# Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Fakultät I: Bildungs- und Sozialwissenschaften

Studiengang: Zwei-Fächer-Bachelor Pädagogik und Sozialwissenschaften

# **Bachelorarbeit**

Stereotype, Vorurteile und Rassismus: Begriffe und Konzepte sowie Möglichkeiten der Intervention in der Jugendarbeit

#### Vorgelegt von:

Julia Caroline Heym

Groninger Str. 24, 26129 Oldenburg

Betreuender Gutachter: Dipl.-Päd. Winfried Schulz-Kaempf

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Rudolf Leiprecht

Oldenburg, 13.08.2008

# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	4
2.	Stereotype	8
	2.1 Begriffsbestimmung	8
	2.2 Stereotype und Informationsverarbeitung	9
	2.2.1 Soziale Kategorisierung	9
	2.2.2 Automatische und kontrollierte Informationsverarbeitung	. 11
	2.2.3 Kognitive Mechanismen	. 12
	2.3 Resümee	. 14
3.	Vorurteile	. 15
	3.1 Begriffsbestimmung	. 15
	3.2 Drei-Komponenten-Modell	. 16
	3.3 Kausalität und Differenzierung von Vorurteilen und Stereotypen	. 17
4.	Funktionen von Stereotypen und Vorurteilen	. 19
5.	Rassismusforschung	. 22
	5.1 Begriffsbestimmung: ethnische Vorurteile	.23
	5.2 Begriffsbestimmung: Rassismus	. 24
	5.3 Effekt und Motiv	. 26
	5.4 Stereotype und Vorurteile im Kontext rassistischer Diskurse	. 27
6.	Möglichkeiten der Intervention in der Jugendarbeit	. 29
7.	"Girls act - antirassistische Mädchenprojekte"	. 33
	7.1 Einführung	. 33
	7.2 Konzept	. 34
	7.3 "Girls act - antirassistische Mädchenprojekte in Kooperation mit Schule":	
	"Zukunftswerkstätte"	. 35
	7.3.1 Grundsätze und Ziele	. 36
	7.3.2 Durchführung und Ablauf	. 38
	7.3.2.1 Sensibilisierungsübungen	. 38
	7.3.2.2 Zukunftswerkstatt	. 42
	7 3 3 Reflexion der Zukunftswerkstätte"	11

8.	"Blue Eyed/Brown Eyed" - antirassistisches Training nach Jane	
	Elliott	46
	8.1 Entstehungsgeschichte	46
	8.2 Konzept	47
	8.3 Durchführung und Ablauf	47
	8.3.1 Übungsphase	47
	8.3.2 Auswertungsphase	51
	8.4 Modifizierungen des Konzepts	51
	8.5 Evaluation	53
9.	Gegenüberstellung und Kritik: "Blue Eyed/Brown Eyed" und "G	irls
	act - Zukunftswerkstätte"	54
	9.1 Aspekte der Gegenüberstellung und Kritik	54
	9.1.1 Rollen der TeilnehmerInnen und Abbildung der Realität	55
	9.1.2 Thematisierung von Rassismus	56
	9.1.3 Diskriminierungserfahrungen	58
	9.1.4 Differenzlinie Geschlecht	59
	9.1.5 Macht und Emotionen	60
	9.1.6 Kommunikation und Dialog	61
	9.1.7 Handlungsperspektiven	62
	9.1.8 Auswertungsphase	64
	9.2 Resümee	65
10	. Fazit	66
11	. Literatur- und Quellenverzeichnis	68
12	. Anhang	72

# 1. Einleitung

In der Öffentlichkeit wird das Augenmerk häufig auf sichtbare und offenkundige Formen von Rassismus gelegt: Rassismus wird im Zusammenhang von rechtsextremen Gewalttaten oder aktuellen und spektakulären, rechtsextrem begründeten Ausschreitungen fokussiert. Diese Hervorhebung der - insbesondere jugendlichen - Gewalt verdeckt leicht den Blick für unauffällige, latente und alltägliche Formen und Wirkungen von Rassismus sowie dessen immanenten gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen. Dieser einseitige Blickwinkel "verhindert die reflexive Selbstbetrachtung der Gesellschaftsmitglieder und der gesellschaftlichen Institutionen, indem Rassismus zu einem Randgruppen- oder Jugendphänomen deklariert wird" (Kloeters 2005, S. 9).

Stereotype und Vorurteile sind in allen Bereichen unserer Gesellschaft gegenwärtig; Gesellschaftsmitglieder sind in ihrer sozialen Umwelt von ihnen umgeben, werden mit diesen konfrontiert und besitzen und entwickeln eigene stereotype Bilder sowie Vorurteile in Bezug auf Menschen sowie soziale Begebenheiten. Rassistische Praxen und Diskurse sind somit stets im Kontext gesellschaftlicher Zusammenhänge und kollektiver sowie individueller Vorurteile und Stereotype zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund erfolgt in der vorliegenden Arbeit eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien bezüglich Stereotypen, Vorurteilen und Rassismus, um über alltägliche, simplifizierende und unhinterfragte Vorstellungen und Theorien hinauszuweisen. Die Phänomene werden im Kontext von Individuum und Gesellschaft differenziert erörtert; es werden somit grundlegende Zusammenhänge und Aspekte der Ebene der Einzelnen, Gruppen sowie gesellschaftlicher und institutioneller Bedeutungen und Strukturen aufgezeigt. Auf diese Weise wird die Komplexität von Rassismus, die in der öffentlichen Diskussion oftmals nicht zu erkennen ist und unreflektiert bleibt, verdeutlicht und so die Entwicklung eines umfassenden Verständnisses ermöglicht. Die aus dieser Auseinandersetzung resultierenden Erkenntnisse sind nicht ausschließlich für erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Arbeitsfelder von besonderer Relevanz, denn der Standort und Blickwinkel in Bezug auf die Phänomene beeinflusst unsere Wahrnehmung der Realität und infolge dessen auch unser Handeln.

Aufbauend auf dieser wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung wird in der Arbeit die Frage verfolgt, welche Möglichkeiten der Intervention in der Jugendarbeit gegeben sind. Methodische und konzeptionelle Möglichkeiten sowie Anforderungen an

Interventionsmöglichkeiten werden aufgezeigt und anhand zweier Praxisbeispiele aus der antirassistischen Jugendarbeit reflektiert und kritisch hinterfragt.

Die Phänomene Stereotype, Vorurteile und Rassismus sind Untersuchungsgegenstand verschiedener Forschungsrichtungen. Je nach wissenschaftlicher Disziplin werden unterschiedliche Ebenen und Aspekte in den Mittelpunkt der Analysen und Definitionen der Begrifflichkeiten gestellt. In der Sozialpsychologie, die ihren Fokus auf Individuen im gesellschaftlichen Gefüge legt, werden hauptsächlich die Begriffe Stereotyp, Vorurteil und Rassismus verwendet. Die Stereotypen- und Vorurteilsforschung sind wesentliche Zweige der sozialpsychologischen Forschung. Der Begriff Rassismus wird jedoch auch außerhalb der Psychologie untersucht, vor allem in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Die sozialwissenschaftliche Perspektive konzentriert sich überwiegend auf die gesellschaftlich-strukturelle Erklärungsebene. Beide Disziplinen sind - in modernen Forschungsansätzen - jedoch nicht stringent voneinander getrennt; sie integrieren Aspekte und Faktoren der jeweils anderen Forschungsrichtung.

In Deutschland wird in öffentlichen Diskursen versucht den Begriff Rassismus zu umgehen. In internationalen Diskursen hingegen wird der Begriff - im Gegensatz zu den in Deutschland verwendeten und kritisierten Begrifflichkeiten wie Ausländer- oder Fremdenfeindlichkeit - favorisiert. Dominierend ist der Rassismusbegriff in der modernen amerikanischen Vorurteilsforschung.

Angesichts der Komplexität und der gesamtgesellschaftlichen Relevanz der in dieser Arbeit zu thematisierenden Begrifflichkeiten sowie der zu verfolgenden Fragestellung, werden Aspekte der modernen sozialpsychologischen und sozialwissenschaftlichen Forschung aufgegriffen, in Verbindung gesetzt sowie Erkenntnisse der modernen Rassismusforschung einbezogen. Eine solche interdisziplinäre Herangehensweise ermöglicht eine umfassende Begriffsklärung, indem die Ebenen der individuellen und intergruppalen Bedeutungen und Faktoren sowie die Ebene gesellschaftlich-struktureller Bedingungen in Verbindung gebracht werden; auf diese Weise wird die fundamentale Dialektik von Individuum und Gesellschaft beleuchtet. Somit wird ein grundlegendes, nicht ausschließlich für die pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Analysen, relevantes Verständnis entwickelt.

#### Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in zwei große Abschnitte gegliedert. Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Stereotypen, Vorurteilen und Rassismus. Es wird hervorge-

hoben, dass Stereotype, Vorurteile und Rassismus strukturelle Unterschiede aufweisen; insofern ermöglicht die vorgenommene Separierung der Phänomene eine analytische Betrachtung. Auf dieser Basis und mit diesem Blickwinkel werden in dem zweiten großen Abschnitt Möglichkeiten der Intervention in der Jugendarbeit aufgezeigt und diskutiert. Der Aufbau der Kapitel gestaltet sich wie folgt: Im Anschluss an die Einleitung (Kapitel 1) wird zunächst der Begriff des Stereotyps erläutert und aufgezeigt welche Mechanismen der menschlichen Informationsverarbeitung zur Entstehung von Stereotypen beitragen (Kapitel 2). Da für die Entwicklung von Stereotypen kognitive Prozesse grundlegende Faktoren sind, werden diese als der kognitive Anteil von Vorurteilen verstanden. Für Vorurteile (Kapitel 3) ist die emotionale, bewertende Komponente wesentlich. Der Aufbau und die Komponenten von Vorurteilen werden anhand des Drei-Komponenten-Modells illustriert. Zudem wird auf den Zusammenhang von Stereotypen und Vorurteilen eingegangen. Da angesichts der Bedeutung gesellschaftlicher Kontextbedingungen und Zusammenhänge (s.o.) eine Reduktion auf die kognitive und individuelle Erklärungsebene nicht ausreichend ist, werden entsprechend intergruppale und institutionelle Aspekte in die Ausführungen einbezogen. Im Anschluss wird aufgezeigt, welche Funktionen Stereotype und Vorurteile sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene einnehmen können (Kapitel 4). Auf Basis der erläuterten Begrifflichkeiten sowie deren Zusammenhänge wird auf Erkenntnisse der Rassismusforschung eingegangen (Kapitel 5). Nach der Begriffsbestimmung von ethnischen Vorurteilen und Rassismus wird die - insbesondere für pädagogische Kontexte - wichtige Differenzierung von Effekt und Motiv in Bezug auf rassistische Praxen und Strukturen erläutert sowie abschließend Stereotype und Vorurteile im Kontext rassistischer Diskurse betrachtet. Resultierend aus dem ersten Abschnitt der Arbeit erfolgt eine Einführung in die theoretischen und praktischen Möglichkeiten der Intervention in der Jugendarbeit (Kapitel 6). In diesem praxiorientierten zweiten Part der Arbeit habe ich mich entschieden, den pädagogischen Ansatz der antirassistischen Bildungsarbeit vorzustellen, da dieser meiner Meinung nach für den Kontext der Arbeit thematisch relevant ist. Somit werden zwei Antirassismus-Trainings vorgestellt: Zum Einen "Girls act - antirassistische Mädchenprojekte" (Kapitel 7), welche von Mitja Sabine Lück und Güler Arapi entwickelten wurden; hierbei wird das Teilprojekt der "Zukunftswerkstätten" näher erläutert. Zum Anderen wird das "Blue Eyed/Brown Eyed"-Training nach Jane Elliott aufgezeigt (Kapitel 8). Im Anschluss an diese Ausführungen, werden die beiden Trainings anhand verschiedener Kritikpunkte

gegenübergestellt und eingehend diskutiert (Kapitel 9). Abschließend wird im Fazit (Kapitel 10) ein Resümee der gesamten Arbeit gezogen.

Die Ausführungen und Inhalte dieser Arbeit erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es werden entsprechend der pädagogischen Ausrichtung der Thematik und Fragestellung relevante wissenschaftliche Theorien, Perspektiven und Befunde sowie Meinungen verschiedener ForscherInnen und AutorInnen herangezogen. In den Ausführungen werde ich mich Erkenntnissen und Meinungen anschließen, diese Standorte und Blickwinkel aufzeigen sowie meine Perspektive einfließen lassen.

# 2. Stereotype

#### 2.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff *Stereotyp* wurde erstmals Ende des 18. Jahrhunderts von dem französischen Buchdrucker Firmin Didot zur Bezeichnung eines Druckverfahrens verwendet. Im Jahr 1922 führte der US-amerikanische Journalist Walter Lippmann den Begriff in die Sozialwissenschaften ein. Er setze sich - so Terkessidis - in dem Kapitel "The world outside and the pictures in our heads" in seinem, für die Ansätze der Stereotypenforschung einflussreichen, Buch "Public Opinion" mit Prozessen der Informationsverarbeitung und dem Stereotyp als Mechanismus der Wahrnehmung auseinander (vgl. Terkessidis 1998, S. 34). Nach der Idee Lippmanns - wie Petersen und Six ausführen - nehmen wir Personen häufig nicht als Individuen, sondern als Teil einer Gruppe wahr, schreiben ihnen Eigenschaften zu, die wir mit dieser Gruppe verbinden und 'drücken' Individuen so einen 'Stempel auf'. Mit diesen Erkenntnissen formulierte Lippmann erste Grundlagen für spätere wissenschaftliche Untersuchungen (vgl. Petersen/Six 2008, S. 21). Etwa ein Jahrzehnt später etablierte sich der Begriff in der Sozialpsychologie. Eine von Katz und Braly 1933 durchgeführte Studie gilt - so Petersen und Six-Materna - als Beginn der sozialpsychologischen Stereotypenforschung (vgl. Petersen/Six-Materna 2006, S. 430).

Das griechische Wort Stereotyp setzt sich aus den Worten "stereos" (starr, hart, fest) und "typos" (-artig) zusammen (vgl. Petersen/Six-Materna 2006, S. 430). In der Sozialpsychologie sind zahlreiche Definitionen vorzufinden. Übereinstimmung findet die Annahme, dass Stereotype kognitive Konzepte sind, die Generalisierungen<sup>1</sup> und Verallgemeinerungen über andere Personen sowie Gruppen von Menschen beinhalten (vgl. Zick 1997, S. 44). Eine mögliche Definition bieten Aronson et al. an; Stereotype sind nach dieser zu verstehen als

"Generalisierung über eine Gruppe von Menschen, bei der man praktisch allen Mitgliedern der Gruppe identische Eigenschaften zuschreibt, ohne Beachtung gegebener Variationen unter den Mitgliedern" (Aronson et al. 2004, S. 486).

Menschen vereinfachen die Vielfalt und Komplexität von alltäglichen Informationen und Reizen aus ihrer Umwelt, um diese kognitiv verarbeiten und sich somit in ihrer sozialen Lebenswelt orientieren zu können. Diese stereotypen 'Bilder' werten Individuen zwar in gewissem Maße als relevant oder weniger relevant für sich, sie sind jedoch

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Definition Generalisierung: "Von einer Kategorie wird auf die ihr zugeordneten Objekte und von einem dieser Objekte wird auf andere Objekte derselben Kategorie geschlossen" (Leiprecht 2007, S. 3).

nicht unbedingt mit eigenen emotionalen Bewertungen verbunden. Zudem müssen sie ihnen nicht zustimmen (vgl. Aronson et al. 2004, S. 485 ff.).

Diese Vereinfachung von Informationen und Reizen kann sich sowohl auf Menschen als auch auf Objekte und Gegenstände beziehen. Auf Grund der Thematik dieser Arbeit werde ich mich in den folgenden Ausführungen entsprechend der genannten Definition auf Stereotype in Bezug auf Menschen und Gruppen beziehen.

#### 2.2 Stereotype und Informationsverarbeitung

In den folgenden Abschnitten wird ausgeführt auf Grund welcher kognitiver Mechanismen der menschlichen Informationsverarbeitung Stereotype über Menschen und soziale Gruppen entwickelt werden können und wie diese wiederum Einfluss auf Prozesse der Aufmerksamkeit, auf die Interpretation und Verarbeitung von Informationen sowie Reizen aus der sozialen Umwelt nehmen können. Diese alltäglichen Mechanismen der Informationsverarbeitung sind somit Grundlage der Entwicklung von Denkmustern und Meinungen über Menschen und soziale Gruppen. In der Auseinandersetzung mit dem Phänomen ist der soziale Kontext von Individuen zu berücksichtigen, da Inhalte stereotyper Muster von diesem abhängig sind.

#### 2.2.1 Soziale Kategorisierung

Nach Tajfel (1982) ist soziale Kategorisierung ein kognitiver Mechanismus, mit dem die soziale Umwelt von Personen strukturiert wird. Mit Hilfe sozialer Kategorisierung so Aronson et al. - vereinfachen Menschen ihre physische und soziale Umwelt, um diese zu verstehen sowie neue Informationen und Reize bestehenden kognitiven Kategorien zuordnen, schneller verarbeiten und auf diese reagieren zu können; Tiere, Pflanzen und Menschen werden z.B. unterschiedlichen Kategorien zugeordnet. Reize werden gemäß ihrer Ähnlichkeit bzw. ihrer Verschiedenheit kategorisiert (vgl. Aronson et al. 2004, S. 491). Personen oder Gruppen werden nach phänotypischen Merkmalen, z.B. Geschlecht, Alter, Nationalität, Beruf, Einstellungen, politischen Überzeugungen usw. eingeteilt. Kategorien können verschiedene, differenzierte Subkategorien beinhalten, um ein kognitives, hierarchisches Schema als "Abbild der sozialen Realität" zu entwickeln. Die (menschliche) Wahrnehmung der sozialen Umwelt ist subjektiv und durch die kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst - die Strukturierung der Informationen geschieht so nach subjektiven Sinn im sozialen Kontext (vgl. Hort 2007,

S. 13 - 23). Neben Ethnizität<sup>2</sup> und Geschlecht ist Alter eine der drei grundlegenden sozialen Kategorien, die unsere soziale Wahrnehmung beeinflussen (vgl. Krings/Kluge 2008, S. 131). Soziale Kategorisierung und den damit einhergehenden schematischen Vorstellungen von Sachverhalten und Kausalzusammenhängen dienen zum Erfassen der Komplexität der sozialen Welt sowie zur kognitiven Entlastung. Soziale Kategorisierung kann "somit als ein Orientierungssystem angesehen werden" (Tajfel 1982, S. 103), das eine "Vereinfachung und Systematisierung des Überflusses und der Komplexität von Informationen, die der menschliche Organismus aus seiner Umwelt empfängt" (ebd., S. 41 f.) verstanden werden.

Der Prozess der Bildung von kognitiven Kategorien, Gruppierungen und Schemata sowie deren Anwendung, um neue Informationen zu verstehen und zu interpretieren, können zur Bildung von Stereotypen führen; mit diesen werden an die Mitglieder einer sozialen Kategorie spezifische Erwartungen bezüglich typischer Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen gestellt - es werden *Zuschreibungen* vorgenommen (vgl. Klauer 2008, S. 23).

Diese Prozesse der Stereotypisierung sind als *Generalisierungen* (s.o.) zu verstehen, die aus allgemeinen kognitiven Prozessen der Kategorisierung resultieren. Generalisierungen lassen die Bedeutung individueller Unterschiede der Mitglieder einer stereotypisierten Gruppe irrelevant werden. Auf Grund der Vereinfachung von Informationen und Reizen entsprechen die Kategorien und die Stereotype nicht unbedingt der Realität; spezifische Informationen über einzelne Mitglieder sowie individuelle Unterschiede gehen verloren und Fehleinschätzungen können resultieren (vgl. Aronson et al. 2004, S. 485 f.).

Stereotypisierungen implizieren das Phänomen der *Eigengruppenaufwertung* und *Fremdgruppenabwertung*: Menschen werten die soziale Gruppe, der sie angehören bzw. der sie sich zugehörig fühlen, positiv; Fremdgruppen werden hingegen abgewertet. Infolge dessen wird eine Einteilung in "*Wir*" und "*Ihr*" vorgenommen und somit die augenscheinliche Differenz und Unterschiedlichkeit zwischen Mitgliedern zweier Gruppen konstruiert und akzentuiert (vgl. ebd., S. 492 f.).

Ein weiterer Aspekt von Stereotypen ist, dass ihnen nicht zwangsläufig eigene Erfahrungen zu Grunde liegen müssen. Während der Sozialisation werden kulturelle Gesellschaftsmuster, soziale Werte und Normen vermittelt und "vorgelebt", die von Gesellschaftsmitgliedern oftmals unhinterfragt übernommen und internalisiert werden.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Begriffsbestimmung und Diskussion von Ethnizität: s. Kapitel 5.1.

Medien und gesellschaftliche Diskurse vermitteln stereotype Bilder von sozialen Rollen - z.B. dichotome Vorstellungen von Geschlechterrollen. Kategorisierungen und Stereotypisierungen können demzufolge von der "gesellschaftlich vorgegebene[n] Dominanzkategorisierung" (Hort 2007, S. 21) gelenkt werden. Indem Individuen und soziale Gruppen stereotype, in gesellschaftlichen Zusammenhängen konstruierte Bilder, übernehmen, werden Stereotype reproduziert, sozial geteilt und gesellschaftlich verankert. Jedoch können erst durch Erfahrungen mit Mitgliedern von Fremdgruppen stereotype Zuschreibungen präzisiert und weiter ausdifferenziert werden (vgl. ebd., S. 16 - 23).

#### 2.2.2 Automatische und kontrollierte Informationsverarbeitung

Stereotypes Wissen ist an soziale Kategorien gebunden; ohne soziale Kategorisierung wäre stereotype Wahrnehmung und Beurteilung nicht möglich. Aus Kategorisierung muss jedoch nicht zwangsläufig Stereotypisierung resultieren (vgl. Klauer 2008, S. 28). Inwiefern Stereotypisierung eine unausweichliche Konsequenz des Prozesses der sozialen Kategorisierung ist, wird im Folgenden erörtert.

Patricia Devine (1989) - so Aronson et al. und Schmid Mast/ Krings - entwickelte ein Modell der Informationsverarbeitung, nach welchem zwei Prozesse zu unterscheiden sind: Die automatische und die kontrollierte Verarbeitung von Informationen. Stereotype werden unter bestimmten externalen Bedingungen aktiviert und beeinflussen unsere soziale Wahrnehmung. Da die Aktivierung der Stereotype zunächst unbewusst abläuft, können diese unser Verhalten und/oder unsere Handlungen lenken. Der kontrollierte bzw. bewusste Verarbeitungsprozess ist dem automatischen nachgeschaltet und kann uns - mittels kognitiver Ressourcen - Stereotype ins Bewusstsein rufen und somit die Informationsverarbeitung dahingehend beeinflussen, dass Stereotype nicht zwangsläufig verfestigt und angewandt werden (vgl. Aronson et al. 2004, S. 497 f.; Schmid Mast/Krings 2008, S. 33 - 36). In der bewussten Entscheidung gegen die Nutzung stereotypen Wissens spielen motivationale Aspekte eine wesentliche Rolle. Zu diesen zählen z.B. drohende soziale Sanktionierungen, das Bewusstsein über die Fehlerhaftigkeit von stereotypen Inhalten oder das Streben nach einem über stereotypes Wissen hinausgehendes, detailliertes Bild über eine Person (vgl. Klauer 2008, S. 28, in Bezug auf Plant/Devine 1998). Es setzt jedoch nicht in jedem Fall ein bewusster kognitiver Prozess ein. Oftmals laufen Reaktionen für eine bewusste kognitive Intervention zu schnell ab (vgl. Schmid Mast/Krings 2008, S. 33 - 36).

Das Modell von Devine ist in der Wissenschaft von großem Interesse, gleichwohl aber auch umstritten. Jüngere Forschungen haben wesentliche Korrekturen vorgenommen; so weisen neuere Studien erhebliche interindividuelle Unterschiede in der automatischen Aktivierung und Verarbeitung von (negativen) Stereotypen nach (vgl. Aronson et al. 2004, S. 498). Die Studien führen zu der Erkenntnis, dass die Aktivierung von Stereotypen von Person zu Person - in Abhängigkeit von der Kontext- und Verarbeitungssituation und den zur Verfügung stehenden kognitiven Ressourcen bzw. der kognitiven Belastung - different ist (vgl. Petersen/ Six-Materna, 2006, S. 431 f.; Schmid Mast/Krings, 2008, S. 33 - 40).

#### 2.2.3 Kognitive Mechanismen

In der Stereotypenforschung sind hinsichtlich kognitiver Mechanismen diverse Ansätze und Modelle entwickelt und untersucht worden, die Erklärungsansätze für Prozesse der Informationsverarbeitung und Stereotypisierung sowie für Wirkungen, Kontinuität und Veränderung von Stereotypen, bieten.

Ein in der Stereotypenforschung bekannter Ansatz ist der, der "illusorischen Korrelation". Dieser kognitive Mechanismus beschreibt die Neigung von Menschen, einen Zusammenhang zwischen zwei Gegebenheiten - Ereignisse und/oder Verhaltensweisen auf der einen und soziale Gruppe auf der anderen Seite - wahrzunehmen, der, objektiv betrachtet, in der Realität nicht bzw. nicht in der wahrgenommenen Ausprägung existiert. Infolge dessen können falsche oder verzerrte Korrelationen erworben werden, die stereotype Bilder, Zuschreibungen und Erwartungen verfestigen. Die Korrelationen werden auf alle Mitglieder der Gruppe übertragen. Auf extreme Ereignisse und Personen, die besondere Aufmerksamkeit auf sich ziehen, kann leichter kognitiv zurückgegriffen werden, sodass illusorische Korrelationen überwiegend bei Ereignissen oder Menschen auftreten, die auffallend und selten - von alltäglichen Geschehnissen abhebend - sind (vgl. Meiser 2008, S. 53 - 58; Petersen/Six-Materna 2006, S. 434 f.). Auch aus passiven Erfahrungen und Informationen können illusorische Korrelationen resultieren. Der Mechanismus wird beispielsweise in der Vermittlung von Informationen durch Medien deutlich: Aufsehen erregende Berichte über eine Straftat eines Mitglieds einer gesellschaftlichen Minorität führen seitens der Angehörigen der Majorität eher zu der stereotypen Annahme, diese Gruppe sei insgesamt als kriminell zu charakterisieren, als wenn derselbe Bericht ein Mitglied der Majorität betroffen hätte (vgl. Aronson et al. 2004, S. 500 f.).

Des Weiteren können Effekte der "linguistischen Intergruppenverzerrung" ("Linguitic Intergroup Bias") die Entwicklung und Kontinuität von Stereotypen bedingen. Maass et al. (1989) beschäftigen sich in dieser Theorie - so Schöl et al. - "mit subtilen sprachlichen Mechanismen des Ausdrucks von Vorurteilen und stereotypen Erwartungen" (Schöl et al. 2008, S. 62). Der Grundgedanke des Ansatzes ist, dass positives Verhalten von Fremdgruppenmitgliedern in relativ konkreten, das von Mitgliedern der Eigengruppe in vergleichsweise abstrakten Begriffen beschrieben wird. Das gegenläufige Muster zeigt sich bei negativen Verhaltensweisen: Jene von Mitgliedern der Eigengruppe werden in konkreten und detaillierten, die von Mitgliedern einer Fremdgruppe in abstrakten Worten artikuliert. Die "linguistische Intergruppenverzerrung" kann folglich zu der Aufrechterhaltung eines positiven Gruppenbildes führen, da positives Verhalten von Fremdgruppen und negatives Verhalten der Eigengruppen als Ausnahme deklariert wird (vgl. Schöl et al. 2008, S. 62 - 66; Petersen/Six-Materna 2006, S. 434 f.).

In diesem Zusammenhang ist ein weiterer relevanter, in der Wissenschaft anerkannter, kognitiver Mechanismus zu benennen: Der so genannte "grundlegende Attributionsfehler". Wie Petersen/Six-Materna und Hort den von Pettigrew (1979) entwickelten Ansatz skizzieren, wird unter Attribution in diesem Kontext die kognitive Neigung von Menschen verstanden, jedem Ereignis und Wirkungen eine Ursache zuzuordnen. Mitglieder von Out-Groups werden sowohl stereotyper als auch negativer beurteilt. Infolge dieses kognitiven Mechanismus wird negatives Verhalten von Mitgliedern der Out-Group auf dispositionale, innere Ursachen der Personen zurückgeführt, während negatives Verhalten der In-Group anhand situativer, externaler Faktoren erklärt wird. Bezüglich positiver Verhaltensweisen sind die Erklärungen entgegengesetzt angelegt: Positiv bewertetes Verhalten der Eigengruppenmitglieder wird inneren Personenmerkmalen zugeschrieben, während dieses Verhalten von Mitgliedern einer Fremdgruppe auf situative Faktoren zurück geführt wird. Menschen tendieren dazu negative dispositionale Attributionen generalisierend über Gruppen von Menschen vorzunehmen. Auf diese Weise wird die Entwicklung und Verfestigung von entsprechenden Stereotypen über Gruppen bedingt (vgl. Petersen/Six-Materna, 2006, S. 434 f.; Hort 2007, S. 24.).

Neben dem Einfluss auf unsere Wahrnehmung, können Stereotype des Weiteren auf den Empfänger bzw. auf Mitglieder von (stereotypisierten) Gruppen nachhaltig wirken. Mit dem Phänomen der "sich selbst erfüllenden Prophezeiung" wird der Effekt charakterisiert, nach dem sich Mitglieder einer Gruppe den ihnen entgegengebrachten stereotypen Erwartungen - ohne sich diesen bewusst zu sein - anpassen und somit dem Stereotyp

konforme Verhaltensreaktionen und -weisen zeigen. Stereotype Vorstellungen über Menschen und Gruppen werden durch diesen Mechanismus bestätigt und dementsprechend aufrechterhalten (vgl. Aronson et al. 2004, S. 507 f.).

Aus der Verbindung dieser kognitiven Mechanismen wird ersichtlich, dass Stereotype relativ änderungsresistent sind; neue Informationen haben nur geringen auflösenden Einfluss auf bestehende stereotype Vorstellungen. Weicht eine größere Anzahl von Mitgliedern einer Out-Group von dem ihm zugeschriebenen Stereotyp ab und widerspricht diese Abweichung dem Stereotyp in lediglich einem Aspekt, sind graduelle Veränderungen von Stereotypen dennoch möglich. Bei ausgeprägten und verfestigten Stereotypen sowie sehr stark abweichenden Informationen, kann es zum gegenteiligen Effekt kommen, sodass das Stereotyp letztendlich noch verstärkt wird (vgl. Petersen/Six-Materna 2006, S. 435; Aronson et al. 2004, S. 501 f.).

#### 2.3 Resümee

Die Ausführungen und Erörterungen dieses zweiten Kapitels haben die Bedeutung der alltäglichen Prozesse der sozialen Kategorisierung und Stereotypisierung sowie der damit verbundenen kognitiven Mechanismen veranschaulicht. Obgleich die automatische Aktivierung von Stereotypen eine elementare Komponente der menschlichen Informationsverarbeitung ist, haben Individuen in gewissem Maß die Möglichkeit der bewussten Kontrolle über den Einfluss und die Anwendung ihrer stereotypen Bilder auf z.B. Meinungs- und Urteilsbildung. So ist die Motivation diese zu reflektieren, den Wahrheitsgehalt zu hinterfragen sowie sich ein umfassendes Bild von Personen gewinnen zu wollen, ein wesentlicher Aspekt in Bezug auf mögliche Wirkungen und Effekte unserer/n alltäglichen individuellen Verhaltens- und Handlungsweisen und infolgedessen auf die Interaktion in sozialen Kontexten.

Ein Beispiel aus dem Alltag: StudentInnen der Pädagogik werden häufig mit der stereotypen Annahme konfrontiert, dass sie mit ihrem Studium das Berufsziel Lehramt anstreben. Dieses verfestigte, stereotype Bild ('PädagogIn = LehrerIn') der jeweiligen Personen aufzulösen, bedarf genauer Erklärungen bezüglich der Studienrichtungen und den damit verbundenen Berufsbildern.

#### 3. Vorurteile

#### 3.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff des *Vorurteils* wird je nach wissenschaftlicher Ausrichtung und Perspektive bestimmt und diskutiert; eine einheitliche, übereinstimmende Definition des Vorurteilbegriffes ist in der Literatur nicht vorzufinden (vgl. IDA-NRW 2001). Da der Terminus hauptsächlich in der Sozialpsychologie verwendet wird, dominieren Begriffsbestimmungen und Definitionen, die Vorurteile auf Grundlage des Konzepts der Einstellung<sup>1</sup> definieren. In diesem Kontext werden Vorurteile als negative Einstellungen und Haltungen verstanden. Definitionen, die positive Inhalte von Vorurteilen einbeziehen, sind die Ausnahme (vgl. Zick 1997, S. 37 f.; Petersen/Six 2008, S. 109). Die Einschränkung auf die Komponente der negativen Bewertung ist umstritten; insbesondere in der Vorurteilsforschung ist diese Perspektive jedoch dominierend (vgl. Otten 2006, S. 437). Der US-Amerikaner Earl. E. Davis zählt zu den viel zitierten Forschern<sup>2</sup>. Nach einer

klassischen Definition von Davis (1964) sind Vorurteile zu verstehen als

", "negative oder ablehnende Einstellungen einem Menschen oder einer Menschengruppe gegenüber, wobei dieser Gruppe infolge stereotyper Vorstellungen bestimmte Eigenschaften von vornherein zugeschrieben werden, die sich aufgrund von Starrheit und gefühlsmäßiger Ladung selbst bei widersprechender Erfahrung schwer korrigieren lassen" "(Davis 1964, S. 53, zit. nach: IDA-NRW 2001).

Vorurteile können sich auf "soziale Objekte" - Menschen und Gruppen - oder auch auf nicht-soziale Objekte des Lebensumfeldes beziehen, wie z.B. Musik oder Sprache. Sie sind als ein verfestigtes und starres Meinungsbild über diese "Objekte" zu verstehen, mit welchem normative und moralische Wertungen verknüpft sind. Weiteres Charakteristikum sind die auf dieser Bewertung beruhenden generalisierenden Aussagen, denen Wahrheitsgehalt unterstellt wird (vgl. Hort 2007, S. 34 - 41).

Im Gegensatz zu der klassischen sozialpsychologischen Vorurteilsforschung, die ihren Fokus auf intra-personale Erklärungen legt, werden Vorurteile in aktuellen bzw. modernen Ansätzen der US-amerikanischen und europäischen Vorurteilsforschung als Intergruppen-Phänomene verstanden. Die "Standardtheorie der Vorurteilsforschung" (Zick 1997, S. 56) bildet jedoch die Basis für die jüngere Vorurteilsforschung. Moderne Forschungen untersuchen Gruppenprozesse und -bildungen; sie beziehen Einflüsse des ge-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Definition Einstellung: "Die Einstellung eines Menschen ist eine überdauernde Bewertung von Menschen, Objekten und Ideen" (Aronson et al. 2004, S. 265). "Einstellungen basieren auf Bewertungen, da sie aus einer positiven oder negativen Reaktion auf etwas Bestimmtes bestehen" (ebd., S. 230).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Hierbei werden Forscherinnen eingeschlossen.

sellschaftlichen Kontextes auf die Entstehung, Äußerung und Kontinuität von Vorurteilen ein und untersuchen gegenwärtige und gesellschaftlich relevante Formen von Vorurteilen. Indem sie Gruppen als Bindeglied von Individuen und institutionellen Strukturen verstehen, integrieren sie bedeutsame Faktoren der individuellen sowie gesellschaftlichen Ebene. Gruppen von Menschen wird somit eine entscheidende Bedeutung in Prozessen der Entstehung und Übernahme von Vorurteilen beigemessen (vgl. Freise 2005, S. 63 ff.; Zick 1997, S. 118 f.).

#### 3.2 Drei-Komponenten-Modell

Wie in der Begriffsbestimmung (s.o.) deutlich wird, sind Vorurteile als Phänomene zu verstehen, die aus verschiedenen, korrelierenden Aspekten bestehen. Das Drei-Komponenten-Modell ist im Rahmen der Einstellungsforschung entwickelt worden; es unterteilt Vorurteile in drei Komponenten: die kognitive, die affektive und die konative bzw. Verhaltenskomponente (vgl. Lüddecke 2007, S. 26 ff.).

Die *kognitive Komponente* von Vorurteilen bilden Stereotype (s. Kapitel 2). Diese Komponente bezieht sich somit auf - durch Prozesse des Wahrnehmens, Denkens, Lernen usw. erworbene - stereotype Bilder und Muster über Gruppen und Personen sowie auf die Grenzziehung von Eigen- und Fremdgruppe. Ferner sind implizite Zuschreibungen von charakteristischen Merkmalen und Eigenschaften sowie die Wertungen von Mitgliedern einer Fremdgruppe relevant. Mechanismen und Prozesse der sozialen Kategorisierung und Stereotypisierung sind in dieser Hinsicht als kognitive 'Basis' von Vorurteilen zu verstehen, die in Verbindung mit verschiedenen dispositionalen, psychischen sowie situativen bzw. externalen Faktoren Einfluss auf die Entwicklung von Vorurteilen nehmen (vgl. Lüddecke 2007, S. 26 f.; Otten 2006, S. 440).

Die *affektive Komponente* umfasst den emotionalen Bestandteil von Vorurteilen: negative Gefühle (z.B. Neid, Hass, Misstrauen), feindselige, ablehnende Haltungen gegenüber bestimmten sozialen Gruppen und deren Angehörigen sowie die damit einhergehende Abwertung dieser Gruppen (vgl. Aronson et al. 2004, S. 485).

Die *Verhaltenskomponente* bezeichnet die Handlungsbereitschaft und "Verhaltensdisposition" (Lüddecke 2007, S. 27) sich anderen Personen gegenüber - den "Vorurteilsobjekten" - diskriminierend<sup>3</sup> zu verhalten bzw. diese diskriminierenden Handlungen auszusetzen. Eine solche Bereitschaft zieht jedoch nicht zwangsläufig eine Handlung

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Definition Diskriminierung: "Benachteiligende Behandlung auf der Basis der Gruppenmitgliedschaft und der Gruppennormen" (Bornewasser/Waage 2006, S. 767).

nach sich, da situative, externalen Faktoren Einfluss nehmen können (vgl. auch Aronson et al. 2004, S. 489).

Auf Grund der analytischen Unterscheidung der drei Komponenten im Rahmen dieses Modells wird die Entwicklung von Vorurteilen von der Kategorisierung und Stereotypisierung bis zur emotionalen Ablehnung und möglichen Diskriminierung von Mitgliedern sozialer Gruppen transparent. Dieser Blickwinkel lässt erkennen, dass sich aus negativen Stereotypen nicht zwangsläufig abwertende, feindselige Vorurteile entwickeln oder sich gar in Diskriminierung äußern. In der Realität sind die drei Komponenten eng miteinander verbunden und bilden ein zusammengehöriges Ganzes (vgl. Lüddecke 2007, S. 26; IDA-NRW 2001).

#### 3.3 Kausalität und Differenzierung von Vorurteilen und Stereotypen

Die Begriffe Vorurteil und Stereotyp werden im alltäglichen Sprachgebrauch häufig synonym verwendet. Wie das Drei-Komponenten-Modell veranschaulicht, können die beiden Phänomene jedoch getrennt voneinander untersucht und verstanden werden, da die Kausalität vom Stereotyp zum Vorurteil nicht zwangsläufig gegeben ist. In der Sozialpsychologie hat sich die Stereotypenforschung dementsprechend als eigenständiger Zweig der Vorurteilsforschung herausgebildet.

Eine Voraussetzung zur Entstehung von Vorurteilen ist das Vorhandensein kognitiver Kategorien und damit verbundener stereotyper Schemata. Diese beeinflussen Prozesse der Wahrnehmung wie auch der Beurteilung und stehen folglich mit der Entwicklung von Vorurteilen in Verbindung. Werden stereotypisierte Gruppen bzw. Angehörige dieser Gruppen emotional bewertet, können sich unter Einfluss verschiedener Faktoren (s.o.) Vorurteile ausbilden (vgl. Hort 2007, S. 31 - 34; Zick 1997, S. 44 f.). Brüß macht - in Anlehnung an Devine (1989) - auf den Unterschied in der Aktivierung aufmerksam: Stereotype werden spontan und automatisch aktiviert, wohingegen Vorurteile in der Regel der kognitiven Kontrolle unterliegen und beispielsweise zur Überprüfung von stereotypen Bildern herangezogen werden (vgl. Brüß 2002, S. 11 f.).

Da Vorurteile innerhalb der Gesellschaft vermittelt werden, sind sie von Bedingungen der Sozialisation, durch äußere Rahmenbedingungen sowie (aktuelle) gesellschaftliche Entwicklungen und persönliche Erfahrungen beeinflusst und mitbestimmt; dementsprechend sind sie vor dem jeweiligen sozialen Kontext zu verstehen. Duckitt nennt vier wesentliche Prozesse und Einflussfaktoren, die im Zusammenhang mit der Entwicklung

von Vorurteilen von Gesellschaftsmitgliedern stehen: die Sozialisation von Individuen, Konformität mit herrschenden Normen und Regeln, sozial strukturierter interpersoneller Kontakt und soziale Wahrnehmung und Bewertung (vgl. Duckitt 1992, S. 128).

Die Erörterung und Thematisierung der Unterscheidung von Stereotypen und Vorurteilen ist zur Entwicklung eines differenzierten und reflektierten Verständnisses der Phänomene und deren kausaler Zusammenhänge Voraussetzung. Insbesondere für die pädagogische Arbeit ist eine solche Auffassung von wesentlicher Bedeutung, um zwischen stereotypen Bildern auf der einen und mit negativen, ablehnenden Gefühlen besetzten Vorurteilen auf der anderen Seite unterscheiden zu können. Auf diesem Weg ist eine angemessene Begegnung und die Anregung zur Reflexion eigener stereotyper Bilder und Vorurteile möglich.

# 4. Funktionen von Stereotypen und Vorurteilen

Aufbauend auf den Erörterungen der voran gegangenen Kapitel, werden im Folgenden mögliche Funktionen von Stereotypen und Vorurteilen aufgezeigt. Wie bereits thematisiert wurde, spielen sowohl individuelle und inter-individuelle sowie gesellschaftlichinstitutionelle Faktoren in der Entwicklung und Verfestigung von Stereotypen und Vorurteilen eine wesentliche Rolle. Dementsprechend können mögliche Funktionen auf einer Ebene gesellschaftlicher Bedeutungen - die soziale Gruppen sowie institutionelle Strukturen betreffen - und auf einer Ebene subjektiver bzw. individueller Bedeutungen veranschaulicht werden. Stereotype und Vorurteile finden sich auf institutioneller Ebene z.B. in Medien, Zeitungen, Gesetzestexten, Witzen oder literarischen Werken wieder und wirken somit auf gesellschaftliche Strukturen. Da die Phänomene stets im Kontext sozialer Umwelt zu verstehen sind, ist der Zusammenhang sowie die Dialektik der beiden Ebenen von grundlegender Bedeutung. Gleichwohl ist es ebenso wesentlich, Individuen nicht als von gesellschaftlichen Denk- und Handlungsmustern abhängige Personen zu erklären, die unhinterfragt normative Strukturen und vorgelebte Verhaltensweisen übernehmen. Menschen greifen auf "Denkangebote" (Leiprecht 2007, S. 5) aus ihrer sozialen Umwelt zurück, interpretieren und handeln vor diesem Hintergrund dennoch selbstständig (vgl. auch Zick/Küpper 2007, S. 90 f.).

Die folgenden Auflistungen geben einen Überblick möglicher Funktionen von Stereotypen und Vorurteilen. Sie sind nicht als vollständig und abgeschlossen, sondern als offen und erweiterbar zu verstehen. Da angesichts des begrenzten Umfangs dieser Arbeit lediglich ein Überblick über mögliche Funktionen und deren Bedeutungen vermittelt werden soll, werde ich auf eine ausführliche und ausformulierte Erläuterung der Stichpunkte verzichten. Die Aufzählungen beinhalten Funktionen und Aspekte von Stereotypen und Vorurteilen, die von verschiedenen Autoren in der Literatur benannt und erörtert werden (s.u.).

Die *gesellschaftliche Bedeutungsebene* von Stereotypen und Vorurteilen - mögliche Funktionen auf Ebene sozialer Gruppen und institutioneller Strukturen:

- hierarchische Gesellschaftsordnungen und Machtverteilungsstrukturen werden bestimmt und reproduziert,
- o Lenkung und Beeinflussung sozialer Interaktion von Gesellschaftsmitgliedern,
- "Unterstützung, Bildung und Erhaltung einer Gruppenideologie mit einem spezifischen Wertsystem" (Hort 2007, S. 29), die dazu dient in sozialen Situationen des Wettbewerbs die Machtunterschiede von Gruppen zu bestätigen oder zugunsten der Eigengruppe zu verändern,
- Rechtfertigung und Legitimation sozialer Ungleichheiten, sowohl von Seiten dominanter als auch von sozial benachteiligten Gruppen,
- Differenzierung zwischen sozialen Gruppen, deren Erklärungen und Rechtfertigung der Ausgrenzung, Unterordnung und Abwertung von Minderheiten
- Differenzierung, Ausgrenzung und Abwertung von Fremdgruppen wertet die Eigengruppe auf, stärkt den inneren Zusammenhalt und f\u00f6rdert die soziale Identit\u00e4t der Eigengruppe,
- Vorurteile können als "Mythen, die der Legitimation von Statusdifferenzen dienen, und dazu beitragen, soziale Hierarchie herzustellen und zu etabliert [sic!]" (Terkessidis 1998, S. 91) angesehen werden,
- Legitimation von Handlungen,
- auf Vorurteilen basierende Ängste und Ablehnungen werden von Gruppen geschürt und instrumentalisiert, um Mitglieder zu gewinnen und politische Macht zu erlangen,
- negative Tendenzen und Entwicklungen im eigenen Land werden ausgeklammert und anderen Nationen und/oder ethnischen bzw. kulturellen Minderheiten zugeschrieben,
- Negieren von Widersprüchen und Unterschiedlichkeiten innerhalb der eigenen Gruppe bzw. Gesellschaft durch Betonung der kulturellen und/oder nationalen Einheitlichkeit,
- Realisierung und Wahrung kollektiver Werte, Ziele und kollektiver Identität
  (vgl. Leiprecht 2007, S. 6; Hort 2007, S. 29 ff., Otten 2006, S. 442; Terkessidis 1998, S. 39 f., 90 f.; Freise 2005, S. 78; Estel 1983, S. 173).

Die *subjektive Bedeutungsebene* von Stereotypen und Vorurteilen - mögliche Funktionen für Individuen:

- Vereinfachung' und Strukturierung der sozialen Umwelt dient der Orientierung in der komplexen Lebenswelt,
- "Bezugsrahmen der Wahrnehmung" (Zick/Küpper 2007, S. 90), in dem Personen ihre soziale Umwelt und kausale Zusammenhänge wahrnehmen, verstehen und interpretieren können,
- Wahrnehmung von Mitgliedern anderer Gruppen als einander ähnlich und auf Grund der Gruppenzugehörigkeit auf statische Eigenschaften festgelegt,
- Vereinheitlichung von Menschen; Ausklammerung von Gegensätzen,
- Überbrückungs- und Interpretationsmöglichkeit bei fehlenden oder vergessenen Informationen,
- Bevorzugung, Präferenz von Informationen, die dem stereotyp- und vorurteilsvollen (Negativ-)Bild und Erwartungen entsprechen,
- Umdeutung und Anpassung von Informationen, wenn diese dem Stereotyp bzw.
   Vorurteilsbild nicht entsprechen,
- Reduktion und Entlastung von Unsicherheit,
- Bedeutungs- und Wertbestimmung,
- Identitätsfunktion (Förderung der personalen Identität, der Selbstdarstellung und Selbstverwirklichung),
- Selbstaufwertung durch Abwertung anderer Menschen,
- o Teilhabe an Macht auf Kosten Anderer,
- Verteidigung des individuellen Wertesystems,
- O Schuld, Fehler und Aggressionen werden auf andere, fremde Personen übertragen ("Sündenböcke"), womit ein positives Selbstwertgefühl gesichert werden kann

(vgl. Leiprecht 2007, S. 6; Zick/Küpper 2007, S. 90; Klauer 2008, S. 23 f.; Estel 1983, S. 173; Terkessidis 1998, S. 39 f.; Brüß 2002, S. 9 ff.).

Die Darstellungen illustrieren mögliche Funktionen und Wirkungen von Stereotypen und Vorurteilen. Ihre Bedeutung im gesellschaftlichen Kontext sowie auf individueller Ebene wird hervorgehoben und kann insofern zu einer Auseinandersetzung anregen, um diesen Zusammenhängen - nicht ausschließlich in Bezug auf pädagogische Arbeitsfelder - "in den alltäglichen Diskursen und konkreten Interaktionssituationen auf die Spur zu kommen" (Leiprecht 2007, S. 7).

In den bisherigen Ausführungen (s. Kapitel 3 und 4) wurde auf Vorurteile als ablehnende, abwertende Haltungen und Einstellung gegenüber sozialen Gruppen und Angehörigen dieser Gruppen eingegangen - ohne detaillierter nach den Menschen zu fragen, die von Vorurteilen betroffen sein können. In den folgenden Kapiteln wird eine Eingrenzung und Begriffsbestimmung von Vorurteilen vorgenommen, die sich auf Ethnizitäten<sup>1</sup> von Menschen beziehen, um anschließend Begriffe und Erkenntnisse aus der modernen Rassismusforschung aufzuzeigen.

In der Einleitung (s. Kapitel 1) wurde bereits auf die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Untersuchung sowie eines dementsprechenden Verständnisses von (ethnischen) Vorurteilen und Rassismus aufmerksam gemacht.

Definitionen zu (ethnischen) Vorurteilen in der Wissenschaft entspringen zumeist der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung. Diese individualpsychologische Perspektive integriert in ihren modernen Ansätzen gesellschaftliche Einflüsse und Faktoren in Bezug auf die Entwicklung und Beschaffenheit von Vorurteilen (s.o.), dennoch ist es meines Erachtens unumgänglich, die sozialwissenschaftliche Forschung einzubeziehen: Es "bedeutet, nur einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit der Vorurteile zu betrachten, wenn man sie nur als Einstellungen analysiert" (Heckmann 1992, S. 138 f.). Heckmann fasst die Perspektiven und Standorte der sozialpsychologischen und sozialwissenschaftlichen Forschung als stark separiert und sich gegenüberstehend auf; dieses ist, zumindest in dieser Form, in modernen Forschungsansätzen nicht mehr der Fall (s.o.). Nicht zuletzt für die erziehungswissenschaftliche Diskussion sowie für pädagogische Konzepte und Praxen können die Phänomene nicht auf individuelle Einstellungen von Personen reduziert werden, sondern es sind übergeordnete soziale Strukturen einzuschließen und Zusammenhänge sowie Wechselwirkungen der verschiedenen Gesellschaftsebenen -Makro-, Meso- und Mikroebene - zu integrieren und zu untersuchen (vgl. Lüddecke 2007). Allein auf diesem Wege können ethnische Vorurteile und insbesondere Formen des Rassismus in ihrer Komplexität erfasst, reflektiert und thematisiert werden.

Die Theorien zur Erklärung von ethnischen Vorurteilen und Rassismen sind vielfältig; sowohl sozialpsychologische als auch sozialwissenschaftliche Modelle versuchen die Phänome zu erklären. Die moderne Rassismusforschung leistet ansatzweise eine mehrdimensionale und interdisziplinäre Untersuchung und Betrachtungsweise, indem sie zur

.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Definition von Ethnizität: s. Kapitel 5.1.

Erklärung von Rassismus und ethnischen Vorurteilen neben Annahmen und Theorien aus der modernen Vorurteilsforschung auch auf sozialwissenschaftliche Ansätze zurückgreift (vgl. Kloeters 2005, S. 28). Dennoch steht eine "sinnvolle Verzahnung der unterschiedlichen Forschungsansätze [...] ebenso wie eine empirisch belegte multifaktorielle Theorie noch aus" (ebd., S. 28). Die Theorien der modernen Rassismusforschung und Vorurteilsforschung sind nicht als in sich geschlossen aufzufassen; oftmals sind sie aus anderen Forschungsbereichen übernommen und angepasst worden (vgl. Zick 1997, S. 57 f., 211 f.).

#### 5.1 Begriffsbestimmung: ethnische Vorurteile

In Anlehnung an Lüddecke (2007) und Heckmann (1992) wird der Versuch unternommen eine Synthese von modernen sozialpsychologischen und soziologischen bzw. sozialwissenschaftlichen Definitionen und Ansätzen zu ethnischen Vorurteilen zu entwickeln und hieraus eine Begriffsbestimmung herzuleiten.

Zur Begriffsbestimmung *ethnischer Vorurteile* ist die Auseinandersetzung mit dem Begriff *Ethnizität* grundlegend. Das soziologische Konzept der Ethnizität, damit eingeschlossen auch die Begriffe der 'Ethnie', des 'ethnisches Kollektivs' und des 'Ethnozentrismus', sind in wissenschaftlichen Debatten der Bundesrepublik umstritten (vgl. Lüddecke 2007, S. 23 ff.). Heckmann beschreibt Ethnizität als

"für individuelles und kollektives Handeln bedeutsame Tatsache, daß eine relativ große Gruppe von Menschen durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft, durch Gemeinsamkeiten von Kultur, Geschichte und aktuellen Erfahrungen verbunden ist und ein bestimmtes Identitäts- und Zusammengehörigkeitsbewusstsein besitzt" (Heckmann 1992, S. 46).

Ethnizität ist nicht als eine auf (biologischen) Tatsachen beruhende Gegegebenheit zu verstehen, sondern als ein auf gefühlten Gemeinsamkeiten von Menschen und Gruppen basierendes *soziales Konstrukt*, welches somit Veränderungen und Entwicklungen unterliegt (vgl. Leiprecht 2001, S. 42).

Ethnische Vorurteile können demnach definiert werden als

"negative, feindselige und abwertende Aussagen und Urteile über ethnische Gruppen; die Aussagen und Urteile sind stereotyp und wirklichkeitsunangemessen" (Heckmann 1992, S. 119).

Menschen wird demnach unterstellt, dass sie "aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit [...] einer (nationalen) Outgroup angehören" (Zick 1997, S. 39). Die Eigengruppe wird als Standard von Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen wahrgenommen, nach dem Menschen "anderer ethnischer Gruppen" beurteilt bzw. verurteilt werden (vgl. Zick

1997, S. 39 f., mit Bezug auf Summer 1906/Triandis 1990). Ethnische Vorurteile richten sich überwiegend gegen Menschen mit Migrationshintergrund - gegen so genannte ,ethnische Minoritäten' innerhalb der Gesellschaft; sie können sich gleichwohl aber auch gegen gesellschaftliche Majoritäten richten (vgl. Lüddecke 2007, S. 9 f.).

Die moderne Vorurteilsforschung untersucht die individuelle Dimension - die Mikroebene der Gesellschaft - von ethnischen Vorurteilen unter Einbeziehung gesellschaftlicher Einflüsse (s.o.); die soziologische Forschung hingegen nimmt die institutionelle, strukturelle Ebene in den Blick und analysiert ethnische Vorurteile unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsstrukturen. Soziologische Ansätze erweitern somit das psychologische Vorurteilskonzept, indem sie intra- und interindividuelle Faktoren und Prozesse ethnischer Vorurteile in den Kontext von Institutionen und Gesellschaft rücken (vgl. ebd., S. 30 - 37).

#### 5.2 Begriffsbestimmung: Rassismus

Der Begriff des *Rassismus* etablierte sich in den 1920er Jahren, um damit das Konzept der 'Rasse' in der Wissenschaft in Frage zu stellen (vgl. Terkessidis 1998, S. 67). Im 18. und 19. Jahrhundert wurden diverse 'Rasse-Theorien' entwickelt, nach denen die Bevölkerung nach natürlich bestehenden biologischen 'Rassen', hierarchisch nach ihrer Wertigkeit eingeteilt werden sollte. Nach den verheerenden Auswirkungen der Konstruktionen von 'Menschenrassen' und der 'Rassenlehre' der NationalsozialistInnen, ist dieser Glaube und die Idee von 'Rassen' nach dem Zweiten Weltkrieg innerhalb von einem Jahrzehnt aus der deutschen Öffentlichkeit verschwunden (vgl. Miles 1992, S. 20 - 24; Melter 2006, S. 1).

Je nach wissenschaftlichem Ansatz wird Rassismus unterschiedlich verstanden, gedeutet und definiert (vgl. Zick 1997, S. 40 - 43). In Anlehnung an Leiprecht (2001/2003/2005/2007) wird in dieser Arbeit ein Rassismusbegriff aufgezeigt und als Ausgangspunkt der nachfolgenden Kapitel gelegt, der sowohl das Verständnis eines "naturalisierenden" bzw. "biologischen" als auch eines "kulturalisierenden" Rassismus (Leiprecht 2001, S. 25 f.) umfasst. Der Begriff Rassismus weist damit auf die soziale Konstruktion von "Rasse" - auf Prozesse der "Rassialisierung" hin; durch diesen Sachverhalt erfährt er seine Legitimation als wissenschaftlich verwendeter Begriff (vgl. Leiprecht 2001, S. 27 f.). Ein solcher Rassismusbegriff beschreibt das Phänomen der sozialen Konstruiertheit von "Rassen": Es wird deklariert, dass Rassen" die Natur bzw. Gene als unveränderliche Dimension und Determinismus zu Grunde liegen; "Kulturen"

werden als homogene und statische Gegebenheiten verstanden (vgl. Leiprecht 2001, S. 25 f.). In sozialen und gesellschaftlichen Prozessen werden nach phänotypischen Merkmalen und/oder auf Grundlage von sozialen Lebensweisen, Religionen usw. ,Rassen' hergestellt; demzufolge sind sie als ", sozial imaginierte, keine biologischen Realitäten' "zu erkennen (Miles 1989, S. 355, zit. nach: Leiprecht 2005, S. 320).

Folgende Definition erfasst Prozesse, Determinismen und Reduktionismen sowie die gesellschaftlichen Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Rassismus:

"Bei Rassismus handelt es sich um individuelle, kollektive, institutionelle und strukturelle Praktiken der Herstellung oder Reproduktion von Bildern, Denkweisen und Erzählungen über Menschengruppen, die jeweils als statische, homogene und über Generationen durch Erbfolge verbundene Größen vorgestellt werden, wobei (explizit oder implizit) unterschiedliche Wertigkeiten, Rangordnungen (Hierarchien) und/oder Unvereinbarkeiten zwischen Gruppen behauptet und Zusammenhänge zwischen äußerer Erscheinung und einem 'inneren' Äquivalent psycho-sozialer Fähigkeiten suggeriert, also in dieser Weise 'Rassen', 'Kulturen', 'Völker', 'Ethnien' oder 'Nationen' konstruiert werden" (Leiprecht 2005, S. 322).

Leiprecht macht in dieser Definition auf die für Rassismus elementare, behauptete Erbfolge aufmerksam. Menschen werden nach quasi-biologischen Faktoren und Vererbung oder ihrer - sozial vererbten und unveränderlichen - "Kultur" in "Rassen" eingeteilt. Auf dieser Auffassung entstandene und begründete Rassismen wirken naturalisierend bzw. kulturalisierend. Sie lassen "Kulturen" und deren Mitglieder als fremd und bedrohlich erscheinen; in der Konsequenz werden diese häufig direkt oder indirekt negativ und als minderwertig abgewertet sowie benachteiligt und ausgegrenzt (vgl. Leiprecht 2005, S. 319 - 323; 2001, S. 25 f.). In Formen kulturellen Rassismus sind nicht die phänotypischen bzw. genetischen Anlagen Grundlage rassistischer Konstruktionen und Differenzierung, sondern "Rassen" werden nach verschiedenen, nicht miteinander zu vereinbarenden kulturelle Traditionen und Lebensweisen konstruiert (vgl. Nick 2002, S. 37 ff.).

Rassismus zeigt sich in vielfältigen Formen und Wirkungen: Er richtet sich gegen verschiedene, sozial konstruierte Gruppen von Menschen und ist sowohl auf individueller wie auch auf institutioneller Ebene wirksam. Mit Bezug auf Hall (1989) und Miles (1991) weist Leiprecht deshalb darauf hin, den Plural "Rassismen" (Leiprecht 2005, S. 321) zu verwenden, um damit die Verschiedenartigkeit des Phänomens umfassen und auf dessen verschiedene Formen aufmerksam machen zu können. Rassismus ist nicht einheitlich und unveränderlich, sondern von Gesellschaftsformen und -entwicklungen abhängig und dementsprechend unterschiedlich.

Mit Rassismen gehen Formen der Zuschreibung einher (s. auch Kapitel 2.2.1). Auf Grund von äußeren Merkmalen wird auf psychische Dispositionen geschlossen und Menschen infolge dessen unveränderbare Eigenschaften und Fähigkeiten zugeschrieben. Ein weiterer grundlegender Aspekt des Rassismen ist der der sozialen Geteiltheit, da soziale Konstruktionen erst dominant werden und weitreichenden Einfluss auf gesellschaftliche Machtverhältnisse nehmen, wenn sie von einer Mehrheit von Menschen geteilt und 'gelebt' werden (vgl. Leiprecht 2001, S. 26).

Auf Grund der immanenten Dialektik von Individuum und Gesellschaft und dem Wirkungszusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Bedeutungsebene können Rassismen als *Ideologien* aufgefasst werden. Aus einem Prozess der Konstruktion von 'Rassen' und damit verbundenen Bedeutungszuschreibungen resultieren ideologische Konstrukte. Rassistische Ideologien sind nicht unveränderlich, sie unterliegen entsprechend Rassismen selbst - gesellschaftlichem Wandel. Individuen orientieren sich in ihrem Denken und Handeln an rassistischen Ideologien und nehmen damit zugleich Einfluss auf deren Bedeutungsinhalte auf gesellschaftlicher Ebene (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 450 f.; Hall 1989, S. 7). In diesem Zusammenhang sei abschließend auf den Begriff des *institutionellen Rassismus* verwiesen. Dieser macht darauf aufmerksam, dass rassistische Denk- und Handlungsmuster sowie die damit verbundene systematische Abwertung und Hierarchisierung von konstruierten Gruppenzugehörigkeiten - unabhängig von individuellen Vorurteilen - auf gesellschaftlicher Ebene verankert sind (vgl. Lüddecke 2007, S. 36).

#### 5.3 Effekt und Motiv

Ein wesentlicher Aspekt, der in die Untersuchung von Rassismen einzubeziehen ist, ist die Unterscheidung von intentionierten rassistischen Handlungsweisen, denen ein bestimmtes Motiv zu Grunde liegt auf der einen und rassistischen Effekten auf der anderen Seite. So müssen alltägliche Rassismen nicht notwendigerweise bewusst und kontrolliert eingesetzt werden, sondern können aus Effekten von Verhaltensweisen im sozialen Kontext resultieren, denen keine rassistische Intention zu Grunde liegt. Es kann also nicht von rassistischen Effekten bzw. rassistischen Sprechweisen oder Verhalten auf entsprechend motivierte Denk- und Handlungsmuster geschlossen werden. Obwohl Personen nicht eine solche Absicht verfolgen, können somit unbeabsichtigt rassistische Entwicklungen verstärkt werden. Unter diesem Gesichtspunkt können auf institutioneller Ebene

"Konstellationen beschrieben [werden], in denen gesellschaftliche Diskriminierung gegenüber Minderheiten so selbstverständlich sind, dass sie auch dann erfolgen, wenn die unmittelbaren Akteure oder Akteurinnen der Mehrheitsgruppe keine ausgesprochen rassistischen Haltungen oder Motive zeigen" (Leiprecht 2001, S. 27).

Zum Anderen müssen sich 'handfeste' rassistische Haltungen und Denkweisen von Personen nicht zwangsläufig in Handlungs- und Verhaltensweisens niederschlagen (vgl. Leiprecht 2005, S. 319; 2001, S. 27).

Das Bewusstmachen, die Auseinandersetzung sowie die Reflexion dieser Differenzierung zwischen Effekten und Motiven ist - insbesondere in pädagogischen und antirassistischen Kontexten - von wesentlicher Bedeutung, um in sozialen Interaktionen und Kontexten angemessen agieren und reagieren zu können.

#### 5.4 Stereotype und Vorurteile im Kontext rassistischer Diskurse

Die bisherige Auseinandersetzung mit Stereotypen, (ethnischen) Vorurteilen und Rassismus lässt den Zusammenhang der Phänomene erkennen. Dieser kann zusammenfassend folgendermaßen erläutert werden: Stereotype bilden insofern die Grundlage für ethnische Vorurteile und Rassismus, als dass sich aus ihnen gegebenenfalls negative Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen von Menschen entwickeln können. Werden diese negativen Überzeugungen, Normen und Werte von einer großen Anzahl von Menschen geteilt, so können sie rassistischen und ideologischen Charakter annehmen, gesellschaftlich institutionalisiert werden und damit Rassismen sowie Strukturen der Ausgrenzung und Abwertung verfestigen. Diese Strukturen von gesellschaftlichen Normen und Werten können Menschen als Deutungsangebote und Orientierung innerhalb der Gesellschaft dienen und infolge dessen individuelle Denk- und Handlungsweisen beeinflussen (vgl. Zick 1997, S. 40 - 43; Bornewasser/Waage 2006, S. 764 ff.). Entsprechend lässt sich schlussfolgern, dass die

"Übergänge zwischen Stereotypen, Vorurteilen und Rassismus [...] durchaus fließend [sind], denn nicht zuletzt basiert jede Form von Rassismus - auch solche Formen eines institutionalisierten Rassismus [...] auf einer Reihe von Vorurteilen" (Zick 1997, S. 42).

Als ein wesentliches Unterscheidungskriterium von Vorurteilen und Rassismen nennt Zick den "gesellschaftlichen Unterdrückungsmechanismus" (Zick 1997, S. 42) von Rassismen sowie die damit verbundene Ideologie.

Funktionen von Rassismen setzen an denen von Stereotypen und Vorurteilen an (s. Kapitel 4); die gesellschaftliche Bedeutungsebene nimmt jedoch einen vorrangigen Stellenwert ein, denn Rassismus dient, zusammenfassend akzentuiert, der Legitimation und

Rechtfertigung von sozialen Ungleichheiten sowie Macht- und Herrschaftsstrukturen (vgl. Leiprecht 2005, S. 319 - 323).

Die Ausmaße von Stereotypen, ethnischen Vorurteilen und Rassismen sind in der Öffentlichkeit beispielsweise in der Vermittlung von Bildern durch (Massen)Medien wie Fernsehen, Zeitungen oder Computerspiele wahrzunehmen. Es werden systematisch stereotype Vorstellungen und Vorurteile über 'ethnische Gruppen' aufgegriffen, konstruiert, vermittelt und somit reproduziert und auf struktureller Ebene verankert (vgl. Hort 2007, S. 18 f.).

Auf Grund der sozialen Unerwünschtheit haben sich ethnische Vorurteile und Rassismen dahingehend verändert, dass sie nicht mehr, dem "klassischen Rassismus" entsprechend, offen geäußert und gezeigt werden, sondern subtil bzw. verdeckt wirken. In der US-amerikanischen Forschung haben sich dementsprechend in den 1970er Jahren verschiedene Theorien des "modernen Rassismus" entwickelt (vgl. Zick/Küpper 2008, S. 111 - 116). Gemein ist ihnen die Annahme, "dass sich zwar die Norm, rassistische Einstellungen nicht offen zu äußern, geändert hat, nicht aber die individuellen Überzeugungen" (ebd., S. 116). Nicht die Vorurteile an sich haben sich also verringert, sondern ihre Ausdrucks- und Wirkungsweisen haben sich im Verlauf gesellschaftlicher Entwicklungen transformiert.

# 6. Möglichkeiten der Intervention in der Jugendarbeit

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden, in Hinsicht auf Stereotype, ethnische Vorurteile und Rassismen, Möglichkeiten der Intervention in der Jugendarbeit aufgezeigt. Hierbei wird auf den Ausführungen der vorangegangenen Kapitel und dem damit zu Grunde gelegten Verständnis der Begrifflichkeiten aufgebaut.

Zu der Thematik ethnischer Vorurteile und Rassismen sind diverse pädagogische Programme und Konzepte im deutschen wie internationalen Kontext vorzufinden. So vielfältig die wissenschaftlichen Erklärungsansätze sind, so unterschiedlich sind auch die Interventionsansätze in der Jugendarbeit (IDA-NRW 2001). Eine inhaltliche Ausrichtung in der Jugendarbeit ist die antirassistische Bildung. Die konzeptionelle Basis antirassistischer Bildung ist die konfliktorientierte Pädagogik, interkulturelle Bildung hingegen ist der begegnungsorientierten Pädagogik zuzuordnen (vgl. Kloeters 2002, S. 42). Noch bis etwa vor einem Jahrzehnt wurden die Ansätze scharf voneinander getrennt; in Deutschland ist in jüngerer Zeit jedoch eine Verbindung inhaltlicher Aspekte zu verzeichnen (vgl. Stender/Rohde 2003, S. 12). Zu interkultureller Pädagogik existiert eine relativ weit entwickelte Fachdebatte, dementgegen steckt "die kritische Diskussion, die zur Weiterentwicklung antirassistischer Konzepte unbedingt erforderlich ist, [...] noch in den Kinderschuhen" (Leiprecht 2003, S. 21).

Um eine methodisch fundierte Umsetzung antirassistischer Programme gewährleisten zu können, sind Mindestanforderungen an theoretische Grundlagen sowie ausgearbeitete Konzepte und Strategien erforderlich, die nicht "Alltagstheorien über Rassismus" (Lang/Leiprecht 2000, S. 450) entspringen, da derartige Theorien selten ausreichend reflektiert und eindeutig benannt sind. Den einzelnen TeilnehmerInnen und Gruppen kommt eine besondere Bedeutung zu, jedoch müssen deren subjektive Bilder, Vorstellungen und Verhaltens- und Handlungsweisen stets im Kontext gesellschaftlicher und institutioneller Bedingungen verstanden und antirassistische Konzepte diesen Anforderungen gerecht werden (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 450 f.; Leiprecht 2003, S. 32 - 38).

Antirassistische Konzepte thematisieren Rassismen und ethnische Vorurteile, deren Strukturen, Mechanismen sowie Funktionen und Wirkungen (vgl. Kloeters, S. 8 ff.). In einer offenen Auseinandersetzung soll auf Basis dialogischen Lernens ohne moralische Belehrungen eigene Stereotype, Vorurteile und "Feindbilder" aufgedeckt und reflektiert sowie mit sozialen und persönlichen Erfahrungen umgegangen werden. Gesellschaftliche Diskurse und Ideologien, damit vermittelte Denkangebote sowie individuelle und

kollektive Denk- und Handlungsmuster werden hinterfragt. Ansätze der antirassistischen Bildung wollen auf diesem Weg für rassistische Strukturen und Praxen sensibilisieren und sowohl angemessene individuelle als auch kollektive Verhaltensweisen und Strategien gegen Ausgrenzung und Diskriminierung entwickeln (vgl. Kloeters 2005, S. 8 ff.; Hormel/Scherr, S. 14 f., 29 f.). Antirassistische Ansätze - in der Verknüpfung mit interkulturellen Ansätzen - sollen so "eine Perspektive der Veränderung eröffnen können" (Lang/Leiprecht 2000, S. 451). Als übergeordnete, gemeinsame Ziele von rassistischen und interkulturellen Konzepten kann

"die Herstellung von Chancengleichheit für alle Individuen, die kulturelle Anerkennung und der ihr zugrunde liegende Respekt vor kultureller Vielfalt [...], die friedliche Lösung von Konflikten und die gleichberechtigte Partizipation aller Gesellschaftsmitglieder" (Kloeters 2005, S. 43)

aufgezeigt werden.

Wie aus den Erörterungen der vorherigen Kapitel deutlich wird, ist eine Auseinandersetzung mit Stereotypen, ethnischen Vorurteilen und Rassismen unter Einbeziehung der verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen und deren Wechselwirkungszusammenhängen notwendig, um angemessene und wirksame Konzepte zur Intervention in der pädagogischen Praxis zu entwickeln und durchzuführen. Einen solchen theoretischen Zugang, der die Ebenen, die verschiedenen Fachdiskurse, die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zugänglich macht, bietet Lüddecke (2007) in dem von ihm vorgeschlagenen "sozialisationstheoretisch orientierten Mehrebenenmodell" (Lüddecke 2007, S. 73). In diesem mehrdimensionalen Modell werden vier soziologische Ebenen unterschieden und die jeweils verschiedenen Ansätze der Erklärungen ethnischer Vorurteile - und damit die Grundlage für Formen von Rassismus - eingeordnet. Auf dieser Basis ist eine differenzierte Betrachtung der Phänomene, zugleich aber auch die Erörterung des Gesamtzusammenhangs und ihrer Dialektik möglich. Nachfolgend werden die Ebenen kurz skizziert (vgl. Lüddecke 2007, S. 73 - 76):

- 1. *Persönlichkeitsebene*: Auf dieser Ebene sind (inner-)psychische Prozesse, subjektive Eigenschaften und Befindlichkeiten sowie individuelle Veranlagungen ethnischer Vorurteile angesiedelt. Hier können klassische Theorien aus der Vorurteilsforschung, wie die "Frustrations-Aggressions-Hypothese", "Deprivationstheorie" und die "Theorie der autoritären Persönlichkeit" herangezogen werden.
- 2. *Interaktionsebene*: Ethnische Vorurteile werden auf Grundlage intergruppaler bzw. inter-personaler Modelle erklärt, bei denen Gruppenprozesse und soziale

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Die von Lüddecke genannte institutionelle und gesellschafts-, europäische- und internationale Ebene (dritte und vierte Ebene) fasse ich in den anderen Kapiteln der Arbeit als eine Ebene zusammen.

Netzwerke von zentraler Bedeutung sind. Eine moderne Theorie der Vorurteilsforschung ist der "Social Identity Approach", eine klassische Theorie beispielsweise die "Realistic-Group-Conflict-Theory". Des Weiteren untersucht die lernund entwicklungspsychologische Forschung Zusammenhänge bezüglich der Entstehung und Übernahme von ethnischen Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter; hier sei beispielhaft das "Lernen am Modell" genannt.

- Institutionelle Ebene: Auf dieser Ebene wird der Zusammenhang zwischen der Entwicklung ethnischer Vorurteile und sozialen bzw. gesellschaftlichen Institutionen, wie z.B. öffentliche Einrichtungen, Schulen oder Massenmedien, untersucht.
- 4. Gesellschafts-, europäische und internationale Ebene: Auf dieser Ebene untersuchen verschiedene Ansätze ethnische Vorurteile im Rahmen eines ideologischen Rassismus. Vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Strukturen (u.a. soziale, politische, ökonomische Zusammenhänge) werden Mechanismen der Grenzziehungen, Inklusion und Exklusion zwischen ethnischen Gruppen aufgedeckt und erklärt. Hier sind insbesondere soziologische Ideologietheorien führend, die "die Funktion, Entstehung und Entwicklung von wirklichkeitsinadäquaten Ideen, Aussagesystemen und Praxen in einen gesellschaftlichen Kontext [...] stellen" (Lüddecke, S. 113).

Im Rahmen dieses mehrdimensionalen Modells verdeutlicht Lüddecke die Komplexität von Rassismus und ethnischen Vorurteilen. Für die pädagogische und antirassistische Praxis wird damit die Unausweichlichkeit einer konzeptionellen Einbeziehung aller skizzierten Ebenen und möglichen Wechselwirkungszusammenhänge hervorgehoben.

Im Folgenden werden zwei Antirassismus-Projekte bzw. Antirassismus-Trainings vorgestellt: "Girls act - antirassistische Mädchenprojekte" des Mädchentreffs Bielefeld e.V. - entwickelt von Mitja Sabine Lück und Güler Arapi - und das "Blue Eyed/Brown Eyed"-Training nach Jane Elliott. Zunächst werden die Konzeptionen und Grundgedanken aufgezeigt, um anschließend die praktische Umsetzung zu veranschaulichen. Beide Ansätze bauen auf antirassistischen Prinzipien auf. Wie in den Ausführungen jedoch ersichtlicht werden wird, liegen ihnen unterschiedliche Auffassungen, wie Rassismus in der Jugendarbeit begegnet und thematisiert werden kann, zu Grunde. Insofern bietet sich eine anschließende kritische Auseinandersetzung und Gegenüberstellung der beiden Ansätze an. Die Unterschiedlichkeit sowie Gegensätzlichkeit der Konzeptionen von

"Girls act" und "Blue Eyed/Brown Eyed" waren der Beweggrund meiner Entscheidung, diese antirassistischen Ansätze im Rahmen meiner Arbeit vorzustellen.

# 7. "Girls act - antirassistische Mädchenprojekte"

#### 7.1 Einführung

Die Projektkonzeption "Girls act - antirassistische Mädchenprojekte" wurde von Mitja Sabine Lück und Güler Arapi in Kooperation mit dem Projektträger Mädchentreff Bielefeld e.V. wurde 1985 gegründet; er versteht sich als offener Treffpunkt mit verschiedenen Freizeit- und Kursangeboten für Mädchen unterschiedlicher Herkunft im Alter von 9 bis 22 Jahren (vgl. Lück/Arapi 2004, S. 1 ff.; Lück 2002, S. 2).

"Girls act" unterteilt sich in zwei Projekte: Im Jahr 2001 wurden Workshops in Form von kreativen Kursen mit Mädchen zwischen 11 und 14 Jahren durchgeführt; dieses Projekt trägt den Titel "Girls act - antirassistische Mädchenprojekte im Rampenlicht". Das zweite Projekt im Jahr 2002 wurde in Kooperation mit Schulen in Bielefeld unter dem Titel "Girls act - antirassistische Mädchenprojekte in Kooperation mit Schule" umgesetzt. Zielgruppe waren Mädchen zwischen 14 und 21 Jahren. Bestandteile dieses Projektes waren zum Einen mehrwöchige Unterrichtsprojekte, zum Anderen wurden unabhängig vom Unterricht Workshops - die so genannten "Zukunftswerkstätte" durchgeführt, deren Konzept und Durchführung detaillierter vorgestellt werden wird (s. Kapitel 7.3). In den Jahren 2003 bis 2005 boten Lück und Arapi zudem Workshops und Fortbildungen für Pädagoginnen und Lehrerinnen an, in denen sie ihre Konzeptionen und Erfahrungen von "Girls act" Multiplikatorinnen vermittelten sowie Beratung und Coaching in Bezug auf antirassistische Projektvorhaben leisteten (vgl. "Girls act": "Ziele und Hintergründe", "Programm", o.J.). Lück und Arapi führten die Projekte und alle Angebote persönlich durch.<sup>1</sup>

Die beiden Projekte in den Jahren 2001 und 2002 wurden durch folgende Förderungen unterstützt: Das Projekt "antirassistische Mädchenarbeit im Rampenlicht" wurde durch das Programm "Jugend gegen Rechts" des Ministeriums für Jugend, Frauen, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen finanziert; das Projekt "antirassistische Mädchenprojekte in Kooperation mit Schule" wurde im Rahmen des Programms "ENTIMON - Gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert (vgl. "Girls act": "Ziele und Hintergründe", o.J.). Zudem erhielten Lück und Arapi für beide Projekte Auszeichnungen: 2001 erhielt "Girls act" eine Auszeichnung vom Deutschen Jugendinstitut Leipzig als "good practice-projekt" sowie einen Preis des Bündnisses für Demokratie

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Aus der Literatur und den herangezogenen Quellen gehen keine gegensätzlichen Informationen hervor.

und Toleranz. Die im Rahmen des zweiten Projektes angebotenen "Zukunftswerkstätten" erhielten vom Landesjugendring NRW und "SOS Rassismus" den "Goldenen Hammer" - ein Preis für Engagement gegen Gewalt und Rassismus (vgl. "Girls act": "Ziele und Hintergründe", o.J.).

# **7.2 Konzept**<sup>2</sup>

Grundannahme und Basis der Konzeption von "Girls act" ist, dass Rassismen und damit verbundene Strukturen und Praxen alle gesellschaftlichen Bereiche tangieren und Menschen of Color<sup>3</sup> ausgrenzen (vgl. Lück 2002, S. 2). Im pädagogischen Kontext wird Rassismus als gesamtgesellschaftliches Problem thematisiert: Ziel ist es, Rassismus so zu thematisieren, dass Mädchen verschiedener Herkunft erreicht werden; sie sollen für Formen, Facetten und Wirkungsweisen sensibilisiert werden. Zudem werden Aspekte politischer Bildung in die verwendeten Methoden integriert. Den Mädchen wird die Möglichkeit und der Raum geboten, sich mit ihren eigenen Erfahrungen in Bezug auf Rassismus, Diskriminierung, Gewalt usw. auseinanderzusetzen. Mädchen, die keine oder indirekte Erfahrung mit rassistischer Diskriminierung und Ausgrenzung haben, sollen auf die Problematik aufmerksam gemacht und sensibilisiert sowie zur Reflexion ihrer privilegierten Position angeregt werden (vgl. Lück/Arapi 2004, S. 3; "Girls act": "Ziele und Hintergründe", o.J.). Grundlegender Ansatz der Projekte ist es dementsprechend, "gesellschaftliche Machtverhältnisse zu betrachten, den eigenen Standort innerhalb dieses Gefüges zu finden und für das Handeln innerhalb dieser Positionierung Verantwortung zu übernehmen, ohne simplifizierende Täter/Opfer-Konstruktionen vorzunehmen" (Lück/Arapi 2004, S. 3). Den Mädchen wird aufgezeigt, wie rassistische Konstrukte gesellschaftlich hergestellt werden und inwiefern sie von diesen Zusammenhängen betroffen sind. Weiteres Ziel ist es, die Teilnehmerinnen zu mehr Handlungsfähigkeit sowie politischer Partizipation zu befähigen. Ausgangspunkt aller Projekte ist die Anwendung von Methoden und Haltungen, die keine Schuldgefühle oder Wertungen auslösen (vgl. Lück 2002, S. 6, 10 f.; "Girls act": "Ziele und Hintergründe", o.J.).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Sowohl die Ausführungen des Konzepts wie auch der Grundsätze und Ziele (s. Kapitel 7.3.1) werden im Präsens verfasst, da diese theoretische Grundlage trotz abgeschlossener Projekte existiert.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Lück und Arapi verwenden den Begriff "Menschen of Color"; sie umfassen damit all jene Menschen mit Migrationshintergrund und Rassismuserfahrungen. Diejenigen ohne Migrationshintergrund und ohne entsprechende Erfahrungen benennen sie "weiße, deutsche Menschen" (vgl. Lück 2002, S. 2, 9 f.). In der Beschreibung von "Girls act" werde ich diese Begrifflichkeiten verwenden.

#### Rassismus im Kontext (feministischer) Mädchenarbeit

Für Lück und Arapi ist die Einbeziehung von Überschneidungen sowie die Auseinandersetzung mit Differenzlinien wie Geschlecht und kulturelle und sprachliche Herkunft sowie den damit zusammenhängenden Ausgrenzungs- und Benachteiligungserfahrungen wesentliches Element in ihren Projekten, denn die "Verbindung von Sexismus und Rassismus wird von den Mädchen auch dann gezogen, wenn sie sich mit diesem Thema noch nicht auseinandergesetzt haben" (Lück/Arapi 2005, S. 34). Der Anspruch der "Parteilichkeit" (ebd., S. 39) ist in der Mädchenarbeit zentral. Pädagoginnen sollen mit Mädchen parteiisch sein, da sie dieselbe gesellschaftliche geschlechterbezogene Struktur und dieselben Bedingungen erleben und erfahren; zudem verstehen sie sich vor diesem Hintergrund als Interessenvertreterinnen. Mädchenarbeit impliziert die Auseinandersetzung mit und die Anerkennung von heterogenen Lebenslagen und Ausgangsvoraussetzungen der Mädchen, wie z.B. Aufenthaltsstatus, Sprachkenntnisse, Lebensformen. Den Mädchen wird die Möglichkeit eröffnet sich als Individuum und mit ihren Interessen und Wünschen in den Mittelpunkt zu stellen; es soll ihnen ein "herrschafts- und angstfreie[r] Raum" (ebd., S. 36) geboten werden. Grundlegende Annahme ist, dass sich Mädchen freier entfalten können, wenn keine Jungen an Workshops teilnehmen. Die weibliche Pädagogin als Vorbild und Möglichkeit der Identifikation nimmt dabei eine wesentliche Rolle ein. Feministische Mädchenarbeit kritisiert das patriarchale Gesellschaftsmodell und setzt sich gegen die Unterdrückung von Mädchen und Frauen ein: "Der gesellschaftlichen Abwertung von Frauen und Mädchen soll ein positives Selbstbild entgegengesetzt werden" (Lück/Arapi 2005, S. 37).

# 7.3 "Girls act - antirassistische Mädchenprojekte in Kooperation mit Schule": "Zukunftswerkstätte"<sup>4</sup>

Sabine Lück und Güler Arapi führten die sechs "Zukunftswerkstätten" in Kooperation mit jeweils verschiedenen Schulen durch. Es nahmen eine Sonderschulklasse, eine Gesamtschulklasse, eine Realschulklasse, eine Klasse eines Oberstufenkollegs sowie zwei Hauptschulklassen teil. Die Schülerinnen waren zwischen 14 und 21 Jahre alt. Die Workshops fanden an zwei bis vier Tagen, in den Räumen des Mädchentreffs Bielefeld e.V statt. Da sie in der regulären Unterrichtszeit lagen, wurden die Zeiten entsprechend

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Als Literatur wird verwendet: Lück, M. S. (2002): Die Dokumentation: Girls act - antirassistische Mädchenprojekte in Kooperation mit Schule, Bielefeld. Weitere Materialien oder Quellen zu dem Projekt der "Zukunftswerkstätten" konnten nicht in Erfahrung gebracht werden.

den Vorstellungen der jeweiligen Schule variiert. Je Workshop nahmen zwischen 6 und 17 Mädchen teil.

Die Projektleiterinnen wählten den Weg der Kooperation mit den Schulen, um mit den Projekten auch Mädchen zu erreichen, die nicht von Rassismus betroffen sind und/oder sich mit dem Thema nicht auseinandersetzen. Für dieses Ziel nahmen sie den Nachteil der verpflichtenden Teilnahme an den Workshops in Kauf (vgl. Lück 2002, S. 1, 6; Lück/Arapi 2004, S. 2 ff.).

#### 7.3.1 Grundsätze und Ziele

Entsprechend dem Konzept von "Girls act" (s. Kapitel 7.2) ist - so Lück - das Hauptziel der antirassistischen Arbeit in den "Zukunftswerkstätten", "dass alle am Projekt beteiligten Mädchen sich mit ihren Erfahrungen und ihrer jeweiligen Betroffenheit in Bezug auf Rassismus, Rechtsextremismus, jeglicher Form von Diskriminierung und Gewalt auseinandersetzen" (Lück 2002, S. 6). Mit dynamischen Methoden, die die Mädchen animieren sich aktiv und mit Spaß zu beteiligen und keinen moralischen Druck entstehen zu lassen, werden Räume für eine Auseinandersetzung und Diskussion sowie eine Sensibilisierung bei weißen, deutschen Mädchen geschaffen. Die Mädchen sollen ihren eigenen Standort bezüglich der Themen klären und finden können. In den Workshops wurde ihnen mit einer klaren antirassistischen Haltung begegnet (vgl. ebd., S. 6 - 12).

Die Teamerinnen wollen die Mädchen bestärken, ihre persönlichen Möglichkeiten der Meinungsäußerung und (alltäglichen) politischen Einflussnahme zu erkennen und zu nutzen. Viele Mädchen of Color, aber auch weiße, deutsche Mädchen - so Lück - sind der Meinung, handlungsunfähig und ohne Möglichkeit der Partizipation zu sein (vgl. ebd.). Die Leiterinnen thematisieren nicht lediglich offene und gewalttätige Formen von Rassismus bzw. Rechtsextremismus, sondern machen insbesondere auf alltägliche sowie latente Formen von Rassismus, Beleidigungen und Diskriminierung aufmerksam (vgl. ebd., S. 3 ff.).

Die theoretische Basis der Workshops bilden die Grundannahmen über Rassismus, Antirassismus sowie antirassistische Mädchenarbeit. Lück und Arapi bestimmen in ihren schriftlichen Ausführungen zu dem Projekt den Begriff Rassismus und verdeutlichen somit ihr Verständnis und ihren Blickwinkel bezüglich relevanter Begrifflichkeiten. Sie beziehen sich hierbei auf wissenschaftliche Diskurse; unter anderem auf

Stuart Hall, der Rassismus auf Klassifikationssysteme nach phänotypischen, körperlichen Merkmalen zurückführt; in der Konsequenz resultieren nach Hall - so Lück - aus der Verknüpfung dieser Bedeutungszuschreibungen und gesellschaftlichen Machtstrukturen rassistische Praxen und Ideologien. Zum anderen greifen die Projektgründerinnen auf eine Begriffbestimmung von Kalpaka zurück und schließen damit das Verständnis eines kulturalistischen Rassismus in ihre Definition ein. Mit Verweis auf Welsing machen sie zudem auf die Auswirkungen und Einflussnahme von rassistischen Machtsystemen in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen aufmerksam (vgl. Lück 2002, S. 7 f.). Lück und Arapi bevorzugen den Begriff der Transkulturalität und grenzen sich von dem der Integration ab. Auf diesem Wege wollen sie die Dynamik kultureller Prozesse und die Wechselseitigkeit des gemeinsamen Lernens betonen. Zudem grenzt sich "Girls act" eindeutig von der "akzeptierenden Jugendarbeit" ab (vgl. ebd., S. 7 f., 11).

In den Workshops gehen die Projektleiterinnen von den unterschiedlichen Perspektiven der Mädchen aus. Mädchen of Color haben einen anderen Blickwinkel und einen anderen Zugang zum Thema Rassismus als weiße, deutsche, nicht direkt von Rassismus betroffene Mädchen. Bei ihnen bestehen aus verschiedenen Gründen Barrieren sich dem Thema zu nähern. Sie fürchten beispielsweise moralisierende Reaktionen, besitzen oder entwickeln Schuldgefühle. Vor diesem Hintergrund möchten die Teamerinnen ihnen einen geschützten Raum und eine Atmosphäre bieten, in der sie angenommen und zur Auseinandersetzung mit ihren eigenen Standorten ermutigt werden. Die Erörterung und Anerkennung dieser unterschiedlichen Blickwinkel und Perspektiven - die Innenperspektive und die Außenperspektive - wird in den Workshops vermittelt (vgl. ebd., S. 6 - 12).

Um Mädchen of Color anzusprechen, zu animieren sowie ihnen ebenso einen geschützten Raum zu vermitteln, gehen Lück und Arapi von der Erfordernis transkultureller Teams für die Durchführung der Workshops aus: Es "ist unerlässlich, Räume zu schaffen, in denen [...] [die Mädchen] keinen neuerlichen Verletzungen durch weiße Menschen, z.B. der Bagatellisierung ihrer Erfahrungen, ausgesetzt sind" (ebd., S. 12). Transkulturelle Teams können Mädchen of Color die Möglichkeit der Identifikation mit einer Pädagogin of Color bieten, denen sie sich in geschütztem Raum anvertrauen können. Erfordert es der Kontext und die Situation des Workshops, werden die Teilnehmerinnen für gewisse Zeit in zwei Gruppen geteilt, um den jeweiligen Mädchen zunächst einen Austausch "unter sich" zu ermöglichen. Lück und Arapi weisen dem Aspekt der Solidarität in den transkulturellen Workshops einen hohen Stellenwert zu, da

dies eine Voraussetzung einer gemeinsamen Annäherung und Auseinandersetzung der Mädchen mit dem Thema Rassismus ist (vgl. Lück 2002, S. 11; Lück/Arapi 2004, S. 7 f.).

# 7.3.2 Durchführung und Ablauf

"Wer sich bewegt, kann etwas bewegen" (Lück 2002, S. 18).

Nach dieser Maxime gestalteten die Projektleiterinnen die sechs Workshops. Diese bestanden aus zwei, sich methodisch unterscheidenden Abschnitten: In dem ersten führten Lück und Arapi Sensibilisierungsübungen durch, in dem zweiten Abschnitt setzten sie die Methode der Zukunftswerkstatt um. Der geplante sowie tatsächliche Ablauf des Workshops wurde jeder Gruppe individuell angepasst, da den Klassen zum Einen unterschiedlich viel Zeit zur Verfügung stand und zum Anderen von den Lehrerinnen je spezifische Probleme innerhalb der Klasse benannt wurden (vgl. ebd., S. 17). Jeder Workshop begann mit Spielen, die dem besseren Kennenlernen und Auflockern der Gruppe dienten. Im Anschluss stellten die Mädchen Regeln des Miteinanders auf, um ihre Wünsche und Anliegen für die Zeit während des Workshops festzuhalten (vgl. ebd., S. 18).

#### 7.3.2.1 Sensibilisierungsübungen

Anhand der Sensibilisierungsübungen führten die Workshopleiterinnen die Mädchen in die Thematik sowie in die Auseinandersetzung mit Stereotypen, Vorurteilen und Rassismus ein. Dies geschah auf Grundlage ihrer eigenen - direkten oder indirekten - Erfahrungen und Zugänge. Es sollten "Bewusstwerdungsprozesse" (Lück 2002, S. 6) angestoßen werden, um Barrieren und Hemmungen in Bezug auf das Thema Rassismus abzuschwächen und die Wahrnehmung von rassistischen Situationen und Aspekten zu ermöglichen.

In den Übungen wurden zum Einen Aspekte und Faktoren von Ausgrenzung und Diskriminierung thematisiert und zum Anderen wurde näher auf die Aspekte Hautfarbe und Herkunft eingegangen. Wesentliches Element in den Übungen waren von den Mädchen erlebte Diskriminierungssituationen; falls sie dazu bereit waren, wurden diese thematisiert, um daraus gemeinsam Handlungsmöglichkeiten und -alternativen zu erarbeiten (vgl. Lück 2002, S. 6 - 12). Lück und Arapi wendeten hierzu diverse

existierende Methoden der antirassistischen Bildungsarbeit an (vgl. Lück 2002, S. 20).<sup>5</sup> Die Übungen werden im Folgenden skizziert und - soweit in der Dokumentation festgehalten - eine kurze Zusammenfassung bezüglich der Wirkungen sowie der Reaktionen der Mädchen gegeben.

# Übung: Ausgrenzungserfahrungen

Da sich die Teilnehmerinnen unter dem Begriff des Rassismus nur wenig vorstellen konnten, knüpften Lück und Arapi an Ausgrenzungserfahrungen der Mädchen an, indem diese mögliche Gründe für Ausgrenzung und Diskriminierung von Menschen benennen sollten. Die daraus entstandene umfangreiche Auflistung<sup>6</sup> von Ausgrenzungsfaktoren (s. Anhang 1), verdeutlichte den Mädchen die Vielfalt von Diskriminierungskategorien. Da sich jedes Mädchen in mindestens einem der Punkte der entstandenen Liste wieder finden konnte, wurden sie somit direkt angesprochen und erreicht (vgl. Lück 2002, S. 18 ff.).

## Übung: Auseinandersetzung mit rassistischen Exponaten

Lück und Arapi haben gemeinsam mit den Mädchen die Ausstellung der Deutschen Welthungerhilfe im Welthaus Bielefeld besucht. Sie umfasst eine Sammlung von vielfältigen Exponaten rassistischer Darstellungen schwarzer Menschen. Ausstellungsstücke sind beispielsweise die Sarotti-Schokolade mit ihrem Markenzeichen des "Sarotti-Mohrs", Bücher (z.B. "Zehn kleine Negerlein") oder Verpackungen von Orangen, auf denen Bilder von 'schwarzen' Menschen abgedruckt sind. Im Anschluss an den Besuch der Ausstellung stellten sie den Mädchen verschiedene Fragen, die der anschließenden Gruppendiskussion dienen sollten, u.a. (Lück 2002, S. 20 f.). Das Ziel, mit dem Besuch der Ausstellung - insbesondere den weißen Mädchen - die stereotypen und überspitzten Darstellungen, explizit in Bezug auf 'schwarze' Menschen, aufzuzeigen und zur Reflexion sowohl über Auswirkungen solcher Darstellungen als auch ihrer eigenen Bilder anzuregen, hatte Erfolg. Es entstanden lebendige Diskussionen und Fragen (vgl. Lück 2002., S. 21). So lautete eine Bemerkung eines Mädchens:

" 'Aber jetzt, wo hier so viele Sachen liegen, wo Schwarze immer auf die gleiche Art dargestellt werden, so mit den Lippen und den großen Augen und so - da merkt man erst,

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Übungen wurden u.a. entnommen von: "Action Courage/ SOS Rassismus", "IDA-NRW", "Bausteine einer nicht-rassistischen Bildungsarbeit" des Deutschen Gewerkschaftsbundes.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Sabine Lück hat alle schriftlichen Äußerungen der Mädchen aus den verschiedenen Sensibilisierungsübungen sowie den Zukunftswerkstätten gesammelt und in ihrer Dokumentation der "Zukunftswerkstätten" anonymisiert veröffentlicht. Zur Veranschaulichung des Ablaufes der Workshops werde ich einige dieser Auflistungen als Anhang beifügen sowie Zitate von teilnehmenden Mädchen verwenden.

wie krass das eigentlich ist. Da wird so'n Bild vermittelt, als wenn sie dumm sind und auch bedrohlich, manchmal. Das ist erschreckend' "(zit. nach Lück 2002, S. 21).

Im Anschluss an die Gruppendiskussion sollte sich jedes Mädchen 20 Minuten mit einem Exponat ihrer Wahl näher beschäftigen und ihre Anmerkungen sowie Gedanken schriftlich festhalten (vgl. Lück 2002, S. 20 ff.).

Wie Lück resümiert, waren die Mädchen während dieser Übung sehr aufmerksam und brachten sich in Diskussionen ein. Angesichts der rassistischen Darstellungen waren sie erschocken und entwickelten die Motivation, sich mit dem Thema sowie mit ihren eigenen Stereotypen und Vorstellungen auseinanderzusetzen. Ein Grund für den Erfolg vermutet Lück in der 'visuellen Darstellung' von Rassismus; des Weiteren wirke die Eindringlichkeit, mit der Rassismus, seine Auswirkungen und produzierten Bilder von 'schwarzen' Menschen präsentiert werden, erschreckend. Es macht den Mädchen, so Lück, zudem deutlich, dass nicht sie als Individuum für 'rassistische Bilder im Kopf' verantwortlich sind, sondern sie durch gesellschaftliche Bedingungen beeinflusst werden (vgl. Lück 2002, S. 21 ff.).

# Übung: "Rollenspiel"

Das "Rollenspiel - Begrenzung durch Vorurteile und Diskriminierung" war eine zentrale Übung in den Workshops. Lück und Arapi teilten an jede Teilnehmerin eine Karte aus, auf denen fiktive Personen kurz beschrieben waren; beispielsweise "afrodeutsche BWL-Studentin, 24 Jahre". Die Mädchen sollten sich nun in diese Person hineinversetzten. Sie stellten sich in eine Reihe auf und die Teamerinnen lasen verschiedene Fragen vor, die die Mädchen beantworteten. Konnten sie eine Frage bejahen, durften sie einen Schritt nach vorne gehen; bei einer Verneinung mussten sie stehen bleiben. Die entstandene Anordnung der Positionen der Mädchen im Raum wird in der anschließenden Reflexion der Übung besprochen: Welche Person steht an welcher Stelle, wie hängt dieses mit dem jeweiligen Status zusammen und wie haben sich die Mädchen in ihrer jeweiligen Rolle gefühlt? Mit der Übung möchten Lück und Arapi das Hineinversetzen in Rollen anderer Menschen und damit das Erleben einer fremden Situation ermöglichen. Durch die Positionierungen im Raum wird den Mädchen vor Augen geführt, wie unterschiedlich die Möglichkeitsräume von Menschen sind und wie sehr diese in Abhängigkeit von dem jeweiligen sozialen Status und der Position des Menschen innerhalb der Gesellschaft stehen (vgl. Lück 2002, S. 24).

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Übung entwickelt von "SOS Rassismus NRW" (1996).

## "Kulturübung"

Ein wesentlicher Bestandteil der Workshops war - so Lück - die Thematisierung und Kritik der sozialen Konstruiertheit von "Kultur". Sie wollten den Mädchen verdeutlichen, dass "Kultur" nicht als homogenes und starres Konstrukt zu verstehen ist (vgl. Lück 2002, S. 25). In der "Kulturübung" wurden den Mädchen Fragen gestellt bzw. Vorlieben genannt (z.B. gerne in Freizeitparks gehen, Haare färben, Spaghetti essen, Vertrauen zueinander wichtig finden). Stimmten die Mädchen diesen Aussagen zu, gingen sie auf eine bestimmte Seite des Raumes und sollten sich die Gruppe, die sich bildete, anschauen: Wer steht mit ihnen zusammen? Welche Gemeinsamkeiten fallen ihnen auf (vgl. ebd., S. 25 f.). In der Reflexion der Übung - so Lück - wurde deutlich, wie schnell die Mädchen verstanden haben, Kultur als offen und individuell gestaltbar zu erkennen. Sie äußerten, dass bestimmte äußere Beschreibungen von Menschen im Prinzip nichts über Denk- und Lebensweisen aussagen könnten. Gleichwohl konnten die Mädchen die Bedeutung und ihre Vorstellung eines Zusammenhangs von Herkunft und Persönlichkeit eines Menschen nicht loslassen oder aufweichen. Es "besteht also ein großes Bedürfnis nach Einordnung von Menschen" (ebd., S. 26).

# Übung: "Ausländer sein und im Inland wohnen - wie geht denn das...!?"

Die Bedeutung und die Verwendung des Begriffs "Ausländer" wurde in dieser Übung von den Teamerinnen thematisiert. Sie vertreten die Annahme, dass die Anwendung des Begriffs und die damit einhergehende Bedeutungszuschreibung wesentliche Auswirkungen auf das Selbstbild der jeweiligen betroffenen Person haben. In der Übung wurden Schaubilder<sup>8</sup> zur Thematisierung angewandt und "die Mädchen ermutigt, sich (auch) als Inländerinnen zu sehen" (Lück 2002, S. 24), um sie zu bestärken ihren Platz in der Gesellschaft sowie ihre Identität und Beschreibungen ihrer Selbst finden zu können. Für Mädchen of Color war - nach Lück - diese Übung bereichernd; die Teamerinnen konnten sie in gewissem Maße in ihrer Integrität und ihrer Selbstbeschreibung bestärken (vgl. ebd., S. 25). Die weißen, deutschen Mädchen konnten in dieser Übung dazu angeregt werden, sich hinsichtlich ihrer Position in der Gesellschaft und den damit verbundenen Privilegien bewusst zu werden sowie diese zu reflektieren, um eine "Dominanzsensibilität" (ebd., S. 25) zu entwickeln.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Es wird keine nähere Erläuterung gegeben.

# Übung: "Theater der Unterdrückten"9

Mit dieser Übung, die in verschiedenen Formen angewandt werden kann, verfolgten Lück und Arapi das Ziel, die Mädchen zu mehr Handlungsfähigkeit in Bezug auf Unterdrückung und Diskriminierung jeglicher Form zu befähigen (vgl. Lück 2002, S. 26). In der Variante des *Forumtheaters* sollten Handlungsalternativen erarbeitet werden. Sofern die Mädchen dazu bereit waren, erzählten sie Situationen, in denen sie Diskriminierung auf Grund ihrer Hautfarbe oder Herkunft ausgesetzt waren. Zwei nicht von der Situation betroffene Teilnehmerinnen spielten - nach vorheriger Instruktion durch die Betroffene - die Szene vor der Gruppe nach. Im Anschluss befragten die Teamerinnen die Schauspielerinnen, wie sie sich während der Situation gefühlt haben. Nach dieser Reflektion wurde das Publikum befragt, was es beobachtet und wahrgenommen habe. Hatte ein Mädchen eine Idee, wie in der Situation anders hätte reagiert oder gehandelt werden können, wurde sie gebeten, die unterdrückte Person in der Szene zu spielen und somit einen alternativen Lösungsweg aufzuzeigen. Anschließend wurde die Szene erneut reflektiert (vgl. Lück 2002, S. 26 ff.).

#### 7.3.2.2 Zukunftswerkstatt

Im Anschluss an die ausführliche Thematisierung von Rassismen in der ersten Phase des Workshops, führten Lück und Arapi die Zukunftswerkstätte durch. Die Methode der Zukunftswerkstatt<sup>10</sup> - so Lück - ist für den Kontext von "Girls act" gut geeignet, da es eine dynamische Vorgehensweise ist, in der die Gruppe gemeinsam relativ konkrete Ergebnisse erarbeiten kann. Der Ablauf der Zukunftswerkstatt ist in drei Phasen untergliedert: die Beschwerde- und Kritikphase, die Phantasie- und Utopiephase sowie die Realisations- und Praxisphase (vgl. Lück 2002, S. 29).

#### Beschwerde- und Kritikphase

Aufgabe der Mädchen in dieser ersten Phase der "Zukunftswerkstatt" war es, auf einzelne Zettel zu schreiben, was sie an den bisher erarbeiteten und aufgezeigten Ausgrenzungskategorien störte. Die Sätze sollten beispielsweise mit "es ärgert mich, dass…" oder "es nervt, dass…" beginnen und etwa sieben Worte umfassen (vgl. Lück 2002, S. 29 - 34). Schriftliche Äußerungen der Mädchen (s. auch Anhang 2) waren z.B.:

o "Es macht mir Angst, dass meine Freundin ständig in Gefahr ist, weil andere rassistisch sind" (zit. nach Lück 2002, S. 31).

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Die Übungen sind Elemente von Methoden des brasilianischen Theatermachers Augusto Boal (1989).
<sup>10</sup> Die Methode der Zukunftswerkstatt entwickelten Robert Jungk und Norbert R. Müllert in den 1970er Jahren.

- o ", Sie brauchen mich nicht zu unterscheiden, nur weil ich schwarz bin" (zit. nach Lück 2002, S. 30).
- o ", Mich regt die herrschende Hierarchie: weißer Mann, weiße Frau, schwarzer Mann, schwarze Frau (sinkt immer tiefer) voll auf" (zit. nach ebd., S. 33).

## Phantasie- und Utopiephase

Entsprechend dem Vorgehen in der vorherigen Phase, sollten die Mädchen auch in der Phantasie- und Utopiephase Worte auf einzelne Zettel schreiben - nun jedoch unter der utopischen Annahme, es gäbe in Bezug auf Rassismus und Ausgrenzung von Menschen keine Konflikte und Problematiken in der Gesellschaft (vgl. Lück 2002, S. 34 ff.). Beispiele der Notizen der Mädchen (s. auch Anhang 3):

- ", Die Menschen werden als Menschen gesehen und nicht unterschiedlich behandelt"
   (zit. nach ebd., S. 35).
- o "Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau" (zit. nach ebd., S. 36).
- o ", Es ist nicht langweilig, weil so viele verschiedene Menschen zusammenleben" (zit. nach ebd., S. 34).
- o "Name soll nicht mit Persönlichkeit verbunden werden" (zit. nach ebd., S. 35).
- o ", Alle haben Mut, egal ob schwarz oder weiß" (ebd.).
- o ", Auch Weiße können dunkel sein" (ebd.).

#### **Realisations- und Praxisphase**

Die Kommentare und Anmerkungen aus der Phantasie- und Utopiephase wurden von den Mädchen in kleinen Theaterszenen umgesetzt und der Gruppe vorgeführt. Da die Workshops mit einem Projektvorhaben von Kleingruppen abschließen sollten, leiteten die Teamerinnen die Mädchen an, Gruppen zu bilden. Dies geschah, indem die Zettel mit den "Utopien" hintereinander aufgereiht wurden, damit die Mädchen den Aspekten, die ihnen wichtig waren, Punkte geben konnten. Diejenigen Aspekte mit den meisten Punkten wurden in Kategorien zusammengefasst und die Mädchen konnten sich zuordnen. Die so entstandenen Projektgruppen überlegten nun 30 Minuten, was für ein Projekt sie in ihrer Schule umsetzten wollten (vgl. Lück 2002, S. 37).

In einer späteren Rücksprache mit den Lehrerinnen der Klassen, konnten die Workshop-Leiterinnen in Erfahrung bringen, dass alle Projektgruppen ihre Vorhaben in ihren Schulen verwirklicht haben. Eine Evaluation der Ergebnisse war - so Lück - auf Grund der zeitlichen Befristung des Projekts nicht mehr möglich. In der Dokumentation werden die durchgeführten Projekte der Mädchen benannt: Videofilm, in welchem die Mädchen PassantInnen zum Thema Rassismus befragten, "Unsichtbares Theater" in der Bielefelder Straßenbahn sowie Ausstellung der Ergebnisse, Foto-Love-Story, Talkshow, Flugblattaktion, Theaterszenen (vgl. Lück 2002, S. 37).

## 7.3.3 Reflexion der Workshops

In der Dokumentation reflektiert Lück die sechs durchgeführten Workshops der "Zukunftswerkstätten". Hierbei geht sie zunächst auf den Aspekt der unterschiedlichen Schulformen ein. Die teilnehmenden Klassen unterschieden sich grundsätzlich in der Hinsicht, dass in den Gruppen der Hauptschulen sowie in der Klasse der Sonderschule ausschließlich Mädchen mit Migrationshintergrund waren, während in der Gruppe der Gesamtschule lediglich drei Mädchen mit Migrationshintergrund, in der Realschulgruppe ausschließlich weiße, deutsche Mädchen waren (vgl. Lück 2002, S. 38). 11 Die Mädchen der Sonderschule sowie der Hauptschulen hatten in dieser Hinsicht - so Lück persönliche Erfahrungen mit Rassismus, auch ohne den Begriff selbst verwendet zu haben. In der Theaterübung zeigten sie in Bezug auf alternative Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten unterschiedlich viel Kreativität; "insgesamt erlebten die Teamerinnen bei den Mädchen eine große Hilflosigkeit in Bezug auf die Konfrontation mit rassistischer (physischer oder psychischer) Gewalt" (ebd., S. 38). Lück wurde in der Zusammenarbeit mit den Mädchen deutlich, wie sehr diese sich durch rassistische Praxen und Erlebnisse, von denen sie während der Workshops teilweise berichteten, belastet fühlten. Die Mädchen benannten häufig LehrerInnen als rassistisch handelnd; ihnen gegenüber herrscht ein grundlegendes Misstrauen. Vor diesem Hintergrund benennt die Projektleiterin als eine der wesentlichen Aufgaben der Pädagoginnen, neben dem Auffangen und Bearbeiten von berichteten Diskriminierungserfahrungen, die Aufdeckung von verdrängten Rassismuserfahrungen und entsprechenden Möglichkeiten der Verarbeitung. Denn einige Mädchen mit Migrationshintergrund leugneten konsequent eine Ungleichheit zwischen deutschen und nicht-deutschen Menschen (vgl. ebd.). Wie bereits in der "Kulturübung" deutlich wurde, wiesen beinahe alle Mädchen der Herkunft von Menschen ein starkes Gewicht zu. Sie wollen damit - so Lück - zwischen Deutschen und Nicht-Deutschen differenzieren können, obwohl sie zugleich das Bewusstsein besitzen, dass anhand der Herkunft eines Menschen keine relevanten Aussagen über die Persönlichkeit eines Menschen getroffen werden können (vgl. ebd., S. 38 f.).

"Das Thema Rassismus wurde von weißen Mädchen insgesamt als nicht so wichtig erachtet, wie z.B. die Gleichstellung von Männern und Frauen" (vgl. Lück 2002, S. 39). Sie wirkten - nach Lück's Empfindung - der Thematik gegenüber desinteressierter als von Rassismus betroffene Mädchen. Jedoch waren diejenigen Mädchen, die eine emo-

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Die Gruppe des Oberstufenkollegs wird nicht genannt.

tionale Beziehung zu Menschen of Color hatten, insgesamt zugänglicher für antirassistische Sensibilisierung. Ihre ablehnende und misstrauische Haltung könnte - so Lück - auch auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass die Teilnahme an den Workshops verpflichtend war. Nach einer gewissen Eingewöhnungsphase arbeiteten die Mädchen jedoch mit, da sie merkten, dass kein moralischer Druck auf sie ausgeübt wurde und eine offene Atmosphäre herrschte. Auf der anderen Seite gaben weiße Mädchen nach dieser Eingewöhnungsphase häufig rassistische Äußerungen in den Raum. Diesem widersprüchlichen und teilweise auch aggressiven Verhalten begegneten Lück und Arapi in den Workshops, soweit es in diesem Rahmen möglich war (vgl. Lück 2002, S. 39).

Insgesamt konnten die Workshopleiterinnen ein positives Resümee des Projektes der Zukunftswerkstätten ziehen, da sie - nach eigener Aussage - die Mädchen mit ihren Methoden und Vorgehensweisen erreicht haben. Trotz anfänglicher Bedenken und Widerstände bekamen sie positive Rückmeldungen von den Mädchen (vgl. ebd.).

Über den Workshop hinausgehend weist Lück jedoch eindringlich auf die Notwendigkeit der Sensibilisierung von LehrerInnen und PädagogInnen bezüglich der Themen Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus usw. hin. Zudem müssen - so Lück - diese Themen fester Bestandteil in Bildungskonzepten, Lehrplänen und Schulen sein sowie entsprechend im Unterricht umgesetzt werden. Diese beiden elementaren Aspekte sind bisher nicht einmal ansatzweise ausreichend in der Realität vorzufinden und wurden von den Mädchen in den Workshops wiederholt angesprochen (vgl. ebd., S. 40).

# 8. "Blue Eyed/Brown Eyed" - antirassistisches Training nach Jane Elliott

"Blue Eyed/Brown Eyed" werde ich anhand eines Zeitschriftenartikels von Susanne Lang und Rudolf Leiprecht (2000), den Internetseiten von Jane Elliott (2003 - 2006) sowie derjenigen Organisation bzw. Personen, die die Trainings in Deutschland anbieten ("eyetoeye", o.J.) und auf Grundlage des Films "Blue Eyed" vorstellen.<sup>1</sup>

#### 8.1 Entstehungsgeschichte

Das antirassistische Training "Blue Eyed/Brown Eyed" wurde von der US-Amerikanerin Jane Elliott Ende der 1960er Jahre entwickelt. Die damalige Grundschullehrerin sah sich nach der Ermordung Martin Luther Kings dazu veranlasst, eine praktische Methode zu entwerfen, die ihren weißen SchülerInnen die Bedeutung von Ausgrenzung und Diskriminierung verdeutlichte. Sie wählte die Augenfarbe als Kriterium, nach dem die Klasse in zwei Gruppen eingeteilt wurde, da diese zum Einen ein unveränderliches phänotypisches Merkmal ist und zum Anderen im Nationalsozialismus eine wesentliche Rolle in der rassistischen Ideologie gespielt hat (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 453 f.).

Seit 1984 bietet Elliott das Training auch für Erwachsene in den unterschiedlichsten Bereichen an, wie z.B. Firmen, Universitäten oder im US-Amerikanischen Militär (vgl. Schlicher 2005). 1996 ist das Konzept in überarbeiteter und weiterentwickelter Form in Europa eingeführt worden. TrainerInnen, die das Konzept in Deutschland durchführen, sind von Elliott ausgebildet (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 453 f.). Wie in den USA sind Trainings auch in Deutschland in fast allen (Arbeits-)Bereichen nachgefragt. Nach Angaben von "eyetoeye" (s.u.) wurden Trainings beispielsweise in Schulen und Jugendeinrichtungen, Ämtern, Universitäten, Antidiskriminierungsbüros und in der Landeszentrale für politische Bildung durchgeführt (vgl. "eyetoeye": "Die Workshops", o.J.).

Der Film "Blue Eyed" wurde 1996 veröffentlicht. Er dokumentiert den Ablauf und das Vorgehen Jane Elliots in den "Blue Eyed/Brown Eyed"-Trainings und beinhaltet diverse Interviewsequenzen mit der Trainerin (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 454).

In Deutschland organisiert und koordiniert der Verein "eyetoeye" Veranstaltungen und Workshops des "Blue Eyed/Brown Eyed"-Trainings sowie die Ausbildung von Traine-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Weiterführende Originalliteratur zum Konzept "Blue Eyed/Brown Eyed" konnte nicht in Erfahrung gebracht werden.

rInnen und AssistentInnen (vgl. "eyetoeye": "eyetoeye", o.J.). Der freie Antirassismusund Demokratieerzieher Jürgen Schlicher bietet Workshops an und ist Mitverantwortlicher des Vereins "eyetoeye" (vgl. Schlicher 2005).

#### 8.2 Konzept

Das Anliegen Elliotts ist es - so Lang und Leiprecht - mit dem "Blue Eyed/Brown Eyed"-Training Angehörige der Mehrheitsgesellschaft erfahren zu lassen, was es bedeutet, sich in gesellschaftlich benachteiligten Positionen zu befinden und diskriminiert zu werden. Im Mittelpunkt des Konzepts stehen die auf Basis von Selbsterfahrung in den Workshops erlebten Wirkungen und Folgen rassistischer Handlungsweisen, Diskriminierung und Demütigung (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 453 f.). Elliott ordnet Angehörige der Mehrheitsgesellschaft "als potentielle Täterinnen und Täter" (ebd. 459) ein; sie sollen in der künstlich hergestellten Situation während der Workshops (rassistische) Diskriminierung erfahren und erkennen sowie diesbezüglich Sensibilität entwickeln. Emotionales Lernen - wie Lang und Leiprecht erläutern - sieht Elliott als Vorteil, da auf diesem Weg nicht ausschließlich die kognitive Ebene des Lernens angesprochen wird (vgl. ebd., S. 462).

Hinter dem Konzept steht die Philosophie, dass Rassismus und Diskriminierung erlernt und nicht angeboren sind. Entsprechende Verhaltensweisen können demnach wieder ,verlernt' werden. Die Erkenntnis der Auswirkungen von Rassismus sei der erste Schritt in diese Richtung (vgl. "eyetoeye": "Das Konzept", o.J.).

Das "Blue Eyed/Brown Eyed"-Training wird an einem Tag durchgeführt. Nach Angaben von "eyetoeye" ist es für TeilnehmerInnen zwischen 10 und 65 Jahren bzw. ab 16 Jahren geeignet.<sup>2</sup> Je Workshop können zwischen 15 und 30 Personen teilnehmen (vgl. "eyetoeye": "Workshops", "Workshopbedingungen", o.J.).

#### 8.3 Durchführung und Ablauf

#### 8.3.1 Übungsphase

Zu Beginn des Trainings werden die TeilnehmerInnen von Jane Elliott<sup>3</sup> nach ihrer Augenfarbe in eine Gruppe der 'Blauäugigen' ('Blue eyed') und eine Gruppe der 'Braun-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Widersprüchliche Angaben auf den Internetseiten von "eyetoeye".

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> In den Ausführungen wird Jane Elliott als Trainerin benannt. Andere TrainerInnen, z.B. Jürgen Schlicher, führen die Workshops nach dem gleichen Ablauf und den gleichen Prinzipien, mit lediglich einigen Modifikationen (s. Kapitel 8.4), durch.

äugigen' ('Brown eyed') geteilt. TeilnehmerInnen mit dunkler Hautfarbe werden grundsätzlich der 'Braunäugigen'-Gruppe, diejenigen mit heller Hautfarbe in der Regel der 'Blauäugigen'-Gruppe zugeordnet (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 454 f.). Elliott ordnet bei dem Vorgang nach eigenem Ermessen einzelne TeilnehmerInnen einer der beiden Gruppen zu (vgl. Schlicher 2005). Die 'Blauäugigen' bekommen nun eine Halskrause umgelegt und werden in einen kleinen Raum ohne Fenster geführt - ohne Erklärung bezüglich des weiteren Vorgehens. Einwände oder Klagen werden von Elliott zurückgewiesen. In den Trainings arbeitet Elliott mit zwei AssistentInnen zusammen, die die Gruppe der 'Blauäugigen' bewachen und als 'Ordnungshüter' fungieren. Diese hergestellte Situation ist die Ausgangslage und Basis eines jeden Workshops (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 453 ff.)

#### Rolle der 'Blauäugigen'

Die Personen, die der Gruppe 'Blauäugigen' angehören, nehmen während des gesamten Trainings eine unterlegene, minderwertige Position ein. Ihre Stellung und eingenommene Rolle wird ihnen von Beginn der Gruppeneinteilung an verdeutlicht; Elliott geht dementsprechend mit den Personen um, ist unfreundlich zu ihnen und behandelt sie 'von oben herab'. Sie schreibt ihnen Defizite zu, beispielsweise seien sie unkonzentriert, langsam, nicht anpassungsbreit und emotional (vgl. Schlicher 2005; "eyetoeye": "Das Konzept", o.J.). Laut Elliott - so Lang und Leiprecht - spüren viele der 'Blauäugigen', dass sie in diesem Training etwas lernen können (vgl. Lang/ Leiprecht, S. 457).

#### Rolle und Vorbereitung der "Braunäugigen"

Die als 'braunäugig' eingeteilten TeilnehmerInnen nehmen in dem Training eine privilegierte Position ein. Sie sollen die schweigende Mehrheit verkörpern, ohne die Rassismus nicht funktioniere (vgl. "eyetoeye": "Das Konzept", o.J.).

Ist die Gruppe der 'Blauäugigen' in den separaten Raum geführt worden, werden die 'Braunäugigen' in das weitere Vorgehen des Workshops eingeführt. Elliott trägt ihnen eine Theorie vor, weshalb die andere Gruppe auf Grund ihrer Augenfarbe als minderwertig zu verstehen und zu behandeln sei. Ihr Ziel dieser ernsthaft vermittelten Behauptung - so Lang und Leiprecht - ist das Aufzeigen der Widersinnigkeit von Theorien über den postulierten Zusammenhang von Hautfarbe bzw. äußerlichen Merkmalen und der Minderwertigkeit von Menschen. Indem sie reale Diskriminierungsstrukturen in ihrem Workshop mittels der konstruierten Situation 'umdreht', möchte sie diese Widersinnigkeit und deren Auswirkungen auf die betroffenen Menschen aufzeigen und widerspiegeln. Die 'Braunäugigen' reagieren auf Elliotts Theorie belustigt (vgl. Lang/Leiprecht

2000, S. 455). Elliott - wie Lang und Leiprecht weiter ausführen - macht der Gruppe deutlich, dass die 'Blauäugigen' in dem Training eine niedrigere Position einnehmen; sie seien minderwertig, dumm und faul und dementsprechend zu behandeln. Sie gibt hierfür diverse Argumente in den Raum und zählt verschiedene Defizite (s.o.) auf. Während der gesamten Vorbereitung der 'Braunäugigen' betont Elliott die Minderwertigkeit der Mitglieder der anderen Gruppe, denen an diesem Tag nichts gelingen werde und die durch Versagen gekennzeichnet seien (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 455 f.). Verhaltensweisen von 'blauäugigen' Menschen werden diskutiert und in Frage gestellt. Schlicher erklärend zu dieser Vorbereitungsphase:

"Zwar glaubt nicht unbedingt irgendjemand die Vorurteile, die in dieser Phase über die Blauäugigen verbreitet werden, dennoch bittet der Trainer die Braunäugigen ihre Skepsis beiseite zu legen und einfach so zu tun, als habe der Melaningehalt der Augen etwas mit der Intelligenz zu tun" (Schlicher 2005).

Die "Braunäugigen" nehmen während des Workshops überwiegend die Rollen von ZuschauerInnen ein (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 459).

Sie werden nun auf einen Intelligenztest vorbereitet, der später mit allen TeilnehmerInnen gemeinsam durchgeführt werden wird. Elliott liest ihnen die Lösungen des Tests vor, damit die Übung 'gelingt', denn diese Ungleichbehandlung entspreche - wie Lang und Leiprecht Elliott's Gedanken wiedergeben - den realen gesellschaftlichen Bedingungen zwischen privilegierten und benachteiligten sozialen Gruppen (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 455 f.). Zudem weist Elliott auf die Kooperationsbereitschaft der 'Braunäugigen' hin, die für das Gelingen und den Lerneffekt des Trainings notwendig ist. Insofern lauten Verhaltensregeln für die 'Braunäugigen' beispielsweise, dass die 'Blauäugigen' lediglich in abwertender Weise anzuschauen und anzusprechen seien, es dürfe nicht mit ihnen gelacht werden und auf möglicherweise wütende Reaktionen solle höchstens mit Hinweisen auf die kurze Dauer ihrer unterlegenen Situation - im Gegensatz zu einem Leben in Unterdrückung - eingegangen werden (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 455 f.).

#### Weiteres Vorgehen

Die "Blauäugigen", die bisher in einem kleinen Raum gewartet haben, werden nun in den Raum geführt, in dem sich die "Braunäugigen" befinden. Da für sie nicht ausreichend Stühle vorhanden sind, müssen sich einige Personen auf den Boden setzen. Die Anordnung der Stühle und der freien Fläche ist so aufgebaut, dass die Mitglieder der "Braunäugigen" um die andere Gruppe herum sitzen. Ab dem Zeitpunkt des Zusammentreffens der Gruppen, nimmt Elliott "die Rolle der Peinigerin" (Lang/Leiprecht 2000, S.

456) ein. Sie verstärkt ihre verbalen, beherrschenden und diskriminierenden Äußerungen durch ihre stehende Position in der Front der Gruppe. Mit Hilfe verschiedener Aufgaben und Aufforderungen schikaniert Elliott die 'Blauäugigen'. Sie werden soweit verunsichert und mit unerfüllbaren, in sich widersprüchlichen Aufgaben konfrontiert, dass sie unausweichliche 'Fehler' machen. Diese von Elliott provozierten Schwächen und Unfähigkeiten werden als Beweis für die Minderwertigkeit und Dummheit der "Blauäugigen" genutzt und der gesamten Gruppe vorgeführt. Sie sucht sich gezielt Einzelpersonen heraus, die in der hergestellten Situation besonders angespannt und verunsichert sind oder Widerworte geben, um diese weiter zu drangsalieren, zu demütigen und ihnen somit ihre unterlegene Position vor Augen zu führen (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 456 ff.; s. auch Schlicher 2005). Elliott macht ihre überlegene Position und ihr Verfahren den 'Blauäugigen' im Training auf diese Weise unmissverständlich deutlich: Sie gibt an diesem Tag die Regeln vor, sie besitzt die Macht; die Meinungen der 'Blauäugigen' haben kein Gewicht und Widerworte werden mit Demütigung und Bloßstellung bestraft. Wer sich vehement widersetzt und sich ihren Regeln nicht fügt, muss den Workshop verlassen (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 456 ff.).

Eine Aufgabe der 'Blauäugigen' ist es beispielsweise von Elliott diktierte Sätze mit Verhaltensregeln zu notieren. Sie liest diese sehr schnell vor, zudem widersprechen sie sich inhaltlich und provozieren damit 'Regel unkonformes Verhalten'. Haben die Personen die Sätze nicht fehlerfrei notiert oder zeigen sie Unsicherheiten, werden sie sofort vor der gesamten Gruppe verbal sanktioniert und vorgeführt. Eine weitere, nach diesem Muster durchgeführte Aufgabe ist der Intelligenztest (s.o.). Das Versagen der einzelnen Personen der 'Blauäugigen' wird vor der Gruppe demonstriert und die Wirkung der Demütigung somit verstärkt (vgl. ebd., S. 455 ff.). Elliott stellt während des Trainings zwischenzeitlich rhetorische Fragen an die 'Braunäugigen', um die Machtverhältnisse innerhalb Gesamtgruppe hervorzuheben. An einigen Stellen werden sie zudem von Elliott auf ihre reale Lebenssituation angesprochen und erhalten die Möglichkeit erlebte Situationen der Diskriminierung zu erzählen. Auf diese Weise möchte Elliott die Parallelen zwischen der inszenierten Trainingssituation und dem realen Leben und gesellschaftlichen Verhältnissen aufzeigen (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 459).

Während des gesamten Trainings wechselt Elliott zwischen der konstruierten Situation des Trainings und einer erklärenden Meta- bzw. Gesprächsebene, auf der sie z.B. Erläuterungen zu politischen Verhältnissen zwischen Menschen mit dunkler und heller Hautfarbe oder Erklärungen bezüglich der Trainingssituation gibt. Der Wechsel zwischen

den Ebenen ist - so Lang und Leiprecht - fließend und für die 'Blauäugigen' nicht immer eindeutig; infolge dessen wird deren Verunsicherung zusätzlich verstärkt. Noch während Elliott beispielsweise eine soeben im Workshop stattgefundene Situation erklärt, greift sie eine 'Blauäugige' verbal an, weil diese gegen eine Verhaltensregel verstoßen habe (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 458 f.).

#### 8.3.2 Auswertungsphase

Im Anschluss an diesen - etwa zwei- bis dreistündigen - Übungsteil können die "Blauäugigen" ihre Halskrausen abnehmen, um ihre Rolle symbolisch zu verlassen. Zugleich wird betont, dass People of Color ihre äußerlichen Merkmale nicht ablegen können (vgl. Schlicher 2005). Die TeilnehmerInnen sollen nun ihre Gefühle und Eindrücke bezüglich der jeweils anderen Gruppe notieren. Schlicher nennt aus den von ihm durchgeführten Workshops (s. Kapitel 8.4.) Notizen der TeilnehmerInnen; Mitglieder der Gruppe der "Blauäugigen" fühlten sich z.B.: ""klein, dumm, frustriert, wütend, hilflos, ohnmächtig, angespannt" (Schlicher 2005). Die Wahrnehmung der "Braunäugigen" über die Gruppe der "Blauäugigen" entspricht diesen Aussagen. Die "Braunäugigen" hingegen entwickelten ein Überlegenheitsgefühl und gaben an, sich ""besser, intelligenter, mächtig, gelangweilt, amüsiert, ruhig" wie auch ""mitleidig, schlecht, hilflos" (ebd.) gefühlt zu haben. Die "Blauäugigen" nahmen diese hingegen als ""kalt, überheblich, arrogant, besserwisserisch, fies" (ebd.) wahr.

Anschließend überträgt Elliott die Erfahrungen aus der Übungsphase auf reale und alltägliche Situationen sowie institutionelle Gegebenheiten. Sie bittet TeilnehmerInnen mit dunkler Hautfarbe, über ihre persönlichen Diskriminierungserfahrungen zu berichten. Diesen Part versteht Elliott als bereicherndes Element des Workshops, durch welchen die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft erfahren können, was rassistische Praxen und Strukturen für die betroffenen Personen bedeuten und welche Belastung sie darstellen (vgl. Schlicher 2005). In der Auswertungsphase werden die 'Blauäugigen' - so Lang und Leiprecht - jedoch nach wie vor auf Grund von Äußerungen und Kommentaren von Elliott angegriffen (vgl. Lang/Leiprecht 2002, S. 459 f.).

#### 8.4 Modifizierungen des Konzepts

Die in Deutschland von "eyetoeye" koordinierten und von TrainerInnen durchgeführten "Blue Eyed/Brown Eyed"-Trainings weisen in ihrem Ablauf einige Modifikationen auf

(s. "eyetoeye", o.J.; Schlicher 2005). Zudem hat auch Jane Elliott selbst (s. Elliott 2003
- 2006) an einigen Stellen des Konzepts bzw. in den von ihr durchgeführten Trainings
Weiterentwicklungen und Veränderungen vorgenommen.

So wird das Trainings von "eyetoeye", beispielsweise in Bezug auf die Einteilung in "Blauäugige" und "Braunäugige" in gewissen Aspekten verändert. Bei der Gruppeneinteilung - so Lang und Leiprecht - wird keine strikte Umkehrung der realen Machtverhältnisse verfolgt, sondern es ist auch möglich, dass weiße Menschen mit Migrationshintergrund der Gruppe der "Blauäugigen" angehören (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 466 f.). Schlicher hingegen behauptet, die TrainerInnen teilen "helläugige MigrantInnen, oder Menschen mit möglichen anderen Diskriminierungserfahrungen" (Schlicher 2005) der Gruppe der "Braunäugigen" zu. Insgesamt lässt sich in dieser Hinsicht also eine weniger rigide Aufteilung in "Blauäugige" und "Braunäugige" beobachten, als in den von Jane Elliott durchgeführten Trainings.

Die Auswertungsphase ist dahingehend erweitert, dass Gefühle und Wahrnehmungen aus Sicht der 'Blauäugigen' wie auch der 'Braunäugigen' eingehender thematisiert werden (s. Schlicher 2005/ s.o.). Wie in der Beschreibung des Trainingskonzepts von "eyetoeye" deutlich wird, ist hierbei lediglich das Verhalten der 'Blauäugigen' während der Workshops relevant. Dementsprechend werden

"Anschauungen, ihre persönliche Geschichte oder Erfahrungen […] nicht thematisiert. Schwarze oder MigrantInnen werden ja ebenfalls nicht aufgrund ihres Charakters oder ihrer persönlichen Geschichte negativ behandelt, sondern allein aufgrund ihrer Hautfarbe" ("eyetoeye": "Das Konzept", o.J.).

Laut Elliott findet in der Auswertungsphase eine ausführliche Diskussion über die vorangegangenen Übungen und deren Auswirkungen auf die Beteiligten statt, in der alle Anmerkungen und Kommentare berücksichtigt werden (vgl. Elliott 2003 - 2006).

Als weitere Modifikation der Auswertungsphase ist das Ansprechen des Verhaltens der "Braunäugigen" als Mitläufer und dem damit verbundenen Zulassen von Unterdrückung und Diskriminierung zu nennen (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 466; Schlicher 2005). Die TeilnehmerInnen werden vor diesem Hintergrund auf die Notwendigkeit kollektiven Widerstands gegen die in der Übung hergestellte Diskriminierung und Unterdrückung hingewiesen, der wünschenswert gewesen wäre (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 466).

Eine Erweiterung der "Blue Eyed/Brown Eyed"-Trainings von "eyetoeye" ist eine Nachbesprechung mit den TeilnehmerInnen. Diese findet etwa vier Wochen nach den Workshops mit der jeweiligen Trainerin bzw. dem jeweiligen Trainer statt (vgl. "eyetoeye": "Workshopbedingungen", o.J.).

Den Internetseiten Jane Elliotts ist zu entnehmen, dass sie die von ihr durchgeführten Trainings um eine dritte Phase - eine so genannte Nachbereitungsphase - erweitert hat. In dieser zeigt sie den TeilnehmerInnen einen thematisch relevanten Film<sup>4</sup> und führt anschließend eine Auswertung des Films in Form von Fragen und Antworten durch. Im Anschluss werden zwei Zettel ausgegeben: Zum Einen eine Liste, die rassistische Äußerungen enthält (s. Anhang 4) und zum Anderen ein Zettel mit entsprechenden Klarstellungen der rassistischen Äußerungen (s. Anhang 5). Nachfolgend wird zudem eine Liste an die TeilnehmerInnen ausgeteilt, die mögliche Aktivitäten aufzeigt, wie die Einzelnen gegen Rassismus, Sexismus und Ageism (Altersdiskriminierung) vorgehen können (s. Anhang 6). Den Internetseiten ist nicht zu entnehmen, ob bzw. wie mit diesen Übungszetteln gearbeitet wird. Den Abschluss eines jeden Workshops bildet laut Jane Elliot eine Evaluation<sup>5</sup> des gesamten Trainings sowie die Ausgabe von Präsenten: eine Halskrause und ein Schlüsselanhänger in Form eines Auges (vgl. Elliott 2003 - 2006: "Workshop").

#### 8.5 Evaluation

Gegenwärtig ist keine Evaluation der von Jane Elliott oder TrainerInnen von "eyetoeye" durchgeführten "Blue Eyed/Brown Eyed"-Trainings veröffentlicht. Schlicher weist in diesem Zusammenhang auf eine von Anja Klitzke<sup>6</sup> im Jahr 2005 angefertigte, unveröffentlichte Diplomarbeit hin, in der sie Einstellungsuntersuchungen der TeilnehmerInnen vor, während und nach den Trainings durchführte und dessen Wirkung auf offen und subtil geäußerte Vorurteile nachwies.<sup>7</sup> Nach Klitzke - so Schlicher - reduzieren sich Vorurteile, die kognitive Empathie würde gesteigert und die soziale Dominanzorientierung der TeilnehmerInnen verringere sich (vgl. Schlicher 2005).

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Es werden keine weiteren Informationen zu dem Film gegeben.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Es werden keine weiteren Informationen zur der Evaluation gegeben.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Klitzke ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt Mitarbeiterin bei "eyetoeye" (s. "eyetoeye": "Het Team", o.J.).

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Klitzke, Anja (2005): Evaluation eines Antidiskriminierungstrainings: Ziele und Wirkungen des Blue Eyed Workshops aus sozialpsychologischer Sicht, Diplomarbeit, Universität Jena.

# 9. Gegenüberstellung und Kritik: "Blue Eyed/Brown Eyed" und "Girls act" - "Zukunftswerkstätte"

Im Folgenden werden die in den beiden voran gegangenen Kapiteln vorgestellten Antirassismus-Konzepte gegenübergestellt und in Bezug auf ihre Umsetzung in der Jugendarbeit kritisch betrachtet. Dies geschieht vor dem Hintergrund des im ersten Teil dieser Arbeit aufgezeigten Verständnisses von Begrifflichkeiten sowie den methodischen und inhaltlichen Aspekten antirassistischer Bildung (s. Kapitel 6).

Wie Schlicher behauptet, ist das "Blue Eyed/Brown Eyed"-Training ein "ungewöhnliches Konzept zur Thematisierung von Diskriminierung [...] und vermutlich deshalb viel diskutiert worden" (Schlicher 2005). Gleichwohl sind - nach meinem Kenntnistand - gegenwärtig wenige kritische Beiträge veröffentlicht. Aus diesem Grund werde ich mich primär auf die Kritik von Susanne Lang und Rudolf Leiprecht (2000) beziehen. Zu dem Konzept von "Girls act" sind meines Wissens keine Stellungnahmen oder Kritiken verfasst. Insofern wird die Dokumentation der "Zukunftswerkstätten" (Lück 2002) - in die Reaktionen, Verhaltensweisen und Aussagen der Mädchen integriert sind - sowie die Literatur von Lück und Arapi (2004/2005) als Grundlage verwendet.

# 9.1 Aspekte der Gegenüberstellung und Kritik

Wie bereits in den Ausführungen der Konzepte von "Blue Eyed/Brown Eyed" (Kapitel 8) und "Girls act" (Kapitel 7) deutlich wurde, gehen diese von verschiedenen Ansatzpunkten und Methoden in ihrer antirassistischen Bildungsarbeit aus. Stehen bei "Blue Eyed/Brown Eyed" die Auswirkungen von Rassismus und Diskriminierung im Mittelpunkt, die die TeilnehmerInnen in den Workshops durch Selbsterfahrung erleben sollen, um ihre Wahrnehmung in Bezug auf Diskriminierung zu schärfen und zu sensibilisieren, so sahen Lück und Arapi in ihren Workshops der "Zukunftswerkstätten" hingegen die Thematisierung des Phänomens Rassismus als Mittelpunkt, um die Teilnehmerinnen für Formen, Wirkungsweisen und -zusammenhänge zu sensibilisieren und Handlungsperspektiven aufzuzeigen. Es werden wesentliche Aspekte der beiden antirassistischen Konzepte aufgegriffen und anhand dieser eine Gegenüberstellung und kritische Betrachtung vorgenommen.

## 9.1.1 Rollen der TeilnehmerInnen und Abbildung der Realität

Die TeilnehmerInnen in den "Blue Eyed/Brown Eyed"-Trainings nehmen definierte, von Jane Elliott vorgegebene Rollen ein: Entweder sind sie Mitglieder der 'Blauäugigen' - und befinden sich damit in der unterlegenen Position - oder sie sind Mitglieder der Gruppe der "Braunäugigen" und nehmen somit die überlegene Position ein. Mit dieser Rollenverteilung möchte Elliott eine Umkehrung der realen gesellschaftlichen Verhältnisse erreichen (vgl. "eyetoeye": "eyetoeye", o.J.). Auf diese Weise - so Lang und Leiprecht - stellt Elliott eine "Täter-Opfer-Dichotomie" (Lang/Leiprecht 2000, S. 460) her; reale gesellschaftliche bzw. Unterdrückungs- und Diskriminierungsstrukturen können mit einer solchen simplifizierten Konstruktion und diesen schematischen Vorstellungen nicht vermittelt bzw. abgebildet werden. Jugendliche werden auf diese Weise zum Einen nicht angesprochen, "denn die lokalen Machtverhältnisse entsprechen nicht stets den gesamtgesellschaftlichen" (ebd. 2000, S. 462), zum Anderen kann damit der Fall einhergehen, dass sich Jugendliche nicht ernst genommen fühlen, da sie sich in den Rollen nicht wieder finden können (vgl. ebd., S. 460 ff.). Dieses Vorgehen von Elliott ist, meiner Meinung nach, kritisch zu beurteilen, da Jugendliche in ihrer Entwicklung eines realen, differenzierten Bildes gesellschaftlicher Verhältnisse eingeschränkt sowie in ihrer Meinungsbildung beeinflusst werden, indem ihnen ein dichotomes Bild vermittelt wird.

In den "Zukunftswerkstätten" übernahmen die Mädchen keine fremden Rollen - ihre Persönlichkeiten waren Ausgangspunkt der Workshops. Es wurden weder gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert noch umgekehrt, denn "Argumentationsmuster, die in ihr Gegenteil verändert werden, [können] immer noch die Basis einer naturgegebenen, rassistisch strukturierten Ordnung vermitteln. Denn dies würde prinzipiell die Einteilung von Gruppen in "Wir' und "Sie' nicht in Frage stellen" (Lück/Arapi 2004, S. 7). In ihrem Konzept ist der Aspekt der Solidarität und der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Rassismen sowie die Einbeziehung der verschiedenen Perspektiven der Mädchen Mittelpunkt. Somit werden gesellschaftliche und strukturelle Verhältnisse in Frage gestellt und thematisiert, um den Mädchen die Zusammenhänge und Mechanismen rassistischer Praxen und Strukturen aufzuzeigen. Vor diesem Hintergrund soll es ihnen ermöglicht werden, ihren persönlichen Standort auszumachen und zu verstehen (vgl. ebd.). Eine solche Möglichkeit der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Rolle und ihren individuellen Lebensverhältnissen wird den Jugendlichen meiner Ansicht nach in

den "Blue Eyed/Brown Eyed"-Trainings genommen, da sie die gesamte Zeit des Trainings - auch in der Auswertungsphase - fremde Rollen einnehmen.

## 9.1.2 Thematisierung von Rassismus

Die Differenz der beiden Konzepte ist zudem in Bezug auf die Art und Weise, wie Rassismus thematisiert wird, zu erkennen. Im "Blue Eyed/Brown Eyed"-Training ist es Ziel aufzuzeigen, welche Auswirkungen Rassismus auf die Betroffenen hat und wie Diskriminierung und Demütigung praktiziert wird. Es wird nicht die Auseinandersetzung mit der Thematik, sondern das Aufzeigen der Wirkungen von Diskriminierung angestrebt (s. Schlicher 2005). Lück und Arapi verfolgen hingegen das Ziel, Rassismus so zu thematisieren, dass alle Mädchen erreicht werden und sich mit dem Phänomen auseinandersetzen (vgl. "Girls act": "Ziele und Hintergründe", o.J.).

Wie Lang und Leiprecht kritisieren, lässt Elliott in ihrem Training Diskriminierung und Unterdrückung zu Erfahrungen der einzelnen Personen werden; somit individualisiert sie Rassismus, reduziert diesen auf interaktiven Raum und beschreibt ihn damit als etwas, das im direkten Kontakt zwischen Menschen geschieht und produziert wird. Gesamtgesellschaftliche bzw. strukturelle Zusammenhänge werden nicht thematisiert. Elliott bezieht - so Lang und Leiprecht - die Jugendlichen und deren Lebenswelt sowie mögliche Diskriminierungserfahrungen nicht in das Training mit ein (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 460 - 464; 470). Somit werden unterschiedliche Perspektiven, um für die Vielschichtigkeit von Rassismus zu sensibilisieren, nicht berücksichtigt. Rassismus wird nicht auf gesellschaftlicher Ebene angesprochen und thematisiert, folglich wird ein entscheidender Part, der für ein Verständnis grundlegend ist, ausgeblendet und den Jugendlichen vorenthalten. Widersprüchlich erscheint zudem der Anspruch, Wirkungen von Rassismus auf interaktive Weise auf Basis eines starren und unflexiblen Konzepts vermitteln zu wollen (vgl. ebd., S. 461 f.). Wie Hormel und Scherr fordern, können sich "pädagogische Interventionen [...] nicht auf eine aufklärungsorientierte Kritik von Vorurteilen, Feindbildern und Ideologien beschränken" (Hormel/Scherr 2005, S. 29) Auf welche Weise und mit welchen nachhaltigen Wirkungen Elliott die Jugendlichen mit ihrem starren Konzept und der einseitigen Darstellung von Rassismus erreicht, ist meiner Meinung nach fraglich. Sie nehmen Rassismus in der Konsequenz lediglich von ihrem individuellen Standpunkt aus wahr. Die von Elliott vorgenommene Herstellung eines Täter-Opfer-Verhältnisses (s.o.) und das damit konstruierte ,Gut-Böse-Schema' widerspricht - so Lang und Leiprecht - der Realität sowie der Vielschichtigkeit, die Menschen in ihrem Denken und Handeln besitzen (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 469 f.). Nach meiner Wahrnehmung werden den Jugendlichen keine möglichen Entstehungsbedingungen und Wirkungszusammenhänge von Rassismen aufgezeigt. Ihnen wird dementsprechend keine Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses des Phänomens ermöglicht, auf dem eine Auseinandersetzung mit der Thematik möglich wäre. Elliott verwendet somit in ihrem Konzept ein Erklärungsmodell das "bestimmten Alltagstheorien folgt" (ebd., S. 469). Da meiner Meinung nach nicht davon ausgegangen werden kann, dass Jugendliche ein derartiges Grundverständnis bzw. Vorstellungen oder Wahrnehmungen bezüglich Rassismus besitzen oder dieses Thema in der Schule verankert ist, ist dieser Aspekt des Konzepts zu kritisieren. Denn Jugendliche - so Lück - zeigen entsprechend ihrer unsicheren Haltung gegenüber Rassismus ein widersprüchliches Verhalten. Sie sind sich ihrer eigenen Position im gesellschaftlichen Gefüge oftmals (noch) nicht sicher und müssen diese erst finden (vgl. Lück 2002, S. 38 ff.). In den "Blue Eyed/Brown Eyed"-Trainings wird - meines Erachtens Jugendlichen diese Möglichkeit nicht eröffnet.

Lück und Arapi gehen davon aus, dass insbesondere Jugendliche mit Begrifflichkeiten wie Rassismus und Diskriminierung nicht vertraut sind und Unsicherheiten im Umgang mit diesen aufweisen (vgl. Lück 2002, S. 7). Eine Auseinandersetzung mit Begriffen verstehen sie folglich als Basis für weitere Erkenntnisse. Sie sehen die Einbeziehung unterschiedlicher, divergenter Perspektiven, des Lebenskontextes sowie der gesellschaftlichen Ebene als wesentliche Voraussetzung, um Rassismen verstehen zu können (vgl. ebd., S. 9 f.) In den Workshops gingen Lück und Arapi von dem Standort der Mädchen aus und thematisierten Begrifflichkeiten in Übungen so, dass sich die Mädchen angesprochen fühlten und Bezug zu der Thematik finden konnten (vgl. ebd., S. 18). Da die dynamischen Methoden an dem Alltag der Mädchen anknüpften, waren die Mädchen motiviert sich zu beteiligen und konnten sich in der Thematik wieder finden (vgl. Lück 2002, S. 39). Meines Erachtens wird Rassismus somit nicht - wie im "Blue Eyed/Brown Eyed"-Training - als individuelles Verschulden aufgezeigt, sondern im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang beleuchtet, indem Denkangebote aktueller Diskurse und Ideologien sowie subjektive Denk- und Handlungsmuster im Wirkungszusammenhang verstanden und aufgezeigt werden. Es werden in dieser Hinsicht rassistische Effekte (s. Kapitel 5.3) subjektiver Denk- und Handlungsweisen sowie struktureller Bedingungen berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund wird das Konzept der "Zukunftswerkstätten" meiner Meinung nach der Forderung nach einem mehrdimensionalen Modell zur Thematisierung von Rassismus (s. Kapitel 6) gerecht.

## 9.1.3 Diskriminierungserfahrungen

Persönliche Diskriminierungserfahrungen spielen in dem "Blue Eyed/Brown Eyed"-Training keine bzw. eine nebensächliche Rolle. Für die TrainerInnen sind meiner Wahrnehmung nach Erfahrungen und Erlebnisse lediglich insofern interessant, als dass sie den als 'TäterInnen' katerogisierten TeilnehmerInnen Auswirkungen von Rassismus veranschaulichen sollen (s. Schlicher 2005).

Das Training trägt meines Erachtens bezüglich diesen Aspekts einen erheblichen Widerspruch in sich: In ihrem Verfahren der Workshops beabsichtigt Elliott, den 'Blauäugigen' einen Tag lang alle negativen Eigenschaften zuzuschreiben, die ansonsten Minderheiten in der Gesellschaft angehängt werden: "Wo Rassismus herrscht, werden auch Frauen, Schwule, Lesben und Behinderte ausgegrenzt" ("eyetoeye", o.J.; s. auch Lang/Leiprecht 2000. S. 455). Damit spricht sie diverse Differenzlinien an, auf Grund derer Menschen - wie Elliott selbst sagt - Diskriminierung erfahren. In der Umsetzung ihres Trainings und der Einteilung der Gruppen nach "Blauäugigen" und "Braunäugigen" wird jedoch nicht deutlich, ob sie in irgendeiner Weise weitere Differenzlinien als Hautfarbe oder ,offensichtliche' Herkunft einbezieht. Auf Grundlage des Films, der Videosequenz sowie der herangezogenen Artikel zu dem Training, ist nicht davon auszugehen. Befinden sich Jugendliche in der Gruppe der "Blauäugigen", die Diskriminierung erfahren haben und/oder erfahren, wird darauf folglich keine Rücksicht ge-Lediglich Schlicher behauptet, Menschen nommen. mit möglichen Diskriminierungserfahrungen werden den "Braunäugigen" zugeteilt (vgl. Schlicher 2005). Die Missachtung dieser von Elliott selbst aufgestellten Logik ihres Konzepts wird beispielsweise allein durch die Tatsache deutlich, dass sich Frauen unter den "Blauäugigen" befinden. Indem Elliott eine teilnehmende, "blauäugige" Frau in der Auswertungsphase auf Grund ihres Geschlechts verbal angreift und demütigt, wird - so auch Lang und Leiprecht - die Widersinnigkeit des Konzeptes offenkundig (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 459 f.). Indem die TrainerInnen mögliche Überschneidungen von Zuschreibungskategorien und Differenzlinien missachten, nehmen sie meines Erachtens ,in Kauf', dass Jugendliche, die belastende Situationen von Ausgrenzung und Diskriminierung erfahren (haben), erneut in eine Lage der Demütigung geraten. Wie wird beispielsweise ein/e Jugendliche/r mit Legasthenie reagieren, wenn Elliott sie/ihn auf Grund von Rechtschreibefehlern vor der gesamten Gruppe als dumm und minderwertig abwertet?

Nach Lück waren - direkte oder indirekte - Diskriminierungserfahrungen der Mädchen in den "Zukunftswerkstätten" wesentlicher Bestandteil (vgl. Lück 2002, S. 6). Um die Mädchen in das Thema einzuführen und ihnen die Bedeutung sowie die Relevanz von Rassismus und Diskriminierung - insbesondere für sie persönlich - deutlich zu machen, setzten Lück und Arapi in verschiedenen Übungen an ihren Erfahrungen an und "schufen damit eine Basis, die für die Mädchen nachvollziehbar war und mit der wir sie erreichten" (ebd., S. 18). Waren die Mädchen dazu bereit, konnten sie ihre Diskriminierungserfahrungen einbringen und sich in der Gruppe austauschen und gegebenenfalls Handlungsmöglichkeiten erarbeiten. Dies geschah in einem geschützten Rahmen, in dem sie keine neuerlichen Demütigungen erleben mussten. Mädchen, die zuvor keine Erfahrungen mit Rassismus gemacht haben, konnte so vermittelt werden, was Rassismus bedeutet - sie setzten sich direkt mit der Thematik sowie den damit verbundenen Gefühlen auseinander (vgl. ebd., S. 6 f.). Erforderte es die Situation in den Workshops, teilten Lück und Arapi die Gruppe zeitweise in Mädchen of Color und weiße Mädchen, um Rassismuserfahrungen der Mädchen of Color aufzugreifen und zu thematisieren (vgl. ebd., S.12). In dieser Hinsicht eröffneten Lück und Arapi die bereichernde Möglichkeit des gemeinsamen Austausches und Lernens sowie der Aufarbeitung von Diskriminierungserfahrungen; welches das Konzept von "Blue Eyed/Brown Eyed" nicht zulässt.

#### 9.1.4 Differenzlinie Geschlecht

Wie im vorherigen Punkt erläutert, wird in den "Blue Eyed/Brown Eyed"-Trainings die Differenzlinie Geschlecht nicht einbezogen sowie damit verbundene Zuschreibungsmuster missachtet. Elliott widerspricht damit - so die Kritik von Lang und Leiprecht - dem Anliegen ihres Konzepts, in dem Trainings die realen gesellschaftlichen Verhältnisse umzukehren (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 459 f.). Wie Leiprecht betont, können neben rassistischen Strukturen und Mechanismen andere Zuschreibungs- und Ausgrenzungsmuster auf Grund von Differenzlinien wirken (s.o.), wie z.B. die des (sozialen) Geschlechts. Vor diesem Hintergrund - so Leiprecht - ist ein integratives, geschlechterspezifisches Konzept zur Intervention in der Jugendarbeit gefordert (vgl. Leiprecht 2003, S. 37; s. auch Kloeters 2005, S. 47).

Dieser Forderung und damit den Bedürfnissen der Mädchen werden Lück und Arapi in ihrer Konzeption von "Girls act" gerecht (s. auch Kapitel 7.2). Wie in den Zukunftswerkstätten in vielen Situationen und direkten und indirekten Aussagen deutlich wurde, ist Sexismus bei den teilnehmenden Mädchen ein relevantes und präsentes Thema (s. Lück 2002, S. 38; Lück/Arapi 2005, S. 34, s. auch Anhang 2 und 3).

#### 9.1.5 Macht und Emotionen

Elliott möchte den TeilnehmerInnen in ihren Workshops aufzeigen und spüren lassen, was Missbrauch von Macht für Menschen in gesellschaftlich unterlegenen Positionen bedeutet und welche psychologischen Wirkungen damit verbunden sein können. Wie Lang und Leiprecht erläutern, wendet Elliott dazu die Oberhandtechnik an, um selbst in dem Training über Macht gegenüber den 'Blauäugigen' zu verfügen. Sie beabsichtigt auf diese Weise die emotionale Ebene der TeilnehmerInnen anzusprechen. Um zudem die kognitive Ebene zu erreichen, gibt sie im Laufe des Trainings zwischenzeitlich kurze Erklärungen in den Raum. Kritisch zu betrachten - so Lang und Leiprecht - ist, dass die TeilnehmerInnen nicht die Möglichkeit haben, zwischen den Ebenen zu differenzieren und die Informationen entsprechend getrennt zu verarbeiten. Elliott macht die Trennung der beiden Ebenen nicht deutlich; sie springt zwischen ihnen und verunsichert die "Blauäugigen" somit zusätzlich (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 462 f.). In diesem Zusammenhang ist ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt des Konzepts zu nennen: Die reale Unterdrückung der "Blauäugigen" (vgl. ebd., S. 462 f.). Obwohl die Situation im Training konstruiert ist und die Machtverhältnisse - laut Elliott - ,umgekehrt' sind, spielen die TeilnehmerInnen nicht lediglich ihre definierten Rollen als die Unterlegenen, sondern sie werden von Elliott auf Grund von persönlichen Äußerungen und Eigenschaften real erniedrigt und vor der gesamten Gruppe bloßgestellt: "Die Grenzen zwischen Spiel und Realität waren schnell verschwommen" (Institut Dr. Flad/Schuster, o.J.). Die Demütigung greift die Persönlichkeit der Jugendlichen an, nicht lediglich die eingenommene Rolle und birgt somit Gefahren in Bezug auf die Auswirkungen auf die persönliche Integrität (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 462 f.). In dem Film "Blue Eyed" sowie auch in einer Videosequenz aus einem von Elliott durchgeführten Workshop, ist der Mechanismus der konstruierten, realen Machtsituation und Demütigung der Jugendlichen eindrucksvoll zu erkennen. Ihr erbarmungsloses Ausnutzen von offen gelegten persönlichen Schwächen, Unsicherheiten oder gar Widerworten der Jugendlichen gipfelt in einem Workshop beispielsweise darin, dass eine Schülerin vor der Gruppe vor Verzweiflung anfängt zu weinen und nach gewisser Zeit den Workshop verlässt (s. Elliott 2003 - 2006: "Videos").

Die von Elliott auf diesem Weg provozierten Gefühle der Erniedrigung, Wut und Schuld der TeilnehmerInnen erfahren in den Trainings - so Lang und Leiprecht - keine Möglichkeit der Aufarbeitung und Auseinandersetzung. Es bleiben Gefühle der Schuld und Hilflosigkeit zurück (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 463). Elliott macht ihnen - mit moralischem Unterton - deutlich, dass sie Teil rassistischer Praxen sind und Mitverantwortung tragen. Es ist zu befürchten, dass die Erlebnisse aus den Workshops im Nachhinein nicht reflektiert oder aufgearbeitet werden, sei es innerhalb der Familie oder der Einrichtung, in der der Workshop stattfand.

Ein elementarer Aspekt des Konzepts von "Girls act" ist die Arbeit mit Mädchen ohne jegliche moralische Appelle, Schuldzuweisungen oder wertenden Kommentaren. Lück und Arapi bauten keine Hierarchie innerhalb der Gruppe auf; sie nahmen die Rolle der Teamerinnen ein, die die Gruppe in ihren Erfahrungs- und Lernprozessen begleiteten und ihr mit einer klaren antirassistischen Haltung begegneten. Den Mädchen wurde so vermittelt, dass ihnen keine Schuldzuweisungen oder Wertungen drohten, sie konnten sich in diesem geschützten Rahmen den Workshops öffnen und sich mit ihren Erfahrungen, Ideen und Gedanken einbringen (vgl. Lück 2002, S. 6 f., 39). In dieser Hinsicht wurde den Mädchen meiner Meinung nach eine 'freie' Auseinandersetzung mit der Thematik Rassismus ermöglicht, in der keine (neuerlichen) Gefühle der Diskriminierung oder Schuld hervorgerufen oder aufgebaut wurden, sondern diesbezügliche Erfahrungen berücksichtigt und bearbeitet werden konnten.

#### 9.1.6 Kommunikation und Dialog

In den "Blue Eyed/Brown Eyed"-Trainings wird Kommunikation und ein gemeinsamer Austausch - so Lang und Leiprecht - zwischen den TeilnehmerInnen nicht zugelassen, auch nicht in der Auswertungsphase. Auf Redebeiträge und Berichte über Diskriminierungserfahrungen von Seiten der "Braunäugigen", die auf Nachfrage Elliotts eingebracht werden, wird nicht näher eingegangen, sondern sie dienen lediglich als veranschaulichendes Beispiel (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 464 f.). Die Situation in den Trainings zwischen Elliott und den TeilnehmerInnen ist als "[a]ntidialogische Kommunikation" (ebd., S. 465) zu verstehen. Elliott führt das Training, die TeilnehmerInnen nehmen dabei in jeder Hinsicht eine passive Position ein. Eigenständiges Denken ist nicht erwünscht und wird entsprechend unterbunden. Widerstand und kritisierende Anmerkun-

gen bezüglich des Ablaufs des Workshops werden sanktioniert. In einer Art 'Frontalunterricht' sollen Erfahrungen und Kenntnisse aus zweiter Hand vermittelt werden; durch das persönliche Erleben von Unterdrückung und Diskriminierung soll diese Vermittlung und Erkenntniserweiterung gelingen (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 464 f.). Ein bereichernder Austausch sowie das Entwickeln einer erweiterten Perspektive, welches durch kommunikative Gruppenprozesse und Erfahrungsaustausch für die Einzelnen ermöglicht werden kann - sowohl in Hinblick auf rassistisches Handeln als auch auf Rassismuserfahrungen - werden somit nicht genutzt (vgl. ebd., S. 465).

"Dialogische Lernarrangements" (ebd., S. 470), welche Lang und Leiprecht als Mindeststandard für antirassistische Arbeit fordern, werden von Lück und Arapi als Basis ihrer Workshops der "Zukunftswerkstätten" verstanden:

"Diese Haltung verschiebt den Blickwinkel vom "über andere sprechen' auf ein "mein Gegenüber sprechen lassen'. Letztendlich wird so eine Kommunikation ermöglicht, die auf Zuschreibungen verzichtet und vielfältige Perspektiven berücksichtig." (Lück 2000, S. 7).

Gleichberechtigte Kommunikation, der Aspekt der Solidarität sowie gemeinsames Lernen waren somit Grundlage der "Zukunftswerkstätte" (vgl. Lück/Arapi 2004, S. 8). Lück und Arapi agieren als gleichberechtigte Gesprächspartnerinnen in den dialogischen Lernarrangements, sie beziehen Sichtweisen und Erfahrungen der Mädchen ein und regen eine kritische Auseinandersetzung bezüglich Denk- und Handlungsmustern sowie Deutungsangeboten auf gesellschaftlicher Ebene an. Ihr Konzept der "Zukunftswerkstätten" entspricht damit den aufgezeigten Forderungen an pädagogische Interventionen bzw. antirassistische Bildungsarbeit (s. Kapitel 6).

Die Mädchen - so Lück - konnten mit diesen Methoden trotz anfänglicher Skepsis und Ablehnung erreicht werden und sich in die Gruppe einbringen (vgl. Lück 2000, S. 39). Zudem können auf Grundlage dieser Konzeption gemeinsam mögliche Handlungsperspektiven aufgezeigt und erarbeitet werden (s.u.).

# 9.1.7 Handlungsperspektiven

Entscheidende Kritik an dem Konzept von "Blue Eyed/Brown Eyed" ist in Bezug auf das Ausblenden von Handlungsperspektiven und -alternativen zu üben. Wie Lang und Leiprecht kritisieren, werden diese nicht aufgezeigt; Elliott verfolgt nicht das Ziel, Jugendlichen die Entwicklung von mehr Handlungsfähigkeiten zu ermöglichen. Somit ist auch der Aspekt des kollektiven Widerstands sowie solidarisches Verhalten gegen Diskriminierungsstrukturen nicht Thema der Workshops (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 463

ff.). Nach der Logik Elliotts, wie Lang und Leiprecht sinngemäß wiedergeben, "käme es einer Anmaßung gleich, den Opfern von Rassismus vormachen zu wollen, wie man gegen die eigene Unterdrückung aufbegehren kann" (ebd., S. 463). Mit der Dichotomisierung gesellschaftlicher Strukturen, sowohl realer als auch der in den Trainings konstruierten Struktur, sowie der antidialogischen Konzeption verhindert Elliott das Aufzeigen von Handlungsperspektiven. Meiner Wahrnehmung nach appelliert sie lediglich in moralischer Weise an die von ihr kategorisierten "TäterInnen", ihr Verhalten und ihre Einstellung bezüglich Rassismus und Diskriminierung zu ändern. In den von Elliott in jüngster Zeit durchgeführten Workshops teilt sie offenbar Listen mit möglichen individuellen Vorgehensweisen (s. Anhang 6) aus, die die Einzelnen umsetzen können, um gegen Rassismus vorzugehen (vgl. Elliott 2003 - 2006: "Workshop"). Ob diese Listen mit den Jugendlichen näher thematisiert bzw. besprochen werden, geht nicht aus der Quelle hervor. Die Sinnhaftigkeit und der Nutzen dieser einseitigen Vorgehensweise kann meines Erachtens nur in Frage gestellt werden.

In den von "eyetoeye" mit gewissen Modifizierungen (s. Kapitel 8.4) durchgeführten "Blue Eyed/Brown Eyed"-Trainings ist - so Lang und Leiprecht - folgende Widersinnigkeit zu erkennen: In der Auswertungsphase wird von der Trainerin bzw. dem Trainer betont, Widerstand gegen die vorgenommene Diskriminierung wäre in der Übungsphase wünschenswert gewesen (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 467). Wie aus den vorherigen Ausführungen deutlich wird, hätten jedoch Widerworte von einzelnen Jugendlichen zu Schikanierung und Demütigung geführt und in der Konsequenz den Ausschluss vom Workshop bewirkt. Wie in einem Schülerbericht über einen von Schlicher durchgeführten Workshop festgehalten wird, wurde ein aufbegehrender Schüler von Schlicher unverzüglich in die Gruppe der "Blauäugigen verwiesen, ansonsten drohte er den Workshop abzubrechen, "obwohl jeder wusste, dass Herr Schlicher im Unrecht war" (Institut Dr. Flad/Schuster, o.J.).

Lang und Leiprecht vertreten die Meinung, dialogisches Lernen sei eine Voraussetzung zur Erarbeitung und zum Aufzeigen von Lösungswegen und Handlungsperspektiven. Auf diesem Wege können Jugendliche lernen, ihr Verhalten zu reflektieren und zu hinterfragen sowie Handlungsalternativen zu erkennen (vgl. Lang/Leiprecht 2000, S. 470). In dieser Hinsicht kann meines Erachtens "Girls act" als ein gelungenes antirassistischen Konzept benannt werden, da Lück und Arapi diese Aspekte in ihren "Zukunftswerkstätten" integrieren und als Basis verstehen (s.o.). Die gemeinsame Erarbeitung von Handlungsperspektiven in Bezug auf Rassismus wird als ein wesentliches Ziel ver-

standen und verfolgt. In diesen Prozessen ist der Verzicht auf jegliche moralische Wertung für Lück und Arapi ein elementarer Faktor, da diese die Zusammenarbeit mit den Mädchen behindere (vgl. Lück 2000, S. 6 - 12). In den Übungen des Workshops, insbesondere der "Theaterübung", wurden gemeinsam Handlungsalternativen erarbeitet, die die Mädchen auf ihren Alltag beziehen können.

#### 9.1.8 Auswertungsphase

Die Auswertungsphase des "Blue Eyed/Brown Eyed"-Trainings bietet - laut Lang und Leiprecht - keinen geschützten Raum, in dem sich die TeilnehmerInnen austauschen können. Elliott springt in dieser Phase nach wie vor zwischen der emotionalen und der kognitiven Ebene (s.o.); somit können die TeilnehmerInnen nicht unabhängig von ihren eingenommenen Rollen frei über ihre Eindrücke und Gefühle sprechen; persönliche Empfindungen oder Erfahrungen, sowohl von den als ,blauäugig' wie auch von den als nicht ,braunäugig' eingeteilten TeilnehmerInnen, werden bearbeitet Lang/Leiprecht 2000, S. 459 ff.; 465). Die Modifikationen in den von "eyetoeye" organisierten Workshops in Hinsicht auf die ausgeweitete Thematisierung der Eindrücke der TeilnehmerInnen (s. Kapitel 8.4) bewirken meiner Einschätzung nach keine grundlegende Änderung oder Erweiterung der Auswertungsphase, da nach wie vor die eingenommenen Rollen Ausgangspunkt der Reflektion sind. Es ist somit zu kritisieren, dass die Auswertungsphase keinen geschützten Raum vor erneuten verbalen Angriffen der Trainerin bzw. des Trainers bietet sowie eine Aufarbeitung der Erlebnisse und Erfahrungen des Workshops nicht ermöglicht wird (s. auch Kapitel 9.1.5).

In der Dokumentation der "Zukunftswerkstätte" von "Girls act" wurde nicht deutlich, ob eine explizite Auswertungsphase des jeweiligen Workshops durchgeführt wurde. Lück weist jedoch auf Aussagen der Mädchen hin, welche diese rückblickend über die Workshops machten (vgl. Lück 2002, S. 38 ff.). Nach meiner Auffassung waren die einzelnen Übungen der Workshops in sich geschlossen; die Mehrzahl der Übungen enthielten eine explizite Reflexionen bzw. Auswertungen, insofern konnten sich die Mädchen austauschen und Eindrücke thematisieren. Auf Grund der Strukturierung und des Ablaufes der "Zukunftswerkstätte" ist diese Vorgehensweise meiner Meinung nach schlüssig, da eine alleinige Auswertungsphase am Ende des Workshops nicht dem inhaltlichen sowie methodischen Vorgehen in den Übungen hätte gerecht werden können.

#### 9.2 Resümee

Das Konzept des "Blue Eye/Brown Eyed"-Trainings und das Konzept der "Zukunftswerkstätten" von "Girls act" vermitteln ein Bild davon, wie different antirassistische Ansätze konzipiert sein können. Die Konzepte verfolgen zwar ein gemeinsames Teilziel - Jugendliche für Rassismus zu sensibilisieren - dennoch ist das Verständnis von Sensibilisierung sowie der Weg und die Methoden zu diesem Ziel grundlegend unterschiedlich.

Aus der Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten und Phänomenen von Stereotypen, Vorurteilen und Rassismus (s. Kapitel 1 bis 5) resultieren Anforderungen an antirassistische Jugendarbeit (s. Kapitel 6), wie sie beispielsweise von Lang und Leiprecht (2000) aufgezeigt und erläutert werden (s. auch Leiprecht 2003; Hormel/Scherr). Vor dem Hintergrund der Gegenüberstellung und Kritik von "Blue Eyed/Brown Eyed" und den "Zukunftswerkstätten" kann meines Erachtens die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Konzept von Jane Elliott diesen Anforderungen antirassistischer Bildungsarbeit nicht entspricht. Elliott wird mit ihrem Ansatz und ihrer Methodik den Jugendlichen und ihren realen Lebenskontexten sowie den individuellen Denk- und Handlungsmustern und unterschiedlichen Perspektiven in Bezug auf Rassismus nicht gerecht. Indes wurde die Übereinstimmung der Konzeption von "Girls act" und den in den Workshops verwendeten Methoden und Ansätzen mit den aufgezeigten Forderungen und Aspekten antirassistischer Jugendarbeit deutlich.

In diesem Zusammenhang ist ein weiterer Kritikpunkt an dem Blue Eyed/Brown Eyed-Training aufzuführen: Die Zielgruppen unspezifische Konzeption. Das Training wird in den unterschiedlichsten Bereichen mit den verschiedensten Zielgruppen und Altersstufen (s. Kapitel 8.1) angewendet. Die Konzeption antirassistischer Ansätze bezüglich bestimmter Zielgruppen ist jedoch wesentlich, um die jeweiligen TeilnehmerInnen zu erreichen und Inhalte angemessen vermitteln zu können (vgl. Leiprecht 2001, S. 438). Die sich widersprechenden Altersangaben der Zielgruppe der Trainings von "eyetoeye" (s. Kapitel 8.2) lässt die Frage aufkommen, ob tatsächlich Kinder bzw. Jugendliche ab zehn Jahren an Workshops teilgenommen haben. Angesichts der aufgezeigten Kritikpunkte (s.o.) des Trainings wäre dies meines Erachtens mehr als fragwürdig, da davon auszugehen ist, dass Kinder bzw. Jugendliche in diesem Alter die Wirkungen und Vorgänge des Trainings nicht eigenständig - ohne Anleitung - reflektieren können.

10. Fazit 66

#### 10. Fazit

"[D]ie Subjekte des Rassismus sind ebenso wenig verirrte einzelne, wie seine 'Objekte' tatsächlich 'Ausländer' oder 'Fremde' sind" (Terkessidis 1998, S. 67).

Die Bedeutung des Zitats von Terkessidis ist in den Ausführungen dieser Arbeit deutlich geworden. Die fundamentale Bedeutung der Dialektik von Individuum und Gesellschaft wurde in die Auseinandersetzung mit den Phänomenen Stereotypen, Vorurteilen und Rassismus sowie in die Diskussion praktischer Möglichkeiten der Intervention in der Jugendarbeit einbezogen. Die Begrifflichkeiten wurden im Einzelnen beleuchtet, kognitive Mechanismen als Vorraussetzung und Einflussfaktor der Entwicklung von Stereotypen und folglich auch von (ethnischen) Vorurteilen und Rassismen erläutert sowie Funktionen der Phänomene auf subjektiver wie gesellschaftlicher Bedeutungsebene aufgezeigt. Individuen sind an der Konstruktion von Stereotypen- und Vorurteilsstrukturen im gesellschaftlichen Kontext beteiligt, welche sich als Denk- und Verhaltensschemata auf struktureller und institutioneller Ebene verfestigen und Menschen wiederum als Orientierung dienen können. Rassistische Strukturen und Praxen können infolge dessen nicht auf rassistische Verhaltensweisen einzelner Menschen reduziert werden, sondern sind vor dem Hintergrund bestehender Denkangebote und Ideologien auf institutioneller Ebene zu verstehen. In der Öffentlichkeit, in der Politik und in den Medien findet eine dichotome Einteilung von Gesellschaften nach beispielsweise Herkunftsregion, Hautfarbe oder Religion und damit verbundenen Zuschreibungen statt. Dieses sozial vermittelte Bild bedingt verschiedene Formen von Stereotypen, Vorurteilen sowie Rassismen und ist somit für ihr Fortbestehen mitverantwortlich.

Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit thematisierten Begrifflichkeiten und dem Verständnis ihrer Zusammenhänge sowie den aufgezeigten und diskutierten Möglichkeiten der Intervention in der Jugendarbeit muss die Forderung gestellt werden, Rassismen sowie Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen nicht als gesondertes Thema zu deklarieren, das separat von alltäglichen Kontexten behandelt wird, sondern antirassistische Sensibilisierung sollte im - nicht ausschließlich pädagogischen - Alltag thematisiert und integriert werden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass antirassistische Trainings der Vielschichtigkeit der thematisierten Begrifflichkeiten auf unterschiedlichste Art und Weise begegnen. Die Frage, inwieweit die Konzepte eine Möglichkeit der Intervention in der Jugendarbeit darstellen, wurde ausführlich diskutiert (s. Kapitel 9). Das "Blue Ey-

10. Fazit 67

ed/Brown Eyed"-Training nach Jane Elliott wird in den verschiedensten Institutionen und Arbeitsfeldern, für Jugendliche wie Erwachsene, angewendet. Die Frage, warum es ausgerechnet dieses scharf zu kritisierende Antirassismus-Training zu einer solchen Popularität gebracht hat, konnte angesichts des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht thematisiert werden. Die Konsequenzen und Wirkungen auf die teilnehmenden Jugendlichen sowie die innerhalb der jeweiligen Institutionen vermittelten Werte und Meinungen, entsprechen nicht den Zielen und Anforderungen antirassistischer Bildung, wie sie in dieser Arbeit aufgezeigt wurden.

Da antirassistische Trainings in der Regel als einmalige Veranstaltungen, unabhängig von alltäglichen Zusammenhängen der Freizeit oder Schule stattfinden, ist es gerade deswegen wesentlich, dass die Trainings alltägliche Denk- und Handlungsmuster der Jugendlichen sowie die Erfahrungen der TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt stellen wie es bei "Girls act" der Fall ist. Lück und Arapi wurden meines Erachtens mit ihrem Projekt der "Zukunftswerkstätten" den erläuterten Anforderungen antirassistischer Bildungsarbeit gerecht; sie konnten die Mädchen in ihrem Alltag ,abholen', diese somit erreichen und Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse bezüglich Rassismen anstoßen. Vor den aufgezeigten Hintergründen sind zudem die Fortbildungen von Pädagoginnen und Lehrerinnen und damit die Ausbildung von Multiplikatorinnen (s. Kapitel 7.1) nach dem Konzept von "Girls act" ein bedeutsamer Aspekt des Ansatzes, denn auf diesem Weg wird die antirassistische Haltung weiter vermittelt und in Institutionen getragen. Da pädagogische Interventionen nicht direkt auf struktureller Ebene wirken können, ist gerade dieser Aspekt der Implementierung derartiger antirassistischer Konzepte und Haltungen in pädagogischen Arbeitsfeldern sowie die von Lück und Arapi in den Vordergrund gestellte Nähe und Verknüpfung zu alltäglichen Lebenszusammenhängen wesentlich. Auf diesem Weg werden Veränderungen innerhalb sozialer Gruppen und einzelnen Menschen angestoßen, die ihrerseits wiederum Einfluss auf institutionelle Strukturen nehmen können. Denn abschließend bleibt trotz gelungener antirassistischer Konzeptionen in der Jugendarbeit die Frage bestehen, wer Jugendliche mit Rassismusund Diskriminierungserfahrungen im Alltag auffängt; "eine Sensibilisierung von Erwachsenen ist eben genauso notwendig, wie die von Jugendlichen" (Lück 2002, S. 26).

.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Die Fort- und Ausbildungen erfuhren nach Angaben von Lück und Arapi hohe Nachfrage (vgl. "Girls act": "Programm", o.J.). Leider konnte ich keine Auskunft erhalten, ob die Fortbildungen über das Jahr 2005 hinaus angeboten wurden.

# 11. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Aronson, Elliot/Wilson, Timothy D./Akert, Robin M. (2004): Sozialpsychologie, 4. Aufl., München.
- Bierhoff, Hans-Werner/Frey, Dieter (Hrsg.) (2006): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Bd. 3 der Reihe: Handbuch der Psychologie, Göttingen/Bern/Wien.
- Bornewasser, Manfred/Waage, Marco (2006): Rassismus, in: Bierhoff, Hans-Werner/Frey, Dieter (Hrsg.) (2006), S. 764 771.
- Brüß, Joachim (2002): Akzeptanz oder Ablehnung? Vorurteile und soziale Distanz bei Jugendlichen türkischer und deutscher Herkunft, Wiesbaden.
- Dick, Rolf van (2006): Soziale Diskriminierung, in: Bierhoff, Hans-Werner/Frey, Dieter (Hrsg.) (2006), S. 727 733.
- Duckitt, John (1992): The Social Psychology of Prejudice, New York/ London.
- Estel, Bernd (1983): Soziale Vorurteile und soziale Urteile Kritik und wissenssoziologische Grundlegung der Vorurteilsforschung, Opladen.
- Freise, Joachim (2005): Interkulturelle Soziale Arbeit: Theoretische Grundlagen Handlungsansätze Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Bd. 36 der Reihe: Politik und Bildung, Schwalbach/TS.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs, Vortrag, Hamburg, in: Räthzel, Nora (Hrsg.) (2000): Theorien über Rassismus, Hamburg, S. 7 16.
- Heckmann, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation Soziologie inter-ethnischer Beziehungen, Stuttgart.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden.
- Hort, Rüdiger (2007): Vorurteile und Stereotype Soziale und dynamische Konstrukte, Saarbrücken.
- Klauer, Karl C. (2008): Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung, in: Petersen, Lars-Eric/ Six, Bernd (Hrsg.) (2008), S. 23 32.
- Kloeters, Ulrike (2005): Bausteine Antirassismustrainings in der Jugendarbeit, 2. Aufl., Duisburg.
- Krings, Franciska/Kluge, Annette (2008): Altersvorurteile, in: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.) (2008), S. 131 139.
- Lang, Susanne/Leiprecht, Rudolf (2000): Sinnvolles und Problematisches in der antirassistischen Bildungsarbeit - Eine kritische Betrachtung des Blue Eyed/ Brown

- Eyed-Trainings (Jane Elliot), in: Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Heft 5/2000, S. 449 471.
- Leiprecht, Rudolf (2007): Zur Problematik von Stereotypen über "Kulturen", "Ethnien" und "Nationen": Begriffe, Mechanismen und Funktionen. Überarbeitete Neufassung, zuerst erschienen in: Biechele, Markus/Leiprecht, Rudolf (Red.) (1997). Interkulturelles Lernen durch Erlebte Landeskunde. Ein Handbuch für Fortbildungsseminare mit Deutschlehrern aus mehreren Ländern, München, S. 40 -53.
- Leiprecht, Rudolf (2005): 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 (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 (2001): Alltagsrassismus Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Bd. 9 der Reihe: Interkulturelle Bildungsforschung, Münster.
- Lück, Mitja Sabine/Arapi, Güler (2005): Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft Eine Betrachtung aus antirassistischer Perspektive, Bielefeld.
- Lück, Mitja Sabine/Arapi, Güler (2004): Girls act antirassistische Bildungsarbeit für Frauen und Mädchen, in: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA) (Hrsg.) (2004): Pädagogische Ansätze für interkulturelle Geschlechtergerechtigkeit, Düsseldorf.
- Lück, Mitja Sabine (2002): Dokumentation: Girls act Antirassistische Mädchenprojekte in Kooperation mit Schule, Bielefeld.
- Lüddecke, Julian (2007): Ethnische Vorurteile Entwicklung eines Konzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik, Frankfurt a.M./London.
- Machunsky, Maya (2008): Substereotypisierung, in: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.) (2008), 45 52.
- Meiser, Thorsten (2008): Illusorische Korrelation, in: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.) (2008), S. 53 61.
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Bd. 470: Internationale Hochschulschriftenreihe, Münster.
- Miles, Robert (1992): Der Zusammenhang von Rassismus und Nationalismus: die Perspektive des Vereinigten Königreichs, in: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (1992): Unter Anderen Rassismus und Jugendarbeit, Duisburg, S. 20 42.

- Nick, Peter (2002): Ohne Angst verschieden zu sein Differenzerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft, Frankfurt a.M/New York.
- Otten, Sabine (2006): Vorurteil, in: Bierhoff, Hans-Werner/Frey, Dieter (Hrsg.) (2006), S. 437 443.
- Petersen, Lars Erik/Six, Bernd (Hrsg.) (2008): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung Theorien, Befunde und Interventionen, Weinheim/Basel.
- Petersen, Lars-Eric/Six-Materna, Iris (2006): Stereotype, in: Bierhoff, Hans-Werner/Frey, Dieter (Hrsg.) (2006), S. 430 436.
- Räthzel, Nora (Hrsg.) (2000): Theorien über Rassismus, Hamburg.
- Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren, Bielefeld.
- Schmid Mast, Marianne/Krings, Franciska (2008): Stereotype und Informationsverarbeitung, in: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.) (2008), S. 33 - 44.
- Schöl, Christiane/Stahlberg, Dagmar/Maass, Anne (2008): Sprachverzerrung im Intergruppenkontakt, in: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.) (2008), S. 62 70.
- Stender, Wolfram/Rohde, Georg (2003): Einleitung, in: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt a.M., S. 9 17.
- Tajfel, Henri (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteil Entstehung und Funktion sozialer Stereotype, Bern/Stuttgart/Wien.
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus, Opladen/Wiesbaden.
- Zick, Andreas (1997): Vorurteile und Rassismus Eine sozialpsychologische Analyse. Bd. 1 der Reihe: Texte zur Sozialpsychologie, Münster.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate (2008): Rassismus, in: Petersen, Lars-Eric/Six, Bern (Hrsg.) (2008), S. 111 120.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate (2007): Vorurteile und Rechtspopulismus, in: Gollwitzer, Mario et al. (Hrsg.) (2007): Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen, Göttingen, S. 89 103.

#### Internetquellen:

Elliott, Jane (2003 - 2006): Jane Elliott's Blue Eyes Brown Eyes Exercise, http://www.janeelliott.com/index.htm, aufgerufen am 03.08.2008.

Von dieser Seite aus verendete Menüpunkte/Links:

- "Workshop"
- "Learning materials"
- "Videos": "The angry eye (2001) 52 minutes"
- "eyetoeye" (o.J.): http://www.eyetoeye.org/de/index.shtml, zuletzt aktualisiert am 26.10.2007, aufgerufen am 10.07.2007.

Von dieser Seite aus verwendete Menüpunkte/Links:

- "eyetoeye"
- "Das Konzept"
- "Die Workshops", "Workshopbedingungen"
- "eyetoeye" (o.J.): "Heat Team", http://www.eyetoeye.org/nl/verein/team.shtml, zuletzt aktualisiert am 23.01.2004, aufgerufen am 02.08.2008.
- "Girls act" Antirassismus-Projekt des Mädchentreffs Bielefeld e.V., (o.J.): http://www.maedchentreff-bielefeld.de/antira/antirastart.htm, aufgerufen am 09.07.2008.

Von dieser Seite aus verwendete Menüpunkte/Links:

- "Ziele und Hintergründe"
- "Programm"
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW) (2001): Vorurteile was genau ist das?, http://www.ida-nrw.de/Diskriminierung/html/fvorurteil.htm, zuletzt aktualisiert am 20.09.2006, aufgerufen am 22.06.2008.
- Institut Dr. Flad, Berufkolleg für Chemie, Pharmazie und Umwelt, Stuttgart/Schuster, Fabian/Kunzelmann, Marco (o.J.): Internationale Woche gegen Rassismus 2007, blue eyed brown eyed Workshop am Institut, http://www.chf.de/benzolring/2007/iw-0307a.html, zuletzt aktualisiert 10.01.2008, aufgerufen am 16.07.2008.
- Schlicher, Jürgen (2005): Eine Vorstellung und Evaluation des Blue-Eyed Trainingskonzeptes, http://www.migration-boell.de/web/migration/48\_368.asp, aufgerufen am 10.07.2008.
- Verhaag, Bertram/in Zusammenarbeit mit Jane Elliott (1996): Blue Eyed, Film, 90 Minuten, deutsche Fassung, Denkmal-Film GmbH München, http://video.google.de/videoplay?docid=-4214210122173777318, aufgerufen am 17.07.2008.

12. Anhang 72

# 12. Anhang

# Anhangverzeichnis

Anhang 1:	"Girls act" - Ausgrenzungsfaktoren	73
Anhang 2:	"Girls act" - Beschwerde- und Kritikphase	75
Anhang 3:	"Girls act" - Phantasie- und Utopiephase	80
Anhang 4:	"Blue Eyed/Brown Eyed" - Typical Statements	83
Anhang 5:	"Blue Eyed/Brown Eyed" - Clarification To Typical Statements	86
Anhang 6:	"Blue Eyed/Brown Eyed" - Commitment To Combat Racism	89

# Anmerkungen:

Die Anhänge 1, 2 und 3 sind Kopien der Originalseiten der Dokumentation von "Girls act - antirassistische Mädchenprojekte in Kooperation mit Schule" (Lück 2002). Die Aussagen, Zitate und Notizen der Mädchen aus den sechs "Zukunftswerkstätten" wurden zusammengetragen und nach Kategorien sortiert und anonymisiert abgedruckt. Nebenstehender Text ist in diesem Zusammenhang nicht relevant.

Die Anhänge 4, 5 und 6 sind als Originalseiten der Homepage Jane Elliotts entnommen (Jane Elliott 2003 - 2006: "Learning Materials"). 1

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Die Anhänge weisen aus diesem Grund ein abweichendes Format auf.

### Anhang 1: "Girls act" - Ausgrenzungsfaktoren

entnommen aus: Lück 2002, S. 18 f.

### Ablauf der Workshops

Wer sich bewegt, kann etwas bewegen. Daher begann jeder Workshop mit einer Spielphase, die dem Kennenlernen, Ankommen und Auflockern diente. Nach dieser ersten Stunde hatten sich die skeptischen Gesichter deutlich aufgehellt. Anschließend stellten die Mädchen selber Regeln für die gemeinsame Zeit im Mädchentreff auf. Diese bezogen sich sehr häufig schon auf den Umgang untereinander, wie z.B. "Ich will hier nicht geärgert werden" oder "Keine soll mir doofe Namen geben" aber auch auf die Form des Workshops: "Hier soll es nicht sein, wie in der Schule". Nachdem wir also die Wünsche und Bedürfnisse der Mädchen erhoben hatten, stiegen wir in die inhaltliche Arbeit ein.

### Phase 1 – Hast du schon einmal Ausgrenzung erlebt?

Rassismus, das ist ein Begriff, mit dem - vor allem weiße Mädchen - häufig wenig anfangen können, Ausgrenzung hingegen kennt jede. Um bei den Erfahrungen der Mädchen anzusetzen, beschäftigten wir uns zunächst einmal mit Ausgrenzungskategorien. Dabei setzten wir bei den eigenen Diskriminierungserfahrungen der Mädchen an. Viele Mädchen kennen Ausgrenzung aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihres Körpers oder sozialen Hintergrundes. Um bei allen Mädchen Sensibilität für Diskriminierungskategorien zu wecken, sollten sie verstehen, wie variabel diese sind. So forderten wir die Teilnehmerinnen zu Beginn jedes Workshops auf, uns Gründe zu nennen, warum Menschen ausgegrenzt werden. Bei der stets beachtlichen Sammlung von Nennungen wird klar, dass jedes Mädchen von mindestens einer dieser Kategorien betroffen ist (nicht-deutscher Herkunft, geringverdienende Eltern, "uncoole Klamotten", etc.). Wir schufen damit eine Basis, die für die Mädchen nachvollziehbar war und mit der wir sie erreichten.

33) Wir verwenden im Folgenden die Ausdrücke, die die Mädchen benutzten.

Folgende Ausgrenzungsfaktoren wurden von den Mädchen aller Workshops genannt<sup>33</sup>). Zur besseren Übersicht sind sie hier in Kategorien zusammengefasst:

Äusserlichkeiten er lich keiten Haare

Geruch Große Nase

Stimmbruch Muttermale Zahnklammer

Andere, ungewöhnliche Kleidung "Uncoole Klamotten"

Ungepflegtes Aussehen

Pickel Brille

Andere körperliche Merkmale

Dünn sein Dick sein

Kaputte, zerrissene Klamotten

Körpergröße Behaart sein

Gesellschaftlicher Status

AusländerInnen Binationale Paare

Hautfarbe

Frauen/Mädchen

Kinder Gesellschaftlicher Alte Leute Jugendliche Status

Neue Leute in einer Gruppe, die sich schon kennt

Aufenthaltstatus

Nicht-deutscher Herkunft Andere Sprache/nicht perfekt deutsch,

Leute, die kein deutsch können Staatsangehörigkeit

Verschiedene Nationalitäten

Herkunft

Menschen asiatischer Herkunft

ZigeunerInnen

Schwarze Menschen Flüchtlinge

Arbeitslose

» 18

Verhalten Eingebildete Leute Abweichend von der "gesellschaftlichen Norm" Leute, die eine andere Meinung haben StreberInnen Unangepasst, gegen den Strom schwimmen andere Meinung Leute, die andere ausgrenzen Straffälligkeit Abweichend von der Lesben/Schwule Prostituierte Sellschaftlichen Norm« Lästern Angeber Charakter (z.B. eingebildet) Bisexuell sein Finanzielle Situation Politische Meinungen Arme Leute Finanzielle Unbeliebter Freundeskreis Wohngegend Situation Wohnverhältnisse In einer integrativen Klasse zu sein Einkaufsgewohnheiten Wenig Taschengeld Geschlecht nicht eindeutig einzuordnen Arbeitslose Obdachlose Sozialhilfeempfänger Dialekt Obdachlose Punks Klamotten Außenseiter Bettler Rechte/Nazis/Ausländerfeinde Krankheiten Leute, die Läuse haben Krebskranke HIV-positive und an Aids erkrankte Menschen Sonstige Krankheiten Magersüchtige Junkies Drogenabhängig Behinderungen Sprachfehler Behinderungen Taube, stumme, blinde Menschen Stottern/Sprachfehler Schulische Leistungen Schulform Schulische Leistung Analphabeten Schulische Sonderschule Leistungen Schlechte Noten Gute Noten Sitzenbleiber Eltern Eltern Prostituierte sind Strenge Eltern Familiärer Hintergrund Kinderreiche Familien

₩ 19

### Anhang 2: "Girls act" - Beschwerde- und Kritikphase

entnommen aus: Lück 2002, S. 30 - 34.

herausfinden, da unser Schwerpunktthema ja ohnehin vorgegeben war. Doppelte Nennungen werden nicht berücksichtigt. Am Anfang der meisten Kategorien stehen Zitate von Mädchen, die sie schriftlich geäußert hatten.

"I feel a little bit weird for those people, who don't understand how other people feel about being ausländer, because it's hard to learn a foreign language. I think in this world everyone is different. And people must understand without other people in your own country it's boring because every country has it's own athmosphere. And people must understand that being with different people, you learn more about things, and plus we are all the same there is no difference between (people)."

"Ich finde es ein wenig seltsam, dass es Menschen gibt, die nicht verstehen, wie es ist, »Ausländer« zu sein, weil es schwer ist eine fremde Sprache zu Iernen. Ich denke in dieser Welt ist jeder anders. Und die Leute müssen verstehen, dass es ohne andere Leute in deinem Land auch langweilig ist, weil jedes Land seine eigene Atmosphäre hat. Und die Leute sollten verstehen, dass du mehr Iernen kannst, wenn du mit unterschiedlichen Leuten zusammen bist und Ietztendlich sind wir alle gleich, es gibt keine Unterschiede (zwischen Menschen)."

### Sprache

- "Es ist blöd, dass Leute, die eine andere Sprache sprechen, ausgegrenzt werden, obwohl das scheißegal ist und es auch Deutsche gibt, die nicht so gut Deutsch sprechen."

Ich finde es blöd, dass:

- es Vorurteile gegenüber Menschen gibt, die eine andere Muttersprache sprechen
- es einem schwer gemacht wird, eine andere Sprache zu erlernen
- es keine Sprachkurse gibt für Leute, die neu nach Deutschland kommen

- sie meine Muttersprache nicht respektieren
- wir im Unterricht nicht unsere Muttersprache sprechen dürfen

### Rechte

- "Ausländer dürfen auch arbeiten. Wir wollen nicht anders behandelt werden, wie die anderen."

Es ärgert mich voll, dass

- Ausländer weniger Rechte haben
- Ausländer schlecht behandelt werden
- Ausländer und Deutsche nicht gleich behandelt werden
- Ausländer nicht wählen können
- sie uns abschieben
- Schwarze und Weiße nicht die gleichen Rechte haben

### Ausgrenzung

Mich nerven folgende Sachen:

- Unterdrückung
- dass sie uns ohne Grund hassen
- Beurteilung von Menschen allgemein
- wenn Leute auf Schwächere losgehen
- wenn Leute aufgrund anderer Herkunft gehänselt werden
- Vorurteile
- Ignoranz
- Herausforderung
- Ausgrenzung

### Rassismus gegenüber Menschen of color/Schwarzen Menschen

- "Die machen auch Spielsachen und auch Kuscheltiere über Farbige."
- "Die übertriebenen Darstellungen von farbigen Menschen in Kinderbüchern und Spielzeug nerven mich total!"
- "Ich werde wütend, wenn Leute das Wort "Neger" benutzen."
- "Sie brauchen mich nicht zu unterscheiden, nur weil ich schwarz bin."
- "Es ist egal, ob man schwarz oder weiß ist, alle müssen

»30

### damit klarkommen"

Ich finde es scheiße:

- dass die die Farbigen ausstoßen
- Schwarze "Neger" genannt werden
- dass die Farbigen beleidigt werden
- dass die Bücher über Farbige schreiben und auch Werbungen (mit verächtlichem Inhalt, Anm. d. Verf.)
- was die im Fernsehen zeigen (über Menschen of color, Anm. d. Verf.)
- das schwarze Menschen erniedrigend dargestellt werden (z.B. als Sexobjekte)

### Benachteiligung bei der Arbeitssuche

- "Mich nervt, dass viele Menschen die von einer anderen Herkunft kommen, kriegen keine Arbeit."
- "Mich regt das voll auf, wenn Ausländer zum Arbeitsamt gehen und schlecht behandelt werden und dazu auch noch keine Arbeit kriegen."

Mich nerven:

- schlechtere Berufschancen von Ausländern.

### Zuschreibungen von Eigenschaften aufgrund von Herkunft

- "Ich finde es scheiße, dass es groß in der Zeitung geschrieben wird, wenn Ausländer etwas gemacht haben und in den Nachrichten richtig betont wird; doch wenn Deutsche etwas machen, fällt kein Wort über die Staatsangehörigkeit. Dies ist absolut keine Gerechtigkeit!"
- -"Ich finde es voll blöd, dass Ausländer als aggressiv oder kriminell dargestellt werden, obwohl es in jedem Land/ von jeder Nationalität gute und schlechte Menschen gibt."
- "Kriminell sind angeblich immer nur die nicht Deutschen."
- Mich regt es auf, wenn:
- schwarze Menschen immer mit Gesetzesbrüchen (Unruhestiftung, Kriminalität, wegen Auffallen etc.) in Verbindung gebracht werden, z.B. in Zeitungsartikeln bei Berichten von Raubüberfällen die Beschreibung "süd-

ländischer Herkunft" ist

- hinter Schlägereien oft Menschen nicht deutscher Herkunft vermutet werden
- es heißt: typisch Ayse, Fatma, Ali etc.

Es ist voll doof, dass:

- den Ausländern nicht zugehört wird
- sie uns nicht akzeptieren
- alle Ausländer als brutal abgestempelt werden
- es Klischees gibt

### Medien, Zeitungen...

Es ist voll scheiße, dass:

- sexistische und rassistische Werbung Preise bekommt
- die Media-Markt Werbung so rassistisch und sexistisch ist
- Fernsehen Stereotype reproduziert

### **Gewalt**

- "Es macht mir Angst, dass meine Freundin ständig in Gefahr ist, weil andere rassistisch sind."

Es ist schrecklich, dass:

- es Gewalt gegen Menschen nicht deutscher Herkunft gibt
- meine Freundin letztens auf der Straße angepöbelt wurde, weil sie nicht deutscher Herkunft ist
- es rassistische Schimpfwörter auf Wänden, z.B. "Ausländer raus" gibt
- Gewalt (verbal, körperlich) normal ist

### Rechtsextremismus

- "Ist jeder ein potentieller Rassist?"
- "Ich finde es nicht gut, wenn Leute auf Plakate schreiben 'Ausländer raus!' und auch eine doofes Foto dazu."
- "Ich finde es nicht gut, dass die NPD sie hetzt gegen Ausländer."
- "Rassisten sehen ihre eigenen Fehler nicht ein."

Es ist schrecklich, dass:

 die Nazis die Ausländer schlagen und beleidigen, sie wissen gar nicht, wie wir sind

- die Rassisten immer die Ausländer so schief angucken
- eine Mitschülerin Nationalsozialismus rechtfertigt und gut findet



- machen Angst
- haben keine richtigen Argumente
- fühlen sich nur in Gruppen stark
- Parolen, laute /große Gruppen, Plakate etc. machen mir Angst
- sehen alles zu oberflächlich
- sind angsteinflössend

### Einteilung von Menschen:

- "Jeder Mensch ist Ausländer!"

Es ist doof, dass:

- Unterschiede zwischen Menschen gemacht werden
- es Unterscheidung in Mentalitäten gibt

Mich nerven Unterscheidungen, wie:

- schwarz-braun, dunkel-braun, mittel-braun
- Dunkel=assig
- Hautfarben: Typischer Ausländer
- weiß=rein, schwarz=schmutzig!
- Blaue Augen, braune Augen
- Einteilung in Deutsche und nicht Deutsche
- Gruppen "Bildung" Ausländer, Gruppen "Bildung" Deutsche

### Kopftuch:

Es ist total daneben, dass Frauen mit Kopftuch:

- angemacht werden
- sich nicht raustrauen können

### Binationale Paare:

 "Ich finde es nicht gut, dass binationale Paare ausgegrenzt werden, denn alle Menschen dürfen sich selbst aussuchen, mit wem sie zusammenleben wollen."

### Mangelnde Handlungsbereitschaft:

- "Mich kotzt es an, dass die Menschen in der U-Bahn einfach wegschauen, wenn meine Freundin von Deutschen bedroht wird!"

Es nervt mich:

- dass die Gesellschaft nichts sieht, nichts hört und nichts sagt!
- Ignorieren von Rassismus
- Tabuisierung von Rassismus

### Macht:

Mich ärgert:

- dass z.B. in politischen Sendungen größtenteils weiße Männer sitzen
- Machtmissbrauch

### Rassistisches Verhalten im nahen Umfeld:

Ich fand es voll schlimm, als:

- mein Onkel anderen politische F\u00e4higkeiten abgesprochen hat auf Grund von Hautfarbe, sexueller Orientierung und Geschlecht
- ich meinen Mund halten musste, als die Mutter meiner Freundin etwas Rassistisches sagte
- die Mutter meiner Freundin rassistische Vorurteile/ Stereotype reproduzierte

Es nervt mich, dass:

- eine Freundin von mir auf Türken schimpft, zum Urlaub aber immer in die Türkei fährt, weil es da billig ist
- Eltern ihren Kindern rassistisches Denken weitergeben

### Tägliche Grenzüberschreitungen

Folgende Dinge ärgern mich:

- das Überschreiten meiner Privatsphäre
- wenn Leute mich nach meiner Herkunft fragen und mich als "typisch" Asylbewerber bezeichnen
- Rechenschaft ablegen zu müssen
- Nicht ernst genommen zu werden
- Erwartungen von Dankbarkeit (dass man überhaupt in Deutschland sein darf)

Es ist scheiße, dass:

- Leute nicht geachtet werden, egal wie sie sind

- sie (die Deutschen) uns nicht respektieren
- Menschen, die aus einem anderen Land kommen, beleidigt werden
- die über Ausländer reden
- manche Menschen Namen von anderen beurteilen

### Gefühle bezogen auf Rassismus

- Angst haben zu müssen
- Doppelte Sorge
- Hass

### Weiße deutsche Mehrheitsgesellschaft

- "Ich finde sie sollen wissen, wie die Ausländer sind, in Wirklichkeit. Sie reden einfach über uns. Sie wissen gar nicht, wieso sie die Ausländer in ihr Land schicken."
- "Ich finde es nicht gut, wenn Deutsche Ausländer ausschließen. Aber sie in unseren Ländern Urlaub machen. Zum Beispiel: Sie fahren in die Türkei, aber sie mögen die Türken nicht."
- "Ich finde es scheiße, dass Ausländer diskriminiert werden, nur weil Deutsche behaupten, sie würden ihnen das Land wegnehmen."
- "Rassismus ist im Unterbewußtsein."
- "Jesus war kein Weißer!"
- "Für Asiaten und Schwarze sehen auch alle Weißen gleich aus."
- "Mich regt die herrschende Hierarchie: weißer Mann, weiße Frau, schwarzer Mann, schwarze Frau (sinkt immer tiefer) voll auf!"
- "Rassistische Erziehung macht mich wütend!"

### Aussagen über weiße deutsche LehrerInnen (schulübergreifend)

- "Ich finde es voll scheiße, dass die Lehrer die Ausländer doof finden. Manche Leute."
- "Ich finde es nicht gut, dass die Leute oder Lehrer zu uns sagen: 'Redet deutsch und nicht eure Muttersprache.'"
- "Es war so eine Lehrerin. Die hat dieses Mädchen in der 4. Klasse sitzen bleiben lassen, weil die Lehrerin ausländerfeindlich war."

- "Es war mal in der Klasse 3. Da war ein Lehrer, er hat immer die Schüler doof angeschaut und immer sich bei der Ausländer ran gemacht. Er dachte, weil die Ausländer sind können wir ihn nicht verpetzen. Es waren viele Ausländer." (in der Klasse, Anm.d.Verf.)
- "Ein Lehrer hat zu muslimischen Mädchen gesagt: Was, du nimmst nicht am Schwimmunterricht teil? Sollen wir etwa Schwimmunterricht für Ausländer anbieten?"
- "Ein Lehrer hat gesagt: Den Beruf brauchst du gar nicht erst aussuchen, den kannst du als Ausländer sowieso nicht werden."
- "Mich kotzt es an, dass Lehrer mehr Deutsche respek-
- "Mich regt das voll auf, dass manche LehrerInnen gegen Ausländer sind und dazu auch schlechte Noten geben!"

### Behinderungen/Krankheit

- "Ich finde es scheiße, dass die Behinderten immer beleidigt werden (obwohl sie da gar nichts für können). Das kann ja schon von Geburt an sein, oder durch einen Unfall. Alle sollten daran denken, dass das bei denen durch einen Unfall auch passieren kann."

Es ist ungerecht, dass:

- Behinderte nicht die gleichen Rechte haben wie Nicht-Behinderte
- kranke Menschen geärgert werden
- behinderte Menschen blöd nachgeäfft und ausgelacht
- manche Menschen, z.B. Kranke oder Menschen anderer Herkunft ausgegrenzt werden

### Religion:

- "Es nervt mich voll, dass Leute mit einer anderen Religion ausgegrenzt werden, nur weil Deutsche behaupten, sie seien dadurch andere Menschen und würden sich anders verhalten."

Es nervt mich, dass:

- man aufgrund seiner Religion doof behandelt wird



- "Ich finde es zum Kotzen, dass Männer und Jungs bevorzugt werden, sei es bei Jobs, oder sonstwo. Die Männer denken, sie könnten alles besser! (Es kochen auch nicht alle Männer, Frauen müssen den Haushalt führen und sich um die Kinder kümmern (es gibt auch Ausnahmen) Ich finde es scheiße, dass Mädchen sich nirgendwo ganz sicher fühlen können. Die meisten Männer denken, dass die Frauen/Mädchen sich nicht wehren können."

Es ist voll bescheuert, dass:

- "Frauen/Mädchen werden oft für dümmer gehalten oder für handwerklich unbegabter als Männer"

### Gesellschaftlicher Status

- "Wir sind Ausländer, dumm und deshalb auf der Sonderschule."
- "Ich finde es gemein, dass manche Leute nicht wollen, dass Punks in der Stadt abhängen. Sie werden auch immer sofort von der Polizei angehalten und die anderen Menschen nicht sofort. Und bei den Punks wird auch immer auf Aussehen geachtet."
- "Man sollte Obdachlose und Bettler respektieren und sich nicht über die lustig machen!"

Es ist voll blöd, dass:

- manche denken, sie wären was besseres als die anderen
- man Markensachen haben muss, damit man cool ist

### Armut

Es ist gemein, dass:

- die ärmsten Menschen Außenseiter genannt werden

### Sexuelle Orientierung

- "Ich finde, dass man Schwule und Lesben respektieren sollte, weil sie genauso sind, wie wir. Sie können gena so nett sein, wie wir. Man soll sie respektieren wie sie sind. Nur weil sie nicht so sind, wie wir. Ich finde es voll scheiße." Es ist voll doof, dass:

- Bisexuelle und Homosexuelle nicht akzeptiert werden

### Äusserlichkeiten

- "Mich kotzt es an, dass kleine Menschen ignoriert werden!"

Es ist blöd, dass:

- dicke Menschen fertig gemacht werden

### Phantasie und Utopiephase

In der Phantasie- und Utopiephase werden die Meckereien ins genaue Gegenteil verkehrt. Wie wäre die Welt, wenn alles ganz toll in Bezug auf das Thema Rassismus und Ausgrenzung wäre? Aus "Ich finde es voll blöd, dass Menschen aufgrund ihrer Herkunft ausgegrenzt werden!" wird: "Es ist so toll, dass Menschen nicht aufgrund ihrer Herkunft ausgegrenzt werden!"

Wie auch in der vorangegangen Phase sind –bis auf die Überschriften– alle Sätze Zitate der teilnehmenden Mädchen

### Masgrenzung/Rassismus

- Nicht-Deutsche gehören dazu
- Es gibt keinen Raum für Rassismus
- Es gibt keinen Rassismus
- Ausländische Jugendliche bekommen Chancen

### Ein neuer Kulturbegriff

- Es entsteht eine neue Kultur
- Es ist nicht langweilig, weil so viele verschiedene Menschen zusammen leben
- Kulturen vermischen sich
- Man setzt sich mit anderen Kulturen auseinander

### Keine Zuschreibungen aufgrund von phänotypischen Merkmalen mehr

 Keine Beurteilung des Charakters durch k\u00f6rperliche Merkmale; blaue oder braune Augen sollen keine Rolle spielen

### Anhang 3: "Girls act" - Phantasie- und Utopiephase

entnommen aus: Lück 2002, S. 34 ff.



- "Ich finde es zum Kotzen, dass Männer und Jungs bevorzugt werden, sei es bei Jobs, oder sonstwo. Die Männer denken, sie könnten alles besser! (Es kochen auch nicht alle Männer, Frauen müssen den Haushalt führen und sich um die Kinder kümmern (es gibt auch Ausnahmen) Ich finde es scheiße, dass Mädchen sich nirgendwo ganz sicher fühlen können. Die meisten Männer denken, dass die Frauen/Mädchen sich nicht wehren können."

Es ist voll bescheuert, dass:

 "Frauen/Mädchen werden oft für dümmer gehalten oder für handwerklich unbegabter als Männer"

### **Gesellschaftlicher Status**

- "Wir sind Ausländer, dumm und deshalb auf der Sonderschule."
- "Ich finde es gemein, dass manche Leute nicht wollen, dass Punks in der Stadt abhängen. Sie werden auch immer sofort von der Polizei angehalten und die anderen Menschen nicht sofort. Und bei den Punks wird auch immer auf Aussehen geachtet."
- "Man sollte Obdachlose und Bettler respektieren und sich nicht über die lustig machen!"

Es ist voll blöd, dass:

- manche denken, sie wären was besseres als die anderen
- man Markensachen haben muss, damit man cool ist

### Armut

Es ist gemein, dass:

- die ärmsten Menschen Außenseiter genannt werden

### Sexuelle Orientierung

- "Ich finde, dass man Schwule und Lesben respektieren sollte, weil sie genauso sind, wie wir. Sie können gena so nett sein, wie wir. Man soll sie respektieren wie sie sind. Nur weil sie nicht so sind, wie wir. Ich finde es voll scheiße." Es ist voll doof, dass:

- Bisexuelle und Homosexuelle nicht akzeptiert werden

### Äusserlichkeiten

- "Mich kotzt es an, dass kleine Menschen ignoriert wer-

Es ist blöd, dass:

- dicke Menschen fertig gemacht werden

### Phantasie und Utopiephase

In der Phantasie- und Utopiephase werden die Meckereien ins genaue Gegenteil verkehrt. Wie wäre die Welt, wenn alles ganz toll in Bezug auf das Thema Rassismus und Ausgrenzung wäre? Aus "Ich finde es voll blöd, dass Menschen aufgrund ihrer Herkunft ausgegrenzt werden!" wird: "Es ist so toll, dass Menschen nicht aufgrund ihrer Herkunft ausgegrenzt werden!"

Wie auch in der vorangegangen Phase sind –bis auf die Überschriften– alle Sätze Zitate der teilnehmenden Mädchen.

### Ausgrenzung/Rassismus

- Nicht-Deutsche gehören dazu
- Es gibt keinen Raum für Rassismus
- Es gibt keinen Rassismus
- Ausländische Jugendliche bekommen Chancen

### Ein neuer Kulturbegriff

- Es entsteht eine neue Kultur
- Es ist nicht langweilig, weil so viele verschiedene Menschen zusammen leben
- Kulturen vermischen sich
- Man setzt sich mit anderen Kulturen auseinander

### Keine Zuschreibungen aufgrund von phänotypischen Merkmalen mehr

- Keine Beurteilung des Charakters durch körperliche Merkmale; blaue oder braune Augen sollen keine Rolle spielen

### Sprache

- Leute lernen voneinander verschiedene Sprachen
- Es ist nicht so wichtig, ob du Deutsch kannst oder nicht
- Verschiedene Leute reden miteinander
- Jede Sprache wird gleichwertig gesehen
- Die Menschen zeigen Interesse für die Sprache von anderen

### Machtungleichheiten thematisieren

- Diskussionen führen
- Thematisierung von Rassismus und Unterdrückung

### Gleiche Rechte für alle Menschen

- Gleiche Berufschancen
- Gleichberechtigung
- Keine Parolen, große Gruppen, etc.
- Keine rassistischen Schimpfwörter, keine Vorurteile
- Freundlichkeit trotz anderer Herkunft
- Menschen nicht-deutscher Herkunft werden bei der Jobsuche nicht benachteiligt
- Alle haben Recht auf Arbeit
- Ausländer dürfen wählen
- Ausländer bekommen Arbeit

### Keine Einteilung von Menschen

- Menschen nicht nach ihrer Herkunft, Religion, Hautfarbe beurteilen
- Keine Einteilungen in Deutsch und nicht deutsch
- Kriminell sind auch die Deutschen
- Klischees abbauen
- Auch Weiße können dunkel sein
- Keine Verurteilung von Menschen
- Keine Unterscheidungen unter den Hautfarben
- Menschen können leben, wo sie wollen
- Kopftuchträgerinnen werden akzeptiert

### Namen Namen

- -Typische deutsche Namen, wie Anna, Hans
- Name soll nicht mit Persönlichkeit verbunden werden
- Akzeptanz der Namen

### Eigene Strategien gegen erlebten Rassismus/ Ausgrenzung

- Selbstbewußtsein
- Versuchen, auch alleine stark zu sein
- Stärke zeigen
- Sich dazugehörig fühlen
- Menschen wehren sich gegen Unterdrückung
- Alle haben Mut, egal ob schwarz oder weiß
- Furchtlos
- Keine Angst
- Keine Sorgen mehr

### Weiße deutsche Mehrheitsgesellschaft

- "Die Deutschen und die Ausländer leben zusammen! Sie haben sich nie gestritten!"
- Deutsche machen sich Rassismus selber bewußt
- Deutsche bearbeiten verinnerlichte Stereotype
- Rassisten sehen ihre Fehler ein
- Deutsche geben anderen nicht die Schuld
- Die Menschen werden als Menschen gesehen und nicht unterschiedlich behandelt
- Aussenstehende mischen sich ein
- Deutsche versuchen, Nicht Deutsche zu verstehen
- Die Deutschen sind freundlich gegenüber Nicht
- Alte Menschen sind freundlich und interessiert zu Menschen nicht-deutscher Herkunft
- Nicht Deutsche und Deutsche unterstützen sich
- Alle Menschen halten zusammen. Solidarität!
- Menschen verurteilen andere, die sich rassistisch verhalten
- Beim Arbeitsamt sind die Leute nett zu Menschen nichtdeutscher Herkunft
- Menschen trauen sich, sich zu wehren oder einzugreifen, obwohl sie Angst haben
- Menschen vermitteln zwischen schwarzen und weißen Menschen

» 35

### Ein achtsamer Umgang untereinander

- Zusammenhalt
- Ernst nehmen
- sich akzeptieren und verstehen
- Privatsphäre wird nicht überschritten
- Kein Hass untereinander
- Keine Oberflächlichkeiten
- die Menschen werden untereinander geholfen
- Kein Missverstehen
- den Schwächeren helfen
- Keine Rechenschaft ablegen müssen
- Beisammen leben
- Liebe, Akzeptanz
- (Dazu) Zugehörigkeit
- Alle sind hilfsbereit. Dabei spielt Hautfarbe keine Rolle.
- Die Menschen waren fröhlich zusammen!
- Alle achten aufeinander
- Wer Hilfe braucht, bekommt sie auch
- Alle respektieren sich gegenseitig
- Personen gehen aufeinander zu
- Personen werden nicht abgewiesen
- Alle zeigen Interesse füreinander
- Alt und Jung unterstützen sich

### Liebe/Freundschaft

- Binationale Paare sind Normalität
- Es gibt Freundschaften über Grenzen hinweg
- Liebe über nationale Grenzen hinweg
- Menschen verschiedener Herkunft feiern zusammen
- Es bilden sich Freundschaften über Grenzen hinweg
- Ich finde das gut, dass man Freunde aus anderen Ländern haben kann

### Gleichberechtigung der Geschlechter

- Alle in der Familie helfen mit
- Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau
- Gegenseitiges Helfen
- Es gibt Gleichberechtigung
- Männer leisten genauso viel im Haushalt

### Sexuelle Orientierung

- Schwulsein wird respektiert

### Gesellschaftlicher Status

- PassantInnen setzen sich zu den Punks und reden mit
- Man muß keine coolen Klamotten haben

### Frieden

- Es ist Frieden
- Es gibt keine Grenzen, die Menschen einengen
- Der Frieden wird gefeiert
- Menschen stiften Frieden

### Behinderte Menschen

- Es ist sehr schön, dass behinderten Menschen geholfen wird
- Ein Zusammenarbeiten mit behinderten Menschen stellt kein Problem dar



### **Typical Statements**

Put an "X" before those statements that represent your present beliefs or an "O" before those that represent previously held beliefs. Once you have completed the exercise, please refer to the Clarification To The Typical Statements page.

- 1. \_\_\_\_ Just what do these people want anyway?
- 2. \_\_\_ I don't understand what you people are saying.
- \_ On the whole, the educated, the upper classes, the emotionally mature, and the deeply religious are 3
- much less racist.
- Other ethnic groups had to struggle. Why is it so different for the Blacks? 4.
- 5. \_\_\_ Angry minorities make me feel so helpless.
- Racism exists only where minorities exist. Remove the minorities and we won't have these 6.

problems (To a minority) No matter what I say or do, it doesn't suit you. You are never sati as
---

sfied. As far

- 20.\_\_\_ If you could just get people feeling good about themselves, there would be less racism.
- 21.\_\_\_ I'm not racist, but when it comes right down to it, I wouldn't marry a Black person.
- 22. \_\_\_ I should not be held responsible for the behavior of my ancestors.
- 23. \_\_\_\_ I'm with them up to the point where they want to break the law or do something illegal.
- 24. \_\_\_ How can I be pro-Black without being anti-White?
- 25. \_\_\_ I am not personally responsible for the policies of racist institutions.
- 26. \_\_\_ The most important things minorities need are an education and the vote.
- 27. \_\_\_\_ (White) people would not have to integrate if they don't want to.
- 28. \_\_\_ Love can't be legislated.
- 29. \_\_\_ What are we going to do to alleviate the Black problem?
- 30. \_\_\_ Every person should be judged solely on the basis of his or her accomplishments, regardless of

- We (Whites) should get a little more appreciation for what we are doing to help. 19.
- 20. \_\_\_\_ Some of my best friends are Black.
- 21. \_\_\_\_ (Said to a Black person) I've gotten to know you so well that I just don't see you as Black anymore.
- 22. \_\_\_ Every time I express my opinion to a Black person, I get put down.
- On the basis of statistics, it's true that there is a higher crime rate in the ghetto.
- Black people are more in tune with their feelings; they are more emotional. 24.
- 25. \_\_\_ In many situations, minorities are paranoid and oversensitive. They read more into the situation is really there. They find discrimination because they are always looking for it.
- 26. \_\_\_ Why don't they just relax.
- © Judith Katz. We deeply appreciate her permission to use these statements.

Home | Lectures | Workshop | Learning Materials | Videos | Contact Jane | Privacy Policy & Conditions of Use © 2003-2006 Jane Elliott. All rights reserved.



# Clarification To The Typical Statements

Before reviewing these clarifications, please refer to the Typical Statements page.

- 1. Feigns ignorance of legitimate minority demands for the basic ideals of all humans justice, equity, pluralism, human treatment.
- Same as #1 above.
- 3. Assumes that racism is an individual matter rather than one of all Whites who take advantage of the benefits of a White racist dominated society.
- 4. Shows a deep ignorance of the special deprivations suffered by Black people by Whites.
- 5. A denial of White responsibility for dealing with White racism. The statement blames minorities for making Whites feel helpless - a special example of "blaming the victim."
- 6. Says the problem is in being a minority, not in the reaction of Whites to minorities.
- 7. Says there is nothing wrong with what the speaker says or does; it's only in the minority group

member's perception of what is being said or done.

19. Denies the fact of institutional racism and every White person's responsibility to combat it. Denies reality in that if racism weren't so powerful and so effective at keeping minority groups in their place, we'd have given it up a long time ago.

20.A contradiction - self-evident.

21. Avoids White's current responsibility for dealing with current racism. We are all guilty for failing to take action and/or partaking of the benefits of a White racist society.

22. Revolution is permitted for only the right (White) reasons.

23. Assumes that there can be no true pluralism, that in fact White is right and that others are here only as Whites are willing to put up with them.

24. Denial of responsibility and individual power to effect change.

25. Denial of the presence and power of institutional racism.

26. Denies legitimate human rights by treating the problem as one of individual feelings.

27. Minority groups don't want love; they want equity.

28. Mislabels the problem. It's a White problem.

29. This is a statement that systematically ignores the cumulative effects of a tradition of institutional racism in this society and the larger amount of investment required by Blacks to attain the same

accomplishments because of White racism.

- 19. Should a battered child appreciate it when the battering stops and be grateful for only the stopping? Justice is appreciated.
- 20. Insidious patronizing attitude; suggests a superior position of the White person. Whites choose; Blacks must be chosen.
- 21. The speaker must deny minority group member's blackness in order to be able to relate to him/her.
- 22. There's nothing wrong with the White opinion, only the Black's reaction to it.
- 23. Blaming the victim doesn't adequately account for what White institutions have done to produce the results.
- 24. Reacting to stereotypes.
- 25. There's obviously something wrong with the Black's perception of the situation than the situation itself. Let's change the perception and leave the situation alone.
- 26. It's all a Black problem. If they'd just be reasonable, they'd see that it's not as bad as they think it is and they'd understand. A total denial of the reality of the results of institutional racism.

Home | Lectures | Workshop | Learning Materials | Videos | Contact Jane | Privacy Policy & Conditions of Use © 2003-2006 Jane Elliott. All rights reserved.



## **Commitment To Combat Racism**

Indicate whether you have taken action on the items listed below. Check appropriate column.

- 1. Yes.\_\_ No\_\_\_: Have I aggressively sought out more information in an effort to enhance my own awareness and understanding of racism (talking with others, reading, listening)?
- 2. Yes. No.: Have I spent some time recently looking at my own racist attitudes and behaviors as they contribute to or combat racism around and within me?
- 3. Yes.\_\_ No\_\_\_: Have I reevaluated my use of terms, phrases, or behaviors that may be perceived by others as degrading or hurtful?
- 4. Yes.\_\_\_ No\_\_\_: Have I openly confronted a racist comment, joke, or action among those around
- 5. Yes.\_\_ No\_\_\_: Have I made personal contact with myself to take a positive stand against racism, even at some possible risk, when the chance occurs?
- 6. Yes\_\_\_ No\_\_\_: Have I become increasingly aware of racist TV programs, advertising, news

broadcasts, holiday observations, slogans, etc.?	: Have I complained to those in charge of promoting racist TV programs,	advertising, news broadcasts, holiday observations, slogans, etc.?
holida		, news
casts,	No	tising
broad	Yes	advert

as understanding and eliminating racism, sexism, and ageism with friends, colleagues, social clubs, 16.Yes\_\_\_No\_\_\_: Have I suggested and taken steps to implement discussions or workshops aimed or church groups? 17.Yes\_\_\_ No\_\_\_: Have I been investigating and evaluating political candidates at all levels in terms of their stance and activity against racism, sexism, and ageism.

issues of racism, sexism, and ageism (also, textbooks, assemblies, faculty, staff, administration, and 18. Yes.\_\_\_ No\_\_\_: Have I investigated curricular of local schools in terms of their treatment of the athletic programs and directors)?

19. Yes.\_\_\_ No\_\_\_: Have I contributed time and/or funds to an agency, fund, or program that actively confronts the problems of racism, sexism, or ageism?

20. Yes\_\_\_\_ No\_\_\_: Have my buying habits supported non-racist, non-sexist, and non-ageist shops, companies, or personnel?

21. Yes.\_\_\_ No\_\_\_: Is my school or place of employment a target for my educational efforts in responding to racism, sexism, and ageism? 22. Yes\_\_\_\_ No\_\_\_: Have I become seriously dissatisfied with my own level of activity in combating racism, sexism, and ageism?

- \_ No\_\_\_: Have I realized that White Americans are trapped by their own schools, homes, media, government, families, etc., even when they choose not to be openly racist or sexist? 15. Yes
- 16. Yes\_\_\_\_ No\_\_\_: Have I ended my affiliation with organizations which are racist, sexist, or ageist in their membership requirements?
- 17. Yes.\_\_\_ No\_\_\_: Have I subscribed to a publication which will educate me in the area of a culture other than my own? Have I left copies of that publication in sight where my friends and associates might see it and question my interest in it?
- 18. Yes\_\_\_\_ No\_\_\_: Have I made an effort to learn some of the language of those in my community who may speak something other than standard English?

Home | Lectures | Workshop | Learning Materials | Videos | Contact Jane Privacy Policy & Conditions of Use © 2003-2006 Jane Elliott. All rights reserved.

### Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbststä	ndig verfasst und keine anderen
als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt ha	be.
Ort, Datum	Unterschrift