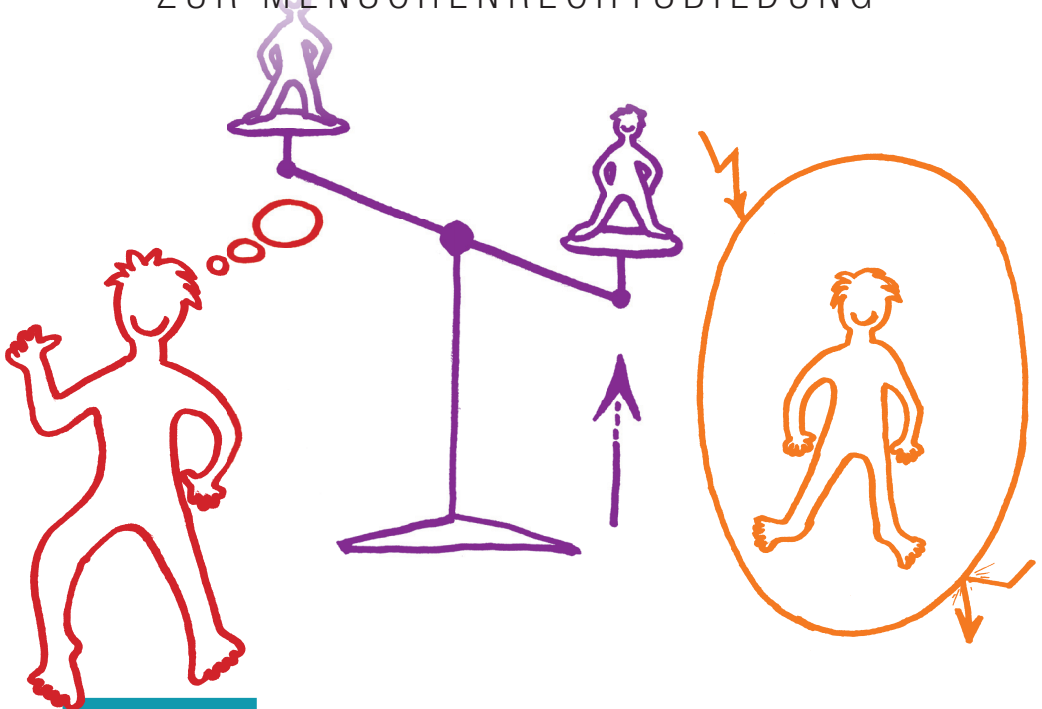




CHRISTA KALETSCH, STEFAN RECH

HETEROGENITÄT IM KLASSENZIMMER

METHODEN, BEISPIELE UND ÜBUNGEN
ZUR MENSCHENRECHTSBILDUNG



dehüs
PÄDAGOGIK

Christa Kaletsch, Stefan Rech

Heterogenität im Klassenzimmer

Methoden, Beispiele und Übungen
zur Menschenrechtsbildung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Debus Pädagogik Verlag
Schwalbach/Ts. 2015

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2015

www.debus-paedagogik.de
www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Programmleitung: Peter E. Kalb
Umschlagentwurf: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Titelbild: © Anke Kießhauer
Gedruckt auf chlorfreiem Papier
ISBN 978-3-95414-041-1 (Buch)
ISBN 978-3-95414-110-4 (E-Book)

Inhalt

Einleitung	5
------------------	---

Kurze Theoretische Einführungen zu folgenden Themen

(Trans-)Migrationsgesellschaft – Einleitende Worte zu Kultur und anderen Grenzüberschreitungen	11
Plural, postkolonial, postnationalsozialistisch und rassistisch – Einige Gedanken zur Rahmung von Demokratie- und Menschenrechtsbildung in der Gesellschaft in Deutschland	16
Schule in der pluralen Wirklichkeit – Einige Voraussetzungen und Bedingungen für demokratieförderliches Lernen	22

Hauptkapitel

Dialog und Aushandlungsprozesse	27
Partizipation und Menschenrechte	52
Identität und Menschenrechte	85
Gewalt(freiheit) und diskriminierungskritische Perspektive	102

Methodenteil

Methodische Hinweise zum Themenschwerpunkt ‚Dialog und Aushand- lungsprozesse‘	143
Übung „Dilemma-Dialog“	143

Methodische Hinweise zum Themenschwerpunkt ‚Partizipation und Menschenrechte‘	161
Übung „Auf dem Weg zu einem menschenfreundlichen Gemeinwesen“	165
Methodische Hinweise zum Themenschwerpunkt ‚Identität und Menschenrechte‘	171
Übung „Straßenstars“ oder auch „Vermutungen aussprechen“	171
Übung „Identitätszwiebel“	173
Übung „Wie im richtigen Leben“	179
Methodische Hinweise zum Themenschwerpunkt ‚Gewalt(freiheit) und diskriminierungskritische Perspektive‘	185
Übung „Gewaltbarometer“	185
Übung „Couragespiel“	190
Literaturverzeichnis	201

Einleitung

Problemaufriss

Eine Vielzahl der Lehrkräfte fühlt sich wenig vorbereitet auf die „Pluralität im Klassenzimmer“. Auch in einer Zeit, in der sich die 50-jährigen Jubiläen der ersten Anwerbeverträge häufen, wird das Thema Einwanderung nach wie vor kontrovers diskutiert, scheint das trennende Bild vom *Ihr* und *Wir*, Mehrheit und Minderheiten immer noch gebräuchlich. Was bedeutet Integration? Und welche Funktion hat dieser Begriff? Wer spricht über wen aus welcher Position und welche Diskurse sind stilprägend, wenn es um das Verhältnis von Eigenem und Fremden geht? Welchen Stellenwert nimmt die Kultur dabei ein? Wie sind diese Überlegungen mit den Diskursen um die Bildungslandschaft Deutschland verknüpft? Welche Spuren hinterlassen diese bei den Lehrkräften, in den Schulen, den Schülern?

Nach wie vor wird Heterogenität eher als Problem betrachtet. Der Umgang mit Heterogenität im Unterrichtsgeschehen wird oftmals noch als besondere Herausforderung und nicht als Normalität gesehen. Dabei sind die Lernherausforderungen in einer zunehmend globalisierten Welt und die monokulturelle Ausrichtung der Unterrichtsfächer und Herkunft der Lehrerschaft nur ein Aspekt der Problematik. Viel dringlicher sind die Ambivalenzen und Paradoxien, die im Spannungsfeld zwischen strukturellen Formen von Ungleichheit, real gelebter und erlebter Heterogenität im Klassenzimmer und dem Druck entstehen, neue Formen des Lehrens und Lernens in Schule zu etablieren. Ist die Schule nicht der Ort, an dem das Zusammenleben der unterschiedlichen Lebenswelten und sozialen Milieus – wenn auch erzwungen – zustandekommt?

Fragen entstehen: „Wie Demokratie und Parlamentarismus in Deutschland thematisieren, wenn die Mehrheit der in Deutschland geborenen Schüler/-innen des Powi-Unterrichts weiß, dass sie nach geltendem Recht des Grundge-

setzes nicht in den Genuss der politischen Freiheitsrechte in Deutschland kommen wird, und daher fragt, ob man solange diese Einheit läuft, rausgehen und Ballspielen könnte, so wie man es – wenn Religionsunterricht ist – ja auch täte. Wie sollen Lehrkräfte auf die vielerorts beobachteten schleichenden Gewöhnungsprozesse an menschenverachtende Positionen – die insbesondere im Internet, aber auch in TV-Talkshows eingeführt werden – reagieren?

Die Wahrnehmung diskriminierenden, gewaltförmigen Geschehens in Schulen nimmt zu. Pädagog/innen sind beispielsweise mit antisemitischen, islamfeindlichen und auch antihomosexuellen Verhaltensweisen konfrontiert und tun sich verständlicherweise schwer damit, das Geschehen einzuordnen und entsprechende Handlungsoptionen zu entwickeln. Neben einer zunehmenden Verwendung des Schimpfworts „du Jude“ lassen auch z. T. verbale und physische Auseinandersetzungen zwischen Schüler/-innen in ethnisierten Konflikten „aufhorchen“. Des Weiteren stellen sich aus unserer Erfahrung folgende Fragen: Wie zu zeitgeschichtlich relevanten Themen arbeiten und dabei allen Teilen im pluralen Klassenzimmer gerecht werden? Wie kann man Jungen und Mädchen zu kritischen (Welt-)Bürger/-innen erziehen, wenn gleichzeitig in Debatten zum Thema Postdemokratie zu Recht ein Aushöhlen der demokratischen Verhältnisse beklagt wird?

Wir möchten Angebote und Orientierungshilfen anbieten, aber auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit klassischen Fehlannahmen und Zuschreibungsmechanismen, die den Zugang zu interkulturellen Dialogen verstellen, anregen. Die Dialoge wünschen wir uns inklusiv und diskriminierungskritisch.

Unser Buch möchte Vorschläge und Erfahrungen präsentieren, wie eine zeitgemäße, der aktuellen Einwanderungsgesellschaft angemessene Auseinandersetzung mit Heterogenität im Klassenzimmer aussehen kann. Wir möchten Hilfestellungen geben und die Schlüsselakteure an Schulen ermutigen, Aushandlungsprozesse und Dialoge zu wagen, bei denen der Umgang mit Vielfalt und Differenz in seinen gesellschaftspolitischen Dimensionen und Machtdiskursen verortet wird. Eine entscheidende Rolle spielen dabei die vielfältigen Lebens- und Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen selbst. Wir möchten eine Fixierung darauf, dass es sich bei diesen Herausforderungen vorrangig um kom-

munikative Probleme handelt, überwinden. Dies bedeutet für das didaktische Herangehen, subjektorientierte Zugänge zu eigenen Bildern, Zuschreibungsprozessen und dem Verhältnis von Fremd- und Selbstkonstruktion zu eröffnen – und durch stetige Selbstreflexion zu verankern. Kultur ist für uns ein prinzipiell offenes, konflikthafte und wandlungsfähiges Konstrukt.

Wir möchten Reflexionsräume bieten, in denen über Heterogenität nachgedacht werden kann, ohne Unterschiede dabei zu bagatellisieren oder überzustilisieren. Wir möchten Handlungsperspektiven eröffnen, indem durch einen inklusiven Zugang Gelegenheitsräume entstehen, in Aushandlungsprozessen gemeinsam Vereinbarungen zu treffen und sich sicher in menschenrechtlichen Diskursen bewegen zu können. Wir sehen in der Förderung einer partizipativ inklusiven Herangehensweise eine große Chance zur Gestaltung einer kinderrechtsfreundlichen Schule. Wir möchten Lehrer/-innen dazu ermutigen, das Konzept der Menschenrechte, in dem die UN-Kinderrechtskonvention eine zentrale Rolle spielt, als wesentlichen Bezugsrahmen für ihr Handeln zu nehmen. In diesem Zusammenhang vermitteln wir Anregungen, wie sich ein kinderrechtsorientiertes Vorgehen für die Gestaltung von Lernangeboten und zur Reflexion der Alltagspraxis nutzen lässt. Darüber hinaus lässt sich aus einem konsequenten Menschenrechtsbezug Sicherheit für den Umgang mit diskriminierenden, gewaltförmigen und die Würde verletzenden Geschehen gewinnen. Konkrete methodische Anregungen wollen Leser/-innen dazu einladen, eigene Erfahrungen in der Praxis zu machen.

Das Buch verknüpft mehrjährige Erfahrungen aus Fortbildungs- und Beratungspraxis an Schulen und an außerschulischen (Bildungs-)Einrichtungen mit einer intensiven Auseinandersetzung mit den hierzu relevanten wissenschaftlichen Diskursen. Viele unserer Erfahrungen sind aus der Perspektive externer, freiberuflicher Referent/-innen-Tätigkeit entstanden. Dabei verbindet uns eine langjährige und sehr konstruktive Kooperation mit dem HKM-Projekt „Gewaltprävention und Demokratie lernen“ (GuD) und dessen Vorläufer „Mediation und Schulprogramm“.

Wir beide beschäftigen uns u. a. schon seit Mitte/Ende der 1990er Jahre mit konstruktiver Konfliktbearbeitung und Mediation. Im Rahmen des BLK-Pro-

jekts zum „Demokratie lernen und leben“ von 2003-2007, an dem sich Hessen mit dem Schwerpunktthema „Mediation und Partizipation“ beteiligte, lernten wir uns in unseren jeweiligen Schwerpunkten kennen und schätzen. Gemeinsam entwickelten wir eine fünf Module umfassende Fortbildung für Multiplikator/-innen in schulischer und außerschulischer Bildung zum Thema „Demokratie lernen in der pluralen Gesellschaft“. Diese konnten wir u. a. im Rahmen des GuD-Projekts ausprobieren und entsprechend weiterentwickeln. Für den langjährigen konstruktiven Austausch und die vielfältigen Gelegenheitsräume, Konzepte entwickeln und ausprobieren zu können, möchten wir uns herzlich bei Helmolt Rademacher bedanken, der aktuell das GuD-Projekt leitet, auf dessen Initiativen hin jedoch auch die beiden anderen oben erwähnten Programme entstanden und die er ebenso leitete.

Die gemeinsamen Fortbildungserfahrungen gaben auch den Anstoß zu dem hier vorliegenden Buchprojekt, in dem wir Einblicke in Erfahrungsräume und Reflexionen geben, die aus einer jeweils spezifischen Arbeitspraxis und (theoretischen) Herangehensweise resultieren.

Stefan Rech: neben der vielfältigen und langjährigen Auseinandersetzung mit der Mediation, als Trainer und Praktiker, begleitet mich seit meinem Studium der Kulturanthropologie das Thema der Diversität. Empirische Untersuchungen und Fallanalysen zu Moscheebaukonflikten und religiösen Gemeinden in Hessen und Frankfurt am Main sowie die Mitwirkung an der Erstellung eines „Vernetzungs- und Vielfaltskonzepts für die Stadt Frankfurt am Main“ (unter Leitung von Regina Römhild und Steven Vertovec) brachten mich in Kontakt mit konkreten Fragen und Herausforderungen des Zusammenlebens in der pluralen Gesellschaft. In dem erwähnten BLK-Projekt „Demokratie lernen und leben“ konnte ich als Berater für Demokratiepädagogik einige Schulen bei ihren Entwicklungen begleiten und bekam Einblick in die produktive und nachhaltige Wirkung von demokratischen Veränderungsprozessen.

Ich betrachte es als großes Glück, mit Christa Kaletsch zusammenzuarbeiten. Durch sie sind mir Bedeutung und Stellenwert der menschenrechtlichen Dimension in der pädagogischen Arbeit als unverzichtbar bewusst geworden. Die Mitwirkung an diesem Buch hat diese Erkenntnis für das Vorgehen bei Lern-

prozessen und die damit verbundene pädagogische Haltung vertieft und verstärkt.

Christa Kaletsch: eine Auseinandersetzung mit Gelegenheitsräumen zu (Schüler/-innen)-Partizipation war mein Schwerpunkt bei der Programmentwicklung zu konstruktiver Konfliktbearbeitung/Mediation in der Schule. Von Anfang an beschäftigte ich mich mit Demokratie lernen, Verantwortungsübernahme und Förderung einer basisorientierten SV-Arbeit. Im Rahmen des BLK-Projekts kam eine stärkere Auseinandersetzung mit der UN-Kinderrechtskonvention hinzu, die in konzeptionelle Arbeiten zu Menschenrechtsbildung in der pluralen (Einwanderungs-)Gesellschaft mündeten. Durch mein Studium des Fachjournalismus Geschichte, zu dem neben einem geschichtswissenschaftlichen Hauptstudium u. a. Politikwissenschaften und öffentliches Recht gehörten, näherte ich mich vielen Themen auf der Folie historisch-politischer Bildung. Dabei habe ich in der Bildungsstätte Anne Frank, dessen Team ich seit 2001 eng verbunden bin, einen wichtigen Ort gefunden, um meine Perspektive zu erweitern und eine diskriminierungskritische, heterogenitätssensible Haltung zu entwickeln. Eine Vielzahl von Erfahrungen und Überlegungen, die ich in diesem Kontext in der Beratungs- und Fortbildungstätigkeit zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Antisemitismus, Rassismus, Islamfeindlichkeit und anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gewinnen konnte, sind in die Arbeit dieses Buches eingeflossen. Einen sehr wesentlichen Anteil an Erkenntnissen verdanke ich dabei der Bildungsreferentin Tami Rickert (geb. Ensinger), mit der ich in den vergangenen Jahren mehrere sehr umfangreiche und gewinnbringende Projekte im Kontext der Beratungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus in der pluralen Gesellschaft in Hessen durchführen konnte. Für ihre gründliche Lektüre und die dabei entstandenen Anregungen bedanke ich mich an dieser Stelle herzlich.

Wir nähern uns den Themengegenständen des Buches aus unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungshintergründen und haben die Kapitel daher auch unterschiedlich stark geprägt. Während die Hauptkapitel II-IV deutlich aus der Perspektive und Erfahrung der diskriminierungskritischen Beratungs- und Bil-

dungsarbeit zu Demokratie lernen und Menschenrechtsbildung entwickelt wurden, wird das Kapitel I stärker aus einer mediativen und kulturanthropologischen Sichtweise eröffnet und wird dann in einem dialogischen Verfahren fortgeführt.

Zum Aufbau des Buches (Orientierungshilfen für die Leser/-innen)

Kern und Zentrum des Buches sind die vier Hauptkapitel. In diesen stellen wir unsere konzeptionellen Überlegungen dar. Wir reflektieren unsere Arbeit anhand von konkreten (aus Gründen der Anonymisierung leicht verfremdeten) Beispielen unserer Fortbildungs- und Beratungspraxis. Wir möchten die Leser/-innen auf unsere (Recherche-)Reisen mitnehmen, sie zu eigenen Reflexionen anregen und sie an unseren Handlungsempfehlungen teilhaben lassen.

Die in den Hauptkapiteln angesprochenen Übungen und methodischen Herangehensweisen werden vertiefend in einem Methodenteil beschrieben und laden dazu ein, Dinge selbst ganz praktisch in Fortbildungssettings mit Multiplikator/-innen und/oder Schüler/-innen auszuprobieren.

Zur Einordnung unserer theoriegestützten Reflexionen und Anregungen für die Praxis haben wir den Haupttexten drei einführende Kurztex te vorangestellt, in denen wir uns in den Theorien zu Kulturbegriff, plurale und postnationalsozialistische Gesellschaft verorten und unser Verständnis der Rolle der Lernbegleitung darlegen.

Die Lektüre des Buches kann von jedem Punkt aus gestartet werden. Die vier Hauptkapitel sind in sich geschlossen und selbsterklärend. Sie funktionieren im Dialog mit den anderen Hauptkapiteln und verweisen aufeinander. Leser/-innen können sich gleich auf unseren Spuren der Praxisreflexionen bewegen und werden unsere Überlegungen und Handlungsempfehlungen auch ohne vorherigen „Besuch“ in den theoretischen Einführungen nachvollziehen können. Für den kurzen Einblick darin, von wo aus wir „loslaufen“ und auf wessen theoretische Expertise wir uns beziehen, ist die Lektüre der theoretischen Kurzeinführungen jedoch hilfreich.

Kurze Theoretische Einführungen zu folgenden Themen

(Trans-)Migrationsgesellschaft – Einleitende Worte zu Kultur und andere Grenzüberschreitungen

Eine Nonne, Pflegedienstleiterin in einem Altenpflegeheim, steht im Habit vor mir und entrüstet sich über die muslimische Altenpflegeschülerin, die gerne in dem konfessionellen Altenheim ihr Praktikum absolvieren möchte: „Stellen Sie sich vor, die Muslima möchte bei mir Praktikum machen – das geht doch nicht, deren Kopf ist ja bedeckt!“

Bei einem Workshop für Auszubildende der Stadt Frankfurt entgegnet ein junger Mann mit persisch klingendem Namen einem anderen jungen Mann, der vorher „über Ausländer“ gesprochen hat: „Ob es dir gefällt oder nicht, ich habe keine Herkunft woanders, ich gehöre hierher und ich sehe mich als Teil dieses Landes, ich muss mich für nichts entschuldigen und ich muss auch nicht betteln – du wirst dich mit mir (als Mensch, Hinzufügung Autor) auseinandersetzen müssen, ob du willst oder nicht.“

Zwischen beiden Begebenheiten liegen etwa 15 Jahre. Man muss sich nicht auf *Global Cities* wie Frankfurt am Main beziehen, um einen Wandel der Realitäten und der Selbstverständnisse im Umgang mit Heterogenität und Differenz zu registrieren. Und dennoch werden gerade hier allgemeine Entwicklungen wie die zunehmende Pluralität von Lebensstilen und individuellen Lebensentwürfen, Herkunftsbezügen und sozialen Milieus als ubiquitäre Erfahrung von „Andersheit“ greifbar. Mehrbezüglichkeit, Patchwork-Identitäten, Bricolage und

„Kreolisierung“ (vgl. Hannerz), sind nur einige, auf ethnografischer und biografischer Forschung basierende Versuche, diese Realität in Begriffe zu fassen, (Post-) Migrant, Transmigration und „Interkultur“ (Terkessidis), „Glokalisierung“ (Appadurai) andere. Zusammenleben – in einer Stadt oder in einer Schulklasse – zeichnet sich aus durch Vielfalt, das Kaleidoskopische, Grenzen überschreitende, überlappende und durchdringende, dynamische und das sich stets ändernde Fließen kultureller Bezugspunkte und Bedeutungen, jenseits nationalstaatlicher Grenzziehungen¹. Gleichwohl existieren (kulturelle) Bedeutungen nicht einfach „frei fließend“, sondern sind stets eingelassen in machtvolle konzeptionelle „Rahmungen“ wie Fremdheitskonstruktionen, öffentliche Diskurse und reale Zugangsbeschränkungen aufgrund von Status oder Pass.

Es ist eine Frage der Perspektive. Sieht man Individuen und Gruppen als „Inhaber ihrer Kultur“, auf „der sie sitzen“ und an deren „unsichtbaren Fäden sie in ihren Handlungen wie Marionetten geführt werden“, oder eher als „Produzenten ihrer je eigenen Kultur“ in Wechselbeziehung und Interaktion zu anderen „Schöpfern von Bedeutungen“ im Rahmen ermöglichender oder verhindernder (gesellschafts)politischer Strukturen? Es ist aber auch eine Frage, ob die angestammten „Bilder“ und Konzeptionen von „Nation“, „Herkunft“, „Fremdheit“, „Mehr- und Minderheit“ noch zur erlebbaren und erfahrbaren Welt passen. Unsere Antwort – und da sind wir nicht allein – lautet: Wir sollten uns vom Container-Modell von Nation und anderen vergrößernden Beschreibungen kulturell-identitärer Einheiten verabschieden und auch vom Mythos der Homogenität. Nationen und Schulen waren nie homogen, sehr wohl sind beide eng miteinander verflochten in ihrem (unheilvollen) Bemühen, diesen Zustand – bis heute – voranzusetzen, herzustellen und durchzusetzen. Es geht dabei um mehr als nur um die „bessere“, weil „passendere Beschreibung“. Es geht um den Wechsel der Blickrichtung und damit um einen anderen und folgenreichen Zugang für pädagogisches Handeln im pluralen Klassenzimmer. Dieser Blickwechsel ist auch der Versuch, ein anderes Konzept, ja, eine andere Denkweise für den Umgang mit Heterogenität einzuführen. Es geht um nichts

1 Entwurf eines Integrations- und Diversitätskonzepts der Stadt Frankfurt 2009.

weniger als den/die Leser/-in zum Abenteuer einzuladen, mit neuen Augen zu schauen. Weil wir überzeugt sind, dass solange überkommene, alltagsweltliche Vorstellungen von „Gruppismus“ (Brubaker 2007), Kultur, Mentalität etc. wirksam sind, Stereotypen und Vorurteile (auch bei besten Absichten) reproduziert werden und Lehr-Lern-Beziehungen letztlich vorhandene Chancenungleichheiten verstärken. Es genügt auch nicht, das affirmative Lied der Vielfalt zu singen. Solange die Logik von kultureller Differenz als Nebeneinander in sich geschlossener Einheiten gedacht wird, endet man lediglich bei der Propagierung von „pluralem Monokulturalismus“ (vgl. Sen in Felixberger/Gleich 2009).

Die Sinus Sociovision – Studie zu „Migrantenmilieus in Deutschland“ (2007) zeigt ein äußerst differenziertes Bild der unterschiedlichen sozialen Lagen, aber auch der sehr breit aufgefächerten (im Vergleich zu den „autochtonen“) Grundeinstellungen, die eben nicht mit ethnisch-nationalen Kategorien übereinstimmen. Vergleicht man Glaubenswahrheiten (ways of believing), Lebensweisen und Alltagskultur (ways of living) und soziopolitische Gemeinschaftswerte (ways of living together), ergeben sich überraschende und meist zu den unterschiedlichen Nationen und kulturellen Einheiten (weltweit) quer liegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede (vgl. Meyer 2002).

Wir möchten einen Beitrag leisten zu einem differenzkritischen, machtsensiblen und dynamischen Gebrauch von Kultur. Es ist wichtig keine voreiligen Schlüsse zu ziehen zwischen verschiedenen Parametern der Kategorisierung und zu trennen etwa zwischen der Passidentität und der sozialen Schicht. Die nationale Herkunft sagt meist genauso wenig über den Status aus wie der familiäre Hintergrund über die Leistungsbereitschaft oder die Religion über den Grad der Freizügigkeit oder Wertegebundenheit. Vielmehr ist es gerade für exponierte Schlüsselpersonen wie Lehrkräfte – mit einer Art Türwächterfunktion in die Gesellschaft – bedeutsam, aufmerksam zu sein für die selbst prophezeiende Wirkung von eigenen Wahrnehmungsfiltren und offen zu sein für individuelle Lagen und Überraschungen.

Kultur und kulturelle Identität sind höchst umstrittene und ungeklärte Begriffe, die alltagsweltlich Einmütigkeit suggerieren, aber unterschiedlich verwendet

werden und über die wissenschaftlich kontrovers diskutiert wird – je nach Theorietradition und Erkenntnisinteresse. Ohne Kultur ist alles nichts, mit Kultur aber ist nichts alles, könnte man überspitzt sagen. Zwei einfache Bilder sollen dazu dienen, den komplexen und umstrittenen Kulturbegriff zu fassen. Zum einen wird Kultur wie ein Behälter gesehen, in dem eine Ansammlung festgefügtter Eigenschaften gebündelt ist: Kultur ist wie ein Fels, dessen Lage, Erscheinungsbild, Konsistenz etc. genau untersucht werden können. Diese essenziellierende Beschreibung von Kultur führt zu dem, was Huntington mit „blutigen Grenzen“ der Kulturen meint. Demgegenüber steht eine Vorstellung von Kultur, die eher einem Stück gewebten Stoffes ähnelt, an dem beständig, da prinzipiell unfertig, auf dem Webrahmen weitere Fäden eingelassen und andere fallengelassen werden. Kultur in diesem Sinne ist der Orientierungsrahmen, innerhalb dessen Menschen in einem bestimmten Raum zu einer bestimmten Zeit ihrem Denken, Fühlen und Handeln Bedeutung verleihen. Wenn Kultur als prinzipiell offen, dynamisch und wandlungsfähig begriffen wird, so ist die Identität des Einzelnen die je aktualisierte, angeeignete, sinn- und nutzenstiftende Gestalt, die sich aus den Fragmenten der Kultur kontinuierlich schöpft. Soziale Identität bildet sich immer relational als Kontrasterfahrung zu anderen Identitäten heraus. Kultur taucht in der eigenen Wahrnehmung oft erst durch die Konfrontation mit dem Fremden auf. In dem Maße, wie ich mir meiner eigenkulturellen Wahrnehmungsmuster bewusst werde, erweitere ich die Verständigungsmöglichkeiten mit der als fremd wahrgenommenen Kultur.

Subjektorientierung heißt im schulischen Kontext, Lehr-Lern-Arrangements mit den Augen der Schüler – und zwar aller Schüler zu betrachten. Dies setzt Perspektivwechselfähigkeit und Selbstreflexivität voraus, das Ins-Wanken-Bringen angestammter Vorstellungen, die ständige Überprüfung von Selbst- und Fremdbildern, multiperspektivische Zugänge zu Lehrinhalten, Selbststärkung und das Erleben von Selbstwirksamkeit durch Identitäts- und Biografiearbeit.

Diese an der Diversitäts- und Anerkennungspädagogik orientierte Herangehensweise funktioniert nur, wenn kulturelle Zugehörigkeit als Erweiterung der Wahlmöglichkeiten aller Menschen konzipiert wird (Benhabib 2002).

Zugleich darf nicht übersehen werden, dass es dafür auch Wissen über die kontextabhängigen Faktoren von Ungleichheit, die Praxis und die Mechanismen von Diskriminierung benötigt. Welche (Kollektiv-)Erfahrungen bringen junge – auch in Deutschland geborene – Menschen mit, die sich jenseits oder am Rande der Dominanznarrative befinden? Wer spricht für wen aus welcher Perspektive? Wie verlaufen unterschiedliche Migrationspfade und Zugangsmöglichkeiten? Welche Asymmetrien zeigen sich aufgrund der Verteilung von sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital? Gibt es Wege zur Stabilisierung von Netzwerken und Repräsentationsstrategien, die mehr den subjektiven Selbstbildern entsprechen?

Schließlich geht es darum, das Ganze neu zu denken – d. h. inklusive Wege zu finden, anstatt partikulare Vielfaltsrhetorik oder wohlmeinende Verbesonderung zu betreiben. Bezogen auf eine Lerngruppe oder das plurale Klassenzimmer heißt das immer wieder aufs Neue, eine tragfähige gemeinsame Kultur des Miteinanders auszuhandeln, in der jede/-r eine Stimme hat und gehört wird.

Plural, postkolonial, postnational-sozialistisch und rassistisch –

Einige Gedanken zur Rahmung von Demokratie- und Menschenrechtsbildung in der Gesellschaft in Deutschland

Die Gesellschaft in Deutschland ist eine plurale. Sie ist es immer gewesen² und wird es – so viel Optimismus sei hier erlaubt – immer sein. Doch genau damit, diese eigentlich selbstverständliche Heterogenität wahrzunehmen und anzuerkennen, tun sich die Vertreter/-innen der Dominanzkultur fortwährend schwer. Auf die Veränderungen des Staatsbürgerschaftsrechts, in der zumindest in Ansätzen den Erfordernissen einer Einwanderungsgesellschaft Rechnung getragen wird, folgt eine Integrationsdebatte, die die Entwicklung eines konstruktiven Zusammenlebens in einem neuen pluralen Deutschland lähmt. Statt inklusiv-partizipative Modelle zu entwickeln, die Gelegenheitsräume zur Teilhabe aller in der Gesellschaft lebenden Menschen schaffen, werden kulturrassistische Zäune hochgezogen, um Privilegien sichern und begründen zu können (vgl. Terkessidis 2010, 30).

Die Bundesrepublik Deutschland ist eine Einwanderungsgesellschaft, die zunehmend auch auf Transmigrationsprozesse reagieren und zu den Lebensrealitäten der Bürger/-innen in einer pluralen, modernen (Welt-)Gesellschaft passende Partizipationsmodelle entwickeln könnte und müsste. In der Gesellschaft in Deutschland sind – wie in vielen modernen Gesellschaften – Rassismen strukturprägend (vgl. Broden 2012, 10), mit der Folge, dass alle in

2 Vgl. den Hinweis von Neval Gültekin: „Die gesellschaftliche Pluralität in Deutschland hat nicht mit der Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg angefangen. Sie ist schon immer da gewesen mit Katholiken, Protestanten, Juden, Atheisten, Sinti und Roma, Flüchtlingen aus Polen, Ungarn und der Tschechoslowakei, Behinderten und Nicht-Behinderten, Akademikern, Beamten, Kraftfahrern, Hilfsarbeitern, Homosexuellen, Heterosexuellen und Transsexuellen, Haushälterinnen, Putzfrauen und wohlhabenden wohlthätigen Frauen usw. (Gültekin, 2005, 373).

Deutschland lebenden Menschen auf unterschiedliche Weise Erfahrungen mit Rassismus, Diskriminierung und Ausgrenzung machen.

Auch eine Anerkennung der beiden zuletzt genannten Punkte ist in den von den Eliten geprägten Diskursen nicht leicht. Eine offene Auseinandersetzung mit Rassismus fällt insbesondere der Gesellschaft in Deutschland schwer. Das hat mit ihrer Geschichte zu tun, die eine nicht abzuschließende, nicht integrierbare ist. Astrid Messerschmidt spricht in diesem Zusammenhang von einer „postnationalsozialistischen Gesellschaft. Die Begrifflichkeit soll verdeutlichen, dass etwas zwar vergangen und doch nicht vorüber ist. Sie zeigt das Weiterwirken des Nationalsozialismus in gegenwärtigen Welt- und Menschenbildern an“ (Messerschmidt 2009, 144). In Reflexion und Anlehnung an den Theoriediskurs zu Postkolonialismus stellt Messerschmidt auch in Bezug auf die Verwendung von „postnationalsozialistisch“ fest, dass dies „weniger ein Epochenbegriff als vielmehr eine Analysekategorie (ist), die nicht auf etwas Zurückliegendes, Erledigtes, sondern auf etwas Unabgeschlossenes hinweist“ (ebenda).

Durch die Schwierigkeit der Anerkennung und Auseinandersetzung mit Rassismus in der Gesellschaft in Deutschland zeigen sich die paradoxen Wirkungen der Bemühungen, etwas Unabschließbares abschließen zu können. Die Auseinandersetzung mit Rassismus ist in Deutschland immer auf der Folie des Nationalsozialismus (NS) zu verstehen. Dabei folgen Diskurse und Handlungspraktiken selten einer konsequenten Auseinandersetzung mit den Folgen und dem (Nach-)Wirken des NS, vielmehr scheint durch die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der Vergangenheit der Blick auf die (aktuellen) Erscheinungsformen verstellt. Handlungsleitend für Schlüsselakteur/-innen in Politik, Verwaltung und schulischer sowie universitärer Bildung war (und scheint vielerorts noch immer) das „Primat der Verhinderung“ (Klärner/Kohlstruck, 2006, 8). Sowohl zu Zeiten der alten Bundesrepublik, aber auch in der neuen Berliner Republik wird von der Idee ausgegangen, mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland den Nationalsozialismus überwunden und eine neue, Demokratie und Menschenrechte achtende Gesellschaft entwickelt zu haben. Das Auftreten rechtsextremer Akteure erschüttert damit ein – durchaus als fragil zu betrachtendes – Selbstbild. Dies hat Folgen für die Diagnosemuster: „Rechtsextremismus ist nicht lediglich ein Problem neben anderen, sondern er

ist gleichbedeutend mit Bedrohung und maximaler Gefahr und wird im Horizont einer Gefahrenabwehr behandelt“ (Klärner/Kohlstruck 2006, 8). Rassismus wird in diesem Zusammenhang wiederum sehr häufig auf der Folie von Rechtsextremismus gedacht, was zu einer Skandalisierung und damit vor allem zu einer Bagatellisierung, Negierung und Tabuisierung geführt hat.

Damit sind zwei wesentliche Aspekte, die das Zusammenleben der pluralen Gesellschaft in Deutschland zentral berühren, nur schwer begehbar. Um jedoch handlungs- und entwicklungsfähig zu sein, muss es möglich sein, Schwierigkeiten benennen, analysieren und darauf aufbauend mit ihnen umgehen zu können. Es empfiehlt sich daher, wahrzunehmen und anzuerkennen, dass es Rassismus in dieser Gesellschaft gibt, und sich dafür zu öffnen, die Wirk- und Funktionsweisen von Rassismus nachzuvollziehen, um sich dazu entsprechend kritisch verhalten zu können. Darüber hinaus kann es gewinnbringend – weil erhellend – sein, sich mit den Zusammenhängen zwischen Nationalsozialistischen Welt- und Selbstbildern zu beschäftigen und diese in Bezug zu den aktuellen (kultur)rassistischen Diskursen zu setzen.

„Obwohl Migrationsprozesse in Europa und im deutschsprachigen Raum keineswegs neu sind, werden sie andauernd problematisiert und in der Öffentlichkeit aufgeregt debattiert. ... In Europa bewegen sich Migrationsprozesse in einem Prozess vielfältiger Grenzziehungen. Insbesondere im deutschen Kontext ist die Vorstellung einer inneren Homogenität nicht überwunden und lässt Einwanderung immer wieder als Sonderfall erscheinen, die eine imaginäre gemeinschaftliche Übereinstimmung stört und deshalb in Grenzen gehalten werden muss. Konturiert werden die Grenzen entlang von Unterscheidungsmarkierungen, die vor allem in den Vorstellungen von Fremdheit und kultureller Differenz vorgenommen und öffentlich kommuniziert werden“ (Messerschmidt 2009, 79).

Die Gesellschaft in Deutschland war zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine plurale, multiethnische, multireligiöse, multikulturelle. Sie war auch im Nationalsozialismus (NS) nicht homogen, denn es lebten in Verstecken oder mit versteckten Identitäten von der Verfolgung des NS Betroffene in der Gesellschaft

in Deutschland und den von Nazi-Deutschland besetzten Ländern in Europa. Überlebende des Verfolgungsdrucks wie Jüd/-innen, Sint/-ezza und Homosexuelle waren auch 1945 und in den Folgejahren Teil der Gesellschaft in den beiden deutschen Staaten. Jedoch waren die gesellschaftlich dominanten Diskurse so wirkmächtig, dass sich bis heute (bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts) die Vorstellung hält, die deutsche Nachkriegsgesellschaft wäre eine völkisch homogene nichtjüdische gewesen. „Über Nachkriegsmigration in die BRD zu sprechen, heißt auch, Auschwitz immer im Hinterkopf zu bewahren“ (Ha zitiert nach Messerschmidt 2009, 188). „Da die nationalsozialistische Herrschaft auf eine völkisch homogene Kulturnation zielte, bedeutet die Einwanderung immer auch einen antagonistischen Prozess zu den im kulturellen Gedächtnis vieler Deutscher verankerten Idealen innerer Homogenität. Der zeitgeschichtliche Diskurs ist Teil des gesellschaftlichen Kontextes der Einwanderung, und die im Nationalsozialismus herausgebildeten Welt- und Selbstbilder wirken in dieser Gesellschaft nach“ (ebenda).

Die aktuellen kulturrassistischen Argumentationslinien, die zur Ethnisierung im Wesentlichen gesellschaftspolitisch sozialer Fragen dienen, bedienen sich konstruierter Homogenitäts- und Normalitätsvorstellungen. Dabei „bleibt die Imagination von Homogenität und Normalität eine der scharfen Waffen zur Diskreditierung des jeweils nicht Genehmen und zur Stabilisierung der die Normalitätsansprüche vertretenden Eliten“ (Brodén 2012, 9). Auf der Folie einer konstruierten und „zu bewahrenden Homogenität der deutschen Gesellschaft“ lässt sich die Dichotomisierung in „Dazugehörige“ und „Nicht-Dazugehörige“ erschaffen und begründen.

In der Arbeit und Debatte um Sarrazin zeigt sich die „Verflechtung von Rassismus und Neoliberalismus“, in der die kulturalistisch argumentierende Dichotomisierung mit Kriterien der Verwertbarkeit und Nützlichkeit verbunden wird. „Die Menschen mit sogenannter Migrationsgeschichte wurden nicht nur als ethnisch-national ‚Nicht-Dazugehörige‘ diskreditiert, vielmehr wurde diese rhetorische Ausbürgerung auch mit wirtschaftspolitischen Kriterien der Nichtverwertbarkeit verbunden.“ Brodén weist in diesem Zusammenhang darauf hin,

„dass diese Legitimation von Ungleichheit – also die Zweiteilung unserer Gesellschaft in diejenigen, die wirtschaftlich ‚verwertbar‘ sind, und diejenigen, die nicht (mehr) verwertbar sind – kaum noch problematisiert (und kaum widersprochen) wird“ (Brodén, 10).

Die hier wahrnehmbaren Gewöhnungseffekte sowie die unhinterfragte Reproduktion rassistischer (Welt-)Bilder, die in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft auf Wissensbestände des NS zurückgreifen, sind eine gesellschaftliche Realität und damit immer auch in jedem Klassenzimmer der pluralen Gesellschaft existent und wirkmächtig.

Um sich in einem pädagogischen Setting konstruktiv und analytisch mit Rassismus auseinandersetzen zu können, ist es wichtig, dass die den Lernraum gestaltenden Pädagog/-innen Gelegenheit(en) bekommen, in denen sie selbst-reflexiv und in einem geschützten Rahmen erkennen können, dass sie in ihrer Rolle als Lehrende (insbesondere in Schule) ein nicht unerheblicher Teil einer rassistisch strukturierten Gesellschaft sind. Es ist nötig, dass sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass es in einer derart strukturierten Gesellschaft sehr häufig passieren kann, dass rassistische Konstruktionen bewusst, aber oft eben auch unbewusst reproduziert werden. Schulleitungen, Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Eltern – alle sind in rassistische Konstruktionen verstrickt und greifen – wie die Vertreter/-innen von Politik, Medien und Verwaltungen – auf rassistische Wissensbestände zurück, wiederholen sie und verfestigen sie. Um diese Fortschreibung zu unterbrechen, erscheint es

1. zentral, dass Lehrende diskursensibel mit ihrer Sprache und Verhaltenspraxis umgehen. Sie sollten prüfen, wo sich Anschlüsse bieten und daraus resultierend entsprechend Veränderungen einleiten.
2. muss jede Auseinandersetzung mit Rassismus und den eigenen Verstrickungen in den Rassismus mit großem Respekt und großer Wertschätzung gegenüber den Lernenden geschehen.

Das Vermeiden von Verletzungen und Beschämungen der Teilnehmenden sollte höchste Priorität bei der Gestaltung des Lernarrangements haben. Verletzungen meint insbesondere, darauf zu achten, dass die (von der Diskreditierung) betroffenen Menschen im Zuge des Lerngeschehens nicht durch die