

Politische Bildung im hessischen Justizvollzug

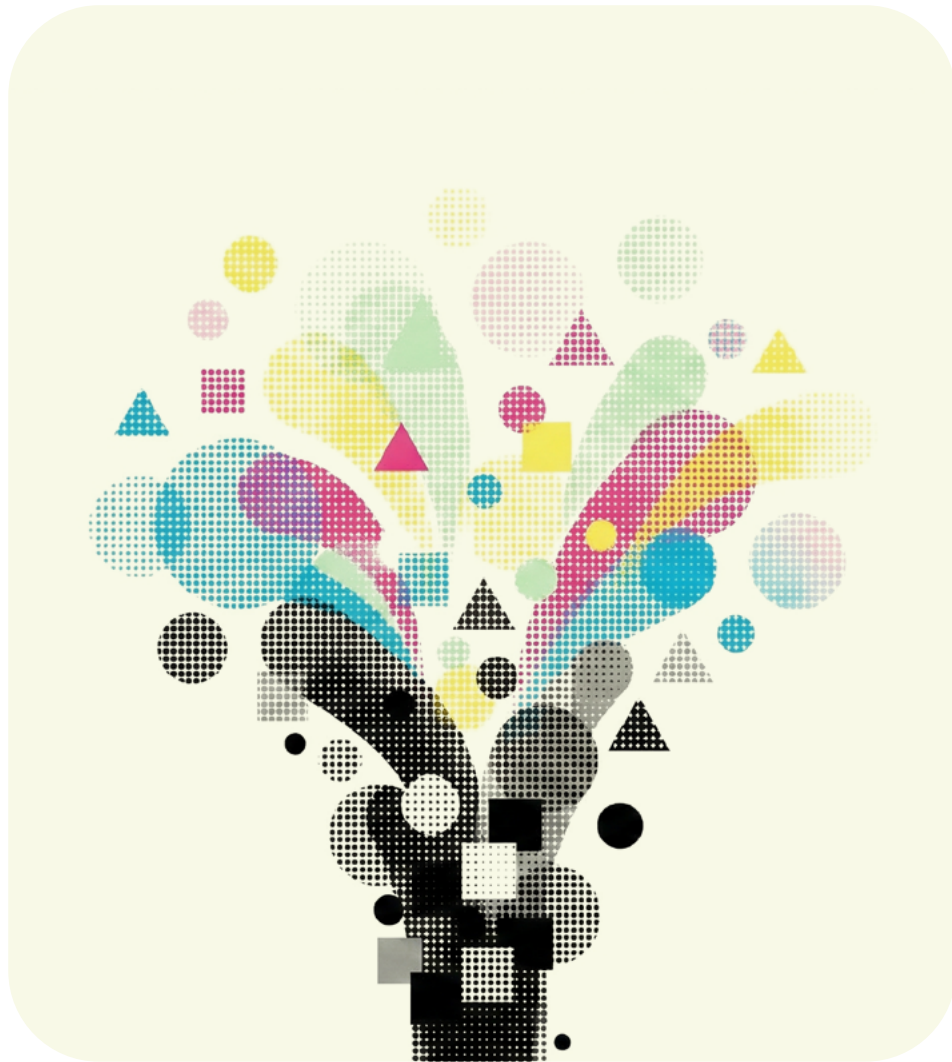


**Ein Handbuch mit Konzepten, Methoden
und Materialien für Fachkräfte**



Violence
Prevention Network

Politische Bildung im hessischen Justizvollzug



**Ein Handbuch mit Konzepten, Methoden
und Materialien für Fachkräfte**



Violence
Prevention Network

Vorwort von Christian Heinz, Hessischer Minister der Justiz und für den Rechtsstaat

Liebe Leserinnen und Leser,

die Anschläge der letzten beiden Jahre in Solingen, Magdeburg und München verdeutlichen die Gefahr, die von extremistischer Gewalt und Terrorismus ausgeht. Gleichzeitig legen die jährlichen Verfassungsschutzberichte ernüchternd dar, dass für die Anzahl extremistischer Straftaten sowohl im Jahr 2023 als auch im Jahr 2024 neue Höchstwerte verzeichnet wurden. Extremistische Kräfte versuchen, die Gesellschaft zu spalten und die Demokratie zu schwächen. Angesichts der konstanten und umfassenden Bedrohung muss festgehalten werden: Der Extremismus stellt nicht nur eine fundamentale Gefahr für die Sicherheit dar, sondern auch für unsere Demokratie und den Rechtsstaat. Dieser Trend ist sicherlich auch eine Konsequenz der jüngeren Zeitgeschichte. Basierend auf den Nachwehen jüngerer Krisen wie der Corona-Pandemie und anhaltenden Krisen wie dem Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine und dem Terroranschlag der Hamas auf den Staat Israel versuchen unterschiedliche Akteure gezielt, die Unsicherheit auszunutzen und vor allem junge Menschen von radikalen Ansichten zu überzeugen.

Die Gefahr der Radikalisierung macht auch vor dem Justizvollzug keinen Halt. Wo der Rechtsstaat sanktionierend einschreitet, fällt es nur zu leicht, in staatlichen Institutionen und deren Vertreterinnen und Vertretern Feinde zu sehen. Sowohl in der Gesellschaft als auch im Justizvollzug bedarf es daher Zivilcourage und eines unerschütterlichen Eintretens für die freiheitlich demokratische Grundordnung, um radikalen Weltbildern zu begegnen, die mit vermeintlich einfachen Lösungen für komplexe Herausforderungen locken.

Bereits seit 2014 arbeitet der hessische Justizvollzug vertrauensvoll mit dem externen Träger Violence Prevention Network gGmbH zusammen, um Präventions- und Ausstiegsangebote im Jugend- und Erwachsenenvollzug umzusetzen, Radikalisierung vorzubeugen und extremistischen Straftäterinnen und Straftätern beratend einen Ausweg aufzuzeigen. Seit 2017 koordiniert Violence Prevention Network einen Trägerverbund, der vielschichtige Maßnahmen zur Prävention von Extremismus, Förderung gewaltfreier Konfliktlösungsstrategien und zur Vermittlung von Kenntnissen über Demokratie und den Rechtsstaat für Straftäterinnen und Straftäter im hessischen Justizvollzug anbietet. Der Trägerverbund wird unter dem Namen „Kompetenz gegen Extremismus in Justizvollzug und Bewährungshilfe“ – kurz KOGEX – durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und durch das Land Hessen kofinanziert. Die Maßnahmen und die Zusammenarbeit haben sich bewährt – sie bereichern den Straf-



Quelle: Hessisches Ministerium der Justiz und für den Rechtsstaat

vollzug und tragen maßgeblich dazu bei, dass Inhaftierte frühzeitig extremistische Ansichten erkennen und sich von diesen distanzieren.

Das vorliegende Handbuch greift die Workshop-Angebote der politischen Bildung auf, die Violence Prevention Network neben vielen weiteren Maßnahmen im Strafvollzug anbietet. Das Ziel der Maßnahme ist die Vermittlung von Hintergrundinformationen und die Auseinandersetzung mit Themen, die in der Gesellschaft polarisieren. Extremismusprävention muss am aktuellen Wissen ausgerichtet sein und dabei sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse als auch gesellschaftliche Belange aufgreifen. Daher begrüße ich es sehr, dass das Handbuch den Leserinnen und Lesern zu unterschiedlichen Themen wie Demokratie und Menschenrechten, Geschlechteridentität, Pluralität in der Gesellschaft und Diskriminierung strukturiert Kenntnisse vermittelt und eine Anleitung für die pädagogische Auseinandersetzung zur Verfügung stellt. Obwohl die Maßnahme im Justizvollzug umgesetzt wird, ist die Anwendung des Handbuchs nicht auf diesen Kontext begrenzt. Stattdessen können die Erfahrungswerte auch auf andere Anwendungsbereiche ausgeweitet werden.

Ich danke Violence Prevention Network für die Arbeit, die in die Erstellung dieses Handbuchs geflossen ist, und bin überzeugt, dass es ein wertvolles Hilfsmittel für den Einsatz gegen extremistische Bestrebungen, für Toleranz und für demokratischen Zusammenhalt sein wird.

Christian Heinz, Staatsminister

Inhalt

1. Gender	8
1.1. Gender und geschlechterreflektierende Pädagogik	9
1.2. Themen geschlechterreflektierender Pädagogik	12
1.2.1. Sexismus	12
1.2.2. Toxische Männlichkeit	13
1.2.3. Patriarchale Strukturen	14
1.2.4. Gender-based Violence (GBV)	16
1.3. Genderdiskurse und extremistische Ideologien	20
1.3.1. Bedrohungsszenarien, Männlichkeitskult und Familienideale als Brücke zwischen Ideologien ...	20
1.3.2. Antifeminismus – Gleichberechtigung als einendes Feindbild	22
1.4. Fazit	24
1.5. Methodenteil: Gender	25
1.5.1. Genderscharade	26
1.5.2. Wer ist am stärksten?	28
1.5.3. Collage „Mannsbilder“	30
1.6. Literaturnachweise	32
2. Leben in einer pluralen Gesellschaft	36
2.1. Wer sind „wir“? – Gesellschaft und Vielfalt	37
2.2. Auseinandersetzung mit kultureller und religiöser Vielfalt	41
2.2.1. Kulturelle Vielfalt	42
2.2.2. Religiöse Vielfalt	47
2.3. Kompetenzen für die plurale Gesellschaft	50
2.4. Fazit	54
2.5. Methodenteil: Leben in einer pluralen Gesellschaft	55
2.5.1. Guess Who	56
2.5.2. Ich – Nicht-Ich	64
2.5.3. In der Mitte der Gesellschaft	66
2.6. Literaturnachweise	69
3. Demokratie und Menschenrechte	75
3.1. Demokratie	75
3.1.1. Geschichte des Begriffs	75
3.1.2. Aktuelle Dimensionen der Demokratie	77
3.2. Menschenrechte	78
3.3. Methodenteil: Demokratie und Menschenrechte	81
3.3.1. Einstieg Demokratie	82
3.3.2. Die Notwendigkeit eines Vertrags	84
3.3.3. Wo stehst du?	87
3.4. Literaturnachweise	89
4. Umgang mit Diskriminierung	90
4.1. Identität und Zugehörigkeit	91
4.2. Ausdrucksformen von Abwertung und Ausgrenzung	95
4.2.1. Stigmatisierung	96
4.2.2. Diskriminierung	97
4.2.3. Konzepte zum Verständnis von Diskriminierung	100

4.3. Aktiv werden gegen Diskriminierung I: Privilegien anerkennen und sich gegen Diskriminierung einsetzen	102
4.3.1. Reflexion von Normen und Privilegien.....	103
4.3.2. Umgang mit Diskriminierung(-svorwürfen).....	106
4.3.3. Zivilcourage.....	108
4.3.4. Powersharing.....	109
4.4. Aktiv werden gegen Diskriminierung II: Stark werden und stärken	110
4.4.1. Empowerment	111
4.4.2. Selfcare	114
4.4.3. Safer Spaces und Empowerment-Räume.....	115
4.5. Methodenteil: Umgang mit Diskriminierung	117
4.5.1. Vier Seiten der Diskriminierung	118
4.5.2. Selfcare-Planung.....	120
4.5.3. Diskriminierenden Aussagen entgegentreten	123
4.6. Literaturnachweise	126
5. Der Nahost-Konflikt	132
5.1. Einführung	133
5.2. Historischer Rückblick	134
5.3. Der Zionismus und seine Bestrebung nach einem jüdischen Staat	137
5.4. Die palästinensischen Gebiete heute	139
5.5. Zentrale Streitpunkte des Nahost-Konfliktes	140
5.6. Warum ist es so schwer, über den Nahost-Konflikt zu sprechen?	142
5.7. Methodenteil: Nahost-Konflikt	143
5.7.1. Antisemitismus wegen Ausschwitz?	144
5.7.2. Begriffsdefinitionen	148
5.7.3. Israel und Palästina – ein kompliziertes Thema.....	150
5.8. Literaturnachweise	152
6. Antisemitismus und Menschenrechte im Deutschrapp	154
6.1. Einleitung	155
6.2. Deutschrapp	156
6.2.1. Geschichte und Entstehung.....	156
6.2.2. Einfluss des deutschen Rap auf junge Menschen.....	157
6.3. Menschenfeindlichkeit im Deutschrapp	157
6.3.1. Antisemitismus	158
6.3.2. Sexismus.....	159
6.3.3. Homosexuellenfeindlichkeit	160
6.4. Methodenteil: Antisemitismus und Menschenrechte im Deutschrapp	161
6.4.1 Text- und Videoanalyse von Deutschrapp-Titeln	162
6.4.2. Anhang I: Songtext Kollegah – „Apokalypse“.....	165
6.4.3. Anhang II: Songtext Cro – „Easy“	172
6.5. Literaturnachweise	174



GENDER



1. Gender

1.1. Gender und geschlechterreflektierende Pädagogik

Das Verständnis von „Geschlecht“ ist in aktuellen Diskursen durch ein zunehmendes Bewusstsein für Vielfalt jenseits der etablierten Kategorien „männlich“ und „weiblich“ gekennzeichnet. In diesem Zusammenhang ist auch von „Gender“ die Rede. Mit Gender wird etwas bezeichnet, für das es im Deutschen keine wortwörtliche Übersetzung gibt. Der aus dem Englischen stammende Begriff „Gender“ bezeichnet das soziale, gelebte und gefühlte Geschlecht. Er steht in Abgrenzung zu „sex“, das im Englischen das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht bezeichnet, das allein aufgrund körperlicher Merkmale definiert wird (Dissens 2022 a). Gender und biologisches Geschlecht können bei einer Person übereinstimmen (cisgender), müssen es aber nicht unbedingt (transgender) (Funck 2016). Die Unterscheidung zwischen Sex und Gender soll also deutlich machen, dass es zwischen den körperlichen Merkmalen einer Person und ihrer sozialen Geschlechtsidentität einen Unterschied gibt. Judith Butler, die seit den 1990er Jahren als eine Wegbereiterin der Dekonstruktion von Geschlechterkategorien gilt, lenkt den Blick darauf, wie aus den dualen Geschlechterbildern sexuelles Begehren abgeleitet wird. Sie beschreibt, wie Neugeborene in die Kategorie männlich bzw. weiblich eingeteilt und entsprechend zu Mädchen/Frauen bzw. Jungen/Männern erzogen werden. Dabei werde davon ausgegangen, dass sich ihr Begehren auf das jeweils komplementäre Geschlecht richtet und sie somit heterosexuell sind. Brechen einzelne Individuen aus einer oder mehreren Kategorien der „heterosexuellen Matrix“ aus, reagiere das soziale Umfeld mit direkten und indirekten Repressions- und Exklusionsmechanismen (Butler 1995).

Bestrebungen, Gendervielfalt Raum zu geben, werden oft mit dem Argument abgetan, dass es sich dabei um eine „neue Spinnerei“ oder Mode handele, die im starken Widerspruch zu traditionellen Werten und Sichtweisen von Geschlecht stehe. Dieser Wahrnehmung widerspricht, dass es in den meisten Kulturen weltweit schon seit Jahrhunderten Konzepte geschlechtlicher Vielfalt gibt, die über die Dualität von Mann und Frau hinausgehen und zum Teil erst als „Beiprodukt“ der Kolonialisierung verdrängt wurden (Oyêwùmí 1997; Cormack 2021). Das, was als männlich bzw. weiblich gilt, war also über die Jahrhunderte und Kontinente hinweg starkem Wandel unterworfen.¹

Doch nicht nur transkulturelle und historische Perspektiven weisen auf diverse Geschlechtsidentitäten hin, auch biologisch betrachtet ist Geschlecht jenseits der Zwei-

¹ Als Beispiel kann hier das Tragen von Absatzschuhen angeführt werden, das heute explizit weiblich konnotiert ist, in seiner Entstehung im 16. Jh. aber für Männer üblich war (Kaey 2020).

geschlechtlichkeit von männlich und weiblich eine Realität. Denn Menschen, die intergeschlechtlich sind und früher oft als „Zwitter“ betitelt wurden, sind seit jeher Teil unserer Gesellschaft. Um Betroffene in das binäre Geschlechtersystem hineinzuwängen, wurden früher regelmäßig geschlechtszuweisende Operationen durchgeführt. Heute positionieren sich zahlreiche intergeschlechtliche Menschen gegen diese künstliche Zuweisung und fordern die Anerkennung ihrer geschlechtlichen Realität (Bundeszentrale für Aufklärung o. J.).

Von einem Hinterfragen der Kategorien männlich und weiblich können alle Menschen profitieren, denn es ermöglicht neue Ausdrucksmöglichkeiten jenseits „typisch männlicher“ und „typisch weiblicher“ Rollen zu erkunden. Diese sich wandelnden Geschlechterverständnisse erfordern auch von Pädagog*innen, sich geschlechtlicher Diversität zu stellen und Konzepte zu überarbeiten, die auf einem Bild von Jungen- bzw. Mädchenarbeit fußen und diese beiden Rollen als einzige Realität darstellen.

Gleichzeitig stellt aber die Geschlechterdualität im Alltag vieler junger Menschen weiterhin den Status Quo dar. Sie sind gesellschaftlichen Erwartungen an Mädchen und Jungen im Sinne klassisch binärer Zuschreibungen ausgesetzt und diese strukturieren und begrenzen ihre Lebensrealität (LAG Sachsen et al. 2020: 17). Wie stark und restriktiv diese geschlechtsspezifischen Zuschreibungen sind, variiert mitunter deutlich. Und wenngleich gerade muslimisch sozialisierte Jugendliche in gesellschaftlichen Debatten oft als Empfänger*innen und Verfechter*innen patriarchaler Narrative dargestellt werden, zeigt eine genauere Betrachtung, dass strikte Gendernormen, Sexismus und patriarchale Vorstellungen von Männern und Frauen bis heute in der gesamten Gesellschaft verbreitet sind.

Pädagogische Arbeit steht vor der Herausforderung, sowohl die Eindeutigkeit binärer Kategorien zu hinterfragen und vielfältige Identifikationsmöglichkeiten aufzuzeigen als auch die Lebensrealität von Jugendlichen anzuerkennen, die in dieser Dualität sozialisiert wurden, sich stark damit identifizieren sowie mitunter konflikthafte Verhalten zeigen, das mit ihrer klassisch männlichen bzw. weiblichen Sozialisation in Verbindung steht.

Geschlechterreflektierende Arbeit sollte daher die Widersprüchlichkeit zwischen der Normierung von Geschlecht in der Gesellschaft und dem Wissen um die Realität von Geschlechtervielfalt berücksichtigen (ebd.).

Betrachtet man die Geschichte geschlechterreflektierender Arbeit, so wird deutlich, dass diese über viele Jahrzehnte als geschlechtshomogene (Mädchen- und

Jungen-) Arbeit gedacht wurde. Nicht nur bei der Auswahl der Teilnehmenden wurde diese Geschlechtshomogenität berücksichtigt, auch Fachkräfte betreuten ausschließlich Gruppen ihres eigenen Geschlechts (ebd.). Das Argument für diese Herangehensweise war unter anderem, dass durch die Geschlechtshomogenität auf ähnliche strukturelle, persönliche und gesellschaftspolitische Erfahrungen zugegriffen werden konnte (LAG Sachsen et al. 2020: 18). In diesem Sinne wird argumentiert, dass Jugendliche sich in geschlechtshomogenen Räumen angstfreier über geschlechtsspezifische Erfahrungen austauschen könnten und in diesem geschützten Raum nur mit Erwartungen des eigenen Geschlechts konfrontiert seien und nicht zusätzlich mit den Erwartungen des anderen Geschlechts (Bisutti/Wölfl 2011: 12).

Heute geht man zunehmend über dieses Verständnis hinaus. Geschlechterreflektierende pädagogische Arbeit in gemischtgeschlechtlichen Gruppen oder mit andersgeschlechtlicher Leitung (*cross work*) wird heute vermehrt gewünscht und auch mit Erfolg durchgeführt. Jugendarbeit, die gezielt Perspektiven von Geschlechtern jenseits der Binarität (Trans*-, Inter*- und nicht binärer Menschen) in den Fokus nimmt, steckt aber noch in den Kinderschuhen (LAG Sachsen et al. 2020: 18).

Insbesondere in Kontexten, die stark entlang der klassischen Normierung von Geschlecht organisiert sind, wie zum Beispiel in Gefängnissen, besteht weiterhin ein Bedarf, im Rahmen von Männer- und Frauengruppen zu arbeiten, um die diesen zwei Rollen inhärenten Konflikte zu reflektieren, auch wenn dabei binäre Zuschreibungen von Geschlecht reproduziert werden. Die Eindeutigkeit von Geschlecht sollte aber auch in solchen Gruppenkonstellationen immer hinterfragt werden.

Die sozialpädagogische Arbeit im Feld Gender basiert allgemein darauf, die Kategorie Geschlecht in den Fokus zu rücken, gleichzeitig aber auch ihre Bedeutung zu hinterfragen. In der Literatur spricht man dabei von einer „Dramatisierung“ bzw. „Entdramatisierung“ von Geschlechtern (LAG Sachsen et al. 2020: 19). Beide Herangehensweisen verfolgen unterschiedliche Zwecke. Geschlecht zu dramatisieren bedeutet, es explizit zu benennen und Aktivitäten und Diskurse mit einem Fokus auf bestimmte Kategorien zu organisieren. Dies bietet den Vorteil, genderspezifischen Konflikten Raum zu geben, birgt jedoch auch die Gefahr, Stereotype zu zementieren. Entdramatisierung von Geschlecht rückt diese Kategorie aus dem Fokus und ermöglicht den Blick auf andere Identitätskategorien, die unter Umständen für das Individuum viel prägender sind (z. B. Hautfarbe oder Herkunft). In der Regel braucht es beide Herangehensweisen (ebd.).

1.2. Themen geschlechterreflektierender Pädagogik

Im Themenfeld Gender existiert eine Reihe von Begrifflichkeiten, auf die zurückgegriffen wird, um strukturelle Problemfelder rund um das Thema greifbar zu machen. Einige der zentralen Konzepte und Begriffe sollen hier näher erläutert werden. In der geschlechterreflektierenden pädagogischen Arbeit werden sie nicht immer wörtlich und explizit, aber immer implizit thematisiert.

1.2.1. Sexismus

Sexismus bezeichnet die Abwertung und Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres Geschlechts (Wolf/Hell 2021: 6).

Der Begriff wurde im Zuge des Feminismus der 1960er Jahre in den USA geprägt und hat in den vergangenen Jahren insbesondere durch Bewegungen wie #MeToo zunehmend öffentliche Bekanntheit erlangt (Masequesmay 2014). Auch Frauen können sexistisch sein und theoretisch können auch Männer von Sexismus betroffen sein (Hooks 2000). Allgemein besteht jedoch ein wissenschaftlicher Konsens darüber, dass diese Form der Diskriminierung vor allem Frauen trifft (IDD 2021: 7).

Die Soziologin Gina Masequesmay definiert Sexismus als

„(...) Vorurteile oder Diskriminierung aufgrund des Geschlechts oder der Geschlechtszugehörigkeit, insbesondere gegenüber Frauen und Mädchen. (...) Sexismus kann die Überzeugung sein, dass ein Geschlecht einem anderen überlegen oder wertvoller als dieses ist. Er setzt Grenzen für das, was Männer und Jungen tun können und sollen, und für das, was Frauen und Mädchen tun können und sollen. (...) Er funktioniert durch ideologische und materielle Praktiken von Individuen, Kollektiven und Institutionen, die Frauen und Mädchen auf der Basis von Geschlecht oder Gender unterdrücken, um das Patriarchat oder die männliche Vorherrschaft aufrechtzuerhalten. Diese Unterdrückung nimmt gewöhnlich die Formen wirtschaftlicher Ausbeutung und sozialer Herrschaft an.“ (Masequesmay 2014: ohne Seitenzahl)

Darüber hinaus werden auch verschiedene Formen sexueller Gewalt unter dem Begriff des „Sexismus“ thematisiert. Im Zentrum sexistischer Ideologien steht der Verweis auf „natürliche“, weil biologische, Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Mit diesen wird der Überlegenheitsanspruch von Männern legitimiert (Höcker et al. 2020: 277).

Unterschiedliche Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie Sexismus, Rassismus und Homophobie haben viel gemeinsam. Es gibt Hinweise darauf, dass

Personen, die zu einer dieser Abwertungsmechanismen tendieren, auch eine Affinität für andere Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit aufweisen (Höcker et al. 2020: 270). Das Auftreten gruppenbezogener Abwertungen erfolgt also in der Regel nicht nur gegenüber einer Gruppe – wie zum Beispiel Geflüchteten – sondern geht meist auch mit der Abwertung anderer Gruppen einher (Zick/Küpper 2015: ohne Seitenzahl.).

Bei all' diesen Abwertungsmechanismen besteht die Tendenz, sich von der abgewerteten Gruppe als verschieden zu konstituieren sowie sich dabei selbst auf- bzw. den anderen abzuwerten und dies auch zur Rechtfertigung eigener Privilegien zu nutzen (IDD 2021: 9).

1.2.2. Toxische Männlichkeit

Die Beschäftigung mit Sexismus fokussiert in der Regel vor allem auf Frauen als Opfer dieser Diskriminierungsform. Wenngleich dieser Fokus wichtige Aspekte sichtbar macht, birgt er auch die Gefahr, das Thema als ein „Frauenproblem“ abzustempeln, wenn nicht zugleich die Männlichkeitskonzepte untersucht werden, die die Machtdynamik der Geschlechterungleichheit prägen (Elliott 2018: 18).

Bestehende Männlichkeitskonzepte, die in unserer Gesellschaft fest verankert sind, konditionieren bereits Jungen dazu, Gefühle zu unterdrücken oder abzuwerten bzw. nur solche zuzulassen, die als stark gelten, wie zum Beispiel Wut und Lust. Männlichkeit wird dann häufig mit Dominanz und Kontrolle, sexueller Eroberung, Gewalt und Wettbewerb assoziiert (Dissens 2022 b; IDD 2021: 26).

Jungen wird oft beigebracht, eigene (Schmerz-)Grenzen nicht wahrzunehmen und sich „abzuhärten“, um ein „richtiger Mann“ zu sein. Einfühlung in andere und sich selbst, Qualitäten wie Fürsorge und Verletzlichkeit werden in einem solchen Weltbild als Schwäche und „weiblich“ definiert. Die Folge ist, dass bestimmte soziale Kompetenzen nicht erworben, sondern verachtet und unterdrückt werden. Aggressives Verhalten im Umgang mit Konflikten erscheint dann häufig als einzige Handlungsoption, um nicht als „weiblich“ zu erscheinen (Dissens 2022 a).

Der Begriff „toxische Männlichkeit“ beschreibt, dass diese Konzepte „giftig“ und zerstörerisch sind – für Frauen, aber eben auch für Männer – und dass dieses sehr rigide Verständnis von Männlichkeit (selbst-)zerstörerisches Verhalten fördert (IDD 2012: 26). Dies wird mit Blick auf Kriminalitätsstatistiken deutlich, in denen Männer bis heute insbesondere auch im Bereich der Gewaltkriminalität überproportional als Täter vertreten sind (Bundesministerium des Innern und für Heimat 2025).

Männer sind jedoch nicht nur überwiegend Täter, sondern auch, mit Ausnahme der Sexualstraftaten, mehrheitlich Opfer von Gewaltkriminalität (Möller-Leimkühler 2010: 70). Zudem haben die oben genannten Vorstellungen von „Mann-Sein“, nach der „echte“ Männer keinen Schmerz kennen und unangreifbar sind, vermutlich auch langfristige Auswirkungen auf ihre Gesundheit: Männer sterben im Durchschnitt früher als Frauen (Dissens 2022 b) und sind auch in der Suizidstatistik mit 73 Prozent der Fälle deutlich überrepräsentiert (Statistisches Bundesamt 2025).

Über die genauen Gründe für diese Zahlen besteht keine Einigkeit, wohl aber gibt es Hinweise: Einige Wissenschaftler*innen führen an, dass Männer dazu tendieren, Körpersignale zu ignorieren und die notwendige Gesundheitsvorsorge zu vernachlässigen (Lenz 2004: 11; Hagemann-White/Lenz 2002). Häufig werde Hilfe verweigert, wenn körperliche und insbesondere psychische Beschwerden bestehen. Hinzu kommt eine Affinität zu riskantem Verhalten – aus der Haltung, Stärke beweisen zu müssen, entstehen häufiger Unfälle (Dissens 2022 b). Sich mit toxischer Männlichkeit zu beschäftigen, bedeutet, diese gesellschaftlichen Normvorstellungen in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, wie sie mit der Sozialisation von Männern in Verbindung stehen.

Das Konzept der „toxischen Männlichkeit“ meint also ausdrücklich nicht, dass Männer per se als problematisch oder minderwertig betrachtet werden. Vielmehr soll es den Blick dafür schärfen zu erkennen, in welcher Weise verbreitete Männlichkeitsentwürfe schädlich für Individuen und die ganze Gesellschaft sind. Es bedeutet außerdem, sich mit den Motiven für Homophobie, Hassverbrechen und sexuelle Übergriffe zu beschäftigen (IDD 2021: 26).

Dies kann zugleich als Ermutigung verstanden werden, weniger zerstörerische Formen von Mann-Sein zu erforschen und einengende Genderstereotype zu überwinden, also neue Ausdrucksmöglichkeiten für Männer zu etablieren und gesellschaftsfähig zu machen (Pickert 2019).

1.2.3. Patriarchale Strukturen

Bei der Beschäftigung mit Gender stößt man immer wieder auf den Begriff des „Patriarchats“ bzw. „patriarchaler Strukturen“ als Ursache von Sexismus und toxischer Männlichkeit. Der Duden definiert Patriarchat als „Gesellschaftsordnung, bei der der Mann eine bevorzugte Stellung in Staat und Familie innehat und bei der in Erbfolge und sozialer Stellung die männliche Linie ausschlaggebend ist“ (Duden o. J.).

Wörtlich bedeutet Patriarchat „Herrschaft der Väter“ und lässt sich bis ins Altgriechische zurückverfolgen. Nach der feministischen Theologin Rosemary Radford Ruet-

her entstand das Patriarchat am Übergang von Jäger*innen- und Sammler*innengesellschaften zu landwirtschaftlich organisierten Gesellschaften im 5. Jahrtausend v. d. Z. im vorantiken Nahen Osten, Mesopotamien sowie in China und im Indus. Im Römischen Reich bezeichnete der Begriff „*familia*“ später alle Personen und Dinge, über die der „*pater familias*“ bestimmen konnte, also seine Kinder, die Ehefrau, Sklav*innen und Bedienstete, Tiere und materielles Gut (Müller o. J.: 1). Obwohl sich diese Gesellschaftsstruktur zunehmend etablierte, blieb sie nicht unangefochten. Bereits in der Antike gab es Bewegungen und Kämpfe gegen dieses Vorherrschaftssystem (Müller o. J.: 2). Diese konnten sich jedoch nicht dauerhaft durchsetzen, sodass sich patriarchale Strukturen zunehmend in den Gesellschaften Europas und in anderen Teilen der Welt festigten. In Europa waren über Jahrhunderte insbesondere die Kirchen wesentliche Träger der Reproduktion patriarchaler Strukturen (Müller o. J.: 4). Die anti-patriarchalen Kämpfe gewannen im Zuge der zweiten Welle der Frauenbewegung in der Mitte des 20. Jahrhunderts an neuer Durchsetzungskraft (Schmidt 2021). Dennoch ist auch die heutige Gesellschaft noch stark vom patriarchalen Erbe geprägt.

Patriarchale Strukturen äußern sich zum Beispiel in geschlechtsspezifischer Gewalt (Gender-based Violence, vgl. 1.2.4), aber auch in indirekter Gewalt bzw. Ungerechtigkeit. Beispielhaft ist hierfür die große Kluft zwischen dem durchschnittlichen Einkommen von Männern und Frauen oder die Tatsache, dass Spitzenpositionen in Politik und Wirtschaft noch überwiegend männlich besetzt sind. Bis heute ist das Bild verbreitet, Frauen seien emotionaler, sozialer, einfühlsamer, weniger strukturiert denkend und körperlich leistungsfähig und daher besonders für Aufgaben im sozialen Bereich geeignet. Gleichzeitig erhalten diese mehrheitlich von Frauen besetzten Bereiche gesellschaftlich weniger Anerkennung und sind unterdurchschnittlich bezahlt. Doch selbst für gleiche Tätigkeiten verdienen Frauen häufig weniger als Männer (Müller o. J.: 3).

Das Patriarchat steht für lang gewachsene Strukturen von männlicher Herrschaft, Macht und Eigentumsverteilung, die unser Bild von uns selbst, unserem eigenen Geschlecht und dem anderer prägen, sowie die Erwartungen, Ängste und Rollen, die wir mit den verschiedenen Geschlechtern verbinden (Schmidt 2021). Es steht nicht im Widerspruch zur Wertschätzung von Frauen, jedoch ist diese im patriarchalen System eng an das Erfüllen geschlechtsspezifischer Rollen gekoppelt und lässt nur wenig oder gar keinen Spielraum, Anerkennung oder Macht in Bereichen zu erwerben, die als „männlich“ gelten und in vielen Fällen privilegiert sind. Wenn von patriarchalen Strukturen die Rede ist, bedeutet dies also nicht, individuelle Freiheiten, die Frauen und Andersgeschlechtliche bereits erlangt haben, oder Beispiele für die Benachteiligung von Männern zu verkennen. Vielmehr geht es darum, systemische Zwänge und Begrenzungen innerhalb des patriarchalen Systems anzuerkennen, diese bewusstzumachen und sukzessive aufzulösen, um größere Handlungsspielräume und Freiheiten für alle zu erreichen.

1.2.4. Gender-based Violence (GBV)

Gender-based Violence bzw. geschlechtsspezifische Gewalt ist nach Definition der EU-Kommission jede Form von Gewalt, die Personen explizit aufgrund ihres Geschlechts erfahren bzw. die ein bestimmtes Geschlecht überproportional betrifft (Europäische Kommission o. J.).

Von GBV sind mehrheitlich Frauen betroffen, aber auch Angehörige anderer Gruppen wie beispielsweise Transgender- oder intergeschlechtliche Personen. Die negativen Konsequenzen dieser Gewaltakte treffen jedoch häufig nicht nur die unmittelbaren Opfer, sondern auch Angehörige jeden anderen Geschlechts und ganze soziale Netzwerke. Nicht zuletzt können auch männliche Personen direkt betroffen sein (Europäische Kommission o. J.).

Im Folgenden wird der Fokus insbesondere auf GBV gelegt, die von Männern ausgeht und Frauen zum Ziel hat, da dies ein zentrales Problemfeld für die Zielgruppe „Inhaftierte“ darstellt.

Gewalt gegen Frauen hat viele Erscheinungsformen. Laut des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend wird jede dritte Frau mindestens einmal in ihrem Leben Opfer von physischer und/oder sexualisierter Gewalt (BMBFSFJ: 2025). Zwar kann GBV auch in Kontexten stattfinden, in denen sich Täter und Opfer nicht kennen, jedoch erfolgt die Mehrzahl der Übergriffe im häuslichen Umfeld, in der Ehe und in Partnerschaften (Lenz 2004: 2). Auf dieses Feld der sogenannten „häuslichen Gewalt“ wird weiter unten noch detaillierter eingegangen.

GBV kann in Form von physischer als auch psychischer Gewalt verübt werden. **Physische Gewalt** ist statistisch verhältnismäßig gut erfasst.

Zwischen 2013 und 2023 waren weniger als 20 Prozent der verurteilten Straftäter*innen weiblich (Statista 2025 a). Der Männeranteil steigt, je schwerwiegender die Delikte sind: 2024 waren weniger als 13 Prozent der Tatverdächtigen bei Mord weiblich (Bundeskriminalamt 2025).

Beim Blick auf das Geschlecht der Opfer variiert die Verteilung je nach Straftat. Insgesamt sind ca. 30 Prozent der Opfer von Gewaltdelikten weiblich (Statista 2025 c). Bei Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung beträgt die Rate der weiblichen Opfer sogar 91,3 Prozent (Bundesministerium des Inneren und für Heimat 2025: 55). Hier ist allerdings von einer gewissen Dunkelziffer bei männlichen Opfern auszugehen, da gesellschaftliche Tabus und die Angst vor Stigmatisierung dazu führen können, dass Taten von männlichen Opfern nicht angezeigt werden (Lenz 2004: 10).

Psychische Gewalt wie Kontrollverhalten, Einschüchterung, Nötigung und Erpressung (Europäische Kommission o. J.) findet sich in den Kriminalstatistiken nur teilweise wieder, da ihre Spuren nur selten sichtbar und vor allem schwer nachweisbar sind, und sie bleibt daher für Täter*innen oft folgenlos. Besonders in Beziehungskontexten geht physische Gewalt auch mit psychischer Gewalt einher. Die psychische Einflussnahme und der gezielte Aufbau einer Abhängigkeitsbeziehung zwischen Täter*in und Opfer erleichtert es Gewalttäter*innen über längere Zeit Gewalt auszuüben, ohne dass das Opfer sich wehrt oder entzieht.

Grooming bezeichnet eine Strategie psychischer Einflussnahme, bei der schrittweise ein Vertrauens- und Abhängigkeitsverhältnis mit einem potenziellen Opfer angebahnt wird, um dieses gezielt zu missbrauchen (Kaiser 2011: 45ff). Grooming tritt insbesondere im Zusammenhang mit Kindesmissbrauch und Zwangsprostitution auf.

Wie bereits erwähnt, zeigt sich GBV häufig in Form **sexualisierter Gewalt**, die sowohl physische als auch psychische Gewalt umfassen kann. Sexualisierte Gewalt dient nicht immer der sexuellen Befriedigung der Täter*innen, sondern auch bzw. sogar ausschließlich der Machtausübung. Sexualisierte Gewalt findet oft in Abhängigkeitsverhältnissen statt: Zwei Drittel aller Vergewaltigungen passieren zu Hause, am Arbeitsplatz oder im Bekanntenkreis (Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben o. J.). Besonders Menschen mit Beeinträchtigung oder Behinderung zählen häufig zu den Opfern, da Täter*innen deren Hilfsbedürftigkeit ausnutzen können (ebd.). Sexualisierte Gewalt geht dabei weit über den Tatbestand der Vergewaltigung hinaus. Sie zeigt sich auch in sexuellen Anspielungen, Worten und Gesten, aufdringlichen Blicken sowie Nachrichten mit unerwünschtem sexuellem Inhalt und generell Berührungen, die nicht einvernehmlich zwischen zwei Menschen ausgetauscht werden (ebd.).

Online-Gewalt ist ein Oberbegriff für verschiedene Formen von gewaltvollem Verhalten in der virtuellen Sphäre. Sie überschneidet sich in der Regel mit einer oder mehreren der zuvor genannten Gewaltformen. Einige dieser Gewaltakte bleiben auf die virtuelle Sphäre begrenzt, andere stehen auch in Verbindung zu Handlungen in der nicht-virtuellen Welt. Diese Form der GBV ist äußerst verbreitet und die Hemmschwelle, virtuell Gewalt auszuüben, erscheint durch die mögliche Anonymität des Internets stark herabgesetzt. Zur Online-Gewalt zählen unter anderem das Versenden von sexuellen Inhalten ohne Zustimmung der Empfänger*innen, die Veröffentlichung intimer Aufnahmen von (Ex-)Partner*innen, online-Stalking und diverse Formen des Mobbings (Europäische Kommission o. J.).

Beispiele von GBV

Zu GBV zählt die Praktik der **Zwangsheirat**. Diese liegt dann vor, wenn

„(...) mindestens einer der Eheleute durch die Ausübung von Gewalt oder durch die Drohung mit einem empfindlichen Übel zum Eingehen einer formellen oder informellen (also durch eine religiöse oder soziale Zeremonie geschlossenen) Ehe gezwungen wird und mit seiner Weigerung kein Gehör findet oder es nicht wagt, sich zu widersetzen.“ (BMFSFJ 2011: 18).

Wenngleich auch Jungen und Männer betroffen sind, ist die überwiegende Zahl der Opfer mit 95 Prozent weiblich (BMFSFJ 2011: 27) (ebd.: 9). Nicht selten sind Minderjährige Opfer dieser Praxis (ebd.). Im Jahr 2024 wurden in Deutschland 68 Fälle von Zwangsheirat polizeilich erfasst (Statista 2025 b).

Ein weiteres Beispiel für GBV ist die **Beschneidung weiblicher Genitalien** (auch oft als Genitalverstümmelung bezeichnet). Die teilweise oder komplette Entfernung der weiblichen Genitalien hat immense Folgen für die betroffenen Frauen, d. h. gefährdet sowohl die physische als auch die mentale Gesundheit. In Deutschland leben laut aktuellen Schätzungen von Terre des Femmes derzeit knapp 104.000 betroffene Frauen (Terre des Femmes 2022: 3).

Häusliche Gewalt ist in Deutschland weit verbreitet. Nach Definition des Bundeskriminalamtes wird sie wie folgt definiert:

„Häusliche Gewalt beinhaltet alle Formen körperlicher, sexueller oder psychischer Gewalt und umfasst familiäre sowie partnerschaftliche Gewalt. Häusliche Gewalt liegt vor, wenn die Gewalt zwischen Personen stattfindet, die in einer familiären oder partnerschaftlichen Beziehung zusammenwohnen. Sie liegt auch vor, wenn sie unabhängig von einem gemeinsamen Haushalt innerhalb der Familie oder in aktuellen oder ehemaligen Partnerschaften geschieht.“ (Bundeskriminalamt 2024: 1).

Häusliche Gewalt ist kein eigenständiger Straftatbestand, sie beinhaltet vielmehr verschiedene, in familiären und partnerschaftlichen Beziehungen begangene Straftaten und hier insbesondere psychische (Stalking, Bedrohung, Nötigung) und physische Gewaltdelikte wie Körperverletzung, Vergewaltigung, Mord und Totschlag (www.polizei-beratung.de).

Dennoch gibt es eine Reihe von statistischen Auswertungen, die versuchen, partnerschaftliche Gewalt zu erfassen. Die kriminalstatistische Auswertung des Bundeskriminalamts zu Partnerschaftsgewalt verzeichnet in den vergangenen fünf Jahren einen Anstieg entsprechender Opferzahlen um 19,5 Prozent auf 256.276 (Bundeskriminalamt 2024: 7).

Für heterosexuelle Frauen in Deutschland geht die größte Gefahr, ermordet zu werden, von ihren Partnern und Expartnern aus (Dissens 2022 b). Im Jahr 2023 waren 75,6 Prozent der Tatverdächtigen häuslicher Gewalt männlich (157.932) und 24,4 Prozent weiblich (50.878) (Bundeskriminalamt 2024: 4).

1.3. Genderdiskurse und extremistische Ideologien

Auf den ersten Blick scheinen Ideologien wie Rechtsextremismus und Islamismus wenige Gemeinsamkeiten zu haben. Beim Thema Gender nehmen die Vertreter*innen jedoch ähnliche Positionen ein.

1.3.1. Bedrohungsszenarien, Männlichkeitskult und Familienideale als Brücke zwischen Ideologien

Rechtsextremismus und Islamismus verstehen ihre stark autoritären Gesellschaftsentwürfe als Gegenentwurf zu der bestehenden demokratischen und pluralistischen Gesellschaftsordnung. Die phänomenübergreifende Forschung deckt auf, welche Überschneidungen beide Ideologien hinsichtlich ihres Geschlechterverständnisses aufweisen (Najmi 2020). Die Aufwertung traditioneller Familienbilder, Heteronormativität, Geschlechterhierarchien und die Wiederbelebung eines „Männlichkeitskultes“ sind hier zentral (Weiß 2017: 237).

Die Akteur*innen nehmen bisweilen sogar positiv aufeinander Bezug, indem sie in den Sozialen Medien eine ähnliche Bildästhetik und Symbolik nutzen und sogar verschiedene Formen von Allianzen bilden (Ebner 2018: 140; Wolf/Hell 2021: 17).

In der Wissenschaft spricht man bei diesen thematischen Überschneidungen von „Brückennarrativen“, die die oben genannten phänomenübergreifenden Bündnisse ermöglichen (Meiering et al. 2018: ohne Seitenzahl.; Mattheis 2020). Ein besonders prominentes Brückennarrativ ist neben Sexismus und Antifeminismus auch der Antisemitismus (Fedders 2018: 225; Najmi 2020).² In Bezug auf diese „Feindbilder“ vertreten Anhänger*innen verschiedener Ideologien ähnliche Argumentationsmuster und Handlungsoptionen (Meiering et al. 2018: 10).

In rechtsextremen Diskursen findet man häufig das Narrativ vom „Volkstod“, das zur Mobilisierung sowohl gegen Gleichberechtigung, Geschlechterdiversität und Einwanderung instrumentalisiert wird (Najmi 2020). Dabei werden rassistische und antifeministische Bilder genutzt und zueinander in Beziehung gesetzt. Fortschreitende weibliche Emanzipation, Abkehr von heterosexuellen Normvorstellungen und Einwanderung werden als Ursachen des zunehmenden Geburtenrückgangs und des angeblichen langsamen „Aussterbens“ der weiß-deutschen Familie und des „deutschen Volkes“ ausgemacht (ebd.). Das Bedrohungsszenario eines „fremden Mannes“, vor dem die „deutschen Frauen“

² Frauen- und jüd*innenfeindliche Narrative verbinden sich zu dem Mythos, „die Juden“ hätten die Frauenemanzipation erfunden, um die deutsche Bevölkerung zu zersetzen (Fedders 2018: 225).

geschützt werden müssten, findet in rechten Diskursen weite Verbreitung und dient zur Legitimierung einer rassistischen Agenda (Radvan et al. 2016). Interessanterweise finden sich aber bei islamistisch denkenden Menschen ähnliche Narrative. Auch sie bedienen sich des Motivs eines bedrohlichen und übergriffigen „Fremden“. Frauen müssten demnach vor feindlichen Einflüssen geschützt und im gleichen Zuge die „Reinheit der Gemeinschaft“ erhalten werden (Dhaliwal/Kelly 2020: 30; Meiering et al. 2018: 21; Taub 2015). Heteronormative Familienkonzepte, die keinen Raum für Geschlechtervielfalt lassen, prägen also auch islamistische Narrative:

„Ähnlich wie für die völkische Vorstellung einer ‚Volksgemeinschaft‘ formen Gender-Narrative das Innere der hier religiös definierten Gemeinschaft. Sie haben eine bedeutsame Rolle für die Rekrutierung von potenziellen Anhängern, entfaltet die Heroisierung männlicher und weiblicher Rollenangebote doch eine starke Attraktivität für Jugendliche.“ (Meiering et al. 2018: 18).

Während in rechtsextremen Diskursen der Fokus auf dem Schutz der Volksgemeinschaft liegt, beschwören islamistische Diskurse den Schutz der muslimischen Gemeinschaft (arab.: umma).

Eine offenere Geschlechter- und Sexualitätspolitik wird von Islamist*innen überwiegend als „westliches Übel“ betrachtet, während Rechtsextreme sie vor allem als Ergebnis einer Abkehr von traditionellen Werten sehen (Najmi 2020).

„Das große Problem ist, dass Deutschland, dass Europa ihre Männlichkeit verloren haben. Ich sage, wir müssen unsere Männlichkeit wiederentdecken. Denn nur, wenn wir unsere Männlichkeit wiederentdecken, werden wir mannhaft. Und nur, wenn wir mannhaft werden, werden wir wehrhaft.“ (Björn Höcke 2019, zitiert nach Lehmann 2018).

Rechte Ideologen wie Björn Höcke beschwören eine Rückkehr zu vermeintlich „wahrhaftigen“ Männerrollen. Völkische Ideale von kriegerischer und wehrhafter Männlichkeit werden dabei gegen das Bild des fürsorglichen Mannes in Stellung gebracht (Najmi 2020). Die Notwendigkeit eines „männlichen“ und „wehrhaften“ Mannes wird mit der zum Opfer sexueller Übergriffe stilisierten deutschen, weißen Frau begründet, die beim deutschen, weißen Mann Schutz vor den Übergriffen migrantischer Männer sucht (Wolf/Hell 2021: 14).

Auch in der islamistischen Ideologie finden sich klar definierte Männlichkeits- und Weiblichkeitsideale. Die Sphäre von Frauen ist demnach auf den privaten Bereich beschränkt, ihre Rolle – bis auf wenige Ausnahmen – auf die der Ehefrau und Mutter (Schirrmacher 2018). Dabei wird eine Gehorsamspflicht der Ehefrau gegenüber ihrem

Ehemann betont, die auch mit körperlicher Züchtigung durch den Ehemann durchgesetzt werden könne (ebd.). Die Rolle, die Männern zugeschrieben wird, reicht dabei vom sorgenden, aber auch strafenden Familienoberhaupt bis hin zum gewalttätigen, aber ehrenhaften dschihadistischen Krieger, der durch seine Taten den „ungläubigen Feind“ abschreckt (Meiering et al. 2018: 19).

Extremistische Ideologien eint zudem, dass sie einfache Antworten auf komplexe Fragen anbieten und diese mit einem unumstößlichen Wahrheitsanspruch propagieren. Dieser zeigt sich auch in Bezug auf Geschlechterdiskurse (Wolf/Hell 2021: 16).

„Die radikalen Gruppen erheben Deutungshoheit darüber, wie die Gesellschaft funktionieren soll und welche Formen des Zusammenlebens legitim und welche mit radikalen Mitteln bekämpft werden müssen; nicht zuletzt in Bezug auf ‚die‘ richtige Familie und ‚das‘ richtige Geschlechterverständnis.“ (Meiering et al. 2018: ohne Seitenzahl). In einer Studie, die sowohl islamistischen Extremismus, Rechtsextremismus und religiös-fundamentalistische Strömungen (wie christlichen Fundamentalismus, fundamentalistische Hindu- und Sikh-Strömungen) betrachtet, kommen die Autor*innen zu folgendem Schluss:

„Ein gemeinsames Merkmal aller [hier] [...] behandelten Organisationen ist, dass sie antifeministisch sind. Sie blicken auf ein goldenes Zeitalter männlicher Besitzansprüche zurück und beklagen das Aufkommen neuer sozialer Bewegungen, als ob diese die natürliche Ordnung der Dinge stören würden.“ (Dhaliwal/Kelly 2020: 29).

Die Bedeutung von Männlichkeitskonstruktionen wird verbunden mit der Angst vor einem Rückgang von gesellschaftlicher Macht und dem Einfluss von Männern (Wolf/Hell 2021: 17).

Verfechter*innen von Gleichberechtigung der Geschlechter, flexiblen Rollenbildern und Sexualität jenseits der heterosexuellen Norm bedrohen diese Besitzansprüche und werden damit zur Zielscheibe einer ganzen Reihe von extremistischen Bewegungen.

1.3.2. Antifeminismus – Gleichberechtigung als einendes Feindbild

Feminismus wird im Zuge dieser ideologisierten Diskurse fast durchgängig als Feindbild aufgebaut, da feministische Bewegungen sich über Jahrzehnte für die Institutionalisierung von Gleichstellungspolitik, die Liberalisierung von Sexualpolitiken und die Verankerung feministischer Forschung in der Wissenschaft eingesetzt haben (Mayer et al. 2018: 47). Feminismus bezeichnet eine Vielzahl von

Bewegungen, die sich zum Teil in ihren Zielen, ihrem Verständnis von Geschlecht und der (Nicht-)Berücksichtigung weiterer Kategorien wie Klasse und Ethnizität unterscheiden. Gemein ist ihnen jedoch, dass sie sich für Gleichberechtigung einsetzen und patriarchale Strukturen benennen und bekämpfen (Lenz 2018). Die Anprangerung des Verlustes einer totalen Männerherrschaft durch Vertreter*innen autoritärer und reaktionärer Gesellschaftsentwürfe richtet sich folglich gegen den Feminismus, dabei wird dieser als „männerfeindliches Projekt – und Männer als kollektive Opfergruppe aus dem Ruder gelaufener Feminist*innen“ dargestellt (Lang/Peters 2018: 21).

So hat Antifeminismus nach Rebekka Blum auch eine kollektivstiftende Wirkung (Blum 2019: 115). Antifeministische Einstellungen sind gesellschaftlich allgemein weit verbreitet. Die Leipziger Autoritarismusstudie stellte bereits 2020 fest, dass jeder vierte Mann und jede zehnte Frau in Deutschland ein geschlossenes antifeministisches Weltbild aufweisen, also antifeministischen Aussagen überwiegend zustimmt (Höcker et al. 2020: 264). Männer zeigen nach dieser Studie eher eine Affinität zu Antifeminismus. Besonders ausgeprägt ist diese zudem bei Menschen mit einer „sozialen Dominanzorientierung“ sowie bei Personen, die unter Bedrohungsängsten leiden (ebd.).

Diese Merkmale greifen extremistische Bewegungen gezielt auf. So richten sich zum Beispiel rechtsnationale Kampagnen gezielt an Männer mit Abstiegs- und Bedrohungsängsten (Wolf/Hell 2021: 14). Die Verstrickung von Rechtsextremismus und Antifeminismus hat eine lange Geschichte und wurde schon von NS-Theoretiker*innen befeuert (ebd.: 13). Da Feminismus sich gegen Herrschaftsverhältnisse und ungleiche Machtverteilung innerhalb der patriarchalen Gesellschaft einsetzt, steht er in Opposition zu den Zielen der extremen Rechten (ebd.). Gleichzeitig ist anzumerken, dass rechtsextremistische Akteur*innen trotz ihrer antifeministischen Grundhaltung auch selektiv feministische Narrative aufgreifen, „(...) wenn dadurch die Überlegenheit gegenüber vormodernen, kulturell rückständigen zugewanderten Gruppen behauptet werden kann“ (Schmincke 2018: 33).

Die oben beschriebene „Andockstelle“ der sozialen Dominanzorientierung wird in ähnlicher Weise von Akteur*innen mit religiöser Ausrichtung genutzt, um ihre Ideologie zu verbreiten und Anhänger*innen zu mobilisieren. Ein zentraler Aspekt ist dabei stets die Kontrolle weiblicher Sexualität und weiblicher Verhaltensweisen (Dhaliwal/Kelly 2020). Das vorherrschende Narrativ besagt dabei, dass Männern ein Anspruch auf Frauen sowie eine Verfügungsmacht über deren Körper zustehe.

1.4. Fazit

Ein Großteil der Gesellschaft ist mit klaren Vorstellungen davon sozialisiert worden, was ein Mann und was eine Frau ist, sowie mit der Annahme, dass dies die einzigen verfügbaren Kategorien von Geschlecht sind. Die Identitätskategorie Gender strukturiert große Teile unseres Alltags – und zwar von Geburt an. Sie beeinflusst unsere Berufswahl, unsere Sexualität und Familienplanung und sogar unsere Wahrnehmung von Farben. Dass diese Aufteilung der Welt in männlich und weiblich nicht natürlich und starr, sondern vielmehr konstruiert und flexibel ist und auch in der Geschichte immer Veränderungen unterlegen war (Kaey 2020), erscheint vielen, auch nicht-extremistischen Menschen als eine Leugnung der Realität und als Angriff auf ihre Verortung in der Welt.

Wenngleich Individuen in vielen Gesellschaften relativ frei auswählen können, ob sie sich entsprechend der männlichen oder weiblichen Rollenerwartungen verhalten, bleibt auch bei einem Aufbegehren gegen Stereotype in der Regel das Bewusstsein zurück, sich gegen die Norm zu verhalten. Darüber hinaus wird dieses Aufbegehren häufig von Außenstehenden sanktioniert, denn es stellt gesellschaftlich etablierte Strukturen, Machtverteilung und die Identitätsvorstellungen jedes Einzelnen in Frage.

Gegen Gendernormen zu rebellieren, ist also oft von Angst und Verunsicherung begleitet. Nicht selten hat dies sogar zur Folge, dass den Normen weiter gefolgt wird, auch wenn Interesse besteht, anders zu leben.

Eben diese Angst offenbart sich auch in den starken Widerständen, die einer offenen Beschäftigung mit verschiedenen Genderkonzepten entgegengebracht wird. Diese Ängste und Widerstände ernst zu nehmen und zu bearbeiten, ist ein wichtiger Teil pädagogischer Arbeit zum Thema Gender, denn eine Bearbeitung, die allein auf einer Sanktionierung bestimmter Widerstände basiert, ist meist erfolglos. Vielmehr sollte es gelingen, Neugier zu wecken für die Möglichkeiten, die eine Erweiterung des Horizontes bereithält und zu verstehen, welche Sorgen Menschen abhalten, sich einer neuen Denkweise zu öffnen. In der Diskussion um Gender ist diese Sensibilität von besonders großer Bedeutung, da sie viele schambehaftete und tabuisierte Themen berührt und eng mit der Angst vor gesellschaftlichem Abstieg und Isolation verknüpft ist (Wolf/Hell 2021: 17).



Methodenteil
GENDER

1.5.1. Genderscharade



Gruppenarbeit

Setting



40
Minuten

Dauer



Karten mit Situations-
beschreibungen

Material



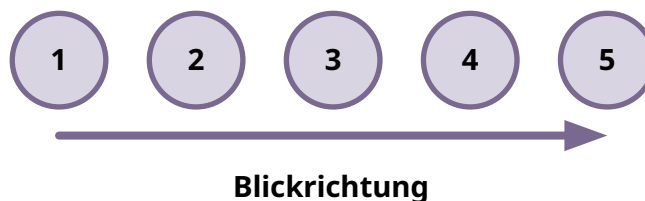
→ Genderverständnis
→ Veranschaulichung von Stereotypen
→ Reflexion der eigenen Haltung

Lernziel

Durchführung

Vorbereitung

Die Teilnehmenden stehen im Halbkreis im Raum. Die Trainer*innen erklären den groben Ablauf einer „Stillen Post“: Bei der Durchführung dürfen nur Gestik und Mimik und keine Worte benutzt werden. Die Trainer*innen können der Gruppe evtl. ein Beispiel vorführen, wie die Aussage: „Du hast etwas Schlechtes gegessen“. Dann werden ca. fünf Freiwillige aufgefordert, in die Mitte des Halbkreises zu kommen. Sie stellen sich in einer Reihe hintereinander auf und schauen auf den Rücken des nächsten in der Reihe (s. u.).



Erster Durchgang (5 Min.)

Der*die Teilnehmer*in auf Position 1 erhält eine Karte mit einem Begriff/einer Situation. Nachdem die Person die Anweisung gelesen und verstanden hat, tippt sie „Nr. 2“ an, woraufhin diese sich zur ersten Person umdreht. „Nr. 1“ versucht nun „Nr. 2“ mit einer Bewegung/Mimik deutlich zu machen, was auf der Karte steht. Nun tippt „Nr. 2“ die dritte Person an und gibt dieser Person die Geste weiter (bzw. was sie davon verstanden und behalten hat). So geht es weiter bis zur letzten Person in der Reihe. Diese wird schließlich aufgefordert, zu raten, welcher Begriff/welche Situation ursprünglich dargestellt werden sollte.

Weitere Durchgänge (jeweils 5 Min.)

Nun können andere Situationen in der gleichen Weise pantomimisch „weitergeschickt“ werden. Dabei kann man die Reihenfolge der Personen nach jeder Runde ändern oder einzelne Personen durch neue Freiwillige austauschen.

Mögliche darzustellende Situationen sind:

- Du sprichst als Junge ein Mädchen an/ Du sprichst als Mädchen einen Jungen an.
- starker Mann/starke Frau
- Du möchtest als Junge ein Mädchen auf dich aufmerksam machen/du möchtest als Mädchen einen Jungen auf dich aufmerksam machen.
- ein attraktiver Mann/eine attraktive Frau
- eine traurige Frau/ein trauriger Mann
- Ein Junge verteidigt sich/ein Mädchen verteidigt sich.

Auswertung (20 Min.)

- Die Gruppe diskutiert im Stuhlkreis folgende Fragen:
- War es schwer, sich gegenseitig zu verstehen?
- Was hat euch überrascht?
- Welche Missverständnisse gab es?
- Was ist euch bzgl. eurer Geschlechtervorstellungen aufgefallen?
- Wie habt ihr männliche/weibliche Begriffe/Situationen dargestellt? Warum?
- Was gibt es über männliche und weibliche Verhaltensweisen hinaus?

Anmerkung

Die Übung fokussiert sehr stark auf die Geschlechterdualität von männlich und weiblich. Dies sollte auch so benannt und deutlich gemacht werden, dass es darüber hinaus auch Menschen gibt, die sich diesen Kategorien nicht zuordnen.

1.5.2. Wer ist am stärksten?³



Kleingruppenarbeit und
Diskussion im Plenum

Setting



50
Minuten

Dauer



→ Situationskarten
→ Flipchartpapier

Material



Differenzierung des Stärkebegriffs,
von Formen der Gewalt und Macht-
demonstration

Lernziel

Vorbereitung

Es werden 2er-, 3er- oder 4er-Gruppen gebildet. Jede Gruppe erhält mehrere Karten mit (für die Gruppe passenden) Situationen, in denen es um das Thema Stärke geht.

Die Situationen sind:

- Ein Krankenpfleger versorgt trotz eines anstrengenden Nachtdienstes am Morgen gut gelaunt die Patient*innen.
- Peter wird von der Gruppe aufgefordert, eine gefährliche Mutprobe zu wagen. Peter sagt: „*Nein, das ist mir zu gefährlich, das mache ich nicht.*“
- Lukas bekommt von seinem Vater wegen schlechter Schulnoten regelmäßig Ohrfeigen. Lukas erzählt niemandem davon und versucht, allein damit fertig zu werden.
- Borat bewahrt seit Langem ein Geheimnis, das er bisher nur mit seinem besten Freund geteilt hat: Er wird von allen als Junge gesehen, aber er spürt, dass das nicht seine Wahrheit ist. Borat fühlt sich seit seiner Kindheit als Mädchen im falschen Körper. Er möchte diese Wahrheit nicht länger geheim halten. Morgen wird er es seinen Eltern sagen.
- Ali wird von anderen in der Ausbildung immer wieder gehänselt. Als er wieder einmal von einigen Auszubildenden beschimpft und ausgelacht wird, stellt sich Emily dazwischen und sagt: „*Hört auf damit und lasst ihn in Ruhe!*“

³ Angelehnt an: Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Mädchen* und junge Frauen* in Sachsen e. V., Landesarbeitsgemeinschaft Jungen- und Männerarbeit Sachsen e. V., Landesarbeitsgemeinschaft Queeres Netzwerk Sachsen e. V. (2020): Fachexpertise zur geschlechterreflektierenden Arbeit mit jungen Menschen im Rahmen des SGB VIII. Online verfügbar unter: https://www.juma-sachsen.de/files/2020/02/GR_Fachexpertise_SN.pdf (Stand: 09.10.2025).

Gender

- Tom äußert sich abfällig über Ausländer*innen.
- Clemens schlägt Andreas mit der Faust ins Gesicht und verletzt ihn. Die Wunde muss im Krankenhaus genäht werden.
- Frau Müller ist geschieden und lebt allein. Neben der Arbeit im Supermarkt führt sie den Haushalt, versorgt die Kinder und kümmert sich um den kranken Vater. Als die Tochter ein Schulverbot bekommt, weil sie mehrmals andere Kinder bestohlen hat, reagiert sie gelassen und nimmt sich Zeit, in Ruhe mit ihrer Tochter zu sprechen.
- Daniel ist dafür bekannt, dass er Kampfsport macht und sich gern prügelt. Er braucht bei Treffen mit seinen Kumpels nie selbst Getränke oder Essen mitbringen, weil eine Handbewegung genügt und alle in der Gruppe ihm aus Furcht das geben, wonach er verlangt.
- Eine Sportlerin stellt einen neuen Weltrekord im Gewichtheben auf.
- Armin gesteht Ole, dass er in ihn verliebt ist.

Durchführung

Kleingruppenarbeit (15 Min.)

Aufgabe ist es, gemeinsam die Situationskarten so zu sortieren, dass die Person, die die Gruppe am stärksten findet, ganz oben steht und die weiteren Situationen, je nach „Stärkegrad“ darunter abgestuft ausgelegt werden. Nach der Einigung in der Gruppe werden die Situationen auf ein Flipchartpapier geklebt.

Präsentation im Plenum (15 Min.)

Anschließend präsentieren die Gruppen ihre Sortierung im Plenum und begründen, warum sie diese Abfolge gewählt haben.

Auswertung (20 Min.)

- Mögliche Reflexionsfragen sind:
- Was heißt für euch Stärke?
- Was ist in dieser Situation besonders stark?
- Wann müssen Jungen stark sein?
- Wann müssen Mädchen stark sein?
- Worauf begründen sich Unterschiede im Verhalten?

1.5.3. Collage „Mannsbilder“⁴



Setting

- Einzelarbeit
- Kleingruppenarbeit und Diskussion im Plenum



Dauer

60
Minuten



Material

- Zeitschriften und Magazine nach Themen und Zielgruppe gemischt (Jugend, TV, Management, Mode, Motor usw.)
- Flipchartpapier
- Schere
- Klebstoff
- Stifte



Lernziel

- Einstieg in die Themen Männlichkeit und Geschlecht
- Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Männlichkeitsstereotype

Durchführung

Einzelarbeit (30 Min.)

Die Zeitschriften und Bastelmaterialien werden in der Mitte des Raumes ausgelegt. Die Teilnehmenden bekommen die Aufgabe, aus den Zeitschriften eine Collage zum Thema „Männer“ zu erstellen. Sie sollen sich dafür etwa 30 Minuten Zeit nehmen, um für sie passende Bilder zu suchen, auszuschneiden und auf den Flipchartbogen zu kleben. Zum Abschluss sollen die Teilnehmenden einen Titel für ihr Bild wählen und auf das Plakat schreiben.

Präsentation der Plakate im Plenum (20 Min.)

Die Teilnehmenden präsentieren ihre Plakate. Dies kann nacheinander mündlich oder in Form einer „Vernissage“ (Ausstellung, die still betrachtet wird) erfolgen. In der Gruppe werden die Collagen anhand folgender Fragen besprochen:

4 Angelehnt an: Bisutti, Romeo/Wölfl, Georg (2011): Stark! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention. Bundesministerium für Bildung. Wien. Online verfügbar unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190_starkaberwie_2016.pdf (Stand: 11.04.2025).

Gender

- Warum habt ihr gerade diesen Titel für das Bild gewählt?
- Was gefällt euch an den „Manssbildern“ und was nicht?
- Entsprechen die dargestellten Personen den Männern in eurem Leben?
- Welche Inhalte und Themen kommen bei den Männerbildern nicht vor?
- Warum fehlen diese Inhalte?

Auswertung (10 Min.)

Wenn die Diskussion zu einem Ende gelangt/ausgeschöpft erscheint, kann die Übung damit abgeschlossen werden, dass die Teilnehmenden in Stille für einige Minuten über folgende Frage nachdenken und diese evtl. schriftlich auf einem Papier festhalten: *„Welches Bild vom Mann-Sein gefällt mir?“* Diese persönlichen Antworten und Themen bleiben bei den Teilnehmenden; es folgt keine Diskussion mehr; die stille Runde dient dem Abschluss.

Weiterführungsmöglichkeit

Vereinbaren Sie mit den Teilnehmenden, auf welche Stereotype sie in der nächsten Sitzung verstärkt achten wollen. Die Erfahrungen und Beobachtungen können viel anregendes Material für die Weiterarbeit an diesem Thema liefern.

1.6. Literaturnachweise

Bisutti, Romeo/Wöfl, Georg (2011): Stark! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungerarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention. Wien: Bundesministerium für Bildung. Online verfügbar unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190_starkaberwie_2016.pdf (Stand: 09.10.2025).

Blum, Rebekka (2019): Angst um die Vormachtstellung – Zum Begriff und zur Geschichte des deutschen Antifeminismus. Hamburg: Martha Press.

Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (o. J.): Sexualisierte Gewalt. Hilfetelefon – Gewalt gegen Frauen. Online verfügbar unter: <https://www.hilfetelefon.de/gewalt-gegen-frauen/sexualisierte-gewalt.html> (Stand: 09.10.2025).

Bundesministerium des Innern und für Heimat (2025): Polizeiliche Kriminalstatistik 2024 - Ausgewählte Zahlen im Überblick. Online verfügbar unter: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sicherheit/BMI25028_pks-2024.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (Stand: 09.10.2025). Bundeskriminalamt (Hg.) (2024): Häusliche Gewalt - Bundeslagebild 2023. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.

Bundeskriminalamt (2025): PKS 2024 Bund - Tatverdächtige insgesamt. Online verfügbar unter: <https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2024/PKSTabellen/BundTV/bundTV.html> (Stand: 09.10.2025).

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen, Jugend (BMBFSFJ) (2025): Formen der Gewalt erkennen. Online verfügbar unter: <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/themen/gleichstellung/frauen-vor-gewalt-schuetzen/haeusliche-gewalt> (Stand: 22.10.2025).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2011): Zwangsverheiratung in Deutschland – Anzahl und Analyse von Beratungsfällen (Kurzfassung). Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/95584/d76e9536b0485a8715a5910047066b5d/zwangsverheiratung-in-deutschland-anzahl-und-analyse-von-beratungsaellen-data.pdf> (Stand: 09.10.2025).

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (o. J.): Inter*. Liebesleben. Online verfügbar unter: <https://www.liebesleben.de/fuer-alle/geschlechtsidentitaet/inter/> (Stand: 09.10.2025).

Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Übersetzt von Karin Würdemann. Berlin: Berlin-Verlag.

Cormack, Raphael (2021): Queer Life in Cairo in the 1920s. The gay and Lesbian Review worldwide. 10.02.2021. Online verfügbar unter: <https://glreview.org/queer-life-in-cairo-in-the-20s/> (Stand: 09.10.2025).

Dhaliwal, Sukhwant/Kelly, Liz (2020): Literature Review: The Links between Radicalisation and Violence against Women and Girls. London Metropolitan University, Child & Woman Abuse Studies Unit. Online verfügbar unter: <https://cwasu.org/resource/literature-review-the-links-between-radicalisation-and-violence-against-women/> (Stand: 09.10.2025).

Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V. (2022 a): Gender. Online verfügbar unter: <https://genderdings.de/gender/> (Stand: 09.10.2025).

Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V. (2022 b): Toxische Männlichkeit. Online verfügbar unter: <https://genderdings.de/maennlichkeit/toxische-maennlichkeit/> (Stand: 09.10.2025).

Duden (o. J.): Patriarchat. Online verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Patriarchat> (Stand: 09.10.2025).

Ebner, Julia (2018): *Rage: The Vicious Circle of Islamist and Far Right Extremism*. London: I. B. Tauris.

Elliott, Kathleen (2018): Challenging toxic masculinity in schools and society. In: *On the Horizon*. 26(1). S. 17-22. Online verfügbar unter: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/OTH-11-2017-0088/full/pdf?title=challenging-toxic-masculinity-in-schools-and-society> (Stand: 09.10.2025).

Europäische Kommission (o. J.): What is gender-based violence?. Online verfügbar unter: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-based-violence/what-gender-based-violence_de (Stand: 09.10.2025).

Fedders, Jonas (2018): Die Rockefellers und Rothschilds haben den Feminismus erfunden. Einige Anmerkungen zum Verhältnis von Antifeminismus und Antisemitismus. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich: *Antifeminismus in Bewegung: aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt*. Hamburg: Martha Press. S. 213-232.

Funck, Nadine (2016): *LGBTQI – Was ist das?*. Süddeutsche Zeitung. 01.09.2016. Online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/leben/glossar-lgbt-was-ist-das-1.3091327> (Stand: 09.10.2025).

Hagemann-White, Carol/Lenz, Hans-Joachim (2002): *Gewalterfahrungen von Männern und Frauen*. In: Hurrelmann, Klaus/ Kolip, Petra (Hg.): *Geschlecht, Gesundheit und Krankheit: Männer und Frauen im Vergleich*. Bern: Huber. S. 460-487.

Hooks, Bell (2000): *Feminism is for everybody. Passionate Politics*. London: Pluto Press.

Höcker, Charlotte/Pickler, Gert/Decker, Oliver (2020): Antifeminismus – das Geschlecht im Autoritarismus? Die Messung von Antifeminismus und Sexismus in Deutschland auf der Einstellungsebene. In: Brähler, Elmar/Decker, Oliver (Hg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments neue Radikalität*. Leipziger Autoritarismusstudie. Gießen: Psychosozial Verlag. S. 249 -282. Online verfügbar unter: <https://www.boell.de/de/2020/11/09/autoritaere-dynamiken-alte-ressentiments-neue-radikalitaet> (Stand: 09.10.2025).

Institut für Didaktik der Demokratie, Leibniz University Hannover (Hg.) (2021): *Modul 5: Sexismus und Homophobie*. Online verfügbar unter: https://www.idd.uni-hannover.de/fileadmin/idd/Projekte/Clio/IO3_Modules/German/5_Sexismus_and_Homophobie__g_.pdf (Stand: 10.06.2022).

Kaey (2020): *Der High Heel – historisch eine Erfindung von Männern für Männer*. In: *Qii Magazin*. 07.04.2020. Online verfügbar unter: <https://www.qii.de/der-high-heel-historisch-eine-erfindung-von-maennern-fuer-maenner/> (Stand: 09.10.2025).

Kaiser, Ingrid (2011): *Gewalt in häuslichen Beziehungen – Sozialwissenschaftliche und evolutionsbiologische Positionen im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag der Sozialwissenschaften.

Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg (LfV BW) (2021): *Stabile Geschlechterverteilung, leicht steigendes Durchschnittsalter: ein aktueller Blick auf demografische Daten von Rechtsextremisten und „Reichsbürgern“*. Online verfügbar unter: https://www.verfassungsschutz-bw.de/Lde/Stabile+Geschlechterverteilung_+leicht+steigendes+Durchschnittsalter_+ein+aktueller+Blick+auf+demografische+Daten+von+Rechtsextremisten+und+_Reichsbuergern_ (Stand: 09.10.2025).

Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg (LfV BW) (2025): *Männlich, Mitte 30, politisch motiviert: Strukturdatenanalyse zum Salafismus in Baden-Württemberg*. 26.08.2025. Online verfügbar unter: <https://www.verfassungsschutz-bw.de/Lde/Startseite/Meldungen+und+Archiv/Strukturdaten+Salafismus> (Stand: 09.10.2025).

Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Mädchen* und junge Frauen* in Sachsen e. V., Landesarbeitsgemeinschaft Jungen- und Männerarbeit Sachsen e. V., Landesarbeitsgemeinschaft Queeres Netzwerk Sachsen e. V. (2020): *Fachexpertise zur geschlechterreflektierenden Arbeit mit jungen Menschen im Rahmen des SGB VIII*. o. O. Online verfügbar unter: https://www.juma-sachsen.de/files/2020/02/GR_Fachexpertise_SN.pdf (Stand: 10.06.2022, nicht mehr abrufbar).

Lang, Juliane/Peters, Ulrich (2018): Antifeminismus in Deutschland. Einführung und Einordnung des Phänomens. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich: Antifeminismus in Bewegung – Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press. S. 13-36.

Lehmann, Armin (2018): Wie wir heldenhafter werden können. Der Tagesspiegel. 03.06.2018. Online verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/politik/sehnsucht-nach-maennlichkeit-wie-wir-heldenhafter-werden-koennen/22636620.html> (Stand: 09.10.2025).

Lenz, Dr Ilse (2018): Was ist Feminismus? Online verfügbar unter: <https://www.gwi-boell.de/de/2018/05/25/was-ist-feminismus> (Stand: 09.10.2025).

Lenz, Hans-Joachim (2004): Männer als Opfer von Gewalt. In: APuZ. 2004 (52-53). S. 10-18. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/system/files/pdf/230Y4P.pdf> (Stand: 09.10.2025).

Masequesmay, Gina (o. J.): Sexism. In: Encyclopedia Britannica. Online verfügbar unter: <https://www.britannica.com/topic/sexism>. (Stand: 09.10.2025).

Mattheis, Ashley (2020): Disrupting the digital divide: Extremism's Integration of Offline/Online Practice. 21.04.2017. In: Interventionen Blog. Online verfügbar unter: <https://interventionen.blog/2020/04/21/disrupting-the-digital-divide-extremisms-integration-of-offline-online-practice/> (Stand: 09.10.2025).

Mayer, Stefanie/Ajanovic, Edma/Sauer, Birgit (2018). Geschlecht als Natur und das Ende der Gleichheit. Rechte Angriffe auf Gender als Element autoritärer politischer Konzepte. *Feminina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, 27(1), S. 47-61.

Meiering, David/Drizi, Aziz/Foroutan, Naika (2018): Brückennarrative – Verbindende Elemente für die Radikalisierung von Gruppen. In: PRIF-Report Nr. 7, Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: https://www.prif.org/fileadmin/Daten/Publikationen/Prif_Reports/2018/prif0718.pdf (Stand: 09.10.2025).

Möller-Leimkühler, Anne-Maria (2010): Psychosoziale Determinanten männlicher Aggression und Gewalt. In: *Journal für Neurologie, Neurochirurgie und Psychiatrie – Zeitschrift für Erkrankungen des Nervensystems* 11(2). S.70-77. Online verfügbar unter: <https://www.kup.at/kup/pdf/8929.pdf> (Stand: 09.10.2025).

Müller, Tobias (o. J.): „Patriarchat“ im 21. Jahrhundert: Die analytische und politische Aktualität eines feministischen Kampfbegriffs. Online verfügbar unter: https://www.frauenbeauftragte.uni-muenchen.de/weiterbildung/plus/genderzertifikat/mueller_critical-essay.pdf (Stand: 10.06.2022, nicht mehr abrufbar).

Najmi, Lina (2020): Extrem männlich – Antifeminismus und Männlichkeitskult zwischen rechten und salafistischen Narrativen. *Rise – Jugendkulturelle Antworten auf islamistischen Extremismus*. 23.09.2020. Online verfügbar unter: <https://rise-jugendkultur.de/artikel/extrem-maennlich/> (Stand: 09.10.2025).

Oyêwùmí, Oyèrónké (1997): *The Invention of Women: Making an African sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Pickert, Nils (2019): Toxische Männlichkeit: Gibt es auch eine vergiftete Weiblichkeit? In: *Der Standard*. 04.08.2019. Online verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000106924233/toxische-maennlichkeit-gibt-es-auch-eine-vergiftete-weiblichkeit> (Stand: 09.10.2025).

[www.polizei-beratung.de: Häusliche Gewalt](https://www.polizei-beratung.de/infos-fuer-betroffene/haeusliche-gewalt/). Online verfügbar unter: <https://www.polizei-beratung.de/infos-fuer-betroffene/haeusliche-gewalt/> (Stand: 09.10.2025).

Radvan, Heike/Rafael, Simone/Glaser, Enrico (2016): Das Bild des übergriffigen Fremden. Wenn mit Lügen über sexualisierte Gewalt Hass geschürt wird. Online verfügbar unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/das-bild-des-uebergreifigen-fremden-wenn-mit-luegen-ueber-sexualisierte-gewalt-hass-geschuert-wird-2/> (Stand: 09.10.2022).

Schirmmacher, Christine (2018): Die Rolle der Frauen im Islamismus. 04.05.2018. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/islamismus/dossier-islamismus/268747/die-rolle-der-frauen-im-islamismus/> (Stand: 09.10.2025).

Schmidt, Maximilian (2021): Die Entwicklung des Patriarchats und wo Sie es heute noch finden können. Gleichstellung im Blick. 18.10.2021. Online verfügbar unter: <https://www.gleichstellung-im-blick.de/die-entwicklung-des-patriarchats-und-wo-sie-es-heute-noch-finden-koennen/> (Stand: 10.06.2022, nicht mehr abrufbar).

Schmincke, Imke (2018): Frauenfeindlich, Sexistisch, Antifeministisch? Begriffe und Phänomene bis zum aktuellen Antigenderismus. In: (Anti-)Feminismus. APuZ. 2018(17). S. 18-33.

Statista (2025 a): Anzahl der gerichtlich Verurteilten in Deutschland nach Geschlecht von 2013 bis 2023. 28.05.2025. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1068769/umfrage/rechtskraeftig-verurteilte-personen-in-deutschland-nach-geschlecht/> (Stand: 09.10.2025).

Statista (2025 b): Anzahl der polizeilich erfassten Fälle von Zwangsheirat in Deutschland von 2014 bis 2024. 23.06.2025. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/309403/umfrage/polizeilich-erfasste-faelle-von-zwangsheirat-in-deutschland/> (Stand: 09.10.2025).

Statista (2025 c): Anzahl der polizeilich erfassten Opfer von Gewalttaten in Deutschland nach Geschlecht von 2014 bis 2024. 14.04.2025. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1561134/umfrage/opfer-von-gewaltkriminalitaet-in-deutschland-nach-geschlecht/> (Stand: 09.10.2025).

Statistisches Bundesamt (2025): Suizide. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Todesursachen/Tabellen/suizide.html> (Stand: 09.10.2025).

Taub, Amanda (2015): ISIS's ideology of rape. Vox News. 13.08.2015. Online verfügbar unter: <https://www.vox.com/2015/8/13/9149967/isis-rape> (Stand: 09.10.2025).

Terre des Femmes (2022): Weibliche Genitalverstümmelung in Deutschland - Dunkelzifferschätzung 2022. Online verfügbar unter: https://frauenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Unsere_Arbeit/FGM/FGM-Materialien/2022_TDF_Dunkelzifferschaetzung.pdf (Stand: 09.10.2025).

Weiß, Volker (2017): Die autoritäre Revolte: Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wolf, Ariane (2021): Frauen- und Queerfeindlichkeit – Ideologieübergreifendes Element extremistischer Gruppierungen im Kontext der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. Bundeszentrale für politische Bildung. 13.12.2021. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/islamismus/dossier-islamismus/344718/frauen-und-queerfeindlichkeit/#footnote-target-19> (Stand: 09.10.2025).

Wolf, Ariane/Hell, Elisabeth (2021): Antifeminismus: Warum sexistische Ideologien eine Aufgabe für die Extremismusprävention sind. Schriftenreihe. 2021(8). S. 1-24. Berlin: Violence Prevention Network. Online verfügbar unter: <https://violence-prevention-network.de/wp-content/uploads/2022/01/Violence-Prevention-Network-Schriftenreihe-Heft-8-1.pdf> (Stand: 09.10.2025).

Zick, Andreas/Küpper, Beate (2015): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Bundeszentrale für politische Bildung. 20.10.2015. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit/> (Stand: 09.10.2025).

LEBEN IN EINER PLURALEN GESELLSCHAFT



2. Leben in einer pluralen Gesellschaft

2.1. Wer sind „wir“? – Gesellschaft und Vielfalt

„Wir“ und „Die“

Die Idee eines „Wir“ hat das Potenzial zu vereinen – aber auch zu spalten. Pädagog*innen erleben dies in der Praxis regelmäßig, wenn sie mit Aussagen konfrontiert werden wie: „Sowas machen wir nicht“ oder „Das passt nicht zu uns“ bzw. „Das gibt es nur bei uns“. Aussagen wie diese tauchen auf, wenn sich Individuen ihrer Identität versichern sowie Zugehörigkeit mit oder auch Abgrenzung von anderen ausdrücken wollen. Der Begriff des „Wir“ suggeriert, genau zu wissen, wer zur eigenen Gruppe dazugehört und wie diese vermeintlich Gleichgesinnten sind. Das „Wir“ drückt Homogenität und Stabilität aus. Hinter dem kurzen Wort verbirgt sich ein scheinbar festes Bild der eigenen Gruppenidentität und gleichsam ein ebenso festes Bild von denen, die nicht „Wir“ sind – von „den Anderen“. Diese Unterscheidungen bleiben selten wertneutral. Vielmehr gehen sie oft mit Abwertungen des „Anderen“ und einer Aufwertung des „Eigenen“ einher.

Insbesondere extremistische Haltungen sind durch eine starke „Wir-Die“-Dichotomie gekennzeichnet (Plha/Friedmann 2019). Die eigene Gruppe wird dabei als überlegen konstituiert und die (gewaltvolle) Vernichtung anderer Gruppen und ihrer Denkweisen legitimiert. Gesellschaftliche Pluralität – also das gleichwertige Miteinander verschiedener Denkweisen, Haltungen und Lebensweisen – wird aus extremistischer Sicht zum Feindbild.

Nach der deutschen Soziologin Teresa Koloma Beck erlebt die Rede vom „Wir“ aktuell eine Konjunktur. Die plurale Gesellschaft werde zunehmend durch kulturalistische oder völkische Wir-Konzepte herausgefordert, die das Modell der modernen Demokratie zum Teil grundsätzlich infrage stellen (Koloma Beck 2021).

Widersprüche in der pluralen Gesellschaft

„Die Gesellschaft ist gespalten und die Welt ist aus den Fugen geraten [...]“ (El-Mafaalani 2018: 13). „Die Gesellschaft wächst zusammen und die Welt ist sich nähergekommen.“ (ebd.).

Beide Zitate stammen aus dem Buch „Das Integrationsparadox“ des Soziologen Aladin El-Mafaalani und beschreiben zwei, auf den ersten Blick grundlegend verschiedene Sichtweisen auf die moderne Gesellschaft. Sie illustrieren in all ihrer Widersprüchlichkeit, was unsere Gesellschaft ausmacht: Spaltung, Heterogenität,

Chaos einerseits *und* Annäherung, Wachstum, Entwicklung andererseits. Es ist das *und*, die Gleichzeitigkeit dieser scheinbar widersprüchlichen Zustände, die viele in der Auseinandersetzung mit unserer heutigen pluralen Gesellschaft herausfordert. Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit aushalten zu können, ist in diesem Zusammenhang eine zentrale Schlüsselkompetenz. Sie kann helfen, die Herausforderungen einer diversen, vielfältigen Gesellschaft konstruktiv anzugehen und dabei die Chancen dieser Heterogenität zu nutzen.

El-Mafaalani vertritt die These, dass gerade Konflikte und Spannungen ein Indiz dafür seien, dass Annäherung stattfindet. „Sich näherzukommen und zusammenwachsen, das ist kein gemütlicher Prozess.“ (ebd.: 14).

Umgang mit gesellschaftlicher Pluralität

Eine plurale Gesellschaft wird von einzelnen Individuen sehr unterschiedlich erlebt und bewertet. Entscheidend ist unter anderem, welche Ressourcen und Möglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen, um gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten und ob diese mit einem Zugewinn bzw. einem Verlust von Privilegien und Chancen einhergehen. Entsprechend wird Vielfalt akzeptiert, dämonisiert oder auch glorifiziert.

Wird Vielfalt vor allem als Überforderung und Bedrohung erlebt, liegt der Wunsch nach den „guten alten Zeiten“ nahe, ebenso wie die Anziehungskraft von Gruppierungen, die vermeintlich traditionelle Werte, Stabilität und Homogenität vertreten.

Vielfalt und Austausch von Erkenntnissen, Philosophien und Lebensweisen haben die Menschheit über die Jahrhunderte hinweg begleitet und bereichert – sie haben Innovationen angestoßen und gesellschaftliche Entwicklungen vorangetrieben (Trojanow/Hoskote 2007). Die Geschichte der Menschheit ist daher auch eine Geschichte der Pluralität.

Gleichzeitig ist es auch verständlich, dass gesellschaftliche Pluralität, insbesondere religiöse und kulturelle Vielfalt, auch als Herausforderung und sogar als Gefahr wahrgenommen werden kann. Der Wunsch nach Eindeutigkeit, Komplexitätsreduktion und Sicherheit spielt bei Argumentationen gegen eine plurale Gesellschaft oft eine große Rolle. Gesellschaftliche Vielfalt stellt den (scheinbaren) Status Quo in Frage und fordert zur (konfrontativen) Auseinandersetzung mit Normen und Werten heraus. Der damit einhergehende Umgang mit Unsicherheit und Ambiguität gelingt nicht jedem Individuum und jeder Gesellschaft in gleichem Maße.

Pluralität und Pluralismus

Wenn von gesellschaftlicher Vielfalt die Rede ist, tauchen oft zwei Begriffe auf, die im alltäglichen Sprachgebrauch vermischt werden, nämlich „Pluralität“ und „Pluralismus“. Während Pluralität für eine real vorhandene Vielfalt steht, bezeichnet Pluralismus das Ideal, verschiedene Meinungen und Interessen als gleichwertig anzuerkennen und für deren Schutz einzutreten (JFF o. J.).

Antipluralistische Akteur*innen kritisieren dieses Ideal. Sie vertreten beispielsweise die Ansicht, dass unterschiedliche Werte und Lebensentwürfe in der pluralen Gesellschaft unvereinbar und sogar ungleichwertig seien. Als Gegenentwurf zur Pluralität streben sie eine insbesondere ethnische und religiöse Homogenität an, und erheben diese zum gesellschaftlichen Ideal (ebd.).

Ungeachtet dieser Debatten gilt jedoch: Pluralität ist gelebte Realität – und sie ist durch das Grundgesetz geschützt (ebd.).

Dimensionen von Vielfalt

Wenngleich Pluralität häufig vor allem mit kultureller bzw. religiöser Vielfalt assoziiert wird, sind dies nicht die einzigen relevanten Vielfaltsdimensionen. Die Forschung unterscheidet sieben Dimensionen: 1) Alter, 2) ethnische Herkunft/Nationalität, 3) biologisches Geschlecht und Gender, 4) körperliche und geistige Fähigkeiten, 5) Religion und Weltanschauung, 6) sexuelle Orientierung und 7) soziale Herkunft (Charta der Vielfalt o. J.).

Für die Auseinandersetzung mit dem Leben in einer pluralen Gesellschaft sind alle Dimensionen von Relevanz. Die Vielfaltsdimension „Geschlecht und Gender“ wird bereits im Modul „Gender“ näher betrachtet. Das vorliegende Modul „Leben in einer pluralen Gesellschaft“ legt einen besonderen Fokus auf die Dimensionen der (kulturellen) Herkunft und Religiosität.

Wertung von Differenz

Meist lernen wir schon früh Kategorien kennen, nach denen wir uns (vermeintlich) von anderen Menschen oder Gruppen unterscheiden oder über die wir uns mit ihnen identifizieren. Bereits im Kindesalter entwickeln wir ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe, mit der wir uns verbunden fühlen. Welche Aspekte wir als uns ähnlich bzw. anders wahrnehmen und welche Merkmale wir als positiv oder negativ bewerten, ist

stark von unserem Umfeld und unseren Erfahrungen geprägt. Die Kategorien geben uns Orientierung und Sicherheit im Alltag. Gleichzeitig können sie dazu dienen, Probleme der eigenen Gruppe auf eine Fremdgruppe zu übertragen (Bühl 2016: 125ff).

Verinnerlichte Bilder und Bewertungssysteme verfestigen sich im Laufe des Lebens, sie können aber auch revidiert werden. In der pädagogischen Arbeit im Kontext Extremismusprävention wird versucht, zur Reflexion über eingefahrene Denkmuster anzuregen, um diese zu überwinden, und für eine vorurteilsbewusste Haltung zu sensibilisieren.

Eine besondere Herausforderung im Alltag stellt der sogenannte *Confirmation Bias* – der „Bestätigungsfehler“ – dar (Schneider 2012: 8). Der Begriff beschreibt das Phänomen, dass selbst der Erhalt von Informationen, die unserer eigenen Meinung widersprechen, meist nicht dazu führt, dass wir unsere Ansichten ändern oder überdenken, sondern vielmehr dazu, dass eigene vorgefasste Meinungen sich verhärten (Nickerson 1998). Ein wichtiger Schlüssel, um dennoch Reflexionsprozesse anzuregen, ist das Erarbeiten einer Interventionsberechtigung bei der Zielgruppe. Zentral ist dabei der Aspekt einer respektvollen Vertrauensbeziehung, um beim Gegenüber dafür sensibilisieren zu können und festgefahrene Haltungen zu hinterfragen.

Die Kategorien, Bilder und Zuschreibungen, die über Jahrhunderte den Blick auf „die Anderen“ geprägt haben, sind tief und meist unreflektiert im kollektiven Bewusstsein von Individuen und Gesellschaften verankert. Als „anders“ werden Menschen zum Beispiel bezeichnet, wenn sie sich in einer der Vielfaltsdimensionen Alter, ethnische Herkunft/Nationalität, biologisches Geschlecht und Gender, körperliche und geistige Fähigkeiten, Religion und Weltanschauung, sexuelle Orientierung und/oder soziale Herkunft von der eigenen Gruppe unterscheiden.

Eine zentrale Rolle spielt dabei der Prozess des *Othering*. Er beschreibt die Abgrenzung einer Gruppe oder Person von einer anderen, die als fremd und minderwertig dargestellt wird. Dies geschieht in der Regel innerhalb eines Machtgefälles: Die als „anders“ Markierten erfahren Diskriminierung und haben wenig Möglichkeiten, sich gegen die Zuschreibung zu wehren (Stiftung für kulturelle Bildung und Kulturberatung o. J.: ohne Seitenzahl).

Geprägt wurde der Begriff des „*Othering*“ von Vertreter*innen postkolonialer Theorien wie der Literaturwissenschaftlerin Gayatri Charkavorty Spivak und dem Literaturtheoretiker Edward Said.

Prozesse des *Othering* ziehen starre Grenzen und schließen aus. Die ausschließende Gruppe profitiert auf Kosten der Ausgeschlossenen von einer Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls und des Selbstwertes. Dabei wird Eindeutigkeit suggeriert, wo Komplexität und Ambiguität die Realität sind (Brons 2015).

Vorurteile, die in der eigenen Gruppe geteilt werden, fördern das Zusammengehörigkeitsgefühl und ermöglichen eine klare Abgrenzung gegenüber negativ bewerteten Außengruppen (Abgrenzungs- und Identitätsfunktion). Darüber hinaus übernehmen sie eine ganze Reihe weiterer psychischer Funktionen, die es erschweren, sie zu überwinden. Vorurteile ermöglichen es zum Beispiel, sich schnell in komplexen Situationen zurechtzufinden, indem Personen und Objekte (vorschnell) eingeordnet und bewertet werden (Orientierungsfunktion). Weiterhin dienen sie zur Abwehr von Schuldgefühlen, Selbstkritik und inneren Konflikten und erlauben stattdessen eine positive Selbsteinschätzung (Abwehrfunktion). Außerdem fördern sie eine schnelle Anpassung an gegebene Lebensbedingungen, indem etwa die vorherrschende Meinung übernommen und dadurch die Akzeptanz der eigenen Person erhöht wird (Anpassungsfunktion) (Thomas 2006: 4ff).

2.2. Auseinandersetzung mit kultureller und religiöser Vielfalt

In aktuellen Diskursen um Themen wie Migration und Flucht erheben sich immer wieder Stimmen, die eine deutsche „Leitkultur“ propagieren, wenn es um die Frage geht, wie mit kultureller oder religiöser Vielfalt in Deutschland umgegangen werden soll. Der Begriff wurde in den 1990er-Jahren vom Sozial- und Politikwissenschaftler Basam Tibi geprägt. Er verstand ihn als eine Art europäische Hausordnung, die Pluralismus ebenso wie Demokratie, Laizismus, Aufklärung, Menschenrechte und Zivilgesellschaft vereint (Tibi 2000). Heute wird er insbesondere von Akteur*innen des konservativen und rechten Spektrums vereinnahmt (Pfahl-Traugber 2017).

Wenn heute in politischen Diskursen von „Leitkultur“ die Rede ist, suggeriert der Begriff einen fest umrissenen Wertekodex, der „typisch deutsch“ sei. Dies kann so unterschiedliche Dinge wie Sauerbraten und Disziplin umfassen (Mohr 2000; Wohl von Haselberg et al. 2017). Tatsächlich gibt es weder einen „deutschen Konsens“ zum Konsum von Sauerbraten noch bzgl. der Definition von Disziplin.

Gemeinsam ist den unterschiedlichen Wahrnehmungen von „Leitkultur“ allerdings in der Regel, dass sie den Begriff mit gesellschaftlicher Homogenität gleichsetzen und diese als Garant von nationalem Frieden und Sicherheit darstellen. Vermeintlich „fremde Einflüsse“ werden dabei als Bedrohung für diesen gesellschaftlichen Idealzustand gesehen (Sarma 2017: 19).

Kulturelle und religiöse Heterogenität wird aus dieser Perspektive zur Ursache einer ganzen Reihe gesellschaftlicher Probleme stilisiert. Dabei wird eine Dichotomie aus „Wir“ und „die Anderen“ forciert. Diese Argumentationslinien gehen an der Komplexität gesellschaftlicher Entwicklungen vorbei und widersprechen auch historischen Erkenntnissen (Trojanow/Hoskote 2007).

2.2.1. Kulturelle Vielfalt

Reflexion des Kulturbegriffes

„Alle Kulturen sind hybrid; keine ist rein; keine ist identisch mit einem ‚reinen‘ Volk; keine besteht aus einem homogenen Gewebe.“ (Said 1996: 24).

Wenngleich das Wort „Kultur“ omnipräsent ist, zeigt sich bei genauer Betrachtung, dass es im alltäglichen Sprachgebrauch meist ohne feste Bestimmung bleibt. Auch in der Wissenschaft existieren viele unterschiedliche Definitionen. Die vermeintlichen Trennlinien, die definieren, wo die eine „Kultur“ aufhört und die andere beginnt, erweisen sich als unscharf und auch die Fragen, welche Inhalte konkret als kulturinherent wahrgenommen werden und welche (Zeit-)Räume zur Eingrenzung einer Kultur zugrunde gelegt werden, bleiben häufig ungeklärt.

Die Herkunft des Wortes „Kultur“, das vom Lateinischen „colere“ oder „cultura“ (Landbau, Bebauung, Anbau und Veredlung von Ackerboden) abgeleitet ist, verweist auf einen zentralen Aspekt sämtlicher Kulturbegriffe: Sie bezeichnen das „vom Menschen Gemachte“ bzw. „gestaltend Hervorgebrachte“ (Nünning 2009). Dies steht in der Regel im Gegensatz zu dem von Natur aus Vorhandenen bzw. ursprünglich Belassenen. Der Begriff diente aber auch schon früh dem Ausdruck von Hierarchien und Hegemonien. So ging im römischen Reich das Verständnis einer eigenen Kultur mit einer kategorischen Abwertung aller anderen Zivilisationen einher. Dabei wurde nicht von einem Nebeneinander verschiedener Kulturen ausgegangen, sondern ein Verständnis propagiert, in dem alle, die nicht der römischen Kultur angehörten, als „kulturlose Barbaren“ kategorisiert wurden (CJD o. J.). Dieses Verständnis fand sich mit wenigen Unterschieden auch im europäischen Kolonialismus des 19. und 20. Jahrhunderts wieder (Scherer/Insberg 2016: 85).

Besonders relevant ist eine Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff auch mit Blick auf aktuelle Entwicklungen in rechten Diskursen, in denen „Kultur“ den Rassebegriff zunehmend als scheinbar harmloses Synonym ersetzt (Gürses 2003: 6). Dabei verbirgt sich hinter dieser Praxis die gleiche menschenverachtende Ideologie wie bei ehemals „rassespezifischen“ Zuschreibungen, bei denen „kulturelle Unterschiede“ und „kulturelle Eigenarten“ hierarchisiert und als unveränderlich und angeboren dargestellt werden (Adorno 1955).

Um „Kultur“ greifbar zu machen, wurden in der Forschung zahlreiche Modelle entwickelt. Eines der bekanntesten ist das „Eisbergmodell“. Es sensibilisiert für die sichtbaren und unsichtbaren bzw. bewussten und unbewussten Aspekte von Kulturen. Das Modell geht zurück auf Erkenntnisse aus der allgemeinen Theorie der Persönlichkeit

von Sigmund Freud (Freud 1923). Das Eisbergmodell findet in zahlreichen Wissenschaftsbereichen Anwendung und gehört zu den wesentlichen Säulen der Kommunikationstheorie. In der Kulturwissenschaft wurde es von Charles E. Osgood geprägt. Demnach ist nur ein kleiner Teil einer Kultur sichtbar („Perceptas“: Artefakte, verbale und nonverbale Äußerungen), während der größte Teil („Konceptas“: Werte, Normen, Einstellungen, historische Prozesse) unsichtbar ist (Osgood 1951/CJD o. J.: 8).

Das Modell hilft dabei, ein Bewusstsein für kulturelle Prägungen zu erlangen, die von außen zu großen Teilen unsichtbar bzw. unbewusst sind.

Statisches und flexibles Kulturverständnis

Statische und flexible Kulturverständnisse gehen bei der Betrachtung von „Kultur“ von grundlegend unterschiedlichen Prämissen aus. Statische Kulturverständnisse, wie sie unter anderem vom Dichter und Philosophen Johann G. Herder vertreten wurden (Herder 1995), sind bis heute in der Bevölkerung weit verbreitet und finden sich zum Beispiel auch in dem oben beschriebenen Verständnis einer deutschen „Leitkultur“ als einer Anzahl „typisch deutscher“ Handlungen und Gewohnheiten wieder. Statische Kulturverständnisse nehmen Kultur als ein fest geschnürtes Paket von Merkmalen, wie zum Beispiel Sprache, Wahrnehmung, Kunst und Architektur, wahr, die als besonderer Charakter einer Gemeinschaft angesehen werden. Kulturen gelten im statischen Verständnis als klar voneinander abgegrenzte Systeme. Dabei dominieren essentialistische Vorstellungen eines über die Zeit unveränderlichen Kerns, der als kollektiv verbindlicher Maßstab für alle Angehörigen der „Kultur“ angesehen wird (Holliday 2011: 4ff).

Flexible Kulturverständnisse von Vertreter*innen wie Homi K. Bhabha stehen diesen statischen Modellen entgegen (Bhabha 1994). Kultur wird dabei vor allem als Orientierungssystem gesehen, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert und ein Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln bereitstellt. Die Annahme der Vertreter*innen flexibler Kulturverständnisse ist, dass Kulturen sich stetig überschneiden, vermischen und verändern, wenn Umwelt und Individuen sich wandeln. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Individuum zwar durch kulturelle Zugehörigkeit beeinflusst wird, diese aber auch mitgestalten und sich davon distanzieren kann. „Tradition“ etwa wird nicht als etwas Unverändertes verstanden, sondern vielmehr als vorläufiges Ergebnis von vorheriger Veränderung.

Multi-, Inter- und Transkulturalität

Bei der Beschäftigung mit den oben genannten Kulturverständnissen stößt man häufig auf die Begriffe „Multi-, Inter- und Transkulturalität“, die hier näher erläutert werden sollen.

Multikulturalität bezeichnet, dass es bei Kontakt zwischen Kulturen nicht zur Verschmelzung der verschiedenen Kulturen kommt, sondern dass sie nebeneinander bestehen bleiben (IKUD o. J. a).

Unter Interkulturalität versteht man hingegen das Aufeinandertreffen von zwei oder mehr Kulturen, bei dem es trotz kultureller Unterschiede zur gegenseitigen Beeinflussung kommt. Der Germanist Alois Wierlacher hat in seinen Studien betont, dass in kulturellen Überschneidungssituationen eine Zwischenposition, die sogenannte dritte Ordnung, entstehe. Dieses neue „Dritte“ entspreche keiner der beiden beteiligten Kulturen und stelle auch keine Kombination aus beiden dar (Wierlacher 2003).

Das Konzept der „Transkulturalität“, das auf den deutschen Philosophen Wolfgang Welsch zurückgeht, beschreibt eine Gesellschaft, in der sich kulturelle Identitäten durch die Vermischung von Elementen verschiedener Kulturen konstituieren (Welsch 1997). Vorstellungen kultureller Grenzen und homogener Nationalkulturen werden dabei aufgehoben und es wird davon ausgegangen, dass einzelne Kulturen innerhalb einer Gemeinschaft verschmelzen und einen heterogenen, hybriden Charakter behalten.

Kulturelle Vielfalt im Kontext von Migration

Vielfalt wird häufig im Kontext von Migration diskutiert. Dabei findet sich nicht selten die Haltung, dass gesellschaftliche Heterogenität etwas Neues, also ein Phänomen der Moderne, sei. Demgegenüber wird das Bild einer ehemals homogenen Gesellschaft inszeniert.

Einige Forscher*innen sprechen zwar davon, dass Migrationsbewegungen erst im 20. und frühen 21. Jahrhundert an quantitativer Bedeutung gewannen (Joas 2007); andere Forschende sind sich hingegen sicher, dass eine globale Ära der Migration bereits im 16. Jahrhundert einsetzte (Archiv für Sozialpolitik 1999). Fest steht, dass wir heute in Deutschland in einer Gesellschaft leben, die grundlegend durch Migration und ihre Effekte geprägt wurde und wird. Deutschland ist längst ein „Einwanderungsland“ (El-Mafaalani 2018: 158). Im Diskurs um Deutschland bzw. Europa als Ziel von Migrationsbewegungen wird allerdings oft ein bedeutender Teil europäischer Geschichte ausgeblendet, nämlich dass über Jahrhunderte kolonialer Expansion Migrationsbewegungen von Europa selbst ausgingen und massive gesellschaftliche Veränderungen in den damaligen Kolonien nach sich zogen (Fischer-Tiné 2016). Bestehende gesellschaftliche Strukturen wurden in den ehemaligen Kolonien zum Teil komplett zerstört und die einheimische Bevölkerung wurde von den europäischen „Migrant*innen“ als minderwertig und unzivilisiert verachtet. In der ehemaligen deutschen Kolonie „Deutsch-Südwestafrika“, dem heutigen Namibia, wurde die Bevölkerungsgruppe der Herero und Nama sogar Opfer eines Genozids durch die deutschen Kolonialherren (Häussler 2018).

Doch auch die europäische Gesellschaft und Kultur wurde nachhaltig durch die koloniale Expansion beeinflusst:

„Sie veränderte die Welt und mit ihr Europa. Mehr noch, die europäische Moderne ist nur schwer denkbar ohne Kolonialismus und Imperialismus. Erfahrungen in der nicht-europäischen Welt haben sich eingeschrieben in europäische Landschaften, Körper und Ideen. Die Gesellschaftsgeschichte europäischer Staaten, vor allem Großbritanniens, Portugals und der Niederlande sowie in vielerlei Hinsicht auch die russische, französische und letztlich auch die deutsche bleiben unvollständig oder gar unverständlich, wenn man sie aus ihren imperial-kolonialen Zusammenhängen löst“ (Eckert o. J.: ohne Seitenzahl).

Diese Phase der Geschichte hat also grundlegend die europäischen Gesellschaften beeinflusst und wirkt bis heute auch auf die Migrationsbewegungen nach Europa. Nimmt man diese Aspekte zur Kenntnis, wird deutlich, wie problematisch und schlicht falsch es ist, wenn in Diskursen zu kultureller Vielfalt Deutschland, als „Opfer“ von Einwanderungswellen und vermeintlicher kultureller „Unterwanderung“ stilisiert wird (Zick/Kaess 2018).

Akkulturationsprozesse verstehen

Migration wird aufgrund einer Vielzahl von Pushfaktoren wie Armut, Verfolgung und Krieg im Heimatland und Pullfaktoren wie Rechtssicherheit, Freiheit und Infrastruktur im Aufnahmeland in Erwägung gezogen (Lee 1972; Raaz 2016: 8f). In Ländern, die Ziel von Migration sind, wird als Reaktion auf das Gefühl der Überforderung durch kulturelle Vielfalt oft der Ruf nach einer Assimilation der Migrant*innen laut. Dies geschieht in der Regel, ohne sich mit den komplexen und äußerst herausfordernden Bedingungen von Akkulturationsprozessen (Anpassungsprozessen) hinsichtlich Wertvorstellungen, Bräuchen, Sprache, Glauben etc. zu beschäftigen. Die Forschung ist sich weitgehend darin einig, dass Migration für Betroffene ein tiefgreifendes Stressereignis darstellt (Genkova 2020).

Dafür gibt es mehrere Gründe: neben wiederkehrenden Herausforderungen, zum Beispiel erlebter Diskriminierung oder Rassismus, ist die Bewältigung des sogenannten Kulturschocks in der frühen Phase der Migration für die meisten Menschen eine Herausforderung. Das Phänomen ist mehrfach untersucht worden, zum Beispiel vom Sozialpsychologen Ronald Taft in seiner Analyse der Symptome des Kulturschocks (Taft 1977), sowie dem Anthropologen Kalervo Oberg, der die verschiedenen Phasen des Kulturschocks untersucht hat (Oberg 1960).

Ein Wissen um diese Modelle kann in der pädagogischen Arbeit helfen, bei Betroffenen natürliche Stressreaktionen auf die Migration zu identifizieren und nicht fälsch-

licherweise als „kulturtypisches“ Verhalten zu bewerten sowie adäquate Stabilisierungsstrategien zu erarbeiten.

Doch auch in der Auseinandersetzung mit Verhaltensweisen, die als kulturspezifisch betrachtet werden, ist ein differenzierter Blick notwendig. Diese Verhaltensweisen können als Bewältigungsstrategien für die Herausforderungen der spezifischen Umwelt verstanden werden, in der Menschen vor ihrer Migration gelebt haben (Tobler 2002). Diese Sicht kann helfen, Empathie für Verhaltensweisen zu entwickeln, die im deutschen Kontext als „unsinnig“ und sogar schädlich wahrgenommen werden. Dabei geht es nicht darum, eine kulturell relativistische Perspektive einzunehmen, in der Handlungen kritiklos gerechtfertigt werden; vielmehr soll eine Begegnung auf Augenhöhe gefördert werden, bei der erkannt wird, dass das Gegenüber im Rahmen seiner spezifischen Sozialisation logisch und lösungsorientiert handelt.

Wie interkulturelles Lernen nicht nur von Migrierenden, sondern auch Menschen der Aufnahmegesellschaft gelingen kann, illustriert das Stufenmodell interkulturellen Lernens nach David S. Hoopes. Das Modell skizziert den idealtypischen Prozess der Bewusstwerdung und Auseinandersetzung mit kultureller Differenz, der von einer Haltung des Ethnozentrismus im Idealfall in die selektive Aneignung übergeht (IKUD o. J. c).

Schlussfolgernd kann festgestellt werden, dass Migration immer mit einer Vielzahl an Herausforderungen einhergeht. Dies gilt sowohl für Menschen, die freiwillig und gut vorbereitet migrieren und über soziale, psychische und ökonomische Ressourcen verfügen, insbesondere aber auch für Menschen, die über diese Ressourcen nicht verfügen und sich unvorbereitet und aufgrund politischer oder ökonomischer Zwänge zu einer Migration entscheiden.

Selbst wenn die Herausforderungen einer Migration vielen Betroffenen bewusst sind, trifft das Ausmaß an psychischen Konsequenzen viele Migrierende vermutlich unvorbereitet.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Migration hat bisher den Fokus auf die Herausforderungen für Migrierende gerichtet. Dennoch ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass viele der beschriebenen Prozesse in geringerem Ausmaß und leicht abgewandelt auch von Menschen der Aufnahmegesellschaft vollzogen werden müssen. In Anbetracht der enormen Anpassungsleistungen im Migrationsprozess kann man schließen, dass konstruktives Lernen im interkulturellen Kontext viel Zeit, Geduld und Unterstützung bedarf. Gelingt der Prozess, kann Migration eine Chance für die Identitätsentwicklung der Migrierenden bedeuten (Erll/Gymnich 2013). Im anderen Fall können Überforderung und Destabilisierung auftreten und daraus auch verschiede-

ne Formen psychischer Störungen, wie Depression und psychosomatischen Erkrankungen, folgen (Foroutan 2006: 24ff).

„Migrationshintergrund“

Das Statistische Bundesamt versteht unter „Migrationshintergrund“ Menschen, die nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurden oder mindestens einen Elternteil haben, auf den dies zutrifft. Darunter werden zugewanderte und nicht-zugewanderte Ausländer*innen, zugewanderte und nicht-zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedler*innen sowie deren als Deutsche geborene Nachkommen gezählt (Statistisches Bundesamt 2025). Die Definition scheint auf den ersten Blick recht eindeutig. In der alltäglichen Praxis ist sie es jedoch nicht.

Problematisch ist in diesem Kontext häufig, dass Menschen allein aufgrund ihres Aussehens ein Migrationshintergrund „unterstellt“ wird und sich Prozesse der Ausgrenzung und des *Othering* anschließen. Schwierigkeiten bereitet, dass der Begriff selten positiv besetzt ist und häufig stigmatisierend verwendet wird. Die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ suggeriert dabei zwar Objektivität, gibt tatsächlich aber noch keine Auskunft über die tatsächliche Sozialisation einer Person.

Menschen, die einen Migrationshintergrund haben, machen oft die Erfahrung, „nie deutsch genug“ sein zu können – trotz deutschem Pass, deutscher Sprache und deutscher Heimat. Umso wichtiger ist es, dafür zu sensibilisieren, dass Erkenntnisse aus der Forschung zu Migrant*innen der ersten Generation sich nicht auf alle Menschen übertragen lassen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Vielmehr bestehen oft große Unterschiede zwischen Menschen, die selbst die Erfahrung der Migration erlebt haben und ihren im Aufnahmeland sozialisierten Nachfahren.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang vor allem die Bedeutung von Selbstermächtigung und Eigendefinition zu unterstreichen, um dies der weit verbreiteten Praxis von Fremdzuschreibungen entgegenzusetzen.

2.2.2. Religiöse Vielfalt

Die deutsche Bevölkerung erscheint in Bezug auf ihre religiöse Zugehörigkeit aus heutiger Sicht bis in die 1960er-Jahre homogen: 96,5 Prozent der Deutschen waren Christ*innen, nur 3,5 Prozent der Menschen wurden nach Angabe des Statistischen Bundesamtes als nicht-christlich erfasst. Etwa 51 Prozent der Bevölkerung waren evangelisch und ca. 45 Prozent katholischen Glaubens (Fowid 2008). Doch um die Mitte des 20. Jahrhunderts spielten konfessionelle Unterschiede noch eine größere

Rolle als heutzutage. Interreligiösen Dialog auf kirchlichen Ebenen gab es nur in Ansätzen und auch im Privaten waren beispielsweise Ehen zwischen Anhänger*innen der beiden Konfessionen oft noch undenkbar (Oswalt 2016). Seit dem 19. Jahrhundert sind weitere christliche Gruppen in Deutschland präsent, etwa die Zeugen Jehovas (Jehovas Zeugen in Deutschland o. J./bpb o. J.). Abgesehen von dieser innerchristlichen Heterogenität gab es weitere religiöse Gruppen in Deutschland: Jüdinnen und Juden etwa sind seit fast zwei Jahrtausenden Teil der deutschen Bevölkerung und muslimisches Leben ist bereits seit dem 17. Jahrhundert in Deutschland dokumentiert (DIK 2008).

Wenn heute von religiöser Vielfalt in Deutschland die Rede ist, steht diese Formulierung häufig stellvertretend für die Existenz von Muslim*innen in der Gesellschaft (Cheema 2017 b: 8). In der Beschäftigung mit religiöser Vielfalt in Deutschland geht es jedoch um mehr als die Frage, „wie mit dem Islam umgegangen werden soll“ und ob dieser zu Deutschland gehöre. Der Islam stellt zwar heute die zweitgrößte Religionsgruppe in Deutschland dar, dennoch: Auch wenn eine (pädagogische) Auseinandersetzung speziell mit islamischer Glaubenspraxis in Deutschland wichtig ist, sollte der Blick auf religiöse Vielfalt sich nicht ausschließlich auf den Islam fokussieren.

Mit der Arbeitsmigration ab den 1950er-Jahren und den Fluchtbewegungen aus den Ländern des Balkans in den 1990er-Jahren etablierte sich ein vielseitiger Islam in Deutschland. Gleichzeitig nahm die Zahl der Konfessionslosen, insbesondere in der DDR bzw. in Ostdeutschland, zu. Des Weiteren haben die kirchlichen Einflüsse im Laufe der Jahre gesellschaftliche Relevanz eingebüßt. Durch vielfältige Angebote wurden religiöse Vorstellungen zunehmend kombiniert, sodass sich eine individuelle Religiosität bzw. Spiritualität entwickelt hat (Willems 2016).

Thesen zur Entwicklung der Religionen in Europa nach Blume

Es gibt verschiedene Thesen in Bezug auf die Entwicklung der Religionen in Europa. Dabei haben sich vier populäre Thesen herausgebildet, die vom Religionswissenschaftler Michael Blume auf ihre Plausibilität hin untersucht wurden:

- **Säkularisierungsthese:** Sie geht davon aus, dass Religionen weltweit an Bedeutung verlieren (Blume 2017: 26). Empirische Studien zeigen, dass ein Leben in existenzieller Sicherheit und Freiheit einen Religionsverlust befördert, während Krisen und Nöte Religiosität begünstigen. Gleichzeitig ist mit dem Faktor Sicherheit und Freiheit jedoch auch ein Rückgang der Geburtenzahlen zu verzeichnen. Daraus schließt Blume, dass Säkularisierungsprozesse in existenziell gesicherten Milieus zwar vorhanden sind, aber demografisch verebben und zudem durch Krisenerfahrungen bedroht werden (ebd.: 28).

- **Islamisierungsthese:** Diese geht von einem Bedeutungsverlust des Christentums bei einem gleichzeitigen Anwachsen des Islam aus (ebd.: 26). Blume verweist auf die unterschiedliche Sichtbarkeit der Gläubigen: Im Christentum lassen sich Taufregister und Austrittszahlen genau erfassen, während bei Muslim*innen eine Religionszugehörigkeit aufgrund Herkunft beziehungsweise der Familienzugehörigkeit angenommen wird. Studien zeigen auch, dass muslimische Familien nicht generell mehr Kinder haben, sondern vielmehr ein Zusammenhang zwischen religiös praktizierenden Familien und größeren Familien besteht. Auch bei muslimischen Familien treten Säkularisierungsprozesse ein, sobald eine existenzielle Sicherheit erreicht ist. Der Anteil der Muslim*innen in Europa wächst daher deutlich langsamer als prognostiziert (ebd.: 29).
- **Pluralisierungsthese:** Sie geht von einem wachsenden religiösen Angebot aus, das zum Schrumpfen der großen Religionsgemeinschaften und zu einer Zersplitterung in kleinere religiöse bzw. spirituelle Gruppen führt (ebd.: 26). Blume argumentiert, dass dies eine Ausformung der Säkularisierungsthese sei. Dabei hätten individualisierte Formen von Religiosität häufig nicht die gleiche prägende Kraft für den Alltag und die Familie wie altgewachsene religiöse Traditionen (ebd.: 29).
- **Polarisierungsthese:** Diese These verneint die gleichmäßige Pluralisierung und geht von einem Verlust der Mitte in den Kirchen und Religionsgemeinschaften aus. Es stünden sich zunehmend nichtreligiöse-relativistische Milieus und religiös-autoritäre Fundamentalist*innen gegenüber (ebd.: 26). Als Beispiele werden Prozesse in den USA oder Israel genannt, in denen konservative und orthodoxe Strömungen erstarken. Ob dies auf Deutschland übertragbar ist, ist für Blume strittig. Engere Grenzen der Religionsfreiheit wie in Deutschland, beispielsweise durch die Bindung konfessioneller Bildungseinrichtungen an gemeinsame Lehrpläne, wirken solchen Polarisierungsprozessen entgegen (ebd.: 30).

Religiosität im Kontext von Diskriminierung und antimuslimischem Rassismus

Die oben genannte Islamisierungsthese verweist auf das Narrativ, dass das „christliche Abendland“ durch eine wachsende Zahl von Muslim*innen bedroht sei. Dies spiegelt sich in Büchern wie „Kampf der Kulturen“ des Politikwissenschaftlers Samuel Huntington, oder „Deutschland schafft sich ab“ des ehemaligen Berliner Senators Thilo Sarrazin wider (ebd.: 28). Der Politik- und Medienwissenschaftler Kai Hafez führt an, dass der Islam in einem Großteil der Berichterstattung mit negativen Aspekten in Verbindung gebracht werde, etwa mit der Benachteiligung von Frauen, Gewalt, Terrorismus und genereller Rückständigkeit (Hafez 2017). Diese negativen Zuschreibungen stehen auch im Fokus vieler Anfragen bei Bildungsträgern zu religiöser Vielfalt. Saba-Nur Cheema fasst dies in der Einleitung einer Handreichung der Bildungsstätte

Anne Frank in Frankfurt am Main zusammen: „Religiöse Vielfalt wird oft als Synonym für die Existenz von muslimischen Schüler*innen verwendet – und zugleich als Herausforderung beschrieben.“ (Cheema 2017 b: 8). Stigmatisierung und *Othering* treffen jedoch nicht nur Muslim*innen, sondern auch andere religiöse Minderheiten (ebd.). Der Mechanismus, die eigene „Wir“-Gruppe im Gegensatz zu einer Fremdgruppe zu definieren, ist Teil des „*Othering*“, das oben schon erläutert wurde.

Im Prozess der Kulturalisierung wird diese Aufteilung in „Wir“ und „Ihr“ verstärkt. Kulturalisierung ist die Praxis, Handlungen, Einstellungen und Konflikte ausschließlich mit Bezugnahme auf kulturelle Ursprünge zu erklären. Dabei wird die komplexe Identität eines Menschen und die Vielzahl möglicher Ursachen für Handlungsweisen ignoriert. Dem liegt das statische Kulturverständnis mit der Auffassung, Kultur sei angeboren und unveränderbar, zugrunde. Auf die religiöse Kultur „der Muslime“ werden Sexismus und Rückständigkeit projiziert, während die eigene (christliche) Kultur bzw. Religion als gleichberechtigt und modern dargestellt wird. Dadurch kann die (religiöse) Kultur für Ungleichheit verantwortlich gemacht werden, anstatt strukturelle rassistische Benachteiligung anzuerkennen (Sarma 2017: 20f).

Man kann in diesem Zusammenhang auch von einer „Ethnisierung von Religionszugehörigkeit“ sprechen (Shoorman 2017: 34). Die Historikerin Yasemin Shoorman beschreibt dies als „[...] Resultat einer Wahrnehmungsverschiebung, infolgeder aus den Bevölkerungsgruppen, die vormals als Gastarbeiter*innen oder Ausländer*innen wahrgenommen wurden, zusehends Muslim*innen geworden sind. Begriffe wie ‚Migrant*in‘, ‚Araber*in‘/‚Türk*in‘ und Muslim*in‘ werden oft synonym verwendet, wobei das Muslimisch-Sein und das Deutsch-Sein als sich ausschließende Kategorien benutzt werden“ (ebd.: 34).

2.3. Kompetenzen für die plurale Gesellschaft

Interkulturelle und interreligiöse Kompetenz

Die Notwendigkeit, Menschen im Bereich Kultur zu sensibilisieren, wurde in den 1960er- und 1970er-Jahren in den USA erkannt. Daraufhin schulte man insbesondere Fach- oder Führungskräfte vor längeren Auslandsaufenthalten. Motivation war dabei vor allem der Versuch, bei internationalen Verhandlungen wirtschaftliche Erfolge zu erzielen.

Im selben Zeitraum begann man, Soldat*innen und Personen im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit vor internationalen Einsätzen methodisch auf das Le-

ben im Ausland vorzubereiten. Unter dem Einfluss der *Black-Power*-Bewegung⁵ und hoher Einwanderungszahlen aus Mexiko entwickelte sich langsam die Erkenntnis, dass die Sensibilisierung für Prozesse kultureller Begegnung auch im Inland von Wichtigkeit sei (CJD o. J.).

In Deutschland hat die intensivere Beschäftigung mit kultursensiblen Konzepten erst in den 1980er-Jahren begonnen. Entscheidende Impulse erhielt dieser Trend durch politische Ereignisse wie den europäischen Einigungsprozess und den Fall der Mauer.

Heute dienen sogenannte interkulturelle Trainings nicht mehr nur der Vorbereitung auf berufliche oder private Auslandsaufenthalte. Vielmehr richten sie sich verstärkt an diejenigen, die im Inland mit internationalen Bezügen und in kulturell vielfältigen Gruppen tätig sind.

Ebenso wie im Kontext interreligiöser Kompetenz steht beim Erlernen interkultureller Kompetenz nicht nur oder in erster Linie der reine Wissenserwerb im Fokus, sondern vielmehr das Erlernen der Fähigkeit, in schwer „lesbaren“, ambivalenten Situationen handlungsfähig und lösungsorientiert zu bleiben. Interreligiöse Kompetenz wird vom Religionspädagogen Joachim Willems als „Kompetenz, sich in einer religiös pluralen Welt zu orientieren und in ihr zu handeln“ definiert (Willems 2011: 165). Er ist neben der Theologin Miriam Schambeck einer der Vertreter*innen, die den Begriff im deutschen Sprachraum mitgeprägt haben. Willems sieht interreligiöse und interkulturelle Kompetenz als untrennbar miteinander verbunden an. Interreligiöse Überschneidungssituationen versteht Willems als Situationen, in denen sich durch unterschiedliche Deutungsmuster Spannungen ergeben. In diesen Situationen müssen interreligiöse Deutungs- und Urteilskompetenz, Partizipations- und Handlungskompetenz und interreligiös relevante Kenntnisse kombiniert werden, um adäquat auf die Situation reagieren zu können (ebd.: 168f).

Bei der interkulturellen/interreligiösen Partizipations- und Handlungskompetenz geht es um die Fähigkeit, eigene religiös-weltanschauliche Perspektiven zu kommunizieren und auf Grundlage der Begegnung mit anderen Anschauungen zu reflektieren. Um die Position des Gegenübers zu verstehen und zu respektieren, sollten Empathiefähigkeit sowie Frustrations- und Ambiguitätstoleranz vorhanden sein.

5 Diese Bewegung afroamerikanischer Bürger*innen entstand in den 1960er und 1970er Jahren und setzte sich für die Unabhängigkeit und Selbstbestimmung der Schwarzen Bevölkerung ein.

Ambiguitätstoleranz

Auf Ambiguitätstoleranz als Schlüsselkompetenz in der modernen pluralen Gesellschaft soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

Ambiguität ist ein Begriff, der aus dem Lateinischen (ambiguitas = Doppelsinn) stammt und Mehrdeutigkeit bedeutet (IKUD o. J. b). Er bezeichnet einen Zustand, der inhärenter Teil der pluralen Gesellschaft ist, denn wie der Schriftsteller Max Czollek ausführte, werden Gruppenzugehörigkeiten zunehmend komplexer und weniger vorhersehbar (vgl. Czollek 2018). Die Gesellschaft zeigt dabei einen stetigen Trend zur Individualisierung (Zukunftsinstitut o. J.). In dieser stark individualisierten Gesellschaft ist auch die Identifizierung mit Identitätsaspekten ein zunehmend komplexer und individueller Prozess.

Ambiguitätstoleranz bezeichnet dabei vereinfacht die Fähigkeit, „Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis zu nehmen und ertragen zu können“ (Häcker/Stapf 2004: 33).

Das Konzept der „Ambiguitätstoleranz“ verweist nach den Psychologen Adrian Furnham und Tracy Ribchester (1995) darauf, wie eine Person oder Gruppe Informationen in Situationen wahrnimmt, die widersprüchlich, ungewiss oder unstrukturiert sind (ebd.).

Personen mit Ambiguitätstoleranz sind in der Lage, das Spannungsverhältnis zwischen Gegensätzen und Mehrdeutigkeiten, die unter Umständen unvereinbar sind, auszuhalten, und konstruktiv zu interagieren, ohne sich verunsichern zu lassen oder aggressives Verhalten zu zeigen (Reis 1997; Krappmann 2000).

Es ist so gut wie unmöglich, ambigen Situationen auszuweichen (Bauer 2018: 14). Der Islamwissenschaftler Thomas Bauer geht davon aus, dass die meisten Menschen tendenziell ambiguitätsintolerant sind (ebd.: 15). Es fällt dann unter Umständen schwer, sich in Betrachtungsweisen anderer hineinzuversetzen und Empathie zu entwickeln. Dies kann in einem Abwehrmechanismus resultieren, bei dem kulturell „Fremdes“ abgelehnt wird, um die Konfrontation mit unvorhersehbaren, schwer lesbaren Situationen zu vermeiden.

Konflikte als Zeichen einer gelingenden pluralen Gesellschaft

Auch wenn die oben beschriebenen Kompetenzen erworben werden und sich eine reflektierte Auseinandersetzung mit kultureller und religiöser Vielfalt etabliert und sich Teilhabechancen von Menschen mit Migrationsgeschichte verbessern, bedeutet dies nicht, dass eine gänzlich konfliktfreie Gesellschaft entsteht.

El-Mafaalani stellt vielmehr die These auf, dass das Konfliktpotential der Gesellschaft durch gelungene Integrationsprozesse steigt. Dadurch, dass Menschen mit Migrationsgeschichte, aber auch Frauen und andere marginalisierte Gruppen in der Gesellschaft, mehr Mitbestimmungsrechte haben und präsenter in gesellschaftlichen Bereichen wie Politik oder Ökonomie werden, steigt auch die Heterogenität von Entscheidungsträger*innen und damit auch das gesellschaftliche Konfliktpotential. Gleichzeitig vergrößert sich die Erwartungshaltung von Menschen mit Migrationsgeschichte, ein gleichberechtigter Teil der Gesellschaft zu sein. Erlebte Diskriminierungserfahrungen werden zunehmend sichtbar gemacht und angeprangert. Konflikte sind laut El-Mafaalani dabei, wenn sie konstruktiv bewältigt werden, ein Motor des Fortschritts. Das Konfliktpotenzial in Einwanderungsgesellschaften ist daher nicht grundsätzlich negativ zu bewerten. Es ist vielmehr eine Chance für Weiterentwicklung und Innovation der Einwanderungsgesellschaften, auch wenn gleichzeitig ein Anstieg populistischer Strömungen zu verzeichnen ist (El-Mafaalani 2018).

2.4. Fazit

Nimmt man die Vielzahl an Einflussfaktoren und Hindernissen der Begegnungen in kulturell und religiös vielfältigen Räumen in den Blick, wird deutlich, dass kultur- oder religionspezifisches Wissen allein nicht ausreicht, um auf Vielfalt und gesellschaftliche Diversität vorzubereiten.

Das Wissen um die vielschichtigen Prozesse in kulturell und religiös diversen Räumen ist wichtig. Wichtiger noch ist aber die stetige Reflexion über eigenen Haltungen und institutionelle Strukturen, um konstruktives gesellschaftliches Miteinander zu fördern.

Zentral ist dabei die Bereitschaft, im Kontakt mit dem Gegenüber dazuzulernen, sich überraschen zu lassen und Widersprüche auszuhalten, um somit das außerordentlich bereichernde Potenzial von Diversität auszuschöpfen.

Vielfalt leben – mehr als ein Lippenbekenntnis

Nach Czollek leben wir heute an einem „Ort der radikalen Vielfalt“, ohne Zentrum und ohne die Idee der identitären Zugehörigkeit zu einer einzigen Gruppe (vgl. Czollek 2018). Folgt man dieser Sichtweise, bedeutet dies eine große Freiheit für die Einzelnen, gleichzeitig stellt es auch eine Konfrontation für diejenigen dar, die sich nach Eindeutigkeit und klarer Zugehörigkeit sehnen.

Plurale Gesellschaften versprechen nach der Soziologin Koloma-Beck eine Welt, in der Unterschiedlichkeit nicht eingeebnet, sondern ermöglicht wird. Das bloße Bekenntnis zu Vielfalt und Pluralität reicht ihrer Meinung nach allerdings nicht aus, dieses Versprechen zu realisieren. Vielmehr werden wir in zahlreichen Alltagssituationen immer wieder herausgefordert, unsere eigenen blinden Flecken und Widerstände gegen ein vielfältiges Miteinander zu reflektieren (Koloma Beck 2021).

Methodenteil

LEBEN IN EINER PLURALEN GESELLSCHAFT



2.5.1. Guess Who



- Einzelarbeit
- Diskussion im Plenum

Setting



40
Minuten

Dauer



- 5 Portraits, DIN-A-3)
- 5 Lebensläufe, DIN-A-4
- 5 Tabellen, DIN-A-3
- ca. 10 Stifte
- Klebeband

Material



- Reflexion von Vorurteilen
- Komplexität von Identitäten erkennen
- Sensibilisierung für Mehrfachzugehörigkeiten (Intersektionalität)

Lernziel

Vorbereitung

Auf einer freien Wand werden mit etwas Abstand fünf Portraitbilder von Personen des öffentlichen Lebens aufgehängt. Bei der Auswahl der präsentierten Personen sollte darauf geachtet werden, dass sie, bzw. ihre Gesichter, den Teilnehmenden nicht bekannt sind. Unter jedem Portrait wird eine Tabelle (s. u.) aufgehängt, die von den Teilnehmenden ausgefüllt werden kann.

In der ersten Zeile der Tabelle stehen folgende Oberbegriffe:

Beruf/ Tätigkeit	Alter	Nationalität	Glaube/ Religion	Bildung	Hobbies	Sonstiges

Darunter befinden sich mehrere leere Spalten, in die die Teilnehmenden ihre Vermutungen zu den Identitätsaspekten eintragen können.

Durchführung

Einzelarbeit (10 Min.)

Die Teilnehmenden gehen durch den Raum, schauen sich die Portraits an und notieren ihre spontanen Einschätzungen zu den gezeigten Menschen in den Tabellen.

Gruppenübung (10 Min.)

Die Trainer*innen stellen den Teilnehmenden nun Fragen zu den Personen:

- Mit wem möchtest du dich am liebsten einmal unterhalten?
- Neben wen würdest du dich im Bus setzen?
- Wen würdest du im Auto mitnehmen?
- Wer ist politisch aktiv?
- Wer hat eine wichtige Erfindung gemacht?
- Wer hat weltbekannte Bücher geschrieben und Filme gedreht?
- Wer hatte eine schwierige Kindheit?
- Wer verdient am meisten Geld?

Nach jeder Frage bitten die Trainer*innen die Teilnehmenden, sich entsprechend ihrer Einschätzung vor einem der Portraits zu positionieren. Nachdem alle sich positioniert haben, werden die Teilnehmenden um eine Begründung gebeten.

Auswertung (20 Min.)

Die Gruppe findet sich im Stuhlkreis zusammen. Nun werden die Ergebnisse besprochen. Dazu fassen die Trainer*innen die Tabelle mit den Zuschreibungen zusammen. Anschließend liest ein*e Teilnehmer*in den realen Lebenslauf der besprochenen Person vor (s. u.).

Die Teilnehmenden vergleichen die Vorannahmen und die tatsächlichen Eigenschaften der Personen und diskutieren die Übereinstimmungen bzw. Unterschiede. Diskussionsfragen:

- Was hat euch überrascht?
- Was hat euch zu eurer Vorannahme über diesen Menschen gebracht?
- Welche Folgen haben Vorannahmen und Vorurteile?
- Wie schafft man es, offener auf Menschen zuzugehen?

Input und Austausch (10 Min.)

Die Trainer*innen fassen die Ergebnisse der Diskussion im Hinblick auf Diskriminierung und Stereotypisierung zusammen und geben den Teilnehmenden Raum, über eigene Gedanken und Erfahrungen zu sprechen. Gemeinsam kann überlegt werden, wie man in schwierigen Situationen konstruktiv reagieren und sich gegen Rassismus und Diskriminierung einsetzen kann.

Im Folgenden werden Personen mit ihren Steckbriefen aufgelistet, die in der Übung verwendet werden können. Entsprechende Portraitbilder sind im Internet zu finden. Je nach Zusammensetzung der Gruppe können auch andere Personen ausgewählt werden, je nachdem, auf welche Identitätsaspekte und deren Diskriminierung man fokussieren möchte. Da die Übung mit dem Überraschungseffekt spielt, ist es hilfreich, darauf zu achten, dass die ausgewählten Personen und ihre Portraitbilder wenig Kontext geben und physische Merkmale nicht auf die reale Biografie hinweisen, bzw. sogar im Kontrast zu dieser stehen.

Steckbrief Griselda Blanco

- Sie wurde am 15. Februar 1943 als uneheliche Tochter einer Feldarbeiterin und eines Großgrundbesitzers in Cartagena/Kolumbien geboren.
- In ihrem Elternhaus erlebte sie massiven Missbrauch und Gewalt durch ihre alkoholabhängige Mutter und deren wechselnde Partner.
- Mit elf Jahren verließ sie ihr Elternhaus und schloss sich einer Gruppe krimineller Straßenkinder an.
- In jungem Alter begann sie ihre kriminelle Laufbahn mit Raubüberfällen, Drogenhandel und Entführungen.
- Während der 1970er- und 1980er-Jahre war sie eine der „unbarmherzigsten und grausamsten“ Führungspersönlichkeiten eines kolumbianischen Drogen-Kartells.
- Im Laufe ihres Lebens verdiente sie ca. 20 Millionen US-Dollar im Drogenhandel.
- Sie war dreimal verheiratet und Mutter von vier Söhnen.
- Sie wurde mehrerer Morde angeklagt, vor allem an jungen hübschen Frauen und einigen ihrer Liebhaber.
- Etwa 200 Morde wurden direkt oder indirekt mit ihr in Verbindung gebracht.
- Sie war selbst stark abhängig von Drogen, Schmerz- und Beruhigungsmitteln.
- Blanco verbrachte 20 ihrer 69 Lebensjahre in Gefängnissen.
- Sie starb am 3. September 2012, nachdem zwei Männer auf einem vorbeifahrenden Motorrad auf offener Straße auf sie geschossen hatten.

Steckbrief Ted Bundy

- Er wurde am 24. November 1946 in Burlington/USA geboren.
- Seinen Vater lernte er nie kennen. Er lebte zunächst mit seiner Mutter bei seinen streng christlichen Großeltern, bis seine Mutter seinen späteren Stiefvater heiratete.
- Ted war einer der bekanntesten US-amerikanischen Serienmörder. Zwischen 1974 und 1978 tötete er mindestens 30 junge Frauen und Mädchen.
- Er galt schon in seiner Jugend als verbitterter Rassist, der Frauen schlug und Tiere quälte.
- Er war ein guter Schüler und studierte nach dem Abitur unter anderem Asienwissenschaften, Jura und Psychologie.
- Durch seine charmante, gebildete Art gelang es ihm, zahlreiche junge Frauen kennenzulernen und zu überreden, ihn zu begleiten.
- Er wurde nur durch Zufall verhaftet, als er mit seinem Auto in eine Verkehrskontrolle geriet und den Polizisten dabei verdächtige Gegenstände in seinem Auto auffielen.
- Nach seiner Festnahme wurde er zum Tode verurteilt und am 24. Januar 1989 in Starke/Florida hingerichtet.

Steckbrief Magnus Walker

- Er wurde 1967 in Großbritannien geboren.
- 2015 starb seine Ehefrau, mit der er über 20 Jahre zusammen war.
- Er ist Modedesigner und Autosammler.
- Schon in seiner Jugend war er fasziniert von Porscheautos.
- 1982 verließ er die Schule ohne Abschluss.
- Er war in der Punk- und Heavy Metal-Szene aktiv und finanzierte sich mit verschiedenen kleinen Jobs.
- Nachdem er 1986 in die USA ausgewandert war, arbeitete er erst in einem Feriencamp und gründete dann „durch Zufall“ seine erste Modemarke, die später von Stars wie Madonna und Bruce Willis getragen wurde.
- Mit dem Geld, das er über die Jahre verdiente, begann er 1974, Porsche-Oldtimer-Autos zu sammeln. Heute ist er mehrfacher Millionär und einer der bekanntesten Porsche-Sammler der Welt.

Steckbrief Ousmane Sembène

- Er lebte von 1923 bis 2007 in Senegal.
- Er war Sohn eines Fischers und musste die Schule mit 14 Jahren verlassen.
- Er arbeitete als Mechaniker, Maurer und bei der Eisenbahn.
- 1944 wurde er in die französische Armee zum Krieg gegen Deutschland eingezogen.
- Nach dem Krieg arbeitete er von 1948 bis 1958 in Frankreich bei einer Autofabrik und als Hafenarbeiter und war in der Gewerkschaft für die Rechte von Arbeitenden engagiert.
- Er begann nebenbei mit der Schriftstellerei und veröffentlichte 1956 seinen ersten Roman.
- Da er bemerkte, dass er allein mit Büchern die Menschen in seiner Heimat nicht erreichen konnte, ging er nach Moskau und studierte dort Filmwissenschaften.
- Er drehte zahlreiche Filme, die in Europa und Afrika sehr berühmt und geehrt wurden.
- Er beschäftigte sich besonders mit den Auswirkungen des Kolonialismus, den Rechten von Arbeiter*innen und der Stärke afrikanischer Frauen.
- Er gilt als einer der bedeutendsten Schriftsteller und Regisseure Afrikas.

Steckbrief Eufrosina Cruz Mendoza

- Sie wurde am 1. Januar 1979 in Santa María Quiegolani/Mexiko geboren.
- Sie kommt aus einem sehr kleinen Dorf, in dem nicht Spanisch, sondern die Sprache Zapotec gesprochen wird.
- Sie lebte ein sehr traditionelles Leben in ihrem Dorf. Sie stand um 3 Uhr nachts auf, um die Familie zu versorgen.
- Mit zwölf Jahren entschied Eufrosina sich, mehr aus ihrem Leben machen zu wollen, und begann ihre Schullaufbahn.
- Nach ihrem Studienabschluss in Rechnungswesen wurde sie Lehrerin und gründete drei Schulen in den ländlichen Gegenden von Mexiko.
- Als sie als Erwachsene in ihr Dorf zurückkam, wurde sie als Kandidatin für das Bürgermeisteramt aufgestellt. Dies war außergewöhnlich, weil Frauen bis dahin als Politikerinnen nicht erlaubt waren und nicht wählen durften.
- Seitdem ist sie Aktivistin im Kampf für die Rechte von Frauen und indigenen Gruppen.
- Im November 2010 wurde sie zur ersten indigenen Abgeordneten der Region Oaxaca in Mexiko gewählt.
- Sie ist Gründerin einer Organisation, die sich für gleiche Rechte von Männern und Frauen einsetzt.

Steckbrief Frank Meeink

- Er wurde am 7. Mai 1975 in Philadelphia/USA geboren.
- Sein Vater verließ die Familie, als Frank noch sehr jung war. Er hatte seine ganze Jugend über keinen Kontakt zu seinem leiblichen Vater.
- Sein Stiefvater war extrem gewalttätig und schlug ihn regelmäßig.
- Seine Mutter war stark drogen- und alkoholabhängig.
- In der Schule erlebte er regelmäßig Gewalt und Ausgrenzung durch seine Mitschüler*innen.
- Mit 13 Jahren lernte er durch einen Cousin die Neo-Nazi-Szene kennen. Dort fühlte er sich zum ersten Mal in seinem Leben sicher und wertgeschätzt.
- Mit 17 Jahren wurde er zu drei Jahren Haft verurteilt, da er einen Mann fast zu Tode geprügelt und einen anderen gekidnappt und schwer gefoltert hatte.
- Im Gefängnis machte er viel Sport und freundete sich dabei das erste Mal in seinem Leben mit schwarzen Amerikanern an.
- Nach dem Gefängnis versuchte er, sich ein neues Leben aufzubauen, hatte aber große Schwierigkeiten wegen seiner Vergangenheit, eine Arbeit zu finden.
- Nach langer Suche fand er einen Job in einem Möbelgeschäft. Allerdings war der Besitzer ein Jude und Frank hatte große Vorurteile. Er entschied sich trotzdem, die Stelle anzunehmen.
- Bei der Arbeit zerbrach er einmal einen Tisch und befürchtete nun, von dem Besitzer – „dem Juden“ – gefeuert zu werden. Der Besitzer kündigte ihm jedoch nicht, sondern zahlte ihm seinen vollen Lohn.
- Nach dem Ereignis mit seinem jüdischen Chef begann Frank, seine Vorurteile und Einstellungen zu hinterfragen und entschied sich schließlich, die Nazi-Szene zu verlassen und sich gegen Rassismus und Vorurteile zu engagieren.
- Er gründete eine Organisation, die mit Sport gegen Vorurteile kämpft, und hält regelmäßig Vorträge gegen Rassismus und Diskriminierung.

2.5.2. Ich – Nicht-Ich⁶



Setting

- Gruppenübung
- Diskussion im Plenum



Dauer

30
Minuten



Material

- zwei Karten mit jeweils der Aufschrift „Ich“ und „Nicht- Ich“
- Klebeband



Lernziel

- Kennenlernen
- Sensibilisierung für Mehrfachzugehörigkeiten (Intersektionalität)
- Wirkmechanismen in Mehrheits- und Minderheitengruppen verstehen
- Ambiguitätstoleranz entwickeln

Vorbereitung

An jeweils entgegengesetzten Seiten des Raumes werden auf dem Boden die Karten „Ich“ und „Nicht- Ich“ aufgeklebt.

Durchführung

Gruppenübung (15 Min.)

Die Trainer*innen lesen eine Frage vor und die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich entsprechend ihrer Antwort in der Nähe einer der beiden Karten „ich“ oder „ich nicht“ zu positionieren. Mögliche Fragen sind:

- Wer hat als Kind ein Instrument erlernt?
- Wer besucht regelmäßig ein Gotteshaus?
- Wer hat die deutsche Staatsangehörigkeit?
- Wer hat mehr als zwei Geschwister?
- Wer hat zu Hause mehr als zehn Bücher?
- Wer singt gerne?
- Wer hat ein Tattoo?
- Wer lebt mit nur einem Elternteil?

6 Angelehnt an: Anti Bias Werkstatt e. V. (Hg.) (2012): Ich/Nicht-ich. Online verfügbar unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenpool/intersektionalitaet/2012/ich-nicht-ich/> (Stand: 09.10.2025).

Nach einigen Fragen der Trainer*innen dürfen auch die Teilnehmenden Fragen formulieren.

Diskussion im Plenum (15 Min.)

Die Trainer*innen stellen den Teilnehmenden folgende Fragen:

- Wie war es, wenn ihr allein auf einer Seite standet?
- Wie fühlte es sich an, zur Mehrheit zu gehören? Wie war es, zur Minderheit zu gehören?
- Welche Frage hat euch besonders gefallen, welche nicht? Warum?
- Was hat euch überrascht?
- Welche Fragen hättet ihr gerne noch gestellt?
- Hatten alle Fragen dieselbe Bedeutung für euer Leben?
- Gibt es weitere Zugehörigkeiten, die für euch von Bedeutung sind?

Mögliche Herausforderungen

Die Fragen an die Gruppe sind zum Teil recht persönlich und können möglicherweise schmerzliche Erinnerungen bei einzelnen Teilnehmer*innen wecken. Hier spielt eine gute Gruppenatmosphäre eine wichtige Rolle. Die Trainer*innen sollten ausdrücklich darauf hinweisen, dass es zwar gewünscht ist, sich der Realität entsprechend zu positionieren, aber dass es den Teilnehmenden selbst überlassen ist, auf die Fragen zu antworten.

2.5.3. In der Mitte der Gesellschaft⁷



Rollenspiel

Setting



40
Minuten

Dauer



Material

- Rollenkarten
- Situationsbeschreibungen
- Tafel/Flipchart



Lernziel

- Auseinandersetzung mit Diskriminierung und der ungleichen Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen
- Reflexion über die Rolle unterschiedlicher Gruppen in der Gesellschaft

Durchführung

Einführung (5 Min.)

Das Rollenspiel wird vorgestellt, die Teilnehmenden erhalten jeweils eine Rollenkarte (s. u.) und fühlen sich kurz in ihre Rollen ein. Die Teilnehmenden stellen sich an den Wänden des Raumes auf. Die Trainer*innen stehen in der Mitte.

Gruppenübung (15 Min.)

Die Trainer*innen kündigen an, dass sie nun verschiedene Situationen vorlesen werden. Jede Person, die glaubt, dass die vorgelesene Situation ihrer Rolle entspricht, macht einen Schritt auf die Raummitte zu. Hat ein Teil der Teilnehmenden die Raummitte erreicht, werden keine weiteren Situationen mehr vorgestellt. Die Teilnehmenden werden gebeten, sich die Positionen der anderen anzuschauen und ihre eigene wahrzunehmen. Noch auf ihren Positionen stehend, teilen sie sich gegenseitig die Inhalte ihrer Rollenkarten mit.

Auswertung (20 Min.)

Die Trainer*innen erfragen die Gefühle der einzelnen Teilnehmenden, die sie in ihrer Rolle empfunden haben, und ob es ihnen leicht oder schwer gefallen ist, sich in ihre jeweilige Rollensituation einzufühlen: Welche Annahmen haben dazu geführt, einen

⁷ Angelehnt an: youngcaritas Deutschland (Hg.) (2014): In der Mitte der Gesellschaft. Online verfügbar unter: https://www.youngcaritas.de/cms/contents/youngcaritas.de/medien/dokumente/mitte-der-gesellschaft/yc_unterricht_mitte_der_gesellschaft.pdf (Stand: 09.10.2025).

Leben in einer pluralen Gesellschaft

Schritt nach vorne zu treten oder stehen zu bleiben? Welche Rollenzuschreibung war maßgeblich?

Es wird diskutiert, was die Übung über die ungleiche Verteilung von Macht in einer Gesellschaft aussagt.

Die Teilnehmenden setzen sich wieder zusammen und überlegen sich einen Satz, der ihre Erfahrungen mit dem Spiel gut zusammenfasst. Dieser Satz wird an ein Flipchart/eine Tafel geschrieben.

Rollenkarten

Du bist Asylbewerberin aus Ghana und lebst mit deiner Familie in einer Geflüchtetenunterkunft am Stadtrand.	Du bist Rollstuhlfahrer.	Du bist eine schwarze deutsche Frau.
Du bist in Deutschland geboren und Muslim.	Du bist Vorarbeiter und im ganzen Betrieb bekannt und beliebt.	Du arbeitest im Freibad und verdienst dir so ein gutes Taschengeld.
Du bist vor zwei Jahren aus den USA nach Deutschland gezogen und sprichst Deutsch noch mit einem amerikanischen Akzent.	Deine Mutter ist alleinerziehend und du hast zwei kleinere Geschwister, um die du dich oft kümmern musst.	Du bist Redakteur bei einer Zeitung und schon deine Eltern haben als Journalist*innen für eine große Zeitung gearbeitet.
Deine Eltern sind arbeitslos und haben keine abgeschlossene Ausbildung.	Du bist Kurdin und arbeitest ehrenamtlich im Sportverein.	Deine Familie ist Sinti und betreibt einen Stand auf dem Markt.
Du bist ein alleinerziehender Mann und bekommst Unterstützung durch den Staat.	Deine Familie ist muslimisch und ihr seid als Geflüchtete nach Deutschland gekommen. Deine Eltern haben zuvor Musik studiert.	Deine Mutter arbeitet als Reinigungskraft, dein Vater als Bauarbeiter. Sie sind Spätaussiedler*innen aus Russland.

Situationen

- Du bist in der Bahnhofsgegend. Die Polizei kontrolliert stichprobenartig die Personalien der Passant*innen. Du wirst mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht kontrolliert.
- Du möchtest einen netten Abend im Club verbringen. Du wirst vom Türsteher kritisch gemustert, aber er winkt dich schließlich durch und wünscht dir viel Spaß.
- Du suchst eine neue Wohnung und gehst zu einer Wohnungsbesichtigung. Die Wohnung gefällt dir und du bist nach der Besichtigung zufrieden. Du glaubst, dass du in die engere Auswahl kommen wirst.
- Du bist gestolpert und hast einen Schneidezahn verloren. Dein Zahnarzt setzt dir einen neuen Zahn ein. Deine Krankenversicherung übernimmt einen Teil der Kosten.
- Du willst gerne Tennis spielen lernen. Du bewirbst dich um die Mitgliedschaft in einem Tennisclub und wirst aufgenommen.
- In deinem Betrieb engagieren sich die Mitarbeiter*innen sich für einen neuen Aufenthaltsraum. Für eine Besprechung mit dem Chef wirst du als Sprecher*in vorgeschlagen.
- Eine neue, deutsche Mitarbeiterin kommt in deinen Betrieb. Sie lädt zu sich nach Hause ein, um ihre Kolleg*innen kennen zu lernen. Du wirst selbstverständlich eingeladen.
- Du willst dir ein neues Auto anschaffen. Du fragst deine Eltern, ob sie dir einen Zuschuss zu deinen Ersparnissen geben, um das Auto kaufen zu können. Deine Eltern sind einverstanden.
- Du möchtest dich auf eine Führungsposition in einem Unternehmen bewerben. Du glaubst, dass du gute Chancen hast, die Stelle zu bekommen.

2.6. Literaturnachweise

Adorno, Theodor W. (1955): Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment. In: Adorno, Theodor W. (1997): Gesammelte Schriften. Band 9.2. Frankfurt am Main. S. 121-324.

Archiv für Sozialpolitik (1999): Handbuch Migration. 2 Auflage. Berlin: Fuldaer Verlagsanstalt.

Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Ditzingen: Reclam Verlag.

Bhabha, Homi K. (1994): The location of culture. New York: Routledge.

Blume, Michael (2017): Wohin geht die Reise der Religionen? Die Thesen der Säkularisierung, Islamisierung und Pluralisierung im Faktencheck. In: Cheema, Saba-Nur (Hg.) (2017): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Bildungsstätte Anne Frank. S. 26-31.

Brons, Lajos L. (2015): Othering, an Analysis. In: Transcience. 1. S. 69-90.

Bühl, Achim (2016): Rassismus – Anatomie eines Machtverhältnisses. Wiesbaden: Marix Verlag.
Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (o. J.): Geschichte der Jüdinnen und Juden in Deutschland. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/juedischesleben/328237/geschichte-der-juedinnen-und-juden-in-deutschland/> (Stand: 09.10.2025).

Charta der Vielfalt e. V. (o. J.): Vielfaltsdimensionen – Die sieben Dimensionen von Vielfalt. Online verfügbar unter: <https://www.charta-der-vielfalt.de/fuer-arbeitgebende/vielfaltsdimensionen/> (Stand: 24.08.2022, nicht mehr abrufbar).

Cheema, Saba-Nur (2017a): Othering und Muslimsein. Über Konstruktionen und Wahrnehmungen von Muslim*innen. In: Außerschulische Bildung 2/2017. Online verfügbar unter: https://www.adb.de/download/publikationen/AB_2-2017_Beitrag_Cheema.pdf (Stand: 24.08.2022, nicht mehr abrufbar).

Cheema, Saba-Nur (2017b): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. In: Cheema, Saba-Nur (Hg.) (2017): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank. S. 6-9.

Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands (CJD) e. V. (Hg.) (o. J.): Handbuch interkulturelle Sensibilisierung. Eutin: CJD.

Deutsche Islam Konferenz DIK (2008): Geschichte der Muslime in Deutschland. 08.12.2008. Online verfügbar unter: <https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Standardartikel/DE/Infothek/Archiv/geschichteislam-inhalt.html?nn=598216> (Stand: 09.10.2025).

Czollek, Max (2018): Desintegriert euch!. München: Carl-Hanser Verlag.

Eckert, Andreas (o. J.): Die global wirksame Existenzform Europas – Europäische Expansion und Kolonialismus. Leibniz-Institut für Bildungsmedien Georg-Eckert-Institut. Online verfügbar unter: <http://www.gei.de/de/publikationen/eckert-dossiers/europa-und-die-welt/hisge-teil-4.html> (Stand: 24.08.2022, nicht mehr abrufbar).

El-Mafaalani, Aladin (2018): Das Integrationsparadox. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Erll, Astrid/Gymnich, Marion (2013): Interkulturelle Kompetenzen. Stuttgart: Klett.

Fischer-Tiné, Harald (2016): Kolonialismus und Migration (1800 – 1960). Bundeszentrale für politische Bildung. 20.05.2016. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/kolonialismus-imperialismus/postkolonialismus-und-globalgeschichte/219138/kolonialismus-und-migration-1800-1960/> (Stand: 09.10.2025).

Foroutan, Noushin Ali Akbar (2006): Psychische Befindlichkeit bei Patienten in einer internistischen Praxis: Vergleich von Patienten iranischer und deutscher Herkunft. Dissertation. Universität Hamburg. Online verfügbar unter: <https://d-nb.info/985023910/34> (Stand: 09.10.2025).

Forschungsgruppe Weltanschauungen Deutschland (fowid) (2008): Religionszugehörigkeit, Deutschland Bevölkerung 1950, 1961, 1970, 1987, 1990, 2003, 2004, 2005. Online verfügbar unter: https://fowid.de/sites/default/files/download/religionszugehoerigkeit_bevoelkerung_1950-2005.pdf (Stand: 09.10.2025).

Freud, Sigmund (1923): Das Ich und das Es. In: Freud, Sigmund (2000): Studienausgabe, Band 3. Psychologie des Unbewussten. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag. S. 273-330.

Furnham, Adrian/Ribchester, Tracy (1995): Tolerance of Ambiguity: A Review of the Concept, Its Measurement and Applications. In: Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social (14). S. 179-199.

Genkova, Petia (2020): Migrationsstress oder Migrationserfolg? Überblick über kurz- und langfristige Migrationsansätze. In: Genkova, Petia/Riecken, Andrea (Hg.): Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte. Wiesbaden: Springer. S. 33-69.

Glittenberg, Manuel (2019): Die Mechanismen des Othering. In: Zusammenleben neu gestalten (Hg.) (2019): Konfliktkultur?!? Anregungen zum Umgang mit Othering und Anfeindungen. Online verfügbar unter: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/05/zng-broschuere-konfliktkultur-ansicht.pdf> (Stand: 09.10.2025).

Gürses, Hakan (2003): Funktionen der Kultur. Zur Kritik des Kulturbegriffs. In: Nowotny, Stefan/Staudigl, Michael (Hg.): Grenzen des Kulturkonzepts. Meta-Genealogien. Wien: Verlag Turia+Kant. S. 13-34.

Häcker, Hartmut/Stapf, Kurt-Hermann (Hg.) (2004): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. 14. Auflage. Bern: Huber.

Hafez, Kai (2017): Der Islam hat eine schlechte Presse. 21.02.2017. Zeit. Online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-12/islam-verstaendnis-medien-berichterstattung-populismus-gefahr> (Stand: 09.10.2025).

Leben in einer pluralen Gesellschaft

Häussler, Matthias (2018): Der Genozid an den Herero – Krieg, Emotion und extreme Gewalt in „Deutsch-Südwestafrika“. Weilerswist: Velbrück.

Herder, Johann Gottfried (1995): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Neuausgabe. Bodenheim: Syndikat-Buchgesellschaft.

Holliday, Adrian (2011): Intercultural Communication and Ideology. London: SAGE.

IKUD Seminare (o. J. a): Multikulturalität, Interkulturalität, Transkulturalität und Plurikulturalität. Online verfügbar unter: <https://www.ikud.de/glossar/multikulturalitaet-interkulturalitaet-transkulturalitaet-und-plurikulturalitaet.html> (Stand: 09.10.2025).

IKUD Seminare (o. J. b): Ambiguitätstoleranz Definition. Online verfügbar unter: <https://www.ikud.de/glossar/ambiguitaetstoleranz-definition.html> (Stand: 09.10.2025).

IKUD Seminare (o. J. c): Sieben Stufen Modell nach Hoopes. Online verfügbar unter: <https://www.ikud.de/glossar/sieben-stufen-modell-nach-hoopes.html> (Stand: 09.10.2025).

Jehovas Zeugen in Deutschland (o. J.): Jehovas Zeugen in Deutschland. Online verfügbar unter: <https://www.jehovaszeugen.de/geschichte-und-gegenwart/geschichte-in-deutschland/> (Stand: 24.08.2022).

JFF – Institut für Medienpädagogik (o. J.): Pluralismus. Online verfügbar unter: <https://rise-jugendkultur.de/pluralismus/grundlagen/> (Stand: 09.10.2025).

Joas, Hans (2007): Lehrbuch der Soziologie. 3 Auflage. Frankfurt am Main: Campus.

Koloma Beck, Teresa (2021): Ein „Wir“ ist niemals selbstverständlich. 06.07.2021. Online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/kultur/2021-07/pluralistische-gesellschaft-vielfalt-wir-homogenitaet-demokratie> (Stand: 09.10.2025).

Krappmann, Lothar (2000): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Lee, Everett S. (1972): Eine Theorie der Wanderung. In: Széll, György (Hg.): Regionale Mobilität (1982). Nymphenburger Verlag. S. 117-129.

Mohr, Reinhard (2000): Operation Sauerbraten. 05.11.2000. In: Der Spiegel. Online verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/kultur/operation-sauerbraten-a-c091f934-0002-0001-0000-000017757661> (Stand: 24.08.2022, nicht mehr abrufbar).

Nickerson, Raymond S. (1998): Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. Review of General Psychology 2. S. 175-220. Online verfügbar unter: <https://www.semanticscholar.org/paper/Confirmation-Bias%3A-A-Ubiquitous-Phenomenon-in-Many-Nickerson/70c93e5e38a8176590f69c0491fd63ab2a9e67c4?p2df> (Stand: 09.10.2025).

Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe. 23.07.2009. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe> (Stand: 09.10.2025).

Oberg, Kalervo (1960): Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. In: Practical Anthropology 2006. 7(4). S. 177-182.

Osgood, Charles E. (1951): Culture – Its empirical and non-empirical character. In: Southwestern Journal of Anthropology. Band 7. S. 202-214.

Oswalt, Stefanie (2016): Gräben quer durch die Familien. Ehen zwischen Katholiken und Protestanten. 20.03.2016. Deutschlandfunk Kultur. Online verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ehen-zwischen-katholiken-und-protestanten-graeben-quer-100.html> (Stand: 09.10.2025).

Pfahl-Traugher, Armin (2017): Leitkultur-Verständnis der AfD vs. Verfassungspatriotismus. Frankfurter Hefte. 2017(11). 25-29. Berlin: Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte. Online verfügbar unter: <https://www.frankfurter-hefte.de/artikel/leitkultur-verstaendnis-der-afd-vs-verfassungspatriotismus-2507/> (Stand: 09.10.2025).

Plha, Winnie/Friedmann, Rebecca (2019): Psychosoziale Aspekte von Radikalität und Extremismus. 26.07.2019. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/infodienst/294499/psychosoziale-aspekte-von-radikalitaet-und-extremismus/> (Stand: 09.10.2025).

Raaz, Tatjana (2016): Interkulturelle Kompetenzen im Strafvollzug. Bachelor-Thesis. Saxion Hogeschool Enschede.

Reis, Jack (1997): Ambiguitätstoleranz. Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstrukts. Heidelberg: Asanger.

Said, Edward W. (1996): Kultur und Identität – Europas Selbstfindung aus der Einverleibung der Welt. In: Lettre International 34. S. 21-25.

Sarma, Olivia (2017): Kampf der Kulturen? Kulturalisierung im öffentlichen Raum. In: Cheema, Saba- Nur (Hg.) (2017): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank. S. 19-21.

Scherer, Mareike/Insberg, Manuel (2016): Grenzen und ihre Bedeutung im Kontext heutiger „internationaler“ und „interkultureller“ Freiwilligendienste. In: Grenzen und ihre Bedeutungen im Kontext heutiger „internationaler“ und „interkultureller“ Freiwilligendienste [Borders and their meanings in context of "international" and "intercultural" voluntary service]. In: Bökle, Aljoscha/Herbst, Jana Lou/Deser, Lena/Insberg, Manuel (Hg.) (2016): Gender_Sexualität_Begehren in der Machtkritischen und Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Wien: quix – Kollektiv für kritische Bildungsarbeit. S. 84-86.

Schneider, Stephan (2012): Übersicht ausgewählter Informationspathologien. Auszug aus einem Forschungsbericht 2012. Institut für Wirtschaftsinformatik Fachhochschule Kiel. Online verfügbar unter: https://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/wirtschaft/dozenten/schneider_stephan/science/researchreport/informationspathologien.pdf (Stand: 09.10.2025).

Leben in einer pluralen Gesellschaft

Shooman, Yasemin (2017): Was ist antimuslimischer Rassismus? In: Cheema, Saba-Nur (Hg.): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank. S. 34-37.

Statistisches Bundesamt (2025): Migrationshintergrund. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> (Stand: 09.10.2025).

Stiftung für Kulturelle Weiterbildung und Kulturberatung (o. J.): Othering. Online verfügbar unter: <https://www.diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/othering> (Stand: 09.10.2025).

Taft, R. (1977): Coping with unfamiliar cultures. In: Warren, Neil (Hg.): Studies in cross-cultural psychology. Volume 1. London: Academic Press. S. 121-153.

Thomas, Alexander (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien* 5(2). S. 3-20. Online verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45408/ssoar-interculturej-2006-2-thomas-Die_Bedeutung_von_Vorurteil_und.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-interculturej-2006-2-thomas-Die_Bedeutung_von_Vorurteil_und.pdf (Stand: 09.10.2025).

Tibi, Bassam (2000): Europa ohne Identität? Die Krise der multikulturellen Gesellschaft. München: C. Bertelsmann.

Tobler, Verena (2002): Interkulturelle Soziale Arbeit im Kontext der ungleichen Weltwirtschaft. Braunschweig: Institut für Fort- und Weiterbildung Sozialer Berufe e. V.

Trojanow, Ilija/Hoskote, Ranjit (2007): Kampfabsage: Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen. München: Karl Blessing Verlag.

Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela/Thomson, Christian W. (Hg.) (1997): *Hybridkultur: Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand. S. 67-90.

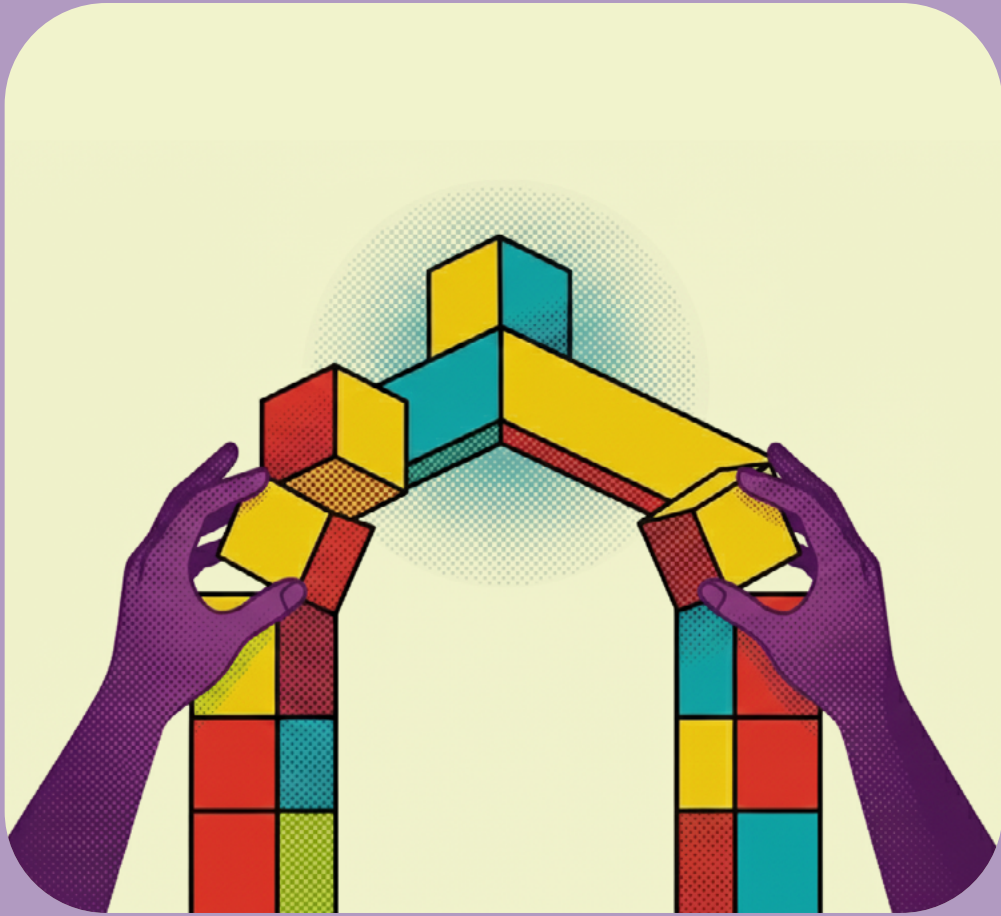
Wierlacher, Alois (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Willems, Joachim (2011): *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Wohl von Haselberg, Lea/Czollek, Max/Peaceman, Hannah (2017). Gegen die deutsche Einheit. 09.05.2017. In: *Taz*. Online verfügbar unter: <https://taz.de/Streit-um-Leitkultur-Begriff/!5403929/> (Stand: 09.10.2025).

Zick, Andreas/Kaess, Christiane (2018): „Wenn Sie an muslimische Unterwanderung glauben, sehen Sie sie auch.“ Andreas Zick im Gespräch mit Christiane Kaess. 18.01.2018. Deutschlandfunk. Online verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/migration-wenn-sie-an-muslimische-unterwanderung-glauben-100.html> (Stand: 09.10.2025).

Zukunftsinstitut (o. J.): Die Megatrends. Online verfügbar unter: <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/> (Stand: 09.10.2025).



DEMOKRATIE UND MENSCHENRECHTE



3. Demokratie und Menschenrechte

Wenn wir in der heutigen Zeit von Demokratie, Menschenwürde, Menschenrechten oder Grundrechten sprechen, werden diese oft als Ergebnisse abgeschlossener Prozesse wahrgenommen. Doch das beständige Reflektieren über demokratische Errungenschaften und eine aktive Erinnerungskultur sind gesellschaftlich bedeutsam, damit Demokratie, Menschenrechte, Grundrechte und Menschenwürde nicht zu leeren Begriffen verkommen oder von Teilen der Bevölkerung als selbstverständlich wahrgenommen werden. Errungenschaften wie Demokratie, Grundrechte, Menschenrechte und Menschenwürde bilden gewissermaßen das „Skelett“ unserer Gesellschaft und bedürfen einer ständigen lebendigen und innergesellschaftlichen Auseinandersetzung, damit Bürger*innen sich mit ihnen identifizieren können und sich für sie engagieren wollen.

3.1. Demokratie

Obwohl in unserem Alltag oder in den Medien oft wie selbstverständlich von „Demokratie“ oder „demokratischen Werten“ gesprochen wird, fehlt es an einer allgemein anerkannten Definition (Breier 2017: 27). Philosoph*innen haben im Laufe der Geschichte unterschiedliche Bedeutungsaspekte des Demokratiebegriffes hervorgehoben. Für einige ist er mit einer philosophischen Auseinandersetzung zu Freiheit und Gleichberechtigung verbunden, für andere bezeichnet er lediglich eine Regierungsform bzw. ein politisches System. Beide Verständnisse sind zutreffend und können nicht getrennt voneinander betrachtet werden.

3.1.1. Geschichte des Begriffs

Der Begriff „Demokratie“ stammt aus dem Griechischen und setzt sich aus den Wörtern „*demos*“ (das Volk) und „*kratein*“ (herrschen) zusammen (ebd.). Abgesehen von früheren akephalen⁸ Gesellschaften, in denen sich aus heutiger Sicht konsensdemokratische Aspekte erkennen lassen, gilt das antike Athen um die Zeit des 5. Jahrhundert v. d. Z. als Geburtsstätte der Demokratie (ebd.). Zwischen 508/07 bis 322 v. d. Z. wurde dort eine Herrschaftsform der direkten Demokratie praktiziert, die mit einer äußerst hohen Bürgerbeteiligung einherging (Vorländer

8 Akephalie (von altgriechisch aképhalos: ohne Haupt) bezeichnet eine Herrschaftsform in traditionellen Gesellschaften, in denen Entscheidungen im gemeinsamen Diskurs gefunden werden. Macht ist hier nicht dauerhaft an eine Person oder Institution gebunden. Man spricht auch von „Jäger- und Sammlergemeinschaften“.

2017). Jeder männliche Bürger Athens konnte an der Volksversammlung sowie an den Gerichtsversammlungen teilnehmen, war befugt ein Amt zu bekleiden und konnte sich an den Angelegenheiten der Stadt (griechisch: *polis*) beteiligen (ebd.). Jedoch galten weder Frauen noch Versklavte und „Fremde“ als Bürger*in und waren von der politischen Beteiligung ausgeschlossen (Vorländer 2017).

Die athenische Demokratie ermöglichte den männlichen, freien Bürgern ihre Handlungsmacht zu entdecken und diese zu definieren (Breier 2017: 27). Der Status des Bürgers ging in der athenischen Demokratie mit Privilegien einher. Auch die Etymologie des Wortes verweist auf diese besondere Stellung; so leitet sich das Wort „Bürger“ von „*burga*“, althochdeutsch für „Schutz“, ab und ist auch im Begriff der Burg enthalten (DWDS o. J.). Stadtmauern, die ihre Bürger schützten, spiegeln diesen Aspekt wider. Als Bürger galten also Bewohner einer Stadt oder Burg, die einen besonderen Schutz bzw. eine besondere Stellung genossen. Der griechische Tragödiendichter Euripides (480 - 406 v. d. Z.), der den Begriff der „*demokratia*“ prägte, schrieb in diesem Sinne: „*Die Stadt ist frei, das Volk herrscht*“ (Breier 2017: 27).

Demokratie bezeichnete in diesem Sinne eine Gemeinschaft, eine Stadt oder ein Volk, kurzum eine Bürgerschaft, die sich selbst regiert (ebd.). Innerhalb der Bürgerschaft besaßen alle Mitglieder die gleichen Rechte und konnten sich an politischen Angelegenheiten beteiligen. Gleichzeitig trug die politische Gemeinschaft Verantwortung für ihr Handeln (ebd.).

„Demokratie“ bedeutet also die im Volk versammelte Macht (ebd.: 28).

Diese Macht des Volkes war jedoch stets Anlass zur Auseinandersetzung. Platon und Aristoteles bemängelten in ihrem Zusammenhang sogar Verfalls- bzw. Entartungsformen politischer Herrschaft (ebd.: 29). Aristoteles kritisierte beispielsweise, dass die damalige Demokratie als pure Mehrheitsherrschaft weder an eine Verfassung gebunden sei, noch das gesamte Wohl der Polis im Auge habe. Die Mehrheit könne ungefiltert und ungebremst ihre Interessen durchzusetzen, ohne durch Gesetze oder Verfassungen eingeschränkt zu werden (ebd.).

Ähnliche Bedenken äußerte der französische Publizist, Politiker und Historiker, Alexis de Tocqueville (1805-1859), der in Bezug auf die Demokratie in Amerika von einer „Tyrannei der Mehrheit“ sprach (ebd.).

Die Vorstellungen von Demokratie sowie ihre institutionelle Ausgestaltung unterlagen im Laufe der Geschichte einem stetigen Wandel: „Demokratie“ war nicht

immer gleichbedeutend mit einer Herrschaftsform, die Recht und Freiheit für alle bedeutete.

Nach dem Ende der athenischen Demokratie verlor dieses politische Konzept lange Zeit an Bedeutung und wurde zum Beispiel durch Feudalgesellschaften des Mittelalters abgelöst. Dennoch verschwanden demokratische Strukturen aus Europa nicht gänzlich. In Städten, wie Florenz oder Genua, gab es im Sinne der athenischen Demokratie bürgerliche Freiheiten und ein Mitspracherecht der Bevölkerung (LpB BW 2022). Von den heutigen Vorstellungen einer Demokratie waren diese Gesellschaftsmodelle jedoch noch weit entfernt, da sie zum Beispiel weder über eine Verfassung oder einen Minderheitenschutz verfügten.

3.1.2. Aktuelle Dimensionen der Demokratie

Erste Ansätze einer modernen Demokratie im heutigen Sinne zeigten sich um 1776 in den USA, als 13 nordamerikanische Kolonien ihre Unabhängigkeit von Großbritannien erklärten. Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung garantierte das Recht auf Leben, Freiheit und Eigentum. In der Realität wurden jedoch Frauen, Sklav*innen und die indigene Bevölkerung von diesen Rechten ausgeschlossen (LpB BW 2022). In Europa wurde erstmals durch die Französische Revolution ein Staat auf demokratischen Prinzipien gegründet. Bei der Errichtung dieser neuen Staatsformen in den USA und in Frankreich stand zunächst allerdings nicht die demokratische Idee im Vordergrund; vielmehr strebten die amerikanischen Kolonien vor allem nach einer Loslösung von Großbritannien. Bei der Französischen Revolution war zunächst die Gleichheit aller Bürger*innen im Zentrum der Forderungen (ebd.).

Die Entwicklung der Demokratie war stets mit anderen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen verflochten, etwa den Kämpfen um die Gleichberechtigung von Frauen und die Abschaffung von Sklaverei und Kolonialismus.

Die moderne Demokratie, wie wir sie heute verstehen, erwuchs aus den Glaubenskämpfen des 17. Jahrhunderts und wurde durch die Lehren der Aufklärung und philosophische Auseinandersetzungen über Mündigkeit, Freiheit und Gleichheit geprägt (ebd.).

Um eine Staatsform als demokratisch zu bezeichnen, müssen heutzutage bestimmte Merkmale erfüllt sein, die in der freiheitlich demokratischen Grundordnung (FdGO) verzeichnet sind. Für unsere Gesellschaft hat das Bundesverfassungsgericht deren Prinzipien wie folgt beschrieben:

- Achtung vor den im Grundgesetz verankerten Menschenrechten
- Souveränität des Volkes
- Gewaltenteilung
- Verantwortlichkeit der Regierung
- Gesetzmäßigkeit der Verwaltung
- Unabhängigkeit der Gerichte
- Mehrparteienprinzip
- Chancengleichheit für alle politischen Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Ausübung einer Opposition (Thurich 2011: 82f)

Darüber hinaus bildet die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (1948) eine wichtige Basis für die modernen Demokratien (United Nations o. J.).

3.2. Menschenrechte

Menschenrechte, Grundrechte sowie die Menschenwürde sind Begriffe, die aus heutiger Sicht nicht voneinander getrennt verstanden werden können. Der zeitgenössische Philosoph Jürgen Habermas verweist darauf, dass die deutsche Öffentlichkeit die Unantastbarkeit der Menschenwürde besonders im Jahr 2006 beschäftigte, als das Bundesverfassungsgericht das vom deutschen Bundestag verabschiedete „Luftsicherheitsgesetz“ als verfassungswidrig zurückwies (Habermas 2012: 13). Die Entscheidung des Bundestages war von den Anschlägen auf die Zwillingstürme des World Trade Centers geprägt und wollte die Streitkräfte ermächtigen, in einer vergleichbaren Situation die als Waffe instrumentalisierten Passagierflugzeuge abzuschießen, um eine größere Bevölkerungsmehrheit vor einem Anschlag zu schützen (ebd.). Nach Auffassung des Gerichts wäre die Tötung der Passagiere durch staatliche Organe verfassungswidrig: *„Die Pflicht des Staates (nach Art. 2 Abs. 2 Grundgesetz), das Leben der potenziellen Opfer eines Terroranschlages zu schützen, muss hinter die Pflicht zur Achtung der Menschenwürde der Passagiere zurücktreten.“* (ebd.: 14). Die Achtung vor der Menschenwürde jeder Person verbiete es dem Staat, über ein Individuum als Mittel für einen anderen Zweck zu verfügen, und sei es auch um die Rettung des Lebens einer um ein Vielfaches größeren Menschenmenge willen (ebd.).

Obwohl der Begriff der Menschenwürde schon in der Antike nachgewiesen ist und durch den Philosophen Immanuel Kant (1724 - 1804) die heute gültige Fassung erhielt, fand er erst seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges Eingang in Texte von Völkerrecht und Verfassung (ebd.). Sowohl das Grundgesetz als auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte beginnen mit einem Verweis auf die Menschenwürde. Ihr staatlicher Schutz kann daher als essenziell für demokratische Gesellschaften gelten.

Eng verknüpft mit dem Begriff der „Menschenwürde“ ist der der „Menschenrechte“, die folgendermaßen definiert werden: *„Menschenrechte sind fundamentale und von Natur aus – weil angeboren, unveräußerlich und unantastbar – zustehende Rechte und Ansprüche, durch die der Mensch zum politischen Subjekt wird und die ihm unabhängig von einer Staatsangehörigkeit eigen sind.“* (Schwarz 2017: 125).

Die Idee der Menschenrechte steht in einer langen Tradition der Auseinandersetzung um die rechtliche Absicherung individueller Freiheit gegen staatliche Willkür und Gewalt (ebd.: 126). Dementsprechend finden sich seit dem Mittelalter Dokumente, die das sich wandelnde Verständnis der Menschenrechte dokumentieren.

Zu den wichtigsten historischen Dokumenten der Menschenrechte zählen die Magna Carta (1215), die Petition of Right (1628), die Habeas-Corpus-Akte (1679), der Bill of Rights (1689), die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung (1776) und die Französische Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (1789) (Fremuth 2015: 227ff).

In dieser demokratischen Frühphase regelten die Dokumente, die in der Forschung als historische Rechtsdokumente der Menschenrechte bezeichnet werden, vor allem die Stellung der Bürger*innen und Kaufleute sowie deren Recht auf Freizügigkeit und Einreise (ebd.: 227).

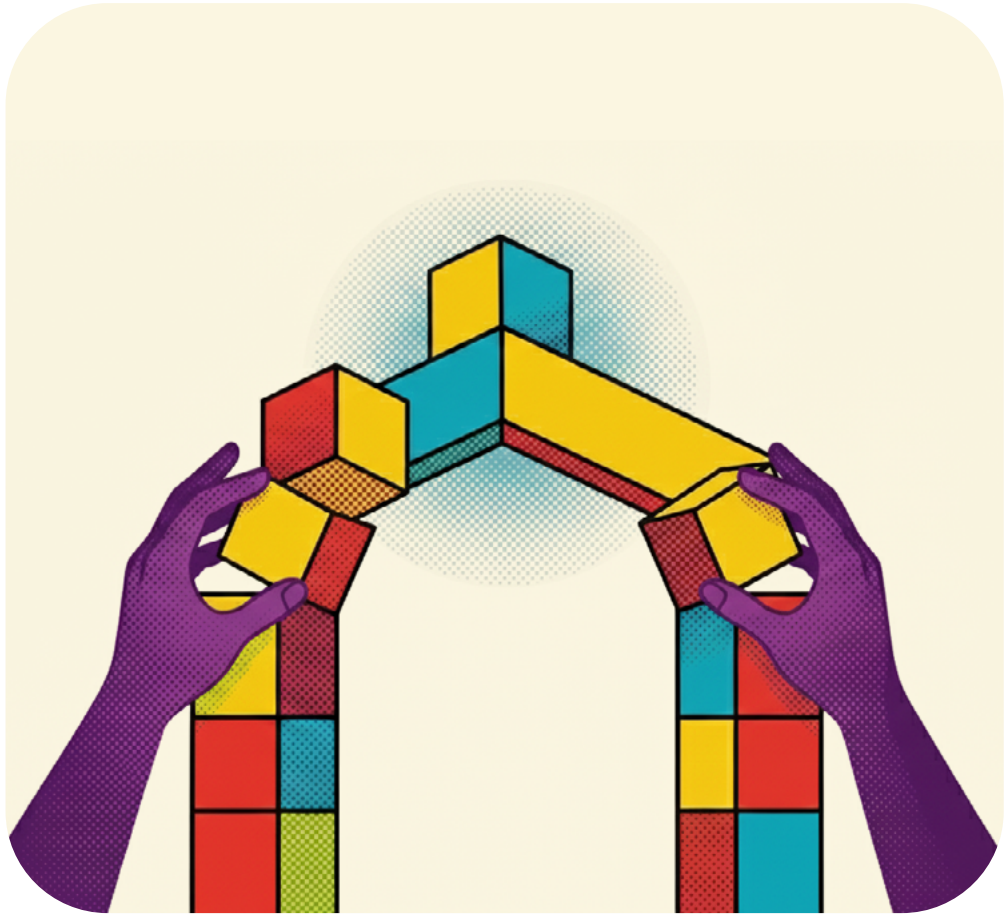
Wenn wir heute von Menschenrechten sprechen, sind die Dokumente nach dem Zweiten Weltkrieg maßgeblich, insbesondere die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 und im deutschen Kontext das Grundgesetz. Bis in die Gegenwart hinein sind zahlreiche weitere nationale sowie internationale Rechtsdokumente entstanden, die Einfluss auf die Gesetzgebung der jeweiligen Staaten haben. Das Deutsche Institut für Menschenrechte beschreibt, was Menschenrechte in modernen Demokratien gemäß den geltenden Dokumenten bedeuten:

- Schutz des Einzelnen vor staatlicher Willkür und Machtmissbrauch
- Ermöglichung eines freien, selbstbestimmten Lebens in der Gesellschaft
- Anspruch jeder Person ihre Rechte in Anspruch nehmen und durchsetzen zu können
- Wesentliche Freiheitsrechte, wie Religionsfreiheit, Meinungsfreiheit, Versammlungsfreiheit, freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie das demokratische Wahlrecht
- Das Recht auf ein faires Gerichtsverfahren oder den Schutz vor Folter
- Das Recht auf eine soziale Mindestsicherung im Falle von Arbeitslosigkeit oder Krankheit (Sozialstaatsprinzip)

Demokratie und Menschenrechte

- Das Recht auf eine Gewerkschaftsbildung sowie den Schutz vor einer einseitigen Abhängigkeit (Arbeitsschutz)
- Den Schutz vor Diskriminierung durch das Diskriminierungsverbot (Antidiskriminierungsgesetz) und der Anspruch auf Gleichberechtigung, unabhängig von Geschlecht, Hautfarbe, Religion und ethnischer Zugehörigkeit
- Schutz vor Benachteiligung aufgrund einer Behinderung (UN-Behindertenrechtskonvention)
- Das Recht auf Nahrung, Wasser und Bildung (Deutsches Institut für Menschenrechte o. J.: 13ff).

Methodenteil



DEMOKRATIE UND MENSCHENRECHTE

3.3.1. Einstieg Demokratie⁹



Diskussion im Plenum

Setting



55
Minuten

Dauer



→ Tafel/Flipchart
→ Moderationskarten

Material



Lernziel

→ Einstieg in die Thematik
→ Formulierung von Assoziationen zu
und Erfahrungen mit „Demokratie“
→ Reflexion über die Bedeutung von „De-
mokratie“ als System und Lebensform

Durchführung

Einzelarbeit (10 Min.)

Die Teilnehmenden werden gebeten, in einem Brainstorming sämtliche Begriffe und Ideen auf Moderationskarten aufzuschreiben, die ihnen zu den Worten „Demokratie“ und „demokratisch“ einfallen.

Diskussion im Plenum (20 Min.)

Die Karten werden von den Teamer*innen gesammelt, für alle sichtbar aufgehängt und dann besprochen oder ggf. erklärt, idealerweise von den Teilnehmenden selbst. Im nächsten Schritt werden die Begriffe verschiedenen Kategorien zugeordnet (z. B. politische Ereignisse/Politiker*innen, Prinzipien/Werte und Politiker*innen/Parteien/ Regierungsformen/Rechte).

Rotierende Partnerarbeit (15 Min.)

Im Anschluss stellen sich die Teilnehmenden in einem Außen- und einem Innenkreis so auf, dass sich immer zwei Personen gegenüberstehen. Die Paare sollen sich kurz (max. 3 - 5 Min.) über eine vorgegebene Frage austauschen. Danach wird weiterrotiert, sodass sich zwei neue Personen gegenüberstehen.

⁹ Angelehnt an: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014): Demokratie Konkret! Bildungsbausteine zur Demokratiekompetenz. Ein Angebot für Schülerinnen und Schüler ab der 9. Jahrgangsstufe. Stand 14.5.2014. S. 40-41. Online verfügbar unter: <https://www.politische-bildung.nrw/fileadmin/imperia/md/content/projekte/demokratiekonkret/handreichung-demokratie-konkret.pdf> (Stand: 09.10.2025).

Demokratie und Menschenrechte

Folgende Fragen können gestellt werden:

1. Wo ist dir der Begriff „Demokratie“ bisher begegnet? Hast du einen Bezug dazu?
2. Hat Demokratie in deinem Leben bisher eine Rolle gespielt? Wenn ja, wo?
3. Beschreibe eine Situation in deinem Leben, in der es aus deiner Sicht um demokratisches Handeln ging oder geht.
4. Beschreibe einen Bereich in deinem Leben, wo es deiner Meinung nach undemokratisch zugeht.
5. Du darfst ein neues Gesetz erlassen: Welches wäre das?
6. Du darfst eine neue Regel in deiner Institution (z. B. Gefängnis) einführen: Welche wäre das?

Was sollte es aus deiner Sicht in der Demokratie auf keinen Fall geben?

Auswertung (10 Min.)

Die Teilnehmenden werden im Anschluss gebeten, Beispiele für demokratische oder undemokratische Situationen (Fragen 3 und 4) zu geben und ihre Einschätzungen zu begründen. Das Brainstorming kann um die Nennung von Kriterien für demokratisches bzw. undemokratisches Handeln ergänzt werden. Bestehen unterschiedliche Ansichten über ein Kriterium, kann es mit Fragezeichen versehen oder ausdiskutiert werden.

3.3.2. Die Notwendigkeit eines Vertrags¹⁰



Setting

- Gruppenarbeit
- Diskussion im Plenum



Dauer

60
Minuten



Material

- Tafel/Flipchart
- Stifte
- Moderationskarten
- Schokolade



Lernziel

- Bewusstsein für Entscheidungsprozesse in Demokratien fördern
- Notwendigkeit einer Interessenklärung vermitteln
- über die Bedeutung einer Entscheidungsfindung reflektieren
- Bewusstsein für die eigene Verantwortung in gesellschaftlichen Prozessen stärken
- die Rolle von Macht, Verantwortung, Vertrauen und Kontrolle bei der Entstehung und Einhaltung von gemeinsamen Entscheidungen erörtern

Durchführung

Gruppenarbeit (25 Min.)

Zu Beginn erörtern die Trainer*innen, dass es bei dieser Übung nicht um ein „richtiges oder falsches“, ein „erwünschtes oder unerwünschtes“ Verhalten geht, sondern die Umsetzung offen und frei gestaltbar erfolgen soll.

Die Teilnehmenden erhalten eine Anweisung:

„Dort, wo nach 20 Minuten die meisten Karten sind, darf entschieden werden, wie eine Tafel Schokolade unter den Teilnehmenden aufgeteilt wird.“

Die Formulierung der Aufgabenstellung lautet bewusst nicht, „wer die meisten Karten hat“, sondern „wo die meisten Karten sind“. Es ist somit möglich, dass Teilnehmende versuchen, allein die meisten Karten in ihren Besitz zu bringen, aber auch, dass sich

10 Angelehnt an: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014): Demokratie Konkret! Bildungsbausteine zur Demokratiekompetenz. Ein Angebot für Schülerinnen und Schüler ab der 9. Jahrgangsstufe. Stand 14.5.2014. S. 42-46. Online abrufbar unter: <https://www.politische-bildung.nrw/fileadmin/imperia/md/content/projekte/demokratiekonkret/handreichung-demokratie-konkret.pdf> (09.10.2025).

mehrere Teilnehmende oder sogar die ganze Gruppe zusammenschließt, um an die Mehrzahl der Karten zu gelangen und im Anschluss gemeinsam über die Aufteilung der Schokolade zu entscheiden.

Die Trainer*innen erklären nochmals, dass es keine weiteren Regeln oder Hinweise gibt und bitten die Teilnehmenden, mit der Übung zu beginnen. Es ist wichtig, dass die Trainer*innen sich von da an völlig zurückhalten und nur bei unzulässigen Handlungen (Gewaltanwendungen, Beleidigung etc.) eingreifen.

Nach 20 Minuten wird überprüft, wie die Teilnehmenden die Aufgabe gelöst haben. Ob es eine Person oder eine Gruppe gibt, die über die meisten Karten verfügt. Diese „Gewinner*innen“ werden nun gebeten, zu entscheiden, wie die Tafel Schokolade in der Gruppe aufgeteilt wird. Anschließend beginnt die Auswertung.

Auswertung

In der anschließenden Diskussion werden Gruppendynamik, Entscheidungsfindung und die Strategien der Teilnehmenden besprochen.

Mögliche Fragen an die Gruppe können sein:

- Wie ging es euch während der Aufteilung bzw. „Eroberung“ der Karten?
- Wie wichtig war es euch, zu gewinnen? Welche Bedeutung hatte dabei das Wohlbefinden der anderen Teilnehmenden für euch?
- Habt ihr das Verhalten untereinander als respektvoll erlebt oder gab es Grenzverletzungen?
- Hatten alle Teilnehmenden die gleichen Chancen, sich Karten zu sichern? Wodurch waren einzelne Teilnehmende benachteiligt oder im Vorteil?
- Habt ihr den Prozess der Karteneroberung als „gerecht“ empfunden?
- Wie sind die Teilnehmenden, die über die Verteilung der Schokolade entscheiden konnten mit dieser Machtposition umgegangen? Wurde eine Entscheidung getroffen, die der Gruppe zugutekam oder nur einzelnen Teilnehmenden?
- Wie ging es den Teilnehmenden, die nicht über die Verteilung der Schokolade mitentscheiden konnten?
- Erlebt ihr in eurem Alltag oder in der Gesellschaft Situationen, die mit der Übung vergleichbar sind?
- Wie wird aus eurer Sicht in unserer Gesellschaft über die Verteilung von Ressourcen entschieden? Empfindet ihr diese Verteilung als gerecht? Und welche Möglichkeiten gibt es, sich an diesen Entscheidungen zu beteiligen?

Es ist möglich, dass die Teilnehmenden sehr rasch selbstständig eine Verbindung zu demokratischen Vorgängen, bspw. Wahlen, herstellen. In der Reflexion kann dann die Frage nach Macht und Verantwortung der Wähler*innen sowie der Gewählten Raum finden. Zentrale Inhalte, durch die demokratische Entscheidungsprozesses gekennzeichnet sind, können nochmals visualisiert und erläutert werden:

- Teilhabe: Jede Stimme zählt – und jede Stimme zählt gleich viel.
- Mehrheitsentscheidungen: Entscheidungen werden in der Regel nach dem Mehrheitsprinzip getroffen.
- Minderheitenschutz: Auch wenn sie bei Abstimmungen nicht gewinnen, müssen die Rechte von Minderheiten geachtet werden.
- Meinungsfreiheit: Alle dürfen ihre Meinung sagen und vertreten – solange dies nicht die Rechte anderer verletzt.
- Transparenz: Entscheidungen und ihre Gründe sollen für alle nachvollziehbar sein.
- Gewaltenteilung: Macht ist aufgeteilt (z. B. Regierung, Parlament, Gerichte), damit niemand zu viel Macht bekommt.
- Regelmäßige Wahlen bzw. Abstimmungen: Vertreter*innen werden in regelmäßigen Abständen neu gewählt.
- Interessenvertretung: Eine oder mehrere Personen setzen sich für die Interessen einer anwesenden oder abwesenden Gruppe ein.

3.3.3. Wo stehst du?¹¹



Setting

- Gruppenübung
- Diskussion im Plenum



Dauer

35
Minuten



Material

Blätter mit der Aufschrift
„Ich stimme zu“ und „Ich
stimme nicht zu“



Lernziel

- Menschenrechte greifbar machen
- Haltungen innerhalb der Gruppe sichtbar machen
- Diskussion zu Menschenrechten anregen

Durchführung

Gruppenübung (20 Min.)

Die Trainer*innen befestigen die Blätter mit den Aufschriften „Ich stimme zu“ und „Ich stimme nicht zu“ an zwei sich gegenüberliegenden Wänden. Sie erklären, dass nun einige Aussagen vorgelesen werden, denen die Teilnehmenden mehr oder weniger zustimmen können. Die Aussagen werden nacheinander vorgelesen, diese sollen zu diesem Zeitpunkt nicht von den Teilnehmenden diskutiert werden. Die Teilnehmenden stellen sich entsprechend ihrer Zustimmung zu der jeweiligen Aussage im Raum auf. Anschließend bitten die Trainer*innen die Teilnehmenden darum, ihre Position zu erläutern. Die folgenden Aussagen können vorgelesen werden:

- Menschenrechte sind in meinem Alltag wichtig.
- Einem Menschen, der die Rechte anderer verletzt, sollten seine eigenen Menschenrechte genommen werden.
- Soziale und wirtschaftliche Rechte – wie das Recht auf Gesundheitsversorgung – sind ein Luxus, den sich nur reiche Länder leisten können.
- Ein Dach über dem Kopf zu haben, ist wichtiger als Meinungsfreiheit.
- In Deutschland sind Menschenrechte eigentlich kein Thema.

11 Angelehnt an: Deutsches Institut für Menschenrechte (o. J.): Was sind Menschenrechte? Online verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit/Materialien_Bildungsarbeit_Modul_1_Was_sind_Menschenrechte.pdf (Stand: 09.10.2025).

Demokratie und Menschenrechte

- Asylrecht ist ein Menschenrecht. Wir sollten alle Menschen aufnehmen, die Schutz suchen.
- Extremist*innen sollte man gewisse Menschenrechte entziehen.
- Zum Schutz der Gesellschaft könnte man gewisse Menschenrechte von Minderheiten opfern.
- Auswertung (15 Min.)
- Anhand folgender Fragen lässt sich die Übung auswerten:
- Gab es Fragen, die besonders schwer zu beantworten waren?
- Gibt es auf bestimmte Aussagen allgemeingültige Antworten oder ist das immer Ansichtssache?
- Habt ihr euch bei der Positionierung durch andere beeinflussen lassen? Warum (nicht)?

3.4. Literaturnachweise

Breier, Karl Heinz (2017): Demokratie. In: Grundbegriffe der Politik. Baden-Baden: Nomos. S. 27-32.

Deutsches Institut für Menschenrechte (o. J.): Was sind Menschenrechte? Online verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit/Materialien_Bildungsarbeit_Modul_1_Was_sind_Menschenrechte.pdf (Stand: 09.10.2025).

Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (DWDS) (o. J.): Bürger. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/etymwb/B%C3%BCrger> (Stand: 09.10.2025).

Fremuth, Michael-Lysander (2015): Menschenrechte. Grundlagen und Dokumente. Bonn: bpb.

Habermas, Jürgen (2012): Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Berlin: Suhrkamp.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB BW) (2022): Geschichte der Demokratie. Online verfügbar unter: <https://www.lpb-bw.de/geschichte-demokratie> (Stand: 09.10.2025).

Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014): Demokratie Konkret! Bildungsbausteine zur Demokratiekompetenz. Ein Angebot für Schülerinnen und Schüler ab der 9. Jahrgangsstufe. Online verfügbar unter: <https://www.politische-bildung.nrw/fileadmin/imperia/md/content/projekte/demokratiekonkret/handreichung-demokratie-konkret.pdf> (Stand: 09.10.2025).

Schwarz, Martin (2017): Menschenrechte. In: Grundbegriffe der Politik. Baden-Baden: Nomos, S. 125-131.

Schwarz, Martin/Breier, Karl-Heinz/Nitschke, Peter (2017): Grundbegriffe der Politik. Baden-Baden: Nomos.

Thurich, Eckart (2011): Pocket Politik. Demokratie in Deutschland. Paderborn: Bonifatius GmbH.

United Nations (o. J.): Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte - Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948. Online verfügbar unter: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/german-deutsch?LangID=ger> (Stand: 09.10.2025).

Vorländer, Hans (2017): Grundzüge der athenischen Demokratie. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/izpb/248544/grundzuege-der-athenischen-demokratie?p=all> (Stand: 09.10.2025).



UMGANG MIT DISKRIMINIERUNG

4. Umgang mit Diskriminierung

4.1. Identität und Zugehörigkeit

Diskriminierung ist ein Prozess, der durch eine Unterscheidung zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ gekennzeichnet ist. Ein Verständnis von Identitätskonstruktion, also dem, was das „Eigene“ ausmacht, ist dafür grundlegend. In diesem Sinne wird im Folgenden Wissen zu Unterscheidungs- und Bewertungsprozessen sowie zu Identitätsverständnissen vermittelt. Auf diesen Erkenntnissen basieren die Umgangsstrategien bei Diskriminierung.

Unterscheidung und Bewertung

Meist entwickeln wir schon früh ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe und lernen Kategorien, nach denen wir uns von anderen unterscheiden oder durch die wir uns mit anderen identifizieren. Aus diesem Prozess leiten sich in vielen Fällen spezifische Vorstellungen von einem „wir“, zu dem „ich“ gehöre, und einem „die“, zu dem „ich nicht“ gehöre, ab (Bühl 2016: 125ff).

Solche Kategorien sind zum Beispiel Alter, Geschlecht, Hautfarbe, sexuelle Orientierung, Religiosität, Klasse etc. Manche dieser Kategorien nehmen wir als gegeben und unveränderbar an, bei anderen sind wir uns bewusst, dass Zugehörigkeiten sich im Laufe des Lebens verändern können. Welche dieser Kategorien als veränderlich wahrgenommen werden, ist Thema kontroverser Auseinandersetzungen (z. B. die Debatte um Gender und Geschlecht).

Unterscheidungen, die wahrgenommen werden, sind nicht per se mit einer Bewertung verknüpft. Dennoch lernen wir parallel zu der Existenz von Kategorien in der Regel auch ein damit verbundenes Bewertungssystem. Laut Beate Küpper liegt bereits in der Konstruktion sozialer Gruppen das Potenzial für ihre Abwertung (Küpper 2016: 27).

Was wir als uns ähnlich oder anders wahrnehmen, und welche Merkmale wir als positiv oder negativ bewerten, ist dabei stark von unserem Umfeld und unseren Erfahrungen geprägt. Diese inneren Bilder und Bewertungssysteme können sich im Laufe des Lebens verfestigen, aber auch revidiert werden, wenn wir zum Beispiel durch soziale Interaktionen neue Perspektiven kennenlernen.

Identität

Die oben genannten Kategorien sind eng mit dem Begriff der „Identität“ verknüpft. Kwame Anthony Appiah geht davon aus, dass Identität stets mit Kategorisierungen einhergeht (Appiah 2020: 27).

In den Sozialwissenschaften versteht man unter Identität die gesamte Menge von Erfahrungen einer Person, also Gedanken, Einstellungen, Gefühle, Erlebnisse, Erinnerungen etc. Sozialpsychologisch bezeichnet Identität die Gesamtheit psychologischer Erfahrungen, die ihr Verständnis vom Platz in der Gesellschaft und der Welt widerspiegeln (Chakkarath 2017: 12).

Identitäten sind für Menschen also bedeutsam, da sie ein Gefühl dafür vermitteln, wie sie in die Welt hineinpassen und welchem „wir“ sie sich zuordnen (Appiah 2020: 28).

Substanzielle und prozesshafte Identitätskonzepte

Der Begriff der „Identität“ entstammt dem lateinischen Wort „idem“, was „derselbe/dasselbe“ bedeutet (Kappert 2021: ohne Seitenzahl). Angelehnt daran ist das Identitätsverständnis des Philosophen René Descartes, der ab dem 17. Jahrhundert prägend für die Identitätsrezeption war. Mit seinem Verständnis der „Substanz“ als etwas Dauerhaftem und Unveränderlichem schuf er die Grundlage eines substanziellen Identitätskonzeptes. Dies ist durch die Vorstellung der Identität als eines Wesenskerns geprägt, der lebenslang identisch bleibt. Dieses Bedeutungsverständnis war bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts dominierend (Schmitt 2011: 26f; 60ff).

Diesem substanziellen Identitätsverständnis steht das prozesshafte Identitätsverständnis gegenüber, das davon ausgeht, dass Identitätsbildung in erheblichem Maße von (immer neuen) Erfahrungen abhängt und daher stetig im Fluss und nie endgültig abgeschlossen ist (Straub/Chakkarath 2010). Die Vorstellung, dass Identität stetig im Wandel begriffen ist und sich prozesshaft konzipiert, etablierte sich allerdings erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als sich in der Auseinandersetzung rund um die menschliche Psyche das Verständnis herausbildete, dass die menschliche Seele nie mit sich selbst gleich, sondern widersprüchlich und veränderlich sei (ebd.; Wißmann 2011: 45).

Heute ist allgemeiner Konsens, dass besonders Kindheit und Jugend für die Identitätsentwicklung eines Menschen maßgeblich sind. In dieser Zeit vermitteln sowohl das private Umfeld als auch Institutionen, wie Kindertagesstätten und Schulen, ein grundlegendes Verständnis vom „Platz in der Welt“. Besonders in der Jugend wird die bislang herausgebildete Identität nochmals hinterfragt, und Jugendliche experimentieren mit einer Vielzahl möglicher Zugehörigkeiten.

Daraus schlussfolgert Ines Kappert: „Identität als Gefühl und Wissen von sich selbst wird Menschen also nicht per Geburt mitgegeben, sondern entwickelt sich über die Jahre. Damit beschreibt Identität den Dialog zwischen Individuen und Gesellschaft. Identität als Gefühl und Wissen von und für sich selbst steht in Be-

ziehung zu gesellschaftlichem und individuellem Lernen, Erfahrungen und kollektiven Haltungen und Regelungen, und ist gleichzeitig immer sehr persönlich.“ (Kappert 2021: ohne Seitenzahl).

Identität ist nach diesem Verständnis etwas, das „erzählt wird“. Doch hier stellen sich insbesondere mit Blick auf Diskriminierung und Marginalisierung die Fragen: Wer erzählt? Über wen? Und wer besitzt die Macht, die Identität von wem zu definieren? (Chehata/Jagusch 2020: 14).

Es lassen sich also heute zwei identitätsgeschichtliche Begriffskonstruktionen feststellen, nämlich solche, die den Prozess in den Vordergrund stellen, und solche, die von einer unveränderlichen Substanz ausgehen (Nicke 2018). Die Frage der Definitionsmacht über Identitäten ist mit Blick auf beide Begriffsverständnisse bedeutsam.

„Identitätspolitik“

Die verschiedenen Identitätsverständnisse sind zunehmend auch politisch konnotiert. Insbesondere der Begriff der „Identitätspolitik“ hat in der jüngeren Vergangenheit an (kontroverser) Bedeutung gewonnen.

Rechtspopulistische/-extremistische Identitätsvorstellungen wie die der „Identitären Bewegung“ orientieren sich stark an der Annahme, es gebe einen unveränderlichen Wesenskern eines Menschen, der sich von nationaler bzw. ethnischer Zugehörigkeit ableite (Nicke 2018). In rechten Diskursen findet sich dabei der Gedanke eines spezifischen Volkscharakters, der mit einem bestimmten geografischen Lebensraum und einem kulturellen Erbe verbunden sei und durch Geburt übertragen würde (IB 2022: ohne Seitenzahl). Menschen werden nach diesem Verständnis durch (Blut-)Abstammung Mitglied einer schicksalsbestimmten Gemeinschaft und erhalten spezifische Wesensmerkmale, die aus Historie und Tradition gewachsen ist. Zentral bei dieser substanziellen Identitätsvorstellung ist der Kollektivgedanke, da Unterschiede zwischen Individuen nivelliert werden (Nicke 2018). Diese Auffassung homogenisiert komplexe und heterogene Gesellschaftszustände und hebt lediglich die Unterscheidungskategorien „Eigenes“ und „Fremdes“ hervor. Die Vielzahl an Lebenswelten, Subkulturen und Individuen wird dabei ausgeblendet und ein scheinbar homogenes, national-völkisches Kollektiv beschworen. Eine solche „Identitätspolitik“ ruft zum Erhalt des „Eigenen“ und der Verteidigung vor „dem „Fremden“ auf (ebd.). Der Identitätsbegriff fungiert in rechtspopulistischen/-extremistischen Diskursen also häufig als Vermittler völkisch-nationalistischer Ideologie und ersetzt nicht selten den alten „Rasse“-Begriff.

In Abgrenzung dazu steht in linken Diskursen der Begriff der „Identitätspolitik“ in der Regel für das Eintreten für Minderheitenrechte, also Rechte von Schwarzen¹² Menschen, Frauen, Menschen mit Behinderung, Homosexuellen etc.

Den Begriff „Identitätspolitik“ hat 1977 das Combahee River Collective geprägt, ein Kollektiv, das sich für die Bekämpfung der Unterdrückung der Identität Schwarzer, lesbischer Frauen einsetzte (Susemichel/Kastner 2019).

Wenngleich selbst im linken Milieu verortet, thematisierte das Combahee River Collective, dass linke Politik bisher vor allem den männlichen (weißen) Industriearbeiter in den Blick genommen hätte. Heutige Vertreter*innen linker „Identitätspolitik“ stellen angesichts dieser Tatsache die Frage: „Warum eigentlich (...) gelten die Kämpfe von Frauen, Schwarzen oder Schwulen/Lesben als identitätspolitische Kämpfe, während das Leben und die darauf bezogenen Kämpfe (weißer, männlicher) Arbeiter als soziale und ökonomische Realität betrachtet werden?“ (Dowling et al. 2017: 417). Danach war auch der „Klassenkampf“ nach Karl Marx (1818 - 1883) identitätspolitisch geprägt. Dass er als universaler Kampf für Gleichheit und die Rechte aller Arbeiter*innen wahrgenommen wurde, war vielmehr der Tatsache geschuldet, dass man den weißen, männlichen Arbeiter als universalen Vertreter der Arbeiterklasse betrachtete. Susemichel und Kastner argumentieren in diesem Sinne: „Auch vermeintlich universelle Interessen sind letztlich Partikularinteressen – nur werden sie eben aus einer mächtigeren Position heraus formuliert.“ (Susemichel/Kastner 2019: ohne Seitenzahl).

Davon ausgehend argumentieren Vertreter*innen moderner linker „Identitätspolitik“, dass diese umso mehr auf Gleichheit für alle abziele, indem sie die unterschiedlichen Herausforderungen und Bedürfnisse benachteiligter Individuen in den Fokus nehme. Dafür müsse sie deutlich machen, dass auch Differenzkategorien, wie Geschlecht, Ethnizität oder Sexualität, für Ungleichheit verantwortlich sind (ebd.). Eben dies solle nicht zur Spaltung der Gesellschaft beitragen, wie es linker „Identitätspolitik“ von Kritiker*innen vorgeworfen wird. Vielmehr gehe es der fortschrittlichen „Identitätspolitik“ darum, Unterschiede nicht größer, sondern kleiner zu machen und abzuschaffen. „Wenn Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen, Ausschlüsse benannt und dann aufgehoben werden, kommen wir unserem Ziel näher: gleichberechtigte Teilhabe, z. B. durch Zugang zu Ressourcen und Partizipation aller Menschen, die in dieser Gesellschaft leben.“ (Apraku/Herbst 2021: ohne Seitenzahl).

12 Bei der Bezeichnung „Schwarze Menschen“ handelt es sich um eine politische Selbstbezeichnung. Die Großschreibung des Adjektivs verdeutlicht hierbei, dass es sich nicht um eine reale biologische Eigenschaft handelt (Kalkum/Otto 2017: 12).

Zusammengefasst lässt sich sagen: Rechte „Identitätspolitik“ essentialisiert, indem sie Menschen aufgrund von Religionszugehörigkeit, Geschlecht oder Herkunft positive oder negative Wesensmerkmale zuschreibt. Progressive, linke „Identitätspolitik“ hingegen zielt nicht auf eine Einteilung der Menschen nach Identitätsmerkmalen – im Zentrum stehen vielmehr Diskriminierungserfahrungen und der Versuch, diese aufzulösen (ebd.).

4.2. Ausdrucksformen von Abwertung und Ausgrenzung

Basierend auf den vorangegangenen Überlegungen zu Identitätskonstruktionen und Kategorisierungen, soll im Folgenden auf die verschiedenen Formen von Abwertung und Diskriminierung eingegangen werden. Diese stehen immer in Wechselwirkung mit dem Identitätsverständnis sowohl der diskriminierenden als auch der diskriminierten Person(en).

In diesem Text wird von Diskriminierung „anhand“ und nicht „aufgrund“ eines Merkmals gesprochen. Damit soll verdeutlicht werden, dass das Merkmal nicht der kausale Grund für die Diskriminierung ist und diese nie rechtfertigen kann. Der tatsächliche Grund der Diskriminierung liegt bei den verursachenden Personen, Institutionen etc. (Kalkum/Otto 2017: 7).

Von Diskriminierung betroffene Menschen können durch jede entsprechende Erfahrung eine massive Grenzüberschreitung erleben. Zum Teil sind zentrale Aspekte der Lebenssicherung betroffen, wie Zugang zu Arbeit, Bildung und Wohnraum (ADB 2025: ohne Seitenzahl). Würde und Integrität der Person werden im Regelfall verletzt. Selbst die Auseinandersetzung mit der Diskriminierungserfahrung ist oft durch sehr schmerzhaft und zum Teil widersprüchliche Gefühle geprägt, wie Wut, Scham, Ohnmacht, Selbstzweifel, Unsicherheit und Trauer. Vielmals geht auch eine Sprachlosigkeit mit der Erfahrung einher. Nicht immer kann ausgedrückt werden, was die Diskriminierung bei den Betroffenen auslöst. Die Wirkung der Diskriminierungserfahrung beschränkt sich meist nicht allein auf die akute Situation, sondern wirkt oft auch auf das eigene Selbstbild und Fragen zur eigenen Identität und der Gesellschaft (ebd.).

Haltungen, die bestimmte soziale Gruppen abwerten, sind in der Regel Grundlage von diskriminierendem Verhalten – auch wenn dies den Diskriminierenden nicht immer bewusst ist. In welchem Maße diese Haltungen auch in diskriminierendes Verhalten überführt werden, hängt von mehreren Faktoren ab:

1. Sozialen Normen, die unter anderem durch die empfundene Mehrheitsmeinung mitgeprägt werden
2. Einstellungen von wichtigen Bezugspersonen, die eigene Einstellungen bestärken oder abschwächen
3. Gelegenheiten, diskriminierendes Verhalten ausführen zu können (Küpper 2016: 28f)

4.2.1. Stigmatisierung

Vorstellungen von Ungleichwertigkeit, aus denen sich zum Beispiel rassistische Einstellungen speisen, sind in unserem Alltag allgegenwärtig. Auf- und Abwertung bestimmter Merkmale und Menschen(-gruppen) sind häufig tief verinnerlicht und zum Teil kaum reflektiert. So assoziieren die meisten Menschen etwa einen jeweils höheren oder niedrigeren Status mit bestimmten Berufsgruppen – ohne dabei alle Aspekte zu berücksichtigen, die Berufswahl oder -ausübung ausmachen. Vielmehr haben wir seit der Kindheit unbewusst Stereotype über bestimmte Berufsgruppen aufgenommen, die unser Bild von den Menschen prägen, die diese Berufe ausüben.

Wenngleich das Beispiel der Berufsgruppen auf den ersten Blick harmlos erscheint – negative soziale Zuschreibungsprozesse, bei denen bestimmte Merkmale mit einer negativen Bewertung belegt werden, sind problematisch. Es handelt sich dabei um Stigmatisierung, nach Erving Goffman einen Prozess der Diskreditierung, der einer Person und/oder Gruppe die soziale Akzeptanz im Sinne eines positiven „Normal“-Seins verweigert (Goffman 1975). Mit Blick auf das Beispiel der Berufsgruppen trifft dies in vielen Fällen zum Beispiel auf Sexarbeiter*innen zu oder generell auf Personen, die Tätigkeiten verrichten, die von der Mehrheit als „schmutzig“ oder „unehrenhaft“ angesehen werden.

Nach dem Pädagogen Norbert Herriger werden Menschen dort zur Projektionsfläche von Stigmatisierungen, „wo sie aus den Toleranzzonen lebensweltlich eingeübter ‚Normalität‘ herausfallen – dort also, wo sie ihr ‚Anders-Sein‘ entlang der Dimensionen von Ethnie, sozialer Herkunft, Gender, Alter, Religionszugehörigkeit und sexueller Orientierung öffentlich präsentieren“ (Herriger 2014: ohne Seitenzahl).

Stigmatisierung zeichnet sich unter anderem durch folgende Aspekte aus:

- 1. Generalisierung eines negativen Merkmals:** Alle übrigen Merkmale, Qualitäten und Eigenschaften werden durch das als negativ bewertete Merkmal ausgeblendet, die ganze Person wird diskreditiert.
- 2. Soziale Ausgrenzung:** Stigmatisierung führt zu Missachtung und Ausschluss von Statuschancen in Bildung und Beruf bis hin zu Angriffen auf die Unversehrtheit der Person.
- 3. Selbststigmatisierung:** Eine Folge ist oft eine Negativprägung der eigenen Identität. Betroffenen wird es über längere Zeit fast unmöglich, ein positives Selbstbild gegen die machtvollen Fremdzuschreibungen aufrechtzuerhalten. Eine „Beschädigung der Identität“ (spoiled identity) ist dann häufig die Folge (ebd.).

4.2.2. Diskriminierung

Für den Begriff „Diskriminierung“ existiert eine ganze Reihe von Definitionen. Diese unterscheiden sich zum Beispiel darin, ob sie sich am juristisch nachweisbaren Tatbestand von Diskriminierung orientieren oder subjektive Diskriminierungserfahrungen zugrunde legen. Ausgehend von seinem lateinischen Wortursprung „discriminare“ bedeutet der Begriff zunächst „trennen/unterscheiden“. Dies beschreibt auch den Aspekt, der den verschiedenen Definitionen gemein ist, nämlich, dass Diskriminierung Menschengruppen oder Individuen anhand spezifischer Merkmale vom Rest der Bevölkerung trennt und als „anders“ kategorisiert (vgl. auch 5.2.1 Stigmatisierung) (Kalkum/Otto 2017: 10).

Doch Diskriminierung beinhaltet mehr als die bloße Unterscheidung, also das *Otherring* (anders machen) einer Gruppe anhand spezifischer Merkmale. Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, geht Unterscheidung zwar oft, aber nicht zwangsläufig mit einer Ab- oder Aufwertung einher. Die Einteilung von Menschen ist häufig Ausdruck von Ideologien der Ungleichheit, wie Rassismus oder Sexismus. Um jedoch von Diskriminierung im strukturellen Sinn zu sprechen, reicht der Tatbestand der Unterscheidung allein nicht aus. Es ist entscheidend, dass das Verhalten von Institutionen gegenüber der übrigen Bevölkerung oder einzelner Individuen zu einer Benachteiligung dieser als „anders“ bezeichneten Gruppe führt.

Von *Otherring* spricht man, wenn eine Gruppe oder eine Person sich von einer anderen Gruppe abgrenzt, indem die nicht-eigene Gruppe als andersartig und fremd

beschrieben wird. Dies geschieht in der Regel innerhalb eines Machtgefälles: Die als „anders“ Beschriebenen sind von Diskriminierung betroffen und haben deswegen wenig Möglichkeiten, sich gegen die Zuschreibung zu wehren (Stiftung für Kulturelle Bildung und Kulturberatung o. J., ohne Seitenzahl).

Diskriminierung liegt dann vor, wenn ein Verhalten, welches die eigene Gruppe bevorzugt, zugleich eine Benachteiligung anderer Gruppen bedeutet (Allport 1954; Dovidio et al. 2010). Laut Amnesty International können einige Grundformen von Diskriminierung unterschieden werden:

1. Ausschluss – wenn zum Beispiel Menschen keinen Zugang zu Identitätsdokumenten erhalten
2. Einschränkung – wenn zum Beispiel aufgrund der sexuellen Identität keine Versammlungsfreiheit gewährt wird
3. Bevorzugung – zum Beispiel bei der bevorzugten Vergabe von Wohnungen an Staatsangehörige
4. Trennung – wenn zum Beispiel Kinder aufgrund ihres Aufenthaltsstatus und unabhängig von ihren Leistungen dauerhaft getrennt unterrichtet werden
5. Verweigerung angemessener Einrichtung – wenn zum Beispiel öffentliche Gebäude nicht rollstuhlbefahrbar sind (Amnesty International o. J.: ohne Seitenzahl).

In diesem Zusammenhang ist auch der Aspekt der Verhältnismäßigkeit zentral und zugleich umstritten. Wenn Handlungen mit einem „legitimen“ Ziel, etwa der Wahrung der öffentlichen Ordnung, gerechtfertigt werden können, wird allgemein nicht von Diskriminierung gesprochen.

Eben dieser Punkt der Verhältnismäßigkeit wird zum Teil sehr kontrovers diskutiert. Es muss immer abgeklärt werden, ob Alternativhandlungen möglich sind, die keine negativen Auswirkungen auf eine spezifische Gruppe haben (ebd.).

Im juristischen Sinne ist die Definition von Diskriminierung sehr viel enger gefasst. Damit geht einher, dass Diskriminierung nicht ohne Weiteres gerichtlich verfolgt werden kann. Der juristische Tatbestand der Diskriminierung ist erst dann gegeben, wenn „(1) die Benachteiligung von Menschen (2) aufgrund eines schützenswerten Merkmals (3) ohne sachliche Rechtfertigung“ erfolgt (Antidiskri-

minierungsstelle des Bundes 2013: 32). Als schützenswert gelten die Merkmale ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexuelle Identität. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) beschränkt sich allerdings auf arbeits- und zivilrechtlich relevante Sachverhalte und erfasst daher nicht alle Formen von Diskriminierung, die aus sozialwissenschaftlicher bzw. sozialpsychologischer Perspektive relevant sind (Kalkum/Otto 2017: 10).

Direkte und indirekte Diskriminierung

In der Sozialwissenschaft werden verschiedene Diskriminierungsformen unterschieden:

- Direkte/unmittelbare Diskriminierung bezeichnet die Benachteiligung von Personen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit, beispielsweise ein betriebliches Tarifsystem, das unterschiedliche Gehälter für einzelne Geschlechter vorsieht. Diese Form der Diskriminierung ist gut nachzuweisen und in Deutschland rechtlich sanktioniert, da sie dem Grundgesetz Artikel 3 Absatz 2 („Männer und Frauen sind gleichberechtigt“) widerspricht (Becker/Hadjar 2009).
- Indirekte/mittelbare Diskriminierung ist weniger leicht identifizier- und beweisbar. Sie findet meist unter einem Deckmantel scheinbar neutraler Regeln statt, benachteiligt aber dennoch bestimmte Personenkreise aufgrund spezifischer (zugeschriebener) Merkmale (Gomolla/Radtke 2007). Ein Beispiel ist die schlechtere Bezahlung von Teilzeitstellen im Verhältnis zu Vollzeitstellen, wenn dabei Teilzeit überwiegend von Frauen ausgeübt wird (Kalkum/Otto 2017: 11).

Im Zusammenhang mit den vorangegangenen Überlegungen ist es relevant, auch den Begriff „subjektive Diskriminierungserfahrung“ zu beleuchten. Denn, wenngleich Diskriminierung juristisch relativ klar definiert ist, kann sie aus Forschungsperspektive auch dann vorliegen, wenn sie nicht den klassischen Tatbestand erfüllt und von den Betroffenen selbst nicht einmal als solche wahrgenommen wird (Beigang et al. 2014; Rottleuthner/Mahlmann 2011). Dass Diskriminierung nicht als solche wahrgenommen wird, kann zum Beispiel in der Negativprägung der eigenen Identität (vgl. auch 5.2.1 Stigmatisierung) oder in der Verinnerlichung von Abwertungserfahrungen begründet liegen. Umgekehrt kann ein ständiges Klima gruppenbezogener Abwertung dazu führen, dass Mitglieder abgewerteter Gruppen Situationen als diskriminierend empfinden, auch wenn diese nach Definition nicht als solche gelten. In diesem Fall sollte eine Auseinandersetzung nicht bei der Dekonstruktion der subjektiven Empfindung Betroffener stehen bleiben, sondern auch Vorerfahrungen und das diskriminierende gesellschaftliche Klima einbeziehen. In der pädagogischen Beschäftigung mit Diskriminierungserfahrungen ist daher eine betroffenenzentrierte Perspektive

sinnvoll, die sich vor allem auch der Komplexität subjektiver Diskriminierungserfahrungen stellt und diese aufarbeitet.

Individuelle, institutionelle und strukturelle Diskriminierung

Wenngleich diskriminierendes Verhalten oft von Individuen ausgeht, ist es wichtig, zwischen individueller, institutioneller und struktureller Diskriminierung zu unterscheiden: Individuelle Diskriminierung meint Handlungen, die auf eine einzelne Person und zum Beispiel ihre (vermeintlichen) persönlichen Verhaltensweisen und Eigenschaften zurückzuführen sind (Diehl/Fick 2016). Zwar werden solche Verhaltensweisen häufig gesellschaftlich erlernt, doch ist in diesem Fall eine konkrete Person für die verübte Diskriminierung verantwortlich und kann direkt adressiert und zur Rechenschaft gezogen werden. Institutionelle Diskriminierung wird durch (nicht-)staatliche Institutionen ausgeübt. Individuen handeln hier in Vertretung der Institution. Der Ursprung liegt hier also in den diskriminierenden Strukturen (Gomolla/Radtke 2007). Strukturelle Diskriminierung bezeichnet Formen der Ausgrenzung oder Benachteiligung, die auf einem gesellschaftlichen „Konsens“ spezifischer Werte und Normen basieren.

In der Praxis überschneiden sich diese Formen häufig: Individuen formen Strukturen und Strukturen beeinflussen wiederum Individuen (Küpper 2016: 28). Mitglieder dominanter Gruppen können Strukturen zu ihren Gunsten gestalten, während Institutionen, die diskriminierende Strukturen aufweisen, ggf. gerade für die Personen, die sich mit diesen Strukturen gut identifizieren können, attraktiv sind. Die Kenntnis dieser verschiedenen Diskriminierungsformen ist besonders in der pädagogischen Arbeit relevant, da Handlungsmöglichkeiten je nach Ursache der Diskriminierung variieren.

4.2.3. Konzepte zum Verständnis von Diskriminierung

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Der Soziologe Wilhelm Heitmeyer hat vor rund 25 Jahren das Konzept der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (GMF) entworfen, um verschiedene Formen abwertender Haltungen greifbar zu machen (Heitmeyer 2002-2011). Unter diesem Begriff fasst Heitmeyer eine ganze Reihe solcher Haltungen, wie Rassismus, Antisemitismus und Sexismus, zusammen, die durch die „Ideologie der Ungleichwertigkeit“ verbunden seien. Dieser Ideologie liege die Vorstellung zugrunde, dass Menschen je nach zugewiesener Gruppenzugehörigkeit einen unterschiedlichen Wert besitzen (Küpper 2016: 21). GMF knüpft an die mittlerweile empirisch bestätigte

These des amerikanischen Sozialpsychologen Gordon Allport (1897-1967) an, der feststellte, dass die Abwertung einer Gruppe oft mit der Abwertung anderer Gruppen einhergehe (Allport 1954: 68). Als Grund für diese Abwertungen wird die Befürwortung sozialer Hierarchien gesehen.

Als Aspekte von GMF in Deutschland gelten aktuell unter anderem folgende (die Phänomene sind fluide): Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, antimuslimischer Rassismus, Feindschaft gegen Obdachlose, Sexismus, Homo- und Trans*feindlichkeit, Lookismus (Diskriminierung aufgrund des Aussehens), Ableismus (Abwertung von Menschen mit Behinderung), Klassismus (Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft), Feindschaft gegen Geflüchtete, anti-asiatischer Rassismus, Altersdiskriminierung, anti-Schwarzer-Rassismus, die allgemeine Zustimmung zu Vorrechten der Etablierten gegenüber Neuankömmlingen und weitere (Amadeu Antonio Stiftung 2025). Die Funktion der GMF kann dabei als kollektive Ideologie verstanden werden, die Hierarchien und soziale Ungleichheit zugunsten Statushöherer legitimiert und absichert (Küpper 2016: 24ff).

Intersektionalität

Das Konzept der GMF legt den Fokus auf Ähnlichkeiten in der Abwertung sozialer Gruppen und bietet damit für die Praxis eine Hilfestellung, Parallelen in Abwertungsmechanismen der Diskriminierenden zu erkennen und gegenzusteuern. Gleichzeitig vernachlässigt es oft die Verschränkung sozialer Gruppenzugehörigkeiten, die bei jedem Individuum bestehen können, die meisten Menschen gehören nämlich gleichzeitig unterschiedlichen sozialen Gruppen an. Durch die jeweils spezifische Kombination von Gruppenzugehörigkeiten erlebt nicht jedes Individuum einer Gruppe die gleichen Formen von Diskriminierung oder genießt dieselben Privilegien. So kann eine in Deutschland geborene Schwarze Akademikerin in hoher Stellung rassistischer Diskriminierung ausgesetzt sein, kann diese jedoch vermutlich anders erleben als ein nicht-deutscher Geflüchteter ohne gesicherten Aufenthaltsstatus.

Diese mehrdimensionale Perspektive auf Diskriminierung wird mit dem Konzept der „Intersektionalität“ beschrieben. Der Begriff, abgeleitet vom englischen Wort *intersection* (Schnittmenge), wurde Ende der 1980er-Jahre von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw geprägt, die bei der Analyse von Gerichtsfällen auf die Verwobenheit von rassistischer und sexistischer Diskriminierung Schwarzer Frauen aufmerksam wurde (Cetin 2014: 85). Indem das gleichzeitige Zusammenwirken verschiedener sozialer Ungleichheiten in den Blick genommen wird, soll eine rein additive Perspektive von verschiedenen Diskriminierungsformen überwunden werden (Walgenbach 2012: 81).

Das Konzept der „Intersektionalität“ betont in Abgrenzung zu dem der GMF folglich Unterschiede von Abwertungsprozessen sozialer Gruppen, in Abhängigkeit spezifischer Merkmalskombinationen, wie Herkunft, Klasse und Geschlecht. Die intersektionale Perspektive macht deutlich, dass Abwertung und Ausgrenzung nicht alle Angehörigen einer sozialen Gruppe in gleicher Weise treffen und dass verschiedene Merkmale miteinander in Wechselwirkung treten können, was die Wahrscheinlichkeit und Intensität von Diskriminierung sowohl verstärken als auch abschwächen kann (Küpper 2016: 30; Cetin 2014: 86).

4.3. Aktiv werden gegen Diskriminierung I: Privilegien anerkennen und sich gegen Diskriminierung einsetzen

Die pädagogische Auseinandersetzung mit Umgangsstrategien bei Diskriminierung sollte grundsätzlich in der Betroffenenperspektive verortet sein und die subjektiven Diskriminierungserfahrungen in den Blick nehmen. Dies bedeutet, dass Möglichkeiten zum Umgang immer partizipativ und auf Augenhöhe mit Betroffenen zusammen erarbeitet werden sollten. Denn Diskriminierung ist – wie schon beschrieben – eng mit den Themen Macht, Deutungshoheit und Privilegien verbunden. Pädagogische Arbeit, die Betroffenen „von oben herab“ den „richtigen“ Umgang vorschreibt, reproduziert selbst die Diskriminierungserfahrungen, die sie auflösen will.

Die pädagogische Auseinandersetzung mit Umgangsstrategien bei Diskriminierung sollte weiterhin immer auch eine Reflexion der eigenen Position als Pädagog*in beinhalten. Denn auch im pädagogischen Kontext existieren Machtasymmetrien. Umgang mit Diskriminierung bedeutet daher zunächst auch ein Erkennen, wann und wie ich selbst zu Diskriminierung beitrage. Wenn mehrheitlich weiße, akademische Pädagog*innen mit Zielgruppen arbeiten, die zum Beispiel wenig formale Bildung erfahren haben und von der Mehrheitsgesellschaft als „nicht-weiß“ wahrgenommen werden, ist eine Auseinandersetzung mit der Verortung der eigenen Identität, dem eigenen „Weißsein“ und dem eigenen Status unabdingbar. Denn in diesem Fall verkörpern Pädagog*innen nicht nur durch ihre Rolle als Leitung einer (Zwangs-)Maßnahme eine Machtposition, sondern auch durch ihre Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft bzw. zur akademischen Schicht.

Doch nicht nur Pädagog*innen können von dieser Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien und Normvorstellungen profitieren. Die meisten Menschen befinden sich zumindest gelegentlich in Kontexten, in den sie aufgrund eines Merkmals anderen gegenüber verhältnismäßig privilegiert sind. In dieser privilegierten Rolle haben viele bereits selbst Diskriminierung ausgeübt oder waren mindestens Zeug*in von Diskriminierung. Aus diesem Grund wird das Thema des Umgangs mit Diskriminie-

rung im Folgenden weiter gefasst: Es werden nicht nur für von Diskriminierung Betroffene Möglichkeiten des Umgangs vorgestellt, sondern auch Handlungsoptionen für Zeug*innen von Diskriminierung aufgezeigt. Darüber hinaus werden Anregungen zur Selbstreflexion für Angehörige privilegierter Gruppen gegeben, um Diskriminierung künftig zu vermeiden.

4.3.1. Reflexion von Normen und Privilegien

Das oben bereits erwähnte *Othering*, also die Praxis, bestimmte Individuen oder Gruppen als „anders“ und von der Norm abweichend zu bewerten, ist ein grundlegender Mechanismus bei Diskriminierung. Im Bewusstsein dessen ist es zentral, zu reflektieren in welchen Bereichen wir Vorstellungen von Norm und Normalität unbewusst verinnerlicht haben und inwieweit diese unsere Interaktionen mit Menschen prägen, die wir als „Abweichung von der Norm(alität)“ wahrnehmen. Identitätsaspekte, die gesellschaftlich als Norm gelten, sind in der Regel solche, über die wir am wenigsten nachdenken, weil wir mit ihnen nicht anecken und uns nicht für sie rechtfertigen müssen. Die französische feministische Schriftstellerin Simone de Beauvoir (1908 - 1986) hat diese Thematik bereits Ende der 1940er-Jahre in ihrem Buch „Das andere Geschlecht“ in Bezug auf die Rolle von Männern und Frauen in der Gesellschaft thematisiert: „Die Vorstellung der Welt ist, wie die Welt selbst, das Produkt der Männer. Sie beschreiben sie von ihrem Standpunkte aus, den sie mit der absoluten Wahrheit gleichsetzen.“ (de Beauvoir 1951: 155)

Teil der Norm zu sein, ist in der Regel mit Privilegien verbunden. Es ist ein zentraler Aspekt von Antidiskriminierungsarbeit, diese Privilegien bei sich selbst zu reflektieren. Zum einen, um nicht auf Kosten anderer von ihnen zu profitieren, zum anderen, um sie zu nutzen, indem man sich für die Rechte von weniger Privilegierten einsetzt. „Die Idee ist, dass es immer, wenn es um Diskriminierung und Unterdrückungsverhältnisse geht, wichtig ist, nicht nur diejenigen anzuschauen, die die Diskriminierung erleben, sondern auch diejenigen, die als der Norm entsprechend oder normal oder eben in der Hierarchie privilegiert positioniert werden.“ (Judith Coffey in Meierfrankenfeld 2022: ohne Seitenzahl).

Als Anregung für diese Reflexion sollen im Folgenden beispielhaft einzelne verbreitete Normvorstellungen erläutert werden.

Heteronormativität

Der Begriff „Heteronormativität“ beschreibt ein in unserer Gesellschaft tief verinnerlichtes Ordnungsprinzip, das Geschlecht und Sexualität normiert. Es beinhaltet

tet ein binäres Geschlechtersystem, in dem ausschließlich zwei Geschlechter anerkannt werden und diese in einem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen, wobei Männlichkeit über Weiblichkeit steht. Aus heteronormativer Perspektive wird zudem eine Übereinstimmung von biologischem und psychosozialen Geschlecht angenommen und ein auf das jeweilige Gegengeschlecht ausgerichtete (heterosexuelle) Sexualbegehren vorausgesetzt (Queerformat 2012). Heterosexuelle Beziehungen werden in einer heteronorm geprägten Gesellschaft als „normal“ wahrgenommen, während alles andere als Abweichung von der Norm gilt. Dies spiegelt sich zum Beispiel in Kinderbüchern, Filmen und auch alltäglichen Situationen wider.

Weißsein

In rassismuskritischen Ansätzen wird zur Analyse rassistischer Machtverhältnisse die gesellschaftliche Position „Weißsein“ benannt. Weiß beschreibt dabei explizit nicht die Hautfarbe, sondern:

1. die in der Regel unbenannte gesellschaftlich privilegierte Position,
2. selbstverständlich als zur dominierenden Mehrheit dazugehörig betrachtet zu werden,
3. nicht von Antisemitismus und Rassismus betroffen zu sein und
4. entsprechend vom Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (Wissen, Netzwerke, Arbeit, Wohnen) zu profitieren (Amadeu Antonio Stiftung 2016: 17).

Die kritische Auseinandersetzung mit Weißsein entwickelte sich Mitte der 1980er-Jahre in den USA und ist heute unter dem Begriff „Critical Whiteness Studies“ bekannt. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit (unsichtbaren) weißen Privilegien (Lück o. J.: 1). Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass wir heute in einer Welt rassistischer Kontinuitäten leben, die grundlegend von der Einteilung in „weiße“ und „nicht-weiße“ Menschen (BIPoC, Black Indigenous People of Color; politische Selbstbezeichnung rassistisch diskriminierter Menschen; Aydemir/Yaghoobifarah 2020) geprägt ist.

Weißsein wird dabei als gesellschaftliche Norm konstruiert, alles andere gilt als Abweichung von der Norm. Diese Normierung blickt auf eine lange Geschichte zurück, die stark durch Sklaverei und Kolonialismus geprägt wurde. Von weißen Menschen wird sie in der Regel gar nicht als Norm wahrgenommen (Ogette 2019: 21ff;

37ff). Die rassismuskritische Autorin Tupoka Ogette beschreibt die Widerstände vieler weißer Menschen gegenüber dieser Auseinandersetzung so: „Sie möchten als Individuen wahrgenommen werden. Die eigene Hautfarbe spielt für sie keine Rolle. Es ist eine Kategorie, die – ihrer Meinung nach – in ihrem Alltag und daher auch in ihrem Selbstbild keine Rolle spielt. Die Kategorie ‚Weißsein‘ scheint ihnen daher erst einmal sehr suspekt, und sie halten sie für eine abgedrehte Erfindung von fanatischen linksradikalen Hippies, die zu viel Zeit damit verbringen, anderen den Mund zu verbieten und überhaupt immer an allem herumnörgeln müssen, obwohl diese Dinge doch kein Problem sind.“ (ebd.: 22f).

Für BIPoC bestehen diese Selbstverständlichkeiten in der Regel nicht: Ihre Hautfarbe spielt fast immer eine Rolle und sie werden als Repräsentant*in einer Gruppe wahrgenommen und bewertet (und nicht in erster Linie als Individuen).

Im Kontext der Critical Whiteness ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass Weißsein ein soziales Konstrukt ist und auf kollektiv tradierten Mythen basiert, die zur Rechtfertigung von Sklavenhandel und Kolonialismus erfunden wurden (Desplechin/Bone 2017). Dennoch ist Weißsein und die Idee einer „weißen Rasse“ „real“ in dem Sinne, dass gesellschaftliche Hierarchien und Strukturen auf der Basis dieser Konstruktion aufbauen und bis heute Interaktionen, Machtverteilung und Ressourcenzugang prägen (Diangelo 2020).

Ablebodieness

Der englische Begriff „able-bodied“ bezeichnet Menschen, die ohne gesundheitliche Einschränkungen, wie körperliche oder psychische Beeinträchtigung oder chronische Krankheit, leben (Ridgway 2013). Die Auseinandersetzung mit diesem Begriff lenkt den Blick auf die gesellschaftlich vorhandene Normierung von physischer Unversehrtheit, die sich zum Beispiel in der Bauweise von Gebäuden und der Ausstattung öffentlicher Räume zeigt – orientiert an Menschen ohne körperliche Einschränkungen. Wie schon in Bezug auf Weißsein und Heterosexualität thematisiert, weist auch die Debatte um Ablebodieness darauf hin, dass von dieser Norm nicht nur Privilegien für diese Gruppe ausgehen, sondern auch eine Stigmatisierung für Menschen, die nicht dazu zählen und als „schwach, weniger wert, weniger fähig“ kategorisiert werden (study.com 2017).

Aus der Beschäftigung mit Barrierefreiheit hat sich der Lösungsansatz der Inklusion entwickelt, der seit 2009 in Deutschland durch die UN- Behindertenrechtskonvention gesetzlich verankert ist. Darin werden folgende Grundsätze festgeschrieben:

1. Selbstbestimmung, d. h. Menschen mit Behinderung haben das Bestimmungsrecht über Wohnort und Berufswahl
2. Teilhabe, also das Recht, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen
3. Gleichstellung, d. h. Menschen mit Behinderung können so leben wie jene ohne Behinderung (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018)

Einige Stimmen weisen zudem darauf hin, dass die Mehrheit der Bevölkerung eigentlich „temporary ablebodied“ sei, also mit Blick auf Alterungsprozesse nur „derzeit“ uneingeschränkt. Der Themenkomplex der Altersdiskriminierung und die Abwertung und Benachteiligung von Menschen, die nicht (mehr) der jugendlichen Norm entsprechen, ist also eng mit der Norm ablebodied verknüpft, wenngleich beide Bereiche spezifische Eigenheiten haben.

4.3.2. Umgang mit Diskriminierung(-svorwürfen)

„Selten fühlen sich weiße Menschen so angegriffen, missverstanden und allein wie dann, wenn man sie oder ihre Handlungen ‚rassistisch‘ nennt. Das Wort wirkt wie eine Gießkanne voller Scham, ausgekippt über die Benannten. Weil die Scham so groß ist, geht es im Anschluss selten um den Rassismus an sich, sondern darum, dass ich jemandem Rassismus unterstelle.“ (Hasters 2020: ohne Seitenzahl).

Der Vorwurf von Diskriminierung löst also oft eine ganze Reihe negativer Gefühle bei denen aus, an die er gerichtet ist und führt zu Widerständen, sich wirklich damit auseinanderzusetzen. Denn, wenngleich es auch Fälle gibt, in denen gezielt diskriminiert wird, sind sich viele, die diskriminierendes Verhalten reproduzieren, dessen nicht bewusst oder sprechen bzw. handeln aus guter Absicht.

In der Auseinandersetzung um diskriminierendes Verhalten taucht dann oft der Einwand auf: „Ich habe nicht diskriminiert, ich will niemanden abwerten. Ich bin ja kein*e Rassist*in/Sexist*in/Antisemit*in etc.“ Diese Aussage berührt zwei Punkte, die relevant sind: Zum einen spiegelt sie das Verständnis wider, dass allein die (bewusste) Intention darüber entscheidet, ob ein Verhalten diskriminierend ist oder nicht (Ogette 2019: 60). Diese Perspektive lässt außer Acht, dass wir alle mehr oder weniger mit rassistischen (sexistischen, antisemitischen etc.) Stereotypen sozialisiert sind und diese häufig völlig unbewusst unser Verhalten gegenüber anderen beeinflussen. Dies geschieht auch dann, wenn keine Absicht besteht, jemandem zu schaden. Die Aussage birgt auch die Gefahr, dass diskriminierendes Verhalten allein durch die Person

definiert wird, die handelt im Sinne von: „Wenn ich nicht diskriminieren wollte, habe ich nicht diskriminiert.“ Diese Sichtweise blendet die wichtige Betroffenenperspektive aus. Häufig reproduziert sie zudem vorhandene Machtasymmetrien, da die diskriminierende Person (oft auch mit mehr Privilegien ausgestattet) die Deutungshoheit behält.

Darüber hinaus drückt die Aussage „Ich habe nicht diskriminiert, ich will niemanden abwerten. Ich bin ja kein...!“ das Verständnis aus, dass Menschen, die diskriminieren, grundsätzlich „böse“ Menschen seien. Dem zugrunde liegt das Bild, nur menschenverachtende Rechtsextremist*innen oder sexistische Frauenhasser*innen könnten diskriminieren. Der nachvollziehbare Wunsch, sich selbst als „gut“, gerecht oder wohlwollend wahrzunehmen, steht dann unter Umständen einer Auseinandersetzung mit der eigenen Reproduktion von Rassismen im Weg. Die Feststellung, ein Verhalten sei rassistisch (sexistisch, antisemitisch etc.), wird dann selbst als Angriff verstanden. Nicht selten folgt daraus eine Täter*innen-/Opfer-Umkehr (Hasters 2020: ohne Seitenzahl; Bollwinkel 2019: 112ff). Mit Vorwürfen von Diskriminierung konstruktiv umzugehen, bedeutet daher immer auch die Bereitschaft, eigenes Verhalten als potenziell verletzend anzuerkennen – selbst, wenn dies nicht beabsichtigt war.

„Als Weiße*r gegen Rassismus vorzugehen bedeutet also auch zu lernen, Rückmeldungen zu rassistischem Verhalten auszuhalten, für diese offen zu sein, sie ernst zu nehmen und als Impuls für das eigene Lernen und Handeln aufzugreifen und wertzuschätzen.“ (Bönkost 2019: ohne Seitenzahl).

Tupoka Ogette hat zur Auseinandersetzung und Anerkennung von Rassismus durch weiße Menschen ein Modell aus fünf Phasen erarbeitet:

1. „Happy Land“: (Heutiger) Rassismus wird negiert.
2. „Abwehr“: Diese Phase ist durch Wut, Empörung und eine Verteidigungshaltung geprägt, wenn Rassismus thematisiert oder vorgeworfen wird.
3. „Scham“: Die Erkenntnis, privilegiert zu sein und davon profitiert zu haben, setzt ein. Dies führt zu Scham und einem schlechten Gewissen.
4. „Schuld“: Das Bewusstsein wächst, selbst diskriminiert zu haben, was starke Schuldgefühle auslöst.
5. „Anerkennung“: Rassismus und die eigene rassistisch geprägte Sozialisation werden anerkannt und verstanden; das Bedürfnis, Verantwortung zu übernehmen, wächst (Ogette 2019).

Das Phasenmodell wurde zwar für den Kontext Rassismus entwickelt, kann aber auch für die Auseinandersetzung mit anderen Diskriminierungsformen, wie Antisemitismus oder Sexismus, Anregungen bieten.

Wenn in der Auseinandersetzung mit Diskriminierung starke Widerstände erkennbar sind und eine Entwicklung im Sinne Tupoka Ogettes Phasenmodell nicht möglich scheint, sollte hinterfragt werden, warum es den Teilnehmenden pädagogischer Settings so schwerfällt, eigene Verstrickungen zu reflektieren und diskriminierendes Verhalten zu überprüfen und zu ändern und welche Befürchtungen mit einer kritischen Reflexion verbunden sind (evtl. Vorerfahrungen etc.) (Integrationshaus e. V. 2021: 19).

4.3.3. Zivilcourage

Zivilcourage bedeutet im Kontext von Diskriminierung, die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und zu nutzen. Es geht darum, „hinzusehen und hinzuhören – nicht wegzuschauen oder gar wegzugehen“ (Weißer Ring 2019: ohne Seitenzahl).

Diskriminierungen und Übergriffe können an sehr verschiedenen Orten im öffentlichen oder privaten Raum, auf der Straße oder am Arbeitsplatz stattfinden. Diskriminierung ist gekennzeichnet durch eine Verletzung der Würde und Integrität einer Person (ebd.).

Der Begriff „Zivilcourage“ tauchte erstmals 1835 in Frankreich auf. *Courage civile* bezeichnete das neue Selbstbewusstsein der französischen Bürger*innen, die ihrem König nicht mehr blind folgten, sondern für ihre eigenen Überzeugungen eintraten und das politische und soziale Leben selbst gestalten wollten (VFR 2022). Der „Bürgermut“ war jeher mit politischer Meinungs- und Urteilsbildung verbunden. Später wurde der Begriff zunehmend auf die soziale Dimension übertragen – das Eintreten für gesellschaftliche sowie ethische Normen und Werte (ebd.).

Nach dem Politikwissenschaftler Gerd Meyer ist zivilcouragiertes Handeln geprägt durch folgende Aspekte:

1. Ein Geschehen, das zentrale Wertüberzeugungen oder die Integrität einer Person verletzt
2. Ein daraus resultierender Konflikt mit anderen
3. Handlungsdruck, aber auch Handlungsspielraum
4. Öffentlichkeit (in der Regel sind mehr als zwei Personen anwesend)

5. Ein reales oder subjektiv wahrgenommenes Machtungleichgewicht zu Ungunsten der mutig handelnden Personen, beispielsweise in Minderheits-/Mehrheitssituation oder Abhängigkeitsverhältnissen
6. Risiken – der Erfolg des zivilcouragierten Handelns ist unsicher und der*die Handelnde ist bereit, mögliche Nachteile in Kauf zu nehmen (Meyer o. J.).

Die Bundespolizei empfiehlt in kritischen Situationen, in den Zivilcourage gefragt ist, Folgendes:

1. Helfen, ohne sich selbst in Gefahr zu bringen, zum Beispiel laut ankündigen, Hilfe zu holen.
2. Andere gezielt ansprechen und aktiv um Mithilfe bitten („Der Mann dort in der roten Jacke“) oder Personal mit Aufsichtsfunktion, wie beispielsweise Zugbegleiter*innen
3. Die Situation genau beobachten und sich Täter*innen-Merkmale einprägen
4. Hilfe organisieren unter Notruf 110 und die Situation schildern: Wer ruft an? Was passiert wo? Wie viele Personen sind beteiligt? Gibt es Waffen? Ist jemand verletzt?
5. Sich um die Opfer kümmern und, wenn nötig, Erste Hilfe leisten
6. Sich als Zeug*in zur Verfügung stellen (Bundespolizei o. J.: ohne Seitenzahl)

Sich gegen Diskriminierung einzusetzen, bedeutet mitunter, die eigene sichere Position zu riskieren, um andere zu schützen, die grundsätzlich oder in dem Moment vulnerabler sind. Je mehr Menschen für andere einstehen und Diskriminierung entgegenzutreten, desto wahrscheinlicher ist eine erfolgreiche Intervention. Dafür braucht es eine Person, die den Anfang macht und die „Courage“ zeigt, sich für andere einzusetzen (VFR 2022).

4.3.4. Powersharing

Menschen verfügen über verschiedene Machtpositionen und Privilegien. Das Konzept des „Powersharing“ formuliert daher: „Macht zusammen mit anderen teilen“, statt „Macht über andere ausüben“ (Rosenstreich 2006: 199ff). Damit geht das Konzept über andere Ansätze, nach denen Benachteiligten und Diskriminierten „geholfen“ werden soll, hinaus und fordert explizit dazu auf, eigene Macht abzu-

geben und anderen Menschen Zugänge zu Macht und Ressourcen zu ermöglichen (Can 2009: 55).

Norbert Herriger sagt: „Vertrauen in die Selbstgestaltungskräfte der Menschen und ihre Lebenssouveränität bedeutet immer auch einen Verzicht auf vorschnelle Expert*innenurteile über die Standards des ‚richtigen Lebens‘, bedeutet eine sensible Eingrenzung der beratenden und therapeutischen Macht. Gefordert ist hier eine signifikante Veränderung der Machtbalance in der helfenden Beziehung („sharing power“).“ (Herriger 2019: ohne Seitenzahl)

Das Konzept richtet sich nicht nur an Personen aus der Mehrheitsgesellschaft, sondern generell an Menschen, die durch bestimmte Merkmale (z. B. Status, Bildungsniveau etc.) privilegiert sind (Can 2009: 55).

Unter *Powersharing* wird nach dem Politikwissenschaftler und Soziologen Halil Can eine politische Handlungsmaxime verstanden, bei der Menschen mit Macht durch individuelles Handeln zu politischen Subjekten gegen Unterdrückungs- und Diskriminierungszustände werden (ebd.).

Gerade im pädagogischen Kontext ist dies herausfordernd, da strukturelle Macht Bestandteil der Arbeitsbeziehungen ist. Dennoch sollte es Ziel sein, eine möglichst symmetrische Arbeitsbeziehung herzustellen und „bevormundende Fürsorglichkeit“ zu umgehen (Herriger 2019: ohne Seitenzahl).

„Völlig unvereinbar mit der Idee des Powersharings sind jedoch Ansprüche auf Kontrolle und Gegenleistungen sowie ein Paternalismus der Machtstarken gegenüber Machtarmen — eine Falle, in die wohlmeinende Mehrheitsdeutsche immer wieder hineintappen können.“ (Can 2009: 55)

4.4. Aktiv werden gegen Diskriminierung II: Stark werden und stärken

Im Folgenden sollen nun Ansätze behandelt werden, die Menschen unterstützen können, die selbst von Diskriminierung betroffen sind. Für Personen, die im pädagogischen Kontext mit diesen Menschen arbeiten, besteht die Aufgabe darin, zu erkennen, in welcher Rolle man diese Prozesse der Stärkung begleiten könnte bzw. sollte und wo die eigenen Grenzen liegen. Hier sei noch einmal auf die Aspekte verwiesen, die in den Abschnitten „Reflexion von Normen und Privilegien“ und „Umgang mit Diskriminierung(-svorwürfen)“ genannt wurden. Als pädagogische Fachkraft ist es besonders wichtig, Raum für die Lösungsideen von Betroffenen zu lassen. Es sollte

ein Bewusstsein vorhanden sein, dass „meine Lösungen“ unter Umständen unangemessen für die Personen sind, mit denen gearbeitet wird. Dies gilt insbesondere für Pädagog*innen, die selbst wenige oder keine Diskriminierungserfahrungen gemacht haben – vor allem nicht in Überschneidung mit der Zielgruppe. Von grundlegender Bedeutung ist hier die Bereitschaft zu Powersharing und einer Begegnung auf Augenhöhe, die Betroffene als Expert*innen ihrer eigenen Lebenssituation anerkennt.

4.4.1. Empowerment

Das Handlungskonzept „Empowerment“ hat in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen und ist mittlerweile integraler Bestandteil des Diskurses um Soziale Arbeit (Herriger 2019). Mit Blick auf seine Entstehungsgeschichte, die unter anderem durch die Bürgerrechtsbewegung in den USA, Unabhängigkeitskämpfe in Kolonien und die Frauenbewegung der 1960er-Jahre geprägt ist, bezeichnet die Soziologin Nkechi Madubuko *Empowerment* als einen im Kern politischen Begriff und ein emanzipatorisches Konzept. Dieses kritisiert Herrschaftsverhältnisse, wie Sexismus, Klassismus, Rassismus und Heteronormativität und sucht nach Wegen, Ressourcenzugänge und Mitspracherechte zu vergrößern (Madubuko 2021: 13f; Amadeu Antonio Stiftung 2016: 11; Can 2013: 8).

Empowerment-Gedanken fanden in verschiedenen Bereichen der Sozialen Arbeit ab den 1950er-Jahren in Deutschland Anklang. Selbsthilfeansätze etablierten sich als Weiterentwicklung „paternalistischer Defizit-Ansätze“, bei denen Sozialarbeitende als Expert*innen der Bedürfnisse ihrer Klient*innen verstanden wurden (Can 2013: 8).

Trotz der politischen Wurzeln des Empowerment-Ansatzes, die in der Bürgerrechtsbewegung liegen, wird heute kritisiert, dass die Idee zunehmend entpolitisiert und vereinzelt zur individuellen Selbstentfaltung oder Selbstoptimierung umgedeutet wird – statt als kollektiver Kampf marginalisierter Gruppen für soziale Gerechtigkeit verstanden zu werden. Das Konzept riskiert damit, zu einer Worthülse zu werden, die weniger dem ursprünglichen Ziel der Befreiung und Ermächtigung unterdrückter Gruppen verpflichtet ist, sondern einer Mehrheitsgesellschaft, die Individuen funktionsfähig machen möchte, ohne sich auf politischer Ebene mit den Ursachen von Benachteiligung auseinanderzusetzen (Amadeu Antonio Stiftung 2016: 7f).

Definitionen von Empowerment

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Empowerment-Konzepten lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte erkennen. Einige davon sollen im Folgenden vorgestellt werden:

Der Pädagoge Norbert Herriger übersetzt Empowerment mit „Selbstbefähigung/-bemächtigung“ oder „Stärkung von Eigenmacht und Autonomie“ (Herriger 2019: ohne Seitenzahl). Nach ihm geht es darum, dass Menschen in benachteiligten Lebensumständen oder Situationen der Ausgrenzung und des Mangels eigene Ressourcen entdecken und stärken sowie eine Verbesserung oder sogar Befreiung aus den prekären Lebensumständen erreichen (ebd.). Herriger unterscheidet dabei zwei Formen des Empowerments: eine, die den Fokus auf Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen legt, und eine, die die Bewältigung alltäglicher Lebensbelastungen zum Ziel hat (Herriger 2014). Erstere sei vor allem im Kontext sozialer und politischer Bewegungen sowie Selbsthilfegruppen verortet, während die zweite vermehrt in der Sozialen Arbeit und psychosozialen Praxis anzutreffen ist (Herriger 2019). Allen Empowerment-Gedanken sei dabei die Subjektkonstruktion gemeinsam; sie stehe im Gegensatz zu Perspektiven, die Benachteiligte ausschließlich als Objekt von Diskriminierung wahrnehmen und adressieren (Herriger 2014).

Die Soziologin Nkechi Madubuko betont, dass die Kernproblematik des Empowerments darin liege, sich auf struktureller Ebene die eigenen Menschen- und Bürgerechte auf Gleichbehandlung zurückzuerobern. Die Benennung und das Abbauen von Abwertungsmechanismen sei hierfür ein essenzieller Hintergrund (Madubuko 2021: 14). Empowerment könne ausschließlich von den Betroffenen selbst umgesetzt werden: „Einen anderen Menschen ‚empowern‘ kann man somit nicht, besonders nicht als Person, die selbst die Erfahrung der diskriminierten Menschen nicht kennt oder teilt.“ (ebd.).

Der Politikwissenschaftler und Soziologe Halil Can versteht Empowerment weniger als ein theoretisch fundiertes Konzept, sondern vielmehr als eine philosophische, weltanschauliche und politische Grundhaltung und Lebenspraxis (Can 2012: 8). Nach ihm bezeichnet Empowerment einen Prozess, in dem Einzelne Abhängigkeitsverhältnisse, Machtlosigkeit und Fremdbestimmung in Gruppenzusammenhängen überwinden und das eigene Leben durch eigene Kraftquellen selbstbestimmt und selbstverwirklicht gestalten (Can 2013: 8). Er hebt insbesondere das Anstreben von Verteilungsgerechtigkeit und demokratischer Partizipation hervor.

Der Pädagoge Tilo Klöck legt in seiner Definition hingegen den Fokus auf die (konflikthaften) Ermächtigungsprozesse. Nach ihm „bezeichnet Empowerment also einen konflikthaften Prozess der Umverteilung von politischer Macht, in dessen Verlauf die Menschen aus der Machtunterlegenheit austreten und sich ein Mehr an Macht, Verfügungskraft und Entscheidungsvermögen aneignen“ (Klöck 1998: 38).

Die Politikwissenschaftlerin Natascha Nassir-Shahnian schlägt folgendes Verständnis vor: „Empowerment bedeutet die Freiheit als Selbst existieren zu können, ohne sich Handlungszwängen zu beugen, die von außen aufgrund sozialer Kategorien (wie

„Rasse“, Klasse, Gender, Disability u. a.) an uns herangetragen werden und die uns in unserer Sozialisation prägen.“ (Nassir-Shahnian 2013: 16).

Leitlinien und Methoden des Empowerments in der pädagogischen Arbeit

Im klassischen Verständnis von Empowerment als selbstinitiiertem Ermächtigungsprozess von Diskriminierung Betroffener, soll nun genauer auf einige Aspekte des Empowerments eingegangen werden. Nkechi Madubuko unterstreicht in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, dass Betroffene selbst eine aktive Rolle als Antwort auf die entmächtigenden Erfahrungen der Diskriminierung übernehmen. Sie kritisiert dabei die Entwicklung, Empowerment als Modebegriff zu verwässern und den politisch-emanzipatorischen Gedanken zunehmend auszuklammern (Madubuko 2021: 14). Begrifflichkeiten, wie „Selbstoptimierung“, „Selbstentfaltung“, „Stärkung von außen“ und „resilient machen“, hätten mit Empowerment wenig gemein und riskierten, ein Verständnis zu propagieren, in dem Sozialarbeitende (ggf. der Mehrheitsgesellschaft) „wissen, was für Klient*innen gut ist“ wodurch diese in der Rolle der Hilfsbedürftigen verharren (ebd.: 15).

Der Pädagoge Paulo Freire, dem Begründer des Konzeptes der „Critical Consciousness“ und der „Kritischen Pädagogik“, beschreibt drei Schritte, die Auswege aus struktureller Benachteiligung und entmächtigender Diskriminierung eröffnen: die Überwindung der Sprachlosigkeit, die kritische Reflexion unterdrückender Fremdkonstruktionen und die kollektive widerständige Aktion (Freire 2017; Freire 1973). Norbert Herriger formuliert in Anlehnung daran fünf Prinzipien, die sich in (selbstorganisierter) Antidiskriminierungsberatung konkretisieren:

1. Austritt aus der Sprachlosigkeit – Betroffenen wird in einem geschützten Raum ermöglicht, aus dem kollektiven Schweigen herauszutreten.
2. Kontextualisierung – Einordnung eigener Lebenserfahrungen als strukturelle Repräsentationen von Ungleichheit; sowie Selbstzuschreibungen von Schuld und Scham dem Wissen um rechtliche und politische Formen des Widerstands entgegenzusetzen.
3. Subjektive Gegenwehr – Ermutigung und Begleitung Betroffener auf dem Weg von Beschwerde und Wiedergutmachung.
4. Kollektives Stigma-Management – Schaffung eines solidarischen Raumes unter Betroffenen und eventuelle Stärkung einer medialen Gegenöffentlichkeit.
5. Agents of Change – Personen, die bereits den Prozess der Selbstermächtigung durchlaufen haben und andere auf ihrem Weg begleiten und unterstützen (Herriger 2014).

Der Aspekt der Ressourcenorientierung ist in vielen Empowerment-Ansätzen von großer Bedeutung. Für den „Empowerment-Methodenkoffer“ schlägt Norbert Herriger motivierende Gesprächsführung, präzise Ressourcendiagnostik, ressourcenorientierte Beratung und stärkenorientiertes Case Management und Biographiearbeit vor (Herriger 2020). Diese Methoden stehen dem Empowerment-Verständnis der klassischen (psycho-)sozialen Arbeit nahe, bei der die Selbstermächtigungsprozesse nicht immer zwingend von Angehörigen diskriminierter Gruppen selbst ausgehen. Ziel ist es dabei, „(...) dort, wo die Dynamik autonomer Selbstorganisation sich nicht in eigener Kraft in Bewegung setzt, Unterstützung bereitzustellen, die es den Adressaten sozialer Dienstleistung ermöglicht, sich ihrer ungenutzten, lebensgeschichtlich verschütteten Kompetenzen und Stärken zu erinnern, sie zu festigen und zu erweitern“ (Herriger 2014: ohne Seitenzahl).

Evaluation und Kritik

Empirische Befunde der Evaluationsforschung dokumentieren deutlich die stärken- und produktiven Effekte von ressourcenfördernden Arbeitsansätzen. Ansätze, die empowerment-zentriert sind, wirken sich positiv auf das Selbstbewusstsein und die soziale Identität der Zielgruppen aus und schaffen Vertrauen in die eigenen Bewältigungsfähigkeiten. Die Rolle als politische Bürger*innen, die an demokratischen Prozessen aktiv partizipieren, wird auf gesamtgesellschaftlicher Ebene gestärkt (Herriger 2019).

Dennoch sollte all dies nicht die Risiken aktueller Entwicklungen im Bereich Empowerment außer Acht lassen: Die Aneignung eines Konzepts kann dieses in seiner politischen und emanzipatorischen Bedeutung schwächen (Abushi/Asisi 2020). Dort, wo empowerment-orientierte Arbeit zum „Erfüllungsgehilfen einer sozialstaatlichen Zwangsprogrammatur“ wird und den „Eigensinn der Lebensentwürfe ihrer Adressaten“ und „ergebnisoffene Entwicklungsprozesse“ untergräbt, kann sie ihren Ansprüchen nicht mehr gerecht werden. Geschieht dies, ist die Kritik berechtigt, dass Empowerment-Gedanken und „Hilfe zur Selbsthilfe“ nicht soziale Ungerechtigkeit auflösen, sondern im Sinne einer neoliberalen Optimierungsidee agieren, die bestehende Strukturen eher festigt als hinterfragt (Herriger 2014: ohne Seitenzahl).

4.4.2. Selfcare

Das Konzept „Selfcare“ wird heute häufig schlicht als Umschreibung für Wohlfühl-Aktivitäten verstanden. Von der Schriftstellerin und Aktivistin Audre Lorde wurde es allerdings als ein Akt des Widerstandes gegen Unterdrückung und Diskriminierung entwickelt, die sie selbst massiv als Schwarze, lesbische Frau erfuhr (Lorde 2017: 130).

Eine Hinwendung zur eigenen körperlichen und seelischen Gesundheit ist unter den zum Teil massiven Auswirkungen durch individuelle, institutionelle und strukturelle Diskriminierung als ein Aufbegehren gegen Unterdrückungs- und Abwertungsmechanismen zu verstehen und laut Audrey Lorde somit ein Akt von politischer Rebellion gegen gesellschaftliche Missstände. Menschen, die (strukturelle) Gewalt und Diskriminierung erfahren, entwickeln Handlungsstrategien, um ihre Widerstandsfähigkeit zu bewahren und zu stärken (Gräfen 2021).

Ein wichtiger Aspekt im Konzept des „Selfcare“ ist die Verortung in der Gemeinschaft und der Aufbau von Gruppen zur Etablierung von geschützten (Empowerment-) Räumen, in denen eine gemeinsame Auseinandersetzung mit traumatischen Erfahrungen, aber auch Freude, Kreativität und Unterstützung, möglich sind (Porteous-Sebouhian 2021).

4.4.3. Safer Spaces und Empowerment-Räume

Anschließend an die Überlegungen zu Selfcare und der Notwendigkeit von sicheren Räumen, in denen gemeinschaftlich Empowerment stattfinden und Diskriminierungserfahrungen verarbeitet werden können, wird nun noch ausführlicher auf die Ideen von Safer Spaces (geschützte Räume) und Empowerment-Räumen eingegangen. Wichtiger politischer Impulsgeber für diese Selbstorganisation war das Erscheinen des Buches „Farbe bekennen“ von May Ayim, Katharina Oguntoye und Dagmar Schultz (Ayim/Oguntoye/Schultz 1986).

Betroffene von Diskriminierung sind fast täglich Situationen ausgesetzt, in denen sie sich rechtfertigen, positionieren und erklären müssen. Nicht selten werden sie von anderen in eine Stellvertreter*innenrolle gedrängt, in der sie repräsentativ für alle Angehörigen ihrer Gruppe Stellung beziehen sollen und verantwortlich gemacht werden. Dies beinhaltet eine oft energieraubende Zusatzleistung, die vom Gegenüber selten als das anerkannt und wertgeschätzt wird. Die Belastung ist umso höher, wenn die Stellvertreter*innenrolle nicht im Einverständnis mit den Betroffenen übernommen wird und sie sich ihr nicht entziehen können (Amadeu Antonio Stiftung 2016: 16).¹³

Aus diesem Grund sind Safer Spaces und Empowerment-Räume von besonderer Wichtigkeit. Der Begriff „Safer Spaces“ steht dabei für (physische) Räume, in denen es Möglichkeiten zum Treffen und Austausch von Erfahrungen gibt. Zentral ist dabei,

13 Dies berührt das Thema des Konsenses, das auch im Kapitel „Gender“ ausführlich erläutert wird. Es sollte insbesondere vermieden werden, Personen in solcher Weise „zu nötigen“, über ihre Diskriminierungserfahrungen zu sprechen, die nicht selten traumatisches Gewicht haben (Amadeu Antonio Stiftung 2016: 19).

dass Safer Spaces den Anspruch haben, diskriminierungsfreier und vor allem diskriminierungssensibler zu sein als die Mehrzahl öffentlicher Räume. Dies wird zum Beispiel dadurch erreicht, dass diese Räume von Betroffenen für Betroffene geschaffen werden. Dabei ist allen bewusst, dass diese Sicherheit nie vollständig sein kann (Migrationsrat Berlin e. V. 2020).

Damit Räume als sicher(er) und empowernd erlebt werden, wird als wichtig benannt, dass Solidarität angesichts diskriminierender Erfahrungen und individueller Perspektiven erfahren wird, diese nicht erstritten oder verteidigt werden müssen und keine Aufklärungsarbeit geleistet werden muss (Amadeu Antonio Stiftung 2016: 16; Integrationshaus e. V. 2021: 14). In dieser Atmosphäre kann über den reinen Austausch auch Politisierung, Emanzipation und Entwicklung von widerständigen Handlungspraktiken möglich werden. Zudem wird das Gefühl sozialer Isolation überwunden, die oft eine Folge von Diskriminierung ist. Heilprozesse können unterstützt werden (Integrationshaus e. V. 2021: 14; Amadeu Antonio Stiftung 2016: 16).

Angelehnt an die oben genannte Unterscheidung zwischen von außen angeregtem und selbstinitiiertem Empowerment benennt die Amadeu Antonio Stiftung zwei Arten von Schutzräumen: klassische Empowerment-Räume, die vornehmlich durch Betroffene, aber auch Mehrheitsangehörige initiiert werden können, aus denen Mehrheitsangehörige sich aber nach dem Impuls zurückziehen.

Empowerment-orientierte Räume sind Orte, an denen diskriminierende Haltungen (auch von Fachkräften) reflektiert werden, Powersharing praktiziert wird und Personen, die Diskriminierung ausgesetzt sind, unterstützt werden (Amadeu Antonio Stiftung 2016: 18). Nkechi Madubuko benennt sieben konkrete Bereiche, die bei der Gestaltung von Empowerment-Räumen berücksichtigt werden sollten: Reflexion über eigene Kommunikation und das Miteinander, Gestaltung der Lernumgebung, Haltung und Bewertungen, Auswahl der Inhalte, Sichtbarkeit von Vielfalt, Diskriminierungsschutz sowie Angebote von Safer Spaces (Madubuko 2021: 17).

Methodenteil



UMGANG MIT DISKRIMINIERUNG

4.5.1. Vier Seiten der Diskriminierung¹⁴



Setting

- Einzelarbeit
- Kleingruppenarbeit
- Gespräch im Plenum (Stuhlkreis)



Dauer

60
Minuten



1 DIN A4-Blatt pro Teilnehmenden (in Achtel gefaltet)



- Vielschichtigkeit von Diskriminierung erkennen
- Reflexion über eigene Verstrickungen in diskriminierenden Situationen
- Möglichkeit, über eigene Erfahrungen als Diskriminierende*r, Betroffene*r, Zeug*in von Diskriminierung zu sprechen
- Entwicklung von Handlungsstrategien in diskriminierenden Situationen

Durchführung

Einzelarbeit (15 Min.)

Die Teilnehmenden erhalten die Aufgabe, sich an eigene Erfahrungen unter folgenden Vorzeichen zu erinnern:

1. Eine Erfahrung, in der du selbst jemand anderes diskriminiert hast
2. Eine Erfahrung, in der du Opfer von einer Diskriminierung geworden bist
3. Eine Erfahrung, in der du Zeug*in von einer Diskriminierung oder Gewalttat gewesen bist und nicht interveniert hast
4. Eine Erfahrung, in der du Zeug*in von einer Diskriminierung oder Gewalttat gewesen bist und interveniert hast

14 Angelehnt an: Dissens e. V.: Vier Seiten der Diskriminierung. Nach: Böhm, Jasmin (ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismuarbeit. Originalquelle: Wenzel, Florian M./Seberich, Michael (Hg.) The Power of Language – An Activity Guide for Facilitators. 2001. Online verfügbar unter: <https://isgp.dissens.de/fileadmin/isgp/docs/isgp-vier-seiten.pdf> (Stand: 28.08.2025).

Umgang mit Diskriminierung

Die Teilnehmenden schreiben ihre Erfahrungen jeweils auf ein Viertel eines vorher gefalteten Blatt Papiers auf.

Kleingruppenarbeit (20 Min.)

Die Teilnehmenden tauschen sich in Kleingruppen über ihre Erfahrungen aus.

Ergebnissicherung im Plenum (25 Min.)

Die Trainer*innen fragen die Teilnehmenden, was sie in den Kleingruppen besprochen haben. Sie fragen nach unterschiedlichen Strategien des Umgangs mit Diskriminierungen und Gewalttaten.

Anmerkung

Da die Übung auf persönlichen Erfahrungen mit Diskriminierungen, Ungleichheiten und unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen basiert, ist eine sensible Moderation unbedingt erforderlich. Die Teilnehmenden entscheiden selbst, was sie preisgeben möchten. Ggf. bieten die Trainer*innen an, auch nach der Übung noch ein Angebot zu schaffen, um sich über persönlich erlebte Diskriminierung auszutauschen.

4.5.2. Selfcare-Planung¹⁵



Einzelarbeit an Tischen und
Kleingruppenarbeit

Setting



60
Minuten

Dauer



→ Arbeitsblatt „Selfcare-
Planung“
→ Flipchart
→ Stifte

Material



→ Reflexion der Auswirkungen von
Diskriminierung
→ Bewusstsein für eigene Bedürfnisse
entwickeln
→ Handlungsfähigkeit in diskriminie-
renden Situationen stärken

Lernziel

Durchführung

Brainstorming im Plenum (10 Min.)

Die Trainer*innen sammeln im Plenum Situationen, in denen Menschen Diskriminierung erfahren können. Diese werden an einem Flipchart gesammelt und sind für die Dauer der Übung für alle Teilnehmenden sichtbar.

Einzelarbeit (15 Min.)

Die Teilnehmenden erhalten das Arbeitsblatt „Selfcare-Planung“ und überlegen, in welchen Situationen sie selbst von Diskriminierung betroffen sind/waren. Dazu können die im Plenum gesammelten Situationen als Anregung genutzt oder eigene Situationen überlegt werden.

In einem zweiten Schritt überlegen die Teilnehmenden – bezogen auf die Bereiche Körper, Geist, Herz und Gemeinschaft – Möglichkeiten, in einer solchen Situation für sich selbst zu sorgen und notieren diese auf dem Blatt.

Kleingruppenarbeit (20 Min.)

Es werden Kleingruppen gebildet. Dabei teilen nicht die Trainer*innen die Gruppen

15 Angelehnt an: The Audre Lorde Project (o. J.): Breaking Isolation: Self Care and Community Care Tools for our People. Online verfügbar unter: <https://alp.org/breaking-isolation-self-care-and-community-care-tools-our-people> (Stand 28.08.2025).

ein, sondern die Teilnehmenden finden sich von selbst, denn es braucht eine Vertrauensbasis, um bei dieser Übung ins Gespräch zu kommen.

Ebenso ist der Hinweis wichtig, dass das eigene Arbeitsblatt bei der jeweiligen Person verbleibt und nicht öffentlich gemacht werden muss.

In der Kleingruppe stellen die Teilnehmenden (soweit sie dies möchten) ihre Strategien vor und diskutieren gemeinsam weitere Handlungsmöglichkeiten.

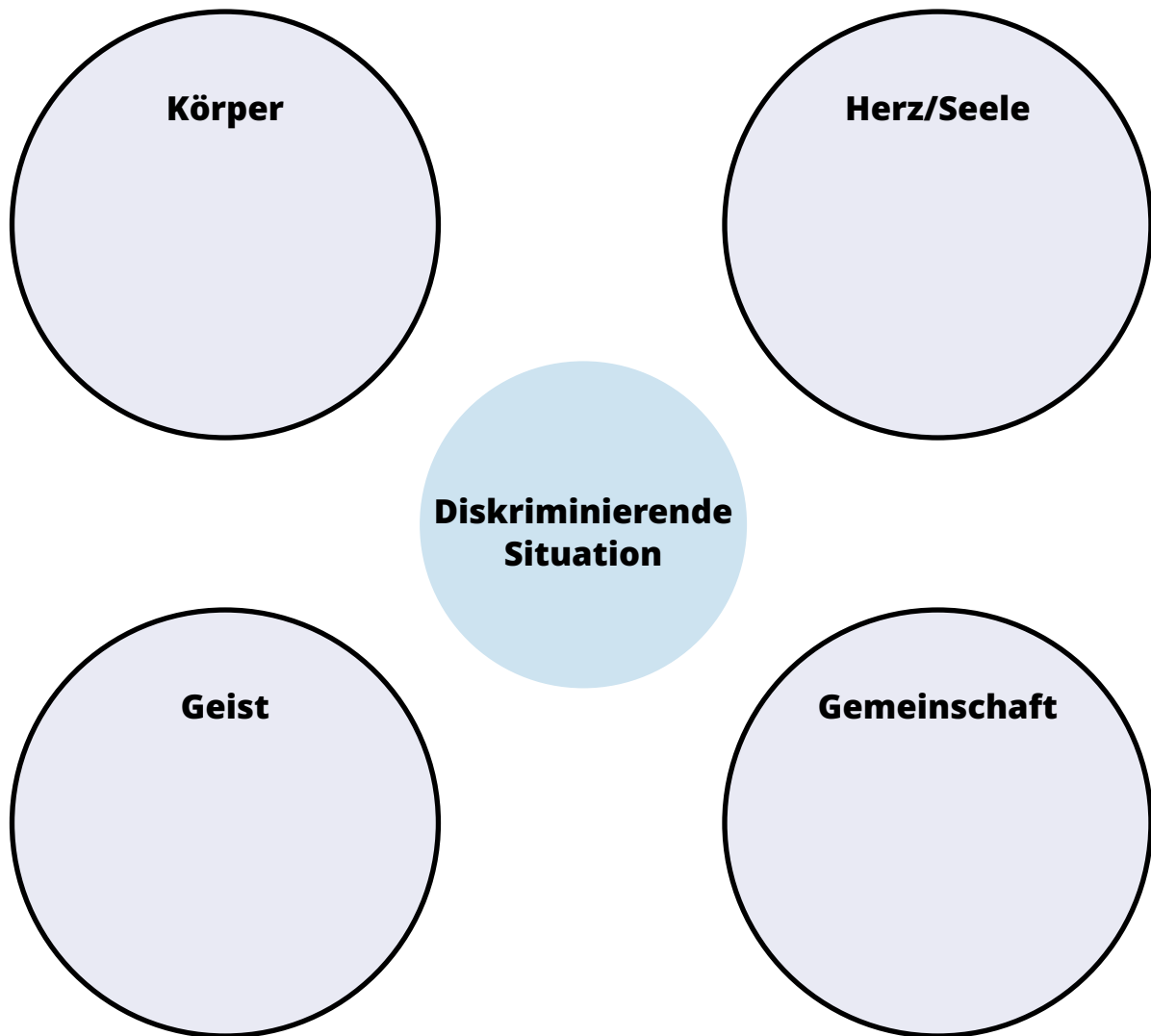
Ergebnissicherung im Plenum (15 Min.)

Die Kleingruppen berichten nacheinander von ihren entwickelten Handlungsmöglichkeiten. Die Trainer*innen notieren diese auf einem Flipchart.

Anmerkung

Bei Gruppen, die Schwierigkeiten haben, sich emotional zu öffnen, kann es sinnvoll sein, die Übung zu entpersonalisieren. Dann lautet die Aufgabe, eine der Beispielsituationen allgemein zu bearbeiten: Was könnte Menschen generell in so einer Situation unterstützen?

Arbeitsblatt: Selfcare-Planung



1. Was sind deine Bedürfnisse, um eine schwierige (diskriminierende) Situation zu meistern?

Körper: biologische und physische Bedürfnisse

Geist: geistige Unterstützung

Herz: emotionale und spirituelle Bedürfnisse, motivierende Dinge

Gemeinschaft: Dinge, die andere dir geben können

2. Wer kann dir bei der Unterstützung dieser Bedürfnisse helfen?

4.5.3. Diskriminierenden Aussagen entgegentreten¹⁶



Kleingruppenarbeit

Setting



60 - 120
Minuten

Dauer



Material

- Arbeitsblatt „Diskriminierenden Aussagen entgegentreten“
- Flipchart
- Moderationskarten
- Stifte



Lernziel

- Gegenargumente bei Diskriminierung kennenlernen
- Routine in zivilcouragiertem Handeln entwickeln

Durchführung

Diskussion im Plenum (15 Min.)

Die Trainer*innen sammeln mit den Teilnehmenden Situationen, in denen sie bereits Diskriminierung beobachtet haben. Ein Beispiel wird ausgewählt.

Die Trainer*innen stellen folgende Fragen:

- Würdet ihr in der Situation einschreiten? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- Was tut ihr, wenn Gewalt im Spiel ist?
- Was wären Möglichkeiten, sich in Situationen, in denen ihr Diskriminierung beobachtet, solidarisch zu zeigen und die betroffene Person zu unterstützen?
- In welchen Fällen ist es wichtig, sich einzumischen, auch wenn keine betroffene Person anwesend ist?

Kleingruppenarbeit (30 Min.)

Die Trainer*innen führen folgendermaßen in die nächste Phase der Übung ein:

Menschen diskriminieren andere nicht immer direkt und von Angesicht zu Angesicht. Häufig findet Diskriminierung im Alltag nonverbal statt, indem sich zum Beispiel im vollen Bus niemand neben einen Schwarzen Mann setzt. Aussagen und Handlungen,

¹⁶ Angelehnt an: JFF – Institut für Medienpädagogik (Hg.) (o. J. a): Diskriminierenden Aussagen entgegentreten. Online verfügbar unter: <https://rise-jugendkultur.de/material/uebung-1-diskriminierenden-aussagen-entgegentreten/> (Stand: 28.08.2025).

die andere Personen bewusst oder unbewusst stereotypisieren und diskriminieren, fallen oft in lockeren Gesprächen oder alltäglichen Situationen. Dann ist es wichtig, Haltung zu zeigen und Verantwortung zu übernehmen. Diese Übung zeigt verschiedene Handlungsstrategien auf.

Die Gruppe wird in Kleingruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält ein Arbeitsblatt. Auf diesem ist vermerkt, dass es sich hier um diskriminierende Vorurteile handelt und nicht um Fakten. Folgende Aussagen können auf dem Arbeitsblatt stehen:

- „Die meisten Flüchtlinge kommen nach Deutschland, um sich wirtschaftlich zu verbessern.“
- „Mädchen können kein Mathe.“
- „Kinder werden schwul, weil in der Schule schon so früh darüber gesprochen wird.“
- „Seit die Flüchtlinge hier sind, steigt die Kriminalität.“
- „Arme Menschen sind faul und selbst an ihrer Situation schuld, weil sie sich nicht genug anstrengen.“
- „Irgendwann ist doch mal Schluss mit der ewigen Nazikeule.“
- „Die Flüchtlinge leben hier in Saus und Braus auf unsere Kosten.“
- „Eine Frau mit Kopftuch wird von ihrem Mann dazu gezwungen.“
- „Gewalt ist ein Teil des Islam, das sieht man ja am, IS.“
- „Wenn du weinst, bist du kein Mann.“

Die Kleingruppen sammeln Gegenargumente und notieren sie auf Moderationskarten. Sie müssen nicht auf alle Sätze eingehen, sondern können sich einzelne aussuchen oder eigene hinzufügen.

Ergebnissicherung im Plenum (15 Min.)

Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt. Die Trainer*innen fassen die Argumente auf einem Flipchart zusammen. Bei „Seit die Flüchtlinge hier sind, steigt die Kriminalität“ könnten mögliche Gegenargumente der Teilnehmenden zum Beispiel so aussehen:

- „Geflüchtete gab es schon immer in Deutschland. Oder welchen Zeitpunkt meinst du?“
- „Wer sind, die Flüchtlinge? Sind sie alle gleich?“
- „Wo steht das? Auf welche Quelle bezieht sich das?“
- „Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Herkunft und Kriminalität.“
- „Ich wünsche mir, dass Menschen nicht pauschal beurteilt werden.“

- „In Deutschland gab es schon immer Kriminalität.“
- „Ich finde es unfair und gefährlich zu behaupten, Ausländer seien krimineller als Deutsche.“

Rollenspiel (60 Min.) (optional)

Zwei Teilnehmende stellen Situationen nach, in die die entwickelten Handlungsstrategien eingebaut werden. Die Teilnehmenden können sich eine Situation selbst aussuchen, zum Beispiel: Ein Schwarzer Mann hat eine 5 in der Mathearbeit. Sein Tischnachbar sagt: „Schwarze können ja sowieso kein Mathe!“ Eine dritte Person hat die Aufgabe, Gegenargumente auszuwählen und einzuschreiten. Die anderen Teilnehmenden beraten dabei.

Wenn etwas nicht funktioniert, kann die dritte Person auch eine andere Strategie wählen. Die Zuschauenden beobachten dabei genau, was ihnen auffällt und was gut bzw. weniger gut funktioniert. Das Rollenspiel kann mit anderen Situationen und anderen Teilnehmenden wiederholt werden. Im Anschluss an jedes Rollenspiel wird im Plenum besprochen, was gut geklappt hat und welche Strategie weniger erfolgreich war. Die Trainer*innen können fragen:

- Was ist euch aufgefallen? Welche Strategien haben besonders gut, welche weniger gut funktioniert?
- Was macht es für euch schwierig, in einer solchen Situation einzuschreiten? Und was würde euch helfen?

Anmerkung

Möglicherweise melden Teilnehmende zurück, dass sie einzelne Aussagen befürworten. Dann sollten die Teilnehmenden aufgefordert werden, selbst Einwände gegen ihre Haltung zu finden. Auf diese Weise wird ein erster Perspektivwechsel angeregt.

Im Anschluss wird eine Plenumsdiskussion durchgeführt, in der diese Haltungen von den Trainer*innen gemeinsam mit der Gruppe reflektiert und dekonstruiert werden. Ist im Vorfeld absehbar, dass dieses Szenario eintreten könnte, ist es wichtig, sich gut auf die problematischen Aussagen vorzubereiten.

4.6. Literaturnachweise

Abushi, Sakina/Asisi, Pierre (2020): Die „Anderen“ empowern? In: Jagusch, Birgit/Chehata, Yasmine (Hg.) (2020): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Basel: Beltz Juventa. S. 214-226.

Allport, Gordon W. (1954): The Nature of Prejudice. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Amadeu Antonio Stiftung (2025): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – Was ist das? Online verfügbar unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit/> (Stand: 27.08.2025).

Amadeu Antonio Stiftung (Hg.) (2016): „Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen...“ Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung. Online verfügbar unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/08/empowerment-internet-1.pdf> (Stand: 28.08.2025).

Amnesty International (o. J.): Was ist Diskriminierung? Online verfügbar unter: <https://www.amnesty.ch/de/themen/diskriminierung/zahlen-fakten-und-hintergruende/was-ist-diskriminierung> (Stand: 28.08.2025).

Antidiskriminierungsberatung Brandenburg ADB (2025): Diskriminierung. Online verfügbar unter: <https://antidiskriminierungsberatung-brandenburg.de/diskriminierung/> (Stand: 27.08.2025).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Online verfügbar unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/gemeinsamer_bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Stand: 28.08.2025).

Appiah, Kwame Anthony (2020): Identitäten – Die Fiktionen der Zugehörigkeit. 2. Auflage. Berlin: Hanser.
Apraku, Josephine/Herbst, Lou (2021): Aussagen aus dem Alltag – Eine Möglichkeit der Argumentation zu Identitätspolitik. 23.11.2022. Online verfügbar unter: <https://www.boell.de/de/2021/11/23/aussagen-aus-dem-alltag-eine-moeglichkeit-der-argumentation-zu-identitaetspolitik> (Stand: 28.08.2025).

Aydemir, Fatma/Yaghoobifarah, Hengameh (2020): Eure Heimat ist unser Albtraum. 8. Auflage. Berlin: Ullstein Buchverlage.

Ayim, May/Oguntoye, Katharina/Schultz, Dagmar (2021): Farbe bekennen: Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. 5. Auflage. Berlin: Orlanda Verlag GmbH.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hg.) (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf (Stand: 27.08.2025).

Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. S. 35-59.

Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina/Schrenker, Markus (2014): Methodenbericht zur Studie „Deutschland postmigrantisch“. Zentrum für empirische Sozialforschung Berlin. Online verfügbar unter: https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/methodenbericht-deutschland-postmigrantisch_.pdf/view (Stand: 28.08.2025).

Bollwinkel, Tsepo (2019): Die R-Wort Bombe oder: Jetzt bin ich aber tief verletzt! In: Ogette, Tupoka (2019): exit Racism – rassismuskritisch denken lernen. 5. korrigierte Auflage. Münster: Unrast Verlag. S. 112-115.
Bönkost, Jule (2019): „Darf ich das überhaupt?“ – Um Rassismus zu überwinden, müssen Weiße rassismuskritisch handeln. Online verfügbar unter: <https://editionf.com/rassismuskritisch-handeln-fuer-weise/> (Stand: 22.10.2022, nicht mehr abrufbar).

Bundespolizei (o. J.): Zeigen Sie Zivilcourage – helfen Sie mit Ihrer Aussage Straftaten aufzuklären! Online verfügbar unter: https://www.bundespolizei.de/Web/DE/02Sicher-im-Alltag/02Zivilcourage-zeigen/Zivilcourage-zeigen_node.html (Stand: 22.10.2022, nicht mehr abrufbar).

Can, Halil (2013): Empowerment aus der People of Color-Perspektive – Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus. Berlin: Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales/Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS). Online verfügbar unter: https://www.eccar.info/sites/default/files/document/empowerment_webbroschuere_barrierefrei.pdf (Stand: 28.08.2025).

Can, Halil (2011): Empowerment – Selbstbemächtigung in People of Color Räumen. In: Arndt, Susan/Ofuatayalazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag. S. 587-590.

Can, Halil (2009): Empowerment und Powersharing als politische Handlungsmaxime(n). In: Bundschuh, Stephan/Jagusch, Birgit/Mai, Hanna (Hg.) (2009): Holzwege, Umwege, Auswege — Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Düsseldorf: IDA e. V. Online verfügbar unter: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2012_IDA_Holzwege_Umwege_Auswege.pdf (Stand: 28.08.2025).

Cetin, Zülfukar (2014): Homophobie und Islamophobie. Intersektionale Diskriminierungen am Beispiel binationaler schwuler Paare in Berlin. Bielefeld: transcript Verlag.

Chakkarath, Pradeep (2017): Identität und Religion im Jugendalter. In: Cheema, Saba-Nur (Hg.): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank. S. 12-14.

Coach e. V. – Kölner Initiative für Bildung und Chancengerechtigkeit (Hg.) (o. J.): Power Spaces. Erfahrungs-, Reflexions- und Inspirationsräume der empowermentorientierten und rassismuskritischen Bildungsarbeit – Eine Handreichung für die praxisorientierte Arbeit mit rassismuserfahrenen Menschen. Köln: Coach e. V. Online verfügbar unter: <https://rise-jugendkultur.de/files/2022/04/power-spaces-broschuere.pdf> (Stand: 28.08.2025).

de Beauvoir, Simone (1951): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Desplechin, Marie/Bone, Betty (2017): Ta race! Moi et les autres. Paris: Editions courtes et longues.

Diangelo, Robin (2020): Wir müssen über Rassismus sprechen – was es bedeutet in unserer Gesellschaft weiß zu sein. Übersetzt von Ulrike Bischoff. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Diehl, Claudia/Fick, Patrick (2016): Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 243-286.

Dissens e. V.: Vier Seiten der Diskriminierung. Nach: Böhm, Jasmin (ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismuserbeit. Originalquelle: Wenzel, Florian M./Seberich, Michael (Hg.) The Power of Language – An Activity Guide for Facilitators. 2001. Online verfügbar unter: <https://isgp.dissens.de/fileadmin/isgp/docs/isgp-vier-seiten.pdf> (Stand: 28.08.2025).

Dovidio, John F./Hewstone, Miles/Glick, Peter/Esses, Victoria M. (2010): Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview. In: Dovidio, John F./Hewstone, Miles/Glick, Peter/Esses, Victoria M. (Hg.): The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination: SAGE Publications Ltd. S. 3-28.

Dowling, Emma/van Dyk, Silke/Graefe, Stefanie (2017): Rückkehr des Hauptwiderspruchs? Anmerkungen zur aktuellen Debatte um den Erfolg der Neuen Rechten und das Versagen der „Identitätspolitik“. PRO-KLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft 47 (188). S. 411-420.

Elsen, Susanne (2004): Empowermentprozesse und genossenschaftliches Handeln. Online verfügbar unter: <http://www.stadtteilarbeit.de/seiten/theorie/elsen/empowerment.htm> (Stand: 14.10.2005).

Fredman, Sandra (2016): Intersectional Discrimination in EU Gender Equality and Non-Discrimination Law. Publications Office of the European Union. Luxemburg.

Freire, Paulo (2017): Pedagogy of the Oppressed. 13. Auflage. London: Penguin Classics.

Freire, Paulo (1973): Education for critical consciousness. New York: Seabury Press.

Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gräfen, Svenja (2021): Radikale Selbstfürsorge. Jetzt! Eine feministische Perspektive. Berlin: Eden Books. Harbord-Blome, Mathis/Klären, Ina/Wollgarten, Sigrid (Hg.) (2019): Haltung zeigen! Jetzt erst recht. Bildungsmaterialien für Demokratie, Anerkennung und Vielfalt. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit e. V. (IDA). Online verfügbar unter: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/Broschuere_Vielfaltmediathek_Screenversion.pdf (Stand: 28.08.2025).

Hasters, Alice (2020). Mückenstiche mit System. Zum Umgang mit Alltagsrassismus – Essay. 09.10.2020. APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/antirassismus2020/316756/mueckenstiche-mit-system-zum-umgang-mit-alltagsrassismus> (Stand: 28.08.2025).

Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2002-2011): Deutsche Zustände. Folge 1-10. Frankfurt am Main/Berlin: Edition Suhrkamp.

Herriger, Norbert (2020): Empowerment in der Sozialen Arbeit – Eine Einführung. 6. erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Herriger, Norbert (2019): Grundlagentext Empowerment (Einführung). Online verfügbar unter: <https://www.empowerment.de/grundlagen-einfuehrung/> (Stand: 28.08.2025).

Herriger, Norbert (2014): Empowerment-Landkarte: Diskurse, normative Rahmung, Kritik. 18.03.2014. APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/180866/empowerment-landkarte-diskurse-normative-rahmung-kritik/> (Stand: 27.08.2025).

Identitäre Bewegung IB (2022): Identitäre Bevölkerungspolitik. 13.06.2022. Online verfügbar unter: <https://www.identitaere-bewegung.de/allgemein/identitaere-bevoelkerungspolitik/> (Stand: 22.10.2022, nicht mehr abrufbar).

Integrationshaus e. V. (Hg.) (2021): Handlungsleitende Prinzipien: Safer Spaces für Schwarze Menschen, People of Colour und Indigenous People schaffen. Reflexionsräume für weiß positionierte Menschen initiieren. Köln. Online verfügbar unter: http://interkulturell.koeln/wp-content/uploads/2022/01/HandlungsleitendePrinzipien_onlineversion_lq.pdf (Stand: 28.08.2025).

Jagusch, Birgit/Chehata, Yasmine (Hg.) (2020): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Basel: Beltz Juventa.

JFF – Institut für Medienpädagogik (Hg.) (o. J. a): Diskriminierenden Aussagen entgegentreten. Online verfügbar unter: <https://rise-jugendkultur.de/material/uebung-1-diskriminierenden-aussagen-entgegentreten/> (Stand: 28.08.2025). JFF – Institut für Medienpädagogik (o. J. b): Rassismus. Online verfügbar unter: <https://rise-jugendkultur.de/rassismus/grundlagen/> (Stand: 28.08.2025).

Kalkum, Dorina/Otto, Magdalena (2017): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland anhand der sexuellen Identität. Ergebnisse einer quantitativen Betroffenenbefragung und qualitativer Interviews. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.). Online verfügbar unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskrimierungserfahrungen_in_de_anhand_der_sex_identitaet.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Stand: 28.08.2025).

Kappert, Ines (2021): Identitätspolitik gab es schon immer. Wie umgehen mit der Unschärfe des Begriffs? Ein Vorschlag. 06.12.2021. Online verfügbar unter: <https://www.boell.de/de/2021/12/06/identitaetspolitik-gab-es-schon-immer-wie-umgehen-mit-der-unschaerfe-des-begriffs-ein-vorschlag> (Stand: 28.08.2025).

Klöck, Tilo (1998): Solidarische Ökonomie, Empowerment, Gemeinwesenarbeit und Geschlechterverhältnis. In: Klöck, Tilo (Hg.): Solidarische Ökonomie und Empowerment. Neu-Ulm: AG SPAK.

Küpper, Beate (2016): Ideologien der Ungleichwertigkeit und das Syndrom „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. In: Heinrich Böll Stiftung/Weiterdenken – Heinrich Böll Stiftung Sachsen (Hg.) (2016): Ideologien der Ungleichwertigkeit. Band 42. Berlin/Dresden. S. 21-35.

Lorde, Audre (2017): A burst of light: Living with cancer. In: Lorde, Audre: A burst of light and other Essays. New York: Minneola. S. 40-133.

Lück, Mitja Sabine (o. J.): Critical Whiteness – die kritische Reflexion weißer Privilegien als Chance für transkulturelle Teams im Frauenhauskontext. Online verfügbar unter: <http://www.bildungswerkstatt-migration.de/images/bimig/mitjasabinelueck-critical+whiteness.pdf> (Stand: 28.08.2025).

Madubuko, Nkechi (2021): Praxishandbuch Empowerment. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Meierfrankenfeld, Beate (2022): Ist es Kritik an Israel oder ist es Antisemitismus? 02.03.2022. Online verfügbar unter: <https://www.br.de/kultur/buch/gojnormativitaet-antisemitismus-rassismus-judith-cofey-100.html> (Stand 22.10.2022, nicht mehr abrufbar).

Meyer, Gerd: Zivilcourage oder sozialer Mut – eine kurze Definition. Ohne Jahr und Ort: Online verfügbar unter: https://uni-tuebingen.de/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/Sozialverhalten/Institut_fuer_Politikwissenschaft/Dokumente/meyer/Definition_Zivilcourage.pdf (Stand: 02.10.2025).

Migrationsrat Berlin e. V. (2020): Safer Space. 02.10.2020. Online verfügbar unter: <https://www.migrationsrat.de/glossar/safer-space/> (Stand: 22.10.2022, nicht mehr abrufbar).

Nassir-Shahnian, Natascha (2013): Dekolonisierung und Empowerment. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2013): Empowerment. Berlin. S. 16-25. Online verfügbar unter: <https://heimatkunde.boell.de/de/2013/05/01/dekolonisierung-und-empowerment> (Stand: 02.10.2025).

Nicke, Sascha (2018): Der Begriff der Identität. 17.12.2018. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/parteien/rechtspopulismus/241035/der-begriff-der-identitaet/#footnote-target-15> (Stand: 28.08.2025).

Ogette, Tupoka (2022): Und jetzt du. Rassismuskritisch leben. München: Penguin.

Ogette, Tupoka (2019): Exit Racism – Rassismuskritisch denken lernen. 9. Auflage. Münster: Unrast Verlag.

Porteous-Sebouhian, Bryony (2021): Why acknowledging and celebrating the Black feminist origins of 'self-care' is essential. 27.10.2021. Online verfügbar unter: <https://www.mentalhealthtoday.co.uk/blog/awareness/why-acknowledging-and-celebrating-the-black-feminist-origins-of-self-care-is-essential> (Stand: 28.08.2025).

Queerformat (Hg.) (2012): Glossar zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Antidiskriminierung und Pädagogik. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/_content/pdf/Glossar-von-Queerformat_Queerhistorymonth.pdf (Stand: 28.08.2025).

Quix – Kollektiv für kritische Bildungsarbeit (Hg.) (2016): Willst du mit mir gehen? Gender_Sexualitäten_Begehren in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Wien: Quix. Online verfügbar unter: https://www.quixkollektiv.org/wp-content/uploads/2016/12/quix_web.pdf (Stand: 28.08.2025).

Ridgway, Shannon (2013): 19 Examples of Ability Privilege. 05.03.2013. Online verfügbar unter: <https://everydayfeminism.com/2013/03/19-examples-of-ability-privilege/> (Stand: 28.08.2025).

Rosenstreich, Gabriele Dina (2006): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht. Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: IKO. S. 195-231.

Rottleuthner, Hubert/Mahlmann, Matthias (2011): Diskriminierung in Deutschland. Vermutungen und Fakten. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

Schmitt, Arbogast (2011): Denken und Sein bei Platon und Descartes. Kritische Anmerkungen zur „Überwindung“ der antiken Seinsphilosophie durch die moderne Philosophie des Subjekts. Heidelberg: Winter.

Stiftung für Kulturelle Weiterbildung und Kulturberatung (o. J.): Othering. Online verfügbar unter: <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/othering> (Stand: 28.08.2025).

Umgang mit Diskriminierung

Straub, Jürgen/Chakkarath, Pradeep (2010): Identität und andere Formen des kulturellen Selbst. Ver-nunft, Liebe und die Wurzeln der Identität. Familiendynamik 35. S. 110-119.

Study.com (2017): What is Able-Bodied Privilege? – Definition & Examples. Online verfügbar unter: <https://study.com/academy/lesson/what-is-able-bodied-privilege-definition-examples.html> (Stand: 28.08.2025).

Susemichel, Lea/Kastner, Jens (2019): Linke Identitätspolitik. Partikularinteressen versus soziale Verant-wortung? 10.02.2019. Online verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/linke-identitaetspolitik-partikularinteressen-versus-100.html> (Stand: 28.08.2025).

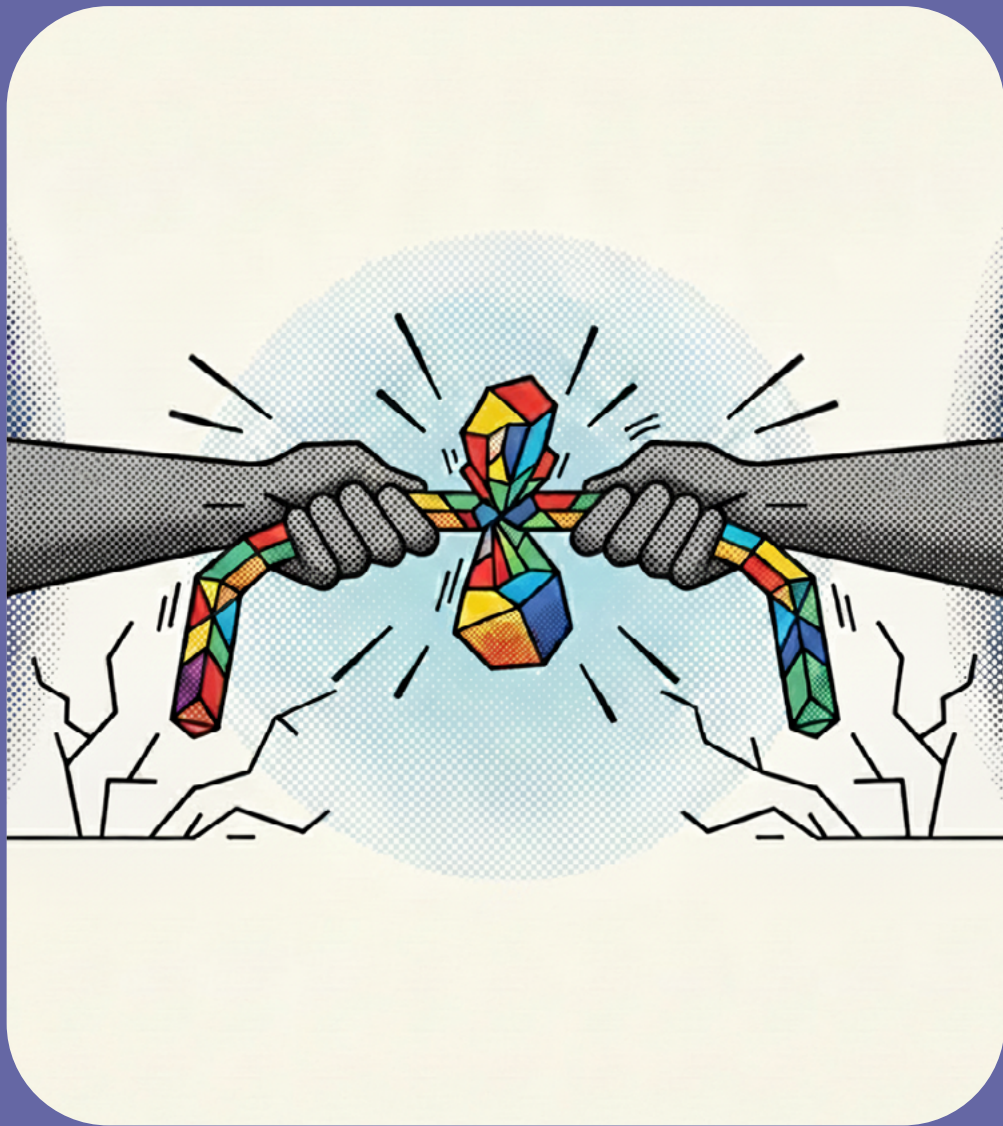
The Audre Lorde Project (o. J.): Breaking Isolation: Self Care and Community Care Tools for our People. Online verfügbar unter: <https://alp.org/breaking-isolation-self-care-and-community-care-tools-our-peo-ple> (Stand 28.08.2025).

VFR Verlag für Rechtsjournalismus (2022): Was ist Zivilcourage? Zur Bedeutung des „Bürgermu-tes“. 02.08.2025. Online verfügbar unter: <https://www.koerperverletzung.com/zivilcourage/> (Stand: 28.08.2025).

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In: Scambor, Elli/Zimmer, Fränk (Hg.): Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit. Bielefeld: transcript Verlag. S. 81-92.

Weißer Ring (Hg.) (2019): Zeig's allen – zeig Zivilcourage! Online verfügbar unter: <https://weisser-ring.de/zivilcourage> (Stand: 28.08.2025).

Wißmann, Torsten (2011): Raum zur Identitätskonstruktion des Eigenen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.



DER NAHOST- KONFLIKT

5. Der Nahost-Konflikt

5.1. Einführung

Der Nahost-Konflikt blickt auf eine lange Geschichte zurück und zeichnet sich durch eine äußerst hohe Komplexität aus. In der öffentlichen Debatte finden sich unterschiedliche Täter*innen-Opfer-Narrative, die sich oft diametral gegenüberstehen. Für Lai*innen scheint es angesichts dieser Lage oft unmöglich, sich ein objektives Bild zu verschaffen – ohne sich der Gefahr auszusetzen, antisemitischen oder antimuslimischen Narrativen zu erliegen oder diese selbst zu reproduzieren. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, insbesondere in der pädagogischen Arbeit mit diversen Zielgruppen, einen Ansatz der Auseinandersetzung zu wählen, der Perspektivwechsel fördert, verschiedene Blickwinkel einander gegenüberstellt und beziehungsge- schichtliche Aspekte einbezieht (Gentner 2019: 38).

Im Nahost-Konflikt spielt die Frage der Gebietshoheit eine große Rolle, und die verschiedenen beteiligten Akteur*innen haben ein sehr unterschiedliches Verständnis davon, wem das Land rechtmäßig zusteht. Von dem jeweiligen Verständnis leiten sich unter anderem auch die divergierenden Täter*innen-Opfer-Narrative ab. Das Stück Land, um das es heute im Zuge des Nahost-Konfliktes geht, und das nicht einmal so groß wie Brandenburg ist, hat eine Jahrtausende alte Geschichte und stand in der Vergangenheit sowohl unter jüdischer, christlicher als auch muslimischer Herrschaft. Da die geschichtlichen Ereignisse oft zur Rechtfertigung der verschiedenen Positionen herangezogen werden, soll in diesem Kapitel auch die Geschichte von Israel und Palästina kurz umrissen werden (PRIME 2003).

Zum besseren Verständnis wird im Folgenden noch eine Erläuterung und Differenzierung der Begriffe „**Zionist*innen**“, „**jüdisch Gläubige**“ und „**Israelis**“ vorgenommen. Die Begriffe „Zionist“, „Jude“ oder „Israeli“ werden oft synonym verwendet und in bestimmten Kontexten zum Teil sogar als Schimpfwörter benutzt. Ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Bedeutungsinhalte fehlt dabei jedoch häufig. In der (pädagogischen) Auseinandersetzung mit Israel ist eine differenzierte Herangehensweise wichtig. Dazu gehört auch eine Unterscheidung zwischen den Begriffen (Annefrank.org o. J.).

Zionist*in bezeichnet einen (meist jüdischen) Menschen, der einen Staat Israel befürwortet und sich für ihn einsetzt. Viele Jüdinnen und Juden sprechen sich heute für das Bestehen eines Staates Israel aus. Dies geht in der Regel mit der Vorstellung einher, dass ein israelischer Staat jüdischen Menschen Sicherheit vor Verfolgung gewährleisten kann. Viele Zionist*innen befürworten – zu unterschiedlichen Bedingungen – aber auch einen palästinensischen Staat. Gleichzeitig gibt es im Judentum Gruppie-

rungen, die einen jüdischen Staat ablehnen; nicht alle Jüdinnen und Juden sind also Zionist*innen (ebd.).

Israelis und Israelinnen sind Bürger*innen des Staates Israel. Dazu zählen nicht nur jüdische Menschen (gläubig oder nicht), sondern beispielsweise auch Muslim*innen oder Christ*innen mit israelischer Staatsbürgerschaft. Unter ihnen existiert eine Vielfalt an politischen Positionen, wie unter Staatsbürger*innen anderer Länder auch. Und nicht alle jüdischen Israelis und Israelinnen unterstützen zum Beispiel Projekte des israelischen Staates, wie den Siedlungsbau (ebd.).

Als **Jüdinnen und Juden** werden Menschen bezeichnet, die den jüdischen Glauben praktizieren und/oder durch die (mütterliche) Vererbungslinie zur jüdischen Gemeinschaft gehören. Die meisten Menschen jüdischen Glaubens oder jüdischer Abstammung leben nicht in Israel (ebd.). Sie sind also auch keine Israelis oder Israelinnen, wenngleich ihnen – ebenso wie ihren Ehepartner*innen – durch das 1950 erlassene „Rückkehrgesetz“ eine Einwanderung nach Israel sowie die Erlangung der israelischen Staatsbürgerschaft möglich ist (Bertsch 2020).

5.2. Historischer Rückblick

Geschichte vor 1900

Das Gebiet des heutigen Israel war vor der christlichen Zeitrechnung Siedlungsgebiet der Israeliten und anderer Völker. Ab 63 v. d. Z. wurde das Land von den Römern beherrscht. 66 n. d. Z. brach der Jüdische Krieg aus, der 70 n. d. Z. mit der Zerstörung des Tempels in Jerusalem endete, daraufhin flohen viele Jüdinnen und Juden unter anderem in verschiedene Gebiete Europas. Ab 1099 wurde die Region von den Kreuzfahrern geprägt. Bis zum 13. Jahrhundert eroberten muslimische Krieger Jerusalem und andere Städte und errichteten Dynastien. Von 1516 bis 1917 dauerte die Herrschaft des Osmanischen Reiches (LpB BW o. J. a).

Palästina unter britischer Mandats Herrschaft

Die osmanische Herrschaft endete, als Großbritannien im Ersten Weltkrieg die damalige Provinz Palästina eroberte und ab 1922, durch den internationalen Völkerbund bestätigt, offiziell verwaltete (LpB BW o. J. b). Seit Ende des 19. Jahrhunderts gab es als Reaktion auf den erstarkenden Nationalismus und Antisemitismus in Europa mehrere Einwanderungswellen von Jüdinnen und Juden, die den jüdischen Bevölkerungsanteil in Palästina von ehemals ca. 5 Prozent am Ende des 19. Jahrhundert auf über 30 Prozent bis 1945 anwachsen ließen (Schneider 2008). Dabei handelte es sich zum großen Teil um Anhän-

ger*innen der zionistischen Bewegung,¹⁷ die sich für eine Rückkehr in das damalige Palästina als ursprüngliche Heimat aller Jüdinnen und Juden einsetzten (LpB BW o. J. a).

Die Balfour-Erklärung als Grundstein des Nahost-Konflikts

In die Zeit der britischen Mandats Herrschaft fällt auch die „Balfour-Erklärung“ von 1917. Darin versicherte der damalige britische Außenminister, Lord Arthur Balfour, einem prominenten Vertreter der zionistischen Bewegung in England, Walter Rothschild, dass die britische Regierung „die Errichtung einer nationalen Heimstätte für das jüdische Volk in Palästina (mit Wohlwollen betrachtet)“ (Kinet 2017). Die Erklärung ist nur 67 Worte lang und lässt viel Raum zur Interpretation, dennoch stellt sie einen Meilenstein für die Gründung des Staates Israel und die Realisierung der zionistischen Idee dar. Gleichzeitig versprach die Deklaration den palästinensischen Araber*innen, dass ihre Rechte nicht beschnitten würden (ebd.). Ein unauflösbarer Widerspruch, der schon lange vor der Staatsgründung Israels gewalttätige Auseinandersetzungen unter den Bevölkerungsgruppen und mit der Mandats Herrschaft provozierte und Grundstein für den bis heute andauernden Konflikt ist (ebd.).

Der Teilungsplan der Vereinten Nationen

Nach dem nationalsozialistischen Massenmord war ein Weiterleben in Europa für viele jüdische Überlebende undenkbar. Manche zog es in das „Gelobte Land“ (LpB BW o. J. a). Die zunehmend eskalierenden Konflikte zwischen der jüdischen und arabischen/nicht-jüdischen Bevölkerung erschienen der britischen Mandatsregierung mehr und mehr unlösbar und so überließ das Königreich es den Vereinten Nationen (UN), eine Lösung zu finden (LpB BW o. J. b).

Angesichts der sich zuspitzenden Situation in der Bevölkerung, beschloss die UN-Generalversammlung 1947 eine Zweistaatenlösung, um sowohl für die jüdische als auch die arabische Bevölkerung klar definierte Gebiete festzulegen. Der sogenannte „Teilungsplan“ wurde von der arabischen Seite als ungerecht abgelehnt und als Vorteil für die zionistische Bewegung angesehen (insbesondere die Zuteilung großer fruchtbarer Gebiete). Die arabische Seite forderte stattdessen einen einzigen unabhängigen arabischen Staat Palästina und lehnte die Idee eines jüdischen Staates in der Region ab. Die UN-Abstimmung ging knapp für die Resolution aus. Für die jüdische Bevölkerung versprach der Teilungsplan, insbesondere nach dem Nationalsozialismus, eine sichere Heimat und eine Rückkehr nach *Eretz Israel*¹⁸ (ebd.).

17 „Zionismus bedeutet das Streben nach einem unabhängigen jüdischen Staat. Das Wort leitet sich ab von Zion, dem Namen des Tempelberges in Jerusalem.“ (annefrank.org o. J.).

18 *Eretz Israel* bezeichnet den Geburtsort des jüdischen Volkes, das historische Heimatland, von dem schon in der Tora gesprochen wird (Ben-Arieh 2020/Brenner 2008).

Am 14. Mai 1948 legte Großbritannien, wie ein Jahr zuvor angekündigt, das Mandat nieder. Am selben Tag proklamierte David Ben Gurion (1886 - 1973), der erste israelische Ministerpräsident, in Tel Aviv die Gründung des Staates Israel. Eine arabische Allianz, bestehend aus den Staaten Ägypten, Syrien, Libanon, Jordanien, Saudi-Arabien und Irak, erklärte dem jungen Staat Israel den Krieg (Schneider 2008).

Der erste israelisch-arabische Krieg

Während des israelischen Unabhängigkeitskriegs kam es zu Flucht und Vertreibung von etwa 700.000 arabischen Palästinenser*innen aus dem früheren britischen Mandatsgebiet Palästina.

Die Geflüchteten leben heute unter anderem mit beschränkten Rechten in den arabischen Nachbarländern oder in Europa; die im israelischen Kernland verbliebenen Menschen sind israelische Staatsbürger*innen. Aufgrund des Krieges kam es wiederum in der islamisch geprägten Welt zu einer Welle von Pogromen gegen jüdische Minderheiten; Hunderttausende dieser Jüdinnen und Juden wanderten daraufhin nach Israel ein (LpB BW a).

Das „palästinensische Flüchtlingsproblem“

Ob die geflohenen Araber*innen ein Rückkehrrecht besitzen, ist strittig. Israel verweigert dieses. Eine Rückkehr der Geflüchteten und ihrer Nachkommen wäre defacto das Ende des jüdischen Staates, da es sich um viele Millionen Menschen handelt.

Die Situation nach 1949

Gewalttätige Auseinandersetzungen, mehrere Kriege und zahlreiche Anschlagsserien kosteten seit Beginn des israelisch-palästinensischen Konflikts Menschen auf beiden Seiten das Leben. Israel behielt stets die militärische Oberhand und war auch in der Lage, durch Eroberungen und expandierenden Siedlungsbau, sein Territorium auszubauen. Der UN-Sicherheitsrat forderte Israel wiederholt zu einem vollständigen Siedlungsstopp in den besetzten palästinensischen Gebieten, einschließlich Ost-Jerusalem, auf. Ein Großteil der internationalen Gemeinschaft stuft den Siedlungsbau als völkerrechtswidrig ein (tagesschau.de 2025). Zum Schutz gegen palästinensische Terrorangriffe wurden Sperr- und Sicherheitsanlagen errichtet, die das israelische vom palästinensischen Gebiet trennen und Bevölkerungsbewegungen und Warenaustausch stark einschränken (Blüml o. J.).

Gleichzeitig gab es sowohl von palästinensischer als auch von israelischer Seite immer wieder Bestrebungen, eine friedliche Lösung des Konflikts herbeizuführen. Doch

trotz internationaler Vermittlungsbemühungen gelang es bis heute nicht, die Friedensgespräche zwischen Israel und der Palästinensischen Autonomiebehörde zu einem Erfolg zu führen (BMZ o. J.). In den zwei Jahren nach dem Überfall der *Hamas* und des *Islamischen Dschihad* auf Israel am 7. Oktober 2023, bei dem etwa 1.200 Menschen getötet und 250 Menschen als Geiseln in den Gazastreifen verschleppt wurden, ist ein Frieden in der Region in noch weitere Ferne gerückt. Es bleibt abzuwarten, was der „20-Punkte-Plan“ Donald Trumps, indessen Folge im Oktober 2025 ein Waffenstillstand in Kraft trat und ein Geisel- und Gefangenaustausch erfolgte, an nachhaltigen Perspektiven für die Bevölkerung bringen wird.

5.3. Der Zionismus und seine Bestrebung nach einem jüdischen Staat

Ursprünge der zionistischen Idee

Die politische Idee eines jüdischen Staates geht in das 19. Jahrhundert zurück. Der Wunsch nach einer Rückkehr in die historische Heimat, *Eretz Israel*, besteht allerdings schon seit dem Beginn der jüdischen Diaspora um die Zeit der Zerstörung des Zweiten Tempels durch die Römer im Jahr 70 n. d. Z. Dieses Ereignis bedeutete damals nicht nur den Verlust des religiösen Heiligtums, sondern auch das Ende politischer Souveränität. Die Vertreibung der jüdischen Bevölkerung durch die Römer läutete auch den Beginn einer jahrtausendelangen Geschichte der Migration und Verfolgung von Jüdinnen und Juden ein (Brenner 2008). Menschen jüdischen Glaubens siedelten sich daraufhin weltweit an. Eine vollständige Integration in die Gesellschaften, in denen sie seither lebten, war ihnen aber meist nicht möglich (Niemetz o. J.). Der Aspekt von Vertreibung und Verlust der Heimat entwickelte sich über die Jahrhunderte zu einem wichtigen Teil jüdischer Identität; es entstanden zahlreiche Traditionen, die die Erinnerung sowie die Verbindung mit der ursprünglichen Heimat wachhielten und festigten (Brenner 2008).

Ein neues jüdisches Selbstverständnis

Nachdem Jüdinnen und Juden über Jahrhunderte als religiöse Minderheit diskriminiert und von gesellschaftlicher und politischer Teilhabe ausgeschlossen worden waren, setzte im Zuge der amerikanischen Unabhängigkeit und der französischen Revolution ein neues Bewusstsein ein (Brenner 2008). Jüdinnen und Juden wurden in manchen Ländern erstmals als vollwertige Bürger*innen anerkannt. Dies bewirkte in weiten Teilen der hier lebenden Jüdinnen und Juden einen Wandel, nämlich insofern, als dass sie sich nicht mehr auf Jerusalem als ursprüngliche Heimat bezogen, sondern sich zunehmend als amerikanische, französische, deutsche etc. Staatsbürger*innen jüdischen Glaubens definierten. Dies galt allerdings nicht für die jüdische

Bevölkerung in Osteuropa, wie beispielsweise Polen, Russland, Ukraine und Rumänien. Dort wurden Jüdinnen und Juden weiterhin nicht integriert, sondern vielmehr ausgegrenzt, und sie lebten in großer Armut (ebd.).

Erstarken von Judenhass und -verfolgung in Europa

Der zunehmenden Integration und der wirtschaftlichen Etablierung jüdischer Bürger*innen stand der im 19. Jahrhundert erstarkende rassistisch motivierte Hass auf Menschen jüdischen Glaubens in ganz Europa entgegen, in dessen Zusammenhang 1879 das erste Mal der Begriff des „Antisemitismus“ verwendet wurde (Brenner 2008).

Die Verfolgung der Menschen jüdischen Glaubens und die Ausbreitung nationalistischer Tendenzen in Europa führten auch zur Herausbildung der modernen zionistischen Bewegung.

Theodor Herzl als „Vater des Zionismus“

Theodor Herzl (1860 - 1904), ein jüdisch-österreichischer Journalist, veröffentlichte 1896 seine berühmte Denkschrift „Der Judenstaat. Versuch einer modernen Lösung der Judenfrage“ und begründete damit die zionistische Bewegung (BPB o. J.). Die Schrift geht von der Überzeugung aus, dass Jüdinnen und Juden ein Volk seien und trotz versuchter Assimilation ständiger Verfolgung ausgesetzt blieben. Daraus leitete Herzl den Gedanken ab, dass die einzige Lösung zum dauerhaften Schutz von Jüdinnen und Juden ein „Judenstaat“ sei. Er formulierte detaillierte Pläne zu Aufbau, Einwanderung, Finanzierung und Gemeinwesen dieses Staates. Als mögliches Territorium für den Staat schlug er Palästina, damals unter osmanischer Herrschaft, oder Argentinien vor (ebd.).

Die Schrift Herzls wurde von der jüdischen Bevölkerung in Westeuropa unterschiedlich aufgenommen. Die meisten lehnten seine Idee strikt ab. Zu den Gegner*innen zählten sowohl assimilierte als auch orthodoxe Jüdinnen und Juden. Erstere hofften auf eine Normalisierung der jüdischen Existenz in Europa, letztere betrachteten den Zionismus als Widerspruch zu den messianischen Verheißungen im Judentum (ebd.). Herzl und weitere Anhänger*innen der zionistischen Bewegung suchten weltweit nach Unterstützer*innen für ihre Idee und nach einem geeigneten Ort, diese zu realisieren.

Eine jüdische Heimat in Palästina

Theodor Herzl und seine Mitstreiter*innen fokussierten sich zunehmend auf *Eretz Israel*, das vor dem Ersten Weltkrieg unter osmanischer Herrschaft stand. Unterstützt wurde die zionistische Bewegung durch Großbritannien, das vor allem daran interessiert war, die osmanische Herrschaft zu beenden (vgl. Abschnitt zur Balfour-Erklärung).

5.4. Die palästinensischen Gebiete heute

Die palästinensische Bevölkerung in den besetzten Gebieten (Westjordanland und Gaza) befindet sich aufgrund einer labilen wirtschaftlichen Lage sowie Bewegungs- und Zugangsbeschränkungen für Menschen und Güter seit langer Zeit in einer teils prekären Lage (BMZ o. J.). Nach dem Überfall der *Hamas* und des *Islamischen Dschihad* am 7. Oktober 2023 auf den Süden Israels, bei dem etwa 1.200 Menschen getötet und 250 Menschen als Geiseln genommen wurden, führte Israel gezielte Tötungen und flächendeckende Bombardements durch – dabei hat sich die humanitäre Lage der Menschen insbesondere in Gaza stark verschlechtert.

Militärische Situation

Die PLO (*Palestine Liberation Organization*, Palästinensische Befreiungsorganisation) als politische und militärische Vertretung der palästinensischen Araber*innen fordert die Rückgabe ihrer Heimat vom Staat Israel – zunächst in den Grenzen des früheren britischen Mandatsgebietes, später in den Grenzen von 1967 (LpB BW b). In der PLO sind verschiedene Parteien organisiert. Während im Westjordanland die *Fatah* regiert, die mittlerweile den Staat Israel anerkannt hat, herrscht im Gazastreifen seit 2006 die aus der Muslimbruderschaft hervorgegangene *Hamas*. Beide Parteien nutz(t)en Terror zur Durchsetzung ihrer Forderungen und erzeugen für die israelische Bevölkerung ein anhaltendes Bedrohungsszenario. Die beiden palästinensischen Gruppen, die untereinander verfeindet sind, begründen ihre Existenz vor allem mit dem Kampf für einen selbstständigen palästinensischen Staat. Darüber hinaus spielt jedoch auch das Ziel einer Vernichtung Israels und insbesondere bei der *Hamas* die Idee eines „heiligen Krieges“ eine Rolle (Ernst Klett Verlag 2010). Die Terrorgruppe gefährdet mit ihrer Weltanschauung und ihrem Terror nicht nur die Sicherheit der israelischen Bevölkerung, auch gegen Palästinenser*innen geht sie hart vor. Der Kampf zwischen den beiden Parteien gefährdet die Lage der palästinensischen Bevölkerung zusätzlich (LpB BW c).

Humanitäre Lage

Die Bevölkerung in den palästinensischen Gebieten leidet in unterschiedlicher Dimension unter einer mangelnden Gesundheitsversorgung sowie beschränktem Zugang zu Wasser und anderen Ressourcen (Messerschmid et al. 2020). Im weitestgehend abgeriegelten Gaza ist die humanitäre Lage seit dem 7. Oktober 2023 katastrophal. Aber auch im Westjordanland sind die Möglichkeiten für wirtschaftliche Entwicklung durch die auferlegten Bewegungs- und Zugangsbeschränkungen für Menschen und Güter stark eingeschränkt (BMZ o. J.). Anhaltende Kampfhandlungen zwischen Israel und palästinensischen Gruppen gefährden zudem die Sicherheitslage massiv (ebd.).

Internationale Anerkennung palästinensischer Gebiete

Die internationale Anerkennung des Status der palästinensischen Gebiete ist weiterhin umstritten. Die Vereinten Nationen führen Palästina seit 2012 als sogenannten Beobachterstaat (*non member observer state*), gegen den Widerstand unter anderem der USA und Israels. Bei der Abstimmung der UN-Mitglieder votierten 138 für eine Anerkennung, 41 weitere Mitglieder, darunter auch Deutschland, enthielten sich einer Stimme (LpB BW b). Die Anerkennung ermöglicht einen Beitritt Palästinas zu UN-Organisationen und internationalen Verträgen sowie die Möglichkeit, den *Internationalen Strafgerichtshof* in Den Haag anzurufen (ebd.).

5.5. Zentrale Streitpunkte des Nahost-Konfliktes

Nach über einem halben Jahrhundert gewaltsamer Auseinandersetzungen unterzeichneten 1993 der Verhandlungsführer der PLO, Mahmoud Abbas (bis heute Präsident der Palästinensischen Autonomiebehörde), und der Außenminister Israels, Shimon Peres (1923-2016), den ersten der sogenannten „Osloer Verträge“. Dieser sah eine friedliche Koexistenz und gegenseitige Anerkennung der beiden Staaten vor (bpb 2020).

Mit dem Abkommen „Oslo I“ zwischen Israel und der PLO wurde die Grundlage für eine palästinensische Selbstverwaltung im Westjordanland und im Gazastreifen geschaffen. Auf dieser Basis wurde im Jahr 1994 die Palästinensische Autonomiebehörde gegründet (BMZ o. J.).

Obwohl „Oslo I“ und weitere internationale Vermittlungsbemühungen stets um eine friedliche und langfristige Lösung des Nahost-Konfliktes rangen, führten die Friedensgespräche bisher nicht zum Erfolg (ebd.).

Im Zuge des Oslo-Prozesses definierten die Konfliktparteien einige „Endstatus-Themen“, die zentrale Streitpunkte in den Verhandlungen darstellen (ebd.). Diese sind unter anderem:

Grenzverlauf

Um Einigkeit über die Gründung eines auch von Israel anerkannten Staates Palästina zu erreichen, muss eine Lösung für die Uneinigkeit über die Gebietsaufteilung gefunden werden. Bisher lehnen beide Parteien die vom Gegenüber vorgeschlagenen Grenzlinien ab.

Siedlungsbau

Ein Streitpunkt, der eng mit der Frage nach dem Grenzverlauf verbunden ist, betrifft den Siedlungsbau der israelischen Regierung auf palästinensischem Gebiet. Israel will den Siedlungsbau im Westjordanland und in Ost-Jerusalem auch gegen den Widerstand der palästinensischen Seite nicht einstellen (Auswärtiges Amt 2024). Dieser Siedlungsbau gefährdet zunehmend die territoriale Grundlage für einen palästinensischen Staat (BMZ o. J.).

Jerusalem

Sowohl für jüdische Israelinnen und Israelis als auch für muslimische wie christliche Palästinenser*innen hat die Stadt eine hohe religiöse Bedeutung. Dort befinden sich die sogenannte Klagemauer (hebräisch: *kotel*; westliche Mauer des zweiten jüdischen Tempels), der Tempelberg (arabisch: *haram asch-scharif*; mit den islamischen Heiligtümern Felsendom und al-Aqsa-Moschee) und die christliche Grabeskirche (überlieferte Stelle der Kreuzigung und des Grabes Jesu). Es herrscht Uneinigkeit über den künftigen Status von Jerusalem; beide Seiten beanspruchen die Stadt als Hauptstadt (ebd.).

Rückkehrrecht der palästinensischen Geflüchteten

Viele Palästinenser*innen verließen im Zuge des israelisch-arabischen Krieges 1948/49 (israelische Lesung: Unabhängigkeitskrieg, palästinensische Lesung: Naqba; Katastrophe) ihre Heimat. Manche wollen zurückkehren, doch Israel verwehrt dies mit dem Verweis, dass die Rückkehr von Millionen Menschen die Existenz Israels beenden würde (ebd.).

Wasser

Israel und die palästinensischen Gebiete liegen größtenteils in einer Wüstenregion. Israel kontrolliert den Zugang zu Wasser. Insbesondere im Gazastreifen herrscht eine große Wasserknappheit, die sich im Zuge der Zerstörung der Infrastruktur durch die Kampfhandlungen seit dem 7. Oktober 2023 noch verstärkt hat. Auch im Westjordanland ist der Zugang zu Wasser für die Palästinenser*innen beschränkt.

Aufgrund der genannten Konfliktpunkte sowie des seit dem 7. Oktober 2023 eskalierenden Gewaltaufkommens auf beiden Seiten ist eine Zweistaatenlösung zunehmend fraglich, wenngleich viele israelische wie palästinensische Akteur*innen weiterhin daran festhalten und sich für Frieden einsetzen. Alternative Lösungsansätze zur Zweistaatenlösung, die seit vielen Jahren diskutiert werden, wären zum Beispiel ein Staat mit jüdischer bzw. palästinensischer Dominanz oder ein demokratischer, binationaler Staat sowie Konföderationsmodelle (Messerschmid et al. 2020).

5.6. Warum ist es so schwer, über den Nahost-Konflikt zu sprechen?

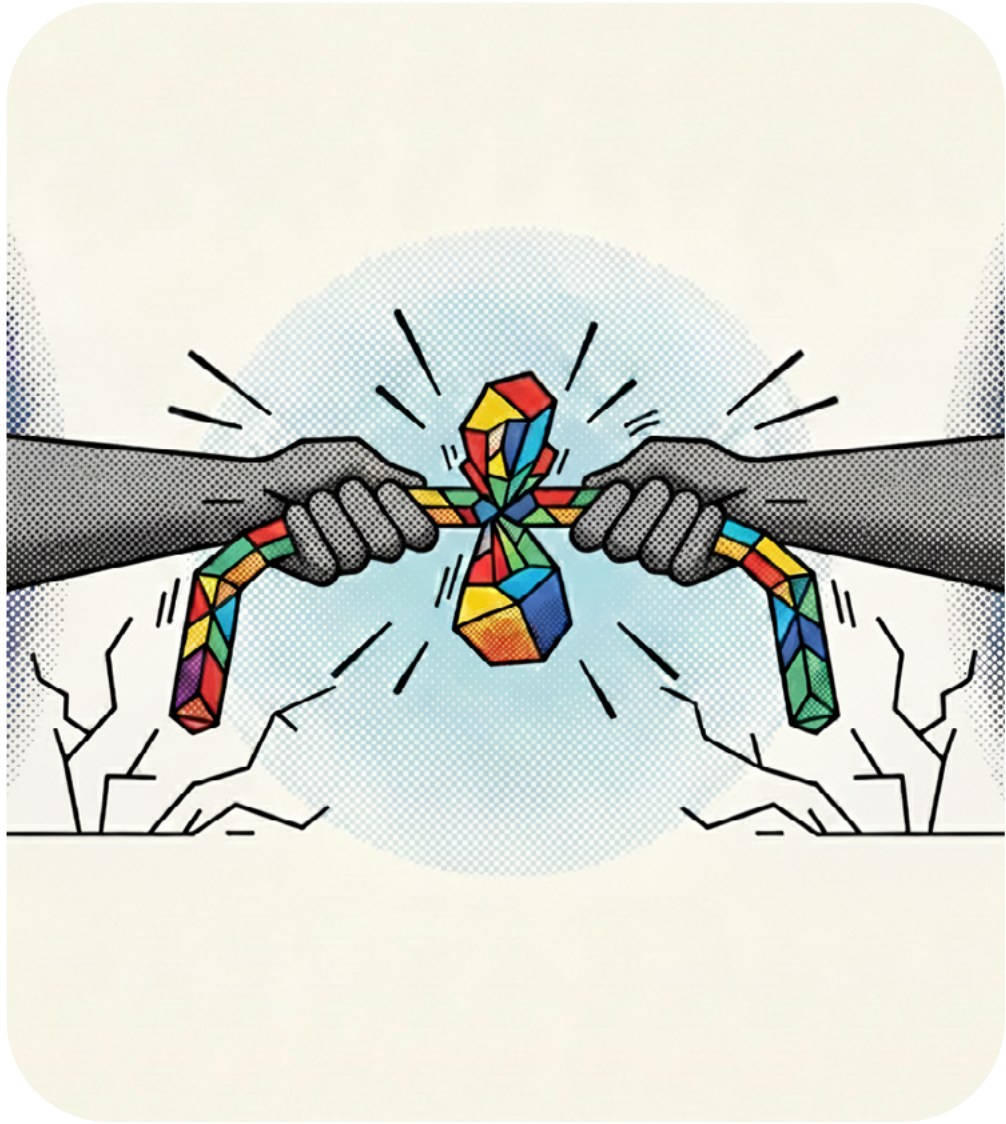
Ein Gespräch über den Nahost-Konflikt mit jugendlichen Zielgruppen wird von Pädagog*innen häufig als schwierig oder sogar „riskant“ empfunden. Denn in der Regel bleibt es nicht bei einem Austausch über geschichtliche Ereignisse und politische Positionen. Je nach Zielgruppe stehen Trainer*innen ggf. Teilnehmenden gegenüber, die durch sehr persönliche biografische und vielleicht sogar traumatische Erfahrungen mit dem Themenkomplex verbunden sind. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn Teilnehmende selbst Betroffene von (israelbezogenem) Antisemitismus wurden oder Nachkommen staatenloser palästinensischer Geflüchteter sind.

Aber auch ohne direkten biografischen Bezug zum Nahost-Konflikt kann eine starke Identifikation mit den Leiderfahrungen einer der beiden Seiten bestehen. Der Konflikt dient dann vielfach als „Projektionsfläche und (wird) zum Austragungsort von konflikthafter politischer Selbstverständnissen und sozialen Erfahrungen, von Erinnerungspolitik und Vergangenheitsbewältigung, von Anerkennungs- und Gerechtigkeitserfahrungen“ (Niehoff 2016). Wenn sich Teilnehmende im Rahmen von Workshops zum Nahost-Konflikt besonders provokativ äußern, stehen Trainer*innen vor der Herausforderung, das „*Thema hinter dem Thema*“, das sich hinter Provokationen verbergen kann, zu erkennen und diese Verwicklungen transparent zu machen (Ufuq de 2019).

Ein Sprechen über die verschiedenen Perspektiven des Konflikts gerät in solchen Fällen oft zum Drahtseilakt. Trainer*innen erleben es häufig als äußerst schwierig, Empathie für die eine Seite zu wecken, ohne dabei die Verletzungen der anderen Seite (und ggf. der Teilnehmenden) zu negieren oder zu bagatellisieren. Die Komplexität des Themas und die Sorge, dass Teilnehmende, aber auch Trainer*innen, selbst antisemitischen oder antimuslimischen Narrativen erliegen oder diese reproduzieren, führen häufig dazu, dass das Thema ganz ausgeklammert wird.

Das vorliegende Konzept möchte dazu ermutigen, sich dennoch der Beschäftigung mit dem Nahost-Konflikt zu stellen. Es regt dazu an, einen niedrighschwelligem pädagogischen Ansatz zu wählen. Dazu gehört, sowohl ein Grundverständnis geschichtlicher und gesellschaftlicher Zusammenhänge zu vermitteln als auch Empathie für beide Seiten des Konflikts und betroffene Akteur*innen zu fördern.

Methodenteil



DER NAHOST- KONFLIKT

5.7.1. Antisemitismus wegen Ausschwitz?¹⁹



Setting

- Kleingruppenarbeit
- Partnerarbeit
- Diskussion im Plenum



Dauer

70
Minuten



Material

- Flipchartpapiere
- Stifte
- Karten mit Aussagen



Lernziel

- Erinnerungsverweigerung, Relativierung der NS-Verbrechen und Täter-Opfer-Umkehr als zentrale Motive einer Abwehraggression erkennen
- Phänomene des sekundären Antisemitismus kennenlernen und identifizieren
- diffuse Schuld- und Schamgefühle als Hemmnis für eine differenzierte Auseinandersetzung mit NS-Verbrechen erkennen

Durchführung

Kleingruppenarbeit/Partnerarbeit (30 Min.)

Die Teilnehmenden werden in Kleingruppen bzw. Paare aufgeteilt. Jede Gruppe/jedes Paar bearbeitet eine der nachstehenden Aussagen und erhält ein Flipchartpapier und Stifte.

Aussagen:

- „Man muss den Holocaust nicht immer als etwas Besonderes darstellen. Auch die Deutschen haben gelitten und es gab auch andere Massenmorde.“
- „Was die Jüdinnen und Juden heute mit den Palästinenser*innen machen, ist dasselbe wie das, was die Nazis mit den Jüdinnen und Juden gemacht haben.“
- „Die Jüdinnen und Juden ziehen Vorteile aus dem Holocaust und nutzen das schlechte Gewissen der Deutschen aus.“
- „Irgendwas werden die Jüdinnen und Juden schon getan haben, sonst wäre es nicht zu so etwas wie dem Holocaust gekommen.“

19 Angelehnt an: KIgA e. V. (Hg.): Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Berlin 2017.

Der Nahost-Konflikt

Der Arbeitsauftrag lautet:

Diskutiert die euch vorliegende Aussage in eurer Arbeitsgruppe. Beantwortet die folgenden Fragen und erstellt gemeinsam ein Plakat. Bereitet euch darauf vor, eure Diskussionsergebnisse den anderen vorzustellen.

- Welche verschiedenen Personengruppen werden in der Aussage genannt?
- Was wird über diese Gruppen gesagt, wodurch werden sie charakterisiert?
- Wer tritt in der Aussage als Schuldige (Täter*in), wer als Leidtragende (Opfer) in Erscheinung?
- Was ist an der Aussage problematisch und warum?

Die Arbeitsgruppen haben 15 Minuten Zeit, um die Aussage zu analysieren und die Fragen zu beantworten. Jede Gruppe trägt ihre Ergebnisse auf einem Plakat zusammen.

Präsentation im Plenum und Diskussion (40 Min.)

Zur gegenseitigen Präsentation ihrer Plakate kommen die Teilnehmenden im Stuhlkreis zusammen. Nacheinander stellen die Gruppen ihre Arbeitsergebnisse vor. Die übrigen Teilnehmenden können Nachfragen stellen oder Ergänzungen vorschlagen. Haben alle Gruppen ihre Plakate präsentiert, fassen die Trainer*innen kurz die Ergebnisse zusammen und stellen Gemeinsamkeiten heraus.

Anmerkung

Bei großen Gruppen können die einzelnen Aussagen auch an mehrere Kleingruppen ausgeteilt und parallel bearbeitet werden. Achten Sie darauf, dass die Teilnehmenden problematische Pauschalisierungen (z. B. „die Juden“) und falsche Gleichsetzungen (z. B. „Jüdinnen und Juden“ = „Israelinnen und Israelis“) als solche erkennen.

Argumentationshilfe

„Man muss den Holocaust nicht immer als etwas Besonderes darstellen. Auch die Deutschen haben gelitten und es gab auch andere Massenmorde.“

Diese Aussage bestreitet die Einzigartigkeit des Holocaust und relativiert seine besondere Bedeutung, indem sie ihn unterschiedslos mit anderen Massenmorden oder Genoziden gleichsetzt. Die besondere Bedeutung des Holocaust als „Zivilisationsbruch“ ergibt sich aus seiner Präzedenzlosigkeit: Noch nie bisher in der Geschichte hat ein Staat sich zum Ziel gesetzt und versucht, ausnahmslos alle Angehörigen

einer bestimmten ethnischen oder religiösen Minderheit zu ermorden und dafür einen kompletten bürokratischen Apparat (Verwaltung) aufgebaut. Die Betonung der „deutschen“ Opfer und des „deutschen“ Leids ist problematisch, da dies mit dem Schicksal jüdischer NS-Opfer gleichgesetzt wird. In beiden Fällen dient die Relativierung einer Infragestellung historischer Tatsachen und der Leugnung von Schuld und Verantwortung. Zugleich ist darin der Vorwurf enthalten, das Andenken an den Holocaust und die historische Schuld der Deutschen würden absichtlich überbewertet und instrumentalisiert. Dieser Vorwurf kann sich entweder direkt an jüdische Menschen richten oder aber gegen all jene vorgebracht werden, die sich für eine Erinnerung an die NS-Verbrechen einsetzen. Damit werden Ursache und Wirkung vertauscht und das Täter*innen-Opfer-Verhältnis umgekehrt: Nicht mehr Erinnerungsverweigerung und ausbleibende Anerkennung der eigentlichen Opfer erscheinen als aggressives Verhalten, sondern das aktive Erinnern an den Holocaust selbst.

„Was die Jüdinnen und Juden heute mit den Palästinenser*innen machen, ist dasselbe wie das, was die Nazis mit den Jüdinnen und Juden gemacht haben.“

An dieser Aussage ist bereits die Formulierung problematisch, weil sie fälschlicherweise „die Israelinnen und Israelis“ und „die Jüdinnen und Juden“ gleichsetzt – und mit der Figur eines derart imaginierten Kollektivs an eine antisemitische Denktradition anknüpft. Demgegenüber ist festzuhalten, dass weder alle Israelinnen und Israelis jüdisch sind noch alle jüdischen Menschen weltweit die israelische Staatsangehörigkeit besitzen. Darüber hinaus ist es problematisch, pauschal alle Israelinnen und Israelis (und schon gar nicht alle Jüdinnen und Juden) für die Politik der israelischen Regierung verantwortlich zu machen.

Eine Gleichsetzung von Israelinnen und Israelis sowie israelischer Politik gegenüber den Palästinenser*innen mit der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus ist sachlich falsch. Ob der demokratische Staat Israel eine systematische Vernichtung der palästinensischen Bevölkerung betreibt, ist in Bezug auf den Gazastreifen seit dem 7. Oktober 2023 international strittig. Festzuhalten ist: Weder im Westjordanland noch im Gazastreifen gibt es Ghettos oder Lager bzw. eine organisierte Verfolgung, die vergleichbar mit dem Vorgehen von Wehrmacht oder SS wäre. Im Gazastreifen beging die israelische Armee seit dem 7. Oktober 2023 vermutlich Kriegsverbrechen, zudem starben in Folge der israelischen Bombardements Zehntausende *Hamas*-Kämpfer und Zivilist*innen. Es ist legitim und sogar notwendig, die israelische Kriegsführung zu kritisieren. Wer jedoch „Israelinnen und Israelis“ oder „Jüdinnen und Juden“ als die alleinigen Schuldigen im Nahost-Konflikt stilisiert und mit NS-Rhetorik belegt, verharmlost den Holocaust. Häufiger Beweggrund dafür ist das Ausleben antisemitischer Ressentiments unter dem Deckmantel vermeintlich harmloser „Israelkritik“.

„Die Jüdinnen und Juden ziehen Vorteile aus dem Holocaust und nutzen das schlechte Gewissen der Deutschen aus.“

Der hier artikulierte Vorwurf, jüdische Menschen würden den Holocaust für eigene Zwecke instrumentalisieren, bedient sich antisemitischer Klischees. Die verallgemeinernde Rede von „den Jüdinnen und Juden“ unterstützt das Bild von einer vermeintlich geschlossenen Gruppe, die angeblich gleiche Interessen und Eigenschaften teile. Damit hat die Aussage zum einen eine verschwörungstheoretische Dimension, weil sie an antisemitische Bilder von besonderer Macht und Einflussnahme (z. B. „jüdische Lobby“) andockt. Zum anderen greift sie weitere rassistische Zuschreibungen auf, die jüdischen Menschen ein verschlagenes, gewinn-süchtiges und betrügerisches Wesen unterstellen, sie also als parasitär und stets auf den eigenen Vorteil bedacht charakterisieren. Inhaltlich kann der Vorwurf beliebig gefüllt und mit anderen Vorurteilen verknüpft werden. Bezieht er sich auf finanzielle Aspekte wie etwa die „Wiedergutmachung“ (Restitutions-, Entschädigungs- oder Rentenansprüche), so steht dahinter der Verdacht der Bereicherung. Zielt er auf Politik und Gesellschaft, zum Beispiel die Erinnerungskultur, Schutz vor Diskriminierung oder auf die israelische Politik, dann werden Geltungsbedürfnis oder Machtstreben unterstellt. Die Gruppe der Deutschen, die dem angeblichen Treiben schutzlos ausgeliefert zu sein scheint, wird hier als das eigentliche Opfer stilisiert. Weil sie aufgrund ihres „schlechten Gewissens“ moralisch erpressbar seien, würden „die Deutschen“ schamlos ausgenutzt. Mit dieser Sichtweise kann die eigene Abneigung gegenüber „den Jüdinnen und Juden“ eine scheinbare Begründung erfahren.

„Irgendwas werden die Jüdinnen und Juden schon getan haben, sonst wäre es nicht zu so etwas wie dem Holocaust gekommen.“

Vordergründig erscheint es nachvollziehbar, für etwas derart Unfassbares wie die Ermordung des europäischen Judentums einen realen Anlass oder konkrete Gründe zu vermuten. Dennoch ist es nicht nur sachlich falsch, sondern auch menschenfeindlich, den Opfern von Ausgrenzung, Verfolgung und Mord vorzuwerfen, sie seien an ihrem Schicksal selbst schuld. Ob aus Ignoranz oder aus Willkür: Es ist die unmittelbarste Art der Täter*innen-Opfer-Umkehr und eine Verdrehung von Ursache und Wirkung. Problematisch an der Aussage ist auch ihre Tendenz, den Holocaust zu relativieren, indem sie ihm einen tieferen rationalen Sinn unterstellt. Damit können zugleich eigene Verstrickungen in Fragen von Täter*innenschaft und persönlichen Verantwortlichkeiten abgewehrt werden. Die Aussage ist zudem zweckdienlich, um eigene Vorurteile und Abneigungen zu rationalisieren und sich selbst von jeder Verantwortung zu befreien.

5.7.2. Begriffsdefinitionen



Setting

- Kleingruppenarbeit
- Partnerarbeit
- Diskussion im Plenum



Dauer

30 - 45
Minuten



Material

- Flipchartpapiere
- Stifte



Lernziel

- Unterscheidung zwischen Politik, Religion und Gläubigen lernen
- Evaluation des Kenntnisstands und der Haltung der Teilnehmenden zu Jüdinnen und Juden sowie Judentum und Israel

Brainstorming (15 Min.)

Zum Einstieg in das Thema werden die Teilnehmenden in Kleingruppen bzw. in Partnergruppen aufgeteilt. Im Raum verteilt hängen/liegen Flipchartblätter, auf denen jeweils ein Stichwort steht („Judentum“, „Israel“, „Jüdinnen und Juden“). Die Kleingruppen werden aufgefordert, zu jeweils einem der Flipchartblätter zu gehen. Sie erhalten ca. drei Minuten Zeit, um Assoziationen zu dem jeweiligen Begriff auf das Blatt zu notieren und über den Begriff zu sprechen. Nach Ablauf der drei Minuten geht jede Kleingruppe zu einem nächsten Begriff. Dies wird fortgeführt, bis jede Kleingruppe alle Stationen durchlaufen hat.

Auswertung des Brainstormings (15 - 30 Min.)

Die Teilnehmenden diskutieren im Plenum die Ergebnisse anhand folgender Fragen:

- Was sind eure Gedanken zu den Ergebnissen?
- In welche drei Untergruppen kann man die Begriffe unterteilen? (Religion, Land, Mensch/ Gläubige)
- Was ist der Unterscheid zwischen diesen drei Begriffsgruppen?
- Wird in der Öffentlichkeit immer zwischen Religion, Land und Menschen unterschieden? Warum (nicht)? Was folgt daraus?

Anmerkung

Sollten im Kontext des Brainstormings antisemitische oder andere diskriminierende Haltungen vertreten werden, ist von den Trainer*innen viel pädagogisches und fachliches Wissen gefragt. Die Methode bietet den Vorteil, dass die Trainer*innen einen guten Eindruck über den Kenntnisstand und die Haltung der Teilnehmenden zum Thema erhalten. Gleichzeitig kann sie aber je nach Gruppe auch das Risiko von Konflikten oder einer Reproduktion von Vorurteilen beinhalten, auf die die Trainer*innen schnell und gezielt reagiert sollten.

5.7.3. Israel und Palästina – ein kompliziertes Thema²⁰



Setting

zwei Gruppen im Raum verteilt



Dauer

60
Minuten



Material

- Beamer
- Zwei Mal drei Antwortkarten „A“, „B“ und „A & B“
- Moderationskarten
- Stifte
- Flipchart/Tafel



Lernziel

- Fakten zur Geschichte des Nahost-Konflikts lernen
- Erkennen der Komplexität des Nahost-Konflikts
- Sensibilisierung für Perspektivenvielfalt

Digitales Quizspiel (60 Min.)

Die Trainer*innen erklären die Spielregeln und den Ablauf. Das Quiz besteht aus insgesamt 16 Fragen zur Region des Nahen Ostens, historischen Ereignissen bis zur Staatsgründung Israels, historisch-politischen Geschehnissen nach 1948 und aktuellen Konfliktlinien.

Die Teilnehmenden werden in zwei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält drei Antwortkarten mit den Antwortmöglichkeiten „A“, „B“ sowie „A & B“.

Die Trainer*innen projizieren die Fragen mit einem Beamer auf eine Leinwand. Die Trainer*innen lesen die erste Frage vor, die Gruppen beraten sich und legen dann ihre Antwortkarte zunächst verdeckt auf den Boden. Haben sich die Gruppen für eine Antwort entschieden, werden die Antwortkarten gleichzeitig aufgedeckt.

Nach jeder Frage erscheinen durch Weiterklicken zunächst Präsentationsfolien mit Hintergrundinformationen. Anschließend wird der korrekte Lösungsbuchstabe präsentiert. Für jede richtige Antwort gibt es 10 Punkte. Die vierte Frage im Quiz bildet eine Ausnahme: Beim Aktivierungsfeld müssen die Gruppen je drei israelische und drei palästinensische Städte nennen. Diese schreiben sie auf Moderationskarten, die von den Trainer*innen eingesammelt und im Anschluss vorgelesen werden. Pro richtige Stadt gibt es 10 Extrapunkte.

20 Angelehnt an: KIgA e. V. (Hg.): Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Berlin 2017.

Der Nahost-Konflikt

Nach jeder Fragerunde wird der Punktestand von den Trainer*innen auf einem Flipchart oder an der Tafel notiert. Wenn alle 16 Fragen beantwortet sind, werden die Punkte zusammengezählt. Die Gruppe mit dem höchsten Punktestand gewinnt.

Anmerkung

Weisen Sie die Teilnehmenden darauf hin, sich leise abzusprechen, damit alle Gruppen sich in Ruhe beraten können. Sollte es durch die Spieldynamik zu laut werden, bietet es sich an, die Teilnehmenden die Fragen und Antworten selbst vorlesen zu lassen. Das erhöht die Aufmerksamkeit.

5.8. Literaturnachweise

Anne Frank.org. (o. J.): Sind alle Juden Zionisten? Online verfügbar unter: <https://www.annefrank.org/de/themen/antisemitismus/sind-alle-juden-zionisten/> (Stand: 01.09.2025).

Auswärtiges Amt (2024): Der Nahostkonflikt. 11.10.2024. Online verfügbar unter: <https://www.auswaer-tiges-amt.de/de/aussenpolitik/nahermittlererosten/203626-203626> (Stand: 01.09.2025).

Ben-Arieh, Yehoshua (2020): The Making of Eretz Israel in the Modern Era – A Historical-Geographical Study (1799–1949). Österreich: De Gruyter.

Bertsch, Matthias (2020): Das Rückkehrrecht jedes Juden nach Israel – Gesetz seit 70 Jahren. Deutschlandfunkkultur.de. 05.07.2020. Online verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/gesetz-seit-70-jahren-das-rueckkehrrecht-jedes-juden-nach-100.html> (Stand: 01.09.2025).

Blüml, Elias (o. J.): Mauern zwischen Israel und Palästina. Universität Augsburg. Online verfügbar unter: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philhist/professuren/kunst-und-kulturgeschichte/europaische-ethnologie-volkskunde/exkursionen/israel/mauern-zwischen-israel-und-palastina/> (Stand: 01.09.2025).

Brenner, Michael (2008): Was ist Zionismus? Eine Einführung. Bundeszentrale für politische Bildung. 28.03.2008. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/naher-mittlerer-osten/israel/44941/was-ist-zionismus/> (Stand: 01.09.2025).

Bundeszentrale für politische Bildung (2020): Osloer Abkommen als Meilensteine im Nahost-Friedenprozess. 23.09.2020. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/275803/osloer-abkommen-als-meilensteine-im-nahost-friedensprozess/> (Stand: 01.09.2025).

Bundeszentrale für politische Bildung (2008): Theodor Herzl. 1860-1904. 28.03.2008. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/naher-mittlerer-osten/israel/44953/theodor-herzl/> (Stand: 01.09.2025).

Ernst Klett Verlag GmbH (2010): Übersicht über die verschiedenen Palästinensergruppen. Leipzig: Ernst Klett Verlag GmbH. Online verfügbar unter: https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/DO01430027_K4_material_palaest_grupp.pdf (Stand: 07.04.2022, nicht mehr abrufbar).

Gentner, Elisabeth (2019): Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

KIGa e. V. (Hg.): Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Berlin 2017. Online abrufbar unter: https://www.kiga-berlin.org/wp-content/uploads/2022/07/KIGa_Widerspruchstoleranz_2.pdf (Stand: 01.09.2025).

Der Nahost-Konflikt

Kinet, Ruth (2017): Die Balfour-Deklaration von 1917. Wer hat wem was versprochen? Deutschlandfunkkultur.de. 01.11.2017. Online verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/die-balfour-deklaration-von-1917-wer-hat-wem-was-versprochen-100.html> (Stand: 01.09.2025).

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB BB) (o. J. a): Die Geschichte Israels: Online verfügbar unter: <https://www.lpb-bw.de/geschichte-israels> (Stand: 01.09.2025).

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB BB) (o. J. b): Die Geschichte Palästinas. Online verfügbar unter: <https://www.lpb-bw.de/geschichte-palaestinas> (Stand: 01.09.2025).

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB BB) (o. J. c): Der Nahostkonflikt. Konfliktdimensionen, Friedensprozess und aktuelle Entwicklungen im israelisch-palästinensischen Konflikt. Online verfügbar unter: <https://www.lpb-bw.de/nahostkonflikt> (Stand: 01.09.2025).

Messerschmid, Clemens/Spieker, Joshua (2020): Kampf ums Wasser in Palästina – Interview mit dem Wasserexperten Clemens Messerschmid. Rosa Luxemburg Stiftung. Online verfügbar unter: <https://www.rosalux.de/news/id/41620/kampf-ums-wasser-in-palaestina> (Stand: 01.09.2025).

Niehoff, Mirko (2016): Einleitung. In: Niehoff, Mirko (Hg.): Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 9-16.

Niemetz, Daniel (o. J.): Gebraucht und verfolgt – Juden im Mittelalter. MDR.de. Online verfügbar unter: <https://www.mdr.de/geschichte/weitere-epochen/mittelalter/juden-im-mittelalter-100.html> (Stand: 01.09.2025).

PRIME – Peace Research Institute in the Middle East (2003): Das Historische Narrativ des Anderen kennen lernen. Palästinenser und Israelis. Berlin: Berghof Conflict Research. Online verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00023108/PrimeTextbuch.pdf (Stand: 01.09.2025).

Schneider, Jan (2008): Historische Entwicklung der jüdischen Einwanderung. Bundeszentrale für politische Bildung. 01.06.2028. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/57631/historische-entwicklung-der-juedischen-einwanderung/> (Stand: 01.09.2025).

tagesschau.de (2025): Ausschuss genehmigt scharf kritisierte Siedlungspläne. 20.08.2025. Online verfügbar unter: <https://www.tagesschau.de/ausland/asien/israel-siedlung-bauplan-100.html> (Stand: 28.08.2025).

Ufuq.de (2019): Der Nahostkonflikt in Unterricht und Schule. Online verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/aktuelles/der-nahostkonflikt-in-unterricht-und-schule/> (Stand: 01.09.2025).



ANTISEMITISMUS UND MENSCHENRECHTE IM DEUTSCHRAP

6. Antisemitismus und Menschenrechte im Deutschrapp

6.1. Einleitung

Deutscher Hip-Hop zählt zur größten und wichtigsten Jugendkultur in Deutschland und beeinflusst in starkem Maße sowohl den Lebens- und Kleidungsstil sowie die Sprache junger Menschen (Die neue Welle 2018).

Innerhalb des Hip-Hop hat sich der Rap, ein rhythmischer Sprechgesang, zu einem der zentralen Elemente des Musikstils entwickelt. Rapper wie *Haftbefehl*, *Kollegah*,²¹ *Farid Bang* oder die *187-Straßenbande* finden bereits seit geraumer Zeit nicht nur innerhalb einer Subkultur Anklang, sondern brechen generell Verkaufs- und Streamingrekorde, sowohl im deutschsprachigen Raum als auch auf dem internationalen Musikmarkt (Rohwer 2018).

Für die meisten jungen Menschen sind Deutschrapper nicht nur Vorbilder – sie fungieren zugleich als Sprachrohr in gesellschaftspolitischen Diskursen. Gleichzeitig ist festzustellen, dass viele Texte im deutschen Rap durch vulgäre, gewalt- und drogenverherrlichende, sexistische, homophobe und antisemitische Inhalte gekennzeichnet sind und die Jugendsprache sehr stark formen (Christiansen 2018). Ebenso lässt sich verstärkt beobachten, dass bekannte Akteure im deutschsprachigen Hip-Hop, wie die Rapper *Sido* und *B-Lash* oder der YouTuber *Leon Lovelock*, für viele Jugendliche der erste Kontakt mit verschwörungstheoretischen und antisemitischen Inhalten sind (von Eisenhart Rothe 2020). Deutscher Rap bildet daher eine gesellschaftlich und medial sehr kontrovers diskutierte Thematik, die einer eingehenden Auseinandersetzung bedarf (Die neue Welle 2018).

Das vorliegende Modul hat das Ziel, den Teilnehmenden unterschiedliche Perspektiven der Menschenfeindlichkeit im deutschen Rap aufzuzeigen. Durch die Erarbeitung der (Be-)Deutungen der Rap-Texte und Musikvideos soll für die Sichtweise der betroffenen Gruppen sensibilisiert werden, während gleichzeitig die Betrachtungsweisen beider Seiten, sowohl die der Konsument*innen als auch die der Kritiker*innen, ernst genommen werden. Hierbei ist zu vermeiden, dass bei den Teilnehmenden aufgrund der kritischen Auseinandersetzung mit den Rap-Inhalten der Eindruck einer moralischen Überlegenheit der Trainer*innen entsteht. Zu diesem Zweck erfolgt der Einstieg in die pädagogische Einheit mit positiven Beispielen aus der deutschen Rap-Historie und der offenen Frage nach dem Konsumverhalten der Teilnehmenden, um die Gefahr der Stereotypisierung von Rap-Konsumierenden entgegenzuwirken.

21 *Kollegah* verkündete 2024 sein Karriereende als Rapper.

Die Teilnehmenden sollen im Workshop idealerweise ein kritisches und reflektiertes Bewusstsein für die gesellschaftliche Problemstellung von antisemitischen, sexistischen und homophoben Rap-Passagen entwickeln. Das kritische und reflektierte Denken soll langfristig auch auf andere Kontexte übertragen werden, was für das friedliche Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft erforderlich ist. Um dieses Ziel zu erreichen, sind mehrteilige Workshops erforderlich, da diese Inhalte eine zeitintensive Zusammenarbeit und Auseinandersetzung voraussetzen.

6.2. Deutschrap

6.2.1. Geschichte und Entstehung

Der Ursprung des deutschen Rap liegt Ende der 1980er-Jahre. Im Unterschied zu heute fand er zunächst als Subkultur weitgehend im Untergrund statt. Allerdings unterscheiden sich grundlegende Attribute des ursprünglichen deutschen Rap nicht wesentlich von seiner zeitgenössischen Ausrichtung. Rapper*innen waren dafür bekannt, ihre Erfahrungen, Probleme und wahrgenommenen Missstände der Gesellschaft in ihren Texten und Videos zu thematisieren.

In der Deutschrap-Szene gilt der Song „Fremd im eigenen Land“ der Heidelberger Rap-Crew *Advanced Chemistry* als erster Deutschrap-Song. Er fungierte als Protestsong und Auseinandersetzung mit Rassismus in Deutschland. Kurz nach den rassistischen Pogromen in Rostock-Lichtenhagen 1992 verarbeitete die Rap-Crew darin mit einer offensiven, wütenden und persönlichen Erzählweise die gesellschaftlichen Missstände in Deutschland. Mit ihrem Protestsong traf die Gruppe einen Nerv und der Song wurde zum Wegbereiter für Rap in deutscher Sprache und Auslöser einer neuen Kulturbewegung (Wolff 2019).

In fast allen Großstädten in Deutschland entstanden lokale Rap-Texte unterschiedlichster Art. Meist stammten die Interpret*innen aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen. Um die Jahrtausendwende etablierte sich deutscher Rap zunehmend im Mainstream. Das Independent Label *Aggro Berlin* gilt als erste Deutschrap-Crew, die genreübergreifend auf sich aufmerksam machte. *Aggro Berlin* schaffte es mit provokativen Botschaften und Tabubrüchen, bundesweit auf Berliner Problemviertel aufmerksam zu machen. Ihre Erfolge dienten vielen Rapper*innen in anderen deutschen Großstädten als Vorbild (Deutschrap Podcast 2019). Es entwickelte sich eine Form von Konkurrenzkampf und Repräsentationskultur verschiedener sozialer Brennpunkte der deutschen Vor- und Großstädte. Themen wie Gewalt, Drogen, Waffen, Kriminalität und Sexualität rückten immer stärker in den Fokus der Deutschrap-Texte.

6.2.2. Einfluss des deutschen Rap auf junge Menschen

In Zeiten von Social Media und Internet lernten auch die Interpret*innen des deutschen Rap, Online-Plattformen gezielt für ihre Musik und die Gewinnung von Zuhörer*innen zu nutzen. International zählt Hip-Hop mittlerweile zu den beliebtesten Musikgenres. Ein Blick auf die „Top 50 Germany“ des Anbieters Spotify zeigt, dass im August 2025 unter den Top 10 vier Deutschrapper vertreten waren (*Amo*, *Aymen*, *Jazeek* und *Zartmann*). Der deutschsprachige Rapper mit den meisten Spotify-Streams im Jahr 2024 war *Luciano*. Auch auf dem Videoportal YouTube zählen Inhalte aus dem deutschsprachigen Rap, wie Musikvideos, Interviews oder sogenannte *Real Talk*-Formate (Form des authentischen, ungefilterten und offenen Gesprächs, das darauf abzielt, echte Erfahrungen, Zweifel und Herausforderungen zu teilen), zu den meistgeklickten und meistabonnierten Videos und Kanälen. Einige Deutschrap-Videos erreichen mittlerweile Aufrufzahlen im dreistelligen Millionenbereich, zum Beispiel *Mero* mit seinem Song „Olabilir“ (345 Mio.).

Spotify hat durch eine Marktanalyse festgestellt, dass keine Musikrichtung häufiger gestreamt wird als Hip-Hop. Dabei prägt das Musikgenre nicht nur den Musikgeschmack, sondern auch Sprache sowie den Kleidungs- und Lebensstil. Neben Gewalt, Frauen und Sexualität, sind oftmals auch Statussymbole zentrale Themen im deutschen Rap. Das Hip-Hop-Magazin *Hiphop.de* veröffentlichte hierzu eine Liste von Modemarken, die erst durch deutschsprachige Rapper*innen bekannt geworden sind (Büchler 2017). Immer häufiger lässt sich beobachten, dass Luxus-Modemarken (bzw. deren Imitate) wie *Gucci*, *Balenciaga* oder *Fendi* auf deutschen Schulhöfen getragen werden. Jugendliche konsumieren nicht mehr nur die Musik der Interpret*innen, sondern eifern auch deren Lebensstil nach. Dazu zählen das Tragen der von den Künstler*innen präsentierten Modemarken ebenso wie das Adaptieren ihrer Sprache, Gestik und Mimik. Inzwischen gehören deutschsprachige Rap-Artists auch durch ihre Social-Media-Kanäle zu den größten Influencer*innen in der Lebenswirklichkeit vieler junger Menschen. Das kontinuierliche Posten von Inhalten aus dem Alltag der Künstler*innen vermitteln dem jungen Publikum das Gefühl von Zugänglichkeit und Nähe. Dies hat zur Folge, dass viele junge Menschen die politischen und gesellschaftlichen Meinungen der Künstler*innen (ggf. unreflektiert) übernehmen und diese oftmals die einzige Perspektive auf komplexe Themen bieten.

6.3. Menschenfeindlichkeit im Deutschrap

Deutschsprachiger Rap sieht sich häufig dem Vorwurf ausgesetzt, Minderheiten zu diskriminieren und Vorurteile zu verstärken. Diverse Textpassagen, in denen die Rede

davon ist, dass „*bitches gefickt*“ und „*Schwuchteln geprügelt*“ sowie „*Israel verdammt*“ gehören, veranschaulichen, dass deutscher Rap menschenfeindlich und sexistisch, homophob und antisemitisch sein kann. Oftmals sind die jungen Menschen diesen problematischen Inhalten allein ausgesetzt; offene und auf Augenhöhe geführte Gespräche mit den Konsumierenden durch Erziehende oder pädagogische Fachkräfte finden nur selten statt.

6.3.1. Antisemitismus

Antisemitismus beschreibt nach aktueller Definition²² eine Abneigung bis hin zur Feindschaft gegenüber Jüdinnen und Juden. Dabei geht der Begriff „Judenfeindlichkeit“ oft nicht weit genug, denn Antisemit*innen sehen in der Existenz von Jüdinnen und Juden die Ursache für jegliche weltliche Probleme. Je nach zeitlicher Epoche gab es verschiedene Ausformungen dieser Judenfeindlichkeit, die heute alle unter dem Terminus Antisemitismus zusammengefasst werden.

Diese Definition lässt sich in Rap-Texten, beispielsweise von *Haftbefehl* („Rothschild-Theorie“) oder *Kollegah* („Apokalypse“), wiederfinden. Antisemitismus ist jedoch nicht nur ein Phänomen innerhalb der Deutschrap-Szene, sondern ein gesamtgesellschaftliches Problem. Im deutschen Rap tritt er weniger in klassisch rassistischer Argumentationsweise auf, sondern als Antizionismus (Ablehnung von oder Feindschaft gegenüber dem Staat Israel und dem Zionismus, also der Idee eines jüdischen Staates), dessen Grenzen allerdings stark mit dem Antisemitismus verschwimmen und daher kaum zu trennen sind.

In den Texten spiegelt sich diese Judenfeindlichkeit in Form einer „fanatische(n) Parteinahme gegen Israel“ wider, die sich „durch die Übernahme von judenfeindlichen Stereotypen und Argumentationsmustern (‘Weltherrschaftsstreben’, Verschwörungsphantasien) zu einer aktuellen Sonderform der Judenfeindschaft entwickelt hat, die derzeit größte Verbreitung findet. Mit neuer Intensität tritt Judenfeindschaft seit Herbst 2000 in Westeuropa in Erscheinung. Der Nahost-Konflikt hat mit der zweiten

22 „Der Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. (Er) richtet sich in Wort und Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen. Darüber hinaus kann auch der Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, Ziel solcher Angriffe sein. Oft enthalten antisemitische Äußerungen die Anschuldigung, die Juden betrieben eine gegen die Menschheit gerichtete Verschwörung und seien dafür verantwortlich, dass ‚die Dinge nicht richtig laufen‘. Der Antisemitismus manifestiert sich in Wort, Schrift und Bild sowie in anderen Handlungsformen, er benutzt negative Stereotype und unterstellt negative Charakterzüge.“ Vgl. European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, zitiert nach Benz 2019: 21.

Intifada eine Dimension weitab vom eigentlichen Schauplatz Israel/Palästina erhalten. Die Solidarisierung junger Muslime mit den Palästinensern in Frankreich und Belgien, den Niederlanden und Großbritannien, Staaten mit einem verhältnismäßig großen Bevölkerungsanteil arabisch-islamischer Herkunft, äußert sich nicht nur in israelfeindlicher Propaganda und in Demonstrationen bis hin zu Ausschreitungen, es wird dabei auch traditioneller Antisemitismus instrumentalisiert. Das zeigte sich im Sommer 2014 auch in Deutschland bei Demonstrationen anlässlich des Gaza-Krieges“ (ebd.: 22f).

Bei dem deutsch-palästinensischen Rapper *Massiv* wie auch dem erfolgreichen deutschsprachigen Rapper *Bushido* finden sich immer wieder anti-israelische Postings in sozialen Medien sowie entsprechende Songtexte. Die Herausforderung besteht darin, junge Menschen für das Thema Antisemitismus zu sensibilisieren und dabei klar zwischen Antisemitismus und Auseinandersetzung mit den aktuellen politischen Ereignissen im Nahost-Konflikt zu differenzieren.

6.3.2. Sexismus

„*Ich steh' nie wieder früh auf, weil ich nicht muss (ahh), Baby kocht (Baby kocht) und Baby putzt (ja, ja, ja, ja)*“ – mit solchen Songtexten tragen erfolgreiche Rapper wie *Bausa*, *Capital Bra* oder *Nimo* dazu bei, dass sich bei vielen Jugendlichen ein sexistisches Weltbild verfestigt.

Rap wird oftmals aufgrund der durch ihn reproduzierten, in westlichen Demokratien überkommenen Frauenbilder als sexistisch kritisiert. Junge Menschen identifizieren – wenn überhaupt – oft nur offensichtliche Formen von Sexismus, die sich in explizit abwertender Sprache ausdrücken. Sie sind aber in der Regel kaum dafür sensibilisiert, auch subtilere Formen von Sexismus in vermeintlich „harmlosen“ Rap-Texten oder Musikvideos bewusst wahrzunehmen. Die Wirkung von Sprache wird von vielen Konsumierenden unterschätzt und nicht reflektiert.

Das besagte Glossar weist darauf hin, dass „(e)ine positive Bewertung von Frauen (...) ebenfalls sexistisch sein (kann), wenn sie der Aufrechterhaltung der patriarchalen Gesellschaftsstruktur und Rechtfertigung offener Diskriminierung von Frauen dient. Einstellungen wie ‚Frauen sollten umsorgt und geschützt werden‘ stellen eine solche Form des ‚positiven‘ Sexismus dar und werden als benevolenter Sexismus (auch Kavallerismus, chivalry, Ritterlichkeit) bezeichnet“ (ebd.).

6.3.3. Homosexuellenfeindlichkeit

Homosexuellenfeindlichkeit lässt sich definieren als „die Ablehnung und Abwertung gleichgeschlechtlicher Sexualität und Beziehungsformen und Lebensweisen (...), sowohl aufgrund persönlicher Gefühle als auch als moralische und gesellschaftliche Werthaltung“ (Göth 2014: 18).

Der weitverbreitete Begriff „Homophobie“ gilt als veraltet, da er ursprünglich auf „die irrationale Furcht vor allem heterosexueller Männer vor homosexuellen Männern und vermeintlichen Anzeichen homoerotischer Anziehung“ (ebd.) abzielte. Er ist demnach stark auf individuelle Angstreaktionen reduziert und erfasst nicht den „Zusammenhang mit gesellschaftlichen Bildern und Werten sowie die Gefühle von Überlegenheit, Wut und Hass auf nicht-heterosexuelle Menschen, die durch die entsprechenden Bilder entstehen können“ (ebd.: 18).

Deutschrap wird fast ausschließlich von heterosexuellen Männern dominiert. Homosexuellenfeindliche Äußerungen finden sich regelmäßig in den Songtexten. Mit Textzeilen wie „Weil wir hart sind und nicht wie ihr mit Schwulen hängen“ verbreitet selbst der als Mainstream geltende Künstler *Kontra K* homosexuellenfeindliche Inhalte. Rapper begründen diese Passagen häufig mit dem sogenannten *Battlerap*, bei dem zwei Rapper*innen sich in einer Art „verbalem Zweikampf“ beleidigende und herabwürdigende Texte entgegenschleudern. Beim *Battlerap* werden regelmäßig gesellschaftliche Tabus menschenwürdiger Ansprache gebrochen; dabei existieren in der Regel kaum Grenzen bezüglich der verbalen Degradierung des Opponenten. Begriffe wie „*Schwuchtel*“, „*gay*“ oder „*Homo*“ werden in diesem Zusammenhang als Synonym für Schwäche und Unmännlichkeit verwendet.

In pädagogischen Settings ist es wichtig, junge Menschen für diese Formen der Homosexuellenfeindlichkeit im Rap zu sensibilisieren und sie auch in Bezug zu der gesamtgesellschaftlich verbreiteten homosexuellenfeindlichen Abwertung und Gewalt zu setzen. Dabei muss es beispielsweise darum gehen, klassische Männlichkeitsbilder zu hinterfragen und sich mit der Vielfalt des geschlechtlichen und sexuellen Ausdrucks zu beschäftigen.

Methodenteil



ANTISEMITISMUS UND MENSCHENRECHTE IM DEUTSCHRAP

6.4.1 Text- und Videoanalyse von Deutschrap-Titeln



Setting

Kleingruppenarbeit und
Diskussion im Plenum



Dauer

90
Minuten



Material

- Video
- Songtext
- Computer
- Beamer mit Lautsprechern
- Flipchart
- Stifte



Lernziel

- Entwicklung von Medienkompetenz (Quellenkritik, Faktencheck, Bildrecherche)
- Sensibilisierung für antisemitische Inhalte und Motive

Durchführung

Brainstorming im Plenum zum Thema Deutschrap (20 Min.)

Die Teilnehmenden erzählen frei von ihrem Bezug und Konsum von Deutschrap.

Video- und Textanalyse eines Rap-Videos in Kleingruppen (25 Min.)*

Die Teilnehmenden erhalten den Songtext zu dem behandelten Video. Sie werden entsprechend der Sinnabschnitte des Videos in Kleingruppen eingeteilt.

Die Trainer*innen spielen das Video mehrmals ab und pausieren regelmäßig in den vorgegebenen Abständen.

Diskussion im Plenum (45 Min.)

Die Trainer*innen fragen nach problematischen Text- und Videoausschnitten. Gemeinsam mit den Teilnehmenden werden die einzelnen Motive aus dem Video diskutiert.

Nach der Video- und Textanalyse schreiben die Trainer*innen Begriffe Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Antisemitismus, Sexismus, Homosexuellenfeindlichkeit) an ein Flipchart und besprechen die (historische) Bedeutung, Definition und Ausprägungen des jeweiligen Begriffes. Parallel dazu werden die entsprechenden Inhalte des Videos der Definition zugeordnet.

Folgende Diskussionsfragen können die die Trainer*innen stellen:

- Wie entstehen antisemitische/sexistische/homosexuellenfeindliche Ressentiments und Motive?
- Wie wirken Sie auf die Konsument*innen?
- Wie wirken Sie auf Betroffene?
- Sollte Menschenfeindlichkeit im Deutschrap verboten werden?

Anmerkung

Die Analyse von Rap-Videos führt die Teilnehmenden in die Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ein und zeigt beispielsweise im Falle des Antisemitismus auf, wie Verschwörungsmythen in Vermischung mit religiösen Quelltexten zu antisemitischen Narrativen im Islamismus führen kann. Die Methode inkludiert ggf. auch Sexismus und Homosexuellenfeindlichkeit, wenn die Trainer*innen ein Video auswählen, in dem entsprechende Inhalte vorkommen. Die Methode verfolgt das Ziel, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, verschiedene Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit kennenzulernen und die Auswirkungen solcher Rap-Texte zu reflektieren.

* Es werden folgende Deutschrap-Titel zu verschiedenen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bearbeitet (Texte im Anhang):

- Antisemitismus: Kollegah – „Apokalypse“
- Sexismus: Cro – „Easy“

Homosexuellenfeindlichkeit: Homosexuellenfeindliche Inhalte sind zahlreich im Deutschrap. Oft sind es einzelne Zeilen, sodass es auch möglich ist, mehrere Textstellen aus verschiedenen Videos zu analysieren. Beispiele für solche Stellen sind:

*Gruß an meinen kleinen Bullen-Nuttensohn aus Bayern
Sagst, du bist nicht schwul (hah), bist du Meier
Pack ma' lieber wieder deine Hand an meine Eier (Schwuchtel)*
(Bonez MC – „Shotz Fired“)

*Ich schlag dir deine große Schnauze ein
Ich hab gehört du drehst ein Film – Brokeback Mountain 2*
(Farid Bang & Kollegah – „Friss oder stirb“)

*Deine Kollegen sind dran, ich geb den Hunden Prügel
Während Schwule wie du sich mit Jungs vergnügen
Und zu gerne Schwanz blasen, denn ihr seid
Wie Schotten, Männer, die die Hosen nicht anhaben
(Farid Bang & Kollegah – „Town, die nie schläft“)*

*Was für Vollmacht? Du Schwuchtel wirst gefoltert
(...)
Ich bring den Sound, zu dem auch deine Mutter bouncet
Es ist ganz normal, Männer lutschen keine Schwänze
(Shindy feat. Bushido – „Stress ohne Grund“)*

*Ich bin elitär und auf keinen Fall dein Kumpel
Berlin wird wieder hart, denn wir verkloppen jede Schwuchtel
(Bushido – „Berlin“)*

6.4.2. Anhang I: Songtext Kollegah – „Apokalypse“

*„Die Welt ist noch nicht gerettet, aber der Widerstand erstartet!“
Mir wurde offenbar, was sonst niemand anderes sah
Doch jetzt sieht man die Gefahr, von Palästina bis Katar
Was geschrieben stand, ist wahr, im Talmud, im Qur‘an
Und in der Bibel las ich’s nach, der Niedergang ist nah
Mir wird wieder alles klar, so vieles, was geschah
Seit der Zeit, als man von Zeichen wie dem Klimawandel sprach
Nun liegen ganze Städte und Industrieanlagen brach
,Ne ganze Welt liegt fieberkrampfend da – dieser Kampf war hart!
Ganze Küstenstreifen liegen voll mit Trümmerteil’n
Stücken von Brückenpfeilern, Brettern und Klinkerstein’n
Zu Staub verbrannten Rasenflächen, Schiffwracks in Hafenbecken
Und ausgebrannten Autowracks auf aufgeplatzten Straßendecken
Von zerklüfteten Innenstädten sieht man grau-schwarze Rauchschwaden
Auftragen zu ,ner erdrückenden Himmelsdecke
An Staatsgebäuden wachen
Armyleute, die aus etwas, das mal Gartenzäune waren, Lagerfeuer machen
Oder Tarnfahrzeuge fahren
Und Warenhäuser plündernde Arme, stark das Tageslicht scheuende Straßenräuber jagen
Manch einer schläft schutzlos unter
Freiem Himmel, manch einer bietet seine Luxusklunker für ,nen Platz im Luftschutzbunker
Man tauscht Gegenstände wie Eheringe und Goldketten
Für Medizin, wesentliche Lebensmittel und Wolldecken
Ein Rest Elektrizität an Notstromaggregaten
Oder Akkus aus Technikgeräten wie Fotoapparaten
Bringt ein Minimum an Strom
In eine sich aus Häuserruinen neu formatierende Zivilisation
Reiche Industrienation’n wurden traurige Trümmerfelder
Einzelne Gruppen von Menschen, die hausen wie Hinterwäldler
Die in behelfsmäßigen Wohnanlagen wie wellblechernen Notbaracken
Und Zeltstätten auf Strohmattentzen, Feldbetten und Sofas schlafen
Geld wechseln für Schokolade
Das einzige Luxusgut an einem Ort, an dem mutige Menschen das Weltende verschoben
haben
Die selbstsprechende Omen sah’n, in den Widerstand gingen
Nicht tatenlos zusah’n, als man kam, um sie niederzuzwingen
Und sie alle sprechen von einem heroischen Wissenden
In dessen Visionen sich die Symbole verdichteten
Dessen mutige Missionen den Zyklopen vernichteten*

*Und die Rettung waren für Millionen von Mitmenschen
Lern die verbotenen Schriften kennen und du weißt, was war
Dass nur die erste Welle vorbei ist, doch die zweite naht!
Ich las den Geheimvertrag, den sonst keiner sah
Den man im engsten Kreis verbarg und nur dort weitergab
In einer Geisterstadt, im dunklen Kellergewölbe
Seh' ich die Zukunft: Unsere Welt wird zur Hölle!*

*Eine seltene Quelle spricht von grauenvollen Tagen
Und von lauernden Gefahren, die vor tausenden von Jahren
Ihren Lauf genommen haben
An einem Zeitpunkt bevor die heutigen Geheimbunde aufgekommen waren
Unser Grauen nahte schon
Eine Ewigkeit vor der Erbauung Avignons, in den Mauern Babylons
Als der Herrscher in seiner gewaltigen Tempelstadt
Alten Legenden nach mit zwei gefallenen Engeln sprach
Was bald sein Verhängnis war und das Ende Babylons
Doch er sah's nicht komm'n, ahnte noch gar nichts von
Dem nahenden Unheil, das hereinbrechen sollte
Denn er ließ sich von Machthunger, Wahnsinn und Dummheit
Seiner Wunschfantasie treiben
Als sie sagten, sie würden ihm dunkle Magie zeigen und den Umgang mit ihr beibring'n
Der Kummer war tiefgreifend unter dem Wirkkreis
Der schwarzen Kunst starb das Volk an Hunger und Krieg leidend
Hunderte Viehweiden von Mittelmeerregionen
Bis zum Landesinnern, verbrannten in ,ner Hitzeperiode
Wie auch die meisten Wälder, Korn- und Weizenfelder
Nur die reichsten Männer hatten damals volle Speicherkeller
Es war außergewöhnlich
Das ganze Reich verkam zu einer grausamen Ödnis, nur die Hauptstadt des Königs
Die erblühte umso mehr
Er entzog dem Land Kraft, um selbst zu strahlen, das hat ihn die düstre Kunst gelehrt
Und er wütete umher wie einst barbarische Horden
Mit schwarzmagischen Worten, wie satanische Orden
Ließ Schwerter und Dolch schärfen
Jeder, der sich erhob, sollte verfolgt werden von Schergen mit Holzspeer'n
Er saß auf Goldbergen in abgeschirmten Bollwerken
Auf sicherem Grund in glitzerndem Prunk und ließ sein Volk sterben
Das alles geschah in Babylons dunkelsten Tagen
Die die größten Untaten bargen seit hunderten Jahren
Und eines Tages erscheinen die zwei Engel wieder*

*Gewandet in elegante Roben düsterer Tempelpriester
Sie sprachen von Niedertracht
Und des Königs Missbrauch der Gaben der Priesterschaft, die magische Wirkungskraft
Die nur ein Test gewesen wäre
Ob sich der Mensch, versehen mit den Mächten dieser Erde, vom rechten Weg entferne
Er habe wählen können zwischen Gutem und Bösem
Sei der Versuchung erlegen, ließ sich von Blutrünst bewegen
Es sei ein Trugschluss gewesen, dass der Mensch sich bessern könne
Darum dürfe es für Babylon keine Zukunft mehr geben
Daraufhin ließen sie den Euphrat vertrocknen
Und die Stadt, von festem Gemäuer umschlossen
War nun vom Flussbett zu begehnen, so musste es gescheh'n
Dass jemand einmarschierte, um die Stadt mit Truppen einzunehm'n
Es war der herzlose Feind, das persische Reich
Sie nahmen die Stadt und machten sie dem Erdboden gleich
Das war das Ende Babylons wie es geschrieben steht
In den geheimen Büchern unter dem Tempel Salomons
Denn er ließ Jahre später nach den okkulten Schriften graben
Die den König vergiftet haben und das dunkle Wissen tragen
Diese Schriften strahlen eine gefährliche Macht aus
Man könnte spür'n: Von ihnen ging ,ne verheerende Kraft aus
Salomon hat das geseh'n
Und sie unter seinem Palast, der heutigen al-Aqsa-Moschee ad acta gelegt
Ließ sie verstecken und begraben
Und dort lagen sie dann etliche Dekaden, bis die Tempelritter kamen
Die vermissten Bücher bargen, in ihre Fürstentümer brachten
Und ausgewählte Hausgelehrte zu Wissenshütern machten
Und wie zu erwarten
Gerieten die gefährlichen Schriften zu den Triumviraten der Illuminaten
Die, statt ihr zu entsagen, die Magie nun erwachen ließen
Und sie in einem düsteren Ritus entfachten
Um ihre Macht zu stützen, Kraft des Wissens
Dass sie noch heute wie einen geheimen Schatz beschützen
Die Mutigsten aus dem Orden wurden auserkoren
Haben dunkle Geister heraufbeschworen mit Zauberformeln
Die das Grauen formten
Man spricht von Schatten oder Dämonen, Meuchelei, Kriegstreiberei und Auftragsmorden
Uns ist zu vieles entgang'n
Wie dass alle Mächtigen der Geschichte den gleichen dreizehn Blutlinien entstammen
Von Babylon zu den ägyptischen Pharaonen
Trägern der europäischen und britischen Adelskronen*

*Bis hin zu Politik und US-Präsidenten
All jene, die die Geschicke der Welt geschäftsmännisch lenkten
War'n alles letztendlich Menschen vom Blut eines Dämonen
Die ihre Kraft aus ihm schon seit Urzeiten bezogen
Und es geht aus diesen Buchkapiteln auch hervor
Dass man Menschenopfer aus Burgverliesen auserkor
Und Düsternis heraufbeschwor
So kam es, dass so manch ein Delinquent zum Zweck der Blutmagie sein Haupt verlor
Sie trugen ihre Zauber vor, doch der Preis war groß
Sie türmten täglich Leichnam für Leichnam hoch
Doch eines Tages war jede Verlieszelle leer
Und die Dschinn hatten damit keine Energiequelle mehr
Drum führten alle großen Herrscher etliche Kriegsschlachten
Und es war ihnen egal, ob sie Verlust oder Sieg brachten
Weil Opfer jeder Art ihre Kräfte vervielfachten
Diese Kräfte bündelten sie an starken Energieachsen
Man braucht nur die Verbindungen auf der Karte zu zieh'n
Und sieht die Analogien der Inka und Mayaruin'n
Inti Punku, Silbury Hill
Seht, wie sich die Dschinn-Magie in monumentalen Gebilden spiegelt
Der Stonehenge, die Zikkurate
Sie alle sind Orte drakonischer Tribunate und dämonischer Rituale
Schon früher schmiedeten Ururahnen der heutigen Illuminaten
Tief im Innern der Pyramide des Kukulcán
Mit übertriebenem Blutrünstwahn
Den alles vernichtenden und mir nun in Form dieser Schrift überlieferten Zukunftsplan
Jetzt weiß ich, was das Geheimnis der Erleuchteten war
Erkenn' am heutigen Tag ihren teuflischen Plan
Sie wollen, dass sie wiederkehrt
Eine unmenschliche Macht mit unbändiger Kraft, die auf uns niederfährt
Tödliche Dschinn – seit Ewigkeiten durch Magie gestärkt
Mit jedem Mord, jedem Leid, jedem Krieg genährt
Alles, was bisher war, war nur das Vorbeben
Auf jene Schrecken, die jetzt aus der Hölle empor traten
Der Zyklop sollte bloß ihre Stärke demonstrier'n
Nebenbei die Bevölkerung der Erde reduzier'n
Die verbliebene Menschheit mit aller Härte kontrollier'n
Den Weg ebnen, bis sie komm'n, um ihr Werk zu komplettier'n
Es sind Gog und Magog – die Todessöldner
Die über die Welt hereinbrechenden Dämonenvölker
Sie werden nun von diesem Geheimbund erweckt
Meine Kerze erlischt – der Zeitpunkt ist jetzt!*

*Ich geh' raus, bin noch kaum am Rahmen der Tür
Schon seh' ich die Stadt rauchverhangen vor mir
Seh' wie dunkle Wesen die Hausfassaden umspiel'n
Während dumpfe Schläge wie Hauptschlagadern pulsier'n
Mystische Szenen, eine verwüstete Gegend
Voll mit übelst düsteren Schemen und wütenden Schlägen
Eines stürmischen Bebens, und nein, für mich besteht
Keinerlei Zweifel: Hier erwachen grade Mythen zum Leben!
Ich spür' es in jedem Teil meines Körpers
Bäume schweben durch die Luft als gäb' es keinerlei Schwerkraft
Ich greif' mir mein Fernglas
Seh' die Dämonen kommen und besinne mich auf meinen eigenen Herzschlag
Sie hab'n die Pforten geöffnet, die Tore der Hölle
Ich hab' grad die Koordinaten der Orte berechnet
Ich kenn' die Energiepunkte
Zwischen denen ein magisches Portal die Atmosphäre aufreißt wie ,ne Kriegswunde
Ich weiß, dass die Endzeit anbricht
Und sende das Signal, damit die allerletzte Streitmacht der Menschheit antritt
Unabhängig von Religion, Herkunft oder Stand
Sie werfen sich in' Kampf ohne Ehrfurcht oder Angst
Denn bevor sie sich den teuflischen Dämonen unterwerfen
Nehmen sie in Kauf, dass sie in den Tod gezwungen werden
Ich würd' notgedrungen sterben
Doch damit ihr Kampf eine Chance hat, muss ich losziehen und einen Knotenpunkt zer-
stören
Und niemand hält mich ab, denn
Wenn ich es nicht vermag, das Energiekraftfeld zu kappen, gehört diese Welt den Schatten
Ich bin bereit zum Heldentod
Reis' in Windeseile zum Jerusalemer Felsendom, dort entspringt der Weltenstrom
Ein Kraftfeld in grellem Rot, einer der Dämonen tritt aus
Ich geh' hin und hole aus, schlage zu mit der bloßen Faust
Bis er schwer benommen ist
Ein zweiter Schlag befördert ihn dann durch das Tor dahin zurück, wo er hergekommen ist
Überall schweben die Geister
Doch bevor sich jeder abgefuckte Dschinn aus dem Jenseits hier breitmacht, nehm' ich ,ne
Streitaxt
Schlag' auf den rubinroten Schein des Magieknotens ein
Er explodiert unter tausend lieblosen Schrei'n
Und die Pforte ist geschlossen
Doch der letzte Tropfen Blut an diesem Ort ist noch nicht geflossen, das Morden nicht ge-
stoppt, denn*

*Auch wenn jetzt kein weiterer Dämon mehr nachkommt
Gleicht ganz Ost-Jerusalem einer enormen Schlachtfeldfront
Die letzte Bastion der Menschheit wehrt sich mit Kämpferherz
Gegen eine endlose Übermacht auf dem Tempelberg
Auf Seiten der Menschen türmen sich Leichen zu Bergen
Doch die feindlichen Schergen – sie schein'n nicht zu sterben
Sie strömen von überall wie die lebendigen Toten
Die Hänge nach oben in scheinbar nie endenden Wogen
Unmenschliches Tosen, ein Kämpfen und Toben
Zwischen Traum und Realität sind die Grenzen verschoben
Über dem Berg erscheint in brennenden Roben
Die Vision eines Mannes, er strahlt hell und hat die Hände erhoben
Steht dort im lodernden Licht
Beschwört die strömende Höllenarmee und beobachtet mich mit boshafem Blick
Ich seh' hoch, starr' zurück
Entdecke dabei die Ruinen in seinem Hintergrund und weiß, welche Großstadt es ist
Weiß, wie entfernt der Ort ist
Also wag' ich den Teleport mit dem allerletzten Rest Energie des zerstörten Tores
Und plötzlich ist es still
Kein Töten, kein Sterben, kein mörderisches Bild, kein höllisches Gebrüll
Nur der Canary-Wharf-Komplex – City of London
Nur noch ein einzelner Turm zwischen den vernichteten Banken
Des Distrikts ist vorhanden
Umgeben von Magiestrahlen, die sich um ihn ranken wie giftige Schlangen
Es blitzt wie Brillanten in dem Stockwerk ganz oben
Da drin muss er sein – der Kopf der Dämonen
Ich geh' ostwärts, der Boden ist durchzogen von Rissen
Lava fließt untendurch, ich spür' brodelnde Hitze
Und geh' ins Bankgebäude, in der Luft liegt angedeutet
Der Geruch von Schwefel, dazu der Gestank von Fäule
Jeder Gang beleuchtet von schwarzer Magie
Gezogen von der Hand des Teufels, ein Mann lehnt seufzend
Mit nonchalantem Blick
An einer Mauer in der Ecke in ,nem sonderbaren Licht, löst sich von der Wand und spricht
Kommt nah ran und zischt:
„Du hast mein'n Plan durchkreuzt!“ – und die Wand wirft seine Stimme mit Donnerklang
zurück
Er sagt: „Ihr könnt die Schlacht gewinn'n, doch niemals meine Macht bewzing'n
Genießt das Licht des Tages so lange bis die Nacht beginnt!“
Und mit diesen Worten verändert sich sein Antlitz
Sein edler Suit fängt Feuer, bis er letztendlich verbrannt ist*

*Klauen erscheinen plötzlich, wo eins seine Füße waren
Sein Rücken bricht auf, weil ihm dort Flügel wachsen
Ich seh' ihn düster starren, dann springt er aus dem Fenster
Das Letzte, was ich seh', ist seine Schwingen wütend schlagen
Er ist fort... ich seh' in ,ner Scherbe die Vision:
„Der Kampf in Jerusalem geht weiter, doch endlich sterben die Dämon'n.“*

*Etliche Jahre sind seit dem Kriegsende vergang'n
Die Menschen auf der Erde leben friedfertig zusamm'n
Man sieht, wie Buddhisten, Muslime und Christen
Gemeinsam die zerstörten Städte wieder errichten
Sie wurden niedergerissen
Doch nun schwören sie, man würde sie nie mehr vernichten und ihr Klima vergiften
Jedes Dorf, jeder Bezirk, jeder Ort wird restauriert
Seit Jahren wurd' kein einziger Mord mehr registriert
Jede Gegend hier erblüht, es gibt Fische in den Weltmeer'n
Früchte auf den Feldern, der Planet wird wieder grün
Der Dämon ist besiegt, der dunkle Zauber gebunden
Doch noch immer werden Bücher mit der schwarzen Aura gefunden
Wir suchen und bringen jedes Buch, das wir finden
Auf den Scheiterhaufen, wo Feuer und Glut es verschlingen
Grade brennt auf dem Dorfplatz das letzte schwarze Kapitel
Da kommt ein Rabe vom Himmel...*

6.4.3. Anhang II: Songtext Cro – „Easy“

(Easy, ea ea, mh mh)

(Easy, ea ea, mh mh)

*Leute sagen zu mir „Cro das Genie“ denn er flowt wieder wie
Dieser Hova und außerdem baut er die Beats es ist (easy, ea ea, mh mh)
Und dieser Typ hier vergleicht sich mit Jay-Z und schieß' auf die Playsi
Denn ich häng' ab mit Rockstars genauso wie AC/D (easy, ea ea, mh mh)
Yeah Ich chill im Bett mit ,ner Chic die sieht aus wie die Sis' von Beyoncé
Doch eigentlich, geb' ich n' Fick auf Frau'n wie (easy, ea ea, mh mh)*

*Uh, Ok, das mit den Chics tut mir leid es war nicht so gemeint
Kannst du mir noch mal verzeihn' Ina
Und sie schreit „Ich heiß“ (easy, ea ea, mh mh)
Uh, doch wenn sie plötzlich so 'n kleines Ding zeigt
Du eigentlich schon weißt der zweite Strich heißt
Es ist aus und vorbei bleib (easy, ea ea, mh mh)
Yeah, und wenn sie heiraten will
Und nach drei Tagen chilln' schon dein ganzes Haus und deinen Leihwagen will
Ersch- (easy, ea ea, mh mh)
Yeah doch das würd' ich mich nicht traun'
Man das weiß ich genau
Denn davor hau ich ab und sing „Run Away“ wie Kan-Y (easy, ea ea, mh mh)*

*Uh und dann lauf ich und lauf ich wohin ist noch offen
Am besten nur weit, weit weg vielleicht Washington D (Easy, ea ea, mh mh)*

*Yeah, und diese Frau war verrückt, denn sie hat mich erdrückt
Schreit „Cro komm zurück“
Doch ich schlüpf' grad in die Air (easy), und verl (easy)
Und mach' den iPod an und alles was ich hör' ist*

*Sunny,
Ah, ah, ah ich weiß schon du heißt (easy) aber ist mir egal
Ich nenn' dich lieber Sunny,
Ah, ah, ah
Ab jetzt wird alles (easy) denn du bist nicht mehr da
Ah ah-ah ah-ah*

Sunny,

ah, ah, ah

Ich weiß schon du heißt (easy) aber ist mir egal

Ich nenn' dich lieber Sunny,

Ah, ah, ah

Ab jetzt wird alles (easy) denn du bist nicht mehr da

Ah ah-ah ah-ah

Easy, ea ea, mh mh

Easy, ea ea, mh mh

6.5. Literaturnachweise

Benz, Wolfgang (2019): Antisemitismus. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Büchler, David (2017): Die 10 heißesten Modemarken und wie Rap sie gepusht hat. 10.11.2017. Online verfügbar unter: https://hiphop.de/magazin/hintergrund/10-heissesten-modemarken-wie-rap-sie-gepusht-hat-308626?nopaging=1&fbclid=IwAR2wKPoIDq42rftrL6tGgARNW4zefzt-JR0np2AffVp-bT3XxLd2OffUr_Dc&page=12,2 (Stand: 02.09.2025).

Christiansen, Frank (2018): Vorbilder für Jugendliche. Gangster-Rapper stehen erneut in der Kritik. dpa, 19.04.2018. Online verfügbar unter: <https://www.shz.de/deutschland-welt/musik/vorbilder-fuer-jugendliche-gangster-rapper-stehen-erneut-in-der-kritik-id19627266.html> (Stand: 02.09.2025).

Deutschlandfunk: Interview zwischen Kolja und Fabian Wolff (2019.): Geschichte des Deutsch-Rap. Wie die Küchenschabe nach dem Atomkrieg. 23.02.2019. Online verfügbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/geschichte-des-deutsch-rap-wie-die-kuechenschabe-nach-dem.807.de.html?dram:article_id=441692 (Stand: 02.09.2025).

Die neue Welle (2018): Deutscher Rap und sein Einfluss auf die Kultur. 01.10.2018. Online verfügbar unter: <https://www.die-neue-welle.de/im-blickpunkt/deutscher-rap-und-sein-einfluss-auf-die-kultur> (Stand: 02.09.2025).

Göth, Margret (2014): Sexuelle Orientierung in Psychotherapie und Beratung. Berlin: Springer.

Rohwer, Björn (2018): Rekorde über Rekorde. Wie Deutschrap 2017 dominiert hat. 08.01.2018. Online verfügbar unter: <https://hiphop.de/magazin/hintergrund/rekorde-ueber-rekorde-wie-deutschrap-2017-dominiert-hat-309796> (Stand: 02.09.2025).

Thiele, Anja (2013): Sexismus. In: Gender Glossar, 14.06.2013. Online verfügbar unter: <https://www.gender-glossar.de/post/sexismus> (Stand: 02.09.2025).

von Eisenhart Rothe, Yannick (2020): Fler, Sido, Kollegah und Co.: Warum ist Verschwörungsglauben im Rap so verbreitet? SPIEGEL Kultur, 12.05.2020. Online verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/kultur/musik/corona-virus-warum-verschwörungstheorien-im-deutschrap-so-verbreitet-sind-a-2c06d306-b25b-4523-80c0-983b48c3d941> (Stand: 02.09.2025).

Impressum

Violence Prevention Network gGmbH
Judy Korn, Thomas Mücke – Geschäftsführung
Alt-Reinickendorf 25
13407 Berlin

(030) 917 05 464
(030) 398 35 284
post@violence-prevention-network.de
www.violence-prevention-network.de
© Violence Prevention Network | 2025

Eingetragen beim Amtsgericht Berlin-Charlottenburg: HRB 221974 B
Bildnachweis: Hessisches Ministerium der Justiz und für den Rechtsstaat, part
Autor*innen: Mehmet Akpınar, Uğur Baykan, Fatih Işık, Boujemaa Tajjiou,
Lina Thillosen, Cuma Ülger, Navid Wali, Fatih Yiğit, Mareike Zumpe
Lektorat: Dörthe Engels, Laura Hugenroth
Redaktion: Verena Kießwetter, Paul Merker

Ansprechpartner/Leitung Projektverbund: Cuma Ülger
Regionalleitung Hessen: Hakan Çelik

Gestaltung: part | www.part.berlin

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/company/violence-prevention-network>

Diese Publikation erscheint im Rahmen des Projekts *KogEx Hessen 3.0 – Kompetenz gegen Extremismus in Justizvollzug und Bewährungshilfe* und wird gefördert durch das *Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend* im Rahmen des Bundesprogramms „*Demokratie leben!*“ sowie durch das *Hessische Ministerium der Justiz und für den Rechtsstaat*.

Gefördert vom



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



HESSEN
Hessisches Ministerium
der Justiz und für den
Rechtsstaat

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend, des Bundesamts für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) oder des Hessischen Ministeriums der Justiz und für den Rechtsstaat dar. Für inhaltliche Aussagen und Meinungsäußerungen tragen die Publizierenden dieser Veröffentlichung die Verantwortung.

www.violence-prevention-network.de

