

Dokumentation

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
und Rassismuskritik

Impressum:

Herausgegeben von der Landeszentrale
für politische Bildung Baden-Württemberg
Lautenschlagerstraße 20 | 70173 Stuttgart
Telefon 0711/164099-0
www.lpb-bw.de

Unterstützt von dem Projekt IKÖ³,
Fachdienst Jugend, Bildung,
Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen
und CJD Bodensee-Oberschwaben
finanziert durch den AMIF-Fonds.



Die namentlich gekennzeichneten
Beiträge geben die Meinung
der Autorin/des Autors wieder.

Redaktion:
Felix Steinbrenner
Andreas Foitzik
Julia Hinze
Nadja Harm

Gesamtherstellung:
VH-7 Medienküche GmbH
70372 Stuttgart
www.vh7.de

April 2017

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	3
Klausurtagung:	
Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik	5
Ein Bericht von Markus Wanzeck	
Vortrag Kurt Möller	5
Vortrag Claus Melter	7
Diskussion: Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	8
Nachmittagssession.....	8
Rassismuskritische Migrationspädagogik und die Orientierung an den Integritäten aller Menschen	
Claus Melter	
Zum Umgang mit Rassismuserfahrungen.....	9
„Ausländerfeindlichkeit“, „Fremdenfeindlichkeit“ oder Rassismus?	10
Rassismuskritische Migrationspädagogik und Studien	12
Die wissenschaftliche (De-)Thematisierung von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in verschiedenen Studien.....	12
„Migrationsgesellschaft“ als Analyseperspektive und Realutopie	13
Wissen um die Geschichte rassistischer Gewalt – auch durch Soziale Arbeit und Bildung	13
Kolonialpädagogik.....	15
Nationalsozialistische Pädagogik.....	15
Unterwerfende Integrationspädagogik und Rassismus	16
Ambition der Integritäten-Orientierung	16
Integritäten-orientierte Soziale Arbeit und Bildung	18
Umgang mit Integritäten-Verletzungen	18
Aktuelle Herausforderungen einer rassismuskritischen sowie integritäten-orientiert ambitionierten Sozialen Arbeit und Bildung.....	18
Rassismuskritik und Integritäten-Orientierung in der Praxis.....	19
Literatur.....	20

„Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF) oder Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs)? – Welches Konzept führt wissenschaftlich und praktisch wohin?.....	23
Kurt Möller	
1. GMF – Grundzüge und zentrale empirische Befunde.....	23
2. GMF – eine kritische Sicht auf das Konzept.....	25
3. PAKOs – Grundzüge und zentrale empirische Befunde	30
4. Fazit.....	39
Literatur.....	40
Kommentar: Rassismuskritik und GMF-Ansatz in der Debatte.....	41
Nausikaa Schirilla	
Möglichkeiten der Prävention.....	41
Gesellschaftliche Machtverhältnisse	42
Verschiedene Ungleichheitsverhältnisse	42
Fokus auf Ausgegrenzte.....	43
Anregungen zum Weiterdenken.....	43
Literatur.....	44

VORWORT

Programme und Projekte im Bereich Extremismusprävention basieren häufig auf der Grundlage des Konzepts der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, im Bereich Antidiskriminierung dagegen vorwiegend auf Theorien aus dem Feld der Rassismuskritik. Aus diesen theoretischen Grundlegungen folgen auch je unterschiedliche konzeptionelle und praktische Ansätze.

In den letzten Jahren ist eine Annäherung und zunehmende Kooperationen zwischen den beiden Handlungsfeldern zu beobachten, wobei diese Kooperationen oft mit wenig Wissen über die jeweils anderen theoretischen Grundlagen stattfinden. Das allerdings ist notwendig, um zu prüfen, wo Kooperationen sinnvoll sind und wie sie gestaltet werden können, ohne reelle Unterschiede zudecken zu müssen. Es geht nicht darum, welches der Konzepte „richtig“ oder „falsch“ ist, sondern welches Konzept für welches Ziel und welches konkrete Ziel angemessen ist.

Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hat daher im April 2016 im Rahmen des Landesprogramms „Demokratie stärken!“ dreißig Programmverantwortliche aus den Bereichen Extremismusprävention und Antidiskriminierung zu einem Klausurtag eingeladen. Kooperationspartner waren das Projekt IKÖ³ des Fachdienstes Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen und das Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik.

Die Resonanz auf diese Einladung, wie auch die Rückmeldung zu dem Klausurtag waren so positiv, dass wir die Beiträge des Tages, sowie einige Blitzlichter aus der Diskussion gerne einem größeren Kreis zur Verfügung stellen wollen.

Wir bedanken uns bei den Referentinnen und Referenten Prof. Dr. Nausikaa Schirilla, Katholische Hochschule Freiburg, Prof. Dr. Claus Melter und Prof. Dr. Kurt Möller, beide Hochschule Esslingen, für die Bereitstellung und Bearbeitung der Manuskripte.



KLAUSURTAGUNG: GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT UND RASSISMUSKRITIK

Ein Bericht von Markus Wanzeck

Am 11. April 2016 fand im Stuttgarter Hospitalhof, gemeinsam organisiert von der BruderhausDiakonie Reutlingen, dem Netzwerk rassismuskritische Migrationspädagogik und der Landeszentrale für politische Bildung (LpB) Baden-Württemberg, die Klausurtagung „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik“ statt. Rund drei Dutzend Akteurinnen und Akteure und Forschende aus den Bereichen Rechtsextremismusprävention, Antidiskriminierung und politische Bildung kamen aus ganz Baden-Württemberg zusammen, um sich über die theoretischen Grundlagen ihrer Arbeit und daraus folgende praktische Konsequenzen auszutauschen. Unter ihnen befanden sich Prof. Kurt Möller und Prof. Claus Melter von der Hochschule Esslingen sowie Prof. Nausikaa Schirilla von der Katholischen Hochschule Freiburg.

Die Tagung sei Ausdruck und Folge eines aufeinander Zubewegens von Rechtsextremismusprävention und Rassismuskritik, das nach Bekanntwerden der NSU-Morde einsetzte, erklärte Felix Steinbrenner von der LpB. Im November 2014 hatte Steinbrenner, der in der Rechtsextremismusprävention tätig ist, auf der Tagung der Bundeszentrale für politische Bildung „Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU“ in Magdeburg den rassismuskritischen Migrationspädagogen Andreas Foitzik von der Bruder-

hausDiakonie Reutlingen kennengelernt. Es war ein erster Austausch zwischen zwei zwar benachbarten, aber doch weitgehend autark agierenden Arbeitsbereichen. „Für mich waren diese zwei Szenen, Rechtsextremismusprävention und Antidiskriminierung/Rassismuskritik, in Baden-Württemberg über viele Jahre tatsächlich getrennte Sphären“, so Foitzik. „Es war kein konkurrierendes Verhältnis, sondern eher ein arbeitsteiliges.“

Die Begegnung in Nordostdeutschland hatte Folgen für den Südwesten: Seit November 2014 nähern sich LpB und rassismuskritische Institutionen in Baden-Württemberg einander mit gemeinsamen Veranstaltungen und Projekten, wie nun im Rahmen einer solchen Klausurtagung, an. Sie soll Akteurinnen und Akteuren, die mit unterschiedlichen Annahmen arbeiten, die Möglichkeit zum Austausch und zur Reflexion der eigenen theoretischen Hintergründe bieten – auch als Basis für weiterführende Überlegungen, welche Ansätze in welcher Ausprägung in der praktischen Arbeit sinnvoll sind und wo sich Kooperationen ergeben könnten.

Den Auftakt der Tagung bildeten, stellvertretend für die Positionen der Rechtsextremismus- und der Rassismuskritikforschung, Vorträge von Kurt Möller und Claus Melter.

Vortrag Kurt Möller

Kurt Möller stellte in seinem Vortrag zunächst einmal das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) in seinen Grundzügen vor: Gemäß der „Bielefelder Definition“ (Wilhelm Heitmeyer, Andreas Zick, etc.) bezeichne GMF die Ablehnung einer Person oder Personengruppe allein schon deshalb, weil sie nicht zur eigenen Gruppe gerechnet wird, mithin eine fremde, eine andere Gruppe ist. „Rassismuskritisch würde man wohl sagen, weil diese Personen ‚verändert‘ werden“, so Möller.

Er verwies auf die bekannte grafische Darstellung des Syndroms GMF und seinen von einer Ideologie der Ungleichwertigkeit integrierten Facetten, zu denen auch der Rassismus zählt: „Daran wird schon deutlich, dass Rassismus nicht ein Gegenbild zu GMF ist, sondern ein Teilaspekt.“

Möller betonte, wie verbreitet rechtspopulistische Einstellungen – charakterisiert durch GMF plus die ergänzenden Faktoren Autoritarismus, Demokratiemisstrauen und Elitenschelte, Nationalismus, Wut, Hass und Gewalt – in Deutschland sind. Dies zeigt sich auch jenseits der jüngst gewachsenen AfD-Wählerschaft. Einer Studie von Beate Küpper und Andreas Zick zufolge sind 20 Prozent der Bevölkerung dem Rechtspopulismus zugeneigt (Personen,

die mindestens drei von vier Rechts-populismus-Kriterien erfüllen). Fasst man den Rechtspopulismus weiter, als „rechts der Mitte“, lassen sich ihm 42 Prozent der Deutschen zuordnen.

Anschließend konfrontierte Möller das GMF-Konzept mit einer Reihe von Kritikpunkten, die er an dessen Initialen festmachte, beginnend mit dem für „Gruppen“ stehenden G. „Die GMF tut so, als *gäbe* es diese Gruppen, gegenüber denen eine Menschenfeindlichkeit gemessen wird“, so Möller. Doch in welchem Sinn existiert die Gruppe der Homosexuellen; der Fremden; der Asylsuchenden? „Wir konstruieren sie – in dem Moment, in dem wir diese Begrifflichkeit benutzen.“ Entsprechend liege es an jedem Einzelnen, genauer hinzusehen, „wie die Prozesse der Gruppierung von ‚Ver-änderten‘, von Fremdgemachten stattfinden“.

Zweitens, das M („Menschen“): Adressiert sei diese Feindlichkeit nicht nur an Menschen(gruppierungen), argumentierte Möller, sondern auch an Lebens-

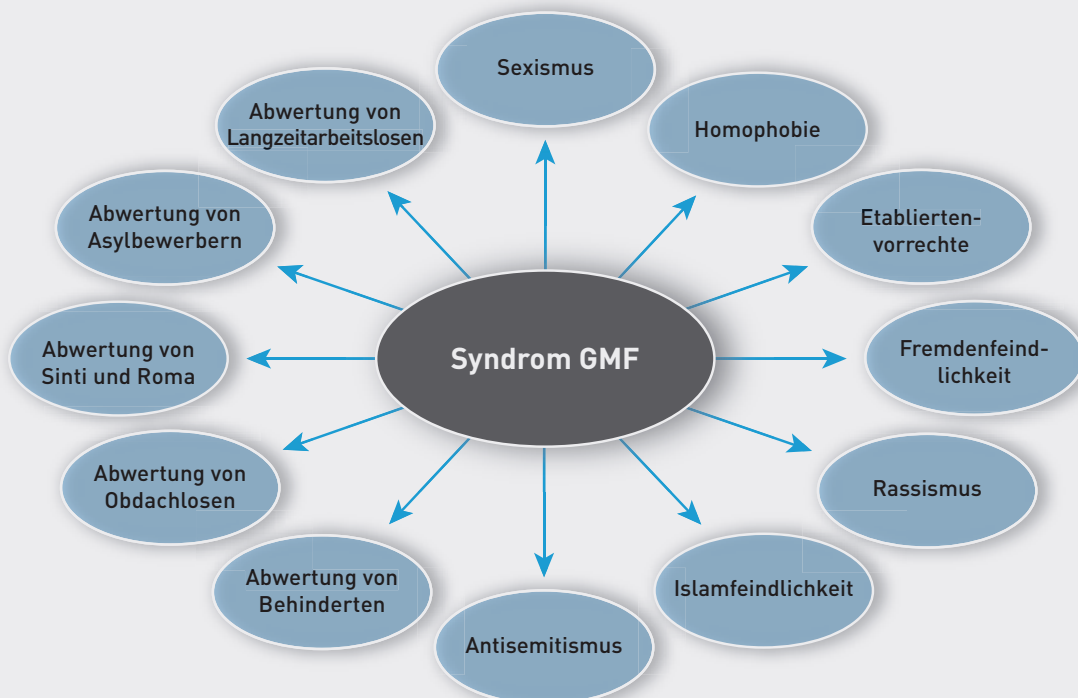
praxen. „Man hat nicht nur etwas gegen Schwule, sondern auch etwas gegen Homosexualität“, gegen Religion und gegen Weltanschauungen.

Drittens, das F („Feindlichkeit“): Möller warnte vor voreiliger Etikettierung bei Jugendlichen. Aus seiner langjährigen wissenschaftlichen Erfahrung heraus, glaube er sagen zu können, dass jugendliche Einsteigende, zwischen 13 und 16 Jahren, nie Rechtsextreme sind, sondern „allenfalls rechtsextrem orientiert“. Insbesondere solle man sich davor hüten, Jugendliche als Menschenfeinde zu titulieren: „Wir müssen nur mal überlegen, was wir mit 13, vielleicht auch noch mit 17 oder 21, gemacht haben. Da war eine Menge Blödsinn dabei.“ Jugendliche befänden sich in einer Phase der Identitätsbildung, in der vieles fluide sei. „Wenn man das nicht wahrnimmt, ist das geradezu unpädagogisch.“

Darüber hinaus kritisierte Möller am „Bielefelder Konzept“ der GMF eine begriffliche Beliebigkeit. So würden „Feindlichkeit“, „Abwertung“, „Wut“,

„Hass“, „Ablehnung“, „Vorbehalte“ etc. mehr oder weniger synonym benutzt: „Damit verschenkt man analytische Tiefenschärfe.“ Auch sei es fragwürdig, hinter dem GMF-Syndrom stets eine Ideologie der Ungleichwertigkeit am Werke zu sehen. Gerade bei Jugendlichen, so Möllers Eindruck, lasse sich selten eine elaborierte Ideologie ausmachen – stattdessen Faktoren, die man als „Repräsentation“ bezeichnen könnte (neben rationalen Elementen bspw. auch Metaphern, Symbolik, Habitualisierung).

Als Konsequenz aus den genannten Kritikpunkten plädiert Möller dafür, anstatt von GMF besser von pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) zu sprechen. Damit gerate automatisch auch der Prozess der Konstruktion in den Fokus. Möller ist es wichtig zu betonen, dass es ihm dabei nicht um eine Ablehnung der Ablehnungskonstruktion an sich gehe: „Ich habe kein Problem damit, wenn jemand einen anderen ablehnt. Ich habe eines, wenn die Ablehnung pauschal, pauschalisierend erfolgt.“



Vortrag Claus Melter

Claus Melter begann seinen Vortrag mit einer Anekdote, die einen Kerngedanken der rassismuskritischen Perspektive illustriert – und für ihn ein Schlüsselerlebnis gewesen sei: Er habe einmal gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen ein Sommerfest besucht, auf dem zwei „als herkunftsdeutsch kategorisierte Jugendliche“ einen „als migrantisch kategorisierten Jugendlichen“ angriffen und ihn rassistisch beschimpften. „Wir haben diese Jugendlichen weggezogen, mit ihnen geredet“, so Melter. „Und irgendwann ist uns voller Erschrecken eingefallen: Wir haben uns gar nicht um den Angegriffenen gekümmert. Da haben wir uns geschämt.“

Später habe er gezielt nach Studien über Personen, die rassistisch angegriffen wurden, gesucht – mit vergleichsweise geringem Erfolg. Denn, so Melter: „Auch in der Forschung liegt der Fokus auf denen, die Gewalt ausüben.“ Seit vielen Jahren setze er sich deshalb mit der Frage auseinander: Wie ist das Verhältnis von nationalstaatlicher und rassistischer Diskriminierung für die Lebenspraxen *aller* Personen? Dabei sind ihm drei Aspekte besonders wichtig: die Achtung der Integrität; die Selbst- und Mitbestimmung; der faire Zugang zu positiven Werten wie Rechten, Bildung, Arbeit, Wohnen und Ansehen. Stets lasse er sich von der Frage leiten: Welchen Zugang haben verschiedene Gruppen zu diesen Ressourcen?

„Eine gesamtgesellschaftliche, historische Analyse wird uns verdeutlichen, dass wir Teil der Verhältnisse sind“, so Melter weiter. „Wir sind, wenn wir uns einkommensmäßig verorten oder in

Bezug auf die Geschlechterverhältnisse, Teil der Gesellschaft.“ Rassismuskritik beinhalte somit immer eine Gesellschaftsanalyse. Schon allein, weil sich Kritik nicht außerhalb der Gesellschaftsverhältnisse verorten kann und darf: „Wir Wissenschaftler sind nicht Außenstehende, nur Betrachtende.“

Melter plädierte dafür, Gesellschaft als Raum von Machtverhältnissen zu betrachten. Dabei definiert er Macht nicht als Ausübung von Zwang gegenüber anderen, sondern im weiteren Sinne als Möglichkeit, Einfluss auf die eigenen Lebensverhältnisse und die anderer zu nehmen. „Macht ist dynamisch. Und Machtverhältnisse können dann ungleich werden, wenn bestimmte Gruppen systematisch mehr Zugang, mehr Einflussmöglichkeiten über andere haben.“ Vor diesem Hintergrund dürfe man die Augen nicht vor institutioneller legaler Diskriminierung verschließen, müsse sie vielmehr daraufhin hinterfragen, ob sie moralisch und politisch legitim ist – etwa im Fall des Asylgesetzes, das systematisch Menschen gleiche Rechte vorenthalte.

Darüber hinaus könne auch die formale und die soziale Zugehörigkeit miteinander im Widerspruch stehen, gab Melter zu bedenken: „Wenn Sie systematisch mit Stereotypen und Vorurteilen drangsalieren und auf diese Weise ausgegrenzt werden, dann hat das eine Wirkung, dann erfolgt eine Subjektivierung, dann müssen Sie sich in irgendeiner Weise damit auseinandersetzen.“ Als Beispiel für eine solche Divergenz von formaler und sozialer Zugehörigkeit nannte er das *racial profiling* – die Praxis von Polizisten also, gezielt Leute aus der Menge zu kontrollieren, die sie aufgrund ihres Aussehens als nicht deutsch einordnen. Ähnliche, wenn auch bisweilen subtilere *stereotype threats*, vermutet Melter in vielen

Bereichen der Gesellschaft, etwa im Bildungssystem. Gerade in Letzterem sei es frappierend zu sehen, dass Leute in einer bestimmten, pauschalisierenden Weise kategorisiert würden und ihnen dementsprechend Leistungsvermögen zugeschrieben werde. „Man kann da eine diffuse Verbindung zu nationalen, ethnischen, rassistischen Konstruktionen feststellen.“

Oft blieben rassistische Haltungen zwar – bewusst oder unbewusst – unter der Oberfläche verborgen, aber deswegen seien sie kaum weniger wirkmächtig. Ein Kollege habe einmal folgenden guten Rat gegeben, um diesen subkutanen Rassismus zutage zu fördern, erklärte Melter: „Wenn Sie überprüfen wollen, ob etwa im Sprechen über ‚Kulturkreise‘ etwas verwendet wird, das Ähnlichkeit mit einer Rassekonstruktion hat, setzen Sie einfach mal überall ‚Rasse‘ statt ‚Kultur‘ ein.“ Funktioniere das Gesagte mit diesem Kultur-Ersatz noch immer, habe man offenbar ein rassistisches Sprachversteck aufgetan.

Damit solle nicht gesagt sein, dass Diskriminierung unbedingt auf den Rassebegriff abstellen müsse, erklärte Melter. Dies sei zwar eine besonders frappierende Spielart; doch auch nationalstaatliche, ethnische oder kulturalisierende Diskriminierungen seien zu kritisieren. Maßgeblich sowohl für die Bildungs- als auch für die soziale Arbeit sollten immer, ganz unabhängig von der Spielart einer möglichen Diskriminierung, die Fragen sein: Verletzen wir Integrität? Sind wir fair zu den konstruierten Gruppen?

Diskussion: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Im Anschluss an die Vorträge von Kurt Möller und Claus Melter lud Nausikaa Schirilla die beiden Vortragenden zu einer moderierten Diskussionsrunde – zunächst in Form einer Podiums-, anschließend als Plenumsdiskussion – ein. Dabei sollten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von GMF und Rassismuskritik herausgearbeitet werden. Neben der theoretischen Ebene sollten auch mögliche praktische Konsequenzen in den Blick genommen werden.

Melter benannte mit der Ablehnung der Ablehnungskonstruktion (gegenüber z. B. *den Sinti und Roma, den Juden, den Moslems*) zunächst einmal eine wichtige Gemeinsamkeit beider Ansätze. Ein Hauptunterschied hingegen bestehe darin, dass im Zentrum der GMF-Analyse die *Herkunftsdeutschen* stünden. „Die Idee der Rassismuskritik dagegen ist, dass *alle* – also explizit auch die Ausgegrenzten, Abgewerteten – als handelnde Subjekte in den Fokus genommen werden.“ Zumindest bei den Heitmeyer-Studien sei das Erleben der Opfer höchstens am Rande thematisiert worden; immerhin werde bei Möllers Jugendstudien der Fokus nun erweitert.

Zudem betonte Melter noch einmal, dass der rassismuskritische Ansatz die Gesellschaft auf die in ihr wirksamen Machtverhältnisse hin analysiere – und überdies danach frage, „ob sich darin historisch sehr alte Abwertungskonstruktionen – Kolonialgeschichte, Antisemitismus, Nationalsozialismus – wiederfinden.“

Möller entgegnete, dass er der Gesellschaftsanalyse tatsächlich keine übergeordnete Bedeutung beimesse – deshalb, weil aus Sicht der GMF – das Individuum im Vordergrund stünde: Wie konstruieren Subjekte das, was sie für real halten? Und wie entsteht daraus, aus dem Interagieren von Subjekten, schließlich Intersubjektivität, Sozialität? „Ich habe das Gefühl, dieser Ansatz ist ertragreicher, als von vornherein mit einer makrosystemischen Sichtweise auf die Menschen zuzugehen und daraus ihr Handeln abzuleiten – also etwa, um ein bisschen polemisch zu werden, zu sagen: ‚Der Rassismus erklärt alles.‘“

Melter mochte dieser Argumentation nicht folgen und hielt ihr selbst eine kleine Polemik entgegen: „Wir können überhaupt nicht ohne Vorannahmen in die Welt gehen. Die Frage ist ja gerade: ‚Wie kommt mensch aus der Induktion, der Empirie, zu den abstrakten Entitäten?‘ Die Rassismuskritik unterscheidet sich von der GMF darin, dass sie ihre Beobachtungen überhaupt in eine Gesellschaftsanalyse einbetten *wolle*. Dass sie es wage, Fragen zu stellen wie: ‚Wird die aktuelle Gesellschaft durch nationalstaatliche Diskriminierung, durch an Rassekonstruktionen anschließende Denk- und Handlungsmuster beeinflusst?‘ Möller pflichtete der Einschätzung seines Kollegen, freilich ohne darin ein Defizit sehen zu wollen bei: ‚Da kochen wir (GMFler) auf viel kleinerer Flamme.‘“

Nachmittagssession

In der Nachmittagssession wurden sechs Arbeitsgruppen gebildet, in denen die Tagungsteilnehmenden verschiedene Themengebiete der vormittäglichen Diskussionen vertieften und auf ihre praktischen Konsequenzen hin abklopften. Die Ergebnisse und offenen Punkte wurden im Plenum präsentiert.

In einer Fishbowl-Runde (kleiner Innenkreis mit im fliegenden Wechsel aktiv Diskutierenden, großer Außenkreis mit Zuhörenden) wurden einige zentrale Punkte, ohne Ergebnisorientierung, noch einmal gruppenübergreifend diskutiert. Die Teilnehmenden teilten dennoch die Erkenntnis, wie lohnend der Austausch in Form einer solchen Klausurtagung sein kann. Und das, trotz des intensiven Theoriediskurses, auch auf ganz praktischer Ebene: So hat die Tagung beispielsweise, zum ersten Mal überhaupt, Mitarbeitenden der Antidiskriminierungsstellen Stuttgart, Mannheim, Heidelberg, Esslingen, Freiburg und Tübingen die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch gegeben.

Den Aspekt der Vernetzung hob auch Andreas Foitzik in seinem Tagungs- und Tagesfazit hervor. Er betonte die wichtigen Anknüpfungspunkte, die sich daraus u. a. für die Arbeit des Netzwerks rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg ergeben (und wies zudem auf den Newsletter des Netzwerks hin, zu abonnieren unter: www.rassismuskritik-bw.de/materialien/newsletter).

RASSISMUSKRITISCHE MIGRATIONSPÄDAGOGIK UND DIE ORIENTIERUNG AN DEN INTEGRITÄTEN ALLER MENSCHEN

Claus Melter

Wir erleben im Winter 2016/2017 wieder einmal, dass geflüchtete Personen, als „Migrant_innen“ oder als „nicht-weiß“ kategorisierte Menschen abgewertet und physisch angegriffen werden. Den Perspektiven und der Unterstützung sowie der Selbstorganisation der Opfer kommt wenig Aufmerksamkeit zu, während den Einstellungen und Bedürfnissen der Täter_innen in Relation vermehrt wissenschaftliche und pädagogische Begleitung zukommt. Auch in der pädagogischen Praxis erleben wir, dass Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sowie die Perspektiven der als „Andere“ angesehenen Personen vernachlässigt werden. Dies geschieht auch bei Arbeitsansätzen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit.

Im Folgenden wird anhand eines realen Beispiels aus der pädagogischen Praxis exemplarisch der Umgang mit rassistischen Übergriffen in den Bereichen Bildung, Soziale Arbeit und Forschung analysiert. Nach der Darstellung verschiedener Verständnisse von Rassismus werden einige rassismuskritische Studien und die Geschichte der Gewalt in den Bereichen Bildung und Sozialer Arbeit skizziert, um aktuell praktizierte Benachteiligungs-Logiken erkennbar zu machen.

Im Anschluss wird der Ansatz der Orientierung an den Integritäten aller Menschen (vgl. Gebrande/Melter/Bliemetsrieder 2017) eingeführt. Dieser ist eine Erweiterung der rassismuskritischen Perspektive, da es sowohl um den Schutz vor Diskriminierung und Rassismus als auch um Entfaltungsmöglichkeiten und Rechtsansprüche aller Menschen geht. Der theoretische und pädagogische Gewinn dieses Ansatzes ist eine reflexive Berücksichtigung sowohl von Erfahrungen von Diskriminierung und sozial/materiell/rechtlicher Ungleichheit, als auch die positive Skizzierung von Handlungsmöglichkeiten und Ressourcenzugängen. Abschließend werden aktuelle Themen, Herausforderungen und Prinzipien für den Bereich der Sozialen Arbeit formuliert. Diskriminierungskritische pädagogische Theorien und Praxen können durch die Berücksichtigung von Einteilungs- und Zuschreibungslogiken, die jeweils mit Bevorteilung und Diskriminierung verbunden sind, die ureigene Aufgabe der Gerechtigkeitsorientierung von Sozialer Arbeit und Bildung engagiert, reflexiv und intervenierend verwirklichen.

Zum Umgang mit Rassismuserfahrungen

Auf einem Sommerfest einer Jugendhilfeeinrichtung beschimpften vor einigen Jahren zwei ca. zehnjährige, von vielen Beteiligten als „nicht-deutsch“ angesehene Jungen einen zwölfjährigen, sich selbst als „deutsch“ definierenden Jungen. Daraufhin schlug der Zwölfjährige einen der „nicht-deutschen“ Jungen. Er war sehr aufgebracht und warf ihn auf den Boden. Auf dem „nicht-deutschen“ Jungen liegend drohte er ihm mit den Worten, „*Euch Ausländer mache ich fertig!*“ Ein Pädagoge aus der Einrichtung griff in die Situation ein und hielt den schlagenden Jungen von weiteren Schlägen und Beleidigungen ab, indem er ihn wegzog. Er brachte den gewalttätigen Jungen, der von unserer Einrichtung betreut wurde, ins Haus in ein Besprechungszimmer, stellte ihn zur Rede und verurteilte sein Verhalten.

In der Nachbesprechung des Sommerfestes und des Übergriffes fiel uns Sozialarbeitenden zu unserer Scham auf, dass wir uns nicht um den geschlagenen Jungen, der nicht von uns betreut wurde, gekümmert hatten. Wie war es ihm ergangen? Hat er Unterstützung, Begleitung oder medizinische und psychologische Versorgung benö-

tigt? Wie wurde diese öffentliche Abwertung, Gewalt und Androhung gegen die Gruppe der als „Ausländer“ bezeichneten Personen von den Beteiligten, die so adressiert und behandelt werden, erlebt und gedeutet? Wir hatten uns nur um den rassistisch argumentierenden und physische Gewalt ausübenden Täter, jedoch nicht um das rassistisch und körperlich angegriffene Opfer, den Jungen mit zugeschriebener Migrationsgeschichte, gekümmert. Wir hatten einen gravierenden professionellen Fehler begangen, indem wir nicht alle Beteiligten einer Gewaltsituation berücksichtigt und diese pädagogisch begleitet oder dies zumindest angeboten haben (vgl. Melter 2006).

Über die Gründe, warum wir uns nicht um ihn gekümmert haben, kann im Nachhinein nur spekuliert werden: War es die Scham, dass ein von uns betreuter Junge öffentlich rassistisch und gewalttätig gehandelt hat? War es die Unsicherheit gegenüber einem als „migrantisch“ angesehenen Jungen, der zudem Rassismus erlebt hat? War es der Gedanke für „diesen Jungen“ nicht zuständig zu sein?

Auch in wissenschaftlichen Studien ist das Schema, die Betroffenenperspektive auszublenden, erkennbar. So befragten die Studien zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (vgl. Möller u. a. 2016) in der quantitativen 10-Jahresstudie „Deutsche Zustände“ nur Mehrheitsangehörige und vernachlässigten die Perspektiven von staatsbürgerlich nicht-deutschen Personen. Auch bleibt die Frage, wie der Anstieg abwertender Einstellungen und die seit den 1990er-Jahren bis heute vielfach ausgeübte physische Gewalt, die Anschläge auf Wohnungen sowie die medialen Abwertungen von den Betroffenen erlebt wird, unbeantwortet. Qualitative rassismuskritische Studien (z. B. Mecheril 2003; Melter 2006; Velho 2015) thematisieren hingegen seit den

1990er-Jahren im deutschsprachigen Raum zum einen, dass Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen für Personen, die nicht als „weiß“, „deutsch“ und mehrheitsangehörig angesehen werden, regelmäßig und systematisch vorkommen. Diskriminierung wurde nachgewiesen für die Bereiche Bildung, Arbeit, Freizeit und Beziehungen und es gibt unterschiedliche Deutungs- und Handlungspraxen, um mit diesen Situationen umzugehen. Zum anderen wird in den Studien deutlich, dass Sozialarbeitende und Lehrer_innen eine migrationsgesellschaftliche Differenzkonstruktion in „die Deutschen“ und „die Anderen“ ausführen und diese mit religiösen Zugehörigkeitsvorstellungen verbinden, mit Konstruktionen, wie „Deutsche“ und „Nicht-Deutsche“ aussehen und handeln würden, welche „Kulturen“ diese Gruppen hätten und wie ihre jeweiligen Identitätsvorstellungen sind.

In der Regel gründen sich diese Zuschreibungen jedoch auf Vermutungen und NICHT auf der Kommunikation mit den Beteiligten. Zudem sind die Folgen für diejenigen, die als „mit Migrationsgeschichte oder mit Migrationshintergrund“, als „Nicht-Deutsche“, als „Nicht-Christ_innen“ angesehen und behandelt werden, eher negativ im Vergleich zu Ansichten und Handlungspraxen gegenüber als mehrheitsangehörig, „deutsch“, „weiß“ und „christlich“ angesehenen Personen. Die genannten rassismuskritischen Studien zu Migration, Rassismus und Sozialer Arbeit belegen, dass Sozialarbeitende und Fortbildende wenig über die bei allen Menschen vorhandenen (mehrfachen) Zugehörigkeits- und Identitätsverständnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit zugeschriebener Migrationsgeschichte wissen und sich wenig dafür interessieren. Interessant ist, dass sich – wie eine Untersuchung von Lena Dittmer zeigt – Pädagog_innen, die sich bewusst rassismus-

kritisch qualifiziert hatten, dies im pädagogischen Alltag nicht umsetzten (vgl. Dittmer 2008). Dies verweist darauf, dass es auf institutioneller, wie auf konzeptioneller Ebene weiterer Anstrengungen bedarf, eine rassismuskritische Praxis weiterzuentwickeln.

„Ausländerfeindlichkeit“, „Fremdenfeindlichkeit“ oder Rassismus?

Alltäglich erleben Personen, die als „nicht-deutsch“, als „fremd“, „exotisch“ und als nicht selbstverständlich zu diesem Land dazugehörig angesehen werden, Rassismuserfahrungen. Dies reicht von Fragen wie „Woher kommst du?“, der Kommentierung der Sprachfertigkeiten in der deutschen Sprache („Du sprichst aber gut deutsch!“) oder der Aufforderung des Lehrers, als Muslima den anderen Mitschüler_innen doch den Islam erklären zu sollen, über die Erfahrung, in Schulen und bei der Ausbildungsplatzsuche nicht die gleichen Chancen zu haben, Einlasskontrollen an Diskotheken oder Polizeikontrollen entlang von äußerlichen körperlichen Merkmalen zu erleben, bis hin zu verbalen und physischen Übergriffen. Nicht alle hier genannten Handlungen erfolgen mit bewusster ausgrenzender oder verletzender Absicht. Aber sie wirken ausgrenzend und verletzend. Wie können diese Handlungen theoretisch und begrifflich gefasst werden?

Da die genannten Handlungen genauso Personen treffen, die staatsbürgerlich Deutsche sind und in der BRD geboren und aufgewachsen sind, die also weder „Fremde“ noch „Ausländer_innen“ sind, können oft genutzte Begriffe wie „Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit“ als offensichtlich ungeeignet angesehen werden. Entscheidend sind vielmehr die Vorstellungen der bewusst oder unabsichtlich benachteiligend handelnden Personen, für die „Deutsch-Sein“ mit

Eigenschaften in Bezug auf Körperform und Hautpigmentierung verbunden sind. Nationen-Vorstellungen werden mit „Rasse“-Konstruktionen verwoben. Es geht um Rassismus. Es gibt keine menschlichen „Rassen“ und dennoch werden seit langer Zeit Menschen entsprechend rassistischer Kategorisierungen eingeteilt, hierarchisiert und unterschiedlich behandelt. Die Einteilung in unterschiedliche Gruppen und die Ausübung benachteiligender Handlungen wird Diskriminierung genannt. Sind systematisch und über einen längeren Zeitraum ausgeübte Diskriminierungen mit „Rasse“-Konstruktionen verbunden handelt es sich um das gesellschaftlich ungleiche Machtverhältnis Rassismus.

Eine Gemeinsamkeit der gesellschaftlichen Machtverhältnisse Kolonialismus, Nationalsozialismus und gegenwärtigem Rassismus ist, dass Menschen mittels nationaler, religiöser, kultureller oder rassistischer Unterscheidungen in unterschiedliche Gruppen eingeteilt und ihnen ungleiche Rechte und Möglichkeiten gegeben werden. Eine Gruppe wird systematisch abgewertet und diskriminierend behandelt, während die andere in das Zentrum von Aufmerksamkeit, Wertschätzung und Entscheidungen rückt.

Grada Kilomba benennt Rassismus als Re-Inszenierung kolonialer Situationen von Herr-Versklavten-Konstellationen (vgl. Kilomba 2008). Den Rest muss man ergänzen: Gemeint sind hier nicht nur bewusste und offensichtlich herabwürdigende Handlungen. Es kann sich auch um „kleine“ und alltägliche Herstellungen von Differenz und zugeschriebener Nicht-Zugehörigkeit und „Minderwertigkeit“ handeln. Bedeutsam ist, dass Menschen mittels nationaler, religiöser, kultureller oder rassistischer Unterscheidungen in unterschiedliche Gruppen eingeteilt und ihnen ungleiche Rechte und Möglichkeiten gegeben werden. Eine Gruppe

wird systematisch abgewertet und diskriminierend behandelt, während die andere in das Zentrum von Aufmerksamkeit, Wertschätzung und Entscheidungen rückt.

Wie fanden diese Ideologien und Praxen der Ungleichwertigkeit in Praxen Sozialer Arbeit und Bildung ihren Niederschlag?

In Zeiten von Kolonialismus, Nationalsozialismus und anderen rassistischen Gesellschaftsverhältnissen wurden durch spezifische Erziehungsmethoden und Curricula die jeweilige Herrschaftsideologie und Praxis den zu Erziehenden vermittelt. Hierbei werden jeweils Vorstellungen über „die Anderen“ und über „uns“ in Medien und in den Wissenschaften verbreitet, die gesellschaftliche Benachteiligungen als sinnvoll und notwendig erscheinen lassen. Bei Rassismus geht es weit über den Nachweis individueller oder allgemeiner Vorurteile, Einstellungen und Haltungen hinaus.

Diverse Studien im Bildungsbereich, auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Scherr u. a. 2015) und bei Polizei und Justiz (vgl. Migrationsrat Berlin Brandenburg 2011) belegen gegenwärtig institutionelle Diskriminierung. Institutionelle Diskriminierung liegt dann vor, wenn eine Institution Menschen entlang beispielsweise geschlechterbezogener, nationalstaatlicher, religiöser oder rassistischer Kriterien unterscheidet und eine Gruppe benachteiligend behandelt – sei dies unbeabsichtigt oder gewollt. So zeigen die PISA-, TIMMS- und TIES-Studien zum einen, dass in deutschsprachigen Ländern Einkommen und Bildungserfolg der Eltern für den Bildungserfolg der Kinder bedeutsam gemacht werden. Zum anderen stellt sich heraus, dass die Zuschreibung, einen Migrationshintergrund zu haben, eine negative Auswirkung auf den Bildungserfolg hat (vgl. Melter/Karayaz 2013).

Nationalstaatliche Diskriminierung (rechtliche Diskriminierung gegenüber Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben oder denen seitens staatlicher Behörden anhand körperlicher Kriterien das Deutschsein abgesprochen wird, z. B. bei Polizeikontrollen oder in der Schule) und Rassismus zeigen sich aktuell sowohl im Bereich Bildung als auch in den Feldern Arbeits- und Wohnungsmarkt sowie Polizei und Justiz. Das alltägliche Zusammenspiel von individuellen Denk- und Handlungsweisen, von institutionellen und medialen Unterscheidungs-Logiken und Benachteiligungen bewirken die systematische gesellschaftliche Benachteiligung bestimmter Gruppen (vgl. Mecheril/Melter 2010). Historisch und aktuell relevant sind die

- Diskriminierung von als „nicht-deutsch“ und/oder „nicht weiß“ kategorisierten Personen
- Rassismus gegen Roma und Sinti
- Antimuslimischer Rassismus
- Antisemitismus
- Rassismus gegenüber als „schwarz“ definierten Personen
- Rassismus gegenüber Menschen aus Osteuropa und Asien
- Nationalstaatliche Diskriminierung und Rassismus gegenüber Personen, die als geflüchtete Personen oder mit (bestimmtem) Migrationshintergrund gesehen werden.

Ein Teil der Herstellung dieser national, religiös, sprachlich und kulturell oder rassistisch als unterschiedlich angesehenen Gruppen erfolgt auf politisch, medialer Ebene im sogenannten Integrationsdiskurs, der weiter auf Anpassung und geringeren Rechten und Möglichkeiten der Gruppen der Eingewanderten und der Nicht-Staatsbürger_innen abzielt.

Gegen diese Logik der Einteilung in Menschengruppen, die Abwertung und Höher- und Ungleichbehandlung wen-

det sich die rassismuskritische Migrationspädagogik. Die Frage, wie Zugehörigkeitsordnungen sozial und formell in Migrationsgesellschaften ausgehandelt sowie mit Diskriminierung und Privilegierung verbunden werden, soll nun mit der Perspektive „Migrationsgesellschaft“ analysiert werden. Die migrationsgesellschaftliche Perspektive (vgl. Mecheril 2010) untersucht, wie in „Wir“ und „die Anderen“ hinsichtlich natio-ethno-kultureller sowie religiöser und rassistischer Kategorien unterschieden und dies mit Benachteiligungen oder Bevorzugungen verbunden wird.

Rassismuskritische Migrationspädagogik und Studien

Beim anfänglich genannten Beispiel des Konfliktes zwischen den Jungen handelten die Pädagog_innen unprofessionell. Diverse Studien zeigen, dass dies nicht die Ausnahme ist. Es kann gefragt werden, ob und wie mit dem gewalttätigen Jungen im genannten Beispiel inhaltlich rassismuskritisch gesprochen wurde? Ironischerweise wird in der prinzipiell wichtigen und notwendigen Arbeit mit den jugendlichen und erwachsenen Täter_innen rassistischer/rechtsextremer Gewalt vielfach Opfer-orientiert gearbeitet, indem deren Mangel- und Leiderfahrungen und wenig bis gar nicht deren Tat-Handlungen und Abwertungskonstruktionen fokussiert werden, wie eine empirische Studie zur Arbeit mit rechtsextremen Aussteigern zeigt (vgl. Pfeil 2016). In der Beratung mit gewalttätigen Männern, die ihre Gewalttätigkeit beenden wollen, zeigt sich demgegenüber in der Beratungsarbeit (vgl. Lempert/Oelemann 1994), dass mit Tätern über ihre Tat, ihre Tatverantwortung und ihr Tatziel (wozu, mit welchem Ziel haben sie geschlagen?) sowie Vorstellungen von männlicher oder rassis-

tischer Überlegenheit zu sprechen ist, um Gewalt zu beenden und sie effektiv zu Denk- und Handlungspraxen von Verantwortungsübernahme, Grenz-wahrung und Respekt (gegenüber anderen und sich) begleiten zu können. Leider gibt es keine Garantie, dass die konfrontative und verantwortungsbezogene Ansprache zum Ende von Gewalthandlungen führt. Bedeutsam ist jedoch zu verstehen, dass rassistische Handlungen im Sinne von Karin Scherschel, die „Rassismus als flexible symbolische Ressource“ (Scherschel 2009) analysiert, bewusst oder unabsichtlich eingesetzte Instrumente sind, um Macht, Anerkennung und Ressourcen zu erreichen.

Es gibt mittlerweile ein breites Netzwerk rassismuskritischer Stimmen¹ in Theorie und Praxis, bestehend aus Autor_innen und Aktivist_innen mit und ohne alltägliche Rassismuserfahrungen. Gemeinsam ist ihnen eine rassismuskritische und machtrelexive Perspektive, die systematisch und situativ untersucht, ob gleiche Möglichkeiten für die Gruppen und deren Angehörigen bestehen und wie Soziale Arbeit und Bildung sich demgegenüber positionieren. Vor allem steht hierbei im Fokus, wie Lebenslagen, Ressourcen und Handlungen wechselseitig voneinander beeinflusst werden und welche Funktion Institutionen in diesem Kontext erfüllen. Verbunden ist dieser Fokus zumeist mit einer historisch fundierten und/oder gegenwartsbezogenen Gesellschaftsanalyse und der Betrachtung, wie gesellschaftliche Vorstellungen auf Subjekte wirken und welche Handlungsmöglichkeiten diese haben (vgl. Velho 2015).

Die wissenschaftliche (De-)Thematisierung von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in verschiedenen Studien

Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Personen mit zugeschriebener Migrationsgeschichte wurden in Deutschland lange Zeit entweder gar nicht als pädagogisches Thema angesprochen oder stets in Verbindung mit problematischen, delinquenten Einstellungen und Handlungen der zumeist männlichen Jugendlichen verbunden, meist im Sinne einer Frustrations-Aggressions-Logik (Diskriminierungserfahrungen führen zu Negativhandlungen, so die Logik vieler Studien). Ein reflektiertes und elaborierteres Konzept ist das KISSES-Konzept von Möller u. a. (2016), das jedoch der gleichen Mängel-Kompensations-Logik folgt. Polemisch kann von einer Gewalt-Belohnungs-Logik gesprochen werden, da die rassistisch gewalttätig Handelnden mit pädagogischer und materieller Aufmerksamkeit (Hilfe bei Wohnung, Bildung, Arbeitsmarkt, Führerschein) belohnt werden, oftmals jedoch ohne oder nachrangige inhaltliche Auseinandersetzungen mit den Tathandlungen (vgl. Pfeil 2016). Die Opfer rechtsextremer und rassistischer Gewalt werden demgegenüber mit weitaus geringeren pädagogischen und materiellen Mitteln begleitet (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2012).

¹ Siehe in Baden-Württemberg das „Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik“, www.rassismuskritik-bw.de.

„Migrationsgesellschaft“ als Analyseperspektive und Realutopie

„Migrationsgesellschaft“ als Perspektive meint nicht vor allem „Migrant_innen“ oder ausschließlich Communities, Gesellschaften von „Migrant_innen“, sondern bedeutet, dass alle Menschen in einer Gesellschaft gemeint sind und betont, dass Migrationsphänomene von Einwanderung, Auswanderung, Pendel- und Transmigration sowie globale Kontakte grundlegend für fast alle Gesellschaften sind. Es wird gefragt, ob und wie zwischen „Einheimischen“ und „Mehrheimischen“, zwischen Menschen ohne und mit Migrationsgeschichte oder Schwarzen und Weißen unterschieden wird und welche Folgen rechtlich, institutionell und sozial damit verbunden sind (vgl. Mecheril 2010 u. a.; 2016). Eine migrationsgesellschaftliche Perspektive geht also nicht von natürlich bestehenden Gruppen oder gar damit verbundenen (Vor-)Rechten versus Entrechtlichungen anderer Gruppen aus (vgl. Melter 2016), sondern untersucht zum einen analytisch die Logiken des Unterscheidens in Menschengruppen. Zum anderen wird in diskriminierungs- und speziell rassismuskritischer Perspektive angestrebt, dass alle Menschen faire Ressourcenzugänge sowie Entfaltungs- und Handlungsmöglichkeiten bekommen und nicht in ihrer Würde durch diskriminierende und rassistische Denkfiguren und Handlungspraxen verletzt werden. Es handelt sich dementsprechend um eine analytische und normativ-handlungsrelevante Perspektive. Für Soziale Arbeit und Bildung bedeutet diese Herangehensweise notwendigerweise eine persönliche, professionelle und institutionelle (Selbst-)Reflexion der Logiken und Praxen des eigenen Handelns sowie der Effekte für unterschiedliche, sozial und rechtlich hergestellten Gruppen.

Die gegenwärtige weltweite Migrationsgesellschaft ist gekennzeichnet einerseits durch die Rede von Chancengleichheit und Demokratie und andererseits von der Realität fortwährender einkommens-, behinderungs-, geschlechterbezogenen sowie migrationsgesellschaftlichen und rassistischen Diskriminierungen, die Ausdruck und Grundlage sozialer Ungleichheit sind. Die ungleiche Verteilung zeigt sich darin, dass acht Männer mehr besitzen als die Hälfte der finanziell ärmeren Weltbevölkerung (vgl. oxfam 2017). Ungleichheiten werden in der Regel zu rechtfertigen gesucht. Eine oft verwendete, jedoch unangemessene Erklärung für strukturelle Gewalt bzw. die systematische Diskriminierung beispielsweise der „Armen“ sind Stereotype und Vorurteile als Grundlage und Mittel der Differenzherstellung und Ungleichbehandlung („Die wollen nicht arbeiten“ und „die sind faul“ als gängige Vorurteile). Stereotype werden hier als verallgemeinernde Gruppenkonstruktionen und Vorurteile als verallgemeinernde Gruppenkonstruktionen mit zusätzlichen Negativurteilen verstanden. Möglicherweise finden Stereotype und Vorurteile jedoch ausschließlich in den Köpfen von Personen statt. Einstellungen können, aber müssen nicht unsere Handlungen beeinflussen. Eine kritischere Erklärung betont, dass in ungleichen Machtverhältnissen bestimmte Gruppen auch durch die Verwendung von Stereotypen und Vorurteilen bevorzugt und andere materiell und sozial diskriminiert werden.

Diskriminierungen beinhalten Gruppenkonstruktionen und damit verbundene Benachteiligungen. Dementsprechend genügt es nicht, „durch Erziehung und Bildung an den individuellen Vorurteilen anzusetzen. Denn so lange diskriminierende Strukturen und Praktiken wirksam sind, entsteht auf Seite der Privilegierten ein Bedarf an Vorurteilen und befinden sich die Benachteiligten in

einer Situation, in der ihre Möglichkeiten der Gegenwehr beschränkt sind.“ (Scherr 2010). Dies gilt für kapitalistische und geschlechterbezogene Ungleichheiten sowie für Rassismus. So haben in Deutschland lebende Menschen real nicht die gleichen Teilhabechancen in den Bereichen Bildung, Wohnen und Arbeit. Diese Diskriminierungsrealität widerspricht den Gedanken von Grundgesetz, Menschenrechten und dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz in der BRD. In Institutionen sowie auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt erhalten bestimmte Personen und Gruppen nicht den gleichen professionellen Service wie ihre Angehörige anderer Gruppen erhalten. Die rassismuskritische und migrationsgesellschaftliche Perspektive geht also über die Frage von Vorurteilen, Einstellungen und Haltungen hinaus und berücksichtigt reale Handlungen, ungleiche Machtverhältnisse und zielt in reflexiv intervenierender pädagogischer Arbeit auf eine Änderung von personalem Handeln und beeinträchtigender Verhältnisse. Um gerechtigkeitsorientiert zu handeln bedarf es des Wissens darum, dass Soziale Arbeit und Bildung vielfach eher auf problematische Weise an rassistischen Verhältnissen beteiligt war.

Wissen um die Geschichte rassistischer Gewalt – auch durch Soziale Arbeit und Bildung

Es bedarf historischer und aktueller Analysen, um die Wurzeln aktueller (auch pädagogischer) Logiken und Praxen der Entrechtung, Gewalt, pädagogischen Anpassung gegenüber den als „anders“ hergestellten Personengruppen beschreiben, kritisieren und verändern zu können. Denn jede rassistische Herrschaftsform nutzte Pädagogik und Bildung zur Vermittlung von Herrschaftslogiken und zur Beruhigung bestehender ungleicher Machtverhält-

nisse. Dieses Thema wird im Folgenden ausführlicher behandelt, da Soziale Arbeit und Bildung oft einseitig und selbstverständlich als sinnvoll und hilfreich für die Adressat_innen dieser Angebote angesehen werden und Aspekte von Benachteiligung und Gewalt in und durch Soziale Arbeit und Bildung oft vernachlässigt werden.

Soziale Arbeit und Bildung stehen immer wieder eher kritisch oder eher bestätigend und stabilisierend zu Klassen-, Geschlechter-, Behinderungs- und Migrationsverhältnissen.

Susanne Spieker spricht davon, dass das moderne Erziehungsdenken seinen Ausgang und seine Grundprinzipien während des europäischen Kolonialismus seit Ende des 15. Jahrhunderts entwickelt hat: die Einteilung und Erziehung von Menschen entlang rassistischer und geschlechterbezogener Kategorien sowie die Erziehung und Bildung von Personengruppen in vorgeordnete Positionen in der kapitalistischen Ordnung (vgl. Spieker 2015).

„Rasse“-Konstruktionen und eine angeblich „natürliche Hierarchie“ konstruierter Menschengruppen wurden verwandt, um Ausbeutung und Vertreibung in Amerika, Afrika, Australien, Asien und in Europa vermeintlich zu rechtfertigen. Rassistische Ideologien und koloniale Unterwerfungen beruhten auf Absprachen und Verträgen zwischen europäischen Staaten. Befürwortet und verwirklicht wurden die Vorstellungen europäischer Überlegenheit und Bevorrechtigung durch Politiker_innen, Händler_innen, Missionierende und rassistisch argumentierende Philosophen wie Kant und Hegel (vgl. Brumlik 2015). Grada Kilomba (2008) beschreibt in ihrem Buch „Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism“ Praxen des Kolonialismus. Beispielsweise wurden auf Plantagen die Möglichkeiten der versklavten Personen,

miteinander zu sprechen und zu essen durch Metallgestelle am Kopf massiv eingeschränkt. Gemäß dem antiken Teile- und Herrsche-Prinzip wurden Gruppen konstruiert und zueinander in Konkurrenz gesetzt. Einige Gruppen sollten dadurch zum Schweigen gebracht werden, da sie als nicht mit-spracheberechtigt angesehen wurden. Wie Paul Gilroy (1993) in seinem Buch „The Black Atlantic“ beschreibt, gab es jedoch immer auch Widerstand in Form von Fluchtversuchen, Meutereien, offenen Aufständen, Sabotage oder Widerworten und widerständigen Erzählungen des Überlebens und Widerstehens gegen rassistische Unterwerfungspraxen, Arbeitszwang und Demütigung. Historisch wurde die rassistische Konstruktion von Menschengruppen stets auch von entsprechenden Gesetzgebungen gerahmt (vgl. Melter 2016). Christine Taubira beschreibt den *Code Noir*, das Gesetz über die kolonisierte Bevölkerung in den von Frankreich beherrschten Kolonien (vgl. Taubira 2015). Taubira spricht angesichts der rechtlichen Privilegierung der Europäer_innen und der Entrechtung der kolonisierten Bevölkerung vom *Code Noir* und der straflos verübten Gewalt an kolonisierten Personen von der „privatisierten Todesstrafe“ (ebd.).

In den von Deutschland beherrschten Kolonien galten seit 1907 sogenannte „Eingeborenenverordnungen“, die ebenfalls nach dem Prinzip des *Code Noir* operierten: eine Privilegierung der Europäer_innen, der Deutschen, gegenüber der systematischen Entrechtung der Kolonisierten.

In (Hoch-)Schulen wird der deutsche Kolonialismus wenig behandelt. Er war und ist jedoch auch für das Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft folgenreich. Das deutsche Kolonialreich umfasste zeitweise etwa eine Millionen Quadratkilometer und 12 Millionen Einwohner_innen, in Teilen oder ganz

die heutigen Staaten Namibia, Tansania, Togo, Kamerun, Nigeria, Ghana, Ruanda, Burundi, Papua Neuguinea, die Republik der Marshall-Inseln, die Republik Nauru, die nördlichen Marianneninseln, Palau, die Föderierten Staaten von Mikronesien und West-Samoa (vgl. Dietrich/Strohschein 2011: 116–117). Wie Jürgen Zimmerer in seinem Buch „Von Windhuk nach Auschwitz?“ aufzeigt, waren die Praxen der Hungermärsche, des Vernichtungskriegs und der Konzentrationslager, in denen auch Praxen der Vernichtung durch Aushungern, Krankheit und Arbeit (entgegen ökonomischen Interessen der Herrschenden) angewandt wurden, während des Völkermordes an den Herero und Nama im heutigen Namibia einer von mehreren ideologischen, organisatorischen und handlungspraktischen Wegen zum Holocaust (vgl. Zimmerer 2011).

Historisch und aktuell zeigt sich die fehlende Anerkennung gegenüber den Opfern, Überlebenden und Angehörigen des zwischen 1904 bis 1908 von Deutschen ausgeübten Völkermordes an den Herero und Nama im heutigen Namibia. Weder hat bis heute eine amtierende Bundesregierung oder ein Nachfolgestaat des Kaiserreiches den Völkermord in Form eines Bundestagesbeschlusses als solchen anerkannt (was er nach der UN-Völkermordkonvention zweifellos ist; vgl. Zimmerer 2013), noch sind Überlebende und Vertretende der Nachfahren der Herero und Nama an den endlich stattfindenden Verhandlungen über Fragen einer offiziellen Bitte um Vergebung und Fragen von Aussöhnung und Entschädigung an den gegenwärtigen Verhandlungen zwischen der deutschen Bundesregierung und der Regierung Namibias vertreten. „Anything about us, without us is against us!“ Alles, was über uns ohne uns verhandelt wird, ist gegen uns gerichtet! So heißt es auf einer Demonstration der Herero und Nama in Windhoek 2015.

Das Prinzip des „Nicht(s) über uns ohne uns!“, wird in Fragen von Kolonialismus, Rassismus und Migration vielfältig missachtet. So wird im Deutschen Historischen Museum in Berlin von Oktober 2016 bis Mai 2017 eine Sonderausstellung zu deutschem Kolonialismus ausgestellt. Diese interessante Ausstellung, die gegenüber den Herero und Nama klar von Völkermord spricht und auch die genozidalen Praxen gegenüber den Maji Maji im heutigen Tansania anspricht (Politik der verbrannten Erde, der etwa 200.000 Menschen aus Tansania zum Opfer fielen), enthält allerdings wiederum keine Augenzeugenberichte von Herero und Nama oder von Maji Maji zu den Völkermorden. Diese sind jedoch vorhanden und auch veröffentlicht worden (vgl. u. a. Bridgman/Woerley 2004).

Kolonialpädagogik

Unter „Kolonialpädagogik“ können zusammengefasst die in einem, durch ein und für ein Kolonialsystem veranstalteten pädagogischen Handlungen und Institutionen verstanden werden. Hierbei ist mit dem Begriff „Kolonialsystem“ die neuzeitliche Kolonialherrschaft europäischer Mächte in Übersee gemeint und mit dem Begriff „Pädagogik“ die intendierte Einflussnahme auf Erziehungs- und Bildungsprozesse.

Charakteristisch für die „Kolonialpädagogik“ ist (...) „die gesellschaftliche Fremdbestimmtheit der Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kolonialsystem, d. h. der Versuch der einseitigen Indienstnahme dieser pädagogischen Handlungen und Institutionen für die Zwecke der kolonialen Fremdherrschaft. Sie unterscheidet sich ihrem Wesen nach von der in allen Erziehungs- und Bildungsprozessen anzutreffenden Art der Fremdbestimmung in pädagogischer Absicht.“ (Adick 1992: 133).

Unterschieden wurde in der Kolonialpädagogik nach rassistischen und geschlechterbezogenen Kriterien, die zu einer Beschulung in verschiedenen Schulformen und zu verschiedenen gesellschaftlichen Positionen führen sollten. Es bestand eine hierarchische rassistisch-sexistische Einteilung in Menschengruppen und deren soziale Stellung und Bildungsmöglichkeiten. Um ihr Unternehmen zu rechtfertigen, mussten die Begründer der Schule nicht nur behaupten, dass es im vorkolonialen Afrika keine Bildungsinstitutionen gab, sondern darüber hinaus den Afrikaner_innen die Fähigkeit absprechen, solche aus eigener Kraft zu entwickeln. Begleitet wurde dies durch die Ideologie zivilisatorischer, christlich-europäischer, „weißer“ Überlegenheit (vgl. Seukwa 2015: 24).

Nationalsozialistische Pädagogik

Die nationalsozialistische Pädagogik² hatte die Aufgabe, die nationalsozialistische Ideologie gedanklich und durch Erfahrungen zu vermitteln. Insbesondere die Trennung in „deutsch-völkisch-nationalistisches-arisches Wir“, bei dem die Leistungsstarken gefördert und die Schwachen nicht gefördert werden sollten (vgl. Kölsch-Bunzen 2016) war ein zentraler ideologischer Inhalt sowie die Befürwortung der Diskriminierung, Verfolgung und Tötung als zu den „Anderen“ gezählten Personengruppen. Zudem wurden „Rassen“-Antisemitismus, Antislawismus, Verfolgung Roma und Sinti sowie die Abwertung und Verfolgung schwarzer Deutscher und Menschen „mit Behinderung“ propagiert.

Im Bereich der Sozialen Arbeit spielte die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV) eine entscheidende Rolle. Die NSV hatte 1943 17 Millionen Mitglieder (vgl. Vorländer 1998) und war nach der Deutschen Arbeitsfront die zweitgrößte Massenorganisation im Nationalsozialismus. „Aufgrund ihrer scheinbaren Ideologieförderung war die Arbeit der NSV populär und erschien auch denjenigen, die dem Regime eher zögernd oder kritisch gegenüberstanden, aber aus Opportunitätsgründen in eine Parteiorganisation eintreten wollten, akzeptabel. Tatsächlich war die Arbeit der NSV von rasse- und erbbiologischen Kriterien bestimmt. So sollten v. a. ‚rassisch wertvolle‘, nur zeitweilig in Notlage geratene Bedürftige gefördert werden, während ‚Minderwertige‘, ‚Asoziale‘, Alte und Kranke der (Minimal-)Unterstützung der öffentlichen Fürsorge überlassen wurden. Die Wohlfahrtspflege sollte Dienst am Volk, nicht am Individuum leisten, an die Stelle des (christlichen) Mitleids sollte die Solidar- und Opferbereitschaft der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft treten“ (Recker 1997: 619). Waren im Kolonialismus rassistische und geschlechterbezogene Unterscheidungen dominant, wurden diese im Nationalsozialismus durch antisemitische Abwertungen und Unterscheidungs-, Ausgrenzungs- und Selektionspraxen gegenüber den nicht als „gesund“ und „tüchtig“ eingestuften Angehörigen des eigenen „Volkes“ ergänzt (vgl. Kölsch-Bunzen 2016).

² Zu Nationalsozialismus und Schule hat Benjamin Ortmeier von der Forschungsstelle NS-Pädagogik 2016 aktuelle Studien verfasst.

Unterwerfende Integrationspädagogik und Rassismus

Sowohl die defizitorientierte „Ausländerpädagogik“ als auch die verständnisorientierte „interkulturelle Pädagogik“, die sich auf konstruierte „kulturelle Differenzen“ fokussiert, tendieren zur Nicht-Thematisierung nationalstaatlicher Diskriminierung gegenüber den Nicht-Staatsbürger_innen sowie zur (De)Thematisierung von rassistischen Strukturen, Ideologien und Praktiken. Wie kann die heutige bundesdeutsche Gesellschaft als Zeit nach der Gewalt und den Ideologien von Kolonialismus und Nationalsozialismus (vgl. Messerschmidt 2015) beschrieben werden? Neben den Aspekten von Demokratisierung und sozialistischer Staatsform gab es in beiden Ländern migrationsgesellschaftliche Unternehmungen der unterwerfenden Integration. In ihrer verständnis- und dialogorientierten Variante zeigt die Integrationspädagogik Interesse an den Perspektiven und Handlungen der „Geanderten“ (dies meint Personen, die als „Andere“, als Nicht-Zugehörige angesehen und behandelt werden) hält jedoch an der Privilegierung der Nicht-Geanderten, der Mehrheitsangehörigen durch die Fortführung struktureller Ungleichheit und deren Nicht-Thematisierung fest und strebt nicht an, gleiche Rechte und Möglichkeiten in „eigenen“ Institutionen und der Gesellschaft zu verankern. „Verstehen“, um besser zu missionieren, um effektiver zu herrschen (vgl. den Missionar Bernardino de Sahagun; vgl. Spieker 2015) und besser zur „Arbeit für uns“ (Axster 2010) zu erziehen und zu drängen. Die unterwerfende Integration ist nicht interessiert an der gleichberechtigten Berücksichtigung der Perspektiven und Positionen der als „Andere“ gesehen und behandelten Personen. Sie funktioniert als Anpassungszwang an dominante Regeln in einer Situation geringerer Rechte und

Möglichkeiten der „Migrant_innen“ im hierarchisierten Bildungs- und Arbeitsmarktsystem (vgl. Ha/Schmitz 2006). Die Menschenrechte aller Personen stehen nicht im Fokus der Integrationspädagogik, sondern die Herstellung und Bewahrung einer hierarchisierenden Ordnung.

Ambition der Integritäten-Orientierung

Menschenrechte haben Menschen, weil sie Menschen sind. Alle Menschen haben die gleiche ihnen innewohnende Würde und gleiche Rechte. So können die Anfangspassagen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und verschiedener UN-Konventionen zusammengefasst werden. Wenn versucht wird, den Begriff und das Konzept Würde zu beschreiben, kann Bezug auf religiöse (alle Menschen als Gottes Ebenbilder) oder auf philosophische Erklärungen (die Idee des Naturrechtes oder des Gesellschaftsvertrages) genommen werden.

Eine Annäherung in Bezug auf die verschiedenen Aspekte und Ebenen von Würde ist die Konkretisierung der Würde als menschliche Integritäten (vgl. Gebrande, Melter, Bliemetsrieder 2017). Integritäten werden in Bezug auf die körperliche, psychische, kognitive, rechtliche, soziale, moralische und gruppenbezogene Ebene ausdifferenziert und es wird analog zu den Menschenrechten gefordert, dass die Integritäten aller Menschen in gleicher Weise vor Verletzung geschützt und deren Entfaltung ermöglicht wird. Somit werden die Ambition der Wahrung und Ermöglichung der Integritäten aller Menschen(-Gruppen) und die Gleichwertigkeit aller Menschen als Grundlage gerechtigkeitsorientierten, diskriminierungs- und rassismuskritischen Denkens und Handelns verstanden. Es wird ausdrücklich von der

Ambition, also der Zielsetzung, gesprochen, da in den Bereichen von Bildung und Sozialer Arbeit vielfach Menschenrechte gebrochen und Integritäten verletzt wurden, indem Adressat_innen systematisch ausgeschlossen oder benachteiligt wurden.

Die Menschenrechte³ „formulieren auf leicht verständliche Weise Ansprüche des Einzelnen auf Leben, Freiheit und Sicherheit; Nahrung, Unterkunft und Bildung; Gleichheit vor dem Gesetz, Unabhängigkeit der Justiz und überhaupt das Recht auf ein Gemeinwesen, das die Voraussetzungen dafür schafft“ (Wetz 2008: 45). Letztendlich verbirgt sich im Konzept der Integritäten eine Idee von Menschenrechten als soziale Idee, die an Emmanuel Lévinas Konzept der Menschenrechte als die Rechte „des jeweils anderen“ (Lévinas 2007: 97 ff.) anschließt. Aus diesen Überlegungen heraus haben wir, Julia Gebrande, Sandro Bliemetsrieder und Claus Melter, eine Ausdifferenzierung von Integritäten vorgenommen, wohlwissend, dass keine Liste Anspruch auf Vollständigkeit haben kann und daher auch das Potenzial der (De)Thematisierung und/oder der unangemessenen Fokussierung sowie Stigmatisierung haben kann. In diesem Konzept werden alle Personen berücksichtigt, die in ihrer Würde und ihren Rechten verletzt werden (also nicht ausschließlich im Rassismus benachteiligte Personen).

- *Körperliche Integrität* meint das Recht auf Leben sowie die Achtung und das Respektieren der körperlichen Verfasstheit und der körperlichen Grenzen sowie des Anspruches auf körperliche Gesundheit und Entwicklung/Entfaltung – ohne körperlicher Gewalt ausgesetzt zu sein. Weiter geht es auch um die Entscheidung für das eigene konstruierte

³ Der folgende Absatz ist leicht geändert entnommen aus Gebrande/ Melter/ Bliemetsrieder 2017.

Geschlecht und den selbstbestimmten Umgang mit dem eigenen Körper, ohne dabei selbstgefährdende oder selbstverletzende Handlungen zu verüben. Es geht auch darum zu verhindern, dass jemand mittels körperlicher Zuschreibungspraxen (Disability, rassistische Unterscheidungen, Körpergröße, Staatsangehörigkeit, Klasse, Geschlecht, u. a.) diskriminiert wird. Dazu gehört auch das Respektieren von Entscheidungen, wie der Körper verhüllt wird.

- *Psychische und emotionale Integrität* meint die Achtung und das Respektieren der psychischen Verfasstheit, der Individualität der Psyche eines Menschen und der psychischen Prozesse einer Person sowie den Anspruch auf psychische Gesundheit, Entwicklung und Glück (*pursuit of happiness*). Es schließt auch das Recht auf geschützte Räume ein, in denen die eigene psychische Situation versprachlicht werden kann, ohne stigmatisiert und (lebenslang) diagnostisch darauf festgelegt zu werden. Weiter geht es um die Möglichkeit, so weit wie möglich selbstbestimmt leben zu können und die Selbstbestimmung auch im Falle von gesetzlichen Betreuungen nicht zu verlieren, sondern Unterstützung im Sinne des/der Betreuten angeboten zu bekommen.
- *Kognitive Integrität* meint die Achtung und das Respektieren der Fähigkeiten und der Freiheit zu denken, zu lernen, sich zu bilden sowie ein Respektieren der Möglichkeiten, selbstbestimmt zu denken und sich selbst in befähigungsgerechten Verhältnissen formal, informell und non-formal zu bilden. Kognitive Integrität meint auch das Recht auf Förderung und Assistenz. Es bedeutet zusammengefasst das Recht auf den Bildungsgrad, den das Subjekt im besten Falle erreichen kann. Kognitive Integrität bedeutet

auch, dass dem Subjekt ermöglicht wird, an der Arbeitsgesellschaft zu partizipieren, ohne kapitalistisch ausgebeutet zu werden und ohne zu gender-unsensiblen Hilfstätigkeiten degradiert zu werden, und es bedeutet auch, gewerkschaftliche Rechte in Anspruch nehmen zu können.

- *Rechtliche Integrität* meint das Recht, als Rechtssubjekt anerkannt zu werden und das Recht auf Rechte: Als Mensch haben wir eine innewohnende Menschenwürde und damit verwoben unteilbare Menschenrechte und juristische Rechte, die idealerweise für alle gleich sind; bestimmte Mindestrechte müssen jedoch verpflichtend für alle vorgesehen sein. Rechtliche Integrität bedeutet eine Gleichheit vor dem Gesetz und darüber hinaus das Recht zu haben, auch Autor_in von Rechtsordnungen zu sein, sich an der politischen Macht beteiligen zu dürfen, das Recht auf faire Gesetzgebungsverfahren zu haben, welche transparent durchgeführt werden sowie Beschwerdemöglichkeiten in Anspruch nehmen zu dürfen, ohne dabei pathologisiert zu werden. Rechtliche Integrität meint auch, jederzeit das Recht auf Rechtsberatung und Rechtsbeistand zu haben.
- *Moralisch-ethische (spirituelle) Integrität* meint das Recht, dass Personen aufgrund ihrer eigenen, auf Allgemeinheit und Reziprozität beruhenden Werturteile handeln dürfen und können. Moralische Integrität schließt auch die freie Religionsausübung und die Sehnsucht nach Spiritualität sowie das Recht auf Ideologie und vernunftorientiertes Denken ein. Sie wehrt sich dagegen, anderen Personen logische sowie metaphysische oder spirituelle Denkmuster abzusprechen oder aufzuzwingen und verfolgt damit die Idee einer Emanzipation und Mündigkeit in Wertfragen, jedoch klar mit der Einschränkung, dass diese stets von

Solidarität, Respekt und Anerkennung der und durch die Anderen getragen sein muss.

- *Soziale individuelle Integrität* meint – in Überlappung zur psychischen Integrität – das Recht und den Anspruch, als Person und/oder als Gruppenangehörige_r nicht abgewertet, herabgewürdigt oder verächtlich gemacht zu werden. Soziale Integrität meint darüber hinaus das Recht auf Wechselseitigkeit, auf Inklusion in gerechtigkeitsambitionierten Verhältnissen. Es muss die Möglichkeit bestehen, wechselseitig Gründe für Handeln und Unterlassen nennen zu können und zu dürfen. Soziale Integrität beinhaltet auch das Recht auf Sicherheit, Frieden und Freiheit. *Gruppenbezogene soziale Integrität* meint das Recht, dass die eigene oder einer Person zugeschriebene Gruppe nicht abgewertet, herabgewürdigt oder verächtlich gemacht wird. Das bedeutet auch, dass Kulturtechniken nicht abgewertet werden, sondern in einem diversitätssensiblen Dialog offen verhandelt werden können.
- *Räumliche Integrität* meint den physisch und psychisch sowie sozial bestimmbaren Raum, in den niemand ohne die Einwilligung der Person eindringen darf. Räumliche Integrität zielt auch auf die freie Verfügung des Eigentums ab. Sie benötigt den Abbau von Barrieren und Hindernissen und bedarf Erreichbarkeiten. Räumliche Integrität meint auch die Nichtabwertung von Sozialräumen als Problemgebiete sowie die Zurverfügung-Stellung von infrastrukturellen erreichbaren (niedrigschwelligen) Angeboten für alle Lebenslagen. Räumliche Integrität meint auch die Möglichkeit, sich Räume aneignen zu können und Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung von Räumen zu bekommen. Sie schließt auch das Recht auf Teilnahme am Verkehr ein.

Diese offene Liste von Integritäten verstehen wir als ein zu reflektierendes Diskursangebot, welches ständiger Revision und Weiterentwicklung im Kontext der dynamischen gesellschaftlichen Aushandlungen und Verhältnisse bedarf.

Integritäten-orientierte Soziale Arbeit und Bildung

Nivedita Prasad⁴ hat eine an die Arbeiten von Silvia Staub-Bernasconi (2007) anschließende menschenrechtsorientierte Handlungskonzeption Sozialer Arbeit vorgelegt. Diese beschreibt den Ansatz der Wahrung und Entfaltung von Integritäten sowie den Umgang mit drohenden und realisierten Integritätsverletzungen und weist auf die Verpflichtung und Möglichkeit menschenrechtsorientierter Handlungspraxen hin. Anhand der rechtlich verbindlichen UN-Konventionen, des UN-Zivil- und UN-Sozial-Paktes und weiterer EU-Konventionen macht Prasad deutlich, dass die genauen Kenntnisse dieser überstaatlichen Regelungen für Sozialarbeitende verpflichtend und notwendig sind, um die verbrieften Menschenrechte mit und für die Adressat_innen zu erstreiten. Menschenrechte und Integritäten sind konkretisierbar und einzufordern. Wie dies erfolgen kann, wird in den Texten anhand erfolgreicher Beispiele mit spezifischen Schritten aufgezeigt. Zudem wird empirisch analysiert, wie vielfach Sozialarbeitende in der Praxis menschenrechtsverletzende Aufträge widerspruchslos ausführen bzw. Sozialarbeitende diesen konkret widersprechen und Lösungen realisieren, die die Integritäten der Adressat_innen wahren. Selbstbestim-

mung⁵ und die Wahrung der Integritäten aller Menschen bedürfen der Aushandlung zwischen Sozialarbeitenden und Adressat_innen, wie sie schon von Antonio Gramsci in den 1930er-Jahren im Konzept lernende Lehrer_innen und lehrende Lerner_innen (vgl. Bernhard 2005) beschrieben wird.

Umgang mit Integritäten-Verletzungen

In diskriminierungs- und rassismuskritischer Perspektive auf die Migrationsgesellschaft zeigt sich, dass die Integritäten von rechtlich, sozial und medial vulnerabel/verletzbar gemachten Gruppen vielfach eingeschränkt und bedroht sind. Dementsprechend stellen sich vielfache Herausforderungen für eine Soziale Arbeit, die sich – was dem gesetzlichen Auftrag entspricht – strukturell, institutionell und adressat_innen-bezogen gegen Benachteiligung und Integritäten-Verletzungen einsetzt.

Als diskriminierungs- und rassismuskritische sowie integritäten-orientiert ambitionierte Handlungspraxen können u. a. folgende Grundlagen und Zielvorstellungen angesehen werden:

- a) Schutz und Ermöglichung von Integritäten aller Menschen;
- b) Begleitung und Unterstützung von Personen, deren Integritäten verletzt wurden;
- c) die auf Nachvollziehen und Veränderung abzielende Arbeit mit Personen, welche die Integritäten anderer Personen verletzen;

⁵ Ein eindrucksvolles Beispiel, wie der Aspekt der Selbstbestimmung der Adressat_innen hinsichtlich eigener Ressourcen und in verschiedenen Kontexten angeeigneten Kompetenzen berücksichtigt wird, ist das Buch „Der Habitus der Überlebenskunst“ von Louis-Henri Seukwa (2005), der sowohl nationalstaatliche und rassistische Diskriminierung berücksichtigt als auch die Handlungsfähigkeit der Akteur_innen in Form von Taktiken und Strategien (vgl. ebd.).

- d) Teilhabe-Ermöglichen aller Gruppen an hegemonialen Bildungs-, Lebens- und Arbeitsverhältnissen;
- e) Selbstbestimmung und Mitbestimmung aller Adressat_innen in der Weise, dass eigene Integritäten geschützt und ermöglicht sowie die Integritäten anderer Personen nicht verletzt werden und
- f) Kritik und Verändern-Wollen hegemonialer, ausgrenzender, benachteiligender Bildungs-, Lebens- und Arbeitsverhältnisse, die die Integritäten von Gruppen systematisch einschränken und verletzen.

Aktuelle Herausforderungen einer rassismuskritischen sowie integritäten-orientiert ambitionierten Sozialen Arbeit und Bildung

Bezugnehmend auf die am Anfang beschriebene Gewalt auf dem Sommerfest zeigen sich sowohl die Verletzung der körperlichen, psychischen, als auch der gruppenbezogen sozialen Integritäten des rassistisch angegriffenen Jungen. Dieses Muster, dass Opfer von Rassismus nicht angemessen begleitet und angesprochen werden und ihre Sicht der Dinge schildern können und gehört werden, dass sie nicht als Opfer von Gewalt angesehen, begleitet und unterstützt werden, hat eine lange und fortdauernde Geschichte und Gegenwart – auch im Bereich Polizei und Justiz. Aktuell hat es sich in erschreckender Weise im Kontext der Morde des sogenannten NSU gezeigt, wo Polizei, Politik und Justiz die Angehörigen der Opfer fast ausschließlich als potenzielle Täter_innen behandelte, während Angehörige der deutschen Mehrheitsgesellschaft quasi einen Freibrief der Verfolgungsfreiheit erhielten, da gegen diese kaum oder nicht ermittelt wurde.

⁴ Z. B. in ihrem Buch „Mit Recht gegen Gewalt“ (Prasad 2011) sowie ihren Texten zur menschenrechtsorientierten Sozialen Arbeit mit geflüchteten Personen (vgl. Prasad 2017; vgl. auch www.fluechtlingssozialarbeit.de).

Auch in der Debatte zur Situation geflüchteter Personen und den Umgang mit aktuellen Fragen der Migration wird dieses Muster praktiziert. Es ist die Regel, dass „Flüchtlingsgipfel“ und Tagungen zu geflüchteten Personen mit vielen Teilnehmenden stattfinden, jedoch ohne geflüchtete Personen. In zentralen Fragen, wie geflüchtete Personen wohnen, gesundheitlich versorgt werden, wie lange der Aufenthalt in der BRD dauern oder wann eine Arbeitserlaubnis erteilt oder ein Schulbesuch ermöglicht wird, werden die betroffenen Personen nicht einbezogen. Und wenn es darum geht, was gegen die rassistischen Angriffe und Brandanschläge auf Unterkünfte von geflüchteten und migrierten Personen gemacht werden soll, werden die bedrohten Personen selten an den Debatten beteiligt. Es findet ein systematisches SPRECHEN ÜBER geflüchtete und migrierte Personen statt, meist ohne deren Beteiligung.⁶

Rassismuskritik und Integritäten-Orientierung in der Praxis

Der Ansatz einer rassismuskritisch sowie die Integritäten aller Personen ermöglichenden Sozialen Arbeit und Bildung soll abschließend anhand konkreter Praxisempfehlungen erläutert werden.

- Eine Fragestellung für Praxiseinrichtungen kann sein, welchen (zugeschriebenen) gesellschaftlichen Gruppen die Mitarbeitenden angehören und ob die migrationsgesellschaftliche Vielfalt des Stadtteils oder

Einzugsgebietes in der Zusammensetzung des Personals widerspiegelt und wie dies ggf. geändert wird.

- Eine ausführliche Analyse sollte in diskriminierungs- und rassismuskritischer Perspektive der Frage gelten, welche Adressat_innen (nicht) in die Einrichtung kommen und ob Adressat_innengruppen eine unterschiedlich gute Begleitung und Unterstützung erfahren.
- In Bezug auf die vielfach belegte Abwehr von berichteten Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der Adressat_innen durch die Pädagog_innen erscheint es notwendig, das Personal so zu qualifizieren, dass den Adressat_innen eine individuelle Rekonstruktion der Erfahrungen ermöglicht und gemeinsam erarbeitet wird, welche Handlungsschritte die Adressat_innen alleine oder begleitet verwirklichen möchten. Hierzu bedarf es ein Wissen um Diskriminierung und Rassismus sowie interventionsbezogene Handlungsfähigkeiten.
- In historischer Perspektive stellt sich die Frage, ob und wie Theorien und Praxen der Einrichtungen Sozialer Arbeit und Bildung benachteiligende Unterscheidungen von gesellschaftlichen Gruppen eher gefördert oder kritisiert haben.

In konkreten Bildungs- und Betreuungsverhältnissen stellt sich die Herausforderung, Adressat_innen nicht vorwiegend als Angehörige von (kulturellen, religiösen, nationalen) Gruppen zu sehen, sondern zu ermöglichen, dass die Adressat_innen ihre eigenen Deutungen von (Mehrfach-)Zugehörigkeiten, Diskriminierungs- und Entfaltungserfahrungen ansprechen und diskutieren können.

Eine rassismuskritische und Integritäten-orientierte Soziale Arbeit und Bildung wird die Erfahrungen und Artikulationen vulnerabler/diskriminierter Gruppen in das Zentrum ihrer Analysen und Kooperationsangebote stellen müssen, da diese im Mainstream systematisch vernachlässigt werden und vielfältige Praxen von Diskriminierung Lebenschancen beeinträchtigen. Fachlich zwingend und politisch notwendig sind in diesem Zusammenhang Debatten über die Rechte und Integritäten aller Menschen und der vielfältige Einsatz gegen Integritätsverletzungen/Diskriminierung aller Menschen. Dies sind Kernaufgaben Sozialer Arbeit, von Bildung und einer menschenrechtsorientierten Demokratie.

⁶ Und die Artikulationen von Selbstorganisations geflüchteter Personen werden in den meisten Foren nicht zur Kenntnis genommen, z. B. die Texte von refugees4refugees aus Stuttgart, Rex Osa (<https://rdl.de/beitrag/fl-chtlinge-sind-keine-babys-es-braucht-solidarit-t-und-r-ume-statt-alterkleider>) oder von der Initiative Oury Yalloh (<https://initiativeouryjalloh.wordpress.com/>).

Literatur

Adick, Christel (1992):

Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik. In: Müller, Klaus E./Trembl, Alfred K. (Hrsg.): Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Berlin: D. Reimer 1992, S. 133–160; Neuauflage 1996, S. 149–178

Amadeu Antonio Stiftung (2012):

Das Kartell der Verharmloser. Wie deutsche Behörden systematisch rechtsextremen Alltagsterror bagatellisieren, Berlin

Bernhard, Armin (2005):

Antonio Gramscis Politische Pädagogik: Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells. Hamburg Argument

Bridgman, Jon/Woerley, Lesley J. (2004):

Genocide of the Hereros. In: Totten, Samuel/Parsons, S. William/Charny, W. Israel (Hrsg.): Century of Genocide: Critical Essays and Eyewitness Accounts. New York/Oxon: Routledge, S. 15–51

Brumlik, Micha (2015):

„Normative Grundlagen der Rassismuskritik“. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld, S. 23–36

Dietrich, Anette/Strohschein, Juliane (2011):

Kolonialismus. In: Susan Arndt/Nadja Ofuately-Alazard (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K) Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Münster, S. 114–120

Dittmer, Lena (2008):

Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Oldenburg. BIS-Verlag

Gebrande, Julia/Melter, Claus/

Bliemetsrieder, Sandro (2017): Anregungen für Orientierungspunkte und Analyse Kriterien einer kritisch

ambitionierten Sozialen Arbeit. In: dies. (Hrsg.): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektionale praxeologische Perspektiven. Weinheim/München: Beltz/Juventa

Gilroy, Paul (1993):

The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness. Cambridge

Ha, Kien Nghi/Schmitz, Markus (2006):

Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel postkolonialer Kritik; In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.) (2006): Cultural Studies und Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 226–266

Kilomba, Grada (2008):

Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast

Kölsch-Bunzen, Nina (2016):

„Nur dem Gesunden, Tüchtigen, dem Wertvollen in unserem Volke soll unsere Fürsorge gelten.“ Dr. in Margarete Junk plädiert im Nationalsozialismus als Leiterin der »Frauensule für Volkspflege« des Deutschen Frauenwerks, Gau Württemberg-Hohenzollern, Schwäbischer Frauenverein e.V. Stuttgart für einen Paradigmenwechsel von der Wohlfahrtspflege zur »Volkswohlfahrt«. In: Bliemetsrieder, Sandro/Gebrande, Julia/Jaeger, Arndt/Melter, Claus/Schäfferling, Stefan (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik. Historische und aktuelle Perspektiven auf Gesellschaft und Hochschulen. Weinheim/München, S. 22–40

Lempert, Joachim/Oelemann, Burkhard (1994):

... dann habe ich zugeschlagen. Hamburg, Konkret Literatur Verlag

Lévinas, Emmanuel (2007):

Verletzlichkeit und Frieden: Schriften über die Politik und das Politische. (Hrsg.): Delholm, P./Hirsch, A. Zürich. Berlin, Diaphanes

Mecheril, Paul (2003):

Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster/New York, Waxmann

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010):

Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María Do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel, S. 150–178

Mecheril, Paul (2010):

Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María Do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, S. 10–27

Mecheril, Paul (2016):

(Hrsg. unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa

Melter, Claus (2006):

Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster u. a.: Waxmann

Melter, Claus/Karayaz, Erol (2013):

Die fehlende Debatte über Diskriminierungsformen im Bildungssystem in Österreich und Deutschland. In: Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Arens, Susanne/Romaner, Elisabet/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Wiesbaden, S. 245–260

Melter, Claus (2016):

Koloniale, nationalsozialistische und aktuelle rassistische Kontinuitäten in Gesetzgebung und der Polizei am Beispiel von schwarzen Deutschen, Roma und Sinti. Erscheint in: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. (Inter)national vergleichende

Formen von Rassismus und Widerstand. Wiesbaden, S. 589–612

Messerschmidt, Astrid (2015):

Erinnern als Kritik. Politische Bildung in Gegenwartsbeziehungen zum Nationalsozialismus. In: Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 38–48

Migrationsrat

Berlin-Brandenburg e. V. (2011):

Institutioneller Rassismus – Ein Plädoyer für deutschlandweite Aktionspläne gegen Rassismus und ethnische Diskriminierung. Abrufbar unter: http://www.mrbb.de/index.php?option=com_content&view=article&id=173:broschuere-institutioneller-rassismusq&catid=21:interkulturelle-oeffnung-der-verwaltung-lapgr&Itemid=64 (Stand: 19.04.2014)

Möller, Kurt/Grote, Jana/Nolde, Kai/

Schuhmacher, Kurt (2016):

„Die kann ich nicht ab!“ Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer

Mürner, Christian (1996):

Philosophische Bedrohungen: Kommentare zur Bewertung der Behinderung. Frankfurt a. M.

Oxfam (2017):

Just 8 men own same wealth as half the world. Zu finden unter www.oxfam.org (Recherchedatum 21.01.2017)

Pateman, Carole/Mills, Charles (2008):

Contract & Domination. Cambridge/Malden

Pfeil, Christian (2016):

Zum Ausstiegsprozess aus rechts-extremen Szenezusammenhängen Reihe: Differenzverhältnisse. Oldenburg, BIS-Verlag

Prasad, Nivedita (2011):

Mit Recht gegen Gewalt, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich

Prasad, Nivedita (2017):

Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession im Kontext von Flucht. In: Gebrende, Julia/Melter, Claus/Blie-metsrieder, Sandro (Hrsg.): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektionale praxeologische Perspektiven. Weinheim/München: Beltz/Juventa (im Erscheinen)

Recker, Marie-Luise (1997):

NS-Volkswohlfahrt (NSV). In: Benz, Wolfgang/Graml, Hermann/Weiß, Hermann (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. Stuttgart: S. 619

Scherr, Albert (2010):

Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S. 36–60

Scherr, Albert/Janz, Caroline/ Müller, Stefan (2015):

Diskriminierung in der beruflichen Bildung: Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden

Scherschel, Karin (2009):

Rassismus als flexible symbolische Ressource. Zur Theorie und Empirie rassistischer Argumentationsfiguren. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik Band I: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 123–139

Seukwa, Louis-Henri (2007):

Der Habitus der Überlebenskunst. Münster, Waxmann

Seukwa, Louis-Henri (2015):

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und interkulturelles Lernen“. In: Dirim, İnci u. a. (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft, Bildung, Politik und Religion u. a. Münster: Waxmann, S. 17–26

Spieker, Susanne (2015):

Die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft in der europäischen Expansion. Frankfurt a. M. u. a.: Peter-Lang-Verlag

Staub-Bernasconi, Silvia (2007):

Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Stuttgart: UTB

Taubira, Christiane (2015):

Code Noires. Von der Versklavung bis zur Abschaffung der Sklaverei. Einleitung. In: Melter, Claus (Hrsg.): Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Weinheim, S. 38–54

Wetz, Franz Josef (2008):

Recht auf Rechte. Stuttgart: Reclam

Witbooi, Hendrik (1996):

The Hendrik Witbooi Papers. Windhoek. Annotations Brigitte Lau. Nationalarchiv Namibia. 2. Auflage.

Velho, Astride (2015):

Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien

Vorländer, Herwart (1988):

Die NSV. Darstellung und Dokumentation einer nationalsozialistischen Organisation. Boppard am Rhein

Zimmerer, Jürgen (2011):

Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust. Berlin



„GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT“ (GMF)

ODER PAUSCHALISIERENDE ABLEHNUNGSKONSTRUKTIONEN (PAKOS)? – WELCHES KONZEPT FÜHRT WISSENSCHAFTLICH UND PRAKTISCH WOHIN?

Kurt Möller

Im Zuge der Diskussion über Phänomene wie Rechtsextremismus, Rassismus, Diskriminierung, soziale Dominanzorientierungen und politisch motivierte Gewalt hat das Konzept „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF) in den letzten Jahren erhebliche Prominenz gewonnen. Sie reicht soweit, dass ein mehrjähriges Programm der Bundesregierung, nämlich das Programm „Demokratie leben!“ initiiert wurde. Laut seinem Untertitel hebt es, neben der Entgegnung auf Rechtsextremismus und Gewalt explizit u. a. auf die Bearbeitung von Erscheinungsweisen von Menschenfeindlichkeit ab. Eher selten wird indes die Frage gestellt, inwieweit eine Orientierung am GMF-Konzept theoretisch und empirisch überzeugen kann, welche Praxiskonsequenzen aus ihm zu folgern sind und ob es alternative Überlegungen dazu gibt, wie Ablehnungshaltungen systematisch zu erfassen und anzugehen sind.

Der folgende Beitrag zeichnet zunächst das Konzept GMF in seinen Grundzügen nach und zeigt die wichtigsten der mit diesem Konzept erhobenen und gedeuteten empirischen Befunde auf. In einem zweiten Schritt wird eine Kritik

des GMF-Konzepts unternommen. Als deren Konsequenz erfolgen in einem dritten Schritt eine Einführung in das Konzept der pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) und eine stark kondensierte Zusammenfassung erster damit gewonnener Untersuchungsergebnisse. Abschließend werden viertens – aus Platzgründen äußerst knapp und thesenartig – in einem Fazit zentrale Konsequenzen für die Grundausrichtung einer Praxis von Pädagogik und Sozialer Arbeit im Umgang mit GMF- bzw. PAKO-Problematiken gezogen.

1. GMF – Grundzüge und zentrale empirische Befunde

„Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ ist die Bezeichnung eines sozialwissenschaftlichen Untersuchungskonzepts, das im Kontext von politischer Einstellungs- und dabei schwerpunktmäßig Rechtsextremismus- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld seit der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre von einer Gruppe um Wilhelm Heitmeyer entwickelt wurde. Bekannt wurde es vor allem durch eine

auf seiner Basis durchgeführten quantitativen 10-Jahres-Längsschnittstudie, die von 2002 bis 2011 mit Anspruch auf Repräsentativität „mensenfeindliche“ Einstellungen unter der deutschen Erwachsenenbevölkerung untersuchte. Durch die ebenfalls quantitativ ausgerichteten Studien von Andreas Zick/Beate Küpper/Andreas Hövermann (2011), Andreas Zick/Anna Klein (2014) und Andreas Zick/Beate Küpper (2015) sowie – als ebenfalls längsschnittlich angelegtes Nachfolgeprojekt zu den Untersuchungen zur „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ – von Andreas Zick/Madlen Preuß (vgl. 2016) wurde es verbreitert und fortgesetzt. Neuerdings (vgl. z. B. Zick/Preuß 2016) werden dabei auch in Deutschland lebende Personen ab 16 Jahren mit Migrationshintergrund in die Auswertungen einbezogen. Explizit auf Jugendliche mit und ohne sog. „Migrationshintergrund“ bezogen wurde bislang nur die quantitative (und mit primärer Vorstudienfunktion auch qualitative Instrumente nutzende) Querschnittstudie von Jürgen Mansel und Viktoria Spaiser (2013), die allerdings keine Repräsentativität beanspruchen kann.

„Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ wird in diesen Untersuchungen zusammenhängen verstanden als eine Ablehnung gegenüber einer Person oder Personengruppe (allein schon) deshalb, weil sie als zugehörig zu einer „Gruppe“ betrachtet wird. Die Gruppe unterscheidet sich von der Eigen-„Gruppe“ und erscheint dadurch als „anders“ bzw. „fremd“. Im Hintergrund dieser Definition steht die Annahme der sozialen Identitätstheorie (vgl. Sherif/Sherif 1969; Tajfel 1982; Tajfel/Turner 1986). Sie besagt, dass sich die soziale Identität eines Subjekts als Teil seines Selbstkonzepts aus dem Bestreben ergibt, sich als zugehörig zu einer sozialen „Gruppe“ zu verstehen, die sich von anderen sozialen „Gruppen“ unterscheiden lässt: Im sozialen Vergleich wird so ein „Wir“ erzeugt, das das demnach „Eigene“ und die „Eigengruppe“ gegenüber dem „Anderen“ bzw. der „Fremdgruppe“ abgrenzt. Wird nun die eigene Person im Kontext ihrer empfundenen oder auch von außen attestierten

Mitgliedschaft zu einer gesellschaftlichen „Gruppe“ oder wird diese „Eigengruppe“ selbst im (Gruppen)Vergleich als ungerecht behandelt oder benachteiligt erfahren, so steigt die Wahrscheinlichkeit – so die Annahme – dass die damit erzeugten Verunsicherungen und Abwertungsempfindungen einen Nährboden für Versuche der Aufwertung der „Eigengruppe“ und der Abwertung von „Fremdgruppen“ bilden. Nach Auffassung der Vertreter_innen des GMF-Konzepts verfängt dann eine „Ideologie der Ungleichwertigkeit“, die ein Syndrom vielfältiger Ablehnungsfacetten bilden kann. Die GMF-Forschung untersucht diesbezüglich vor allem die in der folgenden Abbildung (Abb. 1) dargestellten Facetten.

Ausgewählte zentrale Befunde der GMF-Forschung weisen repräsentativ bemerkenswerte Zustimmungsgrößen zu diesen Facetten in der deutschen Bevölkerung aus (vgl. Abb. 2).

Aktuelle politische Brisanz haben solche Befunde insbesondere dann, wenn sie in den Kontext rechtspopulistischer Tendenzen gestellt werden, wie es die Studie von Zick/Küpper (2015) unternimmt. Demnach setzt sich ein „rechtspopulistisches Einstellungsmuster“ neben „Nationalismus“, „Anti-EU-Haltung“ und Aspekten von „Wut“, „Hass“ und „Gewalt“ im Kern aus Elementen „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ und „Law-and-Order-Autoritarismus“ sowie „Demokratiemisstrauen/Elitenschelte“ (ebd., S. 27) zusammen. Repräsentative empirische Erkenntnisse zur Verbreitung solcher Muster weist Abb. 3 aus.

Zick/Küpper (2015) machen insgesamt bei 42 Prozent der Befragten Anfälligkeit für rechtspopulistische Tendenzen und bei 20 Prozent rechtspopulistische Orientierungen aus (vgl. näher ebd., S. 39f.).

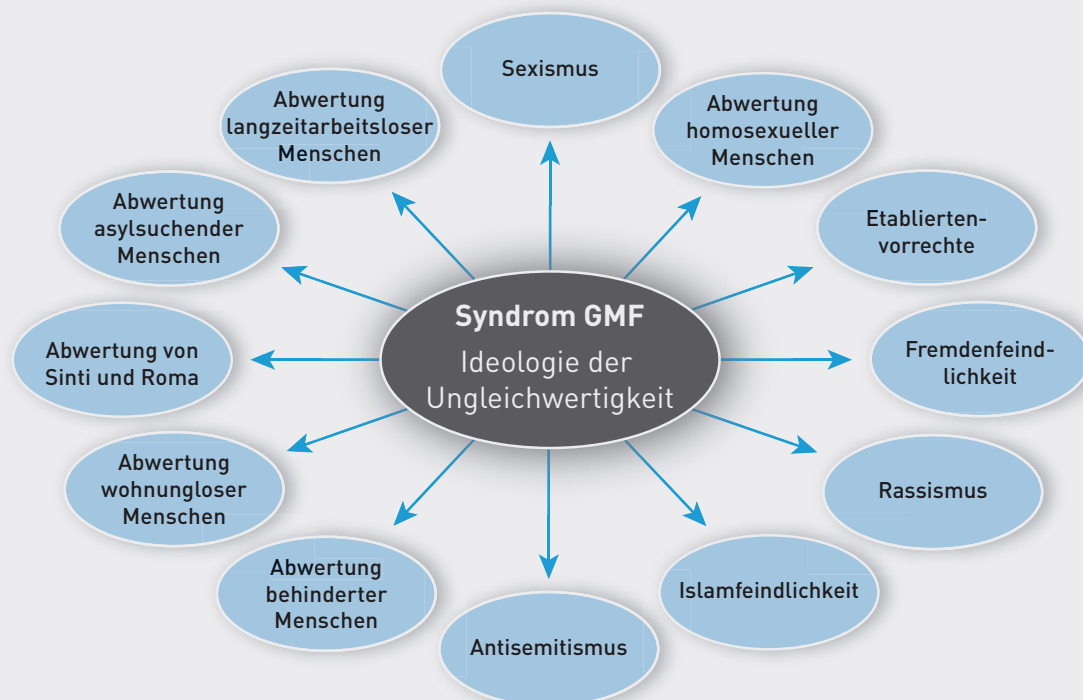


Abb. 1: Das GMF-„Syndrom“ und seine Facetten (Quelle: Zick/Klein 2014, S. 64)

Zustimmung zu den Facetten Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Deutschland und differenziert nach Ost- und West. (Angaben in Prozent)

	Gesamt (n = 1.896)	West (n = 1.496)	Ost (n = 317)
Rassismus	8,7	8,0	8,8
Sexismus	8,7	8,5	7,1
Fremdenfeindlichkeit***	19,0	16,8	28,8
Klassischer Antisemitismus	5,8	5,3	7,2
Muslimfeindlichkeit**	18,3	16,8	23,9
Abwertung von Sinti und Roma***	24,9	22,7	33,6
Abwertung von asylsuchender Menschen***	49,5	46,9	60,0
Abwertung homosexueller Menschen	9,7	9,3	6,7
Abwertung von Trans*Menschen	12,5	12,0	11,1
Abwertung wohnungsloser Menschen**	18,0	15,4	27,2
Abwertung von Menschen mit Behinderung	1,8	1,4	3,6
Abwertung langzeitarbeitsloser Menschen	49,3	48,3	51,6
Etabliertenvorrechte**	38,8	37,5	47,7

*p ≤ .05; **p ≤ .01; ***p ≤ .001. Die Angaben zur Signifikanz beziehen sich auf Unterschiede zwischen Ost und Westdeutschen.

Im Zuge der vor allem im Jahre 2015 gestiegenen Zuwanderung von geflüchteten Menschen und der damit verbundenen „Flüchtlingsdebatte“ hat sich offenbar besonders (auch) eine GMF-Facette (neben gesteigener Ablehnung von Asylsuchenden, Sinti und Roma sowie Muslimen; vgl. dazu auch Decker/Kiess/Brähler 2016) erheblich verschärft. So verweisen neueste Daten des GMF-Nachfolgeprojekts (vgl. Abb. 4) auf deutlich vermehrte Tendenzen zur Reklamation von Etabliertenprivilegien – übrigens ohne nennenswerte Unterschiede zwischen Personen mit und ohne sog. ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. Zick/Preuß 2016, S. 6ff.).

Alles in allem zeigen sich durch die GMF-Forschung, wie an den zu Überblickszwecken ausgewählten Beispielen deutlich wird, eine Reihe von

bedenkenswerten empirischen Befunden zu konfliktgeladenen aktuellen Themen. So diskussionswürdig und umstritten diese Befunde selbst und die ihnen zugrundeliegenden Erhebungsverfahren (z. B. in Hinsicht auf den Stellenwert von Telefonumfragen, bzgl. Item-Bildungen sowie Gruppen-Konstruktionen und -benennungen etc.) sein mögen: Für Instanzen gesellschaftspolitischer Steuerung können sie aufschlussreich und orientierungstiftend wirken.

Allerdings stellt sich die Frage, ob und wie viel sowie mit welchen Herangehensweisen Bereiche wie Soziale Arbeit und Pädagogik mit ihnen fundiert arbeiten können. Um hier zu einer Antwort zu kommen, ist das Untersuchungskonzept „GMF“ einer kritischen Revision zu unterziehen.

2. GMF – eine kritische Sicht auf das Konzept

Kritik aus der Perspektive potenzieller Verwendungszusammenhänge der Sozialen Arbeit und der Pädagogik lässt sich zunächst entlang der Wortbestandteile, die die Bezeichnung „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ ausmachen, formulieren (vgl. dazu die folgenden Punkte 1–3):

1. Vor allem wenn die Arbeit mit „einschlägig belasteten“ Kindern und Jugendlichen in den Blick genommen wird, sind – mehr noch als bei Älteren (aber auch bei diesen) – Implikationen von Etikettierungen und Stigmatisierungen zu erkennen, wenn in Bezug auf sie und ihre Orientierungen von „Menschenfeindlichkeit“ die Rede ist. Eine

Erfassung und Verbreitung rechtspopulistischer Einstellungen in Deutschland 2014

(Angaben in Prozent, N = 1.915)

Ich stimme ... bzw. Trifft ...	überhaupt nicht zu	eher nicht zu	eher zu	voll und ganz zu
Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ($\alpha = .85$)				
Es leben zu viele Ausländer in Deutschland.	37	26	30	17
Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken.	54	28	10	8
Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	44	24	16	16
Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden.	58	23	11	7
Bei der Prüfung von Asylträgen sollte der Staat großzügig sein.	25	37	26	13
Die meisten Asylbewerber werden in ihrem Heimatland gar nicht verfolgt.	21	37	27	15
Ich hätte Probleme damit, wenn sich Sinti und Roma in meiner Gegend aufhalten.	43	26	19	12
Sinti und Roma neigen zur Kriminalität.	31	31	25	13
Law-and-Order-Automatismus ($\alpha = .74$)				
Verbrechen sollten härter bestraft werden	8	18	25	49
Um Recht und Ordnung zu bewahren, sollte man härter gegen Außenseiter und Unruhestifter vorgehen.	16	23	29	32
Demokratiemisstrauen ($\alpha = .77$)				
Die demokratischen Parteien zerreden alles und lösen die Probleme nicht.	7	20	38	36
Politiker umgehen die bestehenden Gesetze, wenn es um ihre eigenen Vorteile geht.	6	19	33	42
Politiker nehmen sich mehr Rechte heraus als normale Bürger.	7	17	31	45
Aufgrund von Rundungen ergeben die Zeilenprozentage nicht immer genau 100 Prozent.				

Abb. 3: Rechtspopulistische Einstellungen in Deutschland 2014 (Quelle: Zick/Küpper 2015, S. 33)

dementsprechende Kennzeichnung übersieht, dass die Identitätsbildung von Minderjährigen insbesondere in der Pubertät prozesshaft, dementsprechend höchst fluide, experimentell und fragil verläuft. Das gleiche gilt auch für die Herausbildung einer politisch-sozialen Identität. Gerade junge Menschen sind noch „im Werden“ und stellen unabgeschlossene Persönlichkeiten dar. Sie als ganze Personen oder auch nur bestimmte Orientierungen und/oder Aktivitäten, die sie an den Tag legen, als „mensenfeindlich“ zu denotieren, widerspricht zum Ersten dem eben genannten, lässt zum Zweiten Differenzierung unterschiedlicher Ablehnungsgrade vermissen und verwehrt zum Dritten in defizienter Fokussierung den notwendigen Blick auf die anderen Seiten der Persönlichkeit. Diese anderen Seiten sind insbesondere die Ressourcen,

die die Betroffenen besitzen und die zugleich als aussichtsreiche Ansatzpunkte pädagogischen und sozialarbeiterischen Handelns genutzt werden können sowie widersprechende Haltungen, die die Jugendlichen zum Teil gleichzeitig vertreten.

- Das, was die GMF-Forschung als „Feindlichkeit“ bezeichnet, erstreckt sich – wie bspw. in dem von ihr selbst genutzten Begriff der „Islamfeindlichkeit“ deutlich wird – nicht nur auf Menschen bzw. Menschen-„Gruppen“, sondern auch auf Religionen bzw. Weltanschauungen und bestimmte Lebensphilosophien, -stile und -praxen. Letztere betreffen etwa die sozialen Beziehungsgestaltungen von homosexuellen Menschen, Erstere auch bspw. die „Lehren des Korans“ (oder auch des Judentums) als solche. Wenn etwa

vor der angeblichen „Islamisierung des Abendlandes“ gewarnt wird, werden nicht nur die Menschen, die diese angeblich tragen, ins Visier genommen, sondern auch die Menschenbilder, transzendentalen Auffassungen, Gesellschaftsverständnisse und Alltagsvollzüge, die, ohne Binnendifferenzierungen vorzunehmen, mit „dem“ Islam verbunden werden. Insofern fehlt es dem GMF-Begriff an systematischer Differenzierung nicht nur in Bezug auf Ablehnungsgrade, sondern auch hinsichtlich der Objekte der Ablehnung. Generell ist es mit der Systematik der Facettierung nicht weit her: Neben Gruppierungen (Wohnsitzlosen, Behinderten, Homosexuellen etc.) und dem Islam als Religion bzw. als politisch-religiösem Welt- und Gesellschaftsverständnis als Ablehnungsadressierungen bzw.

Indikatoren: Wer irgendwo neu ist bzw. später hinzukommt, ...	2013/2014			2015/2016		
	trifft nicht zu	teils, teils	trifft zu	trifft nicht zu	teils, teils	trifft zu
... der sollte sich erst mal mit weniger zufrieden geben.	36,0	31,6	32,4	26,6	29,3	44,1
... dem sollte genauso viel zustehen wie allen anderen auch.	15,0	23,7	61,3	19,1	27,7	53,2
... der sollte die gleichen Rechte haben wie allen anderen auch.	5,2	9,2	85,6	10,2	15,1	74,7
... der sollte auf keinen Fall Forderungen stellen oder Ansprüche erheben.	48,5	31,7	19,8	33,2	34,3	32,5
... der sollte sich hinten anstellen, wenn es nicht für alle reicht.	57,8	25,4	16,8	48,8	25,1	26,1
Gesamtskala	63,9	30,8	5,3	49,7	33,9	16,4
Skalen-Durchschnittswert	2,29			2,65		

Anmerkung: Abbildung der gewichteten und addierten Häufigkeiten. Für 2013/2014 liegen die Daten von 2006 Personen vor, in 2015/2016 beantworteten 1.505 Personen die Fragen zu den Etabliertenvorrechte.

Abb. 4: Etabliertenvorrechte in der Gesamtbevölkerung (Quelle: Zick/Preuß 2016, S. 6)

- objekten beinhalten sie auch Legitimationszusammenhänge von Ablehnung (Sexismus, Rassismus) bzw. von Eigenprivilegierung (Etabliertenvorrechte). Dabei kommt dann z. B. die (von der GMF-Forschung ungelöste) Frage auf, ob nicht Homosexuellen- (und wohl auch: Homosexualitäts-)Ablehnung auch als Sexismus zu verstehen ist. Damit ist ein Heterosexismus gemeint. Es sind also zumindest Überschneidungsflächen mit der Kategorie „Sexismus“ vorhanden, wenn dieser nicht gar als spezifische Variante in ihr aufgeht. Oder es stellt sich das Problem, dass „Fremdenfeindlichkeit“ und „Rassismus“ als unterscheidbare Facetten aufgefasst werden, obwohl ein nicht unbeträchtlicher Teil dessen, was hier als „Fremdenfeindlichkeit“ bezeichnet wird, rassistisch grundiert sein dürfte. Vergleichbares gilt für Antisemitismus.
3. Die Vorstellung von real als Entitäten existierende gesellschaftliche „Gruppen“, die der GMF-Begriff mit sich bringt, ist in hohem Maße problematisch. Sie übersieht, dass „Gruppen“ Produkte von Konstruktionen sind. Besonders deutlich wird dies in Bezug auf die Facette der sog. „Fremdenfeindlichkeit“. „Das Fremde“ bzw. „die Fremden“ ist bzw. sind ja nicht natürlich gegeben. Der Attribuierung „fremd“ liegen vielmehr Definitions- und Zuschreibungsprozesse zugrunde, die interindividuell stark variieren und zugleich gesellschaftlich vorgeprägt sind sowie formalrechtlich und sozial immer wieder neu hergestellt und ausgehandelt werden (z. B. in Debatten um die doppelte Staatsangehörigkeit). Die „Gruppe“ „der Fremden“ gibt es also ebenso wie die „Gruppe“ der „Einheimischen“ nicht per se. Diese Identifikationen fußen auf reduktionistischen und oft auch naturalisierenden Kategorisierungs- und Klassifizierungsprozessen, die sie erst als (vorgebliche) Realität erschaffen. „Fremdenfeindlichkeit“ ist daher eigentlich kein tauglicher Begriff (zu einer Begriffsalternative s. Abschnitt 3). Zu dieser an Bestandteilen des Begriffs „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ festgemachten Kritik kommt weitere hinzu:
4. Nach dem Ausgangspunkt der GMF-Forschung ist das Verbindungsstück der einzelnen GMF-Facetten eine „Ideologie“, nämlich die „Ideologie der Ungleichwertigkeit“. Der Begriff „Ideologie“ erweckt den Eindruck, dass es sich hierbei um ein geordnetes Cluster von Ideen, Vorstellungen und Theorien handelt, das ein geschlossenes Weltbild repräsentiert und dieses auf der Basis von Grundeinstellungen, Werten und Normen, Interessen und Handlungsabsichten strukturiert. Demnach kann es als „Überzeugungssystem“ mit Verhaltens- und Handlungsrelevanz verstanden werden. Fraglich indes erscheint, ob die hier in Rede stehenden Ablehnungen tatsächlich allesamt systematisch geordnet, werte- und ideengeleitet sowie theoretisch basiert und durchdacht bzw. widerspruchsfrei sind und dabei eine Überzeugungslogik zum Ausdruck bringen. Praxiswissen und auch wissenschaftliche Erkenntnisse qualitativer Forschung (vgl. z. B. aktuell Möller u. a. 2016a) verweisen eher auf andere Hintergründe und sich teils widersprechende Komplexitäten der mit ihnen an den Tag tretenden Vorstellungselemente und -geflechte. Zwar mögen bei manchen Personen, die als Ablehnungsträger in Erscheinung treten, ideologische Grundierungen vorliegen – zumeist handelt es sich dabei dann jedoch nicht um argumentationslogisch geschlossene Ideologiesysteme, sondern um ideologische Fragmente, deren Verhältnis zueinander wenig systematisiert erscheint –, vorherrschend sind in den weitaus meisten Fällen aber weniger kognitiv-rational mehr oder minder ausgefeilte Einstellungen und darauf dezidiert aufbauende reflexionsfundierte Positionierungen und Argumentationen als vielmehr diffuse Mentalitäten, Gestimmtheiten und ressentimentgeladene Affekte.
5. Die Zentrierung der GMF-Konzeption auf die „(Ideologie der) Ungleichwertigkeit“ als „Kernstück“ führt dazu, dass weitere soziale Ungleichheitsdimensionen weitreichend außer Acht gelassen werden. Dies betrifft auf der einen Seite Ungleichheitsvorstellungen und Ungleichbehandlungen, die nicht explizit und unbedingt auf Unterstellungen von einer Ungleichwertigkeit der damit negativ Adressierten beruhen. Gemeint sind Redeweisen und Diskriminierungspraxen, die Wertigkeitshierarchisierungen unterschiedlicher Gruppierungen von Menschen enthalten, im Endeffekt aber dennoch Ungleichheit postulieren bzw. (re)produzieren. Auf der anderen Seite und teilweise solche Praxen umsetzend bezieht sich diese Aufmerksamkeitslücke u. a. auch auf gesellschaftsstrukturelle und organisatorisch-institutionelle Ungleichheit. So erscheinen etwa sog. „Fremdenfeindlichkeit“ oder „Rassismus“ vorwiegend als jeweils

individuell repräsentierte Einstellungen. Demgegenüber werden aber ethnisierende, nationalistisierende, kulturalisierende und rassialisierende Vorstellungen und Praktiken in Sozialisationsinstanzen, anderen sozialen Organisationen und Institutionen zu zentralen Untersuchungsgegenständen nicht ausdrücklich zum Thema gemacht – ganz anders als dies etwa ein Ansatz tut, der sich als rassismus- und diskriminierungskritisch begreift (vgl. dazu auch Melter 2015), aber auch ganz anders als ein forschersches Herangehen, das den Auf- und (ggf. auch) Abbau von Ablehnungshaltungen im Kontext durchlaufener Erfahrungen im Alltag und dabei auch innerhalb wie außerhalb von Institutionen untersucht (vgl. Möller u. a. 2016a). Aufgrund solcher Ausblendungen der GMF-Forschung kann sie nur bruchstückhaft den Zusammenhang gesellschaftsstrukturell verankerter Ablehnung(sdisposition)en mit persönlichen Orientierungen von Individuen analytisch in Verbindung bringen.

6. Der GMF-Komplex wird vonseiten der GMF-Forschenden als „Syndrom“ verstanden. Diese Begrifflichkeit birgt zum einen Pathologisierungstendenzen in sich, denn sie suggeriert, das Vertreten von GMF-Positionen sei eine Art von Krankheitsbild. Damit wird impliziert, es gebe eine „Normalität“, gegenüber der das „Syndrom“ GMF eine Abweichung darstellen würde. Angesichts der weiten Verbreitung von GMF-Haltungen und nach wie vor bestehender struktureller Ungleichheiten, die sie begünstigen, erscheint diese

Annahme wie eine Chimäre. Zum anderen bleibt ungeklärt, welche und wie viele Facetten in welcher Stärke im jeweiligen Fall zusammenkommen müssen, damit von einem „Syndrom“ gesprochen werden kann: Bilden etwa Antisemitismus und „Homosexuellenabwertung“ schon ein Syndrom oder müssen noch andere Elemente hinzukommen? Auch wenn empirisch (zumeist moderate) Korrelationen zwischen den einzelnen Facetten in Anschlag zu bringen sind: Der Syndrombegriff überspielt, dass inhaltliche Zusammenhänge zwischen den Facetten bis auf angebliche ungleichwertigkeitsideologische Hypostasierungen unterbestimmt bleiben. Noch weniger wird auf Inkonsistenzen geachtet: Welche „Syndromatik“ liegt etwa vor, wenn – wie bei manchen muslimisch geprägten Jugendlichen (vgl. z. B. Mansel/Spaiser 2013) – Islamgläubigkeit, womöglich -verherrlichung, mit Antisemitismus einhergeht? Und wie stellt sich das „Syndrom“ dar, wenn – z. B. auch mitbedingt durch eigene Homosexualität – Schwulenfreundlichkeit mit „Fremden-“ und/oder „Islamfeindlichkeit“ einhergeht? Es bleibt die Frage offen, was ablehnende Haltungen, wie sie das GMF-Konzept eruiert, substantziell miteinander verbindet, wenn zweifelhaft erscheint, dass es das „Syndrom“ der „Ideologie der Ungleichwertigkeit“ ist.

7. Auf der Deutungs- und Erklärungsebene der empirisch erhobenen Phänomene bemüht sich die GMF-Forschung um ausgesprochen großrahmige Konzepte: soziale Desintegration bzw. soziale Desorganisation, „Demokratieentleerung“ u. Ä. (vgl. v. a. Heitmeyer 2002–2012).

Durch die damit betriebene Konzentration auf makro-systemische Erklärungen, die allenfalls noch auf regionale und lokale Sozialräume heruntergebrochen werden, geraten kleinere meso-systemische, vor allem aber mikro-systemische und individuelle Erfahrungszusammenhänge aus dem Blick. Selbst wenn dies als eine nahezu zwangsläufig erscheinende Folge von quantitativen Surveys verstanden werden kann, bleibt das Manko, dass die Forschungsergebnisse für den Einzelfall und seine Entwicklung bzw. für seine Verknüpfungen mit dem Interaktionsgeflecht, in dem er steht, insbesondere mit dem Gruppen- und Familiengeschehen, wenig hergeben. Genau darauf sind aber die Arbeitsfelder von Pädagog_innen und Sozialarbeitenden bezogen.

8. GMF-Forschung ist (schwerpunktmäßig quantitative) Einstellungsforschung. Sie ist damit (bestenfalls) in der Lage, über bestimmte Bereiche von Orientierungen, ihre Verbreitung, ihr Ausmaß und ihre Hintergründe aufzuklären. Dies hat mindestens sechs ihre Aussagekraft beschränkende Folgen: Erstens vermag sie nur das an Orientierungen zu erfassen, was bei der Konfrontation mit entsprechenden Items als Einstellungen geäußert wird. Tiefergehende Orientierungsschichten, gleichsam „Unsaßbares“ unterhalb der Verbalisierungsschwelle oder auch nur bei eingehenderer Kommunikation unter Umständen zu Tage tretende Orientierungen fördert sie nicht hervor. Zweitens werden die Positionierungen durch die Item-Bildungen vorgegeben. Subjektive Relevanzen, die sich darin nicht oder nur schlecht abbilden, entgehen dem Zugriff. Drittens wird

im Allgemeinen nicht aufgeklärt, inwiefern die bekundeten Positionen bloße Meinungen, oberflächliche Ad-hoc-Positionierungen, Gestimmtheiten, Assoziationen und weitgehend (noch) Unreflektiertes wiedergeben oder kognitiv verfestigte, mit (pseudo)rationalen Argumentationen abgesicherte Grundhaltungen darstellen. Viertens erhebt Umfrageforschung Einstellungen in einer höchst außeralltäglichen, so gesehen künstlichen Befragungssituation, in der zweifelhaft ist, inwieweit ehrlich bzw. authentisch geantwortet wird. Fünftens ordnet sie Antworten in (zumeist 4er-)Skalen an, wobei dann offen bleibt, was z. B. eine „Teils-teils“-Antwort oder eine „Stimme-eher-zu“-Antwort inhaltlich eigentlich näher bedeutet. Sechstens reicht sie an das Untersuchungsfeld von Verhaltens- und Handlungsweisen allenfalls soweit heran, dass sie bekundete Aktivitätsbereitschaften identifiziert. Inwieweit tatsächlich Einstellungen auch Verhalten und Handeln nach sich ziehen und/oder wahrscheinlich machen, bleibt offen; ebenfalls ob nicht eher (auch) umgekehrt Einstellungen bzw. andere Orientierungsformen aus Aktivitäten resultieren können.

9. GMF-Forschung fokussiert auf problematische politisch-soziale Orientierungen und die Anfälligkeit für sie. Sie hat dabei vice versa zwar auch Distanzhaltungen im Blick, liefert aber vergleichsweise wenig Erklärungen für ihr Vorhandensein, vor allem jedoch kann sie Distanzierungsprozesse, ihre Auslöser und ihre biografische Entwicklung nicht aufklären. Soziale und pädagogische Arbeit, die sich herausgefordert sieht, Distanzierungsarbeit zu betreiben bzw. bereits präventiv

Annäherungsprozesse an problematische Haltungen zu verhindern und so (wenigstens relative) Distanz zu bewirken, benötigt aber Informationen über genau solche Entwicklungen und ihr Bedingungsgeflecht.

10. Generell sind quantitative Erkenntnisse auf hoher Aggregatebene für die Fachkräfte in der Praxis vor Ort nicht von primärer Bedeutung. Wer konkrete Fälle bearbeiten muss, in denen Personen zu Träger_innen von Ablehnungshaltungen geworden sind, interessiert sich weniger dafür, ob diese Menschen so denken und agieren wie 10 Prozent, 15 Prozent oder 20 Prozent der Bevölkerung insgesamt bzw. vergleichbarer Personen in Subgruppierungen. Welche gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge entsprechende Haltungen begünstigen, mag für sie nicht irrelevant sein, mehr aber ist ihnen weitergeholfen mit Anregungen, die aus der Entwicklung vergleichbarer Fälle zu ziehen sind: Welche Erfahrungen führen im Allgemeinen mit gewisser Wahrscheinlichkeit in Gefährdungen hinein? Welche Wandlungsprozesse oder sonstigen Geschehnisse im Lebensverlauf haben bei den Personen xy, uv und wz Abwendungen von Ablehnungshaltungen begünstigt und wie lassen sie sich u. U. auch durch fachpraktisches Handeln einleiten oder bewerkstelligen? Wie kann mit widersprüchlichen Meinungen einer Person gearbeitet werden? – Dies sind zentrale Fragen, deren Beantwortung der konkreten Fallbearbeitung dienlich sein kann. Antworten auf sie sind aber von GMF-Umfrageforschung nicht zu erwarten.

3. PAKOs – Grundzüge und zentrale empirische Befunde

Entlang der oben aufgeführten 10 Kritikpunkte lassen sich zunächst die Alternativen formulieren, die das Konzept der pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) bietet, um anschließend Ergebnisse der so ausgerichteten Forschung zu berichten:

1. Aus den oben dargelegten Gründen plädiere ich dafür, als Einzelphänomene bzw. -facetten übergreifenden Terminus nicht „Feindlichkeit“ zu benutzen, sondern die neutralere Formulierung „Ablehnung“. Dazu gehört auch, ablehnende Haltungen nomenklatorisch viel differenzierter zu behandeln, als dies die GMF-Forschung tut, wenn sie synonymisierend mal von „Feindlichkeit“ bzw. „Feindseligkeit“, mal von „Vorbehalten“ und mal von „Phobien“, „Vorurteilen“, „Abgrenzung“, „Abwehr“, „Verachtung“ und „Abwertungen“ bis hin zu „Hass“ spricht. Zumindest sind Differenzierungen auf einem Kontinuum vorzunehmen, das sich mit verschiedenen Ablehnungsgraden zwischen bloßem Distanzerhalt zu den Objekten der Ablehnung (z. B. „mit denen will ich nichts zu tun haben“) auf dem einen Pol und Diskriminierungs- bzw. Gewaltbereitschaft (z. B. „da muss ich wohl mal meine Fäuste sprechen lassen“) auf dem anderen Pol erstreckt (vgl. Möller u. a. 2016a, S. 100f.).
2. Die Ablehnungsobjekte müssen differenzierter ins Auge gefasst werden: Ablehnungen adressieren nicht nur Menschen und als zwanghaft erlebte Kontakte mit ihnen, sondern betreffen zumindest auch Religionen und Weltanschauungen bzw. Lebensphilosophien sowie konkrete

Lebenspraxen und die damit verbundenen Lebensstile.

Hinzu kommt: Das, was das GMF-Konstrukt als Syndromelemente begreift, stellt zum Teil eher (gesellschaftlich verbreitete und ggf. subjektiv repräsentierte) Legitimationszusammenhänge für Ablehnungen dar. So wird bspw. sexistisch legitimiert, Frauen aus bestimmten gesellschaftlichen Arealen fernzuhalten; oder es liegen rassistische Motivationen und dementsprechende vermeintliche Legitimationen vor, wenn mit Verweis auf (angebliche) biologische Unterschiede als „Weiße“ und „Schwarze“ kategorisierte Menschen unterschiedlich behandelt werden. Und es wird auf vermeintliche Etabliertenvorrechte verwiesen, wenn die Zuwanderung Missliebiger verlangsamt oder unterbunden werden soll. Handelt es sich bei Sexismus und Rassismus offensichtlich um essenzenzialisierende Konstruktionen, so scheint bei der Reklamation von Etabliertenvorrechten (etwa „Deutsche zuerst!“) und daraus abgeleiteten Privilegien eher Konkurrenzbasierung auf. Teils verbunden mit Essenzenzialisierung und Konkurrenzdenken, teils aber auch unabhängig davon, wird auch ereignisverweisend legitimiert. Es werden dann – gegenwärtig besonders häufig etwa im Kontext der sog. „Flüchtlingsdebatte“ – Vorfälle in Anschlag gebracht, die die problematischen Seiten der/des Abgelehnten vorführen (sollen). Manch eine/r verzichtet aber auch darauf und trägt seine Pauschalablehnungen vor, ohne sich der Mühe zu unterziehen, sie durch einen Begründungszusammenhang zu unterlegen. Alles in allem wird deutlich: So wie unterschiedliche Grade von Ablehnung analytisch erfass- und benennbar

sein müssen, so muss auch differenziert werden können zwischen Ablehnungsobjekten bzw. -adressierungen und den legitimatorischen Bezügen, auf die sich berufen wird.

3. Großen analytischen Gewinn verspricht eine Perspektive, die nicht von vornherein von der realen Existenz jener „Gruppen“, die von Ablehnungen betroffen sind, ausgeht. Diese Perspektive reflektiert die Konstruktionsprozesse und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die solch vorgebliche Entitäten im Sinne imaginierter Gemeinschaften erst diskursiv, sozial interaktiv und formal zustande kommen lassen. Wo der Fokus auf die Ablehnung von Personen bestimmten Aussehens, bestimmten Geschlechts, bestimmter Herkunft etc. ausgerichtet ist, macht es deshalb Sinn, von gruppierungsbezogenen (und eben nicht von „gruppenbezogenen“) Ablehnungen zu sprechen. Dies gilt für wissenschaftliches Herangehen ebenso wie für die Praxis. Zu entschlüsseln und praktisch-professionell zu beeinflussen ist also der Prozess des Veränderns (im Englischen: *Othinging*) (Reuter 2002), der selbst schon Teil der Ablehnungskonstruktion ist. Ablehnung ist also nicht nur in ihrer Produktförmigkeit, sondern in ihrer Entstehung, Aushandlung und Entwicklung zum Gegenstand zu machen. Um Fehljustierung der Untersuchungsperspektive z. B. auf das, was die GMF-Forschung (wie auch andere Studien) mit „Fremdenfeindlichkeit“ zu meinen scheint, zu vermeiden, spricht die PAKO-Forschung von herkunfts- und migrationsbezogenen Ablehnungen. Sie zielt damit auf Ablehnungen, die von Konstruktionen natio-ethno-kultureller Andersheit ausgehen und reflektiert damit auch, dass nicht nur der Umstand, eine persönliche oder

familiäre Migrationsgeschichte zu besitzen, manche Ablehnungen auf sich zieht, sondern auch ein so von außen definiertes Anders-Sein, das aus der (wiederum persönlichen oder familiären) Herkunft abgeleitet wird – Letzteres auch bei Personen, die selbst (familiäre) Migrationserfahrungen gemacht haben und teilweise sogar aus derselben Region kommen, wie Türk_innen und Kurd_innen, Serb_innen und Albaner_innen etc.

Gerade aus Perspektive der Pädagogik und Sozialarbeit müssen vor allem die Konstruktionsprozesse interessieren, die Objekte der Ablehnung erst fixieren und sie mit bestimmten Zuschreibungen versehen. Denn ursachenbezogene Strategien der Entgegnung auf problematische Ablehnungskonstruktionen müssen ja gerade in ihren Entstehungsprozess einzugreifen versuchen. Und soziale und pädagogische Arbeit, die sich – etwa in der offenen oder aufsuchenden Jugendarbeit – als Alltagsbegleitung aufstellt, hat genau dazu gute Chancen, weil sie begleitend zum Prozess des Aufwachsens angelegt ist. Insofern ist aus ihrer Sicht eher auf Prozesse der Gruppierung als auf Haltungen zu (scheinbar durch ihre Wesenszüge festgefügt) „Gruppen“ zu achten, um diesen dann etwa – damit nolens volens die Gruppenkonstruktion bestätigend – in aufklärerischer Manier mit Gegeninformationen das Wasser abgraben zu wollen. Das gilt umso mehr als (Selbst-)Zuschreibungen zu ‚Gruppen‘ oftmals objektiv falsch sind, sich z. B. hinter dem Label „Russen“ oft auch russischstämmige Deutsche und/oder Angehörige anderer Staaten, die aus der ehemaligen Sowjetunion hervorgegangen sind, finden.

4. Die Substanz, aus der Ablehnungshaltungen aufgebaut sind, ist trefender mit dem Begriff der Repräsentationen umschrieben als mit dem der Ideologie. Denn bei ihr handelt es sich eher um ein Ensemble von „nicht systematisierten oder wenig systematisierten Gefühle[n], Gedanken und Stimmungen [...], die die gegebene Gesellschaft, Klasse, Gruppe, Profession usw. aufweist“ (Geiger 1932, S. 77 ff.) bzw. um vor-reflexive Aufgriffe affektiv und/oder habituell grundierter kollektiver Stimmungslagen. Wie Ideologien hat auch dieses Ensemble die Funktion, Ordnung, Sicherheit und Sinn zu stiften und so Wahrnehmungen und Erfahrungen zu strukturieren. Wie Ideologien organisieren auch seine Elemente die politisch-soziale Verortung der eigenen Person und die (Mit-)Definition eines „Wir“. Wie Ideologien sorgen sie für den Transport von Menschenbildern und bilden Grundlegungen (politisch-sozialer) Orientierungen und Handlungen, indem sie deren Präferenzsetzung, Anweisung, Bewertung und (nicht immer auch) Begründung vornehmen. Wie Ideologien sind sie unter Umständen als „falsches Bewusstsein“ (Marx/Engels) zu brandmarken, weisen sie eine Reihe von Kennzeichen wie Einseitigkeit, Erstarrung, Intoleranz, Diskriminierung konkurrierender Vorstellungskluster, Freund-/Feind-Stereotypisierungen, manipulative Tendenzen, Dogmatiken, Verschwörungstheoretisches, Mythenbildungen, Geschichtsklitterung, Harmonieutopismus als Verheißungsteologien, Werturteile als Tatsachen, Totalismus und Absolutheitsansprüche auf. Sie als „Ideologie“ zu verstehen, führt aber deshalb – wie schon angedeutet – in die Irre, weil dann ihr affektiv-assoziativer Charakter unter der kognitivistischen Annahme einer Konstruktion dieser Vorstellungswelten durch im Wesentlichen systematisierende Argumentationslogiken zu verschwinden droht. Der Repräsentationsbegriff erfasst demgegenüber analytisch sowohl kognitiv ausdifferenzierte ideologische Bestandteile, als auch – salopp ausgedrückt – mentalitäre und ähnlich gelagerte „Bauchgefühle“. Repräsentationen stellen Ansammlungen von kognitiven, affektiven und konativen Orientierungen dar, die vor allem aus Bildern, Assoziationen, Metaphern, symbolischen Verweisungen, Narrationsfiguren und Dispositiven bestehen, aber auch habituelle Elemente einschließen. In diesem Sinne geht es um ein „System von Werten, Ideen und Handlungsweisen mit zweifacher Funktion; erstens eine Ordnung zu schaffen, die Individuen in die Lage versetzt, sich in ihrer materiellen und sozialen Welt zu orientieren und sie zu meistern; und zweitens Kommunikation unter den Mitgliedern einer Gemeinschaft zu ermöglichen, indem es diesen einen Kode für sozialen Austausch und einen Kode zur Benennung und zur eindeutigen Klassifikation der verschiedenen Aspekte ihrer Welt und ihrer individuellen Geschichte und der ihrer Gruppe liefert“ (Moscovici 1973, S. XVII). Im Unterschied zu Kognitionen, denen Bewusstheit und Rationalität zugesprochen wird, „stützen sich“ Repräsentationen „auf Konventionen und Symbole und umfassen sowohl bewußte wie unbewußte [sic!], rationale und irrationale Aspekte“ (Moscovici 1982, S. 143). Sie können insofern auch intuitiv genutzt werden. Repräsentationen machen über die zwei Prozesse der „Verankerung“ und der „Objektivierung“ etwas Unvertrautes vertraut. Sie verankern zum einen neue Wahrnehmungen, Ereignisse und Erfahrungen in vorhandenen Kategorien und Prototypen und schaffen so (Ein-)Ordnung. Auf der anderen Seite transformieren sie die im menschlichen Erfahrungsablauf auftauchenden, noch ungenauen Wahrnehmungen und Ideen in einen Komplex aus Bildern und Symbolen, der ihnen einen figurativen Kern verleiht und sie alltagstauglich erscheinen lässt. Repräsentationen entstehen also in einem dynamischen Prozess der Erfahrungsverarbeitung: „People are producers and users of social representations all in one“ (Moscovici 1988, S. 233). Individuelle Repräsentationen basieren also auf interaktionseingelagerten sozialen Konstruktionsprozessen und werden – dies ist pädagogisch bedeutsam – stets interaktiv ausgehandelt, verändert und bearbeitet, sei es in der Peergroup oder in institutionellen pädagogischen Konstellationen.
5. Statt von „Ideologien der Ungleichwertigkeit“ als Kernstück von Ablehnungen auszugehen, erscheint es angezeigter, „Repräsentationen der Ungleichheit“ zu fokussieren. Denn in einer von Ungleichheit durchzogenen Gesellschaft muss aus kritischer Sicht interessieren, was als soziale Ungleichheit auch ohne offengelegte Wertigkeitshierarchisierungen real existiert und sich in als „normal“ angesehenen gesellschaftlichen Praxen, im gesellschaftlichen Diskurs und damit auch in den Orientierungsgrundlagen der davon beeinflussten Subjekte abbildet. Wissenschaftlich betrachtet ist die Frage also nicht nur, welche demokratieinkompatiblen bzw. sozial für die Mehrheitsgesellschaft nicht akzeptablen Orientierungen in welchen Gruppierungen bestehen, sondern auch,

- inwieweit Repräsentationen der Ungleichheit Verhältnisse widerspiegeln, die unkritisch weithin als Normalität angesehen werden. Praxisbezogen ergibt sich daraus, Versuche zum Ablehnungsabbau nicht nur unter Zielsetzungen der Erhöhung von Normakzeptanz zu sehen, sondern auch jene Strukturen und vermeintlichen Selbstverständlichkeiten zu ändern, die Ungleichheitsrepräsentationen begünstigen. Zudem stellt sich die Herausforderung, gesellschaftliche Bedingungen anzustreben, die die Entfaltung und Teilhabe aller Personen ermöglichen.
6. Die GMF-Forschung macht zu Recht darauf aufmerksam, dass Ablehnungshaltungen oftmals in Verbindung miteinander bestehen und sich wechselseitig ergänzen, bestätigen und verstärken. Das, was sie inhaltlich zu einem Komplex verknüpft, der mehr und anderes ist als ein Syndrom und dessen Zustandekommen prägt, ist der ihnen gemeinsame Referenzpunkt der Pauschalisierung. Das heißt, es wird ohne empirisch verlässlichen Nachweis, inhaltlich nicht konsistent und undifferenziert verallgemeinernd entweder von Einzelfällen auf die Eigenschaften und Verhaltensweisen jener Menge (etwa einer „Gruppierung“) hochgeschlossen, der der Einzelfall zugeschrieben wird; oder es wird von wahrgenommenen Merkmalen einer Gruppierung oder eines Sachverhalts rückgeschlossen auf (Gruppen von) Einzelne(n), die man darin involviert sieht. Deshalb macht es Sinn, pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) in den Fokus des Interesses an Ablehnungshaltungen zu rücken – forschersich wie praxisbezogen; dies gilt auch ohne davon auszugehen, dass die Konstellationen, in denen sich verschiedene Ablehnungs-
- konstruktionen und Repräsentationen miteinander verbinden, stets gleichförmig sind. So können sich Gleichbehandlungsforderungen, die die eigene Person betreffen, oder antirassistische/rassismuskritische Selbstpositionierungen manchmal durchaus neben nationalisierenden, ethnizierenden, kulturalisierenden und sogar biologistisch konturierten Ungleichheitsrepräsentationen finden (vgl. Möller u. a. 2016a, S. 744ff.).
7. Eine Grundlagenforschung, die in Bezug auf die Untersuchung pauschalisierender Ablehnungskonstruktionen gerade für Felder unmittelbarer sozialer und pädagogischer Arbeit mit entsprechend gefährdeten oder bereits orientierten Adressat_innen anwendungsorientiert sein will, muss schwerpunktmäßig mikrosystemische Prozesse und individual-biografische Verläufe in den Mittelpunkt ihrer Analysen rücken. Dazu bedarf es eines Forschungsansatzes, der qualitativ-rekonstruktiv und längsschnittlich angelegt ist und zudem durchgängig die Kooperation mit der Praxis sucht – und zwar von der Antragstellung ausgehend bis hin zur Formulierung von Handlungsempfehlungen sowie zur weiteren sog. „Dissemination“ der Ergebnisse (vgl. ausführlicher Möller 2012). Die Förderungslandschaft sieht solche Kooperationen leider bislang kaum systematisch vor. Eher hält sie an Strukturen fest, die Forschungsförderung von Praxisförderung strikt abtrennen. Dies ist dem anzustrebenden wechselseitigen Relationieren und der Transformation wissenschaftlicher und praktischer Erfahrungs- und Wissensbestände alles andere als zuträglich.
8. Die PAKO-Forschung versteht sich nicht – wie die GMF-Forschung – als Einstellungsforschung, sondern als Haltungsforschung. Das heißt, sie bezieht ihre Untersuchungen nicht nur auf jenen Bereich von Orientierungen, der durch Einstellungen gebildet wird. Sie sucht auch den Zugriff auf andere Orientierungsformen, insbesondere solche, die die Gestalt von Repräsentationen haben. Und sie untersucht, wie solche Repräsentationen haltungsbildend wirken. Neben der Sphäre der Orientierungen interessieren zudem – weitaus stärker als bei der bisherigen GMF-Umfrageforschung – auch Erfahrungen und Aktivitäten der Untersuchten, also Verhaltens- und Handlungsweisen, die Ablehnung (oder auch die Distanz[ierung] dazu bzw. davon) zum Ausdruck bringen. Zudem werden auch widersprechende, egalitäre Haltungen und Meinungen einbezogen, um diese konstruktiv Ablehnungskonstruktionen gegenüberzustellen und diskutierend die Haltungen und Auffassungen zu thematisieren. Sie ist damit in der Lage, besser das Verhältnis von Verhalten/Handeln einerseits und Orientierung andererseits aufzuschließen und mit der widersprüchlichen und komplexen Realität der Adressat_innen zu arbeiten. Indem sie sich in die Lebensrealitäten der Proband_innen begibt oder sie zumindest in ihren alltäglichen Praxen nachzuvollziehen sucht, kann sie Haltungen im Sinne von Modi der Zuwendung zu oder der Abwendung von Dingen, Sachverhalten und (sozialen Gefügen von) Menschen identifizieren, die Dispositionen darstellen und über bloße punktuelle, situativ erzeugte Äußerungen von Positionen hinausreichen.

9. Wird PAKO-Forschung als qualitativ-rekonstruktiver Längsschnitt angelegt, so kann dafür Sorge getragen werden, dass gezielt auch Fälle in die Proband_innengruppierungen aufgenommen werden, die von vornherein Distanz oder Ambivalenzen zu den zu untersuchenden Ablehnungshaltungen zeigen. Dadurch sind wichtige Vergleichs- und Berührungspunkte zwischen den teils auch ambivalenten „Problemträger_innen“ und „Problemdistanzierten“ gegeben. Ferner ergeben Längsschnitte – zumal wenn sie mit jüngeren Menschen durchgeführt werden, deren politisch-soziale Haltungen sich alters- und lebensphasenbedingt erst formieren – im Regelfall im Laufe der Zeit auch Einblicke in Distanzierungsprozesse. Damit kann so angelegte Forschung nicht nur der meist im Vordergrund des öffentlichen Interesses stehenden Frage nach den Ursachen der Problemstehung Antworten zuführen. Es ist durch sie auch möglich die fachpraktisch vielfach als noch bedeutsamer eingeschätzte Frage zu beantworten, wie Abwendungen von problematischen Haltungen im Kontext von alltäglichen Erfahrungsprozessen erfolgen und – am besten unter Hinzuziehung von Praxiswissen in Wissenschaft-Praxis-Kooperation – gemeinsam mit Fachkräften zu erörtern, welche Schlussfolgerungen daraus für Versuche von sozialen und pädagogischen Weichenstellungen in Zuständigkeitsbereichen der Professionellen zu ziehen sind.
10. Eine bilanzierende Zusammenschau des Forschungsstands zu biografischen Anfälligkeiten für PAKOs lässt erkennen, dass sich diese schwerpunktmäßig in der Jugendphase entfalten und dabei von Erfahrungen begünstigt werden, die verkürzt als KISSES-Defizite begreifbar sind. Deren gemeinsamer Bezugspunkt ist der subjektive Eindruck der Träger_innen von PAKOs, innerhalb der eigenen Lebenszusammenhänge fundamentale Lebensgestaltungsinteressen nicht bzw. nicht hinreichend realisieren zu können. Im Einzelnen bedeutet dies, dass:
- sie sich in ihrer Lebensführung gemessen an ihren Erwartungen Kontrollmängeln ausgesetzt sehen. Dies entweder als Kontrolldefizite im Hinblick auf das Management ihrer persönlichen Geschicke und/oder, in Hinsicht auf das Leben jenes sich selbst zugeordneten Kollektivs, als Indifferenz und Inkonsequenz der sozialen Kontrolle jener Lebensvollzüge, die Ablehnungspraxen darstellen;
 - sie Schwierigkeiten der Integration in demokratisch und gewaltfrei strukturierte Kontexte verspüren, weil sie mangelnde Zugehörigkeit, Teilhabe, Partizipationschancen und Identifikationsmöglichkeiten erleben oder weil die Integrationsmodi, die sie für sich offenstehen sehen, Integration auf undemokratische und (potenziell) gewaltförmige Weise offerieren (etwa als Nationalismus, Maskulinismus, Islamismus u. Ä. m.);
 - ihnen sozial akzeptierte Formen sinnlichen Erlebens nicht zugänglich erscheinen und damit genussvolle Befriedigung psychophysischer Bedürfnisse im Alltag ausbleibt oder als unzumutbar beschränkt erlebt wird;
 - sie Sinnerfahrung und -stiftung nicht hinreichend außerhalb von Ablehnungskontexten erleben, etwa in individuell befriedigender und sozial nicht schädigender Weise im schulischen und beruflichen Bereich, in Bereichen der privaten Lebensplanung oder auch in religiösen und weltanschaulichen Bezügen;
 - Verarbeitungssymbole und Deutungsangebote für die genannten Mangelenerfahrungen in Gestalt von erfahrungsstrukturierenden Repräsentationen einerseits im biografisch aufgebauten Speicher ihrer Erfahrungsinterpretationen als Leitfiguren existieren und andererseits im realen oder virtuellen Sozialraum diskursiv präsent sind und dadurch Attraktivität entfalten können, dass sie in der Lage sind, sich angesichts der Mangelenerfahrungen als lebensbewältigungs- und -gestaltungsfunktional darzustellen;
 - Selbst- und Sozialkompetenzen aufgrund von Mängeln in den Bereichen von Kontroll-, Integrations-, Sinnlichkeits- und Sinnerfahrung sowie aufgrund beschränkter Repräsentationswelten nicht so weit entwickelt werden, dass sie die Erfahrungsvollzüge in einer Weise auffindbar, beschreibbar, deutbar, bewertbar und einordbar erscheinen lassen, die in ausreichendem Maße Resistenzen gegenüber Ablehnungskonstruktionen aufbauen könnte.

Die zentralen empirischen Befunde zu so verstandenen pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen sind auf diesem Deutungshintergrund erheblich verkürzt und essenziell wie folgt zusammenzufassen (das Folgende folgt Möller u. a. 2016b; weitaus ausführlicher und differenzierter: Möller u. a. 2016a, S. 178ff.):

Die Entstehung *herkunfts- und migrationsbezogener Ablehnungshaltungen* ist vornehmlich auf drei Zusammenhänge und ihr Zusammenspiel untereinander zurückzuführen: erstens auf unmittelbare Erfahrungen von Konkurrenzen und Abgrenzungskonflikten, die entlang natio-ethno-kulturell gedeuteter Linien verlaufen (vgl. Mecheril 2003; Melter 2016); zweitens auf repräsentative Einflüsse aus dem öffentlichen oder nah-räumlichen Diskurs, die genau diesen Deutungen der Protagonist_innen Nahrung geben; drittens auf strukturelle und institutionelle Faktoren, die eine entsprechende Differenzwahrnehmung und zum Teil auch Desintegration und Diskriminierung bestimmter Gruppierungen begünstigen.

Kontrollaspekte nehmen hier eine zentrale Bedeutung ein. Sie beziehen sich vor allem darauf, sich von Angehörigen bestimmter veränderter Gruppierungen (zu diesem Begriff: Reuter 2002) eingeschränkt zu sehen. Diese Einschränkung wird entweder im persönlichen Kontrollerleben über relevante Lebensbedingungen oder – damit verbunden – bezüglich der Verfügungsfähigkeit der „Eigengruppe“ empfunden. Bei „migrantischen“ Jugendlichen spielen dabei auch strukturelle und institutionelle Einschränkungen seitens staatlicher und/oder gesellschaftlicher ‚deutscher‘ Rahmensetzungen eine moderierende

Rolle. Einen zweiten Faktor bilden Integrationsaspekte: Zum einen werden verbaute Zugehörigkeitschancen, verwehrtete Anerkennung, unzureichende Teilhabe und damit minimierte Identifikationsmöglichkeiten als Desintegration und Abgehängt-Sein erlebt. Zum anderen erfolgt – genau darüber angestoßen – teilweise eine natio-ethno-kulturell aufgeladene Über-Identifikation mit abstrakten Großgruppierungen, aber auch mit den eigenen sozialen Umfeldern. Wobei Letztgenannte immer wieder auch kontrafaktisch erfolgt, insofern sie die tatsächliche Heterogenität der alltagsweltlichen Bezüge negiert; diese Über-Identifikationen erschweren und behindern wiederum eine gesamt-gesellschaftliche Integration. Biografische Distanzierungen von herkunfts- und migrationsbezogenen Ablehnungshaltungen sind bei Auflösung dieser Kontroll- und Integrationsproblematiken registrierbar, wobei sie auch neuartige Sinnbezüge für die Bewertung des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Herkunft ermöglicht.

Antimuslimische Haltungen sind – (zumindest graduell) anders als herkunfts- und migrationsbezogene Ablehnungshaltungen – im hohen Maße projektiv: Sie werden nicht mit realen negativen Erfahrungen mit Muslim_innen begründet, sondern es werden Hypostasierungen von Zukunftsszenarien („Islamisierung“) angestellt und negative Erfahrungsberichte Dritter (z. B. über Kopftuchzwang) sowie diskursiv vermittelte Negativzuschreibungen (z. B. „Ehrenmorde“) aufgegriffen. Dabei werden fast immer Muslim_innen als „Ausländer“ und „Fremde“ kategorial „Fremdnationen“ zugeordnet bzw. ethnisiert und pauschal kulturell, mithin auch vor allem religionsbezogen, „verändert“. Des Weiteren wird *der* Islam undifferenziert, auf der Basis

allenfalls fragmentarischen Wissens und damit oberflächlich eingeschätzt. So erfolgt dessen Einordnung in ein moralisches Raster, in dem Muslim_innen den Pol der Intoleranz und Gewaltförmigkeit („Terrorgefahr“) bilden, während der eigenen Person bzw. der „Eigengruppe“ die Funktion der demokratisch geläuterten Moralhüterin zugeordnet wird. Eine derartige Orientierung mündet allerdings seltener als herkunfts- und migrationsbezogene Ablehnungen in konkrete physische Gewaltausübung, führt aber zumindest oft zum Gutheißen oder zur Propagierung staatlich-rechtlicher Restriktionen, etwa bezüglich des Baus von Moscheen oder der Regulierung von Zuwanderung.

Lebenskontrollbedürfnisse sehen die Träger_innen solcher Haltungen weniger durch konkrete Alltagsaktivitäten von Muslim_innen beeinträchtigt als durch rücksichtslose und teilweise gewaltsame Expansionsbestrebungen, die dem Islam generell unterstellt werden. Unter Integrationsaspekten erweist sich als fatal, dass die Haltungsträger_innen im Regelfall in gemeinschaftlichen Interaktionsgeflechten verkehren, die sich mitunter durch die Abwesenheit von Muslim_innen, öfter aber noch durch deren Nicht-Wahrnehmung als solche auszeichnen; selbst dann, wenn Kontakt mit Muslim_innen besteht, werden (inter)religiöse Kommunikation und die damit verbundenen Potenziale zu Wissenserwerb und Verständigung gemieden, wodurch sie stets auf die bereits gespeicherten Repräsentationen Zurückgeworfen werden. Offenheit

gegenüber dem als „fremd“ Wahrgenommenen kann sich so als Selbst- und Sozialkompetenz oftmals nicht entwickeln. Hinzu kommt: Weltlich orientiertes Sinnlichkeitserleben sehen sie durch „den Islam“ infrage gestellt – dies vor allem dann, sollte die Religion weiter expandieren. Gegenüber transzendentalen Sinnangeboten prinzipiell interesselos oder skeptisch eingestellt, erscheinen vielen Jugendlichen Formen muslimischer Religiosität suspekt, zumal sie die mehr oder weniger für sie bekannten christlichen Konventionen nicht reproduzieren und sie ihnen dementsprechend „fremd“ erscheinen. Andere beargwöhnen aus der Selbstverortung als (mindestens formale) Christ_innen das religiös Andere des Islam. Distanzierungen von antimuslimischen Haltungen zeigen sich dort, wo ein von beiden Seiten gewollter (und nicht nur institutionell hergestellter) direkter Kontakt mit einem religionsbezogenen Austausch einhergeht, der auf positiv erfahrenen sozialen Beziehungen gründet.

Antisemitische und antisemitisch konnotierte Haltungen unterscheiden sich in ihren Entstehungs- und Begründungszusammenhängen von den bislang beschriebenen Konstruktionselementen von Ablehnungshaltungen in mindestens zweifacher Hinsicht: Zum Ersten spielen als Plausibilisierungsmechanismen für Stereotypisierung und Ablehnung unmittelbare Erlebnisse und Beobachtungen fast gar keine Rolle. Zum Zweiten wird ein mehrschichtiges und wenig kohärentes Bild der abgelehnten Gruppierung gezeichnet, dessen Vielgestaltigkeit sich von „den Juden“ als einer konkret bestimmbareren oder überhaupt bestimmungsbedürftigen Gruppierung entkoppelt, sodass sie als „leeres Signifikat“ fungieren kann. Dabei ist zu

unterscheiden zwischen nicht-intentionalen und intentionalen Ablehnungskonstruktionen. Intentionaler Antisemitismus hat zum einen eine extrem rechte, essenzialisierende, ja rassistische Ausformung, die sich hierzulande mehrheitlich bei sich so definierenden Deutschen findet und eher selten in Diskriminierungs- oder Gewaltverhalten mündet – schon mangels tatsächlicher sozialer Begegnung; zum anderen liegt er bei (formal) muslimischen Jugendlichen in Gestalt des von Mansel und Spaiser (2013) sog. „Antagonismus-Narrativs“ vor, welches das (als Gesamtheit imaginierte) Kollektiv der Muslime kategorial in unüberbrückbaren Gegensatz zur „westlichen Welt“, insbesondere zu Israel und den USA, stellt und es zugleich in eine Opferrolle gedrängt sieht. Antisemitismus wiederum, von dem angenommen werden darf, dass er nicht intentional ist, benutzt unreflektiert zu Abwertungszwecken von nahezu beliebigen Missliebigen gesellschaftlich vorhandene Bilder und Opfersemantiken (z. B. „Du Jude, du Opfer!“), die aus dem Wissen aus der nationalsozialistischen Judenverfolgung resultieren. Er dient dabei zwar auch der Abgrenzung, lässt aber stärker das Motiv erkennen, sich in konformistischer Weise rhetorisch in die jugendliche peer-group einzupassen.

Während unmittelbar erfahrene Beschränkungen eigener Lebenskontrolle auf Seiten der Haltungsträger_innen keine Rolle spielen, schon aber das Phantasma des die Weltherrschaft anstrebenden Judentums Kontrollbedrohungen in abstrakterer Gestalt beinhaltet, erweisen sich Integrationen in soziale Kontexte, in denen antisemitische und antisemitisch konnotierte

Haltungen und Repräsentationen vagabundieren und dabei legitimen Gebrauch suggerieren, als stark förderlich. Sinnlichkeitserfahrungen von positiver Valenz stellen sich in diesem Zusammenhang über die mit der Haltungskonstruktion einhergehenden Überlegenheitsgefühle her. Sinnzuschreibungen erfolgen zum einen darüber, sich mit ihnen von Gruppierungen „sozial Schwacher“ abzusetzen, zum anderen u.U. auch über ihre politischen Konnotationen, die darauf abzielen, mit dem „Weltjudentum“ abzurechnen.

Stilbezogene und territorialisierende Ablehnungen weisen neben jugendkultureller Distinktion auch Abwertungsbezüge auf, insofern sie graduelle Abgrenzungen von als zu exaltiert eingestuften Selbstdarstellungen und/oder mit (proto)politischer Aufladung Abgrenzungen von missliebigen Gruppierungen wie etwa „Gangstern“ und „Nazis“ intendieren. Sie haben ferner die Funktion, die Präsenz von „Anderen“ in jenem Lebensraum zu verunmöglichen oder zu beschränken, der für die eigene Lebensgestaltung von Bedeutung ist. Sie amalgamieren dabei häufig mit nationalisierenden, ethniesierenden, kulturalisierenden, religionisierenden und manchmal auch rassialisierenden Haltungen und stellen in solchen Fällen deutlich mehr dar als Geschmacksurteile oder pubertäre Revierkämpfe. Ausgrenzung und vielfach auch Gewalt sind ihnen inhärent. Distanzierungen von entsprechender Vehemenz, wie auch von den mit ihnen verkoppelten pauschalen Ablehnungshaltungen, ergeben sich hier nicht durch mehr Kontakt zu den Gegnergruppen, sondern neben dem Erleben von Sanktion(sdrohung)en eher dann, wenn Gelegenheiten zu Kontakt und damit zu Konkurrenz Erfahrungen und Konfliktaustragungen abnehmen (etwa

durch einen Umzug oder die Aufnahme einer Tätigkeit, die die im öffentlichen Raum verbrachte freie Zeit begrenzt und andere Präferenzen der Freizeitgestaltung mit sich bringt).

Der Stellenwert von Kontrollaspekten offenbart sich bei den stilbezogenen Ablehnungen darin, dass über sie oftmals konventionelle Normalitätsvorstellungen zu sichern gesucht werden. Abweichter_innen werden dabei insofern auch als „Loser“ begriffen, als sie es vermeintlich an Qualifizierung, einer gewissen Saturiertheit und familialer Sicherheit missen lassen. Ihre Existenz weckt die Befürchtung, selber von Kontrollverlusten betroffen werden zu können. Territorialkämpfe werden gehäuft von (zumeist männlichen) Jugendlichen ausgefochten, die in anderen Lebensfeldern Ohnmachtserfahrungen machen, sodass sich der Eindruck herstellt, dass hier fundamentale Kontrolldefizite aufgrund schlecht gelungener Systemintegration und labiler Sozialintegration nach Kompensation streben. Ähnlich verhält es sich mit den Wünschen, Sinnlichkeit und Sinn in befriedigender Weise zu erfahren. Demonstrationen von Überlegenheit und Macht durch Diskriminierung anderer sowie brachiales Verhalten stellen solange subjektiv attraktive Sinnlichkeits- und Sinnbezüge her wie diese nicht anderweitig, nämlich in Sphären gesellschaftlicher Akzeptanz, faktisch zugänglich und mindestens äquivalent erscheinen.

Ablehnungshaltungen im Kontext der hegemonialen Geschlechterordnung betreffen zum einen in kategorial klassifizierender Weise Abweichungen von der gesellschaftliche Geltung beanspruchenden Heteronormativität (Schwule, Lesben u. a.m.), zum anderen

aber auch bestimmte, innerhalb dieses Normengerüsts angesiedelte Formen von gender-performance: das Mannhaftigkeitsmuster „interpersonaler Dominanz“ (vgl. Connell 1999) und ein weibliches „gender-highperforming“, das von Jugendlichen (in jeweils differenter Weise) bei „Tussis“ und „Schlampen“ identifiziert wird. Sie sind oftmals mit weiteren, vor allem natio-ethno-kulturellen und auf den sozialen Status bezogenen Negativzuschreibungen verknüpft. Im Hinblick auf Menschen, die als Verkörperungen der Devianz von heteronormativen Geltungsansprüchen betrachtet werden, sind mit solchen Orientierungen Aktivität(sbereitschaft) en verbunden, die von persönlichem Distanzstreben über verbal-gestische Diskriminierung und Gewaltandrohung – in manchen Fällen auch persönlicher Gewaltanwendung – bis hin zur Forderung nach rechtlicher und institutioneller Diskriminierung reichen.

Mit Repräsentationen aus gesellschaftlichen Diskurselementen ausgestattet und durch eine Überintegration in Kontexte einschlägiger peer-kultureller Normalitätsdispositive stetig in Kraft gehalten, assoziieren solche Jugendliche den Kontakt zu Homosexuellen und/oder das Sichtbarwerden von Homosexualität im öffentlichen Raum als eine Art von Kontrollverlust bzw. -bedrohung der eigenen sexuellen Selbstbestimmung, die normalitätsbiografisch geprägten Lebenssinzuweisungen (Familie gründen, Kinder bekommen) entgegensteht und als Infragestellung der Exklusivität und vermeintlichen Normgerechtigkeit heterosexuell ausgerichteten sinnlichen Erlebens empfunden wird.

Die Ablehnung des archaischen Männlichkeitsmusters erfolgt von drei unterschiedlichen Ausgangspunkten: erstens wird es aus der Perspektive des Angegeschlossenenseins an die Realisierung modernisierter Geschlechterverhältnisse als anachronistisch, tradiert-konservativ, patriarchalisch und oft auch – in z. T. ethnisierender Weise pauschalisierend („Türkengangs“) – unterschichtstypisch im Sinne gefährlicher Klassenzugehörigkeit kritisiert. Zum Zweiten wird es von Personen inkriminiert, die für sich in Anspruch nehmen, eben dieses Muster biografisch überwunden und sich in Richtung des gesellschaftlich anerkannten Hegemonialmodells orientiert zu haben. Zum Dritten wird seine besonders exzessiv aggressive Ausprägung von jenen graduell moniert, die ein solches Muster selbst besitzen, sich aber als im Grunde friedenswillig präsentieren und behaupten das Muster nur aus Selbstverteidigungsgründen in Verhalten umzusetzen. In jedem Fall wird es mit Kontrollverlusten bzw. -bedrohungen in Verbindung gebracht, in jeweils spezifischer Weise als Integrationsgefährdung gedeutet, weitgehend als „sinnliche Verirrung“ eingestuft und als Konterpart zu eigenen Lebenssinnvorstellungen empfunden.

Ablehnungshaltungen gegenüber weiblichem „gender-highperforming“ finden sich bei Mädchen und jungen Frauen. Dabei wird sowohl das hypergestylte, extrovertierte und als arrogant beurteilte Verhalten des „Tussi“-Typus als auch das einen freizügig-promiskuitiven Lebensstil pflegende Verhalten von „Schlampen“ – pauschalisierende, von punktuellen Eindrücken abgeleitete Bilder, die im Übrigen gelegentlich auch amalgamieren – als verwerfliche Abweichung von angemessener weiblicher gender-performance verstanden.

Auch diese Etikettierungen werden z. T. mit natio-ethno-kulturellen Momenten aufgeladen – etwa, wenn sie moralisierend als „westlich-dekadente Libertinage“ erscheinen. Reaktionen auf entsprechendes Auftreten bewegen sich im Spektrum zwischen sozialer Ächtung und verbaler Diskriminierung. Bei Jungen und jungen Männern herrscht mindestens in Bezug auf diese Typen(bildungen) ein Muster vor, das sexistische Objektivierung mit dem Wunsch nach patriarchaler Kontrolle verbindet. Dies gilt schwerpunktmäßig dann, wenn für die eigene Person das Muster archaischer Mannhaftigkeit Orientierungsleitend ist. Benachteiligung des anderen Geschlechts ist ihm per se eingeschrieben; manchmal führt es auch zu Gewaltanwendungen gegenüber Partnerinnen, um ihnen maskuline Kontrollfähigkeit über ihre Person in Erinnerung zu rufen.

Unter den Aspekten von Kontrolle erscheint gender-highperforming den sie Ablehnenden als Gefährdung von (v. a. weiblichem) Selbstwert und (v. a. männlicher) Verfügung und Kontrollierbarkeit. Auch hier handelt es sich um ein Gegenbild zu einer sozialen Integration und einem Ausleben sinnlicher Bedürfnisse, die als gesellschaftlich akzeptabel gelten und denen Sinn zugeschrieben wird.

Konstruktionen pauschalisierender *Ablehnungshaltungen gegenüber gesellschaftlichem „underperforming“* betreffen Personen und Gruppierungen, deren Lebensführung von einer Position selbst zugeschriebener Normalität aus als misslungen beurteilt wird. Die Beurteilung erfolgt deshalb, weil sie als

Menschen erscheinen, die nur einen geringen Status besitzen, es nicht schaffen, in ausreichendem Maße ökonomische Ressourcen anzuhäufen, Lebensstile pflegen, die mit sozialem Abstieg assoziiert werden und dabei Leistungsfähigkeit sowie Anstrengungsbereitschaft vermissen lassen: Arbeits- und Wohnsitzlose, Hartz-IV-Empfänger_innen, illegale Drogen- und exzessiv Alkohol-Konsumierende, behinderte Menschen u. a. m. Oftmals werden sie schon im Sprachgebrauch als „Loser“, „Sozialschmarotzer“, „Penner“, „Spastis“ o. ä. diskreditiert. Ohne hier im Einzelnen auf die diese Gruppierungen jeweils betreffenden Orientierungskonstruktionen eingehen zu können (vgl. dazu genauer: Möller u. a. 2016, S. 617ff.), lässt sich festhalten, dass sie aktivitätsbezogen zumeist in Richtung Auslachen, strikte Distinktion, Kontaktvermeidung, Erwartungen von Konsummäßigung, unbedingte Leistungsbereitschaft, Sanktionierung von „Fehlverhalten“ (etwa durch Kürzung von staatlichen Transferleistungen) bis hin zu Zustimmungen zu einem Arbeitszwang für Erwerbslose und (vereinzelt) zu Forderungen nach Internierung gehen; bei Haltungen zu Menschen mit Behinderung werden neben Mitleidsbekundungen v. a. Formen paternalistischer Diskriminierung postuliert, bei denen institutionelle Exklusion als empathischer Gunstbeweis präsentiert wird.

Im Hintergrund solcher Haltungen ist bei ihren Träger_innen letztlich ein aus Elementen des Erwachsenendiskurses collagiertes Gesellschaftsbild auszumachen, in dem Nachweise eines möglichst hohen sozialen Status sowie von eigenverantwortlicher Leistungsbereitschaft und Leistungserbringung eine derartige Zentralität beanspruchen,

dass Verhaltens- und Handlungsweisen, die mit diesem Produktivitätsparadigma nicht konform gehen oder sogar „Versagen“ anzeigen und Ächtung hervorrufen müssen. Hochgradig internalisiert zeichnet es die Modi vor, in denen die Lebensgestaltungsbedürfnisse nach Lebenskontrolle, systemischer und sozialer Integration, erstrebenswerten Sinnbezügen und befriedigenden sinnlichen Erlebensweisen im Rahmen sozialer Akzeptabilität Erfüllung finden können. In seiner durchsetzungsmächtigen Normativität trägt es dazu bei, abweichende Lebensstile und Lebensführungsmuster nicht nur entsprechend zu markieren und daher abzulehnen, sondern sie auch u. U. weitergehend zu diskreditieren, zu diskriminieren und gewaltförmig in Schach zu halten – selbst dann, wenn die eigene Lebensführung diesem Leitbild nicht in Gänze oder sogar nur rudimentär gerecht wird.

Wie längsschnittliche Betrachtungen aufzeigen, sind die skizzierten Haltungen bei jungen Menschen keineswegs festgefügt. Im Gegenteil: Sie weisen hohe Situativität, Kontextabhängigkeit, Prozessualität und Fluidität auf. Es handelt sich also bei ihnen um Phänomene, die „im Fluss“ sind und deshalb durchaus Chancen auf De-Konstruktion bieten (Möller u. a. 2016b).

4. Fazit

In extremer Verkürzung und mit „Mut zur Lücke“ ist bilanzierend festzuhalten: Ansätze zur praktischen Bearbeitung von Orientierungen und/oder Aktivitäten, die Pauschalablehnungen beinhalten bzw. zum Ausdruck bringen, sind u. a. dann aussichtsreich, wenn sie

- diese Ablehnungen nicht als Verfehlungen und Devianzen Einzelner behandeln, die auf einen (real so nicht vorhandenen) „rechten Weg“ der „Normalisierung“ zurückzuführen sind,
- sie nicht undifferenziert mit Grob-Etiketten wie „Rassismus“, „Extremismus“ oder „Menschenfeindlichkeit“ versehen, sondern ihre jeweilige qualitative Beschaffenheit und „Schärfe“ berücksichtigen,
- die biografischen Konstruktionsprozesse von Ablehnungen und die darin betriebene Konstitution von Ablehnungsadressat_innen und -objekten im Einzelfall analytisch zu entschlüsseln und in ihren Legitimationsbezügen aufzudecken versuchen,
- schon diese Prozesse, samt ihren Kategorisierungen und Klassifizierungen, und nicht nur das daraus erwachsende Produkt, nämlich die mehr oder minder fixiert erscheinende Ablehnungshaltung selbst, in der Bearbeitungspraxis zum Thema machen,
- die Erfahrungszusammenhänge von „Problemträger_innen“ und ihre subjektiven und kollektiven Verarbeitungsformen als Hintergrund und Begünstigungsgeflecht für die Entwicklung von Pauschalablehnungen erschließbar machen,
- unter der Perspektive einer Unterstützung von Lebensgestaltung funktionale Äquivalente für legitime Kontroll-, Integrations-, Sinn-, Sinnlichkeits- und Kompetenzerfahrungen eröffnen, die im Zusammenhang mit pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen gesucht werden, dort aber in ausgrenzenden, diskriminierenden und/oder gewaltförmigen, sowie undemokratischen Haltungen ihren Ausdruck finden,
- in diesem Kontext gesellschaftlich vagabundierende und um Deutungs- und Repräsentationshoheit konkurrierende Repräsentationen, die die Diskursräume prägen, als „Material“ der Erfahrungsstrukturierung und Haltungsbildung verstehen und sie dekonstruieren, indem ihnen Repräsentationen entgegengesetzt werden, die für Lebensgestaltung (und nicht nur für eine bloß problemlösend motivierte Ad-hoc-Lebensbewältigungsstrategie) funktional sind,
- einerseits diese Arbeit konzeptionell-strategisch auf längere Sicht durchdacht angehen, andererseits aber auch kurzfristig auf der Basis einer professionellen Haltung situativ angemessen in Bezug auf Vorfälle von pauschalisierenden Ablehnungen im pädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Alltag (re)agieren können,
- in Auseinandersetzung mit den Realitäten sozialer Ungleichheit mittel- und langfristig Infrastrukturen für Lebensgestaltungserfahrungen des obigen Zuschnitts, idealerweise koproduktiv mit Adressat_innen und kooperativ in der Vernetzung mit anderen Akteur_innen, entwickeln und
- dabei eine Orientierung an demokratischen Werten und Menschenrechten zur Grundlage machen, mehr noch: Ansätze verfolgen, die nicht nur reaktionistisch auf mehr oder minder deutlich zu Tage tretende Pauschalablehnungen gemünzt sind, sondern auch proaktiv und gestaltungsorientiert Demokratieförderung im Alltag betreiben.

Literatur

- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2016):** Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechts-extreme Einstellung in Deutschland. Die Leipziger Mitte-Studie 2016. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2002–2012):** Deutsche Zustände, Folge 1–10. Frankfurt a. M. – Berlin: Suhrkamp
- Mansel, Jürgen/Spaiser, Viktoria (2013):** Ausgrenzungsdynamiken. In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwerten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Mecheril, Paul (2003):** Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster/New York: Waxmann
- Melter, Claus (2015):** Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Beltz/Juventa: Weinheim/München
- Melter, Claus (2016):** Koloniale, nationalsozialistische und aktuelle rassistische Kontinuitäten in Gesetzgebung und der Polizei am Beispiel von schwarzen Deutschen, Roma und Sinti. In: Fereidooni, Karim/El, Merat (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. (Inter)national vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand. Wiesbaden: Springer VS
- Möller, Kurt (2012):** Der Dritte Raum. Möglichkeiten zu gestaltungsorientierter Grundlagenforschung in Wissenschaft-Praxis-Kooperation. In: Unzicker, Kai/Hessler, Gudrun (Hrsg.): Öffentliche Sozialforschung und Verantwortung für die Praxis. Zum Verhältnis von Sozialforschung, Praxis und Öffentlichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–108
- Möller, Kurt (2016):** Konzepte, Ausmaße, Entwicklungen und Bedingungsfaktoren von „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ und pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Emine Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag (i.E.)
- Möller, Kurt/Grote, Janne/Nolde, Kai/Schuhmacher, Nils (2016a):** „Die kann ich nicht ab!“ Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Wiesbaden 2016: VS Verlag (i. E.)
- Möller, Kurt/Grote, Janne/Nolde, Kai/Schuhmacher, Nils (2016b):** Mit KISSeS gegen PAKOs – Wie die pädagogische Praxis mit pauschalisierenden Ablehnungshaltungen umgehen kann. In: deutsche jugend, 64, H. 10 (i. E.)
- Moscovici, Serge (1973):** Foreword. In: Herzlich, Claudine (Ed.): Health and Illness: A Social Psychological Analysis. London: Academic Press
- Moscovici, Serge (1982):** Versuch über die menschliche Geschichte der Natur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Moscovici, Serge (1988):** Notes towards a description of social representation. In: European Journal of Social Psychology, 3, S. 211–250
- Zick, Andreas/Klein, Anna (2014):** Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn: Dietz
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas (2011):** Intolerance, Prejudice and Discrimination. A European Report. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Zick, Andreas/Küpper, Beate (2015):** Wut, Verachtung, Abwertung. Rechtspopulismus in Deutschland. Bonn: Dietz
- Zick, Andreas/Preuß, Madlen (2016):** Kurzbericht zum Projekt ZuGleich – Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit. Bielefeld/Essen: IKG/Stiftung Mercator
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Krause, Daniela (2016):** Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn: Dietz, S.56

KOMMENTAR: RASSISMUSKRITIK UND GMF-ANSATZ IN DER DEBATTE

Nausikaa Schirilla

Vor dem Hintergrund der veränderten, stärkeren Präsenz rechtsextremer Positionen in Politik und Gesellschaft sowie der Zunahme von Drohungen und Angriffen auf Flüchtlingseinrichtungen, Migrant(inn)en und Engagierte stellt sich die Frage der Analyse dieser Vorkommnisse und nach einer pädagogischen Perspektive zur Prävention solcher Vorfälle und Einstellungen in neuer Dringlichkeit. Im Folgenden werden als Reflexion einer Klausurtagung der Landeszentrale für politische Bildung am 11.4.2016 die beiden in diese Richtungen denkenden Ansätze, nämlich das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) und der Rassismuskritik aufeinander bezogen. Die Darstellung präsentiert in einem Reißverschlussverfahren einige Stärken und Schwächen beider Ansätze, wie sie auf dem Fachtag diskutiert wurden und ist keineswegs vollständig.

Möglichkeiten der Prävention

Der in der politischen Bildung aktuell viel rezipierte Präventionsansatz stammt von Kurt Möller. Möller hat das auf die Bielefelder Sozialwissenschaftler Wilhelm Heitmeyer und Andreas Zick zurückgehende Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) weiterentwickelt und daraus

pädagogische Präventionskonzepte abgeleitet. Die Weiterentwicklung nimmt vor allem die Kritik am Konzept der Gruppen und der Feindlichkeit auf. Das GMF-Konzept analysiert die Konstruktion und feindliche Ablehnung verschiedener sozialer Gruppen nach unterschiedlichen Kriterien, die sich auf ethnische und religiöse sowie soziale und sexuelle Differenzen beziehen (vgl. Groß/Krause/Zick 2012).

Die Ablehnung und Bekämpfung einer Person oder Personengruppe erfolgt, weil sie zu einer anderen Gruppe gemacht und abgewertet wird. Mit dem Syndrom GMF werden verschiedene Facetten von Ungleichwertigkeit angesprochen: Ablehnung von Wohnungs- und Arbeitslosen, Menschen verschiedener sexueller Orientierungen, Antisemitismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Kurt Möller modifiziert den Gruppenbegriff im GMF-Ansatz und betont, dass die Gruppen, gegenüber denen Menschenfeindlichkeit gemessen wird, nicht als solche existieren, sondern auf Konstruktionen beruhen. Aus diesem Grund spricht er von „pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen – PaKos“ (Möller, Schumacher 2015). Des Weiteren warnt Möller vor Etikettierung und betont die

Wandelbarkeit von Zuschreibungen und Ablehnungskonstruktionen. Aufgrund eigener Forschungsergebnisse modifiziert er den Begriff der Feindlichkeit und begreift Ablehnung als eine veränderbare Haltung, die nicht notwendigerweise mit Verhalten einhergeht.

Möller untersucht die Genese und den Kontext von pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen (PaKos) verschiedener Gruppen. Bei Möllers Erklärung der Attraktivität dichotomisierender und abwertender Feindbildkonstruktionen spielen positive Identifikationen eine wichtige Rolle; vor allem: die Schaffung und Stärkung eines Gruppengefühls, die Erhöhung des eigenen Ichs, intensive sinnliche Erfahrungen und klare Angebote der Sinnstiftung. Möller kann viel über Menschen, die zu solchen Ideologien greifen, sagen und zu deren subjektiven Bedürfnissen und Defiziten Stellung nehmen. Das KISSeS-Modell, das von Möller als Präventionskonzept konzipiert wurde, knüpft daran an und fordert eine pädagogische Arbeit, die den einzelnen Menschen Gegenerfahrungen ermöglicht, vor allem im Sinne von Selbstwirksamkeitserfahrungen, befriedigender Sinnlichkeit, Sinnerfahrungen und -zuschreibungen und der Entwicklung von demokratischen, differenzierenden Selbst- und Sozialkompetenzen in der eigenen Lebensführung. Das hier sehr komprimiert dargestellte Konzept wirkt

plausibel und betrachtet Anhänger(inn)en rechtsextrem affiner Richtungen als handelnde und nicht als fehlgeleitete Subjekte und bietet viele Anregungen für die politische Bildung und vor allem für die sozialpädagogische Arbeit mit Jugendlichen in den unterschiedlichsten Feldern schulischer und außerschulischer Bildung und Freizeitpädagogik (vgl. ebda).

Es bleibt jedoch offen, ob dieser pädagogische Blick auf die Subjekte und ihre Gefährdungslagen nicht den Blick auf die gesamtgesellschaftliche Situation verstellt.

Gesellschaftliche Machtverhältnisse

Hier setzt der rassismuskritische Ansatz an, wie er von Paul Mecheril und anderen entwickelt und von Claus Melter weitergedacht wird (Mecheril 2010, Melter 2009). Der Ansatz leistet mehr eine gesamtgesellschaftliche und historische Analyse und richtet den Blick auf Machtverhältnisse, die auch Akteure in der Bildung umfasst. Wichtig ist Rassismus in gesellschaftlichen Strukturen und alltagsweltlichen Handlungen zu erkennen. Rassismuskritik enthält Gesellschaftsanalyse und zeigt, wie unterschiedlich konstruierte Gruppen in einem hierarchischen Gesellschaftsgefüge positioniert werden und dass Zugänge zu Ressourcen wie Bildung, Status, Partizipation und Identifikationsmöglichkeiten ungleich verteilt sind. Gesellschaft ist im Anschluss an das Machtkonzept Foucaults als Raum von Machtverhältnissen zu betrachten, in dem die Möglichkeit, Einfluss auf die eigenen Lebensverhältnisse zu nehmen und die von anderen zu bestimmen, unterschiedlich gestaltet und verteilt ist. Die Machtverhältnisse zeichnen sich dadurch aus, dass bestimmte Teile der Bevölkerung systematisch mehr Zugang zu Ressourcen und Einfluss-

möglichkeiten über andere haben. Rassismuskritische Ansätze begreifen Gesellschaft generell als von Macht und Herrschaft geprägt, analysieren aber vor allem die auf kolonialistischen, nationalstaatlichen und ethnischen Konstruktionen beruhenden rassistischen Verhältnisse als grundlegende Ungleichheit. Die der Rassismuskritik zugrundeliegenden Annahmen sagen, dass die ethnisch oder nationalstaatlich begründete Abwertung und Benachteiligung von Menschengruppen Teil der Funktionslogik einer von ungleichen Machtverhältnissen durchzogenen Gesellschaft sind. Zentral an der Rassismusdefinition ist die wertende Unterscheidung von Menschen, die bereits Machtansprüche enthält und versucht zu rechtfertigen.

Rassismus stellt ein System von Bedeutungszusammenhängen dar, das auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen Ungleichbehandlung begründet oder rechtfertigt. Diese Ebenen können sowohl gesellschaftliche Symbole, Institutionen, rechtliche Regelungen, aber auch individuelle Haltungen und alltagsweltliche Redewendungen beinhalten. Ein weiteres Element ist die institutionelle Diskriminierung. So enthalten beispielsweise das Ausländerrecht oder die Asylgesetzgebung Menschen gleiche Rechte vor.

Der pädagogische Fokus in diesem Denken bezieht sich nicht auf Sozialisationsdefizite sondern auf unterschiedliche Subjektbildungen. Der Bildungsbereich ist Teil der Produktion und Reproduktion von Unterschieden, die Ungleichbehandlung ermöglichen. Kritische Wissenschaft trägt dazu bei, stets neu nachzuvollziehen und zu reflektieren, wie Ungleichheit reproduziert wird. Damit zeigt sie, wie rassistische Ungleichheiten in die Grundstrukturen der Persönlichkeitsbildung eingelagert sind und wie durch Bildung, nach u. a. Kultur oder Pass eingeord-

nete Menschen hervorgebracht werden. Die Funktion pädagogischer Forschung ist selbstreflexiv aufzuzeigen, wie durch tägliches Miteinander Ungleichbehandlung konstruiert wird. In diesem Feld angesiedelte Bildungsansätze, wie das Konzept der diversitätssensiblen Sozialen Arbeit von Rudolf Leiprecht, bieten zwar einen integrierten selbstreflexiven Ansatz, können aber keine „positiven“ Angebote machen. Solche Angebote bietet der Möller'sche Ansatz. Der rassismuskritische Diskurs jedoch bietet den Vorteil, gesellschaftliche Machtverhältnisse und ihre Wirksamkeit im Bildungsbereich nachzuvollziehen. Allerdings bleibt der Fokus auf ethnonationalistische Unterscheidungen beschränkt, weitere Gewalt- und Ungleichheitsverhältnisse, die mit Geschlecht, sozialem Status, Alter etc. zu tun haben, sind theoretisch implizit aber nachrangig und nicht direkt gleichzeitig analysierbar.

Verschiedene Ungleichheitsverhältnisse

Im Gegensatz dazu bieten die beiden Ansätze der GMF oder „PaKo“ die Möglichkeit, verschiedene Abwertungskonstruktionen nebeneinander und gleichzeitig zu betrachten. Die Langzeitstudien von Heitmeyer und Zick betrachten die Verletzung der Würde von verschiedenen Gruppen, die über wenig Einfluss und Macht verfügen, und ausgrenzenden, abwertenden und verletzenden Einstellungen und Praktiken ausgesetzt sind. Sie suchen nach Erklärungen für menschenfeindliche Mentalitäten und menschenfeindliches Handeln. Außerdem zeigen sie, dass es Verbindungen zwischen den bisher berücksichtigten zwölf Elementen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit gibt. Während das für die Bielefelder Wissenschaftler die „Ideologie Ungleichwertigkeit“ ist, betont Möller, dass dies keine einheitliche Ideologie darstelle und es

hier um auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelte, teilweise vorbewusste Haltungen geht. Er begreift diese als Ungleichwertigkeitsorientierungen, die sich in Ungleichbehandlung(sforderung)en ausdrücken.

Während die Ansätze GMF und PaKo also einen integrierenden Blick auf die verschiedenen Möglichkeiten und Formen der Abwertung und Ungleichbehandlung werfen, ist wiederum kritisch zu fragen, ob hier die Perspektive der Ausgegrenzten mitgedacht wird und ob der Fokus nicht eher primär auf die Ausgrenzenden gerichtet ist.

Fokus auf Ausgegrenzte

In einer rassismuskritischen Perspektive stehen hingegen vor allem die Ausgegrenzten im Zentrum der Analyse. Ungleichbehandlung wird auch in ihrer Wirkung auf die Betroffenen und in möglichen Gegenreaktionen thematisiert. Die „Opfer“ werden zudem als handelnde Subjekte in den Fokus genommen. Des Weiteren besteht das Ziel rassismuskritischer Forschung darin, Diskursverschiebungen zu ermöglichen und damit Machtverhältnisse zu ändern. Damit ist auch die Intention der mit diesen Ansätzen verwandten rassismuskritischen Bildungsarbeit beschrieben.

Rassismuskritische Bildungsarbeit geht einerseits davon aus, dass Rassismus nicht gänzlich bekämpft, sondern immer nur hinterfragt und selbst-reflexiv angegangen werden kann (vgl. Scharathow 2009). Der Ansatz begreift Bildung als einen sozialen Lernprozess, in dessen Rahmen individuelle Einstellungen, wie gesellschaftlich verfestigte Stereotypen, aufgespürt und hinterfragt werden und die Gesellschaft so verändert werden kann. Sie hinterfragt auch die Herstellung von Gruppen, vor allem die mit ihr verbun-

denen, wertenden Ansprüche. Damit untersucht rassismuskritische Bildungsarbeit die Funktion rassistischer Annahmen im Bewusstsein von Individuen und ebenso, wie die Gesellschaft diese Annahmen herstellt oder verfestigt (vgl. Scharathow/Leiprecht 2009).

Die Subjektebene ist hier zentral, weil Rassismus nicht als ein individuelles Versagen oder eine Eigenschaft von Personen begriffen wird. Rassismus ist in gesellschaftlichen Strukturen verankert. Diese Strukturen werden wiederum von Individuen mitgestaltet. Rassismus muss daher immer im Zusammenwirken von Gesellschaft und Individuen betrachtet werden und wird als ein Strukturprinzip sozialer Wirklichkeit verstanden, das individuelles Handeln und Denken prägt. Zugleich wird aber Gesellschaft so verstanden, dass Individuen oder soziale Gruppen in ihrem Denken von dominanten Mustern abweichen können, also nicht gänzlich determiniert sind. Die determinierende Wirkung von Strukturprinzipien ist also nicht absolut.

Elemente rassismuskritischer Bildungsarbeit umfassen:

- Informationen über die Geschichte und Funktion des Rassismus;
- die Bewusstmachung eigener Diskriminierungsmechanismen;
- die Entwicklung nicht diskriminierenden Verhaltens oder Denkens im Austausch mit anderen;
- Möglichkeit des Handelns gegen Rassismus in verschiedenen Situationen und settings;
- Entwicklung neuer Sichtweisen der Differenzen zu anderen Menschen, sodass diese nicht zu Ausgrenzung oder Abwertung führen.

Der Ansatz umfasst also Handlungsoptionen für alle Mitglieder der Gesellschaft, obwohl sie unterschiedlich positioniert sind.

Im Gegensatz zum KISSeS-Konzept von Möller zielt er aber nicht nur auf eine affirmative Stärkung von Subjekten sondern auf Veränderung gesellschaftlicher Praxis. Als kritisches positives Konzept kann aber die von Claus Melter jüngst in die Diskussion gebrachte Vision im Kontext der in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte enthaltene Vorstellung der allen Menschen innewohnenden Menschenwürde betrachtet werden. Melter begreift die Idee der unteilbaren Integrität und Würde aller Menschen nicht als affirmatives Konzept, sondern als eine nicht vollständig realisierte Vision, an der sich Gesetzgebung, Ideen und Praktiken messen lassen müssen. An anderer Stelle spricht er von einer „integritäts-/mensenrechtsorientierten und diskriminierungs- und rassismuskritischen Ethik“ (vgl. Kommentar zu Fachtag). Wie diese sich kritisch und nicht affirmativ in einer noch zu konzipierenden Bildungsarbeit zeigen könnte, wäre aber noch auszuarbeiten.

Anregungen zum Weiterdenken

Abschließend seien einige Anregungen zum Weiterdenken formuliert, die sich auf beide Ansätze beziehen.

- Die Analyse ausgrenzender Haltungen und damit verbundener pädagogischer Ansätze darf nicht in einer Dichotomie von Subjekt und Struktur verharren. Der mangelnde Bezug zu Konzepten gesellschaftlicher Macht und Herrschaft ist ein theoretisches Manko vieler sozialpsychologischer Modelle. Zugleich liefern sozialpsychologische Ansätze wertvolle Erkenntnisse zu subjektiven Aspirationen und Handlungsmöglichkeiten. Diese müssen stärker in kritische Gesellschaftstheorien integriert werden. In kritischen Gesellschaftstheorien darf der „subjektive Blick“ wiederum nicht als Relativierung gesell-

schaftlicher Machtverhältnisse betrachtet werden.

- Der GMF-Ansatz betont Ungleichwertigkeit als verbindendes Element der Ungleichheitsdimensionen. Auf der soziologischen Ebene verbindet das Konzept der Intersektionalität verschiedene Ungleichheiten und Benachteiligungen. Dennoch ist in der Theorie noch weiter zu klären, wie Rassismus, soziale Ungleichheit oder beispielsweise Sexismus zusammen gedacht werden könnten. Es handelt sich hier um unterschiedliche Konzepte, die allgemeine Normsetzungen vornehmen und damit Dominanzverhältnisse begründen. Sie stellen also auf Allgemeingültigkeit zielende und konkurrierende Normen dar, deren Wechselverhältnisse besser verstanden werden müssen. Praktisch zeigt sich

dies vor allem in der Bildungsarbeit und in der Präventionsarbeit mit heterogenen Gruppen.

- Zum anderen sind die Potenziale für verändernde Praxis aus Ansätzen, die sich am Foucault'schen Machtbegriff orientieren, weiter zu denken. Mit den Stichworten Diskursverschiebung, performative Praktiken und Handlungsspielraum werden Möglichkeiten verändernden Handelns bezeichnet, die zeigen, wie innerhalb von Herrschaftszusammenhängen Machtverschiebungen möglich sind. Pädagogische Prävention und Konzepte politischer Bildung brauchen diese Räume, denn letztlich setzen die hier dargestellten pädagogischen Ansätze ein handelndes Subjekt voraus.

- Können pädagogische Konzepte ohne positive Visionen auskommen? Der Präventionsansatz von Möller bietet (zugespitzt formuliert) potenziellen Täter(inne)n alternative, subjektstabilisierende Erfahrungen und Identifikationen. Rassismuskritische Bildungsarbeit bietet potenziellen Täter(inne)n Selbstreflexion und potenziellen Opfern alternative Handlungsmöglichkeiten. Bei ersterem Ansatz fehlt eine gesamtgesellschaftliche Perspektive und der Letztere verlangt viel Anstrengung. Können positive Visionen wie die der Gleichheit und der Menschenwürde nicht verstärkt für die Bildungsarbeit herangezogen werden – nicht im Sinne rechtlicher Ansprüche sondern als verlockende Ideen? Brauchen wir nicht stärker eine visionäre Bildungsarbeit?

Literatur

Groß, Eva/Zick, Andreas/Krause, Daniela (2012):

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 62. Jahrgang · 16–17/2012 · 16. April 2012, S. 11–18

Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011):

Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Taunus: Wochenschau

Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010):

Migrationspädagogik. Weinheim Basel: Beltz

Melter, Claus/Scharathow, Wiebke (Hrsg.) (2009):

Rassismuskritik. Band 1: Rassismusthorie- und Forschung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau

Möller, Kurt/Schumacher, Nils (2015):

Eckpunkte und Elemente eines landesweiten Aktionsplans gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in Baden-Württemberg, erstellt für das Land Baden-Württemberg, Esslingen, siehe <https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de>

Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009):

Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Taunus: Wochenschau

Die Autoren

Markus Wanzeck ist Chef vom Dienst beim Magazin *natur* sowie Reporter und Redakteur bei *Zeitenspiegel* Reportagen. Veröffentlichungen u. a. in *brand eins*, *mare*, *Reportagen* und *Die Zeit*.

Claus Melter ist seit 2016 Professor für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft im Fachbereich Sozialwesen an der Fachhochschule Bielefeld. Sein besonderes Interesse gilt den historischen Fragen zu Sozialer Arbeit im Kolonialismus und Nationalismus sowie den Grund- und Menschenrechte in der Sozialen Arbeit.

Kurt Möller ist seit 1989 Professor für Soziale Arbeit an der Hochschule Esslingen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Gewalt, Rechtsextremismus, Fremden- und Menschenfeindlichkeit, Männliche und Politische Sozialisation und Jugendkulturen.

Nausika Schirilla ist seit 2005 Professorin für Soziale Arbeit, Migration und Interkulturelle Kompetenz an der Katholischen Hochschule Freiburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Migration und diversity, Sozialphilosophie, Interkulturelle Ethik, Cultural studies und postcolonial theories, Migration und Pflege.

lpb

Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg

www.demokratie-bw.de

33000012017