

Dokumentation

Frankfurt am Main ■ 25. November 2002

www.epd.de

Nr. 49

Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen

Texte von Tagungen und Workshops des Deutschen Koordinierungsrates
der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit

Impressum

Herausgeber und Verlag:
Gemeinschaftswerk der
Evangelischen Publizistik (GEP)
gGmbH
Anschrift: Emil-von-Behring-Str. 3,
60439 Frankfurt am Main.
Briefe bitte an Postfach 50 05 50,
60394 Frankfurt

Geschäftsführer:
Jörg Bollmann
epd-Zentralredaktion:
Chefredakteur: Dr. Thomas Schiller

Ressort epd-Dokumentation:
Verantwortlicher Redakteur
Peter Bosse-Brekenfeld
Tel.: (069) 58 098 -135
Fax: (069) 58 098 -294
E-Mail: doku@epd.de

Der Informationsdienst
epd-Dokumentation dient der
persönlichen Unterrichtung.
Nachdruck nur mit Erlaubnis und
unter Quellenangabe.

■ »Schule Ohne Rassismus«

Der Deutsche *KoordinierungsRat* der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und die Buber-Rosenzweig-Stiftung haben in den zurückliegenden achtzehn Monaten zahlreiche Tagungen zum Thema »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« an vielen Orten in Deutschland veranstaltet. Die Tagungsreihe habe eindrucksvoll gezeigt, was Initiativen, Schulen und Kindergärten tun können, um Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zu begegnen, schreibt Rudolf W. Sirsch, der Generalsekretär des *KoordinierungsRates* in seiner Einführung zu den hier wiedergegebenen

Vorträgen und Arbeitspapieren der Tagungsreihe. (Seite 4)

In den jeweils zweitägigen Veranstaltungen, an denen etwa eintausend Teilnehmer in 15 Veranstaltungen teilnahmen und bis März 2003 noch teilnehmen werden, präsentierten sich unterschiedliche Projekte, wie Schule und Kindergarten zu tolerantem Miteinander erziehen können und wie sich diese Toleranz im Schulleben realisieren lässt. Außerdem wurden gezielt Fortbildungen für Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen veranstaltet.

Die Initiative zu dieser Tagungsreihe wurde nach der Vergabe der Buber-Rosenzweig-Medaille 2001 an die Initiative »Schule Ohne Rassismus« ergriffen. Sirsch: »Schule Ohne Rassismus

lebt im Schulalltag exemplarisch vor, was in unserer bundesdeutschen Gesellschaft insgesamt nötig ist: aufklären, aufeinander zugehen, Zivilcourage zeigen, miteinander leben, um Rassismus und Fremdenfeindlichkeit aus unserem Alltag zu verbannen. Gerade dem Andenken der Opfer verpflichtet, gilt es immer wieder Anstrengungen zu unternehmen, dem Mechanismus der Intoleranz und Wegen zur Toleranz nachzuspüren, um Grundlagen zu schaffen für ein menschliches Mit- und Füreinander.«

Inzwischen führen 123 Schulen im gesamten Bundesgebiet die Bezeichnung »Schule Ohne Rassismus«. (Seiten 4, 27)

Quellen:

Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen

Die hier dokumentierten Texte der Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen«, veranstaltet vom *Deutschen KoordinierungsRat e. V.* der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (Bad Nauheim) in Kooperation mit anderen Partnern, sind zwischen April 2001 und August 2002 entstanden. Sie werden ergänzt durch einige aktuelle epd-Meldungen zum Thema Rechtsextremismus und Rassismus.

Aus dem Inhalt:

»Gewalt, Rassismus und Zivilcourage...«/ Zur Tagungsreihe des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit

- ▶ Rudolf W. Sirsch:
»Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« **4**

Vorträge und Workshop-Papiere

- ▶ Prof. Dr. Hans-Gerd Jaschke:
»Zur Entwicklung des Rechtsextremismus in Deutschland« **6**
- ▶ Frank Jansen:
»Woher kommt und wohin entwickelt sich der Rechtsextremismus in Deutschland?« **14**
- ▶ Annegret Ehmann:
»Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus – Herausforderungen für eine demokratische Schulkultur« **19**
- ▶ Holger Runge:
»Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage – Ein Antirassismusprojekt macht Schule« **27**
- ▶ Dr. Klaus-Peter Hufer:
»Argumentationstraining gegen Stammtischparolen« **32**
- ▶ Gottfried Kößler:
»Konfrontationen – Bausteine zur pädagogischen Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust« **36**
- ▶ Martin Dulig:
»Für Demokratie Courage zeigen – mit Projekt(schul)tagen gegen Rassismus und Rechtsextremismus auftreten« **39**
- ▶ Lothar Scholz:
»Demokratie-check für die Schule« **47**
- ▶ Christopher Walther:
»Eine Welt der Vielfalt« **53**
- ▶ Rolf-Dieter Baer:
»Cool sein – Cool Bleiben – Ein Projekt zur Gewaltprävention« **58**
- ▶ Dr. Andreas Schick und Prof. Dr. Manfred Cierpka:
»FAUSTLOS – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergarten« **66**

»Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen«

Von Rudolf W. Sirsch

Zur Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« (2001/2002), veranstaltet vom Deutschen Koordinierungsrat e.V. der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (in Kooperation mit anderen Partnern).

Der Autor ist Generalsekretär des Deutschen Koordinierungsrates e.V. (Bad Nauheim).

Gewalt gegen Fremde, gegen Schwache, gegen Ausgegrenzte, Ausländer, Andersaussehende - rassistische Gewalttaten, fremdenfeindliche Übergriffe: Für die Medien in Deutschland ein ständiges Berichtsthema.

Rechtsradikalismus, ein Phänomen, das so alt ist wie die Bundesrepublik Deutschland. Wolfgang Benz, Leiter des Zentrums für Antisemitismusforschung, beschreibt in seinem Buch: »Rechtsextremismus in Deutschland« die Chronologie des Rechtsextremismus 1946 - 1993, in der er eine Vielzahl von Daten und Fakten zusammengestellt hat. In unregelmäßigen Wellenbewegungen nimmt die Zahl der Straftaten mit erwiesenem oder vermutetem rechtsextremistischem Hintergrund zu. Ein Anstieg lässt sich für die Jahre 1989 (alte BRD), 1990 - 1993, 1996 und 1997 verzeichnen. Für das Jahr 1998 meldete das Bundesamt für Verfassungsschutz eine weitere Zunahme des rechtsextremen Gewaltpotenzials.

Der »Tagesspiegel« hat gemeinsam mit der »Frankfurter Rundschau« einen Sonderdruck »Todesopfer rechter Gewalt seit der Vereinigung - Eine Bilanz« herausgegeben (Oktober 2000 und 2001). Bei den Recherchen der beiden Zeitungen stellte sich heraus, dass die Ermittlungen der Strafverfolger manche Fragen offen ließen.

Rassismus, Ausländerfeindlichkeit und Antisemitismus sind nach dem Bericht des Verfassungsschutzes weiter auf dem Vormarsch. Für Hajo Funke, Politologe und Rechtsextremismus-Forscher sind die Anstrengungen des vergangenen Jahres »weitgehend verpufft«. Der »Aufstand der Anständigen« ist gescheitert. Vor einem weiteren Anwachsen der militanten Skinhead-Szene warnt auch der Präsident des Bundesamtes für Verfassungsschutz, Heinz Fromm. Und die - inzwischen eingestellte - Wochenzeitung »DIE WOCHE« schrieb in ihrer Ausgabe vom 17. Au-

gust 2001: »Die rechte Jugend-Subkultur boomt ungebrochen. Trotz zahlreicher Verbote steigt die Zahl der Skinhead-Konzerte und Liederabende. Die internationale Skinhead-Organisation Blood & Honour setzt nach Verfassungsschutz-Informationen ihre illegalen Aktivitäten fort.«

Wie kann angesichts solcher Fakten Zivilcourage gefördert, Gewaltursache benannt und Handlungsschritte gegen Rechtsradikalismus und Gewalt aufgezeigt werden?

■ Im Blick auf den Rechtsradikalismus in unserer Gesellschaft, muss als Erstes auf die durch das Grundgesetz geschützte persönliche Würde (Art. 1 GG), die freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 GG) und das Verbot jeglicher Diskriminierung wegen »seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen« (Art. 3,3 GG) hingewiesen werden. Unsere Verfassung bietet also Grundnormen an, die zugleich für die interkulturelle Erziehung einschlägig sind. Eine Erziehung im Sinne von »Verfassungspatriotismus« (Habermas) ist gefordert.

■ Wir sind aufgefordert zu sehen, zu hören und den Mund aufzumachen, wenn es um die Bekämpfung von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt geht. Der Preisträger der Buber-Rosenzweig-Medaille 2001 »Schule Ohne Rassismus« geht uns auf diesem Weg voran und zeigt, was es bedeutet, rassistischen Angriffen widerstehen zu lernen und andere Möglichkeiten der Begegnung mit dem »Fremden« zu entwickeln, die auf der Gleichwertigkeit der Menschen in all ihrer Verschiedenheit basieren.

■ *Schule Ohne Rassismus* lebt im Schulalltag exemplarisch vor, was in unserer bundesdeutschen Gesellschaft insgesamt nötig ist: Aufklären, aufeinander zugehen, Zivilcourage zeigen, miteinander leben, um Rassismus und Fremdenfeindlichkeit aus unserem Alltag zu verbannen.

Gerade dem Andenken der Opfer verpflichtet, gilt es immer wieder Anstrengungen zu unternehmen, dem Mechanismus der Intoleranz und Wegen zur Toleranz nachzuspüren, um Grundlagen

zu schaffen für ein menschliches Mit- und Für-einander.

Gelingen kann dies nur, wenn Erziehung zu Toleranz und Solidarität gegen über dem Fremden dahingehend Unterstützung erfährt, dass kognitive und emotionale Bedürfnisse angesprochen werden. D.h. dass wir das Fremde nicht als Bedrohung, sondern als Chance wahrnehmen. Es bedeutet: Ich begegne dir, ich möchte dich kennen lernen. Es bedeutet: Ich öffne mich für dich, mit meinen Sinnen, meinen Gefühlen, meinem Verstehen. Zugleich bedeutet das, sich einzumischen und Zivilcourage zu zeigen, wenn ich sehe, dass Menschen bedroht oder sogar der Vernichtung preisgegeben sind. Es bedeutet ferner, dass ich nicht nur für mich Verantwortung übernehme, sondern auch für den Schwächeren eintrete.

Vor diesem Hintergrund hat der Deutsche Koordinierungsrat der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und die Buber-Rosenzweig-Stiftung in den zurückliegenden achtzehn Monaten zahlreiche Tagungen zum Thema »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« an vielen Orten in Deutschland durchgeführt. Kooperationspartner der einzelnen Veranstaltungen waren das Bundesfamilienministerium, die Bundeszentrale für politische Bildung, die Landeszentralen für politische Bildung in Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Bremen, das Bündnis für Demokratie und Toleranz der Bundesregierung, das Hessische Institut für Lehrerfortbildung, das Landesinstitut für Pädagogik in Bremen sowie die Friedrich-Ebert-Stiftung in Sachsen.

In den jeweils zweitägigen Veranstaltungen, an denen etwa eintausend Teilnehmer/innen in 15 Veranstaltungen teilnahmen und bis März 2003 noch teilnehmen werden, präsentierten sich unterschiedliche Projekte, wie Schule und Kindergarten zu tolerantem Miteinander erziehen kann und wie sich diese Toleranz im Schulleben realisieren lässt.

In den Gesprächen nach den Veranstaltungen haben viele Teilnehmer/innen die Initiative ergriffen und das Projekt »Schule Ohne Rassismus«, an ihrer Schule vorgestellt und zum Teil umgesetzt haben, so dass von ehemals 47 Schulen (Februar 2001) jetzt bereits 123 Schulen im gesamten Bundesgebiet diesen Namen tragen.

Weiterhin wurden gezielt Fortbildungen für Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen durchgeführt, die ihrerseits wieder in ihren Einrichtungen das Projekt »FAUSTLOS« durchführen. Mit dieser Veranstaltungsreihe haben wir zuletzt mit dazu beigetragen, dass weitere Projekte wie »Cool sein und cool bleiben« und »Für Demokratie Courage zeigen« auf kommunaler Ebene und Länderebene regen Zugspruch erhalten.

Die Tagungsreihe hat eindrucksvoll gezeigt, was Initiativen, Schulen und Kindergärten tun können, um Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zu begegnen.

Die vorliegenden Beiträge möchten in ihrer Verschiedenheit gedankliche Anstöße geben und zur Nachdenklichkeit anregen.

■ Bundestagspräsident sieht keine Entwarnung bei Rechtsextremismus

Berlin (epd). Bundestagspräsident Wolfgang Thierse (SPD) hat davor gewarnt, in der Aufmerksamkeit gegenüber dem Rechtsextremismus nachzulassen. Ausländerfeindlichkeit sowie autoritäre und antisemitische Einstellungen seien Teil des Alltagsbewusstseins vieler Menschen geworden, sagte Thierse in einem Interview der »Berliner Zeitung« (Montagsausgabe). Der Staat dürfe jedoch nicht nur mit polizei-

lichen Mitteln auf daraus resultierende Gewalttaten reagieren. Notwendig sei weiterhin die Förderung von politischer Bildungs- und Jugendsozialarbeit.

Die rechtsextremistische Szene sei heute weniger von »Glatzköpfen mit Baseballschlägern« geprägt, so Thierse weiter. Vielmehr bemühe sie sich, »gutbürgerlich aufzutreten, für Ordnung, Nachbarschaftshilfe und deutsche Tu-

genden zu werben«. Das mache die Szene jedoch nicht weniger gefährlich. In der Öffentlichkeit werde mit dem Thema mittlerweile jedoch sehr »konjunkturrell« umgegangen. »Wenn es schlimm genug ist, gibt es ein, zwei Tage Aufregung in den Medien, dann herrscht wieder Schweigen im Walde«, sagte der Bundestagspräsident.

(epd-Basisdienst, 28.10.02)

Zur Entwicklung des Rechtsextremismus in Deutschland

Von Prof. Dr. Hans-Gerd Jaschke

Vortrag im Rahmen der Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« (2001/2002) des Deutschen Koordinierungsrates e.V. der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (in Kooperation mit anderen Partnern), Bad Nauheim.

Im März 2001 melden die Zeitungen einen starken Anstieg der bekannt gewordenen rechtsextremistischen, fremdenfeindlichen und antisemitischen Straftaten für das Jahr 2000. Fast 16 000 Fälle bedeuten einen Anstieg von etwa sechzig Prozent im Vergleich zum Vorjahr. In Nordrhein-Westfalen, dem größten Bundesland, haben sie sich 2000 im Vergleich zum Vorjahr gar verdoppelt. Nicht nur in Ostdeutschland, auch in den alten Bundesländern ist die zunehmende Gewaltbereitschaft rechter Jugendlicher nicht zu übersehen. Zählten die Verfassungsschutzbehörden 1994 noch rund 5 500 Militante, stieg ihre Zahl bis 2000 auf etwa 10 000. Kann man, ja muss man aus all dem schließen, dass der Rechtsextremismus, vor allem aber sein gewaltbereites Segment, im Aufwind ist? Diese weit verbreitete Annahme erweist sich bei genauerer Betrachtung als korrekturbedürftig. Schon einmal war die Anzahl der Gewalttaten besonders hoch: Im Jahr 1992/93, als Anschläge gegen Asylbewerberheime die Öffentlichkeit in Atem hielten, zu weit beachteten Lichterketten und Rock gegen Rechtskonzerten führten, wurden mehr als 1 400 Fälle gezählt. »Gewalttäter von rechts - gefährlicher als die RAF« behauptete damals der »Spiegel«. Doch in den folgenden Jahren sank die Zahl der Gewalttaten von rechts kontinuierlich bis auf etwa 700 im Jahr 1998. Nun also gehen sie wieder nach oben.

Die Aussagenreichweite der amtlichen Zahlen darf nicht überschätzt werden. Hinter ihnen verbirgt sich ein erhebliches Dunkelfeld nicht angezeigter und damit nicht erfasster Straftaten und: Einschüchterungen, Bedrohungen, Diskriminierungen aus rassistischen Gründen gelangen in der Regel nicht zur Anzeige. Unbekannt ist auch die Zahl der Jugendlichen, die aus fremdenfeindlichen Motiven heraus tätlich angegriffen werden und aus Angst vor Racheakten den Gang zur Polizei scheuen. Systematische, wissenschaftlich fundierte Opferbefragungen in diesem Bereich, die zuverlässige Schätzungen ermöglichen wür-

den, gibt es bisher nicht. Auf der anderen Seite erscheinen Polizei und Justiz eigentümlich machtlos. Unterhalb der Strafverfolgungsebene werden sie kaum tätig, die Dunkelfelder bleiben ihnen verschlossen. Bei der Verfolgung von Straftaten mit rechtsextremem Hintergrund jedoch häufen sich Berichte über schleppende Verfahren und ausbleibenden Tatendrang der Behörden.

Der Rechtsextremismus hat viele Facetten, nicht nur die gewalttätige, brutale, menschenverachtende. Parteien wie die NPD scheinen eine solche Gefahr darzustellen, so dass die Bundesregierung Ende Januar 2001 nach heftigen Debatten einen Verbotsantrag beim Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe gestellt hat. Sie verspricht sich davon einen nachhaltigen Schlag gegen den organisierten Rechtsextremismus, eine präventive Wirkung nach innen und eine symbolisch wirkungsvolle Geste der wehrhaften Demokratie nach außen. Damit soll eine Politik des starken Staates fortgesetzt werden, die schon nach der Wende 1989/90 verstärkt eingesetzt wurde.

„ **Eine schwer überschaubare Facette des Rechtsextremismus ist sein Vordringen in die Alltagswelt und die kulturelle Praxis von Jugendlichen. Entsprechende Musik, Kleidung und Verhaltensstile sind Teil der Jugendkulturen geworden.**

Seitdem wurden 17 neonazistische Organisationen verboten, darunter die Wiking Jugend, die Nationalistische Front und, im September 2000, die rechte Skin-Gruppe Blood and Honour Division Deutschland. Die letzten und einzigen Parteienverbote liegen lange zurück: 1952 verschwand die NS-Nachfolgepartei SRP, 1956 die KPD. Fachleute bezweifeln jedoch schon seit langem, ob staatliche Repression gegen rechts wirklich zu einer Zerschlagung der Szene beitragen kann. Denkbar wäre vielmehr, dass Repression Lernprozesse freisetzt und zu organisatorischen und strategischen Umorientierungen führt. Unstrittig sind freilich die symbolischen Gewinne der Repressionspolitik: Der Staat zeigt Härte, Entschlossenheit und Durchsetzungskraft. Er übersetzt die komplexe Rechtsextremismus-Problematik in einfache Gegenüberstellungen von Freund und Feind, Gut und Böse. Den Bürgern wird nahe gelegt, sich bei solchen Polarisierungen für die eine oder die andere Seite zu entscheiden. Im

Ergebnis wird der Rechtsextremismus weiter ausgegrenzt, die Solidarität der Demokraten bestärkt und ihre Bindung an den Staat erhöht. Auf diese Weise entsteht zwar ein Legitimationsgewinn der Politik, aber nicht unbedingt eine effektive Strategie gegenüber Parteien wie der NPD.

Eine weitere, schwer überschaubare Facette des Rechtsextremismus ist sein Vordringen in die Alltagswelt und die kulturelle Praxis von Jugendlichen. Entsprechende Musik, Kleidung und Verhaltensstile sind Teil der Jugendkulturen geworden. Dabei zeigen sich Globalisierungstendenzen auch in diesem Segment. Schon 1992 bezeichnete der vom Europäischen Parlament eingesetzte Untersuchungsausschuss zu Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Europa das internationale Anwachsen der rechten Skinhead-Szene als »beunruhigendste Entwicklung der letzten fünf Jahre«; »daraus hat sich mittlerweile«, notiert der Europa-Abgeordnete Glyn Ford, »eine millionenschwere internationale Industrie entwickelt, der modernste Technik zur Verbreitung ihrer Botschaft zur Verfügung steht. CDs, Videos oder Computerspiele werden erst in einem Staat hergestellt und dann in einem anderen, häufig über das Internet, zum Verkauf angeboten. So wurde zum Beispiel das neueste Album von »No Remorse«,

einer der bekanntesten Bands, mit dem Titel »Barbecue in Rostock« in Großbritannien produziert, in Dänemark gepresst und wiederum in einem anderen Staat der Europäischen Union zum Verkauf angeboten.

Es mangelt nicht an Erklärungsversuchen und Gegenstrategien. Angst vor Arbeitslosigkeit, soziale Deklassierung, mangelnde Erziehung, ein zu nachsichtiger Staat - all dies wird in verschiedenen Varianten vorgebracht. Einigkeit besteht darüber, dass ein Bündel von Ursachen in Betracht zu ziehen ist, einfache Erklärungen gehen ins Leere. Dabei wird häufig übersehen, dass der Rechtsextremismus in Westdeutschland, aber mittlerweile auch in Ostdeutschland längst schon eine eigenständige politische Strömung geworden ist, mit einer gewachsenen Geschichte und Tradition. Vieles spricht dafür, dass der Rechtsextremismus in der Nachkriegsgeschichte eine zwar randständige, aber auch selbstständige und dynamische Randströmung war und ist, deren Gefahren für die Demokratie nicht überbewertet werden sollten, die aber dennoch eine ernst zu nehmende und längerfristige Bedrohung ist.

■ Brandenburgs Aktionsbündnis bekräftigt Forderung nach NPD-Verbot

Potsdam (epd). Für ein Verbot der NPD hat sich erneut der Vorstand des brandenburgischen Aktionsbündnisses gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ausgesprochen. Die rechtsextreme Partei teste ständig die Grenzen der Rechtsstaatlichkeit aus, sagte der Vorsitzende des Aktionsbündnisses, der Cottbuser Generalsuperintendent Rolf Wischnath, am 30. September in Potsdam bei einem Treffen der Mitglieder des Aktionsbündnisses. Zudem würden gegen die NPD verhängte Demonstrationsverbote zu häufig von den Gerichten aufgehoben.

Wischnath betonte, Demonstrationsverbote seien nach geltendem

Recht durchaus möglich. Deshalb müssten sich die Gerichte mit ihren Entscheidungen auch der öffentlichen Kritik stellen. Die richterliche Unabhängigkeit werde dadurch nicht gefährdet.

Wischnath warnte zugleich vor einem nachlassenden Engagement gegen Rechtsextremismus. Trotz zahlreicher gravierender Überfälle werde in Brandenburg seltener über fremdenfeindliche Vorfälle berichtet als in den Jahren zuvor, kritisierte der evangelische Theologe. Überfälle auf Ausländer dürften nicht als normal wahrgenommen werden. Trotz einer sinkenden Zahl registrierter Straftaten in diesem Bereich sei Fremdenfeindlichkeit weiter stark

verbreitet. Ein neuer Schwerpunkt der rechten Szene bilde sich derzeit in Lübben im Spreewald.

Der stellvertretende Chefredakteur der »Lausitzer Rundschau«, Johann Legner, verwies darauf, dass die Berichterstattung von Regionalmedien über fremdenfeindliche Vorfälle bei Lesern und Unternehmen häufig auf Kritik stoße. Bei einer Diskussion des Aktionsbündnisses sagte Legner, durch Berichte über rassistische Vorfälle fürchteten die Städte um ihren Ruf.

(epd-Basisdienst, 30.09.2002)

Historischer Rückblick

Es kann nicht überraschen, dass ehemalige Nationalsozialisten und ihre Anhänger auch nach der Kapitulation im Mai 1945 versuchten, ihre Ideen zu organisieren und durchzusetzen. Der militärischen Kapitulation folgte keineswegs die allgemein verbreitete Einsicht über den Irrweg des Nationalsozialismus, Teile der Hitler-Jugend-Generation traten auch nach dem Ende des Krieges für ihre Überzeugung ein. Die »Stunde Null«, den vollständigen Bruch mit der NS-Vergangenheit hat es gegeben auf der Ebene der Verfassung und der Ordnung der Institutionen, nicht aber bei den Mentalitäten und Einstellungen. Auch die Entnazifizierung durch die alliierten Siegermächte vermochte nicht die Reste des Nationalsozialismus aus den Köpfen zu vertreiben. Demokratie war und ist ein langwieriger Lernprozess, NS-nahe Überzeugungen überlebten das Ende des Nationalsozialismus und prägten Teile der gesellschaftlichen Grundorientierungen auch nach 1945. Zunächst verhinderte die Vergabe der Partei-Lizenzen durch die Alliierten die Gründung einer neuen Rechtsaußen-Partei. Doch bald nach der Entstehung des westdeutschen Teilstaates 1949 und der Verabschiedung des Grundgesetzes meldeten sie sich zurück: Die Deutsche Reichspartei (DRP), eine eher gemäßigte, deutschnationale Gruppierung und die Sozialistische Reichspartei (SRP), ein Wurmfortsatz der NSDAP, betraten die Bühne. Unter den Mitbegründern der SRP fand sich auch der ehemalige Generalmajor Otto-Ernst Remer, der mitverantwortlich war für die Niederschlagung des Widerstandes am 20. Juli 1944. Als die SRP 1951 bei Landtagswahlen in Bremen 7,7 und in Niedersachsen 11 Prozent erzielte und damit das Nachleben des Nationalsozialismus bei Teilen der Wählerschaft nicht mehr zu übersehen war, entschloss sich die Bundesregierung zu einem Verbotsantrag. 1952 wurde die SRP vom Bundesverfassungsgericht verboten.

Meinungen, Haltungen und Orientierungen sind freilich nicht zu verbieten. Nach dem SRP-Verbot war klar, dass offenes Eintreten für nationalsozialistische Ideale dem Ansehen der Bundesrepublik im Ausland schadeten und deshalb von den staatlichen Stellen energisch verfolgt wurden. Ein Großteil ehemaliger Nationalsozialisten begab sich in die innere Emigration und passte sich den Bedingungen der neuen Bundesrepublik an, arbeitete und lebte unauffällig, schloss sich den bürgerlichen Parteien an. Nazistische Überzeugungen lebten fort in den privaten sozialen Welten, in den Familien, Vereinen und den Nachbar-

schaftsbeziehungen. Unbelehrbare, buchstäblich »Ewig-Gestrige« organisierten sich in heute längst vergessenen Vereinigungen wie dem Kameradschaftsring Nationaler Jugendverbände, der Mitte der fünfziger Jahre immerhin 50 000 national gesinnte Jugendliche hinter sich brachte. Die Neuauflage der Hitler-Jugend nannte sich ab 1952 »Wiking-Jugend«. Erst zweiundvierzig Jahre später, im November 1994, wurde sie vom Bundesinnenminister verboten.

Ausgrenzung und Integration waren freilich zwei Seiten derselben Medaille. Kleine, aber nicht unbedeutende Rechtsaußen-Parteien im Grenzbereich zwischen offenem Rechtsextremismus und Konservatismus wie etwa die Deutsche Partei (DP) des niedersächsischen Ministerpräsidenten Heinrich Hellwege, die Wirtschaftliche Aufbauvereinigung (WAV) und die Deutsche Gemeinschaft (DG) des späteren Grünen-Mitbegründers August Haussleiter waren in den fünfziger Jahren parlamentarisch präsent. Für diese Parteien und ihre Anhängerschaft gilt, was Wolfgang Gessenharter als Druck zur Anpassung an das nationale und konservative Spektrum bezeichnet hat:

»Rassismus, Antisemitismus und autoritärer Führerglaube wichen immer stärker einer Haltung, die sich in der Kritik am ‚überzogenen‘ Pluralismus, an der Westbindung, aber auch in scharfem Antikommunismus mit den nationalkonservativen Kräften einig wusste. Zentraler Bezugspunkt aber blieb für das rechte Lager die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit, die man allerdings nicht aus der Position des Schuldigen, sondern des Opfers in Gestalt des legalen Führerbefehle gehorchenden, für verbrecherische Ziele missbrauchten Untertanen führte.« Auf Grund der ideologischen relativen Nähe gelang es CDU und CSU bis Anfang der sechziger Jahre, das Wählerpotenzial Rechtsaußen zu erobern, so dass rechts von der Union in der Tat kein Platz mehr war für eine demokratisch legitimierte rechtsextreme Partei, ganz so, wie es der CSU-Vorsitzende Franz-Josef Strauß immer gefordert hatte.

„ In den siebziger Jahren vollzieht sich in Westdeutschland ein grundlegender Strukturwandel des organisierten Rechtsextremismus. Generationswechsel, Provokation und Militanz sind die Stichworte.

Der politische Druck auf den organisierten Rechtsextremismus führte zu einer Zersplitterung

der Szene und zu einer Konzentration auf öffentlich wenig auffällige Aktionsformen. Das NS-Gedankengut wurde konserviert in kleinen kulturellen Zirkeln wie dem betulichen Deutschen Kulturwerk Europäischen Geistes oder der Gesellschaft für freie Publizistik und in Zeitschriften wie »Nation Europa«. Hier fanden die Dichter und Denker des Nationalsozialismus ihre Anhänger und Verehrer im Verborgenen, bei den Lippoldberger Dichtertagen oder auch den öffentlich wenig beachteten Sonnenwendfeiern. Hier betrieben NS-Literaten wie Hans Grimm oder Hans Venatier Traditionspflege für Ewig-Gestrige, weitgehend unbeachtet von der Öffentlichkeit der Wirtschaftswunder-Gesellschaft mit ihrer »Ohnemich«-Mentalität. Das politische und gesellschaftliche Ghetto solcher Positionen wurden von den Akteuren legitimiert vom Glauben an die künftige Elite, an die besseren Deutschen. Ihre Aktivitäten sind natürlich noch eng verbunden mit den biografischen Erfahrungen des noch nicht lange zurückliegenden Nationalsozialismus. Die rechtsextreme Szene der fünfziger Jahre agiert bewusst im gesellschaftlichen Abseits, sie bildet subkulturelle Verhaltensstile. Lebenspraktische Orientierungen, subjektive Wertsetzungen, Sprachregelungen, Feerrituale, soziale Beziehungsmuster und Umgangsformen stiften einen gemeinsamen Lebenszusammenhang, der das gesamte rechte Lager zusammenhält im kollektiven Selbstverständnis des Wartens auf bessere Zeiten.

Erst 1964 führten die Bemühungen der versprengten Rechten, eine schlagkräftige Sammlungsbewegung von rechts zu gründen, zum Erfolg. Die Nationaldemokratische Partei (NPD) wurde zur erfolgreichsten rechtsextremen Partei in der Bundesrepublik. Sie saß bis 1969 in sieben Länderparlamenten und scheiterte bei der Bundestagswahl 1969 nur knapp mit 4,3 Prozent. Sie bot sich als die traditionsbewahrende nationalkonservative Gegenströmung zur revoltierenden Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre und als Alternative zur CDU/CSU, die in eben jenen Jahren eine Große Koalition mit der SPD eingegangen war und von vielen Konservativen des Verrats ihrer Ideale bezichtigt wurde, an.

Die Niederlage der NPD bei der Bundestagswahl 1969 und das anschließende parlamentarische Aus auch bei den folgenden Landtagswahlen schien all denen Recht zu geben, die Rechtsextremismus für ein Problem der Kriegsgeneration hielten, das sich mit fortschreitender Zeit von selbst erledigen würde. »Da die heutigen Rechtsextremen«, schrieb Knutter schon 1961, »zum überwiegenden Teil mit den Anhängern des Nati-

onalsozialismus und der vernationalsozialistischen Rechten identisch sind, deutet vieles darauf hin, dass sich das Problem in seiner heutigen Form mit dem Aussterben der Generation, die den Nationalsozialismus bewusst erlebt und bejagt hat, von selbst regeln wird.« Diese damals weithin geteilte Auffassung sollte sich jedoch als falsch herausstellen.

In den siebziger Jahren vollzieht sich in Westdeutschland ein grundlegender Strukturwandel des organisierten Rechtsextremismus. Generationswechsel, Provokation und Militanz sind die Stichworte. Jüngere, in der Nachkriegszeit Geborene, drangen nach vorne. In der NPD und anderen Organisationen geraten die Alten unter Druck, die Jüngeren wollen eine radikale Reform der Programmatik. Die Aktion Neue Rechte, nationalrevolutionäre Gruppen an den Hochschulen und andere, zumeist um kleine Zeitschriften gruppierte Strömungen nehmen sich die französische Neue Rechte, die Nouvelle Droite zum Vorbild und starten den Kampf um die Köpfe. Die Rechte soll theorie- und programmfähig werden, rechtsgerichtete Schüler- und Jugendzeitschriften expandieren. Ernst Jünger, Moeller van den Bruck und andere Vertreter der Konservativen Revolution der zwanziger Jahre werden gelesen und diskutiert, die Neue Rechte soll nach dem Muster der Neuen Linken antreten. Es geht um die Kritik am »american way of life«, am Kapitalismus, die nationale Revolution soll Deutschland und Europa wieder auf die alteuropäischen, vorrevolutionären Entwicklungspfade bringen. In Deutschland operieren die kleinen Gruppen der Neuen Rechten letztlich ohne größere Erfolge, sieht man von kleinen Projekten, wie etwa der Wochenzeitung »Junge Freiheit« ab, die sich als Gegen gründung zur Tageszeitung (taz) versteht.

Folgenreicher sind die Provokationen der jungen Neonazis um Michael Kühnen und Christian Worch. Vor allem Kühnens Aktionsfront Nationaler Sozialisten (ANS) betreibt geschickte Öffentlichkeitsarbeit. Kühnen erklärt in der Rhetorik und im Gestus junger Intellektueller die Gaskammern zur Erfindung der Siegermächte und proklamiert die nationalsozialistische Revolution. Die westdeutsche Öffentlichkeit hatte lange Jahre, begleitet vom »Wirtschaftswunder«, geringer Arbeitslosigkeit und steigenden Einkommen, den Rechtsextremismus zum Randproblem ewiggestriger Alt-Nazis erklärt und damit das Problem verdrängt. Nun aber war es eine neue Generation der Zwanzig- und Dreißigjährigen, die unter Bedingungen einer lange anhaltenden Krise des Arbeitsmarktes und verminderter Lebenschancen

Jugendlicher nach der Ölkrise 1973/74 an den Zielen der NSDAP festhielten und durch spektakuläre Aufmärsche auf einen wunden Punkt der demokratischen Entwicklung in Westdeutschland hinwiesen.

Der Strukturwandel des organisierten Rechtsextremismus erhärtete die Annahme, dass die Rechtsaußen-Parteien NPD und DVU, eine Vielzahl neonazistischer Kleingruppen und ebenso viele sonstige Vereinigungen eine randständige, aber auch etablierte Randströmung des politischen Spektrums geworden waren. Die 1981 öffentlich breit diskutierte so genannte »Sinus-Studie« eines Heidelberger Umfrageinstituts kam zu dem Ergebnis, dass 13 Prozent der Bundesbürger ein konsistentes rechtsextremes Weltbild aufwiesen - ein in Fachkreisen lange bekanntes Phänomen, das durch die öffentliche Debatte nun aber unabweisbar ein erhebliches gesellschaftli-

ches Potenzial des Rechtsextremismus in den Blickpunkt rückte. Die außerhalb der rechtsextremen Kernströmung 1984 erfolgte Gründung der Republikaner ergänzte dieses Bild von einer anderen Seite: Aus der konservativen Mitte heraus, in der bayerischen CSU hatte sich Protest entzündet an der Ostpolitik der Partei. Drei CSU-Abtrünnige gründeten die Republikaner, ihr Zugpferd Franz Schönhuber konnte mit populistischen Parolen süddeutsche Wirtshäuser füllen und die Grauzone zwischen Rechtskonservatismus und Rechtsextremismus verwischen. Noch heute haben sie Sitz und Stimme im Landtag von Baden-Württemberg.

Die Republikaner galten zu Beginn der neunziger Jahre als aussichtsreichste Partei rechtsaußen, der auch längerfristig parlamentarische Erfolge zugetraut wurden. Maßgeblich für diese Einschätzung

■ Forscher beklagen zunehmende Ausländerfeindlichkeit in Deutschland

Berlin (epd). Die Deutschen kehren sich Sozialforschern zufolge zunehmend von grundlegenden Werten einer liberalen Gesellschaft ab. In der Einstellung gegenüber Ausländern, Juden, Homosexuellen, Behinderten, Obdachlosen und Straftätern mache sich ein »Klima der Vergiftung« breit, erklärte der Bielefelder Konfliktforscher Wilhelm Heitmeyer bei der Vorstellung einer repräsentativen Studie über »Deutsche Zustände« am 7. November in Berlin. Bundestagspräsident Wolfgang Thierse (SPD) wertete die Sozial-Studie als »Dokument der Selbstaufklärung der deutschen Gesellschaft«.

Nach der Umfrage unter mehr als 2.700 Bundesbürgern sind 55 Prozent der Deutschen der Auffassung, dass es zu viele Ausländer in Deutschland gibt. 28 Prozent waren dafür, dass Ausländer zurück in ihre Heimat geschickt werden sollten, wenn Arbeitsplätze knapp werden. 16 Prozent äußerten die Meinung, dass »die Weißen zu recht führend in der Welt« seien. Weiter hätten 40

Prozent der Befragten erklärt, dass diejenigen, die schon immer in der Bundesrepublik leben, mehr Rechte haben sollten als Zugezogene.

Thierse sagte zu der Studie, Politiker wie Journalisten hätten eine »unaufgebbare Verantwortung dafür, wie über solche gefährdeten Minderheiten geredet wird«. Das Beispiel der Zuwanderungsdebatte sei erschreckend genug. »Wer hier Ausländer nur als Problem oder Sicherheitsrisiko behandelt, bestätigt feindselige Mentalitäten.«

Im Rahmen der auf zehn Jahre angelegten Langzeitstudie hatte das Bielefelder Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung im Sommer dieses Jahres seine Umfrage gestartet. Bis 2011 soll jährlich ein Report über »menschenfeindliche Mentalitäten« vorgelegt werden.

71 Prozent der Befragten äußerten zudem die Ansicht, dass Muslime in Deutschland nicht nach ihren Glaubensgesetzen leben sollten.

Für 53 Prozent sind Moscheen ein Zeichen dafür, dass der Islam seine Macht vergrößern wolle. Vorurteile gegenüber dem Islam ziehen sich Heitmeyer zufolge durch alle Bildungsschichten.

Abwertende Einstellungen gegenüber Fremden, aber auch gegenüber Homosexuellen und Obdachlosen seien in Ostdeutschland nach wie vor besonders stark ausgeprägt, so der Forscher. Dagegen gebe es zwischen alten und neuen Bundesländern beim Thema Antisemitismus keine Unterschiede mehr.

Hier hätten sich die Ostdeutschen bereits an die Westdeutschen angeglichen, die traditionell reservierter gegenüber Juden gewesen seien. Heute würden sich 22 Prozent der Deutschen über zu viel Einfluss von Juden beklagen. Heitmeyer kritisierte in diesem Zusammenhang ausdrücklich, dass die Schändungen jüdischer Friedhöfe sich seit den 70er Jahren verdoppelt hätten.

(epd-Basisdienst, 7.11.02)

waren der wesentlich von Franz Schönhuber geprägte populistische Politikstil, die Attraktivität der Partei bei Arbeiter- und kleinbürgerlichen Wählern und das internationale Umfeld erfolgreicher rechtspopulistischer Parteien in Frankreich, Österreich und Italien. Es gelang den Republikanern eine Zeit lang, das Asylthema wählerwirksam zu instrumentalisieren und die Sehnsüchte der Stammtische zu bedienen. Sie schienen in der Lage, das diffuse rechte Protestpotenzial längerfristig zu bündeln und ihm einen parlamentarischen Ausdruck zu verleihen. Ihre Themen zielten in die Mitte der Gesellschaft: Weltweite Armutswanderungen wurden wirkungsvoll als »Überfremdung« der Deutschen durch Ausländer artikuliert. Der Vertrauensverlust der Institutionen und weit reichende Individualisierungsprozesse der Gesellschaft wurden übersetzt in autoritär-populistische Konzeptionen der inneren Sicherheit, in Probleme von Recht und Ordnung.

Überdies kamen die Republikaner nicht aus dem weit verzweigten rechtsextremen Netzwerk, sondern sie entstanden aus einer Abspaltung aus der CSU. Auftrieb erhielten sie von Konservativen im Grenzbereich zwischen rechts und rechtsextrem, die mit dem Ausbleiben der von Kohl versprochenen »geistig-politischen Wende« unzufrieden waren und diese Wende jetzt einforderten. Dieser bürgerlich-oppositionelle Herkunftsrahmen schien eine Garantie zu sein für eine wirksame Protestpartei jenseits des rechtsextremen Stigmas. Zwar stießen seit 1985 einige Funktionäre zu den Republikanern, die zuvor bei rechtsextremen Organisationen tätig waren, allen voran Harald Neubauer, zuvor lange Jahre bei NPD und DVU und die rechte Hand des DVU-Chefs Gerhard Frey. Doch diese braunen Tupfer beeinträchtigten das nationalkonservative populistische Image der Republikaner nicht allzu sehr, zumal Schönhuber sich als geschickter Strategie und Redner erwies, der die Wirtshäuser und Festzelte der bayerischen Provinz problemlos füllen konnte. Zwischen 1989 und 1992 hatte die Partei beachtliche Wahlerfolge, seitdem nur noch in Baden-Württemberg 1996.

Die deutsche Vereinigung 1989/90 hat eine weitere Veränderung der Struktur des Rechtsextremismus zur Folge. Westdeutsche Organisationen

versuchen, im Osten Fuß zu fassen, und treffen dort auf eine Mentalität, der es an demokratischen Erfahrungen fehlt. Mehr als zehn Jahre nach der Vereinigung sind rechtsextreme Parteien im Osten noch immer schwach, aber das Gewaltpotenzial entwickelt sich dennoch überwiegend in den neuen Ländern. »Im Ergebnis«, schreibt Peter Reif-Spirek, »führt dies zu einer rechten Alltagskultur, in der die alltägliche Diskriminierung von Fremden und Anderen (keineswegs nur durch gewalttätige Übergriffe militanter Cliques) überhaupt nicht mehr als Problem wahrgenommen wird, sondern als normal und berechtigt gilt. Die sozialräumlichen Positionsgewinne der Rechten sind bereits so gravierend, dass zahlreiche Gegenden im Osten als ‚No-go-areas‘ für Minderheiten eingeschätzt werden müssen«. Diese politisch umstrittene, weil Standortnachteile nach sich ziehende Diagnose wird vom Bundesamt für Verfassungsschutz bestätigt. In einem Report über die Entwicklung des Rechtsextremismus in den neuen Ländern vom Januar 1999 heißt es:

»Verschiedentlich sind rechtsextremistische Verhaltensweisen und Symbole in Bereiche der Jugendkultur, wie z.B. Jacken, Stiefel und Haarschnitt, eingedrungen und Teil des Alltagsgeschehens geworden. Rechtsextremisten sehen sich hier in ihrer strategischen Zielsetzung der Schaffung ‚national befreiter Zonen‘ bestätigt. Mit diesem auch von den ‚Jungen Nationaldemokraten‘ (JN) aufgegriffenen Terminus versuchen sie, eine politische, soziale, kulturelle und ethnische Vor- ‚Herrschaft‘ über begrenzte Gebiete und Einrichtungen herzustellen und das staatliche Gewaltmonopol auszuhöhlen. Soweit es rechtsextremistischen Jugendlichen und Heranwachsenden in Ansätzen gelungen ist, in und über gemeinschaftliche Einrichtungen zu bestimmen und konkurrierende Kulturen auszuschließen - teils durch Drohungen, teils mit handfester Gewalt - so ist dies jedoch nicht das Ergebnis strategischer Planung, sondern des jeweiligen Kräfteverhältnisses vor Ort.«

Was in Westdeutschland kaum je gelungen ist, das scheint in Ostdeutschland Konturen anzunehmen: die soziale und kulturelle Verwurzelung des Rechtsextremismus vor Ort.

Probleme des Umgangs mit Rechtsextremismus

Der Anteil der Arbeitslosen unter den rechten Gewalttätern und den rechtsextrem Eingestellten ist nicht besonders hoch. Die meisten von ihnen

sind Arbeitnehmer. Die Betriebe müssen zur Kenntnis zu nehmen, dass sich künftig gewaltige ethnische Konfliktpotenziale zusammenballen,

wenn türkische und deutsche Jugendliche und jugendliche Aussiedler um die immer knapper werdenden Stellen konkurrieren. Gefragt sind mehr Lehrstellen, mehr Förderung der beruflichen und der politischen Bildung, mehr Teamarbeit und mehr Förderung sozialer Kompetenzen. In den Betrieben muss ein Verhaltenskodex etabliert werden, der Toleranz gegenüber den Kollegen gleich welcher ethnischen Zugehörigkeit zwingend verordnet und Verstöße dagegen auch empfindlich sanktioniert.

Ähnliches gilt für den öffentlichen Dienst. Hier mussten die Instrumente erst geschaffen werden, um das Diskriminierungsverbot des Grundgesetzes wirksam umzusetzen und im Umgang der Behörden mit Nicht-Deutschen ein alltägliches Klima der Toleranz herzustellen. In Sozialämtern, Polizeirevieren, Ausländerbehörden und anderen Dienststellen bedarf es entschlossener Durchsetzung des Diskriminierungsverbotes.

Die Gewerkschaften und die Parteien müssen zur Kenntnis nehmen, dass sich unter ihren Mitgliedern und Wählern ein erheblicher Anteil rechtsextrem Eingestellter befindet. Dies wurde zu lange totgeschwiegen, um die Anhängerschaft nicht zu verprellen. Das Engagement gegen rechts wirkt unglaublich, wenn nicht auch vor der eigenen Tür gekehrt wird, mehr noch: unterbleibt die Selbstreflexion von Betrieben, Verbänden, Gewerkschaften und Parteien, dann legen sie sich selber Fesseln an und können eine nachhaltige Politik gegen rechts nicht betreiben.

Drei Ebenen des Umgangs mit Rechtsextremismus

1. Ebene: symbolische Politik, geistig-politische Auseinandersetzung
2. Ebene: Repression
3. Ebene: Politik der sozialen Integration

Beispiele:

- Demonstrationen, öffentliche Aktionen, Publizistik, Öffentlichkeitsarbeit, politische Bildung
 - Polizei, Justiz, Verfassungsschutz, Politik der inneren Sicherheit/Gesetzgebung
 - Bildung, Sozialarbeit, Sozial-, Jugend-, Migrations-, Arbeitsmarktpolitik, politische Bildung.
- Funktion:
- Betroffenheit, moralische Empörung, Aufklärung/Information,
 - Achtung des Rassismus, aber auch: Durchsetzung von Gruppeninteressen
 - Gefahrenabwehr, Strafverfolgung, polizeiliche Prävention, Politikberatung über Extremismus.

Staatliche Drohpotenziale

- soziale Integration in die Gesellschaft, Vermittlung von Werten und Fertigkeiten



Die Verengung der Debatte auf das NPD-Verbot geht gänzlich an den Ursachen vorbei und wird dem organisierten Rechtsextremismus längerfristig sogar noch Zulauf beschern.

Gemeinsames Ziel aller Ebenen ist die Minimierung von Gewalt, der Abbau von Diskriminierung, die Einübung demokratischer Formen der Konfliktregulierung und das Sicherstellen annähernder sozialer Chancengleichheit. Medienwirksam inszenierte Betroffenheit und die Rituale moralischer Empörung, Demonstrationen, Unterschriftenaktionen, Rockkonzerte, Prominenten-Bündnisse, Diskussionsrunden usw. haben mehrere Funktionen. Sie dienen - neben der eigenen Profilierung - der Mobilisierung, der kollektiven Vergewisserung über zu Grunde liegende gemeinsame Werte und nicht zuletzt sollen sie nach außen hin Signalwirkung haben für ein demokratisches Deutschland.

Repression durch Polizei und Justiz verfolgt nicht nur Zwecke der Abschreckung, der Sühne und der Sanktionierung von Gewalt. Sie hat auch symbolische Funktionen, indem sie das Funktionieren der öffentlichen Ordnung und ihrer Institutionen augenscheinlich sicherstellt. Sichtbare Repression beschwichtigt, indem die Täter nicht ungestraft davonkommen. Die symbolische Funktion der Repression zeigt sich auch darin, dass sie die verbreitete »Sehnsucht nach dem starken Staat« (Carl Schmitt) bedient. Politik der sozialen Integration zielt mittel- und langfristig auf die Verbesserung der Lebenschancen durch Bildung, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik.

Politische Bildung innerhalb und außerhalb der Schule hat in diesem Zusammenhang eine wichtige Funktion, denn sie ist in allen drei Ebenen zu verorten:

- symbolische Politik und geistig-politische Auseinandersetzung haben ausreichende Kenntnisse der politischen Zusammenhänge zur Voraussetzung. Zudem ist öffentliche geistig-politische Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus und all seinen Schattierungen selbst Teil einer umfassenden demokratischen politischen Bildung.

- Innerhalb der repressiven Institutionen, vor allem Polizei und Verfassungsschutz, ist politi-

sche Bildung deshalb von Bedeutung, weil ausreichende Information und angemessene Deutung des Rechtsextremismus neben den rechtlichen Handlungsvoraussetzungen und den personellen Ausstattungen eine zentrale Wissens-Ressource für wirksame Gegenstrategien sind.

- Auf der Ebene der sozialen Integration schließlich ist politische Bildung als Erziehung zur Demokratie, als Prozess reflexiver Verinnerlichung demokratischer Grundorientierungen unerlässlich und ein Kernelement für die Entwicklung einer offenen, pluralistischen Gesellschaft.

Symbolische Politik gegen rechts unterscheidet in Gut (die sich engagierenden Gut-Menschen) und Böse (Rechtsextremisten), in moralisch korrekt einerseits und verwerflich andererseits. Repression benennt Stärke (Polizei, Justiz) und Schwäche (Gewalttäter), beide, Symbolik und Repression beziehen ihre Faszination aus der Gegenüberstellung von Freund und Feind. Das macht sie attraktiv für die politische Arena.

Es kann nicht bezweifelt werden, dass entschiedenes repressives Vorgehen ebenso wie die Elemente der Symbol-Politik richtig und angemessen sind. Wohl aber muss auch darauf hingewiesen werden, dass eine Zuspitzung der Auseinandersetzung auf diese Ebenen kontraproduktiv ist. Die Verengung der Debatte auf das NPD-Verbot geht gänzlich an den Ursachen vorbei und wird dem organisierten Rechtsextremismus längerfristig sogar noch Zulauf bescheren.

Die Konzentration auf Symbolpolitik und Repression hat Gründe im Zeitfaktor und in der öffentlichen Wirkung. Symbolpolitik kann aus dem Stand heraus produziert werden mit nur geringer zeitlicher Verzögerung. Pressekonferenzen, Demonstrationen usw. können praktisch unmittelbar umgesetzt werden. Für die Politik der Repression ist nicht nur diese selbst von Bedeutung, sondern ihre öffentliche Ankündigung: Die Drohung mit dem NPD-Verbot, die öffentlich verkün-

dete Verstärkung von Polizei und Bundesgrenzschutz, die Forderung nach Ausschöpfung des Strafrahmens begründen ein staatliches Drohpotenzial, das seine Wirkung nicht verfehlt.

Politik der sozialen Integration hingegen hat mittel- und langfristige Vorläufe. In Politikfeldern wie Sozial-, Jugend-, Arbeitsmarkt- oder Ausländerpolitik bedarf es häufig komplizierter Abstimmungen im Entscheidungsprozess, während die Auswirkungen oft erst Monate oder gar Jahre später zu sehen sind.

Die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit setzt nach allen Erfahrungen Nachhaltigkeit des Problembewusstseins und entsprechende praktische Schritte voraus. Dies bedarf deshalb der Erwähnung, weil die Debatte in Deutschland seit Jahren pendelt zwischen den Extremen der Verharmlosung und der Dramatisierung. Das Ergebnis ist entweder Wegsehen und Totschweigen oder aber blinder Aktionismus.

Eine Kombination von symbolischen, repressiven und sozial-integrativen Schritten und Maßnahmen lässt sich in einer offenen Gesellschaft zum Glück weder gänzlich planen noch dirigistisch verordnen. Symbolische Politik unterliegt dem freien Spiel des Meinungsmarktes und seiner pressure groups, Repression ist gebunden an die Gesetzeslage, Politik der sozialen Integration ist grundsätzlich geräuscharm und langfristig. Dennoch scheint eine sinnvolle Kombination die einzig wirklich erfolversprechende Strategie.

Der Autor war von 1979 bis 1995 wiss. Mitarbeiter an der Universität Frankfurt/Main; 1996-2001 Professor für Politikwissenschaft an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin; seit Januar 2002 Leiter des Fachbereichs Rechts- und Sozialwissenschaften an der Polizei-Führungsakademie Münster/Westfalen.



Woher kommt und wohin entwickelt sich der Rechtsextremismus in Deutschland?

Von Frank Jansen

Vortrag im Rahmen der Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« (2001/2002) des Deutschen Koordinierungsrates e.V. der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (in Kooperation mit anderen Partnern), Bad Nauheim.

Ist der Aufstand der Anständigen gescheitert? Auch 2001 scheint sich der Rechtsextremismus in Deutschland weiter verfestigt zu haben, trotz aller Gegenwehr von Staat und Gesellschaft. Was das bedeutet, war vor einem Jahr mal wieder in Berlin zu beobachten, beim größten rechtsextremistischen Aufmarsch in der Stadt seit 1945. Ungefähr 3.500 Anhänger der NPD, darunter viele Skinheads, haben gegen die erneuerte Wehrmachtsausstellung demonstriert. Die Neonazis liefen hinter einem großen gelben Transparent her. Auf diesem Transparent stand »Gott mit uns« und dann »und alles für Deutschland«. Ich weiß nicht, ob Ihnen die Parole »Gott mit uns« bekannt ist. Das war der Spruch, der auf den Koppelschlössern der Soldaten im 1. Weltkrieg gestanden hat. Es wurden außerdem Parolen gerufen, wie »Ruhm und Ehre der deutschen Wehrmacht« und zum Schluss, als die Demonstration aufgelöst wurde, auch noch das eigentlich verbotene »Ruhm und Ehre der Waffen-SS«. Die Peinlichkeiten begannen allerdings schon vor dem Aufmarsch. Es gab erregte Diskussionen in der Stadt, weil die NPD ursprünglich geplant hatte, mitten durch das ehemalige jüdisch bewohnte Viertel in Berlin Mitte zu demonstrieren.

Dieses ehemalige »Scheunenviertel« ist auch heute wieder zum Teil von Juden bewohnt. Dort steht die große Synagoge mit dieser goldenen Kuppel. Es gibt dort jüdische Geschäfte und jüdische Restaurants. Hier wollte die NPD marschieren. Vor 1933 haben in diesem Viertel mehrere 10.000 Juden gewohnt. Die meisten haben den Holocaust nicht überlebt.

Die NPD hat es bewusst darauf angelegt zu provozieren, ein Tabu zu brechen und mit den Gefühlen der überlebenden KZ-Opfer zu spielen. Hinzu kam, und das hat die Sache eigentlich doppelt schlimmer gemacht, eine mangelnde Sensibilität bürgerlicher Politiker. Die jüdische Gemeinde hat heftig gegen die Demonstrationsroute

der NPD protestiert. Und sich darüber aufgeregt, dass die Polizei den Aufmarsch an dieser Strecke angeblich nicht verboten hat. Angeblich - denn die Polizei hatte sich bereits am 6. November mit der NPD in einer Art Geheimgespräch darauf verständigt, dass die Rechtsextremisten nicht durch das ehemalige Scheunenviertel laufen. Diese Absprache ist aber der Öffentlichkeit und damit auch der jüdischen Gemeinde nicht mitgeteilt worden. Die Politik hat es bewusst in Kauf genommen, dass bei Überlebenden der KZ und ihren Nachkommen das alte Holocausttrauma wieder hochkam. Die Nazis sind wieder da. Sie marschieren wieder durch unser Viertel und wer weiß, was passiert. Nun gibt es inzwischen widersprüchliche Aussagen. Der Innensenator von Berlin sagt, er habe ein paar Leute aus der jüdischen Community informiert. Die jüdische Gemeinde sagt, wir wussten nichts. Die jüdische Gemeinde war soweit, am Schabbat, an dem die Juden nicht arbeiten dürfen, auch nichts Größeres unternehmen dürfen, dass sie sich an diesem Schabbat auf die Straße stellen wollten, um die Nazis aufzuhalten. Das war dann glücklicherweise nicht mehr nötig. Trotzdem waren Mitglieder der jüdischen Gemeinde auf der Straße und wurden in eine Straßenschlacht hineingezogen, die sich Linke mit der Polizei geliefert haben. Die Linken wollten zu den Neonazis durchbrechen, das hat die Polizei gewaltsam verhindert.

„ Auch viele Opfer rechter Gewalt, die überlebt haben, werden von der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen.

Auch das ist Teil der deutschen Realität. Mangelnde Sensibilität gegenüber den Gefühlen der Juden und auch gegenüber den Gefühlen anderer Opfer und gegenüber den Gefühlen von Angehörigen früherer Opfer des Naziregimes. Zu der Realität gehören auch diese Absurditäten, die man bei so einem Aufmarsch immer wieder beobachten kann. Ich will einige Beispiele nennen.

Bei dem Aufmarsch trat der Liedermacher Frank Rennicke auf. Den meisten wird er ja vielleicht kein Begriff sein, Frank Rennicke ist ein Neonazi, ein Fanatiker. Der seit Jahren ein Lied nach dem anderen dichtet, in dem es beispielsweise um deutsche Soldaten in Stalingrad geht, mit Lied-

zeilen wie » sie lagen am Wolgstrand und liebten Deutschland so heiß«.

Ich habe vor mehreren Jahren mal mit Rennieke gesprochen. Er hat mir damals ganz stolz erzählt, dass er versucht, mit seiner Frau so viel wie möglich Kinder in die Welt zu setzen, um auf diese Weise etwas gegen die Überfremdung Deutschlands zu tun. Inzwischen hat er, glaube ich, fünf Kinder.

Dieser Aufmarsch in Berlin und die zwiespältigen Reaktionen zeigen, dass auch ein Jahr nach dem Aufstand der Anständigen der Rechtsextremismus eine Dauererscheinung bleibt. Ein paar Zeilen: Im Jahr 2000 registrierten die Sicherheitsbehörden fast 16.000 Straftaten mit rechtem Hintergrund. Darunter ungefähr 1.000 Gewalttaten.

Auch 2001 hat sich das Straftatenniveau nur wenig verändert, vor allem hinsichtlich der Gewalttaten. So haben die Behörden beispielsweise von Januar bis September allein in Brandenburg 68 Gewalttaten mit rechtem Hintergrund gezählt. Im

Wesentlichen handelt es sich um Angriffe auf Migranten. Die Zahlen sind insofern aber mit Vorsicht zu genießen, weil die Zählweise von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich gehandelt wird.

Manchmal werden Hakenkreuzschmierereien nur unvollständig bei den politischen Straftaten mitgezählt, denn die Täter könnten ja Kinder gewesen sein. Es gibt auch Polizeibehörden, die sagen, wenn ein Obdachloser von Rechten zusammengeschlagen wird, dann kann das keine rechte Straftat sein, weil das Opfer kein Ausländer ist. Der Mann sei einfach so zusammengeschlagen worden. Wie beispielsweise der Obdachlose Dieter Manske, der im August d.J. in Dahlewitz, das ist ein kleiner Ort südlich von Brandenburg, von jungen Männern zu Tode getreten wurde. Er hatte sich in einem leer stehenden Bungalow eingerichtet. Die Schläger kamen dorthin und meinten ... du störst! Dann haben sie Manske zu Tode geprügelt. Diese Form von Gewalt wird von der Justiz nicht als politisch motiviert angesehen.

■ Politiker und Kirchen in Berlin entsetzt über antisemitische Rufe

Berlin (epd). Führende Vertreter von Politik und Kirchen in Berlin haben sich am 3. November erschrocken über antisemitische Beschimpfungen des Vorsitzenden der Jüdischen Gemeinde der Stadt, Alexander Brenner, gezeigt. Bei seiner Ansprache am Freitag zur Rückbenennung einer Spandauer Straße in »Judenstraße« waren aus einer Menge von 40 Menschen Buhrufe, Pfiffe sowie »Juden raus«-Rufe ertönt. Der Präsident des Berliner Abgeordnetenhauses, Walter Momper (SPD), nannte den Vorfall eine »Schande«.

Erstmals sei offener Antisemitismus bei einer öffentlichen Veranstaltung gegenüber einem Repräsentanten der Jüdischen Gemeinde ausgebrochen, sagte der Berliner evangelische Bischof Wolfgang Huber. Außer »Juden raus« hatten die Gegendemonstranten auch »Sie sind gottlos« und »Ihr

Juden seid an allem schuld« gerufen. Wie die »Berliner Zeitung« berichtete, habe Brenner daraufhin seine Ansprache mit den Worten abgebrochen: »Sie stellen sich, ob Sie wollen oder nicht, in eine Reihe mit Neonazis«.

»Wir sind an einem Punkt angekommen, wo es kaum noch Hemmschwellen gibt«, erklärte der Antisemitismusforscher Wolfgang Benz von der Berliner Technischen Universität. Früher sei über Juden abwertend am Stammtisch gesprochen worden. »Heute haben die Leute keine Scheu davor, Juden in aller Öffentlichkeit zu diffamieren.« Nach Ansicht des Spandauer Bezirksstadtrats für Bildung, Kultur und Sport, Gerhard Hanke (CDU), treten unter den Kritikern der umstrittenen Umbenennung inzwischen vermehrt NPD-Anhänger auf.

Die Umbenennung der »Kinkelstraße« in »Judenstraße« war nach 17-jähriger Diskussion im Frühjahr von der Spandauer Bezirksverordnetenversammlung beschlossen worden. Anwohner sind dagegen. Sie berufen sich darauf, dass der Name Kinkel, der der Straße 1938 gegeben wurde, eng mit Spandau verbunden sei.

Gottfried Kinkel (1815-1882) war Kunsthistoriker und kämpfte 1848 als Demokrat für die Interessen der republikanischen Linken. Er wurde 1849 zu lebenslanger Haft verurteilt, konnte aber nach England flüchten. Nach dem Willen der »Bürgeraktion Kinkelstraße« soll an die jüdische Vorgeschichte des Viertels nicht durch eine Umbenennung, sondern durch Ausstellungen und Gedenktafeln erinnert werden.

(epd-Basisdienst, 3.11.02)

Als Sozialdarwinismus, als Recht des Stärkeren. Auf meine Frage an die Staatsanwaltschaft, welches Motiv denn dann zu sehen sei, hieß es zunächst, das wissen wir nicht genau, vielleicht war es einfach nur Mordlust.

Ich möchte noch einmal auf das Thema Todesopfer zu sprechen kommen. Denn es zeigt sich auch, in welchem Ausmaß das Thema Rechtsextremismus/Rassismus in den letzten Jahren verharmlost worden ist. »Tagesspiegel« und »Frankfurter Rundschau« haben im Rahmen einer größeren, mehrwöchigen Recherche sämtliche uns zur Verfügung stehenden Unterlagen über Gewalttaten mit rechtem Hintergrund untersucht und die Tötungsverbrechen herausgefiltert. Wir kamen dann trotz sehr vorsichtiger, um nicht zu sagen konservativer Kriterien, auf 93 Todesopfer rechter Gewalt. Wenn wir die Fälle noch mit dazugekommen hätten, bei denen wir Restzweifel hatten, wären es deutlich über 100 Tote gewesen. Kurz nachdem »Tagesspiegel« und »Frankfurter Rundschau« die Liste veröffentlicht hatten, gab Bundesinnenminister Otto Schily sofort zu, es gäbe ein »Erfassungsdefizit«. Warum war es erst nötig, dass zwei Zeitungen eine Todesliste veröffentlichten, bis der Bundesinnenminister merkt, was schon Jahre vorher bekannt war?

Auf Grund unserer Liste hat das Bundeskriminalamt dann die Landeskriminalämter angeschrieben und gebeten, die Fälle, die nicht als rechte Delikte erfasst waren, nochmals zu überprüfen. Prompt stellte sich heraus, dass tatsächlich mehrere Straftaten eindeutig rechtsextremistisch motivierte Tötungsverbrechen darstellen. Dann wurde die offizielle Totenzahl von 24 auf 36 korrigiert.

Inzwischen sind zwei weitere Fälle hinzugekommen. Einer ist anerkannt worden auf Grund einer erneuerten Liste, die »Tagesspiegel« und »Frankfurter Rundschau« im Oktober 2001 vorgelegt haben. Auf dieser neuen Liste haben wir auch diesen Obdachlosen Dieter Manske erwähnt, von dem ich eben berichtet habe. Dieser Fall ist bislang nicht anerkannt worden. Es wird allerdings demnächst einen Prozess geben gegen die Täter. Ich werde diesen Prozess verfolgen und bin gespannt, was dabei herauskommt.

Auch viele Opfer rechter Gewalt, die überlebt haben, werden von der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen. Ich habe immer wieder dasselbe Schema erlebt. Es wird ein Mensch zusammengeslagen, sagen wir mal ein Migrant türkischer Herkunft. Er kommt ins Krankenhaus, die Täter

werden vielleicht sogar schnell gefasst, weil rechte Schläger gern mit ihrer Tat herumprahlen.

Dann gibt es nach mehreren Monaten einen Prozess. Wenn das Opfer dazu in der Lage ist, tritt es als Nebenkläger auf und als Zeuge. Dann werden die Täter verurteilt und die Geschichte ist vorbei. Was mit dem Opfer weiter passiert, interessiert niemanden. Ich will einen solchen Fall nennen, den ich seit mehreren Jahren begleite als eine Art Reportageprojekt. Hier ist beinahe exemplarisch zu erkennen, was mit solchen Opfern weiter passiert. Und welche Schreckensdimensionen eine rechte Gewalttat für ein Opfer auch noch Jahre später haben kann.

Der Italiener Oratio Giamblanco ist am 30. September 1996 in Trebbin, das ist ein kleiner Ort auch südlich von Berlin, von einem Skinhead angegriffen worden. Der Skinhead rief: »Bist du Italiener?« Dann schlug er Giamblanco mit einer Baseballkeule gegen den Kopf. Das Leben des Italieners konnte in Notoperationen gerettet werden, aber der Begriff »Leben« war zunächst kaum noch angemessen. Ich habe Giamblanco das erste Mal im Frühjahr 1997 in einer Rehabilitationsklinik in Ostwestfalen getroffen. Er war nicht in der Lage zu sprechen. Er lag stumm in einem Bett, starrte an die Decke. Er konnte sich kaum bewegen, Krankengymnasten machten die ersten Übungen mit ihm. Doch er wirkte mehr tot als lebendig.

Ich habe Giamblanco dann wieder im Herbst 1997 aufgesucht, zum Jahrestag des Verbrechens. Er lag wieder in einer Rehabilitationsklinik. Der Zustand hatte sich kaum gebessert. Er litt stark unter Depressionen, weinte viel. Und er konnte sich nach wie vor kaum bewegen. Was er sagte, war kaum zu verstehen.

Orazio Giamblanco lebte wieder in Bielefeld, wo er ursprünglich herkam. Er war 1996 nach Brandenburg gegangen, weil er gehofft hatte, als Bauhelfer einen Job zu kriegen. Nach dem Angriff der Skinheads kümmern sich seine Lebensgefährtin Angelica Berdes, eine Griechin, und ihre erwachsene Tochter Efthimia um Giamblanco. Ihre kleine Wohnung, etwa 50 Quadratmeter, wurde zu einer Art Krankenstation umgerüstet. Mit einem medizinischen Bett, Stahlgriffen an den Wänden und an der Toilette.

1998 hat Orazio Giamblanco dank der intensiven Hilfe seiner Lebensgefährtin, ihrer Tochter, des Hausarztes, der Therapeuten für Krankengymnastik einige Fortschritte gemacht. Er war in der

Lage, sich einige Meter im Hausflur an einem Gehgestell auf kleinen Rollen vorwärts zu bewegen. Mit einer ungeheuren Energie hat er immer wieder versucht, von seiner Wohnungstür zur Haustür hin- und herzuschlurfen. Er ist dann immer wieder umgefallen, weil er die Bewegungen nicht richtig koordinieren konnte.

Oft fiel Giambianco aufs Gesicht, weil er auch die Arme nicht richtig koordiniert bewegen konnte. Angelica Berdes musste mehrmals den Krankenwagen holen. Trotzdem war dieser Besuch für mich ermutigend, weil ich merkte, es gibt doch ein bisschen Hoffnung - und Giambianco kämpft, er will nicht aufgeben. Aber Angelica Berdes sagte mir auch, dass sie psychisch und physisch am Ende ist. Dass sie es kaum noch verkraftet, Orazio aufzuheben, wenn er gefallen ist, ihn auf die Toilette zu setzen oder ihn immer wieder zu stützen, wenn er versucht, ein paar Meter zu gehen.

1999 hatte Giambianco gelernt, einige Meter mit einer Krücke zu gehen - links oder rechts und dann auf der anderen Seite untergehakt durch Angelica oder Eftimia Berdes. Er hatte weiterhin Depressionen, weinte viel. Man durfte ihn nicht auf den Überfall ansprechen, der sich drei Jahre zuvor in Brandenburg ereignet hatte. Doch der Gesamteindruck war: Es geht ein bisschen besser.

Im vergangenen Jahr bin ich mit zur Krankengymnastik gefahren und habe dort ein kleines Wunder erlebt. Giambianco konnte mit einer Stützschiene am linken Bein in dem Gymnastikraum alleine vorwärts schwanken - etwa zwei Meter. Danach verließ ihn die Kraft. Er musste dann wieder in den Rollstuhl gesetzt werden. Aber immerhin, er hatte es geschafft, aus eigener Kraft zwei Meter zu gehen, vier Jahre nachdem ihm der Rechtsextremist die Baseballkeule gegen den Kopf geschlagen hatte.

Vergangene Woche habe ich Orazio Giambianco wieder besucht. Er ist inzwischen umgezogen, nachdem er aus einem Fonds für Opfer rechter Gewalt, den der Bundestag in diesem Jahr initiiert hat, 300 000 DM bekommen hat. Mit diesem Geld hat er sich und seiner Lebensgefährtin eine neue Wohnung gekauft. Diese Wohnung ist größer, es sind etwas mehr als 80 qm. Giambianco kann mit dem Rollstuhl um die Ecke fahren. Er hat wieder ein bisschen mehr Mut und auch mehr Kraft, sich vorzustellen, was er im Leben noch machen konnte. Zum Beispiel einen Urlaub in seiner Heimat Sizilien. Aber er muss auch Rückschläge hinnehmen.

Das sind nicht ganz unübliche Beispiele, wie Behörden mit Opfern umgehen. Ein Beispiel. Im vergangenen Jahr (2000) verschrieb ihm sein Hausarzt eine Spezialtherapie, die in Hamburg in einer Privatklinik angewandt wird. Orazio Giambianco ist mit Angelica Berdes und ihrer Tochter dort hingefahren. Doch in Hamburg hieß es: wer bezahlt das? Dann wurde von der Klinik aus bei der AOK angerufen und beim Versorgungsamt in Cottbus, das für diesen Fall auch zuständig ist. Beide Institutionen haben sich geweigert, die Spezialtherapie zu bezahlen. Angelica und Eftimia Berdes haben Giambianco dann nach Bielefeld zurückgebracht. Dieses Jahr gab es Stress wegen eines elektrischen Rollstuhls, den der Hausarzt verschrieben hatte. Der Antrag landete zuerst bei der AOK Westfalen/Lippe. Die AOK Westfalen/Lippe schickte Giambianco und seinem Hausarzt einen Fragebogen. Da wurde gefragt, ob Giambianco einen Rollstuhl mit Handhebel benutzen kann. Giambianco und auch der Hausarzt glaubten, damit sei der elektrische Rollstuhl gemeint, und kreuzten an. Die AOK behauptete nun aber, ein Handhebel sei nicht gleichbedeutend mit dem elektrischen Handhebel, den so genannten JoyStick, wie es bei der AOK heißt. Also bekommt Giambianco diesen Rollstuhl nicht. Später hat die AOK allerdings festgestellt, dass sie für diesen Fall gar nicht zuständig war, und reichte die Unterlagen weiter an das Versorgungsamt Bielefeld. Dort wurde mir gesagt, wir sind eigentlich auch nicht zuständig, das Versorgungsamt in Cottbus müsse jeden Schritt genehmigen. Zur Erinnerung:

Das Versorgungsamt in Cottbus hat im letzten Jahr die Bezahlung der Spezialtherapie in Hamburg abgelehnt.

Ich möchte zum Abschluss noch etwas sagen zu den Ursachen von Rechtsextremismus im wiedervereinigten Deutschland - wie ich sie sehe. Ich betone, ..«wie ich sie sehe«. Bei mehreren Veranstaltungen habe ich erlebt, dass beispielsweise Ostdeutsche sehr kritisch reagiert haben. Ich habe vor zwei Wochen einen Vortrag gehalten vor einem Lehrerkollegium an einer Gesamtschule in Frankfurt (Oder) und habe auch dort über die Ost- und West-Ursachen gesprochen. Die von mir genannten »Ostursachen« riefen heftige Kritik hervor. Ostdeutschland hat ein erheblich größeres Problem mit rechter Gewalt als Westdeutschland. Die Straftatenzahlen sind in der Regel drei bis vier mal so hoch, gerechnet auf Taten pro 100 000 Einwohner. Warum? Ostdeutschland hat 56 Jahre mit zwei Diktaturen verbracht. Die zwei Diktaturen sind nicht auf eine Stufe zu stellen.

Man kann das SED-Regime nicht mit dem der Nazis gleichstellen. Aber es gab autoritäre Traditionslinien und Parallelen. Mit dem fatalen Effekt, dass Teile der Bevölkerung autoritär deformiert sind. Mental autoritär deformiert. Das gibt es im Westen auch, aber in Ostdeutschland wurde Befehlen und Gehorchen weiterhin als Lebensmaxime wahrgenommen und verinnerlicht.

Ein beachtlicher Teil der politischen Klasse des Westens ist allerdings mitverantwortlich für die Kontinuität autoritärer Deformation nach der Wende. Ein Teil der politischen Klasse, allen voran der damalige Bundeskanzler Helmut Kohl, hat den Ostdeutschen versprochen, es gebe sozusagen per Knopfdruck blühende Landschaften. Das haben viele Ostdeutsche auch hören wollen und auch gerne geglaubt. Für viele waren die blühenden Landschaften identisch mit der neuen Demokratie. Doch als die blühenden Landschaften nicht per Knopfdruck kamen, zweifelten viele Ostdeutschen automatisch auch an der Demokratie. Als die Arbeitsplätze nach der Währungsunion massenhaft wegbrachen, verflüchtigte sich oft auch der Glaube an das politische System der alten Bundesrepublik. Diese Demokratieskepsis erlebe ich in weiten Teilen der Bevölkerung im Osten bis heute.

Ich glaube nicht, dass Helmut Kohl mit seinen Parolen die Ostdeutschen mutwillig täuschen wollte. Nach meiner Meinung war Kohl gar nicht in der Lage, anders zu reden und zu handeln. Denn die Mehrheit der Westdeutschen hat sich auch erst mit der Demokratie arrangiert, als in den 50er Jahren das Wirtschaftswunder einsetzte.

Demokratie um ihrer selbst willen wurde erst im Zuge der 68er Revolte spürbar, erfahrbar. Aber für die Generation Helmut Kohl blieb Demokratie im Wesentlichen gleichbedeutend mit Wohlstand und Wirtschaftswunder. Deshalb hat Kohl dieses verkürzte Demokratie-Modell ganz selbstverständlich den Ostdeutschen präsentiert. In dem Glauben, die Ostdeutschen werden automatisch Demokratie lernen, wenn sie mit dem westdeutschen Wohlstand beglückt werden. Das hat nicht funktioniert und konnte nicht funktionieren. Dieser verkürzte Demokratiebegriff ist mit einer der wesentlichen Ursachen dafür, dass weite Teile der Bevölkerung demokratieskeptisch blieben und dem Nachwuchs auch weiterhin das alte, autoritär geprägte und latent bis offen rassistische Weltbild vermitteln. Es ist dann schon weniger erstaunlich, dass sich Rassismus und Rechtsextremismus weit stärker in den Köpfen der ostdeutschen Jugend festgesetzt haben, als das im

Westen mit seinem 40-jährigen Demokratievorsprung der Fall ist.

In Brandenburg glaubt mehr als die Hälfte der Jugendlichen, es gäbe viel zu viele Ausländer in ihrem Land. Allerdings ist der Ausländeranteil in Brandenburg mit knapp 2% erheblich niedriger als beispielsweise in Nordrhein-Westfalen. Aber dieses Missverhältnis ist aus den Köpfen nicht herauszubekommen. Ich möchte Ihnen anhand von zwei Beispielen kurz die Folgen schildern.

Ich bekam vor einiger Zeit einen Anruf aus Hennigsdorf, das ist ein kleiner Ort nördlich von Berlin. Die Caritas bat mich zu kommen, weil mehrere Flüchtlinge von Rechten überfallen worden waren. Ich bin dann dort hingefahren. Die Flüchtlinge saßen an einem größeren ovalen Tisch und jeder erzählte die leider übliche Geschichte: Schläge, Tritte mit Springerstiefeln und so weiter. Zum Schluss meldete sich ein Asylbewerber noch einmal, ein Afrikaner.

Der Afrikaner erzählte, er habe sich an einem Frühlingstag in einen Park gesetzt und wollte die Frühlingssonne genießen, in der Nahe von einem Spielplatz. Dann kam eine Gruppe von kleinen Kindern, mit zwei Frauen. Ein Kind fing an zu weinen, als es den dunkelhäutigen Mann da sitzen sah. Vielleicht waren dem Kind irgendwelche Märchen vom schwarzen Mann erzählt worden. Jedenfalls kam eine der beiden Frauen empört zu dem Afrikaner und verlangte ultimativ, er habe zu verschwinden. Der Afrikaner sagt, er habe gar nichts getan und wollte nur die Sonne genießen. Es gab Tumult, es kamen Passanten hinzu, keiner hat dem Afrikaner geholfen. Die Lage wurde für ihn so bedrohlich, dass er aufgestanden ist und sich dann in seiner Wohnung ans Küchenfenster gesetzt hat, um sich von der Sonne bescheinen zu lassen.

Auch das nächste Beispiel verdeutlicht die Weltuntergangsmentalität der Neonazis. Sie erinnern sich vielleicht an den so genannten Hetzjagdprozess, der im letzten Jahr in Cottbus zu Ende gegangen ist. Angeklagt waren mehrere junge Männer aus Guben, einer Stadt in Ostbrandenburg. Der Mop hatte im Februar 1999 einen Algerier zu Tode gehetzt. Der Asylbewerber war in seiner Panik in eine Glastür gesprungen, riss sich eine Schlagader auf und verblutete im Treppenhaus. Einer der Verteidiger in diesem Prozess, ein bekannter Neonazi und Szene-Anführer, wollte mit mir sprechen. Im Verlaufe der Unterhaltung meinte er, in »fünf Jahren ist hier der große Aufstand«. Ich habe geantwortet, dann käme für

mich ja Emigration, KZ oder Erschießen in Frage. Die Antwort war überraschend: »Nein, dann kommen Sie zu mir.«

Wie bitte? Ausgerechnet zu Ihnen? »Ja«, hat er gesagt, »wenn es soweit ist, dann mach ich das wie Göring. Wer Jude ist bestimme ich.«

Ich glaube, anhand dieser beiden Beispiele sehen Sie, mit welchem Denken, mit welcher Dimension des Fanatismus, aber auch des ganz normalen

Rassismus wir es zu tun haben. Ich möchte jetzt zunächst mal enden, auch wenn es zum Thema Rechtsextremismus noch erheblich mehr zu sagen gäbe.

Der Autor ist Redakteur des Berliner »Tagespiegel«.



Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus - Herausforderungen für eine demokratische Schulkultur

Von Annegret Ehmman

Vortrag im Rahmen der Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« (2001/2002) des Deutschen Koordinierungsrates e.V. der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (in Kooperation mit anderen Partnern), Bad Nauheim.

Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt als bedrohlich zunehmende Einstellungen und Verhaltensweisen bei Jugendlichen beherrschten öffentliche Debatten und die Schlagzeilen der Medien ab dem Sommer 2000 bis zu den Terroranschlägen vom 11. September 2001. Auf einer Vielzahl von Fachtagungen wurde über Ursachen und Möglichkeiten der Eindämmung bzw. Prävention dieser Erscheinungen debattiert, die verschiedenen Träger politischer Bildung boten Weiterbildung für Pädagogen an, auf Bundesebene wurde mit Millionenaufwand das Xenos-Programm in Gang gesetzt, wodurch langfristig angelegte pädagogische Jugendprojekte gefördert werden.

Schlagartig konzentrierte sich jedoch ab dem September 2001 das öffentliche Interesse auf den internationalen Terrorismus, die Folgen der Terroranschläge in den USA, den Krieg in Afghanistan und die Nahostkrise. Als Folgeerscheinungen manifestiert sich gesamtgesellschaftlich Fremdenfeindlichkeit eher noch offener, einhergehend mit der erschreckenden Bereitschaft, unter dem Druck tagespolitischer Sicherheitsängste Grundwerte der liberalen Zivilgesellschaft in Frage zu stellen. Das Thema Rechtsextremismus ist derzeit nicht aktuell. Dass es zur Entwarnung hinsichtlich latenter Potentiale in der Jugendszene kaum Grund gibt, vergegenwärtigte nicht nur der

Amoklauf des Erfurter Schülers im April dieses Jahres. Kurzmeldungen über gewalttätige Übergriffe von sich als »rechts« bekennenden Jugendlichen auf Ausländer oder jeden, den sie als »fremd« oder »anders« definieren, finden sich weiterhin fast täglich in der Lokalpresse der neuen Bundesländer.

Zur Debatte um die Ursachen von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt gehört stets der Vorwurf, dass die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in den Schulen unzureichend sei. Dabei wird implizit davon ausgegangen, dass durch Aufklärung und Wissen über die nationalsozialistischen Verbrechen bereits eine Immunisierung gegenüber Rechtsextremismus und rassistischen Vorurteilen bewirkt und gleichzeitig demokratische Denk- und Verhaltensweisen vermittelt werden. In akuten Krisen - so auch im Sommer 2000 - wurde denn auch, wie gehabt, von verschiedenen Seiten als Erstes die intensivere schulischer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Judenverfolgung gefordert.

Schaut man sich empirische Untersuchungen über rechtsextremistische Einstellungen bei Jugendlichen in den neuen Bundesländern an, so kommt man zu anderen Schlussfolgerungen:

Eine Studie des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam ergab, dass im Vergleich zu den Erhebungsjahren 1993 und 1996 Rechtsextremismus im Jahr 2000 unter Brandenburger Jugendlichen stagniere, die Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen überall da an Schulen abnehme, wo Lehrer pädagogisch energisch dagegen vorgehen

und die Gruppe der hochgradig gewalttätigen, rechtsextrem eingestellten Jugendlichen lediglich 2-3 Prozent betrage. Antisemitische Vorurteile (bei nur 0,02 Prozent jüdischer Bürger in Brandenburg) seien dagegen unverändert bei 30 Prozent der Jugendlichen vorhanden, dennoch sei es als Erfolg der politischen Bildung zu werten, dass sich gegenüber 1996 deutlich mehr Jugendliche zur historischen Schuld und Verantwortung der Deutschen gegenüber den Juden bekennen. Auch sei der Anteil derjenigen deutlich gesunken, die ein Ende der Debatten über die NS-Vergangenheit forderten.

„ **Schlagartig konzentrierte sich ab dem September 2001 das öffentliche Interesse auf den internationalen Terrorismus, die Folgen der Terroranschläge in den USA, den Krieg in Afghanistan und die Nahostkrise. Als Folgeerscheinungen manifestiert sich gesamtgesellschaftlich Fremdenfeindlichkeit eher noch offener, einhergehend mit der erschreckenden Bereitschaft, unter dem Druck tagespolitischer Sicherheitsängste Grundwerte der liberalen Zivilgesellschaft in Frage zu stellen. Das Thema Rechtsextremismus ist derzeit nicht aktuell.**

Weit weniger wahrgenommen wurde das alarmierende Ergebnis der Studie, dass ausländerfeindliche Einstellungen zwischen 1996 und 1999 deutlich zugenommen haben. 52 Prozent der brandenburgischen Jugendlichen vertraten die Meinung, es lebten zu viele Ausländer im Land Brandenburg, obwohl der Anteil der Ausländer in Brandenburg lediglich 2,3 Prozent beträgt. Die wenigen ausländischen Bürger Brandenburgs leben vor allem in städtischen Regionen und der nahen Umgebung Berlins. In weiten Landstrichen sind überhaupt keine Ausländer anzutreffen, es sei denn als Asylbewerber in abgelegenen Sammelunterkünften wie ‚Verlorenwasser‘- Nomen est Omen - im Wald einige Kilometer außerhalb der Kreisstadt Belzig. Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich ernsthaft die Frage, ob der Rückgriff auf das historische Beispiel des Nationalsozialismus und vor allem die geforderte intensivere Auseinandersetzung mit dem Holocaust für den Abbau heutiger Ausländerfeindlichkeit sinnvoll und wirkungsvoll ist.

Stellenwert und Umgang mit der NS-Geschichte nach 1945

Die spezifisch deutsche Problematik des politischen Umgangs mit der nationalsozialistischen Vergangenheit bis Ende der achtziger Jahre braucht hier nicht in ihren Phasen im Detail nachgezeichnet zu werden, da sie als bekannt vorausgesetzt werden kann.

Die öffentliche Auseinandersetzung, insbesondere mit dem Völkermord an den Juden schwankte ambivalent zwischen Abwehr und Beschweigen auf der einen Seite, Anklage und Schuldbekennnis auf der anderen. In der alten Bundesrepublik wies die Politik schon seit 1950 durch die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) vor allem den Schulen die Aufgabe zu, aufzuklären und Lehren aus der deutschen Geschichte zu vermitteln. Die Umkehr Nachkriegsdeutschlands zur Demokratie sollte sich an der politischen Praxis der Bonner Republik erweisen.

Die DDR erklärte den Antifaschismus zur Grundlage ihres politischen Selbstverständnisses und leitete den Erziehungsauftrag für die Rahmenpläne der Schulen sowie für die staatliche Jugendpolitik daraus ab. Im Zentrum der Auseinandersetzung stand der antifaschistische politische Widerstand. Erst gegen Ende der achtziger Jahre fand der Völkermord an den europäischen Juden in der DDR stärkere Berücksichtigung, auch wenn die Begriffe Holocaust und Shoah noch ungebrauchlich waren und zwischen rassistischer und politischer Verfolgung nicht exakt unterschieden wurde. Faschismus und Zweiter Weltkrieg spielten auch im DDR-Geschichtsunterricht und der politischen Bildung allgemein eine zentrale Rolle. Direkt nach der Vereinigung wurden in einer groß angelegten empirischen Studie Geschichtsbeusstsein und politische Orientierung Jugendlicher bezogen auf den Nationalsozialismus im Ost-West-Vergleich untersucht. Sie ergab wider Erwarten keine signifikanten Wissensunterschiede auf Grund vermuteter marxistischer Indoktrination und Instrumentalisierung des Antifaschismus. Vor allem, so das Ergebnis, ließ sich die Anfälligkeit ostdeutscher Jugendlicher für Neonazismus nicht aus mangelndem Faktenwissen über den Nationalsozialismus ableiten.

In den Lehrplänen aller Bundesländern ist Unterricht über den Nationalsozialismus und schwerpunktmäßig die Verfolgung und Ermordung der Juden verbindlich für den Geschichts- und Politikunterricht vorgeschrieben. Die Intensität und Komplexität der Bearbeitung im Unterricht hat

über die Jahre ständig zugenommen. In den Lehrplänen werden diesem Thema im Vergleich zu anderen Themen deutlich die meisten Unterrichtsstunden zugewiesen.

Auch die Schulbücher behandeln die Kapitel Nationalsozialismus und Holocaust ausführlicher und differenzierter, als man die Themen im Zeitrahmen des Fachunterrichts behandeln kann. Ungeachtet dessen wurden in den vergangenen Jahren immer wieder Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Stand des Wissens heutiger Schüler über Auschwitz und den Holocaust verbreitet, die oft vorschnell verallgemeinernd und sensationsheischend katastrophale Wissensdefizite diagnostizierten und die Zunahme von Rechtsextremismus bei Jugendlichen daraus ableiteten. Mit gleicher Regelmäßigkeit werden die Schulen und Lehrer dafür verantwortlich gemacht. Klagen, dass Schüler zu wenig lernen und wissen, sind uralte. Effizienz vom Unterricht empirisch zu untersuchen ist kompliziert, äußerst aufwendig und wird daher wenig betrieben.

Theodor W. Adornos Postulat einer Erziehung nach Auschwitz aus den frühen sechziger Jahren, hat seine Wirkung als kategorischer Imperativ für die historisch-politische Bildung bei uns bis heute nicht eingebüßt, ist jedoch aus heutiger Sicht ergänzungsbedürftig. Wichtigstes Ziel von Erziehung sollte sein zu verhindern, »dass die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewusstseins- und Unterbewusstseinsstand der Menschen anbelangt, fortbesteht«, d.h. nach Adorno primär Erziehung zur Mündigkeit, zur Entwicklung von Kritikfähigkeit, Ich-Stärke und Verantwortungsbewusstsein. Erziehung nach Auschwitz unterscheidet sich demnach grundlegend von »Holocaust-Education«-Programmen aus den USA und Israel, die vordringlich auf moralische Erziehung, Abbau von Vorurteilen und Empathie mit den Opfern ausgerichtet sind.

Die Frage ist jedoch nicht, ob und noch weniger, wie viel darüber unterrichtet wird, sondern vielmehr was und vor allem wie, d.h. mit welchen Methoden gelernt wird. Nicht nur der zeitliche Umfang, der diesem mit Lernzielen, Ansprüchen und Erwartungen überfrachteten Fach Geschichte eingeräumt wird, ist unbefriedigend.

Wenn dem Fach Geschichte die Bedeutung als Querschnittsfach zur Grundlage von Allgemeinbildung, kollektiver Identitätsstiftung sowie Persönlichkeitsbildung, demokratischen Bewusstseins und Weltoffenheit beigemessen wird, dann ist nicht nachvollziehbar, dass dafür nur zwei-

oder gar einstündiger wöchentlicher Unterricht für Kinder zwischen zwölf und sechzehn Jahren vorgesehen ist. Nachhaltige Wirkungen können dadurch nicht erreicht werden.

„ An schulischen und außerschulischen Einflüssen und Informationsmöglichkeiten mangelt es nicht. (...) Vielfach wird im missionarischen Eifer nicht bedacht, dass Jugendliche sich durch die Häufung von Schilderungen und Bildern des Grauens emotional überwältigt fühlen und mit Abwehr reagieren.

Auch die theoretische und unterrichtspraktische Aus- und Weiterbildung der Lehrer ist in Betracht zu ziehen. Diese ist in der Tat reform- und verbesserungsbedürftig. Denen, die allzu rasch die Schule und die Lehrer kritisieren, sei aber auch gesagt, dass Lehrerfortbildung in allen Bundesländern deutlich abgebaut wird und jahrelang junge Lehramtsanwärter mit einer aktuelleren Ausbildung nicht ausreichend eingestellt wurden. Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus insgesamt ist heute differenzierter und intensiver als jemals zuvor. Die Schule ist außerdem längst nicht die erste und oft nicht einmal mehr die wichtigste Instanz für die Vermittlung von Kenntnissen, vor allem jedoch von Einstellungen und Meinungen über dieses Kapitel der deutschen Geschichte. Geschichtsunterricht hat weniger Einfluss auf Geschichtsdenken der Kinder als Lehrer und Erwachsene gemeinhin annehmen. Öffentliche Debatten in Politik, Fernsehen und Presse, Ausstellungen in Museen und Gedenkstätten fordern zur Auseinandersetzung auch im Familien- und Freundeskreis heraus.

An schulischen und außerschulischen Einflüssen und Informationsmöglichkeiten mangelt es nicht. Schüler beklagen eher, zu oft, zu gleichförmig mit diesem Thema konfrontiert zu werden, dazu oft mit einem moralischen Rigorismus, der ihnen keine eigenständige Auseinandersetzung und Urteilsbildung erlaube. Vielfach wird im missionarischen Eifer nicht bedacht, dass Jugendliche sich durch die Häufung von Schilderungen und Bildern des Grauens emotional überwältigt fühlen und mit Abwehr reagieren.

Bildungspolitische Vorgaben

Die politische Bedeutung der pädagogischen Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust kann an den immer wieder aktualisierten Schulgesetzen, Rahmenrichtli-

nien und Lehrplänen sowie den Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) abgelesen werden. Anlässlich der Proklamation des 27. Januar zum Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus im Januar 1996 veröffentlichte die KMK in deutscher und englischer Sprache eine Dokumentation »Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule« offensichtlich als Antwort auf die nach der Vereinigung immer wieder im Ausland geäußerte Sorge, die Bundesrepublik Deutschland würde die Erinnerung an die NS-Vergangenheit nun vernachlässigen. Mit Verweis auf ihre zahlreichen, seit 1950 kontinuierlich ergangenen Empfehlungen unterstreicht die KMK damit, dass die intensive Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust für die Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland eine zentrale erzieherische Aufgabe bleibt und überhaupt nicht in Frage gestellt wird. Der Unterricht über den Nationalsozialismus wird dabei stets in den Zusammenhang der Vermittlung demokratischer Grundwerte auf der Basis der Menschen- und Bürgerrechte gestellt, die im Grundgesetz der Bundesrepublik an erster Stelle stehen.

Nationalsozialismus in den Rahmen- und Lehrplänen der neuen Bundesländer

Direkt nach der Wende wurden in den Neuen Bundesländern zunächst Lehrpläne und Schulbücher ihrer jeweiligen West-Partnerländer entweder übernommen oder weitgehend adaptiert. Inzwischen wurden mehrmals Revisionen vorgenommen. Die aktuellsten Überarbeitungen, die seit 1999 diskutiert und erprobt werden, sind trotz landesspezifischer Gewichtungen und Unterschiede relativ einheitlich hinsichtlich der Vorstellungen, was Schüler im historisch-politischen Unterricht lernen sollen. Die Lehrpläne aller Bundesländer schreiben Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieg für die 9. oder 10. Jahrgangsstufe vor. In der Sekundarstufe II, Jahrgangsstufen 11-13 einschließlich der Fachoberschulen bzw. berufsbildenden Schulen, wird die Thematik erneut aufgegriffen und vertieft, etwa im Vergleich zu anderen totalitären Herrschaftsformen. Häufig wird in den Rahmenplänen auch auf fächerverbindende und interdisziplinäre methodische Möglichkeiten aufmerksam gemacht, die das Thema im Literaturunterricht, auch in den Fremdsprachen, in den Fächern Religion, Ethik, Philosophie, Biologie oder Kunst und Musik bietet. Ausstellungs- und Gedenkstättenbesuche werden nicht verordnet, aber empfohlen, ebenso wie Methodenvielfalt und Projektunterricht. An-

reize für über den Unterricht hinausreichende Projekte bieten zudem die von Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung immer wieder ausgeschriebenen Wettbewerbe.



Als überdurchschnittlich anfällig für rechtsextremes Gedankengut erweisen sich - in Ost und West - nach wie vor männliche Jugendliche und Heranwachsende mit geringem Bildungsniveau, d.h. die so genannten Bildungsbenachteiligten in der Berufsausbildung. Diese Gruppe wird durch Aufklärungspädagogik über Nationalsozialismus und Holocaust im Alter der Pubertät kaum oder gar nicht erreicht.

In den Richtlinien und Lehrplänen der fünf neuen Bundesländer sind selbstverständlich auch die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Antisemitismus und dem Völkermord an den Juden für die Sekundarstufe verbindlich vorgeschrieben. In den neuen Lehrplänen zeigt sich deutlich eine Schwerpunktverschiebung auf jüdische Geschichte und den Holocaust. Holocaust und Shoah sind inzwischen durchgängig verwendete Fachtermini. Andere NS-Verbrechen wie der Massenmord an Sinti und Roma, geistig und körperlich Behinderten, Polen und Russen, sowie zahlreichen Angehörigen anderer Nationen, sowie die Rolle der Zwangsarbeit werden meist nur marginal, selten vertieft im Unterricht behandelt. Bedenklich ist die unter dem Einfluss amerikanischer und israelischer Holocaust-Programme zunehmend festzustellende Herauslösung des »Holocaust« aus dem historischen Gesamtzusammenhang und die Reduzierung der NS-Ideologie auf den Antisemitismus. Dies führt erkennbar zu einer Hierarchisierung der Opfer, wodurch zugleich eine ambivalente Botschaft vermittelt wird, dass zwischen »wichtigen« und »weniger wichtigen« Opfern unterschieden wird. Dem Fortleben rassistischer Wertungen wird dadurch - gewollt oder ungewollt - Vorschub geleistet.

Außerschulische politische Bildung und Gedenkstätten

Auch in der außerschulischen politischen Bildung nimmt die Auseinandersetzung mit den Verbrechen des Nationalsozialismus im Rahmen von internationalen Jugendbegegnungen, Seminaren, Studienfahrten und Gedenkstättenbesuchen breiten Raum ein. Die Bundesrepublik Deutschland ist längst kein Entwicklungsland der Erinnerungskultur mehr. Lokal und regional sind unzählige Initiativen am Werk, die steinernen und

dokumentarischen Überreste der NS-Geschichte zu bewahren und die letzten noch lebenden Zeitzeugen zu befragen.

Die über 60 Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus im Bundesgebiet können die große Nachfrage nach Führungen und pädagogischer Betreuung nicht einmal hinreichend befriedigen. Kritiker sprechen gar von einer »Inflation des Gedenkstättenwesens«, die im Endeffekt eher »gegenaufklärerisch« wirke. Die Gedenkstätten vernachlässigten historische Kontexte und setzten durch die Fokussierung auf die Opferperspektive, insbesondere die Erinnerung an die Shoah, mehr auf emotionale Betroffenheit als auf das Verstehen komplexer Ursachen. Die Gedenkstätten sind in den vergangenen Jahren zu historischen Spezialmuseen geworden, in denen mit wissenschaftlicher Akribie und durch einen Stab professioneller Historiker beachtliche neue Ausstellungen und Archive aufgebaut wurden. Indes überfordern diese nicht selten den Horizont des Normalbesuchers, insbesondere den der Jugendlichen.

Es sind jedoch gerade diese Jugendlichen, mit denen politisch stets als Zielgruppe argumentiert wird. Die Jugendlichen der dritten und jetzt schon vierten Generation sind jedoch hauptsächlich Objekte von Belehrung, nicht den Lernprozess mitentscheidende und mitgestaltende Akteure im Lernprozess. Anders als Lehrer und Bildungspolitiker es sich vorstellen, erleben Schüler Unterricht und auch Gedenkstättenbesuche überwiegend passiv- rezeptiv statt diskursiv, problemerörternd und an ihren Interessen orientiert. Dies gilt nicht nur für die neuen, sondern auch die alten Bundesländer. Deutsche Gedenkstättenpädagogik ist trotz einer flächendeckenden Vielfalt von Orten und thematischen Ansätzen in den Formen der Vermittlung sehr gleichförmig: Die vorherrschende Form der Besucherbetreuung insgesamt ist die ein- bis zweistündige Führung in Großgruppen, gelegentlich mit anschließendem Gesprächs- oder einem Filmangebot. Die Angebote für jugendliche Besucher bestehen ebenso weitgehend in gelenkter Kurzzeitpädagogik: Aufklärung und Belehrung durch Führungen, Vorträge, Filme, Lesemappen, Arbeitsbögen. Fazit: viele fertige Antworten - wenig offene Fragen. Angebote von Studien- oder Projekttagen, die von jugendlichen Besuchern antizipativ mitgestaltet werden, die eigenständiges Entdecken, Lernen zum individuellen Erkenntnisgewinn, oder gar die Mitgestaltung und Weiterentwicklung von historischen Erinnerungsorten ermöglichen, gibt es verschwindend wenig.

Ursachen von Rechtsextremismus im Osten und Möglichkeiten der Prävention

Das Problem des im Osten in Erscheinung tretenden Rechtsextremismus hat nach Meinung eines Experten der ostdeutschen Szene, Bernd Wagner, denn auch andere Ursachen als Wissensdefizite über den Nationalsozialismus. »Rechte« Einstellungen sind über den engen Kreis der jugendlichen Gewalttäter hinaus in weiten Teilen der Bevölkerung manifest und werden direkt an Jugendliche vermittelt.

Eine FORSA-Umfrage vom Mai /Juni 1998 stellte bei 17 Prozent der über 14-Jährigen in Ostdeutschland rechtsextreme Einstellungspotenziale fest. Bundesweit betrug der Anteil 13 Prozent. Als Gründe für den Ost-West-Unterschied wurden nicht Arbeits- und Perspektivlosigkeit der Jugendlichen benannt, sondern vor allem die Nachwirkungen DDR-spezifischer autoritärer Sozialisationsmuster in Familie, Kindergarten und Schule, d.h. der Mangel an demokratischen Strukturen, Einstellungen und Verhaltensweisen, sowie Feindbildorientierung.

Als überdurchschnittlich anfällig für rechtsextremes Gedankengut erweisen sich - in Ost und West - nach wie vor männliche Jugendliche und Heranwachsende mit geringem Bildungsniveau, d.h. die so genannten Bildungsbenachteiligten in der Berufsausbildung. Diese Gruppe wird durch Aufklärungspädagogik über Nationalsozialismus und Holocaust im Alter der Pubertät kaum oder gar nicht erreicht. Hier sind interaktive, erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen gefragt sowie Kommunikationstraining, Konfliktbearbeitung und die kritische Auseinandersetzung mit männlichen Leitbildern und Werten. Für diese Jugendlichen sind bisher kaum geeignete Unterrichtsmaterialien oder didaktisch-methodische Modelle zur wirksamen Bearbeitung autoritärer und fremdenfeindlicher Einstellungen entwickelt worden. Auch entsprechende Angebote der Gedenkstätten sind rar.

Das Projekt »Heimat« ist eines der ganz wenigen nachweislich erfolgreichen Langzeitprojekte, das die pädagogische Bearbeitung fremdenfeindlicher Einstellungen bei eben dieser gefährdeten Klientel, Berufsschülern und Auszubildenden in Brandenburg zum Ziel hat. Es wurde von dem Berliner Verein »Forum Arbeit« auf Grund langjähriger Erfahrungen in der evangelischen Berufsschularbeit entwickelt und auf die spezielle Problemsituation von Auszubildenden und jungen Arbeitern zugeschnitten: Berufsschulklassen und Gruppen

von Auszubildenden in Betrieben werden während ihrer Ausbildung durch ein Programm politischer Bildung begleitet, das auf die Schlüsselprobleme der beruflichen und politischen Sozialisation bezogen ist. Das Projekt findet in Kooperation mit der RAA Brandenburg und der DGB-Bildungsstätte Flecken Zechlin statt. Die Seminarveranstaltungen verfolgen das Ziel, den Jugendlichen einen Ort für die reflexive Bewältigung der Statuspassage zwischen Schule und Beruf zu bieten. Auf diesem Weg soll verhindert werden, dass die für diese Lebensphase typische Identitätskrise durch fremdenfeindliche Projektionen und rechte Stärke-Fantasien bewältigt wird.

Der Lebensabschnitt »Ausbildung« stellt die Jugendlichen vor neue Anforderungen und Zwänge, er ist begleitet von Zukunfts- und Versagensängsten. Für die politische Bildung mit Auszubildenden, will sie diese erreichen, bedeutet das: sie muss politische Identitätsbildung in den Kontext des Erfahrungsbereichs »Arbeit« stellen.

Sie muss kognitive Entwicklungen mit moralischem Lernen verbinden. Sie muss die Grenzen bloßer »Kurzzeitpädagogik« überwinden und sollte Jugendliche über längere Zeiträume begleiten.

Das Projekt erstreckt sich über drei Jahre und umfasst insgesamt zehn Veranstaltungen. Im ersten Jahr stehen Themen zum Berufseinstieg und der Arbeitserfahrung im Mittelpunkt. Den Schwerpunkt des zweiten Jahres bilden die Veranstaltungen zum Thema »Heimat« und »Heimat Deutschland«. Im dritten Jahr sollen, vor dem Hintergrund des Rückblicks auf die Ausbildung und der persönlichen Zukunftsplanung, Wertebildung z.B. an Themen wie »Film(helden)« und »Recht und Gerechtigkeit« bearbeitet werden. Die Auszubildenden werden motiviert, sich reflexiv mit ihrer Lebenssituation und den neuen Problemlagen der Berufsausbildung auseinanderzusetzen und sich in der Gruppe diskursiv darüber auszutauschen. Diese Erfahrung wird von den beteiligten Jugendlichen als besonders wichtig empfunden. Die Arbeit in den Seminaren ermöglicht den Auszubildenden, Erfahrungen zu machen, die als Korrektiv gegen die Bereitschaft zu Ausgrenzungsverhalten wirken sollen.

Die Erfahrungen mit dem Projekt zeigen, dass dem Mangel an Demokratieverständnis wirkungsvoll durch mehr praktisch gelebte und auch von diesen Jugendlichen erlebte Demokratie begegnet werden kann. Demokratische Werte, Strukturen und Umgangsformen werden dann

nachhaltig eingeübt, wenn sie generell als Grundlagen des Lernprozesses praktiziert werden. Die notwendigen bildungspolitischen Reformen sollten daher, wie die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft fordert, vordringlich Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer demokratischen Lernkultur in Kindergarten, Schule und Ausbildung schaffen.

Projektarbeit und demokratische Lernkultur

Wie könnte/müsste Schule und außerschulische politische Bildung verändert werden, um präventiv der Anfälligkeit gegenüber rechten Denk- und Verhaltensmustern wirksamer begegnen zu können?

Bewährte Konzepte der Reformpädagogik sind weiterhin aktuell, sie werden im pädagogischen Alltag jedoch noch immer viel zu wenig praktiziert. Vor allem Projektarbeit ermöglicht:

- die Verbesserung des Lern- und Schulklimas durch Gestaltung von Schule als Erlebnis- und Erfahrungsraum
- die Forderung von Mündigkeit durch Mitbestimmung über Unterrichtsinhalte und Lernmethoden
- interaktives und ganzheitliches Lernen in kleinen Gruppen
- die Entwicklung von Kritikfähigkeit,
- die Forderung von Empathie, Team- und Kommunikationsfähigkeit,
- eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen,
- die Stärkung von Persönlichkeit und Identität als Grundlage für Offenheit und Toleranz. Nur wer Selbstwertgefühl besitzt und Anerkennung erfahren hat, ist fähig, andere anzuerkennen und Anderssein zu tolerieren.

Einstellungs- und Verhaltensänderungen der an Projektarbeit beteiligten Jugendlichen lassen sich nur zu einem kleinen Teil unmittelbar nach Abschluss eines Projektes wahrnehmen. Die Aneignung von Kenntnissen und soliden Fakten ist für die historisch-politische Bildung unverzichtbar, doch durch Lehrbuch- und Kathederpädagogik kann sich individuelles Bewusstsein nicht verändern. Immer muss das Begreifen von Inhalten mit Erleben und Begegnung, mit Hand, Kopf und Herz einhergehen, wie es die Reformpädagogik gefordert hat. Es findet viel bemerkenswert gute Projektarbeit in und außerhalb unserer Schulen statt. Diese erfordert jedoch überdurchschnittliches Engagement und hohe fachliche Kompetenz der Lehrer. Nicht zuletzt scheitern Projekte oft

auch an schulischen und finanziellen Rahmenbedingungen.

Anregungen, wie methodisch vielfältig die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der schulischen und außerschulischen historisch-politischen Bildung sein kann, bietet vor allem eine im Jahr 2000 der Öffentlichkeit vorgestellte CD-ROM »Lernen aus der Geschichte - Projekte zu Nationalsozialismus und Holocaust in Schule und Jugendarbeit«, ein Projekt, das durch Unterstützung des Bundespresseamts, des Goethe-Instituts und der Robert-Bosch-Stiftung sowie der Fördergesellschaft Kulturelle Bildung e.V. zu Stande kam.

Nach umfangreichen Recherchen in allen Bundesländern wurden 52 ausgewählte Projekte auf einer CD-ROM in deutscher und englischer Sprache dokumentiert. Sie spiegeln bundesdeutschen Schulalltag wider. Lehrer und Schüler aller Schulformen, Altersstufen und verschiedener Fächer haben Projektberichte mit Materialien eingereicht, die von den Herausgebern (Annette Brinkmann, Annegret Ehmann, Sybil Milton, Hanns-Fred Rathenow und Regina Wyrwoll) bearbeitet und in eine anschauliche, für die Unterrichtspraxis handhabbare Form gebracht wurden. Die CD eignet sich insbesondere für Lehrerfortbildungen und den internationalen Austausch über die Thematik.

Die CD enthält neben den Projektdarstellungen eine Fülle von Zusatzinformationen, Originaldokumenten und historischen Fotos, ein Glossar, weiterführende didaktische und historische Fachliteratur sowie Adressen der Projektautoren, wichtiger Institutionen und Gedenkstätten. Sie ist vielfältig pädagogisch zu nutzen und vor allem eine Fundgrube für didaktisch-methodische Anregungen. Seit dem 15. Februar 2001 ist eine Website zum Projekt »Lernen aus der Geschichte« unter www.lernen-aus-der-geschichte.de oder www.erinnern-und-verstehen.de, oder auch unter www.holocaust-education.de im Internet in vier Sprachversionen verfügbar. Seit April 2002 gibt es eine spanische, ab Herbst 2002 eine polnische Übersetzung. Zu den bisherigen 52 Projekten sind bereits weitere 18 hinzugekommen. Besucher der Website werden zur Einsendung weiterer Projekte aufgefordert. Den Nutzern steht neben einer wöchentlichen News-Seite mit Hinweisen auf relevante Publikationen, Veranstaltungen, Links, TV- und Hörfunkprogramme ein Forum für Mitteilungen und Erfahrungsaustausch zur Verfügung.

Arbeit gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit

Beispiel Brandenburg:

Pädagogische Projektarbeit gegen Rechtsextremismus, die seit der Vereinigung in den neuen Bundesländern entwickelt wurde, ist in der westlichen Bundesrepublik immer noch wenig bekannt. In Anlehnung an die **Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen (RAA)** Nordrhein-Westfalens wurde 1991 in Berlin ein gemeinnütziger Verein RAA mit Niederlassungen in den neuen Bundesländern gegründet. Im Land Brandenburg wurden zwischen 1992 und 1994 zehn RAA Niederlassungen an Brennpunkten der Fremdenfeindlichkeit gegründet und dem Verbund ein Mobiles Beratungsteam (MBT) angegliedert. 1996 gründete die RAA Brandenburg einen eigenen Trägerverein mit Sitz in Potsdam. Trotz überwiegender Finanzierung aus Landesmitteln ist die RAA Brandenburg eine weitgehend unabhängige Nichtregierungsorganisation (NGO/NRO). Arbeitsschwerpunkte der RAA Brandenburg sind erfahrungs- und erlebnisorientierte Projekte in Zusammenarbeit mit Kindergärten, Schulen, Jugendeinrichtungen und Gemeinden, durch die Verständnis für fremde Kulturen gefördert, Fremdenfeindlichkeit verringert sowie Weltoffenheit und demokratische Kultur auch in kleinen Orten gestärkt werden sollen.

- Im Projekt »**Kinder entdecken die Eine Welt**« lernen Kinder bereits im Kindergarten, Hort und der Grundschule über mehrere Wochen die Lebensbedingungen in anderen, meist außereuropäischen Kulturen und so genannten Entwicklungsländern kennen.
- **Spotkanie ist ein Begegnungsprojekt in der Grenzregion zu Polen.** Seit 1994 wurden in mehr als 30 Gemeinden Arbeitsgemeinschaften an polnischen und Brandenburger Grundschulen entwickelt, die zum Ziel haben, über das Erlernen der jeweiligen Sprache und durch Begegnungen die Bildung von Vorurteilen frühzeitig gar nicht erst entstehen zu lassen.
- **Begegnung mit Sansibar** ist ein Projekt, in dem sich seit 1994 brandenburgische Schüler und Lehrer für mehrere Wochen auf Sansibar am Bau von Schulräumen und Kindergarten beteiligten und mit der Sprache (Kiswaheli), Geschichte und Kultur Sansibars auseinander setzten. Nachhaltige Wirkung versprechen Begegnungsprojekte dieser Art jedoch nur, wenn Vorbereitung, Durchführung und Auswertung

gründlich und über einen längeren Zeitraum stattfinden.

Anfang 1997 begannen die RAA mit der Entwicklung von Bildungsbausteinen zur »Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus im Unterricht« um LehrerInnen und PädagogInnen, Hintergrundwissen, Argumentationshilfen und didaktisch aufbereitete Unterrichtsmaterialien zu mit Rechtsextremismus zusammenhängenden Themen zur Verfügung zu stellen, um das Aufgreifen von Themen zu erleichtern, die rechtsextrem orientierte Jugendliche zum Teil erfolgreich besetzen. Die im Rahmen des Projekts entwickelten Materialien zu 28 Bildungsbausteinen wollen eine Lücke im bisherigen Angebot von Unterrichtsmaterialien zur Thematik Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt speziell für ein »neues« Bundesland wie Brandenburg schließen. Sie knüpfen an Interessen, Bedürfnissen und Gefühlen Jugendlicher an und stellen, soweit das Thema das nahe legt, möglichst lokale oder regionale Bezüge her. Methodisch werden interaktive Lernformen vorgeschlagen, die Jugendliche zur Artikulation von Fragen, der eigenen Meinung, zum Austragen von Meinungsverschiedenheiten sowie zum Perspektivwechsel anregen. Die Bildungsbausteine umfassen Themenbereiche, die für rechtsextremes Denken bzw. Verhalten eine große Rolle spielen: Nationalismus und die Frage der »deutschen Identität«, Gewalt, Rassismus, Zuwanderung und »Ausländer«-Thematik, Verharmlosung, Aufwertung oder Idealisierung des Nationalsozialismus sowie die Anziehungskraft und Ästhetik rechtsextremer Jugendkultur.

Die Verbreitung und Nutzung der Materialien an Schulen Brandenburgs entsprach allerdings nicht den Erwartungen. Eine Digitalisierung und Bereitstellung der Materialien im Internet konnte nicht realisiert werden; nur vier Bausteine wurden in verkürzter Form für die RAA Website aufbereitet. Ebenso fehlten Geld und Fachkräfte, um die Materialien zu aktualisieren und zu ergänzen.

In Sachsen-Anhalt entwickelte der Verein »**Miteinander e.V.**« ähnliche Projektarbeit gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, dem jedoch als »linkslastig« verdächtigt von der neuen CDU - Landesregierung, im Frühjahr 2002 die Förderung entzogen wurde. Auch in Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen gibt es Initiativen und Projekte zur Prävention von Rechtsextremismus und Gewalt, allerdings keine vergleichbaren Strukturen wie den RAA-Verband und das von der brandenburgischen Landesregierung 1998 verabschiedete Handlungs-

konzept »Tolerantes Brandenburg - gegen Rechts- extremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt«, mit dem die Rahmenbedingungen für Beratung, Prävention und Aktionsbündnisse geschaffen wurden.

Interkulturelles Lernen ist bei allem guten Willen in den neuen Bundesländern mit erheblichen Problemen konfrontiert: Kinder und Jugendliche haben kaum Gelegenheit, andere Kulturen kennen zu lernen, als Nachbarn oder in der Schule gemeinsam mit Gleichaltrigen aus Migrantenfamilien zu leben und zu lernen. Das tägliche Miteinander, das Aushandeln von Regeln des Zusammenlebens, das in den alten Bundesländern vielerorts in Klassen mit multikultureller und multiethnischer Zusammensetzung Normalität ist, findet hier nicht statt. Gelegentliche internationale Begegnungen können dieses Defizit an Erfahrungen nicht ausgleichen.


Toleranz- und Menschenrechtserziehung – ein Desiderat

Bereits 1980 verabschiedete die Kultusministerkonferenz eine »Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule«, in der ausdrücklich auch die Unterstützung der Bereitschaft, sich für die Verwirklichung der Menschenrechte einzusetzen, als Unterrichtsziel gefordert wird. 1990 und 1998 wurden Evaluationen über die Realisierung der Menschenrechtserziehung in den Schulen durchgeführt. Die Ergebnisse waren mehr als dürftig. Bruchstückhaft und einseitig sind die Kenntnisse deutscher Schüler über Menschenrechte. Menschenrechtserziehung ist bisher seltene Ausnahme an deutschen Regelschulen. Ermutigende Beispiele finden sich lediglich an Unesco-Projektschulen, in Projekten von Nichtregierungsorganisationen oder freien Trägern politischer Bildung. Kenntnisse über die Menschenrechte waren nach einer Befragung selbst bei heutigen Studierenden der Schulpädagogik an der Universität Trier nur rudimentär nachweisbar, aktives Engagement für die Einhaltung der Menschenrechte verneinten 62,1 Prozent. Erst im Mai 2001 wurde an der Universität Magdeburg der erste Unesco-Lehrstuhl für Menschenrechtserziehung in Deutschland eingerichtet, von dem man sich Impulse für Toleranz- und Prävention gegen Rechtsextremismus versprach.

Das Beispiel des Umgangs mit dem Verein Miteinander e.V. in Sachsen-Anhalt lässt befürchten, dass nach dem Pisa-Schock Menschenrechtserziehung infolge des feststellbaren bildungspoliti-

schen Roll-back zur Schule als Pauk- und Leistungsvermessungsanstalt der »Kuschelpädagogik« zugerechnet und damit wieder ins Abseits gedrängt wird.

Die Autorin ist Historikerin und Pädagogin. Arbeit in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung, für Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste und in der Gedenk-

stätte Yad Vashem, Jerusalem. 1986 - 1999 Planung, Aufbau und Leitung der Bildungsabteilung der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz in Berlin. Anschließend Leiterin der RAA Brandenburg e. V. Derzeit freiberuflich tätig für das Europaprogramm von Facing History and Ourselves, USA und verschiedene Träger politischer Bildung. 

»Schule Ohne Rassismus - Schule Mit Courage« - Ein Antirassismusprojekt macht Schule

Von Holger Runge

Vortrag im Rahmen der Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« (2001/2002) des Deutschen Koordinierungsrates e.V. der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (in Kooperation mit anderen Partnern), Bad Nauheim.

In der Auseinandersetzung über Rechtsextremismus, Antisemitismus, Rassismus und Gewalt wird deutlich, dass diese Phänomene nicht am Rande, sondern in der Mitte der Gesellschaft entstehen. Außerdem reicht es nicht aus, sie als Jugendphänomene zu betrachten, die bei einer besseren Unterstützung der familiären Erziehung, durch eine Veränderung der schulischen Erziehung oder durch bessere Angebote der Jugendarbeit allein abgebaut werden können. Wolfram Hulsemann, Leiter des Mobilen Beratungsteams - Tolerantes Brandenburg, schrieb im Publik-Forum Dossier »Den braunen Vormarsch stoppen - worauf es jetzt ankommt« im Jahr 2000: »Das Ergebnis des Sommerdiskurses könnte sein: Demokratinnen und Demokraten beschreiben künftig Rechtsextremismus und Rassismus als Teil unserer gesellschaftlichen Realität und keinesfalls nur als Jugendproblem. Das wäre ein Grundkonsens, auf dem sich solide politisch handeln ließe!.«

Auch wenn es diesen Grundkonsens gäbe, sind in der Schule und Jugendarbeit Projekte nötig, die zur Überwindung von Gewalt und Rassismus und zur Förderung von Demokratie und Toleranz beitragen. Am erfolgreichsten sind Projekte, die von vornherein Jugendliche stark beteiligen. Schule Ohne Rassismus ist ein solches Projekt.

»Schule Ohne Rassismus« - Schülerinnen und Schüler geben ihren Schulen ein antirassistisches Profil

Im Juli 2002 tragen über 100 Schulen in Deutschland den Titel Schule Ohne Rassismus - Schule mit Courage. Sie sind Teil einer europaweiten Schüler/innenbewegung, die 1988 in Belgien entstand. Dort überlegten sich Jugendliche, Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen, was sie gegen den wachsenden Erfolg rechtsextremer Parteien machen könnten. Es entstand die Idee, dass an den Schulen im Fachunterricht und in Projekten Rassismus thematisiert und nach Wegen zu seiner Überwindung gesucht werden sollte. Außerdem sollte dieser Auseinandersetzungsprozess in der Öffentlichkeit sichtbar gemacht werden. Das war die Geburtsstunde des Projekts *Schule Ohne Rassismus*.

» Schule Ohne Rassismus will das Rad nicht neu erfinden. Das Projekt stellt vielmehr einen Rahmen dar, unter dem sich viele einzelne Aktivitäten von Schulen bündeln lassen: von der Streitschlichtung bis zu »Rap für Courage«, von der Gedenkstättenfahrt bis zu internationalen Schüler/innenbegegnungen, von der Lesung eines türkischen Autors bis zur Demonstration gegen Rechtsextremismus.

1995 wurde das Projekt auch in Deutschland vorgestellt und gestartet. Es hat einfache Grundregeln und bietet Schüler/innen und Lehrer/innen einen Rahmen für vielfältige Aktivitäten. Um eine Schule Ohne Rassismus zu werden, müssen Schulen zwei Schritte gehen:

Eine große Mehrheit muss nach Wegen zur Überwindung von Rassismus suchen Schüler/innen, Lehrer/innen und andere Mitarbeiter/innen der Schule diskutieren ausführlich die Regeln für eine Schule Ohne Rassismus. In den Regeln verpflichtet sich die Schule, alle Formen und Äußerungen rassistischer und diskriminierender Art zu vermeiden und zu verhindern. An der Schule sollen Initiativen gegen Rassismus und zur Verständigung aller Menschen und Kulturen gefördert werden. Zu den Regeln wird ein Abstimmungsprozess durchgeführt. Wenn mindestens 70% der Schulgemeinde durch das Eintragen in eine Unterschriftenliste bekunden, dass sie den Regeln zustimmen und das Projekt wollen, kann das Projekt Schule Ohne Rassismus richtig losgehen.

»Schule Ohne Rassismus« setzt auf Langfristigkeit

Da ein oder zwei Aktionen zwar ein Anfang sind, aber den (alltäglichen) Rassismus nicht beseitigen, setzt Schule Ohne Rassismus auf Langfristigkeit. Im zweiten Schritt überlegen die Schulen, wie sie im Fachunterricht, in Projekten, bei Begegnungen und Festen regelmäßig Rassismus thematisieren können und zu seiner Überwindung beitragen können. Schule Ohne Rassismus wird Teil des Schulprofils und löst in der Schule und im Umfeld Reibungsprozesse aus. Schon der Titel Schule Ohne Rassismus löst Diskussionen aus. Pädagog/innen fragen oft, ob das nicht ein viel zu hoher Anspruch sei. Schüler/innen kontern dann oft, indem sie sagen, dass der Weg das Ziel sei.

Der Titel Schule Ohne Rassismus wird in einer öffentlichen Feierstunde verliehen. Die Schulen erhalten von einem »Schirmmenschen« ein Schild mit dem Logo des Projekts, das an einem exponierten Platz angebracht wird, um der Öffentlichkeit zu zeigen, dass der Abbau und die Überwindung von Rassismus an dieser Schule einen wichtigen Arbeitsschwerpunkt darstellt. Ignatz Bubis hat das Projekt in der Startphase als Schirmherr unterstützt. Ganz unterschiedliche Menschen wie die nordrhein-westfälische Schul- und Bildungsministerin Gabriele Behler, Pina Bausch, die Leiterin des Tanztheaters Wuppertal, Popstars wie Smudo von den Fantastischen Vier, Herbert Grönemeyer oder Teenie-Stars wie Sasha oder Olli P. zeigen durch ihre Schirmherrschaft, dass ihnen das Engagement von Schüler/innen in diesem Bereich sehr wichtig ist.

Schule Ohne Rassismus will das Rad nicht neu erfinden. Das Projekt stellt vielmehr einen Rahmen dar, unter dem sich viele einzelne Aktivitäten von Schulen bündeln lassen: von der Streitschlichtung bis zu »Rap für Courage«, von der Gedenkstättenfahrt bis zu internationalen Schüler/innenbegegnungen, von der Lesung eines türkischen Autors bis zur Demonstration gegen Rechtsextremismus.

»Die Schweißwarzen« - eine Schüler/inneninitiative aus Frankfurt an der Oder macht aus dem Friedrichs-Gymnasium eine »Schule Ohne Rassismus«

Seit dem 30. 04. 1999 trägt das Friedrichsgymnasium in Frankfurt an der Oder den Titel Schule Ohne Rassismus. Schüler/innen haben sich zu einer Projektgruppe zusammengeschlossen, die sich »Die Schweißwarzen« nennt. Sie wollten in einer Zeit, in der sich viele Jugendliche und Erwachsene nach rechts orientieren, einen Gegenakzent setzen. Außerdem wollten sie in der deutsch-polnischen Grenzstadt durch ungewöhnliche Aktionen und Projekte zur deutsch-polnischen Begegnung und zur Überwindung von Vorurteilen beitragen. »Die Schweißwarzen« hörten vom Projekt Schule Ohne Rassismus, stellten das Projekt in der Schule vor, diskutierten es kontrovers, planten weitere Aktivitäten und führten schließlich die Abstimmung durch. Martin Steinmetz, ein ehemaliger Schüler des Friedrichs-Gymnasiums und Mitinitiator der Schweißwarzen, beschrieb die Anfänge des Projekts an seiner Schule in einem Brief folgendermaßen:

»Am 30. 04. 1999 hatten wir es endlich geschafft, wir bekamen den Titel verliehen. Schirmherr unserer Schule ist der ehemalige Uni-Professor Dr. H.N. Weiler der Europa Universität Viadrina in Frankfurt/Oder. Dieser Tag stand nur unter dem Motto »Party, Party, Party« mit polnischen und deutschen Bands am Abend und mit Beiträgen von Schülern unserer Schule. Im Mai 1999 entschloss sich unsere Schule, eine Schulpartnerschaft nach Israel aufzubauen. Diese glückte und es fuhren ca. 30 Schüler und Lehrer zu unserer Partnerschule nach Bethlehem. Demnächst erwarten wir Besuch von unseren Partnerschülern. Danach veranstalteten wir eine Podiumsdiskussion zur DVU und ihren Hintergründen, um Menschen in Frankfurt über diese SCHEISS-Partei aufzuklären. Es war also eher eine Anti-DVU-Veranstaltung in der Aula unserer Schule. Dann hatten wir die Ausstellung »Total Rechts« bei uns,

diese kam aber nicht so gut an oder wurde falsch interpretiert.

So entschloss ich mich, eine Ausstellung über den Holocaust anzufertigen, mit diesem Thema verbrachte ich meine ganzen Winterferien. Es waren genau 14 Tage. Doch es lohnte sich, Lehrer nutzten diese Ausstellung für den Unterricht und wir waren natürlich mit uns selbst zufrieden. Zwischendurch bekamen wir den Primuspreis vom Oberbürgermeister der Stadt Frankfurt (Oder) verliehen, für hervorragende Leistungen im Jahr 1999. Dann organisierten wir einen Theatertag mit den Kindern der Asylbewerber unserer Stadt und verbrachten einen ganzen Tag mit ihnen und den Schülern unserer Schule.

Im Februar fuhren fünf der damaligen elf Schweißwarzen zu einem Generationstreffen im Bundestag anlässlich des Gedenkens an die NS-Opfer. Da lernten wir die Sekretärin von Herrn Thierse kennen und so kam es, dass er uns am 29.02.2000 besuchte, er wollte uns kennen lernen und wissen, was wir so machen für die Stadt und so weiter und so fort. War für unseren Bekanntheitsgrad nicht schlecht, aber Geld gab es leider nicht, welches wir dringend benötigen, um weiter arbeiten zu können. So und dann war mal wieder Zeit für Plakat-Aktionen in unserer Schule. Mit Sprüchen wie »Kühner als das Unbekannte zu erforschen, ist das Bekannte in Frage zu stellen«. Na ja und dann kam das Größte, was wir je gemacht hatten. Wir fuhren zur EXPO zu einem Internationalen Jugendforum gegen Rassismus. Insgesamt waren wir 55 Teilnehmer, darunter 29 Kanadier, 10 Deutsche, dann noch welche aus den USA, England, Nicaragua, Philippinen, Österreich, Australien und Südafrika. Wir arbeiteten sechs Tage lang an einer Empfehlung für die UN zur Bekämpfung von Rassismus und wenn wir Glück haben, können wir im nächsten Jahr nach Südafrika fliegen und die Empfehlung der UN auf dem Weltkongress präsentieren, ist natürlich dann richtig ausgearbeitet. (...)

In diesem Jahr haben »die Schweißwarzen« eine Ausstellung über die Todesstrafe entwickelt. Zusammen mit Jugendlichen aus Dortmund haben sie mit Hilfe des »Unsichtbaren Theaters« in einem Projekt mit dem Titel »D-Eskalation - Gewalt überwinden in Ost und West« die Gewaltbereitschaft in den alten und neuen Bundesländern miteinander verglichen. Über aktuelle Aktionen der »Schweißwarzen« berichtet ihre Homepage (www.schweisswarzen.de).

Schüler/innen, die sich im Rahmen des Projekts engagieren, entdecken, dass sie Einfluss haben, welche Themen in der Schule und in der Öffentlichkeit vorkommen. Ihr Selbstwertgefühl wird gestärkt. Außerdem ist davon auszugehen, dass Schüler bei ihrem Engagement gegen Rassismus bei ihren Mitschüler/innen auf offenere Ohren treffen, als Lehrer/innen, die sich qua Dienstauftrag verpflichtet fühlen, etwas gegen Rassismus zu tun. Das Projekt Schule Ohne Rassismus setzt darauf, dass Schüler/innen an der Schule erziehend tätig werden.

In ihrer Eigenständigkeit sind »die Schweißwarzen« sicherlich außergewöhnlich, an anderen Schulen wird das Projekt stärker von Lehrer/innen begleitet und wird von Arbeitsgemeinschaften weiterentwickelt.

Diskussionsveranstaltungen und Ausstellungen gehören zu den Standardangeboten, die im Rahmen von Schule Ohne Rassismus gemacht werden.

Jede Schule sucht sich darüber hinaus eigene Arbeitsschwerpunkte: Gesamtschüler/innen organisieren ein Deeskalationstraining und sorgen dafür, dass an der Schule jährlich ein Folgetraining stattfindet, damit die Mitschüler/innen Gelegenheit haben, Gewaltfreiheit zu erlernen; im Rahmen eines Projekts zur entwicklungspolitischen Arbeit sammelt eine Schule 35.000,00 DM für ein Projekt in Malawi. Ein sechstes Schuljahr erreicht es, dass der Supermarkt vor Ort Orangensaft aus fairem Handel ins Sortiment aufnimmt;

Bei der Suche nach einem Namen für eine neu gegründete Schule favorisierte das Lehrerkollegium den Namen »Glück auf«. Die Schüler/innen wollen einen Namen, der mit Schule Ohne Rassismus zu tun hat. Nach langer, produktiver Diskussion heißt die Schule heute Martin-Luther-King-Gesamtschule;

Dortmunder und Schwerter Schulen überlegten im Sommer 2000, wie sie dem Spruch »Kinder statt Inder« etwas entgegensetzen konnten. Sie luden die indische Theatergruppe »Experimental Theatre Foundation« aus Bombay nach Dortmund ein, organisierten Theaterauftritte und führten eine deutsch-indische Jugendbegegnung durch.

Diese Vielfalt an Arbeitsschwerpunkten ist durchaus gewünscht, da das Projekt Schule Ohne Rassismus von einem sehr weiten Rassismusbegriff ausgeht: »Wer eine bestimmte Gruppe oder einen einzelnen Menschen auf Grund vorhandener oder

behaupeter Unterschiede, Merkmale und Eigenschaften stigmatisiert, als minderwertig erklärt und als andersartig ausgrenzt, sich damit also als höher-, besser-, lebenswerter darstellt, befindet sich inmitten von Rassisten - auch wenn er / sie selbst darüber überrascht ist.« (Linda van den Broek: Am Ende der Weißheit / Vorurteile überwinden)

Projekte zur Auseinandersetzung mit dem Judentum

Viele Schulen beschäftigen sich auch im Rahmen von Schule Ohne Rassismus auch mit dem Dialog unterschiedlicher Religionen und besonders mit dem Judentum.

Claudia Mierzwa, Lehrerin an der katholischen Hauptschule Husen in Dortmund, leitet seit Jahren eine Israel-AG an der Schule. Diese Arbeitsgemeinschaft bereitet die israelisch-deutschen Schüler/innenbegegnung vor, setzt sich aber auch intensiv mit dem Judentum auseinander und ist auch die Gruppe, die den Anstoß gab, das Projekt Schule Ohne Rassismus zu starten. Sie beschreibt ihre Erfahrungen folgendermaßen:

»Die Israel-Arbeitsgemeinschaft der Hauptschule Husen trifft sich einmal wöchentlich, um einerseits den jährlich stattfindenden Schuleraustausch vorzubereiten. Andererseits werden auch Informationen zum Thema Israel (und allem, was damit zu tun hat) gesammelt, Unterrichtseinheiten und Seminare durchgeführt. Zusätzlich beteiligt sich die Arbeitsgemeinschaft an Aktionen und Veranstaltungen besonderer Art. So erfuhren wir z.B. im Herbst 97 von einem Wettbewerb, den die Christlich-Jüdischen Gesellschaften durchführten, mit dem Thema »Jüdisches Leben und Wirken im Ruhrgebiet von 1900 bis heute«. Zur gleichen Zeit etwa gab es im Arbeitskreis Schule Ohne Rassismus in Dortmund, Lünen und Schwerte die Aktion »Künstler gehen in die Schule« mit dem Thema »Spurensuche«. Bei einem Treffen des Arbeitskreises lernten wir den Bochumer Künstler Marcus Kiel kennen, der sich anbot, mit den Schulen gemeinsam besondere Aktionen durchzuführen. In der darauffolgenden Zeit kam Marcus Kiel mit in den Unterricht und wir planten gemeinsam ein Projekt, dessen Ergebnis ein »Glasbuch« war, das wir dann als Wettbewerbsbeitrag einreichten.

Zunächst begannen wir zu forschen - und entdeckten Spuren jüdischen Lebens in unserem Stadtteil Dortmund-Husen. Wir führten zahlreiche

Interviews durch, machten Fotos der Häuser, in denen damals jüdische Geschäfte waren oder jüdische Familien wohnten, informierten uns z.B. im Zeitungsforschungsinstitut, im Stadtarchiv, beim Bundesarchiv in Berlin usw. Wir baten durch Zeitung und Radio die Bevölkerung um Mithilfe. Die Ergebnisse stellten wir in einem Buch zusammen, dessen Seiten aus Glas bestehen. Dieser Art der Dokumentation in einem »Glasbuch« war nur durch Marcus Kiel zu verwirklichen, da nur er die technischen / künstlerischen Möglichkeiten dazu hatte.

Inhaltlich sind in diesem Werk alle Informationen enthalten, die wir über jüdische Familien in Husen bis zu diesem Zeitpunkt in Erfahrung bringen und nachweisen konnten. Das Glas symbolisiert die Zerbrechlichkeit der menschlichen Schicksale und weckt Assoziationen an die Pogromnacht 1938.« Auf Grund der angespannten Situation in Israel fand der deutsch-israelische Schüler/innen-austausch im Jahr 2002 nicht statt. Dafür entdeckte die Hauptschule Husen das jüdische Berlin und erfuhr von den Schüler/innen des jüdischen Gymnasiums Berlin einiges darüber, was es heute bedeutet, als jüdischer Jugendlicher in Deutschland zu leben.

Nicht immer gelingt diese Auseinandersetzung so gut wie an der Hauptschule Husen. Im Januar 1996 fand am Dortmunder Immanuel-Kant-Gymnasium, der ersten Schule, die in Deutschland den Titel Schule Ohne Rassismus erhalten hat, eine Diskussionsveranstaltung zum Thema »Umgang mit Minderheiten« statt. Die Westfälische Rundschau schrieb in ihrer Ausgabe vom 30.01.1996 Folgendes über die Veranstaltung: »Geschichtsstunde für eine »Schule Ohne Rassismus« (...) Wie schwer es allerdings ist, auch 50 Jahre nach dem Krieg mit den schwarzen Kapiteln der deutschen Vergangenheit zu leben, brachten einige Schüler zum Ausdruck. Im Ausland seien sie mehrfach auf offenen Deutschen-Hass getroffen. Fühlten sich als Nazis beschimpft und für Dinge beschuldigt, die geschahen, »als sie noch gar nicht lebten.« Bubis ermuntere die Schüler zwar, sich gegen ungerechtfertigte Beschuldigungen oder gar Bedrohungen zu wehren. Dem Eindruck, dass im heutigen Deutschland schon alles zum Besten stehe, trat er aber vehement entgegen: »Ich zeige Ihnen gerne die Kopien von Drohbriefen, die ich von so genannten guten Deutschen bekomme.« Eine Gastschülerin zeigte sich erschreckt von einzelnen Redebeiträgen: »Ihr wollt eine Schule Ohne Rassismus sein. Und dann applaudiert ihr, wenn jemand sagt, die Vergangenheit werde zu breit getreten.« Eine Lehrstunde

in Sachen Bewältigung der Geschichte. Ein Kernsatz von Bubis lautete: »Man hüte sich vor Verallgemeinerungen.« Unter anderem vor der, dass an einer »Schule Ohne Rassismus« schon alle diesbezüglichen Lektionen gelernt sind.

Im Vorfeld der Veranstaltungen hatten rechtsextreme Organisationen massiv gegen die Diskussionsveranstaltung, Ignatz Bubis und das Projekt Schule Ohne Rassismus Stimmung gemacht. Außerdem unterrichtete zu der Zeit ein Lehrer an der Schule Geschichte, der für die »Republikaner« für den Bundestag kandidierte. Die Veranstaltung zeigte deutlich, dass an einer Schule Ohne Rassismus noch nicht alle Probleme gelöst sind, aber auch, dass Schule Ohne Rassismus ein Projekt ist, das Reibungen erzeugt. Allerdings ging die Auseinandersetzung an der Schule weiter, so gibt es z.B. seit dieser Diskussionsveranstaltung regelmäßig Gedenkstättenfahrten nach Buchenwald. Und es macht Mut, dass eine jüdische Schülerin des Immanuel-Kant-Gymnasiums bei einer WDR-Talkshow zum Thema »Jüdisches Leben in Deutschland heute« äußerte: »Ich habe nicht das Gefühl, als Jüdin in der Schule diskriminiert zu werde. Wenn das so wäre, könnte ich mich beschweren, schließlich sind wir eine Schule Ohne Rassismus.«

Es gibt aber auch sehr viele ermutigende Beispiele. Erika Springer, Lehrerin an der Steinbrink-Grundschule in Dortmund-Wickede, führt mit Kindern Spurensuche-Projekte durch, besucht die jüdische Gemeinde von Dortmund, setzt sich mit Kindern über die Shoa auseinander. Z.T. erfahren die Eltern durch die Aktivitäten der Kinder zum ersten Mal, dass die Judenvernichtung nicht nur in den Metropolen stattgefunden hat, sondern auch in ihrem Stadtteil.

»Im Rahmen des Projekts »Schule Ohne Rassismus« beschäftige ich mich mit meiner jeweiligen Klasse mit dem Schicksal der jüdischen Familie in Dortmund-Wickede vor 1945. Der kleine jüdische Friedhof wird von den Kindern der dritten und vierten Klasse gepflegt. Eltern und Kinder nehmen an der Gedenkfeier anlässlich der Pogromnacht am 9. November mit weiteren Bürgern des Vororts teil. Kinder sprechen Texte, die sie selbst verfasst haben. Bei der Beschäftigung mit der Vergangenheit wird immer wieder deutlich, wohin Rassismus führen kann. Selbstverständlich werden die Parallelen zur Gegenwart aufgezeigt. Ich glaube, dass Kinder und Eltern sensibler geworden sind für Ereignisse und Erlebnisse, die

Rassismus dokumentieren. Und insofern wage ich zu sagen, dass das Projekt »Schule Ohne Rassismus« Kinder und Eltern positiv beeinflusst hat.«


Im Herbst regte die Schule an, einen neu entstandenen Platz in ihrem Ortsteil zum Gedenken an die Wickededer Juden Levi-Cohen-Platz zu nennen. Dieser Vorschlag wurde von der Bezirksvertretung und der Öffentlichkeit breit diskutiert. Eine große Mehrheit von Leserbriefschreiber/innen sprach sich für den Namensvorschlag aus. Einige wenige Leserbriefschreiber äußerten sich unverblümt antisemitisch. Sie meinten, dass es genügend Gedenkorte gibt, und warfen der Schule Manipulation der Schüler/innen vor. Durch die Stimmen der CDU und der Bürgerliste wurde die Benennung des Wickededer Dorfplatzes in Levi-Cohen-Platz abgelehnt. Die Schüler/innen haben ihre Lektion gelernt. Die Beteiligung von Kindern wird überall gefordert, soll sich aber auf Themen wie die Verschönerung von Spielplätzen beschränken. Wo kommen wir hin, wenn uns Kinder an die dunklen Seiten der deutschen Geschichte erinnern.

Die Schüler/innen und Lehrerinnen ließen aber nicht locker. Zusammen mit dem bildenden Künstler Marcus Kiel entwarfen sie ein Denkmal für die »Juden aus Dortmund-Wickede«, das am 29. Juni 2002 im Beisein des nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten Wolfgang Clement der Öffentlichkeit übergeben wurde.

Der Autor ist Diplom-Sozialpädagoge in der Kontaktstelle Evangelische Jugend des Kirchenkreises Dortmund-Mitte-Nordost. Er begleitet seit 1995 Dortmunder, Lüner und Schwerter Schulen, die sich am Projekt »Schule Ohne Rassismus« beteiligen.

Kontaktadressen:

Die Bundeskoordination von »Schule Ohne Rassismus - Schule Mit Courage« liegt bei der AKTIONCOURAGE e.V., Ahornstr. 5, 10787 Berlin, Tel.: 030/78953972, E-Mail: aktioncourage.berlin@t-online.de. Dort gibt es weitere Informationen zu dem Projekt.

Außerdem gibt es in vielen Bundesländern Service-Stationen, die das Projekt vor Ort bekannt machen und begleiten. In Dortmund ist das z.B. die Kontaktstelle Evangelische Jugend des Kirchenkreises Dortmund-Mitte-Nordost, Gut-Heil-Str. 10, 44145 Dortmund, Tel.: 0231/84796930, Fax: 0231/84796938. Sie begleitet 12 Schulen, die den Titel Schule Ohne Rassismus tragen, im Arbeitskreis Schule Ohne Rassismus. Im Arbeitskreis findet ein Erfahrungsaustausch über das Projekt statt und es werden gemeinsame Veranstaltungen geplant. 

Argumentationstraining gegen Stammtischparolen

Von Dr. Klaus-Peter Hufer

Vortrag im Rahmen der Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« (2001/2002) des Deutschen Koordinierungsrates e.V. der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (in Kooperation mit anderen Partnern), Bad Nauheim.

Ein Professor saß eines Tages in der Straßenbahn. Da wurde er Zeuge eines Gesprächs zwischen zwei Frauen, die sich laut und abfällig über »Ausländer« äußerten. Die übrigen Mitfahrenden schwiegen. Der Professor, ein bekannter und bedeutender Rechtsextremismusforscher, fühlte sich herausgefordert zu intervenieren. Doch obwohl er alle gängigen Theorien zur Fremdenfeindlichkeit kennt und die Vorstellung von einer alltags- und handlungsorientierten politischen Bildung hat, blieb er stumm. Ihm fiel keine passende Reaktion ein. Dann hielt die Straßenbahn. Beim Herausgehen sagte der Professor spontan zu den beiden Frauen: »Sie haben einen Preis gewonnen.« »Warum?«, fragten sie. »Sie haben den Preis dafür gewonnen, weil sie zwischen nur zwei Haltestellen so viel Blödsinn sagen konnten.« In der Straßenbahn setzte heftiger Beifall der bis dahin schweigenden Reisenden ein. Der Professor ging zufrieden und bestätigt von dannen.

Diese Geschichte - sie ist wahr - zeigt zweierlei:

Das Gefühl, nicht angemessen reagieren zu können in einer Situation, die dazu herausfordert, befällt jeden - auch den Experten, den ausgewiesenen Wissenschaftler und Kenner der Szene.

(Fast) jede Reaktion ist besser als keine - zumindest stärkt sie das Selbstbewusstsein und bietet den bis dahin Zurückhaltenden eine Möglichkeit zur Unterstützung (in diesem Fall: Beifall).

Jeder/jede kennt diese Situationen: Bei der Familienfeier, im Gespräch am Gartenzaun, an der Ladentheke, im Betrieb, in der Schule oder eben am Stammtisch: Auf einmal kommen die »Sprüche«, hart, kompromisslos und rigide. Man ist dann sprachlos, reaktionsschwach, fühlt sich überrumpelt. Und: Die besten Antworten fallen erst später ein... Wie kann man lernen, angemessen auf solche Situationen zu reagieren? Das Argumentationstraining gegen Stammtischparolen hilft, dies zu erfahren, auszutesten, auszuloten.

Es geht dabei nicht um eine vordergründige Schlagfertigkeit. Vielmehr ist es das Ziel, den eigenen Handlungsspielraum zu erfahren und auszuprobieren.

Was Stammtischparolen sind und was an ihnen ärgert

Entstanden ist dieses Training in der Erwachsenenbildung; es hat eine bundesweit beachtete und starke Rezeption gefunden. In zahlreichen Einrichtungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, in Schulen, Initiativen, Betrieben wird mit diesem Training versucht, Menschen zu unterstützen, couragiert gegen verbale Gewalt, gegen Rassismus, Diskriminierung aktiv zu werden.

Das Seminar wird von den Teilnehmenden selbst gesteuert. Die Kursleitung beschränkt sich auf das Moderieren des Prozesses der Auseinandersetzung mit den Parolen. Bedarfsweise werden Hintergrundinformationen eingebracht (etwa zur Psychologie der Vorurteile, zur Erklärung von Aggressionen, zum autoritären Charakter oder Sachinformationen zu den diskutierten Themen). Die »Stammtischparole« ist bei diesem Training eine Metapher, eine Chiffre, ein Stellvertreterbe-

griff. Dogmatische und verächtliche Sprüche werden nicht nur in Kneipen geäußert, sie sind Teile des Alltags. Im ersten Durchgang des Seminars teilen die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mit Stammtischparolen mit. Übereinstimmend stellen sie fest, dass Stammtischparolen gekennzeichnet sind durch Dogmatik, Selbstgerechtigkeit, Aggressivität, Feindseligkeit, Diffamierungen, Abwertung von Andersdenkenden, Anderslebenden, Andersaussehenden. Es fällt schwer, auf solche zugespitzte kategorische Aussagen mit Vernunft und Informationen zu entgegnen.

Blockaden bei der Konfrontation mit solchen Parolen haben alle, auch sehr gut ausgebildete Menschen. Den Seminarteilnehmern/innen bereiten entsprechende Situationen Unbehagen:

- Ohnmacht, emotionale Irritation. Sie fühlen sich herausgefordert, aber auch blockiert.

- Befragt nach den Motiven zur Teilnahme, wird u.a. gesagt:
 - »Ich möchte mich besser informieren.«
 - »Ich fühle mich in einigen Situationen zu dumm.«
 - »Mir gehen bei einer politischen Diskussion oft die Gefühle durch, dadurch schade ich mir und meinem Standpunkt.«
 - »Ich muss mich manchmal zurückhalten, weil ansonsten der Streit da ist - aber muss ich das wirklich?«
 - »Ich möchte die Technik des Diskutierens lernen.« »Ich fühle mich nach solchen Diskussionen oft zerknirscht und zweifle völlig an mir.«
 - »Ich habe Freunde, die sind z.B. für die Todesstrafe. Das finde ich ganz schlimm, aber ich mag meine Freunde trotzdem. Wie kann ich diesen Konflikt aushalten?«
 - »Ich möchte politisch aktiv werden.«
 - »Ich möchte nicht nur tatenlos und sprachlos dabei sein, wenn schlimme Äußerungen kommen.«
 - »Ich möchte lernen, verhärtete Fronten aufzulösen.« »Ich möchte meine Position so vertreten können, dass ich sie durchhalte, ohne andere dabei zu verletzen.«
 - »Ich möchte mich engagieren gegen Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit.«

- In einem Brainstorming werden dann Parolen gesammelt; immer wieder genannte sind:
 - »Wir haben viel zu laue Strafgesetze.«
 - »Ein bisschen Diktatur schadet nichts.«
 - »Wir brauchten wieder einen kleinen Hitler.«
 - »Wenn Hitler den Krieg gewonnen hätte, wäre der Nationalsozialismus gar nicht so schlimm gewesen.«
 - »In der Zeit des Nationalsozialismus konnte man wenigstens noch ohne Angst und ohne Probleme nachts über die Straßen gehen. Wir brauchen wieder die Todesstrafe.«
 - »Irgendwann muss Schluss sein mit unserer Geschichte.«

- »Das Boot ist voll.«
- »Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg.«
- »Ausländer überfremden uns/wollen sich nicht integrieren lassen.«
- »Ausländer kommen rein und zehn Kinder hinterher.«
- »Ausländer sind kriminell.«
- »Die weitaus meisten Asylanten kommen nur aus wirtschaftlichen Gründen zu uns.«
- »Die Menschen in den Entwicklungsländern sind nur zu faul, um das zu leisten, was wir geschafft haben.«
- »Der Neger kommt her, ruft Asyl, und schon stellen wir ihm den Mercedes vor die Tür.«
- »Neger sind Dealer.«
- »Wir können die Probleme der Welt nicht hier in Deutschland lösen.«
- »Wir sind die Zahlmeister Europas.«
- »Die meisten Arbeitslosen sind im Grunde nur zu faul, denn wer Arbeit will, bekommt sie auch.«
- »Politiker verdienen sich nur durch Dummsquatschen Geld.«
- »Es muss viel härter durchgegriffen werden.«
- »Frau am Steuer Ungeheuer. (Frau am Steuer: Blut am Gemäuer.)«
- »Der Staat ist der größte Steuerverschwender.«
- »Wir brauchen wieder einen starken Mann.«
- »Deutsche Soldaten sind immer anständig gewesen.«
- »Die Juden machen das große Geld.«
- »Schwule sind pervers.«

Diese Liste ist die Auswahl eines »harten Kerns« von Parolen, die - in sprachlichen Varianten - in verschiedenen Trainings immer wieder kamen und sicherlich auch weiterhin kommen werden. Es besteht zu 80% Deckungsgleichheit, unabhängig von Ort und Gruppe. Es geht im Wesentlichen um Asylpolitik, Ausländerpolitik, Sozialpolitik, Relativierung des Nationalsozialismus, Sexismus, Illiberalität.

Die Rollenspiele

Den Mittelpunkt des Trainings bilden Rollenspiele zu den Parolen, die die Teilnehmenden am meisten provozieren, ärgern, ratlos machen. Am häufigsten werden dabei ausländerfeindliche Sprüche gewählt, z. B. »Wir haben zu viele Ausländer hier.«

Der Verlauf der Spiele ist stets derselbe und immer eindeutig: absolute Dominanz, Lust und wechselseitige Unterstützung bei den Parolenvertretern. Die Parolengegner geraten schnell in die

Defensive, werden passiv, sitzen beziehungslos nebeneinander, schweigen oft, werden unterbrochen. Die Parolenvertreter springen im Thema, (von Parole zu Parole), nehmen keine Informationen an, ein Gespräch mit dem Bedürfnis, Argumente auszutauschen, findet nicht statt.

Diese nachträgliche Reflexion über das Rollenspiel verläuft in der Regel recht intensiv, und die ersten »Aha-Erlebnisse« werden deutlich, z.B. dass es den Protagonisten der Parolen wesentlich

leichter gefallen ist, ihren Part »erfolgreich« zu spielen als denjenigen, die Einwände und Bedenken vortragen. Immer wieder wird betont, wie lebensecht und authentisch diese Spiele sind.

Die Wirkung von Vorurteilen

Bei der Erklärung für die Massivität der Proposition der Parolenverkünder wird zentral über die Bedeutung und Wirkung von Vorurteilen nachgedacht:

Vor einem Urteil ist bereits ein Vor-Urteil vorhanden. Dieses Vorurteil »wird nicht reflektiert«, es »dient als Orientierungshilfe für den Alltag«. »'Ohne die Maschinerie der Vorurteile', so hat Max Horkheimer einmal formuliert, 'konnte einer nicht über die Straße gehen, geschweige denn einen Kunden bedienen. Nur muss er imstande sein, die Generalisierung einzuschränken, wenn er nicht unter die Räder kommen will.'« Vorurteile haben für den Einzelnen die Bedeutung, seine Psyche zu stabilisieren, indem sie der Orientierung in unübersichtlichen Situationen dienen und Verhaltenssicherheit ermöglichen.

Vorurteile sind ein willkommener Stoff, um soziale Gruppen zusammenzuhalten, indem sie der Gruppenbildung und -zugehörigkeit nutzen und Aggressionsverschiebung auf Fremdgruppen erlauben. Vorurteile stabilisieren auch die Gesellschaft/ein politisches System, indem sie Herrschaftsausübung rechtfertigen und Macht erhalten und an der Herrschaftsstabilisierung durch die Bereitstellung von »Sündenböcken« und Feindbildern mitwirken.

Die Gefahr eines Vorurteils liegt aber darin, dass es schnell umschlagen kann in Feindseligkeit, Fundamentalismus und Hass. Wesentliches Kennzeichen der Stammtischparolen ist ihre Verhaftung in Vorurteilen. Stammtischparolen sind artikulierte Vorurteile. Reflexion kann ein Weg sein, das »Brett vor dem Kopf«, das ein Vorurteil auch darstellt, beiseite zu schieben. Aufklärung, Information, Begegnung und neue Erfahrungen können Vorurteile erschüttern und auflösen. »Vorurteile sind bequemes Nicht-denken-Müssen und Nicht-denken-Wollen in unbequemer Lage und Zeit, immun gegenüber Tatsachen und Argumenten. ... Vorurteile sind so stabil, weil sie im 'psychischen Haushalt' des Einzelnen eine wichtige Rolle spielen.« (Klaus Ahlheim) Entlastend ist die Erkenntnis der psychologischen Struktur und Wirkung von Vorurteilen sowie der Gespräche mit Personen, die ausgeprägte Vorur-

teile haben. Plausibel wird so, dass diese sich abschotten und - zunächst - nicht überzeugen lassen. Mit der Erkenntnis dieser »objektiven« Faktoren werden individuelle »Selbstbeschuldigungen« aufgehoben (Ich weiß nichts, ich bin nicht in der Lage, ich kann nichts...).

Hinter den Stammtischparolen stehen vorurteilsbehaftete Weltdeutungen, aggressive Verhaltensweisen und Potenziale sowie die autoritäre Charaktermerkmale ihrer Verkünder/Verkündinnen.

Sie sind problematisch/gefährlich, denn: ist es nicht unbedingt ein Beleg für die demokratische Kultur einer Gesellschaft, wenn in ihren Nischen dumpfe Ressentiments geäußert werden; sind die Parolen einerseits Gespräche und Deutungsversuche Einzelner, um ihren Alltag bewältigen zu können, doch sie sind andererseits auch die Substanz für menschenverachtende politische Ideologien, können die Parolen demagogisch aufgeladen und politisch genutzt werden. Stammtischparolen sind tendenziell im Vor- und Umfeld von rechten bis rechtsextremen Ideologien. Die Nähe zeigt sich bei der Fremdenfeindlichkeit.

Gegenstrategien

Was ist zu tun? Welcher Umgang ist zu empfehlen?

- Von den Teilnehmenden wird im Laufe der Rollenspiele - Idealerweise sollten es drei sein - ein Katalog von Verhaltensweisen und Gegenstrategien erstellt. Dieser ist - auch nach vielen Seminaren - im Kern stets gleich und beinhaltet u.a. die folgenden Empfehlungen:

- Einsicht in die eigene Situation: In der Konfrontation mit Stammtischparolen ist immer der/die in der Defensive, der/die sich davon abgrenzen will.

- Es ist ausgesprochen schwierig, Gegenargumente zu vertreten, denn: a) im Gegensatz zu den zugespitzten Schlagworten und Parolen sind die dahinter stehenden Themen umfangreich, komplex und differenziert, b) auf Parolen gibt es so gut wie keine Gegenparolen.

Die Ebenen sind gegensätzlich: Emotionalität vs. Rationalität, Schlagwortartigkeit vs. Komplexität.

Logik und direktes Nachfragen können wirkungsvolle Gegenstrategien sein. Zu bezweifeln ist die Überzeugungskraft von richtigen Informationen, denn auf Grund der kognitiven Dissonanz, die sie erzeugen, werden sie nicht wahrgenommen, sondern einfach »umgedreht« und passend gemacht. Belehrung schafft Abwehr.

Pathetisch oder moralisierend vorgetragene Gegenpositionen provozieren Abwehr.

Humor entspannt; ohne billig zu sein, kann der eine oder andere heitere Akzent (ein passender Witz, eine Portion Selbstironie) das Klima mildern. Im Gespräch sollten die Lebensumstände der Kontrahenten mit berücksichtigt und beachtet werden. Vieles erklärt sich daraus, mancher Schaden kann vermieden werden, wenn man beispielsweise weiß, dass das Problem den anderen gerade direkt und unmittelbar betrifft. Jede Form von Überheblichkeit muss vermieden werden. Beim Gespräch sollte immer nur eine Argumentationslinie bzw. eine Bewertungsebene durchgespielt werden, dann eine andere. Leise reden ist oft wirkungsvoller als der Versuch, andere mit Lautstärke zu übertönen. Denn die Aufmerksamkeit kann größer werden, wenn man die Stimme senkt oder sich um einen ruhigen Tonfall bemüht.

Die Körpersprache spielt eine wichtige Rolle, z. B.: Wer sich nach vorne beugt, macht sich entweder klein, oder er/sie will den Gegen-übersitzenden »herüberziehen«. Wer die Arme verschränkt, hat möglicherweise Angst, blockiert, wehrt ab, lässt nichts an sich heran. Wer sich weit nach hinten lehnt und die Beine ausstreckt, signalisiert Überlegenheit. Die Hand auf dem Arm eines anderen zeigt Zusammengehörigkeitsgefühl etc. Sie kann auch ein Hinweis darauf sein, dass man versucht, jemanden für sich einzunehmen. Wichtig ist es, auf Kooperationspartner zu achten, denn erstens braucht man sie selbst und zweitens unterstreicht es die eigene Überzeugungsmöglichkeit. Einen potenziellen, aber sich schweigend verhaltenden Kooperationspartner kann man durchaus ansprechen, um ihn einzubinden (»Was meinst Du dazu?«, »Hattest Du nicht damals auch...?«) Entscheidender als der Widersacher sind die mit anwesenden Unentschiedenen und Indifferenten - sie können eher überzeugt werden.

- Gegenfragen stellen
- Persönliche Fragen stellen
- Persönliche Erfahrungen einbringen bzw. nachfragen
- Nicht reagieren, sondern agieren

- Taktik verdeutlichen
- Gesprächsregeln aufstellen
- Beziehung aufnehmen
- Auf Differenzierung drängen
- pauschale Zuordnungen nicht zulassen
- Unmut äußern.

Eine beliebte Strategie ist auch, Ironie auszuprobieren. Hier ist es wichtig, die Grenze zum Zynismus zu beachten. So antwortete in einem Spiel ein Teilnehmer auf die Bemerkung »Die Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg«: »Ich wusste gar nicht, dass du früher einmal eine Döner-Bude hattest.«

Und wichtig ist eine grundsätzliche Anmerkung: Hoffnungsvoll und perspektivreich ist die längerfristige Wirkung, die eine authentisch wirkende und entschieden auftretende Person auslösen kann. Gerade Menschen mit autoritären Neigungen kann das beeindruckend sein. Ein Gespräch ist nie mit dessen vermeintlichem Schluss beendet, seine Wirkung geht meistens weit darüber hinaus. Manchmal wird ein Gespräch, wird eine Begegnung oder Konfrontation mit einer Person wieder re-aktualisiert und in Zusammenhang mit einer neuen Situation gebracht. Dann kann es zu einem bisher nicht bekannten Aha-Erlebnis kommen. Insofern gibt es für diejenigen, die die Wirkung ihrer Gespräche und ihrer Auftritte für unbedeutend halten, immer noch - ein gut begründetes - Prinzip Hoffnung.

Eine Seminarteilnehmerin, eine ältere Hausfrau, sagte beim Abschluss: »In diesem Training habe ich gelernt, dass es auch dann einen Sinn hat, einen Standpunkt zu vertreten, wenn die Antworten nicht gleich wie aus der Pistole geschossen kommen. Außerdem bin ich froh, erlebt zu haben, dass es anderen genauso geht wie mir. Ich habe mir für die Zukunft vorgenommen, weiterhin meine Meinung zu vertreten, auch wenn ich mit ihr alleine stehe.«

Der Autor ist Fachbereichsleiter der Kreisvolkshochschule Viersen/NRW sowie Privatdozent an der Universität Essen.

Literatur:

Klaus-Peter Hufer. *Argumentationstraining gegen Stammtischpa-
rollen.*

*Materialien und Anleitungen zum Selbstlernen, 5. Aufl., Schwal-
bach 2002 (1. Aufl. 2000)*



Konfrontationen – Bausteine zur Pädagogischen Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust

Von Gottfried Kößler

Vortrag im Rahmen der Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« (2001/2002) des Deutschen Koordinierungsrates e.V. der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (in Kooperation mit anderen Partnern), Bad Nauheim.

Pädagogische Arbeit im Themenfeld »Nationalsozialismus und Holocaust« wird meist im Zusammenhang mit Moralerziehung und Unterweisung in demokratischen Grundüberzeugungen gedacht, als wenn dies eine Selbstverständlichkeit wäre.

Die Geschichte der Durchsetzung und des Alltags des Nationalsozialismus wird im Projekt »Konfrontationen« als Teil der Geschichte des Holocaust unter dem Gesichtspunkt vorgestellt, Entscheidungssituationen im historischen Alltag, deren Komplexität und deren Relevanz für heutiges Handeln zu reflektieren. Ziel ist die Erkenntnis, dass eigenes Alltagshandeln Einfluss auf soziale Prozesse und die Wahrung der Menschenrechte hat. Die methodische Vielfalt und die interdisziplinäre Konzeption des Projektes unterstützen das tragende Prinzip des Perspektivenwechsels bei der Erschließung der historischen Erfahrung.

Es ist eine besonders wichtige Funktion des Geschichtslernens, den Austausch über die unterschiedlichen Erinnerungen an die jüngere und jüngste Geschichte in der multikulturellen Gesellschaft zu organisieren.

Die Erinnerung an die Massenmorde wird in vollem Bewusstsein des Dilemmas zwischen dem Gedenken als Hinwendung zu den Opfern und dem Lernen aus historischen Erfahrungen der Gesellschaft der Täter thematisiert. Konfrontation ist ein pädagogisches Konzept für die schulische und außerschulische Bildung. Es besteht aus Fortbildungsveranstaltungen mit Werkstattcharakter, Beratung von Schulen und Bildungsträgern, einem Medienangebot und der Reihe Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust.

Generationelle Bezüge

Bei der Planung von Lernprozessen, die sich auf die Geschichte der Massenvernichtung der europäischen Juden und all der anderen Gruppen beziehen, die in der Ideologie des nationalsozialistischen Rassismus als »lebensunwertes Leben« galten, gibt es eine alle anderen Umstände prägende Voraussetzung: Es ist hier geschehen und Deutsche haben den Mord erdacht und waren für seine Umsetzung verantwortlich. Dies spielt in jede Entscheidung von Pädagogen hinein, sei es die Festsetzung der Themenschwerpunkte, der Lehrziele, der methodischen Verfahren. Aber nicht nur das.

Vor allem beeinflusst diese Tatsache die eigenen emotionalen Bezüge zu diesem in jeder Hinsicht belastenden Gegenstand. In Deutschland, wo die meisten Pädagogen - sei es in der Schule oder in der außerschulischen Bildungsarbeit - aus deutschen Familien stammen, ist die Belastung mit bewussten oder unbewussten Schuldgefühlen besonders hoch. Die Hoffnung, gerade durch den Bezug auf die Dimension der Verbrechen, die vor drei und mehr Generationen von Deutschen begangen wurden, eine Pädagogik der Prävention gegen Rassismus und Gewalt gestalten zu können, hat ihren Ursprung nicht zuletzt in dem Wunsch, mit dieser Belastung umzugehen. Im schulischen Umgang mit dem Nationalsozialismus im Allgemeinen und dem Holocaust im Besonderen spiegeln sich die unterschiedlichen Bezüge der Generationen zu dem historischen Ereignis. Die erste Phase nach 1948 war von der Generation derjenigen geprägt, die selbst den Nationalsozialismus, den Krieg und die Deportationen zumindest als Zuschauer miterlebt hatten. Sie sprachen nicht von diesen Erfahrungen. Auch in den Lehrplänen war nicht gefordert, sich der eigenen Lebensgeschichte als Unterrichtsgegenstand zu stellen. Die Geschichtslehrer der 50er und 60er Jahre erzählten vom Krieg als traumatischer Erfahrung oder als Abenteuer; die Geschichte des Krieges war auch laut Lehrplan zu unterrichten. Die Juden und erst recht andere Minderheiten kamen in der Regel nicht vor.

Die Generation der Studentenrevolte rebellierte bekanntlich nicht zuletzt gegen dieses Schweigen.

Sie tat dies mit einem klaren Vorwurf, dass nämlich die Kriegsgeneration die eigene Schuld verschweige. Daher sollte von nun an die Schuld des deutschen Volkes im Unterricht thematisiert werden: die Schülerinnen und Schüler sollten diese Schuld annehmen und sich in die Last der Überlieferung fügen. Auch heute noch bestimmt diese Haltung sehr oft die Form des Unterrichtens. Der eigene lebensgeschichtliche Bezug zu Nationalsozialismus und Krieg wird in der Regel von Lehrkräften im Unterricht nicht thematisiert. Eigene Kriegserfahrungen, die bei Lehrerinnen und Lehrern, die in den 30er und 40er Jahren geboren wurden, oft die zentralen Traumata der Kindheit bedeuten, prägen jedoch ihre Haltung zu dieser historischen Epoche. In der unreflektierten, verdeckten Form der Weitergabe der Schuldvorwürfe an die nächste Generation kann die Lebensgeschichte der Lehrerinnen und Lehrer so zu einem Hemmnis der Lernprozesse werden.

Die Geschichte der für den Holocaust grundlegenden Ideologien, also des Rassismus und des Antisemitismus, die Geschichte der Psychiatrie und der Eugenik sind Voraussetzung für ein tieferes Verständnis des Holocaust. Für die pädagogische Alltagsarbeit sind diese Zusammenhänge bei weitem zu komplex. Daher versuchen wir, aus den unterschiedlichen Perspektiven der Einzelnen in Entscheidungssituationen Erzählungen über Geschichte anzubieten.

Umgekehrt kann die thematisierte eigene Erfahrung, die Erzählung aus der eigenen Lebens- und Familiengeschichte die Neugier und Empathie der Jugendlichen befördern. Denn die Kinder des Volkes der Täter waren ja tatsächlich Opfer des Krieges, eine Erfahrung, die aktualisiert und mit heutigen Kriegserfahrungen verglichen werden kann. Die Erfahrung der Opfer des Holocaust hingegen versperrt sich der Aktualisierung. Sie hat keine Parallele, ist kaum oder schwer kommunizierbar. Wird nun die eine durch die andere Erfahrung in der Absicht ersetzt, einen Lernprozess im Feld der ethischen Orientierung in Gang zu setzen, so läuft dieser Prozess in die Falle.

Die eigenen unverarbeiteten Schuldgefühle der Kinder der Täter und Zuschauer, die als Movers den pädagogischen Prozess treiben, richten sich als Anspruch der Schuldübernahme an die Jugendlichen. Je länger die Zeit des Nationalsozialismus zurückliegt, desto weniger sind junge Menschen in Deutschland bereit, diese moralische Forderung zu akzeptieren.

Jugendliche in Deutschland heute

In unseren Schulen und Jugendgruppen sitzen schon lange nicht mehr nur und oft auch nicht mehr in der Mehrheit Jugendliche aus »ethnisch« deutschen Familien. Eine Familiengeschichte zu haben, in der kein Bezug auf die Verbrechen des deutschen Volkes in diesem Jahrhundert besteht oder die ihre Erzählungen aus der Perspektive der Opfer auf die Ereignisse des Zweiten Weltkrieges bezieht, das ändert die Interessen und auch die Projektionen der Lernenden bei der Beschäftigung mit diesem Gegenstand. Wenige Familien dürften ohne Bezug auf diese Ereignisse sein. Aber die Perspektiven wechseln. Eine wesentliche Forderung der Geschichtsdidaktik ließe sich hier durch die Erzählung der Familiengeschichten einlösen: Multiperspektivität. Geschichtserzählungen gehören aber nur noch selten zum alltäglichen Kommunizieren zwischen den Generationen in unserer Gesellschaft.

Es ist daher eine besonders wichtige Funktion des Geschichtslernens, den Austausch über die unterschiedlichen Erinnerungen an die jüngere und jüngste Geschichte in der multikulturellen Gesellschaft zu organisieren. Die Lehrenden dürfen dabei nicht ihre eigene Perspektive als Leitlinie nehmen; dennoch ist die Setzung, dass deutsche Geschichte im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts in Deutschland steht, nicht anzugreifen. Eine Beschäftigung mit der Umwelt, in der ein Jugendlicher aufwächst, ist Voraussetzung für die Entwicklung der eigenen Selbstverständigung. Empirische Untersuchungen über die Entwicklung von historischem Bewusstsein bei Jugendlichen aus Migrantenfamilien zeigen, wie komplex der Prozess der Bezugnahme auf die deutsche Geschichte verläuft. Der eine Jugendliche identifiziert sich als »Fremder« mit den Opfern der Verfolgung und erklärt sich das fremdenfeindliche Verhalten heutiger Deutscher als Kontinuum zu den Berichten über die NS-Zeit. Ein anderer möchte seine Position in der Aufnahmegesellschaft umgekehrt durch eine Übernahme der Position der Täter festigen. Für die pädagogische Praxis bedeutet das eine wachsame Beobachtung der Formen der Verarbeitung, die von den Jugendlichen entwickelt werden. Besonders die Fantasien über Geschichte müssen als wichtiges Arbeitsmaterial in den Lernprozess integriert und nicht als Störungen ausgeschlossen werden.

Erinnerung und Zukunft

»Erinnerungsarbeit« ist im Zusammenhang der Pädagogik über den Holocaust als langfristiger

Prozess der Vermittlung von Kenntnissen zu verstehen. Es ist also neben der Beschäftigung mit der Geschichte der Mehrheitsgesellschaft Unterricht zu halten über die Geschichte der Minderheiten, die Opfer der Verfolgung wurden. Die Einführung in die jüdische Geschichte, in die Geschichte der Sinti und Roma, der Homosexualität darf aus didaktischen Gründen nicht mit dem Moment beginnen, in dem die von der rassistischen Verfolgung betroffenen Gruppen zu Opfern werden. Die Geschichte der für den Holocaust grundlegenden Ideologien, also des Rassismus und des Antisemitismus, die Geschichte der Psychiatrie und der Eugenik sind Voraussetzung für ein tieferes Verständnis des Holocaust. Für die pädagogische Alltagsarbeit sind diese Zusammenhänge bei weitem zu komplex. Daher versuchen wir, aus den unterschiedlichen Perspektiven der Einzelnen in Entscheidungssituationen Erzählungen über Geschichte anzubieten. Ziel des Lehrens ist hier ein traditionell verstandenes Gerüst von Faktenkenntnis, auf das sich die Empfindungen, die beispielsweise anlässlich der Begegnung mit dem Schicksal eines Überlebenden des Holocaust entstehen, anlagern können. Solche Kenntnisse lassen sich, so lehrt uns die Geschichtsdidaktik, vor allem an lokale Bezüge, persönliche Erzählungen, konkrete Bilder anlagern.

Die meisten neueren Lehrpläne erwarten die Vermittlung des Unterrichts zur Ebene der »Handlungskompetenz«. Es soll eben nicht eine fachliche Kompetenz im Erinnern, sondern eine moralische Kompetenz zum Handeln in der Gegenwart vermittelt werden. Das ist ein Topos, der die gesamte pädagogische Literatur zu diesem Thema durchzieht. Empathie, die Fähigkeit zum Einfühlen in andere, kann aber nicht als Lehrziel, das überprüfbar sein könnte, beschrieben werden. Ihre Vermittlung geschieht vor allem durch die Methoden, mit denen im pädagogischen Prozess gearbeitet wird.

Didaktische Schwerpunkte des Konfrontationen-Konzepts

Mit der pädagogischen Arbeit zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust verbinden sich spontan zwei Erwartungen. Die eine bezieht sich

auf die Vermittlung von Kenntnissen über das geschichtliche Ereignis und die daraus erwachsende Empathie mit den Opfern des Massenmordes. Die zweite bezieht sich auf die Notwendigkeit, eine Wiederholung dieses Zusammenbruchs der ethischen und kulturellen Werte zu verhindern. Wie sich diese beiden Erwartungen praktisch verbinden lassen, beschäftigt die Pädagogik seit langem. Für unseren besonderen Vorschlag, mit diesem Problem umzugehen, haben wir mehrere Motive. Die Forschung über die Ereignisse des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges ist unüberschaubar geworden und hat zugleich Material geliefert, das es möglich macht, diese Geschichte aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln zu erzählen. In unserer multikulturellen Gesellschaft können wir nicht aus einer einzigen Perspektive eine verbindliche Darstellung von Geschichte vermitteln.

Die Chance, Geschichte als vielgestaltig zu erfahren, abhängig von den Zusammenhängen in denen sie erlebt - aber auch von denjenigen, in denen sie erzählt wird, ist durch die unterschiedlichen familiengeschichtlichen Hintergründe in unseren Lerngruppen gewachsen. Um diese Unterschiedlichkeit nicht unüberschaubar werden zu lassen, brauchen wir ein Ordnungsprinzip. Die Rolle der Einzelnen als verantwortlich Handelnde in der Geschichte ist für Konfrontationen das Prinzip, nach dem Schwerpunkte gesetzt werden. Dies hat seinen Grund vor allem in der genannten Erwartung an eine Beschäftigung mit dem Holocaust, Veränderungen des individuellen Verhaltens in der Gegenwart zu bewirken. Diese Verbindung von Geschichtslernen und Menschenrechtserziehung begreift Konfrontationen als Prozess, der immer neu angestoßen werden muss. Sein Ausgangspunkt ist das Nachdenken über die Bedingungen und Auswirkungen des eigenen Handelns heute.

Der Autor ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Gemeinschaftskunde, Mitarbeiter in der pädagogischen Abteilung des Fritz Bauer Instituts, Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/Main, Vorsitzender des Vereins Jugendbegegnungsstätte Anne Frank, Frankfurt/Main.



»Für Demokratie Courage zeigen« – mit Projekt(schul)tagen gegen Rassismus und Rechtsextremismus auftreten

Von Martin Dulig

Vortrag im Rahmen der Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« (2001/2002) des Deutschen Koordinierungsrates e.V. der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (in Kooperation mit anderen Partnern), Bad Nauheim.

Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ist kein ostdeutsches Problem. Trotzdem gibt es unterschiedliche Ursachen und vor allem Auswirkungen in Ost und West. Wir haben uns als engagierte politische Jugendverbände und interessierte Einzelpersonen zusammengeschlossen, um unseren Beitrag bei der Stärkung der Demokratie und bei der Zurückdrängung des Rechtsextremismus und des Rassismus in Ostdeutschland zu leisten. Mit unseren Projektschultagen »Für Demokratie Courage zeigen« gehen wir in Schulen, Ausbildungseinrichtungen, Jugendhäuser usw. und wollen mit jungen Menschen ins Gespräch kommen.

Rechtsextremismus in Ostdeutschland

In Ostdeutschland ist in vielen ländlichen Gegenden, aber inzwischen auch in kleineren und mittelgroßen Städten, die Situation geprägt von einer versteckten bis offen ausgelebten rechten kulturellen Hegemonie. In dieser Alltagskultur werden Stereotypen, Feindbilder und Einstellungen transportiert, verbreitet und akzeptiert, welche einem demokratisch orientierten Rechtsstaat mit entsprechender Auseinandersetzungskultur diametral widersprechen. Die sich daraus ergebenden Ausgrenzungen und Bedrohungen betreffen nicht nur Ausländer, Asylbewerber, internationale Gäste, sozial Schwächere und Benachteiligte, sondern sie beziehen alle nicht der vermeintlichen Norm angepassten Jugendlichen ein. Nicht nur das Fremde wird als andersartig und abweichend abgelehnt, sondern schon das nichtangepasste wird teilweise für eigene Problemstellungen pauschal verantwortlich gemacht. Die Vorurteile und Urteile tragen dabei klar rassistisch motivierte Grundzüge und widersprechen damit der freiheitlich demokratischen Ordnung der

Bundesrepublik. Der Würde des Menschen wird widersprochen.

Die rechte Subkultur dominiert besonders in den für Jugendliche wichtigen sozialen Räumen das gesellschaftliche Gefüge. Verantwortliche Kommunalpolitiker, aber auch viele für Jugendliche wichtige Bezugspersonen in Schule, Betrieb, Ausbildungsstätte und Familie wollen diese Entwicklung nicht wahrhaben oder verharmlosen sie. Trotz ständig offener oder subtil erlebter Gewalt wird verharmlost, oder entsprechende Taten werden als Einzelfälle abgetan. Nicht selten geschieht dies aus Angst vor etwaigem Schaden für Gemeinde, Firma oder Schule.

» Mit unseren Projektschultagen »Für Demokratie Courage zeigen« gehen wir in Schulen, Ausbildungseinrichtungen, Jugendhäuser usw. und wollen mit jungen Menschen ins Gespräch kommen.

Besonders negativ wirkt sich aus, dass viele Jugendliche in Ostdeutschland keinen persönlichen Kontakt zu AusländerInnen, AsylbewerberInnen und MigrantInnen haben. Auch dadurch kann kein Verständnis für Fremde und Fremdes entstehen und andererseits zeigt es auch die Absurdität der politischen Erklärungsmuster des weit verbreiteten Rechtspopulismus. Überfremdungsangst wird am häufigsten dort zur Grundlage der Intoleranz, wo Fremdes und Fremde wenig real erlebt werden.

Rechtspopulisten setzen den mehrdeutigen und komplizierter erscheinenden Auseinandersetzung- und Durchsetzungsmustern im demokratischen Streit des Gemeinwesens bewusst ein diktatorisch geprägtes Weltbild entgegen. Einfache Antworten mit teilweise klaren Schuldzuweisungen suggerieren den Jugendlichen einfache Lösungsmodelle.

Durch die im Rechtspopulismus betriebene Abgrenzung gegenüber Fremden und Fremdes gehen für die persönlichen Entwicklungschancen des Einzelnen Potenziale verloren, die hinsichtlich der Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschaft wichtig sind. Eigenschaften wie Teamfähigkeit und soziale Konfliktfähigkeit kön-

nen sich nicht im genügenden Maße entwickeln, wenn Angst vor Fremden und Fremdem die entscheidende Antriebskraft für persönliches Handeln bedeutet. Entsprechende Nachteile im späteren Arbeitsleben sind für Jugendliche die Folge.

Die Geschichte unseres Projektes

Von Anfang an wurde eine Zusammenarbeit mit möglichst vielen unterschiedlichen Partnern angestrebt. Ziel war die Durchführung eines Projektes auf Basis eines breiten Jugendbündnisses. Im Herbst 1998 wurde auf einer Klausurtagung des Semperkreises das Projekt zur Durchführung der Projektschultage »Für Demokratie Courage zeigen« beschlossen. Der Semperkreis ist ein informeller Zusammenschluss verschiedener Jugendorganisationen in Sachsen. Zu diesem gehören die DGB-Jugend Sachsen, Jusos Sachsen, Naturfreundejugend Sachsen, DAG-Jugend Sachsen, SJD - Die Falken in Sachsen und das Grüne Jugendbündnis Sachsen. Neben diesen Organisationen beteiligten sich von Beginn an zahlreiche Einzelpersonen mit an der Projektidee.

„ Die Projektschultage sind eine Möglichkeit, eine praktische Kommunikations- und Qualifizierungsebene zu jungen Menschen aufzubauen. Durch die Moderation unserer jungen TeamerInnen wird eine gleichberechtigte Ebene zu den Jugendlichen geschaffen.

Im Februar 1999 erarbeiteten in einer ersten Schulung 30 Interessenten die einzelnen inhaltlichen Module. Ebenfalls Inhalt dieses Seminars war die Vorbereitung der Teilnehmer auf ihre Tätigkeit als TeamerInnen bei den Projektschultagen. Die Vermittlung der Inhalte durch junge ehrenamtliche Personen war ein Grundprinzip der Projektidee. Darüber hinaus sollte durch die aktive Beteiligung der TeamerInnen an der Erarbeitung der Projektinhalte eine hohe Identifikation dieser mit dem Projekt erreicht werden.

Die zentrale Koordinierung für die Organisation und Umsetzung der Projektschultage wurde im Büro der DGB-Jugend Sachsen in Dresden realisiert. Parallel zu Teamausbildung und Akquirierung von Schulterminen wurden projektbegleitende Broschüren, Plakate, Mappen, Aufkleber etc. entwickelt und erstellt. Diese wurden unter aktiver Beteiligung der TeamerInnen der Entwicklung des Projektes angepasst und erweitert. Neben den Projektschultagen wurden im Rahmen des Gesamtprojektes zahlreiche weitere Veran-

staltungen durchgeführt. Darunter zwei Bildungskonferenzen zu den Themenbereichen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus unter Jugendlichen. Seit 1999 ist der Präsident des Deutschen Bundestages, Wolfgang Thierse, Schirmherr des Projektes »Für Demokratie Courage zeigen«.

Das Projekt erlebte von Anfang an eine außerordentlich positive Resonanz und wurde in kurzer Zeit einer breiten Öffentlichkeit bekannt. Mit Hilfe des projektgebundenen Ansatzes ist es uns gelungen, junge Menschen zur Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen zu aktivieren.

Inzwischen haben wir ein Netzwerk für Demokratie und Courage gegründet, welches die Projektschultage in ganz Ostdeutschland anbietet. Selbst in verschiedenen westlichen Bundesländern gibt es nun Vorbereitungen zur Realisierung des Courage-Projektes, was aber veränderte Konzepte benötigt.

Unsere Ziele mit den Projektschultagen

Wir übernehmen mit dieser Arbeit keine klassischen Aufgaben der Schule, sondern verstehen uns vielmehr als einen zusätzlichen Baustein bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Aufgaben, mit dem positivem Effekt, dass die ehrenamtlich tätigen Jugendlichen durch ihre Teilnahme am Projekt einen Teil dieser Aufgabe selbst erledigen und dabei lernen.

Gerade das Projektschultagskonzept bietet die Möglichkeit, eine praktische Kommunikationsebene zu jungen Menschen aufzubauen. Sie basiert auf der Wirkung durch Vermittlung von jungen, professionsungebundenen Personen und sie setzt auf die unmittelbare Beteiligung der Jugendlichen am Gestaltungsprozess des Projekttagess. Spiel- und erlebnismethodisch wird zum Nachdenken angeregt. Die eigene Handlung im Spiel und in der Diskussion wird zum Ansatz der Vermittlung.

Eine weitere Dimension der Handlungsorientierung ist die Wirkung der Vorbild- und Widerspruchsfunktion der TeamerInnen, die den Projektschultag gestalten. Mit ihren Aussagen widersprechen sie einerseits weit verbreiteten Vorurteilen über »Fremde« und »Ausländer« und andererseits signalisieren sie, dass man selbst etwas tun kann (Vorurteile werden oftmals nicht nur bei SchülerInnen und LehrerInnen »kultiviert«, son-

dem setzen sich über Jugendgruppen auch in Familien fest bzw. haben dort ihren Ursprung).

Verstärkt wirkungsvoll kann der Projektschultagsansatz dann werden, wenn wir neben dem Tag als Kommunikationsbeginn zusätzlich Angebote unterbreiten können, an denen sich Jugendliche in ihrem direkten sozialen Lebensumfeld beteiligen können. Diesen Schritt setzen wir mit den zahlreichen Partnern des Netzwerkes um.

Wichtig ist es zu erkennen, dass die frühzeitige demokratische Erziehung die Grundlage für die Sicherung demokratischer Strukturen ist. Nur wenn alle beteiligten Akteure im Sozialisations- und Erziehungsprozess gemeinsam diese Verantwortung übernehmen, kann ein nachhaltiger und langfristiger Erfolg sichergestellt werden. Dieser Verantwortung stellt sich das Netzwerk für Demokratie und Courage. Daher beinhalten die Aktionen Maßnahmen in Schule, Betrieb und Beruf, Modellprojekt Juniorfirma, Kommunikationskompetenzen im interkulturellen Austausch, multikulturell orientierte Medienarbeit und integrierte Projekte in lokaler Partnerschaft wesentliche Ansatzpunkte, aktiv an der Schaffung bzw. dem Erhalt der demokratischen Gesellschaft mitzuwirken.

Die Stärkung einer demokratischen Kultur ist nur zu erreichen, wenn unterschiedliche Partner zusammenarbeiten und nicht die Verantwortung wechselseitig abgeben. Die Trennlinien Familien-Schule, Schule-Gesellschaft, Gesellschaft-Staat usw. müssen überwunden, Verantwortungsbereiche geteilt werden. Um diese gemeinsame Verantwortung praktisch zu organisieren, werden bei unseren geplanten Aktionen kommunale, regionale und überregionale Ebenen der Zusammenarbeit gebildet. Diese kooperieren zu den unterschiedlichsten Aufgaben und Themen auf Grundlage eines kleinsten gemeinsamen Nenners und nach eigener Zielsetzung. Dieser selbstbestimmte Prozess fordert die Stärkung der Zivilgesellschaft und macht ein Stück demokratischer Kultur aus. Mit unseren Aktionen in lokaler Partnerschaft werden wir diese Prozesse in Schwerpunktregionen initiieren, modellhaft durchführen und andere Initiativen unterstützen.

Das Konzept Projektschultag

Die Projektschultage sind eine Möglichkeit, eine praktische Kommunikations- und Qualifizierungsebene zu jungen Menschen aufzubauen. Durch die Moderation unserer jungen TeamerIn-

nen wird eine gleichberechtigte Ebene zu den Jugendlichen geschaffen, die auf ähnlichen Erfahrungen und Hintergründen basiert. Das Konzept setzt auf die unmittelbare Beteiligung der Jugendlichen am Gestaltungsprozess des Projekttages. Spiel- und erlebnismethodisch wird zum Nachdenken und selbst aktiv werden angeregt. Eigenes zivilgesellschaftliches Engagement kann nur auf Basis der Anerkennung der Rechte des Anderen und Fremden entstehen. Hier wird im speziellen die Konfliktfähigkeit und das demokratische Verständnis gefordert. Solche Einsichten können nicht formal vermittelt werden, sondern lassen sich nur in Verbindung mit Erleben und Lernen verinnerlichen. Eine der wichtigsten Dimension der Handlungsorientierung ist die Wirkung der Vorbild- und Widerspruchsfunktion der TeamerInnen. Mit ihren Argumenten widersprechen sie weit verbreiteten Vorurteilen über Fremde und Ausländer, hören die Meinungen der SchülerInnen, setzen sich mit ihnen auseinander und zeigen, wie man selbst aktiv für demokratische Ziele eintreten kann. Dieser Ansatz wird durch die Schaffung aktiver Beteiligungsmöglichkeiten in dem direkten sozialen Lebensumfeld der Jugendlichen begleitend ergänzt.

Dabei sollen schwerpunktmäßig soziale Kompetenzen gestärkt werden und:

- Zu eigenem couragierten Handeln angeregt werden
- Vorurteile angesprochen und abgebaut werden
- Aktive Beteiligungsmöglichkeiten geboten werden
- Wahrnehmen eigener Verantwortlichkeiten in dezentralen Prozessen
- Mut zur Entscheidung als Lebens- und Arbeitskompetenz gestärkt werden
- Demokratisches Handeln gefordert werden

Prinzipien unserer Arbeit

Das Wirkungsprinzip dieser Aktion ist »Jugend für Jugend« sowie Beteiligungs- und Erlebnisorientierung. Methodisch wird hierbei besonderen Wert darauf gelegt, dass der zu vermittelnde Stoff zum Lernanlass wird. D.h., dass die SchülerInnen während des gesamten Tages immer wieder einzeln oder in Arbeitsgruppen zum selbstständigen Erproben und Entdecken kommen. Dabei wird darauf geachtet, dass alle Beispiele möglichst lebensnahen Handlungssituationen entsprechen und so von den SchülerInnen als selbstverständliches »natürliches« Moment des Handelns nachvollzogen werden können. Dazu werden

jeweils Reflexions- und Auswertungsphasen mit den TeilnehmerInnen gestaltet.

Dabei werden Techniken und Methoden verwendet, die in der Regel selten im Schulalltag genutzt werden (Moderationstechniken, Rollenspiele, Video, Diskussionen etc.), die den TeilnehmerInnen Situationen in der beruflichen Erstausbildung und im beruflichen Alltag näher bringen.

Durch die betriebene Abgrenzung gegenüber Fremden und Fremdes gehen für die persönlichen Entwicklungschancen des Einzelnen Potenziale verloren. Die Jugendlichen sollen erkennen, dass die »Ausländer« nicht ihr vorrangiges Problem sind, sondern dass in der Gegenwart wie in der Zukunft der Grad der Ausbildung sowie die Notwendigkeit des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen die bedeutendste Rolle im gesellschaftlichen »Anerkennungswettbewerb« spielen. Eigenschaften wie Teamfähigkeit und soziale Konfliktfähigkeit können sich nicht im genügenden Maße entwickeln, wenn Angst vor Fremden und Fremdem die entscheidende Antriebskraft für persönliches Handeln bedeutet. Entsprechende Nachteile durch den begrenzten Entwicklungshorizont, fehlende Flexibilität und Mobilität sind im späteren Arbeitsleben für Jugendliche die Folge. Deshalb setzen die Projektschultage auf die Sensibilisierung und Vermittlung von sozialen Kompetenzen und anderen Schlüsselqualifikationen.

Da die Anforderungen an jeden Einzelnen immer komplexer werden, wird in Zukunft lebenslanges Lernen eine der entscheidenden Voraussetzungen für den beruflichen Erfolg darstellen. Dieser Tag dient dabei insbesondere dazu, bei den Jugendlichen Aufklärungsarbeit in dieser Hinsicht zu leisten. Durch das gemeinsame Aufarbeiten und Diskutieren von Vorurteilen wird ein Beitrag geleistet, sich in einer offenen Informationskultur zurechtzufinden, aber auch diese selbst zu gestalten. Ziel ist es den SchülerInnen eine differenziertere Sichtweise zu vermitteln und ihnen begreiflich zu machen, dass es keine gesetzten Sicherheiten, weder im privaten Raum, noch in der Arbeitswelt, gibt. Es soll erkannt werden, dass es eben keine einfachen Antworten oder klare Schuldzuweisungen bzw. einfache Lösungsmodelle gibt, sondern dass es gilt, bestehende Probleme durch aktives Handeln eigenständig zu lösen.

Dabei geht es nicht nur um den reinen Wissenserwerb, sondern auch um die Einübung sozialer und kommunikativer Kompetenz, die in der Arbeitswelt von morgen eine Schlüsselrolle einneh-

men wird, und um die Fähigkeit, auf wechselnde Herausforderungen mit Fantasie, Eigenverantwortung und Kooperationsfähigkeit zu reagieren.

Inhalte unserer Projektschultage

An diesem Tag werden für Jugendliche interessante Themen wie Gehorsam, Gewalt, Macht, Migration, Rechtstextremismus und Jugend aufgegriffen, Selbst- und Fremdbild entwickelt, weit verbreitete Vorurteile diskutiert und differenzierte Sichtweisen besprochen. Viele SchülerInnen erkennen ihre Urteile über Fremde und Fremdes nicht als Herabsetzung anderer Menschen an. Fremdenfeindlichkeit ist Menschenfeindlichkeit und es werden fundamentale ethische Regeln des Zusammenlebens durch die Praxis in Frage gestellt. Deshalb wird anhand von Rollenspielen und den damit gemachten Erlebnissen und Eindrücken eine Diskussion mit den SchülerInnen über bestehende Normen und Werte, und ihre Sicht darauf, geführt. Eigenes zivilgesellschaftliches Engagement kann nur auf Basis der Anerkennung der Rechte des anderen und einem gemeinsamen Miteinander entstehen. Solche Einsichten können nicht formal vermittelt werden, sondern lassen sich nur in Verbindung mit Erleben und Lernen verinnerlichen.

Die Gestaltung des Projektschultages wird durch je zwei MultiplikatorInnen zu je drei unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt:

■ *»Schublade offen! Am Anfang war das Vorurteil.« Ein Projektschultag zu den Themen Rassismus, Migration, Gewalt und couragiertem Handeln.*

Die Ziele und Inhalte dieses Projektschultags sind darauf ausgelegt, Denkanstöße und Anleitung zum couragierten Handeln zu geben. Ziel ist weiterhin, sich aktiv mit Ursachen von Migration, Rassismus und Ausländerfeindlichkeit zu beschäftigen. Demokratie kann nur erhalten werden, wenn jeder dies zu seinem persönlichen Anliegen macht. Dazu werden im Verlauf des Tages alle erdenklichen Vorurteile »auseinander« genommen, diskutiert somit zum Nachdenken angeregt und eigene Handlungsmöglichkeiten entwickelt. Die Jugendlichen sollen erkennen, dass rechte Parteien und Vereinigungen mit ihren kurzfristigen und plakativen Versprechen nicht die heutigen bzw. ihre Probleme lösen können.

■ *Planspiel Monolizien »Irgendwen trifft's immer - oder: Mir wäre das nicht passiert!« Ein Projekt-*

schultag zu den Themen Gehorsam, Autorität, Macht und Widerstand.

Mit unserem Planspiel erleben die SchülerInnen am eigenen Leib, wie es ist, wenn man Macht hat bzw. wenn man ohnmächtig ist. Sie schlüpfen jeweils in verschiedene Rollen - alleinherrschende Partei, obrigkeitshörige Nachrichtenagentur, Bürgerinitiative, unabhängige Zeitung und autonomer Jugendverband. Anhand des eigenen Erlebens der Opfer/Täterrolle im Planspiel Monolizien sollen die SchülerInnen ihr emphatisches Verständnis stärken. Wie ist es, Macht zu besitzen oder ohnmächtig zu sein, - gehorsam zu sein oder Widerstand zu leisten, andere machen zu lassen oder sich zu beteiligen? Zugleich werden die immer wieder in diesem Zusammenhang auftretenden Mechanismen deutlich gemacht, gemeinsam diskutiert und von der Klasse Handlungsstrategien entwickelt.

■ »@- Generation. Wir können auch anders« Ein Projektschultag zu den Themen Jugend, Rechtsextrémismus, Gewalt und Courage.

Oft ist die Jugend selbst mit Verallgemeinerungen und Vorurteilen konfrontiert. Dann bekommt sie zu hören, wie sie ist - die Jugend von heute. Aber Jugendliche sind vielfältig und individuell. Leider ist ihr Umfeld in weiten Teilen Ostdeutschlands oft von einer rechten Kultur dominiert. Gemeinsam wird das Selbst- und Fremdbild der Jugendlichen entschlüsselt und daraus eine differenzierte Sichtweise auf bestimmte Phänomene entwickelt. Es werden an konkreten Beispielen verschiedene Formen von Gewalt benannt und diskutiert. Es soll klar gemacht werden, wo Ausgrenzung stattfindet oder wo man selber ausgrenzt. Wir wollen an diesem Tag den SchülerInnen Mut machen, sich den rechten Strukturen zu widersetzen. Dabei sollen von der Klasse Ideen entwickelt werden, was man konkret in seinem Ort tun kann.

Konkrete Handlungsbeispiele

Refugee chair: Ziel dieses Spiel ist es, die weltweite Bevölkerungs- und Reichtumsverteilung zu erkennen und ein Verständnis für die Fluchtursachen zu entwickeln. Die optimale SpielerInnenzahl liegt zwischen 10 und 35. Ansonsten brauchen wir dafür einen großen, frei geräumten Raum und eine Anzahl Stühle, die der Anzahl der TeilnehmerInnen entspricht. An den Wänden befestigt man Karten, auf denen man die Kontinente geschrieben hat. Nun braucht man nur noch die Spielanleitung und die Auswertungstabelle und schon kann das Spiel beginnen:

Spielanleitung für das Spiel »Refugee chair«:

Es werden Karten für die 5 Ländergruppen im Raum aufgehängt: Afrika, Asien (ohne Japan), Europa, Nordamerika und Lateinamerika.

1. Alle SchülerInnen setzen sich mit ihren Stühlen in die Mitte des Kreises.
2. Die Spielleitung gibt folgende Anweisung: Ihr stellt die Zahl der Weltbevölkerung dar. Verteilt euch ohne eure Stühle auf die Kontinente. Schätzt ein, wie die Bevölkerung real aufgeteilt ist.
3. Nun werten die TeamerInnen die Aufteilung der SchülerInnen aus. Es wird anhand der Tabelle korrigiert, am besten ist es, mit Europa und/oder Nordamerika zu beginnen, da dort oft ein großer Teil der Weltbevölkerung vermutet wird.

Die SchülerInnen, die »zu viel« sind, rutschen in den nächsten Kontinent. Wenn alles erledigt ist, kurze Bedenkpause.

4. Die Spielleitung gibt folgende Anweisung: Eure Stühle stellen jetzt den gesamten Reichtum der Welt dar. Verteilt Eure Stühle auf die Kontinente. Ihr bleibt aber dort stehen, wo ihr jetzt steht.

5. Nun werten die TeamerInnen die Aufteilung der Stühle aus. Es wird wieder anhand der Tabelle korrigiert. Die Stühle, die »zu viel« sind, werden in den nächsten Kontinent gebracht. Wenn alles erledigt ist, erneut kurze Bedenkpause.

6. Die TeamerInnen geben folgende Anweisung: Jetzt darf die Bevölkerung auf dem jeweiligen Reichtum des Kontinentes Platz nehmen. Jeder soll irgendwie Platz nehmen und die gesamte Fläche muss bedeckt sein. Falls zu wenig Stühle da sind, lasst euch was einfallen.

7. Nun werten die TeamerInnen diesen Schritt ausführlicher aus. Zunächst eher lustig: Geht's euch gut? Wie fühlt ihr euch »auf« eurem Kapital? Hat jede/r ausreichend davon? Was stellt ihr fest? (Dann Entkrampfung der Situation, denn in Asien werden mindestens zehn Leute versuchen, sich einen Stuhl zu teilen - könnte auf die Dauer anstrengend werden, wie im richtigen Leben.)

Nach Feststellung des Missverhältnisses zwischen den Kontinenten weitere Fragen:

Was sagt ihr zu diesem Missverhältnis?

- Würdet ihr etwas tun, um dieses Missverhältnis zu ändern?
- Was könnte getan werden?
- Würdet ihr flüchten, wenn es euch aus bestimmten Gründen nicht gut gehen würde, dort wo ihr lebt?

8. Alle gehen wieder in die Mitte des Raumes!

9. Im letzten Schritt werden nun alle TeilnehmerInnen zu Flüchtlingen. Sie sollen sich so auf die Kontinente verteilen, wie sie glauben, wie die reale Flüchtlingsverteilung weltweit aussieht: »Verteilt euch danach, wohin sie flüchten«. Dabei ist es unwichtig, in welchem Kontinent sie gerade noch gestanden haben.

10. Nun wird wieder korrigiert, wie es tatsächlich ist.

Am Ende wird das gesamte Spiel ausgewertet und zusammenfassend mit Fakten unterlegt.

Als **Ergebnis** lassen sich z.B. folgende Essenzen aus Refugee Chair ziehen:

Erstens gibt es eine ungleiche Verteilung von Reichtum in der Welt, bei der Europa und Amerika den größten Reichtum besitzen, und zweitens ist es schlicht falsch, von einer »Flüchtlingswelle« nach Europa oder Nordamerika zu sprechen. Die Flüchtlingsbewegungen gehen kaum über Kontinente hinaus. Es gibt eine große Anzahl von Binnenflüchtlingen: viele Menschen flüchten nicht in ein anderes Land, sondern innerhalb ihres Landes an einen sicheren Ort. Die Anzahl der Flüchtlinge, die Ländergrenzen überschreiten, liegt bei ca. 11,3 Mio., die Anzahl der Binnenflüchtlinge bei ca. 30 Mio.

Im Anschluss an dieses Spiel kann man dann über Fluchtursachen diskutieren und über die Lebensverhältnisse von MigratInnen.

Schwarzfahrer: Dieser wunderbare Kurzfilm eignet sich, um über Vorurteile ins Gespräch zu kommen. Dieser Film ist 12 Minuten lang und bei den meisten Medienzentralen ausleihbar. Der Film ist zur öffentlichen

Aufführung freigegeben und damit GEMA-befreit.

Im Film werden unter anderem folgende Sprüche, Vorurteile und Klischees gebraucht:

- die arbeiten alle schwarz, jetzt, wo wir selber so viele Arbeitslose haben
- ich traue mich ja schon nicht mehr auf die Straße wenn's dunkel wird, man liest ja so viel in der Zeitung
- wir haben uns einen Hund angeschafft, als sie den Türken die Wohnung unter uns gegeben haben
- warum kommt ihr überhaupt alle hierher, hat euch jemand eingeladen?
- als ob nicht die Italiener und Türken schon genug wären, jetzt kommt auch noch halb Afrika
- bald gibt's nur noch Türken, Polen und Neger hier, man weiß bald nicht mehr, in welchem Land man lebt
- von wegen Sozialfall, die wollen alle nicht arbeiten
- profitieren von unseren Steuern
- die Hottentotten liegen uns auf der Tasche
- jetzt kann man schon nicht mehr Straßenbahn fahren, ohne belästigt zu werden
- sollen sich anständig benehmen und an unsere Sitten anpassen
- wir haben es alleine geschafft
- die kann man nicht auseinander halten, wo einer aussieht wie der andere
- sollten sich wenigstens ihren Namen ändern, bevor sie nach Deutschland kommen
- sie riechen penetrant
- das wäre früher nicht passiert, dass die alle reindürfen
- mein Hans sagte immer: Lassen wir einen rein, kommen sie alle, die ganze Sippschaft
- die vermehren sich wie die Karnickel da unten, alle quer durcheinander
- kein Wunder, dass die alle AIDS haben

Planspiel Monolizien: Bei diesem Planspiel wird die eine Gruppe von der anderen Gruppe unterdrückt, bloß weil diese »blaue Augen« haben. Die Regierung erlässt Gesetze gegen die Blauäugigen und nutzt dabei ihren Apparat. Was machen die Unterdrückten? Was machen die »normalen« Bürger? Wehren sie sich? Unterstützen sie den Kurs der Regierung? Solidarisieren sie sich mit den Blauäugigen oder ist man froh, nicht dazuzugehören?

Dieses Planspiel verfolgt verschiedene Ziele. Zum einen geht es Diskriminierung und die Mechanismen von Macht. Wie ist es, diskriminiert zu werden, wie ist es zu diskriminieren? Wie ist es, Macht zu besitzen und wie ist es, ohnmächtig zu sein? Es geht auch um Gehorsam und die Frage, wohin »blinder Gehorsam« führt. Ab wann ist Widerstand Bürgerpflicht? Zum anderen bietet dieses Planspiel auch drastische Ebenen zu der Geschichte der Verfolgung und Vernichtung der Juden vor allem zwischen 1933 und 1945. Das Planspiel Monolizien bietet also vielfältige Auswertungsmöglichkeiten und bringt für die Beteiligten so manche interessante persönliche Erfahrung.

Vorbereitung des Spiels

Um den gewünschten Lernerfolg zu erzielen, müssen einige Dinge beachtet werden.

Bevor das eigentliche Planspiel beginnen kann, müssen die Teilnehmer/innen in blauäugige und nicht-blauäugige Gruppen aufgeteilt werden. Das geschieht, indem man verschiedene ja/nein-Fragen stellt, wobei sich die Gruppe, die mit ja antwortet, im vorderen Teil des Raumes aufstellt und die andere im hinteren. Dabei können Fragen gestellt werden, die auflockernd wirken, entsprechend der Phase, in der man sich gerade befindet: im Kennenlernen.

Einige Beispiele: Seid ihr heute früh gerne aufgestanden? Mögt ihr Geschichtsunterricht? Reicht euer Taschengeld?

Am Ende kommt die Frage, ob sie denn blaue Augen haben. So fällt es niemandem auf, dass diese Frage eine weitere Bedeutung für das Spiel hat. Denn jetzt stehen die Teilnehmer/innen so, dass die Lose verteilt werden können.

Die Lose werden vorher in zwei Schachteln aufgeteilt, wobei in die eine die Lose für die Gruppen Tollwut und Buntspecht kommen und in die andere, die für Monoliziens Fortschrittspartei und Amt für die Verbreitung guter Nachrichten. Die Lose für die Bürgerinitiative für Glück und Ordnung können auf beide Schachteln verteilt werden, weil diese Gruppe während des Spiels selbst bestimmt, zu welcher Fraktion sie sich zählt.

Sobald die Lose verteilt sind, muss der Raum so ausgestaltet werden, dass die 5 Gruppen je einen eigenen Tisch haben. Auf diesem liegen dann die jeweiligen Gruppenbeschreibungen, Spielregeln

und ausreichend Papier für die Öffentlichkeitswand.

Anschließend wird den Teilnehmer/innen erklärt, wo sie sich befinden: in Monolizien. Der/die Moderator/in beschreibt nun die Situation in Monolizien und stellt kurz die beteiligten Gruppen vor.

Als Nächstes werden die Spielregeln erklärt. Wichtig ist klarzustellen, dass der/die Moderator/in die einzige Person ist, die zwar nicht direkt mitspielt, aber das Sagen hat. Sie kann jederzeit in das Geschehen eingreifen. Die Kommunikation der Gruppen untereinander erfolgt nur über die Öffentlichkeitswand. D.h. sie schreiben ihre Meinung auf die dafür vorgesehenen Blätter und heften diese an. Die Zeitung Buntspecht ist dem ausgenommen. Sie darf jederzeit Interviews führen. Die anderen Gruppen können die verbale Kommunikation bei der Spielleitung beantragen. (weiter siehe Anlage)

Die Grafikkarten können von der AVN verwendet werden, um ihre Meinung zu untermauern. Sie müssen dann an die Wand angeheftet werden.

Das Ende wird durch die Spielleitung bestimmt. Das Spiel kann abgebrochen werden, sobald die Situation zu eskalieren droht, beispielsweise bei einer Rebellion durch die Blauäugigen, spätestens aber nach 45 Minuten.

Nach diesem Spiel darf unter keinen Umständen eine Auswertung fehlen. Es sollte Ziel sein, sich mit der Situation nochmals auseinander zu setzen, entsprechende Parallelen zur Geschichte und Gegenwart zu ziehen und entsprechende Werte für das eigene Leben mitzugeben.

Im Planspiel streiten 5 Gruppen miteinander. Die Erfahrung hat gezeigt, dass pro Gruppe mind. 3, besser 4-5 Personen mitspielen sollen. Hierzu kommt die Spielleitung, die mit zwei Personen besetzt sein sollte. MindestteilnehmerInnenanzahl ist also 17 Personen (5 Gruppen à 3 Personen), die optimale Anzahl beträgt 27 Personen (5 Gruppen à 5 Personen)

Die Gruppen sind:

- Monoliziens Fortschritts Partei MFP
- Amt für die Verbreitung guter Nachrichten AVN
- Tollwut - der ultimative Jugendverband
- Zeitung Buntspecht ZB
- Bürgerinitiative für Glück und Ordnung BIGO

Monolizien

Der Ort des Spiels ist das ferne »Monolizien«. Die Stimmung in Monolizien ist schlecht. Die Staatsschulden sind so hoch, dass das komplette Jahreseinkommen aller erwachsenen Monolizier gerade ausreichen würde, sie zu begleichen. Jeder zehnte erwerbsfähige Monolizier ist arbeitslos, jeder zwölfte Monolizier sucht eine Wohnung. Alle sechs Stunden stirbt ein Monolizier den Drogentod. Die Anzahl der Heroinabhängigen wird von Experten so hoch geschätzt, wie die Anzahl der jungen Monolizier, die alljährlich ein Studium an der Universität beginnen.

Viele Monolizier befürchten, sich ihren derzeitigen Wohlstand bald nicht mehr leisten zu können. Die allgemeine wirtschaftliche Lage wurde schon lange nicht mehr so pessimistisch eingeschätzt wie in den letzten Umfragen. Dabei zählt Monolizien nach wie vor zu den führenden Industrienationen und ist reicher als die meisten Nachbarn. Zahlreiche Bürger der Nachbarländer - insbesondere die Blauäugigen aus den krisengeschüttelten Ländern - nutzen deshalb die in zwischenstaatlichen Abkommen geregelte Möglichkeit, in Monolizien zu wohnen und zu arbeiten. Viele von ihnen leben schon in der zweiten und dritten Generation in Monolizien.

Spielleitung:

Jeder Gruppe steht während des Spiels ein bestimmter Bereich zur Verfügung, der mit ihrem Namen gekennzeichnet ist.

Die Spielgruppen treten zuerst nur schriftlich miteinander in Verbindung. Auf diese Weise kommen alle Gruppen leichter ins Spiel hinein. Die Spielleitung stimmt zu Beginn ab, wann mündliche Kontakte beantragt werden können.

Über mündliche Kontakte und sonstige Spielaktionen muss die Spielleitung informiert werden. Über mündliche Verhandlungen mit anderen Gruppen muss ein Ergebnis-Protokoll erstellt

werden (stichpunktartig). Alle Protokolle und Vereinbarungen werden an der Öffentlichkeitswand angeheftet.

Das Spiel beginnt, wenn die Fortschrittspartei ihre erste Mitteilung an der Öffentlichkeitswand angebracht hat.

Mitglieder der Zeitung können jederzeit und ohne die Spielleitung zu informieren an jede Gruppe herantreten, um Interviews zu machen, Informationen abzufragen etc. Sie geben eine Zeitung heraus, die ebenfalls an die Öffentlichkeitswand geheftet wird.


Die Spielleitung kann jederzeit in das Spiel eingreifen, um Anregungen zu geben und Beschränkungen zu erlassen. Sie kann jederzeit befragt werden, z.B.: um offene oder strittige Fragen zu klären. Das Spiel ist ein Spiel: »Eure gegnerischen Gruppen sind nur im Spiel eure Gegner.«

Über das Ende des Spiels entscheidet die Spielleitung!

Nach dem Spiel wird der Verlauf gemeinsam ausgewertet.

Wir haben bei der Erarbeitung unserer Konzepte geschaut, was andere machen.

Wir haben ausprobiert, verändert, ergänzt, wir haben neue Ideen entwickelt. Ich kann Sie nur ermuntern, auch z.B. die oben beschriebenen Handlungsbeispiele in Ihre Praxis einzubeziehen. Nutzen Sie die Angebote von Projektschultagen. Gerne stehen wir Ihnen mit Rat und Tat zur Seite. Unser Netzwerk für Demokratie und Courage erreichen Sie unter 0351/4810060.

Der Autor ist Landesvorsitzender der Jungsozialisten in Sachsen und als solcher zusammen mit dem Landesjugendsekretär der DGB-Jugend Sachsen Ralf Hron sowie der Geschäftsführerin der Naturfreundejugend Sachsen Kerstin Kräge Gründer und Konzeptentwickler des Courage-Projektes. Dieses Projekt wurde inzwischen mehrfach ausgezeichnet. 

Demokratie-check für die Schule!

Von Lothar Scholz

Vortrag im Rahmen der Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« (2001/2002) des Deutschen Koordinierungsrates e.V. der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (in Kooperation mit anderen Partnern), Bad Nauheim.

Demokratische Kultur an Schulen: Bedeutung, Elemente, Erweiterung

Die bildungs- und schulpolitische Diskussion in Deutschland wird derzeit beherrscht durch die Erörterung der Ursachen und der Entwicklung von Maßnahmen im Kontext der blamablen Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA. Diese Debatte drängt andere ebenso wichtige Fragen und Problemkomplexe in den Hintergrund, die neben anderen vor der Veröffentlichung der PISA-Befunde durchaus eine nicht unbedeutende Rolle spielten.



»Die deutschen Jugendlichen äußern insgesamt die niedrigste Beteiligungsbereitschaft in der Schule, sowohl zur Mitarbeit in Gremien als auch zu individuellem Engagement. ... Im internationalen Vergleich findet sich bei deutschen Jugendlichen ein unterdurchschnittliches politisches Engagement.

Solche Problemfelder waren und sind im Bereich der Politischen Bildung die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus auch unter Jugendlichen sowie konzeptionelle Überlegungen zur Entwicklung und Förderung eines demokratischen Bewusstseins und einer demokratischen Kultur an den Schulen. Auch hier liegen jüngste Ergebnisse einer aktuellen Studie vor, die große Defizite aufzeigen und ebenso wie bei PISA zu Analyse und Veränderungsmaßnahmen in einem pädagogischen Handlungsfeld dringend auffordern.

Empirische Studie

Die **Civic Education Studie** Civic Education Projekts der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IAE) hatte zum Ziel, das politische Wissen, politische Ein-

stellungen und politische Handlungsbereitschaft von Schülern und Schülerinnen am Ende ihrer Schulzeit zu untersuchen. Das Ergebnis ist wie bei PISA ernüchternd: Die deutschen Schülerinnen und Schüler liegen auch hier international am Ende der Rangliste des untersuchten Gegenstandsbereichs.

Die Ergebnisse in Kurzfassung: Nur 67 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 8. Klassen erklären, als Erwachsene zur Wahl gehen zu wollen. Nur 68 Prozent lesen manchmal Berichte über das, was sich in Deutschland ereignet. Die zu erwartende politische Aktivität liegt signifikant unter dem internationalen Vergleich. Neben eklatanten Wissensdefiziten ist auch das politische Verständnis der 14-Jährigen wenig differenziert (vgl. Alexander, Ute: Weg vom Ruch des Laberfachs. In: E & W 1/ 2002, S. 7).

»Die deutschen Jugendlichen äußern insgesamt die niedrigste Beteiligungsbereitschaft in der Schule, sowohl zur Mitarbeit in Gremien als auch zu individuellem Engagement. ... Im internationalen Vergleich findet sich bei deutschen Jugendlichen ein unterdurchschnittliches politisches Engagement. Sie zeigen sich auch weniger an der schulischen Mitbestimmung interessiert und nehmen weniger an politisch und sozial orientierten Gruppen außerhalb der Schule teil«, so lautet ein Fazit der Studie (Oesterreich, Detlef: Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. Ausdruck aus dem Internet-Angebot der Zeitschrift »Das Parlament« mit der Beilage »Aus Parlament und Zeitgeschichte«, 18. 6. 2002, Seite 6)

»Eine der interessantesten Aussagen der Studie: Wenn Schüler in Entscheidungsprozessen an ihren Schulen einbezogen werden, sind sie mehr an Politik interessiert. Doch gerade was Partizipationsmöglichkeiten für Schüler angeht, liegt Deutschland im internationalen Vergleich ganz weit hinten« (Alexander, a.a.O., S 8).

Die Analyse der Ursachen, die hoffentlich nach Veröffentlichung aller Ergebnisse in diesem Jahr (2002) genauso wie die PISA-Befunde öffentlich intensiv diskutiert werden, wird sich dabei auf folgende Themenfelder beziehen müssen:

- die Einbeziehung der Schüler in Entscheidungsprozesse an ihrer Schule;
- die Mitwirkung der Schüler bei Auswahl der Unterrichtsinhalte und Gestaltung des Lernprozesses. Ein besonders brisantes Untersuchungsergebnis aus dem Bereich politische Bildung: Die Befragung der Lehrpersonen ergab, dass nur 39 % der Lehrer und Lehrerinnen »für Verhandlungen mit Jugendlichen über Inhalte politischer Bildung sprechen« (Handle, Christa: Politische Bildung in der Sicht von Lehrpersonen. In: polis 3/ 2001, 8). Damit ist die Bundesrepublik Deutschland »das Schlusslicht in der Einschätzung der inhaltlichen Schülerorientierung in der politischen Bildung. ... Dies entspricht Befunden in anderen Studien von der geringen Schülerorientierung und weitgehend lehrerzentriertem Unterricht in der Sekundarstufe und geringer Schullust der Schüler und Schülerinnen in der BRD in vergleichenden Untersuchungen« (ebda; vgl. auch Hahn 1998, pp 304¹);
- im Zusammenhang damit die nach wie vor starke Lehrerzentrierung im Unterricht, in der die Vermittlung von Unterrichtsstoff so stark dominiert, dass vergleichsweise wenig Zeit für soziales Lernen und Mitbestimmung bleibt.
- Und es ist auch danach zu fragen, »ob nicht die Organisation des deutschen Schulsystems wenig förderlich für politisches und soziales Lernen ist« (Österreich, a.a.O., S.7). Die im internationalen Vergleich einmalige deutsche Schulstruktur (Halbtagschulsystem mit einem dreigliedrigem Aufbau in der Sekundarstufe) eröffnet weniger Möglichkeiten und Spielräume für soziales Lernen und Mitbestimmung als integrierte Systeme oder Ganztagsmodelle.

Die Ergebnisse der Civic Education Studie »zeigen, dass mündige Bürger und Bürgerinnen nicht durch die Vermittlung politischen Wissens gebildet werden können. Ohne demokratische Kompetenzen als einer persönlichkeitspezifischen Grundhaltung gibt es kein soziales politisches Engagement. Dazu können die Schulen wichtige Beiträge leisten: durch demokratische Interaktion im Unterricht, Formen kooperativer Verständigung und Konfliktlösung und ganz allgemein eine offene Schulkultur, mit selbstständigen Handlungs- und Gestaltungsspielräumen für Schülerinnen und Schüler (Oesterreich, Detlef: Einflüsse politischen Wissens und demokratischer Kompetenzen auf politische Handlungsbereitschaft. Er-

gebnisse aus dem Civic Education Projekt. In: polis 3/ 2001, S. 6).

Intentionen der Lehrpläne

Genau diese Intentionen liegen auch vielen Lehrplänen zu Grunde, z. B. dem Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Fach Sozialkunde:

»Aktive Teilnahme an politischen Prozessen und Entscheidungsfähigkeit für politisches Handeln kann jedoch nur in Ansätzen durch kognitive Lernprozesse gefördert werden.

Durch Erfahrungen in konkreten Handlungszusammenhängen wird es eher gelingen, demokratische Haltungen und eine demokratische Kultur zu entwickeln und zu erhalten. Politische Bildung für eine demokratische Gesellschaft muss sich folglich in der Unterrichtsorganisation, im Unterrichtsstil und im Klima einer Schule widerspiegeln.

Deshalb ist die Schule selbst ein Ort der politischen Bildung, der neben Wissenserwerb und verstehendem Nachvollziehen auch selbst- und mitbestimmendes Handeln ermöglichen muss. Hier werden die Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter darauf vorbereitet, für ihr Handeln Verantwortung zu übernehmen und die Grenzen ihrer Selbstverwirklichung im gleichen Anspruch anderer anzuerkennen« (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule <http://www.sensjs.berlin.de/>).

Workshop: Demokratie-check für die Schule !

Vor diesem Hintergrund sollte der von mir im Rahmen der Akademietagung »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« vom 21. - 23. September 2001 in Berlin angebotene Workshop: »Demokratie-check für die Schule !« die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch ein Angebot aktivierender Methoden zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung über eine demokratische Schulkultur veranlassen.

Beispielhaft sollten methodische Instrumentarien kennen gelernt und erprobt werden, mit deren Hilfe ein Lernprozess in Gang gesetzt werden kann. Ziel war es, zu einer Verständigung über die Frage zu kommen, welche Bedeutung und

welche Elemente eine demokratische Schulkultur hat.

Im Folgenden wird kurz der methodische **Ablauf** vorgestellt:

1. Begrüßung, Vorstellung, Problemaufriss, Zielsetzung

Die Teilnehmer wurden mit dem **Anspruch** der Politischen Bildung in den Rahmenplänen für Bildung und Erziehung in der Berliner Schule konfrontiert. In einer kurzen Einleitung erfolgte ein **Problemaufriss**, der die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit erhellte:

- Schule und Demokratieerziehung - ein Thema von nicht sehr hoher Relevanz
- eine trügerische Annahme: Schüler werden durch Sozialisationsprozesse automatisch, quasi von selbst, demokratisch
- besorgniserregende Befunde: abnehmende Akzeptanz grundlegender demokratischer Werte; zunehmende Politik(er)- und Parteienverdrossenheit,
- erstarkende unterschwellige autoritäre Muster, z. B. bei Konfliktlösungen.

Als **zentrale Fragen** wurden in den Raum gestellt:

- Wie kann Schule zur Demokratieerziehung beitragen ?
- Was heißt Demokratieerziehung in der Schule?
- Wie lassen sich Elemente einer demokratischen Kultur einer Schule erkennen? identifizieren? bewerten?
- Wie lassen sich demokratiefördernde Potenziale verstärken?

Als **Zielsetzung** wurde formuliert: mit teilnehmeraktivierenden Methoden, die demokratisch orientierte Lernprozesse konstituieren, soll ein Diskussions-, Reflexions- und Entscheidungsprozess zum Thema: demokratische Kultur und Demokratielernen in der Schule initiiert werden.

2. Arbeitsphasen

2.1. Stummes Schreibgespräch

Beschreibung der Methode: 4 Pinwand-Blätter; TN gehen von Blatt zu Blatt; schreiben - ohne sich verbal auszutauschen - ihre Assoziationen, Statements, Ansichten zu den Impulssätzen, nehmen dabei schriftlich aufeinander Bezug.

Die Impulssätze lauteten:

Demokratie in der Schule zeigt sich (in/ an)...

Demokratielernen in der Schule bedeutet...

Demokratiekompetenz ist wichtig, ...

Demokratiekompetenz erfordert...

Ergebnisse: siehe Anlage

2.2. Schreibgitter:

Beschreibung der Methode: 1 - 4 durchzählen und Kleingruppen bilden; zunächst individuell in Stichworten bearbeiten: Schreiben Sie die für Sie 3 - 5 wichtigsten Merkmale einer demokratischen Schule auf. Dann Austausch der Ergebnisse und Festhalten der gemeinsamen Merkmale in der Mitte des ausgegebenen Arbeitsblattes.

2.3. Zielklärung: Erstellen eines Thesenbildes/ Werteprofiles

Beschreibung der Methode: jede Gruppe erhält 33 Kärtchen, auf denen Thesen zum Thema »Demokratische Schule« stehen. Diese Kärtchen sollen so auf einem großen Blatt angeordnet werden, dass sich eine Struktur ergibt, die die Bedeutung und den Stellenwert der einzelnen Aussagen auf den Kärtchen verdeutlicht. Voraussetzung ist ein gemeinsamer Diskussions- und Einigungsprozess. Die Struktur kann frei gewählt werden (Baum, Fluss, Haus, Graphik, abstrakt, etc.). (Arbeitsblatt siehe Anlage 2)

Einschätzung des Lernprozesses:

Der Workshop konnte selbstredend nicht das leisten, was für eine demokratische Kultur in einer Schule konstituierend ist: die Ermöglichung von Mitwirkung und Mitbestimmung bei den Angelegenheiten, von denen die Mitglieder einer Schulgemeinde betroffen sind. Die Situation im Workshop war eine künstliche Seminarsituation, in der über eine Situation reflektiert wurde und nicht konkret vor Ort gestaltend gehandelt werden konnte. Der Lernprozess selbst hatte aber den Anspruch, übertragbar auf die Arbeit in der Einzelschule vor Ort zu sein.

Der Lern- und Reflexionsprozess wurde durch die Vorgabe von Methoden und Arbeitsformen initiiert, die folgendes leisten sollten:

- die Teilnehmer sollten alle aktiv in den gemeinsamen Austausch einbezogen werden
- alle sollten gleichberechtigt mitwirken können
- die Breite und der Problemgehalt des Themas sollte erfasst werden

- der Prozess der Urteilsbildung sollte befördert werden.

Die Lebhaftigkeit, Ernsthaftigkeit und Konzentration auf die jeweiligen Arbeitsschritte zeigten, dass diese Ziele erreicht wurden. Auch emotionale Momente, ebenso wie haptische, flossen mit in den Lernprozess ein: der Workshop wurde als kurzweilig, spaßmachend und aktivierend im übrigen produktorientierten Arbeitsprozess beurteilt.

Die Ergebnisse waren in den einzelnen Ausformungen differenziert, vielfältig und gruppenspezifisch, was darauf hinweist, dass jeder Gruppenprozess seine eigene Dynamik entfaltet. Die verschiedenen anregenden methodischen Arrangements führten nicht nur zu einem kurzweiligen und kommunikationsintensiven Arbeitsprozess, sondern ermöglichten auch das Anknüpfen an individuelle Blickwinkel und perspektivisch unterschiedliches Herangehen an die Thematik. Konsens bestand in der Überzeugung von der Wichtigkeit einer demokratischen Kultur in der Schule und darin, die Elemente einer demokratischen Kultur im schulischen Alltagsleben stärker zu akzentuieren und zu verankern.

»Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Angelegenheiten ist eine Schlüsselentscheidung der Gesellschaft. Hier entscheidet sich, ob so früh wie möglich die Auseinandersetzung mit eigenen und anderen Interessen, individuellen Ansprüchen und übergreifenden Gemeinschafts- und Gesellschaftsinteressen praktiziert und geübt werden kann.

Hier entscheidet sich auch, ob eine demokratische Gesellschaft wirklich an der Weiterentwicklung ihrer Demokratie interessiert ist. Mitbestimmung darf dabei nicht eine mehr oder weniger exotische Ausnahme im Leben von Kindern und Jugendlichen sein, sondern muss zum Regelfall werden. Wir brauchen eine breit angelegte und vielfältige Mitbestimmungskultur, die das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik entscheidend prägt« (Bukow, Wolf-Dietrich; Spindler, Susanne (Hg.): Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen. Opladen 2000, 294).

Dem ist nichts hinzuzufügen.

Anmerkung:

¹ Christa Händle rezensiert die Untersuchung von Carol Hahn (Hahn, Carol: *Becoming Political Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press 1998, pp. 304), die im Rahmen der 1. IAE – Studie den Zusammenhang von offener Diskussion im Politikunterricht und positiven Auswirkungen auf politische Einstellungen erforscht. Hahn „findet im historischen Vergleich eine deutliche Abnahme von Vertrauen der Jugendlichen in die nationale Politik, der Meinung, Politik allgemein oder individuell beeinflussen zu können und von Interesse an konventioneller politischer Partizipation. Dieser Trend findet sich jedoch nicht in allen beteiligten Ländern gleichmäßig, am wenigsten in Dänemark. Die Verfasserin sieht die Ursachen dafür in der offenen Unterrichtskultur, in der die Schüler und Schülerinnen viel Einfluss auf die Bestimmung von Unterrichtsthemen und ihre Bearbeitung in handlungsorientierten Arbeitsformen und Projekten haben“ (Händle, Christa: *International vergleichende Studien zur Politischen Bildung*. In: POLIS 3/2001, S. 21).

Anhang 1: Ergebnisse des stummen Schreibgesprächs

(eingerückt und kursiv sind Entgegnungen)

»Demokratiekompetenz ist wichtig,...

- um die Zukunft zu bestehen
- um die Zukunft gestalten zu können
- damit die Welt nicht einfarbig wird, sondern bunt
- Ist sie das?
- wie lernt man Kompetenz ?
- damit Demokratie keine Herrschaft des Mittelmaßes bleibt
sondern von Eliten?
- als Chance einer gewaltfreien Konfliktlösung
- weil es keine 1(i)ebenswerte Alternative gibt
leider
- für interkulturelles Zusammenleben
- da man sich sonst an den Rand stellt
und seine Meinung nicht vertreten kann

- um ein gleichberechtigtes Zusammenleben zu ermöglichen
- um Toleranz zu lernen
- und um Gefühle von Unterdrückung und Minderwertigkeit zu verhindern
- um nicht anderen die Entscheidung zu überlassen (überlassen zu müssen)
- um Verantwortung übernehmen zu können
- Jeder /jede übernimmt in Konflikten/ bei Entscheidungen die Verantwortung für sein Tun. Besser ist sicherlich ein Verfahren zu haben, das »Schwachen« auch die Möglichkeit eröffnet, sich mit ihren Interessen, Wünschen etc. durchzusetzen.
- kann sie auch überbewertet werden?

- ja, denn es gibt Konflikte (Vertretung-/ Interessenkonflikte), die oft nicht lösbar erscheinen. Auch in der Demokratie gibt es Gruppen, die mehr Macht(-mittel) haben als andere.
- worin bestehen dann weitere Kompetenzen?

Demokratiekompetenz erfordert...

- Toleranz
aber nicht für alles
- Akzeptanz
- Empathie
 - Aufmüpfigkeit
 - Selbstbewusstsein
 - Standhaftigkeit
 - Kritik
 - gemeinsame Werte
welche ?
- Wissen über die Regeln
- manche Regeln sind für'n Arsch
- sich mit dem eigenen Rassismus auseinandersetzen
- Mut
- über sich selbst lachen können
das stimmt - ☺
- Kritik üben und einstecken können
- jemanden, der sie leben will
- Selbstreflexion
- sprachliche Kompetenz
- Geduld
- Selbstreflexion

- die Kenntnis der eigenen Identität und deren Prägung, um andere Werte etc. akzeptieren zu können
- hängt Demokratie von Identität ab? Inwieweit handelt es sich ausschließlich um eine Regierungsform ? Es ist m. M. nach nur eine Regierungsform, die auf »humanistischen Werten« beruht, aber auch in der BRD meistens nicht praktiziert wird
- meist eine bourgeoise Erziehung (leider)
- möglichst Kenntnis von allen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und einer eigenen Meinung dazu
- und vor allem das Wissen, was ist Demokratie ?!
- Einsicht und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstkritik
- auch die Fähigkeit und die Bereitschaft sich unterzuordnen
- unter wen?
- was passiert in der Schule, was passiert andernorts?

Demokratie in der Schule zeigt sich an / in

- Elternmitarbeit
- Schülermitbestimmung/ -vertretung
- stimmt

- sollte aber darüber hinausgehen - betrifft sicher Strukturen
- das reicht nicht. Meiner Meinung nach kann in einer so »veralterten« Struktur kaum Demokratie gelebt werden. Viel zu starr und unflexibel
 - wie sollen »neue« Strukturen aussehen?
 - an einer lebendigen Schule, wo sie ohne Angst lernen und Gefühle zeigen können
 - und die eine kollegiale Schulleitung hat
 - dass der, der die »Macht« hat, sich auch von vielen »Schwächeren« in einigen Entscheidungen/ Formen des Umgangs etc. »überstimmen, d.h. beeinflussen lässt
 - wo Konflikte kreativ ausgetragen und als Entwicklungsmöglichkeiten begriffen werden
- Regeln, die hinterfragt werden können und ggf. abgeändert werden können
- Regeln, die gemeinsam formuliert und begründet werden !!!
- Grenzen: Zeugnis/ Noten (?)
- ich gehe gerne zur Schule
- einer aktiven, kreativen und eigenständig arbeitenden Schulervertretung
- JAAAA !!
- an einem gemeinsamen Grundkonsens
- Mitspracherecht
- Gleichberechtigung und Humor
- Hö, wieso das ?
- Schule setzt sich mit aktuellen Themen auseinander
- Gelassenheit
- miteinander umgehen
- Humor
- Schüler können Initiative ergreifen
- durch die Schüler/ innen, die sie irgendwann weiter vermitteln
- zeigt sich im Umgang miteinander; Lehrer - Schüler, Schüler - Schüler, Lehrer- Lehrer

Demokratielernen in der Schule bedeutet

- Erziehung zu freiheitlichen Werten wie Toleranz, aber auch die Vermittlung des Selbstbewusstseins, dass es nötig ist, eigene Gedanken zu fassen, weiter zu entwickeln und durchzusetzen
- Auch die Schule scheint kein herrschaftsfreier Raum zu sein
- ist - okay
- Abschaffung der Noten
- zukunftsfähige und nachhaltige Politik
- dass LehrerInnen SchülerInnen ernst nehmen
- dass die Schüler/Innen auch später davon profitieren
- dass ich Stellung nehme
- Demokratie als nicht endenden Prozess zu begreifen

- zuhören, ausreden lassen, Toleranz zeigen, Akzeptanz gegenüber andern
- LehrerInnen zu benoten
- kritisch sein
- demokratische Schulkultur
- dass LehrerInnen einem nicht immer was »beibringen« müssen
 - *zumindest nichts, was unmittelbar greifbar ist*
- mehr Mitentscheidungsmöglichkeit den SchülerInnen einzuräumen
- Mitsprachemöglichkeiten haben und zu nutzen
- und andere Meinungen (als LehrerIn) stehen lassen zu können und selbst in die 2. Reihe treten zu können

- nicht zielgerichtete, zunächst »chaotische« U'formen »ertragen« zu können
- Arbeit + *Spaß* für Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, ihnen Räume zu eröffnen
- dass Lehrer/innen den Schüler/innen zuhören und Schüler/innen ihren Lehrer/innen zuhören!
- die Erfahrung, dass die eigene Meinung zählt und Beachtung findet
 - *das ist doch alles sehr allgemein!!! Bleibt das hier eine Willensbekundung?*
 - *eine Traumwelt?*
 - *dann werde doch mal selbst konkret !*

Anhang 2: 33 Demokratie-Thesen für die Schule – ein Thesenbild

So könnt ihr vorgehen: Kopiert die Thesen größer (am besten auf DIN A 6) oder schreibt sie auf kleine Zettel auf. Sortiert dann die Aussagen nach der Bedeutung, die ihr ihnen beimisst. Die für euch wichtigsten werden in die Mitte eines Papierbogens gesetzt, die weniger wichtigen an –den Rand. So könnt ihr ein Thesenbild entwickeln, dessen Struktur ihr frei wählen könnt (z. B. Baum, Fluss, Haus) und dass ihr zeichnerisch ansprechend gestalten könnt. Zum Schluss klebt ihr eure Thesen fest, und hängt das Thesenbild auf.

Die Schüler sind an der Auswahl der Unterrichtsthemen beteiligt

Die Kriterien für die Überprüfung des Lernerfolgs werden von Schülern und Lehrern gemeinsam festgelegt

In der Schule gibt es ein offizielles Diskriminierungsverbot

Die Schüler können ihre Lehrer bewerten

Es gibt getrennte Pausen-/ Erholungsräume für Jungen und Mädchen

Die Schüler haben das Recht, die Pausenräume selbst zu gestalten

Die Schule veranstaltet jährlich mindestens ein (Spiel-) Fest

Die Schülervertretungen tagen einmal pro Woche

Im Unterricht herrscht eine anregende Methodenvielfalt

Mindestens einmal jährlich finden Projektwochen statt.

Die Lehrer legen ihre Beurteilungskriterien immer offen

Lehrer sind glaubwürdig und gerecht

Es gibt eine sehr aktive Elternmitarbeit

In der Schule gibt es eine Vielzahl von Förder- und Unterstützungsangeboten

In der Schule fühlen sich alle wohl

Entscheidungen der Schulleitung werden vorher mit den Schülervertretern besprochen

Im Unterricht wird über-wiegend in Gruppen gearbeitet

Im Schulprogramm ist die Erziehung zur Demokratie verbindlich festgeschrieben

Die Eltern verfügen über die private Telefonnummern der Lehrer

Die Lehrer sind für die Schüler in privaten Angelegenheiten ansprechbar

Die Lehrer/ die Schule verzichtet bei Regelverstößen weitgehend auf Sanktionen

Die Schüler arbeiten weitgehend selbstständig an den Aufgaben

Zwischen den Lehrern und Schülern herrscht eine vertrauensvolle und positive Atmosphäre

Starke Schüler werden im Unterricht gefordert, schwächere Schüler gefördert

Die Schule verzichtet auf eine frühe äußere Differenzierung

Die Schüler wissen immer, was der Lehrer von ihnen erwartet

Im Unterricht herrscht überwiegend eine ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre

Kein Unterrichtsthema, ohne dass die Schüler nach ihren Interessen gefragt werden

Strafarbeiten sind verpönt

Im Unterricht wird oft und viel gelacht

Der Lehrer legt Wert auf die emotionale und soziale Entwicklung der Schüler

Konflikte werden ohne körperliche Gewaltanwendung gelöst

Die Lehrer bemühen sich um eine Öffnung des Unterrichts

Es herrscht ein basisdemokratisches Mitwirkungssystem

Die Schule versteht sich als ein Lernfeld für Demokratie

Ältere Schüler betreuen jüngere Schüler
 In der Schule gibt es kleine überschaubare Einheiten
 Die Schule pflegt aktiv Kontakte zu Schulen im Ausland

Hier könnt ihr eigene Thesen formulieren

(aus: Scholz, Lothar: **Grundgesetz für Einsteiger und Fortbeschritte, Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Bonn 2002**)

Der Autor ist Leiter der Regionalstelle Darmstadt-Stadt und Darmstadt-Dieburg im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP), das die pädagogische Entwicklung der Schulen in der Region und die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Fortbildung unterstützt. **D**

»Eine Welt der Vielfalt«

Von Christopher Walther

Vortrag im Rahmen der Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« (2001/2002) des Deutschen Koordinierungsrates e.V. der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (in Kooperation mit anderen Partnern), Bad Nauheim.

Ein Programm der Anti Defamation League (ADL), für Deutschland adaptiert, wissenschaftlich betreut und herausgegeben vom Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) München und der Bertelsmann-Stiftung Gütersloh

Vorwort

Im Rahmen einer Reihe von Fachtagungen unter der Leitung des Deutschen Koordinierungsrates der Christlich-Jüdischen Gesellschaften wurde in anderthalb bis zweieinhalbstündigen Präsentationen das Präventionsprogramm »Eine Welt der Vielfalt (EwdV)« vorgestellt. TeilnehmerInnen (TN) waren vor allem SchülerInnen und Pädagoginnen aus nahezu allen Bundesländern und Schularten. Die Anzahl der TN lag zwischen 40 und 120.

» Die Anti Defamation League ist heute die einflussreichste Organisation ihrer Art in den USA und wird regelmäßig bei der Verabschiedung entsprechender Gesetze beratend herangezogen. Darüber hinaus informiert sie eine breite Öffentlichkeit und hat dazu 30 Büros in den USA, Kanada, Lateinamerika, Jerusalem, Wien, Brüssel und Moskau.

Einführung

Das Programm EwdV stellt den verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Vorurteilen in den Mittelpunkt des Trainings. Die Präsentationen, die einen Eindruck vermitteln und auch einen Einblick in die Philosophie geben sollten, waren normalerweise folgendermaßen aufgebaut:

- woher kommt das Programm?
- was will das Programm (die Philosophie)?
- wo gibt es das Programm (die Strukturen)?
- ein Übungsteil mit Übungen in Kurzfassung
- wie komme ich zum Programm?
- offene Fragen, Diskussion

Woher kommt das Programm?

Das Programm ist ein Programm der Anti Defamation League (ADL). Die ADL ist eine Menschenrechtsorganisation in den Vereinigten Staaten von Amerika, die 1913 nach einem Mord an einem jüdischen Amerikaner gegründet wurde. Ursprünglich zum Schutz der Rechte der amerikanischen Juden gegründet, wurde sehr schnell klar, dass das Eintreten für den Schutz der Menschenrechte nur möglich war, wenn man unterschiedslos für den Schutz der Rechte aller Menschen eintrat.

Die Anti Defamation League ist heute die einflussreichste Organisation ihrer Art in den USA und wird regelmäßig bei der Verabschiedung entsprechender Gesetze beratend herangezogen. Darüber hinaus informiert sie eine breite Öffentlichkeit und hat dazu 30 Büros in den USA, Kanada, Lateinamerika, Jerusalem, Wien, Brüssel und Moskau.

1985 entwickelte das regionale New England Büro der ADL das »A World of Difference« (Eine Welt der Vielfalt, EwV)- Programm als Reaktion auf ethnische und religiöse Spannungen in Boston, um eine wirksame öffentliche Kampagne durchzuführen, aufzuklären, hinsichtlich der Auswirkungen von Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus zu sensibilisieren und Menschen zu motivieren, in Schulen und in Gemeinden dagegen aktiv zu werden. Unter Verwendung des Bostoner Modells wurden EwV-Projekte überall im Land ins Leben gerufen. 1989 wurden die »A Campus of Difference« (eine Universität der Vielfalt) und »A Workplace of Difference« (Ein Arbeitsplatz der Vielfalt) entwickelt, um Themen der kulturellen Vielfalt und Differenz in Universitäten und Unternehmen anzusprechen. Darüber hinaus wurden Workshops für Multiplikatoren in Gemeinden und in Zusammenarbeit mit der Polizei mit dem A Community of Difference-Programms veranstaltet. 1992 wurde das A World of Difference-Institute in New York gegründet, um alle Programme zusammenzuführen und die Entwicklung neuer Programme zu ermöglichen.

Was will das Programm - Die Philosophie

EwV stellt den Umgang mit Vorurteil ins Zentrum. Die Forschung sucht vor allem seit dem Ende des 2. Weltkriegs nach Theorien, um die Entwicklung von Vorurteilen zu erklären, da Vorurteile und Stereotypen wichtige Faktoren bei der Entwicklung, Aufrechterhaltung und Verstärkung von Diskriminierungen sind. Viele Vorurteile werden bereits während der frühkindlichen Sozialisation erlernt. Die Entwicklung von Vorurteilen ist ein normaler Bestandteil des Lernprozesses und diese helfen uns oft, unser Weltbild leichter zu organisieren. Das Benutzen von Vorurteilen im Alltag geschieht meist unbewusst, d.h. unreflektiert und damit ohne Schuld. Erst die Reflektion macht uns zu Verantwortlichen für unser Tun und fordert unter Umständen auch eine Erklärung der Prozesse der Vorurteilsbildung und Ansätze zum Abbau und Umgang mit Vorurteilen stützen sich auf einerseits die individuelle persönliche und die institutionelle oder systemische Ebene.

Das Programm zielt darauf ab, beide Ebenen anzusprechen.

Im Training und auch während der Präsentationen wird zumeist das folgende Arbeitsblatt als Stütze - roter Faden - durch die Philosophie des Programms benutzt.

Erläuterungen zum Arbeitsblatt:

Ausgangspunkt ist der Punkt, dass alle Personen vorurteilsbehaftet sind. Als Zielsetzung wird angestrebt, sich von den verhärteten, oft ideologischen Auffassungen zu lösen, Konflikte aushalten zu können und unter Umständen zu einer Verhaltensänderung bereit zu sein. Dies kann auch mit angestrebten Veränderungen im Umfeld verbunden sein. Auf dem Weg dorthin wird jedem TN die Möglichkeit gegeben, die eigene Person gut zu beleuchten und das Selbstbewusstsein zu stärken. Im folgenden Austausch mit den PartnerInnen kann über die eigenen Vorurteile gesprochen und diese selbst kennen gelernt werden. Durch den Austausch wird die andere Perspektive kennen gelernt, es gibt die Möglichkeit, sich in den anderen TN hineinzuversetzen und die Existenz von realen Unterschieden kennen zu lernen und auszuhalten. Ebenso vermittelt dieser Austausch die gesellschaftliche Ebene, in der gesellschaftliche und systemische Komponenten auf das Individuum einwirken und Druck ausüben.

Diesen Weg zu gehen bedeutet, die Verdrängung von Vorurteilen hinter sich zu lassen und sich mit ihnen jetzt auseinander zu setzen. Es kann dazu führen, dass unterschiedliche Auffassungen zugelassen werden und die einzelnen TeilnehmerInnen bei sich selbst, wenn sie dazu bereit sind, Verhaltensänderungen vornehmen können und letztlich auch versuchen, auf Ihr gesellschaftliches Umfeld Einfluss zu nehmen versuchen.

Wo gibt es das Programm?

1992 kam das Programm nach Deutschland. Nach den Pogromen von Rostock, Solingen, Mölln und Hoyerswerda waren es einige Pädagogen aus Deutschland und Vertreter der ADL, die beschlossen, das Programm in Deutschland einzuführen, um eine tolerantere und demokratischere Gesellschaft zu fördern. Als potentielle Partner wurden verschiedene Landesinstitute für Lehrerfortbildung und die Bertelsmann Stiftung gefunden, die das Programm auf ein festes Fundament stellten.

Die Adaption des in den USA entwickelten Programmes für die Bundesrepublik Deutschland wurde durch zahlreiche Workshops und deren Auswertung durch die TrainerInnen und die wissenschaftliche Betreuung des Centrums für angewandte Politikforschung (CAP) an der Universität München geleistet. Als Ergebnis wurde einerseits ein Ordner mit Arbeitsmaterialien aus dem Programm »A Classroom of Difference« ins Deutsche übertragen und ebenfalls ein Trainerhandbuch

erarbeitet und herausgegeben. Beide Projekte als auch die wissenschaftliche Betreuung wurden personell und finanziell von der Bertelsmann Stiftung gefördert.

Inzwischen gibt es in Deutschland das Programm in fast allen Bundesländern. In Europa wird es in Frankreich, Belgien, Niederlande, Österreich und Italien umgesetzt. Die Trainingsprogramme sind unterschiedlich lang. Es können mehrere drei- bis

viertägige Workshops sein, je nach vorhandenen Möglichkeiten.

Das Programm wird einerseits von Erwachsenen mit Erwachsenen, andererseits von ausgebildeten Jugendlichen – so genannten Peer-TrainerInnen – mit Jugendlichen umgesetzt. Es wurden mit länderspezifischen Ansätzen unterschiedliche Teams ausgebildet, deren Erfahrungen jetzt evaluiert werden.

Ausgangslage

Jeder bekommt in der Kindheit Vorurteile beigebracht durch Familie, Schule und Medien. Diese basieren oft auf Falschinformationen

Zielsetzung

Loslösen von vorgefassten Meinungen. Selbstbewusstsein gewinnen, Konflikte auszuhalten, sich selbst und das Umfeld zu ändern

Weg



Bewusstsein

- Selbstbewusstsein schaffen
- Eigene Vorurteile kennen lernen
- Sich in andere hineinversetzen, Empathie
- Im Austausch Unterschiede erkennen
- Systeme der Unterdrückung kennen lernen



Konsequenz

- Verdrängung hinter sich lassen, Verschiedenheit zulassen
- Verantwortung für das Jetzt übernehmen
- Verhaltensänderung
- Systematische Veränderung

ADL 1999 (Arbeitsblatt »Philosophie«)

In Europa ist das Programm bisher vorwiegend im schulischen Bereich verankert. In Österreich wird das Programm zum Training von im öffentlichen Dienst Beschäftigten angewandt, die während ihrer Arbeit vorwiegend mit Publikum zu tun haben. Andere Länder, wie etwa die Schweiz, sind dabei, das Programm in die Lehrerausbildung aufzunehmen.

Übungsteil:

Das Programm ist in sieben aufeinander aufbauende Teile gegliedert:

Eröffnung, Identität, Sprache, Vorurteile, Kulturelles Bewusstsein, Strukturen der Unterdrückung und Abschluss.

Für die Präsentation wurden drei Übungen ausgearbeitet, die Aspekte des Aufeinanderzugehens, des sich Kennenlernens und des Aushaltens anderer Auffassungen zum Schwerpunkt haben. In der Präsentation wurden die Übungen verkürzt durchgeführt.

Übungen zur Kommunikation

1. Übung: Bingo

Zielrichtung der Übung: Eine Übung, die ein Aufeinanderzugehen und den Austausch von Informationen fordert.

Geeignet für Gruppen von mindestens 10 Personen aufwärts. Material: Arbeitsblätter mit Fragen

und Preise für die jeweiligen Bingos (Süßigkeiten etc.)

Zeit: ca. 30 Minuten mit Auswertung.

Arbeitsblatt für Bingo

Suche jemanden, der/die nachfolgenden Fragen mit »Ja« beantworten kann. Dann darf diese Person ihre Unterschrift unter die Frage setzen. Jeder darf nur zweimal gefragt werden. Fünf »Jas« in Reihe (vertikal, horizontal, diagonal) ergeben ein Bingo.

Bist du mehr als zwei Jahre an deiner jetzigen Schule?	Bist du ein guter Zuhörer?	Hast du in dieser Woche schon einmal eine Zeitung gelesen?	Engagierst du dich in einem Verein oder Club?	Warst du im letzten Jahr in wenigstens zwei Ausstellungen?
Hast Du keinen Fernseher?	Sprichst Du mehr als eine Fremdsprache?	Bist du Vegetarier?	Hast du zu nicht-deutsch sprechenden Menschen persönlichen Kontakt?	Warst du noch nie im Ausland?
Warst du in irgendeinem Wettbewerb bereits erfolgreich?	Kennst du mind. Fünf aktuelle Pop-Gruppen?	Magst du sowohl klassische als auch Pop-Musik?	Brauchst du immer viel Zeit, wenn du etwas erledigen willst?	Beherrschst du ein Musik-Instrument?
Hast du handwerkliche Fähigkeiten?	Kannst du stricken?	Probierst du gerne neue Ideen aus?	Bist du meistens tolerant?	Bist du risikobereit?
Bist du nicht in dem Bundesland, in dem du jetzt lebst, geboren?	Beharrst du auf deinem Standpunkt, wenn du dich im Recht fühlst?	Bist du nicht Mitglied einer christlichen Religionsgemeinschaft?	Ist Weihnachten dein Lieblingsfest?	Feierst du gerne deinen Geburtstag?

© ADL 2001 (Arbeitsblatt „Bingo“)

Ablauf:

1. Die Arbeitsblätter (eins pro TN) werden ausgegeben und erklärt, was ein Bingo ist. Ein Bingo ist eine mit Signaturen anderer TN ausgefüllte Reihe horizontal, vertikal oder diagonal.
2. Die TeilnehmerInnen (TN) bewegen sich im Raum und können durch Fragen der anderen

TN ein Bingo erreichen. Antwortet die gefragte Person mit »Ja«, darf diese Person auf dem Arbeitsblatt des Fragenden das entsprechende Kästchen signieren. Sind alle Kästchen in einer Reihe unterzeichnet, ist dies ein »Bingo« und die/der TeilnehmerIn geht zur Teamleitung zwecks Belohnung.

3. Einschränkungen sind je nach Größe des Teilnehmerfeldes notwendig. Bei genügender Anzahl TeilnehmerInnen darf z.B. nur eine TeilnehmerIn gefragt werden bzw. es darf jede

TeilnehmerIn nur einmal bei ein und derselben Person auf dem Bingo-Arbeitsblatt unterschreiben.

4. Je nach Schnelligkeit der verschiedenen Gruppen können auch mehrere Bingos erreicht werden.

5. Die ausformulierten Fragen sind vom Teilnehmerkreis abhängig und lassen sich beliebig variieren. Es sind Reihen von drei, vier, fünf und mehr Fragen möglich. Auch sind andere Schwerpunkte bei den Fragen möglich, auch fachliche Schwerpunkte wie etwa nur Fragen aus dem Bereich Mathematik.

6. Nach den Bingos wird im Plenum über die konkreten Erfahrungen gesprochen:

Wie bin ich mit den Fragen umgegangen? Habe ich bestimmte Personen für bestimmte Fragen ausgesucht? Welche Gründe kann es dafür gegeben haben? Hat sich die Vermutung bestätigt oder nicht? Ein Beispiel für ein Arbeitsblatt ist hier abgebildet (*siehe S. 56*).

2. Übung: Konzentrische Kreise

Ziele:

Durch die Zeitbegrenzung spontane und wenig reflektierte Antworten zu erhalten.

Ein Kennenlernen verschiedener Perspektiven
Mit bisher noch unbekanntem TN ins Gespräch kommen
Sich der eigenen Vorurteile bewusst werden

Kurzbeschreibung:

Es gibt zwei Varianten zu dieser Übung. Beide haben Vorzüge. In der ersten Variante stehen sich die TN in zwei Kreisen gegenüber und sprechen zu einem von der Moderatorin vorgegebenen Thema 1 Minute zum Gegenüber und dann spricht das Gegenüber und der erste Sprecher hört zu. Nachfragen ist erlaubt, kein Zwiegespräch. Nach 2 Minuten wechselt der TN des äußeren Kreises seine Position in Uhrzeigersinn, sodass ich bei jeder neuen Frage eine neues Gegenüber habe. Eine neue Frage wird gestellt, wieder wird 2 x 1 Minuten gesprochen bzw. zugehört. Üblich sind 5 bis 6-malige Wechsel mit neuen Fragen.

In der zweiten Variante bewegen sich die TN frei im Raum - ein großer Raum - und suchen sich bei

einem vorher vereinbarten Zeichen ein Gegenüber. Die Paare setzen sich gegenüber und weiter geht es wie oben beschrieben: Frage stellen, Person 1 spricht 1 Min., Person 2 hört zu, nach einer Minute Wechsel, aufstehen, frei bewegen, neue Partner usw. Wer beginnt zu reden? Dafür können unterschiedliche Kriterien benannt werden, z.B. der Ältere, die mit den kleineren Füßen, der mit den helleren Haaren...

Mögliche Fragen:

Nennen und beschreiben Sie Ihrem Partner ein Vorurteil, das Sie in Ihrer Kindheit gelernt haben.

Welches ist Ihr Lieblingsfeiertag und warum?

Was fühlen Sie, wenn Sie jemand eine andere Sprache als Ihre Muttersprache sprechen hören?

Beschreiben Sie mindestens eine Fähigkeit, die sie als Pädagogin/e haben und die Ihnen helfen wird, Probleme der Vielfalt in der Klasse anzugehen. Beschreiben Sie Ihre Grundschule. Wer war Ihre LieblingslehrerIn und warum? Danach finden sich wieder alle im Plenum zusammen in einem großen Stuhlkreis und sprechen über das Erlebte:

Mögliche Diskussionsfragen:

Wie haben Sie sich dabei gefühlt, als Sie diese persönlichen Informationen über sich selbst mit verschiedenen Partnern ausgetauscht haben? Ohne die betreffende Person zu nennen: Was hat jemand getan, das Ihnen das Gefühl vermittelte, dass man Ihnen aufmerksam zuhört? Gab es unter den Dingen, die Sie gehört haben, etwas, das überraschend oder neu für Sie war?

3. Übung: Here I stand

Kurzbeschreibung: Es geht darum, öffentlich zu vorgegebenen Statements Position zu beziehen, diese auch darlegen zu können und andererseits das Aufrechterhalten konträrer Meinungen stehen lassen zu können. Materialien: »Ja«-Schild und »Nein«-Schild; Statements; ein langer Raum
Durchführung: Die Personen stellen sich in der Mitte zwischen den beiden Polen Ja und Nein auf, die an den entgegengesetzten Seiten des Raumes auf den Boden gelegt werden. Nach jedem Statement bezieht jede Person den Standpunkt, den sie im Augenblick zu diesem Statement hat. Bsp: bei absoluter Ablehnung direkt zu Nein, bei starker Ablehnung nahe zu Nein usw. Jetzt sind einige Sekunden Zeit sich umzusehen und auch noch zu verändern. Die/der ModeratorIn kann die eine oder andere Person fragen, wieso sie diesen Standpunkt eingenommen hat.

Nach dem Einnehmen der Statements gehen die TN in kleine Gruppen und sprechen über das Erfahrene.

Danach kommen Sie im Plenum zusammen und es wird darüber gesprochen:

Wie war es, allein oder abseits zu stehen?

Bei allen zu stehen?

Zu sehen, wie der Standpunkt sich veränderte?

Eine gute Übung zum eigenen momentanen Standpunkt (kann morgen anders sein). Und dient der Akzeptanz anderer Meinungen.

Statements (Beispiele):

Meinungsfreiheit sollte auch für die gelten, die intolerant sind. Ich finde biotechnologische Forschung gut, wenn sie zu Medikamenten gegen Erbkrankheiten führt.


Männer haben in unserer Gesellschaft grundsätzlich günstigere Bedingungen als Frauen.

Die Schule, in der ich bin (war), fördert demokratische und zivile Umgangsformen.

Wie komme ich an das Programm?

Anfragen sind möglich bei der Bertelsmann-Stiftung in 33311 Gütersloh, Postfach 103, bei Frau Katrin Uhl oder beim Centrum für angewandte Politikforschung in München an der Universität bei Frau Susanne Ulrich (089 - 2180 1335).

In Buchform ist der Ordner mit dem Programm für die Primar- und Sekundarstufe I unter dem Titel »Eine Welt der Vielfalt« (ISBN 3-89204-832-0) zum Preis von 23 € bei der Bertelsmann Stiftung erhältlich. Als Erwachsener, der im pädagogischen Bereich tätig ist, kann ich mich an eines der Institute zur Lehrerfortbildung in Hamburg, Bremen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen, Nordrhein-Westfalen oder Schleswig-Holstein wenden.

Der Autor ist britischer und deutscher Staatsbürger. Studium der Politischen Wissenschaft, Soziologie und Ethnologie, zehn Jahre als Gewerbeschullehrer tätig, Ausbildung zum Mediator; als Multiplikator für »A World of Difference« tätig. 

»Cool sein - Cool Bleiben« - Ein Projekt zur Gewaltprävention

Von Rolf-Dieter Baer

Vortrag im Rahmen der Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« (2001/2002) des Deutschen Koordinierungsrates e.V. der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (in Kooperation mit anderen Partnern), Bad Nauheim.

»Eh, komm mal her!«

Dienstag, 13.20 Uhr, Paul kommt gerade von der Schule. Er ist gutgelaunt, die Mathearbeit war locker zu schaffen und auf dem Schulhof hat er ein paar Worte mit Tulay wechseln können. Tulay aus der 11. Klasse, die würde er gern wiedersehen.

Paul biegt um die Ecke und will zur Straßenbahnhaltestelle. »Eh' komm mal her!« Paul blickt verdutzt auf. Eine Gruppe Jugendlicher steht etwas abseits am Rand der Grünanlage. Ein Junge

aus der Gruppe schaut ihn provozierend an und meint: »Was guckst du mich so blöd an, willst du Stress haben?«

Paul will keinen Stress. Er hat so ein komisches Gefühl im Bauch, geht aber weiter auf die Gruppe zu. Der Junge, der ihn angesprochen hat, schubst ihn. Unbewusst schlägt Paul ihm den Arm weg. Nun ist alles zu spät! Der Junge packt ihn am Kragen und Paul ist mittendrin in einer Schlägerei, die er eigentlich nicht wollte und die er auch nie und nimmer gewinnen kann.

Was ist passiert?

Paul war auf einen Konflikt nicht vorbereitet. Er hat Angst und reagiert aus dem Bauch heraus. Dabei unterwirft er sich der Regie der Täter. Er lässt sich verwickeln und dreht unbewusst an der »Eskalationsschraube«, bis er den Konflikt nicht mehr verlassen kann. Auch das Ende und den Ausgang des Konflikts bestimmt er nicht mehr. Er

hat damit seine Entscheidungsfreiheit und seine Bewegungsfreiheit eingebüßt oder zumindest entscheidend eingeschränkt. Er kann nur noch reagieren.

Wenn in einer Bedrohungssituation ein oder mehrere Täter und das ausgewählte Opfer aufeinandertreffen, entsteht zwischen ihnen eine kommunikative Beziehung.

Dies kann durch Worte oder auch durch Haltung, Gesichtsausdruck, Gesten, ja selbst durch Schweigen geschehen. Menschen, die miteinander kommunizieren, beeinflussen sich wechselseitig. Sie reagieren aufeinander. Dadurch kann eine Situation eskalieren; sie kann sich aber auch entspannen.

Während einer kriminellen Tat spielt sich folgendes ab: Der Täter versucht, einem anderen Menschen die Rolle als Opfer aufzuzwingen. Das Opfer kann diese Rolle annehmen oder sie zurückweisen.

Es besteht also auch die Möglichkeit, die Opferrolle zu verlassen und sich als Gegner darzustellen, der sich der Macht des Täters nicht unterwerfen wird.

Gelingt es dem Opfer, aus seiner ihm zugeordneten Rolle auszubrechen, durchkreuzt er das Konzept des Täters und setzt ihm sein eigenes Konzept entgegen. Dies führt in der Regel zur Verunsicherung des Täters, und das potentielle Opfer hat wertvolle Sekunden gewonnen, in denen es weiter agieren kann.

Hier ist es nun wichtig, durch sprachliche Kommunikation den Täter zu beeinflussen und sich konsequent aus dem Magnetfeld des Täters zu begeben.

Auch der Versuch, sich gewaltsam in einer Bedrohungssituation zu wehren, bedeutet, die Rolle als Opfer nicht hinnehmen zu wollen. Angesichts des allgemeinen Interesses, entsprechende Fähigkeiten erwerben zu wollen, gilt es festzuhalten: Die Möglichkeiten von gewaltsamem Widerstand werden nicht zuletzt gefördert durch verzerrte und unrealistische Darstellungen in den visuellen Medien und durch kommerzielle Interessen von »Karate -Schulen« und ähnlichen Einrichtungen im Allgemeinen und insbesondere bei männlichen Jugendlichen, jungen Männern und Gruppen von Feministinnen nicht nur erheblich überschätzt, sondern sogar grundsätzlich falsch eingeschätzt. Kaum oder sogar überhaupt nicht be-

kannt sind hingegen die Möglichkeiten eines gewaltfreien Widerstandes in Bedrohungssituationen, dessen Mittel im Wesentlichen Formen sprachlicher Beeinflussung sind, als genuin menschliche Verhaltensweisen. (Nach Han Horstink: Ohne Gewalt gegen Gewaltkriminalität. In: gewaltfreie aktion, 24. Jg. (1992), Heft 91/92.)

Strategien gegen Gewalt

In einem seiner letzten Jahresberichte berichtete das K 14, zuständig für die Bearbeitung der jugendgruppenspezifischen Gewaltdelikte und des Straßenraubs, dass jugendliche Täter öfters bewaffnet sind und die Bereitschaft, diese Waffen auch einzusetzen, gestiegen ist.

„ **»Cool sein« ist eine Fähigkeit, die besonders bei männlichen Kindern und Jugendlichen Ausdruck von persönlicher Ehre ist. »Uncool« ist unmännlich und bedeutet Gesichtsverlust, der häufig mit körperlicher Aggressivität beantwortet wird.**

Wurden insbesondere junge Männer früher geradezu ermuntert, sich in einem Konflikt ggf. auch »mit Fäusten« zur Wehr zu setzen, so kann man heutzutage keinem Menschen mehr raten, sich in einem Konflikt in eine körperliche Auseinandersetzung mit einem Fremden einzulassen. Das Opfer bestimmt das Ende dieses Konfliktes nicht mehr. Außerdem wird die Hilfsbereitschaft außenstehender Zeugen dramatisch verringert, sollte sich das Opfer auf die Ebene des Täters begeben. Dies kann sowohl sprachlich geschehen, als auch von seinen Handlungen oder sogar seiner Bewaffnung ausgehen. Das Opfer wird dann von außen nicht mehr als Opfer, sondern als Täter oder MitTäter angesehen. Hier müssen andere Strategien gefunden und angewandt werden.

1997 wurde vom Präventionsrat der Stadt Frankfurt am Main die Kampagne »Gewalt - Sehen - Helfen« ins Leben gerufen. Eine Kampagne, die sich gegen die Unkultur des Wegschauens richtet und für mehr Zivilcourage wirbt. Bei den Veranstaltungen zu diesem Thema werden anhand theoretischer Überlegungen und Rollenspiele Verhaltenskonzepte im Umgang mit Gewaltsituationen im öffentlichen Bereich vermittelt.

Sehr schnell wurde klar, dass sich die Kampagne mit ihren Inhalten an die erwachsene Bevölkerung richtet. Kinder und Jugendliche finden nur schwer Zugang. Schon der Name »Gewalt - Sehen

- Helfen« ist ihnen nicht zu vermitteln und führt eher zu einer Tabuisierung des Themas.

Die Inhalte der Kampagne »Gewalt - Sehen - Helfen« waren also auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anzupassen, ein neuer Name müsste gefunden werden. Unter dem Slogan »Cool sein - cool bleiben« erarbeiteten Sozialarbeiter vom Frankfurter Kinderbüro, Schulpsychologinnen des Staatlichen Schulamts Frankfurt am Main und die Jugendkoordinatoren der Frankfurter Polizei ein Programm, in dem Kindern und Jugendlichen Handlungskompetenzen in Gewaltsituationen dargestellt und trainiert werden.

Zum besseren Verständnis wurden in vielen Projektwochen in den verschiedensten Schulformen der Frankfurter Schulen Erfahrungen über die Lebenswelten und Angsträume der Kinder und Jugendlichen gesammelt. Aus den Schilderungen ihrer Erlebnisse wurden Rollenspiele entwickelt, bei denen es sehr schnell klar wird, wie sich Gewaltspiralen in Gang setzen, wie ein Konflikt eskaliert oder wie man ihn gewaltfrei lösen kann.

Mit diesen Rollenspielen werden Konflikte verlangsamt im Klassenzimmer dargestellt, können somit von außen analysiert werden und laden zur Reflexion über die eigenen Verhaltensmuster ein.

Außerdem produzierte das Kinderbüro einen Videofilm, in dem diese Rollenspiele durch die realistische Darstellung auf Straßen, Plätzen und Bahnhöfen wieder in den öffentlichen Raum zurückversetzt wurden. Dieses Video und der dazugehörige Reader sind gegen einen Unkostenbeitrag im Frankfurter Kinderbüro erhältlich.

Da die hier beschriebene Kampagne von der Arbeit der Multiplikatoren lebt, bieten inzwischen Mitarbeiter des Frankfurter Kinderbüros, des Staatlichen Schulamtes Frankfurt und des Polizeipräsidiums Frankfurt am Main Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Mitarbeitern der Jugendhilfeeinrichtungen Seminare zum Thema »Cool sein - cool bleiben« an.

Seminare

»Cool sein« ist eine Fähigkeit, die besonders bei männlichen Kindern und Jugendlichen Ausdruck von persönlicher Ehre ist. »Uncool« ist unmännlich und bedeutet Gesichtsverlust, der häufig mit körperlicher Aggressivität beantwortet wird. Die Deeskalationsübungen unter den Kindern und

Jugendlichen müssen daher stets darauf abzielen, einen möglichen Gesichtsverlust der Beteiligten zu vermeiden.

Mit diesen Übungen sollen Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden. Sie lernen Verhaltensmuster kennen, die es ihnen ermöglichen, sich schnell aus dem Konflikt zu begeben. Zugleich erwerben sie die Fähigkeit, in Gefährdungssituationen Öffentlichkeit herzustellen und anderen effektiv zu helfen.

In den Seminaren werden folgende Inhalte theoretisch und praktisch in Form von Rollenspielen behandelt:

- Wahrnehmung von Konfliktsituation
- Magnetfeld (Täter will Macht über sein Opfer gewinnen)
- Distanzverhalten / Distanzzonen
- Verständnis von der Dynamik und den Gewaltprozessen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Rollen (Täter, Opfer, Dritte)
- verbale und nonverbale Kommunikation in Konfliktsituationen
- Helferverhalten (Verantwortungsdiffusion, richtiges Helfen)
- Selbstbehauptungs- und Deeskalationsübungen
- Umsetzung des Präventionskonzeptes in den Schulen

Resonanz

Auch andere Polizeidienststellen und Einrichtungen aus dem gesamten Bundesgebiet zeigen Interesse an diesem Konzept, wie es die vielen Anfragen belegen. Über Seminare und Vorträge in Universitäten und bei dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik werden Lehramtsstudenten und Referendare erreicht und für dieses Thema sensibilisiert.

Die Anfragen, die uns aus dem Bereich der Frankfurter Schulen und Kindergärten erreichen, haben einen kaum zu bewältigenden Umfang angenommen. Hier hat es sich als sinnvoll herausgestellt, die Lehrerinnen und Lehrer in pädagogischen Konferenzen über die Inhalte des Projekts zu informieren und sie als Multiplikatoren zu gewinnen.

Die hohe Akzeptanz des Projekts bei den Schülerinnen und Schülern zeigt sich insbesondere in der Bereitschaft, sich zu Mentoren ausbilden zu lassen. Dabei sind ältere Schüler, die intensiv

ausgebildet wurden, bereit, die Kampagne an jüngere Schuler weiterzugeben. Sie werden in aller Regel von Lehrern und Eltern in ihrer Arbeit unterstützt.

Einige Schulen in Frankfurt am Main haben bereits die ersten Mentoren mit diesem Konzept ausgebildet. Sie arbeiten nun als Multiplikatoren mit jüngeren Schülern und deren Eltern. Die Inhalte dieser Kampagne können so nachhaltig vielen Schulerinnen und Schülern dargestellt werden. Außerdem arbeiten Lehrerinnen und Lehrer an den Inhalten und bringen sie in ihren Schulalltag ein.

Zum Beispiel beschrieb eine Lehrerin in ihrer Examensarbeit das Projekt und erarbeitete dazu verschiedene Unterrichtseinheiten für den Deutsch-, Sozialkunde- und Sportunterricht im Grundschulbereich.

Die Arbeit in dieser Kampagne hat unsere Erfahrung bestätigt, dass junge Menschen mit ihren Ängsten und Noten nicht allein bleiben dürfen. Wir müssen den Dialog mit ihnen suchen und sie dabei ernst nehmen. Gemeinsam sollten Lösungen gefunden werden, die es ihnen erlauben, sich ihrer Fähigkeiten bewusst zu werden, und ihnen ein schnelles, konsequentes Handeln ermöglichen.

Wenn dann junge Menschen aktiv als Streitschlichter oder als Mentoren ihre soziale Kompetenz unter Beweis stellen, stimmt mich das froh und hoffnungsvoll.

Dabei wird auf eindrucksvolle Weise das Bild von der angeblich egozentrischen und verantwortungslosen Jugend widerlegt.

Cool sein - cool bleiben – Bausteine für den Unterricht oder Seminare (Rollenspiele)

Patentrezepte für den Umgang mit Gewalt gibt es nicht. Man kann aber durch die Erweiterung der eigenen Handlungskompetenzen und Verhaltensalternativen mehr Sicherheit im Umgang mit Gewalt und Aggression gewinnen. Hier werden Seminarinhalte vorgestellt, die für Schüler ab dem 5./6. Schuljahr und Erwachsene geeignet sind. Im Verlauf eines Seminars kann auf die nachfolgenden Themen eingegangen werden:

- Wahrnehmung von Konfliktsituationen
- Magnetfeld (Täter will Macht über sein Opfer gewinnen)
- Distanzzonen / Distanzverhalten
- Verständnis von der Dynamik und den Gewaltprozessen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Rollen (Täter, Opfer, Zeugen)
- Helferverhalten (Verantwortungsdiffusion, richtiges Helfen)
- verbale und nonverbale Kommunikation in Konfliktsituationen

1. Wahrnehmung von Konfliktsituationen

Am Anfang sollten die Schüler / Teilnehmer über eigene Erfahrungen sprechen. Dabei wird klar, dass Kinder und Jugendliche in ihrer eigenen Welt leben und sie andere Angsträume und Konflikte haben als Erwachsene.

Sie bewegen sich oft falsch und stellen keine Distanz her. Oft sind ihnen die Gefahren und die Folgen, die in einer Konfliktaufnahme stecken,

nicht bewusst. Sie lassen sich fast immer von den Tätern, gerade wenn diese auch noch jugendlich sind, anlocken und in Konflikte verwickeln.

Die Wahrnehmung von Konfliktsituationen soll geschärft werden. Gemeinsam mit den Seminarteilnehmern werden die Möglichkeiten, wo und wie ein Streit entstehen kann, erarbeitet.

Anschließend werden mit den Seminarteilnehmern die Prozesse, die während eines Konfliktes ablaufen, besprochen. In einer Art Katharsis muss eine verbale Auseinandersetzung mit dem Seminarleiter stattfinden, in der auch die Defizite, unter denen die Kinder leiden, zu Tage treten. Dabei wird es klar, dass nicht alle Probleme in einem Seminar lösbar sind.

2. Magnetfeld - der Täter will Macht über sein Opfer gewinnen

Der Täter will Macht über sein Opfer erlangen, indem er es massiv einschüchtert und in seinen Bann zieht. Der Täter hat dafür ein relativ einfaches Konzept. Das Opfer hat leider gar kein Konzept und reagiert oft hilflos und panisch. Der Täter braucht für sein aggressives Vorgehen einen Vorwand, eine Art Legitimation. Er reizt das Opfer so lange, bis es ihm diesen Vorwand liefert.

Rollenspiel »coole Gang«:

Vier, fünf Schüler bilden eine Gang; ein weiterer spielt das Opfer. Die Gang schickt den kleinsten aus ihren Reihen vor: »Eh, du, komm mal her! Was guckst du mich so blöd an, willst du mich anmachen?« Der Täter geht das Opfer massiv an und schubst es.

Der /die Angegriffene ist hilflos, bleibt im Konflikt und wehrt sich körperlich (schubsen oder den Arm festhalten reicht schon). Das nimmt der Täter als Vorwand und schubst / schlägt das Opfer zu Boden. Die Gang springt dazu und stiefelt auf das am Boden liegende Opfer ein (bitte nur andeuten).

Mit den Seminarteilnehmern werden die Möglichkeiten, die das Opfer hatte, besprochen. Auf die enorme Verletzungsgefahr, die von dieser »Treterei« ausgeht sollte hingewiesen werden.

Rollenspiel wiederholen. Das Opfer soll sich diesmal nicht als Opfer, sondern als Gegner darstellen. Merke: Täter suchen Opfer, keine Gegner! Das Opfer soll einen Konfliktabstand (3 - 5m) herstellen und kraftvoll und laut sagen: »Lassen Sie mich in Ruhe!«. Dabei ist das »Sie« sehr wichtig, da man so zu der räumlichen Distanz auch eine verbale Distanz herstellt. Man wird zwar in dieser Situation laut und energisch, bleibt aber trotzdem höflich und distanziert. Durch diesen Ausruf macht man andere auf die Situation aufmerksam und es wird ihnen schnell klar, Täter und Opfer gehören nicht zusammen. Die Hilfsbereitschaft der Zeugen wird so deutlich erhöht.

3. Distanzzonen / Distanzverhalten

Die unterschiedlichen Distanzzonen gemäß Hall werden erklärt und vorgeführt.

Abstand zwischen zwei Menschen:

- intime Distanz (zu Vater, Mutter, Geschwister, Ehepartner usw.) = unter 1 m
- öffentliche Distanz (Mitschüler, Lehrer, fremden Menschen) = 1 - 1,5 m
- Konflikt-Distanzzone = möglichst mehr als 3m

Dabei auch die Ängste besprechen, die bei Mädchen und Frauen auftreten, wenn Unbekannte ihnen auf einsamen Wegen und Plätzen begegnen und eine beruhigende Distanz unterschreiten. Auch hier wird klar, es ist eine Distanzzone von mehreren Metern erforderlich!

Die Teilnehmerinnen sollten ihre »gesunde« Distanzzone selber finden:

Der Seminarleiter geht auf eine Schülerin zu und sie soll »Halt« sagen, wenn sie der Meinung ist, der Abstand sei gering genug. In aller Regel wird dieser Abstand nicht die Länge des ausgestreckten Armes der Schülerin unterschreiten.

Verständnis von der Dynamik und den Gewaltprozessen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Rollen (Täter, Opfer und Dritte)

Der Täter will seine Tat nicht in der Öffentlichkeit begehen. Er will Macht über das Opfer erlangen und diese Lage auskosten. Je länger er auf das Opfer einwirken kann, um so unsicherer und hilfloser wird es. Fremde Menschen stören den Täter dabei.

Rollenspiel »Überfall«:

Ein männlicher Täter legt einem männlichen Opfer den Arm und die Schulter, geht mit ihm im Kreis und redet leise auf ihn ein » Alter hast'e mal, 'ne Zigarette für mich? Kannst du mir mal einen Euro geben? Ruck' deine Kohle raus, sonst kriegst du das Messer, das ich in meiner Tasche habe, zwischen die Rippen!« Das Opfer geht in aller Regel mit und lässt sich alles gefallen, ohne Öffentlichkeit herzustellen.

Das Opfer nun fragen, wie es sich gefühlt hat. Es wird fast immer sagen: »Ich habe mich mies gefühlt!«

Das Rollenspiel wiederholen, nur das Opfer spielt diesmal den Täter und als Opfer wird ein Mädchen / eine Frau ausgesucht, die laut schreien kann (Freiwilligkeit beachten). Hinweis für das Opfer: Wenn der Täter den Arm um das Opfer legt, sofort schreien und sich losreißen.

Täter befragen, wie er sich bei diesem Rollenspiel gefühlt hat. Er wird wieder sagen: »Ich habe mich mies gefühlt!«

Nun wird deutlich, durch eine frühe Reaktion des Opfers und die Einbeziehung der Öffentlichkeit wird der Täter verunsichert. Das »ungute Gefühl« wird so vom Opfer auf den Täter projiziert. Das Opfer hat die Initiative zurückgewonnen! Es zerstört das Täterkonzept und setzt sein eigenes Konzept dagegen. Dies wird in aller Regel den Täter irritieren und das Opfer hat wertvolle Sekunden gewonnen.

Auch hier wird durch das laute Rufen Öffentlichkeit hergestellt, mögliche Helfer auf die Situation

aufmerksam gemacht und zum Täter wertvolle Distanz geschaffen.

Rollenspiel »Hilferufen«:

Alle Teilnehmer aufstehen und der Reihe nach abzählen lassen. Jeder soll sich seine Nummer merken. Anschließend gehen alle wortlos umher.

Der Seminarleiter ruft von außen Nummern auf. Die Person, deren Nummer aufgerufen wird, ruft so laut sie kann um Hilfe oder »lassen Sie mich in Ruhe«.

Dabei wird schnell deutlich, viele Menschen können nicht laut schreien. Dies kann aber trainiert werden! (z. B. mit dem »Ja/Nein-Spiel«, dem »Klauspiel« oder mit gemeinsamen Schreien.)

Das »Ja / Nein - Spiel«

Der Seminarleiter und ein Teilnehmer stellen sich gegenüber. Der Seminarleiter sagt immer »Ja«, der Schüler immer »Nein«. Dabei soll er mit seinem »Nein« auf das »Ja« reagieren. Der Seminarleiter fängt leise an, steigert dann die Lautstärke bei seinem »Ja«, bis er sein Gegenüber anschreit und mit dem Fuß aufstampft.

Auf das »Nein« des Schülers achten. Ist es stimmig mit seiner Körperhaltung. Wird das »Nein« auch als Nein von den Zuschauern erlebt?

Anschließend sollen sich alle Teilnehmer in zwei Reihen gegenüberstellen und nacheinander üben, die Paare das »Ja / Nein« sagen.

Das »Klauspiel«

Ein Teilnehmer wird von dem Seminarleiter »hilflos« gemacht. Dazu steckt er ihm Gegenstände unter die Arme, lässt ihn in jeder Hand etwas halten und setzt ihm auch noch etwas auf den Kopf (Bücher, Zeitungen, Schwämme oder was sonst noch so zur Hand ist, lassen sich gut verwenden. Vorsicht, die Dinge können zerknittert oder zerrissen werden!).

Ein anderer Teilnehmer soll nun versuchen, den so Ausgestatteten zu beklauen. Das »Opfer« darf sich dagegen wehren. Alles ist erlaubt, nur nicht boxen, schlagen, treten, spucken oder was sonst noch wehtun kann.

In aller Regel werden Täter und Opfer lautlos miteinander um die Dinge rangeln. Die Zuschauer befragen, was sie sehen. Sie werden sagen: »es sieht wie eine Rangelei zwischen zwei Bekannten aus«.

Nun das Opfer auffordern, sich etwas Unerwartetes einfallen zu lassen. Z.B. alle Gegenstände fallen lassen. Der Täter wird sich bücken, um die Sachen aufzuheben. Das Opfer hat so Zeit gewonnen und kann den Schauplatz verlassen.

Das Opfer kann auch laut werden und versuchen, den Täter mit lauter Stimme zu verunsichern. Die Zuschauer befragen, wie sie nun die Situation beurteilen. Hierbei wird deutlich, dass sie jetzt das Geschehnis von außen sehr realistisch beurteilen können. Manchmal passiert es sogar, dass sich der Täter durch die laute Stimme des Opfers in die Flucht schlagen lässt.

Rollenspiel »coole Gang in der Bahn / im Bus«

Eine Gang (4 Personen) bilden lassen. Sie, je zwei sollen sich gegenübersetzen und so eine Situation in einer Sitzreihe in einem Bus / einer Bahn nachstellen. Eine weitere Person spielt einen introvertierten Schüler, der einen Rucksack locker über der Schulter trägt und an der Gang vorbei laufen muss.

Dieser Schüler wird von der Gang angesprochen: »Du, komm' mal her!« Der Schüler lässt sich da-rauf ein und bleibt vor der Gang stehen. Der Wortführer der Gang macht dem Schüler mit Worten Angst, beleidigt ihn und fordert schließlich die Herausgabe des Rucksackes. Der Schüler ist verängstigt und gibt zögerlich seinen Rucksack heraus.

Der Wortführer reißt ihn an sich, macht ihn auf und schüttet den Inhalt auf den Boden. Er nimmt sich davon etwas und kickt den Rest samt Rucksack in den Gang. Der Schüler muss sich nun bücken und sammelt unter dem Gejohle der Gang seine Sachen zusammen.

Den Schüler befragen, wie er sich gefühlt hat. Er wird diese Situation als sehr erniedrigend und hilflos empfinden.

Das Rollenspiel wiederholen lassen und diesmal dem Schüler die Anweisung geben, nicht auf die Anmache zu reagieren. Er soll schnellen Schrittes weitergehen und sich aus dem unmittelbaren Zugriffsbereich der Gang entfernen.

Merke: Der Knochen geht nicht zum Hund!

Der Boss einer Gang steht nicht auf und geht seinem Opfer hinterher, sondern er ruft es zu sich. Kinder und Jugendliche lassen sich in dieser Situation sehr oft anlocken und in den Konflikt verwickeln.

In diesem Zusammenhang kann das Konflikt/Zeit - Diagramm vorgestellt und erklärt werden:

Je früher das Opfer reagiert und sich dem Konflikt entzieht, desto besser ist der Ausstieg aus dem Konflikt möglich! Je mehr Zeit vergeht, umso schwieriger wird der Ausstieg aus einem Konflikt, bis er schließlich unmöglich wird!

5. Verantwortungsdiffusion

Bisher ging es darum, sich nicht als Opfer anzubieten und für sich ein Konzept zu erarbeiten, wie man persönlich im Konfliktfall reagiert. Bei diesem Punkt soll dargestellt werden, wie der mögliche Helfer bestimmt wird und ihm Hinweise gegeben werden, wie er richtig helfen kann.

Menschen reagieren auf Gewalt fast immer mit Gegengewalt. Will man helfen, so wird meistens der Täter angesprochen oder sogar angefasst und weggezogen. Durch diese Handlung kann aber nur selten geholfen werden! In der Regel bietet man sich dadurch dem Täter als mögliches neues Opfer an.

Da ein solches Verhalten schon erlebt wurde oder man davon gehört hat, scheuen sich viele zu helfen. Die Verantwortung wird in diesem Fall gern an jemand anderen abgegeben.

Rollenspiel »falsches Helfen«

Nur gleichgeschlechtliche Mitspieler aussuchen, da körperlich eingegriffen werden soll. Jungens oder Männer eignen sich besonders gut, da sie häufig gewohnt sind, in einem Konflikt auch körperlich zu reagieren.

Zwei Gruppen mit je vier - fünf Mitspielern einteilen. Die eine Gruppe stellt Passanten dar, die an einer Haltestelle auf den Bus warten. Die anderen sind eine Gang, die auf Randalen aus ist. Einer aus der Gang schnappt sich einen der Wartenden, zerrt an ihm herum und beleidigt ihn. Die Passanten haben den Auftrag, das Opfer aus den Fängen des Täters zu befreien. Sie sollen sich an den Täter wenden und versuchen, ihn sogar mit körperlichem Einsatz von seinem Opfer zu trennen. Die Mitglieder der Gang greifen nun ebenfalls ein, um den ihren aus dieser Situation herauszuholen.

Vorsicht: Dieses Rollenspiel endet, wenn die Mitspieler junge Männer sind, zwangsläufig in einer Massenschlagerei! Auf jeden Fall wird es einen Tumult geben.

Die Zuschauer befragen, was sie gesehen haben. Keiner wird den Hergang genau beschreiben können, weil alles drunter und drüber ging.

Rollenspiel »richtiges Helfen«:

Der Täter soll nochmals das Opfer bedrängen und es festhalten. Nun die Zuschauer befragen, wie man richtig helfen kann. Jeden Einwurf im Rollenspiel darstellen! Die meisten werden den Täter ansprechen. Der Täter soll in diesem Fall auf die Ansprache aggressiv reagieren und den Helfer »anmachen«.

Hinweis: Nie den Täter, immer das Opfer ansprechen!

Mit der Gruppe Möglichkeiten erarbeiten, wie man dem Opfer helfen kann. Ideen finden, um das Opfer aus dem Zugriffsbereich des Täters herauszulösen.

Dabei sollte der Helfer die Solidarität unter den Zuschauern fordern. Wenn man sich zum Helfen entschlossen hat, sind klare und laute Hinweise an die Zuschauer hilfreich: »Sehen Sie, was da passiert! Lassen Sie uns helfen!«

Zum Opfer: »Kommen Sie zu uns, wir haben die Polizei gerufen, die kommt jeden Moment!« Dieser Zuruf wird das Opfer stärken und den Täter verunsichern.

Wenn sich das Opfer vom Täter lösen kann, sollte es sofort aus dem Wahrnehmungsbereich des Täters weggebracht werden.

Eine Möglichkeit der Hilfe bei einem Konflikt auf dem Schulhof wäre: »Fritz komm' bitte, deine Lehrerin, Frau Meyer, will dich sofort sprechen.« Dies gibt dem Opfer die Möglichkeit, aus dem Konflikt auszusteigen, ohne als Verlierer dazustehen! Anschließend das Opfer in das Lehrerzimmer oder das Sekretariat bringen. Nicht auf dem Schulhof belassen, sonst eskaliert der Streit wieder! Erst später auf den Täter eingehen.

Klarstellen, dass ein Täter auf der Höhe seiner Aggression nicht von außen ansprechbar ist. Falls nicht bekannt ist, wer Täter oder Opfer ist, wird die Frage »kann ich helfen?« für Klarheit sorgen. Fast immer wird der Täter reagieren! Er will bei seiner Tat keine Öffentlichkeit. Er wird versuchen, den Helfer einzuschüchtern und ihn wegzuschicken.

Beispiele für »richtiges Helfen« fantasievoll erarbeiten lassen. Dabei auf die Möglichkeit eingehen, dem Opfer »Brücken« zu bauen, auf denen es aus dem Konflikt aussteigen kann. Der Täter

und der Konflikt sollten dabei nicht direkt angesprochen werden.

6. Kommunikation in Konfliktsituationen (verbales und nonverbales Verhalten)

An diesem Punkt mehr auf die weiblichen Teilnehmerinnen eingehen, weil hier auch das Thema der sexuellen Belästigung behandelt werden kann. Nochmals die Möglichkeiten der gewaltfreien und verbalen Lösungen von Konflikten darstellen.

Die Chancen und Grenzen der Selbstverteidigung aufzeigen und dabei herausstellen, dass dies nur die letzte Option sein kann, wenn alle anderen Möglichkeiten erschöpft sind. Um die Griffe und Tritte aus der Selbstverteidigung anwenden zu können, muss man eine gewisse Nähe zulassen. Man stellt also keine Distanz her und begibt sich nicht konsequent aus dem Konflikt.

Auch hier geht es darum, sich nicht als Opfer darzustellen. Man sollte sich als Gegner präsentieren, der ein Konzept hat und sehr früh Distanz herstellt.

Rollenspiel »U-Bahnfahrt / Straßenbahnfahrt«

Es ist wichtig, dass alle Zuschauer dieses Rollenspiel von hinten sehen.

Zwei Stühle nebeneinander stellen. In ein paar Metern Entfernung zwei weitere aufstellen. Vorn auf einen der Stühle ein Mädchen / eine Frau Platz nehmen lassen. Mit ihr eine Legende aufbauen: » Sie waren im Kino, in einem Film mit Überlänge. Es ist 23.30 Uhr. Sie sind auf dem Nachhauseweg und sitzen am Fenster einer Straßenbahn. Bis auf eine Person, die auf einem der hinteren Stühle sitzt, befindet sich niemand im Zug.«

An der nächsten Haltestelle steigt ein Mann ein und fragt das Mädchen, ob der Platz neben ihr noch frei ist. Sie wird es bejahen und der Mann setzt sich neben sie. Er beginnt sich mit ihr zu unterhalten und fragt sie ein paar belanglose Dinge. Im Verlauf des Gespräches legt er dann seinen Arm um sie.

Das Rollenspiel unterbrechen und die Zuschauer befragen. Was sie gesehen haben. Die meistens werden sagen: »der Mann und das Mädchen da vorn gehören zusammen!« Egal was nun passiert,

man wird bei dieser Interpretation bleiben. Niemand wird sich zum Helfen aufrufen, da man sich nicht einmischen will.

Gemeinsam die Möglichkeiten der bedrängten Frau / des Mädchens erarbeiten und durchspielen. Ziel ist es: Das Opfer soll sich selbstbewusst geben. Dazu gehört, am Anfang des Rollenspiels laut und deutlich zu sagen, was man will und was nicht; z.B.: »Ich möchte nicht, dass sie sich neben mich setzen!«.

Dieser Ausspruch beinhaltet zwei Botschaften: an den Täter - »mit mir kann man dieses Spiel nicht machen! Ich habe ein Konzept für solche Geschichten« und an den Helfer - »bitte aufpassen! Hier geschieht etwas, was ich nicht will und wir gehören nicht zusammen!«.


Das Rollenspiel fortsetzen, nur diesmal lässt sich der Täter nicht durch die Worte abschrecken und versucht, sich neben das Mädchen zu setzen. Das Mädchen soll deutlich verbal reagieren. Danach soll sie aufstehen, sich sofort von dem Täter weg bewegen und den hinten sitzenden Fahrgast um Hilfe bitten.

Der Fahrgast wird wahrscheinlich in die Falle laufen und den Täter mit den Worten, er solle gefälligst das Mädchen in Ruhe lassen, ansprechen. Der Täter soll sich nun dem Fahrgast zuwenden und mit ihm einen Streit / eine Prügelei anfangen.

Spiel wiederholen lassen, das Mädchen soll laut und deutlich reagieren, zum Fahrgast gehen und ihn ansprechen: »Helfen Sie mir bitte, der Mann belästigt mich. Lassen Sie uns zum Fahrer gehen!« Dies wird die Hilfsbereitschaft des Zeugen deutlich erhöhen und verhindert einen neuen Konflikt.

Mit den Seminarteilnehmern besprechen, welche Ängste Frauen entwickeln.

Nachts im Park, auf einer einsamen Straße, allein im Parkhaus. Möglichkeiten und Strategien präventiven Handelns erörtern. Zu dieser Thematik sollten Fachleute eingeladen und so kompetente Beratung angeboten werden.

Der Autor ist Polizeibeamter, seit 1996 Jugendkoordinator beim Polizeipräsidium der Stadt Frankfurt/Main, Mitglied im Präventionsrat der Stadt Nidderau und im Jugendausschuss der Ev. Kirche in Windecken. 

FAUSTLOS - Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergarten – Praktische Anwendungen und Effektivität

Von Dr. Andreas Schick und Prof. Dr. Manfred Cierpka

Vortrag im Rahmen der Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« (2001/2002) des Deutschen Koordinierungsrates e.V. der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (in Kooperation mit anderen Partnern), Bad Nauheim.

Das Thema Gewalt und Aggression unter Kindern ist in den letzten Jahren immer mehr ins Zentrum der Öffentlichkeit und der wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Entgegen dem Eindruck, den spektakuläre Medienberichte vermitteln, legen Forschungsergebnisse eher den Schluss nahe, dass es keine generelle Zunahme von Gewalt gibt, sondern dass sich Qualität und Schärfe der Gewalttätigkeit von Einzelnen erhöht hat (vgl. Brundel, 1994; Hurrelmann, 1992; Meier, 1997). Unter diesen Entwicklungen leiden nicht nur die betroffenen Kinder, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer und die Erzieherinnen und Erzieher, deren Toleranz- und Belastbarkeitsschwelle gegenüber dem Gewaltproblem inzwischen deutlich überschritten zu sein scheint (vgl. z.B. Schwind, Roitsch & Gielen, 1995).

Erklärt wird die Entstehung von Gewalt und Aggression anhand verschiedener Modelle mit je unterschiedlichen Risikofaktoren. Insgesamt ist von einem multikausalen Bedingungsgefüge auszugehen, von einem Zusammenspiel gesellschaftlicher, interpersoneller und intrapersoneller Faktoren (vgl. Cierpka, 1999; Coie & Dodge, 1998; Dadds, 1997; Pepler & Slaby, 1994). Dabei muss der Ort der Konfliktentstehung (z.B. in der Familie) nicht identisch mit dem Ort sein, an dem aggressives und gewaltbereites Verhalten gezeigt wird (z.B. in der Schule). Die sich abzeichnende Entwicklung verlangt zunehmend nach Lösungen im Sinne von Intervention und vor allem in Sinne von Prävention, denn Präventionskonzepte scheinen sowohl langfristig erfolgreicher als auch deutlich kostengünstiger zu sein als Interventionsmaßnahmen (vgl. Bruene-Butler, Hampson, Elias, Clabby & Schuyler, 1997; Slaby, 1998; Thornberry, Huizinga & Loeber, 1995).

Obwohl Kindergarten und Schulen nicht die einzigen Orte sein können und dürfen, von denen Veränderungen ausgehen (vgl. Meyenberg & Scholz, 1995), bestimmen sie doch über einen langen und entwicklungspsychologisch entscheidenden Zeitraum das Leben von Kindern und Jugendlichen und haben dadurch einen starken Einfluss auf deren Entwicklung. Schulen und Kindergärten sind daher eine zentrale Instanz für die Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen. So erreicht man mit Programmen, die an Schulen und Kindergärten durchgeführt werden, sehr viele Kinder und Stigmatisierungsprozesse können vermieden werden. Zudem sind vor allem Schulen hervorragend für die Durchführung langfristig angelegter Curricula geeignet und ermöglichen ein direktes und permanentes Umsetzen des Gelernten auf konkrete soziale Situationen (vgl. Dryfoos, 1990; Henrich, Brown & Aber, 1999; Prothrow-Stith & Weissman, 1991; Walker et al., 1996; Weissberg & Greenberg, 1998).

Mit FAUSTLOS (Cierpka, 2001) liegt nun erstmals ein ausgearbeitetes, deutschsprachiges Curriculum zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen und zur Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens bei Kindern vor, das speziell für den Einsatz an Grundschulen und Kindergärten konzipiert ist und die für eine effektive Gewaltprävention zentralen Prinzipien verwirklicht: Das Curriculum setzt früh in der Entwicklung von Kindern an, es ist auf eine längerfristige Anwendung hin angelegt, es beruht auf einer entwicklungspsychologisch fundierten theoretischen Basis und wurde und wird kontinuierlich evaluiert. Die Inhalte von FAUSTLOS - der deutschsprachigen Version des vom Committee for Children entwickelten und evaluierten Curriculums Second Step (Beland, 1988a) - sind aus Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder abgeleitet. Demnach fehlen aggressiven Kindern Kompetenzen in den Bereichen *Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut*. FAUSTLOS setzt an eben diesen Schlüsselkompetenzen an, um dadurch aggressivem und gewaltbareitem Verhalten präventiv entgegenzuwirken.

Inhalte und Aufbau des FAUSTLOS -Curriculums

Entsprechend der oben aufgeführten Kompetenzbereiche ist FAUSTLOS in die drei Einheiten Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut unterteilt (vgl. Tabelle 1). Diese Einheiten sind im Grundschul-Curriculum in insgesamt 51 Lektionen untergliedert, während das Kindergarten-Curriculum in 28 Lektionen aufgeteilt ist.

Empathie ist eine maßgebliche Grundlage für den Erwerb prosozialer Fähigkeiten und ein wesentlicher Antagonist aggressiven Verhaltens (Eisenberg & Fabes, 1991; Mehrabian, 1997; Miller & Eisenberg, 1988).

Tabelle 1: Der Aufbau des FAUSTLOS -Curriculums für Grundschulen – Einheiten Lektionen

	Lektionen		
	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse
Einheit I Empathieförderung	1-7	8-12	13-17
Einheit II Impulskontrolle	1-8	9-14	15-19
Einheit III Umgang mit Ärger und Wut	1-7	8-11	12-15
Insgesamt	22	15	14

Unter Empathie wird die Fähigkeit verstanden, den emotionalen Zustand eines anderen Menschen zu erkennen, die Perspektive dieses anderen Menschen zu übernehmen und emotional auf ihn zu reagieren (Feshbach, 1975). Diese Fähigkeit entwickeln Kinder etwa ab dem 3. bis 4. Lebensjahr (Friedlmeier, 1993). Wie die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zeigen, ist Empathie keine Persönlichkeitseigenschaft, sondern kann erlernt werden (vgl. z.B. Meindl, 1998). FAUSTLOS fördert die Empathiefähigkeit der Kinder, indem sie lernen:

- Gefühle anhand von Mimik, Gestik und situativen Anhaltspunkten zu identifizieren
- zu erkennen, dass Menschen in Bezug auf die gleiche Sache unterschiedliche Gefühle haben können,
- wahrzunehmen, dass Gefühle sich ändern können und welche Gründe es dafür gibt,
- Gefühle vorherzusagen,
- zu verstehen, dass Menschen unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen haben,
- beabsichtigte von unbeabsichtigten Handlungen zu unterscheiden,
- Regeln für Fairness in einfachen Situationen anzuwenden,
- ihre Gefühle unter Verwendung von »Ich-Botschaften« und aktivem Zuhören mitzuteilen und
- Sorge und Mitgefühl für andere auszudrücken

Die Kontrolle impulsiven Verhaltens ist der zweite Baustein der FAUSTLOS -Curricula. Häufig sind es gerade impulsive Handlungen von Kindern, die - oft gar nicht böse gemeint - Konflikte heraufbeschwören oder in aggressives Verhalten münden. Dieser Prozess kann auf Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung (Dodge & Crick, 1990) und fehlende Verhaltenskompetenzen zurückgeführt werden. In der Einheit »Impulskontrolle« werden deshalb zwei erfolgreiche Unterrichtsstrategien zur Reduktion impulsiven und aggressiven Verhaltens miteinander verbunden:

Ein Problemlöseverfahren und ein Training von Verhaltensfertigkeiten.

Die Kenntnis und die Anwendung von Problemlösestrategien tragen wesentlich zur Festigung prosozialen Verhaltens bei. Das in den FAUSTLOS -Curricula verwendete Problemlöseverfahren baut auf dem Ansatz von Spivack und Shure (1974) auf. Im Wesentlichen wurde ein Problemlöseprozess, der ursprünglich zur Lösung intellektueller Aufgaben entwickelt wurde, auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen. Neben dem Brainstorming ist ein weiteres Schlüsselement dieser Einheit die Methode des lauten Denkens. Durch den Dialog mit sich selbst und verbale Selbstinstruktionen werden die zur Problemlösung wichtigen kognitiven Strukturen ge-

festigt und mehr und mehr in die individuelle Denk- und Handlungsweise des Kindes integriert.

Das Problemlöseverfahren umfasst (sowohl im Grundschul- als auch im Kindergarten-Curriculum) folgende, aufeinander aufbauende, fünf Schritte:

1. Was ist das Problem?
2. Welche Lösungen gibt es? (Was kann ich tun?)
3. Frage dich bei jeder Lösung:
 - Ist sie ungefährlich?
 - Wie fühlen sich die anderen?
 - Ist sie fair?
 - Wird sie funktionieren?
4. Entscheide dich für eine Lösung und probiere sie aus!
5. Funktioniert die Lösung? Wenn nicht, was kannst du jetzt tun?

Im ersten Schritt werden die Kinder dazu angehalten, die in der Problemsituation verfügbaren Hinweise wie Mimik, Gestik und situationspezifische Aspekte in ihre Problemdefinition miteinzubeziehen. Auch soll erreicht werden, dass sie die Perspektive und die Problemsicht aller Beteiligten erfassen und verwerten. Der zweite Schritt basiert auf der Technik des Brainstorming. Die Kinder werden dazu angehalten, möglichst viele unterschiedliche Lösungen zu produzieren, ohne diese zunächst zu bewerten. Eine Bewertung erfolgt erst im dritten Schritt. Im vierten Schritt wird anschließend entschieden, welche Lösung umgesetzt werden soll. Nach der Umsetzung des erarbeiteten Lösungsschrittes wird im fünften Schritt geprüft, ob die Lösung erfolgreich war oder nicht. Wenn das Verhalten nicht zur erwünschten Lösung geführt hat, werden die Kinder dazu ermuntert, den Problemlöseprozess erneut zu durchlaufen.

Das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten ist eng verbunden mit dem Problemlöseverfahren. Ziel ist es, die Kinder darin zu unterstützen, sich in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich zu verhalten. Zu diesem Zweck werden die Kinder in Form von Rollenspielen, die wesentlicher Bestandteil aller Lektionen sind, an verschiedene soziale Situationen aus ihrem Alltagsleben herangeführt. Rollenspiele sind in dieser Einheit von besonderer Bedeutung, da sie den Kindern einen geschützten Raum zum Experimentieren und Umsetzen der erlernten Strategien bieten. Die Kinder üben in dieser Einheit z.B. wie sie Ablenkungen und Störungen ignorieren können, wie sie jemanden höflich unterbrechen können, wie sie damit umgehen können, etwas ha-

ben zu wollen, was ihnen nicht gehört, oder wie sie dem Impuls, zu lügen oder zu stehlen, widerstehen können.

In der Einheit »Umgang mit Ärger und Wut« werden Techniken zur Stressreduktion vermittelt, um mit Gefühlen von Ärger und Wut konstruktiv umgehen zu lernen. An den Lektionen dieser Einheit wird besonders deutlich, dass FAUSTLOS nicht darauf abzielt, elementare und situationsangemessene Impulse und vordergründig negative Emotionen wie Wut und Ärger zu unterdrücken und »wegzuerziehen«. Vielmehr soll unsoziales und schädigendes Verhalten korrigiert und in eine sozial vertragliche Richtung gelenkt werden. Nicht Wut oder Ärger sind das Problem, sondern das sich daraus möglicherweise ergebende destruktive aggressive Verhalten. Um das zu erreichen, werden in den entsprechenden Lektionen affektive Komponenten physischer Entspannung mit kognitiven Strategien der Selbstinstruktion und des Problemlösens verbunden. Somit lernen die Kinder, Auslöser von Ärger und Wut zu erkennen und mit dem Gebrauch positiver Selbstverstärkungen und mit Beruhigungstechniken zu verbinden. Auch den Lektionen dieser Einheit liegt eine ausgearbeitete Struktur zu Grunde, die das oben beschriebene Problemlöseverfahren integriert und beim Grundschul-Curriculum in die vier nachfolgend beschriebenen aufeinander aufbauenden Stufen unterteilt ist:

1. Wie fühlt sich mein Körper an?
2. Beruhige Dich:
 - Hole dreimal tief Luft
 - Zähle langsam rückwärts
 - Denke an etwas Schönes
 - Sage: »Beruhige dich« zu dir selbst
3. Denke laut über die Lösung des Problems nach
4. Denke später noch einmal darüber nach:
 - Warum habe ich mich geärgert?
 - Was habe ich dann gemacht?
 - Was hat funktioniert?
 - Was hat nicht funktioniert?
 - Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?
 - Kann ich mit mir zufrieden sein?

Im ersten Schritt lernen die Kinder, auf ihre körperlichen Empfindungen zu achten, wenn sie ärgerlich oder wütend sind. Hier geht es vorrangig um eine Verbesserung der Selbstwahrnehmung. Der nachfolgende Schritt dient der Beruhigung, um so die Basis für eine gezielte Problemlösung zu schaffen. Diese wird in Schritt drei mit dem oben dargestellten Problemlöseverfahren erarbeitet. Schritt vier dient der abschließenden

Reflexion des Prozesses und der Beurteilung des eigenen Verhaltens. Anhand dieser Struktur üben die Kinder z.B. den Umgang mit Hänseleien und Neckereien, mit Kritik, Enttäuschungen und Vorwürfen, aber auch, dass und wie sie Konsequenzen akzeptieren können und müssen.

Entsprechend der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen jüngerer Kinder sind die Schritte zum Umgang mit Ärger und Wut im Kin-

dergarten-Curriculum weniger komplex und umfassen folgende fünf Schritte:

1. Wie fühle ich mich?
2. Hole dreimal tief Luft
3. Zähle langsam bis fünf
4. Sage »Beruhige Dich« zu Dir selber
5. Sprich mit einem Erwachsenen über das, was Dich ärgert

FAUSTLOS in der Praxis

FAUSTLOS wird von den Expertinnen und Experten vor Ort, sprich, den Lehrerinnen und Lehrern bzw. den Erzieherinnen und Erziehern umgesetzt, die vorab an einer eintägigen Fortbildung durch entsprechend qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Heidelberger Präventionszentrums teilgenommen haben. In diesem Fortbildungsseminar wird ein Überblick über das Curriculum gegeben, die Ziele des Programms werden erläutert, und Unterrichtsstrategien werden anhand von Videobeispielen demonstriert. Zentraler Bestandteil der Fortbildung ist die praktische Übung einzelner Lektionen in Form von Rollenspielen und intensiver Kleingruppenarbeit, in denen ein besonderer Schwerpunkt auf die Anleitung zu und die Durchführung von Rollenspielen gelegt wird. Die für die praktische Umsetzung benötigten Materialien umfassen - für den Grundschulbereich - ein Handbuch, ein Anweisungsheft und Fotos bzw. Overheadfolien (»Faustlos-Koffer«, vgl. Cierpka, 2001). Die Mate-

rialien für Kindergärten (»FAUSTLOS -Set«) beinhalten zusätzlich zwei Handpuppen: Den Wilden Willi und den Ruhigen Schneck. Das FAUSTLOS -Set für Kindergärten kann ab August 2002 beim Heidelberger Präventionszentrum bezogen werden.

Im Handbuch ist der theoretische Hintergrund von FAUSTLOS beschrieben, es sind alle Informationen zur Anwendung des Curriculums aufgeführt und es umfasst einen umfangreichen Anhang mit ergänzenden Anregungen zur spielerischen Vertiefung verschiedener Inhalte. Im Anweisungsheft sind alle 51 (bzw. 28) Lektionen in der Reihenfolge der Durchführung zusammengefasst. Die Anweisungen sind durchgängig untergliedert in einen Vorbereitungsteil, einen Abschnitt »Unterrichten der Lektion« und einen Vertiefungsteil mit Rollenspielen und anderen Übungen zur Übertragung des Gelernten (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Der Aufbau der FAUSTLOS -Lektionen

■ Vorbereitung

- Allgemeine Zielsetzung der Einheit (nur zu Beginn einer neuen Einheit)
 - Konzepte (wichtigste Fähigkeiten und Kenntnisse)
 - Schlüsselbegriffe
 - Lernziele der Lektion

- Sie benötigen (Unterrichtsmaterialien)
 - Anmerkungen für LehrerInnen

■ Unterrichten der Lektion

- Geschichte und Diskussion
- Rollenspiele (oder andere Aktivitäten)

■ Vertiefung des Gelernten

- Rollenspiele
- Rollenspiele für die SchülerInnen
 - Übertragung des Gelernten
- Materialien für zu Hause (in einigen Lektionen)

Das Anweisungsheft und die Fotofolien (bzw. die Fotokartons) sind die Grundlage für den Faustlos-Unterricht. Auf den Fotos sind passend zum Thema der jeweiligen Lektion soziale Situationen dargestellt, die zunehmend komplexer werden. Jeder Unterrichtsstunde liegt somit ein entsprechendes Foto zu Grunde, anhand dessen schrittweise die jeweiligen Lernziele erarbeitet werden. Nach einer vorwiegend kognitiven Auseinandersetzung mit dem Stundenthema (wobei diese in vielen Lektionen des Kindergarten-Curriculums vom Wilden Willi und der Ruhigen Schnecke begleitet, illustriert und unterstützt wird), wird das Gelernte anschließend in Rollenspielen praktisch

geübt, und abschließend werden Möglichkeiten der Übertragung auf den Lebensalltag der Kinder besprochen. Obwohl den Lehrkräften bzw. den Erzieherinnen und Erziehern somit eine klare Struktur vorgegeben ist und auch die Reihenfolge der Lektionen eingehalten werden muss, bleibt ihnen dennoch genügend Raum, um ihre eigene Kreativität einzubringen und FAUSTLOS an die Anforderungen verschiedener Gruppen individuell anzupassen. Nachfolgend wird am Beispiel von Lektion 7 »Gefühle mitteilen« aus der Einheit »Empathietraining« des Grundschul-Curriculums der Inhalt und der Aufbau einer Faustlos-Lektion illustriert.

Lektion 7: Gefühle mitteilen

Vorbereitung

Konzept

»Ich«-Botschaften sind wirkungsvolle Äußerungen, um Gefühle mitzuteilen

Schlüsselbegriff

»Ich«- Botschaften

Lernziele

Die Schüler und Schülerinnen sollen lernen:

»Ich«-Botschaften zu formulieren, wenn sie anderen ihre Gefühle mitteilen

zwischen den Effekten von »Ich«-Botschaften und von weniger konstruktiven Möglichkeiten, Gefühle mitzuteilen, zu unterscheiden

Anmerkungen für Lehrerinnen

Es ist für Kinder oft schwer, physische und psychologische Hinweise zu interpretieren, um herauszufinden, wie sich jemand anderes fühlen könnte. Darüber hinaus ist es schwer, empathisch auf andere zu reagieren, wenn diese ihre Gefühle in einer aggressiven oder beschämenden Art und Weise zum Ausdruck bringen. Durch das Mitteilen von »Ich«-Botschaften, wie zum Beispiel »Ich bin traurig, wenn Du mich nicht beachtest«, können Kinder für die Gefühle anderer sensibler werden. Diese Methode wird weniger konstruktiven Möglichkeiten der Kommunikation gegenübergestellt, wie zum Beispiel »Du«-Botschaften, dem Schmollen oder dem Agieren körperlicher oder verbaler Aggressionen. Wenn Sie die Schüler und Schülerinnen auffordern, »Ich«-Botschaften zu gebrauchen, unterstreichen Sie Äußerungen wie »Ich fühle mich ..., wenn ...«. Bedenken Sie, dass die Angehörigen einiger Kulturen eher in der »Wir«-Form über sich sprechen als in der »Ich«-Form.

Das zentrale Konzept von Lektion 7 sind Ich-Botschaften. Im Vorbereitungsteil werden als Lernziele deshalb das Formulieren von Ich-Botschaften und die Unterscheidung dieser Kommunikationsform von anderen, weniger konstruktiven Möglichkeiten, Gefühle zu äußern, aufgeführt. Diese konkreten didaktischen Hinweise werden im Abschnitt »Anmerkungen für die Leh-

rerinnen« ergänzt um einige zentrale theoretische und praktische Hintergrundinformationen zu Ich-Botschaften. Nachdem sich die Lehrerin bzw. der Lehrer so auf die Lektion vorbereitet hat, kann das Stundenthema anschließend, aufbauend auf der entsprechenden Fotofolie und den nachstehend aufgeführten Anweisungen, unterrichtet werden.

Unterrichten der Lektion

Geschichte und Diskussion.

In der heutigen Lektion werdet Ihr lernen, jemand anderem zu erzählen, wie Ihr Euch fühlt.

► Zeigen Sie das Bild: **Leonie klebt Papier für ein Bild. Ihr Klebstoff ist ausgegangen, so dass sie Stefans Klebstoff dafür genommen hat. Stefan ist sauer. Er hat das Gefühl, Leonie anschreien zu müssen: »Du nimmst einfach meinen Klebstoff, das macht mich wütend!«**

1. **Warum ist Stefan wütend auf Leonie?** (Weil Leonie ihn nicht gefragt hat, ob sie sich den Klebstoff ausleihen kann)
2. **Wie fühlt Ihr Euch, wenn sich jemand etwas nimmt, ohne zu fragen?** (ärgerlich; von der Person enttäuscht)
3. **Glaubt Ihr, dass Leonie beabsichtigt hat, Stefan sauer zu machen oder ihn zu ärgern?** (Nein, sie hatte nicht die Absicht, ihn wütend zu machen; wahrscheinlich hat sie nicht darüber nachgedacht, wie Stefan sich fühlen könnte)
4. **Was würde passieren, wenn Stefan Leonie anschreien würde?** (Sie könnte wütend werden; sie könnte sich verletzt fühlen, einen Streit beginnen, usw.; Stefan würde Ärger bekommen)

Andere wissen zu lassen, wie Ihr Euch fühlt, kann dabei helfen, Probleme zu lösen. Anschreien, Knuffen, Boxen, Schimpfereien usw. helfen dagegen nicht, Probleme zu lösen. Jemand anderem zu erzählen, wie Ihr Euch fühlt, indem Ihr mit dem Wort »Du« beginnt, kann die andere Person wütend machen, wie zum Beispiel »Du bist blöd!« oder »Du nervst mich!«. Von jetzt an solltet Ihr mal versuchen, Eure Sätze mit »Ich« zu beginnen, wenn Ihr jemandem sagen möchtet, wie Ihr Euch fühlt.

(Geben Sie Beispiele, wie »Ich bin ärgerlich, wenn ... und lassen Sie die Schüler und Schülerinnen die Sätze vervollständigen)

Heute habt Ihr gelernt, wie Ihr »Ich«-Botschaften formulieren könnt. »Ich«-Botschaften sagen anderen, wie Ihr Euch fühlt.

Unter Verweis auf die im Bild dargestellte Situation liest die Lehrerin bzw. der Lehrer den - durchgängig mit »►« gekennzeichneten - Text vor, erfragt dann, warum Stefan wütend ist, und stellt anschließend einen direkten Bezug zum Erleben der Kinder her. Anhand der dritten Frage werden die Ursachenzuschreibungen der Kinder gesammelt, um schließlich mit Frage vier die Konsequenzen einer aggressiven Reaktion Stefans zu erarbeiten. Im Anschluss daran fasst die Lehrerin bzw. der Lehrer Sinn und Zweck von Ich-Botschaften zusammen und gibt einige Beispielsätze vor, die die Kinder vervollständigen. Abgeschlossen wird der Abschnitt »Unterrichten der Lektion« durch eine kurze Zusammenfassung des in der Stunde Gelernten. Nach dieser verbalen Annäherung an das Thema »Ich-Botschaften« wenden die Kinder ihr neues Wissen in Form von strukturierten Rollenspiel praktisch an, um das Gelernte so zu vertiefen (*siehe nächste Seite*).

Vorab führt die Lehrerin bzw. der Lehrer modellhaft vor, wie Ich-Botschaften formuliert werden, indem sie/er einer Schülerin bzw. einem Schüler sagt, dass sie/er es nicht mag, wenn sie/er jeden Tag zu spät kommt. Für die Durchführung der Rollenspiele mit den Kindern sind viele Beispiel-Themen aufgelistet, aus denen die Lehrerin bzw. der Lehrer einige auswählt. Die Anleitung zu und die Durchführung von Rollenspielen erfordern ein hohes Maß an Strukturiertheit. Nur wenn die

Lehrerinnen und Lehrer bzw. die Erzieherinnen und Erzieher zu einem schrittweise Durchlaufen der verschiedenen Phasen eines Rollenspiels anleiten, ist die hohe Effektivität dieser Methode gewährleistet. In der Fortbildung wird deshalb ein besonderer Schwerpunkt auf diese für FAUSTLOS so zentrale Methode gelegt. Neben der Vertiefung und Verfestigung des Gelernten durch Rollenspiele wird mit den FAUSTLOS -Lektionen auch auf eine Übertragung des neuen Verhaltensrepertoires in den Lebens- und Schulalltag der Kinder hingearbeitet. Zu diesem Zweck sind im Abschnitt »Übertragung des Gelernten« verschiedene Möglichkeiten aufgeführt, wie die Anwendung von Ich-Botschaften im Laufe der Woche gezielt verstärkt werden kann.

Evaluationsstudien und Ergebnisse

Second Step für Grundschulklassen wurde erstmals 1988 im Schulbezirk von Seattle evaluiert (Beland, 1988b). Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder, die mit Second Step unterrichtet wurden, empathischer waren und deutlich bessere problemlose Fähigkeiten hatten als Kinder, die nicht am Programm teilgenommen hatten (vgl. auch Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000). Grossman et al. (1997) verwendeten in ihrer Second Step Studie direkte Verhaltensbeobachtungen und zogen zur Bewertung des kindlichen Verhaltens auch die

Vertiefung des Gelernten

Rollenspiele

Wir werden nun einige Situationen im Rollenspiel nachspielen. Ich werde Euch jeweils paarweise eine Situation für das Rollenspiel vorgeben. Ihr werdet die Situation nachspielen, indem Ihr »Ich«-Botschaften gebraucht, um mitzuteilen, wie Ihr Euch fühlt. Zuerst werde ich mit einem/einer von Euch ein Rollenspiel vormachen.

- Sagen Sie modellhaft zu einem Schüler, der immer zu spät aus der Pause kommt: »Ich mag es nicht, wenn Du jeden Tag zu spät kommst.«

Rollenspiele für die Schüler und Schülerinnen

(Wählen Sie aus den nachfolgenden Beispielen einige aus)

- Du stellst Dich beim Getränkeiosk an, und jemand stellt sich vor Dich
- Du leihst einem Freund Deine Filzstifte, und er gibt sie Dir ausgetrocknet zurück
- Du hörst ein Kind etwas über Dich sagen, was nicht wahr ist
- Ein Kind spricht Deinen Namen nie richtig aus
- Deine Freundinnen machen wirklich gefährliche Dinge wie über die Straße laufen, ohne zu schauen
- Du erzählst einem Kind, dass Du Dein Kätzchen verloren hast, und es lacht nur
- Ein Freund hat einige Teile/Steine von Deinem Lieblingsspielzeug verloren
- Du hast gerade ein Spiel mit einem Freund/einer Freundin beendet und er/sie singt »Du hast verloren, du hast verloren!«
- Eine Freundin lädt Dich nie zu sich nach Hause ein, aber spielt oft bei Dir in der Wohnung
- Du bist an der Reihe, den Schulcomputer zu benutzen, aber Dein Freund lässt Dich nicht
- Deine Schwester/Dein Bruder verwüstet Dein Zimmer und will es nicht sauber machen
- Deine Freundin setzt sich aus Versehen auf Dein Frühstücksbrot und findet es lustig .
- Deine Freundin sagt Dinge, die nicht wahr sind
- Dein Freund möchte immer der Beste sein
- Deine Freundin nimmt von Dir Abschied

Übertragung des Gelernten

- Wenn Schüler und Schülerinnen Meinungsverschiedenheiten haben, fordern Sie sie auf, »Ich«-Botschaften zu gebrauchen.
- Wenn die Schüler und Schülerinnen »Ich«-Botschaften verwenden, helfen Sie ihnen, deren positive Auswirkungen zu bemerken, wenn diese auftauchen.
- Wenn Sie den Tag Revue passieren lassen, fragen Sie die Kinder, wann sie während des Tages »Ich«-Botschaften benutzt haben.

Angaben von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern heran. Anhand der Verhaltensbeobachtungen konnte gezeigt werden, dass Second Step-Kinder nach Abschluss der Lektionen signifikant weniger körperlich aggressiv waren und deutlich mehr neutrales bzw. prosoziales Verhalten zeigten als die Kinder in einer Kontrollgruppe. Diese Effekte blieben auch sechs Monate nach Beendigung des Curriculums weitgehend stabil. Eine erste Version des FAUSTLOS -Curriculums wurde 1996/97 im Rahmen einer einjährigen Pilotphase an 11 Göttinger Grundschulen erprobt. In dieser Studie zeigten die FAUSTLOS -Kinder bereits nach vier Monaten eine deutliche Steigerung ihrer sozialen Kompetenz und eine verstärkte Ablehnung aggressiver Verhaltensweisen (vgl. Hahlweg, Hoyer, Naumann & Ruschke, 1998). Im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg konnte nun eine, aufbauend auf

den Erfahrungen der Pilotstudie überarbeitete und an die Bedürfnisse deutschsprachiger Lehrerinnen und Lehrer adaptierte, Version von FAUSTLOS über den gesamten vorgesehenen Zeitraum von drei Jahren eingesetzt und evaluiert werden. Untersucht wurde zum einen, ob Grundschulkindern durch die Faustlos-Lektionen verschiedene Einstellungen und emotionale Haltungen verändern und zum anderen, ob FAUSTLOS zu Verhaltensänderungen und im Speziellen zu einer Reduktion aggressiven Verhaltens führt.

Der Untersuchung lag ein Kontroll-Gruppen-Sequenz-Design mit insgesamt vier Messzeitpunkten zu Grunde (vgl. Tabelle 2). Nach einer Baseline-Erhebung (t1) wurden die weiteren Datenerhebungswellen jeweils nach Abschluss der für die Klasse vorgesehenen Lektionen durchgeführt.

Tabelle 2: Das Studiendesign

	t₁ (Prä) März – April 1999	T₂ (FL1) Februar – März 2000	T₃ (FL2) Oktober 2000	T₄ (FL3) Juni 2001
Experimental-Gruppe				
Kontroll-Gruppe				

FL1 = Lektionen für Klasse 1 abgeschlossen FL2 = Lekt. für Klasse 2 abgeschl. FL3 = Lekt. für Klasse 3 abgeschl.

Das FAUSTLOS -Curriculum wurde nur in der Experimentalgruppe eingesetzt, nachdem die Lehrerinnen vorab an der FAUSTLOS -Fortbildung teilgenommen hatten. Während der Durchführung wurden die Lehrerinnen vom Projektteam in ca. zweimonatigen Abständen supervidiert. In der Kontrollgruppe wurden keine FAUSTLOS -Lektionen durchgeführt, die beteiligten Personen nahmen jedoch an den Befragungen teil.

Um Grundschulen zu gewinnen, die am Projekt teilnehmen wollten, wurden im Januar 1999 Rektorinnen, Direktoren, Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer aus den Schulbezirken Heidelberg und Mannheim zu Informationsveranstaltungen eingeladen, auf denen das FAUSTLOS -Curriculum und die Evaluationsstudie vorgestellt wurden. Aus den Interessentinnen und Interessenten wurden in enger Kooperation mit den Oberschulämtern Mannheim und Heidelberg eine

für Baden-Württemberg repräsentative Stichprobe von Grundschulen ausgewählt, an denen jeweils mindestens zwei Lehrerinnen Interesse an der Teilnahme am Projekt hatten. Insgesamt wurde so eine Experimentalgruppe aus 14 Grundschulen (10 aus dem Schulbezirk Heidelberg, vier aus dem Schulbezirk Mannheim) bzw. 30 Klassen und eine (nach Kriterien der Vergleichbarkeit zusammengestellte) Kontrollgruppe aus sieben Grundschulen (drei aus dem Schulbezirk Heidelberg, vier aus dem Schulbezirk Mannheim) bzw. 14 Klassen zusammengestellt. Den Schülerinnen und Schülern wurde jeweils ein Elternfragebogen gegeben, den die Eltern zu Hause bearbeiten sollten. Neben den Eltern wurden auch die Lehrerinnen und jeweils zwei Kinder pro Klasse (ein Mädchen, ein Junge) befragt, die zufällig ausgewählt wurden und für die eine Einverständniserklärung der Eltern vorlag. Tabelle 3 sind die verwendeten Erhebungsverfahren und die befragten Personengruppen zu entnehmen.

Tabelle 3: Datenquellen und Erhebungsverfahren

Eltern	Kinder	Lehrer
<ul style="list-style-type: none"> ■ CBCL (Verhaltensauffälligkeiten) ■ HKI (Soziale Kompetenzen) ■ Soziodemographische Daten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ FEAS (Empathiefähigkeit) ■ SPP (Selbstwert) ■ EAS (Aggression) ■ GASC (Angst) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ BZL (Berufszufriedenheit) ■ LASSO (Klassenklima) ■ Soziodemographische Daten ■ Qualität der Durchführung

Die Ergebnisse zeigten zusammenfassend, dass durch die FAUSTLOS -Lektionen vor allem aus der Sicht der Eltern Verhaltensänderungen der Kinder angestoßen wurden. Bemerkenswert war hier zum einen ein signifikanter Entwicklungsunterschied bzgl. der Angst/Depressivität und der Internalisierungsstörungen der Kinder, und zum anderen die nur in der Experimentalgruppe signifikant gewordenen Zeiteffekte bzgl. des aggressiven Verhaltens, der Externalisierungsstörungen und des Ausmaßes an Verhaltensauffälligkeiten insgesamt. Die FAUSTLOS -Lektionen wirkten demnach, im Unterschied zum Regelunterricht, der Entwicklung von Angst/Depressivität und

Internalisierungsstörungen entgegen. Zudem reduzierten sich das aggressive Verhalten, das Ausmaß an Externalisierungsstörungen und die Verhaltensauffälligkeiten insgesamt nur in der Experimentalgruppe um ein statistisch signifikantes Maß. Auch die von den Kindern selbst eingeschätzte Aggressivität ging nur in der Experimentalgruppe statistisch signifikant zurück. Im Urteil der Lehrerinnen ließen zudem auch die Diskriminierungen der Mitschülerinnen und Mitschüler in der Experimentalgruppe nach.

Diese positiven Entwicklungen im Verhalten der Kinder spiegelten sich auch in der abschließenden

Gesamtbeurteilung des Curriculums durch die Lehrerinnen wider. So beurteilten die Lehrerinnen das Curriculum insgesamt als »gut bis sehr gut«, schätzten es als äußerst wirkungsvoll für die Förderung sozialer Kompetenzen ein und gaben zudem an, dass es auch den Kindern sehr gut gefallen habe, was folgende Briefe an uns illustrieren:

*Liebe Frau Ott! Lieber Herr Schick!
Mit hat es beim Faustlos am meisten gefallen
das wir viel lernen können das man mit einer
Faust nichts anfangen kann.
Eure Samantha
Lieber Herr Schick! Liebe Frau Ott!
Mier gefeld an Faustlos das mann hier Forspie-
len kann.
Carmen
Liebe Frau Ott! Lieber Herr Schick!
Ich halte von Faustlos das mann was lernen
tut. Was ich nicht gut finde ist das ich nicht
immer trangenommen werde. Ich lerne dabei
das ich nicht schlagen sol sondan iknorieren.
Ich iknoriere. erst wen mich jemand ergern tut
wen mich jemand schlagen tut dan gehe ich
jemanden sagen.
deine Shantee*

Literatur

- Beland, K. (1988a). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Beland, K. (1988b). *Second Step, grades 1-3: Summary report*. Seattle: Committee for Children.
- Bruene-Butler, L., Hampson, J., Elias, M.J., Clabby, J.F. & Schuyler, T. (1997). The Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project. In G.W. Albee & T.P. Gullotta (Eds.), *Primary Prevention Works* (pp. 239-267). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bründel, H. (1994). Gewalt in unseren Schulen - Gewalt in unserer Gesellschaft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 41, 232-237.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (1999). *Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergarten und Beratungsstellen*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2001). *FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1998). Aggression and Antisocial Behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Dadds, M.R. (1997). Conduct disorder. In R.T. Ammermann & M. Hersen (Eds.), *Handbook of prevention and treatment with children and adolescents* (pp. 521-550). New York: John Wiley & Sons.
- Dodge, K.A. & Crick, N.R. (1990). Social information-processing biases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8-22.
- Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at Risk. Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University Press.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1991). Prosocial behavior and empathy. In M.S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 34-61). Newbury Park: Sage.
- Feshbach, N.D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *Counseling Psychologist*, 5, 25-29.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K. & Guzzo, B.A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Friedlmeier, W. (1993). *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsel, T.D., Liu, P.-Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, 277(20), 1605-1611.
- Hahlweg, K., Hoyer, H., Naumann, S. & Ruschke, A. (1998). *Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt »Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen«*. Abschlußbericht. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Henrich, C.C., Brown, J.L. & Aber, J.L. (1999). Evaluating the Effectiveness of School-Based Violence Prevention: Developmental Approaches. *Social Policy Report. Society for Research in Child Development*, 13(3), 1-20.
- Hurrelmann, K. (1992). Aggression und Gewalt in der Schule - Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. *Pädagogisches Forum*, 5(2), 65-74.
- Mehrabian, A. (1997). Relations Among Personality Scales of Aggression, Violence, and Empathy: Validation Evidence Bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior*, 23, 433-445.
- Meier, U. (1997). Gewalt in der Schule - Problemanalyse und Handlungsmöglichkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46(3), 169-181.
- Meindl, C. (1998). *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendungen im Rahmen eines Empathietrainings. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Uni Regensburg, Fachbereich Psychologie. Regensburg.*
- Meyenberg, R. & Scholz, W.-D. (1995). *Schule und Gewalt. Erscheinungsformen - Ursachen - Lösungen*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- Miller, P.A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Pepler, D.J. & Slaby, R.G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. In L.D. Eron, J.H. Gentry & S. Peggy (Eds.), *Reason to hope. A psychosocial perspective on violence and youth* (pp. 27-58). Washington: American Psychological Association.
- Prothrow-Stith, D. & Weissman, M. (1991). *Deadly consequences*. New York: Harper Collins Publishers.
- Schwind, H.-D., Roitsch, K. & Gielen, B. (1995). Gewalt in Schulen. Die Bochumer Studie zur Gewalt in Schulen. *Kriminalistik*, 49(10), 618-625.

Slaby, R.G. (1998). Preventing youth violence through research-guided intervention. In P.K. Trickett & C.J. Schellenbach (Eds.), *Violence against children in the Family and the Community* (pp. 371-399). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Spivack, G. & Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.


Thornberry, T.P., Huizinga, D. & Loeber, R. (1995). The Prevention of Serious Delinquency and Violence: Implications From the Program of Research on the Causes and Correlates of Delinquency. In J.C. Howell, B. Krisberg, J.D. Hawkins & J.J. Wilson (Eds.), *Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders. A Sourcebook* (pp. 213-237). Thousand Oaks: Sage Publications.

Walker, H.M., Horner, R.H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J.R., Bricker, D. & Kaufman, M.J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194-209.

Weissberg, R.P. & Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In E.

Sigel & A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th edition). Volume 4: *Child psychology in practice* (pp. 877-954). New York: John Wiley.

Prof. Dr. Manfred Cierpka ist Ärztlicher Direktor der Abteilung für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapeutische Medizin, Psychoanalytiker, Paar- und Familientherapeut.

Dr. Andreas Schick, Familientherapeut systemischer Therapeut (DFS), NLP-Practitioner, Lizensierter FAUSTLOS-Trainer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung für psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie des Universitätsklinikums Heidelberg, Geschäftsführer des Heidelberger Präventionszentrums faustlos GmbH. 

Anzeige



ECC-Studienreisen

Kirchliches und Kulturelles Reisen

**Ihr Partner für Kirchliches
und Kulturelles Reisen**

Unsere **ECC-Reisemappe** mit ausgewählten Programmvorschlägen liegt bereit.

Gerne erarbeiten wir ein individuelles Programm für die Planung ihrer Gemeindereisen.

Fragen Sie auch nach unseren **Informationsreisen für Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter.**

Syrien

Israel

Marokko

Italien

Türkei

ÄGYPTEN

Jordanien

SPANIEN

Portugal

Tel 069/92 18 79 0

Deutschherrnufer 31 · 60594 Frankfurt/M.
Tel 069/92 18 79 0 Fax 069/92 18 79 79
<http://www.ecc-studienreisen.de>
email info@ecc-studienreisen.de

Aus dem Jahrgang 2004

9/04 – **Leitlinien zum Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Kirche** (Evangelische Kirche im Rheinland, Nordelbische Evangelisch-Lutherische Kirche) – 26 Seiten/3,40 €

10/04 – **Kirche in der Stadt** (EKD-Konsultation) – 34 Seiten/3,40 €

11/04 – **Zwangsarbeit in Kirche und Diakonie** (Tagung in der Evangelischen Akademie Hofgeismar) – 27 Seiten/3,40 €

12/04 – **Der christlich-jüdische Dialog auf dem Prüfstand** (Tagung von KAS und dem Deutschen Koordinierungsrat der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit) – 51 Seiten/ 4,60 €

13/04 – **Kontrovers: Mel Gibsons Film »Die Passion Christi«** (u.a. Kritiken aus der kirchlichen Filmarbeit, Erklärungen aus der evangelischen und katholischen Kirche) – 64 Seiten/5,40 €

14/04 – Symposium **»Evangelisation«** der Evangelischen Kirche im Rheinland – 26 Seiten/3,40 €

15/04 – Themen: Wandel der **Bestattungskultur** (Evangelische und katholische Orientierungshilfen) – **Evangelische Kindertageseinrichtungen** (Erklärung des EKD-Rats) – 30 Seiten/3,40 €

16/04 – **Unilaterale Politik und Krieg gegen den Terror** (Friedensethische Tagung der Evangelischen Kirche im Rheinland) 44 Seiten/4,60 €

17/04 – Untergang des Abendlandes? **Die verfassungspolitischen und gesellschaftlichen Auswirkungen des Kopftuchstreites** (Thierse, Schavan, de Mazière, Beck, Leicht auf einer Tagung des Politischen Clubs der Ev. Akademie Tutzing) – 46 Seiten/4,60 €

17a/04 – Strukturreform der evangelischen Kirche: **VELKD-Synode gibt grünes Licht für Verhandlungen mit der EKD** (Sondertagung der VELKD-General-synode) – 18 Seiten/2,60 €

18/04 – Woche für das Leben: **Die Würde des Menschen am Ende seines Lebens** (Huber, Lehmann; KEK; »Marty-Bericht«) – 32 Seiten/3,40 €

19/04 – **Mission im Osten Deutschlands** (Tagung des Netzwerks »Gemeinde und funktionale Dienste« mit Referaten u.a. von Noack, Wanke, Barend; best-practice-Beispiele) – 38 Seiten/4,10 €

20/04 – **Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland** (Berichte, Föderationsvertrag, Kirchengesetze) – 60 Seiten/5,10 €

21/04 – **»Strategie Elbe«** – 2. Elbe-Symposium der Evangelischen Landeskirche Anhalts – 44 Seiten/4,60 €

22/04 – Themen: **UEK-Vollkonferenz** (Referat, Berichte) – **Berliner Rede 2004** des Bundespräsidenten – 32 Seiten/3,40 €

23/04 – **Menschenrechte für Flüchtlinge** (Beiträge einer Tagung der Diakonischen Akademie Deutschland und der Ökumenischen BAG »Asyl in der Kirche«) – 68 Seiten/5,40 €

24/04 – Themen: **Die Barmer Theologische Erklärung im Jahr 2004 – Der christliche Glaube und die politische Kultur in Europa – Religionsfreiheit heute** – 28 Seiten/3,40 €

25-26/04 – **Strafvollzug und Öffentlichkeit: Was erwartet die Gesellschaft – Was kann der Strafvollzug leisten?** (Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll) – 96 Seiten/6,90 €

27/04 – Themen: **Ladenschlussgesetz (Urteil des BverfG) – Patientenautonomie am Lebensende** – 48 Seiten/4,60 €

28/04 – **Das Marken-Evangelium** (Jahrestagung Öffentlichkeitsarbeit) – 20 Seiten/2,60 €

29/04 – **»Gottes freie Gnade ausrichten an alles Volk«** – Referate, Predigten, Berichte und Beschlüsse der **Hauptversammlung 2004 des Reformierten Bundes** – 72 Seiten/5,40 €

30/04 – Themen: Antrittsrede von **Bundespräsident Köhler**; Kardinal **Walter Kasper** auf dem Deutschen Katholikentag; EKD-Ratsvorsitzender Wolfgang Huber zu **Religion und Politik in Deutschland und den USA; friedensethisches Arbeitspapier** der ev.-methodistischen Kirche – 42 Seiten/4,60 €

31/04 – **»Jugendliche brauchen Gottesdienst«** (Referate einer Fachtagung in Nordwalde) – 30 Seiten/3,40 €

32/04 – **Gedenken an die Attentäter des 20. Juli 1944: »Aufstand für die Würde des Menschen«** (Schröder, Köhler, Althaus, Huber, Kähler, Schneider) – 24 Seiten/3,40 €

Gemeinschaftswerk der
Evangelischen Publizistik gGmbH
Verlag/Vertrieb
Postfach 50 05 50
60394 Frankfurt am Main

Aus dem Jahrgang 2004

33/04 – **Wie viel Steuern für einen starken Staat? – Die Reform des Steuer- und Abgabensystems** (Tagungen in den Ev. Akademien Berlin und Loccum) – 50 Seiten/4,60 €

34/04 – **Qualitätskriterien für Kinderangebote im Internet** (Tagung der EKD-Rundfunkarbeit und der Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten) – 72 Seiten/5,90 €

35/04 – Streit über den Entwurf einer »**Loyalitätsrichtlinie**« für privatrechtliche berufliche Mitarbeit in EKD und Diakonie (Gutachten von M. Haspel) – 36 Seiten/4,10 €

36/04 – Tagung der **Kommission für Glauben und Kirchenverfassung des Weltkirchenrats in Kuala Lumpur** – 64 Seiten/5,40 €

37/04 – **24. Generalversammlung des Reformierten Weltbundes in Accra** (Berichte, Predigten und Beschlüsse) – 48 Seiten/4,60 €

38/04 – Themen: **Sicherheitspolitik und Menschenrechte – Moralische Reden über Sünden und Tugenden** (Huber) – **Lutherischer Weltbund** (Ratstagung; Hanson) – 36 Seiten/4,10 €

39-40/04 – **Versöhnungsarbeit im Schatten des Kolonialismus** (Tagung zur Erinnerung an den anticolonialen Widerstandskrieg und Völkermord in Namibia) – 80 Seiten/5,90 €

41/04 – **Klonen zu Fortpflanzungszwecken und Klonen zu biomedizinischen Forschungszwecken** – (Stellungnahme des Nationalen Ethikrates) – 36 Seiten/4,10 €

42/04 – Themen: **Welche Reform brauchen wir?** (EKD-Ratsvorsitzender Huber) – **Missionarischer Auf-**

trag (Hirtenbrief der deutschen katholischen Bischöfe) – **Patientenverfügungen** (Empfehlungen aus dem Zwischenbericht der Enquete-Kommission) – 48 Seiten/4,60 €

43/04 – »**Ökumenischer Lagebericht 2004**« – 24 Seiten/3,40 €

44/04 – »**Eingeladen sind alle. Warum die Kirche nicht vom Mahl des Herrn ausschließen darf**« (Referate eines Symposiums der Ev. Kirche im Rheinland) – 64 Seiten/5,40 €

45/04 – **Generalsynode der VELKD 2004 in Gera** – 64 Seiten/5,40 €

46/04 – **Ende der Arbeit – Arbeit ohne Ende. Zum Funktions- und Bedeutungswandel der Arbeit** (SWI-Tagung) – 40 Seiten/ 4,10 €

47/04 – »**Was bleibt – Zum Umgang mit Tod und Erinnerung**« (Vorträge einer Veranstaltungsreihe in Koblenz, Mai/Juni 2004.) – 52 Seiten/4,60 €

47a/04 – **Fünf Jahre Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre** – 20 Seiten/ 2,60 €

48/04 – **EKD-Synode (1)**: EKD-Ratsbericht; Berichte der Werke (Diakonisches Werk, Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Evangelisches Missionswerk, Evangelischer Entwicklungsdienst) – 76 Seiten/ 5,90 €

49/04 – **EKD-Synode (2)**: Texte zum Schwerpunktthema (»**Keiner lebt für sich allein – Vom Miteinander der Generationen**«), alle Beschlüsse, Auswahl von Reden und Grußworten – 76 Seiten/5,90 €

50/04 – **Religionsfreiheit im Kontext von Christentum und Islam** (Referate einer Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin) – 72 Seiten/5,40 €

Der Informationsdienst **epd**-Dokumentation (ISSN 1619-5809) kann im Abonnement oder einzeln bezogen werden. Pro Jahr erscheinen mindestens 50 Ausgaben.

Bestellungen und Anfragen an: GEP-Vertrieb
Postfach 50 05 50,
60394 Frankfurt,
Tel.: (069) 58 098-189.
Fax: (069) 58 098-226.
E-Mail: vertrieb@gep.de
Internet: <http://www.epd.de>

Das Abonnement kostet monatlich 23,60 € inkl. Versand (mit Zugang zum digitalen Archiv: 27,50 €). E-Mail-Bezug im PDF-Format (Preis auf Anfrage). Die Preise für Einzelbestellungen sind nach Umfang der Ausgabe und nach Anzahl der Exemplare gestaffelt.

Die Liste oben enthält den Preis eines Einzel exemplars; dazu kommt pro Auftrag eine Versandkostenpauschale (inkl. Porto) von 2,30 €.

epd-Dokumentation wird auf chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt.