (1991): 79-96
- Scherr, A. (1998): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. In: Neue Praxis, H. 2, S. 49-57
- Scherr, A. (2000): Ethnisierung als Ressource und Praxis. In: Prokla - Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, H. 120, S. 399-414
- Scherr, A. (2001a): Bedingungen und Formen von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. In: Gegenwartskunde, H. 2, S. 173-186
- Scherr, A. (2001b): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexivem Umgang mit Fremdem und Fremden. In: Neue Praxis, H. 4, S. 347-357

Terkessidis, M. (1998): *Psychologie des Rassismus*. Opladen

Todorov, T. (1998): *Abenteuer des Zusammenlebens*. Frankfurt

Wallerstein, I. (1990). *Der universelle Rassismus*. In: Balibar, E./Wallerstein, I.: *Rasse – Klasse – Nation*. Berlin/Hamburg, S. 49-86

Dr. Albert Scherr ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Der Text ist entnommen aus: Stender, Wolfgang/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel Verlag, 2003, abgedruckt mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

Vom antirassistischen zum rassistiskritischen Ansatz²¹

Paul Mecheril

Bis etwa Anfang der 1990er Jahre wurde der Begriff Rassismus in der deutschsprachigen Debatte um manifeste und latente Gewalt im Kontext von ethnischer und kultureller Zugehörigkeit politisch, aber auch sozialwissenschaftlich nicht nur selten benutzt, er war geradezu tabuisiert (vgl. etwa Kossek 1999). Die Zurückweisung des Rassismusbegriffs im deutschsprachigen Raum muss in engem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung „Nachkriegsdeutschlands“ mit dem Nationalsozialismus, der weithin als Unfall verstandenen geschichtlichen Tatsache des Dritten Reiches verstanden werden. „Rassismus“ war keine Kategorie der Beschreibung deutscher Realität, weil diese Beschreibung mit etwas gleichgesetzt wurde, das nicht sein durfte: die Kontinuität zum Nationalsozialismus (vgl. Kalpaka & Rätzchel 1986).

Aufgrund der langjährigen Ablehnung des Rassismusbegriffs blickt die Beschäftigung mit der Analyseperspektive Rassismus sowie der mit ihr verbundenen Handlungs- und Kritikperspektive antirassistischer Ansätze im deutschsprachigen Raum auf eine eher kurze Geschichte zurück. Dies gilt auch für die deutschsprachige Pädagogik, die Fragen, die sich auf mit Migrationsprozessen verknüpfte Phänomene beziehen, traditionell in erster Linie mit dem Kulturbegriff formuliert(e). Der Kulturbegriff lag den konzeptuellen Reaktionen der Pädagogik auf migrationsbedingte Phä-

nomene zu Grunde, sei es im ausländerpädagogischen Konzept der kulturellen Assimilation oder sei es in jener der frühen interkulturellen Pädagogik zuzurechnenden Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft. Die Analyse von Verhältnissen zwischen ethnischen und ethnisierten Minderheiten und Majorität allein mit Hilfe des Kulturbegriffs und ohne Bezug auf die Dimension ungleicher Macht- und Ressourcenverteilungen ist die zentrale Kritik, die von Konzepten antirassistischer Erziehung an der interkulturellen Pädagogik formuliert wird. Für den britischen Kontext, in dem Konzepte antirassistischer Erziehung und Kritik eine lange und politisch ebenso einflussreiche wie umstrittene Geschichte haben (siehe hierzu etwa Gomolla und Radtke 2002, S. 30ff), beschreibt dies David Gillborn so (1995, S. 6): „Antiracist approaches are commonly contrasted with multicultural strategies, where the latter are criticized for a narrow focus on curriculum content and ‘positive images’ which do not engage with questions of power and racism in interpersonal and institutional contexts [...]“. Aus einer dezidiert antirassistischen Perspektive ist die Kulturfixiertheit des pädagogischen Diskurses bis in die späten 1980er Jahre hinein als unreflektierte „Verstrickung von Pädagogen [...] in rassistische Diskurse“ bezeichnet worden (Attia 1997, S. 259). [...]

Kritik des „Anti-Rassismus“

„Wie können pädagogische Konzepte“, fragt Siegfried Jäger zu Beginn des von ihm herausgegebenen Buches „Anti-rassistische Praxen“ (1994, S. 5), „die sich den Abbau rassistischer Praxen zum Ziel gesetzt haben, entwickelt und verwirklicht werden?“

Die Frage macht deutlich, dass die Voraussetzung anti-rassistischer Ansätze die Existenz rassistischer Praxen ist, und zugleich als Ziel antirassistischer Arbeit „der Abbau“ rassistischer Praxen angegeben werden kann. Insofern suchen antirassistische Ansätze zu einer Situation beizutragen, in der sie überflüssig geworden sind. In diesem Sinne weist Lena Dominelli (1997, S. 167) mit Bezug auf Soziale Arbeit auf die „Brückenfunktion“ antirassistischer Arbeit hin: „Anti-racist social work, therefore, is a bridge between social work in a racist society and social work in a non-racist one.“

Anders als in benachbarten Bereichen wie etwa dem Bereich „Interkulturellen Lernens“ oder der Arbeit mit „rechtsextremen Jugendlichen“ oder auch dem Bereich der „Gewaltprävention“ (vgl. einführend: Scherr 2001) ist im deutschsprachigen Raum „antirassistische Pädagogik und Erziehung“ kaum Gegenstand des akademisch-universitären Diskurses. Neben präventiven Ansätzen der pädagogischen Arbeit gegen Rechtsextremismus (vgl. Schubarth 2001) beziehen sich etliche Ansätze auch auf die unmittelbare Arbeit mit rechtsextremen Gruppen. Unter diesen ist

²¹ Beim vorliegenden Text handelt es sich um einen Auszug aus dem mit „Kritik der Fremdheit. Wege aus dem Rassismus“ überschriebenen sechsten Kapitel des im Frühjahr 2004 im Beltz-Verlag erscheinenden Buches „Einführung in die Migrationspädagogik“ von Paul Mecheril.

vermutlich der bekannteste, aber auch umstrittenste Ansatz die „akzeptierende Jugendarbeit“, der zur so genannten „gerechtigkeitsorientierten Jugendarbeit“ weiterentwickelt wurde (Krafeld 2001).

Über den engeren Fokus auf Rechtsextremismus hinausgehend finden sich in den letzten Jahren zwar etliche deutschsprachige Praxisansätze, die die antirassistische Dimension ernstnehmen (vgl. etwa die Beiträge in: Jäger 1994, Attia u. a. 1995, Castro Varela u. a. 1998), eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Relevanz antirassistischer Ansätze steht aber noch aus. Insofern ist der von Thomas Quehl herausgegebene Band „Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik“ (2000), der zentrale Texte der britischen Diskussion in deutschsprachiger Übersetzung präsentiert, eine wichtige Publikation, weil sie die recht differenzierte britische Diskussion einem deutschsprachigen Publikum nahe bringt.

Insgesamt ist aber zu erwarten, dass antirassistische Konzeptionen in Zukunft verstärkt auch im deutschsprachigen Raum diskutiert und berücksichtigt werden - auch, weil die EU ethnische und rassistische Diskriminierung als bedeutsames Problem versteht. „Ethnische Nationalismen wie offensichtliche und latente Formen der Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung können die soziale Integration von Bevölkerungsgruppen behindern, wenn nicht gar fallweise verunmöglichen. Dieser Umstand ist mittlerweile von der EU als sozialpolitische Gestaltungsaufgabe begriffen worden“ (Treichler 2001, S.24).

Der Vertrag von Amsterdam

Der 1997 durch die Regierungskonferenz der EU-Staaten beschlossene „Vertrag von Amsterdam“ hat neue Möglichkeiten des Vorgehens gegen Diskriminierung eröffnet. Mit Artikel 13 des Amsterdamer Vertrages wird erstmals „rassistische“ und religiöse Diskriminierung im Gründungsvertrag der EU erwähnt. Er zielt auf Vorkehrungen, um Diskriminierungen aus Gründen des Geschlechts, der „Rasse“, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung zu bekämpfen. Auf der Grundlage dieses Artikels sind im Jahr 2000 zwei Richtlinien zur Gleichbehandlung von Angehörigen ethnischer Minderheiten verabschiedet worden, die für die Politik der Mitgliedsländer unmittelbare und verbindliche Konsequenzen haben. Diese haben die Pflicht, innerhalb von drei Jahren nach Inkraft-Treten der jeweiligen Richtlinie eigene Rechtsvorschriften zum Schutz von ethnischen Minderheiten vor Diskriminierung zu erlassen. Zusätzlich werden Strukturen gefordert, die die Umsetzung einer solchen Politik beobachten und die Einzelnen bei der Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen

unterstützen - sei es beispielsweise am Arbeits- oder am Wohnungsmarkt, beim Zugang zu Dienstleistungen oder Waren. Die deutsche Regierung hat es zwar bisher versäumt, die Richtlinie der europäischen Antidiskriminierungs- und Gleichstellungspolitik in nationales Recht umzuwandeln; gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass politische und dadurch angestoßen pädagogische Konzepte der Anti-Diskriminierung auch auf der Ebene ethnischer und rassistischer Diskriminierung zukünftig intensivier diskutiert werden (vgl. auch das Heft 3/4, 2002 der Zeitschrift „Migration und Soziale Arbeit“ zum Thema „Antidiskriminierung/Antirassismus“; insbesondere die Beiträge von Axel Schulte und Jan Niessen).

Für die deutsche Diskussion ist es nicht unwichtig, die Auseinandersetzungen um den „Anti-Rassismus“ in anderen europäischen Ländern zur Kenntnis zu nehmen und daraus zu lernen. Seit Ende der 1970er Jahre geht in der britischen Diskussion vom anti-rassistischen Ansatz eine starke Kritik an Ansätzen „multikultureller Erziehung“ aus. Der zumeist als auf die Schule bezogene antiracist education diskutierte Ansatz wirft der multicultural education vor, durch den einseitigen Bezug auf „Kultur“ Machtunterschiede zwischen den ethnisch-kulturellen Gruppen zu vernachlässigen: Der Antirassismus versteht „die Marginalisierung, den Ausschluss und die Abwertung schwarzer Kultur durch die weiße Kultur nicht als Irrtum der Geschichte, sondern als das Ergebnis von Machtbeziehungen (Brandt 1986, S. 133f; zit. nach Epstein 2000, S. 65).

Von Beginn an wurden antirassistische Diskurse und Konzepte antirassistischer Pädagogik allerdings auch kritisiert. Drei miteinander zusammenhängende Aspekte der Kritik seien hervorgehoben: Reduktionismus, Moralismus und Essentialisierung.

Reduktionismus: Philip Cohen (1994, S. 21) hat fünf reduktionistische Auffassungen von Rassismus beschrieben, die in antirassistischen Kontexten (Kontexten politischer Bildung, pädagogischer Arbeit und in antirassistischen Workshops) implizit oder explizit fortgeschrieben werden. Diese Positionen versteht Cohen als Reduktionismen, weil sie einseitige Erklärungsangebote darstellen, die zu einseitigen Interventionsstrategien führen (die Reduktionen sind hier so wiedergegeben, wie sie Maria do Mar Castro Varela paraphrasiert hat (1997, S. 247)):

Begriffliche Verkürzungen des Anti-Rassismus:

1. „Rassismus als institutionalisiertes falsches Bewusstsein“: In dieser Reduktion wird die Gesellschaft als durch und durch rassistisch betrachtet. Rassismus ist institutionalisiert, d.h. die staatlichen Institutionen stabilisieren

und perpetuieren Rassismus. Rassismus ist damit ein Problem „von oben“.

2. „Rassismus als irrationales Vorurteil“: Diese Position pathologisiert Rassismus, beschreibt ihn gewissermaßen als ein ‚Gift‘, welches das rationale Denken angreift und es zuweilen unmöglich macht.
3. „Rassismus als weiße Herrschaft“: Rassismus beruht bei dieser Position auf einer Struktur der Herrschaft der ‚Weißen‘, und folglich können nur Schwarze den Rassismus beenden.
4. „Rassismus als Klassenherrschaft“: Hier wird Rassismus als ‚Propaganda der herrschenden Klasse‘ verstanden, deren Ziel es ist, die Einheit der Arbeiterklasse zu untergraben.
5. „Rassismus als rationales Eigeninteresse“: Im eigenen Interesse, zur Erweiterung und/oder Stabilisierung der eigenen Privilegien werden Menschen, die zuvor zu ‚Anderen‘, ‚Fremden‘ deklariert wurden, ausgeschlossen, diskriminiert und verletzt. Rassismus wird in dieser Reduktion als bewusstes Vorgehen verstanden.

Antirassistische Ansätze tendieren zu einer eingeschränkten Problemsicht, weil diese Einschränkung funktional für die Realisierung der starken Veränderungsabsicht antirassistischer Ansätze ist. Der Reduktionismus bietet einfache Problem-, und Lösungsperspektiven an, die dem Wunsch, etwas verändern zu wollen, vorderhand zu entsprechen scheinen. Ein weiteres Problem des Reduktionismus findet sich in dem Umstand, dass in der britischen Diskussion mit dem Ansatz des „institutionellen Rassismus“ ein Generalvorwurf an (Bildungs-)Institutionen verknüpft wurde, der jede Form von („ethnischer“) Diskriminierung als rassistische Diskriminierung verstand und skandalisierte. „Unter dem Druck, schnelle, einfache und handhabbare Lösungen für die Praxis zu liefern, wurde der Begriff institutioneller Rassismus [...] rasch zur inhaltsleeren Phrase“ (Gomolla & Radtke 2002, S. 48). Damit wurden nicht nur Möglichkeiten der Analyse von Diskriminierung, sondern auch Möglichkeiten, die „eigentlichen“ Mechanismen der Diskriminierung zu thematisieren und zu verändern, partiell vergeben. „[T]he simplistic definition of racism as prejudice plus power, upon which the notion of institutional racism trades, ignores class and gender divisions, and the differential access to power within both the dominant and subordinate groups“ (Troyna 1993, S. 11).
Moralismus: Reduktionismus ist Voraussetzung des „moralischen Antirassismus“. Charakteristisch für diesen ist neben der totalisierenden Auffassung von „race“, die den Blick auf andere Differenzlinien (Klasse, gender, Alter, sexuelle Orientierung etc.) eher verhindert, zweierlei: „die Annahme eines weißen Rassismus: Rassismus wird als Problem nur der Weißen beschrieben [...]. Darüber hinaus wird die Behauptung vertreten,

dass alle Weißen in Rassismus und rassistische Strukturen verstrickt sind“ und „eine schwarz/weiße Weltsicht“, in der die Welt in Begriffen von Schwarz und Weiß definiert und Schwarze als machtlose Opfer dargestellt werden (Gillborn 2000, S. 89). Weil Rassismus im öffentlichen Diskurs ein Zeichen für etwas ist, das ablehnenswert ist, kommt dem Anti-Rassismus der Status zu, legitimer Ankläger konsensuell nicht gerechtfertigter Verhältnisse zu sein. Die Normativität des Anti-Rassismus ist nicht nur mit einer analytischen Ungenauigkeit verbunden, sondern auch damit, dass der Antirassismus dazu beiträgt, ein Regime der Korrektheit (political correctness) zu errichten (Hall 1996). Der Moralismus des Antirassismus trägt dazu bei, dass durch die implizite Aufforderung zur Nicht-Thematisierung die Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung gemieden wird und rassistische Verhältnisse dadurch nicht abgebaut, sondern konserviert werden.

Essentialisierung: Es scheint eine Eigenart von Gegen-Strategien zu sein, die Logik dessen, wogegen sie sich richten, unbeabsichtigt aufzugreifen und zu bestätigen. Das Problem des (frühen) Anti-Rassismus bestand darin, dass er, indem er die De-Diskriminierung von Schwarzen forderte und antidiskriminierende Konzepte entwickelte, der Vorstellung zuarbeitete, es gäbe das einheitliche „schwarze Subjekt“ (und komplementär: das „weiße Subjekt“). So wichtig die Analyse rassistischer Diskriminierung Schwarzer ist, so problematisch ist aber, dass die eingesetzte Unterscheidung (diskriminierte Schwarze - diskriminierende Weiße) indirekt und z. T. auch beabsichtigt zu einer essentialistischen Auffassung von Schwarz-Sein beiträgt, die nicht nur andere gesellschaftlich bedeutsame Differenzlinien (z. B. Klassen- und Geschlechterverhältnisse) übersieht, sondern auch ein homogenisierendes Konzept von Schwarz-Sein befördert, das suggeriert, dass Differenzen innerhalb der marginalisierten Gruppe keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielten. Für die deutschsprachige Diskussion, in der antirassistische Konzepte eher nicht selbstverständlich diskutiert werden, bezeichnen die skizzierten Probleme die Chance, antirassistische Ansätze in einer reflektierten und verfeinerten Variante aufzugreifen.

Dekonstruktion als Bildungsziel - rassistus-kritische Perspektiven

Der große Nutzen antirassistischer Ansätze besteht darin, dass sie als einzige Ansätze das Thema „Rassismus“ benennen. Nicht Rechtsextremismus, nicht Fremdenhass und nicht Feindlichkeit gegen Fremde sind das Problem, das antirassistische Ansätze zum Gegenstand haben, sondern die der europäischen Geschichte in je unterschiedlicher, lokaler Weise eingeschriebene und in institutionellen Strukturen der Gesellschaften

verfestigte Option der natio-ethno-kulturellen Differenzierung zwischen Wir und Nicht-Wir, in der das Nicht-Wir unter dem plausibilisierenden Bezug auf sein (etwa kulturelles) Wesen als legitim diskriminierbar verstanden und behandelt wird. Diese (etwa bildungs-)institutionell und alltagsweltlich gegebene Möglichkeit der hegemonialen Unterscheidung und die Weise, in der konkret unterschieden, also Herrschaft ausgeübt wird, kann mit Hilfe des Rassismusbegriffs untersucht werden. Antirassistische Ansätze treten hierbei mit dem Anspruch auf, einen Beitrag zu alternativen, „gerechteren“ Verhältnissen zu leisten. Eingedenk des Wissens um die Probleme und paradoxen Effekte antirassistischer Ansätze und der gegebenen Bedeutsamkeit der Analyseperspektive „Rassismus“ bietet es sich mit Blick auf pädagogisches Handeln und Deuten an, nicht von antirassistischen, sondern von rassismuskritischen Perspektiven zu sprechen. Dies soll nachfolgend geschehen, indem vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen Handlungsansätze und -perspektiven, die im Kontext einer sich mit Rassismen und Dominanzverhältnissen auseinandersetzen Pädagogik anzusiedeln sind, so markiert werden, dass grundsätzliche Züge einer rassismuskritischen pädagogischen Perspektive deutlich werden.

Diese Grundzüge lauten:

- Mehr (Verteilungs-)Gerechtigkeit
- Antirassistische Performanz
- Vermittlung von Wissen über Rassismus
- Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen
- Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster
- Dekonstruktion binärer Schemata

Mehr distributive Gerechtigkeit: Wenn Bildungsinstitutionen die Bildungsgüter und -zertifikate, die sie zu vergeben haben, unter der Hinsicht „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ in quantitativer und qualitativer Hinsicht ungleich distribuieren, dann stimmt etwas mit den Bildungsinstitutionen und den sie umgebenden bildungspolitischen Kontexten nicht. Aus einer rassismuskritischen Perspektive werden für in und durch Bildungsinstitutionen (re)produzierte Ungleichheiten, die rassistisch diskreditierbare Personengruppen benachteiligen, die Bildungsinstitutionen selbst verantwortlich gemacht. Nicht die „andere kulturelle Identität“ derer, die die nationale (Selektions- und Zuweisungs-)Praxis der deutschen Schule nicht erfolgreich passieren, wird fokussiert, sondern die schulorganisatorische und –institutionelle Struktur. Unter einer rassismuskritischen Perspektive ist es Aufgabe der Bildungsinstitutionen Veränderungen ihrer organisatorischen, didaktischen und curricularen Struktur in Angriff zu nehmen, die die un-

gleiche Verteilung des Gutes Bildung unter natio-ethno-kultureller Hinsicht reduzieren. Hierzu bedarf es sowohl solcher Strategien, die sich gegen Diskriminierung durch Gleichbehandlung als auch Strategien, die sich gegen Diskriminierung durch Ungleichbehandlung wenden (vgl. Kap. 5).

Antirassistische Performanz: Auch wenn „political correctness“ eine letztlich problematische pädagogische Perspektive darstellt, muss ihr doch zugute gehalten werden, dass sie eine Art von Schutz für die von Rassismus potenziell Betroffenen vor bestimmten Formen rassistischer Degradierung und Beschämung darstellt. Wo gelernt wird, Ausdrücke wie „Negerkuss“ oder „jemanden türken“ nicht zu benutzen, wo Migrationsandere nicht mehr als „unsere ausländischen Mitschüler“ bezeichnet werden, ist Rassismus zwar nicht „abgebaut“. Dennoch sind (informelle) Regeln, die andere sprachliche Gewohnheiten nahe legen, deshalb zu begrüßen, weil sie für von rassistischer Diskriminierung negativ Betroffene eine Entlastung darstellen. Die antirassistische Selbstdarstellung von Jugendzentren und Schulen, aber auch das symbolische Engagement von Pädagogen und Pädagoginnen gegen Rassismus sind (prekäre) Bestandteile einer rassismuskritischen Pädagogik.

Antirassistische Performanz – Beispiele

„Anschläge auf Flüchtlingsunterkünfte, auf Wohnungen und Geschäfte von Ausländern machten zeitweise fast täglich Schlagzeilen. Immer noch ist die Zahl rassistisch motivierter Gewalttaten alarmierend. Wo Situationen individueller oder kollektiver Bedrohung für Schüler aus Migrantenfamilien gegeben sind bzw. Situationen von ihnen so erlebt werden, ist eine im weitesten Sinn politische Anwaltsfunktion des Kollegiums und der Schulleitung gefordert. Den Schülern aus der Minderheit muss deutlich werden, dass sie nicht allein gelassen sind, was für die anderen Schüler zum Zeichen gelebter Humanität werden kann. So haben einige Schulen nach den Ereignissen von Hoyerswerda und Solingen Solidarität demonstriert. Nach Presseberichten haben sich mancherorts Lehrer, Schüler und Eltern für von Abschiebung bedrohte Mitschüler eingesetzt. Bei selbst initiierten antirassistischen Aktionen sollten die Schüler auf die Unterstützung der Schulleitung bauen können, soweit das rechtlich vertretbar ist. Ein Beispiel hierfür ist die bundesweite Kampagne 'Schule ohne Rassismus', die freilich pädagogisch problematisch werden kann, wenn die Selbstverpflichtung der Schule in Tugendterror ausartet“ (Auernheimer 2001, S. 52).

Vermittlung von Wissen über Rassismus: Auch, wenn das „Wissen z. B. über Imperialismus und die Benachteiligung Schwarzer nicht von selbst

und automatisch eine Zunahme antirassistischer Auffassungen und Praktiken“ zur Folge hat (Epstein 2000, S. 65f), ist die kognitive Dimension in schulischer wie außerschulischer Bildung eine bedeutsame rassismuskritische Perspektive. Neben dem allgemeinen rassismustheoretischen Wissen (etwa in Form der Kritik der Fremdenfeindlichkeitsrhetorik) und der Kenntnis der Ergebnisse der empirischen Rassismusforschung geht es hier auch immer um geschichtliches Wissen. Die Beschäftigung mit dem Antisemitismus in Deutschland, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust, die Thematisierung des Kolonialismus des 19./20. Jh., der bis heute nachwirkt, gerade auch in pädagogischen Kontexten, in der Sprache usw., aber auch die Vermittlung von Kenntnissen „lokaler Rassismen“ (und Anti-Rassismen) bezogen auf ein Stadtviertel, einen Betrieb oder eine Schule, sind hier bedeutsam.

Auf einer abstrakteren Ebene wird es unter einer rassismuskritischen Perspektive darum gehen, die Partikularität und Kontingenz von nationalen Einheiten, ethnischen Lebensformen und kulturellen Lebenspraxen zu verdeutlichen; eine eher nicht lineare Geschichtsschreibung und nicht evolutionistische Konzepte werden im Vordergrund stehen.

Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen: Rassismuskritische Perspektiven beziehen sich nicht allein auf abstrakte Gegenstände, sondern beschäftigen sich als pädagogische Ansätze immer auch mit konkreten Erfahrungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungsmustern und eigenen Zugehörigkeitskonzepten (etwa Pinderhughes 1998). Um „gegen Rassismus effektiv arbeiten zu können, sollte jede(r) mit der Reflexion eigener ‚Rassismen‘ beginnen - dort aber nicht stehen bleiben“ (Teo 1995, S. 31).

Ein Vorschlag zur Reflexion von Rassismus

„Es geht darum, zu untersuchen, wie die Kinderliteratur Rassismus thematisch und v. a. auch stilistisch bearbeitet und ob sie damit unter Umständen einen Beitrag für die außeliterarische, z. B. pädagogische Arbeit leistet. Ich meine, dass Michael Ende dies in seinen Jim-Knopf-Romanen tut, indem er die Leser dort abholt, wo sie - seiner Meinung nach - stehen. Übertragen auf pädagogische Zusammenhänge bedeutet das, dass es sinnvoll und notwendig ist, die Schüler ihren Rassismus zum Ausdruck bringen zu lassen, um ihn überhaupt einer Bearbeitung zuführen zu können. Vorschnelle antirassistische Prämissen durch die Lehrpersonen oder auch durch eine vordergründig antirassistische Literatur laufen Gefahr, dass die Schüler ihren Rassismus ausblenden bzw. in der Schulöffentlichkeit verheimlichen, um ihn an anderer Stelle auszuleben. Die Dekonstruktion von

Rassismus aus verschiedenen Ebenen des Textes und seiner Rezeption zielt nicht darauf, dem Autor, dem Text oder gar seinen Lesern rassistische Argumentationsmuster nachzuweisen, sondern herauszuarbeiten, wie mit Rassismus umgegangen wird, ob und wie dieser Komplex im Handlungsverlauf bearbeitet wird. Bei entsprechend engagierter Literatur ergeben sich so Einblicke in eine literarische Auseinandersetzung mit Rassismus, die im Idealfall Ansätze für Antirassismus oder besser Reflexion von Rassismus liefern, die im Unterricht aufgegriffen und bearbeitet werden können“ (Rösch 2000, S. 179f).

Die Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen unter der Perspektive Rassismus ist immer gefährdet, Dominanz zu reproduzieren (vgl. Mecheril & Schrödter 2003). Insofern bedarf es gerade im Hinblick auf die Frage, wie Rassismuserfahrungen artikuliert und thematisiert werden können, einer genauen Beschäftigung mit der Struktur der Räume, in denen Rassismuserfahrungen thematisiert und kommuniziert werden. Hier können kommunikative Handlungsmaximen und kommunikative Beziehungsmaximen der professionellen Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen unterschieden werden (Mecheril 1995): die Ermöglichung der Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen, Ermöglichung der Wahrnehmung der rassistisch durchsetzten Lebenswelt und die Ermöglichung einer differenzierten Wahrnehmung von Rassismuserfahrungen stellen Handlungsmaximen, Anerkennung und Nicht-Banalisation der Rassismuserfahrungen des Gegenübers, Sensibilität für die Affektgeladenheit des Themas „Rassismus“ und das Eingestehen möglicher Verstehensklüfte kommunikativer Beziehungsmaximen dar.

Reflexion der Zuschreibungsmuster: Ansätze, die Moralisierung zu vermeiden suchen, gehen davon aus, dass es für eine rassismuskritische Perspektive angemessen ist, solche Zuschreibungen von „Anderssein“ und „Fremdheit“, die an rassistische Unterscheidungen anschließen, (gemeinsam) zu reflektieren und über alternative Zuschreibungsmöglichkeiten nachzudenken.

Theaterpädagogische Reflexion

„[...] Anhand der bearbeiteten Forum-Szene hatten die TeilnehmerInnen des Workshops die Möglichkeit, sich über die eigene Position in der Gesellschaft und über die eigene (aktive) Eingebundenheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse bewußt zu werden. In der Szene geht es zwar um eine Situation, für die es keine ‚guten‘ Lösungen gibt. Die TeilnehmerInnen haben dennoch die Möglichkeit genutzt, verschiedene Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren und ihren möglichen Ausgang zu erleben. Sie konnten die dabei

ausgelösten Gefühle erforschen. Die erfahrene Belästigung in der gespielten ‚Bettelsituation‘ löste bei manchen TeilnehmerInnen Ohnmachtsgefühle aus, die sie daran hinderten, andere Ebenen, als die unmittelbar erlebte, in ihrem Denken und Handeln einzubeziehen. Die empfundene Überforderung, eine Situation abwehren zu müssen, die man sich nicht ausgesucht hat (z. B. angebetelt zu werden), und die man weder unmittelbar verändern noch umgehen kann, minderte die Bereitschaft, sich mit gesamtgesellschaftlichen Widersprüchen auseinanderzusetzen. Im Prozeß des Workshops war es möglich, solche Empfindungen zu erleben, darüber zu reflektieren und sich der Bedingungen des eigenen Handelns bewußt zu werden. Viele TeilnehmerInnen stellten dabei fest, dass das Gefühl, Opfer der Zigeunerin zu sein, mit dem eigenen Denken nicht korrespondierte. Denn – im größeren Kontext betrachtet – würden sie sich durchaus als ‚Täter‘ begreifen im Sinne von Nutznießern eines Systems, welches auf Ausbeutung aufbaut und Armut hervorruft. Durch die Diskussion über die einzelnen Eintauchversuche hatten sie die Möglichkeit zu analysieren, was die einzelnen Handlungsweisen jeweils bedeuten, wenn man sie im gesellschaftspolitischen Kontext untersucht und sie nicht als eine (herrschaftsfreie) Mensch-zu-Mensch-Kommunikation begreift. Umdeutungen dieser Art, das Ausblenden gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge, die Umdefinition einer Situation, wie sie in einigen der hier dargestellten Szenen von den TeilnehmerInnen jeweils vorgenommen wurde, ergeben einen Sinn, sie haben eine subjektive Funktionalität. Dieses Handeln ist nicht eine bloße Verkennung oder Verwechslung der Opfer-Täter-Positionen, die man durch Richtigstellen in so einem Theaterworkshop bzw. Seminar aufheben könnte. Versuche, die damit verbundenen Gefühle, die z. B. dabei entstehen, wenn man sich als ‚Opfer‘ der ‚Zigeunerin‘, der Verhältnisse usw. begreift, auszureden, können deshalb kaum fruchten. Wird dagegen davon ausgegangen, daß all das, was wir jeweils ausblenden, verdrängen, umdefinieren, um die eigene Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten, sich aus der Notwendigkeit ergibt, sich in dieser von Herrschaftsstrukturen bestimmten Gesellschaft zurechtzufinden, wird die Unbrauchbarkeit von Vorwürfen bzw. Kategorien wie ‚Schuld‘ deutlich“ (Kalpaka 1994, S. 126)

Prinzipiell können drei Ebenen der rassismuskritischen Reflexion in pädagogischen Zusammenhängen unterscheiden werden: die institutionsbezogene Reflexion, die Reflexion auf der Ebene des professionellen Handelns und des Habitus der einzelnen Professionellen und schließlich die Reflexion, die sich auf die Lebenswirklichkeit und das Handeln der schulische wie außerschulische Bildungsinstitutionen in Anspruch Nehmenden bezieht.

Dekonstruktion des binären Schemas: Der Kern rassistischen Denkens besteht, wie erläutert, in der letztlich simplen Figur der herabwürdigenden und benachteiligenden Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturellen Wir und Nicht-Wir, die durch ein komplexes, diachron und synchron verzweigtes System gesellschaftlicher Praktiken aufrechterhalten wird, die über Gesetzgebungen zu Mediendarstellungen und individuellen Habitualisierungen reichen. Würde nun die rassismuskritische Perspektive lediglich für die Umverteilung von materiellen und symbolischen Gütern plädieren, die einen Ausgleich schafft zwischen denen, denen unterschiedliche Positionen im rassistischen System zukommen, bliebe die dem Rassismus zugrunde liegende binäre Logik nicht nur unangetastet, sie würde auch bestätigt und gefestigt werden. Das antirassistische Engagement etwa für die Anerkennung der durch Rassismus unterdrückten „Schwarzen Identität“ kann als Beitrag zur Festigung des Dualismus zwischen „schwarz“ und „weiß“ gelesen werden, die dem Rassismus zugrunde liegt (vgl. Taguieff 1998).

Die Interpretationsperspektive, das Lesen, das dazu beiträgt, Texte und Begriffe auf die sie ermöglichenden binären Schemata und ausschließenden Dualismen zu betrachten, wird „Dekonstruktion“ genannt. Der Begriff der Dekonstruktion geht auf den französischen Philosophen Jacques Derrida zurück. Dekonstruktion ist hierbei nicht als eine allgemeine Methode der Auslegung zu verstehen, „sie ist vielmehr ein bewegliches, sich jeweiligen Kontexten anpassendes Lesen (Handeln)“ (Engelmann, 1993, S. 27), das binäre Oppositionen freilegen will und der Veränderlichkeit von Bedeutungen Rechnung zu tragen sucht. In Abgrenzung von einer Lesart, die Identitäten (der „Migranten“, der „Türken“, der „Albaner“, der „Deutschen“) als voneinander unterscheidbare und festgelegte disparate Phänomene erkennt, macht die dekonstruktive Lektüre die paradoxe Einheit dieser Unterscheidungen deutlich (vgl. Bonacker 2001, S. 131). Hierbei kann das dekonstruktive Lesen als eines verstanden werden, das mit binären Oppositionen einhergehende Wertungen und Ausschlüsse deutlich zu machen und dadurch zu unterhöhlen sucht. Die Sichtbarmachung von durch Oppositionsbildungen ausgeschlossenen Positionen, die Destabilisierung dominanter oder vereinheitlichender Deutungen wie auch die Hervorhebung der Heterogenität von Identitäten können als Anliegen dekonstruktiver Strategien bezeichnet werden.

Eine konsequente rassismuskritische Perspektive wird insofern für eine „Lektüre“ sozialer Verhältnisse eintreten, die solche Phänomene (an-) erkennt, die nicht ohne weiteres vom binären Schema erfasst und insofern von ihm ausgeschlossen werden. Praktische Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeit und die Anerkennung hybrider Phänomene sind mithin als bedeutsame

Aspekte zu verstehen. Denn nichts widerspricht dem Rassismus so sehr wie die Mischung. Hybride Zugehörigkeiten stellen das Identitätsdenken da in Frage, wo Identität, wie im Fall des Rassismus, als reines und exklusives Phänomen propagiert, geglaubt und sozial praktiziert wird.

Literatur

- Attia, I. (1997). Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In P. Mecheril & Th. Teo (Hg.). *Psychologie und Rassismus* (S. 286-302). Reinbek.
- Attia, I. et al. (Hg.) (1995). *Multikulturelle Gesellschaft - monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit*. Tübingen.
- Auernheimer, G. (2001). Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In G. Auernheimer (Hg.). *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (S. 45-58). Opladen.
- Bonacker, Th. (2001). Die politische Theorie der Dekonstruktion: Jacques Derrida. In A. Brodocz & G. S. Schaal (Hg.). *Politische Theorien der Gegenwart II* (S. 129 – 159). Opladen.
- Butterwegge, Ch. (1996). *Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt: Erklärungsmodelle in der Diskussion*. Darmstadt.
- Butterwegge, Ch. (2000). Entschuldigungen oder Erklärungen für Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt? In Ch. Butterwegge & G. Lohmann (Hg.). *Jugend und Rechtsextremismus. Argumente und Analysen* (S. 13-36) Opladen.
- Castro Varela, M. (1997). *Psychologie und Antirassismus*. In P. Mecheril & Th. Teo (Hg.). *Psychologie und Rassismus* (S. 243-258). Reinbek.
- Castro Varela, M., Schulze, S., Vogelmann, S. & Weiß, A. (Hg.). (1998). *Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie*. Tübingen.
- Cohen, P. (1994). *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*. Hamburg.
- Dominelli, L. (1997). *Anti-Racist Social Work*. London.
- Engelmann, P. (1993). Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie, In P. Engelmann (Hg.). *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart* (S. 5-32). Stuttgart.
- Gillborn, D. (1995). *Racism and Antiracism in Real Schools: theory, policy, practice*. Buckingham.
- Gillborn, D. (2000). *Rassismus, Identität und Moderne: Pluralismus, moralischer Antirassismus und modellierbare Ethnizität*. In Th. Quehl (Hg.). *Schule ist keine Insel* (S. 72-96). Münster.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen.
- Hall, St. (1996). Einige "politisch nicht korrekte" Pfade durch PC. *Das Argument*, 213, 71-82.
- Heitmeyer, W. (1987). *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen*. Weinheim.
- Held, et al. (1992). "Du mußt so handeln, daß du Gewinn machst" (DISS-Texte Nr.18). Duisburg.
- Jäger, S. (Hg.).(1994). *Aus der Werkstatt: Antirassistische Praxen. Konzepte - Erfahrungen - Forschung*. Duisburg.
- Kalpaka, A. & Rätzsch, N. (Hg.) (1986). *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Berlin.
- Kossek, B. (Hg.) (1999). *Gegen-Rassismen. Konstruktionen - Interaktionen - Interventionen*. Hamburg.
- Krafeld, F.-J. (2001) Für die Zivilgesellschaft begeistern statt nur gegen den Rechtsextremismus ankämpfen. *Arbeitsmaterialien zum Konzept der gerechtigkeitsorientierten Jugendarbeit*. MDA 16, hg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz. Berlin.
- Mecheril, P. (2003a). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster.
- Mecheril, P. (2003b). *Politik der Unreinheit. Über die Anerkennung von Hybridität*. Wien.
- Mecheril, P. & Schrödter, M. (2003). *Re-Inszenierung von Diskriminierungserfahrungen in „gemischten“ Gruppengesprächen*. *Psychotherapie und Sozialwissenschaften* (im Druck).
- Niessen, J. (2002). Die Umsetzung von Antidiskriminierungsstandards der EU auf nationaler Ebene. *iza, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*. 3-4/02, 22-33.
- Pinderhughes, E. (1998). Die Bedeutung von „Rasse“, Ethnizität und Macht in der klinischen Arbeit. In M. del Mar Castro Varela u.a. (Hg.). *Suchbewegungen, Interkulturelle Beratung und Therapie* (S. 129-148). Tübingen.
- Quehl, Th. (Hg.) (2000). „Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik. Münster.
- Rösch, H. (2000). *Jim Knopf ist schwarz. Antirassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*. Hohengehren.
- Scherr, A. (2001). *Pädagogische Interventionen. Gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus*, Schwalbach/Ts.
- Schubarth, W. (2001). *Pädagogische Strategien gegen Rechtsextremismus und fremdenfeindliche Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen schulsicher und außerschulischer Prävention*. In W. Schubarth & R. Stöss (Hg.). *Rechtsextremismus in der BRD. Eine Bilanz*. Opladen.
- Schulte, A. (2002). *Diskriminierung als soziales Problem in der Einwanderungsgesellschaft*. *Iza, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*. 3-4/02, 13-21.
- Taguieff, P.-A. (1998). Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In U. Bielefeld (Hg.). *Das Eigene und das Fremde*.

Neuer Rassismus in der alten Welt? (S. 221-268). Hamburg.

Teo, T. (1995). Rassismus: Eine psychologisch relevante Begriffsanalyse. In *Journal für Psychologie*, 3, 24-32.

Treichler, A. (2001). Transnationale Migration als Herausforderung einer europäischen Politik des Sozialen. *iza*, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. 1/01, 20-27.

Troyna, B. (1993). *Racism and Education. Research Perspectives*. Buckingham.

Wahl, K. (1995). Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Gewalt. Eine Synopse wissenschaftlicher Untersuchungen und Erklärungsansätze. In *Deutsches Jugendinstitut (Hg.). Gewalt gegen Fremde* (S. 11-75). Weinheim.

Dr. Paul Mecheril ist Hochschuldozent an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld.

Abgedruckt mit freundlicher Genehmigung des Beltz Verlags.

Paul Mecheril
Einführung in die Migrationspädagogik
Beltz Studium 2004
 Ca. 200 Seiten
 Broschiert.
 14,00 €
 ISBN 3-407-25352-4
 Eine Einführung in den Stand und den fachlichen Diskurs über Anforderungen an pädagogisches Handeln und an pädagogische Institutionen in der Migrationsgesellschaft.
 Mit der Konstruktion von „Wir“ und „Nicht-Wir“ hat sich eine auf die Phänomene der Migration bezogene Pädagogik auseinander zu setzen. Diese Konstruktion wird in dieser Einführung analysiert. Die mit dem Ausdruck „interkulturell“ verknüpfte Perspektive wird kritisiert, die diskriminierenden Mechanismen der schulischen Ungleichbehandlung von Schüler/innen aus Migrationsfamilien werden beschrieben und auf ihre Folgen untersucht.

BELTZ
 Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim
 www.beltz.de

Kommentar

Auf einer Arbeitstagung des IDA e. V. am 12. November in Hannover referierte Prof. Dr. Wolfgang Benz, Leiter des Zentrums für Antisemitismusforschung der TU Berlin, zum Thema Antisemitismus, einem aktuellen Schwerpunkt des IDA.

Antisemitismus: Formen und Motive aktueller Judenfeindschaft

Wolfgang Benz

Antisemitismus, Judenfeindschaft im weitesten Sinn, konfrontiert Betroffene wie Betrachter mit Definitions- und Wahrnehmungsproblemen. Zu unterscheiden sind vier Grundphänomene: Erstens der christliche Antijudaismus, die religiös motivierte, aber auch kulturell, sozial und ökonomisch determinierte Form des Ressentiments gegen Juden vom Mittelalter bis zur Neuzeit. Zweitens der scheinbar wissenschaftlich, anthropologisch und biologisch argumentierende Rassenantisemitismus, der im 19. Jahrhundert entstand und im Holocaust mündete. Die dritte Version des Vorbehalts, Judenfeindschaft nach dem Holocaust, ist aktuell. Die Annahme, der Holocaust habe – weil die Juden ausschließlich als bemitleidenswerte Opfer erkennbar waren – das Ende aller Judenfeindschaft bedeuten müssen, war von allem Anfang an eine Illusion. Das beweist der Pogrom von Kielce in Polen 1946 ebenso wie das Ressentiment gegen Displaced Persons, die in DP-Lagern bis in die 50er Jahre hinein auf deutschem Boden lebten. Neben traditioneller Judenfeindschaft, wie sie außerhalb Deutschlands artikuliert wurde, bildete sich im westlichen Nachkriegsdeutschland eine neue Form des Ressentiments, der sekundäre Antisemitismus. Er ist eine eigenständige Erscheinung mit wenig manifester Ausprägung, aber erheblicher Latenz. Dieses, das dritte Phänomen der Judenfeindschaft, speist sich aus Gefühlen der Scham und Schuldabwehr: Nicht trotz, sondern wegen Auschwitz werden Ressentiments gegen Juden mobilisiert, die sich an Entschädigungsleistungen und Wiedergutmachungszahlungen kristallisieren (wie lange man noch büßen müsse, ob die unschuldigen Enkel noch für den Holocaust zahlen müssten, lauten die Schlachtrufe, und die Vermutung, „die Juden“ würden sich am Völkermord bereichern, weil sie eben mit allem Geschäfte machen würden, gehört ins Arsenal der Abwehr und der Selbstbeschwichtigung).

Der sekundäre Antisemitismus ist ursprünglich ein westdeutsches Phänomen, da er sich an Restitutionsleistungen festmacht, wie sie von der DDR nicht gezahlt wurden. Dafür war eine andere Erscheinungsform antijüdischer Ressentiments, der Antizionismus, als viertes Grundphänomen ent-

scheidender Bestandteil von Politik, Propaganda und folglich auch der Sozialisation der DDR-Bürger. Diese vier Grundphänomene – religiöser Antijudaismus, Rassenantisemitismus, sekundärer Antisemitismus und Antizionismus – bilden den Rahmen der Betrachtung von Judenfeindschaft. Zu differenzieren ist hinsichtlich der Intensität des Auftretens von Judenfeindschaft. Wir unterscheiden manifesten Antisemitismus, der sich in Attacken gegen Personen, in Sachbeschädigungen und Propagandadelikten äußert sowie einen latenten Antisemitismus, der sich im Alltagsdiskurs allenfalls als stillschweigendes Einverständnis über „die Juden“ zeigt, der aber überwiegend auf der Einstellungsebene bleibt, also vor allem bei Meinungsumfragen in Erscheinung tritt.

Manifester Antisemitismus ist wegen der Regeln politischer Kultur in Deutschland selten. Die meisten zur Verfolgung kommenden Straftaten sind Akte von Volksverhetzung. Unter den anderen Delikten sind es die Friedhofschändungen und nächtliche Anschläge auf Synagogen. Die Friedhofschändungen, die mit steigender Tendenz, aber äußerst geringer Aufklärungsquote geschehen, dienen häufig auch als Hintergrund ausländischer und rassistischer Bekundungen. Dasselbe gilt für die Schändung von Gedenkstätten und Kulteinrichtungen.

Die Instrumentalisierung von Judenfeindschaft hat jüngst der Abgeordnete Hohmann vorgeführt. Antisemitismus war ihm Mittel zum Zweck, sein Anliegen „Gerechtigkeit für Deutschland“, die Linderung des Schulddrucks und Beschädigung nationalen Selbstgefühls zu fördern. Auf der Suche nach Entlastung suchte er andere Schuldige bzw. versuchte den Nachweis, dass die historische Schuld der deutschen Seite durch eine Schuld der Juden zu relativieren sei. Deshalb bekam er auch Sympathiekundgebungen aus dem patriotischen Umfeld von Menschen, die gewiss keine Antisemiten sind, wohl auch den Wortlaut der Rede nicht kannten, aber mit dem vordergründigen patriotischen Zweck der Rede Hohmanns übereinstimmten.

Die Motive für öffentlich geäußerte Judenfeindschaft, wie sie in Leserbriefen an Zeitungen, E-Mails an Rundfunk und Fernsehen, Zuschriften an den Zentralrat und die Israelische Botschaft zum Ausdruck kommen, sind vielfältig. Bei der Mehrzahl der oft sehr umfangreichen Äußerungen sind allgemein kategorisierbare Motive der Verfasser erkennbar, die sie bewegen haben, zur Feder zu greifen. Unterschieden werden muss dabei zwischen dem Anlass und dem eigentlichen Motiv. Den Anlass bildet oft der Auftritt jüdischer Prominenz, etwa des Präsidenten des Zentralrats, Paul Spiegel, oder seiner Stellvertreter bzw. - oft damit im Zusammenhang stehende - Presseveröf-

fentlichungen über meist unangenehme Ereignisse wie rechtsextreme Exzesse, Synagogen- oder Friedhofschändungen. Die Briefschreiber fühlen sich weniger vom Ereignis als von seiner Kommentierung beschwert. Sie wollen nicht identifiziert werden mit den Tätern, wollen keinem mit Argwohn beobachteten Kollektiv von mutmaßlichen Rechtsextremisten oder Neonazis oder zumindest Unbelehrbaren angehören und fühlen sich von Vertretern der Minderheit *in toto* zu Unrecht gebrandmarkt. Das wehren sie als Anmaßung ab und bemühen sich, das auslösende Ereignis als marginal und die jüdische Reaktion darauf als überproportional darzustellen.

Ein verwandtes und sich damit überschneidendes Motiv ist gekränkter Nationalstolz. Viele deutsche Bürger wollen nicht über die Geschichte des Nationalsozialismus definiert werden und lehnen es vehement ab, an Ereignisse erinnert zu werden, mit denen sie in aller Regel persönlich nichts zu tun haben, die sie nicht mitverantworten wollen, weil sie eine oder zwei Generationen später erst geboren sind. Die Abwehr von Schuld ist vielen Nachgeborenen ein nachdrücklich artikuliertes Bedürfnis, obwohl keiner ihnen einen solchen Vorwurf, der ja nur unsinnig wäre, macht. Die Verwahrung gegenüber einer als Resultat von Schuldvorwurf empfundenen Erziehungsdiktatur, ausgeübt durch Repräsentanten der jüdischen Minderheit im Namen der Opfer über die nichtjüdische Mehrheit als Repräsentanten der Täter, ist das Anliegen vieler Briefschreiber. Die Zurückweisung der als anmaßend empfundenen Belehrung über historische Ereignisse, die beschwörende Erinnerung, wird artikuliert, weil sich die Nachgeborenen zu Unrecht - auch materiell - in Anspruch genommen fühlen.

Als häufig erkennbares Motiv antisemitischer Bekundungen erscheint unspezifischer Unmut über Regierung, Volksvertreter, politische und ökonomische Verhältnisse, über die unerfreulichen Zeitläufte ganz allgemein. Solcher Verdross, der nicht auf unmittelbare Handlungen oder Reden von Vertretern der Minderheit reagiert, wird gern an die Adresse der vermeintlich Begünstigten und Privilegierten gerichtet, denen unverhältnismäßiger Einfluss auf alle Bereiche des öffentlichen Lebens zugeschrieben wird.

Sozialneid ist ein weiteres Motiv, das sich unmittelbar anschließt. Gespeist aus langer Tradition dienen stereotype Vorstellungen vom jüdischen Reichtum, von jüdischer Geschäftstüchtigkeit und Geldgier der Überzeugung, Juden würden materiell bevorzugt, sie erhielten - zu Lasten der Mehrheit, also des eigenen Wohls - unzulässige Restitutionsleistungen oder unerhörte Subventionen.

Ein wichtiges Motiv, das in vielen Zuschriften an die Repräsentanz der Juden in Deutschland erkennbar ist, das auch in Leserbriefen an Zeitungen und in anderen öffentlich geäußerten Mutmaßungen zutage tritt, ist kleinbürgerliche Überfremdungsangst, die das Eigene bedroht sieht und die Juden in Deutschland zu Fremden macht. Die Juden werden in eine Stellvertreterrolle gedrängt, dass sie deutsche Staatsbürger sind, wird negiert. Die Mitglieder der Minderheit finden sich dann in einem Atemzug mit Asylbewerbern, Gastarbeitern, ausländischen Kriminellen und allem anderen, was als fremdartig Angst macht und Unbehagen erzeugt, ausgegrenzt.

Die Verfasser der Botschaften an die Juden legitimieren sich auf verschiedene Weise. Zu den wichtigsten Grundmustern gehört die Stellvertreterfunktion, d. h. sie berufen sich auf Gespräche mit vielen Menschen im Bekanntenkreis, am Arbeitsplatz oder sie verweisen auf (ihrer Meinung nach) verallgemeinerungsfähige Beobachtungen. Zur Legitimation werden oft auch persönliche Erfahrung und familiärer Hintergrund angeführt, so wird gern der Widerstand (oder doch eine irgendwie widerständige Haltung) des Vaters oder Großvaters im Dritten Reich genannt, jüdische Bekannte oder Freunde hat es irgendwann gegeben und auch, wenn man ja - so die verbreitete Überzeugung - nichts machen konnte gegen die Nationalsozialisten, so waren die Eltern oder Großeltern doch immer auf der guten Seite und haben womöglich sogar Juden beim Überleben geholfen.

Die aggressive Variante besteht in der Berufung auf die Gnade der späten Geburt, vorgetragen als Verwahrung, mit Schuld oder auch nur Erinnerung behelligt zu werden, da man ja wirklich nichts mit der längst historischen Tragödie der Juden persönlich zu tun habe, hinlänglich aufgeklärt sei und keine weiteren Belehrungen erfahren müsse und ertragen könne.

Die Versicherung von Sympathie für die Juden und Verständnis für deren Gefühle bei der Erinnerung an den Holocaust geht einher mit der Bekräftigung des eigenen objektiven Standpunkts. Eine Variante in der Legitimierungsstrategie ist die häufig artikulierte Sorge um das Verhältnis von Nichtjuden und Juden, als Sorge um die politische Kultur des Landes dargestellt. Das Plädoyer für „Versöhnung“ geht einher mit der Befürchtung, die Diskussion um Vergangenes, das Aufrühren von Erinnerung an die Verbrechen des Nationalsozialismus und die damit verbundene Mahnung zu Toleranz und Verständnis gegenüber der Minderheit könnte kontraproduktiv wirken, also Vorbehalte gegen die Juden erst erzeugen oder fördern, statt sie abzubauen.

Gerne legitimieren sich die Verfasser von Stellungnahmen an die jüdische Adresse auch als Vermittler der Stimme des Volkes, die sie mehr oder weniger deutlich vernommen haben und der sie - immer in bester Absicht - Resonanz an der richtigen Stelle verleihen wollen.

Ein trivialer, aber wesentlicher Grund für neuen Antisemitismus und für die Relativierung des Holocaust im allgemeinen Bewusstsein liegt sicher auch in den neuen Informationsmedien, die zugleich den Leugnern neue und wirksame Möglichkeiten bieten. Im Internet relativiert das Riesenangebot an Informationen zu allen beliebigen Themen nicht nur die Informationen selbst, das Medium eignet sich auch hervorragend zur gezielten Desinformation und zur Tarnung ihrer Urheber.

Das Internet ist auf dem Weg, das weltweit wichtigste Propagandainstrument zu werden. Die Zahl der rechtsextremistischen *homepages* hat sich von 1997 auf 1998 von 100 auf 200 vergrößert, bei gleichzeitiger Verbesserung der Qualität und Steigerung der Attraktivität. Derzeit verbreiten 1200 rechtsextremistische Internet-Auftritte antisemitische Propaganda in deutscher Sprache (international sind es etwa 3000). Kriminalisierte Sachverhalte wie die Behauptung der „Auschwitz-Lüge“ werden über US-amerikanische Provider anonym ins Netz gestellt und damit der deutschen Strafjustiz entzogen. Die Leugnung des Holocaust ist in den Kommunikationsmedien begleitet von Manifestationen des traditionellen Antisemitismus. Ein „Bürgerforum Europa“ verbreitet zum Beispiel per *homepage* einen Text „Talmud ohne Maske“ und die Behauptung, alle Prophezeiungen der „Weisen von Zion“ seien seit 1900 „punktgenau und mit vernichtender Sicherheit“ realisiert worden.

Was als Antisemitismus öffentlich wird, speist sich aus verschiedenen Wurzeln und enthält Elemente aller Phänomene der Judenfeindschaft, die über Stereotype transportiert werden.

Auf der Suche nach Erklärungen für die speziellen Erscheinungsformen judenfeindlicher Ressentiments in Deutschland muss man - das zeigt das Lehrstück des Abgeordneten Hohmann - die Motive derer betrachten, die Antisemitismus artikulieren und instrumentalisieren. Bei genauem Zusehen zeigt sich, dass Antisemitismus oft als Mittel zum Zweck manifestiert wird. Nur eine kleine Minderheit wird sich als ideologisch festgelegte Gruppe von Judenfeinden im traditionellen Sinne ausmachen lassen; die Mehrheit derer, die mit antisemitischen Vorurteilen, Stereotypen, Klischees hantieren, hat bestimmte politische, in der Regel deutschnational-patriotische Absichten. Der sekundäre Antisemitismus, also der Antisemitismus,

der aus Schuldgefühlen gegenüber Juden artikuliert wird, kann sich aufladen zu einem Erlösungsantisemitismus. Gemeint ist die Befreiung vom Schuld- und Leidensdruck, der durch das Bewusstsein vom Völkermord verursacht ist. Voraussetzung der Erlösung ist eine Schuld der Juden (wie sie bei den Auschwitzleugnern auf plumpe Art konstruiert wird). Die Opferfunktion der Juden muss dazu außer Kraft gesetzt werden: Juden, die als Täter wahrgenommen werden, erlauben es, Gefühle der Empathie, des Schuld- und Unbehagens durch Parteinahme gegen die Juden zu ersetzen. Dazu braucht es Gründe: etwa die Politik Israels. Da individuelles Fehlverhalten von Juden nicht ungestraft als kollektive Schuld „der Juden“ hochgerechnet werden kann, ist die Politik Israels gegenüber den Palästinensern ein willkommener Ansatzpunkt für Ablehnung, für den Entzug von Empathie, für Zuwendung an die arabische Seite. Israelkritik, eine für sich genommen so legitime Sache wie eine kritische Einstellung zur US-Außenpolitik, wird für viele zum Ventil, mit dem - ohne Sanktionen befürchten zu müssen - antijüdische Emotionen abgelassen werden. Die falschen Zungenschläge entlarven freilich die wahre Absicht und die schiefen Vergleiche und der Griff ins Nazivokabular („Opfer der Opfer“, „Auge um Auge, Zahn um Zahn“, „hemmungsloser Vernichtungskrieg“ etc.) machen deutlich, worum es geht.

Mit der Parteinahme für die Feinde Israels werden vermeintlich bestehende Tabus und Denkverbote umgangen. Das erklärt einen Teil der gegenwärtigen Konjunktur des Antisemitismus. Was ist zu tun? Christlich-jüdische Gesprächskreise haben gewiss hohen Aufklärungseffekt - für die Teilnehmer. Potenzielle Parolenschmierer und Brandstifter gehören aber kaum dazu. Der Besuch von Gedenkstätten schlägt im günstigen Fall als Grundwissen zu Buche, auf das sich Einsicht gründen lässt. Die rasche Heilung von Ressentiments kann er nicht bringen, ebenso wenig die Immunisierung gegenüber Vorurteilen. Mehr Aufklärung über das Judentum? Die fromme Idee wurde schon vor der NS-Zeit propagiert und praktiziert. Ohne Erfolg, denn Antisemiten sind nicht an jüdischer Realität interessiert, sondern am Ausleben der durch Feindbilder geleiteten Gefühle und am politischen Effekt der Ressentiments. Die Einsicht, dass das Judenbild des Antisemiten ein Konstrukt ist, das durch die Anschauung der Realität der Juden nicht zerstört wird, steht am Anfang der Erkenntnis, dass Antisemitismus ein Defekt der Mehrheitsgesellschaft ist.

Notwendig ist das Erkennen der Zusammenhänge von Aggressionen gegen Minderheiten, von Xenophobie und Antisemitismus. Einsicht in die Wirkungsweise des Vorurteils schafft die Voraussetzung: Feindbilder grenzen aus und stiften dadurch Gemeinsamkeit in der Mehrheitsgesellschaft. Das

Gefühl der Einheit, das Minderheiten zu angreifbaren und minderwertigen Fremden macht, ist nur bedingt ein positiver Wert. Wenn Juden als Fremde definiert, wenn Asylbewerber als Kriminelle diffamiert, wenn Ausländer als den sozialen Frieden und Besitzstand bedrohend empfunden werden, dann spiegeln sich darin Aggressionen und Ängste der Mehrheit, die aufgelöst und überwunden werden müssen. Antisemitismus ist kein aus dem gesellschaftlichen Kontext zu isolierendes Vorurteil gegen eine bestimmte Minderheit, Antisemitismus ist der Prototyp des sozialen und politischen Ressentiments und darum vor allem ein Indikator für den Zustand der Gesellschaft. Diese Einsicht ist der erste Schritt zu seiner Überwindung.

Was tun gegen Rassismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus?

Projekt Antisemitismus des IDA e. V.: IDA-Umfrage: Viele Jugendliche sehen Antisemitismus als wichtiges Problem

Birgit Rheims

Seit Sommer 2003 führt IDA e. V. ein zweijähriges Projekt zum Thema Antisemitismus durch, in dem u. a. in der Praxis erprobte Materialien für die Jugendbildungsarbeit entwickelt und zusammengestellt werden. Welche Bedeutung hat das Thema für Jugendliche und welche Aspekte sind für sie von besonderem Interesse? Zu diesen und anderen Fragen wurde zwischen Mitte September und Ende November eine schriftliche Befragung unter jungen Menschen im Alter zwischen 14 und 27 Jahren durchgeführt, die von MitarbeiterInnen aus Jugendverbänden und Jugendringen, von LehrerInnen und SchülerInnen und vielen anderen in der Jugendarbeit Engagierten tatkräftig durch Streuung der Fragebögen unterstützt wurde. Erste Ergebnisse aus dieser explorativen Erhebung liegen nun vor:

An der Befragung beteiligten sich insgesamt 1.121 Personen aus verschiedenen Bundesländern. Die Beteiligung aus NRW war überdurchschnittlich hoch. Gut 40 Prozent der Befragten gab an, Mitglied in einem Jugendverband zu sein, etwa die Hälfte der Befragten sind SchülerInnen.

„Was meinen Sie, ist Antisemitismus heute in Deutschland ein wichtiges, weniger wichtiges oder kein Problem?“ Viele Jugendliche – so das Ergebnis der Antworten auf diese einleitende Frage – werten Antisemitismus als aktuell wichtiges Problemfeld. Lediglich jeder dritte Jugendliche meint, dass es ein weniger wichtiges Problem sei.

Und nur sechs Prozent sehen kein diesbezügliches Problem.

Die Antworten auf verschiedene Fragen deuten an, wo bzw. in welchen Kontexten Jugendliche Abneigung bzw. Feindschaft gegenüber Juden erleben: Fast zwei Drittel der Befragten (60 Prozent) kennt im jeweiligen Bekanntenkreis niemanden, der oder die Antipathien gegenüber Juden hegt. Gleichzeitig haben aber über zwei Drittel (69 Prozent) „schon einmal Sprüche gegen Juden in Ihrer Umgebung gehört, jüdenfeindliche Aussagen gelesen oder andere Formen von Antisemitismus beobachtet.“

Aufschlussreich ist hierbei die Nennung bzw. Beschreibung der konkreten Situation: Antisemitismus in der einen oder anderen Form erleben Jugendliche demnach vor allem „auf der Straße“ (42 Prozent) und „in der Schule/bei der Arbeit“ (33 Prozent). Fast jeder vierte kennt zudem Antisemitismus unter „Freunden/Bekanntem“, „in der Freizeit“ und „im Internet“. Kaum genannt werden demgegenüber Kontexte wie Familie, Kirche/Moschee oder Sport.

„Wenn man etwas falsch gemacht hat, gibt es Leute, die einen mit ‚Jude‘ beschimpfen.“

So eine Teilnehmerin der Umfrage. Diejenigen Jugendlichen, die konkrete Beispiele für antisemitisches Verhalten anführen, nennen vor allem jüdenfeindliche Parolen der unterschiedlichsten Art (von grölenden Neonazis bis zu „Graffiti“ an Wänden), konkrete Anfeindungen einer Person und immer wieder so genannte Judenwitze. Sehr deutlich wird aus den Beschreibungen, dass das Wort „Jude“ bzw. die mit ihm assoziierten Bedeutungsinhalte als Schimpfwort gebräuchlich sind. „Viele“ – so eine Schülerin – „denken nicht darüber nach, was das eigentlich für eine Bedeutung hat“.

Uns interessierte auch die Frage, inwiefern Jugendliche öffentlich ausgetragene politische Debatten um Antisemitismus zur Kenntnis nehmen und wie sie diese bewerten. Als Beispiel wählten wir die Diskussion um das israelkritische Flugblatt des mittlerweile verstorbenen FDP-Politikers J. W. Möllemann. Jeweils gut 40 Prozent der Befragten gaben an, die kontroverse Debatte um den Flyer zu kennen bzw. nicht zu kennen. Weniger als fünf Prozent äußerten eindeutig Verständnis für die Vorgehensweise und Argumentation Möllemanns, 17 Prozent äußerten eindeutig Missfallen. Mehrheitlich wählten die Jugendlichen allerdings die Antwortmöglichkeiten „teils,teils“ (33 Prozent) und ich „weiß nicht“ (41 Prozent).

„Wie groß ist Ihr persönliches Interesse am Thema Antisemitismus?“ In unserer Stichprobe bekunden zwölf Prozent der Befragten ein „großes“ und 28 Prozent ein „eher großes“ Interesse. Besonderes Interesse äußern die Jugendlichen sowohl hinsichtlich historischer wie auch aktueller Aspekte.

Die Umfrage wird in den kommenden Wochen genauer ausgewertet, weitere Ergebnisse und Analysen werden bis Januar 2004 auf der Website www.idaev.de zu finden sein.

Im Januar wird auch ein Flyer mit dem Titel „Ich habe nichts gegen Juden ... Ein Flyer über und gegen Antisemitismus“ vorliegen, der sich an Jugendliche richtet und in Schule und Jugendarbeit einsetzbar ist. Er kann bei IDA e. V., Volmerswerther Str. 20, 40221 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, info@idaev.de bestellt werden.

Video: Langzeitdokumentation „Am rechten Rand“

Das Videoprojekt:

Im Rahmen einer Produktion des Medienprojektes Wuppertal e. V. haben sich zehn Jugendliche und zwei Medienpädagogen über einen Zeitraum von einem Jahr hinweg mit der Analyse der Aktivitäten von Neonazis in Wuppertal auseinander gesetzt, aber auch mit den verschiedenen Möglichkeiten des Widerstandes. Produziert wurden verschiedene Videos als Magazinbeiträge für das Wuppertaler Videomagazin *borderline* mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten. Der Zusammenschnitt ist Anfang Dezember 2003 fertiggestellt worden.

Anlass für die ambitionierte Langzeitdokumentation waren die offensichtlich verstärkten Aktivitäten von Rechtsradikalen in Wuppertal und Umgebung. Überregionale Bekanntheit erlangte z. B. der Angriff auf eine Gedenkfeier am Mahnmahl des KZ' Kemna in Wuppertal Beyenburg. Ebenfalls in der Umgebung von Wuppertal betreiben verschiedene Versandunternehmen (u. a.) Handel mit Erzeugnissen der Rechtsrockszene, last but not least wurden in immer kürzeren Zeitabständen Kundgebungen von führenden Kadern der NPD und der Freien Kameradschaften organisiert. Für die jugendlichen FilmemacherInnen stellte sich deshalb die Frage, ob Wuppertal zu einem Brennpunkt neonazistischer Aktivitäten zu werden droht.

Zeitgleich wurden bundesweit Aussteigerprogramme als Maßnahme gegen den organisierten Neofaschismus gefördert. Dies hat in den Medien vergleichsweise viel Resonanz gefunden hat. Hier stellte sich den Jugendlichen die Frage nach der Tragfähigkeit und konkreten Wirksamkeit solcher Modelle. Die Analyse erfolgt unter anderem durch ausführliche Interviews mit zwei „Aussteigern“.

Die Themenschwerpunkte:

– Im Rahmen eines vom Neonazi-Führungskader Christian Worch initiierten Aufmarsches kam es am Veranstaltungsort in Wuppertal zu Zusammenstößen zwischen der Polizei und Gegende-

monstrantInnen. Mehrere hundert, zumeist junge Menschen, versuchten, die angemeldete und genehmigte Veranstaltung zu verhindern. Dabei ging die Polizei mit großer Härte vor. Es sei darum gegangen, die Demonstration der Rechten zu ermöglichen, sagt die Polizei. Die DemonstrantInnen berufen sich darauf, dass Widerstand gegen menschenverachtende Propaganda Pflicht sei. Der Film ergänzt diese Diskussion durch eine prägnante Analyse des Naziaufmarsches.

– Bis 1989 machte Jörg Fischer eine Bilderbuchkarriere in der rechtsextremen Szene. Dann stieg er aus und begann nach kurzer Zeit, antifaschistisch zu arbeiten. In einem Interview gewährt Jörg Fischer interessante Einblicke in rechte Strukturen und erklärt, wie es zu seinem grundlegenden Sinneswandel gekommen ist.

– Der sogenannte Rechtsrock wird von ExpertInnen prägnant als Begleitmusik zu Mord und Totschlag charakterisiert. Anhand der Strukturen in Wuppertal und Umgebung untersuchen die Jugendlichen die internationale Vernetzung der Rechtsrockszene. Außerdem gehen sie der Frage nach, welches Gefahrenpotenzial von der Musik ausgeht und welche Strömungen in der rechten Musik zu beobachten sind.

– Axel Hausweiler hat zusammen mit anderen regional bekannten Neonazis vor einigen Jahren eine Gedenkveranstaltung am Mahnmal KZ Kemna in Wuppertal überfallen. Dabei wurden mehrere TeilnehmerInnen verletzt. Im Rahmen des Gerichtsverfahrens verkündete er seinen Ausstieg aus der rechten Szene. In einem Interview berichtet er über seine Beweggründe und beschreibt seine derzeitigen Perspektiven.

– Im September 2003 demonstrierten mehrere hundert Neonazis in Dortmund gegen die Ausstellung „Vernichtungskrieg - Verbrechen der deutschen Wehrmacht“. Die Position der Neonazis wird beleuchtet. Außerdem gehen die Jugendlichen der Frage nach, welche Standpunkte antifaschistische Organisationen in dieser Auseinandersetzung einnehmen. Zudem befragen sie die Ausstellungsmacher über ihre Erfahrungen und ihren Umgang mit Ressentiments und Anfeindungen.

– Was kann man gegen Neonazis tun? Die Waffenfunde der bayerischen Polizei im September 2003 belegen, dass die Gewalt von rechts eine ständige Gefahr darstellt. Im letzten Teil des Projekts werden unterschiedliche Menschen und Gruppen vorgestellt, die aktiv gegen rechte Strukturen arbeiten. Viele davon gehen ein hohes persönliches Risiko ein.

Der Medienpädagogische Hintergrund

Diese Videoproduktion von und für Jugendliche veranschaulicht exemplarisch die Arbeitsweise des Medienprojektes Wuppertal e. V. Das Medienprojekt konzipiert und realisiert seit 1992 erfolgreich Modellprojekte aktiver Jugendvideoar-

beit. Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14-28 Jahren werden (im Rahmen von pädagogischen Institutionen oder privat organisiert) produktorientiert bei ihren eigenen Videoproduktionen unterstützt und ihre Videos in Kinos, Schulen, Jugendeinrichtungen etc. in Wuppertal präsentiert.

Alle Projekte dienen dem kreativen Ausdruck jugendlicher Meinungen, Lebensinhalte und Ästhetiken und fördern wesentlich die Medienkompetenz der Jugendlichen. Die Produktionen werden, soweit notwendig, von professionellen MedienpädagogInnen und FilmemacherInnen aus der Region angeleitet.

Medienpädagogik im hier beschriebenen Sinne definiert sich in Wuppertal auch als präventiver Jugendschutz. Sie ist durch ihre kooperativen, partizipativen und produktiven Elemente hochwirksam bei der Entwicklung einer demokratischen, reflexiven und selbstbewusst/lustvollen Persönlichkeit von Jugendlichen.

Wichtig ist in dem Zusammenhang auch die große Verbreitung der Videos und damit auch die Resonanz auf die Projekte. Nach dem Motto „Jugendliche klären am besten Jugendliche auf“ werden die Hälfte der Videos bundesweit über eine eigene Edition und über diverse Verlage als Bildungs- und Aufklärungsmedium vertrieben. Hierdurch, aber auch durch die professionelle Form und Authentizität der Produktionen, erreichen die Videos insgesamt mehrere hunderttausend ZuschauerInnen.

Der Film ist als Video zu beziehen über das Medienprojekt Wuppertal e. V., Hofaue 55, 42103 Wuppertal, Tel: 02 02 / 5 63-26 47; E-Mail: borderline@wuppertal.de , © 2003. Video. 100 Min., Preis: 30,- €, Ausleihe 10,-€

Nachrichten ...

... zu Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus im Land

Sport gegen Rassismus

Die Sportjugend Hessen hat unter dem Motto „Sport gegen Rassismus – Rassismus im Sport?! Zum Stand der interkulturellen Arbeit in den Sportvereinen“ ein zweites Hearing abgehalten. Fachkräfte aus dem Sportbereich stellten die Ergebnisse einer Vereinsmitarbeiterbefragung vor, berichteten über den aktuellen Stand der interkulturellen Arbeit in Sportvereinen und referierten die erarbeiteten Qualitätsstandards interkultureller Arbeit im Sport. Die Dokumentation des Hearings ist online auf den Internetseiten der Sportjugend Hessen abrufbar oder kann als gedruckte Version bestellt werden.

Informationen: Sportjugend Hessen im Landes-sportbund Hessen e. V., Otto-Fleck-Schneisse 4, 60528 Frankfurt/M., Tel: 0 69 / 67 89-2 70, Fax: 0 69 / 69 59 01 75, info@sportjugend-hessen.de
www.sportjugend-hessen.de

Kein Bammel! Antisemitismus selbstBE-WUSST entgegenreten

Gemeinsam mit dem Verein Gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus e. V. Tacheles reden und dem Bildungsteam Berlin-Brandenburg veranstaltete die ver.di-Jugend Seminare für SchülerInnen und Auszubildende zum Thema Antisemitismus. Innerhalb von fünf Tagen wurden den Teilnehmenden mittels Workshops, Rollenspielen, Diskussionen, Filmen und Exkursionen Informationen über die Ursprünge und Hintergründe des historischen und aktuellen Antisemitismus, das Judentum und jüdisches Leben sowie Argumentationshilfen gegen Antisemitismus vermittelt.

Informationen: Ver.di Jugendbildungsstätte Berlin Konradshöhe e. V.,
Sylvia.ulrich@verdi-bildungsstaette.de
Oder: Projekt Bildungsbausteine gegen Antisemitismus, Tel: 0 30 / 69 51 68 15
bausteine@tacheles-reden.de
www.tacheles-reden.de

Leben ohne Rassismus – Antidiskriminierungsgesetz jetzt!

Unter diesem Motto starteten die Antidiskriminierungsbüros in NRW unter der Koordination von ARiC-NRW eine Unterschriftenkampagne, deren Ziel die Verabschiedung eines Bundesgesetzes zum Schutz vor rassistischer Diskriminierung ist. Die Kampagne, an der sich auch IDA e. V. beteiligt, kann von Institutionen, Organisationen und Einzelpersonen unterstützt werden. Seit kurzem gibt es die Möglichkeit, den Aufruf auch online zu unterzeichnen.

Informationen: ARiC NRW, Gravelottestr. 18, 47053 Duisburg, Tel: 02 03 / 28 48 73, Fax: 02 03 / 2 98 36 18, info@aric-nrw.de
www.homepagecrew.de/unterschriften/sign.php

Aktiv gegen Rassismus – Datenbank

Das DGB-Bildungswerk Bereich Migration und Qualifizierung hat eine Datenbank veröffentlicht, in der Aktionen, Projekte, Kampagnen und Ideen der Antirassismusbearbeitung recherchiert werden können. Ausführliche Beschreibungen sowie Kontaktadressen ermöglichen es, sich umfassend über die dargestellten Projekte zu informieren. Zudem besteht die Möglichkeit, dass Interessierte ihre Projekte in die Datenbank eintragen.

Informationen: DGB-Bildungswerk Bereich Migration und Qualifizierung, Hans Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 43 01-1 98 oder 02 11 / 43 01-1 83
michaela.daelken@dgb-bildungswerk.de

www.migration-online.de/practice_all.html?_f7df7832b0588

Recht gegen Rechts

Die Broschüre Recht gegen Rechts wurde vom Kreisjugendring Nürnberg-Stadt ins Türkische übersetzt. In den Rubriken „Gesetze gegen Rechts“, „Rechts Medien“, „Anzeigen, aber wie?“, „Eingreifen“ und „Adressen“ können sich Jugendliche kurz und prägnant über die wichtigsten Fakten zu den Themen informieren. Die Broschüre ist sowohl im Internet präsent als auch als Printversion beim Kreisjugendring Nürnberg-Stadt erhältlich.

Informationen: Kreisjugendring Nürnberg-Stadt, Hintere Insel Schütt 20, 90403 Nürnberg, Tel: 09 11 / 8 10 07-0, Fax: 09 11 / 8 10 07-77
info@kjr-nuernberg.de
www.recht-gegen-rechts.de

Broschüre „Kinder-Trainings“ – gegen Gewalt und Rassismus

Eine Broschüre mit Spielen, Übungen und Impulsen zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Arbeit mit Kindern hat die Gewalt Akademie Villigst herausgegeben. Zwei Praktikerinnen aus der Arbeit mit Kindern haben für Praktiker/innen Methodenrepertoires und eine umfangreiche Spielepraxis für den Kindergarten, die Kinder- und Jugendarbeit, das Elternhaus und die Grundschule zusammengetragen. Renate Schmitz und Ilka Essers: Kinder-Trainings - 120 Seiten, ca. 90 Spiele und Übungen, 5,-€, erschienen in der Edition Zebra, Gewalt Akademie Villigst.

Informationen: g.kirchhoff@aej-haus-villigst.de
www.gewaltakademie.de, Tel: 0 23 04 / 75 51 90

... aus dem Einwanderungsland Bundesrepublik Deutschland

OWL interkulturell

Gemeinsam mit Mozaik-Consulting gibt die Interkulturelle Medien GmbH (INKUM) die Zeitschrift OWL interkulturell. Interkulturelles Magazin für Ausbildung, Qualifizierung und Integration in Ostwestfalen-Lippe heraus. Die Zeitschrift deckt ein breites Themenspektrum ab. So wird über MigrantInnen im öffentlichen Dienst berichtet, Hinweise für Bewerbungen werden gegeben, und verschiedene Projekte im Bereich der Erweiterung der Sprachkompetenz werden vorgestellt.

Informationen: Owl interkulturell, c/o Mozaik Consulting, Wilhelmstr. 5-7, 33602 Bielefeld, Tel: 05 21 / 98 64 19-0, Fax: 05 21 / 98 64 19-1
info@owl-interkulturell.de

Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz für ErzieherInnen

Die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in NRW bietet ab November einen Kurs für ErzieherInnen an, in dem diese eine zertifizierte Ausbildung zum Thema Interkulturelle Kompetenz erhalten. Die Ausbildung besteht aus zehn Bausteinen, die von ReferentInnen der RAA in NRW geleitet werden.

Informationen: Hauptstelle RAA, Tiegelstr. 27, 45141 Essen, Tel: 02 01 / 8 32 83 04, www.raa.de

Aufruf wider eine Lex Kopftuch

In einem bundesweiten Aufruf mit dem Titel „Religiöse Vielfalt statt Zwangsemanzipation! - Aufruf wider eine Lex Kopftuch“ haben sich über siebzig namhafte Frauen aus Politik und Gesellschaft für eine differenzierte Haltung im „Kopftuchstreit“ ausgesprochen. Der Appell wurde initiiert von Marieluise Beck, Prof. Barbara John und Prof. Rita Süßmuth und Anfang Dezember in Berlin der Presse vorgestellt. Der Text und die Liste der Unterzeichnerinnen sind abrufbar unter <http://www.integrationsbeauftragte.de/aktuell/index.stm> (Pressemitteilung vom 01.12.2003)

Verein „Migrationsmuseum in Deutschland“ gegründet

Persönlichkeiten aus verschiedenen Einwanderercommunities haben Ende September 2003 in Köln gemeinsam mit WissenschaftlerInnen den Verein „Migrationsmuseum in Deutschland“ gegründet. Weitere Informationen über das Vorhaben, in Deutschland ein Migrationsmuseum zu errichten, sind im Internet zu finden unter www.migrationsmuseum.de.

Informationen: post@migrationsmuseum.de

Literatur und Materialien ...

... zum Thema Rechtsextremismus

📖 Gröschel, Roland: Bunt wie das Leben. (Internationaler Bund (Hg.): Projekte des Internationalen Bundes gegen Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt – Eine Dokumentation), Frankfurt/M. 2003

📖 Hoyningen-Huene von, Stefan: Religiosität bei rechtsextrem orientierten Jugendlichen, Münster: LIT Verlag, 2003 (Religion und Biographie, Bd. 7)

📖 IDA-NRW (Hg.): „Knüppel aus dem Sack“ Zur Bedeutung und Wirkungsweise von Feindbildern. Materialien zum Rechtsextremismus, Band 6, Düsseldorf: Eigenverlag, 2003

Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland wird in der Öffentlichkeit vor allem in Form rassistisch motivierter Übergriffe und Anschläge wahrgenommen. Rassismus, ob latent oder gewaltförmig, braucht Feindbilder. Die neue Broschüre von IDA-NRW geht den Fragen nach, wie Feindbilder entstehen, welche Funktionsweise sie haben, worin sie sich zeigen und wie `Andere Deutsche´ mit Rassismuserfahrungen umgehen. Im Teil Analysen zur Konstruktion von Feindbildern wird die Funktionsweise von Feindbildern einleitend aus psychologischer, gesellschaftlicher und sprachanalytischer Sicht behandelt. Das Kapitel Feindbilder im Rechtsextremismus und in der „Mitte“ der Gesellschaft macht die Bedeutung und Wirkung von Feindbildern anhand verschiedener Beispiele deutlich. Im dritten Teil werden Subjektive Perspektiven beschrieben, sowohl bezüglich der Entwicklung von Feindbildern als auch bezüglich der Umgangsweise derer, die von Rassismus negativ betroffen sind. Unter dem Titel Anregungen zum Abbau von Feindbildern wird der Frage nachgegangen, wie Feindbilder bearbeitet werden können. Im Anhang finden sich zahlreiche Literaturhinweise, ausgewählte Websites zum Thema und Adressen von Antidiskriminierungs- bzw. Beratungsstellen in NRW.

Die Broschüre kann für 5,- € bei IDA-NRW bestellt werden.

📖 Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Abteilung Verfassungsschutz (Hg.): Die Kultur als Machtfrage. Die Neue Rechte in Deutschland, Düsseldorf 2003

📖 Projekt Rechtsextremismus der Kölnischen Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit u. a. (Hg.): Rechtsextremismus: Symbole, Zeichen, Signale, Köln: Eigenverlag, 2003
Über: Kölnische Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e. V., Richartzstr. 2-4, 50667 Köln, Tel: 02 21 / 25 89 90 00, Fax: 02 21 / 61 72 86, Stuppechrjued@aol.com

📖 Projekt Rechtsextremismus der Kölnischen Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit u. a. (Hg.): "Rechte Musik: Rhythmen, Töne und Hasstiraden", Köln: Eigenverlag, 2003
Über: Kölnische Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e. V., Richartzstr. 2-4, 50667 Köln, Tel: 02 21 / 25 89 90 00, Fax: 02 21 / 61 72 86, Stuppechrjued@aol.com

📖 Projekt Rechtsextremismus der Kölnischen Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit u. a. (Hg.): Rechtes Netz: Rechtsextremismus im Internet Köln: Eigenverlag, 2003
Über: Kölnische Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e. V., Richartzstr. 2-4, 50667 Köln, Tel: 02 21 / 25 89 90 00, Fax: 02 21 / 61 72 86, Stuppechrjued@aol.com

176 S., vierf. Pb. mit Fotos, 24x20,5 cm, ISBN 3-86099-766-1



**Rechtsextremismus –
was heißt das
eigentlich heute?**

Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage
Prävention für Schule und Bildungsarbeit

Vorwort von Christoph Butterwegge

JUGEND-
BEGEGNUNGSTÄTTE
ANNE FRANK (Hrsg.)

BRANDES & APSEL

Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.)
**Rechtsextremismus –
was heißt das eigentlich heute?**
*Über Rechtsextremismus, Rassismus und
Zivilcourage.
Prävention für Schule und Bildungsarbeit
Vorwort von Christoph Butterwegge*

»Der gut lesbare und informative Band wendet sich vor allem an Pädagogen und Multiplikatoren. Ihnen werden Informationen und Handwerkszeug zur Bearbeitung des Themenkomplexes mit Schulklassen oder Jugendgruppen an die Hand gegeben.«
(ekz-Informationdienst)

»Entstanden ist hier ein Arbeitsbuch für die Praxis schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit, das sich durch einen hohen Reflexionsgrad seines Gegenstands auszeichnet. Wer sich darauf einlässt, dem rückt der Rechtsextremismus ziemlich nahe und wird von einem pädagogischen auch zu einem politischen und persönlichen Thema.«
(newsletter des Fritz Bauer Institut)

Flyer Nationalsozialismus anfordern bei: Brandes & Apsel Verlag · Scheideßwaldstr. 33 · 60385 Frankfurt a.M. · Fax 069 / 957 301 87
brandes-apsel@online.de · www.brandes-apsel-verlag.de

... zu den Themen Rassismus, Antisemitismus, Antirassismus

ARIC-NRW e. V. (Hg.): *Leben ohne Rassismus. Antidiskriminierungsarbeit in NRW*, Duisburg 2003

Behrens, Katja (Hg.): *Ich bin geblieben – warum? Juden in Deutschland – heute*, Gerlingen: Bleicher Verlag, 2002

Benz, Wolfgang (Hg.): *Jahrbuch für Antisemitismusforschung*, Bd. 12, Berlin: Metropol Verlag, 2003

Bündnis für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt (Hg.): *Für Demokratie und Toleranz in der Arbeitswelt – Sozialpartner sind aktiv! Betriebsvereinbarungen für Chancen-*

gleichheit und gegen Diskriminierung. Materialien für die betriebliche Praxis, Berlin 2003

Bündnis für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt (Hg.): *Aktiv für Demokratie und Toleranz. Projekte gegen Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung und Gewalt*, Berlin 2003

Eckmann, Monique/Eser Davolio, Miryam: *Rassismus angehen statt übergehen. Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*, Zürich/Luzern: Verlag Pestalozzianum/Verlag Interact, 2003

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (Hg.): *Tangram – Bulletin der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus. Religion in der Schule*, Nr. 14, Bern 10/2003

European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (Hg.): *EUMC Internet Guide on organisations combating racism and xenophobia in Europe*, Vienna 2003

Initiative Sozialistisches Forum (Hg.): *Furchtbare Antisemiten, ehrbare Antizionisten. Über Israel und die linksdeutsche Ideologie*, Freiburg: ça ira-Verlag, 2002

Kiefer, Michael: *Antisemitismus in den islamischen Gesellschaften. Der Palästina-Konflikt und der Transfer eines Feindbildes*, Düsseldorf: Verein zur Förderung gleichberechtigter Kommunikation e. V., 2002

Korn, Salomon: *Die fragile Grundlage. Auf der Suche nach der deutsch-jüdischen „Normalität“*, mit einem Geleitwort von Joschka Fischer, Berlin/Wien: Philo Verlag, 2003

Kratzmann, Katerina: *Fremde Körper – Fremdkörper. Ethnologische Betrachtungen auf bekannte Fremde*, o. O.: publicata e. V., 2003

Neidhardt, Iris/Bischof, Willi (Hg.): *Wir sind die Guten. Antisemitismus in der radikalen Linken*, Münster: Unrast-Verlag, 2000

Sportjugend Hessen im Landessportbund Hessen e. V. (Hg.): *Sport gegen Rassismus – Rassismus im Sport!? Zum Stand der Interkulturellen Arbeit in den Sportvereinen. Dokumentation des Hearings II*, Frankfurt/M. 2003 (Reihe Anstöße, Nr. 11)

Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel Verlag, 2003 (wissen & praxis, Bd. 117)

... zum Thema Migration

📖 Archiv der Jugendkulturen (Hg.): Zwischenwelten. Russlanddeutsche Jugendliche in der Bundesrepublik. Mit Beiträgen aus dem Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten „Weggehen – Ankommen. Migration in der Geschichte“ der Körber-Stiftung, Berlin 2003

📖 Bundesministerium des Innern (Hg.): Zahlen – Daten – Fakten. Info-Dienst Deutsche Aussiedler, Nr. 116, Bonn 09/2003

📖 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten von Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Federführung), Prof. Dr. Ursula Neumann, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Universität Hamburg, Bonn 2003 (BLK-Reihe „Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung“, Heft 107)

📖 Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.): Jaeckel, Monika/Erler, Wolfgang: Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en. Checkliste zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten, München 2003

📖 Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.): Jaeckel, Monika/Erler, Wolfgang: Wie Betroffene zu Partnern werden. Die Migrantenselbstorganisation KIM (Koordinierung Interkultureller Projekte München), Dokumentation 2/2003, München 2003

📖 Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.): Jaeckel, Monika/Erler, Wolfgang: Handreichung zur Kompetenzbilanz. Leitfaden für Multiplikator/innen, München 2003

📖 Engin, Havva: Kein institutioneller Wandel von Schule? Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990 und 2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse, London/Frankfurt/M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2003 (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 14)

📖 IDA e. V. (Hg): Durch den Dschungel der Vereinsarbeit. Ein Flyer für jugendliche Mitglieder von MigrantInnenvereinen und für an Vereinsarbeit interessierte Jugendliche. Vereine von jugendlichen MigrantInnen sind nach wie vor in der Vereinslandschaft und öffentlichen Förderung der Bundesrepublik Deutschland unterrepräsentiert und in wichtigen Gremien der Kinder- und Jugendhilfe kaum vertreten. Um Jugendorganisationen von MigrantInnen zu unterstützen und ihnen beim Aufbau nachhaltiger Strukturen beratend zur Seite zu stehen, hat IDA e. V. im Rahmen seines

Qualifizierungsprogramms für aktive jugendliche Mitglieder von MigrantInnenvereinen einen neuen Flyer veröffentlicht, der wichtige Hintergrundinformationen, Anregungen, Literatur- und Webhinweise zu verschiedenen Fragestellungen der Vereinsarbeit gibt.

Der Flyer Durch den Dschungel der Vereinsarbeit ist in vier Kapitel unterteilt, die für die Vereinsarbeit wichtige Themen abdecken. Dabei werden die einzelnen Hinweise, Erläuterungen und Informationen anhand von Beispielen praktisch und anschaulich illustriert. Die Rubrik „Alles, was Recht ist“, geht auf elementare Fragen der Gründung eines Vereins und der rechtlichen Absicherung ein. Da eine dauerhafte Vereinsarbeit ohne Finanzierung nicht geleistet werden kann, gibt das Kapitel „Ohne Knete keine Fete“ Hinweise auf den Zugang zu öffentlichen Fördermitteln, Spenden und Förderung durch Stiftungen. Das Planen einer Veranstaltung durch Vereinsmitglieder oder die Durchführung eines Projekts wird in dem Absatz „Das Abenteuer beginnt“ erläutert. Wie man Kontakt zu Journalistinnen knüpft, eine Pressemitteilung schreibt und den Verein öffentlichkeitswirksam darstellt, thematisiert der Abschnitt „Wie verschafft man sich Gehör?“.

Der Flyer ist im November 2003 im Eigenverlag erschienen und kann bei IDA e. V. bestellt werden.

📖 Landeshauptstadt München, Direktorium, Stelle für interkulturelle Zusammenarbeit (Hg.): Orientierung in München. Evaluation des Pilotprojektes „Orientierungskurse für Neuzuwanderinnen und Neuzuwanderer“. Sommer 2002, München 2003

📖 Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hg.): Werkstatt Weiterbildung. Sprachförderung und mehr - Herausforderungen zur Integration von Neuzuwanderern. Dokumentation der Werkstatt Weiterbildung vom 24. und 25. September 2001, Dokumentation 1/2003, Solingen 2003

📖 Sauter, Sven: Wir sind „Frankfurter Türken“. Adoleszente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel Verlag, 2000 (Schriften zur Ethnopsychanalyse, Bd. 3)

📖 Vorstand des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück (Hg.): Maas, Utz/Mehlem, Ulrich: Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern, Osnabrück 2003 (IMIS-Beiträge, Heft 21/2003)

... zu den Themen interkulturelles Lernen und interkulturelle Gesellschaft

Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.): Integration beginnt im sozialen Nahraum. Perspektiven und Zukunftsaufgaben der Integrationsarbeit. Werkstattgespräch/Runder Tisch am 18. 11. 2002 im DJI, München. Eine Veranstaltung des Projekts „Der soziale Nahraum in seiner Integrationsfunktion für Familien ausländischer Herkunft – ein innovativer Ansatz der Familienbildung“, Dokumentation 2003, München 2003



... ein Begriff für politische Bildung

Gesellschaft im Wandel

V. Fischer, V. Eichener, K. Nell (Hrsg.)

Netzwerke – ein neuer Typ bürgerschaftlichen Engagements

Zur Theorie und Praxis der sozialen Netzwerkarbeit mit Älteren

Der vorliegende Band will insbesondere die Erfolgsfaktoren zur Mobilisierung bürgerschaftlichen Engagements aufzeigen und Hinweise geben, wie die Erkenntnisse für andere nutzbar sind.

ISBN 3-89974082-3, 304 S., € 24,-



Wochenschau-Themenheft

Einwanderungsland D

Typisch deutsch? • Vom Aus- zum Einwanderungsland • Was ist eigentlich ein Ausländer? • Zusammenleben in Deutschland • Das neue Staatsangehörigkeitsgesetz • Deutschland braucht auch in Zukunft Zuwanderer

Best.-Nr. 1501, 40 S., € 8,80, Klassensatzpreis € 5,50



Wochenschau-Themenheft

Migration

Deutschland: Problem Einwanderung? • Migration: Formen und Beispiele • Integration in Deutschland: Lebenslage und Lebenssituation • Lösungsweg Zuwanderungsgesetz

Best.-Nr. 2202, 40 S., € 8,80, Klassensatzpreis € 5,50

www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196 / 8 60 65, Fax: 06196 / 8 60 60, info@wochenschau-verlag.de

Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.): Jaeckel, Monika/Erlar, Wolfgang: „Eigentlich sind wir hier schon das Vereinte Europa“. Integration vor Ort gestalten. Handlungsmodelle für die nachhaltige Integration von Familien mit Migrationshintergrund

in Kommune und Stadtteil, Handlungsmodelle 2003, München 2003

Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.): Jaeckel, Monika/Erlar, Wolfgang: Zwischenbericht zum Projekt „Der soziale Nahraum in seiner Integrationsfunktion für Familien ausländischer Herkunft – ein innovativer Ansatz der Familienbildung“, München 2002

Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.): Jaeckel, Monika/Erlar, Wolfgang: Abschlussbericht zum Projekt „Der soziale Nahraum in seiner Integrationsfunktion für Familien ausländischer Herkunft – ein innovativer Ansatz der Familienbildung“, München 2003

Körber-Stiftung (Hg.): Bergedorfer Gesprächskreis, Hamburg. Europa neu begründen - Kulturelle Dimensionen im Integrations- und Erweiterungsprozess. 125. Bergedorfer Protokoll, Hamburg 2003

Krüger-Potratz, Marianne, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik (Hg.): Leiprecht, Rudolf: Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz, Münster 2001 (interkulturelle studien – Querformat, Bd. 4)

Navend – Zentrum für Kurdische Studien e. V. (Hg.): Politische und soziale Partizipation von MigrantInnen. Dokumentation der Navend-Tagungsreihe, Bonn 2003 (Navend-Schriftenreihe, Bd. 12)

Wlecklik, Petra: Interkulturelles Lernen als Bestandteil der Ausbildung, CD-ROM und Handbuch, Wuppertal 2002

... zum Thema NS-Vergangenheit

Benz, Wolfgang/Reif-Spirek, Peter (Hg.): Geschichtsmymen. Legenden über den Nationalsozialismus, Berlin: Metropol Verlag, 2003

gruppe offene rechnungen (Hg.): „The final Insult“ - Das Diktat gegen die Überlebenden. Deutsche Erinnerungsabwehr und Nichtentschädigung der NS-Sklavenarbeit, Münster: Unrast-Verlag, 2003

Kludt, Michael/Salzborn, Samuel/Schwietring, Marc/Wiegel, Gerd: Erinnern, Verdrängen, Vergessen. Geschichtspolitische Wege ins 21. Jahrhundert, Giessen: Netzwerk für politische Bildung, Kultur und Kommunikation e. V., 2003 (Schriften zur politischen Bildung, Kultur und Kommunikation, Bd. 1)

📖 Kosmala, Beate/Ludewig-Kedmi, Revital: Verbotene Hilfe. Deutsche Retterinnen und Retter während des Holocaust, Buch und CD-ROM, Zürich/Donauwörth: Verlag Pestalozzianum/Auer Verlag, 2003

📖 Messerschmidt, Astrid: Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel Verlag, 2003 (wissen & praxis, Bd. 115)

📖 Piper, Ernst (Hg.): Gibt es wirklich eine Holocaust-Industrie? Zur Auseinandersetzung um Norman Finkelstein, Zürich/München: Pendo Verlag, 2001

📖 Schulze-Marmeling, Dietrich (Hg.): Davidstern und Lederball. Die Geschichte der Juden im deutschen und internationalen Fußball, Göttingen: Verlag Die Werkstatt, 2003

📖 Surmann, Rolf (Hg.): Das Finkelstein-Alibi. „Holocaust-Industrie“ und Tätergesellschaft, Köln: PapyRossa Verlag, 2001

📖 Survivors of the Shoah Visual History gGmbH (Hg.): Erinnern für Gegenwart und Zukunft. Überlebende des Holocaust berichten, CD-ROM mit Begleitheft, Berlin: Cornelsen Verlag, 2000

... zu den Themen Jugendarbeit und Jugendhilfe

📖 Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M.: Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2003

... Verschiedenes

📖 Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e. V. (Hg.): Damit der Rubel rollt. Finanzielle Fördermöglichkeiten für Initiativen und Kleinprojekte, Magdeburg 2003

Veranstaltungen

⊕ Elternkongress

Termin: 14. Februar 2004

Ort: Essen

Informationen: Integrationsbeauftragter der Landesregierung NRW, Fürstenwall 25, 40190 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 8 55 34 07

boguslaw.zareba@mgsff.nrw.de,

www.integrationsbeauftragter.nrw.de