

Bachelorarbeit

Heike Rode

**Exemplarische Begleitmaterialien zu Filmen –  
welche Kriterien antidiskriminierender  
Bildungsarbeit können sie erfüllen?**

Vorschläge für den Film

*...dass das heute noch immer so ist – Kontinuitäten der Ausgrenzung*



Abb. 1

BA Soziale Arbeit

Erstprüfer\_in: Timm Kunstreich

Zweitprüfer\_in: Tilman Lutz

Abgabetermin 16.12.2016



## Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	3
1. Geschichtlicher Hintergrund historisch-politischer Bildung	6
1.1 Ein kurzer Blick auf die Geschichte der politischen Bildungsarbeit in Deutschland	6
1.2. Geschichte der politischen Bildungsarbeit mit Filmen	7
1.3. Ziele der Bildungsarbeit mit Filmen	10
1.4. Zu den Methoden der Bildungsarbeit mit Filmen	11
2. Der Film „... <b>dass das heute noch immer so ist –         Kontinuitäten der Ausgrenzung</b> “	13
2.1. Synopsis	13
2.2. Filmabsicht	14
3. Inhaltlich-historische Einordnung des Films	15
3.1. Historisch-gesellschaftlicher Hintergrund	15
3.2. Ausschluss/Ausgrenzungserfahrungen und -gründe	16
3.3. Erinnern und Gedenken	17

	Seite
4. Klassismus	18
4.1. Jogginghosen	
– Auszüge aus einem Sprechgedicht von Margret Steenblock	19
4.2. Definition	20
4.3. Zusammenhang zum Film	21
4.4. Klassismus heute	22
4.5. Intersektionalität	25
5. Arbeitshaltung und Methode	26
5.1. Der Diversity Ansatz, Pädagogik der Vielfalt und Intersektionale Pädagogik	26
5.2. Der Anti-Bias Ansatz – vorurteilsbewusste Erziehung	28
5.3. Ziele des Ansatzes	30
5.4. Rahmenbedingungen für die Teilnehmenden	31
5.5. Vorschläge für exemplarisches Begleitmaterial	32
5.6. Lernziele und Zielgruppen	37
6. Herausforderungen und Chancen	39
7. Fazit	41
8. Persönliches Fazit	43
Literaturverzeichnis	45
Internetquellen	47
Bildnachweis	52
Anhänge	52
Erklärung	53

## Einleitung

Der Film „...**dass das heute noch immer so ist – Kontinuitäten<sup>1</sup> der Ausgrenzung<sup>2</sup>**“ ermöglicht den Zuschauenden Kenntnisse und Erkenntnisse auf vielerlei Ebenen: über die Situation von Zwangsarbeiter\_innen<sup>3</sup> während des Nationalsozialismus, die Ausgrenzung sogenannter "Asozialer", die Folgen für die Nachkommen und das weit verbreitete Schweigen in der Bevölkerung.

Der Film soll Maria Potrzeba, einer mutigen und widerständigen Frau, ein Denkmal setzen; stellvertretend für viele Verfolgte des Nationalsozialismus und ihre Familien, die aus Scham nicht über ihre Geschichte sprechen konnten und können. Er soll dazu beitragen, dass die Ausgrenzung und Verfolgung sogenannter "Asozialer" nicht vergessen wird und hoffentlich auch zu deren (wenn auch viel zu späten) Anerkennung und Rehabilitierung als Opfer des Nationalsozialismus.

Bei den Filmarbeiten und den Screenings nach der Fertigstellung wurde für mich das Kernthema deutlich erkennbar, nämlich wie sehr soziale Herkunft<sup>4</sup> und Armut<sup>5</sup> einem Menschen einen unverrückbaren Platz am Rande der Gesellschaft geben und wie sehr diese Ausgrenzung auch noch generationsübergreifend und trotz individuellem "sozialem Aufstieg" wirksam ist. An Armut werden viele Stereotype und Bilder geknüpft, ebenso wie an den Begriff "asozial". Die Art der Bilder hat sich in den vergangenen mehr als 80 Jahren kaum verändert. „Der Begriff der „Asozialität“ ist nach wie vor gebräuchlich und extrem negativ konnotiert“ (Schikorra 2001: 240). Demnach ist eine Sensibilisierung und eine Auseinandersetzung mit eigenen gesellschaftlichen Stereotypen vielleicht mehr denn je vonnöten, um die Bilder in den Köpfen zu überwinden und die daraus folgende Diskriminierung und Ausgrenzung zu beenden.

Der Film „...**dass das heute noch immer so ist – Kontinuitäten der Ausgrenzung**“ mit der Authentizität der Erlebnisse von Maria Potrzeba, die die Verfolgung im Nationalsozialismus er- und überlebt hat und deren Stigmatisierung bis heute andauert, ermöglicht einen historischen, aber auch aktuellen Zugang zum Thema Klassismus und dadurch eine Auseinandersetzung und

---

<sup>1</sup> Als Kontinuität wird das „Fortbestehen von gesellschaftlichen Verhältnissen, die durch die nationalsozialistische Ideologie geprägt wurden-auch nach 1945“ bezeichnet. (Hamburger Gruppe der Initiative für einen Gedenkort ehemaliges KZ Uckermark, 2015, Kap. 8, S.1)

<sup>2</sup> Ausgrenzung bezeichnet hier den Ausschluss von etwas, bspw. der Gesellschaft, der Schulklasse oder auch der Dorfgemeinschaft

<sup>3</sup> Gender gap, auch \*, sprachliches Symbol für die Existenz aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten abseits des gesellschaftlich hegemonialen Zweigeschlechtersystems

<sup>4</sup> Soziale Herkunft bezeichnet Aspekte der sozialen Position in der Gesellschaft wie Status, Bildung, ökonomischer Hintergrund und Migrationserfahrungen. Soziale Herkunft wird auch definiert über den Status der Eltern. Eine „niedrige“ soziale Herkunft ist mit gesellschaftlichen Nachteilen und geringer Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern verbunden. (Schauenberg, M., 2007: 26)

<sup>5</sup> „In Wohlstandsgesellschaften wie Deutschland (wird) Armut meist als „relative Armut“ definiert: relativ im Verhältnis zum Wohlstand der Bevölkerung des Landes.“ (Die TAFELN, 2016)

Sensibilisierung für damit zusammenhängende Diskriminierung.

Maria Potrzeba wurde, wie die meisten ihrer Leidensgenoss\_innen, über eine Fürsorgebehörde, das Jugendamt, in eine Erziehungseinrichtung und später in das Jugendkonzentrationslager Uckermark eingewiesen. In ihrem Fall ist das Amt (mit)verantwortlich für ihr Leiden, ihre gesellschaftliche Stigmatisierung und Ausgrenzung.

Aus diesem Grund stehen der Film und die Arbeit in direktem Zusammenhang zu sozialer Arbeit: Es geht darum, für Kontinuitäten der Ausgrenzung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, bzw. in der sozialen Arbeit generell zu sensibilisieren und die Verantwortung und Machtposition von Sozialarbeiter\_innen zu thematisieren. Im Vorwort zu Heft 1 der Schriftenreihe Forschung und Praxis mit dem Schwerpunkt Erinnerungsarbeit für Sozialberufe stellt Martin Doehlemann die Frage „Warum Erinnerungsarbeit?“ und beantwortet sie gleich darauf: *„Professionalität bedarf der vergegenwärtigenden Erinnerung, der Aufarbeitung und Einarbeitung einer fachlichen Vergangenheit samt ihren dunklen Seiten“* (Doehlemann 1988: 5). Damit die Fehler nicht wiederholt werden, benötigt es Hilfestellungen und Methoden, Ausgrenzung zu erkennen und zu reflektieren.

Die vorliegende Bachelorarbeit geht folgender Fragestellung nach: Wie kann und sollte Begleitmaterial zum Film **„...dass das heute noch immer so ist – Kontinuitäten der Ausgrenzung“** gestaltet sein? Welche Bedingungen antidiskriminierender Bildungsarbeit kann das Begleitmaterial erfüllen?

Zuvor beschäftigt sich die Arbeit jedoch damit, wann und mit welchem Ziel pädagogische Begleitmaterialien entstanden, in welche Geschichte historisch-politischer Bildungsarbeit sie eingebettet sind und welche Entwicklung sie genommen haben. Im Folgenden wird der Film vorgestellt und seine Absicht bzw. die konzeptionelle Umsetzung erläutert. Das anschließende Kapitel beschreibt die inhaltlichen Schwerpunkte des Films als Voraussetzung für die Auswahl von Arbeitsmaterialien.

Soziale Herkunft ist nicht offensichtlich. Auch den Protagonist\_innen im Film ist ihre soziale Herkunft nicht anzusehen. Dennoch prägt sie sie, beeinflusst ihre Möglichkeiten und ihr Verhalten und bestimmt, wie sie gesehen und gesellschaftlich eingeordnet werden. Das folgende Kapitel befasst sich mit der Definition von Klassismus als Unterdrückungsform und geht auf den Zusammenhang zum Film sowie Kontinuitäten klassistischer Diskriminierung bis in die heutige Zeit ein. Maria Potrzeba wird nicht nur aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit ausgegrenzt, sondern auch aufgrund ihres Geschlechts. Diese Unterdrückungskategorie wird in der Arbeit jedoch nicht weiter

untersucht, sondern lediglich im Rahmen des Intersektionalitätsansatzes benannt.

Der Haltung und den Methoden wird das nächste Kapitel gewidmet. Neben einer Übersicht möglicher Arbeitsweisen wird der Anti-Bias-Ansatz ausführlicher beleuchtet und auf seine Eignung für Begleitmaterialien zum ausgewählten Film hin untersucht. Dazu gehören auch Arbeits- und Teilhabebedingungen für die Teilnehmenden, da dort, wo Diskriminierung und Ausgrenzung thematisiert werden, immer auch Sensibilisierung für mögliche Betroffene geschaffen werden muss.

In diesem Kapitel werden zudem Beispiele möglicher Arbeitsblätter oder Aufgabenstellungen dargestellt. Eine Erläuterung der Lernziele und Zielgruppen beschließt das Kapitel. Anschließend werden Herausforderungen und Chancen der Arbeit mit diesem begleitendem Material nach dem Anti-Bias Ansatz näher betrachtet. Das Fazit begründet im vorletzten Kapitel, welche Kriterien antidiskriminierender Bildungsarbeit mit den pädagogischen Begleitmaterialien zum Film „...**dass das heute noch immer so ist – Kontinuitäten der Ausgrenzung**“ erfüllbar sind. Die Arbeit schließt mit einem persönlichen Fazit.

## 1. Geschichtlicher Hintergrund historisch-politischer Bildung

Der wesentliche Träger historisch-politischer Bildung ist wohl seit ihrem Bestehen die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Weiterhin bedeutsam für das Vorhandensein und die Entwicklung historisch-politischer Bildung ist die Reeducation Politik<sup>6</sup> der Alliierten nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Kaum schriftlich überliefert sind die Aktivitäten der Arbeiter\_innenorganisationen in der Auseinandersetzung mit politischer Theorie und sowie anderer gesellschaftspolitischer Themen<sup>7</sup>.

### 1.1 . Ein kurzer Blick auf die Geschichte der Politischen Bildungsarbeit in Deutschland<sup>8</sup>

Die Geschichte der Bundeszentrale für politische Bildung beginnt bereits im Jahre 1918, noch im deutschen Kaiserreich, mit der Gründung der „Zentralstelle für Heimataufklärung“. Ursprüngliches Ziel dieser Stelle war es, die Loyalität der Bevölkerung gegenüber ihrer Regierung trotz der Belastung durch den Krieg zu sichern. Die Institution wurde in der Weimarer Republik unter dem Namen „Reichszentrale für Heimatdienst (RfH)“ weitergeführt und bis 1933 erhalten. In der neuen Republik waren die Menschen nun Staatsbürger\_innen statt Untertanen und sollten als solche „ihre Rechte verantwortungsvoll nutzen. Aus diesem Selbstverständnis heraus ergab sich das Programm der 'staatsbürgerlichen Erziehung', das die Reichszentrale verfolgte" (Musterle 2012). Da die RfH überparteilich arbeiten sollte, jedoch nicht alle Parteien demokratisch waren, bedeutete Erziehung zum Staat in dieser Phase nicht Erziehung zur Demokratie (Musterle 2012).

Nach der nationalsozialistischen Herrschaft dauerte es sieben Jahre, bis die Bundeszentrale für Heimatdienst, ab 1963 umbenannt in Bundeszentrale für politische Bildung, aus der Taufe gehoben wird. Aus der historischen Erfahrung des Faschismus wird sie beauftragt, „den demokratischen Gedanken in der Bevölkerung (zu) verankern und totalitären Bestrebungen“ entgegenzuwirken

---

<sup>6</sup> Reeducation ist die Bezeichnung für die demokratische Bildungsarbeit der Alliierten zur Entnazifizierung Deutschlands und Österreichs nach dem Zweiten Weltkrieg. (Wikipedia 2016)

<sup>7</sup> „Geschichtsschreibung als Herrschaftsgeschichte, lange Zeit reduziert auf die vermeintlich großen Namen, hat in der Bundesrepublik Deutschland bis in die 1970er Jahre die Geschichtsbücher und damit auch die Bildung von Menchen dominiert.“ (Kemper,A./Weinbach.H.,2009:53)

<sup>8</sup> Es gibt bisher keine zusammenfassende Literatur, in der die unterschiedlichen politischen und zeitlichen Konzepte und ihre praktischen Umsetzungen der historisch-politischen Bildung in Deutschland beschrieben werden. Der Einblick in die Geschichte ist mithilfe einzelner Texte zusammengestellt und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

(o.V./bpb 2011a).

Schon früher setzt die Arbeit der Alliierten mit der sogenannten Reeducation Politik ein. Als zentrale Prämisse bezeichnet Katharina Gerund deren grundsätzliche Annahme, dass die Deutschen umerziehbar und daher fähig zur Demokratie seien. Voraussetzungen dafür seien die Konfrontation mit den Naziverbrechen, die Anerkennung der Mitschuld an den Verbrechen und die Entnazifizierung (Gerund 2015: 1-9). Im Kontext von Entnazifizierung, Entmilitarisierung, Deindustrialisierung und Demokratisierung sollten demokratische Werte im Schul- und Hochschulsystem sowie durch Film, Funk und Zeitungen vermittelt und gelehrt werden.

Mit „Wandel und Neuformierung“ überschreibt ein Artikel auf den Internetseiten der bpb die Zeit von 1969 bis 1981. Die wichtigste Diskussion in dieser Zeit drehte sich um die Frage, „ob politische Bildung emanzipatorischen oder eher affirmativen Charakter haben müsse, ob sie systemstabilisierend oder systemverändernd wirken solle.“ (Lampe et al. 2011b) Die Antwort auf diese Kontroversen war der *Beutelsbacher Konsens* von 1976. Die drei Säulen des Konsens sind das Überwältigungsverbot (keine Indoktrination), das Zulassen kontroverser Positionen und die Befähigung der Teilnehmenden die politische Situation und die eigenen Interessen zu analysieren und Mittel und Wege zu finden, die Situation zu verändern. Laut Bernhard Sutor ging es nicht „um einen Konsens zwischen den konkurrierenden Konzepten politischer Bildung, sondern um Regeln für die pädagogische Praxis, die unter einem öffentlichen Auftrag steht. In diesem Sinne wurde das, was als *Minimalkonsens* formuliert war, von den am Gespräch Beteiligten in der Folge akzeptiert. Der Theorienstreit verlor damit an Bedeutung für praktizierte politische Bildung, insoweit diese die pragmatisch formulierten Regeln des Konsenses achtete“ (Sutor 2002: 24).

Der Beutelsbacher Konsens ist bis heute die Prämisse der historisch-politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.

## 1.2. Geschichte der politischen Bildungsarbeit mit Filmen

„Die bildungsorientierte Auseinandersetzung mit Kino und Film ist in Deutschland fast so alt und facettenreich wie das Medium selbst“ (Middel 2011). Von den volkspädagogischen Anfängen der Kinoreformbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts, den Auseinandersetzungen in den Filmclubbewegungen seit den 50er Jahren bis zu den kommunalen Kinos ab den 70er-Jahren und den neuen Filmmuseen fand Filmbildung in Diskursen nah am Kino statt. Die Filmreformbewegung

war gegen die Verbreitung von Filmen eingestellt, da sie als anstößig galten. Daher begannen Überlegungen, „wie man den Film im Sinne der ‚Volksbildung‘ nutzen könne. Im Kern handelte es sich dabei um konservative und reaktionäre Bestrebungen (Internet-Portal „Westfälische Geschichte“ 2004). Es wurde jedoch auch von Seiten der Arbeiter\_innenbewegung mit Spielfilmen zu Bildungszwecken gearbeitet. Anfänge einer Spielfilmbewegung lassen sich in den 20er Jahren in der Arbeiterschulbewegung ausmachen: „Dort wurde dafür plädiert während der Vorführung eines Stummfilms mit Kindern ins Gespräch zu kommen und dabei möglichst die eigene Meinung zurückzuhalten“ (Merkle 2011:3).

Ein weiterer Beginn politischer Bildungsarbeit mit Filmen auf staatlicher, bzw. herrschender Seite liegt in der bereits in Kapitel 1.1 erwähnten Reeducation Politik der Alliierten. Am bekanntesten sind hier wohl die *atrocities films* (KZ Filme), die ab 1945 gezeigt wurden (Gerund 2015: 1-9). „Von den Filmen versprachen sich die Amerikaner solchen Erfolg für die Umerziehung der deutschen Bevölkerung, dass sie ihren Einsatz obligatorisch machten“ (Jordan 2005a). Von 1945 bis 1952 wird die britisch-amerikanische Wochenschau „Welt im Film“ gezeigt, zeitweise als Pflicht-Vorfilm in den Kinos der britischen und amerikanischen Besatzungszone. Auch in der französischen und sowjetischen Besatzungszone wurden Filme eingesetzt, allerdings in geringerem Maße. Ein neues und im Film für die Deutschen aufbereitetes Thema der Alliierten sind auch die „Nürnberger Prozesse“.

Deutsche Dokumentarfilmschaffende beschäftigten sich zeitgleich mit der Frage, wie ein von den Nationalsozialist\_innen derart instrumentalisiertes Genre wieder benutzt werden könnte. Die Ergebnisse der Debatte sind bis heute wegweisend: *„Einig waren sich alle darin, dass es politisch, moralisch und künstlerisch unfruchtbar sei, dem Zuschauer bußpredigerhaft oder mit dem Oberlehrer-Zeigefinger zu kommen. Ihr Auge (der Dokumentarfilmer\_innen, Anmerkung der Verf.) müsse erkennen und sichten und die Wahrheit für Millionen Filmbesucher erfassen. Es gibt keine Instanz, die den Filmmachern die Verantwortung für einen neuen Dokumentarfilm abnehmen kann. Die Debatte löste das Dilemma nicht, aber sie stellte sich ihm wenigstens“* (ebda. 2005b).

1954 gründete sich in Hessen der Landesfilmdienst für Jugend- und Volksbildung als Bündelung erzieherischer Filmaktivitäten. In Frankfurt wurde ein zentrales Filmarchiv aufgebaut, welches Filme in der Ausleihe kostenlos zur Verfügung stellte (Ruffert 1995: 7-12). Die Landesfilmdienste bestehen in den einzelnen Bundesländern und als Zusammenschluss in der Konferenz der Landesfilmdienste bis heute. Sie definieren ihre Ziele mit Theodor Adorno: eine Zivilgesellschaft, in der man „ohne Angst verschieden sein kann“ (KdL/1 2016).

Ab 1959 widmete sich nach der Herausgabe zahlreicher regelmässiger Publikationen für Multiplikator\_innen und andere Interessierte auch die Bundeszentrale für politische Bildung der politischen Bildungsarbeit mit Filmen. Sie stellte Lehr- und Spielfilme sowie Wochenschaubeiträge zur Verfügung: „Hier nahm die bis heute stattfindende ‚filmpädagogische Arbeit‘ ihren Anfang, indem die nicht gewerblichen Nutzungsrechte von relevanten Filmen erworben wurden, um sie für die politische Bildung in Schulen und Institutionen zur Verfügung zu stellen“ (Lampe et al. 2011a).

Ein Meilenstein in Bezug auf Begleitmaterialien zu Filmen war die Ausstrahlung der US-Fernsehserie „Holocaust“, eine vierteilige us-amerikanische Serie über die Geschichte der fiktiven jüdischen Familie Weiss während des Nationalsozialismus, zu Beginn des Jahres 1979 im deutschen Fernsehen. Im Vorspann des Films wurde darüber informiert, dass die bpb ausführliche Begleitmaterialien zur Verfügung stelle. Es folgte eine Flut an Bestellungen. Ein Jahr später erhielt die bpb daraufhin Sondermittel zur Finanzierung eines Programms zu Nationalsozialismus, Widerstand und demokratischem Neubeginn für den audiovisuellen und publizistischen Bereich sowie für die Bereiche der schulischen und außerschulischen Bildung (ebda. 2011c).

Ab 1989 informiert der AV-Medienkatalog über das Gesamtangebot der Filme. In den 80er Jahren wurden außerdem die ersten Kinoseminare und Fortbildungsveranstaltungen im Filmbildungsbereich durchgeführt, die auch heute noch zum Angebot der bpb zählen (ebda.).

Seit 1996 gibt es *Kinofenster*, ein Kooperationsprojekt der bpb und der Vision Kino gGmbH-Netzwerk für Film- und Medienkompetenz, welches seit 2000 ausschließlich online nutzbar ist. *Kinofenster* will die schulische und außerschulische Filmarbeit unterstützen und bietet eine Datenbank mit zahlreichen Filmbesprechungen, Hintergrundtexten und Materialien für die pädagogische Arbeit (o.V. 2016).

Bis heute gibt es die schon eingangs von Reinhard Middel erwähnten, in den 70er Jahren entstandenen Kommunalen Kinos. Diese zeigen Filme, die nicht im Programm der kommerziellen Kinos aufgenommen werden, häufig zu einem vergünstigten Eintrittspreis. Hier wird gelegentlich auch ein Rahmenprogramm, wie etwa ein Filmgespräch, gestaltet.

Zusammenfassend lässt sich mit Middel (2011) sagen, dass das „in Jahrzehnten gewachsene Feld außerschulischer Einrichtungen und Initiativen der Filmbildungsarbeit in Ländern, Kommunen und in der freien Szene [...] so vielgestaltig wie unübersehbar“ ist. Darüberhinaus erweist es sich als schwierig, Literatur zum Thema zu finden. Jürgen Hüther und Bernd Podelh bemerken dazu in ihrem Artikel über die Geschichte der Medienpädagogik<sup>9</sup>: „Dieses Defizit erscheint jedoch

---

<sup>9</sup> Der Begriff tauchte erstmals zu Beginn der 1960er Jahre im erziehungswissenschaftlichen Kontext auf. (Hüther/Schorb,2005:265)

*verständlich, denn wer heute versucht, die Anfänge und früheren Entwicklungsphasen der Medienpädagogik aufzuspüren und darzustellen, sieht sich vor die Schwierigkeit gestellt, die Genese eines bis in die 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts als Theorie überhaupt nicht und auch als Praxisfeld nur undeutlich umrissenen Gegenstandsbereichs beschreiben zu wollen" (2005: 116).*

Es gibt aktuell eine Vielzahl von Filmen, die bspw. über die bpb oder die Landesfilmdienste inclusive Filmheft und/oder Begleitmaterialien ausgeliehen werden können. Die Gestaltung der Begleitmaterialien fällt dabei jedoch recht unterschiedlich aus (siehe Kap. 1.4.).

### 1.3. Ziele der Bildungsarbeit mit Filmen

Die Ziele der Bildungsarbeit mit Filmen oder vielmehr die Methoden der Arbeit mit Filmen unterliegen dem Wandel. Die Filme im Kontext der Reeducation (siehe Kapitel 1.1. und 1.2.) sollten mit Bildern über das aufklären, was vorher nicht gewusst werden wollte und damit zur Demokratie erziehen. Dabei war eine gewisse Überwältigung durch die in Bildern gezeigte Realität durchaus gewünscht.

Seit dem Beutelsbacher Konsens soll nicht mehr überwältigt/indoktriniert und in eine Richtung gedrängt werden. Vielmehr sind Kontroversen nicht nur erlaubt, sondern gewünscht, ebenso wie die Befähigung sich ein eigenes Urteil zu bilden. Der Kontext der Demokratieerziehung bleibt hierbei jedoch bestehen: *„Potenziale demokratisches Wertebewusstsein zu entwickeln liegen in der filmspezifischen Wahrnehmung mitsamt ihrer Kompetenz Empathiefähigkeit auszubilden. Damit können sich Heranwachsende (besser) in die Rolle eines anderen hinein versetzen, seine Gefühle teilen oder hinterfragen und Motive seines Handelns verstehen lernen – wichtig für die Entwicklung von Zivilcourage und das Erlernen von Toleranzbereitschaft. Sich im ‘Spiegel des Films’ mit fremden Lebensentwürfen und den Rollen anderer auseinandersetzen zu lernen, das Eigene im Fremden, das Fremde im Eigenen wahrzunehmen, fördert die Entwicklung des sozial-moralischen Bewusstseins" (Middel 2011).* Middel bezieht sich auf Heranwachsende, die Förderung eines Perspektivwechsels und seine Vertiefung gilt jedoch für alle Altersstufen. Bildung mit Filmen bedeutet hier, über das Verstehen und die Entwicklung eines sozial-moralischen Bewusstseins eine persönliche und eigenständige Meinung zu fördern.

Laut Hüther und Podehl ist die Kernfrage heute nicht mehr: „Was machen die Medien mit den Nutzern, sondern: was können die Nutzer mit den Medien machen?" (2005: 128f) Die

Medienpädagogik will Erkenntnisgewinn und Verhaltensveränderung durch praktisch-reflexive Medienarbeit fördern, indem selbst mit unterschiedlichen Medien gearbeitet wird bzw. diese hergestellt werden.

Rückblickend lässt sich sagen, dass die Filmbildungsarbeit oder auch Medienpädagogik als Teil der historisch-politischen Bildung mit dem Ziel einer veränderten politischen Haltung oder der Entwicklung einer politischen Haltung durch ein vertieftes Filmverstehen begann, mittlerweile jedoch überwiegend als sogenannte produktive Medienarbeit gestaltet wird, die den Film als selbst zu erarbeitende Aufgabe anbietet. Trotz einer fehlenden ausgewiesenen Didaktik der Filmbildung (Merkle 2011: 2) werden weiterhin zu vielen und sehr unterschiedlichen Filmen Filmhefte erstellt, die Multiplikator\_innen Vorschläge, Anregungen, Hintergrundinformationen und Arbeitsblätter an die Hand geben, um mit Filmen zu arbeiten. Dies trägt zu den „in den letzten Jahren zahlreiche(n) Bemühungen, Kino und Film als ‘Lernort’ zu etablieren und Filmkompetenz als genauso bedeutsame Kulturtechnik wie beispielsweise Lesekompetenz ins Bewusstsein zu rücken.“ (Fritsch & Fritsch 2010: 10) erheblich bei.

#### 1.4. Zu den Methoden der Bildungsarbeit mit Filmen

In Begleitheften zu Filmen werden Anregungen gegeben, wie eine Auseinandersetzung mit einem Film gestaltet sein kann. Zusätzlich gibt es häufig (altersgerechte) Hintergrundinformationen und Verweise auf Literatur oder Websites. Manfred Rüssel, von Beruf Lehrer, erklärt im Interview, welche Art von Filmheften er kennt: *„Mittlerweile werden verstärkt Arbeitsblätter mit dem Bezug auf Handlungsorientierung und praktische Arbeit angeboten und auch im analytischen Bereich gibt es Materialien, die ich direkt in meinem Unterricht einsetzen kann. Ein Filmheft sollte immer diese Spannweite enthalten und idealerweise auch die entsprechenden Filmausschnitte bereitstellen“* (Stiletto 2011).

Die angebotenen Methoden sind vielfältig und reichen von unterschiedlichen Arten der Filmanalyse wie bspw. inhaltlicher Filmanalyse, Analyse der filmischen Mittel oder ästhetischer Analyse (vgl. Merkle 2011: 5) bis zu Diskussionsmethoden (z.B. Blitzlicht, Partner\_inneninterview, Karussellgespräch) und gestalterischen Methoden (z.B. Standbild bauen, Plakat erstellen).

Exemplarisch soll hier die inhaltliche Filmanalyse nach Werner Faulstich skizziert werden: Er empfiehlt, sich dem Film wie einem Text zu nähern, ihn anhand von vier Fragen nach seinem

Sinngehalt zu untersuchen, nämlich den Fragen nach der Handlung (Was?), nach den Figuren (Wer?), den Bauformen des filmischen Erzählens (Wie?) und der Message (Wozu?) (Faulstich 2002, zit. n. Fritsch & Fritsch 2010: 37).

Franz Haider verfährt nach der Grundregel „Vom Herz zum Kopf“, womit er aufzeigen will, dass zunächst die emotionalen Erfahrungen, sowie die Verknüpfungen von eigener Lebenswelt und Filminhalt ein geeigneter Einstieg in ein Filmgespräch sind. Dies sind Fragen wie bspw. „An welche Szene erinnerst du dich spontan? Welche Gefühle weckt der Film? Worüber hast du dich geärgert? Welche Parallelen zu deinem eigenen Leben gibt es?“ (Haider 2007: 58f.). Faulstich und Haider entwickeln hier wertvolle Methoden, um über die filmgebundene Analyse hinaus die Filminhalte zu reflektieren und daraus zu lernen.

Die Konferenz der Landesfilmdienste (KdL) erklärt unter dem Stichwort Medienpädagogik, dass sie drei Arbeitsbereiche umfasst, nämlich Medien erstellen, Medien verstehen und Medien erleben. Medien erleben bedeute, sie zu sehen, zu hören, zu genießen, zu verarbeiten und zu verstehen. Filme bieten einen niedrighwelligen Zugang, so dass sich vielfältige thematische Auseinandersetzungen anknüpfen können: *„Mit Filmen und anderen Medienbeispielen wird an der Lebenswirklichkeit und den Sehgewohnheiten der Zielgruppe angeknüpft, um bestimmte Inhalte thematisieren und bearbeiten zu können. In Filmgesprächen wird das Gesehene reflektiert und diskutiert“* (KdL/2 2016).

Auf der Website [www.kinofenster.de](http://www.kinofenster.de), dem Onlineportal für Filmbildung findet sich eine Vielzahl von Begleitmaterialien zu Filmen, die im Kino gezeigt wurden. Einige Begleitmaterialien beschränken sich auf die Vermittlung von Hintergrundwissen und Filmanalysen, andere offerieren Methoden des Perspektivwechsels, der Frage nach der eigenen Haltung (Wie hättest du dich verhalten, wenn...?) und stellen Bezüge zur Gegenwart und zu den Lebensrealitäten der Zielgruppe her. Im Filmheft zum Spielfilm „Die Welle“ werden in den Arbeitsmaterialien beispielsweise die Fragen gestellt: „Hättest du in der Bewegung „Die Welle“ mitgemacht? Warum (nicht)?“, „Wie hättest du reagiert?“ und „Könnte so etwas auch in eurer Schule passieren? Warum (nicht)?“ (Kinofenster 2008: 9). In den Materialien zum gerade im Kino erschienenen Film „Nebel im August“ über Euthanasie im NS stellt der Autor Olaf Selg den Zuschauer\_innen ethische Fragen mit Gegenwartsbezug: „Kann / darf der Wert eines Menschen berechnet und in Geld beziffert werden im Sinne einer Kosten-Nutzen-Rechnung? Findet ihr Beispiele aus der heutigen Zeit, in denen solche Berechnungen angestellt werden könnten und findet ihr sie legitim?“ Eine zusätzliche Aufgabe ist ein Rollenspiel, in dem in einer fiktiven Situation im Gericht über die Täter\_innen geurteilt werden soll (Selg 2016:

20f.).

Nach diesem kurzen Einblick in eine Auswahl von Methoden der Bildungsarbeit werden in Kapitel 5.5. exemplarische Begleitmaterialien auf der Grundlage der folgenden Kapitel vorgestellt. Vorausgesetzt ist eine Kenntnis des Films, der im Anhang als DVD beiliegt und im Folgenden beschrieben wird.

## 2. Der Film „...**dass das heute noch immer so ist – Kontinuitäten der Ausgrenzung**“

Der Film „...**dass das heute noch immer so ist – Kontinuitäten der Ausgrenzung**“ ist ein (experimenteller) Dokumentarfilm der Initiative für einen Gedenkort ehemaliges KZ Uckermark e.V. aus dem Jahre 2016. Er wurde aus Spendengeldern, mit Unterstützung der Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (EVZ) sowie viel unentgeltlicher Arbeit realisiert. Der Film ist auch das Produkt jahrelanger Arbeit und Diskussionen innerhalb der Initiative für einen Gedenkort ehemaliges KZ Uckermark sowie mit anderen Weggefährt\_innen der Arbeit für einen Gedenkort für die als sogenannt asozial Verfolgten des Nationalsozialismus.

### 2.1. Synopsis

Der Film schildert exemplarisch die Geschichte von Verfolgung und Stigmatisierung sogenannter Asozialer im Nationalsozialismus.

Maria Potrzeba wurde vorgeworfen, eine sexuelle Beziehung zu dem polnischen Zwangsarbeiter Florian Spionska zu haben. Sie war zu diesem Zeitpunkt 14 Jahre alt. Nach einem Verhör durch die Gestapo wurde sie in das Jugendkonzentrationslager Uckermark eingeliefert. Die polnischen Zwangsarbeiter Florian Spionska und Josef Goryl wurden öffentlich gehängt.

Maria leidet bis heute unter der Verfolgung. Wie in allen Familien gibt es auch in ihrer Familie generationsübergreifende Auswirkungen der Verfolgungsgeschichte. In Interviewsequenzen erzählen Nichten und Neffen, wie sie von der Verfolgung ihrer Tante erfahren haben und was diese Geschichte für sie bedeutet.

In vielen deutschen Orten gibt es vermutlich ähnliche Geschichten der Verfolgung und Ausgrenzung. In Marias Heimatort Asbeck wird sich seit Jahren um eine Aufarbeitung der

Geschichte bemüht (o.V. 2016).

## 2.2. Filmabsicht

Der Film ist als experimenteller Dokumentarfilm konzipiert. Im Interview kommen die Protagonistin, ihre Nichte und Neffen zu Wort. Während des Erzählens oder zwischen den Passagen der Sprecher\_innen gibt es lange Einstellungen mit Landschaftsaufnahmen. Hintergrundinformationen werden als Off-Stimme nur sehr reduziert eingebaut. Der Film kommt bewusst ohne Musik aus, lediglich die Atmo<sup>10</sup> wird verwendet. Dadurch sollen auf der Tonebene weder Irritation noch Manipulation entstehen.

Absicht dieser filmischen Mittel ist es, den Zuschauenden ausreichend Zeit zum eigenen Nachdenken zu lassen. Der Film soll nicht belehrend sein, keine Meinung vorgeben, sondern vielmehr Fragen aufwerfen und Auseinandersetzung anregen. Hier knüpft die Absicht und Gestaltung an den Verzicht des Oberlehrer-Zeigefingers an. Politische Bildung soll hier emanzipatorischen und nicht affirmativen Charakter haben (siehe Kap. 1.1 und 1.2).

*„Wir möchten mit dem Film zu einer ‘Spurensuche’ in der eigenen Geschichte anregen, zum Entwickeln von Fragen und der Suche nach Antworten. Asbeck ist ein Dorf wie jedes andere - diese Geschichte könnte überall passiert sein und sie ist auch überall passiert. Wir möchten kein Einzelschicksal vermitteln, sondern ein strukturelles Problem ansprechen“* (s. Anlage Förderantrag, 2015: 8). Die Geschichte von Maria Potrzeba soll einladen, auch am eigenen Herkunftsort und in der eigenen Familie zu fragen und zu hinterfragen.

Im Film wird Geschichte nicht als abgeschlossen, sondern im Kontext von Kontinuitäten gesehen. Ein weiteres Ziel ist es daher, den Blick auf bestehende Kontinuitäten zu ermöglichen und zu lenken, wie beispielsweise die Bedeutung von Herkunft oder die Verfolgung und Ausgrenzung aufgrund zugeschriebener Merkmale. Gibt es Vorurteile, Bilder und Stereotype, die bis heute Gültigkeit haben? Sollte die Geschichte vergessen und als abgehakt betrachtet werden?

Der Film soll Maria Potrzeba und ihrer Geschichte ein Denkmal setzen, exemplarisch für die Menschen, die als sogenannt asozial ausgegrenzt und verfolgt wurden. Er ist gleichzeitig ein Denkmal für die ermordeten polnischen Zwangsarbeiter.

---

<sup>10</sup> Abkürzung für Atmosphäre, Hintergrundgeräusche der jeweiligen Szene, wie bspw. Windräder, Vögel, Hundegebell, Kinderstimmen, vorbeifahrende Autos.

### 3. Inhaltlich-historische Einordnung des Films

Der Film vermittelt Informationen über verschiedene Themen: die Situation von Zwangsarbeiter\_innen während des NS, die Verfolgung sogenannter Asozialer, Jugendkonzentrationslager, Armut der Landbevölkerung, Ausgrenzungserfahrungen und ihre generationsübergreifende Kontinuität. Jedes der genannten Themen und weitere werden durch Erzählungen der Protagonist\_innen eröffnet und vermittelt. Im Folgenden werden zudem der historisch-gesellschaftliche Kontext des Films und der politische Ansatz erläutert.

#### 3.1. Historisch-gesellschaftlicher Hintergrund

Die Verfolgungsgeschichte Maria Potrzebas beginnt 1941, acht Jahre nach der Machtübernahme durch die NSDAP und zwei Jahre nach dem Beginn des Zweiten Weltkriegs.

Zu diesem Zeitpunkt waren bereits hunderttausende polnische Menschen zur Zwangsarbeit in Deutschland eingesetzt. Sicherheitsdienst (SD) und Arbeitsämter deportierten die Menschen gewaltsam aus Polen nach Deutschland. Schon 1940 wurden die sogenannten „*Polenerlasse*“ gültig, die die Zwangsarbeiter\_innen vollständig entrechteten und der Willkür ihrer „Herrschaft“ aussetzten (Schwarze 2009: 47ff.). Einige behandelten „ihre Polen“ menschlicher und setzten sich über Vorschriften hinweg, andere ließen sie ihren ganzen Rassismus spüren. Zwangsarbeit generell wurde nicht in Frage gestellt oder als Unrecht begriffen.

Im Deutschen Reich wurde die Ideologie der sogenannten *homogenen deutschen Volksgemeinschaft*<sup>11</sup> vorangetrieben. Ausgegrenzt werden sollten alle, die nicht der Norm entsprechen oder von den Nationalsozialist\_innen als „*asozial*“ oder „*gemeinschaftsfremd*“ definiert wurden. Dazu gehörten die angeblich sogenannten „*minderwertigen Unterschichtsfamilien*“. Der Leiter der Hauptstelle „*Praktische Bevölkerungspolitik*“ Knorr beschrieb 1939 die sogenannte „*asoziale Großfamilie*“ als „*biologisch gefährlichsten Komplex*“ (Ayaß 1995: 105f.). Der Erlaß über die „*Vorbeugende Verbechensbekämpfung durch die Polizei*“ bezieht auch sogenannte *Asoziale* als potentielle Kriminelle mit ein (ebda.: 138ff.). 1940 forderte das

---

<sup>11</sup> Im Folgenden werden viele nationalsozialistische Begriffe verwendet, die durch Anführungsstriche, Kursivschrift oder einem vorangestellten „sogenannt“ gekennzeichnet werden. Die Kennzeichnung der Begriffe soll eine Sensibilisierung für die Begriffe und eine Reflektion der mit der Sprache transportierten Bilder anregen.

Reichskriminalpolizeiamt (z.B. die Fürsorgeämter) auf, Anträge zur Unterbringung „*krimineller und asozialer Minderjähriger in Jugendschutzlagern*“ zu stellen (ebda.: 180).

Öffentlich wurden Diskussionen über zu hohe Kosten für sogenannte minder- oder lebensunwerte Personen geführt. Dazu gehören neben der Internierung sogenannter *Asozialer* in Konzentrationslager die Internierung und Vernichtung von jüdischen Menschen, Roma und Sinti und anderer Menschen aus rassistischen Motiven sowie Zwangssterilisierungen und Euthanasie. Die Bevölkerung wird zu Kontrolle und Denunziation aufgefordert und handelt überwiegend entsprechend. Die Hetze an der sogenannten *Heimatfront* gegen Zwangsarbeiter\_innen und den sogenannten *Feind im Inneren*, die „*Gemeinschaftsfremden*“ soll die Motivation an der militärischen Front stärken. Viele Familien haben bereits den Verlust von Familienmitgliedern zu beklagen.

### 3.2. Ausschluss/Ausgrenzungserfahrungen und -gründe

Im Film werden viele Gründe des gesellschaftlichen Ausschlusses/der gesellschaftlichen Ausgrenzung angesprochen: Maria und ihre Geschwister waren Waisen und hatten keine Eltern, die für sie eintreten konnten („*Meine Eltern sind früh gestorben*“ Anlage DVD, ab Min. 5.32). Die Familie war kinderreich („*Eine Familie von 17 Kindern*“ ebda., ab Min. 5.27). Als Vormund wurde ein Grossbauer bestimmt, keine vertraute Person der Familie („*[...]dann waren wir wieder allein und kriegten einen Vormund, den Nachbarn, das war der Ortsgruppenführer Brinkmann*“ ebda., ab Min. 6.31).

Die Familie war arm und besitzlos. Alle Familienmitglieder, auch die Kinder, mussten arbeiten („*Aufm Feld hab ich schon immer, bevor ich zur Schule ging, Kühe melken müssen und auch aufm Feld arbeiten*“ ebda., ab Min. 5.50). Sie standen im Dienst des Grossbauern, für den sie arbeiten mussten, um ein Dach über den Kopf zu haben. Die Arbeit war wichtiger als die Schule („*Schule gab es für ihn nur im Winter*“ ebda., ab Min. 3.45). Die Familie konnte sich keine Lederschuhe für die Kinder leisten („*Ich hatte nur ein Paar Holzschuhe für jeden Tag und noch ein Paar Holzschuhe für sonntags*“ ebda., ab Min. 4.37).

Menschen, die mehr Geld oder Besitz hatten als Maria wurden nicht oder weniger verfolgt („*[...] das war aber eben ein reicher Bauer*“ ebda., ab Min. 13.00).

Maria wurde aufgrund ihres Geschlechts als Frau ausgegrenzt. Der Vorwurf der sexuellen

Beziehungen zu sogenannten „Fremdvölkischen“ und die Verfolgung als sogenannt „sittlich verwaht“ war ein geschlechtsspezifischer Verfolgungsgrund, nur Mädchen und Frauen wurden aufgrund dessen verfolgt und bestraft. *„Mehrheitlich führten die Jugendämter für die nach Uckermark überstellten Mädchen ‘sexuelle und sittliche Verwahtung’ an. Es waren jene geschlechtsspezifischen Raster, nach denen Fehlverhalten geahndet wurde. Die Gestapo war unmittelbar eingeschaltet bei vermeintlichen oder tatsächlichen ‘Beziehungen’ zu Ausländern [...]“* (Schwarze 2009: 95). Die Stigmatisierung hält nach dem Nationalsozialismus an, Maria wird nach der Rückkehr aus dem KZ im Dorf als „Polenliebchen“ beschimpft (*„[...] und ich musste dran vorbei, da riefen sie alle: ‘Na Polenliebchen, Polenliebchen, biste wieder da‘“* Anlage DVD, ab Min. 27.09), ihr zukünftiger Mann wird vor ihr gewarnt (*„da hast du dir aber ne schöne flotte Biene angeschafft“* ebda., ab Min. 36.00) und der nachfolgenden Generation wird ein Gefühl von Schuld und Scham vererbt (*„Man war sich selbst nicht so sicher, ist das jetzt nen dunkler Schandfleck oder haben uns das andere eingebrockt“* ebda., ab Min. 21.00). Abwertende Bemerkungen und die Erfahrung, nicht zugehörig sein zu dürfen gibt es bis heute (*„Aber ich merk das doch und auch meine Geschwister, also die Nichten und Neffen, die noch da wohnen, die merken ja die Reaktionen, die kommen, immer noch“* Ebda, ab Min. 48.23). In Kapitel 4.5 Zusammenhang zum Film werden weiterhin Ausgrenzungsursachen beschrieben.

### 3.3.   Erinnern und Gedenken

Der Film handelt von verschiedenen Orten und Arten des Gedenkens und Erinnerns, u.a. werden der Gedenkort KZ Uckermark und der Gedenkstein für die beiden ermordeten polnischen Männer gezeigt. Zum Erinnern gehört auch Vergessen. Die Opfer des Nationalsozialismus möchten häufig gerne vergessen, aufhören sich zu erinnern, zu träumen, zu leiden – und können es nicht. Dazu kommt, dass sie aufgefordert werden zu vergessen: *„Das heißt dann immer, das müsste mal langsam untern Tisch gekehrt werden, das müsste man vergessen.... Sowas darf man nicht vergessen. Ich kann es auch nicht vergessen“* (Anlage DVD, ab Min. 48.35).

Erinnern und Gedenken sind Handlungen wider das Vergessen. Das wird im Film in der Haltung Marias deutlich. Sie kämpft um die Erinnerung an die beiden hingerichteten polnischen Zwangsarbeiter.

Der Gedenkort für das ehemalige KZ Uckermark thematisiert auch die Kontinuitäten, begreift

Geschichte nicht als abgeschlossen, sondern bis in die Gegenwart reichend und als notwendige Erinnerung um für die Zukunft zu lernen. Dies greift auch der bereits in der Einleitung zitierte Martin Doehlemann in seiner Antwort auf die Frage nach Erinnerungsarbeit (für Sozialberufe) auf: „Gerade diese (die dunklen Seiten der fachlichen Vergangenheit, Anm. d. Verf.) zu vergessen oder zu verdrängen, macht anfällig für unkritisches, verblendetes oder im bloß Gegenwärtigen eingefrorenen Denken und Handeln" (Doehlemann 1988: 5).

In diesem Sinne ist auch der Film und das Begleitmaterial ein Beitrag gegen das Verdrängen der Fehler in der (fachlichen) Vergangenheit und eine Aufforderung zur kritischen Reflektion und Weiterentwicklung. Eine weitgehend unbeachtete Diskriminierungsform – Klassismus – wird im nächsten Kapitel betrachtet.

#### 4. Klassismus

Im vorliegenden Film geht es um die Diskriminierung aufgrund von Armut, sozialer Herkunft, Klasse... und deren Auswirkung. Ihre Herkunft prägt Menschen ihr Leben lang, in der Selbstwahrnehmung und in der Wahrnehmung von außen. „Mein Vater sagt immer, wir waren nicht arm, wir waren knüppelarm" sagt ein Protagonist im Film (Anlage DVD, ab Min. 4.36).

Klassismus ist ein in Deutschland wenig beachtetes Thema. Anfängliche Auseinandersetzungen, ermutigt durch die Arbeit von Aktivist\_innen in den USA, fanden in Deutschland in den 80er Jahren in feministischen Kontexten statt, schwanden dann aber wieder aus der öffentlichen Diskussion. Es erforderte Mut, über die eigene Herkunft zu sprechen, wenn Menschen zu den sogenannten unteren Schichten zählten. „Klassenunterschiede unter weißen deutschen, christlich säkularisierten Frauen waren für mich bis dahin ein Tabu. Darüber in einer größeren Gruppe zu sprechen machte mir Angst" (Knupp-Rabe 1999: 43). Erst in den letzten 10 – 15 Jahren findet wieder verstärkt eine öffentliche Auseinandersetzung statt, u.a. im Kontext des Diversity Ansatzes, der Intersektionalen Pädagogik und der Antidiskriminierungsarbeit (siehe Kap. 5.1). Anschaulicher als eine Definition beschreiben die Auszüge des nachfolgenden Sprechgedichtes Erfahrungen mit Klassismus.

4.1. *Jogginghosen* - Auszüge aus einem Sprechgedicht von Margret Steenblock

*Ich lebe in zwei welten  
welten, so verschieden  
und doch gleichzeitig so ähnlich  
zeit, die vorbeigeht  
und mich in jemand neues verwandelt  
neue leben, neue freunde, eine neue art zu denken  
denken  
bis mir der kopf runterfällt*

....

*als arbeiter\_innenkind oder arm aufzuwachsen heißt:*

*irgendwas fehlt immer  
geld oder zeit oder beides  
denn, wenn du dir den arsch abarbeitest  
um deinen lebensunterhalt zu verdienen  
ist kaum noch zeit für anderes übrig  
aber die löcher in den socken  
die stopfen sich nicht von selbst  
in meiner welt  
in meiner eigenen, persönlichen welt  
die jedoch verbunden ist  
mit dem, was ihr politisch nennt  
diese welt  
war voller potenzial  
potenzial  
um die andere welt hinter mir zu lassen  
die welt mit fernsehen statt bücher lesen  
jede\_r isst für sich allein wegen der schichtarbeit  
und am sonntag hängt man rum  
in den berühmten jogginghosen*

*anstatt sich fein anzuziehen  
für den familienspaziergang*

.....

*und es ist doch eigentlich egal, wo wir herkommen, oder?*

*Grenzen, die verschwimmen*

*endlich*

*und mir ein gefühl von dazugehören geben*

*und geld*

*„ist doch scheißegal“*

*Ja. das ist es*

*aber auch nur, wenn deine eltern ein konto für dich angelegt haben*

*am tag deiner geburt*

*oh ja, und ich vergaß:*

*DAS HAUS*

*das haus, dass du einmal erben wirst*

*ach nee, das nimmt ja deine schwester*

*die mit ihrem „kleinen, provinziellen leben“*

*die dich auszahlt, damit du frei sein kannst*

*der freie geist, der du sein möchtest*

*und dich konzentrieren kannst*

*auf das „echte leben“*

.....

(Steenblock 2013: 56ff)

#### 4.2. Definition

Andreas Kemper und Heike Weinbach erklären den Begriff **classism** als Bezeichnung einer Diskriminierungs- und Unterdrückungsform analog zu bspw. Rassismus oder Sexismus. Dies bedeutet Ausschluss von materiellen Ressourcen und politischer Partizipation und „die Verweigerung von Respekt und Anerkennung gegenüber Menschen mit ihren Rechten,

Lebensweisen, Wertvorstellungen" (Kemper & Weinbach 2009: 7). Im Kontext der Debatten um Klassismus wird von einem Klassenbegriff ausgegangen, der nie ausschließlich um die ökonomische Stellung im Produktionsprozess geht, „sondern immer auch um die Aberkennungsprozesse auf kultureller, institutioneller, politischer und individueller Ebene" (ebda. 2009: 13).

I-päd, die Initiative Intersektionale Pädagogik, beschreibt in ihrem Reader Klassismus als eine Diskriminierungsform aufgrund des sozialen Status innerhalb der Gesellschaft. Klassismus richtet sich gegen die Arbeiter\_innen- und die Armutsklasse. Aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit werden Menschen Meinungen und Praktiken zugeordnet, die diskriminiert werden (Woytek 2013: 39).

#### 4.3. Zusammenhang zum Film

Maria und somit auch ihre Angehörigen stammen aus einer mittel- und besitzlosen Familie mit vielen Kindern, „*Leibeigene des Bauern*“, wie eine Protagonistin sie nennt (Anlage DVD, ab Min. 3.18). Maria selbst und ihre Angehörigen in zweiter Generation berichten anschaulich von der Pflicht als Kind mitzuarbeiten für die Familie und nicht zuletzt auch für den Grossbauern sowie von Armut und Entbehrung. Maria berichtet, dass die Töchter reicher Bauern nicht verfolgt wurden, bzw. schnell wieder freikamen. Dies zeigt, dass die Verfolgung und Ausgrenzung von Maria auch einen klassistischen Hintergrund hat.

Als sogenannt *asozial* wurden vorwiegend Menschen aus sogenannten *Unterschichtsfamilien* verfolgt (siehe Kapitel 3.1). Christa Schikorra beschreibt anhand der Biografie einer jungen Frau aus einer Fürsorgeeinrichtung, dass soziale Herkunft und der Verfolgungsgrund „asozial“ zusammenhängen: „*In diesen Äußerungen wird deutlich, was die Zuschreibung ‘asozial’ meistens beinhaltet: familiäre Verhältnisse, die nicht bürgerlichen Standards entsprachen – wobei offen bleibt, was damit gemeint war; Verhaltensauffälligkeiten bei den Mädchen und Frauen mit deutlichen Bewertungen ihres Sexualverhaltens und größtenteils die Herkunft aus Unterschichtsfamilien*“ (2009: 57).

#### 4.4. Klassismus heute

Gibt es denn überhaupt noch Klassenunterschiede?

„Leben wir noch in einer Klassengesellschaft? [...] Viele Menschen glauben, daß wir prinzipiell mit den gleichen Chancen geboren würden. Wer hart arbeitet und intelligent ist, könne die gesellschaftliche Stellung erreichen, die er oder sie einnehmen möchte, wer 'unten' in der Gesellschaft hängenbleibt, hätte sich das selbst zuzuschreiben" (Meulenbelt 1988: 61).

Im Bildungsbericht 2016 wird beschrieben, dass die finanzielle Risikolage – eine Lebenslage unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze für Kinder, wenn auch nur leicht, zugenommen hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 2).

Überproportional von Armut betroffen sind im Jahr 2016 in Deutschland Alleinerziehende (41,9 %), Familien mit drei und mehr Kindern (24,6 %), Erwerbslose (57,6 %), Menschen mit niedrigem Qualifikationsniveau (30,8 %) sowie Ausländer (32,5 %) oder Menschen mit Migrationshintergrund generell (26,7 %) (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband e.V 2016: 23). Die Zahl der Menschen, die in Armut leben müssen, steigt seit Ende der 70er Jahre. Olaf Sam-Grohberg spricht von einer verfestigten Armut: wer einmal in Armut lebt, kommt nur schwer oder gar nicht wieder heraus. Dazu existiert eine abnehmende Aufstiegsmobilität, d.h. die Zahl der sozialen Aufstiege sinkt während die der Abstiege in die Armut zunimmt. Besonders von Armut bzw. dem Armutsrisiko betroffen sind „vor allem Familien der Arbeiterschicht, mit mehreren Kindern oder alleinerziehenden Müttern oder Vätern sowie Menschen mit Migrationshintergrund" (Groh-Samberg 2010).

Klassismus wird nach Kemper und Weinbach besonders im Bereich der Bildung als Diskriminierung sogenannter unterer Klassen und Privilegierung sogenannter oberer Klassen hergestellt. Menschen mit weniger Geld haben aus verschiedenen Gründen trotz zeitweiser Maßnahmen wie bspw. Lernmittelfreiheit, Abschaffung der Studiengebühren oder Stipendien weniger Zugang zu Bildung bzw. weniger hohe Schulabschlüsse. Der Bildungsbericht 2016 bemerkt in der Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse dazu, „dass Personen aus sozial weniger begünstigten Familien sowie junge Menschen mit Migrationshintergrund in der Gruppe der formal gering oder nicht Qualifizierten überdurchschnittlich stark vertreten sind. An den Effekten steigender Bildungsbeteiligung partizipieren demnach nicht alle gleichermaßen" (Bildungsbericht 2016).

Einer der Gründe für Klassismus im Bildungsbereich liegt in der Definitionsmacht über den Bildungsbegriff, bzw. darüber wer als gebildet gilt und wer nicht (Kemper & Weinbach 2009: 117ff.).

Die in den Bildungseinrichtungen herrschende Kultur ist eine Mittelschichtkultur: „Die Gewohnheiten stammen aus der Mittelschicht, auch der Sprachgebrauch. Viele Kinder aus den unteren Klassen erleben die erste Konfrontation mit ihr als Kulturschock. Wollen sie es schaffen, dann müssen sie sich anpassen" (Meulenbelt 1988: 97f.). Wie schwer es für einen Menschen, noch dazu ein Kind ist, einen eigenen sicheren Platz zu finden und zu behalten, die eigene Herkunft nicht zu verleugnen, zeigen folgende Aussagen: „Aber als ich auf die Realschule gehen durfte wurde es mit einem Mal schwierig. Alle, mit denen ich redete, ärgerten mich... Dabei waren wir noch nicht einmal Bauern, wir hatten einen Laden auf dem Dorf. Ich fühlte mich so elend, daß ich mich nicht mehr traute etwas zu sagen.... Also bekam ich schlechte Noten. Ich habe mich schrecklich angestrengt, um genauso wie die anderen zu sprechen. Aber dann sagten sie zu Hause eingebildete Gans zu mir" (ebda. 98f.).

Auch Pierre Bourdieu beschreibt die Schwierigkeit, die eigene Klasse zu verlassen. Er definiert dafür den Habitus als Grundhaltung des Menschen zur Welt, die die Grenzen seines Denkens und Handelns bestimmt, was er sich zutraut, welches Verhalten selbstverständlich für ihn ist, wie er sich kleidet, was er isst, wie er wahrnimmt etc. Der Habitus eines Menschen resultiert aus seiner sozialen Herkunft. Er ist nicht oder schwer veränderbar. „Der gesellschaftliche Raum ist – wie der geographische – im höchsten Maße determinierend; wenn ich sozial aufsteigen möchte, habe ich eine enorme Steigung vor mir, die ich nur mit äußerstem Kraftaufwand erklettern kann; einmal oben, wird mir die Plackerei auch anzusehen sein, und angesichts meiner Verkrampftheit wird es dann heißen: ‘Der ist doch nicht wirklich distinguiert!’" (Bourdieu 2015: 31ff).

Um den sogenannten sozialen Aufstieg noch schwieriger zu machen oder Arbeiter\_innenkinder gar daran zu hindern, gibt es sogenannte gatekeeper (Torwächter). Sie befinden sich an den Bildungsschwellen und bestimmen, wer geeignet ist, die nächst „höhere" Bildung zu erhalten. In Deutschland ist der wohl deutlichste Gatekeeper die Schulempfehlung am Ende der Grundschulzeit. Verschiedene Studien zeigen, dass Gymnasialempfehlungen nicht nur nach Leistungen ausgesprochen werden, sondern der soziale und ethnische Hintergrund miteinfließt. Beispielsweise würden Akademiker\_innenkinder mit gleicher kognitiver und Lesekompetenz häufiger eine Gymnasialempfehlung bekommen als Arbeiter\_innenkinder (Kemper & Weinbach 2009: 122f.).

In einer Befragung von fast 2000 Lehrer\_innen im Jahr 2009 stellte sich heraus, „dass die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer mit Vornamen auch Vorannahmen zu Fähigkeiten und Verhalten der Kinder verbinden. Der größte Teil der Lehrpersonen assoziiert Persönlichkeitsmerkmale zu Vornamen ohne darüber zu reflektieren oder davon Abstand zu halten" (Kaiser 2009).

Tief historisch verwurzelte Vorurteile und Stereotype bestehen trotz der Rede von Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit, Gleichstellungsgesetz und Diversitymanagement weiterhin. In einer unveröffentlichten Diplomarbeit von Robert Friedrich und Daniel Pilgrim (2006) wird die Diskriminierung von Arbeitslosen und Armen thematisiert: stereotype Herabsetzungen wie z.B. der Selbstverschuldungsvorwurf, Dummheit, Faulheit und die Zuschreibungen der Asozialität und eines Sicherheitsrisikos werden institutionell (durch Gesetze, Kontrollmaßnahmen, Politik), individuell (durch persönliche Handlungen im Familien- und Freundeskreis) und kulturell (durch die Medien) hergestellt und gefestigt (zit. n. Kemper & Weinbach 2009: 141f.).

2007 titelte der Stern „Voll Porno! Ein Teil der Gesellschaft driftet ab in die sexuelle Verwahrlosung.“ Die Beispiele im Artikel stammen aus „*einem Bezirk mit besonders großen sozialen Problemen*“ oder „*Deutschlands bekanntestem Problembezirk*“. Auch das Wort „*Unterschicht*“ taucht im Artikel häufiger auf, auch wenn gegen Ende erwähnt wird, dass diese Problem natürlich nicht nur die „*Unterschicht*“ betreffe (Wüllenweber 2007).

Klassistisch diskriminierend ist auch die Sprache. Hochkonjunktur nicht nur bei Jugendlichen haben Schimpfworte wie „*Assi*“ oder „*assig*“ bzw. „*Proll*“ oder „*prollig*“. Laut Redensarten Index wird „*assig sein*“ u.a. mit gemeinschaftsfremd sein oder nach Wohlstand strebend übersetzt (Redensarten Index 2016).

Weder im Diversitymanagement<sup>12</sup> (Kemper & Weinbach 2009: 146f.) noch im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) wird Klassismus als Diskriminierungsform thematisiert. Das Ziel des AGG ist folgendermaßen formuliert: „Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen“ (AGG 2006). Die soziale Herkunft oder Klassenherkunft fehlt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Klassismus als Diskriminierungsform weiterhin existiert und vermutlich aufgrund der fortschreitenden Verarmung tendenziell eher zunehmend sein wird. Klassismus existiert auf institutioneller, individueller und kultureller Ebene. Die Diskussion darüber hat erst begonnen. Es gibt großes Entwicklungspotential, beispielsweise wenn der Aspekt der Klasse (noch mehr) in Diversitykonzepten einbezogen würde (Kemper & Weinbach 2009: 147).

---

<sup>12</sup> Diversity Management bezeichnet die Anerkennung und Nutzbarmachung von Vielfalt in Unternehmen. (Gabler Wirtschaftslexikon, 2016)

#### 4.5. Intersektionalität

Intersektionalität bezieht sich auf den englischen Begriff „*intersection*“, Überkreuzung oder auch Verschränkung/Verwobenheit hier sozialer Ungleichheiten. Die Ungleichheiten, aber auch Identitäten können nicht einzeln, sondern müssen miteinander verschränkt gedacht werden.

Tuğba Tanyılmaz von I-päd, der Initiative Intersektionaler Pädagogik, erklärt Intersektionalität mit einer eigenen Erfahrung: „Eine Dozentin hat mit uns, ihren Studierenden eines Konfliktbewältigungsseminar, mal ein Spiel durchgeführt: Wir alle sollten auf fünf Karten Identitäten schreiben, die uns wichtig waren. Sie schrieb damals: Ehefrau, Frau, Türkin, Muslima, Professorin. Dann bat sie uns, eine der fünf beschriebenen Karten wegzuworfen und uns zu sagen, wie wir uns dabei fühlten. Ich glaube, das war mein erster Kontakt mit dem Thema ‘Intersektionalität’. Ich hatte noch nie vorher darüber nachgedacht, dass ich viele verschiedene Identitätsmerkmale habe, die mir persönlich mehr oder weniger wichtig sind, die mir aber eine gewisse Position in der Gesellschaft zuweisen und von denen ich mich nicht lösen kann. Ob ich will oder nicht.“ (Tanyılmaz et al. 2013: 5). Die Positionen in der Gesellschaft, die mit den Identitätsmerkmalen eines Menschen verbunden sind, können ihn privilegieren oder diskriminieren. Es kann auch eine Mehrfachdiskriminierung bestehen. Hierfür gibt es viele Beispiele, historisch und auch aktuell. Im Folgenden seien zwei Beispiele genannt: Maria wurde nicht nur aufgrund ihrer Herkunft aus einer armen und kinderreichen Familie diskriminiert und ausgegrenzt, sie ist zusätzlich noch der sexistischen Diskriminierung als Frau ausgesetzt. Folgendes Zitat verdeutlicht die Mehrfachdiskriminierung: „Insbesondere Mädchen der Unterschichten gerieten in den Verdacht, ‘sittlich zu verwarlosen’ und sich zu prostituieren. Dies galt als ein spezifisch weibliches Verwarlosungsmerkmal“ (Merten & Limbacher 2005: 16).

Ein aktuelles Beispiel ist die Situation von PoC<sup>13</sup> Kindern und Jugendlichen (children and teens of colour). Sie sind häufig von rassistischer Ausgrenzung und Diskriminierung als arme Menschen betroffen, wobei u.a. der Rassismus die Armut von PoC erzeugt: „Junge Menschen mit Migrationshintergrund leben häufiger in Risikolagen: Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund sind zu einem Fünftel von mindestens einer Risikolage betroffen. Mit Migrationshintergrund liegt der Anteil deutlich höher: in der 1. Generation bei 55% und in der 2. Generation bei 42%“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 6).

---

<sup>13</sup> PoC (Person/People of Colour) ist eine Selbstbezeichnung von Personen, die Rassismuserfahrungen machen. Der Begriff stammt aus den USA .

Für einen achtsamen Umgang mit Diskriminierung ist es notwendig, die Verschränkungen der unterschiedlichen Zugehörigkeiten und/oder Diskriminierungen zu betrachten. Auch für die Reflektion der (eigenen) gesellschaftlichen Position ist der Blick auf die Verschränkungen unabdingbar.

## 5. Arbeitshaltung und Methode

Die Haltung von Sozialarbeiter\_innen bestimmt die Methodenauswahl in der eigenen Praxis. Beispiele für Haltungen sind ein bestimmtes Menschenbild, der ressourcenorientierte Ansatz, die Sensibilisierung für Ausgrenzungen, das Wissen um Intersektionalität, das Interesse an der Lebenswelt der Adressat\_innen und nicht zuletzt die Überzeugung, dass eine gelingende Arbeit für ein diskriminierungsärmeres Miteinander, für eine Utopie einer „vorurteilsbewussten, diskriminierungskritischen und machtsensiblen Gesellschaft" (anti-bias-netz 2015: 11) die kontinuierliche Reflektion der eigenen Position in der Gesellschaft notwendig macht. „Zum Beispiel können Erzieher\_innen Homosexualität nicht positiv darstellen, wenn sie selbst nicht an die Gleichwertigkeit von homosexuellen und heterosexuellen Beziehungen glauben" (Tanyilmazet al. 2013: 5).

### 5.1. Der Diversity Ansatz, Pädagogik der Vielfalt und Intersektionale Pädagogik

Antidiskriminierungsarbeit soll Benachteiligungen von Menschen aufgrund bestimmter Merkmale entgegentreten oder ihnen vorbeugen. In der pädagogischen Arbeit gibt es unterschiedliche Ansätze, Menschen in ihrer Vielfalt wertzuschätzen. Die Ansätze werden im Hinblick auf den emanzipatorischen Charakter beständig weiterentwickelt werden. Drei ausgewählte Ansätze sollen hier vorgestellt werden: „Beim Diversity Ansatz in pädagogischen Arbeitsfeldern muss es darum gehen, die Differenzen bzw. Differenzlinien als Ressource anzuerkennen und Gemeinsamkeiten zu finden und zu nutzen. Das Ziel des Diversity Ansatzes ist es, nicht nur auf die Vielfalt der Differenzlinien und die Heterogenität von Identitäten aufmerksam zu machen, sondern auch die Verknüpfungen mit Fragen von Macht und Abhängigkeit ins Bewusstsein zu rücken" (Benbrahim 2008). Ulrike Hormel und Albert Scherr ergänzen diesen Ansatz um eine deutliche

antidiskriminierende Haltung: „Eine diversitätsbewusste Pädagogik kann daher nicht auf Aspekte der politischen Bildung und des sozialen Lernens im engeren Sinne begrenzt werden. Sie muss darüber hinaus auf die Überwindung strukturell und institutionell bedingter Formen der Diskriminierung ausgerichtet sein“ (2009: 45).

Diversity ist in inzwischen in vieler Munde, allerdings hat das Wissen um Verschiedenheit nicht immer die Kritik und den Abbau von Diskriminierungen und Hierarchien zum Ziel. Diversity Management bspw. hat meistens lediglich die Steigerung der Produktivität von Arbeitskräften zum Ziel, wie in der „Charta der Vielfalt“ deutlich wird, die 2006 von BP, Deutscher Bank, Daimler und Deutscher Telekom formuliert wurde: „Die Anerkennung und Förderung dieser vielfältigen Potenziale schafft wirtschaftliche Vorteile für unsere Organisation“ (Charta der Vielfalt 2016).

Der Begriff der Pädagogik der Vielfalt wurde 1993 von Annedore Prengel geprägt. Sie vergleicht die drei pädagogischen Hauptströmungen Interkulturelle Pädagogik, Feministische Pädagogik und Integrationspädagogik und versucht, diese in ihren strukturellen Gemeinsamkeiten zusammen zu denken. „Gemeinsam ist den Frauen, den Behinderten und den Angehörigen marginalisierter Kulturen in der bürgerlichen Gesellschaft die historische Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung, mit der sie dem bürgerlichen Subjekt als das ganz „Andere“ gegenübergestellt wurden“ (2006: 13). Alle drei Erkenntnisperspektiven bleiben aber nicht dabei stehen, bestehende Ungerechtigkeiten zu beschreiben und zu analysieren. Sie bemühen sich darum, hierarchische Strukturen nicht zu reproduzieren, sondern an ihrem Abbau zu arbeiten (ebda. 2006: 14).

„Die Pädagogik der Vielfalt stützt sich auf die Grundannahme, dass alle Menschen die gleichen Rechte haben. Jeder Mensch hat das Recht auf Lebensglück, Achtung seiner Persönlichkeit und Menschenwürde sowie darauf, sein eigenes Leben wie gewünscht zu gestalten“. Alle Menschen sind gleich im Sinne von gleichberechtigt, sind aber auch einzigartig durch die jeweils individuellen Lebenserfahrungen und -umstände. Demnach ist jeder Mensch gleich und verschieden (Meyer et al. 2016).

In der Intersektionalen Pädagogik geht es darum, Menschen in ihren verschiedenen Identitäten zu sehen, also eine Mehrfachzugehörigkeit anzuerkennen (siehe auch Kap. 4.5). Sie hilft zu verstehen, dass wir auf verschiedenen Ebenen diskriminiert werden, auf einer individuellen, einer institutionellen und einer strukturellen, und dass diese zusammenwirken (können). Diskriminierungen können sich durch Mehrfachzugehörigkeiten verschränken und verstärken (bspw. beHinderte<sup>14</sup> Frau oder homosexueller Mann of Colour).

---

<sup>14</sup> Das große H im Wort beHindert soll verdeutlichen, dass Menschen durch gesellschaftlich konstruierte Barrieren darin behindert

Ein wesentlicher Teil der Intersektionalen Pädagogik ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Position in der Gesellschaft. Die Frage, wie ich mit diskriminierendem Verhalten innerhalb der Gruppe gegenüber einem Kind umgehen kann hängt eng mit der Frage zusammen was das mit meinen eigenen Vorurteilen und den Bildern, die ich im Kopf habe, zu tun hat (Tanyılmaz et al. 2013: 6).

Die Intersektionale Pädagogik benennt ebenso wie der im Folgenden erläuterte Anti-Bias-Ansatz Klassismus als Diskriminierungsform und zielt auf die Reflektion eigener Vorurteile, Bilder, Stereotype, Zuschreibungen und der eigenen Position in der Gesellschaft, bzw. innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchien. Aus einer emanzipatorischen Perspektive können beide Konzepte daher als Weiterentwicklung und „Verbesserung“ der Pädagogik der Vielfalt betrachtet werden.

## 5.2. Der Anti-Bias Ansatz – vorurteilsbewusste Erziehung

Das englische Wort „bias“ bedeutet Voreingenommenheit oder Einseitigkeit. Anti-Bias als Arbeit für Bildungsgerechtigkeit wurde in den 80er Jahren von Louise Derman-Sparks u.a. in den USA entwickelt.

Der Ansatz wird als vorurteilsbewusst bezeichnet. Vorurteil wird von G. W. Allport (1971) als „Von anderen ohne ausreichende Begründung schlecht denken“ (zit. n. Raabe-Fritsch 2015: 7) definiert. Vorurteile werden erlernt, bspw. durch die Familie oder das weitere soziale Umfeld, ohne dass dabei ein direkter Kontakt mit dem Sachverhalt, einer Person oder einer Gruppe stattgefunden hat, gegen die das Vorurteil gefällt wird (Raabe-Fritsch 2015: 7f.). Louise Derman-Sparks fand heraus, dass Kinder bereits im Alter von zwei Jahren äußere Unterschiede wahrnehmen und in Folge versuchen, eine Bedeutung der Unterschiede herauszufinden. Bereits Kleinkinder haben schon stereotype Vorstellungen und Vorurteile, da sie Wertungen aus ihrem Umfeld übernehmen (ebda. 2015: 14f.). Um Fragen nach Unterschieden und Vielfalt macht- und rassismuskritisch zu begegnen, entwickelten die Grundschulpädagoginnen Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips einen Anti-Bias Ansatz für Kindergartenkinder.

Anfang der 90er Jahre, nach der offiziellen Abschaffung der Apartheid<sup>15</sup> in Südafrika, entwickelten

---

werden am gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und es keine Behinderung ist, die dem betroffenen Menschen zugeschrieben werden darf.

<sup>15</sup> Gesetzlich verankerte sogenannte Rassentrennung in Südafrika, Dominanz der weißen und Ausschluss, Unterdrückung und Ausbeutung der schwarzen Bevölkerung. Es wurde eine strikte Trennung von Weißen und Schwarzen im öffentlichen Leben durchgeführt. Schwarze mussten in Reservaten oder sogenannten Townships leben.

südafrikanische Pädagog\_innen den Ansatz weiter „um auch die Apartheid in den Köpfen zu überwinden" (anti-bias-netz 2015: 12). Ende der 90er Jahre gelangte Anti-Bias auch nach Deutschland und wurde als erstes von der Fachstelle Kinderwelten<sup>16</sup> für das Konzept Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung sowie für Bildung als inklusives Praxiskonzept für Kitas genutzt und weiterentwickelt. Mit INKOTA<sup>17</sup> kam Anti-Bias mit südafrikanischen Trainer\_innen in die erwachsenenpädagogische Weiterbildung. Der Ansatz wurde dann für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen kontinuierlich weiterentwickelt (Kübler & Mamutovič 2014).

Anti-Bias ist ein intersektionaler Ansatz, der die unterschiedlichen Formen der Diskriminierung als Ausdruck ungleicher hierarchisch-organisierter gesellschaftlicher Positionen genauso wie die vielschichtigen Verstrickungen der Diskriminierungen betrachtet. Der Lern- und Reflektionsprozess setzt an eigenen Erfahrungen an und ermöglicht durch Methoden und Übungen eine Sensibilisierung für unterschiedlichste Formen der Diskriminierung und Ausgrenzung (anti-bias-netz 2015: 11ff.). „Anti-Bias ist ein proaktives, diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Praxiskonzept" (ebda.: 11).

„Oft können Menschen Diskriminierungen, von denen sie selbst verletzt werden, gut benennen. Ein wichtiger Schritt ist, auch zu erkennen, wie ich von Strukturen privilegiert werde, und wie Privilegien meinen Blick einschränken. Denn das Problem beginnt nicht erst, wo Menschen einseitig handeln – es beginnt schon, wo Menschen Situationen einseitig wahrnehmen" (Kübler & Mamutovič 2014).

Im Anti-Bias geht es immer auch um das Finden und Ausprobieren von alternativen Handlungsweisen: Wie gestalten wir Praxen so um, dass nicht-diskriminierendes, vorurteilsbewusstes Verhalten unser Miteinander prägt? (ebda.). Gleichzeitig kann Anti-Bias für Personen aus einer marginalisierten Gruppe eine Möglichkeit sein, Strategien zur Stärkung zu entwickeln (anti-bias-netz 2015: 17).

Auch die Trainer\_innen sind in diesem Prozess Lernende und keine Expert\_innen oder „Besserwisser\_innen", für sie gehört die Reflektion der eigenen Position ebenso zum Training.

---

<sup>16</sup> Die Fachstelle Kinderwelten hat den Ansatz der Vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung für Schulen und Kitas entwickelt. Mehr Informationen unter <http://www.situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html>

<sup>17</sup> „INKOTA ist ein Zusammenschluss unterschiedlicher, engagierter Menschen und Gruppen, die gemeinsam für eine gerechte Welt eintreten" (<http://www.inkota.de/ueber-uns/>, 27.11.16)

### 5.3. Ziele des Ansatzes

Kinderwelten hat in Anlehnung an Louise Derman-Sparks u.a. folgende Ziele für Anti-Bias entwickelt: 1. die Ich-Identität und die Bezugsgruppenidentität stärken; 2. den Umgang mit Vielfalt fördern; 3. kritisches Nachdenken anregen; 4. die Handlungsfähigkeit ausbauen (anti-bias-netz 2015).

Annette Kübler und Žaklina Mamutovič formulieren dies ähnlich: „Menschen zu motivieren und zu befähigen, Diversität zu respektieren und Diskriminierung zu widerstehen, sind Ziele des Trainings.“ (2014).

Die Teilnehmenden sollen sich bewusst werden, wie Diskriminierung funktioniert, dass Diskriminierungen wie Rassismus, Klassismus, Sexismus, Ableismus<sup>18</sup> u.a. im Alltag vorkommen und sie wahrnehmen lernen. Weil die eigene gesellschaftliche Position so selbstverständlich und daher häufig nicht bewusst ist, geht es darum, die eigenen Privilegien zu erkennen, Strukturen von Dominanz und Ausgrenzung im Zusammenspiel privater und gesellschaftlicher Ebene zu erkennen. Gleichzeitig werden auch hier die konkrete Umsetzung und das aktive Handeln betont: „Es geht nicht nur um eine erweiterte Wahrnehmung, sondern auch darum, ins Handeln zu kommen und mit Veränderung zu beginnen: ausgrenzende Strukturen zu benennen, uns gegen diskriminierende Verhaltensweisen zu wehren. Wo können wir uns einmischen und Veränderungen bewirken? Wie können wir Bündnisse initiieren?“ (ebda.).

Die Trainings haben zum Ziel einen Perspektivwechsel zu ermöglichen und zu üben. Denn oft wird von der handelnden Person ihre diskriminierende Handlung gar nicht bemerkt. „Für ein gleichberechtigtes Miteinander ist wichtig, dass wir uns für marginalisierte Perspektiven öffnen, erforschen, was Strukturen von Dominanz mit unserer Wahrnehmung gemacht haben – auch wenn das den sicheren Boden unter den Füßen manchmal zum Schwanken bringt“ (Kübler & Mamutovič 2014).

Das Ziel ist also neben der Sensibilisierung für Diskriminierungen, der Reflektion eigener Erfahrungen und der Entwicklung alternativer Handlungsstrategien und einer respektvollen Haltung die Infragestellung des sogenannten Normalen, die Irritation, Verwirrung, die Motivation, sich Informationen zu verschaffen, zuzuhören und sich immer wieder das bislang Selbstverständliche bewusst zu machen und zu hinterfragen.

---

<sup>18</sup> Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe/Herkunft (Rassismus), der Klassenzugehörigkeit (Klassismus), des Geschlechts (Sexismus) und Behinderung (Ableism).

#### 5.4. Rahmenbedingungen für die Teilnehmenden

Ein Anti-Bias-Training bedarf einer geschützten, vertrauensvollen und wertschätzenden Atmosphäre. Dafür ist es zunächst notwendig, mit allen Teilnehmenden zu vereinbaren, dass alles was gesprochen wird, in der Gruppe bleibt und nicht nach außen weitergetragen wird. Es sollte außerdem vereinbart werden, dass auch innerhalb der Gruppe nichts über andere Personen aus der Gruppe erzählt wird. Nur so kann ein Raum entstehen, in dem auch sehr persönliche Erfahrungen (mit)geteilt werden können.

Alle Teilnehmenden beteiligen sich freiwillig und entscheiden selbst, ob und wann sie sich wie einbringen. Es darf niemand gezwungen werden, etwa im Sinne von Anwesenheitspflicht, teilzunehmen. Wenn jemand nicht mitmachen möchte, ist das in Ordnung. Auch das Bedürfnis nach Pausen sollte geäußert werden dürfen.

In der Gruppe soll nicht bewertet werden, es gibt kein richtig oder falsch. Dazu gehört respektvolles und wertschätzendes Zuhören ebenso wie Fehlerfreundlichkeit. Es darf niemand verspottet oder ausgelacht werden.

Inhaltliche Auseinandersetzungen und Kontroversen sind willkommen, beim Teilen eigener Erfahrungen werden verschiedene Perspektiven vorkommen. Wichtig ist dabei, dass Anti-Bias-Trainings kein Raum für Vorwürfe und Beschuldigungen sind. Die Teilnehmenden haben ein Recht darauf, dabei unterstützt zu werden, dass aus einem Gefühl der Scham und Schuld ein Gefühl der Verantwortung entstehen kann (vgl. auch Schmidt 2007). „Mir einzugestehen, dass ich Teil bin von Ungerechtigkeiten, die ich doch ablehne und hinzusehen, wie ich sie stabilisiere, ist oft mit Scham- und Schuldgefühlen verbunden. Doch der Schritt ist notwendig, um handlungsfähig zu werden, [...]“ (Kübler & Mamutovič 2014).

Diese Gefühle sind wichtig und es ist ebenso wichtig, dass sie ausgesprochen werden können. Dies sind wichtige Momente, um erkennen zu können, dass es möglich ist durch eine Reflektion der eigenen Position Privilegien zu erkennen, die den eigenen Blick und die eigene Haltung bestimmen. Daraus resultiert die Möglichkeit zu handeln und einen vorurteilsbewussten Weg einzuschlagen.

Bei Anti-Bias-Trainings gibt es häufig den Wunsch oder auch die Voraussetzung, dass zwei Leitungen/Trainer\_innen anwesend sind. So können Gruppenprozesse wahrgenommen und achtsam begleitet werden. Der Raum sollte ausreichend groß sein, so dass Bewegungsmodule und die Arbeit in mehreren Kleingruppen möglich sind.

Ausreichende Pausen sind notwendig, um Zeit für begonnene Prozesse zu haben und zwischen den

Übungen wirken zu lassen. Störungen haben Vorrang! Bei Auftreten einer Störung oder eines Konflikts wird zunächst darüber gesprochen.

## 5.5 Vorschläge für exemplarisches Begleitmaterial

Für die Arbeit mit dem Film sollte ausreichend Zeit zur Verfügung stehen. Im Folgenden ein Vorschlag für einen eintägigen Workshop, untergliedert in zweimal 3 Stunden für 12-16 Personen.

### Möglicher Ablauf :

- Begrüßung (15 Min.)

Zunächst werden alle willkommen geheißen, einige einleitende Sätze zum Thema des Tages gesagt sowie der Ablauf, möglichst visualisiert, vorgestellt. Es ist sinnvoll einige Sätze zur Rolle der Trainer\_in vorab zu sagen, sie/er moderiert den Ablauf und stellt Methoden zur Verfügung. Inwieweit die Methoden angenommen werden ist Entscheidung der Gruppe. Die Trainer\_in ist ebenfalls Lernende, nicht Expert\_in im Sinne von besser wissen/machen. Im Rahmen der Begrüßung sollte auch erfragt werden, ob sich in der Gruppe geduzt oder gesiezt wird. Zusätzlich sind die Regeln der Verschwiegenheit, der Freiwilligkeit (keine\_r muss mitmachen, jede\_r kann auch zeitweise aussetzen) sowie der „Störung haben Vorrang“ Prämisse zu erklären. Die Trainer\_innen sind jederzeit ansprechbar bei Störungen und/oder Pausenbedürfnissen.

- Vorstellungsrunde (10 Min.)

Die Teilnehmenden nennen ihren Namen und dazu eine Tätigkeit, die sie gerne machen und die mit dem Anfangsbuchstaben ihres Namens beginnt (z.B. Ich bin Svenja und ich singe gerne). Die Trainer\_innen sollten beginnen, um keine Verlegenheit aufkommen zu lassen und ein Beispiel zu geben.

- Runde (10Min.)

Im Stuhlkreis teilen alle mit, welchen Umgang sie sich miteinander wünschen. Diese Wünsche werden als Regelwerk für den Tag auf Papier visualisiert. In einer zweiten Runde erzählen die, die möchten, was sie bereits über den Film wissen. Die Runde dient der Kollektivierung von

Informationen.

- Beobachtungsaufgabe und Film (70 Min.)

Jede Person entscheidet sich anhand der Screenshots, die an einer Wand hängen oder dem Arbeitsblatt (siehe Anhang), für eine Person, die sie während des Films besonders aufmerksam beobachten möchte. Die Beobachter\*innen derselben Person setzen sich schon während des Sehens zusammen. Es sollten Moderationskarten und Stifte für Notizen zur Verfügung stehen. Anschließend wird der Film angesehen.

- 15 Min. Pause

- Kleingruppenarbeit (20 Min.)

Die Teilnehmenden kommen in ihren jeweiligen Kleingruppen zusammen und tauschen sich darüber aus, was sie von den zu beobachteten Personen erfahren haben und wie sie sie erlebt haben. Welche Ausgrenzungen haben sie erfahren? Was haben die Teilnehmenden selbst schon erlebt oder was kennen sie? Können sie Bezüge zu aktuellen Themen oder ihrer eigenen Lebensrealität herstellen? Konkrete Fragen hierzu sind, ob den Teilnehmenden Stereotype und Vorurteile bekannt sind aus ihrem Arbeitsumfeld, im Freund\_innenkreis oder der Familie und wie sind die Reaktionen darauf?

- Fischbowl Variante (20 Min.)

Mithilfe der Fishbowl-Methode tragen die Teilnehmenden zusammen, was sie erarbeitet haben. Aus jeder Kleingruppe setzt sich eine Person in den inneren Stuhlkreis. Alle anderen sitzen außen herum. Die Personen im inneren Stuhlkreis erzählen sich von den beobachteten Personen im Film und ihren Gesprächen in der Kleingruppe. Die Personen aus dem äußeren Kreis wechseln die Person aus ihrer Kleingruppe aus, indem sie ihr/ihm auf die Schulter tippen, um zu ergänzen oder fortzusetzen (Anleitung Klassische Fischbowl-Methode im Anhang).

- FAIR REISEN (20 Min.)

Das Spiel stiftet Gruppenidentität, lockert auf und macht Spaß. Es werden soviele Stühle/Lehne an Lehne aufgestellt wie Personen teilnehmen. Es läuft Musik und alle laufen um die Stühle herum. Wenn die Musik stoppt, setzen sich alle auf die Stühle. Bei der nächsten Runde Musik wird ein Stuhl

weggenommen. Wenn jetzt die Musik stoppt, soll aber keine Person übrig bleiben, sondern alle rutschen zusammen, so dass alle Platz finden. Das Spiel wird solange gespielt wie alle noch Platz auf den verbliebenen Stühlen finden. Es müssen die Füße gehoben werden können, wenigstens ganz kurz (genaue Anleitung im Anhang).

- Mittagspause/große Pause (1-2 Stunden, je nach insgesamt verfügbarer Zeit)
- Schritte nach vorn (1h)

„Schritte nach vorn“ ist eine Übung (Anleitung siehe Anhang), die dabei hilft, sich in andere Personen, besonders Personen einer diskriminierten Gruppe und deren gesellschaftliche Positionen und Lebensbedingungen hineinzusetzen. Sie soll darüber auch Empathie fördern. Gleichzeitig ermöglicht sie das bessere Verstehen gesellschaftlicher Verhältnisse und die Reflektion der eigenen Position. Vor der Übung sollte der Ablauf erklärt werden und darauf hingewiesen werden, dass sich alle frei entscheiden können, ob sie mitmachen und ob und wann sie aussteigen möchten. Bei dieser Übung ist es wichtig, die Einzelnen achtsam zu begleiten, da sich Diskriminierungserfahrungen wiederholen können und somit Ausgrenzungserfahrungen reproduziert werden können. Die Übung kann als Trigger<sup>19</sup> wirken. Alle Teilnehmenden ziehen eine Identitätskarte (siehe Anhang). Die Karten können selbstverständlich auch abgelehnt oder getauscht werden. Die Identitäten sollten möglichst viele Differenzlinien (wie: Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Alter, Herkunft, sexuelle Orientierung, Hautfarbe, Bildungsgrad, sozialer Status etc.) ansprechen. Die Kärtchen im Anhang berücksichtigen diese Differenzen, verwenden aber als Verbindung zum Film Identitäten aus dem Film. So kann also bspw. die Rolle von Maria, einer ihrer Neffen oder ihrer Nichte, des polnischen Zwangsarbeiters Florian oder des Grossbauer Brinkmanns gezogen werden. Alle anderen Identitäten sind ohne Namen und beschreiben jeweils Personen. Über die gezogenen Identitäten soll vor der Übung nicht miteinander gesprochen werden. Die Trainer\_in stellt Fragen, damit sich die Teilnehmenden in die Rolle einfühlen können, bspw. wie heißt du, wie sieht dein Alltag aus, wo lebst du, was machst du gerne? Die Teilnehmenden können zur Unterstützung die Augen schließen.

Anschließend stellen sich alle Teilnehmenden in einer Reihe auf, am besten an einer Wand, so dass vor ihnen mindestens acht Meter Platz zum gehen sind. Es werden jetzt wiederum Fragen gestellt

---

<sup>19</sup> Aus dem Englischen.: Auslöser, Zünder, Abzug. Kann Erinnerungen an vorherige Ereignisse, Gefühle, Erfahrungen auslösen. Der Begriff wird überwiegend im Zusammenhang mit traumatischen Erfahrungen benutzt.

und wer die Fragen aus der Rolle/Identität mit ja beantworten kann, geht einen Schritt vor (Fragen im Anhang). Es sollte nach der Frage ausreichend Zeit sein, um aus der Rolle eine Antwort zu geben, bevor die nächste Frage gestellt wird. Die Fragen befinden sich im Anhang. Es werden davon 15 Fragen gestellt, die ausgewählten Fragen sind markiert. Der Schritt vorwärts, bzw. das Stehenbleiben sollte schweigend geschehen. Wenn alle Fragen gestellt sind, bleiben zunächst alle an ihrem Platz stehen und die Trainer\_in fragt jede\_n, wie es für sie/ihn ist, dort zu stehen, wo die Person steht. Wie ist es bspw. so weit vorne oder hinten zu stehen? Im Anschluss an die Fragen stellt jede\_r die Identität kurz vor.

Wenn alle, die wollen etwas gesagt haben, werden die Identitäten einmal kräftig abgeschüttelt und alle Teilnehmenden können wieder im eigenen Selbst in den Stuhlkreis kommen. Hier beginnt dann Teil 2 der Auswertung. In der Runde werden Fragen gestellt wie bspw. wie es ihnen mit der Übung ergangen ist, ob sie sich in die Rollen hineinversetzen konnten, wie leicht oder schwer es war, zu entscheiden, wie die Frage zu beantworten ist, woher die Informationen über die Lebenssituation der Rollen kommt, ob Bilder und Stereotype aufgetaucht sind. In einer zweiten Runde kann noch auf die Übertragung auf gesellschaftliche Verhältnisse eingegangen werden: Werden gesellschaftliche Ungleichheiten mit der Übung abgebildet? Können die einzelnen Personen ihre Situation verändern, wenn ja in welchem Maße? Und auf welche Aspekte können die Personen keinen Einfluß nehmen? (Anleitung, Identitätskarten und Fragen im Anhang)

- 15 Min. Pause
  
- Was fällt euch eigentlich ein? (30 Min.)

Den Teilnehmenden werden zunächst Impulssatzanfänge vorgelesen, die sie für sich auf einer Moderationskarte fortsetzen sollen. Ansichten zu bestimmten Personen oder Personengruppen und Verhaltensweisen sind häufig Vorurteile, sind mit Zustimmung oder Ablehnung verbunden. In der Übung soll dieses Unbewusste bewusst werden:

- ➔ Wenn jemand als „Assi“ bezeichnet wird, denke ich .....
- ➔ Jemand ist „prollig“, wenn .....
- ➔ In einer „Familie mit 17 Kindern“ wird nicht .....
- ➔ Hartz IV Empfänger\_innen sind oftmals .....
- ➔ Bücher sind für „Bildungsferne“ .....
- ➔ Menschen, die „tagsüber Bier trinken“ sind .....

→ „In Jogginghosen einkaufen" gehen .....

In selbstgewählten Kleingruppen können die aufgeschriebenen Sätze vorgelesen werden und darüber gesprochen werden. Fragestellungen zur Auswertung der Übung in der Kleingruppe sind bspw. welche Gemeinsamkeiten die Assoziationen haben und was sie unterscheidet, welche Ideen dahinterstecken und welcher Umgang damit möglich ist. (Anleitung im Anhang, vgl. Scholz,2010)

- Trigger , Kleingruppenarbeit und Rollenspiel (45 Min.)

Die Trainer\_in macht dann einen Input zu Triggern. Trigger meint Ausdrücke, Klischees, Stereotype und Handlungen, die andere kränken, verletzen, herabsetzen, ausschließen und stereotypisieren. Die Übung soll sensibilisieren für die Allgegenwärtigkeit von Triggern und die Aufmerksamkeit für Situationen schärfen, in denen die/der Teilnehmende selbst triggert oder getriggert wird.

Beispiele für Trigger können bspw. auf der verbalen Ebene Äußerungen sein wie: „Du musst nur wirklich wollen, dann schaffst du das auch" oder auf der Handlungsebene als Frau nicht um Unterstützung angefragt werden, wenn der Beamer nicht funktioniert.

Anschließend werden Auszüge aus dem Sprechgedicht „Jogginghosen" von Margret Steenblock vorgelesen (siehe Anhang).

In Dreiergrüppchen soll sich nun zu den Fragen: „Welche Trigger kennst du?" und „Was würdest du selbst gerne an deinem Verhalten und Umgang mit Triggern verändern?" ausgetauscht werden und wenn gewünscht, auch ein Rollenspiel zum veränderten Verhalten/Umgang probiert werden (Anleitung im Anhang, vgl. Anne Frank Zentrum 2008: 24f.).

- Abschlussrunde (im Stehen/soweit möglich ohne Stühle, bis zum Ende ca. 25 Min.)

Alle stehen im Kreis und die Trainer\_in stellt die Frage, welche Zusammenhänge sie sehen zwischen dem Film und dem heutigen Workshop, der Geschichte und der Gegenwart. Alle können antworten, der Reihe nach oder durcheinander. Dann gibt es Raum Weiteres zu sagen, was noch gesagt werden will.

Ganz am Ende springen alle auf ...6,5,4,3,2,1 mit einem lauten „PAH" in die Mitte (oder, wenn nicht alle springen können, rufen alle auf 1 laut „PAH").

Der vorgeschlagene Ablauf bezieht sich vorwiegend auf Methoden des Anti-Bias Ansatzes. Er folgt dem von Bettina Schmidt beschriebenen Dreischritt: „ausgehend von (1) der Selbstreflexion eigener Erfahrungen, Hintergründe und Gefühle, wird (2) der Austausch mit anderen angeregt, der

wiederum als Grundlage für (3) die Entwicklung von Handlungsalternativen verstanden wird" (2007: 3). Nach dem intensiven Ansehen des Film mit einer begleitenden Aufgabe gibt es in Kleingruppen die Möglichkeit, sich auszutauschen. Hierbei soll erstmals der Bezug zu eigenen Erfahrungen und zur Gegenwart hergestellt werden. Im Fishbowl ist die Möglichkeit gegeben, die Erfahrungen, wenn gewünscht, in der Gesamtgruppe zu teilen. Vor der großen Pause wird ein Spiel angeboten, für Spaß und Auflockerung, aber auch um der Gruppe ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu vermitteln.

Nach der Mittagspause geht es dann weiter mit Übungen zur Wahrnehmung der Lebensbedingungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen und der Reflektion der eigenen gesellschaftlichen Position. Impulssatzanfänge, die weiter gedacht werden sollen, unterstützen bei der Bewusstwerdung von Vorurteilen, das Vorlesen in der Gruppe ermöglicht die Erfahrung, damit nicht allein zu sein. Darüber wird deutlich, dass Vorurteile keine individuelle Haltung sind, sondern ein Bestandteil struktureller Ausgrenzung (anti-bias netz 2015: 15). Die Gefühle von Schuld und Scham können somit leichter in Fragen nach der gesellschaftlichen Verantwortung transformiert werden. Zum Schluss ermöglicht eine letzte Übung die Beschäftigung mit sogenannten Triggern und eröffnet Raum, eigene Wünsche bezüglich Verhaltensänderungen zu besprechen und ggfs. im Rollenspiel auszuprobieren.

Für eine Rückmeldung nach dem Seminar sollte ein Feedbackbogen ausgeteilt werden, der die Teilnehmenden zu ihrem Befinden (sicher, aufgehoben, verunsichert....), zu den angewandten Methoden, Zeitmanagement u.ä. befragt. Der Fragebogen kann gleich oder später ausgefüllt werden.

## 5.6. Lernziele und Zielgruppen

Das Ziel der Begleitmaterialien, die auf der Grundlage des Anti Bias Ansatzes erstellt wurden, ist die Sensibilisierung für und die Befähigung zur Wahrnehmung von Vorurteilen, Diskriminierungen und Ausgrenzungen sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlich-struktureller Ebene. Darüber hinaus ist ein wesentlicher Teil der Lernziele die Reflektion der eigenen Position in der Gesellschaft und das Bewusstsein dafür zu schärfen, inwiefern ich selbst in Bezug auf Klassismus privilegiert bin. Wie ist bspw. meine ökonomische Situation, welcher Umgang mit Geld leitet sich daraus ab? Welche Ressourcen stehen mir zur Verfügung, habe ich ein Erbe zu erwarten und wie verändert das

meine Haltung? Woher komme ich und was fällt mir dadurch leicht oder lässt sich leicht erreichen? Dies eröffnet den Raum für ein weiteres Lernziel, nämlich der Wahrnehmung der Perspektive nicht dominanter oder betroffener Personen(gruppen) und Ideen zur Verhaltensänderung.

Eine wichtige Zielgruppe für den Film „...**dass das heute noch immer so ist – Kontinuitäten der Ausgrenzung**“ und das begleitende Material sind Arbeiter\_innen im Bereich Soziales, Erziehung, Bildung und Pädagogik. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Gruppe der Sozialarbeiter\_innen. Der Film und das Material sind sowohl für Auszubildende als auch schon praktisch Tätige geeignet und sinnvoll. Gerade schon viele Jahre im Beruf tätige Menschen haben nur wenig Möglichkeiten, sich und ihre eigene (Macht)Stellung zu reflektieren und könnten daher sehr davon profitieren. Laut Cvetka Bovha, Nele Kontzi und Jetti Hahn vom anti-bias-netz gibt es „zwischen den vielfältigen Handlungsbereichen Sozialer Arbeit und dem Anti-Bias-Ansatz größere Schnittmengen“ (2015: 21). Sie beschreiben in ihrem Artikel anhand von drei Beispielen „die Notwendigkeit eines machtkritischen und vorurteilsbewussten Vorgehens und des damit verbundenen Veränderungspotenzials“ (ebda.). Im ersten Beispiel wird exemplarisch deutlich, dass Sozialarbeiter\_innen, die beispielsweise mit Jugendlichen gegen die Vorurteile gegenüber Geflüchteten<sup>20</sup> arbeiten wollen, sich auch mit ihren eigenen Bildern und Vorurteilen auseinandersetzen müssen. Ebenfalls notwendig ist die Reflektion der gesellschaftlichen Position der Sozialarbeiter\_innen, vor allem auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Position der Jugendlichen, mit denen sie arbeiten (ebda.: 21ff.). Denn nur so kann ein Machtgefälle erkannt und analysiert werden und in der Arbeit, wenn schon in der Sozialarbeiter\_in-Klient\_in Beziehung nicht gänzlich abgebaut, dann zumindest respektvoll und transparent gehandhabt werden. Es geht nicht um „Bessersein“, sondern um verschiedene Lebens- und Erlebniswelten.

Silvia Staub-Bernasconi, die Begründerin des Masterstudiengangs „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“ weist auf die Gefahr hin, dass man sich automatisch im Recht sieht, wenn man an die Menschenrechte, also an das Gute, glaubt. Davor seien auch Sozialarbeiter\_innen nicht gefeit: „Dies gilt allerdings auch für eine sich als kritisch-emanzipatorisch bezeichnende Soziale Arbeit mit der dazugehörigen Identitätspolitik“ (2008: 28). Dazu kommt, dass nach wie vor ein Grossteil der Sozialarbeiter\_innen einen weißen Mittelschichtshintergrund hat, viele Diskriminierungen nie erfahren mussten und die Adressat\_innen in Bezug auf diese Aspekte aus der Perspektive einer anderen, einer privilegierten Lebenslage betrachtet. Dadurch geschieht

---

<sup>20</sup> Anstelle von Flüchtling wird die Bezeichnung Gelüchtete\_r verwendet, um nicht auf den Status, sondern vielmehr auf die Erfahrung der Flucht sowie die Gründe, einen sicheren Ort suchen zu müssen, zu verweisen. Diese Bezeichnung verweist auch auf ein handelndes Subjekt.

häufig, dass auch in der Sozialen Arbeit die Mittelschicht in Person der Sozialarbeiter\_in die Norm setzt, wie ein gutes (oder auch gelingenderes) Leben auszusehen hat.

Sozialarbeiter\_innen, Erzieher\_innen, sozialpädagogische Assistent\_innen in Ausbildung und in Praxis sollten die Möglichkeit der Selbstreflektion zu Privilegien und Diskriminierung in einem solchen oder ähnlichen Seminars haben. Eine Begründung dafür liefert Manfred Kappeler. Er bemängelt, dass der Diskurs über Soziale Arbeit und Menschenrechte weitgehend auf der abstrakten Ebene geblieben ist und viele Kolleg\_innen aus den Praxisbereichen Sozialer Arbeit nicht am Diskurs beteiligt sind. In seinen Gesprächen mit Kolleg\_innen kristallisiert sich u.a. heraus, dass die Menschenrechtsbindung der Sozialen Arbeit eher als „schöne Worte“ und für die Praxis als unbedeutend gesehen wird. In Studienarbeiten könnten sich die Auszubildenden zwar mit der Theorie beschäftigen, eine Konkretisierung der Inhalte und ein Praxisbezug fehle jedoch zumeist. Kappeler macht auch deutlich, dass es seiner Meinung nach keine methodisches Problem, sondern eine Frage des politischen Bewusstseins sei. Ein anderes Bild entstehe lediglich da, wo Soziale Arbeit als Teil oder in enger Verbindung mit Sozialen Bewegungen stattfindet (2008: 33ff.). Hier trifft sich Kappeler mit Kübler und Mamutovič, die die eigene Haltung als wichtiger und entscheidender einschätzen als die Methoden (2014). Schmidt ergänzt dahingehend, dass im Kontext von Anti-Bias-Arbeit nicht davon ausgegangen wird, dass pädagogische Arbeit politische Bewegungen ersetzen könne. Jedoch zielt der „Anti-Bias-Ansatz [...] ausdrücklich auf eine Transformation hin zu einer diskriminierungsfreien Gesellschaft. Demnach bedeutet Anti-Bias-Arbeit immer auch eine klare politische Positionierung, die den Abbau von Machtasymmetrien und Diskriminierungen auf allen Ebenen in der Gesellschaft einfordert“ (2007). Demnach kann Anti-Bias Arbeit als drittes Mandat in der Sozialen Arbeit verstanden werden, dass die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse zum Ziel hat.

## 6. Herausforderungen und Chancen

Der in Kapitel 5.5 vorgeschlagene Ablauf des Seminars ist bisher nicht durchgeführt worden. Bei einem ersten Workshop wäre es wichtig, ein Augenmerk auf die Zeit, die für die Übungen, aber auch dazwischen, zur Verfügung steht, zu legen. Möglicherweise ist das Programm zu straff und damit zu temporeich. In diesem Falle sollten zukünftig Übungen gestrichen oder angepasst werden. Unabhängig vom Zeitrahmen besteht eine große Herausforderung darin, Menschen mit

Diskriminierungserfahrungen nicht ausreichend Schutz bieten zu können vor erneuten Diskriminierungen. „Dabei muss darauf geachtet werden, dass nicht Dominierende auf Kosten von Dominierten lernen" (Kübler & Mamutovič 2014).

Personen in der diskriminierenden und häufig auch privilegierten Rolle haben, wenn sie sich in dieser Rolle erkennen, häufig Scham- und Schuldgefühle. Betroffene reagieren gegebenenfalls wütend oder traurig<sup>21</sup>. Diese starken Gefühle können verunsichern und einen Lernprozess blockieren, sind aber gleichzeitig notwendig für das „Wechselspiel von affektiven und kognitiven Lerngelegenheiten" (Schmidt 2007). Der wesentliche Bestandteil der Anti-Bias Arbeit ist „die persönliche emotionale Auseinandersetzung mit der kritischen Analyse gesellschaftlicher Macht- und Unterdrückungsverhältnisse in Zusammenhang zu bringen" (ebda.). Auch hier besteht die Herausforderung, den Lernprozess und die Auseinandersetzung nicht ausreichend begleiten zu können, so dass der wertschätzende Umgang miteinander durch Wertungen und Beschuldigungen gestört wird. Eine mögliche Lösung ist die Bildung von Gruppen von betroffenen und privilegierten Personen. Es kann hier auch hilfreich sein, wenn Gruppenzusammensetzungen von den Teilnehmenden selbst entschieden werden oder auch sich für eine Nichtbeteiligung entschieden werden kann. Für betroffene Personen bietet sich die Chance der Selbstermächtigung und des Aufbaus von Bündnissen.

In den Übungen gibt es keine Bezüge zu sogenannten Fällen der Sozialen Arbeit. Dies wurde bewusst so gestaltet, da dadurch nicht die (hierarchische) Konstellation Sozialarbeiter\_in/ Adressat\_in vorgegeben ist. Der Bezug zur eigenen Praxis mag manchen schwer fallen, lässt sich aber gegebenenfalls in der Kleingruppenarbeit erarbeiten. Empfehlenswert wäre ein Anschlussworkshop einige Zeit später, in dem die Erfahrungen dieses Workshops aufgegriffen und mit Beispielen aus der eigenen Praxis verknüpft werden.

Die größte Schwierigkeit des Seminars liegt wohl in der Frage der Freiwilligkeit: Es ist möglich, dass die Freiwilligkeit nur eine Scheinfreiwilligkeit ist, wenn bspw. das Seminar vom Arbeitgeber vorgeschrieben oder ein Teil des Stundenplans im Semester ist (und es Creditpunkte dafür gibt). Somit kann die Bereitschaft sich auseinanderzusetzen geringer sein und es könnte schwierig werden, „(zu) erkennen, wie ich Teil bin von Ungleichverhältnissen, mich (zu) hinterfragen mit meinen Werten und Normen und meinem Mitspielen in Systemen von Dominanz" (Kübler & Mamutovič 2014). Andererseits ist die Freiwilligkeit gleichzeitig die größte Chance, da die

---

<sup>21</sup> In den meisten Situationen befinde ich mich aufgrund meiner Lebenslage in einer privilegierten Situation, Gefühle von Schuld und Scham kenne ich gut. Über die Gefühle von Betroffenen kann ich nur mutmaßen, bzw. davon profitieren, was mir Freund\_innen im Laufe der letzten Jahre gezeigt haben.

Teilnehmenden so eigenverantwortlich entscheiden (und entscheiden können), wie weit sie sich einbringen und öffnen wollen bzw. können. Die Trainer\_innen unterstützen dabei, indem sie Räume für – häufig auch schmerzhaft – Lernprozesse öffnen.

Der Lernerfolg eines solchen Seminars hängt von den Teilnehmenden ebenso wie von den Trainer\_innen ab, die eine wertschätzende Atmosphäre schaffen und Reflektionsprozesse gut begleiten können sollten. Daher zum Abschluss die Empfehlung von Anette Kübler und Žaklina Mamutović, die Übungen und Methoden zunächst selbst zu machen und kennenzulernen, diese zunächst im eigenen Umfeld anzuleiten und sich ausführlich damit zu beschäftigen, um Herausforderungen, mögliche Fehler, aber auch Chancen im Vorfeld zu bemerken (2014).

## 7. Fazit

Welche Kriterien gibt es für die Antidiskriminierungsarbeit und welche können mit dem exemplarischen Begleitmaterial erfüllt werden?

Für eine erfolgreiche Antidiskriminierungsarbeit ist es zuallererst notwendig, Diskriminierung zu erkennen<sup>22</sup>, mit all ihren Verschränkungen der Mehrfachdiskriminierungen auf persönlicher, struktureller und gesellschaftlicher Ebene. Die Bedingungen für ein Begleitmaterial ist eine Haltung, die den Blick für Diskriminierungen und Ausgrenzungen öffnet; ermutigt, einen anderen Blickwinkel einzunehmen und für Benachteiligung und Dominanz/Privilegierung sensibilisiert.

Laut einer Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) von 2008/2009 scheint die Politik gegenüber der gesellschaftlichen Meinung zu Antidiskriminierung „komplett abgehoben“: 37% der Befragten sind an Antidiskriminierungspolitik überhaupt nicht interessiert und halten sie für überflüssig, 49% sind etwas interessiert und nur 14% sehr. Der sehr interessierte Teil der Bevölkerung stammt nahezu ausschliesslich aus der Mittelschicht. Das nahezu bewegendste Thema sei die neue Armut und soziale Segregation, die zunehmende Benachteiligung der sozial Schwachen in der Gesellschaft, die hier als Menschen ohne ausreichende finanzielle Mittel bezeichnet werden. Schutzwürdige Diskriminierte werden als Menschen bezeichnet, „denen unser Mitgefühl gilt“ (ADS, 2009).

Woran liegt es, dass sich überwiegend Personen aus gesicherten ökonomischen Verhältnissen mit

---

<sup>22</sup> „ ‚Ich kann hier keine Diskriminierung sehen‘ ist eine häufige Antwort, wenn wir auf Schief lagen aufmerksam machen. Es ist, als ob eine Person sagen würde: ‚Du stehst auf meinem Fuß, bitte gehe runter‘ und zur Antwort erhält ‚Aber ich bin ein guter Mensch. Und außerdem merke ich es gar nicht‘“ (Kübler & Mamutović 2014).

einem relativ hohen Bildungsstand für Antidiskriminierung interessieren? Dieser Fragestellung wäre es interessant nachzugehen. Die gegenwärtigen und wohl auch die zukünftigen Sozialarbeiter\_innen gehören den Gruppen der „Etablierten“, „Postmateriellen“, „neuen Performer\_innen“, „Experimentalist\_innen“ oder „bürgerlichen Mitte“ (Gruppeneinteilungen nach Sinusstudie 2008 ebda.) an. Daher ist anzunehmen, dass sie an Antidiskriminierung sehr interessiert sind. Das Interesse ist eine Voraussetzung für Freiwilligkeit, die wie vorangehend beschrieben, notwendig ist für die Bereitschaft, sich mit der eigenen Position und Haltung, den eigenen Bildern und Vorurteilen auseinanderzusetzen. Die Adressat\_innen der Sozialen Arbeit sind häufig sogenannte vulnerable (verletzbar) Individuen und Gruppen, die häufig auch als Minderheiten<sup>23</sup> bezeichnet werden (Staub-Bernasconi 2008). Damit Sozialarbeiter\_innen die Position der „von oben herab“ Helfenden verlassen können bzw. die bestehenden Hierarchien bewusst handhaben können, müssen sie sich selber als lernende Akteur\_innen, nicht als Lehrende begreifen. Damit ist ein zweites Kriterium für die Antidiskriminierungsarbeit gegeben: Sie sollte ermöglichen, sich über die eigene gesellschaftliche Position (und damit Ausgangspunkt des eigenen Handelns) sowie Vorurteile und Stereotype bewusst zu werden. Die vorgeschlagenen Begleitmaterialien unterstützen diese Bewusstwerdung durch Methoden zur Selbstreflexion und des Austausches.

In Anbetracht der Zunahme von Verarmung und der damit anwachsenden sogenannten Armutsklasse wird eine Auseinandersetzung mit klassistischer Diskriminierung immer notwendiger werden, um die Ziele von Chancengleichheit und Gerechtigkeit weiter ernst zu nehmen.

Aufgabe der Antidiskriminierungsarbeit ist, die klassistische Benachteiligung und Ausgrenzung in all ihren Facetten sichtbar und angreifbar zu machen. Insbesondere Sozialarbeiter\_innen sollten sich fragen, inwiefern sie an Ausgrenzung mitwirken: durch die eigene Machtposition ist die Möglichkeit gegeben, an Stigmatisierung und Disziplinierung mitzuwirken und sie zu rechtfertigen. Diese Macht gilt es sichtbar zu machen und einen verantwortungsvollen und unterstützenden Umgang damit zu fördern. Nach Ursel Becher fördern Stigmatisierung und Ausgrenzung die Aufrechterhaltung von Armut. Dies stelle besondere Herausforderungen an die Jugendhilfe, da sie in hohem Maße mit Familien, die von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen sind, konfrontiert ist. Armut sei nicht nur eine Frage des Kontostands, sondern sowohl Ausgangspunkt als auch Ergebnis von Ausgrenzungsprozessen (2006).

---

<sup>23</sup> Minderheit kann hier nicht quantitativ gemeint sein, sondern bezieht sich auf die Verminderung von Partizipation, Zugang zu Ressourcen und Sicherheit.

Ab Ende der 60er Jahre wurde in der Bundesrepublik diskutiert, wie politische Bildung gestaltet sein sollte: die gegenwärtigen Verhältnisse bestätigend oder nach einer Zunahme an Freiheit und Gleichheit strebend, stabilisierend oder verändernd (siehe Kap. 1.1). Das Ziel politischer Bildung sollte immer emanzipativ sein: „soziale und politische Verhältnisse, in denen alle Menschen gleiche Chancen auf Anerkennung, Teilhabe und Entfaltung haben“ (anti-bias-netz 2015: 13). Mithilfe der vorgeschlagenen Übungen und Methoden gibt es den Raum und die Möglichkeit, andere Verhaltensweisen auszuprobieren und mit alten Bildern und Mustern zu brechen.

Inwieweit die von mir vorgeschlagenen Methoden die Kriterien einer antidiskriminierenden Bildungsarbeit in der Praxis erfüllen, lässt sich erst nach der Durchführung des Workshops abschließend sagen. In der Theorie sind die Übungen so angelegt, dass sie die Voraussetzungen politischer Bildungsarbeit erfüllen und emanzipativ und verändernd wirken können. Generell sind Begleitmaterialien zu Filmen meines Erachtens sehr für antidiskriminierende Bildungsarbeit geeignet und werden hier auch bereits vielfältig eingesetzt. Rückblickend auf Kapitel 1.3 dieser Arbeit verweise ich auf Reinhard Middel, der betont, dass es Filme ermöglichen, sich besser in die Rolle einer anderen Person hineinzusetzen und sich im „Spiegel des Films“ mit anderen Lebensentwürfen und anderen Lebenslagen auseinanderzusetzen (Middel 2011).

In diesem Sinne gibt es noch viel Potential antidiskriminierende Bildungsarbeit in Kombination mit Filmen zu gestalten.

## 8. Persönliches Fazit

Die Auseinandersetzung und Konfrontation mit Klassismus ist seit einigen Jahren immer wieder ein Teil meines Lebens. Ausgehend von meiner persönlichen Biografie, als älteste Tochter eines Bauernhepaares, die wie viele ihres Jahrgangs (1967)<sup>24</sup> als Erste der Familie Abitur gemacht hat, wusste ich lange nicht, ob ich von Klassismus betroffen bin oder von ihm profitiere. Zu lebendig waren noch die Erinnerungen, welche Energie es mich gekostet hatte, in der plötzlich neuen Welt des Gymnasiums mit all den Akademiker\_innenkindern meinen Platz zu finden und zu erkämpfen. Diese Erinnerung und Erfahrung machte mir das Studieren und die Wissenschaft, als ganz und gar nicht selbstverständlicher Teil meiner Lebenswelt und Biografie, immer wieder schwer zugänglich.

---

<sup>24</sup> Die sogenannten Babyboomer, die geburtenstarken Jahrgänge der 60er schufen eine Frauengeneration, die so gut ausgebildet war, dass Arbeitswelt und Studium quasi vorgezeichnet waren. Diese Frauen waren häufig die ersten ihrer Familie, die Abitur machten und an die Universität gingen (vgl. Häfner & Kerber 2015: 26).

So wie bei Anja Meulenbelt beschrieben erlebte auch ich die wachsende Distanz zu meinen Herkunftsbezügen bei gleichzeitiger Anpassung an die Normen des Bildungsbürgertums.

Andererseits hatte ich nie materielle Sorgen, es gab immer genug Geld. Diese ökonomische Situation frei von Existenzsorgen trägt mich bis heute, im Notfall ist da immer noch das zu erwartende Erbe (DAS HAUS, von dem M. Steenblock spricht), welches mir eine gewisse Sorglosigkeit erlaubt.

An dieser Stelle möchte ich meinen Eltern danken, für das hart erarbeitete und ersparte Geld, ohne das ich dieses kostspielige Studium nicht hätte machen können.

Ich versuche, die Machtverhältnisse zu sehen, die Privilegien wahrzunehmen, die ich und andere durch Klassismus haben und einen kritischen Umgang damit zu finden, mein Verhalten zu verändern – sehr oft schon ist mir dies nicht gelungen, weil ich die eigenen Privilegien und die Diskriminierung anderer nicht einmal wahrgenommen habe, sondern darauf hingewiesen werden musste, dass ich auf den Füßen anderer stehe. Für diese ausdauernde und häufig schmerzhaft und frustrierende Arbeit möchte ich allen von Klassismus Betroffenen, besonders meinen Freund\_innen, danken.

Ebenfalls danke ich sehr herzlich Maria Potrzeba, von der ich soviel lernen durfte und die mir eine gute Freundin geworden ist. Großer Dank gebührt auch ihren Angehörigen, die einer „Fremden“ ihr Vertrauen schenken. Die Arbeit am Film hat für mich sehr dazu beigetragen, das zeit- und generationenübergreifende Stigma von Armut und Klassenherkunft zu verstehen.

Ich bin der festen Überzeugung, dass Antidiskriminierungsarbeit und -workshops dazu beitragen, dass nach einer Zeit der Arbeit und Auseinandersetzung, der erfolgreichen Sensibilisierung für Ausgrenzung, die Fragen zwar die Gleichen bleiben, die Antworten aber andere werden können, - sensiblere, emazipatorische und solidarische Antworten.

## Literaturverzeichnis

anti-bias-netz (Hrsg.) (2015). Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz. Freiburg im Breisgau.

Ayaß, Wolfgang (1995). „Asoziale“ im Nationalsozialismus. Stuttgart.

Becher, Ursel (2006). Ausgrenzung – ein armutsverstärkendes Phänomen. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit, Jg. 21, Heft 3: 10-18.

Bernasconi, Silvia (2008). Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Soziale Arbeit als Theorie und Praxis, oder Was haben Menschenrechte überhaupt in der Sozialen Arbeit zu suchen? In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Heft 107, München: 9-32.

Bovha, Cvetka / Kontzi, Nele/ Hahn, Jetti (2015). Denkanstöße für die Soziale Arbeit. In: anti-bias-netz (Hrsg.) (2015). Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz. Freiburg im Breisgau: 21-33.

Bourdieu, Pierre (2015). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.

Doehlemann, Martin (1988) Vorwort. In: Grohall, K.-H. et al. Erinnerungsarbeit für Sozialberufe: Soziale Arbeit zwischen Wohlfahrts- und Rassenpflege. Forschung und Praxis. Heft 1. Münster.

Fritsch, Eva/ Fritsch, Dirk (2010). Filmzugänge. Strukturen und Handhabung. Köln.

Häfner, Gabriela/ Kerber, Bärbel (2015). Das innere Korsett. München.

Haider, Franz (2007). Grundlagen der Filmarbeit-Filmanalyse. In: Sautter,S. (Hrsg.). Abenteuer Kultur. Erlebnisorientierte Methoden in der Kulturarbeit. Neu-Ulm.

Hamburger Gruppe der Initiative für einen Gedenkort ehemaliges KZ Uckermark (2015). Kontinuitäten nach 1945. In: Konzentrationslager Uckermark. Ausstellung und begleitende Texte. Hamburg.

Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In: Fürstenau, S./ Gommolla, M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: 45-60.

- Hüther, Jürgen/ Podehl, Bernd (2005). Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen/ Schorb, B. (Hrsg.). Grundbegriffe Medienpädagogik. München.
- Kappeler, Manfred (2008). Den Menschenrechtsdiskurs in der Sozialen Arbeit vom Kopf auf die Füße stellen. In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Heft 107, München: 33-45.
- Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd (2005). Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen/ Schorb, B. (Hrsg.). Grundbegriffe Medienpädagogik. München.
- Kemper, Andreas /Weinbach, Heike (2009). Klassismus. Eine Einführung. Münster.
- Merten, Maike/ Limbacher, Katja (2005). Das Jugendschuttlager Uckermark: Ein Experimentierfeld für die Umsetzung rassienhygienischer Utopien an Mädchen und jungen Frauen. In: Limbacher, K./ Merten, M. et al. (Hrsg) (2005). Das Mädchenkonzentrationslager Uckermark. Münster.
- Meulenbelt, Anja (1988). Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus. Hamburg.
- Knupp-Rabe, Anna (1999). Für mache sind es Brüche, für uns Aufbrüche. Die Geschichte einer Berliner Prolesbengruppe. In: Hügel, Ika et al. (Hrsg.). Entfernte Verbindungen. Rassismus, Antisemitismus, Klassenunterdrückung. Berlin.
- Prenzel, Annedore (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Raabe-Fritsch, Fabiana (2015). Der Anti-Bias-Approach nach Louise-Derman-Sparks. Ein Ansatz zur vorurteilsbewussten Erziehung. Swopdoc.
- Ruffert, Detlef (1995). Vorwort. In: Baake, D./ Röhl, F.J. (Hrsg). Weltbilder Wahrnehmung Wirklichkeit: Bildung als ästhetischer Lernprozess. Wiesbaden: 7-12.
- Schauenberg, Magdalena (2007). Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und rational-choice. München.
- Schikorra, Christa (2001). Kontinuitäten der Ausgrenzung. Berlin.
- Schikorra, Christa (2009). „Herumtreiberei" und „liederlicher Lebenswandel". In: Allex, A./ Kalkan, D. (Hrsg.). ausgesteuert – ausgegrenzt...angeblich asozial. Neu-Ulm.

Schwarze, Gisela (2009). Es war wie Hexenjagd... .Die vergessene Verfolgung ganz normaler Frauen im Zweiten Weltkrieg. Münster.

Steenblock, Margret (2013). Jogginghosen. In: Rudolf, C. et al. Schneewittchen rechnet ab.Hamburg.

Sutor, Bernhard (2002). Politische Bildung im Streit um die "intellektuelle Gründung" der Bundesrepublik Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament/B45. Bonn: 17-27.

### Internetquellen

AGG (2006) <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf>, Rev. 10.11.16

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS).(2009)Forschungsprojekt: Diskriminierung im Alltag- Wahrnehmung von Diskriminierung und Antidiskriminierungspolitik in unserer Gesellschaft.Berlin.[http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/forschungsprojekt\\_diskriminierung\\_im\\_alltag.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/forschungsprojekt_diskriminierung_im_alltag.pdf?__blob=publicationFile&v=2),Rev. 10.11.16

Anne Frank Zentrum,(2008). Erzieherinnen als Multiplikatorinnen für Demokratie und Vielfalt. Berlin. [http://www.pro-qualifizierung.de/data/anne\\_frank\\_zentrum\\_erzieherinnen\\_als\\_multiplikatorinnen.pdf](http://www.pro-qualifizierung.de/data/anne_frank_zentrum_erzieherinnen_als_multiplikatorinnen.pdf), Rev. 22.11.16

anti-bias-netz/2(2015).Starke Kinder machen Schule.<http://www.anti-bias-netz.org/projektgalerie/starke-kinder-machen-schule/>,Rev. 24.11.16

Autorengruppe Bildungsberichterstattung.(2016).Bildung in Deutschland 2016.<http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/wichtigste-ergebnisse-bildungsbericht-2016>, Rev. 23.11.16

Benbrahim, K. (2008). Diversity eine Herausforderung für pädagogische Institutionen.  
<https://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/diversity-eine-herausforderung-fuer-paedagogische-institutionen>, Rev. 22.11.16

Bildungsbericht 2016.Wichtige Ergebnisse im  
Überblick.[http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/wichtige\\_ergebnisse\\_web2016](http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/wichtige_ergebnisse_web2016)., Rev. 16.11.16

Charta der Vielfalt(2006).<http://www.charta-der-vielfalt.de/charta-der-vielfalt/die-charta-im-wortlaut.html>, Rev. 22.11.16

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband e.V.(2016).Zeit zu handeln. Bericht zur  
Armutsentwicklung in Deutschland 2016. [http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/ab2016\\_komplett\\_web.pdf](http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/ab2016_komplett_web.pdf), Rev. 16.11.16

DIE TAFELN.(2016).Definition von Armut.<http://www.tafel.de/die-tafeln/zahlen-fakten/armut-in-deutschland.html>, Rev. 16.11.16

Gabler Wirtschaftslexikon.(2016).<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/diversity-management.html>, Rev. 22.11.16

Gerund,K. (2015).„America’s Germany“? Die amerikanische Reeducation-Politik der Nachkriegszeit.  
[https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/Gerund\\_Reeducation\\_bpb.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Gerund_Reeducation_bpb.pdf), Rev. 30.10.16

Groh-Samberg,O.(2010)Armut verfestigt sich-ein missachteter  
Trend.<https://www.bpb.de/apuz/32281/armut-verfestigt-sich-ein-missachteter-trend>, Rev.  
16.11.16

Internet-Portal „Westfälische Geschichte".(2004).Die Kinoreformbewegung im  
Kaissereich.[http://www.lwl.org/westfaelische-geschichte/portal/Internet/finde/langDatensatz.php?urlID=238&url\\_tabelle=tab\\_websegmente](http://www.lwl.org/westfaelische-geschichte/portal/Internet/finde/langDatensatz.php?urlID=238&url_tabelle=tab_websegmente),

Rev. 30.10.16

Jordan,G. (2005a).Besatzungsmächte und Film.

<https://www.politische-bildung-brandenburg.de/themen/ernstfall-demokratie/themen/das-re-education-programm-wird-gestartet/film-als-zeugnis-und-a-0>, Rev. 30.10.16

Jordan,G. (2005b).Film in Deutschland:Dokumentarfilm.

<https://www.politische-bildung-brandenburg.de/themen/ernstfall-demokratie/themen/das-re-education-programm-wird-gestartet/film-als-zeugnis-und-a-5>, Rev. 30.10.16

Kaiser, A. (2009) Vornamenstudien. <http://astrid-kaiser.de/forschung/projekte/vornamenstudien.php>, Rev. 22.11.16

KdL/1.2016.<http://www.landesfilmdienste.de/mediengestuetzte-bildung.html>, Rev. 30.10.16

KdL/2.2016.<http://www.landesfilmdienste.de/medienpaedagogik.html>, Rev. 30.10.16

Kinofenster.(2008).Die Welle.<http://www.goethe.de/mmo/priv/5334848-STANDARD.pdf>, Rev. 30.10.16

Kübler,A./MamutoviĀ,Ž.(2014).Was ist Anti-Bias?[https://www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Supervisoren/Dateien/MG\\_Rassismus\\_AntiBias.pdf](https://www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Supervisoren/Dateien/MG_Rassismus_AntiBias.pdf), Rev. 22.11.16

Länderkonferenz MedienBildung (2015) Filmbildung.Kompetenorientiertes Konzept für die Schule.[https://www.visionkino.de/fileadmin/user\\_upload/lehrplan/Filmbildung\\_2015\\_-\\_Kompetenzorientiertes\\_Konzept\\_fu%CC%88r\\_die\\_Schule.pdf](https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/lehrplan/Filmbildung_2015_-_Kompetenzorientiertes_Konzept_fu%CC%88r_die_Schule.pdf), Rev. 30.10.16

Lampe,S. et.al. (2011a).Gründung und Aufbau 1952-1961.<http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/geschichte-der-bpb/36421/gruendung-und-aufbau-1952-1961>, Rev. 30.10.16

Lampe,S. et.al. (2011b)Wandel und Neuformierung 1969-

1981.<http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/geschichte-der-bpb/36426/wandel-und-neuformierung-1969-1981>, Rev. 30.10.16

Lampe,S. et.al. (2011c) Konsolidierung und technischer Fortschritt 1981-1989.

<http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/geschichte-der-bpb/36431/konsolidierung-und-technischer-fortschritt-1981-1989>, Rev. 30.10.16

Merkle, J. (2011) Filmbildung. In: Rösch,H. et.al. Interkulturelle Filmbildung in der Sekundarstufe I aller Schulformen–eine

empirische Studie [https://www.phkarlsruhe.de/fileadmin/user\\_upload/hochschule/masterstudium/Filmprojekt\\_Abschlussbericht.pdf](https://www.phkarlsruhe.de/fileadmin/user_upload/hochschule/masterstudium/Filmprojekt_Abschlussbericht.pdf), Rev. 30.10.16

Meyer,T. et.al.(2016).Inklumat.<http://www.inklumat.de/glossar/paedagogik-der-vielfalt-nach-prengel>, Rev. 22.11.16

Middel, R.(2011).Filmbildung in Deutschland.<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60380/filmbildung>, Rev. 30.10.16

Musterle, A.(2012) Die Reichszentrale für Heimatdienst 1918-1933.<http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/geschichte-der-bpb/141567/reichszentrale-fuer-heimatdienst-1918-1933> , Rev. 30.10.16

o.V. (2016) <http://www.kinofenster.de/ueberuns.html>, Rev. 30.10.16

o.V. (2016) [www.film-kontinuitaeten-heutenoch.de](http://www.film-kontinuitaeten-heutenoch.de), Rev. 30.10.16

Redensarten Index.(2016).[http://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=~~assig%20sein&bool=relevanz&suchspalte%5B%5D=rart\\_ou](http://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=~~assig%20sein&bool=relevanz&suchspalte%5B%5D=rart_ou), Rev. 22.11.16

Schmidt,B.(2007). Methoden sind nicht alles.<http://www.anti-bias-werkstatt.de/sites/default/files/public/Downloads/5%2BMethoden%2Bsind%2Bnicht%2Balles.pdf>, Rev. 22.11.16

Scholz, L., (2010), Methoden-Kiste.[https://www.google.de/?gws\\_rd=ssl#q=bbp+methoden+kiste](https://www.google.de/?gws_rd=ssl#q=bbp+methoden+kiste), Rev. 22.11.16

Selg, O.(2016) Nebel im August.Filmheft. <http://www.kinofenster.de/download/nebel-im-august-fh2-pdf>, Rev. 30.10.16

Stiletto,S. (2011) "Filmanalyse ist Arbeit". Interview mit Manfred Rüssel.<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60388/filmanalyse-ist-arbeit?p=1>, Rev. 30.10.16

Tanyilmaz, T. et.al.(2013). Intersektionale Pädagogik. Eine Handreichung für Sozialarbeiter\_innen, Erzieher\_innen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen.Ein Beitrag zu inklusiver pädagogischer Praxis, vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Berlin <http://www.i-paed-berlin.de/de/30%20Downloads/Downloads/01%20Brosch%C3%BCre/I-paed-Brosch%C3%BCre-2015-upload.pdf?download>, Rev. 22.11.16

Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag".(2008).Modul 06.Partizipative Zusammenarbeit mit Eltern – Strukturen und Methoden.Anhang 10 Spiele zur interkulturellen Elternarbeit.Berlin.[http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/elternarbeit/pdf/NEU10\\_AnhangSpieleinterkulturell.pdf](http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/elternarbeit/pdf/NEU10_AnhangSpieleinterkulturell.pdf), Rev. 22.11.16

Wikipedia.Reeducation.<https://de.wikipedia.org/wiki/Reeducation>, Rev. 30.10.16

Woytek,S. Klassismus.Eine Einführung(2013) In:II-Päd.Intersektionale Pädagogik:HandreichungfürSozialarbeiter\_innen, Erzieher\_innen,Lehrkräfteund die, die es . noch werdenwollen.EinBeitrag zu inklusiver pädagogischer Praxis,voruteilsbewusster Bildung und Erziehung.<http://ipaed.blogspot.de/images/IPD.pdf>, Rev. 22.11.16

Wüllenweber,W.(2007).VollPorno! <http://www.stern.de/politik/deutschland/sexuelle-verwehrlosung-voll-porno--3362430.html>, Rev. 22.11.16

## Bildnachweis

Abb. 1 Postkarte von Abqueer,  
mit freundlicher Genehmigung zur Verwendung von ABqueer e.V. und Ka Schmitz

## Anlagen

1. Antrag Förderung
2. DVD ...dass das heute noch immer so ist - Kontinuitäten der Ausgrenzung
3. Begleitmaterialien
  - 3.1. Beobachtungsaufgabe (Arbeitsblätter incl. Anleitung)
  - 3.2. Fishbowl (Anleitung)
  - 3.3. Fair reisen (Anleitung)
  - 3.4. Ein Schritt nach vorn (Anleitung)
    - 3.4.1 Arbeitsmaterial: Identitätskarten
    - 3.3.2 Arbeitsmaterial: Fragen
  - 3.5. Was fällt euch eigentlich ein (Anleitung)
  - 3.6. Trigger und Vorurteile (Anleitung)
    - 3.6.1 Auszüge aus dem Gedicht „Jogginghosen“ von Margret Steenblock

## Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Bachelor-Thesis ohne fremde Hilfe selbständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen habe ich unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht.

Außerdem erkläre ich mich damit einverstanden, dass meine Arbeit in der Bibliothek der Ev. Hochschule aufgestellt wird und bei Bedarf entliehen werden kann.

DVD

*...dass das heute noch immer so ist - Kontinuitäten der  
Ausgrenzung*

### 3.1. Beobachtungsaufgabe

Bitte suche dir/suchen Sie sich eine Person auf den Fotos aus!

Beobachte/Beobachten Sie diese Person während des Film genauer als die anderen Personen.

Wer ist die Person, was erzählt sie über sich selbst und über andere und wie wirkt sie dabei?





**Barbara, Nichte von Maria**



**Wolfgang, Neffe von Maria  
und seine Frau Ute**



**Herbert, Neffe von Maria**



**Felix, Neffe von Maria**

Die Fotos sollten ausgedruckt und einzeln laminiert werden. Entweder können sich die Teilnehmenden entscheiden, nachdem die Fotos von Hand zu Hand gegangen sind oder sie werden an eine Wand gepinnt. Diejenigen, die die gleiche Person ausgesucht haben, setzen sich nach dem Film in kleinen Gruppen zusammen und tauschen sich aus.

### **3.2 Fish-Bowl: Innen und Außen**

Das Fish-Bowl (wörtlich: „Fisch-Kugelglas“, frei übersetzt: Aquarium) ist ein Verfahren zum Austausch und zur Diskussion von Gruppenarbeitsergebnissen. Die Ergebnisse werden dabei nicht nacheinander von ein oder zwei Gruppensprechern frontal vor der Klasse vorgetragen, sondern in einem Innenkreis vorgestellt und diskutiert. Die zuhörenden Schüler sitzen im Außenkreis und können sich jederzeit beteiligen. Der Lehrer oder ein Schüler leiten und moderieren die Diskussion.

Im Einzelnen wird wie folgt vorgegangen: In den Gruppen sollten die Arbeitsergebnisse in Stichworten festgehalten werden. Nach Beendigung der Gruppenarbeit nehmen ein oder zwei Sprecher aus jeder Gruppe in einem inneren Sitzkreis in der Mitte des Raumes Platz. Ein Stuhl für den Moderator und ein zusätzlicher freier Stuhl werden in den Innenkreis gestellt. Die übrigen Schüler bilden den äußeren Sitzkreis.

Die Gruppensprecher tragen nun die Diskussionsergebnisse aus ihren Gruppen vor. Es gibt keine strenge Abfolge der Beiträge. Wer zu Äußerungen eines Gruppensprechers etwas ergänzen möchte oder eine widersprüchliche Ansicht vortragen will, kann sich direkt an den Vorredner anschließen. Auch aus dem Zuhörerkreis können sich Schüler beteiligen. Wenn sie etwas zu der Diskussion im Innenkreis äußern möchten, setzen sie sich auf den leeren Stuhl und bringen ihren Redebeitrag vor. Anschließend gehen sie wieder in den Außenkreis zurück.

So entsteht ein lebendiger Austausch der Diskussionsergebnisse aus den Gruppen im Innen kreis.

(vgl. Scholz, L., Methoden-Kiste,2010)

### **3.3 FAIR REISEN**

Fairreisen

- Ein Spiel für die Gruppendynamik

sinnvoll ab 8 Personen)

Wirkung:

- Auflockerung und Spaß

– Die Gruppe wächst zusammen

–

Aufbau:

Pro TeilnehmerIn wird 1 Stuhl aufgestellt.

Die Stühle stehen in 2 Reihen, Lehne an Lehne, so dass alle im Kreis drumherum laufen können

Material:

Ein Musikabspielgerät

Ablauf:

Fairreisen funktioniert wie „die Reise nach Jerusalem“. Mit jeder Runde (Musik an- rumlaufen - Musik aus - Hinsetzen) wird ein Stuhl weggenommen. ABER: Hier scheidet keiner aus, sondern alle rutschen zusammen, damit weiterhin die ganze Gruppe auf immer weniger Stühlen Platz findet.

Die

Gruppe ist erfolgreich, wenn alle die Füße vom Boden nehmen können (wenigstens kurz).

Es wird berichtet, dass schon mal 18 Mütter auf 3 Stühlen Platz gefunden haben.

( Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag, 2008, Modul 06, Partizipative Zusammenarbeit mit Eltern – Strukturen und Methoden, Anhang 10:1f.)

### 3.4 Ein Schritt nach vorn

**Kurzbeschreibung:** Diese Übung dient dazu, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, Privilegierungen und Deprivilegierungen zu verdeutlichen und für ungleiche Chancenverteilung in der Gesellschaft zu sensibilisieren.

**Rahmenbedingungen:**

**Zeit :** 75 min

**Gruppe :** 12–25 Teilnehmende ab 14 Jahren

**Material :** Anlage «Identitätsbausteine» und eine Kopie der Anlage mit den Fragen

**Raum :** Der Raum muss genug Platz dafür bieten, dass sich alle Teilnehmenden in einer Reihe aufstellen können und von dort aus mindestens 8 m nach vorn gehen können (ggf. ins Freie gehen).

**Ziele:** • Einfühlung in die realen Lebensbedingungen gesellschaftlicher Minderheiten oder kultureller Gruppen • Förderung von Empathie mit Menschen, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehören • Reflexion der eigenen Position in der Gesellschaft • Reflexion und Verstehen gesellschaftlicher Verhältnisse

**Vorbereitung:** Die vorgeschlagenen Identitätsbausteine sind in vier Gruppen geteilt:

Anlage I: Herkunft, Alter und sexuelle Orientierung Anlage II: Bildungsgrad, Beruf Anlage III: Religion/Weltanschauung und Geschlecht Anlage IV: körperliche Beeinträchtigungen und sozialer Status

Hierbei handelt es sich um einen Vorschlag. Die Bausteine können je nach Zusammensetzung der Gruppe verändert oder ergänzt werden.

Wichtig ist, dass möglichst viele Differenzlinien (wie: Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Alter, Herkunft, sexuelle Orientierung,->Hautfarbe, Bildungsgrad, sozialer Status etc.) angesprochen werden. Auch die vorgeschlagenen Spielfragen (siehe Arbeitsblatt «Spielfragen») sollten an die jeweilige Gruppe bzw. das Thema, um das es vorrangig gehen soll, angepasst werden. Es hat sich bewährt, etwa 15 Fragen zu stellen.

**Ablauf der Übung:** Alle Teilnehmenden ziehen jeweils eine Rollenkarte aus jeder der vier Kategorien. Die Zusammenstellung ergibt die Rolle, in die die Teilnehmenden für die Übung schlüpfen werden. Die Teilnehmenden sollen sich in ihre Rolle hineinversetzen. Zur Unterstützung können sie die Augen schließen. Die Gruppenleiter\_innen können folgende oder ähnliche Fragen stellen, um den Prozess zu beschleunigen:

- **Wie heißt du?** • **Wie war deine Kindheit?** • **Wie sieht dein Alltag aus?**
- **Wo lebst du?** • **Was machst du in deiner Freizeit?**

Die Karten sollen niemandem gezeigt werden, es soll auch kein Gespräch über die «neue» Identität stattfinden. Nun stellen sich die Teilnehmenden in einer Reihe an einer Wand des Raumes auf. Kündige an, dass nun eine Reihe von Fragen gestellt wird. Alle, die in ihrer Rolle eine Frage mit „Ja“ beantworten können, gehen einen Schritt vor. Antworten sie dagegen mit „Nein“ oder wissen die Antwort nicht bzw. sind sich unsicher, so bleiben sie stehen. Es geht bei der Beantwortung der Fragen um eine subjektive Einschätzung, die wichtiger ist als sachliche Richtigkeit.

Stelle nun der Reihe nach die Fragen. Lass den Teilnehmenden nach jeder Frage einen Moment Zeit, um die Frage für sich im Stillen zu beantworten, und fordere sie dann auf, ggf. einen Schritt vorzugehen. Stelle alle Fragen, die du ausgewählt hast. Die Teilnehmenden gehen schweigend nach vorn oder bleiben stehen. Sie sollen dabei ihre Rolle immer noch für sich behalten. Wenn alle Fragen gestellt sind, bleiben die Teilnehmenden für den ersten Teil der Auswertung in ihrer Rolle an ihrem Platz stehen.

**Auswertung – Phase 1:** Die Auswertung erfolgt zunächst an dem Ort, wo die Teilnehmenden in ihrer Rolle stehen geblieben sind. Fordere sie auf, ihre eigene Position für sich selbst zu reflektieren:

- **Schaut euch einmal um, wo ihr gerade steht. Wo stehen die anderen? Wie fühlt sich das an?**

Gehe nun auf das Spielfeld und spreche einzelne Personen bezüglich ihrer Position an. Dabei sollten sowohl Personen, die ganz vorne stehen, als auch solche, die weit zurück geblieben sind, sowie Personen aus dem Mittelfeld angesprochen werden (wenn die Gruppe relativ klein ist, können auch alle befragt werden):

- **Wie fühlst du dich (innerhalb deiner Rolle)?**
- **Wie ist es, so weit vorne zu sein? Oder wie ist es, immer nicht voran zu kommen?**
- **Wann haben diejenigen, die häufig einen Schritt nach vorne machten, festgestellt, dass andere nicht so schnell vorwärts kamen wie sie?**
- **Wann haben diejenigen, die weit hinten blieben, gemerkt, dass die anderen schneller vorwärtskamen?**

Nachdem sich die Einzelnen zu ihrer Position geäußert haben, werden sie gebeten, ihre Rolle den anderen in der Gruppe vorzustellen. Die hinten Stehenden bemerken meist schnell, dass sie zurückbleiben, während die Vorderen häufig erst zum Schluss bemerken, dass andere nicht mitkommen. An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass auch in der Realität denjenigen in privilegierten Positionen häufig ihre Privilegien so selbstverständlich sind, dass sie sie überhaupt nicht wahrnehmen, wohingegen diejenigen in marginalisierten Positionen ihre Deprivilegierung meist alltäglich spüren.

**Auswertung – Phase 2:** Für den zweiten Teil der Auswertung sollten die Teilnehmenden ihre Rollen „abschütteln“, „ausziehen“ oder „abstreifen“ und „wegwerfen“, um aus den Rollen herauszukommen. Die weitere Auswertung findet im Stuhlkreis im Plenum statt.

- Allgemein:**
- **Wie ist es euch mit der Übung ergangen?**
  - **Konntet ihr euch in die Situation/en der von euch gespielten Personen/Rollen hineinversetzen?**
  - **Konntet ihr euch die jeweiligen Lebensbedingungen vorstellen? Was war unklar, wo wart ihr euch unsicher?**
  - **Wie leicht oder schwer war es einzuschätzen, ob du einen Schritt nach vorn machen kannst?**
  - **Wo warst du dir unsicher?**
  - **Welche Fragen sind dir besonders im Gedächtnis geblieben?**
  - **Bilder und Stereotype zu den einzelnen Rollen**
  - **Woher hattet ihr die Informationen über die Lebenssituation der gezeichneten Rollen?**
  - **Warum wissen wir über bestimmte Personen/Rollen viel, und über andere gar nichts?** (Hier kann auf die Bedeutung der Medien eingegangen werden)

**Übertragung auf die gesellschaftliche Realität :**

- **Was hat dich in deinem Handeln eingeschränkt?** (Bedeutung von Differenzlinien entlang von Kategorien wie Staatsangehörigkeit, ->Hautfarbe, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter, Religion, sozialer und finanzieller Status etc.)
- **Inwiefern spiegelt die Übung deiner Meinung nach die Gesellschaft wider?**
- **Welche Möglichkeiten zur Veränderung ihrer Situation haben die verschiedenen Gruppen oder Individuen? Worauf haben sie keinen Einfluss?**
- **Was sollte sich ändern? Was können wir ändern?**

Übertragung auf die eigene Situation:

- **Wo würdest du selbst stehen, wenn du diese Übung ohne Rollenkarte als du selbst mitgemacht hättest?**
- **Wie könntest du mit deinen eigenen Privilegien verantwortungsvoll und konstruktiv umgehen?**
- **Oder wie könntest du deiner Marginalisierung entgegenreten?**

**Abschluss:**

**Subjektive Möglichkeitsräume:**

Auch wenn durch soziale Positionierungen bestimmte Handlungsspielräume durch Privilegierung und Deprivilegierung (Benachteiligung) festgelegt sind, haben Individuen dennoch die Möglichkeit, ihre Positionen unterschiedlich zu nutzen, denn strukturelle Begrenzungen schließen individuelle Möglichkeitsräume nicht aus. Allerdings sind trotzdem nicht alle „ihres Glückes Schmied“, denn unterschiedliche strukturelle Ausgangspositionen haben starken Einfluss auf die individuellen Handlungsspielräume.

**Optional:**

Die hier vorgeschlagenen Rollen sind zum Teil klischeehaft. Einerseits kann dadurch das Einfühlen erleichtert werden. Andererseits werden Rollenklischees durch die Rollenbeispiele wiederholt und nicht aufgebrochen. Stelle eigene Bausteine her. Einzelne Rollen, die entstehen, können auf den ersten Blick sehr unrealistisch sein. Thematisiere in diesem Fall, wie untypisch einige Identitäten nun einmal sind.

Im Anschluss an die Auswertung kann die Übung ein zweites Mal durchgeführt werden, wobei die Teilnehmenden keine Rollenkarten bekommen, sondern in ihrer eigenen Person die Fragen beantworten. Auf diese Weise kann die eigene gesellschaftliche Positionierung und die damit einhergehende Macht der Teilnehmenden herausgearbeitet werden. Zudem können je eigene Handlungsspielräume deutlich gemacht werden.

Wenn die Gruppe groß genug ist, kann die Gruppe sich auch kreisförmig aufstellen und bei der Hand fassen. Fragen, die mit „Ja“ beantwortet werden können, führen dazu, dass die Teilnehmenden in Richtung Mitte fortschreiten. Ab einem bestimmten Zeitpunkt wird es dazu kommen, dass einige fühlbar zurückgelassen werden müssen.

**Hinweise/was ist zu beachten?**

Bitte achte sehr darauf, dass die Teilnehmenden wissen, dass es sich hier um eine subjektive Einschätzung handelt, nicht um sachliche Richtigkeit!

Die Übung kann eigene Erfahrungen von Ausschluss und Handlungsbeschränkungen ins Gedächtnis rufen. Deshalb sollte genügend Zeit für die Auswertung eingeplant werden, um unterschiedliche Erfahrungen, deren Bewertungen und Konsequenzen diskutieren und auffangen zu können.

(Tanyılmaz, 2013:45ff.)

### 3.4.1

#### Identitätskarten für die Übung

#### „Ein Schritt nach vorne“

---

**Maria Potrzeba**

**89 Jahre**

**stark seh-eingeschränkt**

**Rentnerin**

**alleinlebend**

**weiße Deutsche**

---

**Martin Kösters**

**61 Jahre**

**erwerbslos**

**ledig**

**weißer Deutscher**

---

**Felix Gerling**

**71 Jahre**

**Rentner**

**verheiratet**

**weißer Deutscher**

---

**Bärbel Kösters-Pinto**

**61 Jahre**

**selbstständig erwerbstätig**

**verheiratet**

**weiße Deutsche**

**Wolfgang Kösters**

**59 Jahre**

**selbstständiger KFZ Mechaniker**

**weißer Deutscher**

**verheiratet**

---

**Herbert Kösters**

**70 Jahre**

**Rentner**

**weißer Deutscher**

**verheiratet**

---

**Herr Brinkmann**

**55 Jahre**

**Grossbauer**

**verheiratet, 3 Kinder**

**streng katholisch**

**weißer Deutscher**

---

**Florian Spionská**

**Pole**

**26 Jahre**

**Landarbeiter**

**verlobt**

---

**Frau aus der Türkei**

**Deutsche**

**50 Jahre**

**Hausfrau**

**verheiratet, drei Kinder**

**Afrodeutsche Frau**  
**41 Jahre**  
**Verkäuferin**  
**verheiratet, 2 Kinder**

---

**weiße deutsche Frau**  
**40 Jahre**  
**alleinerziehend, drei Kinder**  
**Ärztin in Teilzeit**

---

**Geflüchteter Mann aus dem Sudan**  
**21 Jahre**  
**erwerbslos**  
**ledig**

---

**weißer deutscher Mann**  
**25 Jahre**  
**gehBehindert**  
**Student**  
**bekommt Rente**

---

**weiße deutsche Frau**  
**35 Jahre**  
**Lehrerin**  
**homosexuell**  
**verpartnert**  
**1 Kind**

---

**Trans\*frau**  
**30 Jahre**  
**geflüchtet**  
**Dozent\*in an der Uni**  
**zwei Kinder**

---

**weißer deutscher Mann**  
**48 Jahre**  
**erwerbslos**  
**verheiratet**  
**8 Kinder**

### 3.4.2 Fragen für die Übung „Ein Schritt nach vorn“

#### Fragen: Ein Schritt nach vorn

Kannst du

- **dich nach Einbruch der Dunkelheit auf der Straße sicher fühlen?**
- **dein Leben fünf Jahre im Voraus planen?**
- **deine\_n Partner\_in ohne Vorbehalte auf der Straße küssen?**
- deinen Wohnort/deine Wohnung frei wählen?
- dein Kind im städtischen Kindergarten anmelden?
- offen und ohne Probleme deine Religion leben?
- **dich spontan einer Reise von Freund\_innen in die USA anschließen?**
- **ganz selbstverständlich davon ausgehen, dass du/deine soziale Gruppe in Zeitungsberichten mitgedacht wirst/wird?**
- bei der nächsten Abgeordnetenhaus-Wahl wählen?
- in jede Disko reinkommen, in die du rein willst?
- relativ sicher sein, dass du im Zug von Köln nach Amsterdam nicht von der Grenzpolizei kontrolliert wirst?
- **relativ problemlos einen Ausbildungsplatz oder eine Arbeitsstelle annehmen?**
- **ein Kind adoptieren?**
- an einer Hochschule studieren?
- davon ausgehen, dass du die gleichen Karrierechancen haben wirst wie andere Kolleg\_innen mit vergleichbaren Qualifikationen?
- davon ausgehen, dass dir wichtige Informationen in der Sprache übermittelt werden, die du am besten kannst?
- **beim Versuch, einen Diebstahl anzuzeigen, faire Behandlung von der Polizei erwarten?**
- **in jedem Verein Mitglied werden, dessen Mitglied du sein möchtest?**
- **davon ausgehen, dass du in der Schule nicht diskriminiert wirst?**
- dir relativ sicher sein, dass am Arbeitsplatz bzw. in der Schule deine Interessen gehört und berücksichtigt werden?
- **dich sicher fühlen vor sexueller Belästigung und Übergriffen am Arbeitsplatz oder auf dem Weg zur Arbeit?**
- **sicher sein, von der Polizei nicht grundlos kontrolliert zu werden?**
- **Eine für dich wichtige Beratungseinrichtung befindet sich im 3. Stock eines Gebäudes ohne Fahrstuhl. Kannst du sicher sein das Beratungsangebot ohne Probleme vor Ort wahrzunehmen?**
- ohne Schwierigkeiten eine öffentliche Toilette nutzen?
- sicher gehen, dass du mit dem richtigen Pronomen angesprochen wirst?
- selber entscheiden, welche Operationen an deinem Körper durchgeführt werden?
- **sicher sein den gleichen Lohn für die gleiche Arbeit zu bekommen wie deine Kollegen?**
- **Sicher sein aufgrund deines Aussehens/deiner Biografie nicht als faul oder krank stigmatisiert zu werden?**

### **3.5. Was fällt euch eigentlich ein?**

Zu den meisten Themen aus dem Bereich Gesellschaft oder Politik haben wir Ansichten, Meinungen, (Vor-)Urteile. Diese sind häufig mit Ablehnung, Zustimmung oder einer noch unbestimmten Haltung verbunden. Diese Vor-Einstellungen, die oft unbewusst sind und erst durch ein Gespräch an die Oberfläche gelangen, sollten zu Beginn einer Auseinandersetzung mit einem Thema oder einem Problem zur Sprache kommen. Dazu dient diese Methode.

#### **Begriffs – Impulse**

Der Lehrer gibt einen Satzanfang mit einem zentralen Begriff des vorgesehenen Unterrichtsthemas, z. B. „Familie“, „Dritte Welt“, „Parteien“, als Impuls vor. Die Lernenden vollenden diesen Satz, indem sie ihre Gedanken zu dem Begriff aufschreiben.

Beispiele für solche Aufgaben können sein:

a) „Wenn ich an ‚Familie‘ denke,...“ b) „‚Parteien‘ sind für mich...“ c) „Bei ‚Freundschaft‘ denke ich an...“ d) „Zu dem Impulsbegriff ‚Meine Zukunft‘ fällt mir ein...“

(vgl. Scholz, L., Methoden-Kiste,2010)

### 3.6. Trigger und Vorurteile

**Zeitraumen:** 60 bis 90 min (abhängig von Gruppengröße)

**Gruppengröße:** beliebig

**Materialien:** keins, evtl. Arbeitsblatt

**Methodik:** Zweieraustausch, Diskussion

**Ziele:** sensibilisieren für Trigger und Vorurteile, auch deren Allgegenwart • Aufmerksamkeit schärfen für Triggern mit eigenen Worten und Handlungen und Getriggert werden durch die Worte und Handlungen anderer • Strategien entwickeln zum Umgang mit Triggern

**Ablauf:** Bevor mit der Übung begonnen wird, definieren Sie den Begriff Trigger und grenzen ihn ab vom Begriff Vorurteil: Mit Trigger (engl.: Auslöser, Zünder, Abzug) sind hier z.B. Wörter, Phrasen, Stereotype und Handlungen gemeint, die andere Menschen verletzen, herabsetzen, ausgrenzen und stereotypisieren.

**Beispiele für Äußerungen :**

»Ich glaube, dass Männer von Natur aus bessere Leiter sind.« • »Wenn man hart arbeitet, kann man alles erreichen.« • »Deutsche sind diszipliniert, fleißig und humorlos.« • »Erzieherinnen sind alle Basteltanten.«

**Beispiele für Handlungen:** Aus finanziellen Gründen wird auf eine Gebärdendolmetscherin verzichtet. • Ein schwarzer Vater wird gefragt, ob er beim Kitasommerfest trommelt. • Die erste Frage an eine Mutter mit Migrationshintergrund: »Woher kommen Sie?«

Im Unterschied zum Trigger muss ein Vorurteil sich nicht in Worten oder Handlungen ausdrücken, es bleibt unter Umständen eine Zeit oder gar ein Leben lang nur im Kopf bestehen.

**Stellen Sie nun der Gruppe folgende Fragen (schreiben Sie sie am besten an, oder gestalten Sie ein Arbeitsblatt dazu):**

- Welche Trigger verwenden Sie selbst? • Mit welchen Triggern sind Sie als Person schon getroffen worden? • Wie reagieren Sie auf Trigger? Als die Person, die diskriminiert wird? Als die Person, die selbst diskriminiert hat? • Was würden Sie selbst gerne in Bezug auf Ihr Verhalten und Ihren Umgang mit Triggern verändern?

Lassen Sie die Teilnehmenden zuerst einzeln für sich reflektieren und Notizen zu jeder Frage machen, dann sich in Zweiergruppen austauschen. Anschließend teilen alle im Plenum ihre Erkenntnisse und – wer möchte – auch konkrete Geschichten mit. Diskutieren Sie anschließend vor allem mögliche Reaktionen und Strategien.

Vertiefung Lassen Sie zuerst einzeln, dann im Plenum Reaktionen auf Trigger zusammen tragen und Strategien erarbeiten im Umgang damit.

**Beispiele für Reaktionen auf Trigger:** Rausgehen – körperlich • Begegnungen vermeiden – Situationen und Menschen aus dem Weg gehen • Schweigen • Wahrnehmen, aber nicht an sich heranlassen • Angreifen – Versuch das Gegenüber zu verletzen • Internalisierung: Person denkt, sie verdiene Herabsetzung

**Beispiele für Strategien im Umgang mit Triggern:** Benennen: Wir benennen den Trigger und unser Nicht- einverständnis gegenüber der Person oder der Organisation. • Diskussion: Wir benennen den Trigger und laden das Gegenüber zur Diskussion darüber ein.

(vgl. Anne Frank Zentrum, Erzieherinnen als Multiplikatorinnen für Demokratie und Vielfalt.2008:24f.)

### 3.6.1 Jogginghosen - Auszüge aus einem Sprechgedicht von Margret Steenblock

*Ich lebe in zwei welten  
welten, so verschieden  
und doch gleichzeitig so ähnlich  
zeit, die vorbeigeht  
und mich in jemand neues verwandelt  
neue leben, neue freunde, eine neue art zu denken  
denken  
bis mir der kopf runterfällt*

....

*als arbeiter\_innenkind oder arm aufzuwachsen heißt:*

*irgendwas fehlt immer  
geld oder zeit oder beides  
denn, wenn du dir den arsch abarbeitest  
um deinen lebensunterhalt zu verdienen  
ist kaum noch zeit für anderes übrig  
aber die löcher in den socken  
die stopfen sich nicht von selbst  
in meiner welt  
in meiner eigenen, persönlichen welt  
die jedoch verbunden ist  
mit dem, was ihr politisch nennt  
diese welt  
war voller potenzial  
potenzial  
um die andere welt hinter mir zu lassen  
die welt mit fernsehen statt bücher lesen  
jede\_r isst für sich allein wegen der schichtarbeit  
und am sonntag hängt man rum  
in den berühmten jogginghosen*

*anstatt sich fein anzuziehen  
für den familienspaziergang*

.....

*und es ist doch eigentlich egal, wo wir herkommen, oder?*

*Grenzen, die verschwimmen*

*endlich*

*und mir ein gefühl von dazugehören geben*

*und geld*

*„ist doch scheißegal“*

*Ja. das ist es*

*aber auch nur, wenn deine eltern ein konto für dich angelegt haben*

*am tag deiner geburt*

*oh ja, und ich vergaß:*

*DAS HAUS*

*das haus, dass du einmal erben wirst*

*ach nee, das nimmt ja deine schwester*

*die mit ihrem „kleinen, provinziellen leben“*

*die dich auszahlt, damit du frei sein kannst*

*der freie geist, der du sein möchtest*

*und dich konzentrieren kannst*

*auf das „echte leben“*

.....