

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums
für Bildung und Kommunikation in
Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 35

Herausgegeben von
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von Lena Dittmer

Lena Dittmer

„Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“

Herausforderungen bei der Umsetzung in die Praxis

Untersucht am Beispiel der Bildungsarbeit
in der IG Metall



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

BIS-Verlag, Oldenburg, 2008

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag

der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Postfach 2541

26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de

Internet: www.bis-verlag.de

Inhalt

Vorwort	9
1 Einleitung	11
2 Theoretische Auseinandersetzung mit Rassismus	17
2.1 Rassismusdefinitionen	17
2.2 Ebenen und Formen von Rassismus	28
2.3 Ursachen und Funktionen von Rassismus	32
3 Ziele in der antirassistischen Bildungsarbeit	43
3.1 Sensibilisierung für die verschiedenen Ebenen und Formen von Rassismus	44
3.2 Reflexion von Ursachen und Funktionen von Rassismus	46
3.3 Erweiterung von Kenntnissen über allgemeine strukturelle Ungleichheit	49
3.4 Hinterfragen von Normalität und Normalisierungsmustern	50
3.5 Sensibilisierung für stereotype Negativ-Bilder	51
3.6 Erwerb und Unterstützung von Handlungsfähigkeit	51
3.7 <i>Nicht-Rassismus</i> als Seminarprinzip	53
4 Ausgewählte Herausforderungen in der Bildungsarbeit	55
4.1 Fallstricke bei der Thematisierung von Rassismus im Seminar	55
4.2 Rahmenbedingungen in der IG Metall	62
4.3 Jugendliche IG Metall-Mitglieder als Zielgruppe	65

5	Untersuchungsanlage und Forschungskontext	71
5.1	Forschungsgegenstand	71
5.1.1	Jugend-1-Seminare	72
5.1.2	Teilnehmer	73
5.1.3	Teamer	75
5.2	Forschungsfragen	76
5.3	Forschungsdesign	77
5.3.1	Datenerhebung	77
5.3.2	Datenaufbereitung und Datenauswertung	79
6	Diskriminierung und Rassismus als Thema im Seminarprozess	83
6.1	Kennenlernphase	83
6.2	Seminarregeln und Erwartungsabfrage	87
6.3	Erfahrungserhebung	89
6.4	Erfahrungsvertiefung	94
6.5	IST-SOLL-Vergleich	95
6.6	Analyseteil Betrieb	99
6.7	Analyseteil Staat	103
6.8	Analyseteil Mensch	107
6.9	Gewerkschafts- und Handlungsteil	110
7	Die Übung „Wie im richtigen Leben“	119
7.1	Ziele der Teamer	119
7.2	Mögliche Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Durchführung	120
7.3	Darstellung und Analyse von Seminarbeobachtungen	123

8	Kenntnisse und Qualifikationen der Teamer	131
8.1	Kenntnis und Beurteilung des Bausteins	131
8.2	Qualifikationen der Teamer zum Thema Rassismus und zum Baustein	134
9	<i>Nicht-rassistische</i> Bildungsarbeit aus Teamersicht	139
9.1	Teamerverständnis von <i>nicht-rassistischer</i> Bildungsarbeit	139
9.2	Thematisieren und Aufgreifen rassistischer Äußerungen	141
10	Zusammenfassung und Vorschläge für die Praxis	153
10.1	Diskriminierung und Rassismus im Seminarprozess	153
10.2	Die Übung „Wie im richtigen Leben“	158
10.3	Kenntnisse und Qualifikationen der Teamer	161
10.4	<i>Nicht-rassistische</i> Bildungsarbeit	162
11	Ausblick	165
	Literaturverzeichnis	169

Vorwort

*„Es genügt nicht, das Bestehende darzustellen,
notwendig ist es, an das Erwünschte und
an das Mögliche zu denken.“*

(Maxim Gorki)

Diese Veröffentlichung beruht auf meiner im November 2006 abgeschlossenen Diplomarbeit. Darin habe ich untersucht, inwieweit der im „Baustein zur *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit“ (DGB-Bildungswerk Thüringen 2003) formulierte Anspruch *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit in gewerkschaftlichen Jugendbildungsseminaren umgesetzt wird.

Mein besonderer Dank gilt bei der vorliegenden Arbeit den Teamerinnen und Teamern, deren Seminare ich im Rahmen meiner Diplomarbeit untersucht habe. Nur durch ihre Bereitschaft und Offenheit war es mir möglich, teilnehmende Beobachtungen und Interviews durchzuführen und damit ‚das Bestehende‘ darzustellen.

In Zusammenhang mit der Darstellung und Analyse der von mir beobachteten Seminarsituationen muss hervorgehoben werden, dass diese im Nachhinein, ohne direkten Handlungsdruck intensiv analysiert wurden, in Seminaren besteht allerdings die Notwendigkeit sofort zu (re-)agieren. Des Weiteren hatte ich bei der teilnehmenden Beobachtung den besonderen Fokus (lediglich) auf dem Thema Rassismus, die Teamerinnen und Teamer müssen im Seminarverlauf weitaus mehr Themenfelder und Anknüpfungspunkte im Blick haben.

Weiterhin möchte ich mich bei Julika Bürgin für Beratung und motivierenden Beistand und bei dem Jugendbildungsreferenten der IG Metall im Bezirk Frankfurt (Daniel Müller-Parkan) für organisatorische Unterstützung sowie wichtige Hintergrundinformationen bedanken.

Grundlage für die Überarbeitung der Diplomarbeit war sowohl die konstruktive Kritik meiner Prüfer Rudolf Leiprecht und Claus Melter als auch die Berücksichtigung neuester Aufsätze und Veröffentlichungen,

die zum Zeitpunkt der ursprünglichen Recherche für die Kapitel noch nicht vorlagen (u.a. von Claus Melter, Karin Reindlmeier, Gabi Elverich und Marc Einig). Überarbeitet habe ich die Diplomarbeit schwerpunktmäßig in der theoretischen Auseinandersetzung mit Rassismus (Kapitel 2), ergänzende Aspekte fließen auch im Kapitel über die Ziele antirassistischer Bildungsarbeit mit ein (Kapitel 3). Des Weiteren habe ich die Arbeit zum Zwecke der besseren Übersichtlichkeit in den Kapiteln 6 bis 10 neu strukturiert und gegliedert und in einigen Punkten, in denen möglicherweise Uneindeutigkeiten vorlagen, um Erklärungen ergänzt. Besonders gedankt sei in diesem Zusammenhang Claus Melter, der mir in inhaltlichen Diskussionen und bei dem Ringen um Formulierungen ein wertschätzendes und verständnisvolles Gegenüber war.

Es fiel mir schwer aus der großen Menge des erhobenen Datenmaterials Beispiele zur Analyse auszuwählen, da ich mich bei dem Umfang einer Diplomarbeit auf die wichtigsten Aspekte beschränken musste. Die getroffene Auswahl soll eine Diskussionsgrundlage für Teamer und Hauptamtliche in der Bildungsarbeit darstellen, auf deren Basis die eigene Praxis in Bezug auf eine *nicht-rassistische* Bildungsarbeit reflektiert werden kann.

1 Einleitung

Der „Baustein zur *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit“¹ ist eine Materialsammlung zum Themengebiet Rassismus, die vom DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. herausgegeben wurde. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist zu untersuchen, an welchen Stellen in der Jugendbildungsarbeit der IG Metall Rassismus thematisiert wird und ob und inwieweit der Baustein dabei eingesetzt wird. Des Weiteren analysiere ich, welche Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen sich bei der Thematisierung von Rassismus und dem Einsatz des Bausteins ergeben.

Der Baustein umfasst Übungen und Anleitungen zur Reflexion sowie zahlreiche Hintergrundtexte zu den Themenbereichen Rassismus, Diskriminierung und Migration. Die im Baustein enthaltenen Materialien und Übungen sollen dazu anregen, den eigenen Standpunkt in der Gesellschaft zu reflektieren und sich dessen Beeinflussung durch Rassismus zu vergegenwärtigen (vgl. Bürgin/Weckel 2000: 2)². Das Konzept des Bausteins sieht vor, nicht nur Grundlagen für spezielle Antirassismustrainings zu bieten, sondern will dazu anregen, auch in der allgemeinen Bildungsarbeit „*Nicht-Rassismus*“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8) als Seminarprinzip zu verankern. Dieses umfasst, Rassismus nicht zu reproduzieren, sondern „wahrzunehmen, offen zu legen und entgegenzuwirken“ (Bürgin/Weckel 2000: 2) und bestehende Seminarkonzepte auf diese Zusammenhänge hin zu reflektieren (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8).

In der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit gibt es bislang nur wenige Untersuchungen zur Umsetzung von pädagogischen Konzeptionen in die Praxis. Insbesondere die Umsetzung von Konzepten, die wie der Baustein zum Ziel haben, Rassismus in der allge-

1 Ich werde den „Baustein zur *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit“ in der vorliegenden Arbeit zur besseren Lesbarkeit mit „Baustein“ abkürzen, „*nicht-rassistisch*“ verwende ich in kursiver Schrift, weil ich damit hervorheben will, dass ich mich auf das konzeptionelle Verständnis des Bausteins beziehe (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8).

2 <http://www.aric-nrw.de/de/docs/page01a.html> (Recherchedatum: 13.11.2006)

meinen Bildungsarbeit entgegenzuwirken, wurden bisher kaum³ erforscht. Diese Diplomarbeit soll in diesem Bereich einen Beitrag leisten.

Wie alle DGB-Gewerkschaften bezieht auch die IG Metall Position gegen Rassismus und sieht diesen als relevanten Gegenstand ihrer Bildungsarbeit.⁴ Der IG Metall Bezirk Frankfurt ist Mitgliedsorganisation im DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., das 1998 die erste Auflage und 2003 die Neuauflage des Bausteins herausgab. Der Bereich Jugend des Bundesvorstands der IG Metall kaufte sowohl von der Erst- als auch von der Neuauflage des Bausteins jeweils 1.000 Exemplare.⁵ Diese wurden insbesondere Teamern⁶ in der Jugendbildungsarbeit zur Verfügung gestellt. Damit schien die Hoffnung verbunden zu sein, dass der Baustein eingesetzt und *Nicht-Rassismus* als Seminarprinzip in bestehende Konzepte integriert wird. Die Diplomarbeit ist ein kleiner, explorativer Einblick in die Umsetzung des Bausteins in der Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Ich habe mich dabei auf die Untersuchung von drei Seminaren eines bestimmten Typs beschränkt (Jugend-1-Seminare)⁷, um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Als Forschungsmethoden habe ich die teilnehmende Beobachtung und qualitative Interviews gewählt.

Der Vorschlag, die Anwendung des Bausteins in der IG Metall zu untersuchen, ist bei einer Tagung der Baustein-Konzeptgruppe im Som-

3 Ein Ausnahme ist der Band „Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft“ (2006) von Gabi Elverich, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier.

4 Das Thema Rassismus ist beispielsweise im Leitfaden für Jugend-1-Konzepte verankert (vgl. IG Metall-Vorstand 1994: 83ff.).

5 Die Erstauflage 1998 umfasste 3.300 Exemplare, bei der Neuauflage 2003 wurden 3.500 Exemplare gedruckt. 2005 gab es einen Nachdruck der Neuauflage in Höhe von 1.000 Exemplaren, ohne eine Extra-Auflage für die IG Metall. Die IG Metall ist damit ein Hauptabnehmer des Bausteins.

6 Ich habe mich in dieser Arbeit dazu entschlossen, männliche und weibliche Bezeichnungen weitestgehend zu vermeiden. Der besseren Lesbarkeit halber werde ich mich an den Stellen, an denen eine eindeutige Benennung unumgänglich ist, auf die männliche Form beschränken. Die männliche Form habe ich gewählt, weil bei den untersuchten Seminaren, deren Analyse den Hauptteil dieser Arbeit darstellt, männliche TN und Teamer zahlenmäßig stärker repräsentiert sind. Eine geschlechtsspezifische Auswertung kann daher nicht stattfinden.

7 Jugend-1-Seminare sind Einstiegsseminare in die gewerkschaftliche Bildung für jugendliche IG Metall-Mitglieder. In Kapitel 5.1.1 werde ich diese Seminare ausführlicher darstellen.

mer 2005, zu der unter anderem Rudolf Leiprecht als Referent eingeladen war, entstanden. Da die finanziellen und personellen Ressourcen der Konzeptgruppe für ein derartiges Unternehmen nicht ausreichten, suchte Rudolf Leiprecht in seinen Seminaren an der Universität Oldenburg nach interessierten Diplomanden für das Vorhaben. Ich habe mich für ein Diplomarbeitsthema im Bereich der außerschulischen, politischen Jugendbildung entschieden, weil ich dort selbst seit einigen Jahren als Teamerin tätig bin. Mit dem Thema Rassismus habe ich mich lediglich im Rahmen meines Studiums, nicht in der praktischen Seminararbeit beschäftigt. Die *gewerkschaftliche* Jugendbildung war für mich zum Zeitpunkt der Entscheidung für die Diplomarbeit ein neues Feld. Mit dem „Baustein zur *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit“ habe ich mich im Rahmen zweier Veranstaltungen im Wintersemester 2004 intensiver auseinandergesetzt und gemeinsam mit einer Arbeitsgruppe einen antirassistischen Workshop mit Studierenden an der Universität Oldenburg konzipiert, durchgeführt und evaluiert.

Da Rassismus für Mehr- und Minderheitenangehörige in einer Gesellschaft mit unterschiedlichen Machtpositionen, Erfahrungen und Perspektiven verbunden ist, halte ich es für sinnvoll zu Beginn dieser Arbeit auch meine eigene Positionierung zu reflektieren: In Bezug auf Rassismus, verorte ich mich als weiße, deutsche Mehrheitsangehörige, die nicht direkt Zielscheibe von rassistischer Diskriminierung ist, Rassismus jedoch sicherlich oft unbeabsichtigt und unbewusst unterstützt und sich – trotzdem oder gerade deswegen – im Bereich der Wissenschaft und im alltäglichen Leben gegen Rassismus einsetzt.

Zu Beginn dieser Arbeit beschäftige ich mich zunächst mit der Frage, was in der fachspezifischen Literatur unter Rassismus verstanden wird, welche Formen und Ebenen sich unterscheiden lassen und welche Ursachen und Funktionen Rassismus hat (Kapitel 2).

Des Weiteren werde ich mich damit auseinandersetzen, welche Ziele sich aus der Definition von Rassismus sowie seinen Ebenen und Funktionen ergeben und in der antirassistischen Bildungsarbeit verfolgt werden (Kapitel 3), um die Arbeit mit dem Baustein und die Praxis in der IG Metall-Bildungsarbeit auf dieser Grundlage reflektieren zu können.

Im nächsten Kapitel ist für mich die zentrale Fragestellung, welche Herausforderungen sich für die antirassistischen Bildungsarbeit in der IG Metall ergeben: Dazu werde ich Fallstricke bei der Thematisierung von Rassismus (Kapitel 4.1), in den Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit in der IG Metall (Kapitel 4.2) und in der Arbeit mit jugendlichen Gewerkschaftsmitgliedern als Zielgruppe (Kapitel 4.3) darstellen. Diese Herausforderungen zu kennen und zu benennen ist meines Erachtens ein wichtiger Zwischenschritt auf dem Weg zur Erforschung der Praxis, da nur so eine angemessene Analyse derselbigen möglich ist.

Im folgenden Kapitel werde ich den Forschungsgegenstand näher beschreiben und die Forschungsfragen, die sich zu drei Fragekomplexen ordnen lassen, sowie auch das Forschungsdesign erläutern (Kapitel 5).

In den anschließenden vier Kapiteln werde ich die Ergebnisse der Untersuchung darstellen und analysieren (Kapitel 6 bis 9). Diese Kapitel stellen den Hauptteil meiner Arbeit dar. Zu Beginn eines jeden Kapitels werde ich die Fragestellung noch einmal nennen und daran anschließend die Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und den Interviews darstellen und analysieren.

Erstens werde ich, dem Seminarablauf in seinen Phasen chronologisch folgend, darstellen, an welchen Stellen Rassismus im Seminar thematisiert wird und welche Materialien aus dem Baustein zum Einsatz kommen (Kapitel 6).

Da Rassismus von den Teamern hauptsächlich mit der Übung „Wie im richtigen Leben“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 61ff.) thematisiert wird, werde ich zweitens die Ziele, Herausforderungen und praktische Umsetzung der Übung in einem Extrakapitel analysieren (Kapitel 7).⁸

8 In diesem Kapitel nenne ich die Fragestellung zu Beginn des Kapitels nicht erneut, da dieses unter der selben Fragestellung wie das Kapitel 6 (Diskriminierung und Rassismus im Seminarprozess) verfasst wurde. Ich habe die Darstellung und Analyse der Übung „Wie im richtigen Leben“ nur der größeren Übersichtlichkeit halber in einem Extra-Kapitel bearbeitet.

Drittens werde ich auf die Teamer und ihre Kenntnis und Beurteilung des Bausteins sowie ihre Aus- und Fortbildung zum Baustein bzw. zum Thema Rassismus eingehen (Kapitel 8).

Anschließend werde ich das Verständnis der Teamer von *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit darstellen (Kapitel 9.1) und mit dem Konzept des Bausteins vergleichen. Da in der *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit zudem der situativ angemessene Umgang mit rassistischen Äußerungen von Bedeutung ist, werde ich die Herausforderungen dabei im darauf folgenden Kapitel erläutern (Kapitel 9.2).

Abschließend werde ich die zentralen Ergebnisse der Diplomarbeit zusammenfassen und Vorschläge für die Praxis der Bildungsarbeit mit dem Baustein in der IG Metall und die Ausbildung der Teamer entwickeln (Kapitel 10) sowie einen Ausblick geben (Kapitel 11).

2 Theoretische Auseinandersetzung mit Rassismus

In diesem Kapitel werde ich erläutern, wie Rassismus⁹ definiert werden kann (Kapitel 2.1), welche Ebenen und Formen sich unterscheiden lassen (Kapitel 2.2) und welche Funktionen und Ursachen Rassismus haben kann (Kapitel 2.3).

2.1 Rassismusdefinitionen

Zunächst einmal festzuhalten ist, dass es in der sozialwissenschaftliche Literatur keine allgemeingültige und für alle verbindliche Definition von Rassismus gibt, sondern eine Vielzahl von Definitionen existiert. Ich werde keinen Gesamtüberblick über Rassismusdefinitionen geben können, da dies den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde. Ich beschränke ich mich auf zentrale Kriterien für Rassismus, die in der Fachdebatte und für die Einordnung des Bausteins von Bedeutung sind.

Robert Miles hat eine Rassismusdefinition entwickelt, die er analytisch und nicht induktiv herleitet. Er definiert Rassismus durch seinen ideologischen Gehalt, nicht durch dessen Funktion:

9 Neben dem Begriff des Rassismus wird in der Fachdebatte in der BRD unter anderem auch der Begriff „Ausländerfeindlichkeit“ verwendet. Da dieser verschleierte, dass es sich bei den diskriminierenden Verhaltensweisen zum Einen nicht nur um feindliche Handlungen gegen Personen, die nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, handelt, sondern zum Anderen z.B. auch um solche Handlungen, die aus Gleichgültigkeit geschehen, ist dieser Begriff nicht angemessen (vgl. Leiprecht 2005a: 321). In der vorliegenden Arbeit werde ich daher den Begriff Rassismus verwenden, der zudem die Vielschichtigkeit und Komplexität der Diskriminierung widerspiegelt (vgl. Kapitel 2.2). Dies entspricht auch dem Verständnis von Rassismus im Baustein (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 198). Rassismus kann nur dann als wissenschaftlicher Begriff benutzt werden, wenn darunter die soziale Konstruktion von ‚Rassen‘ (also die Rassialisierung) verstanden wird (vgl. Leiprecht 2005a: 319). Um auf die soziale Konstruktion aufmerksam zu machen, verwende ich den Begriff ‚Rasse‘ nur in Anführungszeichen.

„1) Gewissen biologischen Merkmalen¹⁰ wird eine Bedeutung zugeschrieben, wodurch sie zum Erkennungs-Zeichen bestimmter Gruppen werden. Status und Herkunft der Gruppen werden so als natürlich und unveränderlich vorgestellt, das Anderssein der Gruppe erscheint als eine ihr innewohnende Tatsache. Mit anderen Worten, es kommt zu einer Rassenkonstruktion¹¹.

2) Die so gekennzeichnete Gruppe muss mit zusätzlichen, negativ bewerteten (biologischen oder kulturellen) Merkmalen¹² versehen und so dargestellt werden, als verursache sie negative Folgen für andere.“ (Miles 1989: 359)

Diese Definition wird im Folgenden die Grundlage der weiteren Auseinandersetzung sein, da sich viele Wissenschaftler darauf beziehen. An Robert Miles' Definition wird meines Erachtens sehr deutlich, dass es sich bei ‚Rassen‘¹³ keineswegs um biologische Tatsachen handelt, sondern um soziale Konstruktionen. ‚Rassen‘ sind laut Miles sozial imaginierte und daher keine biologischen Realitäten (vgl. Miles 1989: 355). Diese Konstruktionen sind allerdings sehr wirkungsmächtig (vgl. Leiprecht 2005a: 320).

Robert Miles stellt dem Rassismus als Ideologie die *Ausschlusspraxis* (exclusionary practice) gegenüber, welche vorliegt, wenn eine Gruppe bei der Zuteilung von Ressourcen und Dienstleistungen be-

10 Die biologischen Merkmale können real oder fiktiv sein (vgl. Miles 1991: 101).

11 „Die Rassenkonstruktion schließt dabei als Verfahren die Selektion mit ein, da aus einer Bandbreite von Objekten, Merkmalen und Prozessen nur einige bestimmte ausgewählt werden, um zusätzliche Bedeutungen zu vermitteln. Die Selektion erfolgt dabei auf zwei Ebenen: Zunächst werden biologische oder somatische Merkmale als Bedeutungsträger ausgewählt, dann aus diesen wieder einige bestimmte somatische Merkmale, wie z.B. die Hautfarbe“ (Miles 1991: 95).

12 „Menschen, die auf der Grundlage der Bedeutungskonstruktion phänotypischer Merkmale unterschieden werden, erhalten für gewöhnlich auch bestimmte kulturelle Charakteristika zugeschrieben, wodurch die Bevölkerung in der Darstellung ein spezifisches Profil biologischer und kultureller Eigenschaften aufweist“ (Miles 1991: 95).

13 Die Einteilung in verschiedene Menschen-‚Rassen‘ erfolgte in der Geschichte immer willkürlich anhand somatischer Merkmale, die zum Teil mit geistig-kulturellen Fähigkeiten verknüpft, in eine Rangfolge gebracht wurden. Da der ‚Rasse‘-Begriff genetisch widerlegt ist (vgl. Tsiakalos 1992: 51f.), gehört er eigentlich auf den „Schutthaufen der analytisch nutzlosen Begriffe“ (Miles 1989: 355). Der ‚Rasse‘-Begriff unterscheidet sich von dem des Rassismus, der den Prozess der sozialen Konstruktion von ‚Rassen‘ beschreibt.

nachteiligt oder in der Hierarchie der Klassenverhältnisse unter- bzw. überrepräsentiert ist. Die Ausschließungspraxis meint nur die konkreten Handlungen und Prozesse, ohne etwas über deren Ursache auszusagen. Ob eine Ausgrenzung aufgrund von Rassismus vorliegt, muss erst durch Analyse nachgewiesen werden, um monokausale Erklärungen, welche die Wirklichkeit nicht ausreichend erfassen, zu vermeiden. Der Begriff der Ausgrenzungspraxis bezieht sich sowohl auf intentionale Handlungen als auch auf ungewollte Folgen (vgl. Miles 1989: 359).

Annita Kalpaka und Nora Rätzel beziehen sich auf die Rassismusdefinition von Robert Miles und erweitern diese, indem sie *Macht* (und die damit verbundenen Ausschließungspraxen) als ein zentrales Kriterium bei der Analyse, ob Rassismus vorliegt oder nicht, hinzugefügt haben. Mit Macht ist dabei immer die Macht einer Gruppe gemeint, nicht die eines Individuums:

„(...) wenn eine untergeordnete Gruppe eine übergeordnete Gruppe als ‚Rasse‘ konstruiert, (...) kann (diese) aber nicht als rassistisch bezeichnet werden, solange sie nicht die Macht hat, ihre Definition und die damit einhergehenden Ausgrenzungspraxen gegen die übergeordnete Gruppe durchzusetzen.“ (Kalpaka/Rätzel 1990: 14)

Die Frage, ob die (gesellschaftliche) Macht bzw. Ausgrenzungspraxen ein Bestandteil von Rassismus sind oder nicht, ist unter den Rassismusforschern umstritten.

Robert Miles ist der Meinung, dass Macht kein Bestandteil von Rassismusdefinitionen sein sollte, da ansonsten Klassenunterschiede in der Bevölkerung übergangen werden, die de facto ein Kriterium für den unterschiedlichen Zugang zu gesellschaftlicher Macht darstellen (vgl. Miles 1991: 75). Rassistische Überzeugungen in Teilen der ‚weißen‘¹⁴ unqualifizierten Arbeiterschaft in Großbritannien sollten daher

14 Unter ‚weiß‘ und ‚schwarz‘ verstehe ich nicht die Einteilung in unterschiedliche „Hautfarbengruppen“, sondern den unterschiedlichen Zugang zu materiellen und immateriellen Ressourcen und gesellschaftlichen Positionen. Diese Machtverhältnisse werden oftmals mit der konstruierten Einteilung und Bewertung von „Hautfarbengruppen“ begründet. Es zeigt sich in der Geschichte, dass manche Gruppen zeitweise zu den ‚Schwarzen‘ und dann zu den ‚Weißen‘ gezählt wurden, z.B. die ‚Italoamerikaner‘ am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts in den USA (vgl. Barrett/Roediger 2002: 30). ‚Weißsein‘ bezeichnet somit „ein System rassistischer He-

nicht so sehr als Besitz von Macht verstanden werden, sondern vielmehr als Reaktion auf (unter anderem) Machtlosigkeit (vgl. Miles 1991: 75). Anja Weiß argumentiert dagegen:

„Die Aussage, dass die rassistisch dominante Gruppe über die Macht verfügt, ihre Zuschreibungen durchzusetzen, bedeutet also nicht, dass alle Dominanten in gleicher Weise Zugang zu dieser Macht gewinnen oder dass rassistische Zuschreibungen alle anderen sozialen Hierarchien überdecken. Vielmehr muss gezeigt werden, wie diese Macht situationspezifisch wirksam ist.“ (Weiß 2001a: 28)

Auch Mark Terkessidis spricht sich dafür aus, Macht sowie auch die Ausgrenzungspraxen als zentrale Bestandteile in die Rassismusdefinition mit aufzunehmen und Rassismus damit als Gesamtprozess zu betrachten. Seines Erachtens gewährleistet erst das „Ensemble von Rassifizierung¹⁵ und Ausgrenzungspraxis (...) die ständige Produktion von Andersheit“ (Terkessidis 1998: 78).

gemonie, eine Position strukturell verankerter Privilegien, einen Modus von Erfahrung, eine spezifische und wandelbare Identität, die zugesprochen, erkämpft und verloren werden kann“ (Wollrad 2005: 21). Die Critical-Whiteness-Forschung setzt sich mit der Normalität des ‚Weißseins‘ und den damit verbundenen Privilegien auseinander. Dadurch wird ‚Weißsein‘ markiert und benannt, die Verschleierung ‚weißer‘ Herrschaft und Privilegien soll damit durchbrochen werden. Auch im Baustein finden sich Texte und Materialien zur Auseinandersetzung mit dem (eigenen) Weißsein (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 221ff.).

- 15 Mark Terkessidis hat die Rassismusdefinition von Robert Miles erweitert und ihr in Teilen widersprochen, da ihm der Prozess der Rassenkonstruktion zu eng gefasst erscheint und die Trennung der Ausschließungspraxen vom Begriff Rassismus zu künstlich (vgl. Terkessidis 1998: 74). Er geht davon aus, dass Rassenkonstruktionen nicht nur aufgrund von biologischen Kriterien stattfinden, sondern auch soziologischen (Sprache, Wirtschaftssysteme, Ernährung, Kleidung, etc.), symbolischen und geistigen (politische Praktiken, Einstellungen, kulturelle und religiöse Verhaltensweisen, etc.) sowie imaginären Kennzeichen (phantasmatische Vorstellungen von okkultur Macht, etc.) (vgl. Terkessidis 1998: 74f.). Zudem ist er der Auffassung, dass die Trennung zwischen der Rassenkonstruktion und der Zuschreibung negativer Merkmale bei Miles unhaltbar ist, da zum einen bereits Rassenkonstruktionen an sich schon wertend sein können, zu anderen können Darstellungsformen rassistisch sein, obwohl sie keine Wertungen zu enthalten scheinen (vgl. Terkessidis 1998: 75). Des Weiteren ist für ihn auch die Trennung zwischen Rassenkonstruktion und Rassismus unhaltbar. Seiner Meinung nach sind Rassenkonstruktionen notwendiger abstrakter Bestandteil von Rassismus, sie müssen jedoch weder explizit sein, noch muss die Konstruktion einer naturgegebenen Gruppe zusätzlich gewertet werden (vgl. Terkessidis 1998: 77). Terkessidis ersetzt den Miles'schen Begriff der Rassenkonstruktion um sich von ihm abzugrenzen daher durch den Begriff Rassifizierung.

Rudolf Leiprecht spricht sich dagegen, wie auch Miles, für eine Trennung von Ausgrenzungspraxen und Rassismus aus, da rassistische Ideologien nicht zu rassistischen Ausgrenzungspraxen führen müssen und rassistische Ausgrenzungspraxen nicht unbedingt rassistisch legitimiert werden (vgl. Leiprecht 2001: 27), sie sind allerdings oft miteinander verknüpft: Beispielsweise muss die Ursache nicht rassistisch sein, aber die fortwährende Praxis der Benachteiligung/Diskriminierung kann den Effekt haben, dass „rassistische Zuschreibungen nahe gelegt, verstärkt und unterstützt werden“ (Leiprecht 2005: 323). Rassismus ist seines Erachtens jedoch eng mit der Frage nach gesellschaftlicher Macht und Herrschaft verbunden, „da es sehr darauf ankommt, welche soziale Gruppe ihre Konstruktionen über andere Gruppen durchsetzen kann und welche Konstruktionen in einer Gesellschaft schließlich von einer Mehrheit sozial geteilt werden“ (Leiprecht 2001: 26). Er unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen dem Rassismus der Mehrheitsgesellschaft und dem Rassismus der Dominierten¹⁶ (vgl. Leiprecht 2005b: 8).

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Macht und Rassismus wird von Claus Melter näher beleuchtet. Er versteht unter Rassismus ein Machtssystem, welches von allen Beteiligten (re-)produziert wird, allerdings auch in Frage gestellt und kritisiert werden kann. Deshalb können auch rassistisch diskriminierte Personen an der Etablierung rassistischer Praxen mitwirken und andere Personen diskriminierend behandeln (vgl. Melter 2006: 21). Allerdings unterscheidet Melter bei der Frage, ob diese auch die Macht haben müssen, ihre Vorstellungen und Absichten in der jeweiligen Situation durchzusetzen zwischen der diskursiven Positionierung¹⁷ und der all-täglich-interaktiven Positionierung (ebd.):

a) „Im Rahmen der diskursiven Positionierung ist die Frage nach der Mehr- oder Minderheitenangehörigkeit und nach der situativen Macht sekundär, da gesellschaftliche Diskurse überall und von jeder und jedem hergestellt oder kritisiert werden können“ (Melter 2006: 21ff.).

16 Der Rassismus der Dominierten kann dabei auch eine Form von „Widerstandsrassismus“ darstellen, der eine Reaktion auf die eigene rassistische Diskriminierung ist.

17 Im Sinne von Eske Wollrads „Group of accountability“ (vgl. Wollrad 2005: 25).

b) „Personen werden jedoch in alltäglichen Interaktionen der Mehrheitsgesellschaft oder gesellschaftlichen Minderheiten zugeordnet und privilegiert oder benachteiligt“ (ebd.). Sie gehören im Machtsystem Alltagsrassismus zur Gruppe der unterdrückenden Mehrheit oder einer unterdrückten Minderheit an. Dies nennt Melter alltägliche gesellschaftlich-interaktive Positionierung. Haben nun z.B. Minderheitenangehörige, die generell benachteiligt werden nicht die Macht, ihre Vorstellungen (diskursive Positionierung) in der jeweiligen Situation durchzusetzen, dann handelt es sich nach Melter nicht um Rassismus¹⁸ (bzw. eine Diskriminierung), sondern um die Artikulation von Vorurteilen mit rassialisierendem Inhalt.

Die Autoren des Bausteins gehen davon aus, dass Rassismus ein gesellschaftliches Verhältnis ist dem sich niemand entziehen kann und das Menschen ein- und ausschließt (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 195). Sie schlagen folgende Kurzformel für Rassismus vor:

„Rassismus = Ethnisierte Gruppenbildung¹⁹ + Abwertung²⁰ + Durchsetzungsmacht²¹“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 198)

18 Unter Rassismus versteht Melter „von Personen hergestellte, gesellschaftlich veränderbare Machtverhältnisse, Diskurse, Einstellungsmuster, Gefühle“ (Melter 2006: 24) sowie auch „Handlungen von Gruppen und Einzelpersonen“ (ebd.), die eine situativ hergestellte oder/ und systematisch dominante Position innehaben und die Menschen in Bezug auf ihre zugeschriebene Zugehörigkeit zu einer Nation, ‚Kultur‘, ‚Ethnie‘ und ‚Rasse‘ in unterschiedliche Gruppen einteilen, ihnen Eigenschaften, die häufig als unveränderlich angesehen werden, Handlungspraxen und Einstellungen zuschreiben und eine Hierarchisierung der Gruppen gemäß dem eigenen Privilegienerhalt oder zur Erlangung von Vorteilen vornehmen. Dabei wird in der Regel von einer Überlegenheit der so konstruierten ‚weißen Rasse‘ und ihrer ‚Kultur‘ ausgegangen (vgl. Melter 2006: 24).

19 „Es gibt keine unterschiedlichen menschlichen ‚Rassen‘. Aber die Geschichte dieser Vorstellung wirkt fort. Anhand von bestehenden und/oder eingebildeten Unterschieden werden Gruppen als ‚ethnisch‘, ‚kulturell‘ oder gar ‚biologisch/genetisch‘ ‚anders‘ wahrgenommen. Im Gegensatz dazu entsteht ein ‚Wir‘, dass in Abgrenzung von ‚den Anderen‘ als ‚normal‘ und selbstverständlich gilt. Für diese ethnisierten Gruppenkonstruktionen werden nationale Zugehörigkeit, Herkunft oder ‚Kultur‘, Religion oder Hautfarbe herangezogen. Unterschiede innerhalb einer Gruppe sowie Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen werden übersehen.“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 198)

20 „Die ‚den Anderen‘ zugeschriebenen Eigenschaften sind meistens negativ, können aber auch positiv sein – in jedem Fall treffen sie die gesamte Gruppe (Ausnahmen bestätigen nur die Regel). Das Verhalten einzelner Menschen wird mit ihrer ‚Ras-

Die ethnisierte Gruppenbildung in Verbindung mit der Abwertung entspricht dem Prozess der Rassialisierung bei Terkessidis. Die Rassismusdefinition der Bausteinautoren schließt sowohl Macht als auch die damit verbundenen Ausgrenzungspraxen als zentrale Kriterien für Rassismus mit ein (so wie auch Mark Terkessidis, Anja Weiß, Claus Melter, Nora Rätzzel und Anita Kalpa).

Da ich bis zu diesem Punkt unterschiedliche Rassismusdefinitionen verschiedener Rassismusforscher dargestellt und in Bezug zueinander gesetzt habe, möchte ich an dieser Stelle auch mein eigenes Rassismusverständnis, auf dem die Analyse der untersuchten Interaktionen (vgl. Kapitel 6 bis 9) beruht, darlegen.

Ich verstehe unter Rassismus Rassenkonstruktionen, die mit tatsächlichen oder vermeintlichen biologischen, kulturellen oder ethnischen Unterscheidungsmerkmalen und Gruppenkonstruktionen entlang dieser Merkmale operieren (vgl. Miles 1989: 359 und Terkessidis 1998: 74f.). Damit verbunden ist (explizit oder implizit) eine Negativ-Wertung (ebd.). Ich spreche mich gegen eine Rassismusdefinition aus, die auch Macht und Ausgrenzungspraxen umfasst, da ein Zusammenhang zwischen rassistischer Ideologie und der Ausgrenzungspraxis ethnisierter/rassialisierter Gruppen nicht in jedem Fall vorliegen muss (vgl. Leiprecht 2001: 27). Vielmehr sollte dieser Zusammenhang erst durch eine Analyse nachgewiesen werden, um monokausale Erklärungen zu vermeiden (vgl. Miles 1989: 359).

Es stellt sich die Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um den Zusammenhang zwischen der Benachteiligung ethnisierter, rassialisierter oder kulturalisierter Gruppen (Ausgrenzungspraxis) und einer rassistischen Ideologie nachzuweisen. Ein Kriterium kann sein,

se', Herkunft, Religion, ‚ethnischen Zugehörigkeit‘ oder ‚Kultur‘ erklärt. Die Gruppenmerkmale werden zu unveränderlichen Eigenschaften, hinter denen der/die Einzelne nicht mehr wahrgenommen wird und die andere Erklärungsansätze für Verhalten und Verhältnisse überflüssig machen.“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 198)

- 21 „Wenn eine gesellschaftliche Gruppe eine die soziale, ökonomische oder politische Macht hat, die oben genannten (Ab-)Wertungen gegenüber einer anderen Gruppe durchzusetzen und damit eine gesellschaftliche Ungleichbehandlung zu erzeugen, sprechen wir von Rassismus. Rassistische Diskriminierung findet sowohl im Bereich der individuellen Nicht-Anerkennung und Benachteiligung statt als auch auf der Ebene des nationalstaatlich-rechtlichen Ausschlusses und der ökonomischen Ausbeutung“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 198).

dass das Entstehen und der Fortbestand einer bestehenden Benachteiligung mit ethnisierenden, kulturalisierenden oder rassialisierenden Erklärungen gerechtfertigt wird und die Verantwortung für die Benachteiligung allein oder vor allem der diskriminierten Gruppe zugewiesen wird. In diesem Sinne bin ich der Auffassung, dass beispielsweise die Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem als Rassismus zu bezeichnen ist, da diesen Vorgängen sowohl die Aspekte der Rassialisierung/Ethnisierung zugrunde liegen als auch die Rechtfertigungen für die ungleichen Schulleistungen mit ethnisierenden Argumenten operieren. Somit schließe ich mich der Position von Miles an, dass ungleiche Lebensbedingungen ethnischer Gruppen nicht per se aus diskriminierender Absicht erfolgen. Wird jedoch *nicht* angestrebt, sozioökonomische und bildungspolitische Ungleichheiten in Bezug auf sogenannte „Ethnien“ auszugleichen, ist von Rassismus zu sprechen - unabhängig von der Frage, ob dies mit ethnisierenden Begründungen gerechtfertigt wird oder nicht.

Ein weiteres Thema bei der Definition von Rassismus ist die Frage nach der Einbeziehung des Kriteriums Macht. Machtverhältnisse sind veränderbar (vgl. Leiprecht 2001: 26) und können sich auch situativ von gesamtgesellschaftlichen unterscheiden, so dass eine Rassismusdefinition, die (gesamtgesellschaftliche) Macht als Kriterium beinhaltet, zu starr und unflexibel für sich verändernde Situationen ist. Allerdings bin ich der Auffassung, dass jegliche Situationen nicht von gesellschaftlichen Macht- und Ausgrenzungspraxen zu trennen sind. Somit müssen in jeder Situation sowohl die situativen als auch die gesellschaftlichen Machtverhältnisse analysiert werden. Es ist daher keinesfalls beliebig, ob Mehr- oder Minderheitenangehörige Rassismus (re-) produzieren, da Mehrheitsangehörige bei der alltäglichen gesellschaftlich-interaktiven Positionierung privilegiert werden (vgl. Melter 2006: 21f.) und auf eine gesamtgesellschaftliche Unterstützung ihrer Interessen und Standpunkte vertrauen können. Es kann aber auch sein, dass gesamtgesellschaftlich rassistisch Diskriminierte in konkreten Situationen soviel Macht besitzen, dass sie andere Personen rassistisch diskriminieren können.

Ich bevorzuge somit eine ideologiekritische und keine makrosoziologische Rassismusdefinition. Dies erscheint mir für die vorliegende Arbeit am geeignetsten, da sie auch situative Machtverhältnis-

se berücksichtigt, die bei der Analyse von Interaktionen in Gruppen von Bedeutung sind.

EXKURS ZUM KULTURRASSISMUS

Besonders kulturelle Merkmale werden zunehmend zur Konstruktion von ‚Rassen‘ herangezogen (vgl. Weiß 2001a: 23), so dass Kultur annähernd den Bedeutungsgehalt von ‚Rasse‘ erfüllt und ein „Sprachversteck“ (Leiprecht 2001: 28) für diese bildet. Dabei wird eine Erbfolge konstruiert, bei der eine Gruppe entweder aufgrund ihrer gemeinsamen biologischen Herkunft als Gruppe konstruiert wird oder aufgrund eines gemeinsamen sozialen Erbes, also der Kultur (vgl. Zerger 1997: 72 und Leiprecht 2005a: 322). Diesem auch als kulturalisierendem Rassismus bezeichneten Phänomen liegt ein reduktionistisches, deterministisches, statisches und homogenes Kulturverständnis zugrunde (vgl. Leiprecht 2001: 26). Den einzelnen Menschen werden durch ihre Zugehörigkeit zu einer Kultur bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten zugewiesen, welche ihr Denken, Fühlen und Handeln angeblich bestimmen (vgl. Leiprecht 2005a: 323). Zudem wird Kultur meist als Nationalkultur gedacht (vgl. Leiprecht 2004: 12f.).

Georgios Tsiakalos brachte den Begriff des Kulturrassismus bereits 1983 in die ‚deutsche‘²² Rassismuskonstruktion ein. Seiner Auffassung nach gehören zum Kulturrassismus hauptsächlich Auffassungen, welche die Kulturen (Vorbilder, Verhaltensweisen, Werte) der Einwanderer für das Leben in Westeuropa von geringem Wert, für falsch, rückständig und inhuman halten (vgl. Tsiakalos 1983: 100). Étienne Balibar versteht unter Kulturrassismus etwas anderes: Seiner Ansicht nach liegt beim Kulturrassismus der Fokus auf der behaupteten Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen und der Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen (vgl. Balibar 1989: 373). Es wird somit nicht so sehr die Unangemessenheit und Rückständigkeit der Ein-

22 Ich übernehme in dieser Diplomarbeit Nationalitätenbezeichnungen (‚Deutscher‘, ‚Türke‘, etc.) sowie daraus abgeleitete Adjektive (‚deutsch‘, ‚türkisch‘, etc.) stets nur in Anführungszeichen, weil ich darauf aufmerksam machen möchte, dass diese Bezeichnungen soziale Konstruktionen darstellen, mit denen oft weitaus mehr verbunden wird, als lediglich die Staatsbürgerschaft (z.B. Kategorisierungen und Zuschreibungen).

wandererkulturen behauptet, sondern eine generelle Unvereinbarkeit der Kulturen. Offenbar lehnt der Kulturrassismus die Vorstellung von ‚Rassen‘ genauso ab wie Wertunterschiede zwischen den Kulturen. Kulturen werden jedoch wie ‚Rassen‘ konstruiert und Wertunterschiede äußern sich über die Praxen der Lehren und in den Kriterien, die gewählt werden, um die Differenz der Kulturen zu denken (vgl. Weiß 2001a: 25; beruft sich hier auf Balibar 1990: 33). Nicht die ‚rassische‘ Zugehörigkeit, sondern das rassistische Verhalten wird beim Kulturrassismus zu einem natürlichen Faktor erklärt (vgl. Balibar 1989: 374). Der Kulturrassismus lässt sich also als eine Weiterentwicklung des biologischen Rassismus begreifen (vgl. Weiß 2001a: 26).

Abschließend lässt sich hinzufügen, dass es nicht *den* einen, statischen Rassismus gibt, sondern dass Rassismus „historisch spezifisch ist“ (Hall 2000: 11) und dass man daher von „Rassismen“ (Hall 2000: 11) sprechen müsste. Allerdings ist relativierend hinzuzufügen, dass es auch historische Kontinuitäten in der Darstellung von Anderen gab und gibt. Jeder Rassismus greift daher auf alte Elemente zurück sowie er auch neue hinzufügt (vgl. Miles 1991: 112). Zudem ist Rassismus meist mit anderen Ideologien verknüpft, z.B. mit Leistungsideologien oder sexistischen Ideologien (vgl. Leiprecht 2005b: 22).²³

23 Zum Zusammenhang von Rassismus und Nationalismus (vgl. Osterkamp 1997: 104f.).

Zusammenfassung:

- a) Es gibt weder *die* eine Rassismusdefinition, noch *den* einen Rassismus.
- b) Rassismus umfasst – auf den kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht – nach Auffassung der meisten Autoren sowohl die Rassenkonstruktion als auch eine Negativwertung.
- c) Die Rassenkonstruktion kann aufgrund zugeschriebener somatischer/ biologischer/ physischer oder kultureller/ sozialer/ etc. Merkmale stattfinden.
- d) Die Negativwertung kann bereits in der Rassenkonstruktion enthalten sein.
- e) Umstritten ist, inwiefern *Macht* und *Ausgrenzungspraxen* Bestandteil von Rassismus sind. Nach Auffassung der Baustein-autoren sind beide Bestandteil von Rassismus. Ich spreche mich dagegen für eine Trennung aus: Meines Erachtens sollte zwischen dem Rassismus der Mehrheitsgesellschaft und dem Rassismus der Dominierten unterschieden werden. Rassismus und *Ausgrenzungspraxis* sollten getrennt voneinander betrachtet werden. Ob ein Zusammenhang besteht, muss durch Analyse nachgewiesen werden.
- f) Rassismus ist mit anderen Ideologien verknüpft

2.2 Ebenen und Formen von Rassismus

Alle Menschen in der Gesellschaft sind in Diskurse²⁴ über Rassismus verstrickt, Rassismus gehört zentral zur Denkweise der Gesellschaft (vgl. Jäger 1997: 141). Rassismus ist somit nicht nur das ‚Problem‘ einer kleinen, jugendlichen Minderheit in Deutschland, sondern Grundlage von Positionen und Werturteilen breiter Bevölkerungsschichten (vgl. Terkessidis 1998: 68). Diese Grundannahme steht hinter der Theorie von verschiedenen Rassismusebenen. Paul Mecheril unterscheidet folgende Ebenen von Rassismus:

„Rassismus ist eine sowohl strukturell und institutionell [etwa durch die ethnisch diskriminierende Arbeitsweise von Institutionen²⁵], kulturell [etwa durch mediale Berichterstattungen²⁶] und auch individuell [als verinnerlichter Dominanzhabitus²⁷] verankerte Deutungs- und Handlungsoption.“ (Mecheril 2005: 470)

Rassismus offenbart sich somit im gesamten gesellschaftlichen Miteinander: in Diskursen in Medien, Wissenschaften und Alltag (etc.), in

24 Diskurse können auch als „Fluss von Wissen durch die Zeit“ (Jäger 1997: 132) charakterisiert werden. Wissen sind dabei alle für wahr und richtig gehaltenen Informationen. Diskurse legen die Handlungsspielräume von Individuen fest, in ihnen sind die Maßgaben der Gesellschaft verankert. Diskurse sind veränderbar, in der Regel sind sie allerdings relativ stabil. Diskurse sind die Resultate von dialektischen Prozessen von Menschen in Vergangenheit und Gegenwart. In Diskursen wird die Realität durch die Subjekte als (Re-)Produzenten von Diskursen geformt. Diskurse üben als Grundlage des gesellschaftlichen Handelns Macht auf die Individuen aus sowie auch die Subjekte Macht auf die Diskurse ausüben. Diese Macht ist jedoch ungleich verteilt. Es gibt keine autonomen Subjekte, alle sind in Diskurse mehr oder weniger verstrickt. Der Gesamtdiskurs in einer Gesellschaft setzt sich aus verschiedenen Diskurssträngen zusammen (z.B. über Einwanderung, Frauen oder Gesundheit), die eng miteinander verflochten sind und einander gegenseitig beeinflussen. Es lassen sich verschiedene Diskursebenen voneinander unterscheiden: Wissenschaftsdiskurse, Mediendiskurse, politische Diskurse, Alltagsdiskurse (etc.). Diese verschiedenen Ebenen beziehen sich aufeinander und wirken zusammen (vgl. Jäger 1997: 132ff.).

25 Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke haben in einer 2002 veröffentlichten Studie den institutionellen Rassismus im ‚deutschen‘ Schulsystem untersucht und nachgewiesen (vgl. Gomolla/Radtke 2002).

26 Jäger hat nachgewiesen, dass die Medien erheblich zur Erzeugung und Verfestigung rassistischer Bewusstseinsinhalte und Dispositionen beitragen (vgl. Jäger 1997: 144). Auch Christoph Butterwegge hat sich intensiv mit dem Zusammenhang von (Medien-)Diskursen und Rassismus beschäftigt (vgl. Butterwegge 2006: 185ff. und Butterwegge/Hentges 2001: 83ff.).

27 Dieser Begriff geht auf Birgit Rommelspacher zurück (vgl. Rommelspacher 1995).

der Praxis von Institutionen und Strukturen und im zwischenmenschlichen Miteinander. Im Folgenden möchte ich auf die Begriffe des *institutionellen Rassismus* und des *Alltagsrassismus* näher eingehen, weil diese weit verbreitet, doch meist unreflektiert sind.

Ute Osterkamp versteht unter *institutionellem Rassismus*²⁸ die systematische Privilegierung der eigenen Gruppe gegenüber den Nicht-Dazugehörigen. Diese Ungleichbehandlung ist in der Organisation des gesellschaftlichen Miteinanders verortet und setzt keineswegs persönliche Vorurteile von Einzelnen oder bewusste und beabsichtigte rassistische Handlungsweisen voraus (vgl. Osterkamp 1997: 95). Als ein Beispiel für institutionellen Rassismus führt Ute Osterkamp die ‚Ausländer‘²⁹-Gesetzgebung an, die bestimmten Gruppen von ‚Nicht-Deutschen‘ wesentliche Rechte vorenthält und sie infolgedessen zu Menschen zweiter Klasse macht. Um institutionellen Rassismus nachzuweisen, kann eine statistische Analyse als erste Grundlage dienen (vgl. Gomolla 2003: 101). Dabei ist der Blick auf die unausgesprochenen Annahmen und unhinterfragten Prinzipien zu richten, mit denen die Organisationen ihre Praktiken begründen (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 38).

Robert Miles vertritt den Standpunkt, dass der bloße Nachweis der Ungleichbehandlung verschiedener (ethnischer) Gruppen nicht aus-

28 Der Begriff des *institutionellen Rassismus* stammt ursprünglich aus der Black Power-Bewegung Mitte der 1960er Jahre in den USA (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 38). Unter institutionellem Rassismus wurden jene Handlungen und Unterlassungen verstanden, durch die ‚Schwarze‘ in einer Situation der Benachteiligung gehalten wurden, für deren Zustandekommen die etablierten gesellschaftlichen Machtverhältnisse entscheidend waren (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 39). Robert Miles kritisierte Definitionen, die den institutionellen Rassismus nur als ein Problem zwischen ‚Schwarzen‘ und ‚Weißen‘ beschreiben, als zu verengt (vgl. Miles 1991: 74f.). Da ‚schwarz‘ und ‚weiß‘ soziale Konstruktionen sind, verwende ich diese in der vorliegenden Arbeit in Anführungszeichen.

29 Allgemein als ‚Ausländer‘ bezeichnete Personen sind vielfach ‚Inländer‘ (Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft), weshalb ich diesen Begriff nur in Anführungszeichen verwende. Die Konstruktion von ‚Ausländern‘ versus ‚Inländern‘ folgt damit in der Regel nicht staatsbürgerschaftlichen sondern rassistischen Zugehörigkeitsvorstellungen, die von einer homogenen Gruppe von nicht-eingewanderten Deutschen mit einem bestimmten Aussehen ausgehen.

Ute Osterkamp bezieht sich in ihrem Beispiel noch auf das Ausländergesetz, dieses wurde mittlerweile in Aufenthaltsgesetz (Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet) umbenannt und inhaltlich überarbeitet.

reicht, um das Vorhandensein von institutionellem Rassismus zu begründen. Institutioneller Rassismus muss seiner Meinung nach aus einem rassistischen Diskurs heraus entstanden sein und macht sich nicht nur an den Handlungsfolgen fest (vgl. Miles 1991: 113). Er unterscheidet zwei Fälle von institutionellem Rassismus (vgl. Miles 1989: 362):

- a) Ausschlusspraxen, die ursprünglich aus einem rassistischen Diskurs entstanden sind, aber nicht mehr ausdrücklich mit ihm gerechtfertigt werden.
- b) Diskurse, in denen der offen rassistische Inhalt durch andere Worte, die aber die gleiche Bedeutung transportieren, ersetzt wurde.

Da Rassismus unintendiert sein kann und rassistische Ausgrenzungspraxen nicht unbedingt rassistisch legitimiert sein müssen (vgl. Leiprecht 2001: 27) beziehungsweise aus einem rassistischen Diskurs heraus entstanden sind, halte ich diese Kriterien von Miles für zu einschränkend. Bei institutionellem bzw. strukturellem Rassismus handelt es sich meiner Auffassung nach um Praxisformen in Institutionen und Strukturen, welche Ungleichheitsverhältnisse nach sich ziehen, die Angehörige ethnischer Minderheiten zugunsten der Mehrheitsangehörigen benachteiligen.

Es stellt sich nun die Frage, in welchem Verhältnis der institutionelle und der individuelle Rassismus stehen. Eine bezuglose Gegenüberstellung dieser beiden Phänomene ist kontraproduktiv, weil dadurch die Vorstellung, die Institution sei dem Einfluss der Individuen entzogen, verfestigt werden könnte (vgl. Osterkamp 1997: 95f.).

Anfang der 1980er Jahre hat Philomena Essed in die Rassismusdebatte den Begriff des *Alltagsrassismus* miteingebracht. Sie sieht Alltagsrassismus als Oberbegriff für unterschiedliche Äußerungsformen von Rassismus (kulturellen, institutionellen und individuellen Rassismus) und definiert Rassismus „durch die Wahrnehmung von (...) denjenigen, die Rassismus erfahren“ (Essed 1984: 43). Rudolf Leiprecht betont im Gegensatz dazu in seiner Definition des Alltagsrassismus stärker die individuelle Haltung der Mehrheitsgesellschaft beim Rassismus:

„Der Begriff Alltagsrassismus kennzeichnet die alltäglichen Formen von Rassismen der Mehrheitsgesellschaft, die keines-

wegs nur in extremer oder offener Weise auftreten, sondern auch subtil, unauffällig, verdeckt und latent sein können. Nicht immer handelt es sich dabei um bewusste und gewollte Prozesse und oft geht es um ein Verhalten innerhalb bestimmter Strukturen, das (möglicherweise unbeabsichtigt) rassistische Effekte zur Folge haben kann. Angehörige der Mehrheitsgesellschaft identifizieren subtilere oder ungewollte Formen von Rassismus häufig nicht als Rassismus, vielmehr erscheinen sie ihnen als selbstverständlich und werden unhinterfragt hingenommen. ‚Geschlossene‘ Welt- und Menschenbilder sind denn auch bei Alltagsrassismen weniger zu erwarten und vielfach geht es um ambivalente und widersprüchliche Äußerungen und Haltungen.“ (Leiprecht 2005a: 319)

Damit beschreibt Leiprecht die individuelle Seite des institutionellen und strukturellen Rassismus als das selbstverständliche, normal empfundene Verhalten der Menschen in den unhinterfragten Strukturen, die rassistische Effekte haben. Wichtig ist dabei, dass dieser Rassismus unbeabsichtigt und ungewollt sein kann und sich auch auf der zwischenmenschlichen/sozialen Ebene zeigt. Dieser versteckte, subtile Rassismus ist in allen Bevölkerungsschichten zu finden und damit deutlich häufiger als der offensichtliche, gewalttätige Rassismus von einzelnen Personen (vgl. Terkessidis 1998: 68). Er bietet rassistischen Gruppen und Tätern eine Grundlage, an die sie mit ihren Argumenten anknüpfen und in dem sie ihre Sichtweise bestätigt sehen (vgl. Leiprecht 2005a: 327). Damit wird auch deutlich, dass Rassismus in verschiedenen Formen auftreten kann (z.B. offen/subtil).

Paul Mecheril hat Rassismuserfahrungen differenziert untersucht, er unterscheidet zwischen verschiedenen Formen (grob, subtil, antizipiert), Vermittlungsweisen (kommunikativ, imaginativ, medial) und Erfahrungsmodi (persönlich, identifikativ, vikariell, kategorial) von Rassismus (vgl. Mecheril 1997: 180 und Mecheril 2005: 469). Antizipierte Rassismuserfahrungen umfassen dabei die in Vorstellungsbilder oder Träume gekleidete Furcht vor rassistischer Bedrohung und Gewalt (vgl. Mecheril 1997: 180), also die (in Zukunft) befürchteten Herabwürdigungen und Ausgrenzungen.

Die große Bandbreite der Erfahrungsmodi von Rassismus verdeutlicht, dass Rassismus nicht nur in der direkten Interaktion von Personen (persönlich) erlebt wird, sondern Rassismus kann sich auch „auf

nahe stehende Personen (Anmerk. L.D.: identifikativ), auf als Stellvertreter der Person wahrgenommene Personen (Anmerk. L.D.: vikariell) und auf die Gruppe, der die Person - vermeintlich oder ihrem Selbstverständnis nach – zugehört (Anmerk. L.D.: kategorial), beziehen“ (Mecheril 2005: 470).

Zusammenfassung:

- a) Alle Menschen in der Gesellschaft sind in *Diskurse* über Rassismus verstrickt, Rassismus gehört zentral zur Denkweise der Gesellschaft
- b) Rassismus offenbart sich somit im gesamten gesellschaftlichen Miteinander: in Diskursen in Medien, Wissenschaften und Alltag (etc.), in der Praxis von Institutionen und Strukturen und im zwischenmenschlichen Miteinander.
- c) Bei *institutionellem Rassismus* handelt es sich um Praxisformen in Institutionen und Strukturen, die Ungleichheitsverhältnisse nach sich ziehen, die Angehörige ethnischer Minderheiten zugunsten der Mehrheitsangehörigen benachteiligen.
- d) *Alltagsrassismus* kennzeichnet die alltäglichen Formen von Rassismen der Mehrheitsgesellschaft, die unauffällig und verdeckt sein können. Es geht dabei oft um ein „Verhalten innerhalb bestimmter Strukturen, das (möglicherweise unbeabsichtigt) rassistische Effekte zur Folge haben kann.“ (Leiprecht 2005a: 319)
- e) Rassismus kann auch antizipiert, identifikativ, vikariell und kategorial erlebt werden.

2.3 Ursachen und Funktionen von Rassismus³⁰

Bei den Theorien, die zur Erklärung der Ursachen und Funktionen von Rassismus herangezogen werden, gibt es, wie auch bei den Rassismusdefinitionen keinen allgemeingültigen Konsens. Es lassen sich verschiedene Theoriestränge und Erklärungsansätze aus Biologie, Psychoanalyse, Psychologie, Sozialpsychologie und Rechtsextremis-

³⁰ Vgl. der Text von Gudrun Hentges auf der CD zum Baustein: „Rassismus – Streit um die Ursachen“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.: CD).

musforschung³¹ auch in ihrer historischen Entwicklung voneinander unterscheiden. Im Folgenden möchte ich eine Auswahl vorstellen.

Zunächst einmal gilt es festzuhalten, dass biologistische³² Theorien, welche die Behauptung aufstellen, dass Rassismus angeboren oder in den Genen verankert ist, von den meisten Wissenschaftlern, darunter auch führenden Anthropologen und Biologen, verworfen werden (vgl. Tsiakalos 1992: 35ff. und Bielefeld 2004: 41).

Psychoanalytische Theorien, die sich auf Sigmund Freud beziehen, interpretieren Rassismus als Folge der *Projektion* von abgespaltenen, ungeliebten Anteilen des eigenen Selbst auf andere, die dort abgelehnt werden (vgl. Rommelspacher 1997: 155).³³ Diese Theorien tragen zur Erklärung bei, warum das Verhältnis zu den konstruierten ‚Fremden‘ meist sehr stark emotionalisiert ist und beschreiben als Funktion von Rassismus die Wiederherstellung des psychischen Gleichgewichts (vgl. Rommelspacher 1997: 156). Ausreichend erklären können sie Rassismus jedoch nicht, weil sich Projektionen immer an bestimmte Gruppen heften und spezifische Inhalte haben, je nachdem um welche Gruppe es sich handelt. Rassismus ist somit immer geschichtlich verschieden und durch gesellschaftliche Verhältnisse und Diskurse beeinflusst. Ute Osterkamp kritisiert den Mechanismus der Projektion, indem sie sagt, dass die „Identifikation mit dem Ag-

31 „Der Begriff Rechtsextremismus ist in den Sozialwissenschaften umstritten und unklar. Es existiert keine allgemein anerkannte Definition und schon gar keine Theorie des Rechtsextremismus“ (Stöss 2005: 13). Obwohl Rechtsextremismus ein Sammelbegriff für verschiedenartige gesellschaftliche Erscheinungsformen ist, die als rechtsgerichtet, undemokratisch und inhuman gelten, lassen sich vier wichtige Merkmale nennen: Übersteigerter Nationalismus und Großmachtstreben, die Negation universeller Gleichheits- und Freiheitsrechte, er ist gegen die Volkssouveränität und das Mehrheitsprinzip gerichtet und das Leitbild ist eine ethnisch homogene Volksgemeinschaft (vgl. Stöss 2005: 23f.)

32 Biologismus: „Übertragung biologischer Konzepte, insbesondere des Selektionsprinzips (Sozialdarwinismus) auf die Sozial- und Kulturgeschichte des Menschen“ (Das Bertelsmann Lexikon 1994: 1213).

33 „Der Fremde ist eine Konstruktion des Subjekts, das auf das Fremde die bei sich abgelehnten Anteile projiziert. Die negativen emotionalen Besetzungen machen das Fremde bedrohlich und unheimlich.“ (Rommelspacher 1997: 155). Es findet sozusagen ein Stellvertreterkonflikt statt. Anstelle der Auseinandersetzung mit den heimlichen Wünschen und ungeliebten Eigenschaften (etc.) werden die Dinge, die man an sich selbst nicht mag, sich nicht zugestehen würde auf andere projiziert und dort dann abgelehnt, schlimmstenfalls bekämpft (kritisch dazu vgl. Osterkamp 1996: 85ff.).

gressor“³⁴ (Osterkamp 1996: 90) ein angemessenerer psychoanalytischer Erklärungsansatz für Rassismus sei. Dabei werde versucht, „die Aggression der Mächtigen von sich abzulenken, indem man sich in ihre Dienste stellt“ (Osterkamp 1996: 90).

Im Zuge des von Adorno (et al.) entwickelten Konzepts der *autoritären Persönlichkeit* wurde die Neigung zu Rassismus als ein in der Persönlichkeit von Individuen verankertes Merkmal verstanden (vgl. Rommelspacher 1997: 159).³⁵ Die autoritäre Persönlichkeit ist determiniert durch die rigide Orientierung an Normen (Ordnungsvorstellungen) und Autoritäten (Führungspersönlichkeiten). Sie unterwirft sich diesen und fordert Unterwerfung von anderen. Die Ursache dafür ist die strenge, Unterwerfung erwartende, bestrafende Erziehung (durch den Vater). Mit anderen Worten: Die Sozialisation in der Familie soll die Ursache für rassistische Einstellungen sein (vgl. Kritik daran von Holzkamp 1997: 281). Ein Zusammenhang zwischen autoritärer Persönlichkeit und rassistischen Einstellungen konnte jedoch nie bewiesen werden (vgl. Rommelspacher 1997: 159). An diesem Forschungsansatz wird kritisiert, dass er eine ganze Gesellschaft pathologisiere und einen Zusammenhang zwischen Autoritarismus und Rassismus unterstelle, der nicht in jedem Fall gegeben sei (vgl. Rommelspacher 1997: 161).³⁶

34 Dabei macht man sich die Interessen der Herrschenden zu eigen, Widerständigkeit dagegen werden bei sich und anderen unterdrückt. Dies geschieht um die Einschränkung zentraler Lebens- und Handlungsmöglichkeiten zu vermeiden, die möglicherweise eintreten würden, wenn man sich den herrschenden Interessen entgegenstellen würde (vgl. Osterkamp 1996: 89f.).

35 Der Forschergruppe um Adorno „ging es darum, angesichts der Verbrechen in der Hitler-Zeit, aber auch des Rassismus und Antisemitismus in den USA zu fragen, ob es Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Anfälligkeit für Faschismus gibt.“ (Rommelspacher 1997: 159).

Das Konzept der autoritären Persönlichkeit stellt den Versuch dar, Ergebnisse aus der Vorurteilsforschung sowie der Psychoanalyse und auch der Sozialpsychologie zu vereinen. Die Vorurteilsforschung (mit ihrem Vertreter Gordon W. Allport) hat neben intrapsychischen Konflikten weitere Faktoren als Ursache für Vorurteile gefunden, so z.B. „chronische Frustration, soziales Lernen, kulturelle Einflüsse, Konformismus, Anzahl und Bedeutung der Kontakte mit unterschiedlichen Gruppen, Konflikte zwischen den Gruppen, die Rechtfertigung von Ausbeutung, ökonomische Ungleichheit (etc.)“ (Rommelspacher 1997: 158).

36 So konnten Zusammenhänge zwischen Autoritarismus und Ethnozentrismus in den USA nachgewiesen werden, die es in der Türkei so nicht gab und autoritäre Persönlichkeiten finden sich auch unter politisch links orientierten Personen (vgl. Rommelspacher 1997: 160).

In Bezug auf Forschungsergebnisse der Sozialpsychologie ist Rassismus die Folge von (gesellschaftlichen) Gruppenbildungsprozessen. Das Verhalten von Individuen wird dabei nicht mehr nur auf persönliche Einstellungen und innerpsychische Vorgänge reduziert, sondern es wird in den Kontext von Intergruppenbeziehungen gestellt (vgl. Brown 2003: 545). Intergruppenbeziehungen unterscheiden sich von interpersonalen Beziehungen, weil dabei der Mensch weniger als Individuum gesehen wird, sondern vornehmlich als Mitglied der anderen Gruppe (vgl. Brown 2003: 546).

Muzafer Sherif hat 1966 in Experimenten mit Kleingruppen herausgefunden, dass die Aufteilung von Gruppen nach willkürlichen Kriterien ausreicht, um die Mitglieder der Eigengruppe durchgängig günstiger zu beurteilen als die Mitglieder der Fremdgruppe (vgl. Rommelspacher 1997: 162).³⁷ Ein Konflikt aufgrund verschiedener Ziele oder Konkurrenz zwischen den Gruppen genügte, um diskriminierendes Verhalten der Fremdgruppe gegenüber in Gang zu setzen (vgl. Aronson/Wilson/Akert 2004: 518). Henri Tajfel (et al.) haben nachgewiesen, dass nicht notwendigerweise ein Konflikt vorliegen muss, um diskriminierendes Verhalten auszulösen, die bloße Einteilung in verschiedene Gruppen aufgrund willkürlicher Kriterien reicht aus (vgl. Brown 2002: 552f.). Tajfel und Turner erklären diese Ergebnisse mit der *Theorie der sozialen Kategorisierung*. Dabei ordnen sich Individuen sozialen Kategorien (Alter, Geschlecht, Nationalität, ethnische Gruppe, etc.) zu, durch die sie sich selbst definieren (vgl. Aronson/Wilson/Akert 2004: 491). Die soziale Kategorisierung dient der Selbstverortung (vgl. Turner 1982: 17f.), erleichtert dem Individuum die Organisation seiner subjektiven Erfahrungen (vgl. Tajfel 1982: 46), strukturiert die Interaktion und schafft einen Orientierungsrahmen (vgl. Tajfel 1982: 106). Bei Rassismus findet die Gruppenbildung auf Grundlage der Kategorie der ‚ethnischen Gruppe‘ statt, die rassistische Diskriminierung nach sich ziehen kann. Rassismus hat somit die

37 Die gleichzeitige Herabsetzung der Fremdgruppe ist dabei nicht immer zwangsläufig die Folge sondern kulturkreisabhängig und lässt daher Rückschlüsse auf die westlichen Gesellschaften zu: z.B., dass die Konkurrenzorientierung im euro-amerikanischen Kulturkreis jede Differenz als Begründung nutzt, um den Anderen zum Gegner zu machen (vgl. Rommelspacher 1997: 162). Meine Kritik an Rommelspachers Sicht ist, dass eine günstigere Bewertung der Eigengruppe immer die schlechtere Beurteilung der Fremdgruppe impliziert.

Funktion, die subjektiven Erfahrungen des Individuums zu organisieren, Interaktion zu strukturieren und einen Orientierungsrahmen zu schaffen.³⁸

Zusätzlich hat Rassismus die Funktion Gruppenzugehörigkeit zu erzeugen, Birgit Rommelspacher beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen:

„Indem die Fremden zurückgestoßen werden, kann man sich umso deutlicher seiner eigenen Zugehörigkeit, seines eigenen Standortes als ‚Einheimischer versichern“ (Rommelspacher 1997: 155). „Insofern hat der Hass auf die sogenannten Fremden sehr viel mit der eigenen Selbstvergewisserung zu tun, mit der Befürchtung, nicht zu genügen und nicht zu denen zu gehören, die erfolgreich und mächtig sind“ (Rommelspacher 1995: 85).

Bei Rommelspacher klingt an, dass Rassismus nicht nur die Funktion hat, Gruppenzugehörigkeit zu erzeugen, sondern auch der Selbstvergewisserung dient.

Henri Tajfel und John Turner beschreiben in ihrer *Theorie der sozialen Identität* diese Funktion von Rassismus genauer: Die soziale Identität besteht aus jenen Aspekten des Selbstbildes, die sich aus den sozialen Kategorien (z.B. ethnische Gruppe oder Nationalität) ableiten lassen, zu der sich das Individuum zugehörig fühlt (vgl. Tajfel 1982: 101ff. und Zick 2003: 7)³⁹. Die soziale Identität bestimmt die Selbsteinschätzung und je nachdem, ob die eigene Gruppe in einem sozialen Vergleich mit einer anderen, ähnlichen Gruppe gut oder schlecht abschneidet, wird die soziale Identität positiv oder negativ ausgeprägt sein (vgl. Tajfel 1982: 101). Tajfel nimmt an, dass es ein Bedürfnis zur Aufwertung der Selbsteinschätzung und damit ein Bedürfnis zu einer positiven sozialen Identität gibt (vgl. Tajfel 1982: 104ff. und Aronson/Wilson/Akert 2004: 492).⁴⁰ Rassismus hat durch die Abwertung

38 Diese Funktion, die Welt zu strukturieren und einen Orientierungsrahmen zu schaffen, haben auch Robert Miles (vgl. Miles 1991: 107), Etienne Balibar (vgl. Balibar 1989: 371) und im historischen Rückblick George L. Mosse (vgl. Mosse 1990: 24) beschrieben.

39 www.uni-bielefeld.de/ikg/zick/sit_handout.pdf (Recherchedatum: 13.11.2006)

Anderer (und die damit verbundene eigene Aufwertung) somit die Funktion Identität zu stiften.

Mit diesen Erkenntnissen lässt sich jedoch nicht erklären, warum (beim Rassismus) gerade entlang der Differenzlinie Ethnizität Gruppen gebildet werden (vgl. Rommelspacher 1997: 163). Zu dieser Frage kann die Studie von Norbert Elias und John Scotson Erkenntnisse liefern. Die beiden Forscher haben in einer englischen Kleinstadt ‚innerethnische‘ Gruppenbildungsprozesse untersucht (vgl. Elias/ Scotson 1993). Dabei wurde eine scharfe Trennlinie zwischen Alteingesessenen (Etablierten) und neu Hinzugezogenen⁴¹ (Außenseiter) festgestellt (vgl. Rommelspacher 1997: 164). Die Etablierten hatten alle wichtigen formellen und informellen Positionen in der Gemeinde besetzt. Um ihre Machtpositionen gegen die Neuen zu verteidigen, wurden die anderen abgewertet und mit negativen Zuschreibungen belegt. Innerhalb der dominanten Gruppe mussten sich alle Mitglieder den Gruppennormen anpassen, indem sie z.B. Einheitlichkeit bei Ansichten und im Lebensstil demonstrierten (vgl. Rommelspacher 1997: 165). Die Unterwerfung unter die Gruppennormen bot als Ausgleich den privilegierten Zugang zu Machtpositionen. Diese Untersuchung verdeutlicht, wie Machtinteressen auf Gruppenbildungsprozesse einwirken und individuelle Verhaltensweisen und Standpunkte durch Gruppennormen beeinflusst werden. Bedeutsam ist, dass Unterschiede konstruiert oder mit großer Bedeutsamkeit belegt wurden, um eine Ungleichbehandlung (z.B. bei der Vergabe von Machtpositionen) zu rechtfertigen (vgl. Rommelspacher 1997: 165).⁴² Die Funktion von Rassismus liegt, wenn man die Ergebnisse dieser Studie betrachtet, in der Sicherung und Rechtfertigung von Privilegien und Verhältnissen gesellschaftlicher Ungleichheit.⁴³

41 Der Zuzug lag in manchen Fällen schon 20 Jahre zurück (vgl. Rommelspacher 1997: 164).

42 Elias und Scotson haben deshalb Vorbehalte gegen den Begriff Rassismus, weil er das Symptom einer ideologischen Abwehr ist, welche die Aufmerksamkeit vom zentralen Aspekt der Machtunterschiede auf Nebensächlichkeiten (wie unterschiedliche Hautfarbe) lenkt (vgl. Osterkamp 1997: 97).

43 Diese Funktion von Rassismus beschreiben auch Albert Memmi, Rudolf Leiprecht und historisch für die Zeit des Kolonialismus Robert Miles:

„Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver biologischer Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt

Zu Beginn der 1990er Jahre wurde in Deutschland mit großer Dringlichkeit vermehrt nach den Ursachen von Rassismus geforscht, weil die Zahl rassistisch motivierter Gewalttaten, die durch meist männliche Jugendliche verübt wurden, stark zunahm (vgl. Stöss 2005: 154). Diese Untersuchungen nahmen neben (sozial-) psychologischen Faktoren auch gesellschaftliche Bedingungen und gesellschaftlich verankerte Werte und Normen in den Blick, die ich im Folgenden darstellen werde.

Ein Erklärungsansatz ist der gesellschaftliche Wandel zur *Risikogesellschaft* (vgl. Beck 1986), welcher unter anderem den Zerfall der klassischen Werte, die Auflösung traditioneller Lebensformen und die Individualisierung der Lebensläufe (Individualisierungsthese) zur Folge hat (vgl. Rommelspacher 1995: 81). Dies löst das Gefühl von Ohnmacht und Vereinzelung in den Menschen aus und begünstigt rassistische Einstellungen. Rommelspacher bezweifelt allerdings, dass die Folgen des Wandels zur Risikogesellschaft und die Individualisierung zwangsläufig zu rassistischen Einstellungen und Verhaltensweisen führen:

„Denn die Individualisierung kann zugleich auch zu einem Mehr an Selbstbestimmung und damit auch an Respekt für die Eigenart führen. Die Pluralisierung der Lebenswelten wird zugleich auch Toleranz und Offenheit fördern und es erleichtern, selbstverständliche Normen und Ausgrenzungen zu hinterfragen“ (Rommelspacher 1998)⁴⁴.

Die *Desintegrationsthese*⁴⁵ ist ein Erklärungsansatz, der davon ausgeht, dass Menschen, die nicht in die Gesellschaft integriert sind (arbeitslos, schlechte Schulbildung, geringer sozialer Status, etc.) eher

werden sollen“ (Memmi 1992: 103). Zur Kritik dieser Definition (vgl. Leiprecht 2005b: 12).

„Zusätzlich muss darauf geachtet werden, dass Rassismen sowohl der Rechtfertigung von Verhältnissen gesellschaftlicher Ungleichheit als auch der Legitimierung von Herrschaft und Unterwerfung dienen können“ (Leiprecht 2001: 26).

Durch Rassismus konnte man „koloniale Strategien rechtfertigen“ (Miles 1991: 107).

44 <http://www.comlink.de/cl-hh/m.blumentritt/agr52s.htm>
(Recherchedatum: 13.11.2006).

45 Leiprecht: Bildungsthese (vgl. Leiprecht 2005b: 22).

zu rassistischen Einstellungen neigen (vgl. Heitmeyer 2002: 27).⁴⁶ Diese Theorie gilt jedoch als zu einseitig, da häufig das Gegenteil zutrifft: Sogenannte benachteiligte Jugendliche weisen eine signifikant geringere Zustimmung zu rechten Orientierungen auf als Jugendliche in zukunftssträchtigen Großbetrieben mit abgesicherten und perspektivenreichen Positionen (vgl. Held/Horn/Marvakis/Leiprecht 1992 und vgl. Leiprecht 2005b: 23).

Die Rolle der *Medien* bei der Entstehung von Rassismus wurde in neueren Untersuchungen näher beleuchtet. So konnte z.B. zwischen der Häufigkeit der Thematisierung der ‚Asyl-Debatte‘ in den Medien, in der Negativ-Bilder über Asylbewerber und Bedrohungsszenarien verbreitet wurden und der Häufigkeit von rassistisch motivierten Gewalttaten ein enger Zusammenhang nachgewiesen werden (vgl. Rommelspacher 1997: 166 und Ruud Koopmanns „Opportunitätsmodell“ bei Einig 2005: 96ff.).

Zudem haben politische Diskurse und das, was in einer Gesellschaft als „normal“ gilt, großen Einfluss auf rassistische Orientierungen (vgl. Stöss 2005: 54).⁴⁷

Eine weitere Rolle für die Entstehung von rassistischen Haltungen spielt vermutlich die These der *relativen Deprivation*. Diese geht davon aus, dass der vom Individuum subjektiv empfundene Grad der Benachteiligung eine Ursache für Rassismus ist. Dabei entsteht eine Diskrepanz zwischen dem, was man hat und dem, wozu man sich berechtigt fühlt (vgl. Brown 2002: 569), verglichen wird dabei häufig mit anderen Gruppen in der Gesellschaft. Die ökonomischen und politischen Globalisierungstendenzen lösen Ängste und Verunsicherung bei den vermeintlichen oder tatsächlichen Opfern dieser Prozesse aus, die sich als Modernisierungsverlierer sehen (vgl. Stöss 2005: 51). Der (befürchtete) Verlust von Privilegien hat den Wunsch sich abzugrenzen zur Folge. Der Zusammenhang zwischen rassistischen Einstellungen und dem Gefühl relativer Deprivation ist durch Forschungen in den USA (vgl. Brown 2002: 569) und Europa (vgl. Rommelspacher 1997: 166) bewiesen worden.

46 Robert Miles interpretiert die rassistischen Überzeugungen von Teilen der ‚weißen‘, unqualifizierten Arbeiterschaft „als Reaktion auf Machtlosigkeit“ (Miles 1991: 75).

47 Weitere Literatur z.B.: Jürgen Link (1992: 714ff.) und Mark Einig (2005: 105ff.)

Held (et.al.) weisen darauf hin, dass die Absicherung von vorhandenen Privilegien und die befürchtete Behinderung eines Ausbaus derselben nicht aus einem grundsätzlichen Machtstreben entspringen (vgl. Held (et.al.) 1992: 26), sondern „dass es eine menschliche Notwendigkeit gibt, seine Lebensbedingungen zu kontrollieren“ (Räthzel 1990). Da Menschen jedoch immer stärker fremdgesetzten Verhältnissen ausgeliefert sind (vgl. Leiprecht 2005b: 25), steigt im Zuge dessen auch die Nicht-Verfügbarkeit über die eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen, denen sich die Menschen unterwerfen müssen. Entsprechen diese nicht den eigenen Wünschen, Vorstellungen und Bedürfnissen, ist Unzufriedenheit vorprogrammiert. Diese Unzufriedenheit äußert sich zumeist nicht in der direkten Kritik der Lebens- und Arbeitsbedingungen, sondern richtet sich gegen Menschen(gruppen), die sich diesen Lebens- und Arbeitsverhältnissen nicht unterwerfen wollen bzw. können⁴⁸ oder diese durch alternative Konzepte in Frage stellen. Rassistische Denk- und Handlungsweisen können somit eine verschobene Reaktionen auf den drohenden Kontrollverlust über die eigenen Lebensbedingungen sein (vgl. Leiprecht 2005b: 18f.).

Eng verbunden ist das Gefühl der relativen Deprivation mit der Haltung des sog. *Wohlstandchauvinismus*. Dabei ist jeder ‚seines eigenen Glückes Schmied‘, der eigene Erfolg wird als eigener Verdienst bzw. als Verdienst der eigenen Gruppe empfunden. Die Gruppen, die in der Gesellschaft nicht erfolgreich sind, haben nicht genug geleistet und es angeblich aus eigenem Verschulden nicht geschafft ‚oben‘ zu sein (vgl. Leiprecht 2005b: 24). In diesem Kontext wird die Verantwortung für Rassismus und Ausgrenzung oft denjenigen zugeschrieben, die davon in erster Linie betroffen sind. Es kommt zu einem Prozess, der als ‚blaming the victim‘ bezeichnet wird (vgl. Aronson/Wilson/Akert 2004: 506). Bezogen auf die ökonomische Vormachtstellung bestimmter Betriebe oder Nationalstaaten werden deren Erfolge zumeist mit kultureller, politischer und persönlicher Überlegenheit verbunden (vgl. Rommelspacher 1995: 82). Diese Haltung kann als geradezu typisch für viele Menschen in der Gesellschaft gelten (vgl. Leiprecht 2005b: 24), insbesondere für jene, die zur „Mitte der Gesellschaft“ gehören (vgl. Held (et.al.) 1992: 22). In einem engen Zusammenhang mit dem

48 Wie z.B. Asylbewerber, die keine Arbeitserlaubnis haben.

Wohlstandchauvinismus stehen *instrumentelles Nutzdenken*⁴⁹ und eine *instrumentalistische Arbeitsorientierung*⁵⁰ (vgl. Rommelspacher 1997: 167). Die Tübinger Forschungsgruppe um Held, Horn, Leiprecht und Marvakis beschreibt den Einfluss der Entwicklung der kapitalistischen Marktwirtschaft auf die Denk- und Handlungsweisen von Menschen in Bezug auf rassistische Einstellungen. Ihrer Erkenntnis nach ist die „Instrumentalisierung der Menschen unter Verwertungsgesichtspunkten eine Grundlage unseres ökonomischen Systems“ (Held (et.al.) 1992: 29). Wird diese Instrumentalisierung auf den privaten und politischen Bereich übertragen, Menschen somit lediglich nach ihrer Nützlichkeit für die Gesellschaft beurteilt, liegen Ausgrenzung und Diskriminierung nahe, wenn Menschen diesem Anspruch nicht entsprechen (Behinderte, Asylbewerber, Arbeitslose, etc.). Bei der instrumentalistischen Arbeitsorientierung, deren Erfolg insbesondere in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit bedroht ist, bietet die Diskriminierung von Migranten die Möglichkeit, den eigenen Vorsprung zu sichern.

49 Instrumentelles Nutzdenken: Menschen werden aufgrund ihres Nutzens für die Gesellschaft beurteilt (vgl. Rommelspacher 1997: 167).

50 Instrumentalistische Arbeitsorientierung: Vorrangige Orientierung an Geld, Aufstieg und Status (vgl. Rommelspacher 1997: 167).

Zusammenfassung:

- a) Die Psychoanalyse beschreibt mit dem Mechanismus der *Projektion* eine Funktion von Rassismus.
- b) Die Studien zum *autoritären Charakter* (Adorno) konnten keinen Zusammenhang zwischen Autoritarismus und Rassismus nachweisen.
- c) Die Sozialpsychologie liefert zum Verständnis des Verhaltens von Menschen in Gruppen folgende wichtige Erkenntnisse für das Verständnis von subjektiven Rassismusfunktionen: Soziale Kategorisierungen haben *Orientierungs- und Strukturierungsfunktion*. Durch rassistische Ausgrenzung werden *Gruppenzugehörigkeiten* erzeugt. Die *Theorie der sozialen Identität* verdeutlicht die Funktion von Rassismus für das Zustandekommen eines positiven Selbstkonzeptes. Rassismus dient der *Sicherung bzw. Rechtfertigung von Privilegien* und Verhältnissen gesellschaftlicher Ungleichheit.
- d) Forschungen zu Rechtsextremismus und rechten Orientierungen nehmen gesellschaftliche Bedingungen und in der Gesellschaft verankerte Werte und Normen als Ursache für Rassismus mit in den Blick: *Relative Deprivation*, die Nicht-Verfügbarkeit über die eigenen Lebensbedingungen, *Wohlstandschauvinismus* und eine *instrumentelle Nutzen- und Arbeitsorientierung* stehen in engem Zusammenhang zu rassistischen Einstellungen. Medien und Politik haben großen Einfluss auf das Entstehen eines gesellschaftlichen Klimas, in dem Rassismus eine Grundlage der Gesellschaft ist.

3 Ziele in der antirassistischen Bildungsarbeit

Es gibt in der BRD nur wenige Debatten zu antirassistischen Konzepten und deren Zielen, intensiver geführt wird die Fachdebatte zur interkulturellen Pädagogik (vgl. Leiprecht 2003: 21). In dieser Fachdebatte wurde Kritik an der interkulturellen Pädagogik von einem Standpunkt aus formuliert, der als antirassistisch bezeichnet werden kann (vgl. Müller 1997: 363). Ansätzen in der interkulturellen Pädagogik wurde zum Vorwurf gemacht, durch die Benutzung eines reduktionistischen und deterministischen Kulturbegriffs, die Kulturalisierung der pädagogischen Praxis zu unterstützen (vgl. Leiprecht 2003: 21). Zudem wurde negativ gesehen, dass die unterschiedliche Möglichkeit, Rassismus ausgesetzt zu sein, durch die Konzentration auf der Kulturdifferenz, vernachlässigt wurde (vgl. Leiprecht 2003: 21f.). Ebenfalls habe die interkulturelle Pädagogik die Aufgabe, ihren Fokus auch auf die Mehrheitsangehörigen und deren Beteiligung an Diskriminierung und Negativ- Stereotypisierung zu richten (vgl. Kalpaka/Räthzel 1990 und Leiprecht 2003: 22). Da in der interkulturellen Pädagogik inzwischen Konsens ist, dass interkulturelle Erziehung immer antirassistische Erziehung sein muss (vgl. Auernheimer 1997: 351), stellen die antirassistische und die interkulturelle Bildung keine Gegenpositionen mehr dar (vgl. Auernheimer 2003: 121). Der Baustein zur *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit kann dafür als Beispiel gelten (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 15ff.).

In einem von Rudolf Leiprecht zusammengestellten, umfassenden Katalog von Zielen neuerer Konzepte der interkulturellen Pädagogik finden sich daher auch Ziele, die als klassisch für antirassistische Konzepte gelten können (vgl. Leiprecht 2003: 26f.). Ausgewählte Ziele werde ich im Folgenden näher vorstellen und erläutern. Zu beachten ist, dass es sich dabei um Ziele explizit antirassistischer (und interkultureller) Konzepte handelt, die nicht ohne weiteres auf Seminare ohne diesen Schwerpunkt übertragen und in Gänze realisiert werden können. Dennoch können sie auch für Seminare, die sich nicht schwerpunktmäßig mit dem Thema Rassismus befassen Orientierung bieten. Die Ziele des Bausteins, welcher nicht nur für Antirassismustrainings,

sondern auch für die Überarbeitung bestehender, allgemeiner, nicht explizit antirassistischer Konzepte eine Grundlage bieten will, werde ich im letzten Unterkapitel darstellen (Kapitel 3.7). Bezüge zum Baustein und seinem Konzept fließen in Form von Fußnoten bei den übrigen Zielen mit ein.

Das Grobziel antirassistischer Bildungsarbeit sollte die Analyse, Reflexion und Veränderung gesellschaftlicher Zusammenhänge und Strukturen sein, die rassistische Diskriminierung nach sich ziehen und selbst-entmächtigend wirken (vgl. Osterkamp 1996: 6 und Holzkamp 1997: 299). Bei allen Zielen gilt es die Wirkung auf die jeweilige Zusammensetzung der Seminargruppe zu reflektieren (z.B. in Bezug auf Mehrheiten-Minderheiten-Verhältnisse, Diskriminierungserfahrungen, Alter, sexuelle Orientierung, Geschlecht, etc.) und sie der Gruppe anzupassen. *Die* Zielsetzung für antirassistische Bildungsmaßnahmen wird es genauso wenig geben, wie es *die* Seminargruppe gibt. Zudem sind eindimensionale Ansätze zu vermeiden, wenn die Komplexität von Rassismus berücksichtigt werden soll (vgl. Cohen 1990: 119).

3.1 Sensibilisierung für die verschiedenen Ebenen und Formen von Rassismus⁵¹

Die Sensibilisierung für die verschiedenen Ebenen und Formen von Rassismus sollte insbesondere institutionelle und strukturelle Rassismen umfassen (vgl. Schumacher 2002: 81 und Elverich/Reindlmeier 2006: 36ff.). Das Thematisieren von institutionellem und strukturellem Rassismus bietet den Teilnehmern die Gelegenheit, sich Rassismus als Lerngegenstand zu nähern, ohne dadurch selbst zum Lerngegenstand gemacht zu werden (vgl. Holzkamp 1997: 284). Dies kann Lernwiderstände verringern (vgl. Holzkamp 1997: 284ff.) und die Bereitschaft der Teilnehmer fördern, sich auf das Thema einzulassen (vgl. Leiprecht 2000: 62). Diese Herangehensweise birgt bei Mehrheitsangehörigen allerdings die Gefahr, Rassismus als etwas nicht zu ihrem Leben dazugehörigen zu sehen (vgl. Leiprecht 2000: 60). Deshalb ist bei der Thematisierung der verschiedenen Ebenen von Rassismus darauf zu achten, dass es nicht um das Nebeneinanderstellen ver-

51 Kapitel im Baustein: „Für Gerechtigkeit und Gleichstellung – Analyse der Verhältnisse, um sie zu verändern“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 5)

schiedener Sichtweisen und Phänomene geht, sondern dass die Verstrickungen und Verbindungen zwischen den Ebenen deutlich werden (vgl. Osterkamp 1997: 95f. und Leiprecht 2000: 60). Weder ist der individuelle Rassismus ohne seine gesellschaftliche Verankerung zu analysieren, noch sind die strukturellen und institutionellen Rassismen ohne die (un-)bewusste Beteiligung der Subjekte möglich (vgl. Schumacher 2002: 80). Die Selbstreflexion, die nicht erzwungen werden kann, die sich durch die Auseinandersetzung mit institutionellen und strukturellen Rassismen jedoch häufig ergibt, spielt in dieser Hinsicht eine große Rolle. Ein guter Anknüpfungspunkt für die Verbindung zwischen den verschiedenen Ebenen ist zudem der Begriff des Alltagsrassismus, der latente und subtile Formen von Rassismus umfasst. Dabei sollte deutlich werden, dass es nicht nur um „individuelle Absichten oder Motive geht“ (Leiprecht 2003: 34), sondern um Verhaltensweisen und Prozesse, die auch ungewollt und unbewusst rassistische Effekte haben können.

Die Erkenntnis, dass Theorie „nicht schon an sich heilend, befreiend oder gar revolutionär“ (Kalpaka 2003: 77) ist, sondern erst die Theoretisierung persönlicher Erfahrungen dies bewirkt, sollte berücksichtigt werden. Eine untersuchend-reflexive Auseinandersetzung (vgl. Leiprecht 2001: 438f.) mit strukturellen und institutionellen Rassismen im eigenen Betrieb, der eigenen Berufsschule oder Stadt könnte den Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmer herstellen und ihre eigenen Erfahrungen mit aufgreifen. Die Erforschung der verschiedenen Ebenen und Formen von Rassismus bietet für Teilnehmer, die rassistisch diskriminiert wurden, die Gelegenheit von eigenen Rassismuserfahrungen zu berichten und sich mit anderen Betroffenen darüber auszutauschen (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8). Generell ist es sinnvoll, die Perspektiven und Sichtweisen rassistisch Diskriminierter in Seminaren selbst zu Wort kommen zu lassen, sei es persönlich, oder durch Interviews, Zeitungsartikel, etc., um nicht paternalistisch für diese Menschen zu sprechen (vgl. Elverich/Reindlmeier 2006: 38f.). Bei der Thematisierung struktureller rassistischer Diskriminierung sind auch die Machtverhältnisse zwischen Mehrheitsangehörigen und Minderheiten in der Seminargruppe zu berücksichtigen (vgl. Leiprecht 2005a: 333): Sind in der Seminargruppe Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft in der Minderheit, sollte insbesondere darauf geach-

tet werden, dass diesen nicht das Gefühl gegeben wird, potentielle Rassisten zu sein.

Zudem ist der Stellenwert von Informationen für verschiedene Teilgruppen bei der Aufklärung über strukturelle und institutionelle Rassismen zu beachten (vgl. Leiprecht 2001: 339f.), da besonders Jugendliche mit einer toleranten und offenen Haltung auf die Vermittlung von Fakten angewiesen sind, um ihrem Standpunkt Nachdruck verleihen zu können.⁵²

Neben der Auseinandersetzung mit strukturellen und institutionellen Rassismen sollte auch der kulturelle Rassismus im Seminar thematisiert werden (vgl. Elverich/Reindlmeier 2006: 32ff.), da Kultur mittlerweile als Sprachversteck für ‚Rasse‘ konstruiert wird und z.T. mit einer Unvereinbarkeit der Kulturen argumentiert wird (vgl. Kapitel 2.1).

3.2 Reflexion von Ursachen und Funktionen von Rassismus⁵³

Bei der Thematisierung der Ursachen und Funktionen von Rassismus sollte leitend sein, dass Rassismus ebenso wenig das Ergebnis individueller Vorurteile und das Problem einer abweichenden Minderheit ist (vgl. Leiprecht 2003: 29f.), wie eine „unmittelbare Reaktion auf Defizite in der ökonomisch-sozialen Lebenssituation“ (Leiprecht 2005a: 332). Da Rassismus gesellschaftlich verankert ist und über entsprechende „Denkangebote“ (Leiprecht 2003: 34) vermittelt wird, bietet sich die Analyse der Wirkungsweisen und Funktionen von (Medien-) Diskursen und Ideologien an (vgl. Leiprecht 2003: 34).⁵⁴ Beispielweise könnten die Wirkungen von Aussagen (aus Zeitungsartikeln etc.) auf verschiedene Hörergruppen untersucht werden, im Rahmen des-

52 Rudolf Leiprecht hat in der Diskussion mit einer Schulklasse beobachtet, dass es einigen Jugendlichen, die mit übertrieben hohen Flüchtlingszahlen argumentierten, gelang die neutraleren und toleranteren Mitschüler zu verunsichern, so dass sie schließlich eine weitere Zulassung von Asylsuchenden ebenfalls zurückwiesen (vgl. Leiprecht 2001: 440).

53 Kapitel im Baustein: „Kein Bekenntnisantirassismus, sondern fragen: was stört mich an Rassismus?“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 7).

54 Der Baustein liefert Hinweise und Vorschläge, wie gesellschaftlich verankerte, rassistische Diskurse, welche die Form von Feindbildern annehmen können, analysiert und hinterfragt werden können (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 152ff.).

sen könnten die eigenen Rede- und Handlungsweisen reflektiert werden (vgl. Leiprecht 2001: 438).

Zudem sollte die subjektive Funktionalität rassistischer Denk- und Handlungsweisen Gegenstand einer selbstreflexiven Auseinandersetzung sein (vgl. Müller 1997: 366). Die zentrale Frage ist, aus welchem Grund und vermeintlichen Nutzen von jedem Einzelnen rassistische Ideologien übernommen werden und welche Folgen sich dadurch ergeben (vgl. Leiprecht 2005b: 35).⁵⁵ Die Untersuchung von allgemeinen sozialen Kategorisierungs-, Zuschreibungs- und Ausgrenzungsprozessen kann dafür einen Ausgangspunkt darstellen (vgl. Elverich/Reindlmeier 2006: 35f.)⁵⁶. Es ist dabei davon auszugehen, dass Subjekte, in *gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen*⁵⁷ eingebunden, immer von ihrem Standpunkt und aus ihren Lebensinteressen heraus „vernünftig“ (Holzkamp 1994: 289) handeln. Die Argumentations- und Begründungsmuster der Teilnehmer sollten deshalb von den Teamern untersucht werden, um daran anknüpfen zu können (vgl. Leiprecht 2001: 438). Es lassen sich meist weder komplett rassistische Argumentationen noch durchgängig antirassistische Haltungen beobachten, Widersprüchlichkeiten⁵⁸ (vgl. Cohen 1994: 17) und Ambivalenzen sind die Regel (vgl. Leiprecht 2001: 441). In der pädagogischen Arbeit

55 Da auch Angehörige diskriminierter Gruppen herrschende Ideologien und die Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft an sie übernehmen, beteiligen sich unter Umständen auch Minderheitenangehörige an der Unterdrückung der eigenen Gruppe (vgl. Lang/Leiprecht 2001: 261). Auch dies kann Gegenstand der Reflexion sein.

56 „Für die Bildungsarbeit lässt sich ableiten, den gesellschaftlichen Vorgang in den Blick zu nehmen, der die sogenannten ‚Fremden‘ und vermeintlich ‚Anderen‘ erst hervorbringt: Der Prozess sozialer Konstruktionen basiert auf der Einteilung von Menschen in verschiedene ‚Rassen‘ oder ‚Kulturen‘: Das Problem beginnt folglich mit der Kategorisierung und den damit verbundenen Zuschreibungen, da diese als natürlich angesehen werden und damit als unveränderlich gelten. (...) Daher ist es u.E. sinnvoll (...) bereits die Einteilung in Kategorien als solche zum Gegenstand zu machen und zu versuchen, der Annahme entgegenzuwirken, dass es sich hierbei um einen ‚natürlichen‘ Vorgang handelt“ (Elverich/Reindlmeier 2006: 35).

57 *Gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen* sind über gesellschaftliche Diskurse vermittelte allgemeine Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbeschränkungen, die quasi als „Prämissen“ (Holzkamp 1994: 289) den subjektiven Handlungsgründen voranstellen (vgl. Holzkamp 1994: 288f.).

58 Kapitel im Baustein: „Schmerzhafte Widersprüche anerkennen, ohne panisch zu werden“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 7).

gilt es, die antirassistischen Positionen zu stärken und rassistische zu schwächen (vgl. Leiprecht 2001: 441).⁵⁹

Bei der Reflexion der subjektiven Funktionalität von Rassismus kann es sinnvoll sein, andere Themengebiete, die eng mit Rassismus zusammenhängen und die zuvor als subjektive Gründe bereits geäußert wurden, zu bearbeiten (z.B. Arbeitslosigkeit thematisieren). So können wohlstandschauvinistische und rassistische Kommentare von Auszubildenden für diese die Funktion haben, dass sie Konflikten auf der Arbeit mit den Vorgesetzten umgehen und eigene Handlungsmöglichkeiten zur Veränderung ihrer Arbeitsplatzsituation nicht aktiv angehen.

Rudolf Leiprecht beschreibt diese Vorgehensweise als „nützlichen Umweg“ (Leiprecht 2005b: 35), durch welchen anschließend auf die selbstschädigenden Mechanismen und Funktionsweisen von Rassismus in der Lebenswelt der Teilnehmer eingegangen werden kann. Des Weiteren kann die Frage nach Bedürfnissen, Wünschen und Utopien der Teilnehmer dazu dienen, in einem zweiten Schritt nach Einschränkungen zu fragen, die diesen entgegenstehen, um daraufhin den Widerspruch zwischen den artikulierten Bedürfnissen und den realen (diskriminierenden) Haltungen aufzuzeigen (vgl. Leiprecht 2005b: 35). Die Reflexion der gesellschaftlichen Lebensbedingungen, verbunden mit der Erkenntnis, dass Rassismus Selbstentmächtigung (vgl. Osterkamp 1996: 6) ist, stellt somit einen sinnvollen Bestandteil antirassistischer Bildungsarbeit dar.

Die Auseinandersetzung mit den Funktionen von Rassismus sollte auch die strukturelle Ebene umfassen. Praxisformen in Organisationen, die (möglicherweise unbeabsichtigt) rassistische Effekte zur Folge haben sowie auch rassistische gesellschaftliche Strukturen sollten beleuchtet werden (wie z.B. die selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Standortnationalismus⁶⁰ in Gewerkschaften oder der Ungleichheit im Bildungssystem).

59 „In der Regel werden nicht alte Deutungen durch neue ersetzt. Allenfalls werden verfestigte Sichtweisen aufgelockert und durch neue Aspekte ergänzt. Oft existieren unterschiedliche Ansichten nebeneinander, konkurrieren miteinander, bis vielleicht irgendwann die neue Deutung die Oberhand gewinnt und allmählich eine ‚Umdeutung‘ stattfindet“ (Siebert 1993: 345).

60 Texte zum Standortnationalismus im Baustein: „Woher kommt der Standortnationalismus?“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 310ff.), „Proletarier aller Länder

Die Erweiterung von Kenntnissen über Ursachen und Funktionen von Rassismus kann zusammengefasst somit ein selbstreflexives (subjektive Funktionalität von Rassismus in der Lebenswelt/den alltäglichen Strukturen der TN) und ein diskurs- und ideologiekritisches Moment (Analyse von Mediendiskursen) beinhalten.

3.3 Erweiterung von Kenntnissen über allgemeine strukturelle Ungleichheit⁶¹

Die Thematisierung von Diskriminierung aufgrund anderer Kategorien (soziale Klasse, Behinderung, Geschlecht, sexuelle Orientierung) kann sehr hilfreich sein, weil rassistisch Diskriminierende in Bezug auf andere Kategorien durchaus zur gleichen Zeit zu den Diskriminierten gehören können (und umgekehrt) (vgl. Holzkamp 1997: 296 und Lang/Leiprecht 2001: 262). Wird dabei die Intersektionalität (vgl. Lutz/Leiprecht 2005: 221) verschiedener Unterdrückungsstrukturen bedacht kann eine starre Täter-Opfer-Dichotomie vermieden werden. Die Einsicht in die vielfältigen Unterdrückungsstrukturen kann so die Solidarität mit anderen Diskriminierten stärken und Empathie fördern. Die Erkenntnis, dass „ich also mit meinen rassistischen Aktivitäten an eben jenem Netz von Wechselausgrenzungen“ (Holzkamp 1997: 296) mitwirke und „wir uns im herrschenden Interesse selbst gegenseitig kleinhalten und entmächtigen“ (ebd.) sollte zentral sein.

Des Weiteren sollten Ungleichheit und Unterdrückungsverhältnisse im globalen Zusammenhang thematisiert werden (vgl. Leiprecht 2003: 27), da der Blick über den nationalen Horizont hinaus Privilegien sichtbar machen kann. Dabei soll nicht Ziel sein, lähmendes Mitleid für Menschen in der ‚dritten Welt‘ zu erzeugen, sondern Solidarität für den Kampf gegen globale Unterdrückungsstrukturen zu wecken.

unterbietet Euch?“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 387) und „Kein schöner Land“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 286f.).

61 Kapitel im Baustein: „Kein Bekenntnisantirassismus, sondern fragen: Was stört mich an Rassismus?“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 7).

3.4 Hinterfragen von Normalität und Normalisierungsmustern⁶²

Die antirassistische Arbeit sollte für (monokulturelle) Normalisierungsmuster sensibilisieren und zu deren kritischen Hinterfragung anregen (vgl. Leiprecht 2003: 27). Normalität wird dabei nicht als statischer, sondern als dynamischer und veränderbarer Zustand oder Maßstab verstanden. Normalisierung bezeichnet den individuellen und gesellschaftlichen Prozess der Anpassung an neue Normalitätsvorstellungen (vgl. Wenning 2001: 282). Die Durchsetzung neuer Normalitätsvorstellungen geschieht hauptsächlich durch die Diskurskontrolle der Massenmedien sowie den erhöhten Anpassungsdruck bei der Verknappung von Ressourcen (z.B. von Arbeitsplätzen) und hat die Ausgrenzung derjenigen zur Folge, die dem neuen Maßstab nicht entsprechen (vgl. Wenning 2001: 282f.). Normalität sollte deshalb im Kontext von Dominanz- und Machtverhältnissen analysiert werden (vgl. Leiprecht 2003: 27).

Instrumentelles Kosten-Nutzen-Denken, eine instrumentalistische Arbeitsorientierung, Wohlstandschauvinismus sowie dichotomisierende Gruppenzugehörigkeiten sind Normalitäten, die es zu hinterfragen gilt (vgl. Kalpaka 2003: 76). Die Arbeit an diesen Grundhaltungen, am allgemein gültigen Konsens in der Gesellschaft, ist in vielen Fällen sinnvolle Grundlage einer (vertiefteren) Auseinandersetzung mit Rassismus (vgl. Leiprecht 2005b: 19). Ein Infragestellen des Nationalstaatenprinzips, des restriktiven ‚Ausländer‘-Rechts, die Vorrangstellung des Deutschen als Sprache in Institutionen (z.B. der Schule) sowie eine kritische Auseinandersetzung mit dem (eigenen) ‚Weißsein‘ kann daran anschließen.⁶³ Im Wesentlichen geht es darum, „Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, den Konsens zu stören, herrschende Diskurse zu erkennen, in diese einzugreifen und zur Etablierung von Gegendiskursen beizutragen“ (Kalpaka 2003: 76).

62 Kapitel im Baustein: „Normalität als Problem – Aufforderung zur Selbstreflexion“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 6).

63 Für die Thematisierung von ‚Weißsein‘ bietet der Baustein einige Materialien und Übungen (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 221ff.) und auch bei Gabi Elverich und Karin Reindlmeier finden sich diesbezüglich Hinweise (vgl. Elverich/Reindlmeier 2006: 51ff.).

3.5 Sensibilisierung für stereotype Negativ-Bilder⁶⁴

Internationale Jugendbegegnungen haben zum Teil das Ziel für stereotype Negativ-Bilder zu sensibilisieren und diese zu kritisieren (vgl. Leiprecht 2000: 57). Dieses Ziel lässt sich meines Erachtens auf andere Seminare übertragen, insbesondere solche, an denen Angehörige von Mehr- und Minderheiten aus einem Land teilnehmen, denn auch bei diesen gibt es auf beiden Seiten Vorstellungen über die je Anderen. Sind stereotype Negativ-Bilder über Minderheiten unbewusst, können sie im Alltag das Denken und Verhalten leiten. Die bewusste Auseinandersetzung mit Stereotypen kann diesem Mechanismus entgegenwirken (vgl. Schumacher 2002: 81). Bei der Auseinandersetzung mit stereotypen Bildern und Vorstellungen kann es sinnvoll sein, den Fokus nicht auf die einzelnen Personen und ihre persönlichen stereotypen Vorstellungen zu legen, denn dadurch können Abwehrhaltungen bei den Teilnehmern erzeugt werden. Die Auseinandersetzung mit Feindbildern (in der Gesellschaft vorhandene, stereotype Negativ-Bilder)⁶⁵ sowie deren Funktion und Geschichte (vgl. ebd.) kann ein guter Ansatz sein.

In der Arbeit mit Minderheiten-Angehörigen kann antirassistische Bildung die Sensibilisierung für die (Re-) Produktion stereotyper Negativ-Bilder gegenüber anderen Minderheiten beinhalten (vgl. Leiprecht 2005a: 333).

3.6 Erwerb und Unterstützung von Handlungsfähigkeit⁶⁶

Aus der Erkenntnis der eigenen Einbindung in rassistische Strukturen kann das Gefühl von Auswegs- und Hoffnungslosigkeit entstehen. Deshalb ist es wichtig nach Handlungsalternativen zu suchen, um das Abgleiten in eine resignierende Haltung zu vermeiden (vgl. Kalpaka 2003: 74). Die Thematisierung der verschiedenen Ebenen und Formen und die Auseinandersetzung mit Ursachen und Funktionen von

64 Kapitel im Baustein: „Antirassistische und interkulturelle Ansätze verbinden: Für eine interkulturelle Gleichstellungspolitik“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 6).

65 Text im Baustein: „Die Mechanismen des Feindbilds“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 158).

66 Kapitel im Baustein: „Eine andere Welt ist möglich!“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 5).

Rassismus ist die Voraussetzung für die umfassende Suche nach Handlungsalternativen, die ansonsten auf einzelne Aspekte reduziert wären und somit eine begrenzte Wirksamkeit zur Folge hätten (vgl. Schumacher 2002: 80). Das bedeutet nicht, dass antirassistische Bildung einen stufenartigen Prozess durchläuft, dessen Spitze die Handlungsfähigkeit ist, vielmehr ist mit jedem Schritt der Einsicht in die gesellschaftlichen Zusammenhänge von Rassismus und der Selbstreflexion eine größere Handlungsfähigkeit verbunden. Der Erwerb von Handlungsfähigkeit kann daher als implizites Ziel aller anderen gelten und bedeutet für die Teilnehmer größere Mündigkeit⁶⁷ (vgl. Müller 1997: 362).

Die Förderung von Mut und Motivation als zentrale Voraussetzungen für veränderndes Handeln sind in der antirassistischen Bildung dabei von großer Bedeutung (vgl. Schumacher 2002: 83).

Die konkrete Erprobung von individuellen, strukturellen und institutionellen Veränderungen bietet im Seminar die Möglichkeit, sich Grenzen und Hindernissen in diesem Veränderungsprozess bewusst zu werden. Zudem können eigene, subjektive Handlungsgründe aufgedeckt werden und das Entdecken, dass Veränderungen möglich sind, kann die Motivation der Teilnehmer fördern (vgl. Kalpaka 2003: 74f.).

Eine wichtige Anmerkung ist meines Erachtens, dass sich die Suche nach Handlungsalternativen an der alltäglichen Lebenswelt der Teilnehmer orientieren sollte (vgl. Schumacher 2002: 83). Zudem können sowohl Utopien als auch konkrete einzelne Schritte veränderndes bzw. verändertes Handeln zur Folge haben.

Bei der Suche nach Handlungsalternativen ist zu beachten, dass diese für Minderheitenangehörige andere Schwerpunkte haben können als für Mehrheitsangehörige. Insbesondere Minderheitenangehörige sollten im Sinne des Empowerments⁶⁸ gezielt gestärkt werden. An-

67 Der Begriff der Unmündigkeit geht auf Immanuel Kant zurück: Unmündigkeit ist das Unvermögen sich seines Verstandes ohne die Leitung eines anderen zu bedienen. Theodor W. Adorno nahm diesen Begriff wieder auf und forderte, das Ziel von Erziehung müsse die Mündigkeit sein, worunter er das selbständige und bewusste Treffen von Entscheidungen verstand (vgl. Adorno 1970: 112).

68 Unter Empowerment (wörtlich übersetzt: Selbstbemächtigung; Selbstbefähigung; Stärkung der Eigenkräfte) werden einerseits Prozesse verstanden, in denen sich Menschen selbst aus Abhängigkeiten, Bevormundung und Ohnmacht befreien,

knüpfungspunkte für veränderndes Handeln können sich auch aus der konkreten Interaktion zwischen Personen oder Gruppen in der Seminarsituation ergeben. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass der Schutz vor emotionalen Verletzungen gewährleistet ist und dass ein autoritäres und sanktionierendes Verhalten zugunsten einer „untersuchend-reflexiven Haltung“ (Leiprecht 2005a: 332) seitens der Seminarleitung vermieden wird.

3.7 **Nicht-Rassismus als Seminarprinzip**⁶⁹

„*Nicht-Rassismus* zum Prinzip zu machen, heißt, die Verbindungen zu Rassismus im Seminar zu bearbeiten und ihnen nicht aus dem Weg zu gehen“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8). Ziel in der Bildungsarbeit sollte somit sein Rassismus nicht zu reproduzieren, sondern ihn „wahrzunehmen, offen zu legen und entgegenzuwirken“ (Bürgin/Weckel 2000: 2). Zur Thematisierung von Rassismus in der Bildungsarbeit werden im Baustein zwei Ansätze vorgeschlagen: Erstens sollte *Nicht-Rassismus* Seminarprinzip sein, zweitens können bestimmte Themen (z.B. Antisemitismus, Nationalismus, etc.) inhaltlich gezielt vertieft werden (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8). Bestehende Konzepte und Rahmenbedingungen sollten auf rassistische Zusammenhänge hin überprüft werden. Leitfragen können dabei sein (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8):

Sind Materialien und Konzepte *nicht-rassistisch*?

- a) Werden Hierarchien in der Arbeitswelt oder im Weltmarkt als gegeben hingenommen und damit unterschiedliche Wertigkeiten verfestigt?
- b) Werden Probleme verkürzt und personalisierend erklärt, statt zu reflektieren, wie komplex die Welt ist und wie die Einzelnen alltäglich in die Dinge verstrickt sind, die sie kritisieren?

mehr Autonomie und Selbstbestimmung erkämpfen und so zu aktiv handelnden Regisseuren ihrer eigenen Lebenswelt werden. Andererseits wird darunter in der Fachdebatte auch die professionelle Unterstützung dieser Prozesse durch Fachkräfte gefasst, Empowerment hat dann zum Ziel diese Prozesse anzuregen und zu unterstützen (vgl. Herriger 2002).

69 Kapitel im Baustein: „*Nicht-Rassismus* als Prinzip“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8).

- c) Orientieren sich Handlungsansätze an denen, die nicht ‚weiß‘, männlich und heterosexuell sind?
- d) Gibt es Teamer mit Migrationshintergrund?
- e) Gibt es Raum für Menschen mit Migrationshintergrund, von ihren Diskriminierungserfahrungen zu berichten?
- f) Wird eine Diskriminierung im Seminar vermieden?
- g) An welchen Stellen wird im Seminar an das Thema Rassismus angeknüpft?
- h) Werden Verknüpfungen zum Thema Rassismus aufgezeigt (z.B. Jugendarbeitslosigkeit – Rassismus)?

Rassismus ist somit nicht nur ein Thema für spezielle Antirassismus-seminare, sondern hat Bezüge in vielen gesellschaftspolitischen Themen (Arbeitslosigkeit, Bildungschancen, etc.). Diese Bezüge und Zusammenhänge gilt es zu erkennen und zu thematisieren, wenn *Nicht-Rassismus* Seminarprinzip sein soll (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8), da zusätzliche Lerneinheiten zum Thema Rassismus signalisieren könnten, Rassismus habe keinen Zusammenhang zu anderen Seminarthemen (vgl. Bürgin 2000: 3)⁷⁰.

Zudem sollte Rassismus nicht nur als Reaktion auf rassistische Äußerungen im Seminar thematisiert werden, weil dadurch die Teilnehmer als Personen in den Fokus geraten und möglicherweise das Team damit überfordert wird, schnell und angemessen handeln zu müssen (vgl. Bürgin 2000: 3). Dennoch ist es den Baustein-Autoren wichtig, dass in der *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit auf rassistische Äußerungen reagiert wird und diese nicht unwidersprochen bleiben (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.: 21).

70 <http://www.aric-nrw.de/de/docs/page01a.html> (Recherchedatum 13.11.2006).

4 Ausgewählte Herausforderungen in der Bildungsarbeit

In diesem Kapitel werde ich Herausforderungen in der Bildungsarbeit auf der thematische Ebene (Kapitel 4.1), in den Rahmenbedingungen der IG Metall (Kapitel 4.2) sowie in Bezug auf die Zielgruppe (Kapitel 4.3) erläutern. Ich erhebe dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, es kann sich im Rahmen dieser Diplomarbeit nur um ausgewählte Aspekte handeln, deren Relevanz für das Thema Rassismus bzw. die antirassistische Bildungsarbeit besonders groß ist.

4.1 Fallstricke bei der Thematisierung von Rassismus im Seminar

Bei der Thematisierung von Rassismus in Seminaren stellt sich die Herausforderung die im Folgenden erläuterten Fallstricke zu vermeiden. In diesem Kapitel werde ich die inhaltlich-methodischen Herausforderungen in der Praxis der antirassistischen Bildungsarbeit näher darstellen. Dabei knüpfe ich an die Ziele der antirassistischen Bildungsarbeit an (vgl. Kapitel 3).

a) Personalisierung und Individualisierung

Wird Rassismus nur als das Ergebnis individueller Vorurteile gesehen, werden strukturelle und institutionelle Prozesse und Kontexte nicht beachtet und Rassismus wird als das Problem einer „abweichenden Minderheit“ (Cohen 1990: 133) am Einzelnen therapiert (vgl. Leiprecht 2003: 30). Diese Sichtweise von Rassismus ist kontraproduktiv, weil sie verkennt, dass Rassismus die Grundlage der Einstellungen breiter Bevölkerungsschichten und über nur individuelle Ebenen hinaus in Institutionen und Strukturen fest verankert ist (vgl. Cohen 1990: 133 und Einig 2005:125ff.).

In Seminaren in denen Rassismus nicht das Schwerpunktthema ist, sollte des Weiteren darauf geachtet werden, dass auch andere Themen (z.B. Arbeitslosigkeit, Kapitalismus, Interessensgegensatz zwischen Arbeit und Kapital, etc.) nicht vereinfachend und individualisiert

dargestellt werden, da dies eventuell auch eine personalisierende Sichtweise in Bezug auf Rassismus nahe legen könnte.

b) Täter-Opfer-Dichotomisierung

Mit der Individualisierung von Rassismus geht oft eine vereinfachende Täter-Opfer-Dichotomisierung einher (vgl. Leiprecht 2005: 333), die nicht der Verstrickung der Gesamtgesellschaft in rassistische Diskurse und Verhältnisse entspricht. Rassismen der Mehrheitsgesellschaft werden zum Teil auch von eingewanderten Gruppen oder Minderheiten vertreten, die damit nicht nur ‚Opfer‘, sondern zugleich selbst ‚Täter‘ sein können. Zudem können die Dominanz- und Machtverhältnisse in der Seminargruppe von den gesamtgesellschaftlichen abweichen. Deshalb ist die Auseinandersetzung über institutionellen und strukturellen Rassismus wichtig, um von den individuellen Erfahrungen Abstand nehmen zu können und die gesamtgesellschaftliche Diskriminierung von Migranten in den Blick zu nehmen (vgl. Lang/Leiprecht 2001: 263 und Leiprecht 2005a: 333). Das heißt nicht, dass individuelle Erfahrungen mit struktureller und institutioneller Diskriminierung nicht mit einfließen sollten. Zu beachten ist die Intersektionalität verschiedener Unterdrückungsstrukturen. Rassistisch Diskriminierende können in Bezug auf andere Kategorien wie Geschlecht, sozialer Status, Alter (etc.) durchaus zur gleichen Zeit zu den Diskriminierten gehören (und andersherum).

Auch eine dichotome Vereinfachung und Schuldzuweisung in anderen Themengebieten ist zu vermeiden (z.B. der ‚gute‘ Gewerkschafter/Arbeiter im Gegensatz zum ‚bösen‘ Unternehmer), um eine dichotomisierende Sichtweise auf Rassismus nicht zu unterstützen.

c) Vermittlung von Schuldgefühlen

Neben der Täter-Opfer-Dichotomisierung ist in der antirassistischen Bildungsarbeit generell die Vermittlung von Schuldgefühlen nicht sinnvoll. Es besteht jedoch die Möglichkeit, anstatt von Schuld von gesellschaftlicher und individueller Verantwortung im Rahmen des persönlichen subjektiven Möglichkeitsraumes zu sprechen. In diesem Sinne sollte die Benennung von Privilegien hin zu realen Handlungsmöglichkeiten innerhalb der privilegierten Position führen. Fraglich sind Methoden, die bei der Benennung von Täter-Opfer-Positionen stehen bleiben. So haben Susanne Lang und Rudolf Leiprecht bei der Analy-

se der Blue-Eyed/Brown-Eyed-Trainings⁷¹ von Jane Elliott unter anderem Folgendes kritisiert: Die Vermittlung von Schuldgefühlen ist in der antirassistischen Bildung kontraproduktiv, weil diese individualisieren und auf die Erprobung eigener Handlungsmöglichkeiten, quasi wie Schutzschilde, blockierend wirken (vgl. Lang/Leiprecht 2001: 264 und Leiprecht 2003: 31). Zudem wird durch Betroffenheit allein keine Handlungsfähigkeit erreicht (vgl. Lang/Leiprecht 2001: 265). Es ist allerdings hinzuzufügen, dass Ansätze, die zum Ziel haben, für die Lebenswelt und Perspektiven von rassistisch Diskriminierten zu sensibilisieren, prinzipiell sehr sinnvoll sind. Wichtig sind dabei jedoch eine anschließende Reflexionsphase sowohl über die aufkommenden Emotionen als auch der Gedanken bei den Übungen, eine dialogische Lernsituation und die Thematisierung von Handlungsalternativen der Beteiligten.

Festzuhalten ist somit, dass generalisierende Schuldzuweisungen⁷² zwar kontraproduktiv sind, die subjektive Verantwortung⁷³ und die

71 Blue-Eyed/Brown-Eyed-Trainings sind ein- oder mehrtägige Workshops, in denen sie Teilnehmer sich in die Situation von rassistisch diskriminierten Personen hineinversetzen sollen. Ziel der Workshops ist, dass die Teilnehmer anschließend weniger rassistisch denken und handeln. Entwickelt wurden die Workshops von Jane Elliott, einer weißen amerikanischen Lehrerin in Reaktion auf die Ermordung Martin Luther Kings. In den Workshops werden die Teilnehmer in zwei verschiedene Gruppen eingeteilt: die Blauäugigen und die Braunäugigen. Im Verlauf des Workshops werden die Blauäugigen systematisch erniedrigt und diskriminiert. Zur ausführlichen Kritik an Jane Elliotts Vorgehen vgl. Lang/Leiprecht 2001: 251ff.. Mark Schrödter bewertet das Blue-Eyed/Brown-Eyed Training tendenziell positiv, da er vor allem die Möglichkeiten der erhöhten Empathiefähigkeit und des Perspektivenwechsels in den Übungen hervorhebt (vgl. Schrödter 2007).

72 In Bezug auf den Terminus „Schuld“ sei darauf hingewiesen, dass entlang zu definierender ethischer Prinzipien nicht wahrgenommene oder gegen die ethischen Prinzipien verstoßende Handlungen auch Schuld bezeichnet werden können.

73 Das Verhältnis von Verantwortung und Schuld bestimmt Ute Osterkamp wie folgt: „Weil ich mich unter den gegebenen Bedingungen immer wieder in einer Weise verhalte, zu der ich nicht stehen kann, also ‚schuldige‘ werde, muss ich zur Änderung dieser Bedingungen beitragen. Die Verantwortung für mein Verhalten und die Verantwortung für die Verhältnisse sind eine Einheit. Ich kann Verantwortung für mein Verhalten nur in dem Maße übernehmen, wie ich Einfluss auf die Verhältnisse habe, die wiederum (in einem quasi dialektischen Prozess) rückwirkend mein Verhalten beeinflussen; und meine Einflussnahme auf die Verhältnisse bedeutet zugleich, dass ich ebenfalls die Bedingungen für das Handeln der jeweils anderen mitbestimme und also auch für deren Tun und Lassen mitverantwortlich bin“ (Osterkamp 1996: 93).

Handlungsmöglichkeiten der beteiligten Akteure allerdings Bestandteil der Auseinandersetzung mit Rassismus sein sollten.

d) Abwehr von Rassismus

In der antirassistischen Bildungsarbeit gilt es auch mit ablehnenden und abwehrenden Reaktionen durch die Teilnehmer in Bezug auf das Thema Rassismus umzugehen, da viele Menschen befürchten, als Rassisten eingestuft zu werden (vgl. Eckermann/Eser-Davolio 2003: 22). Durch eine dialogische⁷⁴ Gestaltung, bei der es nicht um Belehrung, sondern um ein gemeinsames Erforschen geht, kann eine moralische „Zeigerfingerpädagogik“ (Leiprecht 2001: 438) und Täter-Opfer-Dichotomisierung weitestgehend vermieden werden. Dennoch stellt sich für die Teamer die Herausforderung, die Rahmenbedingungen und die Seminaratmosphäre so zu gestalten, dass die Teilnehmer ihre Gedanken und Meinungen äußern und sich auch nach konfrontativen Rückmeldungen durch die Teamer weiter einbringen. Eckermann und Eser-Davolio sprechen sich des Weiteren dafür aus, insbesondere die Abwehr im pädagogischen Prozess aufzugreifen und eine „Konfliktpädagogik zu entwickeln, die gerade die Verdrängung und die Leugnung des Rassismus als Ausgangspunkt benutzt“ (Eckermann/Eser-Davolio 2003: 26).

Auch Abwehrhaltungen von Teamern können möglicherweise unbewusst und ungewollt dazu beitragen, dass Rassismus nicht thematisiert wird. Claus Melter bezeichnet die Nicht-Thematisierung und Nicht-Wahrnehmung von Rassismus und seiner Alltäglichkeit sowie die Individualisierung, Bagatellisierung und Pathologisierung analog zum sekundären Antisemitismus als sekundären Rassismus (vgl. Melter 2006: 311ff.). Insofern gilt auch als Teamer den eigenen Umgang mit Rassismen im Seminar immer wieder selbstreflexiv zu überprüfen.

e) Verabsolutierung und Fatalismus

Bei einer verabsolutierenden Haltung wird jede Handlung und jeder Gedanke als von Rassismus determiniert oder beeinflusst verstanden. Die gesamte Gesellschaft ist von Rassismus durchzogen, es gibt kein

74 Der Begriff dialogisch geht auf Paulo Freire zurück und bedeutet, dass Menschen auf gleicher Ebene, in einem Dialog voneinander und miteinander lernen. Es soll ein wechselseitigen Austausch entstehen, in dem sich die Beteiligten im Lernprozess auf gleicher Ebene begegnen (vgl. Mayo 2006: 69).

Entrinnen (Fatalismus). Aus dieser Haltung heraus ist die Vorstellung einer möglichen Veränderung undenkbar (vgl. Leiprecht 2003: 29 und Einig 2005: 126). Widersprüchliche Haltungen werden meist nicht wahrgenommen oder als letztendlich doch rassistisch ‚enttarnt‘ und die Ressourcen der Teilnehmenden werden nicht beachtet (vgl. Leiprecht 2003: 30f.). Mehrheitsangehörige werden im Sinne einer umgekehrten Defizitperspektive betrachtet und lediglich als potentiell rassistische ‚Täter‘ gesehen (Leiprecht 2003: 30f.).

Eine Differenzen, Widersprüche und Unsicherheiten ausblendende oder fatalistische Perspektive ist darüber hinaus auch in der Vermittlung anderer Themengebiete (z.B. Kapitalismus, etc.) nicht sinnvoll, da die Teilnehmer in der Bildungsarbeit generell zur Übernahme von Verantwortung für die gesellschaftlichen Verhältnisse (und zur Veränderung derselben) erzogen werden sollen.

f) Objektivifikation

Wird Rassismus den Teilnehmern nicht als Lerngegenstand präsentiert, sondern „Personen attribuiert“ (Holzkamp 1997: 284), so werden diese selbst zum Lerngegenstand gemacht. Indem der allwissende und von Rassismus freie Teamer den Teilnehmer als Objekt zu einem Besseren zu bekehren versucht, folgt antirassistische Bildung dem „Prinzip von ‚Lohn‘ und ‚Strafe““ (Holzkamp 1997: 285). Dies hat zur Folge, dass bei den Teilnehmern kein Interesse entsteht, sich mit Rassismus auseinander zu setzen und dass rassistische Äußerungen und Verhaltensweisen ins Private verlagert werden (vgl. Holzkamp 1997: 285f.). Es wird im Sinne der ‚political correctness‘ lediglich gelernt, dass nichts Schlechtes über ‚Ausländer‘ gesagt werden darf (vgl. Holzkamp 1997: 299). Eine solche antirassistische Erziehung ist daher wirkungslos (vgl. Holzkamp 1997: 285) wenn nicht gar kontraproduktiv, wenn die Ablehnung von Migranten mit dem Widerstand gegen „Gesinnungsforschung und -manipulation“ (Holzkamp 1997: 286) verbunden wird (vgl. Cohen 1990: 130 und 138). Eine andere Art und Weise des Umgangs mit disziplinarischen ‚Verboten‘ rassistischer Äußerungen kann seitens der Teilnehmer die bewusste Provokation sein, mit der eine Reaktion durch die Teamer herausgefordert werden soll (vgl. Cohen 1990: 138).

g) Aufklärung als alleinige Strategie

Philip Cohen sieht eine aufklärende, lediglich Fakten vermittelnde Bildungsarbeit kritisch, da diese die „starken emotionalen Grundlagen rassistischer Ideologien“ (Cohen 1994: 98) nicht berücksichtigt und zumeist „vom Modell einer defizitären Arbeiterkultur“ (Cohen 1994: 98) ausgeht. Ein solches ‚kognitives Autoritätsgefälle‘ wurde in den 1970er Jahren auch in der Bildungsarbeit der IG Metall beobachtet (vgl. Jelich 2002: 178). Auf die Vermittlung von Informationen und Fakten sollte in der Bildungsarbeit trotzdem nicht gänzlich verzichtet werden (vgl. Leiprecht 2001: 440), da diese einen hohen Stellenwert für Teilnehmer haben, die Rassismus gegenüber kritisch eingestellt sind (vgl. Kapitel 3.1). Die Faktenvermittlung kann allerdings nur ein Teilbereich in der antirassistischen Bildungsarbeit sein.

h) Sympathie für Migranten erzeugen als Ziel

Ute Osterkamp weist darauf hin, dass antirassistische Bildungsarbeit nicht zum Ziel haben sollte, bei den Teilnehmern Toleranz gegenüber Migranten erzeugen zu wollen. Vielmehr sollte sie darauf abzielen, die gesellschaftlichen Verhältnisse dahingehend zu verändern, dass Migranten auf das Wohlwollen und die Sympathie nicht mehr angewiesen sind (vgl. Osterkamp 1996: 153). Holzkamp ergänzt, dass die Forderung, insbesondere Migranten sympathisch zu finden und ihnen gegenüber keine Aggressionen zu äußern, „nicht nur unrealistisch, sondern vielleicht selbst schon wieder implizit rassistisch ist“ (Holzkamp 1997: 299).

i) Denken in Haupt- und Nebenwidersprüchen

Wird Rassismus nicht als ein Unterdrückungsverhältnis neben anderen verstanden (Klasse, Geschlecht, etc.), sondern z.B. der Kategorie Klasse untergeordnet, so besteht die Gefahr, dass Rassismus in der Konzeptionierung und Durchführung von Seminaren nicht ausreichend berücksichtigt wird. Dadurch dass z.B. in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit vor allem der Aspekt der Ausbeutung und Unterdrückung der Arbeitenden in den Mittelpunkt gestellt wird, kann bei den Teilnehmern der Eindruck entstehen, dass Klassengegensätze der Hauptwiderspruch moderner Gesellschaften sind, und Sexismus und Rassismus nur Randphänomene darstellen (vgl. Einig 2005: 80ff.).

j) Widerspruch zu antirassistischer Botschaft in Rahmenbedingungen und Seminaratmosphäre

Da institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen von Seminaren „eine eigene Sprache sprechen“ (Leiprecht 2003: 30), sollten die Lernbedingungen mit der intendierten Botschaft übereinstimmen (vgl. Auernheimer 2003: 156). Der Anspruch einer antirassistischen Bildungsarbeit verkehrt sich somit ins Gegenteil, wenn Rassismus (re-)produziert wird oder unwidersprochen bleibt (beispielsweise in der Seminarfreizeit) bzw. wenn Rahmenbedingungen nicht reflektiert werden. Wenn z.B. Minderheitenangehörige keine Leitungspositionen innehaben, könnte die Botschaft gegen Rassismus zu sein, unterlaufen werden, indem (möglicherweise unbeabsichtigt und bedacht) das Bild vermittelt wird, die Leitungsposition sei für diese nicht vorgesehen (vgl. Leiprecht 2003: 30).

Des Weiteren hat ein kooperatives, demokratisches und offenes Seminar Klima großen Stellenwert in der antirassistischen Bildungsarbeit, denn Belehrungen können die tatsächliche Erfahrung von Kooperation und Demokratie nicht ersetzen (vgl. Auernheimer 2003: 102). Insbesondere bei der Hinterfragung von rassistischen Aussagen ist eine wertschätzende Seminaratmosphäre eine unverzichtbare Grundlage. Nach Auernheimer sollte die Erfahrung der Teilnehmer unabhängig von Leistung akzeptiert zu werden und gemeinsam etwas bewirken zu können, zentral in der antirassistischen Bildungsarbeit sein (vgl. Auernheimer 2003: 102). Dies stellt hohe Ansprüche an die Teamer mit einem demokratischen Führungsstil eine vertrauensvolle Seminaratmosphäre zu schaffen und Partizipation zu ermöglichen, auch die Seminarstruktur sollte dafür Raum bieten.

k) Zu hohe Ansprüche an die Seminarwoche

Ein weiterer Fallstrick in der antirassistischen Bildungsarbeit können zu hohe Erwartungen an die Ergebnisse einer antirassistischen Bildungsmaßnahme sein: Anspruch kann weder sein, die perfekten Antirassisten zu erziehen, noch die Welt in einer Woche zu ändern (vgl. Einig 2005: 126). Zudem ist der Erfolg intensiver, aber kurzzeitiger Bildungsangebote, die in der Regel nicht in den Alltag der Teilnehmer eingebunden sind, schwer nachzuweisen. Philip Cohen spricht sich für eine klare Unterscheidung zwischen verschiedenen antirassistischen Interventionen aus:

„Diese Regel kann uns helfen, klar zu unterscheiden zwischen solchen Interventionen, die versuchen, die strukturellen Bedingungen zu verändern, unter denen rassistische Diskurse direkt oder indirekt reproduziert werden und solchen, die versuchen, ihre Verbreitung in bestimmten Mikrokontexten zu unterbrechen oder/und alternative Geschichtsentwürfe einzuführen. Beide sind nötig, aber beide erfordern radikal verschiedene Organisationsformen und Handlungsweisen“ (Cohen 1994: 46).

Indem die Bildungsarbeit Verhältnisse in Frage stellt, ungewohnte Sichtweisen präsentiert und dadurch Erkenntnisse (wenn auch fragmentarische) ermöglicht, leistet sie bereits einen Beitrag zur Veränderung der Gesellschaft, auch wenn das Fernziel struktureller Veränderungen nicht unmittelbar eingelöst werden kann. Es sollte jedoch konkret anhand eines Themas bearbeitet werden, wie Einzelne und Gruppen gesellschaftliche Verhältnisse beeinflussen können.

4.2 Rahmenbedingungen in der IG Metall

Alltagsorte innergewerkschaftlicher Kommunikation in den Betrieben und Verwaltungsstellen sind zurzeit in Auflösung bzw. von Auflösung gefährdet, was den steigenden Stellenwert von Bildungsmaßnahmen zur Folge hat, um diese Entwicklung zu kompensieren (vgl. Mathes 2002: 130f.). Gleichzeitig sind zwei Trends in der Bildungsarbeit zu verzeichnen: Die Budgetierung und die Regionalisierung (ebd.).

Mit der Budgetierung geht sowohl die Reduzierung der finanziellen Ausstattung einher als auch der steigende Anteil an Seminaren, die von Unternehmen mit finanziert werden (z.B. Betriebsratfortbildungen) (ebd.). Die Regionalisierung von zentralen Bildungsmaßnahmen soll betriebsnahe Angebote stärken, eine „Bildung nach Maß“ (Budde 2002: 169), bezogen auf unmittelbare Handlungsbedarfe, wird angestrebt (vgl. Mathes 2002: 131f.). Diese Regionalisierung kann einerseits ein Ausgleich für die geringere Kommunikation und den Austausch in Betrieben und Verwaltungsstellen sein, fügt sich andererseits in eine weitere, für die Bildungsarbeit besonders relevante Entwicklung, die zur Zeit den Kern der Weiterentwicklung der IG Metall-Bildungsarbeit darstellt: die Modularisierung (ebd.).

Mit der Modularisierung von Bildungsmaßnahmen geht eine Veränderung der Didaktik einher. Angebote und Lernziele sollen sich künftig

auf die vom Nutzer angestrebten Kompetenzen beziehen, wobei unter Kompetenzen politisch-strategische, fachbezogene und soziale Kompetenzen verstanden werden, die Funktionäre benötigen, um ihre Aufgaben angemessen wahrnehmen zu können (vgl. Mathes 2002: 132). Die Modularisierung soll dem „weiteren Auseinanderfallen politischer wie fachlich-methodischer Bildung“ (Budde 2002: 173) entgegenwirken. Die Orientierung an Kompetenzen ist einerseits zu begrüßen, da sie den Informationsbedürfnissen und Bildungserwartungen der Mitglieder entspricht, die verwertbares Wissen und Qualifikationen einfordern (vgl. Mathes 2002: 130ff.). Andererseits wird dadurch möglicherweise der Bedarf an Grundlagenbildung (wie z.B. Jugend-1-Seminaren) ausgeblendet, der ebenfalls unverändert hoch ist (vgl. Röder 2002: 135 und Frerichs 2002: 158). Es besteht die Gefahr, dass unbeabsichtigt insbesondere Themen, die nicht unmittelbar auf Handlungsbereiche und Qualifikationen bezogen sind und von den Mitgliedern nicht als relevant erkannt und eingestuft werden, damit aus dem Blickfeld geraten (z.B. das Thema Rassismus). Es ergibt sich zudem folgendes Paradoxon: Der Anspruch an eine gesellschaftskritische Bildungsarbeit setzt bereits kritische Mitglieder voraus, welche die Gesellschaftskritik in der Seminararbeit einfordern, obwohl die Bildungsarbeit das Interesse an Gesellschaftskritik erst anregen will bzw. soll. Bezogen auf das Thema Rassismus bedeutet dies, dass eine antirassistische Bildungsarbeit Teilnehmer voraussetzt, die Rassismus bereits kritisch sehen und thematisieren wollen. Von dieser Voraussetzung kann in der Regel jedoch nicht ausgegangen werden (vgl. Kapitel 4.3).

Es lassen sich des Weiteren zentrale Herausforderungen für Zukunft der IG Metall in drei großen Bereichen benennen, die auch Auswirkungen auf die Bildungsarbeit haben und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Mathes 2002: 132f. und Röder 2002: 136ff.).

a) Mitglieder

Durch Austritte und die „Nicht-Eintritte“ (Röder 2002: 136) ist die Zahl der Mitglieder der IG Metall von 1992-2004 um fast eine Million (Gehrmann/Rudizio 2006: 23f.) auf rund 2,4 Millionen⁷⁵ gesunken.

75 http://www.igmetall.de/cps/rde/xchg/SID-0A342C90-7D4ABC15/internet/style.xsl/view_3798.htm

Frauen, Angestellte, Jugendliche, ‚Ausländer‘⁷⁶ und Arbeitnehmer aus Kleinbetrieben sind, verglichen mit dem Anteil der in der Wirtschaft Beschäftigten, unterrepräsentiert (vgl. Röder 2002: 136). Etwa jedes zehnte Mitglied der IG Metall ist ‚Ausländer‘.⁷⁷ „Die aktuelle Repräsentanz der ‚ausländischen‘ Mitglieder in den Entscheidungsstrukturen der IG Metall steht in einem Missverhältnis zu ihrem gewerkschaftlichen Organisationsgrad und ihrem Anteil an der Gesamtorganisation. Diese Arbeitnehmergruppe ist stärker als bisher in die gewerkschaftliche Arbeit einzubinden und gleichberechtigt zu beteiligen“ (IG Metall-Vorstand 2003: 15f.)⁷⁸. Es stellen sich somit die Herausforderungen des Mitglieder- und Teilnehnergewinns, insbesondere Personen mit Migrationshintergrund sollten gezielt geworben werden.

b) Beteiligung

Die Funktionärsarbeit muss stabilisiert und ausgebaut werden, um die Handlungsfähigkeit zu erhalten (vgl. Mathes 2002: 132f.) und die betrieblichen und gewerkschaftlichen Strukturen müssen eine größere Beteiligung der Mitglieder an gewerkschaftlichen Willenbildungsprozessen und Aktivitäten ermöglichen (ebd.). Im Sinne der „Affirmative Action“⁷⁹ ist es sinnvoll, speziell den Anteil der unterrepräsentierten Mitglieder (Frauen, Angestellte, Jugendliche, Migranten und Arbeitnehmer aus Kleinbetrieben) auf der Funktionärssebene gezielt zu erhöhen.

(Recherchedatum: 13.11.2006); Angaben zur Mitgliederzahl der IG Metall.

76 Der Autor macht in seinem Text nicht deutlich, ob er tatsächlich nur Menschen ohne ‚deutschen‘ Pass meint oder möglicherweise auch Personen, die lediglich einen Migrationshintergrund haben, aber die ‚deutsche‘ Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. Röder 2002: 136).

77 http://www.igmetall.de/cps/rde/xchg/SID-0A342C90-74F26547/internet/style.xml/view_3550.htm
(Recherchedatum: 13.11.2006); Angaben zum Anteil der Migranten unter den IG Metall-Mitgliedern.

78 http://www.igmetall.de/cps/rde/xchg/SID-0A342C90-74F26547/internet/style.xml/view_7268.htm
(Recherchedatum: 13.11.2006); Beschluss des Gewerkschaftstages vom 09. April 2003.

79 Der Begriff „Affirmative Action“ ist von John F. Kennedy in den USA geprägt worden. Die „Affirmative Action“ umfasst ein Bündel von gleichstellungspolitischen Maßnahmen zur Förderung von Minderheiten, u.a. auch Quotierungen. Es handelt sich dabei um bewusste Anstrengungen, z.B. den Minderheitenanteil in Organisationen zu erhöhen, im Gegensatz zu Anti-Diskriminierungsgesetzen sind dies präventive Maßnahmen (vgl. Artist 2004).

c) *Politische Orientierung*

Die IG Metall braucht Werte und Normen, die Identität und Zusammenhalt schaffen und zukunftsweisend sind (vgl. Röder 2002: 140). Solidarität entsteht dabei nicht von selbst und ist nicht durch Appelle an Moral und Loyalität zur Organisation herzustellen (vgl. Röder 2002: 142). Die Gewerkschaft muss Teil der demokratischen Bewegung mit politischem Einfluss bleiben, die gesellschaftliche, wirtschaftliche und sozialpolitische Reformen anstrebt. Dies gelingt nur wenn sie möglichst viele Menschen erreichen und von ihren Positionen überzeugen kann (vgl. Mathes 2002: 132f.).

4.3 **Jugendliche IG Metall-Mitglieder als Zielgruppe**

Jugendliche IG Metall-Mitglieder befinden sich zum überwiegenden Teil in der Ausbildung bzw. haben einen Arbeitsplatz. Damit werden IG Metall-Mitglieder ohne Migrationshintergrund, die den größten Teil der Mitglieder stellen, in erster Linie durch die strukturelle rassistische Diskriminierung im Schulsystem (vgl. Gomolla/Radtke 2002) und bei der Ausbildungsplatzsuche privilegiert (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005: 62ff.). Es wurde beispielsweise festgestellt, dass selbst bei gleichen Schulabschlüssen, Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber ‚deutschen‘ Bewerbern benachteiligt werden (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005: 63). Diese Benachteiligung wird von der Bundesbeauftragten auf folgende Ursachen zurückgeführt:

„Betriebe sind daran interessiert, homogene Arbeitsgruppen zu bilden, um Reibungsverluste und Konflikte zu reduzieren. ‚Ausländischen‘ und insbesondere ‚türkischen‘ Jugendlichen werden oft störende Verhaltensweisen, unzureichende Kenntnis der Sprache sowie der ‚deutschen‘ (Betriebs-) Kultur unterstellt. Spezifische kulturelle Praktiken werden als störend für den Betriebsablauf empfunden. Hinzu kommt – insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben – die vermutete mangelnde Kundenakzeptanz. Bei Großbetrieben ist es in erster Linie die fehlende Einbindung von Jugendlichen ‚ausländischer‘ Herkunft in die betrieblichen Netzwerke, die für die Nachwuchsrekrutierung oftmals entscheidend sind.“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005: 63).

In der Bildungsarbeit ergibt sich deshalb die Herausforderung, sich mit Teilnehmern, die von der strukturellen und institutionellen rassistischen Diskriminierung profitieren, mit dem Thema Rassismus auseinander zu setzen.

Rudolf Leiprecht hat in seiner Studie von 2001 herausgefunden, dass Jugendliche in ihren Erklärungsmodellen von Rassismus zumeist nicht die Rassismen der Mehrheitsgesellschaft thematisieren, „sondern hauptsächlich Probleme formuliert wurden, die ‚Ausländer‘ den Einheimischen machen“ (Leiprecht 2001: 426). Zudem wird die Verantwortung für Rassismen bei den Diskriminierten selbst gesucht. Daraus ergibt sich die Herausforderung, die eigene Beteiligung an Rassismen zu verdeutlichen und die Verantwortung dafür nicht den rassistisch Diskriminierten zuzuschieben (ebd.). Des weiteren beschreibt er, dass in den Niederlanden bei der Thematisierung von Rassismus zwei Elemente sichtbar wurden: Zum Einen eine Haltung der ‚political correctness‘, andererseits das „trotzig neoliberale ‚Das-muss-gesagt-werden-können‘“ (Leiprecht 2001: 426).

Weitere Herausforderungen in der Bildungsarbeit mit dieser Zielgruppe ergeben sich aus Untersuchungen zu rechten Orientierungen bei Gewerkschaftsmitgliedern. So sorgte 1998 beim DGB eine vom WDR bei Infratest dimap in Auftrag gegebene Untersuchung zum rechtsextremen Wählerpotential bei Gewerkschaftsmitgliedern für Aufsehen: 32 Prozent der Gewerkschaftsmitglieder zwischen 18-24 Jahren erwogen, bei der Bundestagswahl eine rechtsextreme Partei zu wählen (vgl. Bürgin 2000: 2). Die Tatsache, dass Gewerkschaftsmitglieder nicht mehr automatisch ‚links‘ orientiert sind und rechtsextremistische Positionen ablehnen, war dabei schon in den Jahren davor beobachtbar (vgl. Fichter/Stöss/Zeuner 2004: 9ff.)⁸⁰.

Die Orientierungen von Jugendlichen IG Metall-Mitgliedern wurden in der IG-Metall-Jugendstudie aus dem Jahr 2002 von Bibouche und Held vertieft untersucht. Sie unterscheiden unter anderem zwischen *nationalen, autoritären, rassistischen, demokratischen und gewerkschaftlichen Orientierungen* (vgl. Bibouche/Held 2002: 51ff.). Ich werde im Folgenden einige Ergebnisse der quantitativen Studie darstel-

80 http://www.polwiss.fu-berlin.de/projekte/gewrex/gewrex_downl.htm (Recherchedatum: 13.11.2006).

len. Ich beschränke mich dabei auf zentrale Punkte, die in der antirassistischen und gewerkschaftlichen Bildungsarbeit von Bedeutung sind:

- a) Den Aussagen zum *völkischen Nationalismus*⁸¹ stimmen Jugendliche in großer Mehrheit zu (vgl. Bibouche/Held 2002: 55). Bei der Aussage „wer in Deutschland lebt, sollte sich auch der ‚deutschen‘ Kultur anpassen“ (ebd.) kreuzte mehr als ein Drittel der Jugendlichen ‚stimmt genau‘ an (ebd.).
- b) Der Aussage zum *ausgrenzenden Nationalismus* „dass ‚Ausländer‘ den ‚Deutschen‘ Arbeitsplätze wegnehmen“ (ebd.) stimmt rund die Hälfte der befragten Jugendlichen zu. Zugleich sind allerdings zwei Drittel der Jugendlichen der Meinung, „dass ‚Ausländer‘, die in Deutschland leben, gleichberechtigt wie ‚Deutsche‘ behandelt werden müssen“ (ebd.). Die Orientierungen der Jugendlichen widersprechen sich somit zum Teil (vgl. Bibouche/Held 2002: 52). Die nationale Orientierung der Jugendlichen ist dabei eher Ausdruck einer defensiven Haltung, sie fühlen sich Migranten gegenüber benachteiligt und fordern als Reaktion darauf besondere Rechte als ‚Deutsche‘ (vgl. Bibouche/Held 2002: 56).
- c) Aussagen zu *rassistischen Orientierungen*⁸² werden, verglichen mit anderen Orientierungen, am stärksten von den Jugendlichen abgelehnt (vgl. Bibouche/Held 2002: 57ff.). Es wird zudem deutlich, dass rassistische Äußerungen offenbar stark tabuisiert sind (ebd.).
- d) „Die Unterordnung unter *Autoritäten* und die Durchsetzung von Regeln und Normen gegen abweichende Gruppen stoßen weitestgehend auf Konsens“ (ebd.).
- e) Bei den Aussagen zu *demokratischen Orientierungen* stimmt die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen demokratischen Prinzi-

81 „Die Fragen zur *nationalen Orientierung* (...) erfassen vor allem die problematischen Aspekte, die in Richtung auf Nationalismus weisen“ (Bibouche/Held 2002: 54). Die nationale Orientierung besteht dabei aus drei Komponenten, einer expansiven, einer völkischen und einer ausgrenzenden (vgl. Bibouche/Held 2002: 55).

82 „Die Fragen zur *rassistischen Orientierung* zielen auf den traditionellen Rassismus, der soziale Ausgrenzung mit sogenannten natürlichen, also biologischen Unterschieden begründet, zum Anderen aber auch auf Fragen, die ethnische Zugehörigkeit zum Ausgrenzungskriterium erheben“ (Bibouche/Held 2002: 56).

pen zu. Auch bei Jugendlichen mit autoritären oder national ausgrenzenden Orientierungen sind somit demokratische Orientierungen fest verankert (ebd.).

- f) Bei Fragen zu *gewerkschaftlichen Orientierungen* wird deutlich, dass die meisten Jugendlichen nicht viel über Gewerkschaften wissen und ein eher enges Gewerkschaftsverständnis haben.⁸³ Die Aufgabe der Gewerkschaften, zu einer demokratischen Kultur beizutragen, die sich unter anderem auch gegen Rechtsextremismus ausspricht, wird von den Teilnehmern eher nicht als wichtig erachtet (vgl. Bibouche/Held 2002: 68).⁸⁴

In der Bildungsarbeit der IG Metall stellt sich somit erstens die Herausforderung an den z.T. widersprüchlichen Orientierungen der Jugendlichen anzuknüpfen und diese zu hinterfragen, wobei antirassistische Positionen gezielt gestärkt werden sollten. Dabei ergibt sich die Schwierigkeit, dass die Jugendlichen, die Profiteure des strukturellen Rassismus sind, sich selbst im Gegenteil dazu als benachteiligt gegenüber Migranten wahrnehmen. Die subjektive Wahrnehmung der Jugendlichen muss von den Teamern dabei ernst genommen werden. Eine Auseinandersetzung mit eigenen Privilegien kann nur in einer Atmosphäre gelingen, in der die Jugendlichen sich akzeptiert und angenommen fühlen. Zweitens scheinen rassistische Argumentationsmuster stark tabuisiert zu sein, ein offener, provozierender Umgang mit rassistischen Äußerungen könnte eine Voraussetzung für die Auseinandersetzung im Seminar sein. Drittens hat die Bildungsarbeit die Aufgabe, das enge Gewerkschaftsverständnis der Jugendlichen zu erweitern. Es sollte deutlich werden, dass Gewerkschaften auch für Werte und demokratische Prinzipien stehen (vgl. Kapitel 4.2) und sich z.B. gegen die rassistische Diskriminierung von Migranten aussprechen.

83 Gewerkschaften haben hauptsächlich die Aufgabe Arbeitsbedingungen auszuhandeln (95 Prozent Zustimmung), die Qualität der Ausbildung zu verbessern (93 Prozent Zustimmung) und Schutz vor der Willkür im Betrieb zu bieten (88 Prozent Zustimmung) (vgl. Bibouche/Held 2002: 65).

84 Auch den Stellenwert der politischen Bildung schätzen sie gering (vgl. Bibouche/Held 2002: 68).

Neueste Forschungsergebnisse liefert eine Studie „Gewerkschaften und Rechtsextremismus⁸⁵“ von Fichter, Stöss und Zeuner, welche die Häufigkeit rechtsextremer Einstellungen von Gewerkschaftsmitgliedern mit denen von Nicht-Gewerkschaftsmitgliedern verglichen haben (vgl. Fichter/Stöss/Zeuner 2004).⁸⁶ Das herausragendste Ergebnis dieser Studie besteht darin, dass Gewerkschaftsmitglieder aus der Mittelschicht (Facharbeiter und verantwortliche Angestellte), die über ein relativ gutes Einkommen und eine vergleichsweise gute Bildung verfügen, im Vergleich zu statusgleichen Nicht-Gewerkschaftsmitgliedern deutlich häufiger rechtsextrem orientiert sind (anderthalb mal so häufig).⁸⁷ Der Mittelschicht gehören rund die Hälfte aller Gewerkschaftsmitglieder und 43 Prozent der Funktionäre an. Diese stellen somit insgesamt die Hälfte aller rechtsextremen Gewerkschaftsmitglieder (vgl. Fichter/Stöss/Zeuner 2005: 5).⁸⁸

Die Erklärung des Forschungsteams für diese Diskrepanz ist die *systemkritische Orientierung* der Mittelschicht-Gewerkschafter, die sich in teilweise großer Unzufriedenheit mit den wirtschaftlich-sozialen und politischen Verhältnissen und in starker Systemkritik zeigt (vgl. Fichter/Stöss/Zeuner 2005: 11). Die *systemkritische Orientierung* wird von den Forschern darauf zurückgeführt, dass sich insbesondere diese Schicht von Arbeitern von der „Modernisierung, Deregulierung und

85 Fichter, Stöss und Zeuner definieren Rechtesextremismus in ihrer Untersuchung wie folgt: Bei rechtsextremen Einstellungen handelt es sich um antidemokratisches Handeln, „das die Eigengruppe (Rasse, Ethnie, Nation) bevorzugt oder gar für höherwertig erklärt und zugleich Fremdgruppen abwertet, diskriminiert oder ausgrenzt, ihnen im Extremfall sogar die Existenzberechtigung abspricht“ (Fichter/Stöss/Zeuner 2004: 25). Als weitere Elemente von Rechtsextremismus nennt Richard Stöss z.B. antisemitische, nationalchauvinistische, rassistische, sozialdarwinistische sowie das Führerprinzip und eine Diktatur befürwortende Positionen (vgl. Stöss 2005: 23ff.).

86 In dieser Studie wird allerdings nicht zwischen Jugendlichen und Erwachsenen unterschieden (vgl. <http://www.labournet.de/diskussion/rechten/allg/index.html>) (Recherchedatum: 13.11.2006).

87 Insgesamt stimmten 19,1 Prozent der Gewerkschaftsmitglieder rechten Einstellungsmustern zu; Angehörige der nicht-organisierten Mittelschicht stimmten zu 13 Prozent rechten Aussagen zu, demgegenüber stehen 19 Prozent der gewerkschaftlich organisierten Mittelschichtsangehörigen, die diese Aussagen unterstützen (vgl. Fichter/Stöss/Zeuner 2005).

88 Die andere Hälfte der rechtsextremen Gewerkschaftsmitglieder verteilt sich in gleichem Maße wie bei den Nicht-Mitgliedern auf die Unter- und Oberschicht. Hier gibt es keine signifikanten Unterschiede zu den Nicht-Mitgliedern (vgl. Fichter/Stöss/Zeuner 2005: 5).

Unterbietungskonkurrenz“ (Fichter/Stöss/Zeuner 2005: 12) ernsthaft gefährdet sieht.

Der Mittelschicht ist der überwiegende Teil der Jugendlichen in den gewerblich-technischen Metallberufen zuzuordnen, die an den von mir untersuchten Jugend-1-Seminaren teilnehmen. Die Herausforderung die sich dabei ergibt, ist die Gesellschaft kritisch zu hinterfragen, ohne dass Systemkritik und Unzufriedenheit mit den gesellschaftlichen Verhältnissen zu *rechten Orientierungen* (und scheinbar einfacheren Lösungen) verleiten. Den *systemkritischen Orientierungen* stehen *demokratische Überzeugungen und freiheitliche Werte* in Verbindung mit einem eher ‚linken‘ Selbstverständnis und dem Bedürfnis nach gewerkschaftlicher Interessensvertretung gegenüber. Dies sind Faktoren, die rechtsextremen Orientierungen entgegenwirken (vgl. Fichter/Stöss/Zeuner 2005: 6). Diese gilt es in der antirassistischen Bildungsarbeit durch partizipative und demokratische Strukturen und Entscheidungsprozesse zu stärken.

5 Untersuchungsanlage und Forschungskontext

Dieses Kapitel dient der Erläuterung der Untersuchungsanlage und des Forschungskontextes. Im Folgenden werde ich zunächst den Forschungsgegenstand näher beschreiben (Kapitel 5.1). Dies beinhaltet Hintergrundinformationen zum Aufbau und den Zielen von Jugend-1-Seminaren (Kapitel 5.1.1) sowie zu den Teilnehmern (Kapitel 5.1.2) und Teamern (Kapitel 5.1.3). Damit beschreibe ich zugleich einen Teil der Rahmenbedingungen der IG Metall-Bildungsarbeit. Daran anschließend werde ich die Forschungsfragen erläutern (Kapitel 5.2) und das Forschungsdesign darstellen (Kapitel 5.3), welches die Datenerhebung (Kapitel 5.3.1) sowie die Datenaufbereitung und -auswertung umfasst (Kapitel 5.3.2).

5.1 Forschungsgegenstand

Im Rahmen dieser Diplomarbeit habe ich die Anwendung des Bausteins in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der IG Metall untersucht. Um dieses weite Feld einzugrenzen, habe ich mich auf einen Seminartyp (und damit eine bestimmte Zielgruppe) sowie einen Bezirk beschränkt: die Jugend-1-Seminare im Bezirk Frankfurt, ich habe in drei Jugend-1-Seminaren teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Jugend-1-Seminare sind einwöchige Einstiegsseminare für jugendliche IG Metall-Mitglieder, die in den meisten Fällen noch in der Berufsausbildung sind.

In der IG Metall gibt es insgesamt sieben Verwaltungsbezirke, der Bezirk Frankfurt umfasst die Bundesländer Hessen, Saarland, Rheinland-Pfalz und Thüringen. Ich habe den Bezirk Frankfurt ausgewählt, weil es von der Baustein-Konzeptgruppe persönliche Kontakte zum dortigen Jugendbildungsreferenten gab, der das Vorhaben der Untersuchung unterstützt hat. Zudem ist dieser Bezirk Mitglied beim DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., der Herausgeber des Bausteins ist.

Die Zielgruppe der jugendlichen Gewerkschaftsmitglieder habe ich gewählt, da es seitens des Jugendbildungsreferenten die Vermutung gab, dass sich die Teamer im Jugendbildungsbereich zumindest an-

satzweise mit dem „Baustein zur *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit“ auseinandergesetzt haben und dem Vorhaben offener gegenüber stehen würden als die Kollegen aus dem Erwachsenenbildungsbereich. Zunächst werde ich kurz das Konzept und die Ziele von Jugend-1-Seminaren darstellen und daran anschließend einige Hintergrundinformationen über Teilnehmer und Teamer geben.

5.1.1 Jugend-1-Seminare

Jugend-1-Seminare sind einwöchige Einstiegsseminare in die gewerkschaftliche Grundlagenbildung⁸⁹. Jugend-1-Seminare sind im Bezirk intern, zum Teil auch von den Verwaltungsstellen⁹⁰ intern organisiert, weshalb an den Seminaren nur Jugendliche aus dem Bezirk Frankfurt (bzw. der jeweiligen Verwaltungsstelle) teilnehmen. Das Jugend-1-Seminar bietet für die meisten Seminarteilnehmer den Raum für eine erste vertiefere Auseinandersetzung mit gewerkschaftlichen Fragen und Interessen. Offizielle Ziele für die Seminarwoche sind (vgl. IG Metall-Vorstand 1994: 28):

- a) Raum bieten für Austausch und Bearbeitung der Fragen und Meinungen, die die Teilnehmer mitbringen.
- b) Bezug der Inhalte auf gesamtgesellschaftliche Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse.
- c) Suche nach Handlungsalternativen um Ohnmacht konstruktiv zu begegnen
- d) Kennenlernen von Positionen der IG Metall.
- e) Interesse für die Mitarbeit in den betrieblichen und örtlichen Gremien wecken.

In diesen Seminaren sollen sich die Teilnehmer im „klassischen Dreischritt“ (IG Metall 2002: 126) mit Gesellschaftspolitik auseinandersetzen. Diese Schritte sind erstens die Analyse der gesellschaftlichen

89 In Abgrenzung zur Grundlagenbildung gibt es auch betriebspolitische, fachspezifische und sozial-methodische Bildungsangebote bei der IG Metall (vgl. Röder 2002: 135).

90 <http://www.igmetall-bezirk-frankfurt.de/index.php?sparte=texte&rubrik=bezirksverwaltungsstellen> (Recherche-datum: 13.11.2006); Verwaltungsstellen des Bezirks Frankfurt.

Zusammenhänge, zweitens die Entwicklung von Standpunkten mit den Teilnehmern (beispielsweise zur Produktionsweise) und drittens die Erforschung von Handlungsmöglichkeiten (vgl. IG Metall 2002: 126). Dieses Seminarkonzept orientiert sich an den Überlegungen von Oskar Negt zum *exemplarischen Lernen*. Das exemplarische Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass es das Erfahrungswissen der Teilnehmer zum Ausgangspunkt des Lernprozesses nimmt (vgl. Jelich 2002: 176), anhand dessen werden gesellschaftliche Zusammenhänge analysiert (vgl. Negt 1971: 97). Die Analyse der gesellschaftlichen Zusammenhänge ist Voraussetzung für die Befreiung aus Unterdrückungsstrukturen, diese Vorgehensweise hat somit die Emanzipation der Lernenden zum Ziel (ebd.).

Die Teilnahme an einem Jugend-1-Seminar ist die Voraussetzung für die Teilnahme an Aufbauseminaren (Jugend-2-Seminare und Jugend-3-Seminare). Die Jugend-2- bzw. Jugend-3-Seminare sind zweiwöchig und bezirksübergreifend organisiert. IG Metall-Mitglieder, die selbst als Teamer in der Bildungsarbeit aktiv werden wollen, müssen alle drei Seminare besuchen, um an der Referentenqualifikation teilnehmen zu dürfen.

Die IG Metall hat im Bezirk Frankfurt rund 20.000 jugendliche Mitglieder⁹¹, davon befinden sich 7.800 in der Berufsausbildung.⁹² In diesem Bezirk finden pro Jahr 18-24 Jugend-1-Seminare statt. Die Jugendlichen sind vom Arbeitgeber für die Teilnahme an einem Jugend-1-Seminar nach dem Hessischen Bildungsurlaubsgesetz freigestellt, dass für alle Beschäftigten fünf Tage Bildungsurlaub pro Jahr vorsieht.

5.1.2 Teilnehmer

Die Teilnehmer (TN) in den von mir untersuchten Jugend-1-Seminaren sind zwischen 16 und 24 Jahren alt, alle sind Auszubildende bei großen Automobilherstellern. Weitere Informationen werde ich zum Zwecke der besseren Übersichtlichkeit in einer Tabelle darstellen:

91 Jugendliche Mitglieder schließt Personen bis zum Alter von 27 Jahren ein.

92 Diese Daten, sowie auch die Anzahl der Seminare pro Jahr hat mir der Jugendbildungsreferent des Bezirks Frankfurt (Daniel Müller-Parkan) in einem Telefonat am 02.11.2006 genannt. Sie geben den Stand von August 2006 wieder.

Seminar-nummer	Anzahl der TN/ Frauen- anteil	Anteil der TN mit Migrati- onshintergrund	Weitere Informationen
1	22/1	ca. 1/3	TN aus zwei Betrieben
2	19/0	ca. 1/3	TN aus einem Betrieb aber 2 verschiedenen Ausbildungsgruppen
3	11/2	-	TN aus einem Betrieb aber 2 verschiedenen Ausbildungsgruppen; die Hälfte der TN kommt aus den neuen Bundesländern; alle haben bereits an Projektschultagen zu Demokratie und Courage teilgenommen, die im Betrieb durchgeführt wurden.

Auffällig, aber keinesfalls eine Besonderheit in Seminaren der IG Metall, ist der geringe Frauenanteil bei allen drei Seminaren. Die Tatsache, dass beim dritten Seminar kein TN einen Migrationshintergrund hat, ist nicht der Regelfall in Jugend-1-Seminaren. In diesem Fall ist dies auf die Einstellungspolitik des Betriebs zurückzuführen, aus dem die Jugendlichen kommen. Im gesamten Betrieb werden, trotz seiner Lage in einer Stadt mit hohem Migrantenanteil, nur wenige Jugendliche mit Migrationshintergrund eingestellt. Dahingegen ist der Anteil der TN aus den neuen Bundesländern besonders hoch, was ebenfalls auf die gezielte Einstellungspolitik des Betriebes zurückzuführen ist.

Alle TN sind Auszubildende in gewerblich-technischen Metallberufen, wie: Gießer, Zerspaner, Mechatroniker, Industrie- und Fertigungsmechaniker. Die TN sind in unterschiedlichen Lehrjahren (1. bis 3. Lehrjahr, die meisten stehen allerdings noch am Anfang ihrer Ausbildung) und haben unterschiedliche Schulabschlüsse, vom Hauptschulab-

schluss bis zum Abitur, wobei letzteres die Ausnahme ist und die überwiegende Mehrheit einen Realschulabschluss hat.

Alle TN sind IG Metall-Mitglieder, wobei nicht alle der Gewerkschaft freiwillig beigetreten sind, sondern auch aufgrund des „status quo“ im Betrieb, da dort die meisten Beschäftigten Gewerkschaftsmitglieder sind. Die TN haben in der Regel vor dem Seminar kaum Bezug zur IG Metall. Die meisten haben zwar bereits an einer Demonstration teilgenommen, über die Ziele der Organisation sowie deren Positionen wissen sie jedoch nur wenig, gewerkschaftlich aktiv sind die Wenigsten.

5.1.3 *Teamer*

Die Teamer sind bei den von mir untersuchten Seminaren zum überwiegenden Teil Studierende (acht von zehn), nur zwei Teamer arbeiten in Betrieben, insgesamt sind darunter nur drei Frauen.⁹³ Zwei Teamer (beide im dritten Seminar) sind selbst als Migranten nach Deutschland gekommen (als Aussiedler bzw. Flüchtling), ein Teamer im ersten Seminar hat einen Migrationshintergrund (seine Eltern sind als Arbeitsmigranten nach Deutschland gekommen).

Der große Anteil an Studierenden unter den Teamern ist keineswegs typisch für die Bildungsarbeit in der IG Metall, sondern eine Besonderheit des Bezirks Frankfurt, in dem enge Kontakte zwischen Studierenden der Marburger Philipps-Universität und den Gewerkschaften bestehen. Die Studierenden, in der Regel aus sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen, treffen sich wöchentlich in der ‚Arbeitsgemeinschaft für gewerkschaftliche Fragen‘ (AgF)⁹⁴ um gesellschaftspolitische Entwicklungen zu diskutieren und sich über die politische Jugendbildungsarbeit auszutauschen. AgF-Mitglieder sind selbst in der politischen Bildungsarbeit aktiv, vorwiegend bei der IG Metall, aber auch anderen Gewerkschaften. Zudem führen sie in Hospitanten-Arbeitskreisen (Hospi-AKs) andere Studierende, die in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit einsteigen wollen, an ihre Aufgabe heran. Die Reflexion der Jugendbildungsarbeit findet ansonsten im monatlich

93 Da ich den Teamern bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse Anonymisierung zugesagt habe, kann eine Auswertung in Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede nicht stattfinden.

94 Nähere Informationen vgl. www.agf-marburg.de (Recherchedatum: 13.11.2006).

tagenden Teamer-Arbeitskreis (TAK) der IG Metall statt, an dem auch die betrieblichen Teamer teilnehmen.

5.2 Forschungsfragen

Aus der theoretischen Darstellung der Definitionen, Formen und Funktionen von Rassismus sowie der Erläuterung der sich daraus ergebenden Ziele und Herausforderungen, leiten sich folgende Forschungsfragen ab:

- a) An welchen Stellen wird Diskriminierung/Rassismus (wie) zum Thema gemacht? Inwieweit werden Methoden und Materialien aus dem Baustein in den Seminaren eingesetzt? Wenn ja welche und wie? Welche Ziele verfolgen die Teamer dabei? Welche Schwierigkeiten/Herausforderungen sehen sie?
- b) Wie gut kennen die Teamer den Baustein, welche Methoden kennen sie? Wie beurteilen sie den Baustein? Wie sind die Teamer zum Thema Rassismus bzw. zum Baustein ausgebildet? Zu welchen Fragen und Themen würden sie sich gerne fortbilden?
- c) Was verstehen die Teamer unter nicht-rassistischer Bildungsarbeit? Sollten rassistische Äußerungen im Seminar durch das Team aufgegriffen werden? Werden rassistische Äußerungen thematisiert? Welche Schwierigkeiten ergeben sich dabei?

Schwerpunkt der explorativen Untersuchung ist somit herauszufinden inwiefern der Baustein (wie) angewendet wird. Da nach dem Prinzip der *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit (vgl. Kapitel 3.7) bestehende Konzepte und Rahmenbedingungen auf rassistische Zusammenhänge hin überprüft werden sollen, werde ich versuchen, den gesamten Seminarprozess auf Zusammenhänge zum Thema Rassismus zu beleuchten.

Auf den Teamern liegt bei der Diplomarbeit ein besonderer Fokus, weil diese durch ihre Rolle weitestgehend die Entscheidungsgewalt über den Stellenwert von Rassismus im Seminar haben und die Auswahl der Übungen treffen. Ihre Kenntnis des Bausteins entscheidet letztlich über den Einsatz des Bildungsmaterials im Seminarprozess, ihre Sichtweisen und Einschätzungen beeinflussen die Thematisierung von rassistischen Aussagen.

In den Jugend-1-Seminaren wird für die Diskriminierung aufgrund vielfältiger Unterschiede (Geschlecht, Herkunft, Nationalität, Sprache, Behinderung, Alter etc.) sensibilisiert. Dies ist ein durchaus sinnvoller Ansatz, weil so die Solidarität mit (anderen) Diskriminierten gestärkt und Empathie gefördert werden kann (vgl. Kapitel 3.3) und eine starre Täter-Opfer-Dichotomie vermieden wird (vgl. Kapitel 4.1). Ich habe mich im Rahmen dieser Diplomarbeit lediglich auf die Beobachtung und Darstellung von Seminarprozessen und Einschätzungen zum Themenfeld Rassismus beschränkt. Die Beobachtungssituation war diesbezüglich bereits sehr komplex, ein weiterer Fokus hätte den Rahmen dieser Diplomarbeit überstiegen.

5.3 Forschungsdesign

5.3.1 Datenerhebung

Ich habe mich für einen qualitativen Forschungsansatz entschieden, da ich Prozesse und subjektive Einschätzungen erfassen will. Als Methoden zur Datenerhebung habe ich die *teilnehmende Beobachtung* und *qualitative, themenzentrierte Gruppeninterviews* gewählt.

a) *Teilnehmende Beobachtung*

Die Frage, ob und inwiefern Rassismus zum Thema im Seminar wird und der Baustein im Seminar eingesetzt wird, lässt sich nur in der Reflexion des Seminarprozesses beantworten. Prozesse wiederum lassen sich am Besten in der direkten Teilnahme beobachten, so dass die Methode der *teilnehmenden Beobachtung* für die vorliegende Untersuchung angemessen ist. Insbesondere für explorative, Hypothesen generierende Fragestellungen, wie im Falle dieser Diplomarbeit, eignet sich diese Methode besonders gut (vgl. Mayring 2002: 80ff.).

Bereits vor den Seminaren habe ich einen Beobachtungsleitfaden angefertigt, um meine Beobachtungen zu fokussieren.⁹⁵ Die Beobachtung war nicht standardisiert (Ankreuzen von Häufigkeiten), sondern offen und nur dadurch strukturiert, dass wichtige Beobachtungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt wurden. Während der Einheiten

95 Der Beobachtungsleitfaden befindet sich im Anhang.

und in den Pausen habe ich Notizen angefertigt, aus denen ich im Anschluss an das Seminar ein Protokoll erstellt habe (vgl. Mayring 2002: 82).⁹⁶

Vorgestellt habe ich mich den TN im Rahmen der allgemeinen Vorstellungsrunde zu Beginn des Seminars, im Anschluss an das Team, als Studentin, die die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in ihrer Abschlussarbeit untersucht, um Verbesserungsmöglichkeiten zu finden.⁹⁷ Betont habe ich, dass nicht die TN im Fokus meiner Beobachtungen stehen, sondern die einzelnen Übungen und deren Anleitung durch das Team. Ich habe dem hinzugefügt, dass ich mich über Anregungen und Vorschläge von den TN freuen würde.⁹⁸ Die Reaktion der TN auf mich war durchweg positiv und ich hatte nicht den Eindruck, durch meine Anwesenheit eine Störung des normalen Seminarablaufes darzustellen.⁹⁹

96 Bei der wörtlichen Rede in den Protokollen handelt es sich um mitprotokollierte Satzzusammenhänge, diese können im einzelnen Wortlaut leichte Abweichungen von dem tatsächlich Gesagten beinhalten. Die Abweichungen sind keineswegs gewollt, durch die gewählte Methode jedoch nicht zu verhindern.

97 Bei dem ersten Seminar befürchtete das Team, dass die TN gegenüber nicht sehr aufgeschlossen sein würden, wenn ich mich als Studentin vorstellen würde, die ihre Abschlussarbeit über die gewerkschaftliche Bildungsarbeit schreibt. Da ich selbst vorher keinerlei Erfahrungen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit hatte, beschloss ich auf die Einschätzungen des Teams zu vertrauen und habe mich deshalb nur als Studentin vorgestellt, die eventuell in die Bildungsarbeit einsteigen möchte und die deshalb in diesem Seminar hospitiert. Damit wurde ich jedoch automatisch zu einer ‚verdeckten Forscherin‘, eine Rolle, die ich für sehr ungünstig halte, weil dadurch ohne das Wissen und die Einwilligung der Beteiligten Daten erhoben werden. Mit dieser Rolle habe ich mich nicht wohl gefühlt und deshalb bei den folgenden Seminaren, so wie es auch ursprünglich geplant war, den wirklichen Grund meiner Anwesenheit genannt.

98 Ich habe mit den TN des dritten Seminars informelle Gespräche geführt, bei denen sie mir von ihren Eindrücken und Einschätzungen von den Übungen, die während des Seminars durchgeführt wurden, erzählt haben. Diese Gesprächsnotizen liegen im Beobachtungsprotokoll vor.

99 Nur vor Beginn des zweiten Seminars hatte ich den Eindruck, dass sich dieses Team aufgrund meiner Anwesenheit besonders gründlich auf das Seminar vorbereitet hatte, da die Teamer einen sehr detaillierten Seminarplan aufgestellt hatten. Im Nachgespräch (vgl. Kapitel 5.3.2) wies das Team diese Vermutung jedoch zurück und im Seminarverlauf waren keine Störungen durch meine Anwesenheit zu spüren.

b) Themenzentrierte Gruppeninterviews

Die Methode des *themenzentrierten Gruppeninterviews* habe ich gewählt, um die Erfahrungen, Sichtweisen und Einschätzungen der Teamer als Experten der Bildungsarbeit, die aber zugleich als Subjekte mit Rassismen zu tun haben, zu erforschen. Dies wäre mit einem standardisierten Fragebogen nicht möglich gewesen, da mit diesem neue Gesichtspunkte und Reflexionsprozesse nicht erhoben werden können. Dabei war es mir wichtig, das Interview im Gruppenzusammenhang des Teams durchzuführen, da zum einen Sichtweisen und Einschätzungen stark an soziale Gruppenzusammenhänge gebunden sind und am besten in sozialen Situationen erhoben werden können (vgl. Mayring 1996: 77). Zum anderen ist das Gespräch im Team, die in der außerschulischen Bildungsarbeit übliche Form, um Bildungsprozesse zu planen und zu reflektieren. Die Methode entspricht damit den normalen Abläufen und ist insofern sehr alltagsnah. Zur Sicherung der Daten habe ich die Interviews mit einem MP3-Player aufgezeichnet.

Ich habe die leitfadengestützten und themenzentrierten Gruppeninterviews (vgl. Mayring 2002: 67ff.) im Anschluss an die Seminare bei den Seminarnachtreffen geführt. Nur das dritte Team habe ich noch während des Seminars interviewt, weil unklar war, ob ein Nachtreffen mit dem gesamten Team stattfinden würde. Zusätzlich habe ich bei diesem Seminar eine Teamsitzung aufgenommen (vgl. Mayring 2002: 77f.), um später den Diskussions-, Planungs- und Entscheidungsfindungsprozess zur Frage „Wie thematisieren wir Rassismus“ besser nachvollziehen zu können und mit den Ergebnissen der Gruppeninterviews abgleichen zu können.

5.3.2 Datenaufbereitung und Datenauswertung

a) Teilnehmende Beobachtung

Direkt im Anschluss an die Seminare habe ich aus den Notizen, die ich im Seminar aufgezeichnet habe, Beobachtungsprotokolle angefertigt (vgl. Mayring 2002: 82). Die Protokolle habe ich mit Zeilennummern versehen, um bei Auswertung Quellenangaben machen zu können. Zur Anonymisierung habe ich die Teamer (in den Protokollen mit

T abgekürzt) und die Teilnehmer (TN) mit Nummern bezeichnet.¹⁰⁰ Zur Auswertung der Seminarbeobachtungen habe ich die Protokolle chronologisch den Seminarphasen folgend (Kennenlernphase, etc.) miteinander verglichen. Stellen, die aus meiner Sicht besonders relevant für die Auseinandersetzung und weitere Analyse waren, habe ich als Originalzitate in diese Diplomarbeit übernommen und werde sie im folgenden Kapitel darstellen und diskutieren.¹⁰¹

b) Themenzentrierte Gruppeninterviews

Die *themenzentrierten Gruppeninterviews*¹⁰² habe ich nach der Aufnahme transkribiert. Zur Transkription habe ich eine einfache und wenig elaborierte Form gewählt: die Übertragung in normales Schriftdeutsch (vgl. Mayring 2002: 91ff.), wobei ich zwar Dialekte angeglichen, Satzbaufehler jedoch nicht behoben und auch den Stil nicht verändert habe. Im Transkript habe ich akustisch unverständliche Passagen in Klammern gesetzt¹⁰³, Pausen im Redefluss sind durch Punkte angegeben.

Ich habe mich für diese Form der Transkription entschieden, weil der Inhalt des Gesprächs mit den ‚Experten‘ im Mittelpunkt stand und zur Auswertung eine Variante der qualitativen Inhaltsanalyse herangezogen wurde (vgl. Mayring 2002: 114ff.). Die qualitative Inhaltsanalyse habe ich gewählt, weil ich vorwiegend an den Inhalten der Interviews interessiert war und sich mit dieser Methode größere Textmengen bewältigen lassen (ebd.).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse habe ich Word-Tabellen zu den verschiedenen Fragenbereichen aus dem Leitfaden für das Gruppeninterview erstellt. In der ersten Spalte nenne ich die Fragestellung, in der zweiten Spalte sind die Originalzitate aus den drei Interviews zu der jeweiligen Fragestellung eingefügt und in der dritten Spalte habe ich die Aussagen aus den Zitaten zusammengefasst und generalisiert

100 T1 steht für Teamer 1; TN 1 steht für Teilnehmer 1.

101 Quellenangaben aus der teilnehmenden Beobachtung sind mit der Abkürzung TB (teilnehmende Beobachtung), der Nummer des jeweiligen Seminars und der Zeilenangabe im Beobachtungsprotokoll gekennzeichnet.

102 Die Interviewtranskripte sowie auch die Beobachtungsprotokolle werden voraussichtlich online zum Download bereit stehen oder können gegen eine geringe Gebühr bei mir bestellt werden (dittmer.baustein@gmx.de).

103 Unverständliche Worte sind mit Punkten in Klammern angegeben.

(vgl. Mayring 2002: 94f.). Anschließend wurden von mir in einem weiteren Dokument die zusammengefassten und generalisierten Aussagen strukturiert und bedeutungsgleiches selektiert (vgl. Mayring 2002: 114ff.).¹⁰⁴

Auch die Teamsitzung habe ich transkribiert, dabei allerdings lediglich den Teil, in dem entschieden wird, wie die nächste Seminareinheit gestaltet werden soll.¹⁰⁵

Ich hatte bei der Untersuchung den Anspruch, die Teamer als Mitforschende zu gewinnen und sie im Sinne einer *kommunikativen Validierung* in den Prozess der Deutung von Seminarsituationen und Interviewaussagen mit einzubeziehen (vgl. Heinze 2001: 91f.). Deshalb habe ich den Teams die Interviews in transkribierter Form zugeschickt und mit ihnen die Analysen von teilnehmender Beobachtung sowie den Gruppeninterviews in einem Nachgespräch¹⁰⁶ diskutiert. Zu diesen Nachgesprächen habe ich Notizen verfasst, die wiederum in die vorliegende Analyse und Interpretation eingegangen sind. Die Nachgespräche boten einerseits den Teams die Möglichkeit, Seminarsituationen detailliert zu reflektieren und daraus möglicherweise Konsequenzen für die Praxis abzuleiten. Andererseits gewinnt auch die Diplomarbeit durch das ‚Expertenwissen‘ der Teamer und ihre Deutungen an Qualität.

104 Quellenangaben aus den Interviews sind mit der Nummer des jeweiligen Seminars und der Zeilenangabe aus dem Interviewtranskript gekennzeichnet.

105 Quellenangaben aus der protokollierten Teamsitzung sind mit der Abkürzung TS, der Nummer des Seminars und der Zeilenangabe gekennzeichnet.

106 Beide betrieblichen Teamer haben an den Nachgesprächen leider nicht teilgenommen, weil sie aufgrund ihrer Arbeitstätigkeit (bzw. Seminarartigkeit) und der Entfernung ihres Wohnortes zum Treffpunkt die Zeit nicht erübrigen konnten. Dies ist besonders bedauerlich, da ihre Sichtweisen und Deutungen, die sich durch die Tätigkeit im Betrieb von denen der Studierenden unterscheiden können, so nicht in die Arbeit mit einfließen konnten.

6 Diskriminierung und Rassismus als Thema im Seminarprozess

An welchen Stellen wird Diskriminierung/Rassismus (wie) zum Thema gemacht? Inwieweit werden Methoden und Materialien aus dem Baustein eingesetzt? Wenn ja, welche und wie? Welche Ziele verfolgen die Teamer dabei? Welche Schwierigkeiten/Herausforderungen sehen sie?

Dem Seminaraufbau chronologisch folgend, werde ich in diesem Kapitel die Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung präsentieren. Dabei werde ich in allen Seminarphasen die Beobachtungen aus allen drei Seminaren vergleichend analysieren. Die Beobachtungen werden in einigen Kapiteln durch die Ergebnisse der themenzentrierten Gruppeninterviews mit den Teamern ergänzt.

6.1 Kennenlernphase

In den ersten beiden Seminaren wird am ersten Abend das Kennenlernspiel „Gruppe sortieren“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 126) von den Teamern eingesetzt, bei dem sich die Gruppe in mehreren Spielrunden nach bestimmten Kriterien ordnen muss (TB 1/39-53 und TB 2/55-58).

Bei dem ersten Seminar nennen die TN in der ersten Runde nicht nur ihren Namen, sondern erzählen auch, von wem sie den Namen bekommen haben, was er bedeutet und ob sie ihren Namen mögen. Die Übung „Gruppe sortieren“ wird somit mit der Aktivität „Namens-Geschichten“ verknüpft (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 35). In der dritten Runde ordnen sich die TN nach der Entfernung, die sie gefahren sind, um den Seminarort zu erreichen. Dabei ergibt es sich, dass alle TN nicht nur erzählen, woher sie kommen, sondern zusätzlich wo sie geboren sind. Dies ist nicht explizite Aufgabenstellung, wird jedoch von den ersten TN angefangen und von den folgenden TN in der Runde beibehalten. Bei diesem Spiel werden im ersten Seminar bereits Unterschiede, besonders in Bezug auf Herkunft und Sprache, in der Gruppe sichtbar.

Noch während des Spiels wertet ein TN in einer Bemerkung mit verächtlichem Tonfall die Herkunft eines anderen TN ab: „Ach, der kommt ja auch aus Polen!“ (TB 1/51-53).

In allen drei Seminaren wird eine Übung zum vertiefteren Kennenlernen durchgeführt. Im ersten und dritten Seminar ist dies die Methode „Gemeinsamkeiten/Unterschiede“ (TB 1/90-139 und TB 3/50-73). Dabei tauschen sich die TN in Kleingruppen darüber aus, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede sie haben. Die Ergebnisse werden in den Kleingruppen von den TN auf einer Wandzeitung festgehalten und anschließend im Plenum der Gruppe vorgestellt. In dieser Übung werden in beiden Seminaren von den TN Unterschiede aufgrund von Nationalität, Herkunft und Sprache genannt, aber auch Unterschiede in Bezug auf Alter, Geschlecht, Berufsausbildung, bevorzugte Musikstile, Hobbies und die Anzahl der Geschwister (TB 3/55-57). Auffällig ist, dass die TN bei dieser Übung ihren Migrationshintergrund unterschiedlich thematisieren, so schreiben einige TN „Ich bin Aussiedler“ (TB 1/102-103), andere wiederum „Ich kann mehrere Sprachen“ (TB 1/101). Der Migrationshintergrund wird im zweiten Fall somit nur indirekt thematisiert, die Kompetenz der Sprachenkenntnis hervorgehoben. Diese Hervorhebung der Sprachkenntnisse kann unter Umständen ein betont positiver Umgang mit einer antizipierten Rassismuserfahrung sein (vgl. Kapitel 2.2). Eventuell wollen die TN damit signalisieren, dass ihr Migrationshintergrund eine Bereicherung darstellt (bzw. darstellen sollte). Möglicherweise befürchten sie, dass andere Seminarteilnehmer Migranten nicht als Bereicherung in der Gesellschaft empfinden, und heben positive Aspekte deshalb besonders hervor. Rassismuserfahrungen z.B. aufgrund schlechter Deutschkenntnisse (oder auch durch Bezugnahme auf Hautfarbeneinteilungen, sprachlichen Akzent, Namen, etc.) werden dabei ausgeklammert.

Im ersten Seminar wird die unterschiedliche Nationalität, bzw. Herkunft durch die Nachfrage eines Teamers bei der Präsentation der Wandzeitungen im Plenum aufgegriffen:

T4 fragt bei TN23 (der sich selbst als ‚Türken‘ bezeichnet hat) nach: „Sag mal, wie ist das denn jetzt, bist du ‚Türke‘ oder ‚Deutscher‘? Was steht in deinem Pass?“

TN23: „Ich hab einen ‚deutschen‘ Pass, aber ich bin ‚Türke‘.“

T4: „Also hast du die doppelte Staatsbürgerschaft?“

TN23: „Nein, nur die ‚deutsche‘.“

T4: „Also bist du ‚DEUTSCHER‘.“

TN23: „Nein ‚Türke‘.“ (TB 1/113-120)

Der Teamer macht durch seine Aussage „Also bist du ‚DEUTSCHER‘“ (TB 1/119) deutlich, dass er den TN mit ‚türkischem‘ Migrationshintergrund aufgrund seiner Staatsbürgerschaft als ‚Deutschen‘ sieht. Dieser kurze Wortwechsel kann in der Kennenlernphase aus dem Mund eines Teamers Signalwirkung haben. Hier wird unter Umständen deutlich, wie T4 (und für die TN zu vermuten auch die anderen Teamer) ‚deutsch‘ sein definiert und inwiefern er Migranten als gleichberechtigte Mitglieder der ‚deutschen‘ Gesellschaft ansieht. Gleichzeitig kann aus dieser Sequenz auch Überheblichkeit und Dominanz herausgelesen werden: T4 versucht dem TN zu sagen, wie dieser sich zu sehen hat und ignoriert gleichzeitig einen diesem TN offenbar wichtigen Unterschied. Es gibt seitens des Teams keine Rückfrage, warum sich der TN als ‚Türke‘ fühlt. Durch eine Rückfrage hätten eventuelle Diskriminierungserfahrungen des TN, die möglicherweise zu seiner Identitätskonstruktion beigetragen haben, aufgegriffen werden können.

Im dritten Seminar nennt ein TN bei der Suche nach Gemeinsamkeiten in der von mir beobachteten Kleingruppe als Erstes die Nationalität (TB 3/51-52). Die Kleingruppe besteht aus zwei TN, einem Teamer und mir. Da diese Gruppe in Bezug auf Alter, Geschlecht und Berufsausbildung (Studium, bzw. Ausbildung) sehr heterogen zusammengesetzt ist, stellt die ‚deutsche‘ Nationalität für den TN das offensichtlichste gemeinsame Kriterium dar. Welche und ob überhaupt Gemeinsamkeiten mit der selben Nationalitätszugehörigkeit verbunden sind, wird nicht vertieft.

Bei der Präsentation der Wandzeitungen im Plenum wird von den TN in diesem Seminar der Unterschied der Herkunft aus ‚Ost-‘¹⁰⁷ bzw.

107 Mit der Bezeichnung ‚Ost‘ bzw. ‚Westdeutschland‘ (oder auch ‚Osten‘/‚Westen‘ bzw. ‚Ossis‘/‚Wessis‘) übernehme ich die Ausdrucksweise der Jugendlichen, um deren Äußerungen authentisch wiederzugeben. Ich verwende diese jedoch in Führungszeichen, weil die Bezeichnungen eng mit Zuschreibungen und sozialen Konstruktionen verknüpft sind.

‚Westdeutschland‘ thematisiert. Ein Teamer fragt nach, was dieser Unterschied für die TN bedeutet. Darauf antwortet ein TN kurz „Dialekte“ (TB 3/63), ein Anderer (aus ‚Ostdeutschland‘) ergänzt scherzhaft „Ossis‘ arbeiten besser“ (TB 3/564-65), woraufhin die ganze Seminargruppe lacht (TB 3/64-65).

Im zweiten Seminar wird die Übung „Haus des Lebens“ zum vertiefteren Kennenlernen eingesetzt (TB 2/86-107). Dabei zeichnen alle TN und auch die Teamer jeweils ein Haus auf einen großen Papierbogen: In das Erdgeschoss werden die Aspekte geschrieben, die momentan im Leben für die jeweiligen TN wichtig sind. Im Dach werden Zukunftspläne und Träume notiert. Im Anschluss an die Einzelarbeitsphase findet eine Präsentationsrunde im Plenum statt, bei der alle TN ihre ‚Häuser‘ vorstellen.

Ein TN mit Migrationshintergrund erzählt bei der Vorstellung seines Plakates, dass er sich eine Welt wünscht, in der er in jede Disko hineinkommt (TB 2/92). Dies wird von den Teamern in der Vorstellung der ihrer ‚Häuser‘ aufgegriffen: Ein Teamer sagt, dass er die momentane Welt mit ihren Ungerechtigkeiten, in der z.B. nicht alle in Diskos hineinkommen, ablehnt (TB 2/99-103). Ein anderer Teamer hat bereits zuvor bei seiner ‚Haus‘-Vorstellung von seinem Engagement in der Antirassismus-Arbeit erzählt (TB 2/105-107).

Eine allgemeine Auseinandersetzung über Herkunft, Sprache und Nationalität und was diese für alle TN bedeuten bzw. welche Zuschreibungen und Diskriminierungserfahrungen diese Gemeinsamkeiten oder Unterschiede mit sich bringen, findet in diesem Seminarteil nicht statt. Da das Kennenlernen im Vordergrund steht und Rassismus nicht das Hauptthema des Seminars ist, wäre eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Themen vermutlich an dieser Stelle auch unpassend.

Insgesamt ist die Kennenlernphase eine Zeitspanne, in der Unterschiede und deren Begründungen zunächst einmal deutlich werden. Sie bietet Raum für Überlegungen der Teams, wie Unterschiede und deren Begründungen im weiteren Seminarverlauf angesprochen und hinterfragt werden können.

Generell stellt sich im Seminar die Frage, wie auf rassistische Äußerungen (vgl. Seminar 1) angemessen zu reagieren ist, dafür kann es jedoch kein ‚Rezept‘ geben.

Zusammenfassung:

In dieser ersten Seminarphase werden aus dem Baustein die Aktivitäten „Gruppe sortieren“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 126) und „Namens-Geschichten“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 35) eingesetzt. Im Zusammenhang mit zwei Übungen zum vertieften Kennenlernen fließen Schilderungen von Rassismuserfahrungen (vgl. Seminar 2) mit ein, Unterschiede zwischen den TN in Bezug auf Herkunft, Sprache und Nationalität werden deutlich (vgl. Seminar 1 und 3). Eine allgemeine Auseinandersetzung über Herkunft, Sprache und Nationalität und was diese für alle TN bedeuten bzw. welche Zuschreibungen und Diskriminierungserfahrungen diese Gemeinsamkeiten oder Unterschiede mit sich bringen, findet nicht statt. Obwohl diese Auseinandersetzung eventuell an dieser Stelle zu weit führen würde, bietet diese Phase Anknüpfungspunkte für Überlegungen der Teams, wie Unterschiede und deren Begründungen im weiteren Seminarverlauf angesprochen und hinterfragt werden können.

6.2 Seminarregeln und Erwartungsabfrage

In allen drei Seminaren werden zu Beginn des Seminars gemeinsam mit den TN Regeln aufgestellt (TB 1/87-88, TB 2/109 und TB 3/75-80). Alle TN sowie auch die Teamer können Dinge nennen, die ihnen beim Umgang miteinander im Seminar wichtig sind, daraus werden die Regeln abgeleitet. Das Aufstellen von Seminarregeln ist ein wichtiger Teil des Seminarprozesses, weil diese die Grundlage für die gemeinsame Arbeit in einer offenen und vertrauensvollen Seminaratmosphäre darstellen, die in der antirassistischen Bildungsarbeit von großer Bedeutung ist (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 38f. und Kapitel 4.1). Es wird in keinem Seminar die Regel aufgestellt, dass keine rassistischen Äußerungen/Handlungen erfolgen sollen, möglicherweise, weil rassistische Äußerungen stark tabuisiert sind (vgl. Kapitel 4.3) und/oder dies eine Selbstverständlichkeit für die TN darstellt.

Dieser These widerspricht die Äußerung eines TN bei der Vereinbarung der Seminarregeln im dritten Seminar. Dieser TN konkretisiert ei-

ne Regel an einem rassistischen Beispiel: „Dass man dann z.B. nicht sagt, alle ‚Ausländer‘ sind scheiße, sondern ICH FINDE, dass alle ‚Ausländer‘ scheiße sind“ (TB 3/76-78). Diese Regel wird dem Sinn nach aufgenommen: Persönliche Meinungen sollen als diese gekennzeichnet werden. Auf den Inhalt wird vom Team nicht reagiert (TB 3/78-80).

An dieser Stelle durchbricht der TN somit das eventuell bestehende Tabu, sich nicht rassistisch zu äußern. Möglicherweise ist bei diesem TN auch die trotzig-neoliberale Haltung des „Das-muss-gesagt-werden-dürfen“ (Leiprecht 2001: 426) vorherrschend (vgl. Kapitel 4.3). Da es besonders in den ersten Seminarphasen wichtig ist, eine wertschätzende und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, sollte auf den rassistischen Inhalt der Äußerung des TN eingegangen werden. Insbesondere wenn sich in der Seminargruppe TN mit Migrationshintergrund befinden, die durch diese Äußerung verletzt und angegriffen werden würden, hätte deren Schutz Priorität. Aber auch in homogenen Seminargruppen hätte aus dem Gesagten z.B. die Regel „wertschätzender Umgang miteinander ist uns wichtig“ bzw. „wir wollen niemanden diskriminieren“ abgeleitet werden können. Dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, dass der TN nicht als Rassist denunziert wird (vgl. Täter-Opfer-Dichotomien und Personalisierungen vermeiden, Kapitel 4.1), jedoch seine Äußerung als diskriminierend benannt wird. Wichtig ist in diesem Fall, sich auch dem TN, der sich rassistisch äußert, wertschätzend gegenüber zu verhalten, wobei die Wertschätzung nicht in einer Ignoranz des Gesagten liegen kann, sondern gerade in dem Gegenteil davon: der Auseinandersetzung mit seinen Aussagen.

Bei der Erwartungsabfrage, die in allen drei Seminaren durchgeführt wird (TB 1/79-81, TB 2/110-126 und TB 3/82-85), haben die TN die Möglichkeit, ihre eigenen Interessen mit einzubringen und inhaltliche Fragen zu formulieren, die sie im Seminar gerne bearbeiten würden. Die TN schreiben ihre Erwartungen auf Kärtchen, die später vom Team in den Seminarplan einsortiert werden, der als Wandzeitung im Seminarraum hängt. Die meisten TN interessieren sich lediglich für die Funktionen und Aufgaben der IG Metall, es gibt auch konkrete Nachfragen zu Abläufen, wie z.B. dem Prozess der Entstehung von Tarifverträgen. Nur im dritten Seminar besteht bei zwei TN das Be-

dürfnis und die Erwartung, über Rassismus und Migration zu diskutieren (TB 3/84-85).

Zusammenfassung:

In diesem Seminarteil wird kein Material speziell aus dem Baustein eingesetzt, obwohl sich auch darin Anleitungen für das Aufstellen von Seminarregeln befinden (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 38f.). Es wird in keinem Seminar die Regel aufgestellt, sich nicht rassistisch zu äußern bzw. rassistisch zu handeln. Möglicherweise liegt dies darin begründet, dass rassistische Äußerungen stark tabuisiert sind und/oder dies für die TN eine Selbstverständlichkeit ist. Dem steht entgegen, dass in einem Seminar von einem TN eine Regel an einem rassistischen Beispiel verdeutlicht wird (Seminar 3). Darauf reagieren die Teamer in der Situation nicht.

Nur in einem Seminar äußern die TN die Erwartung, über das Thema Rassismus zu diskutieren.

6.3 Erfahrungserhebung

In allen drei Seminaren wird bei der Erfahrungserhebung¹⁰⁸ die Methode der „Betriebsreportage“ eingesetzt, bei der unter anderem Diskriminierung und Rassismus thematisiert werden können (TB 1/154-248, TB 2/128-146 und TB 3/87-199). Dies geschieht mittels eines Fragenkataloges, den die TN beantworten müssen.¹⁰⁹ Im Anschluss an die Kleingruppenphasen stellen die TN den anderen Gruppen ihre Ergebnisse und Einschätzungen im Plenum vor. Diese Seminarphase dient dem vertieften Kennenlernen der TN und ihrem Lebensumfeld, demzufolge zielen die Fragen auf alle Lebensbereiche, schwerpunktmäßig jedoch auf das Arbeitsleben (Bewerbungen, Arbeits- bzw. Aus-

¹⁰⁸ Eine Definition für die Erfahrungserhebung findet sich im Jugend-1-Konzept: „Erfahrungserhebung meint einen gemeinsamen Seminarprozeß, wo Meinungen, Erfahrungen, Sichtweisen ‚ans Licht‘ befördert (erhoben) werden, um sie kennenzulernen, sich auszutauschen und konstruktiv darüber zu streiten“ (vgl. IG Metall-Vorstand 1994: 53). Die Erfahrungserhebung ist nach der Negt'schen Konzeption des *exemplarischen Lernens* wichtiger Ausgangspunkt für die Emanzipation aus Unterdrückungsstrukturen (vgl. Kapitel 5.1.1).

¹⁰⁹ Die Bearbeitung der Fragen geschieht zumeist in Gruppen, nur im dritten Seminar beantworten die TN einige Fragen in Einzelarbeit (vgl. 3/153-166).

bildungsplatz und Berufsschule). Folgende Fragen werden zum Thema Diskriminierung/Rassismus gestellt (TB 1/163-181, TB 2/133-139, TB 3/90-102 und TB 3/141-151):

Betrieb:

- a) Wie ist das (Zahlen-) Verhältnis zwischen Männern und Frauen? Wie zwischen ‚deutschen‘ und ‚nicht-deutschen‘ Beschäftigten?
- b) Arbeiten bei euch Menschen mit Behinderung (wurde im 3. Seminar nicht gefragt)?
- c) Kennt ihr Fälle von Mobbing/Diskriminierung/Belästigung und wie wird damit umgegangen (wurde im 3. Seminar nicht gefragt)?
- e) Berufsausbildung:
- f) Welche Probleme seht ihr in Eurer Ausbildung?
- h) Ist die Berufsschule sinnvoll organisiert? Gibt es da Probleme?
- i) Außerhalb des Betriebes:
- j) Wo esst Ihr und wie ist Eure Verpflegung organisiert (Kantine, Restaurant, ‚Hotel Mama‘ oder Selbstzubereitetes)?
- k) Wer wäscht Eure Kleidung?
- l) Welche Probleme in der Gesellschaft seht Ihr noch außerhalb des Betriebes?

Generell ist bei vielen TN in dieser Phase zu spüren, wie groß die Angst vor der Zukunft mit unsicheren Renten und der hohen Arbeitslosigkeit ist. Sicherheit spielt für sie eine große Rolle, sowohl finanziell als auch privat, viele äußern den Wunsch nach einer eigenen Familie.

Zum Thema Diskriminierung erzählt ein TN mit ‚türkischem‘ Migrationshintergrund im ersten Seminar von einer Diskriminierungserfahrung durch einen Berufsschullehrer, der häufiger Schüler „fertig macht“ (TB 1/234). In seinem Fall hat der Lehrer ihn gefragt, wie er es finden würde, wenn er (der ‚deutsche‘ Lehrer) eine seiner Schwestern heiraten würde (TB 1/232-242).

Diese Situation muss in ihrer Komplexität analysiert werden: Zunächst einmal empfindet der Schüler diese Frage offenbar als eine Grenzverletzung. Da die Frage nach der Heirat eng mit dem Thema Sexualität

verknüpft ist, wird seine Privatsphäre bzw. die seiner Schwestern zum Gegenstand im Unterricht. Möglicherweise fühlt sich der Schüler durch den Lehrer vor der Klasse bloßgestellt oder aber durch den Lehrer herausgefordert, da dieser zu vermuten scheint, dass der Schüler eine binationale Heirat ablehnt. Dadurch, dass der Lehrer in seiner Rolle diese Frage stellt, besteht zwischen den beiden ein Machtungleichgewicht. Der TN fühlt sich in seiner Rolle als Schüler vermutlich sehr ohnmächtig, da seine Reaktion durch schlechte Noten bestraft werden kann. Möglicherweise spielt auch der Alters- und Statusunterschied eine Rolle. Eventuell lehnt der Schüler eine binationale Heirat keinesfalls ab, wohl aber die zwischen dem älteren Lehrer und seiner, im Vergleich zum Lehrer, jüngeren Schwester.

Das Team bestätigt beim Nachgespräch, dass der TN diese Situation als rassistische Provokation des Lehrers aufgefasst und dargestellt hat. Auf diese Diskriminierungserfahrung des TN wird vom Team (im weiteren Verlauf des Seminars) jedoch nicht weiter eingegangen. Die Ursache dafür ist möglicherweise, dass die TN in der Seminarsituation von weiteren Diskriminierungserfahrungen durch diesen Lehrer berichten, so dass das Beispiel des TN mit ‚türkischem‘ Migrationshintergrund nur eines unter mehreren ist (TB 1/239-240)

Im dritten Seminar wird von den TN mehrfach das Empfinden geäußert, gegenüber den Migranten eine (machtlose) Minderheit zu sein, ein Beispiel dafür ist die folgende Situation:

Bei der Frage nach dem Migrantenanteil im Betrieb schätzen die TN ein Verhältnis von 60% ‚Deutschen‘ zu 40% ‚Nicht-Deutschen‘. Ein TN bemerkt dazu: „Wir hoffen immer noch, dass wir in der Überzahl sind.“

Ein anderer ergänzt: „In der Produktion sind es fast nur ‚Ausländer‘. Die haben auch so extra Pausenräume, wo sie nach Mekka beten können.“ (TB 3/129-133)

An dieser Stelle wird des Weiteren eventuell das Gefühl der TN deutlich, dass Migranten (bei ihnen im Betrieb) ungerechtfertigte Privilegien genießen. Bei der Frage nach gesellschaftlichen Problemen wird von einem TN „Vorurteile“ (TB 3/177) genannt, von einem an deren TN wird das Problem der Integration von ‚Ausländern‘ angesprochen:

TN2 nennt bei dieser Frage „die vielen ‚Ausländer‘, die sich nicht anpassen können“ als Problem. Er sagt: „Durch manche Stadtteile kann man schon gar nicht mehr laufen.“ (TB 3/180-182)

Er differenziert allerdings: „Man kann das aber auch nicht alles auf die ‚Ausländer‘ schieben, weil die ‚Ghettos‘ auch durch die Politik entstanden sind.“ TN1 pflichtet ihm in dem Punkt bei und fügt hinzu „dass die ‚Ausländer‘ dadurch auch keine Chance haben sich zu integrieren.“

Auch TN8, der neben mir sitzt, lässt zu diesem Punkt ein zustimmendes „Ja“ hören. TN1 sagt des Weiteren: „Wenn man die ‚Ausländer‘ mehr aufteilen würde, dann würde das anders laufen.“ Er nennt als Beispiel dafür die Schule und dass die Eltern ihre Kinder auch in dem Bezirk anmelden müssen, in dem sie wohnen. (TB 3/183-191)

Indem TN2 als Ursache für Integrationsprobleme die durch die Politik beeinflussten Strukturen anführt, relativiert er seine zunächst personalisierende Schuldzuweisung, dass die ‚Ausländer‘ sich nicht anpassen. Dem stimmen die anderen TN zu, als Maßnahme zur Integrationsförderung schlagen sie (politischen Diskursen folgend) die Verteilung der ‚Ausländer‘ auf verschiedene Bezirke und Stadtviertel vor. Bei der Aussage „durch manche Stadtteile kann man schon gar nicht mehr laufen“ (TB 3/181-182) werden möglicherweise die Bilder der kriminellen ‚Ausländer‘ und der „Ghettobildung“¹¹⁰ reproduziert, gleichzeitig teilt der TN dadurch sein Gefühl von Machtlosigkeit/ Ohnmacht mit.

Das Team lässt die TN zunächst von ihren Erfahrungen und Sichtweisen berichten, anschließend erzählt ein Teamer von seiner eigenen Erfahrung, als Migrant (Aussiedler) nach Deutschland gekommen zu sein (TB 3/192-197). Die „Ghettobildung“ wird von ihm dabei aufgegriffen und ambivalent dargestellt. Zum einen hebt er positiv hervor, dass die Bundesregierung darauf geachtet hat, dass seine Familie zusammenbleiben konnte, zum anderen habe es ihm jedoch gut getan „raus zu kommen“ (TB 3/196) und Deutsch zu sprechen.

¹¹⁰ Ich übernehme an dieser Stelle die Bezeichnung ‚Ghetto‘ von den Jugendlichen, da diese jedoch nur umgangssprachlich benutzt wird, setze ich sie in Anführungszeichen.

Ingesamt lässt sich feststellen, dass die Fragen der „Betriebsreportage“ gut für die Thematisierung von Rassismus und Diskriminierung geeignet sind und eine erste offene Auseinandersetzung ermöglichen. Die TN werden für strukturelle Ungleichheiten und Diskriminierung in ihrer Lebenswelt sensibilisiert und haben die Gelegenheit eigene Erfahrungen und Sichtweisen mit einzubringen.

Da diese Seminarphase in erster Linie dem Kennenlernen der TN dient, kann es einerseits durchaus sinnvoll sein, Diskriminierungserfahrungen (vgl. Seminar 1) sowie rassistische Erzählungen und Aussagen (vgl. Seminar 3) zunächst stehen zu lassen, sofern dadurch keine anderen Gruppenmitglieder verletzt werden (vgl. Kapitel 6.2). Diese sollten jedoch im weiteren Seminarverlauf aufgegriffen und Bezüge hergestellt werden. Andererseits kann ein konfrontatives und gleichzeitig wertschätzendes Agieren bereits am Anfang die Seminaratmosphäre positiv beeinflussen. Die Frage, wann und wie Rassismus thematisiert wird, hängt sicherlich auch von der jeweiligen Einschätzung der Teamer ab.

Im Anschluss an die „Betriebsreportage“ findet im dritten Seminar eine „Utopiephase“ statt, bei der sich die TN in Kleingruppen eine Welt nach ihren Wünschen ausmalen und ihre Vorstellungen von einer guten Zukunft daraufhin im Plenum präsentieren (TB 3/259-288). Dies dient der Vorbereitung auf den IST-SOLL-Zustand (vgl. 6.1.5). Zukunftswünsche der TN sind unter anderem, dass der Automobilhersteller, bei dem sie ihre Ausbildung absolvieren, Marktführer werden (TB 3/267) und dass Weltfrieden herrschen soll (TB 3/285). Das Team ergänzt in dem Zusammenhang, dass es wichtig ist, gemeinsam gegen den Standortnationalismus anzugehen (TB 3/273-279).

Die Suche nach Utopien kann ein wichtiger Schritt bei der Frage nach den eigenen Bedürfnissen der TN sein und zur Thematisierung von Rassismus hinleiten (vgl. Kapitel 3.2).

Zusammenfassung:

In dieser Seminarphase wird keine Übung bzw. Material aus dem Baustein eingesetzt. Die Fragen der „Betriebsreportage“ sind meiner Einschätzung nach gut geeignet, um Rassismus und Diskriminierung erstmalig zu thematisieren. Die TN werden für strukturelle Ungleichheiten und Diskriminierung in ihrer Lebenswelt sensibilisiert und haben die Gelegenheit eigene Erfahrungen und Sichtweisen mit einzubringen. Auch die Utopiephase kann Anknüpfungspunkte für das Thema Rassismus bieten.

6.4 Erfahrungsvertiefung

Die Erfahrungsvertiefung soll der Einordnung der bereits berichteten persönlichen Erfahrungen in den gesellschaftlichen Kontext dienen. Dabei werden Texte zu verschiedenen Themenbereichen (Jugendarbeitslosigkeit, Chancenungleichheit zwischen Männern und Frauen, Tarifrunde, etc.) in Kleingruppen gelesen und deren Ergebnisse hinterher im Seminar der gesamten Gruppe präsentiert.

Im ersten und dritten Seminar findet die Phase der Erfahrungsvertiefung nicht statt, ein Teamer vom ersten Seminar nennt die Möglichkeit, in diesem Seminarteil Diskriminierung (aufgrund von Rassismus) auf dem Ausbildungsmarkt anzusprechen und hat dies bereits häufiger in Seminaren gemacht. Im Nachgespräch ergänzt ein Teamer vom zweiten Seminar, dass das dabei in der Regel eingesetzte Material veraltet sei und deshalb vom Team des zweiten Seminars nicht benutzt wurde.

Im zweiten Seminar ist bei den Arbeitsgruppenthemen „Jugendarbeitslosigkeit“ und „Rechtsextremismus“ geplant, Rassismus anzusprechen. Beim Thema „Jugendarbeitslosigkeit“ wird Rassismus bzw. die Diskriminierung von Migranten nicht mehr thematisiert, meiner Vermutung nach liegt dies darin begründet, dass das Material ungeeignet dafür ist (die Texte zu diesem Thema handeln vom Schülerstreik in Frankreich und von den Hartz-4-Kürzungen bei arbeitslosen Jugendlichen). Das Thema „Rechtsextremismus“ entfällt aufgrund von Materialmangel.

Zusammenfassung:

In zwei von drei Seminaren entfällt diese Seminarphase, es wird kein Material aus dem Baustein eingesetzt. Rassismus wird in diesem Seminarteil in keinem Seminar thematisiert, obwohl dies zumindest bei dem zweiten Seminar zunächst geplant war. Ursache dafür ist veraltetes bzw. unpassendes Material. Es wird somit kein Bezug von Rassismus zum Thema „Jugendarbeitslosigkeit“ hergestellt, das Thema „Rechtsextremismus“ entfällt ganz.

6.5 IST-SOLL-Vergleich

Der IST-SOLL-Vergleich¹¹¹ dient dazu, die bisher von den TN genannten Probleme in der Gesellschaft bzw. bei der Arbeit zu sammeln und zu den Analysepunkten Betrieb/Staat/Mensch zu sortieren. Die Zuordnung der Probleme zu den verschiedenen Analysepunkten soll verdeutlichen, dass „auf unterschiedlichen Ebenen handelnd Einfluss genommen werden muss, wenn man/frau etwas verändern will: die betrieblichen Macht- und Entscheidungsstrukturen, die staatliche Politik und die Menschen selbst“ (IG Metall-Vorstand 1994: 95). Der IST-SOLL-Vergleich wird in allen drei Seminaren durchgeführt, im ersten und zweiten Seminar werden die TN nach Ursachen für die gesellschaftlichen Probleme gefragt (TB 1/252-298 und TB 2/223-243).

Von den TN wird im ersten und zweiten Seminar das Thema Rassismus in den IST-SOLL-Vergleich miteingebracht:

Im ersten Seminar werden die von den TN bereits in der Erfahrungserhebung genannten Probleme auf von Teamern vorbereiteten Kärtchen präsentiert (TB 1/253-254). Die TN haben anschließend die Aufgabe, in Kleingruppen über die Ursachen und möglichen Lösungen

111 Der IST-SOLL-Vergleich wird im Jugend-1-Konzept als „Zusammenfassendes Plenum“ bezeichnet (vgl. IG Metall-Vorstand 1994: 94ff.). Da die Teamer diesen jedoch als IST-SOLL-Vergleich bezeichnet haben und damit den inhaltlichen Kern dieses Seminarteils treffend benennen, habe ich ihre Bezeichnung übernommen. Zum „IST-Zustand“ nennen die TN den gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustand bzw. das derzeitige Problem. Unter der Kategorie „SOLL“ werden die Wünsche bzw. angestrebten Ziele für die Veränderung des problematischen Zustandes gesammelt.

kurz zu beraten (TB 1/260-264). Im Plenum werden die Ergebnisse zusammengetragen.

Vom Team gesammelte Probleme sind: „Arbeitslosigkeit, Altersvorsorge, Ausbildungsvergütung, Diskriminierung, Mobbing, Kriminalität, faule Jugend, Übernahme, Ausbildungsinhalte, Bewertungssystem, schlechte Information durch die Jugend-Auszubildenden-Vertretung (JAV), Berufsschule“ (TB 1/255-257). Die TN ergänzen diese Sammlung um den Punkt „Betreuung der Auszubildenden (Azubis)“ (TB 1/258). Bei der Frage nach der Ursache der hohen Arbeitslosigkeit kommt es zu folgendem Gespräch:

TN1: „Ursache für die hohe Arbeitslosigkeit sind die vielen ‚Ausländer‘.“

TN23: „Das wird auch in den Medien so gesagt.“

TN20: „Und die belasten auch die Rentenkasse, wenn die hier alle mit Oma und Opa aus der Türkei anreisen.“

T2: „Das ist nicht so, gerade die ‚Ausländer‘ waren wichtig, um das Sozialsystem zu stützen.“ (das führt er allerdings nicht weiter aus, so dass eventuell nicht genau deutlich wird, warum die Migranten für das Sozialsystem eine Entlastung darstellen)

Die anderen Teamer unterbrechen die Diskussion an diesem Punkt: „Das können wir an dieser Stelle nicht klären T2, lass uns mal weiter machen.“ (TB 1/270-279)

„Zu viele ‚Ausländer‘“ als Ursache für Arbeitslosigkeit (bzw. Probleme bei der Altersvorsorge) wird von T2 nicht notiert, obwohl dies von den TN genannt wurde. (TB 1/281-283)

T2 fragt nun nach den Ursachen für die anderen Probleme. Beim Punkt Kriminalität meldet sich TN1 wieder zu Wort: „Dann schreiben wir bei Kriminalität, Ursache sind zu viele ‚Ausländer‘. Das passt überall.“

An dieser Stelle notiert der Teamer diese Ursache nun. (TB 1/290-293)

Dadurch, dass die Aussage „zu viele ‚Ausländer‘ als Ursache für die hohe Arbeitslosigkeit“ (TB 1/270) nicht notiert wird, besteht die Gefahr, dass im weiteren Seminarverlauf nicht mehr darauf eingegangen wird, weil die Aussage in Vergessenheit gerät. Die Diskussion um den Wahrheitsgehalt der Aussage wird an dieser Stelle abgebrochen. Dies

kann zur Folge haben, dass bei den TN der Eindruck entsteht, dass das Team eine Diskussion eher vermeiden möchte, das Thema wird eventuell tabuisiert.

Die Unterbrechung der Diskussion kann verschiedene Gründe haben: Möglicherweise befürchtet das Team, dass ansonsten TN mit Migrationshintergrund emotional verletzt werden und sich diskriminiert fühlen könnten. Eine weitere Ursache könnte eine generelle Verunsicherung im Aufgreifen rassistischer Äußerungen sein, beziehungsweise keine Strategie im Umgang damit.

Im Nachgespräch mutmaßt T2, dass er sich vorstellen könne, den Punkt „Ausländer‘ als Ursache für die hohe Arbeitslosigkeit“ (TB 1/270) absichtlich nicht mit aufgenommen zu haben, weil er es für problematisch hält, rassistische Aussagen als (falsches) Seminarergebnis stehen zu lassen.

Das Team betont im Nachgespräch, dass die Diskussion nur in dieser Situation bewusst vermieden werde, dies bedeute nicht, dass im weiteren Seminarverlauf darauf nicht mehr eingegangen werden sollte. Ursprünglich sei geplant gewesen, die beim IST-SOLL-Vergleich genannten Ursachen für gesellschaftliche Probleme nach den Analyse-teilen Betrieb/Mensch/Staat (vgl. Kapitel 6.6 bis 6.8) in einem Plenum mit den neuen Erkenntnissen zu vergleichen. Dieses vergleichende Plenum hat jedoch nicht stattgefunden.

Bei dem zweiten Seminar spricht ein Teamer beim Stichwort ‚Vollbeschäftigung‘ die Migrationsgeschichte in Deutschland an. Er sagt, dass die Forderung nach Vollbeschäftigung nicht utopisch sei, da diese in den 1960er Jahren in Deutschland Realität gewesen sei und dass deshalb damals sogar Arbeitskräfte aus dem Ausland angeworben wurden (TB 2/223-227).

Bei der Sammlung des SOLL-Zustands bringt im zweiten Seminar ein TN mit Migrationshintergrund den Punkt Rassismus mit ein:

TN17 (mit ‚türkischem‘ Migrationshintergrund): „Es sollte keine ‚Rassentrennung‘ mehr geben.“

T1 (der das Plenum nicht leitet): „Wie meinst Du das?“ (TB 2/229-231)

TN17: „Dass alle die selbe Hautfarbe haben“.

TN8 (mit ‚russischem‘ Migrationshintergrund), der das Gespräch mitbekommen hat obwohl er ca. 5 Meter von den beiden entfernt sitzt, ruft quer durch den Raum: „Ich lackier‘ mich nicht um, ich bleib käsig.“

In die Sammlung der IST- und SOLL-Punkte wird Rassismus nicht mit aufgenommen. (TB 2/233-235)

In dieser Situation ist es in der Gruppe sehr unruhig, da es verschiedene Seitengespräche gibt (TB 2/231-232). Die Aussage von TN17 und die Nachfrage von T1 werden deshalb vermutlich von dem moderierenden T2 nicht gehört (TB 2/238-240). Möglicherweise ist aber auch eine generelle Verunsicherung im Aufgreifen und Thematisieren von Rassismus die Ursache dafür, da zumindest T1 die Aussage des TN nicht an den moderierenden Teamer weiterleitet. Eine weitere Ursache könnte sein, dass die Teamer Rassismus an dieser Stelle nicht im Blick haben, so dass sie nicht gezielt auf dahingehende Äußerungen achten oder diese provozieren. Für diese These würde sprechen, dass die Teamer zu Beginn des Seminars nicht geäußert haben, in diesem Seminarteil Rassismus ansprechen zu wollen (TB 2/12-20). Rassismus wurde in der Gruppe bis zu diesem Zeitpunkt nur in einer anderen Situation thematisiert (Kapitel 6.1), es gab keine rassistischen Äußerungen.

Im dritten Seminar wird Rassismus nicht zum Thema in diesem Seminarteil, obwohl die TN in den vorherigen Seminarteilen Vorurteile als Problem genannt (vgl. Kapitel 6.3) und sich mehrfach rassistisch geäußert haben. Ein Teamer (T2) schlägt in der Teamsitzung bei der Planung der Arbeitsphase vor, auf ein Kärtchen beim IST-Zustand zu schreiben, dass es in der Gruppe „pauschale Vorurteile gegenüber Migranten“ (TB 3/236) gibt. Dies lehnen seine beiden Kollegen (T1 und T3) ab, da diese Formulierung ihrer Meinung nach die TN als Täter hinstellt und zu vorwurfsvoll ist (TB 3/238-240).

Da es keinesfalls Ziel in der antirassistischen Bildungsarbeit sein kann, starre Täter-Opfer-Dichotomien zu reproduzieren oder anklagend-moralisierend auf rassistische Äußerungen zu reagieren (vgl. Kapitel 4.1), sind die Vorbehalte von T1 und T3 meines Erachtens durchaus berechtigt. Es wird vom Team allerdings nicht nach einer alternativen Formulierung der Karte gesucht und Rassismus demzufolge nicht thematisiert (TB 3/290-291).

Zusammenfassung:

In diesem Seminareil wird keine Übung bzw. kein Material aus dem Baustein eingesetzt, rassistische Äußerungen werden in allen drei Seminaren nicht bzw. nur teilweise (im ersten Seminar) mit aufgegriffen. Im ersten Seminar geschieht dies mit der Begründung, dass die rassistische Äußerung an dieser Stelle nicht intensiver diskutiert werden kann. Im zweiten Seminar wurde die Aussage, dass Rassismus IST-Zustand ist, nicht gehört. Dies könnte daran liegen, dass es im Seminar sehr unruhig war oder dass die Teamer nicht geplant haben, Rassismus an dieser Stelle aufzugreifen und deshalb nicht gezielt auf solche Äußerungen achten oder diese provozieren. Möglicherweise ist eine generelle Verunsicherung bei der Thematisierung von Rassismus die Ursache. Im dritten Seminar scheitert die Thematisierung von Rassismus, trotz des vorhandenen Anlasses, weil vom Team keine angemessene Formulierung gesucht wird.

6.6 Analyseteil Betrieb

In allen drei Seminaren wird die Übung „Betriebshierarchie“ durchgeführt (TB 1/295-321, TB 2/245-249 und TB 3/293-301). Bei dieser Methode bekommen alle TN jeweils eine Karte, auf der eine Rolle bzw. ein Beruf im Betrieb notiert ist (Auszubildender, Reinigungskraft, Koch, Personalchef, Sicherheitsdienst, Betriebsrat, Aktionär, Betriebsleiter, etc.). Daraufhin haben die TN die Aufgabe sich in einer betrieblich-„hierarchischen“ Reihenfolge aufzustellen.

Ziele der Übung sind, den TN zu verdeutlichen, dass sie erstens als Arbeiter alle auf einer hierarchischen Ebene im Betrieb stehen, zweitens wie das Direktionsrecht¹¹² im Betrieb angelegt ist und drittens die Diskussion um die Aufgaben und Rechte des Betriebsrates (BR) und der Jugend-Auszubildenden-Vertretung (JAV).

Im dritten Seminar haben die Teamer ursprünglich geplant an dieser Stelle zusätzlich auf den Anteil von Migranten auf den jeweiligen Ebe-

¹¹² Durch die Veranschaulichung des Direktionsrechts im Betrieb wird deutlich, dass die Arbeiter von grundlegenden Entscheidungen, beispielsweise welche Waren in welcher Menge produziert werden, ausgeschlossen sind.

nen im Betrieb einzugehen. Das ist jedoch vom Team im Verlauf der Übung vergessen worden (TB 3/293-301). Somit wird der Zusammenhang zwischen Migration und Stellung im Betrieb sowie die damit verbundenen Partizipations-, Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten an dieser Stelle in keinem der drei Seminare thematisiert.

Im ersten und im zweiten Seminar wird die Übung „Gummibärchenspiel“¹¹³ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 54-56) durchgeführt (TB 1/323-359 und TB 2/251-275). Rassismus wird bei der Methode in beiden Seminaren nicht thematisiert, obwohl zumindest das Team vom zweiten Seminar im Vorbereitungsgespräch sagte, dass Rassismus an dieser Stelle angesprochen werden würde (TB 2/12-20).

Die Methode, zumindest in der Version, in der sie im Baustein enthalten ist, sieht dies auch vor. Um Rassismus thematisieren zu können, wurden verschiedene Rollenkarten entwickelt (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8): Unternehmer, Arbeiter, Saisonarbeiter/Migrant, Asylbewerber, Sozialhilfebezieher, Behinderter, Erwerbsloser, Schiffsaufkäufer und Staat (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 55). In der Seminarpraxis werden nicht die Rollenvorgaben aus dem Baustein benutzt, sondern lediglich Karten auf denen ‚Arbeiter‘ bzw. ‚Unternehmer‘ steht (bzw. im zweiten Seminar hatte ein TN die Rolle eines Arbeitslosen). Dadurch, dass die Rollen des Asylbewerbers sowie des Saisonarbeiters/Migranten nicht eingesetzt werden, fehlt für die Reflexion der rassistischen Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt die Grundlage.

Auf meine Nachfrage im Interview, warum die Teamer Rassismus im Rahmen der Übung nicht thematisiert haben, nennen sie als Gründe, dass das Spiel hauptsächlich zur Veranschaulichung von Wirtschaftsprozessen dient. Deshalb sehen die Teamer die Notwendigkeit der Reduktion von Komplexität (1/518-536 und 2/434-452). Dahinter steht

113 Die Übung ‚Gummibärchenspiel‘ ist ursprünglich von der ehemaligen Post-Gewerkschaft entwickelt und in den Jugend-1-Seminaren dieser Gewerkschaft zur Veranschaulichung der Produktionskreisläufe eingesetzt worden. Um unterschiedliche Bezahlung und Zugangsbedingungen thematisieren zu können, wurde diese Übung im Austausch mit der Baustein-Konzeptgruppe dahingehend verändert, dass in der vorliegenden Version Rassismus im Zusammenhang mit der Kapitalakkumulation thematisiert werden kann (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8).

meines Erachtens der Wunsch, die TN nicht durch zu viele Aspekte in der Reflexion zu überfordern. Außerdem sehen die Teamer das Risiko, nicht die gewünschten Ergebnisse zu erzielen, wenn die Rollen nicht auftragsgetreu gespielt werden (können) (2/454-459).

Im zweiten Seminar baut ein TN mit ‚italienischem‘ Migrationshintergrund die rassistische Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt in Eigeninitiative in die Übung mit ein:

Er schlägt seinem Unternehmer vor, ihn zu entlassen, da er glaubt, auf diesem Wege bei einer erneuten Einstellung staatliche Zuschüsse für seinen Unternehmer erwirtschaften zu können. In diesem Fall ist er (als TN mit Migrationshintergrund) bei der Übung der Erste und Einzige, der entlassen wird. Eine Wiedereinstellung erfolgt nicht, da der Staat nicht bereit ist, Zuschüsse zu zahlen. In der Reflexionsrunde wird der Entlassungsgrund (die Hoffnung auf staatliche Förderung bei Wiedereinstellung) nicht auf den Realitätsgehalt hinterfragt (TB 2/259-266).

Gründe für das Nicht-Aufgreifen könnten zumindest bei T3 (als Spielleitung und Moderator des Auswertungsgesprächs) der fehlende Überblick über das gesamte Spielgeschehen und die anschließende Unruhe bei der Auswertungsphase sein. T1 und T2 sind möglicherweise zu überrascht von der Aktion des TN oder sie wissen nicht, wie sie diese thematisieren können. Eventuell wollen sie T3 nicht bei der Leitung des Auswertungsgesprächs unterbrechen.

Im Nachgespräch nennt das Team als Ursache für das Nicht-Aufgreifen, dass bei der Reflexion der Übung die Frage ‚Wer hat gewonnen?‘ im Vordergrund gestanden hätte. Die TN hätten in der Reflexion der Übung zunächst nicht erkannt, dass sich der Mehrwert der Arbeit (Gewinn) nur bei den Unternehmern ansammelt, ihnen damit aber keineswegs zur Verfügung steht bzw. sie nicht (durch höhere Löhne) daran beteiligt werden. Ihre Identifikation mit dem Unternehmer sei so groß gewesen, dass sie sich als Gewinner der Übung gefühlt hätten, wenn ihr Unternehmer die meisten Gummibärchen im Vergleich zu den anderen Unternehmern hatte. Diese Identifikation mit den Unternehmern aufzubrechen und damit ein Klassenbewusstsein bei den TN zu erzeugen, stand für das Team im Auswertungsgespräch

im Vordergrund, so dass die Thematisierung der rassistische Diskriminierung nachrangig war.

In allen Seminaren finden in diesem Seminarteil in Kleingruppen Kartenlegeübungen zum (Re-) Produktionskreislauf statt (TB 1/361-365 TB 2/336-341 und TB 3/303-306). Ein zentrales Ziel dabei ist die Erkenntnis der TN, dass ihre Arbeit einen Mehrwert produziert, sie aber keine Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel besitzen. Zweitens soll veranschaulicht werden, dass Unternehmer Profitmaximierung zum Ziel haben und sich dabei in Konkurrenz zu anderen Unternehmern befinden. Zudem sollen die Auswirkungen betriebswirtschaftlicher Logik auf die Arbeits- und Lebensbedingungen insgesamt thematisiert werden, z.B. die Konkurrenz der abhängig Beschäftigten untereinander (vgl. IG Metall-Vorstand 1994: 103ff.).

Rassismus bzw. rassistische Diskriminierung ist in allen Seminaren bei den (Re-) Produktionskreisläufen kein Thema. Eventuell ist dies auf die Notwendigkeit der Reduktion von Komplexität zurückzuführen. Der Fokus liegt auf der zentralen Zielsetzung, zusätzliche Aspekte werden vermutlich vernachlässigt, um die TN nicht zu überfordern.

An die Kreisläufe schließt in allen Seminaren die Thematisierung des Interessensgegensatzes an (TB 1/367-376, TB 2/343-354 und TB 3/307-308). Dazu wird im Plenum mit den TN ein Schaubild entwickelt (vgl. IG Metall-Vorstand 1994: 108), das die widersprüchlichen bzw. gegensätzlichen Interessen zwischen Kapital und Arbeit verdeutlicht. Die TN sollen erkennen, dass es zwischen ihren Interessen und den Interessen ihres Unternehmens bzw. Unternehmers einen Gegensatz gibt. Interessen der TN (als Arbeitskräfte) sind z.B. ein hoher Lohn, eine angenehme Arbeitsatmosphäre, bezahlter Urlaub (etc.). Demgegenüber zielt das Interesse der Unternehmer auf mehr Profit.

Beim Interessensgegensatz wird nur im zweiten Seminar die Konkurrenz zwischen ‚Deutschen‘ und ‚Nicht-Deutschen‘ thematisiert:

T3: „Wer wird euch als Konkurrenz vor Augen gehalten?“

Antwort eines TN: „Die ‚Chinesen‘ – die produzieren schneller.“

Der Teamer schreibt daraufhin auf ein Kärtchen: Konkurrenz zwischen ‚Deutschen‘/‚Nicht-Deutschen‘. TN8 ist mit T3's Formulierung nicht einverstanden und ruft dazwischen: „Zwischen Ländern!“

T3 erläutert seine Karte: „Das sind ja auch die Slogans von rechten Parteien: Die ‚Ausländer‘ nehmen den ‚Deutschen‘ die Arbeitsplätze weg. Das stimmt natürlich nicht, aber es wird behauptet. Deshalb schreibe ich jetzt auch Konkurrenz zwischen ‚Deutschen‘ und ‚Nicht-Deutschen‘.“ (TB 2/343-354)

Auf die Frage nach der Konkurrenz zwischen den Arbeitskräften, führen die TN Konkurrenten aus China (einem anderen Land) an. Die Konkurrenz um Arbeitsplätze in Deutschland, die der Teamer thematisieren will, nehmen die TN zu dem Zeitpunkt nicht wahr. Durch den korrigierenden Zwischenruf eines TN „Zwischen Ländern!“ (TB 2/350) wird deutlich, dass dieser die Konkurrenz vermutlich nur international, nicht aber innergesellschaftlich verortet. In dieser Situation wird deshalb möglicherweise durch die Erläuterung des Teamers nicht adäquat an die Begründungszusammenhänge der TN angeknüpft. Es ist daher fraglich ob die TN verstehen, was der Teamer mit seiner Antwort bezweckt. Zudem wird zumindest an dieser Stelle keine Schlussfolgerung aus der Konkurrenzsituation gezogen (solidarischer Zusammenhalt statt der Beteiligung an Rassismus).

Zusammenfassung:

In diesem Seminarteil wird in zwei Seminaren die Übung „Gummibärchenspiel“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 54ff.) aus dem Baustein eingesetzt. Rassismus wird weder im Rahmen des „Gummibärchenspiels“ noch bei der „Betriebshierarchie“ oder den (Re-) Produktionskreisläufen thematisiert. Dies scheint daran zu liegen, dass andere Ziele im Vordergrund stehen, z.B. die Veranschaulichung von Wirtschaftsprozessen. Begründet wird dies mit der Notwendigkeit zur Reduktion von Komplexität. Bei dem Interessensgegensatz wird die Konkurrenz zwischen ‚Deutschen‘ und ‚Nicht-Deutschen‘ lediglich im zweiten Seminar angesprochen, dabei ist fraglich ob die TN durch die kurze Erläuterung erreicht werden.

6.7 Analyseteil Staat

Im dritten Seminar werden mittels eines Staatsschaubildes die Einflussmöglichkeiten von Betrieben/Unternehmen(r)n und Bürgern auf den Staat (und andersherum) veranschaulicht. Im Staatsschaubild werden die Bürger nicht als einheitliche Gruppe, sondern als durch

verschiedene Differenzlinien voneinander getrennt dargestellt (Geschlecht, Herkunft, etc.), an dieser Stelle wird an den gewerkschaftlichen Auftrag der Solidarität angeknüpft (TB 3/310-316).

Im ersten und im dritten Seminar arbeiten die TN in Arbeitsgruppen, die zum Teil durch die Teamer betreut werden, zu folgenden Themen (TB 1/378-395 und TB 3/392-399):

- a) Hartz-4 für Jugendliche (1. Seminar)
- b) Neoliberalismus (1. Seminar)
- c) Leben um zu arbeiten, arbeiten um zu leben? (1. Seminar)
- d) Globalisierung (1. Seminar)
- e) Armut und Reichtum (1. und 3. Seminar)
- f) Steuerpolitik/Steuern und Staatshaushalt (1. und 3. Seminar)
- g) Arbeitslosigkeit (1. und 3. Seminar)

Im Wesentlichen umfasst diese Seminarphase die Auseinandersetzung mit Texten (z.B. Zeitungsartikeln) und Grafiken zu einem der Themen in Kleingruppen. Die Zuordnung zu den Themengebieten erfolgt nach den jeweiligen Interessen der TN. Die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit werden anschließend von den TN im Plenum anhand von Wandzeitungen präsentiert.

In diesem Seminarteil wird im ersten Seminar in einer Kleingruppe der Text „Dynamisch, flexibel, verwertbar. Die perfekte Erziehung des Lohnarbeiters“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 385f.) bearbeitet (1/263). Weitere Materialien aus dem Baustein werden nicht eingesetzt. Zum Thema Rassismus wird in allen verwendeten Materialien, die in dieser Seminarphase in den beiden Seminaren von den Teamern eingesetzt werden, kein Bezug hergestellt.

Bei dem ersten Seminar übernehme ich die Betreuung der Kleingruppe zum Thema „Arbeitslosigkeit“, weil ich anhand einiger Textauschnitte aus dem Material „Die Mechanismen des Feindbilds“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 158) die Wirkung von Feindbildern mit den TN diskutieren will (TB 1/458-623).¹¹⁴ Da ein TN mit Migrati-

¹¹⁴ Damit greife ich an dieser Stelle verändernd in den Seminarverlauf ein, ich werde aber auch mein eigenes Vorgehen in die Reflexion miteinbeziehen.

onshintergrund (der sich diesem Arbeitsgruppenthema zugeordnet hat) beim IST-SOLL-Vergleich (vgl. Kapitel 6.5) als Ursache der hohen Arbeitslosigkeit die vielen ‚Ausländer‘ genannt hat, ist es mir wichtig, diese vermeintliche Ursache zu hinterfragen. Um den TN zu verdeutlichen, dass das Argument, die ‚Ausländer‘ sind schuld an der hohen Arbeitslosigkeit zwar in der Gesellschaft weit verbreitet ist, dies jedoch nicht auf Fakten beruht, sondern zu verschiedenen Zwecken funktionalisiert wird, ist die Diskussion über die Wirkungsweise von Feindbildern meines Erachtens ein guter Ansatzpunkt (vgl. Kapitel 3.2).

In der Arbeitsgruppe empfinde ich es als Herausforderung, die Diskussion auf die Metaebene zu lenken und zu einem Nachdenken über die Funktionen von Feindbildern anzuregen, da die TN zumeist auf rein inhaltlicher Ebene Argumente und Vorurteile diskutieren. Die Diskussion in der Kleingruppe, die aus drei TN besteht (davon zwei TN mit Migrationshintergrund), bietet jedoch den Raum nicht nur von gesellschaftlichen Verhältnissen, sondern auch eigenen Diskriminierungserfahrungen berichten zu können. Alle drei TN haben zudem die Gelegenheit im Gespräch mit einem Teamer und mir andere Standpunkte zum Thema Rassismus kennenzulernen (TB 1/498-552). Hätte ich die Betreuung dieser Gruppe nicht übernommen, wäre Rassismus und die beim IST-SOLL-Vergleich genannte Ursache für die hohe Arbeitslosigkeit (die vielen ‚Ausländer‘) eventuell nicht mehr thematisiert worden, da sich in dem vom Team für die Arbeitsgruppe ausgewählten Material keine Bezüge dazu befinden.

Im Plenum präsentieren die TN anschließend ihre Arbeitsergebnisse zum Thema „Arbeitslosigkeit“. Dabei versuchen sie, den Stellenwert der ‚Ausländer‘ am Wirtschaftsleben hervorzuheben: „Nach einer Woche würde in Deutschland alles still liegen, wenn alle ‚Ausländer‘ raus wären“ (TB 1/576-577). Das in gesellschaftlichen Diskursen vorhandene Bild des angeblich faulen ‚Ausländers‘, der von Sozialleistungen profitiert, greifen sie auf: „Es gibt immer welche die nicht arbeiten wollen, egal ob ‚Ausländer‘ oder nicht“ (TB 1/580). Dabei machen die TN deutlich, dass sie den Unwillen zu arbeiten, unabhängig von Staatsangehörigkeit und kultureller Zuordnung betrachten. Die These, dass die Arbeitslosen nur keine Lust haben zu arbeiten, weist ein TN mit einem in der Arbeitsgruppe vom Teamer genannten Argument zurück: „Es gibt doch zu wenig offene Stellen“ (TB 1/604-605). Zudem stellen

sie Forderungen an Politik und Wirtschaft: „Jeder, der qualifiziert ist sollte einen Job kriegen, egal ob ‚Ausländer‘ oder ‚Deutscher‘“ (TB 1/578-579). Allerdings macht ein TN folgende Aussage, die hinterfragt werden sollte: „‚Ausländer‘ haben weniger Ansprüche, weil sie den Lebensstandard nicht so kennen“ (TB/581-582). In der weiteren Diskussion geht ein Teamer auf die Diskriminierung von MigrantInnen auf dem Arbeitsmarkt ein:

Teamer: „Welche Berufe werden hauptsächlich von ‚Ausländern‘ ausgeübt?“

Antworten aus dem Plenum sind Müllabfuhr, Reinigung und Saisonarbeit (z. B. Spargelstechen). (TB 1/584-587).

Positiv hervorzuheben ist, dass die Diskriminierung von Migranten auf dem Arbeitsmarkt thematisiert wird, allerdings besteht dabei eventuell die Gefahr, dass bereits bei den TN vorhandene stereotype Vorstellungen bestätigt werden. T1 und ich bringen in die Diskussion im Plenum die Wirkungsweise und Funktion von Feindbildern ein: Die Schuld an der Arbeitslosigkeit wird einer Gruppe angelastet und zugeschrieben, anstatt an den Ursachen der hohen Arbeitslosigkeit etwas zu ändern (TB 1/589-591), die das tatsächliche Problem sind (TB 1/593-596).

Im ersten und zweiten Seminar wird in diesem Seminarteil ein Text von E.A. Rauter in Kleingruppen gelesen, die von Teamern betreut werden (TB 1/663-681 und TB 2/566-637). Der Text klärt über den Einfluss von Informationen auf das Handeln von Menschen auf. Menschen werden darin als unfrei und abhängig von den Informationen aus dem Umfeld dargestellt. Ziel des gemeinsamen Lesens des Textes ist für die Teamer, die TN zu kritischem Denken anzuregen. Sie sollen dafür sensibilisiert werden, dass Informationen zu verschiedenen Zwecken dienen können und für diese instrumentalisiert werden. Sie sollen erkennen, dass auch fehlende bzw. vereinfachende Informationen das Urteilen beeinflussen und lernen, Informationen kritisch zu hinterfragen (Wer will, dass ich was glaube und warum?). Mindestens ein Teamer hat im Zusammenhang mit diesem Text rassistische Diskurse thematisiert (TB 1/680-681 und TB 2/610-622). Dies ist als sehr positiv zu bewerten, weil dadurch der abstrakte Text auf konkrete rassistische Argumentationen bezogen werden kann.

Im zweiten und dritten Seminar wird in diesem Seminarteil ein Fernsehbericht über die „Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft“ (INSM) gezeigt (TB 2/630-632 und TB 3/317-320).¹¹⁵

Nach der Hälfte des Seminars sollen vom Team Zwischenevaluationen durchgeführt werden, bei denen folgende Themen reflektiert werden (TB 2/362-392): Arbeitsteilung, Rollenmuster, Gruppendynamik, Zusammenarbeit und TN-Orientierung. Diese Zwischenevaluationen finden lediglich beim zweiten Seminar statt.

Zusammenfassung:

In diesem Seminarteil werden in zwei Seminaren Arbeitsgruppenphasen zu verschiedenen Themen mit anschließender Präsentationen der Ergebnisse durchgeführt. In einer Arbeitsgruppe wird das Material „Dynamisch, flexibel, verwertbar. Die perfekte Erziehung des Lohnarbeiters“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 385f.) eingesetzt. In den Materialien, die in den Arbeitsgruppen vom Team verwendet werden, gibt es keine Bezüge zum Thema Rassismus.

In zwei Seminaren wird ein Text von E.A. Rauter in Kleingruppen gelesen, der zum kritischen Hinterfragen von Mediendiskursen anregen soll. Durch konkrete Beispiele stellen zwei Teamer einen Bezug zum Thema Rassismus her.

In einem Seminar findet eine Zwischenevaluation statt.

6.8 Analyseteil Mensch

Im Seminarteil Mensch wird Rassismus in allen drei Seminaren im Rahmen der Übung „Wie im richtigen Leben“ (WIRL) (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 61ff.) thematisiert. Da die Analyse

115 Diese Initiative wurde im Oktober 2000 von den Arbeitgeberverbänden der Metall- und Elektroindustrie gegründet und wird seitdem durch weitere Wirtschaftsverbände unterstützt. Die INSM betreibt Öffentlichkeitsarbeit, wobei Vertreter aller Bundestagsparteien (außer der PDS) als Botschafter für Reformen der Marktwirtschaft im Sinne der Unternehmen werben. Diese Initiative hat durch Themenplacements in Fernsehserien und Dokumentationen Werbung für die eigenen Standpunkte betrieben, ohne dass diese als Werbung gekennzeichnet war. Die Berichte über die Aktivitäten der INSM sollen den TN den Einfluss der Wirtschaft auf die Medien (und damit die Meinungsbildung der Gesellschaft) anhand eines praktischen Beispiels aufzeigen und kritisch beleuchten.

der Untersuchungsergebnisse zu dieser Übung allerdings sehr umfangreich ist, stelle ich die Ergebnisse dazu in einem Extra-Kapitel dar (vgl. Kapitel 7).

In diesem Seminarteil werden darüber hinaus weitere Übungen und Materialien (u.a. aus dem Baustein) eingesetzt, so wird im ersten und zweiten Seminar die Übung „Vier-Ecken-Spiel“ durchgeführt (TB 1/625-659 und TB 2/358-360). Diese Übung wird WIRL vorangestellt, um durch WIRL im Anschluss die Aussage „Jede und Jeder kann nach oben kommen“ (TB 1/631) zu hinterfragen (1/343-359). Bei dieser Übung werden folgende vier Thesen im Seminarraum aufgehängt:

- a) Jede und Jeder kann nach oben kommen. Man muss sich nur anstrengen.
- b) Alle Menschen sind von Natur aus egoistisch.
- c) Die gesellschaftlichen Bedingungen prägen den Menschen. Sie werden aber auch von Menschen gemacht.
- d) Unser Weg ist vom Schicksal vorbestimmt und lässt sich nicht beeinflussen.

Die TN haben die Aufgabe, sich der These zuzuordnen, der sie am meisten zustimmen können. Durch diese Übungen lassen sich Grundhaltungen wie z.B. die des Wohlstandschauvinismus hinterfragen (vgl. Kapitel 3.4). Da eine Bearbeitung der normalisierten Grundhaltungen vielfach sinnvolle Grundlage einer (vertiefteren) Auseinandersetzung mit Rassismus ist (vgl. Leiprecht 2005b: 19), ist der Einsatz dieser Übung als positiv hervorzuheben (vgl. 3.4).

Im zweiten Seminar wird in diesem Seminarteil im Anschluss an WIRL zudem die Übung „Refugee-Chair“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 340ff.) eingesetzt, um globale Ungleichheiten bzw. rassistische Diskriminierung zu thematisieren (TB 2/500-551). Dies soll den Blick auf Ungleichheiten in Deutschland ergänzen und diese relativieren (TB 2/413-415). Den TN wird veranschaulicht, wie groß der Reichtum im globalen Maßstab in Europa ist und wie gering die Anzahl der in Europa bzw. Deutschland aufgenommen Flüchtlinge (TB 2/521-551). Mit dieser Übung werden Fakten und Informationen geliefert, aufgrund derer die TN selbst einschätzen können, ob sie die Verteilung der Güter bzw. die geringe Aufnahme von Flüchtlingen für fair halten. Der

Einsatz der Übung ist als sehr positiv zu bewerten, weil die Diskussion um den Umgang mit asylsuchenden Flüchtlingen differenzierter geführt werden kann (vgl. Kapitel 2.3) und alltägliche Eindrücke aus den Medien (eine große Anzahl an Asylbewerbern die als „Flut“ oder Bedrohung dargestellt werden) widerlegt werden (TB 2/530-532 und TB 2/540-541). Des Weiteren lassen sich dadurch Chancenungleichheiten auch global betrachten (vgl. Kapitel 3.3).

Im zweiten Seminar wird außerdem der Text „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“¹¹⁶ von Heinrich Böll gelesen (TB 2/333-334). Dieser Text soll den TN verdeutlichen, dass es sinnvoll sein kann, sich an seinen eigenen Bedürfnissen (Erholung) zu orientieren, statt an kapitalistischen Prinzipien (Profitmaximierung).

Im dritten Seminar wird im Anschluss an die Übung WIRL das Material „Diese Stelle ist leider schon besetzt“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 417) mit der Seminargruppe gemeinsam gelesen und anschließend diskutiert. Ziel dabei ist, an den Erfahrungen der TN in der Berufsschule anzuknüpfen, in der sich die ausnahmslos Mehrheitsangehörigen als machtlose Minderheit fühlen (TB 3/108-133). Die rassistische Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt soll als Ursache für die Situation der Migranten (in den berufsvorbereitenden Lehrgängen an ihrer Berufsschule) veranschaulicht werden (TS 3/113-118)¹¹⁷. Dadurch soll das Verständnis der TN für die Migranten geweckt werden, zusätzlich sollen sie erkennen, dass es auch in ihrem Betrieb rassistische Diskriminierung gibt (TS 3/124-127), da dort nur wenige Migranten einen Ausbildungsplatz haben (TB 3/796-803).

116 Der Text handelt von einem Touristen, der einem sich ausruhenden Fischer vorschlägt, erneut zum Fischen aufs Meer zu fahren, statt sich zu erholen, um größere Profite zu erwirtschaften und sich mehrere Boote leisten zu können. Wenn der Fischer dem Rat folge, sei er in zehn Jahren sehr reich und könne dann in der Sonne liegen und sich erholen. Der Fischer erwidert, in der Sonne liegen und sich erholen, das könne er jetzt schon. Damit verweigert er sich der Profitmaximierung und der Unzufriedenheit mit dem bisher Erreichten.

117 Die beobachtete Teamsitzung (TS), die ich bei dem dritten Seminar aufgenommen und protokolliert habe, befindet sich im Anhang.

Zusammenfassung:

In diesem Seminarteil werden in allen Seminaren Übungen und Materialien aus dem Baustein eingesetzt. In allen drei Seminaren wird die Übung „Wie im richtigen Leben“ (WIRL) durchgeführt, die in Kapitel 7 ausführlicher analysiert wird. Davor, bzw. im Anschluss daran finden folgende Materialien und Übungen Anwendung:

In zwei Seminaren wird vor der Übung WIRL die Übung „Vier-Ecken-Spiel“ eingesetzt, mit der sich Grundhaltungen (wie Wohlstandschauvinismus, etc.) hinterfragen lassen.

Im zweiten Seminar wird nach der Übung WIRL durch die Übung „Refugee-Chair“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 340ff.) die Chancenungleichheit in globalem Maßstab vergegenwärtigt.

Im dritten Seminar wird nach der Übung WIRL der Text „Diese Stelle ist leider schon besetzt“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 417) bearbeitet. Dieses Arbeitsmaterial ist besonders geeignet um die Diskriminierung von Migranten bei der Ausbildungsplatzsuche zu thematisieren

6.9 Gewerkschafts- und Handlungsteil

In allen Seminaren wird in Kleingruppen zu folgenden Themenschwerpunkten gearbeitet (TB 1/747-752, TB 2/657-622 und TB 3/987-911):

- a) Aufgaben, Erfolge und Ziele der IG Metall (1. Seminar)
- b) Rechte und Pflichten von Azubis (1. und 2. Seminar)
- c) Betriebsrat und JAV (1., 2. und 3. Seminar)
- d) Geschichte von Gewerkschaften (1. und 2. Seminar)
- e) Gewerkschaften international (1. und 2. Seminar)
- f) Tarifverträge (1. und 2. Seminar)
- g) VW international (2. Seminar)

Im ersten und zweiten Seminar wird das Arbeitsmaterial „Hoch die, nieder mit, vorwärts zum!“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 378f.) zur Thematisierung internationaler Gewerkschaftsarbeit eingesetzt (1/254-259 und TB 2/64-673). Bei dem Titel der AG habe ich er-

wartet, dass das eingesetzte Material die Wichtigkeit von internationaler Vernetzung der Gewerkschaften thematisiert (TB 1/813-816) und zu Solidarität gegen den Standortnationalismus auffordert (vgl. Kapitel 3.2). Stattdessen werden anhand von Beispielen die Herausforderungen und Vorgehensweisen der Gewerkschaftsarbeit in verschiedenen Ländern dargestellt. Im Nachgespräch frage ich das Team vom zweiten Seminar, warum sie diesen Text im Seminar verwendet haben. Das Team antwortet, dass anhand dieses Textes deutlich wird, dass es in anderen Ländern alternative Handlungsoptionen für Gewerkschaften gibt, die in der Form in Deutschland nicht existieren und dass die Praxisbeispiele daher gut geeignet sind, um die ‚deutsche‘ Gewerkschaftsarbeit kritisch zu reflektieren. In der Präsentation der AG-Ergebnisse weist dieses Team auf die Möglichkeit hin, Gewerkschaften in anderen Ländern solidarisch zu unterstützen (TB 2/639-648).

Bei der Präsentation der AG-Ergebnisse zum Thema „Geschichte von Gewerkschaften“ wird im ersten Seminar von einem Teamer erläutert, dass ein IG-Metall-Mitglied nicht gleichzeitig ‚Nazi‘¹¹⁸ sein kann, weil Gewerkschaftsmitglieder zur NS-Zeit von den Nationalsozialisten verfolgt und getötet wurden (TB1/804-811). Diese Argumentation scheint nicht für alle TN überzeugend zu sein, ein TN, der in meiner Nähe sitzt, sagt leise zu sich selbst: „Ich bin aber ‚Nazi‘“ (TB 1/810).¹¹⁹

Im zweiten Seminar wird die Verfolgung von Gewerkschaftsmitgliedern zur NS-Zeit ebenfalls angesprochen (TB 2/675-676).

Die Aufgaben und Ziele der IG Metall werden beim zweiten Seminar im Plenum thematisiert, nicht wie beim ersten Seminar in Form von

118 Ich übernehme die Formulierung ‚Nazi‘ nur in Anführungsstrichen, weil ich darauf aufmerksam machen möchte, dass alltagsrassistische Haltungen und Handlungen in allen Bevölkerungsgruppen vorkommen. Des Weiteren wird dieser Begriff im Fachdiskurs nicht verwendet.

119 Derselbe TN hat bereits in der Kleingruppenarbeit zum Thema ‚Arbeitslosigkeit‘ im Analyseteil Staat halblaut zu sich gesagt, er sei ein „Rassist“ (TB 1/610). Im Seminar äußert er sich jedoch nicht rassistisch oder ‚rechts‘ und grenzt auch niemanden aufgrund seiner Nationalität, Herkunft oder Sprache aus.

Arbeitsgruppen. Beim Lesen der IG Metall-Satzung¹²⁰ taucht bei § 2 Punkt 3 in der Seminargruppe folgende Frage auf:¹²¹

TN15: „Was heißt eigentlich neo?“

Teamer: „Das heißt neu.“

TN13: „Ich weiß, das passt jetzt eigentlich nicht zum Thema, aber was ist eigentlich der Unterschied zwischen ‚Neonazis‘ und anderen ‚Nazis‘?“

Teamer: „Das ist im Grunde genommen das selbe. Richtige ‚Nazis‘ gib'ts ja kaum noch, das ist meist einfach die Abkürzung für ‚Neonazi‘.“

TN13: „Und wie nennt man dann die Leute, die Hitler hassen und ‚Ausländer‘ aber auch?“

Team: (sprachlos)

TN1: „Neofaschistische Rassisten?“ (TB 2/711-720)

Die Frage des TN ist meines Erachtens besonders relevant, da sich viele Menschen zwar nicht mit ‚Nazis‘ identifizieren, trotzdem aber Migranten für gesellschaftliche Probleme verantwortlich machen und sie ablehnen (vgl. Kapitel 4.3).

Im zweiten und dritten Seminar wird den TN des Weiteren anhand des Schaubildes einer „Rechtstreppe“ (TB 2/722-729) bzw. „Gesetzespyramide“ (TB 3/960) verdeutlicht, welche Rechte auf welchen Regierungsebenen beschlossen werden und welche Reichweite die Gesetze haben (beispielsweise Schulgesetze auf Landesebene). Dabei spricht das Team im zweiten Seminar in zwei Sätzen das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz an (in den vorigen Jahren wurde dieses in der öffentlichen Diskussion Antidiskriminierungsgesetz genannt):

„Die Umsetzung von EU-Recht in BRD-Recht findet nicht immer statt. Ihr habt das bestimmt schon mal im Zusammenhang mit dem Antidiskriminierungsgesetz gehört“ (TB 2/726-729).

120 IG Metall (2004): Satzung der IG Metall. Vielfalt solidarisch gestalten. Gültig ab 1. Januar 2004

121 „Aufgaben und Ziele der IG Metall sind insbesondere die Demokratisierung der Wirtschaft unter Fernhaltung von neofaschistischen, militaristischen und reaktionären Elementen“ (§ 2 Punkt 3).

Dieser Bezug auf das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz ist meines Erachtens nicht ausführlich genug, da die TN zwar eventuell den Namen dieses Gesetzes schon einmal gehört haben, von mehr Vorwissen kann jedoch meiner Einschätzung nach nicht ausgegangen werden. Da das Ziel bei der „Rechtstreppe“ die Veranschaulichung der verschiedenen Rechtsebenen ist, ist die detailliertere Erläuterung des Diskriminierungsgesetzes vermutlich zu weit führend.

Im dritten Seminar werden, im Zusammenhang mit den Tarifverträgen, Betriebsvereinbarungen zum Thema (TB 3/889-893). Betriebsvereinbarungen sind Regelungen in denen sich die Beschäftigten auf betrieblicher Ebene verpflichten, z.B. den Arbeitsfrieden einzuhalten und zu einem guten Arbeitsklima beizutragen. Dies schließt Mobbing oder diskriminierendes Verhalten anderen gegenüber aus.

Im zweiten und im dritten Seminar findet eine Einführung in den Gebrauch des „Kittners“¹²² und die darin enthaltenen Gesetze statt (TB 2/748-772 und TB 3/978-1022). Der „Kittner“ ist eine Sammlung von Gesetzestexten aus dem Arbeits- und Sozialrecht, insbesondere dem Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG)¹²³ das in einleitenden Kommentaren von Michael Kittner erläutert wird. In beiden Seminaren werden folgende Paragraphen gemeinsam mit den TN gelesen:

- a) §104 BetrVG (Arbeitnehmer, die aufgrund rassistischer oder fremdenfeindlicher Betätigungen den Betrieb stören, sind zu entfernen.)
- b) §75 Abs. 1 BetrVG (Der Betriebsrat hat die Aufgabe darüber zu wachen, dass niemand aufgrund von Abstammung, Religion, Nationalität, Herkunft benachteiligt wird.)
- c) §70 und §80 (1) Punkt 7 BetrVG Punkt 4 BetrVG (Eine Aufgabe von JAV und BR ist, die Integration ‚ausländischer‘ Arbeitnehmer im Betrieb zu fördern.)

Als positiv hervorzuheben ist, dass sich zwei Teams bemüht haben, besonders im Rechtsteil einen Bezug zum Thema Rassismus herzu-

122 Kittner, Michael (2006): Arbeits- und Sozialordnung. Ausgewählte und eingeleitete Gesetzestexte. 31. Auflage, Frankfurt am Main, Bund-Verlag

123 Das Betriebsverfassungsgesetz beinhaltet wichtige Regelungen gegen Diskriminierung und für die Gleichbehandlung aller Beschäftigten (vgl. Caglar/Javaher-Haghighi 1998).

stellen. In diesem Seminarteil besteht allerdings die Gefahr, dass mittels einer rechtlich-moralischen „Zeigerfingerpädagogik“ (Leiprecht 2001: 438, vgl. Kapitel 4.1) auf das Thema Rassismus bzw. Diskriminierung eingegangen wird. Die Folge davon könnte sein, dass die TN lediglich in ihrer Haltung der ‚political correctness‘ bestärkt werden, dass rassistische Äußerungen somit zunehmend tabuisiert werden und demzufolge eine offene und selbstreflexive Auseinandersetzung in Zukunft erschwert wird.

Diese Gefahr sieht auch ein Teamer des zweiten Seminars im Nachgespräch. Ein anderer Teamer ist demgegenüber der Auffassung, dass das Gefühl, dass „sich etwas nicht gehört“ (Nachgespräch mit Team 2) zumindest ein Anfang und der Nicht-Thematisierung dieser Gesetze daher vorzuziehen sei.

Eine weitere Gefahr ist, dass Rassismus dabei auf ‚rechte‘ Äußerungen und Handlungen reduziert wird. Da sich von den TN fast niemand als ‚rechts(extrem)‘ einstuft, können alle als nicht-‚rechtsextrem‘ verortet – ohne in Frage zu stellen, welche Formen von Alltagsrassismus sie selber praktizieren und ob sie ‚rechtsextreme‘ Denkfiguren in Ansätzen unterstützen.

Es besteht in diesem Seminarteil die Herausforderung, eine Seminaratmosphäre schaffen, in der die TN die Gesetze als *ihr* Instrument der Durchsetzung von Chancengleichheit und einer rassismusfreien Betriebsatmosphäre begreifen können. Möglicherweise wird auch von der Gruppenkonstellation abhängig zu sein, wie gesetzliche Regelungen angesprochen werden. Insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund können diese im Sinne des Empowerments (vgl. Kapitel 3.6) von Bedeutung sein.

Im Handlungsteil fahren die Gruppen des ersten und zweiten Seminars auf Demonstrationen im Rahmen der Tarifverhandlungen (TB 1/834-840 und TB 2/794-802). Diese Fahrten sind nicht der Regelfall, sondern eine Besonderheit, sie finden nur in den Zeiträumen statt, in denen Tarifverhandlungen geführt werden. Sie sollen für die TN den Bezug vom den bisher erarbeiteten theoretischen Rahmen zur gewerkschaftlichen Handlungspraxis herstellen. Im dritten Seminar ist der Jugend-Auszubildenden-Vertreter des Betriebes zu Besuch und

erzählt von seinen Aufgaben, der Mitarbeit im OJA¹²⁴, den Verwaltungsstrukturen der IG Metall und motiviert die TN zu eigenem Engagement (TB 3/962-963).

Der Handlungsteil beinhaltet somit, zumindest in den von mir besuchten Seminaren weder die Suche noch das Erproben von Handlungsalternativen gegen die (strukturelle) rassistische Diskriminierung. Zu dieser Einschätzung ergibt sich im Nachgespräch mit dem zweiten Team eine rege Diskussion: Die Teamer heben hervor, dass der Handlungsteil in der Gruppe ein Problembewusstsein und einen Konsens voraussetzen, dass dies auch bearbeitet werden soll. Diese Bereitschaft gilt es in der Bildungsarbeit gezielt zu fördern.

Relativierend ist zudem hinzuzufügen, dass bereits mit der Einsicht in gesellschaftliche Zusammenhänge von Rassismus (vgl. Kapitel 7) eine größere Handlungsfähigkeit verbunden ist (vgl. Kapitel 3.6). Auch die Thematisierung von Rassismus im Zusammenhang mit dem Betriebsverfassungsgesetz kann eine größere Handlungsfähigkeit der TN gegen Rassismus zur Folge haben.

Im ersten Seminar finden zum Abschluss des Seminars Arbeitsgruppen statt, in denen auf die in der Erfahrungserhebung genannten Probleme (vgl. Kapitel 6.3) eingegangen wird (TB 1/870-897). Die Schilderung einer rassistischen Diskriminierungserfahrung eines TN wird nicht mehr aufgegriffen. T4 spricht in der AG, in der ich beobachtend teilnehme, die bevorstehenden Betriebsratswahlen an. Es gibt in dem Betrieb, aus dem die Jugendlichen kommen, eine neue Liste, die überwiegend mit Personen mit ‚türkischem‘ Migrationshintergrund besetzt ist. Die Jugendlichen fragen T4, wen er wählen würde. Der Teamer verdeutlicht daraufhin seinen Standpunkt:

Er sagt über die neue Partei, dass er deren Forderungen generell erst mal für gut hält (30% mehr Ausbildungsvergütung), dass er jedoch befürchtet, dass es eine ‚deutsch‘-, ‚türkische‘ Spaltung durch die Partei geben könne. Er fragt TN1 (mit ‚türkischem‘ Migrationshintergrund), ob er mehr über die Partei wüsste, der verneint. T4 sagt, dass er es schade findet, dass mehrere Listen gegeneinander kandidieren. Gäbe es nur eine Liste, könnten Personen gewählt werden, nicht nur Listen. Er

124 OJA ist die Abkürzung für die Orts-Jugend-Ausschüsse in der IG Metall.

hielte auch nicht alle auf der IG-Metall-Liste für fähig und würde daher lieber nach Personen wählen. Da aber auch andere Listen kandidieren, ginge das nicht. Er hält mehr davon eine Organisation von innen heraus zu verändern, z.B. durch die Mitarbeit im OJA, statt eine neue Liste zu gründen. (TB 1/885-894)

T4's Befürchtung einer Spaltung der Arbeiter entlang der Differenzlinie Ethnizität und seine Aussage, die IG Metall lieber von innen heraus zu verändern, statt eine neue Liste zu gründen, können als direkter Appell insbesondere an die TN mit ‚türkischem‘ Migrationshintergrund verstanden werden, die neue Liste nicht zu wählen. Die Befürchtung einer Spaltung stellt die Anhänger der neuen Liste fast als Verräter an der gewerkschaftlichen Idee dar, da zuvor im Seminar die Notwendigkeit von Zusammenhalt stark betont wurde.

Zudem wird nur TN1, quasi als Stellvertreter für die Gruppe der ‚türkischen‘ Migranten, direkt angesprochen, ob er mehr über diese Liste weiß.

Durch die Aussage von T4, dass er eine einzige Liste favorisieren würde, weil dann Personen direkt (statt nur Listen) gewählt werden könnten, baut er zusätzlich moralischen Druck auf: Die Existenz der anderen Listen ist letztendlich daran ‚schuld‘, dass die Wahlmöglichkeiten, in Bezug auf einzelne Personen, eingeschränkt sind. Andererseits verdeutlicht er dadurch, dass er nicht alle Kandidaten der IG Metall für geeignete Betriebsratsmitglieder hält. Die Trennung zwischen Organisation (IG Metall) und Personen zeigt den TN, dass der Teamer die Ziele der IG Metall für richtig hält, dass Kritik an einzelnen Vertretern jedoch durchaus ‚erlaubt‘ zu sein scheint.

In dieser Situation stellt der Teamer das Interesse der IG Metall an einer starken und geeinten Mitgliedschaft in den Vordergrund (vgl. Kapitel 4.2). Da die IG Metall von Mitgliederverlusten bedroht und auf eine starke und geeinte Mitgliedschaft zur Durchsetzung ihrer Interessen angewiesen ist (vgl. Kapitel 4.2), erscheint diese Haltung zunächst plausibel. Zudem haben Jugend-1-Seminare das Ziel Jugendliche zur weiteren aktiven Mitarbeit in Gewerkschaften zu motivieren (vgl. Kapitel 5.1.1).

Da die Gründung einer neuen Liste meines Erachtens darin begründet liegen könnte, dass es in der IG Metall Zugangsbarrieren für Menschen mit Migrationshintergrund gibt oder dass sich diese in ihren In-

teressen nicht ausreichend vertreten fühlen, wäre ein selbstkritischer Umgang jedoch angemessener und langfristig wirkungsvoller. So könnten insbesondere Migranten stärker in die Gestaltung der Gewerkschaft miteinbezogen werden. Der Kritik an der IG Metall sollte in Seminaren insgesamt mehr Raum gegeben werden, um allen TN die Gelegenheit zu bieten gemeinsam nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen. Die TN könnten so aktiver in die Gewerkschaftsarbeit eingebunden werden und ihre Kritik zur konstruktiven Weiterentwicklung genutzt werden.

Im ersten Seminar wird rassistische Diskriminierung eines TN bei dem Besuch der nahegelegenen Disko (1/71-82), obwohl sie einem Teamer bekannt ist, nicht im Seminar thematisiert. Bei anderen Seminaren hat es bereits ähnliche Vorfälle gegeben (1/50-70), einmal wurde im Seminar als Reaktion darauf ein Transparent entworfen, das die rassistische Praxis der Disko kritisiert hat (1/63-70).

Im Nachgespräch schildert der Teamer die Situation noch einmal: Ein Türsteher hat zu einem TN (mit Migrationshintergrund) am Abschlussabend gesagt, dass er nur in die Disko hineinkommt, weil er mit einer Gruppe da ist. Der Teamer hat den Vorfall nicht mehr thematisiert, weil das Seminar inhaltlich bereits beendet war und für die Planung einer Aktion nicht mehr genügend Zeit gewesen wäre. Wäre es vor der Übung „Wie im richtigen Leben“ zu der Diskriminierung gekommen, hätte er auf jeden Fall im Rahmen der Übung Bezug darauf genommen. Zudem vermutet er, dass sich bei dem Seminar, bei dem das Transparent entworfen wurde, die ganze Gruppe über die Diskriminierung empört hat. Das war bei diesem Seminar nicht der Fall, vermutlich weil der TN trotzdem in die Disko gelassen wurde und deshalb auch nicht alle TN von der Diskriminierung wussten.

In allen drei Seminaren wird das Buch „In Auschwitz wurde niemand vergast.“ 60 rechtsradikale Lügen und wie man sie widerlegt“¹²⁵ an die TN verteilt. Das Buch stößt in allen Seminaren auf große Resonanz (TB 1/930-935, TB 2/804-805 und TB 3/1024-1030).

125 Tiedemann, Markus (1996): „In Auschwitz wurde niemand vergast.“ 60 rechtsradikale Lügen und wie man sie widerlegt. Mülheim/Ruhr (Taschenbuchausgabe erstmals 2000)

Zusammenfassung:

Im Gewerkschafts- und Handlungsteil wird in zwei Seminaren das Material „Hoch die, nieder mit, vorwärts zum!“ (Baustein: 378f.) zur Thematisierung der Gewerkschaftsarbeit in anderen Ländern eingesetzt. Der Standortnationalismus (und die damit verbundene Aufforderung zu internationaler Solidarität) wird zumindest in diesen Text nicht angesprochen, dazu finden sich im Baustein andere Texte (vgl. Kapitel 3.2).

Im Zusammenhang mit der AG „Geschichte von Gewerkschaften“, der IG Metall-Satzung, der „Gesetzespyramide“ bzw. „Rechtstreppe“, den Betriebsvereinbarungen sowie dem Betriebsverfassungsgesetz werden Rassismus und Diskriminierung thematisiert. Dabei besteht die Gefahr, durch moralische Appelle rassistische Äußerungen zu tabuisieren und dadurch die offene und selbstreflexive Auseinandersetzung zu erschweren. Es besteht die Herausforderung, eine Seminaratmosphäre zu schaffen, in der die TN die gesetzlichen Regelungen als *ihr* Instrument zur Schaffung einer rassistisurfreien Arbeitsatmosphäre begreifen.

Konkrete Schritte gegen rassistische Handlungen und Strukturen werden im Handlungsteil nicht geplant, obwohl bereits berichtete Diskriminierungserfahrungen (vgl. Seminar 1 und 2) und die Diskriminierung eines TN bei dem Besuch einer Disko während des Seminars (vgl. Seminar 1) dazu Anlässe bieten würden. Konkrete Schritte gegen Rassismus setzen allerdings die Bereitschaft der TN dazu voraus, diese gilt es zu schaffen. Bereits die Einsicht in gesellschaftliche Zusammenhänge von Rassismus (vgl. Kapitel 7) sowie auch die Auseinandersetzung mit dem Betriebsverfassungsgesetz kann allerdings eine erweiterte Handlungsfähigkeit gegen Rassismus zur Folge haben.

Es sollte auch im Seminar eine kritische Auseinandersetzung mit der IG Metall geben, insbesondere sollte selbstkritisch hinterfragt werden, inwiefern für Migranten bei der IG Metall Zugangsbarrieren bestehen und auch für diese die Interessensvertretung gewährleistet ist.

Das Buch „In Auschwitz wurde niemand vergast.‘ 60 rechtsradikale Lügen und wie man sie widerlegt.“ stößt in allen Seminaren bei den TN auf großes Interesse.

7 Die Übung „Wie im richtigen Leben“

Im Seminarteil Mensch werden Rassismus und Chancenungleichheiten in allen Seminaren im Rahmen der Übung „Wie im richtigen Leben“ (WIRL) (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 61ff.) thematisiert. WIRL ist allen Teamern bekannt und wird als Standardmethode häufig in den Jugend-1-Seminaren eingesetzt (1/277, 2/245-252 und 3/217-218).

Ich werde im Folgenden zunächst die Ziele darstellen, die die Teamer bei der Übung WIRL verfolgen (Kapitel 7.1). Anschließend werde ich Herausforderungen und Schwierigkeiten, welche die Teamer bei dem Einsatz sehen, aufzeigen (Kapitel 7.2). Diese werden z.T. durch Vorschläge der Teamer, wie ein sinnvoller Umgang mit diesen Schwierigkeiten gefunden werden kann sowie Anregungen aus der Fachdebatte ergänzt. Darauf folgt die Darstellung der Durchführung von WIRL in den drei Seminaren (Kapitel 7.3). Besonderer Schwerpunkt ist die Analyse der von den Teamern benannten Schwierigkeiten. Als Grundlage für dieses Kapitel dienen sowohl die themenzentrierten Gruppeninterviews als auch die Seminarbeobachtungen.¹²⁶

7.1 Ziele der Teamer

- a) Die TN sollen sich in andere (nicht so privilegierte) Menschen hineinversetzen, einen Perspektivwechsel machen (1/319-332, 3/392-411).
- b) Die TN sollen Chancenungleichheiten erkennen und kritisieren (1/337-345, 2/255-273 und 2/279-284).
- c) Die TN sollen die einschränkende Wirkung von Diskriminierungen im Alltag erleben (1/360-374) und einschränkende Gesetze sollen thematisiert werden (1/380-389).

¹²⁶ Zudem fließen in geringem Anteil Daten aus einer protokollierten Teamsitzung (TS) beim dritten Seminar mit ein.

- d) Die TN sollen eigene Privilegien (1/375-378) erkennen und Selbstverständlichkeiten und hinterfragen (1/347-359 und 1/393-412).

7.2 Mögliche Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Durchführung

a) Einlassen auf Rollen

Die Teamer sehen die Schwierigkeit, dass sich die TN auf die Rollen einlassen müssen (1/280-285), obwohl sie dazu teilweise nicht motiviert sind (Nachgespräch mit Team 1). Ein Teamer sieht als Problem, dass für eine tatsächliche Einfühlung nicht genug Zeit vorhanden ist bzw. nicht eingeplant wird, so dass der Perspektivwechsel nicht immer gelingt (Nachgespräch mit Team 3).

b) Kritische Bewertung der Chancenungleichheit

Als größte Herausforderung bei der Durchführung von WIRL wird von den Teamern genannt, dass die Chancenungleichheiten von den TN zwar erkannt werden (2/264-266), dass sie diese zum Teil jedoch nicht kritisch bewerten (1/427-436, 2/294-300 und 3/238-252). WIRL setzt somit ein Ungerechtigkeitsempfinden voraus, kann dieses aber nicht herstellen, wenn es nicht vorhanden ist (2/301-309 und 2/317-318). Außer moralischen Appellen, die die Teamer weder äußern noch zu favorisieren scheinen (2/329-331), sehen sich die Teamer der unkritischen Sicht der Chancenungleichheit gegenüber weitestgehend als hilflos an.

Ein Teamer schlägt vor, zu differenzieren: Bei TN, die die Chancenungleichheit erkennen, aber sagen „ist mir egal, ich profitier davon“ (2/348), können Teamer nichts ändern. Den TN, die sagen, die Nicht-Privilegierten hätten ihr „Schicksal verdient“ (2/349), könnte durch einen zusätzlichen Text zu alter Kolonialgeschichte verdeutlicht werden, wie Armut und Reichtum weltweit zusammenhängen und wie Rassismus den Privilegierten nützt (2/347-369).

Einem anderen Teamer ist es wichtig, im Seminar gelebte Solidarität erfahrbar zu machen (2/332-344), um so ein solidarisches Denken anzuregen. Da Belehrungen die tatsächliche Erfahrung von Gleichberechtigung und Kooperation nicht ersetzen können (vgl. Auernheimer 2003: 102), hat der solidarische Umgang miteinander im Seminar in

der Tat einen hohen Stellenwert in der antirassistische Bildungsarbeit (vgl. Kapitel 4.1).

Rudolf Leiprecht und Anne Kerber halten den Einsatz dieser Übung in Gruppen, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass die Chancenungleichheit nicht kritisch gesehen wird, generell für ungeeignet (vgl. Leiprecht/Kerber 2005: 20).

c) Verstärken rassistischer Positionen

Ein Teamer sieht bei der Übung die Gefahr, dass bei dieser Übung, bei wenig Widerspruch aus der Seminargruppe, rassistische Positionen verstärkt werden könnten (1/433-441).

d) Widersprüchliche Erfahrungen in der Lebenswelt

Zusätzliche Herausforderung für die Teamer ist, dass es durch Erfahrungen in der Lebenswelt der TN dazu kommen kann, dass die TN Migranten nicht als benachteiligt, sondern machtvoll erleben, z.B. als bewaffnet, in Gangs organisiert und in der Überzahl (1/449-483). In der Reflexion der Übung ist es schwer dieses Bild, das sich die Jugendlichen z.B. von der Rolle des ‚marokkanischen‘ Hilfsarbeiters machen, aufzubrechen und dessen Benachteiligung sichtbar zu machen (1/464-468).

e) Pauschalisierungen

Zudem setzt die Methode voraus, dass sich die TN von einem „ich-kenn-da-jemanden-Denken“ (1/501) lösen, also nicht unzulässig verallgemeinern und pauschalisieren.

Die Reflexion stereotyper Vorstellungen ist wichtig, um diese aufbrechen und hinterfragen zu können (vgl. Leiprecht/Kerber 2005: 20).

f) Wissen über verschiedene Rollen

Als weitere Schwierigkeit nennen die Teamer, dass die Methode das Wissen um Probleme von Migranten (Frauen, Behinderten, etc.) voraussetzt. Wenn keine Vorstellung darüber existiert, welche Probleme der Mensch in der Situation haben könnte, stellt die Methode dies auch nicht her (2/390-392).

Ein Teamer hat die Idee, dass es nach der Methode sinnvoll wäre, zu einzelnen Themen deshalb einen Input zu geben (z.B. zur Situation

von Asylbewerbern), dazu wäre eine Materialsammlung zu den verschiedenen Bereichen nötig (2/375-386).

Im Nachgespräch schlägt ein Teamer vom zweiten Seminar vor, im Rahmen des Reflexionsgesprächs bei der Frage ‚Wo wart ihr euch unsicher?‘ bei den einzelnen TN genauer nachzufragen, in welchen Punkten eventuell Unsicherheiten bestanden. Daraufhin könnten weitere Informationen gegeben werden.

Ein Teamer vom dritten Seminar führt im Nachgespräch an, dass trotz des nicht vorhandenen rollenspezifischen Wissens alle TN ein allgemeines Wissen über Einschränkungen und Ungleichheiten haben, das durch diese Methode sichtbar wird.

Anzumerken ist, dass WIRL nicht nur Wissen um die Lebenssituationen der Rollen voraussetzt, sondern auch dazu anregt, sich intensiver mit diesen zu beschäftigen (vgl. Leiprecht/Kerber 2005: 20).

Dadurch, dass die Übung „Wie im richtigen Leben“ frühestens in der Mitte des Seminars durchgeführt wird, können die Fragen der TN nicht mehr in den anderen Analysedimensionen (Betrieb und Staat) miteinbezogen werden. Die Diskriminierung in Betrieben bzw. durch die Gesetzgebung des Staates wird infolgedessen nicht vertieft und Wissen darüber nur ansatzweise vermittelt. Diese Übung könnte meines Erachtens auch als Einstieg in die gesamte Analyse genutzt werden, statt nur für den Analyseteil Mensch. Im Nachgespräch lehnen zwei Teams diese Idee eher ab, da im Seminar zunächst die Erkenntnis, dass alle Lohnabhängigen auf einer Seite stehen, erreicht werden soll, die Ungleichheit unter den abhängig Beschäftigten wird dann erst im zweiten Schritt thematisiert. Dabei besteht meines Erachtens die Gefahr, dass die Intersektionalität der verschiedenen Unterdrückungsstrukturen nicht berücksichtigt und dadurch ein Denken in Haupt- und Nebenwidersprüchen gefördert wird (vgl. Kapitel 4.1). Dies ist insofern problematisch, als dass dadurch bei den TN der Eindruck entstehen könnte, Sexismus und Rassismus sind lediglich untergeordnete Randphänomene und nicht dem Klassengegensatz „gleichwertige“ Unterdrückungsstrukturen.

Ein Team steht diesem Vorschlag offener gegenüber, es wird jedoch betont, dass dann bei den Rollenkärtchen die Klassendimensionen stärker berücksichtigt werden müssten.

g) Perspektivwechsel nicht für alle möglich

Eine weitere Schwierigkeit liegt für einen Teamer darin, dass seiner Meinung nach die Übung für ‚weiße‘, ‚deutsche‘ Gruppen gedacht ist, mit dem Ziel sich in die Situation unter anderem von Migranten hineinzuversetzen und dass diese Übung deshalb für TN, die mit den Kurzbeschreibungen der Rollen übereinstimmen, nicht geeignet ist (1/310-332).

Dieser Aussage stimme ich nicht zu, da die Vielfalt der Rollen bei der Übung sehr groß ist und die Chance, dass Teilnehmer mit Migrationshintergrund ein Rollenkärtchen ziehen, dass ihrer eigenen Situation entspricht, genauso groß ist, wie das der anderen Teilnehmer. Vor der Durchführung der Übung könnte die Entscheidung, welcher Teilnehmer welches Rollenkärtchen erhält, generell sinnvoll sein, um so den Perspektivenwechsel für möglichst alle Teilnehmer zu gewährleisten (vgl. Leiprecht/Kerber 2005: 19). Die Überlegung vor der Reflexionsphase, bei welcher Rolle gezielt welche Aspekte nachgefragt werden sollen, erscheint mir ebenfalls zweckmäßig, um bereits bekannte Schwierigkeiten (Residenzpflicht, Anerkennung von Bildungsabschlüssen, machtvolle ‚Marokkaner‘) aufgreifen zu können. Diese Überlegungen gibt es im Vorfeld der Übung bislang bei keinem der drei Teams, dies ist vermutlich auf die begrenzten Zeitkapazitäten zurückzuführen.

7.3 Darstellung und Analyse von Seminarbeobachtungen

An dieser Stelle werde ich Beobachtungen beim Einsatz der Übung „Wie im richtigen Leben“ in den Seminaren darstellen. Die folgenden Punkte, die sich aus den Zielen und Schwierigkeiten, welche die Teamer benennen, ergeben, werde ich dabei analysieren:

- a) Kritische Bewertung der Chancenungleichheit
- b) Widersprüchliche Erfahrungen in der Lebenswelt
- c) Wissen über verschiedene Rollen
- d) Handlungsalternativen
- e) Diskriminierungserfahrungen

a) *Kritische Bewertung der Chancenungleichheit*

Im ersten Seminar wird die Nachfrage, wie die TN die Chancenungleichheit bewerten, nicht gestellt (TB 1/727-732). Der Teamer, der das Plenum leitet, hat mir vor der Übung auf die Frage hin, was die Ziele von WIRL sind, lediglich geantwortet, es ginge darum, die Chancenungleichheit in der Gesellschaft zu thematisieren (TB 1/684-686). Möglicherweise ist dies deshalb gar nicht sein Ziel, die Chancenungleichheit kritisch zu hinterfragen.¹²⁷ Ein anderer Teamer, dem es wichtig ist die Chancenungleichheit nicht nur zu thematisieren, sondern auch zu kritisieren, hat in der Auswertungsrunde nicht eingegriffen (TB 1/699-725). Dies könnte möglicherweise daran liegen, dass er den moderierenden Teamer nicht unterbrechen wollte oder eventuell daran, dass er die TN von vornherein als eher nicht kritisch gegenüber der Chancenungleichheit eingeschätzt hat, so dass er die Frage lieber nicht gestellt hat, um unkritische Reaktionen zu vermeiden.

Im zweiten Seminar wird nachgefragt, ob die TN es akzeptabel finden, dass es Chancenungleichheiten gibt. Von den TN erfolgt keine Kritik an den Ungleichheiten, nur zur Schau gestelltes Desinteresse:

Teamer: „Findet ihr das okay so?“

TN (‚türkischer‘ Migrationshintergrund): „Alles okay.“

(verändert gelangweilt die Position auf seinem Stuhl)

TN (‚russischer‘ Migrationshintergrund): „Dass der Asylbewerber nicht arbeiten darf ist ja auch okay“ (diese Bemerkung geht halb in der allgemeinen Unruhe unter). (TB 2/465-469)

Weitere Nachfragen an andere TN werden nicht gestellt. Es wird auch kein Bezug zur Lebenssituation derjenigen TN, die sich dazu geäußert haben, hergestellt, obwohl diese selbst Migranten sind, die von den Chancenungleichheiten nicht profitieren. Es ist allerdings fraglich, ob sich durch weitere (möglicherweise auch provozierende) Nachfragen an der Reaktion der TN etwas ändern würde. Es muss eventuell davon ausgegangen werden, dass die Übung für diese Gruppe ungeeignet ist (vgl. Leiprecht/Kerber 2005: 20).

127 Im Nachgespräch bekräftigt er, dass allein schon mit der Erkenntnis, dass es eine Chancenungleichheit gäbe, viel erreicht sei.

Im Nachgespräch nennt das Team zusätzlich die Schwierigkeit, als ‚Weißer‘ (ohne Migrationshintergrund) dem TN (mit Migrationshintergrund) verdeutlichen, dass er benachteiligt ist. Dabei bestehe nach Ansicht des Teams die Gefahr, die TN in eine Opferrolle zu drängen.

Im dritten Seminar wird erst zum Ende des Analyseteils Mensch, nicht mehr im Zusammenhang mit WIRL, gefragt, ob die Chancenungleichheit kritisch zu sehen ist (TB 3/840-845). Im Gegensatz zum zweiten Seminar ist beim dritten Seminar der Frage nach der Bewertung von Chancenungleichheiten eine intensive und offene Diskussion vorangegangen (TB 3/503-838). Außerdem erzählt ein Teamer, der selbst als Flüchtling nach Deutschland gekommen ist, von seiner Anfangssituation in Deutschland (schlechte Wohnverhältnisse und Lebensbedingungen, welche unter anderem die Integration erschweren). Seine Schilderungen, weitestgehend objektiv und keinesfalls anklagend, beeindruckten die TN sehr und machen sie betroffen (TB 3/549-557). Durch seine Erzählung wird deutlich, wie ungerecht die Lebensbedingungen für Flüchtlinge in Deutschland sind und dass er als Migrant oft von rassistischer Diskriminierung betroffen ist. Vermutlich sind alle TN deshalb bereits während der Diskussion im Anschluss an WIRL kritisch gegenüber den Chancenungleichheiten, die durch die Übung aufgedeckt werden.

In diesem Seminar wird im Anschluss an die Übung WIRL das Material „Diese Stelle ist leider schon besetzt“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 417) mit der Seminargruppe gemeinsam gelesen und anschließend diskutiert (vgl. Kapitel 6.8). Als nach dem gemeinsamen Lesen des Materials in der Diskussion über den Text die Frage nach der Gerechtigkeit von Chancenungleichheiten gestellt wird, antworteten mindestens vier von elf TN im Chor, dass sie Chancenungleichheiten nicht für gerecht halten:

T1: „Ist es richtig, dass es so viel ausmacht, wenn man im falschen Land von den falschen Eltern geboren wurde?“

TN10, TN8, TN2 und TN11 im Chor: „Nee.“ (TB 3/840-845)

Anschließend nennen die TN in der Diskussion Handlungsalternativen auf individueller Ebene, um den Chancenungleichheiten entgegenzuwirken. Sie nennen allerdings nur Punkte, die ‚Ausländer‘ verändern müssten, Änderungen in ihrem eigenen Verhalten sprechen sie nicht

an (TB 3/846-847). Dabei scheint in ihren Vorstellungen das Bild des ‚Ausländers‘, der im ‚Ghetto‘ wohnt und deshalb kriminell wurde (TB 3/536-543) oder der sich nicht respektvoll anderen (insbesondere ‚Deutschen‘) gegenüber verhält (TB 653-660), vorherrschend zu sein. Dies schlussfolgere ich daraus, dass von den TN lediglich personalisierende Handlungsvorschläge, wie z.B. „sich verändern, wenn man Scheiße baut“ (TB 3/847) genannt werden.

b) Widersprüchliche Erfahrungen in der Lebenswelt

Im dritten Seminar wird bei den TN tatsächlich das Bild des machtvollen ‚Marokkaners‘ sichtbar. Als TN1 (‚marokkanischer‘ Hilfsarbeiter) seine Rolle vorliest, kommt es unter den TN zu folgendem Gespräch:

TN7: „Warum stehst Du nicht weiter vorne?“

TN1: „Ich bin Hilfsarbeiter.“

TN7: „Aber Du bist ‚Marokkaner‘!“

Auf die Frage, bei welchen Fragen er nicht nach vorne gegangen sei, antwortet TN1, dass er auf jeden Fall bei der Frage, ob er eine faire Behandlung der Polizei erwarten könne und bei der Frage, ob er sein nächstes Kind im Kindergarten anmelden könne, keinen Schritt nach vorne gemacht habe. Er fügt hinzu, dass Kinderplanung für ihn nichts seltenes sei, Kindergartenplätze allerdings auch etwas kosten würden.

TN7 ergänzt: „Die haben dann mit 20 ja auch schon 10 bis 20 Kinder.“

TN2 kommentiert: „Im ‚Westen‘ werden ‚Deutsche‘ diskriminiert, im ‚Osten‘ ist es andersherum.“

TN7 mutmaßt: „Bei nachts sicher fühlen hast Du bestimmt einen Schritt vor gemacht, weil Du bist ja ‚Marokkaner‘, du gehst mit 30, 40 Leuten los.“

(TB 3/471-487)

Das Bild des machtvollen ‚Marokkaners‘ wird vom Team im Auswertungsgespräch nicht aufgegriffen (TB 3/503-704) und auf seine stereotypen Vorstellungen hinterfragt (vgl. Leiprecht/Kerber 2005: 20 sowie Kapitel 3.5). Dies könnte möglicherweise darin begründet sein, dass die Teamer das Gespräch zwischen den TN akustisch nicht gehört haben, weil die Übung im Freien stattfindet. Im Nachgespräch wird

deutlich, dass T3, der die einzelnen Rollen zum Abschluss der Übung befragt hat, das Gespräch zwischen den TN tatsächlich nicht gehört hat. T2, der im Anschluss an die Übung das Auswertungsgespräch leitet, hat diese Aussagen gehört, ihm fehlte jedoch die Zeit, darauf eingehen zu können.

c) Wissen über verschiedene Rollen

Zwei TN äußern im Zusammenhang mit der Übung WIRL das Bedürfnis, zu erfahren, ob ihre Vorstellungen von der Lebenssituation ihrer Rollen realistisch sind, sie wünschen sich mehr Hintergrundinformationen zur Rolle (TB 2/562-564 und TB 3/908-910). Auch andere TN stellen (teilweise sehr konkrete) Nachfragen (2/449-452 und 3/5313-524).

Im ersten und im dritten Seminar wird die rechtliche Diskriminierung von Migranten (Residenzpflicht, keine freie Wohnortwahl, Nicht-Anerkennung von Bildungsabschlüssen) thematisiert (TB 1/719-725 und TB 3/549-557). Im zweiten Seminar ist dies ebenfalls Thema, allerdings wird die rechtliche Diskriminierung von Homosexuellen vertieft angesprochen (TB 2/453-458). Es wird somit in den Auswertungsgesprächen ansatzweise Wissen über die Lebenssituationen von Migranten vermittelt.

Im dritten Seminar wird zur vertiefteren Auseinandersetzung mit den Lebenssituationen von Migranten und ihrer Diskriminierung wie bereits erwähnt das Material „Diese Stelle ist leider schon besetzt“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 417) eingesetzt. Dies wird von den TN als sehr informativ beurteilt:

TN3: „Das eingesetzte Arbeitsblatt war gut, weil ich es genau andersrum kenne, dass Migranten bevorzugt werden. Deshalb war ich von dem Arbeitsblatt überrascht. Und dadurch sind einem auch so Sachen bewusst geworden, auf die man sonst nicht so kommt, z.B. dass in der Bank so wenige Migranten arbeiten.“ (TB 3/915-918)

d) Handlungsansätze und -alternativen

In zwei von drei Seminaren werden Handlungsansätze zur Veränderung der Chancenungleichheiten bei der Übung WIRL nicht thematisiert. Die im Baustein aufgeführten Reflexionsfragen zur Suche nach Handlungsalternativen werden somit nicht gestellt (vgl. DGB-

Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 62). Die Suche nach Handlungsalternativen hat jedoch einen großen Stellenwert in der antirassistischen Bildung, da lediglich die Analyse der Chancenungleichheit, ohne die gleichzeitige Suche nach Veränderungsmöglichkeiten, das Gefühl von Hilf- und Ausweglosigkeit erzeugen kann (vgl. Kapitel 3.6). Allerdings setzt die Suche nach Handlungsalternativen und –ansätzen die Haltung bei den TN voraus, dass Chancengleichheit gewollt wird. Nur im dritten Seminar wird die Frage nach Handlungsalternativen gestellt:¹²⁸

T1: „Was könnte man denn dagegen machen, dass es solche Diskriminierung gibt?“

TN3: „Vielleicht ne Quote, dass so und so viele ‚Ausländer‘ eingestellt werden müssen?“

T1: „Ne Quote gibt’s nur bei Behinderten.“ (TB 3/805-811)

Auf die Überlegung des TN wird kein weiter Bezug genommen, es wird lediglich gesagt, dass es keine Quotenregelung gibt, dies war jedoch nicht Voraussetzung der Fragestellung. Der Vorschlag des TN wird weder auf Vor- und Nachteile hinterfragt, noch wird dazu angeregt weitere Vorschläge zu machen. Möglicherweise liegt dies darin begründet, dass der moderierende Teamer mit dieser Nachfrage lediglich zum nächsten Thema, den Tarifverträgen, überleiten will (TB 3/726-729 und TB 3/813-877). Sie dient daher vermutlich nicht der *tatsächlichen* Suche nach Handlungsalternativen.

Ursache für das Nicht-Thematisieren von Handlungsmöglichkeiten könnten insgesamt sein, dass die Teamer selbst keine Alternativen sehen oder dass die Übung zu abstrakt für die Planung konkreter Schritte ist. Dafür wäre vermutlich mehr Hintergrundwissen notwendig, möglicherweise ist dies auch nicht das Ziel der Teamer bei der Übung. Vielleicht stehen die Erkenntnis und die kritische Bewertung von Ungleichheiten im Vordergrund. Letzteres ist meines Erachtens am Wahrscheinlichsten, da die Teamer die Suche nach Handlungsalternativen in den Interviews nicht im Zusammenhang mit dieser Übung nennen (1/280-502, 2/238-286 und 3/392-434). In der Planung dieser

¹²⁸ Diese Frage wird von dem Teamer allerdings nicht mehr im direkten Zusammenhang mit der Übung „Wie im richtigen Leben“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 61ff.) sondern im Verlauf einer Diskussion um den Text „Diese Stelle ist leider schon besetzt“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 417) gestellt.

Arbeitsphase wird zudem die Frage, was gegen die strukturelle Diskriminierung (von Migranten) unternommen werden könnte (außer Tarifverträgen s.o.), nicht thematisiert (TB 2/394-415, TB 3/418-434 und TS 3/1-174).

e) Diskriminierungserfahrungen

Die bereits in anderen Seminarphasen von den TN mit Migrationshintergrund miteingebrachten Diskriminierungserfahrungen werden bei dieser Übung im ersten und zweiten Seminar nicht einbezogen. Es wird sich weder auf bereits berichtete Diskriminierungen bezogen noch wird die Frage nach weiteren Diskriminierungserfahrungen gestellt.¹²⁹

Dies wäre meines Erachtens eine gute Gelegenheit die Erfahrungen der TN mit Migrationshintergrund noch stärker in die Übung mit einzu beziehen. Allerdings sollte auf die Freiwilligkeit des Beitrages geachtet werden, das direkte Ansprechen von Einzelnen ist daher nicht sinnvoll. Zudem wird das Berichten von Diskriminierungserfahrungen, die persönliche Verletzbarkeit offenbaren, von einer vertrauensvollen Seminaratmosphäre abhängig sein (vgl. Kapitel 4.1).

¹²⁹ Gemeint sind die Diskriminierung durch einen Berufsschullehrer im ersten Seminar siehe Kapitel 6.3 bzw. die Diskriminierung bei dem Einlass in die Disko im zweiten Seminar siehe Kapitel 6.1.

Zusammenfassung:

In diesem Seminarartikel wird die Übung „Wie im richtigen Leben“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 61ff.) in allen drei Seminaren eingesetzt, sie scheint eine Standardmethode zu sein.

Ziele bei der Übung sind

- a) der Perspektivwechsel;
- b) das Erkennen und Kritisieren von Chancenungleichheiten;
- c) das Erleben der einschränkenden Wirkung von Diskriminierungen;
- d) das Thematisieren von einschränkenden Gesetzen (z. B. Residenzpflicht) sowie das Erkennen eigener Privilegien.

Herausforderungen dabei sind für die Teamer, dass

- a) die TN sich nicht auf die Rollen einlassen (können);
- b) die TN Chancenungleichheiten zum Teil nicht kritisch bewerten;
- c) rassistische Positionen bei wenig Widerspruch aus der Seminargruppe verstärkt werden könnten;
- d) die TN Migranten in der Lebenswelt z. T. als machtvoll erleben und nicht als diskriminiert;
- e) die TN sich von Pauschalisierungen lösen müssen;
- f) die Übung Wissen bei den TN über Lebenssituationen der gespielten Rollen voraussetzt;
- g) dass der Perspektivwechsel nicht für alle TN möglich ist.

Eine Suche nach Handlungsalternativen findet nicht statt, diese werden lediglich im Zusammenhang in einem Seminar verkürzt angesprochen (vgl. Seminar 3). Auf bereits von TN genannte Diskriminierungserfahrungen wird kein Bezug genommen.

8 Kenntnisse und Qualifikationen der Teamer

In diesem Teil werte ich die Gruppeninterviews mit den Teamern zu folgender Fragestellung aus:¹³⁰

Wie gut kennen die Teamer den Baustein, welche Methoden kennen sie? Wie beurteilen sie den Baustein? Wie sind die Teamer zum Thema Rassismus bzw. zum Baustein ausgebildet? Zu welchen Fragen und Themen würden sie sich gerne fortbilden?

Die Ergebnisse werde ich in zwei Kapiteln darstellen: Die Kenntnis und Beurteilung des Bausteins durch die Teamer (Kapitel 8.1), die durch die Qualifikationen der Teamer zum Thema Rassismus und zum Baustein beeinflusst ist (Kapitel 8.2).

8.1 Kenntnis und Beurteilung des Bausteins

Zunächst einmal festzuhalten ist, dass alle Teamer haben Zugang zu einem Baustein haben und (bis auf einen neuen Teamer) ein eigenes Exemplar besitzen. Dieses haben sie kostenlos beim Erfahrungsaustausch oder in den Teamer-Arbeitskreisen vom Bezirkssekretär Ralf Götz erhalten (1/297-309, 2/144 und 3/170-190). Ein Teamer hat seinen Baustein nicht von der IG Metall, sondern von der IG BAU erhalten (1/302).

Auf die Frage, wie die Teamer den Baustein beurteilen, antworten sieben von zehn Teamern, dass sie den Baustein kaum kennen (1/211-221, 1/241-248, 1/280-282, 2/490-491, 3/176-179, 3/184-185 und 3/192-207). Darunter ist ein Teamer, der aus dem Baustein nur die Materialien und Methoden kennt, die ihm durch andere Teamer gezeigt worden sind, selbst nach Sachen gesucht hat er noch nicht (1/241-248). Ein anderer Teamer hebt hervor, dass je intensiver er sich mit dem Baustein beschäftigt, er diesen um so häufiger im Seminar einsetzt (3/192-194).

130 Die Ergebnisse aus den Gruppeninterviews werden dabei an einer Stelle durch die teilnehmende Beobachtung ergänzt.

Den Teamern bekannte Methoden aus dem Baustein sind:

- a) Wie im richtigen Leben¹³¹ (1/279-502, 2/245-396 und 3/220-256)
- b) Gummibärchenspiel¹³² (1/503-558 und 2/497-465)
- c) Refugee-Chair¹³³ (2/465-472, 2/508-514 und 3/188-191)
- d) Phrasensack¹³⁴ (1/139 und 1/163-185)
- e) Wer macht welche Arbeit¹³⁵ (1/138, 1/190-202 und 2/497-506)
- f) Schokoladenspiel¹³⁶ (1/152-157)

Ein Teamer beurteilt den Baustein für sich persönlich als sehr interessant, für den Seminargebrauch aber zu abstrakt (1/224-233), eine Sortierung nach Einstiegsmethoden und weiterführenden Methoden wäre für ihn hilfreich (1/235-236). Der Meinung, dass der Baustein in den Methoden ein hohes Maß an Selbstreflexion und Abstraktionsvermögen voraussetzt und daher nicht für alle Gruppen geeignet ist, ist auch ein weiterer Teamer:

„Was ich auch so ein bisschen bei vielen Methoden im Baustein denke oder auch beim Baustein insgesamt ist, dass da (...) eigentlich Material jetzt relativ viel drin ist, was (...) in antirassistisch interessierten, hoch, gut gebildeten Gruppen sozusagen für die gut zugeschnitten ist, also die (...) gerne antirassistisch sein wollen, die auch sich schon Gedanken darüber gemacht haben, wie sie halt auch Rassismus definieren und auch auf nem relativ hohen Niveau (...) darüber nachdenken.“ (1/166-173)

Als Beispiel für eine Übung, die ein hohes Maß an Selbstreflexion und ein abstraktes Denkniveau voraussetzt, nennt er die Übung „Phrasensack“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 159f.), bei der die TN die Vorurteile inhaltlich, aber nicht auf der Metaebene bezüglich deren Funktion diskutiert hätten (1/163-185).

131 (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 61ff.)

132 (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 54ff.)

133 (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 340ff.)

134 (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 159f.)

135 (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 396ff.)

136 (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 58f.)

Weitere Kritik ist von einem Teamer, dass der Baustein zum Teil ausdrücklich auf ‚weiße‘, ‚deutsche‘ Gruppen ausgelegt ist (1/310-313) und einige Methoden in Gruppen mit vielen Migranten nur bedingt einsetzbar sind (1/313-321). Dazu gehört für den Teamer auch die Übung „Wie im richtigen Leben“ (1/319-332).¹³⁷

Ein Teamer beurteilt die Methoden im Baustein, in Bezug auf die damit erzielten Ergebnisse, als oft zu aufwändig (2/500-506). Als Beispiel dafür wird die Methode „Wer macht welche Arbeit“ genannt (2/497-498).

Ein Teamer ist der Meinung, dass die Reflexion der Übungen nicht ausführlich genug im Baustein beschrieben ist:

„Ich glaube, dass es vielleicht so ein Problem am Baustein ist oder an den Methoden, die ich bis jetzt vom Baustein kenne, dass er immer so Methoden bietet, aber das wichtige an den Methoden immer die Auflösung ist und nicht die Methode selber. Und die Auflösung ist dann meistens relativ schwer und dafür kann der auch keine guten Anleitungen geben.“ (2/484-488)

Da dieser Teamer gerade erst in die Bildungsarbeit bei der IG Metall einsteigt und noch wenig Erfahrungen hat, ist dieses Urteil von besonderer Bedeutung, da gerade unerfahrenere Teamer auf gute Anleitungen bei den Reflexionen angewiesen sind. Insbesondere die Reflexion einer Übung ist von großem Wert, weil dabei die Prozesse und Ergebnisse der Übung auf die Lebenswirklichkeit und den Alltag der TN übertragen werden. Werden Übungen nicht ausreichend reflektiert, so bleiben Ergebnisse sinn- und zusammenhangslos und können nicht verändernd und emanzipatorisch wirken.

Der Baustein ist jedoch nach Meinung einiger Teamer gut strukturiert (3/222-224), es ist gut möglich nach Themen zu suchen (2/516-528) und sich die Methoden selbst anzueignen (2/508-514 und 3/195-199). Der Baustein wird aufgrund der in ihm enthaltenen Hintergrundtexte von einigen Teamern geschätzt (1/224-225 und 3/177-179), die Texte werden auch als geeignet für die Benutzung im Seminar eingestuft (1/250-252).

137 Zur Kritik an dieser Sichtweise verweise ich auf das Kapitel 7.2.

Den Teamern bekannte Materialien und Hintergrundtexte, die in den Seminaren eingesetzt werden, sind (ergänzt durch die Beobachtungen in den Seminaren):

- a) Dynamisch, flexibel, verwertbar. Die perfekte Erziehung des Lohnarbeiters¹³⁸ (1/263-275)
- b) Diese Stelle ist leider schon besetzt.¹³⁹ (TB 3/427-428)
- c) Hoch die, nieder mit, vorwärts zum!¹⁴⁰ (1/254-259)

Zusammenfassung:

Alle Teamer (bis auf einen Neuen) besitzen ein eigenes Exemplar des Bausteins, die meisten TN kennen den Baustein jedoch kaum.

Der Baustein wird als gut strukturiert beurteilt, dennoch es gibt folgende Kritikpunkte:

- a) Die Methoden setzen zum Teil zu viel Selbstreflexion und Abstraktionsvermögen voraus.
- b) Die Methoden sind teilweise, im Vergleich zum erzielten Ergebnis, zu aufwändig.
- c) Der Baustein bietet für die Reflexionen der Übungen keine guten Anleitungen

Der Baustein wird von den Teamern für seine Hintergrundtexte geschätzt, die für den Einsatz im Seminar gut geeignet sind.

8.2 Qualifikationen der Teamer zum Thema Rassismus und zum Baustein

Die Teamerqualifikation umfasst bei der IG Metall drei Seminarwochen: eine Woche Vorqualifikation und zwei Wochen Hauptqualifikation (2/97-103). Voraussetzung für die Teilnahme an der Vorqualifikation ist bei Teamern, die im Betrieb arbeiten, der Besuch des Jugend-1, Jugend-2 und Jugend-3-Seminars (2/107-114). Ein Teamer sagt, dass in diesen Seminaren Rassismus, zumindest den Leitfäden nach, thematisiert werden sollte (2/110-111). Studentische Teamer aus Marburg

138 (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 385f.)

139 (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 417)

140 (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 378f.)

besuchen ein Semester lang den sogenannten Hospitanten-Arbeitskreis (vgl. Kapitel 5.1.3), der als gleichwertige Vorbereitung gilt (2/108-123). Einige Teamer erwähnen, dass in den Hospitanten-Arbeitskreisen die Übung „Wie im richtigen Leben“ durchgeführt wurde und dass sie sich vertieft mit dem Thema Rassismus auseinandergesetzt haben (1/92-93, 2/113-114, 2/127-128).

In den Teamerqualifikationen der IG Metall war Rassismus lediglich ein Randthema, das bestenfalls bei der Vorqualifikation angesprochen wurde, die einen stärker gesellschaftspolitischen Bezug hat (2/101-103 und 2/130-131). Die meisten Teamer können sich nicht mehr oder kaum noch an die Teamerqualifikation erinnern (1/85-90, 2/101-103, 2/125-128, 3/60-66), die meisten sind jedoch der Meinung, dass Rassismus bei ihnen höchstens am Rande Thema war (1/85-90, 2/101-102, 2/105, 2/125-128, 3/55-58 und 3/60-62).

Bei den Teamerqualifikationen wird mittlerweile zusätzlich das JAV-Seminarkonzept¹⁴¹ besprochen, so dass für das Jugend-1-Konzept noch weniger Zeit zur Verfügung steht (2/133-137).

An einer Fortbildung zum Baustein haben nur zwei von zehn Teamern teilgenommen. Davon hat ein Teamer eine Fortbildung zur Anwendung des Bausteins speziell im Rahmen des Jugend-1-Konzepts besucht. Er beurteilt die Fortbildung nur als teilweise sinnvoll für seine Teamertätigkeit:

„Bei der einen Fortbildung haben wir den ganzen Baustein durchsucht und haben irgendwie tausend Sachen aus dem Baustein aufgeschrieben, die man an allen möglichen Stellen im Jugend-1-Seminar machen könnte, also da hat man das Gefühl gehabt, man könnte eigentlich das ganze Jugend-1-Seminar überall ständig den Baustein einbauen. (...) Und, also das schien erst mal ziemlich ergiebig, wenn man die Sachen aber ausprobiert hat, ich hab dann auch (...) Sachen ausprobiert davon und irgendwie hat es dann auch an vielen Stellen doch nicht so geklappt oder gepasst, mit vielen Sachen, weswegen ich die dann auch jetzt, also jetzt im Endeffekt, ein paar Sachen ausprobiert hab, aber nicht so viel eigentlich übernommen hab.“ (1/125-136)

141 Konzept für die Ausbildung von Jugend-Auszubildenden-Vertretern.

Die anfängliche Begeisterung des Teamers und die Überzeugung, viele Übungen in die Jugend-1-Konzepte übernehmen zu können, sind somit der Ernüchterung gewichen, da viele Methoden sich in der Praxis als eher ungeeignet erwiesen.

Der andere Teamer hat an einer Methoden-Fortbildung zum Thema ‚Weiß‘-Seins-Konzepte teilgenommen (2/203-208). Er beurteilt die Fortbildung nur begrenzt als sinnvoll für seine Teamertätigkeit, da die ausprobierten Methoden für ein Jugend-1-Seminar unpassend waren (2/230-235). Diese wären seiner Einschätzung nach geeigneter für den Einsatz in einem Antirassismus-Seminar gewesen (2/237).

Ein betrieblicher Teamer reagiert auf die Frage, ob er bereits einmal an einer Fortbildung zum Baustein teilgenommen habe, mit Erstaunen: „Wird so was angeboten?“ (3/171), er wusste offenbar nicht, dass die Möglichkeit dazu besteht.

Die Teamer würden gerne folgende Fragen und Dilemmata auf einer Fortbildung zum Baustein näher thematisieren und bearbeiten:

- a) Das Dilemma, dass einerseits jeder TN seine Meinung haben kann und soll, dass andererseits Teamer die rassistischen Meinungen der TN problematisieren und kritisieren wollen (1/917-931).
- b) Ein Teamer würde gerne erfahren, welche Übungen und Materialien zum Einstieg in das Thema Rassismus geeignet sind (1/950-954).
- c) Des Weiteren ist eine Frage, wie bei der Übung „Wie im richtigen Leben“ eine kritische Einschätzung von Chancenungleichheiten erreicht werden kann (2/679-686).

Zusammenfassung:

Rassismus ist im Hospitanten-Arbeitskreis Thema, in der Referentenqualifikation wird dieser jedoch höchstens am Rande angesprochen.

Nur zwei Teamer haben eine Fortbildung zum Baustein besucht, diese beurteilen sie lediglich als teilweise sinnvoll für die praktische Bildungsarbeit. Ein betrieblicher Teamer wusste nichts von der Möglichkeit zur Fortbildungen zum Baustein.

Fortbildungsbedarf besteht für die Teamer zu der Frage, wie rassistische Meinungen zu problematisieren sind und wie dazu angeregt werden kann, die Chancengleichheit bei der Übung WIRL kritisch zu sehen, außerdem wünschen sie sich ‚Einstiegmethode‘ bei der Thematisierung von Rassismus.

9 **Nicht-rassistische Bildungsarbeit aus Teamersicht**

In diesem Teil vergleiche ich die Ergebnisse aus den Interviews, dem Protokoll einer Teamsitzung (vom Seminar 3) und der teilnehmenden Beobachtung zu folgender Fragestellungen miteinander:

Was verstehen die Teamer unter *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit? Sollten rassistische Äußerungen aufgegriffen werden? Werden rassistische Äußerungen thematisiert? Welche Schwierigkeiten ergeben sich dabei?

Zunächst werde ich das Teamerverständnis von *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit darstellen (Kapitel 9.1) und mit dem Anspruch des Bausteins vergleichen (vgl. Kapitel 3.7), weil das Verständnis von *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit Auswirkungen auf die Thematisierung von Rassismus im Seminar hat. Da die Teamer unter *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit auch das Aufgreifen rassistischer Äußerungen verstehen, werde ich diesen Anspruch anschließend auf seine Schwierigkeiten und seine Umsetzung in der Praxis beleuchten (Kapitel 9.2).

9.1 **Teamerverständnis von *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit**

Bei der Frage, was die Teamer unter *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit verstehen, nennen drei Teamer Folgendes: Ihrer Auffassung nach steckt Rassismus in alltäglichen Strukturen (1/671-678 und 2/538-543) und ist ein Querschnittsproblem (2/545-546), weshalb sich *nicht-rassistische* Bildungsarbeit nicht nur darin erschöpft, antirassistisch zu argumentieren (2/542-543) oder Rassismus in einer Übung zu thematisieren (2/547-549 und 2/566-567). Ein Teamer betont, dass zu *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit dazu gehört, Rassismus in Seminaren *ausdrücklich* zum Thema zu machen und in Übungen zu thematisieren, da Bildungsarbeit, die Rassismus nicht ausdrücklich zum Thema macht, den Mainstream-Rassismus unterstützt (3/62-373). Wie und an welchen Stellen im Seminar dies allerdings umgesetzt wird, führen sie nicht weiter aus.

Das Verständnis dieser Teamer von einer *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit entspricht damit dem des Bausteins, der Rassismus ebenfalls als Querschnittsaufgabe sieht (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8), bei der thematische Zusammenhänge, z.B. zum Thema Arbeitslosigkeit, hergestellt werden sollen (vgl. ebd.).

Im weiteren Verlauf des Interviews wird von den Teamern das Aufgreifen rassistischer Äußerungen im Seminar (1/689-696, 1/747-756, 2/559-560) und in der Seminarfreizeit (2/551-601) als Aufgabe in der *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit thematisiert.

Im Konzept des Bausteins wird das Aufgreifen von rassistischen Äußerungen ebenfalls als wichtig erachtet (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 21f.), es gibt sogar Tipps für Teamer im Umgang damit (ebd.). Allerdings ist lediglich die Reaktion auf rassistische Bemerkungen nicht der konzeptionelle Ansatz des Bausteins für eine *nicht-rassistische* Bildungsarbeit (vgl. Bürgin 2000: 3), sondern Rassismus sollte gezielt thematisiert werden (vgl. Kapitel 3.7).

T2 vom dritten Seminar betont, dass die Teamer bei *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit den Alltagsrassismus im Blick haben sollten, um diesen nicht über der Beschäftigung mit Rechtsradikalen und Nazis zu vergessen (3/320-343). Dies deckt sich ebenfalls mit dem Konzept des Bausteins (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 5).

T4 vom ersten Seminar ist im Rahmen *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit wichtig, dass Teamer versuchen sollten, Rassismus nicht zu schüren und einzubringen (1/736-739). Er sieht deshalb die Notwendigkeit, sich zum Thema weiterzuqualifizieren, um sich die eigenen, verdeckten Rassismen bewusst zu machen (1/742-745). Diese Selbsteinschätzung scheint ein allgemeines Selbstverständnis der Teamer zu sein, da sie diese Aussage im Interview (1/740-741) und in den Nachgesprächen unterstützen. Auch der Baustein nennt als Ziel in der *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit „Rassismus nicht zu reproduzieren, sondern abzubauen“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8) und lädt zur Selbstreflexion der eigenen Arbeit ein (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 7f.).

Zusammenfassung:

Allgemein lässt sich feststellen, dass die Vorstellungen und Auffassungen, welche die Teamer von *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit haben, sich mit denen des Bausteins decken. Die *nicht-rassistische* Bildungsarbeit wird dabei auch von einigen Teamern als Querschnittsaufgabe bezeichnet, bei der thematische Zusammenhänge hergestellt werden sollten.

9.2 Thematisieren und Aufgreifen rassistischer Äußerungen

Obwohl das Konzept des Bausteins hervorhebt, dass es bei der *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit darum geht, Rassismus gezielt zu thematisieren (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 8), sollten die Teamer auch die Kompetenz haben, auf rassistische Bemerkungen der TN spontan und möglichst angemessen zu reagieren. Die Frage, ob und wie rassistische Äußerungen im Seminar thematisiert werden sollten, werde ich im Folgenden detaillierter analysieren, weil die Teamer diesbezüglich unterschiedliche Standpunkte vertreten und verschiedene Schwierigkeiten dabei benennen. Durch das Aufzeigen der Standpunkte möchte ich diese der Reflexion zugänglich machen. Die Suche nach angemessenen Strategien im Umgang mit rassistischen Äußerungen kann nur über den Weg der Reflexion gelingen. Die Analyse der von den Teamern benannten Schwierigkeiten ist dabei von Bedeutung. Bei der Darstellung werde ich im Folgenden Seminarbeobachtungen, Interviewaussagen und das Protokoll einer Teamsitzung verwenden.

a) Erstes Seminar

Bei der Abschlussteamsitzung, die direkt im Anschluss an das offizielle Seminarende noch am Seminarort stattfindet, sind alle Teamer anwesend. Diese Sitzung dient der ersten Reflexion und der Terminfindung für das Nachtreffen, bei dem das Seminar ausführlich ausgewertet werden soll. Die Mitschrift ergibt folgendes:

T1 fragt die anderen Teamer, wie sie einschätzen, wie im Seminarverlauf mit rassistischen Äußerungen umgegangen wurde. Er hat erwartet, dass auf diese mehr eingegangen wird (mir geht es genauso).

T2: „Das war doch noch gar kein richtiger Rassismus. Das ist doch alles noch im Rahmen gewesen. Normal halt. Auch was Wohlstandchauvinismus angeht war das noch lowlevelig.“ T2 ergänzt, da habe er schon weitaus heftigeres erlebt.

T3 und T4 schweigen dazu. Ich frage bei den beiden nach: „Wie denkt ihr darüber?“ Die beiden stimmen T2's Einschätzung zu. T4 sagt noch: „Das geht manchmal noch ganz anders ab, diesmal waren ja keine richtigen Nazis dabei.“

T2 sagt zu T1 gewandt: „Das ist auch normal in den Betrieben, da gehen die genauso miteinander um.“

T4 ergänzt: „Ja und es waren auch viele vom Dorf da, da ist das auch so.“

T3 schlägt vor, sich demnächst einmal Gedanken um das Thema Nationalismus zu machen (als Seminareinheit). Das finden T4 und T2 auch gut. (TB 1/940-953)

Durch diese Situation wird deutlich, dass mit der Einschätzung der Teamer zusammen hängt, bei welchen Äußerungen es sich um Rassismus handelt. Diese scheint durch die Gewöhnung an rassistische Bemerkungen beeinflusst, da T1 (noch neu in der Bildungsarbeit) und ich Aussagen der TN anders eingeschätzt haben als die erfahreneren Teamer.

Die Aussagen von T2 und T4 stellen somit möglicherweise eine Verharmlosung dar, die eventuell das Nicht-Aufgreifen rechtfertigen soll. Für diese These spricht, dass das Team meiner Einschätzung in einer Teamsitzung während des Seminars, dass Rassismus oft Thema im Seminar ist, nicht widersprochen (TB 1/440-441) bzw. dieses selbst zuvor geäußert hat (TB 1/200-203).

Diese Interpretation schließt T2 im Nachgespräch aus und die Teamer machen deutlich, dass ihrer Ansicht nach nicht von einer „Gewöhnung an rassistische Aussagen“ (Nachgespräch Seminar 1) gesprochen werden kann, da sie diese natürlich zur Kenntnis nehmen, sie aber in einem „reellen Verhältnis“ (Nachgespräch Seminar 1) betrachten. Im akademischen Milieu seien diese Aussagen nicht normal, in der Gesamtgesellschaft gäbe es allerdings „noch ganz andere Sprüche“ (Nachgespräch Seminar 1). Damit bestärken sie ihre Aussagen aus der zitierten Teamsitzung.

Ich stimme dem Team in der Hinsicht zu, dass es zwischen Jugendlichen verschiedener Bildungsstufen durchaus Unterschiede in der Verbalisierung rassistischer Aussagen gibt. In einer Untersuchung von Rudolf Leiprecht stimmen Jugendliche der ‚höheren‘ Bildungsstufe ‚schrofferen‘ Formen rassistischer Aussagen bedeutend weniger zu, werden die Aussagen jedoch ‚moderater‘ formuliert, so lässt sich kein signifikanter Unterschied im Antwortverhalten mehr nachweisen (Leiprecht 2001: 217ff.). Diese Ergebnisse lassen sich auch auf die, von den Jugendlichen im Seminar geäußerten rassistischen Aussagen übertragen: als Jugendliche der ‚niedrigeren‘ Bildungsstufen (vgl. Kapitel 5.1.2) formulieren sie rassistische Aussagen vermutlich ‚schroffer‘, als es im akademischen Milieu üblich ist.

Für bedenklich halte ich allerdings die Begründung der Teamer für das Nicht-Aufgreifen der (zumindest von mir als rassistisch eingeschätzten) Aussagen. Die Äußerungen werden nicht aufgegriffen, weil die TN diese von den Betrieben bzw. dem Dorfleben so gewohnt seien. Welchen Anspruch kann dann Bildungsarbeit noch haben, wenn es nicht darum geht, neue Denkweisen zu präsentieren und alte zu hinterfragen? Ein Anspruch, den eigentlich auch die Teamer haben, wie sich aus dem Interview ergibt, das ich vier Wochen später, bei dem Nachtreffen mit dem Team durchgeführt habe. Auf die Frage, was sie unter *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit verstehen bzw. ob sie der Meinung sind, dass rassistische Äußerungen der TN im Seminar thematisiert werden sollten, antworten sie dann folgendes:

T4 sieht die Möglichkeit die rassistischen Äußerungen im Einzelgespräch oder mit der Gesamtgruppe zu thematisieren, welche Variante er wählen würde hängt davon ab, wie viele TN dies betrifft:

„Wenn das einer ist und das einer macht und so, kann man, reicht dann vielleicht ein Einzelgespräch, ansonsten muss man das auch im Seminar thematisieren, das gehört denke ich mal schon dazu.“ (1/694-696)

Die Voraussetzung dabei ist für ihn, dass die Teamer die Kompetenz haben, mit rassistischen Äußerungen umgehen zu können, ansonsten sollten sie diese lieber nicht aufgreifen (1/698-702).

T1 ist stärker als T4 der Meinung, dass rassistische Äußerungen im Seminar mit der gesamten Gruppe thematisiert werden sollten:

„Ich finde auch, dass das richtig ist, dass man sich da auch als Teamer oder Teamerin hinstellt und auch klar positioniert und sich gegen so alltägliche Rassismen, wie sie ja zu Hauf in so nem Seminar kommen, einfach auch gegen stellt, dass sie sich an so ner Position auch dran abarbeiten können. Und ich denke wenn man da so den ein oder anderen rassistischen Spruch abfängt und vielleicht einige Rassismen einfach aufbricht und so die Unsinnigkeit oder die Widersprüchlichkeit mal offen legt, von diesen Rassismen, dann ist da schon viel gewonnen mit.“ (1/747-754)

Für ihn sollte zu rassistischen Äußerungen vom Team eine klare Gegenposition bezogen werden. Er ist der Meinung, dass das exemplarische Aufgreifen von rassistischen Aussagen ausreicht und dass Teamer nicht jede Bemerkung zum Anlass für eine Auseinandersetzung aufgreifen müssen. Ob die Gegenposition von den TN tatsächlich angenommen wird, ist für den Teamer fraglich, ihm ist es jedoch wichtig offen zu legen, dass es andere Denkweisen gibt (1/762-766).

An dieser Stelle werden unterschiedliche Standpunkte deutlich: Zwar sind beide Teamer der Meinung, dass rassistische Bemerkungen aufgegriffen werden sollten, bei der Frage nach dem ‚Wie‘ gehen die Meinungen jedoch auseinander. Für die Thematisierung mit der gesamten Gruppe (und damit gegen das Einzelgespräch) spricht meines Erachtens, dass das Aufgreifen der rassistischen Äußerung Signalwirkung für alle andern TN hätte und demzufolge für alle gleichermaßen eine Chance zur Auseinandersetzung bieten würde. Erstens könnte deutlich werden, warum der Teamer diese Bemerkung als rassistisch empfindet (möglicherweise empfinden andere TN dies genauso und sehen sich dadurch bestätigt). Zweitens wird dadurch eventuell eine Verletzung von Gruppenmitgliedern, die sich durch die Äußerung diskriminiert fühlen könnten, zwar nicht vermieden, aber dennoch aufgefangen und verurteilt.

Gegen die Thematisierung mit der gesamten Gruppe könnte zumindest in der ‚akuten‘ Situation sprechen, dass dadurch möglicherweise Personen als ‚Rassisten‘ in den Mittelpunkt des Interesses gestellt werden. Rassismus wird dadurch zu einem Problem von Individuen, das es ‚wegzuerziehen‘ gilt und ist nicht mehr gemeinsamer Lerngegenstand, in den alle verstrickt sind (vgl. Kapitel 4.1). Sollten jedoch Gruppenmitglieder durch die rassistische Äußerung diskriminiert wer-

den, hat deren Schutz Priorität. Generell gilt es zu überlegen, wie auf rassistische Äußerungen reagiert werden kann, ohne dabei ungewollt zu erreichen, dass diese lediglich in die Privatsphäre verlagert werden.

Ich frage im Interview bei den anderen Teamern nach, ob sie ebenfalls der Meinung sind, dass rassistische Äußerungen auf jeden Fall aufgegriffen werden sollten. T2 hält es für wichtig zu differenzieren: Wenn Menschen oder Gruppen beleidigt werden hält er es für notwendig dies aufzugreifen (1/774-777). Wenn in Nationalitäten gedacht wird, beispielweise „der ‚Türke‘ bei mir auf der Arbeit“ (1/777-778) könne dies vom Team kommentiert werden, aber es müsste nicht im Seminar thematisiert werden, auch wenn dadurch stereotype Vorstellungen nicht hinterfragt werden (1/777-784). Über das Denken in Nationalitäten oder Kategorien äußert er folgendes:

„Das ist natürlich auf ne Art auch rassistisch, ist aber erst mal, so lang das nicht Gruppen oder Personen direkt beleidigt, find ich das schwierig das Leuten zum Vorwurf zu machen, weil das einfach so dermaßen alltäglich ist, dass sie einfach...sie einen wahrscheinlich für bescheuert halten, wenn man das irgendwie, auf jeden Fall, wenn man sie dafür maßregeln will.“ (1/786-791)

In diesem Zitat wird durch die Formulierungen „zum Vorwurf machen“ (1/822) und „maßregeln“ (1/825) auch ein Stück einer weit verbreiteten Haltung sichtbar, bei der die (*nicht-rassistische*) Bildungsarbeit nicht als ein gemeinsamer Reflexions- und Lernprozess, auf gleicher Ebene mit den TN, verstanden wird. Stattdessen sieht sich Teamer als überlegen und weiß besser, was richtig und was falsch ist (vgl. Kapitel 4.1). Von dieser Haltung will ich mich keineswegs ausnehmen, ich bin der Meinung dass sie in vielen Köpfen verankert ist, dennoch gilt es diese zu reflektieren. Insbesondere in der antirassistischen Bildungsarbeit ist diese Haltung kontraproduktiv, weil dadurch unter Umständen vermittelt wird, man selbst (als Teamer) sei frei von Rassismus.

Die anderen Teamer (T3 und T4) äußern sich im Interview nicht mehr zu der Frage, ob rassistische Äußerungen aufgegriffen werden sollten, weder sprechen sie sich für eine eindeutige Positionierung des Teams aus noch dagegen. Im Nachgespräch mit dem Team wird das Verdeutlichen der eigenen Position (wie von T1 vorgeschlagen) als Ausweg aus dem Dilemma gesehen, einerseits nicht maßregeln, anderer-

seits aber auch einen Reflexions- und Lernprozess bei den TN anstoßen zu wollen.

b) Zweites Seminar

T1 vom zweiten Seminar ist der Meinung, dass in der *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit rassistische Sprüche (auch in der Freizeit im Seminar) aufgegriffen werden sollten (2/551-564). Er empfindet es ansonsten als Widerspruch, wenn einerseits im Seminar Rassismus thematisiert wird, aber andererseits in der Freizeit keine Reaktion auf rassistische Bemerkungen erfolgt (2/562-564). Dadurch werden seiner Auffassung nach die rassistischen Aussagen indirekt unterstützt (2/562-564) (vgl. Kapitel 4.1). Er ist der Meinung, dass es für das Aufgreifen rassistischer Bemerkungen keine „Patentlösung“ (2/602-603) gibt:

„Das ist halt schwierig. Ich glaube da, also es gibt nicht so ne Patentlösung. (...) Man kann nicht sagen, wenn A passiert irgendwie, gehe ich mit B, also es hat ja auch immer mit einem persönlich zu tun, wie man gerade drauf ist, ob man gerade jetzt mit anderen Sachen beschäftigt ist, ob man überhaupt in der Lage ist (...), das jetzt richtig aufzuarbeiten. Also, bevor man da irgendwie so eine Pannensituation schafft, in der das nicht aufgearbeitet wird, würde ich das erst mal lassen. (...) Was nicht heißt, dass ich das ignorieren wollen würde. Weil das halt, na so ne spezifische Sache ist.“ (2/602-625)

Die Befürchtung eine „Pannensituation“ (2/611) zu schaffen, hält den Teamer davon ab, rassistische Äußerungen zu thematisieren. Damit widerspricht er seinem zuvor genannten Anspruch, rassistische Aussagen eigentlich immer aufzugreifen zu müssen. Die Kompetenz, rassistische Bemerkungen angemessen ansprechen zu können, ist für den Teamer eine zentrale Voraussetzung.

Zudem sagt er, dass Reaktionen unter anderem von der persönlichen Verfassung abhängen und ob man in der Situation gerade andere Ziele verfolgt oder nicht. Diese Argumentation birgt meines Erachtens die Gefahr, dass das Nicht-Aufgreifen rassistischer Bemerkungen damit entschuldigt werden könnte, dass sie in einer unpassenden Situation geäußert wurden. Es kann nämlich davon ausgegangen werden, dass rassistische Sprüche immer unpassend und nie wirklich in den Seminarablauf eingeplant sind.

T2 schlägt vor, dass das Aufgreifen rassistischer Äußerungen nicht in der direkten Situation geschehen müsse, dadurch könnten „Pannensituationen“ (2/611) vermieden werden (2/617-623). Insgesamt sollte dafür in einem Jugend-1-Seminar immer Platz sein (2/617-618 und 6/25), er sieht die Möglichkeit, sich im weiteren Seminarverlauf Zeit für die Thematisierung zu nehmen (2/621-623). Diesen Vorschlag halte ich für sinnvoll, da sich das Team dadurch den Raum schafft, eine Strategie zum Umgang mit der rassistischen Äußerung zu überlegen, so dass möglicherweise verhindert werden kann, dass einzelne Personen als ‚Rassisten‘ in den Mittelpunkt gestellt werden (vgl. Kapitel 4.1). T2 merkt selbstkritisch an, dass diese Denkpausen für das Team und die anschließende Thematisierung der rassistischen Bemerkungen in diesem Seminar nicht möglich waren, weil der Zeitplan so eng war (2/618-620). An dieser Stelle wird deutlich, dass *nicht-rassistische* Bildungsarbeit immer Zeit in Anspruch nimmt, dass andere Ziele dafür eventuell vernachlässigt werden müssten. Ob die Zeit dafür aufgewendet wird, hängt z.T. von den Prioritäten der Teamer ab.

T3 hebt die Seminarfreizeit als wichtige Zeitspanne für *nicht-rassistische* Bildungsarbeit hervor, weil sich in dieser fruchtbare Diskussionen führen lassen, wenn sich die Situation ergibt und wenn die rassistischen Sprüche der TN produktiv aufgegriffen werden können, was in der Freizeit keine Selbstverständlichkeit ist (2/575-598). Im Nachgespräch ergänzt das Team, das dies auch davon abhängig ist, wie die TN die Teamer sehen, „ob eher als Kumpel oder als Lehrer, die den TN auch noch in der Freizeit vorschreiben wollen, wie sie zu denken haben (Nachgespräch Seminar 2) (vgl. Kapitel 4.1).

Die Thematisierung rassistischer Sprüche in der Seminarfreizeit scheint für die Teamer somit teilweise mit einem Dilemma verbunden zu sein: Wird der Teamer als belehrend oder gar besserwisserisch empfunden, so ist die Thematisierung kontraproduktiv. Spricht er die rassistische Aussage nicht an, so läuft er damit Gefahr, dass die offizielle Haltung im Seminar (gegen Rassismus zu sein) durch die inoffizielle (in der Seminarfreizeit sind rassistische Aussagen geduldet) konterkariert wird (vgl. Kapitel 4.1). Bei den TN kann im schlimmsten Fall der Eindruck entstehen, die Positionierung der Teamer gegen Rassismus sei nur vordergründig.

Im Nachgespräch macht dieses Team deutlich, dass es bei dem Seminar viele rassistische Äußerungen in der Seminarfreizeit beobachtet hat, es jedoch keine oder nur wenig Auseinandersetzung in der Seminarzeit damit gab. Die Teamer sagen, dass ein erster Schritt hätte sein können, im Seminar rassistische Äußerungen stärker zu provozieren, um eine Auseinandersetzung anzuregen. Das Team ergänzt, die Thematisierung sei jedoch auch eine Zeitfrage, damit verstärkt das Team die Aussage aus dem Interview (2/618-620).

c) Drittes Seminar

In diesem Seminar habe ich die Frage, ob rassistische Bemerkungen aufgegriffen werden sollten, nicht im Interview gestellt.¹⁴² Ich habe jedoch das Protokoll einer Teamsitzung dahingehend ausgewertet, welche Punkte nach Auffassung der Teamer für bzw. gegen eine offene Diskussion zu rassistischen Äußerungen mit der Seminargruppe sprechen.

In der Teamsitzung wird die Durchführung der Arbeitseinheit „Analyse-Teil Mensch“ (vgl. Kapitel 6.8 und 7) für den folgenden Tag geplant. In der dargestellten Situation wird der Vorschlag von T2, das Thema Rassismus im Anschluss an die Übung „Wie im richtigen Leben“ in einer offenen Diskussion mit der Gruppe zu bearbeiten, diskutiert:

T3: „Ich wär bei ner offenen Diskussion auch recht skeptisch ob das dann (bestätigendes Ja von T1) dazu führen würde, dass das (was wir) im Laufe der Tage immer so gehört haben an Vorurteilen und Pauschalisierungen und so, das dann einfach noch mal in geballter Form (bestätigendes Ja von T1) uns entgegenschlägt und sie da gar nicht so richtig ein vernünftiges, ne vernünftige Diskussion hinkriegen, sondern einfach, das ausgepackt wird und wir das gar nicht richtig in Frage stellen können. Und dann halt unheimlich viele persönliche Erfahrungen

142 Ich habe das Interview, im Gegensatz zu den anderen Interviews, mit dem dritten Team noch während des Seminars durchgeführt, weil unklar war, ob ein Nachtreffen stattfinden würde. Da ich bereits Teamsitzungen aufgenommen hatte, hatte ich zum Zeitpunkt der Durchführung des Interviews den Eindruck, diese Daten würden für eine Interpretation ausreichen. Im Nachhinein bin ich der Meinung, dass es sinnvoll gewesen wäre die Frage doch zu stellen, um eine bessere Vergleichbarkeit zu den beiden anderen Seminaren herstellen zu können. Durch den fehlenden zeitlichen Abstand zum Seminaregeschehen habe ich dies nicht erkannt.

und kleinere Geschichten vorgetragen werden, ohne dass wir irgendwie auf Zusammenhänge kommen.“ (TS 3/73-84)

T3 spricht sich somit gegen eine offene Diskussion aus, weil er die Gefahr sieht, dass lediglich persönliche Erlebnisse mit Migranten erzählt werden, die nicht hinterfragt werden können und dass dabei die gesellschaftlichen Zusammenhänge von Rassismus aus dem Blick geraten. T1 stimmt T3 darin zu. T2 erwidert daraufhin:

„Also, ich finde das ja an sich nicht problematisch, also ich würde auch in der Diskussion dagegen halten und sagen ich habe auch mit vielen ‚weißen‘ ‚Deutschen‘ Probleme gehabt. Nur bin ich nicht jemand der dann pauschalisiert und sagt all. Ich hab auch meine schlechten Erfahrungen und die würde ich dann auch entgegenhalten und sagen, die und die und die habe ich. Nur ich versuche da nicht zu pauschalisieren. Also solche Argumentationsmuster hätte ich dann parat. Also so hab ich das bis jetzt immer gemacht und...also wie gesagt, also dieses Rollenspiel an sich ist ja erst mal förderlich. Also nicht mehr jetzt auf diese kognitive Ebene jetzt kommen mit irgendwelchen Fakten, Zahlen, etcetra, sondern sich einfach mal in die Situation von den Menschen versetzen. Also in einem Rollenspiel, wenn das so machbar ist okay, wenn nicht, dann mit einem roten Faden in der Diskussion etwas strenger gehandhabt, mit nem roten Leitfaden, also nicht wo jeder wirr irgendwas sagen kann, ich denke schon, dass man da was in Frage stellen kann... Ohne, dass wir großartig jetzt auf die einschlagen müssen.“ (TS 3/85-100)

T2 vertraut jedoch auf die Argumentationsmuster, die er anwenden will (nicht pauschalisieren) sowie die Erfahrungen, die er bis jetzt in der Arbeit zum Thema Rassismus gesammelt hat und spricht sich für eine offene Diskussion aus. Er hält es des Weiteren für sinnvoller, dass sich die TN in die Perspektive von Migranten versetzen, anstatt ihnen Hintergrund- und Faktenwissen über die Lebenssituation und Diskriminierung von Migranten zu liefern (vgl. Kapitel 4.1). An dieser Stelle wird durch die Formulierung „ohne dass wir großartig jetzt auf die einschlagen müssen“ (TS 3/100) deutlich, dass die antirassistische Bildungsarbeit auch für T2 kein dialogischer Prozess zu sein scheint (vgl. a) Erstes Seminar, in diesem Kapitel). T1 spricht sich daraufhin erneut gegen eine offene Diskussion aus:

„Ich hab mit der offenen Diskussion einfach ein kleines Problem. Das...vor allem morgen früh, werden sie noch etwas geschlaucht sein, weil die Kegelbahn habe ich jetzt klagemacht so lang wie wir wollen und die kostet mich nur drei Stunden und wir können bis morgen früh kegeln. Ich denk nicht, dass sie da irgendwie früher rausgehen. Deswegen wird's morgen früh auch etwas Buuff. Und dann brauchst du mit der offenen Diskussion nicht anzufangen, weil dann sind nur noch zwei, drei dabei die irgendwie mitdiskutieren und die haben's auch noch zum Teil kopiert und alles andere pennt dir weg.“ (TS 3/101-109)

T1 führt die morgendliche Müdigkeit als zusätzlichen Grund gegen eine offene Diskussion an. Im weiteren Verlauf der Teamsitzung widerspricht T3 seinem Kollegen T1 in seiner Argumentation, die TN würden bei einer offenen Diskussion einschlafen, weil die Diskussion erst im Anschluss an die Übung „Wie im richtigen Leben“ stattfinden würde und die TN somit nicht mehr müde seien (TS 3/110-112). Daraufhin schlägt T1 vor, im Anschluss an WIRL zunächst den Text „Diese Stelle ist leider schon besetzt“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 417) mit der Gruppe gemeinsam zu lesen (TS 3/113-145). Daran anknüpfend kann er sich eine offene Diskussion vorstellen, ohne eine Grundlage scheint T1 eine offene Diskussion skeptisch zu sehen (TS 3/145-148). In der Teamsitzung wird letztendlich nicht definitiv entschieden, ob es eine offene Diskussion geben wird oder nicht (TS 3/149-174 und TB 3/418-434).

Im Seminar findet im Anschluss an die Übung WIRL dann eine offene Diskussion zum Thema Rassismus statt, die von T2 moderiert wird (TB 3/503-704). In einer Pause nach dieser Arbeitseinheit sagt T3 zu mir, dass es eine Herausforderung sei, rassistische Bemerkungen auszuhalten und nicht sofort dagegen zu argumentieren, insbesondere wenn die TN das Gefühl der Bedrohung und Überfremdung äußern (TB 3/881-883). Im Nachgespräch betont T3, dass es für ihn sehr wichtig war, dass T2 sich bereit erklärt hat, die Moderation bei der Reflexion von WIRL zu übernehmen, er selbst hätte sich dies nicht getraut. Eine offene Diskussion kommt damit hauptsächlich zustande, weil T2 die Moderation übernimmt. Indem das Team, z.T. trotz Bedenken, den Rahmen für eine offene Diskussion im Seminar bietet, wird die Gelegenheit für die Thematisierung und Bearbeitung rassistischer

Aussagen geschaffen (TB 3/526-529). Die TN haben die Möglichkeit zu sagen, was sie denken und werden durch die Teamer und andere TN in ihren Aussagen hinterfragt (TB 3/531-702).

Zusammenfassung:

Obwohl eigentlich alle Teamer unter *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit auch das Aufgreifen rassistischer Bemerkungen verstehen, gibt es für sie folgende Gründe, dies nicht zu tun:

- a) Die Äußerungen der TN werden von den Teamern als harmlos eingeschätzt und als gewohnt erachtet (vgl. Seminar 1).
- b) Durch das Aufgreifen der rassistischen Aussagen wird befürchtet, Situationen im Seminar zu schaffen, die nicht bewältigt werden können (vgl. Seminar 2).
- c) Bei der Frage, ob Rassismus in einer offenen Diskussion thematisiert werden sollte, sehen die Teamer die Gefahr, dass Zusammenhänge aus dem Blick geraten und nicht alle Pauschalierungen in Frage gestellt werden können (vgl. Seminar 3).

Deutlich wird, dass die Thematisierung rassistischer Äußerungen von den Teamern mit der Frage nach (eigenen) Kompetenzen verbunden ist, einige fühlen sich damit überfordert.

Die Art und Weise des Aufgreifens (im Einzel- oder Gruppengespräch; durch eine Übung, ein Material oder in einer offenen Diskussion) sowie die Situation (in der Seminarfreizeit oder in der offiziellen Seminarzeit) bergen unterschiedliche Chancen und Schwierigkeiten (vgl. Kapitel 4.1). Ein Patentrezept für die antirassistische Bildungsarbeit kann es nicht geben, wichtig ist jedoch die Reflexion der verschiedenen Wege, um eine angemessene Strategie wählen zu können. Der Vorschlag eines Teamers, sich ‚Denkpausen‘ zu verschaffen halte ich in dem Zusammenhang für sinnvoll.

Zudem scheint der Faktor Zeit für die Teamer beim Aufgreifen rassistischer Sprüche eine bedeutende Rolle zu spielen. Dadurch, dass im Seminar vornehmlich andere Ziele verfolgt werden, bleibt für die Auseinandersetzung mit rassistischen Aussagen zu wenig Zeit, obwohl die Teamer eigentlich den Anspruch haben, sich diese Zeit nehmen zu wollen.

10 Zusammenfassung und Vorschläge für die Praxis

Diese Diplomarbeit soll eine Diskussionsgrundlage für Teamer und Hauptamtliche in der IG Metall Bildungsarbeit darstellen und zur Reflexion und Weiterentwicklung der Bildungsarbeit beitragen. Des Weiteren können die Ergebnisse bei der Weiterentwicklung des Bausteins einbezogen werden.

Dabei ist zu beachten, dass die Erhebung der Daten in einem ganz bestimmten Kontext erfolgte: Die Teamer (überwiegend Studierende sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen) sind bereits sensibel gegenüber rassistischen Äußerungen und bemühen sich Rassismus an verschiedenen Stellen im Seminar zu thematisieren. Es ist zu vermuten, dass diese Voraussetzungen nicht in allen Seminkontexten gegeben sind, Aussagen darüber kann ich jedoch nicht treffen.

Bei den beobachteten Haltungen und Äußerungen der TN kann davon ausgegangen werden, dass diese für jugendliche IG Metall-Mitglieder nicht ungewöhnlich sind, da sie sich auch in anderen Forschungskontexten beobachten ließen (vgl. Kapitel 4.3).

Da lediglich drei Seminare untersucht wurden, sind Verallgemeinerungen nicht ohne Weiteres möglich. Die vorliegende Arbeit ist daher als Angebot zu verstehen und muss auf die jeweiligen konkreten Bedingungen bezogen werden. Im Folgenden werde ich die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung kapitelweise zusammenfassen und Vorschläge für den möglichen weiteren Umgang in der Praxis darstellen.

10.1 Diskriminierung und Rassismus im Seminarprozess

Obwohl Übungen und Materialien aus dem Baustein in fast allen Seminarphasen eingesetzt werden, wird Rassismus lediglich in wenigen Seminaranteilen von den Teamern gezielt thematisiert. Hauptsächlich ist für die Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus der *Analyse-Teil Mensch* vorgesehen. Rassistische Äußerungen und Diskriminie-

nungserfahrungen werden von den TN jedoch auch in den anderen Seminaranteilen eingebracht.

Ein Beispiel dafür ist die *Kennenlernphase*, in welcher unter anderem die Übungen „Gruppe sortieren“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 126) und „Namens-Geschichten“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 35) durchgeführt werden. In einer Situation schildert ein TN eine rassistische Diskriminierungserfahrung, es gibt eine erste rassistische Bemerkung durch einen anderen TN, eventuell werden auch unterschiedliche Strategien im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen deutlich. Generelle Überlegungen der Teamer im Vorfeld, wie bereits in dieser Seminarphase Unterschiede (bzw. Gemeinsamkeiten, wie die Nationalität) aufgegriffen und durch kurze Kommentare in Frage gestellt werden könnten, wären hilfreich, da die Teamer in der Situation spontan handeln müssen. Des Weiteren könnten im Rahmen der Übung „Gemeinsamkeiten/Unterschiede“ allgemeine soziale Kategorisierungs-, Zuschreibungs- und Ausgrenzungsprozesse thematisiert werden. Insgesamt werden in dieser Seminarphase Unterschiede und deren Begründungen zunächst einmal deutlich, sie bietet den Teamern Raum für Überlegungen, wie im weiteren Seminarverlauf darauf eingegangen werden soll.

Beim Aufstellen der *Seminarregeln* konkretisiert ein TN eine Regel an einem rassistischen Beispiel. Generell stellt sich die Frage wie im Seminar auf rassistische Äußerungen angemessen zu reagieren ist. Dafür kann es kein Rezept geben, der Schutz von TN mit Migrationshintergrund vor emotionalen Verletzungen hat jedoch Vorrang.

Bei der *Erwartungsabfrage* wird lediglich in einem Seminar von zwei TN der Wunsch geäußert, über das Thema Rassismus zu diskutieren. Dies ist in Bezug auf die geplante Modularisierung der Seminare von Bedeutung (vgl. Kapitel 4.2). Da diese unter anderem zum Ziel hat, Seminarangebote stärker an den Interessen der Mitglieder zu orientieren, kann befürchtet werden, dass die Thematisierung von Rassismus in Zukunft (noch) weniger Stellenwert im Seminar hat. Damit die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus in der Bildungsarbeit weiterhin Bestandteil bleibt, ist an dieser Stelle deshalb eine klare Positionierung der IG Metall gefragt.

Bei der *Erfahrungserhebung* beantworten die TN in allen Seminaren Fragen, die für die strukturelle und individuelle rassistische Diskrimi-

nierung in ihrer Lebenswelt sensibilisieren (vgl. Kapitel 3.1). Da diese Fragen den Raum geben, von eigenen Diskriminierungserfahrungen zu berichten, eigene Sichtweisen und Positionen deutlich zu machen und an der Lebenswelt der TN anknüpfen, sind sie meines Erachtens für einen ersten Einstieg in die Thematisierung von Rassismus gut geeignet. Materialien oder Übungen aus dem Baustein werden in dieser Phase nicht eingesetzt.

In der *Erfahrungsvertiefung* ist von den Teamern eines Seminars zunächst geplant eine AG zum Thema „Rechtsextremismus“ anzubieten und Rassismus auch im Zusammenhang mit dem AG-Thema „Arbeitslosigkeit“ zu thematisieren. Dieses findet jedoch nicht statt, da die Teamer die vorhandenen Materialien als veraltet bzw. ungeeignet beurteilen. Zum Themenbereich Rassismus sollten deshalb die Sammlung und der Austausch von geeigneten Materialien im Teamer-Arbeitskreis intensiviert werden.

Bei dem Seminarabschnitt *IST-SOLL-Vergleich* wird nur in einem Seminar Rassismus (teilweise) aufgegriffen, obwohl sich in allen drei Seminaren dazu Anlässe bieten. Dieses hat unterschiedliche Ursachen, z.B. sollen rassistische Äußerungen nicht als ein Ergebnis der Seminareinheit bestehen bleiben, da die Teamer diese als ‚falsch‘ empfinden (vgl. Seminar 1). Die Sammlung der IST- und SOLL-Punkte kann jedoch nur vorläufige, keine endgültigen Ergebnisse umfassen, da erst in den folgenden Analyseteilen eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Themen stattfindet. Deshalb sollten auch rassistische Äußerungen aufgenommen werden.

Des Weiteren ist eventuell eine generelle Verunsicherung im Aufgreifen und Thematisieren rassistischer Aussagen die Ursache oder die Teamer haben Rassismus an dieser Stelle nicht im Blick, so dass sie nicht gezielt auf dahingehende Äußerungen achten oder diese provozieren (vgl. Seminar 2).

Im dritten Seminar wird Rassismus an dieser Stelle nicht thematisiert, obwohl die Teamer dies eigentlich als notwendig erachten. Dies liegt daran, dass die Teamer, die weder starre Täter-Opfer-Dichotomien reproduzieren noch anklagend-moralisierend auf rassistische Äußerungen reagieren wollen, keine alternativen Wege zur Thematisierung suchen.

Der *IST-SOLL-Vergleich* dient der Zusammenfassung der im Seminar genannten Problemzustände in der Gesellschaft und zur Überleitung zu den drei Analyseteilen. Daher wäre es sinnvoll Rassismus als IST-Zustand der Gesellschaft aufzunehmen, zumal dieser von den TN (wenn auch zum Teil nur indirekt) benannt wird.

Im *Analyseteil Betrieb* wird Rassismus weder im Zusammenhang mit der Übung „Gummibärchenspiel“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 54ff.) noch bei der Übung zur „Betriebshierarchie“ angesprochen. Dies liegt darin begründet, dass die Teamer die Notwendigkeit zur Reduktion von Komplexität der Thematik sehen; andere Ziele stehen in diesem Seminareil somit im Vordergrund. Der Anspruch der *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit, Rassismus im Zusammenhang mit anderen Themenbereichen zu anzusprechen (z.B. Ökonomie, Arbeitslosigkeit, etc.), wird mit dieser Begründung an dieser Stelle nicht eingelöst. Es besteht daher die Aufgabe bei zukünftigen Teamerfortbildungen und zu entwickelnden Materialien, die Thematisierbarkeit von Rassismus als Querschnittsaufgabe gezielt zu fördern.

Im *Analyseteil Staat* wird (wie auch schon bei der Erfahrungsvertiefung) bei den von den Teamern eingesetzten Materialien für die AG-Themen „Arbeitslosigkeit“ sowie „Armut und Reichtum“ kein Bezug zum Thema Rassismus hergestellt. Zum Aufgreifen der Begründungszusammenhänge der TN (wie z.B. ‚Ausländer‘ als Ursache für hohe Arbeitslosigkeit) wäre das Herstellen von Bezügen jedoch sinnvoll. Deshalb müssten vorhandene AG-Materialien überarbeitet und ergänzt werden. Des Weiteren könnte bei der Bearbeitung des Textes von E.A. Rauter, der zur kritischen Medienanalyse anregt, verstärkt ein Bezug zu rassistischen Mediendiskursen hergestellt werden.

Es könnte außerdem sinnvoll sein, den Umgang mit Rassismus im Seminar bei den Zwischenevaluationen anzusprechen, um dadurch bisherige Strategien zu reflektieren.

Im *Analyseteil Mensch* wird Rassismus von den Teamern thematisiert. Dazu werden verschiedene Materialien und Übungen aus dem Baustein eingesetzt, hauptsächlich dient dazu die Übung „Wie im richtigen Leben“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 61ff.), die in allen drei Seminaren durchgeführt wird (vgl. Kapitel 10.2).

Dieser Übung wird in zwei Seminaren das „Vier Ecken-Spiel“ vorgestellt, mit dem sich Grundhaltungen wie z.B. Wohlstandschauvinismus hinterfragen lassen. Das Hinterfragen chauvinistischer Grundhaltungen ist dabei ein sinnvoller Bestandteil antirassistischer Bildungsarbeit (vgl. Kapitel 3.4).

Im Anschluss an die Übung „Wie im richtigen Leben“ wird in einem Seminar die Übung „Refugee-Chair“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 340ff.) durchgeführt. Durch diese Übung kann die Ungleichheit im globalen Maßstab aufgezeigt werden. Des Weiteren können Konkurrenz- und Wegnahme-Phantasien widerlegt werden, die unter anderem durch die ‚Asyl-Debatte‘ in den Medien geschürt werden. Zudem wird dadurch Ungleichheit auch im internationalen Zusammenhang thematisiert, was ein Ziel in der antirassistischen Bildungsarbeit darstellt (vgl. Kapitel 3.3). Der Einsatz dieser Übung scheint für alle Gruppen gut geeignet und nicht mit Schwierigkeiten verbunden zu sein.

In einem anderen Seminar das Arbeitsmaterial „Diese Stelle ist leider schon besetzt“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 417) eingesetzt, dieses ist besonders geeignet um die Diskriminierung der Migranten bei der Ausbildungsplatzsuche zu thematisieren. Des Weiteren findet durch die Bearbeitung dieses Textes eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Lebenssituation von Migranten in Deutschland statt, dies ist insbesondere im Anschluss an die Übung „Wie im richtigen Leben“ sehr sinnvoll, weil durch diese Übung Fragen zur Lebenssituation von Asylbewerbern, Behinderten, etc. entstehen.

Im *Gewerkschafts- und Handlungsteil* wird in zwei Seminaren das Material „Hoch die, nieder mit, vorwärts zum!“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 378f.) als Arbeitsgrundlage für AGs eingesetzt. Der Standortnationalismus (und die damit verbundene Aufforderung zu internationaler Solidarität) wird zwar in diesen Text nicht thematisiert, die Teamer sprechen diesen jedoch an unterschiedlichen Stellen im Seminar an, unter anderem im Gewerkschafts- und Handlungsteil. In den AGs wäre an dieser Stelle daher auch der Einsatz von Texten speziell zum Thema Standortnationalismus aus dem Baustein sinnvoll (vgl. Kapitel 3.2).

Insbesondere zwei Teams stellen im Rechtsteil ein Bezug zum Thema Rassismus her. Dabei besteht die Gefahr, durch moralische Appelle

rassistische Äußerungen zu tabuisieren und dadurch die offene und selbstreflexive Auseinandersetzung zu erschweren. Es besteht die Herausforderung eine Seminaratmosphäre zu schaffen, in der die TN die gesetzlichen Regelungen als *ihr* Instrument zur Schaffung einer rassismusfreieren Arbeitsumgebung begreifen.

In diesem Seminarteil werden konkrete Schritte gegen Rassismus nicht geplant (vgl. Kapitel 3.6), obwohl sich Anlässe dazu bieten. Die Seminarbeobachtungen sind möglicherweise nur bedingt aussagekräftig, da zwei Seminare zum Zeitpunkt von Tarifverhandlungen stattfinden, an denen die TN teilnehmen. Möglicherweise ist in anderen Seminaren mehr Raum für die Planung konkreter Schritte gegen Rassismus vorhanden, Aussagen darüber kann ich jedoch nicht treffen. Hinzuzufügen ist, dass bereits mit der Analyse der gesellschaftliche Zusammenhänge von Rassismus (vgl. Kapitel 6.8 und 7) sowie der Auseinandersetzung mit dem Betriebsverfassungsgesetz eine erweiterte Handlungsfähigkeit gegen Rassismus verbunden sein kann.

In diesem Seminarteil sollte zudem eine kritische Auseinandersetzung mit der IG Metall stattfinden, insbesondere sollte selbstkritisch hinterfragt werden, inwiefern für Migranten bei der IG Metall Zugangsbarrieren bestehen bzw. für diese eine Interessensvertretung gewährleistet ist.

10.2 Die Übung „Wie im richtigen Leben“

Im *Analyseteil Mensch* wird Rassismus von den Teamern thematisiert, hauptsächlich dient dazu die Übung „Wie im richtigen Leben“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 61ff.). Ziele bei dem Einsatz dieser Übung sind

- a) der Perspektivwechsel;
- b) das Erkennen und Kritisieren von Chancenungleichheiten;
- c) das Erfahren der einschränkenden Wirkung von Diskriminierungen;
- d) das Erkennen und Hinterfragen eigener Privilegien.

Dabei können die Teamer dadurch herausgefordert werden, dass

- a) die TN sich nicht auf die Rollen einlassen (können);

- b) die TN Chancenungleichheiten zum Teil nicht kritisch bewerten;
- c) rassistische Positionen bei wenig Widerspruch aus der Gruppe verstärkt werden könnten;
- d) die TN Migranten in der Lebenswelt z. T. als machtvoll erleben und nicht als diskriminiert;
- e) sich die TN von Pauschalisierungen lösen müssen;
- f) die Übung Wissen bei den TN über Lebenssituation der gespielten Rollen voraussetzt;
- g) der Perspektivwechsel nicht für alle TN möglich ist.

Durch die Übung wird für die strukturelle und institutionelle rassistische Diskriminierung sensibilisiert (vgl. Kapitel 3.1). Dies ist positiv zu bewerten, weil dadurch die Individualisierung von Rassismus vermieden und Rassismus als Lerngegenstand präsentiert wird, nicht als persönliches Problem einzelner TN (vgl. Kapitel 4.1). Zudem wird die Diskriminierung aufgrund anderer Kategorien thematisiert, so dass Empathie und Solidarität mit anderen Diskriminierten gestärkt werden können (vgl. Kapitel 3.3). Es wird jedoch nicht nach Handlungsalternativen gesucht (vgl. Kapitel 3.6) und es gibt keinen Bezug zu bereits von den TN berichteten Diskriminierungserfahrungen (vgl. Kapitel 3.7).

Darüber hinaus ist der Einsatz der Übung in Seminaren unangemessen, in denen die Chancenungleichheit nicht kritisch gesehen oder für gerechtfertigt gehalten wird (wie dies im zweiten Seminar der Fall ist). Wenn solches zu vermuten ist, sollte über Alternativen nachgedacht werden. Dabei besteht allerdings die Schwierigkeit dieses vorher einzuschätzen. Eventuell ist die Auseinandersetzung mit Grundhaltungen, wie z.B. instrumentelles Kosten-Nutzen-Denken oder auch Wohlstandschauvinismus eine sinnvolle Alternative (vgl. Kapitel 3.4). Dazu könnte die Übung „Vier-Ecken-Spiel“ eine Grundlage sein.

Des Weiteren gibt es im Rahmen der Übung „Wie im richtigen Leben“ keinen Raum zur selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der (subjektiven) Funktionalität von Rassismen (vgl. Kapitel 3.2). Um die (subjektive) Funktionalität von Rassismen mit den TN zu thematisieren, sollten allgemeine Mechanismen, wie die soziale Kategorisierung, soziale Zuschreibungen, soziale Ausgrenzung oder Normalisierungen,

angesprochen werden (vgl. Kapitel 3.2). Diese sollten auf die eigenen Erfahrungen der TN in ihrer Lebenswelt bezogen werden. Die Auseinandersetzung mit diesen Mechanismen könnte eine weitere Alternative zur Übung „Wie im richtigen Leben“ darstellen. Dabei sollte allerdings betont werden, dass nicht alle Kategorisierungen und Zuschreibungen Diskriminierungen zur Folge haben.

Nach der Übung „Wie im richtigen Leben“ wird nur in einem Seminar mit den TN der Text „Diese Stelle ist leider schon besetzt“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003: 417) zur weiteren Auseinandersetzung mit der Lebenssituation von Migranten und ihrer Diskriminierung bearbeitet. Da die Übung bei den TN Fragen aufwirft, sollte in allen Seminaren Zeit für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Lebenssituation von Asylbewerbern, Behinderten (etc.) eingeplant werden. Dadurch könnten außerdem Pauschalisierungen kritisch hinterfragt werden. Um dies umzusetzen, schlägt ein Teamer vor, dass im Teamer-Arbeitskreis Texte zur Lebenssituation der ‚Rollen‘ gesammelt und ausgetauscht werden sollten.

Da die Übung in allen Seminaren erst im Anschluss an die anderen Analysedimensionen (Betrieb und Staat) eingesetzt wird, können Fragen der TN zur Lebenssituation der verschiedenen ‚Rollen‘ in diesen Seminarteilen noch nicht miteinbezogen werden. Um dies zu ermöglichen könnte diese Übung auch als Einstieg in die Analyseteile genutzt werden, statt nur für den Analyseteil Mensch. Wichtig ist im Zusammenhang mit dem Einsatz der Übung auch, dass im Seminarverlauf die Ausbeutung und Unterdrückung von Arbeitenden nicht als das alles dominierende Thema in den Vordergrund gerückt werden und die Themen Sexismus und Rassismus als Nebenwidersprüche dahinter verschwinden.

Um den Perspektivwechsel bei der Übung „Wie im richtigen Leben“ für alle TN zu ermöglichen, sollten die Rollenkartchen gezielt an die TN verteilt werden. Die Überlegung, zu welcher ‚Rolle‘ im Auswertungsgespräch welche Nachfrage geeignet ist, sollte bei der Planung der Übung berücksichtigt werden. Auch dadurch lassen sich gezielt pauschalisierende Rollenvorstellungen hinterfragen.

10.3 Kenntnisse und Qualifikationen der Teamer

Zunächst ist festzuhalten, dass alle Teamer Zugang zu einem Baustein haben und (bis auf einen neuen Teamer) ein eigenes Exemplar besitzen. Damit haben alle die Möglichkeit sich mit dem Konzept des Bausteins auseinander zu setzen und den Einsatz von Materialien und Übungen in die Seminarpraxis zu planen.

Der Baustein wird von den Teamern als gut strukturiert beurteilt, insbesondere werden die Hintergrundtexte geschätzt, die auch für den Einsatz im Seminar gut geeignet sind. Der Baustein wird auch als Material zur Selbstbildung verstanden und genutzt. Dennoch haben die Teamer folgende Kritik am Baustein:

- a) Die Methoden setzen zum Teil zu viel Selbstreflexion und Abstraktionsvermögen voraus.
- b) Die Methoden sind teilweise, im Verhältnis zum erzielten Ergebnis, zu aufwändig.
- c) Der Baustein bietet für die Reflexionen der Übungen keine guten Anleitungen.

Diese Kritik sollte bei der eventuellen Überarbeitung des Bausteins im Rahmen zukünftiger Neuauflagen einbezogen werden.

Obwohl alle Teamer Zugang zu einem Baustein-Exemplar haben, geben die meisten Teamer an, den Baustein kaum kennen. Dies macht deutlich, dass der bloße Besitz des Bausteins nicht zwangsläufig zur selbständigen Erarbeitung des Konzepts der *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit und zur Umsetzung der im Baustein enthaltenen Übungen und Materialien in die Praxis führt. Daraus lässt sich ableiten, dass die Fortbildung zum Baustein von entscheidender Bedeutung ist, wenn dieser in der Bildungsarbeit vermehrt ein- und umgesetzt werden soll.

In den Teamerqualifizierungen findet eine Auseinandersetzung mit Rassismus höchstens am Rande statt. Da die Teamerqualifizierungen nicht mehr ausschließlich der Erarbeitung des Jugend-1-Konzeptes, sondern auch des JAV-Konzeptes dienen, steht noch weniger Zeit für die Thematisierung von Rassismus zur Verfügung.

Spezielle Fortbildungen zum Baustein und dessen Konzept haben bislang nur zwei von zehn Teamern besucht. Ein betrieblicher Teamer wusste nicht von der Möglichkeit, an Fortbildungen zum Baustein teilnehmen zu können. Es ergeben sich somit drei Forderungen:

- a) Der Baustein und das Thema Rassismus sollten Gegenstand in den Teamerqualifizierungen sein.
- b) Es sollten mehr Fortbildungen speziell zum Baustein angeboten werden, bei denen Teamer die Möglichkeit haben, sich mit dem Konzept auseinander zu setzen, Bezüge zur eigenen Bildungsarbeit herzustellen sowie die Übungen zu erproben.
- c) Alle Teamer sollten Zugang zu diesen Fortbildungen haben und über Termine benachrichtigt werden (insbesondere diejenigen, die aufgrund ihrer Arbeitstätigkeit nicht regelmäßig an TAK-Treffen teilnehmen können).

Teamer, die bereits eine Fortbildung zum Baustein besucht haben, beurteilen diese nur als teilweise sinnvoll für ihre Seminartätigkeit. Es ist deshalb zu überlegen, wie die Fortbildung zum Baustein verändert werden kann, um für die Teamer einen sinnvollen Bezug zur praktischen Tätigkeit herzustellen.

Dabei sollten die Themen und Fragestellungen beachtet werden, mit denen sich die Teamer gerne vertieft auseinandersetzen würden. Fortbildungsbedarf besteht für die Teamer in der Frage, wie rassistische Meinungen zu problematisieren sind und wie dazu angeregt werden kann, die Chancenungleichheit bei der Übung WIRL kritisch zu sehen. Des Weiteren wünschen sie sich ‚Einstiegmethode‘ bei der Thematisierung von Rassismus.

10.4 Nicht-rassistische Bildungsarbeit

Allgemein lässt sich feststellen, dass die Vorstellungen und Auffassungen, welche die Teamer von einer *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit haben, sich mit denen des Bausteins decken. Die *nicht-rassistische* Bildungsarbeit wird dabei auch von einigen Teamern als Querschnittsaufgabe bezeichnet, bei der thematische Zusammenhänge hergestellt werden sollten. Obwohl bei den Teamern dieses Verständnis von einer *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit vorhanden ist,

werden im Seminarverlauf nicht an allen Stellen Zusammenhänge hergestellt. In Teamerfortbildungen sollte deshalb eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit stattfinden, bei der nach konkreten Möglichkeiten der Umsetzung in der Praxis gesucht wird.

Obwohl eigentlich alle Teamer unter *nicht-rassistischer* Bildungsarbeit auch das Aufgreifen rassistischer Bemerkungen verstehen, gibt es für sie unter anderem folgende Gründe, dies nicht zu tun:

- a) Die Äußerungen der TN werden von den Teamern als harmlos eingeschätzt und als gewohnt erachtet (vgl. Seminar 1).
- b) Durch das Aufgreifen rassistischer Aussagen wird befürchtet, Situationen im Seminar zu schaffen, die nicht bewältigt werden können (vgl. Seminar 2).
- c) Bei der Frage, ob Rassismus in einer offenen Diskussion thematisiert werden sollte, sehen die Teamer die Gefahr, dass Zusammenhänge aus dem Blick geraten. Zudem wird befürchtet, dass nicht alle Pauschalisierungen und Zuschreibungen bearbeitet werden können (vgl. Seminar 3).

Deutlich wird, dass die Thematisierung rassistischer Äußerungen von den Teamern mit der Frage nach (eigenen) Kompetenzen verbunden ist, einige fühlen sich damit überfordert. Fortbildungen zum Thema Rassismus sollten die Teamer daher ermutigen, rassistische Äußerungen in den Seminaren anzusprechen und Kompetenzen im Umgang damit zu vermitteln.

Da es kein Patentrezept für die antirassistische Bildungsarbeit geben kann, ist es wichtig verschiedene Wege und Strategien im Aufgreifen, Thematisieren und Bearbeiten rassistischer Äußerungen zu reflektieren. Dafür sollte sowohl während der Seminare (z.B. bei der Zwischenevaluation) als auch bei den monatlichen TAK-Treffen Zeit eingeplant werden.

Der Faktor Zeit ist für die Teamer beim Aufgreifen rassistischer Äußerungen von besonderer Bedeutung: Zum einen werden in keinem der drei Seminare für die direkte Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus mehr als drei Stunden offizieller Seminarzeit eingeplant. Des Weiteren bleibt insbesondere für die Auseinandersetzung mit ras-

sistischen Äußerungen wenig Zeit, da in den Seminaren hauptsächlich andere Ziele verfolgt werden (z.B. den Interessensgegensatz von Kapital und Arbeit verdeutlichen). Obwohl die Teamer eigentlich den Anspruch haben, sich Zeit für die Thematisierung nehmen zu wollen, sehen sie sich der Frage ausgeliefert, welche Ziele Priorität haben sollten. Da der Stellenwert der anderen Zielsetzungen nicht gering zu schätzen ist, stellt die Verlagerung von Prioritäten, also die Veränderung des Seminarkonzeptes zugunsten der Auseinandersetzung mit Rassismus, nur zu einem gewissen Grad eine Lösung dar.

Es ergibt sich deshalb einerseits die Notwendigkeit, die Rahmenbedingungen von Seminaren zu verändern und somit die einwöchigen Seminare zu verlängern. Da z.B. das hessische Bildungsurlaubsgesetz maximal fünf Tage Bildungsurlaub pro Jahr vorsieht, müssten deshalb die gesetzlichen Grundlagen verändert werden. Voraussetzung dafür ist der breite politische und gesellschaftliche Konsens, dass politische Bildungsarbeit eine wichtige Aufgabe in der Gesellschaft erfüllt. Der politischen Bildungsarbeit ist somit ein größerer Stellenwert beizumessen. Diese Wichtigkeit der Bildungsarbeit zu betonen und hervorzuheben, ist auch die Aufgabe der Gewerkschaften, für diese sollte auch in der Bildungsarbeit selbst geworben werden.

Andererseits muss festgestellt werden, dass die Bildungsarbeit zwar einen wichtigen Beitrag dazu leisten kann, Rassismus in der Gesellschaft nicht zu unterstützen, sondern diesem entgegenzuwirken, aber es muss darüber hinausgehende Initiativen geben. Die Bildungsarbeit allein wird zumindest unter den momentanen Rahmenbedingungen nicht genügen, um eine Gesellschaft zu formen, in der Rassismus keine naheliegende und bequeme Denk- und Handlungsoption mehr darstellt. Insbesondere die Gewerkschaften sind deshalb gefragt, sich (noch stärker als bisher) auch in Politik und Medien gegen strukturelle rassistische Diskriminierung und für ein gleichberechtigtes Miteinander aller Menschen einzusetzen.

11 Ausblick

Ein Ziel dieser Diplomarbeit war es zu untersuchen, an welchen Stellen in der Jugendbildungsarbeit der IG Metall Rassismus thematisiert wird und ob und inwieweit der Baustein dabei eingesetzt wird. Dabei habe ich mich auf die Untersuchung der Jugend-1-Seminare im Bezirk Frankfurt beschränkt. Wie der Baustein in anderen Seminaren (beispielsweise im Erwachsenenbildungsbereich) eingesetzt wird und ob auch dort Rassismus thematisiert wird, wäre Gegenstand weiterführender Forschung.

Das zentrale Ergebnis dabei ist, dass die Materialien und Übungen aus dem Baustein in mehreren Seminarteilen eingesetzt werden, Rassismus jedoch hauptsächlich im *Analyseteil Mensch* im Rahmen der Übung „Wie im richtigen Leben“ thematisiert wird. Das Konzept der *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit könnte noch stärker in die Praxis umgesetzt werden, indem inhaltliche Zusammenhänge vom Thema Rassismus auch zu anderen Themen (beispielsweise Arbeitslosigkeit) hergestellt werden. Dies ist insbesondere daher sinnvoll, weil dadurch auch Argumentationsmuster der TN aufgegriffen werden können. Die Praxis zeigt jedoch auch, dass (beispielsweise im *Analyseteil Betrieb*) die Thematisierung von Rassismus bewusst vermieden wird, da die Notwendigkeit besteht, die Komplexität des Themas zu reduzieren. Es stellt sich somit die Herausforderung zukünftige Materialien derart umzugestalten, dass der Anspruch der *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit, in *allen* Themenbereichen Zusammenhänge herzustellen, stärker verwirklicht werden kann.

Ich konnte im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht alle Aspekte, die eine *nicht-rassistische* Bildungsarbeit ausmachen, untersuchen. Offen bleibt weitgehend, inwiefern die Seminarfreizeit zu einer *nicht-rassistischen* Seminaratmosphäre beigetragen hat, es findet auch keine umfassende Analyse der Rahmenbedingungen (Seminarort, Erfahrungen und Kenntnisse der Teamer zum Thema Rassismus nicht nur im Rahmen der Bildungsarbeit, Gruppendynamik, etc.) der Seminare statt, obwohl diese ebenfalls eine (nicht-) rassistische Botschaft

vermitteln können (vgl. Kapitel 4.1). Auch die Frage, wie die TN die Bildungsarbeit beurteilen, stelle ich lediglich ansatzweise dar.

Das weitere Ziel dieser Arbeit war es zu untersuchen, welche Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen sich bei der Thematisierung von Rassismus und dem Einsatz des Bausteins ergeben. Dabei wird deutlich, dass Rassismus, der tabuisiert und gesellschaftsfähig zugleich ist, von den Teamern zwar wahrgenommen, oft jedoch aus verschiedenen Gründen nicht angesprochen wird. Gründe dafür sind unter anderem die Befürchtung, die Kontrolle über die Diskussion zu verlieren und rassistische Positionen dadurch eventuell zu stärken sowie eine generelle Unsicherheit, wie mit rassistischen Äußerungen umgegangen werden sollte. Durch die Nicht-Thematisierung von Rassismus wird dieser jedoch indirekt unterstützt. Es ist somit eine Herausforderung in der Zukunft, Rassismus nicht nur wahrzunehmen, sondern auch – stärker als bislang – auf ihn zu reagieren.

Diese Herausforderung zu kennen und nach Wegen und Strategien im Umgang damit zu suchen, ist Aufgabe aller in der Bildungsarbeit Beteiligten. Umgesetzt werden müssen diese Strategien in der praktischen Arbeit jedoch von den Teamern, an diese werden somit hohe Ansprüche gestellt. Sie sollten in ihrer Aufgabe unterstützt werden, indem ihnen die Gelegenheit gegeben wird, sich intensiv mit den Schwierigkeiten und Herausforderungen in der antirassistischen Bildungsarbeit auseinander zu setzen und nach Wegen im Umgang damit zu suchen. Weder der Baustein noch diese Diplomarbeit können dafür ein ‚Patentrezept‘ liefern. Die Beschäftigung mit dem Thema Rassismus und dem Baustein sollte somit fester Bestandteil in der Aus- und Fortbildung von Teamern werden. Die in dieser Diplomarbeit veröffentlichten Situationsbeschreibungen könnten als Fallbeispiele aus der Praxis in der Aus- und Weiterbildung von Teamern hilfreich sein. Des Weiteren sollte auch die kontinuierliche Beratung und Begleitung der Teamer durch Hauptamtliche erfolgen. Außerdem ist bei der Überarbeitung des Bausteins zu überlegen, wie die Thematisierung von Rassismus in Methoden didaktisch auf die Voraussetzungen der TN abgestimmt werden kann, so dass diese zwar gefordert, jedoch nicht überfordert werden.

Da die Bildungsarbeit in der IG Metall durch die Modularisierung der Seminare vor großen Veränderungen steht, bleibt zu hoffen, dass die-

se Umgestaltung nicht (noch) weniger Raum für die Thematisierung von Rassismus zur Folge hat. Es ist dafür Sorge zu tragen, dass auch weiterhin in den Seminaren eine Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus stattfindet – darunter fällt auch die selbstreflexive Debatte um Standortnationalismen. Dazu bedarf es einer klaren Positionierung der IG Metall und deren Umsetzung in der praktischen Seminararbeit. Die diesbezügliche Entwicklung wird zukünftig zu beobachten sein.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.
- Aronson, Elliott/Wilson, Timothy D./Akert, Robin M. (2004): Sozialpsychologie. München.
- Artist, Janine (2004): „Affirmative Action“ in der Minderheitenpolitik der USA und Großbritanniens. Oldenburg, Magisterarbeit.
- Auernheimer, Georg (1997): Interkulturelle Pädagogik. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.) (1997): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim, S. 344–356.
- Balibar, Etienne (1989): Gibt es einen „neuen Rassismus“? In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. 31. Jg. Heft 3, S. 369–380.
- Barrett, James/Roediger, David (2002): Inbetween Peoples. Rasse, Nationalität und die »New Immigrant«-Arbeiterklasse in den USA. In: WerkstattGeschichte Ausgabe 39/2005 – Die Farbe „Weiß“. Essen, S. 7–34.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2005): Sechster Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Bibouche, Seddik/Held, Josef (2002): IG-Metall-Jugendstudie. Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Neue Orientierungen und Engagementformen. Marburg.
- Bielefeld, Ulrike (2004): Angeborene Fremdenfurcht. Eine Kritik soziobiologischer Rassismustheorien. In der Reihe ‚Arbeitspapiere‘ des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM). Nr. 8. Oldenburg.
- Brown, Rupert (2003): Beziehungen zwischen Gruppen. In: Stroebe, Wolfgang/Jonas, Klaus/Hewstone, Miles (Hrsg) (2003): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin, S. 538–576.

- Budde, Dieter (2002): „Bildung ist Bewegung“ – Zur Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in der IG Metall. In: Röder, Wolf Jürgen/Dörre, Klaus (Hrsg.) (2003): Lernchancen und Marktzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster, S. 161–174.
- Bürgin, Julika (2000): Wege zu einer *nicht-rassistischen* Bildung. Veröffentlicht in: Sozialextra. Nr. 1/2000, S. 16 <http://www.aric-nrw.de/de/docs/page01a.html> (Recherchedatum: 13.11.2006).
- Bürgin, Julika/Weckel, Erik (2000): Baustein zur *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit. Konzeptionelle Idee und Praxiserfahrungen. In: kursiv. Journal für politische Bildung. Ausgabe 3/2000, S. 26–30 <http://www.aric-nrw.de/de/docs/page01a.html> (Recherchedatum: 13.11.2006).
- Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (2001): „Ausländer und Asylmissbrauch“ als Medienthema: Verantwortung und Versagen von Journalist(inn)en. In: Butterwegge, Christoph/Lohmann, Georg (Hrsg.) (2001): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Opladen, S. 83–99.
- Butterwegge, Christoph (2006): Migrationsberichterstattung, Medienpädagogik und politische Bildung. In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2006): Massenmedien, Migration und Integration. Wiesbaden, S. 185–235.
- Caglar, Gazi/Javaher-Haghighi, Peyman (1998): Rassismus und Diskriminierung im betrieb. Interkulturelle Verantwortung der Gewerkschaften. Hamburg.
- Cohen, Philip (1990): Gefährliche Erbschaften: Studien zur Entstehung einer multirassistischen Kultur in Großbritannien. In: Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hrsg.) (1990): Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein. Leer, S. 81–143.
- Cohen, Philip (1994): Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg.
- Das Bertelsmann Lexikon (1994): Band 3. Bast-Box. Stuttgart.
- DGB–Bildungswerk Thüringen e.V. (Hrsg.) (2003): Baustein zur *nicht-rassistischen* Bildungsarbeit. Erfurt.

- Einig, Mark (2005): Modelle antirassistischer Erziehung. Möglichkeiten und Grenzen mit Pädagogik ein gesellschaftliches Problem zu bekämpfen. Nordhausen.
- Elias, Norbert/Scotson, John L. (1993): Etablierte und Außenseiter. Baden-Baden.
- Elverich, Gabi/Reindlmeier, Karin (2006): „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.) (2006): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/London, S. 27–61.
- Essed, Philomena (1984): Alledaags Racisme. Amsterdam.
- Fichter, Michael/Stöss, Richard/Zeuner, Bodo (2004): Projekt „Gewerkschaften und Rechtsextremismus“. Abschlussbericht – Kapitel A „Einleitung“. http://www.polwiss.fu-berlin.de/projekte/gewrex/gewrex_downl.htm (Recherchedatum: 13.11.2006).
- Fichter, Michael/Stöss, Richard/Zeuner, Bodo (2005): Ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts „Gewerkschaften und Rechtsextremismus“. <http://www.labournet.de/diskussion/rechten/allg/index.html> (Recherchedatum: 13.11.2006).
- Frerichs, Joke (2002): Lernprozesse in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Mathes, Horst (Hrsg.) (2002): Priorität politische Bildung. Sprockhöveler Werkstatt. Hamburg, S. 155–161.
- Gehrmann, Wolfgang/Rudizio, Kolja (2006): Du bist die Gewerkschaft! In: ZEIT Nr. 6/2006, S. 23–24.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Gomolla, Mechthild (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und Migrantenjugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 97–112.

- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel, Nora (Hrsg.) (2000): Theorien über Rassismus. Hamburg, S. 7–16.
- Heinze, Thomas (2001): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München/Wien.
- Heitmeyer, Wilhelm (2002): Deutsche Zustände. Folge 1. Frankfurt a.M.
- Held, Josef/Horn, Hans/Leiprecht, Rudolf/Marvakis, Athanasios (1992): „Du musst so handeln, daß Du Gewinn machst...“. Empirische Untersuchungen und theoretische Überlegungen zu politisch rechten Orientierungen jugendlicher Arbeitnehmer. DISS-Texte Nr. 18. Duisburg.
- Herriger, Norbert (2002): Empowerment in der sozialen Arbeit: Eine Einführung. Stuttgart.
- Holzcamp, Klaus (1997): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen“? In: Holzcamp, Klaus: Schriften 1. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand. Berlin, S. 279–299.
- IG Metall (Hrsg.)(2002): Gewerkschaftliche Jugendarbeit als Handlungs- und Möglichkeitsraum. Marburg.
- IG Metall-Vorstand (Hrsg.) (1994): Jugend 1 Konzept. Frankfurt a.M..
- IG Metall-Vorstand (Hrsg.) (2002): Vorwärts und nichts vergessen. Positionen der IG Metall-Jugend. Darmstadt.
- IG Metall-Vorstand (2003): Beschluss des Gewerkschaftstages vom 09. April 2003. Musterstadt. http://www.igmetall.de/cps/rde/xchg/SID-0A342C90-74F26547/internet/style.xml/view_7268.htm (Recherchedatum: 13.11.2006).
- IG Metall-Vorstand (Hrsg.) (2004): Satzung der IG Metall. Vielfalt solidarisch gestalten. Frankfurt/Hannover.
- Jäger, Siegfried (1997): Zur Konstituierung rassistisch verstrickter Subjekte. In: Mecheril, Paul/Theo, Thomas (Hrsg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg, S. 132–153.
- Jelich, Franz-Josef (2002): Kompetenz und ? Gewerkschaftliche politische Bildung und die Veränderung von Lernkulturen am Beispiel der IG Metall. In: Röder, Wolf Jürgen/Dörre, Klaus (Hrsg.) (2002): Lernchancen und Marktzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster, S. 175–186.

- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hrsg.) (1990): Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein. Leer.
- Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a.M., S. 56–79.
- Kittner, Michael (2006): Arbeits- und Sozialordnung. Ausgewählte und eingeleitete Gesetzestexte. Frankfurt am Main.
- Leiprecht, Rudolf (2000): Auf dem Weg zu Qualitätskriterien interkultureller und antirassistischer Weiterbildung – Ergebnisse einer Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen mit internationaler Teilnehmerzusammensetzung. In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hrsg.) (2000): Antirassismusqualifikation (AQUA). Dokumentation eines Projektes zur Weiterentwicklung und Verbreitung interkultureller und antirassistischer Kompetenzen. Braunschweig, S. 53–74.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster.
- Leiprecht, Rudolf (2003): Antirassistische Ansätze in (sozial-) pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a.M., S. 21–41.
- Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – Was ist das eigentlich? In der Reihe ‚Arbeitspapiere‘ des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM). Nr. 7. Oldenburg.
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (2005): Einleitung. Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 7–23.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/

- Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 218–234.
- Leiprecht, Rudolf (2005a): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 317–345.
- Leiprecht, Rudolf (2005b): Rassismen (nicht nur) bei Jugendlichen. Beiträge zur Rassismusprävention und Forschung. In der Reihe ‚Arbeitspapiere‘ des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM). Nr. 9. Oldenburg.
- Link, Jürgen: Normalismus und Neorassismus. In: Das Argument 195 (1992), S. 714
- Mathes, Horst (2002): Zukunft der IG Metall. Priorität politische Bildung. In: Mathes, Horst (Hrsg.) (2002): Priorität politische Bildung. Sprockhöveler Werkstatt. Hamburg.
- Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg.
- Mayring, Phillip (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.
- Mecheril, Paul (1997): Rassismuserfahrungen von anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Mecheril, Paul/Theo, Thomas (Hrsg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg, S. 175–201.
- Mecheril, Paul (2005): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 462–472.
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe: Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der sozialen Arbeit. Münster.
- Memmi, Albert (1987): Rassismus. Frankfurt a.M.
- Miles, Robert (1989): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. 31. Jg. Heft 3, S. 353–368.

- Miles, Robert (1991): Rassismus – eine Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg.
- Mosse, George L. (1990): Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt a.M.
- Müller, Heinz (1997): Antirassistische Pädagogik. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.) (1997): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim, S. 357–370.
- Negt, Oskar (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt.
- Osterkamp, Ute (1996): Rassismus als Selbstentmächtigung. Texte aus dem Arbeitszusammenhang des Projektes Rassismus/Diskriminierung. Hamburg.
- Osterkamp, Ute (1997): Institutioneller Rassismus. Problematik und Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Theo, Thomas (Hrsg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg, S. 95–110.
- Räthzel, Nora (1990): Abgrenzung ist ein Zeichen von Schwäche. In: die tageszeitung, (07.05.1990).
- Röder, Wolf Jürgen (2002): Ein neues Bildungskonzept der IG Metall. In: Mathes, Horst (Hrsg.) (2002): Priorität politische Bildung. Sprokhöveler Werkstatt. Hamburg.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.
- Rommelspacher, Birgit (1997): Psychologische Erklärungsmuster zum Rassismus. In: Mecheril, Paul/Theo, Thomas (Hrsg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg, S. 153–172.
- Rommelspacher, Birgit (1998): Rassismus und Rechtsextremismus. Der Streit um die Ursachen. <http://www.comlink.de/cl-hh/m.blumentritt/agr52s.htm> (Recherchedatum: 10.11.2006).
- Schrödter, Mark (2007): Ist das Anti-Rassismus-Training „Blue-Eyed“ legitimierbar? Evaluation sozialpädagogischer Intervention vor dem Hintergrund der universalen Regeln der Moral. In: Leiprecht, Rudolf/Scharathow, Wiebke (in Vorbereitung 2007): Rassismuskritik. Band II Rassismuskritische Bildungsarbeit.

- Schumacher, Sarah (2002): Chancen und Grenzen antirassistischer Bildungsarbeit. Fragen zur Reflexion von Konzepten antirassistischer Erwachsenenbildung. In: Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand. Evaluationskonzepte und Ergebnisse. Dokumentation 3/2002. S.79–92.
- Siebert, H. (1993): Interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Scheunpflug, Annette (Hrsg.) (1993): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen und Hamburg, S. 335–347.
- Stöss, Richard (2005): Rechtsextremismus im Wandel. Berlin.
- Tajfel, Henri (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern.
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen.
- Tiedemann, Markus (1996): „In Auschwitz wurde niemand vergast.“ 60 rechtsradikale Lügen und wie man sie widerlegt. Mülheim/Ruhr.
- Tsiakalos, Georgios (1983): Ausländerfeindlichkeit: Tatsachen und Erklärungsversuche. München.
- Tsiakalos, Georgios (1992): Interkulturelle Beziehungen: Steht ihnen die „Natur“ entgegen? In: Foitzik, Andreas/Leiprecht, Rudolf/Marvakis, Athanasios/Seid, Uwe (Hrsg.) (1992): Ein Herrenvolk von Untertanen. Rassismus – Nationalismus – Sexismus. Duisburg, S. 35–56.
- Turner, John C. (1982): Towards a cognitive redefinition of the social group. In: Tajfel, Henri (Hrsg.) (1982): Social identity and intergroup relations. Cambridge, S. 15–40.
- Weiß, Anja (2001a): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Wiesbaden.
- Weiß, Anja (2001b): Rassismus als symbolisch vermittelte Dimension sozialer Ungleichheit. In: Weiß, Anja/Koppetsch, Cornelia/Scharenberg, Albert/Schmidtke, Oliver (Hrsg.) (2001): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Wiesbaden, S. 79–108.
- Wenning, Norbert (2001): Differenz durch Normalisierung. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich ver-

schieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 275–295.

Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus.

Zerger, Johannes (1997): Was ist Rassismus? Eine Einführung. Göttingen.

Zick, Andreas (2003): Verhalten zwischen sozialen Gruppen: Die Theorie der sozialen Identität. www.uni-bielefeld.de/ikg/zick/sit_handout.pdf (Recherchedatum: 13.11.2006).

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html)
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,80
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. 2006 258 S.
ISBN 3-8142-0982-6 € 13,00
- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von MigrantenSelbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- 22 Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier : eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0996-6 € 9,00
- 23 Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.
ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211
ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € 12,80
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.
ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € 7,80

- 26 Ira Lotta Thee: Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, 2006, 96 S.
ISBN 3-8142-2032-3 / 978-3-8142-2032-1 € 6,80
- 27 Heidi Gebbert: Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen
ISBN 978-3-8142-2049-9 € 6,80
- 28 Angela Schmitman gen. Pothmann: Mathematik und sprachliche Kompetenz, 2007, 175 S.
ISBN 978-3-8142-2062-8 € 9,80
- 29 Inga Scheumann : Die Weiterbildung hochqualifizierter Einwanderer
2007, 212 S.
ISBN 978-3-8142-2064-2 € 12,80
- 30 Sonderband, noch nicht erschienen
- 31 Wiebke Scharathow: Diskurs – Macht – Fremdheit
ISBN 978-3-8142-2094-9 € 12,80
- 32 Yvonne Holling: Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich
ISBN 978-3-8142-2097-0 € 12,80
- 33 Silvia Kulisch: Equality and Discrimination
ISBN 978-3-8142-2119-9 € 12,80
- 34 Petra Norrenbrock: Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, 2008, 87 S.
ISBN 978-3-8142-2129-8 € 7,20