

Schule ohne Rassismus

Schule mit Courage



LERNZIEL GLEICHWERTIGKEIT

LERNZIEL GLEICHWERTIGKEIT SEKUNDARSTUFE

Unser Präventionsansatz

Der Weg zu einer Schule mit Courage

Ideologien der Ungleichwertigkeit

Formen der Diskriminierung

Vernetzen und kooperieren

Mitmachen, mitgestalten, mitbestimmen

Methoden- und Medienvielfalt

Ausgewählte Themenfelder

Nachhaltige Verankerung

Impressum

Herausgeber

Bundeskoordination
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Karl-Heinrich-Ulrichs-Str. 11
10787 Berlin

Tel.: 030/21 45 86 0
Fax: 030/21 45 86 20

E-Mail: schule@aktioncourage.org
Internet: schule-ohne-rassismus.org
Facebook: facebook.com/SchuleohneRassismus

© 2015, Aktion Courage e.V., 2. Auflage 2019, 3. Auflage 2023:
Aktualisierung des Aufnahmeverfahrens und einiger Bilder

Konzept

Sanem Kleff

Autorinnen und Autoren

Daniel Bax, Gerasimos Bekas, Melike Çınar, Alexander Freier, Jeannette Goddar,
Sanem Kleff, Dr. Matthias Schwerendt, Eberhard Seidel

Redaktion

Jeannette Goddar, Sanem Kleff, Dr. Matthias Schwerendt, Eberhard Seidel

Bildredaktion

Canset içpınar, Yunus Kleff

Titelgestaltung, Layout und Satz

Yunus Kleff, Alasdair MacKenzie

Bildbearbeitung und Korrektur

Claudia Benders, Martin Schneider

V.i.S.d.P.

Eberhard Seidel
Geschäftsführer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*
Nachdruck nur mit Genehmigung von Aktion Courage e.V.
Kopien für Unterrichtszwecke dürfen erstellt werden.

ISBN-Nummer 978-3-933247-62-9

Liebe Leserinnen und Leser,

„Lernziel Gleichwertigkeit“: Darum geht es bei *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Unser Netzwerk ist ein Zusammenschluss von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die zu tiefst davon überzeugt sind, dass es in Deutschland kein „Ihr“ und „Wir“ geben darf, keine Einteilung von Menschen in höher- und minderwertig.



Anders als in der Vergangenheit verbinden unsere europäischen Nachbarn heute mit Deutschland nicht nur Tugenden wie Fleiß, Effizienz und Pünktlichkeit, sondern auch Offenheit und Toleranz. Tatsächlich haben rechtsextreme und rechtspopulistische Parteien nirgends in Europa so schlechte Chancen wie hierzulande.

An dieser erfreulichen Entwicklung hat *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* einen Anteil. In den zurückliegenden Jahren haben Millionen Kinder und Jugendliche eine Courage-Schule besucht. An Tausenden Projekttagen und Aktionen haben sie einen wichtigen Beitrag zur Festigung einer demokratischen Alltagskultur in Deutschland geleistet. Nach ihrer Schulzeit haben sie den Geist und die Grundidee des Netzwerks mit in ihr Erwachsenenleben genommen.

Leider können wir uns auf dem Erreichten nicht ausruhen. Ideologien der Ungleichwertigkeit sind langlebig und verändern permanent ihre Inhalte. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* befindet sich also auf einer steten Reise. Diese ist aufregend und spannend, denn auch im Courage-Netzwerk gilt: Der Weg ist das Ziel. Deshalb versteht sich dieses Handbuch als treuer Reisebegleiter durch das Universum der schulischen Antidiskriminierungsarbeit.

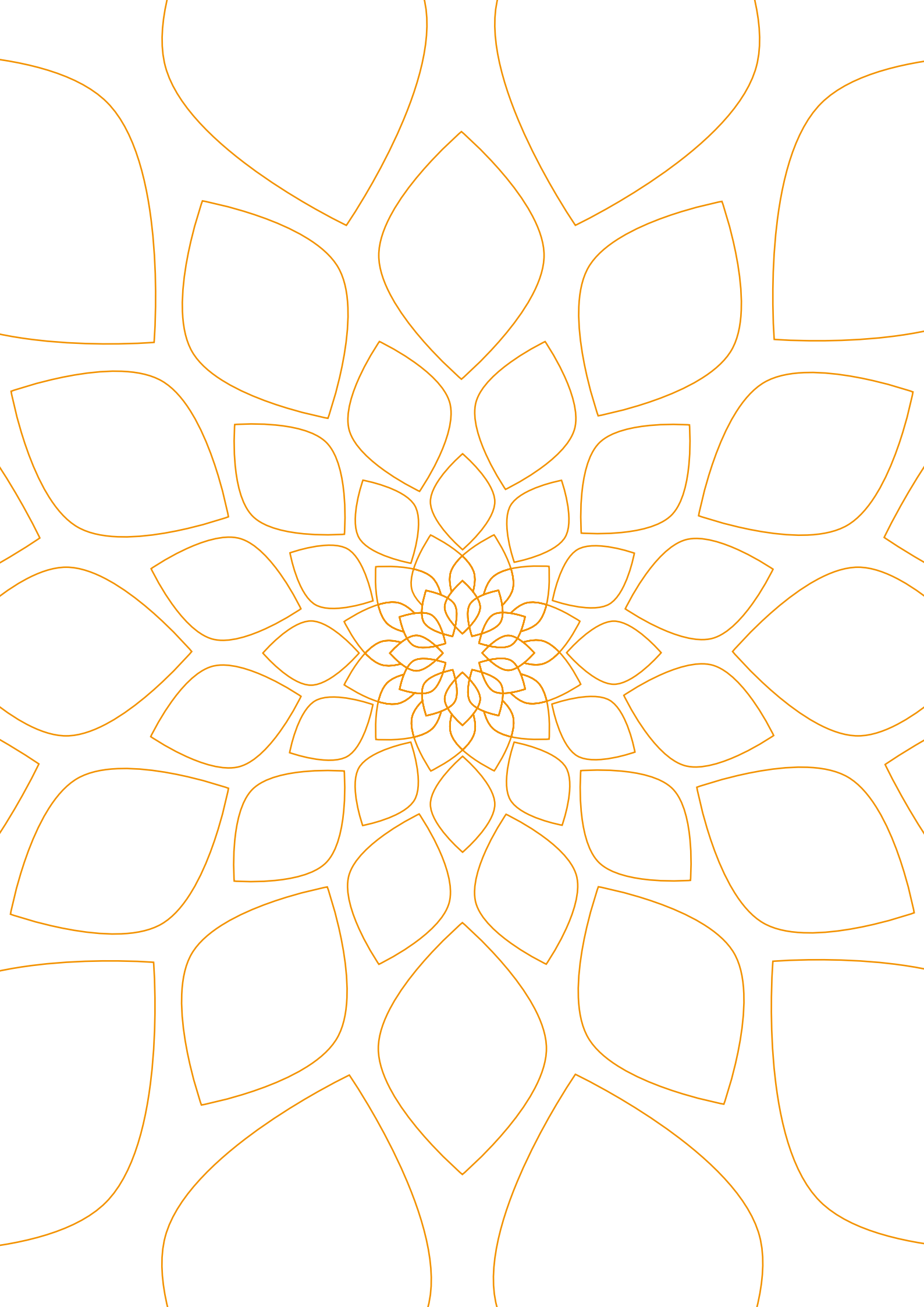
Es gibt Antworten auf Fragen wie: Wie kann die Auseinandersetzung mit Themen wie Diskriminierung, Rassismus, Antisemitismus und Gewalt im Schulalltag verankert werden? Wie und in welcher Form können Schülerinnen und Schüler die Initiative dazu ergreifen? Wer hilft der Klasse oder der Arbeitsgruppe bei der Durchführung ihres Projekttags? Bei welchem Kooperationspartner finde ich Informationsmaterial?

Dieses Handbuch informiert über verschiedene Formen von Ideologien der Ungleichwertigkeit. Es gibt Tipps, wie ihr euch vernetzen und erfolgreich in die Courage-Arbeit einbringen könnt. Es stellt bewährte Methoden vor und gibt Anregungen, wie die Nachhaltigkeit gesichert werden kann. Es ist als Mitmach-Ordner konzipiert und lässt Raum für das Auffüllen mit eigenen Ideen, Projekten und den Angeboten von Einrichtungen vor Ort.

Seine Erstellung wurde gefördert von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.

Sanem Kleff, Leiterin

Eberhard Seidel, Geschäftsführer



1 Unser Präventionsansatz

Für eine Schule mit Courage 10

2 Der Weg zu einer Schule mit Courage

Eine Idee macht Schule 26
Akteure des Netzwerks 28
Kooperation zwischen SchülerInnen
und LehrerInnen 32
Die Rolle der Patinnen und Paten 34
Die Titelverleihung 36
In zehn Schritten zu einer Courage-Schule 38
Selbstverpflichtung 41

3 Ideologien der Ungleichwertigkeit

Gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit 44
Material 47

Rechtsextremismus 48
Material 53

Rassismus 54
Material 57

Islamismus 58
Material 61

Antisemitismus 62
Material 65

Antiziganismus 66
Material 69

Muslimfeindlichkeit 70
Material 73

Gender und Sexismus 74
Material 77

4 Formen der Diskriminierung

Lernziel: Antidiskriminierung	80
Material	83
Körperliche Merkmale	84
Praxisbeispiel	87
Sexuelle Orientierung	88
Material	91
Religion	92
Material	95
Alter	96
Material	99
Soziale Herkunft	100
Material	103
Mobbing	104

5 Vernetzen und kooperieren

Im Netzwerk liegt die Kraft	110
Projekttag an der Schule	112
Regionaltreffen	116
Landestreffen	118
Bundestreffen	120
Material	123
Das lernende Netzwerk	124
Material	125

6 Mitmachen, mitgestalten, mitbestimmen

Partizipation	128
SchülerInnenrechte	132
Material	135
Empowerment - Leben selbst bestimmen	136
Material	139
Politik zum Anfassen und Mitmachen	140
Praxisbeispiele	142

7 Methoden- und Medienvielfalt

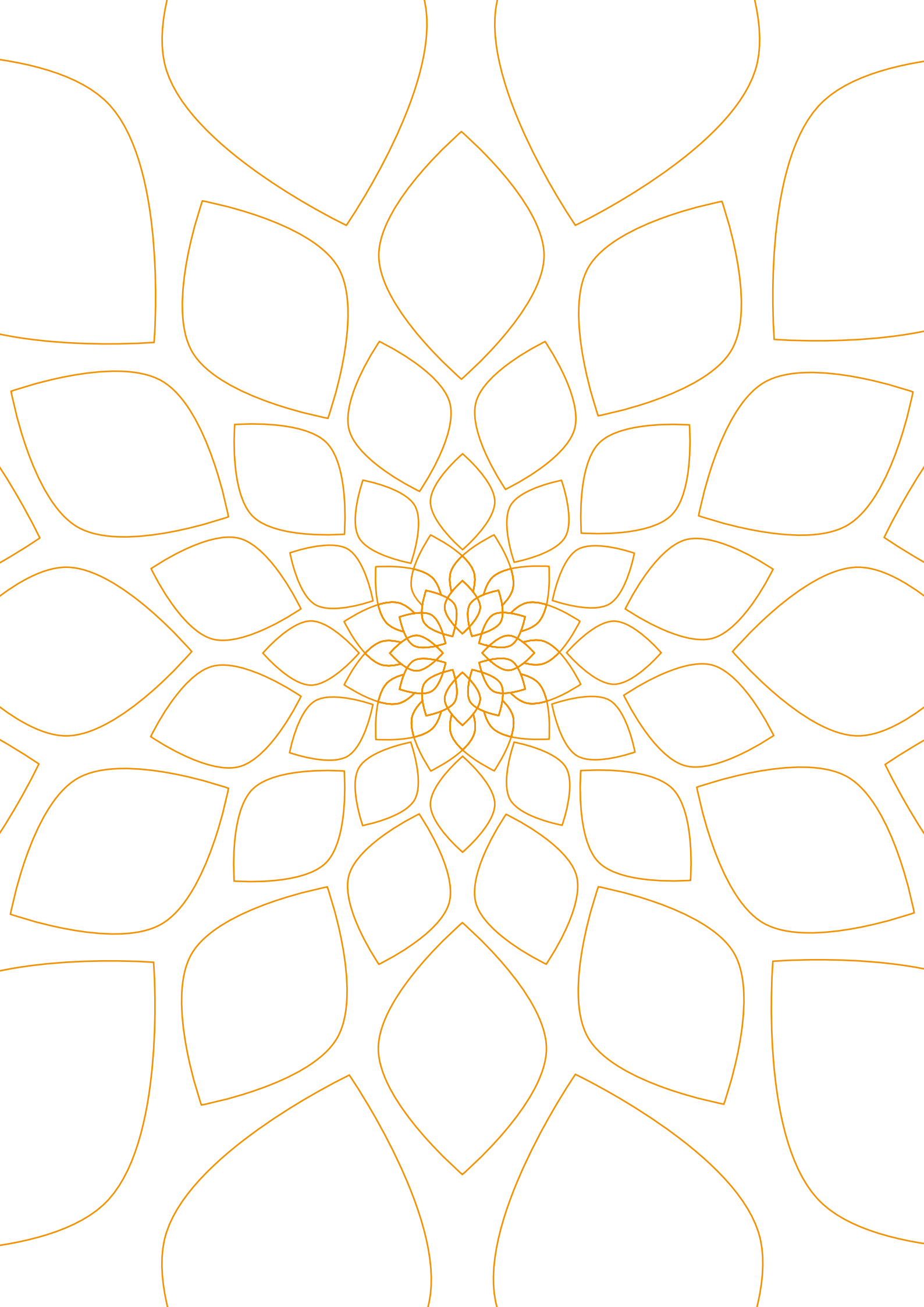
Kommunikationskompetenz	146
Material	149
Medienkompetenz	150
Material	153
Darstellendes Spiel	154
Material	157
Visualisierung	158
Material	161
Musik und Tanz	162
Material	165
Schreiben	166
Praxisbeispiel	168
Material	169
Planspiele	170
Material	173
Sport und Bewegung	174
Material	177

8 Ausgewählte Themenfelder

Die Welt verstehen	180
Kolonialismus	182
Material	185
Nationalsozialismus	186
Material	189
Die Geschichte der Migration	190
Material	193
Flucht und Asyl	194
Material	197
Globales Lernen	198
Praxisbeispiel	202
Material	203

9 Nachhaltige Verankerung

Wie Nachhaltigkeit gelingen kann	206
Tipps im Schnelldurchlauf	214
AutorInnen und Anhang	215



Unser Präventionsansatz

Wie wollen wir zusammenleben? In einer Welt, in der Menschenrechte für alle gelten – oder in einer, in der es immer auch darauf ankommt, wo man herkommt, wie man aussieht, was man so hat oder nicht hat? Darum geht es im Kern, wenn immer mehr SchülerInnen und PädagogInnen sagen: Wir wollen eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* werden. Wie das dann geht, worauf es ankommt, wer dabei hilft und welche Themen wichtig sind, erfahrt ihr in diesem Handbuch.

Für eine Schule mit Courage

10

Weil gute gelebte Praxis nie ohne guten theoretischen Unterbau auskommt, führen die folgenden Seiten in den Präventionsansatz des Netzwerks ein. Denn gestützt wird unsere seit mehr als zwei Jahrzehnten erfolgreiche Arbeit von einer unumstößlichen Haltung: Alle Ideologien, die davon ausgehen, dass Menschen ungleichwertig sind, gilt es zu bekämpfen. Damit das klappt, müssen sie gemeinsam in den Blick genommen werden – nicht nur weil sie weitgehend nach denselben Mechanismen funktionieren. Es braucht einen ganzheitlichen Blick, einen systemischen Ansatz – und Präventionskonzepte, die beidem gerecht werden.

Dann braucht es noch alles mögliche andere: Mutige, empathische, interkulturell kompetente PädagogInnen; und, mit deren Unterstützung, ebensolche SchülerInnen. Und Schulen, die politische Bildung nicht aussperren, sondern ernstnehmen; ebenso Formate, die gerade nicht als politische Bildung, sondern mit Musik, Kunst oder Fotografie daherkommen. Kurz: Es braucht jede Menge Kompetenzen auf allen Seiten. Welche das im Kern sind und wie man diese erwerben kann, lest ihr auf den folgenden Seiten. Wie auch den Appell: Es gibt nichts Gutes, außer man tut es!

Für eine Schule mit Courage

Alle Menschen sind gleichwertig. So steht es in Artikel 1 des Grundgesetzes; und der bezieht sich nicht nur auf deutsche Staatsbürgerinnen und -bürger, sondern auf alle Menschen. Die Realität sieht anders aus: Ideologien der Ungleichwertigkeit, die davon ausgehen, dass manche Menschen aufgrund ihrer Religion, Hautfarbe, sexuellen Orientierung, ihrem Geschlecht und sozialem Status mehr wert seien als andere, sind weit verbreitet. Institutionell und kulturell finden sie sich auch in der Schule, jener Einrichtung, die in Deutschland alle Kinder und Jugendlichen durchlaufen. Das ist nicht verwunderlich; keine Bildungseinrichtung kann sich vom realen gesellschaftlichen Leben abkoppeln. Soziale und politische Konflikte sowie ideologische Auseinandersetzungen machen auch vor dem Schultor nicht Halt.

Im Fokus: Das Schulklima

Das Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* möchte Schulen ermuntern, sich gemeinsam mit KooperationspartnerInnen aus dem Bereich der Menschenrechtsbildung und ihren Patinnen und Paten den großen gesellschaftlichen Herausforderungen und Problemen zu stellen. Darin unterstützt es die Courage-Schulen, damit diese zu erfolgreichen Förderern von so wichtigen Kompetenzen wie Zivilcourage werden können. Ziel ist, entsprechend der Vorgaben der Schulgesetze aller Bundesländer, den Schülerinnen und Schülern demokratische, gewaltfreie und den Menschenrechten verpflichtete Problemlösungskompetenzen im Umgang mit divergierenden Interessen in einer offenen Gesellschaft zu vermitteln.

Für eine Veränderung des Schulklimas ist wichtig, sich sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit Erwachsenen über die Frage auszutauschen: Wie wollen wir zusammenleben? Dabei reicht es nicht, einfach nur gegen menschenfeindliche Ideologien zu sein. Vielmehr muss es darum gehen, das Schulklima nachhaltig so zu verändern, dass im Schulalltag die Stärkung von Zivilcourage gezielt gefördert wird und gegenseitige Achtung mit der Suche nach gemeinsamen Werten und Regeln einhergeht. SchülerInnen müssen in den Stand versetzt werden, im schulischen Alltag erfolgreiche Handlungsstrategien und vielfältige Kompetenzen einzuüben, damit sie couragiert in allen Lebensbereichen für die Achtung der Menschenrechte eintreten können.

Auch Kinder und Jugendliche wollen am gesellschaftspolitischen Leben teilhaben und ihr Umfeld mitgestalten und mitbestimmen. Sie verstehen ihre Schule als Experimentierfeld: um erste Schritte zur Partizipation einzuüben, Diskriminierungen und menschenverachtenden Ideologien etwas entgegenzusetzen, zu zeigen, dass Begriffe wie Respekt, Gleichberechtigung und Menschenrechte keine leeren Worthülsen, sondern wichtig für ein friedliches Zusammenleben sind. Mit ihren Ideen, Projekten und Aktionen gestalten Kinder und Jugendliche das Schulklima auf allen Ebenen mit. Soweit die Theorie – denn leider ist das noch keine Normalität an allen Schulen in Deutschland.

Jugendliche haben – wenn man sie lässt – das Bedürfnis, sich eigene Standpunkte zu grundlegenden Werten, individuellen Freiheiten und Pflichten in einer Gesellschaft zu erarbeiten. Bezogen auf die Themenfelder des Courage-Netzwerks bedeutet dies einen partizipativen Ansatz in der Auseinandersetzung mit den Menschenrechten, Diskriminierungen und Ideologien der Ungleichwertigkeit. Kinder und Jugendliche mit und ohne Einwanderungshintergrund werden sowohl an Debatten wie auch an den Ergebnissen der Auseinandersetzung mit Themen aktiv beteiligt. Über eine konfliktorientierte Auseinandersetzung, die sich auf ihre Lebenswirklichkeit bezieht, sind sie angehalten, sich zu äußern und in Wertekonflikten Positionen zu beziehen, so dass ihre unverstellten Blickwinkel sichtbar werden können.

Mehr Demokratie wagen!

Demokratie, Zivilcourage und eine solidarische Streitkultur fallen niemandem in den Schoß. Kinder und Jugendliche sind bei ihrem Engagement auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen. In den folgenden Kapiteln werden viele Möglichkeiten dargestellt, wie Mitwirkung von SchülerInnen ermöglicht und gestärkt werden kann. Dafür müssen sie nicht nur ihre bestehenden Mitbestimmungsrechte sowie die Arbeitsweise der dafür vorgesehenen schulischen Gremien kennen. Sie benötigen auch Gelegenheiten, sich zu qualifizieren, an entsprechenden Workshops teilzunehmen und persönliche Kompetenzen zu entwickeln, um erfolgreich ihre Interessen vertreten zu können. Moderation, Präsentation und manchmal auch die Überwindung der Angst, vor vielen Menschen zu sprechen, sind einige der Schlüsselkompe-



© SOR-SWC Landeskoordination Thüringen

Sie bilden das Rückgrat des solidarischen Netzwerks: SOR-SMC-Aktive

tenzen in diesem Kontext. Ziel ist dabei, sie mit dem notwendigen rationalen wie auch emotionalen Rüstzeug zu versehen, das sie befähigt, die Zugriffe von Gruppen erfolgreich abzuwehren, die die Abwertung von Menschengruppen propagieren und sie als potenzielle Mitläufer und Aktivisten umwerben.

Ganzheitlicher Blick

Schule ist ein Labor unserer zukünftigen Gesellschaft. Mit ihren Debatten über Werte, Traditionen und Ideologien prägen die Schuljahre nicht nur die Kindheit und Jugend – die hier gemachten Erfahrungen wirken im Erwachsenenleben fort. Mit der Förderung demokratischer Werte und von Zivilcourage als zentralem Bildungsauftrag kann Ideologien der Ungleichwertigkeit also präventiv und dauerhaft wirksam entgegengetreten werden. Um dieses gesellschaftspolitische Ziel zu erreichen, unterstützt das Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* Schulen langfristig bei der Umsetzung dieses Auftrags. Es vertraut dabei auf die Wirksamkeit der Freiwilligkeit und die Bereitschaft zum Engagement der Schulmitglieder.

Die von der Bundeskoordination vorgeschlagenen Maßnahmen nehmen die Schule als Ganzes und die spezifischen Rollen aller Personengruppen gleichermaßen in den Blick. Ausgangsthese ist, dass eine Institution wie die Schule ein System bildet, in dem die dominierenden Dynamiken und Mechanismen entweder einen inkludierenden oder einen exkludierenden Charakter aufweisen. Zugespielt formuliert liegt der „Leitkultur“ der Schule, bewusst oder unbewusst, entweder die Annahme zugrunde, dass alle Menschen gleichwertig sind – oder die Akzeptanz oder gar Förderung von Thesen, die von der Ungleichwertigkeit der Menschen ausgehen. Dabei ist irrelevant, welche Kriterien diese Ungleichwertigkeit begründen und legitimieren sollen: die soziale Herkunft, die sexuelle Orientierung, das Geschlecht, körperliche Merkmale wie die Hautfarbe, oder die Religion.

Die gesellschaftliche und politische Praxis betrachtet Ideologien der Ungleichwertigkeit bis heute in aller Regel getrennt: beispielsweise in der Kriminalstatistik, bei den Zuständigkeiten der Behörden, der wissenschaftlichen Analyse, der Entwicklung von

pädagogischen Gegenstrategien und nicht zuletzt auch im Zuschnitt von manchem Bundes- und Landesprogramm zur Demokratieförderung.

An Schulen wiederum werden präventive Maßnahmen gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit nach wie vor ohnehin nur an wenigen Standorten, eher unsystematisch und in experimentellen Anordnungen, umgesetzt. Selten sind sie fester Bestandteil des Regelunterrichts; meist müssen die notwendigen zusätzlichen Zeitfenster mühsam erkämpft werden. Dazu kommt dann noch, was auch in Gesellschaft und Politik gilt: Fast alle Maßnahmen zielen isoliert auf eine Variante von Ungleichwertigkeitsideologien wie Rechtsextremismus, Antisemitismus oder Homophobie ab. Eine sich gegen nur eine Ideologie der Ungleichwertigkeit richtende Prävention erreicht ihr Ziel allerdings nicht; erst recht nicht, wenn diese dann auch noch losgelöst von sonstigen Präventionsmaßnahmen im Schulalltag umgesetzt wird.

An den Schulen führt diese völlig übliche Vorgehensweise nämlich dazu, dass jeweils andere Lehrkräfte für die Themen Rechtsextremismus, Sexismus, Antisemitismus oder Islamismus zuständig sind. Sie sind über viele Schuljahre hochspezialisierte Pädagogen – die häufig nicht einmal ihre auf andere Ideologien konzentrierte Kollegen kennen; geschweige denn, wie und woran diese konkret arbeiten. Eine derartige „Versäulung“ von Antidiskriminierungsarbeit ist in hohem Maße ineffektiv. Sie verhindert notwendige Synergieeffekte und verschleudert wertvolle und stets zu knappe Zeit- und Personalressourcen.

Systemischer Ansatz

Feste Überzeugung im Courage-Netzwerk ist: Obwohl für jede Erscheinungsform zielgruppenspezifische Zugänge und Perspektiven notwendig sind, können weder eine Präventionsstrategie noch ein Maßnahmenbündel zielführend wirken, wenn sie sich ausschließlich mit einer der Problemlagen befassen. Der Handlungsansatz des in diesem Handbuch dargestellten Präventionsverständnisses nimmt deshalb alle Ideologien der Ungleichwertigkeit gemeinsam in den Blick. Er betrachtet sie gleichsam als Mosaiksteine eines Bildes – jeder Stein trägt zur Darstellung des Gesamtbildes bei, kein Element ist weniger bedeutsam als die anderen.

Hintergrund ist: Alle Ideologien der Ungleichwertigkeit basieren auf nahezu identischen Mechanismen. In ihren wesentlichen Grundzügen wie auch in ihrer Wirkung haben sie, bei allen Unterschieden im Detail – bezüglich der Zielgruppen, der historischen Hintergründe oder ihrer Alltagsrelevanz – viel Gemeinsames. Ein systemischer Ansatz, wie ihn das Courage-Netzwerk vertritt, denkt geeignete Interventionsmaßnahmen und komplexe Interaktionen zusammen. In der pädagogischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ungleichwertigkeitsideologien und besonders bei der Entwicklung erfolgreicher Gegenstrategien liegt der Fokus also auf den nahezu identischen Wirkmechanismen und Entfaltungsvoraussetzungen von Ideologien der Ungleichwertigkeit. Letztere gilt es durch Prävention abzubauen. Genau dieses Ziel will das Courage-Netzwerk befördern.

Prävention hat Vorrang

Der Präventionsgedanke geht davon aus, dass die meisten Faktoren, die menschliches Verhalten bestimmen, veränderbar sind – etwa die soziale oder die Problemlösungskompetenz. Präventionsmaßnahmen, die in diesem Sinne erfolgreich sein wollen, handeln zeitgleich in zwei Richtungen. Sie zielen darauf ab, der Entstehung unerwünschter Entwicklungen zuvorzukommen. Und sie stärken Maßnahmen, mit denen erwünschte Haltungen und Einstellungen der Zielgruppe geschaffen und befördert werden.

Präventive Ansätze haben zudem nur Erfolg, wenn sie die Gründe für gewalttätiges Handeln erkennen und einbeziehen. Das psychologisch-emotionale Bedürfnis von Jugendlichen nach Radikalität speist sich häufig aus existenziellen Kompensationsbedürfnissen, die erkannt und ernstgenommen werden müssen. Alle Maßnahmen sollten deswegen zielgruppenspezifische Bedürfnisse berücksichtigen, die sich aus Alter, Entwicklungsstand oder Geschlecht ergeben. Erfolgreiche Präventionsarbeit muss mit Kopf und Herz an Wertvorstellungen, Ideologien und den damit verbundenen Konflikten ansetzen.

Auch sind Feingefühl, Wissen, kommunikative Kompetenz, Empathie sowie klare Vorstellungen über die Ziele und Wirksamkeitsgrenzen gefragt. Präventionsansätze bergen nämlich grundsätzlich auch Konfliktpotenziale. Eins davon ist eine mögliche negative



© Metin Yilmaz

Nur in vertrauensvoller Atmosphäre kann Kennenlernen stattfinden

Markierung und Stigmatisierung der Zielgruppe präventiver Maßnahmen, die damit häufig auch in den Fokus der Öffentlichkeit gerät. Eine Logik des pauschalen Verdachts gegen potenzielle „Problemträger“ wirkt in aller Regel kontraproduktiv.

Strukturelle Defizite

Allerdings weist die Institution Schule auch eine Reihe struktureller Defizite auf, die einer fundierten Menschenrechtserziehung im Weg stehen. Ein wesentliches ist, dass steigender Konkurrenz- und Prüfungsdruck im Bildungssystem den Stellenwert politischer Bildung in den Hintergrund treten lassen. Personelle und zeitliche Ressourcen für soziales Lernen werden seit Jahren reduziert statt ausgebaut. Als Folge kommt ein intensiver und kontroverser Austausch von Meinungen, Haltungen und Wertvorstellungen immer zu kurz. Allorten fehlen Zeit und Personal für den persönlichen Austausch und die Entwicklung funktionierender Kommunikationsbeziehungen unter den Akteuren, die Schule ausmachen. Auch eine für einen positiven emotionalen Zugang zu den SchülerInnen

notwendige Vertrauensatmosphäre kann sich kaum entwickeln.

Die Distanz zwischen den Akteuren wird weiter verstärkt, wenn PädagogInnen wenig über den Alltag und die außerschulischen Einflüsse auf das Denken ihrer SchülerInnen wissen. Oft haben sie aufgrund fehlender Sprach- und/oder Medienkompetenzen keinen direkten Zugang zu den von den Kindern und Jugendlichen genutzten Informationsquellen. Dies führt immer wieder zu Frustrationen und Verunsicherungen bezüglich ihrer eigenen Haltungen und Wertmaßstäbe. Die Etablierung eines präventiven Konzepts erfordert aber gerade Kompetenz, Handlungssicherheit und Souveränität der pädagogisch Handelnden.

PädagogInnen können sogar kontraproduktiv wirken, wenn sie zum Beispiel den Islamismus als kulturspezifische Tradition missdeuten oder als authentischen Ausdruck von Religion kommentarlos hinnehmen anstatt ihn als politische Option zu erkennen. Oder wenn sie einzelne Teilaspekte totalitärer Ideologien begrüßen, da sie möglicherweise die kapitalismus-

kritische oder ökologische Grundhaltung des Islamismus oder Rechtsextremismus teilen und sie diesbezüglichen Argumenten keine Argumente entgegensetzen. Häufig ist dies auf unzureichendes Wissen und fehlende Handlungskompetenz zurückzuführen. Hier können die Qualifizierungsangebote der Projektpartner helfen.

Grenzen der schulischen Arbeit

Weitere Grenzen werden den Präventionsbemühungen an anderer Stelle gesetzt. Das Netzwerk nimmt Diskriminierungen an Schulen in den Blick. Deshalb erreichen die Koordinierungsstellen täglich Anrufe und Mails besorgter Eltern oder Schüler, die als Opfer von Diskriminierung und Gewalt Beratung und Unterstützung suchen. Diese sind aber keine Beschwerdestelle wie die Antidiskriminierungsstellen des Bundes und der Länder und auch keine Institute, die Opfer von Gewalt und Diskriminierung beraten und über ihre Rechte aufklären. Alles, was sie in diesem Zusammenhang leisten können, ist, die Anliegen an die zuständigen Stellen weiterzuleiten – was wiederum den Bedarf an derartigen Einrichtungen mehr als deutlich macht.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage ist und bleibt ein pädagogisches Projekt der politischen Bildung, das schulische Auseinandersetzungen über Werte, Konflikte, Gewalt, Ideologien sowie die Handlungskompetenzen der Mitwirkenden fördert. Die Notwendigkeit des Eingreifens in Fällen von Diskriminierungen und Gewalt steht außer Frage; Interventionsstrategien sind aber nur ein Schwerpunkt neben anderen.

Die Grenzen von Präventionsbemühungen werden auch in der Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen Ideologien selbst deutlich. Bei präventiven Ansätzen gegen Rechtsextremismus, Antisemitismus, Islamismus oder Religionsfeindlichkeit kann es weder darum gehen, sich mit Mitgliedern militanter fundamentalistischer Gruppen noch mit neonazistischen Kadern auseinanderzusetzen. Derart radikalisierte Jugendliche und junge Erwachsene verfügen in aller Regel über ein gefestigtes Weltbild und sind mit pädagogischen Instrumenten nicht mehr zu erreichen. Die Grenzen der schulischen Einflussmöglichkeiten sind überschritten, Prävention ist obsolet und die

Intervention anderer Akteure – der Sicherheitsdienste oder zielgruppenspezifischer Aussteigerprogramme – gefragt.

Multidimensionaler Präventionsansatz

Das Courage-Netzwerk hat einen systemischen Blick auf die Schule, ihre Akteure und deren Interaktion mit weiteren Akteuren außerhalb der Schule und vertritt einen Handlungs- und Präventionsansatz, der alle Ideologien gleichermaßen in den Blick nimmt. Gemeinsam ist diesen eine Hierarchisierung der Menschen nach ihren angeborenen oder angenommenen Eigenschaften. Damit wird eine Werteordnung legitimiert, in der manche Menschen mehr und andere weniger Wert sind.

Tatsächlich finden aber auch die Ideologien der Ungleichwertigkeit unterschiedlich wenig oder viel Beachtung: So ist die Sensibilität gegenüber Rechtsextremismus über Jahre kontinuierlich gewachsen; jede Jugendbildungsstätte und jede Schule kann heute kurzfristig auf kompetente ReferentInnen zu dem Themenfeld zurückgreifen und sowohl ihre Zielgruppe als auch die eigenen Mitarbeitenden qualifizieren. Unzureichend ist allerdings nach wie vor die Transferleistung im Hinblick auf pädagogische Ansätze zur Bekämpfung von rassistischen Ideologien oder Ultranationalismus mit Wurzeln in den Herkunftsländern der Eingewanderten sowie neueren Erscheinungsformen des Antisemitismus. Die Auseinandersetzung mit diesen überhaupt nicht mehr neuen gesellschaftlichen Herausforderungen findet längst nicht an allen Schulen statt. Auch für Islamismus und Dschihadismus gilt: Bislang existieren im pädagogischen Raum kaum erprobte Präventionskonzepte, auf die Schulen und Träger der außerschulischen Bildung zurückgreifen können.

So ist es auch bei dem erst kürzlich in den Blick der Gesellschaft und der Pädagogik getretenen Phänomen Muslimfeindlichkeit. Obwohl Untersuchungen seit Jahren darauf hinweisen, dass diese Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit besorgniserregende Zuwächse in der Bevölkerung hat, bleibt das Thema an Schulen völlig unterbelichtet. Tatsächlich ist die Unsicherheit im Umgang mit dieser Ideologie der Ungleichwertigkeit besonders groß; manche bezweifeln sogar ihre Existenz: Handelt es sich über-



© Metin Yilmaz

Jugendliche gestalten Inhalte mit – ein wichtiger Grundsatz des Courage-Netzwerks

haupt um ein eigenständiges Phänomen? Ist es bereits muslimfeindlich, gegen den Bau einer Moschee zu protestieren? Und geht es nicht einfach um Rassismus? Oder um die Verteidigung der Standards der Geschlechtergerechtigkeit? Eine starre Unterteilung in die geläufigen Diskriminierungsformen greift offensichtlich zu kurz. Nur eine an den Menschenrechten orientierte Reflexion menschenverachtender Argumentationsmuster ermöglicht es, sie zu demaskieren und zu entkräften. Das Kapitel 3 greift ausgesuchte Themenfelder auf.

Bei der Entwicklung geeigneter Strategien gegen Gewalt und Menschenfeindlichkeit muss das „didaktische Rad“ nicht neu erfunden werden. Langjährig bewährte Erfahrungen aus der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen sind ein effektiver Ausgangspunkt für die Entwicklung eines multidimensionalen Präventionsansatzes. Wichtige Facetten dabei sind Gewaltprävention, die Förderung der Kommunikationskompetenz und der Partizipationsmöglichkeiten, die interkulturelle Pädagogik sowie die Demokratieverziehung. Im Folgenden wird deutlich, welche

Rolle diese bei Präventionsmaßnahmen spielen und wie bei notwendigen spezifischen Ausformungen und Weiterentwicklungen der einzusetzenden Instrumente Synergieeffekte genutzt werden. Dabei werden nicht nur Ansätze aus den vielfältigen Erfahrungen bisheriger Konzepte übernommen. Die erfolgreichen Methoden wirken als Facetten eines ganzheitlichen schulischen Konzepts, die sich sinnvoll ergänzen und mosaikartig zu einem erfolgreichen Präventionskonzept fügen.

Gewalt soll etwas kompensieren

Gewalt wird nicht einheitlich wahrgenommen. Was SchülerInnen als Schuberei oder freundschaftlichen Klaps sehen, mag für Eltern und Lehrkräfte vielleicht schon gewalttätiges Verhalten sein. Auch zwischen Mädchen und Jungen, Frauen und Männern und sozialen Milieus variiert das Verständnis von Gewalt. Entscheidend ist grundsätzlich, was die Opfer als gewalttätig definieren. Nur sie sind in der Lage einzuschätzen, in welchem Maße verletzend Worte und Taten als Gewalt bei ihnen ankamen.

Für den Täter erfüllt gewalttätiges Ausagieren grundsätzlich eine kompensatorische Funktion. Sie verspricht ihm die Befriedigung eines Bedürfnisses, das scheinbar oder tatsächlich auf keinem anderen Weg befriedigt werden kann. Ein Weg, Gewalt entgegenzuwirken, ist demnach, das Ausmaß der unbefriedigten Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu minimieren. Auch der Leidensdruck, den ein mangelndes Selbstwertgefühl auslöst, wirkt gewaltfördernd. Genau an dieser Stelle setzen auch viele Konzepte zur Gewaltprävention an.

Grundbedürfnis Anerkennung

Viele der in diesem Handbuch dargestellten Praxisbeispiele zielen auf die Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder und Jugendlichen ab. Positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen Erfolgserlebnisse möglich. Auch wenn manche diesen Ansatz diffamierend in die Schublade „Kuschelpädagogik“ stecken, führen sie zu den erwünschten psychosozialen Lerneffekten. Soziale Anerkennung ist ein existenzielles Grundbedürfnis des Menschen. Diese ist nicht einfach zu erlangen und stark von Voraussetzungen abhängig. Über je mehr körperliche, geistige, materielle und soziale Ressourcen jemand verfügt, umso mehr soziale Anerkennung ist ihm sicher. Wem diese Ressourcen fehlen, der versucht das Anerkennungsdefizit zu beheben, um mittels Gewalt doch noch Einfluss, Macht und Kontrolle über andere zu gewinnen.

Agitatoren menschenfeindlicher Ideologien setzen gezielt auf die Ängste und Unterlegenheitsgefühle potenzieller Mitläufer, zum Beispiel bei den unterprivilegierten Verlierern des deutschen Bildungssystems. Beispielhaft lässt sich das häufig bei muslimisch sozialisierten männlichen Jugendlichen mit Zuwanderungsbiografie beobachten, denen die gesellschaftliche Anerkennung häufig versagt bleibt. Ihre Diskriminierungs- und Demütigungserfahrungen fördern ihr Bedürfnis nach Kompensation durch das Erfahren von Überlegenheit und Anerkennung – genau das versprechen nationalistische und islamistische Jugendorganisationen zu befriedigen. Sie locken mit Überlegenheitsangeboten, die eine feindlich empfundene Welt in einfache Freund-Feind-Muster einteilt.

Gerade kunstpädagogische Angebote können hier präventiv wirksam werden. Hilfreich sind beispiels-

weise Rollenspiele, die Verhalten in Konfliktsituationen trainieren und einüben, Ärger, Wut und Unterlegenheitsgefühle auszusprechen und besser mit ihnen umzugehen, um Frustrationstoleranz aufzubauen. Aber sie können eins nicht ersetzen: eine respektvolle Atmosphäre, die Selbstwirksamkeitserfahrungen zulässt, damit Selbstwertgefühle entstehen können.

Mindestens genauso wichtig ist, die gewaltfreie Konfliktlösungskompetenz der PädagogInnen und der SchülerInnen zu erhöhen. Dabei sollte auf bewährte Ansätze wie die Ausbildung und der Einsatz von Konfliktlotsen oder Streitschlichtern zurückgegriffen werden. Sie sind unverzichtbar für ein gewaltfreies Schulklima und inzwischen weit verbreitet. MediatorInnen sind eine wertvolle Unterstützung im Schulalltag und an der Schnittstelle zwischen Prävention und Intervention anzusiedeln.

Erfahrungen der Demokratiebildung

Demokratieerziehung bedeutet, Kinder und Jugendliche in Werten und Haltungen zu stärken, die zur Anerkennung von Minderheiten, zur Stärkung von Partizipation und Menschenrechten sowie zur Akzeptanz religiöser beziehungsweise weltanschaulicher Pluralität führen. Demokratieerziehung in der Schule beginnt bei der Wahrnehmung individueller Rechte – beispielsweise des Rechts auf selbstbestimmte Lebensführung, Meinungs- und Chancengleichheit sowie auf freien Zugang zu Bildung, die Freiheit der Berufswahl eingeschlossen.

Die Anerkennung von Unterschieden darf allerdings nicht zu einem Kultur- und Rechtsrelativismus führen. Manche westliche Beobachter sind verwundert, warum der arabische Frühling mehrheitlich islamistische Parteien an die Macht gebracht hat. Als Konsequenz neigen sie dazu, MuslimInnen und muslimischen Gesellschaften in Gänze die Geltung von Menschenrechten sowie den Wunsch nach Freiheit, Menschenwürde und Demokratie abzusprechen. Eine Fehleinschätzung: Die Konflikte in der arabischen Welt haben wenig mit Religion, aber viel mit wirtschaftlichen Realitäten und politischer Teilhabe zu tun.

Die fatale Religionisierung gesellschaftlicher Konflikte ignoriert, dass muslimische Religiosität in ihrem



© Rolando Lemuria

Einem intensiven Austausch Raum geben

Kern kein Hindernis für ein demokratisches Zusammenleben darstellt. Muslim zu sein besagt erst mal nichts anderes als die bewusste Zugehörigkeit zum islamischen Glauben. Jenseits dieser Identität ist man Staatsbürger einer Gesellschaft, in der mit Gläubigen, Laizisten, Islamisten, Atheisten und Konfessionslosen individuelle Existenzweisen koexistieren – in demokratisch verfassten Gesellschaften jeweils mit dem Versprechen, partizipieren zu können.

Faktenwissen reicht nicht

Keine Frage: Faktenwissen hilft allen Beteiligten weiter. Prävention gegen Muslim- oder Judenfeindlichkeit kann nicht ohne die Vermittlung von Wissen über die Religionen sowie die Fähigkeit zur Unterscheidung von Religion und politischen Ideologien erfolgreich sein. Dafür brauchen die LehrerInnen nicht zu ExpertInnen für den Islam oder das Judentum zu werden; Grundzüge und -begriffe der Religionen sollten ihnen aber bekannt sein. Basiswissen über Religionen und ihre Einbindung in gesellschaftspolitische Zusammenhänge helfen beispielsweise, den weltweiten Be-

deutungszuwachs von religiös definierten Selbstverortungen und die sich daraus ableitenden Konflikte zu erkennen und friedlich zu lösen. Sich miteinander an einer Aufgabenstellung, die sich auf ein gemeinsames Problem bezieht, abzuarbeiten und auch zu reiben ist für das Verständnis „des Anderen“ und den Abbau von Ängsten und Vorbehalten der heterogenen Gesellschaft gegenüber allerdings produktiver als eine auf Vortrag konzentrierte Unterrichtseinheit über die Geschichte von Judentum, Christentum und Islam.

Und: Wissen allein reicht nicht aus. Die reflektierte Auseinandersetzung mit Weltbildern, Werten und religiös geprägten Rechtsvorstellungen muss aus menschenrechtlicher Perspektive erfolgen. Den Ausgangspunkt für zielgerichtete Diskussionen bildet die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen. Und: Wichtig ist, nicht nur ihre Fragen zu Religion, Kultur, Tradition und den Herausforderungen des Erwachsenwerdens einzubeziehen, sondern auch „Erwachsenenthemen“ – etwa politische Entwicklungen und soziale Problemlagen. Denn Demokratie lebt von der aktiven Abwehr von Ideologien, die sie gefährden.

Demokratieförderung erfordert die Öffnung von Schule. Im Courage-Netzwerk bleibt diese kein fernes Ziel, sondern wird umfangreich gefördert. Ganz wesentlich trägt dazu bei, dass das Netzwerk sowohl aus Courage-Schulen wie auch aus außerschulischen Kooperationspartnern besteht. Und aus den Koordinierungsstellen auf Landes- und Regionalebene, die selbst nicht unmittelbar Anbieter der Inhalte und des Know-How sind, welche für die Umsetzung der selbstbestimmten Aktionen oder für die Qualifizierung der Aktiven notwendig sind.

Kommunikationskompetenz fördern

Erfolgreiche politische Bildungsarbeit erfordert Kommunikationsbereitschaft, -fähigkeit und -möglichkeiten. Ein Ziel des Courage-Netzwerks ist deshalb, Schule so zu stärken, dass sie zu einem zentralen, geschützten Ort wird, an dem sich Kinder und Jugendliche begleitet von kompetenten Erwachsenen angstfrei und offen mit allen Themen auseinandersetzen können, die sie bewegen. Ein zentrales Ziel eines nachhaltigen Präventionsansatzes muss die Erhöhung der Kommunikationskompetenz der schulischen MitarbeiterInnen sowie von Kindern und Jugendlichen sein.

Prävention kann nur gelingen, wenn Plattformen der Verständigung darüber geschaffen werden, welche Werte die SchülerInnen teilen und welche menschenfeindlichen Einflüsse sie ablehnen. Wichtig ist, ihrer Stimme Raum zu geben. Und: Sich darauf vorzubereiten, was dann passiert. Sind derartige Plattformen nämlich erst einmal installiert, ist auch damit zu rechnen, dass problematische Positionen offen geäußert werden. Und: Werden problematische Positionen daraufhin per se als homophob, islamistisch, patriarchal, antisemitisch oder muslimfeindlich markiert und mit negativen Sanktionen bedacht, so werden diese auch schnell wieder zurückgehalten. Dann aber entziehen sie sich der gemeinsamen Reflexion und damit auch der Bearbeitung und Veränderung.

Eine angstfreie Auseinandersetzung über krude Ideologien muss über konkrete Statements erfolgen, die mit Lebenslagen oder Vorurteilsstrukturen zu tun haben. Fest steht aber auch: Aus einer demokratischen Perspektive mit Positionen umzugehen, die auf rechtsextremen Ideologien, fundamentalistischen

Weltbildern, patriarchalen Traditionen oder frauenfeindlichen Argumentationsmustern beruhen, ist für PädagogInnen eine immense Herausforderung.

Durch ausgewählte Methoden und Instrumente von Kommunikation, die in diesem Handbuch ausführlich dargestellt werden, können auch von den Kindern und Jugendlichen alternative Handlungsmodelle präsentiert, diskutiert und möglicherweise übernommen oder auch abgelehnt werden. Fördert man die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen, stärkt man zwangsläufig die gewünschten Foren für die Auseinandersetzung mit den strittigen Themen.

Die enge Verbindung zwischen der Prävention von Gewalt und Ideologien und Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Kommunikationskompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund kann über eine Vielzahl von Medien, wie eigenen Texten, Artikeln, Fotos, Videos, Rap-Songs, Plakatmotiven und Theaterstücken geschehen. Außerschulische Einrichtungen, die mit kunstpädagogischen Methoden arbeiten, können hier wichtige Impulse in die Schulen bringen. Dauerhaft begleiten können sie die Arbeit an allen Schulen allerdings nicht.

Interkulturelle Fähigkeiten stärken

Die Schule ist der Ort, an dem SchülerInnen Handlungsorientierungen für ein respektvolles Miteinander in einer religiös und weltanschaulich heterogenen Gesellschaft erwerben können. Keine einfache Sache: Der Umgang mit verschiedenen Lebensentwürfen, Religionen und Weltanschauungen fordert alle heraus. Es kommt sehr darauf an, ein Verständnis für die Hintergründe sozialer, politischer, religiöser und weltanschaulicher Bezugssysteme und Orientierungen des „Anderen“ zu entwickeln – eine wesentliche Voraussetzung für Offenheit, gegenseitigen Respekt, aber auch für die Abwehr von menschenverachtenden Ideologien.

Geht es um die heterogene Einwanderungsgesellschaft – den „Fremden“ und den „Anderen“ – fällt häufig der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ oder „interkulturelle Pädagogik“. Was darunter zu verstehen ist, divergiert allerdings stark; einen sicheren, eindeutigen Umgang mit den Begriffen gibt es nicht. Zum Teil liegt das daran, dass der Begriff „Kultur“



© Metin Yilmaz

Kommunikation ist zentral; und zwar auf Augenhöhe

längst so inflationär verwendet wird, dass er konturlos und verschwommen ist. Tatsächlich sind Kulturen nicht als in sich geschlossene, statische Systeme zu betrachten, sondern als Klammern für ein Bündel von Werteordnungen und Traditionen in allen Lebensbereichen – wie politische Überzeugungen, Familienideale, Geschlechterrollen, Kunstformen, religiöse und weltanschauliche Orientierungen in bestimmten historischen Kontexten.

Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, eigene wie fremde Werte, Normen, Traditionen und Haltungen nicht als Wesensmerkmale einer Gruppe zu sehen, sondern die historischen Hintergründe des „So-Geworden-Seins“ zu erkennen. So betrachtet wird die eigene Position richtigerweise lediglich als eine mögliche betrachtet; neben anderen, denen, in entsprechende Kontexte eingebunden, ihre Legitimation ebenfalls nicht abgesprochen werden kann.

Leider sieht man an Schulen häufig Fehlinterpretationen interkultureller Kompetenz; beispielsweise in einer Vielzahl gut gemeinter, aber ihre Ziele verfeh-

lende Projekte und Methoden. Immer wieder geht es auch heute noch vor allem um „Toleranz gegenüber Fremden“; in dieser simplen Form führt das allerdings oft geradewegs hinein in eine nicht wünschenswerte „Anything-Goes“-Haltung. Die fraglos wichtige Anerkennung von Unterschieden darf nicht zu Kultur- und Rechtsrelativismus führen.

Wider den Kulturrelativismus

Wenn das passiert, entstehen schnell fatale Situationen. So kann es passieren, dass zum Beispiel ideologisch geschulte Jugendliche aus ultraorthodoxen beziehungsweise fundamentalistischen Gruppen für ihre Ansichten eine Plattform geboten bekommen, ohne dass die PädagogInnen das erkennen und frühzeitig intervenieren. Der Dialog über die Diversität von Werten und Haltungen würde dann ein deutliches Ungleichgewicht aufweisen: Auf der einen Seite selbstbewusst vorgetragene kulturelle, politische oder religiöse Positionen, die mit dem Anspruch auf „Wahrheit“ verbunden sind, auf der anderen Seite fehlende Gegenargumente und Haltungen. Wenn an-

dere SchülerInnen dann noch unhinterfragt jene Interpretationen übernehmen, wäre eine angemessene Auseinandersetzung mit gefährlichen Ideologien gescheitert.

Die Brisanz der Lage nimmt zu, wenn SchülerInnen offen menschenverachtende Aussagen machen. Diese dürfen durch keine Begründung legitimiert werden. Von diesem festen Standpunkt aus erfordert interkulturelle Kompetenz jedoch, die möglichen Motivlagen des Sprechers zu verstehen, damit der Aussage erfolgreich begegnet werden kann.

Dies ist eine Gratwanderung, die PädagogInnen überfordern kann, wenn sie damit allein gelassen werden. Deutlich wird das zum Beispiel an der häufig schwierigen Unterscheidung zwischen antisemitischen oder muslimfeindlichen Haltungen und negativen Äußerungen, die aus unmittelbaren biografischen und familiären Bezügen mit kriegerischen Konflikten resultieren. Eine interkulturelle Pädagogik, die auf Multiperspektivität, Selbstreflexion, Rollendistanz und Empathie als grundlegende Regeln setzt, verlangt und fördert hier aktives Lehrerhandeln. Eine unverzichtbare Bedingung für gelingende Präventionsmaßnahmen in der politischen Bildung.

Selbstwirksamkeit erfahren

Eine Reflexion darüber hinterfragt nicht nur das Selbstverständnis der Teilnehmenden zu den aufgeführten Themenfeldern, sondern erarbeitet im besten Fall mit kulturpädagogischen Methoden mit Kindern und Jugendlichen zusammen alternative Handlungsmodelle. So können sie in der Auseinandersetzung darüber, wie sie leben wollen und welche Rechte sie für sich reklamieren, Selbstwirksamkeit erfahren.

Selbstwirksamkeit heißt im Verständnis des hier vertretenen Präventionsansatzes aber mehr als nur, dass Kinder und Jugendliche mal über ein Thema mitreden und in konkreten Debatten punktuell eigene Perspektiven setzen können. Ein nachhaltiger Präventionsansatz schlägt sich auch in institutionellen Strukturen, gelebten Kinderrechten und erfahrener Mitbestimmung nieder. Wenn Kinder und Jugendliche in schulinternen Gremien anhand konkreter Konflikte lernen, ihre Rechte zu vertreten und die anderer zu respektieren, wenn an ihrer Schule ein offenes

Debattenklima herrscht, dann wird diese positive Erfahrung von Selbstwirksamkeit sie ermutigen, in der Auseinandersetzung mit Ideologien demokratische Positionen zu vertreten.

Jede Gruppe darf erwarten, bei der Wahrnehmung garantierter Kinderrechte die volle Unterstützung der Schule zu bekommen. Insbesondere gilt es, im Schulleben marginalisierte Gruppen zu ermutigen. Das vorliegende Handbuch zeigt im Kapitel 5 Möglichkeiten des Empowerments auf.

Versatzstücke menschenverachtender Weltansichten, die in ihrer extremen Form auch vor Gewalt nicht zurückschrecken, bringen Kinder und Jugendliche nicht nur aus ihren Elternhäusern, den Medien und ihrem privaten Umfeld mit. Vertreter zum Beispiel neonazistischer, antisemitischer, muslimfeindlicher oder islamistischer Gruppen sind auch an Schulen aktiv und verbreiten ihre Pseudolegitimation der Ungleichwertigkeit von Menschengruppen. Dem setzen die Courage-Schulen ihren Widerstand entgegen.

Das lernende Netzwerk

Nachdem wir die Grundanliegen und die Philosophie des Courage-Netzwerks dargestellt haben, bleibt abschließend festzustellen:

Es gibt nichts Gutes, außer man tut es!

Damit das Tun auch möglichst gut gelingt, finden sich in den folgenden Kapiteln zahlreiche nützliche Informationen und Tipps zu Fragen von Organisation und Vernetzung, zu grundsätzlichen Themen und innovativen Handlungsfeldern sowie zur Sicherung der Nachhaltigkeit. Sie alle haben sich in der langjährigen Praxis bewährt und mit dazu beigetragen, dass *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* keine Eintagsfliege geblieben ist. Im Gegenteil: Über Jahrzehnte hat es sich zum größten und wichtigsten Netzwerk in der Menschenrechtserziehung Deutschlands entwickelt.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage ist ein lernendes Netzwerk. Nur so ist die innovative Weiterentwicklung eines Ansatzes sichergestellt, der aktuelle Antworten auf Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen gibt. Damit das so bleibt, sind wir dankbar für Tipps, Kritik und Anregungen. ■



© Sead Husic



© Stella von Salder

Projektstage bieten Zeit und Raum für zentrale Themen und neue Zugänge

Material



Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch

Das Buch ist eine Fundgrube für den Bereich Schulentwicklung mit Fokus auf das entsprechende Arbeitsfeld. PraktikerInnen berichten in vielen Erfahrungs- und Projektberichten aus der interkulturellen schulischen Praxis und machen sich Gedanken über Bildung und Diskriminierung an der Schule. Die AutorInnen zeigen,

wie die SchülerInnen im Fachunterricht einer von Diversität geprägten Schule zu Reflexionen eigener Werte und Überzeugungen angeregt werden und so ihr Verhaltensrepertoire erweitern können. Das Buch stellt zudem Kompetenztrainings und Ansätze von Elternarbeit vor und gibt konkrete Ratschläge für den

interkulturellen Öffnungsprozess an Schulen.

R. Hartung, K. Nöllenburg, Ö. Deveci (Hrsg.):
'Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch',
Debus Pädagogik Verlag,
Schwalbach/Ts. 2013, 208 Seiten

Zivilcourage können Alle!

Immer wieder erfahren wir von gewalttätigen Übergriffen, die uns machtvoll demonstrieren, wie wichtig Zivilcourage ist. Wie aber lehrt und lernt man den Mut zum Eingreifen? Und können wir uns auf ungewisse Gewaltsituationen sinnvoll vorbereiten? Das Trainingshandbuch zeigt Wege auf, um Konfliktsituatio-

nen einzuschätzen und dabei angemessen zu handeln. Es beinhaltet neben Reflexionen über Gewalt, Werte, Vorurteile, Täter, Opfer, Aggression und Handeln zahlreiche und vielfach bewährte Praxisübungen. Klare Ablaufbeschreibungen, Zeitangaben und Lernziele helfen bei der Auswahl von Zivilcouragetrainings, mit denen

auch eine konstruktive Konfliktkultur an der Schule aufgebaut werden kann.

D. Lünse, K. Nöllenburg, J. Kowalczyk, F. Wanke,
'Zivilcourage können Alle! Ein Trainingshandbuch
für Schule und Jugendarbeit',
Verlag an der Ruhr,
Mühlheim an der Ruhr 2011, 156 Seiten

Kompass

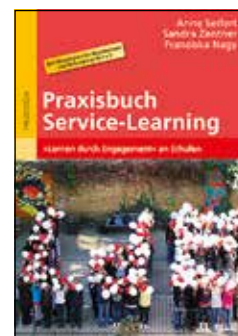
Das Handbuch 'Kompass' war bei seinem Erscheinen 2005 das erste umfassende Handbuch zur Menschenrechtsbildung in deutscher Sprache. Humanrights.ch/MERS hat eine Onlineversion erstellt, in der alle wichtigen Aspekte der Menschenrechtsbildung dargestellt sowie zahlreiche Grundlagen, Methoden und

Unterrichtsbeispiele zur Menschenrechtsbildung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen vermittelt werden. In den gut strukturierten Modulen finden sich Informationen zu 15 ausgewählten Menschenrechtsthemen, aber auch Hintergrundinformationen über die Entstehung der Menschenrechte sowie länderspezifische

Beispiele für den deutschen, österreichischen und schweizerischen Kontext.

Humanrights.ch / MERS:
'Kompass',

Material



EduAction. Wir machen Schule

Stell dir vor, es ist Schule und alle gehen gern hin! Eine ganz normale Schule in Berlin-Mitte wird zu einer Modellschule, an der nicht die LehrerInnen die Hauptrolle spielen, sondern die SchülerInnen. Sie übernehmen ebenso Verantwortung dafür, was sie wann und wie lernen wie für die Gesellschaft. Gelernt wird in

Teams, die sich die dafür erforderlichen Materialien selbst aus so genannten Lernbüros an ihrer Schule organisieren. Die SchülerInnen sind zugleich Lernende und Lehrende, LehrerInnen begleiten als TutorInnen die Prozesse. Die Schulleiterin Margret Rasfeld sowie Peter Spiegel zeigen, dass es lediglich einiger Vo-

raussetzungen bedarf, um Begriffe wie Inklusion, wertschätzende Beziehungskultur, Anerkennung, Peer Education und Elternarbeit mit Leben zu füllen.

Margret Rasfeld, Paul Spiegel:
'EduAction. Wir machen Schule',
Murnann Verlag,
2. Aufl. Hamburg 2013, 264 Seiten

Eine Schule für alle

Wer anfängt, Schulen für die besonderen Lernbedürfnisse von SchülerInnen mit Handicap fit zu machen, wird schnell feststellen, dass das System Schule auch viele andere zurücklässt: SchülerInnen mit Einwanderungsgeschichte, aus bildungsfernen Milieus oder mit nicht in den Lehrplänen vorgesehenen Lernwe-

gen und Begabungsverteilungen. In 'Eine Schule für alle' finden sich eine Fülle von Impulsen aus der Praxis erfahrener PädagogInnen: für das inklusive Klassenzimmer, für die praktische Unterrichtsgestaltung sowie für den Umgang mit Heterogenität. Praxisorientiert und gut strukturiert werden Wege aufgezeigt, um Schu-

len für individuelle Lernbedürfnisse fit zu machen und die vielen Widersprüchen des Schulalltags besser zu meistern.

mittendrin e.V. (Hrsg.):
'Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe',
Verlag an der Ruhr,
Mülheim 2012, 358 Seiten

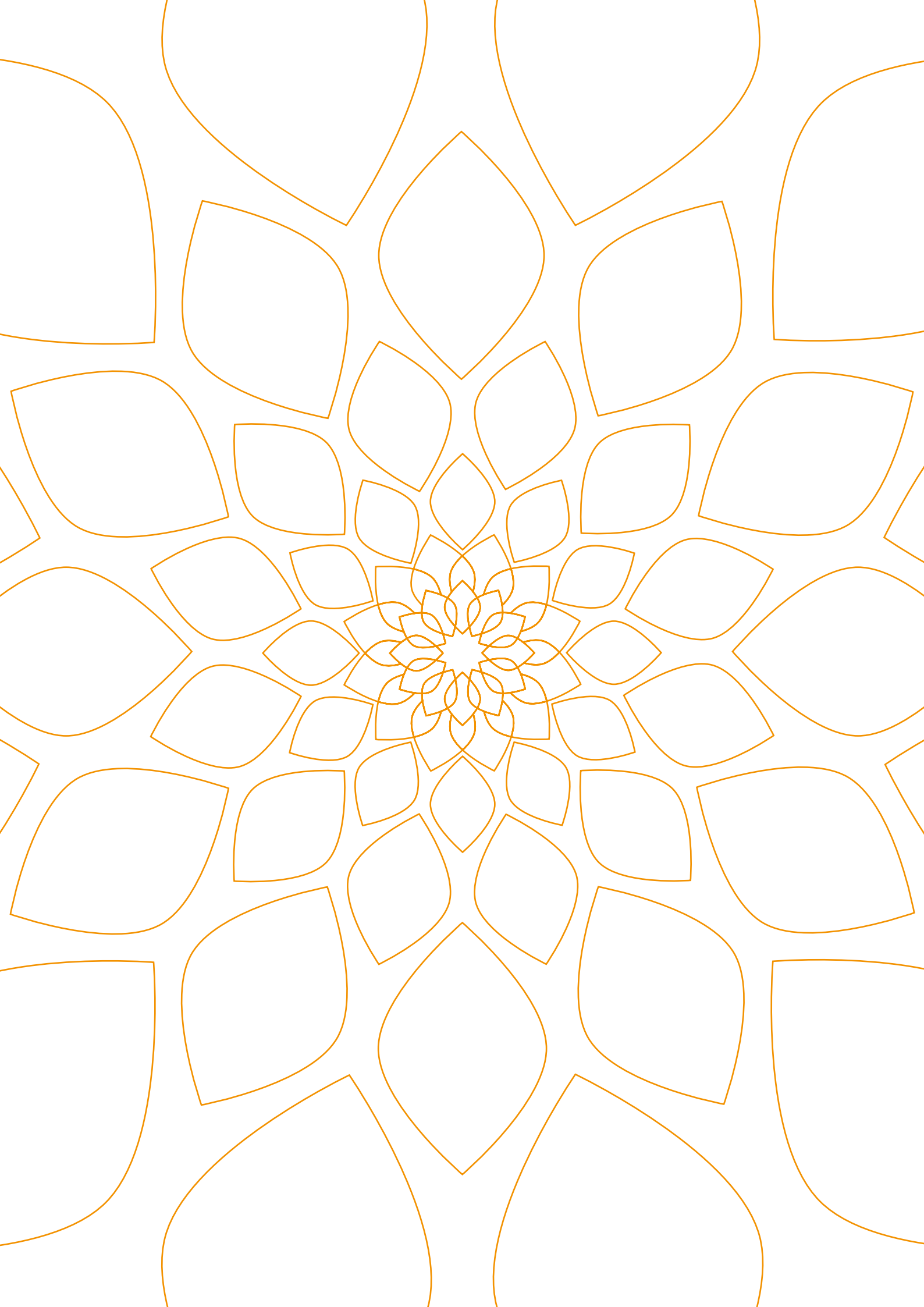
Praxisbuch Service-Learning

Das Anliegen des Netzwerks 'Lernen durch Engagement' ist, gesellschaftliches Engagement von SchülerInnen mit fachlichem Lernen zu verbinden. Kinder und Jugendliche erfahren dadurch Partizipation, Anerkennung und Selbstwirksamkeit in ihrer Umgebung, aber auch die gesellschaftliche Relevanz dessen, was sie in

der Schule lernen. Die Autorinnen geben, didaktisch aufbereitet, den Erfahrungsschatz der am Netzwerk beteiligten Grund- und Sekundarschulen weiter und zeigen, worauf es bei der Umsetzung von Service-Learning ankommt, welche Formen der Begleitung der SchülerInnen durch die Lehrkräfte hilfreich sein können

und wie die Zusammenarbeit mit Engagementpartnern gelingt.

A. Seifert, S. Zentner, F. Nagy:
'Praxisbuch Service-Learning. Lernen durch Engagement an Schulen',
Beltz Verlag,
Weinheim 2012, 224 Seiten



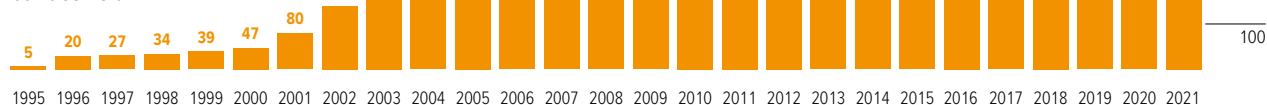
2 Der Weg zu einer Schule mit Courage

Schulen sind ebenso wenig wie die Gesellschaft frei von Konflikten. Immer wieder werden Schülerinnen oder Schüler wegen ihrer Herkunft, ihres Aussehens oder ihrer Religion, ihrer sexuellen Orientierung oder ihrer Kleidung beleidigt und ausgegrenzt. So einfach hinnehmen muss das niemand. SchülerInnen und PädagogInnen können sagen: „Es reicht! Wir setzen ein deutliches Zeichen gegen Mobbing, Rassismus, Diskriminierung und Gewalt. Wir machen unsere Schule zu einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.“

Tausende von Schulen sind bereits Teil dieses ständig wachsenden bundesweiten Netzwerks, das sich einer vielfältigen und demokratischen Schulkultur verschrieben hat. Sie haben sich verpflichtet, nicht zu schweigen und etwas zu tun, wenn menschenverachtende Ideologien in ihren Schulalltag Einzug halten. Dabei bekommen sie Unterstützung von der Bundeskoordination, den Landes- und Regional koordinationen und zahlreichen Kooperationspartnern.

Bevor Schulen in das Courage-Netzwerk aufgenommen werden und den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* erhalten, müssen sie allerdings ein paar Voraussetzungen erfüllen. Welche diese sind, darüber informiert dieses Kapitel. Außerdem erfährt ihr Grundlegendes über das Netzwerk: wie es entstand und wie es aufgebaut ist, wie weit und eng es geknüpft ist. Und es gibt Antworten auf die Frage, was der Titel eigentlich bedeutet und ob es wirklich eine Schule frei von Diskriminierung gibt. Und: ob der Titel auch wieder aberkannt werden kann.

Anzahl der Courage-Schulen bundesweit



Eine Idee macht Schule	26
Akteure des Netzwerks	28
Kooperation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen	32
Die Rolle der Patinnen und Paten	34
Die Titelverleihung	36
In zehn Schritten zu einer Courage-Schule	38
Selbstverpflichtung	41

Eine Idee macht Schule

Was würdet ihr tun, wenn an eurer Schule, in eurer Nachbarschaft oder in sozialen Netzwerken Leute gemobbt werden, weil sie sich durch ihre Kleidung, ihre Sprache, ihre Hautfarbe oder ihren Musikgeschmack von anderen unterscheiden? Und was, wenn es nicht bei Beleidigungen bliebe, sondern Menschen erniedrigt oder sogar körperlich angegriffen würden? Die Erfahrung zeigt: Häufig passiert in solchen Situationen etwas Erschreckendes. Es wird mitgemacht und nachgegrölt, geliked und geteilt, was andere vorgeben. Und nicht wenige denken: „Was hat das mit mir zu tun?“ Sie halten sich raus, schauen weg und greifen nicht ein.

Es gibt eine Alternative. Ihr könnt sagen: „Es reicht! Wir wollen keine Gewalt. Wir setzen deutliche Zeichen gegen Mobbing, Rassismus und Diskriminierung. Wir wollen einen Klimawechsel! Wir machen unsere Schule zu einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.“ Das Projekt bietet die Möglichkeit, euch dort zu engagieren, wo ihr bereits seid: an euren Schulen. Die Möglichkeiten, das Schulklima mitzugestalten, eigenständig Ideen zu entwickeln und gemeinsam umzusetzen, sind vielfältig.

Die europäische Idee

Die ursprüngliche Idee hatten SchülerInnen und PädagogInnen Ende der 1980er-Jahre in Belgien. Vor dem Hintergrund zunehmender rassistisch und rechtsextremistisch motivierter Gewalt erklärten sie ihre Schulen zu Orten, an denen Rassismus keine Chance haben sollte. Im Jahr 1988 wurde *School Zonder Racisme* gegründet. Antirassismusinitiativen in den Niederlan-

den, Deutschland, Österreich und Spanien ließen sich von der Idee inspirieren.

Allerdings ist *Schule ohne Rassismus* kein europaweites Projekt. Es gibt weder eine Dachorganisation noch gemeinsame Leitlinien. Gemeinsam ist in allen Ländern lediglich die Grundidee: Schulen, die sich dem Netzwerk anschließen, einigen sich in einer Selbstverpflichtung mehrheitlich darauf, aktiv gegen Rassismus vorzugehen. Umgesetzt wird diese Grundidee wegen der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Schullandschaften in den Ländern ganz unterschiedlich. Nicht immer war das Engagement zudem von Dauer: In den Niederlanden wurde *School Zonder Racisme* 2009 beendet; das Nachfolgeprojekt dort heißt *Gelijke behandeling voor iedereen* (Gleichbehandlung für jeden). In Österreich ruhen die Aktivitäten.

Die deutsche Erfolgsgeschichte

Zu einer beispiellosen Erfolgsgeschichte wurde *Schule ohne Rassismus* vor allem in Deutschland, wo der Bonner Verein Aktion Courage e.V. das Projekt im Jahr 1995 ins Leben rief. Damals verbreiteten Neonazis, rechte Skinheads und rechtsextreme Kameradschaften Angst und Schrecken. Aktion Courage sagte sich: Wir überlassen denen nicht die Straßen. Wir lassen es nicht zu, dass sie an unseren Schulen ein Klima der Angst erzeugen. Dahinter steckte die Vermutung, dass sich sehr viele Kinder und Jugendliche für ein friedliches Miteinander engagieren wollen, aber häufig nicht wissen, wie. Bis zum Jahr 2000 agierte das Projekt von Bonn aus überwiegend an Schulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen.

1988 In Belgien entsteht die Idee zu *Schule ohne Rassismus*.



1995 *Schule ohne Rassismus* wird in Bonn von Aktion Courage e.V. gegründet. „Die Jugend in Deutschland ist gegenüber Fremden viel vorurteilsfreier als die ältere Generation. Es gibt zwar Fremdenfeindlichkeit mit rassistischen Zügen, erfreulicherweise herrscht bei vielen jungen Menschen jedoch eine deutlich andere Stimmung“, erklärt der Vorsitzende des Zentralrats der Juden, Ignatz Bubis, zum Auftakt.

2000 Sanem Kleff, Lehrerin aus Berlin und Expertin für interkulturelle Pädagogik, übernimmt im Vorstand des Trägervereins Aktion Courage die Leitung. Sie verlegt das Büro nach Berlin, stellt das Projekt inhaltlich und organisatorisch auf eine breitere Basis und erweitert den Namen: *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.

Zu Beginn des neuen Jahrtausends stand *Schule ohne Rassismus* in Deutschland vor dem Aus. Gerade einmal 39 Schulen hatten sich binnen fünf Jahren angeschlossen. Um einen neuen Anlauf zu unternehmen, übertrug Aktion Courage e. V. die Leitung an Sanem Kleff. Mit der türkisch-deutschen Expertin für interkulturelle Pädagogik, die 20 Jahre lang Kinder aus Flüchtlingsfamilien an Berliner Hauptschulen unterrichtet hatte, machte das Projekt große Fortschritte.

Ohne Rassismus, mit Courage

Zuerst erweiterte Sanem Kleff den Namen: Seit 2001 heißt es nicht mehr *Schule ohne Rassismus*, sondern *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage*. Denn natürlich reicht es nicht, einfach nur gegen menschenfeindliche Ideologien zu sein. Wichtig ist vielmehr das positive Ziel, das Schulklima nachhaltig so zu verändern, dass Vielfalt und Zivilcourage im Schulalltag anerkannt und gefördert werden – und die gegenseitige Achtung mit der Suche nach gemeinsamen verbindlichen Werten und Regeln einhergeht. Nun zeigt schon das zweizeilige Logo, dass es dem Projekt um die Bekämpfung aller Formen von Diskriminierung und eben auch um die Stärkung der Zivilcourage geht.

Im Jahr 2001 verlegte Sanem Kleff den Projektsitz nach Berlin und entwickelte die heutige Organisationsstruktur. Die Bundeskoordination, die euch mit Rat und Tat zur Seite steht, nahm ihre Arbeit auf und machte sich an den Aufbau der Landeskoordinationen sowie eines Netzwerks von Kooperationspartnern; dazu später mehr. Ohne Moos nix los – dies galt und gilt auch in unserem Fall. Sanem Kleff holte die Bun-

deszentrale für politische Bildung und den Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung & Wissenschaft (GEW) als erste Kooperationspartner und Förderer ins Boot; beide unterstützen das Netzwerk neben vielen anderen bis heute.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage orientiert seinen Handlungsansatz seit 2000 in Deutschland an der Grundrechtecharta der Europäischen Union. Dort heißt es: „Diskriminierungen, insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung, sind verboten.“ Ihr seht, dass es uns, obwohl im Titel nur Rassismus namentlich genannt wird, um die Bekämpfung jeder Form von Diskriminierung geht.

Um in das Courage-Netzwerk aufgenommen zu werden, müssen sich mindestens 70 Prozent aller SchülerInnen, LehrerInnen und MitarbeiterInnen einer Schule in einer geheimen Abstimmung den drei Punkten des Selbstverständnisses des Projekts zustimmen. Damit verpflichten sie sich öffentlich, Aktivitäten gegen Gewalt, Diskriminierungen aller Art, insbesondere Rassismus, durchzuführen und nicht wegzuschauen, wenn derartiges geschieht.

Was ihr als eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* alles machen könnt, erfahrt ihr im weiteren Verlauf des Handbuchs. ■

2001 Der Koordinierungsrat der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit verleiht der Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* die Buber-Rosenzweig-Medaille. Diese würdigt Persönlichkeiten, Initiativen oder Einrichtungen, die sich um Verständigung und christlich-jüdische Zusammenarbeit verdient machen.

2004 Das von der Bundesregierung ins Leben gerufene Bündnis für Demokratie und Toleranz zeichnet die Bundeskoordination als „Botschafter der Toleranz“ aus. Zur Begründung heißt es, das Projekt setze sich „ideenreich und engagiert gegen Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Ausgrenzung ein“.

2005 Mit Unterstützung von JournalistInnen produzieren SchülerInnen aus ganz Deutschland die erste Ausgabe der ‚Q-rage!‘: die Zeitung der Bundeskoordination, die mit einer Auflage von bis zu einer Million Exemplaren erscheint.

Akteure des Netzwerks

Wie ihr dem Organigramm entnehmen könnt, besteht das Courage-Netzwerk aus vielen Akteuren: aus dem Trägerverein Aktion Courage e.V., der Bundeskoordination in Berlin, den Landes- und Regionalkoordinationen; den außerschulischen Kooperationspartnern, den Patinnen und Paten. Und natürlich aus den Courage-Schulen mit all ihren aktiven Schülerinnen und Schülern.

Jeder der Akteure erfüllt bestimmte Aufgaben im Netzwerk mit dem Ziel, die Kinder und Jugendlichen bei ihrem Engagement zu unterstützen.

Der Trägerverein Aktion Courage e.V.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage ist ein Projekt des Vereins Aktion Courage e.V.. Deshalb steht Aktion Courage an der Spitze des Netzwerks. Der Verein wurde 1992 als eine Antwort auf den gewalttätigen Rassismus gegründet, der sich in Städten wie Mölln, Solingen, Hoyerswerda und Rostock Bahn gebrochen hatte.

Zweck des gemeinnützigen Vereins ist laut Satzung unter anderem „die Förderung der Zusammenarbeit und Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Nationen in der Bundesrepublik Deutschland und in Europa, die Beseitigung von Fluchtursachen, die Überwindung von Intoleranz und Hass und die Lösung sozialer Konflikte durch friedenspolitische Bildungsarbeit. In diesem Sinne soll besonders die Jugend gefördert werden. Zu diesem Zweck veranstaltet der Verein Seminare, öffentliche Vorträge und Diskussionen, führt Studienreisen durch und unterstützt

geeignete Initiativen und Aktionen. Er gibt geeignete Publikationen heraus und verbreitet entsprechende Literatur.“

Eingetragene Wort- und Bildmarke

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage ist eine geschützte Wort-Bild-Marke. Das heißt, dass nicht jeder mit dem Label und dem Namen machen kann, was er will. Es gibt ein paar Regeln, einige inhaltliche und qualitative Kriterien und Leitlinien, die der Trägerverein entwickelt hat und die von allen Schulen und Landeskoordinationen einzuhalten sind. Sie sind in diesem Handbuch ausführlich beschrieben. Diese Regeln haben sich bislang bewährt und als sehr sinnvoll erwiesen. Sie sichern ab, dass alle Akteure sich an die Regeln des Courage-Netzwerks halten und gemeinsam an einem Strang ziehen.

In Deutschland ist ausschließlich Aktion Courage berechtigt, Schulen den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu verleihen. Das bedeutet ganz klar: Er wird weder von Politikern noch von Ministern noch von anderen verliehen, wie man bisweilen fälschlicherweise in der Presse lesen kann, sondern ausschließlich von Aktion Courage – oder von den Landeskoordinationen, die dies im Namen des Trägervereins tun. Aktion Courage ernennt übrigens auch die Landes- und Regionalkoordinationsstellen sowie die offiziellen Kooperationspartner des Courage-Netzwerks.

Der Abdruck des geschützten Logos benötigt ebenso wie die Durchführung von Weiterbildungsveranstal-

2006 Das kleine Bundesland Bremen ist seit Jahren in Sachen *Schule ohne Rassismus* ganz groß. Aber geht auch Stadt ohne Rassismus? Drei Tage lang werben sie im Foyer der Bürgerschaft um Unterschriften unter ihre Antidiskriminierungsagenda. Es klappt: Mehr als 70 Prozent der VolksvertreterInnen wollen künftig gegen jede Form von Diskriminierung eintreten. Bremen wird die erste Stadt ohne Rassismus.

2009 Die Kultusminister der Länder widmen sich der demokratischen Kultur an Schulen. Sie verabschieden einen Beschluss zur Demokratieerziehung, in dem sie mehr „Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen für ihr Lebensumfeld“ fordern. Und, wörtlich: „die Ausweitung von Initiativen wie Schule ohne Rassismus.“

2010 Pünktlich zum Geburtstag von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* wird im Sommer die 750. Schule ausgezeichnet. Am 13. Juni wird das 15-jährige Jubiläum feierlich begangen: mit einem Festakt im Jüdischen Museum Berlin und 400 geladenen Gästen, darunter SchülerInnen aus allen Bundesländern.

tungen, Seminaren, Schulungen, Konferenzen und die Herausgabe von Publikationen unter dem Label *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* die Genehmigung durch Aktion Courage.

Mit dem Schutz der Marke *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* stellt der Trägerverein sicher, dass Schulen, die den Titel tragen und Maßnahmen, die in seinem Namen durchgeführt werden, qualitative Mindeststandards erfüllen und das Projekt bundesweit nach den gleichen Grundsätzen und Prinzipien arbeitet. Er ist damit ein wichtiges Instrument der Qualitätskontrolle und der Corporate Identity.

Die Bundeskoordination

Die Bundeskoordination mit Sitz in Berlin ist der zentrale Ansprechpartner für das Netzwerk in Deutschland. Sie gewährleistet, dass die Aktivitäten innerhalb des Netzwerks nicht lediglich als lokale Initiativen einzelner Schulen wahrgenommen werden, sondern als nachhaltige Idee, die deutschlandweit Kinder und Jugendliche vernetzt, qualifiziert und motiviert, sich aktiv gegen jede Form der Diskriminierung zu engagieren.

Die Geschäftsstelle der Bundeskoordination sichert mit vielen Maßnahmen die bundesweite Arbeits- und Wirkungsfähigkeit des Projekts: So informiert sie mit der ‚Startinfo‘ über die Voraussetzungen für den Erwerb des Titels *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Sie regt an, vor Ort eine Initiativgruppe zu bilden, organisiert das Verfahren der Aufnahme neuer Schulen in das Netzwerk und versendet die Anerken-



2012 Im Januar ist das Netzwerk auf 1.000 Schulen angewachsen. Im April erhält die Bundeskoordination die Theodor-Heuss-Medaille und im Mai den Alternativen Medienpreis für die Zeitung ‚Q-rage!‘.

2014 Im Mai tritt die 1.500ste Schule dem Netzwerk bei. Über eine Million SchülerInnen in Deutschland besuchen nun eine Courage-Schule.

2015 Am 7. Mai begeht das Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* sein 20-jähriges Jubiläum.

nungsurkunden und die Metallschilder mit dem Logo für das Schulgebäude.

Außerdem gilt: Die Akteure eines so großen Netzwerks müssen in Kontakt stehen. Täten sie dies nicht, wäre *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* keine bundesweite Initiative mit einer hohen Attraktivität für Kinder und Jugendliche mehr, sondern eine Ansammlung von isolierten, lokal begrenzten Aktivitäten ohne größere Ausstrahlungskraft in die Gesellschaft. Um diese wichtige Kommunikation innerhalb des Netzwerks sicherzustellen, führt die Bundeskoordination bundesweite Fachtagungen, Qualifizierungsseminare und Vernetzungstreffen durch. Sie entwickelt und betreibt eine Homepage, eine Facebookseite, gibt die Zeitung ‚Q-rage!‘, einen Rundbrief, Plakate und Postkarten sowie weitere Informationsmaterialien heraus. In ihnen werden die Handlungsansätze und Themenfelder, die Methoden und die Arbeitsweise von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* vorgestellt. So wie in diesem Handbuch für die Sekundarstufe, das ihr gerade in den Händen haltet.

Darüber hinaus erstellt die Bundeskoordination inhaltlich vertiefende Themenhefte und Handbücher zu innovativen Handlungsfeldern wie ‚Rechtsextremismus in der Einwanderungsgesellschaft‘, ‚Diskriminierung auf Grund der sexuellen Orientierung‘, ‚Rassismus. Erkennen und bekämpfen‘ oder ‚Islam & Schule‘.

Die Landes- & Regionalkoordinationen

Damit ihr bei euren Aktivitäten und Fragen nachhaltige Begleitung und Unterstützung findet, braucht es Ansprechpartner in eurer Nähe. Um dies zu gewährleisten, hat die Bundeskoordination in den Bundes-

ländern Koordinierungsstellen eingerichtet und geeignete Organisationen zu ihren Trägern ernannt. Unter ihnen sind staatliche Einrichtungen wie Landeszentralen für Politische Bildung oder die Kommunalen Integrationszentren, aber auch zivilgesellschaftliche Organisationen wie das Kolping Bildungswerk und das Netzwerk für Demokratie & Courage. Die aktuellen Kontaktdaten und Ansprechpartner der Landeskoordination in eurem Bundesland findet ihr auf der Homepage der Bundeskoordination.

Die Landeskoordinationen werden von der Bundeskoordination bei ihrer Arbeit im Rahmen des Netzwerks qualifiziert und unterstützt. Auf regionaler Ebene entwickeln sie das Netzwerk durch die Einrichtung von Regionalkoordinationen weiter.

Gemeinsam halten Landes- und Regionalkoordinationen persönlichen und regelmäßigen Kontakt zu den Schulen. Sie sind in eurer Nähe und unterstützen euch und stellen so wesentlich die Nachhaltigkeit unseres Ansatzes sicher.

Die Träger der Landeskoordinationsstellen haben sich bei ihrer Ernennung verpflichtet, das Projekt im Sinne der organisatorischen und inhaltlichen Leitlinien in ihrem Bundesland umzusetzen. Sie übernehmen dabei vielfältige Aufgaben:

- Sie vertreten die Bundeskoordination gegenüber den Courage-Schulen und Kooperationspartnern in ihrem Bundesland sowie den Verwaltungen auf Landesebene.
- Sie beraten und begleiten Anwärterschulen bis zur Titelverleihung.

1998
Bremer
Solidaritätspreis

des Senats der Hansestadt Bremen

1999
Förderpreis
Demokratie
leben

des Deutschen Bundestages

2001
Buber-
Rosenzweig-
Medaille

des Deutschen Koordinierungsrates
der Gesellschaften für Christlich-
Jüdische Zusammenarbeit

- Sie verleihen im Rahmen des festlichen Aktes den Titel und übergeben das Schild mit dem Netzwerk-Logo im Auftrag der Bundeskoordination.
- Nach der Titelverleihung sind die Landeskoordinationen zuständig für die nachhaltige Begleitung der Courage-Schulen durch Beratung und Begleitung bei der Umsetzung ihrer Projekte.
- Sie übernehmen die Öffentlichkeitsarbeit auf Landesebene.
- Sie vernetzen regionale und lokale Akteure.
- Sie führen landesweite Vernetzungs- und Aktiventreffen durch.
- Sie bauen das Netzwerk der außerschulischen Kooperationspartner im Land in Absprache mit der Bundeskoordination aus.
- Sie fördern die Kommunikation zwischen den Schulen im Land mit einer Landesrundmail oder landesspezifischen Broschüren.
- Sie akquirieren Landesmittel zur Finanzierung der Arbeit der Landeskoordination und der Maßnahmen an den Schulen.

Die Kooperationspartner

Die Bundes- und Landeskoordinationen bauen keinen eigenen Pool von ReferentInnen auf. Sie wirken koordinierend und bringen für die inhaltliche Arbeit kompetente ReferentInnen von hunderten regionalen und überregionalen außerschulischen Kooperationspartnern mit den Aktiven an den Courage-Schulen

zusammen. Mit den außerschulischen Kooperationspartnern schließt die Bundeskoordination schriftliche Kooperationsvereinbarungen. Zu ihnen gehören das Jüdische Museum Berlin, der Türkische Bund Berlin-Brandenburg, das Anne-Frank-Zentrum, der Zentralrat der Juden in Deutschland, das Archiv der Jugendkulturen, Sportvereine, der Hauptvorstand und die Landesverbände der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Integrationsbeauftragte der Kommunen verschiedener Jugendeinrichtungen und viele andere mehr. Die Koordinationsstellen bauen das Netz der außerschulischen Kooperationspartner kontinuierlich aus und verstetigen die Zusammenarbeit.

Schließlich können Kinder und Jugendliche nur dann aktiv am schulischen und gesellschaftlichen Geschehen teilhaben, wenn sie vielfältig und kompetent in ihren Aktivitäten unterstützt werden. Eine aktuelle Liste unserer Kooperationspartner findet ihr auf unserer Homepage.

SchülerInnen an den Schulen

Die wichtigsten Akteure im Netzwerk seid ihr und eure Schulen; um eure Ideen, eure Anliegen und euer Engagement geht es! All die genannten Einrichtungen sind dazu da, euch zu unterstützen, damit ihr etwas bewegen könnt. Und das könnt ihr tatsächlich. Bisweilen geht im Alltag verloren, an welchem großen Rad ihr mit euren Aktivitäten so dreht.

Seit der Gründung von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* fanden weit mehr als 10.000 von euch organisierte Projekttag und Aktionen statt. An ihnen haben Millionen Schülerinnen und Schüler teilgenommen und damit einen wichtigen Beitrag zu einem Klimawechsel an ihren Schulen geleistet. ■

2004

**Auszeichnung
als Botschafter
der Toleranz**

durch das Bündnis für
Demokratie und Toleranz
der Bundesregierung

2012

**Theodor-
Heuss-
Medaille**

der Theodor-Heuss-Stiftung

2012

**Alternativer
Medienpreis**

für die Zeitung „Q-rage!“ von der
Nürnberger Medienakademie e.V.

Kooperation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen

Liebe Schülerinnen und Schüler,

bei *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* stehen eure Ideen und Aktivitäten im Mittelpunkt. Ihr nehmt schon zu Beginn die Initiative in die Hand, bildet eine Initiativgruppe und organisiert die geheime Abstimmung. Nur wenn ihr euch mehrheitlich dafür einsetzt, erhaltet ihr eine Zustimmung von mindestens 70 Prozent der Schulmitglieder. Nur dann kann sich eure Schule auch den Titel holen und dem Courage-Netzwerk beitreten.

Eure aktive Rolle endet aber nicht etwa mit dem Tag der feierlichen Titelverleihung, sondern nun gehen die Herausforderungen erst los. Am besten, ihr bildet zeitnah eine Aktivengruppe, die sich ab jetzt regelmäßig trifft, kreative Projekte entwickelt und deren Umsetzung gemeinsam verantwortet.

Euer Engagement ist unverzichtbar an einer Courage-Schule. Dies bedeutet aber nicht, dass die Lehrerinnen und Lehrer von den Aktivitäten ausgeschlossen sind. Ganz im Gegenteil: Ihr werdet eure Ideen besonders erfolgreich umsetzen können, wenn ihr auch Lehrerinnen und Lehrer in die Aktivengruppe einbezieht. Dafür müsst ihr sie nicht nur von euren kreativen Ideen überzeugen, sondern vor allem davon, dass ihr bereit seid, Verantwortung zu übernehmen. Sie wollen auf euch zählen können und nicht befürchten müssen, nach einigen Wochen die Projekte alleine organisieren zu müssen.

Funktioniert eure Zusammenarbeit gut, dann gewinnt ihr schnell kompetente Unterstützung bei der Umsetzung eurer Ideen und könnt sie sogar in den regulären Schulalltag integrieren. Bestimmt sind auch an eurer Schule die Lehrerinnen und Lehrer begeistert, wenn ihr sie dazu einladet, gemeinsam den Titel mit Leben zu füllen.

Und bedenkt noch eins: Ihr seid nur für wenige Jahre an eurer Schule. Die Lehrerinnen und Lehrer hingegen bleiben und wirken noch viele Jahre dort. Sie übernehmen deshalb eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, wie das Projekt mit euren NachfolgerInnen weitergeführt wird. Und genau dies entscheidet darüber, ob der Projektansatz langfristig zum festen Bestandteil des Schulprofils wird und damit der Klimawechsel an der Schule tatsächlich gelingt.

Wie spricht ihr nun eure Lehrerinnen und Lehrer am besten an? Den passenden Weg für eure Schule müsst ihr selbst herausfinden. Ihr könnt in der Schülermitverwaltung darüber beraten. Vielleicht spricht ihr zuerst die Vertrauenslehrerin eurer Schule an, vielleicht aber auch euren Klassenlehrer? Oder ihr geht zur Schulleitung und bittet darum, das Projekt auf die Tagesordnung der nächsten Schulkonferenz zu setzen und euch als Gästen ein Rederecht einzuräumen. Welche weiteren Möglichkeiten euch offenstehen, um euer Anliegen in die schulischen Entscheidungsgremien zu tragen, könnt ihr Kapitel 6 ‚Mitmachen, mitgestalten, mitbestimmen‘ entnehmen.

Eine gute Methode ist auch, einen Brief an alle LehrerInnen zu schicken. In diesem könnte etwa Folgendes stehen:

Liebe Lehrerinnen, liebe Lehrer,

wir Schülerinnen und Schüler haben uns in den vergangenen Monaten über das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* informiert. Und wir möchten gern, dass auch unsere Schule sich dem bundesweit aktiven Netzwerk der Courage-Schulen anschließt.

Deswegen haben wir eine Initiativgruppe gebildet und möchten nun unsere MitschülerInnen informieren und für dieses Projekt an unserer Schule werben. Zu Ihrer Information überreichen wir Ihnen beiliegend ein Exemplar der ‚Start-Info‘ von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.

Dieses Projekt wird nach der Titelübergabe von unserer Aktivengruppe gestaltet werden. Bei der Umsetzung der Aktionen bitten wir bereits jetzt um Ihre Unterstützung. Menschenverachtende Ideologien wie Rassismus betreffen alle Lebensbereiche, deshalb möchten wir auch Ihren Unterricht in unser Projekt miteinbeziehen.

Wir wünschen uns eine engagierte Schule, die uns die Zeit und den Raum gibt, uns aktiv mit allen Formen von Diskriminierung auseinanderzusetzen. Wir wollen erfolgreiche Strategien gegen diese entwickeln und damit dafür sorgen, ein Schulklima zu schaffen, das von Respekt gegenüber allen Schulmitgliedern geprägt ist.



© Wolfgang Borris

Je mehr Unterstützung, desto besser – das gilt auch für Lehrer und Eltern

Wir freuen uns sehr, wenn Sie uns unterstützen. Wie diese Unterstützung konkret aussehen könnte, möchten wir gerne mit Ihnen besprechen.

Mit freundlichen Grüßen,
Ihre Initiativgruppe

Natürlich kann es auch sein, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer sich dem Projekt gegenüber ablehnend verhält. Vielleicht befürchten sie, dass die Umsetzung eines von euch inhaltlich bestimmten Projekts den normalen Unterrichtsablauf stören könnte oder nicht mehr genug Zeit für die Unterrichtsthemen bleibt. Oder hat die Ablehnung ganz andere Gründe? Dann liegt es wiederum an euch, mit ihnen zu sprechen. Bestimmt schafft ihr es, sie mit guten Argumenten von eurer Idee zu überzeugen, das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* an der Schule gemeinsam umzusetzen. Auch nach einer negativen Reaktion solltet ihr auf keinen Fall aufgeben, sondern andere Lehrerinnen und Lehrer ansprechen. Die Landes- und Regionalkoordinationen bieten übrigens Infor-

mations- und Fortbildungsseminare für Lehrerinnen und Lehrer an, wenn sie noch offene Fragen haben.

Holt die Eltern ins Boot!

Wenn ihr Lehrerinnen und Lehrer für das Projekt gewonnen habt, können diese das Projektziel auf Elternabenden vorstellen und dazu beitragen, auch eure Eltern zu Partnern zu machen. Denn egal, was die Eltern eurer MitschülerInnen machen und welchen Beruf sie haben: ob Journalist, Schreinerin, Künstler, Hausfrau, Büroangestellte oder Kassierer im Supermarkt. Sie können euch sicher mit Tipps und Zuspruch motivieren, aber auch mit Sachspenden unterstützen, wie Papier für Plakate, günstigen Druckmöglichkeiten für Einladungen, dem Bereitstellen von Stellwänden für Bilderausstellungen, kostenlosen Brötchen für das Schulfest oder indem sie ihre persönlichen Kontakte für euer Anliegen einsetzen.

Denkt daran: Je mehr Unterstützung ihr euch holt und bekommt, umso besser werden eure Vorhaben gelingen. ■

Die Rolle der Patinnen und Paten

Jede Schule, die *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* werden möchte, braucht jemanden, der oder die die Patenschaft übernimmt. Bisher, das macht ein Blick auf die vielen Courage-Schulen schnell deutlich, haben sich sehr unterschiedliche und namhafte Menschen als Patin oder Pate angeboten.

Wichtig ist: Wer die Schirmherrschaft einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* übernimmt, sollte eine besondere Sensibilität für Ideologien der Ungleichwertigkeit und Diskriminierung haben. Deshalb gelten bei der Auswahl der Patin oder des Paten dieselben Regeln wie bei der Projektdurchführung: Gesucht werden Personen, für die die Bekämpfung von Diskriminierung mehr als ein Lippenbekenntnis ist.

Habt ihr euch Gedanken gemacht, wer für euch als Patin oder Pate in Betracht kommt, ist es sinnvoll, im nächsten Schritt in der Schülerschaft nachzufragen, ob die „Wunschliste“ mehrheitsfähig ist. Dies kann in Form einer Umfrage oder durch eine Abstimmung erfolgen. Erfahrungsgemäß kann man sich dabei nicht immer sofort auf eine Einzelperson einigen.

Zu bedenken gilt es außerdem:

Die Wahl einer Einzelperson hat den Vorteil, dass es eine direkte Ansprechperson für euch gibt. Ihr könnt euch aber auch für mehrere Patinnen und Paten entscheiden. Je nachdem, aus welchem gesellschaftlichen Bereich eine Patin oder ein Pate kommt, können sich unterschiedliche Kooperationsmodelle anbieten. Nachteile drohen in jedem Fall, wenn ihr nicht von Beginn an klare Vorstellungen über die Ausgestaltung der Patenschaft mit den PatInnen vereinbart.

Zur Aufgabe der Patinnen und Paten

Um eine dauerhafte Zusammenarbeit sicherzustellen, solltet ihr euch frühzeitig klar werden, was ihr von ihr oder ihm erwartet. Über eure Erwartungen solltet ihr in der Schule diskutieren. Und bereits während der ersten Absprachen mit dem Paten solltet ihr die Weichen für eine langfristige Kooperation stellen.

Eine Patenschaft aus der Politik

PolitikerInnen zeichnen sich nicht selten durch ihre rhetorischen Fähigkeiten und Überzeugungskraft

*„Ich unterstütze
Schule ohne Rassismus -
Schule mit Courage,
weil jedem klar sein muss,
dass alle Menschen
gleich wertvoll sind.
Egal, welche Herkunft,
Hautfarbe oder Religion
sie haben.“*

Carolyn Kebekus

Comedian & Patin von zwei Schulen in Köln

aus. Sie sind die Hauptakteure der staatlichen Entscheidungsfindung und somit einflussreiche VerantwortungsträgerInnen. Entscheidet ihr euch für eine Person aus der Kommunalpolitik, werden der Schule möglicherweise Türen geöffnet, die der Entwicklung des Projekts nützen. Allerdings gilt auch: Jemanden aus der Politik für das Projekt zu gewinnen, kann – je nachdem, was sie oder er zu dem Thema beiträgt – für freudige Zustimmung oder aber für kontroverse Diskussionen sorgen.

Paten aus Kunst, Medien, Sport

KünstlerInnen, Medienleute und SportlerInnen sind für viele SchülerInnen wichtige Identifikationsfiguren. In diesem Fall solltet ihr allerdings daran denken, dass Menschen, die im Rampenlicht stehen, häufig wenig Zeit für eine dauerhafte Kooperation haben. Andererseits ist ihre Schirmherrschaft öffentlichkeitswirksam und kann die Aufmerksamkeit potenzieller Sponsoren wecken.

Eine Patenschaft aus der Wirtschaft

Manche Schule entscheidet sich für eine Patin oder einen Paten aus der Wirtschaft. Viele Unternehmen haben erkannt, dass sie an der Entwicklung interkultureller Kompetenzen nicht vorbeikommen, wollen sie im globalisierten Wirtschaftsleben bestehen. Auch sie fördern die Entwicklung interkultureller Kompe-



© Aris Papadopoulos

Der Architekt Van Bo Le-Mentzel wurde bekannt durch ‚Hartz-IV-Möbel‘. Und er ist Pate der Marcel-Breuer-Schule in Berlin

tenzen und können die Aktivengruppe auf vielfältige Weise, nicht zuletzt auch finanziell, unterstützen.

Kommunikation mit den Paten

Für eine erfolgreiche Kooperation ist zu beachten:

Je früher ihr anfangt zu suchen, desto wahrscheinlicher ist es, dass ihr eure Wunschpatin oder euren Wunschpaten findet. Es ist ratsam, eine verantwortliche Person aus eurer Schülerschaft auszuwählen, die sich um die Kommunikation zwischen Patin oder Pate und Schule kümmert. Bereits im ersten Gespräch sollte der potenziellen Patin oder dem Paten das Anliegen möglichst genau mitgeteilt werden. Am besten geschieht dies durch einen Anruf, ein darauf folgendes Fax, eine E-Mail oder einen Brief, in dem alle wichtigen Informationen über das Projekt zu finden sind (wie zum Beispiel in der ‚Start-Info‘).

Den Termin für die feierliche Aufnahmefeier sollte man nach der schriftlichen Bereitschaftserklärung

über die Patenschaft nach Möglichkeit gemeinsam mit der PatIn und der zuständigen ReferentIn von der Landes- oder Regionalkoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* vereinbaren. Um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten, hat sich zudem als sinnvoll herausgestellt, von nun an mit der Patin oder dem Paten in ständigem Kontakt zu bleiben, um nicht von unvorhergesehenen Terminverschiebungen überrascht zu werden. Auch sollten bereits während der ersten Absprachen mit ihm oder ihr die Weichen für eine langfristige und nachhaltige Kooperation gestellt werden. So können bereits jetzt künftige Projekte besprochen und grob terminiert werden.

Allerdings: Sollte es zu Konflikten kommen, die nicht im Gespräch beigelegt werden können, kann eine Patenschaft beendet werden. Dazu benötigt wird eine 70-Prozent-Mehrheit der Schulgemeinschaft. Ebenso ist möglich, weitere Pat*innen hinzuholen, etwa wenn eine Schule sich mehr oder weiteres Engagement wünscht. ■

Die Titelverleihung

Die Verleihung des Titels *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist für jede Schule etwas Besonderes. Sie ist nicht nur der Höhepunkt nach der Abstimmung, sondern ein historischer Moment in der Geschichte der Schule. Die Schule tritt dem größten Schulnetzwerk Deutschlands im Bereich der Menschenrechtserziehung bei; und sie begibt sich dauerhaft auf den Weg hin zu einer diskriminierungsfreien Schule der Vielfalt. Anders gesagt: Die Titelverleihung ist nicht der Abschluss einer Zertifizierung; und das Schild, auf dem *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* steht, kein bloßes Label. Sondern der Anfang einer spannenden Geschichte und ein Versprechen für die Zukunft.

Damit möglichst viele Schulmitglieder dies bewusst wahrnehmen und daran teilnehmen können, sollte die Titelverleihung in einem feierlichen und bunten Festakt mit Anwesenden aller Gruppen, die an der Schule teilhaben, begangen werden. Damit das möglich und der Tag zu einem Erlebnis wird, braucht es Planung, Organisation, und einen gewissen zeitlichen Vorlauf.

Richtige Zeit, richtiger Ort

Wann der passende Zeitpunkt für eine gelungene Veranstaltung ist, kann sehr unterschiedlich sein. Viele Schulen planen den Akt zum Ende des Schuljahres, wenn der Stress weniger und das Wetter besser wird. Dann haben sicher auch die Mitglieder der Initiativgruppe die Schule noch nicht verlassen. Stattfinden kann der Tag zum Beispiel im Rahmen eines Sommerfests auf dem Schulhof mit Open-Air-Bühnen, Kuchenständen und Info-Tischen.

Aber auch ein Fest nach den Sommerferien kann sinnvoll sein. Dafür spricht, dass die neuen SchülerInnen gleich über das Projekt informiert werden, die Aktivengruppe ohne anschließende Sommerpause zueinander findet und erste Aktionspläne schmiedet. Und so ein schwungvoller Start ins Schuljahr gesichert ist.

In welchem Rahmen auch immer der Festakt stattfindet: Vorbereitung ist unerlässlich. Mindestens einen Monat vorher muss der Termin der Landes- sowie der Bundeskoordination mitgeteilt werden. Die Bundeskoordination bestellt dann das Schild mit dem Logo in der von der Schule gewünschten Größe. Bis

Schild und Rechnung vom Hersteller an die Schule geschickt werden, dauert es in der Regel vier Wochen. Die Anerkennungsurkunde wird von der Bundeskoordination ausgestellt und im Rahmen der Titelverleihung von der zuständigen Landes- oder Regionalkoordination überreicht. Auch die Patin oder der Pate sollte bald nach der schriftlichen Zusicherung in die Terminabsprache einbezogen werden. Wichtig ist auch die inhaltliche Abstimmung mit ihm oder ihr – es ist schließlich der erste Auftritt des Paten oder der Patin an der Schule.

In feierlichem Rahmen

Die Verleihung des Titels samt Urkunde wird in ein Rahmenprogramm eingebunden. Das kann ganz verschieden sein. Der Festakt in der Aula mit Klaviervortrag und der Ansprache des Bürgermeisters erzeugt dabei sicherlich eine andere Stimmung als das bunte Straßenfest vor dem Schulgebäude mit vielen Ständen, an dem auch die Passanten teilnehmen und auf dem die Schulband laut aufspielt.

Häufig binden Schulen den Festakt in einen Projekttag oder eine Projektwoche ein, in der die Themenfelder und Methoden von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* im Blickfeld stehen. Dabei stellen sie Pinnwände mit Fotos und Berichten der Aktivitäten zur Titelverleihung auf, um das bisher Erreichte zu präsentieren.

Unabhängig von dem favorisierten Format sind einige Punkte grundsätzlich zu beachten:

- Die Veranstaltung sollte nicht zu kurz und nicht zu lang sein.
- Wer wird eingeladen? Sicherlich möglichst viele SchülerInnen, LehrerInnen und die Schulleitung. Aber sollen auch Eltern und/oder Vertreter der kommunalen Verwaltung dabeisein?
- Wer moderiert? Bewährt haben sich Doppelmoderationen von einer Schülerin und einem Schüler.
- Wer hält eine kurze Ansprache? In der Regel sprechen die Schulleitung, Pate oder Patin, jemand aus der Aktivengruppe und von der Landes- oder Regionalkoordination.



© Wolfgang Borris

- Welche SchülerInnen bereichern das Programm mit einer Schulband oder mit einem kurzen Theaterauftritt?
- Ist die notwendige Technik und Ausstattung vorhanden; eine Bühne, eine Mikrofonanlage und Licht?

Ablauf und Dramaturgie werden zwischen der Schule sowie Landes- oder Regionalkoordination abgestimmt; dabei werden alle offenen organisatorischen Fragen geklärt. Falls ein Infostand und Material zur Dekoration gewünscht werden, schickt die Bundeskoordination auf Anfrage ein Paket mit Luftballons und anderen Artikeln für die Titelverleihung zu – kostenlos. Immer gilt: Die Rede eines Vertreters von Landes- oder Regionalkoordination und der Akt der Titelverleihung, bei dem im Namen der Bundeskoordination das Schild und die Urkunde übergeben werden, finden am Ende des Bühnenprogramms statt.

Die Öffentlichkeit einbeziehen

Die Planung des Festakts sollte mit Öffentlichkeitsarbeit einhergehen. Ein Verweis auf der Schulwebsite ist immer sinnvoll; ebenso eine Einladung an die Presse. Die Einladung an die Medien sowie der Text einer Pressemitteilung sollten im Vorfeld mit der zuständigen Koordinationsstelle besprochen werden. Viele

regionale Zeitungen und Radiostationen berichten gern. Hat die Schule eine prominente PatIn gewonnen, ist das Interesse der Medien meist noch größer. Es kann also gut sein, dass auch Journalisten kommen.

Und: Vergesst nicht, den Event für die nachfolgenden Schülergenerationen in schönen Bildern festzuhalten. Wichtig ist ein Gruppenfoto mit den Beteiligten der Schule, der PatIn und des Vertreters der Koordinationsstelle mit Urkunde und Schild. Dabei ist gut, im Vorfeld zu klären, wer eine Kamera mitbringt und wer fotografiert. Auch die Landeskoordination stellt von jeder Titelverleihung ein Foto auf ihre Website und ergänzt es gern mit einem kurzen Begleittext der Schule.

Abgeschlossen ist die Titelverleihung erst, wenn das Metallschild mit dem Courage-Logo öffentlich sichtbar am Schulgebäude befestigt ist und enthüllt wird. Auch da ist Vorbereitung ratsam – gut ist, wenn Dübel und Schrauben auch zueinander passen.

Manche Courage-Schulen führen übrigens mehrere Titelverleihungen durch. Sie entschließen sich nach Jahren oder in regelmäßigen Abständen zu einer „Titelauffrischung“. Dazu führen sie erneut eine Abstimmung durch und reichen die Ergebnisse ein. Verpflichtend ist das nicht. Aber es trägt sehr dazu bei, das Projekt nachhaltig zu verankern. ■

In zehn Schritten zu einer Courage-Schule

Ihr wollt eure Schule zu einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* machen?
Hier haben wir aufgeschrieben, mit welchen zehn Schritten es klappen sollte.

1

Bilde mit weiteren Schulmitgliedern, die sich dafür einsetzen wollen, dass ihr eine Courage-Schule werdet, eine Initiativgruppe. Nehmt am besten auch LehrerInnen und SozialpädagogInnen auf.

2

Plant gemeinsam, wie ihr alle Schulmitglieder über die Idee einer Courage-Schule informiert. Nutzt verschiedene Möglichkeiten: einen Artikel in der Schulzeitung schreiben, euer Vorhaben in der SchülerInnenvertretung ansprechen, Flyer verteilen, die Selbstverpflichtung mit den drei Punkten am SV-Brett anbringen oder einen Info-Stand auf dem Schulfest aufbauen.

3

Informiert die Schule über den Ablauf der anstehenden Abstimmung. Sie kann in allen Klassen am selben Tag oder auch getrennt durchgeführt werden. Ausführliches zur Abstimmung findet ihr hier auf dem Infoblatt Abstimmung auf unserer Webseite.

4

Zeigt das Abstimmungsergebnis: Mindestens 70 Prozent aller Schulmitglieder haben mit Ja gestimmt, ist die Voraussetzung erfüllt, eure Schule ins Courage-Netzwerk zu bringen. Dann schickt die Schulleitung den Aufnahmeantrag mit der Schildbestellung an die Bundeskoordination.

5

Ihr müsst euch außerdem auf eine Person als Patin oder einen Paten einigen, die euer Engagement gut unterstützen kann und sie für diese Aufgabe gewinnen. Nicht nur Personen des öffentlichen Lebens aus Medien, Wirtschaft, Kunst, Politik oder Sport, sondern auch medial unbekannte Personen können dies. Bitte teilt dann der Bundeskoordination mit, für wen ihr euch entschieden habt.

6

Die Bundeskoordination überprüft alle Angaben auf dem Aufnahmeantrag, schickt euch eine Aufnahmebestätigung zu und informiert eure Landeskoordination darüber.

7

Spätestens jetzt nehmt ihr unbedingt den Kontakt zu eurer Landeskoordination auf. Denn sie wird mit euch den Termin der Titelverleihung vereinbaren und ihn der Bundeskoordination mitteilen.

8

Plant mit kreativen Ideen den festlichen Akt der Titelübergabe. Eure Regional- bzw. Landeskoordination berät und unterstützt euch dabei. Auch die PatInnen sollten bei der Titelverleihung dabei sein.

9

Wurden die Termine gut kommuniziert, kommen das Alu-Dibond-Schild, das Handbuch und weitere Materialien mindestens eine Woche vor der Titelverleihung bei euch an.

10

Auf der von euch gestalteten Feier erhält eure Schule in Anwesenheit der Patin oder des Paten von der Landes- bzw. Regional KoordinatorIn die offizielle Ernennungsurkunde und befestigt das Logo-Schild sichtbar am Schulgebäude.



© Wolfgang Borrs

Ihr seht, um eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu werden, sind viele Aktionen und Projekte notwendig. Da stellt sich die Frage, ob ihr an eurer Schule so ohne weiteres solche Aktivitäten entfalten dürft? Aus schulorganisatorischer und schulrechtlicher Sicht lautet die Antwort: Ja! Allerdings müsst ihr dabei einiges beachten:

Wenn SchülerInnen, die das Projekt an ihrer Schule voranbringen wollen, nicht selbst Schul- oder Klassensprecher sind, sollten sie auf Klassen-, Jahrgangs- und Schulebene die gewählten VertreterInnen einbeziehen. Diese sind durch das Schulverfassungs-, Schulmitbestimmungs-, oder Schulmitwirkungs-gesetz des jeweiligen Bundeslandes legitimiert; sie haben laut Gesetz ein Informationsrecht an der Schule. Sie auf eurer Seite zu haben, ist also ein großer Vorteil. Die SchulsprecherInnen können der Aktivengruppe *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* während Informationsstunden auch das Rederecht einräumen.

Bezieht die Schülervertreter ein!

Damit eure SprecherInnen die Idee von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* aktiv umsetzen können, sollten sie von der Klassen- oder Schulkonferenz dazu beauftragt werden. In diesem Handbuch findet ihr zahlreiche Argumente, mit denen ihr für *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* werben könnt.

Selbstverständlich dürfen SchülerInnen auch im Auftrag der gewählten SchülervertreterInnen für die Abstimmung werben und Informationen verteilen. Und ihr könnt, sofern die Schülervertreter dies bewilligen,

auch Aushänge am Mitteilungsbrett der Schülervertretung machen. Besser sind natürlich gemeinsame Absprachen zwischen der SchülerInnenvertretung, den Lehrkräften und der Schulleitung über die Projektideen. Mit guten Argumenten ist möglich, sie alle von Sinn und Notwendigkeit der geplanten Aktionen zu überzeugen.

Kooperiert mit LehrerInnen!

Es kommt allerdings auch vor, dass LehrerInnen die Ziele des Projekts zwar im Prinzip unterstützen und dennoch Gründe gegen den Einstieg ins Courage-Netzwerk anführen; zum Beispiel die Fülle bereits laufender Projekte. Woher, fragen sie, sollen sie da Zeit für weitere Aktivitäten nehmen? Und wird über Diskriminierung nicht bereits in den Regelfächern informiert? In diesem Fall muss sich die SchülerInnenvertretung auf Diskussionen gefasst machen. Entmutigen sollte euch das allerdings nicht.

Vielleicht geht ihr, bis eure Schule Teil des Courage-Netzwerks wird, erst einmal den aufwendigen, aber auf der Suche nach Unterstützung sinnvollen Weg über die einzelnen Schulklassen und Fächer, um Inhalte, Projekte und mögliche Aktionen in den Schulalltag einzubinden. Wenn ihr dann die geheime Abstimmung durchgeführt und die Zustimmung der Schulgemeinschaft erhalten habt, haben sich ja alle auf die Grundsätze einer Courage-Schule verpflichtet. Und ihr könnt richtig loslegen.

Am besten geht das in enger Zusammenarbeit mit den LehrerInnen. In den meisten Schulverfassungsgeset-

zen steht geschrieben, dass die SchülerInnen ihrem Alter entsprechend über die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte zu informieren und im Rahmen der geltenden Vorschriften auch an der Gestaltung des Unterrichts und sonstiger schulischer Veranstaltungen zu beteiligen sind.

Auch sollen SchülerInnen in Fragen der Auswahl des Lehrstoffs, der Bildung von Schwerpunkten, der Reihenfolge einzelner Themen und der Anwendung bestimmter Unterrichtsformen Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen haben. Finden könnt ihr die entsprechenden Passagen in dem für euch geltenden Schulverfassungsgesetz unter dem Stichwort „Beteiligung der Schüler“. Und: Eine Ablehnung dessen, was da steht, muss begründet werden.

Aspekte der Themenfelder von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* lassen sich in viele Fächer gut integrieren: in Deutsch, Geschichte/Gemeinschaftskunde oder Politische Weltkunde, in Religion/Ethik/Philosophie, Erdkunde, Biologie, Kunst oder Musik. Noch besser ist, die Themen in fächerübergreifenden Projekten zu bearbeiten, an denen mehrere Lehrkräfte beteiligt sind.

Kann der Titel aberkannt werden?

Dies ist die Frage, die uns am häufigsten gestellt wird. Das ist schade, denn sie offenbart, wie tief in Deutschland ein autoritäres Denken in den Köpfen sitzt, das auf Bestrafung und Kontrolle setzt.

Nein, wir reisen nicht durch das Land und schrauben jenen Schulen, die nicht so sind und nicht so verhalten, wie wir das gern hätten, das Schild wieder ab. Denn der Titel bedeutet nicht, dass die Courage-Schulen ein antirassistisches Curriculum abarbeiten müssten, das die Bundeskoordination vorgibt und mit einer Sechs bewertet, wenn die Leistung nicht stimmt.

Weil der Titel also kein Preis und keine Auszeichnung ist, die eine Schule erhält, wenn sie besonders gute Leistungen erbracht hat, ist er damit auch kein Preis oder Auszeichnung, die aberkannt werden könnten, wenn die Leistungen nicht mehr stimmen. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* setzt stattdessen auf Eigenverantwortung, Eigeninitiative und Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Ihr

bestimmt, welche Aktivitäten ihr durchführt. Niemand sonst. Das ist in Deutschland ungewohnt, aber es funktioniert wunderbar – wie zehntausende Projekte mit Millionen TeilnehmerInnen an Courage-Schulen bereits demonstriert haben.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage bedeutet übrigens nicht, dass an Courage-Schulen weder Mobbing noch Rassismus oder andere Formen der Diskriminierung vorkämen. Das zu erwarten, wäre vermessend und lebensfremd. Uns ist durchaus bewusst, dass das immer wieder der Fall sein kann, und erfahrungsgemäß auch ist.

Der Titel bedeutet allerdings, dass mindestens 70 Prozent aller Personengruppen an einer Schule (SchülerInnen, LehrerInnen, technisches und Verwaltungspersonal) dem Selbstverständnis zugestimmt haben. Damit hat sich eine Schulgemeinschaft dazu verpflichtet, aktiv zu werden, wenn es zu Diskriminierungen kommt.

Erinnern statt Kontrolle

Sollte dies nicht geschehen und weder die SchülerInnen noch die LehrerInnen auf Diskriminierungen reagieren, empfehlen wir, dass sich jene MitschülerInnen, die sich nicht damit abfinden wollen, zusammenschließen und die Schulgemeinschaft an das gemeinsame Selbstverständnis erinnern. Das hilft sehr häufig.

Manchmal empfiehlt es sich auch, Hilfe von außen zu holen: zum Beispiel, indem der Kontakt zur zuständigen Landes- oder Regionalkoordination aufgenommen wird, die für das Bundesland zuständig ist, in dem die Schule liegt, um mit ihr zu besprechen, wie man das Klima an der Schule zum Besseren ändern kann.

Uns ist auch bewusst, dass an manchen Schulen die Aktivitäten eingeschlafen sein können und manch einer gar nicht weiß, dass er eine Courage-Schule besucht. Das ist schade, aber keine Katastrophe, und noch lange kein Grund, das Schild abzuschrauben. Anstatt auf Strafen, vertrauen wir auch in diesem Fall auf aktivierende Maßnahmen, die Schulen ermutigen, wieder im Sinne einer Courage-Schule tätig zu werden. Häufig hilft das und Schulen werden nach einer Ruhephase wieder aktiv. ■

Selbstverpflichtung



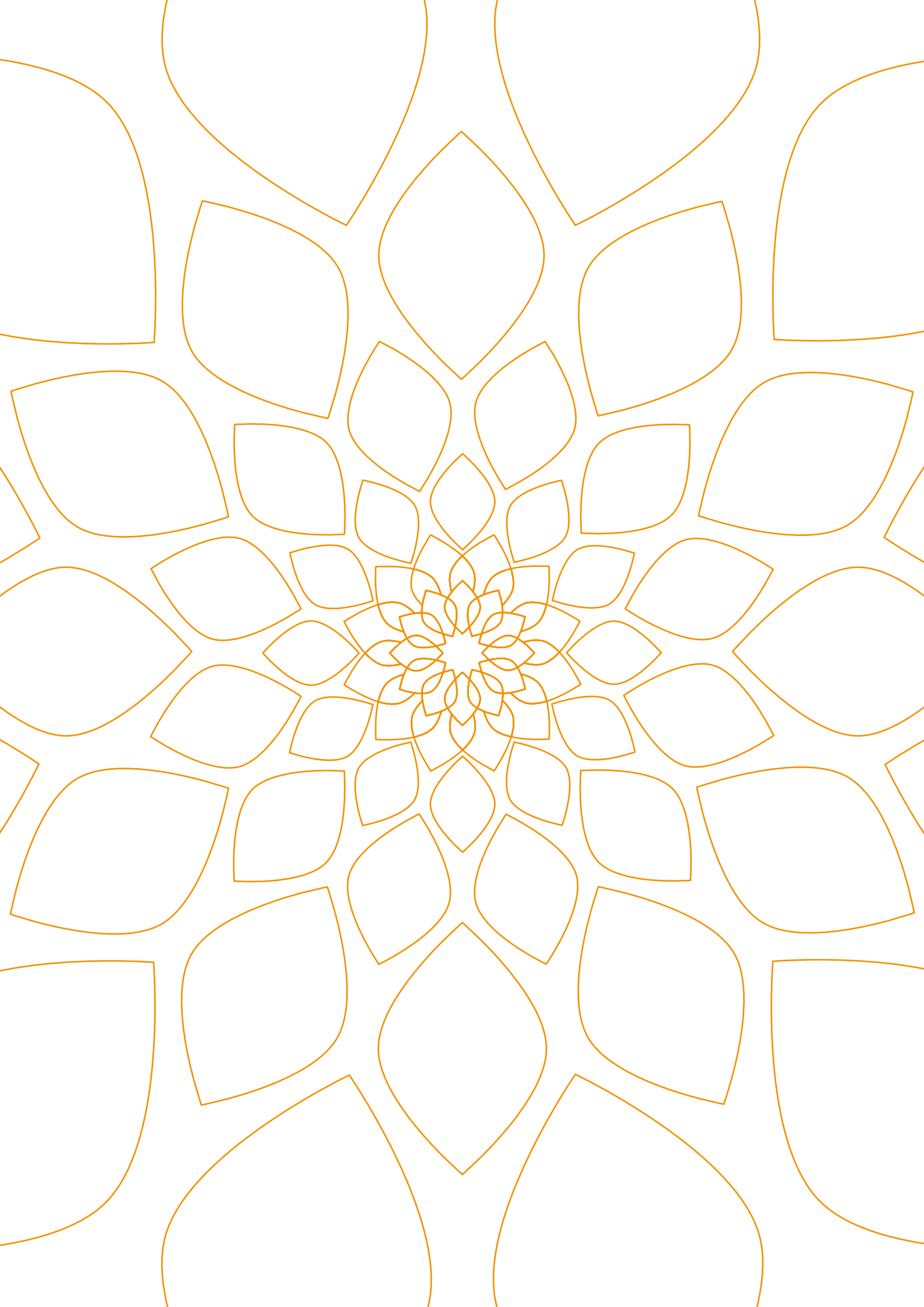
Jede Schule kann den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bekommen – wenn sie folgende Voraussetzungen erfüllt:

Mindestens 70 Prozent aller Menschen, die in einer Schule lernen und arbeiten (SchülerInnen, LehrerInnen, Verwaltungs- und technisches Personal) verpflichten sich, sich künftig gegen jede Form von Diskriminierung an ihrer Schule aktiv einzusetzen.

Die drei Punkte der Selbstverpflichtung, denen in einer geheimen Abstimmung zugestimmt wird, lauten:

- 1** Ich setze mich dafür ein, dass meine Schule nachhaltige Projekte, Aktionen und Veranstaltungen durchführt, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.
- 2** Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, dann wende ich mich dagegen, spreche dies an und unterstütze eine offene Auseinandersetzung, damit wir gemeinsam Wege finden, einander respektvoll zu begegnen.
- 3** Ich bin aktiv, damit meine Schule jedes Jahr Projekte gegen alle Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, durchführt.

Ihr seht, der Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist kein Preis für bereits geleistete Arbeit. Vielmehr verpflichtet ihr euch mit der Titelverleihung, also der Aufnahme in das Courage-Netzwerk, an eurer Schule auf die Einhaltung der drei Punkte der Selbstverpflichtung zu achten.



3 Ideologien der Ungleichwertigkeit

Alle Menschen sind gleich viel wert. Menschenrechte sind unteilbar. Das Grundgesetz gilt für alle. Was Konsens sein sollte, ist es längst nicht immer. Auch SchülerInnen, LehrerInnen und PädagogInnen gehen zuweilen davon aus, dass manche Menschen anderen überlegen sind: wegen ihrer Hautfarbe oder Religion, ihrer sexuellen Orientierung oder ihrem Geschlecht, ihrer sozialen Herkunft oder einer anderen tatsächlichen oder angeblichen Eigenschaft.

Hinter derartigen Rankings stehen Ideologien, die alle derselben Formel folgen: X ist mehr wert als Y. Und: X hat die Legitimation, Y zu bekämpfen beziehungsweise Y Rechte vorzuenthalten. In seiner Arbeit geht das Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* davon aus, dass eine Hierarchisierung von Ideologien der Ungleichwertigkeit nicht zielführend ist.

Für eine erfolgreiche Antidiskriminierungsarbeit müssen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit gemeinsam in den Blick genommen werden. Dennoch ist es wichtig, sie auch im Einzelnen zu kennen. Deswegen werden zentrale Ungleichheitsideologien auf den folgenden Seiten näher betrachtet: Rechtsextremismus, Rassismus, Islamismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Muslimfeindlichkeit und Sexismus. Gegen sie alle etwas zu unternehmen hat sich *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zum Ziel gesetzt.

Gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit	44
Material	47
Rechtsextremismus	48
Material	53
Rassismus	54
Material	57
Islamismus	58
Material	61
Antisemitismus	62
Material	65
Antiziganismus	66
Material	69
Muslimfeindlichkeit	70
Material	73
Gender und Sexismus	74
Material	77

Gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit

Alle Menschen sind gleichwertig, Menschenrechte sind nicht teilbar. Der erste Artikel des Grundgesetzes – „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ – gilt für alle. Das sollte Konsens sein, ist es aber nicht. Nicht in der Gesellschaft; und auch nicht an der Schule. Auch SchülerInnen, LehrerInnen und PädagogInnen vertreten Ideologien, die davon ausgehen, dass manche Menschen mehr wert sind als andere: wegen ihrer Hautfarbe oder Religion, ihrer sexuellen Orientierung oder ihrem Geschlecht, ihrer sozialen Herkunft oder einer anderen tatsächlichen oder zugeschriebenen Eigenschaft.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage steht für die Überzeugung von der Gleichwertigkeit aller Menschen. Das oberste Ziel lautet: Sämtliche Ideologien, die eine Ungleichwertigkeit von Menschen zu legitimieren versuchen, müssen abgebaut werden.

Handeln gemäß Grundrechtecharta

Mit unserem Handlungsansatz befinden wir uns in guter Gesellschaft. In der Grundrechtecharta der Europäischen Union heißt es: „Diskriminierungen, insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse (sic! Die Redaktion), der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung, sind verboten.“ 2009 trat die 2000 verabschiedete Charta in Deutschland in Kraft.

Der Ansatz, alle Ideologien der Ungleichwertigkeit gleichermaßen in den Blick zu nehmen, macht deutlich, dass Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Homophobie, Rechtsextremismus, Sexismus und Islamismus nur auf den ersten Blick sehr unterschiedliche Phänomene sind. Bei näherem Hinsehen nämlich haben sie etwas ganz Entscheidendes gemeinsam: Sie alle unterscheiden Menschen nach Merkmalen, hierarchisieren diese und leiten daraus eine Legitimation für Diskriminierungen ab. Ideologien der Ungleichwertigkeit gehen grundsätzlich davon aus, dass Ungleichartiges auch ungleichwertig ist. Die Kernformel lautet: X ist mehr wert als Y. Und: X hat die Legitimation Y zu bekämpfen beziehungsweise Y Rechte vorzuenthalten.

Ideologien der Ungleichwertigkeit insgesamt zu betrachten geht mit einem Handlungsansatz einher, der Diskriminierungen nicht hierarchisiert: Sexismus oder Antisemitismus stehen nicht über Rassismus, Antiziganismus nicht über Homophobie. In allen Fällen nämlich kann Diskriminierung für die Opfer ähnlich schlimme Folgen haben. Dies bedeutet nicht, dass jede Form der Diskriminierung zu jeder Zeit und in jeder Gesellschaft gleich brisant ist. Auch unterscheiden sich die einzelnen Formen in Entstehungsgeschichte, Erscheinungsform und Struktur. Auf den folgenden Seiten werden wir das deutlich machen.

Jeder und jede kann diskriminieren

In unserer 20-jährigen Praxiserfahrung hat sich gezeigt, dass das Lernziel Gleichwertigkeit hervorragend geeignet ist, um auf die vielfältigen Formen der Diskriminierung in einer heterogenen Einwanderungsgesellschaft einzugehen. Denn alle Menschen, egal woher sie kommen und wie sie aussehen, sind in der Lage zu diskriminieren. Deshalb gilt: Der innere Frieden einer Schule wie der Gesellschaft wird nicht nur durch Diskriminierungen und Rassismus seitens der Mehrheitsgesellschaft herausgefordert. Auch Angehörige von Minderheiten sind nicht nur Opfer von diskriminierenden verbalen oder tätlichen Angriffen; sie können auch auf der Täterseite stehen. Was wie eine Binsenweisheit klingt, ist längst noch nicht als Selbstverständlichkeit in der Debatte angekommen. Nur so ist die Verwirrung zu verstehen, wenn bekannt wird, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre (ur-)deutschen Opfer als „Scheißdeutsche“ beschimpfen; oder dass ein rassistischer Übergriff von Tätern mit Migrationshintergrund verübt wurde.

Grundsätzlich gilt: Ideologien der Ungleichwertigkeit kann es in allen sozialen Gruppen geben. In der Regel ist die diskriminierende Gruppe die größere, die diskriminierte die kleinere und schwächere. Und auch wenn die diskriminierende Gruppe nicht immer die größere ist: Immer gibt es ein Machtgefälle.

Ein glaubwürdiger Einsatz für Vielfalt und Toleranz in einer Gesellschaft, in der mehr als ein Drittel der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund hat, ist nur möglich, wenn man allen Vertretern von Ideologien der Ungleichwertigkeit gleich entschlossen entgegentritt – egal von wem sie geäußert werden und

welchen familiären Hintergrund die Betroffenen haben. Geschieht dies nicht, verliert der Einsatz für Toleranz, Vielfalt und Menschenrechte bei Jugendlichen, die ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsgefühl haben, schnell an Glaubwürdigkeit.

Hinzu kommt: Ein Angehöriger einer diskriminierten Minderheit, zum Beispiel ein Homosexueller, kann im nächsten Moment selbst diskriminieren – zum Beispiel rassistisch oder antisemitisch sein. Ebenso kann ein Jude, der antisemitischen Angriffen ausgesetzt ist, homophob sein. Den Variationsmöglichkeiten sind keine Grenzen gesetzt.

Der horizontale Ansatz der Ideologien der Ungleichwertigkeit ermöglicht, die spannenden Lebenswelten der sozial und kulturell heterogenen Schülerschaften in der Arbeit an den Courage-Schulen aufzugreifen. Bei einer isolierten Betrachtung von Phänomenen wie zum Beispiel Antisemitismus oder Rechtsextremismus ist dies nicht möglich.

Ein Hinweis zum Schluss dieser Einführung: Die wünschenswerte und überfällige Thematisierung von Ideologien der Ungleichwertigkeit von A bis Z (also von Antisemitismus bis zur Xenophobie) auch unter Minderheiten birgt die Gefahr, zu einer Polarisierung und Spaltung der Gesellschaft getreu dem Motto beizutragen: Hier sind wir, die Vertreter der aufgeklärten Mehrheitsgesellschaft; dort die Minderheiten, die vor-modernen und antiemanzipatorischen Vorstellungen verhaftet sind. Beispiele dafür sind die Art und Weise, wie in den zurückliegenden Jahren der Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen sowie die Homophobie unter Migrantenjugendlichen „entdeckt“ und thematisiert wurde. Wenn so etwas passiert, erfüllt die Debatte vor allem eine Entlastungsfunktion für die Mehrheitsgesellschaft. Der komplexen Realität wird sie nicht gerecht. Diskussionen, die zwischen „Ihr“ und „Wir“ unterscheiden, fallen weit hinter den Stand der entwickelten Einwanderungsgesellschaft zurück.

Gleichwertigkeit ist das gemeinsame Interesse aller Kinder und Jugendlichen an den Schulen des Courage-Netzwerks. Das nächste Kapitel soll sie unterstützen, ausgewählte Formen von Ideologien der Ungleichwertigkeit zu erkennen und Antworten zu finden auf die Frage: Wie wollen wir zusammenleben? ■





Immer wieder bringen prominente Experten Ideen ein, hier: Karamba Diaby, für die SPD im Bundestag, 2014 (o.)

Material



Holzwege, Umwege, Auswege

Der Reader für MultiplikatorInnen der Jugend- und Bildungsarbeit denkt die Phänomene Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit zusammen. Die AutorInnen diskutieren, wann eine gemeinsame pädagogische Intervention und der Rückgriff auf identische theoretische Konzepte empfehlenswert sind und

an welchen Stellen Unterschiede beachtet werden müssen. Handlungskonzepte für die praktische pädagogische Arbeit mit den genannten Diskriminierungsformen werden allgemeinverständlich präsentiert. Ein umfangreicher Serviceteil rundet die Broschüre mit hilfreichen Tipps zu Literatur, Materialien und Filmen

für die pädagogische Arbeit ab. Auch Trainings im Bereich der antirassistischen Pädagogik werden vorgestellt.

S. Bundschuh, A. Drücker, B. Jagusch, H. Mai:
„Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf
Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit“,
IDA e. V.,
Düsseldorf 2012, 82 Seiten

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit beschreibt die Bereitschaft, Menschen aufgrund ihrer vermeintlichen, zugewiesenen oder auch tatsächlichen Zugehörigkeit zu gesellschaftlich marginalisierten Gruppen abzuwerten und auszugrenzen mit dem Ziel, sich dabei selbst aufzuwerten. Ideologien

der Ungleichwertigkeit bilden den Ideenpool, aus dem heraus Antisemitismus, Rassismus, Islamophobie, Homophobie, Etabliertenvorrechte, Sexismus sowie die Abwertung von Behinderten und Obdachlosen begründet werden. In der Broschüre ermutigen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen dazu, die Potenziale

dieses Ansatzes für die eigene pädagogische Arbeit zu prüfen.

„Die Theorie in der Praxis. Projekte gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“,
Amadeu Antonio Stiftung,
Berlin 2011, 57 Seiten

Heterogenität im Klassenzimmer

Immer wieder werden Lehrkräfte mit diskriminierenden, antisemitischen, muslimfeindlichen oder homophoben Verhaltensweisen konfrontiert. Das Buch ist eine Orientierungshilfe für diskriminierungskritische und inklusive Handlungsoptionen für den Schulalltag. Die AutorInnen machen zahlreiche Lernangebote zu Fra-

gen, wie sie sich in jeder heterogenen Klasse stellen – beispielsweise dazu, wie sich mit SchülerInnen über Demokratie diskutieren lässt, die in Deutschland geboren wurden und dennoch nicht die gleichen Rechte haben. Auch wie auf Gewöhnungsprozesse an menschenverachtende Positionen im Internet reagiert

werden kann oder wie Jugendliche angesichts erodierender demokratischer Werte zu kritischen BürgerInnen erzogen werden können, wird erörtert.

Christa Kaletsch, Stefan Rech:
„Heterogenität im Klassenzimmer. Methoden, Beispiele und Übungen zur Menschenrechtsbildung“,
Debus Verlag, Schwalbach/Ts. 2015, 206 Seiten

Rechtsextremismus

Eine rechtsextreme Weltsicht speist sich nicht allein aus einer Ideologie der Ungleichwertigkeit. Rechtsextremismus ist ein Syndrom, das sich aus mehreren Ideologien zusammensetzt; zu den wichtigsten – die nicht alle von jedem einzelnen Rechtsextremen vertreten werden müssen – gehören übersteigerter Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus, die Vorstellung einer durch US-amerikanischen Kulturimperialismus zerfallenden Gesellschaft sowie die Ablehnung von Demokratie. In Deutschland sind außerdem die Leugnung oder Relativierung der nationalsozialistischen Genozide sowie ein Reichsmythos, der von Deutschland in den Grenzen von 1937 träumt, typische Merkmale.

Mörderischer Grundgedanke: Stimme des Blutes

Statt kultureller Vielfalt wollen RechtsextremistInnen in aller Regel einen „rassisch“ homogenen Staat. Sie vertreten die Idee einer „Volksgemeinschaft“, in der die Zugehörigkeit zu einer „Rasse“ über den Wert eines Menschen und seine Rechte entscheidet. In einem solchen Staat würden nach rechtsextremer Logik Klassegegensätze und Interessenkonflikte verschwinden. Auf Deutschland bezogen bedeutet das: die „Stimme des Blutes“ würde alle Deutschen in ihrem Schicksal vereinen, mit einem Führer an der Spitze, der den vermeintlichen „Willen des Volkes“ vollstrecken würde. Rechtsextreme Haltungen, Ideologien, Aktionen und Politik haben eindeutige Ziele: die Beschneidung der Rechte von Minderheiten und die Abschaffung von Demokratie und Rechtsstaat.

Diese politischen Ideen sind unwissenschaftlich, mörderisch und historisch gescheitert. Es gibt Hunde-, Pferde- und Katzenrassen, aber keine Menschenrassen. Eine „Stimme des Blutes“, die ethnisch homogene Gruppen leiten und deren Interessenkonflikte lösen könnte, ist grober Unfug. Der Leitgedanke „rassischer“ Unterschiede hat während der NS-Diktatur von 1933 bis 1945 Millionen Menschen das Leben gekostet und Europa zerstört. Und der Glauben an einen, den „Volkswillen“ vollstreckenden, Führerstaat steht in fundamentalem Widerspruch zu einer demokratischen Politik, die den Menschen in den Mittelpunkt stellt. Nur Nazis und andere historisch Unbelehrbare können sich ein solches Staatsmodell zurückwünschen.

Unter RechtsextremistInnen ist vielen jedes Mittel recht, um ihre politischen Ziele zu erreichen. Dafür schrecken sie auch vor brutaler Gewalt nicht zurück, wie der Terror des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU), der über Jahre unentdeckt Menschen anderer als deutscher Herkunft ermordete, deutlich zeigte. Und der in einer Tradition steht, die nicht so neu ist wie häufig kolportiert wird; bereits in den 1980er-Jahren verübten Rechtsterroristen in der alten Bundesrepublik blutige Anschläge. Nach dem Zusammenbruch der DDR und der Vereinigung beider deutscher Staaten kam es dann Anfang der 1990er-Jahre zu einer beispiellosen Welle rechtsextremer Gewalt gegen Flüchtlingsheime und deren Bewohner, Minderheiten und politische Gegner.

Der Opferfonds Cura zur Unterstützung von Opfern rechtsextremer, rassistischer und antisemitischer Gewalt listet nach derzeitigem Stand für die Jahre von 1990 bis 2014 in Deutschland 184 entdeckte Morde aus rechtsextremistischen und rassistischen Motiven auf. Die Zahl der politisch motivierten Gewalttaten wie Nötigung, Sachbeschädigung, Brandstiftung oder schwere Körperverletzung gegen alle, die nicht in das Weltbild von RechtsextremistInnen passen – Flüchtlinge, Muslime, Juden, politische Gegner, Obdachlose und Homosexuelle – bewegt sich seit vielen Jahren auf hohem Niveau. Das gleiche gilt für die Zahl rechtsextremer Propagandadelikte wie Volksverhetzung, das Verwenden verfassungsfeindlicher Symbole oder das Verunglimpfen des Andenkens Verstorbener.

Gruppierungen, Parteien und Subkulturen

Rechtsextremismus tritt in Deutschland nicht einheitlich auf – weder im Hinblick auf Gruppierungen noch in seinen ideologischen Ausprägungen. Der Bericht des Bundesverfassungsschutzes für 2014 spricht von etwa 22.000 RechtsextremistInnen in Deutschland, darunter ein Viertel Neonazis, die nach wie vor dem Nationalsozialismus von 1933 bis 1945 anhängen. Neben den älteren rechtsextremen Parteien wie der Nationaldemokratischen Partei Deutschland (NPD), den Republikanern (REP) oder neueren Splitterparteien wie Pro Deutschland, Pro NRW oder der Partei Die Rechte existieren viele kleinere rechtsextreme Organisationen und Gruppierungen. Knapp 10.000 Mitglieder rechtsextremer Gruppierungen, Parteien



© dpa

Völkische Ideologien, mitten in Berlin: 2012 bei einer Demonstration am Strausberger Platz

und Subkulturen gelten als gewaltbereit. Die bekanntesten sind die sogenannten Freien Kameradschaften. Das sind lose und regional organisierte rechtsextreme Aktionsgruppen, die sich als elitäre politische Kampf-gemeinschaft verstehen.

Auch das mittlerweile in Deutschland verbotene Skin-head- und Rechtsrock-Netzwerk Blood & Honour oder die sogenannten Autonomen Nationalisten, ein besonders aktionistischer und gewaltbereiter Kameradschaftsflügel, sehen sich als Elite des deutschen Rechtsextremismus. Angehörige der Autonomen Nationalisten, die sich häufig wie Linksautonome kleiden, treten mit einem hohen Maß an Gewaltbereitschaft gegen Polizeibeamte und politische Gegner auf, besonders bei öffentlichen Veranstaltungen.

Infiltration in Elternvereinen und auf dem Dorffest

Ein nicht unbedeutender Teil der rechtsextremen Szene besteht jenseits von Parteien und Organisationen. RechtsextremistInnen versuchen, die lokale Alltagskultur bei Fußballspielen, Kneipenabenden,

Stadtteil- und Dorffesten zu prägen oder über Elternvertretungen Einfluss auf Kindertagesstätten, Schulen und Stadtteilzentren zu gewinnen. Auch in den Medien agitieren sie gegen die ihnen verhassten Minderheiten, politische Gegner oder die von ihnen verachteten demokratischen Institutionen. In den vergangenen Jahren versuchen RechtsextremistInnen zunehmend, sich über in der Gesellschaft verbreitete Ressentiments gegen MuslimInnen, Roma und Sinti oder Flüchtlinge Zugang zur bürgerlichen Mitte zu verschaffen. Dahinter steckt ein einfacher Mechanismus: Rechtsextreme wollen Minderheiten „ausmerzen“, um zu einer homogenen Bevölkerung zu kommen – dort, wo die Bevölkerung diesen Minderheiten selbst skeptisch gegenübersteht, nutzen sie das gern und zunehmend professionell.

Richtig ist nämlich auch: Die Zahl von Menschen mit rechtsextremen Einstellungen übersteigt die Zahl rechtsextremer AktivistInnen deutlich. Rund zehn bis fünfzehn Prozent der Bevölkerung verfügen laut Umfragen über ideologische Einstellungen, die sich zu einem rechtsextremen Weltbild fügen. Für DemokratInnen ist das eine Herausforderung: denn Rechtsex-



Rechtsextremismus ist nicht immer deutsch: Die Grauen Wölfe kämpfen für eine türkische Türkei...

tremisten versuchen immer wieder, sich als politische VollstreckerInnen einer „schweigenden Mehrheit“ zu inszenieren. Deshalb ist so wichtig, ihnen zu zeigen, dass die Mehrheit der Gesellschaft rechtsextreme Ideologien und Politik ohne Einschränkung ablehnt.

Rechtsextremer Lifestyle ködert Jugendliche ab zwölf Jahren

RechtsextremistInnen rekrutieren ihren Nachwuchs vor allem unter Jugendlichen. Das typische Einstiegsalter liegt zwischen 12 und 15 Jahren, als Köder Nummer eins gilt Musik. Der rechtsextreme Musikkosmos ist vielfältig: er reicht von Balladen über Schlagermusik, Neofolk, Hardrock, Techno, Dark Wave, Black Metal, NS-Rap bis zu Hatecore – in all diese Musikbereiche ist die nazistische Musikszene eingedrungen.

Dabei sind anfänglich weniger die Inhalte rechtsextremer Musik für das Abrutschen von Jugendlichen in die Szene entscheidend. Meist hinterlassen eher die gezielten Einladungen durch ältere Jugendliche oder Erwachsene zum Musikhören oder zu heimlich orga-

nierten Neonazikonzerten in abgelegenen Gasthöfen und Fabrikhallen, zu kostenlosen oder preiswerten Getränken, zu Gesprächen und zur Hausaufgabenhilfe einen bleibenden Eindruck. Hier wird zunächst das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, Kameradschaft, Abenteuer, Geltung und Protest befriedigt. Die politische Indoktrination folgt später.

Rechtsextreme Milieus bieten den in die Szene eingetauchten Jugendlichen eine breite Palette rechtsextremer Lebenswelten: neben neonazistischer Musik sind das vor allem Demonstrationen, „private“ Konzerte und ein eigener Lifestyle. Bei einschlägigen Versandhäusern können rechtsextrem orientierte Jugendliche inzwischen aus einer breiten Palette von Stilen wählen. Jugendkulturelle Lifestyles wie Reggae, Hip-Hop oder Outfits der linken Autonomen, die ursprünglich mit rechtsextremistischen Weltbildern unvereinbar schienen, werden mittels rechter Symbolik adaptiert. Mit den bestellten Artikeln werden dann im nächsten Schritt Flyer und Aufkleber in großer Zahl in die Zielgruppe geschickt. Mit den Inhalten von Flugblättern und Musiktexten werden Jugendlichen rechtsextreme



© Picture Alliance / AP Photo

...und auch in Griechenland lodert in Krisenzeiten der Nationalismus

Identifikationen und Weltansichten angeboten. Eine zentrale Botschaft lautet: Persönliche und politische Krisen lassen sich am besten im rechtsextremen Kampf um das „richtige Deutschland“ bearbeiten, in dem die heutigen Verlierer schließlich die neonazistische Elite bilden.

Rechtsextremisten mit Migrationshintergrund

Rechtsextremismus ist keine deutsche Erfindung. In vielen europäischen Gesellschaften finden sich rechtsextreme Strömungen, die mit einem Mix aus übersteigertem Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus sowie dem Hass auf Demokratie und Einwanderung, die Europäische Union und religiöse Minderheiten auf Stimmenfang gehen. Jugendliche mit türkischem, ex-jugoslawischem, arabischem oder russischem Hintergrund können mit der Ideologie von deutschen Rechtsextremisten im allgemeinen nur wenig anfangen; schließlich werden sie von denen als bestenfalls zweitklassige Menschen angesehen. Doch auch für sie gibt es rechtsextreme und ultranationalistische Angebote, die ihnen einreden, sie gehörten einer höherwertigen Menschengruppe an.

listische Angebote, die ihnen einreden, sie gehörten einer höherwertigen Menschengruppe an.

Ex-jugoslawische RechtsextremistInnen

Die Kriege auf dem Balkan in den 1990er-Jahren haben die politische Landschaft des früheren Jugoslawiens komplett verändert. Menschen, die eben noch Nachbarn waren und sich als Jugoslawen sahen, wurden über Nacht zu Kroaten, Serben, Bosniaken, Mazedoniern, Slowenen und Kosovaren; zu Katholiken, Orthodoxen und Muslimen – auf dem Balkan, aber auch in Westeuropa, wohin viele bereits Jahrzehnte zuvor oder auch infolge der Kriege geflüchtet waren. Plötzlich standen sie sich als Feinde gegenüber, angefeuert von ultranationalistischen Hetzern auf allen Seiten.

Die Auswanderer und ihre Kinder sind bis heute eine beliebte Zielgruppe der Propaganda der jeweiligen Parteien in den Herkunftsländern. Viele treffen sich nun nur noch unter sich, tragen an ihrer Kleidung rechtsextreme Symbole, Sprüche oder Abzeichen und erliegen einer Propaganda des Revanchismus und

des Hasses. Militärs und paramilitärische Einheiten, die bei ethnischen Säuberungen und Massakern eingesetzt waren, werden für ihre „Heldentaten“ glorifiziert, ebenso Personen und Kampfgruppen, die während des Zweiten Weltkriegs an Kriegsverbrechen beteiligt waren.

Auch heute geraten kroatische, serbische, albanische, bosnische und kosovarische Jugendliche auf zahllosen Internet-Plattformen noch regelmäßig aneinander. Rechtsextreme SängerInnen wie die Serbin Svetlana Raznatovic, die ihren verstorbenen Mann – einen der schlimmsten Kriegsverbrecher – als „Schwarzen Ritter“ besingt oder der unter dem Künstlernamen Thompson bekannte Kroat Marko Perkovic, der seine Bühne gern mit Symbolen der faschistischen Ustascha schmückt, gehören zu den großen Stars des auch bei der Diaspora-Jugend sehr beliebten Turbo-Folks. Sie füllen auch in Deutschland Konzerthallen.

RechtsextremistInnen mit Wurzeln in der Türkei

Der türkische Rechtsextremismus reicht bis ins frühe 20. Jahrhundert zurück. Er ist ein Ergebnis des als traumatisch erlebten Zerfalls des Osmanischen Reichs in den Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg. Die „Jungtürken“ – patriotisch gesinnte Offiziere und Intellektuelle – geißelten die Unabhängigkeitsbestrebungen der im Reich verbliebenen Minderheiten der Armenier, Juden, Griechen, Araber, Bulgaren oder Kurden als „Verrat am osmanischen Vaterland“. Sie träumten von „Turan“, einem Riesenreich für alle turksprachigen Völker, das von Chinas Westen über Zentralasien und dem Kaukasus bis zum Balkan reichen sollte. Ein grausamer Höhepunkt jungtürkischer Politik war die Vertreibung und Ermordung der Armenier während des Ersten Weltkriegs. Verschiedenen Schätzungen zufolge fielen diesem Genozid zwischen 300.000 und 1,5 Millionen Menschen zum Opfer.

Heute findet sich die Ideologie des Turanismus vor allem in der türkischen rechtsextremen Partei der Nationalistischen Bewegung (Milliyetçi Hareket Partisi, MHP). Ihre Führer betonen die Einheit von Nation, Staat und Gesellschaft. Sie sehen Nationalstolz, absoluten Gehorsam und den sunnitischen Islam als die tragenden Säulen der türkischen Gesellschaft. Von ihrer kulturellen Überlegenheit sind sie felsenfest über-

zeugt. Das Gefühl der Überlegenheit und der Gedanke der eigenen Auserwähltheit gipfeln zuweilen im Anspruch der extremen türkischen Rechten, nichts weniger als die Weltherrschaft verdient zu haben.

Die MHP versteht sich als Kämpferin an vorderster Front gegen innere und äußere Feinde: ethnische und religiöse Minderheiten, Gewerkschaften, liberale Intellektuelle und linke Gruppen. Sie werden beschuldigt, als Agenten ausländischer Mächte die Türkei von innen heraus zerstören zu wollen. Für den Kampf gegen ihre Feinde hat die MHP paramilitärische Strukturen aufgebaut; dazu gehören neben anderen die Grauen Wölfe (Bozkurtlar). Seit den 1970er-Jahren werden die Bozkurtlar für Gewaltexzesse mit mehr als 5.000 politischen Morden verantwortlich gemacht.

In Deutschland gehören nach Angaben der Sicherheitsbehörden etwa 200 Vereine mit geschätzten 10.000 Mitgliedern dieser Bewegung an. Ihre Erkennungszeichen sind der Wolfsgruß, ein mit Fingern und Daumen einer Hand imitierter Wolfskopf, sowie drei Halbmonde auf rotem Grund.

Immer wieder kommt es auch in Deutschland zu Zusammenstößen zwischen linksgerichteten KurdInnen und TürkInnen sowie türkischen UltranationalistInnen. Nationalistische Slogans und provokant zur Schau getragene Symbole der Grauen Wölfe bewirken Spannungen, die auch in Schulen spürbar sind. Chauvinistische Sprüche a la „Der Türke hat keine anderen Freunde als den Türken“ tragen nicht zu einem friedlichen Miteinander bei.

Generell gilt für alle Formen des Rechtsextremismus: Sie werden auch im 21. Jahrhundert nicht verschwinden. Um so mehr sind DemokratInnen aufgefordert, dieser gefährlichen, antidemokratischen Ideologie mit demokratischen Mitteln entgegenzutreten. Egal, ob ultranationalistische, antisemitische, antiziganistische, rassistische oder homophobe Ressentiments von Jugendlichen mit beispielsweise türkischer, polnischer, serbischer, kroatischer, russischer oder italienischer Einwanderungsgeschichte oder von herkunftsdeutschen Jugendlichen verbreitet werden. Eine Einteilung in „unsere“ und „eure“ Rechtsextremisten hilft nicht weiter. Der Einsatz gegen Diskriminierung, für Menschenrechte und Menschenwürde ist nicht teilbar. ■

Material



Rechtsextremismus in der Einwanderungsgesellschaft

Dieses Themenheft der Bundeskoordination *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* schließt eine Leerstelle in der politischen Bildung. Es ist die erste Publikation in Deutschland, die den Ultranationalismus und Rechtsextremismus unter ganz verschiedenen Einwanderergruppen – aus der Türkei, Russland,

dem ehemaligen Jugoslawien und Polen – vorstellt und untersucht. Dabei werden der Kontext der jeweiligen Einwanderungsgeschichte aus dem ehemaligen Jugoslawien, von Russlanddeutschen, Türken oder Polen sowie die Auswirkungen der politischen Kultur in der Herkunftsgesellschaft berücksichtigt. Das Heft

stellt darüber hinaus die wichtigsten Symbole und jugendsubkulturellen Trends rechtsextremer Szenen vor.

„Rechtsextremismus in der Einwanderungsgesellschaft. Ex-Jugoslawen, Russlanddeutsche, Türken, Polen“,
Bundeskoordination SOR-SMC (Hrsg.),
Berlin 2010, 72 Seiten

Die geführte Jugend – Kindererziehung von rechts

Gefestigte und überzeugte Neonazis verfolgen in der Erziehung ihrer eigenen Kinder eine an nationalsozialistischen und rassistischen Idealen ausgerichtete Pädagogik. Über Sportvereine, pädagogische Berufe oder ein Engagement in Elternvertretungen, sozialen oder Umweltinitiativen versuchen insbesondere

rechtsextrem eingestellte Frauen, Kinder und Jugendliche in ihrer Umgebung im Sinne einer „nationalen Graswurzelarbeit“ zu beeinflussen. Häufig unerkannt gelingt es vielen nazistischen AktivistInnen längst, in vorpolitische Räume wie Kindergärten und Schulen vorzudringen, um dort für ihre rassistischen und men-

schenverachtenden Ideale zu werben. Die Publikation gewährt auch wichtige Einblicke in völkische Erziehungsmodelle.

Andrea Röpke:
„Die geführte Jugend – Kindererziehung von rechts“
Arbeit und Leben Niedersachsen,
Braunschweig 2010, 190 Seiten

Europas radikale Rechte

Geschickt verbinden die AutorInnen am Beispiel von 14 europäischen Ländern reportagehafte Elemente mit wichtigen Informationen. Sowohl die Verbindungen zwischen rechtsextremen Bewegungen und Parteien in Europa wie auch ihre politischen Strategien, historischen Strukturen und Modernisierungsbemühungen

werden eindrücklich aufgezeigt. Der Band zeigt auch: Die Themen der radikalen Rechten sind Themen nervöser Gesellschaften geworden. In vielen Debatten, die sich um Identitätsverluste, den Umgang mit Minderheiten wie den Roma, den Sozialstaatsabbau oder die Muslime in Europa drehen, missbrauchen

Rechtsextreme die Ängste und Sorgen der Menschen, um gesellschaftliche Akzeptanz zu gewinnen.

Martin Langebach, Andreas Speit:
„Europas radikale Rechte. Bewegungen und Parteien auf Straßen und in Parlamenten“.
Orell Füssli Verlag,
Zürich 2013, 289 Seiten

Rassismus

„Lassen wir es doch mal gut sein. Die Sklaverei ist abgeschafft, Hitler tot, die Apartheid beendet. Rassismus ist doch kein Thema mehr. Schon gar nicht in Deutschland. Schon gar nicht heute. Schulen ohne Rassismus, Fußball ohne Rassismus, ist doch alles perfekt. Rassismus ist verboten, steht so in Artikel 3 Grundgesetz. Wer sich immer noch beschwert, ist ein Spielverderber, ein Fanatiker, ein Spießer.“ Stimmen wie diese kann man überall in Deutschland hören.

Wer im Alltag Opfer von Rassismus wird, kann von dieser Welt nur träumen. „Wollt ihr wissen, wie sich diese Verletzungen anfühlen? Für mich und viele andere?“, fragt die 16-jährige Rashida aus Mittelfranken:

„Ich habe es satt, ‚Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?‘ zu spielen.

Ich habe es satt, zu hören, ich solle Baumwolle pflücken gehen.

Ich habe es satt, mich wie einen Diener behandeln zu lassen.

Ich habe es satt, zu hören: ‚Du bist schwarz, du musst singen können, du musst tanzen können, du musst schnell sein, du musst dies und jenes können!‘

Ich habe es satt, auf der Straße wie eine Außerirdische angesehen zu werden.

Ich habe es satt, all diese Beleidigungen zu schlucken und nichts darauf sagen zu können.“

Rashida ist wütend. Woher kommt diese Weltsicht, diese Ideologie, die Rashida so wütend macht? Ja, wir sprechen von Rassismus, einer Ideologie, die die Existenz menschlicher Rassen behauptet und die Menschheit in wertvolle und weniger wertvolle Gruppen aufteilt.

Rasse ist ein Begriff, mit dem man Haus- oder Nutztiere innerhalb einer Art unterscheidbar machen kann. Menschen in Rassen einzuteilen ergibt aus Sicht der Genforschung keinen Sinn. Äußerliche Merkmale, die für diese herangezogen werden, machen gerade

einmal 0,01 Prozent des menschlichen Genoms aus. Intelligenz, Musikalität oder Motorik sind unter Menschen nach dem Zufallsprinzip verteilt und folgen keiner „Rassenlogik“.

Ursprünge und Entwicklung

Warum gibt es dennoch Rassisten? Sicher ist: Der Mensch wird nicht als Rassist geboren, sondern zum Rassismus erzogen.

Rassismus unterscheidet zwischen der Eigengruppe, dem „Wir“, und den „Anderen“; beiden Gruppen werden tatsächliche oder zugeschriebene und meist äußerliche Merkmale zugewiesen. Als wertvoll gelten dabei grundsätzlich die Eigenschaften der Mitglieder der Eigengruppe. So wird die Menschheit in scheinbar vollkommen wesensfremde Gruppen, nämlich in „Rassen“, aufgeteilt, die auf einer ebenso erfundenen Werteskala dann hierarchisch geordnet werden.

Auch Rassismus ist kein Phänomen, das es nur in Deutschland gibt; Rassisten gibt auf der ganzen Welt. Wir konzentrieren uns auch in diesem Kapitel nur deshalb auf Deutschland und Europa, weil wir hier leben und auf die hiesigen Verhältnisse Einfluss nehmen wollen.

Blick zurück bis in die Antike

Rassismus hat eine lange Geschichte. Rassistische Vorstellungen lassen sich bis in die Antike zurückverfolgen. Ein besonders prominentes Beispiel findet sich im Spanien des späten Mittelalters: Dort grenzte die katholische Kirche im 15. Jahrhundert mit der Idee von *Limpieza de Sangre* (span.; übersetzt etwa: Reinheit des Blutes) zum Christentum konvertierte Juden und Mauren aus und sicherte so ihren Königen den Herrschaftsanspruch. Etwa zur gleichen Zeit begannen europäische Kolonialherren, die Einwohner Amerikas zu enteignen, zu versklaven und zu vernichten.

Über dreieinhalb Jahrhunderte verschleppten Europäer Millionen AfrikanerInnen und zwangen sie zur Arbeit auf Plantagen und in Minen. Ihr Rassismus, der Menschen anhand ihrer „Rasse“ in mehr oder weniger wertvolle aufteilte, diente dabei der Legitimation der ungleichen Behandlung und Entrechtung der Versklavten. Auf Grundlage des Rassismus erklärte man



© dpa / AP

Fünf Menschen starben 1993 bei einem rechtsextremen Brandanschlag auf dieses Haus in Solingen (NRW)

Menschen als minderwertig, verbot ihnen sich zu bilden, isolierte sie. Anschließend bezeichnete man sie als dumm, weil sie nicht lesen und schreiben konnten. Auch nach dem Ende der Sklaverei hielten sich die sie legitimierenden rassistischen Weltbilder hartnäckig.

In der neueren Geschichte lassen sich zunehmend Versuche verzeichnen, einen die ganze Menschheit umfassenden Rassismus zur eigenständigen Wissenschaft zu erheben. Die Instrumente, derer Europäer sich dazu bedienten, reichten von philosophischen Abhandlungen über Rechtsgutachten bis zu scheinwissenschaftlichen Schädelvermessungen und Ausstellungen von Menschengruppen in Zoologischen Gärten. Die Wissenschaft beschäftigte sich besonders damit, die vielfältigen äußeren Erscheinungsformen der Menschen zu erklären – und fand eine einfache Erklärung in der angeblichen Existenz von unterschiedlichen „Menschenrassen“, dem Rassismus.

Die Rolle Deutschlands als Kolonialmacht wird meist vernachlässigt bis verharmlost; Hintergrund ist, dass Deutschland erst lange nach Spanien, Portugal,

Frankreich, den Niederlanden und England in die kolonialistische Aufteilung der Welt eingriff und dann nicht viele Länder eroberte. Tatsächlich aber wirkt der deutsche Kolonialismus bis heute nach: Der Völkermord an den Herero, den Nama und den Maji-Maji in Deutsch-Südwest- (Namibia) und Deutsch-Ostafrika (Tansania) zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren klare Verbrechen, die bis heute von der Bundesrepublik politisch nicht anerkannt werden.

Mit der systematischen Verfolgung und Ermordung von Millionen Menschen, vor allem Juden, Russen und Polen, aus sogenannten rassistischen Gründen übertrafen die Morde des NS-Regimes ab 1933 alle vorhergehenden rassistischen Grausamkeiten.

Deutschland nach 1945

Nach 1945 gingen in Deutschland viele davon aus, dass mit dem Nationalsozialismus auch der Rassismus besiegt worden sei; der Begriff wurde tabuisiert. Tatsächlich fand der Rassismus aber auch nach 1945 seinen Platz in vielen Köpfen; und zwar in beiden neu



Das ehemalige Asylbewerberheim in Rostock

gegründeten Staaten: in der DDR, wo internationale Völkerfreundschaft und die Aufarbeitung des Nationalsozialismus Staatsdoktrin waren, ebenso wie in der Bundesrepublik, wo dieses Thema lange schlicht verschwiegen wurde.

Parallelen zeigten sich, als beide Länder ihren Bedarf an Arbeitskräften von außen deckten: Die ab 1955 in die Bundesrepublik geholten Gastarbeiter begegneten ebenso rassistischen Vorurteilen wie die Vertragsarbeiter in der DDR.

Nach der Vereinigung im Jahr 1990 brach sich der Rassismus auf beiden Seiten der ehemaligen Grenze in einer regelrechten Serie von Anschlägen und pogromähnlichen Hetzjagden Bahn. In den neueren Bundesländern stehen Hoyerswerda und Rostock-Lichtenhagen und in den alten Mölln und Solingen für die Gewalt von Schlägertrupps, die angeheizt durch eine reißerische Berichterstattung der Medien und unterstützt von Teilen der bürgerlichen Mitte ihre Ressentiments gewaltsam auslebten und zeigten, dass ihnen das Leben „der Anderen“ nichts galt.

Was können wir tun?

Wer gegen Rassismus vorgehen möchte, sollte mehrere Dinge beachten:

1 Rassismus ist attraktiv. Er bietet ein komfortables Welterklärungsmodell und nimmt uns viel Arbeit und viele Zweifel ab. Insbesondere denen, die in schwierigen ökonomischen und gesellschaftlichen Zeiten für sich keine sichere Zukunftsperspektive erkennen, bietet er ein einfaches Ventil, bestimmte Gruppen, insbesondere Minderheiten, für die Misere verantwortlich zu machen. Das dient der Steigerung des Eigenwertes, ohne dafür etwas leisten zu müssen. Sogar Mitgliedern von diskriminierten Gruppen erscheint es attraktiv, eine noch „minderwertigere“ Gruppe zu benennen und diese zu erniedrigen.

2 Rassismus äußert sich in vielfältiger Form: in rassistischen Beschimpfungen im Klassenzimmer ebenso wie in der Mordserie des Nationalsozialistischen Untergrunds. Und: Er wurzelt in der Mitte der Gesellschaft, mitten unter uns. Es reicht nicht, Parteien anzuprangern, die sich eindeutig rassistisch positionieren. Rassismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem und kann auch nur durch gemeinsame Anstrengungen überwunden werden.

3 Wir, die Gegner des Rassismus, haben die besseren Argumente. Wir müssen sie deutlich formulieren. Die historischen Lektionen und die Menschenrechte lehren uns, Rassismus zu ächten. Entscheidend ist, was wir den rassistischen Weltbildern entgegenzusetzen. Wirksam begegnen lässt sich Rassismus nur mit einem ganzheitlichen Ansatz, der die Individualität des Einzelnen in den Vordergrund stellt.

Viele Gründe sprechen dafür, sich gegen Rassismus zu engagieren: Der Wunsch nach einer couragierten Gesellschaft, in der jeder dafür einsteht, dass jeder andere leben und lieben kann, wie er will. In der Menschen ausschließlich danach beurteilt werden, wie hilfsbereit oder kompetent sie sind, und nicht danach, woher sie kommen, wie sie aussehen. Oder der Traum davon, eine Schule zu besuchen, die das Selbstwertgefühl der Einzelnen stärkt. Die Stärke des Courage-Netzwerks liegt in der Kreativität seiner Aktiven und dem Engagement von Schulen, die in ihrem Mikrokosmos Rassismus nicht zulassen wollen. ■

Material



Rassismus. Erkennen & Bekämpfen

Rassismus gilt als Geißel der Moderne, die in allen demokratischen Gesellschaften geächtet gehört. Das Themenheft ‚Rassismus. Erkennen & Bekämpfen‘ gibt dafür wichtige Impulse, indem es über Entstehung und Geschichte des europäischen Rassismus informiert und darüber, wie er sich heute in Deutschland zeigt. Für

das Heft haben nicht nur ExpertInnen über den alltäglichen Rassismus in Medien, Behörden und Schulen geschrieben. Auch SchülerInnen aus dem Courage-Netzwerk tragen dazu bei, dass rassistische Denk- und Argumentationsmuster erkannt werden können. Zahlreiche Bilder, Materialien sowie Film- und Literaturtipps

unterstützen die Behandlung dieses schwierigen Themas in der Schule sowie in der außerschulischen Bildungsarbeit.

Themenheft ‚Rassismus. Erkennen & Bekämpfen‘,
Bundekoordination SOR-SMC (Hrsg.),
Berlin 2013, 74 Seiten

Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen

Wessen Haut ist eigentlich hautfarben? Waren schon die Menschen in der Antike rassistisch? Und ist eine Welt ohne Rassismus überhaupt vorstellbar? Die Autorin bietet in ihrem Buch Einblicke in die Geschichte, Gegenwart und Zukunft von Rassismus. Sie informiert über die Struktur und unterschiedlichen Formen des

Rassismus wie etwa Antisemitismus und Antiziganismus, erklärt die Problematik rassistischen Sprachgebrauchs und wie man ihn vermeiden kann. Sich zu fragen, was man eigentlich über Rassismus weiß – und vor allem: was nicht – und was er mit einem selbst zu tun hat, ist der beste Weg, sich Rassismus zu widersetzen.

Arndts Buch bietet eine gute Grundlage dafür.

Susan Arndt:
‚Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus‘,
C. H. Beck,
München 2012, 159 Seiten

Gegen Rassismus! Ein Trainingsbuch

Rassistische Diskriminierungen – ob offen oder verdeckt – sind vielerorts anzutreffen. Nicht nur PädagogInnen fühlen sich häufig rat- und hilflos, wenn sie mit Rassismus konfrontiert sind. Das Trainingsbuch schließt eine Lücke für den Unterricht an weiterführenden Schulen wie auch in der außerschulischen Jugendbildung. Im

Mittelpunkt stehen Antworten auf die Fragen, was Rassismus ausmacht, in welchen Formen er auftritt und welche Strategien als Reaktion auf rassistische Parolen am meisten Erfolg versprechen. Die handlungs- und erfahrungsorientierten Übungsformen sprechen die TeilnehmerInnen nicht nur auf der rationalen, sondern

auch auf der emotionalen Ebene an. Liedtexte, Videos, Karikaturen sowie hilfreiche Ratschläge, wie in Fällen von rassistischen Bedrohungen zu reagieren sei, runden die Broschüre ab.

Hartmut Eisengraber:
‚Gegen Rassismus! Ein Trainingsbuch für Jugendliche, Erwachsene und Multiplikatoren‘,
Kohl Verlag, Kerpen 2014, 64 Seiten

Islamismus

Der innere Frieden der Gesellschaft wird nicht nur von RechtsextremistInnen oder MuslimfeindInnen gefährdet, sondern auch von islamistischen Gruppen. Gruppen, die sich auf den Islam beziehen, um ihre Ideologien der Ungleichwertigkeit und die Anwendung von Gewalt zu legitimieren.

Islamisch oder islamistisch? Es ist nicht immer einfach, eine deutliche Trennlinie zu ziehen. Eines ist indes klar: Über Aufrufe zur Gewalt lässt sich nicht streiten, egal in welchen (jugend)kulturellen Formen sie zum Ausdruck kommen. Ähnliches gilt für frauenfeindliche, homophobe, antisemitische oder andere antidemokratische Positionen, die sich vermeintlich auf religiöse Quellen beziehen.

Genauso unstrittig muss aber sein: Religiöse Überzeugungen und Lebensformen sind zunächst einmal Sache eines jeden Einzelnen und verdienen Respekt – und dies selbst dann, wenn es sich um Vorstellungen handelt, die der Mehrheit der Gesellschaft unverständlich sind. Natürlich gilt dies nur, so lange die Rechte anderer Individuen nicht angetastet werden.

Grenzgänge in der Schule

Für die pädagogische Auseinandersetzung, in der Schule zum Beispiel, bedeutet dies unter anderem, dort Grenzen zu setzen, wo Gläubige die individuellen Entscheidungen anderer zu beschneiden versuchen. Oft geschieht diese Beschneidung individueller Rechte in unspektakulären, unauffälligen und vermeintlich banalen Situationen: zum Beispiel mit dem Verächtlichmachen bestimmter Kleidungsstile als „unislamisch“ oder in der Kritik eines muslimischen Mädchens, das kein Kopftuch trägt oder ohne zu murren zusammen mit Jungen am Schwimmunterricht teilnimmt. Den Kritikern geht es dabei nicht um das Ansehen des Einzelnen vor Gott. Die Denunziation anderer als sündig oder unislamisch zielt vielmehr darauf, ihre strenge Interpretation des Islam als einzig wahre und allgemeingültige festzulegen und sie anderen aufzuzwingen.

In dem Handbuch ‚Islam & Schule‘ hat die Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ausführlich und anhand vieler Beispiele beschrieben, wie die Schule auf derlei Herausforderungen reagieren kann.

Das Problem des Islamismus reicht allerdings noch viel tiefer und ist noch weit brisanter als die oben beschriebenen Beispiele es nahe legen.

Deutsche Jugendliche und Erwachsene schließen sich al-Qaida oder den Taliban in Afghanistan an; sie kämpfen in Syrien und im Irak auf Seiten islamistischer Bewegungen wie dem selbst ernannten Islamischen Staat (IS) und wenden sich fast wöchentlich mit martialischen Videobotschaften an ihre AltersgenossInnen. Auf bis zu 600 Männer und einige Frauen schätzen die Sicherheitsbehörden die Zahl der Deutschen, die allein von 2012 bis Anfang 2015 nach Syrien und in den Irak gezogen sind, um zu kämpfen. Mit der Gedankenwelt radikalislamistischer Gruppen sympathisieren noch weitaus mehr Menschen in Deutschland.

Salafisten und Dschihadisten

Bevor wir uns der Frage zuwenden, was die Anziehungskraft islamistischer Gruppen ausmacht, möchten wir ein paar Begriffsdefinitionen vornehmen:

Nahezu alle Definitionen bezeichnen den Islamismus als eine Ideologie, der zufolge der Islam a) alle Bereiche des menschlichen Lebens regeln soll; b) der Staat und die Gesellschaft islamisch ausgerichtet sein sollen; und c) eine Trennung zwischen privatem Glauben und öffentlichem Raum nicht gegeben sein soll. Ein Alternativbegriff zu Islamismus ist Politischer Islam. Für den gewöhnlichen Muslim ist sein Glauben vor allem Privatsache. Ein Islamist sieht das anders; ähnlich wie auch die Fundamentalisten anderer Religionsgemeinschaften.

SalafistInnen sind eine Teilmenge von IslamistInnen. Sie heißen so, weil sie sich in allem, was sie tun und glauben, vor allem auf die Salaf al-Salih beziehen, die „reinen Altvorderen“. Für Salafisten gelten die Zustände in der von Mohammed geführten Stadt Medina im 7. Jahrhundert als Idealzustand der menschlichen Geschichte, der wiederhergestellt werden soll.

Salafisten gliedern sich grob gesagt in drei Unterströmungen: in politische Salafisten, die aktiv an der Umwandlung der Gesellschaften mitwirken; Quietisten, denen es vor allem um Religion geht; und die Minderheit der radikalen, gewaltbereiten Salafisten. Letztge-



Straßenkampf in Solingen: Salafisten geraten mit Pro-NRW-Anhängern aneinander (2012)

nannte sind es, die auch als Dschihadisten bezeichnet werden; als Salafisten, die ihr Gesellschaftsideal mit revolutionärer Gewalt herbeizwingen wollen. Den Dschihad legen sie allein als bewaffneten Kampf aus, den sie nicht nur gegen Christen, Juden und Atheisten führen, sondern auch und vor allem gegen moderate Muslime, die in ihren Augen Ungläubige oder Abtrünnige sind.

Zu den DschihadistInnen zählen in Deutschland laut Verfassungsschutz Anfang 2015 ein paar hundert Personen; zu den SalafistInnen über 7.000; IslamistInnen sollen rund 40.000 Menschen sein. Das macht auch deutlich: Die überwiegende Mehrheit der IslamistInnen hierzulande verzichtet auf Gewalt zur Durchsetzung ihrer Ziele. Musliminnen und Muslime gibt es in Deutschland rund vier Millionen.

Das Heilsversprechen

Nun zu der Frage, was den Islamismus und vor allem den Dschihadismus auch für Jugendliche aus Deutschland so attraktiv macht? In Deutschland gibt es vor

allem zwei Heilsversprechen, welche die Systemüberwindung und die Erhöhung der eigenen Person in Aussicht stellen: den Rechtsextremismus und den Islamismus. Der deutsche Rechtsextremismus mit seinem ideologischen völkischen Fundament ist für Jugendliche und junge Erwachsene aus Migrantenfamilien aus naheliegenden Gründen unattraktiv. Der Islamismus hingegen zielt nicht auf das Blutsprinzip und damit auf die nicht mehr änderbare Abstammung ab – er lädt jeden ein, der sich zum einen zum Islam und zum zweiten zur spezifischen und radikalen Interpretation der Quellen bekennt. Der Islamismus ist so etwas wie der Internationalismus des 21. Jahrhunderts und deshalb auch für Sinn- und Aktionssuchende attraktiv, denen der Islam nicht in die Wiege gelegt wurde.

Individualismus und Liberalismus werden von IslamistInnen radikal abgelehnt. Sie bekämpfen die ökonomische, militärische und kulturelle Dominanz des Westens und sehen die USA und Israel als ihre ärgsten Feinde an. Mit diesen ideologischen Versatzstücken, wenn auch nicht mit der Wahl der Mittel, können



Optik wie bei MTV: In Pose für den Islamischen Staat

sich außer islamistischen Gruppen auch viele andere identifizieren: rechtsextreme Gruppen, Teile der Antiglobalisierungsbewegung sowie der Linksextremisten. Insoweit unterscheiden sich dschihadistische Gruppen nicht von links- und rechtsextremistischen Terrororganisationen des 20. Jahrhunderts.

Die Propaganda der salafistischen und dschihadistischen Gruppen funktioniert bei einem Teil der umworbenen Jugendlichen gut: sie packen sie bei ihren Emotionen und bieten ein geschlossenes Weltbild an, das auf alle Fragen Antworten aus dem Koran und dem Leben des Propheten bereit hält. „Natürlich wirst du als Muslim diskriminiert“, sagen sie – schließlich lebst du unter Ungläubigen, deren einziges Ziel der Krieg gegen den Islam als solches ist! Diese schlichte Botschaft dringt nicht zuletzt aus hochprofessionell hergestellten Videos. Mit Musik unterlegt bieten sie Heldenfiguren zur Identifikation an, erzeugen mit dem Leiden der MuslimInnen anderswo auf der Welt ein schlechtes Gewissen und geben ein Heilsversprechen ab. Zudem äußern sich diese Gruppen häufig betont rebellisch und antikapitalistisch, um noch mehr Menschen anzusprechen.

Auf Mitgliederfang: al-Qaida, IS & Co

Gruppen wie al-Qaida, der selbsternannte Islamische Staat (IS), die Islamische Bewegung Usbekistans, Boko Haram oder wie dschihadistische Gruppen sonst heißen mögen, rekrutieren seit Jahren via Internet ihre AnhängerInnen. Ausgerechnet das demokratischste aller Massenmedien ist zugleich das effektivste Werkzeug für die Propagandisten des Terrors. An jedem Ort der Welt abruf- und beliebig vervielfältigbar sind alle Versuche der Sicherheitsbehörden, sie im Netz zu

bekämpfen und ihre dschihadistischen Botschaften zu unterbinden, bislang gescheitert.

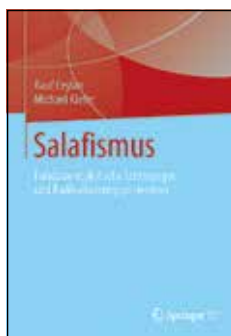
Vor einigen Jahren war der Dschihadismus ein fast rein arabisches Phänomen, inzwischen ist es längst auch ein deutsches. Die jungen Männer und Frauen in diesen Dschihad-Reisegruppen, wie Sicherheitsbeamte sie nennen, heißen längst nicht mehr nur Monir, Bekkay, Ahmad oder Fatih, sondern auch Danny, Thomas, Luisa oder Stefanie. Und sie sind mitnichten alle gescheiterte Existenzen, ungebildete Verlierer, frühere Kleinkriminelle oder Drogenabhängige. Nicht wenige sind zumindest nach außen gut integrierte junge Erwachsene, die im örtlichen Sportverein Fußball gespielt, für Verkehrsämter und Statistikbehörden gearbeitet haben oder eigentlich Zahnärztinnen werden wollten.

Das Narrativ der Islamisten

Sie alle lassen sich von einer Erzählung vereinnahmen, die vereinfacht so geht: Weltweit werden MuslimInnen unterdrückt und vom Westen bekriegt. In Afghanistan, Syrien, dem Irak, Tschetschenien und Palästina halten Ungläubige ihre Länder besetzt. Dagegen muss sich die Gemeinschaft der Muslime – die Umma – wehren, indem jeder wahrhaft Gläubige den bewaffneten Dschihad in den angeblich besetzten Gebieten führt. Je nach Grad der ideologischen Verblendung werden auch Anschläge im Westen gerechtfertigt.

Unter jenen, die zum Dschihadismus konvertieren, haben nicht alle von vornherein die Radikalität gesucht: Die Radikalisierung findet nicht schlagartig statt; sie ist ein schleichender Prozess. ExtremistInnen haben – und das ist ein großes Problem – funktionierende Strategien entwickelt, instabile, Sinn suchende junge Menschen und vor allem MuslimInnen anzusprechen. Das können sie gut – oft besser als die jeweilige Umgebung. Der deutschen Gesellschaft sollte das zu denken geben: Die Extremisten stoßen in eine Lücke – das dahinter liegende Problem ist zu einem großen Teil, dass wir diese Menschen zu RebellInnen ohne Ziel und Orientierung werden lassen. Warum fühlen sich so viele junge MuslimInnen überhaupt ausgegrenzt und sind deshalb so offen für die Erzählungen der Dschihadisten? Schulen, die den Anspruch haben, sich gegen jede Form von Diskriminierung zu wehren, sind hier in der Verantwortung. ■

Material



Islam & Ich

Das Themenheft ‚Islam & Ich‘ der Bundeskoordination *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* informiert über Szenen des jugendlichen muslimischen Lifestyles ebenso wie über die vielfältige Musik, die sich auf den Islam bezieht. Zugleich sensibilisiert es für die Trennlinien zwischen Islam und Islamismus. Wei-

tere Kapitel und zahlreiche Fotos gewähren Einblicke in die Welt der Ressentiments und der Gewalt von MuslimhasserInnen, radikalen Islamisten und terroristischen Dschihadisten. Ausgewählte extremistische Gruppen, die im Namen von Religion oder ethnischer Herkunft versuchen, Einfluss auf die Köpfe von Kindern

und Jugendlichen zu nehmen, werden mit ihren politischen Zielen und den Gefahren, die von ihnen ausgehen, vorgestellt.

Themenheft ‚Islam & Ich‘,
Bundeskoordination SOR-SMC (Hrsg.),
Berlin 2012, 74 Seiten

Salafismus

Was ist Salafismus, wer sind die geistigen Väter, welche Strömungen und Missionierungsstrategien verfolgen Salafisten in Europa und weltweit? Rauf Ceylan und Michael Kiefer bieten wertvolle Antworten, versehen mit Hintergrundinformationen zur Entstehungszeit des Islam und zu damaligen Formen von religiösem Ex-

tremismus. Die Autoren zeigen, dass Salafismus als Reaktion von Randgruppen im Islam auf die Herausforderungen der Moderne (Aufklärung, Säkularisierung und Kolonialismus) entstand, obwohl sich Salafisten explizit in die Tradition von Mohammed und seinen Gefährten stellen. Die Autoren liefern Handlungsemp-

fehlungen für Moscheegemeinden, Schulen, Jugendeinrichtungen und Universitäten und somit einen Beitrag zur Prävention.

Rauf Ceylan, Michael Kiefer:
‚Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention‘,
Springer Verlag,
Wiesbaden 2013, 168 Seiten

Entscheidung im Unterricht. Salafismus in der Demokratie

Im Zentrum des Unterrichtsmaterials mit Kurzfilmen und Arbeitsbögen steht eine jugendliche Muslimin in einer Problemsituation. Sie hat den Kontakt zu einem engen Freund verloren, der sich in der Szene zum Jugendprediger radikalisierte und heute extreme Ansichten vertritt. Gemeinsam mit ihrer Freundin und

begleitet von einer Journalistin lässt sie sich von Islamismusexperten beraten, wie sie sich verhalten soll. Und sie sucht den Kontakt zu einem Aussteiger aus der islamistischen Szene. Das Material eröffnet Jugendlichen ausgesprochen lebensnah die Möglichkeit, anhand einer konkreten Geschichte Probleme und Entschei-

dungsspielräume hinsichtlich des Salafismus und seines Gefährdungspotenzials zu diskutieren.

‚Entscheidung im Unterricht. Salafismus in der Demokratie‘,
Bundeszentrale für politische Bildung,
Bonn 2013, 28 Seiten (mit DVD)

Antisemitismus

Antisemitismus ist kein Alleinstellungsmerkmal von rechtsextremen oder islamistischen Jugendlichen. Er findet sich in allen gesellschaftlichen Gruppen, egal ob sie sich als politisch links oder rechts begreifen. Antisemitismus hat viele Gesichter und ist eine wandlungsfähige Ideologie.

Geschichte des Antisemitismus

Bis ins 19. Jahrhundert speiste sich der Judenhass in Europa aus christlichen Wurzeln. Juden wurden vor allem als verstockte Ungläubige und „Christusmörder“ angesehen. Die antijüdische Propaganda sagte den Juden Schreckliches nach. Sie machte Juden für Seuchen wie die Pest verantwortlich und unterstellte ihnen, sie würden christliche Kinder in geheimen Ritualen ermorden.

Bereits im Mittelalter war der Antisemitismus stark ökonomisch motiviert. Den europäischen Juden war der Zugang zu vielen Berufen verwehrt. Sie konnten keine Mitglieder in Handwerkszünften werden, durften keine Ländereien und Höfe besitzen. Notgedrungen konzentrierten sie sich auf Finanz- und Handelsgeschäfte. Dies hatte wiederum zur Folge, dass Antisemitinnen und Antisemiten Juden als hinterlistig und geldgierig bezeichneten. Ein Stereotyp, das bis heute wirkungsmächtig ist.

Mit Aufkommen des „wissenschaftlichen“ Rassismus im 19. Jahrhundert versuchten Wissenschaftler die Menschheit in unterschiedliche „Rassen“ einzuteilen. In diesem Zusammenhang wurde auch eine vermeintlich „jüdische Rasse“ konstruiert. In der Regel projiziert der Rassismus auf andere „Rassen“ eine idealisierte „Natürlichkeit“, triebhafte Sexualität, Faul- und Trägheit, niedrige Intelligenz und Kriminalität. Der Jude als antisemitisches Klischee hingegen ist als Projektion das Gegenteil: Ihm werden eine hohe, aber verschlagene Intelligenz, sagenhafte Macht und kalte Berechnung zugeschrieben.

Der Begriff Antisemitismus tauchte übrigens erstmals 1879 als Selbstbezeichnung von Judenfeinden auf, die damit ihrer antijüdischen Haltung einen wissenschaftlichen Schein geben und von der hergebrachten christlichen Judenfeindschaft abgrenzen wollten. Mit dem Begriff sind gezielt judenfeindliche Einstellungen und Handlungen gemeint, auch wenn diese von ande-

ren Semiten wie zum Beispiel Arabern ausgeübt werden. Der Antisemitismus in dieser Zeit richtete sich gegen die soziale und politische Emanzipation der jüdischen Minderheit. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts erhielten Juden in Deutschland die vollen Bürgerrechte wie zum Beispiel das Wahlrecht und das Recht auf Freizügigkeit. Antisemitische Parteien und Bewegungen wollten dies wieder rückgängig machen.

Der Erfolg des jüdischen Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert, das nach seiner Gleichstellung bald in die höchsten Ebenen von Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Medizin und Banken aufstieg, wurde schnell zum gierigen Griff nach der Weltmacht umgedeutet, der im Verborgenen durch eine weltumspannende „jüdische“ Finanz-, Wirtschafts-, Meinungs- und Politikerelite erfolge. Das Weltjudentum erreiche dieses Ziel, so lautete der Vorwurf, indem es die Fundamente aller Gesellschaften wie Familie, Nation, Glauben und Moral zersetze und zerstöre. Insbesondere Kommunismus, Kapitalismus und Liberalismus seien jüdische Erfindungen und würden die Grundlagen religiöser, nationaler und politischer Gemeinschaften zerstören.

Mythos Jüdische Weltverschwörung

Damit war die Vorstellung einer internationalen jüdischen Weltverschwörung geboren. Für radikale Antisemiten aller politischen Lager und Herkünfte sind bis heute „die Juden“ für alle Krisen der Moderne verantwortlich, indem sie weltweit Revolutionen, Wirtschafts- und Finanzkrisen sowie vieles andere anzettelten.

Antisemiten sehen politische oder soziale Konflikte immer durch ihre antisemitische Brille. Ihre Wahrnehmung ist geprägt von den Zerrbildern, die sie sich von Juden machen. Um die Attraktivität des Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart zu erfassen, ist wichtig zu verstehen, dass Antisemitismus ein Welterklärungsmodell anbietet, das mit Stereotypisierungen die komplexen Widersprüche der Moderne simpel erklärt. Einer im Vergleich zur gesamten Weltbevölkerung minimalen Minderheit wird in dieser Weltsicht eine maßlos überhöhte Macht zugeschrieben. Der imaginierte Jude wird zum Inbegriff des Dämonischen und abgrundtief Bösen, den man mit allen Mitteln bekämpfen muss.



Antisemitismus bleibt aktuell; im Februar 2015 wird ein Mensch in Kopenhagen vor einer Synagoge umgebracht

Die Wahnvorstellung von Juden als einer zerstörerischen „Gegen-Rasse“, eines „Über-“, oder „Anti-Volks“ setzten die Nationalsozialisten ab 1933 in eine radikale staatliche Politik um, die zur weitgehenden Vernichtung des europäischen Judentums führte.

Sekundärer Antisemitismus nach 1945

Zahlreiche Deutsche wollen aus Scham oder Abwehr von Verantwortung nicht mehr an die im Namen der eigenen Nation begangenen nationalsozialistischen Verbrechen erinnert werden. Ihre Abwehr äußert sich zum Beispiel in Unterstellungen, Juden würden aus Rachsucht, Geldgier oder Machtstreben ihre Verfolgungsgeschichte ausnützen, um sich in aller Welt politische und wirtschaftliche Vorteile zu verschaffen. So mancher argumentiert gar mit einer Mitschuld der Juden an ihrer Verfolgung im Zweiten Weltkrieg, rechnet den Völkermord an den Juden mit Kriegsverbrechen an der deutschen Bevölkerung auf, und relativiert so den Holocaust. Radikale Antisemiten leugnen gar, dass der nationalsozialistische Völkermord überhaupt stattgefunden habe.

Mit solchen Argumentationen geht die Forderung nach einem Schlussstrich unter die Verbrechen der Nationalsozialisten einher. Die Träger von so genannten sekundäranisemitischen Einstellungen sehen Juden mit ihrer Mahnung, an die Verbrechen des Holocaust zu erinnern, als Störenfriede einer gewünschten nationalen Normalität an.

Islamisierter Antisemitismus

Über den Ursprung des Antisemitismus unter MuslimInnen wird kontrovers diskutiert. Der Versuch, dieses Phänomen mit jüdenfeindlichen Stellen im Koran zu erklären und theologisch zu begründen, ist problematisch.

Tatsächlich ist der Antisemitismus in den christlich-muslimisch geprägten arabischen Gesellschaften des Nahen und Mittleren Ostens ein relativ junges Phänomen und trat erst im 20. Jahrhundert in Zusammenhang mit dem Erstarken des arabischen Nationalismus in Erscheinung. Er verbreitete sich damals sowohl unter christlichen wie muslimischen Arabern.



Immer wieder werden, wie hier in Frankreich, jüdische Friedhöfe geschändet. Umso wichtiger, dass die Zivilgesellschaft deutliche Zeichen der Solidarität setzt

Wenn die Judenfeindschaft unter MuslimInnen heute als wesenhafter Zug des Islam interpretiert wird, geht man islamistischen Interpretationen auf den Leim. Fraglos waren JüdInnen in vormodernen muslimischen Herrschaftsbereichen marginalisiert und diskriminiert. Als monotheistische Buchreligion mit eigenen Rechten und Pflichten anerkannt, genossen sie jedoch in vielen relativ toleranten Phasen – wie auch die Christen – einen begrenzten Schutz durch die Herrschenden.

Erst im Zusammenhang mit der Gründung des Staates Israel und dem so genannten Palästina-Konflikt wurden jüdenfeindliche Passagen im Koran und den Hadithen von islamistischen Autoren umfassend neu interpretiert. Und erst seit den 1970er-Jahren ist eine systematische, massenwirksame Islamisierung moderner antijüdischer Feindbilder aus Europa zu beobachten.

Antisemitischer Antizionismus

Diese Feindbilder prägten die Programmatik zahlreicher islamistischer Organisationen in erheblichem Maß; heute ist das Stereotyp des jüdischen Verschwörers, der meist aus dem Verborgenen alle Bereiche staatlicher und globaler Macht steuert, ein Kernelement islamistischer Propaganda. Auch in der islamistischen Variante antisemitischer Vorstellungswelten dominiert das Judentum die Finanzwelt sowie die

Sphären von Politik, Wirtschaft, Handel, Medien und Wissenschaft.

Die Außen- und Militärpolitik des Staates Israel wird oft heftig kritisiert. Klar ist: Ein kritischer Blick auf staatliche Politik gehört zu den Grundfesten der Demokratie; deshalb ist es auch legitim, die israelische Politik zu kritisieren. Entscheidend ist: Für Kritik am Staat Israel müssen dieselben Maßstäbe und Standards gelten wie für Kritik an allen anderen Staaten.

Das ist oft nicht der Fall: Häufig wird die Kritik mit antisemitischen Ressentiments überfrachtet, mit dem Ziel, Israel zu dämonisieren und zu delegitimieren. Diese Form der Israel-Feindschaft wird als antisemitischer Antizionismus bezeichnet. Er äußert sich beispielsweise im Vergleich der Politik Israels mit der der Nationalsozialisten, durch das In-Haftung-Nehmen aller JüdInnen weltweit für die Politik Israels, oder indem Israel gar das Existenzrecht abgesprochen wird.

Antizionistische Argumentationen gehören als anti-imperialistisch verkleideter Antiamerikanismus aber auch zum Repertoire jener radikalen Linken, die die USA als Marionette Israels sehen, die von einer mächtigen zionistischen Israel-Lobby in den USA gesteuert sei. Die krude Vorstellung, der global agierende Kapitalismus sei ein Werkzeug des jüdisch-amerikanischen Imperialismus ist eine Neuauflage der Phantasie von einer jüdischen Weltverschwörung. ■

Material



Kritik oder Antisemitismus?

Diskussionen über Israel sind häufig konfliktbeladen und nicht selten mit Ressentiments überfrachtet. Manche werfen Israel Rassismus vor, andere agieren antisemitisch aus Abwehr von historischer Verantwortung; Dritte sehen Israel als Inkarnation von Kapitalismus und Imperialismus. Besonders verstört es dabei, dass an-

tisemitische Töne nicht selten auch von jenen kommen, die sich selbst als emanzipatorisch, antinazistisch und antirassistisch verstehen. Die Handreichung über israelbezogenen Antisemitismus schafft hier Orientierung, indem sie Kriterien zusammenfasst, nach denen zwischen legitimer Kritik an staatlichem Handeln und

israelbezogenem Antisemitismus unterschieden werden kann.

„Kritik oder Antisemitismus? Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus“,
Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.),
Berlin 2013, aktualisierte Auflage 2015, 38 Seiten

Weltbild Antisemitismus

Aktuelle Formen von Antisemitismus finden sich in ganz verschiedenen Diskursen: über Globalisierung, Nahostkonflikt, Nationalsozialismus und Holocaust zum Beispiel. Ein häufiges Problem ist, zu erkennen, ob es sich bei den jeweiligen antisemitischen Äußerungen um eine geschlossene Weltanschauung, um Fragmente

antisemitischer Ideologie, um unbewusste Stereotype, jugendkulturelle Rhetorik oder Provokation handelt. In dem Heft werden Erfahrungen zum Themenfeld Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft gebündelt. In kurzen Textblöcken und grafischen Übersichten werden Konzepte, Kriterien, methodische

Empfehlungen und Interventionen im Umgang mit Antisemitismus vorgestellt.

„Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft“,
Bildungsstätte Anne Frank (Hrsg.),
Frankfurt/M. 2013, 76 Seiten

Antisemitismus als Problem in der Bildungsarbeit

Antisemitische Äußerungen verunsichern PädagogInnen häufig. Wie sollen sie über Themen wie Judentum, Judenfeindschaft, Israel oder auch NS-Vergangenheit sprechen, ohne permanent das Gefühl zu haben, etwas falsch zu machen? Die Broschüre macht dazu vielfältige Angebote. Sie bietet einen prägnanten Überblick

über die sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Debatten der letzten Jahre über „neuen“ und „alten“ Judenhas. Und sie schlägt ein Bildungskonzept zu und gegen Antisemitismus vor, welches in einem umfangreichen Methodenteil konkretisiert wird. Die praxiserprobten Übungen eignen sich für die Arbeit

in Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung und sind beliebig kombinierbar.

Christian Brühl, Marcus Meier (Hrsg.):
„Antisemitismus als Problem in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Pädagogische und didaktische Handreichungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren“,
Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus,
Köln 2014, 137 Seiten

Antiziganismus

„Zigeuner klauen, sind dreckig, wollen nicht arbeiten, betteln stattdessen und ziehen mit dem Wohnwagen durch Europa. Gute Musik spielen können sie aber.“ So oder so ähnlich lauten die Vorurteile in einer durchschnittlichen Schulklasse, wenn die Rede auf Sinti und Roma kommt.

Offener oder latenter Antiziganismus, also Rassismus gegen Sinti und Roma, verbindet SchülerInnen unabhängig davon, ob ihre Eltern aus der Türkei, aus Polen, arabischen Ländern oder Deutschland kommen. Keine Minderheit stößt in Deutschland auf so viel Ablehnung wie die Sinti und Roma. Dabei haben die meisten Menschen, deren Feindseligkeit sich gegen diese richtet, gar keinen Kontakt zu dieser Minderheit. Ihre Vorstellungen sind vor allem geprägt von jahrhundertalten Stereotypen sowie dem Bild, das Medien verbreiten.

Während der nationalsozialistischen Diktatur führte die Diskriminierung der als „Zigeuner“ ausgegrenzten Menschen zum Völkermord. Mehr als 200.000 Morde an europäischen Sinti und Roma sind belegt, manche Historiker und Genozidforscher gehen gar von etwa 500.000 Opfern aus.

Wer sind Roma und Sinti?

Bevor wir weiter über Erscheinungsformen des Antiziganismus reden, möchten wir kurz klären, wer die Roma und Sinti sind:

Sinti wie Roma sind Nachkommen einer ursprünglich aus dem Norden Indiens stammenden Bevölkerungsgruppe. Viele, aber längst nicht alle Roma ließen sich auf dem Weg nach Westen und auf der Suche nach einem menschenwürdigen Leben zunächst in osteuropäischen Ländern nieder. Heute bilden sie die größte Minderheit und die wohl mit Abstand heterogenste Bevölkerungsgruppe in ganz Europa. Die in Deutschland seit Jahrhunderten beheimateten unter ihnen sind Sinti.

Die Frage, wie viele Roma in Europa leben, ist schwer zu beantworten; viele Länder erfassen ihre Minderheiten statistisch nicht, auch Deutschland nicht. Die geschätzten Zahlen schwanken zwischen acht und zwölf Millionen Romnja (Frauen) und Roma (Männer). Die höchsten Anteile haben Rumänien, Bulga-

rien, Spanien, Ungarn, die Slowakei und Tschechien. Die Roma in Europa unterscheiden sich durch verschiedene Sprachen, Religionen und Gewohnheiten.

Überall in Europa werden Sinti und Roma diskriminiert. In Deutschland leben seit 600 Jahren Sinti. Nach Angaben des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma bezeichnet Sinti die in West- und Mitteleuropa beheimateten Angehörigen der Minderheit, Roma diejenigen ost- und südosteuropäischer Herkunft.

Nach jüngsten Schätzungen haben zwischen 80.000 und 120.000 Sinti und Roma die deutsche Staatsbürgerschaft. Als anerkannte nationale Minderheit stehen sie unter dem besonderen Schutz des Staates. Neben Deutsch sprechen sie als zweite Muttersprache Romanes. In den jeweiligen Heimatländern der Sinti und Roma entwickelten sich im Lauf der Jahrhunderte unterschiedliche Varianten des Romanes.

Über Jahrhunderte wurden Sinti und Roma politisch, wirtschaftlich und kulturell marginalisiert, diskriminiert und verfolgt. Ein Überleben war nur in Kleingruppen möglich. Dies ist ein entscheidender Grund für die bis heute bestehende geografische Verstreutheit. Unter extrem schwierigen Bedingungen fiel und fällt es den meisten Betroffenen schwer, politisch-ökonomische Strukturen aufzubauen, die ihnen eine Chance auf Teilhabe an politischer und wirtschaftlicher Macht ermöglichen.

Kein glücklicher Begriff

Wenden wir uns zunächst für einen Moment dem Begriff selbst zu, der uns so leicht über die Lippen geht. Tatsächlich ist Antiziganismus ein vergleichsweise junger und eher unglücklicher Begriff für die Ablehnung und den Hass gegen Sinti und Roma durch die Mehrheitsgesellschaft. Unglücklich deshalb, weil er auf „Zigeuner“ rekurriert – ein Begriff, der die ganze Palette an Stereotypen und Vorurteilen gegenüber selbigen transportiert. Der Begriff Zigeuner ist eine bis ins Mittelalter zurückreichende Fremdbezeichnung durch die Mehrheitsbevölkerung und wird von der Mehrheit der Sinti und Roma als diskriminierend abgelehnt.

Antiziganismus ist eine eigenständige Form des Rassismus. Um ihm wirksam entgegenzutreten, muss



Ghettoisierung: Roma-Kinder in der Slowakei vor einer Mauer, die um ihre Siedlung gebaut wurde

streng getrennt werden zwischen der antiziganistischen Vorstellung der Mehrheitsgesellschaft, die sich in vielerlei Hinsicht ihre „Zigeuner“ zusammengebastelt hat, und den tatsächlichen Menschen.

Zu den in Deutschland lebenden gehören mehrere Gruppen, die sich grob wie folgt unterscheiden lassen: in seit dem Mittelalter ansässige Sinti; Ende des 19. Jahrhunderts eingewanderte Roma; in den 1950er-Jahren zugezogene und ursprünglich in Rumänien ansässige Kalderasch; seit den 1960er-Jahren aus dem damaligen Jugoslawien eingewanderte „Gastarbeiter“-Roma. Sie alle sind – wie auch die Manuschi in Frankreich, die Kalé in Spanien oder die Roma-Gruppen Osteuropas – vom Stereotyp des „Zigeuners“ betroffen.

Fallen Stereotype über und Lebensverhältnisse von Roma doch einmal zusammen, sind dafür häufig die Auswirkungen des Antiziganismus selbst verantwortlich. Dies gilt gleichermaßen für hohe Arbeitslosigkeit, wenig Bildung und die bedrückende Armut mancher Roma-Familien.

An dieser prekären Situation wird sich so lange nichts ändern, wie die Mehrheitsgesellschaft meint, die miserablen Lebensbedingungen entsprächen dem Naturrell oder der Kultur der Roma.

Die Macht der Bilder

Welche Folgen von den Medien verbreitete antiziganistische Bilder haben können, zeigten im Herbst 2013 Berichte über Fälle von Kindesentzug durch Jugendenschutzbehörden in Griechenland und Irland besonders deutlich. Die Behörden begründeten ihr Handeln damit, die in staatliche Obhut genommenen Kinder seien ihren Eltern von den Roma-Familien gestohlen worden. Anlass war eine biologistisch-rassistische Vorstellung: die Kinder hatten helle Haut und blaue beziehungsweise grüne Augen; Polizisten wie Behördenmitarbeiter hatten sich augenscheinlich nicht vorstellen können, dass Roma so aussehen können.

Nicht nur in Griechenland und Irland, sondern auch in Deutschland und anderswo griffen die Medien das uralte Stereotyp vom Kinder stehlenden Zigeuner so-



Gedenken an ermordete Sinti und Roma

fort auf: Ohne Prüfung der Beweislage wurde verbreitet, die Kinder seien „offensichtlich keine Roma-Kinder“. Auf die Idee, einmal zu fragen, warum in den Roma-Lagern überhaupt so genannte Routinekontrollen durchgeführt werden, kam niemand. Befeuert von der Behauptung einer griechischen Kinderhilfsorganisation, dass auch im Norden Europas viele Kinder verschwänden, weil sich blonde Kinder zum Betteln besonders gut eigneten, äußerten viele Journalisten unwidersprochen die Hoffnung, dass zehntausende Eltern vermisster Kinder nun möglicherweise in einem Roma-Lager fündig würden.

Zu den sich am hartnäckigsten haltenden antiziganistischen Klischees gehört die Vorstellung, Sinti und Roma seien ein umherziehendes Volk. Man könnte denken: eigentlich eine anhand historischer Fakten schnell zu widerlegende Vorstellung. Tatsächlich sind viele Sinti und Roma sesshaft. So wohnten in Preußen schon im 19. Jahrhundert Sinti und Roma meist am gleichen Ort: manche in ärmlichen, andere in bürgerlichen Verhältnissen.

Aber die Klischees über Sinti und Roma in unseren Köpfen sind häufig stärker als Fakten und kritische Reflexion. So beschreiben selbsternannte ExpertInnen in preisgekrönten Büchern die „Romvölker“ als Nomaden, Verfolgte und marginalisierte Fremde, die nie in den „Kulturvölkern“ Europas angekommen wären. Auch wenn manche dieser Autoren wohlmeinend für Verständnis für angeblich unter Roma besonders verbreitete Verhaltensweisen wie Betteln und Stehlen werben, da sie den sozialen Verhältnissen geschuldet sind: Immer besteht die Gefahr, dass solche Erklärungsmuster unsere Wahrnehmung von Sinti und Roma als freizügige, arme, naturverbundene und kri-

minelle Minderheit prägen. So werden Verfehlungen einzelner Menschen oder Gruppen zu Eigenschaften einer Minderheit ethnisiert.

Was kann Schule tun?

Die Schule spielt eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Antiziganismus zu bekämpfen, die Partizipation von Sinti und Roma zu ermöglichen und gemeinsam das Bild, das wir uns von Roma machen, zu ändern. Die meisten Sinti- und Roma-Familien treten der Schule mit einer gehörigen Portion Skepsis entgegen. Die Erinnerung daran, dass ihnen zur Zeit des Nationalsozialismus der Schulbesuch verboten war, ist heute noch präsent. Umso wichtiger ist es, Roma-Kinder nicht in separate Klassen oder Förderschulen abzuschieben, sondern in den gemeinsamen Unterricht aufzunehmen. Wichtig ist dabei auch, zu wissen: Angesichts der massiven gesellschaftlichen Ablehnung sind wir noch weit davon entfernt, dass Sinti und Roma sich in ihrer Umgebung zu ihrer Herkunft bekennen können, ohne gravierende Nachteile zu erfahren.

Roma-Kinder und -Jugendliche wollen nicht auf ihre ethnische Herkunft reduziert werden. Diese ist nur ein Teil ihrer Persönlichkeit. Sie haben die gleichen Bedürfnisse wie alle anderen Kinder und Jugendlichen: nach Anerkennung und Respekt, Aufwachsen in einem stabilen Umfeld, Möglichkeiten, ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen in die Hand zu nehmen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln und ihre Kultur und Sprache zu pflegen. Sie sind Mädchen oder Jungs, die Fußballfans sind oder lieber ein Instrument spielen, mehr oder weniger gern zur Schule gehen, berufliche Wünsche haben und vielleicht einer Religion angehören.

Warum Antiziganismus Thema der Courage-Schulen sein sollte, haben SchülerInnen der Gesamtschule im niedersächsischen Rastede zutreffend formuliert: „Der Antiziganismus fällt in den Verantwortungsbereich von uns Nicht-Sinti, von uns Nicht-Roma. Der Antiziganismus betrifft die Sinti und Roma, aber wir sind es, die den Sinti und Roma den Eintritt in das Menschsein nicht gestatten. Zum Nachteil der Sinti und Roma und zum Nachteil von uns allen. Denn dadurch demontieren wir die Demokratie und die Zivilgesellschaft. Deshalb sind wir es auch, die für eine Verbesserung verantwortlich sind.“ ■

Material



Methodenhandbuch Antiziganismus

Zur Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Antiziganismus gibt es immer noch nur wenige Materialien, die zudem häufig sehr textlastig daherkommen. Das Methodenhandbuch eröffnet in der Auseinandersetzung mit dieser Form von Diskriminierung neue Zugänge. Mit einer kurzen, historisch-soziologischen

Einführung wird die unübersichtliche Gemengelage antiziganistischer Diskriminierungen geordnet. Zahlreiche aktiv-spielerische Methoden der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit ermöglichen Selbstreflexionen über Antiziganismus. Die über einen längeren Zeitraum erprobten Übungen können

auch zur Bearbeitung anderer Themenfelder genutzt werden.

Alte Feuerwache e.V. Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hrsg.): 'Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus. Für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit', Unrast Verlag, 2. Auflage Münster 2014, 168 Seiten, mit DVD

Das Schicksal der Sinti und Roma während des Holocaust

Hunderttausende Roma und Sinti wurden während der NS-Zeit in Vernichtungslagern wie Auschwitz ermordet. Viele wurden zudem deportiert und als Zwangsarbeiter ausgebeutet: auf Bauernhöfen, auf Baustellen und in der Industrie. Die Überlebenden wurden jahrzehntelang nicht als Opfer nationalsozia-

listischer Verfolgung anerkannt; die Zahlung von Entschädigungen wurde ihnen verweigert. Der vom österreichischen Bildungsministerium getragene Verein erinnern.at bietet mit der interaktiven, mehrsprachigen Plattform www.romasintigenocide.eu/de Lehrkräften und SchülerInnen grundlegende Informationen über den Völ-

kermord an den europäischen Roma und Sinti, über seine Vorgeschichte und seine Folgen.

Verein erinnern.at (Hrsg.): www.romasintigenocide.eu/de

Sinti und Roma zwischen Ausgrenzung und Selbstbehauptung

Bis heute werden Sinti und Roma in ganz Europa ausgegrenzt und kriminalisiert. Der von der Romanistin Esther Quicker und dem Pädagogen Hans-Peter Killguss herausgegebene Band bündelt dazu eindrucksvoll Stimmen und Analysen anhand der Debatte um sogenannte „Armutsflüchtlinge“. Wissenschaftliche, pädagogische und literarische Texte,

aber auch umfangreiches Bildmaterial und Interviews zeigen die vielfältigen Lebenswirklichkeiten von Europas größter Minderheit. Romnja und Roma, Sintezze und Sinti berichten zudem in biografischen Texten eindrucksvoll von ihren Strategien zur Selbstbehauptung. Das Buch ist eine

exzellente Informationsquelle, auch in der Schule.

Esther Quicker, Hans-Peter Killguss (Hrsg.): 'Sinti und Roma zwischen Ausgrenzung und Selbstbehauptung. Stimmen und Hintergründe zur aktuellen Debatte', Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus im NS-DOK, Köln 2014, 256 Seiten

Muslimfeindlichkeit

Schon ein Blick auf die stark emotionalisierte öffentliche Debatte demonstriert, wie stark viele Menschen alle ablehnen, die dem Islam angehören. Studien bestätigen den Befund problematischer Haltungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenüber Musliminnen und Muslimen. So findet laut einer Erhebung der Universität Leipzig von 2014 jeder dritte Deutsche, Muslimen solle die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden; mehr als 40 Prozent fühlten sich „wie ein Fremder im eigenen Land“. Laut Umfragen würde weit über die Hälfte der Deutschen die Religionsfreiheit der Muslime gern erheblich einschränken; im Osten Deutschlands sogar drei von vier Menschen.

Eine im Jahr 2010 in fünf europäischen Ländern erhobene repräsentative Studie des Exzellenzclusters Religion und Politik an der Universität Münster belegt, dass die Bevölkerung in Deutschland Spitzenreiter in der Ablehnung des Islams ist. So sprachen sich Menschen in Deutschland deutlich häufiger als Französlinnen, DänInnen, NiederländerInnen oder PortugiesInnen gegen Moscheebauten aus. Beunruhigend an all diesen Umfragen ist die konstant hohe generalisierte Abwertung von Muslimen auch in mittleren und hohen Einkommensschichten, die eine verrohende Bürgerlichkeit bei diesem Thema bestätigen.

Frei von Emotionen war die Auseinandersetzung mit dem Thema Islam in Deutschland zwar nie; Diskussionen über den Bau von Moscheen oder das Kopftuch schlugen immer wieder hohe Wellen. Allerdings drehten sich in den 1980er- und 1990er-Jahren die Grabenkämpfe vor allem um andere als religiöse Aspekte – um Ausländerkriminalität, Sozialmissbrauch, Jugendgewalt, Bildungsdefizite, Parallelgesellschaften, Heiratsmigration zum Beispiel. Auch xenophobe Debatten bezogen sich nur selten auf den Islam, sondern wurden entlang ethnischer oder völkischer Grenzziehungen und mit dem Topos der kulturellen Überfremdung geführt.

Die Folgen des 11. September

Nach dem 11. September 2001 war ein weiterer Auslöser für die massive Verbreitung islamkritischer bis muslimfeindlicher Einstellungen die brutale Ermordung Theo van Goghs im November 2004: der niederländische Filmemacher, der mehrere islamkritische Filme gedreht hatte, wurde in Amsterdam am hellich-

ten Tag auf offener Straße erschossen und ihm anschließend von dem islamistischen Mörder die Kehle durchtrennt. Als ob ein Schalter umgelegt worden sei, bestimmen seither auch in Deutschland Schlagworte wie Parallelgesellschaften, Unterdrückung von Frauen, Nahostkonflikt, das Ende der multikulturellen Gesellschaft oder islamisierter Antisemitismus die öffentlichen Debatten über muslimische Minderheiten und ihre Einwanderung nach Europa. TürkInnen, AraberInnen und PalästinenserInnen mutierten gleichsam von einem Tag zum anderen zu „den Muslimen“, zu einer scheinbar homogenen Gruppe.

Plötzlich waren alle Muslime

Gleichzeitig wurde die Unterscheidung zwischen Islam, Islamismus, Salafismus und Dschihadismus aufgehoben. Aus Millionen mehr oder weniger gut integrierten EinwanderInnen aus der Türkei, der Balkanregion oder dem Nahen Osten wurden Repräsentanten einer furchterregenden Religion, der Terrorismus und Gewalt als angebliche Wesensmerkmale innewohnen. Mit Minarett-, Kopftuch- und Burkaverboten oder aufgeheizten Moscheebaudebatten wurde das Grundrecht der Religionsfreiheit bedenklich in Frage gestellt.

Die These, der Islam und damit die Muslime seien nicht kompatibel mit dem westlichen Way of Life, wird seitdem in Feuilletons variantenreich diskutiert. Immer wieder wird in der Debatte auch die These vertreten, während Gewalt in der jüdisch-christlichen Tradition rechtfertigungsbedürftig sei, kenne der Islam kein grundsätzliches Tötungsverbot. So würden viele MuslimInnen anfällig für Radikalisierung, wenn sie die Quellen des Islam genauer studierten und sich angesichts eines erstarkenden politischen Islam auf ihre Pflicht zur Gewaltanwendung besännen.

Von einer solchen Sicht ist es nur ein kleiner Schritt zu der Forderung, den Islam oder den Koran zu verbieten, kriminelle Muslime auszuweisen oder Moscheebauten zu untersagen. Dies verlangt der auch in Deutschland häufig von Eiferern der muslimfeindlichen Szene zitierte Vorsitzende der niederländischen Partei für die Freiheit (PVV), Geert Wilders. Ihm verbunden fühlen sich auch politische Gruppierungen der so genannten Pro-Bewegung wie Pro Köln oder Pro NRW. Den Islam betrachten sie als eine nicht mit



© dpa

Türkische Frauen schauen einem Anti-Moschee-Protestzug in Duisburg zu

dem Grundgesetz vereinbare Ideologie; den Koran setzen sie mit faschistischen Pamphleten gleich; bundesweit demonstrieren sie gegen den Bau von Moscheen. Auch die im Winter 2014/15 erstmals aufgetretene Pegida-Bewegung hat sich den Kampf gegen die „Islamisierung des Abendlandes“ zum Ziel gesetzt – und lud im April 2015 Geert Wilders nach Dresden ein.

Im Hinblick auf die Stärke rechter Parteien und Bewegungen unterscheidet sich Deutschland von europäischen Nachbarländern, in denen mit antimuslimischer Agenda große Wahlerfolge erzielt oder, wie in der Schweiz, Volksabstimmungen gegen den Bau von Minaretten gewonnen werden.

Tummelplatz Internet

Europaweit verbreiten Muslimfeinde ihre menschenfeindlichen Ideologien im Internet. Der Erfolg von Plattformen wie Politically Incorrect (PI) und anderen sind ein bemerkenswerter Beleg für die verbreitete Muslimfeindlichkeit. Politically Incorrect – 2004 gegründet und inzwischen nach eigenen Angaben mit

bis zu 100.000 Zugriffen täglich – vermittelt eine klare Botschaft: Der Islam und die Muslime sind unsere Feinde – verabscheuungswürdig, minderwertig und niederträchtig. Im Weltbild der Islamhasser bekommen Muslime, einem geheimen Masterplan folgend, immer mehr Kinder, um in Europa die politische Macht und kulturelle Deutungshoheit zu übernehmen, still geduldet von einem Kartell aus linken MultikulturalistInnen, Gutmenschen, politischen Feiglingen und schweigenden Medien. Unverhohlen wird gefordert, MuslimInnen elementare Bürger- und Menschenrechte vorzuenthalten: Zum Beispiel die freie Ausübung der Religion, die den Bau von Moscheen ebenso einschließt wie das Recht auf religiöse Bekleidung und die Einhaltung religiöser Riten.

PI, wie die Seite sceneintern genannt wird, gilt als eins der erfolgreichsten politischen Blogs in Deutschland. Seine Bedeutung für das internationale Netzwerk der Islamhasser ist nicht zu unterschätzen. Hier toben sich AutorInnen aus, die behaupten, sonst in der Medienlandschaft nicht zu Wort zu kommen. Dabei sind es nicht nur die Artikel der Autoren, in denen die kru-



Unter dem Titel „HoGeSa“ (Hooligans gegen Salafisten) bekommt Muslimfeindlichkeit in Deutschland eine neue Qualität (Köln 2014)

den Thesen der Islamhasser verbreitet werden. Der Führungszirkel des Blogs lässt zu, dass in geposteten Kommentaren Muslime als Gesindel, Abschaum oder Türkendreck beschimpft werden und zum bewaffneten Kampf gegen den Islam aufgerufen wird.

Jahrelang ignorierten die Verfassungsschutzämter das Treiben von PI, da sie keinen Anlass für eine Überwachung sahen. Der Grund: PI gibt sich betont proisraelisch, projüdisch und proamerikanisch. Deshalb wollten oder konnten die Verfassungsschutzämter keinen rechtsextremen Hintergrund erkennen. Seit 2013 scheint sich dies zu ändern: Das Landesamt für Verfassungsschutz in Bayern stuft die Münchner PI-Ortsgruppe inzwischen als verfassungsfeindlich ein.

Muslimfeindlicher Terror

Die eher zufällige Enttarnung des rechtsextremen Terrornetzwerks Nationalsozialistischer Untergrund (NSU) im November 2011 machte deutlich: Menschenverachtung und Volksverhetzung haben mörderische Folgen. Terror gegenüber Muslimen gehörte über Jah-

re zum bundesrepublikanischen Alltag, ohne dass die Gesellschaft es ahnte oder wusste. Von 2000 bis 2006 soll der NSU acht Menschen mit türkischem Migrationshintergrund und einen griechischen Kleinunternehmer, der offensichtlich für einen Türken gehalten wurde, sowie eine Polizistin ermordet haben. Auch ein Nagelbombenattentat im Juni 2004 in der Kölner Keupstraße, bei dem 22 Menschen verletzt wurden, vier von ihnen schwer, wird ihm zugeschrieben. Die Keupstraße ist ein Zentrum türkisch-muslimischen Geschäftslebens in Deutschland.

Inwieweit der NSU Muslime – und nicht Zuwanderer unabhängig von ihrer Religion – ins Visier nahm, kann zurzeit nicht beantwortet werden. Ein eindeutig aus Muslimhass gespeistes Verbrechen verübte ein Angeklagter 2009 im Landgericht Dresden: Mitten in der Verhandlung erhob er sich und erstach die Pharmazeutin Marwa El-Sherbini. Immer wieder hatte er die nun als Zeugin geladene Ägypterin zuvor auf einem Spielplatz als „Islamistin“ beschimpft. Der erste Übergriff auf eine Moschee in Deutschland wurde 1981 in Dortmund registriert. ■

Material



Islamfeindlichkeit

Was verbirgt sich hinter dem Begriff Orient? Und was steckt hinter dem angeblichen Bilderverbot im Islam? Wie feministisch darf eine Muslimin mit Kopftuch sein? Europäische Perspektiven auf den Islam sind häufig von muslimfeindlichen Klischees und Zerrbildern geprägt. In dem Reader ‚Islamfeindlichkeit‘ werden die Aus-

wirkungen von Muslimfeindlichkeit im Alltag beleuchtet. Die Publikation richtet sich an MultiplikatorInnen in der Bildungs- und Jugendarbeit und zeigt besonders hilfreich die Übergänge von legitimer Kritik zu simpler Demagogie auf, also wann beispielsweise „der Islam“ pauschal diffamiert wird. Sie informiert über

Aspekte, Stimmen und Gegenstrategien und räumt dabei auch mit manchen Gewissheiten auf.

S. Bundschuh, A. Drücker, B. Jagusch:
‚Islamfeindlichkeit. Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien‘,
IDA e. V.,
Düsseldorf 2012, 64 Seiten

Moscheebaukonflikte

Immer, wenn es in einer Stadt oder Gemeinde um den Neubau einer Moschee geht, laufen Demonstrationen Sturm gegen die vermeintliche Islamisierung Deutschlands. Ressentiments, Vorurteile, fehlende Sachkenntnis, aber auch antimuslimischer Rassismus sind die Gründe für die häufig anzutreffende Ab-

kehrung des Grundrechts auf freie Religionsausübung für Muslime. Mit dieser Broschüre informiert das NS-Dokumentationszentrum Köln über Moscheebaukonflikte in Nordrhein-Westfalen. Und sie klärt über den Rechtspopulismus etwa der Pro Köln-Bewegung und der Internetplattform Politically Incorrect auf,

gibt Impulse für die Bewertung von Rechtsextremismus und hilft bei der Entwicklung von Gegenstrategien.

P. Fels, H. Peter Killguss, H. Puls:
‚Moscheebaukonflikte und ihre Instrumentalisierung durch die extreme Rechte‘,
NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln,
Köln 2012, 56 Seiten

Antimuslimischer Rassismus

„Der Islam gehört nicht zu Deutschland“ – diese Meinung findet sich nicht nur in rechtspopulistischen und rechtsextremen Milieus, die Kulturkampfparolen verbreiten wie „Maria statt Scharia“ oder „Abendland in Christenhand“. Antimuslimische Einstellungen reichen bis weit in die Mitte der Gesellschaft. Geprägt werden

sie von einem vermeintlichen Wissen und angeblichen Fakten über „den Islam“, die von verschiedenen Seiten gefüttert werden; mit dem Ziel, eine Abgrenzung der „Wir-Gruppe“ von „den Muslimen“ zu produzieren und zementieren. Inwieweit dabei die Vielfalt sozialen Verhaltens auf die Religion reduziert und eine rassisti-

sche Ideologie kultureller Höherwertigkeit generiert wird, beschreibt der Band facettenreich.

I. Attia, A. Häusler, Y. Shooman:
‚Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand‘,
Unrast Verlag
Münster 2014, 86 Seiten

Gender und Sexismus

Jedes Kind weiß, dass es auf der Welt zwei Geschlechter, Männer und Frauen, gibt und nichts dazwischen oder darüber hinaus. Geschlecht erlernen wir als etwas, das eindeutig und von Dauer ist. Du bist Junge oder Mädchen, dein Leben lang. Wenn wir öffentliche Toiletten nutzen, wird es uns besonders deutlich vor Augen geführt: Sind wir Mann oder Frau? Es gibt nur zwei Türen. Meist wissen wir ganz genau, auf welche Toilette wir zu gehen haben. Aber woher nehmen wir die Gewissheit der „richtigen“ Zuordnung? Und wie geht es denen, die das Gefühl der eindeutigen geschlechtlichen Zuordnung nicht kennen? Und woran liegt es eigentlich, dass, wenn es eine Toilette für Rollstuhlnutzer*innen¹, gibt, das Geschlecht keine Rolle spielt; und die Frage in aller Regel nur lautet: Bist du männlich, weiblich oder hast du eine Behinderung? Offenbar steht das geschlechtliche Kriterium bei Menschen mit Behinderung nicht im Vordergrund.

Wir alle haben biologische Merkmale, die zu einer Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter bei unserer Geburt führen (engl.: *sex*). Wer ein Kind austragen kann, wird dabei als weiblich bezeichnet; wer ein weibliches Ei befruchten kann, als männlich. Das ist aber noch nicht alles. Denn es bedarf auch sozialer und kultureller Merkmale (engl.: *gender*), um den Anforderungen an Geschlecht gerecht zu werden. Die Aussage „Es ist ein Mädchen“ an sich ist wertlos. Es sei denn, wir nehmen an, dass allgemein bekannt ist, wie Mädchen sind oder zu sein haben. Die körperliche Erscheinung eines Menschen ist eng an Erwartungen und Vorstellungen von außen geknüpft.

Mann, Frau – was sagt das aus?

Wir alle sind scheinbar in der Lage, auf hundert Meter Entfernung das Geschlecht eines Menschen auszumachen. Und wenn uns das nicht gelingt, macht es uns seltsam nervös. Dabei gäbe es viel wichtigere Dinge, die wir erkennen sollten: Ist der Mensch aggressiv? Betrunkener? Bewaffnet? Die Unterscheidung in Mann und Frau enthält kaum Informationen jenseits unserer Annahmen über körperliche Eigenschaften eines

Menschen. Männer sind von Männern ebenso verschieden wie von Frauen.

In verschiedenen Gesellschaften wurden Menschen nach anderen Kriterien unterteilt: in fortpflanzungsfähig und –unfähig. Dort haben Kinder und Frauen nach der Menopause dasselbe Geschlecht; gemeinsam mit allen Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen keine Kinder bekommen können. Prämoderne menschliche Gemeinschaften unterschieden zudem unabhängig vom Geschlecht in Menschen, die körperliche Arbeit gut leisteten, weil sie stark waren, und solche, die eher ausdauernde und körperlich leichtere Arbeiten verrichten konnten.

Stereotype Erwartungen

Unsere Kleidung, unsere Gangart, unser Haarschnitt, unser interaktives Verhalten werden in Gruppen genau überwacht. Wer von den Erwartungen und Vorstellungen abweicht, fällt auf. So mag ein Mädchen, das mit Krawatte zur Schule kommt, immer noch ebenso Kommentare ernten wie ein Junge, der mit Lippenstift und Make-Up in den Unterricht geht. Meist gibt es in Gruppen wie Schulklassen sehr genaue Vorstellungen, wie Mädchen und Jungen zu sein haben und wie sie sich zueinander verhalten.

Auch der Staat hat ein Interesse an der dauerhaften und eindeutigen Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter. In Deutschland existiert sowohl im Pass als auch im Ausweis ein Geschlechtereintrag. Bei allen möglichen Gelegenheiten werden wir beim Ausfüllen von Formularen und Fragebögen gefragt, ob wir männlich oder weiblich seien, selbst wenn das vollkommen unerheblich ist.

Neigt eine Gruppe zu Gewalt und starren Geschlechterzuordnungen, können Reaktionen auf Abweichungen von verbalen Ausdrücken bis zu körperlichen Übergriffen und im Extremfall Hassverbrechen reichen. Hassverbrechen sind Verbrechen gegen Menschen, die den Täter*innen in der Regel unbekannt

1. In diesem Handbuch wird die Schreibweise mit Binnen-I verwendet – außer in diesem Text. Das Sternchen (*) zeigt – wie auch die Schreibweise mit dem Unterstrich (zum Beispiel: Rollstuhlnutzer_innen) – die „Zwischentöne“ flexibler geschlechtlicher Identität besser.

Aus Gründen der Lesbarkeit haben wir uns im Allgemeinen für die andere Schreibweise entschieden.



© Michael F. Mehnert

Jedes Jahr wird sexuelle Vielfalt am Christopher Street Day auch auf deutsche Straßen getragen

sind und die allein für das bestraft werden, was sie sind. Weltweit werden Menschen gequält, gedemütigt und ermordet, weil sie der Geschlechternorm ihrer Angreifer*innen nicht entsprechen. Hassverbrechen zeichnen sich oft durch extreme Gewalt aus und enden nicht selten tödlich.

Individuelle und strukturelle Gewalt

Rigide Geschlechterzuschreibungen werden als Sexismus bezeichnet und betreffen Männer und Frauen auf unterschiedliche Weise. Die sexistische Darstellung oder Behandlung von Menschen bedeutet eine Herabwürdigung. In der Regel werden Frauen in demütigender und unterlegener Weise als Opfer und Männer energisch bis übergriffig und machtvoll als Täter dargestellt.

Sexismus beschränkt sich nicht auf individuelle Gewalterfahrungen, sondern wird durch strukturelle Gewalt gefördert und legitimiert. So war es in Deutschland bis in die 1970er-Jahre durchaus üblich, dass Richter mit Verweis auf die Kleidung einer verge-

waltigten Frau den Vergewaltiger entlasteten. In einer extrem sexistischen Logik klingt das so: Da Frauen vor allem Objekte zur Befriedigung von Männern sind, ist es denen beinahe unmöglich, ihren mächtigen Trieben zu widerstehen, wenn eine Frau einen kurzen Rock trägt.

Auch aktuell ist unsere Gesellschaft noch von Sexismus geprägt: darauf weisen die erheblichen Verdienstunterschiede zwischen Männern und Frauen hin, der Mangel an Frauen in Führungspositionen, die überdurchschnittliche Betroffenheit alleinerziehender Mütter von Armut.

Auch dass in der Schule Mädchen als weniger begabt in Naturwissenschaften oder Sport, aber als den Jungen überlegen in Kunst und Deutsch gelten, ist ein Ergebnis sozialer Prozesse. Messbare Leistungsunterschiede mag es geben; allerdings entstehen diese durch die Erwartungen, die Kindern vermittelt werden. So kennen wild und körperbetont spielende Mädchen den Spruch „An dir ist ein Junge verloren gegangen“ nur zu gut. Jungen hingegen ernten irritierte Kommentare,



wenn sie eher zurückhaltend und verträumt spielen. Ebenso finden sich in Kitas häufig immer noch verschiedene Kisten mit Verkleidungsutensilien für Jungen und Mädchen: Die Mädchen finden in ihren Kisten Kleider vor, die Jungen Räuber- und Ritterausrüstung. Und dies sind nur einige Beispiele dafür, wie Geschlecht konstruiert und gelernt wird.

Niemand fühlt sich immer gleich. Jeder Mensch kennt Momente, in denen es nicht gelingt, den Regeln zu entsprechen. Wir alle fühlen uns manchmal ganz anders, als die Umwelt es erwartet und werden dabei entweder enttarnt oder nicht. Es gibt eine Reihe Menschen, die sich immer wieder unwohl fühlen in dem Geschlecht, das ihnen bei ihrer Geburt zugewiesen wurde. Damit stoßen sie an eine scharfe Grenze: Die Zwei-Geschlechter-Norm, die der Mehrheit als unveränderbar gilt.

Es gibt nicht nur zwei Geschlechter

Es gibt aber auch Menschen, die sich keinem der zwei Geschlechter zuordnen lassen wollen, diese Norm ablehnen und sich als queer bezeichnen. Andere wollen nicht in dem Geschlecht leben, das ihnen zugewiesen wurde, sondern im anderen; sie können ganz allgemein als *transgender* bezeichnet werden. Der ebenfalls verwendete Begriff transsexuell führt hingegen in die Irre, da er sich auf eine sexuelle Orientierung, also ein

Begehren, bezieht. Wie alle anderen sind auch transgender-Menschen heterosexuell, homosexuell, asexuell oder was immer. Unsere geschlechtliche Identität hat mit unserem Begehren nichts zu tun.

Außerdem gibt es Menschen, die aufgrund ihrer körperlichen Merkmale – organisch oder hormonell – keinem der beiden Geschlechter eindeutig zuzuordnen, sondern intergeschlechtlich sind. Sie werden erst seit wenigen Jahren in der Öffentlichkeit wahrgenommen; lange war ihre Existenz tabuisiert. Im Jahr 2014 hat eine Gesetzesänderung nun verfügt, dass bei intergeschlechtlichen Kindern kein Geschlechtseintrag in den Ausweispapieren vorgenommen werden muss. Da das nur für sie gilt, birgt diese gut gemeinte Regelung ein hohes Diskriminierungsrisiko: Fortan ist am fehlenden Eintrag für jeden erkennbar, dass ein Kind intergeschlechtlich ist; bisher bekam das meist kaum jemand mit.

Auch im Sport wurde in den vergangenen Jahren über Geschlechterzugehörigkeit debattiert: zum Beispiel über die südafrikanische Läuferin Caster Semenya, von der nach einer Reihe großer Siege jemand herausfand, dass sie intergeschlechtlich ist. Plötzlich schienen ihre sportlichen Leistungen unerheblich, in absurder Weise wurde ihr Betrug vorgeworfen, kurz: Sie verlor, wie die deutsche Soziologin Sabine Hark in einem Interview konstatierte, ihr Menschsein. Die öffentliche Debatte über die Geschlechtsorgane eines Menschen und das Aberkennen von Leistungen sind unwürdig und legen den Verdacht nahe, dass für Menschen, deren geschlechtliche Zugehörigkeit nach heute gängigem Verständnis nicht eindeutig ist, die Menschenrechte nicht in vollem Umfang gelten.

Auch Transgender erleben bis heute massive strukturelle Gewalt. Denn die so genannte *Gender Identity Disorder* (Geschlechtsidentitätsstörung), welche die Weltgesundheitsorganisation (WHO) als psychiatrische Erkrankung führt, markiert Menschen als krank, behandlungsbedürftig und gestört, weil sie nicht in dem Geschlecht leben wollen, das ihnen zugewiesen wurde. Dabei gibt es ein universelles Recht auf freie Persönlichkeitsentwicklung. Solange nicht die Rechte eines anderen Menschen verletzt werden, gibt es keinen legitimen Grund, Menschen für ihre Persönlichkeit zu bestrafen, zu kriminalisieren oder als krank zu stigmatisieren. ■

Material



Fatma ist emanzipiert, Michael ein Macho!?

Jugendliche ganz unterschiedlicher Herkunft gehen in dem Heft der Bundeskoordination *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* gemeinsam mit JournalistInnen und WissenschaftlerInnen der Frage nach: „Wie wollen wir im Land der Vielfalt zusammen(i)leben?“ Die Reportagen, Interviews und Porträts

bieten ungewöhnliche Einblicke in interkulturelle Lebenswelten. Sie behandeln Fragen der Lust, der individuellen Freiheit, der Moral und der Verantwortung. Weitere Themen sind die Geschichte der Emanzipation, das umkämpfte Recht auf Selbstbestimmung und die Liebe in Zeiten der Einwanderungsgesellschaften.

Das Heft liefert jede Menge Denk- und Diskussionsanstöße zu Fragen, die Jugendliche seit Generationen interessieren.

„Fatma ist emanzipiert, Michael ein Macho!? Geschlechterrollen im Wandel“, Bundeskoordination SOR-SMC (Hrsg.), Berlin 2012, 74 Seiten

KerleKulte. Inszenierungen von Männlichkeit

„Steh deinen Mann!“ – „Benimm dich mal wie ein richtiger Junge!“ Immer wieder sieht sich das angeblich starke Geschlecht gezwungen, die eigene Geschlechtsidentität nachweisen zu müssen. Nur: Worin besteht Maskulinität eigentlich? Und: Wie stellt man(n) sie auf Dauer sicher? Anders gesagt: Wodurch bleibt

der Kerl ein Kerl? Studierende der Sozialen Arbeit an der Hochschule Esslingen wollten es genau wissen. Sie schwärmten aus, um die Kulte der Kerle zu entdecken: im Fitnessstudio, in der Kaserne, im Kloster, im Knast, unter Bikern, Rappern, Türstehern, Feuerwehrleuten und anderen Männern. Ergebnis ihrer Recherche

ist dieses Buch voller Originaltöne und Bilder aus dem wahren Jungen- und Männerleben.

Projektgruppe Mannopoly: „KerleKulte. Inszenierungen von Männlichkeit“, Archiv der Jugendkulturen Verlag KG, Berlin 2012, 391 Seiten

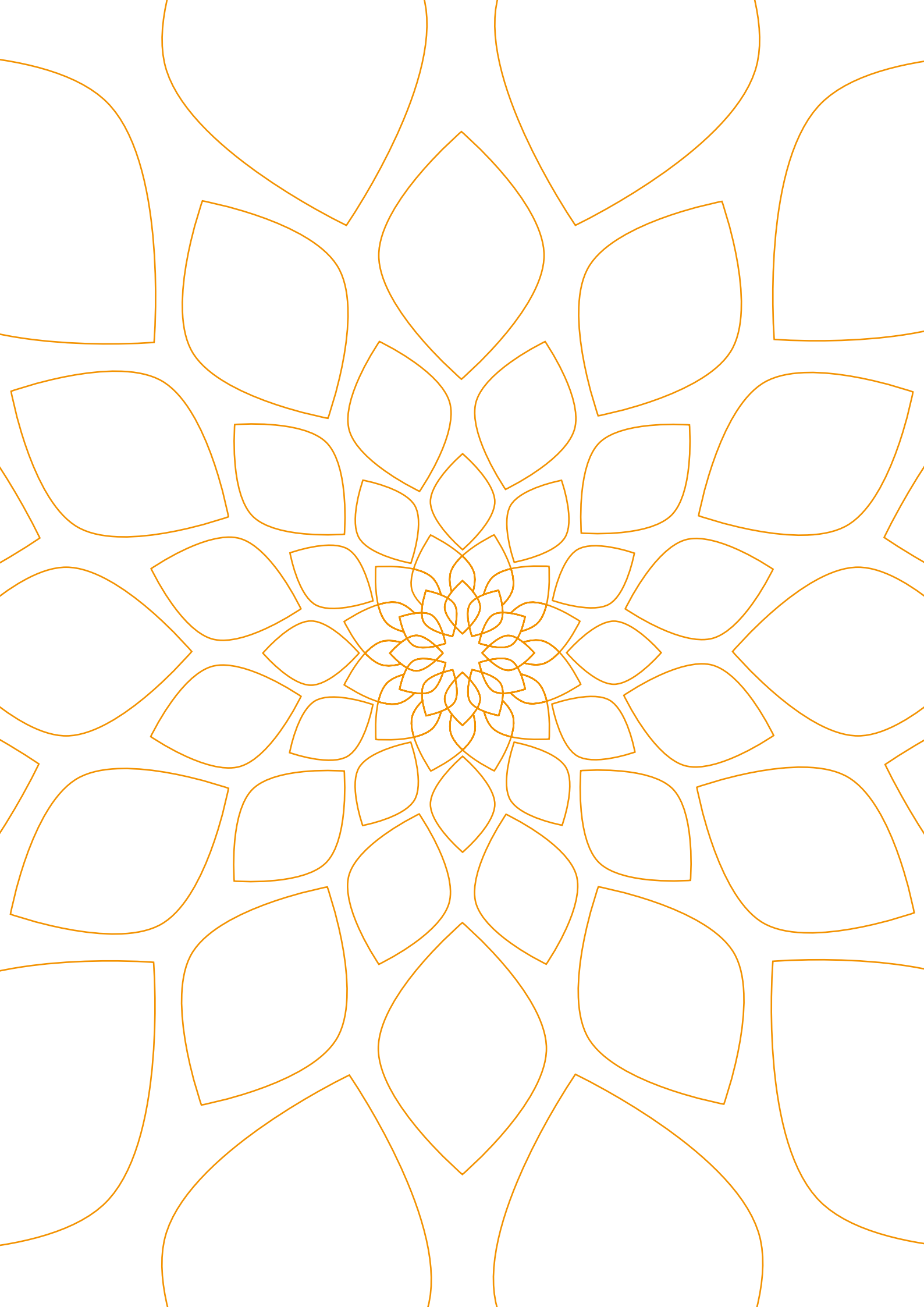
Maskulismus

Während im Bereich der institutionalisierten Politik männerpolitische Funkstille herrscht, wird die zivilgesellschaftliche Auseinandersetzung über Geschlechterpolitik laut und emotional geführt. Gerade dezidiert frauenfeindliche Stimmen, die eine Verkehrung der Geschlechterhierarchie in ihr Gegenteil beklagen,

Frauenförderung ablehnen und Männer als die „wahren Opfer“ der Geschlechterverhältnisse ansehen, verschaffen sich in den sozialen Medien sowie den Onlineforen großer Medien besonders aggressiv Gehör. Der vorliegende Band bietet hier aus geschlechterdemokratischer Perspektive Orientierung über die

Organisationsformen, Strategien und Widersprüche der maskulistischen Bewegung.

Robert Claus: „Maskulismus. Antifeminismus zwischen vermeintlicher Salonfähigkeit und unverhohlenem Frauenhass“, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2014, 109 Seiten



4 Formen der Diskriminierung

Wer eine Wohnung nicht bekommt, an der Tür eines Clubs abgewiesen wird oder mit schlechteren Noten leben muss, weil er irgendwie anders ist, der wird diskriminiert. Aber was genau bedeutet Diskriminierung? Und was ist das Gegenteil: Antidiskriminierung? Kurz gefasst ist es so: Es gibt strukturelle Diskriminierung, die in den Normen der Gesellschaft begründet liegt: dazu gehört zum Beispiel, wenn Frauen im Beruf seltener in Führungspositionen kommen. Und es gibt institutionelle Diskriminierung; wenn etwa eine Schule bestimmte Schülerinnen und Schüler nicht so fördert wie andere. Oder wenn, auch das kommt vor, manche SchülerInnen benachteiligt oder ausgegrenzt werden.

Dieses Kapitel führt in die wichtigsten Formen von Diskriminierung ein, wie sie auch im Schulalltag vorkommen: Diskriminierung wegen körperlicher Merkmale, sexueller oder religiöser Orientierung, wegen des Alters oder der sozialen Herkunft. Und es macht deutlich, welche Mechanismen beim Mobbing zum Tragen kommen – wenn also einer oder wenige mit dem Ausgrenzen anfangen und alle anderen mitmachen oder schweigend zusehen.

Dagegen etwas zu unternehmen, ist eins der obersten Ziele des Netzwerks *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Die folgenden Seiten beschreiben ausführlich, wie eine Schule erreichen kann, dass niemand mehr zurückgelassen, benachteiligt oder diskriminiert wird. Und: wie das Lernziel Antidiskriminierung erfolgreich im Schulalltag verankert werden kann.

Lernziel: Antidiskriminierung	80
Material	83
Körperliche Merkmale	84
Praxisbeispiel	87
Sexuelle Orientierung	88
Material	91
Religion	92
Material	95
Alter	96
Material	99
Soziale Herkunft	100
Material	103
Mobbing	104

Lernziel: Antidiskriminierung

Unser Grundgesetz ist eindeutig: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ So steht es in Artikel 3, Absatz 3. Im Jahr 2006 trat in Deutschland zudem das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) in Kraft.

Auch *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* schätzt Klarheit. Deshalb werden Schulen in das Courage-Netzwerk nur aufgenommen, wenn sich eine satte Zwei-Drittel-Mehrheit der SchülerInnen und PädagogInnen dazu verpflichtet, gegen jede Form von Diskriminierung vorzugehen. Aber was genau ist damit gemeint? Klar ist: Niemand soll diskriminiert werden. Aber wie erkennen wir Diskriminierung?

Trennen, absondern, abgrenzen

Diskriminierung stammt von dem lateinischen *discriminare* ab; zu deutsch: trennen, absondern, abgrenzen, unterscheiden. Aufgenommen in die deutsche Sprache wurde es zunächst in der wertneutralen Bedeutung von Unterscheidung; so verwendet es auch bis heute die Wissenschaftssprache. Im allgemeinen Sprachgebrauch allerdings hat sich seit dem vergangenen Jahrhundert vor allem die Verwendung im Sinne von „jemanden herabsetzen, benachteiligen, zurücksetzen“ durchgesetzt.

Das Gefühl, nicht anerkannt zu sein und aus einer Gruppe ausgeschlossen zu werden, kennen wir alle. Der eine wird nicht akzeptiert, weil seine Familie wenig Geld hat, eine andere, weil ihre Religion auf Ablehnung stößt, wieder andere, weil sie angeblich zu jung, zu alt, zu hässlich, zu dick oder zu dünn sind. Botschaften, die signalisieren, dass man nicht dazugehört, können verschiedene Formen annehmen. Von Diskriminierung sprechen wir, wenn Menschen auf Grund ihrer individuellen Eigenschaften herabgesetzt, benachteiligt und ausgegrenzt werden. Derartige Angriffe verletzen uns, weil sie sich auf Facetten unserer Identität beziehen und unsere Persönlichkeit in Frage stellen.

Die Identität ist die Gesamtheit der äußeren und inneren Eigenschaften eines Menschen und setzt sich

aus einer Vielzahl teils angeborener, teils erworbener, teils zugeschriebener Merkmale zusammen. Wir alle haben individuelle Körper, Gesichter, Begabungen, Hobbys, Berufe, Interessen, Geschmäcker, einen weltanschaulichen und kulturellen Hintergrund und eine sexuelle Orientierung.

Unsere Identität ist aber nicht statisch. Sie verändert sich im Laufe unseres Lebens, manchmal sogar im Laufe eines Tages oder von einer Minute zur anderen. So mögen wir zuhause am Frühstückstisch noch bemüht sein, nett zu unserer Familie zu sein und Kompromisse einzugehen. In der Schule, im Umgang mit MitschülerInnen oder KollegInnen mögen wir dann ganz andere Anteile unseres Selbst hervorheben. Das zeigt uns: Identität ist ein Stück weit konstruiert und steuerbar.

Solange wir sie selbst aus freiem Willen steuern, kann uns das viel Kraft geben. Anders sieht es allerdings aus, wenn Teile unserer oder die ganze Identität von anderen eingeengt, unterdrückt und gesteuert werden. Dann können gewaltvolle Situationen entstehen.

Individuelle Diskriminierung

Peter mag diskriminiert werden, weil er schwul ist; Marie, weil sie arbeitslos ist; Kenan, weil er zu dick ist und Gisela, weil sie eine Zahnsperre trägt. Aber wer bestimmt eigentlich, welche Eigenschaften und Identitätsmerkmale als gut und welche als schlecht angesehen werden? Die Antwort findet sich in sozialen Normen, die in verschiedenen gesellschaftlichen Umgebungen und zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich ausgeprägt sind.

Auch sie stehen nicht unverrückbar fest. In den Medien, im Freundeskreis sowie in der Schule wird ständig neu ausgehandelt, was cool und was nicht so cool ist, was erwünscht ist und was gar nicht geht. Das bedeutet auch: Es wird ständig neu bestimmt, wer als besser und wer als schlechter angesehen wird. Wer heute noch als schön schlank gilt, mag morgen zu mager sein; krause, blonde oder rote Haare werden mal als hässlich und mal als schön gewertet.

Welche Eigenschaften positiv und negativ erscheinen, bestimmt dabei immer die meinungsbildende, durchsetzungsfähige, dominierende Gruppe.



© Metin Yilmaz

Wer Jugendliche stärkt, wappnet sie auch gegen drohende Diskriminierung

Neben der individuellen Diskriminierung aufgrund bestimmter Merkmale spricht die Soziologie von struktureller und institutioneller Diskriminierung. Als strukturelle wird jene Diskriminierung bezeichnet, die gesellschaftliche Teilgruppen trifft und in den herrschenden Werten und Normen sowie der Struktur der Gesamtgesellschaft begründet liegt. So sind in einer patriarchalen Gesellschaft Frauen strukturell diskriminiert, Männer hingegen nur durch individuelle Stereotype oder einzelne Institutionen.

Institutionelle Diskriminierung

Institutionelle Diskriminierung geht begrifflich-historisch auf Auseinandersetzungen um so genannten institutionellen Rassismus in den USA und Großbritannien zurück. Sie beschreibt Benachteiligungen, die von gesellschaftlichen Institutionen ausgehen. Typische Beispiele finden sich im Bildungs- und Ausbildungssektor sowie auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, im Gesundheitswesen oder auch seitens der Polizei. Wichtig ist: Die Diskriminierung Einzelner kann einen strukturellen wie institutionellen Hinter-

grund haben und bewusst oder unbewusst ausgeübt werden.

Nicht zu diskriminieren bedeutet nicht, jeden Menschen gleich zu behandeln. Manchmal ist eine bewusste Ungleichbehandlung in Form einer Bevorzugung sogar notwendig und sinnvoll; wir sprechen dann von positiver Diskriminierung.

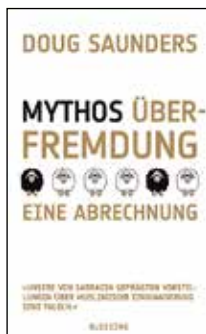
Ob Bevorzugungen akzeptiert werden, hängt stark davon ab, ob sie die Position anderer verschlechtern und ob sie in erster Linie Schutzbedürftige wie Minderjährige oder Kranke stärken. So werden Erwachsene nicht dadurch benachteiligt, dass Kinder ermäßigten Eintritt erhalten; auch dass es Nichtbehinderten zugemutet werden kann, ihren Platz im Bus körperlich Behinderten zu überlassen, ist Konsens.

Aber sollten auch Gruppen, die in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen unterrepräsentiert sind, über eine Quote bevorzugt behandelt werden? Darüber gibt es bereits seit Jahren intensive gesellschaftliche Debatten. ■



Diskriminierung heißt: trennen, absondern, abgrenzen. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* will das Gegenteil

Material



Mythos Überfremdung. Eine Abrechnung

Der Mythos der Überfremdung verändert derzeit die politische Landschaft Europas. Viele Menschen meinen, dass der Islam keine Religion, sondern eine Ideologie sei und reden von einer „muslimischen Flut“, mit der die „westliche Kultur“ untergehe. Diese Ansichten teilen Extremisten wie der norwegische Mas-

senmörder Anders Breivik mit den Rechtspopulisten der Pegida-Bewegung und Vertretern der politischen Mitte. Anhand der Themen Bevölkerung, Integration und Extremismus zeigt der Autor, wie haltlos die verallgemeinerte Angst vor MuslimInnen ist. Dabei wird deutlich, dass Positionen, die noch vor ein paar Jahren als

rechtsextreme Parolen galten, längst in der Mitte der Gesellschaft angekommen sind.

Doug Saunders:
'Mythos Überfremdung. Eine Abrechnung',
Blessing Verlag
München 2012, 256 Seiten

Handbuch Intersektionale Gewaltprävention

Das Handbuch Intersektionale Gewaltprävention ist für die Schule ebenso wie für Trainings und die Jugendarbeit konzipiert. Mit dem Begriff Intersektionalität ist gemeint, dass verschiedene Gewalt- und Diskriminierungsverhältnisse in den Blick genommen werden; mit dem Ziel, den Einzelnen zu stärken und

gleichzeitig gesellschaftliche Dominanzstrukturen abzubauen. Das Handbuch stellt theoretisches und vor allem praktisches Wissen, Methoden und Werkzeuge zur Verfügung, um ein Projekt nach intersektionalen Kriterien zu gestalten, bereits bestehende Projekte und Programme zu überprüfen oder auch eine Organi-

sation weiterzuentwickeln. Die Module stehen in mehreren Sprachen zur Verfügung.

'Handbuch Intersektionale Gewaltprävention',
Dissens e.V., Berlin 2011.
Download unter:
http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/igiv-handbuch_intersektionalitaet.pdf

Inklusion der Menschenrechte

Jeder Mensch hat ein Recht auf Inklusion, also darauf, ein gleichberechtigter Teil der Gesellschaft zu sein. Dieses in der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen niedergelegte Recht gilt seit 2009 auch in Deutschland. Doch bis zur Umsetzung dieses Anspruchs in Schulen ist es ein weiter Weg. Das Online-Hand-

buch trägt dazu bei, diesen Weg zu ebnen. Mit einer bemerkenswerten Sammlung von Informationen, Übungen, Rollenspielen, Biografien, historischen und aktuellen Zugängen zu Inklusion, Behinderung und Menschenrechten bietet es viele Impulse für Fachunterricht und Projekttag. Damit eröffnet es einen neuen Blick

auf Behinderte – weg von der Fürsorge hin zu den Menschenrechten.

'Online-Handbuch: Inklusion als Menschenrecht',
Deutsches Institut für Menschenrechte,
Berlin 2014,
Download unter:
www.inklusion-als-menschenrecht.de

Diskriminierung aufgrund körperlicher Merkmale

Menschen sehen verschieden aus; sie unterscheiden sich in Größe und Körperbau, haben verschiedene Nasen, Ohren und Augen, Haare und Haut. Diese äußeren Unterschiede können große Auswirkungen haben. Obwohl die Pigmentierung der Haut über den Charakter eines Menschen nichts aussagt und menschliche Hauttönungen weit komplexer sind als „schwarz“, „weiß“ oder „gelb“ suggerieren, hat die zugeschriebene Hautfarbe erheblichen Einfluss auf den Alltag und die Lebenschancen von Menschen.

Du kommst hier nicht rein!

So werden Jugendliche mit einer anderen Hautfarbe als jene der Mehrheitsgesellschaft immer wieder an der Diskotür abgewiesen, weil das „Kontingent an internationalen Gästen“ erfüllt sei. Oder sie geraten als Einzige bei Ankunft auf dem Hauptbahnhof in eine „verdachtsunabhängige Personenkontrolle“. In Krankenhäusern werden Ärzte mit dunkler Hautfarbe zuweilen für Reinigungskräfte gehalten; so mancher Patient will sich von ihnen nicht behandeln lassen.

Ausgrenzende Beispiele zu thematisieren, die ausgelöst werden durch das, was in Hautfarbe projiziert wird, ist ein erster Schritt, um Diskriminierungen entgegenzuwirken. Viele Projekte des Courage-Netzwerks beschäftigen sich mit der Frage, wie Menschen, die so oder so aussehen, behandelt werden. Zum Beispiel, indem SchülerInnen den Türsteher eines Clubs interviewen, eine Polizeiwache besuchen oder eine Exkursion in ein Altenheim machen und mit den BewohnerInnen ins Gespräch kommen.

Körper unter Normzwang

Die ultimative Anleitung für den perfekten Strandrkörper? Erstens, du brauchst einen Körper. Zweitens, geh an den Strand. So einfach könnte es sein. Das riesige Angebot an Produkten, mit deren Hilfe man angeblich schlanker, muskulöser, gebräunter und somit attraktiver wird, zeigt allerdings, dass diese Anleitung nicht mehrheitsfähig ist. Schönheit ist scheinbar keine individuelle Ansichtssache mehr. Ihre Normen werden uns von der Schönheitsindustrie diktiert.

Tattoos am Oberarm? Ringe durch die Nasenflügel? Piercings an der Lippe? Alles Geschmackssache. Es bleibt jedem selbst überlassen, sich am eigenen Kör-

per auszutoben – so lange das freiwillig geschieht und nicht aus Angst, sonst nicht dazuzugehören. Zu dick, zu dünn, zu haarig, zu groß; die Liste der möglichen Abweichungen ist lang und ändert sich rasch.

Die Form der Diskriminierung, die jene ausgrenzt, die dem kollektiven Schönheitsideal nicht entsprechen, wird *Lookismus* (engl.: *look*; Aussehen) genannt. Lookismus legt Ideale des Äußeren fest, denen man nun nacheifern soll: Welche Kleidergröße muss passen, welchen Umfang soll der Bizeps, welchen die Taille haben? Der um sich greifende Normierungswahn bleibt insbesondere für Jugendliche nicht ohne Folgen; diese reichen von Minderwertigkeitsgefühlen bis zu Essstörungen. Verschlimmert wird dies noch dadurch, dass sich in der Gesellschaft zunehmend die Einstellung verbreitet, man müsse sich nur genug anstrengen, um Idealen zu entsprechen. Im Umkehrschluss gilt schnell: Wer das nicht will oder schafft ist faul oder schwach.

Neben der Bewertung von Äußerlichkeiten existiert auch jene der körperlichen Fähigkeiten und Funktionalität. Der so genannte *Ableismus* (engl.: *able*; fähig) bewertet Menschen danach, wozu sie fähig sind und schafft einen Drang zur Normierung im Sinne ständiger Konkurrenz. Eine Zehnjährige muss können, was andere Zehnjährige auch können, sonst stimmt etwas nicht mit ihr. Wer keine zwei Beine, Augen oder Ohren hat, wer nicht laufen oder rechnen kann, fällt raus.

Im Leben erstrebenswert ist demnach der Kampf um den perfekten Körper in ästhetischer (Lookismus) und funktionaler Hinsicht (Ableismus). Alle, die den gängigen Idealen nicht entsprechen wollen oder können, werden als minderwertig betrachtet und ausgegrenzt.

Besonders betroffen sind Menschen mit Behinderung. Sie zählen traditionell zu den Ausgegrenzten und Vernachlässigten.

Im Namen der Rassenhygiene

Während des Nationalsozialismus wurden von 1939 bis 1941 durch die so genannte Aktion T4 im Namen der „Rassenhygiene“ mehr als 70.000 Menschen mit Behinderung in Anstalten und Gaskammern ermordet, unter ihnen viele Kinder. Obwohl die genauen Umstände vertuscht wurden, kam es zu Protesten der



© Fotolia

Eine inklusive Gesellschaft bedeutet auch städtebauliche Rücksicht

Kirchen; nach seiner offiziellen Einstellung wurde das Programm heimlich weiter betrieben. Bis 1945 wurde der Begriff *Euthanasie*, der aus dem Griechischen stammt und etwa „Schönes Sterben“ bedeutet, missbraucht, um den Massenmord an über 100.000 Menschen mit Behinderung zu verharmlosen.

Heute hat die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen verschiedene Ausprägungen, die stark vom Blick der Medien geprägt werden. Immer wieder werden Behinderte in die Opferrolle gedrängt und als unvollständige Menschen dargestellt; als vom Schicksal gebeutelte, tragische Figuren, die sozusagen trotzdem lächeln können. Diese Narrative verkennen, dass Menschen mit Behinderung in erster Linie Menschen mit vielfältigen Eigenschaften sind. Mit kritischen Fragen rund um die mediale Darstellung von Behinderungen beschäftigen sich mehrere Medienprojekte, zum Beispiel Mondkalb und leidmedien.de.

Wenn sich Menschen mit und ohne Behinderung begegnen, entsteht oft Unsicherheit. Je seltener sie sich begegnen, desto schwieriger wird es, diese Un-

sicherheit abzubauen. Die Frage, ob man jemandem im Rollstuhl beim Einsteigen in den Bus helfen sollte, beantwortet sich leichter, wenn man nicht nur erkennt, dass er oder sie ein Mensch wie alle anderen ist, sondern man häufiger rollstuhlfahrenden Menschen begegnet.

Normalität und Abweichung

Was ist normal? Und wer bestimmt das? Die kollektive Vorstellung von Normalität und Abweichung macht aus der natürlichen körperlichen Vielfalt der Menschen ein Einfallstor für Diskriminierung. Sobald gesellschaftliche Standards entstehen, denen Menschen entsprechen müssen, um Anerkennung zu erfahren, werden all jene ausgeschlossen, die das nicht können.

Die Allgegenwart digital optimierter Models und die durch Werbung vermittelte Vorstellung, über Konsum und Anstrengung sei Glückseligkeit erreichbar, tut ihr Übriges. So kann Vielfalt nicht chancenorientiert wahrgenommen werden. Stattdessen folgt die Wahrnehmung tatsächlicher oder vermeintlicher Un-



Die Schule als Ort gelebter Inklusion

terschiede der Logik der Abwertung und Diskriminierung jener, die von der Norm abweichen.

Maßnahmen gegen Diskriminierung

Seit 1949 werden Menschen in der Bundesrepublik durch Artikel 3 des Grundgesetzes vor Ungleichbehandlung durch den Staat geschützt. Seit 2006 gilt zudem das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das Ungleichbehandlung „aus Gründen der Rasse (sic! Die Redaktion) oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität“ untersagt.

Das AGG, mit dem mehrere europäische Richtlinien in ein deutsches Gesetz gegossen wurden, findet in der Praxis hauptsächlich in arbeitsrechtlichen Prozessen Anwendung. Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt zu bekämpfen bedeutet zum einen, bei der Berufswahl Nachteile aufgrund körperlicher Merkmale zu minimieren, zum anderen auch dazu beizutragen, dass die kompetentesten Arbeitnehmer die besten Stellen

bekommen. Auch so genannte positive Maßnahmen sind möglich – so können beispielsweise Arbeitsplätze bei gleicher Qualifikation bevorzugt an Menschen mit Behinderung oder an Frauen vergeben werden.

Spannend ist nach wie vor die Frage, wie Bewerbungsverfahren so gestaltet werden können, dass bereits beim ersten Screening das Risiko von Diskriminierung aufgrund körperlicher Merkmale minimiert wird; die ersten Modellprojekte zur Erprobung von anonymisierten Bewerbungsverfahren laufen nun auch in Deutschland.

Ein erfolgreiches Beispiel aus den USA, wo anonyme Bewerbungen in manchen Bereichen an der Tagesordnung sind, sind so genannte *Blind Auditions*: MusikerInnen, die vor Symphonieorchestern vorspielen, werden dabei nur gehört und nicht gesehen; sie spielen hinter einem Vorhang. Eine einfache Maßnahme, die den Anteil der Frauen in den Orchestern deutlich erhöht hat.

In Deutschland beraten Antidiskriminierungsstellen und -büros, die zunehmend auch regional vertreten sind, bei Benachteiligung. Dort gibt es auch aktuelle Informationen zu verschiedenen Formen von Diskriminierung sowie Hinweise auf lokale Ansprechpartner.

Stichwort Barrierefreiheit

Wie sind Krankenhaus oder Schulgebäude ausgestattet? Wo kommt man mit dem Rollstuhl hin? Wie findet ein blinder Mensch die Fußgängerampel? Wo gehen Menschen mit Behinderung zur Schule? Gibt es barrierefreie Straßenbahnen oder spezielle Fahrdienste?

Die Antworten auf diese Fragen zeigen, wie wir unsere Gesellschaft verstehen: inklusiv oder separiert. Eine barrierefreie Stadt ist kein Almosen. Sie kommt allen zugute. Menschen sind nicht behindert – sie werden behindert. Und das lässt sich ändern.

Viele Courage-Schulen machen den Test: Ihre SchülerInnen machen sich zum Beispiel einmal auf den Weg, um zu überprüfen, wie der Weg vom Bahnhof zur Schule mit dem Rollstuhl oder ohne Sehkraft bewältigt werden kann. ■

Praxisbeispiel



Angels' Bridge - Ein Brettspiel zur Inklusion

Wer kennt Sprüche wie „Du bist ja behindert!“ oder „Du Spasti!“ nicht aus dem eigenen Schulalltag? Viele Menschen merken erst im persönlichen Kontakt mit anderen, die ihr Leben mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen gestalten, wie menschenverachtend solche behindertenfeindlichen Sprüche sind.

So ging es auch den Berufs- und HandelsschülerInnen vom Wuppertaler Berufskolleg Barmen – einer Courage-Schule –, die ein Sozialpraktikum in den Hephata-Werken in Mönchengladbach absolvierten und dort besondere ArbeitskollegInnen kennenlernten.

Aus der berührenden und lehrreichen Erfahrung entstand die Idee für ein Brettspiel zum Thema Inklusion. Die SchülerInnen entwickelten Aufgabenkarten für die Bereiche Wissen über Behinderungen, zu Aktionen zur Einfühlung in die Situation von behinderten Menschen, zu Reaktionsmöglichkeiten auf Mobbing und für

Impulse für Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Das Spielmaterial wurde aus Recyclingprodukten gestaltet. Aus leeren Milchkartons wurden Engel und aus Eierkartons Wissensbäume gebastelt.

Die Engel starten mit zunächst nur einem Flügel im Spielfeldbereich Exklusion. Nach der Erledigung diverser Aufgaben bekommen sie einen zweiten Flügel, getreu dem Spruch: „Wir Menschen sind Wesen mit nur einem Flügel, erst wenn wir uns umarmen, werden wir zu Engeln.“ Symbolträchtig wurde auch der Übergang von der Exklusion zur Inklusion durch Brücken gestaltet; denn wenn Inklusion gelingen soll, müssen alle Beteiligten zu „Brückenbauern“ werden.

Das Brettspiel kann mit drei bis acht SpielerInnen gespielt werden. Es benötigt Beteiligte oder Spielleiter, die durch Impulse und informative Diskussionsbeiträge zu einer vertieften Auseinandersetzung beitragen kön-

nen. Im Spielfeld Exklusion stehen analog zu der klassischen Einteilung von Behinderungen – wie seh-, hör-, sprach- oder gehbehindert – acht Wissensbäume, mit denen sich die Gruppen beschäftigen und die später am Brückenbaum memoriert werden.

Im Spielfeld Inklusion erwerben die SpielerInnen vertieftes Wissen und stellen sich Diskussionen. Sie reden beispielsweise darüber, wie man in Fällen von Mobbing am besten reagiert. Oder überlegen, wie sie sich als FreundIn von Menschen mit Handicap verhalten können. Wer das Ziel erreicht, kann den Mitspielern als „Helferengel“ zur Seite stehen.

Das Spiel ist für SpielerInnen ab etwa zehn Jahren geeignet, für Schulklassen wie Kinder-, Jugend- und Familienfreizeiten. Die MacherInnen gewannen den Inklusiv-Kreativ-Wettbewerb der Aktion Mensch 2014.

Weitere Informationen:
Inklusionsspiel@gmail.com

Diskriminierung aufgrund sexueller Orientierung

Wenn es darum geht, wie wir leben und lieben, ist die Norm immer noch die: Um vermeintlich normal zu sein, sollen wir treu und ohne allzu wilde Fantasien auszuleben in einer heterosexuellen Beziehung glücklich sein und Kinder großziehen. Für viele Menschen entspricht diese Beschreibung sicher auch der Lebensform, die sie sich wünschen und leben.

Hetero- und Homosexualität

Problematisch ist aber, wenn derlei Definitionen Eingang in Medien, Schule oder Schulmedien finden – und dort nur ein Lebensmodell und eine Variante der sexuellen Orientierung als Norm, an der sich alle orientieren sollen, vermittelt und reproduziert werden. Wenn in Schulbüchern, Textaufgaben und thematisierten Lebenswelten zum Beispiel Homosexualität nicht vorkommt, wird diese sexuelle Orientierung allein schon durch ihre Unsichtbarkeit zu etwas „Anderem“, das negativ bewertet, ausgegrenzt und diskriminiert wird. Wenn allerdings Homosexuelle in Schulbüchern doch dargestellt werden, macht das die Sache bisher oft nicht besser: Häufig werden sie gezielt als Minderheiten eingeführt; als Menschen in einer schwachen Position und damit quasi als potenzielle Opfergruppe.

Diskriminierung aufgrund von sexueller Orientierung belässt es nicht bei Nichterwähnung und Unsichtbar-Machen. Weltweit werden Homosexuelle auch im 21. Jahrhundert von gewaltsamer Verfolgung, Bestrafung und Vernichtung bedroht: weil ihre Familie oder bestimmte soziale Gruppen sie ablehnen; oder die ganze Gesellschaft, oder auch die staatlichen Gesetze. Auch in Deutschland wurde übrigens der Paragraph 175, der Homosexualität unter Strafe stellte, erst 1994 ersatzlos aus dem Strafgesetzbuch gestrichen.

Inzwischen haben die ersten offen schwul lebenden Bundesminister, Ministerpräsidenten und Bürgermeister ihre Amtsperioden schon wieder hinter sich – schon das zeigt, dass hierzulande seither viel passiert ist. Auch SchauspielerInnen, SportlerInnen und ModeratorInnen, deren sexuelle Identität von der Norm abweicht, sind respektierte Personen des öffentlichen Lebens wie in ihrem Beruf. All das bedeutet aber nicht, dass es keine Diskriminierung von Homosexuellen mehr gibt. Die Kriminalstatistiken machen die hohe Zahl und gewaltsame Qualität von Übergriffen

erschreckend deutlich. Unter den Tätern befinden sich überproportional viele männliche Jugendliche; meist aus Elternhäusern, die ihnen klischeehafte Vorstellungen von Heterosexualität als einzig richtiger Lebensweise vermitteln.

Regelmäßige Diskriminierungsformen, über die Statistiken sich ausschweigen, sind abfälliges Lachen über Schwule und Lesben, Beschimpfungen oder Beleidigungen. Sie wirken deshalb diskriminierend, weil Homosexualität als negative Form der Sexualität betrachtet und dargestellt wird. Zurufe wie „Du Berlinerin“ oder „Du Sportler!“ wirken schließlich nicht beleidigend – niemand behauptet schließlich, aus Berlin zu stammen oder Sport zu treiben sei verwerflich.

Männlein-Weiblein

Von Kindesbeinen an wird uns vermittelt, es gäbe zwei Geschlechter, eindeutig und unveränderbar. Von der Zuordnung zu einem Geschlecht, also ob wir Männer oder Frauen seien, hänge für unser ganzes Leben ab, wen wir lieben und begehren. Tatsächlich käme der Realität näher, wenn die Geschlechter auf einer Art Linie gedacht würden, an deren gegenüberliegenden Enden „Mann“ und „Frau“ stünde und auf der sich jeder irgendwo dazwischen verorten könnte. Die strenge Unterteilung in Mann und Frau war in der Geschichte auch nicht immer so. Die Antike kannte verschiedene sexuelle Identitäten; in der Renaissance wurden die Unterschiede zwischen Männern und Frauen nicht eindeutig definiert und hatten keine große Bedeutung.

Wie weit geht heute das Recht des Einzelnen auf Selbstbestimmung der sexuellen Identität? Ist es in Ordnung, wenn Mädchen Jeans tragen? Natürlich, aber: auch erst seit den 1970er-Jahren. Und wenn ein Junge einen Rock anzieht? Da wird es schon schwieriger. Ein Mann in einem Kleid? Oder ein Mädchen, das nicht nur eine Jeans anziehen, sondern als Junge leben will? Solche Wünsche und Bedürfnisse werden immer noch als widernatürlich bezeichnet.

Allerdings zeigt uns die Natur bei näherem Hinschauen schnell, dass das nicht stimmt: Auch sie sieht intergeschlechtliche Menschen vor; also Menschen, deren Geschlecht nicht entsprechend dem Zweiermodell aufgrund von äußeren Merkmalen wie Geschlechts-



© Benson Kua

Seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts Symbol der lesbisch-schwulen Bewegung: Die Regenbogenfahne

teilen oder Hormonen oder inneren Organen eindeutig ist. Spätestens hier wird deutlich, dass die angeblich natürlichen Normen in Wirklichkeit gesellschaftlich definiert werden. Und: im schlimmsten Falle tödliche Auswirkungen haben. Die Selbstmordrate unter homosexuellen und geschlechternonkonformen SchülerInnen ist deutlich höher als unter jenen, die sich der sexuellen Norm entsprechend definieren.

In verschiedenen Bereichen unserer Gesellschaft wird die Frage nach sexueller Identität unterschiedlich beantwortet. So wird weithin angenommen, dass in Tanz- und Ballettensembles viele schwule Männer zu finden sind. In der Fußball-Bundesliga hingegen soll es bis 2015 nur einen schwulen Mann gegeben haben; und auch das erst seit zwei Jahren.

Verstecken und Anderssein sind schmerzhaft. Wenn ein Junge und ein Mädchen zusammenkommen, dann halten sie meist Händchen oder küssen sich in der Öffentlichkeit. Und niemand sagt: „Krass! Heteros! Wie konnte das passieren? Was hat sie heterosexuell gemacht? Und wie mutig, dass sie das so zeigen! Was die

wohl im Bett machen!“. Stattdessen heißt es schlicht: „Guck mal, die sind ein Paar.“

Selbstbestimmte Sexualität

Falls du heterosexuell bist, hat dich wahrscheinlich noch niemand gefragt, seit wann du das weißt. Falls du nicht transgender bist, hat dich wahrscheinlich niemand gefragt, woher du weißt, welches dein Geschlecht ist. Ausgrenzung bedeutet auch, den Betroffenen immer wieder Fragen zu stellen. Denn sie schreiben fest: Du bist anders, wirst als anders markiert, gehörst nicht dazu, musst deine Identität vor Fremden darlegen. Solche Fragen verletzen.

Wie viele andere Eigenschaften ist unsere sexuelle Identität im Laufe unseres Lebens wandelbar. Was uns heute gefällt, mag morgen nicht mehr in unserem Sinne sein – das gilt für sexuelle Vorlieben genau wie für den Musikgeschmack. Alles, worauf wir selbst und unser Gegenüber aus freien Stücken Lust haben, ist normal und gut. Wichtig ist, dass wir auf uns selber hören und aufeinander achten.



Wenn Jugendliche offen mit Sexualität und sexueller Orientierung umgehen, ist ein großer Schritt gemacht

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz schreibt den Schutz vor Diskriminierung fest. Wann immer Menschen wegen ihrer sexuellen Identität ausgeschlossen, verletzt oder erniedrigt werden, ist es nicht nur aus humanitären, sondern aus rechtlichen Gründen geboten, dagegen einzutreten. Das gilt für SchülerInnen ebenso wie für LehrerInnen.

Was tun an der Schule?

Damit Homosexualität, Intergeschlechtlichkeit und Transgender nicht länger unsichtbar gemacht werden oder Zielscheibe von Verachtung und Spott sind, sollten folgende Fragen gestellt werden: Gibt es an unserer Schule offen lebende Homosexuelle? Wenn das mit Nein oder einer sehr geringen Zahl („Ja, zwei!“) beantwortet wird, kann das nicht stimmen – und es gibt mit Sicherheit ein Problem. Selbst nach vorsichtigen Schätzungen sind zehn Prozent der Bevölkerung homosexuell. Aber wo sind sie? Warum sehen wir sie nicht auf dem Schulhof? Ein erster Schritt zur Herstellung einer Atmosphäre, in der Jugendliche offen mit ihrer Sexualität und ihrem Geschlecht umgehen,

ist gemacht, wenn Sexualität im Schulalltag ein Thema ist – und nicht nur im Biologieunterricht stattfindet. Dabei hilft es, SchülerInnen wie LehrerInnen und andere MitarbeiterInnen als Menschen mit einer sexuellen Dimension zu betrachten; und nicht so zu tun, als hätten der Lernraum Schule und der Lebensraum draußen nichts miteinander zu tun. Eine weitere gute Idee ist, einen Coming-Out-Beauftragten zu benennen, der SchülerInnen wie PädagogInnen als kompetenter Gesprächspartner zur Seite steht.

Wird in der Klasse oder auf dem Schulhof jemand wegen seiner sexuellen Orientierung beschimpft, ist entscheidend, Partei für die Opfer von Diskriminierung zu ergreifen. Dies macht einen entscheidenden Unterschied für die Betroffenen. Der US-amerikanische Bürgerrechtler Martin Luther King sagte: „Am Ende werden wir uns nicht an die Worte unserer Feinde erinnern, sondern an das Schweigen unserer Freunde.“ Ein Mensch, der zum Opfer gemacht wird, kann die diskriminierende Situation unbeschadet oder gar gestärkt verlassen, wenn sich andere solidarisieren und für ihn einsetzen. ■

Material



Queerformat

Die bestens strukturierte Handreichung für die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe ist gut geeignet, in pädagogischen Einrichtungen einen akzeptierenden Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu fördern. Sie bietet Basiswissen zu den Themen Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität ebenso

wie zu so genannten Regenbogenfamilien und zur psychosozialen Situation queerer Jugendlicher. Auch gebündeltes Hintergrundwissen zur Differenzierung zwischen „Sex“ und „Gender“ sowie zu Intersexualität werden verständlich vermittelt. Und es finden sich zahlreiche Tipps und Handlungsstrategien, um diese The-

men in verschiedenen Bildungseinrichtungen nachhaltig zu verankern.

„Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Queerformat (Hrsg.), Berlin 2012, 146 Seiten

90 Minuten für sexuelle Vielfalt

Was wäre, wenn du schwul oder lesbisch wärst? Wie schwer ist es, sich und seiner Umgebung einzugestehen, dass man anders liebt als seine Freunde und Geschwister? Wie haben Schwule und Lesben eigentlich Sex? Diese und viele weitere Fragen werden in der Handreichung für sexuelle Vielfalt thematisiert. Sie

besteht aus vier Modulen und ist für den Ethikunterricht ab der siebten Klassenstufe erarbeitet worden. Ein gelungener Mix aus Quizfragen, Rollenspielen, Dialogen, Schlüsselsituationen und Antworten auf häufig von Jugendlichen gestellte Fragen eröffnet zahlreiche geeignete Zugänge, über Homophobie und Diskriminie-

rungen aufgrund von sexueller Orientierung zu diskutieren.

„90 Minuten für sexuelle Vielfalt. Handreichung für den Berliner Ethikunterricht“, Bildungs- und Sozialwerk des Lesben- und Schwulenverbandes Berlin-Brandenburg (BLSB) e.V., Berlin 2012, 20 Seiten

Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie

Schimpfwörter wie „schwule Sau“ oder „blöde Lesbe“ sind auf Schulhöfen keine Seltenheit. Die Kinder und Jugendlichen, die sie benutzen, wissen meist gar nicht, was sie bedeuten, denn im Schulunterricht wird das Thema sexuelle Vielfalt häufig immer noch nicht oder kaum behandelt. Das Buch zeigt, wie es anders

geht: wie sexuelle Vielfalt aufgezeigt und Homophobie angegangen werden kann und wie wichtig hier die Vernetzung von schulischer und außerschulischer Arbeit für den Erfolg ist. Darüber hinaus beschreiben die AutorInnen konkrete, kreative und effektive Möglichkeiten, um Homophobie im Unterricht erfolgreich zu

begegnen und sexuelle Vielfalt zu vermitteln.

Lutz van Dijk, Barry van Driel (Hrsg.): „Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie“, Querverlag, Berlin 2008, 216 Seiten

Religion und Diskriminierung

„Jeder Mensch stellt die Frage, woher er kommt und wohin er geht. Es sind die Religionen, die auf diese Menschheitsfrage eine Antwort geben wollen. Da aber noch nie ein Mensch nach dem Tod zurückgekehrt ist, um aus dem Jenseits zu berichten, und da noch niemand den Urheber des Universums gesehen hat, gibt es viele Antworten und viele Religionen. Eine Einigung scheint nicht möglich.“ So formulierte es die Theologin Uta Ranke-Heinemann in ihrem Grußwort zu unserem Themenheft ‚Religion und Diskriminierung‘.

Leider haben sich AnhängerInnen der verschiedenen Religionen in der Geschichte nicht immer damit zufriedengegeben, Antworten auf die großen Menschheitsfragen gefunden zu haben, die zu ihnen selbst passen. Stattdessen haben manche schon immer den Anspruch erhoben, die einzigen möglichen Antworten auf alle existenziellen Lebensfragen zu kennen: also im alleinigen Besitz der absoluten Wahrheit zu sein. Sie argumentieren, alle, die nicht so glauben und denken wie sie, hingen falschen Vorstellungen an. Wer so denkt, startet immer wieder Versuche, religiös Andersdenkende von ihrer eigenen Sicht zu überzeugen. Manche schrecken dabei auch nicht vor Gewalt zurück.

Religiös motivierte Gewalt

Religiös motivierte Gewalt ist auch heute aktuell; wie aktuell, sehen wir täglich in den Nachrichten. Anfänge erleben wir aber auch in unserer Umgebung; wenn zum Beispiel auf Schulhöfen Diskriminierung immer öfter religiös begründet wird: Christen seien Schweinefresser und unrein, Juden dreckig, Muslime Terroristen oder so ähnlich. Welch gefährliche Entwicklung derartige Haltungen, die nur zunächst als harmlose Bemerkungen daherkommen, nehmen können, lehrt die Geschichte: Millionen Menschen, vor allem Angehörige der jeweiligen Minderheit in einem Land oder einer Region, wurden über die Jahrhunderte im Namen der einen oder anderen Religion getötet.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage unterstützt die Schulen darin, erfolgreich gegen jede religiös begründete Abwertung von Menschen vorzugehen. Dafür ist nicht nur wichtig, dass wir uns Wissen über die unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen aneignen. Auch Kenntnisse darüber, wie Religionen

für politische Ziele missbraucht werden, sind unerlässlich. Die Herausforderung für das Courage-Netzwerk wie für alle anderen Sensibilisierten ist dabei eine doppelte: Zum einen gilt es die im Grundgesetz verankerte Glaubensfreiheit zu schützen. Und zum anderen zu erkennen, wo Menschen, die sich auf ihre Glaubensfreiheit berufen, die Menschenrechte von anderen verletzen.

Religionsfreiheit ist ein Grund- und Menschenrecht. Sie besteht vor allem in der Freiheit eines Menschen, seine Glaubensüberzeugung oder ein weltanschauliches Bekenntnis frei zu bilden und seine Religion oder Weltanschauung ungestört auszuüben. Diese so genannte positive Religionsfreiheit ist zu schützen und zu verteidigen und beinhaltet das Recht, eine Religionsgemeinschaft zu gründen, sich ihr anzuschließen sowie an kultischen Handlungen, Feierlichkeiten oder sonstigen religiösen Praktiken teilzunehmen.

Zur Religionsfreiheit gehört auch, dass sich Gläubige zur Ausübung ihrer Rituale und religiösen Praktiken geeignete Gebäude wie Synagogen, Kirchen, Moscheen, Cem-Häuser oder Tempel errichten können. Dieses Menschenrecht müssen staatliche Organe schützen, unabhängig davon, welches Verhältnis einzelne Mitglieder der Gesellschaft zu Religion im allgemeinen und zu einer bestimmten Religion im besonderen pflegen.

Auch die negative Religionsfreiheit wird von dem Recht auf Religionsfreiheit gedeckt: Diese definiert das Recht, zu keiner oder nicht zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft gehören zu müssen sowie jenes, eine Religionsgemeinschaft zu verlassen. Sie beinhaltet auch, dass niemand zur Teilnahme an kultischen Handlungen, Feierlichkeiten oder sonstigen religiösen Praktiken genötigt werden darf. Auch diese Freiheit muss verteidigt und geschützt werden.

Religionsfreiheit in der Welt

In der Praxis ist es um die Religionsfreiheit in der Welt schlecht bestellt. Nach einer Studie des Washingtoner Meinungsforschungsinstituts Pew Research Center aus dem Jahr 2014, die auf Daten von 2007 bis 2012 basiert, ist die Liste der Diskriminierungen aufgrund religiöser Orientierungen in vielen Ländern lang. Sie beinhaltet vor allem:



© Aris Papadopoulos

Jüdisch-muslimischer Dialog, hier von Stephan Cramer, Zentralrat der Juden (l.) und Aiman Mazyek, Zentralrat der Muslime (r.)

- Verbale Tötlichkeiten gegenüber religiösen Gruppen durch Gruppen, Organisationen oder Individuen;
- physische Gewalt gegen religiöse Gruppen bis hin zu Terrorakten und bewaffneten Konflikten;
- Verbote, Sakralbauten zu errichten;
- Entweihung oder Zerstörung von Moscheen, Tempeln, Kirchen, Synagogen, Schreinen oder Friedhöfen;
- Verbote, die entsprechende Glaubenspraxis auszuüben;
- Berufsverbote für Gläubige;
- Verhaftungen, Enteignungen, Internierungen und Tötungen Gläubiger;
- Erlasse, die eine Konversion oder die Abkehr von Religionen hart bestrafen;

- die regelmäßige Benachteiligung religiöser Minderheiten im Bildungswesen, auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt.

In vielen Fällen sind es die Regierungen, die religiöse Gruppen diskriminieren. Auch die bevorzugte Behandlung einer oder mehrerer religiöser Gruppen gehören zum Repertoire staatlicher Diskriminierung. Viele Regierungen sind weit davon entfernt, allen Religionsgemeinschaften ihres Landes gleiche Rechte und Chancen einzuräumen.

ChristInnen und MuslimInnen gemeinsam stellen die Hälfte der Weltbevölkerung. Und sie sind laut der Pew-Studie am häufigsten von religiöser Diskriminierung betroffen: Christen in 110 und Muslime in 109 von 198 Ländern. Juden, die weniger als 1 Prozent der Weltbevölkerung stellen, werden in 71 Ländern bedroht.

Religionsgemeinschaften sind aber nicht nur Ziel von Diskriminierungen. Sie können auch ihrerseits diskriminieren – das gilt für Juden, Christen, Muslime, Hin-



dus und andere gleichermaßen. Häufig werden religiöse Begründungen auch schlicht zur Legitimation von patriarchalen Dominanzansprüchen herangezogen.

So tun sich beispielsweise alle Religionen schwer, Homosexualität als gleichberechtigte Lebensform zu akzeptieren, sexuelle Selbstbestimmung anzuerkennen und Frauen als gleichberechtigt zu betrachten. Bis heute sind uneheliche Kinder wie Geschiedene (vor allem Frauen) in fast allen großen Religionsgemeinschaften diskriminiert. Nicht selten stehen sie unter massivem psychischen Druck oder werden verstoßen.

Innerreligiöse Auseinandersetzungen

Auch die Ablehnung innerreligiöser Vielfalt und Differenz gehört zur Praxis der Diskriminierung durch Religionsgemeinschaften: Europa zum Beispiel brauchte Jahrhunderte, bis sich Protestanten, Orthodoxe und Katholiken wechselseitig akzeptierten. Im 16. und 17. Jahrhundert kosteten die innerchristlichen Religionskriege Europas vielen Millionen Menschen das Leben und entvölkerten vorübergehend ganze Landstriche, auch in Deutschland.

In Nordirland wie im ehemaligen Jugoslawien dauert das konfliktreiche innerchristliche Miteinander bis in die Gegenwart an. Innerhalb des Islams ist der Bürgerkrieg im Irak von Konflikten zwischen Sunniten und Schiiten geprägt; in der Türkei werden Aleviten vom sunnitischen Mehrheitsislam gesellschaftlich diskriminiert.

Auch Terrorismus und von Gruppen verübte Gewalt im Namen von Religionen hat viele Gesichter, die sich mal gegen andere, mal gegen Mitglieder der gleichen

Religion richten: Die Extremisten des selbsternannten Islamischen Staats in Syrien und dem Irak metzeln bei ihrem Vormarsch außer Christen und Jesiden auch Schiiten sowie unliebsame Sunniten nieder, während schiitische Milizen die sunnitische Zivilbevölkerung terrorisieren. Die al-Shabab-Milizen in Somalia und Kenia töten brutal jene MuslimInnen, die ein in ihren Augen unislamisches Leben führen; das Gleiche gilt für Boko Haram in Nigeria. Ein muslimischer Mob während der arabischen Revolution in Ägypten zündete vor allem koptische Kirchen an.

In Myanmar und in Sri Lanka kommt es immer wieder zu Ausschreitungen radikalisierten Buddhisten gegenüber Moscheen und Geschäften von MuslimInnen.

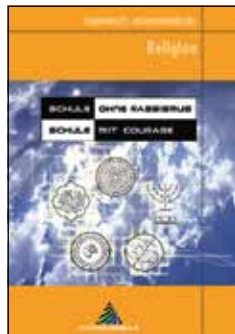
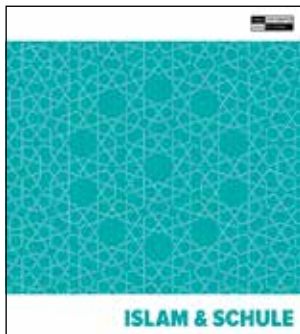
Was ist Kritik, was Diskriminierung?

Selbstverständlich darf in einem demokratischen Gemeinwesen jeder und jede Religionen in Gänze oder in Teilen kritisieren. Wenn demokratische Spielregeln eingehalten werden, müssen Kirchen und Religionsgemeinschaften das aushalten. Legitime Kritik endet jedoch dort, wo Ressentiments beginnen.

Wenn in kollektiver Obsession beispielsweise „der Islam“ dämonisiert wird, werden die Grenzen einer durch die Meinungsfreiheit gedeckten Islamkritik eindeutig überschritten. Reale, hochproblematische Phänomene einzelner Gruppen auf die Gesamtheit der Konfession oder Religion zu übertragen, ist Rufmord. Auch das Strafgesetzbuch sanktioniert in Paragraph 166 die „Beschimpfung von Bekenntnissen, Religionsgemeinschaften und Weltanschauungsvereinigungen“. Auch wenn Fundamentalisten, denen es nicht um Glauben, sondern um politische Macht geht, ihre Gewalt religiös begründen, ist das nicht akzeptabel.

Klar ist: Die Auseinandersetzung mit Religionen setzt Einiges voraus. Sachlichkeit und Fairness, die Überprüfung von Fakten und Quellen, das Unterscheidungsvermögen zwischen Religion, kultureller Tradition und Fundamentalismus, die Akzeptanz von Einwanderern als gleichberechtigt und die Bereitschaft, seine Meinung zu ändern, wenn sie sich als falsch herausstellt. Voraussetzungen, die in einer Zivilgesellschaft, die die Menschenrechte ernst nimmt, eigentlich selbstverständlich sein sollten. ■

Material



Handbuch Islam & Schule

Der Islam ist die zweitgrößte Religion in Deutschland. Hunderttausende Kinder und Jugendliche werden in ihrem Alltagsleben, ihren Werten und ihren Identitäten durch ihn beeinflusst. Welches Wissen über die Themenfelder Islam und Muslime, Muslimfeindlichkeit, Islamismus und Dschihadismus benötigen Lehrer-

Innen und PädagogInnen im schulischen Alltag? Das Handbuch der Bundeskoordination *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bietet Hintergrundinformationen und Anregungen für die pädagogische Auseinandersetzung und folgt einem religionsübergreifenden, an den universellen Menschenrechten orien-

tierten Ansatz. Es werden Beispiele dargestellt, wie man die Themen mit kunstpädagogischen Methoden wie Theater, Musik und Illustration verbinden kann.

„Islam & Schule. Handbuch“,
Bundeskoordination SOR – SMC (Hrsg.),
2. aktualisierte Auflage Berlin 2015, 224 Seiten

Diskriminierung und Religion

Religionen können ohne Zweifel viel zum inneren Frieden einer Gesellschaft beitragen. Aber Menschen, die ihre Religion mit der Aura der einzig göttlichen Wahrheit versehen und dabei anderen das Recht auf ein Leben ohne religiöse Zwänge absprechen, können ihren Mitmenschen das Leben zur Hölle machen.

Das Themenheft zeigt, wie die fünf Weltreligionen Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam mal selbst diskriminierende Haltungen vertreten und Andersgläubige verfolgen, mal ihre eigenen Anhänger wegen ihres Glaubens verfolgt werden. Es werden Antworten auf die Frage gesucht, wie ein friedli-

ches Miteinander von Menschen verschiedener Religionen gemeinsam mit Menschen, die Atheisten sind, gestaltet werden kann.

Themenheft „Diskriminierung und Religion“,
Bundeskoordination SOR-SMC (Hrsg.),
3. Auflage Berlin 2011, 52 Seiten

Die neue religiöse Intoleranz

Die US-amerikanische Philosophin Martha Nussbaum appelliert an Politik und Rechtsprechung, die religiösen Grundsätze und Praktiken jedes Einzelnen zu schützen. Dazu gehörten auch religiöse Bräuche wie das Tragen einer Burka oder eines Ganzkörperschleiers, wie sie der Großteil der Bevölkerung ablehnten.

Anschaulich und engagiert interpretiert sie die hitzigen Debatten über Religionsfreiheit und deren Grenzen vor allem als Ausdruck von Angst. Sie plädiert dafür, dass nur ein zwingendes staatliches Interesse am Schutz von Freiheit und Sicherheit anderer BürgerInnen religiöse Freiheiten beschränken dürfe. Das beste Ge-

genmittel gegen Angst sei Empathie, sich also in Anhänger anderer Religionen einfühlen zu können.

Martha Nussbaum:
„Die neue religiöse Intoleranz.“
Ein Ausweg aus der Politik der Angst,
Wissenschaftliche Buchgesellschaft,
Darmstadt 2014, 220 Seiten

Diskriminierung aufgrund des Alters

Du bist so alt, wie du dich fühlst, heißt es oft. Im Alltag gilt das allerdings nicht immer. Menschen werden immer wieder benachteiligt oder ausgeschlossen, weil sie als zu alt oder zu jung betrachtet werden. Nicht immer, aber manchmal, ist dieses auch gesetzlich festgeschrieben: In welchem Alter jemand rauchen, an Wahlen teilnehmen oder ein Auto fahren darf, ist per Mindestalter geregelt. Auch ein Höchstalter gibt es; vor allem wenn es um die Zugehörigkeit in dieser oder jener Organisation geht. Allerdings gilt auch: Altersgrenzen sind gesellschaftlich verhandelbar; sie ändern sich mit der Zeit und sagen kaum etwas über die tatsächlichen Fähigkeiten einer Person aus.

Grünschnabel und altes Eisen

Die gesetzlich erlaubte Ungleichbehandlung dient in der Regel – beispielsweise beim Mindestalter für Alkoholkonsum – dem Schutz von Minderjährigen. Im Alltag gibt es allerdings Situationen, in denen das Alter einer Person auch dann eine Rolle spielt, wenn dies eigentlich nicht beabsichtigt oder gar verboten ist. Zum Beispiel wird unser Status in unserer Gesellschaft stark mit beruflichem Erfolg verknüpft. Wenn Menschen aufgrund ihres Alters vom Berufsleben ausgeschlossen werden, sind die individuellen Folgen für sie mehrschichtig und gravierend: nämlich nicht nur ökonomisch, sondern auch im Hinblick auf ihre Anerkennung.

Das Thema Altersdiskriminierung oder *Ageismus* (engl.: *age*; Alter) ist nicht neu. In zwei aufeinanderfolgenden Jahren wurden 1995 und 1996 die menschenverachtenden Begriffe „Altenplage“ und „Rentnerschwemme“ zu Unwörtern des Jahres erklärt. Im Jahre 1998 setzte „Sozialverträgliches Frühableben“ noch eins drauf. Es bezog sich auf eine zweifelhafte Kosten-Nutzen-Rechnung, nach der Menschen mit Erreichen des Rentenalters die Gesellschaft angeblich mehr kosten als sie erwirtschaften. Die Botschaft, die solche Begriffe vermitteln, lautet: „Alte“ sind eine Belastung und bedrohen den Wohlstand unserer Gesellschaft.

Immer wieder werden von Medien und Politik Horrorszenarien beschworen, in denen junge und alte Menschen gegeneinander aufgebracht werden. Die Schlagwörter lauten: „Krieg der Generationen“, „demografischer Wandel“ oder „Überalterung der Gesell-

schaft“. Auf der Basis zweifelhafter Prognosen werden zulasten der Älteren Vorurteile geschürt. Das Bild vom jungen Arbeitnehmer, der drei RentnerInnen auf seinen schmalen Schultern tragen muss, hat sich längst in unser Gedächtnis eingebrannt. Insbesondere die gesundheitliche Versorgung der älteren Generation wird nicht als Herausforderung, sondern als Zumutung für die Gesellschaft dargestellt. Ihre Würde spielt in diesen Darstellungen kaum eine Rolle.

Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt

In der Arbeitswelt können Menschen schon Jahre vor dem gesetzlichen Rentenalter und allein aufgrund ihres Alters Diskriminierungen ausgesetzt sein. Für Unternehmen können Ältere aus verschiedenen Gründen wenig attraktiv sein: etwa weil sie Anspruch auf ein höheres Gehalt haben oder schwieriger zu kündigen sind. Erfahrung und Kompetenz zählen scheinbar wenig. Aber auch Berufseinsteiger haben Probleme; ihnen werden Jobs häufig aufgrund ihres Alters nicht zugetraut. Jahre in unbezahlten Praktika können folgen – und schon ist von der „Generation Praktikum“ die Rede.

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz bietet seit 2006 eine rechtliche Grundlage, um der Diskriminierung aufgrund des Alters in der Arbeitswelt entgegenzuwirken. In der Praxis ist es allerdings längst nicht in jedem Fall einfach, den Nachweis zu erbringen, dass das Alter der Hauptgrund für die Ungleichbehandlung war.

Mut zu neuen Wegen

In Deutschland steigt die durchschnittliche Lebenserwartung seit Jahrzehnten; zurzeit liegt sie bei 81 Jahren. Wir haben Glück und leben ohne Krieg, Seuchen oder Hunger; die medizinischen Fortschritte lassen hoffen, dass die Kurve weiter ansteigt. Dann hätte, wer heute geboren wird, gute Chancen, älter als 100 Jahre zu werden.

Viele Menschen freuen sich über diese Entwicklung und suchen nach praktischen Lösungen, die das Miteinander von Menschen aller Altersstufen fördern können. Unkonventionelle Vorstellungen des Zusammenlebens, zum Beispiel in Mehrgenerationenhäusern, ermöglichen alten wie jungen Menschen ein



© dpa

Altersdiskriminierung und Altersarmut gehen häufig miteinander einher

selbstbestimmtes Leben. Die Alten werden dabei aktiv ins öffentliche Leben einbezogen, nutzen ihre Talente und die Jungen können sich von ihnen Unterstützung holen.

Längst hat auch die Industrie erkannt, dass die Nachfrage nach altersgerechten Gebrauchsgegenständen floriert. Technische Geräte werden entwickelt, die den Alltag im Alter erleichtern. Neben Hilfsmitteln, die speziell auf die Bedürfnisse Älterer zugeschnitten sind, werden im Rahmen dieser Entwicklung auch barrierefreie Produkte entwickelt, die alle nutzen können. Motto: Was gut ist für die Alten, ist auch gut für die Jüngeren. Dazu gehören, ohne dass uns das bewusst ist, die mit einer Hand zu bedienende Salatschleuder sowie der Niederflerbus. Praktisch für alle sind auch sprechende Waagen und Leselupen an Einkaufswagen im Supermarkt; oder Ansagen der nächsten Station in U- oder S-Bahnen.

Von Erwachsenen hört man oft, dass sie sich nach ihrer Kindheit zurücksehnen. Dabei trägt der Eindruck, die Kindheit sei eine unbeschwerte Zeit. So schwingt in

dem Satz „Wir sind doch hier nicht im Kindergarten!“ eine Diskriminierung mit, die alle Kinder trifft, unabhängig von Herkunft, Hautfarbe oder Geschlecht. Gemeint ist ein angeblich unreifes Verhalten, das nicht erwachsen ist – und folglich nicht ernstzunehmen. Nun haben wir uns daran gewöhnt, dass Kinder von Erwachsenen bevormundet werden. Einige Regeln, die Erwachsene den Kindern vorgeben, sind sicherlich auch unverzichtbar, denn sie dienen ihrem Schutz vor Gefahren. Andere aber haben keinerlei Schutzfunktion, sondern werden von den Kindern als übergriffig und verletzend erlebt. Dies beginnt häufig schon mit der herablassenden Art, wie Erwachsene mit Kindern sprechen.

Fachbegriff Adulismus

Adulismus (engl.: *adult*; erwachsen) bezeichnet die Diskriminierung jüngerer Menschen, also die Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen oder zwischen jüngeren und älteren Kindern. Adulismus wirkt sich unterschiedlich auf die Entwicklung aus. Bei manchen Jugendlichen führen frühe Diskri-



© Fotolia

minierungserfahrungen zu aggressivem Verhalten, bei anderen zur gefühlsmäßigen Abstumpfung und zur Resignation. Schnell wird Jugendlichen vorgeworfen, sie wollten nur randalieren und hätten angeblich keine Lust, eine Ausbildung zu machen. Je weniger die Erwachsenen ihnen aber zutrauen, umso weniger sehen sie sich häufig in der Lage, erfolgreich zu handeln.

Es ist nicht einfach zu bestimmen, wo Adultismus anfängt. Wenn ein Dreijähriger im Winter keine Sandalen anziehen darf? Wenn eine Dreizehnjährige nicht entscheiden darf, auf welche Schule sie geht? Im Prinzip muss die Antwort sich an dem Unterschied zwischen „jung sein“ und für „jung gehalten werden“ orientieren. Von Adultismus ist zu sprechen, wenn Macht aufgrund des Altersunterschiedes ausgeübt und damit die Rechte von Kindern missachtet werden.

Kinder haben Rechte

Welche Rechte haben Kinder? Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, die von Deutschland 1992 – wenn auch unter einem erst 2010 zurückgenommenen Vorbehalt zu den Rechten von Flüchtlingskindern – ratifiziert wurde, gibt eine Antwort. Der 20 Seiten lange Text wurde von der UN-Kinderrechtsorganisation UNICEF in zehn Grundrechten zusammengefasst:

1. Das Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung
2. Das Recht auf einen Namen und eine Staatsangehörigkeit
3. Das Recht auf Gesundheit

4. Das Recht auf Bildung und Ausbildung
5. Das Recht auf Freizeit, Spiel und Erholung
6. Das Recht, sich zu informieren, mitzuteilen, gehört zu werden und zu versammeln
7. Das Recht auf Privatsphäre und gewaltfreie Erziehung
8. Das Recht auf Hilfe in Katastrophen und Notlagen, Schutz vor Vernachlässigung, Ausbeutung und Verfolgung
9. Das Recht auf eine Familie, elterliche Fürsorge und ein sicheres Zuhause
10. Das Recht auf Betreuung bei Behinderung

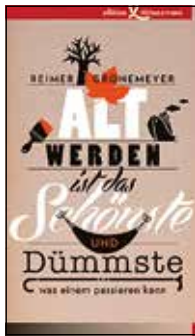
Seit 2012 haben Kinder, die sich in ihren Rechten verletzt sehen, durch ein Zusatzprotokoll die Möglichkeit, sich einzeln oder in Gruppen beim UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes zu beschweren. Dass nahezu alle Staaten sich verpflichtet haben, diese Rechte zu garantieren, hat allerdings nichts daran geändert, dass Kinderarbeit sowie Missbrauch und Misshandlungen von Kindern weltweit weiter an der Tagesordnung sind.

Jung und Alt

Persönliche Begegnungen helfen beim Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung. So bietet zum Beispiel eine Partnerschaft mit der Seniorenresidenz in der Nähe der Schule eine gute Grundlage, sich kennenzulernen und Verständnis füreinander zu entwickeln. Oder eine Einladung an die Großeltern, damit sie der Klasse von ihrer eigenen Schulzeit und ihrem Alltag erzählen.

Adultismus tritt auch in Schulen auf: Wenn Schüler der Oberstufe jüngere Mitschüler herumkommandieren; aber auch, wenn LehrerInnen SchülerInnen nicht ernst nehmen und herablassend behandeln. Ein persönliches Gespräch, in dem die Probleme benannt werden, kann die Situation auflösen. Häufig ist es nämlich vor allem das Gefühl der eigenen Hilflosigkeit, das Ältere dazu bringt, ihr Alter als Druckmittel auszuspielen. ■

Material



Altwerden ist das Schönste und Dümme, was einem passieren kann

Im Gegensatz zu früher gibt es heute für älter werdende und alte Menschen neue Freiheiten, aber auch neue Zwänge: Gesund muss man bleiben, topfit, leistungsfähig, selbstständig, mobil und offen für digitale Lebenswelten – bis ins hohe Alter. Der Verlust von Autarkie und Konsumfreude hingegen wird

mit Nichtachtung bestraft oder in Pflegeheimen wegorganisiert. Der Theologe und Soziologe Reimer Gronemeyer befasst sich mit der Frage, was uns das Alter nimmt oder schenkt. In seinem zwar mit wissenschaftlicher Expertise, aber sehr persönlich geschriebenen, Buch stellt er die Frage: Wie wollen wir alt werden

in einer Gesellschaft, die bisher keine Vorbilder für ein acht oder neun Jahrzehnte währendes Leben hat? Eine Orientierungshilfe für alle, die richtig alt werden wollen.

Reimer Gronemeyer: 'Altwerden ist das Schönste und Dümme, was einem passieren kann', edition Körber-Stiftung, Hamburg 2014, 216 Seiten

Wahlrecht für Kinder

Wer Partizipation für Kinder und Jugendliche zu Ende denkt, kommt um die Frage des Wahlrechts für Menschen unter 18 Jahren nicht herum. Mike Weimann, langjähriger Begleiter der Berliner Kinderrechtsgruppe K.R.Ä.T.Z.Ä (Kinderrächtszänker) hat eine umfassende und unterhaltsame Streitschrift verfasst. Um dem

Vertrauensverlust junger Menschen in die Politik etwas entgegenzusetzen, plädiert er für das aktive und passive Wahlrecht für Kinder als konkrete Möglichkeit politischer Teilhabe. Das Buch liefert Argumente zur praktischen Umsetzung sowie eine übersichtliche Liste häufig gestellter Fragen. Zudem setzt es sich

kritisch mit verschiedenen Passagen der UN-Kinderrechtskonvention und dem diffusen Begriff des Kindeswohls auseinander.

Mike Weimann: 'Wahlrecht für Kinder. Eine Streitschrift', Beltz Verlag, Weinheim 2002, 164 Seiten, Bestellungen: www.tologo.de/wahlrecht-fuer-kinder

Jung und Alt in der Geschichte

„Kündigung des Generationenvertrags“, „Jugendwahn“ und „Rentnerberg“: solche Schlagworte zeigen das Diskriminierungspotential in den Debatten über das Generationenverhältnis angesichts eines dramatischen demografischen Wandels in Deutschland. Ein Blick in die Geschichte bietet die Chance, erprobte

Modelle des Zusammenlebens von Jung und Alt wieder zu entdecken und die Konflikte zwischen den Generationen und deren Lösungen zu verstehen. Der empfohlene Band liefert 50 Entwürfe für Unterrichtsstunden zu den Besonderheiten von Altsein und Jungsein im historischen Wandel. Neben kopierfähigen Quel-

len erhalten LehrerInnen Vorschläge für eine Bearbeitung des Themas im Unterricht und einschlägige Hintergrundinformationen.

Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten (Hrsg.): 'Jung und Alt in der Geschichte, miteinander – gegeneinander? Unterrichtsideen IV', edition Körber-Stiftung, Hamburg 2006, 112 Seiten

Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft

Mit der Geburt werden uns nicht nur Augenfarbe, Körperbau und ein mehr oder weniger ausgeprägtes musikalisches Talent in die Wiege gelegt. Auch der Startpunkt unserer künftigen Rolle in der Gesellschaft wird uns mitgegeben; dieser hängt wesentlich davon ab, in welche ökonomischen und sozialen Verhältnisse wir hinein geboren werden, in ein wohlhabendes oder armes Elternhaus.

Unser Grundgesetz mahnt in Artikel 3, Absatz 3: „Niemand darf wegen (...) seiner Abstammung, (...) seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft (...) benachteiligt oder bevorzugt werden“. Dass die Realität anders aussieht, macht ein Blick auf die Bildungsbeteiligung deutlich. Von 100 Kindern, deren Eltern studiert haben (Akademikerkinder), studieren 77. Von 100 Kindern, deren Eltern nicht studiert haben (Arbeiterkinder), studieren laut Deutschem Studentenwerk nur 28; zum Abitur schaffen es von diesen immerhin doppelt so viele. Die Bildungslaufbahn, die entscheidend für den späteren Erfolg auf dem Arbeitsmarkt ist, wird zu wesentlichen Teilen durch den sozialen Status unserer Herkunftsfamilie bestimmt. In Deutschland wird diese Form der Diskriminierung erst seit der Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie im Jahr 2000 breiter diskutiert und nicht selten schwingt Abwertung der Menschen mit, wenn von „bildungsfernen Schichten“ oder „sozial Schwachen“ gesprochen wird.

Klassismus

Der in Deutschland wenig bekannte Begriff *Klassismus* (engl.: *Classism*) kommt aus den USA. Seit dem späten 19. Jahrhundert bezeichnet er die Herabwürdigung von Menschen, die in Armut leben oder einfache Arbeiter sind. Der Begriff Klassismus bezeichnet eine Ideologie der Ungleichwertigkeit, die Menschen je nach ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht als mehr oder weniger wertvoll wertet.

Die soziale Herkunft unserer Vorfahren scheint uns auch nach vielen Generationen weiterhin anzuhängen. So werden auch Kinder, die bereits in der dritten Generation deutsche Staatsbürger sind, auf die Herkunft ihrer Großeltern festgelegt und zu Türken, Italienern oder Russen erklärt. Und Jahrzehnte nach der Vereinigung der Bundesrepublik mit der DDR beschimpfen sich manche immer noch als Ossi oder Wessi.

Je nach unterschiedlicher sozialer Herkunft entwickeln sich Kinder bereits im frühesten Alter sehr unterschiedlich. Manche Dreijährige lernen Mandarin und Klavierspielen, andere können zuhause niemanden fragen, wenn sie bei den Hausaufgaben nicht weiterkommen. Es sind viele praktische Fragen, die sich manchen stellen und anderen nicht: Kann ich mir den aktuellen Dresscode leisten; drohen mir sonst auf dem Schulhof Diskriminierung und Ausgrenzung? Kann ich meine Freunde nach Hause einladen? Bekomme ich das Geld für die Klassenfahrt zusammen? Kann ich mir Nachhilfe in Mathe leisten? Wie spreche ich LehrerInnen an, wenn ich mich ungerecht behandelt fühle? Wie reden meine Eltern am Elternabend mit meinem Lehrer?

Solche Fragen verschaffen nicht nur den Betroffenen unangenehme Momente. Sie stabilisieren die gesellschaftlichen Verhältnisse und reproduzieren soziale Ungleichheit.

Arbeitende Kinder

Im Zuge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert und der Herausbildung der Arbeiterklasse gewannen die Kinder der Arbeiter an Bedeutung. Die Nachkommen der körperlich arbeitenden Menschen hatten im Gegensatz zu den so genannten bürgerlichen Kindern kaum Chancen auf einen sozialen Aufstieg; meist waren sie dazu verdammt, den Lebensweg ihrer Eltern weiterzugehen.

Arbeiterkinder waren aber nicht nur die Kinder von ArbeiterInnen, sondern auch im Wortsinn arbeitende Kinder. Im Jahr 1839 beschränkte das Preussische Regulativ erstmals die übliche Kinderarbeit; es war das erste deutsche Arbeitsschutzgesetz. Kinder unter neun Jahren sollten nicht mehr regelmäßig in Fabriken arbeiten, unter 16-Jährige nicht länger als zehn Stunden am Tag; zudem sollten Letztere eine dreijährige Schulzeit vorweisen können.

Prolls, Penner, Asoziale

Wie Menschen niedriger sozialer Herkunft angeblich aussehen und wie sie sich verhalten, demonstrieren so genannte Scripted-Reality-Fernsehformate, die nach Drehbüchern mit LaiendarstellerInnen arbeiten. Darin sehen wir zum Beispiel Menschen, die gewalttätig



© picture alliance / blickwinkel

Manche Jugendliche bleiben einsamer – und chancenärmer – als andere

sind, sich in niveauloser Form streiten und ihre Tage faulenzend auf dem Sofa verbringen. Hämische Kommentare aus dem Off reduzieren ihre Persönlichkeit auf bloßen Unterhaltungswert.

Auch Comedians schlüpfen gern in fiktive Rollen als ungebildete, gebrochen Deutsch sprechende Reinigungskräfte oder als mittellose Langzeitarbeitslose und profitieren auf ihre Weise vom Spott über die „Unterschicht“. Auch in zahlreichen Casting-Shows werden Jugendliche in Szene gesetzt, die von „ganz unten“ kommen und davon träumen, als Fotomodell, Sänger oder Rapper ein Star zu werden. Ihre unbeholfenen Aufstiegsträume erzeugen dabei kaum Mitgefühl, sondern werden der Lächerlichkeit preisgegeben.

Auch in der Politik ist die Hetze gegen Menschen niedriger sozialer Herkunft besonders im Wahlkampf ein beliebtes Mittel zur Stimmungsmache. Wer Menschen, die von sozialen Transferleistungen abhängig sind, als Leistungerschleicher und Sozialschmarotzer titulierte, verfestigt negative Stereotype und fördert die Ausgrenzung von Menschen auf Grund ihrer sozialen

Herkunft. Statt nach Gründen und Auswirkungen von Arbeitslosigkeit zu fragen wird mit dem Finger auf die gezeigt, die ganz unten in der sozialen Hierarchie stehen. Was mit der Abwertung von Menschen beginnt, führt schnell zu gewaltsamen Ausbrüchen: Bundesweit ist die Zahl der körperlichen Angriffe auf Obdachlose seit Jahren erschreckend hoch.

Chancengleichheit

Wer immer nur hört, dass er etwas nicht schafft und dadurch entmutigt wird, der schafft am Ende auch nichts. So scheitert mancher Schulabbrecher schon deshalb, weil er sich selbst nicht zutraut, einen Schulabschluss zu machen. Aber wie lässt sich der Teufelskreis durchbrechen? Welche Vorstellungen von Gerechtigkeit teilt unsere Gesellschaft? Sollen alle die gleichen Aufstiegschancen bekommen? Soll der Fleißigste belohnt werden? Oder der Begabteste? Gesellschaftliche Antworten darauf verändern sich mit der Zeit. In manchen Phasen werden mehr Diskussionen über die angebliche Erbllichkeit von Intelligenz geführt und in anderen mehr Bildungsprogramme zur Förde-



© dpa - Report

Schule hat die Chance, Unterschiede auszugleichen

rung „benachteiligter“ Jugendlicher aufgelegt. All diese Debatten sind immer auch mit der Frage verknüpft, wie Macht und Wohlstand verteilt werden sollen.

Aufstieg durch Bildung

Wer Menschen aufgrund ihrer sozialen Herkunft diskriminiert, dem geht es immer auch um die Frage, wer zu seiner sozialen Schicht gehört und wer nicht. Die unter komfortablen Umständen lebenden Etablierten wollen ihren Sozialstatus behalten und verteidigen ihn mit mehr oder weniger tauglichen Mitteln. Am liebsten würden sie ihre vermeintlichen Etablierten-vorrechte noch weiter ausbauen und auf der sozialen Leiter noch ein bisschen höher klettern, oder jedenfalls dafür sorgen, dass ihre Kinder das tun. Nicht selten werden in diesem Bemühen die eigenen Ängste durch eine rigide Abgrenzung von den Armen bearbeitet; solidarische Lösungen liegen da fern.

Dazugehören, das kann bedeuten, über genügend Geld zu verfügen, um die richtigen Schuhe der richtigen Marke zu tragen, sich einen Kinobesuch leisten zu

können oder genug Taschengeld zu haben, um nach der Schule auszugehen. Es bedeutet aber auch, über kulturelles Wissen zu verfügen, das andere nicht haben: über Dostojewski, dessen Werke zuhause im Bücherregal stehen; über die Etikette in schicken Restaurants; oder darüber, wie es im Skiurlaub in St. Moritz zugeht.

Der Schule kommt bei der Bekämpfung der Diskriminierung wegen der sozialen Herkunft eine besondere Rolle zu: Dort sollen nämlich alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft und allein entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten gefördert werden und dieselbe Chance auf einen guten Schulabschluss bekommen.

Wie steht es an eurer Schule?

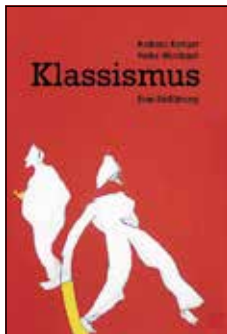
Damit eine Schule diesem Anspruch genügt, können SchülerInnen und PädagogInnen mit einer Bestandsaufnahme beginnen und erst einmal genau hinschauen, wie fair und solidarisch es um den Schulalltag bestellt ist: Wie steht es an unserer Schule um die praktische Unterstützung? Gibt es einen Förderverein, der einspringt, wenn jemand sich eine Exkursion nicht leisten kann? Lässt sich der Nachhilfeunterricht auch kostenfrei, in Tandems oder Lerngruppen, organisieren?

Ein guter Anfang, für das Phänomen der Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft zu sensibilisieren ist auch, sie zur Sprache zu bringen: Warum finden wir das lustig, wenn jemand den „Proll“ spielt? Wie schaffen wir es, uns von Klischeevorstellungen zu befreien und alle SchülerInnen als individuell verschiedene, dennoch gleichwertige Menschen zu betrachten?

Zur Überwindung von Bildungsbenachteiligung entstehen seit einigen Jahren bundesweit Initiativen; eine der bekanntesten ist Arbeiterkind.de. Ihre Mitglieder, die in aller Regel als erste in ihrer Familie ein Studium aufnehmen, vernetzen sich im Internet und in lokalen Gruppen. Sie besuchen Schulen für Vorträge und beraten SchülerInnen dort und während des Studiums.

Als positive Vorbilder ermutigen sie junge Menschen aus bildungsfernen Familien, für sich selbst erfolgreiche Bildungskarrieren zu entwerfen und diese zielstrebig zu verfolgen. ■

Material



Klassismus

Obwohl sich die Schere zwischen arm und reich immer weiter öffnet und sich zugleich diskriminierende Bilder von armen Menschen in den Köpfen festsetzen, ist der Begriff Klassismus hierzulande – anders als in den USA – immer noch wenig bekannt. Er bezeichnet die individuelle, institutionelle oder kulturelle Diskriminierung

aufgrund des tatsächlichen, vermuteten oder zugeschriebenen sozial- oder bildungspolitischen Status von Mitgliedern einer Gesellschaft. So wird Menschen, die in Armut leben, häufig stereotyp gewalttätiges Verhalten oder Alkoholismus unterstellt. Auch mediale Inszenierungen folgen gern dieser Logik. Der Münsteraner

Soziologe Andreas Kemper und die Berliner Publizistin und Trainerin Heike Weinbach beschreiben die Ursprünge des Klassismusbegriffs, seine Alltagspraxis sowie Widerstandsstrategien.

Andreas Kemper, Heike Weinbach: „Klassismus. Eine Einführung“, *Unrast Verlag*, Münster 2009, 188 Seiten

Obdachlosenhass und Sozialdarwinismus

Zwischen der Gewalt gegen Obdachlose und einem gesellschaftlichen Klima, das den Wert von Menschen nach ihrer Verwertbarkeit bemisst, besteht ein Zusammenhang mit gravierenden Folgen: Mehr als 100 Obdachlose wurden laut Statistiken seit 1990 ermordet. Lucius Teidelbaum stellt diese Gewalt in ihren unter-

schiedlichen Erscheinungsformen dar und analysiert und benennt ihre Ursachen. Dabei räumt er auch mit Klischees auf, laut denen es Obdachlosen an Willenskraft und Disziplin mangeln würde, um an ihrer Lage etwas zu ändern. Er fordert einen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel und macht Vorschläge, wie

die Situation von Menschen ohne Obdach verbessert werden kann. Und er thematisiert, wie die Mehrheitsbevölkerung für diese häufig vergessenen Opfer rechter Gewalt sensibilisiert werden kann.

Lucius Teidelbaum: „Obdachlosenhass und Sozialdarwinismus“, *Unrast Verlag*, Münster 2013, 80 Seiten

Praxishandbuch Social Justice und Diversity

Viele PädagogInnen fragen sich, welche Handlungsoptionen sie gegen diskriminierende Strukturen und Mehrfachdiskriminierung haben. Das Praxishandbuch setzt hier Impulse für die Bildungsarbeit. Seine Autorinnen entwickelten, angeregt durch das bewährte US-amerikanische Modell Diversity and Social Justice

Education, aus langjähriger Praxiserfahrung ein eigenes Social Justice und Diversity Training – das sich gegen strukturelle Diskriminierung richtet und zugunsten von partizipativer Anerkennung und Verteilungsgerechtigkeit aller Menschen agiert. Die Besonderheiten dieses Trainings, Theoriebezüge, historische Kontexte

und vor allem Methoden und Übungen für die Praxis werden so vorgestellt, dass sie leicht umzusetzen und anzuwenden sind.

L. C. Zollik, G. Perko, H. Weinbach: „Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen“, *Beltz Verlag*, Weinheim 2012, 192 Seiten

Mobbing

„Hier stinkt es nach Knoblauch“, sagt Jan beim Betreten des Klassenzimmers und schaut dabei grinsend zu Ahmet. Die Klasse kichert. Ahmet wird rot, schaut intensiv auf sein Smartphone und tut, als hätte er nichts gehört. Er kennt das. Hier geht es nicht um eine unbedachte Äußerung im Streit. Immer wieder wird er als „Knoblauch-Fresser“ beleidigt und alle lachen. Seit Monaten erlebt er Situationen wie diese. Und er weiß: Das war noch nicht alles; auch für heute nicht. Nach dem Unterricht werden andere SchülerInnen weitermachen. Auch dieser Schultag wird für ihn zum Spießrutenlauf werden. Ahmet ist ein typisches Opfer von Mobbing.

HelferInnen und Möglichmacher

Zwar beteiligen sich nicht alle MitschülerInnen an den Aggressionen gegen Ahmet. Aber es gibt eine ganze Reihe, die meinen: „Ist doch alles nicht so schlimm. Was stellt der sich so an? Ein bisschen Spaß muss er schon verstehen.“ Folglich sehen sie auch keinen Grund, sich mit diesen Vorfällen oder mit Ahmet zu beschäftigen. Anderen ist unwohl bei dem, was sich vor ihren Augen abspielt. Sie haben ein flau-es Gefühl im Magen, wenn sie die miesen Sprüche hören. Manchmal würden sie sogar gern einschreiten und „Stopp! Hör auf!“ rufen, wenn Ahmet auf dem Schulhof wieder einmal dermaßen angerempelt wird, dass er blaue Flecken davonträgt.

Sie tun es aber nicht, weil sie selbst keine Probleme bekommen wollen. Nun haben sie ein schlechtes Gewissen. Deswegen trauen sie sich nicht, Ahmet zu sagen, dass sie das alles nicht richtig finden. Lieber wenden sie sich von ihm ab und sprechen über das tolle Konzert gestern. Und dann gibt es noch, wie in jeder anderen Klasse, SchülerInnen, die nichts von all dem mitbekommen, weil sie mit ihren Gedanken meist ganz woanders sind. Sie interessiert nicht, was um sie herum in der Schule geschieht. Sie schauen zu, wenn die Täter angreifen und werden so zu ihren Helfern. Und so schaut Ahmet immer noch auf sein Smartphone und kämpft still mit den Tränen.

Der geschilderte Fall ist typisch: So unterschiedlich SchülerInnen ihre Reaktionen begründen – sie alle stimmen auf ihre Weise dem Mobbing schweigend zu. Und auch wenn ihnen gar nicht bewusst ist, dass sie keine Unbeteiligten sind: Als stille ZuschauerInnen

spielen sie bei der vorsätzlichen und dauerhaften Erniedrigung von Menschen eine entscheidende Rolle. Erst sie schaffen als „Möglich-MacherInnen“ und HelferInnen ein Umfeld, das Mobbing ermöglicht. Denn dieses lebt davon, dass Menschen vorsätzlich und langfristig erniedrigt und gedemütigt werden – mit Billigung ihres sozialen Umfelds.

Ein typisches Merkmal von Mobbing ist auch: Es endet nicht am Schultor. Insbesondere auf dem Weg zur oder von der Schule folgen häufig körperliche Angriffe oder Überfälle.

Mal Täter, mal Opfer

Jeder Mensch kann Opfer wie Täter werden; für LehrerInnen gilt das ebenso wie für SchülerInnen. Auch kann, wer in der einen Situation – zum Beispiel in der Klasse – in der unterlegenen Rolle ist, in einem anderen Zusammenhang – zum Beispiel in seinem Wohnblock – der dominierenden Gruppe angehören. Das ist wichtig zu verstehen: Mobbing kann grundsätzlich von jedem ausgeübt werden und sich gegen jeden richten. Was es braucht, ist ein Machtgefälle zwischen Täter und Opfer. Dieses kann sich aus einer formellen Hierarchie wie jener zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, Schulleitung und dem Kollegium, oder älteren und jüngeren SchülerInnen ableiten. Das Machtgefälle kann aber auch dadurch entstehen, dass eine Gruppe sich gegen einen Einzelnen verbündet. In jedem Fall entsteht eine asymmetrische Beziehung zwischen Täter und Opfer, die dazu führt, dass letzteres sich nicht aus eigener Kraft befreien kann. Mobbing ist wie ein langfristig wirkendes Gift. Und: Es kann alle Formen der Diskriminierung umfassen.

Die Suche nach den Motiven der TäterInnen führt in der Regel zu einem Bündel von Ursachen. Eine liegt häufig in der zentralen Sozialisationsinstanz: der Familie. Je mehr Gewalt Kinder dort erfahren, umso weniger lernen sie gewaltfreie Strategien zur Konfliktlösung; und desto eher sind sie bereit, anderen Menschen Gewalt zuzufügen und die Rolle des Täters einzunehmen.

Die Anzahl der Mobbingfälle an Schulen in Deutschland zu erfassen, ist schwierig. Die Dunkelziffer ist hoch; viele Mobbingopfer machen ihr Leid nie publik. Auch PädagogInnen scheuen sich immer wieder, über



© Fotolia

Wer Mobbingangriffen ausgesetzt ist, leidet und wird nicht selten krank und aggressiv

Fälle von Mobbing unter ihren SchülerInnen zu sprechen; sie fürchten, ihnen könnte vorgeworfen werden, ihre Klasse nicht im Griff zu haben.

Mobbing macht krank und depressiv

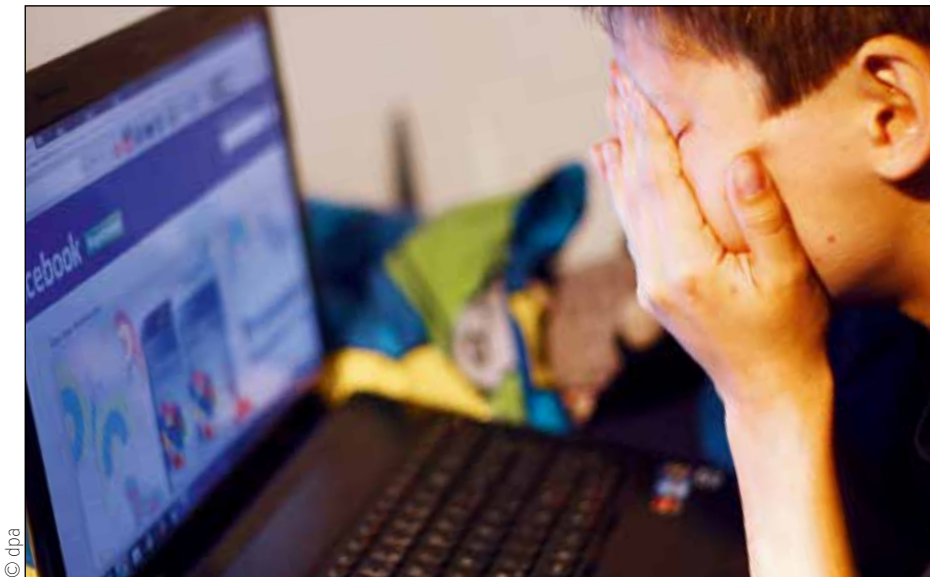
Wer Mobbingangriffen ausgesetzt ist, leidet. Mobbing erzeugt Stress, macht körperlich und psychisch krank; es macht depressiv und kann bis zu Selbstmordgedanken führen. Die Reaktionen des Umfelds sind dabei häufig nicht sehr hilfreich: „Dann zieh dich eben nicht so an“, „Iss nicht so viel“ oder, wohl als Trost gemeint: „Nimm dir das nicht so zu Herzen“ – all das sind Ratschläge, die letztlich das Opfer selbst verantwortlich machen für das, was ihm widerfährt.

Wahr ist, dass manche individuellen Eigenschaften die Wahrscheinlichkeit, Opfer zu werden, erhöhen: körperliche Unterlegenheit, geistige Schwäche oder Armut zum Beispiel. Dahinter steckt nicht zuletzt ein gesellschaftliches Klima der Konkurrenz, das den Gedanken möglich macht, das Opfer hätte sich mehr anstrengen und eine effektivere Selbstoptimierung

betreiben müssen. Allerdings ist das Wesensmerkmal des Mobbing gerade, dass es sich um ein soziales Phänomen handelt. Und die Verantwortung dafür, ein angst- und hassfreies Schulklima zu schaffen, liegt sicher nicht bei den Mobbing-Opfern. Sondern: bei der ganzen Schulgemeinschaft.

Wie die Opfer von Mobbing mit erlittenen Demütigungen und Verletzungen umgehen, ist sehr unterschiedlich. Viele bleiben äußerlich passiv, schlucken ihre Trauer und Wut herunter. Wer so reagiert, dem wird häufig vorgehalten, er nähme alles hin und wehre sich nicht. Andere, sogenannte provozierende Opfer, reagieren offensiv und aggressiv – was ihnen auch vorgeworfen wird. Und: Auch LehrerInnen werden Opfer von Mobbing; von Schülerinnen wie von LehrerInnen.

Sie sprechen aber selten darüber, weil sie an ihrem Arbeitsplatz erfolgreich sein wollen. Würden sie bekanntmachen, dass sie gemobbt werden, so denken sie, wäre damit zugleich ihre Professionalität in Frage gestellt. Dabei gibt es Mobbing im Lehrerzimmer



Cybermobbing zu thematisieren ist ein erster Schritt aus der Anonymität

wie an jedem anderen Arbeitsplatz auch. Ein häufiger Fall ist, dass dabei Indiskretionen aus dem Privatleben des Mobbing-Opfers gestreut und abfällige Witze gemacht werden. Die Bemerkungen bewegen sich in einer Grauzone, die viel Raum für Spekulationen lässt, etwa: „So, Frau Özkan hat sich also schon wieder krank gemeldet...“. Die Auswirkungen von Mobbing im Lehrerzimmer gehen weit über das Kollegium hinaus. Sie belasten das Schulklima.

Cybermobbing

Mobbing in sozialen Netzwerken im Internet, per E-Mail oder via SMS und MMS-Nachrichten in den Handynetzen, nennen wir Cybermobbing. Dieses zielt auf dieselben Effekte wie analoges Mobbing; durch seine räumlich und zeitlich unbegrenzten Zugriffsmöglichkeiten verfügt es allerdings über ein deutlich erweitertes und gefährliches Repertoire. Wird eine Schülerin nach dem Sportunterricht ohne ihr Wissen fotografiert, können die Mitschüler das Nacktfoto via Facebook oder Instagram in Sekundenschnelle mit der ganzen Welt teilen. Damit liefern sie das Opfer nicht nur öffentlichem Hohn und Spott aus. Sie geben auch jedem die Chance, die Angriffe zu vervielfältigen und weiter zu verbreiten.

Andere gängige Methoden des Cybermobbings sind Fake-Profilen von MitschülerInnen oder LehrerInnen, die dazu benutzt werden, die Opfer in erfundenen

Zusammenhängen darzustellen und ihren Ruf zu beschädigen. Auch das Porträt von Opfern auf die Körper von Pornodarstellern montiert und im Internet verbreitet werden, kommt immer wieder vor. In all diesen Fällen gilt: Die Täter erpressen, bedrohen und quälen ihre Opfer mit hoher krimineller Energie. Zu Recht wird das Phänomen Cybermobbing an den Schulen als sehr ernstes Problem wahrgenommen, dem aktiv entgegengewirkt werden muss.

Generelle Tipps an die Opfer lauten: Auf beleidigende und die Persönlichkeitsrechte verletzende E-Mails, SMS und MMS sollte nicht geantwortet werden; jede Reaktion motiviert die Täter nur, weiterzumachen. Bei andauernder Belästigung ist es sinnvoll, sich einen neuen Account anzulegen. Wer beim Chatten mitbekommt, dass andere gemobbt werden, sollte nicht schweigend darüber hinwegsehen, sondern sich auf die Seite des Opfers stellen und es damit stärken.

Das Internet ist nicht rechtsfrei

Und: Auch wenn die vermeintlich anonyme und unregelte virtuelle Welt immer mehr TäterInnen ermutigt, immer aggressiver gegen ihre Opfer vorzugehen: Das Internet ist kein rechtsfreier Raum. Beleidigungen, die über das Netz verbreitet werden, sind strafbar. Ein Screenshot, also ein Bild von der betreffenden Seite, ist schnell gemacht und ein erster Beleg, mit dessen Hilfe der Täter überführt werden kann.



Auch Drohgebärden sind Gewalt

Aus den Courage-Schulen, die sich schriftlich verpflichtet haben, aktiv jeder Form von Diskriminierung entgegenzuwirken, erreichen Regional-, Landes- oder Bundeskoordination sowie die Kooperationspartner immer wieder Hilferufe von SchülerInnen oder LehrerInnen.

An sich ist das ein gutes Zeichen: Hier nehmen Menschen nicht schweigend hin, dass an ihrer Schule Mobbing stattfindet. Sie suchen nach effektiven Wegen, dem Einhalt zu gebieten und ein Ende zu bereiten. Erfolgreiche Gegenmaßnahmen zielen grundsätzlich darauf ab, das Selbstwertgefühl aller Schulmitglieder zu stärken.

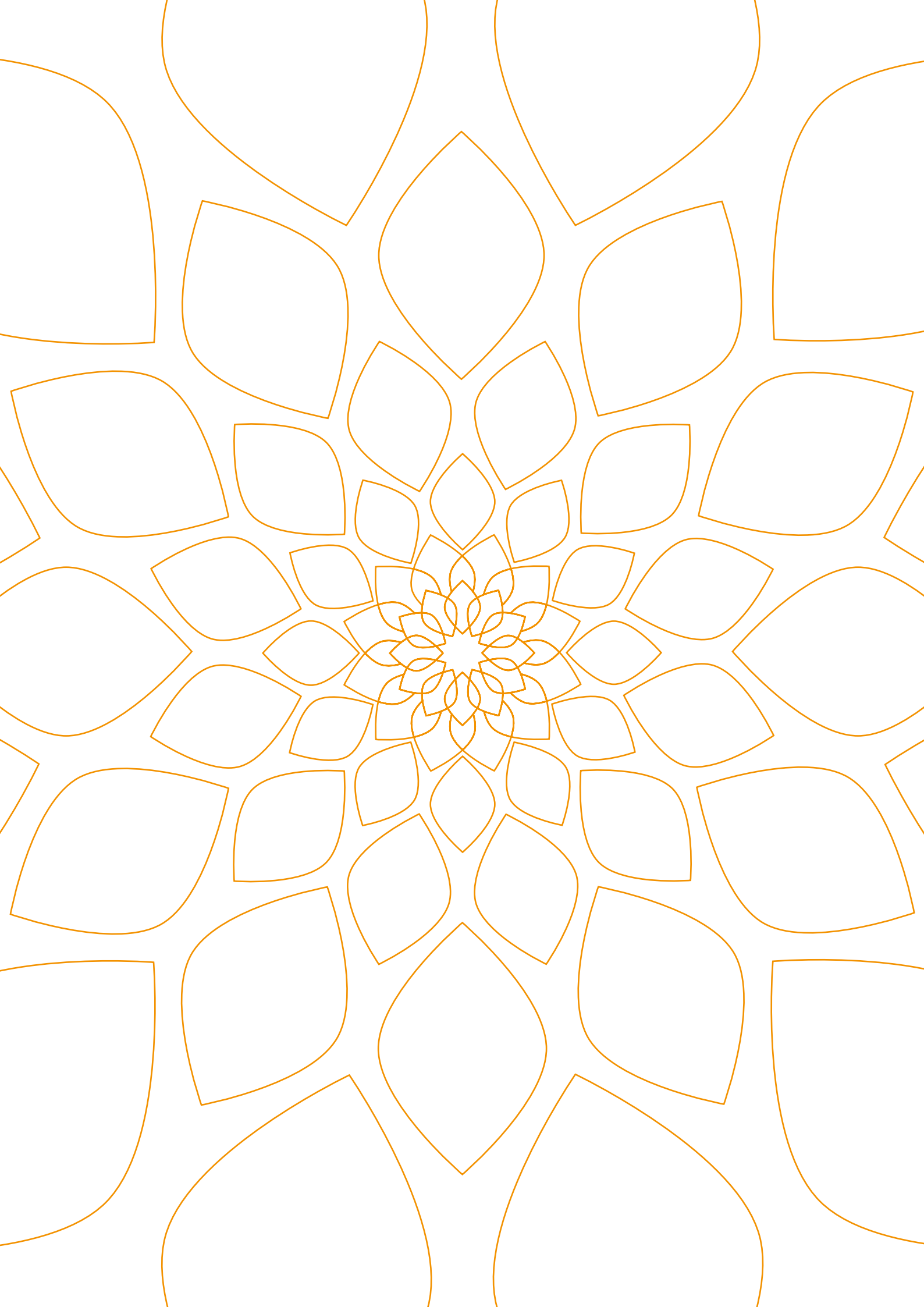
Wenn das gelingt, steigt auch die Bereitschaft und auch die Kompetenz, Konflikte gewaltfrei zu lösen. Dahinter steckt auch: Wer andere Menschen durch Mobbing erniedrigt, hat ein ausgeprägtes Bedürfnis, sich selbst zu erhöhen und stark zu fühlen.

Anti-Mobbing-Seminare sensibilisieren SchülerInnen und PädagogInnen für die diversen Erscheinungsformen von Mobbing. Wer diese kennt, kann auch frühe Anzeichen in seiner Klasse erkennen und gegensteuern. Die ruhige Lena wird immer unkonzentrierter, zieht sich zurück, ist in sich gekehrt? Oder, im Gegenteil, streitlustig und aggressiv; ihre Leistungen sinken? All das kann viele Ursachen haben. An Mobbing als eine mögliche sollte gedacht werden.

Wichtige Fragen bei der Bekämpfung von Mobbing sind zudem:

- Bekommen Mobbing-Opfer schulintern Unterstützung, zum Beispiel vom Vertrauenslehrer?
- Werden sie in Mobbing-Fällen an außerschulische Beschwerde- oder Beratungsstellen vermittelt?
- Gibt es schulinterne Qualifizierungsangebote für Lehrkräfte? Ein Workshop reicht dabei nicht aus, notwendig ist eine langfristige Qualifikationsstrategie. Einige Methoden für den professionellen Umgang mit Mobbing sind zum Beispiel die FARSTA-Methode und der No-Blame-Approach.
- Werden SchulmediatorInnen ausgebildet?
- Werden in jedem Schuljahr neue SchülerInnen und LehrerInnen zu Konfliktlotsen ausgebildet?

Ein soziales und angstfreies Schulklima sowie eine intensive Kommunikation können bereits mit einfachen Instrumenten wie dem Klassenrat oder der Schülerselbstverwaltung gefördert werden. Je mehr Möglichkeiten es gibt, das respektvolle und solidarische Miteinander zu stärken und sich mit Ursachen und Auswirkungen von Mobbing und Cybermobbing auseinanderzusetzen, desto effektiver wird diese Form von Gewalt verhindert. ■



5 Vernetzen und kooperieren

Die mehrheitliche Zustimmung zum Selbstverständnis von *Schule ohne Rassismus*– *Schule mit Courage* zu bekommen, geht oft schneller als gedacht. Wenn das Schild an der Fassade hängt, hat die eigentliche Herausforderung allerdings gerade erst begonnen. Ist doch der Titel keine Auszeichnung für das Einwerben von Zustimmung für den Projektansatz; sondern Selbstverpflichtung aller, sich nun künftig selbst für Menschenrechte und eine Kultur der Anerkennung und Gleichwertigkeit einzusetzen.

Um hier nachhaltig und erfolgreich tätig zu sein, können Schulen vieles tun: Sich mit anderen Schulen und in der Kommune vernetzen, außerschulische Kooperationspartner kennenlernen und zu Projekttagen oder Projektwochen einladen. Was sie genau tun, können die Mitglieder der Schulen am besten vor Ort entscheiden: Nur sie kennen die besonderen Herausforderungen an ihrer Schule oder in deren Umgebung. Welche Möglichkeiten der Zusammenarbeit es gibt, wird in diesem Kapitel in einem Überblick vorgestellt.

Die Akteure des Netzwerks *Schule ohne Rassismus* – *Schule mit Courage* begegnen sich auf Aktiven-, Regional-, Landes- oder Bundestreffen. Die verschiedenen Treffen erfüllen ganz verschiedene Zwecke: Die einen lösen eher kleinteilig drängende Probleme vor Ort; die anderen arbeiten an großen Linien. So sucht – und findet – das jährliche Bundestreffen immer wieder Antworten auf die Frage: Welche aktuellen Diskriminierungsformen gibt es und wie bearbeiten wir sie in der pädagogischen Praxis?

Im Netzwerk liegt die Kraft	110
Projekttag an der Schule	112
Regionaltreffen	116
Landestreffen	118
Bundestreffen	120
Material	123
Das lernende Netzwerk	124
Material	125

Im Netzwerk liegt die Kraft

Gemeinsam ist man stärker; zusammen erreicht man Ziele besser. Das wussten bereits die Menschen in der Steinzeit: Gemeinsam gingen sie auf Mammutjagd. Auch *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bezieht seine Kraft aus Kooperation und Zusammenarbeit. Netzwerk, netzwerken – diese Begriffe sind in aller Munde. Aber was bedeuten sie? Und was genau ist das Geheimnis erfolgreicher Netzwerkarbeit?

Netzwerke verknüpfen Einzelpersonen oder Institutionen, die bis dahin unabhängig voneinander ähnliche Ziele verfolgten. Im Verbund bündeln sie ihre personellen, geistigen und materiellen Ressourcen zwecks Erreichens gemeinsamer Ziele. So erhöhen sie die Reichweite, vergrößern ihr Einflussgebiet, erreichen ihre Zielgruppen effektiver. Kooperation schafft Synergien und ermöglicht, auch komplexe Projekte umzusetzen, die sonst nicht zu realisieren wären. Weil das so ist, verbreitet sich der Netzwerkgedanke in vielen Lebensbereichen. Firmen vernetzen sich mit Kommunen, Bauern mit Marktbetreibern, Städte mit Partnerstädten, TaxifahrerInnen, LehrerInnen und JournalistInnen untereinander. Durch Netzwerke entstehen neue Ideen und bislang ungeahnte Handlungsmöglichkeiten.

Kooperationen bieten Unterstützung

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage ist ein sehr großes, inhaltlich ambitioniertes und ungewöhnliches Netzwerk, dem alle Mitglieder, ob Einzelpersonen oder Organisationen, freiwillig beitreten. Es setzt sich aus ganz unterschiedlichen Akteuren zusammen, die traditionell zuvor eher selten kooperiert haben: Schulen, außerschulische Kooperationspartner, Koordinierungsstellen, staatliche Einrichtungen, PatInnen, Medien und ExpertInnen – eine bunte Mischung.

So unterschiedlich die Mitglieder sind, sie eint ein gemeinsames Ziel: die Aktiven an den Courage-Schulen zu unterstützen, gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit aktiv zu werden und so ihren Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt zu leisten.

Wer an seiner Schule ein Projekt – beispielsweise zu Kinderrechten – entwickeln und umsetzen will, kann Unterstützung gut gebrauchen. Viele Fragen sind zu klären: Wo bekomme ich das notwendige Hintergrundwissen? Wo soll ich mit der Recherche begin-

nen? Wer kann mir Materialien geben? Wie haben andere Schulen zu dem Thema gearbeitet? Wie kann ich von den Kompetenzen der anderen Netzpartner profitieren?

Die Einbindung in Netzwerke hilft dabei, Erfahrungen und Wissen auszutauschen. Das bedeutet auch: Je mehr mitmachen, desto mehr Erfahrungswissen ist im Netzwerk vorhanden. Eine zentrale Aufgabe der Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist deswegen, außerschulische Kooperationspartner zu gewinnen und das Netzwerk immer dichter zu knüpfen. Dabei achtet die Bundeskoordination darauf, dass Kooperationspartner dem in Kapitel 2 dargestellten Leitbild entsprechen, den Grundkonsens des Netzwerks teilen und fachlich kompetent sind. Nur so kann die Qualität der Arbeit des Courage-Netzwerks gesichert werden.

Außerdem gilt: Das größte Netzwerk ist nutzlos, wenn es nicht gelingt, Informationen über inhaltliche Kompetenzen und organisatorische Zuständigkeiten der Akteure weiterzugeben. Wissen aneignen, Erfahrungen machen ist das eine – all das in geeigneter Form für alle nutzbar zu machen, das andere. Damit dies gelingt, braucht es erfolgreiche Strategien ebenso wie Instrumente des Wissenstransfers und zielgruppenspezifische Medien.

Das Courage-Netzwerk setzt zu diesem Zweck zahlreiche Medien ein; auch die Förderung der Kommunikations- und Medienkompetenz hat einen hohen Stellenwert. Mehr dazu findet ihr in Kapitel 7.

Schule muss sich öffnen

Schulische Vernetzung setzt die Öffnung der Schule in die Gesellschaft voraus. Dabei ist zuallererst wichtig, dass Schulen außerschulischen Akteuren nicht unterstellen, sie würden stören – sondern sie einladen und ihre Türen öffnen. Warum das notwendig ist, liegt auf der Hand: Gleichberechtigung, Solidarität und Respekt zu vermitteln sind Aufgaben der gesamten Gesellschaft. Folglich engagieren sich Tausende SchülerInnen nicht nur in ihrer Schule, sondern auch im Landkreis, in kirchlichen, Moschee- oder anderen Vereinen, in regionalen und überregionalen Bündnissen gegen Rechtsextremismus oder in Bezirks-, Kreis- und Landesschülervertretungen. Und wenn es

zum Beispiel darum geht, sich rechtsextremen Aufmärschen couragiert entgegenzustellen, ist man nun einmal viel stärker, wenn Schulen, demokratische Parteien, Glaubensgemeinschaften, Gewerkschaften und Vereine gemeinsam zeigen: Wir sind eine starke Zivilgesellschaft – die Hass, Gewalt und Menschenverachtung ablehnt und in der für Neonazis kein Platz ist.

Kooperation ist aber auch jenseits von unmittelbarer Gegenwehr sinnvoll: Warum nicht mit anderen Akteuren in der Stadt oder dem Landkreis Konzerte, Vorträge, Workshops oder Kinoabende zu Themen wie Rechtsextremismus, Rassismus oder Antisemitismus organisieren? Oder dafür sorgen, dass mehrere Courage-Schulen mit der gewerkschaftlichen Jugendbildungsstätte, dem Stadt- oder Landesjugendring, dem Jugendamt und anderen Institutionen gemeinsam an einer Antidiskriminierungsagenda arbeiten?

Dabei sollten auch Partnerschaften angedacht werden, auf die man vielleicht nicht sofort kommt: mit der Kreissparkasse, der lokalen Wirtschaft oder dem Sportverein zum Beispiel. Denn auch viele WirtschaftsvertreterInnen sind daran interessiert, sich für Menschenrechtsfragen und gegen Diskriminierung einzusetzen und können als Unterstützer geworben werden. Häufig suchen sie sogar nach guten Ideen und engagierten Partnern.

Hürden überwinden

Netzwerke entstehen nicht von allein; sie zu organisieren kann erheblicher zeitlicher, personeller und finanzieller Ressourcen bedürfen. Mühsam müssen immer wieder Hindernisse beseitigt werden, die sich manchmal als sehr hartnäckig erweisen: gewohnheitsmäßiges Konkurrenzdenken, reale Interessenskonflikte oder die häufig sogar berechtigte Befürchtung zivilgesellschaftlicher Organisationen, die ohnehin knappen Fördermittel nun auch noch teilen zu müssen.

Die langjährige Erfahrung des Courage-Netzwerks zeigt aber auch: Diese Bedenken können überwunden werden. Positive Erfahrungen tragen dazu bei, auch Skeptiker zu überzeugen, dass Kooperationen zu einer Win-Win-Situation für alle Beteiligten führen: Wenn eine Beratungsstelle gegen Homophobie oder ein Expertenteam zu rechtsextremer Musik zum Beispiel erleben, dass sie über die Koordinationsstellen Work-

shops an Courage-Schulen durchführen und so viele Jugendliche über ihre Arbeit informieren und für ihr inhaltliches Anliegen sensibilisieren können.

Wenn Schulen sich als offene Institutionen verstehen, profitieren sie von dieser Haltung enorm: Es kommen Menschen ins Haus, die mit ihren Berufen und Lebenserfahrungen ExpertInnen für bestimmte gesellschaftlich relevante Fragen sind. Und so kommen viele engagierte Menschen zusammen, die voneinander lernen und profitieren können.

Alle kommunizieren mit allen

Sind Gäste willkommen und nehmen Schulmitglieder an Aktivitäten außerhalb teil, sind das große erste Schritte in Richtung einer nachhaltigen Öffnung der Schule. Der Austausch mit dem Umfeld kann noch verstärkt werden, wenn es gelingt, die Meinungen, Ideen und Anliegen der Schulmitglieder nach außen zu tragen.

So kann eine Schülerzeitung interessante Artikel veröffentlichen und diese nicht nur auf dem Schulhof, sondern auch in der Umgebung verteilen. Auch die Zusammenarbeit mit der lokalen Zeitungsredaktion kann so produktiv sein, dass diese regelmäßig Artikel über die jüngsten Schulaktivitäten oder von SchülerInnen abdruckt. Oder der lokale Radiosender interessiert sich für eine Theateraufführung im Rahmen des Projekttags; Voraussetzung dafür ist allerdings, dass er rechtzeitig und ausführlich informiert wird. Auch hier gilt wieder: Es lohnt sich, an der eigenen Kommunikations- und Medienkompetenz zu arbeiten. Mehr Kommunikation führt grundsätzlich auch zu mehr Unterstützung und damit zur besseren Verwirklichung von Anliegen.

Um aktionistische Hektik zu vermeiden, ist es auch wichtig, Begegnungen auf verschiedenen Ebenen mit unterschiedlichen Ansprechpartnern und Teilnehmern zu realisieren. Nicht jeder muss und will immer jedes Infoblatt lesen; nicht immer müssen alle an allen Treffen teilnehmen. Deshalb finden im Courage-Netzwerk neben schulinternen Aktionen und lokalen Schulpartnerschaften Vernetzungstreffen in den Regionen und auf Länder- und Bundesebene statt, an denen SchülerInnen und PädagogInnen mal getrennt und mal gemeinsam teilnehmen. ■

Projekttag an der Schule

Eine erfolgreiche Abstimmung über das Selbstverständnis durchzuführen, geht häufig vergleichsweise schnell. Dann dauert es nicht lange, bis das Schild mit dem Logo an der Fassade befestigt ist und eine neue Ära beginnt: Die Schule ist nun *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Damit hat sie sich verpflichtet, künftig aktiv für Menschenrechte und eine Kultur der Gleichwertigkeit einzutreten.

Der dritte Punkt des Selbstverständnisses verpflichtet jede Schule, mindestens einmal im Jahr ein Projekt durchzuführen. Projekttag ist eine gute Gelegenheit für eine regelmäßige intensive Auseinandersetzung mit relevanten Themen. Sie tragen wesentlich dazu bei, das Profil einer Courage-Schule inhaltlich zu entwickeln, fördern den Zusammenhalt für das gemeinsame Anliegen und sind ein wichtiger Baustein auf dem Weg zum Klimawandel in der Schule.

Abseits vom Schulalltag

Typisch für Projekttag ist, dass sie abseits vom regulären Schulalltag klassen- und jahrgangsübergreifende Informations- und Qualifizierungsangebote bieten. Externe ReferentInnen aus dem Kreis der außerschulischen Kooperationspartner des Courage-Netzwerks kommen für Workshops in die Schule. Diese ExpertInnen für ein breites Themenspektrum bringen Wissen, neue Methoden und Ideen mit. Eine derartige Öffnung von Schule für zivilgesellschaftliche Projekte und kommunale Einrichtungen hat häufig positive Auswirkungen weit über den Projekttag hinaus: Hat das Kollegium die Angebote der kompetenten Kooperationspartner erst einmal kennengelernt, liegt auch der Schritt näher, diese einmal in den Fachunterricht einzuladen.

Es geht aber nicht nur um Faktenwissen. Ein Projekttag bietet mehr als der normale Schulbetrieb Raum für nonverbale Kommunikation – zum Beispiel durch Sport, Tanz und Bewegung; in Capoeira-, Breakdance- oder Fußballgruppen. Oder durch kunstpädagogische Angebote wie Graffiti-Workshops. Den eigenen Gefühlen Ausdruck zu verleihen ist ein wichtiger Schritt für den Austausch über gemeinsame Werte und Haltungen.

Wenn die Auseinandersetzung zu komplexen Themen in die Tiefe gehen soll, braucht man Zeit. Diese

allerdings ist an allen Schulen knapp bemessen. Die Vorteile mehrtägiger Veranstaltungen – wie einer ganzen Projektwoche – liegen dennoch auf der Hand: Hier können die Anliegen der Teilnehmenden stärker in die Workshops einbezogen werden; es gibt mehr Raum für den Austausch von eigenen Erfahrungen und zu offenen Fragen. Auch können in mehrtägigen Workshops mehrere ReferentInnen jeweils eigene und verschiedene Perspektiven einbringen.

Einen vorgegebenen Themenkatalog oder festen Courage-Fahrplan für Projekttag gibt es nicht. Wichtig ist, sich mit genau jenen Themen und Diskriminierungsformen auseinanderzusetzen, die an der Schule aktuell sind und unter den Nägeln brennen. Um sich zu orientieren schadet es dennoch nicht, einen Blick auf all die bewährten Formate zu werfen, die bundesweit bereits entwickelt, erprobt und verbessert wurden. Auf der Facebook-Seite und den Websites der Bundes- und der Landeskoordinationen finden sich dazu viele inspirierende Berichte.

Best Practice: Gesamtschule Schwerte

Beeindruckend ist zum Beispiel der regelmäßige Projekttag der Gesamtschule im nordrhein-westfälischen Schwerte, an dem für die zehnten Klassen regelmäßig ein Jugendkulturtag gegen Rechts veranstaltet wird. Unterstützt durch den Förderverein werden dort in jedem Jahr Workshops zu Themen wie „Die Rechte – eine ganz normale Partei oder Hitlers Erben?“, „Stretdance“, „The Real Bushido/Kampfkunst mit Verstand“, oder „Cybermobbing, Mobbing, Abzocke und rechte Propaganda im Netz“ angeboten. Auch „Abenteuersport“ und „Liebe, Sexualität und Partnerschaft“ stehen auf dem Programm. Ein Workshop „Auf den Spuren der neuen Nazis“ ist zudem als Exkursion angelegt und führt in das nahe gelegene Dortmund zu verschiedenen Schauplätzen neonazistischer Aktivitäten.

Das von Museumspädagogen entwickelte und angeleitete mehrstündige Rollenspiel ‚Gefrierfleischorden‘ bietet auch größeren Gruppen die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit dem Thema Zwang und Herrschaft im Nationalsozialismus. Die Teilnehmenden nehmen im Spielverlauf Rollen von ZwangsarbeiterInnen ein, die während des Zweiten Weltkriegs gezwungen werden, den so genannten „Gefrier-



© Metin Yilmaz

Je mehr Angebote, desto besser – allerdings muss auch die Qualität stimmen

fleischorden“ für in Russland gefallene Wehrmachts-soldaten zu produzieren. Das Szenario verdeutlicht SchülerInnen eindrucksvoll, wie schnell Menschen in einem von Angst, Unterordnung, Macht und Zerstörung dominierten Wertesystem ihre autonome Handlungsfähigkeit verlieren. In einem zweiten Teil diskutieren die Jugendlichen im Anschluss mit einem Aussteiger aus der Neonaziszene über Strukturen, Ideologie, Musikformen und interne Codes der neuen Nazis.

Natürlich können Projektstage nicht immer und an allen Orten so aufwendig vorbereitet und ausgestattet werden. Denn: So wichtig es ist, mit Elan an die Planung zu gehen; auch die Ressourcen dürfen nicht überstrapaziert werden. Deswegen ist es wichtig zu wissen: Auch kleinere Aktionen wie ein Flashmob zu einem Thema, eine Schulveranstaltung mit einem Zeitzeugen oder eine Luftballonaktion können bereits große Wirkung entfalten. Was für ihre Schule möglich, machbar und sinnvoll ist, können die SchülerInnen und LehrerInnen am allerbesten selbst bestimmen.

Wegweiser Projekttag

Um andere Schulen bei der Organisation von Projekttagen zu unterstützen, haben SchülerInnen aus verschiedenen Courage-Schulen folgenden Wegweiser verfasst:

- Setzt euch als SOR-SMC-AG am besten gemeinsam mit der Schülervvertretung zusammen und legt das Thema eures Projekttags fest.
- Sammelt Vorschläge zu inhaltlich passenden Workshops und Arbeitsgruppen.
- Geht mit diesen Vorschlägen zur Schulleitung, um einen verbindlichen Termin für den Projekttag auszumachen. Wenn nicht sofort ein passender Termin gefunden werden kann, gebt nicht auf! In der Regel wird es doch noch klappen.
- Informiert euch, welche ReferentInnen zu euren Workshops passen würden. Spätestens nun wendet ihr euch an eure zuständige Landeskoordination.

Diese verfügt über ein Netzwerk von Kooperationspartnern mit ReferentInnen zu so unterschiedlichen Themen wie Cybermobbing, Antisemitismus, Rassismus oder Homophobie.

- Kontaktiert eure WunschkandidatInnen: Haben sie Zeit und Interesse? Benötigen sie ein Honorar? Manche Angebote der Kooperationspartner sind kostenlos, aber leider nicht alle.
- Beratet euch gemeinsam mit der Landeskoordination und der Schulleitung über die Abdeckung der Kosten. Hier bietet sich eine Spendensammelaktion an. Zum Beispiel über den Verkauf von Kuchen und Brötchen in den Pausen oder auch ganz andere Aktivitäten.
- Sind die Formalitäten geklärt, kann der Projekttag in der Schule publik gemacht werden. Das geht über Plakate, Flyer, eure Schulzeitung, Facebook, Whatsapp, über persönliche Gespräche, das Schulradio oder auch über einen Brief an alle Klassen.
- Klärt im Vorfeld die maximale Teilnehmerzahl für jeden Workshop, um Überfüllung zu vermeiden.
- Gebt die Workshops bekannt. Die Schüler erhalten ein Schreiben, auf dem sie ihren favorisierten Kurs angeben. Um Alternativen zu bieten, sollten mehrere Wünsche abgegeben werden können.
- Bei der Feinplanung des Projekttags entscheidet die Aktivengruppe: Wann geht es los? Wo treffen sich die TeilnehmerInnen? Wer begrüßt und betreut die schulfremden Gäste?
- Wo finden die Workshops statt? Sind die Räume ausgeschildert und mit benötigtem Material und der Technik (Fernseher, Beamer, Video, CD-Player etc.) ausgestattet?
- Wie sieht es mit der Verpflegung an dem Tag aus?
- Wie und durch wen (Schulsprecher, Schulleitung, Patin oder ein besonderer Gast) wird der Projekttag eröffnet und wie soll er wieder ausklingen?
- Benötigt ihr dazu eine Musikanlage, Beamer, Mikrofone?

- Den größten Teil der Arbeit habt ihr jetzt geschafft. Am Projekttag solltet ihr für die TeilnehmerInnen ständig zu erreichen sein, damit ihr bei möglichen Problemen und Fragen behilflich sein könnt.

Nun bleibt nur noch zu hoffen, dass die SchülerInnen viel lernen und mit Begeisterung den Tag genießen. Dann könnt ihr mit Stolz auf euren Projekttag zurückblicken.

Geld sammeln, Gutes tun

Das kennt jeder: Da hat man eine Idee für ein tolles Projekt und stellt sie der Schulleitung vor. Die findet das auch ganz prima. Dann kommt das große: Aber! Leider gibt es für die Umsetzung überhaupt keinen Etat. Die Courage-Schülerin Jule (17) hat Tipps aufgeschrieben, wie ihr mit eurer Schülervertretung oder eurer Klasse zu Geld kommen könnt.

Auktionen

Entstehen in den Kunstkursen großartige Skulpturen? Werden in der Holzwerkstatt tolle Möbel gebaut? Entwickeln die SchülerInnen in der Nähwerkstatt ungewöhnliche Kollektionen? Genau davon können eure Schulprojekte profitieren. Fragt die KünstlerInnen, welche Werke sie für eine Auktion zur Verfügung stellen würden, welche Kleidungsstücke auf dem Laufsteg präsentiert werden können und welche Holzarbeiten zum Verkauf stehen. Dann bereitet ihr zu einer Schulfest oder einem Extra-Termin eine große Auktion vor. Achtung: Das Spenden-Projekt sollte immer im Mittelpunkt eurer Aktionen stehen.

Bronzegeld

In den meisten Brieftaschen finden sich größere Mengen an Ein-, Zwei- oder Fünf Cent-Stücken. Häufig bleibt dieses Bronzegeld beim Einkaufen gleichsam übrig und landet ungenutzt im Portemonnaie. Legen viele SchülerInnen ihre Cents zusammen, kann eine durchaus größere Summe zusammen kommen. Also kündigt einfach vorher an, dass Schüler mit Sammel Dosen durch die Gänge und über den Schulhof ziehen, und um Bronzegeldspenden bitten. Ihr werdet staunen, wie viel ihr dabei einnehmt. Kleiner Tipp: Viele sind großzügiger, wenn sie genau wissen, für welches Projekt das Geld bestimmt ist.

Auch schön – wenn Eltern die
Kuchen backen



© Rüdiger Herde

Selbstgemachte Waffeln

Schnell mal auf dem Schulhof Spenden sammeln ist schwierig. Meistens interessieren sich die Schüler mehr für ihre Pausenbrote. Aber den Hunger der Schüler könnt ihr mit eurem Spendenaufruf verbinden. Macht einen Waffel-Verkauf. Jeder kann Waffelteig machen und mitbringen. Diesen füllt ihr in PVC-Flaschen zur besseren Dosierung. Dazu gestaltet ihr ein paar Info-Plakate – wo, wie, wann und vor allem, warum ihr den Verkauf macht. Dann kann mit Zustimmung der Schulleitung auch schon die Aktion starten. Aber Vorsicht: Nicht jedes Waffeleisen darf in der Schule eingesetzt werden. Sprecht zuvor mit dem Brandschutzbeauftragten eurer Schule.

Sommerfest und Weihnachtsmarkt

Nutzt das Sommerfest oder den Weihnachtsbasar, um für eure Projekte zu werben. Meldet euch einfach bei den Eltern oder LehrerInnen, die für die Organisation verantwortlich sind, und fragt nach einem Stellplatz. Meistens sind solche Stände sehr erwünscht, da die Schüler damit Initiative zeigen.

Konzert

Habt ihr eine Band, einen Chor oder ein Orchester an eurer Schule? Dann bietet ihnen eine Auftrittsgelegenheit – zum Beispiel ein Konzert in der Aula. Das

erlauben, bei der richtigen Organisation, die meisten Schulleitungen. Dann nehmt ihr einfach für Getränke und Eintritt Geld und könnt auch Spendenaufrufe starten.

Übrigens, auch wenn sich bei dem Stichwort Konzert schnell die Ideen und Träume der Aktiven überschlagen, mit welchen prominenten KünstlerInnen am besten ein gigantisches Konzert veranstaltet werden könnte, so ist von Mega-Veranstaltungen dringend abzuraten. Unterschätzt nicht den organisatorischen und finanziellen Aufwand einer derartigen Unternehmung. Auch wenn die Musikerinnen und Musiker pro bono auftreten, fallen eine Reihe Kosten an, auf denen man schnell sitzenbleibt.

Spendenlauf

Ein Spendenlauf macht Spaß und bringt Geld. Jede Schülerin und jeder Schüler sucht sich einen Sponsor. Das können verschiedene Personen sein, von der eigenen Großmutter bis hin zu größeren Firmen. Für jede gelaufene Runde, zahlen die Sponsoren eine vereinbarte Summe. Die Organisation eines derartigen Events erfordert viel Zeit und auch Investitionen. Es geht aber auch eine Nummer kleiner und ist so für viele Schulen besser umsetzbar. Zum Beispiel könnt ihr einen Müllsammeltag veranstalten und Sponsoren pro gesammeltem Müllbeutel suchen. Eure Ideen und eure Kreativität sind gefragt! ■

Regionaltreffen

Mit der Annahme des Titels *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* geht die Selbstverpflichtung einher, jährlich Projekte zum nachhaltigen Engagement gegen Diskriminierungen durchzuführen. Wann, mit welchen Inhalten und in welcher Form dies geschieht, bestimmen die SchülerInnen und PädagogInnen in der Aktivengruppe. Sie orientieren sich daran, was am besten zu ihren aktuellen Problemen, Anliegen sowie zu ihren zeitlichen und finanziellen Ressourcen passt. Maßgeschneiderte Projektstage, die den Bedürfnissen der Schulmitglieder entsprechen, sind das erfolgreiche Ergebnis.

Gemeinsame Anliegen in der Region

Viele Themen beschäftigen aber nicht nur eine Schule, sondern die Aktiven an vielen Schulen in Region, Stadt oder Kommune gleichermaßen. Dies kann der Fall sein, wenn eine beliebte Jugendbildungsstätte aus Geldmangel von der Schließung bedroht ist, aber auch wenn rechtsextreme Gruppen in der Umgebung mobil machen und gemeinsame Gegenwehr gefragt ist. Dann macht es natürlich auch viel Sinn, schulübergreifend Erfahrungen auszutauschen und gegebenenfalls gemeinsame Aktionen der Courage-Schulen zu planen.

Auch für den Wissenstransfer über die eigenen schulinternen Aktivitäten eignen sich Begegnungen mit Schulen aus der Umgebung: Welche Probleme stellen sich im Nachbargymnasium und wie wurden sie überwunden? Die Schulen in einer Region haben es schließlich zumeist mit der gleichen Schulverwaltung und anderen kommunalen Akteuren zu tun. Und sie kennen und haben Zugang zu den gleichen außerschulischen Kooperationspartnern und zivilgesellschaftlichen Projekten, die sie bei ihren Aktionen unterstützen können.

Egal, ob das Netz der Courage-Schulen engmaschig ist, wie beispielsweise im dicht besiedelten Nordrhein-Westfalen, oder ob größere Entfernungen zwischen ihnen liegen wie im dünn besiedelten Mecklenburg-Vorpommern: An Regionaltreffen teilzunehmen lohnt sich immer; sie sind wichtige und produktive Plattformen für Begegnungen. Die meisten Regionaltreffen gehen über einen Tag; in Flächenländern bieten zuweilen mehrtägige Treffen, meist an Wochenenden, mehr Zeit für den Austausch. Die jährli-

che Organisation von regionalen Treffen ist eine der zentralen Aufgaben der Regionalkoordinationen des Courage-Netzwerks. Wo diese noch aufgebaut werden, übernehmen die Landeskoordinationen die Initiative, häufig gemeinsam mit geeigneten Kooperationspartnern wie Jugendbildungsstätten.

Wo und von welchem Geld?

Anders als bei Schulprojekttagen stellt sich bei Regionaltreffen zunächst einmal eine ganz banale, aber sehr wichtige Frage: Wo kann es stattfinden? Grundsätzlich gilt: An jedem Ort, der genügend Platz bietet; in einer Courage-Schule ebenso wie in Tagungshäusern, Kultureinrichtungen, Gedenkstätten. Eine Anfrage bei der kommunalen Verwaltung lohnt sich. Diese ist häufig auch in der Lage, eine Begegnungsstätte oder sogar ein ganzes Rathaus kostenfrei zur Verfügung zu stellen.

Bei dieser Gelegenheit kann vielleicht auch die Schirmherrschaft kommunaler Entscheidungsträger wie des Landrats oder der Bürgermeisterin gewonnen werden. Sind diese dazu bereit, lassen sie es sich häufig auch nicht nehmen, ein Grußwort zu sprechen, um die Veranstaltung zu unterstützen.

Besprochen werden können bei Regionaltreffen alle Themen, die für die Teilnehmenden von Interesse sind. Es ist aber auch möglich, einen Tag unter ein bestimmtes Motto zu stellen, das besonders hervorgehoben und intensiv bearbeitet werden soll. So fand in einer Neuwieder Berufsschule im Norden von Rheinland-Pfalz einmal ein regionales Netzwerktreffen mit 70 SchülerInnen und Lehrkräften unter dem Motto „Cool & Clever gegen Gewalt“ statt.

Was machen wir, was die anderen?

Wie bei allen Regionaltreffen war auch bei diesem die Rolle der einbezogenen Kooperationspartner ganz wichtig: Ohne kompetente ExpertInnen in ihren Feldern ist es nicht möglich, sich einem komplexen Thema inhaltlich sinnstiftend und für alle gewinnbringend zu widmen.

Regionaltreffen sind eine ideale Gelegenheit, um sich über gelungene Aktivitäten der benachbarten Schulen auszutauschen, Projektbörsen zu veranstalten oder

öffentliche Aktionen durchzuführen. Bewährt hat sich ein klassischer „Markt der Möglichkeiten“ mit Info-Tischen und Stellwänden, an denen die verschiedenen Schulen ihre Aktivitäten präsentieren. Dieser gelingt allerdings nur, wenn alle Teilnehmenden rechtzeitig darüber informiert werden, damit sie Zeit haben, ihr Material für eine derartige Ausstellung auf- und vorzubereiten.

Eine andere Idee kommt aus Nordrhein-Westfalen: Dort verschickte die Regionalkoordination Ostwestfalen-Lippe mit der Einladung zum Regionaltreffen vier Fragen an alle Teilnehmenden. Die Antworten dienten dazu, für die Infogalerie ein kreatives Plakat zu gestalten, das dann ebenfalls vier Aspekte darstellte: eigene Aktivitäten und Projekte, Veränderungen im Schulalltag durch *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, Pläne für zukünftige Aktionen sowie Ideen für die Sichtbarkeit des Projekts in der Öffentlichkeit.

Auch im ebenfalls nordrhein-westfälischen Kreis Unna wurde ein interessantes Modell entwickelt. Rund 20 Schulen entwarfen gemeinsam mit der Regionalkoordination eine künstlerische Form, um ihre Aktivitäten sichtbar zu machen; so entstand die so genannte Werkschau CreaCourage, die inzwischen zum festen Programm der Regionaltreffen gehört. Auf ihr präsentieren Schülerinnen und Schüler ihre Schulprojekte in vielfältiger Form; mit Vorträgen, Kurzfilmen, Tanzdarbietungen oder Lesungen. Bands, Chöre und Rapper, Orchester oder Solisten haben im Konzept von CreaCourage ebenso Platz wie Power-Point-Präsentationen oder Fotoausstellungen.

An aktueller Lage orientieren

Auf Regionaltreffen können die Aktiven gemeinsam ganz neue Erfahrungen machen; in Workshops, Filmvorführungen, Diskussionen und Vorträgen. Die inhaltliche Auseinandersetzung über Fragen, die gerade in der Region aktuell sind, hilft den Beteiligten, Ideen und gute Handlungsansätze für ihre Aktionen zu entwickeln.

Auch die Mühen des Alltags im Netzwerk können auf den Regionaltreffen bearbeitet werden. SchülerInnen von AnwärterSchulen auf den Titel können sich erkundigen, wie es denn den anderen gelang, ihre MitschülerInnen zu überzeugen. SchülerInnen aus lang-

jährigen Courage-Schulen, bei denen immer wieder mal eine Motivationslücke auftritt, wenn nicht genug Nachwuchs aus den jüngeren Klassen in die Aktivengruppe kommt, können „remotiviert“ werden. Und PädagogInnen, denen so langsam die Ideen für neue Themen und Methoden ausgehen, finden auf einem Regionaltreffen immer wieder neue Anregungen. Und manchmal hilft es in nicht so leichten Zeiten auch schon, wenn man sieht, dass die MitstreiterInnen aus anderen Schulen mit ganz ähnlichen Konflikten und Problemen kämpfen – oder dass es ihnen bereits gelungen ist, diese zu überwinden.

Treffen von Aktivengruppen

Wenn es um den Austausch von Erfahrungen auf der Schulebene geht, ist ein Regionaltreffen mit gründlicher Vorbereitung aber auch nicht immer nötig: Auch Aktiventreffen tragen sehr dazu bei, voneinander zu lernen und einander zu stärken. Bei diesen kommen die Aktivengruppen mehrerer oder aller Courage-Schulen in der Region ohne die Kooperationspartner zusammen. Besonders geeignet für diese Begegnungen ist das Open-Space-Format, bei dem erst vor Ort darüber entschieden wird, welche Anliegen den Aktiven am Herzen liegen und welche Themen an dem halben oder ganzen Tag besprochen werden sollen.

Eine weitere besondere Stärke von Regionaltreffen ist: Es kommen SchülerInnen und PädagogInnen zusammen, die nah genug beieinander wohnen, um sich im Anschluss problemlos weiterhin treffen und beraten zu können. Eine gute Gelegenheit also, um gemeinsame Aktionen zu planen und später gemeinsam umzusetzen; einen über die sozialen Netzwerke organisierten Flashmob für das Recht auf Asyl zum Beispiel, einen städtischen Sternlauf gegen Gewalt oder eine Kundgebung gegen Rassismus auf dem Marktplatz. Den Ideen, Aktionen und lokalen Bündnissen sind keine Grenzen gesetzt.

Natürlich können Regionaltreffen nicht alle Erwartungen aller Teilnehmenden erfüllen. Aber sie können grundsätzlich die Motivation der angereisten Aktiven stärken. Und das ist nicht wenig, wenn es darum geht, sich immer wieder an der eigenen Schule für die Ziele von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu engagieren. ■

Landestreffen

Die schulübergreifende Vernetzung der SchülerInnen und PädagogInnen und mit den Kooperationspartnern findet im Rahmen standortnaher Regionaltreffen statt. Um den Erfahrungsaustausch der Akteure über die Grenzen ihrer Heimatregionen hinaus zu befördern, wurden die jährlichen Landestreffen entwickelt. Dieses von der Bundeskoordination konzipierte Veranstaltungsformat ist ein zentraler Bestandteil der Arbeit der Landeskoordinationen. Auch hier kommt das Arbeitsprinzip des Courage-Netzwerks zum Tragen: Die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung wird nicht von Schwerin bis München nach bundesweit einheitlichen Vorgaben umgesetzt, sondern entsprechend der Interessen, Bedürfnisse und Ressourcen in den Ländern modifiziert.

Ein Tag, zwei Tage, drei Tage

Deshalb gleicht kein Landestreffen dem anderen. Während Nordrhein-Westfalen dreitägige Landestreffen mit rund 100 TeilnehmerInnen veranstaltet, kommen auf Einladung der Landeskoordination Berlin 350 Menschen für einen Tag zusammen; in Sachsen-Anhalt wurden auch schon einmal 500 Teilnehmende gezählt. Die Zielgruppe ist in allen Ländern gleich: SchülerInnen, PädagogInnen, MultiplikatorInnen der außerschulischen Kinder und Jugendarbeit. Sie alle sollen motiviert werden, neue Ideen an ihre Schulen zu bringen.

Courage-Schulen engagieren sich zu einer Vielzahl von Themen, die nicht von oben vorgegeben und abschließend festgelegt werden. Stattdessen wählen die Kinder und Jugendlichen für ihre Aktionen immer genau jene Themenfelder, die für sie selbst, ihre Schule und ihre Kommune relevant sind. Damit sie ihre Projekte erfolgreich umsetzen können, steht ihnen die Unterstützung des Netzwerks zur Verfügung. Die Landestreffen dienen dazu, sich über neue Angebote der Kooperationspartner zu informieren und den Aktiven Orientierung bei der Suche nach geeigneter Unterstützung zu geben. So wird das Handlungsrepertoire der Teilnehmenden erweitert.

Um den Aktiven einen möglichst breiten und schnellen Überblick zu verschaffen, bietet eine Vielzahl von Veranstaltungen einen schnellen Zugang zu neuen Themen, Methoden und Materialien. In 90-Minuten-Blöcken als Kennenlern- und Schnupperkurs

angelegte Workshops und Seminare präsentieren Angebote in einer immensen Bandbreite: von Mobbing über Ideologien der Neonazis bis hin zu Antisemitismus, Islamismus und Homophobie an Schulen. Auch die Frage „Was tun bei rassistischen Pöbeleien auf dem Schulhof?“, anhand derer erörtert wird, in welcher Form im Alltag Zivilcourage gezeigt werden kann, ohne sich dabei selbst zu gefährden.

Gezielt rufen Landestreffen auch die kreativen Potenziale der Teilnehmenden ab; Sport-, Musik- und Kunstprojekte, die ihren Weg an Schulen finden sollen, sind ebenfalls ein fester Bestandteil. So bieten beispielsweise die mehrtägigen bayrischen Landestreffen in der Jugendbildungsstätte Würzburg auf der einen Seite informative Workshops zu Sachthemen wie der Lage der Menschenrechte, der Erinnerungskultur in der Einwanderungsgesellschaft oder zu Männer- und Frauenbildern in den Medien und wie sie unsere Vorstellungen von Geschlechterrollen beeinflussen. Auf der anderen Seite verfolgen ein Tanztheaterworkshop und eine Fotokampagne das Ziel, Postkartenmotive gegen Alltagsrassismus zu kreieren. Und in einer Mitternachtssvorstellung werden aktuelle Kinofilme gezeigt und gemeinsam diskutiert.

Beispiele aus den Ländern

Die Landestreffen in Sachsen-Anhalt bieten ebenfalls künstlerische Ansätze: In Foto- und Filmworkshops erarbeiten die Teilnehmenden Möglichkeiten, das Thema Courage in – bewegten oder unbewegten – Bildern darzustellen. Und während die einen in Schreibworkshops oder im Poetry-Slam Wörter durcheinanderwürfeln und zusammensetzen, probieren sich andere in Improtheater oder Singer-Songworkshops oder auch in Graffiti aus. Auch ein Selbstverteidigungsworkshop und eine Geocaching-Tour, auf der Lern- und Erinnerungsorte erkundet wurden, die mit couragiertem Handeln in Verbindung standen, waren dort bereits im Angebot. Auf den Landestreffen in Berlin sind kreative Angebote wie ein Rap-Workshop, DJ-ing oder Radio-Workshops feste Bestandteile des Programms. Auch hier beziehen Workshops zu Breakdance, Tanz, Theater und Capoeira die körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten ein; außerdem werden zum Abschluss des Treffens die innerhalb weniger Stunden erarbeiteten beeindruckenden Ergebnisse auf der Bühne präsentiert.



© Gerd Engelsmann

Wir sind viele; und wir treffen uns regelmäßig und werden so stärker! – Landestreffen Mecklenburg-Vorpommern 2019

Nicht zuletzt bieten Landestreffen auch den engagierten LehrerInnen und SozialpädagogInnen ein willkommenes Forum, sich über ihre Arbeit auszutauschen. Einer der Workshops ist nur für sie reserviert. Diese Möglichkeit der Vernetzung und der kollegialen Beratung schätzen PädagogInnen sehr; in kaum einem anderen Rahmen wird diese angeboten.

Seinem Selbstverständnis entsprechend verfügt das Courage-Netzwerk über keinen eigenen Pool von ReferentInnen, die, etwa nach einem standardisierten Seminarkonzept, Projekttag an Schulen und Fortbildungen für LehrerInnen anbieten. Angesichts der lokal und regional unterschiedlichen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen der Schulen wäre das nicht sinnvoll. Stattdessen arbeiten bundesweit Hunderte außerschulische Kooperationspartner mit den Schulen zusammen, aus deren Pool sehr viele ReferentInnen für Projekttag stammen.

Auch in diesem Sinne spiegeln die Landestreffen den Netzwerkgedanken wieder: Wie auf einem Markt der Möglichkeiten präsentieren die Kooperationspartner

und ReferentInnen in Workshops wie auch in den Pausen ihre Seminarangebote, Materialien, Publikationen und Arbeitsweisen. SchülerInnen aus den Aktivengruppen und PädagogInnen lernen sie persönlich kennen, können Fragen stellen, Kontaktdaten austauschen oder bereits erste Absprachen für Projekt- und Studientage oder schulinterne Fortbildungen treffen. Dabei sind die Landeskoordinationen immer bemüht, möglichst viele für die Schulen kostenfreie Angebote von bereits finanzierten Kooperationspartnern vorzustellen. Was nicht immer möglich ist. Aber Möglichkeiten der Finanzierung lassen sich doch meistens finden.

Insgesamt versprühen Landestreffen eine lockere Atmosphäre. Ihr Beitrag zur kreativen und inhaltlichen Unterstützung der AkteurInnen an den Courage-Schulen, zur Vernetzung und zum Aufbau eines Wir-Gefühls sind nicht zu unterschätzen. Ein Bericht über ein Landestreffen in Baden-Württemberg fasste das treffend einmal unter dieser Überschrift zusammen: „Botschafter, Leuchttürme, ein Fakir und jede Menge Energie“.

Bundestreffen

Die jährlichen Treffen auf Bundesebene haben zwei wichtige Funktionen: Sie stellen die organisatorische und inhaltliche Einheit des Courage-Netzwerks in Deutschland sicher und sie sind ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung. Der rote Faden in den Impulsreferaten, Statements und Workshopbeiträgen von Experten aus Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft ist: Rassismus und Diskriminierung gehören zur Realität unserer Gesellschaft; das spiegelt sich auch in den Bildungseinrichtungen wieder.

Netzwerker aus dem ganzen Land

Das bundesweite Vernetzungs- und Qualifizierungstreffen, zu dem Courage-Netzwerker aus ganz Deutschland nach Berlin reisen, findet jedes Jahr statt. Hier treffen sich Leitung und MitarbeiterInnen der Bundeskoordination mit jenen der Landes- und Regionalkoordinationen, kommunalen Ansprechpartnern und VertreterInnen der Kooperationspartner sowie PädagogInnen der Courage-Schulen.

Bei dieser Aufzählung fällt auf, dass die größte Gruppe Aktiver nicht zur Zielgruppe der Bundesfachtagung gehört: die Kinder und Jugendlichen. Dafür gibt es einen einfachen Grund: Wie soll man bei bald 2.000 Netzwerkschulen mit rund einer Million SchülerInnen entscheiden, wer kommt? Eine Auswahl wäre immer fragwürdig; und selbst wenn es gelänge, je einen Vertreter jeder Schule einzuladen, wäre das für die Arbeit vor Ort nicht effektiv.

Das heißt aber nicht, dass die SchülerInnen im Courage-Netzwerk sich nicht auf Bundesebene treffen: Sie kommen im Rahmen von thematischen Workshops und Seminaren zusammen; bilden die kreative Redaktionsgruppe, welche die jährliche Ausgabe der Netzwerk-Zeitung ‚Q-rage!‘ erstellt; entwickeln in mehrtägigen Illustrationsworkshops Plakat- und Postkartenmotive für das Netzwerk.

Zum Bundestreffen lädt die Bundeskoordination jährlich rund 200 MultiplikatorInnen ein. Je größer das Netzwerk wird, je mehr Landes- und Regionalkoordinationen und Kooperationspartner Teil von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* werden, desto größer ist das Bedürfnis und die Notwendigkeit nach einem bundesweiten Fach- und Erfahrungsaustausch dieser MultiplikatorInnen.

Ziele und Instrumente

Das Netzwerk versteht sich als lernende Organisation und bietet mit dem Vernetzungstreffen ein Forum für folgende Fragen:

- Welche sind die gesellschaftlichen Herausforderungen und Realitäten, denen sich die Aktiven des Courage-Netzwerks bei ihrem Engagement gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit heute stellen müssen?
- Welche Handlungsfelder ergeben sich daraus für die Arbeit an Schulen? Mit welchen Methoden können diese an Courage-Schulen thematisiert und bearbeitet werden?
- Wie kann an den Courage-Schulen eine innovative und zeitgemäße Arbeit gegen jede Ideologie der Ungleichwertigkeit gelingen?
- Welche Organisations- und Kommunikationsstrukturen, Qualifizierungsmaßnahmen und Bündnisse können den nachhaltigen Erfolg dieser Arbeit sicherstellen?
- Welche Qualifizierungen benötigen wir für die Aktiven?
- Und woher kommen die notwendigen zusätzlichen finanziellen und personellen Ressourcen?

In Dutzenden Workshops wird über Ideologien der Ungleichwertigkeit, welche die politische Landschaft und gesellschaftliche Realität in Deutschland und Europa dominieren, informiert und diskutiert. Immer wieder reflektieren die TeilnehmerInnen, welche Auswirkungen diese Diskurse auf die Klassenzimmer haben und welche Handlungsfelder sich daraus für die pädagogische Praxis ergeben. Die Qualifizierungs- und Vernetzungstreffen bieten auch die Chance, Bewährtes zu prüfen und Neues auszuprobieren: Welche pädagogischen Methoden waren bei der Bekämpfung von Ideologien der Ungleichwertigkeit erfolgreich? Welche neuen Methoden können in die Arbeit integriert werden? Wichtig ist, an den Schulen das Bewusstsein und die Haltung zu stärken, dass zivilgesellschaftliches Engagement ein wichtiger Aspekt von Antidiskriminierungsarbeit ist. Und: dass zu einer

Bundestreffen mit Landes- und
Regionalkoordinationen 2018



funktionierenden Zivilgesellschaft eine aktive Bürgerschaft gehört, die durch Bildungs- und Lernprozesse stetig weiterentwickelt werden muss.

An aktuelle Debatten ankoppeln

„Unser Ziel ist der Klimawechsel an Schulen“ – mit diesen Worten warb die Leiterin von *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage*, Sanem Kleff, bereits auf dem allerersten Bundestreffen. Die Schule ist für die Prävention von Rassismus der zentrale Ort; jedes Mitglied der Gesellschaft durchläuft sie. Klar ist aber auch, dass Prävention an der Schule nicht voraussetzungslos geschieht. Sie bedarf der Pflege einer partizipativen Schulkultur, der Öffnung in den Sozialraum, einer öffentlichen Präsenz des Netzwerks sowie der finanziellen Absicherung. Das Bewusstsein für all diese Voraussetzungen zu stärken und konkrete Strategien für Schulen aufzuzeigen, ist eine zentrale Aufgabe des bundesweiten Treffens.

Nicht denkbar ist eine antirassistische und vorurteilsbewusste Pädagogik zudem ohne Kenntnis der aktuellen politischen Debatten. Und so profitieren die Bundestreffen enorm davon, dass in jedem Jahr ExpertInnen aus Wissenschaft und Politik wichtige Impulse setzen: So führte Wilhelm Heitmeyer, der Initiator einer Langzeitstudie an der Universität Bielefeld zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit auf einer

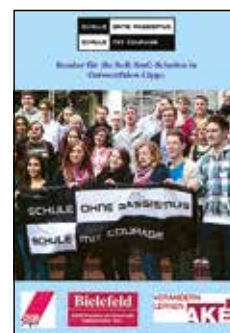
Bundesfachtagung darin ein, inwieweit Obdachlose, Homosexuellen, Muslime, Sinti und Roma oder Langzeitarbeitslose in der deutschen Gesellschaft abgewertet werden und was das für Antidiskriminierungs- wie Anerkennungsarbeit an den Schulen bedeutet. Dabei wies er auch daraufhin, dass Rassismus insbesondere in homogenen Gruppen gedeiht. Beate Küpper von der Hochschule Niederrhein erklärte in einem anderen Jahr als Hauptrednerin, inwieweit soziale Normen erodieren, wenn regelmäßig eine Gruppe von Menschen („die Muslime“; „die Zigeuner“) für die Taten Einzelner verantwortlich gemacht wird. Und Kenan Kolat, der ehemalige Bundesvorsitzende der Türkischen Gemeinde in Deutschland, konstatierte auf einem Bundestreffen eine regelrechte „Leugnungsaggression“ der deutschen Gesellschaft gegenüber dem um sich greifenden Rassismus. Er forderte eine von der Zivilgesellschaft ausgehende Gegenbewegung.

Längst haben sich die Bundestreffen des Courage-Netzwerks zu Kompetenzzentren und Zukunftslaboren der Antidiskriminierungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland entwickelt. Idealerweise nehmen die MultiplikatorInnen aus den Ländern, Regionen und Schulen von so einem Treffen nicht nur viele neue Anregungen für ihre Arbeit mit. Sondern entwickeln die Ansätze das Jahr über weiter und präsentieren ihre Ergebnisse auf dem nächsten Berliner Bundestreffen in einem Workshop. ■



Debatten können auf vielen Wegen und mithilfe verschiedener Medien transportiert werden

Material



Bundesbroschüre

In der übersichtlichen Selbstdarstellung von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* werden viele Inhalte, die in diesem Handbuch ausführlich beschrieben sind, kurz angerissen: Die Geschichte des Netzwerks, seine Ziele und Strukturen, die Selbstverpflichtung der Schulen, die zentralen Handlungsfelder von

Antiziganismus bis Rechtsextremismus. Dazu kommt ein Überblick über die wichtigsten Formate wie ‚Q-Rage!‘, Rap for Q-rage und Open-Space-Veranstaltungen zum Thema Islam & Ich. Und die LeserInnen lernen einige Paten und Unterstützer kennen und erfahren, warum sie sich engagieren. So erklärt Thomas Krü-

ger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung: „*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist ein unschätzbarer Teil gewaltpräventiver Arbeit in Deutschland.“

„Klimawechsel in der Schule. Das Courage-Netzwerk. Wer wir sind, was wir tun“, Bundeskoordination SOR-SMC (Hrsg.), Berlin 2013, 50 Seiten

Landesbroschüren

Oben stehende Broschüre ‚Klimawechsel‘ gibt einen guten Überblick über Ziele, Struktur und Akteure des Courage-Netzwerks. In jedem Bundesland folgt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* aber einer eigenen Ausprägung; die Kooperationspartner und Unterstützer unterscheiden sich, ebenso natürlich

die Schulen. Deswegen erstellen die Landeskoordinationen Broschüren, die das Netzwerk in dem jeweiligen Bundesland vorstellen. In ihnen präsentieren sich Träger, Förderer und Zuwendungsgeber. Patinnen und Paten geben Statements zu lokalen Themen ab, landesweit aktive Kooperationspartner stellen ihre Ange-

bote dar. Ergänzt wird das durch die Vorstellung von Aktionen in Schulen und Kommunen.

Die Landesbroschüren sind über die Landeskoordinationen zu beziehen.

Regionalbroschüren

Insbesondere in großen Bundesländern steigt angesichts der stets wachsenden Zahl von Courage-Schulen die Bedeutung der Regionen und Kommunen als Aktionsräume. Um die vielen Projekte der Aktiven dort ausführlich darstellen zu können, erstellen die Regionalkoordinationen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* Regional-

broschüren. Die besondere Stärke der Publikationen mit „nur“ begrenzter Reichweite ist, dass sie zeitnah auf Themen, die aktuell vor Ort von Belang sind, reagieren und auf Aktionen von Kindern und Jugendlichen in einem kleinteiligen Rahmen aufmerksam machen können. So kündi-

gen Regionalbroschüren Termine für Vernetzungstreffen an, laden Schulen zu gemeinsamen Aktionen ein oder zeigen eine Fotostrecke vom jüngsten Festakt zur Verleihung eines Courage-Titels.

Die Regionalbroschüren sind über die Regionalkoordinationen zu beziehen.

Das lernende Netzwerk

Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage ist ein Netzwerk, dessen Hauptakteure Courage-Schulen und die Kooperationspartner sind. Zentrale Knotenpunkte sind die Koordinierungsstellen. Schon ihr Name beschreibt ihre Funktion: Regional- und Landeskoordinationen verknüpfen Anliegen und Wünsche der Aktiven an den Schulen mit inhaltlichen Angeboten der Kooperationspartner. Sie steuern und koordinieren.

Das bedeutet weit mehr als die bloße Vermittlung von Ansprechpartnern. Die Regional- und Landeskoordinationen sind Clearingstellen. Sie kennen die Angebote der Kooperationspartner und sind mit deren Mitarbeitern in ständigem Gespräch. Gebündelt, gefiltert und auf die Bedürfnisse der Netzwerkschulen und Aktivengruppen zugeschnitten geben sie die passenden Angebote, Informationen und Materialien weiter. Damit sorgen sie wesentlich dafür, dass der Projektansatz in den Schulen nachhaltig verankert wird.

Eine stabile Schulkultur des gegenseitigen Respekts auf der Basis gemeinsamer Wertvorstellungen entwickelt sich nämlich weder innerhalb weniger Wochen noch in einem Schulhalbjahr. So ein Prozess dauert Jahre und bedarf des dauerhaften Engagements kompetenter Akteure. Damit ihre Arbeit sie nicht frustriert, sondern motiviert, weiterzumachen, dürfen sie auf dem steinigen Weg nicht alleingelassen werden. Begleitung und Unterstützung sind ganz wichtig.

Fortbildung unterstützt und motiviert

Wesentliche Instrumente zur Unterstützung der Aktiven sind Fortbildungsangebote wie Workshops, die Raum für den Erfahrungsaustausch bieten sowie informative Seminare, die Faktenwissen und Methodenkompetenz vermitteln. Allerdings ist auch wichtig zu wissen, dass weder die Bundeskoordination noch die Landeskoordinationen von *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage* selbst Fortbildungsmaßnahmen anbieten. Es gibt weder *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage*-Trainings noch Courage-Trainer.

Mit bundesweit rund 300 zivilgesellschaftlichen Projekten und öffentlichen Einrichtungen hat die Bundeskoordination *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage* Kooperationsverträge abgeschlossen. Sie alle erklären mit der Partnerschaft ihre Bereitschaft, ihre spezifische Fachkompetenz dem Netzwerk zur Ver-

fügung zu stellen. Im Gegenzug können sie sich nun auch in der Öffentlichkeit als offizielle Kooperationspartner des Courage-Netzwerks bezeichnen. Die meisten Kooperationspartner sind auf ein bestimmtes Themenfeld spezialisiert. Damit verfügen sie als Institution über eine hohe Fachkompetenz und sie verfügen über einen großen Pool von erfahrenen TeamerInnen; zum Beispiel zur Bekämpfung von Ideologien der Ungleichwertigkeit wie Homophobie und Antisemitismus oder zu Themenfeldern wie das Globale Lernen oder Medienkompetenz.

Bundesweit größter Referentenpool

Die externen FachreferentInnen verfügen in ihrem Themenbereich über einen guten Überblick über aktuelle Publikationen, Materialien und Methoden. Auch die nötige Technik und das notwendige Material zur praktischen Weitergabe und Umsetzung bringen sie mit oder stellen sie zur Verfügung. Zusammengekommen bilden die MultiplikatorInnen ein riesiges virtuelles Team, das in der Lage ist, alle Themenfelder abzudecken, die im Netzwerk nachgefragt werden. So gesehen verfügt das Courage-Netzwerk über den größten – und wohl kompetentesten – einschlägigen Referentenpool im Lande.

Zuweilen bieten Koordinierungsstellen allerdings auch selbst Qualifizierungsmaßnahmen für die Akteure des Courage-Netzwerks an. Wenn aber die Fortbildungen von den Kooperationspartnern angeboten werden, wie kommt es dann dazu, dass Regional-, Landes- und sogar die Bundeskoordination selbst originäre Fortbildungsmaßnahmen anbieten?

Die häufigste Antwort lautet: weil sie eine Doppelrolle innehaben. Manche Träger von Koordinierungsstellen sind Jugendbildungsstätten, Einrichtungen der gewerkschaftlichen Bildung oder Lehrerbildungsinstitute und somit selbst professionelle Anbieter von Fortbildungsmaßnahmen. Auch die Bundeskoordination ist allerdings sporadisch in der Lage, selbst Qualifizierungsmaßnahmen an Schulen, in Regionen oder auf Landestreffen anzubieten. Zumeist stellt sie ihre im Rahmen von Modellprojekten entwickelten innovativen Maßnahmen, Methoden und Publikationen vor. Diese werden so den SchülerInnen und PädagogInnen zur Verfügung gestellt und somit in das Courage-Netzwerk eingespeist. ■

Material



Methoden

Vernetzungstreffen erreichen ihr Ziel des Austauschs von Wissen, Ideen und Erfahrungen in unterschiedlichem Ausmaß. Das liegt unter anderem daran, dass Veranstaltungen unterschiedlich partizipativ und aktivierend gestaltet sind. Um die immer zu knappe Zeit auf Vernetzungstreffen möglichst sinnvoll zu nutzen, bie-

tet sich eine Fülle von Organisationsformen an. Einen gut strukturierten Überblick über das breite Spektrum an Kommunikationsformen bietet ein Methodenheft. Von A wie Anlassplakat über O wie Open Space bis Z wie Zukunftswerkstatt bietet es Hilfe bei deren Umsetzung, Hinweise zu Beschreibungen des Ablaufs und Anga-

ben zu organisatorischen Fragen. Ein schneller Zugriff auf die einzelnen Methoden sichert der Publikation einen hohen praktischen Nutzwert.

Claudia Schettler: „Methoden“, Landesinstitut für Schule Bremen, Bremen 2009, 36 Seiten, Download unter: www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Schettler_Methoden_2009.pdf

Demokratieerziehung an Schulen

„Wer mitentscheidet, übernimmt Verantwortung für die Aufgaben in der schulischen Gemeinschaft. Wer sich in die Gemeinschaft einbringt, möchte diese auch mitgestalten.“ Mit diesen Worten weist das Sächsische Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung auf eine wichtige Wechselwirkung hin: Wer will, dass

Kinder und Jugendliche Verantwortung übernehmen, muss ihnen ermöglichen, an Prozessen aktiv mitzuwirken. Eine demokratiefördernde Schulkultur motiviert zum Mitmachen, schafft Selbstwirksamkeit und fördert friedliche Problemlösungen. Das ‚Modulare Methodentraining für schüleraktives Lernen‘ bietet viele

Anregungen: Zukunftswerkstätten oder Fishbowls können in den Schulalltag eingebaut werden, verbessern das Schulklima und tragen so zu einem sozialen Miteinander bei.

„Methodenkompendium Demokratieerziehung an Schulen“, Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung

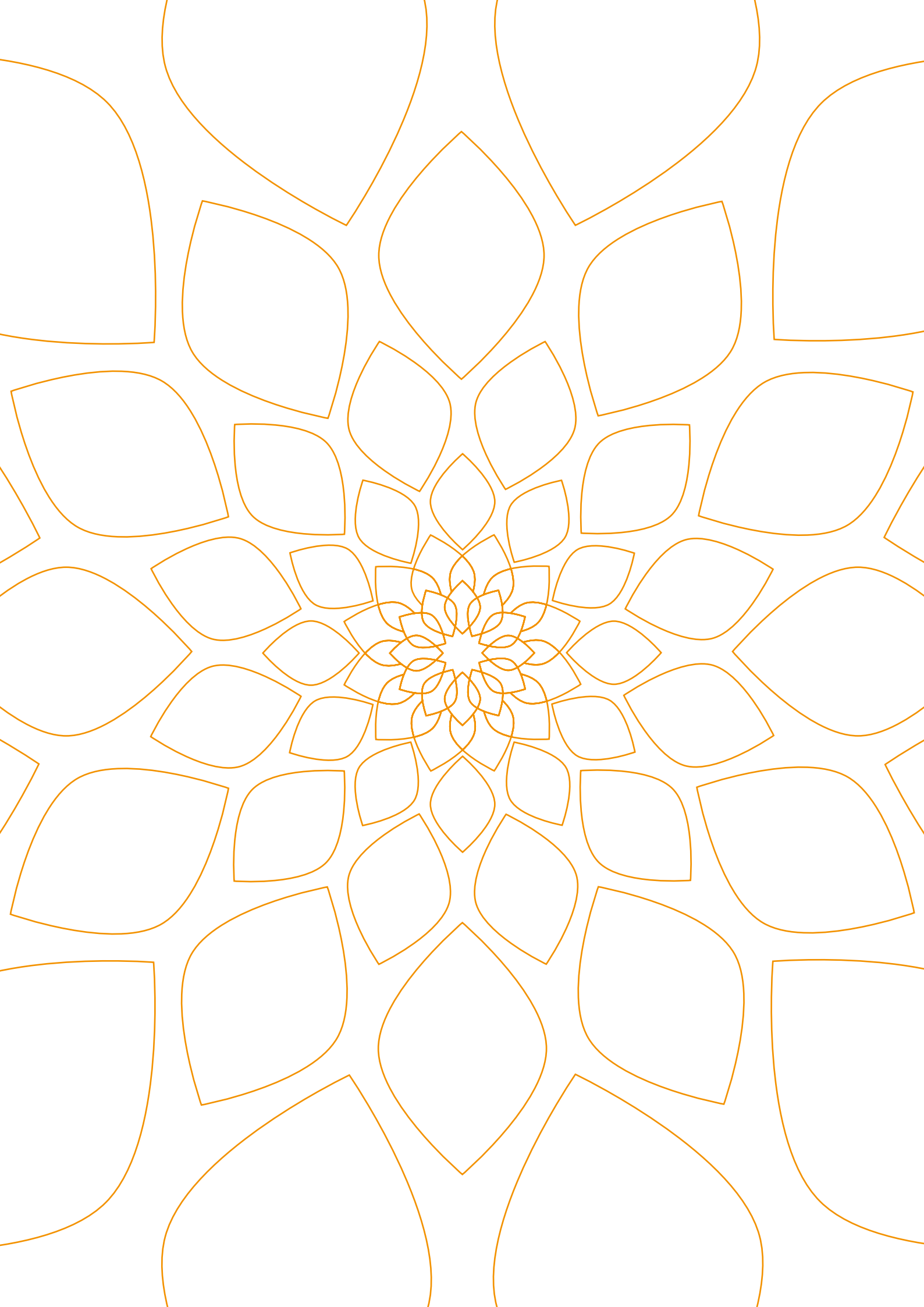
SchülerInnen – Schule – Mitbestimmung

Die Seite des Hamburger Lehrerbildungsinstituts wird etwas in die Irre führend als Projekt „von SchülerInnen für SchülerInnen“ angekündigt. Dennoch bietet sie nützliches Material: Informationen über Seminarangebote für SchülerInnen zu ihren gesetzlichen Mitbestimmungsrechten im Rahmen der SchülerIn-

nenvertretung und ihren sonstigen Mitwirkungsmöglichkeiten am Schulleben. Wer eine Funktion in schulischen Gremien anstrebt oder bereits inne hat, kann sich in entsprechenden Seminaren qualifizieren und für die Herausforderungen fit machen lassen. Ausdrücklich wird auf der Seite auch der Mehrgewinn

durch Vernetzung – beispielsweise mit AktivistInnen an anderen Schulen – hervorgehoben. Denn nur wer sich vernetzt, kann kooperieren.

„SchülerInnen – Schule – Mitbestimmung! – ein Projekt von SchülerInnen - für SchülerInnen“ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, online unter: www.ssm.hamburg.de/index.php



6 Mitmachen, mitgestalten, mitbestimmen

Kinder haben Rechte. Diese sind in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen deutlich verankert. Jedes Kind, das sich eine Meinung bilden kann, darf diese äußern. Erwachsene haben die Pflicht, das, was Kinder und Jugendliche sagen, zu berücksichtigen. Das gilt auch an der Schule, einem Ort, an dem Kinder und Jugendliche, ohne sich dagegen wehren zu können, über viele Jahre einen Großteil des Tages verbringen.

Damit Schule zu einem Ort wird, an dem Kinder und Jugendliche erste Erfahrungen mit Partizipation und Demokratie machen können, ist ihr Recht auf Mitbestimmung geregelt. So dürfen sie laut Schulgesetz in allen Bundesländern KlassensprecherInnen, SchülersprecherInnen und Schülervertretungen wählen. Diese müssen von der Schulleitung mit Ressourcen ausgestattet werden. Wenn alle das ernst nehmen, gilt: Eine engagierte Schülervertretung kann viel beitragen zu einer Schule, an der sich jeder respektiert fühlt.

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die rechtlichen Möglichkeiten zur Teilhabe am Schulleben. Und es zeigt, wie SchülerInnen sich für diese fit machen können. Denn auch das ist eine Realität: Viele Kinder und Jugendliche trauen sich selbst nicht zu, im Namen vieler ihre Stimme zu erheben und demokratische Prozesse mitzugestalten. Dabei gibt es – nicht zuletzt vermittelt durch *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* – jede Menge Hilfen, die darauf vorbereiten und Unterstützung bieten. Sie zu nutzen, lohnt sich. Denn wer sich einmal engagiert hat, sagt meist: Ich bin an meiner Aufgabe gewachsen.

Partizipation	128
SchülerInnenrechte	132
Material	135
Empowerment – Leben selbst bestimmen	136
Material	139
Politik zum Anfassen und Mitmachen	140
Praxisbeispiele	142

Partizipation

Ein Schulklima, das Zivilcourage von Kindern und Jugendlichen fördert, kann sich nur entwickeln, wenn alle die Möglichkeit haben aktiv zu seiner Ausgestaltung beizutragen. Meistens können Schülerinnen und Schüler die Rahmenbedingungen, unter denen sie lernen, nur sehr eingeschränkt mitbestimmen. Damit nicht genug: Auch die Gestaltungsmöglichkeiten der PädagogInnen sind häufig deutlich eingeschränkt. Dies gilt es an Courage-Schulen zu ändern; ein aktives Umfeld, in dem Kreativität und Verantwortungsgefühl aller Schulmitglieder gedeihen, ist ganz wichtig. Dafür nötig sind Beteiligung, Teilhabe und Mitbestimmung. Anders gesagt: Es braucht mehr Partizipation an Schulen.

Laut Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention haben Kinder und Jugendliche nämlich ein verbrieftes Recht auf Partizipation. Jedes Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, hat das Recht, diese Meinung in allen es berührenden Angelegenheiten frei zu äußern. Zugleich fordert der Artikel die Erwachsenen auf, seine Meinung angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife zu berücksichtigen.

Labor für Kinderrechte

Schule ist die einzige gesellschaftliche Institution, deren Besuch für Kinder und Jugendliche aller Schichten, Herkunft, Religionen und Milieus verpflichtend ist. Damit ist sie für gelebte Kinderrechte ein herausragendes Experimentierfeld. Sie ist der Ort, an dem das Zusammenleben zwischen Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen täglich erprobt wird, ein Laboratorium unserer zukünftigen Gesellschaft.

In den Schulgesetzen aller Bundesländer steht, dass Schule die Aufgabe hat, zur Demokratie zu erziehen. Auch dieser Auftrag verpflichtet zur Partizipation; ohne sie ist Demokratie nicht denkbar. Schule soll außerdem Schlüsselkompetenzen vermitteln, die in einer demokratischen Gesellschaft unverzichtbar sind. Eine dieser zentralen Kompetenzen ist die Fähigkeit, für Probleme, die die Allgemeinheit betreffen, Lösungen zu entwickeln und aktiv bei deren Umsetzung mitzuwirken. Deshalb ist es wichtig, dass junge Menschen lernen, zuzuhören, die Meinungen anderer zu akzeptieren, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und am Ende zu einer gemeinsamen Entscheidung zu kommen.

Damit Partizipation gelingt, braucht es Erwachsene, die das Schulleben von Beginn an beteiligungsorientiert gestalten. Unter anderem benötigen SchülerInnen Informationen, um schulische Projekte verstehen, planen, durchführen und bewerten zu können. Und Möglichkeiten, Handlungssicherheit zu erlangen und damit schrittweise ihren Spielraum bei der Mitbestimmung zu erweitern. An der Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen, mitzuwirken, kann kaum gezweifelt werden. Studien belegen, dass die Lust auf Engagement bei Kindern und Jugendlichen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung hoch ist.

Formale Mitbestimmung genügt nicht

Es reicht nicht unter dem Begriff Partizipation nur die Möglichkeiten der Mitwirkung im Sinne einer politischen Beteiligung zu verstehen. Eine formale Mitbestimmung in schulischen Gremien ist ebenso unverzichtbar wie unzureichend. Stattdessen sollten Kinder und Jugendliche grundsätzlich in allen Bereichen und bei allen Themen mitwirken, die in ihrer Schule und in ihrer Kommune für sie von Belang sind. Wichtig für Partizipation an der Schule ist zudem, dass die Schulleitung sie unterstützt, dass die Angebote ernst gemeint sind und die Lösungsvorschläge und Beschlüsse von Kindern und Jugendlichen am Ende tatsächlich in für sie nachvollziehbarer Weise in das Schulleben einfließen.

Und: Beteiligungsmöglichkeiten müssen die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen. Sie dürfen keine bildungs-, schicht-, herkunfts- oder geschlechtsbezogenen Ausschlusskriterien kennen. Die Integration von allen Beteiligten – unabhängig von ihren Lebenslagen – verlangt dabei auch inklusive Beteiligungsverfahren. Wer mitbestimmt, trägt auch die Verantwortung für Entscheidungen in der Schule. Partizipation bleibt nicht folgenlos.

Ein Schulgebäude ist ein Ort, an dem sich Kinder und Jugendliche über viele Jahre die meiste Zeit des Tages aufhalten. Deswegen ist unerlässlich, dass sie sich dort auch ein wenig wie zu Hause oder jedenfalls wohl fühlen. Die Realität ist häufig eine andere: Nicht selten wird über Vandalismus in den Schulgebäuden geklagt; das Treppenhaus ist mit Kritzeleien verunstaltet; Toiletten sind mit Papier verstopft. Je stärker Schüler an



© Sead Husic

Was haben wir dieses Jahr alles vor? Erste Sammlung an der Tafel

der Gestaltung ihres Alltags mitwirken können, umso mehr betrachten sie ihre Schule als eigenen Raum und gehen behutsam damit um. Sie wollen gern mitentscheiden wie ihr Lernraum und das Schulgebäude aussehen sollen.

Das eigene Klassenzimmer ist dafür ein guter Ausgangspunkt. Schon die Entscheidung für eine Wandfarbe kann eine Herausforderung für eine Gruppe werden – und eine gute Übung, wie unterschiedliche Wünsche unter einen Hut gebracht werden können. Auch können SchülerInnen zunächst mit einer Kamera dokumentieren, was ihnen auf dem Schulhof oder im Schulgebäude Freude bereitet oder missfällt. Gemeinsam mit den Lehrkräften können sie im nächsten Schritt überlegen, wie der Schulhof mit Sport- und Spielgeräten versehen oder ein Schulgarten für den Gemüseanbau angelegt werden kann.

Ein großer Schritt ist auch, wenn es gelingt, ein Schülercafé zu eröffnen, in dem SchülerInnen für ihr leibliches Wohl sorgen und sich selbst einen gemütlichen Ort schaffen. Schülerfirmen, in denen SchülerInnen

neben Schülercafés beispielsweise Schuldruckereien betreiben, Computerkurse für SeniorInnen anbieten und vieles mehr ausprobieren können, sind ein wachsendes Aktionsfeld für Partizipation und das Sammeln neuer Erfahrungen. Hier werden SchülerInnen als UnternehmerInnen aktiv und wahrgenommen. Sie bekommen Kontakte zu schulfernen GeschäftspartnerInnen und lernen wirtschaftliches Handeln wie Sponsoring oder das Einholen von Genehmigungen.

Lernen in Projekten

Auch die Frage, welche Inhalte in der Schule wie gelernt werden, lässt sich partizipativ gestalten. Fächerübergreifende Projekte eignen sich gut für Mitbestimmung und Mitarbeit. Projektlernen ist heute weit verbreitet; gute Projektideen werden von engagierten LehrerInnen gern aufgegriffen und umgesetzt. Sie reichen vom Bauen eines Holzfloßes mit anschließender Flussfahrt über einen von SchülerInnen organisierten Streetdance-Workshop bis zu langfristigen Unternehmungen wie der Organisation von Lernpatenschaften für MitschülerInnen.



Wenn der Rahmen stimmt, öffnen sich auch Jugendliche, die es sonst eher nicht tun

Auch außerhalb des Unterrichts gibt es vielfältige Möglichkeiten; Arbeitsgemeinschaften zum Beispiel können grundsätzlich gut partizipativ arbeiten. An Teilhabe und Mitbestimmung orientierte Projekte ermöglichen in einem Ausmaß, bei Kindern und Jugendlichen vielfältige Fähigkeiten abzurufen, wie es der herkömmliche Regelunterricht kaum vermag.

Jede Stimme muss gehört werden

Eine Schule so zu gestalten, dass jede Stimme gehört wird, ist nicht so schwierig wie mancher denken mag. Warum nicht einen Klassenrat als kleinstes demokratisches Schulgremium einrichten, in dem SchülerInnen Inhalte und Methoden des Lernens gemeinsam mit der LehrerIn abstimmen? Dem Schülerrat und seinen gewählten SprecherInnen können zudem gut für bestimmte Bereiche des Schulalltags wie die Qualität des Mittagessens oder die Gestaltung des Schulhofs die Verantwortung übertragen werden. Und wenn alle an einer Problemstellung interessierten SchülerInnen, LehrerInnen, PädagogInnen und Eltern an einem Runden Tisch gemeinsam nach Lösungen suchen, kann man ebenfalls darauf vertrauen, dass etwas Gemeinsames und Produktives entsteht.

Partizipation in der Schule kann viele Formen annehmen. Ein gemeinsames Ideenfeuerwerk von SchülerInnen und Lehrkräften kann dazu führen, dass der eine oder die andere erst die eigene Kreativität entdeckt.

Eine Zukunftswerkstatt eignet sich hervorragend, um in mehreren Schritten gemeinsam Lösungsvorschläge zu Themen und Problemen zu erarbeiten. Bei Schulhofumfragen mit altersgerechten Fragebögen können alle Schüler zu ausgewählten Themen befragt werden. In der Schülerzeitung oder im Schulradio kann Beteiligung sichtbar gemacht und für Mitbestimmung und Mitarbeit geworben werden.

Wichtig für eine partizipative Schule ist die Verankerung von Teilhabe und Mitbestimmung im Schulkonzept. Hier kann die Übertragung von Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereichen an SchülerInnen oder das gemeinsame Aufstellen einer Hausordnung sowie von Verhaltensregeln für alle verbindlich festgeschrieben werden. Partizipation muss auch nicht am Schultor enden; wenn SchülerInnen sich beispielsweise mit außerschulischen Bildungspartnern ihrer Kommune vernetzen, setzt sie sich dort fort.

Partizipation nützt allen

Gemeinsam Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen macht nicht nur Spaß. Die Übernahme von Verantwortung stärkt das Selbstwertgefühl von SchülerInnen. Und auch Erwachsene lernen durch mehr Partizipation Kinder und Jugendliche aus einer ganz neuen Perspektive kennen. Für alle gilt: Je mehr Teilhabe möglich ist, desto mehr wird aus der Schule, auf die sie gehen, ihre Schule. ■



miteinander

SchülerInnenrechte

Schulrecht ist in Deutschland Ländersache. In 16 Schulgesetzen werden viele Aspekte des Schullebens festgelegt: welche Pflichten SchülerInnen haben, wie viele Klassenarbeiten in der Woche geschrieben werden dürfen, wann Disziplinierungsverfahren einzuleiten sind oder welche Bekleidungsvorschriften für den Schulalltag gelten.

Ein Schulgesetz regelt auch die Mitbestimmungsrechte von SchülerInnen. Die konkreten rechtlichen Rahmen sind in den Ländern etwas unterschiedlich. Das grundsätzliche Recht, sich in der Schule zu organisieren, schulische Prozesse mitzubestimmen sowie Wege dorthin zu planen und umsetzen zu können, ist aber im Schulrecht aller Bundesländer gleichermaßen fest verankert.

Schule ist ein demokratisches Gemeinwesen im Kleinen. Gerade wenn manche SchülerInnen über die wenigen Möglichkeiten, in der Schule ihre Positionen zu vertreten und durchzusetzen, ernüchtert sind, ist es wichtig, sich aktiv in die SchülerInnenvertretung einzubringen. Denn dort kann genau das geändert werden. Dort kann man am effektivsten zusammen mit anderen aktiven SchülerInnen die vorhandenen Mitbestimmungsmöglichkeiten nutzen, auf Defizite aufmerksam machen und für die eigenen Rechte kämpfen.

Rechtliche Regelungen

Das Schulrecht setzt einen klaren, rechtlichen Rahmen für das Miteinander. So haben SchülerInnen das Recht, regelmäßige Sitzungen der GesamtschülerInnenvertretung sowie zweimal im Jahr eine Versammlung aller SchülerInnen während der Unterrichtszeit einzuberufen.

In vielen Bundesländern regelt das Schulrecht auch das Recht der SchülerInnen, die Infrastruktur der Schule zu nutzen: Räume, Telefone, Kopierer zum Beispiel. Der Schulträger – meist die Kommune – ist angehalten, die Arbeit der Schülervertretung auch mit finanziellen Ressourcen auszustatten. Hat diese einen eigenen Raum, können dort regelmäßig Sprechstunden für SchülerInnen angeboten werden. Auch Arbeitsgemeinschaften zu fachlichen, kulturellen, sportlichen, politischen oder sozialen Fragen bieten sich an. Gebunden sind die Arbeitsgemeinschaften

selbstverständlich an die Rechte des Schulgesetzes, zum Beispiel an das Recht auf freie Meinungsäußerung.

Jedes Schuljahr werden zunächst die KlassensprecherInnen und dann von der gesamten Schülerschaft die SchülersprecherInnen und deren Stellvertreter gewählt. Letztgenannte sind für verschiedene Aufgabenbereiche zuständig. Natürlich können sie nicht all die anstehenden Aufgaben allein schultern. Gut ist deshalb, wenn sie einen Stamm an MitstreiterInnen haben und Verantwortlichkeiten und Aktivitäten auf viele verteilen können.

Die Aufgaben der SchülerInnenvertretung sind breit gefächert. Grundsätzlich vertritt sie die Interessen der Schüler in allen Bereichen der Schulpolitik und der Schülerrechte. Sie gestaltet das Schulleben mit und sucht bei Interessen- und anderen Konflikten gemeinsam mit Lehrkräften und Eltern in partnerschaftlicher, offener und fairer Weise nach Lösungen.

Auch die Gestaltung zentraler Schulfeiern und -events, die das Gemeinschaftsgefühl fördern, werden häufig von ihr organisiert – Casino-Abende, Sportturniere, Schuljahresabschlussfeiern oder Schülervertretungsfahrten in Landschulheime und Jugendbildungsstätten. Letztere bieten die Möglichkeit, in ansprechender Atmosphäre und mit ausreichend Zeit zentrale Belange des Schullebens wie die Verbesserung des Schulklimas zu besprechen oder auch Projekte zu planen: die Einrichtung eines SchülerInnencafes oder von Proberäumen für Musikgruppen zum Beispiel.

Gefragt: Fitte Gremien

Einer fitten SchülerInnenvertretung sind in ihren Aktivitäten zur Gestaltung des Schullebens kaum Grenzen gesetzt; Voraussetzung ist, dass diese im Einverständnis mit der Schulleitung stattfinden. Eine Nachhilfebörse ist ebenso möglich wie Beratungsangebote zu den Fächern in der Oberstufe und für die Vorbereitung auf das Abitur. Im Grunde sind SchülerInnenvertretungen die Schnittstelle schulischer Kommunikation auf Seiten der SchülerInnen. Um ihre Arbeit öffentlich zu machen, steht ihnen in der Schule eine gut sichtbare Tafel für Bekanntmachungen, Terminankündigungen und Notizen aller Art zu Verfügung.



© Metin Yilmaz

Welche Themen drängen, wissen SchülerInnen selbst am allerbesten

Manche der im Schulrecht verankerten Mitbestimmungsrechte sind an Gremien gebunden und werden von Funktionsgruppen ausgeübt; das sind vor allem die Klassen- und JahrgangstufensprecherInnen, der SchülerInnenrat und die SchülerInnenvollversammlung. Die gewählten VertreterInnen sind bei ihren Entscheidungen in den Mitwirkungsorganen frei. Sie sind aber verpflichtet, die Schülerschaft über ihre Tätigkeit sowie über die Beschlüsse der Mitwirkungsorgane zu informieren, sofern diese nicht ausdrücklich vertraulich sind.

Der SchülerInnenrat setzt sich aus den Klassen- und JahrgangstufensprecherInnen sowie aus den übrigen gewählten VertreterInnen der Jahrgangsstufen zusammen. Die SchülersprecherIn und die VertreterInnen werden durch die Vollversammlung oder den Rat der SchülerInnen gewählt. Letzterer bestimmt auch die Delegierten für die BezirksschülerInnenvertretung. Die Schulleitung ist verpflichtet, den SchülerInnenrat über alle wichtigen Gesetze und Bestimmungen zu informieren. Der Rat wiederum muss der Schulleitung über seine Arbeit, seine Treffen und die von ihm

gefassten Beschlüsse Bericht erstatten. Und er wählt eine oder mehrere Personen als so genannte Vertrauenslehrkräfte oder VerbindungslehrerInnen, welche die Arbeit der SchülerInnenvertretung beratend unterstützen.

Schulische Versammlungsrechte

Die Vollversammlung besteht aus allen SchülerInnen einer Schule und kann von der Schülervertretung zweimal pro Jahr während der Unterrichtszeit einberufen werden. LehrerInnen und SchulleiterIn haben ein Teilnahme- und Rederecht. Neben der Vollversammlung sind auch Teilversammlungen möglich, wenn nur einzelne Stufen oder Klassen von einem Problem betroffen sind oder die Räumlichkeiten einer Schule keine Versammlung aller SchülerInnen erlauben.

Die Schulkonferenz ist das höchste und wichtigste Entscheidungsgremium einer Schule. Gleichberechtigt entscheiden Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen über die Bildungs- und Erziehungsarbeit, über die Ver-



Wer ermutigt wird, übernimmt
eher auch ein Amt an der Schule.
Und wer eins übernimmt, kämpft
für SchülerInnenrechte

wendung des zur Verfügung stehenden Geldes, über Klassenfahrten, neue Bücher, Schulveranstaltungen, die Schulordnung und die Organisation der Kurse. Die Schulleitung leitet die Sitzung, hat aber kein Stimmrecht; allerdings: Bei Stimmgleichheit entscheidet sie allein. Lehrkräfte besitzen in der Schulkonferenz in einigen Punkten ein Vetorecht, zum Beispiel bei Entscheidungen über Grundsätze für Hausaufgaben und Klassenarbeiten.

Auf Fachkonferenzen werden ausschließlich Themen besprochen, die ein bestimmtes Unterrichtsfach betreffen. Dort sind alle LehrerInnen, die dieses unterrichten, anwesend und stimmberechtigt. SchülerInnen und Eltern nehmen hier nur in beratender Funktion teil.

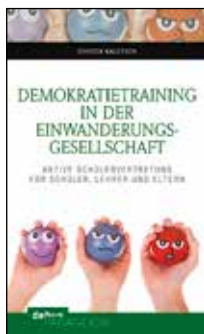
Gegenseitig ermutigen ist wichtig

Obwohl in schulischen Gremien wichtige und interessante Themen behandelt werden, sind auch engagierte SchülerInnen zuweilen unsicher, ob sie den formalen Anforderungen gewachsen sind; oder schüchtern, weil sie so etwas noch nie zuvor gemacht haben. Es hilft ihnen sicherlich, wenn sie mit warmen Worten dazu ermutigt werden, in ihrer Schule Verantwortung zu übernehmen, ihr Recht auf Mitbestimmung zu nutzen und die Interessen ihrer MitschülerInnen zu vertreten.

Die eigenen Rechte zu kennen ist Voraussetzung, um sie nutzen zu können; dies gilt auch im Bezug auf Schülerrechte. Um SchülerInnen über ihre Rechte zu informieren, bieten sich Workshops zur Schülervertretungsarbeit auch bei Landes- oder Regionaltreffen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* an. Viele Kooperationspartner – zum Beispiel der Deutsche Gewerkschaftsbund, die Friedrich-Ebert-Stiftung, die Konrad-Adenauer-Stiftung, Jugendbildungsstätten oder Landes- und Bezirksjugendringe – bieten Schulungen zu schulischer Mitbestimmung an. Regional- und Landeskoordinationen vermitteln gern den Kontakt. Auch LandesschülerInnenvertretungen bieten Seminare an. Sie beraten zudem in ihren Geschäftsstellen bei individuellen Fragen und Problemen.

Ehemalige berichten immer wieder, dass es trotz aller Unterstützung für die gewählten VertreterInnen der Schülerschaft eine Herausforderung bleibt, sich aus der Deckung der Anonymität hervorzuwagen und die Interessen einer großen Gruppe öffentlich zu vertreten. Genauso sicher ist aber, dass die Schülervertretungsarbeit wertvolle Qualifikationen vermittelt und stärkt, die im späteren Leben eine Schlüsselrolle spielen: Kooperations-, Konflikt- und Organisationsfähigkeit, Rhetorik, Gesprächsführung und die überzeugende Präsentation von Sachverhalten vor größeren Gruppen. Es lohnt sich also aus vielen Gründen aktiv an der Schülervertretung mitzuwirken. ■

Material



Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft

Hier schreibt eine Pädagogin aus der Praxis für die Praxis, um Kindern und Jugendlichen Lust auf eine kritische Auseinandersetzung mit demokratischen Prozessen zu machen. So werden Heranwachsende ermutigt, die pluralistische Gesellschaft als Chance zu begreifen und darin selbstbewusst ihren Platz zu suchen

und zu finden. Vor dem Hintergrund ihrer Rechte werden Kinder und Jugendliche aufgefordert, sich selbst ein Urteil über ihren Lebensalltag zu bilden, eigene Vorstellungen und Forderungen zu entwickeln und deren Tragweite in der Diskussion mit anderen auszuloten. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Universa-

lität der Menschenrechte sind dabei wesentliche Bezugspunkte. Moderationshinweise geben Anregungen, wie Lehrende Interesse für eine stärkere Beteiligung wecken können.

Christa Kaletsch: 'Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft. Aktive Schülervertretung für Schüler, Lehrer und Eltern', *Debus Pädagogik Verlag*, Schwalbach/Ts. 2013, 240 Seiten

Wir sind Klasse!

Ein wichtiger Baustein für eine demokratische Schule ist der Klassenrat. Mit der CD-Rom 'Wir sind Klasse! Anerkennung, Engagement und Vielfalt im Klassenrat' bietet die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik eine Zusammenstellung praktischer Materialien – Hintergrundinformationen, Praxishilfen und ein

Mitmach-Set – zum Themenfeld Klassenrat an, um SchülerInnen den Start in selbigen zu erleichtern. Zusätzlich finden sich zwei Grundwerte-Curricula: 'Hands for Kids' (für die Grundstufe) vom American Jewish Committee sowie 'Hands across the Campus' (für die Sekundarstufen) vom Landesinstitut für Schule und

Medien Berlin-Brandenburg. Mit ihrer Hilfe können NutzerInnen ihr eigenes, passgenaues demokratiepädagogisches Programm entwickeln.

'Wir sind Klasse! Anregungen und Material für ein anerkennendes Miteinander', *Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik* (Hrsg.), Schwalbach/Ts. 2014, CD-Rom. Bestellungen: www.degede.de

Kinderrechte in die Schule

Laut UN-Kinderrechtskonvention ist Deutschland verpflichtet, umfassende Kinderrechte zu gewähren. Dass diese Rechte auch eine gute Grundlage für Lernen und Leben in der Schule sind, wird allerdings immer noch weitgehend verkannt. Der Band 'Kinderrechte in die Schule' schließt diese Lücke: Anhand vieler konkre-

ter Beispiele zeigt er auf, wie Kinder und Jugendliche zu Botschaftern von Kinderrechten werden. Und wie eine Schule zu einer Kinderrechtsschule werden kann, die alle einbezieht. Begleitend gibt es eine CD mit Praxismaterialien für die Sekundarstufe 1. In ihr finden sich, bezogen auf zehn Kinder- und Jugendrechte, Informati-

onen und Handlungsanregungen für Jugendliche und Erwachsene sowie Beispiele gelungener Praxis.

W. Edelstein, L. Krappmann, S. Student (Hrsg.): 'Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation'; R. Portmann: 'Kinderrechte in die Schule. Praxismaterialien für die Sekundarstufe 1', *Debus Pädagogik Verlag*, Schwalbach/Ts. 2014/2015

Empowerment – Leben selbst bestimmen

Manche Erwachsene denken ungern an ihre Schulzeit zurück. Ihr Schulalltag war von Diskriminierungen und Demütigungen geprägt, die sie verletzt und die an ihrem Selbstwertgefühl gekratzt haben. In einem solchen Klima kann keine Leistungsfähigkeit, Lernbereitschaft oder gar Identifikation mit der Schule entstehen. Auch wenn Unterricht sich lediglich auf die Vermittlung von Fachwissen beschränkt, bleiben Frust, Konflikte und Versagensängste nicht aus und so manche Schulkarriere scheitert.

Hingegen setzen Schulen, in denen die Förderung jedes Schülers und jeder Schülerin als einzigartiges Individuum im Mittelpunkt steht, andere Schwerpunkte. Sie sind bestrebt, gezielt eine Kultur des respektvollen Miteinanders zu entwickeln, um die SchülerInnen gegen Diskriminierungen und für ein produktives und friedvolles Zusammenleben stark zu machen. Dieses Ziel kann nur mit einem Bündel von Maßnahmen und Methoden erreicht werden.

Ein hilfreicher Ansatz auf dem Weg dorthin wird als *Empowerment* beschrieben. Der Begriff leitet sich ab aus der englischen Bezeichnung *Power* für Macht oder Selbstermächtigung. In seinem hier genutzten Sinn wurde er durch die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geprägt.

Machtverhältnisse offen legen

Hauptanliegen von Empowerment ist, Menschen zu unterstützen, die sich als Opfer erfahren, weil sie aufgrund individueller Merkmale, Gruppenzugehörigkeiten, Zuschreibungen oder Stereotypisierungen benachteiligt und ausgegrenzt werden. Durch geeignete Maßnahmen sollen sie stark gemacht werden, ihre Opferrolle abzulegen und befähigt, aus der passiven in eine aktive Rolle zu wechseln und Einfluss auf diskriminierende Ereignisse, Strukturen und Situationen in der Gesellschaft zu nehmen. Ziel ist, sie zu einem selbstbestimmten Leben zu befähigen.

Auch wenn sich Empowerment-Strategien in erster Linie an die Mitglieder marginalisierter und stigmatisierter Gruppen richten, gilt: Letztlich profitiert die gesamte Gesellschaft davon, wenn allen Mitgliedern die Möglichkeit zur Teilhabe und Mitgestaltung eröffnet wird.

An Schulen verbringen sehr unterschiedliche Menschen mit allen möglichen ethnischen, kulturellen, sozialen und religiösen Hintergründen viel Zeit miteinander. Das Verhältnis der Akteure untereinander findet nicht in einem hierarchiefreien Raum statt. Verschiedene Machtverhältnisse führen zu struktureller wie auch zu institutioneller und individueller Ungleichheit.

So üben LehrerInnen schon dadurch Macht aus, dass sie das Recht haben, Noten zu vergeben, die einen erheblichen Einfluss auf die künftigen Lebenschancen ihrer SchülerInnen haben. Außerdem haben sie eine strukturelle Machtposition inne: Sie verfügen über einen Vorsprung an Wissen, Lebenserfahrung und einen sozialen Status, der sie zu Angehörigen der Mittelschicht und damit zu Mitgliedern einer gesellschaftlich einflussreichen Gruppe macht.

Schule als Ort der Unterstützung

Auch ihre Empathiefähigkeit gegenüber marginalisierten Minderheiten zu wahren, bleibt eine ständige Herausforderung für LehrerInnen. Das gilt in ihren Klassen und Kursen angesichts der heterogenen Schülerschaft, die sie unterrichten, aber auch angesichts des großen Unterschieds zwischen den Lebensrealitäten der Schüler und ihrer eigenen.

Damit adäquat umzugehen, ist nicht immer einfach. Wer selbst keine schmerzhaften Erfahrungen mit Abwertung, diskriminierenden Zuschreibungen oder Mobbing hinter sich hat, muss sich bewusst mit Diskriminierungen konfrontieren, denen ihnen anvertraute Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind.

Die schulischen Hierarchien und die mit ihnen verbundenen Machtverhältnisse zu reflektieren, ist Voraussetzung für einen verantwortungsvollen Umgang mit ihnen. Machtverhältnisse sind nicht unveränderbar. Und sie unterliegen dem Wandel der Zeit. Was heute sinnvoll erscheint, muss morgen in Frage gestellt und, wenn nötig, verändert werden. Dies gilt nicht nur in der Schulklasse: Es ist ein Grundprinzip einer demokratischen Gesellschaft.

In allen relevanten schulischen Prozessen geben Handlungsstrategien, die einem konsequenten Empowerment-Ansatz verpflichtet sind, den Einzelnen



© Rüdiger Herde

Individuelles Empowerment kennt viele Wege – auch den über den Sport

wie der ganzen Schulgemeinschaft mehr Verantwortung für eigenes Handeln.

Weil Kinder und Jugendliche aufgrund der gesetzlichen Schulpflicht so viel Lebenszeit in der Schule verbringen, benötigen sie für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit Freiräume, um ihre Wünsche und Bedürfnisse erspüren, ausdrücken und Selbstwirksamkeit erfahren zu können. Selbstermächtigung, der Glaube an die eigenen Stärken und Freude an der Schule sind zwingend notwendig, um die Schulzeit zu einer guten Erfahrung zu machen.

Das klingt einfach, ist es aber nicht. Bedrückende Erfahrungen lassen so manchen Diskriminierten sprachlos zurück, wenn er seine erlebten Ausgrenzungen, Unterdrückungen, Verletzungen und Ausbeutungen nicht thematisieren kann oder von seinem Umfeld nicht verstanden wird.

Aber was bedeutet Selbstermächtigung für Kinder und Jugendliche mit Diskriminierungserfahrungen? Zunächst einmal benötigen sie einen geschützten

Raum, um ihren Gefühlen von Macht- und Einflusslosigkeit als Folge erlebter Diskriminierung Ausdruck verleihen zu können. So können sich Workshops an Schulen gezielt an Teilnehmende wenden, die von einer bestimmten Diskriminierungsform wie Rassismus oder Homophobie betroffen sind.

Wichtig: Geschützte Räume

In ihnen können SchülerInnen sich selbstbestimmt und ohne Bewertung von außen mit ihren Diskriminierungserfahrungen auseinandersetzen, und auch damit, dass es anderen ähnlich ergangen ist. Auch der Klassenrat kann ein Forum für einen derartigen Austausch sein; Voraussetzung ist, dass diejenigen, die von den geschilderten Erfahrungen nicht betroffen sind, respektvoll zuhören und Anteilnahme zeigen können.

Außerdem benötigen von Diskriminierung betroffene SchülerInnen auf dem Weg, ihre Stärken zu entdecken, Selbstvertrauen zu entwickeln sowie aus einem geschützten Raum herauszutreten und Gestal-

tungsspielräume in der Schule zu entdecken und zu nutzen, die Unterstützung von PädagogInnen. Die Verantwortung der Lehrenden für ein ermutigendes und wertschätzendes Klima kann nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Empowerment ist weder eine neue Methode noch ein Unterrichtsfach. Stattdessen ist mit dem Begriff eine Perspektive beziehungsweise ein Grundprinzip allen Handelns verbunden, in dem sich erfolgreiche Ansätze der Auseinandersetzung mit Ungleichwertigkeitsdenken und Diskriminierung bündeln.

Die Förderung von einzelnen Fähigkeiten – der Eigeninitiative oder sozialer Kompetenzen zum Beispiel – hat dabei grundsätzlich eine individuelle und eine kollektive Ebene.

Einzelne stärken

Individuelles Empowerment bedeutet Selbstermächtigung – also Menschen, die sich ohnmächtig fühlen, in Umstände zu versetzen, in denen sie handlungsfähig sind und das Gefühl haben, ihr Leben persönlich unter Kontrolle zu haben. Bezogen auf die Institution Schule bedeutet das in erster Linie eine Perspektive, die nicht Defizite betont, sondern stattdessen Potenziale und Ressourcen erkennt und in den Vordergrund stellt.

Umgesetzt werden kann diese zum Beispiel durch Partizipation sowie die Förderung von Gestaltungskompetenzen, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung wie auch durch offene Lernformen, bei denen SchülerInnen den Unterricht mitgestalten. Unabdingbar dafür sind einfühlsame pädagogische Persönlichkeiten, die in einem offenen Dialog die Selbsteinschätzung der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen und respektieren und diese zugleich stärken.

Nehmen wir zum Beispiel Seda, Schülerin an einer heterogenen Berliner Schule. Als sie von der Grundschule kam, erinnert sich ihr Klassenlehrer, habe sie „kaum einen geraden Satz sprechen können“. Auf ihrer neuen Schule ermutigten die Lehrerinnen sie dazu, an Wochenendseminaren teilzunehmen und sich zur Streitschlichterin ausbilden zu lassen. In den Seminaren hat sie gelernt, wie sie sich auch in schwierigen Situationen durchsetzt – etwa wenn sie zwei Prügelnde

voneinander trennt und sie zunächst anbrüllen muss, weil sie sonst nicht zu ihnen durchdringt. Seda lernte auch, wie es sich anfühlt, sich mit den Zerstrittenen an einen Tisch zu setzen und nach den Gründen für den Streit zu suchen.

Gruppen stärken

Empowerment auf kollektiver Ebene bedeutet, Rahmenbedingungen für mehr Beteiligungsmöglichkeiten der einzelnen Gruppen wie auch mehr Wohlbefinden im Zusammenleben der Lernenden und Lehrenden zu schaffen. Eine Möglichkeit auf dem Weg dorthin ist die Einrichtung von unabhängigen Beschwerdestellen, an die sich von Diskriminierung betroffene SchülerInnen wenden können. Das zielt darauf ab, dass gemeinsam gegen diese vorgegangen werden kann, auch wenn sie sich gegen Einzelne richten.

In der Praxis stößt die Einrichtung derartiger Beschwerdestellen bislang auf unüberwindbare Hindernisse. Gründe dafür sind, dass individuelle Fälle auch individuell behandelt werden müssen, und dass Fragen offen sind wie: Welche Qualifikation benötigen die BeraterInnen? Arbeiten sie ehrenamtlich? Wenn nicht: Wer kommt für die Kosten auf? Wo verläuft die Grenze zur Rechtsberatung, für die es Juristen braucht? Liegt der Fokus auf der Dokumentation oder auf der psychologischen Unterstützung für Opfer von Diskriminierung?

Lehrende stärken

Zielgruppe schulischer Empowerment-Strategien sind nicht nur SchülerInnen. Auch die Lehrenden können Empowerment gut gebrauchen; auch sie werden häufig mit den komplexen Herausforderungen des Schulalltags alleingelassen. So manches Kollegium versucht inzwischen allerdings, sich zu stärken, indem es sich von dem Bild eines Lehrers als heroischem Einzelkämpfer verabschiedet und eine Teamkultur entwickelt.

Grundsätzlich gilt: Gemeinsam lässt sich den pädagogischen Herausforderungen, die sich aus einem diskriminierenden Umfeld für die Schule ergeben, besser begegnen. Sinnvolle Hilfsmittel sind schulinterne Fortbildungen oder Teamteaching. ■

Material



Der z/weite Blick

Immer wieder präsentieren die Courage-Koordinationsstellen auf Bundes- und Landestreffen Ausstellungen, die an Schulen verliehen werden können. Das Berliner Archiv der Jugendkulturen zum Beispiel hat unter dem Titel ‚Der z/weite Blick‘ das Thema Diskriminierungen bearbeitet. Darin wurden Mitglieder der

Jugendszenen gebeten, Zeichnungen zu Ideologien der Ungleichwertigkeit zu erstellen – von Antisemitismus über Antiziganismus und Rassismus bis zu Homophobie. Die Ausstellung vermittelt Einblicke in Formen und Aspekte von Diskriminierung in Jugendkulturen und zeigt zugleich, dass Benachteiligungen

dort durchaus bewusst wahrgenommen werden. Das Archiv der Jugendkulturen erstellt auch Ausstellungen, die an jeder Schule leicht umzusetzen sind: von ‚Fanzines – Do it yourself‘ über ‚Holocaust im Comic‘ bis zu ‚50 Jahre Bravo‘.

Weitere Informationen und Kontakt:
<https://der-z-weite-blick.de/>

3-2-1-Mut!

Das Handbuch unternimmt einen ausführlichen Streifzug durch die Theorie und Praxis und zieht Bilanz eines dreijährigen Empowerment-Projekts in Sachsen. Damit soll es in ganz Deutschland LeserInnen inspirieren, selbst Empowerment-Ideen auszuprobieren. Es zeichnet ein vielfältiges Bild verschiedener Theorien so-

wie von praktischen Erfahrungen interkultureller Teamarbeit. Das Handbuch ist aufgeteilt in Module, die auf die Stärkung der Selbstwahrnehmung, der Ressourcen, der Selbstorganisation sowie auf die Partizipation von nach Deutschland eingewanderten Schülerinnen und Schülern fokussieren. Das Empow-

erment-Konzept bezieht auch Eltern als wichtige Zielgruppe zur Überwindung und Bearbeitung von Erfahrungen mit Rassismus ein.

‚3-2-1-Mut! Das Abenteuer Empowerment. Interkulturelles Empowerment in Sachsen‘, *Verband binationaler Familien und Partnerschaften e. V.* (Hrsg.), Leipzig 2010, 136 Seiten, Download unter: www.verband-binationaler.de

Schwarzes Europa

Ein Jugendbuch der besonderen Art. In ihm setzen sich Jugendliche mit dunkler Hautfarbe damit auseinander, inwieweit schwarze Menschen zur europäischen Geschichte beigetragen haben. Sie stellen Persönlichkeiten aus 200 Jahren vor, die trotz Rassismus, prekärer Lebensumstände und politischer Unruhen die zeit-

genössische Kultur, Wissenschaft und Politik mitgeprägt haben. Damit gibt das Buch einen Einblick in die afrikanisch-europäische Migrationsgeschichte der vergangenen Jahrhunderte. Es ist nicht nur eine Hommage an außergewöhnliche Menschen, deren Biografien vor dem Vergessen bewahrt werden. Mit dem Wissen um

ihren Beitrag kann es Jugendliche auch heute für ein positives Selbstbild stärken.

Pädagogisches Zentrum Aachen e.V. (Hrsg.): ‚Schwarzes Europa – Legenden die uns verborgen blieben. Schwarze Jugendliche auf den Spuren ihrer Geschichte. Ein Jugendbuch‘, *edition assemblage*, Münster 2015, rund 112 Seiten, Erscheinungstermin: Herbst 2015

Politik zum Anfassen und Mitmachen

„Die Politiker in Berlin interessieren sich doch eh nicht für das, was wir leben und denken!“ – so oder so ähnlich hört sich das oft an, wenn es um Mitgestaltung in der Politik geht. Nicht nur viele Jugendliche, auch zahlreiche Erwachsene finden die Strukturen, Entscheidungsprozesse und Möglichkeiten demokratischer Beteiligung komplex und unübersichtlich.

Dabei hat unsere gesamte Lebenswelt mit Politik zu tun. Das merkt man besonders deutlich, wenn Dinge nicht so gut laufen. Der Radweg auf dem Weg zur Schule, die Auswahl der Stühle in den Klassen, die Inhalte der Unterrichtsfächer oder die Ausstattung der Jugendfreizeiteinrichtung: Sie alle sind das Ergebnis von Diskussionsprozessen und Entscheidungen auf unterschiedlichen politischen Ebenen. Wie aber können wir diese in unserem Interesse beeinflussen? Fest steht: Mündige BürgerInnen benötigen Wissen, um an diesen Prozessen mitwirken zu können.

Gesprächsrunden mit Politikern

Wenn Jugendliche aus eigener Anschauung erfahren, wie unser politisches System funktioniert, wer in welcher Funktion über welche Befugnisse verfügt, können sie Vorurteile gegenüber den Akteuren abbauen. Um ihnen einen Einblick in die Politik zu ermöglichen, entwickelte die Bundeskoordination das Veranstaltungsformat ‚Politik zum Anfassen und Mitmachen‘. Politikerinnen und Politiker auf allen Ebenen, vom Bürgermeister über den Bezirksverordneten bis zur Parlamentarierin im Landesparlament oder im Bundestag sind eingeladen, an einer dieser spannenden Veranstaltungen mitzuwirken.

Voraussetzung ist, dass sie sich mindestens zwei Stunden Zeit nehmen und eine Gruppe von Courage-SchülerInnen zu einer Diskussionsrunde in ihre Diensträume einladen. Das Hauptthema bestimmen die SchülerInnen selbst und teilen es ihren GesprächspartnerInnen im Vorfeld mit. Andere Themen können zusätzlich spontan angesprochen werden.

Die persönliche Begegnung, der Meinungsaustausch auf Augenhöhe und eine offene Diskussionsatmosphäre helfen, unterschiedliche Standpunkte zu verstehen. Die Moderation, Dokumentation und mediale Präsentation der Gesprächsrunden übernehmen die Courage-Koordinationsstellen.

Mit dem Bürgermeister vor Ort zu diskutieren oder eine Abgeordnete im Landtag zu treffen ist für SchülerInnen eine spannende und nachhaltige Erfahrung. Im persönlichen Gespräch mit politisch Verantwortlichen wird nachvollziehbar, dass Politik immer aus Kompromissen entsteht. Die Interessen und Bedürfnisse der Menschen sind dabei höchst unterschiedlich: Die einen wünschen sich den Bau einer Straße, die anderen wollen lieber eine Jugendfreizeiteinrichtung. Da jeder Euro nur einmal ausgegeben werden kann, führt jede Investition hier zu einer Nicht-Investition dort. Auch für die einladenden PolitikerInnen ist der Austausch mit engagierten Jugendlichen eine gute Möglichkeit, deren Bedürfnisse und Meinungen aus erster Hand zu erfahren und am Ende unter Umständen sogar den eigenen Standpunkt zu hinterfragen.

Ein gutes Format sind auch Gesprächsrunden mit ausländischen PolitikerInnen. So hatten Berliner Courage-SchülerInnen im Jahr 2014 eine bewegende Zusammenkunft mit der kamerunischen Menschenrechtsaktivistin Alice Nkom. Die Anwältin berichtete über ihr Engagement für die Rechte von Lesben und Schwulen in Kamerun, über gesellschaftliche und staatliche Verfolgung von Homosexuellen bis hin zum Mord. Engagiert rief sie dazu auf, dass auch wir in Deutschland uns gegen derartige Zustände erheben und nicht dazu schweigen sollten.

Politik ja, Indoktrination nein

Politische Indoktrination und Wahlkampf für Parteien haben an der Schule nichts zu suchen. Das bedeutet aber nicht, dass Politik keinen Platz an der Schule hat. Im Gegenteil: Politische Bildung ist eine durchgängige Aufgabe der Schule, die sich in ihrem Sinne allen gesellschaftlichen Themen öffnen muss.

Das anregende Konzept von ‚Politik zum Anfassen und Mitmachen‘ gehört längst zu den etablierten Aktionsformen vieler Courage-Schulen. Die Begegnung mit PolitikerInnen, die sich im Gespräch meist als ganz normale Menschen entpuppen, motivierte bereits so manchen Jugendlichen, aktiv in die Politik einzusteigen. Und PolitikerInnen, die selbst einer Minderheit angehören – zum Beispiel mit Migrationshintergrund oder RollstuhlfahrerInnen – sind wertvolle Vorbilder für folgende Generationen. ■



© Aris Papadopoulos

Beeindruckender Besuch: Die kamerunische Menschenrechtsaktivistin Alice Nkom 2014 in Berlin

Praxisbeispiele



Planspiel Bundestag

Im ‚Planspiel Bundestag‘ können SchülerInnen vor Ort in die Rolle eines Abgeordneten schlüpfen. Es bietet Schulklassen die Möglichkeit, einen Tag im Bundestag zu verbringen, ein Gesetz zu diskutieren, zu verändern und zu verabschieden. Thematisch stehen Verfahren zu den Themen Alkoholverbot (leicht), chancengleiche Bewerbung (mittelschwer) und direkte Demokratie (anspruchsvoll) zur Auswahl. Die Klassen werden in Fraktionen aufgeteilt. Jeder bekommt eine Rahmenidentität mit Lebenslauf. Nachdem die Fraktionen Vorsitzende gewählt haben und der Bundestagspräsident gewählt wurde, wird verabredet, wer in welchen Ausschuss entsandt wird.

Nach einer ersten Plenardebatte diskutieren die SchülerInnen-Abgeordneten ihre Positionen in den Ausschüssen und erarbeiten Stellungnahmen. Diese münden in eine Beschlussempfehlung. Die SchülerInnen haben es dabei in der Hand, auf Kompromiss zu setzen oder sich mit politischer Mehrheit durchzusetzen. Nachdem die Ausschüsse beraten haben, treffen sich alle Abgeordneten wieder in ihren Fraktionen und verhandeln gegebenenfalls mit anderen Fraktionen. In einer zweiten Plenardebatte wird erneut über den Gesetzesvorschlag diskutiert. Jede Fraktion trägt dort ihren Standpunkt vor. Dann heißt es: Zur Abstimmung bitte!

www.mitmischen.de



Die U16- / U18-Wahl

Ohne Jugend ist kein Staat zu machen. Allerdings dürfen Menschen unter 18 Jahren meist nicht mitbestimmen, wer ihre Interessen parlamentarisch vertritt. An die Regeln, die politisch festgelegt werden, müssen sie sich aber genau so halten wie alle anderen. Dass sie keine Wahl haben, liegt zum einen an der Sorge mancher PolitikerInnen, junge Menschen würden ihr Wahlrecht nicht umsichtig nutzen und rechtsextreme Parteien wählen. Tatsächlich haben aber auch viele Jugendliche unter 18 Jahren großen Respekt vor dem Gang zur Wahlurne. Häufig berichten sie, dass sie sich außerstande fühlen, sich aus dem umfangreichen Angebot für eine Partei zu entscheiden. Entsprechend wichtig ist, das Wählen auch in der Schule zu thematisieren: beispielsweise durch eine U18- oder U16-Wahl unter Zuhilfenahme des Wahl-O-Mat als Entscheidungshilfe-Tool.

Eine U16-/U18-Wahl hat zum Ziel, junge Menschen für Politik zu interessieren und ihnen die Angst vor dem Wählen zu nehmen. In Berlin hat sich dieses Angebot an immer mehr Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen durchgesetzt. Die Wahlergebnisse strafen übrigens regelmäßig all jene Lügen, die unterstellen, Jugendliche würden ihr Wahlrecht nicht demokratisch ausüben. Rechtsextreme und rechtspopulistische Parteien finden keinen großen Zuspruch.

www.u18.org/projekt, www.wahl-o-mat.de

Praxisbeispiele



Dialog macht Schule

Dialog macht Schule wurde 2009 von der Bundeszentrale für politische Bildung und der Robert-Bosch-Stiftung als bundesweites Modellprojekt auf den Weg gebracht. Es sucht Zugänge zu Jugendlichen, von denen viele aus sozial benachteiligten Einwandererfamilien kommen, sich vermeintlich wenig für Politik interessieren und sich häufig nicht als Teil dieser Gesellschaft verstehen. Nicht wenige fühlen sich zudem einem großen Druck ausgesetzt, zwischen traditionellen Werten der Eltern und jenen der deutschen Mehrheitsgesellschaft wählen zu müssen.

Dialog macht Schule bildet StudentInnen, meist mit eigener Einwanderungsgeschichte, zu ModeratorInnen aus, die vor Ort in Schulen, im Rahmen des Unterrichts oder in freiwilligen AGs Schüler ab der 7. Klasse in wöchentlichen Sitzungen über zwei bis drei Jahre begleiten. Ausgehend von persönlichen lebensweltlichen Geschichten und Themen der SchülerInnen können diese – gleichsam in dialogischen und geschützten Räumen – eigene und häufig verkannte Potenziale und Ressourcen entdecken. Diskutiert werden dabei Themen wie Grund- und Menschenrechte, Identität, Heimat, Religion, Mobbing und Rassismus; immer mit dem Ziel, den Jugendlichen Chancen und Wege zur Teilhabe in einer Demokratie zu eröffnen.

www.dialogmachtschule.de



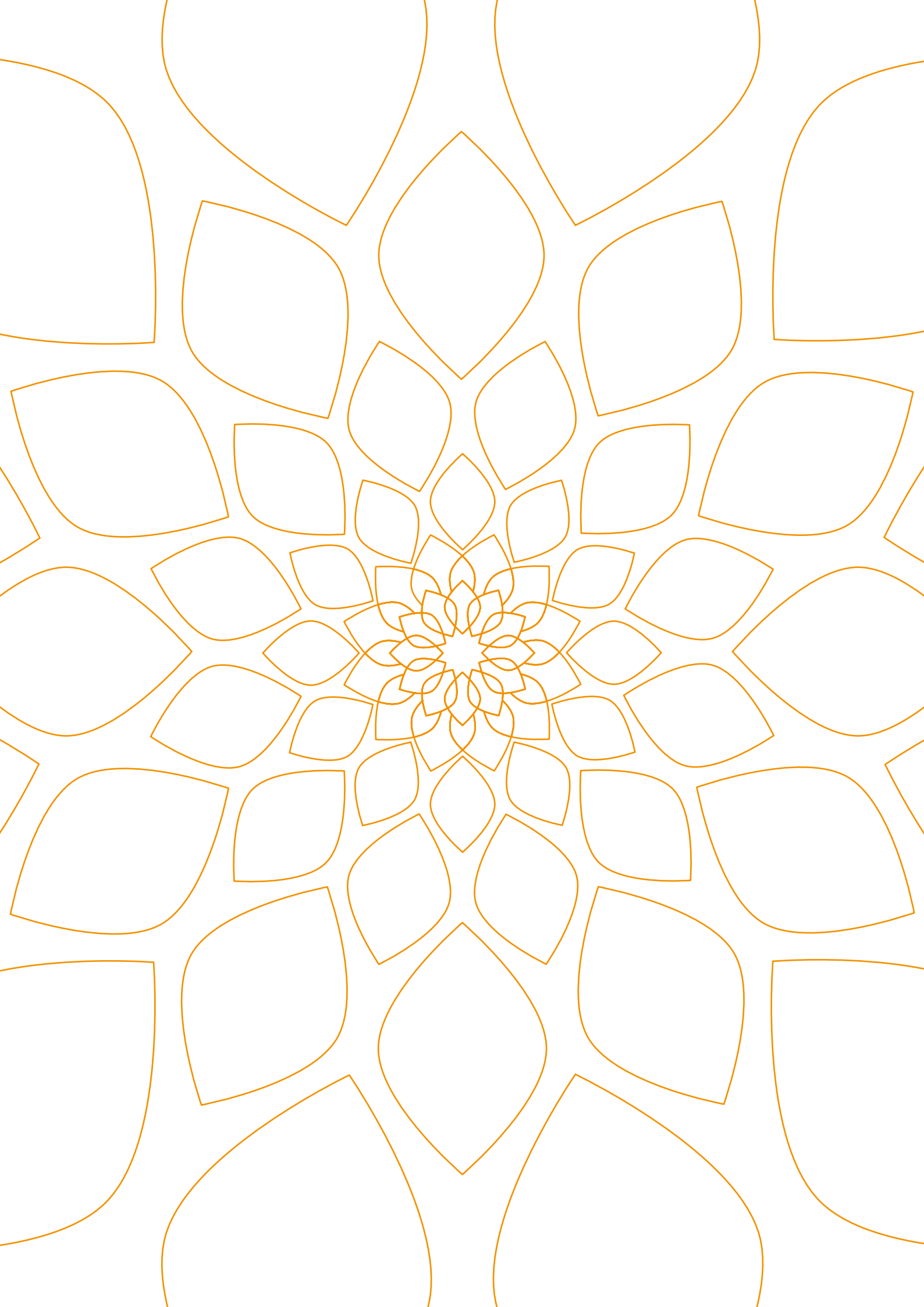
Schülerpaten Berlin

Nicht wenige SchülerInnen arabischer Herkunft an Berliner Schulen sind auf zusätzliche Unterstützung angewiesen. Unter den StudentInnen in der Hauptstadt sind zugleich viele, die sich gern ehrenamtlich engagieren. Dieses Potenzial macht sich der Verein Schülerpaten Berlin e.V. zunutze, indem er die einen mit den anderen zusammenbringt. Auf diesem Weg erhalten SchülerInnen mit arabischem Hintergrund wertvolle individuelle Nachhilfe.

Das verbessert aber nicht nur deren Bildungschancen; auf beiden Seiten wird der Horizont erweitert und Raum für gemeinsame Erlebnisse geschaffen. Nicht zuletzt kommen auf diesem Weg auch Menschen zusammen, die sich sonst vielleicht nie begegnen würden. In der Regel kommen die LernpatInnen einmal wöchentlich für etwa eineinhalb Stunden in das Haus ihrer Patenschüler; das schafft auch ein persönliches Vertrauensverhältnis zwischen Patin oder Pate und SchülerIn.

Der Umfang ist dabei nicht unerheblich: Seit 2009 wurden in Zusammenarbeit mit einer Beratungsstelle für arabische Frauen mehrere hundert Patenschaften vermittelt. Das mehrfach preisgekrönte Berliner Konzept wird inzwischen auch in anderen deutschen Städten umgesetzt.

www.schuelerpaten-berlin.de



7 Methoden- und Medienvielfalt

Nur wer seine Stimme laut und verständlich erhebt, wird gehört. Und nur wer verstanden wird, kann andere überzeugen und mit ihnen gemeinsam das Klima an der Schule verändern oder die Welt ein kleines Stück besser machen. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist ohne Kommunikation nicht denkbar. Wer seine Schule zu einer Courage-Schule machen will, wer Projekttag und Aktionen plant, der muss in der Lage sein, mit unterschiedlichen Zielgruppen angemessen und kompetent umzugehen. Aus all diesen Gründen ist dem Courage-Netzwerk wichtig, SchülerInnen zu selbstbewussten und überzeugenden Interessenvertretern ihrer Anliegen zu machen.

Sich ausdrücken – das muss aber nicht mit Worten passieren. Es gibt viele Wege, sich mitzuteilen, ohne dabei im Wortsinne etwas zu sagen: mit Bildern, Graffiti oder Fotografie, im Zirkus oder beim Tanz zum Beispiel. Oder mit Musik oder Theater – beides übrigens Wege, über die Jugendliche häufig doch wieder den Weg zur Sprache finden. Themen für ein Stück finden, Konflikte thematisieren, die in ein Drehbuch oder ein Rollenspiel münden; das weite Feld von Rap und Hip-Hop: All das sind für SchülerInnen faszinierende Wege, sich zu äußern.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage stärkt die Ausdrucksfähigkeit von Kindern und Jugendlichen mit einer Vielzahl von Methoden: von Medien- und Kommunikationskompetenz über Darstellendes Spiel und Visualisierung bis zu Sport und Bewegung. Dieses Kapitel stellt diese vor – nebst praktischen Beispielen und Erläuterungen, was wo, wann und wofür besonders gut geeignet ist.

Kommunikationskompetenz	146
Material	149
Medienkompetenz	150
Material	153
Darstellendes Spiel	154
Material	157
Visualisierung	158
Material	161
Musik und Tanz	162
Material	165
Schreiben	166
Praxisbeispiel	168
Material	169
Planspiele	170
Material	173
Sport und Bewegung	174
Material	177

Kommunikationskompetenz

Kommunikation ist das A und O jeder Aktivität im Rahmen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Ohne sie läuft nichts. Die Fähigkeit, konstruktiv und bewusst zu kommunizieren, ist vom ersten Tag an gefragt. Wählt die Aktivengruppe, die ihre Schule zu einer Courage-Schule machen möchte, einen falschen – beispielsweise einen moralisierenden oder unverständlichen – Ton, wird sie ihre MitschülerInnen nicht erreichen oder sogar verprellen. Die Initiative droht so bereits am Start zu scheitern. Ganz anders wird es sein, wenn den Aktiven gelingt, den Rest der Schule durch klare, überzeugende Argumentation, überraschende, fantasievolle Aktionen und eine freundliche, leidenschaftliche Ansprache mitzureißen.

Die Bundeskoordination fördert die Kommunikationskompetenz und -strategien von Kindern und Jugendlichen in vielfältiger Weise. Materialien wie die ‚Start-Info‘ oder ‚Zehn Schritte zu einer Courage-Schule‘, die wir in Kapitel 2 vorgestellt haben, geben wichtige Tipps und Hinweise für einen Erfolg versprechenden Austausch; nicht nur, wenn es darum geht, die Aufnahme in das Netzwerk zu erreichen.

Unterschiedliche Empfänger

Nach der Titelverleihung sind intensiver Austausch und eine enge Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichsten Menschen erst recht notwendig. Um eine Courage-Schule mit Leben zu füllen müssen Aktionen und Projektstage geplant und durchgeführt werden. Das fordert die aktiven SchülerInnen an jeder Schule heraus. Für sie gilt, sich in einem demokratischen Prozess auf Themen zu einigen und gemeinsam Aktionen in die Tat umzusetzen. Das ist leichter gesagt als getan. Denn sie müssen sich nicht nur mit den MitschülerInnen aus ihrer Klasse auseinandersetzen, sondern auch mit jenen in anderen Klassen, mit älteren wie mit jüngeren. Wie aber erklärt man ein Anliegen so, dass die Schüler in der siebten Klasse es verstehen und die ZehntklässlerInnen sich nicht langweilen? Wie den richtigen Tonfall gegenüber LehrerInnen, SekretärInnen, HausmeisterInnen finden? Wie verhandle ich mit Elternvertretern, dem Förderverein, der den Aktionstag finanziell unterstützen soll? Wie mit außerschulischen Kooperationspartnern, den Paten und nicht zuletzt mit Referenten, die Vorträge und Workshops im Rahmen eines Aktionstags halten?

All diese Akteure wollen in einer angemessenen Form angerufen, angemalt, von Angesicht zu Angesicht angesprochen und mit vielen verschiedenen Informationen versorgt werden. Die meisten von ihnen kommunizieren dabei in einer Doppelrolle sowohl als Empfänger wie auch als Sender. Sie übersetzen die empfangenen Botschaften in ihre eigene jeweilige Vorstellungswelt, gleichen sie mit ihren Perspektiven ab und geben sie wiederum weiter. Wenn alles gut geht, entstehen keine störenden Missverständnisse, sondern es kommt zu einer einvernehmlichen Verständigung und schließlich zu einem gemeinsamen Handeln.

Individuelle Ansprache

Im Rahmen der Courage-Aktivitäten lernen SchülerInnen schnell, dass LehrerInnen in der Regel nicht so angesprochen werden möchten wie der Kumpel aus der Parallelklasse. Auch Sponsoren werden in aller Regel nicht gewonnen, wenn man nur auf Facebook oder Whatsapp um sie wirbt. Erfolg versprechender ist in diesem Falle vielleicht ein offizieller, konventioneller Brief, in dem das Anliegen und die Bitte um Unterstützung dargestellt werden. Aber wie formuliert man einen solchen Brief? Welche Ansprache passt zu wem?

Es gibt keine standardisierte Form, die vorgibt, wer am besten in welcher Form angesprochen werden sollte. Natürlich hängt dies immer von der konkreten Situation und den individuellen Eigenheiten der Gesprächspartner ab. Folgende Fragen können aber dabei helfen, eine Antwort zu finden:

- Welches Ziel möchte ich erreichen?
- Mit wem sollte ich mich austauschen, ob das Ziel realistisch ist?
- Mit wem gemeinsam möchte ich das Ziel erreichen?
- Wie spreche ich diejenigen an, mit denen ich das Ziel erreichen möchte? Reicht ein persönliches Gespräch? Oder sollte das Anliegen schriftlich formuliert werden? Bedarf es einer Versammlung?
- Wodurch unterscheiden sich die Gruppen, die ich ansprechen möchte? Gibt es etwas, was ich bei der Ansprache beachten muss? Kommen sie aus einer



© Rolando Lemuria

Kommunikation ist unabdingbar; und Kommunikationskompetenz kann gefördert und geübt werden

anderen Generation, aus einer anderen sozialen oder kulturellen Gruppe? Verstehen die Angesprochenen die von mir benutzte Sprache?

- Welches Medium der Ansprache wähle ich? Soziale Medien, persönliche Ansprache, Brief? Welche Barrieren errichte ich möglicherweise durch mein Kommunikationsverhalten; schließe ich dadurch unter Umständen wichtige Gruppen aus?

In Kapitel 2 findet ihr zahlreiche Tipps und Empfehlungen, wie die Kommunikation innerhalb der Schule und mit den PatInnen und LehrerInnen gelingen kann. Ergänzt werden sie durch Empfehlungen in Kapitel 5 (‚Vernetzen und kooperieren‘) und Kapitel 6 (‚Mitmachen, mitgestalten, mitbestimmen‘). Lest euch diese Kapitel noch einmal durch und prüft dann eure Kommunikationsstrategie.

In jeder einzelnen Schule kommen wir nur durch gelungene Kommunikation auf einen Nenner und werden handlungsfähig. Oft aber fehlt es an einer gelin-

genden Kommunikationskultur in der Schule. Und sagen wir es offen: Daran sind alle beteiligt. Im Lehrerzimmer verhindert eine Gruppenbildung die produktive Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen im Kollegium, auf dem Schulhof stehen die SchülerInnen in ihren Cliquen in verschiedenen Ecken, die Schulleitung ist für alle kaum ansprechbar. Diesen Zustand, der jeden Austausch untereinander und jedes gemeinsame Handeln verhindert, gilt es zu verändern. Es ist ein lohnendes Ziel für alle, Wege zu finden, welche die Kommunikationsmöglichkeiten unter den Schulmitgliedern ausbauen und verbessern. Das Miteinander-Sprechen kann in Workshops zum Ausbau der Kommunikationsfähigkeit gezielt gefördert und erlernt werden. Voraussetzung dafür ist, dass alle miteinander in einen Austausch treten wollen, dass sie ein Interesse daran haben, ihre Gedanken, Wünsche und Gefühle den anderen mitzuteilen.

Eine Klasse kann sich Regeln setzen und regelmäßige Zeiten einplanen, um das offene Gespräch zu stärken. Eine Reihe von Kooperationspartnern des Netzwerks bieten Workshops mit Argumentationstrainings an.

Auch Diskutieren will gelernt sein. Die Klasse ist ein gutes Übungsfeld dafür; der Themenvielfalt sind keine Grenzen gesetzt.

Außerdem könnt ihr euch bei Landes- und Aktiventreffen mit VertreterInnen anderer Courage-Schulen über geeignete und bewährte Strategien der Kommunikation austauschen. Nutzt diese Gelegenheit! – von Menschen, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen wie ihr, könnt ihr am meisten lernen.

Eure Ideen und Meinungen brauchen auch nicht immer mit gesprochenen oder geschriebenen Worten vermittelt zu werden: Auch wortlose, also nonverbale, Kommunikationsformen können zum Einsatz kommen.

Kommunikation im Netzwerk

Auf der Ebene des Courage-Netzwerks gelten im Prinzip dieselben Argumente wie in der einzelnen Schule. Ein bundesweites Netzwerk von rund 3.700 Schulen mit mehr als einer Million SchülerInnen und Tausenden LehrerInnen, dem Hunderte Kooperationspartner, Dutzende Landes- und Regionalkoordinationen sowie rund 3.000 PatInnen angehören, muss untereinander kommunizieren, um gemeinsame Anliegen zu formulieren, passende Handlungsansätze für Menschenrechtsbildung zu entwickeln und eine gemeinsame Identität herauszubilden. Denn nur wenn es gelingt, nicht nur auf der Ebene der Schule, sondern an allen Schulen das gleiche Anliegen zu verfolgen und eine gemeinsame Identität zu entwickeln, können wir mit Fug und Recht von einem bundesweiten Netzwerk sprechen.

Das ist leichter gesagt als getan. In ihrem Alltag bewegen sich SchülerInnen, LehrerInnen, PatInnen, Kooperationspartner, KoordinatorInnen und Förderer in unterschiedlichen Welten, mit sehr heterogenen Werten und Öffentlichkeiten. Auch die Lebenswelten der SchülerInnen unterscheiden sich erheblich: Es ist ein Unterschied, ob sie in einem Dorf in der Sächsischen Schweiz oder im Gallus-Viertel in Frankfurt am Main leben und aktiv sind.

Um bei aller Vielfalt das Gemeinsame nicht aus den Augen zu verlieren, hat die Bundeskoordination Leitlinien und Publikationen sowie Veranstaltungsfor-

mate entwickelt, die sicherstellen, dass das Projekt in ganz Deutschland nach den gleichen Grundprinzipien arbeitet. Das nennt sich Corporate Identity. Zu ihr gehören unter anderem das Netzwerk-Logo sowie die gemeinsame Veröffentlichung von Anliegen und Botschaften.

Tue Gutes und rede darüber!

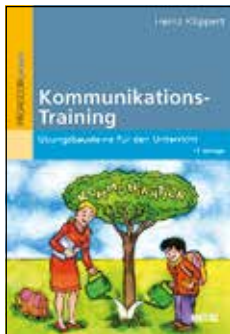
Genügt es uns eigentlich, wenn wir nur Gutes tun? Oder möchten wir auch, dass es wahrgenommen und darüber geredet wird? Sicher ist, dass es dem gemeinsamen Anliegen nützt, wenn viele davon erfahren. Aus diesem Grund hat Öffentlichkeitsarbeit einen wichtigen Stellenwert. Gerade wenn die engagierten SchülerInnen über ihre Schule hinaus an der demokratischen Ausgestaltung ihrer Gemeinde oder Stadt mitwirken wollen, ist es unerlässlich, dass sie für ihre Anliegen werben, indem sie ihre Aktivitäten in die breite Öffentlichkeit kommunizieren.

Glücklicherweise erhält die Arbeit der Courage-Schulen in der Regel viel Aufmerksamkeit. Das gilt vor allem in kleineren oder mittleren Städten. Hier sind die Medien in ihrer Berichterstattung meist offener für das gesellschaftspolitische Engagement von SchülerInnen als in Großstädten. Jährlich erscheinen mehrere Hundert Zeitungs-, Rundfunk- und Fernsehbeiträge, die über Projekte einzelner Courage-Schulen berichten.

Allein auf das Interesse von JournalistInnen verlassen sollten wir uns aber nicht. Denn auch die wohlwollendste Berichterstattung unterliegt Zyklen des Interesses sowie tagesaktuellen Schwerpunktsetzungen. So kann es passieren, dass eine monatelang vorbereitete Aktion von SchülerInnen am Ende gar nicht erwähnt wird, weil just an diesem Tag andere Meldungen in den Vordergrund drängten.

Um die Berichterstattung nicht von Zufällen abhängig zu machen, sind viele Schulen dazu übergegangen, ihre Aktivitäten selbst zu dokumentieren. Das kann in Form einer Schülerzeitung, eines Schulradios, einer Homepage, einer Facebook-Seite oder Dokumentationen auf Youtube geschehen. Die Bundeskoordination unterstützt dies, indem sie der Förderung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern einen hohen Stellenwert einräumt. ■

Material



Kommunikations-Training

Allzu häufig sieht Unterrichtsrealität immer noch so aus: Die LehrerInnen sprechen, die Kinder und Jugendlichen sitzen ihnen gegenüber und hören zu. Wer das ändern will, muss SchülerInnen möglichst viele Anlässe und Freiräume geben, selbstständiges und selbstbewusstes Sprechen sowie Strategien und Routinen für

konstruktive Kommunikation einzuüben. Der reguläre Unterricht reicht nach Ansicht von Heinz Klippert dazu nicht aus; es braucht zusätzlich gelingende Projektarbeit. Sein Buch bietet zahlreiche erprobte Trainingsbausteine, um das freie Sprechen und Erzählen zu üben, den Dialog innerhalb von Klassen und Gruppen

zu stärken und sich selbst als PädagogInnen sowie die SchülerInnen rhetorisch zu schulen. Auch werden eine Projektwoche vorgestellt und Anregungen zur Veränderung des Schulalltags gegeben.

Heinz Klippert: 'Kommunikations-Training: Übungsbausteine für den Unterricht', Beltz Verlag, 13. Auflage Weinheim 2012, 288 Seiten

Jugendkulturelle Projekte in Jugendarbeit und Schule

Wer in Schulen mit jugendkulturellen Szenen arbeiten will, benötigt Basiswissen. Ein Praxisbuch skizziert die soziokulturellen Grundlagen einiger Jugendszenen; in seinem Mittelpunkt stehen jugendkulturelle Projekte, die in der ganzen Bundesrepublik Kinder und Jugendliche zum kreativen Ausdruck ihrer Persönlichkeit bringen.

Besonderen Fokus legt es auf interkulturelle und antirassistische sowie geschlechterbewusste Projekte. Das Buch ermutigt, bei dem Thema Jugend genau hinzuschauen, sich nicht nur auf häufig fragwürdige Darstellungen in den Medien zu verlassen, sondern stattdessen vielleicht auch selbst in der Welt der Jugendszenen

auf Entdeckungsreise zu gehen. Und es macht deutlich, dass Jugendkulturen einen hervorragenden Zugang zu Jugendlichen bieten.

'Jugendkulturelle Projekte in Jugendarbeit und Schule', Archiv der Jugendkulturen Verlag KG, Berlin 2012, 164 Seiten

Demokratie lernen und leben

Wenn LehrerInnen und PädagogInnen im Internet Projektideen und Materialien suchen, recherchieren sie in der Regel auf den Seiten von Bildungsinstitutionen oder Verlagen. Nicht im Blick haben sie häufig die Websites der Kultusministerien der Länder. Dabei sind auch jene eine gute Fundgrube; beispielsweise fin-

den sich dort häufig Ergebnisse pädagogischer Modell- und Verbundprojekte sowie Informationen darüber. Nicht selten entstehen so regionale Netzwerke, die von Projektpartnern unterstützt werden; Kooperationen bieten sich an. Ein gutes Beispiel dafür ist die Aufarbeitung der Erfahrungen und Ergebnisse des bundes-

weiten Modellprojekts 'Demokratie lernen & leben' auf der Website des Schulministeriums in Mainz.

'Demokratie lernen & leben', Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz

Medienkompetenz

Fernsehen, Zeitung, Radio, Internet – rund um die Uhr kommunizieren wir miteinander und informieren uns mittels diverser Medien über das Weltgeschehen; wir leben in einer Informationsgesellschaft. Je mehr Informationen wir im privaten wie im öffentlichen Raum ausgesetzt sind, desto wichtiger ist es für den Einzelnen aber auch, kompetent mit ihnen umgehen zu können.

Medien sind mächtig. Sie haben großen Einfluss darauf, welche Ereignisse wir zur Kenntnis nehmen, mit welchen Themen wir uns ausführlich beschäftigen und welche Meinung wir uns über existenzielle Fragen bilden. Sie steuern nicht nur, was wir erfahren, sondern auch, was wir nicht erfahren. Niemand kann jede Meldung auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen. Aber ob und wie Nachrichten menschenfeindliche Ideologien transportieren, gilt es immer wieder zu hinterfragen. Auch Hintergrundwissen zu den Urhebern der Information, zu den politischen und ökonomischen Interessen der Medienmacher und zu den Kontexten der produzierten Nachrichten spielen für die Bewertung eine wichtige Rolle.

Medien werden geschickt genutzt

Medien werben nicht nur für profane Produkte, sondern auch für Weltanschauungen; darunter auch solche, die vorgeben, auf alle Fragen die richtigen Antworten zu haben und dabei gefährliche Vorurteile sowie Feindbilder schüren, die die Gleichwertigkeit aller Menschen verneinen.

Längst ist das Internet für demokratiefeindliche Gruppierungen, seien es Antisemiten, Homophobe, Muslimfeinde oder Islamisten, ein zentraler Ort der Rekrutierung. Über soziale Netzwerke wie Facebook oder Instagram können sie unabhängig von ihrem Aufenthaltsort neue Anhänger auf der ganzen Welt gewinnen. Insbesondere die technische und ästhetische Professionalität, mit der krude Ideologien und Verschwörungstheorien dargestellt werden, ist gefährlich. Geschickt nutzen die Macher die Seh- und Hörgewohnheiten Jugendlicher und erreichen effektiv die gewünschte Zielgruppe. Moderne Videoclips islamistischer Organisationen sind bis zum Style der Outfits Hollywood-Blockbustern zum Verwechseln ähnlich, Filme von Neonazis auf Youtube häufig der Ästhetik von Horrorfilmen entlehnt.

Solcher Aufwand ist aber auch nicht immer nötig. Bereits ein schlichter Facebook-Auftritt kann enorme Effekte erzielen; so zählte die Facebook-Seite der NPD zeitweise mit mehr als 100.000 UnterstützerInnen mehr als alle im Bundestag vertretenen Parteien. Andere Seiten tarnen sich und verbreiten unter dem Deckmantel des Kampfes gegen Kindesmissbrauch oder für Umweltschutz rechtsextremes Gedankengut. In Foren für Schwarzen Humor werden menschenverachtende Witze ausgetauscht.

Auch öffentlich zugängliche Diskussionen im Internet werden von Demokratiefeinden unterwandert, etwa die Onlinekommentare von Tageszeitungen. Auch hier wollen sie Anhänger gewinnen und gesellschaftliche Debatten in ihrem Sinne beeinflussen. Ihre Argumente sind nicht neu, aber ihre freche Selbstinszenierung macht sie wirkungsmächtig.

Menschenfeindliche Inhalte dürfen nicht kommentarlos hingenommen werden. Im Gegenteil: Ihnen muss mit deutlichen Botschaften begegnet werden. Eine Reihe von Organisationen beobachten deshalb kritisch die medialen Strategien von Neonazis oder Islamisten und informieren über Gegenstrategien. Gute Beispiele bieten Watchblogs, welche Themen wie Rassismus oder Sexismus genauer unter die Lupe nehmen. Ein solches ist das Projekt „No-Nazi.Net – für Soziale Netzwerke ohne Nazis“ der Amadeu-Antonio-Stiftung, das vor allem jüngere NutzerInnen über die Gefahren rechtsextremer und anderer menschenverachtender Ideologien aufklärt.

Seine MacherInnen kontaktieren online gezielt Jugendliche, die durch ihre Profile und Aktivitäten im Netz Affinitäten zu rechtsextremen Einstellungen aufweisen und hinterfragen sie kritisch im Gespräch – ein Weg von Radikalisierungsprävention im Netz. Auch das durch die JugendministerInnen aller Bundesländer initiierte Informationsportal Jugendschutz.net gibt umfassende Auskünfte über die Verbreitung von Gewalt und Hass im Internet.

Kreative Öffentlichkeit schaffen

Jede klare Stellungnahme von SchülerInnen gegen jede Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ist ein wichtiger Beitrag zu einer demokratischen Öffentlichkeit. Demokratie lebt davon, dass Jugend-



© Aris Papadopoulos

Und was schreiben wir in unsere Zeitung? Volle Konzentration bei Q-rage!-RedakteurInnen in Weimar 2015

liche sich kreativ ausdrücken, an verschiedenen Erscheinungsformen von Diskriminierung arbeiten und dabei wichtige Impulse setzen können. Durch MultiplikatorInnen verbreiten sich diese individuellen Impulse innerhalb und außerhalb des Netzwerks und sorgen dafür, dass zum Beispiel die Gedanken zu Homophobie von Kenan aus Coburg auch Dörte aus Dortmund erreichen können. Doch dafür braucht es kompetente und kritische MediennutzerInnen.

Q-rage! – sichtbar und hörbar machen

Die Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* legt einen Schwerpunkt auf die Förderung der Medienkompetenz. SchülerInnen können vielfältige Angebote nutzen, um ihre Medienkompetenz zu erweitern. Über die Koordinierungsstellen können sie Kontakt zu entsprechenden Kooperationspartnern aufnehmen.

Mit der ‚Q-rage!‘ verfügt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* seit 2005 über eine eigene Zeitung. Jährlich wird sie von einer SchülerInnen-Redaktion aus

ganz Deutschland an zwei Wochenendseminaren sowie in der Zeit dazwischen unter Anleitung professioneller JournalistInnen erstellt und erscheint mit einer Auflage von bis zu einer Million Exemplaren. Hier finden Themen Platz, die aus dem Mikrokosmos der jugendlichen RedakteurInnen stammen und bundesweite Relevanz haben. Dafür wurde die ‚Q-rage!‘ 2012 mit dem Alternativen Medienpreis ausgezeichnet.

Courage kann man auch hören. In ‚Q-rage!‘-Radio-workshops recherchieren, interviewen und schneiden SchülerInnen seit 2007 Radiobeiträge, die online zu hören sind. Innerhalb weniger Tage entstehen Sendungen, die aus der Perspektive von SchülerInnen verschiedene Bereiche aus dem Themenfeld Diskriminierung abdecken.

Toll daran ist nicht nur, dass SchülerInnen ihre Sicht der Dinge zum Ausdruck bringen und sich kreativ mit Aspekten von Diskriminierung auseinandersetzen, sondern auch, dass sie auf diese Weise in der medialen Öffentlichkeit Selbstwirksamkeit erfahren können. Sie können selbst ein Thema setzen, es zur Diskussi-



© Metin Yilmaz

Q-rage kann schreiben
und sprechen: Ein
Radio-Q-rage-Workshop

on stellen und dabei auch lernen, Kritik zu begegnen und die eigene Meinung argumentativ zu verteidigen. Viele Schulen haben die Potenziale von Schulradios erkannt und fördern die Arbeit der Radioredaktion an ihrer Schule und die Ausstrahlung ihrer Programme.

Bewegte Bilder bewegen

Filme bieten spannende Zugänge auch zum Verständnis komplexer Themen. Kein Wunder, denn Bilder, ganz besonders bewegte Bilder, verfügen über eine große Ausdruckskraft. Sie können Informationen anschaulich und vielfältig vermitteln und zugleich die Zuschauenden emotional berühren.

In allen Publikationen der Bundeskoordination sind deshalb Hinweise auf thematisch passende Filme aufgeführt. Auch die Bundeszentrale für politische Bildung bietet auf ihrer Homepage Tipps für geeignete Filme sowie didaktische Handreichungen für den Einsatz im Unterricht oder in Diskussionsgruppen. Außerdem gibt es in vielen Städten neben den Landesmedienanstalten auch Mediatheken, die sich auf das Themenfeld Diskriminierung spezialisiert haben, deren Angebote über das Internet abzurufen sind.

Mobile Medien wie Smartphones und Tablets begleiten uns heute in jeder Lebenslage. Immer stärker nehmen wir unsere Umwelt nur noch mittelbar wahr, gefiltert durch mediale Ausdrucksformen. Es gibt kaum

noch Jugendliche, für die das Internet nicht zu einem zweiten virtuellen Lebensraum wird. Dort werden sie allerdings auch mit den Schattenseiten konfrontiert: mit Prügelvideos, Cybermobbing, Pornographie und Datenmissbrauch.

Die Chancen, aber auch die Risiken der digitalen Medien zwingen zu kritischen Fragen: Wem gehören personenbezogene Daten und wer darf sie wie und zu welchem Zweck nutzen? Wer schützt Kinder und Jugendliche vor Datenmissbrauch? Wie können jene sich gegen Cybermobbing wehren?

Medienkompetenz erschöpft sich nicht darin, SchülerInnen zu befähigen, kritisch und selbstbewusst mit den vorhandenen Medien umzugehen. Vielmehr geht es darum, sie dabei zu unterstützen, nicht nur Konsumenten zu bleiben, sondern kreative Produzenten von Medien zu werden. Medienkompetenz ist letztlich nur so sinnvoll wie sie dazu beiträgt, unsere Fähigkeit zu stärken, unsere analoge Welt menschenwürdig zu gestalten.

Medienprojekte bieten im Rahmen der Courage-Aktivitäten nicht zuletzt eine großartige Gelegenheit, Nachwuchs für die Aktivengruppe zu gewinnen. Viele SchülerInnen werden motiviert, in der Courage-AG aktiv zu werden, wenn sie erst einmal über ein spannendes Medienprojekt die Arbeit kennengelernt haben. ■

Material



Viraler Hass

Sie tarnen sich als besorgte BürgerInnen, werfen mit pseudowissenschaftlichen Argumenten um sich, posten rassistische Parolen oder verstecken ihre menschenfeindliche Hetze unter dem Deckmantel des Humors. Geschickt passen Neonazis ihre Kommunikationsstrategien den sich ständig wandelnden Möglich-

keiten im Internet an und versuchen über Facebook, Twitter und rechtsextreme Homepages zu mobilisieren, zu rekrutieren und ihren Hass auch unter nicht-rechten NutzerInnen zu verbreiten. Umso wichtiger ist, diese Taktiken zu (er)kennen, um die richtigen Gegenstrategien anwenden und einen Kontrapunkt gegen rechtsext-

reme Propaganda setzen zu können. Die Broschüre gibt zahlreiche Tipps im Umgang mit menschenverachtender Hetze im Netz.

„Viraler Hass. Rechtsextreme Kommunikationsstrategien im Web 2.0“, Amadeu Antonio Stiftung, Berlin 2013, Download unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/viraler-hass.pdf

Juuuport – wir helfen dir im Web!

Häufig suchen Jugendliche Antworten auf Fragen zu Problemen im Internet: zu Cybermobbing, Sexting und Pornographie, Onlinetools, Chats, Urheberrechten oder Datensicherheit. Auf der von der Niedersächsischen Landesmedienanstalt betriebenen Internetplattform www.juuuport.de bekommen sie Antwort

von anderen Jugendlichen, die sich ehrenamtlich als Berater für einen respektvollen Umgang im Netz und eine sichere Internetnutzung betätigen. Auch Workshops zu Sicherheit im Internet, Cybermobbing und sozialen Netzwerken sind im Angebot. Hauptanliegen der jungen Scouts ist, Jugendlichen kostenlose und unab-

hängige Beratung auf Augenhöhe und ohne erhobenen Zeigefinger zu bieten. Bei kniffligen Fragen stehen erwachsene Experten aus den Bereichen Recht, Internet und Onlineberatung zur Verfügung.

„Juuuport – wir helfen dir im Web!“: www.juuuport.de

Lieben, Liken, Spielen

Im Alltag befassen sich Jugendliche und junge Erwachsene ständig mit ihren Smartphones und Tablets. Welche Rolle aber spielt die digitale Kommunikation bei der Entwicklung von Liebe, Freundschaft, Sexualität, Identität und Persönlichkeit? Was läuft beim digitalen Spielen konkret ab; wie verändert es den Alltag von

Familien? Aus vielfacher Perspektive ist geboten, genauer hinzuschauen. Der neunte Band der Handbuchreihe zum Dieter-Baacke-Preis der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur widmet sich den Chancen und Risiken der veränderten Kommunikation. Im zweiten Teil wird die Arbeit mehrerer medien-

pädagogischer Projekte dokumentiert. Diese zeigen, wie mit Kindern und Jugendlichen unter Bezug auf ihre Bedürfnisse kritisch und kreativ gearbeitet werden kann.

Jürgen Lauffer, Renate Röllecke (Hrsg.): „Lieben, Liken, Spielen. Digitale Kommunikation und Selbstdarstellung Jugendlicher heute“ Kopaed Verlag, München 2014, 159 Seiten

Darstellendes Spiel

Darstellendes Spiel und Schultheater haben das Potenzial, alle Themen, die nah an der Lebensrealität von Jugendlichen sind und sie emotional berühren, aufzugreifen. Theater kann dazu beitragen, Kontroversen anschaulich aufzuzeigen und gemeinsam gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln.

Der zum Teil langwierige Entstehungsprozess und die Aufführung eines Theaterstücks lösen häufig intensive Kommunikationsprozesse unter den Schulmitgliedern aus. Eine Theateraufführung ist immer das Werk von vielen, die in unterschiedlichen Funktionen – nicht nur auf der Bühne, sondern auch als Kostümbildnerin, Beleuchter oder Regisseurin – zu ihrem Gelingen beitragen. Und weil Theater zwischenmenschliche Konflikte aus den verschiedenen Perspektiven der handelnden Figuren zeigt, macht es auf spielerische Weise den Akteuren wie auch dem Publikum eine andere Welt erfahrbar.

Mit allen Sinnen bei der Sache

Beim Theaterspielen sind alle Sinne beteiligt: Die eigenen Körper sind die Erzähler. Das Material sind die in ihm abgelegten Erfahrungsschichten, Gefühle, Bilder und vermeintlichen Wahrheiten im Kopf, welche die individuellen Vorstellungswelten formen. Theater bietet die Möglichkeit, das alles aufzugreifen und mit jener Realität zu spiegeln, die andere wahrnehmen. Der israelische Dramenschreiber Ilan Hatsor drückt es so aus: „Theater ist ein Medium, das es Theatermachern und Zuschauern ermöglicht, die ‚andere Seite‘ zu beobachten und zu prüfen. Das Theater kann sein Publikum nicht nur in das Bekannte und Angenehme, sondern ebenso in das Andere, das Fremde, das Monströse, das Bedrohliche führen, oder, platt gesagt: zum Feind. Auch dort befindet sich letzten Endes nur ein Mensch, mit Wunschkonstruktionen und Hemmungen, die die Bühne analysieren und verstehen kann.“ Man kann es auch so zusammenfassen: Theater fördert die Empathiefähigkeit.

Packendes Schultheater zeichnet sich dadurch aus, dass es kunstvoll mit den Erwartungen der Zuschauenden spielt und dennoch weder Kitsch noch Klischees reproduziert. Und: Der Spaßfaktor stärkt das Gemeinschaftsgefühl bei allen Beteiligten. Der spielerische Rahmen bietet den Akteuren eine gute Möglichkeit, über ihre persönlichen Erfahrungen,

ihre Sicht auf die Werte ihrer Familien, auf erlebte Diskriminierungen und andere Herausforderungen des Zusammenlebens in Vielfalt zu diskutieren. Er ermöglicht ihnen, gemeinsam mit den ZuschauerInnen Einstellungen, Vorurteile und Werthaltungen zu reflektieren. Nicht zuletzt bietet Theater die Möglichkeit, ein Drehbuch selbst zu schreiben und dabei auch zu erkennen, dass Menschen ihre eigenen Haltungen und ihr Umfeld verändern können. Und das nicht nur auf den so genannten Brettern, die die Welt bedeuten.

Geschützte Erfahrungsräume

Die Methode Rollenspiel wiederum ermöglicht, sogar politisch und moralisch fragwürdige Empfindungen und Überzeugungen in einem sicheren Umfeld zu thematisieren, Gegenargumente ohne Gesichtsverlust aufzunehmen und nachzuvollziehen. Die SpielerInnen können, geschützt durch die Maske ihrer Rolle, einen Positionstausch wagen und ihre bisherigen Haltungen mit einer gewissen Distanz kritisch reflektieren. So können sie auch heikle oder tabuisierte Themen und persönliche Perspektiven, berührende Emotionen und körperliche Erfahrungen in packende Geschichten verwandeln.

Theater ist auf Konflikt abonniert – diese kann es aus der Innensicht und dem Erleben der im Stück handelnden Figuren zeigen. Gutes Theater rüttelt wach, regt auf, inspiriert zum Handeln. Das Bedürfnis nach eindeutigen Wahrheiten und Fakten sowie nach moralisch einwandfreien Handlungsanweisungen stellt immer wieder Fallstricke bei der Frage nach Werten, Lebensentwürfen und -entscheidungen in einer unübersichtlichen Welt. Diesem Impuls entgegenzusteuern, ist wichtig für die Entwicklung von facettenreichen Geschichten in Theaterworkshops. Ein gutes Theaterprojekt zeichnet aus, Geschichten auf der Bühne trotz des immer wieder durchscheinenden Wunsches nach Eindeutigkeiten ergebnisoffen zu entwickeln.

All dies ist hilfreich für die kreative Entwicklung von neuen Haltungen und Sichtweisen. Die beim Theaterspielen gemachten Erfahrungen sowie die dort aufgetretenen Fragen, Emotionen und Konflikte sind eine produktive Quelle von Themen, die in anderen Unterrichtsfächern oder in fächerübergreifenden Projekten bearbeitet und vertieft werden können.



© Rüdiger Herde

Gutes Theater greift Konflikte auf und behandelt Widersprüche

Theaterprojekte, welche die kulturelle Vielfalt der entwickelten Einwanderungsgesellschaft in Deutschland thematisieren, befassen sich häufig mit dem Einfluss von religiösen, kulturellen und insbesondere patriarchalischen Wertvorstellungen auf den Alltag von Jugendlichen und auf das Verständnis von Geschlechterverhältnissen. Auch hier spielen die Erfahrungen der Teilnehmenden in ihrem persönlichen Umfeld und ihre Sicht auf Geschlechterverhältnisse eine große Rolle. Immer wieder schaffen Courage-Schulen spielerische und humorvolle Zugänge zu komplexen Themen wie ultrakonservativen Moralvorstellungen, den Schwierigkeiten interkultureller Liebesbeziehungen oder einem Sexverbot für ledige Mädchen in strenggläubigen muslimischen Familien.

Häufig setzen sich Schulen auch mit Haltungen und Mentalitäten der Mehrheitsgesellschaft auseinander. Die diskriminierend-klischeehafte Wahrnehmung von MuslimInnen, rassistische Vorurteile gegenüber Flüchtlingen, antisemitische Klischees oder auch konservative Frauenbilder sind dann ihre Themen. Für ein respektvolles und demokratisches Schulklima ist

wichtig, diese Debatten, die im Kern immer Wertedebatten sind, auch an der Schule gemeinsam zu führen.

Suche nach menschlichen Abgründen

Gutes Theater greift Konflikte vor allem dort auf, wo sich menschliche Abgründe oder scheinbar unauflösbare Widersprüche auftun. Das ruft bei den Beteiligten manchmal durchaus auch unangenehme Empfindungen hervor. SchülerInnen gehen mutig ein hohes Risiko ein, wenn sie ihr Erwachsenwerden und ihre Befindlichkeiten auf der Bühne spielen. Deshalb ist nötig, in Übungen immer wieder auch Rollendistanz aufzubauen, um auf der Bühne nicht allzu privat zu werden. Für SchülerInnen ist es durchaus ein schwieriger Balanceakt, einerseits eine Rolle zu spielen und andererseits persönliche Statements und Handlungsoptionen in einem womöglich emotional, politisch und kulturell brisanten Feld zum Besten zu geben.

Das in einem Kurzfilm dokumentierte Stück ‚SummerTimeBlues‘, im Jahr 2011 in einem dreimonatigen freien Theaterkurs an einer berufsbildenden Schule in



Wichtig ist, auf Erfahrungen und Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen einzugehen

Berlin entstanden, ist so ein Projekt. Ausgangspunkt war der Vorschlag eines in einer konservativ geprägten türkischen Familie aufgewachsenen Schülers, ein Stück über das Verbot von Liebesbeziehungen für unverheiratete Mädchen in strenggläubigen muslimischen Familien zu entwickeln. Der biografische Bezug versprach einen schnellen emotionalen Zugang zu diesem komplexen Themenfeld.

Nach auflockernden Improvisationsübungen diskutierten die Jugendlichen am Anfang des Workshops folgende Fragen: Sollen sich Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft ineinander verlieben? Wo liegen Schwierigkeiten und Stolpersteine? Wovon ist abhängig, in wen ich mich verliebe? Welche Rolle spielen bei der Partnerwahl der soziale und religiöse Hintergrund der Familien? Welche das Aussehen? Welche Konflikte in interkulturellen Beziehungen kenne ich in meinem persönlichen Umfeld? Was kann ich tun, wenn mir so etwas passiert?

Die Fragen lösten eine Reflexion über Machtverhältnisse zur Durchsetzung von Beziehungsverböten in traditionell konservativen Familien und zu möglichen Konflikten in interkulturellen Liebesbeziehungen aus. Daraus entstanden zunächst kurze Szenen und im weiteren eine zusammenhängende Geschichte, die von einer durch Familie und Freunde mit Gewalt unterbundenen Liebesbeziehung zwischen einem tür-

keistämmigen Mädchen und einem deutschen Jungen handelt. Das Stück forderte das Recht auf Selbstbestimmung von Mädchen und kritisierte die Doppel-moral in patriarchalen Milieus.

Auf den ersten Blick erschienen Konflikte, die aus patriarchalen Traditionen und rigiden Ehrvorstellungen resultieren, den deutschstämmigen Jugendlichen fremd. Im Verlauf der gemeinsamen Theaterarbeit öffnete sich ihr Blick dafür, wo auch in unserer modernen Gesellschaft traditionelle Rollenvorstellungen versteckt sind. Am Ende waren alle überrascht, wie viel sie im Bemühen, dem Gegenüber die eigenen Wertvorstellungen nahe zu bringen, über sich selbst lernen konnten. Sie wertschätzten die offene Diskussion, die dazu beitrug, dass sie sich in die Rolle der stark unter sozialem Druck stehenden Schwester hinein versetzen konnten.

An einer Stelle zeigten die männlichen Teilnehmer jedoch grandiose Hemmungen; nämlich als sie der Aufforderung nachkommen sollten, gesellschaftliche Machtverhältnisse auf den Kopf zu stellen. Ob mit oder ohne Migrationshintergrund: Allen Männern fiel es schwer, den fiktiven Part des verängstigten Bruders zu spielen, der sich gegenüber einer aggressiven und sein Sozialleben rigoros kontrollierenden Schwester für seine unkonventionelle Liebesbeziehung rechtfertigen muss. ■

Material



Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben

Das Kompendium hat das Zeug, ein theaterpädagogischer Klassiker zum Thema Szenisches Schreiben zu werden. Basierend auf seiner langjährigen Tätigkeit fasst der Berliner Autor, Dramaturg und Theaterpädagoge Lorenz Hippe in mehr als 200 Modulen Methoden, Spiele und dramaturgische Möglichkeiten für die

Praxis zusammen. Dabei gibt er für alle Phasen des Schreibens kreative und konstruktive Hilfestellung: dazu, wie der erste Text entsteht, ebenso in der Frage, wie man am besten schreibt: alleine, zu zweit oder in der Gruppe. Tipps zum Schreiben von Stücken werden durch solche zu ihrer späteren Präsentation ergänzt.

Auch bemüht sich Hippe, Schreibblockaden überwinden zu helfen. Ein Buch für alle, die Workshops oder Projekte anleiten, in denen szenisches Schreiben zum Einsatz kommt.

Lorenz Hippe:

„Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis“, *Deutscher Theater-Verlag*, Weinheim 2011, 310 Seiten

Partizipativer Theaterunterricht

Maike Plath war jahrelang Lehrerin, bevor sie künstlerische Leiterin der Jugendtheater-Projekte am Berliner „Heimathafen Neukölln“ wurde. In ihrem Buch legt sie ein schlüssiges und praxiserprobtes Konzept biografisch-partizipativen Jugendtheaters vor. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Arbeit mit so genannten bildungsfer-

nen Jugendlichen, mit denen viele PädagogInnen die Zusammenarbeit häufig als konfliktbeladen erleben. Plath stellt einen theaterpädagogischen Lösungsansatz vor, der auch wichtige Impulse für die Schulentwicklung birgt: zu den Themen Chancengleichheit, Selbstentfaltung sowie aktive Teilhabe am Unterricht

zum Beispiel. Die methodischen Bausteine werden durch Erfahrungsberichte veranschaulicht. Zahlreiche Praxismaterialien ermöglichen eine einfache Umsetzung.

Maike Plath:

„Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnahe neue Perspektiven entwickeln“, *Beltz Verlag*, Weinheim 2014, 216 Seiten

Theater in Bewegung

Wenn eine Schule ein Thema sozialer Bewegungen öffentlichkeitswirksam aufgreifen möchte, ist es nicht immer leicht, eine zündende Idee zu haben. Das Handbuch aus dem Berliner Grips-Theater hilft: Seit mehr als 40 Jahren setzt das bekannteste Kinder- und Jugendtheater Deutschlands gesellschaftliche Konflikte

mit einer Mischung aus satirischer Schärfe, Menschenfreundlichkeit, Humor und Musikalität um. Unter dem Motto „Globale Gerechtigkeit spielend voranbringen“ beschreiben die AutorInnen gelungene Projekte und Produktionen zu Themen wie Globalisierung, Flucht, soziale Bewegungen. So sollen Kinder- und

Jugendgruppen wie sozialpolitische Akteure und Nichtregierungsorganisationen inspiriert werden, auch gemeinsam die Intervention im öffentlichen Raum zu suchen.

F. Scheidler, S. Kaluza, M. Amann:

„Theater in Bewegung. Globale Gerechtigkeit spielend voranbringen. Ein Handbuch“, *GRIPS Werke e. V.*, Berlin 2010, 108 Seiten

Visualisierung

Täglich umgeben uns bildliche Darstellungen von Menschen, Tieren und Gegenständen. Ungefragt drängen sich uns die bunten Bilder als überdimensionale Straßenplakate, Werbetafeln oder Titelblätter von Zeitschriften auf. Am Ende prägen viele tausend Bilder aus Kinofilmen, Publikationen, elektronischen Medien und dem öffentlichen Raum unsere Vorstellungen von der Welt. Es droht, dass wir in unseren Köpfen ein kollektives Fotoalbum abspeichern und alle eine relativ einheitliche Sichtweise auf das Leben entwickeln.

Wo aber eine ausdifferenzierte Vorstellungswelt Mangelware ist, können sich stereotype Darstellungen leicht verbreiten; und diese sind ein guter Nährboden für Diskriminierungen. So arbeiten Medien häufig mit Stereotypisierungen, aus denen wiederum bei den Konsumenten Zerrbilder entstehen: auch deswegen kursieren in der Öffentlichkeit zahlreiche diskriminierende Darstellungen von Personengruppen wie Roma, Muslimen, Juden, Schwulen, Alten oder Menschen mit Behinderungen.

Eigene Bilder schaffen

Nehmen wir das Themenfeld Islam als Beispiel. Immer wieder werden Texte über die Religion und/oder ihre Anhänger mit Kopftuchträgerinnen oder gar mit bewaffneten Terroristen bebildert. Kein Wunder, dass viele Jugendliche in der Schule spontan diese Bilder assoziieren, wenn sie an „den Islam“ und „die Muslime“ denken. Produzieren sie hingegen ihre eigenen Bilder, können sie sich ihre stereotypen Vorstellungen sichtbar und damit bewusst machen. Ein erster Schritt, um eine neue Bildersprache zu kreieren, die ohne Diskriminierungen auskommt, den Erfahrungen von Jugendlichen gerecht wird und den Realitäten einer Einwanderungsgesellschaft Rechnung trägt.

Oft empfinden PädagogInnen Themen wie Rechtsextremismus, Islamismus, Muslimfeindlichkeit oder Antisemitismus als politisch heikel. Sie zögern dann, diese Themen im Rahmen des Kunstunterrichts oder eines bildnerisch gestaltenden Projekts mit Pinsel, Farbe, Klebstift oder Kamera aufzugreifen. In der Folge bleiben die wertvollen Potenziale nonverbaler Kommunikation durch bildhafte Darstellungen ungenutzt für die politische Bildung rund um Ideologien der Ungleichwertigkeit. Eine effektive Auseinander-

setzung mit diesen Themen ist aber nur möglich, wenn sie nicht ausschließlich auf die Vermittlung von Sachwissen, auf das kognitive Lernen ausgerichtet ist. Ganz im Gegenteil. Sie muss ausdrücklich nonverbale Kommunikationsformen einbeziehen, um die in den Köpfen abgespeicherten Zerrbilder aufzudecken und die Emotionen der BetrachterInnen unmittelbar anzusprechen.

Sichtbar machen: Das Klischee in euch

In Workshops auszuloten, wie die in den Köpfen existierenden Bilder durch Illustrationen hervorgeholt und sichtbar gemacht werden können, ist ein spannender Prozess. Denn Zeichnungen, Collagen, Graffiti oder Fotografien zeigen authentisch und unverstellt Perspektiven, Deutungsmuster, Werte, Gefühle und Ideale von SchülerInnen auf das gewählte Themenfeld. Erst wenn diese sich gezeigt haben, ist eine offene Auseinandersetzung in der Gruppe möglich. In den Bildern kommt nämlich auch zum Vorschein was gern verdrängt wird: Vorstellungen vom jeweils Anderen, Vorurteile, Klischees sowie gesellschaftliche Ausgrenzungen. Die Gegenüberstellung von Motiven bietet eine gute Möglichkeit, Empathiefähigkeit und interkulturelle Kompetenz der SchülerInnen zu stärken. Die Erfahrung und der Austausch darüber, dass die Zerrbilder im eigenen Kopf bei der gegenüberstehenden Person zu Verletzungen führen können, bauen Vorurteile ab.

Bilder geben aber auch Impulse zu Kontroversen über Wertekonflikte, über den Einfluss von Traditionen auf Geschlechterverhältnisse oder die emanzipatorische Frage nach sexueller Selbstbestimmung. Themen wie diese werden zwar täglich informell auf dem Pausenhof besprochen, selten jedoch in einem pädagogischen Rahmen diskutiert.

Die Hemmschwelle, sich mit komplexen, zum Teil auch unangenehmen Fragen zu beschäftigen, kann manchmal schon dadurch abgebaut werden, dass Jugendliche eine zu ihren Interessen passende Ausdrucksform nutzen können und zum Beispiel eine Graffiti-Sprühdose in die Hand bekommen. Insbesondere Jungen, die sich sonst zuweilen seltener als Mädchen für kunstpädagogische Zugänge begeistern können, zeigen erfahrungsgemäß großes Interesse an Graffiti-Workshops.



Graffiti begeistert auch Jungs, die sich im Kunstunterricht sonst nicht so hervortun

Obwohl heute beinahe jeder Grundschüler über ein Smartphone verfügt, mit dem er technisch hochwertige Fotos aufnehmen kann, setzen sich nur wenige Jugendliche bewusst mit Fotografie als Ausdrucksform auseinander. Dabei ist dies eine tolle Möglichkeit, Menschen direkt anzusprechen.

Fotos spiegeln Weltsichten

Man braucht kein aufwendiges Equipment, um Fotoworkshops durchzuführen. Bereits mit inszenierten Einzel- oder Gruppenporträts oder mit dem Mittel der Straßenfotografie lassen sich gezielt Themen bearbeiten. Dazu genügen ein gemeinsamer Ansatz für eine möglichst symbolisch aufgeladene Bildidee, einige Kameras oder Smartphones und ein paar grundlegende technische Kenntnisse. Wenn die Fotografien am Ende nicht in der Schublade verschwinden, sondern in einer schulischen Aktion für ein Postkartenmotiv oder eine Ausstellung genutzt werden, stärkt das die Motivation der Beteiligten, würdigt ihre künstlerische Arbeit und ermöglicht einen Austausch mit dem Publikum.

Auch beim Fotografieren drängen sich zwangsläufig Klischeebilder im Kopf auf und wollen zunächst sofort aufgegriffen werden. Umso aufregender gestaltet sich der Auftrag, in der Umgebung nach neuen Bildideen, Perspektiven, Ideen und Selbstbezügen zu suchen, zum Beispiel mit den Möglichkeiten der Straßenfotografie. Manchmal reicht es schon, auf die Straße oder in ein bestimmtes Stadtviertel zu gehen, um mit der Kamera zu experimentieren und nach Bildern zu suchen, die zum Ausstellungsthema passen könnten.

Bereits die Erfahrung, dass es gar kein Problem ist, auf wildfremde Menschen zuzugehen und darum zu bitten, sie fotografieren zu dürfen, entfaltet bei vielen Jugendlichen enorme Wirkung. Die meisten SchülerInnen entwickeln geschickte Strategien, um Passanten anzusprechen und ihre Bildideen umzusetzen. Bei der gemeinsamen Betrachtung entstehen aus den Fotos wieder neue Themen, die sich zu neuen Fotoserien oder neuen Ausstellungen ausbauen lassen.

Bildnerische Gestaltung kann sich, wie jede Kunstform, über das in der Gegenwart Bestehende hinaus



An vielen Schulen des Netzwerks wird kreativ kunstpädagogisch gearbeitet, hier im Kunst-Leistungskurs des Evangelischen Gymnasiums Köpenick in Berlin

der Zukunft und der Fiktion zuwenden. Unter dem Motto ‚Islam & Ich‘ entwickelte eine Gruppe von 14 bis 16-jährigen SchülerInnen aus Berliner Courage-Schulen, angeleitet durch eine Kunstpädagogin, Plakatomotive für die Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.

Aus Worten werden Bilder

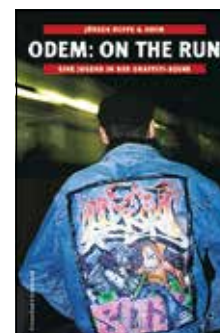
In einer Workshopreihe zu dem Themenkomplex Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit brachten christliche, muslimische und SchülerInnen ohne religiöse Bindung über ein Schulhalbjahr ihre Perspektiven ein und schufen eine utopische Darstellung ihrer Vision des Zusammenlebens in Vielfalt. Aus einer Fülle von gesammelten Begriffen und dazugehörigen Gegenständen erarbeiteten sie einen großen Fundus an Zeichenentwürfen und Motivskizzen, die in einen aussagekräftigen Zusammenhang gebracht wurden. Die Ergebnisse zeigten eine Vielfalt an Perspektiven, Akzentuierungen, Symbolen und Stilelementen. Klischees trafen in den Werken auf mehrdeutige, komplexe Ausdrucksformen, ironisch-kritische Collagen auf Plakatentwürfe mit klarer Botschaft. Die SchülerInnen hatten in ihren Motiven persönliche Erfahrungen sowohl mit Religion als auch mit Diskriminierung umgesetzt. Vorurteile trafen auf kenntnisreiche, differenzierte Argumente; stereotype Bilder oder Gewaltdarstellungen auf versöhnliche Visualisierungen religiöser Vielfalt.

Zu den Entwürfen erarbeiteten die Teilnehmenden Wortbotschaften, welche die Zielgruppe Jugendliche ansprechen sollten. Danach präsentierten sie ihre Vorlagen und Ideen einer Illustratorin. Insgesamt zeigte sich, dass positive Assoziationen überwogen. Deshalb entschied sich die Gruppe dafür, eine optimistische, ermutigende Botschaft umzusetzen – auch als Gegenperspektive zu der häufig negativen Berichterstattung. Ihr Plakat sollte die religiöse und jugendkulturelle Vielfalt zwischen den Religionen sowie innerhalb des Islam darstellen.

Schließlich einigte sich die Gruppe auf ein Raumschiff mit ganz unterschiedlichen Fluggästen, das bei der Landung auf der Erde von einer bunten Menschenmenge freudig begrüßt wird, während um das Raumschiff herum Muslime auf phantastischen Fluggeräten durch das Weltall fliegen – von einer voll verschleierten strenggläubigen Frau bis zum Hip-Hopper mit Basecap. Abschließend führte die Illustratorin das Hauptmotiv, die Wortbotschaften und die Bildelemente zu einem Plakatomotiv zusammen und das Plakat konnte in Druck gehen.

Generell zeigt die Erfahrung, dass es Jugendlichen großen Spaß macht, Zeichen, Symbole, kulturelle Traditionen, Medienklischees, reale Erfahrungen, politische Vorstellungen, Wünsche und Träume einem visuellen Remix zu unterziehen und neue Images zu Themen und Debatten des Courage-Netzwerks zu schaffen. ■

Material



„...und Action!“

Lehrende müssen keine Medienprofis sein, um mit ihren SchülerInnen einen Film zu drehen. Eine handlungsorientierte, medienpädagogisch konzipierte Handreichung ist bereits eine gute Hilfe. Eine solche hat das Projekt „Fit gegen Rechts“ des Vereins „Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V.“ ent-

wickelt. Die online verfügbaren Materialien sind praxisnah, leicht umzusetzen und richten sich vor allem an Haupt- und Sekundarschulen. Neben praktischen Übungsblättern zu Medienanalyse und -kritik, Themenfindung und Recherche, Genres und Drehplan liefern sie theoretisches Grundwissen zur Video- und Filmar-

beit mit Jugendlichen, Hintergrundinformationen zur Mediennutzung im Unterricht, technische Einführungen zu Kamera, Licht, Ton und Schnitt sowie Lehr- und Praxisfilme.

„...und Action!“

– In sieben Schritten zum eigenen Film', *Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e. V.*, Berlin 2010

361 Grad Respekt

Der Jugendwettbewerb gegen Ausgrenzung ist auch für Schulen inspirierend. In dem Youtube-Kanal setzen jedes Jahr viele Jugendliche und Erwachsene ein bleibendes Zeichen für Respekt und gegen Mobbing und Gewalt. 2014 nahmen Jugendliche in fünf deutschen Städten an Videoworkshops teil. Sie erarbeiteten

und produzierten beeindruckende Spots. Zahlreiche KünstlerInnen und PolitikerInnen haben die Kampagne unterstützt, die Jugendliche wie Erwachsene aufforderte, sich mit der Frage „Was macht dich stark?“ auseinanderzusetzen. Die Kampagnenspots wurden millionenfach angeklickt; zahlreiche Nutzer haben

sich von den Jugendlichen zu Videoantworten in Form von Poetry-Slams, Kurzfilmen, Statements und Songs inspirieren lassen – und so kreativ und mutig ihre Geschichten erzählt und ein wichtiges Zeichen gegen Ausgrenzung gesetzt.

Weitere Informationen: www.youtube.de/361Grad

Odem: On the Run

Graffiti ist eine verbreitete und anerkannte Ausdrucksform, die gerade männliche Jugendliche häufig fasziniert. In der Arbeit mit ihnen kann dieser authentischen Darstellungsform von PädagogInnen deswegen große Bedeutung beigemessen werden. ‚Odem: On the Run‘ ist ein Roman, der tiefe Einblicke in die

aufkommende Graffiti- und Hip-Hop-Szene im Berlin der 1990er-Jahre gewährt und die Faszination dieser Kunstform verdeutlicht. Er erzählt die Geschichte des Berliner Graffiti-Künstlers Odem; die realitätsnahe Darstellung seines unkonventionellen Lebenswegs spricht viele unterschiedliche SchülerInnen an. Die

Beschreibung von Odems Jugend animiert auch heutige Jugendliche, sich mit ihrer Geschichte und ihrer Form des künstlerischen Ausdrucks zu beschäftigen; bis hin zu der Frage: Welcher Stil ist mein Stil?

Jürgen Deppe: ‚Odem: On the Run. Eine Jugend in der Graffiti-Szene‘, Schwarzkopf & Schwarzkopf Verlag, Berlin 2015, 352 Seiten

Musik und Tanz

Musik spricht eine universelle Sprache. Jeder Sound erzeugt unabhängig von Kultur, Religion, Herkunft oder Geschlecht bei allen Menschen positive oder negative Emotionen. Mit Musik lassen sich aber nicht nur Gefühle, sondern auch Botschaften vermitteln, die nicht nur den Kopf, sondern auch das Herz erreichen. Musik erzeugt Gemeinschaftsgefühle, Energie und Lebensfreude.

Das ist das Tolle an Musik – und das Gefährliche. Denn es bedeutet auch: Mit Musik können Aggressionen, Hass- und Gewaltbotschaften verbreitet werden. Dagegen mit einem Musikverbot an der Schule vorzugehen ist sicherlich keine Lösung. Vielmehr ist wichtig, provokante Aussagen und Texte als Anlass zu nehmen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und eindeutige Standpunkte zu vermitteln.

Sensibilität ist gefragt

Will man Songtexte im schulischen Unterricht nutzen, ist ein sensibler Einsatz von Audiobeispielen und Videoclips nötig. Denn für Jugendliche gehören die von ihnen konsumierten Songs und Musikstile zualererst ihnen selbst. Oft sind die Texte von jugendlichen Künstlern geschrieben. Sie bedienen sich ihrer Sprache und nehmen einen jugendlichen Standpunkt ein. Erwachsene werden hier schnell zu unerwünschten Eindringlingen in jugendliche Musiksphären. Musik im Unterricht oder in Workshops zu diskutieren, erfordert ein feines Gespür. Ein an sich diskussionswürdiger Liedtext kann durch eine missglückte Präsentation oder durch ein unpassendes Musikvideo schnell indiskutabel werden.

Die Wirkungsmacht von Musik ist offenkundig. Nicht nur Kaufhäuser nutzen die Möglichkeit, über ausgewählte Melodien in der Dauerschleife die passende Stimmung für mehr Konsum zu erzeugen. Auch politische Bewegungen nutzen Musikangebote und -events, um möglichst viele Jugendliche für ihre politischen Ziele zu ködern. Zum Beispiel rechtsextreme Gruppen: Unzählige Nazibands, Plattenlabel und Szeneläden überschwemmen den Markt mit Angeboten. Dabei bedienen sie sich aller Genres, angefangen von Volksmusik über Rock, Pop, Techno, Rap bis hin zu romantischen Balladen. So gefällig der Sound sein mag, die Texte sprechen eine deutliche Sprache: MigrantInnen, Homosexuelle, die Medien oder staat-

liche Institutionen dienen als Feindbild. Auch andere demokratiefeindliche Bewegungen wie islamistische Gruppen sprechen Jugendliche über Musik an, um sie für ihre ideologischen Ziele zu gewinnen. So verbreiten sie über das Internet Nasheeds, ursprünglich fromme Vokalmusik, deren Texte den Dschihad, wie sie ihn interpretieren, als bewaffneten Kampf glorifizieren.

Häufig gesellen sich zu der Musik Bilder: Rechtsextreme, Islamisten und Weltverschwörungstheoretiker verpacken ihre Musikstücke in eingängige und professionell gemachte Videoclips mit entsprechender jugendkultureller Attitüde. Ihre Werke verbreiten sie millionenfach via Facebook oder Youtube; deutsche Untertitel liefern sie nicht selten mit. Der Bilderstil wird kopiert: Militante Islamisten inszenieren sich als coole Killer-Helden im Stil des US-amerikanischen Gangsta-Rap; rechtsextreme Kameradschaften bevorzugen die Bildästhetik der NS-Zeit.

Die Einflüsse menschenfeindlicher Sounds zu reduzieren, erfordert sowohl eine Auseinandersetzung mit den Textinhalten wie auch mit Wirkungsweisen von Musik. Das ist nicht einfach: Von LehrerInnen kann kaum erwartet werden, dass sie tagesaktuell die einem ständigen Wandel unterworfenen Musikszenen verfolgen. Auch ist in so manchem Song der rassistische, sexistische oder antisemitische Kontext ohne Hintergrundwissen nicht erkennbar.

Hier bieten außerschulische ExpertInnen wertvolle Unterstützung. Zu den Kooperationspartnern des Courage-Netzwerks gehören eine Reihe Projekte und Institutionen, die auf die Analyse von menschenfeindlicher Musikkultur spezialisiert sind und in die Schulen kommen, um eine fundierte Auseinandersetzung über die Musik rechtsextremer, islamistischer und anderer demokratiefeindlicher Subkulturen zu ermöglichen.

Courage rockt!

Viele etablierte MusikerInnen geben musikalische Antwort auf menschenverachtende Musik, beispielsweise indem sie bei Konzerten gegen Rechtsextremismus auftreten. Genau das wollen auch viele SchülerInnen und planen nach dem Vorbild von Rock-, Punk- oder Hip-Hop-Festivals ein Courage-Konzert



© Metin Yilmaz

Courage kann auch tanzen: Rap-for-Q-rage-Contest in Berlin

gegen Rechts. So manche Schule scheut keine Mühe, tolle Events selbst auf die Beine zu stellen oder sich größeren Initiativen in der Kommune anzuschließen.

Hände weg von Mega-Konzerten

An dieser Stelle soll aber auch ein Wort zu den organisatorischen Grenzen musikalischer Aktionen verloren werden. In der Geschichte des Courage-Netzwerks hat es bereits Versuche hoch motivierter Aktivengruppen gegeben, in Kooperation mit Schulpaten und renommierten MusikerInnen Konzerte nicht nur in der Aula, sondern sogar in Fußballarenen zu stemmen. Von Veranstaltungen dieser Größenordnung rät die Bundeskoordination ab.

Warum? Ein Grund ist das finanzielle Risiko. Selbst wenn die KünstlerInnen auf Honorarforderungen verzichten: Technik, Sicherheitsdienst, Reinigungskosten, Transport und Hausmeister müssen bezahlt werden. Da kann schnell viel zusammenkommen. Außerdem: So eine kurzfristige Mega-Aktion entspricht nicht dem Projektansatz selbstbestimmter, nachhalti-

ger Arbeit an Schulen. Auch wenn der Aktivengruppe mit dem Konzertabend ein Artikel in der lokalen Presse oder ein Fernsehbeitrag sicher ist, so steht der reale Zeit- und Arbeitsaufwand in keinem Verhältnis zum nachhaltigen Nutzen.

Auch im Musikunterricht oder in Workshops auf Regional- oder Landestreffen des Courage-Netzwerks können sich SchülerInnen mit jugendkulturellen Musikszenen beschäftigen, eigene Songs zu bereits bestehenden Beats verfassen und ihre Botschaft auf musikalische Weise vortragen. Und warum nicht auch Workshops anbieten, die Jugendlichen die technischen und künstlerischen Grundlagen des DJing erklären und damit Kompetenzen vermitteln, die in der Regel auf Schul- und Hoffesten sehr gefragt sind? Gemeinsame Musikprojekte von Schulen mit den Flüchtlingen aus der Region offenbaren überraschende künstlerische Ressourcen. MusikerInnen, für die es als Flüchtlinge keine Auftrittsmöglichkeiten gibt, können außerdem zusammen mit der Schulband oder jugendlichen SolistInnen ein erstes öffentliches Konzert in Deutschland geben.



© Rolando Lemuria

Auch bei Landestreffen – hier in Bayern – darf sich bewegt werden

Hip-Hop ist weltweit die populärste jugendliche Subkultur, die mit Sprechgesang, Beats, Tanz, Graffiti und Videoclips Millionen Jugendliche prägt. Ihre Tradition sowie ihre Zeichen und Codes sind mit dem Kampf gegen Rassismus und für Anerkennung verbunden. Zugleich leben Hip-Hop und Rap vom Battle, dem Kampf um die besten Beats, Flows, Texte und Provokationen.

Insbesondere in den Lebenswelten männlicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund hat Rappen häufig einen festen Platz. Mit seiner Hilfe verarbeiten und präsentieren sie Erfahrungen eigener Diskriminierung, klären Konflikte mit ihrem Umfeld oder bringen ihre Sicht auf kritische Debatten ein.

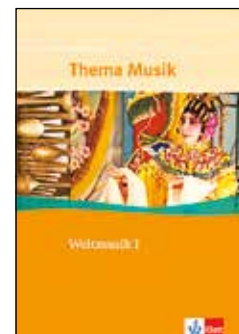
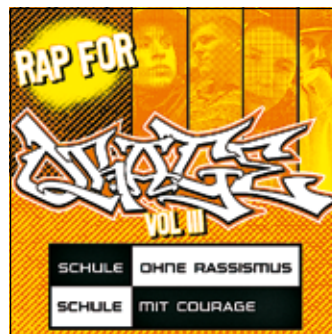
Wenn Rap einen schlechten Ruf hat, liegt das zum Teil an schrillen Tönen von Vertretern des sogenannten Gangsta- oder Porno-Raps. Mit ihren Songs bedienen sie Klischees über muskelbepackte, frauenfeindliche Männer mit Goldkettchen. Medien, Politik und Musikindustrie zerren dabei immer wieder neue angeblich authentische Vertreter dieses Genres ins Rampenlicht, die noch krasser und härter sind als ihre Vorgänger – egal, ob deren Texte die tatsächlichen Verhältnisse auf Deutschlands Straßen und Hinterhöfen widerspiegeln oder nicht. Die Aufmerksamkeit der Medien rührt wohl auch daher, dass hier der passende Soundtrack zur gewünschten Debatte über das vermeintliche Scheitern von Integration,

angebliche Bildungsversager und vermeintliche Parallelgesellschaften geliefert wird. Denn für die erste Rapper-Generation in Deutschland – Bands wie Advanced Chemistry, Fresh Familiee, Microphone Mafia, Islamic Force und viele mehr – war Hip-Hop Anfang der 1990er-Jahre vor allem ein Sprachrohr, um endlich ihre Sicht auf Politik und Gesellschaft in die Öffentlichkeit zu transportieren.

Rap for Q-rage

Natürlich machen Jugendliche von der Gelegenheit Gebrauch, mit gewaltverherrlichender, homophober und sexistischer Rap-Musik ihr Umfeld und ihre Eltern zu provozieren. Viele Jugendliche und junge KünstlerInnen hingegen lehnen das Genre des Gangsta-Rap allerdings rundweg ab. Sie wollen andere als menschenverachtende Botschaften hören oder produzieren. Die Berliner Landeskoordination von *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage* führte deshalb von 2006 bis 2013 den Contest Rap for Q-rage durch. Die oberste Regel lautete: auf gewaltverherrlichende und diskriminierende Texte muss verzichtet werden; bei Verstoß wird das Mikrofon abgedreht. In den Wettbewerben zeigten NachwuchsmusikerInnen, dass guter Rap und authentische Botschaften locker auf diskriminierende Sprüche verzichten können. Die Gewinner erstellten sechs Rap-for-Q-rage-CDs und verbreiten ihre Songs in Foren und Medien des Courage-Netzwerks. ■

Material



Rap-Texte. Arbeitstexte für den Unterricht

Das für die Sekundarstufe herausgegebene und 2012 überarbeitete Büchlein ‚Rap-Texte. Arbeitstexte für den Unterricht‘ ist eine kleine, aber feine Fundgrube. Nur knapp wird die Entwicklung von Rap-Musik seit den 1960er-Jahren skizziert. Der Hauptteil besteht aus 46 Songtexten renommierter RapperInnen, die für die

Hip-Hop-Bewegung in Deutschland von Bedeutung sind. Ein Abschnitt zu didaktischen Überlegungen erörtert Zugänge für die inhaltliche und formale Auseinandersetzung im Unterricht – mit Rap im allgemeinen wie auch konkret mit den abgedruckten Liedtexten. Tatsächlich nämlich gibt es viele Wege der Annäherung an

Rap und Hip-Hop: zum Beispiel auch durch literaturwissenschaftliche Analysen, die einen Bezug zwischen literarischen Konzepten vergangener Zeiten und den Lebenswelten heutiger Jugendlicher herstellen.

‚Rap-Texte. Für die Sekundarstufe. Reihe: Texte und Materialien für den Unterricht‘, Reclam junior, erweiterte Neuausgabe Stuttgart 2012, 160 Seiten

Rap for Q-rage

Bis 2013 hat die Berliner Landeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* mit den Gewinnern des Contests ‚Rap for Q-rage‘ CDs produziert. Auf der CD ‚Rap-4Qrage VI‘ sind junge Profi-Rapper aus dem Kreis des Berliner Labels edit entertainment zu hören. Ihr Mitwirken ist ein Signal an Jugendliche,

dass sich auch prominente Künstler mit unseren Zielen identifizieren und SchülerInnen der Netzwerk-Schulen ansprechen wollen. Die kreativen Liedtexte eignen sich hervorragend zur fächerübergreifenden Auseinandersetzung mit Rassismus, Diskriminierung und Gewalt im Unterricht. Auf der letztgenannten CD finden

sich zehn Tracks, die sich mit Fragen zu Religion, Radikalisierung, Identitäten, Freundschaften, individuellen Freiheiten, künstlerischen Prozessen und gewaltverherrlichenden Images in der Hip-Hop-Kultur auseinandersetzen.

Bundeskoordination SOR-SMC: Rap4Qrage
www.schule-ohne-rassismus.org

Themenhefte Weltmusik

Der Begriff Weltmusik wurde zwar erst im 20. Jahrhundert geprägt; die Mischung von Musikstilen aus unterschiedlichen Weltregionen erzeugte aber schon viel früher faszinierende neue Genres. Fusion gehört zum Ureigensten der Musik. Dem spüren die beiden Themenhefte Weltmusik I. und II. mit den dazugehörigen

Musik-CDs nach. Der erste Band betrachtet unter anderem die chinesische Oper, die Faszination der Kreuzfahrer angesichts ihrer muslimischen Gegner und die Darstellung des Orients in der romantischen Oper. Der zweite Band greift Beispiele aus der indonesischen, indischen und afrikanischen Musik auf, stellt globale Mo-

delle der Musik dar und fragt, welchen Beitrag Weltmusik zum Frieden leisten kann.

Ludwig Striegel: ‚Themenheft Weltmusik I. Türkenmode und Orientschwärmerei‘, ‚Themenheft Weltmusik II. Kulturbegegnungen und Visionen im 20. Jahrhundert‘, Klett-Verlag, Stuttgart 2005 und 2008, 48 und 54 Seiten

Schreiben

Ohne das geschriebene Wort gäbe es keine Tradition, keine Buchreligion und keine gesellschaftliche Kritik. Auch die Stimmen von Jugendlichen wären nicht so laut vernehmbar, würden sie nicht mit den von ihnen verfassten Dialogen, Songtexten, Kurzgeschichten, Statements und Gedichten ihre Erfahrungen, Gefühle und Lebenswirklichkeiten beschreiben. Mit anderen Worten: Ohne Kommunikation, ohne Schreiben kann die Suche nach verbindlichen Werten in der vernetzten, unübersichtlichen Welt kultureller Vielfalt nicht gelingen.

Wer schreibt, hat Einfluss und damit Macht. Prägen früher Tageszeitungen die gesellschaftlichen Meinungen, setzen heute Blogs und Kurznachrichtendienste politische Themen. Wer hier mitmischen will, braucht einen kreativen Schreibstil. Deshalb macht das Courage-Netzwerk das geschriebene Wort stark – in der Schülerzeitung, in Manuskripten für das Schulradio, auf der Homepage oder dem Infobrett der SchülerInnenvertretung und an vielen Orten mehr.

Ohne Frage: Unsere Schreibkultur wandelt sich gerade fundamental. Waren noch vor wenigen Jahren Brieffreundschaften unter Jugendlichen verbreitet und wurden lange Texte von Hand geschrieben, dominieren heutzutage knappe Mails und Botschaften im Twitterformat die schriftliche Kommunikation.

Aber das ist nur die eine Seite. Denn auch wenn sich heute kaum jemand an eine Schreibmaschine setzt und die meisten Jugendlichen Texte lieber per Copy-and-Paste zusammensetzen sowie ihren Schriftverkehr auf Kurznachrichtendienste beschränken, gelangt das geschriebene Wort bei manchen doch zu neuer Blüte. Dass so mancher Jugendlicher mehr Rap-Songs im Repertoire hat als ein Literaturwissenschaftler Gedichte, ist mehr als ein flotter Spruch. Rap hat eine literarische Revolution ausgelöst. In Kinderzimmern, Jugendhäusern, Parks, auf der Straße und in Clubs wird heute wieder gereimt und gedichtet.

Ich schreibe, also bin ich!

Schreiben ist ein wichtiger Ausdruck der Selbsterfahrung und der Wahrnehmung der Umwelt. In Texten können diffuse Gefühle, Ängste und Unsicherheiten zur Sprache kommen. Im Prozess des Schreibens wird wie beim Lesen das Reflektieren angeregt und festge-

fahrene Sicht- und Denkweisen können auf diesem Weg aufgebrochen werden.

Schließlich ist auch unsere Schulkultur auf allen Kommunikationsebenen sehr wort- und schriftlastig. Das geschriebene Wort ist unverzichtbar, der schulische Erfolg hängt vor allem von der Kompetenz der SchülerInnen ab, sich schriftlich in der deutschen Sprache auszudrücken. Dies birgt Fallen und Probleme – insbesondere für Kinder und Jugendliche, für die Deutsch Zweitsprache ist. Zu dieser Gruppe gehören genau genommen alle SchülerInnen, die, wenn auch nur kurz in ihrer frühen Kindheit, in einer anderen Sprache als der deutschen angesprochen wurden. Sie zählen auch dann zu dieser Gruppe, wenn sie ihre Erstsprache kaum oder gar nicht mehr beherrschen.

Die meisten SchülerInnen nichtdeutscher Erstsprache können sich fließend auf Deutsch unterhalten und dem Unterricht problemlos folgen. Allerdings haben sie häufiger Schwierigkeiten mit der geschriebenen Sprache als Menschen, die monolingual aufwachsen. Oft wundern sich PädagogInnen, dass diese Kinder und Jugendlichen sich mündlich sehr erfolgreich am Unterricht beteiligen, aber ihre Klausuren eine Katastrophe sind.

Blockaden überwinden

Solche Erfahrungen demotivieren SchülerInnen. Sie trauen sich nicht mehr, längere Texte zu verfassen, bei der Schülerzeitung mitzumachen oder an einem Theaterstück mitzuschreiben. Dass bis heute nicht viele JournalistInnen mit Zuwanderungsgeschichte die Medienlandschaft prägen, ist auch der mangelnden Unterstützung während der Schulzeit geschuldet. Deshalb ist besonders wichtig, jene Kinder und Jugendliche zu stärken, die in der Regel Deutsch als Zweitsprache sprechen und mit diesen Herausforderungen konfrontiert sind.

Wir alle kennen das: Wir sitzen vor einem leeren Blatt, um einen ersten Satz zu finden; plötzlich ist das Papier unser größter Feind. Doch wie können SchülerInnen Hemmungen und Ängste abbauen und motiviert werden, eigene Texte zu verfassen? Da gibt es viele Möglichkeiten. Eine ist der Einstieg über das Lesen. Denn auch der aktive Umgang mit Literatur kann zum Schreiben führen. Rollenspiele mit literarischen



© SOR-SWC-Archiv

Kein Autor fällt vom Himmel; auch Schreiben will gelernt sein. Wir helfen dabei

Figuren können hier Impulse setzen. Auch Dialog-Improvisationen, Rollen-Steckbriefe und fragmentarische Textskizzen, die ohne Bedenkzeit in kurzer Zeit erstellt werden, können einen guten Einstieg schaffen. Nicht immer muss man mit Blatt und Stift oder mit Kopf und Computer am Tisch das Schreiben starten.

Kein Autor fällt vom Himmel, auch der analytische Umgang mit Texten will gelernt sein. Wer einen kritischen Blick auf literarische, journalistische und vielleicht auch eigene Texte entwickelt hat, wird auch religiöse und politische beziehungsweise ideologische Texte sachlich analysieren können. Das ist auch eine wichtige Kompetenz, um sich nicht von den Flugblättern und Pamphleten rechtsextremer, antisemitischer, islamistischer, muslimfeindlicher oder homophober Gruppen beeinflussen zu lassen.

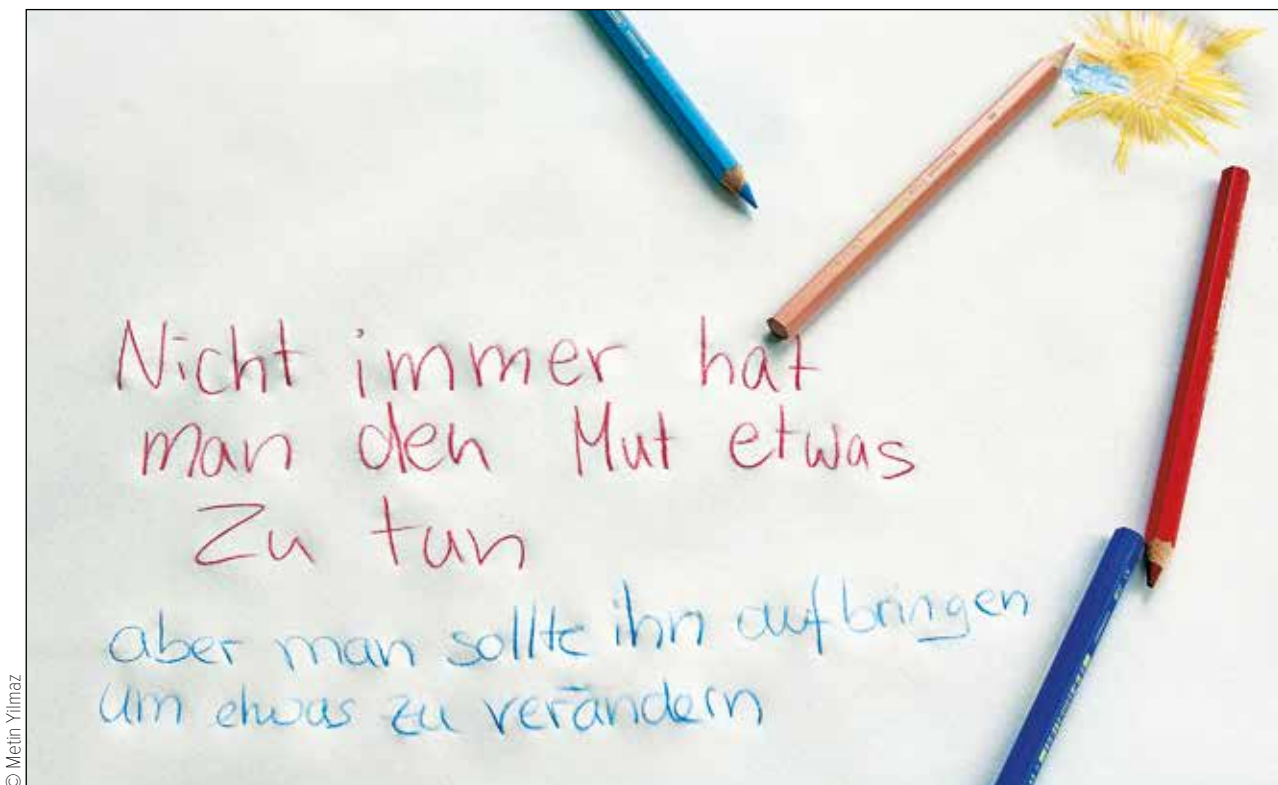
Meinungs- und Pressefreiheit sind wertvolle Errungenschaften moderner, demokratischer Gesellschaften. Ihre Grenzen finden sie in Gesetzen, welche die Persönlichkeitsrechte Dritter schützen und volksverhetzende und diskriminierende Äußerungen sankti-

onieren. Die Gedanken sind frei – aber es darf nicht alles publiziert werden, was gedacht wird.

Grenzen zu Mobbing und Hetze

Was bedeutet dies für die Texte von Kindern und Jugendlichen, aber auch für die kritische Analyse von Fremdtexten? Wo überschreiten die Veröffentlichungen islamistischer, rechtsextremer oder anderer Gruppen mit menschenfeindlichen Ansichten die Grenze des Erlaubten? Wann wird ein heftiger Wortwechsel oder ein verbaler Hieb zum Mobbing? Dies ist ein Themenbereich, der immer mehr Jugendliche interessiert, auch wenn sie sich sonst in ihrem Alltag nicht mit rechtlichen Fragen rund um das Schreiben befassen. Die sozialen Medien haben hier ein neues Bewusstsein geschaffen. Jugendliche realisieren die Wirkungsmacht von Worten. Nicht wenige haben sich schließlich bereits vor dem Start ihrer beruflichen Karriere um Kopf und Kragen geschrieben, weil sie nicht rechtzeitig begriffen haben, dass nichts öffentlicher ist als ein nur vermeintlich privater Chat im Netz. ■

Praxisbeispiel



Schreibwerkstätten im Courage-Netzwerk

Schreibwerkstätten sind gut, um Inspirationen zu bekommen und sich Schreibtechniken und kleine rhetorische Kniffe beibringen zu lassen. Eine Begleitung durch JournalistInnen kann Impulse setzen, um eine gute schriftliche Kommunikationskultur an der Schule zu entwickeln.

Schreibwerkstätten haben einen weiteren Vorteil. Sie bieten einen idealen Raum, um sich gemeinsam dem Phänomen der „versehentlichen“ Diskriminierung durch die Wahl rassistisch kontaminierter Begriffe zu widmen. Dabei geht es nicht darum, irgendwelchen Ansprüchen an eine politische Korrektheit zu genügen, sondern darum, mit Verantwortung und Respekt die in der eigenen Sprache liegenden Vorurteile und Stereotype zu überwinden.

So vielfältig die Erscheinungsformen und die Inhalte der von SchülerInnen erstellten Texte auf der Homepage oder in den Schülerzeitungen in der Vergangenheit auch waren, eines fällt auf: Manche heikle Themen des Netzwerks werden seltener aufgegriffen und thematisiert als andere. So finden sich in Schülerzeitungen in der Regel kaum Artikel über den Nahostkonflikt, selbst in Momenten der Eskalation, oder über die Diskriminierung von Juden und Muslimen. Diese Lücke hat weniger mit Desinteresse von SchülerInnen zu tun als mit Ängsten, die diese Themen bei ihnen auslösen. Sie befürchten, dass die LeserInnen die persönliche Eingebundenheit der AutorInnen nicht sehen, emotionale Äußerungen fehlinterpretiert werden oder die Themen sie überfordern.

Eine Schreibwerkstatt an einer Schule einzurichten ist leichter als gedacht. Entscheidend ist der Wille aller Beteiligten, über den Zeitraum eines Schul(halb)jahres dranzubleiben, sich auf regelmäßige Termine einzulassen und sich intensiv in das eine oder andere Thema hineinzu-begeben. Mit einer strukturierten Themenfindung und dem Kennenlernen verschiedener Genres haben SchülerInnen die Möglichkeit, Courage-Themen für sich zu entdecken und über sie zu schreiben. Vielleicht mit dem Ergebnis, dass die Schule nun eine neue oder wiederbelebte Schülerzeitung hat. Ideal ist, wenn die Teamarbeit von PädagogInnen und JournalistInnen durch FotografInnen ergänzt wird, welche die Texte mit einer gelungenen Bildersprache komplettieren können. ■

Material



Q-rage! – Die Zeitung

Die ‚Q-rage!‘ ist die auflagenstärkste überregionale Schülerzeitung in Deutschland. Einmal im Jahr produziert ein junges Redaktionsteam – aus mehreren Bundesländern und Schularten und mit unterschiedlichen Hintergründen – eine Netzwerkzeitung für alle *Schulen ohne Rassismus – Schulen mit*

Courage. Angeleitet von Journalist:innen und Mentor:innen berichten die Nachwuchsschreiber:innen informativ, kritisch und frech, wie es um das multikulturelle Miteinander im Klassenzimmer oder an deutschen Stammtischen steht; sie schreiben über No-Go-Areas oder von islamistischen Aktivitäten in ihrem Schul-

umfeld; sie diskutieren über den Nahostkonflikt oder über neue Entwicklungen in der Hip-Hop-Szene. Die ‚Q-rage!‘ mischt sich ein. Sie unterstützt Jugendliche darin, Antworten auf die Frage zu finden: Wie wollen wir in Zukunft zusammenleben?

Zum Downloaden unter: www.schule-ohne-rassismus.org/produkt-kategorie/publikationen/q-rage/

Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch

Sprache kann aggressiv und verletzend sein. Niemand kann etwas dafür, mit Vorurteilen und rassistischen Bildern aufgewachsen zu sein – aber ebenso trägt jeder und jede auch die Verantwortung dafür, dass das nicht so bleibt. Wie aber können rassistische Machtstrukturen und eigene Denkmuster kritisch hinter-

fragt werden? Der Leitfaden bietet kompetente Orientierung, die nicht nur unter Nachwuchsjournalist:innen in schulischen Schreibwerkstätten zum Einsatz kommen kann. Er beleuchtet die Berichterstattung über unterschiedliche Personengruppen und gibt praxisnahe Tipps, wie man Diskriminierungen vermeiden kann.

Er empfiehlt Kommunikationsregeln sowie einen Selbstcheck, um sich eigener rassistischer Bilder im Kopf bewusst zu werden und erläutert, wie diese entstanden sind.

„Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. Handreichung für Journalist:innen“, AntiDiskriminierungsBüro Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V., Köln 2013, 52 Seiten

Journalistisches Schreiben im Unterricht

Tilman Rau stellt in seinem Leitfaden zum journalistischen Schreiben Textformen wie Reportage, Essay, Nachricht und Glosse vor, immer im Hinblick darauf, wie Schüler gewinnbringend mit ihnen arbeiten. Das Schreiben in journalistischen Ausdrucksformen bietet Schüler:innen einen Erfahrungs- und Experimen-

tierraum, in dem sie ihre sozialen und kommunikativen Fähigkeiten unter Beweis stellen, sich thematisch und sprachlich entfalten und dabei zudem ihre Medienkompetenz erweitern können. In diesem Praxisband aus der Reihe ‚Unterricht im Dialog‘ werden journalistische Arbeitsprozesse wie Themenfindung,

Recherche, Interview und Textproduktion für den Einsatz im Unterricht verständlich aufbereitet.

Tilman Rau:
„Journalistisches Schreiben im Unterricht. Themenfindung, Recherchen, Textformen“, Kallmeyer Verlag, Seelze 2014, 197 Seiten

Planspiele

Planspiele gelten als so genannte Großmethode. Ursprünglich angewendet wurden sie im militärischen Bereich zum Zwecke von Strategieentwicklung und Schulung. Inzwischen werden Planspiele als effektives Lernkonzept in allen gesellschaftlichen Bereichen genutzt: in der Wirtschaft zur Ausbildung von Managern oder in der Stadtverwaltung zur Mitarbeiterschulung. Das dahinter liegende Prinzip ist immer gleich: Zu lösende Probleme und Herausforderungen werden als realitätsnahe Simulationen der tatsächlichen Umstände nachgestellt und in diversen Varianten zum Ziel gebracht.

Das Planspiel fußt also auf einem „Als-Ob“-Prinzip; die Wirklichkeit wird realitätsnah in einem überschaubaren Modell abgebildet. Die Rollenprofile der Akteure sowie ihre Handlungsspielräume sind verbindlich definiert. Die TeilnehmerInnen können durch die Übernahme der vorbestimmten Rollen und Perspektiven realitätsgerecht und ergebnisoffen komplexe Planungs-, Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse in Politik und Gesellschaft nachvollziehen. Dabei geht es immer um Interessenkonflikte und die Suche nach Kompromissen zwischen gesellschaftlichen Gruppierungen. Und natürlich auch um Interaktionen, Verhandlungen, Entscheidungen durch Personen, die in institutionalisierten Rollen agieren. Das Konzept erfordert aktives Mitmachen und fördert so die kreativen Potenziale der Teilnehmenden.

Strategisches Handeln

Grundsätzlich lassen sich alle komplexen Herausforderungen und Problemlagen in Planspielen nachstellen. Wichtig ist, dass sich die Konflikte nicht einfach im Konsens auflösen lassen, sondern ein strategisches Handeln der Akteure erforderlich ist. Fragestellungen mit wertgerichtetem Hintergrund oder mit widerstreitenden Interessenlagen eignen sich deshalb besonders gut für diese Methode.

Jedes Thema, jedes Alltagsproblem und jede gesellschaftliche Fragestellung, welche die Teilnehmenden interessieren, sind geeignet, um in Form eines Planspiels bearbeitet zu werden. Besonders für größere Gruppen – eine oder mehrere Schulklassen zum Beispiel – eignet sich das Konzept hervorragend, weil es möglich ist, unabhängig von der Gruppengröße alle Teilnehmenden einzubeziehen.

Wie lange ein Planspiel dauert, hängt von den Rahmenbedingungen ab. Obwohl Schulen in der Regel nicht mehr als fünf bis acht Stunden zur Verfügung stehen, führen manche Klassen ihr Planspiel auch über mehrere Tage durch. Organisatorisch ist wichtig, Störungen durch andere Schulklassen auszuschließen und ein angenehmes Arbeitsumfeld zu schaffen, das zum Mitmachen motiviert.

Festgelegte Phasen

Konzeptionell folgt ein Planspiel einer festgelegten Abfolge von Phasen. Es beginnt mit einer Einführung, in der die Problemsituation anhand eines Fallbeispiels erläutert und ein Überblick über die Materialien gegeben wird. Dann teilen sich die Teilnehmenden in Interessengruppen auf. Es folgt eine Informationsphase, in der sich die Akteure mittels Arbeits- und Rollenkarten sowie einer Informationszeitung mit vertiefenden Sachinformationen einlesen: in die Spielphasen, ihre Rolle, ihre Aufgaben und ihre Handlungsmöglichkeiten. Danach stimmt jede Interessengruppe für sich die Meinungen ihrer Mitglieder und ihre Strategien ab. Gemeinsam analysieren sie die Ausgangssituation und überlegen, wie sie ihre rollenspezifischen Ziele und Aufgaben effektiv gegenüber den anderen Gruppen durchsetzen können.

In der folgenden Interaktionsphase geht es im wahrsten Sinne des Wortes die Post ab. Intensiv wird unter den Gruppen kommuniziert; Briefe werden verfasst und offizielle Anfragen gestellt. Die Interessengruppen entsenden Delegationen, welche Gespräche und Verhandlungen führen, taktieren, diskutieren und Koalitionen schmieden. Diese Phase endet mit dem Rückzug aller Interessengruppen und der Vorbereitung auf die Konferenz. Verhandlungsergebnisse werden gemeinsam bilanziert, Argumente abgestimmt und taktische Schachzüge entworfen.

Den Höhepunkt jedes Planspiels bildet die Schlusskonferenz. Auf ihr werden in straffer Form Verhandlungsergebnisse vorgetragen, Vorschläge diskutiert und unter Umständen auch offene Fragen in fiktive Ausschüsse delegiert. Und: Eine Konferenz kann auch schon mal ohne tragfähigen Kompromiss enden.

In der Nachbereitungsphase sollte ausreichend Zeit für die Auswertung eingeplant werden. Die Mitspie-



© dpa

Politik, plötzlich ganz nah: SchülerInnen beim Planspiel im Deutschen Bundestag

lenden sollten hier reflektieren, wie sie sich innerhalb ihrer Rolle gefühlt haben und wie zufrieden sie mit dem Spielverlauf sowie den erzielten Ergebnissen sind. Einzelne Spielzüge können rekonstruiert und auf einer Wandzeitung visualisiert werden, um konkrete Strategien, Kommunikation und Teamverhalten der Beteiligten zu analysieren.

Beispiel: Flüchtlingspolitik

Angeichts der aktuellen Herausforderungen und kontroversen Haltungen in der Bevölkerung bezüglich der Aufnahme von Flüchtlingen in Deutschland braucht es nicht viel Phantasie, um sich das Szenario des Planspiels ‚Bergstadt – eine Kleinstadt streitet um Flüchtlinge‘ vorzustellen.

Bergstadt, eine schön gelegene Kurstadt mit 20.000 Einwohnern, in der zurzeit 30 anerkannte Flüchtlinge leben, soll weitere zehn Asylbewerber aufnehmen. Der Wohnungsmarkt ist angespannt, zudem gibt es erhebliche Vorurteile und Ressentiments gegenüber Flüchtlingen. Eine heftige Debatte unter verschiede-

nen Akteuren entbrennt, wo die Menschen untergebracht werden sollen. Der Stadtrat hat sich in einer kurzfristig einberufenen Sitzung gegen die Aufnahme ausgesprochen, obwohl die nach dem Verteilungsschlüssel geltende Höchstgrenze für Flüchtlinge noch lange nicht erreicht ist. Das Sozialamt will die Kosten für die Kommune gering halten und wendet sich ebenfalls dagegen. Der Leiter der für Flüchtlinge zuständigen Landeszentralstelle möchte die zehn Asylbewerber dennoch der Stadt zuweisen. Eine leerstehende Schule kommt als Unterkunft ins Gespräch.

Dagegen sammeln Anwohner Unterschriften. Außerdem ist ein Jugendtreff provisorisch in der ehemaligen Schule beherbergt; also machen auch einige Jugendliche, die ihn nutzen und behalten wollen, Stimmung gegen Flüchtlinge; es kommt sogar zu einer Schlägerei zwischen Jugendlichen und jungen Asylbewerbern. Die Kirchengemeinde auf der anderen Seite engagiert sich für die Belange der Flüchtlinge; einige Mitglieder bewegt das zu Austritten. Auch der Arbeitskreis Asyl setzt sich für menschenwürdige Wohn- und Lebensverhältnisse ein und startet eine Kampagne für



© Meir Yilmaz

Politik zum Anfassen: Wenn SchülerInnen mit Politikern ins Gespräch kommen, wird Theorie plötzlich Praxis

mehr Offenheit in der Stadt. Kurz: Die Stimmung ist aufgeheizt. Ein Entscheidungsprozess, der die gegensätzlichen Interessen der beteiligten Personen und Institutionen berücksichtigt, erscheint ausgesprochen schwierig. Keine Frage: Dieses konkrete Szenario, das dem Band ‚Planspiele‘ von Heinz Klippert entnommen ist, ist für die Teilnehmer wie die Schule eine große Herausforderung; nicht nur weil die SchülerInnen aufgefordert sind, sich aus unterschiedlichen Perspektiven intensiv mit dem Themenfeld Asyl auseinanderzusetzen.

Schlüsselkompetenzen vermitteln

Doch was lernen SchülerInnen konkret, wenn sie Perspektiven verschiedener Akteure einnehmen? Eine Menge: über das Asylrecht und das Asylverfahren, über die eingeschränkten Arbeitsmöglichkeiten von Flüchtlingen, über Menschenrechtsverletzungen und Fluchtursachen, über Wohnungsnot und Ausgrenzung, Interessenkonflikte und politische Prozesse.

Doch das ist nur der halbe Ertrag: Planspiele sind längst nicht nur Instrumente zur effektiven und realitätsnahen Vermittlung von Fachkenntnissen. Wir leben in einer komplexen und vernetzten Welt. Ständig sind wir neuen Situationen ausgesetzt und müssen unbekannte Probleme und Aufgaben bewältigen. Das macht eine zukunftsorientierte Vermittlung von indi-

viduellen und sozialen Kompetenzen für eine nachhaltige Gestaltung unserer Lebenswelt notwendig.

Planspiele schaffen eine Lernumgebung, die Personen in diesem Sinne Probanden und Planen ermöglicht. Die Folgen von Handlungen werden unmittelbar sicht- und erfahrbar. Wenn von Handlungskompetenz geredet wird, ist damit genau das gemeint, was ein Planspiel ausmacht: das Formulieren von Zielen und Strategien, das Umsetzen von Maßnahmen zur Zielerreichung, die Früherkennung, Analyse und Beurteilung von kritischen Situationen und das Transparent-Machen der Auswirkungen von Entscheidungen. Das alles können SchülerInnen zudem nur einüben, wenn sie überzeugende Teamarbeit leisten: indem sie Verhandlungen führen und Verabredungen mit wichtigen Gesprächspartnern treffen. Oder indem sie schlagkräftige Argumentationen und überzeugende Problemlösungsvorschläge für Gremien und Konferenzen erarbeiten.

Immer sind die Teilnehmenden herausgefordert, ihre Wertvorstellungen, Interessen und Positionen kritisch zu reflektieren und sich auch in brisanten und sensiblen politischen Fragen ein Urteil zu bilden. Planspiele trainieren vernetztes Denken. Die dort gemachten Erfahrungen können zudem im besten Falle auch noch motivieren, sich in der Zivilgesellschaft der realen Welt zu engagieren. ■

Material



Planspiele

Der Lehrerbildner und Schulentwickler Heinz Klippert bündelt langjährige Erfahrungen und Experimente mit Rollen- und Planspielen in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Zehn Planspiele mit allen dazugehörigen Spielmateriale werden dokumentiert. Sie widmen sich vor allem sozialen, kommunalen,

ökologischen, wirtschaftlichen und entwicklungspolitischen Problemen und werden für den Unterricht ab Klasse 8 empfohlen. Die vorgestellten Beispiele sind auch vorbildlich für die Entwicklung von Planspielen zu anderen Themen. Zur Einführung liefert Klippert einen Überblick, wie Planspiele konzipiert und durchge-

führt werden. Und er zeigt, wie sich ihr handlungs- und erlebnisorientierter Ansatz auf den schulischen Alltag und pädagogische Ziele positiv auswirken kann.

Heinz Klippert: 'Planspiele. 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen', Beltz Verlag, 5. Auflage, Weinheim und Basel 2008, 204 Seiten

Streit unter Nachbarn

Das Simulationsspiel ermöglicht, mit SchülerInnen Konflikte um den Bau von Moscheen aufzugreifen und die Positionen der verschiedenen Akteure zu erarbeiten. Ziel ist die Stärkung der Urteilskompetenz in einem in den Debatten der Einwanderungsgesellschaft häufig sehr polarisierten Konflikt. Das Modul setzt darauf,

dass SchülerInnen Informationen und Hintergründe zusammentragen und diese zugleich quellenkritisch bewerten lernen. Die gesammelten Informationen dienen als Grundlage für eine Podiumsdiskussion in der Klasse, in der eine Debatte über den Bau einer Moschee exemplarisch nachgestellt und die unterschiedli-

chen Positionen beurteilt werden. Das Simulationsspiel ist Teil der Lernplattform 'zwischentöne' und online verfügbar.

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung: www.zwischentoe.net

Bloßgestellt im Netz

Mit dem Planspiel kann das Thema Cybermobbing nachhaltig in Schulen und in der außerschulischen Bildungsarbeit verankert werden. Die dazugehörige Broschüre ist gut strukturiert, knappe Texte führen sowohl in das Thema als auch in die Methode ein. Die Simulation eines Falles von Cybermobbing lässt Kin-

der und Jugendliche ganz konkret erfahren und erleben, welche Dynamiken manchmal ganz unbedacht gemachte Klicks im Netz entfalten können, die von den Beteiligten nicht mehr beherrscht werden und zu gravierenden Folgen für die Leidtragenden führen. In dem Planspiel können Gruppen zudem selbststän-

dig Handlungsstrategien erarbeiten und reflektieren, um Cybermobbing gar nicht erst entstehen zu lassen. Kopiervorlagen für das Spiel sind auf der beigelegten CD zu finden.

Esther Christmann, Petra Wilebnowski: 'Bloßgestellt im Netz. Ein Planspiel zur Prävention von Cyber-Mobbing', Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern, München 2014, 34 Seiten + CD

Sport und Bewegung

Leben ist Bewegung. Deshalb lieben viele Menschen Sport: die einen kicken auf dem Bolzplatz, die anderen stoßen bei Leichtathletik oder im Tanz an ihre Grenzen und verausgaben sich. Und noch mehr Menschen fiebern jedes Wochenende oder auch nur bei internationalen Wettkämpfen mit „ihrer“ Mannschaft. Sport ist aber nicht nur aufregend und körperlich: Zu ihm gehören Teamwork, klare Regeln, Fairness und Fairplay.

Sport ist auch ein elementarer Teil des schulischen Unterrichts – und zwar einer, dessen Bedeutung häufig unterschätzt wird. Willensstärke, Fitness, Körpergefühl, Lebensfreude, Fairness und Teamgeist sind wichtige Eigenschaften für ein gutes und erfülltes Leben. Und auch für die Bildung selbstbewusster, kreativer, teamfähiger, sozial kompetenter und kommunikativer Jugendlicher spielen Sport und Bewegung eine maßgebliche Rolle.

Immer wieder entzünden sich auch Konflikte am Sportunterricht: Natürlich können sich SchülerInnen aus gesundheitlichen Gründen vom Sport befreien lassen. Problematisch wird es, wenn das Nichterscheinen religiös begründet wird; meist geht es dann darum, dass Mädchen nicht in leichter Kleidung am Turn- oder Schwimmunterricht teilnehmen oder mit Jungen zusammen Sport treiben sollen. Viele Schulen haben inzwischen einen gewissen Spielraum, was die Möglichkeit des geschlechtergetrennten Sportunterrichts anbelangt.

Ansonsten gilt: Die religiös motivierte Ablehnung des staatlich garantierten Bildungs- und Erziehungsauftrags, der auch dem Sportunterricht zugrunde liegt, ist grundsätzlich nicht hinnehmbar.

Streetdance

Viele Jugendliche mögen und tanzen Streetdance, eine Tanzform, die in den 1970er-Jahren von afroamerikanischen, puerto-ricanischen und karibischen Heranwachsenden in New York entwickelt wurde, um der damals allgegenwärtigen Straßengewalt rivalisierender Jugendgangs alternative Formen der Auseinandersetzung entgegenzusetzen. Zu Streetdance gehören inzwischen Tanzstile des Hip-Hop wie Breakdance, Locking, Popping, Krumping und New Style, die weltweit von Jugendlichen getanzt werden. Streetdance ist

attraktiv für Jugendliche aller Gesellschaftsschichten. Einer der Gründe dafür ist: Herkunft spielt hier kaum eine Rolle.

Courage-Schulen laden gern TanzlehrerInnen ein, die Streetdance-Workshops anbieten. Jede TänzerIn interpretiert dabei bestehende Bewegungsabläufe, die ihren Ursprung in der Musik und den Tänzen der afroamerikanischen Bevölkerung haben, frei zu eigenen Choreographien. Durch die Ausführung ihrer Bewegungen verleihen die TänzerInnen ihren Emotionen Ausdruck, sei es Trauer, Schmerz, Freude oder auch Aggressivität.

Fester Bestandteil des Streetdance sind friedliche Wettkämpfe, so genannte Battles. Bei ihnen geht es darum, die eigene Persönlichkeit zum Ausdruck zu bringen und dabei die Gegner tänzerisch durch Kreativität und Ausdauer zu übertreffen. Viele TänzerInnen formieren sich in Crews, die sich gegenseitig beim Training unterstützen und gemeinsam zum Battle antreten.

Capoeira – brasilianische Kampfkunst

Capoeira ist, was der Moment bestimmt: Kampf, Kunst oder Spiel. Die brasilianische Kampfkunstform ist zugleich ein Ausdruck von Freiheit und ein Weg, physische, mentale und spirituelle Stärke, Ausgeglichenheit und Selbstachtung auszubilden.

Deshalb finden in vielen Courage-Schulen regelmäßige Capoeira-Workshops statt. Manche dauern zwei Stunden, andere mehrere Tage. In ihnen wird ein Überblick über die historischen Zusammenhänge von Capoeira mit Bezug auf interkulturelle Begegnungen heute gegeben und Grundfertigkeiten der Kampf-, Spiel-, Musik- und Akrobatiktechniken vermittelt. Der Fokus liegt dabei auf Capoeira als Kommunikationsform. Durch den Dialog der Bewegungen findet eine Begegnung auf ungewohnter, nicht etablierter Ebene statt und eröffnet somit neue Horizonte der Auseinandersetzung.

Entwickelt wurde Capoeira von afrikanischen SklavInnen in Brasilien. Ihren Ländern und Kulturen, Stämmen und Familien entrissen, suchten sie nach Wegen, sich ihren Willen, ihre Identität, die Kraft zum Widerstand und einen inneren Zusammenhalt



© Rolando Lemuria

Ausdruck geht auch ohne Sprache; mit Bewegung zum Beispiel

zu erhalten oder überhaupt erst zu finden. Aus alten afrikanischen Kampftechniken, traditionellen religiösen Ritualen, Tänzen und Musik entstand die Capoeira. Heimlich trainierten die SklavInnen mit Capoeira die zum Überleben notwendige List, Tücke und Kampfbereitschaft sowie die emotionalen, mentalen und körperlichen Voraussetzungen für ihre Flucht. Im gespielten Kampf wurde spiegelbildlich der tägliche Überlebenskampf trainiert. Heutzutage wird Capoeira als Kulturgut sowie als Kampfkunst respektiert und weltweit als Ausdruck der Verständigung verschiedener Kulturen und sozialer Schichten angesehen.

Die *Roda* (portugiesisch; Rad, Kreis, Runde, Drehung, Bekanntenkreis) ist der Kreis, den Capoeira-Tänzer bilden, um in ihm das Spiel der Capoeira zu praktizieren. Er wird von anderen Capoeiristas gebildet, die darauf warten, selbst in die Mitte zu kommen. Sie unterstützen das Spiel durch die Musik der Capoeira, rhythmischen Händeklatschen, mit den typischen Instrumenten und durch das Anstimmen von Liedern. Die beiden Tänzer in der Mitte werden durch die *Roda* unterstützt. So entsteht ein gemeinsames Erlebnis.

Das Spiel der Instrumente wird angeführt von drei Berimbaus (Musikbögen) – Gunga, Médio und Viola. Weitere Instrumente der Capoeira sind das Pandeiro (Tamburin mit Schellen), die Atabaque (Konga-ähnliche Trommel) und gegebenenfalls ein Agogô. Die Berimbau-Gunga beginnt und beendet die *Roda*, gibt Rhythmus, Tempo und Art der Musik und damit auch des Spieles vor. Gespielt wird sie von dem Leiter der *Roda*.

Das Spiel der Instrumente wird durch Gesang ergänzt. Manche Lieder sind Aufforderung zum Kämpfen, andere zum ruhigen Spiel. Insgesamt kommentiert und lenkt die Musik das Spiel.

Ab in die Manege!

Zirkus verbindet Kunst, Körperarbeit und Bewegung zu einem einzigartigen Gruppenerlebnis. Ob Artistik in der Luft oder Bodenakrobatik, Seiltanz, Jonglieren, Äquilibristik (die Kunst des Gleichgewichthaltens) oder Clownerie: Jede und jeder Einzelne steht im Fokus und schult Ausdauer und Konzentration, um



© Meir Yilmaz

Kreativ mit dem Körper umgehen

sein Können zu zeigen. Aber: Alle können dies nur in Gemeinschaft mit Anderen tun; Zirkus geht nur mit Teamgeist.

Zirkus ist ein Feld für unterschiedlichste Talente. Vor allem für solche, die zunächst gar nicht wissen, dass sie ein Talent haben, weil sie beispielsweise im leistungsorientierten Sport bisher nur Misserfolge hatten. Auch Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus können durch den Zirkus viel soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit erfahren. Denn jede und jeder – ob sportlich oder nicht – kann in der Manege geniale Züge entfalten und einen einzigartigen Beitrag zum Gesamtbild der Performance leisten.

Körpererfahrung und Grenzerkennung

Im körperlichen Miteinander entstehen aus Bewegungsaufgaben kleine Kunststücke und ein Gespür dafür, kreativ mit dem Körper umzugehen, aber auch Grenzen zu erkennen. SchülerInnen haben – und brauchen – beim Entwickeln und Erproben akrobatischer Fähigkeiten viel Raum für Eigeninitiative,

Kooperationen und Körpererfahrungen. Es ist eine ermutigende und anspruchsvolle Übung für Jugendliche, gemeinsam eine Pyramide bis zur Aufführungsreife zu entwickeln, an deren Ende das Erlebnis steht, andere halten zu können oder selbst mutig ganz oben zu stehen. Und im Gefühl einer gemeinsamen neuen Stärke den Applaus zu hören.

Ein Zirkusprojekt an der Schule oder an einer Jugendeinrichtung ist aber nicht nur eine künstlerisch-sportliche Aktion. Denn um ein Zirkusprojekt gemeinsam zu stemmen, müssen eigene Interessen vertreten und in der Gruppe auch schon mal unbequeme Ansichten geäußert und respektiert werden.

Sport verbindet

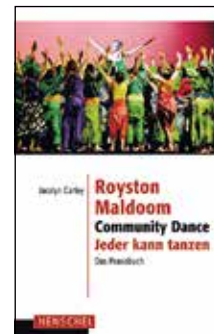
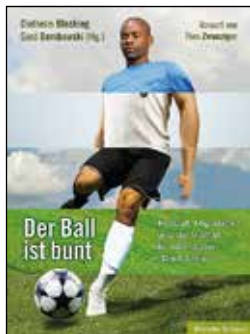
Zusammengefasst lässt sich sagen: Tanz, Sport und Zirkus verbinden Menschen, denn dort können sie sich mit ihrem Körper ausdrücken und in einen fairen Wettbewerb treten. Allerdings: Auch der Sport hat Schattenseiten und Kräfte, die genau das zerstören wollen, wofür er entsteht: Rassismus, Sexismus und Homophobie zum Beispiel.

Insbesondere auf den Rängen von Fußballstadien toben sich immer wieder Rechtsextreme und andere Rassisten aus: wenn Spieler mit schwarzer Hautfarbe auflaufen oder sich Fußballer oder Schiedsrichter als schwul outen, beispielsweise.

Viele Vereine und Verbände setzen sich inzwischen gegen Menschenfeindlichkeit im Sport ein. Sie betreiben intensive Fanarbeit, sprechen Stadionverbote aus oder wenden sich mit Videobotschaften, in denen Rassismus, Sexismus und Homophobie geächtet wird, an die Öffentlichkeit. Auch an Courage-Schulen übernehmen viele erfolgreiche SportlerInnen, die eindeutige Botschaften für Respekt und Fairness vermitteln, Patenschaften.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage beteiligt sich zudem auch bei Sportevents wie beispielsweise den Respect Gaymes, die vom Berliner Lesben- und Schwulenverband organisiert werden. Bei ihnen treten junge Menschen – ob hetero-, bi-, homosexuell oder transgender – gemeinsam für Aufklärungsarbeit an Schulen und für gegenseitigen Respekt auf dem Sportplatz an. ■

Material



Der Ball ist bunt

Weil Fußball gelebtes Weltbürgertum ist und Millionen SpielerInnen, Fans und Freizeitkicker überall auf der Welt begeistert, hat er viel mit multikulturellen Realitäten und Identitäten zu tun. Davon handelt das Buch über die Vielfalt des Fußballs in Deutschland. In vielschichtigen und mit vielen Fotos versehenen Texten

werden seine kosmopolitischen, jüdischen und multiethnischen Wurzeln vorgestellt. Aktuelle integrative Projekte werden ebenso beschrieben wie der Fußballplatz als ethnische Kampfarena. Viele Beiträge sowie Interviews mit FußballerInnen thematisieren Gegenwart und Vergangenheit des Fußballs in Deutsch-

land. Auch letztere war eng mit dem kosmopolitischen Traum von der Akzeptanz von Vielfalt und einem produktiven kulturellen Miteinander verbunden.

Diethelm Blecking, Gerd Dembowski (Hrsg.):
„Der Ball ist bunt. Fußball, Migration und die Vielfalt der Identitäten in Deutschland“,
Brandes & Apsel, Frankfurt/M. 2010, 304 Seiten

Zurück am Tatort Stadion

Dass es auf den Tribünen (nicht nur) der deutschen Fußballstadien Probleme mit Rassismus und Homophobie gibt, wird in den Medien viel diskutiert und kritisiert. Vier Fans, die zugleich Journalisten oder Wissenschaftler sind, haben einen Sammelband über die Stadien als Tatorte herausgegeben, der diese Thematik

fundiert beleuchtet und dabei auch weniger beachtete Phänomene wie Sexismus, Männlichkeitswahn oder Antisemitismus berücksichtigt. Die Autoren betrachten vor allem die Situation in deutschen Stadien, schauen aber auch ins übrige Europa. Zusätzlich berichten prominente Fußballspieler wie Lilian Thuram

oder Pablo Thiam von eigenen Erfahrungen mit Diskriminierung. Und es werden Strategien diskutiert, wie diesen Problemen nachhaltig begegnet werden kann.

G. Dembowski, J. Gabler, M. Endemann, R. Claus (Hrsg.): „Zurück am Tatort Stadion. Diskriminierung und Antidiskriminierung in Fußball-Fankulturen“, Verlag Die Werkstatt, Göttingen 2015, 380 Seiten

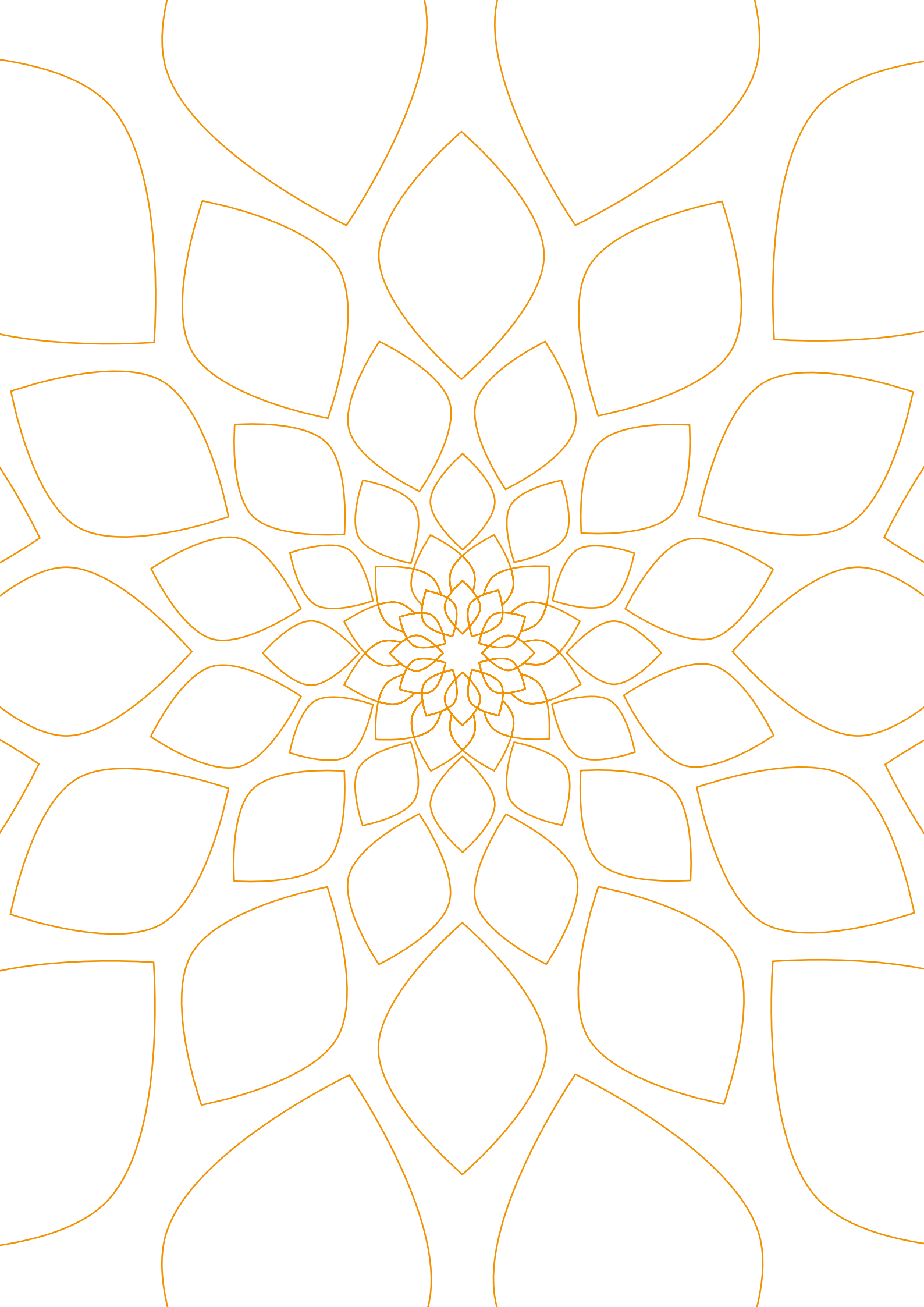
Community Dance – Jeder kann tanzen

Tanz ist Ausdruck von Gefühlen; Tanz verändert die Selbstwahrnehmung. Man kommt in Kontakt mit sich selbst und der Umwelt; in der Gruppe macht Tanzen häufig sogar Tanzmuffeln Spaß. Das Buch legt den Schwerpunkt auf dieses Gruppenerlebnis und das Entstehen einer Gemeinschaft. Vor allem der inklu-

dierende Faktor, der ein besonderer Schwerpunkt bei diesem Konzept ist, macht es interessant für den Unterricht. Der Zugang zu Tanz ist für jeden möglich, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft oder Figur. „Community Dance“ stärkt das Wir-Gefühl an einer Schule und ist eine Form der nonverbalen Kommu-

nikation, die SchülerInnen viel Spaß macht. Die Autoren geben Tipps, wie man Leute motiviert und zeigen, dass Tanz als Ausdrucksform für jeden geeignet ist.

Jacalyn Carley, Royston Maldoom:
„Community Dance - Jeder kann tanzen. Das Praxisbuch“, Henschel Verlag, Leipzig 2010, 160 Seiten



8 Ausgewählte Themenfelder

Dieses Handbuch handelt vor allem von einem: Von Antworten auf die Frage, wie Demokratie und Teilhabe gestärkt und Menschenverachtung und Ungerechtigkeit geschwächt werden können. Dazu erzählt es viel über Ideologien der Ungleichheit; und darüber, warum diese zwar nicht getrennt betrachtet werden dürfen – aber es dennoch gut ist, sie im Einzelnen zu kennen.

Dieser Logik folgt auch dieses Kapitel: Es bettet die für *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zentralen Themen Kolonialismus, Nationalsozialismus, Migration, Flucht und Asyl in historische Zusammenhänge ein – und vermittelt damit Informationen, die wichtig sind, um die Welt von heute zu verstehen. Kurze Texte vermitteln Orientierungswissen zu Themenfeldern, die den Bezugsrahmen für viele Projekte an Courage-Schulen bilden. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass alle diese Themenfelder für SchülerInnen zentral sind – also die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus beispielsweise ein bestimmendes Moment für alle Mitglieder der deutschen Gesellschaft ist, auch für jene nichtdeutscher Herkunft.

Dieses Kapitel führt auch in ein Themenfeld ein, das die Welt in der Schule zusammenrücken lässt – und dafür sorgen kann, sie ein bisschen besser zu machen: Globales Lernen macht darauf aufmerksam, dass wir schon beim Frühstück von Lebensmitteln aus der ganzen Welt umgeben sind und unsere Urlaube zwischen Thailand und Kanada verbringen. Die Welt ist zusammengewachsen; und wir sind mitverantwortlich für das, was am nur vermeintlich anderen Ende der Welt passiert. Und: Wir können etwas tun.

Die Welt verstehen	180
Kolonialismus	182
Material	185
Nationalsozialismus	186
Material	189
Die Geschichte der Migration	190
Material	193
Flucht und Asyl	194
Material	197
Globales Lernen	198
Praxisbeispiel	202
Material	203

Die Welt verstehen

Oberstes Ziel des Netzwerks *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist, jeder Form von Ungleichwer tigkeitsdenken couragiert entgegenzutreten – und so für eine friedvollere und lebenswertere Welt einzu treten. Wie das gelingen kann, davon handelten die vorausgegangenen Kapitel.

Dieses Kapitel hat einen anderen Charakter. Es greift die fünf Themenfelder Kolonialismus, Nationalsozi alismus, Migration, Flucht und Asyl sowie Globales Lernen auf und bettet sie in historische Zusammen hänge ein – ist doch die Welt von heute nicht ohne Wissen um die historischen Krisen und Katastrophen der Menschheit zu verstehen. Kurze Texte geben Orientierungswissen zu diesen Themen- und Hand lungsfeldern, die den Bezugsrahmen für viele Projekte an Courage-Schulen bilden.

Lernen aus der Geschichte

Sowohl die Verbrechen des Kolonialismus wie auch jene in der NS-Zeit konnten nur geschehen, weil Wis senschaftler, Schriftsteller und Politiker mit ihren Schriften und Reden die scheinbare Rechtfertigung für die Unterwerfung, Versklavung und Ermordung von Millionen Menschen lieferten: nämlich die Idee, dass es „höherwertiges“ und „unwertes“ Leben gibt, das vernichtet werden darf, wenn es keinen erkennba ren „Nutzen“ für die Mächtigen hat.

Die Folgen des europäischen Kolonialismus bestim men bis heute Wirtschaft und Politik vieler Länder vor allem auf der südlichen Halbkugel. Auch in deut schen Klassenzimmern wird Kolonialismus behan delt; allerdings zumeist ausschließlich mit Blick auf andere europäische Staaten oder die Geschichte der Sklaverei in Amerika.

Eine Beschäftigung mit der deutschen Kolonialge schichte kommt nur langsam in Gang. Erst in den vergangenen Jahren erscheinen erfreulicherweise auch Publikationen und Handreichungen für den Un terricht; und die Zahl der Angebote, die Schulen päd agogische Zugänge zu diesem Themenfeld eröffnen, wächst.

Die Zeit des Nationalsozialismus mit Millionen Op fern, der die Grundfeste der durchaus auch damals schon multikulturellen deutschen Gesellschaft zer

störte, beweist eindeutig: Vergangenheit vergeht nicht so einfach, Katastrophen wirken Jahrzehnte nach und prägen Generationen. Wie aber kann eine Erinnerungskultur aussehen, die alle SchülerInnen gleichermaßen anspricht, unabhängig davon ob sie ihre familiären Wurzeln in Hannover, Athen oder Ankara haben? Welche universellen Fragen stellen sich bei einem gemeinsamen Blick in die Geschichte? Diese Fragen zu beantworten ist eine spannende He rausforderung für jede Klasse und jede Aktivengruppe.

Migration gestern und heute

Wer sich einmal mental 60 Jahre zurückversetzt und das urbane Leben in Deutschland aus dem Blickwin kel der 1950er-Jahre betrachtet, fragt sich vielleicht: Warum sind sie eigentlich hierhergekommen, all die Italiener, Araber, Vietnamesen, Kroaten, Polen, Tür ken, Russen, Ghanaer, Serben, Griechen, Spanier, Peruaner, Iren, Amerikaner und Libanesen, die inzwi schen hier leben?

Kaum ein Thema ist so von Mythen umrankt wie die Geschichte der Migration nach Ost- und West deutschland in den zurückliegenden Jahrzehnten. Wer waren die Gastarbeiter in der Bundesrepublik? Wer die Vertragsarbeiter in der DDR? Und warum be zeichnet man manchen polnischen Arbeiter als Wan derarbeitnehmer? Unwissenheit ist ein idealer Nähr boden für abenteuerliche Gerüchte und Vorurteile. Um den tiefen Wandel nachvollziehen zu können, den die weltweiten Migrationsbewegungen seit Mitte des 20. Jahrhunderts in Deutschland bewirkten, sind Hin tergrundinformationen nötig.

Keine Schule führt gleichsam wie auf einer fernab ge legenen Insel ein Leben losgelöst vom Rest der Welt; heute weniger als je zuvor. Richtig ist: Die rasanten globalen Veränderungen schlagen sich unmittelbar im Schulalltag nieder.

Die meisten SchülerInnen in Deutschland nehmen Flüchtlingsströme und Kriege, Umweltkatastrophen und tiefe Wirtschaftskrisen nur medial vermittelt wahr; einige allerdings auch nicht: Kindern und Ju gendlichen, die selbst fliehen mussten, sitzen Erfah rungen von Krieg, Not und Flucht unter der Haut. Die meisten haben schreckliche Dinge erlebt. Zudem befinden sie sich mit ihrem Status als Flüchtlinge in



© Fotolia

Nichts ist wirklich weit weg: Auch der Inhalt dieser Container hat etwas mit uns zu tun

einer prekären rechtlichen und sozialen Lage, die unmittelbar auf ihren Schulalltag durchschlägt. Die Fluchtursachen wie auch die Rechtslage von Flüchtlingen in Deutschland sowie europa- und weltweit sind komplex; fundiertes Wissen ist da hilfreich.

Global vernetzte Welt

Die weltweiten Konfliktherde, Terror und Krieg drängen die Tatsache in den Hintergrund, dass viele dieser Konflikte mehr mit uns und unserer Lebensweise zu tun haben, als wir uns eingestehen wollen. Ein Beispiel: Das aktuelle kapitalistische Wirtschaftssystem und das weltweite Ökosystem sind nicht länger miteinander vereinbar – der Klimawandel ist zur Existenzkrise für die Menschheit geworden.

Doch wie orientieren sich SchülerInnen in dieser Gemengelage einer global vernetzten und sich rasant wandelnden Welt? Wenn Schule zum Lernort werden soll, der Kindern und Jugendlichen ein umfassendes Verständnis der globalen Weltgesellschaft vermittelt, folgen daraus pädagogische Konsequenzen. In kaum

einem anderen Feld der politischen Bildung sind in den letzten Jahren so zahlreiche Beispiele guter pädagogischer Praxis entstanden wie in der entwicklungs-politischen Bildungsarbeit.

Umfangreiches Wissen zu diesen Themenfeldern zu erwerben reicht nicht aus. Wenn aus der Auseinandersetzung keine Handlungen folgen, werden Potenziale verschenkt – beispielsweise wenn das Schulcafé nur über fairen Handel diskutiert, nicht aber sein Angebot auf fair gehandelte Produkte umstellt. Formate des Globalen Lernens bieten hier handlungsorientierte Vorschläge, weshalb dieses Kapitel mit dessen vielfältigen Möglichkeiten abschließt.

Die folgenden Themenfelder sind keineswegs als abgeschlossene Lerneinheiten zu betrachten. Vielmehr geht es uns als Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage* darum, methodisch geeignete Zugänge zu entwickeln, um die komplexen Zusammenhänge zwischen Phänomenen wie Kolonialgeschichte, Flucht, Arbeitsmigration oder dem Klimawandel zumindest erkennbar zu machen. ■

Kolonialismus

Das Wort Kolonie stammt vom lateinischen *colona-re* ab, was so viel wie „bebauen oder „Land bestellen bedeutet. Als Kolonie wird im weitesten Sinne eine Niederlassung abseits des ursprünglichen Siedlungsgebiets bezeichnet. Im engeren Sinne beschreibt der Begriff ein Gebiet, das aus strategischen oder ökonomischen Gründen erobert und in Abhängigkeit gehalten wird.

Kolonien im erstgenannten Sinne gab es schon in der Antike. Die Phönizier und später die Griechen gründeten im Mittelmeerraum Niederlassungen, die immer größere Eigenständigkeit erlangten, aber über Handel und religiöse Kontakte mit ihren Mutterstädten verbunden blieben: Neapel in Süditalien, Syrakus auf Sizilien, Marseille in Südfrankreich und mehrere Orte in Kleinasien, in Nordafrika und am Schwarzen Meer. Auch die Römer weiteten über urbane Ableger ihren Herrschaftsbereich aus: beispielsweise nach Köln (lat.: *Colonia*). Auch seefahrende Völker wie die Normannen und Wikinger gründeten Kolonien außerhalb ihrer Regionen; und Stadtstaaten wie Venedig oder Genua errichteten im frühen Mittelalter Handelsniederlassungen und Flottenstützpunkte rund um das Mittelmeer.

Vom 16. ins 20. Jahrhundert

Als eigentliches Zeitalter des Kolonialismus gilt die Epoche zwischen dem 16. und 20. Jahrhundert, als sich die großen europäischen Mächte ganze Landstriche und Regionen außerhalb ihres Kontinents aneigneten und die einheimische Bevölkerung unterwarfen, Menschen versklavten und bisweilen auch ermordeten. Kolonien waren abhängige Gebiete, die vom Zentrum einer imperialen Macht aus regiert und wirtschaftlich ausgebeutet wurden und deren Bewohnern wenige bis gar keine Rechte zugestanden wurden.

Mit der Ära europäischer Seefahrer – Christoph Kolumbus, der Amerika „entdeckte“, Vasco da Gama, der den Seeweg nach Indien fand – begann auch das Zeitalter des Kolonialismus. Die Gründe für diesen einmaligen Expansionskurs europäischer Mächte waren vielfältig: die Entstehung des kapitalistischen Wirtschaftsmodells, neue Entdeckungen in Wissenschaft und Technik, die Tatsache, dass der Handel über die Seidenstraße durch die osmanische Eroberung Konstantinopels erschwert worden war, trugen dazu bei.

Portugal stieg durch seine Stützpunkte und Kolonien in Afrika, Arabien, Südamerika und Asien zum ersten tatsächlichen Weltreich auf. Dienten die ersten Siedlungen in Goa (Indien), Ceylon (Sri Lanka), auf den Kapverden oder Macao (China) noch dazu, Handelsrouten zu sichern, wurden später großflächige Gebiete wie das heutige Brasilien, Angola und Mosambik erschlossen und wirtschaftlich ausgebeutet.

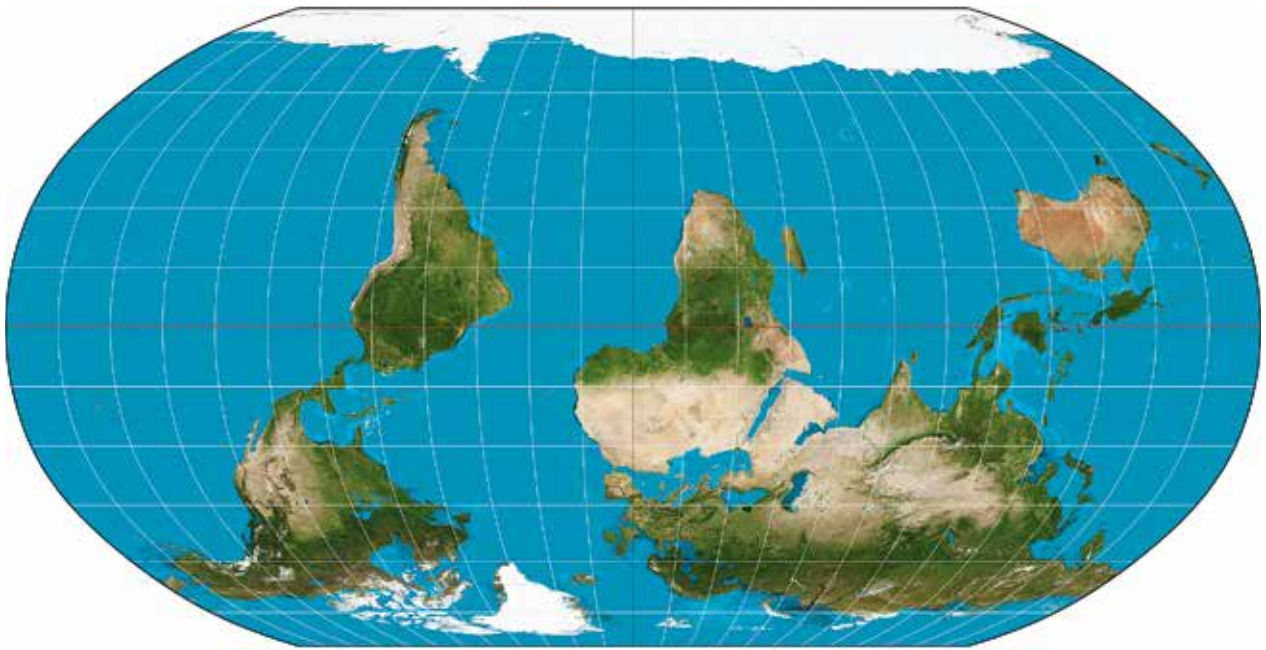
Portugal, Spanien, Niederlande

Zu Portugals größtem Konkurrenten schwang sich bald das katholische Königreich Spanien auf, das nach der Reconquista, der Vertreibung der Mauren von der Iberischen Halbinsel, auf weitere Eroberungen aus war. Es ließ seine jungen Adligen und Abenteurer in die neu entdeckten Gebiete in Mittel- und Südamerika sowie der Karibik ausschwärmen. Die Aussicht auf Gold, Silber und andere sagenhafte Reichtümer lockte Eroberer wie Hernán Cortés und Francisco Pizarro in Auseinandersetzungen mit dem Aztekenreich in Mexiko und dem Reich der Inka in Peru. Beide wurden besiegt und zerschlagen, ihre Gebiete zu Kronkolonien erklärt und die indigene Bevölkerung versklavt.

Weil viele von ihnen die brutale Ausbeutung und eingeschleppte Krankheiten nicht überlebten, sahen sich die spanischen Eroberer bald nach Ersatz um. So kamen sie darauf, Menschen aus Afrika als Arbeitskräfte auf den Kontinent verschleppen zu lassen. Hinzu kam die Missionierung der indigenen Bevölkerung und später auch der versklavten Afrikaner, um das Christentum in die Welt zu tragen, die vermeintlichen „Wilden“ zu zivilisieren und ihre ursprüngliche „heidnische“ Kultur und Religion auszulöschen.

Das spanische Weltreich erstreckte sich zu seinen besten Zeiten über große Teile Südamerikas, Mittelamerikas und der Karibik sowie, im 17. und 18. Jahrhundert, den Südwesten der USA bis zu den Philippinen und einigen pazifischen Inseln. Die spanische Hegemonie wurde erst durch lokale Unabhängigkeitsbewegungen wie die Haitianische Revolution von 1804, vor allem aber durch die kolonialen Ambitionen konkurrierender Großmächte wie Großbritannien, Frankreich und den Niederlanden gebrochen.

Kaum, dass sie ihre Unabhängigkeit von den Spaniern erlangt hatten, begannen die Niederlande ihnen als



Kolonialmacht Konkurrenz zu machen. Lokale Kaufmannsgesellschaften schlossen sich 1602 in der Niederländischen Ostindien-Kompanie zusammen und übernahmen nach und nach die wichtigsten portugiesischen Niederlassungen in Ostasien. Das Ziel: die so genannte Gewürzroute, den Seeweg von den heute indonesischen Molukken um das Kap der Guten Hoffnung bis nach Europa zu kontrollieren.

Großbritannien, Frankreich, Russland

Vom 17. bis zum 19. Jahrhundert stiegen Großbritannien und Frankreich zu den führenden Weltmächten auf. Während sich Frankreich in Nordamerika und der Karibik, vor allem aber in Afrika und Südostasien engagierte, breitete sich das britische Empire auf dem indischen Subkontinent und im Pazifik aus. Nachdem sich die britischen Siedler im Norden Amerikas im 18. Jahrhundert von der Krone losgesagt und ihre Unabhängigkeit erklärt hatten, verlegte sich das Königreich auf die Besiedlung Australiens und Neuseelands.

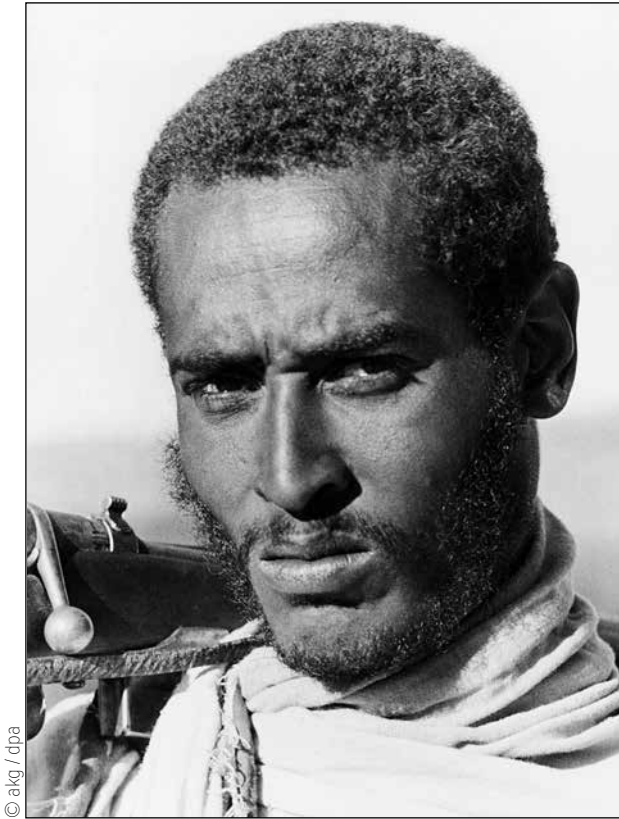
Auch das Zarenreich in Russland setzte, nachdem es sich durch die Kolonisierung Sibiriens bis nach Ostasien und kurzzeitig sogar nach Alaska in Nordamerika ausgedehnt hatte, auf Expansion. Im Süden breitete es sich in Zentralasien aus, wo es sich auf der Krim mit dem Osmanischen Reich und in Afghanistan mit Großbritannien bekriegte.

Deutschlands Geschichte als Kolonialmacht begann spät. Auch wenn das Königreich Preußen erste Schritte nach Übersee unternommen hatte, setzte die eigentliche Entwicklung erst nach der Reichsgründung 1871 ein.

Der Einflussbereich Deutschlands

Zu den wichtigsten deutschen Kolonien und „Schutzgebieten“ zählten „Deutsch-Südwestafrika“ (heute Namibia), „Deutsch-Westafrika“, das Gebiete im heutigen Kamerun und Togo umfasste, und „Deutsch-Ostafrika“, das sich über Teile der heutigen Staaten Tansania, Ruanda und Burundi erstreckte. Hinzu kamen als Überseekolonien im südlichen Pazifik „Deutsch-Neuguinea“ und eine Reihe kleinerer Südsee-Inseln, die teilweise Namen wie „Bismarck-Archipel“ erhielten. Durch die Niederlage im Ersten Weltkrieg blieb Deutschlands Kolonialgeschichte eher eine Episode. Dass es in dieser kurzlebigen Ära bei der Niederschlagung von regionalen Aufständen und Revolten auch zu großen Massakern wie dem Völkermord an den Herero im Südwesten Afrikas kam, wurde lange verdrängt und kehrt erst seit wenigen Jahrzehnten allmählich wieder ins öffentliche Gedächtnis zurück.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts hatten die europäischen Großmächte große Teile der Welt unter sich aufgeteilt. Im Jahr 1914, als der Erste Weltkrieg aus-



© akq / dpa

Kämpfer in Äthiopien gegen die italienische Besatzung 1936

brach, befand sich die Hälfte der Weltbevölkerung unter ihrer Herrschaft. Doch antikoloniale Bewegungen erhielten in allen Weltgegenden immer mehr Zulauf, nationale Befreiungsbewegungen machten auch militärisch gegen die Kolonialmächte mobil. Nach 1945 setzte die Ära der Dekolonisierung ein. Immer mehr Staaten wurden formal unabhängig. Politisch, wirtschaftlich und kulturell sind viele bis heute von ihren ehemaligen „Mutterländern“ abhängig.

Die Unterwerfung ganzer Erdteile verdankten die europäischen Mächte dem technischen und sozialen Fortschritt, mit dem sie dem Rest der Welt lange Zeit voraus waren. Ihre militärische und wirtschaftliche Überlegenheit führten dazu, dass sie sich denen, die sie unterwarfen, auch kulturell und oft sogar moralisch überlegen fühlten. Anfangs wurde die Kolonisierung häufig religiös begründet – als göttlicher Auftrag, das Christentum in die Welt zu tragen. Später, im Zeitalter der Aufklärung, spiegelte sich die europäische Hybris in Theorien einer vermeintlich rassistischen Höherwertigkeit wider, die mit pseudowissenschaft-

lichen Erklärungen nach biologischen Argumenten dafür suchten, die Herrschaft über andere Menschen und Völker zu legitimieren. Diese Ideen gipfelten im Rassenwahn der Nationalsozialisten, die vor allem danach trachteten, den Osten Europas zu kolonisieren.

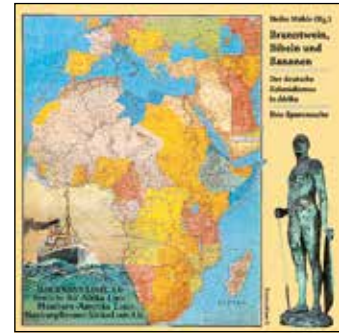
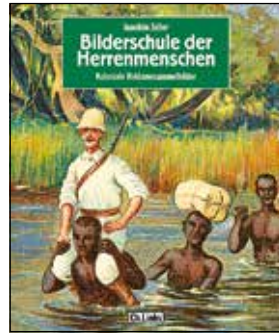
Aber auch Kolonialisten, die weder so rassistisch noch religiös argumentierten, pflegten einen eurozentrischen Dünkel. In Frankreich hing man der Vorstellung einer „Mission Civilatrice“ an: Dass man anderen Völkern überlegen sei, verpflichte dazu, ihnen die Segnungen der europäischen Zivilisation nahezubringen, notfalls mit Gewalt. Der britische Schriftsteller Rudyard Kipling brachte diese Vorstellung auf die Formel von der „Bürde des weißen Mannes“. So wurde Kolonialismus zu einem Akt der Menschenliebe umgedeutet.

Spuren und Erbe des Kolonialismus

Der Kolonialismus hat nicht nur jene Gegenden der Welt geformt, die einst unter europäischer Herrschaft standen. Er hat auch tiefe Spuren in der europäischen Geschichte hinterlassen. Der Reichtum und die Pracht europäischer Metropolen wie Madrid, Amsterdam, Paris oder London wäre ohne die Ausbeutung von Kolonien kaum möglich gewesen. In der Architektur und im Mobiliar hat sich ein eigener Kolonialstil herausgebildet, der in der Inneneinrichtung noch heute gerne nostalgisch zitiert wird – mit dunklen Tropenhölzern und Naturmaterialien wie Bambus, Rattan, Leinen, Kokosfasern oder Leder, mit ausladenden und mächtigen Formen und eher schlichten, warmen Farben. Genussmittel wie Zucker, Kaffee, Tabak, Reis, Kakao, Gewürze und Tee, die man früher im Kolonialwarenladen kaufen konnte, finden sich in jedem Supermarkt.

Der Kolonialismus hat aber auch den europäischen beziehungsweise „westlichen“ Blick auf den Rest der Welt geprägt. Denn auch wenn seine Ära vorbei ist: Die Vorstellung, die europäische Kultur als einzig wahre Zivilisation zu begreifen, spukt noch in vielen Köpfen herum. Als Postkolonialismus bezeichnet sich eine Strömung, deren VertreterInnen vor allem aus Soziologie, Literatur- und Kulturwissenschaften stammen. Sie fragen, inwieweit der „koloniale Blick“ auch heute noch in Literatur, Politik, Medien und Geschichtsschreibung, vorherrschend ist – und suchen gezielt nach dem Blick „der Anderen“.

Material



Deutscher Kolonialismus

Die Meinung, dass Deutschlands Engagement als Kolonialmacht unbedeutend gewesen sei, ist ebenso weit verbreitet wie falsch. Tatsächlich hatte der deutsche Kolonialismus nicht nur in den ehemaligen Kolonien verheerende – und bis zum Genozid reichende – Auswirkungen. Auch bei uns wirken koloniale und

kolonialrassistische Bilder, Begriffe und Assoziationen in der Alltagskultur bis heute fort. Der vom Informationszentrum Dritte Welt in Freiburg herausgegebene Reader versammelt zahlreiche Beiträge namhafter WissenschaftlerInnen, die in der Zeitschrift iz3w seit 1989 erschienen sind. Die ExpertInnen beleuchten

historische Prozesse ebenso wie kontroverse Debatten, Vergangenheitspolitik und Revisionismus und (post-)koloniale Vorstellungswelten.

„Deutscher Kolonialismus“, Informationszentrum 3. Welt (Hrsg.), Freiburg 2013, 202 Seiten, als CD oder PDF bestellbar unter: www.iz3w.org

Bilderschule der Herrenmenschen

Mit seiner ‚Bilderschule der Herrenmenschen‘ hat der Historiker Joachim Zeller einen originellen Bild-Text-Band zur deutschen Kolonialgeschichte vorgelegt. Der Rückgriff auf Reklamebilder des späten 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts eröffnet ein eindrucksvolles Kaleidoskop des visuellen Horrors. So re-

produzierten millionenfach unter das Volk gebrachte Sammelbildchen voller kolonialistischer und rassistischer Motive so ziemlich alle Stereotype der damaligen Zeit. Diese ordnet der Autor ein und kommentiert kritisch ihre Funktion: nämlich die Legitimation der Unterwerfung und Ausbeutung des vermeintlichen „Rests der

Welt“. Wer seinerzeit durch diese Bilderschule des Kolonialismus gegangen war, so darf man vermuten, der hatte seine Lektion vom überlegenen Weißen gründlich gelernt.

Joachim Zeller: ‚Bilderschule der Herrenmenschen. Koloniale Reklamesammelbilder‘ Christoph Links Verlag, Berlin 2008, 256 Seiten

Branntwein, Bibeln und Bananen

Ein beeindruckender Band über den deutschen Kolonialismus. Detailgenau legen die AutorInnen des gut illustrierten Werks – ausgehend von Hamburg – die verdrängten, aber immer noch vorhandenen Spuren des deutschen Kolonialismus frei. Sie untersuchen den Sklavenhandel und die Ausrottungskriege gegen die

Herero und Nama im heutigen Namibia, den Kolonialhandel und seine wichtigsten Produkte, die Rolle der Institutionen, Wissenschaften und Missionen, die Pläne der Nazis sowie die Nachwirkungen des deutschen Kolonialismus bis heute. Das Buch zeichnet sich dadurch aus, dass es die kritische Geschichtsschreibung

des deutschen Kolonialismus mit einer regionalgeschichtlichen Spurensuche vor Ort sowie erinnerungspolitischen Debatten verknüpft.

Heiko Möhle (Hrsg.): ‚Branntwein, Bibeln und Bananen. Der deutsche Kolonialismus in Afrika – eine Spurensuche‘, Assoziation A, 4. überarbeitete Auflage Berlin 2011, 180 Seiten

Nationalsozialismus

Die Folgen der nationalsozialistischen Herrschaft sind auch nach mehr als 70 Jahren noch spürbar. Die Vernichtung des europäischen Judentums, der Völkermord an den Sinti und Roma, der Vernichtungskrieg im Osten und die Massenmorde an politischen Gegnern, Kranken, Homosexuellen und Deserteuren im Reich und im besetzten Europa haben tiefe und schmerzhaft Spuren hinterlassen. Und auch wenn Geschichte sich nicht einfach wiederholt, gilt: Was einmal geschehen ist, macht für immer deutlich, wozu Menschen fähig sind.

Erziehung nach Auschwitz

Der Philosoph Theodor W. Adorno formulierte den daraus resultierenden Appell an die deutsche Pädagogik im Jahr 1966 so: Die oberste Forderung an Erziehung sei: Auschwitz dürfe sich nicht wiederholen!

Ein Blick auf das zunächst geteilte Gedenken in Ost- und Westdeutschland macht schnell deutlich, dass es lange Zeit ideologisch begründete Unterschiede in der jeweiligen Sicht auf Verfolgte des NS-Regimes gab. Der staatlich verordnete Antifaschismus der DDR hob von Beginn an das Gedenken an politisch Verfolgte sowie den kommunistischen Widerstand besonders heraus, andere Opfergruppen blieben im Hintergrund. In Westdeutschland hingegen setzte nur zögerlich und erst spät, nämlich in den 1970er-Jahren, eine umfassende Spurensuche nach den Schicksalen der Opfer des Nationalsozialismus ein. Opfergruppen wie Homosexuelle, ZwangsarbeiterInnen oder Wehrmachtsdeserteure mussten danach noch Jahrzehnte um die volle Anerkennung als Verfolgte des NS-Regimes und um eine minimale materielle Entschädigung ringen.

Nach zähem erinnerungspolitischen Ringen gehört heute das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus zur bundesrepublikanischen Identität. Der Nationalsozialismus ist aber nicht nur Teil der deutschen, jüdischen und europäischen Geschichte. Die Erinnerung daran mahnt die ganze Menschheit.

Jedes während der NS-Zeit verübte Verbrechen ist gleichermaßen unmenschlich. Für ein würdiges Gedenken müssen alle Verfolgten Gruppen einen Platz im Gedenken an die nationalsozialistische Katastrophe erhalten, gelebte Erinnerung darf das Leid der Opfer nicht hierarchisieren.

Neben den Juden wurden in der nationalsozialistischen Ordnung namentlich die Slawen in Polen, auf dem Balkan und in der Sowjetunion, sowie die Sinti und Roma als „Untermenschen“ bezeichnet. Mehr als 20 Millionen ZwangsarbeiterInnen wurden als Arbeitssklaven ausgebeutet, viele starben. Dennoch hat die systematische Vernichtung des europäischen Judentums eine besondere Qualität. Sie steht paradigmatisch für den barbarischen Charakter des NS-Regimes und seiner Verbündeten. Denn die Nazis vernichteten Juden, derer sie habhaft werden konnten, nur weil sie Juden waren.

Dieser Zivilisationsbruch lässt sich weder allein durch den Verlauf der gescheiterten jüdischen Emanzipation in Deutschland oder der Radikalisierung im Kriegsgeschehen noch mit Besonderheiten eines spezifisch deutschen Antisemitismus erklären. Der zeitgenössische Antisemitismus grassierte in vielen Ländern Europas. Die Nationalsozialisten erhoben aber die Ausgrenzung und die Ermordung ganzer Bevölkerungsgruppen zum Kern staatlicher Politik.

Die Schicksale der Ermordeten und Überlebenden zu begreifen, scheint schwer möglich; liegt doch die schiere Zahl der mehr als 55 Millionen Toten, die allein im zweiten Weltkrieg starben, jenseits dessen, was wir uns vorstellen können. Deshalb haben biografische Zugänge in der pädagogischen Erinnerungsarbeit einen hohen Stellenwert. Wenn die Opfer ein Gesicht, einen Namen und eine individuelle Biografie bekommen, finden wir, ausgehend von unserer eigenen Lebensgeschichte, leichter einen Zugang. Ein gutes Beispiel dafür ist das weltweit bekannte Tagebuch der Anne Frank.

Geschichte muss erinnert werden

Die NS-Geschichte stellt jede Vision einer möglichen friedlichen und demokratischen Welt radikal infrage. Es gilt die Verbrechen und ihre Ursachen zu begreifen – soweit das überhaupt möglich ist. Die naheliegende Frage, wie es zur Vernichtung von Millionen Menschen kommen konnte, entzieht sich in jeder Hinsicht schnellen Antworten. Warum sich junge Menschen mit Ereignissen auseinandersetzen sollten, die Jahrzehnte zurückliegen, leuchtet hingegen schnell ein: Erinnerung an die Geschichte ist eine unverzichtbare Voraussetzung für die Demokratie.



© Stella von Salderm

Einen Umgang mit dem Gedenken zu finden ist an vielen Courage-Schulen ein zentrales Thema

Das Gedenken an die Opfer erinnert an die zivilisatorischen Normen, die der Nationalsozialismus mit Füßen trat und mahnt uns, empathisch gegenüber heute verfolgten Minderheiten und Opfern politischer Gewalt zu sein. Einen erinnerungspolitischen „Schlussstrich“ unter die Auseinandersetzung mit der Geschichte, wie ihn manche fordern, kann es nicht geben. Es ist in Deutschland noch längst nicht selbstverständlich, jüdischen oder muslimischen Glaubens zu sein. Synagogen müssen rund um die Uhr bewacht werden, Moscheen werden bedroht.

Unabdingbar: Empathiefähigkeit

Für Schulen des Courage-Netzwerks steht außer Frage, dass die Konfrontation mit dem Nationalsozialismus Fragen aufwirft, denen sich jede Generation aufs Neue annähern und für die sie individuelle Wege des Gedenkens finden muss. Lernen aus der Geschichte will von der Schuld der TäterInnen zur Verantwortung der nachfolgenden Generationen gelangen. Das fördert – und fordert – Empathievermögen und die Fähigkeit, Menschen als gleichwertig anzuerkennen.

Die NS-Geschichte ist eine globale. Die Schülerschaft in Deutschland ist im Wandel; immer mehr Jugendliche aus Familien nichtdeutscher Herkunft gehören zur bundesrepublikanischen Erinnerungsgemeinschaft. Wer meint, dass diese sich nicht mit „Auschwitz“ beschäftigen sollten, weil die deutsche und europäische nicht ihre Geschichte sei, grenzt verantwortungslos aus. Das gilt insbesondere auch, wenn einige jener Jugendlichen meinen, der Nationalsozialismus sei nur ein Thema der Deutschen. Geschichte betrifft alle Mitglieder einer Gesellschaft; unabhängig davon, ob die Familie einen herkunftsdeutschen Hintergrund hat oder eingewandert ist. Und: Auch familienbiografische Anknüpfungspunkte sowie aktuelle Bezüge zur NS-Zeit finden sich bei jedem.

Ein globaler Blick deckt nicht nur Verbrechen von MittäterInnen aus vielen europäischen Ländern auf. Ebenso lassen sich in allen Regionen HelferInnen und mutige RetterInnen entdecken – ebenso wie dramatische Opferschicksale. Und auch Verfolgte des Nazi-Regimes suchten in vielen Ländern der Welt Zuflucht. Deshalb macht es Sinn, in der Schule die



An der Berliner Manfred-von-Ardenne-Schule stehen Gedenktage im Jahreskalender

geografische Perspektive zu erweitern und die Beziehungsgeschichte anderer Länder zum Nazi-Regime aufzugreifen. Dann wird deutlich, dass es einen viel intensiveren Bezug zwischen der Geschichte der Herkunftsländer von SchülerInnen mit Migrationshintergrund – beispielsweise mit türkischer Herkunft – und der NS-Geschichte gibt als gemeinhin angenommen.

Auch heute werden Gedenktafeln für die Opfer nationalsozialistischer Verbrechen mit Hakenkreuzen oder SS-Runen besprüht, Synagogen angegriffen und jüdische Friedhöfe geschändet. Antisemitische Phrasen und Stereotype von Juden als „Christusmörder“ oder „Geldjuden“ sowie Verschwörungstheorien über ein „weltbeherrschendes Judentum“ spuken nicht nur in Köpfen von Nazis herum. Antisemiten mit und ohne Migrationshintergrund skandieren jüdenfeindliche Parolen auf Demonstrationen. Der Hass auf Homosexuelle wird von erzkonservativen Evangelikalen genau wie von Islamisten offen gezeigt. Und auch der Antiziganismus treibt bei polnischstämmigen wie bei arabischen SchülerInnen Blüten.

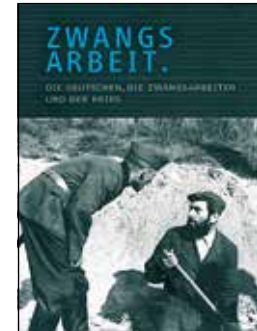
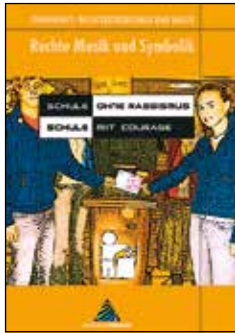
Verantwortung aus der Geschichte zu übernehmen fordert Zivilcourage gegen jede Form von Gewalt, unabhängig davon, ob die Täter jüdische Friedhöfe schänden, Moscheen angreifen, Obdachlose ermorden oder ein antifaschistisches Jugendzentrum zerstören.

Jugendliche benötigen fundierte Kenntnisse, um die Zeit von 1933 bis 1945 zu verstehen, in der Rassismus und Antisemitismus zum Maß von Recht und Gesetz wurden. Umfangreiches Faktenwissen allein reicht allerdings nicht aus, um per se gegen Menschenverachtung zu immunisieren: schließlich studieren Rechtsextremisten am eifrigsten die rassistischen, antisemitischen Schriften und Verbrechen ihrer historischen Vorbilder.

Gedenken an Courage-Schulen

An Gedenktagen wird jährlich am 9. November der Pogrome gegen Juden 1938 gedacht, am 27. Januar der Befreiung des Vernichtungslagers Auschwitz im Jahr 1945, sowie am 8. Mai an das Ende des Zweiten Weltkriegs und seine Folgen erinnert. So manches Mal erscheinen die offiziellen Gedenkveranstaltungen als Pflichttermine für Politik und Medien. Zeitungen widmen ihnen nur kleine Notizen; selten sind auf den Fotos Jugendliche zu sehen. Dem wirken viele Projekte an Courage-Schulen durch Aktionen zum Gedenken entgegen; beispielsweise mit einer Ausstellung zum Schicksal jüdischer SchülerInnen an der eigenen Schule oder mit der Verlegung von „Stolpersteinen“ in der Nachbarschaft. Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus muss Kopf und Herz erreichen, um ein humanes Menschenbild, ebensolche Wertvorstellungen und Empathiefähigkeit zu vermitteln. ■

Material



Rechte Musik und Symbole

Jugendliche begeistern sich für Musik. Das wissen auch Neonazis und versuchen, über diese, mit ihren Symbolen und ihrer Ideologie an Schulen Fuß zu fassen. Dabei nutzen sie alle möglichen Musikrichtungen: Volkslieder, Rock, Metal oder Hip-Hop. Das von der Bundeskoordination *Schule ohne Rassismus – Schule*

mit Courage herausgegebene Themenheft hilft, rechte Musikangebote zu erkennen und so erfolgreicher gegen die Verbreitung von rassistischen, antisemitischen und volksverhetzenden Inhalten vorgehen zu können. Es liefert Informationen über die rechtsradikale Musikszene, ihre Ideologie, Akteure und jugend-

kulturellen Codes sowie Links zu Argumentationshilfen gegen Verteilaktionen von CD's oder zu Projekten, die der Szene couragiert entgegen-treten.

Themenheft 'Rechte Musik und Symbolik',
Bundeskoordination SOR-SMC (Hrsg.),
Berlin 2009, 50 Seiten

Wegweiser zur Erinnerung

Gedenkstättenfahrten an historische Orte nationalsozialistischer Verbrechen in Polen und Tschechien sind ein wichtiger Baustein der historisch-politischen Bildung in Deutschland. So fahren in jedem Jahr viele Schulklassen und Jugendgruppen im Gedenken an die Opfer der deutschen Besatzung sowie der

Verfolgung von Minderheiten nach Stutthof, Majdanek, Auschwitz oder Theresienstadt. Gruppen polnischer oder tschechischer Jugendlicher kommen nach Deutschland und besuchen zum Beispiel Gedenkstätten in Bergen-Belsen oder Dachau. Das Buch 'Wegweiser zur Erinnerung' richtet sich an PädagogInnen, die

Gedenkstättenfahrten planen und informiert über die Angebote der Gedenkstätten und Museen vor Ort.

'Wegweiser zur Erinnerung. Informationen für Jugendprojekte in Gedenkstätten der NS-Verfolgung in Deutschland, Polen und Tschechien',
Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e. V.;
Bundeszentrale für politische Bildung u. a. (Hrsg.);
Bonn 2013, 144 Seiten

Zwangsarbeit. Die Deutschen, die Zwangsarbeiter und der Krieg.

Obwohl Zwangsarbeit im Nationalsozialismus ein in seinem Umfang einzigartiges Verbrechen darstellt, ist sie als Thema in vielen Schulen nicht oder nur unzureichend präsent. Der reich illustrierte Begleitband zur gleichnamigen Ausstellung ist geeignet, dieses Thema aufzugreifen. Er liefert einen guten Überblick über

die Geschichte der Zwangsarbeit unter den Nationalsozialisten und über ihre Folgen nach 1945. Ergänzend werden bislang unbekannte historische Fotos und Dokumente präsentiert. Zwangsarbeit, so ist die zentrale Aussage, war von Beginn an Teil der rassistischen Gesellschaftsordnung des NS-Staates und

ein Massenphänomen: 20 Millionen Menschen mussten in fast ganz Europa Zwangsarbeit für das nationalsozialistische Deutschland leisten.

V. Knigge, R. Lüttgenau, J. Wagner (Hrsg.): 'Zwangsarbeit. Die Deutschen, die Zwangsarbeiter und der Krieg. Begleitband zur Ausstellung',
Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora, Weimar 2010, 254 Seiten

Die Geschichte der Migration

Schon immer war die Menschheit in Bewegung. In der Frühzeit lebten die Menschen als Nomaden. Als Jäger und Sammler zogen sie auf der Suche nach Nahrung umher, erst durch Ackerbau und Landwirtschaft wurden sie sesshaft. Seitdem gilt Migration als Ausnahme von der Regel. Dabei hat es in der Geschichte der Menschheit immer große Wanderungsbewegungen gegeben, lange bevor ab dem 18. Jahrhundert die heutigen Nationalstaaten entstanden.

Ein prominentes Beispiel ist die „Völkerwanderung“. Als das Weströmische Reich in den ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung allmählich zerfiel, drängten Stämme wie die Hunnen aus der zentralasiatischen Steppe gen Westen. Auch germanische Stämme aus Mitteleuropa zog es bis nach Rom, dem damaligen Zentrum der westlichen Welt. Vor allem durch Kriege, Hungersnöte und Seuchen wurde die demografische Landkarte Europas später mehrfach neu gezeichnet.

Es gibt viele Gründe, warum Menschen den Ort, an dem sie geboren wurden, verlassen und sich anderswo niederlassen. Not und Verfolgung waren stets ein wichtiges Motiv. Andere machen sich auf der Suche nach Arbeit und in der Hoffnung auf ein besseres Leben auf die Reise; wieder andere treiben Abenteuerlust, Liebe oder Wagemut an. Manche Europäer zog es als Kolonisatoren in die „Neue Welt“ nach Amerika oder nach Australien, Neuseeland oder Südafrika. Wieder andere wurden gegen ihren Willen vertrieben oder als Sklaven verschleppt.

Migration in Europa

Religiöse und politische Verfolgung haben große Migrationsströme ausgelöst. Als Andalusien 1492 von der katholischen Krone zurückerobert wurde, mussten viele Muslime und Juden die spanische Halbinsel verlassen. Wer sich der Konversion widersetzte, wurde vertrieben. Viele sephardische Juden siedelten sich auf dem Gebiet des damaligen Osmanischen Reichs, in Nordafrika, Istanbul, der Levante oder auf dem Balkan an. Dies war wohl die erste „ethnische Säuberung“ der Neuzeit. Auch die Hugenotten, die französischen Protestanten, wurden im 16. und 17. Jahrhundert zur Emigration gezwungen, nachdem der katholische König Ludwig XIV. – der „Sonnenkönig“ – das Toleranzedikt aufgehoben hatte und damit ihre Konfession verbot. Das Königreich Preußen nahm viele von ihnen

auf. Auch Handwerker aus Holland oder Russland wurden damals gezielt angeworben, um das karge Land östlich der Elbe zu besiedeln.

Flourierende Metropolen wie Amsterdam, Paris oder London zogen schon früh Tausende Einwanderer an, während Armut und Verzweiflung andere Regionen entvölkerten. Die große Hungersnot, die Irland Mitte des 19. Jahrhunderts traf, trieb viele Iren in die USA. Auch viele Juden aus Osteuropa, die vor Verfolgung und Pogromen im Zarenreich flohen, suchten dort ab dem 19. Jahrhundert ihr Glück.

Migration aus Deutschland

Auch Deutschland war lange Zeit ein Auswanderungsland. Allein über den größten deutschen Auswandererhafen Bremerhaven brachen im 19. Jahrhundert über sieben Millionen Menschen auf. Die meisten zog es in die USA, manche aber auch nach Australien, Brasilien oder Argentinien.

In der Nazi-Zeit mussten viele Juden und andere Gruppen sowie politisch Unliebsame vor Verfolgung durch das Hitler-Regime aus Deutschland und den von Deutschen besetzten Gebieten fliehen, andere wurden versklavt, deportiert und ermordet. Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurden die Grenzen auf dem Kontinent neu gezogen, es kam zu weiteren Vertreibungen und Bevölkerungsaustausch.

Auch das Ende der Kolonialzeit wirkte sich aus – viele Menschen kehrten aus den ehemaligen Kolonien in die Metropolen der früheren Großmächte Europas zurück. Mit ihnen kamen auch Einheimische, die mit der Kolonialmacht kollaboriert hatten: vom indischen Subkontinent nach London, aus Afrika nach Frankreich oder aus Indonesien in die Niederlande.

Migration nach Deutschland

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden auch Deutschlands Grenzen neu gezogen. Aus den ehemals deutschen Gebieten östlich der Oder und Neiße, Ungarn und der damaligen Tschechoslowakei flüchteten 16 Millionen „Heimatvertriebene“ in die DDR oder die Bundesrepublik. Aus Schlesien, Pommern und Ostpreußen im heutigen Polen oder aus dem von den Nationalsozialisten annektierten Sudetenland im



© picture alliance / dpa

Vier von 14 Millionen: Diese türkischen „Gastarbeiter“ schufteten in einem Bergwerk bei Unna in Nordrhein-Westfalen

heutigen Tschechien kamen große Flüchtlingsströme. Auch vom Balkan und aus der Slowakei wurden Angehörige der deutschen Minderheiten wie Donauschwaben und Rumäniendeutsche, die dort oft jahrhundertlang gesiedelt hatten, vertrieben oder verschleppt.

Außerdem gab es nach dem Krieg mehrere Millionen „Displaced Persons“ – ehemalige KZ-Häftlinge, Kriegsgefangene oder Zwangsarbeiter, die sich in Deutschland wiederfanden. Die meisten wurden in ihre Heimatländer „repatriert“, andere wanderten aus oder blieben. Der rasante Aufschwung während des Wirtschaftswunders in den 1950er-Jahren ließ viele bald vergessen, welche Integrationsleistung die junge Bundesrepublik vollbracht hatte, und welche Konflikte damit verbunden waren.

In dieser Zeit stieg auch der Bedarf der Industrie an Arbeitskräften so stark an, dass er nicht allein durch Einheimische gedeckt werden konnte. Besonders in der Landwirtschaft, für Fabrikarbeit am Fließband und schwere Arbeiten auf dem Bau, in der Stahlindustrie und in den Kohlegruben des Ruhrgebiets brauchte

man kräftige, niedrig qualifizierte Arbeitskräfte. 1955 schloss die Bundesrepublik mit Italien ihren ersten Vertrag zur Anwerbung so genannter Gastarbeiter ab. Weitere Verträge folgten mit Spanien, Portugal, Griechenland, Jugoslawien, der Türkei, Marokko und Tunesien. Auch Frankreich, die Niederlande, Belgien und Österreich warben nach dem gleichen System Millionen Arbeiter an.

Sozialistische Bruderländer der DDR

Die DDR schloss vergleichbare Anwerbeverträge mit „sozialistischen Bruderländern“ wie Vietnam, Mosambik und Angola. Anders als in der Bundesrepublik, wo sich die Verhältnisse in den 1970er-Jahren änderten und 1973 ein Anwerbestopp verhängt wurde, wurden die dortigen Vertragsarbeiter bis zum Ende der DDR in geschlossenen Wohnheimen untergebracht und von der Bevölkerung streng abgeschirmt.

Um zu verhindern, dass sie heimisch wurden, war ihnen die Familiengründung strengstens untersagt. Wurde eine ausländische Arbeiterin schwanger, muss-

te sie das Kind abtreiben lassen oder in ihr Herkunftsland zurückkehren. Nach dem Ende der DDR wurden viele dieser Vertragsarbeiter in ihre Heimatländer abgeschoben. Einigen, vor allem aus Vietnam, gelang es aber auch, in Deutschland zu bleiben.

Gastarbeiter in der Bundesrepublik

Ursprünglich sollten auch die „Gastarbeiter“ der Bundesrepublik nach wenigen Jahren zurückgehen und bei Bedarf ersetzt werden. Ein Rotationssystem erwies sich allerdings schnell für beide Seiten als wenig praktikabel. Für die Industrie bedeutete es, immer wieder neue ArbeiterInnen anzulernen; auch viele ausländische Arbeitskräfte wollten gerne länger bleiben, um mehr Geld zu verdienen. Auch wenn viele mit der Zeit ihre Familien nach Deutschland nachholten, hofften die meisten von ihnen weiterhin, eines Tages in ihr Herkunftsland zurückzukehren. Viele taten dies auch.

Für andere verfestigte sich ihr Aufenthalt immer mehr; zum Beispiel, weil die wirtschaftliche und politische Entwicklung in ihren Heimatländern eine Rückkehr als riskant erscheinen ließ. Erst sehr spät, in den 1990er-Jahren, akzeptierte die Bundesrepublik, dass diese Menschen und ihre Kinder hier Wurzeln geschlagen hatten. Bis dahin hatte es über Jahrzehnte kaum Sprachförderung und Integrationsangebote gegeben. Stattdessen hatte die Bundesregierung bis 1998 den Grundsatz vertreten, Deutschland sei „kein Einwanderungsland“.

Andererseits forcierte die konservative Regierung unter dem christdemokratischen Bundeskanzler Helmut Kohl (1982 bis 1998) die Einwanderung von Menschen, die als Angehörige deutscher Minderheiten in der Sowjetunion und Osteuropa lebten. Insbesondere nach dem Ende des Kalten Kriegs und dem Zusammenbruch der Sowjetunion kamen viele so genannte Aussiedler ins Land.

Auch wenn sie auf deutsche Vorfahren verweisen konnten, die deutsche Sprache kannten und rasch die deutsche Staatsbürgerschaft erhielten, hatten viele von ihnen mit ähnlichen Anpassungsschwierigkeiten zu kämpfen wie andere Einwanderer. Viele Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion wurden in Deutschland als „Russen“ angesehen und diskriminiert.

Die Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts unter der rot-grünen Bundesregierung im Jahr 2000 und die Verabschiedung eines Zuwanderungsgesetzes 2005 waren Meilensteine, die einen Wandel im Selbstverständnis der Bundesrepublik spiegelten. Die Einbürgerung wurde vielen erleichtert; ebenso der Zuzug von qualifizierten Zuwanderern. Heute begreift sich Deutschland als Land, das um qualifizierte Einwanderer wirbt und allen Bürgern, unabhängig von ihrer Herkunft, gleiche Rechte verspricht. Mit dem Zusammenwachsen Europas sind auch die Schranken innerhalb der EU gefallen. EU-Bürger können sich bis auf wenige Ausnahmen überall niederlassen, wo sie Arbeit und ein Auskommen finden. Die Mobilität und damit auch die Binnenmigration auf dem Kontinent haben zugenommen.

Zuwanderungsland Deutschland

Deutschland ist aufgrund seiner Wirtschaftskraft und seiner stabilen politischen Lage zu einem Einwanderungsmagneten geworden. Hunderttausende Bürger aus den verschuldeten Krisenländern des europäischen Südens, aber auch aus Osteuropa, suchen hier Arbeit oder gar eine Zukunft für sich und ihre Kinder. Hinzu kommen Flüchtlinge aus Bürgerkriegs- und Kriegsregionen im Mittleren Osten und anderswo, von wo zahlreiche Menschen nach Deutschland wollen – auch wenn sie das häufig nicht schaffen. Damit hat Deutschland in den letzten Jahren klassische Einwanderungsländer wie Australien und Kanada hinter sich gelassen und wird als Sehnsuchtsland derzeit nur noch von den USA übertroffen: „Das neue Land der unbegrenzten Möglichkeiten“ titelte die US-amerikanische Tageszeitung *Washington Post* 2014. Die Zahl der Ausländer stieg 2013 auf den Höchstwert von mehr als 7,6 Millionen Menschen an, und sie nimmt weiter zu.

Im Zeitalter der Globalisierung gilt Mobilität als Wert an sich, und ein Wechsel des Wohnorts ist auch nicht mehr so endgültig wie in früheren Zeiten. Durch neue Kommunikationsmöglichkeiten wie Internet und Satellitenfernsehen ist es zudem viel einfacher geworden, mit der alten Heimat in Kontakt zu bleiben; arme Länder, die ihre Arbeitskräfte exportieren, profitieren zudem von deren Geldüberweisungen. Wieder wird Migration immer mehr zum Normalfall. ■

Material



Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft

Historische Bildung wirkt identitätsstiftend und gemeinschaftsbildend; ohne Erinnerungskultur und Geschichtsbewusstsein ist ein wirkliches Verständnis der Gegenwart nicht möglich. Einwanderungsgesellschaften tragen diesem Umstand Rechnung, indem sie Zugänge zu einer Geschichtsbetrachtung eröffnen,

die Biografien und Lebenswelten der Jugendlichen aller möglichen Herkunft und Kulturen einbezieht. Die Bundeszentrale für politische Bildung hat etwas ähnliches für Deutschland entwickelt: nämlich Bausteine aus interkultureller Perspektive zu Themenfeldern wie Migrationsgeschichte, Nationalsozialismus und

Holocaust, Repression in und Flucht aus der DDR, Diskriminierungen und Umbruch in Europa nach 1989. Das Buch schließt in der Vermittlung von Zeitgeschichte eine Lücke.

„Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft. 46 Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung“, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2013, 354 Seiten

Der Skandal der Vielfalt

Der Bau von Moscheen, das Tragen von Kopftüchern in Schulen, das jüdische und muslimische Beschneidungsritual – immer wieder sorgen religiöse Praktiken für erregte Debatten und lassen vermeintlich „fremde“ Kulturen und Religionen bedrohlich, zuweilen geradewegs skandalös erscheinen. Dieser Hal-

tung steht das politische Konzept des Multikulturalismus gegenüber, der fordert, die Eigenheiten kultureller Minderheiten weitgehend zu respektieren. In seinem Buch ‚Der Skandal der Vielfalt. Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus‘ fragt der Politikwissenschaftler Volker Heins nach den Ursachen des

Unbehagens angesichts kultureller Vielfalt und diskutiert die Thesen von Befürwortern und Kritikern des Multikulturalismus.

Volker M. Heins:
„Der Skandal der Vielfalt. Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus“, Campus Verlag, Frankfurt/M. 2013, 208 Seiten

Das neue Deutschland

Zuwanderung nach und Auswanderung aus Deutschland – aber auch jene zwischen Ost- und Westdeutschland – aus vielen Perspektiven in der Schule aufzugreifen, erfordert breit gestreutes Hintergrundwissen. Der Begleitband zur gleichnamigen Sonderausstellung des Deutschen Hygiene-Museums in Dresden versam-

melt spannende und kurz gefasste Texte aus einem halben Jahrhundert jüngerer Migrationsgeschichte. So entsteht ein facettenreiches Lesebuch, in dem Begriffe von Migration wie Ankommen, Ausländer, Bildung und Zugehörigkeit, Assimilation, Vielfalt und Parallelgesellschaften, aber auch Gepäck, Statistik und Zu-

kunft und noch viele mehr diskutiert werden. Ergänzt werden die analytischen, subjektiven und poetischen Reflexionen der Autoren von einem Fotoessay der Ostberliner Fotoagentur Ostkreuz.

Özkan Ezli, Gisela Staupe: „Das Neue Deutschland. Von Migration und Vielfalt“, Konstanz University Press, Konstanz 2014, 260 Seiten

Flucht und Asyl

Politisch Verfolgte genießen Asylrecht. Dieser Satz steht an prominenter Stelle im deutschen Grundgesetz, man findet ihn unter Artikel 16a. Hintergrund des individuellen Rechts auf Asyl, das der Parlamentarische Rat 1948 beschloss, war die Erfahrung, dass im nationalsozialistischen Deutschland sehr viele Menschen politisch verfolgt wurden, die längst nicht alle Schutz in anderen Ländern fanden.

Mehr als 500.000 Menschen gelang zwischen 1933 und 1945 die Flucht; zunächst meist in die Nachbarländer. Als die Wehrmacht in Polen, die Niederlande, Belgien, Frankreich und viele andere Länder einfiel, flohen manche weiter in die USA, die Türkei, den Nahen Osten und sogar bis nach China. Die meisten, die wegen ihrer Religion, ihrer politischen Überzeugung, ihrer Herkunft oder ihrer sexuellen Orientierung als Feind angesehen wurden, wurden allerdings ermordet. Aus dieser Erfahrung heraus bekannte sich die Bundesrepublik zu einem großzügigen Asylrecht mit Verfassungsrang. Es ist das einzige Grundrecht, das nur Ausländern zusteht. 1951 trat die Bundesrepublik zudem mit 115 anderen Staaten der Genfer Flüchtlingskonvention bei.

Heimatvertriebene und DDR-Bürger

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs kamen allerdings zunächst rund zwölf Millionen „Heimatvertriebene“ aus ehemals deutschen Gebieten im heutigen Polen, der Sowjetunion oder der Tschechoslowakei in die neu gegründete Bundesrepublik. Mehr als vier Millionen Menschen zogen in die wesentlich kleinere DDR. Und noch eine Massenwanderung setzte nach 1945 ein: Rund fünf Millionen Menschen siedelten aus der DDR in die Bundesrepublik über, weil sie lieber in einer kapitalistischen und demokratischen Gesellschaft als im real existierenden Sozialismus leben wollten.

Dieser Strom brach mit dem Bau der Berliner Mauer 1961 abrupt ab; von nun an war es lebensgefährlich, in den Westen zu flüchten. Diejenigen, denen die Flucht gelang, sowie jene, die ihre Ausreise aus der DDR erwirken konnten oder die ausgebürgert wurden, wurden von der Bundesrepublik relativ problemlos als Flüchtlinge anerkannt. Das galt auch für die rund 4,5 Millionen Aussiedler und Spätaussiedler, die nach 1950 aus den damaligen Ostblockstaaten, aus Polen

und der Sowjetunion in die Bundesrepublik einwanderten. Sie erhielten umgehend die deutsche Staatsbürgerschaft.

Flucht vor Krieg und Verfolgung

Mit der Zeit wurde die Bundesrepublik ein immer beliebteres Ziel für politisch Verfolgte und Bürgerkriegsflüchtlinge aus aller Welt. Etwa zwei Millionen Menschen stellten zwischen 1983 und 1995 einen Antrag auf Asyl. Einen großen Teil machten in den 1980er-Jahren Menschen aus, die vor dem Bürgerkrieg im Libanon oder nach dem Militärputsch in der Türkei nach Deutschland flüchteten.

Daneben erklärte sich Deutschland bereit, im Rahmen internationaler Hilfsaktionen eine bestimmte Zahl Kontingentflüchtlinge aufzunehmen; in den 1970er-Jahren vor allem Vietnamesen, die als „Boat People“ vor dem Krieg in Indochina geflüchtet waren. In den 1990er-Jahren wurden jüdische Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion bevorzugt aufgenommen. In diesem Jahrtausend nahm Deutschland mehrfach kleinere Kontingente aus dem Irak oder Syrien auf.

Nach dem Ende des Kalten Kriegs und der Vereinigung Deutschlands 1990 stieg die Zahl der Asylsuchenden aus Osteuropa stark an. Infolge des Bürgerkriegs im ehemaligen Jugoslawien, der von 1991 bis 1995 tobte, flüchteten Hunderttausende aus den umkämpften Gebieten ins Ausland, viele nach Deutschland. Vor allem Städte und Gemeinden in der ehemaligen DDR sahen sich kurz nach der Systemwende überfordert, damit umzugehen. Feindseligkeiten gegen die Neuankömmlinge nahmen beängstigende Ausmaße an. Diese Entwicklung gipfelte in den Pogromen von Hoyerswerda (1991) und Rostock (1992), bei denen Unterkünfte von Asylbewerbern angegriffen und in Brand gesetzt wurden.

Der Asylkompromiss

Die Politik reagierte unter anderem mit dem so genannten Asylkompromiss, mit dem das Asylrecht stark beschnitten wurde. Mit den Stimmen der SPD-Opposition verfügte die Bundesregierung aus FDP und CDU über eine nötige Zweidrittelmehrheit im Bundestag, um Artikel 16 der deutschen Verfassung zu



© dpa



© dpa

Die Frage, wie viele Flüchtlinge Deutschland aufnehmen sollte, polarisiert

ändern – seither findet sich das Asylrecht deutlich eingeschränkt unter Artikel 16 a. Nun erhält nur noch Asyl, wer nicht aus einem „sicheren Drittstaat“ oder einem „sicheren Herkunftsstaat“ stammt. Als sicher gelten alle Länder der Europäischen Union, das sind alle Nachbarländer und viele mehr. Wem nachgewiesen werden kann, dass er über einen dieser Staaten nach Deutschland gelangt ist, kann dorthin abgeschoben werden.

Laut der Dublin-II-Verordnung von 2003 ist zudem grundsätzlich jener Mitgliedstaat für einen Asylantrag zuständig, über den ein Flüchtling in die EU eingereist ist. Die Staaten an den Außengrenzen und vor allem die Küstenstaaten Griechenland, Italien und Spanien tragen seither die Hauptlast der Flüchtlinge, die nach Europa wollen. Sie sind damit häufig überfordert. Darunter leiden vor allem die Flüchtlinge.

Die Zahl der Menschen, die in Deutschland Asyl beantragen, ging nach der Neuregelung drastisch zurück. Lag sie 1992 noch bei einem einmaligen Höchstwert von 436.000 Anträgen, sank sie seit 1998 auf unter

100.000 im Jahr, 2007 sogar auf unter 20.000. Seit einigen Jahren nimmt ihre Zahl, vor allem durch die Bürgerkriege im Irak und in Syrien, wieder zu. Im Jahr 2013 lag sie erstmals wieder über 100.000, 2014 waren es mehr als 200.000; 2015 werden 400.000 erwartet.

Allerdings werden längst nicht alle Flüchtlinge anerkannt. Jenen, deren Antrag abgelehnt wird, droht die Abschiebung in ihre Herkunftsländer. Doch nicht in jedem Fall wird die Abschiebung auch vollzogen. Viele Flüchtlinge werden vielmehr weiter „geduldet“, weil sie aus humanitären Gründen nicht abgeschoben werden können – weil ihnen Folter oder Tod drohen oder weil Bürgerkrieg und Gewalt eine Rückkehr unmöglich machen.

Geduldet, aber ohne Perspektive

Das traf auch auf viele der häufig staatenlosen Libanesen und Palästinenser zu, die in den 1980er-Jahren nach Deutschland kamen. Obwohl sie über Jahrzehnte blieben, durften sie lange Zeit nicht arbeiten und ihre Kinder keine Ausbildung beginnen, weil man

nicht wollte, dass sie heimisch werden. Das förderte Schwarzarbeit und bei manchen ein Abgleiten in die Kriminalität, etwa in den Drogenhandel, was sich wiederum negativ auf das Image der Asylbewerber insgesamt auswirkte.

Erst Ende der 1990er-Jahre wurde das Arbeitsverbot immer weiter gelockert, zuletzt auf eine Frist von drei Monaten. Doch eine Beschäftigung zu finden bleibt schwer, immer noch gilt die sogenannte Vorrangprüfung: Nur wenn sich kein Deutscher für den Job findet, darf ein Asylsuchender ihn bekommen. Und erst 2013 einigten sich Union und SPD auf ein Bleiberecht für geduldete Flüchtlinge, die seit acht Jahren (Alleinstehende) beziehungsweise sechs Jahren (Familien mit minderjährigen Kindern) in Deutschland leben und ihren Lebensunterhalt überwiegend selbst bestreiten. Auch die sogenannte Residenzpflicht wurde gelockert. Lange Zeit waren Asylbewerber verpflichtet, an ihrem Wohnort zu bleiben. Für jede Fahrt in die nächstgrößere Stadt oder ein anderes Bundesland mussten sie um eine Genehmigung bitten, sonst machten sie sich strafbar.

Schritte zu mehr Selbstständigkeit

Inzwischen wird das in den meisten Bundesländern nicht mehr so eng gesehen. In den letzten Jahren sind auch immer mehr Kommunen dazu übergegangen, Flüchtlinge möglichst in Wohnungen statt in Gemeinschaftsunterkünften unterzubringen – auch wenn, wie im Sommer 2014 angesichts vieler Flüchtlinge aus Syrien und dem Irak sehr deutlich wurde, die Kapazitäten schnell erschöpft sind. Im Jahr 2012 verpflichtete das Bundesverfassungsgericht die Bundesregierung zudem dazu, Asylbewerbern jenes gesetzliche Existenzminimum zu gewähren, das deutschen Staatsbürgern zusteht und das Asylbewerberleistungsgesetz entsprechend anzupassen.

Grundsätzlich gewährt Deutschland nur Schutz vor politischer Verfolgung durch einen anderen Staat. Armut, Bürgerkriege, Naturkatastrophen, Ausgrenzung oder andere Notlagen sind kein Asylgrund. Seit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 kann aber auch anerkannt werden, wer von nichtstaatlichen Gruppen oder aufgrund seiner sexuellen Orientierung oder seines Geschlechts verfolgt wird. Wer es nach Deutschland schafft ohne vorher in einem „sicheren Drittstaat“ re-

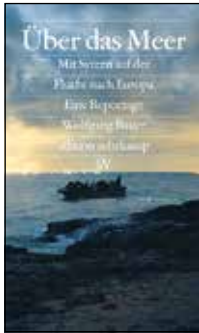
gistriert worden zu sein und hier Asyl beantragen will, wird von den Behörden an der Grenze oder im Inland an die nächstgelegene Erstaufnahmeeinrichtung verwiesen, die ihn wiederum an die zuständige Außenstelle des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verweist. Die Zentrale des BAMF in Nürnberg, die dem Bundesinnenministerium untersteht, verteilt die Flüchtlinge nach dem so genannten Königsteiner Schlüssel auf die Bundesländer.

Blick nach Europa und in die Welt

Seit Jahren bemüht sich auch die EU, Flüchtlingspolitik und Asylverfahren zu vereinheitlichen. Vor allem die Länder an den Außengrenzen fordern eine gerechtere Verteilung. Eine europäische Flüchtlingspolitik, die über die Abwehr von Flüchtlingen hinaus geht, lässt aber noch auf sich warten. Vor allem versucht die EU, die Migration über das Mittelmeer zu unterbinden. Grenzschutzagenturen wie Frontex und Eurosur dienen dazu, Flüchtlinge schon auf hoher See, auf dem Mittelmeer und dem Atlantik, sowie an den Ostgrenzen abzuwehren. Viele Flüchtlinge lassen sich davon nicht abschrecken und riskieren ihr Leben, um nach Europa zu kommen. Seit 1990 sind bis zu 25.000 Menschen bei dem Versuch, über das Mittelmeer in die EU zu gelangen, ums Leben gekommen.; bei stark steigender Tendenz: Allein im Jahr 2014 starben dort nach Angaben des UN-Flüchtlingshilfswerks 3.500 Menschen.

Dabei geht der größte Teil der weltweiten Fluchtbewegungen an Europa vorbei. Im Herbst 2014 waren nach Schätzungen des UN-Hilfswerks UNHCR mehr als 50 Millionen Menschen auf der Flucht – so viele, wie seit dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr. Verantwortlich dafür sind die Krisenherde und Bürgerkriege in Afghanistan, Syrien, Somalia, dem Sudan, dem Kongo, Myanmar und dem Irak. Die meisten, etwa 33 Millionen, sind Binnenflüchtlinge, die vor kriegesischen Konflikten in ihrer Region in einen anderen Teil ihres Landes geflohen sind. Allein in Ländern wie Syrien, Kolumbien, im Kongo und im Sudan geht ihre Zahl in die Millionen. Doch nur jene rund 16,7 Millionen Menschen, die im Ausland Zuflucht gefunden haben, gelten im Sinne des Völkerrechts als Flüchtlinge. Pakistan, der Iran, Libanon, Jordanien und die Türkei haben im Jahr 2014 die meisten Flüchtlinge aufgenommen. ■

Material



Über das Meer

Der Bürgerkrieg in Syrien ist eine der größten humanitären Katastrophen unserer Zeit. Millionen sind auf der Flucht; ein Unterfangen, bei dem von Jahr zu Jahr mehr Menschen ums Leben kommen. Längst ist das Mittelmeer die gefährlichste Seegrenze der Welt. Der Reporter Wolfgang Bauer hat einige Flüchtlinge auf ihrer

Reise nach Europa begleitet. Ergreifend erzählt er von den Erlebnissen in ihren Verstecken in Ägypten, in den unsicheren Booten sowie nach ihrer Ankunft in Europa. Er schildert Schicksale, die üblicherweise hinter anonymen Zahlen verborgen bleiben und dramatische Fluchtumstände. Und er ordnet das Geschehen in den

politischen Kontext des zerfallenden Nahen Ostens ein. Bauers Buch dokumentiert das katastrophale Versagen Europas an seinen Außengrenzen und ist ein Plädoyer für eine humanitäre Flüchtlingspolitik.

Wolfgang Bauer:

„Über das Meer. Mit Syrern auf der Flucht nach Europa“, edition suhrkamp, Berlin 2014, 133 Seiten

Basiswissen Asylrecht online

Immer wieder wird heftig über Flüchtlinge und Asylbewerber diskutiert – häufig ohne Kenntnis von Rechtslage und politischen Fakten. So manche, die sich zu Wort melden, behaupten, Asyl sei ein Privileg und meinen, dass die Deutschen doch nicht alle Flüchtlinge der Welt aufnehmen können. Dabei wird ignoriert, dass

der Anspruch auf Zuflucht vor politischer Verfolgung in Deutschland Verfassungsrang hat, in Europa eine Grundrechtecharta sowie die Europäische Menschenrechtskonvention gelten und die Genfer Flüchtlingskonvention in weltweit 147 Staaten gültig ist. Flüchtlinge haben einen Rechtsanspruch auf eine Prüfung

ihrer Schutzbedürftigkeit, der weder in Frage gestellt noch kontingentiert werden kann. Eine Homepage bietet Basiswissen, das hilft, die Debatte zu versachlichen.

„Basiswissen zum Asylrecht online“,

Pro Asyl, online unter: www.proasyl.de

Unerwünscht

Drei Brüder haben es geschafft: Mit zehn und zwölf Jahren fliehen Mojtaba, Masoud und Milad mit ihrer Mutter aus dem Iran nach Deutschland. Zehn Jahre später haben sie ihr Abitur in der Tasche, werden mit einem Stipendium gefördert und besuchen deutsche Hochschulen. Wenige Jahre später beschreiben sie, wie

schwer es war, so weit zu kommen: Über Jahre wurden sie von einer Unterkunft zur nächsten verschoben, waren von Abschiebung bedroht, erlebten mit, wie ihre Mutter in einen immer desolateren Zustand geriet. In jugendgerechter Sprache beschreiben sie einen zermürbenden Kampf gegen Bürokratie und deutsches

Asylsystem. Sie erzählen, wie fremd Jugendliche, die nach Deutschland kommen, sich fühlen und legen eindrücklich dar, wie wichtig Unterstützung von Mitschülern, Lehrern und Freunden ist.

Mojtaba, Masoud und Milad Sadinam:

„Unerwünscht“,

Bloomsbury Berlin, Berlin 2012, 256 Seiten

Globales Lernen

Kein Zweifel: Die Welt ist global. Schon der morgendliche Blick auf den Frühstückstisch macht die Folgen der Globalisierung sichtbar; Käse aus Frankreich, Orangensaft aus Costa Rica, Äpfel aus Neuseeland, Erdnussbutter aus England, Tee aus China und Kaffee aus Äthiopien liegen einträchtig nebeneinander. Auch Menschen bewegen sich temporeich rund um den Erdball: führte der letzte Urlaub nach Thailand wird der nächste nach Kanada geplant. Auch dass Informationen zu jeder Zeit an jedem Ort der Welt in Schrift, Bild und Ton via Internet in Bruchteilen von Sekunden empfangen und versendet werden können, erscheint längst als Selbstverständlichkeit. Diese rasante Entwicklung stellt die Menschheit vor neue ökonomische, ökologische, logistische und moralische Herausforderungen.

Globales Lernen will diesen Herausforderungen begegnen und notwendiges Wissen über komplexe Zusammenhänge vermitteln, um so erfolgreich Lösungen für vielfältige Menschheitsprobleme zu entwickeln.

Antwort auf Globalisierungsprozesse

Unter dem Begriff Globales Lernen werden Inhalte und Ansätze zusammengefasst, die sich als pädagogische Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierungsprozesse verstehen. Diese ergeben kein starres Konzept, kein abgeschlossenes Lehrprogramm oder gar Curriculum für ein neues Unterrichtsfach. Vielmehr werden eine Vielzahl erprobter Lernfelder und Ansätze – wie zum Beispiel interkulturelles Lernen, das Wissen um ökonomische Zusammenhänge oder Themen der Menschenrechtserziehung – verbunden und in ihrer Wechselwirkung behandelt.

Globales Lernen betrachtet die Erde als Eine-Welt-Gesellschaft und wirkt mit einem offenen und facettenreichen pädagogischen Konzept auf einen Perspektivwechsel im Sinne nachhaltiger Entwicklung hin. Grundlagen des Konzepts sind soziale Gerechtigkeit und Gleichberechtigung; Ziel die weltweite Durchsetzung politischer, sozialer und ökonomischer Menschenrechte. Globales Lernen fragt, was ein gerechter Lebensstil ist und wie eine Weltwirtschaft aussehen kann, in der alle den gleichen Zugang zu Ressourcen haben und ohne Krieg, Ausbeutung, Hunger, vermeidbare Krankheiten und Umweltzerstörung leben.

Für Deutschland hat die Kultusministerkonferenz mit ihrem 2014 überarbeiteten ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ die Grundlage für die öffentliche Förderung in den Bundesländern gelegt. Der Lernbereich wird nicht nur mit scheinbar naheliegenden Fächern wie Geografie, Deutsch, Bildende Kunst oder den Fremdsprachen, sondern auch mit den Naturwissenschaften verbunden.

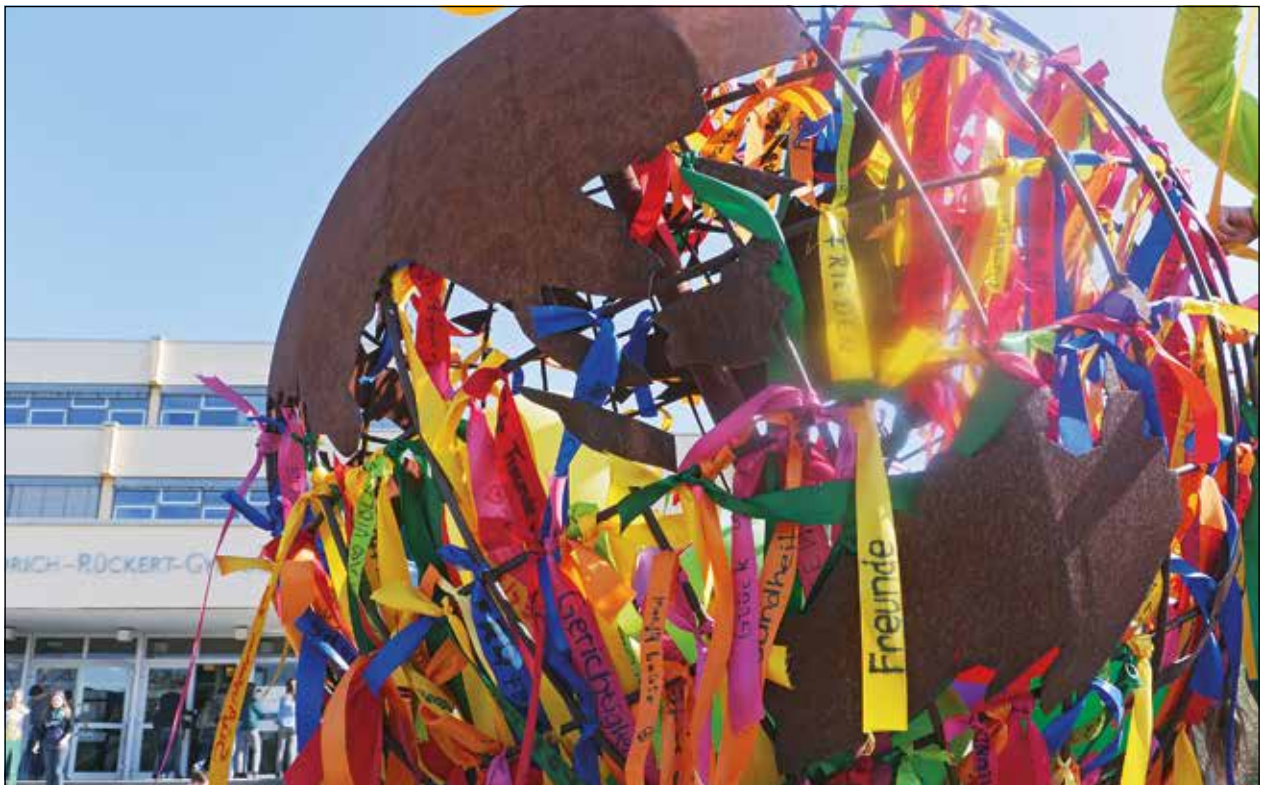
Blick auf Benachteiligte

Die Familie und der Ort, an dem ein Kind das Licht der Welt erblickt, sind entscheidend für seine Überlebenschancen. Vier von fünf Kindern, die vor ihrem fünften Geburtstag sterben, werden in Südasien oder dem südlichen Afrika geboren. Als extrem arm gilt, wer weniger als den Gegenwert von 1,25 US-Dollar pro Tag zum (Über-)Leben zur Verfügung hat – derzeit jeder vierte Mensch weltweit. Globale Ungerechtigkeit und Ausbeutung werden an extremer Armut, Flucht oder der Sterblichkeitsrate von Kleinkindern besonders deutlich sichtbar.

Globales Lernen hat seine historischen Wurzeln in der antikolonialen Solidaritätsbewegung mit der sogenannten Dritten Welt. Ein Schwerpunkt liegt darauf, die historischen Ursachen von globaler Ungleichheit zu erfassen und Zusammenhänge zwischen kolonialer Geschichte und Gegenwart herzustellen. Lernziel ist, eurozentristische Sichtweisen zu problematisieren und zugleich Widerstand gegen Ausbeutung zu fördern.

Die meisten Ansätze Globalen Lernens greifen die vier Interventionsfelder nachhaltiger Entwicklung – Gesellschaft, Politik, Umwelt und Wirtschaft – auf und setzen sich mit den sich daraus ergebenden Herausforderungen und Chancen auseinander. Inhaltliche Orientierung bieten unter anderem die Entwicklungsziele der Vereinten Nationen; dazu gehören die Bekämpfung von extremer Armut und Hunger, die Forderung nach Schulbildung für Alle, Gleichstellung der Geschlechter, Senkung der Kindersterblichkeit und der Aufbau einer ökologischen Wirtschaft.

Wichtig ist aber auch: Globalisierung ist keineswegs nur negativ zu bewerten. Sie steht auch für eine spannende Zeit des technischen, wissenschaftlichen und sozialen Umbruchs und bringt wertvolle Effekte mit



© Rückert-Gymnasium Ebern

Eine Welt – auf einem Schulhof in Ebern in Unterfranken

sich, die Möglichkeit des weltweiten Zugangs zu Wissen, Kultur und Ideen beispielsweise. Ob Entwicklungen zum Nutzen oder zum Schaden von Menschen stattfinden, hängt vor allem davon ab, wer diesen Umbruch in welchem Interesse gestaltet. Zur Umweltverschmutzung tragen die Fabriken in China genau so massiv bei, wie der Autoverkehr in den USA. Und menschenunwürdige Arbeitsbedingungen von Wanderarbeitern in arabischen Ländern sind nicht durch Europa, sondern durch die ArbeitgeberInnen vor Ort zu verantworten.

Deswegen ergibt auch die pauschale Aufteilung in gute und böse Gesellschaften keinen Sinn. Stattdessen geht es darum, frei von Klischees in allen Zusammenhängen Machtgefälle und Diskriminierung auf individueller, struktureller und gesellschaftlicher Ebene zu erkennen, fachkundig zu durchleuchten, die eigene Rolle kritisch zu reflektieren und Lebensbedingungen sozial gerecht zu gestalten. Globales Lernen behandelt also keineswegs nur Not, Elend und Ungerechtigkeiten der Menschheit. Zwei Wechselwirkungen stehen in seinem Zentrum: die zwischen lokaler und globa-

ler Ebene und die zwischen Norden und Süden. Lebenssituationen und Perspektiven von Menschen in sehr unterschiedlichen Ländern werden in den Blick genommen. So hat beispielsweise das Konsumverhalten der Menschen in wohlhabenden Regionen weitreichende Auswirkungen auf das Leben der Menschen in armen Gesellschaften. Schließlich ist unser Konsum zu den Preisen, an die wir uns gewöhnt haben, häufig nur durch Produktionsverhältnisse tausende Kilometer entfernt möglich: Zahllose Produkte und Nahrungsmittel werden unter schlechten Arbeitsbedingungen oder zu Löhnen produziert, die den ArbeiterInnen kaum den Lebensunterhalt sichern.

Global denken, lokal handeln

Das Globale Lernen fragt: Woher kommen unsere Lebensmittel? Wie wird unsere Kleidung hergestellt? Wer stellt sie zu welchen Bedingungen her? Globales Lernen greift dabei nicht nur die zunehmende Vernetzung von Wirtschafts- und Ressourcenströmen, Lebensräumen, Kulturen und Wissen über nationale und kontinentale Grenzen hinweg auf. Es nimmt auch



Wenn SchülerInnen kritische Konsumenten werden, kann die Welt von morgen eine gerechtere sein

die Einflussmöglichkeiten in den Fokus, die Menschen und zivilgesellschaftliche Organisationen haben: zum Beispiel als kritische Konsumenten, die sich für fair produzierte und gehandelte Produkte entscheiden. Dies gilt auch für andere komplexe Themen: den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, den Umbau auf regenerative Energien, die Implementierung gerechter globaler Finanzsysteme, Handelsregime und Märkte, Teilhabe an Bildung für alle, den Respekt vor Menschenrechten, Fragen biotechnologischer Machbarkeiten.

One World im Klassenzimmer

Ungerechte Machtstrukturen verändern sich nur, wenn viele Leute an vielen Orten zugleich damit beginnen, ihr Tun auf Auswirkungen zu überprüfen und Möglichkeiten solidarischen Handelns und gewaltfreier Konfliktlösung zu entwickeln. Da Gerechtigkeit nicht vom Himmel fällt, ist es wichtig, für die Beteiligung an der Entwicklung einer zukunftsfähigen Weltgesellschaft zu werben. Unzählige Impulse engagierter Menschen und zivilgesellschaftlicher Organisationen

sind nötig, bis die politische Kultur effektiv im Sinne einer gerechten Weltgesellschaft handelt.

Globales Lernen will in der pädagogischen Arbeit auf eine solche Kultur hinwirken. Wie dies praktisch geschehen kann, wissen ExpertInnen in Einrichtungen außerhalb der Schulen sehr gut. Zu den Kooperationspartnern des Courage-Netzwerks gehören viele Organisationen und Institutionen, die auf globale Zusammenhänge spezialisiert sind. Ihre MitarbeiterInnen kommen gern mit bewährten entwicklungspolitischen Projekten in die Klassen. Außerdem beraten sie fachkundig bei der Konzeption und Umsetzung eigener Aktionen und haben spannende Angebote für Projekttag und -wochen.

Bei allem Enthusiasmus für aktive Workshops gilt es dabei, die gefährlichen Tücken gut gemeinter pädagogischer Ansätze zu erkennen. Es droht die Gefahr, dass sie am Ende die stereotypen Zuschreibungen vom musikalischen Afrikaner, dem gastfreundlichen Türken oder der sanftmütigen japanischen Frau ungewollt verstärken statt diese abzubauen. Der Trommel-



© Rolando Lemuria

Landestreffen bieten wertvolle Anregungen, um Themenfelder wie Globales Lernen in Schulen zu bearbeiten

kurs mit afrikanischen Klängen, der arabische Kochkurs und die Vorführung indischer Bollywood-Filme können genau diesen Effekt haben.

Hände weg von Schreckensszenarien!

Dasselbe gilt für den Einsatz von Medien. Beispielsweise mag die breite Öffentlichkeit schockierende Bilder im Fernsehen oder auf den Titelseiten der Zeitungen benötigen, um für den Augenblick aufgerüttelt zu werden. Ein solcher, emotional überwältigender, Ansatz ist für die Schule allerdings kontraproduktiv. Blutrünstige Darstellungen von Kriegen und Gewalttaten erzeugen bei vielen Jugendlichen vor allem ein Gefühl von Ohnmacht. Als Ergebnis resignieren sie womöglich eher („Ich kann ja eh nichts tun“) als einen Anstoß zu bekommen, sich für alternative Gesellschaftsmodelle zu engagieren.

Lebendige und erfolgreiche Projektansätze gehen von den Lebenswelten der SchülerInnen aus und knüpfen an deren Alltagserfahrungen an. Ausgehend von verschiedenen Produkten wie Schokolade, Tee, Jeans

oder Sportschuhen können weltweite Produktions- und Konsumzusammenhänge durchleuchtet werden. Auch ökologische Fragen interessieren Jugendliche – und die globalen Zusammenhänge zwischen dem Rohstoffkonsum der Industrieländer und der weltweiten CO₂-Emission erschließen sich leicht. Was würde mit dem Klima geschehen, wenn in China prozentual genau so viele Menschen Auto fahren würden wie in den USA oder in Europa? Und: Äpfel aus der Region zu kaufen senkt zwar den CO₂-Ausstoß – aber nützt das etwas, wenn ich dreimal im Jahr in den Urlaub fliege?

Eigene Theater- und Filmprojekte, Straßeninterviews, Radiosendungen oder Ausstellungen können sich diesen wie anderen Fragen widmen. Sie können auch eindrücklich über die oft mit Versklavung und Ausbeutung verbundenen Lebenswelten von Kindern in Westafrika informieren. Und ein gemeinsam mit Flüchtlingen durchgeführter Workshop schafft viel intensivere Erfahrungen von Begegnung und Erkenntnis als jede noch so gut vorbereitete Unterrichtseinheit zu globalen Flüchtlingsströmen, ihren Ursachen und Hintergründen. ■

Praxisbeispiel



Engagement Global

Unter dem Titel ‚Bildung trifft Entwicklung‘ schlägt das vom Bundesentwicklungsministerium getragene Programm Engagement Global Brücken vom Regelunterricht oder fächerübergreifenden Projekten zu globalen Themen.

Seine besondere Stärke liegt darin, dass regionale Kontaktstellen nicht nur über geeignete Arbeitsmaterialien verfügen, sondern auch ReferentInnen an Grund- und Sekundarschulen vermitteln. Diese kennen das Themenfeld aus jahrelanger Praxis: als ehemalige Entwicklungshelfer oder ExpertInnen aus Partnerländern der Entwicklungszusammenarbeit.

Aus ihrem persönlichen Erfahrungsschatz können sie über die Heraus-

forderungen einer gerechten Entwicklung berichten und auf Fragen der Teilnehmenden eingehen: Wie kann eine ausreichende Wasserversorgung in Regionen mit großer Trockenheit organisiert werden? Wie hängt der Konsum in reichen Ländern mit der Ausbeutung in armen Ländern zusammen?

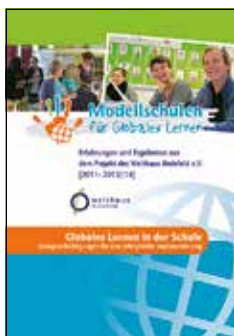
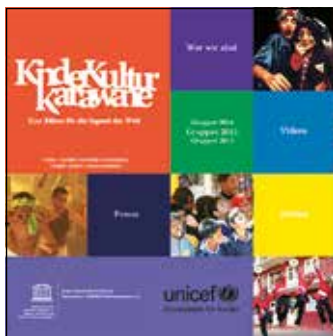
Außerdem sind Workshops zu einem breiten Spektrum aktueller Themen im Angebot: Armutsbekämpfung, Interkulturelles Lernen, Kinderarbeit, Menschenrechte, Demokratieförderung oder auch Ökotourismus. Immer geht es dabei letztlich um die Frage, welche Handlungsoptionen jeder und jede auch in der eigenen Schule, im Stadtteil oder der Gemeinde hat.

Entstanden ist das Angebot in Berlin; inzwischen bieten es auch die Regionalstellen Nord, Süd, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg an. Die ReferentInnen werden von Engagement Global methodisch geschult und fortgebildet. Über die Website können leicht ReferentInnen zu bestimmten Themen in der eigenen Region gefunden werden.

Engagement Global ist eine gemeinnützige GmbH, die vom Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit gegründet wurde. Im Auftrag der Bundesregierung steuert und unterstützt sie entwicklungspolitische Maßnahmen wie Globales Lernen in Deutschland.

www.bildung-trifft-entwicklung.de

Material



KinderKulturKarawane

Die KinderKulturKarawane mit Sitz in Hamburg lädt in jedem Jahr fünf bis sieben Kinder- und Jugendkulturgruppen aus Ländern in Afrika, Asien und Lateinamerika nach Deutschland sowie nach Österreich, Dänemark und in die Schweiz ein. In Schulen, Jugend- und Kulturzentren und in Theatern stellen die Jugendlichen

ihre hochwertigen künstlerischen Produktionen vor. Diese erzählen fast immer auch von ihren Ängsten, Wünschen und Hoffnungen für die Zukunft. In Workshops lernen hiesige Kinder und Jugendliche Gleichaltrige aus anderen Ländern als begabte KünstlerInnen und als gleichberechtigte PartnerInnen kennen, mit de-

nen es viele Gemeinsamkeiten zu entdecken gibt. So erfahren sie niedrigschwellig und authentisch auch etwas über globale (Un-)Gerechtigkeit, die Folgen des Klimawandels und die Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung.

Kinderkulturkarawane, Hamburg, Informationen und Kontakt über: www.kinderkulturkarawane.de

Modellschulen für Globales Lernen

Obwohl es immer mehr Bildungsangebote für nachhaltige Entwicklung gibt, steht Globales Lernen als umfassendes Konzept nur in wenigen Schulen oben auf der Prioritätenliste. Der Leitfaden soll daran etwas ändern. Er dokumentiert das gleichnamige Projekt, in dessen Rahmen vier ganz unterschiedliche Schulen

bis 2013 zwei Jahre lang bei dem Prozess der Implementierung Globalen Lernens begleitet wurden. Der Leitfaden formuliert Gelingensbedingungen für die Umsetzung des Konzepts und stärkt Schulen wie Nichtregierungsorganisationen in ihrer entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Zusätzlich findet sich

unter www.modellschulen-globaleslernen.de/imagefilm ein Film, der Interessierte motiviert, Globales Lernen im Schulprofil zu verankern.

Mareike Scherer, Frauke Hahn (Hrsg.): 'Modellschulen für Globales Lernen. Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung', Welthaus Bielefeld, Bielefeld 2014, 44 Seiten, Bestellung: bildung@welthaus.de

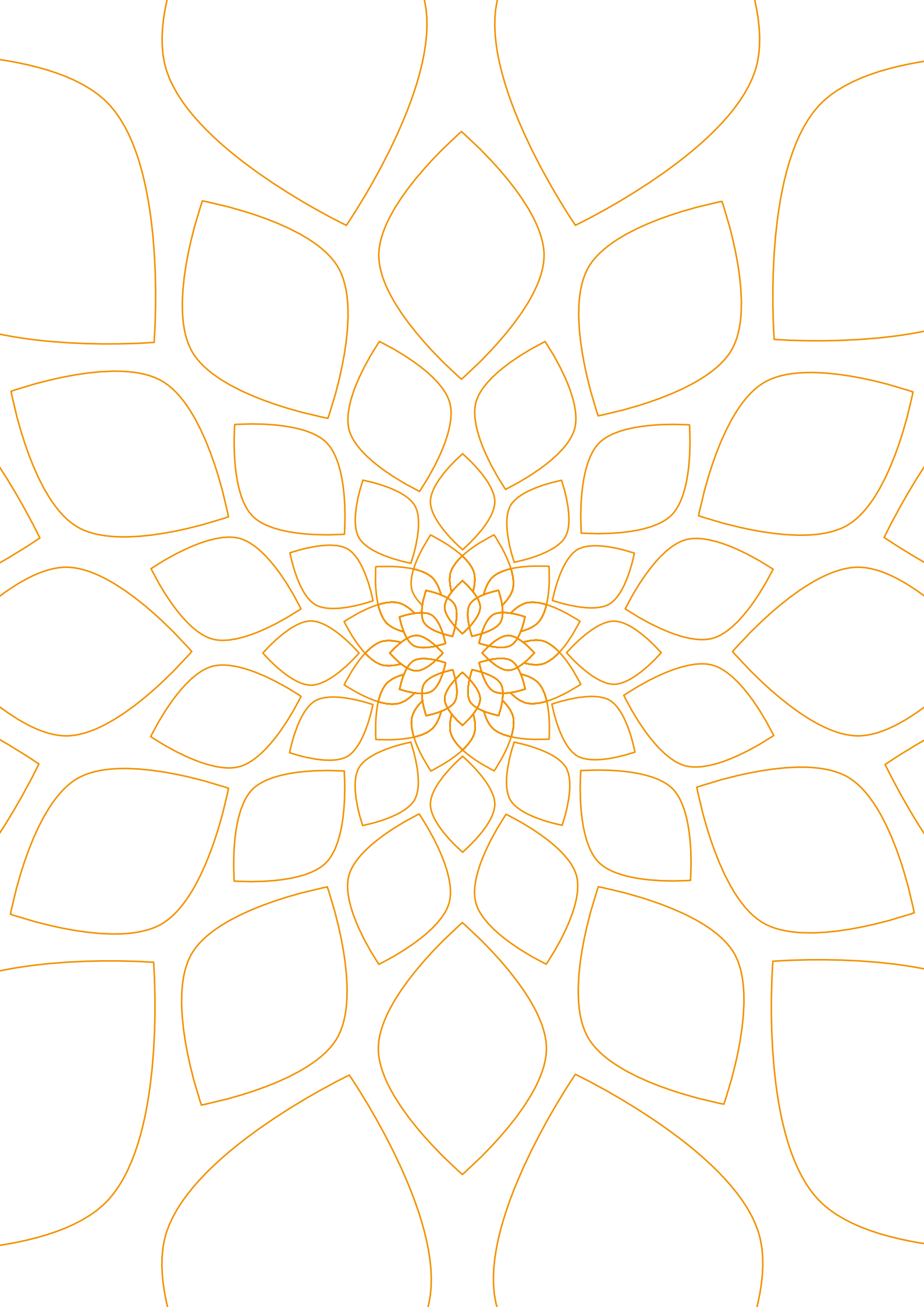
Globales Lernen für Referent_innen

Das Handbuch enthält neben einer grundlegenden Einführung in Globales Lernen zahlreiche und detaillierte Hilfen für Planung, Entwicklung oder Überarbeitung einer Veranstaltung im schulischen Zusammenhang. Die Frage, wie man von einer ersten thematischen Idee zur konkreten Umsetzung kommt, wird dabei ebenso

behandelt wie jene, wie man eine Veranstaltung am besten aufbaut. Mit seinen zahlreichen Checklisten und Literaturhinweisen ist das Handbuch ein gut sortierter didaktischer Werkzeugkasten für alle LehrerInnen, PädagogInnen und ReferentInnen, die sich in dem Themenfeld Globales Lernen engagieren. Es wird

verknüpft mit einer themenungebundenen Sammlung zahlreicher Ideen und Methoden für verschiedene Seminare.

'Handbuch Globales Lernen' und 'Methodensammlung für Referent_innen', *Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum* (Hrsg.), Berlin 2013, 42 und 39 Seiten, Download unter: www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterialien



Nachhaltige Verankerung

Bei der Titelverleihung sind natürlich alle topmotiviert. Die Schule ist jetzt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*; die drei Punkte des Selbstverständnisses klingeln in den Ohren; eine Welt mit weniger Diskriminierung ist fest im Blick. Nun muss das, was man sich vorgenommen hat und sich so schön anhört, nur noch Praxis werden – und das am besten über Jahre und Jahrzehnte. Also auch, wenn die Schüler der Initiativgruppe im Beruf und sogar die engagierten PädagogInnen der ersten Stunde längst in Pension sind.

Die gute Nachricht ist: Wenn man vorsorgt und ein paar Punkte beachtet, klappt das auch. Ganz wichtig ist: Das Projekt gehört weder in die Hände von Einzelnen noch in irgendwelche unstrukturierten Treffen außerhalb des Schulalltags. Wer es verankern will, schreibt das Logo auf den Briefkopf, bespielt einen festen Platz auf der Website der Schule – und hat dort auch etwas zu erzählen. Regelmäßige Aktionen zu Gedenktagen helfen bei der Verstetigung ebenso wie die aktive Mitarbeit im Netzwerk, der regelmäßige Kontakt zu den Koordinationsstellen und den Paten. Aber auch Ressourcen wie eigene Räume, Stunden und Unterstützung durch den Förderverein sind wichtig.

Und natürlich: das ständige Werben um Nachwuchs. Wenn die Älteren die Jüngeren regelmäßig in Idee und Praxis von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* einführen, ist viel gewonnen. Und warum das Projekt nicht immer am Tag der offenen Tür präsentieren? Hinter all dem steht die unbequeme Wahrheit: Sinn ergibt all das Ringen um eine diskriminierungsfreie(re) Schule nur, wenn es nachhaltig ist. Wie das geht, erfahrt ihr im folgenden Kapitel.

Wie Nachhaltigkeit gelingen kann	206
Tipps im Schnelldurchlauf	214
Anhang	215

Wie Nachhaltigkeit gelingen kann

Zum Zeitpunkt der Titelverleihung hat das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* eine hohe Zustimmung an der Schule. Alle sind voller Tatendrang und wollen sich engagieren. Das muss aber nicht immer so bleiben. So kann es passieren, dass eine hoch motivierte Gruppe ihre Schulzeit beendet, ohne dass Nachfolger ihre Arbeit weiterführen. Oder ein engagierter Kollege wechselt die Schule, ohne dass sich sofort jemand findet, der das Projekt mit vergleichbarem Elan begleitet. Ist das schon das Ende des viel versprechenden Neubeginns?

Nein. So weit sollte es nicht kommen. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist keine Eintagsfliege, keine einmalige Show-Veranstaltung mit großem Bahnhof, neugieriger Presse und warmen Worten. Lernziel Gleichwertigkeit – das ist es, was wir uns als Leitphilosophie für die Schulen wünschen. Das bedeutet nicht weniger, als dass das gesamte Handeln der schulischen Akteure, der Leitung, der LehrerInnen, SchülerInnen und Verwaltung dazu beitragen soll, eine solche Leitkultur mit Hilfe eines Bündels von geeigneten Maßnahmen in praktisches Handeln umzusetzen und das Ergebnis dauerhaft zu verankern.

Im Folgenden beschreiben wir ausführlich, wie es gelingen kann, die Freude an der Projektarbeit auf Dauer abzusichern und so einen Klimawechsel an der Schule zu erreichen. Wir empfehlen eine aufmerksame Lektüre; die angestrebte nachhaltige Verankerung des Courage-Selbstverständnisses passiert weder automatisch noch kurzfristig. Viele einzelne Schritte auf unterschiedlichen Ebenen und über unterschiedlich lange Zeiträume sind für das Gelingen nötig. Und: Viele Akteure spielen dabei eine Rolle, innerhalb der Schule wie außerhalb, in Projekten oder in der Kommune.

Individuelle Schulprofile

Es gibt kein Patentrezept zur Sicherung von Nachhaltigkeit, jede Schule hat ein einzigartiges Schulprofil. Dieses ist von Faktoren geprägt wie ihrem Einzugsbereich, Sozialstruktur der Schülerschaft, Alters- und Geschlechterverteilung unter den PädagogInnen, finanziellen Rahmenbedingungen und dem Fächerprofil. Das Schulprofil hängt auch von Vorhandensein oder Fehlen ethnischer, religiöser oder weltanschaulicher Diversität innerhalb der Schülerschaft und

unter den PädagogInnen ab. Deswegen benötigt jede Courage-Schule andere Impulse und unterschiedliche Zeiträume, um auf allen Ebenen jene Veränderungen einzuleiten, die in ihrem Falle geeignet sind, um eine nachhaltige Verankerung des Courage-Ansatzes sicherzustellen.

Ungeduld und mangelndes Vertrauen in die Akteure sind hier fehl am Platze. Zahlreiche Erfahrungen, die bundesweit mit Schulentwicklungsprozessen gesammelt wurden, lehren: Es bewährt sich nicht, diese komplexen Prozesse nach Belieben beschleunigen oder gewaltsam abkürzen zu wollen. So mancher Vorschlag – zum Beispiel jener, die Fortschritte in der Schulentwicklung anhand eines Kataloges von standardisierten Kriterien regelmäßig zu überprüfen, zu erfassen und zu bewerten – zielt aus vielen Gründen ins Leere. Bereits der erste Schritt, der für ein derartiges Vorgehen erforderlich wäre, nämlich die Quantifizierung aller Maßnahmen, würde das Konzept von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* in ein starres, formales Korsett zwingen.

Quantität ist nicht Qualität

Und: Ob im letzten Halbjahr zwei oder zehn Unterrichtsstunden lang die Themen Kolonialismus oder Homophobie behandelt wurden, sagt weder etwas über die politisch-philosophische Perspektive noch über die didaktisch-methodische Qualität der Umsetzung aus. Fest steht lediglich, dass Vorgaben abgehakt wurden; mehr nicht. Nicht zuletzt stellt sich die praktische Frage, welche „Kontrolleure“ Quantität und Qualität der umgesetzten Maßnahmen mit welcher Qualifikation und in welcher Form erfassen und überprüfen sollen.

Und: Bereits jetzt müssten jährlich mehr als 2.000 Schulbesuche organisiert und ebenso viele Dokumentationen erstellt und anschließend nach geeigneten wissenschaftlich-fachlichen Kriterien ausgewertet werden; bei stark steigender Tendenz. Ein solches Szenario wäre nur mit immensen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen und einem ungeheuren organisatorischem Aufwand umsetzbar; und der Nutzen bliebe fragwürdig. Denn: Mal angenommen, derart umfangreiche Erhebungen zu Qualität der Courage-Arbeit an den einzelnen Schulen würden trotz der



© Karolina Schmidt

Wer zu *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* gehört, setzt sich für gewaltfreie Konfliktlösungen ein

genannten Einwände gemacht und nach seriösen Kriterien ausgewertet. Am Ende stellte sich dann die Frage: Was machen wir nun mit all diesen tabellarischen Ergebnissen? Weil ein solches Organisationsmonster allen Grundsätzen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* widerspräche, sieht das Konzept derartige Kontrollteams und -prozesse nicht vor. Wir sind überzeugt, dass diese vor allem zu einer unproduktiven Bürokratisierung der Menschenrechtsarbeit führen und diese letztlich zu einem bloßen Verwaltungshandeln zu degradieren drohen.

Kontrolle? Vertrauen ist besser!

Immer wieder wird auch vorgeschlagen, es solle die Möglichkeit geben, den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* wieder abzuerkennen, wenn eine Schule nicht so aktiv ist wie es sich gehört. Warum eine Titelerkennung keinen Sinn ergibt, haben wir in Kapitel 2 bereits beschrieben. Einzig in dem, bis zum Redaktionsschluss nicht aufgetretenen, hypothetischen Fall, dass eine Courage-Schule trotz aller Unterstützung durch die Koordinationsstellen bewusst

und nachhaltig gegen Punkt Zwei des Selbstverständnisses verstieße, wäre es für die Bundeskoordination denkbar, den Titel infrage zu stellen. Punkt Zwei? Der lautet, zur Erinnerung: „Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, wende ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesen Problemen, gemeinsam Wege finden, uns zukünftig zu achten.“ Das ignorante Wegschauen soll zugunsten einer Schulkultur des Hinsehens und der Verantwortungsübernahme zurückgedrängt werden.

Dies gelingt sicher nicht an jedem Tag und auch nicht in jedem Konfliktfall. Keine Courage-Schule ist völlig frei von Diskriminierung oder Gewalt. Folgerichtig ist der Titel auch kein TÜV-Siegel und keine Garantie für Diskriminierungsfreiheit. Sondern eine Selbstverpflichtung; nicht mehr und nicht weniger. Die überwiegende Zahl der Schulmitglieder hat sich dazu verpflichtet, bei derartigen Vorkommnissen nicht wegzuschauen, sondern sich um gewaltfreie Konfliktlösungen zu bemühen.

Niemand kennt all die Situationen, in denen dies tagtäglich an Hunderten Courage-Schulen in Deutschland im Sinne des Courage-Leitgedankens erfolgreich gelingt. Ebenso vermag niemand objektiv festzustellen, an wie vielen Courage-Schulen dies nicht geschieht. Mit dieser Unschärfe muss sich das Netzwerk abfinden. Das Courage-Konzept will an Schulen eine Kultur des Vertrauens stärken. Da ist es nur logisch, dass es auch selbst Vertrauen in die Akteure setzt.

Ansonsten gilt: Alle Schulen und Mitwirkende schließen sich dem Courage-Netzwerk freiwillig an. Diese Freiwilligkeit ist Voraussetzung für das Engagement von SchülerInnen und PädagogInnen und ein Garant für die gelingende Umsetzung der Courage-Ziele. Zum Selbstverständnis von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* passt kein staatlich verordnetes gesellschaftliches Engagement. Deshalb macht es keinen Sinn, ein verbindliches Curriculum für alle zu entwickeln oder gar zu benoten.

Titelverleihung! Was dann?

Am Tag der feierlichen Titelverleihung gehen alle Gäste in ihren Ansprachen ausführlich auf die Inhalte und das Selbstverständnis des Netzwerks ein. Den meisten Schulmitgliedern ist auch der Wortlaut des Selbstverständnisses da noch sehr präsent; haben doch mindestens 70 Prozent erst vor wenigen Wochen den drei Punkten zugestimmt. Damit dieser Elan auch künftig beibehalten wird, bedarf es konkreter Schritte. Wer auch immer mit seiner Initiative das Projekt ins Rollen gebracht hat – einzelne SchülerInnen, der SchülerInnenrat oder eine oder mehrere Lehrkräfte –, spätestens nach der Titelverleihung sind alle gefragt, sich Gedanken zu machen, wie die Arbeit kontinuierlich weiterentwickelt werden kann.

Erste Schritte zu einer nachhaltigen Verankerung des Projekts setzen deshalb auf Teamarbeit, um möglichst zeitnah weitere MitstreiterInnen zu gewinnen und die Verantwortung auf viele Schultern zu verteilen. Damit das Projekt dauerhaft mit Leben gefüllt werden kann, braucht es an der Schule verlässliche Ansprechpartner. Sonst kann sich auch die Kommunikation nach außen, also zwischen der Schule und der zuständigen Regional- und Landeskoordination, nicht konstruktiv entwickeln. Wenn diese fehlt, sind die Aktiven in der Schule nach kurzer Zeit vom Informationsfluss

im Netzwerk abgekoppelt. Es mangelt ihnen an Erfahrungsaustausch; isoliert werden sie auf den engen Horizont der eigenen Gruppe zurückgeworfen.

Damit dies nicht geschieht, bildet sich üblicherweise aus der anfänglichen Initiativgruppe, die den Diskussions- und Organisationsprozess bis zur Titelübernahme gestaltete, eine dauerhafte Aktivengruppe heraus. Grundsätzlich sind in dieser sowohl SchülerInnen als auch PädagogInnen willkommen. Denn auch die engagiertesten SchülerInnen können schließlich Unterstützung gut gebrauchen; das gilt insbesondere bei größeren Projekten.

Vielfältige Aktivengruppe

In der Praxis ist die Zusammensetzung der Aktivengruppen äußerst unterschiedlich; und sie ändert sich häufig von Schuljahr zu Schuljahr. Mal besteht sie aus drei Schülern und vier LehrerInnen, mal aus fünfzehn SchülerInnen und lediglich einer Vertrauenslehrerin. Grundsätzlich gilt: Jede Konstellation kann ihre ganz eigenen Stärken entwickeln und die passende für die eigene Schule sein. Vorgaben zu Größe und Zusammensetzung der Aktivengruppe gibt es deshalb nicht. Als effektivste haben sich gemeinsame Runden von SchülerInnen und PädagogInnen erwiesen.

In einem ersten Treffen berät die Aktivengruppe, wie in der Schule die regelmäßige Arbeit gewährleistet werden kann und wer aus der Gruppe welche Aufgaben übernimmt. Vielleicht gibt es bei dieser Gelegenheit bereits Ideen, wie die ersten Projekte aussehen sollen. In jedem Fall gilt: Die Aktivengruppe koordiniert und kommuniziert von nun an alle Aktivitäten des Projekts innerhalb der Schule sowie mit den Koordinationsstellen und mit den außerschulischen Partnern.

An manchen Courage-Schulen steht der Aktivengruppe ein eigener mit Computer und Internetanschluss ausgestatteter Raum zur Verfügung, in dem die regelmäßigen Planungstreffen stattfinden können. Viel schwieriger als einen Raum findet man einen geeigneten Zeitpunkt, zu dem keiner der Aktiven Unterricht hat und sich alle treffen können. An manchen Schulen ist die Aktivengruppe als Arbeitsgruppe verbindlich in die AG-Phasen eingebaut und verfügt dadurch über einen sicheren Zeitrahmen. Dabei kann die Federfüh-



© Wolfgang Borrs

Nachhaltigkeit kann am besten durch dauerhaftes Engagement abgesichert werden

rung der AG in jedem Schuljahr einer anderen Klasse übertragen werden.

Selbst das beste Projekt verliert Aufmerksamkeit, wenn sich niemand dafür verantwortlich fühlt; schlimmstenfalls gerät es in Vergessenheit. Wenn über die Verantwortlichkeit für das Projekt geredet wird, kann es nicht darum gehen, die Begleitung an eine Lehrerin oder einen Lehrer abzugeben, damit sie oder er von nun an alles weitere regelt. Niemandem ist geholfen, wenn die Idee gleichsam als „persönliches Projekt von Kollegin Schulze“ dieser zugeschoben wird. Das Courage-Netzwerk wächst nicht durch Einzelkämpfer. Als sinnvoll erwiesen hat sich die Übernahme der Verantwortung durch ein Team von LehrerInnen, die meist länger an der Schule bleiben als die SchülerInnen.

Zudem gilt: Die Nachhaltigkeit kann vor allem dann wirksam abgesichert werden, wenn die engagierten PädagogInnen wöchentliche Abordnungsstunden für die Netzwerkarbeit zur Verfügung gestellt bekommen. Allerdings: Auch diese Unterstützung darf

am Ende nicht zur Normierung ihrer Arbeit und der Standardisierung ihrer Aktivitäten führen. Die Menschenrechts- und Demokratieerziehung entzieht sich verwaltungstechnischer Standardisierung. Deshalb wäre eine Aufnahme der Courage-Aktivitäten in die dienstliche Beurteilung oder in die Personalakte genau der falsche Weg.

Immer mehr Courage-Schulen weisen aber den aktiven KollegInnen entsprechende Abordnungsstunden aus ihrem frei verfügbaren Stundenpool zu. Am Ende profitiert die ganze Schule davon. Solch pragmatische Praxis sollte bundesweit Schule machen.

Kooperieren und motivieren

Der Schulalltag wird wesentlich bestimmt durch den Jahreskalender, der nicht nur die Ferienzeiten regelt, sondern auch viele andere verbindliche Vorgaben macht; die engen Zeithorizonte für die Klausuren zum Beispiel, die Termine für die Zeugniskonferenzen, die Abi-Feier oder auch die Bundesjugendspiele. Oft bleibt angesichts dessen kaum Zeit, um zusätzli-

che Aktionen außerhalb des Unterrichts durchzuführen. Schnell geraten ambitionierte Aktionspläne aus dem letzten Halbjahr ins Vergessen, wenn der kurzfristig angesetzte Umbau der Sporthalle zeitintensive Änderungen der Stundentafel erfordert.

Erst wenn es gelingt, Aktionen im Courage-Kontext fest in den Jahreskalender der Schule einzubinden, werden sie von allen rechtzeitig wahrgenommen. Das erhöht die Chancen, sie umzusetzen. In Kapitel 5 haben wir die regelmäßigen Vernetzungsmöglichkeiten im Netzwerk wie die Aktiventreffen oder die Regional- und Landestreffen ausführlich beschrieben. Viele Courage-Schulen nehmen diese Termine fest in ihre Jahresplanungen auf und koordinieren sie mit den schulinternen Aktionen.

Jährliche Termine nutzen

Kapitel 5 gibt auch Tipps, wie weitere jährlich wiederkehrende Veranstaltungsformate mit inhaltlichen Schwerpunkten organisiert werden können. Jährliche Gedenktage wie der 27. Januar (Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus), der 23. Mai (Tag der Demokratie, Verkündung des Grundgesetzes) oder der 9. November (Reichspogromnacht, Öffnung der Mauer) eignen sich besonders gut, um in einen Aktionskalender aufgenommen zu werden. Mehr dazu findet ihr im Kapitel 8 zu ausgewählten Themen- und Handlungsfeldern.

Trotz manch ungünstiger Umstände oder unzulänglicher Arbeitsbedingungen, die an jeder Schule, wenn nicht in dem einen, dann in dem anderen Schuljahr auftreten können, helfen erprobte Maßnahmen, an die Selbstverpflichtung, die mit dem Titel einhergeht, zu erinnern und das Projektziel lebendig zu halten.

Ohne zusätzlichen organisatorischen Aufwand kann ein kurzer Bericht über den Stand der Aktivitäten im Kontext von *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage* beispielsweise als fester Tagesordnungspunkt auf den Schulkonferenzen stattfinden. Wenn gerade einmal nichts anliegt, wird der Punkt eben übergangen. Um das umzusetzen, bedarf es keiner Berichterstatter; es genügt, wenn Fachbereiche oder einzelne PädagogInnen aus ihren Arbeitsfeldern berichten, welche Aktivitäten geplant sind oder stattfinden.

Zusätzlich fördert ein jährliches Treffen von Lehre-

rInnen aller Klassenstufen und Fächer, die sich für das Themenfeld interessieren, als so genannte Fachkonferenz *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage* den Gedankenaustausch im Kollegium und die Neuplanung von Aktivitäten. Gerade fächerübergreifende Projekte, die häufig einen partizipativen Ansatz vertreten, sind nur mit einem ausreichenden zeitlichen Vorlauf zu planen.

Diese Konferenz ist auch die geeignete Runde, um über Vorschläge zu schulinternen Qualifikationsseminaren und Workshops für das Kollegium zu beraten, wie sie die Koordinierungsstellen vermitteln. In den meisten Bundesländern steht Schulen lediglich ein Studientag pro Schuljahr zur Verfügung; gleichzeitig drängen sehr viele Themen danach, im Rahmen einer ganztägigen Veranstaltung vom ganzen Kollegium behandelt zu werden. Wieder droht akuter Zeitmangel die Courage-Themen an den Rand zu drängen. In vielen Bundesländern bewilligen Schulverwaltungen allerdings ohne große Komplikationen einen zusätzlichen Studientag oder zumindest einen Teilstudientag, wenn sich das Kollegium zu aktuellen Herausforderungen der Demokratieerziehung wie Islamismus, Rechtsextremismus oder Antisemitismus fortbilden möchte.

Fester Tagesordnungspunkt

Für eine Verankerung ist zudem hilfreich, das Netzwerk zu Schuljahresbeginn auf die Tagesordnung der Schülerratssitzung zu setzen. Die Aktivitäten im zurückliegenden Schuljahr können Revue passieren, Erfahrungen ausgewertet und Themen und Ideen für innovative Aktionen im neuen Schuljahr in die Planungen aufgenommen werden.

Um die aktiven Schülerinnen und Schüler kontinuierlich zu motivieren und ihr beeindruckendes Engagement wertzuschätzen, braucht es oft weniger als häufig angenommen wird. So machen manche Courage-Schulen den Einsatz der SchülerInnen dadurch sichtbar, dass sie ihn auf den Zeugnissen als freiwillige Leistung positiv vermerken. Oder sie überreichen den Aktiven Teilnahmebescheinigungen und Zertifikate, wenn diese an schulinternen Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen haben oder in der Aktivengruppe mitwirken.

Solche Bescheinigungen vergeben auch die Regional-



© Aris Papadopoulos

Zum Europatag 2014 lädt die deutsch-polnische Robert-Jungk-Oberschule in Berlin Bundeskanzlerin Angela Merkel ein

und Landeskoordinationen zum Abschluss ihrer Vernetzungstreffen. Und sollte dies noch nicht überall der Fall sein, dann ist es sinnvoll, darum zu bitten. Immerhin können diese Bescheinigungen so genannte Soft Skills wie zum Beispiel die interkulturelle Kompetenz bescheinigen und auch für spätere Bewerbungen seitens der Schülerinnen und Schüler interessant sein.

Nachhaltigkeit hat viele Quellen

Die Patinnen und Paten der Courage-Schulen kommen aus ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen; beispielsweise aus Politik, Kultur, Kunst oder Sport. Kapitel 2 informiert euch ausführlich über ihre Rolle und darüber, was sie dazu beitragen können, den Projektansatz zu verstetigen. Dafür müssen sie aktiv angesprochen und konkrete Mitwirkungsmöglichkeiten an sie herangetragen werden.

Jede Patin und jeder Pate bringt ganz eigene berufliche und persönliche Kompetenzen mit. Der eine ist ein berühmter Autor, führt eine Lesung an der Schule durch und lenkt damit die Aufmerksamkeit der Me-

dien erfolgreich auf die nächste Schulaktion: eine Solidaritätskampagne mit jungen Flüchtlingen zum Beispiel. Und die andere, eine engagierte Politikerin, stellt sich für eine spannende Diskussion zur Verfügung und stärkt so die schulinterne Öffentlichkeit für die Arbeit der Aktivengruppe.

Viele Aktionen und Projekte, durch die das Schild am Schultor erst mit Leben gefüllt wird, erfordern nicht nur Zeit und Engagement, sondern auch Geld. In den vorangegangenen Kapiteln werden die Themen Finanzierung und Sponsoring aufgegriffen. Nicht alle, aber viele Courage-Koordinierungsstellen verfügen über einen entsprechenden Etat und können Ausgaben übernehmen, die bei der Umsetzung von Courage-Projekten und Workshops entstehen, zum Beispiel Honorarkosten für externe ReferentInnen. Ein Anruf bei Regional- oder Landeskoordination lohnt immer.

Im Zusammenhang mit der nachhaltigen Perspektive ist natürlich auch die Rolle des Fördervereins der Schule nicht zu unterschätzen. Zwar gibt es weder an jeder Courage-Schule einen Förderverein, noch ver-

fügen die bestehenden alle über die gleichen finanziellen Ressourcen. Aber dort, wo diese vorhanden sind, ist ein Austausch mit dem Förderverein sinnvoll. Kann nicht eine Summe X für die jährlichen Aktionen reserviert werden? Ist es zum Beispiel möglich, die Fahrtkosten der SchülerInnen zu den regelmäßig stattfindenden Regional- und Landestreffen zu übernehmen? Schließlich kommen sie mit neuen Ideen und Plänen zur Festigung des Courage-Ansatzes zurück. Eine langfristige Klärung von finanziellen Fragen spart der Aktivengruppe viel Zeit, die sie sonst in die Akquise von Geldmitteln investieren müsste. Und es gibt ihr Planungssicherheit über das laufende Halbjahr hinaus.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage ist in einer Reihe von Bundesländern in Landesprogramme für Demokratie und gegen Rechtsextremismus eingebunden. Diese Unterstützung ist unverzichtbar für die Stabilisierung der Landes- und Regionalkoordinationen; und standortnahe Koordinierungsstellen können nur ausgestattet mit den notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen die langjährigen Schulentwicklungsprozesse kontinuierlich begleiten. Sie sind es, die einen langen Atem mitbringen und nachvollziehen können, warum eine Courage-Schule in einem Schuljahr weder ein nennenswertes Projekt zustande bekam, noch an Workshops oder dem Aktiventreffen teilnahm. Und sie vermögen die passenden Angebote und Beratungen an die Schule heranzutragen, um sie erneut zu aktivieren. Der intensive Austausch mit den Koordinierungsstellen ist ein entscheidender Faktor bei der Absicherung der Nachhaltigkeit.

Sichtbare Verankerung

Woran ist zu erkennen, ob es erfolgreich gelungen ist, die Leitidee von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* nachhaltig zu verankern? Wieder gibt es keine Standardantwort. Aber es gibt Merkmale dafür. An vorderster Stelle gehört dazu sicherlich die subjektive Wahrnehmung der Schulmitglieder. Zum Beispiel wenn sie ihren Schulalltag als freundlich, motivierend, gewalt- und diskriminierungsfrei erleben und sich wohl fühlen. Oder wenn sie die Schule als ihren Lern- und Lebensort wahrnehmen und deswegen auch gern bereit sind, Verantwortung für seine Gestaltung zu übernehmen.

Wie weit sich nicht nur die erste Aktivengruppe, de-

ren Mitglieder ihr Abgangszeugnis bereits bekamen, mit dem Projektziel identifizierte, sondern auch die Nachfolgenerationen und das Kollegium – so dass schließlich ein Klimawechsel eintreten kann –, wird an vielen Stellen sichtbar. Ein Zeichen ist, wenn Courage-Schulen ihren Titel und die Projektziele in ihr Schulprogramm aufnehmen. Dies ist nicht als simpler verwaltungstechnischer Schritt abzutun; damit wird die Philosophie in die Grundlagen des Schullebens eingebunden.

Das gleiche gilt für folgende Schritte: Das Logo von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* wird in den Briefkopf aufgenommen; ebenso in den Flyer zur Selbstdarstellung der Schule. Auf der Schul-Homepage gibt es einen eigenen Bereich, der gemeinsam mit der Aktivengruppe gestaltet wird, über die eigenen Courage-Aktivitäten informiert und mit den Koordinierungsstellen verlinkt ist.

Ein sicheres Anzeichen ist auch die kontinuierliche Zusammenarbeit mit den außerschulischen Kooperationspartnern. Wenn der Theaterworkshop gegen Homophobie auch nächstes Schuljahr stattfindet und die Konfliktlotsenausbildung keine einmalige Aktion bleibt, sondern in jedem Jahr SchülerInnen teilnehmen, sind das viel versprechende Zeichen.

Next Generation

Viele Schulen gehören dem Netzwerk bereits seit mehr als einem Jahrzehnt an und machen vor, wie eine nachhaltige Umsetzung der Courage-Idee gut gelingen kann; die erste Schule, die in Deutschland den Titel annahm, ist sogar bereits mehr als 20 Jahre im Netzwerk. Und in so langen Zeiträumen können viele Veränderungen stattfinden.

Schulen sind Orte lebendiger Transformationen. Die Mitglieder der größten Gruppe, der Schülerinnen und Schüler, verlassen die Schule nach einigen Jahren; jährlich kommen neue dazu, die das Projekt nicht kennen. Das Kollegium unterliegt zwar langsameren Veränderungsprozessen – aber wenn die aktive Vertrauenslehrerin in Pension geht oder der kreative Musiklehrer an eine andere Stelle versetzt wird, hat auch das Konsequenzen für die Courage-Aktivengruppe. Und: Auch wenn in einem Schuljahr ein spektakuläres, multimediales Projekt gegen Rechtsextremismus



© Metin Yilmaz

Sanem Kleff und Innensenator Ehrhart Körting (SPD) als Pate bei der Titelverleihung an die Friedensburg-Oberschule in Berlin 2010

durchgeführt wurde, das große öffentliche Resonanz bekam, so kann sich die Aktivengruppe im nächsten Schuljahr bereits aufgelöst haben.

Diese Veränderungen kommen allerdings nicht überraschend. Sie gehören zur Schule dazu; ihre Konsequenzen müssen bereits beim Einstieg in das Netzwerk beachtet werden. Sonst kann es passieren, dass eine hoch motivierte Aktivengruppe ihre Schulzeit beendet, ohne dass Nachfolger gefunden wurden. Um die Kontinuität zu wahren, müssen in jedem Schuljahr neue Personen von der Philosophie des Projektes überzeugt werden. Es gilt, den Stab an die nächste Generation zu übergeben. Damit die Situation nicht eintritt, dass alle Aktiven mit ihrem Schulabschluss von der Bildfläche verschwinden, geben auch die Koordinierungsstellen zahlreiche Tipps, die helfen können, die Projektarbeit auf Dauer abzusichern.

Es ist eine gute Idee, neue MitschülerInnen gezielt anzusprechen, um sie für die Projektidee zu begeistern und für die Mitarbeit zu gewinnen. Die meisten Neuen wollen ihre neue Schulumgebung mitgestalten; da

sie aber noch nicht wissen, wie ihre Umgebung „tickt“, zögern sie zu Beginn häufig, sofort Verantwortung für das Schulleben zu übernehmen. Gebt ihnen zu verstehen, dass es kaum eine bessere Möglichkeit gibt, an der Schule anzukommen und auf einen Schlag viele neue Leute an der Schule kennenzulernen! So kann bereits der Tag der offenen Tür dafür genutzt werden, um den potenziell neuen Eltern und SchülerInnen das Projekt vorzustellen.

Auch ist wichtig, dass die Erfahrungen der ersten Generation mit Patenschaften zwischen den oberen und unteren Klassen begleitet werden. SchulabgängerInnen, die jahrgangsstufenübergreifende Projekte begleiten, fördern die Bereitschaft der Jüngeren, mit Lust auf Engagement in das Projekt einzusteigen. So kann beispielsweise in neuen Klassen jedes Jahr eine Unterrichtsstunde zu den Ideen und Zielen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* durchgeführt werden. Auch ein Workshop von SchülerInnen für SchülerInnen wirkt sehr motivierend – Peer Education wird im Netzwerk groß geschrieben! ■

Tipps zur Nachhaltigkeit im Schnelldurchlauf

Anregungen für SchülerInnen

- Den Tag der offenen Tür nutzen, um neuen Eltern und SchülerInnen das Projekt vorzustellen.
- In neuen Klassen eine Unterrichtseinheit zu den Ideen und Zielen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* durchführen.
- Die geheime Abstimmung in neuen Klassen wiederholen.
- SchulabgängerInnen als BetreuerInnen für die Klassenaktivitäten gewinnen.
- Patenschaften zwischen den oberen und unteren Klassen einrichten.
- Workshop „SchülerInnen für SchülerInnen“ anbieten. Peer Education!

Anregungen für LehrerInnen

- Übernahme der Verantwortung durch ein Team von LehrerInnen.
- In jedem Schuljahr mindestens eine Fachkonferenz SOR - SMC, Gedankenaustausch und Neuplanung von Aktivitäten.
- Über die Landeskoordinatoren schulinterne Seminare für Lehrkräfte anbieten.
- Angebote der Bundeskoordination ins Bewusstsein rücken.
- Handbücher bewerben, Anregungen zur eigenen Arbeit geben und Vorbereitungsstress abnehmen.

Anregungen für die Schulorganisation

- Auf der Schulkonferenz festen TOP einplanen.
- Projektgruppe einrichten und jedes Jahr aus den neuen Klassen mindestens einen Schüler oder eine Schülerin aufnehmen.
- Bestimmte Ereignisse an wiederkehrenden Terminen begehen:
27. Januar (Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus),
23. Mai (Tag der Demokratie, Verkündung des Grundgesetzes),
9. November (Reichspogromnacht, Öffnung der Mauer).
- Zertifikate für SchülerInnen, die sich kontinuierlich beteiligen, Projekte initiieren und umsetzen.
- Bescheinigungen, die auch für spätere Bewerbungen interessant sein können, für die Teilnahme an schulinternen Workshops, landes- und bundesweiten Treffen oder Seminaren ausstellen.
- Auf dem Zeugnis die aktive Mitwirkung vermerken.
- Übernahme der Leitung und Verantwortung für die Weiterführung der Aktivitäten durch die Schülervvertretung, dieser dafür besser ausgestaltetes Mitwirkungsrecht einräumen.
- Paten aktiv einbeziehen und konkrete Mitwirkungsmöglichkeiten an sie herantragen.
- Angebote der Landes- und Bundeskoordination regelmäßig an alle Klassen weitergeben.

Aufnahmeantrag

Zuständige Landeskoordination:

Name der Schule:

Schulart:

Straße:

PLZ:

Ort:

Die drei Punkte der Selbstverpflichtung einer Courage-Schule sind den Schulmitgliedern, Schüler*innen, Pädagog*innen und sonstigen Mitarbeitenden, bekannt. Mindestens 70 Prozent der Schulmitglieder haben diese Leitlinien akzeptiert und in geheimer Abstimmung für den Eintritt unserer Schule in das Courage-Netzwerk gestimmt. Unsere Schule erfüllt somit die Voraussetzung zur Aufnahme in das bundesweite Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.

Anzahl der Schulmitglieder:

Anzahl der abgegebenen Stimmzettel:

Davon Ja-Stimmen:

Mit Ja-Stimmen haben Prozent und damit mindestens 70 Prozent der Schulmitglieder für den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* gestimmt.

Schulleitung:

Name:

E-Mail:

Telefon:

Homepage:

Kontaktpersonen:

Name:

Name:

Funktion: ☐ Schüler*in
(bitte ankreuzen) ☐ Pädagog*in/
Mitarbeitende*r

Funktion: ☐ Schüler*in
(bitte ankreuzen) ☐ Pädagog*in/
Mitarbeitende*r

Telefon:

Telefon:

E-Mail:

E-Mail:

Die Bundeskoordination erhebt diese personenbezogenen Daten, um die Courage-Schulen über Netzwerk-Veranstaltungen, Publikationen und Materialien zu informieren.

Die zuständigen Landes- und Regionalkoordinationen erhalten die Kontaktdaten, um die Titelverleihung abzustimmen und laufend über ihre Beratungsangebote, Unterstützungsmöglichkeiten, Veranstaltungen und Materialien zu informieren.

Hinweise zum Umgang mit personenbezogenen Daten von Aktion Courage e.V./ Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage sowie Informationen zur Ausübung des Widerrufsrechts sind verfügbar unter www.schule-ohne-rassismus.org/datenschutz/erklaerung.

Datum

Ort

Unterschrift der Schulleitung

Schulstempel

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage
Bundeskoordination
Karl-Heinrich-Ulrichs-Str. 11
10787 Berlin



Schule:
Straße und Nr.:
PLZ, Ort:
Bundesland:

Schildbestellung

Als Courage-Schule bringen wir das Schild sichtbar am Schulgebäude an.

Wir bestellen verbindlich:

Stück, kleines Schild (70 x 24,7 cm) zum Preis von 115,- €
Stück, großes Schild (125 x 44,1 cm) zum Preis von 160,- €

Die Preisangaben beinhalten den Versand.

Die Kosten für das Alu-Dibond-Schild werden von der Schule getragen. Eventuell abweichende Rechnungsadressen melden wir per Mail an schule@aktioncourage.org.

Liefertermin:

Bestellte Schilder und die dazugehörige Rechnung werden ein bis zwei Wochen vor dem Tag der Titelverleihung, den die Schule in Absprache mit der zuständigen Regional- und Landeskoordination vereinbart hat, an die Schuladresse zugestellt.

Ein Exemplar des Handbuches „Lernziel: Gleichwertigkeit“ in Form eines DIN A4-Ordners und weitere Arbeitsmaterialien erhalten wir bei der Schild-Lieferung kostenfrei.

Ort

Datum

Name der Schulleitung

Unterschrift der Schulleitung

Schulstempel

An die Schulleitung

Schule:

z. H. v.:

Ort:

Schule ohne Rassismus

Schule mit Courage

Wahlprotokoll

Datum der Wahl:

Folgende mindestens 3 Personen sind Mitglieder der Wahlleitung

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

Alle Schulmitglieder sind stimmberechtigt.

A – Anzahl der Schulmitglieder:

B – Anzahl der ausgegebenen Stimmzettel:

C – Anzahl der abgegebenen Stimmzettel:

D – Anzahl der Ja-Stimmen:

E – Prozentualer Anteil der Ja-Stimmen an der Gesamtanzahl A:

Dieses Ergebnis bestätigen die Mitglieder der Wahlleitung durch ihre Unterschrift:

- | | | |
|----|-------------|---------------------|
| 1) | Name: _____ | Unterschrift: _____ |
| 2) | Name: _____ | Unterschrift: _____ |
| 3) | Name: _____ | Unterschrift: _____ |
| 4) | Name: _____ | Unterschrift: _____ |
| 5) | Name: _____ | Unterschrift: _____ |

Die Wahlleitung überreicht der Schulleitung

- die ausgezählten Stimmzettel in einem geschlossenen, beschrifteten Umschlag
- das ausgefüllte Wahlprotokoll

Die Schulleitung

- bewahrt den Umschlag mit den ausgezählten Stimmzetteln bis nach der Titelverleihung auf
- füllt den Aufnahmeantrag basierend auf den Angaben des Wahlprotokolls aus und unterzeichnet ihn

Schule	ohne Rassismus
Schule	mit Courage

Als *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* werden wir nach diesen Leitlinien handeln:

1. Ich setze mich dafür ein, dass meine Schule nachhaltige Projekte, Aktionen und Veranstaltungen durchführt, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.
2. Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, dann wende ich mich dagegen, spreche dies an und unterstütze eine offene Auseinandersetzung, damit wir gemeinsam Wege finden, einander respektvoll zu begegnen.
3. Ich bin aktiv, damit meine Schule jedes Jahr Projekte gegen alle Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, durchführt.

**Ich will, dass meine Schule in das Netzwerk
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage eintritt.**

Ja

Nein

Schule	ohne Rassismus
Schule	mit Courage

Als *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* werden wir nach diesen Leitlinien handeln:

1. Ich setze mich dafür ein, dass meine Schule nachhaltige Projekte, Aktionen und Veranstaltungen durchführt, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.
2. Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, dann wende ich mich dagegen, spreche dies an und unterstütze eine offene Auseinandersetzung, damit wir gemeinsam Wege finden, einander respektvoll zu begegnen.
3. Ich bin aktiv, damit meine Schule jedes Jahr Projekte gegen alle Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, durchführt.

**Ich will, dass meine Schule in das Netzwerk
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage eintritt.**

Ja

Nein

Autorinnen und Autoren

Daniel Bax

ist Redakteur für Integration und Migration im Inlandsressort der tageszeitung (taz). Er hat Publizistik und Islamwissenschaften studiert und beschäftigt sich seit vielen Jahren mit popkulturellen Phänomenen, nicht nur in der Türkei und im Nahen Osten.

Gerasimos Bekas

ist Journalist, Autor und Onlineredakteur beim Goethe-Institut Athen. Er verbrachte seine Kindheit in Griechenland und Franken. Während seines Studiums der Politikwissenschaft arbeitete er für die Landeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* in Bayern und danach für die Bundeskoordination.

Melike Çınar

wurde in Berlin geboren und ist Politologin und Projektleiterin beim Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt. Während ihres Studiums arbeitete sie für die Bundeskoordination. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung, Gender und Rassismus.

Alexander Freier

ist angehender Lehrer und seit zehn Jahren für die Bundeskoordination aktiv. Er unterstützte die bundesweite Implementierung von Handlungsfeldern wie Homophobie und sexuelle Orientierung. Ein weiterer Schwerpunkt seiner Arbeit ist Demokratieerziehung.

Jeannette Goddar

ist freie Journalistin. Seit den 1990er-Jahren begleitet sie die Schwerpunkte Migration und Integration, Interkulturelles und Islam, zudem das weite Feld der Bildung. Zuletzt veröffentlichte sie mit Dorte Huneke das Buch ‚Auf Zeit. Für immer. Zuwanderer aus der Türkei erinnern sich‘.

Sanem Kleff

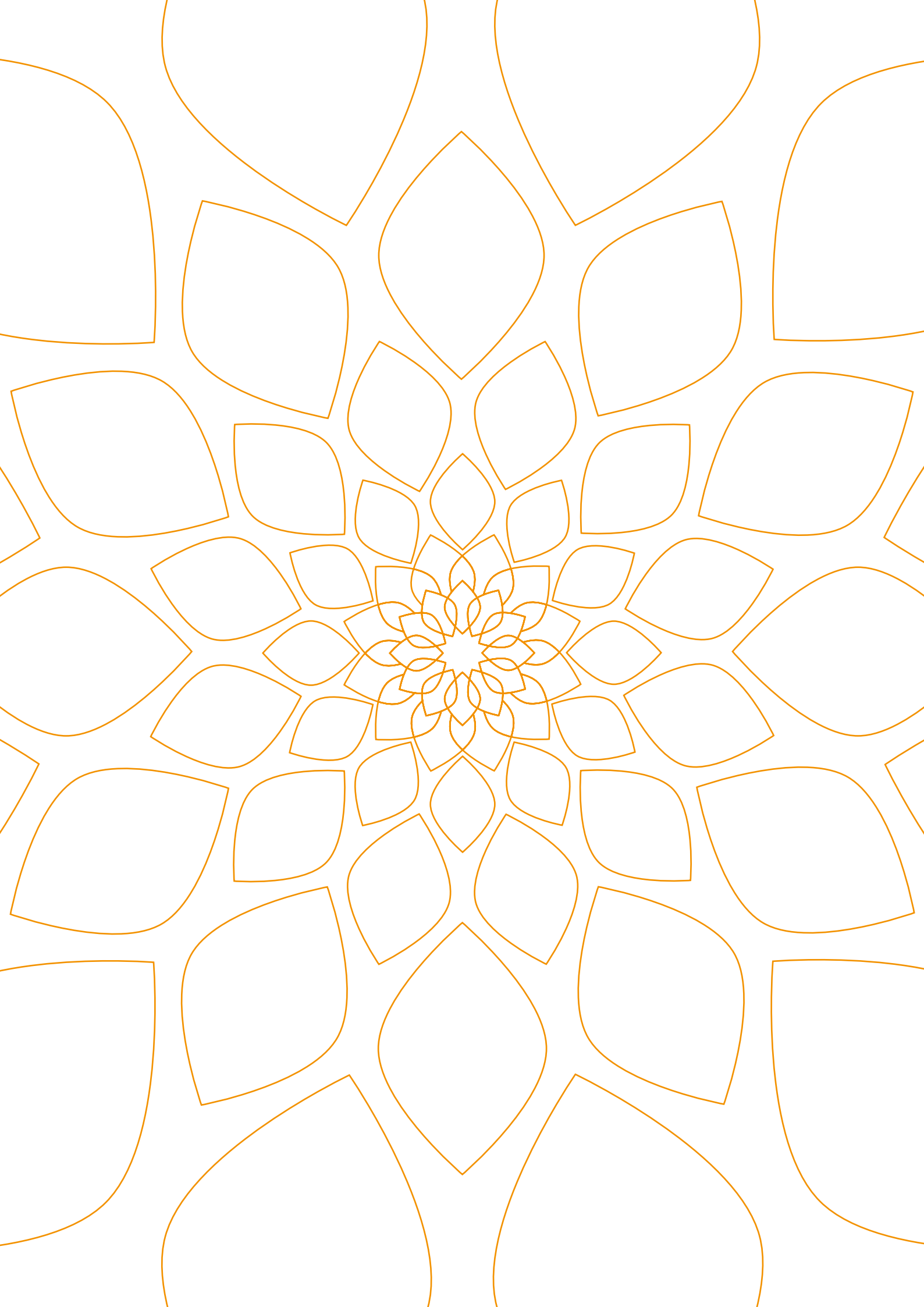
wuchs in der Türkei und in Deutschland auf. Nach einem Studium der Deutschen Sprache und Literatur in Ankara arbeitete sie ab 1980 als Lehrerin an Berliner Hauptschulen und als Dozentin in der Lehrerfortbildung. Bis 2005 war sie Vorsitzende des Bundesausschusses Multikulturelle Angelegenheiten im Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Seit dem Jahr 2000 leitet sie das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Sie ist Vorsitzende von Aktion Courage e.V., dem Trägerverein des Projekts.

Dr. Matthias Schwerendt

ist Pädagoge und Erziehungswissenschaftler. Seit 1993 ist er in der politischen Jugendbildung tätig und hat von 1998 bis 2010 an Universitäten und Forschungsinstituten gearbeitet. Seine Themenfelder erstrecken sich über Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus, Islamismus, Gewaltprävention, Erinnerungs- und Jugendkulturen. Er ist Referent der Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.

Eberhard Seidel

ist Soziologe und Journalist. Seit den 1980er-Jahren arbeitete er als freier Journalist für Zeitungen und Rundfunk; seit 1990 veröffentlicht er Bücher und Aufsätze zu den Schwerpunkten Rechtsextremismus, Islamismus, Migration und jugendliche Subkulturen. Von 1997 bis 2002 war er Redakteur der tageszeitung (taz). Seitdem ist er Geschäftsführer von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.





Gefördert von:



Trägerverein:



Unterstützt von:

