



Eser Davolio Miryam, Gerber Brigitta

Interkulturell Bilden: 10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich

1. Auflage 2011

196 Seiten, Broschur 298 x 210 mm

ISBN 978-3-906413-86-0

Die Publikation erschien im interact Verlag, dem Fachverlag der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit und ist als Open Access erhältlich.

Das Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz:



- Name muss genannt werden
- keine kommerzielle Nutzung erlaubt
- keine Derivate (Änderungen) erlaubt

interact

Hochschule Luzern

Soziale Arbeit

interact Verlag
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Werftstrasse 1
Postfach 2945
6002 Luzern
www.hslu.ch/interact

Webshop: www.interact-verlag.ch



Interkulturell Bilden

10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im
Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich

Miryam Eser Davolio, Brigitta Gerber

interact

Hochschule Luzern

Soziale Arbeit

Impressum

Die Herausgabe dieses Buches wurde unterstützt durch:

Fachstelle für Rassismusbekämpfung (FRB)

Fonds für Menschenrechte des Schweizerischen Evangelischen Kirchenbundes (SEK)

Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (SGG)

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen

Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet

über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2012 interact

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

www.hslu.ch/interact

Lektorat: Georg Schlegel

Gestaltung: Formsache, Basel, Sylvia Pfeiffer

Coverfoto und Auftaktbilder: Regine Flury, Fotografin

Druck: Klimaneutral gedruckt bei UD Druck, Luzern

ISBN 978-3-906413-86-0

Interkulturell Bilden

10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im
Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich

Miryam Eser Davolio, Brigitta Gerber

Inhalt

Kapitel		Seite
	Inhaltsverzeichnis	5
	Vorwort	9
	Einführung	11
1	Interkulturelle Kompetenz und Heterogenität – Mehrheits- und Minderheitsperspektive	13
1.1	Einleitung	15
1.2	Didaktik	15
1.3	Theoretischer Hintergrund	16
1.3.1	Spannungsfeld Individuum - Gruppenzugehörigkeit	17
1.3.2	Das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten	18
1.3.3	Das Zusammenleben in einer transkulturellen, pluralistischen Gesellschaft	19
1.3.4	Interkulturelle Kompetenz als Arbeitsqualifikation	20
1.4	Praktische Übungen	21
1.4.1	Identitäts-Kreise, Einstiegsübung	21
1.4.2	«Ich liebe und ich hasse...», Einstiegsübung	22
1.4.3	Status, Ressourcen und Macht, Reflexionsübung	23
1.4.4	Minderheiten in der Schweiz, Vertiefungsübung	25
1.4.5	Fit für die Fremde, Reflexionsübung	25
1.4.6	Interkulturelle Kompetenz, Reflexionsübung	26
1.5	Literatur und Internet	26
2	Ethnozentrismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus – Intervention und Prävention	27
2.1	Einleitung	29
2.2	Didaktik	29
2.3	Theoretischer Hintergrund	30
2.3.1	Was heisst hier Ethnie, ethnisch?	31
2.3.2	Rassismus, ein vieldiskutierter Begriff	33
2.3.3	Der Begriff Rassismus – Kurzversion	36
2.3.4	Zum Begriff Rasse – Kurzversion	37
2.3.5	Opfer von Rassendiskriminierung berichten	38
2.4	Praktische Übungen	41
2.4.1	«Ethnische Witze» (Film), Einstiegsübung und Vertiefung	41
2.4.2	Stammtisch, Einstiegsübung und Reflexion	45
2.4.3	Opfer von Rassendiskriminierung berichten, Einstiegsübung	58
2.4.4	Internationaler Antirassismustag, Ausklang	59
2.5	Literatur und Internet	60
3	Aufklärende Bildungsarbeit – Konflikt und Begegnungspädagogik	61
3.1	Einleitung	63
3.2	Didaktik	63
3.3	Theoretischer Hintergrund	64
3.3.1	Einstellungen ändern und Vorurteile abbauen	65
3.3.2	Vorurteile abbauen durch Begegnungspädagogik	66
3.3.3	Konfliktpädagogik	67
3.4	Praktische Übungen	69
3.4.1	Wirkungsvolle Aufklärung? Einstiegsübung	69
3.4.2	Konkurrenz und Kooperation, Auflockerungs- und Reflexionsübung	70
3.4.3	Beurteilung eines Begegnungsprojekts, Vertiefungsübung	71
3.4.4	Mein Sensibilisierungsprojekt, Umsetzungsübung	72
3.5	Literatur und Internet	72

4	Von interkulturellen Konflikten zum Empowerment von Minderheiten	73
4.1	Einleitung	75
4.2	Didaktik	75
4.3	Theoretischer Hintergrund	76
4.3.1	Probleme der interkulturellen Begegnung	77
4.3.2	Interkulturelle Konflikte	77
4.3.3	Von Konflikten in Gemeinden zum Empowerment von Minderheiten	78
4.4	Praktische Übungen	81
4.4.1	Nähe und Distanz, Einstiegsübung	81
4.4.2	Interkulturelle Konflikte, Vertiefungsübung	82
4.4.3	Empowerment initiieren, Umsetzungsübung	84
4.4.4	Wenn Konflikte kochen..., Reflexionsübung	85
4.5	Literatur und Internet	86
5	Globalisierung und Migration in der Schweiz	87
5.1	Einleitung	89
5.2	Didaktik	89
5.3	Theoretischer Hintergrund	90
5.3.1	Migration weltweit, Globalisierung und die Schweiz	91
5.3.2	Geschichte der Schweizerischen Migrations- und Integrationspolitik	94
5.3.3	Migration und Gesundheit	97
5.3.4	Migration und Alter	100
5.4	Praktische Übungen	101
5.4.1	Migrationsflüsse, Einstiegsübung	101
5.4.2	Migration und Alter, Vertiefungsübung	103
5.4.3	Heimat, Kurzübung und Ausklang	105
5.5	Literatur und Internet	106
6	Integrationspolitik und Diskriminierung	107
6.1	Einleitung	109
6.2	Didaktik	109
6.3	Theoretischer Hintergrund	110
6.3.1	Integration: Die steile Karriere eines wenig eindeutigen Begriffs	111
6.3.2	Die Debatte um Sprachförderung und Integration	112
6.4	Praktische Übungen	113
6.4.1	«Was ist unter Integration zu verstehen?», Einstiegsübung	113
6.4.2	Kulturelle Dimension: Integrationsgesetze, Vertiefungsübung	115
6.4.3	Juristische Dimension: Die neuen Schweizermacher – ein Film, Vertiefungsübung	118
6.4.4	Juristische Dimension: Einbürgerungsquiz, Vertiefungsübung	119
6.4.5	Wirtschaftliche Dimension: Arbeitswelten ohne Diskriminierung, Vertiefungsübung	121
6.5	Literatur und Internet	124
7	Minderheitensprachen und Mehrsprachigkeit	125
7.1	Einleitung	127
7.2	Didaktik	127
7.3	Theoretischer Hintergrund	128
7.3.1	Minderheitensprachen	129
7.3.2	Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund	130
7.3.3	Erwerb der Zweitsprache	132
7.3.4	Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund	132
7.3.5	Interkulturelle Elternarbeit	134
7.4	Praktische Übungen	136
7.4.1	«Welche Sprache spricht man in...?», Einstiegsübung	136
7.4.2	«Nenn mich beim Namen!», Auflockerungsübung	137
7.4.3	Der Spezialfall Genf, Reflexionsübung	138
7.4.4	Schulversuche im Vergleich, Vertiefungsübung	139
7.5	Literatur und Internet	142

8	Jugendliche zwischen Patriotismus und Rechtsextremismus – Eine Herausforderung für Schule und Sozialbereich	143
8.1	Einleitung	145
8.2	Didaktik	145
8.3	Theoretischer Hintergrund	146
8.3.1	Rechtsextremismus: Versuch einer Begriffsklärung	147
8.3.2	Ursachen für rechtsextreme Einstellungen und Gewaltbereitschaft	148
8.3.3	Rechtsextremismus und Ausstiegshilfen	151
8.3.4	Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen	156
8.4	Praktische Übungen	159
8.4.1	Film und Diskussion «Skin or Die», Einstiegsübung	159
8.5	Literatur und Internet	160
9	Ethik, Religion und Wertekonflikte	161
9.1	Einleitung	163
9.2	Didaktik	163
9.3	Theoretischer Hintergrund	164
9.3.1	Kulturelle Identität und Migration	165
9.3.2	Religiöse Freiheit und ihre Grenzen: Rechtliche Grundlagen	165
9.3.3	Universelles Weltethos oder Unvereinbarkeit der Religionen?	166
9.3.4	Mögliche Wertekonflikte im Zusammenhang mit Religionen	166
9.3.5	Handlungsperspektiven	168
9.3.6	Literatur	169
9.4	Praktische Übungen	170
9.4.1	Gedankenreise, Einstiegsübung	170
9.4.2	Kommunismus-Kapitalismus, Einstiegsübung	171
9.4.3	Konzepte gegen Hilflosigkeit, Vertiefungsübung	172
9.4.4	Arrangierte Ehen und Zwangsheirat, Reflexionsübung	174
9.5	Literatur und Internet	174
10	Aktuelle Bezüge	175
10.1	Einleitung	177
10.2	Didaktik	177
10.3	Praktische Übungen	179
10.3.1	Zeitungsanalyse unter dem Aspekt plurikulturelle Schweiz, Einstiegsübung	179
10.3.2	Binationale Ehen, Übungsbeispiel	180
10.3.3	Schulkonferenz: Eine Lehrerin will mit Kopftuch unterrichten, Übungsbeispiel	182
10.3.4	Im Schwimmunterricht, Übungsbeispiel	184
10.3.5	Genitale Beschneidung: Informationen zu Gesetzgebung und Unterstützungsangeboten, Übungsbeispiel	185
10.4	Literatur und Internet	186
	Anhang	187
	Anhang 1: Vortragsliteratur	187
	Anhang 2: Begleitete Lernform – Schreibwerkstatt	190
	Anhang 3: Prüfungsfragen – Vorschläge	193
	Angaben zu den Autorinnen	195

Vorwort

«Interkulturell Bilden. 10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich» ist ein Lehrmittel für die Erwachsenenbildung, insbesondere für die Fachrichtungen Soziale Arbeit, Pädagogik und Gesundheit. Es ermöglicht eine vertiefte Sensibilisierung und Stärkung der Argumentationskraft von jungen Erwachsenen in der Ausbildung, die später einmal in ihrem Berufsalltag mit Menschen arbeiten werden, welche unterschiedliche familiäre, soziale, ethnische und religiöse Hintergründe, Lebenslagen und Bildungsbiografien mitbringen. Die Auszubildenden werden in ihrem beruflichen Kontext, sei dies im Bildungs-, Sozial oder Gesundheitswesen, immer wieder mit schwierigen und interkulturell anspruchsvollen Situationen konfrontiert werden. Ziel ist aber nicht nur die Auseinandersetzung mit «dem Fremden», sondern auch mit sich selbst. Die Auszubildenden werden befähigt, die Wertebasiertheit ihrer Ansichten zu erkennen, Situationen auch in transkulturellen Kontexten fundiert zu analysieren und kompetent zu handeln. Sie lernen, eigene Vorurteile selbstkritisch zu reflektieren. Die Fähigkeit, das eigene Handeln im beruflichen Kontext zu reflektieren, stellt eine der zentralen Grundkompetenzen dar, welche sie im Laufe des Studiums erwerben sollten. Bei dieser Sensibilisierung und Aufklärung durch Bildung darf jedoch nicht vergessen werden, dass es Diskriminierung und Rassismus nicht nur auf der individuellen Ebene anzugehen gilt, sondern auch institutionelle Stellungnahmen und Gesetze auf kollektiver Ebene entscheidend sind für ein tolerantes Zusammenleben in einer plurikulturellen Gesellschaft.

Es scheint uns wichtig zu betonen, dass unser Verständnis von interkultureller Bildung eng mit dem Ansatz der «Antirassistischen Bildung» verknüpft ist und der Machtaspekt damit einen zentralen Stellenwert erhält. In diesem Sinn soll die Mehrheit für die Perspektive der Minderheiten sensibilisiert werden. Umgekehrt bezieht sich der Auftrag interkultureller Bildung auch auf Minderheiten, welche die gleichen beruflichen Kompetenzen unter erschwerten Bedingungen erwerben müssen. Unser Bildungsanspruch geht folglich über eine Thematisierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten kultureller und sozialer Identität für ein besseres gegenseitiges Verständnis hinaus. Dabei folgen wir in erster Linie einem gruppenbezogenen Kulturbegriff, welcher auch die Definitionsmacht der Mehrheit und ihre Problemdeutung bezüglich kultureller Differenz einschließt. Integration als gegenseitiger Prozess kann aus dieser Logik heraus nur stattfinden, wenn es gelingt, die Mehrheitsmentalität zu verändern und die Akzeptanz von Verschiedenheit zu fördern. Dabei gilt es auch, die Machtbeziehung zwischen Mehrheit und Minderheiten genügend zu berücksichtigen. *Interkulturell Bilden* setzt den Akzent auf Minderheitenrechte und Chancengleichheit und weniger auf kulturelle Differenzen. Dies geschieht aus dem Bewusstsein heraus, dass andernfalls das Risiko einer Kulturalisierung von Mehrheits- und Minderheitenperspektiven forciert wird, was bereits durch die öffentliche, mediale Thematisierung (angeblicher) Differenzen und Konflikte zur Genüge geschieht (vgl. Hamburger 2009 u. Welsch 1995). Hier gilt es, Alternativen zu entwickeln und ihnen Nachdruck zu verschaffen, damit die Auszubildenden sich differenziert mit solchen Themen und Zuschreibungen auseinandersetzen und eine Perspektivenerweiterung erfahren.

Interkulturell Bilden besteht aus zehn in der Praxis erprobten Modulen mit Handout-Texten und didaktischem Ablauf, welche mit vielen praktischen Übungen angereichert sind. In diesen Modulen geht es um aktuelle interkulturelle und antirassistische Themen, um Hintergrundwissen zu Migration, Transkulturalität, Ethik und Religion sowie Integration. Weiter wird aufgezeigt, wie Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung, Rassismus und Rechtsextremismus entstehen, welche fatalen Folgen sie für das Zusammenleben haben und wie Präventions- und Interventionsmodelle aussehen können. Empowerment von Minderheiten und Befähigung zu interkulturell kompetentem Handeln sind weitere wichtige Themen.

Zusätzlich zum Buch und als rascher, niederschwelliger Einstieg in die Thematik wird auch die Website www.help-interkulturell.ch angeboten. Buch und Website können ergänzend oder unabhängig voneinander genutzt werden. Als weitere Vertiefungsmöglichkeit kann von www.help-interkulturell.ch auf die Seite www.help-rassismus.ch zugegriffen werden, die ein ausführliches Glossar und Hintergrundinformationen zur Verfügung stellt.

Bislang existieren in diesem Bereich der Erwachsenenbildung nur wenige erprobte und evaluierte Lehr- und Unterrichtsmaterialien, welche durch zusammenhängende Arbeitsmodule eine Intensivierung des Lernprozesses erlauben.

Die inhaltliche Qualität der Texte und die Praktikabilität im Unterricht sind uns ein wichtiges Anliegen. Verschiedenen Kolleginnen und Kollegen dürfen wir für ihre Expertise und die kritische Durchsicht des Manuskripts sowie für wesentliche Hinweise danken, insbesondere Dr. Nadia Baghdadi (Fachhochschule St. Gallen), Paola Giovanoli (Bildungszentrum Gesundheit und Soziales Chur), Dr. Mandana Kerschbaumer (Agogis Zürich), Klaus Kühne (ehem. Dozent an der Fachhochschule Bern), und Dr. Beatrice Ziegler (Fachhochschule Nordwestschweiz, Aarau). Ebenso wissen wir das inhaltliche und stilistische Feedback unseres Lektors Georg Schlegel sehr zu schätzen.

Die *Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (SGG)*, die *Fachstelle für Rassismusbekämpfung des Bundes (FRB)* und der *Fonds für Menschenrechte des Schweizerischen Evangelischen Kirchenbund (SEK)* haben durch ihr finanzielles Engagement die Herausgabe des Lehrbuches und der Internetplattform möglich gemacht. Dafür sei ihnen herzlich gedankt!

Das Projekt wurde getragen vom *Büro Toleranzkultur GmbH*, welches sich seit seiner Gründung 2005 mit der Umsetzung von sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen in die Praxis beschäftigt und sich insbesondere mit Prävention und Intervention im Antirassismusbereich auseinandersetzt. Die beiden Projektleiterinnen und Autorinnen Brigitta Gerber und Miryam Eser Davolio setzen sich seit vielen Jahren auf verschiedenen Ebenen mit Rassismus, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit auseinander, sowohl in der Forschung als auch in Publikationen und in ihrer Unterrichtstätigkeit.

Einführung

Die Module wie auch die dazugehörigen Übungen können zusammenhängend oder einzeln genutzt werden. Aufgrund unserer bisherigen Unterrichtserfahrungen empfehlen wir die Bearbeitung der einzelnen Arbeitsmodule in der angegebenen Reihenfolge, da das erste Kapitel zu Mehrheit und Minderheiten den Boden für die nachfolgenden Kapitel ebnet und das Schlusskapitel zu aktuellen interkulturellen Fragen die Thematik gut abrundet. Durch das in den vorangegangenen Modulen erworbene Hintergrundwissen sind die Studierenden befähigt, die hier behandelten Fragen und Konflikte differenziert zu diskutieren.

Jedes Modul beginnt mit einer kurzen Einleitung, einer didaktischen Anleitung, sowie einer Übersicht mit den Lernzielen und der Abfolge der Übungen. Darauf folgt das Handout, welches direkt kopiert und an die Studierenden verteilt werden kann. Umfangreichere Handouts sind unterteilt in unabhängige Kapitel, womit die Lehrpersonen die Möglichkeit erhalten, eine Auswahl zu treffen. In den Handouts finden Sie auch die Literaturangaben zu Studien, Büchern etc. aus denen im Handout zitiert wird. Jeweils am Ende des Moduls finden sich Literaturhinweise zur Vertiefung, sowie in einzelnen Kapiteln spezifisch Literatur auch für die Unterrichtspraxis. Diese Literaturhinweise sind für Sie als Dozierende gedacht, damit Sie sich weiter ins Thema vertiefen können. Für die Auszubildenden schliesslich finden Sie in Anhang 1 (s. S. 187) nach Modulen geordnete Vortragsliteratur.

Die Übungen und Aktivitäten sollen einen aufgelockerten, interaktiven Unterricht ermöglichen, indem kürzere und längere Sequenzen den Fokus auf die Einstimmung auf eine spezifische Thematik oder die Problemlösungs- und Anwendungsorientierung legen. Sie sind detailliert dargestellt, damit die Lehrperson den Aufwand und die Umsetzung der einzelnen Übungen genau einschätzen kann. Die zeitlichen Angaben zu den Übungen beziehen sich jeweils auf die Gesamtzeit für die Durchführung inklusive Einführung und Nachbesprechung mit den Studierenden.

Modul 1: Durch die Stärkung des Verständnisses für die Beziehung zwischen verschiedenen **Mehr- und Minderheiten** sollen der Machtaspekt und mögliche gegensätzliche Interessen bewusst gemacht sowie Respekt und Anerkennung von Minderheiten gefördert werden. **Interkulturelle Kompetenzen** für die heutige Arbeitswelt werden gestärkt.

Modul 2: Die Begriffe **Ethnozentrismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus** sind in der interkulturellen Bildung von zentraler Bedeutung. Über alltägliche Dinge wie Witze und Stammtischgespräche werden die zugrunde liegenden komplexen Dynamiken analysiert und sinnvolle Gegenmassnahmen erarbeitet.

Modul 3: In der **antirassistischen Aufklärungs- und Bildungsarbeit** werden Strategien und konkrete Interventionen aufgezeigt, die Rassismus und Fremdenfeindlichkeit entgegenwirken, aber auch zu Bumerangeffekten führen können. Dieses Modul dürfte für den Gesundheitsbereich weniger relevant sein.

Modul 4: **Interkulturelle Konflikte** stehen oftmals in Zusammenhang mit misslungener Kommunikation, wenn Aussagen oder Verhalten fehlgedeutet werden und zu negativen Zuschreibungen und Vorurteilen führen. Konflikte stellen auch eine positiv zu nutzende Gelegenheit für Begegnung, Auseinandersetzung und das Austragen von Differenzen dar.

Modul 5: Die vorangehenden Themen stehen oftmals im Zusammenhang mit den Auswirkungen von **Globalisierung und Migration**. Durch die Vermittlung der historischen Hintergründe und des schweizerischen Kontextes wird das Verständnis für heutige Situationen vertieft. Insbesondere werden die Zusammenhänge zwischen *Migration und Gesundheit* sowie *Migration und Alter* beleuchtet und mit Übungen unterfüttert.

Modul 6: Die schweizerischen Bemühungen der letzten Jahre bezüglich **Integration** sowie die Hintergründe des Konzepts «Fördern und Fordern», aber auch nach wie vor bestehende **Diskriminierungen** werden auf den Ebenen der kulturellen, der juristischen und der wirtschaftlichen Integration näher beleuchtet.

Modul 7: **Minderheitensprachen und Mehrsprachigkeit** sind die beiden zentralen Themen dieses Moduls. Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Sprachen schafft komplexe Situationen. Gerade in der Bildungspolitik erfordert dies ein Umdenken, wenn Chancengleichheit garantiert werden soll.

Modul 8: Jugendliche zwischen **Patriotismus und Rechtsextremismus** – eine Herausforderung für Schule und Sozialbereich. Neben dem Kennenlernen der Hintergründe und Entstehungszusammenhänge von Patriotismus und Rechtsextremismus zeigt dieses Modul Möglichkeiten des Umgangs und der Bekämpfung für Schule, Jugendarbeit und Gemeinden auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Studien auf. Insbesondere werden Ausstiegsmodelle aus drei europäischen Ländern miteinander verglichen, um daraus Schlüsse für eine mögliche adäquate Vorgehensweise in der Schweiz zu ziehen.

Modul 9: **Ethik, Religion und Wertekonflikte** sind Inhalt dieses Moduls. Meist lassen sich die unterschiedlichen individuellen, sozialen, kulturellen und religiösen Hintergründe der Menschen im Zusammenleben gut miteinander vereinbaren. Doch gibt es auch unterschiedliche ethische und religiöse Werte, welche zu Konflikten zwischen Mehrheit und Minderheiten führen können.

Modul 10: **Interkulturelle Themen**, welche die öffentliche Debatte prägen, bilden den Inhalt dieser Sequenz und können von den Lehrpersonen beliebig erweitert werden. Die gesellschaftlichen und institutionellen Verarbeitungsprozesse solcher Konfliktthemen zeigen, welche Werthaltungen den öffentlichen Diskurs prägen. Verschiedene Übungen ermöglichen eine vertiefte Auseinandersetzung mit komplexen Themen.

Im Anhang von *Interkulturell Bilden* werden Vorschläge für Selbststudium und Prüfungsaufgaben abgegeben, damit den Anliegen des neuen Curriculums Rechnung getragen wird und die Studierenden sich durch Eigenbeiträge, insbesondere Vorträge und Interviews, einbringen und den Unterricht bereichern können. Wir haben sehr positive Erfahrungen mit diesem ganzheitlichen Konzept gemacht und hatten jeweils sehr bestärkende Rückmeldungen der Studierenden. Diese haben uns bewogen die Unterrichtssequenzen in der vorliegenden Publikation festzuhalten.

Weiterführende Literatur zum Thema Interkulturelle Pädagogik

- Allemann-Ghionda, Cristina (Hg.) (1997), *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern (2. Aufl.).
- Auernheimer, Georg (2003), *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt (3. Aufl.).
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2002), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen.
- Eike, Monika / Zeugin, Bettina (2007), *Transkulturell handeln – Vielfalt gestalten*. Luzern.
- Eppstein, Thomas / Kiesel, Doron (2008), *Soziale Arbeit interkulturell*. Stuttgart.
- Fischer, Veronika / Springer, Monika / Zacharaki, Ioanna (Hg.) (2005), *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. Schwalbach/Ts.
- Freise, Josef (2005), *Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz*. Schwalbach/Ts.
- Hamburger, Franz (2009), *Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim.
- Pates, Rebecca / Schmidt, Daniel / Karawanskij, Susanne (Hg.) (2010), *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. Wiesbaden.
- Poglia, Edo et al. (Hg.) (1995), *Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat*. Bern u.a.
- Walz, Hans / Teske, Irmgard / Martin, Edi (2011), *Menschenrechtsorientiert wahrnehmen – beurteilen – handeln*. Luzern.
- Weidemann, Arne / Straub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld.
- Welsch, Wolfgang (1995), «Transkulturalität». In: *Kulturaustausch*, 45/1, Vj. (Schwerpunktthema: «Migration und kultureller Wandel»). Stuttgart. Im Internet: http://www.forum-interkultur.net/fileadmin/user_upload/pdf/27.pdf (Stand: 4.10.2011)
- Zacharaki, Ioanna / Eppenstein, Thomas / Krummacher, Michael (Hg.) (2009), *Praxishandbuch. Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen*. Schwalbach/Ts. (3. Aufl.).



Modul 1 Interkulturelle Kompetenz und Heterogenität – Mehrheits- und Minderheitenperspektive



Modul 1

Interkulturelle Kompetenz und Heterogenität – Mehrheits- und Minderheitenperspektive

1.1	Einleitung	15
1.2	Didaktik	15
1.2.1	Lernziele	15
1.2.2	Übersicht Theorie und Übungen	16
1.3	Theoretischer Hintergrund	16
1.2.1	Spannungsfeld Individuum – Gruppenzugehörigkeit	17
1.2.2	Das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten	18
1.2.3	Das Zusammenleben in einer transkulturellen, pluralistischen Gesellschaft	19
1.2.4	Interkulturelle Kompetenz als Arbeitsqualifikation	20
1.4	Praktische Übungen	21
1.4.1	Identitäts-Kreise, Einstiegsübung	21
1.4.2	«Ich liebe und ich hasse...», Einstiegsübung	22
1.4.3	Status, Ressourcen und Macht, Reflexionsübung	23
1.4.4	Minderheiten in der Schweiz, Vertiefungsübung	25
1.4.5	Fit für die Fremde, Reflexionsübung	25
1.4.6	Interkulturelle Kompetenz, Reflexionsübung	26
1.5	Literatur und Internet	26
1.5.1	Literatur zur Vertiefung	26
1.5.2	Internetseiten zur Vertiefung	26

1.1 Einleitung

Das Zusammenleben in einer plurikulturellen Gesellschaft setzt insbesondere in sozialen Berufsfeldern wie auch im Bildungsbereich und Gesundheitswesen interkulturelle Kompetenz und Sensibilität im Umgang mit Heterogenität voraus. Dafür sollen in einem ersten Schritt die eigene Identität und die eigenen Zugehörigkeiten, aber auch die damit verbundenen Ressourcen und Statusaspekte reflektiert werden. Hier gilt es, die Definitionsmacht der Mehrheit ebenso wie Minderheitenrechte bewusst zu machen. So wird ein Bogen gespannt, der den Studierenden verdeutlicht, dass der Umgang mit Heterogenität nicht auf das Wissen um «kulturelle Eigenheiten» reduziert werden kann, sondern dass das Verhältnis von Mehrheit und Minderheiten vor allem unter dem Aspekt der Macht und der Zugänge zu Ressourcen zu betrachten ist.

1.2 Didaktik

Für jeden Abschnitt der Ausführungen des nachfolgenden Handouts sind spezifische Übungen und Gestaltungsanregungen aufgeführt. Das Gesamtvolumen dieser Vorschläge überschreitet jedoch vier Lektionen, weshalb je nach Zeitbudget eine Auswahl aus den aufgeführten Übungen getroffen werden sollte. Die Übung zur interkulturellen Kompetenz «Fit für die Fremde» eignet sich aber auch als Hausaufgabe zur Einstimmung in die Thematik. Die Inhalte des Handouts sind für das Grundverständnis von Heterogenität wichtig.

1.2.1 Lernziele

- Verstehen und Nachvollziehen von Begrifflichkeiten und Konzepten zu Identität, Zugehörigkeit und Vielfalt.
- Sich der (Definitions-)Macht und Privilegien der Mehrheiten bewusst werden.
- Hintergrundwissen zur Identitätspolitik von Minderheiten gegenüber Mehrheitsansprüchen erwerben.
- Sensibilität bezüglich Homogenität und Heterogenität sowie dem Zusammenleben von Mehrheit und Minderheiten in einer transkulturellen Gesellschaft erwerben.

1.2.2 Übersicht Theorie und Übungen

Theorie	Übungen	Thema
1.3.1 Spannungsfeld Individuum – Gruppenzugehörigkeit	1.4.1 Identitätskreise, Einstiegsübung	Identität und Gruppenzugehörigkeiten
	1.4.2 «Ich liebe und ich hasse...», Einstiegsübung	Ähnliche Vorlieben und Abneigungen suchen, Gruppenzugehörigkeit durch Gemeinsamkeiten
1.3.2 Das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten	1.4.3 Status, Ressourcen und Macht, Reflexionsübung	Ressourcen und Status ermöglichen gesellschaftliche Teilhabe, umgekehrt jedoch Ausschluss und eingeschränkte Optionen
	1.4.4 Minderheiten in der Schweiz, Vertiefungsübung	Minderheiten in der Schweiz bezüglich Religion, Sprache, Kultur und Lebensweise
1.3.3 Das Zusammenleben in einer transkulturellen, pluralistischen Gesellschaft	Keine Übung	
1.3.4 Interkulturelle Kompetenz als Arbeitsqualifikation	1.4.5 Fit für die Fremde, Reflexionsübung	Kultur, nonverbale Kommunikation
	1.4.6 Interkulturelle Kompetenz, Reflexionsübung	Interkulturelle Kompetenz

1.3 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel finden Sie ein Handout für Studierende, das eine kompakte theoretische Übersicht zu den Themen dieses Moduls bietet. Der durch die gepunktete, vertikale Linie abgetrennte schmale Innenbereich mit den Kapitelnummern und – Untertiteln hilft Ihnen, sich innerhalb des Handouts besser zurechtzufinden. Im auszuteilenden Handout sind die Unterkapitel nicht nummeriert, da sie unabhängig von unseren Vorschlägen nutzbar sind. Decken Sie sie beim Kopieren ab.

1.3.1

Interkulturelle Kompetenz und Heterogenität

Spannungsfeld Individuum – Gruppenzugehörigkeit

Während wir als Individuum über ein personales Selbst verfügen, ist unser kollektives Selbst durch Gruppenzugehörigkeiten (politische Haltung, Nationalität, Religion etc.) bestimmt. Unsere Balance zwischen der Wir- und Ich-Identität hat sich in den letzten Jahrhunderten verschoben (vgl. Elias 1988). In unserer modernen Gesellschaft verortet sich das Individuum meist in einem komplexen, ausdifferenzierten sozialen Netz (z.B. Wahl der Zugehörigkeit zu Parteien, Vereinen etc.) und verfügt über einen Entwicklungsspielraum, zum Beispiel bezüglich seiner beruflichen und familiären Lebensgestaltung. Damit ist die Lebensführung stärker selbstbestimmt als sie dies noch vor der Aufklärung war, als sie oft durch fremde Zwänge (wie z.B. Stand, Geschlecht) lebenslänglich und unausweichlich vorbestimmt war.

Unter Identität wird die Verwurzelung in und die Verbundenheit mit einer Gruppe sowie ein damit verbundenes Gefühl von Sicherheit verstanden. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass solche Gruppenzugehörigkeiten meist auch Einschränkungen und einen mehr oder weniger stark ausgeprägten Konformitätsdruck mit sich bringen. Wir werden in Kulturen hineingeboren, wachsen darin auf und werden so sozialisiert. Unsere Identität ist folglich stark an soziale und kulturelle Räume und Kontexte gekoppelt (vgl. Hall 2000), wie z.B. Nation, Herkunft, Heimat, und meint neben der Zugehörigkeit meist auch eine zumindest partielle Identifikation mit den dortigen Lebensweisen (Hein 2006:72). Folglich ist unsere Identität stark mit unseren «aktuellen Lebensbedingungen» verbunden und wird dadurch «unabgeschlossen, prozesshaft und veränderbar» (Kalpaka 1998:77). Der Begriff «hybride Identität» steht für eine Identität der Vielfalt und Verschiedenheit, welche sich nicht auf ein «Halb-halb» oder «Sowohl-als-auch» reduzieren lässt und auch die Dynamik von wechselnden Bezügen einschliesst. Durch eine solche Ausdifferenzierung von Lebensbezügen entsteht auch eine höhere Selbst-Komplexität. Hier stellt sich die Frage, ob sich dies negativ auf das Individuum auswirken kann. Doch hat sich gezeigt, dass eine hohe Selbst-Komplexität mit einer grossen Anzahl unabhängiger Identitätsbezüge in der Regel auch bei starker psychischer Belastung eine positive Pufferwirkung hat (vgl. Linville 1987) und somit keinen Risikofaktor, zum Beispiel bezüglich Rollenüberlastung, darstellt: «Unser Lebensgebäude wird vielleicht beschädigt, aber nicht zerstört, wenn viele Pfeiler es tragen und einer davon einmal wegbricht.» (von Krockow 1987).

Die Auffassung, dass eine klare, eindeutige, authentische Identität positiv zu werten sei, kann eine ausschliessende Haltung darstellen, weil sie von der Idee der Essenz, Reinheit und Beständigkeit bestimmt ist (vgl. Eckmann 2001). Sie enthält grundsätzlich eine Struktur rassistischen Denkens, ist meist vergangenheitsorientiert und suggeriert eine Kontinuität von unveränderten Werten und Traditionen über mehrere Generationen. Auch wird ein von Einheit und Harmonie geprägter Gemeinschaftsgeist beschworen (vgl. ebd.). Der Satz «Niemand war schon immer da» entblösst diese Mystifizierung und zeigt, dass unsere Menschheitsgeschichte von Wanderbewegungen gekennzeichnet und deshalb stets dynamisch war. Zudem finden auch ohne Migrationsinflüsse innerhalb von Gesellschaften stets Differenzierungsprozesse statt, weshalb Heterogenität eine stete Begleiterin der Menschheitsgeschichte darstellt.

Im Zuge der Globalisierung findet eine Annäherung von Lebensstilen statt und gleichzeitig kommen immer mehr Menschen mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen miteinander in Berührung, sei dies als Secondo oder Seconda, in binationalen Ehen, als Flüchtlinge oder aufgrund ständiger beruflicher Mobilität. Flucht und Migration können mit schweren psychischen Belastungen und Traumatisierungen verbunden sein, aber auch mit Diskriminierungs- und Deklassierungserfahrungen in der Aufnahmegesellschaft. Solche Abwertungen können sich auf das Selbstwertgefühl und die Identität der Betroffenen auswirken.

Modul 1: Interkulturelle Kompetenz und Heterogenität – Mehrheits- und Minderheitenperspektive
Theoretischer Hintergrund, Handout 1/1

Was die Bildung eines Gruppenzugehörigkeitsgefühls betrifft, so spielt die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Unterschieden eine wichtige Rolle. Während Ähnlichkeit Nähe und Zuneigung schafft, kann Verschiedenheit zu Distanz und Abneigung führen (vgl. Mummendey / Bernd 1997). Dies kann dramatische soziale Konsequenzen nach sich ziehen. Denn durch den Prozess der Kategorisierung und Gruppierung entlang von Ähnlichkeiten werden Menschen typisiert, was einen entscheidenden Einfluss darauf hat, wie wir andere Personen und auch uns selbst wahrnehmen, beurteilen und behandeln. Vor allem, wenn Unterschiede herausgestrichen und als unvereinbar dargestellt werden, kann eine Kluft zwischen verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten entstehen, welche das Wahrnehmen von Gemeinsamkeiten kaum mehr erlaubt. Identität als Bewusstsein der eigenen Besonderheit entsteht folglich erst durch Begegnung und Vergleich mit anderen (vgl. Helms 1990). Dabei muss die vermeintliche Homogenität der Eigengruppe immer wieder infrage gestellt werden, denn: «Jede Gruppe, zu der man sich zählt, enthält neben Spannungen und Differenzen gegenüber Aussen auch solche gegenüber Innen, insbesondere Klassen-, Gender- und Altersunterschiede.» (Eckmann 2001:162).

Das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten

Herkunft, Nationalität, Geschlecht, Beruf etc. verschaffen eine Position innerhalb der gesellschaftlichen Machtverhältnisse (vgl. Rommelspacher 1995). Sie machen den Status aus und ermöglichen die Teilhabe an der Gesellschaft oder den Zugang zu Privilegien. Zugehörigkeiten bilden dabei einsetzbare Ressourcen. Der Stellenwert von Identitätsmerkmalen und Zugehörigkeiten sowie deren Bedeutung für den Zugang zu Privilegien werden von der Gesellschaft definiert. Sie bedeuten stets eine Benachteiligung von Minderheiten, welche nicht über die gefragten Zugehörigkeiten verfügen.

Die Mehrheit nimmt meist nicht wahr, dass sie eine Identität oder Kultur hat, da sie sie als selbstverständlich voraussetzt. Zum Teil bestreitet sie diese sogar (vgl. Eckmann 2001). So sind sich beispielsweise in europäischen Gesellschaften viele nicht bewusst, dass die traditionellen Feiertage einen christlichen Hintergrund haben und es deshalb Rücksicht auf wichtige Feiertage anderer Religionen zu nehmen gilt. Diese Rücksichtnahme sollte selbstverständlich sein, wenn etwa Sitzungstermine in einem plurikulturellen Arbeitsteam vereinbart werden.

Die Identitäten der Mehrheit und der Minderheiten unterscheiden sich durch ihren Rang und ihr Ansehen in den sozialen Beziehungen. Die Normen einer Mehrheit werden zum allgemeingültigen Massstab, während diejenigen der Minderheit die Ausnahme darstellen. Durch die Definitionsmacht der Mehrheit werden Minderheiten Bilder, Stereotype und Vorurteile zugeschrieben, was mitunter dazu führen kann, dass Minderheitsangehörige die ihnen zugeschriebene Identität verinnerlichen. Dem ist das Recht auf Selbstdefinition entgegenzustellen (vgl. ebd.).

Majoritätsverhältnisse bergen die Gefahr, dass durch den Konformitätsdruck offensichtlich falsche Urteile übernommen werden – speziell wenn diese von Personen mit hohem Status vertreten werden (vgl. das Experiment von Nemeth 1997: Versuchspersonen benennen einen roten Farbfleck häufig als orange, wenn drei andere Personen ihn zuvor als orange bezeichnet haben). So kann die Macht der Mehrheit derart gross sein, dass Probleme nur noch aus einem einzigen Blickwinkel interpretiert werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass verschiedene Standpunkte in Betracht gezogen werden, wird kleiner und die Qualität der Urteile verschlechtert sich. Sobald auch nur eine einzige Person eine abweichende Meinung äussert, unterstützt dies andere, ihre abweichenden Haltungen ebenfalls zu äussern.

Diskriminierung kann Minderheiten zusammenschweissen, sodass sie sich politisch organisieren (z.B. Katholiken in Nordirland, Basken in Nordspanien). Dabei können kollektive Selbstinterpretationen und Abgrenzungen gegen die Mehrheit eine wichtige psychische Stützfunktion haben. Eine solche Identitätspolitik kann von Minderheiten als Widerstand gegen kulturelle Dominanz oder auch als Abwehr gegen Modernität betrieben werden (z.B. die Amish).

1.3.3

Auch die Mehrheitsbevölkerung kann Identitätspolitik betreiben, ihr dient sie, etwa mit dem Argument der Wahrung der kulturellen Werte, meist zur Erhaltung ihres sozialen Status, indem sie zum Beispiel die Zuwanderung einschränkt. Identitätspolitik kann auch dazu dienen, Exklusion und Vertreibung zu legitimieren, wie etwa im jugoslawischen Bürgerkrieg.

Das Zusammenleben in einer transkulturellen, pluralistischen Gesellschaft

Eine transkulturelle, pluralistische Gesellschaft steht für die Koexistenz unterschiedlicher politischer Positionen, Interessen und Lebensstile, wobei das Nebeneinander und Miteinander von Individuen und Gruppen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund von gegenseitiger Toleranz geprägt sein sollte. Solche Gesellschaftsformen können entweder entstehen, wenn sich kulturell unterschiedliche Gesellschaften zu einem grösseren sozialen und politischen System zusammenschliessen, wie etwa im Falle des «Aggregats» Schweiz mit vier Landessprachen, oder durch Einwanderung, welche weder gänzlich assimiliert wird noch sich in einem «melting pot» auflöst (Hoffmann-Novotny 1992). Damit geht ein kultureller Pluralismus einher, welcher sich dadurch auszeichnet, dass die Mitglieder solcher Gesellschaftsformen aus ihren unterschiedlichen jeweiligen «Wissensvorräten» und Wertvorstellungen schöpfen. Dies muss aber nicht zwangsläufig zu voneinander unabhängigen «Parallelgesellschaften» – im Sinne von der Moral der Mehrheitsgesellschaft widersprechenden Zusammenschlüssen von Minderheiten – führen, da die Struktur des Nationalstaats (Gesetze, Verfassung etc.) einen gemeinsamen Rahmen garantieren kann. Kritiker des plurikulturellen Zusammenlebens gehen oft von einem Kulturverständnis aus, nach welchem kulturelle Merkmale wie Religion und Sprache unwandelbare und dauerhafte Konstanten der Identität eines Menschen oder einer Gesellschaft darstellen, welche unvereinbar mit anderen kulturellen Hintergründen sind (Skenderovic 2006). Solche Überzeugungen münden in Ausgrenzung und Angst machende Argumentationen: Die eigene «Volksidentität» wird als durch Zuwanderung gefährdet dargestellt, die Möglichkeit einer Integration der Zugewanderten wird verneint (vgl. Fischer 1998). Transkulturalität hingegen meint eine Form von Kultur, die einerseits nicht mehr auf einen Nationalstaat begrenzt und andererseits mit anderen (nationalen) Kulturen verknüpft ist (Hein 2006:59). So entsteht eine neue kulturelle Vielfalt, welche nationale Grenzen überschreitet und das Denken in Gegensätzen überwindet (Welsch 1995:1). In einer solchen Gesellschaft sollte es folglich für die Mehrheitsgesellschaft auch kein Problem darstellen, wenn Minderheiten ihre Eigenständigkeit innerhalb der geltenden Rechtsordnung pflegen und leben. Während in den Medien oft Darsteller und besonders Darstellerinnen unterschiedlicher Hautfarbe und Herkunft als Werbeträger angeboten werden, um Internationalität, Urbanität und Offenheit zu signalisieren, finden wir in unserer Gesellschaft noch einige Bereiche vor, wo kulturelle Durchmischung und Toleranz keine Selbstverständlichkeit darstellen. Oftmals herrschen in homogeneren Lebenswelten «unsichtbare Grenzen» und Berührungängste, welche sich nicht unbedingt auf äusserlich erkennbare Merkmale beziehen müssen, sondern vielmehr auf Statusaspekte gegenüber Minderheiten mit wenig Ansehen gründen (z.B. Menschen aus dem Kosovo, Albanien oder der Türkei, Fahrende, Muslime).

1.3.2

Interkulturelle Kompetenz als Arbeitsqualifikation

Interkulturelle Kompetenz stellt eine Schlüsselqualifikation in einem Grossteil der heutigen Arbeitswelt dar. Darunter versteht man die Befähigung, «in interkulturell geprägten Arbeitssituationen mit Angehörigen verschiedener ethnischer Gruppen und in fremdkultureller Umgebung kommunizieren und effektiv und effizient professionell tätig werden zu können» (Schwalb 1995:90). Folgende Fähigkeiten werden vorausgesetzt (vgl. Hinz-Rommel 1994):

- Empathie,
- Interaktionsfreudigkeit,
- Flexibilität,
- Selbstsicherheit,
- Bewusstheit im Hinblick auf die eigene Kultur,
- Frustrations- und Ambiguitätstoleranz (die Fähigkeit, mit Mehrdeutigkeit umzugehen),
- die Bereitschaft, sich auf neue Umgebungen und Anforderungen einzulassen,
- Respekt und Interesse für andere Kulturen sowie
- Rollenbewusstsein und die Fähigkeit unterschiedliche Regeln der Interaktion zu erkennen.

Dabei geht es jedoch nicht nur um die individuelle Kompetenz, sondern auch um die Kultur der Organisation, welche interkulturelle Kompetenz von ihren Mitarbeitenden einfordert und diese konkret fördert, indem z.B. unterstützende Strukturen geschaffen werden (Barwig / Hinz-Rommel 1995).

Durch interkulturelle Bildung sollen folgende Erkenntnisse vermittelt werden:

- Verschiedenheit ist keine Rechtfertigung für Ausgrenzung.
- Kultur ist immer eine Mischung von Unterschieden.
- Vorzeitige Urteile über «Facetten» anderer Kulturen sind nicht hilfreich.
- Unterschiedliche kulturelle Identitäten sind kein Hindernis für das Zusammenleben.
- Respekt und Anerkennung für Minderheiten sind wichtig für ein konstruktives Zusammenleben.
- Interessenkonflikte können friedlich gelöst werden, denn die Bedürfnisse der Mehrheit und der Minderheit sind zwar verschieden, aber miteinander verbunden.
- Die Pflege von Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen ist lehrreich.

Dabei soll nicht ausgeblendet werden, dass es zu Konflikten zwischen Mehrheit und Minderheiten kommen kann, sei es auf der Ebene der Gesellschaft oder im individuellen Bereich, so wie generell Aushandlungsprozesse notwendig werden, wenn Menschen mit unterschiedlichen Ansprüchen zusammenleben.

Literatur

- Eckmann, Monique (2001), Identität und Vielfalt als Lernziel in sozialen Berufen. In: Hoffmann, Dimiter / Furch, Elisabeth / Winge, Meinrad (Hg.), *Grenzen – Borders*. Wien, 179–188.
- Elias, Norbert (1988), *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a. M.
- Fischer, Gero (1998), Ethnopluralismus, Multikulturalismus und interkulturelle Erziehung. In: Reinalter, Helmut / Petri, Franco / Kaufmann, Rüdiger (Hg.): *Das Weltbild des Rechtsextremismus. Die Strukturen der Entsolidarisierung*. Innsbruck und Wien, 243–259.
- Hein, Kerstin (2006), *Hybride Identitäten*. Bielefeld.
- Helms, Janet (1990), *Black and White Racial Identity. Theory, Research and Practice*. London.
- Hinz-Rommel, Wolfgang (1994), *Interkulturelle Kompetenz*. Münster.
- Hoffmann-Novotny, Hans-Joachim (1992), *Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften*. Bern.
- Mummendey, Amélie / Bernd, Simon (Hg.) (1997), *Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften*. Bern et al.
- Nemeth, Charlan Jeanne (1997), Beziehungen zwischen Majoritäten und Minoritäten: Der Wert von Vielfalt und abweichenden Meinungen. In: Mummendey, Amélie / Bernd, Simon (Hg.), *Identität und Verschiedenheit*. Bern et al., 109–126.
- Rommelspacher, Birgit (1995), *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin.
- Schwalb, Helmut (1995), Konsequenzen für die Ausbildung von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen. In: Barwig, Klaus / Hinz-Rommel, Wolfgang (Hg.), *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste*. Freiburg i. Br., 83–102.
- Skenderovic, Damir (2006), Feindbild Muslime – Islamophobie in der Extremen Rechten. In: Altermatt, Urs et al. (Hg.), *Der Islam in Europa. Zwischen Weltpolitik und Alltag*. München, 79–95.
- Welsch, Wolfgang (1995), «Transkulturalität». In: *Kulturaustausch*, 45/1, Vj. Schwerpunktthema: «Migration und kultureller Wandel», Stuttgart. Im Internet: http://www.forum-interkultur.net/fileadmin/user_upload/pdf/27.pdf (Stand: 4.10.2011)

1.3.4

1.4 Praktische Übungen

1.4.1 Identitäts-Kreise, Einstiegsübung

Kurzbeschreibung	Jeder Mensch bewegt sich in einem System von multiplen, sich teilweise überschneidenden Zugehörigkeiten. Angehörige von Minderheiten werden von der Mehrheitsbevölkerung öfter auf spezifische Zugehörigkeiten festgenagelt.
Themen	Identität, Gruppenzugehörigkeit, Verhältnis Mehrheit und Minderheit
Lernziele	<ul style="list-style-type: none">• Erkennen, dass jeder Mensch multiple Gruppenzugehörigkeiten hat.• Blick schärfen für Zugehörkeitszuschreibungen gegenüber Minderheiten.
Gruppengrösse	Unbeschränkt
Zeit	10–15 min
Materialien	Wandtafel/Flipchart sowie ein leeres A4-Blatt für jeden Teilnehmenden und jede Teilnehmende
Anleitung	Die Studierenden werden aufgefordert, auf einem weissen Blatt Identitäts- und Zugehörigkeitskreise für die eigene Person zu zeichnen. Zur Erklärung der Aufgabe kann auf der Wandtafel oder auf dem Flipchart das Beispiel der oder des Kursleitenden skizziert werden. Dieses beginnt mit einem grossen Kreis in der Mitte, in dem «Ich» steht und um den herum weitere Kreise gezeichnet werden. Es entsteht eine Art Blume. Wichtig: Die äusseren, später gezeichneten Kreise überschneiden sich mit den inneren, zuerst gezeichneten Kreisen. In einem Kreis kann beispielsweise «Dozierende» oder «Pädagogin» stehen, in einem anderen ein Sportverein, dem man angehört. Einzig die Gender-Kategorie «Frau»/«Mann» oder die eigene «Religion» sollte man als Lehrperson noch nicht eintragen, um den Studierenden nicht vorzugreifen. Nach fünf Minuten wird die Übung abgebrochen. Folgende Fragen werden in die Runde geworfen:

Die Studierenden werden aufgefordert, auf einem weissen Blatt Identitäts- und Zugehörigkeitskreise für die eigene Person zu zeichnen. Zur Erklärung der Aufgabe kann auf der Wandtafel oder auf dem Flipchart das Beispiel der oder des Kursleitenden skizziert werden. Dieses beginnt mit einem grossen Kreis in der Mitte, in dem «Ich» steht und um den herum weitere Kreise gezeichnet werden. Es entsteht eine Art Blume. Wichtig: Die äusseren, später gezeichneten Kreise überschneiden sich mit den inneren, zuerst gezeichneten Kreisen. In einem Kreis kann beispielsweise «Dozierende» oder «Pädagogin» stehen, in einem anderen ein Sportverein, dem man angehört. Einzig die Gender-Kategorie «Frau»/«Mann» oder die eigene «Religion» sollte man als Lehrperson noch nicht eintragen, um den Studierenden nicht vorzugreifen. Nach fünf Minuten wird die Übung abgebrochen. Folgende Fragen werden in die Runde geworfen:

- Wer hat die Zugehörigkeit «Studierende» eingetragen?
- Wer hat die Geschlechtszugehörigkeit als Kategorie gewählt?
- Wer hat die Religionszugehörigkeit aufgeführt?
- Wer erwähnt die eigene(n) Nationalität(en)?

Die Erfahrung zeigt, dass die letzten beiden Kategorien kaum aufgeführt werden –sie werden von Mehrheitsangehörigen häufig vergessen. Deswegen soll den Studierenden mitgeteilt werden, dass Minderheitsangehörige die Kategorie «Religion» oder «Nationalität» eher erwähnen. Dies geschieht nicht etwa deshalb, weil sie ihre Religion oder Nationalität tatsächlich als derart identitätsstiftend empfinden, sondern weil sie wiederholt die Erfahrung gemacht haben, von Mehrheitsangehörigen auf ihre spezifischen Zugehörigkeiten «festgenagelt» zu werden. Ebenso kann erwähnt werden, dass es geheime Zugehörigkeiten gibt, die man unter Umständen öffentlich nicht gerne erwähnt, weil sie noch oft mit Abwertung oder Stigmatisierung verbunden sind. Dazu können die sexuelle Orientierung, chronische Krankheiten oder Invalidität zählen. Wichtig ist auch die Überlegung, dass das Zeichnen der Kreise nicht zu fixierten Vorstellungen von Zugehörigkeiten führen darf, da die Übergänge fliegend sein können, d.h. die Zugehörigkeiten situationsabhängig und veränderlich sind.

1.4.2 «Ich liebe und ich hasse...», Einstiegsübung

Kurzbeschreibung	Eine Gruppe kann integrationsfähiger werden, wenn ihre Mitglieder verbindende Vorlieben oder Abneigungen miteinander teilen. Die folgende Übung macht dies erlebbar.
Themen	Ähnlichkeit, Verschiedenheit, Integrierte Gruppe
Lernziel	Aufzeigen, wie Gemeinsamkeiten Gruppenzugehörigkeit schaffen
Gruppengröße	Unbeschränkt
Zeit	10–15 min (bei einer Gruppengröße von 15-25, sonst dauert es etwas länger)
Materialien	Genügend grosser Raum
Anleitung	Die Studierenden werden gebeten, alle nach vorne zu kommen. Die Dozierende beginnt die Übung, indem sie sagt, was sie auf ihrer linken Seite liebt. Beispielsweise sagt sie: Auf meiner linken Seite liebe ich es, ein gutes Buch im Liegestuhl zu lesen. Dann sagt sie, was sie auf ihrer rechten Seite nicht gerne macht, z.B.: Ich hasse es zu putzen (falls das Verb «hassen» als zu stark empfunden wird, kann auch «eine Abneigung haben» verwendet werden). Nun kann sich eine Person auf der linken Seite der Dozierenden anschliessen. Sie wiederholt, dass die Dozentin gerne Bücher im Liegestuhl liest und sagt, was sie selbst auf der linken Seite nicht gerne macht. Danach schliesst sich jemand, der nicht gerne putzt auf der rechten Seite der Dozierenden an usw. Der Kreis sollte sich am Schluss schliessen. Dieses Einpassen kann nur gelingen, wenn der übrig gebliebene Studierende so lange Vorschläge für Vorlieben und Abneigungen macht, bis er sich einfügen kann. Zum Abschluss erläutert die Dozierende kurz, dass die Thematisierung von Ähnlichkeiten und Verbindendem eine Gruppe integrationsfähiger machen kann, indem ihre Mitglieder Vorlieben respektive Abneigungen in Erfahrung bringen und miteinander teilen. Ebenso kann erwähnt werden, dass sich diese Übung auch für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eignet.

1.4.3 Status, Ressourcen und Macht, Reflexionsübung

Kurzbeschreibung	Status und Ressourcen von Personen respektive einer Gruppe von Personen sind für den Zugang zu öffentlichen Leistungen und freier Mobilität wichtig. Viele Einschränkungen, denen Angehörige von Gruppen mit einem niedrigen Status oder wenig Ressourcen unterworfen sind, werden von der Mehrheit gar nicht wahrgenommen. Durch die Übernahme anderer Rollen werden diese Zusammenhänge in der vorgeschlagenen Übung erlebbar. Aus: Spiele, Impulse und Übungen zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Jugendarbeit, Schule und Bildungsarbeit, 1996:91ff.
Themen	Status, Ressourcen, Zugang zu öffentlichen Leistungen
Lernziel	Bewusstmachen der Bedeutung von Status und Ressourcen für die Entfaltungsmöglichkeiten in einer Gesellschaft
Gruppengröße	6–40 Teilnehmende
Zeit	20–30 min
Materialien	1 Rollenkarte pro Teilnehmer/in Mind. 30m ² -Raum
Anleitung	Die Teilnehmenden stellen sich in einer Reihe an einer Schmalseite des Raumes oder draussen auf einem Platz auf. Alle erhalten ein Kärtchen mit einer Rollenbeschreibung, die sie für sich behalten. Alle Teilnehmenden sollen sich zunächst in der Reihe stehend während einer Minute innerlich ihre Rolle vergegenwärtigen. Anschliessend kündigt die Lehrperson an, dass sie nun eine ganze Reihe von Fragen vorlesen wird. Alle Teilnehmenden, die diese Frage innerlich mit einem «Ja» beantworten können, sollen deutlich einen Schritt vortreten. Alle, die die Frage aufgrund ihrer Rolle innerlich eher mit einem «Nein» beantworten müssen, bleiben stehen. Wer die Frage nur zum Teil bejahen kann, macht einen halben Schritt nach vorne. Nach der letzten Frage bleiben alle Teilnehmenden in ihrer Rolle und an ihrem Platz. Gleich vor Ort wird eine erste Auswertung vorgenommen. Diejenigen, die deutlich zurückgeblieben oder weit nach vorne gelangt sind, werden nach ihren Rollen und insbesondere dem Status gefragt, der ihnen ihr Fortschreiten ermöglichte respektive es verhinderte. Alle anderen werden einzeln gefragt, wie sie sich in ihrer Rolle gefühlt haben. Sie sollen ihre Rolle aufdecken und erklären, wie sie sich in ihrer aktuellen Position und im Verhältnis zu den anderen fühlen. Sie sollen auch mitteilen, welche Fragen ganz besondere Empfindungen in ihnen ausgelöst haben. Danach gehen die Teilnehmenden zur Auswertung zurück an ihre Plätze. Sie sollen einige Leitfragen im gemeinsamen Gespräch diskutieren: <ul style="list-style-type: none"> – Welche Beschränkungen haben die einzelnen Rollen den Schülerinnen und Schülern durch die Definition von Ethnizität und sozialem Status auferlegt? – Was haben die Teilnehmenden über die Einschränkungen der Möglichkeiten von einzelnen gesellschaftlichen Gruppen erfahren? – Weshalb nehmen wir solche Einschränkungen bei anderen Menschen häufig gar nicht wahr? Der Zeitplan sollte nach der Auswertung Gelegenheit lassen die besondere Betroffenheit einzelner Teilnehmenden aufzufangen. Zu beachten gilt dies besonders, wenn Angehörige entsprechend benachteiligter Gruppen mitspielen.



Beispiele für Rollen, welche auf Karten geschrieben und verteilt werden:

vergrössern, kopieren und ausschneiden

Ein 18-jähriger nigerianischer Hilfsarbeiter mit Volksschulabschluss	Eine 19-jährige spanische KV-Schülerin, in der Schweiz geboren	Eine 24-jährige thailändische Ehefrau eines Schweizer Monteurs, Hausfrau
Eine 31-jährige philippinische Krankenschwester, geschieden, Mutter von drei Kindern	Ein 24-jähriger Kurde aus der Türkei, anerkannter Flüchtling, ohne Ausbildung	Ein 30-jähriger schweizerischer Inhaber eines Fitnesssalons
Ein 29-jähriger verheirateter Schweizer Facharbeiter	Eine 20-jährige Schwangere, HIV-positiv, ledig	Eine 27-jährige Brasilianerin, für eine Hotelier-Ausbildung in der Schweiz
Eine 19-jährige bosnische Maturandin, die in muslimischer Tradition aufgewachsen ist	Eine 27-jährige ledige deutsche Krankenschwester	Ein 33-jähriger österreichischer Zahnarzt
Eine 20-jährige schweizerische Fachhochschülerin mit guten Noten	Ein 23-jähriger arbeitsloser Schweizer, spielsüchtig und verschuldet	Ein 38-jähriger wohnungs- und arbeitsloser Gipser aus Italien
Ein 18-jähriger irakischer Asylbewerber, ledig	Ein 28-jähriger Schweizer Verwaltungsangestellter, verheiratet	Eine 70-jährige schweizerische Rentnerin, verwitwet und sehbehindert
Ein 38-jähriger Schweizer Verkäufer, ledig, spielsüchtig und verschuldet	Eine 64-jährige Schweizer Nonne, lebt im Kloster	Eine 47-jährige erfahrene Ärztin aus dem Irak

Beispiele für Fragen an die Mitspielenden

Kannst du:

- eine Haftpflichtversicherung abschliessen?
- einen Urlaub in deinem Heimatland verbringen?
- beim Versuch, einen Diebstahl anzuzeigen, eine faire Behandlung von der Polizei erwarten?
- faire Behandlung vom Türsteher einer Diskothek in der nahen Grossstadt erwarten?
- einen Bankkredit für neue Möbel erhalten?
- ein Motorrad kaufen?
- eine Familie gründen?
- zahnärztliche Behandlung bekommen, wenn du sie möchtest?
- dich nach Einbruch der Dunkelheit auf der Strasse sicher fühlen?
- eine Lebensversicherung abschliessen?
- Sympathie und Unterstützung von deiner Familie erwarten?
- 10 Jahre im Voraus planen (z.B. berufliche Laufbahnplanung)?
- bei den nächsten Nationalratswahlen einen Kandidaten oder eine Kandidatin wählen?
- deine Vermieterin um Hilfe bitten, wenn deine Nachbarn dauernd nachts Lärm machen?
- dein Kind in einem katholischen Kindergarten anmelden?

1.4.4 Minderheiten in der Schweiz, Vertiefungsübung

Kurzbeschreibung	Auch die Schweiz ist geprägt von einer Vielzahl von Minderheiten. Dies wird durch diese Übung in Erinnerung gerufen.
Themen	Minderheiten im eigenen Land
Lernziel	Bewusstmachen der Vielzahl an Minderheiten im eigenen Land
Gruppengrösse	4-40
Zeit	10-15 min
Materialien	Keine
Anleitung	Zum Abrunden dieser Unterrichtseinheit kann die Frage nach der Benennung von Minderheiten in der Schweiz aufgeworfen werden, welche gesammelt und nach folgendem Raster geordnet werden können: <ul style="list-style-type: none"> • nationale Sprachminderheiten (Romands, Tessiner, Rätoromanen) • ausländische Sprachminderheiten (Deutsche, Italiener, Spanier, Portugiesen, Türken, Albaner, Bosnier etc.) • Religiöse Minderheiten (Juden, Muslime, Hindus, Buddhisten etc.) • Christliche Minderheiten (Neuapostolen, Zeugen Jehovas, Freikirchen etc.) • Sexuelle Orientierung (Homosexuelle, Bisexuelle, Transsexuelle etc.) • Lebensweise (Fahrende, Mönche und Nonnen, Obdachlose etc.) • Gesundheit (Behinderte, Invalide, HIV-Infizierte, Krebskranke, Betagte etc.) Die Liste ist nicht abschliessend, doch gilt es darauf hinzuweisen, dass man bei «Minderheiten» nicht nur an «Ausländerinnen» und «Ausländer» denken sollte.

1.4.5 Fit für die Fremde, Reflexionsübung

Kurzbeschreibung	Der Arbeitsalltag vieler Menschen ist heute zunehmend plurikulturell geprägt. Interkulturelle Kompetenz ist gerade im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich zunehmend eine gefragte Schlüsselqualifikation. Mit der vorliegenden Übung können die Studierenden Übersetzungsschwierigkeiten und kulturelle Mehrdeutigkeiten erleben.
Themen	Kultur, nonverbale Kommunikation
Lernziel	Erfahren von Übersetzungsschwierigkeiten und Mehrdeutigkeiten
Gruppengrösse	Beliebig
Zeit	30-40 min
Materialien	Genügend Computer mit Internetanschluss oder ein Computer mit Beamer für die Projektion
Anleitung	Website http://www.ikkompetenz.thueringen.de/selbsttest/index.htm anklicken. Menü «Fit für die Fremde, ein Selbsttest», Untermenü «Kulturell offen?» anwählen. Wir haben bei der vorliegenden Übung die treffende Namenswahl übernommen.

1.4.6 Interkulturelle Kompetenz, Reflexionsübung

Kurzbeschreibung	Der Arbeitsalltag vieler Menschen ist heute zunehmend durch kulturelle Vielfalt geprägt. Interkulturelle Kompetenz ist gerade im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich zunehmend eine gefragte Schlüsselqualifikation. Mit der vorliegenden Übung benennen die Studierenden wichtige Fähigkeiten für die Arbeit im interkulturellen Umfeld.
Themen	Interkulturelle Fähigkeiten
Lernziel	Erkennen von Fähigkeiten und Haltungen, die Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz sind
Gruppengröße	Beliebig
Zeit	5–10 min
Materialien	Nichts Besonderes
Anleitung	Die Studierenden werden zu Beginn der Lektion aufgefordert, Fähigkeiten aufzuzählen, welche sie in ihrem späteren Arbeitsfeld benötigen werden, um mit Heterogenität und Minderheiten bewusst umzugehen. Danach erst wird das Handout verteilt, in welchem die Kompetenzen aufgeführt sind.

1.5 Literatur und Internet

1.5.1 Literatur zur Vertiefung

Mummendey, Amélie / Bernd, Simon (Hg.) (1997), *Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften*. Bern et al.

Rommelspacher, Birgit (1995), *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin.

Tanner, Albert et al. (Hg.) (2006), *Heterogenität und Integration*. Zürich.

1.5.2 Internetseiten zur Vertiefung

Mehrheit und muslimische Minderheit in der Schweiz:

http://www.ekr.admin.ch/shop/00007/00032/index.html?lang=de&print_style=yes (Stand: 31.10.2011)



Modul 2

Ethnozentrismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus – Intervention und Prävention

Modul 2

Ethnozentrismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus – Intervention und Prävention

2.1	Einleitung	29
2.2	Didaktik	29
2.2.1	Lernziele	30
2.2.2	Übersicht Theorie und Übungen	30
2.3	Theoretischer Hintergrund	30
2.3.1	Was heisst hier Ethnie, ethnisch?	31
2.3.2	Rassismus, ein vieldiskutierter Begriff	33
2.3.3	Der Begriff Rassismus – Kurzversion	36
2.3.4	Zum Begriff Rasse – Kurzversion	37
2.3.5	Opfer von Rassendiskriminierung berichten	38
2.4	Praktische Übungen	41
2.4.1	«Ethnische Witze» (Film), Einstiegsübung und Vertiefung	41
2.4.2	Stammtisch – Einstiegsübung, Reflexion und Vertiefung	45
2.4.3	Opfer von Rassendiskriminierung berichten, Einstiegsübung	58
2.4.4	Internationaler Antirassismustag, Ausklang	59
2.5	Literatur und Internet	60
2.5.1	Literaturtipps für die Unterrichtspraxis	60
2.5.2	Literatur zur Vertiefung	60
2.5.3	Internetseiten zur Vertiefung	60
2.5.4	Bilddokumentationen, DVD & Filme	60

2.1 Einleitung

Ethnozentrismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sind nach wie vor zentrale Probleme in vielen europäischen Ländern, über die noch immer zu wenig diskutiert wird. Ausnahmen sind Länder wie Grossbritannien, Frankreich oder Deutschland, in denen es im Zusammenhang mit der Entkolonialisierung bzw. im Zuge der Aufarbeitung des Zweiten Weltkriegs zu umfassenden gesellschaftlichen Diskussionen über diese Aspekte der jeweiligen nationalen Geschichte kam.

Vielfach beschäftigen sich die Menschen nicht gerne mit Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, weil sie im Grunde spüren, dass alle davon betroffen sind. Sie befürchten, dass die Auseinandersetzung mit diesen Themen ihnen (zu) nahe gehen könnte, und dass Einsichten Verhaltensänderungen nach sich ziehen müssten. Das ist unbequem. Andererseits werden Diskussionen zu solchen gesellschaftlichen Fragen in der Öffentlichkeit gerne als naives «Gutmenschentum» abgestempelt oder als übertriebenes Moralisieren verunglimpft. Sich diesen Vermeidungsstrategien entgegenzustellen, ist nicht immer einfach. Gerade Studierende der Sozialen Arbeit, der Pädagogik und der Gesundheitsberufe sollten sich jedoch vermehrt mit rassistischer Diskriminierung auseinandersetzen. Nur derart sensibilisiert werden sie im Berufsalltag in kritischen Situationen reflektiert handeln können.

Im Bewusstsein dieser Diskrepanz ist es wichtig, die Studierenden über Themen wie rassistische Witze, Stammtischparolen oder Erlebnissituationen aus ihrem Alltag an die Thematik Rassismus und Fremdenfeindlichkeit heranzuführen. Auf diese Art kann unangestrengt das eigene alltägliche Handeln und Beobachten reflektiert werden. Dies erleichtert den Einstieg wesentlich und lässt dadurch Verhaltensänderungen wahrscheinlicher werden.

2.2 Didaktik

Als Zugangserleichterung zur Thematik empfehlen wir, als Erstes eine der drei Einstiegsübungen durchzuführen, damit sich die Studierenden danach offen und differenziert auf die Problematisierung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit einlassen. Bei genügend zeitlichen Ressourcen können auch alle drei Übungen (Kapitelnummern 2.4.1–2.4.3) genutzt werden. Es hat sich als positiv erwiesen, den Studierenden möglichst viel Zeit für die Annäherung an die Thematik zu lassen, z.B. mittels des gemeinsamen Anschauens des Films «Ethnische Witze» und einer daran anschliessenden Diskussion. Dieser Film bezieht viele unterschiedliche Stimmen sowie viele unterschiedliche Aspekte des Themas ein. Er kann einerseits als didaktisches Instrument in der Ausbildung der Studierenden eingesetzt werden, andererseits von den Studierenden selbst als Diskussionsanstoss und Lehrmittel verwendet werden.

Als weitere Einstiegsmöglichkeit oder als zusätzliche Vertiefung eignet sich das Thema «Stammtisch». Nach einem spielerischen Einstieg zu einer Stammtischsituation können die Aspekte Vorurteil, Aggression und Autoritarismus – die Kerndimensionen einer solchen Situation – mit spezifischen Übungen bearbeitet werden. Durch das Kennenlernen dieser Einzelaspekte erhalten die Studierenden wichtige Hinweise auf Vorgehensstrategien bei der Intervention gegen fremdenfeindliche und rassistische Situationen. Diese können dann spezifisch eingeübt werden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Studierenden an wissenschaftlichen Studien zum menschlichen Verhalten in Gruppen sehr interessiert sind. Als Kurzvariante zum Thema kann die Übung zu eigenen Erfahrungen als Opfer oder Zeuge/in rassistischen Verhaltens dienen. Die Teilnehmenden setzen sich hier zunächst mit Rassismus aus Sicht der Opfer auseinander. Übungen in späteren Modulen sind teilweise analog zu den gezeigten Filmsequenzen und den Stammtischübungen ausgewählt. Damit werden für die Studierenden zusätzliche Wiedererkennungsmomente geschaffen.

Zur zusätzlichen inhaltlichen Vorbereitung für die Lehrperson eignen sich besonders die Bücher «Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität» von Georg Auernheimer (2010) und «BrandSätze. Rassismus im Alltag» von Siegfried Jäger (1992).

2.2.1 Lernziele

- Sensibilisierung bezüglich rassistischer Alltagssituationen.
- Erkennen der Problematik und Entwicklung von Handlungsstrategien.
- Kennenlernen wichtiger Definitionen und aktueller Begriffsdiskussionen.
- Befähigung, kompetent und mit angemessener Zivilcourage gegen Rassismus einzutreten.

2.2.2 Übersicht Theorie und Übungen

Theorie (Handouts)	Übungen	Thema
2.3.1 Was heisst hier Ethnie, ethnisch?	2.4.1 «Ethnische Witze» (Film) Einstiegsübung und Vertiefung Vertiefungsübung	Diskriminierung, Ethnie, Fremdenfeindlichkeit
2.3.2 Rassismus, ein vieldiskutierter Begriff	2.4.2 Stammtisch, Einstiegsübung und Reflexion Reflexionsübung 1 Reflexionsübung 2 Reflexionsübung 3 Vertiefungsübung zu Stammtisch	Nachstellen einer möglichen realen Situation, Analysieren der Komplexität Aggression als Teilaspekt einer Stammtischsituation Vorurteil als Teilaspekt einer Stammtischsituation Autoritarismus als Teilaspekt einer Stammtischsituation Zivilcourage, mögliche Handlungs- optionen
2.3.3 Der Begriff Rassismus – Kurzversion	Keine Übung	
2.3.4 Zum Begriff Rasse – Kurzversion	Keine Übung	
2.3.5 Opfer von Rassendiskriminierung berichten Kein Handout	2.4.3 Opfer von Rassendiskriminierung berichten, Einstiegsübung 2.4.4 Internationaler Antirassismustag, Ausklang	Rassistische Diskriminierung, verschiedene Formen von Gewalt Zivilcourage

2.3 Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden finden sich mehrere kompakte Handouts zu den Begriffen Ethnie, Ethnozentrismus, Rassismus und Alltagsrassismus sowie zu deren Entstehungsgeschichte. Zum Begriff Rassismus ist zudem eine Kurzversion nutzbar. Es empfiehlt sich, die Handouts einzeln, jeweils nach Abschliessen der entsprechenden Übung an die Studierenden zu verteilen und allenfalls Verständnisfragen oder Verbindungen zur Praxis zu diskutieren. Sie dienen als Hintergrund- und Nachschlagematerial.

2.3.1

Was heisst hier Ethnie, ethnisch?

Der Begriff Ethnie wurde von dem Ethnologen Wilhelm E. Mühlmann in den 1930er-Jahren eingeführt, um Menschengruppen, die kulturell, sozial und historisch eine Einheit bilden, zu beschreiben (Mühlmann 1964). Lange Jahre wurde versucht, diese Einheiten auch genetisch zu definieren. Der Begriff erreicht erst in den Neunzigerjahren mit den Kriegen in Ruanda und Ex-Jugoslawien seine heutige breite populäre Nutzung ausserhalb der Wissenschaften. Er spielte bei der medialen Beschreibung der Auseinandersetzungen in den genannten Ländern eine besondere Rolle, da bei der Begründung der gewalttätigen Auseinandersetzungen oftmals nur auf die ethnische Zugehörigkeit verwiesen wurde. Später folgte die Erkenntnis, dass ethnische Zuschreibungen unter Umständen konfliktverschärfend oder legitimierend wirken können. Dies gilt vor allem hinsichtlich sozialer Spannungen, Grenzfragen und Gebietsansprüchen, politischer Rechte und im Falle Ruandas kolonialgeschichtlicher Aspekte. Ethnische Zuschreibungen können, wie die angeführten Beispiele illustrieren, als ideologisierende Faktoren in bereits durch andere Problemfelder bestimmten Konflikten eine ungeheure Kraft entwickeln.

Wissenschaftlich meint Ethnie jedoch etwas anderes: Soziale Gruppen werden als Ethnien oder Volksgruppen bezeichnet, wenn sie eine eigene Sprache, Geschichte, Kultur, eigene Institutionen, einen bestimmten Siedlungsraum, möglicherweise auch eine gemeinsame Religion haben und sich ihrer Einheit und Zusammengehörigkeit bewusst sind. Dabei ist für die Herausbildung von Ethnizität als soziale Organisation kultureller Unterschiede das Bewusstsein der gemeinsamen Zugehörigkeit, oft auch als kollektive Identität bezeichnet, bedeutsam.» (Barth 1970:10) Denn das Bewusstsein ist auch bedeutsam für die Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen. Zu dieser kommt es nach Philip Cohen (1993) erst dadurch, dass zwei oder mehrere kulturelle Gruppen in einem gemeinsamen Kontext, z.B. im gleichen Arbeitsfeld operieren.

Weltweit gibt es nach wissenschaftlichen Schätzungen bis zu 8000 unterschiedliche «Völker», Ethnien oder Sprachgruppen. Diese leben in ca. 190 Staaten. Praktisch alle Staaten sind also multi-ethnische Staaten. Nur ganz wenige sind ethnisch homogene Nationalstaaten. Allein in Europa gibt es mehr als 100 Mio. Angehörige von etwa 200 nationalen Minderheiten, die zum Teil zusammengeschlossen sind in der Föderalistischen Union Europäischer Volksgruppen. Gemeinsam ist Minderheiten, dass sie die Staatsangehörigkeit eines Landes besitzen, in dem sie ihren Lebensmittelpunkt haben, sich jedoch durch ethnische, religiöse oder sprachliche Charakteristika von der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden und keine dominierende Rolle im Staat innehaben. Als eine nationale Minderheit gelten diese Menschen dadurch, dass sie ihre Eigenart behalten wollen und neben der rechtlichen auch eine tatsächliche Gleichheit gegenüber der Mehrheit der im Staat Lebenden anstreben. Migranten und Migrantinnen, die länger im Land leben, werden staatsrechtlich nicht zu nationalen Minderheiten gerechnet, auch wenn sie schon über Generationen in einer bestimmten Region wohnen und in einem politischen Sinne auch Anlass und Beteiligte von interethnischen Konflikten werden können.

Der Terminus Ethnizität wurde durch die Ethnologie geprägt, mit ihm wurden kulturelle Unterschiede zwischen Gruppen in traditionellen Gesellschaften dargestellt. Dabei wurde die innere soziale Struktur der Gruppenorganisation – die davor auch unter den Bezeichnungen «Stamm» und «Familie» definiert wurde – beschrieben. Seit Ende des 20. Jahrhunderts dient der Begriff immer wieder zu populistischen Zuschreibungen für biologische Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Menschen. In der Annahme, dass die Menschheit in feste, genetisch bestimmte biologische Typen eingeteilt werden könne, werden den verschiedenen Gruppen jeweils auch eine spezifische Kultur, Sprache, Tradition und soziale Muster zugeschrieben. Dies ist wie bei der Debatte um die Existenz unterschiedlicher menschlicher «Rassen» aus der Luft gegriffen und genetisch nicht nachweisbar – kulturell ebenso wenig.

Ethnisierung sozialer Probleme

Mit der Zuspitzung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Krisen geht oftmals eine sogenannte Ethnisierung sozialer Konflikte einher. Soziale oder kulturelle Probleme werden in diesem Prozess neu «analysiert» und als herkunftsspezifisch beurteilt. Bildungsferne wird zum Beispiel nicht mehr als ein soziales Problem reflektiert, sondern einer bestimmten ethnisch-kulturellen Gruppe als ein sie beschreibendes Merkmal zugeordnet. Diese Verbindung eines bestimmten Merkmals mit einer bestimmten Gruppe wird dann meist abgerufen, um diese auszugrenzen («Die wollen/können das nicht!»). Das dahinterstehende Ziel, sich beispielsweise Vorteile im Verteilungskampf um Ressourcen, Macht und Positionen zu verschaffen, wird verschleiert. Der Prozess der Zuschreibung bestimmter ethnischer Eigenschaften geschieht dabei vorrangig durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Es ist ihnen aber nicht allein belassen. Auch manche Angehörige von Minderheiten versuchen, sich über ethnisierende Diskurse oder durch Schutz über Minderheitenrechte Vorteile zu verschaffen, um so ihre Position im Verteilungskampf zu verbessern.

In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass sich Religion für die Ethnisierung spezifischer Probleme besonders gut eignet. So lassen sich Vorurteile gegenüber anderen Religionen, z.B. in Diskussionen um die Integrationsfähigkeit, leicht mobilisieren. In einem Streit in Deutschland um den Ruf des Muezzins wurde beispielsweise vonseiten einer evangelikalen Gemeinde der Anlass dazu genutzt, durch einseitige und falsche Behauptungen den Gemeindemitgliedern glaubhaft zu machen, den Muslimen ginge es nicht um ihren Glauben, sondern nur darum, die ansässige christliche Gemeinde zu verdrängen. Mit dieser Strategie gelang es tatsächlich, die verängstigten Gemeindemitglieder wieder besser an die Kirchgemeinde zu binden. Auf der anderen Seite wiederum zeigte sich, dass auch in diesem Fall islamische Interessenverbände vom propagierten «Feindbild Islam» profitierten, nämlich indem sie wiederum ihre Mitglieder gegen die Angriffe von «aussen» mobilisieren konnten und sich damit der erhöhten Loyalität ihrer Mitglieder erneut versichern durften (Arbeitsgruppe SOS-Rassismus NRW 1997). Als Beispiel für die Schweiz kann das Minarettbauverbot dienen, welches am 29.11.2009 in einer Volksabstimmung überraschend angenommen wurde. Im beschaulichen Städtchen Wangen an der Aare nahm die Diskussion ihren Anfang. Was ursprünglich eine lokale Auseinandersetzung um ein geplantes Minarett war, nahm immer grössere Ausmasse an. Mit hochemotionalen Plakaten wurde die Angst vor dem vermeintlich intoleranten Islam geschürt. Alle möglichen echten oder vermeintlichen Probleme des Zusammenlebens wurden an dieser Initiative abgehandelt. Letztlich konnte die SVP ihre Anhänger*innen weiter mobilisieren und so ihre Macht konsolidieren. Eine differenzierte Debatte war kaum möglich. Die Minarettinitiative, schreiben Gross et al. (2010:12), wurde somit zur ersten Initiative in der Geschichte der demokratischen Schweiz, die nach der Abstimmung intensiver diskutiert wurde als vorher.

Um gegenwärtig bei den deutlich zunehmenden Abgrenzungsdebatten und der Verfestigung von Identitätspolitik von Mehrheit und Minderheit intervenieren zu können, sind neue Konsensfindungsprozesse und konfliktregulierende Initiativen wichtig. Dabei sind das Einfordern aktiver Toleranz, das Beharren auf der Anerkennung der Grundrechte als minimaler Konsens sowie neue und dauerhafte Wege einer Moderation der Diskussion nötig. So lassen sich am ehesten zivile Konfliktregulierungen entwickeln, welche die unterschiedlichen Interessenlinien gebührend einbeziehen. Die Kombination der drei oben genannten Faktoren scheint uns zielführend und wird von namhaften Wissenschaftlern wie Wilhelm Heitmeyer oder Organisationen wie ARIC-NRW empfohlen.

Literatur:

Arbeitsgruppe SOS-Rassismus NRW (1997), *Rassismus begreifen. Was ich schon immer über Rassismus wissen wollte*. Villigst. Zu finden unter: www.aktion-zivilcourage.de/downloads/Rassismus_begreifen.pdf (Stand: 28.10.2011)

Barth, Fredrik (1970), *Ethnic Groups and Boundaries*. Bergen et al.

Cohen, Philip (1993), *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*. Hamburg.

Gewalt Akademie Villigst / SOS-Rassismus-NRW (2004), *Gewalt begreifen. Was ich immer schon über Rassismus und Gewalt wissen wollte*. Bochum.

Gross, Andreas et al. (2010), *Von der Provokation zum Irrtum. Menschenrechte und Demokratie nach dem Minarett-Bauverbot*. St. Ursanne.

Mühlmann, Wilhelm E. (1964), Rassen, Ethnien, Kulturen. In: *Soziologische Texte* Bd. 24. Berlin

2.3.2

Rassismus, ein vieldiskutierter Begriff

Rassismus stellt neben Sexismus, Homophobie und beispielsweise der Ausgrenzung von Behinderten wohl die markanteste systematische Diskriminierungsform in unserer Gesellschaft dar. Keiner bringt vermutlich den Charakter des Rassismus so kurz und klar auf den Punkt wie der Soziologe Albert Memmi (1992:151), der schreibt, bei Rassismus gehe es primär um die Festlegung von Unterschieden und deren Bewertung im Dienste der Rechtfertigung einer übergeordneten Position. Dieser Grundsatz hat in die meisten neueren Begriffsdefinitionen Eingang gefunden.

Der Begriff «Rassismus» entstand in den 1920er-Jahren. Seine Schöpfer wollten damit die Überbewertung des damals gängigen «Rasse»-Konzepts in der Wissenschaft kritisieren. Obwohl die Begriffsentstehung an die heute widerlegte Idee von «Rasse» gebunden ist, scheint der Begriff «Rassismus» auch weiterhin am besten geeignet, um dieses Phänomen der Moderne zu beschreiben (Terkessidis 1998:98). Doch wird der Begriff immer wieder kritisch hinterfragt. Robert Miles kritisierte beispielsweise Anfang der 80er-Jahre die oft sehr unscharfe Verwendung des Begriffs «Rassismus». Entweder werde der Begriff übermässig oft verwendet; Rassismus lasse sich dann kaum mehr von Nationalismus oder Sexismus unterscheiden. Oder das Wort werde in einem derart engen Sinn gebraucht, dass Rassismus ausschliesslich zum Problem der «Weissen» werde (Miles 1999). Zentral in der Theoriearbeit von Miles ist der Prozess der Rassenkonstruktion, welchen er «Rassialisierung» nennt. Unterscheidungsmerkmale seien historisch gewachsen und zufällig ausgewählt. Statt des Bedeutungsträgers Hautfarbe mit der Unterscheidung zwischen farbig und weiß hätte man, so Miles, ebenso gut zwischen Menschen mit einem kleinen und Menschen mit einem grossen Mund unterscheiden können. Das Unterscheidungsmerkmal sei absolut willkürlich gewählt. Die «Rassen»-Idee behält aber, obwohl sie nur eine gesellschaftliche Fiktion bezeichnet, keine biologischen Realitäten, ihre Macht. Obwohl die Gedanken von Miles wichtig für die Debatte zum Begriff «Rassismus» sind, konnte sich sein Vorschlag Rassismus durch Rassialisierung zu ersetzen, nicht durchsetzen.

Obwohl die Existenz von menschlichen Rassen als biologisches Phänomen in den Sechzigerjahren widerlegt wurde (siehe weiter unten), hat «Rasse» als soziales Konstrukt also weiterhin einen grossen Einfluss in der Gesellschaft. Die «rassistische Darstellungsform des negativen Anderen» geht meist mit einer Darstellung des «Eigenen» als positiv einher (ebd.). Wird also eine Gruppe mit der Zuordnung zu einer «Rasse» auf negativ bewertete Merkmale reduziert oder wird einer bestimmten «Rasse» eine rationale nicht zu erklärende Bedrohung anderer Gruppen zugeschrieben, muss von Rassismus gesprochen werden.

Die Fachstelle für Rassismusbekämpfung des Bundes definiert entsprechend rassistische Diskriminierung als «jede Praxis, die Menschen aufgrund physiognomischer Merkmale und/oder ethnischer Herkunft und/oder kultureller Merkmale (...) und/oder religiöser Zugehörigkeit Rechte vorenthält, sie ungerecht oder intolerant behandelt, demütigt, beleidigt, bedroht oder an Leib und Leben gefährdet.» (Galizia 2003:245) Physiognomische Merkmale verweisen auf Hautfarbe und andere körperliche Charakteristika. Die ethnische Herkunft meint die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sprachlich und kulturell einheitlichen Volksgruppe. Zu den kulturellen Merkmalen gehören Sprache und Name. Die religiöse Zugehörigkeit bezieht sich auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Glaubensgemeinschaft. Nicht nur Menschen mit einem ausländischem Pass, auch Schweizerinnen und Schweizer können also Opfer von rassistischer Diskriminierung sein – zum Beispiel wenn sie einen fremdländisch klingenden Namen tragen, eine ungewohnte Hautfarbe haben oder einer bestimmten religiösen Gruppe angehören.

Ungleichbehandlungen aufgrund der Herkunft, Hautfarbe, Kultur oder Religion können sich mit Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts oder der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht überschneiden. Das Phänomen der mehrfachen Diskriminierung trifft zum Beispiel Frauen, die

gleichzeitig einer ethnischen Minderheit und einer unteren sozialen Schicht angehören. Was als rassistische Diskriminierung interpretiert wird, kann sich in diesem Fall im Kern beispielsweise als Frauenfeindlichkeit darstellen oder als ein Verhalten, das sich gegen die soziale Herkunft einer Person richtet – und umgekehrt. Im Gegensatz zu Diskriminierungen aufgrund eines einzigen Merkmals sind Mehrfachdiskriminierungen jedoch meist nur in gewissen Teilaspekten vom Gesetz erfasst.

Alltagsrassismus – rassistisches Denken diskriminiert

Unter Alltagsrassismus wird die Übernahme von rassistischen Ideologien in alltägliche Situationen, die Umsetzung in alltägliche Denk- und Handlungsformen verstanden. Sie stabilisieren und verfestigen die dahinter liegenden diskriminierenden Strukturen. Dabei werden die rassistischen Inhalte abstrahiert und nicht mehr hinterfragt. Eine Situation oder ein Spruch wird von den Mehrheitsangehörigen als «normal», unproblematisch und allgemein gebräuchlich betrachtet.

Gerade bei Redewendungen finden sich häufig Diskriminierungen, die Frauen («Mann, bist du dämlich», «Ein Bier, Fräulein!»), Behinderte (wir stellen doch keine «Lahmen und Blinden» ein, «Bist du eigentlich Schizo!», «Du Möngli!»), aber auch spezifische Nationalitäten, Religionen oder Ethnien betreffen («Diese Rechnung ist getürkt!», «Hier wurde gemauschelt», «Ich gehe ins Welschland», «Das ganze kommt mir irgendwie spanisch vor», «Hier geht's ja zu wie in einer Judenschule!», «Hört endlich auf mit dem Herumzigeunern», «Ich bin doch nicht dein Neger!» usw.). Gängig sind auch Sätze, die das Wörtchen «aber» beinhalten: «Ich habe zwar nichts gegen Osteuropäer, aber...». Dadurch wird deutlich, dass das Gesagte im Widerspruch zum einleitenden Satz steht. Wenn aber rassistische Vorstellungen und Handlungen das tägliche Leben durchziehen und zum Bestandteil des Alltags werden, dann hat die Gesellschaft begonnen, Alltagsrassismen zu produzieren.

Ungleichbehandlung ist von Diskriminierung zu unterscheiden: Wird zum Beispiel Jugendlichen unter 18 Jahren der Zutritt zu einer Diskothek verweigert oder darf jemand nicht Taxifahrer werden, weil er oder sie keinen Führerschein hat, so ist dies eine legale Ungleichbehandlung. Wenn aber Menschen mit bestimmten physischen Merkmalen der Eintritt in die Disco oder ein Job verweigert wird, weil er oder sie keinen Schweizer Pass hat, sie eine Frau, schwarz oder homosexuell ist, dann handelt es sich um eine Diskriminierung. Eine Diskriminierung beinhaltet die willkürliche Benachteiligung oder Schlechterbehandlung Einzelner oder von Gruppen aufgrund von Merkmalen wie Herkunft, Hautfarbe, Nationalität, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Kultur oder Religionsausübung. Meistens verstösst diese Diskriminierung gegen geltendes Recht.

Die Schweiz ist 1965 dem Internationalen Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung beigetreten. Auf gesetzlicher Ebene wurde das Verbot rassistischer Diskriminierungen im öffentlichen Bereich mit Art. 261^{bis} im Jahre 1995 in das Schweizerische Strafgesetzbuch als Offizialdelikt aufgenommen, um zumindest gewisse Auswüchse bekämpfen zu können. Stammtische, private Festanlässe und Ähnliches sind aber von der Gesetzesbestimmung ausgenommen. Eine Regelung gegenüber rassistischer Diskriminierung im privaten Bereich (z.B. Arbeit, Wohnen), wie sie in der EU angestrebt und in Artikel 8 der Bundesverfassung postuliert wird, steht noch aus (Galizia 2003:245).

Der Gesetzesartikel ist online zu finden unter www.admin.ch/ch/d/sr/311_0/a261bis.html (Stand: 28.10.2011) und lautet:

«Wer öffentlich gegen eine Person oder eine Gruppe von Personen wegen ihrer Rasse, Ethnie oder Religion zu Hass oder Diskriminierung aufruft, wer öffentlich Ideologien verbreitet, die auf die systematische Herabsetzung oder Verleumdung der Angehörigen einer Rasse, Ethnie oder Religion gerichtet sind, wer mit dem gleichen Ziel Propagandaaktionen organisiert, fördert oder daran teilnimmt, wer öffentlich durch Wort, Schrift, Bild, Gebärden, Tätlichkeiten oder in anderer Weise eine Person oder eine Gruppe von Personen wegen ihrer Rasse, Ethnie oder Religion in einer gegen die Menschenwürde verstossenden Weise herabsetzt oder diskriminiert oder aus einem dieser Gründe Völkermord oder andere Verbrechen gegen die Menschlichkeit leugnet, gröblich verharmlost oder zu rechtfertigen sucht, wer eine von ihm angebotene Leistung, die für die Allgemeinheit bestimmt ist, einer Person oder einer Gruppe von Personen wegen ihrer Rasse, Ethnie oder Religion verweigert, wird mit Gefängnis oder Busse bestraft.»

Literatur:

- Galizia, Michele (2003), Rassismus. In: Wörterbuch der Sozialpolitik. Zürich, 245. Online zu finden unter: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=495> (Stand: 6.9.2011)
- Memmi, Albert (1992), Rassismus. Frankfurt a. M.
- Miles, Robert (1999), Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg.
- Terkessides, Mark (1998), Psychologie des Rassismus. Wiesbaden.

Der Begriff Rassismus – Kurzversion

Zum Thema Rassismus gibt es viele Herleitungen, Begriffsklärungen und Definitionsversuche. Die prägnante Kurzversion von Michele Galizia (2003:245) scheint uns hier aber besonders zweckdienlich. Er zeigt, dass viele Wissenschaftler/-innen in den letzten Jahrzehnten zum Phänomen Rassismus geschrieben und versucht haben, den Begriff zu fassen. Eine ältere, aber immer noch stimmige Definition des Begriffs Rassismus ist folgende: «Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Vorteil des Täters und zum Nachteil seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen» (Memmi 1992:151).

Nach dem Wörterbuch für Sozialpolitik wird Rassismus folgendermassen definiert (Galizia 2003:245): «Rassismus bezeichnet eine Ideologie, die Menschen aufgrund physiognomischer oder kultureller Eigenarten oder aufgrund ihrer ethnischen, nationalen oder religiösen Zugehörigkeit in angeblich naturgegebene Gruppen – so genannte Rassen – einteilt und diese hierarchisiert. Menschen werden nicht als Individuen, sondern als Mitglieder solcher pseudoverwandtschaftlicher Gruppen mit kollektiven, weitgehend als unveränderbar betrachteten Eigenschaften beurteilt und behandelt. Der klassische Rassismus beruhte auf der fälschlichen Annahme, die Menschheit lasse sich in genetisch voneinander unterschiedliche ‚Rassen‘ mit unterschiedlichen psychischen Eigenschaften unterteilen.» (ebd.)

Seit den 1960er-Jahren wird Rassismus vielfach auch für direkte, indirekte, institutionelle und strukturelle rassistische Diskriminierung verwendet (Entkolonialisierung, Emanzipations- und Bürgerrechtsbewegung der Schwarzen in den USA). «Es ist aber sinnvoll, auf der Handlungsebene rassistische Diskriminierung sowohl von Rassismus als Ideologie wie auch von anderen Formen der Diskriminierung abzugrenzen. Rassendiskriminierung ist jede Praxis, die Menschen aufgrund physiognomischer Merkmale und/oder ethnischer Herkunft und/oder kultureller Merkmale (Sprache, Name) und/oder religiöser Zugehörigkeit Rechte vorenthält, sie ungerecht oder intolerant behandelt, demütigt, beleidigt, bedroht oder an Leib und Leben gefährdet.» (ebd.) Rassendiskriminierung kann, muss aber nicht ideologisch durch Rassismus begründet sein. An der Weltkonferenz gegen Rassismus und Intoleranz (2001) wurde insbesondere die Problematik der mehrfachen Diskriminierung ins Zentrum gerückt (etwa als schwarzer Muslim oder als behinderte Thailänderin).

Quellenangabe:

Michele Galizia zum Begriff Rassismus. Mit kleinen Änderungen zitiert aus: Wörterbuch der Sozialpolitik. Hrsg. Erwin Carigiet et al., Zürich, 2003; 245. Online zu finden unter: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=495> (Stand: 6.9.2011). Hier auch: Memmi, Albert (1992), *Rassismus*. Frankfurt a. M.

Zum Begriff Rasse – Kurzversion

Die Einteilung der Menschen in Rassen und deren Hierarchisierung aufgrund unterschiedlicher körperlicher Merkmale wie der Schädelform, dem Körperbau und der Hautfarbe gilt als wissenschaftlich überholt. Trotzdem wird im Alltag immer noch häufig von «Rassen» gesprochen und diese Einteilung zur Rechtfertigung der «natürlichen» Überlegenheit der einen Menschengruppe bzw. der Minderwertigkeit der anderen benutzt. So werden Machtmissbrauch, die Verletzung der Menschenrechte und die Herrschaft über Menschen mittels des Rasse-Begriffs legitimiert.

Ende des 19. Jahrhunderts wurde mit pseudowissenschaftlichen Theorien versucht, Menschen in Rassen einzuteilen, um die angebliche Überlegenheit der weissen Hautfarbe aufzuzeigen. Diese Theorien lieferten unter anderem die ideologische Rechtfertigung für Kolonialisierung und die sich herausbildenden Nationalstaaten – wir aber auch zunehmend für die Legitimierung von Sklaverei und Judenverfolgung herangezogen. Doch allen wissenschaftlichen Versuchen zum Trotz ist es nie gelungen, Menschen tatsächlich Rassen zuzuordnen. Zwar begegnen wir noch Unterscheidungen in «schwarze», «weisse» oder «gelbe Menschenrassen», doch werden solche oder ähnliche Unterscheidungskriterien in der Biologie nicht mehr benutzt, da sie sich als nicht trennscharf, sondern als willkürlich und daher irreführend herausgestellt haben. Eine aktuelle Methode der Unterscheidung von Menschen stellt heute die Häufigkeit bestimmter Genkombinationen in einer Bevölkerungsgruppe vor. Dabei hat es sich allerdings erwiesen, dass es in einer als ethnisch definierten Gruppe genetisch genauso grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Individuen geben kann wie zwischen Individuen von ethnisch vollkommen unterschiedlichen Gruppen. Kurz gesagt: Der Begriff «Rasse» ist für die Wissenschaft unnütz (vgl. UNESCO Erklärung gegen den Rassenbegriff 1995:3).¹

Obwohl das Rassenkonzept durch genetische Forschungen mittlerweile mehrfach widerlegt wurde und sich Vertreter dieser Ideologie nicht mehr offen auf die Überlegenheit oder Minderwertigkeit bestimmter «Rassen» berufen, äussert sich Rassismus heute vielfach subtiler: «Vielleicht stimmt es ja, dass alle Menschen gleichwertig sind, aber ihre Kulturen sind doch so unterschiedlich, dass sie nicht zusammenleben können.» Diese Argumentationen betonen Unterschiede in bestimmten Bereichen, in anderen hingegen werden diese geflissentlich übersehen. Innerhalb der Schweizer Bevölkerung findet man beispielsweise Anhänger einer Vielzahl von Musikrichtungen und Kleidungsstilen. Weiter bestehen Unterschiede zwischen den verschiedenen religiösen und politischen Überzeugungen, zwischen Jung und Alt, Reich und Arm, Frauen und Männern, Zürichern und Genferinnen, den sprachlichen Regionen. Die willkürliche Konzentration auf beispielsweise «Kultur» als Unterscheidungsmerkmal wird zunehmend fragwürdig, in einer Gesellschaft in der im Jahr 2009 gesamtschweizerisch 36 % der Ehen zwischen Schweizerinnen/Schweizern und Ausländerinnen/Ausländern geschlossen wurden (Bundesamt für Statistik 2009 <http://www.bfs.admin.ch>). In urbanen Zentren stellen die Heiraten zwischen Schweizerinnen und Schweizern mittlerweile die Minderheit dar. In Zürich wurden beispielsweise 2008 nur noch 31 % der Ehen zwischen Schweizern und Schweizerinnen geschlossen. 38 % der Ehen waren «gemischt» (Statistik Stadt Zürich <http://www.stadt-zuerich.ch/statistik>).

Trotzdem wird in der Alltagssprache häufig das Wort «Rasse» und dessen Konzeption, mit «Kultur» ersetzt. Da der Mechanismus der gleiche ist, werden in den Sozialwissenschaften oftmals die neueren Phänomene des Rassismus unter dem Begriff Kulturalismus diskutiert.

¹ UNESCO Erklärung gegen den Rassenbegriff 1995, Internet: <http://www.aspr.ac.at/publications/deklarat.pdf> (Stand: 5.7.2011)

Quellenangabe:

Siehe Text von Brigitta Gerber unter www.help-rassismus.ch/help-rassismus/Hintergrundwissen/Rasse.html

Opfer von Rassendiskriminierung berichten

Die Genfer Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-So) führte 2001 gemeinsam mit den Organisationen Association romande contre le racisme (ACOR) und SOS Racisme¹ eine Untersuchung zu Rassendiskriminierungen durch. Der folgende Text fasst die wichtigsten Resultate zusammen (Eckmann, Salberg, Boltsmann, Grünberg 2003:37–44). Das Spezielle an ihrem Forschungsansatz ist, dass die Erfahrungen der Opfer von Rassendiskriminierung ins Zentrum der Untersuchung gestellt werden. Derzeit gehen Publikationen und Zeitungsartikel kaum auf die Opfer von Rassismus und deren Erfahrungen ein. Viel häufiger stehen die Beweggründe der Personen, die Rassismus verüben, im Zentrum des Interesses.

Die Untersuchungsgruppe der Studie sind Personen, die zum Telefonhörer greifen und die Nottelefonnummer von «SOS – Rassismus» wählen. Die Studie analysiert Aussagen von Opfern und Zeugen, die das beschriebene Geschehen als rassistisch definieren. Dabei kommen die Forschenden zu interessanten Resultaten, die insbesondere Machtaspekte rassistischer Diskriminierungen erhellen.

Formen von rassistischen Handlungen: Am häufigsten zeigt sich Rassismus bei den gemeldeten Vorfällen als verbale Gewalt in Form von Beleidigungen und Beschimpfungen. Es folgen die Verweigerung von Leistungen, segregative Ausschlüsse, die Missachtung von rechtlichen Ansprüchen oder eine sich in ungleicher Behandlung äussernde Diskriminierung. Aber auch das demonstrative Meiden der Opfer, körperliche Gewalt, Belästigung, die Klageerhebung gegen das Opfer und rassistische Propaganda sind verbreitet. (vgl.ebd.: 38)

Zielpersonen von rassistischen Handlungen: Bei den von Rassismus betroffenen Opfern, welche einen entsprechenden Vorfall gemeldet haben, handelt es sich in 60 % der Fälle um Männer und in 40 % der Fälle um Frauen. Vielfach werden Personen, deren Hautfarbe als «schwarz» wahrgenommen wird, Opfer von Beleidigungen und körperlicher Gewalt oder sie werden systematisch gemieden. Grund hierfür muss nicht immer ein «biologischer Rassismus» sein, vielmehr können ganz unterschiedliche Motive ausgemacht werden. Häufig werden Formen eines «kulturellen Rassismus», der (vermeintlich) Zugehörige zu gewissen Gruppen oder ethnischen Minderheiten trifft, verzeichnet. Davon sind vor allem Juden, Sinti und Roma und Kosovaren betroffen. Diesen Gruppen werden gewisse Merkmale zugeschrieben, um ihre Stigmatisierung und Diskreditierung zu rechtfertigen. Auch religiöse Zugehörigkeit wird angeführt, so beispielsweise im Kontext Islam und – wenn auch seltener – des Judentums. Diese Personengruppen sind überdurchschnittlich häufig Opfer rassistischer Akte wie verbaler und auch körperlicher Gewalt sowie von Übergriffen auf ihr Eigentum. Sie sind auch immer wieder gerne Zielscheibe rassistischer Propaganda.

Der Aufenthaltsstatus der Opfer, die sich gemeldet haben, ist äusserst unterschiedlich. Ein Viertel von ihnen besitzt den Schweizer Pass oder eine doppelte Staatsbürgerschaft. Bei nahezu einem Drittel handelt es sich um in der Schweiz lebende Ausländerinnen und Ausländer, mit dauerhaftem Aufenthaltsstatus (C). Nur ein Viertel weist einen durch das Asylverfahren bedingten prekären Status (im Asylverfahren vorläufige Zulassung) oder einen vorübergehenden Status aus anderen Gründen (Kurzaufenthalt, Tourismus, illegale Einwanderung) auf. Die rassistischen Übergriffe wurden mehrheitlich gegen Personen verübt, welche die schweizerische Staatsangehörigkeit besitzen oder ein dauerhaftes Aufenthaltsrecht geniessen.

Die Diskriminierung in der Westschweiz betrifft vor allem Personen mit afrikanischen Wurzeln (27 %), Personen arabischer, d.h. meist nordafrikanischer Herkunft (17 %), sowie Menschen aus dem lateinamerikanischen Raum (14 %). Diese drei Gruppen sind unter den Opfern im Verhältnis zur Wohnbevölkerung deutlich überrepräsentiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Diskriminierung Personen aller sozialen Schichten trifft. SOS Racisme machte jedoch die Erfahrung, dass Personen die sozial oder wirtschaftlich besser integriert sind, weniger bereit sind, eine diskriminierende Behandlung hinzunehmen. Sie kennen ihre Rechte und sind in der Lage, sich gegen solche Handlungen zu wehren (vgl.ebd.: 39).

Täterprofil: Bei den Personen, welchen von den Anrufenden rassistisches Verhalten oder rassistische Handlungen zugeschrieben wurden, handelt es sich mehrheitlich um erwachsene Männer, die meistens einzeln auftreten, aber nicht ausschliesslich Schweizer sind. Darunter finden sich alle Berufsgruppen. Auffallend ist jedoch der hohe Anteil von Verwaltungsangestellten, die in Ausübung ihrer Funktion handelten, sowie der kleinere Anteil von Personen, die im Privaten rassistische Handlungen verübten. Entgegen der weit verbreiteten Meinung wurden die Anrufenden selten von Skinheads bedroht. Die wenigen von Banden verübten Angriffe gingen eher auf lose Gruppen zurück (vgl.ebd.: 39).

Rassismus, eine Machtbeziehung: Die Forschenden stellen fest, dass der Faktor Macht bei den ausgewerteten rassistischen Akten zentral ist. Bei der Analyse der Machtbeziehung zwischen den an einem rassistischen Vorfall beteiligten Akteuren konnte festgestellt werden, dass sie zwei Formen annehmen kann: Entweder handelt es sich um eine Beziehung unter Gleichgestellten resp. eine horizontale Beziehung zwischen Täter und Opfer, oder aber es handelt sich um eine hierarchische, vertikale Beziehung. Bei Letzterer ist zu beachten, ob die Person, die eine Machtposition innehat, ihre Position oder Funktion missbraucht oder nicht. Zu unterscheiden gilt, ob die Verantwortlichen rassistischer Handlungen in ihrer Eigenschaft als Mitglieder einer Institution resp. Organisation oder auf eigene Initiative handeln.

Die Beziehungen zwischen Tätern und Opfern lassen sich folglich so typologisieren:

	Organisationsgrad	Formale Macht (Hierarchie)	Informelle Macht (Gleichheitsbeziehung)
TäterIn			
Handelt im Namen einer Institution oder Organisation		Institutionelle Gewalt (25 %) 3	Doktrinäre Gewalt (16 %) 4
Handelt nicht im Namen einer Organisation		Machtmissbrauch (39 %) 1	Interpersonelle Gewalt (38 %) 2

Anm.: Insgesamt belaufen sich die Prozentzahlen auf mehr als 100%, weil gewisse Fälle mehr als einer Kategorie zugeordnet wurden. (Eckmann, Salberg, Bolzmann, Grünberg, 2003:40)

Zu den Begriffen:

1. Gewalt als *Machtmissbrauch* wird von Personen verübt, die gegenüber den Opfern aufgrund ihrer Position eine formale Macht besitzen, beispielsweise das Personal von öffentlichen Institutionen wie Verwaltungs-, Schul-, Gesundheits-, Sozial- und Polizeiwesen, oder aber im privaten Bereich Vorgesetzte im Unternehmen oder Wohnungseigentümer. Wenn eine solche Person in ihrer Funktion Dienstleistungen verweigert, wissentlich ungleich behandelt, Bittstellende beleidigt oder rassistisch beschimpft, ist dies meist gesetzeswidrig.

2. *Interpersonelle Gewalt* oder «Rassismus im Alltag» spielt sich vor allem im Privatraum, bei der Arbeit oder auf der Strasse zwischen Personen ab, die gleichgestellt sind, z.B. Nachbarn, Arbeitskolleginnen oder Bekannte. Solche rassistischen Handlungen weisen eine stark emotionale Dimension auf, wo verbale Gewalt, Drohungen, starke Ablehnung und manchmal auch körperliche Gewalt präsent sind (z.B. Beschimpfungen in der Waschküche).

3. *Institutionelle Gewalt* ist das Ergebnis von Gesetzen und Vorschriften und daraus entspringenden staatlichen oder institutionellen Praktiken. Es kommt vor, dass Verwaltungspersonal, Beamte, Lehrpersonen oder Versicherungsangestellte usw. routinemässig gewisse Verwaltungspraktiken anwenden, meist ohne sich grössere Gedanken über den diskriminierenden Charakter dieser Praktiken zu machen (wie z.B. Aufenthaltsbewilligungen oder Autoversicherungsprämien).

4. *Doktrinaire Gewalt* wird vor allem durch ideologische Gruppierungen ausgeübt und richtet sich häufig nicht gegen Einzelne, sondern gegen ganze Gruppen, wie beispielsweise rassistische Propaganda oder antisemitische Schriften. Sie muss nicht immer auf Mitglieder von Organisationen bzw. Gruppen der extremen Rechten zurückgehen, sondern wird auch von anerkannten Politikern/-innen und Parteien verübt (z.B. Ausweiskampagne 2010) (vgl.ebd.: 40f).

Rassismus kein Randphänomen: Wie die Typologie der Forschungsgruppe zeigt, ist Rassismus auf allen Ebenen der Gesellschaft und in allen sozialen Schichten präsent. Es zeigt sich eine grosse Verflechtung zwischen den persönlichen und institutionellen Formen, sodass sich Rassismus nicht auf eine psychologische und individuelle Dimension reduzieren lässt, sondern vielmehr ein soziales Problem darstellt. Rassismus, so schreiben die Autoren in ihrem Bericht, ist eine Quelle von Ausgrenzung und Erniedrigung, die nicht nur eine schwere Verletzung der Würde und Rechte der Opfer bedeutet, sondern auch die Glaubwürdigkeit von Institutionen untergräbt, wenn diese sich ihm nicht aktiv widersetzen (vgl.ebd.: 42).

Die Gefahren der Verharmlosung: Die rassistischen Handlungen werden von den Anrufenden (sowohl Opfern als auch Zeugen) häufig als «normal» betrachtet. Sie werden oftmals im Nachhinein nicht nur von den Tätern, sondern auch von den Opfern verharmlost. Die Bagatellisierung rassistischer Diskriminierungen und Übergriffe birgt das Risiko, dass schwerwiegende Verletzungen der Menschenwürde sowie von Grund- und Menschenrechten gerechtfertigt oder normalisiert werden. Durch die Verharmlosung werden die Opfer doppelt verletzt: Sie werden nicht nur diskriminiert, angegriffen oder erniedrigt, sondern ihre Sicht der Geschehnisse wird nicht als gerechtfertigt anerkannt. Ihre Glaubwürdigkeit wird infrage gestellt, und/oder rassistische Vorfälle werden von Institutionen, Medien und Zeugen heruntergespielt. Gerade in sozialen Berufen ist sehr darauf zu achten, dass bei der Aufnahme einer entsprechenden Handlung das Opfer nicht ein zweites Mal viktimisiert wird (vgl.ebd.: 42).

1 Diese Vereinigung stellt Opfern, Nahestehenden oder Zeugen rassistischer Akte eine Gratistelefonlinie zur Verfügung, damit sie sich Gehör verschaffen und aussprechen sowie ihre Beobachtungen und Erfahrungen mitteilen können. Die Organisation bietet auch Unterstützung für weitergehende Massnahmen, falls die Hilfesuchenden dies wünschen.

Literaturangabe:

Eckmann, Monique / Salberg, Anne-Catherine / Bolzmann, Claudio / Grünberg, Karl (2003), Rassismus hat viele Gesichter. In: *Rassismus angehen statt übergehen. Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Zürich, 37–44.
 Der Bericht entstammt der NFP 40 Studie «Violence au quotidien et crime organisé» des Genfer Institut d'Etudes Sociales (IES). Die Forschungsergebnisse wurden summarisch unter dem Titel «De la parole des victimes à l'action contre le racisme», Genève éditions IES 2001 publiziert.

2.4 Praktische Übungen

Dieses Kapitel zeigt drei mögliche Einstiegsübungen in die Thematik Rassismus. Man kann sich einen Zugang herauspicken und danach zur Wissensvermittlung übergehen oder zwei Einstiegsübungen kombinieren. Alle drei geben den Studierenden vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten und können auch, wenn es der Zeitrahmen und die technischen Möglichkeiten zulassen, nacheinander bearbeitet werden.

2.4.1 «Ethnische Witze» (Film), Einstiegsübung und Vertiefung

Kurzbeschreibung	«Ethnische Witze» (2001) heisst ein Film, der in den 1990er-Jahren an der Universität Zürich im Rahmen einer Studie entstanden ist. Er zeigt auf, über welche Bevölkerungsgruppen am meisten ethnische Witze erzählt werden, wie diese Personengruppen in den Witzen beschrieben und welche Charakteristika und Stereotype ihnen zugeschrieben werden. Weiter wurde untersucht, welche Einzelpersonen oder Gruppen sich ethnische Witze erzählen, weshalb sie diese erzählen und ob sie damit rassistisch handeln. Auf der anderen Seite wird gezeigt, was diejenigen Personen empfinden, über die ethnische Witze erzählt werden. Im Film kommen zufällig angetroffene Menschen auf der Strasse, ausgewählte Einzelpersonen sowie eine Schulklasse zu Wort. Die beteiligten Personen haben sehr unterschiedliche Meinungen zum Thema und drücken diese erstaunlich offen aus. Ihre Aussagen zeigen eindrücklich, wie unbedacht Witze gemacht werden, wie verletzend sie sein können. Der Film hilft damit, die Zuschauenden für ein Thema zu sensibilisieren, über das im Alltag sonst kaum nachgedacht wird. Nach dem Film sollte kurz eine Diskussion über den Inhalt geführt werden, danach zur Einstiegsübung übergeleitet werden.
Themen	Neben Begriffen wie Ethnie, ethnisch und rassistisch wird die Frage erläutert, wann ein ethnischer Witz rassistisch ist
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> Die Auseinandersetzung mit dem Film «Ethnische Witze» soll die Studierenden für die Grenzen des Witze-Erzählens sensibilisieren und sie dazu veranlassen, über ihr eigenes Werte und ihr Alltagsverhalten nachzudenken. Sensibilisieren bezüglich der Wiederholung von stereotypen Bildern, welche zu verstärkten Vorurteilen führen. Umgang in der beruflichen Praxis, insbesondere in der Schule. Differenziertes Verständnis eines kulturspezifischen Phänomens, nämlich des Witze-Erzählens, im Spezifischen des Ethnische-Witze-Erzählens. Entwicklung von Gegenstrategien und Prävention.
Empfohlene Gruppengrösse	Seminargrösse, Diskussion im Plenum, Vorbereitung in Gruppen von 3–4 Personen
Zeit	Die Gesamtversion des Films dauert 51 Minuten. Man kann aber auch einen Ausschnitt (15 Minuten) wählen – dies eignet sich vor allem für Schulen als Einstieg mit Jugendlichen. Für die Bearbeitung brauchen Sie 45 Minuten, dafür stehen Ihnen eine Übung sowie theoretisches Material zur Verfügung. Der Film behandelt aber die Thematik umfassend, allerdings muss Dialektverständnis vorausgesetzt werden.
Materialien	Tafel oder Flipchart Für die Vertiefungsübungen sollten die Handouts für die Studierenden kopiert werden

Anleitung

Nach dem Schauen des Films werden in einem ersten Schritt folgende Fragen in der Gruppe diskutiert:

- Was ist ein ethnischer Witz?
- Wann und warum empfinden wir einen Witz als rassistisch?
- Ist ein Witz über andere Ethnien/Kulturen/Länder an und für sich rassistisch? Oder hängt es davon ab, in welchen Momenten, von wem, vor wem und wie er erzählt wird?
- Gibt es unterschiedlich böse und aggressive Witze? Gibt es liebevolle ethnische Witze? Wo liegt der Unterschied?

Die diskutierten Beispiele (frei oder aus dem Film) werden danach an der Tafel in zwei Bündel geordnet, die von der Lehrkraft unternommene Unterteilung ist vorerst geheim und wird im Plenum nachgefragt.

Verletzende Witze – Bündel 1:

Bsp. «Jugo»-Witze

Bsp. Witze über den Holocaust

Bsp. Ethnische Minderheiten...

Schmunzelwitze – Bündel 2

Bsp. «Schotten»-Witze: Geiz und Erfindungsgeist

Bsp. Mehrheitsangehörige, Katholiken, Protestanten

(heute)

...

Besprechen Sie beim Einfüllen die bereits in der Gruppe diskutierten Fragen (s.oben). Lösung::

- Rassistisch ist ein ethnischer Witz dann, wenn er über eine Person oder Gruppe mit anderem, «ethnischem» Hintergrund ein negatives Vorurteil verbreitet, welches in einer Pointe bestätigt wird.
- Wenn die Witze reissende Person sich überlegen fühlt oder klar weiss, dass die betreffende ethnische Gruppe in der Öffentlichkeit tendenziell schlechtgemacht wird.
- Rassistisch ist ein Witz dann, wenn die Herabsetzung des betroffenen Individuums oder der ethnischen Gruppe gegen die Menschenwürde verstösst oder als diskriminierend taxiert werden muss.
- Er ist auch rassistisch, wenn das Ziel ist, die eigene Gruppe als überlegen und besser erscheinen zu lassen.

Zusammenfassend sollte für die Studierenden klar werden: Rassistisch ist ein ethnischer Witz dann, wenn durch das Erzählen Hass, Überlegenheitsgefühle oder beides zusammen gegenüber der anderen Ethnie zum Ausdruck kommt.

In einem **zweiten Schritt** werden die vermuteten Hintergründe für die negative Bewertung diskutiert und aufgeführt.

Dahinter stehende Gründe?

Aggression, soziales Ventil

Unsicherheit

Schüren von Konflikten

Gewaltfaszination

Dahinter stehende Gründe?

Keine Angst / wird von den «Opfern» nicht direkt als Bedrohung wahrgenommen

Unterscheidung wird nicht (mehr) als Bedrohung aufgefasst

...

...

Diskutieren sie mit den Studierenden in einem **dritten Schritt**, wie sie in ihrer beruflichen Praxis ethnische Witze bearbeiten können. Vorschläge von Fachleuten sind das Führen eines Lernjournals und das exemplarische Arbeiten. Berücksichtigt werden sollten auch Fragen nach eigenen Erfahrungen und früheren Reaktionen.

1. Beobachtungsauftrag: Was erzählen sich die Jugendlichen für Witze? Wenn ich Witze höre, die sich die Kids erzählen, greife ich ein? Warum und wie interveniere ich? Welche Witze erzähle ich als Lehrperson oder SozialarbeiterIn? Was ist meine Rolle z.B. als TeamleiterIn?

Das Führen eines Lernjournals ist dabei hilfreich und dient der Selbstbeobachtung. Hier sollte ein Leitgedanke herausgearbeitet werden, der folgenden Aspekt berücksichtigen: Die Fähigkeit, (noch) erschrecken zu können, zu bewahren: Dies ist eine wichtige Funktion des Witzes. Auch dass damit der Freude Ausdruck verliehen werden kann, etwas Böses zu tun, das kleine Teufelchen zu spielen – dieser kurze Moment des Erschreckens gehört zur Pointe. Aber: Je härter und brutaler der Witz ist, desto heftiger sollte der Schreck sein. Über solche Momente des Erschreckens kann mit Kindern und Jugendlichen diskutiert werden.

Dabei können eventuell auch eigene Gedanken und Erfahrungen geschildert werden: zu Witzen, die mich meinen (meine Ethnie), zu Witzen, die betroffenes Schweigen ausgelöst haben, zu Witzen, die ich selbst schon weitererzählt habe und die ich heute nicht mehr erzählen würde. Falls die Studierenden keine Witze erzählen, können die Gründe dafür diskutiert werden.

2. Empfohlen wird auch das exemplarische Arbeiten: Der ethnische Witz eignet sich ausgezeichnet dazu, aufzuzeigen, dass die Ethnie in einem Witz nicht immer beliebig austauschbar ist. Die Pointe eines Witzes ist meist von ihren Verknüpfungsmöglichkeiten abhängig. Schottenwitze sind lustig, wenn es sich um den «schottischen» Geiz und Erfindungsreichtum dreht. Niemand käme auf die Idee, einen solchen Witz auf einen Ex-Jugoslawen anzuwenden. Solche Gedankengänge führen uns auf eine direkte Art näher an die dahinterstehenden Vorurteile, Muster und Schablonen heran, auf die wir im Gespräch tagtäglich zurückgreifen.

3. Auch Ausschnitte des Films «Ethnische Witze» eignen sich gut für die Bearbeitung gruppenspezifischer Probleme im beruflichen Alltag (Jugendhaus, Heim) resp. in der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen. Danach sollten zusammen mit den Jugendlichen Meinungen gesammelt und Thesen gebildet werden.

- Thematisieren, Meinungen und Aussagen zu einem Witz diskutieren
- Pro- und Kontra-Argumente sammeln
- Konfrontation mit den angesprochenen Bildern und Vorurteilen
- Leitgedanken herausarbeiten; den Moment des Erschreckens festhalten und diesen als Ausgangspunkt wählen.
- Witze mit umgekehrten Vorzeichen erzählen, z.B. die ethnische Minderheit durch Schweizer ersetzen. Diskutieren, was das auslöst.

Dadurch soll vermittelt werden, dass Wiederholungen von stereotypen Bildern immer näher an Vorurteile führen und unsere Mitmenschen verletzen.

Vertiefungsübung

Zeit	20 min (frontal: 10 min)
Anleitung	Wissensvertiefung nach der Einstiegsübung. Anhand der nachfolgenden Definitionen können die Begriffe Witz, Vorurteil und Ethnie/ethnisch nochmals auf einer theoretischen Ebene diskutiert werden. Hierzu stehen vorerst zwei Definitionen zum Begriffsverständnis von Witz zur Verfügung – eine Kurzdefinition aus dem Brockhaus und eine psychosoziale Erklärung, danach eine Erklärung zur Funktion des Witzes selbst.



Was ist ein Witz?

Eine Kurzdefinition aus dem Brockhaus (1996:310): Die Wirkung, das durch das Erkennen der Pointe ausgelöste Lachen, kennzeichnet den Witz als ein eng an den gesellschaftlichen und kulturellen Kontext gebundenes Phänomen.

Psychosoziale Aspekt eines Witzes:

Witze sind auch kreative Vorgänge, die durch Neuheit und hohe Verdichtung der ungewöhnlichen Zusammenführungen gekennzeichnet sind sowie verschiedenartige kognitive und affektive Prozesse beinhalten. Es wird in kreativer Weise eine neue Bedeutung geschaffen, die Lachen auslöst. Die Entlastungsfunktion beruht darauf, dass Witze Identifikationsmodelle bieten und oft durch ansonsten sozial verbotene, aggressive, oftmals sexuelle Motive gesteuert sind. Zudem besteht eine enge Beziehung zu Schadenfreude und Verachtung. So hat der politische Witz zum Beispiel eine gesellschaftskritische Funktion.

Aus: Brockhaus (1996), *Brockhaus die Enzyklopädie in 24 Bänden*, Leipzig und Mannheim, 20. überarbeitete Auflage.

Funktion von ethnischen Witzen:

Der ethnische Witz will sich der vermeintlich «gemeinsamen» Werte und Normen versichern und wirkt oftmals gruppenstabilisierend. Er kann sowohl ein soziales Ventil als auch ein gefährliches Instrument für vorhandene Aggression sein, das damit Vorurteile schafft und Minderheiten diskriminiert. Wichtig ist die Form des Erzählens – am Stammtisch, in der Gruppe, über Mail. Es ist falsch zu behaupten, alle Personen, die ethnische Witze erzählen, wären rassistisch. Ethnische Witze sind nicht immer eine Billigung von rassistischen Denkweisen. Der Kontext spielt eine entscheidende Rolle. Wichtig ist der feine Unterschied und eine differenzierte Haltung (Aus dem Begleittext zum Film von Regula Bill 2004).

Am Schluss kann über eine Definition von Theodor W. Adorno zur Frage des Ethnozentrismus übergeleitet werden:



Ethnozentrismus

Ethnozentrismus bezeichnet «die Tendenz des Individuums, ‚völkisch zentriert‘ zu sein, eine starre Bindung an all das, was ihm kulturell primär gemäss ist, was seiner eigenen Haltung entspricht und ebenso unelastisch abwertende Reaktionen gegen alles Fremdartige.»

Theodor W. Adorno (1973), *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a. M., S. 89

2.4.2 Stammtisch – Einstiegsübung, Reflexion und Vertiefung

Kurzbeschreibung	Als Einstieg in die Themen Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Zivilcourage eignet sich auch die folgende Übung, die eine fiktive «Stammtisch»-Situation bearbeitet. Dazu sind anschliessend Reflexionsübungen zu den Teilaspekten Vorurteil, Aggression und Autoritarismus aufgeführt. Wie bei ethnischen Witzen gelangen wir auch beim Thema Stammtisch zu Fragen nach den Hintergründen: Weshalb reden Menschen in dieser Art und Weise miteinander? Welche Argumentationsmuster werden genutzt? Wie ist deren Funktionsweise psychologisch bzw. sozialpsychologisch zu verstehen? Erklärungen für das Phänomen lassen sich finden, wenn man sich genauer mit den Aspekten Vorurteilsbildung, Aggression und Autoritarismus beschäftigt. Sie alle dienen dem besseren Verständnis der komplexen Situation eines Stammtisches und damit auch der Bearbeitung von Gegenmassnahmen. Die Übungssequenz entstammt einer Idee und Skript von Klaus-Peter Hufer (2006:27–41), die hier in einer leicht abgeänderten und auf schweizerische Verhältnisse adaptierten Form wiedergegeben werden.
Lernziele	<ul style="list-style-type: none">• Die Studierenden bekommen einen Eindruck von der Vielfalt von Vorurteilen, reflektieren damit auch ihre eigenen.• Sie lernen, dass auch Aggression und Autoritarismus zum Phänomen «Stammtischgespräch» gehören.• Sie überlegen sich Gegenstrategien.
Gruppengrösse	Seminargrösse, Plenum
Zeit	2 Stunden (ohne Reflexionsübungen 30 min)
Materialien	Kopien der Handouts
Anleitung	In einem ersten Schritt wird mit den Studierenden das Stammtisch-Theater nach Klaus-Peter Hufer (2006:28-32) durchgespielt. Es ist eine gut nachzuspielende fiktive, aber durchaus realistische Stammtischszene. Sie wird hier in einer leicht adaptierten, kopierbaren Version abgedruckt. Zum Vorlesen werden folgende Rollen an die Studierenden verteilt: Wirt, Karin, Fiona, Philippe, Hans, Jessica und Markus. Ausgangslage ist, dass die sechs Protagonistinnen und Protagonisten des Stammtisches sich gut kennen und regelmässig zu einem Bier in ihrer Stammbeiz «Zum Hirschen» treffen. Im Anschluss ans Vorlesen werden anhand der Eindrücke die einzelnen Rollen/Personen analysiert. Dabei kann aufgezeigt werden, dass sich die Gespräche und Halbwahrheiten in einer Stammtischrunde nur in einem ganz spezifischen Setting reproduzieren. Wichtig sind die Aspekte Vorurteile, Aggression und Autoritarismus. Wenn Sie diese Themen mit einarbeiten, können Sie einfacher auf mögliche Gegenstrategien eingehen.

Wirt: Na, seid ihr wieder mal zusammengekommen?! Was soll's denn diesmal sein? Wieder einmal eine Stange Bier?
Alle: Ja, gern.

Wirt: Gut so, da wisst ihr was ihr habt. Immerhin gibt es noch das Feldschlösschen. Aber das ist ja auch bereits ins Ausland verkauft. Vielleicht haben wir bald türkisches «Bürü», gebraut in Ankara. Und dann schliesst auch noch die letzte Brauerei in unserer Region.

Der Wirt geht.

Hans: Gar nicht so verkehrt, was er da sagt. Schweizer Waren werden immer seltener. Und bald haben wir keine Arbeit mehr.

Philippe: Ja, schaut euch doch mal um in der Stadt: Ein Kebab-Stand neben dem andern. Die Schweizer Metzgereien schliessen.

Jessica: Und in den Betrieben haben wir auch nur noch billige ausländische Arbeitskräfte.

Karin: Aber du hast doch noch Arbeit.

Hans: Wie lange hat sie die noch? Dann sitzt ein Türke oder was weiss ich für einer an ihrem Schreibtisch.

Philippe: ... und der rollt den Gebetsteppich aus.

Jessica und Hans lachen.

Hans: Und in der Fastenzeit heisst es dann «Nix arbeiten heute».

Markus: Mein Gott. Ihr werft ja alles durcheinander. Meinen Schweinebraten kriege ich immer noch in unserer Stadt und mein Kollege Mustafa ist ein ganz Netter.

Philippe: Bis er sich an deine Tochter ranmacht und die mit einem Kopftuch herumläuft.

Fiona: Nicht jede muslimische Frau trägt auch gleich ein Kopftuch.

Jessica: Zu melden haben die alle nichts.

Hans: Genau. In der Zeitung stand neulich ein Bericht. Da wurde eine Frau gesteinigt.

Markus: Noch vor 300 Jahren gab's bei uns Hexenverbrennungen.

Philippe: Jetzt kommt er mit solch altem Zeugs. Die Hexen sind bei uns alle weg.

Hans: Ausser Markus' Schwiegermutter.

Jessica und Philippe lachen.

Philippe: Im Ernst, mir stinkt das schon lange. Die Schweiz ist nicht mehr schweizerisch. Die Kriminalität steigt, nur wegen der vielen Ausländer hier.

Karin: Woher weisst du das?

Hans: Das steht täglich in der Zeitung.

Markus: In meiner nicht.

Hans: Du liest bestimmt auch nur eine türkische Zeitung.

Karin: Wann bist du denn mal von einem Ausländer beklaut oder überfallen worden?

Hans: Muss es erst so weit kommen, dass ich hier mitreden darf? Das liegt doch auf der Hand: Seitdem wir hier mehr und mehr von fremden Vögten aus Brüssel regiert werden und wir dann jedem Schwarzen, der hierherkommt, zur Begrüssung gleich einen Hundert-Franken-Schein in die Hand drücken. (...)

Karin: Ich dachte bisher, die Menschen in China sind eher gelb. (...)

Markus: Vielleicht sollte Hans zur Abwechslung mal ein Geografiebuch lesen.

Jessica: Ich finde, wir Schweizer sollten nicht die ganze

Welt bei uns aufnehmen müssen, nur weil wir keinen Krieg hatten. Das Boot ist halt mal voll, da können irgendwelche linke Politiker und Professoren noch so viel von Menschenrechten schwafeln. Gerade die, zerstören noch unser Land, wenn wir nicht aufpassen!

Philippe: Richtig, irgendwann muss Schluss sein mit der Geschichte.

Fiona: Was die Schweizer damals gemacht haben, indem sie Juden an der Grenze zu den Nazis zurückschickten, war sehr feige.

Hans: Moraltante! Du hättest doch genauso gehandelt, du weisst ja gar nicht wie es damals war. Das mit den Juden war nicht so gut, das stimmt. Aber die Schweiz ist heil durch den Krieg gekommen und niemand ist verhungert!

Jessica: Heute ist man ein Fremder im eigenen Land.

Hans: Die Politik versagt da völlig.

Philippe: Hör mir auf mit Politikern. Die wollen doch nur Kuscheljustiz und den Staat aufplustern.

Markus: Braucht ihr einen starken Mann, wie damals die Deutschen?

Hans: Hör mal genau zu: Ein bisschen was von einem kleinen Adolf könnten wir gut gebrauchen.

Markus: Welches «bisschen» denn? Seinen Fusszeh? Sein Ohrläppchen? Oder sonst noch was? Was hättest du denn gerne wieder?

Karin und Fiona lachen.

Karin: Ich finde es schrecklich, wie hier gedacht wird.

Jessica: Das fehlt noch, eine Gesinnungspolizei.

Philippe: Das nennt man heutzutage «Political Correctness».

Hans: Das nervt in diesem Land: Wo du hinguckst, sind Türken, Jugos und Schwarze.

Philippe: Die sollen ja gut sein im Bett.

Hans: Kennst du schon den neusten Jugowitz? Also: Warum hat eine jugoslawische Hebamme niemals eine Armbanduhr an?

Jessica: Sag es.

Hans: Weil die sonst von den Neugeborenen geklaut würde.

Philippe und Jessica lachen.

Jessica: Ja, heute gestohlen, morgen in Osteuropa.

Hans: Oder die Jugos kommen hierher, kassieren Sozialhilfe oder drücken mit Billigjobs die Löhne.

Fiona: Warum sollten sie kommen, es gibt doch keine Arbeit mehr?

Philippe: Ja, weil die Schweizer zu faul sind zum Arbeiten.

Jessica: Stimmt, denn wer Arbeit will, bekommt sie auch.

Karin: Aber dein Sohn sucht ja auch noch eine Lehrstelle.

Jessica: Der hat sich sehr bemüht.

Hans: Der kann ja auch keine Arbeit bekommen, weil ja bevorzugt Ausländer eingestellt werden.

Philippe: Ja, ja, wir kriegen die Probleme der ganzen Welt aufgehalst.

Der Wirt kommt: Hier ist euer Bier. Wollt ihr auch was essen? Wenn ja, dann beeilt euch, denn meine türkische Küchenhilfe hat bald Feierabend.¹

¹ Übung nach Klaus-Peter Hufer, leicht an schweizerische Verhältnisse angepasst: Argumente am Stammtisch, Schwalbach Ts. 2006, S.28–32.

Auflösung

Was fällt auf an diesem Gespräch? Philippe, Hans und Jessica geben das ganze Gespräch hindurch den Ton an. Sie dominieren die Diskussionen und beanspruchen 70 % der Redezeit. Sie haben die Hoheit am Stammtisch. Sie sind meist in der Offensive und lassen sich kaum zurückdrängen. Sie spielen sich die Bälle laufend zu, mehr als die andere Seite. Sie hüpfen von einer Parole zur nächsten. Die Studierenden sollen versuchen, möglichst viele Parolen zusammenzutragen. Es sind rund 20 Stammtischparolen in die Sequenz eingearbeitet:

- Die Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg.
- Muslimische Frauen müssen Kopftücher tragen.
- Alle Frauen aus islamischen Ländern werden unterdrückt.
- Die Schweiz ist nicht mehr schweizerisch.
- Ausländer sind kriminell.
- Anti-Intellektualität: Wir lassen uns doch nichts sagen von irgendwelchen Professoren!
- Jeder «Schwarze», der hierher kommt, erhält zur Begrüssung einen Hundert-Franken-Schein.
- Die Schweizer sollen immer bescheiden sein.
- Wir müssen die ganze Welt bei uns aufnehmen.
- Irgendwann muss Schluss sein mit der Geschichte.
- Ohne Judenvernichtung wäre der Nationalsozialismus gar nicht so schlecht gewesen.
- Wir sind Fremde im eigenen Land.
- Politiker wollen nur Kuscheljustiz und staatlichen Ausbau.
- Ein kleiner Hitler wäre gar nicht so schlecht.
- «Schwarze» sind gut im Bett.
- Menschen aus Jugoslawien stehlen.
- Die Schweizer sind zu faul zum Arbeiten.
- Wer Arbeit will, bekommt auch welche.
- Wir kriegen die Probleme der ganzen Welt aufgehalst.

(Adaptiert nach Hufer 2006:32–33)

Reflexionsübung 1 zu Aggression

Am Stammtisch wird Aggression in mehrfacher Weise ausgedrückt, so Hufer (2001:67): In der Wertung (beispielsweise mit feindseligen Positionsbezügen, menschenverachtenden Aussagen, mit Lächerlichmachen oder Diskriminierung), aber auch im Verhalten (mit Blicken, bedrohlicher Körpersprache oder bewusstem Missachten der anderen), in der Beziehung (beispielsweise wird versucht, Allianzen mit Gleichgesinnten zu bilden, um die Andersdenkenden in die Enge zu treiben oder zu unterwerfen) und ganz wichtig auch in der Rhetorik (z.B. lautes, zynisches Reden, Benutzen von «Totschlägerphrasen»). Diskutieren Sie dies mit den Studierenden im Nachgang zum Theater.

Wie Hufer halten wir es deshalb für wichtig, nach dem Stammtisch-Theater eine Übung zu Aggression nachzustellen (Hufer 1999:65). Diskutieren Sie, was Aggressionen kennzeichnet und wie sie zu definieren sind. Sie gehen folgendermassen vor:

Folgende Verhaltensweisen sollen auf einer Skala stark aggressiv – aggressiv – nicht aggressiv eingeordnet werden:

- Eine Velofahrerin zeigt einem Autofahrer den Finger.
- Ein Mann beim Feierabendbier: «Weshalb haben Frauen genau eine Hirnzelle mehr als Fliegen?» Antwort: «Damit sie nicht in die Ecke scheissen!»
- Aus Protest gegen den Abbruch ihrer günstigen Altbauwohnungen blockieren zwei Dutzend junge Menschen eine Stunde lang den Strassenverkehr.
- Ein Kickboxer wirft seinen Gegner zu Boden.
- Eine Arbeitskollegin erhält vom Tierschutzverein einen symbolischen Preis für ihr jahrelanges Engagement zugunsten ausgesetzter Hunde und Katzen. Obwohl «20 Minuten» darüber berichtet hat, erwähnen ihre Kolleginnen mit keinem Wort das «Ereignis».
- Verärgert über seine Freundin, beantwortet ein Jugendlicher 2 Tage lang weder ihre Anrufversuche noch ihre SMS.
- Bei einer Diskussionsveranstaltung mit drei Teilnehmenden erhalten die beiden älteren Herren vom Moderator jeweils rund doppelt so viel Redezeit wie die junge Frau.
- Der Benutzer eines Stadtbusses wird vom Chauffeur über Lautsprecher aufgefordert, sein Brezel, an dem er genüsslich knabbert, gefälligst wegzulegen. Essen im Bus sei bei Strafandrohung verboten.
- Ein Tramchauffeur sieht eine ältere Frau zum Tram rennen. Er zuckt mit einem Lächeln die Schultern, schliesst die Tür und fährt ohne die Frau los.
- In der vollen S-Bahn hört ein Mann sehr laut Musik.
- ...

In der Diskussion wird deutlich, dass es ein enges und ein weites Verständnis von Aggression gibt.

Reflexionsübung 2 zu Vorurteilen

Die tonangebenden Personen spielen mit ihren Parolen meist versiert auf der Klaviatur der Vorurteile. Deshalb soll wie zu Aggression auch zu Vorurteilen eine Reflexionsübung folgen. Überlegen Sie mit der Gruppe: Was verstehe ich unter einem Vorurteil? Dazu können Sie die folgenden drei Selbstbefragungsblätter zu Richtern / Kriminellen, Wohngemeinschaft und Paarbeziehung verteilen und diese nach fünf Minuten in der Gruppe diskutieren.

Kopiervorlage 1: Wer ist hier wohl Richter*in oder Richter, wer kriminell?

Anleitung: Die folgenden Bilder zeigen Richterinnen, Detektive, Krimikritikerinnen, eine Gefängnisdirektorin, mörderische Schauspieler oder Kriminelle. Versuchen Sie herauszufinden, wer wer ist. Wie kommen Sie zu dieser Vermutung?



Lösungen

- (1) Janice Rogers Brown, Richter*in am «Court of Appeals» in den USA.
- (2) Klaus Zumwinkel, ehem. Deutscher Postchef, wurde wegen Steuerhinterziehung verurteilt.
- (3) Nicole Ludwig, Krimikritikerin.
- (4) Hans Mathys, Schweizer Bundesrichter, Präsident der strafrechtlichen Abteilung.
- (5) Carla Del Ponte, ehem. Chefanklägerin des Internationalen Strafgerichtshofes für die Kriegsverbrechen im ehemaligen Jugoslawien.
- (6) Nora Von Waldstätten, Schauspieler*in, spann im Tatort «Herz aus Eis» eine tödlich endende Intrige.
- (7) Marianne Heimo, erste Schweizer Gefängnisdirektorin.
- (8) Pablo Escobar, südamerikanischer Drogenhändler, 1993 verstorben.
- (9) Karin Bernhardt, berät klein- und mittelständische Unternehmen, wie sie sich erfolgreich vor Wirtschaftskriminalität schützen können.
- (10) Margrit Lichtiginghagen, Staatsanwältin für den Bereich Wirtschaftskriminalität.

Quellen:

- Von Waldstätten, Nora: http://www.morgenpost.de/berlin/article1055106/Der_kalte_Engel_aus_dem_Tatort.html
 Heimo, Marianne: <http://www.drs.ch/www/de/drs/sendungen/tagesgesprach/2782.sh10179916.html>
 Bernhardt, Karin: <http://www.competence-site.de/Karin-Bernhardt>
 Lichtiginghagen, Margrit: <http://www.emma.de/ressorts/artikel/karriere/staatsanwaeltin-lichtinghagen0/>
 Ludwig, Nicole: <http://krimiosk.blogspot.com/2010/06/die-brandmauer.html>
 Bundesrichter und Bundesrichterinnen: <http://www.bger.ch/index/federal/federal-inherit-template/federal-richter/federal-richter-bundesrichter.htm> (Stand: 31.8.2011)
 Escobar, Pablo: auf google, z.B. <http://www.biography.com/people/pablo-escobar-9542497> (Stand: 28.10.2011)
 Zumwinkel, Klaus: <http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:KlausZumwinkel2007-4.jpg> (Stand: 28.10.2011)

Kopiervorlage 2:

Leben zu zweit oder zu dritt in der Wohngemeinschaft – Suchinserate

Anleitung: Aus der Wohngemeinschaft, in der Sie leben, sind 2 Personen ausgezogen. Sie suchen neue Mitbewohnerinnen oder Mitbewohner. Für welche der folgenden im Internet inserierenden Personen würden Sie sich am ehesten entscheiden? Für welche nicht? Aus welchen Gründen?



Inserat 1: Anja bis 1000 Franken monatlich

	Anja's persönliche Infos	Anja's bevorzugte Mitbewohner
Raucher	nein	nein
Beruf	berufstätig	egal
Geschlecht	weiblich	weiblich
Alter	51	von 30-65 Jahre
Haustier	nein	egal
Orientierung	hetero	hetero

Ich bin nach 10 Jahren in Australien in die Schweiz zurückgekehrt und suche nun eine WG im Raume Zürich - habe WG-Erfahrung, bin offen, easy going, jung geblieben, sportlich, reise gerne, arbeite an einer Rezeption.

Inserat 2: Rahel Bis 800 Franken im Monat

	Rahel's persönliche Infos	Rahel's bevorzugte Mitbewohner
Raucher	keine Angabe	ja
Beruf	berufstätig	egal
Geschlecht	weiblich	egal
Alter	25	von 16 bis 99
Haustier	nein	egal
Orientierung	schwul / lesbisch	keine Angabe

Ich weiblich, 25 Jahre alt, suche für mich und meinen 2-jährigen Sohn zwei Zimmer in WG ab Oktober. Meine bevorzugten Orte wären Zürich Stadt Kreis 10 / Kreis 4. Meine Persönlichkeitsmerkmale sind Toleranz, aufgestellt zu sein, meine Offenheit, Kontaktfreudigkeit, hilfsbereit mit grosse sozial Kompetenz.

Ich bin gerne in der Natur, koche gerne in Gemeinschaft & trinke gern mal ein Glässchen oder zwei..

Ich bin gespannt... :)



Inserat 3: Memet Bis 650 Franken im Monat

	Memet's persönliche Infos	Memet's bevorzugte Mitbewohner
Raucher	keine Angabe	egal
Beruf	Student	egal
Geschlecht	männlich	egal
Alter	27	Von 18 bis 99 Jahre
Haustier	nein	egal
Orientierung	Keine Angabe	egal

Hallo allerseits

Ich bin 27/m und Student. Ich bin fast 2 Jahre in der Schweiz gekommen. Meine Uni beginnt am September. ich lerne Deutsch jetzt und Arbeite ich als Küchhilfe in ein Resturant. Ich muss bis September eine Wohnug finden. Falls Ihr ein Zimmer frei habt, freue ich mich auf eine E-Mail oder telefonieren

Inserat 4: Carmen 300-600 Franken im Monat

	Carmen's persönliche Infos	Carmen's bevorzugte Mitbewohner
Raucher	nein	egal
Beruf	berufstätig	berufstätig
Geschlecht	weiblich	egal
Alter	21	Von 20 bis 30 Jahre
Haustier	Ja	egal
Orientierung	hetero	hetero

Hi. Ich (21j, Landschaftsgärtnerin) suche ein helles nicht allzu tueres (300-600 Fr.) WG Zimmer. Es sollte möglichst im südlichen teil der stadt bern liegen und gute ÖV verbindungen haben. Ansonsten Wünsche ich mir Zwerg- und Blondinen Freundliche Mitbewohner/-innen die auch meine nicht so gesprächige Fischchen akzeptieren :)

Inserat 5: Jakob 500 Franken im Monat

	Jakob's persönliche Infos	Jakob's bevorzugte Mitbewohner
Raucher	nein	nein
Beruf	berufstätig	egal
Geschlecht	männlich	egal
Alter	21	Von 19 bis 26 Jahre
Haustier	ja	egal
Orientierung	hetero	hetero

Churz u Bündig:

Ig bi e gmüetleche Bärner u sueche ab Januar müglechscht ir nechi vom Houpt bhf Bern es WG Zimmer. Ig bi e ufgestellte, unkomplizierte u gsprächige Typ.

Wirde ab Januar aus Büro Gummi in Zollikofen büglä.

Würd mi fröie wenn sech öper mäudet. =)



Inserat 6: Leo
550 Franken im Monat

	Leo's persönliche Infos	Leo's bevorzugte Mitbewohner
Raucher	nein	nein
Beruf	berufstätig	egal
Geschlecht	männlich	egal
Alter	25	20 bis 30 Jahre
Haustier	nein	egal
Orientierung	homo	hetero

Toller schwuler Mann sucht tolle WG

Hallo Zusammen.

Ich suche eine neue WG, wo ein Zimmer zu vergeben hätte. Bin relativ offen, wie die Wohnung ist, aber mein finanzieller Rahmen liegt bei 550.- p.M.

Kurz zu mir: Ich heisse Leo, bin 25 Jahre alt und komme aus Basel. Wie Ihr sehen könnt im Titel, ich bin schwul und hoffe dies schreckt nicht ab mir zu schreiben, den ich beisse nicht :-)

Bin eine humorvolle, ordentliche Person, die gerne in einer WG wohnen möchte. Putzen ist für mich kein Problem, da ich schon ein paar Jahre in WG's gewohnt habe. Ahh ja, beruflich arbeite ich in einem Altersheim, wo ich 100 % angestellt bin.

Also wenn ich euch anspeche, SCHREIBT MIR :-)

Liebi Griessliiii Leo

Inserat 7: Bastien
650.-

	Bastien's persönliche Infos	Bastien's bevorzugte Mitbewohner
Raucher	nein	nein
Beruf	Nein	egal
Geschlecht	männlich	egal
Alter	21	Egal
Haustier	nein	nein
Orientierung	hetero	hetero

JUNGER CH (21) SUCHT PER SOFORT

1-Z bis 1.5-Z-Whg, auch Mansarde o. möbliertes Zimmer. Bin momentan Sozialhilfebezüger und habe ein Mietzinz-Budget von Fr.650.- inkl. Nebenkosten. Das Mietdepot würde von Swisskaution übernommen werden.

Ich freue mich auf ihre Antwort.

Mit freundlichen Grüssen

Bastien

Gefunden im Internet, Namen geändert.

Übung 3 Paare



Anleitung: Stellen Sie Überlegungen dazu an, welches Pärchen eine stabile Beziehung lebt und welches wohl eher nicht? Warum kommen Sie zu dieser Beurteilung?



Im Anschluss an die drei Übungen wird vorerst der Begriff Vorurteil diskutiert:

Betrachten wir als Einstieg den Begriff Vorurteil resp. Vor-Urteil einmal unvoreingenommen. Vorurteile können für den Menschen als Einzelnen oder den Menschen in der Gruppe auf drei Ebenen durchaus auch hilfreich sein. Aber bereits auf der zweiten Ebene (Gruppe) kippt die «hilfreiche» Seite des Vorurteils ins Negative. Die Gefahr des Vorurteils liegt schliesslich auf allen Ebenen darin, dass die Gefühle mittels Vorurteilen schnell in Feindseligkeit, Fundamentalismus und Hass umschlagen können. Gegenstrategien sind Aufklärung, Information, Begegnungen und neue Erfahrungen. Diese Aspekte werden später nochmals in Modul 3 aufgenommen und vertieft.

Was können Vorurteile?

1. Vorurteile haben für den Einzelnen beispielsweise die Bedeutung, die Psyche zu stabilisieren, indem sie der Orientierung in unübersichtlichen Situationen dienen und Verhaltenssicherheit ermöglichen. (Max Horkheimer in Hufer 1999:240)
2. Vorurteile sind willkommener Stoff, um soziale Gruppen zusammenzuhalten, indem sie die Gruppenbildung und -zugehörigkeit stabilisieren und eine Aggressionsverschiebung auf Fremdgruppen erlauben.
3. Vorurteile stabilisieren auch die Gesellschaft, das politische System, indem sie Herrschaftsausübung rechtfertigen und Macht erhalten sowie an der Herrschaftssicherung durch die Bereitstellung von Sündenböcken und Feindbildern mitwirken.

Aus: Klaus Ahlheim. Vorurteile, in Klaus-Peter Hufer (Hrsg.) Ausserschulische Jugend- und Erwachsenenbildung 1999:240-241.

Zusätzliches Material: Interessant sind die Ergebnisse der aktuellen Vorurteilsforschung, so zum Beispiel Nikolas Westerhoff in der Süddeutschen Zeitung vom 07.04.2009: Viele wären gerne welt-offen und tolerant, doch bestimmen von klein auf gelernte Vorurteile das Denken und Handeln. «Blondinen sind nicht alle dumm, es macht nur Spaß, die Witze zu erzählen, mag sich manch einer denken. Aber oft genug erzählt, brennen sich solche Vorurteile dann doch tief ins Gehirn ein.» ... «Ihr Auftrag ist es, die Welt in simple Kategorien zu unterteilen – in Gut und Böse, schön und hässlich, anziehend und abstoßend. Vorurteile machen das Unüberschaubare überschaubar» (Westerhoff 7.4.2009). Der erwähnte Beitrag hat den Titel «Die unheimliche Macht des Klischees» und kann für 2 Euro unter dem nachstehenden Link heruntergeladen und für den Unterricht zur Reflexion und Diskussion genutzt werden. <http://archiv.sueddeutsche.de/251385/039/2836656/Die-unheimliche-Macht-des-Klischees.html> (Stand: 6.9.2011)



Reflexionsübung 3 zu Autoritarismus

Der dritte Aspekt, der sich bei Stammtischsituationen herauschälen lässt und wichtig für das Verständnis ist, ist der Aspekt des Autoritarismus. Dafür müssen wir etwas ausholen: Die Geschichte der Autoritarismus-Forschung beginnt Anfang des letzten Jahrhunderts. Ihre Wurzeln liegen bereits in der Psychoanalyse der 1930er-Jahre. Besonders bekannt sind die «Studien zum autoritären Charakter», eine umfassende Serie von Untersuchungen zur Entstehung des Vorurteils und zum Antisemitismus. Sie sind in den späten 40er-Jahren unter dem Eindruck des Faschismus entstanden. Zentral an den Untersuchungen war, so der Sozialwissenschaftler Richard Sennett, dass sie Folgendes postulierten: «Die Bereitschaft der Menschen, etwas zu glauben, hängt nicht lediglich von der Glaubwürdigkeit oder Legitimität der Ideen, Grundsätze und Personen ab, die man ihnen vor Augen führt. Sie beruht auch darauf, dass die Menschen selbst ein Bedürfnis haben, etwas zu glauben. Was sie von einer Autorität erwarten, ist ebenso wichtig wie das, was diese Autorität ihnen zu bieten hat.» (Sennet 1985:32) Die Gefährlichkeit der Autoritätsgläubigkeit besteht darin, dass häufig Menschen, die qua Funktion oder Persönlichkeit starke Autoritäten darstellen, auch dann gefolgt wird, wenn man das, was sie verlangen, nicht versteht oder sogar für falsch hält. Darauf baut auch das im Folgenden beschriebene «Milgram-Experiment» auf.

Gruppengröße	Plenum
Zeit	45 min (je nachdem, ob die neuere Filmversion des Experiments gezeigt wird).
Materialien	Internetanschluss und Laptop als Diskussionsgrundlage nachfolgendes Handout <i>Das Milgramexperiment</i>

Das Milgram-Experiment

Das berühmt gewordene Experiment des Sozialpsychologen Stanley Milgram untersucht die Bereitschaft von Menschen zu bedingungslosem Gehorsam und zur Unterwerfung unter Autoritätspersonen. Milgram suchte Anfang der 1960er-Jahre per Zeitungsinserat Personen, die an einer wissenschaftlichen Untersuchung über Gedächtnisleistung mitwirken wollten (Hufer 2001:70).

Das Experiment wurde in Räumlichkeiten der Universität durchgeführt, welche die Legitimität des Experiments bei den Teilnehmenden bestärkten. Ein etwas streng wirkender, 31 Jahre alter Lehrer spielte den Versuchsleiter. Während des ganzen Experiments zeigte er keine Emotionen. Er trug einen grauen Kittel, wie ein Techniker. Das «Opfer» wurde von einem Buchhändler Mitte Vierzig gespielt, der extra für diese Rolle ausgebildet worden war. Scheinbar zufällig wurde den Versuchspersonen immer die Rolle des «Lehrers» zugewiesen. Der eingeweihte Buchhändler war immer der «Schüler». Sofort nach der Rollenauslosung wurden beide in einen Nebenraum geführt, der Schüler wurde an eine Apparatur gefesselt, die an einen elektrischen Stuhl erinnerte. (Milgram, nach Hufer 2001:70)

Der Apparat hatte Kippschalter, die von 15 bis 450 Volt reichten. Diese Abstufungen waren beschriftet, von «leichter Schock» bis «Gefahr: Bedrohlicher Schock». Der «Schüler» erhielt nun eine Lernaufgabe. Jedes Mal, wenn er falsch antwortete, sollte der Lehrer ihm einen (vermeintlichen) Schock verabreichen. Dieser sollte bei jeder falschen Antwort jeweils um 15 Volt erhöht werden. Bei einem allfälligen Zögern der Versuchsperson wies der Versuchsleiter kurz und streng darauf hin, dass diese «wissenschaftliche Untersuchung» konsequent durchzuführen sei. Im Experiment gab es vier verschiedene Varianten:

- Fernraum: Das «Opfer» sass abgetrennt im Nebenraum, so dass der «Lehrer» keine Schmerzlaute hörte.
 - Akustische Rückkopplung: Die Proteste und Beschwerden waren deutlich zu hören.
 - Raumnähe: Das «Opfer» sass im gleichen Raum. Seine Reaktionen waren daher deutlich sichtbar und hörbar.
 - Berührungsnähe: Die Versuchsperson musste dem «Opfer» die Hand auf eine Schockplatte legen.
- Die vier Experimente wurden mit jeweils 40 erwachsenen Personen durchgeführt. Bis zur letzten Stufe, also der Verabreichung eines vermeintlich sehr gefährlichen Schocks, gingen bei der ersten Versuchsanordnung 65 %, bei der zweiten 62,5 %, bei der dritten 40 % und bei der vierten immer noch 30 % der Versuchspersonen (Hufer 2001:70-72).

Das Milgram-Experiment wurde aus ethischen Gründen lange Zeit nicht wiederholt. Jerry Burger von der Universität in Santa Clara (CA, USA) verhandelte aber mit den Verantwortlichen seiner Universität, bis er die Erlaubnis zu einer leicht modifizierten Wiederholung des Experiments erhielt. Der Versuchsaufbau wurde aber bezüglich Stromstossobergrenze und Entschädigung verändert. Im Gegensatz zur ursprünglichen Anordnung wurden nun auch Frauen einbezogen. So wurden 29 Männer und 41 Frauen ausgewählt.

Diese befanden sich im neuen Setting des Experiments nicht nur mit dem Studienleiter in einem Raum. In Burgers Versuchsanlage war bei einem Teil der Tests eine dritte Person (ein Schauspieler) im Raum anwesend, die sich erschüttert zeigte, sobald aus dem Nachbarraum das erste Stöhnen zu hören war. Interessanterweise hielt das die wenigsten Probanden davon ab, wie beim Experiment von Milgram den Anweisungen des Studienleiters zu gehorchen. Am Ende waren 63,3 Prozent der Testpersonen bereit, dem Opfer mehr als 150 Volt zu verabreichen. War keine dritte Person im Raum, folgten 70 Prozent den Anweisungen. Auch 45 Jahre später liegen die Resultate also in vergleichbarer Höhe. Es liessen sich keine genderspezifischen Verhaltensnormen finden.¹

In der Zwischenzeit hat die BBC einen Dokumentarfilm gedreht, in dem die Milgram-Versuche durch einen britischen Psychologen repliziert wurden. Der Film ist auf youtube zu sehen unter http://www.youtube.com/view_play_list?p=106674D9BC6F922E (Stand: 11.3.2011)

¹ Siehe Ärzteblatt unter <http://www.aerzteblatt.de/v4/news/news.asp?id=34842> (19.2.2008) sowie den Artikel «Wie gehorsam sind die Menschen von heute?» von Ralph Erich Schmidt in der NZZ vom 28.1.2009 unter http://www.nzz.ch/nachrichten/forschung_und_technik/wie_gehorsam_sind_die_menschen_von_heute_1.1805142.html

Vertiefungsübung Stammtisch: Zivilcourage

Kurzbeschreibung Schon aus den Reflexionsübungen zu den Teilaspekten Vorurteil, Aggression und Autoritarismus wird klar, dass es ausserordentlich schwierig ist, wirksame Strategien gegen simplifizierende Stammtischparolen zu entwickeln. Mit sachlichen Argumenten ist ihnen kaum beizukommen, weil eine wichtige Grundvoraussetzung für eine konstruktive Diskussion fehlt, nämlich eine minimale Bereitschaft, sich allenfalls überzeugen zu lassen. «Debatten» am Stammtisch haben andere Funktionen. Klaus-Peter Hufer (2006:109) schreibt, es gehe vor allem «um Selbstbestätigung, Selbstbehauptung und Selbstgerechtigkeit» sowie das Gruppengefühl. Nichtsdestoweniger ist es wichtig, den Parolen etwas entgegenzuhalten. Gerade Menschen, die einen eher verkrampften Umgang mit Autoritäten haben, vertreten oft übertrieben harte Positionen – z.B. eben am Stammtisch. Sie lassen sich durch klar und entschieden auftretende Menschen beeindrucken. Auch wenn die Personen nach Hause gegangen sind, können Gespräche noch nachwirken. Es kann durchaus sein, dass Haltung und Argumente der Minderheit am Stammtisch zu einem späteren Zeitpunkt in Zusammenhang mit neuen Erfahrungen Wirkung entfalten. Es gibt aber einen weiteren wichtigen Grund, nicht einfach «kampflös» das Gespräch den anderen zu überlassen. Fast immer gibt es Zuhörende, die noch keine klare Haltung zu einem Thema haben. Diese können durch klares Auftreten mit guten Argumenten durchaus überzeugt werden. Ziel muss es sein, sich dafür einzusetzen, dass Stammtischparolen in der Öffentlichkeit nicht unangefochten überhand nehmen.

Themen	Zivilcourage
Lernziel	Die meisten sind nicht als Helden oder Heldinnen geboren. Zivilcourage kann eingeübt werden
Gruppengrösse	Jeweils Zweiergruppen Stammtischsequenzen besprechen
Zeit	30 min (je nach Plenumsgrösse)
Materialien	Keine
Anleitung	Lassen Sie die Studierenden anhand der vorangegangenen Ergebnisse überlegen, wie sie Stammtischparolen oder allgemein fremdenfeindlichen und rassistischen Äusserungen entgegenzutreten könnten. Lassen Sie sie beschreiben, was sie in diesem Zusammenhang unter Zivilcourage verstehen.

Charakteristika von Zivilcourage:

- Es braucht die Bereitschaft, nicht weg-, sondern genau hinzusehen, und dadurch wahrzunehmen, was eigentlich passiert.
- Zivilcouragiertes Handeln erfordert Mut, öffentlich zu seinen eigenen Überzeugungen zu stehen und auch gegen den Strom zu schwimmen. Persönliche Nachteile werden dabei bewusst in Kauf genommen.
- Bei Zivilcourage geht es darum, einzugreifen, sich zu wehren, sich einzusetzen. Meist bewährt sich dabei eine gewaltfreie Haltung.
- Zivilcourage setzt sich für Werte wie Menschenwürde und Demokratie ein und bedeutet die Übernahme von Verantwortung. Dadurch hat sie auch Signalcharakter für die Mitbürgerinnen und Mitbürger.

Wichtig ist zu vermitteln, dass Zivilcourage durch Einüben bestimmter Situationen erlernt werden kann. So soll die Stammtischsituation nochmals durchgearbeitet werden, dabei das Hin- statt des Wegschauens besprochen, der Umgang mit und das Annehmen der Angst sowie weiterer persönlicher Gefühle thematisiert werden. Weiter sollten sich die Übenden über die Diskussion der eigenen Wertvorstellungen bewusst werden und sich entsprechend auch Sachverständnis und Argumente aneignen. Ganz konkret geht es zuletzt auch darum, wie Rückhalt und Solidarität in einer Gruppe gesucht werden kann. (Hufer 2006:109f.)

Internet und Buchtipps zu Antirassismus-Trainings: http://www.aric.de/aktuelles/buch-tipp_des_monats/ (Stand: 28.10.2011)

2.4.3 Opfer von Rassendiskriminierung berichten, Einstiegsübung

Kurzbeschrieb	Die folgende Übung eignet sich ebenfalls generell als Einstieg in die Thematik Rassismus, weil sie von den Opfern ausgeht und die Täter vorerst aus dieser Perspektive beschreibt. Diese besondere Vorgehensweise sollte auf eine empathische Umgebung treffen. Die Übung sollte aber vor dem Lesen und Bearbeiten des Handouts «Opfer von Rassendiskriminierung berichten» (siehe S.38–40) durchgeführt werden. Achtung: Es gibt immer wieder Studierende, die selbst Opfer von Rassismus/Gewalt waren und/oder solche Vorfälle beobachtet haben. Ist dies der Fall, so gilt es unbedingt, die Erfahrung ernst zu nehmen und keinesfalls durch Gegenbeispiele zu bagatellisieren. Sonst droht eine sekundäre Viktimisierung (siehe S. 143), was es unbedingt zu vermeiden gilt.
Themen	Rassismus, Gewalt
Lernziel	Erfahrungen oder Beobachtungen von Rassismus ernst nehmen
Gruppengrösse	Jeweils Zweiergruppen bearbeiten das Thema und stellen ihre Geschichte dann im Plenum vor. Eine Plenumsgrösse von 16 ist obere Grenze.
Zeit	30 min (je nach Plenumsgrösse)
Materialien	Keine
Anleitung	Immer zwei Studierende erzählen sich eine erlebte Situation zu Rassismus. Sie sollen, wenn möglich, nicht nur an gewalttätige rassistische Erlebnisse denken. Wenn hier zu wenige Erlebnisse greifbar wären, können sie sich auch Erlebnisse mit anderen Gewalterfahrungen oder Diskriminierungen erzählen. Erfahrungen über direkte Betroffenheit können ausgetauscht werden, das Gleiche gilt für Erlebnisse als Bystander oder Zeugen/-innen. Die Studierenden sollen erstens die Situation schildern, zweitens beschreiben, was sie für Emotionen dabei hatten und drittens ausführen, was sie sich in der jeweiligen Situation als Reaktion gewünscht hätten. Im Plenum wird dann das Gegenüber durch die Lehrperson unangekündigt aufgerufen die Situation zu beschreiben resp. die Geschichte zu erzählen. An einer Pinwand werden die Gefühle und Emotionen aufgeführt. Jeder Vorfall, jede Geschichte bekommt einen Namen: Findet das Erlebte im Tram statt, heisst es nachher in der Diskussion beispielsweise «Tram». Die Lehrkraft füllt die Beispiele in eine leere Typologie-Matrix entsprechend den Definitionen von «Rassismus hat viele Gesichter» mit vier Feldern ein und fragt: «Wie erklärt ihr euch die Einteilung?» Schliesslich kann anhand der Untersuchung und des Handouts (s. S. 39) erklärt werden, warum die Beispiele in die jeweiligen Felder eingetragen wurden. Interessant ist es, die Prozentzahlen grob mit denjenigen der Forschergruppe aus Genf zu vergleichen. Die Studierenden beschreiben oftmals Beispiele aus den Kategorien 2 und 3, die Opfer aus der genannten Studie berichten hingegen mehrheitlich Diskriminierungserfahrungen aus 1 und 3. Beobachtungen rechtsextremer Übergriffe sind meist eher selten, alltägliche rassistische Diskriminierung vor allem im interpersonellen Zwischenbereich jedoch häufig.

Auflösung:

	Organisationsgrad	Formale Macht (Hierarchie)	Informelle Macht (Gleichheitsbeziehung)
Täter			
Handelt im Namen einer Institution oder Organisation		Strukturelle Gewalt	Doktrinäre Gewalt
		3	4
Handelt nicht im Namen einer Organisation		Machtmissbrauch	Interpersonelle Gewalt
		1	2

(Eckmann, Salberg, Bolzmann, Grünberg, 2003:40)

Beispiele für Machtmissbrauch (1) sind durch keine rechtliche Grundlage legitimierte Übergriffe einzelner Personen, beispielsweise aus der Verwaltung, Polizei, Arbeit, Schule und Berufsfeldern der Sozialen Arbeit. Interpersonelle Gewalt (2) tritt zum Beispiel bei Auseinandersetzungen zwischen Nachbarn auf. Als Beispiele für strukturelle Gewalt (3) seien getrennte Schulen in den früheren Apartheidregimen erwähnt oder auch der Ausschluss von Sans-papiers-Jugendlichen von der Lehrlingsausbildung. Der doktrinären Gewalt (4) lassen sich z.B. Flugblattaktionen von Rechts-extremen zuordnen.

Als weitere Sensibilisierungsübung zum Ausklingen empfehlen wir den Film «Schwarzfahrer», s. <http://www.youtube.com/watch?v=swJ0zhVJ8DU>.

Übung nach: Eckmann, Monique / Salberg, Anne-Catherine / Bolzmann, Claudio / Grünberg, Karl (2003), Rassismus hat viele Gesichter. In: *Rassismus angehen statt übergehen. Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Zürich, 37–44.

2.4.4 Internationaler Antirassismustag, Ausklang

Kurzbeschrieb	Der 21. März wurde von den Vereinten Nationen zum Internationalen Antirassismustag bestimmt. Die Generalversammlung erklärte 1966 den Tag zum Gedenken an die Opfer von Sharpeville und des südafrikanischen Willkürsystems zum «Internationalen Tag zur Überwindung von Rassismus». ¹ Am 21. März 1960 hatten in Sharpeville 30.000 Menschen- vor allem Kinder und Jugendliche, aber auch Frauen und Männer – friedlich gegen die täglichen Schikanen der Polizei demonstriert und waren zum lokalen Polizeikommissariat marschiert. Sie forderten die Aufhebung des Passgesetzes. Bisher galt, dass alle schwarzen Bewohner von Südafrika ein Papier, das sogenannte «book of life» bei sich tragen mussten, wenn sie die für Weisse reservierten Gebiete betreten wollten. Wenn sich eine Person nicht ausweisen konnten, durfte die Polizei sie festnehmen und als Sklaven oder Sklavin auf Zeit an weisse Farmen verleihen. Auf die Demonstrierenden wurde aus Maschinengewehren geschossen. Die Bilanz waren 69 Tote und 180 Verletzte. Die Studierenden haben die Aufgabe, sich Aktivitäten für diesen Tag zu überlegen.
Themen	Rassismus, Gewalt
Lernziel	Zivilcourage und Antirassismus im Alltag einüben.
Gruppengrösse	Unbegrenzt
Zeit	Halber Tag

Anleitung
Der 21. März kann gut zum Anlass genommen werden, um öffentlich gegen Rassismus einzutreten. Denn es sind immer wieder neue Impulse nötig, um deutlich zu machen: Rassismus ist kein Fall für die Geschichtsbücher, sondern tritt auch bei uns täglich auf. Genauso wichtig ist es, an den eigenen Vorurteilen zu arbeiten und sich für ein konstruktives Miteinander einzusetzen. Dort, wo Menschen verschiedener kultureller Herkunft, Muttersprache, Religion oder Weltanschauung zusammenleben, ist dieses interkulturelle Zusammenleben nicht in erster Linie Harmonie. Die Herausforderung besteht darin, Spannungen zuzulassen und trotzdem gemeinsam Lösungen zu finden.

¹ Am 10. Dez. 1996, am Tag der Menschenrechte, unterzeichnete Nelson Mandela in Sharpeville die neue Verfassung für Südafrika, welche am 4. Februar 1997 in Kraft trat.

2.5 Literatur und Internet

2.5.1 Literaturtipps für die Unterrichtspraxis

Brändli, Sabina / Eser Davolio, Miryam / Kistler, Karl (Hg.) (2009), *Merken was läuft. Rassismus im Visier*. Zürich.
Carigiet, Erwin et al. (Hg.) (2003), *Wörterbuch der Sozialpolitik*. Zürich.
Gerber, Brigitta et al. (2007), *Rassismus erkennen, Rassismus benennen. Ein Argumentationstraining für Eltern und Erziehende*. Zürich.
Gesicht zeigen! Aktion weltoffenes Deutschland e.V. (Hg.) (2001), *Handbuch für Zivilcourage*. (Redaktion: Stefan Frohloff), Frankfurt a. M.
Hufer, Klaus-Peter (2006), *Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus*. Schwalbach i. Ts.
Jäger, Siegfried (1992), *BrandSätze. Rassismus im Alltag*. Duisburg.
Kämpf, Philipp (2008), *Die «Jugo-Schweiz». Klischees, Provokationen, Visionen*. Zürich und Chur.
Lanig, Jonas (1996), *100 Projekte gegen Ausländerfeindlichkeit, Rechtsradikalismus und Gewalt*. Göttingen.
Posselt, Maj-Leena (Hg.) (1996), *Spiele, Impulse und Übungen zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Jugendarbeit, Schule und Bildungsarbeit*. Schwerte.
Riepe, Regina / Riepe, Gerd (1992), *Du schwarz – Ich weiss. Bilder und Texte gegen den alltäglichen Rassismus*. Wuppertal.
Riepe, Regina / Riepe, Gerd (2001), *Fremd ist der Fremde nur in der Fremde. Argumente gegen Rassismus*. Göttingen.
SOS Rassismus NRW (2000), *Gewalt löst keine Probleme. Villigster Trainingshandbuch zur Deeskalation von Gewalt und Rassismus*. Schwerte.

2.5.2 Literatur zur Vertiefung

Aegerter, Roland / Nezel, Ivo (Hg.) (1996), *Sachbuch Rassismus*. Zürich.
Auernheimer, Georg (2010), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden.
Clausen, Detlev (1994), *Was heisst Rassismus?* Darmstadt.
Fachstelle für Rassismusbekämpfung (2009), *Rechtsratgeber. Rassistische Diskriminierung*. Bern. Im Internet: <http://www.edi.admin.ch/shop/00019/00150/index.html?lang=de> (Stand: 1.3.2011).
Fröhlicher-Stines, Carmel / Kelechi, Monika Mennel (2004), *Schwarze Menschen in der Schweiz. Ein Leben zwischen Integration und Diskriminierung*. Eine Studie im Auftrag der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus (EKR). Bern. Im Internet: <http://www.ekr.admin.ch/shop/00007/00033/index.html?lang=de> (Stand: 11.3.2011).
Gomes, Bea et al (Hg.) (2008), *Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen*. Wien.
Guillaumin, Colette (2000), Zur Bedeutung des Begriffs «Rasse». In: Rätzl, Nora (Hg.), *Theorien über Rassismus*. Hamburg. 34-42.
Heitmeyer, Wilhelm (2010), Krisen – Gesellschaftliche Auswirkungen, individuelle Verarbeitungen und Folgen für die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), *Deutsche Zustände*, Bd. 8. Berlin, 13-46.
Jäger, Siegfried (1996), *BrandSätze. Rassismus im Alltag*. Duisburg.
Koller, Christian (2009), *Rassismus*. Paderborn.
Milgram, Stanley (1982), *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autoritäten*. Reinbek.
Niggli, Marcel A. / Fiolka, Gerhard (2004), *Rassendiskriminierung i.S.v. Art. 261^{bis} StGB. Eine Übersicht*. Bern. Im Internet: http://www.humanrights.ch/home/upload/pdf/070326_rassendiskriminierung_niggli_fiolka.pdf (Stand: 1.3.2011).
Zerger, Johannes (1997), *Was ist Rassismus? Eine Einführung*. Göttingen.

2.5.3 Internetseiten zur Vertiefung

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus: <http://www.ekr.admin.ch> (Stand: 6.9.2011)
GRA – Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus: <http://www.gra.ch/> (Stand: 6.9.2011)
Help für Lehrkräfte: <http://www.help-rassismus.ch>
humanrights.ch – Rassismus in der Schweiz: Gesammelte Nachrichten: http://www.humanrights.ch/home/de/Schweiz/Inneres/Rassismus/idcatart_720-content.html (Stand: 6.9.2011)
Kanak Attak: <http://www.kanak-attak.de> (Stand: 6.9.2011)
Kompass – Menschenrechtsbildung für die schulische und ausserschulische Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen: http://www.kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php (Stand: 6.9.2011)

2.5.4 Bilddokumentationen, DVD & Filme

Bill, Regula (2001), *Ethnische Witze*. Ein Dokumentarfilm. Zürich.
Bütler, Heinz / Kuert, Beat (1996), *Colors of Schweiz*. Ein Film über Fremdsein, Heimat und Rassismus. Zürich.
Egli, Cicero / ACOR SOS Racisme (2006), *Sur nos monts – Reiseberichte ins Herz der Schweiz*. Video, 50 min.
Filme für eine Welt (2004), *Respekt statt Rassismus*. 9 Filme und Begleitmaterial für Unterricht und Bildung. Bern.
Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus (2000–2009), *Spot it! Stop it! Spots and pictures*. Spots und Lernmaterialien zu den Themen Rassismus, Gewalt, Diskriminierung, Antisemitismus, Menschen mit einer Behinderung. Zürich



Modul 3 Aufklärende Bildungsarbeit – Konflikt und Begegnungspädagogik

Modul 3

Aufklärende Bildungsarbeit – Konflikt und Begegnungspädagogik

3.1	Einleitung	63
3.2	Didaktik	63
3.2.1	Lernziele	63
3.2.2	Übersicht Theorie und Übungen	64
3.3	Theoretischer Hintergrund	64
3.3.1	Einstellungen ändern und Vorurteile abbauen	65
3.3.2	Vorurteile abbauen durch Begegnungspädagogik	66
3.3.3	Konfliktpädagogik	67
3.4	Praktische Übungen	69
3.4.1	Wirkungsvolle Aufklärung? Einstiegsübung	69
3.4.2	Konkurrenz und Kooperation, Auflockerungs- und Reflexionsübung	70
3.4.3	Beurteilung eines Begegnungsprojekts, Vertiefungsübung	71
3.4.4	Mein Sensibilisierungsprojekt, Umsetzungsübung	72
3.5	Literatur und Internet	72
3.5.1	Literatur zur Vertiefung	72
3.5.2	Internetseiten zur Vertiefung	72

3.1 Einleitung

Wie antirassistische Aufklärung und Sensibilisierung gestaltet und vermittelt werden kann, ist vor allem für Studierende aus dem Sozial- und Bildungsbereich für ihre spätere Arbeit relevant. Doch dürfte es auch für Studierende aus dem Gesundheitsbereich interessant sein zu erfahren, welche Interventionen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit entgegenwirken, zumal sie in ihrem späteren Berufsfeld auch mit Vorurteilen konfrontiert sein werden. Insbesondere ist es wichtig zu vermitteln, dass gutgemeinte Interventionen unter Umständen Bumerangeffekte erzielen können, weshalb die Vorgehensweise immer gut durchdacht werden muss.

3.2 Didaktik

Die nachfolgenden Überlegungen und Erfahrungen zur Konflikt- und Begegnungspädagogik stammen aus eigenen Interventionsprojekten und Evaluationsstudien. Dieser Hintergrund kann im Rahmen dieses Lehrmittels nur beschränkt mitgeliefert werden, sodass die Lehrpersonen versuchen müssen, die Inhalte mit eigenen Erfahrungen zu verbinden. Die nachfolgenden Übungen sind aber so aufgebaut, dass die Reflexionsarbeit und Veranschaulichung der Thematik gewährleistet ist.

Der Ablauf der Unterrichtseinheit gestaltet sich so, dass sich die Studierenden in einem ersten Schritt damit beschäftigen, wie anspruchsvoll es ist, Vorurteile abzubauen und welche Wege es gibt, eigene Haltungen zu reflektieren und Einstellungsänderungen zu bewirken. In einer auflockernden Bewegungsübung erfahren sie die Auswirkungen von Konkurrenz und Kooperation, zwei Schlüsselkomponenten für die Gestaltung von Begegnungen. Nach den Ausführungen zur Begegnungspädagogik und der Evaluation von Interventionen sollen sie in einer Fallanalyse eines interkulturellen Projekts dessen Effekte reflektieren und in einer zweiten Aufgabe eigene Projektkonzepte entwickeln. Den Abschluss bildet ein kurzer Überblick über die Methode der Konfliktpädagogik, welche sich mit der Täter-, Opfer- und Zuschauerperspektive auseinandersetzt (zur weiteren Beschäftigung mit diesem Ansatz siehe Eckmann / Eser Davolio 2003).

3.2.1 Lernziele

- Kennenlernen der Grundlagen und der praktischen Umsetzung der Konflikt- und Begegnungspädagogik.
- Erkennen der Schwierigkeit, Einstellungen zu verändern und Vorurteile abzubauen.
- Kennenlernen möglicher Projekte zur Sensibilisierung und Einstellungsänderung.
- Übertragen von Strategien der Begegnungspädagogik auf eigene Projektideen.
- Befähigung zu einer kritischen bzw. realistischen Erfolgseinschätzung eigener Interventionen.

3.2.2 Übersicht Theorie und Übungen

Theorie	Übungen	Thema
3.3.1 Einstellungen ändern und Vorurteile abbauen	3.4.1 Wirkungsvolle Aufklärung?, Einstiegsübung	Vergegenwärtigung von Projekten zu Rassismus, Gewalt oder Gesundheit in der eigenen Schulzeit
3.3.2 Vorurteile abbauen durch Begegnungspädagogik	3.4.2 Konkurrenz und Kooperation, Auflockerungs- und Reflexionsübung	Zwei Spiele zum Erfahren der Wirkung von Konkurrenz und Kooperation auf Gruppen
	3.4.3 Beurteilung eines Begegnungsprojekts, Vertiefungsübung	Gruppenarbeit zur kritischen Analyse eines Projekts bezüglich Ziel, Durchführung und Effekte
3.3.3 Die Konfliktpädagogik	3.4.4 Mein Sensibilisierungsprojekt, Umsetzungsübung	Projektkonzipierung mithilfe der Begegnungs- oder Konfliktpädagogik Interkulturelle Kompetenz

3.3 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel finden Sie nachfolgend ein Handout für die Studierenden. Es bietet einen kompakten theoretischen Einstieg zu den Inhalten dieses Moduls. Der durch die gepunktete, vertikale Linie abgetrennte schmale Innenbereich mit den Kapitelnummern und – Untertiteln hilft Ihnen, sich innerhalb des Handouts besser zurechtzufinden. Im auszuteilenden Handout sind die Unterkapitel nicht nummeriert, da sie unabhängig von unseren Vorschlägen nutzbar sind. Decken Sie sie beim Kopieren ab.

Aufklärende Bildungsarbeit: Konflikt und Begegnungspädagogik

3.3.1.

Einstellungen ändern und Vorurteile abbauen

Fremdenfeindliche Haltungen und Vorurteile entwickeln sich meist auf dem Hintergrund negativer Deutungsmuster und Emotionen, welche sich aufgrund reeller negativer Erfahrungen mit Migranten oder aus Angst vor möglichen Bedrohungen gebildet haben (vgl. Sommerfeld 2010:284ff.). Vorurteile gegenüber einer Fremdgruppe abzubauen, ist kein einfaches Unterfangen, sind sie doch meist ziemlich resistent und verlangen die Bereitschaft, den Aufwand zur Revision der Einstellungen auf sich zu nehmen (Festinger 1978). Aus der Forschung über die Wirksamkeit von Werbestrategien wissen wir, dass das Ausmass der Einstellungsänderung von verschiedenen Faktoren, wie etwa der Glaubwürdigkeit der Vermittlungsperson und der Sympathie, die zu ihr entsteht, aber auch von inhaltlichen Faktoren, wie Überzeugungskraft von Argumenten abhängt. Schlagende Argumente kommen jedoch nur bei einem Zielpublikum an, das intellektuell ansprechbar ist. Diese Erkenntnis hat wichtige Konsequenzen für Aufklärungsprojekte im schulischen Bereich, weil gerade Jugendliche der unteren Bildungsniveaus besonders anfällig für Vorurteile sind (vgl. Eser Davolio 2001). Wie soll man sie nun nachhaltig sensibilisieren, wenn man sie mit Argumenten und Sachwissen nur ungenügend zu erreichen vermag?

Hier liefern Forschungsergebnisse wichtige Anhaltspunkte: Emotionale Auslöser können die Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit insbesondere bei Jugendlichen der unteren Schulniveaus entscheidend verbessern (Petty / Cacioppo 1986). Solche emotionalen Auslöser können konstruktive Erfahrungen und Kontakte sein, welche gegenseitige Annäherung und Sympathie fördern. Doch Kontakt allein führt nicht automatisch zu positiven Einstellungsänderungen, sondern kann Vorurteile auch verstärken (Hewstone / Brown 1986). Dann spricht man von Bumerangeffekten (vgl. Eser Davolio 2000). Wichtig ist, dass solche Auslöser die Jugendlichen stark involvieren, ihnen neue Verhaltensdimensionen eröffnen und sie herausfordern, etwa durch Dilemmas (Eckmann 2003).

Was die Nachhaltigkeit der Einstellungsänderungen betrifft, so sind solche, welche nur durch emotionale Auslöser erzielt werden, weniger lang anhaltend und weniger resistent als solche, welche durch stichhaltige Argumente ergänzt werden. Zudem ergibt sich, wie bei jedem Lernen, ein Abschleifungsprozess über einen mehrwöchigen Zeitraum. So erzielen Interventionsprogramme zur Reduktion von Vorurteilen gegenüber Fremdgruppen kurzfristig meist gute Resultate, doch können leider längerfristig oft keine oder nur stark abgeschwächte Lerneffekte ausgemacht werden (Eser Davolio 2000; Hill / Augoustinos 2001).

Wichtig ist zu beachten, dass neue Einstellungen besser verankert werden, wenn sie auch von anderen, insbesondere von Freunden, geteilt werden (Eiser 1994). Der Einfluss der Gleichaltrigen ist ungleich grösser als jeder Versuch, von der Erwachsenenenebene aus Einstellungen von Jugendlichen zu verändern (Eser Davolio 2000). So können Jugendliche mit oberflächlicher Anpassung, Abwehr und Provokation oder durch Absprechen des Rechts auf Einflussnahme reagieren. Deshalb muss über die individuelle Lernsituation hinaus auch die Gruppendynamik in Betracht gezogen werden, insbesondere der Prozess zwischen Mehr- und Minderheit.

Zudem riskieren Interventionsprogramme oftmals, die Zielgruppe unterschwellig zu stigmatisieren, z.B. als «Rassisten», indem sich das Projekt offen gegen fremdenfeindliche und rassistische Haltungen richtet, worauf die Betroffenen jeden Überzeugungsversuch blockieren. Ein solches Vorgehen widerspricht dem Bedürfnis der Zielgruppe nach einer positiven Identität (Tajfel / Turner 1981), weshalb der einzige Weg zur Einstellungsänderung über die Akzeptanz aller (Krafeld 1993) und die Konfliktlösung zwischen allen Beteiligten führt (Mugny / Perez 1991).

Vorurteile abbauen durch Begegnungspädagogik

In begegnungs- und erlebnispädagogischen Interventionen gilt es, Situationen zu schaffen, bei denen Begegnung eins zu eins erlebt werden kann, etwa indem sich eine Schulklasse mit einer Gruppe asylsuchender Jugendlicher trifft. Die Schüler nehmen als Gruppe, vor allem aber individuell Kontakt auf, indem sie verschiedene Aufgabenstellungen erhalten, die Interaktion und Kooperation fördern (Brislin 1993; Cialdini 1984) und Gemeinsamkeiten stärker als Unterschiede zwischen In- und Outgroup hervorheben. Wobei es zu beachten gilt, dass Jugendliche durchaus zu ihrer Andersartigkeit und ihren Zugehörigkeiten stehen sollen, denn ein selbstbewusster Umgang kann die Akzeptanz bei Gleichaltrigen fördern (vgl. Nadler 2001). Dabei ist ein ähnliches Niveau bezüglich Alter, Bildungsniveau und Status dem Begegnungseffekt förderlich. Ebenso gilt es, die Gruppendynamik zu beachten, denn wenn diese verhärtet und stark ablehnend ist, sodass in der Begegnung keine offene Auseinandersetzung möglich ist, entsteht deutlich weniger Sympathie und es kann zu sogenannten Bumerangeffekten bezüglich der Einstellungen zur Fremdgruppe kommen (Scherr 1995). Dies hat beispielsweise ein Interventionsprojekt mit 25 Berufsschulklassen gezeigt, wo mit dem Programmteil zur Asylthematik durch die intensive Begegnung mit asylsuchenden Jugendlichen Vorurteile nachhaltig abgebaut werden konnten. Paradoxe Weise verstärkte aber der anschließende Programmteil – die Begegnung mit Juden und einem Holocaustüberlebenden – die antisemitischen Vorurteile zusätzlich, statt sie zu verringern (Eckmann / Eser Davolio 2003). Dieser Bumerangeffekt kam hauptsächlich aufgrund der negativen Kommentare und Zwischenrufe einzelner Berufsschüler (wie etwa: «Juden sind geldgierig, nur geldgierig!») zustande, welche ihre Mitschüler nachhaltiger beeinflussen konnten, als dies die Vermittlungspersonen vermochten. Folglich gilt es, gut zu überlegen, wie solche Interventionsprojekte konzipiert werden sollen. Eine Möglichkeit besteht darin, eher Einzelbegegnungen zu ermöglichen. Oder es kann versucht werden, im Hinblick auf Alter, Status etc. ähnliche Gruppen zusammenzubringen bzw. Kontexte zu schaffen, in welchen Kooperation gefragt ist (vgl. Hoffmann 2002).

Die Moderierenden organisieren lediglich das Setting der Workshops, sie treten bewusst nur selten in offensichtlich leitender Funktion auf, und dann, ohne je belehrend zu wirken. Dieser Mix aus Zurückhaltung, Nutzung der Gruppendynamik, Betonung direkt erlebbarer Inhalte und authentischen Informationen durch Betroffene hat sich auch in anderen evaluierten Programmen zur Verminderung von fremdenfeindlichen und rassistischen Vorurteilen bewährt (Eser Davolio 2000; Scherr 1996).

Im Rahmen solcher emotional involvierender Workshops kommt der Aufarbeitung des Erlebten in Kleingruppen oder auch im Plenum eine zentrale Bedeutung zu. Die Jugendlichen tauschen sich über ihre Erfahrungen sowie dadurch ausgelöste Gefühle und Überlegungen aus. Eine solche Verarbeitung kann folgende Sensibilisierungseffekte bewirken (vgl. Sommerfeld 2010:294):

- eine differenziertere Betrachtung und Informationsverarbeitung von sozialen Phänomenen, wie z.B. Asyl, Zuwanderung etc.;
- Verhinderung vorschneller Verallgemeinerungen oder Zustimmung zu solchen Aussagen;
- Entdramatisierung medial vermittelter und emotional aufgeladener Themen, mehr «Nüchternheit»;
- offeneres und unvoreingenommenes Verhalten gegenüber der Fremdgruppe.

3.3.2

3.3.3

Konfliktpädagogik

Die Konfliktpädagogik geht von der Realität der Konflikte und Diskriminierungen in einer Gesellschaft aus und bezieht auch die damit in Zusammenhang stehenden Widerstände und Verleugnungen ein (vgl. Eckmann 2003).

Nach Memmi (1982) stellt Rassismus eine von verschiedenen Akteuren/-innen gemeinsam erlebte und geteilte Erfahrung dar, welche in einem bestimmten sozialen, historischen und institutionellen Kontext stattfindet. Neben dem Akt des Täters und der Erfahrung des Opfers gibt es noch eine dritte Position, und zwar die des «Bystanders», der daneben steht und zuschaut (Hilberg 1992). Mit diesen unterschiedlichen Identitäten gilt es, im pädagogischen Setting zu arbeiten, wobei Folgendes zu beachten ist:

- Opfer sind sich als Mitglieder diskriminierter Gruppen ihrer Unterschiedlichkeit und Verletzbarkeit und damit des Prozesses des Machtverlusts («disempowerment») bewusst; dieses Bewusstsein kann mitunter auch verinnerlicht werden (vgl. Eckmann 2003), was manchmal dazu führt, dass sie die Reaktionen ihrer Umwelt durch die «Opferbrille» wahrnehmen. Oft haben sie eine schwache Position und verfügen nicht über das Recht oder die Macht, ihren eigenen Standpunkt geltend zu machen oder einzuklagen (vgl. ebd.).
- Täter wännen sich häufig im Recht, in der Annahme, die diskriminierte Gruppe verdiene nicht dieselben Rechte; sie wenden ihre Macht an, streiten dabei aber häufig ihre Verantwortung ab oder schieben den Opfern die Schuld zu (vgl. ebd.).
- Die Bystander scheinen unbeteiligt zu sein, sind aber trotzdem am Konflikt beteiligt. Häufig haben sie Angst einzugreifen und empfinden Ohnmacht (vgl. ebd.). Die Passivität der Bystander trägt zu den Geschehnissen bei und sie tragen einen Teil der Verantwortung, wenn sie den Übergriff (gleichgültig) tolerieren oder verdeckt unterstützen.

Ausgehend von diesen Überlegungen entwickelt die Konfliktpädagogik folgende Strategie (vgl. ebd.):

- Aufzeigen der unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven von Tätern, Opfern und Bystandern, ohne zu moralisieren.
- Schaffen von ambivalenten, gegenläufigen Situationen, damit mit neuen Haltungen experimentiert werden kann und neue Standpunkte eingenommen werden können. Dadurch sollen innere Dilemmata entstehen, welche ein Überdenken bisheriger Einstellungen notwendig machen und zu einer Relativierung bzw. Differenzierung führen.
- Fördern des Ausdrucks gegensätzlicher Meinungen, damit effektive Auseinandersetzungen stattfinden können.
- Erfahrbar- und Sichtbarmachen von Mehrheits- und Minderheitsdilemmata: etwa, dass die Mehrheitskultur als gegeben betrachtet wird, und zu wenig berücksichtigt wird, dass sie Minderheiten beeinträchtigen kann. Die Minderheit kann sich als anders als die Mehrheit erleben, was einerseits mit Stolz auf die eigene Kultur, andererseits aber auch mit Scham verbunden sein kann. Je nach Konstellation und Situation kann es auch fließende Übergänge zwischen Mehr- und Minderheiten geben, ohne dass eine genaue Zugehörigkeit festgeschrieben werden kann.

Das «Abholen» der Lernenden, die Wahrnehmung der unterschiedlichen Perspektiven und Beziehungsnetze, die Erzeugung von Dilemmata sowie die Anregung der Debatte und von konfrontativen Auseinandersetzungen ist anspruchsvoll und erfordert pädagogisches Know-how (vgl. ebd.).

Literatur:

- Brislin, Richard (1993), *Understanding Culture's Influence on Behavior*. Fort Worth, TX.
Cialdini, Robert B. (1984), *Einfluss. Wie und warum sich Menschen überzeugen lassen*. Landsberg.
Eckmann, Monique (2002), *Agir contre le racisme: pour une nouvelle pratique pédagogique*. In: *Le Blanc A. et al.(ed.), Psychologie sociale appliquée: Education, Justice et Politique*. Paris.
Eckmann, Monique / Eser Davolio, Miryam (2003), *Rassismus angehen statt übergehen – Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Zürich.

Eiser, J. Richard (1994), *Attitudes, Chaos, and the Connectionist*. Cornwall.

Eser Davolio, Miryam (2001), Ursachen von Rechtsradikalismus bei der Jugend von heute. In: Aegerter, Roland / Eser Davolio, Miryam / Nezel, Ivo (Hg.), *Sachbuch Rassismus*. Zürich, 161–180.

Eser Davolio, Miryam (2000), *Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt – Festgefahrenes durch Projektunterricht verändern*. Bern et al.

Festinger, Leon (1978), Theorie der kognitiven Dissonanz. In: Irle, Martin / Montmann, Volker (Hg.), *Theorie der kognitiven Dissonanz*.

Bern et al, 8–273.

Hewstone, Miles / Brown, Rupert J. (1986), Contact is not enough: an intergroup perspective on the «contact hypothesis». In: Hewstone,

Miles / Brown, Rupert J.(Hg.), *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*. Oxford, 1–44.

Hill, Miriam E. / Augoustinos, Martha (2001), Stereotype Change and Prejudice Reduction: Short and Long-term Evaluation of a

Cross-cultural Awareness Programme. In: *Journal of Community / Applied Social Psychology*, 11, 243–262.

Hoffmann, Dimitri M. (2002), Begegnungspädagogik oder mehr? In: Hoffmann, Dimitri M. et al.(Hg.), *Grenz-Begegnungen – Border-*

Encounters. Lernen mit Pfiß. Wien, 15-49.

Krafeld, Franz-Josef (1993), Jugendarbeit mit rechten Jugendszenen: konzeptionelle Grundlagen und praktische Erfahrungen. In: Otto,

H.-W./ Merten, R. (Hg.), *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland: Jugend im gesellschaftlichen Umbruch*. Bonn, 310–318.

Mugny, Gabriel / Perez, Juan Antonio (1991), *The Social Psychology of Minority Influence*. Cambridge.

Nadler, Arie (2001), Konflikte in gemischten Gruppen und ihre Bearbeitung. In: Halabi, Rabah / Philipps-Heck, Ulla (Hg.), *Identitäten im*

Dialog. Schwalbach, 17–35.

Petty, Richard E. / Cacioppo, John T. (1986), *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. New York et al.

Sommerfeld, Alkje (2010), *Fremdenfeindlichkeit durch Emotionen? Subjektive Deutungsmuster Jugendlicher gegenüber Zuwanderern*. München et al.

Scherr, Albert (1995), Jugendbildungsarbeit gegen Fremdenfeindlichkeit. In: Schacht, Konrad et al. (Hg.), *Hilßlos gegen Rechtsextremismus?* Köln.

Scherr, Albert (1996): Antirassistische Bildungsarbeit mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: *deutsche jugend*, 7–8, 310-315.

Tajfel, Henri/ Turner, John (1986), The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel Stephen / Austin, William G. (Hg.),

Psychology of Intergroup Relations. Chicago, 7–24.

3.4 Praktische Übungen

3.4.1 Wirkungsvolle Aufklärung? Einstiegsübung

Kurzbeschreibung	Die Studierenden werden gebeten, sich zu erinnern, welche Projekte in ihrer Schullaufbahn sie nachhaltig beeindruckt oder auch ihre Haltungen beeinflusst haben. Dabei sollen sie sich überlegen, was sie bei diesen Projekten zum Nachdenken gebracht habe. Die Studierenden erhalten 5–10 Minuten Zeit, sich mit ihrem Tischnachbarn darüber auszutauschen.
Themen	Vermittlungsweisen und Projektformen für aufklärende Bildungsinhalte
Lernziel	Auseinandersetzung mit aufklärenden Bildungsprojekten als Einstieg ins Thema
Gruppengröße	Unbeschränkt
Zeit	15 min
Materialien	Keine

Anleitung Einstiegsfrage ans Plenum richten: «Versucht euch zu erinnern, ob ihr in eurer Schulzeit von Bildungsprojekten beeindruckt worden seid! Worauf basierten diese Projekte und was hat euch genau zum Nachdenken angeregt?»

Wenn Ratlosigkeit vorherrscht, können mögliche Antiraucherkampagnen, Aidsprävention oder ökologische Sensibilisierungsprojekte erwähnt werden, dann kommen ihnen meistens weitere Programme oder Schulprojekte in den Sinn.

Danach werden die verschiedenen Erfahrungen im Plenum gesammelt und es wird herausgefiltert, welche Vermittlungsweisen dazu geführt haben, dass die Themen hängen geblieben sind (z.B. Begegnung mit einem Aidskranken, Erzählung eines Holocaustüberlebenden).

3.4.2 Konkurrenz und Kooperation, Auflockerungs- und Reflexionsübung

Kurzbeschreibung	Zwei Spielsequenzen zum Thema «Konkurrenz und Kooperation» veranschaulichen deren Wirkung im Hinblick auf die Gestaltung von Begegnungen. Das Bewegungsspiel «Füsse treten» und der nonverbale «Puzzle-Wettbewerb» fördern Sympathie durch Kooperation innerhalb der Mannschaft und spielerische Konkurrenz. Problematisiert wird im Anschluss an die beiden Spiele hingegen das diskriminierende Verfahren zur Mannschaftsbildung, welches die Mitwirkenden meist widerspruchlos hinnehmen.
Themen	Kooperation und Konkurrenz
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahren von Kooperation und spielerischer Konkurrenz als Mittel zu Begegnung und Herstellung von Nähe • Erkennen des diskriminierenden Verfahrens der Gruppenbildung zur Sensibilisierung gegenüber konkurrenzbasierten und ausgrenzenden Praktiken (z.B. gegenüber Übergewichtigen)
Gruppengröße	Mind. 8 bis max. 45
Zeit	30 min
Materialien	Vier Kinderpuzzles mit grossen Teilen
Anleitung	<p>Die Studierenden werden in zwei gleich grosse Gruppen aufgeteilt, indem, wie im Sportunterricht, zwei Studierende gebeten werden, ihre Mannschaften auszuwählen (jeweils nacheinander können sie je eine Person wählen). Dabei wird angekündigt, dass es um eine sportliche Aktivität geht, welche sich «Füsse treten» nennt. Die beiden Gruppen stellen sich auf einer langen Linie (drinnen im Korridor oder draussen auf dem Hof) in einem Meter Abstand voneinander auf. Sie nähern sich jeweils einem gegenüberstehenden Mitglied der gegnerischen Mannschaft und stossen mit den Handflächen auf Kopfhöhe gegeneinander. Auf den Startpfiff hin beginnen sie nun, auf die Füsse des Gegners zu tippen (nicht treten, und keine spitzen Schuhe), falls dies gelingt – denn der Gegner versucht, sich den Attacken durch Hüpfen zu entziehen und gleichzeitig ebenfalls zu punkten, gilt das als ein Punkt. Nach drei Minuten wird das Spiel unterbrochen und die beiden Mannschaften verschieben sich um eine Position, damit jeder Teilnehmende mit einem neuen Gegner bei Startpfiff weiterzumachen kann. Dies kann noch ein weiteres Mal gemacht werden, dann können die beiden Mannschaften ihre Punkte zusammenzählen und der Gewinner kann bestimmt werden.</p> <p>Darauf geht es in die nächste Spielrunde, welche eine weitere Unterteilung der Gruppen notwendig macht, damit vier etwa gleich grosse Gruppen entstehen. Hier werden nun vier verschiedene Kinderpuzzles mit grossen Teilen benötigt (max. 20 Teile pro Puzzle), welche gemischt und zu gleichen Teilen an die vier Gruppen verteilt werden. Diese müssen nun mit lediglich nonverbalen Zeichen und Gesten versuchen, sich in der Gruppe zu einigen, welches Puzzle sie fertigstellen wollen, um mit anderen Gruppen entsprechend Teile zu tauschen. Die Gruppe, die als Erste ein Puzzle vervollständigt, gewinnt.</p> <p>Nach diesen beiden Spielen, welche meist viel Spass und Humor bei den Beteiligten auslösen und auch erfrischend wirken, findet die Auswertung im Plenum statt. Sie beginnt mit der Frage, welche der Übungen mehr Konkurrenz bzw. mehr Kooperation erzeugt hat. Nach einigen Kommentaren kommt der Clou: Die Lehrperson weist darauf hin, dass das Wählen der Mannschaft doch der kritischste Moment gewesen sei, der am meisten Konkurrenz und Ausgrenzung provoziert habe. Diese beiläufige Sequenz erinnert die Studierenden meist an eigene demütigende Erfahrungen, weil eine Art Rangordnung nach Beliebtheit und Sportlichkeit der Einzelnen abgebildet wird. Die beiden anderen Übungen hingegen, selbst das aggressiv wirkende «Füsse treten», erzeugen meist faire Rücksichtnahme, gemeinsames Lachen und sich Näherkommen und somit Kooperati-</p>

on, so wie auch die Übung mit den Puzzles, wo es mitunter auch mit «Stinkefinger» oder anderen hinterlistigen Täuschmanövern noch eher zu «unfairem» Konkurrenzverhalten kommen kann. Doch erzeugen beide Spiele trotz Gewinnchancen und damit verbundenem Ehrgeiz keine «unfaire» Konkurrenz, sondern fördern im Gegenteil Humor, Spontaneität sowie Kreativität unter den Mitspielenden. Die Übung benötigt insgesamt rund 30 Minuten, je 10 Min. für die beiden Spiele plus 10 Min. für die Besprechung.

3.4.3 Beurteilung eines Begegnungsprojekts, Vertiefungsübung

Kurzbeschreibung	Die Studierenden erhalten den Ablauf eines Begegnungsprojekts mit eritreischen Jugendtreffbenützern, welche begleitet von Jugendarbeitenden und interessierten Jugendlichen nach Eritrea reisen. Sie sollen dieses Projekt in Kleingruppen diskutieren und bewerten sowie die Gründe für kontraproduktive Effekte analysieren.
Themen	Internationale Begegnungen
Lernziel	Abschätzen der Wirkung von Begegnungsprojekten
Gruppengröße	Unbeschränkt
Zeit	20–30 min
Materialien	Vorlage mit Projektbeschreibung
Anleitung	<p>Die Studierenden erhalten folgende Angaben zu einem tatsächlich durchgeführten Begegnungsprojekt im Bereich der Jugendarbeit, um die Segregation im Jugendtreff anzugehen und ausländische Jugendliche stärker einzubeziehen. Ihr kultureller Hintergrund sollte ihnen selbst besser zugänglich gemacht werden und sie zu einem intensiveren Austausch mit Gleichaltrigen anregen: In einem Jugendtreff, der auch von mehreren Jugendlichen eritreischer Herkunft besucht wird, beschliesst das aus zwei Personen bestehende Leitungsteam, eine Reise mit den Jugendlichen nach Eritrea zu organisieren. Insgesamt reisen fünf Jugendtreffbesucher/-innen plus vier männliche eritreische Jugendliche, welche seit ihrer Flucht als Kleinkinder nie mehr in ihrer Heimat waren, zusammen mit zwei Jugendtreffleitenden für zwei Wochen nach Eritrea. Dort besuchen sie auch Familienangehörige und sehen sich Sehenswürdigkeiten an. Nach der Reise zeigen sie ihre Aufnahmen und den Video im Jugendtreff. Dort löst die ganze Aktion aber Ablehnung und provokative Gleichgültigkeit aus. Weshalb? Was muss bei einem solchen Projekt mitbedacht werden? Die Studierenden bearbeiten den Fall mit den Fragen in Vierergruppen und bringen ihre Ergebnisse und Kommentare anschliessend im Plenum ein. Deutungen: Die Ablehnung durch die anderen Jugendlichen geht in erster Linie darauf zurück, dass nur ein ausgewählter Kreis von Jugendlichen in das Projekt einbezogen worden war. Einigen wenigen wurde eine teure und aufwändige Reise ermöglicht, die anderen konnten nicht mitfahren. Die Idee ging von den Jugendarbeiterinnen und -arbeitern aus, es handelte sich nicht um ein gemeinsam entwickeltes Projekt. Zudem gerieten die eritreischen Jugendlichen in eine schwierige Situation: Sie erlebten inmitten einer Gruppe von Jugendlichen bewegende Familienzusammenführungen und wurden mit Kulturkonflikten konfrontiert, nahmen eigene ungenügende Muttersprachkenntnisse wahr etc. Sicher war es eine bereichernde Erfahrung für die Reisegruppe, doch konnte damit bei den Jugendtreffbesuchenden kein Vorurteilsabbau bzw. keine Annäherung gegenüber den Flüchtlingen aus Eritrea über den Kreis der direkt Beteiligten hinaus erreicht werden.</p> <p>Die ganze Übung benötigt circa 30 Minuten, wovon die erste Hälfte für die Bearbeitung in der Gruppe und die andere für die Besprechung im Plenum verwendet werden kann.</p>

3.4.4 Mein Sensibilisierungsprojekt, Umsetzungsübung

Kurzbeschreibung	Die Studierenden kreieren ihr eigenes Projekt, um Vorurteile unter Jugendlichen oder Erwachsenen anzugehen, in Anlehnung an die zur Konflikt- und Begegnungspädagogik vermittelten Inhalte. Sie stellen Überlegungen zu dessen Lernzielen, Strategie und Umsetzung an. Dabei versuchen sie, auch mögliche unbeabsichtigte Effekte mitzubedenken und überlegen sich, wie sie ihr Sensibilisierungsprojekt evaluieren würden.
Themen	Aufklärung durch Sensibilisierungsprojekte
Lernziel	Konkretisierung und Anwendung der vermittelten Inhalte zur Konflikt- und Begegnungspädagogik
Gruppengröße	4–45
Zeit	30–50 min (kann auch als Hausaufgabe oder Leistungsnachweis verwendet werden)
Materialien	ev. Flipcharts oder grosse Blätter, dicke Filzstifte
Anleitung	Die Studierenden werden aufgefordert, sich selbst (oder zu zweit/dritt) ein Sensibilisierungsprojekt auszudenken, welches Bezüge zur Konflikt- oder zur Begegnungspädagogik aufweist. Dabei sollen sie von aktuellen Problemen ausgehen, wie sie sie in der Arbeit mit Jugendlichen wahrnehmen (falls sie Bezüge aus Praktika und Berufsfeld herstellen können). Es sind aber auch Projekte mit Kindern oder Erwachsenen möglich und sie können auch andere Themen beinhalten, etwa Krankheitsprävention. Die Studierenden sollen die Zielgruppe, die Lernziele, die Strategien und Ideen zur Umsetzung sowie zum notwendigen Setting bestimmen und schriftlich festhalten. Ebenso sollen sie dabei die Wirkung benennen, die sie mit der Intervention erreichen möchten, sowie eventuelle unbeabsichtigte Effekte abschätzen. Sie gestalten ein Poster zu ihrer Idee und stellen sie in einem «Marktplatz» oder im Plenum vor.

3.5 Literatur und Internet

3.5.1 Literatur zur Vertiefung

Cialdini, Robert B. (1984), *Einfluss. Wie und warum sich Menschen überzeugen lassen*. Landsberg.

Eckmann, Monique / Eser Davolio, Miryam (2003), *Rassismus angehen statt übergehen. Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Zürich.

Eser Davolio, Miryam (2000), *Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Festgefahrenes durch Projektunterricht verändern*. Bern et al.

Kleiber, Dieter (1999), *Empowerment und Partizipation. Chancen von Peer Education in der Präventionsarbeit*. Online zu finden unter:

http://www.aktion-jugendschutz-bayern.de/projugen/leit4_99.htm (Stand: 17.10.2002)

Kumbier, Dagmar / Schulz von Thun, Friedemann (2010), *Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbek bei Hamburg.

Kunz, Thomas (2009), Integrationsstudie «Ungenutzte Potentiale» – verpasste Chance. In: *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, 2, 149–152.

Pries, Ludger (1997), Transnationalisierung der sozialen Welt. In: Pries, Ludger (Hg.): *Transnationale Migration*. Sonderband 12 der Zeitschrift *SOZIALE WELT*. Baden-Baden, 63–83.

Rieker, Peter (2004), *Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule*. Halle.

3.5.2 Internetseiten zur Vertiefung

Individuelle Austauschprogramme und Freiwilligeneinsätze in der ganzen Welt für Jugendliche und junge Erwachsene sowie Erfahrungsberichte sind online zu finden auf: <http://www.afs.ch> (Stand: 31.10.2011)

Weitere Projekte und Literatur zu interkulturellem Lernen und Prävention von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus sind zu finden auf der homepage des Deutschen Jugendinstituts: http://www.dji.de/1_rechts (Stand: 31.10.2011)



Modul 4 Von interkulturellen Konflikten zum Empowerment von Minderheiten

Modul 4

Von interkulturellen Konflikten zum Empowerment von Minderheiten

4.1	Einleitung	75
4.2	Didaktik	75
4.2.1	Lernziele	75
4.2.2	Übersicht Theorie und Übungen	76
4.3	Theoretischer Hintergrund	76
4.3.1	Probleme der interkulturellen Begegnung	77
4.3.2	Interkulturelle Konflikte	77
4.3.3	Von Konflikten in Gemeinden zum Empowerment von Minderheiten	78
4.4	Praktische Übungen	81
4.4.1	Nähe und Distanz, Einstiegsübung	81
4.4.2	Interkulturelle Konflikte, Vertiefungsübung	82
4.4.3	Empowerment initiieren, Umsetzungsübung	84
4.4.4	Wenn Konflikte kochen..., Reflexionsübung	85
4.5	Literatur und Internet	86
4.5.1	Literatur zur Vertiefung	86
4.5.2	Internetseiten zur Vertiefung	86

4.1 Einleitung

Interkulturelle Konflikte spielen sich in manifester Weise in erster Linie im öffentlichen und halböffentlichen Raum sowie in staatlichen Institutionen ab. Aber es gibt sie natürlich auch im privaten Bereich, z.B. in Paarbeziehungen. Oftmals stehen sie in Zusammenhang mit misslungener Kommunikation, indem Aussagen oder Verhalten fehlgedeutet werden und zu negativen Zuschreibungen und Vorurteilen führen. Zur Bearbeitung solcher Konflikte braucht es eine konstruktive Auseinandersetzung, welche meist erst möglich wird, wenn Minderheiten befähigt werden, ihre Interessen und Anliegen einzubringen. In diesem Sinne stellen Konflikte auch eine positiv zu nutzende Gelegenheit für Begegnung und das Austragen von Differenzen dar.

4.2 Didaktik

Nach dem theoretischen Input sollen die Studierenden anhand der Übungen in Gruppen einen kreativen Umgang mit interkulturellen Konflikten erlernen, indem sie an konkreten Vorfällen arbeiten und gemeinsam mögliche Vorgehensweisen überlegen. Ziel ist die Konflikte mit den verschiedenen Akteuren anzugehen und Strategien für ein Empowerment der beteiligten Minderheiten zu entwickeln. Dabei ist es wichtig, dass sie die Problemwahrnehmung erweitern und differenzieren, indem sie erkennen, dass Konflikte meist Ausdruck tiefer liegender Probleme zwischen Mehr- und Minderheiten im Gemeinwesen darstellen. Grundlegend ist auch, dass sie begreifen und nachfühlen können, wie stark rassistische Übergriffe verletzen und gar traumatisieren können, und dass auch subtile Übergriffe nicht bagatellisiert werden dürfen (vgl. Fröhlicher-Stines 2000).

Deshalb hat die Lehrperson in der Besprechung der erarbeiteten Lösungsvorschläge eine wichtige Funktion, indem sie den Reflexionsrahmen erweitert und die geplanten Interventionen mit den Studierenden kritisch diskutiert.

4.2.1 Lernziele

- Sensibilisierung gegenüber Problemen der interkulturellen Kommunikation.
- Wissen über Entstehungszusammenhänge und Bearbeitungsmöglichkeiten interkultureller Konflikte erarbeiten.
- Kenntnisse bezüglich der Bedeutung und Umsetzung eines Empowerments von Minderheiten erlangen.
- Einüben von Konfliktlösungskompetenz.

4.2.2 Übersicht Theorie und Übungen

Theorie	Übungen	Thema
4.3.1 Probleme der interkulturellen Begegnung	4.4.1 Nähe und Distanz, Einstiegsübung	Nonverbale Kommunikation, Gesprächsdistanz
4.3.2 Interkulturelle Konflikte	4.4.2 Interkulturelle Konflikte, Vertiefungsübung	Reflexion von Aussagen von Lehrpersonen und Jugendarbeitenden zu interkulturellen Konflikten
4.3.3 Von Konflikten in Gemeinden zum Empowerment von Minderheiten	4.4.3 Empowerment initiieren, Umsetzungsübung	Gruppenarbeit zum Einbezug von Minderheitsangehörigen
	4.4.4 Wenn Konflikte kochen..., Reflexionsübung	Gruppenarbeit zum Umgang mit konkreten Konfliktsituationen

4.3 Theoretischer Hintergrund

Unter Theoretischer Hintergrund finden Sie das Handout für die Studierenden. Mit ihm können die Studierenden die Eckpunkte der Thematik in diesem Moduls schnell erfassen. Der durch die gepunktete, vertikale Linie abgetrennte schmale Innenbereich mit den Kapitelnummern und – Untertiteln hilft Ihnen, sich innerhalb des Handouts besser zurechtzufinden. Im auszuteilenden Handout sind die Unterkapitel nicht nummeriert, da sie unabhängig von unseren Vorschlägen nutzbar sind. Decken Sie sie beim Kopieren ab.

Von interkulturellen Konflikten zum Empowerment von Minderheiten

4.3.1

Probleme der interkulturellen Begegnung

Wenn wir einer fremden Person begegnen, greifen wir für eine erste Einschätzung derselben auf unser «Wissensrepertoire», unsere soziokulturellen Normen und unsere Bewertungskriterien bezüglich Äusserlichkeiten zurück. Dabei ziehen wir auch Schlüsse auf nicht direkt zugängliche Charakteristika unseres Gegenübers, ohne uns dessen bewusst zu sein (vgl. Losche 1995). Eine solche Einschätzung dient uns insbesondere der Berechenbarkeit von Reaktionen und ist ein natürliches Verhalten aufgrund unseres Sicherheitsbedürfnisses. Unsere Wahrnehmungen werden problematisch, wenn wir sie vor dem Hintergrund der eigenen Sprache und des kulturellen Hintergrunds fehlinterpretieren, insbesondere dann, wenn wir den fremden Kommunikationspartnern negative Aspekte zuschreiben (Knapp 1992:73). Ebenso verzerrend kann auch die selektive Wahrnehmung wirken, indem wir unser Gegenüber so wahrnehmen, wie wir es erwarten:

«Um ein mit unseren Erwartungen übereinstimmendes Bild zu bekommen, sind wir sogar bereit, Details zu übersehen oder übermässig zu betonen, Eigenschaften und Merkmale umzudeuten, spezifische Einzelmerkmale als repräsentativ für das Ganze anzusehen, unvollständig Wahrgenommenes zu vervollständigen oder sogar tatsächlich nicht vorhandene Merkmale und Ereignisse zu erfinden, nur damit das gewünschte Bild zustande kommt.» (Thomas 1991:57)

In solchen Situationen ist es wichtig, sich der affektiven Wurzeln sozial diskriminierender Deutung von Erscheinungs- und Verhaltensunterschieden bewusst zu werden (vgl. Altorfer/Käsermann 2007:256), diese zu korrigieren oder auch gemeinsam zu klären, um zu einer respektvollen und kooperativen Kommunikation zu gelangen.

Verbale und nonverbale Kommunikation sind stark durch kulturelle Normen geprägt, etwa wie der Blickkontakt gehalten wird, was der angemessene räumliche Abstand zwischen Gesprächspartnern ist sowie Normen im Hinblick auf Berührungen, Machtdistanz und Statusdifferenzen, Maskulinität und Feminität, gezeigte Emotionalität, Höflichkeitsfloskeln etc. (vgl. Losche 1995). Missverständnisse bei der Begegnung von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen können sich aufgrund verschiedener Verhaltenskodexe oder sprachlicher Barrieren ergeben, wobei es zu bedenken gilt, dass «das Verstehen zwischen Menschen verschiedener Kulturen (...) nur eine Variante des allgemeinen Verstehensproblems» darstellt (Wahrlich 1991:25). Verstehen sich zwei Gesprächspartner nicht richtig, so kann entweder über dieses «Nichtverstehen» geredet werden, oder aber es kommt zu einem «Missverstehen». Dies ist die häufigere und gefährlichere Variante, und bleibt meist unbemerkt. Die Person, die ein Zeichen sendet, geht von der irrigen Annahme aus, dass dieses in der ursprünglichen Absicht verstanden bei der empfangenden Person ankommt (vgl. Losche 1995).

4.3.2

Interkulturelle Konflikte

Unter interkulturellen Konflikten versteht man Auseinandersetzungen, gewalttätige Vorfälle und Spannungen, welche mit unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeiten, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen in Zusammenhang stehen.

Die These, dass Migration fast automatisch zu «Kulturkonflikten» führen muss, trägt verschiedenen Tatsachen nicht Rechnung. Erstens bilden und verändern sich Kulturen und Identitäten bei den Menschen im Laufe ihres Lebens. Die aktuelle Kultur oder Identität sollte daher stets als etwas Unabgeschlossenes betrachtet werden. Identitätsbildung und Herausbildung kultureller Lebensformen sind ein Ergebnis komplexer und widersprüchlicher Prozesse. Der im Zusammenhang mit sogenannten interkulturellen Konflikten oft benutzte Begriff «Bewahrung der kulturellen Identität» ist daher irreführend (vgl. Kalpaka / Rätzl 1990). Zweitens ist nicht die Konfrontation der Menschen mit verschiedenen Kulturen an sich das Problem, sondern problematisch sind die

Bedingungen, unter denen Migration stattfindet. Einwandernde verfügen in der Regel über einen niedrigen sozialen Status und wenig Rechte, was zusammen mit einer sich ablehnend verhaltenden Aufnahmegesellschaft zu Kränkungen des Selbstbewusstseins führen kann (vgl. ebd.). Die Aufnahmegesellschaft kann durch andere Lebens- und Verhaltensweisen verunsichert werden, da sie erfahren muss, dass ihre Art des Lebens nicht die einzig denkbare ist. Zudem ist es für die Aufnahmegesellschaft oft auch schwierig zu akzeptieren, dass es unterschiedliche Wege der persönlichen Entwicklung, sei es für Frauen als auch Männer, geben kann: «Es ist paternalistisch und kolonisierend, Einwanderern/-innen den Emanzipationsweg vorzuschreiben, auch wenn das vorgeschriebene Ziel deren Emanzipation ist. Unterwerfung unter Emanzipationsvorstellungen anderer bleibt Unterwerfung.» (Ebd.:80) Einwandernde sollen daher die Auseinandersetzung mit den Werten des Gastlandes zunächst unter sich führen. Handlungsfähigkeit kann nur durch «Selbstorganisation» erreicht werden, nicht durch «Aufklärung» von aussen. Es geht folglich nicht um Assimilation, sondern darum, den Rahmen des «kulturellen Pluralismus» zu erweitern (vgl. ebd.).

Umgang mit interkulturellen Konflikten: Eine prozessorientierte und kontextbezogene Vorgehensweise ist wichtig, um alle relevanten Bezüge und Faktoren, die mit in den Konflikt hineinspielen, zu recherchieren und zu analysieren, um ein möglichst differenziertes Bild der Situation zu erhalten. Es geht folglich um das «Verstehen» einer Problemlage unter Berücksichtigung von individuellen, strukturellen, ökonomischen, politischen und kulturellen Aspekten. Für eine Lösungsfindung ist der Dialog zwischen den Konfliktparteien und weiteren Beteiligten grundlegend. Für die beiden Konfliktparteien ist es wichtig, dass ein Perspektivenwechsel eingeleitet wird, durch den sie einander zuhören und die subjektive Wirklichkeit des jeweiligen Gegenübers nachvollziehen können (vgl. Fechter 2003). Wenn sie spüren, dass sich die Gegenseite ernsthaft mit ihrer Sichtweise auseinandersetzt, wird die Bereitschaft, vom eigenen Standpunkt abzuweichen, grösser und es kann ein Annäherungsprozess beginnen. Die einzelnen Schritte zur Konfliktlösung sollten von den Beteiligten selbst erarbeitet und umgesetzt werden. Vermittler/-innen und Expert/-innen können diesen Prozess in Gang bringen und unterstützen. Dabei hat der «Weg», also die Auseinandersetzung mit den anderen Standpunkten und Hintergründen, zentralen Wert, weniger das Finden einer «Lösung».

Von Konflikten in Gemeinden zum Empowerment von Minderheiten

Konflikte und Spannungen im Gemeinwesen zwischen Ansässigen und Zugewanderten zeichnen sich meist durch ein unausgesprochenes Machtgefälle aus. Solange es sich um unterschwellige Spannungen handelt, bleibt es meist beim Austausch unter Gleichgesinnten, indem schlecht über die Gegenseite gesprochen wird oder Anpassung gefordert wird. Werden die Konflikte hingegen manifest, werden sie auch offensiv ausgetragen und es entsteht ein politischer Handlungsdruck. Im basisdemokratischen Konzept des Community Organizing nach Saul Alinsky (1984) ist der Konflikt Auslöser und Motivator für gemeinsames Handeln, sozusagen das Feuer unter dem Kessel der Demokratie. Der Konflikt zwingt die Beteiligten zur gründlicheren Kommunikation, um Differenzen auszutragen, und ist somit ein dynamischer Prozess. Für diesen Prozess müssen die Konfliktpartner aber über eine ähnliche Stärke verfügen, deshalb braucht es ein Empowerment und eine institutionelle Anerkennung von Zugewanderten, etwa indem sie als gleichberechtigte Vertreter/-innen in Quarterräten oder Arbeitsgruppen Einsitz erhalten.

Schwierige Aushandlungsprozesse mit dem Ziel kooperativer Problemlösung brauchen professionelle Moderation und Begleitung. Die Komplexität der Aufgaben, die Ambivalenzen der Zielvorstellungen und kulturspezifische Differenzen der zu beteiligenden Akteure und Akteurinnen erfordert vermittelnde, unterstützende und aktivierende Brückeninstanzen, die die Prozesse initiieren, moderieren und stabilisieren (vgl. Eisen 2000:121). Zentral ist dabei der Informationsfluss. Denn wenn wirklich alle gesellschaftlichen Gruppierungen einbezogen werden sollen, müssen gerade diejenigen beteiligt werden, die sich nicht gut artikulieren können, die bereits wiederholt die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Kompetenzen, Wünsche und Meinungen im Gemeinwe-

4.3.3

sen nicht gefragt sind, und die sich dementsprechend passiv verhalten (vgl. Staubach 1995). Wenn in einer Gemeinde offene Konflikte auftreten, dann spielen sich diese meist unter Jugendlichen ab. Wie die Untersuchung von Miryam Eser Davolio und Matthias Drilling zu Jugendgewalt und Rechtsextremismus (2003–2007) in siebzehn betroffenen Gemeinden der deutsch- und französischsprachigen Schweiz gezeigt hat, braucht es zur Behandlung solcher Konflikte eine breite und gleichzeitig differenzierte Wahrnehmung der Problempotenziale, seien dies vorhandene Segregationsprozesse oder Polarisierungen, Vandalismus etc. Dabei gilt es zu beachten, dass die Konflikte auf der Ebene der erwachsenen Bevölkerung oft subtiler und unterschwelliger verlaufen als auf der Ebene der Jugendlichen.

Wichtig für Interventionen und interkulturelle Gemeinwesenarbeit ist der Einbezug möglichst aller Akteure zur Erarbeitung von Strategien und Lösungsansätzen (vgl. ebd.). Beratende und intervenierende Fachpersonen für interkulturelle Konflikte sollten den lokalen Akteuren dabei mit Rat und Unterstützung zur Seite stehen, etwa bei der Moderation des Vernetzungsprozesses, bei der Diskussion der Strategieplanung, bei der Begleitung der Umsetzung von Massnahmen und Aktivitäten oder bei der Förderung der Öffentlichkeitsarbeit. Doch sollten sie dabei stets darauf bedacht sein, nicht zum Motor des Prozesses zu werden, sondern sich auf eine moderierende, beratende Rolle zu beschränken. «Mündige BürgerInnen sind Menschen, die Aufgaben und Probleme erkennen, den Kopf und den Sinn freihaben für mögliche ungewöhnliche Lösungen und den Mut zum Risiko, das darin steckt.» (Hentig 1998:31)

«Empowerment» bezeichnet einen Prozess, über den Personen die Kontrolle über die Gestaltung der eigenen Lebenswelten zurückgewinnen, indem sie spezifische durchlebte Erfahrungen im Alltag vergegenwärtigen und reflektieren, um so eigene Ressourcen zu entdecken. Ein solcher Prozess kann von Individuen, Gruppen, Organisationen oder Gemeinwesen durchlebt werden. Empowerment zielt also auf die Initiierung von Prozessen der Selbstbemächtigung als Antwort auf wiederholt erlebte Hilflosigkeit, die aus der Erfahrung resultiert, äusseren Faktoren und den Entscheidungen anderer ohnmächtig ausgeliefert zu sein. Es gilt daher, stets auch die grundlegenden Machtbeziehungen zu analysieren, die einen Konflikt beeinflussen könnten (vgl. Staub-Bernasconi 1995).

«Ohnmächtige» Minderheiten können ausländische Mitbürgerinnen und Mitbürger, religiöse Gruppierungen, Arbeitslose, Obdachlose oder auch Betagte und Behinderte sein. Empowerment im Sinne einer Anwaltsfunktion schliesst auch die Stärkung von Personenkreisen ein, die sich im Gemeinwesen ungenügend angesprochen fühlen oder die sich nicht trauen, sich einzubringen, wie etwa Frauen oder Jugendliche.

Das Empowerment von Minderheiten wird dann längerfristig wirksam, wenn es den Menschen vor Ort gelingt, ihre jeweils eigenen und ihre gemeinsamen Belange selbst zu organisieren, und sie dadurch zu handlungsfähigen Akteuren werden. Die aktive und verantwortliche Teilhabe und Teilnahme aller Gesellschaftsmitglieder erfordert die Vernetzung und Organisation sozialer Belange in überschaubaren Einheiten, in denen der eigene Einsatz zu nachvollziehbaren Wirkungen führt und in denen die Bedürfnisse, Sichtweisen und Kompetenzen der Beteiligten unmittelbar berücksichtigt werden (vgl. Elsen 2000).

Solche Prozesse sind nicht nur momentan wirksam, sondern bewirken eine nachhaltige Befähigung der Akteure, indem «die Beteiligten die Erfahrung machen, durch die Bündelung ihrer Kräfte Handlungsunfähigkeit, Resignation und Machtlosigkeit überwinden und gemeinsam Interessen erkennen, artikulieren und durchsetzen zu können.» (Ebd.:116).

Aus der interkulturellen Perspektive ist es wichtig, dass Minderheiten diese Form von Empowerment erfahren, damit sie sich aktiv in den Prozess einbringen können und von den Mehrheitsangehörigen mit ihren Sichtweisen, Problemwahrnehmungen und Anliegen wahrgenommen werden. Dann gilt es, einen Ort der Begegnung zu schaffen, seien dies Arbeitsgruppen, Anlässe oder Quartiertreffs, wo sich die verschiedenen Akteure austauschen können und eine von allen geteilte Problemdefinition aushandeln können (vgl. Eckmann et al. 2009). Erst wenn aus einer gleichberechtigten Zusammenarbeit heraus gemeinsam Massnahmen beschlossen und miteinander umgesetzt und begleitet werden, kommt es zu einer gemeinschaftlichen Verantwortungsübernahme (vgl. Eser Davolio / Drilling 2008). Indem sich die einzelnen Akteure in der Zusammenarbeit auch

als Menschen näherkommen, werden kaum mehr generalisierende Schuldzuweisungen an die «Fremdgruppe» gemacht, sondern sich abzeichnende Konflikte können frühzeitig erkannt und in respektvollem Umgang miteinander gelöst werden. Dadurch kann sich keine Überlast unbearbeiteter Konflikte mehr anstauen, welche zu gegenseitigen Vorwürfen Anlass bietet. Das Zusammenleben wird so für alle Beteiligten als befriedigender empfunden und die gewonnenen Ressourcen an Problemlösungskompetenz können auch für neue Themen (z.B. Vandalismus oder häusliche Gewalt) eingesetzt werden (vgl. ebd.).

Literatur:

Alinsky, Saul (1984), *Anleitung zum Mächtigtsein*. Bornheim.
 Altorfer, Andreas / Käsermann, Marie-Louise (2007), Die Bedeutung des Nonverbalen in der Kommunikation. In: Domenig, Dagmar (Hg.), *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. 2. Aufl., Bern, 237–258.
 Beck, Ulrich (1993), *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt a. M.
 Eckmann, Monique et al. (2009), *L'incident raciste au quotidien*. Genève.
 Elsen, Susanne (2000), Zivile Gesellschaften gestalten. Gemeinwesen als Lern- und Handlungsort nachhaltiger Entwicklung. In: Elsen, Susanne et al. (Hg.), *Sozialen Wandel gestalten*. Neuwied et al., 94–125.
 Eser Davolio, Miryam / Drilling, Matthias (2008), *Gemeinden antworten auf Rechtsextremismus*. Bern.
 Fechter, Bernd (2003), Dialog der Anerkennung. Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei interkulturellen Konflikten in der Schule. In: Kloeters, Ulrike et al. (Hg.), *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule*. Frankfurt a. M., 103–148.
 Fröhlicher-Stines, Carmel / Kelechi, Monika Mennel (2004), *Schwarze Menschen in der Schweiz. Ein Leben zwischen Integration und Diskriminierung*. Bern.
 von Hentig, Hartmut (1998), *Kreativität*. München et al.
 Kalpaka, Annita / Rätzl, Nora (1990), Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus. In: Kalpaka, Annita / Rätzl, Nora (Hg.), *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Köln, 12–80.
 Knapp, Karlfried (1992), Interpersonale und interkulturelle Kommunikation. In: Bergemann, Niels / Sourisseaux, Andreas L. J. (Hg.), *Interkulturelles Management*. Heidelberg, 59–80.
 Losche, Helga (1995), *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. München.
 Staub-Bernasconi, Silvia (1995), *Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit*. Bern et al.
 Staubach, Reiner (1995), Kleine Schritte gegen Ausgrenzung. In: Bischoff, Ariane et al. (Hg.), *Informieren, Beteiligen, Kooperieren*. Dortmund, 149.
 Thomas, Alexander (1991), *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken.
 Wahrlich, Heide (1991), Wortlose Sprache – Verständnis und Missverständnis im Kulturkontakt. In: Thomas, Alexander (Hg.), *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken, 13–40.

4.4 Praktische Übungen

4.4.1 Nähe und Distanz, Einstiegsübung

Kurzbeschreibung	Nonverbale Kommunikation und der Abstand der Gesprächspartner/-innen
Themen	Nonverbale Kommunikation, Nähe und Distanz sowie interkulturelle Unterschiede
Lernziel	Veranschaulichung der Gesprächsabstände
Gruppengröße	4–45
Zeit	5 min
Materialien	Keine

Anleitung

Die Studierenden bilden Paare und probieren aus, in welchem Abstand sie normalerweise Gespräche miteinander führen. Dann sollen sie schauen, ob sich die Distanz verändert, wenn sie mit einer Dozentin oder einem Dozenten sprechen oder wenn ihr Gegenüber ein Bundesrat oder eine Bundesrätin wäre.

Nach Ausführung der fünfminütigen Übung werden ein oder zwei Paare aufgerufen, um über ihre ermittelten Gesprächsdistanzen und dazu angestellten Überlegungen Auskunft zu geben. Meistens differieren die Distanzen in Ländern des westlichen Kulturkreises auch gegenüber Autoritätspersonen nicht sehr, ausser es handelt sich um Personen grosser Bekanntheit. Den Studierenden soll bewusst gemacht werden, dass das Empfinden der sozial «richtigen» Gesprächsdistanz in unserer Sozialisation erlernt wird und dass gerade solche unausgesprochenen Referenzrahmen für Zugewanderte schwer erfassbar sind und mitunter zu interkulturellen Missverständnissen führen können.

4.4.2 Interkulturelle Konflikte, Vertiefungsübung

Kurzbeschreibung	Anhand von Aussagen von Sozialpädagogen/-innen und Lehrpersonen zu interkulturellen Konflikten erarbeiten die Studierenden eigene Positionen und überlegen sich, wie mit den Konflikten umgegangen werden könnte.
Themen	Interkulturelle Konflikte
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Kritische Reflexion der Aussagen und Befähigung zur Konfliktanalyse • Konfliktlösungskompetenz
Gruppengrösse	6–45
Zeit	40–60 min
Materialien	Flipcharts
Anleitung	Ausgangspunkt der Übung bilden folgende Aussagen von Jugendarbeitenden, Lehrpersonen und Pflegekräften:



«Ich versuche, mich in deren Familienverhältnisse nicht einzumischen. Seit dem Lehrermord in St. Gallen weiss man ja nicht, was das für Konsequenzen haben könnte. Deshalb führe ich Elterngespräche nur noch in Hörweite eines Kollegen, damit er notfalls zu Hilfe eilen könnte.»

«Als wir an der Schule zusammen mit der Jugendarbeit eine Projektwoche zum Thema ‚Türkei‘ machen wollten, ist eine Elterngruppe zum Pfarrer gegangen und hat ihn gefragt, ob man diese Projektwoche nicht verhindern könnte.»

«Wenn ich nur noch mit männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund Jugendarbeit machen soll, dann finde ich das unbefriedigend. Weshalb kommen nur die Jungs und nicht auch deren Schwestern in den Jugendtreff? Und so lange die hier den Treff besetzen, kommen auch keine Schweizer.»

«Es ist einfach viel Ärger und Unmut da, wenn sich MigrantInnen nicht an die Abmachungen halten und dann vorgeben, dass sie nichts verstanden hätten. Das wird von vielen Pflegekräften als Problem formuliert und es baut sich eine allgemeine Antipathie auf.»¹

Die vier Aussagen werden jeweils auf ein Flipchart geschrieben und die vier Poster im Raum aufgehängt. Es werden folgende kurze Erläuterungen gegeben: Die Studierenden sollen in drei Gruppen zu je einem Poster gehen und sich dort überlegen, was hinter dem Konflikt steht. Welche Problemdeutung beinhaltet die Aussage, wem wird Verantwortung zugeschrieben? Was gilt es anzugehen? Wie könnte man den Konflikt konkret bearbeiten? Was möchte man mit dieser Bearbeitung erreichen?

Folgende Randinformation braucht es für den Lehrermord in St. Gallen: Ein Realschullehrer, der ein kosovo-albanisches Mädchen in seinen Autonomiewünschen unterstützt und sich sehr engagiert hatte, wurde 1999 vom Vater des Mädchens umgebracht. Der Vater flüchtete darauf in

den Kosovo und wurde 2010 an die Schweiz ausgeliefert, wo er sich in der Untersuchungshaft umbrachte. Dieser Fall verursachte viele öffentliche Diskussionen über Gewalt, interkulturelle Konflikte, Grenzen der Elternarbeit, Einmischung in Familienangelegenheiten etc.

Die Lehrperson sammelt, was an Gefühlen, Konfliktanalysen und Lösungsvorschlägen von den Studierenden kommt, um sie dann gemeinsam zu diskutieren. Dabei kann auch bezüglich der ersten Aussage angesprochen werden, dass Angst in der Begegnung unsere nonverbalen Signale prägt, was die Entstehung einer positiven Beziehung verhindern kann. Wer sich von Extremfällen wie dem Lehrermord zu stark beeinflussen lässt, kommt in eine defensiv verschlossene Haltung. Folglich sollte man sich mehr an positiven Beispielen von Elternkontakten und Zusammenarbeit orientieren.

Im Fall der Projektwoche «Türkei» hat sich der Einbezug der Eltern für einzelne Veranstaltungen, wie z.B. beim Auftritt des türkischen Botschafters oder der kulinarischen Angebote, bewährt. Ebenso hatte auch der Pfarrer Einblick in die Projektwoche und konnte später den Vorbehalten der besorgten Eltern eigene positive Erfahrungen entgegenhalten. Die Vorurteile auf Erwachsenebene drückten sich auch in der Verhaltenheit einzelner Jugendlicher aus. Für die türkischen Jugendlichen bedeutete diese Projektwoche viel und löste bei ihnen einen gewissen Stolz aus. Es bleibt anzumerken, dass in dieser Gemeinde ein Grossteil der ausländischen Wohnbevölkerung aus der Türkei stammt und die ansässige Wohnbevölkerung speziell gegenüber türkischen Personen distanziert und feindselig war. Dies ist mit ein Grund dafür, weshalb das Projektkonzept so staatsbezogen und damit auch etwas starr war.

Wie gerade das letzte Beispiel gut illustriert, treten unterschwellige interkulturelle Konflikte erst bei solchen Initiativen offen zutage. Dadurch werden sie auch greifbar und «behandelbar». Die Thematisierung und Wertschätzung einer Minderheit, in diesem Fall der türkischen Bevölkerung, führt zu deren Stärkung und fördert gleichzeitig auch das bessere gegenseitige Kennenlernen.

Bei der Aussage zur Jugendarbeit bildet sich die segregierte Situation unter Jugendlichen in der Gemeinde ab, welche es zusammen mit weiteren Akteuren (Schule, Eltern) anzuschauen gilt. Zum Einbezug der Mädchen empfiehlt es sich, ein spezielles wöchentliches Angebot einzurichten, das Mädchen vorbehalten ist. Zum Einbezug der Schweizer Jugendlichen braucht es meist einen längeren Beziehungsaufbau, eventuell über die Schule und Schulsozialarbeit, um dann gemeinsame Aktivitäten wie z.B. Fussball-Plauschturniere zu lancieren.

Die Aussage aus dem Pflegebereich verdeutlicht, wie die «Schuld für Störungen im Krankenhausalltag den MigrantInnen und ihrem vermeintlich unangemessenen Verhalten» zugeschrieben wird (Sprung 2007:317). Gleichzeitig wird eine stark affektiv getragene Argumentation mit Negativdeutungen des Verhaltens von Patientinnen und Patienten mit Migrationshintergrund vorgebracht, was einer Pauschalverurteilung gleichkommt. Hier wäre es wichtig, Pflegekräften bewusst zu machen, dass eine solche Haltung positive Erfahrungen im Umgang mit dieser Patientengruppe weitgehend verhindert. Hier bräuhete es folglich Anstösse zu einer Bewusstseinsänderung dahingehend, den Umgang mit solchen Patienten/-innen als positive Herausforderung anzusehen und sich auf anregende Lernprozesse einzulassen.

¹ Aus Sprung, Annette (2007), Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung. Frankfurt a.M., 187.

4.4.3 Empowerment initiieren, Umsetzungsübung

Kurzbeschreibung	Die Studierenden arbeiten Ideen und konkrete Projekte zu Aufgabenstellungen aus und präsentieren sie auf Postern.
Themen	Empowerment von Minderheiten
Lernziel	Entwickeln von Ideen und Initiativen zum Empowerment von Minderheiten
Gruppengrösse	4–45
Zeit	30–40 min (pro Fall)
Materialien	Ein Poster pro Gruppe
Anleitung	<p>Den Studierenden werden folgende Ausgangssituationen für die Gruppenarbeit (3er- bis 5er-Gruppen) erteilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In einem Quartier mit hohem Ausländeranteil soll ein Mütterberatungszentrum mit medizinischer Betreuung der Kleinkinder durch eine Kinderkrankenschwester aufgebaut werden. In der Anfangsphase wird klar, dass in erster Linie Schweizerinnen und deutschsprachige Mütter das Zentrum besuchen. Wie können die Mütter mit Migrationshintergrund motiviert und einbezogen werden, damit sie das Zentrum nutzen? • In einer Primarschule einer Agglomerationsgemeinde mit 30 % Ausländeranteil gibt es keine ausländischen Eltern, die im Elternverein mitwirken. Wie könnten diese zur Teilnahme motiviert werden? • Ein Jugendzentrum wird fast ausschliesslich von ausländischen, männlichen Jugendlichen frequentiert. Wie könnte ein heterogeneres Publikum (Ausländer/Schweizer, Mädchen/Jungen) erreicht werden?

Anleitung zur Besprechung der Gruppenarbeiten: In allen drei Fällen gilt es, bei den Vorschlägen die sprachliche Dimension zu berücksichtigen, indem Informationen in die verschiedenen Sprachen der Eltern mit Migrationshintergrund übersetzt werden oder ihnen durch interkulturelle Mediatorinnen und Mediatoren mündlich erläutert werden. Ebenso gilt es, das Bedürfnis von Minderheitenangehörigen zu respektieren, sich untereinander auszutauschen. So ist es möglich, dass ausländische Eltern lieber einen eigenen Elternverein gründen möchten, wo sie sich unbefangener austauschen können, denn oft fühlen sie sich der deutschen Sprache nicht genügend mächtig, um sich an Sitzungen einzubringen. Es ist dann möglich, die beiden Elternvereine zu einem späteren Zeitpunkt zu einem gemeinsamen Austausch zusammenzubringen. Im Fall des Jugendtreffs können der Kontakt und der Austausch durch verbindende Aktivitäten und gemeinsame Unternehmungen gefördert werden. Kommt er trotzdem nicht zustande, muss versucht werden, die dahinterliegenden Probleme, wie etwa Vorurteile, Statusdifferenzen und Diskriminierung oder belastende Vorgeschichten, zu analysieren und zu bearbeiten. Eventuell kann auch der Einbezug der Eltern helfen, die vorhandenen Probleme zu kommunizieren und gemeinsam anzugehen.

4.4.4 Wenn Konflikte kochen..., Reflexionsübung

Kurzbeschreibung	Die Studierenden bearbeiten in Gruppen interkulturelle Konflikte und suchen gemeinsam nach Bearbeitungsmöglichkeiten.
Themen	Umgang mit interkulturellen Konflikten
Lernziel	Umgang mit interkulturellen Konflikten
Gruppengrösse	4–45
Zeit	20 min (mit Fallrotation oder Marktplatz auch bis zu 60 min)
Materialien	4 Flipcharts

Anleitung Auf den einzelnen Flipcharts sind Konfliktfälle in Stichwörtern aufgeführt, welche von der Lehrperson kurz mündlich erläutert werden, worauf die Gruppen für jeweils einen Fall Bearbeitungsvorschläge erarbeiten und diese auf dem Flipchart in Stichwörtern festhalten. Nach 20 Minuten werden die Fälle gewechselt.

«Ein Albaner weniger ist halb so schlimm...»

«CH-T-Shirts als Uniform»

«Toleranzfest mit Skinheads»

Erläuterungen zu den einzelnen Fällen, welche sich in Schweizer Gemeinden zwischen 2003 und 2005 abgespielt haben (vgl. Eser Davolio / Drilling 2008):

1. Ein albanischer und ein Schweizer Jugendlicher verunfallen zusammen mit einem Moped schwer, wobei ersterer (Mitfahrer) seinen Verletzungen im Krankenhaus erliegt. Dieser Todesfall wird in der Wohngemeinde der beiden nun von vielen mit dem Satz kommentiert: «Ein Albaner weniger ist halb so schlimm!», während es weder in der Schule noch sonst in der Gemeinde zu Trauerbekundungen oder -verarbeitung kommt. Die Studierenden sollen diese Situation kurz analysieren und sich dann Gedanken machen, wie dieses Problem angegangen werden könnte, sei dies vonseiten der Schule, der Jugendarbeit, der Gemeinde oder engagierter Bürgern/-innen.
2. Im Oberstufenzentrum einer kleinstädtischen Gemeinde tragen immer mehr Schweizer Schülerinnen und Schüler rote T-Shirts mit Schweizerkreuz, sodass es einer Art Uniform gleichkommt, die zur Abgrenzung von «Ausländerinnen» und «Ausländern» dient. Dies ist Ausdruck einer schon länger bestehenden Polarisierung, welche sich wiederholt in gegenseitigen Provokationen auf dem Pausenplatz ausdrückt. Die Lehrerschaft beschliesst darauf, das Tragen dieser T-Shirts zu verbieten, worauf die Eltern dieser Jugendlichen empört reagieren und meinen, dass es in der Schweiz doch noch erlaubt sein sollte, seinen Patriotismus offen zu zeigen und solche T-Shirts zu tragen. Wie sollen die Lehrpersonen nun mit dieser Situation umgehen?
3. In einer Kleinstadt findet alljährlich ein Fest im Zeichen von Toleranz und respektvollem Zusammenleben statt, welches aufgrund aktueller Gewalttätigkeiten von rechtsextremen Jugendlichen eine besondere Wichtigkeit bekommt. Der Musikverein, der sich an den Festaktivitäten beteiligt und mit seinem Orchester spielt, wird von der Festorganisation aufgefordert, das Problem anzugehen, dass zwei jugendliche Bläser im Orchester spielen, die als Mitglieder der örtlichen Skinheadgruppe bekannt sind und dies auch durch ihre Sprüche und ihr Outfit zum Ausdruck bringen. Der Musikverein schlägt darauf vor, die beiden Bläser auszuschliessen, was aber vom Organisationskomitee als unbefriedigende Lösung kritisiert wird. Wie könnte der Musikverein mit dem Problem umgehen?

Anregungen und Ergänzungen für die Diskussion der Vorschläge aus den Arbeitsgruppen:

- Der traurige Vorfall könnte durch Trauerverarbeitung mittels psychologischer Begleitung in der Schule, eines Trauerbriefs der Schule und der Gemeindeverwaltung an die Eltern des Verstorbenen, einer Diskussionsrunde in der Jugendarbeit, kultureller Anlässe und Leserbriefe etc. einen würdevollen Umgang und eine angemessene Thematisierung erfahren.
- Analyse der Motive der Jugendlichen und der Situation zwischen den Jugendlichen, Bearbeitung des Konflikts mit Fragen und Gesprächen (z.B. ob sich die Jugendlichen mit CH-T-Shirt bewusst sind, dass sie andere ausgrenzen), Reflexion des Verbots für CH-T-Shirts und dessen Auswirkungen, Diskussionsrunde mit einheimischen und ausländischen Eltern zur Thematisierung der Polarisierung, gemeinsame Gestaltung individueller T-Shirts, Lancierung von verbindenden Aktivitäten, Angehen der Segregation auf der Erwachsenenenebene durch stärkeren Einbezug der Minderheiten auf der Gemeindeebene, im Elternverein usw.
- Der Musikverein kann unter den Vereinsmitgliedern eine Diskussion über Werthaltungen anstossen («Aus welchen Motiven machen wir miteinander Musik?», «Was verbindet uns?» etc.) und gemeinsam eine Charta erarbeiten, für welche Werte man miteinander musiziert, die von allen unterschrieben werden kann. Auch kann mit den beiden Jugendlichen, eventuell zusammen mit ihren Eltern, ein Gespräch darüber geführt werden, wie sie zu diesen Werthaltungen stehen, in dem ihnen auch aufgezeigt wird, dass ausgrenzendes Verhalten nicht damit vereinbar ist. Dabei ist es wichtig, sie nicht als Person abzulehnen, sondern die Auseinandersetzung auf der Werteebene zu führen. Im vorliegenden Fall distanzieren sich die beiden Jugendlichen aufgrund dieser Intervention von der Skinheadszene, weil ihnen die Zugehörigkeit zum Musikverein sehr wichtig war und ihre rassistischen Einstellungen als Mitläufer noch nicht gefestigt waren.

Schlussdiskussion: Nach der Besprechung der einzelnen Fälle soll die Aussage von Saul Alinsky (1984), wonach der Konflikt Auslöser und Motivator für gemeinsames Handeln ist und sozusagen als Feuer unter dem Kessel der Demokratie kocht, anhand der Ergebnisse der Studierenden veranschaulicht werden. So kann gezeigt werden, wie der Konflikt die Beteiligten zu einer aufarbeitenden Kommunikation und zum Austragen von Differenzen zwingt. Der Konflikt wird dadurch als Chance zur Aufarbeitung unterschwelliger Polarisierungen im Gemeinwesen erfahrbar. Gleichzeitig soll in allen drei Fällen aufgezeigt werden, dass die institutionellen Stellungnahmen, etwa seitens des Gemeinderats, der Schulleitung oder des Organisationskomitees, wichtig sind. Denn diese Verantwortungsträger haben in ihrer leitenden Funktion eine wichtige Signalwirkung und können die Bewusstmachung und Verarbeitung von Konflikten vorantreiben.

4.5 Literatur und Internet

4.5.1 Literatur zur Vertiefung

Alinsky, Saul (1984), *Anleitung zum Mächtigsein*. Bornheim.

Elsen, Susanne / Ries, Heinz (2000), *Sozialen Wandel gestalten*. Neuwied et al.

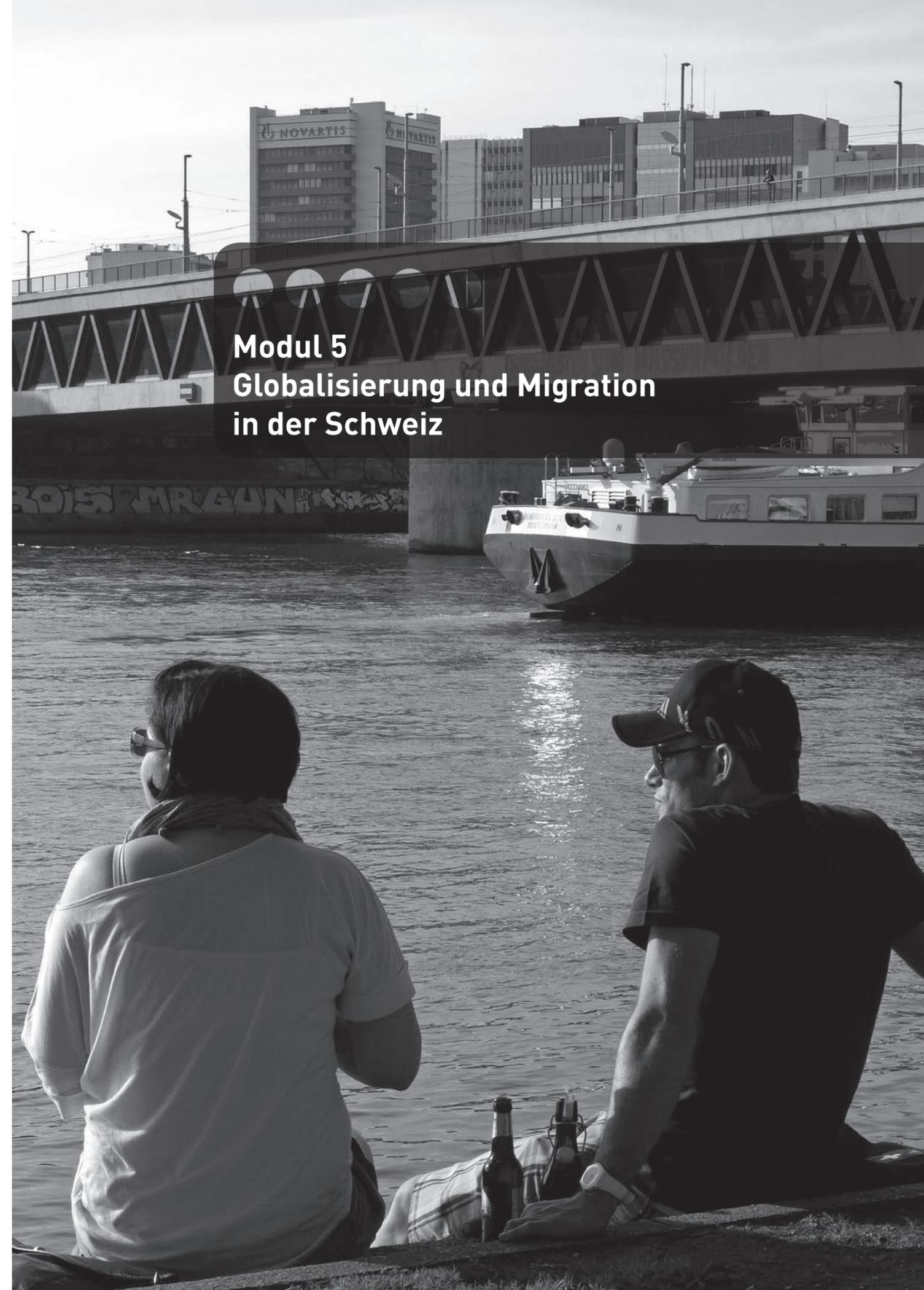
Eser Davolio, Miryam / Drilling, Matthias (2008), *Gemeinden antworten auf Rechtsextremismus*. Bern.

Mührel, Eric (2005), *Verstehen und Achten. Philosophische Reflexionen zur professionellen Haltung in der Sozialen Arbeit*. Essen.

4.5.2 Internetseiten zur Vertiefung

Kompetenzzentrum für interkulturelle Konflikte (Zürich): <http://www.tikk.ch> (Stand: 4.10.2011)

Gemeinsam gegen Gewalt und Rassismus (Bern / Burgdorf): <http://www.gggfon.ch> (Stand: 4.10.2011)



Modul 5 Globalisierung und Migration in der Schweiz

Modul 5

Globalisierung und Migration in der Schweiz

5.1	Einleitung	89
5.2	Didaktik	89
5.2.1	Lernziele	89
5.2.2	Übersicht Theorie und Übungen	90
5.3	Theoretischer Hintergrund	90
5.3.1	Migration weltweit, Globalisierung und die Schweiz	91
5.3.2	Geschichte der schweizerischen Migrations- und Integrationspolitik	94
5.3.3	Migration und Gesundheit	97
5.3.4	Migration und Alter	100
5.4	Praktische Übungen	101
5.4.1	Migrationsflüsse, Einstiegsübung	101
5.4.2	Migration und Alter, Vertiefungsübung	103
5.4.3	Heimat, Kurzübung und Ausklang	105
5.5	Literatur und Internet	106
5.5.1	Literatur zur Vertiefung	106
5.5.2	Internetseiten zur Vertiefung	106

5.1 Einleitung

Migration ist ein schillernder Begriff und umfasst ein breites Spektrum von Bedeutungen, Phänomenen und Prozessen. Das folgende Kapitel bietet einen Überblick über Theorien und Begrifflichkeit sowie die Schweizerische Migrationspolitik. Im Anschluss werden die Aspekte Gesundheit und Alter im Kontext der Migration beleuchtet.

5.2 Didaktik

Für die Studierenden ist es nach unseren Erfahrungen wichtig, dass zuallererst die globalen Hintergründe und die generellen Aspekte von Migration, wie beispielsweise die Bedeutung von Push- und Pullfaktoren, beleuchtet werden, bevor punktuell auf Fragen des Alltags in der Schweiz eingegangen wird. Nebst einem kurzen, aber sehr informativen Artikel zu globaler Migration, bietet dieses Kapitel deshalb einen Überblick über die schweizerische Migrations- und Integrationspolitik aus historischer Perspektive. Danach werden die Zusammenhänge zwischen Migration und Gesundheit beispielhaft und detailliert erörtert. Zuletzt wird der Frage nach den spezifischen Herausforderungen nachgegangen, die dadurch entstehen, dass immer mehr betagte Migrantinnen und Migranten in der Schweiz leben. Das Thema Jugend und Migration wird hier nicht abgehandelt, wir empfehlen hierfür das im Verlag Pestalozzianum erschienene Handbuch für Lehrpersonen «Merken, was läuft. Rassismus im Visier» (Brändli Sabina/ Eser Davolio Miryam/ Kistler Karl (Hg.) 2009). Dieses Lehrmittel beinhaltet nicht nur theoretische Angaben zur Thematik, sondern auch viele spannende Übungen.

Im Hinblick auf die Frage der globalen Migration eignet sich parallel zur Bearbeitung dieses Themas zum Beispiel der Besuch eines Asylbewerberheimes. Zur schweizerischen Migrations- und Gesundheitspolitik lohnt sich beispielsweise ein Gespräch mit Vertretern und Vertreterinnen eines Kulturvereins resp. mit Migrantinnen und Migranten vor Ort.

Einen guten Einblick in unterschiedliche Migrationssituationen bietet auch die Übung mit den Interviewsequenzen durch die Studierenden (siehe Anhang 2 Seite 190ff.).

5.2.1 Lernziele

- Migration aus einem umfassenderen Blickwinkel betrachten und Zusammenhänge erkennen.
- Migration als Prozess begreifen.
- Historische Hintergründe der heutigen schweizerischen Migrationspolitik kennen.
- Migrationshintergründe kennen sowie Push- und Pullfaktoren benennen können.

5.2.2 Übersicht Theorie und Übungen

Theorie	Übungen	Thema
5.3.1 Migration weltweit, Globalisierung und die Schweiz	5.4.1 Migrationsflüsse, Einstiegsübung	Analyse der Migrationsströme, Binnen- und internationale Migration
5.3.2 Geschichte der Schweizerischen Migrations- und Integrationspolitik	Keine Übung	
5.3.3 Migration und Gesundheit	Keine Übung	
5.3.4 Migration und Alter	5.4.2 Migration und Alter, Vertiefungsübung	Probleme älter werdender Migrant/-innen in der Schweiz anhand eines Fotoromans
Kein Handout	5.4.3 Heimat, Kurzübung / Ausklang	Sensibilisierung zum Thema Heimat

5.3 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel finden Sie vier Handouts für die Studierenden. Sie bieten einen Einstieg in die Themen dieses Moduls. Der durch die gepunktete, vertikale Linie abgetrennte schmale Innenbereich mit den Kapitelnummern und – Untertiteln hilft Ihnen, sich innerhalb des Handouts besser zurechtzufinden. Im auszuteilenden Handout sind die Unterkapitel nicht nummeriert, da sie unabhängig von unseren Vorschlägen nutzbar sind. Decken Sie sie beim Kopieren ab.

Der folgende Text über weltweite Migration stammt von Richard Gerster. Der Text ist auch unter http://gersterconsulting.ch/docs/SGT_Migration.pdf vom Netz herunterzuladen.

5.3.1

Migration weltweit, Globalisierung und die Schweiz

Der folgende Text über weltweite Migration stammt von Richard Gerster. Er ist Ökonom und seit vielen Jahren entwicklungspolitisch tätig. Heute ist er selbstständiger Berater und Publizist, unter anderem Autor von «Globalisierung und Gerechtigkeit» (hep-Verlag, Bern 2001).

Ausweg Auswanderung

von Richard Gerster

Am Esstisch, unterwegs zur Arbeit, beim Sport, wenn wir fernsehen: Alle unsere Lebensbereiche internationalisieren sich rasant. Wir mögen es begrüssen oder nicht. Die Globalisierung findet statt. Massenmedien und Tourismus durchdringen aber auch Afrika, Asien und Lateinamerika. Sie sind Botschafter westlicher Werte und eines konsumorientierten Lebensstils. Die Kenntnis von Alternativen andernorts, die Verheissungen von Freiheit und Wohlstand, verändern die Hoffnungen vieler armer und bedrängter Menschen. Wenn die Verheissungen nicht Wirklichkeit werden, wenn Unterdrückung und Armut den Alltag prägen, kann das zur Auswanderung oder Flucht führen.

Migration: Nichts Neues

Von über sechs Milliarden Menschen leben knapp 175 Millionen ausserhalb ihres Heimatlandes. Über 97 von 100 Menschen bleiben trotz Einkommensgefälle im Land ihrer Geburt. Auch nach dem Zusammenbruch des Ostblocks erfolgte kein Massensexodus von Ost- nach Westeuropa. Sogar innerhalb der Europäischen Union mit freiem Personenverkehr sind Wanderungen über die Grenzen der Mitgliedsländer bescheiden geblieben. Dieselbe Erfahrung machte Deutschland nach der Wiedervereinigung von 1990. Familie, Freunde, Sprache – kurz: Heimat – sind ein starker Kitt. Oft ist Migration auch nur vorübergehender Natur, indem die Emigranten nach einigen Jahren wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren. Trotz Globalisierung bleibt Migration die Ausnahme, nicht die Regel. Während der Industrialisierung Europas waren rund 50 Millionen Menschen in die USA, nach Kanada und Australien ausgewandert. Auch die Schweiz konnte ihre Bevölkerung nicht ernähren und nutzte die Möglichkeiten der Auswanderung in die Nachbarländer, nach Nordamerika, aber auch nach Brasilien und Russland. Viele Gemeinden förderten die Ausreisen, um arme, fürsorgeabhängige Familien loszuwerden. Oft aber drehten auch junge, leistungsfähige Arbeitskräfte der Heimat den Rücken. Wie sehr Wunsch und Wirklichkeit auseinanderklaffen konnten, dokumentiert der Aufstand schweizerischer Kaffeepflücker von 1856 in Sao Paulo. Die Schweizer dienten als günstiger Ersatz für die teureren Plantagensklaven. Dieses Migrationsventil bleibt den Entwicklungsländern heute verschlossen. Heute wird die Einwanderung von einigen Staaten zwar ermutigt, aber nur für hochqualifizierte Fachkräfte. In der Zürcher Gemeinde Richterswil gibt es einen Wachthausplatz. Anfangs des 19. Jahrhunderts stand hier ein Wachthaus, um armengenössige Zuwanderer aus dem benachbarten Kanton Schwyz fernzuhalten. Ganz in diesem Sinne werden auch heute mittellose, wenig ausgebildete Hilfskräfte von den reichen Ländern ausgegrenzt. An der Südgrenze der USA zu Mexiko und auf dem Mittelmeer als Schnittstelle zwischen Afrika und Europa spielen sich täglich dramatische Szenen ab, wenn Menschen unter Lebensgefahr illegal Zugang suchen.

Ist es ein Zufall, wenn ein Viertel aller Computer-Fachleute in Kalifornien aus Indien stammt? Offensichtlich lohnt sich die Wanderschaft für beide Seiten. Migration wirkt wie Schmieröl im globalen Strukturwandel. Zuwanderung ist ein Gewinn («Braingain») für das Immigrationsland, für den Arbeitgeber, für die Migrierenden.

Immigration verjüngt die alternde Schweiz und hilft, die AHV (Alters- und Hinterbliebenenversicherung Anm. Hg.) zu sichern. Viele bedeutende Firmen unserer Industriegeschichte wurden von Ausländern gegründet. Demgegenüber hat das Herkunftsland die Ausbildungskosten zu tragen und ist mit einem Verlust («Braindrain») konfrontiert, der wirtschaftlich durch Überweisungen an die Zurückgebliebenen zu einem Teil kompensiert wird. Transfers von rund 70 Milliarden Dollar pro Jahr in die Herkunftsländer sind für viele Staaten – z.B. El Salvador, Eritrea, Jamaika, Nicaragua oder Jemen – ein bedeutender volkswirtschaftlicher Faktor geworden. So verringert die Auswanderung die Arbeitslosigkeit und Armut im Herkunftsland.

Flucht: Kriegerische Konflikte

Diese Erfahrungen basieren vor allem auf Migration aus wirtschaftlichen Motiven heraus. Bisher war von wirtschaftlich motivierter Migration die Rede. Doch liegen den internationalen Fluchtbewegungen oft kriegerische Konflikte, verbunden mit dem Zerfall staatlicher Autorität sowie Menschenrechtsverletzungen, zugrunde. Das bestätigt ein Blick auf die Herkunft der Asylsuchenden in der Schweiz. Ende November 2002 stammten knapp zwei Drittel der Geflohenen aus der Bundesrepublik Jugoslawien, Bosnien-Herzegowina, der Türkei, aus Sri Lanka, dem Irak, Somalia und Angola. Die Zahl der Asylgesuche allein aus ökonomischen Gründen (die sogenannten «Wirtschaftsflüchtlinge») macht nicht die Hauptmenge der Asylgesuche aus, obschon die Schweiz eine äusserst restriktive Einwanderungspolitik betreibt, und unter dem Begriff vieles subsumiert wird. Von einem verbreiteten Missbrauch des Asylrechts kann somit keine Rede sein. Der Hintergrund der Konflikte zeigt die Bedeutung friedensfördernder und konfliktverhütender Massnahmen. Dabei geht es nicht nur um neue Instrumente, sondern auch um die Möglichkeiten der konventionellen Aussenwirtschaftspolitik im Dienste der «guten Regierungsführung» («Good Governance») und der Menschenrechte:

- Zum Beispiel spielte bisher bei der Exportrisikogarantie (ERG) die Idee einer «guten Regierungsführung» bei der Garantiegewährung nicht die geringste Rolle. Im Gegenteil, die Spitzenreiter Ende 2001 waren die Türkei, China und Iran – Staaten, denen Amnesty International alles andere als Wohlverhalten in Sachen Menschenrechte bescheinigen konnte.
- Der Investitionsschutz ist geeignet, den Gedanken der «guten Regierungsführung» im arbeitsrechtlichen Bereich zum Durchbruch zu verhelfen. Die Privilegien für die Investoren können an die Verpflichtung gekoppelt werden, die fundamentalen Gewerkschaftsrechte (Vereinigungsfreiheit, Recht zu Kollektivverhandlungen) zu gewähren.
- Dass der Kriegsmaterialexport auch eine migrationspolitische Dimension hat, kann kaum erstaunen. Eine large Lieferpraxis zum Beispiel für Pilatus-Flugzeuge an Militärregierungen wie in Burma stärkt deren Machtapparat und leistet Schützenhilfe zur Unterdrückung der Zivilbevölkerung. Obwohl eine Grosszahl von Asylbewerbern aus Konfliktgebieten kommt, anerkannte die Schweiz 2001 nur rund 10 Prozent der Asylsuchenden als «echte» Flüchtlinge im Sinne der Genfer Konvention von 1951. Danach gilt als Flüchtling, wer glaubhaft machen kann, von seinem Staat an Leib und Leben bedroht zu werden. Andere Fluchtgründe, wie zum Beispiel ein Bürgerkrieg, werden davon nicht erfasst. Gleichzeitig ist aber eine Rückkehr nicht zumutbar. Für derartige «Gewaltflüchtlinge» wurde mit der Asylgesetzrevision 1999 der neue Status von «Schutzbedürftigen» geschaffen. Sie können für die Dauer der Gefährdung in der Schweiz bleiben, sind allerdings vom Asylverfahren während fünf Jahren ausgeschlossen.

Von weltweit rund 50 Millionen Menschen auf der Flucht lebten Ende 2001 weniger als 100'000 Asylsuchende und Aufgenommene – also rund 0,2 Prozent – in der Schweiz. Wie ein internationaler Vergleich zeigt, tragen die Nachbarländer, in der Regel also die Entwicklungsländer, die Hauptlasten bei der Aufnahme von Flüchtlingen. Die Schweiz wird ihrem Selbstbild und Ruf als Land von Rotkreuz-Gründer Henri Dunant nicht mehr gerecht: Sie beherbergt im Verhältnis zur Bevölkerung weniger Flüchtlinge und schutzbedürftige Personen (vorläufig und humanitär Aufgenommene) als andere Länder. Weit entfernt davon, Vorreiterin oder gar Vorbild zu sein, entzieht sich die Schweiz so einer fairen Aufteilung der Lasten des Flüchtlingseleids und baut mit an einer «Festung Europa».

Zwischen Traum und Albtraum

Wünschenswert ist eine Welt, in der nicht nur national, sondern auch international eine freie Wahl des Wohn- und Arbeitsortes möglich ist. Dafür genügt die Auswanderungsfreiheit nicht, wie sie als Menschenrecht im Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte definiert ist. Die Einwanderungsfreiheit wäre eine unerlässliche Ergänzung der Auswanderungsfreiheit, ist jedoch völkerrechtlich heute noch nirgends verankert. Diese liberale Vision setzt weltweit ausgeglichene wirtschaftliche Lebenschancen voraus, damit die Wanderungsfreiheit nicht nur die bestehende ungleiche Entwicklung verschärft.

Gegenpol zur Vision ist der Albtraum unpassierbarer nationalstaatlicher «Mauern», welche den Menschen keinerlei internationale Wanderungsfreiheit zugestehen. Dieser Albtraum kommt einer globalen Apartheid gleich, einer getrennten Entwicklung im Weltmassstab, welche das bestehende wirtschaftliche Nord-Süd-Gefälle ungleicher Entwicklung zementiert. Da die Wanderungswünsche die Kehrseite des wirtschaftlichen Nord-Süd- und West-Ost-Gefälles sind, dürfte diese Defensivpolitik jedoch Schiffbruch erleiden und letztlich zu einem weitgehend rechtlosen und illegalen Vielvölker-Proletariat in den reichen Industriestaaten führen. Die Wirklichkeit liegt wie so oft zwischen Traum und Albtraum. Die Furcht vor einer «Festung Europa» mit einer koordinierten Abschottungspolitik nach aussen ist allerdings real. Die Schweiz hat in der Ausländerpolitik die Ausgrenzung zur Richtschnur erhoben. Wenig qualifizierte Menschen aus Entwicklungsländern bleiben praktisch ohne Chance einer legalen Aufenthaltsbewilligung. Sie werden von vorneherein in den illegalen Bereich abgedrängt oder das Asylverfahren bleibt das einzige legale Ventil. So entlädt sich auf dem Buckel der Asylpolitik die ungelöste Aufgabe, den Entwicklungsländern zu Frieden und Wohlstand zu verhelfen, ein Misserfolg, dessen Briefträger die Migrierenden und Asylbewerber letztlich sind.

[Ende Text Richard Gerster]

Aktualisierte Zahlen für 2009

2009 lebten über 6.8 Milliarden Menschen auf Erde; 191 Millionen lebten ausserhalb ihres Herkunftslandes. Ein Jahr zuvor wurden 42 Millionen gewaltsam vertriebene Menschen gezählt, von denen 26 Millionen unfreiwillig in einer anderen Region des gleichen Landes («internally displaced persons») lebten. Nur knapp 2 % (827'000) stellten in einem anderen Land einen Asylantrag und davon nur die Hälfte in einer der 44 Industrienationen (europäische Länder (inkl. Türkei), USA/Kanada, Australien/Neuseeland, Japan) (UNHCR 2009). Im Jahre 2010 haben hier die Asylanträge insgesamt um 5 % abgenommen. Es wurden nur noch 358'000 Asylanträge gestellt. 40 % der Anträge wurden in den USA, Frankreich und Deutschland gestellt, die Schweiz erscheint mit einem Anteil von 4 % zwischen Belgien (6 %) und den Niederlanden (4 %) auf Rang 8 der industrialisierten Aufnahmeländer. In den Jahren davor war sie meist auf Platz 11 zu finden (UNHCR 2011:9). Dies ist zwar im Vergleich mit anderen Industrienationen und angesichts der räumlichen Grösse kein schlechtes Resultat, gibt jedoch angesichts der globalen Not, vielleicht auch des schweizerischen Wohlstandes und vor allem der internationalen Verantwortung – gerade der industrialisierten Länder! – zu denken. Viele der Nicht-Industrialisierten Länder nehmen zwar Menschen auf, haben aber meist keine Asylstrukturen, die als solche ausgewiesen werden können.

Immer noch leben über 97 von 100 Menschen im Land ihrer Geburt. Die wenigen, die emigrieren, leisten aber enorm wichtige wirtschaftliche Beiträge in Form von Überweisungen an ihre Familien: Allein in Länder mit schwachen und mittleren Einkommen schickten die Ausgewanderten im Jahre 2009 sagenhafte 307 Milliarden USD! (Atlas der Globalisierung 2009:16).

Literaturangaben:

Atlas der Globalisierung 2009:16, www.worldbank.org
UNHCR (2011), Asylum Levels and Trends in Industrialized countries 2010. Siehe Internet: <http://www.unhcr.org/4d8c5b109.html> (Stand: 4.1.2011)
UNHCR (2009), Global Trends: Refugees Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons. Siehe Internet: <http://www.unhcr.org/4a375c426.html> (Stand: 4.1.2011)

Geschichte der schweizerischen Migrations- und Integrationspolitik

Die schweizerische Migrationspolitik kann im historischen Rückblick in drei Phasen eingeteilt werden (Wicker 1993). Bereits Ende des 19. Jahrhunderts wandelte sich die Schweiz vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland. Noch im Jahre 1850 betrug die ausländische Wohnbevölkerung lediglich 3%. Diese stieg dann kontinuierlich bis ins Jahr 1915 auf 15% an. Zu jener Zeit fand also bereits eine beachtliche Zuwanderung statt. Diese war jedoch nicht etwa die Folge einer besonders offenen Zuwanderungspolitik. Die Kompetenz, die Zuwanderung zu regeln, lag damals ausschliesslich bei den Gemeinden und Kantonen. Von Beginn weg dominierte eine defensive Haltung. Die Zuwanderung wurde weder durch die öffentliche Meinung noch durch einen ersichtlichen politischen Willen unterstützt. Diese Diskrepanz zieht sich als Konstante durch die schweizerische Migrationspolitik.

In einer ersten Phase vor dem Ersten Weltkrieg überwog die Vorstellung, Einwanderung sei durch eine raschere und konsequentere Einbürgerungspraxis in den Griff zu bekommen. Obwohl bereits um die Jahrhundertwende das «Ausländerproblem» zu einer nationalen Frage hochstilisiert wurde, herrschte noch ein gewisser liberaler Geist. Eine Mehrheit der kantonalen Regierungen forderte 1912 weitere Erleichterungen der Einbürgerung, teilweise sogar den Paradigmenwechsel auf das «jus solis»,¹ das in eingeschränkter Form bereits seit 1903 galt. Dahinter stand allerdings nicht die Vorstellung, dass die Einbürgerung als Belohnung für eine bereits vollzogene Assimilation zu sehen sei, sondern sie diente im Gegenteil als Druckmittel, um die Assimilation zu erreichen. Die schweizerische Migrations- und Integrationspolitik wurde auch in der Folge nie in systematischer Weise konzipiert. Die Massnahmen, die nach dem zweiten Weltkrieg umgesetzt wurden, richteten sich in der Mehrheit nach den gerade vorherrschenden Gegebenheiten. Ökonomische Bedürfnisse der Arbeitgeber, später auch der Gewerkschaften und der Druck fremdenfeindlicher Bewegungen bestimmten die politische Agenda. Charakteristisch war für die damalige Zeit auch, dass die Zuwanderungsgruppen national relativ homogen zusammengesetzt waren, dass die Migration aussenpolitisch mit bilateralen Verträgen steuerbar und innenpolitisch über Kontingente kontrollierbar war.

Die Rahmenbedingungen für die künftige Gastarbeiterpolitik wurden bereits zu Beginn der 50er-Jahre festgelegt. Die Zuwanderung sollte aus wirtschaftspolitischen Gründen «liberal», die Integrations- und speziell die Einbürgerungsmöglichkeiten hingegen sollten nun aus staatspolitischen Gründen «konservativ» gehandhabt werden (Mahnig 1991:359). Diese zweite Phase, die bis in die Achtzigerjahre dauerte, war geprägt von der Idee, «Fremde» möglichst davon abzuhalten, im Lande Fuss zu fassen. Der Bedarf an billigen Arbeitskräften hielt über Jahrzehnte an. Nachdem in den 70er-Jahren die Zuwanderung aus Italien und Spanien nachgelassen hatte, kamen in den 80er-Jahren vor allem Menschen aus Jugoslawien und Portugal mit ihren Familien. Da aber die Einbürgerungsschwelle sehr hoch angesetzt war, wuchs der Ausländeranteil kontinuierlich an. In dieser Konstellation gewann in den politischen Diskussionen das Thema der «Überfremdung» an Brisanz, aber auch die Frage der Möglichkeit einer Integration. Die Integrationsfrage bezog sich dabei ausschliesslich auf die in der Schweiz wohnhafte Bevölkerung ohne staatsbürgerliche Rechte. Dieses Integrationsverständnis wurde zur Referenzgrösse in allen Debatten um den Arbeitsmarkt, die soziale Absicherung, das Schul- und Gesundheitswesen.

In den Achtzigerjahren änderte sich die ökonomische, politische, soziale und demografische Situation fundamental. Die ökonomischen Akteure waren geteilter Meinung hinsichtlich der Möglichkeiten und Bedürfnisse einer Steuerung der Migrationsflüsse in die Schweiz: Die Arbeitgeberorganisationen waren gespalten in ein Lager, das die Ausrichtung auf den Binnenmarkt forderte, und ein anderes, das wegen der zunehmenden internationalen Konkurrenz eine Neuorientierung auf das Ausland befürwortete. Aber auch die Gewerkschaften modifizierte ihre Position und fügte

5.3.2

ihrem Ansinnen, den heimischen Arbeitsmarkt zu schützen, die Perspektive der Integration von sesshaften Ausländern hinzu. Die fremdenfeindlichen Bewegungen erweiterten gleichzeitig ihre Themen um Fragen der Einwanderungsschranken, die Asylfrage, die Integrationsfrage und die Europafrage. Sie fanden kräftige Unterstützung bis in die demokratische Mitte.

Doch änderte sich die Zuwanderungspopulation auch aus sozialer Sicht. Man konstatierte eine Tendenz zur Sesshaftigkeit und die Erhöhung der Anzahl der Nationalitäten, Sprachen und Religionen in der Migrationsbevölkerung. Die Sesshaftigkeit war vor allem einer Verbesserung der sozialen Rechte sowie der Zunahme des Anteils derer, die in der Schweiz geboren wurden und für die das Land der Lebensmittelpunkt geworden ist, zu verdanken. Die Erhöhung der Anzahl der Nationalitäten erklärt sich durch eine Transformation der traditionellen Einwanderungsländer und ist die Konsequenz der Öffnung der Schweiz gegenüber anderen Ländern. Diese Diversifikation hat sich in den letzten zehn Jahren beschleunigt, einerseits durch die Verlagerung des Rekrutierungsfeldes von schlechter qualifizierten hin zu hoch qualifizierten Arbeitskräften und andererseits durch eine vermehrte Einwanderung über das heutige Asylverfahren.

In der dritten Phase änderte sich der Diskurs dahingehend, dass eine Unterteilung in erwünschte und unerwünschte Einwanderung erfolgte. Auf der einen Seite werden Menschen mit ausreichend sozialem, ökonomischem und symbolischem Kapital aufgefordert zuzuwandern. Ihnen wird die Integrationsfrage nicht gestellt. Auf der anderen Seite stehen Menschen, bei denen Integrationsnachteile vermutet werden und so sammeln sich die sogenannten Unerwünschten vor allem im Asylbereich. Die Schliessung reicht von der Abschaffung der Kontingentspolitik über eine restriktive Auslegung der Asylgesetzgebung bis hin zu Harmonisierungsbestrebungen mit dem europäischen Umland. So wandelt sich nun auch die Integrationsperspektive. Die Integrationskonzepte werden zunehmend von der Forderung nach Aufgabe der Herkunftsidentität freigemacht. Diese Forderung war bei der Assimilations- und später Multikulturalismus-Debatte noch gang und gäbe gewesen. Diese Wahrnehmungsänderung findet vor allem gegenüber den Niederelassenen statt, die jetzt als willkommene Mitbürgerinnen und Mitbürger angeschaut werden. Auf der Gesetzesebene wurden seit 1992 Einbürgerungserleichterungen und erstmals auch die Anerkennung der doppelten Staatsbürgerschaft möglich. Damit sollten vor allem die Nachkommen der italienischen und spanischen Zuwanderer zur Einbürgerung ermutigt werden. Mit dem Volksentscheid im September 2004 gegen eine erleichterte Einbürgerung der zweiten und dritten Generation kam diese Entwicklung allerdings zu einem abrupten Stillstand.

Die beschriebene Öffnung beschränkt sich allerdings auf Bürgerinnen und Bürger westeuropäischer Staaten, sie zielt weniger auf die Zuwanderung aus den übrigen Ländern. So wurden auch ernsthafte Überlegungen angestellt, Bürgerinnen und Bürger aus dem EU/EWR-Raum im Hinblick auf Einbürgerung und Wohnsitzforderungen den anderen Bevölkerungsgruppen rechtlich vorzuziehen (Kreis / Kury 1996). Doch wurde dieser Vorstoss aus rechtlichen Überlegungen verworfen. Hingegen verschoben sich die symbolischen Grenzen dahingehend, dass die «Südländer» sowie Secondos und Secondas der oben beschriebenen zweiten Einwanderungsphase heute gesellschaftlich breite Akzeptanz geniessen, während die «neuen Einwanderer», als «Afrikaner», «Balkanesen» «Muslime» vereinheitlicht und abqualifiziert werden oft als das «kulturell andere» und nicht zugehörig stigmatisiert werden, was man auch als das Konstruieren von kulturellem Anderssein (auf Englisch «cultural othering») bezeichnet.

Etliche Politikerinnen und Politiker beklagen, die Kontrolle über die Zuwanderung sei verloren gegangen. Dieser Verlust kommt daher, dass die Logik des Rechts nicht mit der Logik des Marktes übereinstimmt. Denn auf der einen Seite soll sich die Zulassung neuer Migrantinnen und Migranten ausschliesslich am wirtschaftlichen Nutzen für die Schweiz ausrichten, auf der anderen Seite müssen aber dennoch die minimalen internationalen Standards des Völkerrechts eingehalten werden. Die beiden Ansprüche schliessen sich gegenseitig aus. Die Betonung von universell gültigen, humanitären Werten bildet den traditionellen Gegenpol zu fremdenfeindlichen Tendenzen.

Bereits 1964 wurden den in der Schweiz lebenden Italienerinnen und Italienern gewisse Grundrechte – wie zum Beispiel der Familiennachzug – einzig und allein auf Druck des italienischen Staates gewährt. Die Schweiz musste ihre Rechtsprechung derjenigen zwischen Westdeutschland und Italien im sogenannten Vertrag von Rom angleichen. Seit Mitte der 1990er-Jahre bewegt sich die Migrationspolitik noch zunehmend im Spannungsfeld von innenpolitischem Druck zur Einschränkung der Einwanderung und internationalem Druck zum Nachvollzug von EU-Recht (Personenfreizügigkeitsabkommen) oder UNO-Konventionen, wie zum Beispiel die Kinderrechtskonvention (Ratifizierung durch die Schweiz 1997).

Die Frage stellt sich, ob aufgrund des transnationalen Diskurses zukünftig nicht Änderungen in der nationalen Politik vorgenommen werden müssen. Beispielsweise lässt sich heutzutage ein offener Konflikt zwischen einem wirtschaftlichen und einem politischen Liberalismus feststellen. Dass es dabei kein Entweder-oder gibt, lässt sich gut am Beispiel der Verhandlungen mit der EU zeigen. Die beiden Dossiers – Zugang zum europäischen Markt und Rechtsstaat – können bei den Verhandlungen mit der EU nicht getrennt werden. Dies führt dazu, dass die vermeintliche historische Einzigartigkeit der Schweiz relativiert wird. Ihr Inseldasein scheint von nun an eher ein Hindernis bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung zu sein. So entsteht Dringlichkeit bezüglich der Frage, wie Zuwandernde in Zukunft real bessergestellt werden können. Supranationale politische Faktoren üben also auf gesetzliche Regulierungen grossen Druck aus; aber auch die transnationalen Debatten über die Menschenrechte im Allgemeinen und über die Rechte der eingewanderten Menschen in der Gesellschaft im Speziellen gewinnen dabei immer mehr an Bedeutung (Fibbi / Cattacin 2002).

1 Recht des Bodens: Das heisst da, wo jemand geboren wird, erhält er oder sie das Bürgerrecht. Im Gegensatz dazu «jus sanguinis» – das «Recht des Blutes». Bei diesem System wird das Bürgerrecht «weitervererbt».

Literatur

Braun, Rudolf (1970), *Sozio-kulturelle Probleme der Eingliederung italienischer Arbeitskräfte in der Schweiz*. Zürich.

Bundesamt für Migration (2011), *Asylstatistik 2010*. Bern. Im Internet: www.bfm.admin.ch eingeben: Asylstatistik (Stand: 3.5.2011).

Fibbi, Rosita / Cattacin, Sandro (2002), *L'auto e mutuo aiuto nella migrazione: una valutazione d'iniziativa di self help tra genitori italiani in Svizzera*. Neuenburg. (Mit einer deutschen Kurzfassung der Studie im Anhang des Buches).

Giugni, Marco / Passy, Florence (2001), *Political Altruism? Solidarity Movements in International Perspective*. Lanham, MD.

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973), *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart.

Kählin, Walter (2000), *Grundrechte im Kulturkonflikt. Freiheit und Gleichheit in der Einwanderungsgesellschaft*. Zürich.

Kreis, Georg / Kury Patrik (1996), *Die schweizerischen Einbürgerungsnormen im Wandel der Zeit*. Bern.

Mahnig, Hans (1991), *La politique Suisse à l'égard des étrangers*. Paris.

Le Monde diplomatique (2009), *Atlas der Globalisierung. Sehen und verstehen, was die Welt bewegt*. Paris.

Piguet, Etienne (2006), *Einwanderungsland Schweiz. Fünf Jahrzehnte halb geöffnete Grenzen*. Bern.

Risso, Michele / Böcker Wolfgang (1964), *Verhexungswahn. Ein Beitrag zum Verständnis von Wahnerkrankungen süditalienischer Arbeiter in der Schweiz*. Basel.

UNHCR (2009), *2008 Global Trends: Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons*. 16. Juni 2009. Genf.

Im Internet: <http://www.unhcr.org/4a375c426.html> (Stand: 4.10.2011)

Wicker, Hans-Rudolf (Hg.) (2003), *Migration und die Schweiz*. Zürich.

Migration und Gesundheit

Gesundheit gehört zu den Grundrechten jedes Menschen und ist Voraussetzung für Wohlbefinden und Lebensqualität. Mittels Beobachtung der gesundheitlichen Entwicklung einer Bevölkerung können soziale Fortschritte bei der Armutsbekämpfung, der Grad des sozialen Zusammenhalts oder der Stand der Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern eruiert werden. («Gesundheit 21», WHO 1998). Bezugsgrösse ist dabei die gesamte Wohnbevölkerung eines Landes, ungeachtet der Nationalität oder des jeweiligen Aufenthaltsstatus. Für die Schweiz belegen verschiedene Studien, dass Migrantinnen und Migranten aus südlichen Ländern zwar generell einen besseren Gesundheitszustand aufweisen als die Bevölkerung in ihren Herkunftsländern;¹ verglichen mit der schweizerischen Bevölkerung ist der Gesundheitszustand der Zugewanderten jedoch um einiges schlechter, er unterscheidet sich auch zwischen einzelnen Migrationsgruppen (Bischoff et al. 1997). Gründe dafür sind Krankheiten, wie zum Beispiel Malaria, welche die Betroffenen aus ihren Ursprungsländern mitgebracht haben, aber auch Folgen von Fehl- oder Mangelernährung sowie psychosoziale Probleme im Zusammenhang mit der Migrationsgeschichte (Weiss 2003). Nicht unproblematisch sind die zum Teil prekären Wohn- und Arbeitsverhältnisse in der Schweiz und die nicht gerade gesundheitsfördernden Ernährungsweisen sowie beispielsweise Rauchgewohnheiten (Wanner et al. 1996). Des Weiteren erschweren Sprachbarrieren zwischen Gesundheitspersonal und Patient/-innen den Zugang zur schweizerischen Grundversorgung (Bischoff et al. 1999).

Eine IV-Studie aus dem Jahr 2009 (Guggisberg 2010) hat die Unterschiede zwar belegt, doch müssen ihr zufolge Einflüsse wie Armut, unsicherer Aufenthaltsstatus, prekäre Lebens- und Arbeitssituation im Kontext mit dem Gesundheitszustand noch weiter erforscht werden.

Viele der publizierten Studien bearbeiten meist sehr spezifische Aspekte. Sie sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden, um ein Bild über vorhandenes Wissen zu geben, aber auch um auf Forschungslücken hinzuweisen. Das Buch «Macht Migration krank? Eine transdisziplinäre Analyse der Gesundheit von Migrantinnen und Migranten» von Regula Weiss ist eine der ersten umfassenden Publikationen zur Thematik Migration und Gesundheit. Weiss geht der Frage nach, inwiefern Migration und die damit verbundenen Belastungen soziale, psychische und somatische Risiken darstellen oder die Gesundheit gefährden. Kontrovers beurteilt sie heutige Konzepte in den Sozialwissenschaften und der biopsychosozialen Medizin, die primär die Bedeutung gesundheitsfördernder Strategien und Praktiken betonen (Weiss 2003). Diese und andere Studien haben deutlich gemacht, dass die vorhandenen Daten im Schweizer Gesundheitswesen es nicht erlauben, Zusammenhänge zwischen Gesundheitszustand und Migrationserfahrung nachzuweisen. Eine breit angelegte Machbarkeitsstudie von Alexander Bischoff und Philippe Wanner (2004) nahm sich dieser Frage an. In ihr finden sich detaillierte Informationen über das Vorhandensein von Datenbanken und deren Verwendbarkeit für die Evaluation der Gesundheit von Migrantinnen und Migranten. Aber auch diese Studie skizziert vor allem verschiedene Verbesserungsvarianten in Bezug auf die Datenerfassung und -auswertung.

Frühere Untersuchungen, wie das vom Bundesamt für Gesundheit (BAG) Anfang der 90er-Jahre lancierte «Projekt Migration und Gesundheit» (PMG) fokussierten den Problemkomplex Migration und HIV/Aids, nachdem eine Evaluation bezüglich der Aufklärung über HIV/Aids in verschiedenen Migrationsgruppen² wesentliche Informationslücken aufgedeckt hatte. Da das Pilotprojekt ein grosses Echo fand und zu einer deutlichen Mobilisierung innerhalb der anvisierten Bevölkerungsgruppen führte, wurde es 1993 fester Programmbestandteil. Fortan wurden neben den portugiesischen, spanischen und türkischen vermehrt auch Migrationsgruppen aus Lateinamerika, Afrika und Sri Lanka angesprochen.³ Nach zehnjähriger Tätigkeit drängte sich jedoch eine Überprüfung der eingeschlagenen Richtung auf.

Studien zur Situation drogenabhängiger Personen mit Migrationshintergrund belegten, dass in der sichtbaren Schweizer Drogenszene besonders viele Drogenabhängige italienischer Herkunft sind, und über die Hälfte von ihnen der zweiten Generation angehören (Domenig 2001a). Obwohl italienischstämmige Drogenabhängige so zahlreich sind, benutzen sie und ihre Eltern das Beratungs- und Therapieangebot des schweizerischen Versorgungssystems kaum. Die Gründe dafür sind in den hohen Zugangsbarrieren zur Regelversorgung zu suchen. Um solche Missstände zu beheben und eine grössere Öffnung des Versorgungssystems für Migrant/-innen zu initiieren, hat das BAG im Jahre 2001 das Pilotprojekt «Migration und Sucht» in die Wege geleitet, welches vom Contact Netz Bern umgesetzt wird. Ziel des Projektes war es, in einer dreijährigen Pilotphase eine migrationsgerechte Suchtarbeit einzuführen (Dahinden / Delli / Grisenti 2005).

Weitere migrationspezifische Aspekte im Gesundheitswesen, die ebenfalls untersucht wurden, sind die Arbeitsverhältnisse von Migrant/-innen im Gesundheitsbereich.⁴ Im Jahre 2008 hatte jede dritte im Gesundheitsbereich beschäftigte Person keinen Schweizer Pass (Bundesamt für Statistik 2009). Dieser Sektor wird gerne als positives Integrationsbeispiel aufgeführt. Der Personalmangel in der Pflege ist eklatant. Eine breitangelegte Studie von Janine Dahinden (2003) zum Thema Arbeit von ausländischem Personal im Gesundheitsbereich hat ergeben, dass Spitäler ohne ausländisches Personal tatsächlich kaum funktionieren könnten und vor allem die Bereiche Pflege und Dienstleistung zusammenbrechen würden. Interessant ist jedoch die Diskrepanz hinsichtlich der Herkunftsländer und der Qualifikationen des Personals. Die gut qualifizierten ausländischen Fach- und Pflegekräfte kommen oft aus mittel- und nordeuropäischen EU-Ländern, die ungelerten Arbeitskräfte entstammen meist dem südeuropäischen Raum. Mit der Pluralisierung der Gesellschaft geht auch eine Heterogenisierung der Patient/-innen in den Spitälern einher. Interkulturelle Probleme werden vermehrt mit der Zuweisung neuer Rollen an die ausländischen Arbeitskräfte ausgeglichen. Sie müssen beispielsweise Aufgaben der interkulturellen Vermittlung oder der Sprachmittlung übernehmen, obwohl sie dafür weder ausgebildet noch entsprechend entlohnt sind (ebd.). Über die Notwendigkeit der Einführung von angepassten Dienstleistungen, z.B. interkulturellen Vermittlern (Übersetzen oder Dolmetschen resp. kulturelle Meditation oder Kulturvermittlung, vgl. <http://www.inter-pret.ch>) herrscht in Fachkreisen und bei den zuständigen Behörden inzwischen weitgehend Einigkeit (Achermann / Künzi 2011, Bischoff / Loutan 2000; Effionayi-Mäder et al. 2001; Weiss / Stuker 1998). Auch die Öffentlichkeit wird vermehrt auf die zentrale Rolle interkultureller Tätigkeiten in pluralen Gesellschaften aufmerksam; oft erscheinen dabei die Formen interkultureller Kommunikation als Lösungen vielfältigster Probleme. Die konzeptionellen Vorstellungen und Meinungen hingegen, wie die konkrete Einbettung von Übersetzung und Kulturvermittlung aussehen soll, gehen weit auseinander. So steht zur Debatte, welche konkreten institutionellen Formen solche Dienstleistungen annehmen sollen und welche Funktionen sie überhaupt erfüllen können (Dahinden / Chimienti 2002).

Insgesamt zeigen die Studien, dass der Bereich Migration und Gesundheit ein weites Feld von Fragen einbeziehen muss und dass Verbesserungen, aber auch die Vernachlässigung von Migrationsaspekten jeweils erhebliche Auswirkungen für die gesamte Bevölkerung haben können. Wichtig ist zu erkennen, dass Migration Normalität bedeutet und als solche auch in allen Aspekten unserer Arbeit und unseres Lebens Platz finden muss.

¹ Zur Migrationsbevölkerung werden alle Menschen gezählt, die entweder selbst oder deren Eltern in die Schweiz eingewandert sind. So sind entgegen der juristischen Terminologie mit dem Begriff «Ausländer/-innen» auch eingebürgerte Migrant/-innen gemeint. Ihre Erfahrungen lassen sich oftmals eher mit denjenigen der zweiten Einwanderergenerationen vergleichen als mit denen von Schweizer/-innen ohne direkten Migrationshintergrund.

² Hier wurden besonders in der türkischen Migrationsgruppe (Asylbereich), teilweise auch in der portugiesischen und spanischen Migrationsgruppe (Saisonniers) Informationslücken nachgewiesen.

³ 1995/1996 wurden der Aktionsradius von der Aids- auf die Suchtprävention erweitert sowie zwei neue Zielgruppen (italienische und aus dem Raum des ehemaligen Jugoslawien stammende Gemeinschaften) in das Projekt aufgenommen.

⁴ In Diskussionen um die Migrationspolitik wird immer wieder gefragt, inwieweit die Einwanderungspolitik eigentlich der gesamten schweizerischen Wirtschaftspolitik, im Besonderen dem Gesundheitswesen diene. Vor allem Branchen mit grosser Nachfrage nach unqualifizierten ausländischen Arbeitskräften können nämlich durch deren Beschäftigung ihre Personalkosten senken und Struktur-schwächen überdecken (Wicker 2003). Genannt werden dabei das Gastgewerbe (41,5% ausländische Arbeitskräfte) und das Baugewerbe (33,5%) sowie der Gesundheitsbereich (s.o.).

Literatur

- Achermann, Alberto / Künzi, Jörg (2001), Sprachenvielfalt im Einwanderungsland Schweiz. In: Gerber, Brigitta / Skenderovic, Damir (Hg.) (2011), *Wider die Ausgrenzung. Für eine offene Schweiz*. Zürich, 43–67.
- Bischoff, Alexander / Loutan, Louis et al. (1997), *Migration and Health in Switzerland*. Bern.
- Bischoff, Alexander / Loutan, Louis et al. (2000), *Mit anderen Worten: Dolmetschen in Behandlung, Beratung und Pflege*. Bern.
- Bischoff, Alexander / Wanner, Philippe (2004), *Ein Gesundheitsmonitoring von Migrantinnen: Sinnvoll? Machbar? Realistisch?* Forschungsbericht 33/2004. Neuchâtel.
- Bischoff, C. Tonnerre et al. (1999), Addressing Language Barriers to Health Care, a Survey of Medical Services in Switzerland. In: *Sozial- und Präventivmedizin* 44/6. Basel, 248-256.
- Bundesamt für Gesundheit (2001), *Gesamtprogramm «Migration und Gesundheit» des Bundesamts für Gesundheit*. Forschungsbericht 17/2001. Neuchâtel.
- Bundesamt für Gesundheit (2008), *Migrationsgerechte Prävention und Gesundheitsförderung. Anleitung zur Planung und Umsetzung von Projekten*. Bern.
- Dahinden, Janine (2003), *Ausländische Arbeitskräfte im Gesundheitswesen: Potenzial oder Herausforderung? Discussion Paper*. Neuchâtel.
- Dahinden, Janine et al. (2005), *Nationale Machbarkeitsstudie Projektmodell «Migration und Sucht»*. Neuchâtel.
- Domenig, Dagmar (2001), *Professionelle Transkulturelle Pflege*. Bern.
- Efionayi-Mäder, Denise et al. (2001), *Evaluation des Gesamtprogrammes «Migration und Gesundheit» des Bundesamts für Gesundheit*. Neuchâtel.
- Guggisberg, Jürg (2010), MigrantInnen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien in der Invalidenversicherung. In: *Soziale Sicherheit CHSS* 1/2010. Bern, 34-38. Im Internet: http://www.buerobass.ch/pdf/2010/MigrantInnen_CHSSD_01-10_d.pdf (Stand: 4.10.2011)
- Weiss, Regula / Stuker, Rahel (1998), *Übersetzung und kulturelle Mediation im Gesundheitssystem. Grundlagenbericht*. Neuchâtel.
- Weiss, Regula (2003), *Macht Migration krank? Eine transdisziplinäre Analyse der Gesundheit von Migrantinnen und Migranten*. Zürich.
- WHO (1998), «*Gesundheit 21*». Kopenhagen.

Migration und Alter

Die Schweiz ist seit Beginn des 20. Jahrhunderts zu einem Einwanderungsland geworden. Nach den Daten des Bundesamtes für Statistik hatten im Jahr 2009 22% der gesamten Wohnbevölkerung keine schweizerische Staatsangehörigkeit. Von den 1,7 Millionen Migrantinnen und Migranten, welche in der Schweiz leben, sind über 100'000 älter als 65 Jahre. Bei diesen Zahlen sind jedoch eingebürgerte Personen mit Migrationserfahrung nicht erfasst.

Um diese Gruppe besser zu kennen, wurde ein nationales Forum für Alter und Migration gegründet. Dieses Forum befasst sich – wie der Name sagt – mit der spezifischen Situation älterer Migrantinnen und Migranten in der Schweiz.

Das Forum unterscheidet die spezifischen Problemen von Menschen, die im Ausland geboren wurden, sich seit zehn oder mehr Jahren ununterbrochen in der Schweiz aufhalten, von denen, der Generationen aus der ersten grösseren Einwanderungsbewegung nach dem Zweiten Weltkrieg, die aus Südeuropa eingewandert sind und sich heute im Pensionsalter befinden. Denn für letztere Generationen war im damaligen Rotationsprinzip aufgrund politischer Überlegungen keine Integration der zugewanderten Arbeitskräfte vorgesehen. Die Migrantinnen und Migranten der ersten Einwanderungsgeneration, die im Pensionierungsalter in ihre Herkunftsländer zurückkehrten, seien, so das Bundesamt für Statistik, sind jedoch eher die Ausnahme. Sie schreiben: «Je ein Drittel der zugewanderten Personen verbringt die Zeit nach der Pensionierung in der Schweiz oder im Herkunftsland. Ein weiteres Drittel pendelt zwischen der Schweiz und dem Herkunftsland. Die Gründe für die Rückkehr, das Bleiben oder Pendeln sind vielschichtig, hängen jedoch massgeblich von den verfügbaren finanziellen Mitteln, den vorhandenen familiären Bindungen und dem Gesundheitszustand ab. Die Lebensbedingungen der Arbeitsmigration haben Auswirkungen auf die ökonomische, soziale und gesundheitliche Situation im Alter. Eine geringe schulisch-berufliche Ausbildung, eine hohe Arbeitsbelastung in krisenanfälligen Wirtschaftsbranchen, niedrige Löhne, wenig Aufstiegschancen, ein erhöhtes Risiko der Arbeitslosigkeit oder ein gesundheitlich bedingtes vorzeitiges Ausscheiden aus dem Arbeitsmarkt führen dazu, dass ältere Migranten und Migrantinnen öfters unter gesundheitlichen Problemen, sozialer Desintegration und Armut leiden als gleichaltrige Schweizer und Schweizerinnen» (http://www.alter-migration.ch/data/34/am_portraet_d.pdf). Entsprechend stellt das Bundesamt für Statistik (2008) die Prognose, dass sich die Zahl der über 65-jährigen Migranten und Migrantinnen in der Schweiz zwischen den Jahren 2008 und 2050 von 125'319 auf 277'730 erhöhen wird. Deshalb vermutet das Forum für Migration im Alter auch, dass aufgrund der Zusammensetzung der aktuellen Migrationsbevölkerung die soziale, berufliche, sprachliche und religiöse Vielfalt auch bei der Gruppe der älteren Migrantinnen und Migranten zunehmen wird. Das Forum prognostiziert, dass mittel- und längerfristig die ältere Migrationsbevölkerung zu einer wichtigen Zielgruppe in der Altersversorgung, -pflege und -politik wird. (ebda)

Weiterführende Literatur:

Bisegger, Corinna / Hungerbühler, Hildegard (2008), *Kriterien der Gesundheitsförderung mit älteren MigrantInnen in der Schweiz*. Bern.
Höppfänger, François (2009), Migration und Alter. Bleiben, zurückkehren oder pendeln? In: *terra cognita*, 14, 42–46. Online zu finden unter: www.terra-cognita.ch/hoepfanger.pdf (Stand: 31.10.2011)
Hungerbühler, Hildegard (2007), Alter und Migration. In: Domenig, Dagmar (Hg.), *Transkulturelle Kompetenz – Lehrbuch für Pflege, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bern, 395–410.

5.3.4

5.4 Praktische Übungen

5.4.1 Migrationsflüsse, Einstiegsübung

Kurzbeschreibung	Migration kann nicht nur aus der Perspektive eines Staates gesehen werden. Menschen flüchten vor Kriegen oder vor Wirtschaftskrisen, sind auf der Suche nach Arbeit, migrieren vermehrt aus Liebe oder aufgrund familiärer Bindungen. In der Wissenschaft werden verschiedene Push- und Pullfaktoren unterschieden, deren Wirkungen verstanden werden müssen, um auf lokaler und nationaler Ebene Handlungsstrategien entwickeln und adäquate Massnahmen ergreifen zu können.
Themen	Flucht- und Migrationsgründe, heutige Situation analysieren
Lernziele	<ul style="list-style-type: none">• Die Breite des thematischen Feldes erkennen.• Begriffskennntnisse erwerben.• Bei der Diskussion um Migration kompetent mitsprechen und differenzieren können.
Gruppengrösse	Seminargrösse, Unterteilung in Arbeitsgruppen von 3 bis 5
Zeit	20 min
Materialien	Pro Gruppe eine Weltkarte, mindestens Format A3 (zu kopieren aus einem Atlas oder von www.weltkarte.com). Zudem ist eine möglichst grosse Weltkarte für die Wandtafel notwendig. Karten, die gut nutzbar wirtschaftliche und soziale Situationen in einen weltweiten Vergleich stellen, sind in Richard Gerster (2005): <i>Globalisierung und Gerechtigkeit</i> , Bern oder im von «Le Monde diplomatique» jährlich publizierten «Atlas der Globalisierung» zu finden.
Anleitung	Besorgen Sie sich eine Weltkarte und kopieren Sie diese auf A3. Verteilen Sie diese an die Gruppen. Die Studierenden sollen auf der Karte die drei grössten Migrationsflüsse aufzeichnen, die zeigen, von wo Menschen kommen und wohin sie gehen. Die Studierenden sollen sich überlegen, warum Menschen ihre Heimat verlassen und Gründe aufzählen, warum sie wohin gehen. Sie sollen Push- und Pullfaktoren aufzählen, auf Kärtli zusammenstellen und versuchen, spezifische Migrationstypen zu identifizieren. Neueste Daten bezüglich Fluchtbewegungen sind auf der Internetseite http://unhcr.de/ (Stand: 31.10.2011) zu erfahren.

Ziel dieser Übung ist es auch, den Studierenden gewisse Fachbegriffe näherzubringen und mit ihnen zu diskutieren: beispielsweise die Binnenmigration, die weltweit eigentlich bedeutendste Migrationsform, nämlich die innerhalb eines Landes. In Kolumbien etwa befanden sich Ende 2010 bis zu 5 Millionen Menschen auf der Flucht und lebten in anderen Gebieten ihres Landes. Quelle: Internal displacement monitoring centre <http://www.internal-displacement.org> (Stand: 31.10.2011).

Im Vergleich zur Binnenmigration ist die internationale Migration deutlich seltener: Doch schon 1960 waren 2.5 Prozent der Weltbevölkerung internationale Migrantinnen und Migranten, d.h. Menschen, die sich für ein Jahr oder länger ausserhalb ihres Heimatlandes aufhalten, 2005 lag ihr Anteil bei rund 3 Prozent. Absolut hat sich ihre Zahl in den vergangenen 50 Jahren verdoppelt. 2010 gelten etwa 200 Millionen Menschen als internationale Migrantinnen und Migranten (vgl. Kap. 5.3).

Zur internationalen Migration gehört die irreguläre Migration. Bei der irregulären Migration werden Grenzen unter Missachtung der Einreisevorschriften des Immigrationslandes ohne die nötigen Bewilligungen überschritten. Die Einreise und dauerhafte Niederlassung ohne gültige Aufenthaltsbewilligung stellt einen Gesetzesverstoss dar, der sanktioniert werden kann. Der Um-

fang der irregulären Migration ist schwer abzuschätzen. Neuere Schätzungen gehen für die Europäische Union (EU 27) für das Jahr 2008 von 1.9 bis 3.8 Millionen irregulären Migrant/-innen aus (Kovacheva / Vogel 2009).

Im französischen Sprachraum hat sich ab den 1970er-Jahren für irreguläre Migrant/-innen der Begriff «Sans-Papiers» durchgesetzt. Dieser hielt etwa ab 1990 auch Einzug in die Deutschschweiz. «Sans-Papiers» wurde mit der Sans-Papiers-Bewegung ab 2001 auch zu einem politischen Kampfbegriff der Betroffenen und ihrer Unterstützer/-innen, mit dem sie sich von den negativ konnotierten Begriffen «illegal» oder auch «irregulär» distanzieren. Die individuelle soziale und rechtliche Situation der als «Sans-Papiers» bezeichneten Menschen ist sehr unterschiedlich. Gemeinsam ist aber allen die Forderung nach einer Legalisierung ihres Aufenthaltes (vgl. Zeugin 2007:13; siehe auch D’Amato / Gerber / Kamm 2005:17ff.).

Um zu untersuchen, warum Menschen ihren angestammten Wohnort, ihr Land verlassen, wird mit dem verbreiteten Push-Pull-Modell gearbeitet. Dieses geht einerseits von Faktoren im Herkunftsland aus, welche die Auswanderung begünstigen, die sogenannten Pushfaktoren. Andererseits gibt es im Zielland Faktoren, welche dieses für die Einwanderung «attraktiv» machen, die sogenannten Pullfaktoren. Pushfaktoren sind zum Beispiel: Armut; Arbeitslosigkeit und damit einhergehend eine verbreitete Perspektivlosigkeit; politische Repression; Gewalt und andere Menschenrechtsverletzungen; bewaffnete Konflikte; Zerstörung der Lebensgrundlagen (zunehmend auch durch das Fortschreiten des Klimawandels). Zu den Pullfaktoren zählen: wirtschaftliche Dynamik und Arbeitskräftebedarf; bessere Ausbildungsmöglichkeiten; religiöse und politische Freiheit; Sicherheit (vgl. Zeugin 2007:19).¹ Wichtig sind daneben sozialen sowie transnationalen Netzwerke, die eine Person oder Gruppe zu mobilisieren vermag und in denen sie sich bewegt. Die Transmigration zeigt, dass Migration nicht eine eindimensionale Bewegung, sondern als netzwerkartig organisierter Prozess (mit zirkulärem Charakter) aufgefasst werden muss (Dahinden 2010: 396). Migrantinnen und Migranten nutzen ihre transnationalen Netzwerke und Beziehungen, um gewisse Dinge (siehe Pullfaktoren) zu erreichen. Diese wiederum bestimmen dann mehr oder weniger die Richtung der Migrationsbewegungen.

Kurzversion:

Stellen Sie sich 10 Menschen aus ihrer Umgebung resp. Bekanntschaft vor, die migriert sind. Schreiben sie ihre Namen auf und daneben den Migrationsgrund. Dies ergibt meist eine grosse Sammlung von Gründen (Push- und Pullfaktoren) sowie die Basis für weitere Übungen (nach Paola Giovanoli).

¹ Zu den spezifischen Migrationsgründen von Frauen siehe «Frauen und Migration» von Petrus Han (2003). Diskutiert werden gerade im Kontext Frauen und Migration «Rational choice»-Theorien. Dies ist eine Sammelbezeichnung für verschiedene Ansätze einer Handlungstheorie der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Diese Ansätze gehen zurück auf Max Weber und Adam Smith. Generell schreiben sie handelnden Subjekten rationale Entscheidungen zu, wobei die Subjekte aufgrund gewisser Präferenzen ein nutzenmaximierendes Verhalten zeigen. Leider wurden Frauen relativ lange nicht als im Migrationskontext aktiv handelnde Individuen gesehen. Mit ihrer zunehmenden Sichtbarkeit wurde jedoch klar, dass nicht mehr nur Individuen, sondern Haushalte im Zentrum des Interesses stehen müssen. So sind dann auch nicht mehr primär die individuellen ökonomischen Interessen relevant, sondern die der Haushalte, die rational versuchen, ihr Risiko möglichst gut und breit zu minimieren. Fallbeispiele finden sich in «Migration als Ressource: Zur Pendelmigration polnischer Frauen in Privathaushalte der Bundesrepublik» (2009) von Metz-Göckel Sigrid / Kalwa Dobrochna / Müntz Senganata oder in «Arbeits- und Lebensbedingungen von Cabaret-Tänzerinnen in der Schweiz» von Janine Dahinden und Fabienne Stants (2006).

5.4.2 Migration und Alter, Vertiefungsübung

Kurzbeschreibung	Lange Zeit herrschte die Vorstellung, dass sich Arbeitsmigranten und -migrantinnen nur für wenige Jahre in der Schweiz aufhalten würden, um dann wieder in ihre Heimat zurückzukehren. Tatsächlich aber blieben viele von ihnen auch nach dem Ende ihrer Berufstätigkeit in der Schweiz – z.B. weil ihre Kinder hier leben oder die frühere Heimat fremd geworden ist. Hier machte sich in der Vergangenheit das weitgehende Fehlen einer konzertierten Integrationspolitik bemerkbar: Die erste Migrationsgeneration nach dem Zweiten Weltkrieg hatte wenig Bildungschancen und trug an den Spätfolgen physisch anstrengender Arbeit: Sie wies verglichen mit gleichaltrigen Schweizern und Schweizerinnen einen schlechteren Gesundheitszustand auf (siehe Kap. 3.3.) und verfügte auch im Durchschnitt über ein geringeres Einkommen. Behörden und soziale Institutionen haben erst in den Neunzigerjahren des 20. Jahrhunderts begonnen, sich mit der Alterung der Migrationsbevölkerung auseinanderzusetzen. Seit 2003 versucht das «Nationale Forum Alter und Migration», die gesundheitliche und soziale Situation älterer Migrantinnen und Migranten in der Schweiz zu verbessern. Das Forum fungiert als eine Art Lobby für die Rechte der älteren Migranten und Migrantinnen in der Schweiz (siehe Nationales Forum Alter und Migration, www.alter-migration.ch).
Themen	Migration und Alter, soziale Beratung
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen, dass Migration in unterschiedlichen Lebensphasen unterschiedliche Anforderungen an die Menschen stellt. • Beratung ermöglichen
Gruppengrösse	5 bis Seminargrösse
Zeit	30 min (davon 10 min, um Fotoroman zu lesen)
Materialien	Fotoroman «Heimweh, Fotoroman für Migranten» plus Beratungsmaterial («Vorbereitung auf die Pensionierung» und «Pensionierung, persönliches Dossier»). Dieses Material kann beim Bundesamt für Bauten und Logistik gratis bestellt oder aus dem Internet beim Nationalen Forum Alter und Migration heruntergeladen werden. Bei der Bestellung genügend Zeit für den B-Postversand einrechnen. Die Broschüren sind in Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch, Spanisch, Portugiesisch, Albanisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch erhältlich. Gratis zu bestellen unter: https://www.bundespublikationen.admin.ch/de/publikationen

Anleitung Alle Studierenden erhalten eine Broschüre und das Beratungsmaterial. Die Broschüre sensibilisiert primär Migrant/-innen bezüglich ihrer Rechte, Pflichten und Chancen, die sie als Pensionierte in der Schweiz, in ihrem Heimatland oder als «Pendler zwischen den beiden Welten» haben. Sie zeigen aber auch auf, mit welchen Situationen gerade Personen mit einem Migrationshintergrund rechnen müssen und wie sie in der Beratung unterstützt werden können. Die Bildsprache, vor allem die des Fotoromans, soll die Betroffenen direkt ansprechen. Im Fotoroman wird das Fallbeispiel eines frisch pensionierten Migranten und seiner familiären Umgebung geschildert. Er ist gedacht für Migrant/-innen vor der Pensionierung.

Die Studierenden sollen sich in kleinen Gruppen die Beratungssituation von Menschen, die kurz vor ihrer Pensionierung stehen, vorstellen und überlegen, in welcher Hinsicht sie diese strukturiert beraten würden. Folgende Fragen sollen die Studierenden beantworten:

- Welche Themen werden für ältere Migrantinnen und Migranten aktuell? Welche Schritte können einschneidende Konsequenzen haben?
- Wie soll man der Zielgruppe die notwendigen Informationen vermitteln, damit sie diese auch aufnehmen? Wie müssen die Informationen aufgearbeitet werden?

Danach werden die Informationsbroschüre «Vorbereitung auf die Pensionierung» verteilt sowie die Rechte, Chancen und Pflichten in den verschiedenen Situationen erklärt. Die Broschüre und die Arbeitshefte sind sehr geeignet für Beratungssituationen.

Zusätzliches Informationsmaterial:

Filme zum Thema sind auf der Homepage von Pro Senectute bis 2006 gut dokumentiert: http://www.alter-migration.ch/data/5/avlist_migration.pdf (Stand: 31.10.2011)

Grundlagenstudien:

Im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit wurde die Studie «Kriterien der Gesundheitsförderung mit älteren MigrantInnen in der Schweiz» durch das SRK (Bisegger / Hungerbühler 2008) durchgeführt.

Literatur:

Bisegger, Corinna / Hungerbühler, Hildegard (2008), Kriterien der Gesundheitsförderung mit älteren MigrantInnen in der Schweiz. Nationales Forum Alter und Migration / Schweizerisches Rotes Kreuz.
 Höpflinger, François (2009), Migration und Alter. Bleiben, zurückkehren oder pendeln? In: *terra cognita*, 14, 42–46. Online zu finden unter: www.terra-cognita.ch/hoepflinger.pdf (Stand: 31.10.2011)
 Hungerbühler, Hildegard (2007), Alter und Migration. In: Domenig, Dagmar (Hg.), *Transkulturelle Kompetenz – Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bern, 395–410.
 Kaya, Bülent (2007), *Grundlagendokument «Migration und Gesundheit»*. Download unter <http://www.bag.admin.ch/themen/gesundheitspolitik/00394/00395/03615/index.html?lang=de> (Stand: 6.9.2011).

Eine ausführliche Literaturliste zum Thema Alter und Migration befindet sich auf der Internetseite www.alter-migration.ch (Stand: 31.10.2011).

5.4.3 Heimat, Kurzübung und Ausklang

Kurzbeschreibung	Max Frisch stellt in seinem Büchlein «Fragebogen» verschiedene Fragen zum Begriff Heimat, die auf die inhaltliche Problematik und Weite des Begriffs hinweisen. Lesen Sie den Text vielleicht kurz an und geben Sie ihn den Studierenden zur Selbstlektüre mit nach Hause.
Themen	Heimatbegriff
Lernziel	Mittels Durchgehen der Fragen erreichen Sie eine rasche Auffächerung der Begriffsvielfalt bei den Studierenden und können so eine Reflexion zum Begriff Heimat erreichen.
Materialien	Kopie des nachfolgenden Textes oder Gesamtausdruck aus dem Buch «Fragebogen» von Max Frisch.
Anleitung	Die Studierenden sollen die Fragen aus folgendem Textausschnitt als Gruppenarbeit im Unterricht diskutieren.



Max Frisch: Fragebogen, 1992

1. Wenn Sie sich in der Fremde aufhalten und Landsleute treffen: befällt Sie dann Heimweh oder dann gerade nicht?
2. Hat Heimat für Sie eine Flagge?
3. Worauf könnten Sie eher verzichten:
 - a. auf Heimat?
 - b. auf Vaterland?
 - c. auf die Fremde?
4. Was bezeichnen Sie als Heimat:
 - a. ein Dorf?
 - b. eine Stadt oder ein Quartier darin?
 - c. einen Sprachraum?
 - d. einen Erdteil?
 - e. eine Wohnung?
5. Gesetzt den Fall, Sie wären in der Heimat verhasst: könnten Sie deswegen bestreiten, dass es Ihre Heimat ist?
6. Was lieben Sie an Ihrer Heimat besonders:
 - a. die Landschaft?
 - b. dass Ihnen die Leute ähnlich sind in ihren Gewohnheiten, d.h. dass Sie sich den Leuten angepasst haben und daher mit Einverständnis rechnen können?
 - c. das Brauchtum?
 - d. dass Sie dort ohne Fremdsprache auskommen?
 - e. Erinnerungen an die Kindheit?
7. Haben Sie schon Auswanderung erwogen?

Aus: Max Frisch (1992), *Fragebogen*, Berlin, 73/74.

5.5 Literatur und Internet

5.5.1 Literatur zur Vertiefung

Ammann, Eveline (2010), Transnationale Netzwerke in der Sozialen Arbeit. In: *impuls, Magazin des Fachbereichs Soziale Arbeit der Fachhochschule Bern*, 2010 / 3, 12–13.

D'Amato, Gianni / Gerber, Brigitta / Kamm, Martina (2005), *Menschenschmuggel und irreguläre Migration in der Schweiz*. Neuchâtel.

Dahinden, Janine (2010), Wenn soziale Netzwerke transnational werden. Migration, Transnationalität, Lokalität und soziale Ungleichheitsverhältnisse. In: Gamper, Markus / Reschke, Linda (Hg.), *Knoten und Kanten. Soziale Netzwerkanalyse und Wirtschafts- und Migrationsforschung*. Bielefeld.

Friebe, Richard (2009), Bis zum letzten Tropfen. In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 178, 5.8.2009, 14. Im Internet: <http://www.sueddeutsche.de/wissen/wassermangel-bis-zum-letzten-tropfen-1.163928> (Stand: 6.9.2011).

Gerster, Richard (2005), *Globalisierung und Gerechtigkeit*. Bern.

Holert, Tom / Terkessidis, Mark (2006), *Fliehkraft. Gesellschaft in Bewegung – von Migranten und Touristen*. Köln.

Kovacheva, Vesela / Vogel, Dita (2009), *The Size of the Irregular Foreign Resident Population in the European Union in 2002, 2005 and 2008: aggregated estimates*. Hamburg. Im Internet: <http://irregular-migration.hwwi.net/> (Stand: 3.5.2011).

Nigg, Heinz (Hg.) (1999), *Da und fort. Leben in zwei Welten. Interviews, Berichte und Dokumente zur Immigration und Binnenwanderung in der Schweiz*. Zürich.

Spescha, Marc (2007), *Migrationsabwehr im Fokus der Menschenrechte*. Lachen.

Spescha, Marc (2002), *Zukunft «Ausländer»: Plädoyer für eine weitsichtige Migrationspolitik*. Bern.

Steiner, Pascale / Wicker, Hans-Rudolf (Hg.) (2004), *Paradoxien im Bürgerrecht. Sozialwissenschaftliche Studien zur Einbürgerungspraxis in Schweizer Gemeinden*. Zürich.

Steiner, Pascale (2008), Registrieren und verifizieren. Wie Behörden Identitäten prüfen. In: *terra cognita* 13, 2008. Im Internet: <http://www.terra-cognita.ch/13/steiner.pdf> (Stand: 6.9.2011).

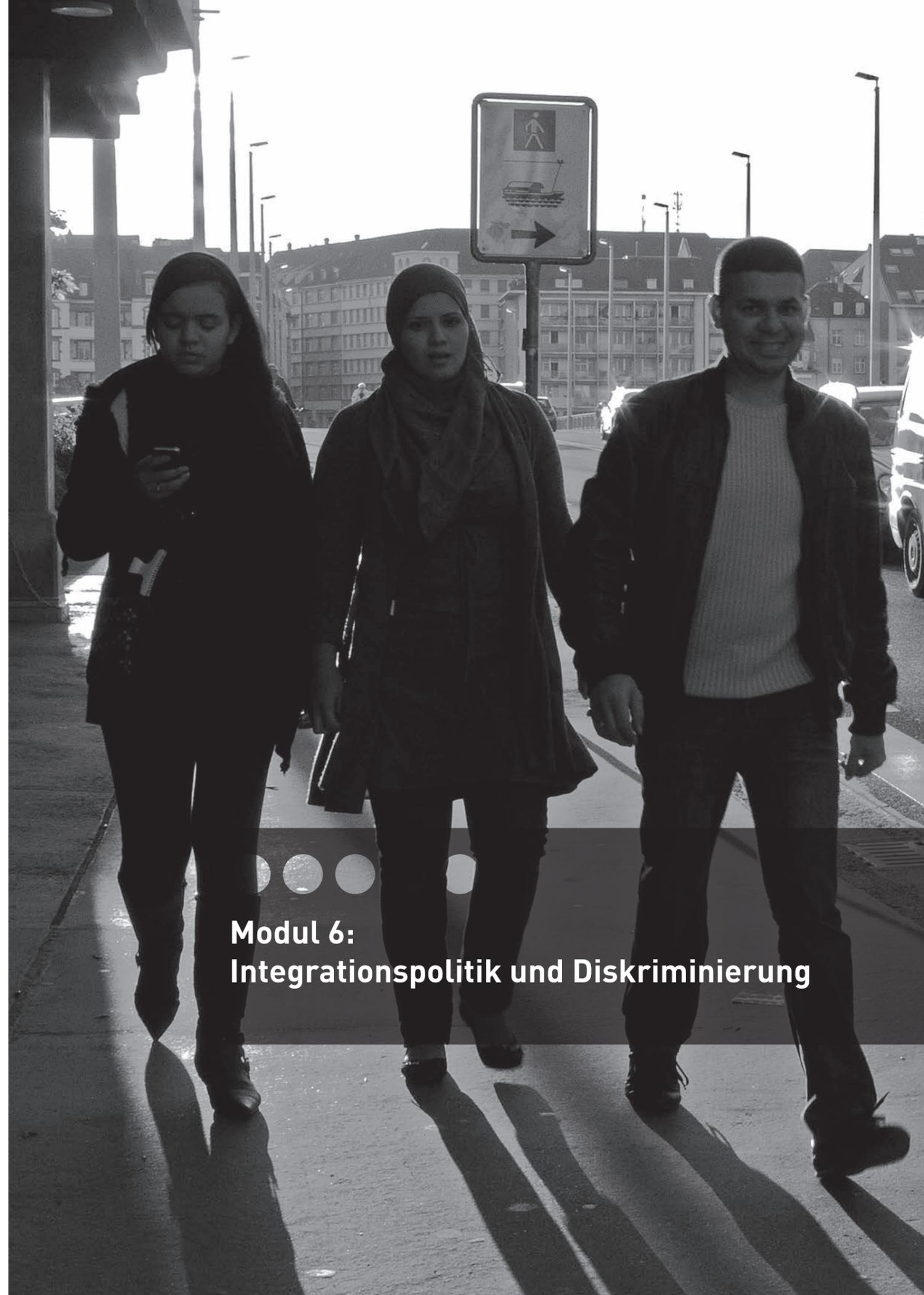
Wicker, Hans-Rudolf et al. (Hg.) (2003), *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»*. Zürich.

Zeugin, Bettina (2007), *Wo steht die Schweizer Migrationspolitik? Herausforderungen und Chancen*. Caritas Positionspapier 12, Luzern.

5.5.2 Internetseiten zur Vertiefung

Nationales Forum Alter und Migration: <http://www.alter-migration.ch> (Stand: 31.10.2011)

UNHCR: <http://www.unhcr.de/> (Stand: 31.10.2011)



Modul 6: Integrationspolitik und Diskriminierung

Modul 6

Integrationspolitik und Diskriminierung

6.1	Einleitung	109
6.2	Didaktik	109
6.2.1	Lernziele	109
6.2.2	Übersicht Theorie und Übungen	110
6.3	Theoretischer Hintergrund	110
6.3.1	Integration: Die steile Karriere eines wenig eindeutigen Begriffs	111
6.3.2	Die Debatte um Sprachförderung und Integration	112
6.4	Praktische Übungen	113
6.4.1	«Was ist unter Integration zu verstehen?», Einstiegsübung	113
6.4.2	Kulturelle Dimension: Integrationsgesetze, Vertiefungsübung	115
6.4.3	Juristische Dimension: Die neuen Schweizermacher – ein Film, Vertiefungsübung	118
6.4.4	Juristische Dimension: Einbürgerungsquiz, Vertiefungsübung	119
6.4.5	Wirtschaftliche Dimension: Arbeitswelten ohne Diskriminierung, Vertiefungsübung	121
6.5	Literatur und Internet	124
6.5.1	Literatur zur Vertiefung	124
6.5.2	Internetseiten zur Vertiefung	124
6.5.3	Bilddokumentationen, Filme	124

6.1 Einleitung

Die Debatte um den Umgang mit Integrationsdefiziten und die Problematisierung mangelnder Sprachkenntnisse ist konfliktträchtig. Umso wichtiger ist es deshalb für die Studierenden, eine klare und fundierte Haltung zur Thematik zu entwickeln. Dies ist für ihre spätere Arbeit unerlässlich.

6.2 Didaktik

Als Einstiegstext zum Thema Integration eignet sich der Text «Die neue alte schweizerische Integrationspolitik» von Hans-Rudolf Wicker. Er beleuchtet die Geschichte der Einwanderungspolitik der Schweiz und geht auf die Wurzeln des vieldiskutierten «Fordern und Fördern»-Prinzips ein, dessen Kenntnisse und die Reflexion darüber gerade in den Sozial- und Bildungsberufen wesentlich ist. Als zweiter Einstiegstext empfiehlt sich die Lektüre des Artikels «Sprachenvielfalt im Einwanderungsland Schweiz» von Alberto Achermann und Jörg Künzli. Sie finden beide Texte in: Gerber, Brigitta / Skenderovic, Damir (Hg.) (2011), Wider die Ausgrenzung – für eine offene Schweiz. Beiträge aus historischer, sozial- und rechtswissenschaftlicher Sicht. Zürich.¹ Die Materie ist insgesamt nicht einfach, der Lesestoff sollte deshalb von einer guten Vor- und Nachbereitung durch die Lehrkraft begleitet sein. Sie finden in Kapitel 6.4.2 (S. 116f.) einen Begleittext zu den empfohlenen Einstiegstexten, den Sie auch für die rasche Bearbeitung der Grundproblematik im Unterricht nutzen können. Danach bearbeiten Sie anhand einer Folie zum Begriff «Integration» die drei Dimensionen *kulturelle Teilhabe, juristische Dimension und wirtschaftliche Hintergründe*. Parallel zu diesem Modul empfiehlt sich der Besuch einer lokalen Moschee oder eines Hinduistischen Tempels. Fragen Sie bei der entsprechenden Religionsgemeinschaft nach. Diese sind in den meisten Fällen sehr interessiert an einer Vorstellung ihrer Gemeinschaft und ihrer Arbeit.

6.2.1 Lernziele

- Zwischen Assimilation und Integration unterscheiden können.
- Das Prinzip «Fördern und Fordern» sowie die Kritik daran kennen.
- Kenntnisse der Themen Einbürgerung, kantonale Integrationsgesetzgebungen vertiefen.

¹ Der Artikel von Hans-Rudolf Wicker wurde 2009 in einer sprachlich komplexeren Version auch unter dem Titel «Die neue schweizerische Integrationspolitik» publiziert in: Piñero, Estéban et al. (Hg.) (2009): Fördern und Fordern im Fokus. Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses. Zürich.

6.2.2 Übersicht Theorie und Übungen

Theorie	Übungen	Thema
Integration, ein vielfältiger Begriff	6.4.1 «Was ist unter Integration zu verstehen?», Einstiegsübung	Die drei Dimensionen der Integration (kulturell, juristisch, wirtschaftlich) werden anhand eines Textes von Hans-Rudolf Wicker erklärt.
	6.4.2 Kulturelle Dimension: Integrationsgesetze, Vertiefungsübung	Lokale Integrationsgesetze konkret
	6.4.3 Juristische Dimension: Die neuen Schweizermacher – ein Film, Vertiefungsübung	Juristische Dimension der Integration, Staatsbürgerliche Kenntnisse
	6.4.4 Juristischen Dimension: Einbürgerungsquiz, Vertiefungsübung	Einbürgerungsprozedur
	6.4.5 Wirtschaftliche Dimension: Arbeitswelten ohne Diskriminierung, Vertiefungsübungen	Diskriminierung am Arbeitsplatz, Zivilcourage

6.3 Theoretischer Hintergrund

Das unten folgende Handout bietet für die Studierenden eine theoretische Einführung zu den Themen Integrationspolitik und Diskriminierung. Die Entstehung und Weiterentwicklung des Begriffs Integration sind ebenso abgehandelt wie die Debatten um die Sprachförderung von Fremdsprachigen.

Der durch die gepunktete, vertikale Linie abgetrennte schmale Innenbereich mit den Kapitelnummern und -untertiteln hilft Ihnen, sich gut zurechtzufinden. Im auszuteilenden Handout sind die Unterkapitel nicht nummeriert, damit sie unabhängig von unseren Unterrichtsvorschlägen nutzbar sind. Decken Sie sie beim Kopieren ab.

6.3.1

Integrationspolitik und Diskriminierung

Integration: Die steile Karriere eines wenig eindeutigen Begriffs

Nur wenige Themen der letzten Zeit haben in öffentlichen Diskussionen eine ähnlich steile Karriere erfahren wie jenes der Integration von Ausländerinnen und Ausländern. Bis in die Siebzigerjahre wurde er fast ausschliesslich im Bereich der Sozialen Arbeit benutzt – und zwar primär als Kontrapunkt zum damals noch geläufigen Begriff der Assimilation (vgl. Wicker 2011). Seit Anfang der Achtzigerjahre fand das Konzept der «Integration» auch in Institutionen des Staates sowie in nichtstaatlichen Institutionen zunehmend Beachtung. Hier änderte sich der Umgang mit dem Phänomen grundsätzlich, auch auf begrifflicher Ebene (vgl. ebd.): Ausländer hiessen nun «Migranten», das Bundesamt für Ausländer wandelte sich zum Bundesamt für Migration, die Fremdenpolizei mutierte zu den Migrationsdiensten. Trotzdem deutet viel darauf hin, dass dies lediglich «alter Wein in neuen Schläuchen» war und ist. Für eine solche Sicht spricht, dass Integration weiterhin individualistisch verstanden wird, und dass Zuwanderer zur «Integration» meist gedrängt oder gar gezwungen werden.

Im Gegensatz dazu sind in Ländern wie Frankreich und Grossbritannien die meisten Zugewanderten aufgrund liberaler Einbürgerungsgesetze Staatsbürgerinnen und Staatsbürger («citoyens»/»citizens»). Trotz ihres eventuell anderen kulturellen Selbstverständnisses besitzen diese Migranten und Migrantinnen die vollen bürgerlichen Artikulationsmöglichkeiten und Rechte. Die Integration ist damit automatisch in die bürgerliche Gesellschaft hinein verlagert. In der Schweiz hingegen sind Zuwanderung und Aufenthalt durch ein für sich allein stehendes Ausländergesetz geregelt. Wicker (2009) zeigt in seinem Artikel exemplarisch auf: Je durchdachter solche spezifischen Gesetze sind, umso stärker signalisieren sie, dass Ausländerinnen und Ausländer in Parallelwelten festgehalten werden sollen, weil ihnen der Zugang zur schweizerischen Gesellschaft verwehrt bleiben soll.

Die offizielle Integrationspolitik in der Schweiz ist in jüngerer Zeit eng mit wissenschaftlichen Analysen verknüpft. Viele schweizerische Studien fokussieren aber schon länger auf die Integrationsthematik, die vorher jahrzehntelang von staatlicher Seite vernachlässigt wurde. Noch in den Sechziger- und Siebzigerjahren war der Defizitansatz das Paradigma, diesem lag der die Gastarbeiterproblematik begleitende Assimilationsansatz zugrunde.

Die Kriterien für Integration werden je nach Sicht der Dinge unterschiedlich definiert und gewertet:

- Neoliberaler Ansatz: Einige Forschende sehen die erfolgreiche Eingliederung von Zuwanderern als gegeben, sobald diese in der Aufnahmegesellschaft über dieselben Partizipationschancen verfügen wie die einheimische Bevölkerung.
- Strukturfunktionalistischer Ansatz: Die Vertreter dieses Ansatzes sehen Integration dann als vollzogen an, wenn die Zugewanderten in derselben Weise wie die Einheimischen in der Statushierarchie verteilt sind.
- Holistischer Ansatz: Integration ist erreicht, sobald die Migrierenden sich fließend in einer der Sprachen der Aufnahmegesellschaft verständigen können sowie lokale Gepflogenheiten und Normen internalisiert haben.
- Konflikttheoretischer Ansatz: Von «integriert» kann gesprochen werden, sobald die zwischen Zuwanderern und Einheimischen entstandenen Konflikte um Wohnraum, Arbeit und staatliche Leistungen beigelegt sind.

Nachfolgende Studien stellen vor allem den Kontext Bürgerrechte und Identität ins Zentrum ihres Interesses: Marco Giugni und Florence Passy (2001) verweisen weniger auf konkrete Integrationssituationen von Zuwanderern als vielmehr auf deren Kampf um Anerkennung beziehungsweise auf den Spielraum, der Migrierenden in der Zuwanderungsgesellschaft zur Verfügung steht, um sich auf die eine oder andere Art in den öffentlichen Medien darzustellen und so ihrem Anliegen

Ausdruck zu verleihen. Der Jurist Walter Kälin (2000) setzt sich in seinem Standardwerk mit der Frage der Bedeutung kultureller Identitäten im rechtsstaatlichen Kontext auseinander und zeigt besonders in seinem Artikel «Religiöse Freiheit und ihre Grenzen» (Kälin / Wyttenbach 2011), dass Kulturkonflikte, die die staatliche Sphäre berühren, vor allem von Prinzipien einer als universal vorgestellten Rechtsgleichheit geleitet sind, während solche, die den privaten Raum berühren, für das Partikulare offenbleiben. In der öffentlichen Sphäre hingegen, im Raum zwischen Individuum und Staat, können weder die Gleichheits- noch die Differenzregel ohne Abstriche durchgesetzt werden.

Die Debatte um Sprachförderung und Integration

Mit der wachsenden Zahl der in die Schweiz eingewanderten Menschen steigt auch die Zahl der im Land gesprochenen Sprachen. Diese Entwicklung wurde bisher in der Gesetzgebung allerdings kaum angemessen berücksichtigt (Achermann / Künzli 2011). Spezifische Regeln für Fremdsprachige finden sich nur ausnahmsweise und ohne erkennbare Systematik rechtlich verankert. Eine Ausnahme bildet das Ausländergesetz, in welchem die Kenntnis einer Landessprache seit den späten 1990er-Jahren als Indikator für Integrationsfähigkeit und -bereitschaft eingestuft wird (vgl. ebd.). Sprache, so die weitverbreitete Ansicht, ist der «Schlüssel» zur Integration. Auch die Vorstellung ist weitverbreitet, dass Sprachbeherrschung – im Unterschied zu anderen Integrationskriterien (z.B. Achtung der Werte der Bundesverfassung) – objektiv gemessen werden könne. Doch hängt «Integration» von verschiedenen weiteren Faktoren ab, wie beispielsweise beruflicher Integration, persönliches soziales Umfeld, historischem Kontext etc. und lässt sich auch als Begriff rechtlich nicht klar ein- und abgrenzen (vgl. ebd.).

Es ist nach Achermann und Künzli (2011) auch zu erwarten, dass trotz aller Sprachförderungsmaßnahmen und allfälliger Verpflichtungen zum Erlernen einer Landessprache ein Teil der Wohnbevölkerung nie über ausreichende Kenntnisse der am Wohnort gesprochenen Sprache(n) verfügen wird. Eine sachgerechte staatliche Sprachenpolitik müsse dies berücksichtigen, um die Verwirklichung der Grundrechte zu garantieren.

Literatur

- Achermann, Alberto / Künzli, Jörg (2011), Sprachenvielfalt im Einwanderungsland Schweiz. In: Gerber, Brigitta / Skenderovic, Damir (Hg.) (2011), *Wider die Ausgrenzung – für eine offene Schweiz. Beiträge aus historischer, sozial- und rechtswissenschaftlicher Sicht*. Bd. 1. Zürich, 43–68.
- Giugni, Marco / Passy, Florence (2001), *Political Altruism? Solidarity Movements in International Perspective*. Lanham.
- Kälin, Walter / Wyttenbach, Judith (2011), Religiöse Freiheit und ihre Grenzen. In: Gerber, Brigitta / Skenderovic, Damir (Hg.) (2011), *Wider die Ausgrenzung – für eine offene Schweiz. Beiträge aus historischer, sozial- und rechtswissenschaftlicher Sicht*. Bd. 1. Zürich, 11–38.
- Wicker, Hans-Rudolf (2011), Die neue alte schweizerische Integrationspolitik. In: Gerber, Brigitta / Skenderovic, Damir (Hg.) (2011), *Wider die Ausgrenzung – für eine offene Schweiz. Beiträge aus historischer, sozial- und rechtswissenschaftlicher Sicht*. Bd. 2. Zürich, 11–41.

6.4 Praktische Übungen

6.4.1 «Was ist unter Integration zu verstehen?», Einstiegsübung

Kurzbeschreibung	Nach dem Lesen des Textes von Hans-Rudolf Wicker zur Integrationspolitik wird das Begriffsfeld Integration in drei Dimensionen – kulturell, juristisch und wirtschaftlich – geordnet. Die Studierenden lernen die vielfältigen Aspekte des Konzepts Integration kennen und reflektieren die komplexen Zusammenhänge.
Lernziel	Die Breite des Begriffsfeldes Integration überblicken.
Gruppengrösse	Seminargrösse, Plenum
Zeit	15 min
Materialien	Zeigen Sie folgenden Text als Folie oder in Powerpoint:



Was ist unter Integration zu verstehen?

Als Basis dienen die **Grundwerte**, die in der Schweiz alle Menschen anerkennen müssen: Demokratie, Trennung von Staat und Religion, kultureller Pluralismus, Toleranz, Respekt der individuellen Menschenrechte (einschliesslich der Gleichberechtigung).

Integration umfasst zudem drei Dimensionen:

1. **Kulturelle Teilhabe** am gesellschaftlichen Leben
2. **Juristische Dimension** (Schweizer Pass / Gleichwertigkeit der Bürger) – politische Mitbestimmung
3. **Wirtschaftliche Dimension** (Arbeitsplatz und Wohnort)

Aus: Wicker, Hans-Rudolf (2011), Die neue alte schweizerische Integrationspolitik. In: Gerber, Brigitta / Skenderovic, Damir (Hg.), *Wider die Ausgrenzung – für eine offene Schweiz. Beiträge aus historischer, sozial- und rechtswissenschaftlicher Sicht*. Bd. 2. Zürich, 11–41.

Anleitung Lesen und diskutieren Sie den Text zu «Fördern und Fordern» von Hans-Rudolf Wicker und ordnen Sie hernach das Begriffsfeld Integration in drei Dimensionen. Hiervon leitet sich der nachfolgende thematische Ablauf des vorliegenden Moduls ab.

Vorab ist klarzustellen, dass die Basis von Integration immer die verfassungsrechtlichen Grundwerte sind, die alle Menschen in der Schweiz anerkennen müssen (s. Kasten oben). Anschliessend können anhand der Folie die drei Dimensionen von Integration vorgestellt und beispielhaft kommentiert werden. Anbei einige Vorschläge dazu.

Zum Aspekt der kulturellen Teilhabe: Daran versuchen viele verschiedene kantonale Integrationsgesetze anzuknüpfen. Die entsprechenden Gesetzestexte und Verordnungen können in fast allen Kantonen vom Netz heruntergeladen werden (ist dies nicht möglich, empfehlen wir die Gesetzesartikel von Basel-Stadt oder Zürich). Das «Fördern und Fordern»-Prinzip ist primär auf dieser Ebene angesiedelt. Deshalb finden Sie zahlreiche Erläuterungen dazu im Text von Hans-Rudolf Wicker. Die juristische Dimension von Integration kann besonders gut anhand der Auseinandersetzungen über politische Mitbestimmung und Einbürgerung diskutiert werden. Ersteres wird in der Praxis landesweit sehr unterschiedlich gehandhabt. Beispielsweise kennen viele Gemeinden und Kan-

6.3.2

tone in der französischen Schweiz ein Ausländerstimmrecht.¹ In der Deutschschweiz hingegen haben bisher nur wenige Gemeinden den Schritt zur Anerkennung eines Ausländerstimmrechts gemacht. Städte wie Basel oder auch Zürich schliessen nach wie vor etwa 30 % ihrer langjährig ansässigen und Steuern zahlenden Bevölkerung von der politischen Mitbestimmung aus. Hingegen werden in der deutschen Schweiz vermehrt teils heftige Diskussionen um die (erleichterte) Einbürgerung geführt. Zur Vertiefung dieser Dimension empfiehlt es sich, den vorgeschlagenen Film anzusehen und mit den Studierenden das «Einbürgerungsquiz» durchführen.

Zur wirtschaftlichen Dimension gehören der Arbeitsplatz und der Wohnort: Hierzu steht der Lehrkraft die Übung 6.4.5. «Arbeitswelten ohne Diskriminierung» (S. 121) zur Verfügung.

¹ Der Kanton Neuchâtel beispielsweise gewährt Ausländern seit 1848 das Stimmrecht auf Gemeindeebene. Ausländerstimmrechte sind von Ausländerräten, öffentlichen Anhörungen etc. zu unterscheiden. Diese konsultieren zwar teilweise ausländische Mitbürger und sind meist nicht unwichtig, sie sind jedoch abhängig vom Wohlwollen des Regierungsrates, der Verwaltung etc..

6.4.2 Kulturelle Dimension: Integrationsgesetze, Vertiefungsübung

Kurzbeschreibung	Nach Jahrzehnten, in denen sich die Schweiz in keiner Weise um eine aktive Migrationspolitik bemüht hat, haben sich der Bund und Kantone wie Basel-Stadt für eine gesetzliche Verankerung der Integration entschieden. Diese wird auf kantonaler Ebene als logische Konsequenz der Verabschiedung der kantonalen Leitbilder gesehen. Denn Integrationsgesetze sollen die Grundlage für den Umsetzungsprozess bilden, klare Richtlinien sollen helfen, Projekte zu lancieren und Bestehendes besser zu verankern. Auf Bundesebene bildet der Integrationsartikel im Ausländergesetz (AuG) den gesetzlichen Hintergrund. Obwohl in verschiedenen Kantonen der Schweiz über Integrationsgesetze abgestimmt wurde und diese leicht zugänglich sind (z.B. im Internet), haben sich viele Studierende noch nie mit den entsprechenden Gesetzesartikeln direkt auseinandergesetzt. Diese Übung regt zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den entsprechenden Gesetzesartikeln und Verordnungen an.
Themen	Integration, Integrationsgesetzgebung
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem lokalen Integrationsgesetz und seinen Auswirkungen • Umgang mit Gesetzesartikeln und Verordnungen ausserhalb des eigentlichen Fachbereiches
Gruppengrösse	Seminargrösse
Zeit	30 min
Materialien	Kopien von Gesetzesartikeln, diese finden Sie bei den Kantonen auf dem Internet
Anleitung	<p>Verteilen Sie an die Studierenden Kopien des Basler Integrationsgesetzes sowie weiterer kantonalen Integrationsgesetze oder entsprechender Gesetzesvorhaben zum Lesen und Vergleichen. Ein besonders kritischer Artikel im Basler Integrationsgesetz ist der Paragraph 5. Dieser erscheint auch im schweizerischen Ausländergesetz und in anderen Integrationsgesetzen. Er besagt, dass die Erteilung von Aufenthaltsbewilligungen an Integrationsleistungen geknüpft werden kann. Bei der Frage nach der praktischen Umsetzung dieser Regelung bleibt jedoch vieles offen. Versuchen Sie, mit den Studierenden die kritischen Punkte herauszuarbeiten. Als roter Faden soll folgende Frage dienen «Wie lässt sich das Gesetz in der Praxis für alle gleich und sinnvoll anwenden?» Diskutieren Sie anschliessend weitere Fragen wie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aufgrund welcher Kriterien wird die Bestimmung angewendet? – Wie soll ein solcher Zwang zum Erwerb der Sprache bzw. zur Integration durchgesetzt werden? – Für welche Gruppen von Ausländer/-innen kann das Gesetz gar nicht angewendet werden, welche Gruppen sind vermutlich besonders betroffen? – Was geschieht, wenn ein Familienmitglied kooperativ ist und das andere nicht? – Wie wird die Integration der Kinder berücksichtigt? – Wie wird sichergestellt, dass arme Familien nicht zusätzlich belastet werden? – Wie sollen Fortschritte kontrolliert werden? – Wie empfinden junge Migrant/-innen diese Bestimmung? – Was hätte man anders machen können, wo besser ansetzen? – Wie wichtig sind Antidiskriminierungsgebote oder auch Aufenthaltssicherheit für die Integration?

Links zu ausgewählten Gesetzestexten finden Sie am Ende dieses Moduls.

Kritische Würdigung des Basler Integrationsgesetzes zuhanden der Lehrkraft

Bei der Ausarbeitung der kantonalen Integrationsgesetzgebung wurde die Grundausrichtung des Ausländergesetzes (AuG) von 2008 des Bundes übernommen. Im Ausländergesetz des Bundes wird in Artikel 54 die Erteilung von Aufenthaltsbewilligungen an Integrationsleistungen geknüpft. Diese Verknüpfung wird in den meisten kantonalen Gesetzestexten verstärkt, auch in Basel-Stadt. Hierzu einige kritische Bemerkungen aus praxisnaher Sicht. Die auf möglicher Repression statt Motivation basierende Regelung steht dem Erfolg von Integrationsbemühungen pädagogisch gesehen entgegen. Denn es gibt nicht – wie beispielsweise beim Schulobligatorium – Bussen für den Nichtbesuch des Unterrichts, sondern die Betroffenen können bei nicht oder schlecht absolviertem Sprach- oder Integrationskurs des Landes verwiesen werden.

Zudem soll das Obligatorium nicht nur für Neuankömmlinge gelten, sondern auch für Menschen, die schon seit Jahrzehnten hier leben, was mit dem Begriff «Nacherfassung» bezeichnet wird.

Das Gesetz trifft lediglich Drittstaatsangehörige. Die heutigen und künftigen EU-Staatsmitglieder sind nicht gemeint. Auch die ausländischen Ehegatten von Schweizer Bürgerinnen und Bürgern, Personen mit einer Niederlassungsbewilligung sowie hochqualifizierte Arbeitskräfte aus den USA, Kanada, Indien etc. sind ausgenommen. Das bedeutet, die einen werden auch noch nach Jahrzehnten zum «erfolgreichen» Besuch von Integrationskursen verpflichtet, die anderen dürfen das Angebot wahrnehmen oder auch nicht. Ein unschönes Zweiklassensystem, das bei der heutigen Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung vor allem Unqualifizierte, sozial Unterprivilegierte trifft. Das schürt Vorurteile und wirkt stigmatisierend. Die meisten Migrant/-innen sind willkommene Arbeitskräfte, die zum wirtschaftlichen Reichtum der Region viel beitragen. Von der Arbeitsleistung der Migrationsbevölkerung profitieren vor allem das Gast- und Baugewerbe, das Gesundheitswesen, die Reinigungsdienste.

Das neue Gesetz verpflichtet die Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen weder dazu, sich an den Kosten zu beteiligen, noch dazu, durch flexible Arbeitszeiten den Besuch der Kurse zu ermöglichen. Im Gesetz heisst es lediglich sehr vage, dass die Arbeitgeber ihre ausländischen Angestellten über die Angebote zur Integrationsförderung informieren und sie darin unterstützen sollen, den Besuch von Sprach- und Integrationskursen wahrzunehmen.

Hilfsbedürftige Frauen soll die Gesetzgebung besonders unterstützen. Aus Gender-Sicht ist diese Position jedoch kritisch zu hinterfragen, denn ein Sprachlernzwang trifft zwar vor allem jene Migrantinnen, die wohl über die schlechtesten Voraussetzungen verfügen: niedriger Bildungsstand, Mehrfachbelastung durch Erwerbs- und Familienarbeit sowie Herkunftssprachen, die wenig Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen haben. Der Sprachkurszwang wird zudem das Familienbudget zusätzlich strapazieren, die Mehrfachbelastung von Migrantinnen wird sich dadurch erhöhen, schnelle Fortschritte werden erschwert. In Familien, in denen ein belastendes Machtgefälle zwischen Männern und Frauen besteht, wird ein Kurszwang die Ehemänner nicht davon abhalten, ihre Frauen zu kontrollieren und zu isolieren. Eine verbindliche Einbindung der Arbeitgebenden für die Erleichterung des Besuchs von Sprach- und Integrationskursen wäre sinnvoller. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit Familienpflichten – insbesondere erwerbstätige Mütter – bräuchten speziell angepasste Lösungen. Sie sind darauf angewiesen, dass Kurse während der Arbeitszeit oder an Randzeiten stattfinden, damit ihr Zeitbudget nicht noch zusätzlich belastet wird. Mit Anreizen wie beispielsweise der Erteilung einer frühzeitigen Niederlassungsbewilligung für Ehepaare (mit Kindern), wenn die Integrationskriterien durch beide Ehepartner erfüllt werden, könnten Frauen zusätzlich unterstützt werden.

Problematische Umsetzung des Integrationsgesetzes in die Praxis

Grundsätzlich kann mit dem Artikel 5 des Basler Integrationsgesetzes die Erteilung und Verlängerung einer Aufenthaltsbewilligung mit der Bedingung verbunden werden, dass ein Sprach- oder Integrationskurs erfolgreich absolviert wird. Dies gilt auch für Bewilligungsverfahren im Rahmen des Familiennachzugs. Die Einzelheiten zum Kursbesuch werden in einer Integrationsvereinbarung festgehalten. Zu bemerken ist, dass hier ungleiche Ausgangssituationen die Chancen erheblich beeinflussen können. Grosse Firmen bieten ihren hochqualifizierten Mitarbeitenden

intern gute, zeitlich angepasste Sprachkurse an. Zudem ist in der Praxis kaum vorstellbar, dass der gesuchte Gentechniker aus den USA ausreisen muss, wenn er keinen Sprachkurs besuchen will.

Bei genauer Betrachtung lässt sich weiter feststellen, dass die Basler Variante des Integrationsgesetzes das Ausländergesetz (AuG) in einigen Punkten sogar verschärft. In Artikel 5 wird beispielsweise unter Integration die Rechtsordnung genannt. Die Rechtsordnung zu kennen (Strafrecht, Zivilrecht, ...) ist für Nichtfachleute eine schwierige Sache. Im Bundesgesetz wird deshalb lediglich verlangt, dass die Werte der Bundesverfassung anerkannt werden. Das Bundesgesetz spricht im Weiteren von gesellschaftlicher Teilhabe, das kantonale Gesetz von Teilnahme. Was auf den ersten Blick wie ein unwichtiges Detail aussieht, ist es auf den zweiten nicht mehr, weil damit die Idee einer nicht nur passiven, sondern einer aktiven Beteiligung vertreten wird.

Juristisch werden im Integrationsgesetz zudem unklare Begriffe und Konzepte festgeschrieben, die von den ausführenden Fachleuten im Berufsalltag unterschiedlich ausgelegt werden können, beispielsweise:

- «hiesige Verhältnisse» statt nur «gesellschaftliche Verhältnisse»
- «Migrationsbevölkerung» statt «ausländische Bevölkerung» – wann hört Migration auf?
- «Einheimische» statt «schweizerische Bevölkerung»

Bei der Frage nach der praktischen Umsetzung der §5-Regelung bleibt also allzu vieles offen. Einzelheiten zum Kursbesuch sollen zudem in einer Integrationsvereinbarung festgehalten werden. Offen ist dabei die Frage, ob Zielstandards wie beispielsweise die europäischen Sprachenportfolios (vgl. www.sprachenportfolio.ch) wirklich sinnvoll sind. Offen ist auch, wie zusätzliche Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten verhindert werden. Das vorliegende Gesetz geht mit §5 davon aus, dass Menschen von sich aus keine Motivation entwickeln, sich zu integrieren. Und obwohl alle pädagogischen Modelle, aber auch Erfahrungen bei den Arbeitslosenkursen davon abraten, werden Zwangs- statt Anreizsysteme geschaffen.

Alternativen zur wenig überzeugenden Zwangsverpflichtung zur «Integration» existieren:

- Breitere Förderung niederschwelliger, bereits erprobter Angebote wie «Lernen im Park»¹, »Ich lerne Deutsch fürs Kind»² und andere
- Anerkennung von im Ausland erfolgten Ausbildungen
- Möglichst diskriminierungsfreier Zugang zum Arbeitsmarkt – unabhängig von der Art der Aufenthaltsbewilligung
- Frühzeitige Erteilung der Niederlassungsbewilligung nach fünf Jahren (im geltenden Recht in der Regel nach zehn Jahren)

Es ginge also allgemein darum, Integration vermehrt als den Abbau von Zugangsbarrieren in der Gesellschaft zu verstehen. Diese Barrieren (zu Sprachkursen, Weiterbildungen, Beruf, Freizeitaktivitäten und vielem mehr) werden von der Mehrheitsbevölkerung oft kaum wahrgenommen, sind aber dennoch stark wirksam (vgl. Terkessidis 2010). Eine realistische Aussicht auf sozialen Aufstieg und echte Partizipationsmöglichkeiten an der Gesellschaft stellen eine viel grössere Motivation zur «Integration» dar als jeglicher Zwang.

¹ http://www.k5kurszentrum.ch/set_kurse1.php?s=kurs8.html&r=8&a=1 (Stand: 30.3.2011).

² <http://sdu.edubs.ch/faecher/fremdsprachen/herkunftssprachen/heimatspraechliche-kurse/ich-lerne-deutsch-furs-kind/> (Stand: 30.3.2011).

Weiterführende Literatur:

Terkessidis, Mark (2010), *Interkultur*. Frankfurt a. M.

Tov, Eva / Piñeiro, Esteban / Eser Davolio, Miryam / Schnorr, Valentin (2010), *Evaluation Pilotprojekt zur Einführung der Integrationsvereinbarung in den fünf Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Solothurn und Zürich. Schlussbericht*. Online unter: <http://www.fhnw.ch/ppt/content/pub/intv/schlussbericht>

Wichmann, Nicole / D'Amato, Gianni (2010), *Migration und Integration in Basel-Stadt. Ein «Pionierkanton» unter der Lupe*. SFM-Studien 55. Neuchâtel.

6.4.3 Juristische Dimension: Die neuen Schweizermacher – ein Film, Vertiefungsübung

Kurzbeschrieb	Der Film «Die neuen Schweizermacher – Einbürgerungen im Kanton Aargau» eignet sich sehr gut zur Diskussion von Fragen rund um die Einbürgerung. Hat das Volk immer recht? Bei der Volksinitiative «Für demokratische Einbürgerungen», die 2008 zur Abstimmung kam und abgelehnt wurde, standen die Stimmbürgerinnen und Stimmbürger vor der Wahl, ob demokratische Entscheidungen über der Rechtsstaatlichkeit stehen sollen. Die Initiativ-Befürworter warnten vor «Masseneinbürgerungen», die Gegner vor Diskriminierung und Willkür. Als Erweiterung dieser Übung kann auch der Schweizer Filmklassiker «Die Schweizermacher» (1978) von Rolf Lyssy angeschaut werden.
Themen	Einbürgerungsverfahren auf drei Ebenen
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen des Einbürgerungsverfahrens • Vertiefung der staatsbürgerlichen Kenntnisse
Gruppengrösse	Seminargrösse, Plenum
Zeit	26 min für den Film, anschliessend Diskussion (15–30 min)
Materialien	Bauer Karin: Die neuen Schweizermacher. Einbürgerungen im Kanton Aargau. (Reportage für das Schweizer Fernsehen), Zürich 28.3.2007. Der Film ist auch Online zu sehen unter: http://www.videoportal.sf.tv/video?id=16b6a4fa-1de4-4741-b60b-98141b766df0
Anleitung	Nach dem Film Diskussion zum Einbürgerungsverfahren. Frage nach eigenen Erfahrungen als «Schweizermacher/in» oder als Eingebürgerte/r. Evtl. Besuch einer Gemeindeversammlung – falls die Einbürgerungen noch im Gemeindesaal durchgeführt werden. Für zu Hause ist das Schauen des Spielfilms «Die Schweizermacher» aus den 70er-Jahren zu empfehlen. Dieser hat zu seiner Zeit grosse Empörung ausgelöst und zu einem gewissen Umdenken geführt.

6.4.4 Juristische Dimension: Einbürgerungsquiz, Vertiefungsübung

Kurzbeschrieb	Die Wochenzeitung (WoZ) hat im Jahre 2008 eine Zusammenstellung mit realen Einbürgerungsfragen publiziert.
Themen	Einbürgerungsverfahren
Lernziel	Eine Vorstellung haben, wie ein Einbürgerungstest aussieht
Gruppengrösse	Seminargrösse, Plenum
Zeit	15 min
Materialien	Fragebogen, Lösungsbogen
Anleitung	Bearbeiten Sie mit den Studierenden den nachfolgenden Fragebogen. Die Fragebogen sollen einzeln durchgegangen und dann die Antworten zügig im Plenum diskutiert werden. Es lohnt sich für die Lehrkraft, die spezifischen Fragen der Standortgemeinde der Fachhochschule vorzubereiten.

Fragebogen WoZ – «Test für Einbürgerungswillige»

Um SchweizerIn zu werden, braucht es fundierte Kenntnisse der helvetischen Politik und Gesellschaft. Um SchweizerIn zu bleiben, allerdings nicht. Vielleicht versuchen Sie trotzdem einmal, Fragen aus hiesigen Einbürgerungsprüfungen zu lösen. Als Preis winkt sicher kein Pass, aber vielleicht ein vaterländisches Gefühl.

1. Wie lange dauert die offizielle Schulpflicht?
2. Wo sind die Grundrechte festgeschrieben?
3. Zählen Sie alle Bezirke in Ihrem Kanton auf.
4. Wie viele Menschen leben in Ihrem Kanton?
5. Wie nennt man Ihr Stadtparlament, und wie viele Mitglieder hat es?
6. Zählen Sie die Mitglieder des Stadtrates und ihren Aufgabenbereich auf.
7. Notieren Sie den Text der ersten zwei Strophen der Nationalhymne.
8. In welchem Jahr hat das Stimmvolk den Beitritt zum Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) abgelehnt?
9. Was ist eine Judikative?
10. Wie lange ist die Amtszeit für Bundesrichter?
11. Welches sind die vier grössten Seen der Schweiz?
12. Die Aufgabenteilung erfolgt in der Schweiz auf drei Ebenen: Bund, Kantone, Gemeinden. Welches sind die Aufgaben, die von Gemeinden übernommen werden?
a: Bauwesen **b:** Elektrizitätsversorgung **c:** Feuerwehr
d: Währungspolitik **e:** Bau von Schulhäusern **f:** Berufsbildung
13. Wann wurde in der Schweiz das Frauenstimmrecht eingeführt?
14. In der Schweiz entspringen wichtige Flüsse, von denen einige sogar ins Meer fliessen. Kreuzen Sie die drei längsten Flüsse an, welche sich vollständig auf Schweizer Boden befinden.
a: Rhone **b:** Aare **c:** Doubs **d:** Reuss
e: Limmat **f:** Rhein **g:** Inn
15. Wie sieht ihr Gemeindewappen aus?
16. Was ist eine Petition?
17. Ist die Schweiz ein sozialistisches oder kapitalistisches Land?
18. Welches Gesetz definiert Verhaltensregeln im Zusammenhang mit Arbeits-, Miet- und Kaufverträgen?
a: Obligationenrecht (OR) **b:** Bundesverfassung (BV) **c:** Zivilgesetzbuch (ZGB)
19. Welche Tendenzen weisen Parteien auf, welche linksorientiert sind?
a: konservativ **b:** lehnen EU-Beitritt eher ab **c:** sozial **d:** liberal
e: Kürzung der militärischen Ausgaben **f:** Protektionismus
20. Die Sozialversicherungen und die öffentliche Sozialhilfe bilden die Grundlage für das System der sozialen Sicherheit in der Schweiz. Das Hauptziel ist, Armut zu verhindern. Welche der folgenden Versicherungen sind nicht obligatorisch?
a: Unfallversicherung **b:** Hausratversicherung
c: Lebensversicherung **d:** Arbeitslosenversicherung
21. In der Schweiz sind rund ein Fünftel der Erwerbstätigen Ausländer. In welchem Wirtschaftszweig arbeiten die meisten?
a: Landwirtschaft **b:** Unterricht **c:** Gastgewerbe
22. Zählen Sie die Museen Ihrer Stadt auf.

Lösungen
 1: 9 Jahre, 2: In der Bundesversammlung, 3-6: Antworten zu finden unter: <http://www.help-international.ch/help-international/Erststufenspiele/Schweizer-macher.html>, 7: Tritts im Morgengrot daher / Seh ich dich im Strahlenmeer / Dich, du Hochherabener, Herrlichet / Wenn der Alpenrim sich rötet / Betet, freie Schwelzer, betet / Eure fromme Seele ahnt / Gott im hehren Vaterland / Kommt im Alpenrühn daher / Find ich dich im Sternheer / Dich, du Menschenfreundlicher, Liebender / In des Himmels Räumen / Kann ich froh und selig träumen / Denn die fromme Seele ahnt / Gott im hehren Vaterland / Gott, den Herrn, im hehren Vaterland, 8: 1992, 9: Die rechtsprechende Gewalt, 10: 6 Jahre, 11: Lac Léman, Bodensee, Lac de Neuchâtel, Lago Maggiore, 12: a, b, c, e, 13: 1971, 14: b, d, e, 15:, 16: Eine Bittschrift an eine Behörde ohne rechtlich bindende Kraft, 17: Himm..., ja, was jetzt, und wie lange noch? 18: a, 19: c, e, eventuell f, 20: b, c, 21: c, 22: ...

Von der Wochenzeitung (WoZ) zusammengestellt aus verschiedenen Einbürgerungstests von Gemeinden in den Kantonen Zürich, St. Gallen und Luzern. Erschienen in der WoZ am 5.2.2008 (<http://www.woz.ch>).

6.4.5 Wirtschaftliche Dimension:

Arbeitswelten ohne Diskriminierung, Vertiefungsübung

Kurzbeschreibung	Migrierende sind bei der Arbeitssuche immer wieder mit Fällen von versteckter oder auch offener Diskriminierung konfrontiert. Die Studierenden lernen typische Situationen kennen, und sie diskutieren, welche Möglichkeiten (rechtliche und andere) bestehen, um sich in solchen Fällen zu wehren.
Themen	Diskriminierung, Zivilcourage
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten kennen, einer von Diskriminierung betroffenen Person zu helfen • Sensibilisierung für die Thematik • Spezialisierte Anlaufstellen kennen
Gruppengrösse	Seminargrösse, Aufteilung in drei kleinere Gruppen von 4 bis 6 Personen
Zeit	60 min
Materialien	Zur Vor- oder Nachbereitung wird die Broschüre «Arbeitswelt ohne Diskriminierung» verteilt. ¹ Kopieren Sie die Fallkarten zum Verteilen.
Anleitung	Zuerst werden die drei vorgeschlagenen und dokumentierten Fälle in kleinen Gruppen gelesen und diskutiert. Befragen Sie die Studierenden, wie sie die betreffende Person beraten würden. Unsere Erfahrung ist, dass primär eine rechtliche Vorgehensweise in Betracht gezogen wird. Die Broschüre Arbeitswelt ohne Diskriminierung zeigt aber verschiedene Vorgehensweisen, die lange vor der Einleitung gerichtlicher Schritte in Betracht gezogen werden können. Zu allen drei Fällen finden Sie hier eine Beschreibung des Vorgehens und der Folgen sowie weitere Links, um die Fälle zu dokumentieren. Zur Vertiefung der Thematik finden Sie im Handbuch für die Beratung von Betroffenen von rassistischer Diskriminierung – einer Internetpublikation, die vom Verein humanrights.ch/MERS, der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus (EKR) sowie der Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus (GRA) herausgegeben wurde. Das Handbuch ist ein praxisnaher Leitfaden mit zahlreichen Hilfestellungen für den Alltag. Das gesamte Handbuch ist im Internet abrufbar: http://d102352.u28.netvs.ch/bfr/bfr_index.asp?lang=d (Stand: 9.3.2011). Für den Bereich der Diskriminierung am Arbeitsplatz: http://d102352.u28.netvs.ch/bfr/image/ZB2_Einstellungsverweigerung1.pdf (Stand: 9.3.2011). In diesem Teil sind die Rechtslage, das empfohlene Vorgehen, die Chancen und Risiken eines Gerichtsverfahrens etc. gut verständlich beschrieben.

¹ Gratisdownload oder Bestellung: <http://www.edi.admin.ch/shop/00019/00079/index.html?lang=de> (Stand: 30.3.2011).

4 Fälle zur Bearbeitung in Gruppen

Fallbeispiel 1: Bewerbung als Krankenpflegerin

Sachverhalt: Magalie Schaer, eine 33 Jahre junge, gut qualifizierte Pflegerin bewirbt sich 2004 bei einem privaten Luxus-Alterspflegeheim in Morges. Schaer ist Schweizerin westafrikanischer Herkunft. Sie ist in Senegal geboren, lebt seit 20 Jahren in der Schweiz, ist mit einem Schweizer verheiratet und Mutter zweier kleiner Kinder. Aufgrund ihrer Bewerbungsunterlagen wird sie zum Bewerbungsgespräch eingeladen. Die Chefin des Alters- und Pflegeheims sagt ihr direkt ins Gesicht, sie könne sie als Schwarze nicht anstellen, dies habe nichts mit ihren Qualifikationen zu tun, aber für die Bewohnerschaft des Heims würde das nicht gehen. In der Nacht könnte sie die Bewohner/-innen erschrecken. Für Magalie Schaer bricht eine Welt zusammen. Diese Art der Rückweisung verletzt sie zutiefst. Sie leidet daran. Sie will etwas unternehmen.

Fallbeispiel 2: Reinigungsbereich

Sachverhalt: Frau T., eine 40-jährige Schweizerin, 1990 aus Mazedonien in die Schweiz gekommen, wird von einer regionalen Arbeitsvermittlungsstelle (RAV) in Zürich auf eine ausgeschriebene Stelle als Reinigungsangestellte aufmerksam gemacht. Einen Tag, nachdem die Frau ihre Bewerbung abgeschickt hat, geht bei der RAV ein E-Mail der APS Reinigungen GmbH ein. Im Schreiben von Herrn S. an die zuständige Sachbearbeiterin heisst es: «Morgen Herr Sachbearbeiter RAV. Wir stellen keine Leute aus dem Balkan ein und meine Firma verträgt solche Leute nicht, wie wir in der ganzen Schweiz auch nicht! Ich bin Unternehmer und finanziere nicht das zugelaufene Volk. Habe alles probiert mit denen. Kopftücher, Moslem etc. gehören nicht hier her! Wir sind Eidgenossen und keine Auffangstation für die ganze Welt. Bin stinksauer, dass Sie nicht lesen können, dass wir keine Kopftücher einstellen! Mit freundlichen Grüßen.» In einem weiteren E-Mail an die RAV droht Herr S. zusätzlich mit einer Anzeige wegen angeblicher Amtsgeheimnisverletzung.

Fallbeispiel 3: KassiererIn bei Migros

Sachverhalt: Eine junge muslimische Frau, die seit mehreren Jahren in einer Migrosfiliale in Zürich im Gemüseverkauf arbeitet, fragt im Jahre 2004 den Filialleiter, ob sie in Zukunft bei der Arbeit ein Kopftuch tragen dürfe. Sie begründet ihr Anliegen damit, dass sie ihren Glauben leben wolle. Der Chef ist zum ersten Mal mit einer solchen Situation konfrontiert und versucht, eine passende Antwort darauf zu finden. Der Filialleiter realisiert, dass die Beantwortung der Frage nicht in seinem Zuständigkeitsbereich liegt. Deshalb wendet er sich an die Bereichspersonalchefs der Genossenschaft Migros Zürich. Diese erkennen die Sensibilität der Frage und leiten sie an die Zentrale weiter. Bis zum Eintreffen der Antwort wird die junge Frau gebeten, vorerst aufs Kopftuch zu verzichten, weil niemand wisse, wie die Kunden auf eine Kopftuch tragende Verkäuferin reagieren würden. Dem Personalchef ist sehr wohl bewusst, dass ein Verbot rechtlich nicht möglich ist, ausser das Kopftuch wäre aus sicherheitstechnischen oder hygienischen Gründen problematisch. Die Diskussion findet via Tagesanzeiger auch den Weg in die Medien und wird zuletzt national intensiv diskutiert.

Nicht nur bei der Bewerbung, sondern auch bei Beförderungen spielen diskriminierende Mechanismen mit. Falls Sie diesen Aspekt zusätzlich bearbeiten wollen, finden Sie hier ein weiteres spezifisches Beispiel:

Fallbeispiel 4: Unerwünschte Beförderung

Seit beinahe 2 Jahrzehnten lebt Herr S. mit seiner Familie in der Schweiz. Er stammt ursprünglich aus dem Irak. Auf dem zweiten Bildungsweg erlangt er in der Schweiz den Abschluss als Pflegefachmann und anschliessend im Rahmen einer Weiterbildung die Höhere Fachausbildung 1 (HöFa1). Während er in einer psychiatrischen Klinik arbeitet, wird ihm klar, dass er Freude an der Entwicklung von Konzepten sowie Talent zu Führungsaufgaben hat. Er bewirbt sich deshalb für die frei werdende Stelle als stellvertretender Stationsleiter und wird dabei von seinem Team unterstützt. Das Vorstellungsgespräch verläuft gefühlsmässig gut, die Bewerbung wird dennoch abgelehnt. Die Begründung, er verfüge über zu wenig Berufserfahrung, empfindet er als wenig transparent. In Wirklichkeit arbeitet er seit über 3 Jahren in dieser Klinik und besetzt die Funktion eines Qualitätsbeauftragten. Die Stelle bleibt länger unbesetzt, es kommt zu Konflikten im Team und die Stationsleitung wird ausgewechselt. Die neue Leiterin kommt von aussen und bringt ihre Stellvertreterin gleich mit. Als diese seine Höfa1-Funktion infrage stellt und er sich zunehmend gemobbt fühlt, kündigt er die Stelle – und erhält prompt ein schlechtes Arbeitszeugnis. Er findet dennoch eine Stelle an einer anderen Klinik, empfindet diese aber nur teilweise als befriedigend. Als hier die stellvertretende Stationsleitung frei wird, fragt er nach. Er ist verunsichert, hatte er doch klar Interesse bekundet. Zudem ist niemand sonst im Team interessiert. Er ist verunsichert, da er bereits als rassistisch wahrgenommene Ablehnung erfahren hat. Er stellt auch fest, dass nur wenige anderssprachige Mitarbeitende es schaffen, im Pflegebereich aufzusteigen. Dennoch wagt er es nicht, sich zu wehren, aus Angst, den Job zu verlieren.

Details zu Fall 4: Kilcher, Anne (2006), Rassistische Diskriminierung im Gesundheitswesen. Muss vom Tabu- zum Mainstreamthema werden. In: *Soziale Medizin*, 2006 (3). Internet: <http://www.sozialemedizin.ch/?p=251> (Stand: 4.10.2011)

Ausgang Fall 1: Magalie Schaer wendet sich an ACOR-SOS-Racisme – eine Beratungsstelle für die Opfer rassistischer Diskriminierung. Diese rät ihr, gegen das Alters- und Pflegeheim zu klagen und vermittelt Schaer einen Anwalt. Schaer entscheidet sich für den Gang vors Arbeitsgericht: «Ich mache das vor allem für meine Kinder. Eines Tages werden sie vielleicht ein ähnliches Problem haben, dann werde ich Ihnen erzählen, was mir zugestossen ist und wie ich reagiert habe. Keine Ausrede kann vergessen machen, was ich erlebt habe.»

Das Arbeitsgericht in Lausanne entscheidet im Juni 2005, dass das Pflegeheim Frau Schaer ein Schmerzensgeld von CHF 5000.– bezahlen muss. Das Gericht urteilt, es gebe keine objektiven Gründe für eine Verweigerung der Anstellung wegen der dunklen Hautfarbe. Eine Nichtanstellung könne auch nicht durch die Vertragsfreiheit gerechtfertigt werden. Der Zusammenhang zwischen den Aussagen der Direktorin des Heims und der Persönlichkeitsverletzung seien offensichtlich. Die rechtliche Basis zum Urteil stellt Art. 328 des Obligationenrechts über den Schutz der Persönlichkeit des Arbeitnehmers dar. Hingegen hat das Gericht die konkrete Anwendbarkeit von Artikel 8 der Bundesverfassung (Prinzip der Gleichheit aller Menschen) nicht anerkannt. Der Artikel 271 des Strafrechts (Rassismustrafnorm) sanktioniere zwar Diskriminierung, sei jedoch bei Vertragsverhältnissen nicht anwendbar (www.humanrights.ch/).

Links zu den Gesetzesartikeln

Art. 328 Obligationenrecht: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/220/a328.html> (Stand: 8.3.2011).

Art. 8 Bundesverfassung <http://www.admin.ch/ch/d/sr/101/a8.html> (Stand: 8.3.2011).

Art. 261^{bis} Strafrecht: http://www.admin.ch/ch/d/sr/311_0/a261bis.html (Stand: 8.3.2011).

Zeitungsartikel die den Fall zusätzlich dokumentieren:

Blick: <http://www.blick.ch/news/schweiz/artikel21138> (Stand: 8.3.2011).

Le Matin: <http://archives.lematin.ch/> (Stand: 8.3.2011), «Magalie Schaer» eingeben unter Rubrik «recherche».

Ausgang Fall 2: Frau T. zieht den Fall vor das Arbeitsgericht. Der Anwalt von Frau T. argumentiert, es sei eindeutig, dass sie von der Firma wegen ihrer Herkunft diskriminiert worden sei. Die Stellenbewerbung sei als «Vorvertrag» eines Arbeitsverhältnisses zu betrachten. Für das entgangene Salär und die Persönlichkeitsverletzung fordert Frau T. CHF 5000.– von der Reinigungsfirma. Herr S. schwankt in seinen Argumenten. Zum einen streitet er ab, überhaupt je eine Bewerbung erhalten zu haben, zum anderen beschwert er sich, es sei eine Zumutung, dass der Staat ihm vorschreiben könne, wen er anzustellen habe. Er findet: «Kulturen darf man niemals mischen.»

Anders als im Fall Magalie Schaer ist das Gericht zwar der Meinung, dass noch kein Arbeitsverhältnis bestanden hat und die Reinigungsfirma deshalb Frau T. keinen Lohnausfall zahlen muss, dass aber CHF 5000.– als Genugtuung sehr wohl gerechtfertigt sind. Die beklagte Firma wird zudem verpflichtet, der Klägerin eine Prozessentschädigung von CHF 1076.– zu bezahlen. Das Urteil wird mit der Verletzung des allgemeinen Persönlichkeitsschutzes (folgt aus Art. 28 ZGB) und des spezifischen Persönlichkeitsschutzes (Art. 328 OR) begründet (www.humanrights.ch/).

Links zu den Gesetzesartikeln:

Art. 328 Obligationenrecht: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/220/a328.html> (Stand: 8.3.2011).

Art 28 ZGB: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/210/a28.html> (Stand: 9.3.2011).

Zeitungsartikel:

WOZ: <http://www.woz.ch/artikel/2005/nr26/schweiz/11998.html> (Stand: 8.3.2011).

Ausgang Fall 3: Migros entscheidet, dass die junge Frau das Kopftuch tragen darf. Ein Kopftuchverbot würde der Bundesverfassung widersprechen (Religions- und Gewissensfreiheit). Zudem garantiere das Migros-Leitbild den Respekt vor Andersartigkeit (religiöser, kultureller oder sexueller Art). Weiter relevant seien Diskriminierungsverbote im Gesamtarbeitsvertrag und im Arbeitsgesetz.

Wichtig ist Migros auch der Schutz der Betroffenen. Obwohl bei Turban tragenden Sikhs oder Juden mit Kippa kaum negative Reaktionen der Kundschaft zu verzeichnen waren, fürchtet Migros bei Kopftuch tragenden muslimischen Angestellten genau dies. Die Angestellten können deshalb bei Problemen zu ihrem eigenen Schutz in einen Bereich ohne Kundenkontakte oder in eine andere Filiale versetzt werden.

Die Diskussion führt auch dazu, dass sich weitere Grossverteiler mit dem Thema befassen. Coop entscheidet fallweise, erklärt allerdings, dass die Zufriedenheit der Kundschaft oberste Priorität geniesst. Bei Denner sind die Filialen autonom, im Allgemeinen wird den Mitarbeiterinnen jedoch vom Tragen eines Kopftuchs abgeraten.

Link

Swissinfo: http://www.swissinfo.ch/ger/Home/Archiv/Migros_respektiert_Religions-Freiheit.html?cid=4206822 (Stand: 9.3.2011)

6.5 Literatur und Internet

6.5.1 Literatur zur Vertiefung

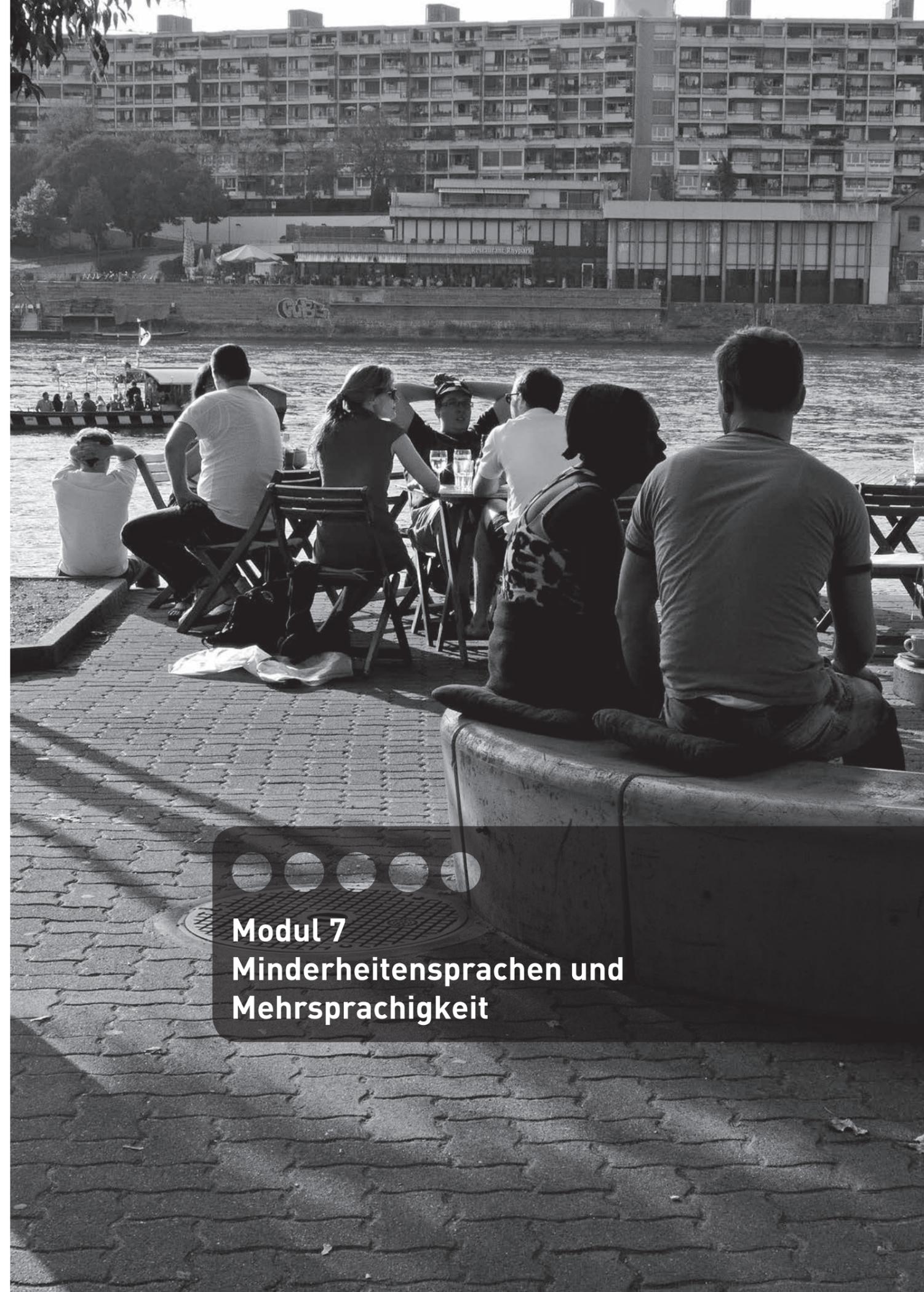
- Arn, Brigitte et al. (2006), *Politische Partizipationsmöglichkeiten für die ausländische Wohnbevölkerung und Grundlagen der Integrationspolitik in den Kantonen und beim Bund: Eine Bestandesaufnahme. Forschungsbericht zuhanden der Eidgenössischen Ausländerkommission*. Bern.
- D'Amato, Gianni / Gerber, Brigitta (Hg.) (2005), *Herausforderung Integration. Städtische Migrationspolitik in der Schweiz und Europa*. Zürich. Eidgenössische Ausländerkommission (2005), *Öffnung der Institutionen: Mit Vielfalt gewinnen!* Bern. Im Internet: http://www.ekm.admin.ch/de/dokumentation/doku/emp_f_institutionen.pdf (Stand: 12.07.2011).
- Eidgenössische Ausländerkommission (2007), *Mitreden und Mitgestalten. Strukturelle Partizipation in den Kantonen*. Bern.
- Fachstelle für Rassismusbekämpfung (2003), *Arbeitswelt ohne Diskriminierung. Massnahmen gegen rassistische Diskriminierung am Arbeitsplatz*. Bern. Im Internet: <http://www.edi.admin.ch/shop/00019/00079/index.html?lang=de> (Stand: 01.03.2011).
- Geiser, Thomas (2001), *Diskriminierung am Arbeitsplatz: Die Rechtslage in der Schweiz*. In: *Tangram* 11/2001. Bern, 13–21.
- Gerber, Brigitta / Skenderovic, Damir (Hg.) (2011), *Wider die Ausgrenzung – für eine offene Schweiz. Beiträge aus historischer, sozial- und rechtswissenschaftlicher Sicht*. Zürich.
- Hunziker, Sarah (2009), *Integrationsvereinbarungen auf dem Prüfstand*. In: *Plädoyer* 4/09. Zürich.
- Niklaus, Pierre-Alain / Schäppi, Hans (Hg.) (2007), *Zukunft Schwarzarbeit? Jugendliche Sans-Papiers in der Schweiz*. Zürich.
- Piguet, Etienne (2006), *Einwanderungsland Schweiz. Fünf Jahrzehnte halb geöffnete Grenzen*. Bern.
- Piñero, Estéban et al. (Hg.) (2009), *Fördern und Fordern im Fokus. Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses*. Zürich.
- Saladin, Peter (Hg.) (2006), *Diversität und Chancengleichheit. Grundlagen für erfolgreiches Handeln im Mikrokosmos der Gesundheitsinstitutionen*. Bern.
- Steiner, Pascale / Wicker, Hans-Rudolf (Hg.) (2004), *Paradoxien im Bürgerrecht. Sozialwissenschaftliche Studien zur Einbürgerungspraxis in Schweizer Gemeinden*. Zürich.
- Studer, Brigitte et al. (2008), *Das Schweizer Bürgerrecht. Erwerb, Verlust, Entzug von 1848 bis zur Gegenwart*. Zürich.
- Terkessidis, Mark (2010), *Interkultur*. Frankfurt a. M.
- Wichmann, Nicole / D'Amato, Gianni (2010), *Migration und Integration in Basel-Stadt. Ein «Pionierkanton» unter der Lupe*. SFM-Studien 55. Neuchâtel.
- Wicker, Hans-Rudolf (2002), *Von der «Fremdenpolizei» zum «Dienst für Migration» – Reaktionen von Staat und Gesellschaft auf zunehmende internationale Mobilität*. In: Neuhaus, Helmut (Hg.), *Migration und Integration. Atzelsberger Gespräche 2001. Erlanger Forschungen*, Bd. 98, Erlangen et al., 43–67.
- Widerspruch (2010), *Integration und Menschenrechte*. Nr. 59. Zürich.
- Wrench, John (2001), *Massnahmen gegen Diskriminierung am Arbeitsplatz. Beispiele aus der Europäischen Union*. In: *Tangram* 11/2001. Bern, 48–51.

6.5.2 Internetseiten zur Vertiefung

- Basel-Stadt: Gesetz über die Integration der Migrationsbevölkerung http://www.welcome-to-basel.bs.ch/integrationsgesetz_publiziert.pdf (Stand: 27.9.2011)
- Verordnung zum Gesetz über die Integration der Migrationsbevölkerung (Integrationsverordnung, IntV). http://www.welcome-to-basel.bs.ch/integrationsgesetz_verordnung_publiziert.pdf (Stand: 27.9.2011)
- Baselland: Gesetz über die Einführung der Integrationsbestimmungen des Bundesgesetzes über die Ausländerinnen und Ausländer (Integrationsgesetz) http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/recht/sgs_1-1/114.0.pdf (Stand: 27.9.2011)
- Bundes Ebene: Bundesverordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern http://www.admin.ch/ch/d/sr/142_205/index.html (Stand: 27.9.2011)
- Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer <http://www.admin.ch/ch/d/sr/1/142.20.de.pdf> (Stand: 27.9.2011)
- Deutschland: Ratgeber zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) <http://www.agg-ratgeber.de> (Stand: 31.10.2011)

6.5.3 Bilddokumentationen, Filme

- Bauer Karin (2007), *Die neuen Schweizermacher. Einbürgerungen im Kanton Aargau*. Reportage für das Schweizer Fernsehen vom 28.3.2007. Zürich. Im Internet: <http://www.videoportal.sf.tv> (Stand: 01.03.2011).
- Bundesamt für Gesundheit (2006), *Verstehen kann heilen. Globale Migration – lokale Lösungen im Gesundheitswesen*. DVD (32 min). Bern. Bestellung: <http://www.bag.admin.ch/shop/00038/00220/index.html?lang=de> (Stand: 12.07.2011).
- Kanak-TV (2002), *«Weisses Ghetto» (8 min)*. Im Internet: http://www.kanak-tv.de/popup/weisses_ghetto.html (Stand: 12.07.2011).
- Kanak-TV (2002), *«Das Märchen von der Integration» (15 min)*. Im Internet: http://www.kanak-tv.de/popup/integrations_maerchen.html (Stand: 12.07.2011).



Modul 7 Minderheitensprachen und Mehrsprachigkeit

Modul 7

Minderheitensprachen und Mehrsprachigkeit

7.1	Einleitung	127
7.2	Didaktik	127
7.2.1	Lernziele	127
7.2.2	Übersicht Theorie und Übungen	128
7.3	Theoretischer Hintergrund	128
7.3.1	Minderheitensprachen	129
7.3.2	Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund	130
7.3.3	Erwerb der Zweitsprache	132
7.3.4	Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund	132
7.3.5	Interkulturelle Elternarbeit	134
7.4	Praktische Übungen	136
7.4.1	«Welche Sprache spricht man in ...?», Einstiegsübung	136
7.4.2	«Nenn mich beim Namen!», Auflockerungsübung	137
7.4.3	Der Spezialfall Genf, Reflexionsübung	138
7.4.4	Schulversuche im Vergleich, Vertiefungsübung	139
7.5	Literatur und Internet	142
7.5.1	Literatur mit Tipps für die Unterrichtspraxis	142
7.5.2	Literatur zur Vertiefung	142
7.5.3	Internetseiten zur Vertiefung	142

7.1 Einleitung

Vielfalt hat die Sprachlandschaft der Schweiz seit jeher geprägt. Durch die wirtschaftliche Internationalisierung gewinnen Fremdsprachenkenntnisse zunehmend an Bedeutung, gleichzeitig wachsen immer mehr Kinder in ein-, zwei oder mehrsprachigen Haushalten auf. Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Sprachen schafft eine komplexe Situation und erfordert ein Umdenken, gerade in der Bildungspolitik, wenn sie Chancengleichheit garantieren soll. Mehrsprachigkeit, muttersprachlicher Unterricht und die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund stellen Themen dar, die insbesondere für Studierende pädagogischer Richtung von grosser Relevanz sind.

7.2 Didaktik

Den Studierenden wird im theoretischen Teil die Grundlagen bezüglich Minderheitensprachen, Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb vermittelt werden. Dies soll ihnen zeigen, dass der Stellenwert einer Sprache und ihre Anerkennung innerhalb von Institutionen, seien dies nun die Kleinkinderbetreuung, Schule, Jugend- oder Sozialeinrichtungen, einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg von Kindern und Heranwachsenden mit Migrationshintergrund haben können. Die entsprechenden Übungen bieten spielerische und reflexive Lernfelder, um die Problemwahrnehmung der Studierenden zu erweitern. Für die Lehrpersonen gilt es in diesem Modul sowohl individuelle Fördermöglichkeiten als auch gesellschaftliche und soziale Stossrichtungen, wie etwa institutionelle Öffnung und Elterneinbezug aufzuzeigen, damit die Studierenden von der weitverbreiteten Defizitorientierung bezüglich Zweitspracherwerb wegkommen und diesen als Chance und Ressource schätzen lernen.

7.2.1 Lernziele

- Verständnis erlangen für die spezifischen Bedürfnisse von Menschen, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben.
- Problembewusstsein bezüglich der Statusfrage von Minderheitensprachen schärfen.
- Wissen und Begreifen der Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit, muttersprachlichem Unterricht, Zweitspracherwerb und metasprachlichen¹ Fähigkeiten.
- Erkennen der Relevanz des sozioökonomischen Hintergrunds für den Bildungserfolg.
- Erlangen von Kenntnissen über Möglichkeiten der spezifischen Förderung fremdsprachiger Kinder.

¹ Metasprachliche Fähigkeiten meinen das Reflektieren und Kommunizieren von Sprache. Sie sind eine Art Blick hinter die Kulissen einer Sprache und eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bedeutungen und Ausdrucksmöglichkeiten.

7.2.2 Übersicht Theorie und Übungen

Theorie	Übungen	Thema
7.3.1 Minderheitensprachen	7.4.1 «Welche Sprachen spricht man in ...?», Einstiegsübung	Minderheitensprachen in europäischen Staaten
7.3.2 Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund	Keine Übung	
7.3.3 Erwerb der Zweitsprache	7.4.2 «Nenn mich beim Namen!», Auflockerungsübung	Reaktions-Kreissspiel mit fremdsprachigen Namen
7.3.4 Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund	7.4.3 Der Spezialfall Genf, Reflexionsübung	Reflexion der Gründe für das gute schulische Abschneiden der Kinder mit Migrationshintergrund
7.3.5 Interkulturelle Elternarbeit	7.4.4 Schulversuche im Vergleich, Vertiefungsübung	Gruppenarbeit zur vergleichenden Beurteilung von vier europäischen Schulversuchen mit Kurzbeschrieben

7.3 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel finden Sie das Handout für die Studierenden. Es bietet eine kompakte theoretischen Einstieg zum Thema Minderheitensprachen und Mehrsprachigkeit.

Der durch die gepunktete, vertikale Linie abgetrennte schmale Innenbereich mit den Kapitelnummern und – Untertiteln hilft Ihnen, sich innerhalb des Handouts besser zurechtzufinden. Im auszuteilenden Handout sind die Unterkapitel nicht nummeriert, da sie unabhängig von unseren Vorschlägen nutzbar sind. Decken Sie sie beim Kopieren ab.

7.3.1

Minderheitensprachen und Mehrsprachigkeit

Minderheitensprachen

Die Sprache ist oft ein wichtiges kulturelles Unterscheidungsmerkmal von Mehr- und Minderheiten. Sie hat eine verbindende soziale Funktion und stellt eine relevante Identitätskomponente für das Individuum dar. Einwanderungsgruppen dient sie zur Kennzeichnung ethnischer und kultureller Gemeinsamkeiten, welche auch über längere Dauer eine verbindende Bedeutung hat. Dies gilt auch für sehr kleine Einwanderungsgruppen. Minderheiten tendieren dazu, «ethnische Netzwerke» herauszubilden und zu stabilisieren, sei es für Alltagszwecke (spezielle Lebensmittelgeschäfte, Kleiderläden, Restaurants und Imbissbuden), sei es ganz bewusst zur Pflege ihrer Sprache und Kultur (eigene Schulen mit Sprachunterricht, Treffpunkte, Literaturclubs, eigene Zeitungen und Informationsschriften) sowie ihrer Religion (Gotteshäuser, Religionsunterricht, spezielle Feste und Bräuche). Solche Einrichtungen kleinerer und grösserer Sprachgemeinschaften bilden sich schneller in Städten heraus, etablieren sich aber mit der Zeit auch in der Agglomeration und kleineren Gemeinden, meist ohne Dazutun oder Aufmerksamkeit der Einheimischen.

Wenn die Sprache einer kulturellen Minderheit im Arbeits- und Bildungsbereich durch die dominierende Sprache ersetzt wird, verliert die Minderheitensprache an Bedeutung – ein gutes Beispiel dafür stellt das Rätoromanisch dar. Untersuchungen in Wales (Baker 1996:54) haben gezeigt, dass eine Minderheitensprache sich nur dann gut erhalten kann, wenn wenigstens 70 % der lokalen Bevölkerung sie spricht. Dazu kommt, dass sich eine vom Aussterben bedrohte Sprache nur halten kann, wenn sie nicht nur gesprochen, sondern auch geschrieben wird. Sind diese Voraussetzungen nicht erfüllt, können Minderheitensprachen längerfristig nur überleben, wenn sie in eher isolierten Regionen gesprochen und aktiv gepflegt werden, wenn religiöse Minderheiten über einen starken Zusammenhalt untereinander verfügen, wie beispielsweise die Amish, die dann auch ihre Sprache bewahren, oder wenn die ausgewanderten sprachlichen Minderheiten über gute Möglichkeiten verfügen, häufig in ihre Heimatländer zu reisen und so den Kontakt aufrechterhalten können.

Bei Migranten und Migrantinnen lässt sich feststellen, dass ihre Muttersprache sich meist nur bis in die zweite Generation erhält und spätestens bei der vierten verschwunden ist, was zwar einen kulturellen Verlust, aber doch auch einen natürlichen Prozess darstellt. Die Mehrheitssprache wird in erster Linie durch Heirat mit Einheimischen übernommen. Der Schlüssel für den Erhalt einer Minderheitensprache liegt in der Jugend – wenn sie die Sprache weiter spricht, ist ihr Weiterbestehen gesichert. Die Schule allein kann aber das Überleben einer Minderheitensprache nicht sichern, denn dazu braucht es auch eine starke Basis in den Familien und im öffentlichen Leben, sei es am Arbeitsplatz oder in den Medien.

Minderheitensprachen geniessen meist wenig Ansehen in der Öffentlichkeit, vor allem wenn die Herkunftsregionen für Mehrheitsangehörige weder touristisch noch wirtschaftlich wichtig sind. Gerade das wirtschaftliche Potenzial einer Sprache spielt für ihr Prestige eine zentrale Rolle. So ist neben dem Englischen auch das Japanische, gemessen an seiner Bevölkerung, zu einer wichtigen Handelssprache geworden. Aus denselben Gründen haben auch andere asiatische Sprachen wie etwa Chinesisch, Panjabi, Hindi oder Koreanisch sowie arabische Sprachen an Wichtigkeit gewonnen.

Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund

Zwei- und Mehrsprachigkeit bedeutet die Fähigkeit, sich in zwei oder mehr Sprachen zu verständigen sowie zwischen diesen Sprachen zu wechseln, was auch dazu führen kann, dass die Sprachen gemischt werden (vgl. Baker 2007). Dabei muss beachtet werden, dass Zweisprachigkeit eine Folge von Lebensumständen ist, etwa dem Aufwachsen in einer binationalen Familie oder einer unfreiwilligen Migration, was Auswirkungen auf die Motivation für das Erlernen der Landessprache haben kann. Daneben gibt es noch einige weitere Faktoren, die im Hinblick auf das Erlernen der Landessprache und den Lernerfolg zu berücksichtigen sind (vgl. Reich / Roth 2002).

Wenn Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und niedrigem sozialökonomischem Status zur Schule gehen, verkörpern sie für ihre Familien meist die Hoffnung auf einen sozialen Aufstieg. Gerade in der Schweiz haben die Eltern mit ihrer Unterstützungsleistung einen wesentlichen Einfluss auf den Schulerfolg ihrer Sprösslinge, auch indem sie etwa ausbleibendem Erfolg mit Privatnachhilfeunterricht entgegenwirken (vgl. Stamm 2010). Doch nicht alle Eltern können ihre Kinder in der schulischen Entwicklung und insbesondere der Sprachentwicklung gleich gut unterstützen. Hier spielen auch die eigenen Lernerfahrungen eine zentrale Rolle. Das Erlernen einer Zweitsprache ist nicht nur als Bewältigung einer Bildungsaufgabe zu verstehen, sondern mehr noch im Sinne der Herstellung von Handlungsfähigkeit im Alltag. Aus diesem Grund sind grammatikalische Fehler oft nebensächlich, da es für die Eltern in erster Linie darum geht, sich irgendwie verständlich zu machen. Deshalb fehlt Migrant/-innen aus der ersten Generation manchmal der Antrieb, über das bereits erreichte sprachliche Niveau hinauszugelangen. Es kann vermutet werden, dass viele Eltern aus ethnischen Minderheiten die Sprachentwicklung ihrer Kinder deswegen nicht auf eine Weise unterstützen, die auf den Sprachunterricht in der Schule vorbereitet. Je stärker sich die Familie an der eigenen ethnischen Gemeinschaft im Einwanderungsland orientiert, desto wichtiger ist die Erstsprache punkto Intensität und Frequenz auch für die Kinder. Die Zweitsprache kommt dann in der familiären Kommunikation weniger häufig zum Zug (Gogolin 1988:38). Unterhält eine Familie jedoch intensive und häufige Kontakte mit Sprechenden der Zweitsprache, kann sich auch bei den Kindern ein umfangreicheres und reichhaltigeres zweisprachliches Repertoire entwickeln.

Die Vorteile der Zweisprachigkeit bestehen nach Ingrid Gogolin (1994) in der «lebensweltlichen Zweisprachigkeit». Sie meint damit die spezifischen sprachlichen und sozialen Potenziale, die sich unter diesen Lebensumständen entwickeln. Denn ein zweisprachiges Kind wächst meist mit unterschiedlichen kulturellen Bezugssystemen auf, lernt sich darin zu orientieren und handlungsfähig zu sein.

Dazu kommen besondere metasprachliche Kompetenzen¹, die sich beim mehrsprachigen Kind quasi automatisch zu entwickeln scheinen und es in die Lage versetzen, zwei unterschiedliche Bezugssysteme zu handhaben. Die Fähigkeit zu übersetzen und zu übertragen gehört genauso dazu wie das Bewusstsein darüber, dass Situationen verschieden gedeutet werden können und Konsens erst hergestellt werden muss. Sinn- und situationsgemässe Möglichkeiten des Wechsels zwischen Sprachen und Repertoires sind damit ebenso inbegriffen wie Strategien, sich über Verständigung zu vergewissern (vgl. ebd.).

Der Familie kommt eine grosse Bedeutung zu, was die Förderung dieser besonderen Fähigkeiten Zweisprachiger betrifft, wie etwa das Suchen nach Ausdrücken oder kreativen Umschreibungen, die der Situation angemessenen sind. Dadurch entstehen Vorstellungen von Sprache, die auch das Erlernen von weiteren Fremdsprachen begünstigen (Gogolin 1988). Lehrkräfte gehen meist immer noch davon aus, dass alle Schüler und Schülerinnen eine normgerechte einsprachige Kompetenz entwickeln. Dieser Auffassung steht aber die aktuelle Entwicklung hin zu gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit entgegen.

7.3.2

In vielen Immigrantenfamilien übernehmen Kinder die Rolle des Übersetzers, der Übersetzerin. Diese Funktion bringt einerseits eine gewisse Belastung mit sich, da sie meist übersetzen müssen, bevor sie die Zweitsprache wirklich beherrschen und manchmal überschreitet der zu übersetzende Inhalt ihren Wortschatz. Andererseits bringt die Rolle des Übersetzenden auch Vorteile, denn das Kind erhält Anerkennung innerhalb der Familie, es fühlt sich als Experte, und dies erhöht sein Selbstbewusstsein. Zudem bekommen solche Kinder Erwachseneninformationen mit, lernen mit Ämtern und Autoritätspersonen umzugehen, ergreifen eher selbst die Initiative und steuern bis zu einem gewissen Grad auch das Gespräch – im Extremfall zensieren sie es sogar. Das Angewiesensein auf die Kinder eint zwar die Familie, für die meisten Eltern ist dieses Abtreten an Autonomie aber recht schmerzlich, vor allem in Kulturen, in denen Eltern Respektpersonen sind. Kinder erlangen durch das Übersetzen auch einen Wissensvorsprung, weil sie sich Gedanken über die Verschiedenheit der beiden Sprachen und die zu übersetzenden Inhalte machen. Zudem kann ein Kind in eine Vermittlerrolle geraten, durch die es zwischen zwei Welten vermitteln muss, was ihm Verhandlungskompetenzen verschafft und es reifer – eventuell auch schlauer – macht, und auf jeden Fall seine Eigenständigkeit und sein Selbstwertgefühl gestärkt wird.

Die Vernachlässigung der Muttersprache wirkt sich negativ auf das Erlernen der Zweitsprache und die allgemeine schulische Leistungsfähigkeit aus. Dies belegt eine ganze Reihe von Forschungsergebnissen aus dem skandinavischen, deutschen und amerikanisch-kanadischen Raum (vgl. Cummins 1979; Harners / Blanc 1983; McLaughlin 1985). Diese Nachteile für Zweisprachige entstehen sowohl im Vergleich mit den Leistungen der Gleichaltrigen im Heimatland als auch im Gastland. Zudem ist bei ihnen oft zu beobachten, dass sie ihre Herkunftssprache aufgeben, bevor sie die dominierende Zweitsprache voll erworben haben. Die Folge ist eine «Halbsprachigkeit» (Skutnab-Kangas 1983).

Eine siebenjährige Verlaufsuntersuchung türkischer Jugendlicher in Berlin (Steinmüller 1989) kommt zu dem Schluss, dass in Bezug auf die deutsche Sprachentwicklung «wesentliche Bereiche unterentwickelt sind», während auch im Türkischen Defizite im Bereich des Wortschatzes, der Wortbedeutung und der Ausdrucksfähigkeit vorhanden sind. Eine solche «doppelte Halbsprachigkeit» kann nur verhindert werden, wenn die Schule eine koordinierte zweisprachige Entwicklung ermöglicht (Kalpaka 1986). Deshalb sollte sich der Unterricht für Minderheitenkinder in den ersten Jahren auf die Förderung der Herkunftssprache konzentrieren, denn diese steht in Gefahr, von der dominierenden Zweitsprache verdrängt zu werden.

Zudem dürfen die zweisprachlichen Kenntnisse der ausländischen Kinder nicht als Defizit gewertet werden oder als «gestörte» sprachliche Entwicklung, denn sie stellen auch eine besondere sprachliche Qualifikation dar. Im Bereich der metasprachlichen Fähigkeiten sind nämlich die Migrantenkinder den einsprachigen Kindern weit überlegen (Gogolin 1987). Diese zweisprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten sollten beim Unterrichten in einer vielkulturellen Klasse auch als solche pädagogisch genutzt werden, etwa indem Wortbedeutungen und Mehrdeutigkeiten analysiert werden. Eine solche Wertschätzung der Sprachenvielfalt im Unterricht fördert auch das Selbstbewusstsein der ausländischen Kinder und ihre Lernbereitschaft. Umgekehrt kann eine negative Bewertung der Herkunftssprache zu Rückzug und Abwendung von der Schule führen. In seiner Studie hat der Sprachwissenschaftler Romano Müller (1995:161) nachweisen können, dass folgende Faktoren für die Sprachentwicklung der Kinder benachteiligend sind:

- Das Einwandererkind gehört einer Minderheit an, deren Sprache im Gastland wenig oder kein positives Prestige besitzt oder deren Gebrauch im schlimmsten Fall gar unterdrückt wird;
- das Kind gehört einer niedrigen sozialen Schicht an und erhält somit weniger Unterstützung beim schulischen Lernen;
- der Wechsel des Kindes vom Heimatland ins Gastland fand statt, bevor es die Möglichkeit hatte, seine muttersprachlichen Fähigkeiten in der Schule zu festigen (im Alter von 10–12 Jahren);
- die Muttersprache wird im Kindergarten und in der Schule des Gastlandes nicht durch spezielle Kurse, die in den Stundenplan integriert sind, gestützt.

Es geht folglich darum, dass die Schule als Institution auch über den Unterricht hinaus Mehrsprachigkeit als Erziehungsziel proklamiert und diese mit Anerkennung und Wertschätzung belohnt (vgl. Gogolin 2005). Ebenso sollten gezielte sprachliche Fördermassnahmen ergriffen werden, um der Chancengleichheit entgegenzuwirken (Achermann / Künzli 2009).

Erwerb der Zweitsprache

Das Niveau der Zweitsprache hängt unmittelbar von dem erreichten Niveau in der Erstsprache ab und kann das Niveau der Erstsprache in der Regel nicht überschreiten, da in der Muttersprache die Sprachkompetenz herausgebildet wird, die für den Zweitspracherwerb grundlegend ist. Eine niedrige Entwicklung der Muttersprache ist deshalb eine denkbar schlechte Voraussetzung für den Erwerb der Zweitsprache (Skutnab-Tangas / Toukumaa 1976). Beim Erwerb der Zweitsprache spielen aber noch andere Faktoren eine Rolle, nämlich soziale und motivationale. Begünstigend wirkt (Müller 1995):

- Das Kind verfügt über eine positive Einstellung gegenüber dem Gastland, gegenüber dessen Sprache, Werten und Gewohnheiten, möchte dazugehören und hat Vertrauen zu den einheimischen Freunden und Lehrer/-innen.
- Eine positive Einstellung zur Zweitsprache: «Ich lerne die Sprache, weil sie mir nützt.»
- Erfolgserlebnisse im Erlernen der Zweitsprache und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, «offenes Lernen» statt «defensives Lernen» aus Angst vor Misserfolg.

Diese Faktoren hängen wiederum vom sozialen Hintergrund des Kindes ab, von der Einstellung der Eltern zum Gastland, von ihren Kenntnissen der Zweitsprache sowie von ihren sozioökonomischen Lebensbedingungen und Fördermöglichkeiten.

Wichtig ist, dass die Schule als Institution den Minderheitensprachen und -angehörigen Wertschätzung entgegenbringt und dadurch ihre Anerkennung stärkt. Durch Strategien, sie zu motivieren, ihre Leistungen anzuerkennen sowie ihnen individualisierte Unterstützung zu geben sowie die Beratung und Zusammenarbeit mit den Eltern können ihre schulischen Leistungen unterstützt werden. Dazu kommt, dass durch den Einbezug von Lehrpersonal der Minderheitenkultur auch in leitender Funktion wichtige Vorbilder entstehen. Ein solches Vorgehen ermöglicht, die verschiedenen Herkunftssprachen stärker in den Unterricht einzubeziehen und gleichzeitig Signale der interkulturellen Öffnung vonseiten der Institution Schule an die Familien zu vermitteln (vgl. hierzu auch Schader 2000).

Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund

Was die Bildungschancen angeht, so haben eingewanderte Kinder schlechtere Bildungsaussichten als einheimische Kinder. Ob diese Benachteiligung auf Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund im Schweizer Schulsystem (vgl. Kronig 2010, 2007) oder vorrangig auf sozioökonomische Faktoren (vgl. Becker et al. 2011) zurückgeführt werden kann, lässt sich noch nicht schlüssig beantworten. Die eingewanderten Kinder erhöhen auf jeden Fall die Bildungschancen der einheimischen Kinder, indem sie zunächst deren Plätze in den gering qualifizierenden Schulen einnehmen (Baker / Gero 1988) und später jene Lehrstellen und Ausbildungsplätze belegen, die übrigbleiben. Das Ziel, den Schulerfolg der Kinder ausländischer Herkunft zu verbessern, konnte in den letzten Jahren nicht erreicht werden. Die Schweizer Bildungsstatistik zeigt, dass diese Kinder vermehrt in Sonderklassen und in niedrigeren Schultypen der Sekundarstufe I zu finden sind. Denn die Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe I verstärkt die Bildungsungleichheit für Kinder mit Migrationshintergrund, da ihre Eltern die Wichtigkeit dieser Weichenstellung zu wenig erkennen und dementsprechend nur schwach intervenieren (Neuenschwander / Melti 2009). So belegt die Schweiz zusammen mit Deutschland den Schlussrang im europäischen Vergleich, was die Bildungschancengleichheit betrifft, da Kinder von «bildungsfernen» Familien einen deutlich niedrigeren Bildungserfolg als in anderen Staaten aufweisen. Insbesondere Länder mit einer Ge-

7.3.3

samtoberstufe schneiden diesbezüglich besser ab. Zudem ist belegt, dass Schulen mit einem sehr hohen Ausländeranteil von Kindern aus vorwiegend niedrigeren Sozialschichten in den durchschnittlichen Leistungen Rückstände gegenüber anderen Schulen aufweisen. Leidtragende sind folglich in erster Linie die Kinder mit Migrationshintergrund, welche einen beträchtlichen Teil der Schulbevölkerung – im Durchschnitt ca. 20% aller Schüler und Schülerinnen, in den Städten auch 40% bis 50% – ausmachen, und in zweiter Linie ganze Klassen und Schulen mit besonderer sozialer Zusammensetzung, insbesondere in städtischen Verhältnissen (Truninger 2000:24).

Die Genfer Schulstatistik, welche in den Jahren 1980–84 durchgeführt wurde, liegt zwar schon einige Jahre zurück, doch ermöglicht sie interessante Rückschlüsse hinsichtlich des Einflusses der Herkunft auf den Schulerfolg. Der Kanton Genf ist insofern ein interessanter Sonderfall, als dort aufgrund der Vielzahl internationaler Organisationen und multinationalen Unternehmen im Vergleich zu allen anderen Kantonen überdurchschnittlich viele hochqualifizierte Ausländer/-innen leben und arbeiten.

Diese spezifische Situation erlaubt den Vergleich der schulischen Laufbahn von einheimischen und ausländischen Schülern der jeweils gleichen sozialen Schicht, von völlig unausgebildeten Hilfsarbeitern bis zu Spitzenmanagern. Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen die seit längerem beobachtete Situation der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen. Je höher die gesellschaftliche Schicht, aus welcher ein Kind stammt, desto problemfreier besucht es die Primarschule. Die nationale Herkunft zählt kaum (Hutmacher 1995:105).

Die Ergebnisse dieser Studie stellen eine ganze Reihe von Vorstellungen und Erklärungen zum schulischen Misserfolg infrage: Lehrpersonen sind es gewohnt, bei schulischem Versagen die Erklärung «ausländische Herkunft» bei der Hand zu haben. Ebenfalls haben die Schulverantwortlichen die Tendenz, als Erklärung für die Schwierigkeiten, welche die Schule bei der Erfüllung ihres Leistungsauftrags hat, das Argument der massiven Präsenz fremdsprachiger Kinder in den Klassen anzuführen. Auch die Eltern der Immigrantenkinder lösen sich nur mit Mühe von der Vorstellung, ihre Kinder hätten aus anderen Gründen Probleme in der Schule als wegen ihrer nationalen Herkunft (vgl. ebd.).

Aus den vorliegenden Zahlen ist erkennbar, dass unter den Schulversagern offensichtlich mehr Arbeiterkinder sind (seien es Schweizer oder Ausländer). Trotzdem wird im Zusammenhang mit Schulschwierigkeiten viel schneller von «Ausländerkindern» als von «Arbeiterkindern» gesprochen. Selbst in Genf, wo ausländische Kinder aus gut situierten Familien vergleichsweise häufig sind, wird vonseiten der Lehrpersonen normalerweise an Kinder ausländischer Arbeiter gedacht (vgl. ebd.).

Gründe für das schlechte schulische Abschneiden von Migrantenkinder (Baker 1996:25ff.) können auch sozioökonomische Faktoren darstellen. Denn Immigrant- und Flüchtlingskinder leben zum Teil unter prekären Umständen, in kleinen Wohnungen und mit wenig Freizeitmöglichkeiten. In schlimmen Fällen kann dies bis zu Unter- und Fehlernährung, Missbrauch und Verwahrlosung reichen. Ein niedriger sozialökonomischer Status kann auch zu psychischen Problemen wie etwa Pessimismus oder Minderwertigkeitsgefühlen infolge Diskriminierung führen. Trotzdem gibt es schulische Unterschiede zwischen ethnischen Minderheitenkindern, auch wenn sie über einen vergleichbar geringen sozioökonomischen Status verfügen. Denn hier können auch soziokulturelle Faktoren zum Tragen kommen, wie etwa die Einstellung zur Schule oder Elternunterstützungsleistungen.

Lernschwierigkeiten können auch durch das Schulsystem verursacht sein, etwa wenn eine alleinige Anpassung des Kindes gefordert wird, was meist eine negative Einstellung zur Schule und eine schlechtere Motivation bewirkt. Oft liegen die Ursachen im Schulsystem begründet, aber den Kindern und ihren Eltern wird die Schuld für das schulische Versagen zugeschrieben. Deshalb werden sie häufig Spezialklassen und -schulen zugeteilt, ohne dass die weiteren Zusammenhänge einbezogen würden (Eser Davolio 2001). Manchmal werden der Zweisprachigkeit auch weitere sprachliche Störungen, wie Verzögerungen beim Sprechenlernen oder Stottern zugeschrieben. Das schlechte Abschneiden in Lerntests aufgrund von Schwierigkeiten in der Mehrheitssprache wird dann als allgemeine Lernbehinderung interpretiert.

7.3.4

Interkulturelle Elternarbeit

Wenn wir von Elternarbeit sprechen, sind die Eltern für uns in erster Linie Objekt. Deshalb fragt sich, wie wir mit den Eltern zusammenarbeiten möchten und wie sie im institutionellen Rahmen einbezogen werden sollen und können. Je nach Setting kann einer der drei folgenden Begriffe gewählt werden: Elternarbeit – Elternzusammenarbeit – Elternmitwirkung.

Bei der Arbeit mit Eltern allgemein und im Besonderen solchen mit Migrationshintergrund muss beachtet werden, dass sie im Vorfeld oftmals negative Erfahrungen mit der Schule oder anderen Institutionen gemacht haben, was ein defensiv-vermeidendes oder eher offensives Verhalten zur Folge haben kann. Ebenso kommt es oftmals vor, dass innerhalb der Institution schon von Anfang an eine negative, pessimistische Haltung da ist («Die kommen doch sowieso nicht» oder: «Da redest du an eine Wand»). Wenn Eltern der Schule gegenüber eher ängstlich eingestellt sind oder sich vermeidend verhalten, empfiehlt sich ein Gespräch bei ihnen zu Hause, da anders als bei Schweizer Eltern, wo dies auch als Kontrollbesuch missdeutet werden kann, ihnen ein solcher Besuch die Möglichkeit bietet, ihre Gastfreundschaft zum Ausdruck zu bringen.

Wichtig sind ein schrittweiser Aufbau des Vertrauensverhältnisses und Kontinuität (vgl. Berger 1989), sodass durch Gespräche, aber auch durch lustvolle gemeinsame Aktivitäten eine entspannte Atmosphäre entstehen kann und die Eltern am Ball bleiben müssen. Bei Kommunikationsproblemen und Konflikten kann der Einbezug von Kulturvermittlern sinnvoll sein. Sie sollten dem nachfolgenden Anforderungsprofil entsprechen und für ihre Arbeit bezahlt werden. Wichtig bei der Verhandlung mit den Eltern sind Genauigkeit und Verbindlichkeit: Wer macht wann, wo, was genau.

Anforderungsprofil für interkulturelle Übersetzer/-innen (siehe auch eidgenössischen Fachausweis):

- beherrscht beide Sprachen und kann in beide Richtungen kompetent übersetzen,
- übersetzt, erklärt und vermittelt in Gesprächssituationen zwischen Personen verschiedener sprachlicher und kultureller Herkunft,
- neben der sprachlichen Übersetzung erklärt er/sie wechselseitig Begriffe, gesellschaftliche Strukturen und kulturelle Kontexte,
- kennt hiesige Institutionen und Strukturen, besonders im Schul-, Gesundheits- und Sozialbereich,
- geniesst beidseitiges Vertrauen, ist verschwiegen,
- hat eine neutrale Position (nicht in lokale Auseinandersetzungen involviert und kann ruhig zwischen verschiedenen Positionen vermitteln), kann sich in beide Seiten einfühlen.

1 Metasprachliche Kompetenz kann als Fähigkeit umschrieben werden, Strukturen der gesprochenen Sprache zu reflektieren und zu manipulieren. Sprache wird dabei als gedankliches Konstrukt begriffen und nicht lediglich als Mittel, um Sätze zu produzieren oder zu verstehen.

Literatur

Achermann, Alberto / Künzli, Jörg (2009), *Sprachenvielfalt im Zuwanderungsland*. Bern.

Baker, Colin (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon.

Baker, David / Gero, Lenhardt (1988), Ausländerintegration, Schule und Staat. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 1, 41–60.

Becker, Rolf et al. (2011), *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schweiz benachteiligt? Institut für Erziehungswissenschaft, interner Bericht*. Bern.

Berger, Hartwig (1989), *Wer tanzt nach wessen Pfeife? Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern*. Mannheim.

Cummins, James (1979), Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: *Review of Educational Research*, 49, 222–251.

Eser Davolio, Miryam (2001), *Viele Sprachen – eine Schule*. Bern.

Gogolin, Ingrid (1987), «Muttersprache»: Zweisprachigkeit. In: *Pädagogische Beiträge*, 39, 12, 26–30.

Gogolin, Ingrid (1988), *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg.

Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster und New York.

Gogolin, Ingrid (2005), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit*. In: Röhner, Charlotte (Hg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim et al., 13–24.

7.3.5

Grosjean, François (1996), Bilingualismus und Bikulturalismus. In: Schneider, Hansjakob / Hollenweger Judith (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit*. Luzern, 161–184.

Hutmacher, Walo (1995), Einwanderungskinder oder Arbeiterkinder? Zur schulischen Situation der Ausländerkinder und zur sozialen Ungleichheit in der Schule. In: Poglia, Edo et al. (Hg.), *Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat*. Bern et al. 1995, 95–122.

Kalpaka, Annita (1986), *Handlungsfähigkeit statt «Integration». Schulische und ausserschulische Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten griechischer Jugendlicher. Ergebnisse einer Untersuchung*. München.

Kronig, Winfried (2007), *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern.

Kronig, Winfried (2010), Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 126–141.

McLaughlin, Barry (1985), *Second Language Acquisition in Childhood. Vol.1: Preschool Children*. Hillsdale (N.Y.).

Müller, Romano (1995), Zur Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache. In: Poglia, Edo et al. (Hg.), *Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat*. Bern et al., 155–176.

Neuenschwander, Markus P. / Malti, Tina (2009), Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12 (2). Berlin, 216–232.

Reich, Hans H. (1994), Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz. In: Allemann-Ghionda, Cristina (Hg.), *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern, 55-81.

Schader, Basil (2000), *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich.

Skutnab-Kangas, Tove / Toukoma, Pertti (1976), *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki.

Skutnab-Kangas, Tove (1983), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon.

Steinmüller, Urs (1989), Schulorganisation, Sprachunterricht und Schulerfolg am Beispiel türkischer Schüler in Berlin. In: *Diskussion Deutsch*, 20. Frankfurt a. M., 136–145.

Truniger, Markus (2000), Leistungsförderung und Bildungschancen in multikulturellen Schulen. In: *Interdialogos*, 1 (9), 21–29.

7.4 Praktische Übungen

7.4.1 «Welche Sprache spricht man in ...?» Einstiegsübung

Kurzbeschrie	Gruppenarbeit als Einstiegsübung zu den Minderheitensprachen in Europa mit Europakarte.
Themen	Minderheitensprachen in Europa
Lernziel	Bewusstmachen der europäischen Sprachenvielfalt
Gruppengrösse	Die Gesamtgruppe wird in vier Gruppen à 3–9 Personen eingeteilt
Zeit	15 min
Materialien	4 Europakarten und eine Liste der europäischen Minderheitensprachen (http://ec.europa.eu)
Anleitung	<p>Die vier Gruppen erhalten die Aufgabe, für die Staaten einer Region Europas (Nord-, West-, Süd- und Osteuropa) alle dort gesprochenen Minderheitensprachen aufzulisten. Dabei gilt die Definition von Sprachminderheiten der EU, wonach Sprachen neuerer Migrationsgruppen oder auch Dialekte nicht mitgezählt werden. Man kann dieselbe Aufgabe auch für folgende vier Staaten erteilen, welche eine grosse Sprachenvielfalt aufweisen: Spanien, Grossbritannien, Schweden und Polen. Wichtig ist dabei auch zu erwähnen, dass es sich nicht um Dialekte, sondern um eigenständige Sprachen handelt.</p> <p>Die moderierende Person geht im Anschluss an die Gruppenübung im Plenum die Ergebnisse der einzelnen Gruppen durch und ergänzt anhand der Liste die nicht genannten Minderheitensprachen für die einzelnen Regionen respektive Staaten. In Nordeuropa (Norwegen, Schweden und Finnland) kann auf die grosse Sprachminderheit der Samen hingewiesen werden, welche aufgrund der Problematik von Schulpflicht und Nomadentum ihre Kinder meist in weitentfernte staatliche Internate schicken muss, was oft zu einer Entfremdung von ihrer ursprünglichen Kultur führt. Bei Spanien kann auf die Sprachminderheiten der Katalanen mit Autonomiestatus oder der Basken mit ihren Separationsansprüchen hingewiesen werden, um zu zeigen, welche Spannungsfelder zwischen Eigenständigkeitsansprüchen und staatlicher Einbindung von Sprachminderheiten entstehen können.</p>

7.4.2 «Nenn mich beim Namen!» Auflockerungsübung

Kurzbeschrieb	Reaktionsspiel mit fremdsprachigen Namensbezeichnungen eines jeden Mitspielenden, welche durch das rasche Hin und Her der Namensaufrufungen schnell gelernt werden.
Themen	Zweitspracherwerb
Lernziel	Bewusstwerden der Schwierigkeiten beim Erlernen eines neuen Wortschatzes
Gruppengrösse	mind. 4 bis max. 25 (bei grösseren Gruppen in zwei Kreise unterteilen)
Zeit	10–15 min
Materialien	Zeitungsrolle
Anleitung	<p>Die Teilnehmenden sitzen im Kreis auf Stühlen und eine Person (zu Beginn z.B. der/die Moderierende) steht mit gerollter Zeitung (nicht zu hart rollen) in der Mitte. Jede/r Mitspieler/in denkt sich einen Begriff (z.B. Speisen, Tiere, Grusswörter etc.) in einer beliebigen Sprache aus und erklärt ihn den anderen kurz auf Deutsch. Dieser Begriff wird nun zum Namen, der aufgerufen wird. Die Person in der Mitte ruft also einen Namen auf und wendet sich der entsprechenden Person zu. Diese muss nun den Namen eines anderen aufrufen (nicht jedoch den Namen der Person, die in der Mitte steht), bevor er oder sie von der Zeitungsrolle getroffen wird (auf die Schulter schlagen, evtl. auch auf den Kopf, dabei soll natürlich sachte vorgegangen werden). Der oder die aufgerufene Person muss nun wieder einen anderen Namen aufrufen und so fort. Falls jemand getroffen wird, bevor er oder sie jemand anderen aufgerufen hat, muss er oder sie mit dem Spieler in der Mitte den Platz tauschen, übernimmt die Zeitungsrolle und ruft einen Namen auf.</p> <p>Das Spiel löst meist witzige Situationen aus und trägt zu einer lockeren und positiven Gruppendynamik bei. Der eigentliche Clou des Spiels bezüglich des Fremdsprachenlernens besteht jedoch darin, beim nächsten Treffen mit der Gruppe im Abstand von einer oder zwei Wochen die gelernten Begriffe und Namen abzufragen, um zu schauen, wie nachhaltig der Lerneffekt war. Hier zeigen die Ergebnisse, dass den meisten kaum die Hälfte der Begriffe in Erinnerung geblieben ist. Dadurch wird deutlich, welcher intensiven und aufwändigen Prozess das Erlernen einer fremden Sprache darstellt, insbesondere wenn zu den erlernten Begriffen keine Wortverwandtschaften oder «Eselbrücken» hergestellt werden können.</p>

7.4.3 Der Spezialfall Genf, Reflexionsübung

Kurzbeschreibung	Brainstorming im Plenum zu den möglichen Gründen für das gute schulische Abschneiden von Kindern mit Migrationshintergrund im Kanton Genf.
Themen	Lernerfolg und sozioökonomischer Hintergrund
Lernziel	Erfassen der Einflussgrösse sozioökonomischer Faktoren bei Kindern mit Migrationshintergrund
Gruppengrösse	4–60
Zeit	5–10 min
Materialien	keine
Anleitung	Bevor der Abschnitt zur Genfer Schulstatistik (im Handout unter Kapitel 3.4.) erläutert wird, sollen die Studierenden im Plenum im Brainstorming mögliche Gründe überlegen, weshalb in Genf der Migrationshintergrund von Schülern und Schülerinnen wenig entscheidend für den Schulerfolg ist. Die Antworten werden mündlich gesammelt und kommentiert. Ziel ist es, dass die Studierenden die Wichtigkeit des sozioökonomischen Hintergrundes der Familien für den Schulerfolg ihrer Kinder erkennen, welcher benachteiligende Faktoren wie Fremdsprachigkeit wettmachen kann.

7.4.4 Schulversuche im Vergleich, Vertiefungsübung

Kurzbeschreibung	Die Gruppenarbeit zur Bewertung von Schulversuchen in vier europäischen Ländern mit muttersprachlichen Lehrkräften soll die Studierenden für deren Stellung innerhalb des Schulbetriebs sensibilisieren.
Themen	Einbezug von muttersprachlichen Lehrpersonen in den Schulunterricht.
Lernziel	Sensibilisierung bezüglich des Einbezugs von Minderheitsangehörigen
Gruppengrösse	4–45
Zeit	30 min
Materialien	<ul style="list-style-type: none">• Kopien zu den einzelnen Schulversuchen• Auflösung: Kopien der Ergebnisse der Schulversuche
Anleitung	Die Studierenden teilen sich in vier Gruppen auf und erhalten je zwei Schulversuche, die sie zuerst durchlesen und dann in der Gruppe diskutieren sollen. Dabei sollen sie sich überlegen, welche Effekte bei den Schüler/-innen und den beteiligten Lehrpersonen mit dem Einbezug wohl erzielt werden. Nach 20 Minuten werden sie gebeten, ihre Ergebnisse im Plenum vorzustellen. Die moderierende Lehrperson bringt dann die Auflösung, welche zeigt, dass es weniger die didaktischen Überlegungen als vielmehr die Stellung und Einbindung der muttersprachlichen Lehrpersonen sind, welche einen entscheidenden Einfluss auf das Ergebnis haben.

Schulversuche zum Einbezug von Migrantensprachen

Aus: Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Hamburg.



Niederlande

Im Modellversuch von Enschede (NL) ging man von der beobachteten Problematik aus, dass Kinder aus ethnischen Minderheiten oft in der Rolle der Aggressiven und Unangepassten gesehen werden, durch deren Verhalten Konflikte entstehen. Solche Verhaltensauffälligkeiten wurden auf Störungen der Identitätsentwicklung infolge des Aufeinanderprallens verschiedener Orientierungen und Ansprüche in der familiären und schulischen Erziehung, welchen die Kinder ausgesetzt seien, zurückgeführt. Als pädagogische Prävention dieser inneren Konflikte wurde eine Strategie entwickelt, die das langsame Eingewöhnen der Familien in die «niederländische Schulwirklichkeit» vorsieht. So werden in den Kindergärten zweisprachige Lehrkräfte eingesetzt, die den niederländischen Kindergärtnerinnen assistieren, sodass die Kinder und Eltern zunächst ebenso viel Vertrautem wie Fremdem begegnen.

In den ersten beiden Schuljahren übernehmen solche zweisprachigen Lehrkräfte etwa die Hälfte der Unterrichtszeit und unterrichten in der Muttersprache der jeweiligen Kinder. Hinter diesem Konzept steht die Überzeugung, dass eine Lehrkraft, die die Muttersprache des Kindes spricht und die Kultur seines Zuhauses versteht, ihm das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit in der Schule geben kann, wozu eine niederländische Lehrkraft nicht imstande wäre.

Die spielerische Unterstützung der erstsprachlichen Entwicklung im Kindergarten und der muttersprachliche Unterricht in den ersten beiden Klassen der Grundschule sollen gewährleisten, dass sich die Lernfähigkeit optimal entwickeln kann und der Erwerb des Niederländischen gleichzeitig stattfindet. Um die Schülerinnen und Schüler aus ethnischen Minderheiten langsam auf ihre spätere Überleitung in normale Klassen mit niederländischen Schülern vorzubereiten, waren im Stundenplan einige Stunden gemeinsamen Unterrichts mit parallelen Regelklassen vorgesehen.



Dänemark

Im Modellversuch Odense wurden Aufnahmeklassen für Kinder ethnischer Minderheiten erprobt. Das Modell wurde aufgrund von Beobachtungen dänischer Lehrpersonen entwickelt, welche Kinder ethnischer Minderheiten häufig als Auslösende von Störungen und Disharmonien im Klassenzimmer wahrnahmen. Als mögliche Gründe vermutete man sprachliche und kulturelle Defizite. Von den zweisprachigen Lehrer/-innen in den Aufnahmeklassen erhoffte man Beiträge zur Überwindung dieser Defizite. Sie sollten einerseits ihren muttersprachlichen Unterricht an Inhalten und Methoden des Dänischen orientieren und andererseits an der Elternarbeit mitwirken, in der sie als Informant/-innen über die Erwartungen der dänischen Schule und somit als Mittler/-innen wirken sollten. Die zweisprachigen Lehrpersonen lehnten diese Erwartungen an ihre Funktion zum Teil ab, vor allem was die Übernahme des dänischen Curriculums betraf, und orientierten sich mehr am Curriculum ihrer Herkunftsländer, z.B. Pakistan und Türkei.

Zur Unterstützung bei der Aufgabe, kulturelle Defizite zu beseitigen, wurden Unterrichtsmaterialien mit landeskundlichen Inhalten entwickelt, durch die die Schüler/-innen mit den Erwartungen der dänischen Umwelt vertraut gemacht werden sollten.



Belgien

In Limburg waren die Kinder in die normale Schule integriert, hatten aber ergänzend zum Schulunterricht muttersprachlichen Unterricht in Türkisch, Griechisch und Italienisch. Für die vier Stunden wurden sie jeweils aus ihren Klassen herausgezogen. Der Stundenanteil verringerte sich von der zweiten bis zur sechsten Klasse sukzessive auf zwei Wochenstunden muttersprachlichen Unterrichts. Durch diese Einbindung wollte man vor allem die physische Belastung verringern, denn bis anhin mussten die Immigrantenkinder den ausserschulischen Konsulatsunterricht wegen der Organisation der belgischen Schule als Ganztageschule spätnachmittags oder am Wochenende besuchen.

Das Curriculum wurde so festgelegt, dass Inhalte, welche im regulären Klassenverband behandelt werden sollten, im muttersprachlichen Unterricht vorbereitet wurden, damit die zweisprachigen Kinder dem belgischen Unterricht besser folgen konnten. Diese Rolle akzeptierten aber nicht alle der zweisprachigen Lehrpersonen und gestalteten das Curriculum auf ihre Herkunftsländer ausgerichtet. Ebenso wurde ihnen die Aufgabe der Elternarbeit übertragen, um den Eltern Informationen zukommen zu lassen und um bei Konflikten zu intervenieren.



Frankreich

Bei den französischen Modellversuchen wollte man die interkulturelle Erziehung in den Mittelpunkt des muttersprachlichen Unterrichts stellen. Hierüber bestand jedoch kein Konsens zwischen französischen und zweisprachigen Lehrpersonen, denn nach der Meinung Letzterer durfte der interkulturelle Unterricht nicht als Ersatz für den muttersprachlichen Unterricht verstanden werden. Überdies schätzten zweisprachige Lehrpersonen den Sprachstand vieler Kinder in der Muttersprache als ausserordentlich niedrig ein und sahen ihre Aufgabe im Unterricht in erster Linie darin, dem drohenden Sprachverlust entgegenzuwirken. Sie kamen damit auch dem Anliegen vieler Eltern aus ethnischen Minderheiten entgegen, deren Wunsch es war, dass ihren Kindern durch den muttersprachlichen Unterricht eine Basis für eine eventuelle Rückkehr in ihr Heimatland erhalten bleibt oder dass die Möglichkeit offen bleibt, einen Schulabschluss des Heimatlandes zu erlangen.

Durch die zweisprachige Kommunikation vor den Ohren aller wurden die französischen Kinder auf natürliche Weise mit der Zweisprachigkeit ihrer Kameraden als normal funktionierende Verständigung konfrontiert. Die türkische Sprache wurde hier nicht nur als geflüsterte «Transporthilfe» gebraucht, was sich auf das Selbstbewusstsein der türkischen Kinder auswirkte. Sie verloren die Scheu, ihre Sprache vor den Ohren aller zu gebrauchen und sie begannen, nach dem Vorbild des Lehrers, ihren anderssprachigen Kameraden Übersetzungen anzubieten, wenn sie das Türkische im gemeinsamen Spiel benutzten. Die französischen Kinder und die Lehrerinnen gewöhnten sich an die «sprachliche Andersartigkeit» der türkischen Kinder und begannen, Zweisprachigkeit als eine «natürliche» Form der Verständigung zu akzeptieren.

Ergebnisse aus den Schulversuchen:

Bei all diesen Modellversuchen wurde zwar eine allgemeine Kulturoffenheit gefördert, wie etwa unmittelbare Konfrontation aller Kinder mit den Sprachen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, die Sensibilisierung für Sprachverschiedenheiten, aktive Aneignung fremdsprachlicher Elemente (z.B. fremdsprachige Lieder, Zahlen etc.).

Doch wurde den Sprachen und Kulturen der Migranten und Migrantinnen nicht der Status von Gleichberechtigung zugestanden, sie blieben randständig. Diese Problematik spiegelt sich auch auf der Ebene der Lehrpersonen wider, wo sich die zweisprachigen Lehrkräfte nicht genug wichtig genommen und einbezogen fühlten. So setzten die erwähnten Modellversuche zwar Kooperation unter der Lehrerschaft voraus, doch waren es hauptsächlich die inländischen Lehrpersonen, die Vorgaben machten oder auch mal den «konservativen», lehrerzentrierten und direktiven Unterrichtsstil ihrer ausländischen Kolleginnen kritisierten.

Zu ihrer Entlastung muss gesagt werden, dass die Lehrpersonen in keinem der Modellversuche auf ihre Aufgabe der Kooperation spezifisch vorbereitet worden sind, sie wurden jedoch an einigen Orten durch spezielle pädagogische Begleitteams unterstützt. An manchen Schulen war die Zusammenarbeit mit zweisprachigen Lehrern durch deren hohe Fluktuation, welche von den jeweiligen Konsulaten abhängig war, erschwert. Ausserdem ist zu berücksichtigen, dass ihnen durch den Modellversuch insgesamt eine erhebliche Mehrbelastung aufgebürdet und aussergewöhnliche Leistungen unter recht ungewöhnlichen Arbeitsbedingungen erwartet wurden.

Als problematisch erwiesen sich vor allem unterschiedliche Erwartungen auf beiden Seiten, wie z.B. bei der Vorausplanung von Projekten, wo von der Inländerseite Themen wie «Karneval» und «Geburtstag» bestimmt wurden und die muttersprachlichen Lehrer/-innen meinten, dass diese Themen z.B. für türkische Kinder zu unspezifisch seien.

Zusammenfassend können zwei unterschiedliche Stile der Zusammenarbeit ausgemacht werden:

- In den Schulmodellen, in denen zweisprachige Lehrpersonen der Erwartung kultureller Fügsamkeit entsprachen, in denen sie nicht in einen gemeinsamen Unterricht einbezogen wurden oder darin nur eine Helferfunktion besaßen, fanden die Minderheitensprachen nicht wirklich den Weg in die Schule.
- Waren die zweisprachigen Lehrenden hingegen verantwortlich am Unterricht beteiligt, in dem es um das gemeinsame sprachliche Lernen aller Kinder ging, entstand ein echter Austausch. So konnten sich die zweisprachigen Kinder auch im normalen Unterricht in ihrer Muttersprache äussern und ihre Aussagen wurden von der zweisprachigen Lehrkraft übersetzt. Die Anwesenheit zweisprachiger Lehrpersonen bedeutet aber für die einsprachige Lehrperson, dass sie ihr Kompetenzmonopol teilen und zur Kooperation bereit sein muss.

Die ebenso als verunsichernd und konfliktbelastet wie auch als befriedigend erlebte Zusammenarbeit mit zweisprachigen Lehrerinnen und Lehrern barg auch die Chance einer veränderten Wahrnehmung und Bewertung der spezifischen Fähigkeiten und Bedürfnisse zweisprachiger Kinder. Dabei prallten zwar oft ethnozentrische Perspektiven beider Seiten aufeinander, aber es konnte auch ein Dialog über sie geführt werden.

7.5 Literatur und Internet

7.5.1 Literatur mit Tipps für die Unterrichtspraxis

Basil Schaders Buch zur Sprachenvielfalt enthält viele Anregungen und Ideen zur Bereicherung des Schulalltags, welche sich auch auf den sozialpädagogischen oder pflegerischen Bereich übertragen lassen, denn das Ziel dieser kreativen Vorschläge ist die Darstellung der interkulturellen Öffnung der Institution. Mehrsprachigkeit soll als Selbstverständlichkeit sichtbar werden.

Schader, Basil (2000), *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich.

7.5.2 Literatur zur Vertiefung

Eser Davolio, Miryam (2001), *Viele Sprachen – eine Schule*. Bern.

Gogolin, Ingrid et al. (Hg.) (2005), *Migration und sprachliche Bildung*. Münster.

Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster et al.

Kronig, Winfried (2007), *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern.

Schneider, Hansjakob / Hollenweger, Judith (Hg.) (1996), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit*. Luzern.

7.5.3 Internetseiten zur Vertiefung

Unter folgenden link findet sich die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen von 1992: <http://conventions.coe.int/treaty/ger/Treaties/Html/148.htm> (Stand: 4.10.2011)

Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS): www.quims.ch (Stand: 4.10.2011)



Modul 8 Jugendliche zwischen Patriotismus und Rechtsextremismus – eine Herausforderung für Schule und Sozialbereich

Modul 8

Jugendliche zwischen Patriotismus und Rechtsextremismus – eine Herausforderung für Schule und Sozialbereich

8.1	Einleitung	145
8.2	Didaktik	145
8.2.1	Lernziele	145
8.2.2	Übersicht Theorie und Übungen	146
8.3	Theoretischer Hintergrund	146
8.3.1	Rechtsextremismus: Versuch einer Begriffsklärung	147
8.3.2	Ursachen für rechtsextreme Einstellungen und Gewaltbereitschaft	148
8.3.3	Rechtsextremismus und Ausstiegshilfen	151
8.3.4	Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen	156
8.4	Praktische Übungen	159
8.4.1	Film und Diskussion «Skin or Die», Einstiegsübung	159
8.5	Literatur und Internet	160
8.5.1	Literatur mit Tipps für die Unterrichtspraxis	160
8.5.2	Literatur zur Vertiefung	160
8.5.3	Internetseiten zur Vertiefung	160
8.5.4	Bilddokumentationen, Filme	160

8.1 Einleitung

Rechtsextreme Gewalt nimmt besonders unter Jugendlichen zu, obwohl es sich hierbei nicht um ein spezifisches Jugendproblem handelt, denn Rechtsextremismus wird oftmals von älteren Ideologen verbreitet und gefördert. Doch hat eine Studie von Schmid/Storni (2009) zu Jugendlichen und rechtsextremer Gewalterfahrungen, alarmierende Zahlen zutage gefördert (s. ausführlich S. 149).

8.2 Didaktik

Als Einstieg in die Thematik Rechtsextremismus haben wir einen Film von Daniel Schweizer gewählt. Dieser dokumentarische Film zeigt auf, wie Schweizer Jugendliche sich im Netz von rechtsradikalen Gruppierungen verheddern, welches ihre Beweggründe sind, und wie Rechtsextreme international vernetzt sind.

Nach dem Anschauen des Films können verschiedene Massnahmen und Empfehlungen besprochen werden, die auf individueller Ebene bereits recht ausgereift und konkret anwendbar sind, auf kommunaler Ebene aber erst in Ansätzen vorhanden sind. Die Beschreibungen möglicher Ausstiegshilfen und gemeindespezifischer Vorgehensweisen sind vor allem für Studierende der Sozialarbeit und -pädagogik interessant.

In diesem Modul halten wir es für sinnvoll, inhaltlichen Diskussionen breiten Platz einzuräumen. Dies ist notwendig, um über die angesprochenen Handlungsmöglichkeiten zu sprechen und sie für die Studierenden nutzbar zu machen.

2.1. Lernziele

- Rechtsextremismus, rechtsextremistische Gewalt erkennen.
- Die wichtigsten Begriffe kennen.
- Gegenstrategien und Ausstiegsmodelle kennen.

Theorie	Übungen	Thema
8.3.1 Rechtsextremismus: Versuch einer Begriffsklärung	8.4.1 Film «Skin or Die» Einstiegsübung	Darstellung der schweizerischen und europäischen Rechtsextremismusszene anhand von Porträts von Jugendlichen.
8.3.2 Ursachen für rechtsextreme Einstellungen und Gewaltbereitschaft	Keine Übung, Wissenstransfer	
8.3.3 Rechtsextremismus und Ausstiegshilfen	Keine Übung, Wissenstransfer	
8.3.4 Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen	Keine Übung, Wissenstransfer	

8.3 Theoretischer Hintergrund

Nachfolgend finden Sie vier Handouts für die Studierenden. Sie geben einerseits einen Überblick über die verschiedenen Erklärungsansätze und andererseits über unterschiedliche, in der Praxis erprobte Zugänge, zur Bearbeitung der Problematik.

Der durch die gepunktete, vertikale Linie abgetrennte schmale Innenbereich mit den Kapitelnummern und – Untertiteln hilft Ihnen, sich innerhalb des Handouts besser zurechtzufinden. Im auszuteilenden Handout sind die Unterkapitel nicht nummeriert, da sie unabhängig von unseren Vorschlägen nutzbar sind. Decken Sie sie beim Kopieren ab.

Rechtsextremismus: Versuch einer Begriffsklärung

Neofaschismus, Neonazismus, Rechtsradikalismus, Rechtsextremismus – dies sind Begriffe, die sowohl in der sozialwissenschaftlichen Terminologie wie auch in der politischen Alltagssprache häufig synonym verwendet werden. Sie zielen auf politische Bewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg, die eine mehr oder weniger grosse Nähe zu den verschiedenen Ausprägungen des europäischen Faschismus der Zwischenkriegszeit und/oder zum Nationalsozialismus in Deutschland aufweisen. Die Begriffe Neofaschismus und -nazismus sind also stark historisch konnotiert. Im Gegensatz dazu erlaubt der Begriff Rechtsextremismus, das Phänomen einigermaßen einzugrenzen, bei gleichzeitig genügender Offenheit, um verschiedenste Strömungen zu erfassen. Im deutschen Sprachgebrauch scheint sich deshalb trotz einiger Unschärfen der Begriff des Rechtsextremismus¹ durchgesetzt zu haben. Dies auch, nachdem in der Bundesrepublik Deutschland der Verfassungsschutz und die Justiz diesen Terminus als rechte Variante eines «politischen Extremismus» definiert haben. Dabei werden unter politischem Extremismus Gesinnungen und Bestrebungen zusammengefasst, die sich in kämpferischer Form gegen grundlegende Werte, Spielregeln und Institutionen des demokratischen Verfassungsstaates richten (Backes 1989). Die Schwäche dieser Definition besteht in ihrer starken Anbindung an das Verfassungsrecht der Bundesrepublik Deutschland und dessen Verständnis extremistischen Handelns. Dies macht es teilweise schwierig, das Phänomen international zu vergleichen.

Um jedoch zu einem in der Praxis brauchbaren Begriff von «Rechtsextremismus» zu kommen, bedarf es einer genaueren Bestimmung von Merkmalen. Eine sinnvolle «Arbeitsdefinition» muss neben der Anbindung an bestimmte politische Ideen auch die Strukturen des Sozialcharakters (Einstellungen, Haltungen) berücksichtigen. So wird zum Aspekt Sozialcharakter für die Definition die Verknüpfung mit sozialpsychologischen Verhaltensdispositionen, wie sie Fromm und Adorno in ihren Studien über den «autoritären Charakter» untersucht haben, relevant. Auf der Ebene der Verhaltensattitüden gelten rigide Denkstrukturen in Bezug auf Ethnozentrismus und politisches Führertum, ausgeprägte Law-and-Order-Mentalitäten, «männlichkeitsbetonte» Persönlichkeitsmerkmale wie Kraft, Härte, Ausdauer, Durchsetzungsvermögen, Kameradschaft bis hin zu militanten Formen politischer Beteiligung, aber auch die provokative Verwendung von faschistischen Symbolen und Accessoires als Ausdruck individueller und kollektiver rechtsextremer Potenziale (Winkler 1996:25–46).

Der Politikwissenschaftler und Rechtsextremismusexperte Hans-Gerd Jaschke betont, dass das politische Leitbild für «rechtsextremistische» Personen, Gruppen, Parteien und Organisationen, die in der Tradition des Faschismus und Nationalsozialismus stehen, eine «hierarchische, ethnozentrische Gesellschaftsordnung, gestützt auf einen nationalistischen starken Staat» sei.

Die Definition von Rechtsextremismus nach Jaschke (2001:30) lautet wie folgt:

«Rechtsextremismus ist die Gesamtheit von Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktionen, organisiert oder nicht, die von der rassisch oder ethnisch bedingten sozialen Ungleichheit der Menschen ausgehen, nach ethnischer Homogenität von Völkern verlangen und das Gleichheitsgebot der Menschenrechts-Deklarationen ablehnen, die den Vorrang der Gemeinschaft vor dem Individuum betonen, von der Unterordnung des Bürgers unter die Staatsräson (Vernunft) ausgehen und die den Wertpluralismus einer liberalen Demokratie ablehnen und Demokratie rückgängig machen wollen. Unter Rechtsextremismus sind deshalb besonders Zielsetzungen zu verstehen, die den Individualismus aufheben wollen zugunsten einer völkischen, kollektivistischen, ethnisch homogenen Gemeinschaft in einem starken Nationalstaat und in Verbindung damit den Multikulturalismus ablehnen und entschieden bekämpfen. Rechtsextremismus ist eine antimodernistische, auf soziale Verwerfungen industriegesellschaftlicher Entwicklung reagierende, sich europaweit in Ansätzen zur sozialen Bewegung formierende Protestform.»

¹ Auf Französisch *extrême droite*.

Literatur

Backes, Uwe (1989), *Politischer Extremismus in demokratischen Verfassungsstaaten. Elemente einer normativen Rahmentheorie*. Opladen.
 Jaschke, Hans-Gerd (2001), *Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe, Positionen, Praxisfelder*. Wiesbaden.
 Winkler, Jürgen (1996), Bausteine einer allgemeinen Theorie des Rechtsextremismus. Zur Stellung und Integration von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren. In: Falter, Jürgen W. et al. (Hg.) (1996), *Rechtsextremismus. Ergebnisse und Perspektiven der Forschung*. Opladen, 25–28.

Ursachen für rechtsextreme Einstellungen und Gewaltbereitschaft

Es gibt eine breite Diskussion über die möglichen Ursachen für die Übernahme rechtsextremer Einstellungen. Rechtsextremismus als eine Verbindung von Gewaltorientierung mit politischen Ideologien der Ungleichheit (Heitmeyer 1987) zeigt sich in polarisierten Haltungen, Schwarz-Weiss-Denken und sozialen Konflikten. Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, übersteigter Nationalismus und Autoritätsgläubigkeit sind ebenso Bestandteil rechtsextremer Haltungen, wobei der Glaube an die Ungleichheit Gewalt gegen «Minderwertige» legitimiert. Nebst der «harten Szene», die von Skinheads dominiert wird, gibt es jugendliche Sympathisanten und Mitläufer, deren Anzahl schwer zu schätzen ist (Grünberg / Eckmann 1999). Rechtsextremismus sollte nicht nur aus sozialpsychologischer Sicht gedeutet werden (Eckert 1993), sondern muss in Zusammenhang mit einem Umfeld gebracht werden, in dem eine zunehmende Banalisierung des rassistischen Diskurses ein Klima schafft, das Rechtsextremismus nicht nur toleriert (Balibar / Wallerstein 1988), sondern dessen Diskurs sogar normalisiert (Altermatt / Kriesi 1995). Rechtsextremismus ist nicht als ein spezifisches Jugend-, sondern als ein gesamtgesellschaftliches Problem zu verstehen.

Thesen:

- **Ökonomische / politische Ursachen** (vgl. Kalpaka / Räthzel 1993): Erklärungsansätze, wonach Rechtsextremismus im Wesentlichen durch Arbeitslosigkeit oder Wohnungsmangel verursacht ist, werden zwar noch vertreten, repräsentieren aber einen veralteten Diskussionsstand. Ohnmachts- und Vereinzelungserfahrungen: Diese These ist aus der Individualisierungsthese abgeleitet. Ursachen für die Zunahme des Rechtsextremismus seien zunehmende Handlungsunsicherheit, Ohnmachts- und Vereinzelungserfahrungen. Dabei wird der Individualisierungsprozess primär als Gefahr und Verlust gewertet. Der Zerfall traditioneller Lebensformen und klassischer Werte (vgl. Beck 1986) muss aber nicht zwangsläufig zur Suche nach rechten Denkmustern führen, sondern bedeutet gleichzeitig auch ein Mehr an Selbstbestimmung und Ambiguitätstoleranz, also der Fähigkeit, Uneindeutigkeiten und Widersprüche auszuhalten (vgl. Rommelspacher 1994). Das Erklärungsmuster der Erosion des soziokulturellen Milieus birgt die Gefahr einer Mythologisierung früherer und traditioneller Lebensweisen in sich (vgl. Leiprecht 1993).
- **Zunahme der Migration:** Diese These besagt, dass die Zunahme an Fremdenfeindlichkeit den Auswirkungen der weltweiten Migration zuzuschreiben sei. Sie ist empirisch nicht belegbar (vgl. Zick 1997), da kein Zusammenhang zwischen Ausländerdichte und der Verbreitung von offenen oder subtilen fremdenfeindlichen Vorurteilen nachgewiesen werden kann. Denn gerade der mangelnde interkulturelle Kontakt kann eine wichtige Vorbedingung für die Entstehung von Vorurteilen darstellen (vgl. ebd.). Dies belegt etwa das Beispiel der neuen Bundesländer mit einer im Vergleich zu den alten Bundesländern doppelt so starken Ablehnung von Zuwanderern (Kleinert 2008:220) bei einem Ausländeranteil von lediglich 2.5 %, der verglichen mit dem Ausländeranteil von rund 20 % in Deutschland insgesamt nur einen Bruchteil ausmacht. Auch für die Schweiz gilt, dass gerade in ländlichen Gebieten, welche bis anhin wenig mit Zuwanderern in Berührung gekommen sind, die Reaktionen auf Asylbewerberzuteilungen besonders heftig und ablehnend sind.
- **Konkurrenz um knappe Güter und Ressourcen** (vgl. Miles 1989): Nach dieser These entscheidet die Konkurrenzsituation zwischen Individuen mit über den Grad der Ausländerfeindlichkeit (vgl. Butterwegge 1992). Dieses Argument greift zu kurz, denn Fremdenfeindlichkeit und rassistische Einstellungen scheinen weniger von eigenen Deklassierungs- und Desintegrationserfahrungen abzuhängen als vielmehr von allgemeinen Vorstellungen über Ungerechtigkeiten und eine als illegitim wahrgenommenen Privilegierung ausländischer Bevölkerungsgruppen (vgl. Willems / Würtz / Eckert, 1993). Eine diesbezügliche Befragung von

8.3.2

Jugendlichen zeigte, dass diese nur sehr selten eine unmittelbare Konkurrenzsituation auf dem Wohnungs- oder Lehrstellenmarkt erleben (vgl. Leiprecht 1990). Zudem werden solche Begründungen mehrheitlich von Modernisierungsgewinnern, weniger von Ausgegrenzten geäußert (vgl. Willems / Würtz / Eckert 1993).

- **Wichtige Faktoren für die Vorurteilsbildung**, sozusagen das Vorstadium von späteren rechtsextremistischen Tendenzen, bestehen in konservativ-autoritären Werthaltungen und einer starken Identifikation mit der Ingroup (vgl. Zick 1997). Daraus folgt eine stärkere Abgrenzung von der Outgroup durch die Befürchtung, dass diese Bewährtes und Beständiges bedroht.

Als Fazit können wir festhalten, dass viele scheinbar einleuchtende potenzielle Ursachen keine genügenden Erklärungen für die Entstehung rechtsextremer Einstellungen bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz liefern. Hingegen kristallisiert sich ein relevanter Komplex heraus, den Heitmeyer (1992) «instrumentalistische Arbeitsorientierung», Leiprecht (1990) als «Wohlstandschauvinismus» und Hoffmeister / Sill (1992) als «Leistungsvergötterung» bezeichnen. Unter diesen Erklärungsmustern ist eine forcierte Identifikation mit den Werten Leistung, Wohlstand, Karriere und Geld sowie eine unkritische Übernahme der Anforderungen der Eltern und des Leistungsprinzips zu verstehen, wobei zwischenmenschliche Beziehungen auf ihre Funktionalität für die Eigeninteressen reduziert werden. Eine instrumentalistische Arbeitsorientierung (Heitmeyer 1992), womit die vorrangige Orientierung an Geld, Aufstieg und Status gemeint ist, steht in einem signifikanten Zusammenhang mit rechtsextremen Einstellungen. Bei denjenigen Jugendlichen, für die Geld in ihrer Arbeitsorientierung eine hohe Wichtigkeit besitzt, ist die Gewaltbilligung und Gewaltbereitschaft besonders ausgeprägt. Stärke und Überlegenheit werden zu den wichtigsten Normen, andere Menschen werden vorrangig unter dem Aspekt ihres Nutzens beurteilt. Dieses Leistungsdenken führt zum Hass auf alle, die in diese Verwendungslogik nicht hineinpassen. Vor diesem Hintergrund wird die Abwehr gegen alle die begründet, die als leistungsunfähig gelten oder anscheinend ohne eigene Anstrengung versorgt werden (vgl. ebd.: 15f.). Dafür spricht auch die Tatsache, dass sich rechtsextreme Gewalt nicht nur gegen Flüchtlinge, Ausländer und Andersfarbige richtet, sondern auch gegen Behinderte, Homosexuelle und Obdachlose, welche als unnützlich und abartig eingestuft werden. Es geht folglich nicht um existenzielle Ängste, um Arbeit, Wohnung und Lebensperspektive, sondern es wird lediglich die ängstliche Besitzstandswahrung zum Kampf ums Überleben umgedeutet (vgl. ebd.).

Eine zwischen 2000 und 2005 durchgeführte Studie zu Opfererfahrungen von Jugendlichen in der Nordwestschweiz (Schmid / Storni 2009) hat gezeigt, dass jeder zehnte Jugendliche während seines Heranwachsens mindestens einmal rechtsextreme Gewalt oder eine Bedrohungssituation durch rechtsextreme Jugendliche erlebt hat. Die im Rahmen dieser Studie durchgeführte Opferbefragung von 3000 Jugendlichen hat weiter gezeigt, dass rechtsextreme Übergriffe hauptsächlich nachts an den Wochenenden stattfinden. Bei über 60 % ist der städtische Raum der Schauplatz der Ereignisse, in erster Linie Bahnhöfe und Haltestellen, von denen aus die Jugendlichen in ihre Vorortgemeinden zurückfahren und da die Ankunftsstationen. Oftmals haben die Opfer zwar ein intaktes soziales Umfeld, welches sie beim Verarbeiten des Erlebten unterstützt. Doch konnte auch gezeigt werden, dass das weitere Umfeld und besonders die verantwortlichen Instanzen die widerwärtige physische Gewalt gerne ignorieren und rechtsextreme Motive bagatellisieren. Dies führt dann zu einer «sekundären Viktimisierung», also dazu, dass die betroffenen Jugendlichen ein zweites Mal zum Opfer werden, weil das Erlebte nicht wirklich ernst genommen wird. Die Forschenden weisen deshalb darauf hin, dass Handlungsbedarf bezüglich einer Stärkung der Opfer besteht. Nur dadurch können eine sekundäre Viktimisierung durch die Behörden vermieden, die Anzeigebereitschaft gefördert und der Zugang zu den Opferhilfen (Justizsystem, Therapien) gestärkt werden. Weiter empfehlen sie, Ansammlungen von rechtsextremen Jugendlichen in öffentlichen Räumen ernst zu nehmen und zu bekämpfen. Gerade Sozialarbeitende und Lehrkräfte spielen bezüglich der Vermeidung von doppelter Viktimisierung eine wichtige Rolle, aber auch im Hinblick auf Hilfestellungen gegenüber Gemeinden und auf die Auseinandersetzung mit den Tätern selbst.

Literatur

Altermatt, Urs / Kriesi, Hanspeter (1995), *Rechtsextremismus in der Schweiz. Organisationen und Radikalisierung in den 1980er und 1990er Jahren*. Zürich.

Beck, Ulrich (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.

Butterwegge, Christoph (1992), Der Funktionswandel des Rassismus und die Erfolge des Rechtsextremismus. In: Butterwegge, Christoph / Jäger, Siegfried (Hg.), *Rassismus in Europa*. Köln, 181–200.

Eckert, Roland (1993), Gesellschaft und Gewalt – ein Aufriss. In: *Soziale Welt*, Jg. 44, 358–374.

Grünberg, Karl/ Eckmann, Monique (1999), *A propos du phénomène des Skinheads et du racisme en Suisse. Dossier accompagnant le film «Skin or Die» de Daniel Schweizer*. Lausanne.

Heitmeyer, Wilhelm (1987): *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen: empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation*. Weinheim und München.

Heitmeyer, Wilhelm (1992), *Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher*. Weinheim und München.

Hofmeister, Dieter / Sill, Oliver (1992), *Zwischen Aufstieg und Ausstieg. Autoritäre Einstellungsmuster bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Opladen.

Kalpaka, Annita / Rätzzel, Nora (1993): Rassismus und interkulturelle Bildung. In: Gorzini, Mehdi J. / Müller, Heinz (Hg.), *Handbuch zur interkulturellen Arbeit*. Wiesbaden.

Kleinert, Corinna (2008), Ein Problem der Vergangenheit? Die Entwicklung fremdenfeindlicher Einstellungen. In: Gille, Martina (Hg.), *Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung. Ergebnisse aus dem replikativen Längsschnitt des DJI-Jugendsurveys 4*. Wiesbaden, 211–236.

Leiprecht, Rudolf (1990), «... da baut sich ja in einem ein Hass auf...» Zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen – eine empirische Untersuchung. Hamburg und Berlin.

Leiprecht, Rudolf (1993), Das Modell «unmittelbare und/oder direkte Konkurrenz»: Erklärung von Rechtsextremismus oder Rechtfertigungsangebot? In: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ISM) e.V. (Hg.), *Rassismus – Fremdenfeindlichkeit – Rechtsextremismus: Beiträge zu einem gesellschaftlichen Diskurs*. Bielefeld, 68–86.

Rommelspacher, Birgit (1994): Rassismus und Rechtsextremismus. In: Tillner, Christiane (Hg.), *Frauen – Rechtsextremismus Rassismus Gewalt*. Münster, 11–26.

Willems, Helmut et al. (1993), *Fremdenfeindliche Gewalt: Eine Analyse von Täterstrukturen und Eskalationsprozessen*. Bonn.

Zick, Andreas (1997), Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. In: Wagner, Ulrich (Hg.), *Texte zur Sozialpsychologie*, Band I. Münster et al.

8.3.3

Rechtsextremismus und Ausstiegshilfen

Im Herbst 2001 wurden vor allem die Sicherheitskräfte während einer Bundesfeier auf dem Rütli auf die Virulenz einer sich sehr selbstbewusst manifestierenden rechtsextremen Szene aufmerksam.¹ Die Etablierung einer rechtsextremen Jugendkultur ist ein europäisches Phänomen, das in vielfacher Weise für den Anstieg xenophober und rassistischer Gewalt verantwortlich ist. Viele der rechtsextremen Gruppen dienen als gewalttätiger Flügel von formalen politischen Organisationen der äussersten Rechten oder generell als «Fusssoldaten» eines auch international weitverbreiteten Neonazi-Netzwerks.

Die hohe Gewaltbereitschaft dieser Gruppen in Skandinavien und in Deutschland führte in der Gesellschaft und bei den zuständigen Institutionen mehr oder weniger zwangsläufig zur Frage, mit welchen Mitteln rechtsextreme Jugendnetzwerke in ihrer Grösse und Wirkung nachhaltig geschwächt werden können. Dank Insider-Wissen über rechtsextreme Gruppierungen und deren Funktionsweise wurden in der Folge Modelle geschaffen, die Brücken für ausstiegswillige Jugendlichen bauen. Ausstiegsangebote verstehen sich aber nicht als Alternative, sondern als eine Erweiterung des herkömmlichen staatlichen Handlungsrepertoires, das auf Repression, Prävention und öffentliche Mobilisierung setzt. In der Folge sollen die sehr unterschiedlichen, an den nationalen Kontext angepassten Modelle kurz vorgestellt werden. Im Anschluss daran werden mögliche Vorgehensweisen für die Schweiz dargestellt.

Entstehungsgeschichte eines Ausstiegsmodelles in Norwegen

Norwegen gilt als das Land, das wissenschaftliche Kenntnisse am nachhaltigsten in den Dienst der Bekämpfung rechtsextremer Gewalt stellt. Unter der Ägide des Instituts für Internationale Beziehungen in Oslo entstand der Prototyp des EXIT-Modells², das in der Folge auch von Schweden und Deutschland übernommen wurde. Während in Norwegen auf ein wissenschaftlich begleitetes Verfahren gesetzt wird, das kommunale Behörden, Institutionen und Akteure von NGOs in ihren Bestrebungen bestärken soll, wirkungsvoll gegen rechtsextreme Jugendgewalt einzuschreiten, haben sich in Schweden und in Deutschland Agenturen gebildet, die sich für den Ausstieg von willigen Rechtsextremen einsetzen.

Anfangs und Mitte der 1990er-Jahre hatten mehrere Ortschaften in Norwegen ernsthafte Probleme mit fremdenfeindlicher Gewalt und rassistischen Jugendgruppen. Nach einer Serie massiver Gewaltvorfälle in der Stadt Brumddal nahmen sich überregionale und örtliche Behörden des Problems an und unterstützten die Entwicklung von Projekten.

Das in Norwegen entwickelte Modell stützt sich auf die Annahme, dass Kommunen nur dann gegen rechte Gewalt handlungsfähig werden können, wenn sie detailliertes Wissen über die lokale Szene verfügen (Bjorgo 1997). Das Schlüsselwort lautet «rationale Problemlösung», an der es gerade bei rechtsextremen Phänomenen wegen der hohen Medienaufmerksamkeit meist mangelt. Aufgrund dieser Aufmerksamkeit streiten lokale Akteure in den betroffenen Gemeinden erfahrungsgemäss entweder das Problem ab oder agieren in Panik. In beiden Fällen kann es dann zu lähmenden oder eskalierenden Situationen kommen. Das norwegische Modell versucht deshalb, mit einer ausschliesslich dafür eingerichteten Stelle, Strategien aufzuzeigen, wie mit Hilfe von Expertisen auf lokaler Ebene rational gehandelt werden kann. Gefährdete Gemeinden müssen einen schnellen und einfachen Zugang zu professionellem und relevantem Wissen vermittelt bekommen, wenn sich Gewaltvorfälle mit rechtsradikalem Hintergrund ereignet haben. Unter relevantem Wissen versteht das norwegische Modell genaue Kenntnisse über das Phänomen Rechtsextremismus und Jugendgewalt. Es geht dabei um eine Eruiierung der je nach Gemeinde unterschiedlichen Motive der Jugendlichen, in solchen Gruppen zu verbleiben, sowie der Beweggründe, diese wieder zu verlassen. Die Antwort auf all diese Fragen kann durch die Aneignung von Kenntnissen über die lokale Situation gefunden werden, zu deren Verständnis die lokale Bevölkerung beiträgt. Die Koppelung dieses lokalen Wissens mit dem allgemeinen empirischen Wissen über den Rechtsextremismus ist der erste Schritt zur Formulierung der nötigen Massnahmen. Die Berater unterstützen die Gemeinden dann bei der Erarbeitung eines detaillierten Aktionsplans. Dieser Prozess der Entscheidungsfindung mittels Diagnoseseminaren oder Arbeitsgruppen

integriert alle Verantwortungsträger der Gemeinde, aber auch direkt Betroffene von rassistischen Anschlägen. Die unterschiedlichen Sichtweisen von Polizisten, Lehrern, Jugendarbeitern und Opfern können dazu genutzt werden, unterschiedliche Ansatzpunkte der Intervention auszuarbeiten. Insbesondere soll damit verhindert werden, dass sogenannte «Informationsfilter», also solche behördlichen Routinen, die relevantes Wissen als vernachlässigbar erscheinen lassen, weiterhin zum Tragen kommen. So wird aber auch verhindert, dass die Nähe der Akteure zu den Ereignissen, die manchmal ein genaues Verständnis der Vorgänge eher behindert, die Problemlösungskapazität von Gemeinden schwächt.

Als Grundlage für die Erstellung von Brücken, die Jugendlichen einen Weg aus der Szene bauen, dient die Erkenntnis, dass nicht die Weltanschauung, sondern meist erst der Beitritt zu rechtsextremen Vereinigungen Jugendliche zu Rassisten macht. Vielfach steigen Jugendliche nach den ersten Kontakten zu diesen Gruppierungen auch schnell wieder aus. Daraus lässt sich schliessen, dass es wichtig ist, so früh wie möglich auf Jugendliche Einfluss zu nehmen, damit sie schnell aus der Szene aussteigen, zumindest bevor sie mit Gewaltvorfällen straffällig geworden sind.

Wie kann also Einfluss genommen werden? Bjorgo unterscheidet zwischen Verhinderung eines wirklichen Einstiegs und dem Ausstieg. Dabei gibt es einerseits Druckfaktoren wie polizeiliche Repression oder durch die Mitgliedschaft verursachte Arbeitslosigkeit. Andererseits gibt es auch Zugfaktoren wie, um ein Beispiel zu nennen, die Verlockung eines «normalen» Lebens.

Wichtig ist sowohl die Konzentration auf die Frühintervention seitens der betroffenen Eltern (Elternnetzwerk / strukturierte Problemgespräche zwischen Jugendlichen, Eltern und Experten) als auch die Unterstützung von ausstiegswilligen Personen. Ein an die Anonymen Alkoholiker angelehntes Fünf-Schritte-Modell, welches zwischen 6 und 12 Monate dauert, soll den Ausstieg individuell fördern:

1. Motivations- und Informationsphase,
2. Ausstiegsphase (Bedrohungsschutz, Gelegenheit zu Gesprächen mit Fachleuten),
3. Eingliederungsphase (nach Bruch mit der Gruppe Sicherung von Wohnung und Lebensunterhalt),
4. Reflexionsphase (Angstzustände, Alkohol- und/oder Schlafprobleme, Umgang mit Gewalt und Selbstwertgefühlen),
5. Stabilisierungsphase: Eingliederung in normales Leben ? Abwenden von Hass, Rassismus Verbrechen und Alkohol.

Mit dem Aufbau von Selbsthilfegruppen und Netzwerken soll den Eltern ebenfalls Hilfe angeboten werden. Wissen und Methoden sollen zudem mit jenen Akteuren erarbeitet werden, die sich professionell mit Jugendlichen auseinandersetzen (Polizei, Lehrer, Jugend- und Sozialarbeiter).

Das norwegische Aktionsteam besteht aus einer vierzehnköpfigen Gruppe von Forschern und Fachleuten, darunter Polizeibeamte, Sozialarbeiter, Pädagogen, Konfliktvermittler. Aus dieser Gruppe heraus entstanden auch die norwegischen EXIT-Projekte, die 1998 teilweise von Schweden, 2000 von Deutschland und kurz darauf auch von Finnland übernommen wurden.

Unterschiedliche Situation in Schweden

Die rechtsextreme Szene in Schweden ist mit knapp 3000 Aktivisten viel grösser und stabiler als in Norwegen, wo sie «nur» wenige hundert Personen umfasst. Mit ihrer grossen Mitgliederzahl hat die Naziszene in Schweden eine kritische Masse erreicht. Die Aktivistenszene hat zudem eine grosse Anzahl – mehrere Tausend – Sympathisanten, die als Reservoir von Einstiegswilligen angesehen werden. Während des letzten Jahrzehnts konnten die schwedischen Neonazis eine ausgefeilte organisatorische, «wissenschaftliche» und mediale Strukturen aufbauen.

Typisch ist hier auch, dass viele jahrelang in der Bewegung bleiben und damit Stabilität bringen. Das Durchschnittsalter der schwedischen Neonazis ist relativ hoch, ebenso wie in Deutschland. Man kann sie nicht länger als reine Jugendszene bezeichnen. Aufgrund ihrer Grösse und Mitgliederzahl wird die Bewegung nicht sonderlich geschwächt, wenn Führungspersonen verhaftet werden.

Sie konzentriert sich nicht auf eine Hand voll Orte. Die Mitglieder sind bereits älter, d.h. über zwanzig und haben meist eine Laufbahn in der Szene hinter sich. Die Szene hat genügend Personen, die Führungsfunktionen übernehmen können. Charakteristisch ist auch ihre überregionale Vertretung und Vernetzung aus der heraus sie agieren.

Die Situation in Deutschland

Seit Herbst 2000 ist EXIT-Deutschland bundesweit aktiv. Wie in Schweden möchte auch die deutsche EXIT-Organisation den Ausstiegswilligen mittels Kontakten und praktischer Hilfe neue Perspektiven eröffnen. Ihr Konzept setzt jedoch die Herstellung des Erstkontakts durch die ausstiegswillige Person voraus. Die Eigeninitiative der Ausstiegswilligen gilt hier als Voraussetzung für eine sinnvolle Arbeit. Auf diesem Schritt aufbauend analysiert EXIT die individuelle Situation und erstellt ein spezifisches Bedürfnisprofil. Angesichts möglicher Bedrohungen aus der Szene hat die Sicherheit potenzieller Aussteigerinnen und Aussteiger höchste Priorität. Allerdings übernimmt EXIT Deutschland keine ökonomische und soziale Versorgung ehemaliger Rechtsextremisten. Die Organisation versteht sich nicht als Resozialisierungsprojekt. Von Ausstiegswilligen wird Eigeninitiative und Eigenverantwortung erwartet, auch im Fall von strafrechtlich relevanten Taten, denn EXIT schützt sie nicht vor strafrechtlicher Verfolgung.

In Deutschland findet die Notwendigkeit von Aussteigerprogrammen politisch und gesellschaftlich breite Akzeptanz. Dies belegt unter anderem auch der Umstand, dass das Bundesinnenministerium und einige Länder eigene Programme durchführen wollen, deren Erfolgsaussicht aber von Experten skeptisch beurteilt wird (Wagner 2000). Die Fokussierung auf das Thema Jugendgewalt verhindert vielfach eine Auseinandersetzung mit der ideologischen und strukturellen Verankerung von Rechtsextremismus in allen Teilen der Gesellschaft. Meist werden Repression und Zivilcourage betont, es wird jedoch vernachlässigt, dass sich die Gesellschaft als Ganzes für Demokratie und Menschenrechte auf allen Ebenen einsetzen muss. (vgl. Rommelspacher 2006)

Ziel ist es, eine zivile Gesellschaft zu fördern, die rechtsextremen Entwicklungen entgegentritt. Dafür müssen Gruppen und Einzelpersonen unterstützt werden, die kontinuierlich gegen Rechtsextremismus vorgehen, und sich für eine demokratische Gesellschaft engagieren wollen oder dies bereits tun.

... und in der Schweiz:

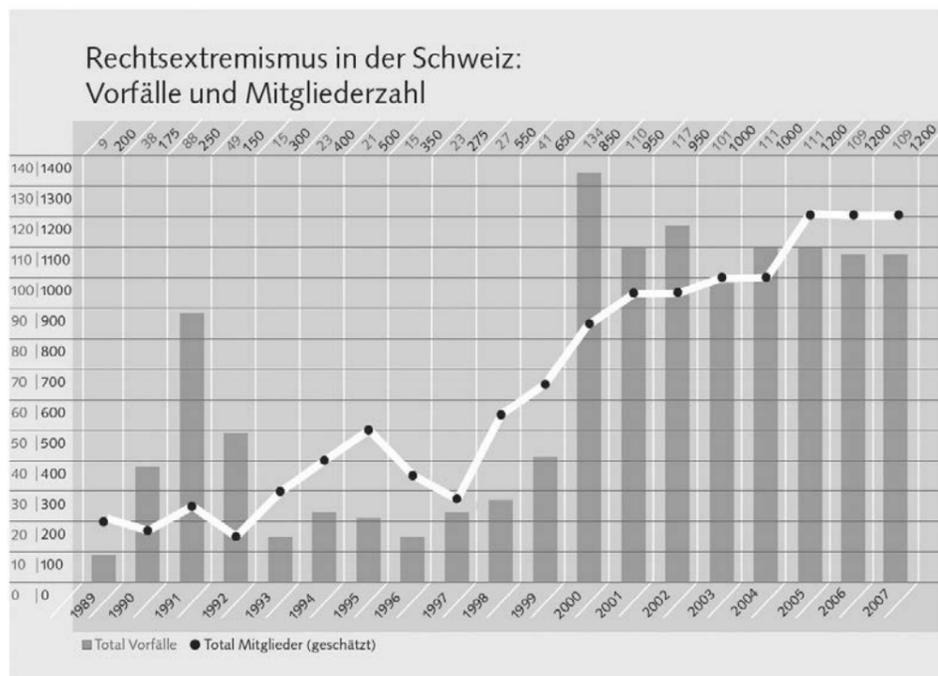
In der Schweiz wird die rechtsextreme Szene momentan mehrheitlich von den Skinheads geprägt, die vor allem in der deutschen Schweiz bei immer jüngeren Jugendlichen Zulauf erhalten, aber auch einige Ableger in der Romandie haben. Laut Niggli und Frischknecht (1998) haben in den neunziger Jahren vor allem zwei Organisationen die Szene massgeblich beeinflusst: die Schweizer Hammerskins (SHS), die sich ab 1994 zum führenden Netzwerk entwickelt haben, und die Nationale Initiative Schweiz (NIS), die eine Politisierung der Szene und den Aufbau einer Partei anstrebt.

Dem Bericht zur inneren Sicherheit des Bundes zufolge wurden 2007 in der Schweiz etwa 30 Skinheadgruppierungen gezählt. Die Anzahl aktiver Personen und auch die Aktivitäten, die sie unternehmen, seien einigermaßen «stabil»: 109 rechtsextrem motivierte Vorfälle haben die Behörden in diesem Jahr verzeichnet – gewaltsame Übergriffe wurden 56 gezählt, was verglichen mit 64 im Jahre 2006 eine Abnahme bedeutet. Die gezählten Übergriffe zeigen eine gewisse Bandbreite von Aktivitäten, von Angriffen auf eine bewilligte Demonstration von Jungsozialist/-innen über Sprengstoffanschläge auf Briefkästen der Organisatoren einer 1. August-Feier bis hin zu einem Angriff durch eine Gruppe von acht jungen Rechtsextremen auf drei Afrikaner mit dunkler Hautfarbe in Genf. Bei den Angriffen gab es Verletzte. Schlag- und Stichwaffen, Sprengstoff, Hakenkreuzfahnen und dergleichen wurden beschlagnahmt, so der Bericht der Bundesbehörden.

Ende der Neunzigerjahre stiegen die rechtsextremen Vorfälle in der Schweiz deutlich an, nämlich von etwas über 200 im Jahr 1997 auf 1400 im Jahr 2000. Die Mitgliederzahlen stiegen im gleichen Zeitraum von 250 auf 830, bei der letzten Zählung im Jahre 2007 sogar auf 1200.

Gruppierungen

«Blood and Honour», die «Hammerskins» und «Morgenstern» sind die bekanntesten und wohl auch gefährlichsten Gruppierungen in der Schweiz. Blood and Honour zählt nach Angaben der Bundespolizei zwischen 150 und 200, die kleineren Gruppierungen jeweils einige Dutzend Mitglieder. Offensichtlich ist erstere Gruppierung vor allem mit dem Organisieren von Konzerten (Mitgliederwerbung), aber auch anderen Veranstaltungen beschäftigt. Nach Ansicht von Beobachtern der



Quelle: Bericht Innere Sicherheit der Schweiz, 2008, S. 35³

Szene nimmt die Gewalt in ihren Reihen zu, interessanterweise auch gegen andere rechtsextreme Gruppierungen. «Gerade die jüngeren Mitglieder von ‚B&H‘ scheinen besonders gewalttätig zu sein. Vermehrt tauchten Mitglieder von ‚B&H‘ im Umfeld von Hooligans auf.» (Bericht «Innere Sicherheit der Schweiz 2007» 2008:34).

Die Partei National Orientierter Schweizer (PNOS), das quasi legale Standbein der Szene, wird von der Bundespolizei als «fremdenfeindlich, antidemokratisch und rechtsextrem orientiert» beschrieben, sie pflege «Kontakte zu teilweise gewaltbereiten in- und ausländischen Gruppen». Mitglieder der PNOS fielen 2007 «immer wieder durch Gesetzesverstösse auf – beispielsweise verstiesen sie gegen die Antirassismus-Strafnorm». Es gab Sicherstellungen von Propagandamaterial und Waffen (Schlagstöcke, Messer, Pfeffersprays). Die Bundespolizei hält weiter fest: «Es gab Bestrebungen, sich in die Romandie auszudehnen.» Die PNOS scheint etwas über 100 Mitglieder zu haben und wurde in Gemeinden wie Langenthal auch schon in die Gemeindestrukturen gewählt. Ein wichtiges Medium für die Verbreitung ihrer Ideologie sehen rechtsextreme Gruppierungen in der Musik. Sie «spielt in der Szene eine wichtige Rolle und erfüllt als Einstiegsmöglichkeit, Identitätsstifter und Propagandavehikel mehrere Funktionen», steht im Bericht Innere Sicherheit der Schweiz (2008:36). Die acht Bands aus dem rechtsextremen Umfeld, welche der Polizei bekannt sind, stammen alle aus der Deutschschweiz. Sie traten in den Kantonen Luzern, Aargau, Zürich, Bern, Solothurn und Thurgau auf, aber auch in der Waadt. Zudem existiert ein Handels- und Vertriebsnetz mit rechtsextremem Material, Kleidern und CDs. Der Kleiderverkauf wird teilweise auch auf legalem Wege betrieben.

Beobachter der Szene charakterisieren die Skinheads nach wie vor als Angehörige einer Subkultur «für die Jahre zwischen Pubertät und Ehe» – entsprechend Niggli / Frischknecht (1998:622) – «zwischen Stimmbruch und Stimmrecht». In diesen Cliques findet ihre Vorstellung von Kameradschaft und Geborgenheit eine Entsprechung. Meist aber geht es ganz einfach um Bier, Musik und Action: «Eine zentrale Rolle spielt die rechtsradikale Rockmusik. Dutzende von Bands hetzen gegen ‚Zecken und Kanaken‘, verherrlichen die Nazizeit und die Gewalt gegen Nichtweisse. Schon Fünfzehnjährige stehen auf Hitler, auch wenn sie fast nichts über ihn wissen.» (Niggli / Frischknecht 1998:622)

2007 war eine qualitative Zunahme der Aggressivität gegenüber Sicherheitskräften zu verzeichnen. Die Sicherheitsbehörden reagierten auf diesen Trend zunehmend mit präventiven Massnahmen. Zum Beispiel verfügte die zuständige Behörde 40 Einreiseverbote gegen rechtsextreme

Aktivisten aus dem Ausland, wodurch es gelang, einige geplante Anlässe zu verhindern. Diese Strategie der Sicherheitskräfte bewirkte wiederum, dass Rechtsextreme ihre Massnahmen vermehrt im Verborgenen organisierten.

Zusammenfassend hält der Bericht Innere Sicherheit der Schweiz fest (2007:38), dass sich keine Veränderungen abzeichneten, insbesondere auch bezüglich des Gewaltpotenzials. Weiter: «Die Auseinandersetzungen zwischen rechts- und linksextremen Gruppierungen werden sich wahrscheinlich weiter verstärken, ebenso das konspirative Verhalten der rechtsextremen Szene.» (ebd.).

Vorhandene Strukturen

Entsprechend diesen Einschätzungen zeigt die rechtsextreme Szene in der Schweiz bezüglich Organisationsgrad und Struktur ein etwas anders Bild als in Norwegen, Schweden und Deutschland. Die Beteiligten sind deutlich jünger, die Organisationen zerstritten und weniger gut organisiert. Obwohl die Schweiz viel vom Ausland gelernt hat, muss sie deshalb das Problem anders, der hiesigen Situation angepasst, angehen. Sie tut dies im Rahmen der vorhandenen Strukturen – zurzeit mit sehr wenig finanziellen Mitteln. Mit gewalttätigen Jugendlichen sind vorerst Schule und Polizei konfrontiert. Wenn es zu gewalttätigen Aktionen von Schülern kommt, dann sind die schulpädagogischen Dienste der Kantone primäre Ansprechpartner für Lehrkräfte und Eltern. Die Polizei hingegen verfügt als vorwiegend repressives Organ über keine umfassenden Ausstiegskonzepte wie beispielsweise Deutschland. Ihre Aufgabe beschränkt sich auf die Erfassung von Tätern sowie auf die Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen und deren Eltern im Sinne einer Warnung. Einzelne wenige Dienste suchen gezielt die Zusammenarbeit mit der Schule, um dort Aufklärung zu betreiben, oder beauftragen, wie im Kanton Baselland, ausgebildete Fachpersonen. Ausserdem beschäftigen sich die professionelle Jugend- und Sozialarbeit, aber auch unterschiedliche Beratungsstellen mit dem Phänomen rechtsextremer Jugendlicher. Die dort tätigen Betreuer wünschen sich aber nebst finanzieller und personeller Unterstützung vor allem niederschwellige Angebote und aufsuchende Formen der Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen, die noch nicht sehr zahlreich vorhanden sind (D’Amato / Gerber 2002).

¹ Dieser Abschnitt basiert auf der Untersuchung «Rechtsextremismus und Ausstiegshilfen – Möglichkeiten und Potentiale für die Schweiz» von D’Amato / Gerber vom Schweizerischen Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien zur Frage der Dringlichkeit von Ausstiegshilfen für Rechtsextreme respektive angepasster Strukturen und Trägerschaften im Auftrag der Interdepartementalen Arbeitsgruppe REX des Bundes. Aufbauend auf dem Vergleich verschiedener Ansätze und Erfahrungen aus dem europäischen Kontext wurden mit Hilfe von Gesprächen mit lokalen Expertinnen und Experten Empfehlungen für ein mögliches schweizerisches Vorgehen formuliert, das auch sprachregionale Unterschiede, kantonale Differenzen sowie städtische und ländliche Zusammenhänge einbezieht. Der Bericht kontextualisiert einleitend das Phänomen Rechtsextremismus und diskutiert anschliessend ausführlich die Modelle und Erfahrungen aus Norwegen, Schweden und Deutschland. Er analysiert dann die schweizerische Situation und konzipiert mögliche Vorgehensweisen.

² In der Schweiz kann der Begriff EXIT zu Missverständnissen führen, da eine Sterbehilfeorganisation mit dem gleichen Namen existiert. Für die Schweiz werden wir deshalb den Begriff Ausstiegshilfe verwenden.

³ Zur analytischen Vertiefung eignet sich auch der Kommentar zum Bericht «Monitoring Misanthropy and Right-wing Extremist Attitudes in Switzerland».

Literatur:

- Bjorgo, Tore / Kaplan, Jeffrey (1998), *Nation and Race: The Developing Euro-American Racist Subculture*. Prentice Hall.
 Bundesamt für Polizei (2008), *Bericht Innere Sicherheit der Schweiz 2007*. Bern, 34–38.
 Cattacin, Sandro / Gerber, Brigitta et al. (2007), *Monitoring Misanthropy and Right-wing Extremist Attitudes in Switzerland*. Genf.
 D’Amato, Gianni / Gerber, Brigitta (2002), *Rechtsextremismus und Ausstiegshilfen – Möglichkeiten und Potentiale für die Schweiz*. Neuchâtel. Fachstelle für Rassismusbekämpfung (2007), *Jugendliche und Rechtsextremismus: Opfer, Täter, Aussteiger*. Bern. Im Internet: <http://www.edi.admin.ch/shop/00019/00134/index.html?lang=de> (Stand: 12.07.2011).
 Nachrichtendienst des Bundes NDB (2010), *Sicherheit Schweiz. Jahresbericht 2009 des NDB*. Bern.
 Niggli, Peter / Frischknecht, Jürg (1998), *Rechte Seilschaften: Wie die «unheimlichen Patrioten» den Zusammenbruch des Kommunismus meisterten*. Zürich.
 Rommelspacher, Birgit (2006), «Der Hass hat uns geeint.» *Junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene*. Frankfurt a. M. und New York.
 Wagner, Bernd (2000), Zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Rassismus in den neuen Bundesländern. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Bd 39, S.30–39.

Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen

Der Erziehungswissenschaftler Franz Joseph Krafeld begann 1988 zusammen mit seinem Team, mit rechtsextremen Jugendcliquen in verschiedenen Bremer Stadtteilen zu arbeiten. Das Konzept, das angewandt wurde, beinhaltete an sich nichts Neues. Der akzeptierende Ansatz war in der Jugendarbeit weithin anerkannt und hatte sich bewährt. Neu hingegen war, dass nun auch rechtsextremen Jugendlichen mit einer akzeptierenden Haltung gegenübergetreten wurde.

«Wir müssen diejenigen Probleme in den Mittelpunkt stellen, die die Jugendlichen haben, nicht diejenigen Probleme, die sie machen. Denn nur dann, wenn sich andere Menschen interessieren für die Probleme, die sie haben, dann gibt es überhaupt eine Chance, dass sie sich irgendwann auch mal dafür interessieren, welche Probleme andere mit ihnen haben.» (Krafeld 1996:14)

Diese Haltung entspringt der Erfahrung, dass Argumente gegen Überzeugungen nicht ankommen und Belehrungen nichts bringen. Jugendliche ändern ihre Haltungen nur, wenn sie selbst das Gefühl haben, dass es besser für sie ist, sich zu ändern. Zu beachten ist, dass Jugendliche mit extremen Auffassungen Provokationen und Gewalt letztlich auch dazu einsetzen, endlich wahrgenommen zu werden. Wichtig ist deshalb, dass ihnen jemand zuhört und sie als Mensch akzeptiert, ohne dass dies die Akzeptanz ihrer Handlungsweisen beinhaltet (vgl. ebd.).

Krafeld fordert unter anderem auch mehr soziale Freiräume statt «bewachte» Freizeitangebote. In diesen Räumen sollen die Kinder und Jugendlichen einfach sein dürfen, ohne dass von ihnen irgendwelche Leistungen erwartet werden. Zu oft ist es nämlich so, dass das «Sein» in einem solchen Raum quasi gerechtfertigt werden muss.

«Glatzenpflege auf Staatskosten»?

Das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit wurde in der Öffentlichkeit von Anfang an sehr kontrovers diskutiert. Das wichtigste Argument gegen diese Art der Jugendarbeit ist die Behauptung, dass mit ihr das Phänomen Rechtsextremismus entpolitisiert und letztlich stabilisiert werde. Rechtsextremismus könne nur politisch bekämpft werden. Krafeld selbst betont, dass die Bekämpfung des Rechtsextremismus eine «gesellschaftspolitische Aufgabe [ist], die nicht mit pädagogischen Mitteln bewältigt werden kann, sondern entsprechend gesellschaftspolitische Konsequenzen verlangt» (Krafeld 1992:7). Allerdings sieht er die akzeptierende Jugendarbeit als wichtigen Beitrag zur Eingrenzung von Fremdenfeindlichkeit und Gewalt.

Grundsätzlich wird der akzeptierenden Jugendarbeit vorgeworfen, sie sei bestenfalls imstande, den gewalttätigen Rechtsextremismus in etwas ruhigere Bahnen zu lenken, gegen faschistische Gesinnung aber nichts ausrichten zu können. Indem rechte Jugendszenen Stabilisierung erführen, würden andere, linke Jugendliche vertrieben.

Die Kritik aus dem politischen linken bzw. antifaschistischen Umfeld bezieht sich auf das Konzept des Akzeptierens, auf die potenzielle Gefahr der Kumpanei mit der Klientel und auf das daraus entstehende Risiko, Rechtsextremismus zu fördern und zu unterstützen sowie rechte Ideologien zu bagatellisieren.

Die Übertragung des für Bremen entwickelten Konzepts auf die Verhältnisse in den neuen Bundesländern, mit einem Umfeld, in welchem rechtsextremes Gedankengut von einem grossen Teil der Bevölkerung gutgeheissen wird, schuf das eigentliche Problem. So betonte etwa Albert Scherr (2001), dass akzeptierende Jugendarbeit nur dort sinnvoll ist, wo rechte Jugendliche eine randständige Position in ihrem lokalen Umfeld einnehmen und keine Dominanz der rechten Jugendszene besteht, wo rechtes Gedankengut folglich keine breite Akzeptanz findet. Selbstverständlich sind gerade bei diesem Beispiel auch die spezifische Situation, das Polizei- und Staatsmachtvakuum zur Zeit der Wende, die fehlende gesellschaftliche Auseinandersetzung mit «Fremden» und die Rückkehr tabuisierter Themen durch die ältere Generationen bei der Bearbeitung mit in Betracht zu ziehen.

8.3.4

Folgender Neun-Punkte-Katalog (vgl. Krafeld 2001:283) schreibt die Eckpfeiler der akzeptierenden Jugendarbeit fest:

1. Die Ressourcen der Jugendarbeit dürfen nicht dazu benutzt werden, um gezielt rechtsextremistische Bestrebungen zu fördern.
2. Die Jugendarbeit hat dort zu intervenieren, wo andere in ihrer körperlichen oder psychischen Unversehrtheit bedroht sind.
3. Eine Grenze der Parteilichkeit ist auch da erreicht, wo nach humanen Grundsätzen eine Parteilichkeit für ein Opfer von Angriffen auf Leib und Leben gefordert ist.
4. Jugendarbeit darf nicht Prozesse unterstützen oder sich gar dafür instrumentalisieren lassen, anderen Jugendlichen deren Entfaltungsrechte und deren Ansprüche auf akzeptierte soziale Räume zu nehmen.
5. Jugendarbeit darf nicht als Dienstleistung für Zwecke genutzt werden, die ethischen Grundsätzen widersprechen.
6. Jugendarbeit findet da eine Grenze, wo ein deutliches Risiko besteht, dass sie als Deckung oder zur Unterstützung bei rechtswidrigen Handlungen instrumentalisiert wird.
7. Eine weitere Grenze findet sich dort, wo den Pädagog/-innen und ihren Wertvorstellungen keine ausreichende Akzeptanz entgegengebracht wird.
8. Jugendarbeit findet da eine Grenze, wo eine Kumpelrolle abverlangt wird, die nicht die nötige professionelle Balance von Nähe und Distanz zulässt.
9. Auf einer personalen Ebene ist eine Grenze immer da, wo man etwas nicht mehr aushält, sei es aus Angst, aus Erschrecken oder Empörung.

Lorenz Korgel (2000) unterscheidet zwischen allgemeinen und projektbezogenen Grenzen. Beispiele für die allgemeinen Grenzen sind: In einem Umfeld, in welchem rechtsextreme Auffassungen von einem grossen Teil der Gesellschaft befürwortet werden, trägt die akzeptierende Jugendarbeit zur Fortsetzung ihrer alltäglichen Anerkennungs- und Erfolgsbedingungen bei. Die Jugendarbeit darf nicht die einzige Massnahme der Kommune gegen Rechtsextremismus sein, vielmehr muss sie in vernetzte Unterstützungsstrukturen eingebettet sein. Akzeptierende Arbeit mit rechten Jugendlichen darf keine strukturellen Vorteile für die kommunale rechtsextreme Szene ergeben.

Einige der erwähnten projektbezogenen Grenzen sind: Wenn die Projektmitarbeitenden keine eigenen demokratischen Positionen haben oder sie nicht vertreten können, gibt es im Projekt keine Chance für eine alternative Sozialisation der Jugendlichen. Aus der Akzeptanz der unterschiedlichen Positionen darf kein selbstverständliches Hinnehmen der Position des anderen werden. Eine weitere projektbezogene Grenze ist bei Anwesenheit von rechtsextremen Kadern gegeben, welche keine Veränderungsprozesse zulassen.

Obwohl schon dieser Katalog zur akzeptierenden Arbeit Grundsätze enthielt, die einem Missbrauch der Jugendarbeit entgegenwirken sollten, ergänzte ihn Krafeld weiter vorbeugend und nannte ihn nun gerechtigkeitsorientierten Ansatz:

- Eine positive Zielsetzung, nicht der Kampf gegen etwas, soll Mittelpunkt sein.
- Im Mittelpunkt soll etwas stehen, mit dem jede Zielgruppe von Jugendarbeit ansprechbar und erreichbar ist.
- Die Förderung der Lebensentfaltung und Lebensbewältigung der Adressaten ist zentral.
- Notwendig ist die Konfrontation mit den Ansprüchen anderer auf Gerechtigkeit, durch personale Begegnung im Dialog, dessen Ziel die Förderung einer zivilen, humanen Streitkultur ist.
- Die zentralen Ziele der Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen sollen konzeptionell genau und unmissverständlich definiert werden.
- Der Begriff der «gerechtigkeitsorientierten Jugendarbeit» soll auch die gesellschaftspolitische Relevanz des Problems rechter Orientierungen und Ideologien betonen.
- Das Postulat der Einmischung für Gerechtigkeit soll die Gefahr des Hinnehmens, Tolerierens oder gar Unterstützens rechter Gesinnungen minimieren.

Daraus wird ersichtlich, dass Krafeld nun mehr Gewicht auf die ethischen Grundsätze legt, die auch im akzeptierenden Ansatz bereits vorhanden waren, die aber bei der Umsetzung in die Praxis nicht genügend berücksichtigt wurden. Die Akzeptanz bildet dabei die Grundlage für eine verbindliche Beziehung zu den Jugendlichen, die es erlaubt, mit ihnen fruchtbare, kontroverse Diskussionen über ihre rechtsextremen Denk- und Handlungsweisen zu führen (Rieker 2009:100). Bei solchen Diskussionen müssen die Grenzziehungen der Pädagogen immer klar sein, indem sie professionell verantwortbare Positionen vertreten (Krafeld 2001:329). Aus diesen beiden Ansätzen heraus sind Weiterentwicklungen entstanden, etwa die (Re-)Integrationspädagogik (Bleiss et al. 2004), welche den Jugendlichen Partizipation und Anerkennung verschaffen möchte, oder die subversive konfrontative Verunsicherung (vgl. Osborg 2006) zur Auflösung politischer Rechtfertigungsideologien.

Literatur

Bleiss, Karin et al. (2004), Distanz(ierung) durch Integration. Neue konzeptionelle Grundlagen für aufsuchende Arbeit mit rechtsextrem bzw. menschenfeindlich orientierten Jugendlichen. In: *Neue Praxis*. Heft 6, 568–590.

Butterwegge, Christoph (2002), *Rechtsextremismus*. Freiburg i. Brs.

Korgel, Lorenz (2000), Über die Möglichkeiten und Grenzen in der Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. In: IDA NRW (Hg.), *Jugendhilfe im Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen (Info-Mappe)*. Düsseldorf, 1–3.

Krafeld, Franz Josef (1992), *Cliquenorientierte Jugendarbeit*. Weinheim und München.

Krafeld, Franz Josef (1996), *Die Praxis Akzeptierender Jugendarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendliquen*. Bremen.

Krafeld, Franz Josef (2001), Zur Praxis der pädagogischen Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen. In: Schubarth, Wilfried / Stöss, Richard (Hg.), *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz*. Opladen, 271–291.

Osborg, Eckart (2006), Der konfrontative Ansatz der subversiven Verunsicherungspädagogik in der Präventionsarbeit mit rechten und rechtsorientierten Jugendlichen. In: Weidner, Jens / Kilb, Rainer (Hg.), *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung*. Wiesbaden, 191–207.

Rieker, Peter (2009), *Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf*. Weinheim und München.

Scherr, Albert (2001), Das Problem hat sich trotz Anstrengungen nicht verringert. In: *Zeitschrift Christmon*, Juli 2001.

8.4 Praktische Übungen

8.4.1 Film und Diskussion «Skin or Die», Einstiegsübung

Kurzbeschreibung	Im Film «Skin or Die» begleitet Daniel Schweizer eine Gruppe junger Skins aus der Westschweiz während anderthalb Jahren. Schweizer versucht zu verstehen, warum diese Gruppen für Jugendliche eine Versuchung darstellen. So taucht er wie ein Ethnologe in ihre Welt ein. Er gibt den rechtsextremen Jugendlichen zwar zu verstehen, dass er ihre Ideen nicht teilt, dass er aber an ihnen als Personen interessiert ist und wissen möchte, was bei ihnen geschieht. Durch diese Haltung konnte er einen eindrücklichen Dokumentarfilm realisieren. Zur Vertiefung der Thematik bezüglich internationaler Netzwerke eignen sich auch Daniel Schweizers Filme «White Terror» (2008) und «Helldorado» (2005). Letzterer beginnt mit dem gewaltsamen Tod des Jugendlichen Marcel von Allmen im Bernbiet.
Themen	Mobilisierung rechtsextremer Jugendlicher in der Schweiz Sozialpsychologische Hintergründe des Rechtsextremismus und rechtsextreme Netzwerke
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Einblick in die rechtsextreme Szene der Schweiz sowie in deren Einbindung ins europäische Netzwerk gewinnen. • Handlungsvorschläge und -massnahmen besser einschätzen und nutzen können.
Gruppengrösse	unbeschränkt
Zeit	80 min
Materialien	DVD-Abspielgerät Daniel Schweizer: «Skin or Die», Dokumentarfilm, Sunny Bastard Films 2005. Verleih: Dschointventschr.ch
Anleitung	Den Film von Daniel Schweizer als Einstieg in die Thematik gemeinsam schauen und als erstes Eindrücke austauschen und eigene Erfahrungen besprechen.
Vertiefung der Thematik	Im Anschluss an die Filmvisionierung empfiehlt es sich, wie anfangs beschrieben, die Texte zu Rechtsextremismus zu lesen und im Plenum zu diskutieren. Sie dienen zur theoretischen Fundierung des Gesehenen.

8.5 Literatur und Internet

8.5.1 Literatur mit Tipps für die Unterrichtspraxis

Dornbusch, Christian / Raabe, Jan (Hg.) (2003), *RechtsRock. Bestandsaufnahme und Gegenmassnahmen*. Hamburg.

Georgi, Viola B. et al. (2005), *Strategien gegen Rechtsextremismus. Band 2: Handlungsempfehlungen für Politik und Praxis*. Gütersloh.

Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.) (2003), *Rechtsextremismus – was heisst das eigentlich heute? Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage*. Frankfurt a. M.

Kulick, Holger / Staud, Toralf (Hg.) (2009), *Das Buch gegen Nazis. Rechtsextremismus – Was man wissen muss und wie man sich wehren kann*. Köln.

Lanig, Jonas / Schweizer, Marion (2005), «Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg!» *Rechtsradikale Propaganda und wie man sie widerlegt*. Mülheim a. d. R.

Molthagen, Dietmar et al. (Hg.) (2008), *Gegen Rechtsextremismus. Handeln für Demokratie. Lern- und Arbeitsbuch*. Bonn.

Scherr, Albert (2001), *Pädagogische Interventionen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus*. Schwalbach i. Ts. Im Internet: http://home.ph-freiburg.de/scherrfr/paed_interv_scherr (Stand: 28.02.2011).

8.5.2 Literatur zur Vertiefung

Antifaschistisches Frauennetzwerk / Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus (Hg.) (2005), *Braune Schwestern? Feministische Analysen zu Frauen in der extremen Rechten*. Münster.

Beck, Ulrich (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.

Bleiss, Karin et al. (2004), Distanz(ierung) durch Integration. Neue konzeptuelle Grundlagen für aufsuchende Arbeit mit rechtsextrem bzw. menschenfeindlich orientierten Jugendlichen. In: *Neue Praxis*, Heft 6, 568–590.

Butterwegge, Christoph (1992), Der Funktionswandel des Rassismus und die Erfolge des Rechtsextremismus. In: Butterwegge, Christoph / Jäger, Siegfried (Hg.), *Rassismus in Europa*. Köln, 181–200.

Butterwegge, Christoph (2002), *Rechtsextremismus als Herausforderung für Politik und (Sozial-)Pädagogik*. Referat gehalten im Rahmen einer Veranstaltungsreihe des Uelzener Bündnisses gegen rechts. Im Internet: <http://uelzen-gegen-rechts.ch> (Stand: 28.2.2011).

Butterwegge, Christoph (2002), *Rechtsextremismus*. Freiburg i. Br.

Cattacin, Sandro / Gerber, Brigitta et al. (2007), *Monitoring Misanthropy and Right-wing Extremist Attitudes in Switzerland*. Genève. Im Internet: http://www.unige.ch/ses/socio/publications/dermierespublications/sociograph1/WEB_SOCIO-GRAPH_1_complet.pdf (Stand: 28.02.2011).

D'Amato, Gianni / Gerber, Brigitta (2002), *Rechtsextremismus und Ausstiegshilfen – Möglichkeiten und Potentiale für die Schweiz*. Neuchâtel. Im Internet: <http://doc.rero.ch/Im.php?url=1000,44,4,20070222162420-MV/21.pdf> (Stand: 28.02.2011).

Eidg. Justiz- und Polizeidepartement (2002), *Skinheads in der Schweiz*. Bern. Im Internet: http://www.ejpd.admin.ch/content/dam/data/kriminalitaet/extremismus_rassismus/skinheads-d-bericht-internet-02-s.pdf (Stand: 28.02.2011).

Fachstelle für Rassismusbekämpfung (2007), *Jugendliche und Rechtsextremismus: Opfer, Täter, Aussteiger*. Bern. Im Internet: <http://www.edi.admin.ch/shop/00019/00134/index.html?lang=de> (Stand: 28.02.2011).

Fachstelle für Rassismusbekämpfung (Hg.) (2010), *Strategien gegen Rechtsextremismus in der Schweiz. Akteure, Massnahmen und Debatten*. Bern. Im Internet: http://www.humanrights.ch/home/de/Schweiz/Inneres/Rassismus/Institutionen/idcatart_4596-content.html (Stand: 28.02.2011).

Kleinert, Corinna (2008), Ein Problem der Vergangenheit? Die Entwicklung fremdenfeindlicher Einstellungen. In: Gille, Martina (Hg.), *Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung. Ergebnisse aus dem replikativen Längsschnitt des DJI-Jugendsurveys 4*. Wiesbaden, 211–236.

Korgel, Lorenz (2000), Über die Möglichkeiten und Grenzen in der Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. In: IDA NRW (Hg.), *Jugendhilfe im Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen* (Info-Mappe). Düsseldorf, 1–3.

Krafeld, Franz Josef (1992), *Cliquenorientierte Jugendarbeit*. Weinheim und München.

Krafeld, Franz Josef (1996), *Die Praxis Akzeptierender Jugendarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendcliquen*. Bremen.

Krafeld, Franz Josef (2001), Zur Praxis der pädagogischen Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen. In: Schubarth, Wilfried / Stöss, Richard (Hg.), *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz*. Opladen, 271–291.

Leiprecht, Rudolf (1993), Das Modell «unmittelbare und/oder direkte Konkurrenz»: Erklärung von Rechtsextremismus oder Rechtfertigungsangebot? In: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ISM) e.V. (Hg.), *Rassismus – Fremdenfeindlichkeit – Rechtsextremismus: Beiträge zu einem gesellschaftlichen Diskurs*. Bielefeld, 68–86.

Niggli, Marcel Alexander (Hg.) (2009), *Right-wing Extremism in Switzerland. National and International Perspectives*. Baden-Baden.

Osborg, Eckart (2006), Der konfrontative Ansatz der subversiven Verunsicherungspädagogik in der Präventionsarbeit mit rechten und rechtsorientierten Jugendlichen. In: Weidner, Jens / Kilb, Rainer (Hg.), *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung*. Wiesbaden, 191–207.

Rieker, Peter et al. (Hg.) (2006), *Prevention of Right-wing Extremism, Xenophobia and Racism in European Perspective*. Halle. Im Internet: http://www.dji.de/bibs/96_6736_Prevention_of_Right_Wing_Extremism.pdf (Stand: 28.02.2011).

Rieker, Peter (2009), *Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf*. Weinheim und München.

Rommelspacher, Birgit (2006), «Der Hass hat uns geeint». *Junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene*. Frankfurt a. M. et al.

Scherr, Albert (2001), Das Problem hat sich trotz Anstrengungen nicht verringert. In: *Zeitschrift Chrismon*, Juli 2001.

Schmid, Martin / Storni, Marco (2009), *Jugendliche im Dunkelfeld rechtsextremer Gewalt. Viktimisierungsprozesse und Bewältigungsstrategien*. Zürich.

Skenderovic, Damir (2009), *The Radical Right in Switzerland. Continuity and Change, 1945–2000*. New York et al.

Skenderovic, Damir / D'Amato, Gianni (2008), *Mit dem Fremden politisieren. Rechtspopulismus und Migrationspolitik in der Schweiz seit den 1960er Jahren*. Zürich.

Willems, Helmut et al. (1993), *Fremdenfeindliche Gewalt: Eine Analyse von Täterstrukturen und Eskalationsprozessen*. Bonn.

Zick, Andreas (1997), Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. In: Wagner, Ulrich (Hg.), *Texte zur Sozialpsychologie*, Band I. Münster et al.

8.5.3 Internetseiten zur Vertiefung

Bundesamt für Polizei (Hg.) (2001), Koordination und Umsetzung von Massnahmen im Bereich des Rechtsextremismus. Bericht der interdepartementalen Arbeitsgruppe. Bern.

Online unter: http://www.ejpd.admin.ch/content/dam/data/sicherheit/bwis/extremismusbericht/020327a_ber_01-d.pdf (Stand: 4.10.2011)

8.5.4 Bilddokumentationen, Filme

Schweizer, Daniel (1998), «Skin or Die», Dokumentarfilm. Sunny Bastard Films.

Schweizer Daniel (2003), «Skinhead attitude», Dokumentarfilm. Dschoint Ventschr. Zürich.

Schweizer Daniel (2005), «White terrors», Dokumentarfilm. Dschoint Ventschr. Zürich.

Modul 9 Ethik, Religion und Wertekonflikte

Modul 9

Ethik, Religion und Wertekonflikte

9.1	Einleitung	163
9.2	Didaktik	163
9.2.1	Lernziele	163
9.2.2	Übersicht Theorie und Übungen	164
9.3	Theoretischer Hintergrund	164
9.3.1	Kulturelle Identität und Migration	165
9.3.2	Religiöse Freiheit und ihre Grenzen: Rechtliche Grundlagen	165
9.3.3	Universelles Weltethos oder Unvereinbarkeit der Religionen?	166
9.3.4	Mögliche Wertekonflikte im Zusammenhang mit Religionen	166
9.3.5	Handlungsperspektiven	168
9.3.6	Literatur	169
9.4	Praktische Übungen	170
9.4.1	Gedankenreise, Einstiegsübung	170
9.4.2	Kommunismus-Kapitalismus, Einstiegsübung	171
9.4.3	Konzepte gegen Hilflosigkeit, Vertiefungsübung	172
9.4.4	Arrangierte Ehen und Zwangsheirat, Reflexionsübung	174
9.5	Literatur und Internet	174
9.5.1	Literatur zur Vertiefung	174
9.5.2	Internetseiten zur Vertiefung	174

9.1 Einleitung

Viele Aspekte des Zusammenlebens von Menschen mit unterschiedlichen individuellen, sozialen, kulturellen und religiösen Hintergründen lassen sich für alle Beteiligten gut miteinander vereinbaren. Doch gibt es auch unterschiedliche ethische und religiöse Werte, welche zu Konflikten zwischen Mehrheit und Minderheiten führen können. Diese können sich insbesondere im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich zeigen. Zukünftige Funktionsträger/innen in diesen Arbeitsfeldern sollten deshalb die wichtigsten rechtlichen Grundlagen kennen, um zwischen allgemein verbindlichen, für alle gleichermaßen geltenden Grundwerten einerseits und aushandelbaren Themen andererseits unterscheiden zu können. Sie sollen sich ebenfalls der Wichtigkeit dessen bewusst sein, Minderheitenrechte auch in ihrem Arbeitsalltag zu respektieren.

9.2 Didaktik

Das Unterrichtsthema erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung mit eigenen Werthaltungen und Positionen, auch von der unterrichtenden Lehrperson selbst. Wichtig ist die Förderung der Kompetenz, Sachverhalte differenziert anzuschauen, unterschiedliche Sichtweisen unvoreingenommen zu betrachten, sich auf Auseinandersetzungen einzulassen und unter Umständen die eigenen Haltungen zu relativieren respektive Minderheitenstandpunkten Respekt entgegenzubringen.

Die Studierenden werden in diesem Modul sachte an das Thema Ethik, Religion und Wertekonflikte herangeführt, indem sie unterschiedliche Haltungen und Konfliktlinien an einem Thema abhandeln, welches für sie eher unerwartet kommt, nämlich Kommunismus – Kapitalismus. Dadurch soll von der aktuellen Einengung der öffentlichen Debatte auf einen vermeintlich kaum zu überbrückenden Gegensatz von Werten der westlichen, christlichen Welt und des Islam abgelenkt werden und eine breitere Sicht auf die ganze Thematik möglich werden. Die Ausführungen zu den rechtlichen Grundlagen zeigen beispielhaft auf, dass die meisten diesbezüglichen Regelungen in der Schweizer Gesetzgebung lange vor der Zuwanderung aus dem islamischen Raum geschaffen wurden – sie ergaben sich aus dem Umgang mit anderen religiösen Minderheiten.

Über die Erzeugung von Dilemmata, etwa bei der Übung zur Auseinandersetzung um arrangierte Ehen, werden Standpunktverlagerungen möglich, die Minderheitenstandpunkte etwas näherbringen sollen.

9.2.1 Lernziele

- Persönliche Auseinandersetzung mit den eigenen Werthaltungen und Minderheitenpositionen.
- Erwerb von Kenntnissen der Schweizer Gesetzgebung in Bezug auf Minderheitenrechte und Grenzen der religiösen Freiheit.
- Erlangung der Kompetenz, unterschiedliche Sichtweisen und Werthaltungen unvoreingenommen und differenziert zu betrachten und sich offen auf die Auseinandersetzung einzulassen.
- Respekt für Minderheitenstandpunkte.
- Befähigung, bei unterschiedlichen Standpunkten gemeinsam eine Einigung oder Kompromisslösung anzubahnen.

9.2.2 Übersicht Theorie und Übungen

Theorie	Übungen	Thema
9.3.1 Kulturelle Identität und Migration	9.4.1 Gedankenreise, Einstiegsübung	Werte, moralische Bildung und Entwicklung, Erziehung
	9.4.2 Kommunismus – Kapitalismus, Einstiegsübung	Vergleich von Werten und ideologischen Überzeugungen beider Systeme
9.3.2 Religiöse Freiheit und ihre Grenzen: Rechtliche Grundlagen	Keine Übung	
9.3.3 Universelles Weltethos oder Unvereinbarkeit der Religionen?	Keine Übung	
9.3.4 Mögliche Wertekonflikte im Zusammenhang mit Religionen	9.4.3 Konzepte gegen Hilflosigkeit, Vertiefungsübung	Am Arbeitsplatz: Wertediskussionen und -konflikte, Konfliktanalysen, Umgang mit Emotionen
	9.4.4 Arrangierte Ehen und Zwangsheirat, Reflexionsübung	Arrangierte Ehen, Zwangsheirat, Wertekonflikte, traditionelle Werte und Familienzusammengehörigkeit
9.3.5 Handlungsperspektiven	Keine Übung	

9.3 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel finden Sie das Handout für die Studierenden. Es bietet eine kompakte theoretische Übersicht zu den Themen dieses Moduls.

Der durch die gepunktete, vertikale Linie abgetrennte schmale Innenbereich mit den Kapitelnummern und – Untertiteln hilft Ihnen, sich innerhalb des Handouts besser zurechtzufinden. Im auszuteilenden Handout sind die Unterkapitel nicht nummeriert, da sie unabhängig von unseren Vorschlägen nutzbar sind. Decken Sie sie beim Kopieren ab.

9.3.1

Ethik, Religion und Wertekonflikte

Kulturelle Identität und Migration

Das Verhältnis von Kultur und Religion kann in unterschiedlichen Gesellschaften von einer grossen Übereinstimmung bis hin zu stark divergierenden Formen wie in den meisten westlichen, säkularisierten Staaten reichen. Hier geht es folglich nicht um eine Abgrenzung einer Religion gegen die andere, sondern vielmehr um ein verändertes Verständnis des Verhältnisses von Religion und kulturellem Leben. Anders als Kultur existiert kulturelle Identität nicht per se, sondern entsteht immer durch Differenzierung gegenüber anderen relevanten Gruppen. Denn auch, wenn Gruppen über einen kulturellen Hintergrund verfügen (vgl. Eckmann 2000a), so entsteht Identität als Bewusstsein der Eigenheit erst durch Begegnung, Vergleich und Abgrenzung von anderen (Eckmann 2001). Diese Identität umfasst Kategorien wie Nationalität, Sprache, Beruf, Geschlecht, Generation, Religion, politische Orientierung. Jede Gruppe, zu der man sich zählt, enthält aber nicht nur Differenzen gegen außen, sondern auch gegen innen. Der Entwicklungsprozess von Identität zwingt also nicht nur zur Differenzierung und Abgrenzung von anderen, sondern auch zur Standortbestimmung innerhalb der eigenen Gruppen (ebd.).

«Ebenso wie es naiv ist, ständig von der Bereicherung zu sprechen, die andere Kulturen für uns haben, so ist es gefährlich, die angeblich notwendigen Konflikte zu betonen. In beiden Redeweisen ist der andere wieder auf das Anderssein festgenagelt, reduziert. Ganz abgesehen von der möglicherweise dann erst recht in Rassismus umschlagenden Ernüchterung, wenn die ‚Ausländer‘ uns nicht bereichern, sondern sich als ebenso borniert wie wir erweisen.» (Räthzel 1993:46)

Je nach Herkunftsland und je nach Herkunftsmilieu – denn sozioökonomische Faktoren sind oft ausschlaggebender als etwa religiöse – ist der Wechsel in eine moderne urbanisierte Gesellschaft, wie sich die Schweiz grösstenteils darstellt, für die betroffenen Migrantentinnen und Migranten nicht immer einfach. Über Generationen erworbene Überzeugungen lassen sich nicht von einem Tag auf den anderen abstreifen. Erschwerend kommt hinzu, dass Eingewanderte sich oft unerschwinglich schuldig und dadurch verpflichtet fühlen, ihrer Herkunftsgesellschaft übermässig loyal zu bleiben. Der Modernisierungsprozess, der seit ihrer Auswanderung im Herkunftsland stattfindet, wird von ihnen nicht immer miterlebt. Dadurch entsteht manchmal ein etwas starres Kulturverständnis – starrer, als es in der Herkunftsregion selbst erlebt wird. Durch die Sorge, dass die Kinder sich zu stark assimilieren könnten, werden deshalb manchmal kulturelle Ver- und Gebote strenger beachtet als es sogar die Eltern kannten.

9.3.2

Religiöse Freiheit und ihre Grenzen: Rechtliche Grundlagen

In der Schweiz steht es Personen frei, eine Religion zu wählen, sie auszuüben und einer Religionsgemeinschaft beizutreten. Aber es darf auch niemand gezwungen werden, einer solchen Gemeinschaft beizutreten (vgl. Kälin / Wyttenbach 2007:3).

Der schweizerische Staat ist aufgrund der in der Bundesverfassung verankerten Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art.15) zu religiöser Neutralität verpflichtet. Daher sollen in einer pluralistischen Gesellschaft alle bestehenden Überzeugungen bezüglich Religion unparteiisch berücksichtigt werden. Die Religionsfreiheit der Individuen soll geschützt, aber auch der konfessionelle Frieden im Geiste der Toleranz aufrechterhalten werden. Die Grenzen dieser Toleranz liegen da, wo Druck auf Einzelne ausgeübt wird oder wo eine kulturelle Tradition die Grundwerte der Mehrheitsgesellschaft (Verfassung, Menschenrechte) infrage stellt (Walzer 1996).

Gemäss diesen staatlichen Leitlinien gelten die Rechtsgleichheit und das Verbot der Diskriminierung (Art.5). Demnach ist es untersagt, Menschen einfach deshalb anders zu behandeln oder gar zu benachteiligen, weil sie fremder Herkunft sind oder einer anderen Kultur oder Religion angehören (Kälin 2000). Wenn folglich der Staat in der Schule, der Armee oder im Bestattungswesen auf Bedürfnisse religiöser Minderheiten keine Rücksicht nimmt, können die Betroffenen ihr Recht einklagen.

Entgegen der weitverbreiteten Ansicht, dass es in Bezug auf Religionsfreiheit und ihre Grenzen erst mit dem Auftauchen muslimischer Migranten/innen zu Konflikten kam, war dies schon bedeutend früher der Fall. Im jungen Bundesstaat wurde 1893 die erste Initiative gutgeheissen, wonach das Schächten ohne Betäubung der Tiere verboten wurde.¹ Die ersten Gerichtsfälle, welche sich mit Kleidervorschriften in der Schule oder Dispensationsgesuchen vom Sportunterricht befassten, fanden in der Schweiz in den 1970er-Jahren statt und betrafen fundamentalistische christliche Glaubensgemeinschaften. Die schwierige Frage, wann zugunsten des Kindeswohls in das Erziehungsrecht der Eltern eingegriffen werden darf, stellt sich demnach nicht erst, seit traditionalistische Familien aus aussereuropäischen Kulturen einwandern (Kälin 2000).

Universelles Weltethos oder Unvereinbarkeit der Religionen?

Beim Vergleich unterschiedlicher Weltreligionen zeigen sich zahlreiche Übereinstimmungen von Werten. Aus der Schnittmenge aller gemeinsamen Werte aus den verschiedenen Religionen und Kulturen lässt sich ein sogenannter universeller Weltethos ableiten (Küng 1990). Allerdings besteht das Problem, dass jede Kultur oder Religion einen Begründungskontext für eine Werthaltung oder Norm liefert. Werden diese nun aus ihrem Zusammenhang gerissen, verlieren sie ihre eigentliche Relevanz und Bindung (Graf 1999). Das Spannende am interkulturellen Lernprozess ist aber weniger das Präsentieren von Gemeinsamkeiten als vielmehr die Auseinandersetzung um unterschiedliche Überzeugungen und Haltungen, das zivilisierte Streiten und die dadurch ausgelöste Selbstreflexion.

Wenn Angehörige von Minderheiten nicht genug Offenheit für das Diskutieren von unterschiedlichen Werten und Einstellungen mitbringen, gilt es zu bedenken, dass sie sich oft in einem Dilemma befinden. Sie leben in einer Mehrheitsgesellschaft, die sie immer wieder vor die schwierige Entscheidung stellt, ob sie sich der vorherrschenden Norm anschliessen oder loyal gegenüber ihrer kulturellen Identität sein sollen. Sie stehen vor der Frage, ihre Kultur zu verneinen respektive zu verstecken oder aufzufallen (Eckmann 2000a).

Wenn Angehörige der Mehrheit nicht bereit sind, über die Vereinbarkeit unterschiedlicher Werthaltungen zu diskutieren, sind sie oft von der Allgemeingültigkeit ihres Ethos überzeugt. Am ehesten kann man sie durch ihre Zustimmung zu demokratischen Grundwerten dazu bringen, sich auf Aushandlungs- und Annäherungsprozesse einzulassen.

Mögliche Wertekonflikte im Zusammenhang mit Religionen

Im Folgenden werden mögliche Wertekonflikte auf weiten Strecken am Beispiel des Islam aufgezeigt. Dies bedeutet aber keineswegs, dass das Thema nur diese Religion betrifft.

In der Diskussion rund um die Bedeutung von unterschiedlichen Normen und Werten kommt es immer wieder zu Missverständnissen und Konflikten. Diese Konflikte sind nicht immer in erster Linie religiöser Natur. Oft geht es um eine unterschiedliche Bewertung von Situationen aufgrund der Einbindung von Einwanderern in ihre traditionellen Werte und Bezüge. Gewisse Themen, wie beispielsweise Fragen der Sexualität, stellen sich unter Umständen in sizilianischen oder katholischen Familien genauso, und sind somit nicht in erster Linie durch eine nichtchristliche Religion bedingt. Die gleichen Konflikte finden oft auch in den Herkunftsländern der Einwanderer selbst statt, etwa in der Westtürkei und in Norditalien, die einen mit der Schweiz oder anderen nordeuropäischen Staaten vergleichbaren Wertewandel vollzogen haben.

In der Schweiz leben Muslime aus 105 Staaten. Sie unterscheiden sich nicht nur ethnisch, sondern auch konfessionell voneinander. Es gibt Sunniten, Schiiten, Sufis und Vertreter anderer religiöser Gemeinschaften. Dies hat zur Folge, dass die muslimische Bevölkerung in Bezug auf ihre Mentalität, ihre Lebensform und ihr Religionsverständnis sehr heterogen zusammengesetzt ist (Pahud de Mortanges 2003).

Viele Werthaltungen, die die islamischen Lehren vermitteln, entsprechen auch christlichen und demokratischen Auffassungen, wie etwa die Pflicht zum Geben von Almosen etc. Doch bei gewissen Punkten ergeben sich Probleme mit unserer Rechtsordnung (vgl. ebd.):

9.3.3

- Die fehlende Gleichberechtigung von Mann und Frau mit ihren konkreten Auswirkungen im Ehe-, Scheidungs-, Kindschafts- und Erbrecht. In vielen islamischen Ländern gibt es aber Veränderungen in diesem Bereich, wie etwa in Marokko. Punkto Gleichberechtigung gilt anzumerken, dass Frauen in manchen arabischen Staaten das Stimmrecht vor westlichen Nationen, wie etwa der Schweiz (erst 1971), erhalten haben.
- Die Frage der Toleranz gegenüber abweichenden Glaubensauffassungen und anderen Religionen, und damit verbunden die Freiheit der Religionsausübung und des Religionswechsels. Historisch gesehen war der Islam toleranter gegenüber anderen Religionsangehörigen als das Christentum (Lewis 1996). Toleranz ist keine Frage der Religion, sondern des Verständnisses derselben.
- Die Säkularität des Staates, das heisst das Prinzip der Trennung von Kirche und Staat.
- Die Körperstrafen des islamischen Strafrechts. Sie widersprechen ebenso wie die Todesstrafe der Verpflichtung der Staaten auf die Menschenrechtscharta.

Diese potenziell problematischen Themen werden in den verschiedenen muslimisch dominierten Staaten ganz unterschiedlich gehandhabt, sodass hier nicht verallgemeinert werden darf. Die meisten Länder sind säkular und orientieren sich nur selektiv an den islamischen Lehren.

Hier geht es lediglich darum, ob es eine Interpretation der islamischen Lehre gibt, welche mit der schweizerischen Gesellschafts- und Rechtsordnung vereinbar ist, und ob diese allseits anerkannt ist. Fast alle islamischen Länder haben Menschenrechtserklärungen (wie etwa die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der UNO 1948) unterzeichnet, wobei in der Kairoer Erklärung der Menschenrechte von 1990 etwa ein Zusatz angefügt wurde, wonach das Recht auf Leben allen Menschen garantiert wird, ausser wenn es die Scharia verlangt. So wie in allen Staaten besteht zwischen Theorie und Praxis der Menschenrechte oft eine grosse Kluft (Kroner / Heiss 2003).

Auch wenn die Geschlechtergleichheit gesetzlich festgeschrieben ist, ist ihre Verwirklichung im privaten Bereich doch schwierig. Die Grenzen der Toleranz liegen dort, wo Frauen zu einer bestimmten Praxis gezwungen, ihre physische und psychische Integrität verletzt wird oder wo diese Praxis Grundwerte der Mehrheitsgesellschaft infrage stellt (Walzer 1996). Dafür hat der Staat auch konkrete Schutzmassnahmen und Beratung zur Verfügung zu stellen.

Die Mädchenbeschneidung

Eine ganz krasse Verletzung der menschlichen Würde und der körperlichen Integrität stellt die Mädchenbeschneidung dar. Es wäre jedoch falsch, diese mit dem islamischen Glauben in einen kausalen Zusammenhang zu bringen: Während die Beschneidung von Knaben nach Gesetzen erfolgt, die aus der Sunna (altarabisches Wort aus der vorislamischen Zeit, welches «etablierte Praxis» oder «Verhaltensregel» bedeutet) abgeleitet sind, gibt es für die Mädchenbeschneidung weder im Koran noch in der Sunna eine Rechtfertigung (Kroner / Heiss 2003). Schwere genitale Verstümmelungen sind im Islam nicht erlaubt und in vielen muslimischen Staaten, etwa der Türkei, verboten. Entgegen der weit verbreiteten Auffassung, dass die Mädchenbeschneidung ausschliesslich an Musliminnen durchgeführt wird, gibt es lange Traditionen in afrikanischen Ländern auch unter Christinnen, Jüdinnen (z.B. den Falashas in Äthiopien) und Anhängerinnen anderer Religionen, was vielmehr auf eine lokale kulturelle Verankerung hindeutet (ebd.).

Kopftuch und Frauenrechte

Oftmals wird das Tragen eines Kopftuchs der islamischen Frauen als eine Einschränkung der Rechte der Frauen gesehen (Kroner / Heiss 2003). In vielen islamischen Ländern gibt es keine Gesetze, welche das Tragen eines Schleiers vorschreiben, doch besteht häufig ein gesellschaftlicher Druck auf Frauen, ihren Kopf zu bedecken. Viele Frauen tragen ihn, weil sie meinen, dass der Koran dies vorschreibe. Der Schleier kann aber auch den gesellschaftlichen Stand einer Frau anzeigen. Darüber hinaus fühlen sich viele Frauen mit einem Schleier vor den Augen der Männer geschützt (Höglinger 2002). Westliche Medien haben muslimische Frauen oft auf ihr «Kopftuchtragen» reduziert und stellen sie als unterwürfige und unterdrückte Wesen dar. Feministische Bewegungen unter muslimischen Frauen mit Kopftuch werden dabei ausgeblendet, obwohl es deren viele gibt (Nilüfer 1993).

9.3.4

Religiöse Gebote und Verbote, ganz gleich welcher Richtung, müssen immer vor ihrem historischen Hintergrund gesehen werden. Mögen die Anweisung bezüglich des Erbrechts für Frauen zur Entstehungszeit des Korans einen grossen Fortschritt (vgl. Höglinger 2002) oder die Gleichstellung von Sklaven und freien Bürgern vor Gott in der Frühzeit des Christentums revolutionäre Ideen dargestellt haben, so gelten diese Errungenschaften heute als selbstverständlich. Ausserdem steht in Religionen meist weniger das Individuum als vielmehr die Gemeinschaft im Mittelpunkt der Diskussion, weshalb individuelle Interessen den kollektiven untergeordnet werden. In unserem individualistischen Zeitalter haben hingegen Selbstbestimmung und -verantwortlichkeit des Individuums einen sehr hohen Stellenwert. In diesem Punkt entstehen Konflikte mit allen fundamentalistischen Religionsinterpretationen, ob es sich hier nun um christliche, jüdische oder muslimische Richtungen handelt.

Die internationalen Menschenrechte mit ihrem universalistischen Anspruch sind ein Ausdruck unserer heutigen Zeit. Sie sind für uns alle verbindlich, so wie auch unsere Werte bezüglich Demokratie und Toleranz, welche in unserer Verfassung festgeschrieben sind.

Partnerschaft und Sexualität

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Partnerschaft und Sexualität kann unter Umständen bei Schülerinnen oder Schülern aus stark religiösen Familien eingeschränkt sein, insbesondere die Fähigkeit zur Kritik und zum Hinterfragen gewisser religiös bedingter Überzeugungen. Die Schule bildet für solche Kinder eine Möglichkeit, andere Lebensweisen und Werthaltungen zu erfahren, auch wenn es nicht darum geht, sie bekehren oder eines Besseren belehren zu wollen. Oft wird die Schule in ihrer Eigenschaft als offene Plattform der Wertediskussion von religiös überzeugten Familien als Bedrohung wahrgenommen. Doch wohnt dieser Diskussionsplattform ein grosses Potenzial inne, da Kinder und Jugendliche sich da ihrer unterschiedlichen Haltungen und Werte bewusst werden können, sie miteinander vergleichen und daraus ihrer Schlüsse ziehen können. Ein solcher interkultureller Lernprozess befähigt Schülerinnen und Schüler dazu, sich auch als Erwachsene offener in einer plurikulturellen Umwelt zu bewegen.

Vom gesetzlichen Standpunkt aus betrachtet werden die Grenzen der Toleranz dann überschritten, wenn Familien auf Heiratsunwillige Zwang ausüben oder Minderjährige zur Heirat drängen, da das Kindeswohl beeinträchtigt wird (Kälin 2000). Im Unterschied zur Zwangsheirat, bei der die Ehe ohne den freien Willen eines oder beider Ehegatten geschlossen wird, wird die arrangierte Ehe zwar von Dritten initiiert, aber mit dem freien Willen beider Ehepartner geschlossen (Bundesrat 2007). In beiden Fällen kann auch Zwang in der Aufrechterhaltung der Ehe ausgeübt werden (vgl. Riaño / Dahinden 2010). Wenn minderjährige Betroffene sich erzwungenen Eheschliessungen entziehen wollen, hat der Staat eine Schutzpflicht, denn Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit (Art.11 der Bundesverfassung) – Daraus ergibt sich die Verpflichtung der Behörden, mit geeigneten Massnahmen (z.B. Jugend-/Vormundschaftsrecht) Schutz zu gewähren (Kälin 2000).

Handlungsperspektiven

Die vielfältigen Werte und Bezüge, die wir aus unserer globalisierten Realität heraus entwickeln können, stellen eine Chance dar, enge Bezugsrahmen zu sprengen und sie durch neue Elemente zu erweitern. Es ist ein Prozess, den wir derzeit kollektiv – bewusst oder unbewusst – vollziehen. Nicht für alle ist es aber einfach, ihre herkömmlichen Identitäten mit neuen Bezügen und Werten zu versöhnen.

Sowohl Einwandernde als auch Angehörige der Aufnahmegesellschaft müssen sich einander annähern und gemeinsam nach Lösungen suchen, die auf einem Minimalkonsens beruhen. Als Diskussionsregeln gelten für Mehrheits- und Minderheitsangehörige, dass die Grenzen der Auseinandersetzung dort liegen, wo Verurteilungen, Pauschalurteile, Schuldzuweisungen oder Ausgrenzungen (auch gegenüber abwesenden bzw. nicht präsenten Kulturen/Religionen) vorgenommen werden und kein Spielraum für eine Reflexion über die Beziehung zu anderen Weltbildern sowie den Geltungsanspruch des eigenen Weltbildes zugelassen wird. In solchen Momenten braucht es differenzierte Äusserungen und eine klare Stellungnahme zum notwendigen Respekt gegenüber anderen.

9.3.5

Die Aufgabe von Pädagogik, Sozialer Arbeit und Politik ist es, in dieser Situation konstruktive Wege aus Verharren oder Verweigern aufzuzeigen. Dafür braucht es kreative Ansätze in der Schule, im Quartier und in der Gemeinde. Für die Schule bedeutet dies, in der Praxis gut handhabbare Richtlinien zu entwickeln, wie in Konfliktfällen gehandelt werden soll. Es kann beispielsweise bedeuten, dass grundsätzlich keine Dispensationen von «problematischen» Fächern erteilt werden, hingegen mit gewissen Anpassungen den Bedürfnissen der betroffenen Migrantinnen/innen entgegengekommen wird. Beispiele: mit weiblicher Begleitung in ein Lager fahren, Schwimmunterricht mit Ganzkörperschwimmanzügen, Dispensation vom Kochunterricht während des Ramadans etc. (siehe auch Cornu et al. 2004).

Für die Problematik der Zwangsheiraten zeigen Yvonne Riaño und Janine Dahinden (2010) anhand einer Untersuchung für die Schweiz auf, dass Beratungsstellen die Erfahrung gemacht haben, dass Unterstützung suchende junge Frauen in der Regel durch Information und interkulturelle Mediation sowie mit der Unterstützung ihres sozialen Netzes (Verwandte, Freundinnen, Lehrpersonen, Lehrmeister etc.) Lösungen mit ihren Familien finden können, um ihr Selbstbestimmungsrecht nicht aufgeben zu müssen. Gleichzeitig wird mit dem Thema Zwangsheirat in der Schweiz auch symbolische Politik betrieben. Dass dabei eine stärkere Repression derselben gefordert wird, kann aber kaum zur Prävention eines komplexen Phänomens von Einzelfällen beitragen (vgl. ebd.).

Aber was passiert, wenn das positive Potenzial der Vielfalt nicht besser verstanden wird? Mögliche Risiken sind eine weitere Polarisierung und eine Häufung von Konflikten, wie wir dies in französischen Vororten beobachten können. Segregation und Kontaktvermeidung, soziale Missstände und fehlende Zukunftsperspektiven führen dann zu einer explosiven Mischung. Solche Polarisierungen sind schwer wieder rückgängig zu machen und führen meist zu einer Gewaltspirale. Deshalb ist es wichtig, Konflikte präventiv zu erkennen und auch städteplanerisch so vorzugehen, dass Vielfalt selbstverständlich wird.

Es empfiehlt sich deshalb ein realitätsnaher Ansatz, der weder Konflikte ignoriert noch das Zusammenleben idealisiert, und mit vielen kleinen Schritten eine Basis für Austausch und Partizipation schafft.

1 Unter dem Vorwand des Tierschutzes wurde eine stark antisemitisch geprägte Kampagne geführt.

Literatur

- Barth, Fredrik (1969), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Bergen et al.
- Blickenstorfer, Radmila (2001), Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In: *QUIMS Nachrichten, Schulerfolg: Kein Zufall*. Zürich, 80–95.
- Bundesrat (2007), *Strafbarkeit von Zwangsheiraten und arrangierten Heiraten. Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats 05.3477 der Staatspolitischen Kommission des Nationalrates vom 9.9.2005*. Bern.
- Cornu, Charles et al. (2004), *Zusammen leben – Wertevielfalt*. Zürich et al.
- Eckmann, Monique (2000a), Zur soziokulturellen Identitätsbildung von Minderheitengruppen. In: *MERS: Kulturelle Rechte von Minderheiten kein Problem?* Seminar vom 23. Juni 2000, Menschenrechte Schweiz MERS, <http://www.humanrights.ch> (Stand: 4.10.2011)
- Eckmann, Monique (2000b), *Juifs, musulmans – les jeunes sont enrôlés dans un dilemme*. Tribune de Genève, décembre 2000.
- Eckmann, Monique (2001), Identität und Vielfalt als Lernziel in sozialen Berufen. In: Hoffmann, Dimiter M. et al. (Hg.), *Grenzen – Borders*. Wien, 159–182.
- Eckmann, Monique / Eser Davolio, Miryam / Wenker, Marie-Claude (2002), *Zusammen leben*. Zürich et al.
- Eckmann, Monique / Eser Davolio, Miryam (2003), *Rassismus angehen statt übergehen*. Zürich et al.
- Graf, Peter (1999), Werte im Spannungsfeld der Kulturen. In: *Infos und Akzente, Werteerziehung*, 3, Zürich, 2-4.
- Hall, Stuart (1994), *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg.
- Höglinger, Monika (2002), *Verschleierte Lebenswelten: Zur Bedeutung des Kopftuchs für muslimische Frauen. Ethnologische Studie*. Wien.
- Kälin, Walter (2000), *Grundrechte im Kulturkonflikt. Freiheit und Gleichheit in der Einwanderungsgesellschaft*. Zürich.
- Kroner, Gudrun / Heiss, Johann (2003), Menschenrechte im Islam. Eine Zurechtstellung medial vermittelter Vorstellungen. In: *Teaching Human Rights – Informationen zur Menschenrechtsbildung*. Heft 15. Wien, 16–19.
- Küng, Hans (1990), *Das Projekt Weltethos*. München.
- Maalouf, Amin (1998), *Les identités meurtrières*. Paris.
- Nilüfer, Göle (1993), *Musulmanes et modernes. Voile et civilisation en Turquie*. Paris.
- Pahud de Mortanges, René (2003), Rechtsfragen zum islamischen Religionsunterricht. In: *Tangram*. Heft 14. Bern, 19-29.
- Räthzel, Nora (1993), Chaotische Moderne und bekannte Fremde – zur Kritik einiger Theorien über Rassismus, Xenophobie und Fremdenfeindlichkeit. In: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ISM) e.V. (Hg.): *Rassismus – Fremdenfeindlichkeit – Rechtsextremismus*. Bielefeld, 33–67.
- Riaño, Yvonne / Dahinden, Janine (2010), *Zwangsheirat: Hintergründe, Massnahmen, lokale und transnationale Dynamiken*. Zürich.
- Walzer, Michael (1996), *Lokale Kritik – globale Standards. Zwei Formen moralischer Auseinandersetzung*. Hamburg.

9.4 Praktische Übungen

9.4.1 Gedankenreise, Einstiegsübung

Kurzbeschreibung	Gedankenreise mit geschlossenen Augen mit Leitfragen zur Vergegenwärtigung und Reflexion des Einflusses von Erziehung, sozialem Umfeld und Religion auf Überzeugungen, Einstellungen und eigenes Verhalten.
Themen	Werte, moralische Bildung und Entwicklung, Erziehung
Lernziel	Reflexion der eigenen Wertebildung und -erziehung
Gruppengrösse	unbeschränkt
Zeit	10 min
Materialien	Keine
Anleitung	<p>Die Studierenden werden gebeten, sich entspannt hinzusetzen und die Augen zu schliessen. Sie sollen sich bewusst an ihre Kindheit erinnern und sich Gedanken zu folgenden Fragen machen (nach jeder Frage wird jeweils eine kurze Pause eingelegt):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie gross war deine Familie, eine Klein- oder Einelternfamilie oder eine Grossfamilie? – Wie wichtig waren die Familienbeziehungen? – Wie wurde dir vermittelt, was gut und was böse oder schlecht ist? – Welche Konsequenzen hatte es, wenn du nicht die Wahrheit sagtest? – Welche Beziehung wurde dir zu deiner Religion vermittelt? – Welchen Stellenwert hatte sie für dich? – Was wurde dir bezüglich des Umgangs mit Geld mitgegeben? – Wer oder was prägte dich bezüglich Körperbeziehung und Sexualität? – Wie wurden deine Schulnoten gewichtet? – Welchen Stellenwert hatte Bildung in deiner Familie? – Was für eine Arbeitsmoral wurde dir vermittelt?

Die Übung sollte man ruhig ausklingen lassen, die Studierenden bitten, die Augen wieder langsam zu öffnen und Revue passieren zu lassen, welche Einflüsse auf ihre eigene moralische Entwicklung eingewirkt haben. Am besten soll eine unverfängliche Frage wie diejenige zum Umgang mit Geld aufgegriffen und gefragt werden, wer sich dies zum ersten Mal überlegt hat und ob die Studierenden denken, dass ihre Eltern sie diesbezüglich nachhaltig geprägt haben. Es braucht nicht mehr als fünf Minuten für das Sammeln von Äusserungen in der Plenumsdiskussion eingesetzt zu werden, da es sich lediglich um eine Aufwärmübung handelt.

9.4.2 Kommunismus-Kapitalismus, Einstiegsübung

Kurzbeschreibung	Gegenüberstellung und Vergleich von Werten und ideologischen Überzeugungen vor einem politisch-ökonomischen Hintergrund abseits von kulturell-religiösen Werten.									
Themen	Vergleich von Werten und ideologischen Überzeugungen beider Systeme									
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen gegensätzlicher Werte aufgrund politisch-ideologischer Überzeugungen • Einsicht, dass auch bei gegensätzlichen Werten auf beiden Seiten positive und negative Aspekte zu finden sind 									
Gruppengrösse	6–45									
Zeit	10 min									
Materialien	Flipchart oder Wandtafel									
Anleitung	<p>Die Studierenden werden aufgefordert, sich zu überlegen, welche Werte und Ideale mit den beiden ökonomischen und politischen Systemen Kommunismus und Kapitalismus (in ihrer Reinform) verbunden sind. Wenn möglich, sollen jeweils Gegensatzpaare gefunden werden. Diese werden von der Lehrperson auf einem Flipchart oder an der Wandtafel notiert, wie z.B.:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">Kommunismus</td> <td style="width: 50%;">Kapitalismus</td> </tr> <tr> <td>Voranbringen des Kollektivs</td> <td>Individueller Erfolg</td> </tr> <tr> <td>Solidarität</td> <td>Eigenverantwortung</td> </tr> <tr> <td>Gemeingut</td> <td>Privateigentum etc.</td> </tr> </table> <p>An diese Aufzählung kann die Frage geknüpft werden, was den Menschen in den ehemaligen Ostblockländern nach dem Fall der Mauer vor zwanzig Jahren wohl bezüglich dieses Wertewandels besonders Mühe bereitet hat, auch wenn unser westeuropäisches Wirtschaftssystem als soziale Marktwirtschaft bezeichnet werden muss.</p>		Kommunismus	Kapitalismus	Voranbringen des Kollektivs	Individueller Erfolg	Solidarität	Eigenverantwortung	Gemeingut	Privateigentum etc.
Kommunismus	Kapitalismus									
Voranbringen des Kollektivs	Individueller Erfolg									
Solidarität	Eigenverantwortung									
Gemeingut	Privateigentum etc.									

9.4.3 Konzepte gegen Hilflosigkeit, Vertiefungsübung

Kurzbeschreibung	Anhand von Aussagen von Sozialpädagogen/innen und Lehrpersonen zur eigenen Hilflosigkeit gegenüber Wertekonflikten erarbeiten die Studierenden eigene Positionen und überlegen sich, wie sie die Wertediskussion führen würden.
Themen	Wertediskussionen und -konflikte, Konfliktanalysen, Umgang mit Emotionen
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Befähigung zur Konfliktanalyse und Erkennen zugrunde liegender Emotionen • Erarbeiten eines eigenen Standpunkts durch kritische Reflexion der Aussagen und ihrer Auswirkungen auf das Verhältnis zu Familien mit Migrationshintergrund
Gruppengrösse	6–45
Zeit	20–30 min
Materialien	Aussagen von Sozialpädagogen/innen und Lehrpersonen auf A3-Blätter ausdrucken und aufhängen.

Anleitung Den Ausgangspunkt der Übung bilden folgende Aussagen von Sozialpädagogen/innen, Lehrpersonen und Pflegefachkräften:

«Diese Kinder kennen keine Grenzen. Mit sieben haben einige schon den ganzen ‚Herr der Ringe‘ gesehen.»

«Ich habe mit den Kindern das Thema ‚Säuli‘ durchgenommen, doch weigerten sich zwei muslimische Buben, ein Säuli zu zeichnen und ekelten sich beim Anblick von Schweinen, was sie mit einem lauten ‚wäh‘ zum Ausdruck brachten. Dabei finde ich Schweine doch interessante Tiere.»

«Ich mache alles, damit meine Schüler gegenüber anderen Kulturen offen sind. Aber wenn ein achtjähriger Muslim Frauen nicht respektiert, bringt mich das in eine schwierige Situation.»

«Wenn es Birchermüesli oder Café complet zum Nachtessen gibt, dann rümpfen viele nur die Nase und schieben es weg. Dabei möchte ich mal in deren Heimatländern sehen, was es in Krankenhäusern zu essen gibt.»

«Bei diesen Familien zu Hause gibt es keine Bastelmaterialien, nicht mal eine Schere oder Leim. Und die Kinder spielen meistens unbeaufsichtigt draussen.»

Jeder dieser Sätze wird auf ein Flipchart geschrieben und die fünf Poster werden im Raum aufgehängt. Es werden folgende kurzen Erläuterungen gegeben: Die Studierenden sollen in drei Gruppen zu je einem Poster gehen und sich dort überlegen, welche Gefühle der oder die Sprecher/in mit diesem Satz zum Ausdruck bringt; was steht für diese Person hinter dem Konflikt? Wie geht es ihr? Was meint sie damit? Was macht den Konflikt aus und welche Schritte bräuchte es von beiden Seiten, um ihn zu entschärfen?

Zur Diskussion kann die Lehrperson sammeln, was an Gefühlen, Konfliktanalysen und Lösungsvorschlägen von den Studierenden kommt, um dann die verschiedenen Standpunkte differenzierend und analysierend – aber nicht wertend – zu diskutieren. Dabei können folgende problematischen Haltungen angesprochen werden:

- Medienkonsum von Kindern ist bezüglich Ausmass, Steuerung durch Eltern etc. stark von kulturellen, sozialen und individuellen, wie etwa bildungsspezifischen Faktoren abhängig. In vielen Ländern laufen Fernseher ständig und bilden eine Art Hintergrund, ohne dass dies unbedingt ablesbare negative Auswirkungen auf Kinder haben muss. Man kann bei Eltern mehr Bewusstsein für Steuerungsmöglichkeiten und Auswirkungen «extremer» Filme auf die

Psyche des Kindes vermitteln, sollte dabei aber nicht moralisierend auf sie einwirken und das Thema eher generell an einem Elternabend zur Diskussion stellen. Dabei sollte der Medienkonsum nicht kulturalisiert werden, denn wenn man genau hinschaut, gibt es in allen Schichten und Kulturen problematische Verhaltensweisen, wie beispielsweise Internetsucht, Konsum von Pornografie usw.

- Der fehlende Respekt vor Frauen wird in Erzieherberufen häufig problematisiert und kann die Verstärkung einer defensiven Haltung bewirken. Die Lehrerbildnerin Radmila Blickenstorfer¹ meint zu dieser Frage, dass Frauen als Lehrerinnen etwa in Ex-Jugoslawien durchaus ernst genommen und respektiert würden. Was sie aber manchmal bei den Schweizer Lehrerinnen etwas vermisse, sei, dass sie sich nicht hinstellen und auf den Tisch klopfen könnten, um direkt und unmissverständlich ihre Ansichten darzulegen (mehr dazu im Kapitel Mehrsprachigkeit und Elternarbeit).
- Bei den letzten beiden Aussagen, wie auch bei der «Säuli»-Thematik, handelt es sich um ethnozentristische Problematisierungen. Denn es wird nicht erkannt, dass die subjektive Bewertung des Verhaltens von anderen stark durch eigene Wertvorstellungen geprägt ist. Dass ein Schwein als schmutziges und ekelregendes Tier gilt, ist für uns schwer nachzuvollziehen, doch mit dem Wissen, dass von Muslimen nicht nur das Essen von Schweinefleisch, sondern auch die Berührung von Schweinen vermieden wird, kann das Verhalten der Buben im Unterricht besser verstanden werden. Genauso ist das Essen von Süssspeisen als Hauptgericht in vielen Kulturräumen, z.B. im Mittelmeerraum, undenkbar und hat nichts mit «Undankbarkeit» zu tun. Und auch das Basteln mit Kindern ist kein generalisierbares Prädikat für gute Kindererziehung, vielmehr ist es in vielen Ländern üblich, dass Kinder unbeaufsichtigt draussen spielen können, was nicht gleich als Vernachlässigung gedeutet werden darf.

¹ Blickenstorfer, Radmila (2001): Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In: QUIMS: Schulerfolg: Kein Zufall. Lehrmittelverlag des Kt. Zürich, S.80–95.

9.4.4 Arrangierte Ehen und Zwangsheirat, Reflexionsübung

Kurzbeschreibung	Ausgehend von einem Interview zu arrangierten Ehen und Zwangsheirat suchen die Studierenden Pro- und Kontra-Argumente.
Themen	Arrangierte Ehen, Zwangsheirat, Wertekonflikte, traditionelle Werte und Familienzusammengehörigkeit
Lernziel	Durch das Suchen von Kontra- und insbesondere Pro-Argumenten müssen sich die Studierenden in traditionelle Familiennormen hineinversetzen und deren Prioritäten beleuchten. Es geht somit um einen Perspektivenwechsel.
Gruppengrösse	6–45
Zeit	30 min
Materialien	Farbige Karten und Steckwand, Text aus Heft (Eser Davolio 2003)
Anleitung	Die Studierenden bekommen einen Text mit einem Interview mit vier tamilischen Geschwistern – zwei Brüdern und zwei Schwestern – welche Auskunft geben, wie bei ihnen Ehen arrangiert werden und wie sie dazu stehen (vgl. Eser Davolio et al. 2002). Die Studierenden werden beauftragt, den Text in Vierergruppen gemeinsam zu diskutieren und zu überlegen, welche Argumente für eine arrangierte Ehe sprechen und welche dagegen (ca. 20 Min.). Sie erhalten farbige Zettel, um ihre Pro- und Kontra-Argumente zu notieren und vorne an die Stellwand zu heften (unterteilt in Pro und Kontra). Die Lehrperson geht nun die Argumente im Plenum durch, fragt nach, wo etwas nicht klar wird und kommentiert. Durch die scheinbar paradoxe Aufgabenstellung, Gründe für die Ehevermittlung durch Eltern und Verwandte zu finden, müssen die Studierenden einen Perspektivenwechsel vornehmen. Dieser wird ihnen in zukünftigen Situationen hilfreich sein, um bei Wertekonflikten die andere Position besser nachvollziehen zu können und sie nicht nur negativ zu deuten.

9.5 Literatur und Internet

9.5.1 Literatur zur Vertiefung

- Allenbach, Brigit / Sökefeld, Martin (2010), *Muslimen in der Schweiz*. Zürich.
- Cornu, Charles et al. (2004), *Zusammen leben – Wertevielfalt*. Zürich et al.
- Kälin, Walter (2000), *Grundrechte im Kulturkonflikt. Freiheit und Gleichheit in der Einwanderungsgesellschaft*. Zürich.
- Räthzel, Nora (1993), Chaotische Moderne und bekannte Fremde – zur Kritik einiger Theorien über Rassismus, Xenophobie und Fremdenfeindlichkeit. In: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ISM) e.V. (Hg.): *Rassismus – Fremdenfeindlichkeit – Rechtsextremismus*. Bielefeld, 33-67.
- Riäño, Yvonne / Dahinden, Janine (2010), *Zwangsheirat: Hintergründe, Massnahmen, lokale und transnationale Dynamiken*. Zürich.
- El Saadawi, Nawal (1996), *Tschador. Frauen im Islam*. Bremen.
- Vatter, Adrian (Hg.) (2010), *Vom Schächt zum Minarettverbot. Religiöse Minderheiten in der direkten Demokratie*. Zürich.
- Walz, Hans et al. (2011), *Menschenrechtsorientiert wahrnehmen – beurteilen – handeln. Lese- und Arbeitsbuch für Studierende, Lehrende und Professionelle der Sozialen Arbeit*. Luzern.

9.5.2 Internetseiten zur Vertiefung

Bei [zwangsheirat.ch](http://www.zwangsheirat.ch) handelt es sich um ein mehrjähriges Programm, das Wissenschaft und integrationspolitische Praxis kombiniert mit dem Ziel einer nachhaltigen Prävention von Zwangsheiraten. <http://www.zwangsheirat.ch> (Stand: 4.10.2011)

Das umfassende Schweizer Menschenrechtsportal <http://www.humanrights.ch> (Stand: 4.10.2011)



Modul 10

Aktuelle Bezüge

10.1	Einleitung	177
10.2	Didaktik	177
10.2.1	Lernziele	177
10.2.2	Übersicht Übungen	178
10.3	Praktische Übungen	179
10.3.1	Zeitungsanalyse unter dem Aspekt plurikulturelle Schweiz, Einstiegsübung	179
10.3.2	Binationale Ehen, Übungsbeispiel	180
10.3.3	Schulkonferenz: Eine Lehrerin will mit Kopftuch unterrichten, Übungsbeispiel	182
10.3.4	Im Schwimmunterricht, Übungsbeispiel	184
10.3.5	Genitale Beschneidung: Informationen zu Gesetzgebung und Unterstützungsangeboten, Übungsbeispiel	185
10.4	Literatur und Internet	186
10.4.1	Literatur zur Vertiefung	186
10.4.2	Internetseiten zur Vertiefung	186

10.1 Einleitung

In diesem letzten Kapitel geht es darum, mittels Diskussionen und Übungen zu aktuellen Themen den Wissenstransfer der vorangehenden Module zu bearbeiten und zu überprüfen sowie Reflexionen zu vertiefen. Damit wird die Thematik der interkulturellen Bildung abgerundet und gleichzeitig die Perspektive für aktuelle und zukünftige Entwicklungen geöffnet. Denn die Auseinandersetzung um interkulturelle Themen verläuft hauptsächlich an sozialen Brennpunktthemen entlang, seien dies nun die Burka, Minarette oder die Zwangsheirat. Durch die mediale Aufbereitung und politische Instrumentalisierung solcher Konfliktthemen ist das Risiko gross, dass in der breiten Bevölkerung Verallgemeinerungen, undifferenzierte Zuschreibungen und Feindbilder verstärkt werden. Wir haben es folglich mit «heissen Eisen» zu tun, denen man nur mit einer möglichst objektiven Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven gerecht werden kann.

10.2 Didaktik

Anders als in den übrigen Modulen wird in diesem auf ein Handout verzichtet, da dieses Modul den Fokus auf aktuelle Themen richtet, welche mithilfe gezielter Hintergrundinformationen oder Medienbeiträge vertieft werden können. Wie schon in der Einleitung angesprochen, handelt es sich hier um ein Umsetzungsmodul, welches Anwendungsmöglichkeiten für das zuvor erworbene Wissen bietet. Dabei sind die Lehrenden gefordert, aktuelle Bezüge herzustellen und Materialien für einzelne Übungen selbst zu beschaffen, um den Prozess der Auseinandersetzung anzuregen.

10.2.1 Lernziele

- Vertiefte Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen unter Einbezug des erworbenen Wissens.
- Kritische Betrachtung der laufenden öffentlichen Diskussion und der unterschiedlichen Standpunkte sowie deren möglicher Instrumentalisierung.
- Interesse am und Kompetenz für das Erschliessen verlässlicher, differenzierter Informationsquellen.
- Meinungsfindung bezüglich interkultureller Themen unter Einbezug unterschiedlicher Perspektiven.

10.2.2 Übersicht Übungen

Übungen	Thema
10.3.1 Zeitungsanalyse unter dem Aspekt plurikulturelle Schweiz, Einstiegsübung	Interkulturelle Themen je nach aktuellem Tagesgeschehen und ihre Darstellung in den Medien.
10.3.2 Binationale Ehen, Übungsbeispiel	Die Situation von binationalen Paaren und ihren Kindern in der Schweiz. Besondere Chancen und Schwierigkeiten.
10.3.3 Schulkonferenz: Eine Lehrerin will mit Kopftuch unterrichten, Übungsbeispiel	Islamfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit, Sexismus, Mediation.
10.3.4 Im Schwimmunterricht, Übungsbeispiel	Freistellung vom Schwimmunterricht und von Schullagern. Diskussion von Handlungsstrategien.
10.3.5 Genitale Beschneidung: Informationen zu Gesetzgebung und Unterstützungsangeboten, Übungsbeispiel	Mädchenbeschneidung

10.3 Praktische Übungen

10.3.1 Zeitungsanalyse unter dem Aspekt plurikulturelle Schweiz, Einstiegsübung

Kurzbeschrieb	Zur Einstimmung ins Thema werden den Studierenden aktuelle Zeitungsartikel vorgelegt, die zeigen, welchen Raum interkulturelle Themen in der Tagespresse und der öffentlichen Diskussion einnehmen.
Themen	Interkulturelle Themen je nach aktuellem Tagesgeschehen und ihre Darstellung in den Medien.
Lernziele	<ul style="list-style-type: none">Die Studierenden erkennen die Brisanz und Aktualität interkultureller Themen und Konflikte in der öffentlichen Diskussion.Sie sehen die Breite und auch unterschiedliche Darstellungsweisen interkultureller Themen in den Medien.
Gruppengrösse	4–60 Personen
Zeit	10–15 min
Materialien	Zeitungsausschnitte an Stellwänden im Raum aufhängen
Anleitung	Aktuelle Zeitungsbeiträge zu interkulturellen Themen werden aus verschiedenen Tageszeitungen ausgeschnitten und aufgehängt. Die Studierenden werden gebeten, im Raum herumzugehen und sich die Artikel anzuschauen, ohne dass sie sie genau durchlesen müssen. Sie sollen sich ein Bild über die Themenbreite, die Aktualität und eventuell auch die damit verbundene Emotionalität der Artikel machen. Anschliessend werden die Eindrücke im Plenum gesammelt und kurz diskutiert. Die Lehrperson rundet die Übung mit dem Fazit der Beiträge und ihrer eigenen Einschätzung ab.

Literatur zur Vertiefung

Butterwegge, Christoph / Hentges, Gudrun (Hg.) (2006), *Massenmedien, Migration und Integration*. Wiesbaden.

Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM (Hg.) (2007), Die Medien. In: *terra cognita* Nr. 11. Bern. / Online sind die Artikel zu finden auf: <http://www.terra-cognita.ch/d/archiv.asp> (Stand: 31.10.2011)

Fachstelle für Rassismusbekämpfung (2003), *Wie sagen wir es den Medien? Gegen Rassismus und Diskriminierung, für bessere Integration – Anregungen für die Öffentlichkeitsarbeit*. Bern.

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (Hg.) (2003), Medien. In: *Tangram* Nr. 13. Bulletin der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus.

10.3.2 Binationale Ehen, Übungsbeispiel

Kurzbeschreibung	Die Auszubildenden sollen sich ohne spezifisches Vorwissen überlegen, welche Herausforderungen und Chancen sich in binationalen Ehen ergeben können – für die Partner, aber auch für die Kinder sowie das weitere Umfeld der Familie. Danach werden ihre Beiträge im Plenum diskutiert und von der Lehrperson mit Informationen (s. Hintergrundtext) ergänzt und erweitert.
Themen	Die Situation von binationalen Paaren und ihren Kindern in der Schweiz. Besondere Chancen und Schwierigkeiten.
Lernziele	<ul style="list-style-type: none">• Die Studierenden erhalten einen Einblick in binationale Ehen.• Sie setzen sich mit spezifischen Fragestellungen und Problemen zu binationalen Ehen auseinander.
Gruppengrösse	4–40
Zeit	20–30 min
Materialien	Zettel oder Flipchart
Anleitung	Die Studierenden sollen in Kleingruppen folgende Fragen beantworten: <ul style="list-style-type: none">– Welche Herausforderung und Chance stellt eine binationale Partnerschaft für die Partner dar? Welche Voraussetzungen sollten sie mitbringen?– Wie schätzt ihr den Anteil binationaler Ehen in der Schweiz an den Eheschliessungen insgesamt ein?– Welche Probleme können im Zusammenhang mit binationalen Ehen entstehen (z.B. bezüglich beruflicher Integration, Einschulung der Kinder, Scheidung, Rassismus im Umfeld)?

Hintergrundtext

In der Schweiz sind binationale Partnerschaften und Familien ein wichtiger gesellschaftlicher Faktor geworden. Gemäss Bundesamt für Statistik waren von den im Jahre 2009 in der Schweiz geschlossenen Ehen noch 51 % solche von Schweizerinnen und Schweizern untereinander. 36 % der Eheschlüsse erfolgten zwischen Schweizer/innen und Ausländer/innen, 13 % zwischen Ausländerin und Ausländer.

Viele binationale Paare müssen sich mit einschränkenden ausländerrechtlichen Bestimmungen herumschlagen. Dies gilt besonders, wenn ein Partner oder eine Partnerin aus einem Nicht-EU-Staat stammt. Probleme und Verzögerungen bei der Visumserteilung kommen häufig vor, was zu längeren Trennungen führen kann. Hat ein Partner oder eine Partnerin einen unsicheren Aufenthaltsstatus (abgelehntes Asylgesuch, Nichteintretensentscheid (NEE), Sans-Papiers), drängt sich ein schneller Eheschluss auf, damit die Gefahr einer Ausschaffung entfällt. Vielfach sind binationale Eheschlüsse den Fremdenpolizei-Behörden grundsätzlich suspekt. Sie vermuten, es könnte sich um so genannte Scheinehen handeln. Deshalb müssen binationale Paare oftmals eine eigentliche behördliche Prüfung ihres Beziehungsverhältnisses über sich ergehen lassen. Erst danach wird eine Aufenthaltsbewilligung erteilt. Diese Problematik ist in Statistiken der Beratungsstellen für binationale Paare erkennbar. In Basel beispielsweise wurden im Jahr 2010 561 Beratungen durchgeführt. Beinahe 40 % der Beratungen drehten sich um Fragen des Aufenthaltsrechts und Familiennachzugs¹.

Binationale Ehen sind eine interkulturelle Begegnung in ihrer intensivsten Form. Sie setzen bei beiden Partnern einen Lernprozess in Gang und führen zu einem Erkenntnis- und Kompetenzzuwachs. Sie erfordern und fördern Offenheit, Toleranz, Flexibilität und Respekt. In diesem wechselseitigen Annäherungsprozess besteht die Chance, die Herausforderung, aber auch das Risiko einer binationalen Ehe (Urech et al. 2005). Was die Scheidungsquote betrifft, so wurden nach Angaben des Bundesamts für Statistik im Jahre 2007 45 % der binationalen Ehen geschieden und zwar unabhängig vom Geschlecht des ausländischen Ehepartners. Dies entspricht einer niedrigeren Scheidungsquote als bei Schweizer Paaren, die im Jahr 2007 57 Prozent betrug. Wie gut sich ein/e ausländische/r Partner/in in der Schweiz integrieren kann, hängt – wie für Zuwandernde generell – zu einem Grossteil von den vorhandenen Kenntnissen der lokalen Umgangssprache sowie von der Möglichkeit, eine der beruflichen Qualifikation entsprechende Arbeit zu finden, ab. Zudem kann es für binationale Paare belastend sein, wenn sie sich in ihrem Umfeld mit Vorbehalten und Vorurteilen konfrontiert sehen (vgl. hierzu auch www.binational.ch).

Kinder in binationalen Partnerschaften nehmen sehr oft von Anfang an mehrere Sprachen und Kulturen ganz selbstverständlich auf. Grundsätzlich sind Kinder in binationalen Familien nicht stärker belastet als andere Kinder (vgl. Urech et al. 2005). Auf der einen Seite stellt der binationale Hintergrund für Kinder eine Bereicherung dar, etwa durch die Kontakte zur ausländischen Verwandtschaft, durch die sie eine andere Realität kennenlernen. Auf der anderen Seite können Vorurteile, Desinteresse oder Exotisierung seitens ihrer Umwelt belastend wirken, vor allem in der Jugendzeit, wenn man am liebsten wie alle anderen sein möchte. Die Scheidung der Eltern kann für Kinder in einer binationalen Familie – je nachdem, welche Lösungen für sie gefunden werden – zum Scheideweg in ihrer Biografie werden, insbesondere wenn ein Elternteil in sein Heimatland zurückkehrt (vgl. ebd.). Über die Bilingualität hinaus sind multiple Kultur- und Identitätsbezüge denkbar, etwa wenn beide binationalen Partner Migrationshintergrund aufweisen oder nach einer Trennung neue Verbindungen zu Partnern mit anderem kulturellem Hintergrund eingegangen werden. So gibt es Kinder, die mit drei und mehr unterschiedlichen Sprachen aufwachsen und dies auch gut zu verkraften scheinen, auch wenn meist nicht alle diese Sprachen gleich gut ausgebildet werden.

¹ Compagna (2011), *Jahresbericht 2010*. Sektion Basel-Stadt. Basel

Literatur:

Urech, Christian et al. (2005), *Binational? Genial!* Zürich.

10.3.3 Schulkonferenz: Eine Lehrerin will mit Kopftuch unterrichten, Übungsbeispiel

Kurzbeschrieb	Gespielt wird eine fiktive Situation: Die Schulkonferenz an einer Aargauer Schule soll zum Thema Stellung beziehen, ob eine Lehrerin als Muslima ihr Kopftuch während des Unterrichts tragen darf oder nicht. Sich dies zu vergegenwärtigen und darauf Argumentarien aufzubauen, ist Ziel dieser Übung.
Themen	Islamfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit, Sexismus, Islamismus
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Eine differenzierte Diskussion führen. • Die verschiedenen Argumente kennen und Argumentarien entwickeln
Gruppengrösse	6 bis 20 (Verdoppelung der Rollen möglich)
Zeit	30 min. Die Länge der Schulkonferenz hängt von der Diskussionsfreudigkeit ab.
Materialien	Nachfolgender Bogen kopieren und Kärtchen ausschneiden
Anleitung	<p>Intro: An einer Schule im Kanton Aargau möchte eine künftige Kollegin mit Kopftuch unterrichten. Der Rektor oder die Rektorin der Schule beschliesst, Vertreterinnen und Vertreter aller beteiligten Gruppen aus dem Schulbetrieb zu einer Schulkonferenz einzuladen, um sachlich über das Thema zu diskutieren.</p> <p>Die Mitspielenden erhalten alle ein Rollenkärtchen und versuchen, sich so gut wie möglich auf ihre Rolle vorzubereiten. Der Rektor oder die Rektorin resp. die Moderation begrüsst die Gäste und geht in medias res. Die Diskussionsleitung sollte darauf achten, dass alle unterschiedlichen Materialien berücksichtigt werden, also:</p> <ul style="list-style-type: none"> – das Verhältnis von Staat und Religion; – das jeweilige Integrationskonzept; – die gegenseitige Wahrnehmung der Kulturen; – islamisch-rechtliche Fragen; – pädagogische Fragen; – Geschlechterfragen.

Einladungsbrief:

Aarau, den 10.2.2012
Einladung zur Schulkonferenz

Liebe Eltern, Kolleg/-innen und Schüler/-innen

Hiermit laden wir Sie für Dienstag um 10:10 Uhr zur zweiten Sitzung unserer Schulkonferenz ein. Einziges Traktandum wird sein: Eine Lehrerin mit Kopftuch an unserer Schule?

Wie Sie wissen, dürfen wir nach Schulgesetz über die Einstellung von Kolleginnen und Kollegen selbst entscheiden. Die Auswahlkommission hat uns nach vielen Auswahlgesprächen und einem intensiven Studium der Bewerbungsunterlagen eine fachlich und pädagogisch äusserst kompetente Bewerberin vorgeschlagen:

Fatima Müller, Schweizerin, Muslimin, geboren in Biel, Studium in Bern und London, Abschluss mit dem Höheren Lehramt an der Pädagogischen Hochschule Bern

Da Frau Müller erklärt hat, auf ihr Kopftuch als Ausdruck ihres Glaubens und ihrer Persönlichkeit im Unterricht nicht verzichten zu wollen, wollen wir zunächst die Frage, ob wir eine Lehrerin mit Kopftuch an unserer Schule wünschen, grundsätzlich diskutieren.

Mit freundlichen Grüssen

Die Rektorin
Dr. Rita Meier



Kärtchen:

Christine (Contra-Schülerin)

Kopftücher sind für dich rote Tücher. Unmöglich findest du das, wenn junge Frauen so dem Druck von aussen – von den Eltern oder der Religion – nachgeben. Jede Frau soll doch frei sein, und dazu gehört auch, die Haare nicht verstecken zu müssen. Und eine Lehrerin mit Kopftuch, das findest du das Allerletzte: Lehrerinnen haben ja beträchtlichen Einfluss auf Schülerinnen und sollten (eigentlich) ja auch Vorbilder sein.

Franz Sommer (Contra-Lehrer)

Als überzeugter Atheist und Lehrer für Mathematik und Physik findest du, dass Staat und Religion strikt getrennt werden sollten. Die werden in der Schweiz noch immer zu sehr vermischt. Religion ist Privatsache, da kann jeder denken, was er will. Doch in staatlichen Schulen haben religiöse Symbole wie ein Kopftuch oder auch ein Kreuz nichts zu suchen.

Jean-Pierre Birchler (Contra-Eltern)

Du bist der Vater einer zwölfjährigen Tochter und in der Schulkonferenz bekannt dafür, kein Blatt vor den Mund zu nehmen. Eine Lehrerin mit Kopftuch – da kann man ja gleich eine Moschee aus der Schule machen! Es gibt ohnehin schon zu viele Ausländer, gerade in diesem Stadtviertel; da ist eine Kopftuchlehrerin das falsche Signal!

Armin Sutter (Pro-Eltern)

Als Handwerker sind dir die persönlichen Überzeugungen der Menschen unwichtig – was zählt ist, ob sie gute Arbeit leisten. Wenn die Lehrerin gut ist, sollte man sie einstellen, egal was sie auf dem Kopf trägt. Die Qualität soll entscheiden.

Mariem (Pro-Schülerin)

Du bist eine muslimische Schülerin, die selbst Kopftuch trägt, weil es in deinen Augen eine religiöse Pflicht für Musliminnen ist. Deine Mutter ist da anderer Ansicht und trägt kein Kopftuch. Du bist in Aarau geboren, deine Grosseltern sind vor langer Zeit aus der Türkei in die Schweiz zugewandert. Dass eine Lehrerin Kopftuch tragen darf, findest du normal – manche christliche Lehrerinnen tragen ja auch ein Kreuz um den Hals und im Wallis gibt es sogar oft noch Kruzifixe in den Klassenräumen.

Mohamed (Contra-Schüler)

Deine Eltern sind Kurden aus der Türkei. Dein alevitischer Glaube ist dir wichtig, aber von religiösem Übereifer hältst du nichts. Du bist gegen eine Lehrerin mit Kopftuch. Dann musst du dir nämlich noch öfter anhören, dass der Islam die Frauen unterdrückt – obwohl die Aleviten sich selbst gar nicht als Muslime sehen! Dies wird dich noch mehr von den andern Schülern trennen und darauf hast du keine Lust.

10.3.4 Im Schwimmunterricht, Übungsbeispiel

Kurzbeschreibung	Dispensgesuche von Musliminnen und Muslimen für den Schwimmunterricht oder die Teilnahme an Lagerferien sind immer wieder und zunehmend Thema in der Öffentlichkeit. Die Empörung ist meist gross, historische Bezüge und Lösungsansätze hingegen wenig bekannt. Wichtig ist in der folgenden Übung immer auch dem Aspekt «Kindwohl» einen zentralen Wert einzuräumen.
Themen	Dispensen vom Schwimmunterricht und von Schullagern. Diskussion von Handlungsstrategien.
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden lernen die Problematik kennen und analysieren. • Sie erfahren, wie durch gegenseitige Annäherungsprozesse Lösungen mit den Beteiligten gefunden werden können.
Gruppengrösse	Plenum
Zeit	40–60 min
Materialien	Kopien des Vorstosses aus dem Grosse Rat des Kantons Basel-Stadt
Anleitung	Die nachfolgende Interpellation wird gelesen. Dann wird als erstes die Problematik – zu wenig Schwimmunterricht – diskutiert. Gibt es die auch noch andernorts? Danach wird zur Frage der Dispensgesuche im Allgemeinen sowie der Regelung vor Ort übergeleitet. Die Problematik betrifft nämlich nicht nur muslimische Kinder und Jugendliche, sondern beispielsweise auch Kinder der Täufer, einer im frühen 16. Jahrhundert in der Folge der Reformation entstanden freikirchlichen Bewegung. Lange Zeit war der Schwimmunterricht in der Schweiz nicht obligatorisch – warum? Schliesslich sollen Lösungsvorschläge diskutiert werden, die nicht repressiver Natur sind.



Interpellation April 2010 betreffend Schwimmunterricht an den Basler Schulen

Für eine gesunde Entwicklung der Kinder ist es wichtig, dass alle Schülerinnen und Schüler so früh wie möglich mit Wasser in Kontakt kommen und schwimmen lernen. Schwimmen gehört zu den wichtigen Kompetenzen in der Bewegungserziehung von Kindern. Der Schwimmunterricht leistet auf eine einfache, spielerische Art einen wichtigen und umfassenden Beitrag zur Entwicklung des Kindes. Erlebnis mit Wasser fördert sowohl sensomotorische als auch psychomotorische Fähigkeiten.

Der Schwimmunterricht ist in der Schulordnung und im Lehrplan des Kantons Basel-Stadt obligatorisch. Der Kanton ist gesetzlich verpflichtet, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler gleiche Rechte auf den Schwimmunterricht haben.

Aus diesem Grund bitte ich die Regierung um die Beantwortung folgender Fragen:

- Wie viele Schwimmunterrichtsstunden finden an den Basler Schulen statt?
- Wie ist die Regelung für den Schwimmunterricht, wie bekommt eine Klasse das Hallenbad für den Unterricht, wenn das Schulhaus kein eigenes Hallenbad zur Verfügung hat? Wer macht die Zuteilung?
- Wie viele Schulklassen konnten in Schuljahr 2009/2010 keinen Schwimmunterricht durchführen? Anzahl der Kinder?
- Gibt es einen Mangel an Hallenbädern an den Schulen, wenn ja, wie gross (Stunden oder Lektionen pro Woche)?
- ...

<http://www.grosserrat.bs.ch/dokumente/100349/000000349845.pdf>. Die Antwort der Regierung findet sich unter <http://www.grosserrat.bs.ch/dokumente/100352/000000352821.pdf>.

10.3.5 Genitale Beschneidung: Informationen zu Gesetzgebung und Unterstützungsangeboten, Übungsbeispiel

Kurzbeschreibung	Lassen sie die Studierenden die «Richtlinien der Schweizerischen Gesellschaft für Gynäkologie und Geburtshilfe zu Patientinnen mit genitaler Beschneidung: Schweizerische Empfehlungen für Ärztinnen und Ärzte, Hebammen und Pflegefachkräfte» (2005) lesen. Ziel ist, den Studierenden einerseits Handlungsmöglichkeiten zu vermitteln, nämlich Anlaufstellen, ihnen aber auch zu zeigen, dass die Mädchenbeschneidung keinen islamischen Ursprung hat. In manchen afrikanischen Ländern werden nicht nur Musliminnen beschnitten, sondern auch Christinnen. Die Frage wird stark kulturalisiert, damit ist den betroffenen Mädchen und Frauen nicht geholfen. Die Androhung einer Beschneidung war lange kein anerkannter Fluchtgrund. Bundesrätin Widmer-Schlumpf hatte aber am 29.09.08 in der Fragestunde des Bundesrates auf die Frage von Nationalrätin Roth-Bernasconi nach den schweizerischen Handhabung erklärt, dass gemäss ständiger Praxis der schweizerischen Asylbehörden Frauen und Mädchen, die begründete Furcht vor Genitalverstümmelung haben, als Flüchtlinge im Sinne des Asylgesetzes anerkannt. Das Bundesamt für Migration schätzt, dass in den letzten Jahren etwa zehn Frauen oder Mädchen, hauptsächlich solchen aus Somalia, Guinea und Tschad, aufgrund einer begründeten Furcht vor einer Genitalverstümmelung die Flüchtlingseigenschaft zuerkannt wurde. Vereinzelt ablehnende Entscheide seien getroffen worden, weil das Bundesamt der Meinung war, dass im Ursprungsland adäquate Schutzmöglichkeiten vorhanden seien. Diese Übung eignet sich gut im Anschluss beispielsweise an einen Vortrag von Studierenden zum Buch «Löwinnen sind sie...».
Themen	genitale Beschneidung, Gender
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Schweizerischen Gesetzgebung. • Kenntnis der Thematik und der Hilfsmöglichkeiten.
Gruppengrösse	Plenum
Zeit	30 min
Internet	http://sggg.ch/files/Patientinnen_mit_genitaler_Beschneidung.pdf (Zugriff 9.8.2011).
Anleitung	Laden Sie das Dokument vom Internet herunter und verteilen Sie es den Studierenden. Fassen Sie das Papier zusammen und geben es den Studierenden zum Nachlesen und Vertiefen nach Hause. Wichtig ist auch der Hinweis, falls die Studierenden in ihrem beruflichen Alltag auf die Thematik treffen oder einen entsprechenden Verdacht hegen, finden sie professionelle Unterstützung bei den im Papier angegebenen Adressen, resp. Organisationen.

10.4 Literatur und Internet

10.4.1 Literatur zur Vertiefung

Bauer, Jochen (2001), *Konfliktstoff Kopftuch. Eine thematische Einführung in den Islam*. Mülheim an der Ruhr.

Beinhauer-Köhler, Bärbel / Leggewie, Claus (2009), *Moscheen in Deutschland. Religiöse Heimat und gesellschaftliche Herausforderung*. München. Berghahn, Sabine / Rostock, Petra (Hg.) (2009), *Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Bielefeld.

Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (Hg.) (2010), *Frauenrechte – Kultur – Religion*. Bern. Im Internet: <http://www.ekf.admin.ch/dokumentation/00507/00586/index.html?lang=de> (01.03.2011).

Fährlander, Hans (2010), Ein medial hochgekochtes Thema. Kantonalkonferenz Lehrerschaft zum Thema «Islam – eine Herausforderung für die Schule?». In: *Aargauer Zeitung vom 20.11.2010*. Aarau. Im Internet: <http://www.aargauerzeitung.ch/aargau/was-tun-mit-muslimischen-schuelern-101698614> (Stand: 14.03.2011).

Forschungsbereich Öffentlichkeit und Gesellschaft / Universität Zürich (2009), *Zentrale Merkmale der öffentlichen Debatte über die Minarett-initiative*. Zürich. Im Internet: http://www.foeg.uzh.ch/staging/userfiles/file/Deutsch/Debatte_Minarettinitiative.pdf (Stand: 14.03.2011).

Gross, Andi et al. (Hg.) (2010), *Minarett-Initiative: Von der Provokation zum Irrtum*. St. Ursanne.

Hüttermann, Jörg (2006), *Das Minarett. Zur politischen Kultur des Konflikts um islamische Symbole*. Weinheim et al.

Interreligiöser Think-Tank (2010), *Ein Jahr nach der Anti-Minarett-Abstimmung: In Sorge um Mehrheit und Minderheit*. Basel. Im Internet: http://www.interrelthinktank.ch/news_list.php?mastertable=category_news_page&masterkey1=2 (Stand: 14.03.2011).

Kälin, Walter (2000), *Grundrechte im Kulturkonflikt. Freiheit und Gleichheit in der Einwanderungsgesellschaft*. Zürich. Im Internet: http://www.oefre.unibe.ch/content/ueber_uns/ordinariate/abteilung_walter_kaelin/index_ger.html (Stand: 01.03.2011).

Tanner, Mathias et al. (Hg.) (2009), *Streit um das Minarett. Zusammenleben in der religiös pluralistischen Gesellschaft*. Zürich.

10.4.2 Internetseiten zur Vertiefung

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus EKR: <http://www.ekr.admin.ch> (Stand: 1.11.2011)

Informationsplattform humanrights.ch zu Menschenrechtsfragen: <http://www.humanrights.ch> (Stand: 1.11.2011)

Interreligiöser Think Tank. Zusammenschluss von Exponentinnen des interreligiösen Dialogs in der Schweiz <http://www.interrelthinktank.ch> (Stand: 1.11.2011)

Stiftung Bildung und Entwicklung ist die Fachstelle für globales Lernen: <http://www.globaleducation.ch> (Stand: 1.11.2011)

Beratungsnetz für Rassismusopfer: http://d102352.u28.netvs.ch/bfr/izr/izr_index.asp?lang=d&num=3 (Stand: 1.11.2011)

European Union for Fundamental Rights: http://fra.europa.eu/fraWebsite/home/home_en.htm (Stand: 1.11.2011)

Amnesty International Schweiz: <http://www.amnesty.ch/de> (Stand: 1.11.2011)

Anhang 1

Vortragsliteratur

Kurzbeschreibung

Für das Selbststudium wird zu Beginn des Moduls ein Büchertisch mit den nachfolgenden Publikationen aufgestellt, die beliebig ergänzt werden können. Jede/r Studierende wählt ein Buch aus. Falls zwei oder mehr Interessierte auf ein Buch kommen, soll das Los entscheiden. Normalerweise genügen zehn bis fünfzehn Minuten für das Aussuchen. Anschliessend melden sich alle mit Namen und Buchtitel bei den Moduleitenden, welche die Titel den thematisch passenden Modulen zuordnen. Dabei sollten nicht mehr als zwei Bücher pro Modulveranstaltung ausgewählt werden, da sonst die Vorträge zu viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Die Studierenden erfahren zudem, an welchem Datum ihr Vortrag über das gewählte Buch vorgesehen ist.

Den Studierenden wird erklärt, dass es sich in der Regel um Erzählungen und gut verständliche Lektüre handelt. Sie sollen den Inhalt zusammenfassen und damit einen 10- bis 15-minütigen Vortrag gestalten. Wichtig ist dabei, dass sie auch ihre Verarbeitung, ihre Gedanken während des Lesens und Fragen, die dabei entstanden sind, vermitteln. Sie sind völlig frei in der Gestaltung ihres Inputs, ob sie Folien, Plakate oder schriftliche Unterlagen anfertigen, ein Spiel oder eine Ausstellung daraus machen oder eine Burka mitnehmen.

Gerade durch diese persönliche Note entsteht meist ein spontanes und kreatives Klima in der teilnehmenden Gruppe. Mit Diskussion nehmen die Vorträge mitunter auch 20 bis 30 Minuten Unterrichtszeit ein, doch bieten sie einen optimalen Themeneinstieg und fördern die Eigenaktivität der Studierenden.

Es hat sich bewährt, den ersten Vortrag gleich zu Beginn des Unterrichts durchzuführen und den zweiten erst nach der Pause anzusetzen.

Vortragsliteratur

Literatur-Vorträge	Beschreibung Buch	Module				
Akyün, Hatice (2005), Einmal Hans mit scharfer Soße. München.	Eine junge Türkin erzählt mit viel Humor vom Leben in zwei Welten, zwischen ihrer aufgeschlossenen türkischen Herkunftsfamilie und ihrem deutschen Umfeld. Dieses Buch eignet sich gut als Kontrapunkt zum Buch «Erstickt an euren Lügen» von Inci Y., damit vielfältige Perspektiven auf das Spannungsfeld traditionalistische Familie – westliche Werte entstehen können.	4, 10		Oestreich, Heide (2005), Der Kopftuchstreit: Das Abendland und ein Quadratmeter Islam. Frankfurt a. M.	Heide Oestreich durchleuchtet eine Debatte, die sich in ein Stück Stoff verbissen hat. Sie bietet eine Perspektive jenseits der emotional aufgeladenen Rigidität von Ja oder Nein, mit oder ohne Tuch.	10
Antifaschistisches Frauennetzwerk, Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus (Hg.) (2005), Braune Schwestern? Feministische Analysen zu Frauen in der extremen Rechten. Münster.	Das Buch zeigt auf, wie in der extremen Rechten Frauen in vielfältiger Weise und in unterschiedlichen Positionen aktiv sind. Es versammelt Recherchen und Analysen zum Verhältnis zwischen Feminismus und Selbstverständnissen rechter Frauen.	8		Riepe, Regina / Riepe, Gerd (1992), Du schwarz, ich weiss. Wuppertal.	Bilder und Texte gegen den alltäglichen Rassismus, Vorurteile, Stereotype und Klischees.	2, 6
Beck-Karrer, Charlotte (1996), Löwinnen sind sie. Gespräche mit somalischen Frauen und Männern über Frauenbeschneidung. Wettingen.	Die Publikation beruht auf Gesprächen mit in der Schweiz lebenden Somali, mehrheitlich Frauen, über die weibliche Genitalverstümmelung. Ihre Lebensgeschichten sind zu einem Buch verwoben, das das Thema feinfühlig und selbstironisch beleuchtet, dabei die Praktik jedoch nicht verharmlost.	9, 10		Rommelspacher, Birgit (2006), «Der Hass hat uns geeint». Junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene. Frankfurt a. M.	Die Autorin zeigt anhand von Interviews mit Aussteigern sowie anhand von Sekundärliteratur die Ursachen und Folgen des Einstiegs in und des Ausstiegs aus der rechten Szene auf.	8
Goldsworthy, Vesna (2005), Heimweh nach nirgendwo. Wien.	Ein politisches und persönliches Buch über eine Familie im kommunistischen Jugoslawien. Nach der Heirat mit einem Engländer erzählt die Autorin vom Leben in einer anderen Sprache in einer neuen Heimat. Bei Kriegsausbruch in Kroatien und Bosnien berichtet sie für die BBC über die Geschehnisse.	7		Shafique, Keshavjee (2000), Der König, der Weise und der Narr. Der grosse Wettstreit der Religionen. München.	In einem Wettstreit versuchen Vertreter der grossen Weltreligionen einen König davon zu überzeugen, die jeweils eigene Religion zur Staatsreligion zu machen. Auch ein Atheist kann seinen Standpunkt vertreten. Das Buch gibt eine gute Übersicht über die Weltreligionen und ermöglicht eine vergleichende Diskussion..	9
Inci Y. (2005), Erstickt an euren Lügen. Eine Türkin in Deutschland erzählt. München.	Unter dem Pseudonym Inci Y. erzählt die Autorin stellvertretend für andere Frauen von den Demütigungen in ihrer Kindheit und vom erfahrenen Unrecht in ihrer Ehe. Sie macht deutlich, dass Bildung der Schlüssel zu einem selbstbestimmten Leben ist.	9, 10		Terkessidis, Mark (2006), Fliehkraft. Gesellschaft in Bewegung – von Migranten und Touristen. Köln.	Migration nimmt zu, ebenso der Tourismus. Wie verändert sich die Gesellschaft unter dem Einfluss dieser neuen Mobilität? Lesend folgt man den Autoren an die Orte, an denen sich Routen von Migrierenden und Urlaubern kreuzen. Die Bewegung der Menschen wird thematisiert als Fliehkraft, die unsere Vorstellung von Demokratie infrage stellt.	5, 6
Jelloun, Tahar Ben (2000), Papa, was ist ein Fremder? Berlin.	In gut verständlicher Sprache beantwortet und diskutiert der Autor die Fragen seiner Tochter zu Fremdenfeindlichkeit und Rassismus. Dieses Buch eignet sich gut für die berufliche Praxis mit Jugendlichen.	2		Toprak, Ahmet (2005), Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer. Zwangsheirat, häusliche Gewalt, Doppelmoral der Ehre. Freiburg i. Brsg.	Was denken Männer über Zwangsehen, Familiengründung, innerfamiliäre Kommunikation, Sexualität, Gewalt in der Ehe sowie sexuelle Gewalt? Der Autor rollt das Thema Zwangsheirat aus der Sicht türkischer Männer der zweiten und dritten Generation auf. Der Autor befragt Männer, die in Deutschland geboren oder aufgewachsen sind, deren Eltern aber für sie Ehefrauen in der Türkei aussuchen.	9, 10
Jelloun, Tahar Ben (2002), Papa, was ist der Islam? Gespräch mit meinen Kindern. Berlin.	Dieses dünne Büchlein ist einfach geschrieben und erläutert die wesentlichen Grundzüge des Islam. Dieses Buch eignet sich gut für die berufliche Praxis mit Jugendlichen.	9		Tramitz, Christiane (2001), Unter Glätzen. Meine Begegnungen mit Skinheads. München.	Die Interviews mit Rechtsextremisten im Gefängnis ermöglichen einen Einblick in die Entstehungsbedingungen von Gewalt und menschenfeindlichen Ideologien.	8
Manji, Irshad (2003), Der Aufbruch. Plädoyer für einen aufgeklärten Islam. Frankfurt a. M.	Ein engagiertes Buch einer Kanadierin muslimischen Glaubens, lesbisch, Feministin und Aufklärerin, welche sich kritisch mit dem Koran auseinandersetzt.	9		Urech, Christian et al. (2002), Binational? Genial! Zürich.	Ein Ratgeber für binationale Paare, der die Chancen, Herausforderungen und Schwierigkeiten in kulturell gemischten Familien beleuchtet.	10
Migros Kulturprozent (Hg.) (2004), Fremde Federn. Geschichten zur Migration in der Schweiz. Bern.	Aus einem interkulturellen Geschichtenwettbewerb ist diese Sammlung von Einblicken in unterschiedlichste Situationen und Migrationserfahrungen entstanden. Dieses Buch eignet sich gut für die berufliche Praxis mit Jugendlichen.	5, 7		Zeugin, Bettina (2003), Papiere für Sans-Papiers. Härtefallregelungen genügen nicht – ein Diskussionsbeitrag. Luzern.	Die Situation von Personen ohne Aufenthaltsbewilligung ist nicht nur für die betroffenen Menschen, sondern auch für die schweizerische Gesellschaft insgesamt problematisch. Die Publikation von Caritas Schweiz entwickelt Vorschläge für eine pragmatische Lösung im Umgang mit den Sans-Papiers.	6
Niklaus, Pierre-Alain / Schäppi, Hans (Hg.) (2007), Zukunft Schwarzarbeit? Jugendliche Sans Papiers in der Schweiz. Zürich.	Mehrere Tausend Jugendliche leben ohne Aufenthaltsbewilligung in der Schweiz. Das Buch zeigt eindrücklich, wie diese Jugendlichen im Alltag leben und mit ihrer schwierigen Situation umgehen. Weitere Themen: Kinderrechtskonvention, ehemalige versteckte Saisonierkinder usw.	5, 6				

Anhang 2

Begleitete Lernform – Schreibwerkstatt

Vorgehen:

Die Studierenden sollen entsprechend untenstehender Anleitung parallel zum Unterricht Interviews durchführen und danach transkribieren (Leitfadeninterview siehe Interview Vorgehen). Die Lehrperson verteilt dann die eingegangenen Transkripte an alle Studierenden und teilt diese in vier Gruppen ein. Die Auswertung wird entsprechend nachstehend aufgeführten Themenschwerpunkten 1–4 (siehe Interviewbearbeitung in der Gruppen) durchgeführt, analysiert, verschriftlicht und schliesslich im Plenum vorgestellt.

Interview Vorgehen

Ihr macht ein Interview mit einem Migranten oder einer Migrantin (Jugendliche oder Erwachsene, Aufenthaltsdauer in der Schweiz ist nicht relevant), um mit ihnen über ihre Erfahrungen und Einschätzungen bezüglich ihrer Migrationsgeschichte, ihrer Identität und Integration zu sprechen. Ihr notiert euch am besten eure Fragen, die ihr zu den unten aufgeführten Schwerpunkt- und Unterthemen frei gestalten könnt (es sollten jedoch, wenn möglich, alle Themen berücksichtigt werden, da wir die Interviews in einem zweiten Schritt miteinander vergleichen möchten).

Ihr gebt eure Arbeit ein und erhaltet alle anderen Interviews, die ihr dann in Lerngruppen resp. in der Schreibwerkstatt bearbeitet.

Ihr entwickelt euren Fragekatalog anhand der unten aufgeführten Themen selbst, dürft ihn aber auch erweitern und habt die Möglichkeit, während des Interviews Themen auch zu vertiefen etc. Am besten notiert ihr euch die Antworten sofort und vervollständigt sie möglichst bald nach Abschluss des Interviews (damit ihr noch alles präsent habt) oder nehmt das Interview auf und transkribiert es später. Kennzeichnet euch im Text als Interviewer mit einem Grossbuchstaben (z.B. M), ebenso eure/n Gesprächspartner/in. Das Interview ist anonym, ihr solltet dies euren Interviewpartner/-innen mitteilen. Erklärt ihnen auch, wofür ihr dieses Interview macht und wozu es nachher verwendet wird.

Bei gewissen Themen empfiehlt es sich, etwas nachzuhaken, wie etwa bei erfahrenen Diskriminierungen oder Benachteiligungen, denn meistens antworten Betroffene zunächst, dass sie in der Schweiz keine Probleme hatten, wenn man aber nachfragt, wie es denn z.B. bei der Wohnungssuche war, werden dann doch entsprechende Erfahrungen genannt.

Schwerpunktt Themen und Unterthemen:

Werdegang:

- Lebenslauf
- Migrationsgeschichte, Motivation/Grund für Migration
- Familie / Erziehung
- Beziehung zum Herkunftsland, evtl. Rückkehrabsichten

Identität:

- Zugehörigkeiten (nationale, kulturelle)
- Sprache
- Bildung (z.B. Anerkennung von Bildungsabschlüssen)

Konflikte:

- erfahrene Diskriminierung, Rassismus, Ausgrenzung
- Wertekonflikte bzgl. Religion, Gender, Generationen/Familie
- Soziale Konflikte (evtl. schichtspezifische, Arbeitskonflikte,
- evtl. als Gewerkschaftsangehörige o.Ä.)

Integration:

- Beziehung zur Schweiz, Einschätzung der eigenen Integration
- Beziehungen, die für die Integration als hilfreich erlebt wurden
- Anpassungsdruck/Abgrenzung oder Assimilationsverweigerung

Interviewbearbeitung in der Gruppe

Es werden vier Themengruppen mit je drei bis vier Studierenden gebildet. Ihr trefft euch, arbeitet alle Interviews durch und sucht Informationen zu eurem Themenschwerpunkt, ordnet sie zu und charakterisiert sie. Folgende Aspekte und Fragestellungen solltet ihr dabei beachten:

1) Werdegang – «Migrationserfahrung als Chance?»:

Familie und Erziehung: Beziehung (Beziehungsqualität) zu Eltern und Geschwistern, familiäre Ressourcen, Konflikte und Belastungen, Erziehungsstil, Pflichten und Freiheiten, Zusammenhalt/Zerrissenheit der Familie.

(Unterlagen bspw. Modul 5 und 6)

2) Identität – «Migration – Bereicherung oder Überforderung?»:

Zugehörigkeiten (national, kulturell, persönlich), Identitätsbezüge und -wechsel, Sprache und Bildung: Effort des Einzelnen, erfahrene Unterstützung, Benachteiligung und Chancengleichheit, Pflege der Herkunftssprache, Anerkennung (z.B. der Ausbildung im Herkunftsland), Individualismus versus Gemeinschaftssinn.

(Unterlagen bspw. Modul 1 und 2)

3) Konflikte – «Auseinandersetzung mit dem Gastland. Von Leidensdruck bis Idealisierung»:

Wertekonflikte (Familie, Tradition, Religion, Kultur, persönliche Überzeugungen); erfahrene Diskriminierung, Rassismus (auch institutioneller Rassismus, z.B. von Ämtern) und Ausgrenzung, soziale und politische Konflikte (z.B. politisches Engagement für Herkunftsland), innere Konflikte (Selbstvorwürfe, Unzufriedenheit mit Situation, Trauer, Heimweh etc.).

(Unterlagen bspw. Modul 2, 4 und Modul 5)

4) Integration – «Geduldet oder wirklich integriert?»:

Erfahrene Unterstützung, Barrieren und Grenzen, Potenzial durch Beziehungsnetz (welche Personen wurden als hilfreich erlebt? Konnte das Beziehungsnetz genutzt werden?), Anpassungsdruck, Assimilation, Verweigerung oder Integration (evtl. Hinweise auf schweizerische Integrationspolitik), Bezug zum Herkunftsland und Landsleuten, weitere Perspektiven.

(Unterlagen bspw. Modul 5 und 6)

Bringt eure Überlegungen gemeinsam zu Papier (ca. 3 Seiten), ihr könnt auch Zitate zur Illustration einflechten. Versucht dort, wo ihr Informationen aus den Interviews entnehmen könnt, diese zu interpretieren und zu analysieren. Da die Aussagen in den Interviews meist etwas knapp sind, werdet ihr manche Punkte nicht abschliessend beantworten können.

Anhang 3

Prüfungsfragen – Vorschläge

Fremdenfeindlichkeit und Rassismus

- 1) Was versteht man unter institutionellem Rassismus? Wie häufig ist er in der Schweiz im Vergleich zu anderen Arten von Rassismus?
- 2) Diskriminierung am Arbeitsplatz ist ein vielfältiges Problem. Bei einem aktuellen Fall in der Westschweiz wurde eine dunkelhäutige Krankenschwester nicht eingestellt, weil die betagten 3) Patienten in der Nacht erschrecken könnten. Wäre es auch ein Fall von Diskriminierung gewesen, wenn man die Bewerbung ohne Begründung zurückgewiesen hätte?
- 3) Wie könnt ihr in eurer sozialpädagogischen Arbeit Zivilcourage vermitteln?

Mehrsprachigkeit

- 4) Unter welchen Voraussetzungen können Minderheitensprachen überleben?
- 5) Welche Vorteile hat ein Kind, das zweisprachig aufwächst?
- 6) Wie können fremd- und mehrsprachige Kinder von schulischer und sozialpädagogischer Seite her gestützt und gestärkt werden?

Interkulturelle Konflikte und Werte

- 7) Führt Migration automatisch zu «Kulturkonflikten»? Welche Faktoren tragen dazu bei, dass Konflikte zwischen Migranten und Einheimischen entstehen?
- 8) Wie kann es bei interkultureller Kommunikation zu Missverständnissen kommen?
- 9) Wählt zwei der nachfolgenden Aussagen aus und beschreibt, was euer Standpunkt ist, wie ihr reagieren und was ihr eventuell unternehmen würdet, wenn jemand aus eurem Erzieher- team sich so äussern würde. Welche Möglichkeiten gäbe es, um die Konflikte zu entschärfen/ vermeiden?
 - a) «Ich versuche mich in deren Familienverhältnisse nicht einzumischen. Seit dem Lehrermord in St. Gallen weiss man ja nicht, was das für Konsequenzen haben könnte.»
 - b) «Wie soll ich mit ihnen kochen, wenn die muslimischen Jugendlichen nicht teilnehmen wollen, weil Ramadan ist und sie nur rummotzen.»
 - c) «Ich weiss schon gar nicht mehr, wie ich über Sexualität mit den Kindern reden soll. Da gibt es so riesige Einstellungsunterschiede. Und am Schluss werde ich noch beschuldigt, albanische Mädchen auf falsche Gedanken zu bringen.»
- 10) Weshalb kommt es deiner Ansicht nach speziell bei den Themen «Sexualität/Kleidung/Freizügigkeit» zu interkulturellen Konflikten?
- 11) Wo liegen von der Schweizerischen Gesetzgebung her die Grenzen der Toleranz gegenüber Ansprüchen von Minderheiten und deren Lebensweise?
- 12) Weshalb fühlen sich Migranten mitunter den Traditionen der Herkunftskultur stärker verpflichtet als die Menschen in ihrem Herkunftsland selbst? In welchem Dilemma befinden sie sich?
- 13) Wie könnt ihr in eurem zukünftigen Beruf in diesem kulturellen Spannungsfeld vorgehen?

Interkulturelle Gemeinwesenarbeit und Elternarbeit

- 14) Was gilt es bei interkultureller Gemeinwesenarbeit zu berücksichtigen?
- 15) Was bedeutet Empowerment von Minderheiten im Zusammenhang mit interkultureller Gemeinwesenarbeit?
- 16) Welche Voraussetzungen braucht es für eine konstruktive Zusammenarbeit mit Migrant*innen? Was kann man tun, wenn der Kontakt doch nicht zustande kommt?
- 17) Welche Qualifikationen sollten interkulturelle Mediator*innen und Mediatoren mitbringen?

Historische Hintergründe der Migration und Integration

- 18) Welche migrationsgeschichtlichen Prozesse beeinflussen das heutige Verhältnis zwischen Schweizern und Ausländern?
- 19) Weshalb werden italienische und spanische Migrant*innen besser akzeptiert als solche aus Afrika und dem Balkan? Was ist in diesem Zusammenhang unter dem Ausdruck «cultural othering» zu verstehen?
- 20) Welche ideologischen Komponenten kann der Integrationsbegriff beinhalten?
- 21) Viele Migrant*innen dachten einst nicht daran, ihr ganzes Arbeitsleben in der Schweiz zu verbringen. Mit der Pensionierung stellt sich diese Frage neu. Welche Probleme können sich dabei ergeben?

Rechtsextremismus und Ausstiegshilfen

- 22) Welche Faktoren begünstigen die Entstehung rechtsextremistischer Tendenzen?
- 23) Weshalb wurde der Ansatz der akzeptierenden Jugendarbeit so stark kritisiert?
- 24) Wo sind die ethischen Grenzen der Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen?
- 25) Auf welchen Ebenen (mit welchen Akteuren) arbeitet das norwegische Ausstiegskonzept? Und mit welchen Strategien?
- 26) In welchen Punkten unterscheidet sich die schwedische Ausstiegshilfe davon?
- 27) Welches der drei vorgestellten Ausstiegskonzepte (Norwegen, Schweden, Deutschland) würde sich deiner Meinung nach am besten auf die Schweiz übertragen lassen? Weshalb?
- 28) Welche Akteure des Gemeinwesens müssen sich zur Bekämpfung von Rechtsextremismus untereinander vernetzen?

Zu den Autorinnen:

Dr. Miryam Eser Davolio (Erziehungswissenschaftlerin), forscht und unterrichtet an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit. Sie ist Autorin verschiedener anti-rassistischer Lehrmittel sowie wissenschaftliche Publikationen zu Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, Jugendgewalt, Migration und Integration sowie politischer Bildung. Stiftungsrätin der Stiftung für Erziehung zur Toleranz (SET).

Dr. Brigitta Gerber (Ethnologin/Historikerin) arbeitet seit Jahren auf dem Gebiet Rassismus und Gewaltprävention. Sie ist Autorin wissenschaftlicher Bücher und Artikel zu den Themen Antirassismus und Ausstiegshilfen für Rechtsextreme. Ihr Büro Toleranzkultur befasst sich primär mit der Umsetzung von wissenschaftlichen Resultaten für Laien. Daneben engagiert sie sich als Politikerin gegen gruppenfokussierte Diskriminierung und ist Grossrätin des Kantons Basel-Stadt, ehem. Schulinspektorin. Sie unterrichtete als Lehrbeauftragte zudem an Fachhochschulen und der Universität.

Alle Texte von «Interkulturell Bilden» wurden von ausgewiesenen Expertinnen und Experten aus dem Fachgebiet Interkulturalität begutachtet. Ihr Feedback und ihre Ergänzungen sind in das Endprodukt eingeflossen. Sie haben damit einen substantiellen Beitrag geleistet. Hier einige ihrer Kommentare zur Gesamtbeurteilung:

Dr. Nadia Baghdadi (Islamwissenschaftlerin und Dozentin an der Fachhochschule St. Gallen, Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Fachbereich Soziale Arbeit):

«Mir haben vor allem die Übungen sehr gut gefallen, die sind sehr abwechslungsreich und kreativ und ich denke auch wirkungsvoll. Die eine oder andere werde ich dann gerne mal im Unterricht ausprobieren.»

Paola Giovanoli (Ethnologin und Dozentin am Bildungszentrum Gesundheit und Soziales, Chur): *«...habe das Buch mit grossem Interesse gelesen und schon vieles rausgestrichen, das ich gerne in meinen Unterricht einbauen werde.»*

Dr. Mandana Kerschbaumer (Soziologin und Dozentin an der FH St. Gallen und Agogis Zürich): *«Sehr lesenswert und ertragreich!»*

Klaus Kühne (Psychologe, langjähriger Dozent an der FH Bern, Fachbereich Soziale Arbeit, im Ruhestand): *«Ihr habt da eine grosse und wertvolle Arbeit geleistet.»*

Prof. Dr. Beatrice Ziegler (Dozentin für Geschichte an der FHNW Aarau, seit 2003 Leiterin des Forschungszentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik): *«Die Unterrichtseinheiten von ‚Interkulturell Bilden. 10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial- und Gesundheitsbereich‘ haben den Vorzug, dass sie ausgehend von einer allgemeinen Situierung klare Aussagen dazu machen, mit welchen Zielen die Einheit jeweils verwendet werden kann. Sie folgen einem leicht verständlichen Schema, sind also leicht anwendbar. Sie machen auch auf allfällige Schwierigkeiten aufmerksam. In dieser Form erscheinen sie als sehr geeignet für eine reflexive Aus- oder Weiterbildung.»*