

# **LERNZIEL** **GLEICHWERTIGKEIT** **GRUNDSTUFE**

**Eine Schule mit Courage**

**Der Weg zu einer Schule mit Courage**

**Ideologien der Ungleichwertigkeit**

**Formen der Diskriminierung**

**Vernetzen und kooperieren**

**Mitmachen, mitgestalten, mitbestimmen**

**Methoden- und Medienvielfalt**

**Ausgewählte Themenfelder**

**Nachhaltige Verankerung**

# Impressum

## Herausgeber

Bundeskoordination

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*

Karl-Heinrich-Ulrichs-Str. 11

10787 Berlin

Tel.: 030/21 45 86 0

Fax: 030/21 45 86 20

E-Mail: [schule@aktioncourage.org](mailto:schule@aktioncourage.org)

Internet: [www.schule-ohne-rassismus.org](http://www.schule-ohne-rassismus.org)

Facebook: [facebook.com/SchuleohneRassismus](https://facebook.com/SchuleohneRassismus)

© 2016, Aktion Courage e. V.

2. Auflage 2022: Aktualisierung des Aufnahmeverfahrens und einiger Bilder

## Konzept

Sanem Kleff, Matthias Schwerendt

## AutorInnen

Daniel Bax, Gerasimos Bekas, Melike Çinar,

Jeannette Goddar, Sanem Kleff, Matthias Schwerendt

## Redaktion

Jeannette Goddar, Matthias Schwerendt

## Bildredaktion

Canset İçpınar, Yunus Kleff

## Gestaltung und Satz

Alasdair MacKenzie

## Bildbearbeitung und Korrektur

Claudia Benders, Martin Schneider, Katharina Schwerendt

## V.i.S.d.P.:

Sanem Kleff

Leiterin *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*

Nachdruck nur mit Genehmigung von Aktion Courage e. V.

Kopien für Unterrichtszwecke dürfen erstellt werden.

ISBN-Nummer 978-3-933247-64-3

## Liebe Leserinnen und Leser,

„Lernziel Gleichwertigkeit“: Darum geht es bei *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Unser Netzwerk ist ein Zusammenschluss von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die davon überzeugt sind, dass die Würde aller Menschen unantastbar sein muss und es in Deutschland kein „Ihr“ und „Wir“ geben darf, keine Einteilung von Menschen in höher- und minderwertig.



Wir erleben unruhige Zeiten. Der Zuzug von Millionen Menschen, die vor Krieg und Armut fliehen, und die rassistischen, rechtsextremen Reaktionen stellen die gesellschaftlichen Institutionen vor große Herausforderungen. Dennoch: Hunderttausende haupt- und ehrenamtlicher Menschen helfen tagtäglich dabei, diese Herausforderungen pragmatisch und solidarisch zu meistern. In keinem europäischen Land hatten rechtsextreme und rechtspopulistische Parteien bislang so schlechte Chancen wie hierzulande.

An dieser Entwicklung hat *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* Anteil. Bis heute besuchten Millionen Kinder und Jugendliche eine Courage-Schule. An Tausenden Projekttagen und Aktionen haben sie einen wichtigen Beitrag zur Festigung einer demokratischen Alltagskultur in Deutschland geleistet. Nach ihrer Schulzeit haben sie den Geist und die Grundidee des Netzwerks mit in ihr Erwachsenenleben genommen.

Das Engagement gegen Diskriminierung kann nicht früh genug anfangen, die Fundamente für Gleichwertigkeitsdenken und demokratisches Miteinander werden bereits in der Grundschule gelegt. Und: Auf einmal Erreichtem können wir uns nicht ausruhen. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* befindet sich auf einer steten Reise. Diese ist spannend, denn auch im Courage-Netzwerk gilt: Der Weg ist das Ziel. Unsere Landes- und Regionalkoordinationen begleiten die Schulen vom ersten Schritt an auf diesem Weg. Und dieses Buch steht als treuer Reisebegleiter zur Seite.

Das Handbuch informiert über verschiedene Formen von Ideologien der Ungleichwertigkeit. Es zeigt Beispiele, wie sich Aktive vernetzen, in der Courage-Arbeit unterstützen und erfolgreich Aktionen umsetzen können. Es bietet Antworten auf Fragen wie: Wie kann die Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus, Mobbing und Gewalt dauerhaft im Schulprofil verankert werden? Wie können schon sehr junge Schülerinnen und Schüler dazu beitragen? Welcher Kooperationspartner bietet Material und kompetente ReferentInnen? Es stellt bewährte Methoden vor und gibt Tipps zur Sicherung der Nachhaltigkeit.

Die Erstellung des Handbuches wurde gefördert von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.



Sanem Kleff, Leiterin



## **1 Eine Schule mit Courage**

Für eine Schule mit Courage	10
Multidimensionaler Präventionsansatz	14
Praxisbeispiel	21
Was bietet das Courage-Netzwerk?	22
Material	24

## **2 Der Weg zu einer Schule mit Courage**

Eine Idee macht Schule	28
Unser Selbstverständnis	30
Akteure des Netzwerks	34
Kooperation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen	40
Die Rolle der Patinnen und Paten	42
Die Titelverleihung	44
Praxisbeispiele	46
Kann der Titel aberkannt werden?	48
In zehn Schritten zu einer Courage-Schule	49

## **3 Ideologien der Ungleichwertigkeit**

Gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit	52
Material	55
Rechtspopulismus und Rechtsextremismus	56
Praxisbeispiele	60
Material	62
Rassismus	63
Für den Unterricht	66
Material	67
Islamismus	68
Für den Unterricht	71
Material	72
Antisemitismus	73
Material	76
Antiziganismus	77
Material	80
Muslimfeindlichkeit	81
Material	84
Gender und Sexismus	85
Material	87

## **4 Formen der Diskriminierung**

Antidiskriminierung	90
Material	93
Diskriminierung aufgrund körperlicher Merkmale	94
Praxisbeispiel	96
Material	97
Diskriminierung aufgrund sexueller Identität	98
Für den Unterricht	102
Material	103
Religion und Diskriminierung	104
Material	107
Diskriminierung aufgrund des Alters	108
Material	111
Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft	112
Für den Unterricht	116
Material	117
Mobbing	118
Für den Unterricht	121

## **5 Vernetzen und kooperieren**

Im Netzwerk liegt die Kraft	124
Projektstage an der Schule	127
Regionaltreffen	131
Landestreffen	133
Bundestreffen	135
Das lernende Netzwerk	137
Material	139

## **6 Mitmachen, mitgestalten, mitbestimmen**

Partizipation	142
Kinderrechte	144
Für den Unterricht	148
Material	149
SchülerInnenrechte	150
Material	153
Empowerment – Leben selbst bestimmen	154
Praxisbeispiel	157

## **7 Methoden und Medienvielfalt**

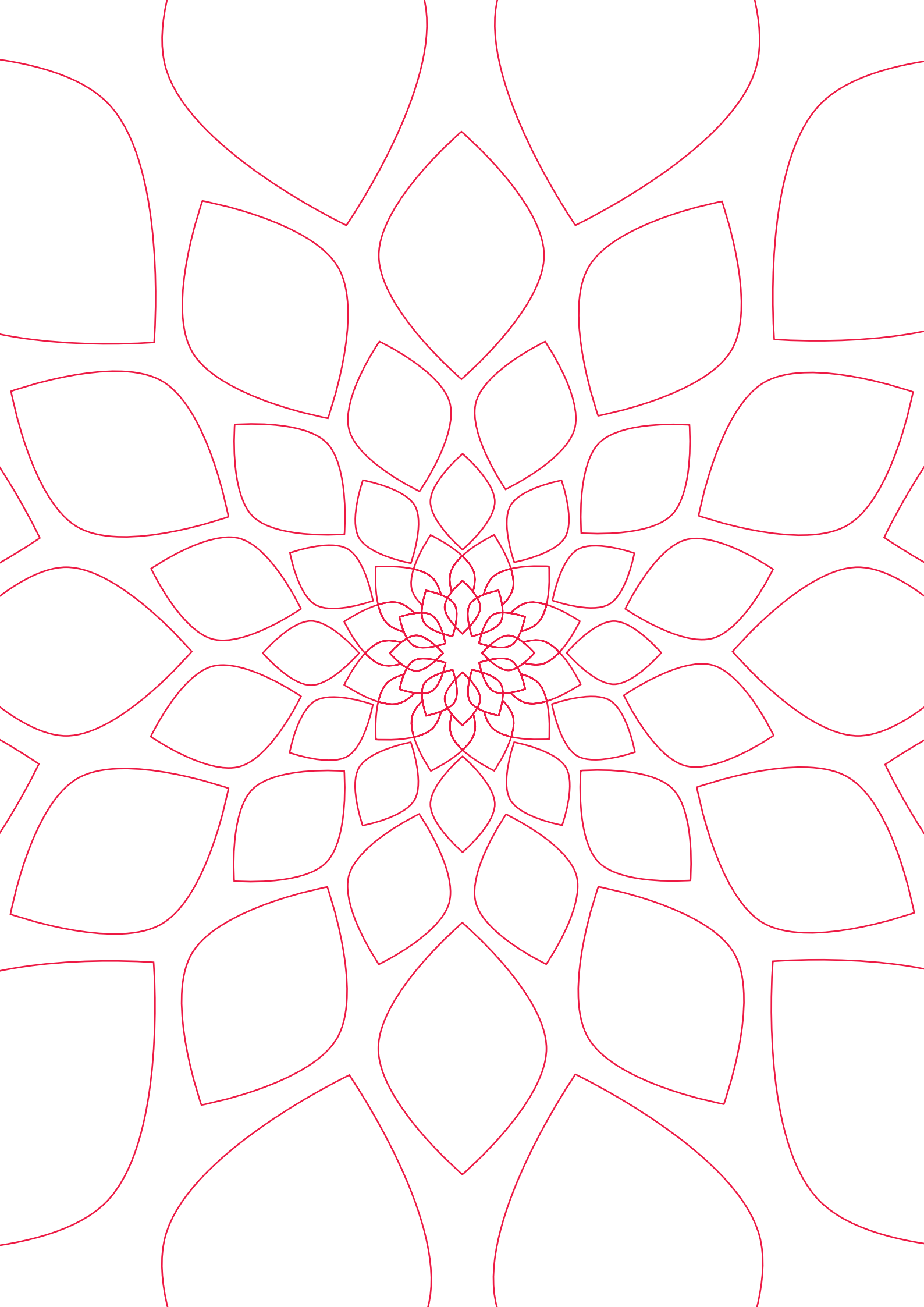
Kommunikationskompetenz	160
Material	164
Medienkompetenz	165
Praxisbeispiel	167
Material	168
Darstellendes Spiel	169
Material	172
Visualisierung	173
Material	176
Musik und Tanz	177
Material	180
Schreiben	181
Praxisbeispiel	183
Material	184
Planspiele	185
Spiele	188
Für den Unterricht	191
Material	192
Sport und Bewegung	193
Material	196
Natur	197
Material	199

## **8 Ausgewählte Themenfelder**

Die Welt verstehen	202
Kolonialismus	204
Für den Unterricht	206
Material	207
Nationalsozialismus	208
Material	211
Die Geschichte der Migration	212
Material	215
Flucht und Asyl	216
Material	219
Globales Lernen	220
Praxisbeispiel	222
Material	223

## **9 Nachhaltige Verankerung**

Wie Nachhaltigkeit gelingt	226
Kontrolle? Vertrauen ist besser!	227
Tipps zur Nachhaltigkeit im Schnelldurchlauf	234
Anhang	





# 1 Eine Schule mit Courage

Wie wollen wir zusammenleben? Um diese Frage geht es, wenn SchülerInnen und PädagogInnen sich entschließen, eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu werden. Sie wollen zu einer Welt beitragen, in der es nicht darauf ankommt, wo man herkommt, wie man aussieht, wen man liebt, was man hat oder nicht hat. Sondern in einer, in der Menschenrechte für alle gelten.

Weil gute gelebte Praxis nicht ohne guten theoretischen Unterbau auskommt, führen die folgenden Seiten in den Präventionsansatz des Netzwerks *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ein. Unsere Antidiskriminierungsarbeit stützt sich auf eine klare Haltung: Jede Ideologie, die Menschen für ungleichwertig erklärt, ist zu bekämpfen. Damit das klappt, müssen Ideologien der Ungleichwertigkeit gemeinsam betrachtet werden; sie befördern sich gegenseitig und setzen auf dieselben Wirkmechanismen. Unser Präventionskonzept folgt dieser Idee. Es nimmt die ganze Schule in den Blick und verschreibt sich einem systemischen Ansatz, der alle relevanten Akteure einbezieht.

Um diesen Ansatz umzusetzen, braucht es viel: Mutige, empathische, interkulturell kompetente PädagogInnen und SchülerInnen, die wissen, was Zivilcourage ist und dass Konflikte besser ohne Gewalt gelöst werden. Und Schulen, die politische Bildung ernst nehmen. Wir sind der festen Überzeugung: Der Grundstein für eine diskriminierungsfreie Welt wird bereits an der Grundschule gelegt, mit Formaten, die sich bereits in einem frühen Alter eignen: Musik, Kunst oder Spiel etwa.

Für eine Schule mit Courage	10
Multidimensionaler Präventionsansatz	14
Praxisbeispiel	21
Was bietet das Courage-Netzwerk?	22
Material	24

# Für eine Schule mit Courage

Alle Menschen sind gleichwertig. So steht es in Artikel 1 des Grundgesetzes. Dieser gilt nicht für bestimmte Gruppen, etwa nur für die deutschen StaatsbürgerInnen, sondern für alle Menschen. Die Realität entspricht ihm allerdings längst nicht immer. Stattdessen sind Ideologien der Ungleichwertigkeit, die davon ausgehen, dass bestimmte Menschen aufgrund ihrer Eigenschaften – etwa ihrer Herkunft, Religion, Hautfarbe, sexuellen Orientierung oder ihrem Geschlecht – mehr wert sind als andere, weit verbreitet.

Menschenfeindliche Ideologien wie Rassismus, Antisemitismus, Homophobie und Muslimfeindlichkeit gibt es auch in jener Einrichtung in Deutschland, die alle Kinder und Jugendlichen durchlaufen: in der Schule. Keine Bildungseinrichtung kann sich vom realen gesellschaftlichen Leben abkoppeln. Und so machen soziale und politische Konflikte und ideologische Auseinandersetzungen vor den Schultoren nicht Halt. Auch nicht vor jenen der Grundschule.

Das Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* hat sich einem Leitbild verschrieben, welches das Lernziel Gleichwertigkeit in den Mittelpunkt rückt. Es will dazu beitragen, dass alles Handeln an Schulen die Gleichwertigkeit aller Menschen als Grundlage betrachtet. Gelingen wird dies nur, wenn die SchülerInnen diese Gleichwertigkeit im Schulalltag erleben. Das bedeutet, dass sie alle dieselbe Chance bekommen müssen, sich gemäß ihren Fähigkeiten zu entwickeln, unabhängig davon, welche individuellen körperlichen, psychischen oder sozialen Merkmale sie tragen.

## Im Fokus: Das Schulklima

Der Schulalltag ist geprägt von festen Vorgaben wie den Anforderungen der Pflichtfächer, dem Jahreskalendar, den Ferienzeiten und nicht zuletzt der Zeugnisvergabe. Viel Zeit für aktuelle Projekte, etwa den Besuch eines Gedenkortes in der Nähe oder die Arbeit an einem Theaterstück zu Mobbing, bleibt da nicht. Ein Schulklima, in dem Engagement zielgerichtet be- und gefördert werden soll, benötigt allerdings auch Freiräume. Es geht schließlich darum, praktische Schritte zu unternehmen, die das Lernklima so verändern, dass Zivilcourage, soziales Lernen und gegenseitiger Respekt gezielt und nachhaltig wachsen können; und darum, Räume für die zentrale Frage zu schaffen: Wie wollen wir zusammenleben? Dafür genügt es nicht, gegen

menschenfeindliche Ideologien zu sein. Es müssen Vorstellungen entwickelt werden, nach welchen Kriterien ein friedliches Miteinander in der vielfältigen Gesellschaft gestaltet werden kann.

## Courage-Themen in der Grundschule

Das gilt auch für die Grundschule. Bereits Kinder haben das Bedürfnis, sich eigene Standpunkte zu grundlegenden Werten, individuellen Freiheiten und Pflichten in einer Gesellschaft zu erarbeiten und dazu Ideen, Projekte und Aktionen zu entwickeln. Wie Erwachsene wollen auch sie am gesellschaftspolitischen Leben teilhaben, ihr Umfeld mitgestalten und mitbestimmen. Schule kann ein Experimentierfeld sein: um Partizipation einzuüben, Diskriminierungen und menschenverachtenden Ideologien entgegenzuwirken; um zu zeigen, dass Begriffe wie Respekt, Gleichberechtigung, Kinder- und Menschenrechte keine Worthülsen, sondern für ein friedliches Zusammenleben elementar sind. Wenn SchülerInnen früh beginnen, in diesem Sinne erfolgreiche Handlungsstrategien und vielfältige Kompetenzen kennenzulernen, werden sie auch später couragiert für die Achtung der Kinder- und Menschenrechte eintreten.

Bezogen auf die Themenfelder des Courage-Netzwerks bedeutet das: Kinder können und sollten sich, ihrem Alter entsprechend, an Auseinandersetzungen mit allen gesellschaftlichen Herausforderungen beteiligen und in Wertekonflikten, die ihre Lebenswelt berühren, Positionen beziehen. Damit das gelingt, sind sie auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen – und insbesondere von Pädagoginnen und Pädagogen an den Grundschulen.

## Vielfältiges Ungleichheitsdenken

Ungleichheitsdenken kommt in vielen Erscheinungsformen daher, etwa als Sexismus, Homophobie oder Antiziganismus. All diese Formen verfolgen das Ziel der Abwertung einer bestimmten Gruppe. In dem System der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ werden Vorwände konstruiert, mit deren Hilfe die jeweilige Zielgruppe ohne moralische Skrupel diskriminiert und unterdrückt werden kann. Das ignorierend ist es in der gesellschaftlichen und politischen Praxis bis heute üblich, Ideologien der Ungleichwertigkeit getrennt zu betrachten: etwa in der Kriminalstatistik, bei den Zuständigkeiten der Behörden oder in der wissenschaft-



© Aris Papadopoulos

Vom ersten Tag an erfüllen die Schulen den Titel kreativ mit Leben

lichen Analyse – und auch in der Entwicklung von pädagogischen Gegenstrategien und beim Zuschnitt von manchen Bundes- und Landesprogrammen zur Prävention von Radikalisierung oder der Förderung von Demokratie. Auch in Schulen gilt allerdings: Prävention, die sich lediglich gegen eine Ideologie der Ungleichwertigkeit richtet, wird ihr Ziel nicht erreichen; erst recht nicht, wenn sie losgelöst von sonstigen Präventionsmaßnahmen umgesetzt wird.

Der Handlungsansatz von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* steht für einen einheitlichen Zugang. Wir gehen davon aus, dass eine Institution wie die Schule ein System bildet, in dem die dominierenden Dynamiken und Mechanismen entweder einen inkludierenden oder einen exkludierenden Charakter aufweisen. Zugespitzt bedeutet das: Der „Leitkultur“ liegt entweder die Annahme zugrunde, dass alle Menschen gleichwertig sind – oder sie akzeptiert oder fördert gar Überzeugungen, die von der Ungleichwertigkeit von Menschen ausgehen. Welche Kriterien diese Ungleichwertigkeit begründen und legitimieren sollen, ist dabei irrelevant – das kann die soziale Herkunft ebenso sein wie die sexuelle Ori-

entierung, das Geschlecht, körperliche Merkmale wie die Hautfarbe, oder die Religion.

### Strukturelle Defizite

Die Schule weist eine Reihe struktureller Merkmale auf, die einer fundierten Menschenrechtserziehung im Weg stehen. Steigender Leistungsdruck sowie die Fixierung auf Ergebnisse lassen bereits in frühen Klassenstufen den Stellenwert von Demokratieerziehung, sozialem Lernen und Persönlichkeitsbildung in den Hintergrund treten. Die Ressourcen werden seit Jahren reduziert statt ausgebaut; auch dadurch kommt ein intensiver und kontroverser Austausch von Meinungen, Haltungen und Wertvorstellungen zu kurz. Ebenso kann sich eine für einen positiven emotionalen Zugang zu den SchülerInnen notwendige Vertrauensatmosphäre unter dem gängigen (Zeit-)druck kaum etablieren.

Weiter verstärkt wird die Distanz, wenn PädagogInnen wenig über den Alltag und die außerschulischen Einflüsse auf das Denken ihrer SchülerInnen wissen und/oder wegen fehlender Sprach- und Medienkenntnisse keinen

Zugang zu den von den Schülern genutzten Informationsquellen haben. Dies führt unter PädagogInnen auch bezüglich ihrer eigenen Haltungen und Wertmaßstäbe immer wieder zu Frustration und Unsicherheit – was für die Etablierung eines präventiven Konzepts fatal ist: Dieses erfordert Kompetenz, Handlungssicherheit und Souveränität der pädagogisch Handelnden.

Insgesamt gilt: Präventive Maßnahmen gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit werden nach wie vor nur an wenigen Standorten, eher unsystematisch und in experimentellen Anordnungen, umgesetzt. Nur selten sind sie fester Bestandteil von Regelunterricht und Ganztagsbetrieb; meist müssen die notwendigen zusätzlichen Zeitfenster mühsam erkämpft werden.

## **Grenzen schulischer Arbeit**

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* setzt dem an vielen Stellen und mithilfe zahlloser Engagierter etwas entgegen. Es ist ein pädagogisches Projekt der politischen Bildung, das schulische Auseinandersetzungen über demokratische Werte, Zivilcourage, Konflikte, Gewalt, Ideologien sowie die Handlungskompetenzen der Mitwirkenden fördert. Von den ersten Schuljahren an, und mit dem Ziel, Ideologien der Ungleichwertigkeit präventiv und dauerhaft wirksam entgegenzutreten. Was das Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* nicht ist, soll allerdings nicht unerwähnt bleiben: nämlich keine Beschwerdestelle wie etwa die Antidiskriminierungsstellen des Bundes und der Länder und auch keine Institute, die Opfer von Gewalt und Diskriminierung beraten. Dessen ungeachtet erreichen die Koordinierungsstellen täglich Anrufe und Mails von Eltern oder SchülerInnen, die Beratung und Unterstützung in Fällen von Diskriminierung und Gewalt suchen. Der Umfang, in dem sie solche Anfragen an zuständige Stellen weiterleiten, macht den Bedarf an Opferberatung wie Antidiskriminierungsbüros mehr als deutlich. Außerdem gilt: Die Notwendigkeit des Eingreifens in Fällen von Diskriminierungen und Gewalt steht außer Frage; Interventionsstrategien sind allerdings nur ein Baustein neben anderen Maßnahmen, die auf den Klimawandel an Schulen abzielen.

Bereits in frühen Lebensjahren werden wesentliche Grundlagen für die individuellen Fähigkeiten zu einem friedlichen Miteinander gelegt. Somit trägt die Grundschule – neben Familie und vorschulischen Ein-

richtungen – eine wichtige Verantwortung. Häufig ist sie zudem, im Vergleich zu höheren Schulstufen, noch vergleichsweise flexibel, wenn es darum geht, Zeit für die Förderung von Courage, Partizipation und sozialen und interkulturellen Kompetenzen einzuplanen.

## **Frühe Mitbestimmung**

Wie es gelingen kann, die Mitwirkung von SchülerInnen zu stärken und auszubauen, dafür gibt es viele Beispiele. Wichtig ist, dass diese ausreichende Informationen über ihre Mitbestimmungsrechte und über die Arbeitsweise der schulischen Gremien erhalten. Die SchülerInnen benötigen aber auch Zeit und Gelegenheit, sich – etwa in Workshops – zu qualifizieren und entscheidende Kompetenzen für die Wahrnehmung ihrer Interessen zu entwickeln. Moderation, Präsentation und manchmal auch die Überwindung der Angst, vor vielen Menschen zu sprechen, sind in diesem Zusammenhang nur einige der Schlüsselkompetenzen.

Schule ist ein Labor unserer zukünftigen Gesellschaft. Mit ihren Debatten über Werte, Traditionen und Ideologien prägen die Schuljahre nicht nur die Kindheit und Jugend. Die dort gemachten Erfahrungen haben Auswirkungen bis ins Erwachsenenleben. Jeder Heranwachsende durchläuft einen Prozess, in dem er mehr oder weniger ausgeprägt lernt, kritisch und moralisch zu denken, persönliche und gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und eine aktive Haltung einzunehmen. Positiv beeinflusst wird dieser Prozess, wenn die aktive Auseinandersetzung mit Menschen- und Kinderrechten, Teilhabe und Verantwortung früh begonnen wird. Kinder, die früh lernen, sich und anderen zuzuhören und die unterschiedlichen Aspekte ihres Wesens und ihres persönlichen Umfelds zu akzeptieren, werden mit hoher Wahrscheinlichkeit als Erwachsene ihre eigenen wie die Bedürfnisse und Rechte ihrer Mitmenschen erkennen, bewahren und respektieren können. Das Grundschulalter ist für die Entwicklung des rationalen wie emotionalen Rüstzeugs zur Abwehr von Ideologien der Ungleichwertigkeit besonders geeignet.

Das Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* hilft, unterstützt durch außerschulische Kooperationspartner aus dem Bereich der Menschenrechtsbildung und ihren Patinnen und Paten, sich den großen gesellschaftlichen Herausforderungen zu stellen und Zivilcourage bereits in einem frühen Alter zu fördern.



© Karolina Schmidt

Das Thema Frieden einmal anders umgesetzt: an der Georg-Büchner-Schule in Kaarst/NRW

## Altersgerechte Zugänge

Aber sind Themen wie Diskriminierung, Rassismus, Homophobie oder Rechtsextremismus nicht viel zu komplex für Acht- oder Zehnjährige? Diese Frage hören wir immer wieder – und sagen: Nein. Viele Grundschulen in Deutschland, und ganz besonders diejenigen, die den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* tragen, beweisen das Gegenteil. Bereits wenn sie sich entschieden haben, sich dem bundesweiten Courage-Netzwerk anschließen zu wollen, setzen sich schließlich Schülerinnen und Schüler immer wieder mit diesen Themen auseinander. Und entscheiden ganz bewusst, ob sie der Selbstverpflichtung des Netzwerks (siehe Kapitel 2) zustimmen.

Die langjährige Erfahrung zeigt, dass sich bereits Kinder – wenn altersadäquate Zugänge gewählt werden und der Prozess kompetent begleitet wird – konstruktiv mit hochkomplexen Themen auseinandersetzen können. Mehr noch: Wenn die Methoden stimmen und

die Inhalte der Zielgruppe entsprechen, kann jedes Thema in jeder Altersgruppe behandelt werden; ob Gewalt, Mobbing oder Diskriminierung aufgrund von Herkunft, Religion, körperlicher Merkmale, Geschlecht oder sexueller Orientierung.

Fraglos muss die pädagogische Auseinandersetzung über Menschenrechte und Antidiskriminierung die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen. Zudem ist richtig, dass GrundschülerInnen ihrem Alter entsprechend häufig dazu neigen, sich selbst in den Mittelpunkt zu stellen – und in Folge die Wahrnehmung von Bedürfnissen anderer, Rücksichtnahme und Zurückstecken zu kurz kommen können. Auch beginnen Kinder in dieser Lebensphase gerade erst, abstrakte Termini zu verstehen. Deswegen ist es wichtig, die Auseinandersetzung über die Themenfelder des Courage-Netzwerks auf dem Sprachniveau und an den Lebenswelten und Erfahrungen der Kinder orientiert und mit kreativ-künstlerischen Zugängen zu führen. ■

# Multidimensionaler Präventionsansatz

Die Idee jeder Prävention folgt einer Grundannahme: Die meisten Faktoren, die menschliches Verhalten bestimmen, sind veränderbar; die Sozialkompetenz etwa oder die Fähigkeit, Probleme zu lösen. Damit Präventionsmaßnahmen erfolgreich sind, handeln sie in zwei Richtungen: Sie zielen darauf ab, der Entstehung unerwünschter Entwicklungen zuvorzukommen und initiieren Maßnahmen, die erwünschte Haltungen und Einstellungen befördern sollen.

Das Courage-Netzwerk vertritt einen Handlungs- und Präventionsansatz, der alle Ideologien, welche die Ungleichwertigkeit von Menschen propagieren, gleichermaßen in den Blick nimmt. Gemeinsam ist diesen Ideologien eine Hierarchisierung der Menschen nach ihren angeborenen oder angenommenen, tatsächlichen oder zugeschriebenen Eigenschaften. So soll eine Wertordnung legitimiert werden, in der manche Menschen mehr und andere weniger wert sind.

## Lücken bei Präventionsangeboten

Ideologien der Ungleichwertigkeit finden in der Gesellschaft unterschiedlich wenig oder viel Beachtung: Zum Themenfeld Rechtsextremismus etwa kann heute jede Schule kurzfristig kompetente ReferentInnen finden und Mitarbeitende wie SchülerInnen qualifizieren. Geht es hingegen um pädagogische Ansätze zur Bekämpfung von rassistischen Ideologien oder von Ultranationalismus mit Wurzeln in den Herkunftsländern der Eingewanderten, oder um aktuelle Erscheinungsformen des Antisemitismus, ist die Lage nicht gut. Längst nicht an allen Schulen findet zu diesen Themenfeldern eine Auseinandersetzung statt. Auch bei Islamismus und Dschihadismus gilt: Es gibt im pädagogischen Raum kaum erprobte Präventionskonzepte, auf die Grundschulen zurückgreifen können.

So ist es auch bei dem erst in den vergangenen Jahren in den Blick von Gesellschaft und Pädagogik getretenen Phänomen Muslimfeindlichkeit. Obwohl Untersuchungen seit Jahren darauf hinweisen, dass diese Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in der Bevölkerung besorgniserregend ansteigt, bleibt das Thema an Schulen unterbelichtet. Mehr noch: Die Unsicherheit im Umgang mit ihr ist besonders groß; manche bezweifeln sogar ihre Existenz: Handelt es sich überhaupt um ein eigenständiges Phänomen? Ist es bereits muslimfeindlich, gegen den Bau einer Moschee zu protestieren? Und

geht es nicht einfach um Rassismus? Oder um die Verteidigung von Standards der Geschlechtergerechtigkeit? Die Zuwanderung hunderttausender Schutzsuchender aus mehrheitlich muslimischen Ländern sowie die rassistischen und rechtsextremen Reaktionen darauf machen den Handlungsbedarf noch offensichtlicher. Eine an den Menschenrechten orientierte Reflexion menschenverachtender Argumentationsmuster ermöglicht, auch Muslimfeindlichkeit zu demaskieren und entkräften.

## Systemischer Ansatz

Grundlage unseres Präventionskonzepts ist die Überzeugung: Obwohl für die Abwehr jeder Erscheinungsform zielgruppenspezifische Zugänge und Perspektiven notwendig sind, können weder eine Präventionsstrategie noch ein Maßnahmenbündel zielführend wirken, wenn lediglich eine Problemlage in den Blick genommen wird. Der Handlungsansatz des in diesem Handbuch dargestellten Präventionsverständnisses nimmt deshalb alle Ideologien der Ungleichwertigkeit gemeinsam in den Blick. Er betrachtet sie gleichsam als Mosaiksteine eines Bildes – jeder Stein trägt zur Darstellung des Gesamtbildes bei; kein Element ist weniger bedeutsam als das andere.

Hintergrund ist: Alle Ideologien der Ungleichwertigkeit basieren auf nahezu identischen Mechanismen. In ihren wesentlichen Grundzügen wie in ihrer Wirkung haben sie Entscheidendes gemeinsam; bei allen Unterschieden bezüglich der Zielgruppen, der historischen Hintergründe oder ihrer Alltagsrelevanz. Ein systemischer Ansatz nimmt diese nahezu identischen Wirkungsmechanismen und Entfaltungsvoraussetzungen bei der pädagogischen Auseinandersetzung und der Entwicklung erfolgreicher Gegenstrategien in den Blick. Er berücksichtigt zudem die komplexen Interaktionen zwischen den Akteuren sowie einzelne Interventionsmaßnahmen.

Dabei muss das „didaktische Rad“ bei der Entwicklung von Strategien gegen Gewalt und Menschenfeindlichkeit nicht neu erfunden werden. Ein multidimensionaler Präventionsansatz bezieht langjährige Erfahrungen aus verschiedenen Handlungsfeldern der Präventionsarbeit mit Kindern ein: etwa aus Gewaltprävention, Förderung der Kommunikationskompetenz, interkultureller Pädagogik sowie Demokratieverziehung. Die bewährten



© Wolfgang Borris

Vielfalt kunstfertig sichtbar gemacht, hier an der Evangelischen Schule Spandau in Berlin

Ansätze aus den vielfältigen Erfahrungen bisheriger Konzepte werden dabei nicht nur übernommen und nebeneinander gestellt; sie wirken als sich ergänzende Facetten, die sich mosaikartig zu einem erfolgreichen und ganzheitlichen Handlungskonzept fügen.

Alle Maßnahmen sollten zudem zielgruppenspezifische Bedürfnisse berücksichtigen, die sich aus Alter, Entwicklungsstand oder Geschlecht ergeben. Erfolgreiche Präventionsarbeit muss mit Kopf und Herz – also mit Wissen, kommunikativer Kompetenz, Empathie und klaren Vorstellungen über Ziele und Wirksamkeitsgrenzen von Prävention – an den Wertvorstellungen, Ideologien und den damit verbundenen Konflikten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ansetzen.

Wichtig ist auch: Präventive Ansätze können nur Erfolg haben, wenn sie auch die Motive und Hintergründe der „TäterInnen“ für gewalttätiges Handeln erkennen und einbeziehen. Das psychologisch-emotionale Bedürfnis von Kindern nach Aggression und Radikalität speist sich häufig aus existenziellen Kompensationsbedürfnissen. Diese müssen erkannt und ernst genommen werden.

## **Grundbedürfnis Anerkennung**

Gewalt wird nicht einheitlich wahrgenommen. Was zum Beispiel in einem konkreten Fall SchülerInnen als Schubserei oder freundschaftlichen Klaps sehen, mag für Eltern und Lehrkräfte schon gewalttätiges Verhalten sein. Auch zwischen Mädchen und Jungen, Frauen und Männern und sozialen Milieus variiert das Verständnis von Gewalt. Entscheidend ist grundsätzlich, was die Opfer als gewalttätig definieren. Nur sie können einschätzen, in welchem Maße verletzende Worte und Taten von ihnen als Gewalt empfunden wurden.

Für den Täter erfüllt gewalttätiges Ausagieren eine kompensatorische Funktion. Es verspricht ihm die Befriedigung eines Bedürfnisses, das in seiner Wahrnehmung auf anderem Weg nicht befriedigt werden kann. Ein Erfolg versprechender Weg, um Gewalt entgegenzuwirken, ist, das Ausmaß der unbefriedigten Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu verkleinern oder zu minimieren. Auch der Leidensdruck, den ein mangelndes Selbstwertgefühl auslöst, wirkt gewaltfördernd. Hier setzen viele Konzepte zur Gewaltprävention an.

Dahinter steht: Soziale Anerkennung ist ein existenzielles Grundbedürfnis des Menschen. Diese ist nicht einfach zu erlangen und stark von Voraussetzungen abhängig. Um so mehr körperliche, geistige, materielle und soziale Ressourcen jemand hat, desto mehr soziale Anerkennung ist ihm sicher. Wem diese Ressourcen fehlen, der versucht das Anerkennungsdefizit zu beheben, um mittels Gewalt doch noch Einfluss, Macht und Kontrolle über andere zu gewinnen. Viele der in diesem Handbuch dargestellten Praxisbeispiele haben die Stärkung des Selbstwertgefühls von Kindern zum Ziel. Positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen Erfolgserlebnisse möglich. Auch wenn manche diesen Ansatz abwertend in die Schublade „Kuschelpädagogik“ stecken, kann er durchaus zu den erwünschten psychosozialen Lerneffekten führen.

Agitatoren menschenfeindlicher Ideologien setzen gezielt auf die Ängste und Unterlegenheitsgefühle potenzieller Mitläufer, etwa bei den unterprivilegierten Verlierern des deutschen Bildungssystems. Beispielhaft lässt sich das bei muslimisch sozialisierten männlichen Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsbiografie beobachten, denen gesellschaftliche Anerkennung nach wie vor nur allzu häufig versagt bleibt. Jahrelang erlebte Diskriminierungs- und Demütigungserfahrungen fördern ihr Bedürfnis nach Kompensation durch das Erfahren von Überlegenheit und Anerkennung – genau das versprechen nationalistische und islamistische Jugendorganisationen. Sie locken mit Überlegenheitsangeboten, die eine als feindlich empfundene Welt in einfache Freund-Feind-Muster einteilt und deswegen attraktiv sind.

Insbesondere kunst- und theaterpädagogische Angebote können in dieser Hinsicht bereits frühzeitig präventiv wirksam werden. Ein gutes Mittel, das bereits in jungen Jahren angewandt werden kann, sind beispielsweise Rollenspiele: In diesen können Kinder und Jugendliche Verhalten in Konfliktsituationen trainieren und neue Lösungsmöglichkeiten ausprobieren. Auch helfen Rollenspiele dabei, negative Gefühle wie Ärger, Wut und Unterlegenheitserleben an- und auszusprechen. So lernen bereits Kinder, besser mit diesen umzugehen; das erhöht ihre Frustrationstoleranz. Was Rollenspiele allerdings nicht können, ist, eine respektvolle Atmosphäre zu ersetzen, in der Selbstwirksamkeitserfahrungen zugelassen werden und in der reale Selbstwertgefühle entstehen können.

Mindestens genauso wichtig ist es, die gewaltfreie Konfliktlösungskompetenz der PädagogInnen und der SchülerInnen zu erhöhen. Dabei ist es ratsam, auf bewährte Ansätze wie die Ausbildung und den Einsatz von Konfliktlotsen oder StreitschlichterInnen zurückzugreifen. Diese sind unverzichtbar für ein gewaltfreies Schulklima und inzwischen weit verbreitet. MediatorInnen sind eine wertvolle Unterstützung im Schulalltag und agieren an der Schnittstelle von Prävention und Intervention.

## **Erfahrungen der Demokratiebildung**

Demokratieerziehung bedeutet, Kinder und Jugendliche in solchen Werten und Haltungen zu stärken, die zur Anerkennung von Minderheiten, zur Stärkung von Partizipation und Menschenrechten sowie zur Akzeptanz religiöser und weltanschaulicher Pluralität führen. Das geht nicht, ohne dass auch die Erwachsenen ihre Werte in den Blick nehmen und reflektieren. Schließlich bedeutet Demokratieerziehung in der Schule auch, individuelle Rechte zu erkennen und wahrzunehmen sowie zu gewähren – das gilt auch für das Recht auf selbstbestimmte Lebensführung, inklusive einer Chancengleichheit, die den freien Zugang zu Bildung als Voraussetzung zur Freiheit der Berufswahl hat. Das ist besonders wichtig, weil im deutschen Schulsystem häufig bereits in der Grundschule über Bildungskarrieren entschieden wird.

## **Fatale Religionisierung**

Die Anerkennung von Unterschieden darf allerdings nicht zu einem Kultur- und Rechtsrelativismus führen. Manche westlichen Beobachter sind verwundert, warum beispielsweise der Arabische Frühling durch islamistische Parteien oder säkulare Diktaturen gekapert wurde. Als Konsequenz neigen sie dazu, MuslimInnen und muslimischen Gesellschaften per se die Geltung von Menschenrechten oder den Wunsch nach Freiheit, Menschenwürde und Demokratie abzusprechen. Eine von Vorurteilen geleitete Fehleinschätzung: Die aktuellen Konflikte in vielen arabischen Ländern haben wenig mit Religion, aber viel mit wirtschaftlichen Realitäten, politischen Konflikten und mangelnder politischer Teilhabe zu tun.

Die fatale Religionisierung gesellschaftlicher Konflikte ignoriert, dass muslimische Religiosität in ihrem Kern kein Hindernis für ein demokratisches Zusammenleben



ist. Muslim zu sein besagt erst einmal nichts anderes als die bewusste Zugehörigkeit zum islamischen Glauben. Jenseits jeder religiösen Identität ist jeder zugleich Staatsbürger, hat einen Beruf, trägt elterliche Verantwortung oder ist als Kind oder Jugendlicher ein heranwachsender Teil dieser Gesellschaft. In dieser ist entscheidend, dass Gläubige wie Nichtgläubige mit all ihren individuellen Existenzweisen koexistieren – jeweils mit dem Versprechen, partizipieren zu können. Aus menschenrechtlicher Perspektive haben alle die gleichen verbrieften Rechte.

Faktenwissen hilft weiter – Kindern wie Jugendlichen und Erwachsenen. Auch Prävention von Muslim- oder Judenfeindlichkeit kann ohne die Vermittlung von lebensweltbezogenem Wissen über die Religionen sowie die Fähigkeit zur Unterscheidung von Religion und politischen Ideologien kaum erfolgreich sein. Das bedeutet natürlich nicht, dass LehrerInnen zu ExpertInnen für den Islam oder das Judentum werden sollen; Grundzüge und -begriffe sollten ihnen aber bekannt sein. Ein grundlegendes Wissen über Religionen und ihre Einbindung in gesellschaftspolitische Zusammenhänge ist beispielsweise sehr hilfreich, um den weltweiten Bedeutungszuwachs von religiös definierten Selbstverortungen und die sich daraus ableitenden Konflikte zu erkennen und Wege zu einem friedlichen Zusammenleben aufzuzeigen.

### **Wissen allein reicht nicht**

Aber: Wissen allein reicht nicht aus. Die reflektierte Auseinandersetzung mit Weltbildern, Werten und religiös geprägten Rechtsvorstellungen muss aus menschenrechtlicher Perspektive erfolgen. Ausgangspunkt für zielgerichtete Diskussionen muss die Lebenswirklichkeit von Kindern sein. Wichtig ist dabei, nicht nur ihre Fragen zu Religion, Kultur, Tradition und den Herausforderungen des Erwachsenwerdens einzubeziehen, sondern auch „Erwachsenenthemen“ – etwa politische Entwicklungen und soziale Problemlagen – altersadäquat aufzugreifen. Demokratie lebt von der aktiven Abwehr von Ideologien, die sie gefährden.

Ein Kernziel des Courage-Netzwerks ist, den Lernort Schule so zu stärken, dass er zu einem zentralen, geschützten Ort wird, an dem sich Kinder, begleitet von Erwachsenen, angstfrei und offen mit allen Themen auseinandersetzen können, die sie bewegen.



© Aris Papadopoulos

Wer will hier ins Courage-Netzwerk?

### **Kommunikationskompetenz fördern**

Ein nachhaltiger Präventionsansatz muss die Kommunikationskompetenz der schulischen MitarbeiterInnen ebenso wie jene von Kindern und Jugendlichen fördern. Prävention kann nur gelingen, wenn Plattformen der Verständigung darüber geschaffen werden, welche Werte die SchülerInnen teilen, welche menschenfeindlichen Einflüsse sie ablehnen und wie sie in Schule und Gesellschaft zusammenleben wollen. Wichtig ist, ihren Stimmen Raum zu geben. Das geht allerdings nicht, ohne sich darauf vorzubereiten, was dann vermutlich passiert. Sind derartige Plattformen nämlich erst einmal installiert, ist damit zu rechnen, dass auf diesen auch problematische Positionen offen geäußert werden. Werden diese im Anschluss per se als „nicht diskussionswürdig“ markiert und mit negativen Sanktionen bedacht, werden sie in Folge schnell wieder zurückgehalten werden. Damit allerdings entziehen sie sich der gemeinsamen Reflexion und damit der Bearbeitung und Veränderung. Eine angstfreie Auseinandersetzung über krude Ideologien muss über konkrete Statements erfolgen, die mit Lebenslagen oder Vorurteilsstrukturen



© Aris Papadopoulos

Auch wer sich bewegt, kommuniziert

zu tun haben. Aber: Aus einer demokratischen Perspektive mit Positionen umzugehen, die auf rechtsextremen Ideologien, fundamentalistischen Weltbildern, patriarchalischen Traditionen oder homophoben und frauenfeindlichen Argumentationsmustern beruhen, ist für PädagogInnen eine immense Herausforderung. Durch ausgewählte Methoden und Instrumente von Kommunikation, die in diesem Handbuch ausführlich dargestellt werden, können bereits von Kindern alternative Handlungsmodelle diskutiert und übernommen oder auch abgelehnt werden. Fördert man die Medienkompetenz von Kindern, stärkt man zwangsläufig die gewünschten Foren für die Auseinandersetzung mit den strittigen Themen.

Es gibt viele Wege, sich der engen Verbindung zwischen der Prävention von Gewalt und Ideologien sowie der Weiterentwicklung der Kommunikationskompetenz von Kindern mit und ohne Einwanderungsgeschichte zu widmen: etwa über eine Vielzahl von Medien, wie eigenen Texten, Artikeln, Fotos, Videos, Rap-Songs, Plakatmotiven und Theaterstücken. Außerschulische Einrichtungen, die seit Jahren erfolgreich mit kunst-

theater- und tanzpädagogischen Methoden arbeiten, können dazu wichtige Impulse in die Grundschulen bringen.

### **Interkulturelle Fähigkeiten stärken**

Die Schule ist der Ort, an dem SchülerInnen Handlungsorientierungen für ein respektvolles Miteinander in einer religiös und weltanschaulich heterogenen Gesellschaft erwerben können. Das ist keine einfache Sache: Der Umgang mit verschiedenen Lebensentwürfen, Religionen, Weltanschauungen und Schichtzugehörigkeiten fordert alle heraus. Es kommt sehr darauf an, auf ein Verständnis für die Hintergründe sozialer, politischer, religiöser und weltanschaulicher Bezugssysteme und Orientierungen „des Anderen“ hinzuwirken – eine wesentliche Voraussetzung für Offenheit, gegenseitigen Respekt, aber auch für die Abwehr von menschenverachtenden Ideologien.

Geht es um die heterogene Einwanderungsgesellschaft – den „Fremden“ und den „Anderen“ –, fällt häufig der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ oder auch „inter-



© Aris Papadopoulos

Mit Respekt und Freundlichkeit lernt und lebt es sich allerorten besser

kulturelle Pädagogik“. Was darunter zu verstehen ist, divergiert allerdings; einen sicheren, eindeutigen Umgang gibt es mit keinem der beiden Begriffe. Zum Teil liegt das daran, dass der Begriff „Kultur“ so inflationär verwendet wird, dass er konturlos und verschwommen geworden ist. Tatsächlich sind Kulturen nicht als geschlossene, statische Systeme zu betrachten, sondern als Klammern für ein Bündel von Werteordnungen und Traditionen in allen Lebensbereichen – wie politische Überzeugungen, Familienideale, Geschlechterrollen, Kunstformen, religiöse und weltanschauliche Orientierungen in bestimmten historischen Kontexten.

Im Kern handelt es sich bei interkultureller Kompetenz um die Fähigkeit, eigene wie fremde Werte, Normen, Traditionen und Haltungen nicht als Wesensmerkmale einer Gruppe zu sehen, sondern die historischen Hintergründe des jeweiligen „So-Geworden-Seins“ zu erkennen. So betrachtet wird die eigene Position in Folge lediglich als eine mögliche betrachtet, neben anderen, denen, in entsprechende Kontexte eingebunden, ihre Legitimation ebenfalls nicht abgesprochen werden kann. Bedauerlicherweise lassen sich an Schulen immer wie-

der Fehlinterpretationen interkultureller Kompetenz beobachten; etwa bei einer Reihe gut gemeinter, aber ihre Ziele verfehlende Projekte und Methoden. Allzu häufig stellen diese bis heute vor allem die so genannte „Toleranz gegenüber Fremden“ in den Mittelpunkt. In dieser simplen Form führt das häufig geradewegs hinein in eine „Anything-Goes“-Haltung. Die Anerkennung von Unterschieden darf aber nicht zu Kultur- und Rechtsrelativismus führen.

### Wider den Kulturrelativismus

Denn: Wenn das passiert, können fatale Situationen entstehen. Bekommen etwa ideologisch geschulte Erwachsene aus ultraorthodoxen, fundamentalistischen oder rechtsextremen Gruppen an Elternabenden eine Plattform geboten, ohne dass die PädagogInnen das erkennen und frühzeitig intervenieren, weist der Dialog schnell ein deutliches Ungleichgewicht auf: Auf der einen Seite stehen selbstbewusst vorgetragene kulturelle, politische oder religiöse Positionen, häufig mit einem Anspruch auf „Wahrheit“ verknüpft, auf der anderen Seite fehlende Gegenargumente und Haltungen seitens



© Meilin Yilmaz

**Nicht nur mitreden – sondern mitbestimmen!**

der PädagogInnen und den anderen Eltern. Fallen in diesem Zusammenhang offen menschenverachtende Aussagen, spitzt sich die Lage weiter zu. Diese, soviel muss durchgängig feststehen, sind durch nichts zu legitimieren! Von diesem unverrückbaren Standpunkt aus erfordert interkulturelle Kompetenz jedoch, zeitgleich die möglichen Motivlagen des jeweiligen Absenders zu verstehen. Nur dann kann der Aussage erfolgreich begegnet werden.

Dies ist eine Gratwanderung, die PädagogInnen, wenn sie auf ihr allein gelassen werden, deutlich überfordern kann. Gute Beispiele dafür sind die häufig schwierigen Unterscheidungen zwischen antisemitischen oder muslimfeindlichen Haltungen und negativen Äußerungen, die aus unmittelbaren biografischen und familiären Bezügen mit kriegerischen Konflikten resultieren. Auch wenn es kompliziert wird, gilt: Sich wegducken hilft nicht weiter. Eine interkulturelle Pädagogik, die auf Multiperspektivität, Selbstreflexion, Rollendistanz und Empathie als grundlegende Regeln setzt, verlangt und fördert aktives Lehrerhandeln. Nur so können Präventionsmaßnahmen gelingen.

## **Selbstwirksamkeit erfahren**

Reflexionen über Gewalt und Ideologien der Ungleichwertigkeit hinterfragen nicht nur das Selbstverständnis der Teilnehmenden zu den aufgeführten Themenfeldern. Im besten Fall werden unter Zuhilfenahme kulturpädagogischer Methoden gemeinsam mit den Kindern oder Jugendlichen alternative Handlungsmodelle erarbeitet. Infolgedessen können sie in der Auseinandersetzung darüber, wie sie leben wollen und welche Rechte sie für sich einfordern, Selbstwirksamkeit erfahren.

Selbstwirksamkeit bedeutet im Verständnis des hier vertretenen Präventionsansatzes aber mehr als nur dass Kinder und Jugendliche über ein Thema auch einmal mitreden und in konkreten Debatten punktuell eigene Perspektiven entwickeln und vertreten können. Ein nachhaltiger Präventionsansatz schlägt sich in institutionellen Strukturen ebenso wie in gelebten Kinderrechten und in Mitbestimmung nieder. Denn: Wenn Kinder und Jugendliche in schulinternen Gremien anhand konkreter Konflikte lernen, ihre Rechte zu vertreten und die anderer zu respektieren, wenn an ihrer Schule ein offenes Debattenklima herrscht, dann wird diese positive Erfahrung von Selbstwirksamkeit sie stärken, in der Auseinandersetzung mit Ideologien auf Dauer demokratische, die Selbstbestimmung stärkende Positionen zu vertreten.

Jede Gruppe darf erwarten, bei der Wahrnehmung garantierter Kinderrechte die volle Unterstützung der Schule zu bekommen. Insbesondere gilt es im Schulleben, marginalisierte Gruppen zu ermutigen. In Kapitel 6 zeigt dieses Handbuch viel versprechende und langjährig erprobte Wege des Empowerments auf.

Wichtig ist es außerdem, sich klarzumachen: Kinder und Jugendliche bringen keineswegs nur aus ihren Elternhäusern oder aus ihrem privaten Umfeld Versatzstücke menschenverachtender Weltansichten – die in ihrer extremen Form auch vor Gewalt nicht zurückschrecken – mit. In vielen Kommunen sind Vertreter neonazistischer, antisemitischer, muslimfeindlicher oder islamistischer Gruppen aktiv. Auch an Schulen versuchen diese nicht selten, ihre Pseudolegitimation der Ungleichwertigkeit von Menschengruppen zu verbreiten. Auch dem setzen Courage-Schulen in ganz Deutschland ihren Widerstand entgegen. ■

## Praxisbeispiel



### KidsCourage

Die UN-Kinderrechtskonvention schreibt Rechte fest, die Kindern auf der ganzen Welt ein gerechteres, unbeschwertes, gleichberechtigtes und glückliches Leben garantieren sollen. Dennoch sind auch in Deutschland viele Kinder mit Anfeindungen konfrontiert und von Ausschluss betroffen: wegen ihrer Hautfarbe, ihres Aussehens oder ihrer sozialen Herkunft etwa. KidsCourage, ein vielfach ausgezeichnetes Projekt des Berliner Landesverbands der Sozialistischen Jugend – Die Falken, setzt dem etwas entgegen. Ausgehend von der Idee, dass die Erziehung zu zivilgesellschaftlichem Engagement gegen Rechtsextremismus nicht erst in der Oberschule beginnen sollte, handelt es sich bei ihm um ein – kostenfreies – Angebot für Projektstage an Grundschulen.

In diesem Rahmen kommen engagierte Jugendliche an Grundschulen. Indem sie an Projekttagen spielerisch und handlungsorientiert mit GrundschülerInnen arbeiten, motivieren sie diese als „Role Model“ in einem ähnlichen Alter, selbst aktiv zu werden.

Auf ihre Rolle als TeamerInnen werden die Jugendlichen gründlich vorbereitet; auch werden die Projektstage von Gruppen Jugendlicher gestaltet und fortlaufend weiterentwickelt. Die Kinder und Jugendlichen sollen an diesen Tagen eindrücklich vor allem eines erleben: Gemeinsam sind sie stark und können im Kampf gegen Intoleranz, Gewalt, Diskriminierung und Rechts extremismus etwas verändern.

KidsCourage setzt mehrere Schwerpunkte: Es will Kinder und Jugendliche in ihrem Selbstbewusstsein stärken, ihnen Wege zu Courage zeigen, Wertebatten anstoßen und Wissen über Kinderrechte vermitteln. Darüber hinaus sollen Kinder befähigt werden, sich aktiv für ihre Rechte einzusetzen sowie sich für vermeintlich Fremdes und Unbekanntes zu öffnen. Und nicht zuletzt sollen sie darin unterstützt werden, ihre Meinung fundiert und mutig mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln zu äußern.

Um das zu erreichen, untersuchen SchülerInnen beispielsweise ihren

Stadtteil daraufhin, wie kindgerecht Spielplätze, Straßen und Parks in ihrer Umgebung angelegt sind; verbunden mit der Frage, wie etwaige Probleme aufgegriffen und in Aktionen und Lösungen einfließen können. Oder sie setzen sich anhand von Biografien und ausgewählten Hintergrundinformationen damit auseinander, was es für Kinder und Jugendliche bedeutet, als Flüchtling der Erinnerung an den Krieg sowie aktuellen Diskriminierungen ausgesetzt zu sein. Auch erarbeiteten Berliner GrundschülerInnen im Kontext des Kinderrechte-Filmfestivals mit ihren TeamerInnen Filmideen zu gesellschaftlich relevanten Themen und setzten sie filmisch um. So wurde wirkungsvoll demonstriert, wie gut künstlerische Medien als Sprachrohr für gesellschaftspolitische Anliegen genutzt werden können.

Mehr Beispiele sowie Informationen zu den Workshop-Angeboten sowie Inspirationen für die eigene Arbeit stehen auf der Website von KidsCourage.

[www.kidscourage.de](http://www.kidscourage.de)

# Was bietet das Courage-Netzwerk?

Aus dem Leitgedanken des Lernziels Gleichwertigkeit leitet sich der multidimensionale Präventionsansatz von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ab. Dieser macht sich eine Reihe Methoden und Handlungsfelder zunutze, die auch an sehr vielen anderen Schulen in Deutschland täglich und erfolgreich und in Richtung eines diskriminierungssensiblen Schulklimas umgesetzt werden.

Was also ist das wirklich Besondere an dem Courage-Netzwerk; was haben SchülerInnen und Lehrkräfte davon, wenn sie dafür sorgen, dass ihre Schule ihm beiträgt? Immerhin geht die Aufnahme mit einer aufwendig zu organisierenden Selbstverpflichtung einher, die fordert, bei Diskriminierung und Gewalt nicht wegzuschauen. Sondern: Couragiert einzugreifen und sich regelmäßig, nachhaltig und immer gewaltfrei für eine Schulkultur einzusetzen, die sich am Lernziel Gleichwertigkeit mit Blick auf die Kinderrechte orientiert.

## Landes- und Regionalkoordinationen

Tatsächlich gibt es viele gute Gründe, dem Netzwerk beizutreten. Ein wesentlicher ist: Courage-Schulen sind nicht länger Einzelkämpfer, wenn es um Diskriminierung, Zivilcourage, Partizipation und Soziales Lernen geht. Sondern eben Teil eines Netzwerks, das durch die Regional- und Landeskoordinierungsstellen nachhaltig und professionell begleitet wird. Diese sind die ersten Ansprechpartner der Schulen, wenn es um Bitten nach Beratung und Informationen per Mail oder am Telefon geht. In Fragen der Organisation schulinterner Abläufe gilt das ebenso wie bei praktischen Fragen der Umsetzung von Workshops oder Projekten. Zwar sind weder die Bundeskoordination noch die Stellen auf Landes- und Regionalebene unmittelbar Anbieter der Inhalte und des Know-how, das für die Umsetzung von Aktionen oder für die Qualifizierung der Aktiven an den Schulen notwendig sind. Aber sie koordinieren die Akteure des Netzwerks untereinander so passgenau, dass am Ende die richtigen Informationen und ExpertInnen zu der richtigen Zielgruppe gelangen. Das ist ein großer Mehrwert, den die unterstützenden Strukturen des Courage-Netzwerks den Schulen bieten.

## Hunderte Kooperationspartner

Einen wesentlichen Beitrag zu dieser Unterstützung liefern die bundesweit mehrere Hundert außerschulische



Vernetzungstreffen ...

liche Kooperationspartner des Netzwerks. Zu ihnen gehören vielfältige staatliche wie zivilgesellschaftliche Anbieter von politischer Bildungsarbeit: beispielsweise Demokratieprojekte, Opferberatungen, Migrantenelbstorganisationen, gewaltpräventive Projekte, Bildungsverwaltungen, kommunale Antidiskriminierungsstellen, Museen, Theater, KunstpädagogInnen. Die kompetenten ReferentInnen der Kooperationspartner bringen aktuelle Themen, effektive Methoden und neue Perspektiven an die Schulen. Mit innovativen wie auch mit erprobten Ansätzen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit bearbeiten sie Themenfelder, die den SchülerInnen und Lehrkräften aktuell unter den Nägeln brennen.

Als weiteren wichtigen Punkt stehen den Netzwerkschulen zahlreiche Veranstaltungsformate wie regionale, landes- und bundesweite Vernetzungstreffen und andere Qualifizierungsangebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene offen. Bei diesen Gelegenheiten tauschen sich die Aktiven der Schulen untereinander sowie mit den Kooperationspartnern und MitarbeiterInnen der Koordinierungsstellen über ihre Erfahrungen aus und



© Wolfgang Borris

... bieten Ideen, Inspirationen und gute Beispiele

erhalten wesentliche Impulse und Inspirationen. Die Treffen sind zudem geeignet, die Akteure zu motivieren, über den Tellerrand ihrer eigenen Ansätze an der Schule hinauszuschauen und neue Perspektiven auf Themenfelder zu bekommen. Nicht zuletzt wird so die Vernetzung nicht nur untereinander, sondern auch mit zivilgesellschaftlichen Akteuren gefördert und die Schule geöffnet: ein Ziel, das im Courage-Netzwerk von und mit allen Kräften unterstützt wird und den Klimawandel an Schulen maßgeblich mitbestimmt.

### **Bundesweit vernetzt**

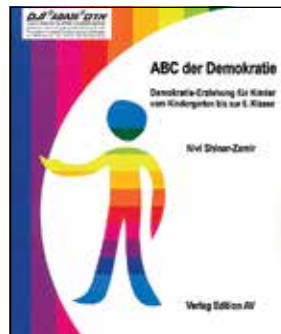
Die Bundeskoordination spielt bei der Verbreitung des Leitgedankens und wichtiger Informationen zu den wesentlichen Themenfeldern von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* eine wesentliche Rolle: etwa mit zahlreichen Publikationen wie diesem und anderen Handbüchern und zahlreichen Broschüren, in denen Expertenwissen gut lesbar aufbereitet wird.

Seine Ansätze zu Antidiskriminierungsarbeit und Menschenrechtsbildung entwickelt *Schule ohne Rassismus –*

*Schule mit Courage* kontinuierlich weiter. Nur so konnten wir uns über Jahrzehnte zu einem wichtigen Netzwerk der Menschenrechtserziehung in Deutschland entwickeln. Wer dem Netzwerk heute beiträgt, wird somit Teil eines Projekts, das bereits mehrere Generationen von Kindern und Jugendlichen, aber auch LehrerInnen und PädagogInnen an mehr als zweitausend Schulen unterstützt hat, den Klimawandel an ihren Schulen zu gestalten.

Dennoch bleibt festzuhalten: Das Courage-Netzwerk steht seinen Schulen mit zahlreichen Initiativen, Ansprechpartnern und Materialien gern flankierend zur Seite. Die konkrete Arbeit muss allerdings von den Schulen geleistet werden. Dazu will dieses Handbuch einen wesentlichen Beitrag leisten: mit zahlreichen Informationen und Tipps zu Fragen von Organisation und Vernetzung, zu grundsätzlichen Themen und innovativen Handlungsfeldern sowie zur Sicherung der Nachhaltigkeit. Sie alle haben sich in der langjährigen Praxis bewährt – und mit dazu beigetragen, dass *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* das Gegenteil einer Eintagsfliege ist. ■

## Material



### Alle Mittendrin!

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet Schulen, SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit allen anderen zu unterrichten. Viele LehrerInnen und SchulleiterInnen fragen sich allerdings mangels Erfahrung mit körperlich oder geistig behinderten

Kindern, wie sie das gemeinsame Lernen umsetzen sollen. Wie inklusive Grundschulen ihre Strukturen, das Lernen und das Miteinander organisieren und ihr Schulgebäude an spezielle Bedürfnisse angepasst haben, berichtet dieses Buch. Anhand vieler Beispiele einer pädagogisch begeisterten Praxis wird gezeigt, wie viel

Bereicherndes und Inspirierendes Schulen, PädagogInnen und SchülerInnen entgeht, wenn Menschen jenseits der Norm fallen in Sonderschulen unter sich bleiben müssen.

Mittendrin e.V. (Hrsg.): „Alle Mittendrin! Inklusion in der Grundschule“, Verlag an der Ruhr, Mülheim 2013, 320 Seiten

### ABC der Demokratie

Präsentiert wird ein erzieherisches Konzept, welches Kinder vom Kita-Alter bis zur 6. Klasse mit den Grundbegriffen der Demokratie und deren Praxis vertraut macht. Demokratieerziehung wird mit einem kreativen Lernprozess verknüpft; so werden Kinder zu aktiven Partnern bei einer demokratischen Lebensauffassung.

Der Lernprozess erfolgt entlang von Aktivitäten, bei denen verschiedene Mittel – Literatur, Schauspiel, Musik, Spiele, Malen und Basteln – eingesetzt werden. Um die Idee von Demokratie zu verstehen und zu verinnerlichen, werden komplexe Themen wie Gleichberechtigung, Beziehung zwischen Mehrheit und Minderheit, Konfliktlö-

sungen und die Frage, was Gesetze sind, in Begriffe und Situationen übersetzt, die für die Lebenswelt von Kindern von Bedeutung sind.

Nivi Shinar-Zamir: „ABC der Demokratie. Demokratie-Erziehung für Kinder vom Kindergarten bis zur 6. Klasse“, Verlag Edition AV, Lich 2006, 412 Seiten

### Unser Präventionsansatz

Eine gute und nachhaltige Präventionsarbeit an unseren Schulen stärkt Kinder und Jugendliche, sich für eine demokratische Gesellschaft, für Menschenrechte und ein solidarisches Miteinander einzusetzen. Der Präventionsansatz von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* wendet sich gegen alle Ideologien der

Ungleichwertigkeit und bewährt sich in der Praxis an vielen der bundesweit nunmehr 2.000 Courage-Schulen. Er leistet aktuell einen wichtigen Beitrag, um den Einfluss salafistischer und rechtsextremistischer Gruppen auf Heranwachsende einzugrenzen. Mit der Schrift eröffnet die Bundeskoordination die Reihe ‚Bausteine‘. In ihr werden

in Zukunft WissenschaftlerInnen, PädagogInnen und PublizistInnen erörtern, wie eine dem Schutz der Würde aller Menschen verpflichtete Schule verwirklicht werden kann.

Sanem Kleff: „Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Baustein 1“, Aktion Courage e. V., Berlin 2016, 40 Seiten



## Material



### Gewaltfreie Klasse – gewaltfreie Schule

An einer Brennpunkt-Grundschule in Eberswalde/Brandenburg wurde ein Anti-Gewalt-Programm entwickelt, das Gewaltprävention mit Peer-Learning, Schulentwicklung und Partizipation verknüpft. Es motiviert SchülerInnen, demokratische Schulstrukturen zu entwickeln und Regelverstöße, Mobbing, Aggression und Gewalt zurück-

zuweisen. Das Peer-Learning-Konzept basiert auf der Überzeugung, dass Kinder ihre Konflikte selbst lösen können, wenn sie mit dafür aufgestellten Regeln operieren. Vorgestellt wird auch, wie SchülerInnen über Abstimmungen und Entscheidungsverfahren an ihrer Schule Demokratie ganz praktisch kennenlernen. So erfahren sie ein

Wir-Gefühl, Wege zur Konfliktlösung sowie Partizipation und Gewaltfreiheit an ihrer Schule. Für die Klassen 1 bis 6.

Stefan Schanzbächer, Anke Billing: ‚Gewaltfreie Klasse – gewaltfreie Schule. Ein praxiserprobtes Konzept gegen Aggression und für demokratisches Miteinander‘, Verlag an der Ruhr, Mülheim 2015, 208 Seiten, mit Vorlagen auf CD

### Composito

Der Band bietet Anregungen zur Menschenrechtsbildung für Kinder. Er gibt einen Überblick über Menschen- und Kinderrechte und vermittelt Hintergrundwissen zu Demokratie, Frieden, Geschlechtergerechtigkeit, Umwelt, Medien, Armut und Gewalt. Kinder sollen inspiriert werden, anhand eigener Erfahrungen Positionen und

Argumente zu Menschenrechtsfragen zu entwickeln. So lernen sie Werte wie Würde, Toleranz, Achtung für andere sowie Fähigkeiten wie Zusammenarbeit, kritisches Denken und das Eintreten für die eigenen Rechte. Gleichzeitig entdecken sie, dass sie durch konkretes Handeln ihre Schule oder Gemeinschaft positiv verändern

können. Das Handbuch ist über die Bundeszentrale für politische Bildung erhältlich. Von 7 bis 13 Jahren.

‚Composito. Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern‘, Bundeszentrale für politische Bildung, Deutsches Institut für Menschenrechte, Europarat, Bonn 2009, 336 Seiten  
[www.composito.zmrb.ch](http://www.composito.zmrb.ch)

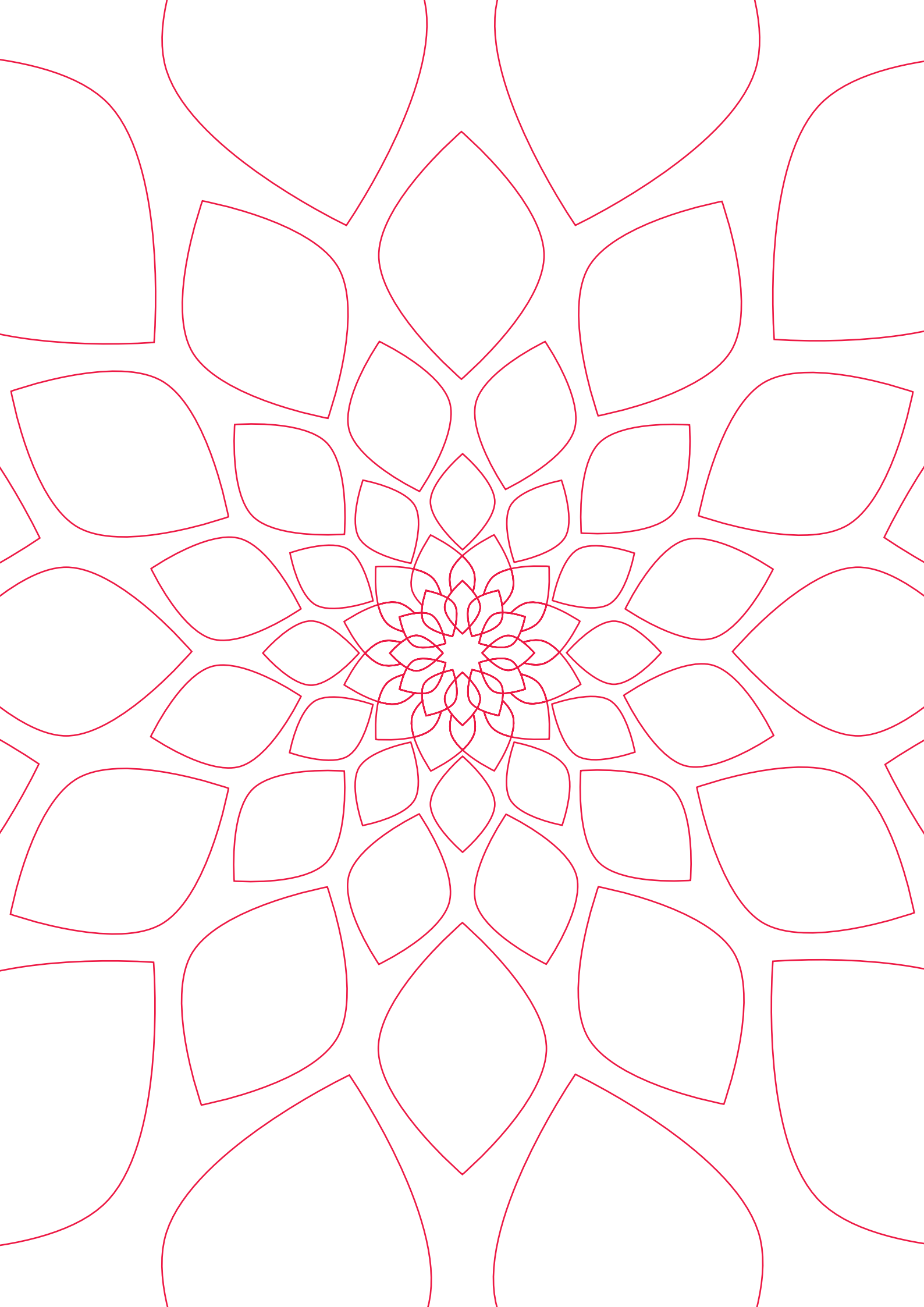
### Auf dem Weg zur Schule

Was für Kinder in Deutschland meist ganz normal ist, bedeutet für andere ein echtes Abenteuer: der Weg zur Schule. Ob gefährlich nah an einer Elefantenherde vorbei, über steinige Gebirgspfade, durch unwegsame Flusstäler oder mit dem Pferd durch die Weite Patagoniens: für Jackson (11) aus der kenianischen Savanne, Zahira

(12) aus dem Atlasgebirge in Marokko, Samuel (13) am Golf von Bengalen und Carlito (11) in Argentinien ist der tägliche Schulweg lang und gefährvoll. Sie gehen ihn trotzdem, weil Bildung für sie die einzige realistische Chance auf ein besseres Leben ist. Unter anderem ihre Geschichten verknüpft ein Film zu einer beeindruckenden

globalen Bildungserzählung. Vieles, das hierzulande selbstverständlich ist, erscheint in dem Film von Pascal Plisson in einem neuem Licht.

‚Auf dem Weg zur Schule‘, Universum Film, DVD/Blu-ray Disc 2014, 77 Minuten, Begleitmaterial: [www.wildbunch.de](http://www.wildbunch.de)



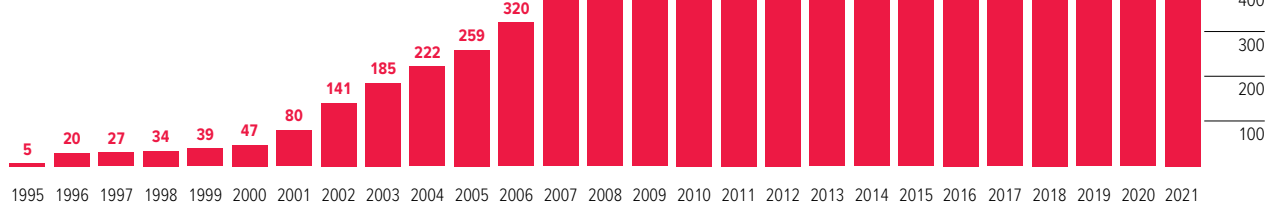
# 2 Der Weg zu einer Schule mit Courage

Die Gesellschaft ist nicht frei von Konflikten; und Schulen sind es auch nicht. Immer wieder werden Schülerinnen oder Schüler wegen ihrer Herkunft, ihres Aussehens, ihrer Religion oder ihrer Kleidung beleidigt und ausgegrenzt. Hinnehmen muss das niemand. SchülerInnen und PädagogInnen können sagen: „Es reicht! Wir setzen ein deutliches Zeichen gegen Mobbing, Rassismus, Diskriminierung und Gewalt. Wir machen unsere Schule zu einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.“

Tausende Schulen sind Teil unseres ständig wachsenden Netzwerks, das sich einer vielfältigen und demokratischen Schulkultur verschrieben hat. Etwa jede zehnte ist eine Grundschule. Sie alle haben sich verpflichtet, nicht zu schweigen und etwas zu tun, wenn menschenverachtende Ideologien in ihren Schulalltag Einzug halten. Dabei bekommen sie Unterstützung von der Bundeskoordination, den Landes- und Regionalkoordinatungen und zahlreichen Kooperationspartnern.

Bevor Schulen in das Courage-Netzwerk aufgenommen werden und den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* erhalten, müssen sie allerdings ein paar Voraussetzungen erfüllen. Welche das sind, darüber informiert dieses Kapitel. Außerdem erfährt ihr, wie das Netzwerk entstand und wie es aufgebaut ist. Und es gibt Antworten auf die Frage, was der Titel eigentlich bedeutet und ob es wirklich eine Schule frei von Diskriminierung gibt. Und: Ob der Titel wieder aberkannt werden kann.

Anzahl der Courage-Schulen bundesweit



Eine Idee macht Schule	28
Unser Selbstverständnis	30
Akteure des Netzwerks	34
Kooperation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen	40
Die Rolle der Patinnen und Paten	42
Die Titelverleihung	44
Praxisbeispiele	46
Kann der Titel aberkannt werden?	48
In zehn Schritten zu einer Courage-Schule	49

# Eine Idee macht Schule

Was würdet ihr tun, wenn an eurer Schule, in eurer Nachbarschaft oder in sozialen Netzwerken Leute gemobbt werden, weil sie sich durch ihre Kleidung, ihre Sprache, ihre Hautfarbe, ihre sexuelle Orientierung oder ihre Herkunft von anderen unterscheiden? Und was, wenn es nicht bei Beleidigungen bliebe, sondern Menschen erniedrigt oder sogar körperlich angegriffen würden? Die Erfahrung zeigt: Häufig passiert etwas Erschreckendes. Es wird mitgemacht und nachgegrölt, geliked und geteilt, was andere vorgeben. Und nicht wenige denken: „Was hat das mit mir zu tun?“ Sie halten sich raus, schauen weg und greifen nicht ein.

Es gibt eine Alternative. Ihr könnt sagen: „Es reicht! Wir wollen keine Gewalt. Wir setzen deutliche Zeichen gegen Mobbing, Rassismus und Diskriminierung. Wir wollen einen Klimawechsel! Wir machen unsere Schule zu einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.“ Das Projekt bietet die Möglichkeit, euch dort zu engagieren, wo ihr bereits seid: an euren Schulen. Die Möglichkeiten, das Schulklima mitzugestalten, eigenständig Ideen zu entwickeln und gemeinsam umzusetzen, sind vielfältig.

## Die europäische Idee

Die ursprüngliche Idee hatten SchülerInnen und PädagogInnen Ende der 80er-Jahre in Belgien. Vor dem Hintergrund zunehmender rassistischer und rechts-extremistisch motivierter Gewalt erklärten sie ihre Schulen zu Orten, an denen Rassismus keine Chance haben sollte. Im Jahr 1988 wurde *School Zonder Racisme* gegründet. Antirassismusinitiativen in den Niederlanden, Deutschland, Österreich und Spanien ließen sich von der Idee inspirieren.

Allerdings war und ist *Schule ohne Rassismus* kein einheitliches europaweites Projekt. Es gibt weder eine Dachorganisation noch gemeinsame Leitlinien. Gemeinsam ist den Projekten in allen Ländern lediglich die Grundidee: Schulen, die sich dem Netzwerk anschließen, einigen sich in einer Selbstverpflichtung mehrheitlich darauf, aktiv gegen Rassismus vorzugehen. Umgesetzt wird diese Grundidee wegen der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Schullandschaften in den Ländern auf ganz verschiedene Weise. Nicht immer war das Engagement zudem von Dauer: In den Niederlanden wurde *School Zonder Racisme* 2009 beendet; das Nachfolgeprojekt dort heißt *Gelijke behandeling voor iedereen* (Gleichbehandlung für jeden). In Österreich ruhen die Aktivitäten.

## Die deutsche Erfolgsgeschichte

Zu einer beispiellosen Erfolgsgeschichte wurde *Schule ohne Rassismus* vor allem in Deutschland. Im Jahr 1995 rief der in Bonn ansässige Verein Aktion Courage e.V., inspiriert durch die Vorreiter in Belgien und den Niederlanden, das Projekt ins Leben. Damals verbreiteten Neonazis, rechte Skinheads und rechtsextreme Kameradschaften in Deutschland Angst und Schrecken. Aktion Courage sagte: Wir überlassen denen nicht die Straßen. Wir lassen es nicht zu, dass sie an unseren Schulen ein Klima der Angst erzeugen. Dahinter steckte die Vermutung, dass sich sehr viele Kinder und Jugendliche für ein friedliches Miteinander engagieren wollen, aber häufig nicht wissen, wie. Bis zum Jahr 2000 agierte das Projekt *Schule ohne Rassismus* von Bonn aus überwiegend an Schulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen.

**1988** In Belgien entsteht die Idee zu Schule ohne Rassismus.

**1995** *Schule ohne Rassismus* wird in Bonn von Aktion Courage e.V. gegründet. „Die Jugend in Deutschland ist gegenüber Fremden viel vorurteils-freier als die ältere Generation. Es gibt zwar Fremdenfeindlichkeit mit rassistischen Zügen, erfreulicherweise herrscht bei vielen jungen Menschen jedoch eine deutlich andere Stimmung“, erklärt der Vorsitzende des Zentralrats der Juden, Ignatz Bubis, zum Auftakt.

**2000** Sanem Kleff, Lehrerin aus Berlin und Expertin für interkulturelle Pädagogik, übernimmt im Vorstand des Trägervereins Aktion Courage e.V. die Leitung. Sie verlegt das Büro nach Berlin, stellt das Projekt inhaltlich und organisatorisch auf eine breitere Basis und erweitert den Namen: *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.



Zu Beginn des neuen Jahrtausends stand *Schule ohne Rassismus* in Deutschland vor dem Aus. Gerade einmal 39 Schulen hatten sich binnen fünf Jahren dem Netzwerk angeschlossen. Um einen neuen Anlauf zu nehmen, übertrug Aktion Courage e.V. die Leitung an Sanem Kleff. Mit der türkisch-deutschen Expertin für interkulturelle Pädagogik, die 20 Jahre lang Kinder aus Flüchtlingsfamilien an Berliner Hauptschulen unterrichtet hatte, machte das Projekt große Fortschritte.

## Ohne Rassismus, mit Courage

Zuerst erweiterte Sanem Kleff den Namen: Seit 2001 heißt es nicht mehr *Schule ohne Rassismus*, sondern *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Denn natürlich reicht es nicht, einfach nur gegen menschenfeindliche Ideologien zu sein. Wichtig ist vielmehr das positive Ziel, das Schulklima nachhaltig so zu verändern, dass Vielfalt und Zivilcourage im Schulalltag anerkannt und gefördert werden – und die gegenseitige Achtung mit der Suche nach gemeinsamen verbindlichen Werten und Regeln einhergeht. Nun zeigt schon das zweizeilige Logo, dass es dem Projekt um die Bekämpfung aller Formen von Diskriminierung und eben auch um die Stärkung der Zivilcourage geht.

Im Jahr 2001 verlegte Sanem Kleff den Sitz nach Berlin und entwickelte die heutige Organisationsstruktur. Die Bundeskoordination, die dem Netzwerk mit Rat und Tat zur Seite steht, nahm ihre Arbeit auf und machte sich an den Aufbau der Landeskoordinationen sowie eines Netzwerks von Kooperationspartnern; dazu später mehr. Ohne Moos nichts los – dies galt und gilt auch in unserem Fall. Sanem Kleff holte die Bundeszentrale

für politische Bildung und den Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft als erste Kooperationspartner und Förderer mit ins Boot; beide unterstützen das Courage-Netzwerk neben vielen anderen bis heute. Andere Förderer wie das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend kamen dazu.

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* orientiert seinen Handlungsansatz seit 2000 an der Grundrechtecharta der Europäischen Union. Dort heißt es: „Diskriminierungen, insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse (sic! Die Redaktion), der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung, sind verboten.“ Damit wird deutlich, dass es uns, obwohl im Titel nur Rassismus namentlich genannt wird, um die Bekämpfung jeder Form von Diskriminierung geht.

Um in das Courage-Netzwerk aufgenommen zu werden, müssen sich mindestens 70 Prozent aller SchülerInnen, LehrerInnen und MitarbeiterInnen einer Schule zu den drei Punkten des Selbstverständnisses des Projekts bekennen. Damit verpflichten sie sich öffentlich, Aktivitäten gegen Gewalt, Diskriminierungen aller Art, insbesondere Rassismus, durchzuführen und künftig nicht wegzuschauen, wenn derartiges geschieht.

Was ihr als eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* alles machen könnt, erfahrt ihr im weiteren Verlauf des Handbuchs. ■

---

**2001** Der Koordinierungsrat der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit verleiht der Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* die Buber-Rosenzweig-Medaille. Diese würdigt Persönlichkeiten, Initiativen oder Einrichtungen, die sich um Verständigung und christlich-jüdische Zusammenarbeit verdient machen.

**2004** Das von der Bundesregierung ins Leben gerufene Bündnis für Demokratie und Toleranz zeichnet die Bundeskoordination als „Botschafter der Toleranz“ aus. Zur Begründung heißt es, das Projekt setze sich „ideenreich und engagiert gegen Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Ausgrenzung ein“.

**2005** Mit Unterstützung von JournalistInnen produzieren SchülerInnen aus ganz Deutschland die erste Ausgabe der ‚Q-rage!‘: die Zeitung der Bundeskoordination, die mit einer Auflage von bis zu einer Million Exemplaren erscheint.

# Unser Selbstverständnis

Jede Schule, egal welcher Schulart und welcher Schulstufe, kann dem Netzwerk beitreten und den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bekommen, wenn sie folgende Voraussetzungen erfüllt:

Mindestens 70 Prozent aller Menschen, die in einer Schule lernen und arbeiten (SchülerInnen, LehrerInnen, SozialpädagogInnen, Verwaltungspersonen und technisches Personal) erklären sich in einer geheimen Abstimmung damit einverstanden, sich künftig gegen jede Form von Diskriminierung an ihrer Schule aktiv einzusetzen. Die drei Punkte der Selbstverpflichtung, denen in einer geheimen Abstimmung zugestimmt wird, lauten:

- 1. Ich werde mich dafür einsetzen, dass es zu einer zentralen Aufgabe meiner Schule wird, nachhaltige und langfristige Projekte, Aktivitäten und Initiativen zu entwickeln, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.**
- 2. Wenn an meiner Schule Gewalt oder diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, wende ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesem Problem gemeinsam Wege finden, uns zukünftig zu achten.**
- 3. Ich setze mich dafür ein, dass an meiner Schule einmal pro Jahr ein Projekt zum Thema Diskriminierungen durchgeführt wird, um langfristig gegen jegliche Form von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, vorzugehen.**

## Versprechen für die Zukunft

Das Selbstverständnis richtet den Blick in die Zukunft und macht deutlich: Der Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist kein Preis für bereits durchgeführte Projekte und geleistete Arbeit für die Menschenrechte. Er ist auch kein Gütesiegel wie die TÜV-Plakette an Autos und garantiert, dass an der Schule ab jetzt keinerlei Konflikte auftreten, Gewalt, Ausgrenzung und Rassismus nicht mehr vorkommen. Solche Inseln der Glückseligkeit gibt es nicht. Wo Menschen aufeinandertreffen, treten auch Interessenkonflikte und Streitereien auf. Entscheidend ist, ob sie in friedlicher und respektvoller oder in ausgrenzender und herabwürdigender Weise aufgegriffen und gelöst werden. Dazu verpflichten sich die Schulmitglieder mit dem zweiten Punkt: Sie schauen nicht weg, wenn Ausgrenzung und Diskriminierung geschehen – sondern sie entwickeln im Alltag ihrer Schule eine Kultur der Verantwortung füreinander.

Deshalb bedarf es auch keiner Jury, die entscheidet, welche Schule den Titel bekommt und welche nicht. Mit der Selbstverpflichtung nehmen die Schulen sich selbst beim Wort. Sie erklären: Wir wollen bei menschenverachtenden verbalen oder tätlichen Angriffen nicht wegschauen, sondern couragiert reagieren und gemeinsam friedliche Lösungen finden.

Sie verpflichten sich, darauf zu achten, dass sich durch vielfältige Aktivitäten, Projekte und Initiativen an ihrer Schule langfristig ein Klima entwickelt, das Diskriminierungen nach Möglichkeit erst gar nicht entstehen lässt. Mit der Aufnahme in das Courage-Netzwerk ist das Versprechen verbunden, auf die Einhaltung der drei

**2006** Das kleine Bundesland Bremen ist seit Jahren in Sachen *Schule ohne Rassismus* ganz groß. Aber geht auch Stadt ohne Rassismus? Drei Tage lang werben sie im Foyer der Bürgerschaft um Unterschriften unter ihre Antidiskriminierungsagenda. Es klappt: Mehr als 70 Prozent der VolksvertreterInnen wollen künftig gegen jede Form von Diskriminierung eintreten. Bremen wird die erste Stadt ohne Rassismus.

**2009** Die Kultusminister der Länder widmen sich der demokratischen Kultur an Schulen. Sie verabschieden einen Beschluss zur Demokratieerziehung, in dem sie mehr „Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen für ihr Lebensumfeld“ fordern. Und, wörtlich: „die Ausweitung von Initiativen wie *Schule ohne Rassismus*.“

**2010** Pünktlich zum Geburtstag von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* wird im Sommer die 750. Schule ausgezeichnet. Am 13. Juni wird das 15-jährige Jubiläum feierlich begangen: mit einem Festakt im Jüdischen Museum Berlin und 400 geladenen Gästen, darunter SchülerInnen aus allen Bundesländern.

Punkte der Selbstverpflichtung zu achten. Die Regional- und Landeskoordinationen erinnern die Schulen an ihr Vorhaben und unterstützen die Aktiven auf diesem Weg.

Am Tag der Titelverleihung steht fest: Deutlich mehr als zwei Drittel aller Personen in dieser Schule haben die Selbstverpflichtung angenommen – ein beeindruckendes Ergebnis. Gleichzeitig ist klar: Auch hunderte Stimmen für die Selbstverpflichtung schaffen noch kein respektvolles Klima an der Schule. Vielmehr geht nach der Titelverleihung das Engagement in der Antidiskriminierungsarbeit erst richtig los. Das Ziel ist, den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* auf Dauer mit Leben zu füllen: mit Ideen, Aktionstagen und Projektwochen.

Bei der Planung von Aktionen lohnt sich, auch mal über den Tellerrand zu schauen und Erfahrungen anderer Schulen zu nutzen. Um den Austausch unter den Aktiven zu befördern, bietet das Courage-Netzwerk zahlreiche Veranstaltungsformate und mediale Formen an, mit denen sich die Schulen in der Stadt und der Region untereinander vernetzen können. Um gute Ideen auszutauschen, sich gegenseitig zu inspirieren und gemeinsam etwas umzusetzen – damit sie auch im außerschulischen Raum ihr Engagement gegen Rassismus und für Courage zeigen. Auch davon handelt dieses Handbuch.

Allen Schularten und -stufen liegt der Text in derselben Form vor. Grundschulen weisen oft darauf hin, dass die Formulierung des Standardtextes des Selbstverständnisses für die ersten Klassen nicht altersadäquat ist. Sie fragen, ob sie den Text kindgerecht umformulieren dürfen. Die Antwort: Ja, dies ist sogar erwünscht.

Kein Zweifel, der Text ist für Grundschüler, zumindest in den unteren Klassen, nicht gut geeignet. Aber warum bietet die Bundeskoordination keine standardisierte Grundschulversion an?

Ein Grund ist: Wollten wir jeder Schulart und jeder Klassenstufe optimal angepasste Texte vorlegen, so benötigten wir mindestens fünf oder sechs Varianten; und auch diese würden nicht immer alle Wünsche erfüllen. Das gilt insbesondere für Grundschulen: In den meisten Bundesländern umfassen sie die erste bis vierte Klasse; in anderen aber auch sechs Klassen. Infolgedessen werden sie von SchülerInnen im Alter von fünf bis dreizehn Jahren besucht; und während die Jüngsten noch nicht lesen können, können die Älteren bereits anspruchsvolle Texte verfassen.

Außerdem: Jede Reflexion über den Wortlaut und die Suche nach geeigneten Formulierungen für die eigene Zielgruppe setzt kreative Prozesse in Gang und bietet eine wertvolle Chance, sich bewusst mit Inhalten auseinanderzusetzen. Nicht selten ist die altersgemäße Neuformulierung des Selbstverständnisses das erste Projekt einer Gruppe oder Klasse in der Auseinandersetzung mit den Themenfeldern des Courage-Netzwerks. Dabei tauschen sich die SchülerInnen auch darüber aus, was Ausgrenzung, Gewalt und Courage für sie bedeuten.

Es ist den Grundschulen also unbenommen, die drei Punkte in kindgerechten Worten und möglicherweise auch mit Bezug auf Besonderheiten ihrer Schule anzupassen und einen neuen Wortlaut zu finden. Voraussetzung ist allerdings, dass die Kernanliegen der drei Punkte der ursprünglichen Fassung, mit welchen Worten auch immer formuliert, erhalten bleiben.

---

**2012** Im Januar ist das Netzwerk auf 1.000 Schulen angewachsen. Im April erhält die Bundeskoordination die Theodor-Heuss-Medaille und im Mai den Alternativen Medienpreis für die Zeitung ‚Q-rage!‘.

**2015** Am 7. Mai begeht das Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* sein 20-jähriges Jubiläum.

**2016** Im März tritt – in Halle an der Saale – die zweitausendste Schule dem Netzwerk bei. Weit über eine Million Schülerinnen und Schüler in Deutschland besuchen eine Courage-Schule!

1. ICH werde mich einsetzen. Die Betonung des ersten Punktes der Verpflichtung liegt auf dem ICH und der Zusicherung, sich aktiv einsetzen zu wollen.
2. Wenn ... dann ... Diese Verbindung zwischen Wahrnehmung und Handeln ist der zentrale Punkt des Selbstverständnisses. Er macht deutlich, dass mit dem Titel an der Schule Diskriminierung nicht schlagartig verschwunden sein wird. Der zweite Punkt hebt zudem deutlich hervor, dass es ab jetzt ganz besonders darum geht, nicht wegzuschauen, wenn Diskriminierung und Gewalt geschehen, sondern aktiv einzugreifen und friedliche Lösungen zu finden.
3. „Ich setze mich dafür ein ...“ ist ein deutliches Statement dafür, dass es nicht allein um ein ideelles Bekenntnis geht, sondern um ein aktives und nachhaltiges Engagement und die Umsetzung konkreter Maßnahmen an der Schule.

Wer meint, dass die Neuformulierung am besten durch LehrerInnen und PädagogInnen erfolgt, sollte Schülerinnen und Schülern ruhig mehr zutrauen. Dass diese das können, zeigen jahrelange Erfahrungen mit den Grundschulen des Netzwerks.

## Gemeinschaftsgrundschule Pannesheide

Ein gutes Beispiel dafür, wie die Selbstverpflichtung angepasst wurde, findet sich in der Nähe von Aachen an der deutsch-niederländischen Grenze: Dort haben die Kinder der Gemeinschaftsgrundschule Pannesheide vor dem Hintergrund der Selbstverpflichtung des Courage-Netzwerks zehn Gebote entwickelt. Diese sehen sie nun als ihre Schulverfassung an, die – überall im Gebäude ausgehängt – zu Beginn jeden Schuljahres von allen unterschrieben werden kann (siehe Grafik).

## Grundschule Hermannstraße, Stolberg

Viele Schulen nutzen auch die Schülerzeitung, um das Vorhaben in der Schulöffentlichkeit zu kommunizieren. So widmete die Grundschule Hermannstraße in Stolberg eine ganze Ausgabe ihrer „Hermannzeitung“ dem Anliegen, *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu werden. Ausführlich wurde über ihre Projektwoche mit ihren zahlreichen künstlerischen



**= Wir !**

**10 Gebote** einer Schule ohne Rassismus  
Schule mit Courage

Ich will, dass an meiner Schule *kein Kind* diskriminiert wird!  
Das bedeutet für mich:

1. *Niemand darf eingeschüchtert werden und soll Angst haben müssen!*
2. *Niemand darf Gewalt durch andere erfahren!*
3. *Niemand darf gehöhnt, abgewertet oder ausgegrenzt werden wegen seines Äußeren, seiner Sprache, seiner Hautfarbe, Herkunft oder seines Anders Seins!*

So Sorge *ich* **aktiv** mit dafür, dass jedes Kind sich sicher, angenommen und respektiert fühlt:

4. *Ich mache mir klar, dass alle Menschen verschieden und gleichberechtigt sind!*
5. *Ich achte den anderen, höre ihm zu und nehme ihn mit seinen Gedanken und Gefühlen Ernst!*
6. *Ich sehe nicht weg, wenn bei uns jemand bedrängt, ausgeschlossen, verletzt oder gedemütigt wird, sondern*
7. *Ich suche mir Verbündete, wenn ich sehe, dass jemand abgewertet wird!*
8. *Ich bin wachsam und bringe Verstöße immer wieder zur Sprache!*
9. *Ich verurteile sofort jede Art von Ausgrenzung, egal von wem sie kommt!*
10. *Ich stelle mich dem oder der Angegriffenen schützend und stärkend zur Seite!*

Ich setze mich mit dafür ein:

- dass an meiner Schule *mindestens einmal im Jahr ein Projekt zum Thema: Diskriminierung und Rassismus durchgeführt wird!*

Das finde ich wichtig, um den fairen Umgang miteinander immer wieder gemeinsam einüben zu können und damit wir dies auch nach unserer Schulzeit nicht vergessen!

Datum: \_\_\_\_\_ Name: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

© Gemeinschaftsgrundschule Pannesheide

Die Schulverfassung der Grundschule Pannesheide

und unterrichtsbezogenen Aktionen unter dem Motto „Freunde statt Fremde“ berichtet. Auch auf der Elternseite wurde umfangreich über das Projekt, die modifizierte Selbstverpflichtung und den Zeitplan bis zur Titelverleihung informiert.

So und anders haben viele Grundschulen längst bewiesen, dass sie die Auseinandersetzung mit den Courage-Zielen in beeindruckender Weise führen. In diesem Handbuch finden sich zahlreiche Beispiele, von denen sich Anwärter Schulen inspirieren lassen können und sollten: Schaut, wie andere Grundschulen in der Region den Weg in das Courage-Netzwerk angegangen sind! Mancherorts gibt es auch regionale Vernetzungstreffen von Grundschulen. Auch bei diesen Treffen können sich Anwärter Schulen wertvolle Unterstützung auf dem Weg in das Courage-Netzwerk holen und sich zugleich für ihr weiteres Engagement inspirieren lassen.



## **Evangelische Grundschule, Magdeburg**

An der Evangelischen Grundschule Magdeburg demonstrierten die SchülerInnen auf ihrem selbstständigen Weg in das Courage-Netzwerk zugleich, wie wichtig es ihnen ist, für solche wichtigen Weichenstellungen demokratische Strukturen wie das Schülerparlament zu nutzen. Zunächst luden die Eltern einer Klasse eine Mitarbeiterin der sächsisch-anhaltinischen Landeskoordination ein um sich über das Courage-Netzwerk und dessen Ziele zu informieren. Der Antrag der Klasseneltern an die Gesamtkonferenz, das Projekt zu initiieren, wurde einstimmig angenommen. Dann ergriffen die gewählten SchülervereinerInnen die Initiative und erarbeiteten ihr Selbstverständnis von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Im Schülerparlament informierten sie alle SchülerInnen über die Ziele des Projekts und stellten das modifizierte Selbstverständnis vor:

### Zu Punkt 1:

- Ich achte zuerst auf mein eigenes Verhalten.
- Ich gehe freundlich und friedlich mit anderen Kindern und Erwachsenen um.
- Ich löse Konflikte mit Worten und ohne Gewalt.
- Ich beschimpfe niemanden und lache niemanden aus.
- Ich achte die Sitten und Bräuche anderer Länder und anderer Religionen.
- Gegenüber fremden Menschen bin ich freundlich und biete meine Hilfe an.

### Zu Punkt 2:

- Ich helfe mutig anderen, die in Not geraten sind.
- Ich sage offen meine Meinung, wenn jemand andere Menschen beleidigt oder Gewalt anwendet. Wenn andere sich streiten, versuche ich zu helfen oder hole Hilfe herbei.
- Ich setze mich für ein gutes Miteinander aller Menschen in meiner Schule ein.

### Zu Punkt 3:

- Ich beteilige mich deshalb an Projekten zum Thema *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, die meine Schule mindestens einmal im Jahr durchführt.

In diesem Fall wurden alle wesentlichen Punkte der herkömmlichen Selbstverpflichtung kindgerecht aufgegriffen. Allerdings stellen Formulierungen wie in Punkt 3 („Ich beteilige mich deshalb an Projekten ...“) eine abgeschwächtere Form der Verbindlichkeit als im Originaltext dar.

Die Aufzählung von konkreten Aussagen, wie in diesem Beispiel unter Punkt 1, hat den Vorteil, dass sie die Inhalte den jüngeren Kindern nachvollziehbar und deutlich macht. Dabei sollte man allerdings auch wissen: Aufzählungen lassen schnell den Eindruck entstehen, man habe eine vollständige Liste erstellt.

## **Phorms Campus, Berlin Süd**

Übrigens lassen sich Grundschulen in vieler Hinsicht kreative Lösungen einfallen. So stehen sie unter anderem auch vor der Frage, wie Schülerinnen und Schüler in einer anonymen Abstimmung der Selbstverpflichtung zustimmen, wenn sie noch gar nicht alphabetisiert sind. Sie können den Text des Selbstverständnisses nicht lesen und nicht ihre Antwort durch Ankreuzen auswählen.

An der bilingualen Schule Phorms Campus Berlin Süd fand sich auch dafür eine kreative Lösung. Dort wurde ein Globus, umgeben von der Weite des dunklen Weltalls, auf ein Plakat gemalt. Die Grundschülerinnen und Grundschüler setzten ihre Fingerabdrücke mit weißer Farbe um den Globus herum und sorgten dafür, dass helle Sterne in den Tiefen des Weltalls erstrahlten.

Um alle Akteure an der Grundschule für das Projekt zu gewinnen, ist es hilfreich, die modifizierte Selbstverpflichtung nicht nur in den Klassen und Lerngruppen zu diskutieren. Auch die Eltern sollten über das Courage-Netzwerk und das Abstimmungsverfahren informiert werden, damit alle an der Grundschule sich über die Ziele des Projekts und vor allem über die damit verbundene Freiwilligkeit als eines ihrer wichtigsten Prinzipien im Klaren sind. ■

# Akteure des Netzwerks

Wie ihr dem Organigramm entnehmen könnt, besteht das Courage-Netzwerk aus zahlreichen Akteuren: aus dem Trägerverein Aktion Courage e.V., der Bundeskoordination in Berlin, den Landes- und Regionalkoordinationen; den außerschulischen Kooperationspartnern, den Patinnen und Paten. Und natürlich aus den Courage-Schulen mit all ihren aktiven Schülerinnen und Schülern, Pädagoginnen und Pädagogen.

Jeder Akteur erfüllt bestimmte Aufgaben im Netzwerk mit dem Ziel, die Kinder und Jugendlichen in den Schulen bei ihrem Engagement zu unterstützen.

## Der Trägerverein Aktion Courage e. V.

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist ein Projekt der Zivilgesellschaft, getragen vom Verein Aktion Courage e.V.. Deshalb steht Aktion Courage ganz oben an der Spitze des Netzwerks. Der Verein wurde 1992 als Antwort auf den gewalttätigen Rassismus gegründet, der sich in Städten wie Mölln, Solingen, Hoyerswerda und Rostock Bahn gebrochen hatte.

Zweck des gemeinnützigen Vereins ist laut Satzung „die Förderung der Zusammenarbeit und Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Nationen in der Bundesrepublik Deutschland und in Europa, die Beseitigung von Fluchtursachen, die Überwindung von Intoleranz und Hass und die Lösung sozialer Konflikte durch friedenspolitische Bildungsarbeit. In diesem Sinne soll besonders die Jugend gefördert werden. Zu diesem Zweck veranstaltet der Verein Seminare, öffentliche Vorträge und Diskussionen, führt Studienreisen durch und unterstützt geeignete Initiativen und Aktionen. Er gibt geeignete Publikationen heraus und verbreitet entsprechende Literatur.“

## Eingetragene Wort- und Bildmarke

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist eine geschützte Wort-Bild-Marke. Das heißt, dass nicht jeder mit dem Label und dem Namen machen kann, was er will. Es gibt ein paar Regeln, einige inhaltliche und qualitative Kriterien und Leitlinien, die der Trägerverein entwickelt hat und die von allen Schulen und Landeskoordinationen einzuhalten sind. Sie sind in diesem Handbuch ausführlich beschrieben und haben sich bislang bewährt und als sehr sinnvoll erwiesen. Sie sichern ab, dass alle Akteure sich an die Regeln des



Courage-Netzwerks halten und gemeinsam an einem Strang ziehen.

In Deutschland ist ausschließlich Aktion Courage berechtigt, Schulen den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu verleihen. Das bedeutet: Der Titel wird weder von Politikern noch von Ministern noch von anderen verliehen, wie man bisweilen fälschlicherweise in der Presse lesen kann, sondern nur von Aktion Courage – oder von den Landeskoordinationen, die dies im Namen des Trägervereins tun. Aktion Courage ernennt übrigens auch die Landes- und Regionalkoordinationen sowie die offiziellen Kooperationspartner des Courage-Netzwerks.

Der Abdruck des geschützten Logos benötigt ebenso wie die Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen, Seminaren, Schulungen, Konferenzen und die Herausgabe von Publikationen unter dem Label *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* die Genehmigung durch Aktion Courage.



Mit dem Schutz der Marke *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* stellt der Trägerverein sicher, dass sowohl Schulen, die den Titel tragen, wie auch Maßnahmen, die in seinem Namen durchgeführt werden, qualitative Mindeststandards erfüllen und das Projekt bundesweit nach den gleichen Grundsätzen und Prinzipien arbeitet. Er ist damit ein wichtiges Instrument der Qualitätskontrolle und der Corporate Identity.

### **Ansprechpartner im Netzwerk**

Sowohl die Bundeskoordination als auch die Landes- und Regionalkoordinations sind Ansprechpartner für die Schulen – mit je eigenen, klar definierten Aufgaben: für die Anwärter-schulen, für alle Angelegenheiten und Fragen rund um die Titelverleihung. Und natürlich für die nachhaltige Unterstützung der Schulen danach. Das heißt, Schulen können sich bei Fragen, für Informationen und bei der Bearbeitung von Konflikten sowohl an die Koordinierungsstellen der Region, an die Landes- oder an die Bundeskoordination in Berlin wenden. Im Sinne einer standortnahen und intensiven

Betreuung der Schulen im Courage-Netzwerk ist die zuständige Regionalkoordination beziehungsweise dort, wo die Struktur der Regionalkoordinations noch im Aufbau ist, die Landeskoordination die erste Adresse für Schulen.

### **Die Bundeskoordination**

Die Bundeskoordination mit Sitz in Berlin ist zentrale Ansprechpartnerin für das Netzwerk in Deutschland. Sie gewährleistet, dass die Aktivitäten des Netzwerks nicht nur als lokale Initiativen einzelner Schulen wahrgenommen werden, sondern als nachhaltige Idee, die deutschlandweit Kinder und Jugendliche vernetzt, qualifiziert und motiviert, sich gegen jede Form der Diskriminierung zu engagieren.

Die Geschäftsstelle der Bundeskoordination sichert mit vielen Maßnahmen die bundesweite Arbeits- und Wirkungsfähigkeit des Projekts: So informiert sie etwa mit der ‚Startinfo‘ über die Voraussetzungen für den Erwerb des Titels *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Sie regt an, vor Ort eine Initiativgruppe zu bilden, organisiert das Verfahren der Aufnahme neuer Schulen in das Netzwerk und versendet die Anerkennungsurkunden sowie die Metallschilder mit dem Logo für das Schulgebäude.

Außerdem gilt: Die Akteure eines so großen Netzwerks müssen in Kontakt stehen. Täten sie dies nicht, wäre *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* keine bundesweite Initiative mit einer hohen Attraktivität für Kinder und Jugendliche, sondern eine Sammlung von isolierten, lokal begrenzten Aktivitäten ohne Ausstrahlungskraft in die Gesellschaft. Um diese wichtige Kommunikation innerhalb des Netzwerks sicherzustellen, führt die Bundeskoordination bundesweite Fachtagungen, Qualifizierungsseminare und Vernetzungstreffen durch. Sie entwickelt und betreibt eine Homepage, eine Facebookseite, gibt einen Rundbrief, Plakate und Postkarten sowie weitere Informationsmaterialien heraus. In ihnen werden die Handlungsansätze und Themenfelder, die Methoden und die Arbeitsweise von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* vorgestellt. So wie in diesem Handbuch für die Grundschule.

Darüber hinaus erstellt die Bundeskoordination inhaltlich vertiefende Themenhefte und Handbücher, etwa zu ‚Rechtsextremismus in der Einwanderungsgesellschaft‘,

„Diskriminierung aufgrund sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität“, „Rassismus erkennen & bekämpfen“ oder „Islam & Schule“.

## Die Landeskoordinationen

Damit die Schulen in ganz Deutschland bei ihren Aktivitäten und Fragen nachhaltige Begleitung und kompetente Unterstützung finden, braucht es AnsprechpartnerInnen in ihrer Nähe. Um dies zu gewährleisten, hat die Bundeskoordination in den Bundesländern Koordinationsstellen eingerichtet und geeignete Organisationen zu ihren Trägern ernannt.

Unter diesen Trägern sind staatliche Einrichtungen wie Landeszentralen für politische Bildung oder Kommunale Integrationszentren, aber auch zivilgesellschaftliche Organisationen wie das Kolping-Bildungswerk oder das Netzwerk für Demokratie & Courage. Die Kontaktdaten und AnsprechpartnerInnen der Landeskoordination in eurem Bundesland findet ihr auf der Homepage der Bundeskoordination.

Die Landeskoordinationen werden von der Bundeskoordination bei ihrer Arbeit im Rahmen des Netzwerks qualifiziert und unterstützt. Auf regionaler Ebene entwickeln sie das Netzwerk durch die Einrichtung von Regionalkoordinationsstellen weiter.

Die Träger der Landeskoordinationen haben sich bei ihrer Ernennung dazu verpflichtet, das Projekt im Sinne der organisatorischen und inhaltlichen Leitlinien in ihrem Bundesland umzusetzen. Sie übernehmen dabei vielfältige Aufgaben:

- Sie vertreten die Bundeskoordination gegenüber den Courage-Schulen und Kooperationspartnern in ihrem Bundesland sowie den Verwaltungen auf Landesebene.
- Sie beraten und begleiten AnwärterSchulen bis zur Titelverleihung.
- Sie verleihen im Rahmen des festlichen Aktes den Titel und übergeben das Schild mit dem Netzwerk-Logo im Auftrag der Bundeskoordination.
- Nach der Titelverleihung sind die Landeskoordinationen zuständig für die nachhaltige Begleitung der Courage-Schulen durch Beratung und Begleitung bei der Umsetzung ihrer Projekte.
- Sie übernehmen die Öffentlichkeitsarbeit auf Landesebene.
- Sie führen landesweite Vernetzungs- und Aktiventreffen durch.
- Sie bauen das Netzwerk der außerschulischen Kooperationspartner im Land in Absprache mit der Bundeskoordination aus.
- Sie fördern die Kommunikation zwischen den Schulen im Land mit einer Landesrundmail oder landesspezifischen Broschüren.
- Sie akquirieren Landesmittel zur Finanzierung der Arbeit der Landeskoordination und der Maßnahmen an den Schulen.

**1998**

**Bremer  
Solidaritätspreis**

des Senats der Hansestadt Bremen

**1999**

**Förderpreis  
Demokratie  
leben**

des Deutschen Bundestages

**2001**

**Buber-  
Rosenzweig-  
Medaille**

des Deutschen Koordinierungsrates  
der Gesellschaften für Christlich-  
Jüdische Zusammenarbeit

## Die Regionalkoordinationen

In immer mehr Bundesländern steht der Landeskoordination ein Netz von regionalen Koordinierungsstellen zur Seite, die in einem wachsenden Netzwerk auf regionaler und lokaler Ebene immer mehr Aufgaben der Landeskoordination übernehmen. Sie halten den persönlichen und regelmäßigen Kontakt zu den Schulen, unterstützen sie bei der Vernetzung mit regionalen und lokalen Kooperationspartnern und stellen so wesentlich die Nachhaltigkeit des Netzwerkansatzes sicher. Auch Titelverleihungen werden inzwischen in vielen Bundesländern von MitarbeiterInnen der Regionalkoordinationen übernommen. Darüber hinaus organisieren die KoordinatorInnen regionale Tagungen und Netzwerktreffen zur Stärkung der aktiven SchülerInnen und LehrerInnen, zur Information über neue Aktionen und Projekte im Netzwerk und zum Austausch über Bedürfnisse und aktuelle Themen an den Schulen. Und sie sichern mit Broschüren, Flyern, Projekthandbüchern und weiteren Informationen auf der Homepage des Trägers der Regionalkoordination die Kommunikation zwischen den Akteuren auf regionaler Ebene ab.

## Die Kooperationspartner

Eine ebenso zentrale Funktion im Courage-Netzwerk haben die Kooperationspartner. Denn: Die Bundes- und Landeskoordinationen bauen keinen eigenen Pool von ReferentInnen auf. Sie wirken koordinierend und bringen für die inhaltliche Arbeit kompetente ReferentInnen von hunderten regionalen und überregionalen außerschulischen Kooperationspartnern mit den Aktiven an den Courage-Schulen zusammen. Mit

den Kooperationspartnern schließt die Bundeskoordination schriftliche Vereinbarungen. Zu ihnen gehören etwa das Jüdische Museum Berlin, der Türkische Bund Berlin-Brandenburg, das Anne-Frank-Zentrum, der Zentralrat der Juden in Deutschland, das Archiv der Jugendkulturen, Sportvereine, der Hauptvorstand und die Landesverbände der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Integrationsbeauftragte der Kommunen, verschiedene Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung und viele andere.

So entsteht um die Schulen herum ein dichtes Netz kompetenter außerschulischer Kooperationspartner, das von den Koordinationen kontinuierlich ausgebaut wird. Regelmäßige Netzwerktreffen verstetigen die Zusammenarbeit der Schulen mit den Kooperationspartnern. Dahinter steht die Idee: Kinder und Jugendliche können nur dann aktiv am schulischen und gesellschaftlichen Geschehen teilhaben, wenn sie vielfältig und kompetent in ihren Aktivitäten unterstützt werden. Eine aktuelle Liste unserer Kooperationspartner findet ihr auf unserer Homepage.

## Aktive an den Schulen

Die wichtigsten Akteure sind die Aktiven an den Schulen: Kinder und Jugendliche, die eine Initiativgruppe bilden, um ihre MitschülerInnen, LehrerInnen und PädagogInnen von dem Leitgedanken des Courage-Projekts zu überzeugen. Um ihre Ideen, ihre Anliegen und ihr Engagement geht es! Alle genannten Einrichtungen sind dazu da, sie zu unterstützen, damit sie etwas bewegen können. Und das können die Aktivengruppen tatsächlich. Bisweilen geht im Alltag verloren, an welchem großen Rad die Schulen mit ihren Aktivitäten so drehen.

**2004**

**Auszeichnung  
als Botschafter  
der Toleranz**

durch das Bündnis für  
Demokratie und Toleranz  
der Bundesregierung

**2012**

**Theodor-  
Heuss-  
Medaille**

der Theodor-Heuss-Stiftung

**2012**

**Alternativer  
Medienpreis**

für die Zeitung ‚Q-rage!‘ von der  
Nürnberger Medienakademie e.V.

Seit der Gründung von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* fanden Tausende von Aktiven organisierte Projektstage und Aktionen statt: Workshops, Gedenkstunden, Flashmobs, Theater-, Musik- oder Ausstellungsprojekte, Stadtrundgänge, Planspiele, und vieles anderes. Millionen Schülerinnen und Schüler haben daran teilgenommen und – unterstützt von PädagogInnen – einen wichtigen Beitrag zu einem Klimawandel an ihren Schulen und für eine offene und demokratische Gesellschaft geleistet.

### **Aus Initiativ- werden Aktivengruppen**

Oft ist der Auslöser, die Schule zu einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu machen, die Erfahrung von Mobbing, Rassismus oder anderen Diskriminierungen. Kinder, Jugendliche und Lehrkräfte, die nicht tatenlos zusehen wollen, informieren sich und suchen Verbündete, um gemeinsam eine Initiativgruppe zu gründen, die das Projekt an ihrer Schule bekannt macht. Sie werben in den Klassen für die Idee, machen Aushänge am Schwarzen Brett, reden mit FreundInnen, verfassen Artikel für die SchülerInnenzeitung, kümmern sich darum, dass ihr Vorhaben als Tagesordnungspunkt in der SchülerInnenvertretung zur Sprache kommt und dass es einen Infostand zum Projekt auf dem kommenden Schulfest geben wird.

Auf dem Weg in das Netzwerk stellen sich der Initiativgruppe eine Reihe weiterer Aufgaben. Sie informiert über das Abstimmungsverfahren an ihrer Schule, bei dem über den Eintritt in das Courage-Netzwerk und das damit verbundene Selbstverständnis abgestimmt wird, koordiniert meist auch die Suche nach einer Patin oder einem Paten und bereitet mit möglichst vielen UnterstützerInnen und in Absprache mit der Schulleitung den festlichen Akt der Übergabe des Titels vor.

Und: Nach der Titelverleihung gehen die Aktivitäten erst richtig los! Es ergibt Sinn, die Initiativgruppe zur Aktivengruppe zu erweitern, die mit ihren Ideen und Projekten zum Thema Diskriminierungen und insbesondere Rassismus einen festen Platz im Schulleben findet. Fachliche Unterstützung bekommt die Aktivengruppe durch die Kooperationspartner und die zuständige Landes- oder Regionalkoordination im Courage-Netzwerk. Einen kompakten Überblick über die wichtigsten zehn Schritte auf dem Weg zu einer Courage-Schule findet ihr in Kapitel 9.

### **Was können Aktivengruppen tun?**

Um eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu werden, braucht es viele Aktionen und Projekte. Da stellt sich die Frage: Dürfen Engagierte an einer Schule all diese Aktivitäten eigentlich entfalten? Aus schulorganisatorischer und schulrechtlicher Sicht ist die Antwort eindeutig: Ja, das dürfen sie. Allerdings gilt es einiges zu beachten: Wenn SchülerInnen, die das Projekt an ihrer Schule voranbringen wollen, nicht selbst Schul- oder Klassensprecher sind, sollten sie die gewählten VertreterInnen auf Klassen-, Jahrgangs- und Schulebene einbeziehen. Diese sind durch das Schulverfassungs-, Schulmitbestimmungs-, oder Schulmitwirkungsgesetz in dem jeweiligen Bundesland legitimiert und verfügen damit über ein gesetzliches Informationsrecht an der Schule. Sie vom Projekt zu überzeugen ist ohnehin ein großer Vorteil: Die SchulsprecherInnen können der Aktivengruppe *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* auch während der Informationsstunden das Rederecht einräumen.

Damit die SprecherInnen die Idee von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* aktiv umsetzen können, sollten sie von der Klassen- oder Schulkonferenz dazu beauftragt werden. Zahlreiche Argumente, mit denen für *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* geworben werden kann, finden sich in diesem Handbuch.

Selbstverständlich dürfen SchülerInnen auch im Auftrag der gewählten SchülervertreterInnen für die Abstimmung werben und Informationen verteilen. Und sie können, sofern die SchülervertreterInnen dies bewilligen, Aushänge am Mitteilungsbrett der Schülervertretung machen. Besser sind natürlich gemeinsame Absprachen zwischen der SchülerInnenvertretung, den Lehrkräften und der Schulleitung über die jeweiligen Projektideen. Mit guten Argumenten ist es möglich, sie alle von Sinn und Notwendigkeit der geplanten Aktionen zu überzeugen.

Es kommt allerdings auch vor, dass LehrerInnen die Ziele zwar im Prinzip unterstützen und dennoch Gründe gegen den Einstieg ins Courage-Netzwerk anführen; zum Beispiel die Fülle bereits laufender Projekte in anderen Themenfeldern wie Ökologie oder Sport. Woher, fragen sie, sollen sie da Zeit für weitere Aktivitäten nehmen? Und wird über Diskriminierung nicht bereits in den Regelfächern informiert? In diesem Fall muss sich die



© Oliver Schwabe

Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Titelerleihung als Startpunkt für weitere Aktivitäten

Aktivengruppe auf Diskussionen gefasst machen. Entmutigen sollte sie das nicht.

### **Viele kleine Schritte führen zum Ziel**

Vielleicht geht die Aktivengruppe, bis ihre Schule Teil des Courage-Netzwerks wird, erst einmal den aufwendigen, aber auf der Suche nach Unterstützung immer sinnvollen Weg über die einzelnen Schulklassen und Schulbereiche, um Inhalte, Projekte und mögliche Aktionen in den Schulalltag einzubinden. Wenn sie die notwendige Zustimmung der Schulgemeinschaft erhalten hat, haben sich ja alle auf die Grundsätze einer Courage-Schule verpflichtet. Und sie kann mit ihren Aktionen richtig loslegen.

Am besten geht das in enger Zusammenarbeit mit allen Lehrkräften. In den meisten Schulverfassungsgesetzen steht geschrieben, dass die SchülerInnen ihrem Alter entsprechend über die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte zu informieren und im Rahmen der geltenden Vorschriften auch an der Gestaltung des Unterrichts und sonstiger schulischer Veranstaltungen zu beteiligen

sind. Auch sollen SchülerInnen in Fragen der Auswahl des Lehrstoffs, der Bildung von Schwerpunkten, der Reihenfolge einzelner Themen und der Anwendung bestimmter Unterrichtsformen Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen haben. Die entsprechenden Passagen stehen jeweils in dem für das Bundesland gültigen Schulverfassungsgesetz unter dem Stichwort „Beteiligung der Schüler“. Ganz wichtig dabei ist: Eine Ablehnung dessen, was da steht, muss begründet werden.

Viele Aspekte der Themenfelder von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* lassen sich in den Schulalltag gut integrieren: etwa in den Sachunterricht, Musik, Kunst oder Sport. Noch besser ist es allerdings, die Themen in fächerübergreifenden Projekten zu bearbeiten, an denen mehrere Lehrkräfte oder auch die KollegInnen der Schulstation oder des offenen Ganztagsbetriebs beteiligt sind. Und wie die nächsten Generationen für ein nachhaltiges Engagement an eurer Schule und im Courage-Netzwerk gewonnen werden können, steht in Kapitel 9. ■

# Kooperation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist kein Projekt von Lehrerinnen und Lehrern. Im Mittelpunkt stehen die Ideen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern. Nur wenn sie die Sache in die Hand nehmen und eine Initiativgruppe bilden, sich dafür einsetzen, und sich mehrheitlich dafür einsetzen, kommen die Unterschriften von mindestens 70 Prozent der Schulmitglieder der Selbstverpflichtung zustimmen. Die Unterstützung ihrer LehrerInnen auf dem Weg dorthin benötigen sie allerdings.

Die aktive Rolle von SchülerInnen endet nicht etwa mit dem Tag der feierlichen Titelverleihung – jetzt gehen die Herausforderungen erst richtig los. Am besten bilden die InitiatorInnen zeitnah nach der Titelverleihung eine Aktivengruppe, die sich regelmäßig trifft und – unterstützt von Erwachsenen – kreative Projekte entwickelt und umsetzt. Denn auch wenn das Engagement von Kindern und Jugendlichen unverzichtbar ist, gilt: Lehrerinnen und Lehrer sind von den Aktivitäten keineswegs ausgeschlossen. SchülerInnen werden ihre Ideen dann besonders erfolgreich umsetzen können, wenn sie PädagogInnen in die Aktivengruppe einbeziehen. Dafür müssen sie jene nicht nur von ihren Ideen, sondern auch davon überzeugen, dass sie bereit sind, Verantwortung zu übernehmen. LehrerInnen wollen schließlich nicht befürchten müssen, nach einigen Wochen mit der Organisation der Projekte alleine zu bleiben.

Klappt die Zusammenarbeit, wächst und gedeiht die kompetente Unterstützung durch Erwachsene bei der Umsetzung der Ideen; dann können diese sogar in den regulären Schulalltag integriert werden. Und erfahrungsgemäß sind Lehrerinnen und Lehrer schnell zu begeistern, wenn sie eingeladen werden, gemeinsam mit der Aktivengruppe den Titel mit Leben zu füllen.

Wichtig an ihrem Engagement ist außerdem: Anders als die Schüler sind die Lehrkräfte meist nicht nur für einige Jahre an der Schule. Sie übernehmen eine wichtige Scharnierfunktion, wenn es darum geht, das Projekt mit nachfolgenden SchülerInnengenerationen weiterzuführen. Und ob das gelingt, entscheidet darüber, ob der Projektansatz langfristig fester Bestandteil des Schulprofils wird – und der nachhaltige Klimawechsel an der Schule tatsächlich gelingt.

Wie aber gelingt die Ansprache an Lehrerinnen und Lehrer am besten? Den passenden Weg muss jede Schule

selbst herausfinden. Sicher hilft es, in der Schülervvertretung darüber zu beraten sowie die Vertrauenslehrerin und die KlassenlehrerInnen anzusprechen. Eine weitere Möglichkeit ist es, die Schulleitung zu bitten, das Projekt auf die Tagesordnung der nächsten Schulkonferenz zu setzen und den Vorstellenden ein Rederecht einzuräumen. Welche weiteren Möglichkeiten bestehen, um das Anliegen der Initiativgruppe in die schulischen Entscheidungsgremien zu tragen, ist Kapitel 6 zu entnehmen.

Eine gute Methode ist auch, einen Brief an alle LehrerInnen zu schicken, in dem etwa stehen kann:

## **Liebe Lehrerinnen, liebe Lehrer,**

wir Schülerinnen und Schüler haben uns über das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* informiert und möchten, dass unsere Schule sich dem bundesweiten Netzwerk der Courage-Schulen anschließt.

Deswegen haben wir eine Initiativgruppe gebildet und möchten nun unsere MitschülerInnen informieren und für dieses Projekt an unserer Schule werben. Zu Ihrer Information geben wir Ihnen beiliegend ein Exemplar der ‚Start-Info‘ von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.

Dieses Projekt wird nach der Titelübergabe von unserer Aktivengruppe gestaltet. Bei der Umsetzung der Aktionen bitten wir bereits jetzt um Ihre Unterstützung. Rassismus, Diskriminierung und Gewalt betreffen alle Lebensbereiche, deshalb möchten wir Ihren Unterricht in unser Projekt einbeziehen.

Wir wünschen uns eine engagierte Schule, die uns die Zeit und den Raum gibt, uns aktiv mit allen Formen von Diskriminierung auseinander zu setzen. Wir wollen dagegen angehen und damit ein Schulklima schaffen, bei dem sich alle Schulmitglieder mit Respekt begegnen.

Wir freuen uns sehr, wenn Sie uns unterstützen. Wie diese Unterstützung konkret aussehen könnte, möchten wir gern mit Ihnen besprechen.

Mit freundlichen Grüßen,  
Ihre Initiativgruppe





© Metin Yilmaz

Gute Zusammenarbeit macht spektakuläre Events wie diesen Zirkus an der Berliner Grundschule in den Rollbergen möglich

Natürlich kann es auch sein, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer sich ablehnend verhält. Vielleicht befürchtet er oder sie, dass die Umsetzung eines bestimmten inhaltlichen Projekts den normalen Unterrichtsablauf stören könnte oder nicht genug Zeit für die Unterrichtsthemen bleibt. Oder hat die Ablehnung ganz andere Gründe? Dann führt kein Weg an einem Gespräch vorbei. Vielleicht gelingt es dabei, die SkeptikerInnen mit guten Argumenten davon zu überzeugen, das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* an der Schule gemeinsam umzusetzen. Auch Vertrauenslehrer können gut eine unterstützende Rolle übernehmen. Und selbst wenn die Reaktion zunächst ablehnend ist: Das ist kein Grund aufzugeben – vielmehr sollte es ein Ansporn sein, weiterhin andere Lehrerinnen und Lehrer anzusprechen. Die Landes- und Regionalkoordinatinnen bieten übrigens Informations- und Fortbildungsseminare für Lehrerinnen und Lehrer an, wenn sie noch offene Fragen haben.

### Holt die Eltern ins Boot!

Wurden Lehrerinnen und Lehrer gewonnen, können diese das Projektziel auch auf Elternabenden vorstellen und so dazu beitragen, auch die Elternschaft zu aktiven Partnern zu machen. Denn egal, was die Eltern machen oder welchen Beruf sie haben; ob Journalist, Schreinerin, Künstler, Hausfrau, Büroangestellte oder Kassierer im Supermarkt. Sie können mit Tipps und Zuspruch motivieren, aber auch mit Sachspenden unterstützen – etwa mit Papier für Plakate, günstigen Druckmöglichkeiten für Einladungen, dem Bereitstellen von Stellwänden für Bilderausstellungen, kostenlosen Brötchen für das Schulfest. Oder auch, indem sie ihre persönlichen Kontakte für eure Anliegen einsetzen.

Entscheidend ist: Je mehr Akteurinnen und Akteure das Projekt unterstützen, umso besser werden eure Vorhaben gelingen. ■

# Die Rolle der Patinnen und Paten

*„Ich unterstütze Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, weil jeder früh lernen sollte, wie wichtig es ist, sich gegen Diskriminierung einzusetzen und zu erkennen, was er persönlich dafür tun kann“*

Jérôme Boateng, Pate der Ferdinand-von-Miller-Realschule, Fürstenfeldbruck, Bayern

Jede Schule, die eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* werden möchte, braucht jemanden, der oder die die Patenschaft übernimmt. Bisher, das macht ein Blick auf die vielen Courage-Schulen deutlich, haben sich sehr unterschiedliche und namhafte Persönlichkeiten als Patinnen oder Paten angeboten: FußballerInnen und MinisterInnen, PolitikerInnen und BürgermeisterInnen, MusikerInnen und Medienleute, VertreterInnen der Wirtschaft und einige mehr.

## Zur Wahl der Paten

Wichtig ist: Wer die Patenschaft einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* übernimmt, sollte eine besondere Sensibilität für Ideologien der Ungleichwertigkeit und Diskriminierungen jeglicher Art haben. Deshalb gelten bei der Auswahl der Patin oder des Paten selbstverständlich dieselben Regeln wie bei der gesamten Projektdurchführung. Gesucht werden prominente Personen, für welche die Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung mehr als ein Lippenbekenntnis ist.

Habt ihr euch Gedanken darüber gemacht, wer für euch als Patin oder Pate in Betracht kommt, ist es sinnvoll, im nächsten Schritt in der Schülerschaft nachzufragen, ob die „Wunschliste“ mehrheitsfähig ist. Dies kann in Form einer Umfrage oder durch eine Abstimmung erfolgen. Erfahrungsgemäß kann man sich dabei nicht immer sofort auf eine Einzelperson einigen.

Zu bedenken gibt es außerdem:

Die Wahl einer Einzelperson hat den Vorteil, dass es eine direkte Ansprechperson für euch gibt. Ihr könnt euch aber auch für mehrere Patinnen und Paten entscheiden. Je nachdem, aus welchem gesellschaftlichen Bereich

die Patin oder der Pate kommt, können sich in diesem Fall unterschiedliche Kooperationsmodelle anbieten. Nachteile drohen jedoch, wenn ihr nicht von Beginn an klare Vorstellungen über die Ausgestaltung der Patenschaft mit den PatInnen vereinbart.

## Zur Aufgabe der Patinnen und Paten

Um eine dauerhafte Zusammenarbeit sicherzustellen, solltet ihr euch frühzeitig klar werden, was ihr von ihr oder ihm erwartet. Einen einmaligen PR-Auftritt während der feierlichen Titelverleihung; oder mehr? Über eure Erwartungen solltet ihr in der Schule diskutieren. Und bereits während der ersten Absprachen mit dem Paten solltet ihr die Weichen für eine langfristige Kooperation stellen.

## Eine Patenschaft aus der Politik

PolitikerInnen zeichnen sich häufig durch rhetorische Fähigkeiten und Überzeugungskraft aus. Sie sind die Hauptakteure der staatlichen Entscheidungsfindung und somit wichtige VerantwortungsträgerInnen. Entscheidet ihr euch für eine Person aus der Kommunalpolitik, werden der Schule möglicherweise Türen geöffnet, die der Entwicklung des Projekts nützen. Allerdings gilt auch: Jemand aus der Politik kann – je nachdem, was sie oder er zu dem Thema beiträgt – für freudige Zustimmung oder für kontroverse Diskussionen sorgen.

## Paten aus Kunst, Medien, Sport

KünstlerInnen, Medienleute und SportlerInnen sind für viele SchülerInnen wichtige Identifikationsfiguren. In diesem Fall solltet ihr allerdings daran denken, dass Menschen, die im Rampenlicht stehen, häufig wenig Zeit



© Aris Papadopoulos

Paten wie der Schauspieler Oliver Korittke begeistern die Schüler, hier an der Schule am Stadtpark, Berlin

für eine dauerhafte Kooperation haben. Andererseits ist ihre Patenschaft öffentlichkeitswirksam und kann die Aufmerksamkeit potenzieller Sponsoren wecken.

### **Eine Patenschaft aus der Wirtschaft**

Manche Schule entscheidet sich für eine Patin oder einen Paten aus dem Wirtschaftsleben. Viele Unternehmen haben erkannt, dass sie an der Entwicklung interkultureller Kompetenzen nicht vorbeikommen, wollen sie im globalisierten Wirtschaftsleben bestehen. Sie fördern die Entwicklung interkultureller Kompetenzen und können die Aktivengruppe auf vielfältige Weise, nicht zuletzt auch finanziell, unterstützen.

### **Kommunikation mit den Paten**

Für eine erfolgreiche Kooperation ist folgendes zu beachten:

Je früher ihr anfangt zu suchen, desto wahrscheinlicher findet ihr eure Wunschpatin oder euren Wunschpaten. Es ist ratsam, frühzeitig eine verantwortliche Person aus der Aktivengruppe auszuwählen, die sich um die

Kommunikation zwischen Patin oder Pate und Schule kümmert. Bereits im ersten Gespräch sollte der potenziellen Patin oder dem Paten das Anliegen möglichst genau mitgeteilt werden. Am besten geschieht dies durch einen Anruf, ein darauf folgendes Fax, eine E-Mail oder einen Brief, in dem alle wichtigen Informationen über das Projekt zu finden sind (wie zum Beispiel in der ‚Start-Info‘).

Den Termin für die feierliche Titelverleihung sollte man nach der schriftlichen Bereitschaftserklärung über die Patenschaft nach Möglichkeit gemeinsam mit dem Paten und dem zuständigen Referenten von der Landeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* vereinbaren. Um einen reibungslosen Ablauf der Titelverleihung zu gewährleisten, hat es sich zudem als sinnvoll herausgestellt, von nun an mit der Patin oder dem Paten in regelmäßigem Kontakt zu bleiben, um nicht von unvorhergesehenen Terminverschiebungen überrascht zu werden. Auch sollten während der ersten Absprachen mit ihm oder ihr die Weichen für eine langfristige und nachhaltige Kooperation gestellt werden. So können bereits jetzt künftige Projekte besprochen und grob terminiert werden. ■

# I Die Titelverleihung

Die Verleihung des Titels ist für jede Schule etwas Besonderes und ein historischer Moment. Die Schule tritt dem größten Schulnetzwerk in Deutschland im Bereich der Menschenrechtsbildung bei. Und sie begibt sich dauerhaft auf den Weg zu einer diskriminierungsfreien Schule der Vielfalt. Anders gesagt: Die Titelverleihung ist nicht der Abschluss einer Zertifizierung; und das Schild, auf dem *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* steht, kein bloßes Label. Sondern der Anfang einer spannenden Geschichte und ein Versprechen für die Zukunft.

Damit möglichst viele Schulmitglieder dies bewusst wahrnehmen und teilnehmen können, sollte die Titelverleihung in einem bunten Festakt mit möglichst vielen Anwesenden aller Gruppen, die an der Schule teilhaben, begangen werden. Damit das möglich und der Tag zu einem Erlebnis wird, braucht es Planung, Organisation, und einen gewissen zeitlichen Vorlauf.

## Richtige Zeit, richtiger Ort

Wann der passende Zeitpunkt ist, kann sehr unterschiedlich sein. Viele Schulen planen den Akt zum Ende des Schuljahres, wenn der Stress weniger und das Wetter besser wird. Dann haben auch die älteren Mitglieder der Initiativgruppe die Schule noch nicht verlassen. Stattfinden kann der Tag zum Beispiel im Rahmen eines Sommerfests auf dem Schulhof mit Open-Air-Bühnen, Kuchenständen und Infotischen.

Aber auch ein Fest nach den Sommerferien kann sinnvoll sein. Dafür spricht, dass die neuen SchülerInnen über das Projekt informiert werden, die Aktivengruppe ohne anschließende Sommerpause zueinander findet und erste Aktionspläne schmiedet. Und so ein schwungvoller Start ins Schuljahr gesichert ist.

In welchem Rahmen auch immer der Festakt stattfindet: Vorbereitung ist unerlässlich. Mindestens einen Monat vorher muss der Termin der Landes- sowie der Bundeskoordination mitgeteilt werden. Die Bundeskoordination bestellt dann das Schild mit dem Logo in der von der Schule gewünschten Größe; der Versand von Seiten des Herstellers dauert in der Regel vier Wochen. Die Urkunde wird von der Bundeskoordination ausgestellt und bei der Titelverleihung von der Landes- oder Regionalkoordination überreicht. Auch die Patin oder der Pate sollte bald nach der schriftlichen Zusicherung

in die Terminabsprache einbezogen werden. Wichtig ist auch die inhaltliche Abstimmung mit ihm oder ihr – es ist schließlich der erste Auftritt des Paten oder der Patin an der Schule.

## In feierlichem Rahmen

Die Verleihung des Titels samt Urkunde wird in ein Rahmenprogramm eingebunden. Das kann ganz verschieden sein. Der Festakt in der Aula mit Klaviervortrag und der Ansprache des Bürgermeisters erzeugt dabei sicherlich eine andere Stimmung als das bunte Straßenfest vor dem Schulgebäude, an dem auch zufällig Vorbeikommende teilnehmen und erleben können, was die Musik- und Sportgruppen oder die Tanz- und die Theater-AG der Schule so alles können.

Häufig binden Schulen den Festakt in einen Projekttag oder eine Projektwoche ein, in denen die Themenfelder und Methoden von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* im Blickfeld stehen. Dabei stellen sie Pinnwände mit Fotos und Berichten der Aktivitäten zur Titelverleihung auf, um das bisher Erreichte zu präsentieren.

Unabhängig von dem Format sind einige Punkte grundsätzlich zu beachten:

- Die Veranstaltung sollte nicht zu kurz und nicht zu lang sein.
- Wer wird eingeladen? Sicherlich möglichst viele SchülerInnen, LehrerInnen und die Schulleitung. Aber sollen auch Eltern und/oder Vertreter der kommunalen Verwaltung dabei sein?
- Wer moderiert? Bewährt haben sich Doppelmoderationen von einer Schülerin und einem Schüler.
- Wer hält eine kurze Ansprache? In der Regel sprechen die Schulleitung, Pate oder Patin, jemand aus der Aktivengruppe und von der Landes- oder Regionalkoordination.
- Welche SchülerInnen bereichern das Programm mit einer musikalischen Einlage, mit einem Theaterauftritt oder einer kleinen Zirkusshow?
- Ist die notwendige Technik und Ausstattung vorhanden; eine Bühne, eine Mikrofonanlage und Licht?



© Wolfgang Borris

Inmitten der Aktiven feiert Pate und BossHoss-Sänger Alec Völkel an der Schule Phorms Campus Berlin Süd den Titel mit

Ablauf und Dramaturgie werden zwischen der Schule und der Landes- oder Regionalkoordination abgestimmt; dabei werden alle offenen organisatorischen Fragen geklärt. Falls ein Infostand und Material zur Dekoration gewünscht werden, schickt die Bundeskoordination auf Anfrage kostenlos ein Paket mit Luftballons und anderen Artikeln für die Titelverleihung zu. Grundsätzlich gilt: Die Rede eines Vertreters von Landes- oder Regionalkoordination und der Akt der Titelverleihung, bei dem im Namen der Bundeskoordination *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* das Schild und die Urkunde übergeben werden, finden am Ende des Bühnenprogramms statt.

## Die Öffentlichkeit einbeziehen

Der Festakt sollte von Öffentlichkeitsarbeit begleitet werden. Ein Verweis auf der Schulwebsite ist immer sinnvoll; ebenso eine Einladung an die Presse. Diese sowie der Text einer Pressemitteilung sollten im Vorfeld mit der zuständigen Koordinationsstelle besprochen werden. Viele regionale Zeitungen und Radiostationen berichten gern über die Titelverleihung. Hat die Schule einen prominenten Paten gewonnen, ist das Interesse

der Medien meist noch größer. Es kann also gut sein, dass auch Journalisten kommen.

Und: Vergesst nicht, den Event in schönen Bildern festzuhalten. Wichtig ist ein Gruppenfoto mit den Beteiligten der Schule, Pate oder Patin und dem Vertreter der Landes- oder Regionalkoordination mit Urkunde und Schild. Dabei ist es gut, im Vorfeld zu klären, wer eine Kamera mitbringt und wer fotografiert. Auch die Bundes- und Landeskoordination stellt von jeder Titelverleihung ein Foto auf ihre Website und ergänzt es gern mit einem kurzen Begleittext der Schule.

Abgeschlossen ist die Titelverleihung erst, wenn das Metallschild mit dem Courage-Logo öffentlich sichtbar am Schulgebäude befestigt ist und enthüllt wird. Auch da ist Vorbereitung ratsam – gut ist, wenn Dübel und Schrauben zueinander passen. Manche Courage-Schulen führen übrigens mehrere Titelverleihungen durch. Sie entschließen sich nach Jahren oder in regelmäßigen Abständen zu einer „Titelauffrischung“. Dazu sammeln sie erneut Unterschriften und reichen diese ein. Verpflichtend ist das nicht. Aber es trägt dazu bei, das Projekt nachhaltig zu verankern. ■

## Praxisbeispiel



© Meirin Yilmaz

### Großer Zirkus Titelverleihung

Starke Kinder, Fakire, Jongleure, Seiltänzerinnen und Clowns legten bei der Titelverleihung an der Grundschule in den Rollbergen, einer Schule im Märkischen Viertel in Berlin-Reinickendorf, einen großen Auftritt hin. Das Gastspiel des „Zirkus Courage“ im schulnahen Fontane-Haus geriet zur zweistündigen Show der Sonderklasse. Etwa 500 Zuschauer folgten den Künsten der Schul-ArtistInnen im Alter von 6 bis 13 Jahren.

Für die Show hatten sich SchülerInnen, Lehrkräfte sowie Eltern in der Projektwoche vor der Verleihung mächtig ins Zeug gelegt. Gemeinsam mit den TrainerInnen des engagierten Kinderzirkus „Zirkus Zack“ hoben sie den „Zirkus Courage“ aus der Taufe. Zwischen den artistischen Darbietungen stellten die SchülerInnen immer wieder die Grundideen des Projekts vor. Die Show dokumentierte, dass die gesamte Schulgemeinschaft, also SchülerInnen, Lehrkräfte, das technische Personal und die Eltern, hinter dem Projekt stehen.

Bereits lange vor der Projektwoche hatte die Schule auf die Titelverleihung hingearbeitet. Im Unterricht wurden Diskriminierungen in der schulischen Kommunikation, insbesondere der Gebrauch von Schimpfwörtern im Alltag, thematisiert und in Rollenspielen der Fokus auf Rassismus und Zivilcourage gelegt. In der Projektwoche, zeitnah zur Titelverleihung und kurz vor den Sommerferien, fanden 20 Workshops zu unterschiedlichen Themen statt. Die Ergebnisse wurden in die Zirkusshow, die die SchülerInnen gemeinsam und eigenverantwortlich erarbeitet haben, integriert.

Auch die PatInnen trugen mit Statements und Showeinlagen zum Gelingen bei und zeigten, wie wichtig ihnen die Leitideen des Projekts sind. Der rumänisch-deutsche Fußballer Maximilian Nicu sprach über Rassismus, ebenso die damalige Berliner Senatorin für Stadtentwicklung Ingeborg Junge-Reyer (SPD). Der bekannte Yoyo- und Würfelartist Dennis Schleußner leitete sogar einen Workshop in der

Projektwoche; und er zeigte bei der Aufführung seine Künste. Dabei zeigte sich wieder einmal: SportlerInnen – und erst recht FußballerInnen – sind wegen der Popularität von Sport ganz besonders gut in der Lage, die Herzen von Kindern zu erreichen und die Ideen des Courage-Projekts sowohl in der Schule zu verankern als auch in die breitere Öffentlichkeit zu transportieren.

Klar ist allerdings auch: Nicht jede Schule hat die Ressourcen für so großes Kino. Aber: Das Netzwerk bündelt mit seinen Kooperationspartnern durchaus die Ressourcen, die Courage-Schulen für die Unterstützung solcher Aktionen brauchen.

Und: Letztendlich profitieren alle Beteiligten im Netzwerk vom Esprit gelungener Titelverleihungen. So illustriert eine Fotostrecke von der sehenswerten Zirkusshow „Zirkus Courage“ der Grundschule in den Rollbergen auch die Ausgabe der Netzwerkzeitung ‚Q-rage‘ aus dem Jahr 2009.

## Praxisbeispiel



© Elke Koßmann

### Ein toller Tag mit einem tollen Paten

Vor der Titelverleihung beschäftigte sich die Gemeinschaftsgrundschule Moosfelde im nordrhein-westfälischen Arnsberg nach rassistischen Äußerungen an der Schule auf vielfache Weise mit Rassismus und anderen Formen der Diskriminierung. SchülerInnen gründeten ein Antirassismus-Team, schrieben ein Theaterstück, führten es in allen Klassen auf und informierten über *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.

Ein Höhepunkt war eine Luftballonaktion: Mit Helium gefüllte Luftballons stiegen bei gutem Wetter in den Dezemberhimmel, versehen mit einer Postkarte, welche die SchülerInnen zu den Begriffen Toleranz, Respekt und Courage selbst gestaltet hatten. Die daraufhin eintrudelnden Antworten wurden begeistert empfangen und in der Schule ausgestellt. Um die neu an der Gemeinschaftsgrundschule aufgenommenen Flüchtlingskinder zu unterstützen, verkauften SchülerInnen zudem Waffeln und besorgten von dem Erlös für die Neuankomm-

linge notwendiges Schulmaterial. Ein halbes Jahr später war es soweit. Da die Schule eine große Begeisterung für Fußball hegt, fiel die Wahl des Paten auf Daniel Ginczek, einen Bundesligafußballer, der selbst auf die Schule in Moosfelde gegangen war. Er wurde zur Titelverleihung mit einem selbst geschriebenen und von allen Kindern vorgetragenen Fußballsong begrüßt. Nach kurzen Ansprachen der Schulleiterin, der Schulsozialarbeiterin und VertreterInnen des Antirassismus-Teams sowie des Paten, der die Schule zu einem Heimspiel seines Clubs VfB Stuttgart einlud, verlieh die Mitarbeiterin der Landeskoordination den Titel und überreichte Urkunde und Schild.

Damit waren die Feierlichkeiten keineswegs vorbei. Zunächst verlost der Pate ein Trikot und einen Fußball und die SchülerInnen überreichten ihm Geschenke. Es folgten ein Torwandschießen und ein Fußballspiel. Beim Einzug der SpielerInnen gaben ausgewählte SchülerInnen das Statement „Nein

zu Rassismus“ in vielen Sprachen ab, während andere mit selbstgestalteten Plakaten den prominenten Paten mit Botschaften wie „Courage ist cool!“, „Mut ist gut“, „Wir schließen keinen aus!“ oder „SuperGinczek“ begrüßten. In der Halbzeit wurden alle durch einen Cheerleader-Tanz unterhalten. Es folgte ein Kicker-Turnier mit dem Paten Daniel Ginczek. Später pflanzte das Antirassismus-Team einen Ginkgo-Baum; am darauf folgenden Sonntag gestalteten alle Kinder eine Wand mit Abdrücken bunter Kinderhände und der Unterschrift „UNTERSCHIEDE – wir sehen keine!“.

Der Tag war für alle Anwesenden eindrucksvoll; auch viel später hörte man noch von SchülerInnen und Lehrkräften, wie sehr alle von den Aktionen profitiert haben. Natürlich ist es nicht selbstverständlich, dass sich prominente Paten einen ganzen Schultag lang Zeit nehmen, um die Titelverleihung zu feiern. Aber wenn ein Pate an einer Schule selbst Schüler war, sind die emotionalen Bande meist stark.

# Kann der Titel aberkannt werden?

Die Frage, was Courage-Schulen tun müssen, um den Titel zu behalten und ob er auch wieder aberkannt werden könne, wird häufig gestellt. Die Antwort lautet: Das bestimmen die Schulen selbst.

Denn: Der Titel ist Ausdruck einer freiwilligen Selbstverpflichtung. Er bedeutet nicht, dass die Courage-Schulen eine Vorleistung erbracht hätten oder gar ein bestimmtes antirassistisches Curriculum oder Programm abarbeiten müssten, das ihnen die Bundeskoordination vorgibt. Weil der Titel also kein Preis und keine Auszeichnung ist, die eine Schule erhält, weil sie bereits Leistungen erbracht hat, kann er auch nicht entzogen werden, wenn die Aktivitäten nicht den Erwartungen entsprechen. Deshalb wird nicht mit der Aberkennung des Titels und dem Abschrauben des Schildes bestraft, wer vorgegebene Ziele nicht erreicht.

Heißt dies, es ist von keinerlei Bedeutung, ob Schulen, die den Titel tragen, überhaupt noch aktiv sind? Reicht es, sich das Schild an die Tür zu hängen und damit den Anschein zu erwecken, die Schule kümmere sich um Diskriminierung und Rassismus? Natürlich nicht.

Im Gegenteil: Die zentrale Funktion des Courage-Netzwerks ist es, die im Selbstverständnis formulierten Ziele im Schulalltag dauerhaft umzusetzen. Nur setzt das Netzwerk eben nicht auf negative Sanktionen, sondern auf die dauerhafte, vertrauensvolle und enge Zusammenarbeit der Regional- und Landeskoordinationen mit den Aktiven an der Schule. Das Netzwerk will die Aktiven motivieren, qualifizieren, beraten und begleiten.

An jeder Schule können über die Jahre die Aktivitäten eingeschlafen sein; und mancher weiß vielleicht gar nicht mehr, dass er eine Courage-Schule besucht. Das ist schade, aber keine Katastrophe, und auch noch lange kein Grund, das Schild abzuschrauben.

Das Konzept *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* setzt auf Eigenverantwortung, Eigeninitiative und Selbstbestimmung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die Akteure an den Schulen bestimmen, welche Aktivitäten sie ergreifen. Niemand sonst. Das ist in Deutschland ungewöhnlich, aber es funktioniert – wie zehntausende Projekte mit Millionen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Courage-Schulen bereits demonstriert haben.

Sollten weder die SchülerInnen noch die LehrerInnen auf Diskriminierungen reagieren, empfehlen wir, dass jene MitschülerInnen, die sich nicht damit abfinden wollen, sich zusammentun und die Schulgemeinschaft an das gemeinsame Selbstverständnis erinnern. Das hilft sehr häufig. Manchmal empfiehlt es sich, Hilfe von außen zu holen: zum Beispiel, indem Kontakt zur Landeskoordination aufgenommen wird, um mit ihr zu besprechen, wie man das Klima an der Schule zum Besseren ändern kann.

Die Koordinationsstellen erinnern, wo nötig, immer wieder an die Leitidee des Netzwerks und wecken die Schule wieder auf. Zum Beispiel, wenn die neuen Schülerinnen und Schüler kommen, wenn die aktive Lehrerin pensioniert wird oder sich im Schulbetrieb andere Themen in den Vordergrund schieben.

Anstatt auf Strafen vertrauen wir auf aktivierende Maßnahmen, welche die Schulen ermutigen, (wieder) im Sinne einer Courage-Schule tätig zu werden. Häufig hilft das und Schulen werden nach einer Ruhephase wieder aktiv. ■



# In zehn Schritten zu einer Courage-Schule

Ihr wollt eure Schule zu einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* machen? Hier haben wir aufgeschrieben, mit welchen zehn Schritten es klappen sollte.

1

Bilde mit weiteren Schulmitgliedern, sich dafür einsetzen wollen, dass ihr eine Courage-Schule werdet, eine Initiativegruppe. Nehmt am besten auch LehrerInnen und SozialpädagogInnen auf.

2

Plant gemeinsam, wie ihr alle Schulmitglieder über die Idee einer Courage-Schule informiert. Nutzt verschiedene Möglichkeiten: einen Artikel in der Schulzeitung schreiben, euer Vorhaben in der SchülerInnenvertretung ansprechen, Flyer verteilen, die Selbstverpflichtung mit den drei Punkten am SV-Brett anbringen oder einen Info-Stand auf dem Schulfest aufbauen.

3

Informiert die Schule über den Ablauf der anstehenden Abstimmung. Sie kann in allen Klassen am selben Tag oder auch getrennt durchgeführt werden. Ausführliches zur Abstimmung findet ihr hier auf dem Infoblatt Abstimmung auf unserer Webseite

4

Zeigt das Abstimmungsergebnis: Mindestens 70 Prozent aller Schulmitglieder haben mit Ja gestimmt, ist die Voraussetzung erfüllt, eure Schule ins Courage-Netzwerk zu bringen. Dann schickt die Schulleitung den Aufnahmeantrag mit der Schildbestellung an die Bundeskoordination.

5

Ihr müsst euch außerdem auf eine Person als Patin oder einen Paten einigen, die euer Engagement gut unterstützen kann und sie für diese Aufgabe gewinnen. Nicht nur Per-

sonen des öffentlichen Lebens aus Medien, Wirtschaft, Kunst, Politik oder Sport, sondern auch medial unbekannte Personen können dies. Bitte teilt dann der Bundeskoordination mit, für wen ihr euch entschieden habt.

6

Die Bundeskoordination überprüft alle Angaben auf dem Aufnahmeantrag, schickt euch eine Aufnahmebestätigung zu und informiert eure Landeskoordination darüber.

7

Spätestens jetzt nehmt ihr unbedingt den Kontakt zu eurer Landeskoordination auf. Denn sie wird mit euch den Termin der Titelverleihung vereinbaren und ihn der Bundeskoordination mitteilen.

8

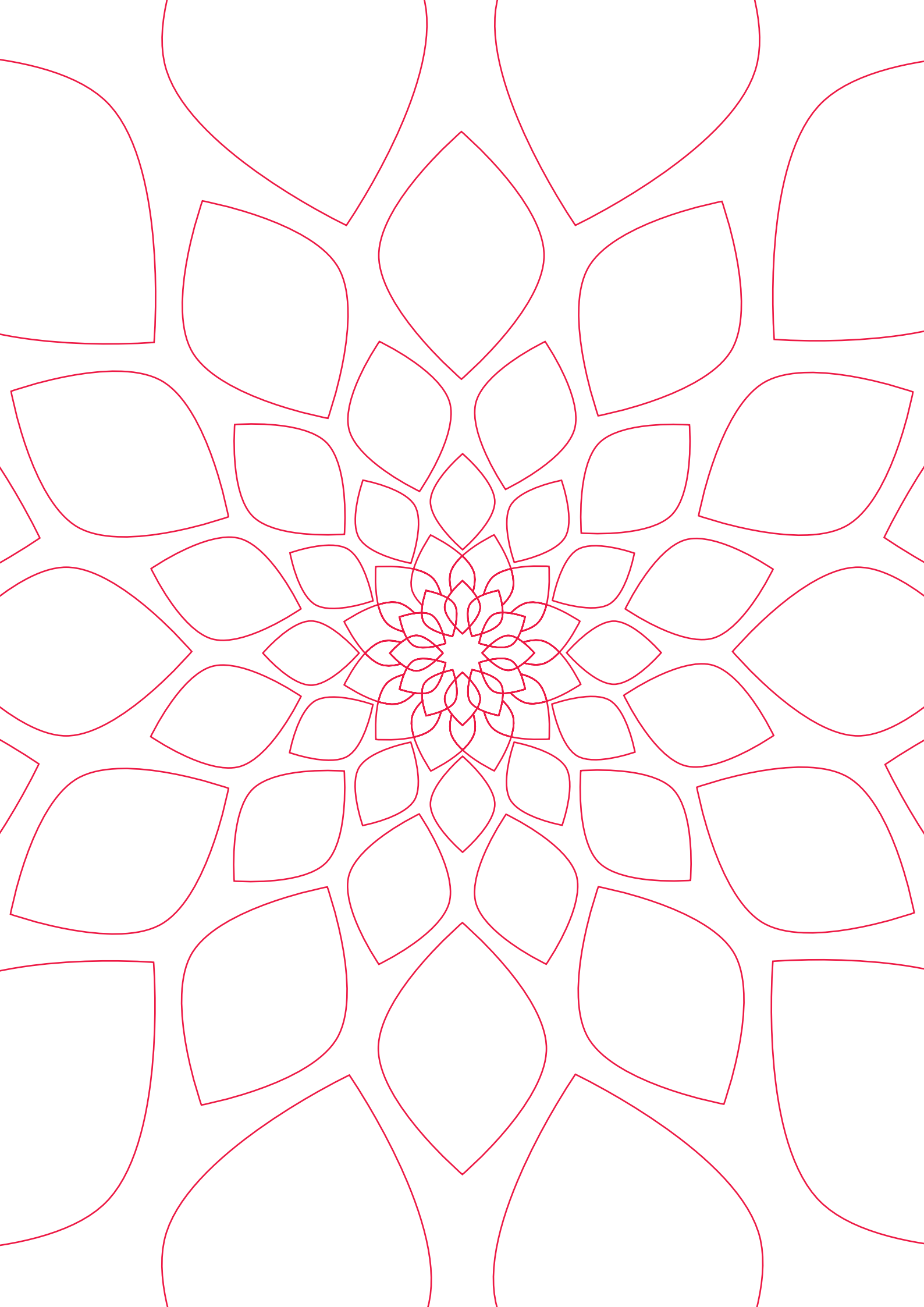
Plant mit kreativen Ideen den festlichen Akt der Titelübergabe. Eure Regional- bzw. Landeskoordination berät und unterstützt euch dabei. Auch die PatInnen sollten bei der Titelverleihung dabei sein.

9

Wurden die Termine gut kommuniziert, kommen das Alu-Dibond-Schild, das Handbuch und weitere Materialien mindestens eine Woche vor der Titelverleihung bei euch an.

10

Auf der von euch gestalteten Feier erhält eure Schule in Anwesenheit der Patin oder des Paten von der Landes- bzw. RegionalkoordinatorIn die offizielle Ernennungsurkunde und befestigt das Logo-Schild sichtbar am Schulgebäude.



# 3 Ideologien der Ungleichwertigkeit

Alle Menschen sind gleich viel wert. Menschenrechte sind unteilbar. Das Grundgesetz gilt für alle. Was Konsens sein sollte, ist es längst nicht immer. Auch SchülerInnen, LehrerInnen und PädagogInnen gehen zuweilen davon aus, dass manche Menschen anderen überlegen sind: wegen ihrer Hautfarbe oder Religion, ihrer sexuellen Orientierung oder ihrem Geschlecht, ihrer sozialen Herkunft oder einer anderen tatsächlichen oder angeblichen Eigenschaft.

Hinter derartigen Rankings stehen Ideologien, die alle derselben Formel folgen: X ist mehr wert als Y. Und: X hat die Legitimation, Y zu bekämpfen beziehungsweise Rechte vorzuenthalten.

Das Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* geht davon aus, dass für eine erfolgreiche Antidiskriminierungsarbeit alle Ideologien der Ungleichwertigkeit gemeinsam in den Blick genommen werden müssen. Eine isolierte Betrachtung oder gar Hierarchisierung von Ideologien der Ungleichwertigkeit ist nicht zielführend.

Auf der anderen Seite unterscheiden sich die Ideologien durchaus voneinander. Deshalb ist es wichtig, die spezifischen, historischen und strukturellen Besonderheiten jeder einzelnen zu kennen. Die Texte auf den folgenden Seiten geben einen Überblick über Rechtsextremismus, Rassismus, Islamismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Muslimfeindlichkeit und Sexismus. Gegen sie alle etwas zu unternehmen, hat sich *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zum Ziel gesetzt.

Gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit	52
Material	55
Rechtspopulismus und Rechtsextremismus	56
Praxisbeispiele	60
Material	62
Rassismus	63
Für den Unterricht	66
Material	67
Islamismus	68
Für den Unterricht	71
Material	72
Antisemitismus	73
Material	76
Antiziganismus	77
Material	80
Muslimfeindlichkeit	81
Material	84
Gender und Sexismus	85
Material	87

# Gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit

Alle Menschen sind gleichwertig. Menschenrechte sind nicht teilbar. Artikel 1 des Grundgesetzes – „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ – gilt für alle. Das sollte Konsens sein, ist es allerdings nicht. Nicht in der Gesellschaft; und auch nicht an der Schule. Auch SchülerInnen, LehrerInnen und PädagogInnen vertreten Ideologien, die davon ausgehen, dass manche Menschen mehr wert sind als andere: wegen ihrer Hautfarbe oder Religion, ihrer sexuellen Orientierung oder ihrem Geschlecht, ihrer sozialen Herkunft oder einer anderen tatsächlichen oder zugeschriebenen Eigenschaft.

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* steht für die Überzeugung von der Gleichwertigkeit aller Menschen. Das oberste Ziel lautet: Sämtliche Ideologien, die eine Ungleichwertigkeit von Menschen zu legitimieren versuchen, müssen abgebaut werden.

## Handeln gemäß Grundrechtecharta

Mit unserem Handlungsansatz befinden wir uns in guter Gesellschaft. In der Grundrechtecharta der Europäischen Union heißt es: „Diskriminierungen, insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse (sic! Die Redaktion), der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung, sind verboten.“ 2009 trat die Charta in Deutschland in Kraft.

Der Ansatz, alle Ideologien der Ungleichwertigkeit gleichermaßen in den Blick zu nehmen, macht deutlich, dass Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Homophobie, Rechtsextremismus, Sexismus und Islamismus nur auf den ersten Blick sehr unterschiedliche Phänomene sind. Bei näherem Hinsehen haben sie etwas Entscheidendes gemeinsam: Sie alle unterscheiden Menschen nach Merkmalen, hierarchisieren und leiten daraus eine Legitimation für Diskriminierungen ab. Ideologien der Ungleichwertigkeit gehen grundsätzlich davon aus, dass Ungleichartiges auch ungleichwertig ist.

Diese Erkenntnis begründet eine altersgemäße Auseinandersetzung über jene Ideologien schon in der Grundschule. Denn obwohl sich Kinder in diesem Alter nur in ganz seltenen Fällen etwa eindeutig rechtsextrem oder islamistisch äußern, bilden sich in dieser Lebensphase

Wertorientierungen heraus, die darüber entscheiden, ob Kinder und Jugendliche offen für Ideologien sind oder sie ablehnen.

Ideologien der Ungleichwertigkeit insgesamt zu betrachten geht mit einem Handlungsansatz einher, der Diskriminierungen nicht hierarchisiert: Sexismus oder Antisemitismus stehen nicht über Rassismus, Antiziganismus nicht über Homophobie. In allen Fällen kann Diskriminierung für die Opfer ähnlich schlimme Folgen haben. Dies bedeutet nicht, dass jede Form der Diskriminierung zu jeder Zeit und in jeder Gesellschaft gleich brisant ist. Auch unterscheiden sich die einzelnen Formen in Entstehungsgeschichte, Erscheinungsform und Struktur. Auf den folgenden Seiten werden wir das deutlich machen.

## Jeder und jede kann diskriminieren

In unserer 20-jährigen Praxiserfahrung hat sich gezeigt, dass das Lernziel Gleichwertigkeit hervorragend geeignet ist, um auf die vielfältigen Formen der Diskriminierung in einer heterogenen Einwanderungsgesellschaft einzugehen. Denn alle Menschen, egal woher sie kommen und wie sie aussehen, sind imstande, zu diskriminieren. Deshalb gilt: Der innere Frieden einer Schule wie der Gesellschaft wird nicht nur durch Diskriminierungen und Rassismus seitens der Mehrheitsgesellschaft herausgefordert. Auch Angehörige von Minderheiten sind nicht nur Opfer von diskriminierenden verbalen oder tätlichen Angriffen; sie können auch auf der Täterseite stehen. Was wie eine Binsenweisheit klingt, ist noch nicht als Selbstverständlichkeit in der Debatte angekommen. Nur so ist die Verwirrung zu verstehen, wenn bekannt wird, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Opfer ohne Migrationshintergrund als „Scheißdeutsche“ beschimpfen, oder dass ein rassistischer Übergriff von Tätern mit Einwanderungsgeschichte verübt wurde.

Grundsätzlich gilt: Ideologien der Ungleichwertigkeit kann es in allen sozialen Gruppen geben. In der Regel ist die diskriminierende Gruppe die größere, die diskriminierte die kleinere und schwächere. Und auch wenn die diskriminierende Gruppe nicht immer die größere ist: Immer gibt es ein Machtgefälle.

Ein glaubwürdiger Einsatz für Vielfalt und Toleranz in einer Gesellschaft, in der mehr als ein Drittel der



Eins der beliebtesten Plakate der Bundeskoordination

Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund hat, ist nur möglich, wenn man allen Vertretern von Ideologien der Ungleichwertigkeit gleich entschlossen entgegentritt – egal, von wem sie geäußert werden und welchen familiären Hintergrund die Betroffenen haben. Geschieht dies nicht, verliert der Einsatz für Toleranz, Vielfalt und Menschenrechte bei Kindern und Jugendlichen, die ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsgefühl haben, schnell an Glaubwürdigkeit.

Hinzu kommt: Ein Angehöriger einer diskriminierten Minderheit, zum Beispiel ein Homosexueller, kann im nächsten Moment selbst diskriminieren – zum Beispiel rassistisch oder antisemitisch sein. Ebenso kann ein Jude, der antisemitischen Angriffen ausgesetzt ist, homophob sein. Den Kombinationsmöglichkeiten sind keine Grenzen gesetzt.

Ein horizontaler Ansatz gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit ermöglicht, die spannenden Lebenswelten der sozial und kulturell heterogenen Schülerschaften in der Arbeit an den Courage-Schulen gleichzeitig aufzugreifen. Bei einer isolierten Betrachtung von Phänomenen wie zum Beispiel Antisemitismus oder Rechtsextremismus ist dies nicht möglich.

Ein Hinweis zum Schluss dieser Einführung: Die wünschenswerte und überfällige Thematisierung von Ideologien der Ungleichwertigkeit von A bis X (von Antisemitismus bis Xenophobie) auch unter Minderheiten birgt die Gefahr, zu einer Polarisierung und Spaltung der Gesellschaft getreu dem Motto beizutragen: Hier sind wir, die Vertreter der aufgeklärten Mehrheitsgesellschaft; dort die Minderheiten, die vormodernen und antiemanzipatorischen Vorstellungen verhaftet sind. Beispiele sind die Art und Weise, wie in den zurückliegenden Jahren Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen sowie Homophobie unter Migrant\*innen Jugendlichen „entdeckt“ und thematisiert wurden. Derartige Debatten haben vor allem eine Entlastungsfunktion für die Mehrheitsgesellschaft. Der komplexen Realität werden sie nicht gerecht. Diskussionen, die zwischen „Ihr“ und „Wir“ unterscheiden, fallen hinter den Stand der entwickelten Einwanderungsgesellschaft zurück.

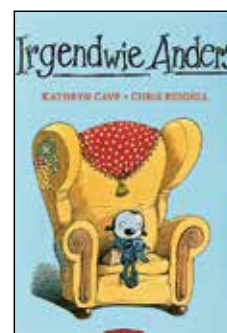
Gleichwertigkeit ist das gemeinsame Interesse aller Kinder und Jugendlichen an den Schulen des Courage-Netzwerks. Das folgende Kapitel hilft, ausgewählte Formen von Ideologien der Ungleichwertigkeit zu erkennen und Antworten zu finden auf die Frage: Wie wollen wir im Land der Vielfalt zusammenleben? ■



© Elke Koßmann

Willkommen im Netzwerk, Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsgrundschule Moosfelde, NRW!

## Material



### Menschen-Rechte

Das Engagement des Courage-Netzwerks gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit stützt sich auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Kindern fehlt allerdings meist die Kompetenz, diese in ihrer juristischen Sprache zu verstehen. Damit die Erklärung der Vereinten Nationen leichter zugänglich wird, haben SchülerInnen des

Gymnasiums Horn in Bremen sie in so genannte leichte Sprache übersetzt. Geprüft wurde die Übersetzung von den SchülerInnen des in unmittelbarer Nachbarschaft liegenden Förderzentrums Schule am Rhododendronpark. Auch das Büro für Leichte Sprache der Lebenshilfe Bremen ist Mitherausgeber. In der Ausgabe wird jeder

Originalartikel mit Übersetzung versehen und zum besseren Verständnis zusätzlich illustriert.

„Menschen-Rechte. Die 30 Regeln. In Leichter Sprache“, Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung (biz), Bremen 2014  
Download oder Bestellung:  
[www.bizme.de](http://www.bizme.de), [info@bizme.de](mailto:info@bizme.de)

### Ich mach dich platt!

Das Buch der schwedischen Autorin Pernilla Stafelt bringt mit anarchistischer Albernheit das Thema Gewalt auf den Punkt. Ohne viel Drumherum skizziert sie in Cartoons ein Panoptikum an Beispielen: Vom Sandkasten bis zum Rollstuhl, von den Wikingern bis heute. Manchmal mag Gewalt notwendig sein, zum Beispiel, bevor eine Mücke

zustechen kann. Folter und Bomben hingegen verurteilt die Autorin ebenso als Formen von Gewalt wie Zerstörung und Verbalattacken. Mit ihren Cartoons nimmt sie ihre jungen LeserInnen auch bei heiklen Themen ernst, indem sie zeichnet, welche Gedanken und Geschichten zu schwierigen Situationen im Leben bewegen. Hier

findet sich viel Stoff zu Diskussionen zur Vermeidung von Gewalt und zur Projektarbeit mit Kindern. Ab 6 Jahren.

Pernilla Stafelt: „Ich mach dich platt! Das Kinderbuch von der Gewalt“, Moritz Verlag, 2. Auflage Frankfurt am Main 2010, 32 Seiten

### Irgendwie Anders

So sehr er sich auch bemüht, zu sein wie die anderen: Irgendwie Anders ist irgendwie anders. Deswegen lebt er ganz allein auf einem Berg. Bis eines Tages ein Etwas vor seiner Tür steht, das ganz anders aussieht, aber behauptet, wie er zu sein. Sie werden Freunde, als Irgendwie Anders erkennt, dass das Wesen ebenso traurig

ist wie er selbst – sie entdecken, dass sie gar nicht so verschieden sind, sondern nur irgendwie anders. Mit diesem wunderbaren Buch über zwei charmante Außenseiter lernen Kinder, dass es erst zu Ausgrenzung kommt, wenn Unterschiede konstruiert und bewertet werden. Mit der Erkenntnis, dass alle „irgendwie anders“ sind und doch

gleiche Wünsche und Bedürfnisse haben, lernen Kinder, mit Unterschieden umzugehen. Unterrichtsmaterial für die Vorschule und 1. Klasse ist zum Download verfügbar.

Kathryn Cave, Chris Riddell: „Irgendwie Anders“, Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg 1994, 28 Seiten  
Download von Material unter: [www.oetinger.de](http://www.oetinger.de)

# Rechtspopulismus und Rechtsextremismus

Europa rückt nach rechts, auch in Deutschland. Rechtspopulistische Parteien gewinnen an politischer Macht und gesellschaftlichem Einfluss; sie sind Anlaufstationen für EU-Gegner und Islamhasser, Verschwörungstheoretiker und Nationalisten. Immer häufiger erobern sie, inzwischen auch in Deutschland, Mandate in Kommunen, Land- und Kreistagen.

Die demokratische Öffentlichkeit muss sich fragen: Warum sind rechtspopulistische Parteien vielerorts so erfolgreich? Offensichtlich erreichen die etablierten Parteien ganze Wählergruppen und politische Milieus nicht mehr. Viele Erwerbslose, ArbeiterInnen, Alleinerziehende, prekär Beschäftigte und Angehörige abstiegsbedrohter Mittelschichten werfen ihnen vor, drängende politische und ökonomische Probleme in den Ländern und Regionen nicht zu lösen. Sie sind enttäuscht von den Versprechungen des Kapitalismus, fühlen sich abgehängt und beklagen die für sie gravierenden Folgen einer jahrzehntelangen neoliberalen Politik.

## **Rechtspopulisten suchen keine Lösungen, sie spielen mit Ängsten**

Dieses Frustrationspotenzial greifen RechtspopulistInnen auf und schüren Ängste: vor Migration, vor anderen Kulturen, vor der Globalisierung, vor sozialem Abstieg und vor Identitätsverlust durch eine offene und heterogene Gesellschaft. Mit Scheinargumenten bieten sie Scheinlösungen für komplexe Problemlagen. Angesichts von Flucht- und Migrationsbewegungen aus Kriegs- und Krisengebieten fordern sie die Schließung der europäischen Außengrenzen und eine Außen- und Sicherheitspolitik, die von militärischer Stärke geprägt ist. Einer vielfältigen Gesellschaft setzen sie ihre Vorstellung einer homogenen Leitkultur entgegen.

Rechtspopulistischen Parteien ist es egal, ob ihre Vorstellungen von Politik und Gesellschaft umsetzbar sind. Was sie vor allem wollen, ist, mit provokanten Thesen ihre Themen in der Öffentlichkeit zu verankern und so einen Rechtsruck auszulösen. In der Tea-Party-Bewegung, dem rechten Flügel der US-republikanischen Partei, im französischen Front National, in der 2013 gegründeten Alternative für Deutschland (AfD) und vielen anderen Parteien in Europa treffen sich einflussreiche antiliberalen Strömungen mit einem Meinungsspektrum, das vom wirtschaftsliberalen Konservatismus bis zum völkischen Nationalismus reicht. In der Regel wollen

diese Parteien nicht die Demokratie abschaffen – aber schwer beschädigen, indem sie hart erkämpfte Minderheitenrechte und demokratische Errungenschaften vehement ablehnen.

RechtspopulistInnen provozieren mit Kalkül. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, zu erkennen: Rassistische Statements und die punktuelle Zusammenarbeit mit rechtsextremen Gruppen sind keine Ausrutscher – sondern kalkulierte Schritte, um in rechtsextremen Milieus zu fischen.

Eine rechtsextreme Weltanschauung speist sich wie beim Rechtspopulismus, trotz deutlicher Unterschiede, aus einem Bündel von Ungleichwertigkeitsideologien. Zu den wichtigsten Versatzstücken – die nicht alle von jedem Rechtsextremen vertreten werden müssen – gehören übersteigerter Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus, die Vorstellung einer durch US-amerikanischen Kulturimperialismus zerfallenden Gesellschaft sowie die Ablehnung von Demokratie. In Deutschland sind außerdem die Leugnung oder Relativierung der nationalsozialistischen Genozide sowie ein Reichsmythos, der von Deutschland in den Grenzen von 1937 träumt, typische Merkmale.

## **Mörderischer Grundgedanke: Stimme des Blutes**

Statt kultureller Vielfalt wollen RechtsextremistInnen in aller Regel einen „rassisch“ homogenen Staat. Sie vertreten die Idee einer „Volksgemeinschaft“, in der die Zugehörigkeit zu einer „Rasse“ über den Wert eines Menschen und seine Rechte entscheidet. In einem solchen Staat würden nach rechtsextremer Logik Klassengegensätze und Interessenkonflikte verschwinden. Auf Deutschland bezogen bedeutet das: Die „Stimme des Blutes“ würde alle Deutschen in ihrem Schicksal vereinen, mit einem Führer an der Spitze, der den vermeintlichen „Willen des Volkes“ vollstrecken würde.

Diese Ideen sind unwissenschaftlich, mörderisch und historisch gescheitert. Es gibt Hunde-, Pferde- und Katzenrassen, aber keine Menschenrassen. Eine „Stimme des Blutes“, die ethnisch homogene Gruppen leitet und deren Interessenkonflikte lösen könnte, ist Unfug. Der Leitgedanke „rassischer“ Unterschiede hat während der NS-Diktatur von 1933 bis 1945 Millionen Menschen das Leben gekostet und Europa zerstört. Und der Glauben



# Die Würde des Menschen ist unantastbar?

© Aktion Courage

Was an vorderster Stelle im Grundgesetz steht, muss stimmen. Oder?

an einen den „Volkswillen“ vollstreckenden Führerstaat steht in fundamentalem Widerspruch zu einer demokratischen Politik, die den Menschen in den Mittelpunkt stellt. Nur Nazis und andere historisch Unbelehrbare wünschen sich ein solches Staatsmodell zurück.

Unter RechtsextremistInnen ist vielen jedes Mittel recht, um ihre politischen Ziele zu erreichen. Dafür schrecken sie auch vor Gewalt nicht zurück. Bereits in den 1980er-Jahren verübten Rechtsterroristen in der damaligen Bundesrepublik Anschläge. Für die Jahre ab 1990 listet die Amadeu-Antonio-Stiftung mit Sitz in Berlin im Frühjahr 2016 178 Todesopfer aufgrund rechtsextremer und rassistischer Gewalt auf. Die Bundesregierung verzeichnet für den gleichen Zeitraum lediglich 75 Todesopfer. Auch die Zahlen der politisch motivierten Taten von RechtsextremistInnen wie Nötigung, Sachbeschädigung, Brandstiftung oder schwere Körperverletzung gegen Flüchtlinge, Muslime, Juden, politische Gegner, Obdachlose und Homosexuelle bewegen sich seit vielen Jahren auf hohem Niveau. Das gleiche gilt für die Zahl rechtsextremer Propagandadelikte.

## **Infiltration in Elternvereinen und auf dem Dorffest**

Rechtsextremismus tritt in Deutschland nicht einheitlich auf. Ein nicht unbedeutender Teil der Szene besteht jenseits von Parteien und Organisationen. RechtsextremistInnen versuchen, die lokale Alltagskultur bei Stadtteil- und Dorffesten zu prägen oder über Elternvertretungen Einfluss auf Kindertagesstätten, Schulen und Stadtteilzentren zu gewinnen. Auch in Medien agitieren sie gegen die ihnen verhassten Minderheiten, politische Gegner oder die von ihnen verachteten demokratischen Institutionen. In den vergangenen Jahren versuchen RechtsextremistInnen zunehmend, sich über in der Bevölkerung verbreitete Ressentiments gegen MuslimInnen, Roma und Sinti oder Flüchtlinge Einfluss auf die bürgerliche Mitte zu verschaffen. Dahinter steckt ein einfacher Mechanismus: Sie wollen Minderheiten ausgrenzen, um so zu einer homogenen Bevölkerung zu kommen.

Richtig ist nämlich auch: Die Zahl von Menschen mit rechtsextremen Einstellungen übersteigt die Zahl



© picture alliance

In unmittelbarer Nähe einer Geflüchtetenunterkunft in Dresden hetzt im Jahr 2015 die NPD

rechtsextremer AktivistInnen deutlich. Zehn bis fünfzehn Prozent der Bevölkerung verfügen laut Umfragen über ideologische Einstellungen, die sich zu einem rechtsextremen Weltbild fügen. Für DemokratInnen ist das eine Herausforderung: Denn Rechtsextremisten, aber auch Rechtspopulisten, versuchen immer wieder, sich als politische VollstreckerInnen einer „schweigenden Mehrheit“ zu inszenieren. Deshalb ist es so wichtig, ihnen zu zeigen, dass die Mehrheit der Gesellschaft rechtsextreme und -populistische Ideologien sowie Politik ohne Einschränkung ablehnt.

### **Rechtsextremisten mit Migrationshintergrund**

Rechtsextremismus ist keine deutsche Erfindung. In vielen europäischen Gesellschaften gehen Strömungen mit einem Mix aus übersteigertem Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus sowie dem Hass auf Demokratie und Einwanderung, auf die EU und religiöse Minderheiten auf Stimmenfang. Jugendliche mit türkischem, ex-jugoslawischem, arabischem oder russischem Hintergrund können mit der Ideologie deutscher Rechtsextremisten wenig anfangen; schließlich werden sie von denen als zweitklassige Menschen angesehen. Doch auch für sie gibt es rechtsextreme und ultranationalistische Angebote, die ihnen einreden, sie gehörten einer höherwertigen Menschengruppe an.

### **Ex-jugoslawische RechtsextremistInnen**

Die Kriege auf dem Balkan in den 1990er-Jahren haben die politische Landschaft des früheren Jugoslawien

komplett verändert. Menschen, die eben noch Nachbarn waren und sich als Jugoslawen sahen, wurden über Nacht zu Kroaten, Serben, Bosniaken, Mazedoniern, Slowenen und Kosovaren; zu Katholiken, Orthodoxen und Muslimen – auf dem Balkan, aber auch in Westeuropa, wohin viele bereits Jahrzehnte zuvor oder auch infolge der Kriege geflüchtet waren. Plötzlich standen sie sich als Feinde gegenüber, angefeuert von ultranationalistischen Hetzern auf allen Seiten.

Die Auswanderer und ihre Kinder sind bis heute eine beliebte Zielgruppe der Propaganda der jeweiligen Parteien in den Herkunftsländern. Viele treffen sich nur unter sich, tragen rechtsextreme Symbole oder Abzeichen und erliegen einer Propaganda des Revanchismus und des Hasses. Militärs und paramilitärische Einheiten, die bei ethnischen Säuberungen und Massakern eingesetzt worden waren, werden für ihre „Heldentaten“ glorifiziert, ebenso Personen und Kampfgruppen, die während des Zweiten Weltkriegs an Kriegsverbrechen beteiligt waren.

Auch heute geraten kroatische, serbische, albanische, bosnische und kosovarische Jugendliche auf Internet-Plattformen noch regelmäßig aneinander. Rechtsextreme SängerInnen wie die Serbin Svetlana Ražnatović, die ihren verstorbenen Ehemann – einen Kriegsverbrecher – als „Schwarzen Ritter“ besingt oder der unter dem Künstlernamen Thompson bekannte Kroat Marko Perković, der die Bühne gern mit Symbolen der faschistischen Ustascha schmückt, gehören zu den Stars des auch bei der Diaspora-Jugend sehr beliebten Turbo-Folks. Sie füllen auch in Deutschland Konzerthallen.



Rechtsextremismus auf Türkisch: Die Grauen Wölfe, die hier demonstrieren, wollen eine ethnisch homogene Partei

## RechtsextremistInnen mit Wurzeln in der Türkei

Der türkische Rechtsextremismus reicht bis ins frühe 20. Jahrhundert zurück. Er ist ein Ergebnis des von vielen Türken als traumatisch erlebten Zerfalls des Osmanischen Reiches in den Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg. Die „Jungtürken“ – patriotische Offiziere und Intellektuelle – geißelten die Unabhängigkeitsbestrebungen der im Reich verbliebenen Minderheiten der Armenier, Juden, Griechen, Araber, Bulgaren oder Kurden als „Verrat am osmanischen Vaterland“. Sie träumten von „Turan“, einem Riesenreich für alle turksprachigen Völker, das von Chinas Westen über Zentralasien und dem Kaukasus bis zum Balkan reichen sollte. Ein grausamer Höhepunkt jungtürkischer Politik war die Vertreibung und Ermordung zahlloser Armenier während des Ersten Weltkriegs. Verschiedenen Schätzungen zufolge fielen diesem Genozid, der im Frühsommer 2016 auch vom Deutschen Bundestag verurteilt wurde, zwischen 300.000 und 1,5 Millionen Menschen zum Opfer.

Heute findet sich die Ideologie des Turanismus vor allem in der türkischen rechtsextremen Partei der Nationalistischen Bewegung (Milliyetçi Hareket Partisi, MHP). Ihre Führer betonen die Einheit von Nation, Staat und Gesellschaft, von ihrer kulturellen Überlegenheit sind sie felsenfest überzeugt. Die MHP versteht sich als Kämpferin an vorderster Front gegen innere und äußere Feinde: ethnische und religiöse Minderheiten, Gewerkschaften, liberale Intellektuelle und linke Gruppen. Sie werden beschuldigt, als Agenten ausländischer Mächte die Türkei von innen zerstören zu wollen.

Für den Kampf gegen ihre Feinde hat die MHP paramilitärische Strukturen aufgebaut; dazu gehören die Grauen Wölfe (Bozkurtlar). Seit den 1970er-Jahren werden die Bozkurtlar für Gewaltexzesse mit mehr als 5.000 politischen Morden verantwortlich gemacht. In Deutschland gehören nach Angaben der Sicherheitsbehörden etwa 200 Vereine mit rund 10.000 Mitgliedern dieser Bewegung an. Ihre Erkennungszeichen sind der Wolfsgruß, ein mit Fingern und Daumen einer Hand imitierter Wolfskopf, sowie drei Halbmonde auf rotem Grund.

Generell gilt für alle Formen von Rechtsextremismus und Rechtspopulismus: Sie werden auch im 21. Jahrhundert nicht verschwinden. Im Gegenteil: Immer deutlicher wird, dass sie bis weit in die bürgerliche Mitte hineinreichen. So darf im Jahr 2016 vieles widerspruchlos gesagt werden, was noch vor wenigen Jahren als gesellschaftlich geächtet galt: etwa, dass Muslime potenzielle Terroristen seien, Nordafrikaner „unsere Frauen“ vergewaltigten und Flüchtlinge nur auf unseren Wohlstand aus seien.

In einem solchen mit Ressentiments aufgeladenen Klima gedeihen rechtspopulistische und rechtsextreme Milieus nicht nur prächtig. Sie heizen es auch weiter an. Umso mehr sind DemokratInnen aufgefordert, antidemokratischen Ideologien mit demokratischen Mitteln entgegenzutreten. Egal, ob ultranationalistische, antisemitische, antiziganistische, rassistische oder homophobe Ressentiments von Menschen mit türkischer, polnischer, serbischer, kroatischer, russischer oder italienischer Einwanderungsgeschichte oder von Herkunftsdeutschen verbreitet werden. ■

## Praxisbeispiel



© Kreismuseum Wewelsburg

### „Die Hingucker“ – Zivilcourage üben in der Gedenkstätte Wewelsburg

Die Erinnerungs- und Gedenkstätte Wewelsburg – eine Burg, die während des Nationalsozialismus als SS-Schulungsstätte und Konzentrationslager genutzt wurde – bietet ab Jahrgangsstufe 4 ein spielpädagogisches Projekt an, das Kinder zur Beschäftigung mit den Themen Ausgrenzung, Rassismus und Zivilcourage in der NS-Zeit wie in der Gegenwart anregt.

Als roter Faden dient das Buch ‚Die Hingucker‘ von Ursula Kraft. Darin tritt eine Gruppe von Kindern der Diskriminierung ihrer anders aussehenden Freunde – den grünäugigen Malachiten und deren Familien – entgegen. Zunächst lernen die Kinder an ihren Schulen die Geschichte kennen. Sie können Lösungsansätze ausprobieren, in Rollenspielen und Reflexionsrunden erfahren, was es heißt, ausgegrenzt zu werden und das eigene sowie das Handeln der Romanfiguren reflektieren. Dabei lernen sie Mechanismen und Verhaltensweisen kennen, die Feindbilder und Vorurteile begünstigen. So werden die Kinder für diskriminierende Situationen in ihrem Alltag

sensibilisiert – und ermutigt, selbst zu Hinguckern zu werden, wenn Unrecht geschieht.

Beim Besuch der Erinnerungs- und Gedenkstätte Wewelsburg steht der Bezug des Buchthemas zur Vergangenheit im Vordergrund. Mit Hilfe von altersgerechten Dokumenten und Fotos aus der NS-Zeit sowie entlang ausgewählter Stationen der Ausstellung „Ideologie und Terror der SS 1933-1945“ erfahren die Kinder vieles über die Realität von Rassismus, Ausgrenzung und Verfolgung. Dabei werden ihnen auch Analogien zu der fiktiven Geschichte bewusst. Zentral an dem Konzept ist, die SchülerInnen nicht mit grausamen Bildern zu überfordern, sondern behutsam auf ihre Fragen einzugehen. Die Häftlingskleidung, das Modell des Konzentrationslagers sowie der Besuch des Mahnmals auf dem ehemaligen Appellplatz des Konzentrationslagers Niederhagen wecken bei den Kindern eine Vorstellung von willkürlicher Ungerechtigkeit und deren Folgen. All das wird anschließend besprochen.

Zentral für das Projekt sind zudem die Interaktionen der SchülerInnen untereinander sowie mit den PädagogInnen. Bei einem Spiel zum Thema „Wochenmarkt“ werden die Malachiten aus ‚Die Hingucker‘ sichtbar markiert und beim Einkaufen diskriminiert. Im Anschluss werden die Auswirkungen dieser Markierung ebenso diskutiert wie das Verhalten der Beteiligten, das von Ausgrenzung bis Solidarisierung mit der einen oder anderen Gruppe reicht.

Übungen wie jene, bei der sich alle Kinder hintereinander in einem Kreis langsam auf die Knie des hinter ihnen Sitzenden hocken und winken, zeigen, wie scheinbar Unmögliches erreicht werden kann, wenn Menschen einander vertrauen. Oder die Gruppe liest eine Auswahl der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in vereinfachter Sprache. Die Diskussion darüber macht ihnen bewusst, dass diese Rechte für alle gelten, egal wie sie aussehen, wie alt sie sind und woher sie kommen. Und: Wie wichtig es ist, diese Rechte zu kennen.

## Praxisbeispiel



© Frank Hirschhausen

### Eine Grundschule engagiert sich gegen Rechtsextremismus

Als vorpolitische Räume sollen Grundschulen Kinder vor der Agitation von menschenverachtenden Ideologien und parteipolitischer Vereinnahmung schützen. Doch wie sollen sie reagieren, wenn Rechtsextreme für kommunale Mandate kandidieren oder Aufmärsche nationalsozialistischer Gruppen die demokratische Öffentlichkeit herausfordern? Können Grundschulen sich da heraushalten?

Kaum – das zeigt das Beispiel der Grundschule Pannesheide in Herzogenrath, einem Ort in der nordrhein-westfälischen Städteregion Aachen. Dort hatten LehrerInnen zwar im Unterricht gelegentlich über die Zeit des Nationalsozialismus und die damaligen Verletzungen der Menschenrechte geredet, aber das Thema bislang nicht als ständigen Bestandteil ihres Schulalltags begriffen. Als in Presse, Fernsehen und Elternhäusern immer häufiger über die Bedrohung durch heutige rechtsextreme Aufmarschversuche diskutiert wurde, wurde das Thema vielen Kindern präsent, ohne dass sie klare Vorstellungen damit

verbinden konnten. Andererseits waren auch die meisten SchülerInnen bereits Rechtsextremisten, Neonazis oder mit ihnen sympathisierenden Jugendlichen begegnet. Zudem kannten viele Wörter und Redewendungen mit rassistischem Inhalt. Und: Viele Kinder hatten zahlreiche Fragen zu dem Themenkomplex Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Die landläufige Meinung, Kinder im Grundschulalter könnten mit den Themen nichts anfangen, stellte sich als falsch heraus. Das wurde dem Team der LehrerInnen und PädagogInnen bewusst. Sie beschlossen, als Schule Position zu beziehen.

Als der nächste rechtsextreme Aufmarsch drohte, stellte die Grundschule einen eigenen Demonstrationzug unter dem Motto „Bunt statt Braun“ auf die Beine. Mit selbstgestalteten Plakaten und bunten Spruchbändern zogen Kinder und Eltern durch das Viertel. Auch nahmen viele SchülerInnen, Eltern und Lehrkräfte teil, als die Stadt eine „Rathausverhüllung gegen Rechts und für Vielfalt“ organisierte. Die Mitgliedschaft der Schule

im „Herzogenrather Bündnis gegen Rechts“ wurde per Schülerunterschriften besiegelt. Stellvertretend für die Schulgemeinschaft unterzeichnete die neunjährige Schülersprecherin als Vertreterin des Kinderparlaments die kommunale „Charta gegen Rechts“, in der sich Jugendverbände, Vereine, Kirchen, Gewerkschaften, politische Parteien, Schulen, antifaschistische Gruppen und Einzelpersonen gegen Rechtsextremismus und für ein demokratisches Miteinander verpflichteten.

Für die „Regionalkonferenz gegen Rechts“ erstellten SchülerInnen Plakate, die Aspekte zum Themenfeld Rassismus, aber auch Möglichkeiten des Widerstands illustrierten. Und auch im benachbarten niederländischen Kerkrade präsentierten Kinder der Grundschule Pannesheide zum 70. Jahrestag der Befreiung von der nationalsozialistischen Besatzung ein Bühnenprogramm. Das Motto: „Niemand gegen den Anderen, niemals ohne den Anderen“.

[www.gs-pannesheide.de](http://www.gs-pannesheide.de)

## Material



### Rechtsextremismus in der Einwanderungsgesellschaft

Der innere Frieden einer Gesellschaft wird nicht nur von VertreterInnen der Mehrheitsgesellschaft herausgefordert. Alle Menschen, egal woher sie kommen, welchem Glauben sie angehören oder welche Sprache sie sprechen, können diskriminieren. Die Broschüre der Bundeskoordination greift diese Einsicht auf und informiert

über relevante rechtsextreme Szenen und Aktivitäten von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Dabei werden der Kontext der jeweiligen Einwanderungsgeschichte aus dem ehemaligen Jugoslawien, von Russlanddeutschen, Türken oder Polen sowie die Auswirkungen der politischen Kultur in der Herkunftsgesellschaft berücksichtigt. Das Heft stellt zudem die wichtigsten Symbole und jugendsubkulturellen Trends rechtsextremer Szenen vor.

Themenheft ‚Rechtsextremismus in der Einwanderungsgesellschaft. Ex-Jugoslawen, Russlanddeutsche, Türken, Polen‘, Bundeskoordination SOR-SMC, Berlin 2010, 72 Seiten

### Die geführte Jugend – Kindererziehung von rechts

Gefestigte und überzeugte Neonazis verfolgen nicht nur für die Erziehung ihrer eigenen Kinder eine an nationalsozialistischen und rassistischen Idealen ausgerichtete Pädagogik. Über Sportvereine, pädagogische Berufe oder ein Engagement in Elternvertretungen, sozialen oder Umweltinitiativen versuchen insbesondere

rechtsextrem gesinnte Frauen zudem, Kinder und Jugendliche im Sinne einer „nationalen Graswurzelarbeit“ zu beeinflussen. Unerkannt gelingt es vielen nazistischen Aktivistinnen, in vorpolitische Räume wie Kindergärten und Schulen vorzudringen, um dort für ihre rassistischen und menschenverachtenden Ideale zu werben. Die

Publikation leistet Aufklärung, indem sie tiefe Einblicke in rechtsextreme Lebenswelten, völkische Erziehungsmodelle und menschenverachtendes Propagandamaterial gewährt.

Andrea Röpke: ‚Die geführte Jugend – Kindererziehung von rechts‘, Arbeit und Leben Niedersachsen, Braunschweig 2010, 190 Seiten

### Die Hingucker

Eine kindgerechte Geschichte für den Themenbereich Rassismus und Rechtsextremismus. In einfachen, starken Bildern erzählt die Autorin von der Kleinstadt Weinach, in der alle grünäugigen Malachiten von Tag zu Tag mehr angefeindet werden. Einige Kinder spüren das Unrecht und beschließen, gemeinsam etwas gegen

die für ihre grünäugigen Freunde bedrohliche Situation zu unternehmen. So wird einfühlsam geschildert, dass sich bereits Kinder couragiert gegen Ausgrenzung, Rassismus und Rechtsextremismus stellen können. Die Geschichte lässt sich zudem wunderbar in einzelne Szenen aufgliedern, die Kinder jeweils auf ihre Art und Weise

spielen können. Zu dem Buch gibt es ein Begleitheft für LehrerInnen, und es ist auch als Hörbuch sowie als Fassung für das Theater verfügbar. Ab 9 Jahren.

Ursula Kraft: ‚Die Hingucker‘, Buchecker Verlag, 2. Auflage Kastl 2007, 112 Seiten

# **Rassismus**

Lassen wir es doch mal gut sein. Die Sklaverei ist abgeschafft, Hitler tot, die Apartheid beendet. Rassismus ist doch kein Thema mehr. Schon gar nicht in Deutschland. Schon gar nicht heute. Schulen ohne Rassismus, Fußball ohne Rassismus, ist doch alles perfekt. Rassismus ist verboten, so steht es in Artikel 3, Grundgesetz. Wer sich immer noch beschwert, ist ein Spielverderber, ein Fanatiker, ein Spießler.

Stimmen wie diese kann man überall in Deutschland hören. Wer im Alltag Opfer von Rassismus wird, kann von dieser Welt nur träumen. „Wollt ihr wissen, wie sich diese Verletzungen anfühlen? Für mich und viele andere?“, fragt, stellvertretend für viele, die 16-jährige Rashida aus Mittelfranken:

*„Ich habe es satt, ‚Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?‘ zu spielen.*

*Ich habe es satt, zu hören, ich solle Baumwolle pflücken gehen.*

*Ich habe es satt, mich wie einen Diener behandeln zu lassen.*

*Ich habe es satt, zu hören: ‚Du bist schwarz, du musst singen können, du musst tanzen können, du musst schnell sein, du musst dies und jenes können!‘*

*Ich habe es satt, auf der Straße wie eine Außerirdische angesehen zu werden.*

*Ich habe es satt, all diese Beleidigungen zu schlucken und nichts darauf sagen zu können.“*

Rashida ist wütend. Woher kommt diese Weltsicht, die Rashida so wütend macht? Ja, wir sprechen von Rassismus, einer Ideologie, die die Existenz menschlicher Rassen behauptet und die Menschheit in wertvolle und weniger wertvolle Gruppen aufteilt.

Rasse ist ein Begriff, mit dem man Haus- oder Nutztiere innerhalb einer Art unterscheidbar machen kann. Menschen in Rassen einzuteilen ergibt aus Sicht der Genforschung keinen Sinn. Äußerliche Merkmale, die für diese herangezogen werden, machen gerade einmal

0,01 Prozent des menschlichen Genoms aus. Intelligenz, Musikalität oder Motorik sind unter Menschen nach dem Zufallsprinzip verteilt und folgen keiner „Rassenlogik“.

## **Ursprünge und Entwicklung**

Warum gibt es dennoch Rassisten? Sicher ist: Der Mensch wird nicht als Rassist geboren, sondern zum Rassismus erzogen.

Rassismus unterscheidet zwischen der Eigengruppe, dem „Wir“ und den „Anderen“; beiden Gruppen werden tatsächliche oder zugeschriebene und meist äußerliche Merkmale zugewiesen. Als wertvoll gelten dabei grundsätzlich die Eigenschaften der Mitglieder der Eigengruppe. So wird die Menschheit in scheinbar vollkommen wesensfremde Gruppen, nämlich in „Rassen“, aufgeteilt, die auf einer ebenso erfundenen Werteskala dann hierarchisch geordnet werden.

Auch Rassismus ist kein Phänomen, das es nur in Deutschland gibt; Rassisten gibt es auf der ganzen Welt. Wir konzentrieren uns in diesem Kapitel nur deshalb auf Europa und Deutschland, weil wir hier leben und auf die hiesigen Verhältnisse Einfluss nehmen wollen.

## **Blick zurück bis in die Antike**

Rassismus hat eine lange Geschichte. Rassistische Vorstellungen lassen sich bis in die Antike zurückverfolgen. Ein besonders prominentes Beispiel findet sich im Spanien des ausgehenden Mittelalters: Dort grenzte die katholische Kirche im 15. Jahrhundert mit der Idee der *Limpieza de Sangre* (span.; übersetzt etwa: Reinheit des Blutes) zum Christentum konvertierten Juden und Mauren aus und sicherte so ihren Königen den Herrschaftsanspruch. Etwa zur gleichen Zeit begannen europäische Kolonialherren, die Einwohner Amerikas zu enteignen, zu versklaven und zu vernichten.

Über dreieinhalb Jahrhunderte verschleppten Europäer Millionen AfrikanerInnen und zwangen sie zur Arbeit auf Plantagen und in Minen. Ihr Rassismus, der Menschen anhand ihrer „Rasse“ in mehr oder weniger wertvolle aufteilte, diente der Legitimation der ungleichen Behandlung und Entrechtung der Versklavten. So verbot man ihnen, sich zu bilden und isolierte sie. Anschließend bezeichnete man sie als dumm, weil sie



© picture alliance

Berliner demonstrieren gegen das fatale Versagen der Behörden angesichts der Morde des NSU, 2012

nicht lesen und schreiben konnten. Auch nach dem Ende der Sklaverei hielten sich die sie legitimierenden rassistischen Weltbilder hartnäckig.

In der neueren Geschichte lassen sich zunehmend Versuche verzeichnen, einen die ganze Menschheit umfassenden Rassismus zur eigenständigen Wissenschaft zu erheben. Die Instrumente, derer Europäer sich dazu bedienten, reichten von philosophischen Abhandlungen über Rechtsgutachten bis zu scheinwissenschaftlichen Schädelvermessungen und Ausstellungen von Menschengruppen in zoologischen Gärten. Die Wissenschaft beschäftigte sich besonders damit, die vielfältigen äußeren Erscheinungsformen der Menschen zu erklären – und fand eine einfache Erklärung in der angeblichen Existenz von unterschiedlichen „Menschenrassen“, dem Rassismus.

Die Rolle Deutschlands als Kolonialmacht wird meist vernachlässigt bis verharmlost; Hintergrund ist, dass Deutschland erst lange nach Spanien, Portugal, Frankreich, den Niederlanden, Belgien und England in die Aufteilung der Welt eingriff und dann nicht viele Länder eroberte. Tatsächlich aber wirkt der deutsche Kolonialismus bis heute nach: Der Völkermord an den Herero, den Nama und den Maji-Maji in Deutsch-Südwest- (Namibia) und Deutsch-Ostafrika (Tansania) zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren Verbrechen, die bis heute von der Bundesrepublik politisch nicht anerkannt werden.

Mit der systematischen Verfolgung und Ermordung von Millionen Menschen, vor allem Juden, Russen und Polen, aus sogenannten rassistischen Gründen übertrafen die Morde des NS-Regimes alle vorhergegangenen rassistischen Grausamkeiten.

### **Deutschland nach 1945**

Nach 1945 gingen in Deutschland viele davon aus, dass mit dem Nationalsozialismus auch der Rassismus besiegt worden sei; der Begriff wurde tabuisiert. Tatsächlich fand der Rassismus aber auch nach 1945 seinen Platz in vielen Köpfen, und zwar in beiden neu gegründeten Staaten: in der DDR, wo internationale Völkerfreundschaft und die Aufarbeitung des Nationalsozialismus Staatsdoktrin waren, ebenso wie in der Bundesrepublik, wo dieses Thema lange schlicht verschwiegen wurde. Parallelen zeigten sich, als beide Länder ihren Bedarf an Arbeitskräften von außen deckten: Die ab 1955 in die Bundesrepublik geholten GastarbeiterInnen begegneten ebenso rassistischen Vorurteilen wie die VertragsarbeiterInnen in der DDR.

Nach der Vereinigung im Jahr 1990 brach sich der Rassismus auf beiden Seiten der ehemaligen Grenze in einer Serie von Anschlägen und pogromähnlichen Hetzjagden Bahn. In den östlichen Bundesländern stehen Hoyerswerda (Sachsen) und Rostock-Lichtenhagen (Mecklenburg-Vorpommern) und in den alten Mölln





Gewalttätige Angriffe auf Heime von Geflüchteten wie hier in Tröglitz im Jahr 2015 gehören zum Alltag

(Schleswig-Holstein) und Solingen (Nordrhein-Westfalen) für die Gewalt von Schlägertrupps, die angeheizt durch eine reißerische Berichterstattung der Medien und unterstützt von Teilen der bürgerlichen Mitte ihre Ressentiments gewaltsam auslebten und zeigten, dass ihnen das Leben „der Anderen“ nichts gilt.

### **Was können wir tun?**

Wer gegen Rassismus vorgehen möchte, sollte mehrere Dinge beachten:

1. Rassismus ist attraktiv. Er bietet ein komfortables Welterklärungsmodell und nimmt uns viel Arbeit und viele Zweifel ab. Insbesondere denen, die in schwierigen ökonomischen und gesellschaftlichen Zeiten für sich keine Zukunftsperspektive erkennen, bietet er ein einfaches Ventil, bestimmte Gruppen, insbesondere Minderheiten, für die Misere verantwortlich zu machen. Das dient der Steigerung des Eigenwerts, ohne dafür etwas leisten zu müssen. Sogar Mitgliedern von diskriminierten Gruppen erscheint es attraktiv, eine noch „minderwertigere“ Gruppe zu benennen und diese zu erniedrigen.

2. Rassismus äußert sich in vielfältiger Form: in rassistischen Beschimpfungen im Klassenzimmer ebenso wie in der Mordserie des Nationalsozialistischen Untergrunds. Und: Er wurzelt in der Mitte der Gesellschaft, mitten

unter uns. Es reicht nicht, Parteien anzuprangern, die sich eindeutig rassistisch positionieren. Rassismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem und kann nur durch gemeinsame Anstrengungen überwunden werden.

3. Wir, die Gegner des Rassismus, haben die besseren Argumente. Wir müssen sie deutlich formulieren. Die historischen Lektionen und die Menschenrechte lehren uns, Rassismus zu ächten. Entscheidend ist, was wir den rassistischen Weltbildern entgegensetzen. Wirksam begegnen lässt sich Rassismus nur mit einem ganzheitlichen Ansatz, der die Individualität des Einzelnen in den Vordergrund stellt.

### **Engagiert euch!**

Viele Gründe sprechen dafür, sich gegen Rassismus zu engagieren: Etwa der Wunsch nach einer couragierten Gesellschaft, in der jeder dafür einsteht, dass alle leben und lieben können, wie sie wollen. Und: in der Menschen nur danach beurteilt werden, wie hilfsbereit oder kompetent sie sind, und nicht danach, woher sie kommen, wie sie aussehen. Oder der Traum davon, eine Schule zu besuchen, die das Selbstwertgefühl der Einzelnen stärkt. Die Stärke des Courage-Netzwerks hilft auf dem Weg dorthin sehr. Sie liegt in der Kreativität von vielen Tausend Aktiven und dem Engagement von Schulen, die in ihrem Mikrokosmos Rassismus nicht zulassen wollen. ■

## Für den Unterricht

### Ist es in Ordnung, heute noch „Negerkuss“ zu sagen?

Über rassistische Sprache in Astrid Lindgrens ‚Pippi Langstrumpf‘ oder Otfried Preußlers ‚Die kleine Hexe‘ wird seit einigen Jahren in den Medien intensiv diskutiert. Aber wie ist das in der Grundschule? Wie sollen wir reagieren, wenn sich ein Kind im Morgenkreis mit den Worten „Den letzten Negerkuss esse ich“ einen

Schokokuss angelt? Einige lehnen das N-Wort als rassistisch ab, andere benutzen es. Welche Haltung hast Du zu „Mohrenkopf“, „Zigeunerhacksteak“ oder „Negerkuss“? Constanze und Vera, zwei Redakteurinnen der SchülerInnenzeitung ‚Q-rage‘ von 2008 haben ihre Pro- und Contra-Positionen notiert.



#### Pro

##### Nur weil man „Negerküsse“ kauft, ist man noch lange kein Rassist

Die Sprache ist ein Spiegel der Geschichte, und die einzelnen Wörter sind ein Stück unserer Kultur. Im Guten wie im Schlechten. Jedes Mal, wenn wir ein Wort aus unserem Sprachschatz streichen, wird nicht nur ein Wort gelöscht, sondern auch immer ein Stück Geschichte, das ihm innewohnt.

Vor einigen Jahren war der „Negerkuss“ einfach ein „Negerkuss“, und jeder wusste, was gemeint war. Doch in Zeiten von Hungersnöten, Kriegen und Armut in Afrika fühlen wir uns mitschuldig an den Verbrechen der Kolonialzeit. Das alles geht nicht spurlos an unserer Sprache vorbei. Im Prozess der Political Correctness wurde der „Negerkuss“ zum Schoko- oder Schaumkuss.

Aus der deutschen Sprache werden heute überwiegend Wörter verbannt, die aus der Zeit des Nationalsozialismus und der Kolonialzeit stammen. Die westlichen Kolonialherren, darunter auch Deutschland, beuteten die Rohstoffe der besetzten Territorien aus, unterdrückten die heimische Bevölkerung und zerstörten ihre Kultur. Doch nur weil aus dem „Negerkuss“ ein Schokokuss geworden ist, wird dieser Teil der deutschen und europäischen Geschichte nicht rückgängig gemacht. Ebenso wenig verschwinden damit rassistische Auffassungen.

Wörter aus der Kolonialzeit sollten darum nicht einfach gelöscht werden, sondern als sprachliches Mahnmal erhalten bleiben. Und jedes Mal, wenn wir solche Begriffe benutzen, sollten wir über die Geschichte und deren Folgen nachdenken.

#### Contra

##### Wer „Negerküsse“ kauft, ist ein Rassist. Sie heißen Schokoküsse

Bezeichnungen wie der „Negerkuss“ oder die „Mohrenstraße“ entstanden in der Kolonialzeit. Diese koloniale Herkunft haftet den Begriffen bis heute an. Diese diskriminierenden Bezeichnungen in Verbindung mit Süßigkeiten – ein bittersüßes Gemisch. Die Begriffe wurden damals bewusst konzipiert, um Menschen anderer Hautfarbe zu erniedrigen. Sie drückten die Herrschaft weißer Eroberer aus und hoben die dunkle Hautfarbe abwertend hervor. Das „N-Wort“ hat seinen Ursprung sowohl im lateinischen Wort niger als auch im spanischen negro und französischen nègre, die alle „schwarz“ bedeuten. Damit reduziert man eine Menschengruppe auf ihre Hautfarbe. „Berliner“ oder „Mozartkugeln“ geben dagegen keine Hinweise auf die weiße Hautfarbe.

Schwarze Menschen wurden und werden dadurch entwürdigt. Der rassistische Hintergrund wird in diesen Wortzusammensetzungen nicht gemindert, sondern lediglich überdeckt. Ein weiteres Problem ist auch, dass die meisten problematischen Begriffe im Duden höchstens als „veraltet“ eingestuft werden. So ist ein Hottentotte ein „Angehöriger eines Mischvolkes in Südwestafrika“, obwohl das Wort auch heute als Beleidigung benutzt wird. Das „N-Wort“ wird im Duden ebenfalls nicht als rassistische Diskriminierung eingestuft.

Weil es bloß eine Süßigkeit bezeichnet, ist es aber noch kein neutrales Wort. Die Sprache drückt aus, was wir denken, und unser Denken wird durch den Sprachgebrauch beeinflusst. Es ist deshalb fahrlässig, solche rassistisch besetzten Begriffe zu benutzen.

## Material



### Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus

Wessen Haut ist eigentlich hautfarben? Gab es Rassismus schon in der Antike? Gibt es eine Welt ohne Rassismus? Die Anglistin und Afrika-Expertin Susan Arndt bietet Einblicke in Geschichte, Gegenwart und Zukunft von Rassismus. Sie informiert über die Struktur und die unterschiedlichen Formen von Rassismus wie etwa Antisemitismus

und Antiziganismus, erklärt die Problematik rassistischer Sprache, und auch, wie man diese vermeiden kann. Sich zu fragen, was man über Rassismus weiß – und was nicht – und was er mit einem selbst zu tun hat, sei der beste Weg, sich Rassismus zu widersetzen, argumentiert das Buch schlüssig – und bietet dafür eine gute Grundlage. In

101 Fragen gelingt es, einen Überblick über das sperrige und dennoch allgegenwärtige Thema zu geben.

Susan Arndt: ‚Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus‘, C.H. Beck, 2. durchgesehene Auflage München 2015, 160 Seiten

### Rosa Parks – Nein zur Rassendiskriminierung

Heute kaum vorstellbar, vor einigen Jahrzehnten noch völlig normal: die gesetzliche Trennung von US-BürgerInnen nach schwarzer und weißer Hautfarbe, die unterschiedliche Schulen, Universitäten und Krankenhäuser besuchten. Rosa Parks weigerte sich im Jahr 1955, die Rassentrennung länger mitzumachen: Im Bus lehnt

sie es ab, ihren Platz für einen Weißen zu räumen. Sie blieb sitzen und wurde verhaftet. Damit war sie nicht die erste Frau, die sich gegen Rassismus wehrte – aber die erste, die das Zeug zur Ikone hatte und Martin Luther King und andere aktive Bürgerrechtler inspirierte. Das Buch erzählt in berührender Weise, wie Rosa Parks zur

Mutter der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung wurde, die 1964 die Aufhebung der Segregationsgesetze erreichte. Ab 9 Jahren.

Nimrod: ‚Rosa Parks – Nein zur Rassendiskriminierung‘, Anaconda Verlag, Köln 2014, 96 Seiten

### Rassismus

Rassismus gilt als Geißel der Moderne, die in allen demokratischen Gesellschaften geächtet gehört. Dieses Themenheft der Bundeskoordination gibt wichtige Impulse, indem es ebenso über die Entstehung und die Geschichte des europäischen Rassismus informiert als auch darüber, wie sich dieser heute in Deutschland manifestiert. Für

das Heft haben nicht nur ExpertInnen über den alltäglichen Rassismus in den Medien, Behörden und in der Schule geschrieben. Auch SchülerInnen aus dem Courage-Netzwerk tragen dazu bei, rassistische Denk- und Argumentationsmuster zu erkennen und beim Namen zu nennen. Zahlreiche Bilder, Materialien und Film- und Literatur-

tipp unterstützen die Behandlung dieses schwierigen Themas in der Schule oder der außerschulischen Bildungsarbeit.

Themenheft ‚Rassismus. Erkennen & Bekämpfen‘, Bundeskoordination SOR-SMC (Hrsg.), Berlin 2013, 74 Seiten

# I Islamismus

Der innere Frieden einer Gesellschaft wird nicht nur von RechtsextremistInnen oder MuslimfeindInnen gefährdet, sondern auch von islamistischen Gruppen. Gruppen, die sich auf den Islam beziehen, um ihre Ideologien der Ungleichwertigkeit und die Anwendung von Gewalt zu legitimieren.

Islamisch oder islamistisch? Es ist nicht immer einfach, eine deutliche Trennlinie zu ziehen. Eines ist indes klar: Über Aufrufe zur Gewalt lässt sich nicht streiten, egal in welchen kulturellen Formen sie zum Ausdruck kommen. Ähnliches gilt für frauenfeindliche, homophobe, anti-semitische oder andere antidemokratische Positionen, die sich vermeintlich auf religiöse Quellen beziehen.

Genauso unstrittig muss aber sein: Religiöse Überzeugungen und Lebensformen sind zunächst einmal Sache jedes Einzelnen und verdienen Respekt – und dies selbst dann, wenn es sich um Vorstellungen handelt, die der Mehrheit der Gesellschaft unverständlich sind. Natürlich gilt dies nur, solange nicht die Rechte anderer Individuen angetastet werden.

## Grenzgänge in der Schule

Für die pädagogische Auseinandersetzung, in der Schule zum Beispiel, bedeutet dies unter anderem, dort Grenzen zu setzen, wo Gläubige die individuellen Rechte anderer zu beschneiden versuchen. Oft geschieht dies in unspektakulären und vermeintlich banalen Situationen: zum Beispiel mit dem Verächtlichmachen bestimmter Kleidungsstile als „unislamisch“ oder in der Kritik eines muslimischen Mädchens, das zusammen mit Jungen am Schwimmunterricht teilnimmt. Den Kritikern geht es dabei nicht um das Ansehen des Einzelnen vor Gott. Die Denunziation anderer als unislamisch zielt vielmehr darauf, ihre strenge Interpretation des Islam anderen als einzig wahre und allgemeingültig aufzuzwingen.

Das Problem des Islamismus reicht allerdings weit tiefer als oben beschriebene Beispiele nahelegen. Hunderte deutsche Jugendliche und Erwachsene kämpfen im Jahr 2016 in Syrien und im Irak auf Seiten islamistischer Bewegungen wie dem selbst ernannten Islamischen Staat (IS). Immer wieder wenden sie sich auch mit martialischen Videobotschaften an ihre AltersgenossInnen und rufen sie auf, sich ihnen anzuschließen. Und: mit der Gedankenwelt radikal-islamistischer Gruppen sympathisieren weit mehr Menschen in Deutschland.

Islamismus ist eine Ideologie, der zufolge der Islam a) alle Bereiche des menschlichen Lebens regeln soll; b) der Staat und die Gesellschaft islamisch ausgerichtet sein sollen; und c) eine Trennung zwischen privatem Glauben und öffentlichem Raum nicht gegeben ist. Für den gewöhnlichen Muslim ist sein Glauben vor allem Privatsache. Ein Islamist sieht das anders; ähnlich wie auch die Fundamentalisten anderer Religionsgemeinschaften.

## Salafisten und Dschihadisten

SalafistInnen sind gleichsam eine Teilmenge von IslamistInnen. Sie heißen so, weil sie sich in allem, was sie tun und glauben, vor allem auf die Salaf al-Salih beziehen, die „reinen Altvorderen“. Für Salafisten gelten die Zustände in der von Mohammed geführten Stadt Medina im siebten Jahrhundert als Idealzustand der menschlichen Geschichte, der wiederherzustellen ist. Sie gliedern sich, grob gesagt, in drei Unterströmungen: in politische Salafisten, die aktiv an der Umwandlung der Gesellschaften mitwirken; Quietisten, denen es vor allem um Religion geht; und die Minderheit der radikalen, gewaltbereiten Salafisten, die – auch als Dschihadisten bezeichnet – ihr Gesellschaftsideal mit als revolutionär erachteter Gewalt herbeizwingen wollen. Ihren bewaffneten Kampf führen sie nicht nur gegen Christen, Juden und Atheisten, sondern auch und vor allem gegen moderate Muslime, die in ihren Augen Ungläubige oder Abtrünnige sind.

Zu den DschihadistInnen zählten in Deutschland laut Bundesamt für Verfassungsschutz 2015 einige hundert Personen; zu den SalafistInnen über 7.000; IslamistInnen sollen rund 40.000 Menschen sein. Das macht auch deutlich: Die überwiegende Mehrheit der IslamistInnen hierzulande verzichtet auf Gewalt zur Durchsetzung ihrer Ziele. Rund vier Millionen Musliminnen und Muslime leben in Deutschland.

## Das Heilsversprechen

Was macht Islamismus und vor allem Dschihadismus so attraktiv? In Deutschland gibt es vor allem zwei Heilsversprechen, welche die Systemüberwindung und die Erhöhung der eigenen Person in Aussicht stellen: den Rechtsextremismus und den Islamismus. Der deutsche Rechtsextremismus mit seinem völkischen Fundament ist für Jugendliche und junge Erwachsene



© Aktion Courage

aus Migrantenfamilien aus naheliegenden Gründen unattraktiv. Der Islamismus hingegen lädt jeden ein, der sich zum Islam sowie zur spezifischen und radikalen Interpretation seiner Quellen bekennt; auch Sinn- und Aktionssuchende, denen der Islam nicht in die Wiege gelegt wurde.

IslamistInnen lehnen Individualismus und Liberalismus vehement ab. Sie bekämpfen die ökonomische, militärische und kulturelle Dominanz des Westens und sehen die USA und Israel als ihre ärgsten Feinde an. Damit, wenn auch nicht mit der Wahl der Mittel, können sich neben islamistischen Gruppen auch viele andere identifizieren: etwa rechtsextreme Gruppen, aber auch Teile der Antiglobalisierungsbewegung sowie manche LinksextremistInnen.

**Das Narrativ der Islamisten**

Die Propaganda der salafistischen und dschihadistischen Gruppen wirkt bei einem Teil der Jugendlichen deswegen so gut, weil sie eine emotionale Ebene bedient und ein geschlossenes Weltbild anbietet, das auf alle

Fragen Antworten aus dem Koran und dem Leben des Propheten bereithält. „Natürlich wirst du als Muslim diskriminiert“, sagen sie – schließlich lebst du unter Ungläubigen, deren einziges Ziel der Krieg gegen den Islam als solches ist! Diese schlichte Botschaft dringt nicht zuletzt aus sehr vielen professionell hergestellten Videos. Mit Musik unterlegt, bieten sie radikale Heldenfiguren zur Identifikation an und erzeugen zudem mit dem Leiden der MuslimInnen anderswo auf der Welt ein schlechtes Gewissen derer, die in Sicherheit leben.

Unter jenen, die zum Dschihadismus konvertieren, haben nicht alle von vornherein die Radikalität gesucht; Radikalisierung ist ein schleichender Prozess. ExtremistInnen haben – und das ist ein großes Problem – funktionierende Strategien entwickelt, instabile, Sinn suchende junge Menschen und vor allem MuslimInnen häufig besser anzusprechen als die jeweilige Umgebung. Sie stoßen in eine Lücke, die viel damit zu tun hat, dass die Gesellschaft eben auch junge Menschen ohne Ziel und Orientierung produziert. Die Frage, die wir uns stellen müssen, ist: Warum fühlen sich so viele junge MuslimInnen überhaupt ausgegrenzt und sind deshalb

so offen für die Erzählungen der Dschihadisten? Schulen, die den Anspruch haben, sich gegen jede Form von Diskriminierung zu wehren, sind hier in der Verantwortung.

### **Prävention in der Grundschule**

Wenn muslimische Kinder anderen Muslimen absprechen, „gute Muslime“ zu sein, weil sie zum Opferfest keine Freistellung beantragen, musizieren, tanzen und am gemeinsamen Schwimmunterricht teilnehmen, oder meinen, mit Christen solle man nicht spielen und Musliminnen ohne Kopftuch kämen in die Hölle, ist ein salafistischer Einfluss offensichtlich.

Kinder im Grundschulalter bringen diese Ansichten in der Regel aus ihren Elternhäusern mit. Wenn sich salafistische Eltern dann auch noch gegen Regeln und Rituale in der Schule stellen und PädagogInnen mit radikaler Rhetorik konfrontieren, sind persönliche Überzeugungskraft, Gelassenheit, Freundlichkeit und Humor gefragt. Wichtig ist, dass Schulleitung und Team gemeinsam eine Strategie entwickeln und ohne Kulturkampfattitüde gegenüber einzelnen SchülerInnen und Klassen oder der Elternschaft diese Konflikte aufgreifen.

Eine Goldene Regel der Islamismusprävention gibt es nicht. Dennoch sind drei Faktoren unabdingbar, um die destruktive Kraft islamistischer Eiferer zu entschärfen. Erstens: Es braucht eine konsequente demokratische Grundhaltung, welche die Entwicklung von Kindern in Freiheit und ohne Angst in den Mittelpunkt stellt. Zweitens muss Kindern eine Perspektivübernahme nahegebracht werden – also die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen –; die kompromisslose Einteilung der Welt in Gut und Böse ist ein Kernelement islamistischen Denkens. Drittens ist für ein positives Schulklima zu sorgen, damit SchülerInnen Vertrauen entwickeln können.

„Was du willst, das man dir tu, das tue auch den anderen“ – diese abgewandelte Maxime in die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen zu übersetzen ist eine gute Richtschnur, um etwa aufzuzeigen, wie interreligiöses Zusammenleben gelingen kann. So können Kinder zum Beispiel ihre Erfahrungen mit religiösen Festen und Feiertagen in das Unterrichtsgeschehen einbringen und dabei erfahren, dass Menschen verschiedene Religionen haben oder auch den gleichen Glauben auf unterschiedliche Weise oder auch gar nicht praktizieren

VON RUND  
**4 MILLIONEN**  
**MUSLIMEN**  
IN DEUTSCHLAND

**SIND 40 TAUSEND ISLAMISTEN**  
**EIN PAAR TAUSEND SALAFISTEN**  
UND **EIN PAAR HUNDERT DSCHIHADISTEN**

und Kinder, deren Eltern atheistisch orientiert sind, genauso Respekt verdienen.

### **Mit Kindern über Terrorismus reden?**

Anschläge dschihadistischer Terrorgruppen schaffen Angst und Unsicherheit. Spekulationen, welche europäische Metropole es als nächste trifft, gehen nicht spurlos an Kindern vorüber. Es fällt ihnen schwer, darüber zu reden: Die einen wissen um die wachsende Muslimfeindlichkeit und wollen niemanden verletzen; die anderen wollen als Muslime nicht missverstanden werden, fühlen sich überfordert oder beschämt. Sprachlosigkeit kann eine sich als demokratisch verstehende Schule nicht zulassen, denn: Der Islamismus negiert Grundrechte. Kinder brauchen geschützte Räume, um frei und ohne jedes Wort auf die Goldwaage legen zu müssen über Ängste vor Terrorismus zu reden.

Und wie begegnen wir Kindern, bei denen sich herausstellt, dass sie beispielsweise Enthauptungsvideos des IS oder andere dschihadistische Propaganda konsumieren? Hier läge eine sicherlich nur wenige Kinder betreffende Kindeswohlgefährdung in einem radikalen Umfeld vor; diese verlangt eine sensibel geführte Intervention von Schule, Jugendamt und Polizei, um dem Kinderschutz Rechnung zu tragen. ■

## Für den Unterricht



© Razor Film

### Das Mädchen Wadjda

Blutige Kriege, Enthauptungen, Selbstmordattentate – die grausamen Realitäten unserer Zeit machen vor den Toren der Grundschulen nicht Halt. Begriffe wie Terrorismus und Islamismus sind bereits im Alltag von sehr jungen Kindern präsent. Worum es geht, ist für sie dabei nicht zu verstehen: Warum explodieren in Bussen, Cafés und U-Bahnhöfen Bomben? Warum müssen auf Marktplätzen Menschen sterben? Wer sind die Araber? Sind Frauen, die Haare und Gesicht bedecken, gefährlich? Was ist Islamismus? Die Kinder bekommen kaum Antworten, nehmen aber sehr wohl wahr, dass die Erwachsenen beunruhigt, erschüttert oder hilflos sind. Das verängstigt sie. Oft bleiben die Kinder dann ganz stumm. Umso wichtiger ist es, auch solche belastenden Themen in der Schule anzusprechen und den Kindern die Möglichkeit zu bieten, in einem geschützten Raum Fragen zu stellen, Ängste auszudrücken und das Geschehene so besser zu verstehen und zu verarbeiten.

Der Film ‚Das Mädchen Wadjda‘ bietet einen guten Einstieg, um über den

repressiven Alltag in Saudi-Arabien und damit auch über ideologische Kernelemente des Islamismus zu sprechen. Die Geschichte ist für Kinder verständlich; viele der dargestellten Probleme und Gefühle kennen sie aus ihrem Alltag.

Die Heldin, das elfjährige Mädchen Wadjda hat einen Traum: Sie möchte ein Fahrrad haben, um dem Nachbarjungen Abdullah davonflitzen zu können. Allerdings gibt es einen Haken. Nicht nur, dass Mädchen in Saudi-Arabien das Fahrradfahren – zum Zeitpunkt, als der Film entstand – offiziell untersagt ist; Wadjda hat auch kein Geld, um sich ein Rad zu kaufen. Ihr Plan, mit verbotenen Geschäften auf dem Schulhof Geld zu verdienen, scheitert. Dann soll sie ein mit einem hohen Preisgeld dotierter Koran-Rezitationswettbewerb der Schule retten.

Ohne Stereotypisierungen und mit viel Witz erzählt die saudische Regisseurin und Drehbuchautorin Haifaa Al Mansour vom Alltag ganz normaler Menschen – dem Händler, dem Taxifahrer, der Nachbarin. Und von Frauen, für die

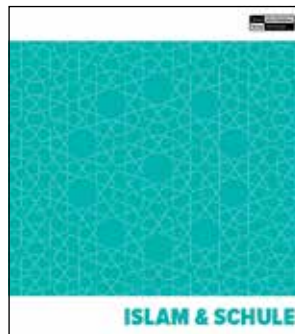
in Saudi-Arabien gilt: Kein lautes Lachen in der Schule; akzeptieren, dass der Ehemann eine Zweitfrau heiratet; essen, was Hausherr und Gäste vom Mahl übriggelassen haben. Auch die Angst der Frauen vor gesellschaftlicher Ausgrenzung und Ächtung, wenn sie sich diesen Geschlechterrollen nicht fügen wollen, wird thematisiert.

Trotzdem macht der Film Mut. Er zeigt, welche Stärke Menschen auch unter widrigen Umständen entwickeln können, wenn sie ein persönliches Ziel verfolgen. Und er zeigt die beeindruckende Energie einer Elfjährigen, die gegen alle Konventionen ihre Träume verwirklichen will – und wie motivierend dabei liebende Eltern und aufrichtige Freundschaften sind.

Die Bundeszentrale für politische Bildung bietet auf der Homepage [www.kinofenster.de](http://www.kinofenster.de) Arbeitsbögen zum Film für den Einsatz in Deutsch, Ethik, Religion und Politischer Bildung ab Klasse 5.

‚Das Mädchen Wadjda‘, Produktion Razor Film, DVD Koch Media, Planegg/München 2014, 94 Minuten, ohne Alterseinschränkung

## Material



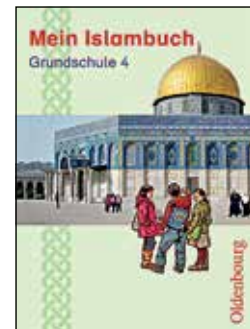
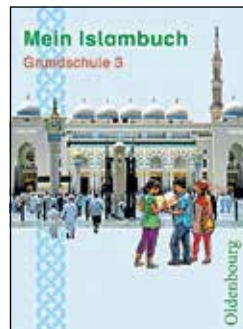
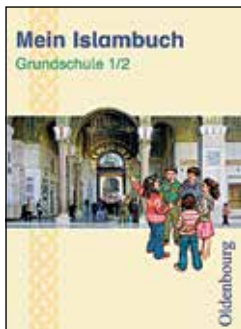
### Islam & Schule

Der Islam ist die zweitgrößte Religion in Deutschland. Hunderttausende Kinder und Jugendliche werden in ihrem Alltag, ihren Werten und Identitäten durch ihn beeinflusst. Welches Wissen über Islam und Muslime, Muslimfeindlichkeit, Islamismus und Dschihadismus benötigen PädagogInnen im schulischen Alltag? Das Handbuch

bietet Hintergrundinformationen und Anregungen für die pädagogische Auseinandersetzung und folgt einem religionsübergreifenden, an den universellen Menschenrechten orientierten Ansatz. Es wird dargestellt, wie man die Themen Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit mit kunstpädagogischen Methoden wie Theater,

Musik und Illustration verbinden kann. Das Handbuch ist ein Mitmachordner – aktuelle und ergänzende Materialien können unter entsprechenden Stichworten abgeheftet werden.

*„Islam & Schule. Handbuch“*, Bundeskoordination SOR-SMC (Hrsg.), 2. aktualisierte Auflage Berlin 2015, 224 Seiten



### Mein Islambuch

Die Reihe wendet sich an muslimische Kinder im Religionsunterricht. Jedes Schulbuch wird durch einen Lehrerordner ergänzt, der Hintergrundinformationen, Kopiervorlagen sowie didaktische und methodische Anregungen enthält. Die Schülerhefte thematisieren – mit auf die jeweilige Jahrgangsstufe abgestimmten Bildern,

Liedern, Comics und mehr – die Entstehung des Islam sowie zentrale religiöse Traditionen und Glaubenssätze. Alle Bücher stellen Gemeinsamkeiten der abrahamitischen Religionen heraus und greifen auf das Vorwissen und den Alltag der Kinder zurück. Der 4. Band verknüpft zudem Glaubensfragen mit Kinderrechten. Insgesamt:

eine wertschätzende Orientierung für den Unterricht, der kulturelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt in Deutschland vermitteln will. Für Klasse 1 bis 4.

Bülent Ucar u.a. (Hrsg.): „Mein Islambuch. Grundschule“, Bd. 1/2 (2009), Bd. 3 (2011), Bd. 4 (2013), Schüler- und Lehrerhefte, Oldenbourg Schulbuchverlag, München



# I Antisemitismus

Antisemitismus ist kein Alleinstellungsmerkmal von Rechtsextremen oder Islamisten. Er findet sich in allen gesellschaftlichen Gruppen, egal ob sie sich als politisch links oder rechts begreifen. Antisemitismus hat viele Gesichter und ist eine wandlungsfähige und komplexe Ideologie.

Bis ins 19. Jahrhundert speiste sich Judenhass in Europa aus christlichen Wurzeln. Juden wurden vor allem als verstockte Ungläubige und „Christusmörder“ angesehen. Die antijüdische Propaganda sagte den Juden Schreckliches nach: Sie machte sie für Seuchen wie die Pest verantwortlich und unterstellte ihnen, sie würden christliche Kinder in geheimen Ritualen ermorden.

Bereits im Mittelalter war Antisemitismus stark ökonomisch motiviert. Den europäischen Juden war der Zugang zu vielen Berufen verwehrt. Sie konnten keine Mitglieder in Handwerkszünften werden, durften keine Ländereien und Höfe besitzen. Notgedrungen konzentrierten sie sich auf Finanz- und Handelsgeschäfte – was zur Folge hatte, dass AntisemitInnen Juden als hinterlistig und geldgierig bezeichneten. Ein Stereotyp, das bis heute wirkungsmächtig ist.

## Wissenschaftlicher Rassismus

Mit Aufkommen des „wissenschaftlichen“ Rassismus im 19. Jahrhundert versuchten Wissenschaftler, die Menschheit in „Rassen“ einzuteilen. In diesem Zusammenhang wurde auch eine vermeintlich „jüdische Rasse“ konstruiert. In der Regel projiziert der Rassismus auf andere „Rassen“ eine idealisierte „Natürlichkeit“, triebhafte Sexualität, Faul- und Trägheit, niedrige Intelligenz und Kriminalität. Der Jude als antisemitisches Klischee hingegen ist als Projektion das Gegenteil. Ihm werden eine hohe, aber verschlagene Intelligenz, sagenhafte Macht und kalte Berechnung zugeschrieben.

Der Begriff Antisemitismus tauchte erstmals 1879 als Selbstbezeichnung von Judenfeinden auf, die so ihrer antijüdischen Haltung einen wissenschaftlichen Schein geben und von der hergebrachten christlichen Judenfeindschaft abgrenzen wollten. Gemeint sind mit ihm judenfeindliche Einstellungen und Handlungen, unabhängig davon, ob sie von Semiten – etwa Arabern – oder anderen ausgeübt werden. Der Antisemitismus der damaligen Zeit richtete sich vor allem gegen die soziale und politische Emanzipation der jüdischen

Minderheit, die im 19. Jahrhundert in Deutschland die vollen Bürgerrechte wie das Wahlrecht und das Recht auf Freizügigkeit erhielt. Antisemitische Parteien und Bewegungen wollten dies rückgängig machen.

Der Erfolg des jüdischen Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert, das nach seiner Gleichstellung bald in die höchsten Ebenen von Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Medizin und Banken aufstieg, wurde schnell zum „gierigen“ Griff nach der Weltmacht umgedeutet, der im Verborgenen durch eine „weltumspannende jüdische Finanz-, Wirtschafts-, Meinungs- und Politikerelite“ erfolge. Das Weltjudentum erreiche dieses Ziel, so lautete der Vorwurf, indem es die Fundamente aller Gesellschaften wie Familie, Nation, Glauben und Moral zersetze und zerstöre. Insbesondere Kommunismus, Kapitalismus und Liberalismus seien jüdische Erfindungen und würden die Grundlagen religiöser, nationaler und politischer Gemeinschaften zerstören.

## Mythos Jüdische Weltverschwörung

Die Vorstellung einer internationalen „Jüdischen Weltverschwörung“ war geboren. Für radikale Antisemiten aller politischen Lager und jeder Herkunft sind bis heute „die Juden“ für alle Krisen der Moderne verantwortlich, indem sie weltweit Revolutionen, Wirtschafts-, Sozial- und Finanzkrisen und vieles andere anzettelten.

Antisemiten sehen politische oder soziale Konflikte durch ihre antisemitische Brille. Ihre Wahrnehmung ist geprägt von den Zerrbildern, die sie sich von „dem Juden“ machen. Um die Attraktivität des Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart zu erfassen, ist es wichtig zu verstehen, dass Antisemitismus ein Welterklärungsmodell anbietet, welches mit Stereotypen die komplexen Widersprüche der Moderne simpel erklärt. Einer im Vergleich zur Weltbevölkerung winzigen Minderheit wird in dieser Weltsicht eine maßlos überhöhte Macht zugeschrieben. Der imaginierte Jude wird zum Inbegriff des Dämonischen und abgrundtief Bösen, den man mit allen Mitteln bekämpfen muss.

Die Wahnvorstellung von „den Juden“ als einer zerstörerischen „Gegen-Rasse“, eines „Über-“ oder „Anti-Volks“ setzten die Nationalsozialisten ab 1933 in eine radikale staatliche Politik um, die in den folgenden zwölf Jahren zur weitgehenden Vernichtung des europäischen Judentums führte.



© Metin Yilmaz

Ausstellung über den nationalsozialistischen Terror im Ort der Information am Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin

## Sekundärer Antisemitismus nach 1945

Zahlreiche Deutsche wollen aus Scham oder Abwehr von Verantwortung nicht an die nationalsozialistischen Verbrechen erinnert werden. Ihre Abwehr äußert sich etwa in Unterstellungen, Juden würden aus Rachsucht, Geldgier oder Machtstreben ihre Verfolgungsgeschichte ausnützen, um sich in aller Welt politische und wirtschaftliche Vorteile zu verschaffen. So mancher argumentiert gar mit einer Mitschuld der Juden an ihrer Verfolgung im Zweiten Weltkrieg, rechnet den Völkermord an den Juden mit Kriegsverbrechen an der deutschen Bevölkerung auf, und relativiert so den Holocaust. Radikale Antisemiten leugnen gar, dass der nationalsozialistische Völkermord überhaupt stattgefunden hat.

Mit solchen Argumentationen geht die Forderung nach einem Schlussstrich unter die Verbrechen der Nationalsozialisten einher. Die Träger von so genannten sekundär antisemitischen Einstellungen sehen Juden mit ihrer Mahnung, an die Verbrechen des Holocaust zu erinnern, als Störenfriede einer gewünschten nationalen Normalität an.

## Islamisierter Antisemitismus

Über den Ursprung des Antisemitismus unter MuslimInnen wird kontrovers diskutiert. Der Versuch, dieses Phänomen mit jüdenfeindlichen Stellen im Koran zu erklären und theologisch zu begründen, ist problematisch.

Tatsächlich ist der Antisemitismus in den christlich-muslimisch geprägten arabischen Gesellschaften des Nahen und Mittleren Ostens ein relativ junges Phänomen. Erst im 20. Jahrhundert trat er in Zusammenhang mit dem Erstarren des arabischen Nationalismus in Erscheinung und verbreitete sich sowohl unter christlichen wie muslimischen Arabern. Wenn Judenfeindschaft unter Muslimen heute als wesenhafter Zug des Islam interpretiert wird, geht man islamistischen Interpretationen auf den Leim. Fraglos waren JüdInnen in vormodernen muslimischen Herrschaftsbereichen marginalisiert und diskriminiert. Als monotheistische Buchreligion mit eigenen Rechten und Pflichten anerkannt, genossen sie jedoch in vielen relativ toleranten Phasen – wie die Christen – einen begrenzten Schutz durch die Herrschenden.

Erst in Zusammenhang mit der Gründung des Staates Israel 1948 und dem Konflikt um Palästina wurden judenfeindliche Passagen im Koran und den Hadithen von islamistischen Autoren umfassend neu interpretiert. Und seit den 1970er-Jahren ist eine systematische, massenwirksame Islamisierung moderner antijüdischer Feindbilder zu beobachten.

### **Antisemitischer Antizionismus**

Diese Feindbilder prägten die Programmatik zahlreicher islamistischer Organisationen in erheblichem Maße. Heute ist das Stereotyp des jüdischen Verschwörers, der meist aus dem Verborgenen alle Bereiche staatlicher und globaler Macht steuert, ein Kernelement islamistischer Propaganda. Auch in der islamistischen Variante antisemitischer Vorstellungswelten dominiert das Judentum die Finanzwelt sowie die Sphären von Politik, Wirtschaft, Handel, Medien und Wissenschaft.

Die Außen- und Militärpolitik des Staates Israel wird oft heftig kritisiert. Das ist nicht zwangsläufig antisemitisch – aber: Kritik an Israel ist das liebste Freizeitvergnügen von Antisemiten. Manche werfen Israel Rassismus vor, andere agieren antisemitisch aus Abwehr von historischer Verantwortung, während Dritte Israel als Inkarnation von Kapitalismus und Imperialismus sehen. Besonders verstört, dass antisemitische Töne auch von Aktivisten und Pädagogen kommen, die sich als antirassistisch verstehen. Ohne Zweifel gehört ein kritischer Blick auf staatliche Politik zu den Grundfesten jeder Demokratie. Deshalb ist es auch legitim, die israelische Politik zu kritisieren. Entscheidend ist: Für die Kritik müssen dieselben Maßstäbe gelten wie für alle anderen Staaten.

Das ist oft nicht der Fall: Häufig ist Kritik an Israel mit dem Ziel verbunden, den Staat zu dämonisieren und zu delegitimieren. Diese Form der Israel-Feindschaft wird als antisemitischer Antizionismus bezeichnet. Er äußert sich beispielsweise im Vergleich der Politik Israels mit der der Nationalsozialisten, durch das In-Haftung-Nehmen aller JüdInnen weltweit für die Politik Israels, oder indem Israel gar das Existenzrecht abgesprochen wird.

Antizionistische Argumentationen gehören als anti-imperialistisch verkleideter Antiamerikanismus auch zum Repertoire jener radikalen Linken, die die USA als Marionette Israels sehen, gesteuert von einer mächtigen



© picture alliance

Trauer nach Anschlag auf eine Synagoge, Kopenhagen 2015

zionistischen Israel-Lobby in den USA. Die krude Vorstellung, der globale Kapitalismus sei ein Werkzeug des jüdisch-amerikanischen Imperialismus, ist eine Neuauflage der Phantasie einer jüdischen Weltverschwörung.

### **Sensibilisieren in der Grundschule**

Will man GrundschülerInnen einen unvoreingenommenen Blick auf das Judentum nahebringen, ist der alleinige Blick auf Juden in ihrer vermeintlich permanenten Opferrolle und als Objekte verschiedener Verfolgungen nicht hilfreich. Besser ist, Kinder lernen gegenwärtiges jüdisches Leben kennen, etwa indem sie eine Synagoge oder ein jüdisches Museum besuchen, jüdische GesprächspartnerInnen treffen und Menschen und ihre religiösen Aktivitäten erleben. Bei diesen Begegnungen können zudem viele Ähnlichkeiten zum Islam und zum Christentum entdeckt werden. Und: Der Zugang zum gegenwärtigen jüdischen Leben lässt sich gut verbinden mit der Suche nach Spuren jüdischen Lebens vor dem Holocaust. Hier sind biografische Zugänge wichtig, bei denen Kinder die Lebensgeschichten von Menschen hören, deren Heimat da war, wo sie heute leben ■

## Material



### Weltbild Antisemitismus

Aktuelle Formen von Antisemitismus finden sich in ganz verschiedenen Diskursen: zum Beispiel wenn es um Globalisierung, den Nahostkonflikt, den Nationalsozialismus oder den Holocaust geht. Ein regelmäßiges Problem ist es zu erkennen, ob es sich bei der jeweiligen antisemitischen Äußerung um Ausdruck einer geschlos-

senen Weltanschauung, Fragmente antisemitischer Ideologie, unbewusste Stereotype, das Aufgreifen jugendkultureller Rhetorik oder Provokation handelt. Das Heft bündelt einschlägige Erfahrungen zum Themenfeld Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. In kurzen Textblöcken und grafischen Übersichten werden Konzepte,

Kriterien, methodische Empfehlungen und Interventionen im Umgang mit Antisemitismus vorgestellt.

„Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft“, *Bildungsstätte Anne Frank*, Frankfurt am Main 2013, 71 Seiten

### Dinah und Levi

Dinah und Levi wohnen in demselben Haus und gehören beide dem jüdischen Glauben an. Während Levis Familie religiös ist und sämtliche Regeln des Judentums befolgt, besuchen Dinah und ihre Eltern nur an hohen Feiertagen die Synagoge. Gemeinsam feiern die beiden Familien Jom Kippur, Chanukka und Pessach

und schmücken die Holzhütte für das Laubhüttenfest. So werden jüdische Gegebenheiten aus zwei Perspektiven geschildert: auf eine Geschichte aus der Sicht Levis folgt jeweils eine aus Dinahs Perspektive. So zeigt die Autorin in zehn Kapiteln und ergänzt durch großartige Illustrationen, wie jüdische Kinder leben und feiern, dass

jüdischer Alltag nichts Ungewöhnliches ist und es „das“ Judentum nicht gibt. Ein kurzer Anhang erklärt Begriffe von Bar Mizwa bis Tora kindgerecht. Ab 4 Jahren.

Alexia Weiss: ‚Dinah und Levi. Wie jüdische Kinder leben und feiern‘, mit Illustrationen von Friederike Großekettler, *Annette Betz Verlag*, Berlin 2011, 32 Seiten

### Beni, Oma und ihr Geheimnis

Der achtjährige Beni verbringt ein Wochenende bei seinen Großeltern und feiert mit ihnen Schabbat. Bei Oma und Opa darf er alles: eine Rennbahn im Wohnzimmer bauen, Skateboard fahren, alten Geschichten lauschen, Fotobücher anschauen – und sich manchmal auch etwas über die Eigenheiten seiner Großeltern wundern. Eva

Lezzi beschreibt den Alltag einer jüdischen Familie und erzählt unaufgeregt vom liebevollen Umgang miteinander. Dabei wird zugleich deutlich, welche Besonderheiten eine jüdische Familie in Deutschland prägen, in der beide Großeltern den Holocaust überlebt und einen jeweils eigenen Umgang mit der Vergangenheit gefunden haben.

Eine Enkel-Großeltern-Geschichte, welche Liebe, Geborgenheit und Alltagshumor ebenso einfängt wie die Erinnerung an die Shoah. Ab 8 Jahren.

Eva Lezzi: ‚Beni, Oma und ihr Geheimnis‘, mit Illustrationen von Anna Adam, *Hentrich & Hentrich Verlag*, Berlin 2010, 32 Seiten

# I Antiziganismus

„Zigeuner klauen, sind dreckig, wollen nicht arbeiten, betteln stattdessen und ziehen mit dem Wohnwagen durch Europa. Gute Musik spielen können sie aber.“ So oder so ähnlich lauten die Vorurteile auch in vielen Schulklassen, wenn die Rede auf Sinti und Roma kommt.

Offener oder latenter Antiziganismus, also Rassismus gegen Sinti und Roma, verbindet SchülerInnen unabhängig davon, ob ihre Eltern aus der Türkei, aus Polen, arabischen Ländern oder Deutschland kommen. Keine Minderheit stößt in Deutschland auf so viel Ablehnung wie Sinti und Roma – während gleichzeitig die meisten Menschen gar keinen Kontakt zu ihnen haben. Ihre Vorstellungen sind vor allem geprägt von jahrhundertealten Stereotypen sowie dem Bild, das die Medien verbreiten.

Während der nationalsozialistischen Diktatur führte die Diskriminierung der als „Zigeuner“ ausgegrenzten Menschen zum Völkermord. Mehr als 200.000 Morde an europäischen Sinti und Roma sind belegt. Manche Historiker und Genozidforscher gehen gar von 500.000 Opfern aus.

## Wer sind Sinti und Roma?

Bevor wir weiter über Erscheinungsformen des Antiziganismus reden, möchten wir kurz erklären, wer die Roma und Sinti sind: Beide sind Nachkommen einer aus dem Norden Indiens stammenden Bevölkerungsgruppe. Viele, aber längst nicht alle Roma ließen sich auf dem Weg nach Westen und auf der Suche nach einem menschenwürdigen Leben zunächst in osteuropäischen Ländern nieder. Heute bilden sie die größte Minderheit und die wohl mit Abstand heterogenste Bevölkerungsgruppe in ganz Europa.

Die Frage, wie viele Roma in Europa leben, ist schwer zu beantworten; viele Länder erfassen ihre Minderheiten statistisch nicht, auch Deutschland nicht. Die geschätzten Zahlen schwanken zwischen acht und zwölf Millionen Romnja (Frauen) und Roma (Männer). Die höchsten Anteile haben Rumänien, Bulgarien, Spanien, Ungarn, die Slowakei und Tschechien. Die Roma in Europa unterscheiden sich durch verschiedene Sprachen, Religionen und Gewohnheiten.

Sinti sind, nach Angaben des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma, die in West- und Mitteleuropa beheimateten Angehörigen, Roma diejenigen ost- und

südosteuropäischer Herkunft. In Deutschland leben Sinti seit 600 Jahren. Zusammen mit einigen in jüngerer Zeit eingereisten Roma haben 80.000 bis 120.000 die deutsche Staatsbürgerschaft. Als anerkannte nationale Minderheit stehen sie unter dem besonderen Schutz des Staates. Neben Deutsch sprechen sie als zweite Muttersprache Romanes. In den jeweiligen Heimatländern der Sinti und Roma entwickelten sich im Lauf der Zeit unterschiedliche Varianten des Romanes.

Über Jahrhunderte wurden Sinti und Roma politisch, wirtschaftlich und kulturell marginalisiert, diskriminiert und verfolgt. Ein Überleben war nur in Kleingruppen möglich. Dies ist ein entscheidender Grund für die bis heute bestehende geografische Verstreutheit. Unter extrem schwierigen Bedingungen fiel und fällt es den meisten Betroffenen schwer, politisch-ökonomische Strukturen aufzubauen, die ihnen eine Chance auf Teilhabe an politischer und wirtschaftlicher Macht ermöglichen.

## Kein glücklicher Begriff

Wenden wir uns zunächst dem Begriff selbst zu. Tatsächlich ist Antiziganismus eine vergleichsweise junge und unglückliche Beschreibung – sie rekurriert auf „Zigeuner“ und transportiert damit die ganze Palette an Vorurteilen gegenüber selbigen. „Zigeuner“ ist eine bis ins Mittelalter zurückreichende Fremdbezeichnung und wird von der Mehrheit der Sinti und Roma als diskriminierend abgelehnt. Der alternative Begriff Antirromismus, der die Diskriminierung von Sinti einschließt, weil auf dem Wortstamm „rom“ nicht nur der Name „Roma“, sondern auch die Bezeichnung „Romanes“ basiert, die auch für Sinti ein Identifikationselement ist, hat sich bislang nicht durchgesetzt.

Antiziganismus ist eine eigenständige Form des Rassismus. Um ihm wirksam entgegenzutreten, muss streng getrennt werden zwischen der antiziganistischen Vorstellung der Mehrheitsgesellschaft, die sich in vielerlei Hinsicht ihre „Zigeuner“ zusammengebastelt hat, und den tatsächlichen Menschen.

Zu den in Deutschland lebenden Sinti und Roma gehören mehrere Gruppen, die sich grob wie folgt in mehrere Gruppen unterteilen lassen: in seit Jahrhunderten ansässige Sinti; Ende des 19. Jahrhunderts eingewanderte Roma; in den 1950er-Jahren zugezogene



© picture alliance

Roma-Schüler in Deutschland

und ursprünglich in Rumänien ansässige Kalderasch; seit den 1960er-Jahren aus dem damaligen Jugoslawien eingewanderte „Gastarbeiter“-Roma. Sie alle sind – wie auch die Manuschi in Frankreich, die Kalé in Spanien oder die Roma-Gruppen Osteuropas – vom Stereotyp des „Zigeuners“ betroffen.

Fallen Vorurteile über und Lebensverhältnisse von Roma zusammen, sind dafür häufig die Auswirkungen des Antiziganismus selbst verantwortlich. Dies gilt gleichermaßen für die hohe Arbeitslosigkeit, wenig Bildung und die bedrückende Armut vieler Roma-Familien. An dieser prekären Situation wird sich so lange nichts ändern, wie die Mehrheitsgesellschaft meint, die miserablen Lebensbedingungen entsprächen dem Naturell oder der Kultur der Roma.

### Die Macht der Bilder

Welche Folgen medial verbreitete antiziganistische Bilder haben, machten im Herbst 2013 Berichte über Fälle von Kindesentzug durch Jugendschutzbehörden in Griechenland und Irland besonders deutlich. Die Behörden hatten ihr Handeln damit begründet, die

während der Durchführung von „Routinekontrollen“ in staatliche Obhut genommenen Kinder seien von den Roma-Familien aus den eigentlichen (Nicht-Roma-)Elternhäusern „gestohlen“ worden. Warum? Der Anlass war eine klassische biologisch-rassistische Vorstellung: Die Kinder hatten helle Haut und blaue beziehungsweise grüne Augen – Polizisten und Behörden hatten sich nicht vorstellen können, dass Roma so aussehen.

Nicht nur in Griechenland und Irland, sondern auch in Deutschland griffen die Medien das uralte Stereotyp vom „Kinder stehlenden Zigeuner“ sofort auf. Ohne jede Prüfung wurde auch hierzulande verbreitet, die Kinder seien „offensichtlich keine Roma-Kinder“. Auf die Idee, zu fragen, warum in den Roma-Lagern wohl überhaupt „Routinekontrollen“ durchgeführt würden, kam niemand. Befeuert von der Meldung einer griechischen Kinderhilfsorganisation, auch im Norden Europas verschwänden Kinder, weil sich blonde Kinder besonders gut zum Einsatz als Bettler eigneten, äußerten viele Journalisten die Hoffnung, zehntausende Eltern vermisster Kinder könnten möglicherweise in Roma-Lagern fündig werden.

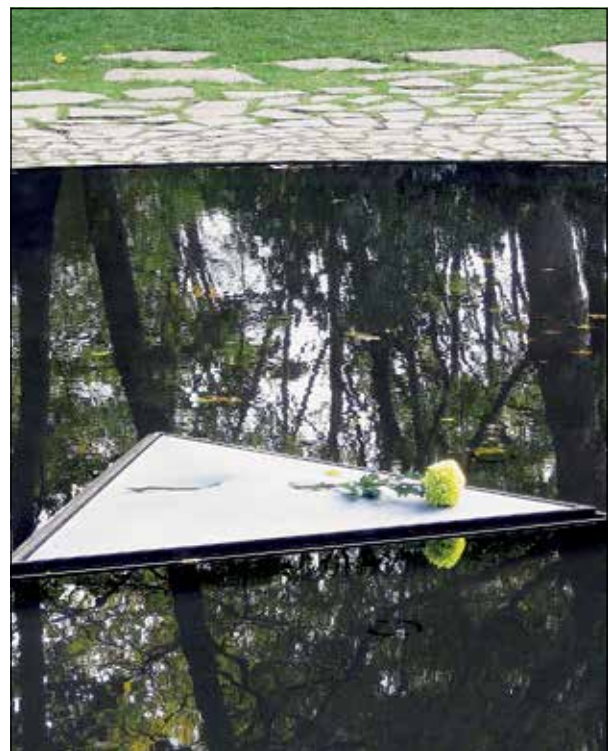
Zu den hartnäckigsten antiziganistischen Klischees gehört die Vorstellung, „Zigeuner“ seien ein umherziehendes Volk. Man könnte denken: eigentlich eine anhand historischer Fakten schnell zu widerlegende Vorstellung. Tatsächlich leben viele Sinti und Roma überwiegend sesshaft. So wohnten in Preußen schon im 19. Jahrhundert Sinti und Roma meist am gleichen Ort zur Miete oder im eigenen Haus: manche in ärmlichen, andere in bürgerlichen Verhältnissen.

Aber die Klischees über Sinti und Roma in unseren Köpfen sind häufig stärker als Fakten und kritische Reflexion. So beschreiben selbsternannte ExpertInnen die „Romvölker“ in preisgekrönten Büchern als Nomaden, Verfolgte und marginalisierte Fremde, die nie in den „Kulturvölkern“ Europas angekommen wären. Auch wenn manche dieser Autoren für Verständnis für angeblich unter Roma besonders verbreitete Verhaltensweisen wie Betteln und Stehlen werben, weil sie den sozialen Verhältnissen geschuldet seien: Immer besteht die Gefahr, dass derartige Erklärungsmuster unsere Wahrnehmung über Sinti und Roma als freizügige, arme, naturverbundene und kriminelle Minderheit dauerhaft prägen. So werden Verfehlungen einzelner Menschen oder Gruppen zu Eigenschaften einer Minderheit ethnisiert.

### Was kann Schule tun?

Die Schule spielt bei der Bekämpfung des Antiziganismus eine ebenso wichtige Rolle wie bei einer Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten von Sinti und Roma. Allerdings treten die meisten Sinti- und Roma-Familien der Schule mit einer gehörigen Portion Skepsis entgegen; zu präsent ist die überlieferte Erinnerung daran, dass ihnen zur Zeit des Nationalsozialismus der Schulbesuch verboten war.

Hinzu kommt: Neu zugezogene Roma-Familien kommen mehrheitlich aus Südosteuropa. Hier haben Eltern wie Kinder oft nur geringe Deutschkenntnisse und Schulerfahrungen. Die Eltern versprechen sich häufig wenig vom Schulbesuch ihrer Kinder. Umso wichtiger ist es, Roma-Kinder nicht in separate Klassen oder Förderschulen abzuschieben, sondern sie in den gemeinsamen Unterricht aufzunehmen und auch Geschwisterkindern den Besuch der gleichen Schule zu ermöglichen. Nur wenn Schulen sich für die Belange von Roma-Familien stark machen und LehrerInnen sowie



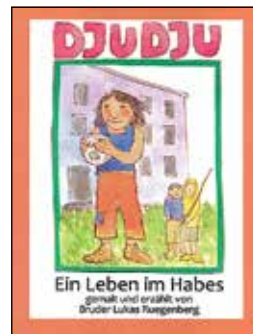
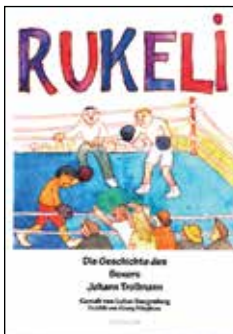
Denkmal für die ermordeten Sinti und Roma in Berlin

© Asio Otus

SchulmediatorInnen mit entsprechenden Sprachkenntnissen vertrauensvolle Beziehungen zu Kindern und Eltern gestalten, können die Kinder Bildungserfolge erzielen. Wichtig ist dabei auch, zu wissen: Angesichts der massiven gesellschaftlichen Ablehnung sind wir noch weit davon entfernt, dass Sinti und Roma sich in ihrer Umgebung zu ihrer Herkunft bekennen können. Immer wieder erleben sie, dass sie dann gravierende Nachteile erfahren.

Roma-Kinder und -Jugendliche wollen nicht auf ihre ethnische Herkunft reduziert werden. Diese ist nämlich, ebenso wie die Herkunft bei allen anderen Kindern auch, lediglich ein Teil ihrer Persönlichkeit. Vor allem aber gilt: Sie haben die gleichen Bedürfnisse wie alle anderen Kinder und Jugendlichen: etwa nach Anerkennung und Respekt, Aufwachsen in einem stabilen Umfeld, Möglichkeiten, ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen in die Hand zu nehmen, ihre Kultur und Sprache zu pflegen. Sie sind Mädchen oder Jungen, die Fußballfans sind oder lieber ein Instrument spielen, mehr oder weniger gern zur Schule gehen, berufliche Wünsche haben und vielleicht oder auch nicht einer Religion angehören. ■

## Material



### Rukeli – Die Geschichte des Boxers Johann Trollmann

Erzählt und einfühlsam illustriert wird die beeindruckende Geschichte des Sinto Johann Trollmann, der auf dem Höhepunkt seiner Karriere einer der besten und beliebtesten Boxer Deutschlands war. Seinen Meistertitel im Halbschwergewicht im Jahr 1933 entzogen ihm die Nationalsozialisten nach nur wenigen Tagen; Trollmanns

sportliche Erfolge widerlegten ihre menschenverachtende Rassenideologie. Im Juli 1933 boxte Trollmann in Berlin letztmalig. Vor dem Boxkampf ließ er sich die Haare blond und die Haut weiß färben und sich dann aus Protest gegen die Nazis nahezu wehrlos niederschlagen. Im Jahr 1943 wurde er im Konzentrationslager Neu-

engamme ermordet. Der Meistertitel wurde Trollmann erst 2003 vom Bund Deutscher Berufsboxer wieder zuerkannt. Ab 8 Jahren.

„Rukeli – Die Geschichte des Boxers Johann Trollmann“, gemalt von Bruder Lukas Ruegenberg und erzählt von Georg Wieghaus, *Edition Kalk*, Köln 2012, 40 Seiten

### Djudju – Ein Leben im Habes

Der Junge Djudju lebt mit seinen Eltern und Geschwistern im Habes, einem slumähnlichen Roma-Lager in der Nähe der ostslowakischen Kleinstadt Sečovce. Er will etwas aus seinem Leben machen – sein sportliches Talent soll ihm dabei helfen. Unbeirrt von der bedrückenden Armut, in der er aufwächst, wird Djudju ein gefeierter

Fußballer. Die Lebensgeschichte des heute über 60-jährigen Titelhelden hat der Benediktinermönch Bruder Lukas Ruegenberg aufgeschrieben und mit farbenfrohen Tuschezeichnungen illustriert. Das Buch erzählt vom harten Leben der Roma in Osteuropa, aber auch von einer berührenden Freundschaft. Seitdem die Mönche der in der Eifel

gelegenen Benediktiner-Abtei Maria Laach das Dorf entdeckten, sind sie, wie auch die Kölner Obdachloseninitiative „Kellerladen“, mehrmals im Jahr im Habes zu Gast.

Bruder Lukas Ruegenberg: ‚Djudju – Ein Leben im Habes‘, *Edition Kalk – Verlag der Buchhandlung Winfried Ohlerth*, Köln 2014, 44 Seiten

### Sinti und Roma zwischen Ausgrenzung und Selbstbehauptung

Bis heute werden Sinti und Roma in ganz Europa ausgegrenzt und kriminalisiert. Dieser von der Romanistin Esther Quicker und dem Pädagogen Hans-Peter Killguss herausgegebene Band bündelt dazu eindrucksvoll Stimmen und Analysen, vor allem anhand der Debatte um sogenannte „Armutsfüchtlinge“. Wissenschaftli-

che, pädagogische und literarische Texte zeigen ebenso wie umfangreiches Bildmaterial und Interviews die vielfältigen Lebenswirklichkeiten von Europas größter Minderheit. Romnja und Roma, Sintezze und Sinti berichten zudem in biografischen Texten eindrucksvoll von ihren Strategien zur Selbstbehauptung. Das Buch ist eine

exzellente Informationsquelle für ein komplexes Themenfeld.

Esther Quicker, Hans-Peter Killguss (Hrsg.): ‚Sinti und Roma zwischen Ausgrenzung und Selbstbehauptung. Stimmen und Hintergründe zur aktuellen Debatte‘, *Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus im NS-DOK*, Köln 2014, 256 Seiten



# I Muslimfeindlichkeit

Bereits der Blick auf eine stark emotionalisierte öffentliche Debatte demonstriert, wie vehement viele Menschen alle ablehnen, die dem Islam angehören. Studien bestätigen den Befund problematischer Haltungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenüber Musliminnen und Muslimen. So findet laut einer Erhebung der Universität Leipzig von 2014 jeder dritte Deutsche, Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden; mehr als 40 Prozent fühlten sich „wie ein Fremder im eigenen Land“. Laut Umfragen würde weit über die Hälfte der Deutschen die Religionsfreiheit der Muslime gern erheblich einschränken; im Osten Deutschlands sogar drei von vier.

Eine im Jahr 2010 in fünf europäischen Ländern erhobene repräsentative Studie des Exzellenzclusters Religion und Politik an der Universität Münster belegt, dass die Bevölkerung in Deutschland Spitzenreiter in der Ablehnung des Islam ist. So sprachen sich Menschen in Deutschland deutlich häufiger als FranzöslInnen, DänInnen, NiederländerInnen oder PortugiesInnen gegen Moscheebauten aus. Beunruhigend an diesen Umfragen ist die konstant hohe generalisierte Abwertung von Muslimen auch in mittleren und hohen Einkommenschichten, die eine verrohende Bürgerlichkeit bei diesem Thema bestätigen.

Frei von Emotionen war die Auseinandersetzung mit dem Thema Islam in Deutschland nie; Diskussionen über den Bau von Moscheen oder das Tragen eines Kopftuchs schlugen immer wieder hohe Wellen. Allerdings drehten sich die Grabenkämpfe in den 1980er- und 1990er-Jahren vor allem um nicht-religiöse Aspekte wie Ausländerkriminalität, Sozialmissbrauch, Jugendgewalt oder Bildungsdefizite. Auch xenophobe Debatten bezogen sich nur selten auf den Islam, sondern wurden entlang ethnischer oder völkischer Grenzziehungen und mit dem Topos der „kulturellen Überfremdung“ geführt.

## Die Folgen des 11. September 2001

Nach den Anschlägen auf das World Trade Center in New York vom 11. September 2001 war die brutale Ermordung Theo van Goghs im November 2004 ein weiterer Auslöser für die massive Verbreitung islamkritischer bis muslimfeindlicher Einstellungen. Der niederländische Filmemacher, der mehrere islamkritische Filme gedreht hatte, wurde in Amsterdam auf offener Straße erschossen; anschließend durchtrennte der islamistische

Mörder ihm die Kehle. Als ob ein Schalter umgelegt worden sei, bestimmten seither auch in Deutschland Schlagworte wie Parallelgesellschaften, Unterdrückung von Frauen, Nahostkonflikt, das Ende der multikulturellen Gesellschaft oder islamisierter Antisemitismus die öffentlichen Debatten über muslimische Minderheiten und ihre Einwanderung nach Europa. TürkInnen, AraberInnen und PalästinenserInnen mutierten gleichsam von einem Tag zum anderen zu „den Muslimen“ – zu einer scheinbar homogenen Gruppe.

## Plötzlich waren alle Muslime

Zeitgleich wurde die Unterscheidung zwischen Islam, Islamismus, Salafismus und Dschihadismus aufgehoben. Aus Millionen mehr oder weniger gut integrierten EinwanderInnen aus der Türkei, der Balkanregion oder dem Nahen Osten wurden Repräsentanten einer Furcht erregenden Religion, der Terrorismus und Gewalt als angebliche Wesensmerkmale innewohnen. Mit Minarett-, Kopftuch- und Burka-Verboten oder aufgeheizten Moscheebaudebatten wurde die Religionsfreiheit bedenklich in Frage gestellt.

Die These, der Islam und mit ihm die Muslime seien nicht kompatibel mit dem westlichen Way of Life, wird seitdem in Feuilletons, an Stammtischen und auf der Straße variantenreich diskutiert. Immer wieder wird auch die These vertreten, während Gewalt in der jüdisch-christlichen Tradition rechtfertigungsbedürftig sei, kenne der Islam kein grundsätzliches Tötungsverbot. So würden viele MuslimInnen gerade dann anfällig für Radikalisierung, wenn sie die Quellen des Islam studierten und sich angesichts eines erstarkenden politischen Islam auf ihre „Pflicht“ zur Gewaltanwendung besännen.

Von einer solchen Sicht der Dinge ist es nur ein kleiner Schritt zu der Forderung, den Islam oder den Koran zu verbieten, „kriminelle Muslime“ auszuweisen oder Moscheebauten zu untersagen. Dies verlangt zum Beispiel der auch in Deutschland häufig von Muslimfeinden zitierte Vorsitzende der niederländischen Partei für die Freiheit (PVV), Geert Wilders. Ihm verbunden fühlen sich auch politische Gruppierungen der so genannten Pegida-Bewegung. Den Islam betrachten sie als eine nicht mit dem Grundgesetz vereinbare Ideologie und haben sich dem Kampf gegen eine vermeintliche Islamisierung des Abendlandes verschrieben. Bundesweit demonstrieren muslimfeindliche Gruppen gegen den



© picture alliance

Pegida-Demonstranten in Sachsen mit antis Islamischen Plakaten

Bau von Moscheen. Europäische Politiker wie der österreichische FPÖ-Chef Heinz-Christian Strache bezeichnen den Islam gar als „Faschismus des 21. Jahrhunderts“ (2007). Auch die Partei Alternative für Deutschland (AfD) erzielt im Jahr 2016 mit ihrer antimuslimischen Agenda zunehmend politische Erfolge.

Europaweit verbreiten Muslimfeinde menschenfeindliche Ideologien im Internet. Der Erfolg von Plattformen wie Politically Incorrect (PI) und anderen ist ein bemerkenswerter Beleg für die verbreitete Muslimfeindlichkeit. Politically Incorrect – 2004 gegründet und inzwischen nach eigenen Angaben mit bis zu 100.000 Zugriffen täglich – vermittelt eine klare Botschaft: Der Islam und die Muslime sind unsere Feinde; verabscheuungswürdig, minderwertig und niederträchtig. Im Weltbild der Islamhasser bekommen Muslime, einem geheimen Masterplan folgend, immer mehr Kinder, um in Europa die politische Macht und kulturelle Deutungshoheit zu übernehmen, still geduldet von einem Kartell aus linken MultikulturalistInnen, Gutmenschen, politischen Feiglingen und schweigenden Medien. Unverhohlen wird gefordert, MuslimInnen elementare Bürger- und

Menschenrechte vorzuenthalten: etwa die freie Ausübung der Religion, die den Bau von Moscheen ebenso einschließt wie das Recht auf religiöse Bekleidung und die Einhaltung religiöser Riten.

PI, so heißt die Seite szeneeintern, gilt als eines der erfolgreichsten politischen Blogs in Deutschland. Die Bedeutung solcher Seiten für das internationale Netzwerk der Islamhasser ist nicht zu unterschätzen. Hier toben sich AutorInnen aus, die behaupten, sonst in der demokratischen Medienlandschaft, die sie selbst als „Lügenpresse“ denunzieren, nicht zu Wort zu kommen. Dabei sind es nicht nur die Artikel der Autoren, in denen die kruden Thesen der Islamhasser verbreitet werden. Der Führungszirkel des Blogs PI etwa lässt zu, dass MuslimInnen in Leser-Kommentaren als Gesindel, Abschaum oder Türkendreck beschimpft werden und zum bewaffneten Kampf gegen den Islam aufgerufen wird.

Die Verfassungsschutzämter ignorierten das Treiben von PI lange und sagen keinen Anlass für eine Überwachung. PI gibt sich betont proisraelisch, projüdisch und proamerikanisch; deshalb konnten oder wollten die

Verfassungsschutzämter keinen rechtsextremen Hintergrund erkennen. Seit 2013 scheint sich diese Haltung zu ändern: Das Landesamt für Verfassungsschutz in Bayern stuft die Münchner Ortsgruppe von Politically Incorrect inzwischen als verfassungsfeindlich ein.

Die eher zufällige Enttarnung des rechtsextremen Terrornetzwerks Nationalsozialistischer Untergrund (NSU) 2011 machte deutlich: Über Jahre gehörte Terror gegenüber MuslimInnen zum bundesrepublikanischen Alltag, ohne dass die Gesellschaft dies ahnte oder wusste. Von 2000 bis 2006 soll der NSU laut Anklage acht Menschen mit türkischem Migrationshintergrund und einen griechischen Kleinunternehmer sowie eine Polizistin ermordet haben. Auch ein Nagelbombenattentat in der Kölner Keupstraße, bei dem im Jahr 2004 22 Menschen verletzt wurden, vier von ihnen schwer, wird ihm zugeschrieben. Die Keupstraße ist ein Zentrum türkisch-muslimischen Geschäftslebens.

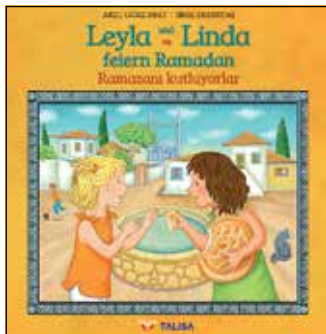
Inwieweit der NSU gezielt Muslime ins Visier nahm, kann derzeit nicht beantwortet werden. Ein eindeutig aus Muslimhass gespeistes Verbrechen verübte ein Angeklagter 2009 im Landgericht Dresden: Mitten in der Verhandlung erstach der wegen muslimfeindlicher Beleidigung Angeklagte die Pharmazeutin Marwa El-Sherbini. Immer wieder hatte er die als Zeugin geladene Ägypterin zuvor auf einem Spielplatz als „Islamistin“ beschimpft. Der erste Überfall auf eine Moschee in Deutschland wurde 1981 in Dortmund registriert.

### **Ansätze für die Grundschule**

Wie können Schulen Muslimhass frühzeitig präventiv begegnen? Mit Unvoreingenommenheit, Offenheit, Neugier und kultureller Kompetenz! Um in der Grundschule die Basis für eine unvoreingenommene Haltung zum den Islam und zu MuslimInnen zu legen, hilft es, Kindern die große Vielfalt muslimischen Lebens in Deutschland und weltweit zu zeigen: zum Beispiel durch einen Moscheebesuch und die Begegnung mit Menschen, die über ihren Glauben und ihre religiösen Aktivitäten erzählen. Dabei können viele Ähnlichkeiten zu Juden- und Christentum entdeckt und Informationen über die Weltreligion Islam jenseits von Klischees und Zuschreibungen vermittelt werden. Zeitgleich gilt es, mit einer klaren demokratischen Grundhaltung altersgemäße Antworten auf Fragen von Kindern nach religiös begründeter Gewalt zu finden. ■



## Material



### Leyla und Linda feiern Ramadan

Leyla lebt mit ihren Eltern in Köln. Der alljährliche Besuch bei den Großeltern in der Türkei fällt in diesem Sommer in den Ramadan. In einfachen Worten erzählt dieses Buch auf Deutsch und Türkisch, was zum islamischen Fastenmonat gehört. Vom Wecken durch den Trommler in der Nacht bis zu den Mahlzeiten im Dunklen nimmt

Leyla, die noch nicht fastet, an den Ereignissen teil. Bei einem Besuch ihrer Kindergartenfreundin Linda, die in der Nähe ihre Ferien verbringt, erklärt sie ihrer Freundin die Bräuche; ihr Großvater erläutert Linda den Ruf des Muezzins und die Bedeutung des Gebets. Das Buch gibt es als zweisprachige Ausgabe in Deutsch und

Türkisch, und in Deutsch und Englisch. Unterrichtsmaterialien stehen auf der Homepage des Verlags. Ab 5 Jahren.

Arzu Gürz Abay: ‚Leyla und Linda feiern Ramadan/Leyla ve Linda Ramazani kutluyorlar‘, mit Illustrationen von Sibel Demirtas, *Talisa-Verlag*, Langenhagen 2011, 34 Seiten. Download von Material unter: [www.talisa-verlag.de](http://www.talisa-verlag.de)

### Alle gegen Esra

Ihre MitschülerInnen finden Esra irgendwie komisch. Nichts darf sie, nie ist sie bei Ausflügen oder im Schwimmbad dabei. Auch im Sommer trägt sie Pullover und lange Hosen. Weil sie aus einer türkischen Familie stammt, werden religiöse Gründe vermutet. In Folge wird Esra gemobbt, ohne dass sie je nach ihren Beweggründen ge-

fragt wurde. Funda, ein Mädchen, das ebenfalls türkische Eltern hat, entdeckt zufällig Esras Geheimnis: ein Feuermal, das sich wie eine rote Schlange um ihren Körper windet. Nun wird die Geschichte in zwei Versionen fortgesetzt: einmal mischt sich Funda in Esras Angelegenheiten ein, einmal tut sie so, als habe sie nichts gesehen.

In beiden Varianten erfährt die Klasse den Grund für Esras Verhalten und Kleidungsstil. Aber nur in einer hat sie eine neue Freundin. Ab 8 Jahren.

Aygen-Sibel Çelik: ‚Alle gegen Esra‘, aus der Reihe: ‚Was hättest Du getan?‘, *Arena-Verlag*, Würzburg 2010, 88 Seiten

### Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand

„Der Islam gehört nicht zu Deutschland“ – diese Meinung findet sich nicht nur in rechtspopulistischen und rechtsextremen Milieus. Antimuslimische Einstellungen reichen bis in die Mitte der Gesellschaft. Auch wer MuslimInnen in ihren grundlegenden demokratischen Rechten unterstützt, wird häufig denunziert und bedroht.

Geprägt werden antimuslimische Ressentiments von einem vermeintlichen Wissen und angeblichen Fakten über „den Islam“, die von verschiedenen Seiten gespeist werden, mit dem Ziel, eine Abgrenzung der „Wir-Gruppe“ von „den Muslimen“ zu produzieren und zu zementieren. Inwieweit dabei die Vielfalt sozialen Verhaltens auf

die Religion reduziert und eine rassistische Ideologie kultureller Höherwertigkeit generiert wird, beschreibt dieses Buch facettenreich.

I. Attia, A. Häusler, Y. Shooman: ‚Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand‘, *Unrast Verlag*, Münster 2014, 88 Seiten

# Gender und Sexismus

Jedes Kind weiß, dass es zwei Geschlechter, Männer und Frauen, gibt und nichts dazwischen oder darüber hinaus. Geschlecht erlernen wir als etwas, das eindeutig und von Dauer ist. Du bist Junge oder Mädchen, dein Leben lang. Wenn wir öffentliche Toiletten nutzen, wird es uns besonders deutlich vor Augen geführt: Sind wir Mann oder Frau? Es gibt nur zwei Türen. Meist wissen wir ganz genau, auf welche Toilette wir zu gehen haben. Aber woher nehmen wir die Gewissheit der „richtigen“ Zuordnung? Und wie geht es denen, die das Gefühl der eindeutigen geschlechtlichen Zuordnung nicht kennen? Und woran liegt es eigentlich, dass, wenn es eine Toilette für Rollstuhlnutzer\*innen<sup>1</sup>, gibt, das Geschlecht keine Rolle spielt. Dann lautet die Frage in aller Regel: Bist du männlich, weiblich oder hast du eine Behinderung? Offenbar steht das geschlechtliche Kriterium bei Menschen mit Behinderung nicht im Vordergrund.

Wir alle haben biologische Merkmale, die zu einer Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter bei unserer Geburt führen (engl.: sex). Wer ein Kind austragen kann, wird dabei als weiblich bezeichnet; wer ein weibliches Ei befruchten kann, als männlich. Das ist aber noch nicht alles. Denn es bedarf auch sozialer und kultureller Merkmale (engl.: gender), um den Anforderungen an Geschlecht gerecht zu werden. Die Aussage „Es ist ein Mädchen“ an sich ist wertlos. Es sei denn, wir nehmen an, dass allgemein bekannt ist, wie Mädchen sind oder zu sein haben. Die körperliche Erscheinung eines Menschen ist eng an Erwartungen und Vorstellungen von außen geknüpft.

## Mann, Frau – was sagt das aus?

Wir alle sind scheinbar in der Lage, auf hundert Meter Entfernung das Geschlecht eines Menschen auszumachen; gelingt uns das nicht, macht es uns seltsam nervös. Dabei gäbe es viel wichtigere Dinge, die wir erkennen sollten: Ist der Mensch aggressiv? Betrunkener? Bewaffnet? Die Unterscheidung in Mann und Frau enthält kaum Informationen jenseits unserer Annahmen über körperliche Eigenschaften eines Menschen. Männer sind von Männern ebenso verschieden wie von Frauen.

[1] In diesem Handbuch wird fast durchgängig die Schreibweise des Binnen-I verwendet – außer in diesem Text. Das Sternchen (\*) zeigt – wie auch die Schreibweise mit dem Unterstrich (zum Beispiel: Rollstuhlnutzer\_innen) die „Zwischentöne“ flexibler geschlechtlicher Identität besser. Aus Gründen der Lesbarkeit haben wir uns im Allgemeinen für die andere Schreibweise entschieden.

In verschiedenen Gesellschaften wurden Menschen nach anderen Kriterien unterteilt: in fortpflanzungsfähig und -unfähig. Dort haben Kinder und Frauen nach der Menopause dasselbe Geschlecht; gemeinsam mit allen Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen keine Kinder bekommen können. Prämoderne Gemeinschaften unterschieden zudem unabhängig vom Geschlecht in Menschen, die körperliche Arbeit gut leisteten, weil sie stark waren, und solche, die eher ausdauernde und körperlich leichtere Arbeiten verrichten konnten.

Unsere Kleidung, unsere Gangart, unser Haarschnitt, unser interaktives Verhalten werden gescannt: Wer von den Erwartungen und Vorstellungen abweicht, fällt auf. So mag ein Mädchen, das mit Krawatte zur Schule kommt, immer noch ebenso Kommentare ernten wie ein Junge, der mit Lippenstift und Make-Up in den Unterricht geht. Insbesondere in Gruppen – Schulklassen zum Beispiel – herrschen meist sehr genaue Vorstellungen davon, wie Mädchen und Jungen zu sein haben. Auch der Staat hat ein Interesse an der dauerhaften und eindeutigen Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter. In Deutschland existiert sowohl im Pass wie auch im Ausweis ein Eintrag des Geschlechts. Bei allen möglichen Gelegenheiten werden wir in Formularen und Fragebögen gefragt, ob wir männlich oder weiblich seien – auch wenn das vollkommen unerheblich ist.

Neigt eine Gruppe zu Gewalt und starren Geschlechterzuordnungen, können Reaktionen auf Abweichungen von verbalen Ausdrücken bis zu körperlichen Übergriffen und im Extremfall Hassverbrechen reichen. Hassverbrechen sind Verbrechen gegen Menschen, die allein für das bestraft werden, was sie sind und die den Täter\*innen in der Regel unbekannt sind. Weltweit werden Menschen gequält, gedemütigt und ermordet, weil sie der Geschlechternorm ihrer Angreifer\*innen nicht entsprechen. Hassverbrechen zeichnen sich oft durch extreme Gewalt aus und enden nicht selten tödlich.

## Individuelle und strukturelle Gewalt

Rigide Geschlechterzuschreibungen werden als Sexismus bezeichnet und betreffen Männer und Frauen auf unterschiedliche Weise. Die sexistische Darstellung oder Behandlung von Menschen bedeutet eine Herabwürdigung. In der Regel werden Frauen in demütigender und unterlegener Weise als Opfer und Männer energisch bis übergriffig und machtvoll als Täter dargestellt.

Sexismus beschränkt sich nicht auf individuelle Gewalterfahrungen; er wird durch strukturelle Gewalt gefördert und legitimiert. So war es in Deutschland bis in die 1970er-Jahre durchaus üblich, dass Richter mit Verweis auf die Kleidung einer vergewaltigten Frau den Vergewaltigten entlasteten. In einer extrem sexistischen Logik klingt das so: Da Frauen vor allem Objekte zur Befriedigung von Männern sind, ist es denen beinahe unmöglich, ihren mächtigen Trieben zu widerstehen, wenn eine Frau einen kurzen Rock trägt.

Auch aktuell ist unsere Gesellschaft noch von Sexismus geprägt: darauf weisen die erheblichen Verdienstunterschiede zwischen Männern und Frauen hin, der Mangel an Frauen in Führungspositionen, die überdurchschnittliche Betroffenheit alleinerziehender Mütter von Armut. Auch dass Mädchen als weniger begabt in Naturwissenschaften oder Sport, aber in Kunst und Deutsch als den Jungen überlegen gelten, ist Ergebnis sozialer Prozesse. Messbare Leistungsunterschiede mag es geben; allerdings entstehen diese durch Erwartungen, die Kindern vermittelt werden. So kennen wild und körperbetont spielende Mädchen den Spruch „An dir ist ein Junge verloren gegangen“ nur zu gut. Jungen hingegen ernten irritierte Kommentare, wenn sie eher zurückhaltend und verträumt spielen. Ebenso finden sich in KITAS häufig immer noch verschiedene Kisten mit Verkleidungsutensilien für Jungen und Mädchen: Die Mädchen finden Kleider vor, die Jungen Räuber- und Ritterausrüstung. Dies sind nur einige Beispiele dafür, wie Geschlecht konstruiert und gelernt wird.

Niemand fühlt sich immer gleich. Jeder Mensch kennt Momente, in denen es nicht gelingt, den Regeln zu entsprechen. Wir alle fühlen uns manchmal ganz anders, als die Umwelt es erwartet und werden dabei entweder enttarnt oder nicht. Es gibt eine Reihe Menschen, die sich immer wieder unwohl fühlen in dem Geschlecht, das ihnen bei ihrer Geburt zugewiesen wurde. Damit stoßen sie an eine scharfe Grenze: Die Zwei-Geschlechter-Norm, die der Mehrheit als unveränderbar gilt.

## **Es gibt nicht nur zwei Geschlechter**

Es gibt aber auch Menschen, die sich keinem der zwei Geschlechter zuordnen lassen wollen, diese Norm ablehnen und sich als queer bezeichnen. Andere wollen nicht in dem Geschlecht leben, das ihnen zugewiesen wurde, sondern im anderen; sie können ganz allge-

mein als transgender bezeichnet werden. Der ebenfalls verwendete Begriff transsexuell führt hingegen in die Irre, da er sich auf eine sexuelle Orientierung, also ein Begehren, bezieht. Wie alle anderen sind auch transgender-Menschen heterosexuell, homosexuell, asexuell oder was immer. Unsere geschlechtliche Identität hat mit unserem Begehren nichts zu tun.

Außerdem gibt es Menschen, die sich aufgrund ihrer körperlichen Merkmale – organisch oder hormonell – keinem der beiden Geschlechter eindeutig zuordnen, sondern intergeschlechtlich sind. Sie werden erst in den vergangenen Jahren in der Öffentlichkeit wahrgenommen; lange war ihre Existenz tabuisiert. Im Jahr 2014 hat eine Gesetzesänderung verfügt, dass bei intergeschlechtlichen Kindern kein Geschlechtseintrag in den Papieren vorgenommen werden muss. Da das nur für sie gilt, birgt diese gut gemeinte Regelung ein hohes Diskriminierungsrisiko: Nun ist am fehlenden Eintrag für jeden erkennbar, dass ein Kind intergeschlechtlich ist. Zuvor bekam das meist kaum jemand mit.

Auch im Sport wurde in den vergangenen Jahren über Geschlechterzugehörigkeit debattiert; zum Beispiel im Fall der südafrikanischen Läuferin Caster Semenya, über die jemand herausfand, dass sie intergeschlechtlich sei. Plötzlich schienen ihre sportlichen Leistungen unerheblich, in absurder Weise wurde ihr Betrug vorgeworfen, kurz: Sie verlor, wie die deutsche Soziologin Sabine Hark in einem Interview konstatierte, ihr Menschsein. Die öffentliche Debatte über die Geschlechtsorgane eines Menschen und das Aberkennen von Leistungen sind unwürdig und legen den Verdacht nahe, dass für Menschen, deren geschlechtliche Zugehörigkeit nach heute gängigem Verständnis nicht eindeutig ist, die Menschenrechte nicht in vollem Umfang gelten.

Auch Transgender erleben bis heute massive strukturelle Gewalt. Denn die so genannte Gender Identity Disorder (Geschlechtsidentitätsstörung), die die Weltgesundheitsorganisation als psychiatrische Erkrankung führt, markiert Menschen als krank, behandlungsbedürftig und gestört, weil sie nicht in dem Geschlecht leben wollen, das ihnen zugewiesen wurde. Dabei gibt es ein universelles Recht auf freie Persönlichkeitsentwicklung. Solange nicht die Rechte eines anderen Menschen verletzt werden, gibt es kein demokratisches Mittel, Menschen für ihre Persönlichkeit zu bestrafen, sie zu kriminalisieren oder als krank zu stigmatisieren. ■

## Material



### Die Prinzessin in der Tüte

Ihr Schloss überfallen und ihren Prinzen klauen? Nicht mit Prinzessin Lissy! Auch nicht, wenn es ein Drache war. Lissys Kleider sind verbrannt, aber sie findet eine große Papiertüte, zieht sie an und folgt dem Drachen zu seiner Höhle. Der streckt den Kopf heraus, sagt, dass er sie liebend gerne fressen würde, aber schon satt sei, und

schließt das Tor. Lissy überlistet den Drachen und findet in der Höhle den gefesselten Prinzen. Der will sich aber nicht von einer verdreckten und mit einer Tüte bekleideten Prinzessin retten lassen. Lissy beschließt: So einen Esel kann man nur stehen lassen! Das Bilderbuch ist in den USA ein Klassiker der Kinderliteratur. Farbenfroh mit

Aquarellen illustriert, ist es nicht nur ein Lesevergnügen für selbstbewusste Kinder und solche, die es werden wollen. Ab 4 Jahren.

Robert Munsch: ‚Die Prinzessin in der Tüte‘, mit Illustrationen von Sabine Büchner, Ravensburger Buchverlag, Ravensburg 2014, 32 Seiten

### Jungen sind anders, Mädchen auch

Die meisten Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen glauben, dass sie Jungen und Mädchen gleichberechtigt behandeln. Doch viele Rollenklischees von Männlichkeit und Weiblichkeit sind uns so selbstverständlich, dass wir sie gar nicht mehr wahrnehmen. In sieben Kapiteln wirft die renommierte Erzieherin und Sexualpädagogin Melitta

Walter anhand so unterschiedlicher Themen wie Spielzeug, Geldverdienen, Stadtplanung, Sport und Beruf einen präzisen Blick auf männliche und weibliche Geschlechterrollen und Stereotype. Sie erläutert Erlebnis- und Spielräume, hinterfragt deren geschlechtstypische Besetzung und verbindet sie mit kindlichen Ansich-

ten. Am Ende jedes Kapitels finden sich pädagogische Anregungen und Interventionen im Sinne von Gender Mainstreaming.

Melitta Walter: ‚Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung‘, Kösel Verlag, 6. Auflage München 2014, 240 Seiten

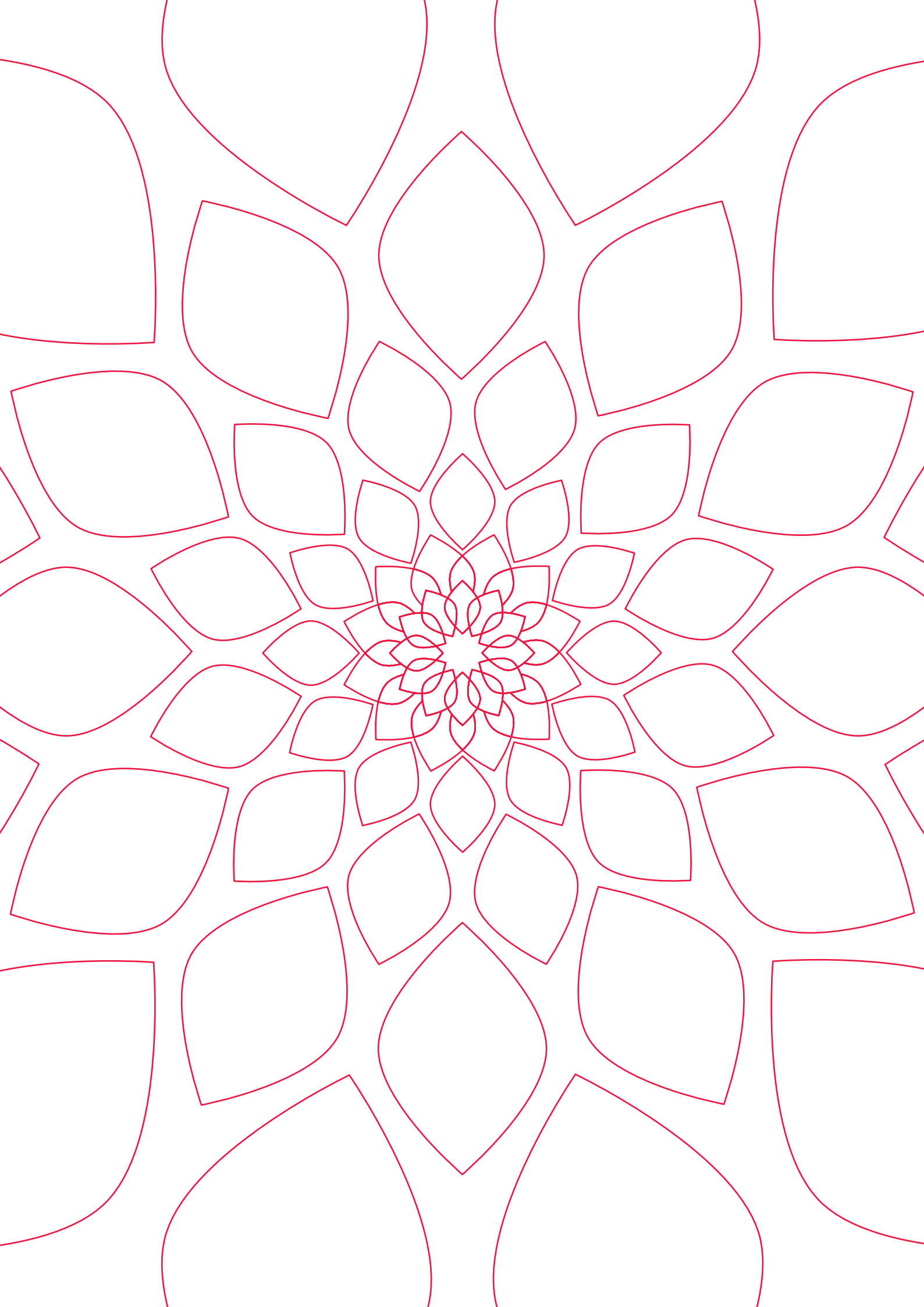
### Fatma ist emanzipiert, Michael ein Macho!?

Jugendliche ganz unterschiedlicher Herkunft gehen in dem Heft der Bundeskoordination *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* gemeinsam mit JournalistInnen und WissenschaftlerInnen der Frage nach: „Wie wollen wir im Land der Vielfalt zusammen(l)eben?“ Die Reportagen, Interviews und Porträts bieten ungewöhnliche

Einblicke in interkulturelle Lebenswelten. Sie behandeln Fragen der Lust, der individuellen Freiheit, der Moral und der Verantwortung. Weitere Themen sind die Geschichte der Emanzipation, das umkämpfte Recht auf Selbstbestimmung und die Liebe in Zeiten der Einwanderungsgesellschaften. Das Heft liefert jede Menge Denk-

und Diskussionsanstöße zu Fragen, die Jugendliche seit Generationen interessieren.

‚Fatma ist emanzipiert, Michael ein Macho!?, *Geschlechterrollen im Wandel*‘, Bundeskoordination SOR-SMC (Hrsg.), Berlin 2012, 74 Seiten





# 4 Formen der Diskriminierung

Wer eine Wohnung oder den gewünschten Schulplatz nicht bekommt, oder mit schlechten Noten leben muss, weil er irgendwie anders ist, der wird diskriminiert. Aber was genau bedeutet Diskriminierung? Und was ist das Gegenteil: Antidiskriminierung? Kurz gesagt ist es so: Es gibt strukturelle Diskriminierung, die in den Normen der Gesellschaft begründet liegt; dazu gehört etwa, wenn Frauen im Beruf seltener in Führungspositionen kommen. Und es gibt institutionelle Diskriminierung; ein Beispiel dafür sind Schulen, die bestimmte Schülerinnen und Schüler nicht so fördern wie andere. Oder wenn, auch das kommt vor, manche SchülerInnen benachteiligt oder ausgegrenzt werden.

Dieses Kapitel führt in die wichtigsten Formen von Diskriminierung ein, wie sie im Schulalltag vorkommen: Diskriminierung wegen körperlicher Merkmale, sexueller oder religiöser Orientierung, des Alters oder der sozialen Herkunft. Und es macht deutlich, welche Mechanismen beim Mobbing zum Tragen kommen – wenn also einer oder wenige mit dem Ausgrenzen anfangen und alle anderen mitmachen oder schweigend zusehen.

Dagegen etwas zu unternehmen, ist eines der obersten Ziele des Netzwerks *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Die folgenden Seiten beschreiben ausführlich, wie eine Schule erreichen kann, dass niemand mehr zurückgelassen, benachteiligt oder diskriminiert wird. Kurz: Wie das Lernziel Antidiskriminierung erfolgreich im Schulalltag verankert werden kann.

Antidiskriminierung	90
Material	93
Diskriminierung aufgrund körperlicher Merkmale	94
Praxisbeispiel	96
Material	97
Diskriminierung aufgrund von sexueller Identität	98
Für den Unterricht	102
Material	103
Religion und Diskriminierung	104
Material	107
Diskriminierung aufgrund des Alters	108
Material	111
Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft	112
Für den Unterricht	116
Material	117
Mobbing	118
Für den Unterricht	121

# I Antidiskriminierung

Unser Grundgesetz ist eindeutig: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ So steht es in Artikel 3, Absatz 3. Im Jahr 2006 trat in Deutschland zudem das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) und 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft.

Auch *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* schätzt Klarheit. Deshalb werden Schulen in das Courage-Netzwerk nur aufgenommen, wenn sich eine satte Zwei-Drittel-Mehrheit der SchülerInnen und PädagogInnen dazu verpflichtet, gegen Diskriminierung couragiert vorzugehen. Aber was genau ist damit gemeint? Klar ist: Niemand soll diskriminiert werden. Aber wie erkennen wir Diskriminierung?

## Trennen, absondern, abgrenzen

Diskriminierung stammt von dem lateinischen *discriminare* ab: Trennen, absondern, abgrenzen, unterscheiden. Aufgenommen in die deutsche Sprache wurde es zunächst in der wertneutralen Bedeutung von Unterscheidung; so verwendet es auch bis heute die Wissenschaftssprache. Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich seit dem vergangenen Jahrhundert die Verwendung im Sinne von „jemanden herabsetzen, benachteiligen, zurücksetzen“ durchgesetzt.

Das Gefühl, nicht anerkannt und aus einer Gruppe ausgeschlossen zu werden, kennen wir alle. Der eine wird nicht akzeptiert, weil seine Familie wenig Geld hat; eine andere, weil ihre Religion auf Ablehnung stößt; wieder andere, weil sie angeblich zu jung, zu alt, zu hässlich, dick oder dünn sind oder behindert werden. Botschaften, die signalisieren, dass man nicht dazugehört, können verschiedene Formen annehmen. Von Diskriminierung sprechen wir, wenn Menschen aufgrund ihrer individuellen Eigenschaften herabgesetzt, benachteiligt und ausgegrenzt werden. Derartige Angriffe verletzen uns, weil sie sich auf Facetten unserer Identität beziehen und unsere Persönlichkeit in Frage stellen.

Die Identität ist die Gesamtheit der äußeren und inneren Eigenschaften eines Menschen und setzt sich aus einer Vielzahl teils angeborener, teils erworbener, teils

zugeschriebener Merkmale zusammen. Wir alle haben individuelle Körper, Gesichter, Begabungen, Hobbys, Berufe, Interessen, Geschmäcker, einen weltanschaulichen und kulturellen Hintergrund und eine sexuelle Orientierung.

Unsere Identität ist aber nicht statisch. Sie verändert sich im Laufe unseres Lebens, manchmal sogar im Laufe eines Tages oder von einer Minute zur anderen. So können wir zuhause am Frühstückstisch bemüht sein, nett zu unserer Familie zu sein und Kompromisse einzugehen. In der Schule, im Umgang mit MitschülerInnen oder KollegInnen mögen wir dann ganz andere Anteile unseres Selbst hervorheben. Das zeigt uns: Identität ist in Teilen steuerbar und unsere Vorstellungen über Identität sind ein Stück weit konstruiert. Solange wir sie selbst aus freiem Willen steuern, kann uns das viel Kraft geben. Anders sieht es aus, wenn Teile unserer oder unsere gesamte Identität von anderen eingeengt, unterdrückt und gesteuert werden. Dann können gewaltvolle Situationen entstehen.

## Individuelle Diskriminierung

Peter mag diskriminiert werden, weil er schwul ist; Marie, weil sie arbeitslos ist; Kenan, weil er zu dick ist; Clara, weil sie im Rollstuhl sitzt und Fatma, weil sie eine Zahnsperre trägt. Aber wer bestimmt eigentlich, welche Eigenschaften und Identitätsmerkmale als gut und welche als schlecht angesehen werden? Die Antwort findet sich in sozialen Normen, die in verschiedenen gesellschaftlichen Umgebungen und zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich ausgeprägt sind.

Auch sie stehen nicht unverrückbar fest. In den Medien, im Freundeskreis sowie in der Schule wird ständig neu ausgehandelt, was cool und was nicht so cool ist, was erwünscht ist und was gar nicht geht. Das bedeutet auch: Es wird ständig neu bestimmt, wer besser und wer schlechter angesehen wird. Wer heute noch als schön schlank gilt, mag morgen zu mager sein; krause, blonde oder rote Haare werden mal als hässlich und mal als schön gewertet. Welche Eigenschaften positiv und negativ erscheinen, bestimmt die meinungsbildende, durchsetzungsfähige, dominierende Gruppe.

Neben der individuellen Diskriminierung aufgrund bestimmter Merkmale spricht die Soziologie von struktureller und institutioneller Diskriminierung.



© Aris Papadopoulos

Schüler der Konrad-Wachsmann- und der Sonnen-Grundschule setzen mit dem 1. FC Union Berlin ein Zeichen gegen Diskriminierung

## Institutionell und strukturell

Ein Taxiunternehmen in einer mittelgroßen Stadt weigert sich, Fahrgäste mit Migrationshintergrund zu befördern. In einem von Wandertouristen stark frequentierten Café in einem berühmten Weinanbaugebiet werden „Ausländer“ und Schwarze nicht bedient. Die Polizei macht die Hautfarbe zu einem Kriterium bei Personenkontrollen. Diese Ungleichbehandlungen nennt man institutionelle Diskriminierung: wenn eine Organisation oder Institution Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Kultur, ethnischen Herkunft, Religion oder sozialen Situation nicht so behandelt wie Menschen, die der Mehrheit angehören oder gesellschaftliche Privilegien besitzen.

Als strukturelle wird jene Diskriminierung bezeichnet, die gesellschaftliche Teilgruppen trifft und in den herrschenden Werten und Normen sowie der Struktur der Gesamtgesellschaft begründet liegt. So sind in einer patriarchalen Gesellschaft Frauen strukturell diskriminiert, Männer hingegen nur durch individuelle Stereotype oder einzelne Institutionen.

Institutionelle Diskriminierung geht begrifflich-historisch auf Auseinandersetzungen um den so genannten institutionellen Rassismus in den USA und Großbritannien zurück. Typische Beispiele für Benachteiligungen durch Institutionen finden sich im Bildungs- und Ausbildungssektor, auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, im Gesundheitswesen oder seitens der Polizei. Wichtig ist: Die Diskriminierung Einzelner kann einen strukturellen wie institutionellen Hintergrund haben und bewusst oder unbewusst ausgeübt werden.

In den USA brachten die Bürgerrechtsaktivisten Stokely Carmichael und Charles V. Hamilton den Begriff des institutionellen Rassismus zum ersten Mal in den 1960er-Jahren auf. In ihrem Buch ‚Black Power‘ entwarfen sie politische Strategien zur Überwindung rassistischer Einstellungen in der amerikanischen Gesellschaft. Seitdem haben Wissenschaftler Methoden entwickelt, mit denen institutionelle Diskriminierung analysiert werden kann. Dabei geht es weniger um das Fehlverhalten Einzelner, sondern darum, dass die Strukturen einer Institution Ursache von Benachteiligungen und deswegen zu verändern sind.

In Europa wiesen die Verfasser des Macpherson-Berichts in Großbritannien im Jahr 1999 erstmals auf institutionelle Diskriminierung hin. Der Bericht wurde verfasst, nachdem weiße Jugendliche in London den schwarzen Briten Stephen Lawrence mit zwei Messerstichen getötet hatten – und die Polizei so schlampig ermittelte, dass keiner der fünf Angeklagten verurteilt wurde. Kurze Zeit später führten die Beweise privater Ermittler zur erneuten Aufnahme des Prozesses. In der daraufhin eingesetzten Untersuchungskommission zu dem Fall attestierte der Vorsitzende und ehemalige Richter Sir William Macpherson „institutionellen Rassismus“ als eine zentrale Ursache für die unsaubere Arbeit der Metropolitan Police. Zur Überwindung der institutionellen Diskriminierung empfahl der Bericht unter anderem antirassistische Trainingsprogramme für die Beamten und eine Beteiligung der multiethnischen Communities an der Polizeiarbeit.

In Deutschland wird nicht zuletzt seit der Entdeckung der rechtsterroristischen Morde des NSU im Jahr 2011 verstärkt über institutionellen Rassismus diskutiert.

### **Diskriminierung an der Schule**

Auch an Schulen gibt es institutionelle und strukturelle Diskriminierung. Diskriminierungen, die aufgrund der ethnischen Herkunft, der Hautfarbe oder Kultur geschehen, greifen bereits bei der Einschulung. So landen zahlreiche Kinder aus Zuwandererfamilien in Förderschulen oder werden vom Schulbesuch einer regulären Grundschule um ein Jahr zurückgestellt. Die Bildungswissenschaftler Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke belegten bereits Mitte der 1990er-Jahre, dass dieser Umstand mit dem Bemühen der Verantwortlichen um Klassen mit möglichst großer Homogenität zusammenhängt. Nach der Einschulung setzt sich die Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund auch im Regelunterricht fort: Häufig werden sie bei gleichen Schulleistungen schlechter benotet und bekommen seltener eine Empfehlung für das Gymnasium. Insgesamt gehört Deutschland seit Jahrzehnten zu jenen europäischen Staaten, in denen die soziale Herkunft am stärksten auf das spätere Leben der Kinder durchschlägt.

Nicht zu diskriminieren bedeutet nicht, jeden Menschen gleich zu behandeln. Manchmal ist eine bewusste Ungleichbehandlung in Form einer Bevorzugung sogar

notwendig und sinnvoll. Das versteht man unter positiver Diskriminierung.

Ob Bevorzugungen bestimmter Gruppen akzeptiert werden, hängt erstens davon ab, ob sie die Position anderer verschlechtern und zweitens davon, ob sie in erster Linie Schutzbedürftige wie Minderjährige oder Kranke stärken. So werden Erwachsene nicht dadurch benachteiligt, dass Kinder ermäßigten Eintritt erhalten; auch dass es Nichtbehinderten zugemutet werden kann, ihren Platz im Bus körperlich Behinderten zu überlassen, ist Konsens. Aber sollten auch Gruppen, die in Kindertagesstätten, Schulen, Universitäten und Lehrerbildungsinstituten unterrepräsentiert sind, über eine Quote bevorzugt behandelt werden? Darüber gibt es seit Jahren intensive gesellschaftliche Debatten.

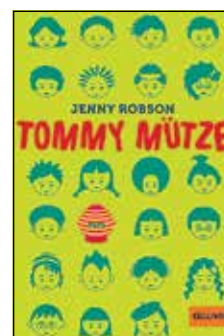
Seit einigen Jahren werden in der Bundesrepublik Maßnahmen ergriffen, mit denen institutionelle und strukturelle Diskriminierung behoben und ein Bewusstsein gegenüber benachteiligten Gruppen in der Gesellschaft unterstützt werden soll. Die Einführung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) im Jahr 2006 war dafür ein wichtiger Schritt.

### **Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz**

Das AGG soll Benachteiligungen aus Gründen der „Rasse“ oder der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität verhindern oder beseitigen. Es basiert auf einer Richtlinie der Europäischen Union, die im Jahr 2000 mit dem Ziel verabschiedet wurde, in Europa einen rechtlichen Rahmen für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beruf und Beschäftigung zu schaffen.

Der Geltungsbereich des AGG umfasst Bewerbungsverfahren, Arbeitsbedingungen, Sozialschutz, den beruflichen Aufstieg, Bildung und Zugang zu öffentlichen Gütern und Dienstleistungen, den Wohnungsmarkt und die Bewirtung in Gaststätten. Es hat in der Arbeitswelt das Bewusstsein für Diskriminierungen erhöht und eine Handhabe geschaffen, Benachteiligungen effektiv zu verhindern. Eine Folge des AGG ist zum Beispiel auch das Berliner Partizipations- und Integrationsgesetz von 2010, das die Bewerbungschancen für Menschen mit Einwanderungsbiografie im öffentlichen Dienst erhöhen soll. ■

## Material



### Handbuch Inklusion

Zu inklusiver Bildung und Erziehung gehört, Kinder in all ihren sozialen Identitäten zu sehen und nicht zuzulassen, dass sie wegen eines Aspekts herabgewürdigt oder ausgeschlossen werden. Auf der anderen Seite sind Geschlecht, sozialer Status, Alter, Beeinträchtigung, Hautfarbe, Sprache, Herkunft oder sexuelle Orientierung

Kategorien, nach denen wir Menschen gemeinhin einordnen. Das Handbuch gibt unter Bezug auf den so genannten Anti-Bias-Approach, der in den 1980er-Jahren in den USA und in Südafrika entwickelt wurde, umfangreiche praxisbezogene Anregungen. Mit seiner Hilfe kann es gelingen, die eigene Wahrnehmung sowie Stereotype und

Vorurteile zu hinterfragen und Heterogenität und Vielfalt in Kindertagesstätten und Grundschulen als Chance statt als Hindernis zu begreifen.

Petra Wagner (Hrsg.): ‚Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung‘, Herder Verlag, Freiburg 2013, 300 Seiten

### Zimmer frei im Haus der Tiere

In Israel ist das Buch der in Deutschland so gut wie unbekanntem Autorin Leah Goldberg ein Klassiker: Ein Huhn, ein Kuckuck, eine Katze und ein Eichhörnchen leben zusammen in einem Turm. Als die Tiere für das oberste Stockwerk einen neuen Mieter suchen, lassen sich alle an der Wohnung interessierten Tiere von Vorurteilen gegen-

über ihren möglichen Nachbarn leiten. Nur die Taube sieht in den Turmwohnern Persönlichkeiten, mit denen es sich in Frieden und Freundschaft zusammenleben lässt. Die Figuren erzählen eine Parabel, die mit treffenden Dialogen und wunderschönen Illustrationen das friedliche, gelassene und respektvolle Zusammenleben mit

unterschiedlichsten Lebensentwürfen in einer Gesellschaft hervorhebt und zeigt, wie man sich gegen Diskriminierung wehrt. Von 3 bis 7 Jahren.

Leah Goldberg: ‚Zimmer frei im Haus der Tiere‘, mit Illustrationen von Nancy Cote, Ariella-Verlag, Berlin 2011, 32 Seiten

### Tommy Mütze

Dumisani und Doogal sind dicke Freunde. Sonst nie um eine gute Idee verlegen, sind sie sprachlos, als Tommy in ihre Klasse kommt. Der trägt eine Mütze, die nur die Augen freilässt und die er weder im Unterricht noch beim Sport auszieht. Alle in der Klasse finden immer neue Gründe dafür, warum Tommy sein Gesicht mit

einer Mütze verhüllt. Es vergeht eine aufregende Schulwoche, bis sich das Geheimnis auf eine Weise lüftet, die alle Erfahrungen und Vermutungen der Kinder auf den Kopf stellt. Die in Kapstadt aufgewachsene Autorin hat eine schräge und in lockerem Ton geschriebene Geschichte aus dem heutigen Südafrika verfasst, in der

es gerade nicht um Apartheid, Aids, Armut und Zuordnung nach Hautfarbe geht. Das Buch bietet alles, was gute kinderliterarische Unterhaltung ausmacht. Ab 9 Jahren.

Jenny Robson: ‚Tommy Mütze. Eine Erzählung aus Südafrika‘, Beltz und Gelberg, 2. Auflage Weinheim 2014, 82 Seiten

# Diskriminierung aufgrund körperlicher Merkmale

Menschen sehen verschieden aus; sie unterscheiden sich in Größe und Körperbau, haben verschiedene Nasen, Ohren und Augen, Haare und Haut. Diese äußeren Unterschiede können große Auswirkungen haben. Und obwohl Einschränkungen beim Sehen, Hören, Sprechen oder der Bewegungsfähigkeit nichts über den Charakter eines Menschen aussagen, haben unsere Vorstellungen von „Normalität“ erheblichen Einfluss auf den Alltag und die Lebenschancen von Menschen mit körperlichen und geistigen Einschränkungen.

## Körper unter Normzwang

Die ultimative Anleitung für den perfekten Strandkörper? Erstens, du brauchst einen Körper. Zweitens, geh an den Strand. So einfach könnte es sein. Das riesige Angebot an Produkten, mit deren Hilfe man angeblich schlanker, muskulöser, gebräunter und somit attraktiver wird, zeigt allerdings, dass diese Anleitung nicht mehrheitsfähig ist. Schönheit ist offenbar keine individuelle Ansichtssache mehr. Ihre Normen werden uns von der Schönheitsindustrie diktiert: Zu dick, zu dünn, zu haarig, zu groß – die Liste der möglichen Abweichungen ist lang und ändert sich rasch.

Die Form der Diskriminierung, die jene ausgrenzt, die dem kollektiven Schönheitsideal nicht entsprechen, wird Lookismus (engl.: look; Aussehen) genannt. Lookismus legt Ideale des Äußeren fest, denen man nun nahekommen soll: Welche Kleidergröße muss passen, welchen Umfang soll der Bizeps, welchen die Taille haben? Der um sich greifende Normierungswahn bleibt für Kinder und Jugendliche nicht ohne Folgen; diese reichen von Minderwertigkeitsgefühlen bis zu Essstörungen. Verschlimmert wird dies noch dadurch, dass sich in der Gesellschaft zunehmend die Einstellung verbreitet, man müsse sich nur genug anstrengen, um Idealen zu entsprechen. Im Umkehrschluss gilt schnell: Wer das nicht will oder schafft, ist faul oder schwach.

## Was muss der Körper können?

Neben der Bewertung von Äußerlichkeiten existiert auch jene der körperlichen Fähigkeiten und Funktionalitäten. Der so genannte Ableismus (engl.: able; fähig) bewertet Menschen danach, wozu sie fähig sind und schafft einen Drang zur Normierung im Sinne ständiger Konkurrenz. Eine Zehnjährige muss können, was andere Zehnjährige auch können, sonst stimmt etwas nicht mit ihr. Wer

keine zwei Beine, Augen oder Ohren hat oder wer nicht laufen, sehen, sprechen oder rechnen kann, fällt raus.

Im Leben erstrebenswert ist demnach der Kampf um den perfekten Körper in ästhetischer (Lookismus) und funktionaler Hinsicht (Ableismus). Alle, die den gängigen Idealen nicht entsprechen wollen oder können, werden als minderwertig betrachtet und ausgegrenzt. Besonders betroffen sind Menschen mit Behinderung. Sie zählen traditionell zu den Ausgegrenzten und Vernachlässigten.

## Von der Euthanasie zur Diskriminierung

Während des Nationalsozialismus wurden von 1939 bis 1941 durch die so genannte Aktion T4 im Namen der „Rassenhygiene“ mehr als 70.000 Menschen mit Behinderung in Anstalten und Gaskammern ermordet, unter ihnen viele Kinder. Obwohl die genauen Umstände vertuscht wurden, kam es zu Protesten der Kirchen; nach seiner offiziellen Einstellung wurde das Programm heimlich weiter betrieben. Bis 1945 wurde der Begriff Euthanasie, der aus dem Griechischen stammt und etwa „Schönes Sterben“ bedeutet, missbraucht, um den Massenmord an mehr als 100.000 Menschen mit Behinderung zu verharmlosen.

Heute hat die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen verschiedene Ausprägungen, die stark vom Blick der Medien geprägt werden. Immer wieder werden Behinderte in die Opferrolle gedrängt und als unvollständige Menschen dargestellt; als vom Schicksal gebeutelte, tragische Figuren, die sozusagen trotzdem lächeln können. Diese Narrative verkennen, dass Menschen mit Behinderung in erster Linie Menschen mit vielfältigen Eigenschaften sind. Mehrere Medienprojekte beschäftigen sich mit kritischen Fragen rund um die mediale Darstellung von Behinderungen, zum Beispiel Mondkalb und leidmedien.de.

Wenn Menschen mit und ohne Behinderung aufeinandertreffen, ist das häufig mit Unsicherheiten verbunden. Und: Je seltener sie sich begegnen, desto schwieriger wird es, diese Unsicherheit abzubauen. Die Frage, ob man jemandem im Rollstuhl beim Einsteigen in den Bus helfen sollte, beantwortet sich leichter, wenn man nicht nur erkennt, dass er oder sie ein Mensch wie alle anderen ist, sondern man häufiger rollstuhlfahrenden Menschen begegnet. Selbstverständlich ist es richtig,



© picture alliance

Inklusiver Schulunterricht gibt allen die gleiche Chance

Menschen mit Einschränkungen zu helfen. Aber leider ist es bis heute nicht genauso selbstverständlich, erst zu fragen, ob die Hilfe auch gewünscht ist, bevor zugepackt wird. Dabei ist der Respekt vor der Selbstbestimmung des Gegenübers genauso wichtig wie die Hilfe selbst.

### **Normalität und Abweichung**

Was ist normal? Und wer bestimmt das? Die kollektive Vorstellung von Normalität und Abweichung macht aus der natürlichen körperlichen Vielfalt der Menschen ein Einfallstor für Diskriminierung. Sobald gesellschaftliche Standards entstehen, denen Menschen entsprechen müssen, um Anerkennung zu erfahren, werden all jene ausgeschlossen, die das nicht können. Die Allgegenwart digital optimierter Models sowie die durch Werbung vermittelte Vorstellung, über Konsum und Anstrengung sei Glückseligkeit erreichbar, tun ihr Übriges – so kann Vielfalt nicht chancenorientiert wahrgenommen werden. Stattdessen folgt die Wahrnehmung tatsächlicher oder vermeintlicher Unterschiede der Logik der Abwertung und Diskriminierung jener, die von der Norm abweichen. In Deutschland beraten Antidiskri-

minierungsstellen und -büros, die zunehmend auch in den Regionen vertreten sind, auf Basis des AGG bei Benachteiligung.

### **Stichwort Barrierefreiheit**

Wie sind Krankenhaus oder Schulgebäude ausgestattet? Wo kommt man mit dem Rollstuhl hin? Wie findet ein blinder Mensch die Fußgängerrampe? Wo gehen Menschen mit Behinderung zur Schule? Gibt es barrierefreie Straßenbahnen oder spezielle Fahrdienste? Die Antworten auf diese Fragen zeigen, wie wir unsere Gesellschaft verstehen: inklusiv oder separiert. Eine barrierefreie Stadt ist kein Almosen. Sie kommt allen zugute. Menschen sind nicht behindert – sie werden behindert. Und das lässt sich ändern.

Viele Courage-Schulen machen den Test: Ihre SchülerInnen machen sich einmal auf den Weg, um zu überprüfen, wie der Weg zur Schule mit dem Rollstuhl oder ohne Sehkraft bewältigt werden kann. Und immer mehr Schulen haben Inklusionsklassen, in denen Kinder mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam lernen. ■

## Praxisbeispiel



### Angels' Bridge – Ein Brettspiel zur Inklusion

Wer kennt Sprüche wie „Du bist ja behindert!“ oder „Du Spasti!“ nicht aus dem Schulalltag? Viele merken erst im persönlichen Kontakt mit Menschen, die ihr Leben mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen gestalten, wie menschenverachtend solche behindertenfeindlichen Sprüche sind. So ging es auch den Berufs- und HandelsschülerInnen vom Wuppertaler Berufskolleg Barmen – einer Courage-Schule –, die ein Sozialpraktikum in den Hephata-Werken in Mönchengladbach absolvierten und dort besondere ArbeitskollegInnen kennenlernten.

Aus der berührenden und lehrreichen Erfahrung entstand die Idee für ein Brettspiel zum Thema Inklusion, das auch für ältere Grundschul Kinder geeignet ist. Die SchülerInnen entwickelten Aufgabenkarten für die Bereiche Wissen über Behinderungen, zu Aktionen zur Einfühlung in die Situation von behinderten Menschen, zu Reaktionsmöglichkeiten auf Mobbing und für Impulse für Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung.

Das Spielmaterial wurde aus Recyclingprodukten gestaltet. Aus leeren Milchkartons wurden Engel und aus Eierkartons Wissensbäume gebastelt.

Die Engel starten mit zunächst nur einem Flügel im Spielfeldbereich Exklusion. Nach der Erledigung diverser Aufgaben bekommen sie einen zweiten Flügel, getreu dem Spruch: „Wir Menschen sind Wesen mit nur einem Flügel, erst wenn wir uns umarmen, werden wir zu Engeln.“ Symbolträchtig ist auch der Übergang von der Exklusion zur Inklusion durch Brücken gestaltet; denn wenn Inklusion gelingen soll, müssen alle Beteiligten zu „Brückenbauern“ werden.

Das Brettspiel kann mit drei bis acht SpielerInnen gespielt werden. Es benötigt Beteiligte oder Spielleiter, die durch Impulse und informative Diskussionsbeiträge zu einer vertieften Auseinandersetzung beitragen können. Im Spielfeld Exklusion stehen analog zu der klassischen Einteilung von Behinderungen – wie seh-, hör-,

sprach- oder gehbehindert – acht Wissensbäume, mit denen sich die Gruppen beschäftigen und die später am Brückenbaum memoriert werden.

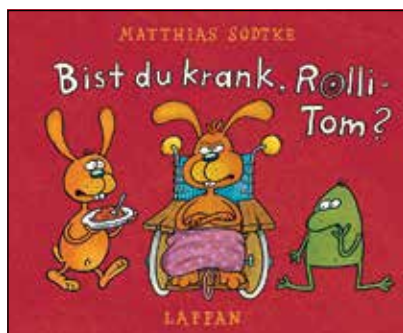
Im Spielfeldbereich Inklusion erwerben die SpielerInnen vertieftes Wissen und stellen sich Diskussionen. Sie reden etwa darüber, wie man bei Mobbing am besten reagiert oder überlegen, wie sie sich als Freund von Menschen mit Handicap verhalten können. Wer das Ziel erreicht, kann seinen MitspielerInnen als „Helferengel“ zur Seite stehen.

Das Spiel ist ab etwa zehn Jahren geeignet, für Schulklassen ebenso wie für Kinder-, Jugend- und Familienfreizeiten. Es kann auch als „Riesenspiel“ barrierefrei in Klassenräumen, Turnhallen oder auf Schulhöfen gespielt werden. Seine EntwicklerInnen gewannen den Inklusiv-Kreativ-Wettbewerb der Aktion Mensch 2014.

Weitere Informationen:  
Inklusionsspiel@gmail.com



## Material



### Bist du krank, Rolli-Tom?

Die beiden Freunde Nulli und Priesemut bekommen Besuch auf Rädern. Nullis ehemaliger Schulfreund Tom kann nicht mehr laufen – nach einem Unfall „schlafen“ seine Beine. Während Nulli auf Toms Leben im Rollstuhl mit Betroffenheit, Mitleid und übertriebener Fürsorge reagiert, verhält sich Priesemut ganz natürlich und würde

mit dem „Zauberstuhl“ am liebsten selbst eine Runde drehen. Warum Nulli deswegen sehr wütend wird und auch Tom gegenüber Nulli der Kraken platzt, wie unterschiedlich die beiden Freunde mit der Behinderung Toms umgehen und es die drei zum Schluss schaffen, sich zu vertragen, das erzählt ebenso feinfühlig wie witzig diese Ge-

schichte. Das Buch aus der bekannten Kinderbuchreihe „Nulli und Priesemut“ spielt verschiedene Facetten durch, die im Umgang mit Behinderung vorkommen. Ab 4 Jahren.

Matthias Södtké: ‚Bist du krank, Rolli-Tom?‘, Reihe ‚Nulli und Priesemut‘ (Band 17), Lappan Verlag, 2. Auflage Oldenburg 2014, 72 Seiten

### „Das können wir hier nicht leisten“

Zwei erfahrene PädagogInnen zeigen, wie Inklusion an ihrer Schule konsequent gestaltet wird. Sie beschreiben das Leben und Lernen in ihren Klassen, freie Arbeitsphasen, gemeinsame Waldgänge und das vom ganzen Team getragene Förderkonzept. Hier liest man von ernsthaft in ihre Arbeit versunkenen Kindern, die Vertrauen

zu sich gefunden haben. Wie an dieser Schule inklusive Werte trotz einer geringeren sonderpädagogischen Ausstattung als an Sonderschulen in Handlungen umgesetzt und dabei Aussonderungsmechanismen überwunden werden, wird von den AutorInnen ebenso eindrucksvoll dargestellt wie die Tatsache, dass in SchülerInnen so

viel mehr steckt als das traditionelle Schulsystem in ihnen sehen will.

Reinhard Stähling, Barbara Wenders: ‚Das können wir hier nicht leisten. Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts‘, Schneider Verlag Hohengehren, 3. Auflage Baltmannsweiler 2014, 282 Seiten

### Gemeinsam sind wir große Klasse

Vier Erzählungen zum Thema „Leben mit Behinderung“ sind in diesem Sammelband vereint und zudem einfühlsam illustriert. Der Autor beschreibt lebendig den ganz normalen Alltag von Menschen mit Behinderung, sozusagen die Normalität im Besonderen oder das Besondere im Normalen. Immer dabei sind Kinder, die

neugierige Fragen stellen und einfach alles über diese andere Art zu leben wissen wollen. So wird so ziemlich jede Information zum Thema Inklusion und Behinderung vermittelt, die Kinder, ErzieherInnen und LehrerInnen benötigen. Und jede Geschichte bietet einen überraschenden Aha-Effekt – wie zum Beispiel die Information,

dass man mit einem Luftballon auf einem Konzert Musik für gehörlose Menschen erfahrbar machen kann. Für den Einsatz in der Schule sehr gut geeignet. Ab 4 Jahren.

Franz-Joseph Huainigg: ‚Gemeinsam sind wir große Klasse‘, mit Illustrationen von Verena Ballhaus, Annette Betz Verlag, Berlin 2014, 112 Seiten

# Diskriminierung aufgrund sexueller Identität

Wenn es darum geht, wie wir leben und lieben, ist die Norm immer noch die: Um vermeintlich normal zu sein, sollen wir treu und ohne allzu wilde Fantasien auszuleben in einer heterosexuellen Beziehung glücklich sein und Kinder großziehen. Für viele Menschen entspricht diese Beschreibung auch der Lebensform, die sie sich wünschen und leben.

## Hetero- und Homosexualität

Problematisch ist aber, wenn derlei Definitionen Eingang in Medien, Schule oder Unterrichtsmaterial finden – und dort nur ein Lebensmodell und eine Variante der sexuellen Orientierung als Norm, an der sich alle orientieren sollen, vermittelt und reproduziert werden. Wenn in Schulbüchern, Textaufgaben und thematisierten Lebenswelten zum Beispiel Homosexualität nicht vorkommt, wird diese sexuelle Orientierung durch ihre Unsichtbarkeit zu etwas „Anderem“, das negativ bewertet, ausgegrenzt und diskriminiert wird. Wenn allerdings Homosexuelle in Schulbüchern doch dargestellt werden, macht das die Sache bisher oft nicht besser: Häufig werden sie gezielt als Minderheiten eingeführt; als Menschen in einer schwachen Position und damit quasi als potenzielle Opfergruppe. Die unproblematisierte Darstellung von Homosexualität als einer selbstverständlichen und alltäglichen Lebensweise unter anderen ist in Schulbüchern und -materialien selten zu finden.

Diskriminierung aufgrund von sexueller Orientierung belässt es nicht bei Nichterwähnung und Unsichtbar-Machen. Weltweit werden Homosexuelle auch im 21. Jahrhundert von Verfolgung, Bestrafung und Ermordung bedroht: weil ihre Familie oder bestimmte soziale Gruppen sie ablehnen; oder die ganze Gesellschaft, oder auch die staatlichen Gesetze. Auch in Deutschland wurde übrigens der Paragraph 175, der Homosexualität unter Strafe stellte, erst 1994 ersatzlos aus dem Strafgesetzbuch gestrichen.

Inzwischen haben die ersten offen schwul lebenden Bundesminister, Ministerpräsidenten und Bürgermeister ihre Amtsperioden schon wieder hinter sich – schon das zeigt, dass hierzulande seither viel passiert ist. Auch SchauspielerInnen, SportlerInnen und ModeratorInnen, deren sexuelle Identität von der Norm abweicht, sind respektierte Personen des öffentlichen Lebens wie in ihrem Beruf. All das bedeutet aber nicht, dass es keine

Diskriminierung von Homosexuellen mehr gibt. Auf dem Schulhof ist „schwul“ immer noch ein beliebtes Schimpfwort, obwohl kaum ein Grundschüler weiß, was es bedeutet. Auch die Kriminalstatistiken zeigen nach wie vor eine hohe Zahl von gewaltsamen Übergriffen auf Homosexuelle. Unter den Tätern sind überproportional viele männliche Jugendliche; meist aus Elternhäusern, die ihnen klischeehafte Vorstellungen von Heterosexualität als der einzig richtigen Lebensweise vermitteln.

Regelmäßige Diskriminierungsformen, über die Statistiken sich ausschweigen, sind abfälliges Lachen über Schwule und Lesben, Beschimpfungen oder Beleidigungen. Sie wirken deshalb diskriminierend, weil Homosexualität als negative Form der Sexualität betrachtet und dargestellt wird. Zurufe wie „Du Berlinerin“ oder „Du Sportler!“ wirken schließlich nicht beleidigend – niemand behauptet schließlich, aus Berlin zu stammen oder Sport zu treiben, sei verwerflich.

## Männlein-Weiblein

Von Kindesbeinen an wird uns vermittelt, es gäbe zwei Geschlechter, eindeutig und unveränderbar. Von der Zuordnung zu einem Geschlecht, also ob wir Männer oder Frauen seien, hänge für unser ganzes Leben ab, wen wir lieben und begehren. Tatsächlich käme der Realität näher, wenn die Geschlechter auf einer Art Linie gedacht würden, an deren gegenüberliegenden Enden „Mann“ und „Frau“ stünde und auf der sich jeder irgendwo dazwischen verorten könnte. Die strenge Unterteilung in Mann und Frau war in der Geschichte auch nicht immer so. Die Antike kannte verschiedene sexuelle Identitäten; in der Renaissance wurden die Unterschiede zwischen Männern und Frauen nicht eindeutig definiert und hatten keine große Bedeutung.

Wie weit geht heute das Recht des Einzelnen auf Selbstbestimmung der sexuellen Identität? Ist es in Ordnung, wenn Mädchen Jeans tragen? Natürlich, aber auch erst seit den 1970er-Jahren. Und wenn ein Junge einen Rock anzieht? Da wird es schon schwieriger. Ein Mann in einem Kleid? Oder ein Mädchen, das nicht nur eine Jeans anziehen, sondern als Junge leben will? Solche Wünsche und Bedürfnisse werden immer noch als widernatürlich angesehen.

Allerdings zeigt uns die Natur bei näherem Hinschauen, dass das nicht stimmt: Auch sie sieht intergeschlecht-



© Benson Kua

Längst weht die Regenbogenfahne zu besonderen Anlässen auch vor manchen Rathäusern in Deutschland

liche Menschen vor; also Menschen, deren Geschlecht nicht entsprechend dem Zweiermodell aufgrund von äußeren Merkmalen wie Geschlechtsteilen oder Hormonen oder inneren Organen eindeutig ist. Spätestens hier wird deutlich, dass die angeblich natürlichen Normen in Wirklichkeit gesellschaftlich definiert werden. Und: im schlimmsten Falle tödliche Auswirkungen haben. Die Selbstmordrate unter homosexuellen und geschlechternonkonformen SchülerInnen ist deutlich höher als unter jenen, die sich der sexuellen Norm entsprechend definieren.

In verschiedenen Bereichen unserer Gesellschaft wird die Frage nach sexueller Identität unterschiedlich beantwortet. So wird weithin angenommen, dass in Tanz- und Ballettensembles viele schwule Männer zu finden sind. In der Bundesliga hingegen soll es bis 2015 nur einen schwulen Mann gegeben haben; und auch das erst seit wenigen Jahren.

Verstecken und Anderssein sind schmerzhaft. Wenn ein Junge und ein Mädchen zusammenkommen, dann halten sie meist Händchen oder küssen sich in der

Öffentlichkeit. Und niemand sagt: „Krass! Heteros! Wie konnte das passieren? Was hat sie heterosexuell gemacht? Und wie mutig, dass sie das so zeigen! Was die wohl im Bett machen!“ Stattdessen heißt es schlicht: „Guck mal, die sind ein Paar.“

### **Selbstbestimmte Sexualität**

Falls du heterosexuell bist, hat dich wahrscheinlich noch niemand gefragt, seit wann du das weißt. Falls du nicht transgener bist, hat dich wahrscheinlich noch niemand gefragt, woher du weißt, welches dein Geschlecht ist. Ausgrenzung bedeutet auch, den Betroffenen immer wieder diese Fragen zu stellen. Denn sie demonstrieren: Du bist anders, wirst als anders markiert, du gehörst nicht dazu, du musst deine Identität vor Fremden darlegen. Solche Fragen verletzen.

Wie viele andere Eigenschaften ist unsere sexuelle Identität im Laufe unseres Lebens wandelbar. Was uns heute gefällt, mag morgen nicht mehr in unserem Sinne sein – das gilt für sexuelle Vorlieben genau wie für den Musikgeschmack. Alles, worauf wir selbst und



Müssen sich häufig immer noch erklären: Kinder mit zwei Müttern

unser Gegenüber aus freien Stücken Lust haben, ist normal und gut. Wichtig ist, dass wir auf uns selber hören und aufeinander achten.

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) schreibt den Schutz vor Diskriminierung fest. Wann immer Menschen wegen ihrer sexuellen Identität ausgeschlossen, verletzt oder erniedrigt werden, ist es nicht nur aus humanitären, sondern auch aus rechtlichen Gründen geboten, dagegen einzutreten. Das gilt für alle diskriminierten Menschen, für SchülerInnen ebenso wie für LehrerInnen.

Wird in der Klasse jemand wegen seiner sexuellen Orientierung beschimpft, ist entscheidend, nicht passiv zu bleiben, sondern Partei für die Opfer von Diskriminierung zu ergreifen. Dies macht einen entscheidenden Unterschied für die Betroffenen. Der US-amerikanische Bürgerrechtler Martin Luther King sagte einmal: „Am Ende werden wir uns nicht an die Worte unserer Feinde erinnern, sondern an das Schweigen unserer Freunde.“ Ein Mensch, der zum Opfer gemacht wird, kann die diskriminierende Situation unbeschadet oder gar gestärkt verlassen, wenn sich andere solidarisieren und für ihn einsetzen.

Damit Homosexualität, Intergeschlechtlichkeit und Transgender nicht länger unsichtbar oder Zielscheibe von Verachtung und Spott sind, sollte die Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten in allen Jahr-

gangsstufen verankert werden, und das altersgemäß. Wenn anstelle der traditionellen Konstellation der „Mutter-Vater-Kind-Familie“ selbstverständlich andere Lebenswirklichkeiten in Bildformen und Sachtexten wertschätzend vorkommen, trägt das zur Enttabuisierung bei. Ebenso wichtig sind sexualpädagogische Ansätze, bei denen PädagogInnen offen und authentisch mit Kindern, die am Beginn ihrer Pubertät stehen, über ein Coming-out, über Liebe, Partnerschaft und Reaktionen ihres Umfeldes berichten.

Nach vorsichtigen Schätzungen liegt der lesbisch-schwule Anteil an der Gesamtbevölkerung bei rund zehn Prozent. Dabei nehmen Kinder und Jugendliche ihre gleichgeschlechtlichen Gefühle schon sehr früh wahr. Eine Studie aus Australien belegt, dass 85 Prozent der befragten lesbischen und schwulen Jugendlichen sich bis zum Alter von 15 Jahren und 60 Prozent bis zum Alter von 13 Jahren ihrer sexuellen Orientierung bereits bewusst waren. Lesbische Mädchen und schwule Jungs befinden sich also in jeder Kindergruppe, ohne dass sie ohne weiteres zu erkennen wären.

Leider ist der offene Umgang mit sexueller Vielfalt im Alltag der Grundschule kein gesellschaftlicher Konsens. Konservative oder rechtspopulistische KritikerInnen einer sexuellen Frühaufklärung an Grundschulen schüren mit ihren populistischen Thesen von „Frühsexualisierung, Umerziehung und Genderwahn“ unter dem Deckmantel des Kinderschutzes Ängste unter Eltern

Der Lesben- und Schwulen-  
verband in Deutschland  
betreibt Aufklärungsarbeit



und PädagogInnen. Ein Irrtum mit fatalen Folgen. Denn eine emanzipatorische und Vielfalt bejahende Sexualerziehung, die die Grenzen von Kindern und Jugendlichen beachtet, vermittelt nicht nur Wissen über die menschliche Sexualität. Sie ermöglicht zugleich Kindern und Jugendlichen die Wahrnehmung eigener Bedürfnisse und die Fähigkeit zur Kommunikation darüber. Alles Voraussetzungen, um sich kompetent und wirkungsvoll gegen Homophobie, sexuelle Übergriffe und Missbrauch zu wehren.

### **Familienbilder im Wandel**

„Aber ein Kind braucht doch eine Mutter und einen Vater!“ – traditionelle Vorstellungen wie diese, wie sie in konservativen Kreisen regelmäßig geäußert werden, haben mit den Lebensrealitäten von Regenbogenfamilien wenig zu tun. Sie zeigen aber, dass es mit Blick auf Geschlechter- und Familienbilder noch eine Menge Handlungsbedarf gibt.

Die Regenbogenfamilie, 2009 in den ‚Duden‘ aufgenommen, bezeichnet Familien, in denen sich mindestens ein Elternteil als lesbisch, schwul, queer oder transgener definiert. Aber Regenbogenfamilie ist nicht gleich Regenbogenfamilie; in ihrer Entstehung, ihren rechtlichen Möglichkeiten und in der gesellschaftlichen Wahrnehmung können sie sich erheblich voneinander unterscheiden. So gibt es Lesben und Schwule, die ihren Kinderwunsch mithilfe von Mehrelternkonstellationen


zwischen Schwulen und Lesben oder von Samenbanken und Kinderwunschkliniken, oder durch private Samenspende, durch Pflegschaft oder Adoption, erfüllen. Andere Kinder in Regenbogenfamilien stammen aus früheren heterosexuellen Beziehungen.

### **Regenbogenfamilien in der Schule**

Ein großes Thema für Regenbogenfamilien ist der gleichsam permante Zwang zum Coming-out, da Familie in der öffentlichen Wahrnehmung oft noch heterosexuelle Familie bedeutet. Die Abweichung von der Norm zu erklären, kann zwar Spaß machen, aber auch zum Stressfaktor werden, wird doch die Frage nach dem Vater und dem männlichen Element beziehungsweise der Mutter und dem mütterlichen Element an schwule und lesbische Paare ständig herangetragen. Immer wieder müssen sie unter Rückgriff auf wissenschaftliche Studien erklären, dass sich Kinder in ihren Familien gut entwickeln, dass ein gutes Familienklima und eine harmonische Elternbeziehung und nicht das Geschlecht der Eltern das Wichtigste für ein gutes Aufwachsen sind.


Und wie sehen Kinder aus Regenbogenfamilien ihre Familien? Mit welchen Befürchtungen oder Reaktionen setzen sie sich auseinander und was erleben sie als unterstützend? Viele wünschen sich, einfach als Kinder mit altersgemäßen Wünschen, Träumen und Ängsten wahrgenommen und mit ihren Eltern in der Schule als normale Familie angesehen zu werden. ■


## Für den Unterricht

  
**Wer liebt hier wen?**

Die Menschen verlieben sich auch alle unterschiedlich. Es gibt Mädchen, die verlieben sich in Jungs. Es gibt aber auch Jungs, die verlieben sich in Jungs. Dann gibt es Jungen und Mädchen, die sich immer anders verlieben, mal in Jungs und mal in Mädchen. Und Mädchen, die sich immer in Mädchen verlieben.

Damit es nicht zu kompliziert wird, gibt es bestimmte Wörter, die man dafür benutzen kann:





Auch Erwachsene sind heterosexuell, bisexuell und homosexuell, also schwul oder lesbisch. Schwule Männer können Papas, Lehrer, Trainer, Politiker und Fußballer sein. Lesbische Frauen können Mamas, Chefinnen, Lehrerinnen, Elektrikerinnen, Sängerinnen und Fernsehmoderatorinnen sein. In wen sich jemand verliebt, hat nichts damit zu tun, welchen Beruf eine Person hat, was sie gerne mag oder wie sie aussieht.

Es gibt Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die wachsen als Junge oder Mädchen auf, finden aber, dass es nicht zu ihnen passt, als was sie aufwachsen - Jungen, die finden, dass sie lieber ein Mädchen wären, Mädchen, die lieber ein Junge wären. Manche verhalten oder kleiden sich auch so. Auch das ist nur eines der vielen Dinge, in denen wir uns unterscheiden.

© LSVD

## Was heißt hier schwul?

Wer kennt das nicht aus dem Schulalltag: Wenn Kinder und Jugendliche sich abweichend von traditionellen Geschlechterrollen verhalten, werden sie als „Schwuchtel“, „Lesbe“ oder „Homo“ abgewertet oder Jungen als „Mädchen“ beschimpft. Homophobe und sexistische Äußerungen können für die Betroffenen gravierende phy-

sische und psychische Folgen haben; geschehen sie über einen längeren Zeitraum, handelt es sich um Mobbing. Der Lesben- und Schwulenverband Berlin-Brandenburg hat in Kooperation mit der Berliner Schulverwaltung einen Arbeitsbogen für SchülerInnen an Grundschulen sowie eine begleitende Ausgabe für Lehrkräfte konzipiert, in

denen das Thema aufgegriffen wird. Mit seiner Hilfe werden SchülerInnen der Grundschule gut über homophobes Mobbing informiert. Das Material ist auf der Homepage des Verbands verfügbar oder wird auf Anfrage an Schulen kostenlos zugeschickt. Download unter:

[www.berlin.lsvd.de/downloads](http://www.berlin.lsvd.de/downloads)

## Material



### Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Die bestens strukturierte Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe eignet sich gut für die Förderung eines akzeptierenden Umgangs mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in schulischen und anderen pädagogischen Einrichtungen. Sie bietet Basiswissen zu den Themen Sexuelle Orientierung und

Geschlechtsidentität, ebenso wie zu so genannten Regenbogenfamilien und zur psychosozialen Situation queerer Jugendlicher. Auch gebündeltes Hintergrundwissen zur Differenzierung zwischen „Sex“ und „Gender“ sowie zu Intersexualität wird verständlich vermittelt. Und es finden sich zahlreiche Tipps, Handlungsstrategien und

Hinweise auf Materialien und Kooperationspartner, um die Themen in der Schule nachhaltig zu verankern.

„Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe“, Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat, Berlin 2012, 146 Seiten

### Luzie Libero und der süße Onkel

Luzie ist in den Ferien bei ihrer Oma und geht mit ihrem Lieblingsonkel Tommy ins Café und ins Schwimmbad. Alles ist wunderbar. Doch dann taucht Günther aus Waldwimmersbach auf, ein Langweiler mit doofen Haaren, der Luzie im Weg und offenbar Tommys Lebensgefährte ist. Luzie setzt alles daran, ihn loszuwerden. Doch Gün-

ther hat eine winzige Chance, Luzies Interesse zu wecken: Auch er ist ein leidenschaftlicher Fußballer! Dass Luzie, obwohl sie ein Mädchen ist, stets mit ihrem Fußball unterwegs ist und Tommy sich in einen anderen Mann verliebt, wird dabei als Selbstverständlichkeit dargestellt. Erzählt wird stattdessen eine Geschichte über Ei-

fersucht und den Umgang damit. Eine Geschichte aus Schweden über ein cooles Mädchen, unproblematisierte Homosexualität und ernst genommene Kindergefühle. Ab 4 Jahren.

Pija Lindenbaum: „Luzie Libero und der süße Onkel“, vierfarbiges Bilderbuch, Beltz und Gelberg, Weinheim 2007, 40 Seiten

### König & König

Immer wieder bewegen Königskinder unser Herz, auch wenn das gute alte Märchen von Prinz und Prinzessin, die sich irgendwann finden und bis an ihr Lebensende glücklich sind, altmodisch geworden ist. Zahlreich sind daher die feministischen Bilderbuchmärchen, in denen eine aufmüpfige Prinzessin sich weigert, zu heiraten. Nun kommt

aus den Niederlanden eine neue Variante: Eine alte Königin will endlich in Pension gehen und drängt den Kronprinzen zur Heirat. Dem will keine Braut so recht gefallen – bis eine mit ihrem Bruder erscheint. Mit dem funkt es dann endlich. Auch hier zählt „nur die Liebe“; alle sind glücklich mit einer Lösung, die ebenso einfach wie

in Märchen unüblich ist: eine royale Hochzeit von zwei Männern. So wird ein höchst traditionelles Thema mit einer unkonventionellen Auflösung verknüpft.

Linda de Haan, Stern Nijland: „König & König“, Gerstenberg Verlag, Hildesheim 2014, 32 Seiten

# Religion und Diskriminierung

„Jeder Mensch stellt die Frage, woher er kommt und wohin er geht. Es sind die Religionen, die auf diese Menschheitsfrage eine Antwort geben wollen. Da aber noch nie ein Mensch nach dem Tod zurückgekehrt ist, um aus dem Jenseits zu berichten, und da noch niemand den Urheber des Universums gesehen hat, gibt es viele Antworten und viele Religionen. Eine Einigung scheint nicht möglich.“ So formulierte es die Theologin Uta Ranke-Heinemann in ihrem Grußwort zu unserem Themenheft ‚Religion und Diskriminierung‘.

Leider haben sich Anhänger der verschiedenen Religionen in der Geschichte nicht immer damit zufriedengegeben, Antworten auf die großen Menschheitsfragen gefunden zu haben, die zu ihnen selbst passen. Stattdessen erheben manche seit jeher den Anspruch, die einzig möglichen Antworten auf alle existenziellen Lebensfragen zu haben: also im alleinigen Besitz der absoluten Wahrheit zu sein. Sie argumentieren, alle, die nicht so glauben und denken wie sie, hingen falschen Vorstellungen an. Wer so denkt, startet immer wieder Versuche, religiös Andersdenkende von seiner Sicht zu überzeugen. Manche schrecken dabei auch vor Gewalt nicht zurück.

## Religiös motivierte Gewalt

Religiös motivierte Gewalt ist auch heute aktuell; wie aktuell, sehen wir täglich in den Nachrichten. Anfänge erleben wir aber auch in unserer Umgebung; wenn zum Beispiel auf Schulhöfen Diskriminierung immer öfter religiös begründet wird: Christen seien Schweinefresser und unrein, Juden dreckig, Muslime Terroristen oder so ähnlich. Welch gefährliche Entwicklung derartige Haltungen nehmen können, die nur zunächst als harmlose Bemerkungen daherkommen, lehrt die Geschichte: Millionen Menschen, vor allem Angehörige von jeweiligen Minderheiten, wurden in zahlreichen Ländern über die Jahrhunderte im Namen verschiedener Religionen getötet.

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* unterstützt die Schulen darin, erfolgreich gegen jede religiös begründete Abwertung von Menschen vorzugehen. Dafür ist nicht nur wichtig, dass wir uns Wissen über die unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen aneignen. Auch Kenntnisse darüber, wie Religionen für politische Ziele missbraucht werden, sind unerlässlich. Die Herausforderung für das Courage-Netzwerk wie

für alle anderen Sensibilisierten ist dabei eine doppelte: Zum einen gilt es die im Grundgesetz verankerte Glaubensfreiheit zu schützen, zum anderen zu erkennen, wo Menschen, die sich auf ihre Glaubensfreiheit berufen, die Menschenrechte von anderen verletzen.

Religionsfreiheit ist ein Grund- und Menschenrecht. Sie besteht vor allem in der Freiheit eines Menschen, seine Glaubensüberzeugung oder ein weltanschauliches Bekenntnis frei zu bilden und seine Religion oder Weltanschauung ungestört auszuüben. Diese so genannte positive Religionsfreiheit ist zu schützen und zu verteidigen, sie beinhaltet das Recht, eine Religionsgemeinschaft zu gründen, sich ihr anzuschließen sowie an kultischen Handlungen, Feierlichkeiten oder sonstigen religiösen Praktiken teilzunehmen.

Zur Religionsfreiheit gehört auch, dass sich Gläubige zur Ausübung ihrer Rituale und religiösen Praktiken geeignete Gebäude wie Synagogen, Kirchen, Moscheen, Cem-Häuser oder Tempel errichten können. Dieses Menschenrecht zu schützen sind staatliche Organe verpflichtet, unabhängig davon, welches Verhältnis einzelne Mitglieder der Gesellschaft zu Religion im Allgemeinen und zu einer bestimmten Religion im Besonderen pflegen.

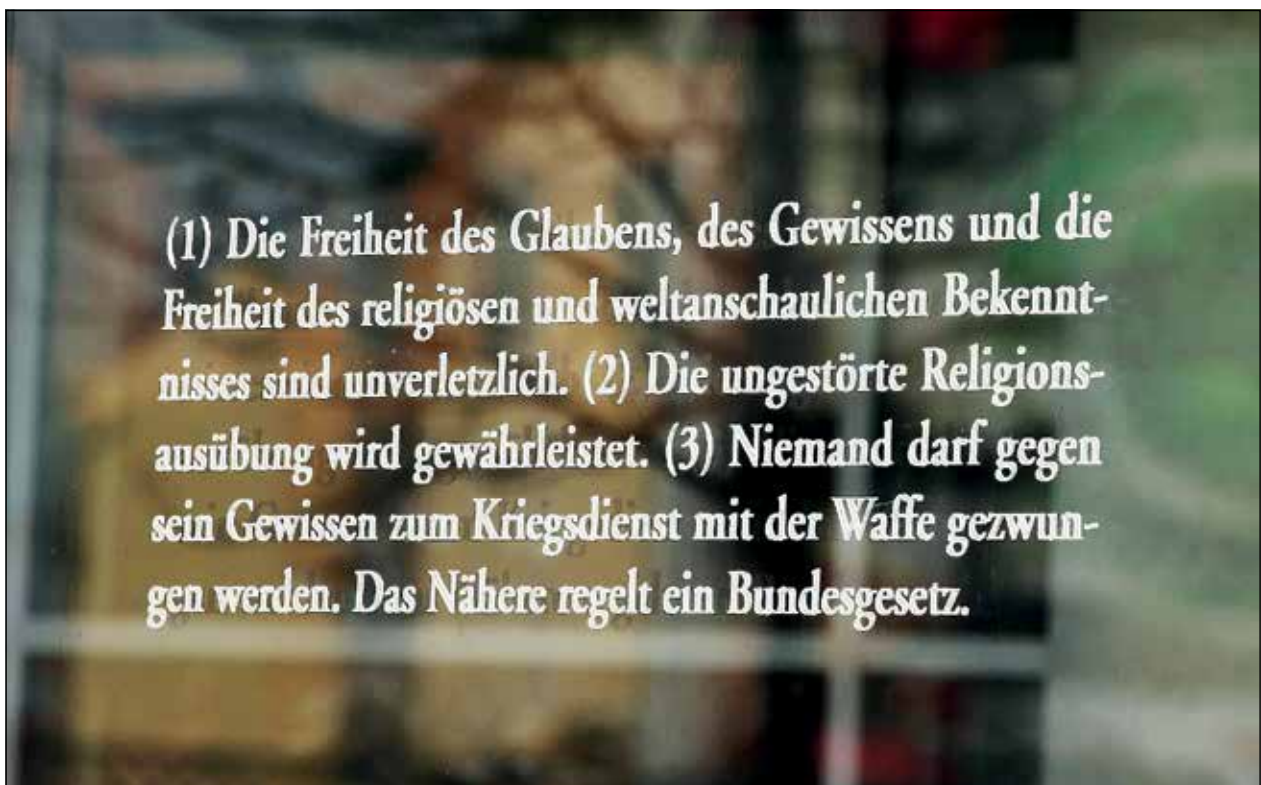
Doch auch die negative Religionsfreiheit wird vom Recht auf Religionsfreiheit gedeckt: Diese definiert, auch Mitglied keiner Religionsgemeinschaft sein zu dürfen sowie das Recht, eine Religionsgemeinschaft zu verlassen. Sie beinhaltet auch, dass niemand zur Teilnahme an kultischen Handlungen, Feierlichkeiten oder sonstigen religiösen Praktiken genötigt werden darf. Auch diese Freiheit muss verteidigt und geschützt werden.

## Religionsfreiheit in der Welt

In der Praxis ist es um die Religionsfreiheit in der Welt schlecht bestellt. Nach einer Studie des Washingtoner Meinungsforschungsinstituts Pew Research Center aus dem Jahr 2014, die auf Daten von 2007 bis 2012 basiert, ist die Liste der Diskriminierungen aufgrund religiöser Orientierungen in vielen Ländern lang. Sie beinhaltet vor allem:

- Verbale Tötlichkeiten gegenüber religiösen Gruppen durch Gruppen, Organisationen oder Individuen;





© picture alliance

„Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet“, steht im Grundgesetz. Und? Ist das wirklich so?

- physische Gewalt gegen religiöse Gruppen bis hin zu Terrorakten und bewaffneten Konflikten;
- Verbote, Sakralbauten zu errichten;
- Entweihung oder Zerstörung von Moscheen, Tempeln, Kirchen, Synagogen, Schreinen oder Friedhöfen;
- Verbote, die entsprechende Glaubenspraxis auszuüben;
- Berufsverbote für Gläubige;
- Verhaftungen, Enteignungen, Internierungen und Tötungen Gläubiger;
- Erlasse, die eine Konversion oder die Abkehr von Religionen hart bestrafen;
- die regelmäßige Benachteiligung religiöser Minderheiten im Bildungswesen, auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt.

In vielen Fällen sind es die Regierungen, die religiöse Gruppen diskriminieren. Auch die bevorzugte Behandlung einer oder mehrerer religiöser Gruppen gehört zum Repertoire staatlicher Diskriminierung. Viele Regierungen sind weit davon entfernt, allen Religionsgemeinschaften gleiche Rechte und Chancen einzuräumen.

ChristInnen und MuslimInnen gemeinsam stellen die Hälfte der Weltbevölkerung. Und sie sind laut der Pew-Studie am häufigsten von religiöser Diskriminierung betroffen: Christen in 110 und Muslime in 109 von 198 Ländern. Juden, die weniger als 1 Prozent der Weltbevölkerung stellen, werden in 71 Ländern bedroht.

Religionsgemeinschaften sind aber nicht nur Ziel von Diskriminierungen. Sie können auch ihrerseits diskriminieren – das gilt für Juden, Christen, Muslime, Hindus und andere gleichermaßen. Häufig werden religiöse Begründungen auch schlicht zur Legitimation von patriarchalen Dominanzansprüchen herangezogen. So tun sich beispielsweise alle Religionen schwer, Homosexualität als gleichberechtigte Lebensform zu akzeptieren, sexuelle Selbstbestimmung anzuerkennen und



© Fotolia

Frauen als gleichberechtigt zu betrachten. Bis heute sind uneheliche Kinder wie Geschiedene (das gilt vor allem für Frauen) in fast allen großen Religionsgemeinschaften diskriminiert. Nicht selten stehen sie unter massivem psychischen Druck oder werden gar verstoßen.

### **Innerreligiöse Auseinandersetzungen**

Auch die Ablehnung innerreligiöser Vielfalt und Differenz gehört zur Praxis der Diskriminierung durch Religionsgemeinschaften: Europa brauchte Jahrhunderte, bis sich Protestanten, Orthodoxe und Katholiken gegenseitig akzeptierten. Im 16. und 17. Jahrhundert kosteten die innerchristlichen Religionskriege viele Millionen Menschen das Leben und entvölkerten vorübergehend ganze Landstriche, auch in Deutschland.

In Nordirland wie in den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien dauert das konfliktreiche innerchristliche Miteinander bis in die Gegenwart an. Innerhalb des Islam ist zum Beispiel der Bürgerkrieg im Irak von Konflikten zwischen Sunniten und Schiiten geprägt; in der Türkei werden Aleviten vom sunnitischen Mehrheitsislam gesellschaftlich diskriminiert.

Auch Terrorismus und von Gruppen verübte Gewalt im Namen von Religionen hat viele Gesichter, die sich mal gegen andere, mal gegen Mitglieder der gleichen Religion richten: Die Extremisten des selbsternannten Islamischen Staats in Syrien und dem Irak metzeln bei ihrem Vormarsch außer Christen und Jesiden auch Schiiten sowie Sunniten nieder, während schiitische Milizen die sunnitische Zivilbevölkerung terrorisieren. Die al-Shabab-Milizen in Somalia und Kenia töten brutal jene MuslimInnen, die ein in ihren Augen unislamisches Leben führen; das Gleiche gilt für Boko Haram

in Nigeria. Ein muslimischer Mob zündete während der arabischen Revolution in Ägypten vor allem koptische Kirchen an. Und in Myanmar und in Sri Lanka kommt es immer wieder zu Ausschreitungen radikalisierten Buddhisten gegenüber Moscheen und Geschäften von MuslimInnen.

Selbstverständlich darf in einem demokratischen Gemeinwesen jeder und jede Religionen in Gänze oder in Teilen kritisieren. Wenn demokratische Spielregeln eingehalten werden, müssen Kirchen und Religionsgemeinschaften das aushalten. Legitime Kritik endet jedoch dort, wo Ressentiments beginnen. Wenn in kollektiver Obsession beispielsweise „der Islam“ dämonisiert wird, werden die Grenzen einer durch die Meinungsfreiheit gedeckten Islamkritik eindeutig überschritten. Reale, hochproblematische Phänomene einzelner Gruppen auf die Gesamtheit der Konfession oder Religion zu übertragen, ist Rufmord. Das Strafgesetzbuch sanktioniert in Paragraph 166 die „Beschimpfung von Bekenntnissen, Religionsgemeinschaften und Weltanschauungsvereinigungen“. Auch wenn Fundamentalisten, denen es nicht um Glauben, sondern um politische Macht geht, die von ihnen ausgeübte Gewalt mit religiösen Argumenten verknüpfen, ist das nicht akzeptabel.

Klar ist: Die Auseinandersetzung mit Religionen setzt Einiges voraus; etwa Sachlichkeit und Fairness, die Überprüfung von Fakten und Quellen, das Unterscheidungsvermögen zwischen Religion, kultureller Tradition und Fundamentalismus, die Akzeptanz von Einwanderern als gleichberechtigt und die Bereitschaft, seine Meinung zu ändern, wenn sie sich als falsch herausstellt. All das allerdings sind Voraussetzungen, die in einer Zivilgesellschaft, die die Menschenrechte ernst nimmt, eigentlich selbstverständlich sein sollten. ■

## Material



### Diskriminierung: Religion

Seit jeher gehören Religionen zur Menschheitsgeschichte. Ohne Zweifel können sie viel zum inneren Frieden einer Gesellschaft beitragen. Allerdings können Menschen, die ihre Religion mit der Aura der einzig göttlichen Wahrheit versehen und anderen das Recht auf ein Leben ohne religiöse Zwänge absprechen, ihren

Mitmenschen das Leben zur Hölle machen. Das Themenheft zeigt, wie die fünf Weltreligionen Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam mal selbst diskriminierende Haltungen vertreten und Andersgläubige verfolgen, aber auch wie ihre eigenen Anhänger verfolgt werden. Religionsübergreifende Phänomene

wie Fundamentalismus werden erklärt und Antworten auf die Frage gesucht, wie ein friedliches Miteinander von Menschen verschiedener Religionen gemeinsam mit Atheisten gestaltet werden kann.

*Themenheft 'Diskriminierung: Religion', Bundeskoordination SOR-SMC, 6. Auflage Berlin 2011, 52 Seiten*

### Fußball, Gott und echte Freunde

Die drei besten Freunde Christopher, David und Kerim, die der katholischen, der muslimischen und der jüdischen Gemeinde ihrer Stadt angehören, finden die Idee total doof: Auf einem von ihrem Sportlehrer im Rahmen der Woche des Dialogs organisierten jüdisch-christlich-muslimischen Fußballturnier sollen die St. Josefs

Kicker gegen den FC Shalom und die Yunus-Kicker gegeneinander antreten. Schließlich verläuft das Turnier ganz anders als geplant – fanatische Fans und die Zusammenstellung der Büfett-Speisen sorgen für heftigen Streit unter den gläubigen Erwachsenen. Mit Witz und Respekt wird die Auseinandersetzung mit den Weltre-

ligionen Christentum, Islam und Judentum angeregt sowie Unterschiede wie gemeinsame religiöse Wurzeln hervorgehoben. Geeignet für die Klassen 3 bis 5.

*Aygen-Sibel Çelik: 'Fußball, Gott und echte Freunde', Arena-Verlag, Würzburg 2009, 120 Seiten  
Download von Material unter:  
[www.arena-verlag.de](http://www.arena-verlag.de)*

### Wer bin ich? Wer bist du?

Die auf zehn Bände angelegte Reihe legt den Fokus auf die lebensweltlichen Dimensionen von Religion in einer Schule, die sich inklusiv versteht und interreligiösen Unterricht durchführt. Als didaktisch-methodischer Anknüpfungspunkt des ersten Bandes für die Klassen 1 bis 3 dient die Metapher von einer Seefahrt. Konsequenter

werden darin interreligiös angelegte Unterrichtsmaterialien und Verlaufspläne für den Unterricht vorgestellt, die Kindern helfen, sich in der neuen Welt Schule gut zurechtzufinden. Die Kinder werden zudem angeregt, sich spielerisch mit ihrer Einzigartigkeit, mit Angst und Vertrauen, Gemeinschaft, Streiten und Verzeihen, Gott und Re-

ligionen auseinanderzusetzen und dabei auch eine eigene Haltung zur Religion zu entwickeln.

*Susanne von Braunmühl, Britta Kuß u.a. (Hrsg.): 'Interreligiös-dialogisches Lernen: ID 1. Wer bin ich? Wer bist du? Unterrichtsmaterialien für die Grundschule', Kösel Verlag, München 2014, 144 Seiten*

# Diskriminierung aufgrund des Alters

„Du bist so alt, wie du dich fühlst“, heißt es oft. Im Alltag gilt das allerdings nicht immer. Immer wieder werden Menschen benachteiligt oder ausgeschlossen, weil sie als zu alt oder zu jung betrachtet werden. Nicht immer, aber manchmal, ist dieses gesetzlich festgeschrieben: In welchem Alter jemand rauchen, an Wahlen teilnehmen oder ein Auto fahren darf, ist per Mindestalter geregelt. Auch ein Höchstalter gibt es; vor allem, wenn es um die Zugehörigkeit in dieser oder jener Organisation geht. Allerdings gilt auch: Altersgrenzen sind gesellschaftlich verhandelbar. Sie ändern sich mit der Zeit und sagen kaum etwas über die tatsächlichen Fähigkeiten einer Person aus.

## Grünschnabel und altes Eisen

Die gesetzlich erlaubte Ungleichbehandlung dient in der Regel – wie beim Mindestalter für Alkoholkonsum – dem Schutz von Minderjährigen. Im Alltag gibt es allerdings Situationen, in denen das Alter einer Person auch dann eine Rolle spielt, wenn dies eigentlich nicht beabsichtigt oder sogar verboten ist. Zum Beispiel wird die gesellschaftliche Rolle unserer Gesellschaft stark mit beruflichem Erfolg verknüpft. Wenn Menschen aufgrund ihres Alters vom Berufsleben ausgeschlossen werden, sind die individuellen Folgen für sie mehrschichtig und gravierend: nicht nur ökonomisch, sondern auch im Hinblick auf ihre Anerkennung.

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) bietet seit 2006 eine rechtliche Grundlage, um der Diskriminierung aufgrund von Alter in der Arbeitswelt entgegenzuwirken. In der Praxis ist es allerdings sehr häufig nicht einfach, nachzuweisen, dass das Alter der Hauptgrund für die Ungleichbehandlung war.

Das Thema Altersdiskriminierung oder Ageismus (engl.: *age*; Alter) ist nicht neu. In zwei aufeinanderfolgenden Jahren wurden 1995 und 1996 die Begriffe „Altenplage“ und „Rentnerschwemme“ zu Unwörtern des Jahres erklärt. Das wurde durch das „Sozialverträgliche Frühableben“ im Jahr 1998 noch übertroffen. Es bezog sich auf eine zweifelhafte Kosten-Nutzen-Rechnung, laut der Menschen mit Erreichen des Rentenalters die Gesellschaft angeblich mehr kosten als sie erwirtschaften. Die Botschaft, die solche Begriffe vermitteln, lautet: „Alte“ sind eine Belastung und bedrohen den Wohlstand unserer Gesellschaft. Immer wieder werden von Medien und Politik Horrorszenarien beschworen, in denen

junge und alte Menschen gegeneinander aufgebracht werden. Die Schlagwörter lauten: „Krieg der Generationen“, „demografischer Wandel“ oder „Überalterung der Gesellschaft“. Auf Basis zweifelhafter Prognosen werden zulasten von Älteren Vorurteile geschürt. Das Bild vom jungen Arbeitnehmer, der drei RentnerInnen auf seinen schmalen Schultern tragen muss, hat sich längst in unser Gedächtnis eingebrannt; insbesondere die gesundheitliche Versorgung der älteren Generation wird nicht als Herausforderung, sondern als Zumutung für die Gesellschaft dargestellt. Ihre Würde spielt in diesen Darstellungen kaum eine Rolle.

Persönliche Begegnungen helfen beim Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung. So bietet etwa eine Partnerschaft mit einer Seniorenresidenz in Schulsnähe eine gute Grundlage, sich kennenzulernen und Verständnis füreinander zu entwickeln. Das Gleiche gilt für eine Einladung an Großeltern, damit sie der Klasse von ihrer eigenen Schulzeit und ihrem Alltag erzählen.

## Mut zu neuen Wegen

In Deutschland steigt die durchschnittliche Lebenserwartung seit Jahrzehnten; zurzeit liegt sie bei 81 Jahren. Wir haben Glück und leben ohne Krieg, Seuchen oder Hunger; die medizinischen Fortschritte lassen hoffen, dass die Kurve weiter ansteigt. Dann hätte, wer heute geboren wird, gute Chancen, älter als 100 zu werden.

Viele Menschen freuen sich über diese Entwicklung und suchen nach praktischen Lösungen, die das Miteinander von Menschen aller Altersstufen fördern können. Unkonventionelle Formen des Zusammenlebens, zum Beispiel in Mehrgenerationenhäusern, ermöglichen alten wie jungen Menschen ein selbstbestimmtes Leben. In ihnen werden Ältere aktiv ins öffentliche Leben einbezogen und bringen ihre Talente ein; die Jungen können von den Älteren lernen, aber sie auch in Dingen unterstützen, die sie nicht (mehr) so gut können.

Längst hat auch die Industrie erkannt, dass die Nachfrage nach altersgerechten Gebrauchsgegenständen floriert. Technische Geräte werden entwickelt, die den Alltag im Alter erleichtern. Neben Hilfsmitteln, die speziell auf die Bedürfnisse Älterer zugeschnitten sind, werden im Rahmen dieser Entwicklung auch barrierefreie Produkte entwickelt, die alle nutzen können. Dazu gehören, ohne dass uns das bewusst ist, die mit



© picture alliance

Ob jung oder alt: Alle Menschen haben das gleiche Recht, gehört zu werden

einer Hand zu bedienende Salatschleuder ebenso wie der Niederflurbus. Praktisch für alle sind auch sprechende Waagen und Leselupen an Einkaufswagen im Supermarkt; oder auch Ansagen der nächsten Station in öffentlichen Verkehrsmitteln.

Von Erwachsenen hört man oft, dass sie sich nach ihrer Kindheit zurücksehnen. Dabei trägt der Eindruck, die Kindheit sei grundsätzlich eine unbeschwertere Zeit. So schwingt in dem Satz „Wir sind doch hier nicht im Kindergarten!“ auch eine Diskriminierung mit, die alle Kinder trifft, unabhängig von Herkunft, Hautfarbe oder Geschlecht. Gemeint ist ein angeblich unreifes Verhalten, das nicht erwachsen ist – und folglich nicht ernstzunehmen. Nun haben wir uns daran gewöhnt, dass Kinder von Erwachsenen bevormundet werden. Einige Regeln, die Erwachsene den Kindern vorgeben, sind sicherlich auch unverzichtbar, denn sie dienen dazu, die Kinder vor Gefahren zu schützen. Andere aber haben keinerlei Schutzfunktion, sind aber übergriffig und für die Betroffenen verletzend. Dies beginnt häufig schon mit der herablassenden Art, wie Erwachsene mit Kindern sprechen.

### **Fachbegriff Adulthood**

Adulthood (engl.: *adult*; erwachsen) bezeichnet die Diskriminierung jüngerer Menschen, also die Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen oder zwischen jüngeren und älteren Kindern. Adulthood wirkt sich unterschiedlich auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus. Bei manchen führen frühe Diskriminierungserfahrungen zu aggressivem Verhalten, bei anderen zur gefühlsmäßigen Abstumpfung und zur Resignation. Sie nehmen sich selber nicht ernst und gewöhnen sich daran, sich als weniger wertvoll, nutzlos und nicht vertrauenswürdig zu betrachten und zu benehmen.

Adulthood beschneidet das Selbstvertrauen. Lieber nichts machen und die eigene Meinung nicht mehr ehrlich und offen bekunden als sich vor Erwachsenen „zu blamieren“. Wen wundert's, wenn Kinder und Jugendliche dann auch „adulthood“ gegen noch Jüngere werden: wenn etwa Ältere auf dem Schulhof Jüngere herumkommandieren und die nur darauf warten, endlich selbst die nächste Generation so zu behandeln.

Es ist nicht einfach zu bestimmen, wo Adultismus anfängt. Wenn ein Dreijähriger im Winter keine Sandalen anziehen darf? Wenn eine Dreizehnjährige nicht entscheiden darf, auf welche Schule sie geht? Im Prinzip muss die Antwort sich an dem Unterschied zwischen „jung sein“ und „jung gehalten werden“ orientieren. Von Adultismus ist immer dann zu sprechen, wenn Macht auf Kinder aufgrund des Altersunterschiedes ausgeübt wird und damit ihre Rechte missachtet werden.

Adultismus wirkt zudem wie eine Grundlage für andere Ungleichwertigkeitsideologien wie Rassismus oder Sexismus. Durch ihn lernen Kinder früh und von Bezugspersonen, zu denen sie oft eine enge emotionale Bindung haben, dass Unterdrückung in Ordnung ist – und wenden dieses Muster dann auf andere Gruppen an. Wird Adultismus von jungen Menschen akzeptiert, heißt das, dass sie ihren Gerechtigkeitssinn verleugnen. Denn schon junge Kinder können sehr gut zwischen gut und böse, fair und unfair unterscheiden. Sehen sie, dass ihr Sinn dafür nicht akzeptiert wird, weicht ihr Selbstvertrauen schnell einer Angst vor der Macht der Erwachsenen.

## Kinder haben Rechte

Welche Rechte haben Kinder? Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, die von Deutschland 1992 – wenn auch unter einem erst 2010 zurückgenommenen Vorbehalt zu den Rechten von Flüchtlingskindern – ratifiziert wurde, gibt eine Antwort. Der 20 Seiten lange Text wurde von der UN-Kinderrechtsorganisation UNICEF in zehn Grundrechten zusammengefasst:

1. Das Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung
2. Das Recht auf einen Namen und eine Staatsangehörigkeit
3. Das Recht auf Gesundheit
4. Das Recht auf Bildung und Ausbildung
5. Das Recht auf Freizeit, Spiel und Erholung
6. Das Recht, sich zu informieren, mitzuteilen, gehört zu werden und zu versammeln



© Aris Papadopoulos

Kinderrechte: Kein Kinderspiel!

7. Das Recht auf Privatsphäre und gewaltfreie Erziehung
8. Das Recht auf Hilfe in Katastrophen und Notlagen, Schutz vor Vernachlässigung, Ausbeutung und Verfolgung
9. Das Recht auf eine Familie, elterliche Fürsorge und ein sicheres Zuhause
10. Das Recht auf Betreuung bei Behinderung

Seit dem Jahr 2012 haben Kinder, die sich in ihren Rechten verletzt fühlen, durch ein Zusatzprotokoll die Möglichkeit, einzeln oder in Gruppen beim UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes eine Beschwerde einzulegen. Dass nahezu alle Staaten sich verpflichtet haben, diese Rechte zu garantieren, hat allerdings nichts daran geändert, dass Kinderarbeit sowie Missbrauch und Misshandlungen von Kindern weltweit weiter an der Tagesordnung sind. ■

## Material



### Wahlrecht für Kinder

Wer Partizipation für Kinder und Jugendliche zu Ende denkt, kommt um die Frage des Wahlrechts für Unter-18-Jährige nicht herum. Mike Weimann, ein langjähriger Begleiter der Berliner Kinderrechtsgruppe K.R.Ä.T.Z.Ä. rollt in einer unterhaltsamen Streitschrift die Argumente von Befürwortern wie Gegnern des

Kinderwahlrechts auf. Um dem Vertrauensverlust junger Menschen in die Politik etwas entgegenzusetzen, plädiert er selbst für das aktive und passive Wahlrecht für Kinder als Möglichkeit politischer Teilhabe. Das Buch liefert Argumente zur Umsetzung sowie eine Liste häufig gestellter Fragen. Zudem setzt sich der Autor kritisch

mit Passagen der UN-Kinderrechtskonvention und dem diffusen Begriff des Kindeswohls auseinander. Eine spannende Argumentationshilfe für Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

Mike Weimann: ‚Wahlrecht für Kinder. Eine Streitschrift‘, Beltz, Weinheim 2002, 164 Seiten  
Bestellungen: [www.tologo.de/wahlrecht-fuer-kinder](http://www.tologo.de/wahlrecht-fuer-kinder)

### Altwerden ist das Schönste und Dümme, was einem passieren kann

Im Gegensatz zu früher gibt es heute für ältere und alte Menschen neue Freiheiten, aber auch neue Zwänge: Gesund muss man bleiben, topfit, leistungsfähig, selbstständig, mobil und offen für digitale Lebenswelten – bis ins hohe Alter. Der Verlust von Autarkie und Konsumfreude hingegen wird mit Nichtachtung bestraft oder

in Pflegeheimen wegorganisiert. Der Theologe und Soziologe Reimer Gronemeyer befasst sich mit der Frage, was uns das Alter eigentlich nimmt oder schenkt. In seinem mit wissenschaftlicher Expertise und dennoch sehr persönlich geschriebenen Buch stellt er die Frage: Wie wollen wir alt werden in einer Gesellschaft, die bis-

her keine Vorbilder für ein acht oder neun Jahrzehnte währendes Leben hat? Eine Orientierungshilfe für alle, die richtig alt werden wollen.

Reimer Gronemeyer: ‚Altwerden ist das Schönste und Dümme, was einem passieren kann‘, edition Körber-Stiftung, Hamburg 2014, 216 Seiten

### Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor

Wir sind nicht allein auf der Welt; und wir müssen zusammenhalten. Niemand weiß das besser als der in die Jahre gekommene Fuchs. Seine Klugheit gibt er an die jungen Füchse weiter, zeigt ihnen, wie man den Hunden des Jägers entkommt, aus Hühnern Braten macht oder Ziegen Fallen stellt. Eines Tages jedoch be-

ginnt der Fuchs, manches zu vergessen; bald findet er sich in seiner Welt nicht mehr zurecht. Das Bilderbuch erzählt voller Wärme und Humor, was es bedeutet, alt und vergesslich zu werden. Die Schlichtheit der Sätze und die raffinierte Bildersprache, die den Schmerz widerspiegelt, den der Fuchs erlebt, bringen Kindern das viel-

schichtige Phänomen Demenz nahe. Eine packende Fabel über das Altern, die Wirklichkeit alternder Menschen und über den Zusammenhalt der Generationen. Ab 4 Jahren.

Martin Baltscheit: ‚Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor‘, Beltz und Gelberg, Weinheim 2013, 40 Seiten

# Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft

Mit der Geburt werden uns nicht nur Augenfarbe, Körperbau und ein mehr oder weniger ausgeprägtes musikalisches Talent in die Wiege gelegt. Auch der Startpunkt unserer künftigen Rolle in der Gesellschaft wird uns mitgegeben; diese hängt bislang wesentlich davon ab, in welche ökonomischen und sozialen Verhältnisse wir geboren werden; in ein wohlhabendes oder armes Elternhaus.

Unser Grundgesetz mahnt in Artikel 3, Absatz 3: „Niemand darf wegen (...) seiner Abstammung, (...) seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft (...) benachteiligt oder bevorzugt werden.“ Dass die Realität anders aussieht, zeigen Studien, nach denen mehr als 2,5 Millionen Kinder und Jugendliche in Deutschland in Armut und sozialer Benachteiligung leben. Auch ein Blick auf die Bildungsbeteiligung zeigt das Ausmaß des Ausschlusses von Kindern und Jugendlichen von gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten: Von 100 Kindern, deren Eltern studiert haben (Akademikerkinder), studieren 77. Von 100 Kindern, deren Eltern nicht studiert haben (Arbeiterkinder), studieren laut Deutschem Studentenwerk nur 28; zum Abitur schaffen es von diesen allerdings doppelt so viele.

Die Bildungslaufbahn, die entscheidend für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt ist, wird zu wesentlichen Teilen durch den sozialen Status unserer Herkunftsfamilie bestimmt. In Deutschland wird diese Form der Diskriminierung erst seit der Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie im Jahr 2000 breiter diskutiert. Und nicht selten schwingt Abwertung der Menschen mit, wenn von „bildungsfernen Schichten“ oder „sozial Schwachen“ gesprochen wird.

## Klassismus

Der in Deutschland wenig bekannte Begriff Klassismus (engl.: Classism) stammt aus den USA. Seit dem späten 19. Jahrhundert bezeichnet er die Herabwürdigung von Menschen, die in Armut leben oder einfache Arbeiter sind. Der Begriff Klassismus bezeichnet eine Ideologie der Ungleichwertigkeit, die Menschen je nach Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht als mehr oder weniger wertvoll wertet.

Die soziale Herkunft unserer Vorfahren scheint uns auch nach vielen Generationen noch anzuhängen. So werden auch Kinder, die bereits in dritter Generation

deutsche Staatsbürger sind, auf die Herkunft ihrer Großeltern festgelegt und zu Türken, Italienern oder Russen erklärt. Und Jahrzehnte nach der Vereinigung der Bundesrepublik mit der DDR beschimpfen sich manche immer noch als Ossi oder Wessi.

Je nach sozialer Herkunft entwickeln sich Kinder bereits im frühesten Alter unterschiedlich. Manche lernen schon als Dreijährige Mandarin und Klavierspielen. Andere können zuhause niemanden fragen, wenn sie bei den Hausaufgaben nicht weiterkommen oder dürfen nach dem Nachhausekommen die Wohnung zum Spielen nicht mehr verlassen, weil sie auf jüngere Geschwister aufpassen müssen. Viele praktische Fragen stellen sich manchen und anderen nicht: Kann ich mir den aktuellen Dresscode leisten; drohen mir sonst auf dem Schulhof Diskriminierung und Ausgrenzung? Kann ich meine Freunde nach Hause einladen? Bekomme ich das Geld für die Klassenfahrt oder ein Geburtstagsgeschenk zusammen? Kann ich mir Nachhilfe in Mathe leisten? Wie spreche ich LehrerInnen an, wenn ich mich ungerecht behandelt fühle? Und wie reden meine Eltern am Elternabend mit meinem Lehrer?

Solche Fragen verschaffen nicht nur den Betroffenen unangenehme Momente. Sie stabilisieren die gesellschaftlichen Verhältnisse und reproduzieren soziale Ungleichheit. Zahlreiche Kinder in Deutschland wachsen in Familien auf, in denen Bildung kaum eine Rolle spielt oder nie Platz finden konnte und in denen auch Fertigkeiten zu einer selbst verantworteten Lebensführung kaum mehr erworben werden. Besonders betroffen sind Arbeitslose, Migranten, Alleinerziehende, kinderreiche Familien und gering Qualifizierte. Zudem unterschätzen viele, dass es auch bei voller Erwerbstätigkeit der Eltern Armut gibt.

## Arbeitende Kinder

Im Zuge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert und der Herausbildung der Arbeiterklasse gewannen die Kinder der Arbeiter an Bedeutung. Die Nachkommen der körperlich arbeitenden Menschen hatten im Gegensatz zu den so genannten bürgerlichen Kindern kaum Chancen auf einen sozialen Aufstieg; meist waren sie dazu verdammt, den Lebensweg ihrer Eltern weiterzugehen.

Arbeiterkinder waren aber nicht nur Kinder von ArbeiterInnen, sondern auch im Wortsinn arbeitende





© picture alliance

Manchmal bestimmt schon der Wohnort darüber, wer mitspielen darf

Kinder. Im Jahr 1839 beschränkte das Preußische Regulativ erstmals die übliche Kinderarbeit; es war das erste deutsche Arbeitsschutzgesetz. Ab dann sollten Kinder unter neun Jahren (!) nicht mehr regelmäßig in Fabriken arbeiten, unter 16-Jährige nicht länger als zehn Stunden am Tag; zudem sollten Letztere eine dreijährige Schulzeit vorweisen können.

### **Prolls, Penner, Asoziale**

Wie Menschen niedriger sozialer Herkunft angeblich aussehen und sich verhalten, demonstrieren so genannte Scripted-Reality-Fernsehformate, die nach Drehbüchern mit LaiendarstellerInnen arbeiten. Darin sehen wir zum Beispiel Menschen, die gewalttätig sind, sich in niveauloser Form streiten und ihre Tage faulenzend auf dem Sofa verbringen. Hämische Kommentare aus dem Off reduzieren ihre Persönlichkeit auf bloßen Unterhaltungswert. Auch Comedians schlüpfen gern in fiktive Rollen als ungebildete, gebrochen Deutsch sprechende Reinigungskräfte oder als mittellose Langzeitarbeitslose und profitieren auf ihre Weise vom Spott über die Unterschicht. In Casting-Shows werden zudem Jugendliche

in Szene gesetzt, die von „ganz unten“ kommen und davon träumen, als Model, Sänger oder Rapper ein Star zu werden. Ihre unbeholfenen Aufstiegsträume erzeugen dabei kaum Mitgefühl; stattdessen werden sie der Lächerlichkeit preisgegeben.

Auch in der Politik ist die Hetze gegen Menschen niedriger sozialer Herkunft besonders in Wahlkampfzeiten ein beliebtes Mittel zur Stimmungsmache. Wer Menschen, die von sozialen Transferleistungen abhängig sind, als Leistungerschleicher und Sozialschmarotzer tituliert, verfestigt negative Stereotype und fördert die Ausgrenzung von Menschen aufgrund ihrer sozialen Herkunft. Statt nach Gründen und Auswirkungen von Arbeitslosigkeit zu fragen, wird mit dem Finger auf jene gezeigt, die ganz unten in der sozialen Hierarchie stehen. Was mit der Abwertung von Menschen beginnt, kann zu gewaltsamen Ausbrüchen führen: Bundesweit ist die Zahl der körperlichen Angriffe auf Obdachlose seit Jahren erschreckend hoch.

Wer immer nur hört, dass er etwas nicht schafft und entmutigt wird, der schafft am Ende auch nichts. So



© picture alliance

Auch die Lernumgebung prägt das Lernen

scheitert mancher Schulabbrecher schon deshalb, weil er sich selbst nicht zutraut, einen Schulabschluss zu machen. Aber wie lässt sich der Teufelskreis durchbrechen? Welche Vorstellungen von Gerechtigkeit teilt unsere Gesellschaft? Sollen alle die gleichen Aufstiegschancen bekommen? Soll der Fleißigste belohnt werden; oder der Begabteste? Gesellschaftliche Antworten auf diese Fragen verändern sich mit der Zeit. In manchen Phasen werden mehr Diskussionen über die angebliche Erblichkeit von Intelligenz geführt und in anderen mehr Bildungsprogramme zur Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher aufgelegt. Alle diese Debatten sind immer auch mit der Frage verknüpft, wie Macht und Wohlstand verteilt werden sollen.

## Aufstieg durch Bildung

Wer Menschen aufgrund ihrer sozialen Herkunft diskriminiert, dem geht es immer auch um die Frage, wer zu seiner sozialen Schicht gehört und wer nicht. Die unter komfortablen Umständen lebenden Etablierten wollen ihren Sozialstatus behalten und verteidigen ihn mit mehr oder weniger tauglichen Mitteln. Am liebsten

würden sie ihre vermeintlichen Etabliertenvorrechte noch weiter ausbauen und auf der sozialen Leiter noch ein bisschen höher klettern, oder jedenfalls dafür sorgen, dass ihre Kinder das tun. Nicht selten werden in diesem Bemühen die eigenen Ängste durch eine rigide Abgrenzung von den Armen bearbeitet; solidarische Lösungen liegen da fern.

Dazugehören, das kann bedeuten, über genügend Geld zu verfügen, um die richtigen Schuhe der richtigen Marke zu tragen, sich einen Kinobesuch leisten zu können oder genug Taschengeld zu haben, um jederzeit nach der Schule dem Eiscafé noch einen Besuch abzustatten. Es bedeutet aber auch, über kulturelles Wissen zu verfügen, das andere nicht haben: über die gerade angesagten Kinder- und Jugendbücher, die Etikette in schicken Restaurants; oder wie es im Skiurlaub in St. Moritz zugeht.

Der Schule kommt bei der Bekämpfung von Diskriminierung wegen der sozialen Herkunft eine besondere Rolle zu: Dort sollen alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft und allein nach ihren individuellen Fähigkeiten gefördert werden und dieselbe Chance auf einen guten Schulabschluss bekommen. Häufig allerdings ist das Gegenteil der Fall: Studien belegen, dass Benachteiligungen aufgrund von Armut, die bereits im Vorschulalter vorlagen, während der Grundschulzeit noch verschärft wurden und sich die Lebenslagen armer und nicht armer Kinder am Ende der Grundschulzeit oft erheblich voneinander unterscheiden.

## Armut erkennen und bekämpfen

Familien und Kinder in materieller Armut tun häufig alles, um den Schein von Normalität aufrechtzuerhalten; schon deswegen ist eine realistische Wahrnehmung innerhalb einer Schulklasse nicht immer einfach zu gewinnen. Nach Studien von Wohlfahrtsverbänden leiden bei einer durchschnittlichen Klassenstärke von 28 Schülern in der Regel etwa drei Kinder einer Klasse an materieller Armut. Dennoch schenken viele Lehrkräfte dem Thema wenig Aufmerksamkeit.

Dabei sind LehrerInnen Schlüsselfiguren bei der Überwindung von Bildungsbenachteiligung. Denn das selektive Schulsystem macht Grundschullehrkräfte und auch Eltern durch die Grundschulempfehlungen zu Komplizen bei der Festschreibung von Ungerechtigkeit.



© picture alliance

**Alle Kinder haben das gleiche Recht auf Förderung**

Untersuchungen bestätigen, dass Arbeiterkinder häufig deutlich besser abschneiden müssen als Akademikerkinder, damit sie eine Empfehlung für den Besuch des Gymnasiums bekommen. Auch werden ärmere Kinder bei gleicher Leistung häufig schlechter benotet als andere Kinder – LehrerInnen, aber auch Eltern, trauen ihnen seltener zu, das Gymnasium zu schaffen.

Die meisten Lehrkräfte entstammen der Mittelschicht, ihre Lebenslagen unterscheiden sich stark von der Lebenswelt armer Kinder. Vielen LehrerInnen fehlt spezifisches Wissen über das Leben in Armut und sozialer Bedrängnis. Wenn sie dann noch Armut mit der „Brille der Mittelschicht“ anschauen, entsteht schnell die fatale Überzeugung, an ungerechten Realitäten nichts ändern zu können. Oder sie ziehen falsche Schlüsse: indem sie etwa die Folgen der Entwicklung in Armut mit mangelnder Intelligenz verwechseln.

### **Wie steht es an eurer Schule?**

Um sich ein Bild von der Lage an der eigenen Schule zu machen, sollten PädagogInnen, aber auch SchülerInnen,

einmal genau hinschauen, wie fair und solidarisch es um den Schulalltag bestellt ist: Wie steht es um die praktische Unterstützung ärmerer Kinder? Gibt es einen Förderverein, der einspringt, wenn jemand sich den Ausflug der Klasse in den Hochseilpark oder das Kindertheater nicht leisten kann? Lässt sich Nachhilfeunterricht kostenfrei, in Tandems oder in Lerngruppen, organisieren? Hat die Schule Lesepatenschaften, die von den älteren SchülerInnen oder von engagierten AnwohnerInnen übernommen werden? Nehmen Lehrkräfte die Potenziale benachteiligter Kinder in besonderer Weise wahr und motivieren sie, ihre Fähigkeiten zu entdecken und nachhaltig zu entwickeln?

Ein guter Anfang, mit dem für das Phänomen der Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft sensibilisiert werden kann, ist, sie zur Sprache zu bringen: Finden wir es vielleicht sogar lustig, wenn in der Klasse oder jemand gern den „Proll“ spielt? Lassen wir uns von Klischees leiten? Wenn ja, wie schaffen wir es, uns von diesen zu befreien und alle SchülerInnen als individuell verschiedene und dennoch gleichwertige Menschen zu betrachten? ■

Name: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

# Marie Mäuschen fragt nach!

Was ist eigentlich Armut?



„Armut bedeutet, kein Geld, kein Zuhause zu haben. Die Menschen, die auf der Straße leben, betteln um Geld. Arm kann man sich auch fühlen, wenn man keine Freunde hat.“

Anna, 8 Jahre

„Armut bedeutet, wenn man kein Geld hat, sich nichts zum Essen und zum Trinken kaufen kann und kein richtiges Zuhause hat. Man muss auch immer die gleichen Sachen anziehen, weil man ja kein Geld hat.“

Lukas, 8 Jahre

## Aufgabe 1

Und was meinst du? Was ist Armut?

Two large empty rounded rectangular boxes for writing answers to Aufgabe 1.

## Aufgabe 2

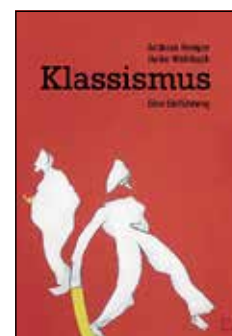
Anton kann nicht mit auf Klassenfahrt kommen, weil seine Familie dazu kein Geld hat. Einige seiner Mitschüler machen sich lustig darüber. Was kannst du tun, damit Anton sich nicht ausgeschlossen fühlt? Beschreibe das Gespräch zwischen dir und Anton. Kannst du ihn aufmuntern?

Four empty rounded rectangular boxes for writing a dialogue for Aufgabe 2.

ARBEITSBLATT 4 Armut in Deutschland | Soziale Armut

„Arm an was?“ ist der Titel eines Sets gelungener Kopiervorlagen zum Themenfeld Armut in Deutschland, für den Unterricht für Sechs- bis Zehnjährige, hrsg. von Aktion Mensch, AWO, Der Paritätische - Gesamtverband

## Material



### Oma, die Miethaie und ich

Die pffiffige Salila lebt mit ihrer flipflopigen Oma im Düsseldorfer Stadtteil Bilk. Sie sind ein perfektes Team, ihre Oma ist im Viertel bekannt wie ein bunter Hund, da sie alle kaputten Sachen reparieren kann. Doch plötzlich soll das Haus saniert werden, in dem sie zur Miete wohnen. Es scheint, dass Salila und ihre Oma keine Chance ha-

ben. Als die Großmutter die Briefe des Erben ignoriert, kommt Salila hinter ein Geheimnis, das beide in große Schwierigkeiten bringt: Ihre Oma kann nicht lesen. Gemeinsam mit ihrem Freund Mehmet schreibt Salila dem neuen Hausbesitzer einen Brief, der nicht folgenlos bleibt. Tanya Lieske erzählt witzig eine aktuelle Groß-

stadtdgeschichte über Gentrifizierung und Analphabetismus. Auf der Verlags-Website ist didaktisches Material zum Roman abrufbar. Für die Klassen 4 bis 6.

Tanya Lieske: ‚Oma, die Miethaie und ich‘, *Beltz und Gelberg*, Weinheim 2014, 211 Seiten

### Suche Arbeit für Papa

Obwohl Kinder von der Arbeitslosigkeit ihrer Eltern unmittelbar betroffen sind, gibt es zu dem Thema nur wenig Literatur für sie. Dieses Buch erzählt pointiert, liebevoll und witzig eine ergreifende Geschichte über den plötzlichen Schicksalsschlag Arbeitslosigkeit aus Sicht des achtjährigen Oskars: von der bedrückenden Situa-

tion zuhause und den Launen und der Hoffnungslosigkeit seines Vaters. Bis Oskar eine Annonce für seinen Vater schreibt – und dieser neuen Mut fasst. Großflächige, comicähnliche und farbenkräftige Bilder lassen das aus dem Lot geratene Familienleben sichtbar werden und ermöglichen Kindern, das schwierige Thema emotional nachzu-

vollziehen. Eine Geschichte, die nicht verschweigt, dass Arbeitslosigkeit auch Kinder schmerzhaft trifft und dass sie darunter leiden. Ab 5 Jahren.

Lydia Zeller, Monika Maslowska: ‚Suche Arbeit für Papa‘, *Bajazzo Verlag*, Zürich 2008, 32 Seiten

### Klassismus

Obwohl die Schere zwischen Arm und Reich auch in Deutschland immer weiter auseinander geht und sich zugleich diskriminierende Bilder von armen Menschen in den Köpfen festsetzen, ist der Begriff Klassismus hierzulande – anders als in den USA – immer noch kaum bekannt. Gemeint ist damit die individuelle, institutionelle und kultu-

relle Diskriminierung aufgrund eines tatsächlichen, vermuteten oder zugeschriebenen sozial- oder bildungspolitischen Status von Mitgliedern einer Gesellschaft. So wird Menschen, die in Armut leben, häufig stereotyp gewalttätiges Verhalten oder Alkoholismus unterstellt. Auch mediale Inszenierungen folgen häufig dieser Logik. Das

Buch beschreibt die Ursprünge des Klassismusbegriffs, seine Alltagspraxis sowie Widerstandsstrategien.

Andreas Kemper, Heike Weinbach: ‚Klassismus. Eine Einführung‘, *Unrast Verlag*, Münster 2009, 188 Seiten

# **I Mobbing**

„Hier stinkt es nach Knoblauch“, sagt Jan beim Betreten des Klassenzimmers und schaut grinsend zu Ahmet. Die Klasse kichert. Ahmet wird rot und tut, als hätte er nichts gehört. Er kennt das. Hier geht es nicht um eine unbedachte Äußerung im Streit. Immer wieder wird er als „Knoblauch-Fresser“ beleidigt und alle lachen. Seit Monaten erlebt er Situationen wie diese. Und er weiß: Das war noch nicht alles; auch für heute nicht. Nach dem Unterricht werden andere SchülerInnen weitermachen. Auch dieser Schultag wird für ihn zum Spießrutenlauf werden. Ahmet ist ein Opfer von Mobbing.

## **HelferInnen und Möglich-Macher**

Zwar beteiligen sich nicht alle MitschülerInnen an den Aggressionen gegen Ahmet. Aber es gibt eine ganze Reihe, die meinen: „Ist doch alles nicht so schlimm. Was stellt der sich so an? Ein bisschen Spaß muss er schon verstehen.“ Folglich sehen sie auch keinen Grund, sich mit diesen Vorfällen oder mit Ahmet zu beschäftigen. Anderen ist unwohl bei dem, was sich vor ihren Augen abspielt. Sie haben ein flaues Gefühl im Magen, wenn sie die miesen Sprüche hören. Manchmal würden sie sogar gern einschreiten und „Stopp! Hörst auf!“ rufen, wenn Ahmet auf dem Schulhof wieder einmal dermaßen angerempelt wird, dass er blaue Flecken davonträgt.

Sie tun es aber nicht, weil sie selbst keine Probleme bekommen wollen. Nun haben sie ein schlechtes Gewissen. Deswegen trauen sie sich nicht, Ahmet zu sagen, dass sie das alles nicht richtig finden. Lieber wenden sie sich von ihm ab. Und dann gibt es noch, wie in jeder anderen Klasse, jene SchülerInnen, die nichts von all dem mitbekommen, weil sie mit ihren Gedanken ganz woanders sind. Sie interessiert nicht, was um sie herum in der Schule geschieht. Sie schauen zu, wenn Täter angreifen und werden so zu ihren Helfern. Und so schaut Ahmet immer noch eingeschüchtert und kämpft still mit den Tränen.

Der Fall ist typisch: So unterschiedlich SchülerInnen ihre Reaktionen begründen – sie alle stimmen Mobbing auf ihre Weise zu. Und auch wenn ihnen gar nicht bewusst ist, dass sie keine Unbeteiligten sind: Als stille ZuschauerInnen spielen sie bei der vorsätzlichen und dauerhaften Erniedrigung von Menschen eine entscheidende Rolle. Sie schaffen als „Möglich-MacherInnen“ und HelferInnen ein Umfeld, das Mobbing ermöglicht. Denn dieses lebt davon, dass Menschen vorsätzlich und

langfristig erniedrigt und gedemütigt werden – mit Billigung ihres sozialen Umfelds.

Ein typisches Merkmal von Mobbing ist auch: Es endet nicht am Schultor. Insbesondere auf dem Weg zur oder von der Schule setzt es sich häufig mit körperlichen Angriffen oder Überfällen fort.

## **Mal Täter, mal Opfer**

Jeder Mensch kann Opfer wie Täter werden; für LehrerInnen gilt das ebenso wie für SchülerInnen. Auch kann, wer in der einen Situation – zum Beispiel in der Klasse – in der unterlegenen Rolle ist, in einem anderen Zusammenhang – zum Beispiel in seinem Wohnblock – der dominierenden Gruppe angehören. Das ist wichtig zu verstehen: Mobbing kann grundsätzlich von jedem ausgeübt werden und sich gegen jeden richten. Was es braucht, ist ein Machtgefälle zwischen Täter und Opfer. Dieses kann sich aus einer formellen Hierarchie wie jener zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, Schulleitung und dem Kollegium, oder älteren und jüngeren SchülerInnen ableiten. Das Machtgefälle kann aber auch dadurch entstehen, dass eine Gruppe sich gegen einen Einzelnen verbündet. In jedem Fall entsteht eine asymmetrische Beziehung zwischen Täter und Opfer, die dazu führt, dass letzteres sich nicht aus eigener Kraft befreien kann. Mobbing wirkt wie ein langsam wirkendes Gift. Und es kann alle Formen der Diskriminierung umfassen.

Die Suche nach den Motiven der TäterInnen führt in der Regel zu einem Bündel von Ursachen. Eine liegt häufig in der zentralen Sozialisationsinstanz: der Familie. Je mehr Gewalt Kinder dort erfahren, umso weniger lernen sie gewaltfreie Strategien zur Konfliktlösung; und desto eher sind sie bereit, anderen Menschen Gewalt zuzufügen und die Rolle des Täters einzunehmen.

## **Mobbing macht krank und depressiv**

Mobbing erzeugt Stress, macht körperlich und psychisch krank; es macht depressiv und kann bis zu Selbstmordgedanken führen. Die Anzahl der Mobbingfälle an Schulen in Deutschland zu erfassen, ist schwierig. Die Dunkelziffer ist hoch; viele Mobbingopfer machen ihr Leid nie publik. Wenn doch, dann ist die Reaktion der Umgebung häufig nicht sehr hilfreich: „Zieh dich eben nicht so an!“, „Iss nicht so viel!“ oder, wohl als Trost



© Aris Papadopoulos

Ob es körperlich wird, oder nicht: Immer ist Mobbing eine Form von Gewalt

gemeint: „Nimm dir das nicht so zu Herzen!“ – all das sind Ratschläge, die das Opfer selbst verantwortlich machen für das, was ihm widerfährt.

Manche individuellen Eigenschaften erhöhen die Wahrscheinlichkeit, Opfer zu werden: körperliche Unterlegenheit, geistige Schwäche oder Armut zum Beispiel. Dahinter steckt nicht zuletzt ein gesellschaftliches Klima der Konkurrenz, das den Gedanken möglich macht, das Opfer hätte sich mehr anstrengen und effektivere Selbstoptimierung betreiben müssen. Allerdings ist das Wesensmerkmal des Mobbing gerade, dass es sich um ein soziales Phänomen handelt. Und die Verantwortung dafür, ein angst- und hassfreies Schulklima zu schaffen, liegt nicht bei den Mobbingopfern. Sondern bei der ganzen Schulgemeinschaft.

Wie die Opfer von Mobbing mit Demütigungen und Verletzungen umgehen, ist unterschiedlich. Viele bleiben äußerlich passiv, schlucken ihre Trauer und Wut herunter. Wer so reagiert, dem wird häufig vorgehalten, er nähme alles hin und wehre sich nicht. Andere, sogenannte provozierende Opfer, reagieren offensiv und

aggressiv – was ihnen auch wiederum vorgeworfen wird. Und: Auch LehrerInnen werden Opfer; von SchülerInnen wie von LehrerInnen. Sie sprechen aber selten darüber, weil sie an ihrem Arbeitsplatz erfolgreich sein wollen. Würden sie bekanntmachen, dass sie gemobbt werden, so denken sie, wäre damit zugleich ihre Professionalität in Frage gestellt.

### **Cybermobbing**

Mobbing in sozialen Netzwerken oder per E-Mail oder via SMS oder MMS-Nachrichten, nennen wir Cybermobbing. Dieses zielt auf dieselben Effekte wie analoges Mobbing; durch seine räumlich und zeitlich unbegrenzten Zugriffsmöglichkeiten verfügt es allerdings über ein deutlich erweitertes und gefährliches Repertoire. Wird eine Schülerin nach dem Sportunterricht ohne ihr Wissen fotografiert, können die Mitschüler das Nacktfoto via Facebook oder Instagram in Sekundenschnelle mit der ganzen Welt teilen. Damit liefern sie das Opfer nicht nur öffentlichem Hohn und Spott aus. Sie geben auch jedem die Chance, die Angriffe zu vervielfältigen und weiter zu verbreiten.



© Aris Papadopoulos

**Auch Ausschluss ist Diskriminierung**

Andere gängige Methoden sind die Erstellung von Fake-Profilen im Namen von MitschülerInnen oder LehrerInnen, die dazu benutzt werden, die Opfer in erfundenen Zusammenhängen darzustellen und ihren Ruf zu beschädigen. Auch wenn die vermeintlich anonyme und unregelte virtuelle Welt immer mehr Täterinnen und Täter ermutigt, immer aggressiver gegen ihre Opfer vorzugehen: Das Internet ist kein rechtsfreier Raum. Beleidigungen, die über das Netz verbreitet werden, sind strafbar. Zu Recht wird das Phänomen Cybermobbing an den Schulen inzwischen als sehr ernstes Problem wahrgenommen, dem unbedingt aktiv begegnet werden muss.

## **Mobbing an der Schule begegnen**

Aus den Courage-Schulen, die sich schriftlich verpflichtet haben, aktiv jeder Form von Diskriminierung entgegenzuwirken, erreichen Regional- und Landeskoordinationen und auch die Bundeskoordination sowie die Kooperationspartner immer wieder Hilferufe von SchülerInnen oder LehrerInnen, die sich mit Mobbing konfrontiert sehen.

An sich ist das ein gutes Zeichen: Hier nehmen Menschen nicht schweigend hin, dass an ihrer Schule Mobbing stattfindet. Sie suchen nach effektiven Wegen, dem Einhalt zu gebieten und ein Ende zu bereiten. Erfolgreiche Gegenmaßnahmen zielen grundsätzlich darauf ab, das Selbstwertgefühl aller Schulmitglieder zu stärken. Wenn das gelingt, steigt auch die Bereitschaft und die Kompetenz, Konflikte gewaltfrei zu lösen. Dahinter steckt auch: Wer andere Menschen durch Mobbing erniedrigt, hat ein ausgeprägtes Bedürfnis, sich selbst zu erhöhen und stark zu fühlen.

Anti-Mobbing-Seminare sensibilisieren SchülerInnen und PädagogInnen für die diversen Erscheinungsformen von Mobbing. Wer diese kennt, kann auch frühe Anzeichen in seiner Klasse erkennen und gegensteuern. Die ruhige Lena wird immer unkonzentrierter, zieht sich zurück, ist in sich gekehrt. Oder, im Gegenteil, streitlustig, aggressiv und ihre Leistungen sinken. All das kann viele Ursachen haben. An Mobbing als eine mögliche sollte gedacht werden.

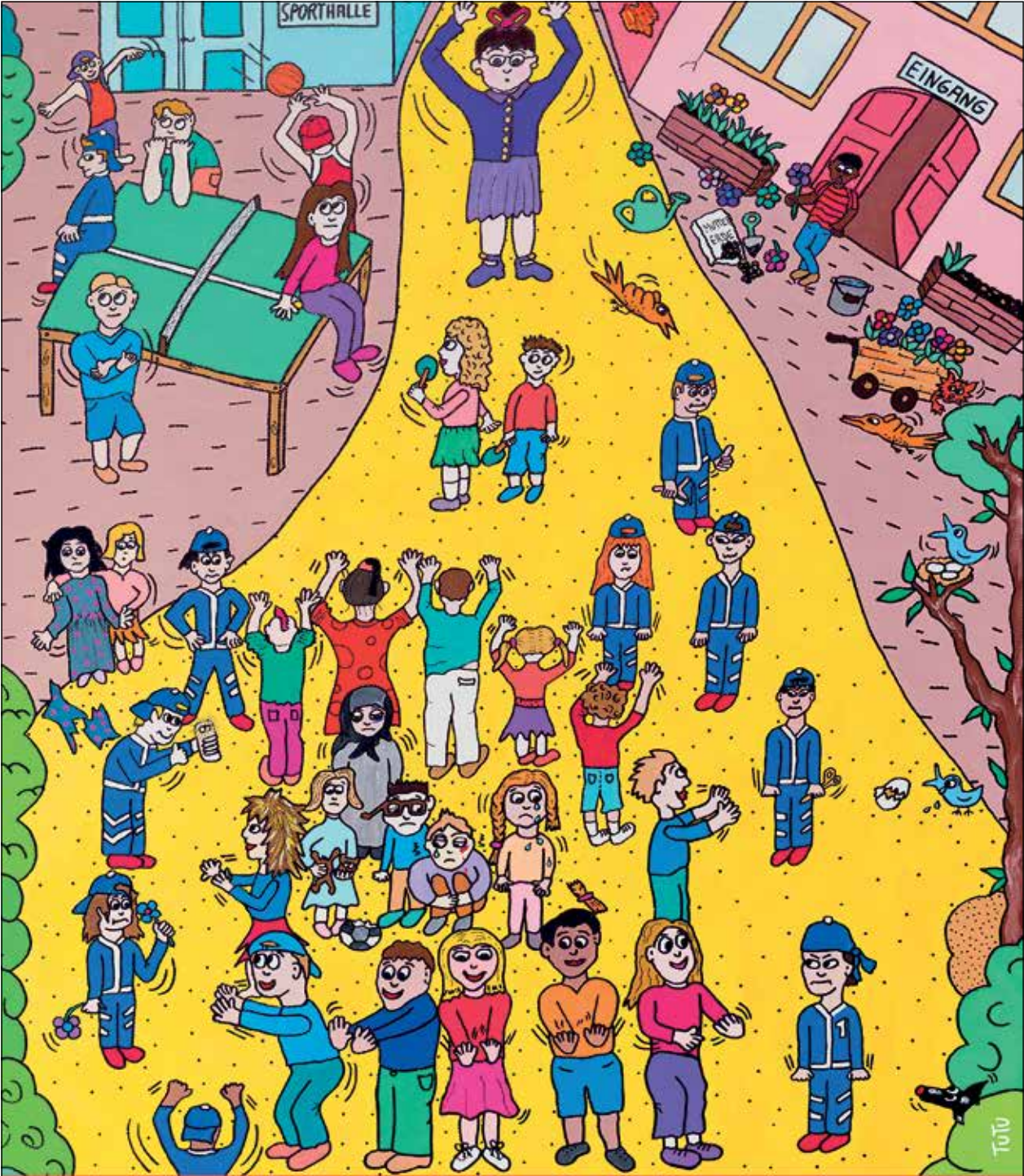
Wichtige Fragen bei der Bekämpfung von Mobbing, die auf Anti-Mobbing-Seminaren angesprochen und geklärt werden können, sind zudem:

- Bekommen Mobbingopfer schulintern Unterstützung, zum Beispiel vom Vertrauenslehrer?
- Werden sie an außerschulische Beschwerde- oder Beratungsstellen vermittelt?
- Gibt es schulinterne Qualifizierungsangebote für Lehrkräfte? Ein Workshop reicht dabei nicht aus, notwendig ist eine langfristige Qualifizierungsstrategie. Einige Methoden für den professionellen Umgang mit Mobbing sind zum Beispiel die FARSTA-Methode und der No-Blame-Approach.
- Werden SchulmediatorInnen ausgebildet?
- Werden in jedem Schuljahr neue SchülerInnen und LehrerInnen zu Konfliktlotsen ausgebildet?

Je mehr Möglichkeiten es an einer Schule gibt, das respektvolle und solidarische Miteinander zu stärken und sich mit Ursachen und Auswirkungen von Mobbing und Cybermobbing auseinanderzusetzen, desto effektiver wird diese Form von Gewalt verhindert. ■



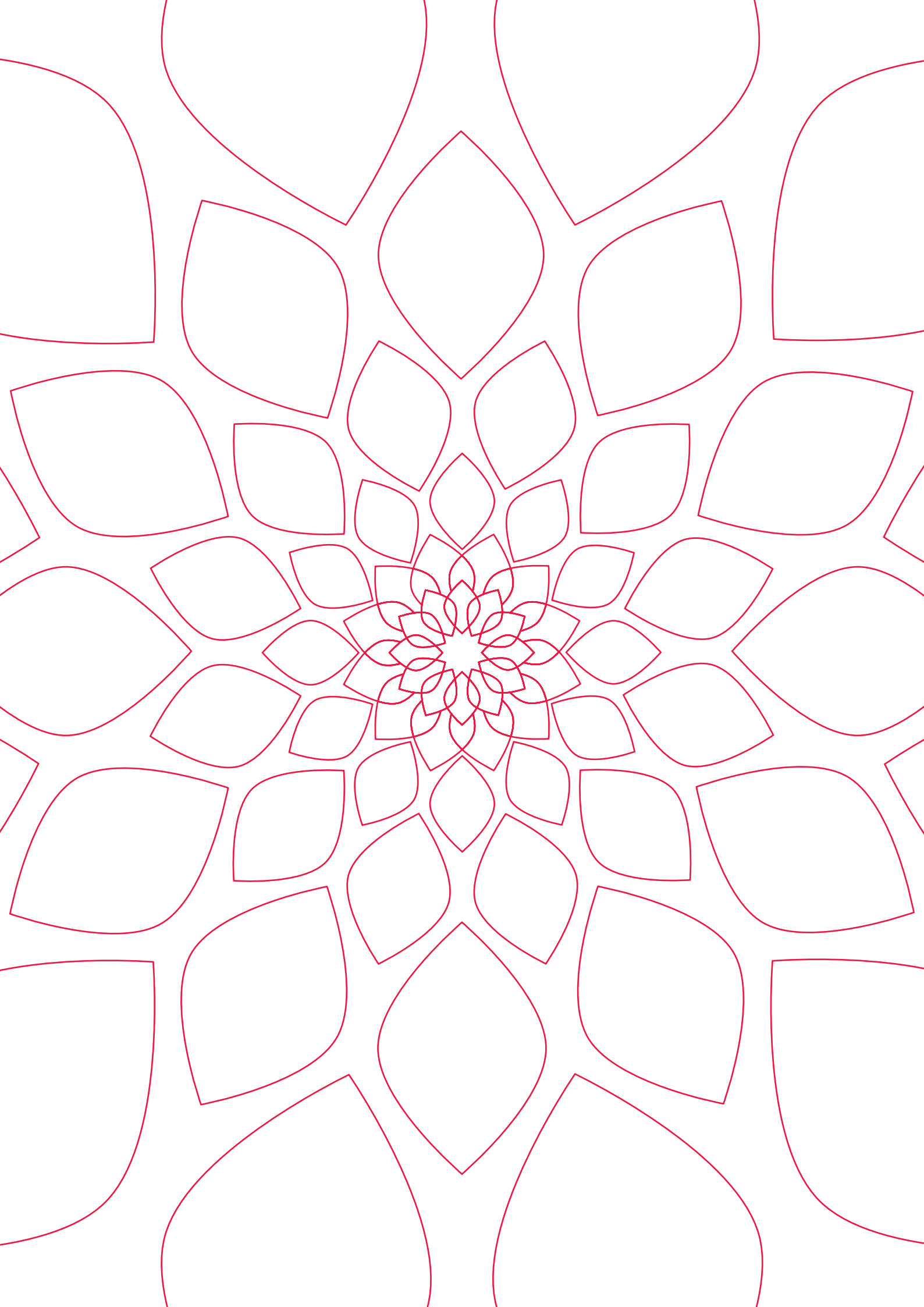
Für den Unterricht



**Heul doch,  
Du Opfer!**

Schule	ohne Rassismus
Schule	mit Courage

Mit seiner provokanten Aufschrift gibt dieses Plakat starke Impulse für die Auseinandersetzung mit dem Thema Mobbing



# 5 Vernetzen und kooperieren

Die mehrheitliche Zustimmung zum Selbstverständnis von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu bekommen, geht oft schneller als gedacht. Schon bald hängt die ersehnte Plakette an der Fassade; die Titelverleihung ist Geschichte. Damit ist eine Courage-Schule aber längst nicht am Ziel. Der Titel ist schließlich keine Auszeichnung für Geleistetes – sondern die Selbstverpflichtung, sich künftig aktiv für Menschenrechte und eine Kultur der Anerkennung und Gleichwertigkeit einzusetzen.

Um erfolgreich und nachhaltig zu arbeiten, können Schulen vieles tun: Sich mit anderen Schulen und in den Kommunen vernetzen, außerschulische Kooperationspartner kennenlernen und zu ihren Projekttagen oder sogar ihren Projektwochen einladen. Wie sie genau vorgehen, entscheiden die Mitglieder der Schulen am besten vor Ort; nur sie kennen die besonderen Herausforderungen an ihrer Schule oder in deren Umgebung. Welche Möglichkeiten sich bieten, wird in diesem Kapitel vorgestellt

Die Akteure des Netzwerks *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* begegnen sich auf Aktiven-, Regional-, Landes- oder Bundestreffen. Die verschiedenen Treffen erfüllen ganz verschiedene Zwecke: Die einen lösen eher kleinteilig drängende Probleme vor Ort; die anderen arbeiten an großen Linien. So sucht – und findet – etwa das jährliche Bundestreffen in Berlin immer wieder aktuelle Antworten auf die Fragen: Welche Diskriminierungsformen gibt es? Und: Wie bearbeiten wir diese am besten in der pädagogischen Praxis?

Im Netzwerk liegt die Kraft	124
Projekttag an der Schule	127
Regionaltreffen	131
Landestreffen	133
Bundestreffen	135
Das lernende Netzwerk	137
Material	139

# Im Netzwerk liegt die Kraft

Gemeinsam ist man stärker; zusammen erreicht man Ziele besser. Das wussten bereits die Menschen in der Steinzeit: Gemeinsam gingen sie auf Mammutjagd. Auch *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bezieht seine Kraft aus Kooperation und Zusammenarbeit. Netzwerk, netzwerken – diese Begriffe sind in aller Munde. Aber was bedeuten sie? Und was genau ist das Geheimnis erfolgreicher Netzwerkarbeit?

Netzwerke verknüpfen Einzelpersonen oder Institutionen, die bis dahin unabhängig voneinander ähnliche Ziele verfolgten. Zum Erreichen der gemeinsamen Hauptziele bündeln sie ihre personellen, geistigen und materiellen Ressourcen. So erhöhen sie die Reichweite, vergrößern ihr Einflussgebiet, erreichen ihre Zielgruppen effektiver. Kooperation schafft Synergieeffekte und ermöglicht, auch komplexe Projekte umzusetzen, die sonst nicht zu realisieren wären. Weil das so ist, verbreitet sich der Netzwerkgedanke in vielen Lebensbereichen. Firmen vernetzen sich mit Kommunen, Bauern mit Marktbetreibern, Städte mit Partnerstädten, TaxifahrerInnen, LehrerInnen und JournalistInnen untereinander. Durch Netzwerke entstehen neue Ideen und zuvor ungeahnte Handlungsmöglichkeiten.

## Kooperationen bieten Unterstützung

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist ein sehr großes, inhaltlich ambitioniertes und ungewöhnliches Netzwerk, dem alle Mitglieder, ob Einzelpersonen oder Organisationen, freiwillig beitreten. Es setzt sich aus ganz unterschiedlichen Akteuren zusammen, die traditionell zuvor eher selten kooperiert haben: Schulen, außerschulische Kooperationspartner, Koordinierungsstellen, staatliche Einrichtungen, PatInnen, Medien und ExpertInnen – eine bunte Mischung.

So unterschiedlich die Mitglieder sind, eint sie ein gemeinsames Ziel: die Aktiven an den Courage-Schulen zu unterstützen, gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit aktiv zu werden und so ihren Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt zu leisten.

Wer an seiner Schule ein Projekt – beispielsweise zu Kinderrechten – entwickeln und umsetzen will, kann Unterstützung gut gebrauchen. Viele Fragen sind zu klären: Woher bekomme ich das notwendige Hintergrundwissen? Wo beginne ich mit der Recherche? Wer kann mir passende Materialien geben? Wie haben andere

Schulen zu dem Thema gearbeitet? Wie kann ich von den Kompetenzen der Netzwerkpartner profitieren?

Die Einbindung in Netzwerke hilft, Erfahrungen und Wissen auszutauschen. Das bedeutet: Je mehr mitmachen, desto mehr Erfahrungswissen ist im Netzwerk vorhanden. Eine zentrale Aufgabe der Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist, außerschulische Kooperationspartner zu gewinnen und das Netzwerk immer dichter zu knüpfen. Dabei achtet die Bundeskoordination darauf, dass Kooperationspartner dem in Kapitel 2 dargestellten Leitbild entsprechen, den Grundkonsens des Netzwerks teilen und fachlich kompetent sind. Nur so kann die Qualität der Arbeit des Courage-Netzwerks gesichert werden.

Außerdem gilt: Das größte Netzwerk ist nutzlos, wenn es nicht gelingt, Informationen über inhaltliche Kompetenzen und organisatorische Zuständigkeiten der Akteure weiterzugeben. Wissen aneignen, Erfahrungen machen ist das eine – all das in geeigneter Form für alle nutzbar zu machen, das andere. Damit das gelingt, braucht es erfolgreiche Strategien ebenso wie Instrumente des Wissenstransfers und zielgruppenspezifische Medien.

Das Courage-Netzwerk setzt zu diesem Zweck zahlreiche Medien ein; auch die Förderung der Kommunikations- und Medienkompetenz hat einen hohen Stellenwert. Mehr dazu findet ihr in Kapitel 7.

## Schule muss sich öffnen

Schulische Vernetzung setzt die Öffnung der Schule in die Gesellschaft voraus. Dabei ist es zuallererst wichtig, dass Schulen außerschulischen Akteuren nicht unterstellen, sie würden stören – sondern sie einladen und ihre Türen öffnen. Warum das notwendig ist, liegt auf der Hand: Gleichberechtigung, Solidarität und Respekt zu vermitteln sind Aufgaben der gesamten Gesellschaft. Folglich engagieren sich Tausende SchülerInnen nicht nur in ihrer Schule, sondern auch im Landkreis, in Kirchgemeinden, Moschee-, Sport- oder anderen Vereinen, in regionalen und überregionalen Bündnissen gegen Rechtsextremismus oder in Bezirks-, Kreis- und Landesschülervertretungen. Und wenn es zum Beispiel darum geht, sich rechtsextremen Aufmärschen couragiert entgegenzustellen, ist man nun einmal viel stärker, wenn Schulen, demokratische Parteien, Glaubensgemeinschaften, Gewerkschaften und Vereine gemeinsam



© Wolfgang Borris

Aktiventreffen stärken das Netzwerk — und jeden, der teilnimmt

zeigen: Wir sind eine starke Zivilgesellschaft – die Hass, Gewalt und Menschenverachtung ablehnt und in der für Neonazis kein Platz ist.

Kooperation ist aber auch jenseits von unmittelbarer Gegenwehr sinnvoll: Warum sollten Courage-Grundschulen nicht zusammen mit anderen Akteuren in der Stadt oder dem Landkreis Schulfeste oder Flashmobs zu Themenfeldern wie Flucht und Asyl oder Rassismus veranstalten? Oder zusammen mit weiterführenden Schulen, gewerkschaftlichen und kirchlichen Bildungsstätten, dem Stadt- oder Landesjugendring, dem Jugendamt und anderen Institutionen gemeinsam an einer Antidiskriminierungsagenda für alle Schulen in der Region arbeiten?

Dabei sollten auch Partnerschaften angedacht werden, auf die man vielleicht nicht sofort kommt: mit der Kreissparkasse, der lokalen oder regionalen Wirtschaft oder dem Sportverein zum Beispiel. Denn auch viele Firmen, Handelskammern und WirtschaftsvertreterInnen wollen sich für Menschenrechtsfragen und gegen Diskriminierung einsetzen, suchen nach guten Ideen

und engagierten Partnern und können als Unterstützer für Aktivitäten von Courage-Schulen geworben werden.

### Hürden überwinden

Netzwerke entstehen nicht von allein; sie zu organisieren, kann erheblicher zeitlicher, personeller und finanzieller Ressourcen bedürfen. Mühsam müssen immer wieder Hindernisse beseitigt werden, die sich manchmal als sehr hartnäckig erweisen: gewohnheitsmäßiges Konkurrenzdenken unter Einrichtungen zum Beispiel, reale Interessenskonflikte oder die häufig sogar berechnete Befürchtung zivilgesellschaftlicher Organisationen, die ohnehin knappen Fördermittel nun auch noch teilen zu müssen.

Die langjährige Erfahrung des Courage-Netzwerks zeigt aber auch: Diese Bedenken können überwunden werden. Positive Erfahrungen tragen dazu bei, auch Skeptiker zu überzeugen, dass Kooperationen zu einer Win-win-Situation für alle Beteiligten führen: Wenn eine Beratungsstelle gegen Homophobie oder ein Expertenteam zu rechtsextremer Musik zum Beispiel erleben,



© Kathrin Harms

Bildunterschrift aktualisieren hier bitte!

dass sie über die Koordinationsstellen Workshops an Courage-Schulen durchführen und so viele Kinder und Jugendliche über ihre Arbeit informieren und für ihr inhaltliches Anliegen sensibilisieren können.

Wenn Schulen sich öffnen, profitieren sie enorm: Es kommen Menschen ins Haus, die mit ihren Berufen und Erfahrungen Experten für gesellschaftlich relevante Fragen sind. So kommen Menschen zusammen, die voneinander lernen und profitieren.

### **Alle kommunizieren mit allen**

Sind Gäste willkommen und nehmen Schulmitglieder an Aktivitäten außerhalb teil, sind das große erste Schritte in Richtung einer nachhaltigen Öffnung der Schule. Der Austausch mit dem Umfeld kann noch weiter verstärkt werden, wenn es gelingt, die Meinungen, Ideen und Anliegen der Schulmitglieder nach außen zu tragen.

So kann eine Schülerzeitung interessante Artikel veröffentlichen und diese nicht nur auf dem Schulhof, sondern auch in der Umgebung verteilen. Auch die

Zusammenarbeit mit der lokalen Zeitungsredaktion kann so produktiv sein, dass diese regelmäßig Artikel über die jüngsten Schulaktivitäten abdruckt. Oder der lokale Radiosender interessiert sich für eine Theateraufführung im Rahmen des Projekttags; Voraussetzung dafür ist allerdings, dass er rechtzeitig und ausführlich informiert wird. Auch hier gilt: Es lohnt sich, an seiner Kommunikations- und Medienkompetenz zu arbeiten. Mehr Kommunikation führt nahezu immer auch zu mehr Unterstützung und damit zur besseren Verwirklichung von Anliegen.

Um aktionistische Hektik zu vermeiden, ist es auch wichtig, Begegnungen auf verschiedenen Ebenen mit unterschiedlichen Ansprechpartnern und Teilnehmern zu versehen. Nicht jeder muss und will immer jedes Infoblatt lesen; nicht immer müssen alle an allen Treffen teilnehmen. Deshalb finden im Courage-Netzwerk neben schulinternen Aktionen und lokalen Schulpartnerschaften Vernetzungstreffen in den Regionen und auf Länder- und Bundesebene statt, an denen SchülerInnen und PädagogInnen je nach Bedarf mal getrennt und mal gemeinsam teilnehmen. ■

# Projekttag an der Schule

Eine erfolgreiche Abstimmung über das Selbstverständnis durchzuführen, geht oft vergleichsweise schnell. Dann dauert es nicht lange, bis das Schild mit dem Logo an der Fassade befestigt ist und eine neue Ära beginnt: Die Schule ist nun *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Damit hat sie sich verpflichtet, künftig aktiv für Menschenrechte und eine Kultur der Gleichwertigkeit einzutreten.

Der dritte Punkt des Selbstverständnisses verpflichtet jede Schule, mindestens einmal im Jahr ein Projekt durchzuführen. Projekttag ist eine gute Gelegenheit für eine regelmäßige intensive Auseinandersetzung mit relevanten Themen. Sie tragen wesentlich dazu bei, das Profil einer Courage-Schule inhaltlich zu entwickeln, fördern den Zusammenhalt für das gemeinsame Anliegen und sind ein wichtiger Baustein auf dem Weg zum Klimawandel in der Schule.

## Abseits vom Schulalltag

Typisch für Projekttag ist, dass sie abseits vom regulären Schulalltag klassen- und jahrgangübergreifende Informations- und Qualifizierungsangebote bieten. Externe ReferentInnen aus dem Kreis der außerschulischen Kooperationspartner kommen für Workshops in die Schule. Diese ExpertInnen für ein breites Themenspektrum bringen Wissen, neue Methoden und Ideen mit. Eine derartige Öffnung von Schule für zivilgesellschaftliche Projekte und kommunale Einrichtungen hat häufig positive Auswirkungen weit über den Projekttag hinaus: Hat das Kollegium die Angebote der kompetenten Kooperationspartner erst einmal kennengelernt, liegt auch der Schritt näher, diese einmal in den Fachunterricht einzuladen.

## Sich nicht auf Fakten beschränken

Es geht aber nicht nur um Faktenwissen. Ein Projekttag bietet mehr Raum und Zeit für nonverbale Kommunikation als im normalen Schulbetrieb – zum Beispiel durch Sport, Tanz und Bewegung; in Capoeira-, Breakdance- oder Fußballgruppen. Oder durch kunstpädagogische Angebote wie Graffiti-Workshops. Den eigenen Gefühlen Ausdruck zu verleihen ist ein wichtiger Schritt für den Austausch über gemeinsame Werte und Haltungen.

Einen vorgegebenen Themenkatalog oder festen Courage-Fahrplan für Projekttag gibt es nicht. Wichtig ist es,

sich mit genau jenen Themen und Diskriminierungsformen auseinanderzusetzen, die an der Schule aktuell sind und SchülerInnen unter den Nägeln brennen. Um sich zu orientieren, schadet es dennoch nicht, einen Blick auf all die Formate zu werfen, die bundesweit bereits entwickelt, erprobt, weiterentwickelt und verbessert wurden. Auf der Facebook-Seite und den Websites der Bundes- und der Landeskoordinationen dominieren zwar die Beispiele aus weiterführenden Schulen – es finden sich aber auch inspirierende Berichte aus den Grundschulen des Netzwerks.

## Vorbild Grundschule Pannesheide

Die Gemeinschaftsgrundschule Pannesheide, eine integrative Schule im nordrhein-westfälischen Herzogenrath an der niederländischen Grenze, in der Kinder mit und ohne Handicaps gemeinsam lernen, beschäftigt sich schon seit vielen Jahren intensiv und altersgerecht mit den Themen Demokratie, Abkehr von Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung. So entwickelten SchülerInnen und LehrerInnen an Projekttagen gemeinsam eine für alle Beteiligten verbindliche Schulverfassung und schufen weitreichende Formen von Mitbestimmung, zum Beispiel durch die Einrichtung eines Kinderparlaments an der Schule.

Die Schule führt zum Beispiel Projektwochen und auch Workshops zum Thema Nationalsozialismus durch. Im Fokus stehen unter anderem die Biografien der Geschwister Scholl oder von Anne Frank oder auch die Übernahme von Patenschaften für Stolpersteine in der Umgebung. Auch steuerten bereits Viertklässler visualisierte Ergebnisse aus den Projektwochen zum „Zug der Erinnerung“, bei, einen zum Museum umgewidmeten Deportationszug der ehemaligen NS-Reichsbahn, der an das Alltagsleben und die Deportation jüdischer Familien erinnerte.

Auch das Thema Weltreligionen hat einen festen Platz an der Grundschule. Projektgruppen besuchen regelmäßig die Jüdische Gemeinde und die Synagoge in Aachen oder auch eine der umliegenden Moscheen. In Zusammenarbeit mit Youth for Understanding – einem Netzwerk von 50 Austauschorganisationen von Ehrenamtlichen weltweit – führt die Schule jährlich einen „Toleranz-Workshop“ mit dem Lernprojekt „Coloured Glasses“ durch, bei dem der Blick für Ausgrenzungsmechanismen geschärft wird. Dort erarbeiten Viertklässler



© Aris Papadopoulos

Rassismus ist eines der zentralen Themen bei Projekttagen

Maßnahmen gegen Diskriminierung, Abwertung und Mobbing von MitschülerInnen im Schulalltag. Dass Kinder selbst Infotheken und mehr zu Themenfeldern des Courage-Netzwerks und Workshops anleiten, gehört zum Alltag der Schule; ebenso die Kooperation mit dem UN-Kinderhilfswerk UNICEF und der Aktion Tagwerk: Für beide sammeln die Pannesheider Kinder mit Sponsorenläufen und kleinen selbstständigen Arbeitsangeboten Spendengelder.

Dass die Auseinandersetzung mit den Themen des Courage-Netzwerks fest in der Schule verankert ist, zeigt auch das Format tagesaktueller jahrgangsübergreifender Stuhlkreisgespräche. Seit dem deutlichen Rechtsruck, der in Deutschland mit dem Aufkommen der sogenannten Pegida-Bewegung einhergeht, gibt es immer wieder solche Runden, etwa zu den Ursachen für Flucht und das Recht auf Asyl.

Natürlich können Projekttage nicht immer und an allen Orten aufwendig vorbereitet und ausgestattet werden. Denn: So wichtig es ist, mit Elan an die Planung zu gehen; auch die Ressourcen dürfen nicht überstrapa-

ziert werden. Deswegen ist es wichtig: Auch kleinere Aktionen wie ein Flashmob, eine Schulveranstaltung mit einem Zeitzeugen oder eine Luftballonaktion können große Wirkung entfalten.

Grundsätzlich gilt: Was für ihre Schule möglich und sinnvoll ist, können die Mitglieder einer Schule am besten selbst bestimmen.

### **Wegweiser Projekttag**

Um andere Schulen bei der Organisation von Projekttagen zu unterstützen, haben Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Courage-Schulen folgenden Wegweiser verfasst:

- Sammelt als *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*-AG in den Schulklassen Vorschläge zu Workshops und Arbeitsgruppen.
- Setzt euch mit Schülervvertretung, Schulleitung und VertrauenslehrerIn zusammen. Legt die Themen von Projekttag oder -woche fest und findet einen





© Aris Papadopoulos

Eine Luftballon-Aktion kann sehr wirkungsvoll sein

- verbindlichen Zeitraum. Auch wenn nicht sofort ein passender Termin gefunden werden kann – geht nicht so schnell auf! Am Ende klappt es in der Regel dann doch.
- Informiert euch, welche Referentinnen und Referenten passen würden. Spätestens jetzt kann die Landeskoordination des Courage-Netzwerks in eurem Bundesland wertvolle Tipps und Infos geben. Diese hat ein Netz von Kooperationspartnern mit ReferentInnen zu ganz unterschiedlichen Themen und Methoden zur Verfügung.
- Kontaktiert eure WunschkandidatInnen: Haben sie Zeit und Interesse? Benötigen sie ein Honorar? Manche Angebote der Kooperationspartner sind kostenlos, aber leider nicht alle.
- Beratet euch mit der Landeskoordination und der Schulleitung über die Abdeckung der Kosten. Häufig bietet sich eine Spendensammelaktion an; etwa über den Verkauf von Kuchen und Brötchen in den Pausen oder auch ganz andere Aktivitäten.
- Sind die Formalitäten geklärt, kann der Projekttag in der Schule publik gemacht werden. Das geht etwa über Plakate, Flyer, die Schulzeitung, persönliche Gespräche oder einen Brief an alle Klassen.
- Klärt im Vorfeld die maximale TeilnehmerInnenzahl für jeden Workshop, um eine Überfüllung eines Kurses zu vermeiden. Dann erhalten die Schüler ein Schreiben, auf dem sie ihren favorisierten Kurs angeben. Dabei sollten mehrere Wünsche abgegeben werden.
- Bei der Feinplanung des Projekttags entscheidet die Aktivengruppe: Wann geht es los? Wo treffen sich die TeilnehmerInnen? Wer begrüßt die Gäste?
- Wo finden die Workshops statt? Sind die Räume ausgeschildert und mit Material ausgestattet?
- Wie und durch wen (SchulsprecherIn, Schulleitung, Pate/Patin oder auch ein besonderer Gast) wird der Projekttag eröffnet? Wie soll er wieder ausklingen?

- Benötigt ihr eine Musikanlage, Mikrofone oder auch einen Beamer?
- Den größten Teil der Arbeit habt ihr jetzt geschafft. Nun bleibt nur noch zu hoffen, dass die Schülerinnen und Schüler von den Angeboten viel lernen und mit Begeisterung den Tag genießen. Wenn alles getan ist, könnt ihr mit Stolz auf euren Projekttag zurückblicken.

## **Geld sammeln, Gutes tun**

Das kennt jeder: Da hat man eine Idee für ein tolles Projekt und stellt sie der Schulleitung vor. Die findet das auch ganz prima. Dann kommt das große „Aber“! Leider gibt es für die Umsetzung überhaupt keinen Etat. Die Courage-Schülerin Jule (17) hat Tipps aufgeschrieben, wie ihr mit eurer Schülervertretung zu Geld kommen könnt.

## **Auktionen**

Entstehen in den Kunstkursen tolle Bilder und Collagen? Werden in der Holzwerkstatt schöne Möbel gebaut? Entwickeln die SchülerInnen in der Modewerkstatt ungewöhnliche Kollektionen? Davon können eure Schulprojekte profitieren. Fragt die KünstlerInnen, welche Werke sie für eine Auktion zur Verfügung stellen würden. Oder gibt es schulfremde KünstlerInnen, die das eine oder andere Werk für eine Auktion an der Schule spenden würden? Dann bereitet ihr zu einer Schulfeier oder einem Extra-Termin eine große Auktion vor. Dabei sollte das Spendenprojekt im Mittelpunkt der Aktionen stehen.

## **Bronzegeld**

In den meisten Brieftaschen finden sich größere Mengen an Ein-, Zwei- oder Fünf-Cent-Stücken. Häufig bleibt dieses Bronzegeld beim Einkaufen übrig und landet ungenutzt im Portemonnaie der Eltern. Legen viele SchülerInnen diese Cents zusammen, kann schon eine schöne Summe zusammenkommen. Also kündigt einfach vorher an, dass SchülerInnen mit Sammeldosen durch die Gänge und über den Schulhof ziehen und um Bronzegeldspenden bitten werden. Ihr werdet staunen, wie viel ihr einnehmt. Kleiner Tipp: Viele sind großzügiger, wenn sie wissen, für welches Projekt das Geld bestimmt ist.

## **Selbst gemachte Waffeln**

Schnell mal auf dem Schulhof Spenden sammeln, ist schwierig. Meistens interessieren sich die Schüler mehr für ihre Pausenbrote. Aber auch den Hunger der Schüler könnt ihr mit eurem Spendenaufruf verbinden. Macht einen Waffelverkauf. Jeder und jede von euch kann Waffelteig machen und mitbringen. Diesen füllt ihr in PVC-Flaschen zur besseren Dosierung. Dazu gestaltet ein paar Infoplakate, auf denen geschrieben steht, wo, wie, wann und vor allem, warum ihr den Verkauf macht. Dann kann mit Zustimmung der Schulleitung auch schon die Aktion starten. Aber Vorsicht: Nicht jedes Waffeleisen darf in der Schule eingesetzt werden. Sprecht also am besten vorab mit dem Brandschutzbeauftragten eurer Schule.

## **Sommerfest und Weihnachtsmarkt**

Nutzt das jährliche Sommerfest oder den Weihnachtsbasar – sie sind gute Gelegenheiten, für eure Projekte zu werben. Meldet euch einfach bei den Eltern oder LehrerInnen, die für die Organisation verantwortlich sind, und bittet sie, dass sie euch einen Stellplatz zur Verfügung stellen. Meistens sind solche Stände erwünscht; schließlich zeigen die SchülerInnen damit Initiative.

## **Konzert**

Habt ihr eine (Lehrer-)Band, einen Chor oder ein Orchester an eurer Schule? Bietet ihnen eine Auftrittsgellegenheit – zum Beispiel zum Abschluss eines Schulfestes. Dann erfragt ihr bei den Gästen eine Spende für den Eintritt und könnt auch weitere Spendenaufrufe starten.

## **Spendenlauf**

Ein Spendenlauf macht Spaß und bringt Geld. Jede Schülerin und jeder Schüler sucht sich einen Sponsor. Das können verschiedene Personen sein, von der eigenen Oma bis hin zu größeren Firmen. Für jede gelaufene Runde zahlen die Sponsoren eine vereinbarte Summe. Die Organisation eines solchen Events erfordert viel Zeit und auch Investitionen. Es geht aber auch eine Nummer kleiner und ist so für viele Schulen besser umsetzbar. Zum Beispiel könnt ihr einen Müll-Sammel-Tag veranstalten und Sponsoren pro gesammelten Müllbeutel suchen. Eure Ideen sind gefragt. ■

# I Regionaltreffen

Mit der Annahme des Titels *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* geht die Selbstverpflichtung einher, jährlich Projekte zum nachhaltigen Engagement gegen Diskriminierungen durchzuführen. Wann, mit welchen Inhalten und in welcher Form dies geschieht, bestimmen die SchülerInnen und PädagogInnen in der Aktivengruppe. Sie orientieren sich dabei daran, was am besten zu ihren aktuellen Problemen, Anliegen sowie zu ihren zeitlichen und finanziellen Ressourcen passt. Maßgeschneiderte Projektstage, die den Bedürfnissen der Schulmitglieder entsprechen, sind das erfolgreiche Ergebnis.

## Gemeinsame Anliegen in der Region

Viele Themen beschäftigen nicht nur eine Schule, sondern die Aktiven an vielen Schulen in der Region, Stadt oder Kommune gleichermaßen. Dies kann der Fall sein, wenn eine Jugendbildungsstätte aus Geldmangel von der Schließung bedroht ist, aber auch, wenn rechtsextreme Gruppen in der Umgebung mobil machen und gemeinsame Gegenwehr gefragt ist. Dann ergibt es natürlich auch Sinn, schulübergreifend Erfahrungen auszutauschen und gegebenenfalls gemeinsame Aktionen der Courage-Schulen zu planen.

Auch für den Wissenstransfer über die eigenen schulinternen Aktivitäten eignen sich Begegnungen mit anderen Schulen: Welche Probleme stellten sich in der Courage-Nachbargrundschule? Oder wie wurden ähnliche Probleme vielleicht längst überwunden? Schließlich haben es Schulen in derselben Region meist mit derselben Schulverwaltung und denselben kommunalen Akteuren zu tun. Und: Sie kennen und haben Zugang zu denselben Kooperationspartnern und zivilgesellschaftlichen Projekten, die sie bei ihren Aktionen unterstützen können.

## Plattformen für Begegnungen

Egal, ob das Netz der Courage-Schulen engmaschig ist, wie beispielsweise im dicht besiedelten Nordrhein-Westfalen, oder ob größere Entfernungen zwischen ihnen liegen wie im dünn besiedelten Mecklenburg-Vorpommern: An Regionaltreffen teilzunehmen lohnt sich immer; sie sind wichtige und produktive Plattformen für Begegnungen. Die meisten Regionaltreffen gehen über einen Tag. Die jährliche Organisation dieser Treffen ist eine der zentralen Aufgaben der Regionalkoordinatoren

im Courage-Netzwerk. Wo diese noch aufgebaut werden, übernehmen die Landeskoordinationen die Initiative, häufig gemeinsam mit Kooperationspartnern wie Jugendbildungsstätten. Und wächst die Anzahl der Grundschulen in der Region, wird auch schon mal ein Regionaltreffen nur für sie organisiert.

## Wo und von welchem Geld?

Anders als bei Schulprojekttagen stellt sich bei der Organisation von Regionaltreffen zunächst einmal eine ganz banale, aber sehr wichtige Frage: Wo kann es stattfinden? Grundsätzlich gilt: An jedem Ort, der genügend Platz bietet; in einer Courage-Schule ebenso wie in Tagungshäusern, Kultureinrichtungen, Gedenkstätten. Eine Anfrage bei der kommunalen Verwaltung lohnt sich. Diese ist häufig auch in der Lage, eine Begegnungsstätte oder sogar ein ganzes Rathaus kostenfrei zur Verfügung stellen.

Bei dieser Gelegenheit kann für das Regionaltreffen vielleicht auch die Schirmherrschaft kommunaler Entscheidungsträger wie des Landrats oder der Bürgermeisterin gewonnen werden. Sind diese dazu bereit, lassen sie es sich häufig auch nicht nehmen, ein Grußwort zu sprechen, um die Veranstaltung zu unterstützen.

Besprochen werden können bei Regionaltreffen alle Themen, die für die Teilnehmenden von Interesse sind. Es ist aber auch möglich, einen Tag unter ein Motto zu stellen, das besonders hervorgehoben und intensiv bearbeitet werden soll. So fand zum Beispiel in einer Neuwieder Berufsschule im Norden von Rheinland-Pfalz einmal ein regionales Netzwerktreffen mit 70 SchülerInnen und Lehrkräften unter dem Motto „Cool & Clever gegen Gewalt“ statt.

## Was machen wir, was die anderen?

Wie bei allen Regionaltreffen war auch bei diesem die Rolle der einbezogenen Kooperationspartner ganz wichtig: Ohne kompetente ExpertInnen in ihren Feldern ist es nicht möglich, sich einem komplexen Thema inhaltlich sinnstiftend und für alle gewinnbringend zu widmen.

Regionaltreffen sind eine ideale Gelegenheit, um sich über gelungene Aktivitäten der benachbarten Schulen auszutauschen, Projektbörsen zu veranstalten oder

öffentliche Aktionen durchzuführen. Bewährt hat sich ein klassischer „Markt der Möglichkeiten“ mit Infotischen und Stellwänden, an denen die verschiedenen Schulen ihre jeweiligen Aktivitäten präsentieren. Dieser gelingt allerdings nur, wenn alle Teilnehmenden rechtzeitig darüber informiert werden, damit sie Zeit haben, ihr Material für eine derartige Ausstellung auf- und vorzubereiten.

Eine andere Idee kommt aus Nordrhein-Westfalen: Dort verschickte die Regionalkoordination Ostwestfalen-Lippe mit der Einladung zum Regionaltreffen vier Fragen an alle Teilnehmenden. Die Antworten dienten dazu, ein kreatives Plakat für die Infogalerie zu gestalten, das dann ebenfalls vier Aspekte darstellte: eigene Aktivitäten und Projekte, Veränderungen im Schulalltag durch *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, Pläne für zukünftige Aktionen sowie Ideen für die Sichtbarkeit des Projekts in der Öffentlichkeit.

Auch im nordrhein-westfälischen Kreis Unna wurde ein interessantes Modell entwickelt. Rund 20 Schulen entwarfen dort gemeinsam mit der Regionalkoordination eine künstlerische Form, um ihre Aktivitäten sichtbar zu machen. So entstand die Werkschau CreaCourage, die inzwischen zum festen Programm der jährlichen Regionaltreffen gehört.

Auf der Werkschau präsentieren Schülerinnen und Schüler ihre Schulprojekte in vielfältiger Form: mit Vorträgen, Kurzfilmen, Tanzdarbietungen oder Lesungen. Bands, Chöre und RapperInnen, Orchester oder SolistInnen haben dabei in dem Konzept von CreaCourage ebenso Platz wie Power-Point-Präsentationen oder Fotoausstellungen.

### **An aktueller Lage orientieren**

Auf Regionaltreffen können die Aktiven gemeinsam ganz neue Erfahrungen machen; zum Beispiel in Workshops, Filmvorführungen, Diskussionen und Vorträgen. Die inhaltliche Auseinandersetzung über Fragen, die gerade in der Region aktuell sind, hilft den Beteiligten, Ideen und gute Handlungsansätze für ihre Aktionen zu entwickeln.

Auch die Mühen des Alltags im Netzwerk können auf Regionaltreffen bearbeitet werden. SchülerInnen von Anwärterschulen auf den Titel können sich zum Beispiel

erkundigen, wie es anderen gelang, ihre MitschülerInnen zu überzeugen. SchülerInnen aus langjährigen Courage-Schulen, bei denen immer wieder mal eine Motivationslücke auftritt, wenn nicht genug Nachwuchs aus den jüngeren Klassen kommt, können sozusagen remotiviert werden. Auch PädagogInnen, denen so langsam die Ideen für neue Themen und Methoden ausgehen, finden auf einem Regionaltreffen immer wieder neue Ansätze. Und manchmal hilft es in nicht so leichten Zeiten auch bereits, zu beobachten, dass die MitstreiterInnen aus anderen Schulen in der Nähe mit ganz ähnlichen Konflikten und Problemen kämpfen – oder dass es ihnen bereits gelungen ist, diese zu überwinden.

### **Treffen von Aktivengruppen**

Wenn es um den Austausch von Erfahrungen auf der Schulebene geht, ist ein Regionaltreffen mit gründlicher Vorbereitung aber auch nicht immer nötig: Auch Aktiventreffen tragen sehr dazu bei, voneinander zu lernen und einander zu stärken. Bei diesen kommen die Aktivengruppen mehrerer oder aller Courage-Schulen in der Region ohne die Kooperationspartner zusammen. Besonders geeignet für diese Begegnungen ist das Open-Space-Format, bei dem erst vor Ort darüber entschieden wird, welche Anliegen den Aktiven am Herzen liegen und welche Themen an dem halben oder ganzen Tag besprochen werden sollen.

Eine weitere besondere Stärke von Regionaltreffen ist: Es kommen SchülerInnen und PädagogInnen zusammen, die nah genug beieinander wohnen, um sich im Anschluss ohne großen Aufwand weiterhin treffen und beraten zu können. Eine gute Gelegenheit also, um gemeinsame Aktionen zu planen und später gemeinsam umzusetzen; einen Flashmob für das Recht auf Asyl zum Beispiel, einen städtischen Sternlauf gegen Gewalt oder eine Kundgebung gegen Rassismus auf dem Marktplatz. Den Ideen, Aktionen und lokalen Bündnissen sind keine Grenzen gesetzt.

Natürlich können Regionaltreffen nicht alle Erwartungen aller Teilnehmenden erfüllen. Aber eines können sie immer: Sie stärken die Motivation der angereisten Aktiven. Und das ist nicht wenig, wenn es darum geht, sich immer wieder an der eigenen Schule für die Ziele von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu engagieren. ■

# I Landestreffen

Die schulübergreifende Vernetzung der SchülerInnen und PädagogInnen und mit den Kooperationspartnern findet im Rahmen standortnaher Regionaltreffen statt. Um den Erfahrungsaustausch der Akteure über die Grenzen ihrer Heimatregionen hinaus zu befördern, wurden die jährlichen Landestreffen entwickelt. Dieses von der Bundeskoordination konzipierte Veranstaltungsformat ist ein zentraler Bestandteil der Arbeit der Landeskoordinationen. Auch hier kommt das Arbeitsprinzip des Courage-Netzwerks zum Tragen: Die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung wird nicht von Schwerin bis München nach bundesweit einheitlichen Vorgaben umgesetzt, sondern entsprechend den Interessen, Bedürfnissen und Ressourcen in den Ländern modifiziert.

## Ein Tag, zwei Tage, drei Tage

Deshalb gleicht kein Landestreffen dem anderen. Während Nordrhein-Westfalen dreitägige Treffen mit rund 100 TeilnehmerInnen veranstaltet, kommen auf Einladung der Landeskoordination Berlin 350 Menschen für einen Tag zusammen; in Sachsen-Anhalt wurden auch schon mal 500 Teilnehmende gezählt. Die Zielgruppe ist in allen Ländern gleich: SchülerInnen, PädagogInnen, MultiplikatorInnen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Sie alle sollen motiviert werden, neue Ideen an ihre Schulen zu bringen.

Courage-Schulen engagieren sich zu einer Vielzahl von Themen, die nicht von oben vorgegeben und abschließend festgelegt werden. Stattdessen wählen die Kinder und Jugendlichen für ihre Aktionen immer genau jene Themenfelder, die für sie selbst, ihre Schule und ihre Kommune relevant sind. Damit sie ihre Projekte erfolgreich umsetzen können, steht ihnen die Unterstützung des Netzwerks zur Verfügung. Die Landestreffen dienen dazu, sich über neue Angebote der Kooperationspartner zu informieren und den Aktiven Orientierung bei der Suche nach Unterstützung zu geben. So wird das Handlungsrepertoire der Teilnehmenden erweitert.

## Vielfältige Methoden und Materialien

Um den Aktiven einen möglichst breiten und schnellen Überblick zu verschaffen, bietet eine Vielzahl von Veranstaltungen einen schnellen Zugang zu neuen Themen, Methoden und Materialien. In 90-Minuten-Blöcken als Kennenlern- und Schnupperkurs angelegte Work-

shops und Seminare präsentieren Angebote in einer immensen Bandbreite: von Mobbing über Ideologien der Neonazis bis hin zu Antisemitismus, Islamismus und Homophobie an Schulen. Thema ist regelmäßig auch die Frage „Was tun bei rassistischen Pöbeleien auf dem Schulhof?“, anhand der erörtert wird, in welcher Form Zivilcourage im Alltag gezeigt werden kann, ohne sich dabei selbst zu gefährden.

Gezielt rufen Landestreffen auch die kreativen Potenziale der Teilnehmenden ab; Sport-, Musik- und Kunstprojekte, die ihren Weg an Schulen finden sollen, sind ein fester Bestandteil. So bieten beispielsweise die mehrtägigen bayerischen Landestreffen in der Jugendbildungsstätte Würzburg auf der einen Seite informative Workshops zu Sachthemen wie der Lage der Menschenrechte, der Erinnerungskultur in der Einwanderungsgesellschaft oder zu Männer- und Frauenbildern in den Medien und wie sie unsere Vorstellungen von Geschlechterrollen beeinflussen. Auf der anderen Seite verfolgen ein Tanztheater-Workshop und eine Fotokampagne das Ziel, Postkartenmotive gegen Alltagsrassismus zu kreieren.

## Beispiele aus den Ländern

Die Landestreffen in Sachsen-Anhalt bieten ebenfalls künstlerische Ansätze: In Foto- und Film-Workshops erarbeiten die Teilnehmenden Möglichkeiten, das Thema Courage in – bewegten oder unbewegten – Bildern darzustellen. Und während die einen in Schreib-Workshops oder im Poetry-Slam Wörter durcheinanderwürfeln und zusammensetzen, probieren sich andere in Improtheater oder Singer-Song-Workshops oder auch in Graffiti aus. Auch ein Selbstverteidigungs-Workshop und eine Geocachingtour, auf der Lern- und Erinnerungsorte erkundet wurden, die mit couragiertem Handeln in Verbindung standen, waren dort bereits im Angebot. Auf den Landestreffen in Berlin sind kreative Angebote wie ein Rap-Workshop, DJing oder Radio-Workshop feste Bestandteile. Auch hier beziehen Workshops zu Breakdance, Tanz, Theater und Capoeira die körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten ein; außerdem werden zum Abschluss des Treffens die innerhalb weniger Stunden erarbeiteten beeindruckenden Ergebnisse auf der Bühne präsentiert.

Nicht zuletzt bieten Landestreffen auch den engagierten LehrerInnen und SozialpädagogInnen ein willkommen-



© Gerd Engelsmann

Landestreffen Mecklenburg-Vorpommern 2019

nes Forum, sich über ihre Arbeit auszutauschen. Ein Workshop ist nur für sie reserviert. Diese Möglichkeit der Vernetzung und der kollegialen Beratung schätzen PädagogInnen sehr; in kaum einem anderen Rahmen wird diese angeboten.

### **Kooperationspartner und ReferentInnen**

Seinem Selbstverständnis entsprechend verfügt das Courage-Netzwerk über keinen eigenen Pool von ReferentInnen, die, etwa nach einem standardisierten Seminarkonzept, Projekttag an Schulen und Fortbildungen für LehrerInnen anbieten. Angesichts der lokal und regional unterschiedlichen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen der Schulen wäre das nicht sinnvoll. Stattdessen arbeiten bundesweit Hunderte außerschulische Kooperationspartner mit den Schulen zusammen, aus deren Pool sehr viele ReferentInnen für Projekttag stammen.

Auch in diesem Sinne spiegeln die Landestreffen den Netzwerkgedanken wider: Wie auf einem Markt der Möglichkeiten präsentieren die Kooperationspartner

und ReferentInnen in Workshops wie auch in den Pausen ihre Seminarangebote, Materialien, Publikationen und Arbeitsweisen. SchülerInnen aus den Aktivengruppen und PädagogInnen lernen sie bei dieser Gelegenheit persönlich kennen. Sie können Fragen stellen, Kontaktdaten austauschen oder bereits erste Absprachen für Projekt- und Studientage oder schulinterne Fortbildungen treffen. Dabei sind die Landeskoordinationen immer bemüht, möglichst viele für die Schulen kostenfreie Angebote von bereits finanzierten Kooperationspartnern vorzustellen. Was nicht immer möglich ist. Aber Möglichkeiten der Finanzierung lassen sich doch meistens finden.

Insgesamt versprühen Landestreffen eine lockere Atmosphäre. Ihr Beitrag zur kreativen und inhaltlichen Unterstützung der AkteurInnen an den Courage-Schulen, zur Vernetzung und zum Aufbau eines Wir-Gefühls ist nicht zu unterschätzen. Ein Bericht über ein Landestreffen in Baden-Württemberg fasste das höchst treffend einmal unter dieser Überschrift zusammen: „Botschafter, Leuchttürme, ein Fakir und jede Menge Energie“.

# I Bundestreffen

Die Treffen auf Bundesebene haben zwei wichtige Funktionen: Sie stellen die organisatorische und inhaltliche Einheit des Courage-Netzwerks in Deutschland sicher und sie sind ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung. Der rote Faden in den Impulsreferaten, Statements und Workshop-Beiträgen aus Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft ist: Rassismus und Diskriminierung gehören zur Realität unserer Gesellschaft; das spiegelt sich auch in unseren Bildungseinrichtungen wieder.

## Netzwerker aus dem ganzen Land

Das bundesweite Vernetzungs- und Qualifizierungstreffen, zu dem Courage-Netzwerker aus ganz Deutschland nach Berlin reisen, findet jedes Jahr statt. Hier treffen sich Leitung und MitarbeiterInnen der Bundeskoordination mit jenen der Landes- und Regionalkoordinationsstellen, kommunalen Ansprechpartnern und VertreterInnen der Kooperationspartner sowie PädagogInnen der Courage-Schulen.

Bei dieser Aufzählung fällt auf, dass die größte Gruppe Aktiver nicht zur Zielgruppe der Bundesfachtagung gehört: die Kinder und Jugendlichen. Dafür gibt es einen einfachen Grund: Wie soll man bei mehr als 2.000 Netzwerkschulen mit rund einer Million SchülerInnen entscheiden, wer kommt? Eine Auswahl wäre immer fragwürdig; und selbst wenn es gelänge, je einen Vertreter jeder Schule einzuladen, wäre das für die Arbeit vor Ort nicht effektiv.

Das heißt aber nicht, dass die SchülerInnen im Courage-Netzwerk sich nicht auf Bundesebene treffen: Sie kommen im Rahmen von thematischen Workshops und Seminaren zusammen; bilden die Redaktionsgruppe, welche die jährliche Ausgabe der Netzwerkzeitung ‚Q-rage‘ erstellt; entwickeln in mehrtägigen Illustrations-Workshops Plakat- und Postkartenmotive für das Netzwerk.

Zum Bundestreffen lädt die Bundeskoordination jährlich rund 200 MultiplikatorInnen ein. Je größer das Netzwerk wird, je mehr Landes- und Regionalkoordinationsstellen und Kooperationspartner Teil von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* werden, desto größer ist das Bedürfnis nach und die Notwendigkeit für einen bundesweiten Fach- und Erfahrungsaustausch dieser MultiplikatorInnen.

## Ziele und Instrumente

Das Netzwerk versteht sich als lernende Organisation und bietet mit dem Vernetzungstreffen ein Forum für folgende Fragen:

- Was sind die gesellschaftlichen Herausforderungen und Realitäten, denen sich die Aktiven des Courage-Netzwerks bei ihrem Engagement gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit heute stellen müssen?
- Welche Handlungsfelder ergeben sich daraus für die Arbeit an Schulen? Mit welchen Methoden können diese an Courage-Schulen thematisiert und bearbeitet werden?
- Wie kann an den Courage-Schulen eine innovative und zeitgemäße Arbeit gegen jede Ideologie der Ungleichwertigkeit gelingen?
- Welche Organisations- und Kommunikationsstrukturen, Qualifizierungsmaßnahmen und Bündnisse können den nachhaltigen Erfolg dieser Arbeit sicherstellen?
- Welche Qualifizierungen benötigen wir für die Aktiven?
- Und woher kommen die notwendigen zusätzlichen finanziellen und personellen Ressourcen?

In Dutzenden Workshops wird über Ideologien der Ungleichwertigkeit, welche die politische Landschaft und gesellschaftliche Realität in Deutschland und Europa dominieren, informiert und diskutiert. Immer wieder reflektieren die TeilnehmerInnen, welche Auswirkungen diese Diskurse auf die Klassenzimmer haben und welche Handlungsfelder sich daraus für die pädagogische Praxis ergeben.

## Bestehendes prüfen, Neues entwickeln

Die Qualifizierungs- und Vernetzungstreffen bieten auch die Chance, Bewährtes zu prüfen und Neues auszuprobieren: Welche pädagogischen Methoden waren bei der Bekämpfung von Ideologien der Ungleichwertigkeit erfolgreich? Welche neuen Methoden können in die Arbeit integriert werden? Wichtig ist es, an den



Die jährliche Bundesfachtagung in Berlin ist ein Forum für fachlichen Austausch von KoordinatorInnen und MultiplikatorInnen

Schulen das Bewusstsein und die Haltung zu stärken, dass zivilgesellschaftliches Engagement ein wichtiger Aspekt von Antidiskriminierungsarbeit ist. Und: dass zu einer funktionierenden Zivilgesellschaft eine aktive Bürgerschaft gehört, die durch Bildungs- und Lernprozesse stetig weiterentwickelt werden muss.

### **An aktuelle Debatten ankoppeln**

„Unser Ziel ist der Klimawechsel an Schulen“ – mit diesen Worten warb die Leiterin von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, Sanem Kleff, bereits auf dem allerersten Bundestreffen. Die Schule ist für die Prävention von Rassismus der zentrale Ort; jedes Mitglied der Gesellschaft durchläuft sie. Klar ist aber auch, dass Prävention an der Schule nicht voraussetzungslos geschieht. Sie bedarf der Pflege einer partizipativen Schulkultur, der Öffnung in den Sozialraum, einer öffentlichen Präsenz des Netzwerks sowie der finanziellen Absicherung. Das Bewusstsein für all diese Voraussetzungen zu stärken und konkrete Strategien für Schulen aufzuzeigen, sind die zentralen Aufgaben des bundesweiten Treffens.

Nicht denkbar ist eine antirassistische und vorurteilsbewusste Pädagogik zudem ohne Kenntnis der aktuellen politischen Debatten. Und so profitieren die Bundestreffen enorm davon, dass in jedem Jahr bundesweit führende ExpertInnen aus Wissenschaft und Politik wichtige Impulse setzen: So führte Wilhelm Heitmeyer, der Initiator einer Langzeitstudie an der

Universität Bielefeld zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit auf einer Bundesfachtagung darin ein, inwieweit Obdachlose, Homosexuelle, Muslime, Sinti und Roma oder Langzeitarbeitslose in der deutschen Gesellschaft abgewertet werden und was das für Antidiskriminierungs- wie Anerkennungsarbeit an den Schulen bedeutet. Dabei wies er auch daraufhin, dass Rassismus insbesondere in homogenen Gruppen gedeiht.

Beate Küpper von der Hochschule Niederrhein erklärte in einem anderen Jahr als Hauptrednerin, inwieweit soziale Normen erodieren, wenn regelmäßig eine Gruppe von Menschen („die Muslime“; „die Zigeuner“) für die Taten Einzelner verantwortlich gemacht wird. Und Kenan Kolat, der ehemalige Bundesvorsitzende der Türkischen Gemeinde in Deutschland, konstatierte auf einem Bundestreffen eine regelrechte „Leugnungsaggression“ der deutschen Gesellschaft gegenüber dem um sich greifenden Rassismus. Er forderte eine von der Zivilgesellschaft ausgehende Gegenbewegung.

Längst haben sich die Bundestreffen des Courage-Netzwerks zu Kompetenzzentren und Zukunftslaboren der Antidiskriminierungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland entwickelt. Idealerweise nehmen die MultiplikatorInnen aus den Ländern, Regionen und Schulen von dieser Tagung nicht nur viele neue Anregungen für ihre Arbeit mit. Sondern entwickeln die Ansätze das Jahr über weiter und präsentieren ihre Ergebnisse auf dem nächsten Berliner Bundestreffen in einem Workshop. ■



# Das lernende Netzwerk

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist ein Netzwerk, dessen Hauptakteure die mehr als zweitausend Courage-Schulen (Stand: 2016) und die außerschulischen Kooperationspartner sind. Zentrale Knotenpunkte des Netzwerks bilden die Koordinierungsstellen auf regionaler und auf Landesebene. Bereits ihr Name beschreibt ihre wesentliche Funktion: Regional- und Landeskoordinationen verknüpfen die Anliegen und Wünsche der Aktiven an den Courage-Schulen mit inhaltlichen Angeboten der Kooperationspartner. Sie steuern und koordinieren.

Das bedeutet weit mehr als die bloße Vermittlung von AnsprechpartnerInnen und Kontaktadressen. Die Regional- und Landeskoordinationen fungieren als Clearingstellen. Sie kennen die Angebote der Kooperationspartner und sind mit deren Mitarbeitern in ständigem Gespräch. Gebündelt, gefiltert und auf die Bedürfnisse der Schulen und Aktivengruppen zugeschnitten, geben sie passende Angebote, Informationen und Materialien weiter. Damit sorgen sie wesentlich dafür, dass der Projektansatz in den Courage-Schulen nachhaltig verankert wird.

Eine stabile Schulkultur des gegenseitigen Respekts auf der Basis gemeinsamer Wertvorstellungen entwickelt sich nämlich weder binnen Wochen noch in einem Schulhalbjahr. So ein Prozess dauert Jahre und bedarf des dauerhaften Engagements kompetenter Akteure. Damit ihre Arbeit sie nicht frustriert, sondern motiviert, weiterzumachen, dürfen sie auf dem steinigen Weg nicht alleingelassen werden. Begleitung und Unterstützung sind ganz wichtig.

## Fortbildung unterstützt und motiviert

Hilfreiche Instrumente zur Unterstützung der Aktiven sind Fortbildungsangebote wie Workshops, die Raum für den Erfahrungsaustausch bieten sowie informative Seminare, die Faktenwissen und Methodenkompetenz vermitteln. Allerdings ist auch wichtig zu wissen, dass weder die Bundeskoordination noch die Landeskoordinationen selbst Fortbildungsmaßnahmen anbieten. Es gibt weder *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*-Trainings noch Courage-Trainer.

Mit bundesweit rund 300 zivilgesellschaftlichen Projekten und öffentlichen Einrichtungen hat die Bundeskoordination Kooperationsverträge abgeschlossen.

Sie alle erklären mit der Partnerschaft ihre Bereitschaft, ihre spezifische Fachkompetenz dem Netzwerk zur Verfügung zu stellen. Im Gegenzug können sie sich in der Öffentlichkeit als offizielle Partner des Courage-Netzwerks bezeichnen. Die meisten Kooperationspartner sind auf ein bestimmtes Themenfeld spezialisiert. Damit verfügen sie als Institution über eine hohe Fachkompetenz und über einen großen Pool von erfahrenen TeamerInnen; etwa zur Bekämpfung von Ideologien der Ungleichwertigkeit wie Homophobie und Antisemitismus oder zu Themenfeldern wie Globales Lernen oder Medienkompetenz.

## Bundesweit größter Referentenpool

Die externen FachreferentInnen verfügen in ihrem Themenbereich über einen guten Überblick über aktuelle Publikationen, Materialien und Methoden. Auch die nötige Technik und das notwendige Material zur praktischen Weitergabe und Umsetzung bringen sie meist mit. Zusammengenommen bilden die MultiplikatorInnen hunderter Kooperationspartner ein riesiges virtuelles Team, das in der Lage ist, alle Themenfelder abzudecken, die bundesweit im Netzwerk nachgefragt werden. So gesehen verfügt das Courage-Netzwerk über den größten – und wohl kompetentesten – einschlägigen ReferentInnenpool im Lande.

Zuweilen bieten Koordinierungsstellen auch selbst Qualifizierungsmaßnahmen für die Akteure des Courage-Netzwerks an. Wenn aber in der Regel die Fortbildungen von den Kooperationspartnern angeboten werden, wie kommt es dann dazu, dass auch Regional-, Landes- und sogar die Bundeskoordination selbst originäre Fortbildungsmaßnahmen anbieten?

Die häufigste Antwort lautet: Weil sie eine Doppelrolle innehaben. Manche Träger von Koordinierungsstellen sind Jugendbildungsstätten, Einrichtungen der gewerkschaftlichen Bildung oder Lehrerbildungsinstitute und somit auch professionelle Anbieter von Fortbildungsmaßnahmen. Auch die Bundeskoordination kann sporadisch selbst Qualifizierungsmaßnahmen an Schulen, in Regionen oder auf Landestreffen anbieten. Zumeist stellt sie dann ihre im Rahmen von Modellprojekten entwickelten innovativen Maßnahmen, Methoden und Publikationen vor. Diese werden so den SchülerInnen und PädagogInnen bekanntgemacht und in das Courage-Netzwerk eingespeist. ■



© Aris Papadopoulos

In Kleingruppen debattieren SchülerInnen beim Berliner Landestreffen 2015 intensiv zum Thema Flucht und Asyl

## Material



### Methoden

Vernetzungstreffen erreichen ihr Ziel des Austauschs von Wissen, Ideen und Erfahrungen in unterschiedlichem Ausmaß. Das liegt unter anderem daran, dass Veranstaltungen unterschiedlich partizipativ und aktivierend gestaltet sind. Um die immer zu knappe und wertvolle Zeit auf den Vernetzungstreffen möglichst sinnvoll nutzen zu

können, bieten sich viele Organisationsformen an. Einen guten Überblick über das breite Spektrum an Kommunikationsformen gibt ein Methodenheft des Landesinstituts für Schule Bremen. Von A wie Anlassplakat über O wie Open Space bis Z wie Zukunftswerkstatt finden sich Tipps zur Umsetzung. Hinweise zu Beschreibungen

des Ablaufs und zu organisatorischen Fragen ermöglichen einen schnellen Zugriff auf die einzelnen Methoden.

Claudia Schettler: ‚Methoden‘, *Landesinstitut für Schule Bremen*, Bremen 2009, 36 Seiten, online unter: [www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Schettler\\_Methoden\\_2015.pdf](http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Schettler_Methoden_2015.pdf)

### Methodensammlung Lernorte der Demokratie

Kinder können sich bereits früh als Akteure ihrer Entwicklung begreifen und demokratische Grundhaltungen entwickeln, Erfahrungen von Anerkennung und Teilhabe machen, Streitkultur einüben und vieles mehr. Die Methodensammlung bündelt die Erfahrungen der Projektarbeit in der Regionalstelle Sachsen der Deutschen Kinder- und

Jugendstiftung im Hinblick auf eine demokratiefördernde Alltagskultur in Kitas und Grundschulen. Alle Themen und Schwerpunkte fokussieren auf das menschliche Zusammenleben: etwa darauf, wie man sich Selbstständigkeit und Selbstverantwortung, Respekt, Kompromiss- und Konfliktfähigkeit aneignen kann und wie die Strukturen

und Prozesse in Institutionen demokratischer gestaltet werden können.

‚Methodensammlung Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter‘, *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung*, Regionalstelle Sachsen, 4. Auflage 2009. Download unter: [www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruhe\\_Bildung/Methodenmappe\\_Demokratie\\_Anfang\\_Auflage\\_4.pdf](http://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruhe_Bildung/Methodenmappe_Demokratie_Anfang_Auflage_4.pdf)

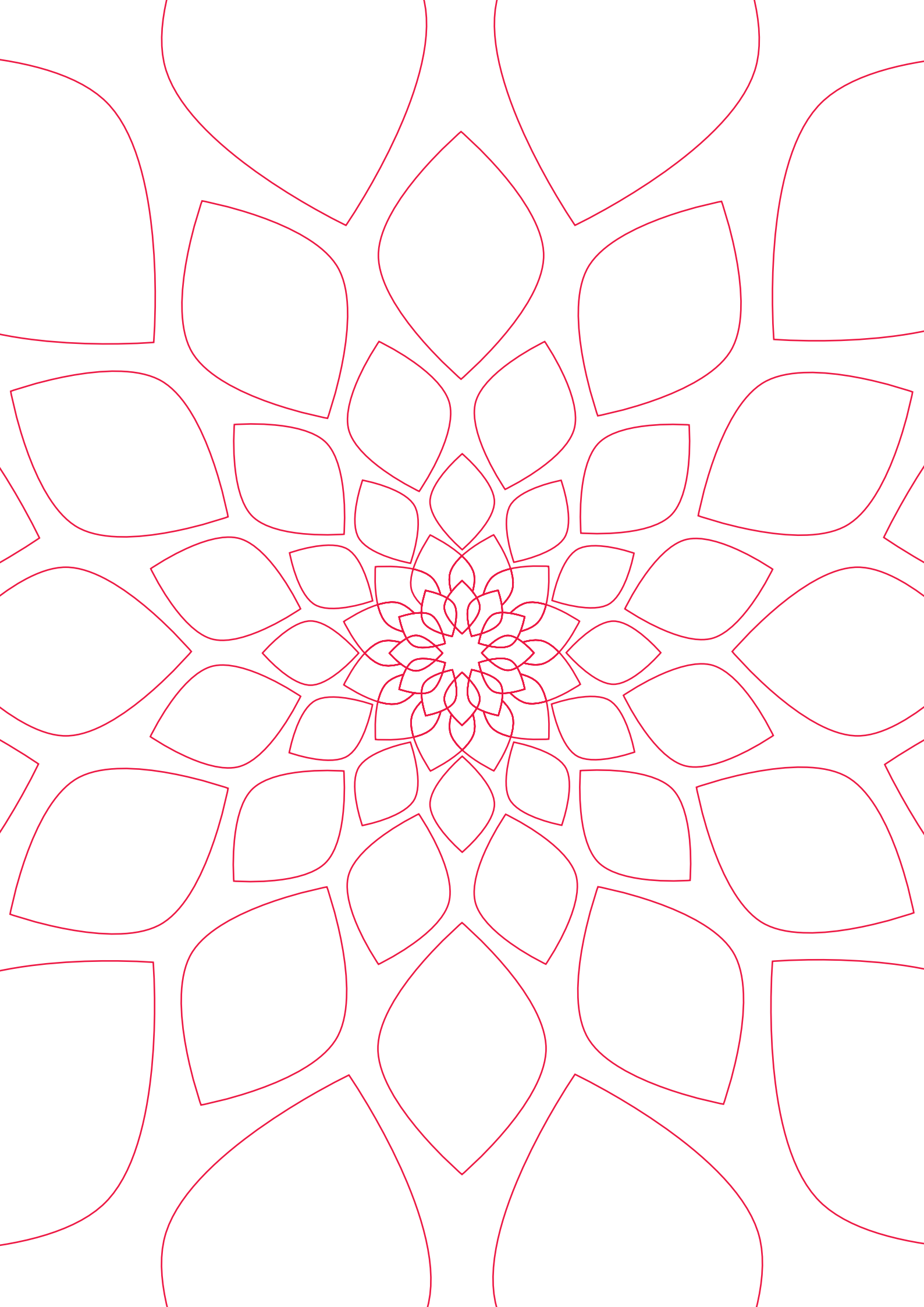
### Das Methodenquartett

Das Bildungswerk setzt sich für mehr Partizipation von SchülerInnen in Schulen ein und verfolgt das Ziel, demokratisches Verständnis und Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen zu stärken. Bundesweit steht es als Ansprechpartner für SchülerInnenvertretungen und -netzwerke zur Verfügung.

Ein Quartett mit 32 Methoden für den Einsatz in Seminaren, Workshops und im Unterricht widmet sich den Kategorien Partizipation, Nachhaltigkeit, Gruppengefühl sowie Inhalt und Struktur. Es gibt wichtige Tipps, um mit einfachen Schritten schnell in die Gruppenarbeit zu kommen. Der Methodenkoffer, der zudem zum Spielen

anregt, ist auch für die Peer-to-Peer-Arbeit geeignet.

‚Ode an die Methode. Das Methodenquartett‘, *Bildungswerk für Schülervertretung und Schülerbeteiligung e.V.*, Berlin 2012, Bestellungen unter: [www.sv-bildungswerk.org/angebot/material-bestellen](http://www.sv-bildungswerk.org/angebot/material-bestellen)



# 6 Mitmachen, mitgestalten, mitbestimmen

Kinder haben Rechte. Diese sind in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen verankert. Jedes Kind, das sich eine Meinung bilden kann, darf diese äußern. Erwachsene haben die Pflicht, das, was Kinder und Jugendliche sagen, zu berücksichtigen. Das gilt auch in der Schule, also dort, wo sie über viele Jahre einen Großteil des Tages verbringen.

Damit Schule zu einem Ort wird, an dem SchülerInnen erste Erfahrungen mit Partizipation und Demokratie machen können, ist ihr Recht auf Mitbestimmung geregelt. So dürfen sie laut Schulgesetz Klassen- und SchülersprecherInnen und Schülervertretungen wählen, die von der Schulleitung mit Ressourcen ausgestattet werden müssen. Wenn alle das ernst nehmen, können engagierte SchülervertreterInnen viel dazu beitragen, dass sich jede und jeder respektiert fühlt.

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die rechtlichen Möglichkeiten zur Teilhabe am Schulleben. Und es zeigt, wie SchülerInnen sich dafür fit machen und insbesondere jene mit Diskriminierungserfahrungen Empowerment erfahren können. Denn, auch das ist Realität: Viele Kinder und Jugendliche trauen sich nicht, im Namen vieler ihre Stimme zu erheben und demokratische Prozesse mitzugestalten. Dabei gibt es, nicht zuletzt vermittelt durch *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, jede Menge Hilfen, die SchülerInnen ermutigen und unterstützen. Sie zu nutzen, lohnt sich. Wer sich einmal engagiert hat, sagt meist: Ich bin an meiner Aufgabe gewachsen.

Partizipation	142
Kinderrechte	144
Für den Unterricht	148
Material	149
SchülerInnenrechte	150
Material	153
Empowerment – Leben selbst bestimmen	154
Praxisbeispiel	157

# **I Partizipation**

Ein Schulklima, das Zivilcourage fördert, kann sich nur entwickeln, wenn alle aktiv an seiner Ausgestaltung beteiligt werden. Meistens allerdings können Schülerinnen und Schüler die Rahmenbedingungen, unter denen sie lernen, nur sehr eingeschränkt mitbestimmen. Und: Auch die Gestaltungsmöglichkeiten der PädagogenInnen sind häufig deutlich eingeschränkt. Dies gilt es zu ändern; ein aktives Umfeld, in dem Kreativität und Verantwortungsgefühl aller Schulmitglieder gedeihen, ist ganz wichtig. Dafür nötig sind Beteiligung, Teilhabe und Mitbestimmung. Anders gesagt: Es braucht mehr Partizipation an Schulen.

Laut Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention haben Kinder und Jugendliche nämlich ein verbrieftes Recht auf Partizipation. Jedes Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, hat das Recht, diese Meinung in allen es betreffenden Angelegenheiten frei zu äußern. Zugleich fordert der Artikel die Erwachsenen auf, die Meinung der Kinder angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife zu berücksichtigen.

## **Schulen der Demokratie**

In den Schulgesetzen aller Bundesländer steht, dass Schule die Aufgabe hat, zur Demokratie zu erziehen. Auch dieser Auftrag verpflichtet zur Partizipation; ohne sie ist Demokratie nicht denkbar. Schule soll Schlüsselkompetenzen vermitteln, die in einer demokratischen Gesellschaft unverzichtbar sind. Eine zentrale Kompetenz ist die Fähigkeit, für Probleme, die die Allgemeinheit betreffen, Lösungen zu entwickeln und aktiv an deren Umsetzung mitzuwirken. Deshalb ist es wichtig, dass junge Menschen lernen, zuzuhören, die Meinungen anderer zu akzeptieren, sich auseinanderzusetzen und zu einer gemeinsamen Entscheidung zu kommen.

Damit Partizipation gelingt, braucht es Erwachsene, die das Schulleben von Beginn an beteiligungsorientiert gestalten. Unter anderem benötigen SchülerInnen Informationen, um schulische Projekte verstehen, planen, durchführen und bewerten zu können. Und vielfältige Möglichkeiten, durch Beteiligung Handlungssicherheit zu erlangen und damit schrittweise ihren Spielraum bei der Mitbestimmung zu erweitern. An der Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen, mitzuwirken, kann kaum gezweifelt werden. Studien belegen, dass ihre Lust auf Engagement im Vergleich zur Gesamtbevölkerung hoch ist.

## **Formale Mitbestimmung genügt nicht**

Es reicht nicht, unter dem Begriff Partizipation nur die Möglichkeiten der Mitwirkung im Sinne einer schulrechtlichen oder politischen Beteiligung zu verstehen. Eine formale Mitbestimmung in schulischen Gremien ist ebenso unverzichtbar wie unzureichend. Stattdessen sollten Kinder und Jugendliche grundsätzlich in allen Bereichen und bei allen Themen mitwirken, die in ihrer Schule und in ihrer Kommune für sie von Belang sind. Wichtig für Partizipation an der Schule ist zudem, dass die Schulleitung sie unterstützt, dass die Angebote ernst gemeint sind und die Lösungsvorschläge und Beschlüsse von Kindern und Jugendlichen am Ende tatsächlich in für sie nachvollziehbare Weise in das Schulleben einfließen.

Zudem müssen Beteiligungsmöglichkeiten die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen berücksichtigen. Sie dürfen keine bildungs-, schicht-, herkunfts- oder geschlechtsbezogenen Ausschlusskriterien kennen. Die Integration von allen Beteiligten – unabhängig von ihren Lebenslagen – verlangt dabei auch inklusive Beteiligungsverfahren. Und: Wer mitbestimmt, trägt die Verantwortung für Entscheidungen in der Schule mit. Partizipation bleibt nicht folgenlos.

Ein Schulgebäude ist ein Ort, an dem sich Kinder und Jugendliche über viele Jahre die meiste Zeit des Tages aufhalten. Deswegen ist es unerlässlich, dass sie sich dort auch ein wenig wie zu Hause oder jedenfalls wohl fühlen. Je stärker SchülerInnen an der Ausgestaltung ihres Alltags mitwirken können, umso mehr betrachten sie ihre Schule als eigenen Raum und gehen behutsam damit um. Sie wollen gern mitentscheiden, wie ihr Lernraum und das Schulgebäude aussehen sollen.

Das Klassenzimmer ist dafür ein guter Ausgangspunkt. Schon die Entscheidung für eine Wandfarbe kann eine Herausforderung für eine Gruppe werden – und eine sehr gute Übung dafür, unterschiedliche Wünsche unter einen Hut zu bringen und zu einer guten Lösung für alle zu kommen. Auch können SchülerInnen zunächst mit einer Kamera dokumentieren, was ihnen auf dem Schulhof oder im Schulgebäude Freude bereitet oder missfällt. Gemeinsam mit Lehrkräften können sie im nächsten Schritt überlegen, wie der Schulhof mit Sport- und Spielgeräten versehen oder ein Schulgarten für den Gemüseanbau angelegt werden kann.

Ein großer Schritt ist es auch, wenn es gelingt, an der Grundschule eine Schülerfirma zu eröffnen. Denn wer glaubt, dass nur „die Großen“ Schülerfirmen können, irrt. Auch Grundschüler können sich bereits selbstbestimmt organisieren, eine Geschäftsidee entwickeln, mit eigenen Produkten oder Dienstleistungen handeln und so wirtschaftliche Erfahrungen als UnternehmerInnen sammeln: Sei es durch den Verkauf von belegten Brötchen, Snacks und Obst in den Pausen, den Verkauf von Schul-T-Shirts und Kalendern oder dem Betrieb einer Imkerei. Hier können SchülerInnen im Team Entscheidungen treffen, Verantwortung übernehmen und herausfinden, welche Fähigkeiten und Talente in ihnen stecken. Sie bekommen dabei nicht Anerkennung, sondern auch Einblicke in wirtschaftliches Handeln in Bezug auf Buchhaltung, Verkauf, Recherchen, Produktion, Einkauf, Marketing, Sponsoring und Geschäftsführung.

Auch die Frage, welche Inhalte in der Schule wie gelernt werden, lässt sich partizipativ gestalten. Fächerübergreifende Projekte eignen sich gut für Mitbestimmung und Mitarbeit. Projektlernen ist heute weit verbreitet; gute Projektideen werden von engagierten LehrerInnen gern aufgegriffen und umgesetzt. Sie reichen vom Bauen eines Holzfloßes mit anschließender Flussfahrt über einen von SchülerInnen organisierten Streetdance-Workshop bis zu langfristigen Unternehmungen wie der Organisation von Lernpatenschaften für MitschülerInnen. Auch außerhalb des Unterrichts gibt es vielfältige Möglichkeiten; Arbeitsgemeinschaften zum Beispiel können grundsätzlich partizipativ arbeiten. An Teilhabe und Mitbestimmung orientierte Projekte ermöglichen bei Kindern und Jugendlichen vielfältige Fähigkeiten abzurufen, wie es der herkömmliche Regelunterricht kaum vermag.

### **Jede Stimme muss gehört werden**

Eine Schule so zu gestalten, dass jede Stimme gehört wird, ist nicht so schwierig, wie mancher denken mag. Warum nicht einen Klassenrat als feste Unterrichtsstunde etablieren, in der Kinder Demokratie als Alltagskultur erleben und erlernen? Indem sie beispielsweise selbst gewählte Lernvorhaben vorstellen und vereinbaren, das soziale Lernen in der Klasse organisieren und vor allem eigene Probleme und Probleme mit anderen Klassen und MitschülerInnen besprechen und nach Lösungen suchen. Und warum nicht ein Schulparlament etablie-

ren, das aus VertreterInnen der Klassen besteht, sich regelmäßig trifft und Ereignisse und Probleme bespricht, die die ganze Schule betreffen? Dem SchülerInnenrat können für viele Bereiche des Schulalltags wie der Qualität des Mittagessens, der Gestaltung des Schulhofs oder dem pfleglichen Umgang mit den Schultoiletten die Verantwortung übertragen werden. Und wenn alle an einem Problem interessierten SchülerInnen, LehrerInnen, PädagogInnen und Eltern an einem Runden Tisch gemeinsam nach Lösungen suchen, kann man ebenfalls darauf vertrauen, dass etwas Gemeinsames und Produktives entsteht.

### **Mannigfache Formen der Teilhabe**

Partizipation in der Schule kann viele Formen annehmen. Ein gemeinsames Ideenfeuerwerk von SchülerInnen und Lehrkräften kann dazu führen, dass der eine oder die andere erst die eigene Kreativität entdeckt. Eine Zukunftswerkstatt eignet sich, um in mehreren Schritten gemeinsam Lösungsvorschläge zu Themen und Problemen zu erarbeiten. Bei Schulhofumfragen mit altersgerechten Fragebögen können alle Schüler zu ausgewählten Themen befragt werden. Ausgebildete StreitschlichterInnen können viel für eine friedvolle Atmosphäre im Klassenzimmer und auf dem Schulhof tun. Auch die erfolgreiche Arbeit eines Schülerparlaments oder der Schülerzeitungsredaktion macht Beteiligung sichtbar und wirbt für Mitbestimmung und Mitarbeit.

Wichtig ist auch die Verankerung von Teilhabe und Mitbestimmung im Schulkonzept. Hier kann die Übertragung von Verantwortung und Zuständigkeiten an SchülerInnen oder das gemeinsame Aufstellen einer Hausordnung sowie von Verhaltensregeln verbindlich festgeschrieben werden. Partizipation muss auch nicht am Schultor enden. Wenn SchülerInnen sich beispielsweise mit außerschulischen Bildungspartnern ihrer Kommune vernetzen, setzt sie sich dort fort.

Gemeinsam Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen, macht nicht nur Spaß. Die Übernahme von Verantwortung stärkt außerdem das Selbstwertgefühl von SchülerInnen. Aber auch Erwachsene lernen durch mehr Partizipation Kinder und Jugendliche aus einer ganz anderen Perspektive kennen, auch wenn sie bereits lange mit ihnen in Kontakt sind. Für alle gilt: Je mehr Teilhabe möglich ist, desto mehr wird aus der Schule, auf die sie gehen, ihre Schule. ■

# **I Kinderrechte**

Jeder Mensch, ob jung oder alt, hat Rechte. Sie gelten von Geburt an und garantieren als so genannte Menschenrechte, dass alle Menschen würdevoll leben, als gleichwertig angesehen werden, Schutz vor Gewalt erfahren sowie in ihrer persönlichen Entwicklung gefördert werden können.

Natürlich gelten diese Rechte auch für Kinder. Sie ernst zu nehmen bedeutet, Kinder als Träger eigener Rechte zu sehen, sie über diese zu informieren und an ihrer Verwirklichung zu beteiligen. Wenn wir von Kinderrechten reden, wie sie im Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes – kurz UN-Kinderrechtskonvention genannt – 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet wurden, dann ist damit eine Übersetzung der Menschenrechte für Kinder gemeint.

Wer meint, dass Kinder hier Extrarechte zugestanden bekommen, liegt falsch. Die UN-Kinderrechtskonvention schafft kein Sonderrecht; sie räumt allerdings dem Schutz des Kindeswohls eine herausgehobene Stellung ein, indem sie auf die besondere Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen Rücksicht nimmt. Und: Sie gilt auch in Deutschland – seit 2009 auch ohne Einschränkung. Zuvor waren zum Beispiel Flüchtlingskinder hierzulande vom Schutz der Kinderrechtskonvention ausgenommen.

Im Jahr 2013 hat die Bundesrepublik ein Zusatzprotokoll ratifiziert, welches ein Beschwerdeverfahren regelt. Mit dem können Kinder und Jugendliche Verletzungen ihrer Rechte aus der Kinderrechtskonvention beim zuständigen UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes in Genf rügen lassen und sich gegen fehlenden Schutz vor Gewalt und Misshandlungen, fehlende Bildungsmöglichkeiten, Diskriminierung sowie Unterversorgung wehren – dann, wenn alle nationalen Rechtsmittel ausgeschöpft sind.

Alle staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen müssen demnach ihre Praxis an den Rechtsnormen der Kinderrechtskonvention messen lassen. Das ist auch heute noch nicht selbstverständlich. Viele Menschen räumen Kindern zwar Schutzrechte ein, enthalten ihnen aber zugleich grundlegende Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte. „Kinder haben Bedürfnisse, hier geht es nicht um Rechte“, so lautet eine häufig reflexhaft vorgebrachte Antwort.

Andere haben noch nie von Kinderrechten gehört. Auch viele Kinder wissen nicht über ihre Rechte Bescheid. Laut LBS-Kinderbarometer Deutschland 2011 – das regelmäßig von den Landesbausparkassen in Kooperation mit dem Deutschen Kinderschutzbund erhoben wird – wurde festgestellt, dass mit 27 Prozent lediglich etwas mehr als jeder vierte 9- bis 14-Jährige weiß, dass es Kinderrechte gibt. Wer aber seine Rechte nicht kennt, kann deren Verwirklichung nicht einfordern. Es gibt also noch viel zu tun, damit Kinder ihre Rechte im Alltag erfahren können.

## **Kinderrechte verstehen**

Die UN-Kinderrechtskonvention beruht auf vier Grundprinzipien:

- Alle Kinder auf der Welt sind gleich viel wert und gleichberechtigt.
- Alle Kinder haben ein Recht auf Schutz und Fürsorge.
- Alle Kinder haben ein Recht auf so viel Förderung, wie sie brauchen.
- Alle Kinder haben das Recht, bei allen Angelegenheiten, die sie betreffen, mitzubestimmen.

Was diese Grundprinzipien ganz konkret für Kinder und Jugendliche bedeuten, wird in der UN-Kinderrechtskonvention in 54 Artikeln recht umfangreich beschrieben. Um Kindern und Jugendlichen eine bessere Orientierung zu ermöglichen, ist es sinnvoll, die Kinderrechte anschaulich zusammenzufassen. Der Verein Makista e.V., dessen Zielsetzung Bildungsarbeit für Kinderrechte und Demokratie ist, hat mit dem Poster „Die Kinderrechte – kurz gefasst“ eine Kurzfassung erstellt, die gut für die Arbeit an Schulen geeignet ist (siehe Poster Seite 148).

## **Schule als Labor für Kinderrechte**

Schule ist die einzige gesellschaftliche Institution in Deutschland, deren Besuch für Kinder und Jugendliche aller Schichten, Religionen und Milieus und jeder Herkunft verpflichtend ist. Damit ist sie ein herausragendes Experimentierfeld für gelebte Kinderrechte. Sie ist der Ort, an dem das Zusammenleben zwischen Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen täglich erprobt





© picture alliance

Kaum eine Courage-Demo kommt ohne diesen Slogan aus: Die Welt den Kindern!

wird, gleichsam ein Laboratorium unserer zukünftigen Gesellschaft.

Auch die Kultusministerkonferenz unterstrich die Bedeutung der Kinderrechte für die Schule, als sie 2006 festhielt, dass eine altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes ein essentieller Bestandteil der Schulkultur sei. In einigen Bundesländern sind Kinderrechte inzwischen in den Bildungsplänen und Curricula verankert; im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität sind sie seit 2011 zudem explizit als Qualitätsmerkmal guter Schule benannt.

Bekanntnisse über die Bedeutung gelebter Kinderrechte für die Schule gibt es viele. Doch nicht immer wird deutlich, was damit gemeint ist. Manche verstehen darunter die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen auf Augenhöhe. Andere wiederum finden die Kinderrechte nützlich, weil Kinder mit deren Durchsetzung auch an der Schule Verantwortung für eine funktionierende demokratische Schulgemeinschaft übernehmen. Dritte hingegen wollen ihren Schüle-

rlinnen die Kinderrechte wie einen Bildungskanon nahebringen und trainieren mit ihnen demokratische Prozesse in der Schule oder thematisieren sie fächerübergreifend im Unterricht.

Die UN-Kinderrechtskonvention sieht Kinder und Jugendliche als handelnde Subjekte und fordert für sie konsequent einen Anspruch auf Mitbestimmung für alle Angelegenheiten, die sie betreffen. Damit erweitern die Kinderrechte den Einfluss von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft und stärken ihre Position als soziale Gruppe. Insbesondere gilt das in der Schule, wo Kinderrechte von SchülerInnen aufgegriffen und praktiziert werden können.

Das kann in vielerlei Form passieren, etwa durch die Einführung von Klassenräten, Schülerparlament und Schulversammlung: Wenn jene als Organe begriffen werden, mit deren Hilfe hierarchische Strukturen in Frage gestellt und herausgefordert werden können und sie nicht lediglich als Forum konzipiert sind, in denen ohne Folgen diskutiert werden darf.



© picture alliance

Gar nicht so leicht, sie in der Schule zu verankern: Die Kinderrechte

Auch eine Klasse oder AG kann sich in besonderer Weise für Kinderrechte einsetzen: Als „Kinderrechte-Botschafter“ können sie Präsentationen zu selbst gewählten Kinderrechte-Themenbereichen erarbeiten, ihre Ergebnisse der Schulöffentlichkeit präsentieren und so andere mit ihrer offensichtlichen Kompetenz zum Mit- und Nachmachen und für mehr Einsatz für Kinderrechte ermuntern.

### **Die Realität in der Schule**

Ohne Frage hat sich Schule in den vergangenen Jahrzehnten auch im Hinblick auf Kinderrechte deutlich verändert. Die Prügelstrafe ist abgeschafft; und auch sonst wird SchülerInnen mit mehr Respekt begegnet; die Unterrichtsformen sind dialogischer geworden.

Dennoch sind die Strukturen und Beziehungen weiterhin durch Machtasymmetrien gekennzeichnet. So haben SchülerInnen kaum Einfluss auf Unterrichtsinhalte und die Entscheidungen, die von den Schulautoritäten getroffen werden. Sie haben auch keine rechtsverbind-

lichen Beschwerde- und Interventionsmöglichkeiten – obwohl ihnen die UN-Kinderrechtskonvention doch zusichert, dass in allen sie betreffenden Angelegenheiten ihre Sichtweisen und ihre Meinungen vorrangig zu berücksichtigen sind. Hier zeigt sich, wie schwer der Anspruch der Verankerung der Kinderrechte in der Schule ist. Denn gibt es überhaupt etwas in der Schule jenseits des LehrerInnenzimmers, das Kinder und Jugendliche nicht direkt betrifft?

Noch zu selten werden SchülerInnen als Subjekte gesehen, denen eine eigene Sicht auf ihre Rechte zuge-  
traut und die Möglichkeit gegeben wird, sich selbst zu organisieren und artikulieren und damit auch kritische Stellungnahmen zu bestehenden Machtverhältnissen abzugeben.

### **Wie ist der Zugang zu Rechten gestaltet?**

Kinderrechte sind eigens Kindern zustehende Rechte. Ihnen sollte nicht ein bestimmter Sinn und Zweck im Sinne dieser oder jener künftigen gesellschaftlichen



© Aris Papadopoulos

Lebensnahe Themen bekommen die volle Aufmerksamkeit von SchülerInnen

Entwicklung zugeschrieben werden. Der UN-Kinderrechtsausschuss hat Kriterien entwickelt, wie der Zugang zu den Kinderrechten, bei denen es im Kern um Beteiligung, Gleichberechtigung, Kindeswohl, Schutz, Fürsorge und die Förderung der persönlichen Entwicklung geht, gestaltet sein soll.

Das fängt bei dem wichtigen Prinzip der Freiwilligkeit an. Kinder haben einerseits das Recht, ihre Meinung zu äußern. Sie sind aber andererseits nicht dazu verpflichtet; auch ein Kind, das nicht mitmachen möchte, übt sein Recht auf Beteiligung aus. Wichtig ist zudem, die Beteiligung und allgemein den Zugang zu den Kinderrechten an der Schule transparent und informativ zu gestalten, damit Kinder ihre Rechte verstehen. Unabdingbar ist auch eine respektvolle Haltung von Erwachsenen gegenüber Kindern, die die Meinungen von Kindern achtet – auch wenn sie nicht mit der eigenen übereinstimmt.

Zugleich müssen die Formen von Beteiligung für die Bedürfnisse und den Erfahrungsschatz von Kindern

bedeutsam sein. Die Gewähr von Kinderrechten darf sich nicht auf marginale Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen beschränken. Und Kinderrechte sollen kinderfreundlich gestaltet sein: das heißt, dass sie für Kinder leicht zugänglich sind und sie ermutigt werden, ihre Rechte wahrzunehmen. Unverzichtbar ist auch der inklusive Charakter: Alle Kinder – auch benachteiligte – müssen an der Schule ihr Recht auf Partizipation ohne Diskriminierung ausüben können. Entsprechende Barrieren gilt es abzubauen.

Das erfordert eine Schulkultur, die auch die beteiligten Erwachsenen unterstützt. So sollten zum Beispiel LehrerInnen und PädagogInnen in Bezug auf das Risiko, das mit Meinungsäußerungen einhergehen kann, sensibilisiert werden, damit sie schützend und feinfühlig agieren. Schulen sollten hier ein effizientes System von Rückmeldung, Monitoring und Evaluation etablieren. Auch wenn Kinderrechte universell sind, kann jede Schule ein Kinderrechtsprofil mit individuellen Schwerpunkten entwickeln und dabei auf bestehende Strukturen und Projekte aufbauen. ■

# Die Kinderrechte – kurz gefasst

Jedes Kind sollte seine Rechte kennen und die Rechte anderer respektieren. So können wir alle friedlich und gut miteinander leben – bei uns in Deutschland und anderswo. Die Rechte von Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahren stehen in der UN-Kinderrechtskonvention. Dieser Vertrag mit 54 Artikeln wurde am 20. November 1989 von den Vereinten Nationen beschlossen.



1. Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Kein Kind darf benachteiligt werden.



6. Kinder haben das Recht bei allen Fragen, die sie betreffen, sich zu informieren, mitzubestimmen und zu sagen, was sie denken.



2. Kinder haben das Recht gesund zu leben, Geborgenheit zu finden und keine Not zu leiden.



7. Kinder haben das Recht auf Schutz vor Gewalt, Missbrauch und Ausbeutung.



3. Kinder haben das Recht bei ihren Eltern zu leben und von ihren Eltern gut betreut zu werden.



8. Kinder haben das Recht, dass ihr Privatleben und ihre Würde geachtet werden.



4. Kinder haben das Recht zu lernen und eine Ausbildung zu machen, die ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht.



9. Kinder haben das Recht im Krieg und auf der Flucht besonders geschützt zu werden.



5. Kinder haben das Recht zu spielen, sich zu erholen und künstlerisch tätig zu sein.



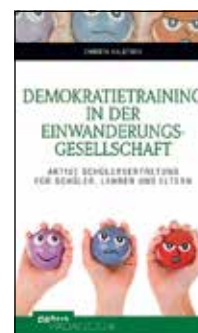
10. Kinder mit Behinderung haben das Recht auf besondere Fürsorge und Förderung, damit sie aktiv am Leben teilnehmen können.

**Mitmachen!**

[www.juniorbotschafter.de](http://www.juniorbotschafter.de)

[www.kinderrechteschulen.de](http://www.kinderrechteschulen.de)

## Material



### Wir sind Klasse!

Ein zentraler Baustein der demokratischen Schule ist der Klassenrat. Mit einer CD bietet die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik eine Zusammenstellung praktischer Materialien – Hintergrundinformationen, Praxishilfen und ein Mitmach-Set – zum Themenfeld Klassenrat an, um SchülerInnen die Einführung zu er-

leichtern. Zusätzlich finden sich zwei Grundwerte-Curricula: ‚Hands for Kids‘ (für die Grundstufe) vom American Jewish Committee sowie ‚Hands across the Campus‘ (für die Sekundarstufen) vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Mit ihrer Hilfe können Nutzerinnen und Nutzer der CD ihr eigenes passgenaues

demokratiepädagogisches Programm entwickeln.

‚Wir sind Klasse! Anregungen und Material für ein anerkennendes Miteinander‘, *Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik*, Schwalbach/Ts. 2014, CD  
Bestellung unter: [www.degede.de](http://www.degede.de)

### Kinderrechte in die Schule

Laut UN-Kinderrechtskonvention ist Deutschland verpflichtet, umfassende Kinderrechte zu gewähren. Dass diese Rechte ebenfalls eine gute Grundlage für das Schulleben sind, wird oft noch verkannt. Dieser Band schließt diese Lücke: Anhand konkreter Beispiele zeigt er auf, wie Kinder zu Botschaftern von Kinderrechten werden. Und

wie eine Schule zu einer Kinderrechtschule werden kann, die alle einbezieht. Begleitend gibt es eine CD voller Praxismaterialien für die Grundschule mit Hilfestellungen zur Umsetzung der Kinderrechte im Schulalltag. Sie bietet nach Altersstufen differenzierte Arbeitsblätter zu zehn wichtigen Kinderrechten, eine kindgerechte Einfüh-

rung zur Kinderrechtskonvention und einen Methodenpool.

W. Edelstein, L. Krappmann, S. Student (Hrsg.): ‚Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation‘, *Debus Pädagogik Verlag*, Schwalbach/Ts. 2014, 208 Seiten; R. Portmann: ‚Kinderrechte in die Schule. Praxismaterialien für die Grundschule‘, CD, a.a.O., 2015

### Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft

Hier schreibt eine Pädagogin aus der Praxis, um Kindern und Jugendlichen Lust auf eine kritische Auseinandersetzung mit demokratischen Prozessen zu machen. So werden Heranwachsende ermutigt, die pluralistische Gesellschaft als Chance zu begreifen und darin selbstbewusst ihren Platz zu suchen. Vor dem Hintergrund ihrer

Rechte werden Kinder und Jugendliche aufgefordert, sich ein Urteil über ihren Lebensalltag zu bilden, eigene Vorstellungen und Forderungen zu entwickeln und deren Tragweite in der Diskussion mit anderen auszuloten. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Universalität der Menschenrechte sind wesentliche Bezugspunkte. Mo-

derationshinweise geben Anregungen, wie Lehrkräfte Interesse für eine stärkere Beteiligung wecken können. Ab Klasse 4.

Christa Kaletsch: ‚Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft. Aktive Schülervertretung für Schüler, Lehrer und Eltern‘, *Debus Pädagogik Verlag*, Schwalbach/Ts. 2013, 240 Seiten

# I SchülerInnenrechte

Schulrecht ist in Deutschland Ländersache. In 16 Schulgesetzen werden viele Aspekte des Schullebens festgelegt: etwa welche Pflichten SchülerInnen haben, wie viele Klassenarbeiten in der Woche geschrieben werden dürfen, wann Disziplinierungsverfahren einzuleiten sind oder welche Bekleidungs Vorschriften für den Schulalltag gelten.

Ein Schulgesetz regelt auch die Mitbestimmungsrechte von SchülerInnen. Die konkreten rechtlichen Rahmen sind in den Ländern etwas unterschiedlich. Das grundsätzliche Recht, sich in der Schule zu organisieren, schulische Prozesse mitzubestimmen sowie Wege dorthin zu planen und umsetzen zu können, ist aber im Schulrecht aller Bundesländer fest verankert.

Schule ist ein demokratisches Gemeinwesen im Kleinen. Gerade wenn manche SchülerInnen über die wenigen Möglichkeiten, ihre Positionen zu vertreten und durchzusetzen, ernüchert sind, ist es wichtig, sich aktiv in die SchülerInnenvertretung einzubringen. Denn dort kann genau das geändert werden. Dort kann man am effektivsten zusammen mit anderen Aktiven die vorhandenen Möglichkeiten zur Mitbestimmung dazu nutzen, auf Defizite aufmerksam zu machen und für die eigenen Rechte zu kämpfen.

## Rechtliche Regelungen

Das Schulrecht setzt einen klaren rechtlichen Rahmen. So haben SchülerInnen das Recht, regelmäßige Sitzungen der GesamtschülerInnenvertretung sowie zweimal im Jahr eine Versammlung aller SchülerInnen während der Unterrichtszeit einzuberufen.

In vielen Bundesländern regelt das Schulrecht auch das Recht der SchülerInnenvertretung, die Infrastruktur der Schule zu nutzen; Räume und Kopierer zum Beispiel. Hat die Schülervertretung einen eigenen Raum, können sich in diesem regelmäßig Arbeitsgemeinschaften zu fachlichen, kulturellen, sportlichen, politischen oder sozialen Fragen treffen. Gebunden sind diese Arbeitsgemeinschaften selbstverständlich an die Rechte des Schulgesetzes, zum Beispiel an das Recht auf freie Meinungsäußerung. Auch zentrale Schulfeste, die das Gemeinschaftsgefühl fördern, werden häufig von SchülerInnenvertretern gestaltet – in Grundschulen in der Regel zusammen mit der Schulleitung, der Elternvertretung und dem Förderverein.

Jedes Schuljahr werden zunächst die KlassensprecherInnen und dann von der gesamten Schülerschaft die SchülersprecherInnen und deren Stellvertreter gewählt. Letztgenannte sind für verschiedene Aufgabenbereiche zuständig. Natürlich können sie nicht all die anstehenden Aufgaben allein schultern. Deshalb ist es gut, wenn sie einen Stamm an MitstreiterInnen haben und Verantwortlichkeiten und Aktivitäten auf viele Schultern verteilen können.

Die Aufgaben der SchülerInnenvertretung sind breit gefächert. Grundsätzlich vertritt sie die Interessen der Schüler in allen Bereichen der Schulpolitik und der Schülerrechte. Sie gestaltet das Schulleben mit und sucht bei Interessens- und anderen Konflikten gemeinsam mit Lehrkräften und Eltern in partnerschaftlicher, offener und fairer Weise nach Lösungen.

## Gefragt sind fitte Gremien

Einer fitten SchülerInnenvertretung sind bei ihren Aktivitäten zur Gestaltung des Schullebens kaum Grenzen gesetzt; Voraussetzung ist, dass diese im Einverständnis mit der Schulleitung stattfinden. Eine Nachhilfebörse der älteren SchülerInnen ist ebenso möglich wie die Organisation eines Sponsorenlaufs oder die Sammlung von Ideen zur Neugestaltung von Schulhof oder -garten. Im Grunde sind SchülerInnenvertretungen die Schnittstelle schulischer Kommunikation auf Seiten der SchülerInnen. Um ihre Arbeit öffentlich zu machen, steht ihnen in der Schule eine gut sichtbare Tafel für Bekanntmachungen, Terminankündigungen und Notizen aller Art zur Verfügung.

Manche im Schulrecht verankerte Mitbestimmungsrechte sind an Gremien gebunden und werden von Funktionsgruppen ausgeübt; das sind vor allem die Klassen- und JahrgangsstufensprecherInnen, der SchülerInnenrat und die SchülerInnenvollversammlung. Die gewählten VertreterInnen sind bei ihren Entscheidungen in den Mitwirkungsorganen frei. Sie sind aber verpflichtet, die Schülerschaft über ihre Tätigkeit sowie über die Beschlüsse zu informieren, sofern diese nicht ausdrücklich vertraulich sind.

Der SchülerInnenrat setzt sich aus den Klassen- und JahrgangsstufensprecherInnen sowie aus den übrigen gewählten VertreterInnen der Jahrgänge zusammen. Der Schülersprecher oder die Schülersprecherin und



© Aris Papadopoulos

Manchmal kostet es etwas Mut, sich aus der Anonymität herauszuwagen

ihre VertreterInnen werden durch die Vollversammlung oder den Rat der SchülerInnen gewählt. Manche Grundschulen haben anstelle eines SchülerInnenrats auch ein Kinderparlament eingerichtet.

Die Schulleitung ist verpflichtet, den SchülerInnenrat über alle wichtigen Gesetze und Bestimmungen zu informieren. Der Rat wiederum muss der Schulleitung über seine Arbeit, seine Treffen und die von ihm gefassten Beschlüsse Bericht erstatten. Und er wählt eine oder mehrere Personen als so genannte Vertrauenslehrkräfte oder VerbindungslehrerInnen, welche die Arbeit der SchülerInnenvertretung beratend unterstützen.

### **Schulische Versammlungsrechte**

Die Vollversammlung besteht aus allen SchülerInnen einer Schule und kann von der Schülervertretung zweimal pro Jahr während der Unterrichtszeit einberufen werden. LehrerInnen und SchulleiterIn haben ein Teilnahme- und Rederecht. Neben der Vollversammlung sind auch Teilversammlungen möglich, wenn nur einzelne Stufen oder Klassen von einem Problem betroffen

sind oder die Räumlichkeiten keine Versammlung aller SchülerInnen erlauben.

Die Schulkonferenz ist das höchste und wichtigste Entscheidungsgremium einer Schule. Gleichberechtigt entscheiden Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen über die Bildungs- und Erziehungsarbeit, über die Verwendung des zur Verfügung stehenden Geldes, über Klassenfahrten, neue Bücher, Schulveranstaltungen, die Schulordnung und die Organisation von Kursen und Arbeitsgemeinschaften. Die Schulleitung leitet die Sitzung, hat aber kein Stimmrecht. Allerdings: Bei Stimmgleichheit entscheidet sie allein. Lehrkräfte besitzen in der Schulkonferenz in einigen Punkten ein Vetorecht, zum Beispiel bei Entscheidungen über Grundsätze für Hausaufgaben. Auch Grundschulen sind gut beraten, der Arbeit der Schulkonferenz in der Schulöffentlichkeit einen hohen Stellenwert einzuräumen.

Auf Fachkonferenzen werden ausschließlich Themen besprochen, die ein bestimmtes Unterrichtsfach betreffen. Dort sind alle LehrerInnen, die dieses unterrichten, anwesend und stimmberechtigt. SchülerInnen und



© Wolfgang Borris

Voneinander lernen – miteinander handeln

Eltern nehmen hier grundsätzlich nur in beratender Funktion teil.

### **Gegenseitig ermutigen ist wichtig**

Obwohl in schulischen Gremien wichtige und interessante Themen behandelt werden, sind auch engagierte SchülerInnen zuweilen unsicher, ob sie den formalen Anforderungen gewachsen sind, oder schüchtern, weil sie so etwas noch nie gemacht haben. Es hilft ihnen, wenn sie mit warmen Worten dazu ermutigt werden, Verantwortung zu übernehmen, ihr Recht auf Mitbestimmung zu nutzen und die Interessen der SchülerInnen zu vertreten. Denn ihr Mitwirken trägt mit dazu bei, dass an der Schule ein Wir-Gefühl entsteht – ein entscheidender Faktor demokratischer Schulentwicklung.

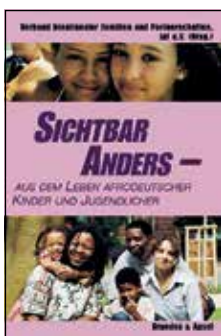
Seine Rechte zu kennen ist Voraussetzung, um sie nutzen zu können; dies gilt auch in Bezug auf Schülerrechte. Um SchülerInnen über ihre Rechte zu informieren, bieten sich Workshops zur Schülervertretungsarbeit auch bei Landes- oder Regionaltreffen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* an. Viele Kooperations-

partner – zum Beispiel der Deutsche Gewerkschaftsbund, die Friedrich-Ebert-Stiftung, die Konrad-Adenauer-Stiftung, Jugendbildungsstätten oder Landes- und Bezirksjugendringe – bieten Schulungen zu schulischer Mitbestimmung an. Regional- und Landeskoordinatationen vermitteln gern den Kontakt. Auch LandesschülerInnenvertretungen bieten Seminare an. Sie beraten zudem in ihren Geschäftsstellen bei individuellen Fragen und Problemen.

Ehemalige SchülersprecherInnen berichten immer wieder, dass es trotz Unterstützung für die gewählten VertreterInnen der Schülerschaft eine Herausforderung bleibt, sich aus der Deckung der Anonymität hervorzuwagen und die Interessen einer großen Gruppe öffentlich zu vertreten. Genauso sicher ist es aber, dass die Schülervertretungsarbeit Qualifikationen vermittelt und stärkt, die im späteren Leben eine Schlüsselrolle spielen: Kooperations-, Konflikt- und Organisationsfähigkeit, Rhetorik, Gesprächsführung und die überzeugende Präsentation von Sachverhalten vor Gruppen. Es lohnt sich also aus vielen Gründen, aktiv an der Schülervertretung mitzuwirken. ■



## Material



### Sichtbar Anders

Wie geht es afrodeutschen Kindern und Jugendlichen in einer Gesellschaft, in der die Mehrheit immer noch wie selbstverständlich davon ausgeht, dass Menschen mit dunkler Hautfarbe Ausländer sind? Sie machen früh Erfahrungen mit rassistischer Diskriminierung. Die Journalistin Eva Massingue lässt ausführlich Kinder, Jugendliche

und Eltern zu Wort kommen: Sie erzählen, wie sie sich selbst sehen und berichten von ihren Erfahrungen – in der Schule, in der Familie, manchmal auch im Herkunftsland eines nichtdeutschen Elternteils. Selbsthilfegruppen und Initiativen werden vorgestellt, die afrodeutsche Kinder und Jugendliche unterstützen, sich innerlich zu stabi-

lisieren und gegen Rassismus zu behaupten. Kurztexte über afrodeutsche Alltagskultur in Musik, Sport, Literatur und Lifestyle runden das Buch ab.

Eva Massingue: ‚Sichtbar anders – Aus dem Leben afrodeutscher Kinder und Jugendlicher‘, Brandes und Apsel Verlag, 2. Auflage Frankfurt am Main 2010, 172 Seiten

### Das Wort, das Bauchschmerzen macht. Empowerment für Kinder

Erzählt wird eine Geschichte, die sich um ein Wort dreht, mit dem Mehrheiten auch heute noch selbstverständlich Schwarze ausgrenzen. Die Geschichte von dem jungen Lukas zeigt einfühlsam, wie verletzend rassistische und diskriminierende Sprache ist. Aber auch, wie sich Eltern, LehrerInnen und nicht zuletzt die Kinder selbst aktiv für

ein respektvolles Miteinander in der Schule einsetzen. Dieses Buch ist zugleich eine praktische Intervention in der Debatte über Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur. Eine ermutigende Geschichte, die in deutschen Bücherregalen und Klassenzimmern bisher fehlt, liebevoll illustriert von Rina Rosentreter und von dem Musiker

Tsepo Andreas Bollwinkel Keele durch ein Nachwort für Erwachsene ergänzt.

Nancy J. Della: ‚Das Wort, das Bauchschmerzen macht. Empowerment für Kinder‘, edition assemblage, Münster 2014, 40 Seiten

### Empowerment als Erziehungsaufgabe

Dieser Elternratgeber eignet sich auch für PädagogInnen an Grundschulen. Er liefert gebündeltes Wissen aus interkultureller Psychologie, Familientherapie und Kinderpsychologie und wirft einen Blick auf Erfahrungen aus der Empowerment-Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Ein differenzierter Überblick zu Handlungsoptionen im

Umgang mit Rassismus wird mit der Beschreibung verknüpft, wie rassistische Erfahrungen sich auf das Selbstwertgefühl eines Kindes auswirken. Der Ratgeber vermittelt zudem Grundwissen über die komplexe Struktur von Rassismus und kritisiert problematische Verhaltensweisen von PädagogInnen und Eltern im

Umgang mit Diskriminierungen. Und er gibt Empfehlungen für den Einsatz vorurteilsbewusster Literatur in Kindertagesstätten und Schulen.

Nkechi Madubuko: ‚Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen für den Umgang mit Rassismuserfahrungen‘, Unrast Verlag, Münster 2016, 152 Seiten

# Empowerment – Leben selbst bestimmen

Manche Erwachsene denken nur ungern an ihre Schulzeit zurück. Ihr Schulalltag war von Diskriminierung und Demütigung geprägt, die sie verletzt und die an ihrem Selbstwertgefühl gekratzt haben. In einem solchen Klima kann keine Leistungsfähigkeit, Lernbereitschaft oder gar Identifikation mit der Schule entstehen. Frust, Konflikte und Versagensängste bleiben nicht aus; so manche gescheiterte Schulkarriere hat hier ihren Ursprung.

Hingegen setzen Schulen, welche die Förderung jedes Schülers und jeder Schülerin als einzigartiges Individuum in den Mittelpunkt stellen, andere Schwerpunkte. Sie wollen gezielt eine Kultur des respektvollen Miteinanders entwickeln, um SchülerInnen gegen Diskriminierungen und für ein produktives und friedvolles Zusammenleben stark zu machen. Dieses Ziel kann nur mit einem Bündel von Maßnahmen und Methoden erreicht werden. Ein hilfreicher Ansatz auf dem Weg dorthin wird als Empowerment beschrieben. Der Begriff leitet sich aus dem englischen Power für Macht oder Selbstermächtigung ab. In seinem hier genutzten Sinn wurde er durch die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geprägt.

## Machtverhältnisse offenlegen

Das Hauptanliegen von Empowerment ist es, Menschen zu unterstützen, die sich als Opfer erfahren, weil sie über wenig gesellschaftliche Macht verfügen und aufgrund individueller Merkmale, Gruppenzugehörigkeiten, Zuschreibungen oder Stereotypisierungen benachteiligt und ausgegrenzt werden. Durch geeignete Maßnahmen sollen sie stark gemacht werden, ihre Opferrolle abzulegen und befähigt, aus der passiven in eine aktive Rolle zu wechseln und Einfluss auf diskriminierende Ereignisse, Strukturen und Situationen in der Gesellschaft zu nehmen. Ziel ist es, sie zu einem selbstbestimmten Leben zu befähigen.

Auch wenn sich Empowerment-Strategien in erster Linie an die Mitglieder marginalisierter und stigmatisierter Gruppen richten: Letztlich profitiert die ganze Gesellschaft davon, wenn allen Mitgliedern die Möglichkeit zur Teilhabe und Mitgestaltung eröffnet wird.

An Schulen verbringen sehr unterschiedliche Menschen mit allen möglichen ethnischen, kulturellen, sozialen

und religiösen Orientierungen viel Zeit miteinander. Das Verhältnis der Akteure untereinander findet nicht in einem hierarchiefreien Raum statt. Verschiedene Machtverhältnisse führen zu struktureller, institutioneller wie individueller Ungleichheit.

So üben LehrerInnen schon dadurch Macht aus, dass sie das Recht haben, Noten zu vergeben, die einen erheblichen Einfluss auf die künftigen Lebenschancen ihrer SchülerInnen haben. Außerdem haben sie eine strukturelle Machtposition: Sie verfügen über einen Vorsprung an Wissen, Lebenserfahrung und einen sozialen Status, der sie zu Angehörigen der Mittelschicht und damit zu Mitgliedern einer gesellschaftlich einflussreichen Gruppe macht.

## Schule als Ort der Unterstützung

Ihre Empathiefähigkeit gegenüber marginalisierten Minderheiten zu wahren, ist eine ständige Herausforderung für LehrerInnen. Das gilt in ihren Klassen und Kursen angesichts der heterogenen Schülerschaft, die sie unterrichten, aber auch angesichts des großen Unterschieds zwischen den Lebensrealitäten der Schüler und ihrer eigenen.

Damit adäquat umzugehen, ist nicht immer einfach. Wer selbst keine schmerzhaften Erfahrungen mit Abwertung, diskriminierenden Zuschreibungen oder Mobbing hinter sich hat, muss sich bewusst mit Diskriminierungen konfrontieren, denen ihm oder ihr anvertraute Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind.

Die schulischen Hierarchien und die mit ihnen verbundenen Machtverhältnisse zu reflektieren, ist Voraussetzung für einen verantwortungsvollen Umgang mit ihnen. Machtverhältnisse sind nicht unveränderbar. Und sie unterliegen dem Wandel der Zeit. Was heute sinnvoll erscheint, muss morgen in Frage gestellt und, wenn nötig, verändert werden. Dies gilt nicht nur in der Schulklasse: Es ist ein Grundprinzip einer demokratischen Gesellschaft. In allen relevanten schulischen Prozessen geben jene Handlungsstrategien, die einem konsequenten Empowerment-Ansatz verpflichtet sind, den Einzelnen wie der ganzen Schulgemeinschaft mehr Verantwortung für eigenes Handeln.

Weil Kinder und Jugendliche aufgrund der gesetzlichen Schulpflicht so viel Lebenszeit in der Schule verbringen,



© Aris Papadopoulos

#### Selbstermächtigung kennt viele Wege und Ausdrucksformen

benötigen sie für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit Freiräume, um ihre Wünsche und Bedürfnisse erspüren, ausdrücken und Selbstwirksamkeit erfahren zu können. Selbstermächtigung, der Glaube an eigene Stärken und Freude an der Schule sind zwingend notwendig, um die Schulzeit zu einer guten Erfahrung zu machen.

Das klingt einfach, ist es aber nicht. Bedrückende Erfahrungen lassen so manchen Diskriminierten sprachlos zurück, wenn er seine erlebten Ausgrenzungen, Unterdrückungen, Verletzungen und Ausbeutungen nicht

thematisieren kann oder von seinem Umfeld nicht verstanden wird.

Aber was bedeutet Selbstermächtigung für Kinder und Jugendliche mit Diskriminierungserfahrungen? Zunächst einmal benötigen diese einen geschützten Raum, in dem sie ihren Gefühlen von Macht- und Einflusslosigkeit als Folge erlebter Diskriminierung Ausdruck verleihen können. So können sich Workshops an Schulen etwa gezielt an Teilnehmende wenden, die von einer Diskriminierung beispielsweise aufgrund von Rassis-

mus, ihrer sozialen Herkunft oder ihres Geschlechts betroffen sind.

## **Wichtig: Geschützte Räume**

In diesen Workshops können sich SchülerInnen selbstbestimmt und ohne Bewertung von außen mit ihren Diskriminierungserfahrungen auseinandersetzen und erleben, dass es anderen ähnlich ergangen ist. Auch der Klassenrat kann ein Forum für einen derartigen Austausch sein; Eine Voraussetzung ist es, dass diejenigen, die von den geschilderten Erfahrungen nicht betroffen sind, respektvoll zuhören und Anteilnahme zeigen können.

Außerdem benötigen von Diskriminierung betroffene SchülerInnen die Unterstützung von PädagogInnen auf ihrem Weg dahin, eigene Stärken zu entdecken, Selbstvertrauen zu entwickeln sowie aus dem geschützten Raum hervortreten und Gestaltungsspielräume in der Schule zu entdecken und zu nutzen. Die Verantwortung der Lehrenden für ein ermutigendes und wertschätzendes Klima kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Empowerment ist weder eine neue Methode noch ein Unterrichtsfach. Stattdessen ist mit dem Begriff eine Perspektive beziehungsweise ein Grundprinzip allen Handelns verbunden, in dem sich erfolgreiche Ansätze der Auseinandersetzung mit Ungleichwertigkeitsdenken und Diskriminierung bündeln.

Die Förderung von einzelnen Fähigkeiten – der Eigeninitiative oder sozialer Kompetenzen zum Beispiel – hat dabei grundsätzlich eine individuelle und eine kollektive Ebene.

## **Einzelne stärken**

Individuelles Empowerment bedeutet Selbstermächtigung: Menschen, die sich ohnmächtig fühlen, in Umstände zu versetzen, in denen sie handlungsfähig sind und das Gefühl bekommen, ihr Leben unter Kontrolle zu haben. Bezogen auf die Institution Schule bedeutet das in erster Linie eine Perspektive, die nicht Defizite, sondern Potenziale und Ressourcen erkennt und in den Vordergrund stellt. Umgesetzt werden kann das zum Beispiel durch Partizipation sowie die Förderung von Gestaltungskompetenzen, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung; und durch offene Lernformen, bei denen SchülerInnen den Unterricht mitgestalten. Unabdingbar

dafür sind einfühlsame pädagogische Persönlichkeiten, die in einem offenen Dialog die Selbsteinschätzung der Kinder wahrnehmen und sie ermutigen.

Nehmen wir zum Beispiel die naheliegende Aufforderung an alle SchülerInnen, zu Beginn eines jeden Schuljahres im Stuhlkreis von der eigenen Urlaubsreise mit der Familie zu berichten. Die meisten Kinder berichten begeistert von ihren Erlebnissen, nur diejenigen aus einkommensschwachen Familien schweigen. Denn: Wer will schon vor allen zugeben, sich keinen schicken Urlaub leisten zu können? Keiner mag von seinem „Urlaub“ berichten, wenn die Armut einen zwingt, die Ferien zu Hause zu verbringen. Hier grenzen gut gemeinte Fragen nur aus. Ein alternativer und besserer Zugang ist es, zu fragen, mit wem die Kinder ihre schulfreie Zeit verbracht haben, was sie gefreut hat oder worüber sie sich geärgert haben.

## **Gruppen stärken**

Empowerment auf kollektiver Ebene bedeutet, Rahmenbedingungen für mehr Beteiligungsmöglichkeiten der einzelnen Gruppen wie auch für mehr Wohlbefinden im Zusammenleben der Lernenden und Lehrenden zu schaffen. Bleiben wir bei dem Beispiel sozialer Diskriminierung, gibt es viele Wege der Unterstützung: angefangen etwa von der rechtzeitigen Information über außerschulische Freizeitangebote insbesondere für Kinder aus sozial schwachen Familien bis hin zu einem Hilfsfonds des Fördervereins für die schuleigenen Ferienangebote.

## **Lehrende stärken**

Zielgruppe schulischer Empowerment-Strategien sind nicht nur SchülerInnen. Auch Lehrende können Empowerment gut gebrauchen; sie werden ebenfalls häufig mit den komplexen Herausforderungen des Schulalltags alleingelassen. So manches Kollegium versucht allerdings inzwischen, sich zu stärken, indem es sich von dem Bild eines Lehrers als heroischem Einzelkämpfer verabschiedet und eine Teamkultur entwickelt.

Grundsätzlich gilt: Gemeinsam lässt sich den pädagogischen Herausforderungen, die sich aus einem diskriminierenden Umfeld für die Schule ergeben, besser begegnen. Sinnvolle Hilfsmittel sind schulinterne Fortbildungen oder Teamteaching. ■

## Praxisbeispiel



© schuelerpaten-berlin.de

### Patenschaften für SchülerInnen

Patenschaften zwischen engagierten Alteingesessenen und zugezogenen Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, gibt es seit vielen Jahren. Waren es früher oft ältere AnwohnerInnen, welche die Kinder der Neuangekommenen bei den Schularbeiten unterstützt haben, bilden heute Engagierte in vielen Städten unterstützende Netzwerke. In ihnen geben MentorInnen Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien und für Geflüchtete Sprachunterricht, üben gemeinsam Mathe und Lesen oder helfen ihnen, die sozialen Seiten ihrer neuen Kommune zu entdecken.

Eines der ersten unterstützenden Projekte war der Verein Schülerpa-

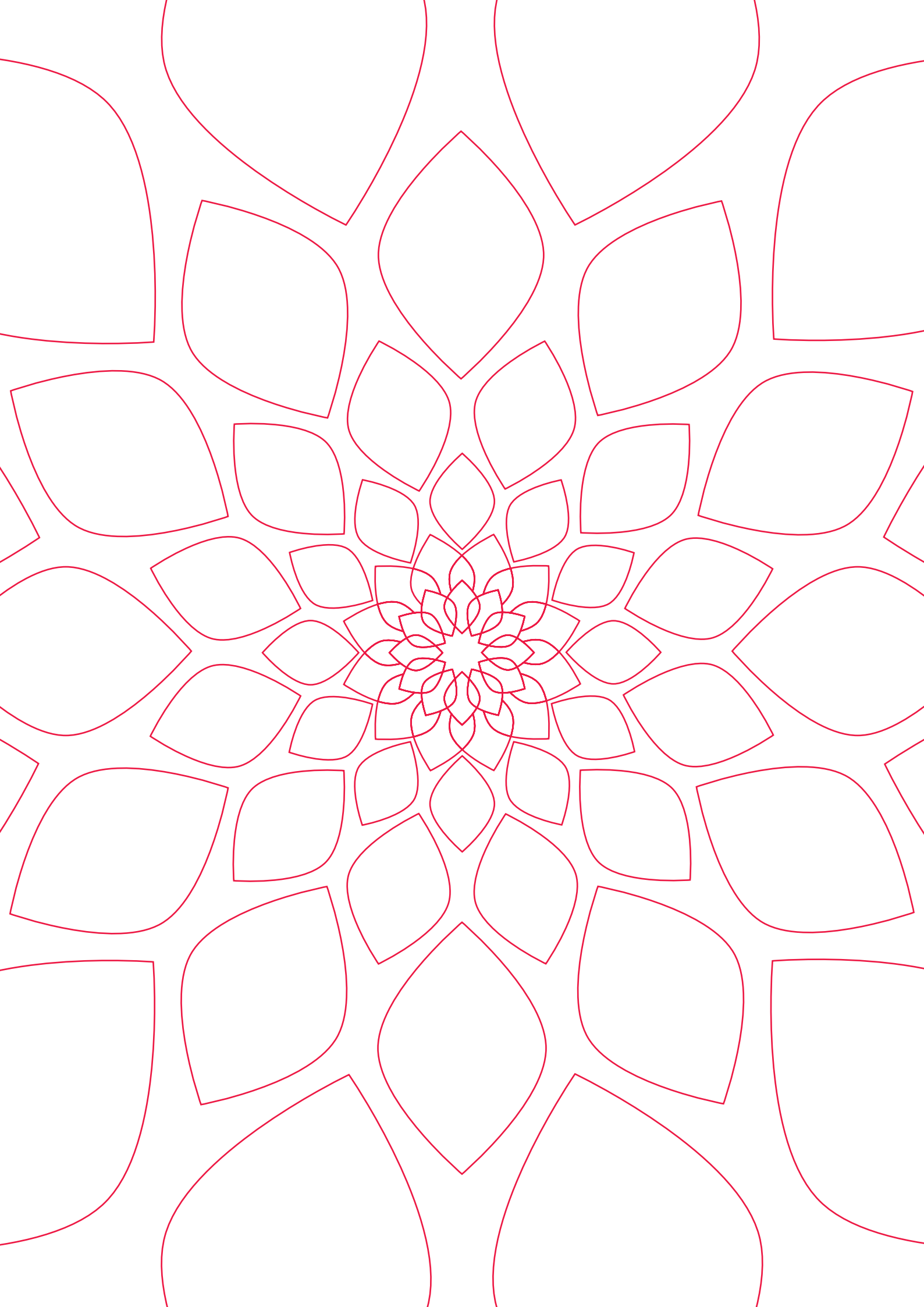
ten Berlin e.V. Ausgehend davon, dass nicht wenige SchülerInnen arabischer Herkunft an Berliner Schulen auf zusätzliche Unterstützung angewiesen sind und zugleich unter den StudentInnen in der Hauptstadt viele sind, die sich gern ehrenamtlich engagieren, macht er sich dieses Potenzial zunutze und bringt die einen mit den anderen zusammen. Auf diesem Weg erhalten SchülerInnen mit arabischem Hintergrund wertvolle individuelle Nachhilfe.

Das verbessert nicht nur Bildungschancen; auf beiden Seiten wird der Horizont erweitert und Raum für gemeinsame Erlebnisse geschaffen. Nicht zuletzt kommen so Menschen zusammen, die sich sonst vielleicht

nie begegnen würden. In der Regel kommen die LernpatInnen einmal wöchentlich für etwa eineinhalb Stunden in das Haus ihrer Patenschüler; das schafft ein persönliches Vertrauensverhältnis. Manchmal treffen sie sich aber auch an öffentlichen Orten, zum Beispiel in einer geeigneten Sitzecke der Stadtteilbibliothek.

Seit 2009 wurden in Zusammenarbeit mit einer Beratungsstelle für arabische Frauen mehrere hundert Patenschaften vermittelt. Das mehrfach preisgekrönte Konzept wird inzwischen auch in anderen deutschen Städten umgesetzt.

[www.schuelerpaten-berlin.de](http://www.schuelerpaten-berlin.de)



# 7 Methoden- und Medienvielfalt

Nur wer seine Stimme erhebt, wird gehört. Und nur wer verstanden wird, kann andere überzeugen und mit ihnen gemeinsam das Klima an der Schule verändern oder die Welt ein kleines Stück besser machen. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist ohne Kommunikation nicht denkbar. Wer seine Schule zu einer Courage-Schule machen will, wer Projektstage und Aktionen plant, muss in der Lage sein, mit unterschiedlichen Zielgruppen angemessen und kompetent umzugehen. Deswegen ist es wichtig, SchülerInnen zu selbstbewussten und überzeugenden Interessenvertretern ihrer Anliegen zu machen.

Allerdings: Durch Kommunikation Selbstwirksamkeit erfahren – das muss nicht mit Worten passieren. Es gibt viele Wege, sich mitzuteilen: mit Bildern, Graffiti oder Fotografie, im Zirkus oder beim Tanz zum Beispiel. Oder mit Musik oder Theater; beides übrigens Wege, über die Kinder häufig ihre ersten eigenen Schritte in die Öffentlichkeit gehen. Themen für ein Stück finden, Konflikte thematisieren, die in ein Drehbuch oder Rollenspiel münden; das weite Feld von Pop, Rap und Hip-Hop: Das alles sind für SchülerInnen faszinierende Wege, sich auszudrücken.

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* stärkt die Ausdrucksfähigkeit von Kindern und Jugendlichen mit einer Vielzahl von Methoden: von Medien- und Kommunikationskompetenz über Darstellendes Spiel und Visualisierung bis zu Sport und Bewegung. Dieses Kapitel stellt diese vor – nebst praktischen Beispielen und Erläuterungen, was, wo, und wofür gut geeignet ist.

Kommunikationskompetenz	160
Material	164
Medienkompetenz	165
Praxisbeispiel	167
Material	168
Darstellendes Spiel	169
Material	172
Visualisierung	173
Material	176
Musik und Tanz	177
Material	180
Schreiben	181
Praxisbeispiel	183
Material	184
Planspiele	185
Spiele	188
Für den Unterricht	191
Material	192
Sport und Bewegung	193
Material	196
Natur	197
Material	199

# **Kommunikationskompetenz**

Kommunikation ist das A und O jeder Aktivität im Rahmen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Die Fähigkeit, konstruktiv und bewusst zu kommunizieren, ist ab dem ersten Tag gefragt. Wählen die InitiatorInnen, die ihre Schule zu einer Courage-Schule machen möchte, einen falschen – etwa einen moralisierenden oder unverständlichen – Ton, werden sie SchülerInnen und LehrerInnen nicht erreichen oder gar verprellen. Die Initiative droht so bereits am Start zu scheitern. Ganz anders wird es sein, wenn es ihnen gelingt, die anderen durch überzeugende Argumentation, überraschende, fantasievolle Aktionen sowie eine freundliche, leidenschaftliche Ansprache mitzureißen.

Die Bundeskoordination fördert und unterstützt die Kommunikationskompetenz und -strategien von Kindern, Jugendlichen und PädagogInnen in vielfältiger Weise. Materialien wie die ‚Start-Info‘ geben wichtige Tipps und Hinweise für eine Erfolg versprechende Ansprache; nicht nur, wenn es darum geht, die Aufnahme in das Netzwerk zu erreichen.

## **Unterschiedliche Empfänger**

Nach der Titelverleihung sind intensiver Austausch und eine enge Zusammenarbeit zwischen ganz unterschiedlichen Menschen erst recht notwendig. Um eine Courage-Schule mit Leben zu füllen, müssen Aktionen und Projektstage geplant und durchgeführt werden. Das fordert die aktiven SchülerInnen und Lehrkräfte an jeder Schule heraus. In einem demokratischen Prozess müssen sie sich auf Themen einigen und gemeinsam Aktionen in die Tat umsetzen. Das ist leichter gesagt als getan. SchülerInnen müssen sich nicht nur mit den MitschülerInnen aus ihrer Klasse auseinandersetzen, sondern auch mit jenen in anderen Klassen, mit älteren wie mit jüngeren. Wie aber erklärt man ein Anliegen so, dass die Schüler in der ersten Klasse es verstehen und die ViertklässlerInnen sich nicht langweilen? Wie den richtigen Tonfall gegenüber LehrerInnen, SekretärInnen, HausmeisterInnen finden? Wie mit Eltern oder dem Förderverein verhandeln, der den Aktionstag finanziell unterstützen soll?

Auch die Lehrkräfte sind gefragt: Sie müssen mit Kooperationspartnern, Paten und nicht zuletzt mit Referenten kommunizieren, die Vorträge und Workshops im Rahmen eines Aktionstags halten. All diese Akteure wollen in einer angemessenen Form angerufen, an-

gemailt, angesprochen und mit vielen verschiedenen Informationen versorgt werden. Die meisten von ihnen kommunizieren dabei in einer Doppelrolle, sowohl als Empfänger wie als Sender. Sie übersetzen die empfangenen Botschaften in ihre jeweils eigene Vorstellungswelt, gleichen sie mit ihren Perspektiven ab und geben sie wiederum selbst weiter. Nur wenn alles gut geht, entstehen keine störenden Missverständnisse, sondern es kommt zu einer einvernehmlichen Verständigung und schließlich zum gemeinsamen Handeln.

## **Individuelle Ansprache**

Für die Durchführung von Projekten ist eine hohe Organisations- und Kommunikationskompetenz der SchülerInnen gefragt. Im Rahmen der Courage-Aktivitäten lernen sie schnell, dass LehrerInnen in der Regel nicht angesprochen werden möchten wie der Kumpel aus der Parallelklasse. Auch Sponsoren werden in aller Regel nicht gewonnen, wenn man lediglich auf Facebook oder WhatsApp um sie wirbt. Erfolg versprechender ist in diesem Fall vielleicht ein konventioneller Brief, in dem das Anliegen und die Bitte um Unterstützung dargestellt werden. Aber wie formuliert man einen solchen Brief? Welche Ansprache passt zu wem?

Es gibt keine standardisierte Form, die vorgibt, wer am besten in welcher Form angesprochen werden sollte. Natürlich hängt dies immer von der konkreten Situation und den individuellen Eigenheiten der Gesprächspartner ab. Folgende Fragen können aber dabei helfen, eine Antwort zu finden:

- Welches Ziel möchte ich erreichen?
- Mit wem sollte ich mich darüber austauschen, ob das Ziel realistisch ist?
- Mit wem gemeinsam möchte ich das Ziel erreichen?
- Wie spreche ich diejenigen an, mit denen ich das Ziel erreichen möchte? Reicht ein persönliches Gespräch? Oder sollte das Anliegen schriftlich formuliert werden? Bedarf es einer Versammlung?
- Wodurch unterscheiden sich die Gruppen, die ich ansprechen möchte? Gibt es etwas, was ich bei der Ansprache beachten muss? Kommen sie aus einer anderen Generation, aus einer anderen sozialen oder





© Metin Yilmaz

Multimediales Bühnenspiel an der Reinhardswald-Grundschule in Berlin

kulturellen Gruppe? Verstehen die Angesprochenen die von mir benutzte Sprache?

- Welches Medium wähle ich? Soziale Medien, persönliche Ansprache, Brief? Welche Barrieren errichte ich möglicherweise durch mein Kommunikationsverhalten; schließe ich dadurch unter Umständen wichtige Gruppen aus?

In Kapitel 2 finden sich zahlreiche Tipps und Empfehlungen, wie die Kommunikation innerhalb der Schule und mit den PatInnen gelingen kann. Ergänzt werden sie durch Empfehlungen in Kapitel 5 und Kapitel 6. Diese Kapitel können helfen, die Kommunikationsstrategien an der Schule zu prüfen.

In jeder einzelnen Schule kommen wir nur durch gelungene Kommunikation auf einen Nenner und werden handlungsfähig. Oft aber fehlt es an einer gelingenden Kommunikationskultur in der Schule. Und, sagen wir es ganz offen: Daran sind alle beteiligt. Im Lehrerzimmer verhindert eine Gruppenbildung im Kollegium die produktive Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen; auf

dem Schulhof stehen die Schüler-Cliquen in verschiedenen Ecken; die Schulleitung ist kaum ansprechbar. Diesen immer wieder vorkommenden Zustand, der Austausch wie gemeinsames Handeln verhindert, gilt es zu verändern.

Kommunikation muss trainiert werden. Nonverbale Fähigkeiten wie Gestik, Mimik, Blickkontakt und verbale Kompetenzen wie Miteinander-Reden oder Argumentieren fallen nicht vom Himmel. Warum nicht von Schulbeginn an Wege finden, mit einem breiten Angebot von Sprechanschlüssen die Kommunikationsmöglichkeiten unter den Schulmitgliedern auszubauen und das Miteinander-Sprechen zu fördern und zu erlernen? Voraussetzung ist, dass alle miteinander in einen Austausch treten wollen, dass sie Interesse daran haben, ihre Gedanken, Wünsche und Gefühle den anderen mitzuteilen.

Eine Klasse kann sich Regeln setzen, und regelmäßige Zeiten einplanen, um das offene Gespräch zu stärken. Eine Reihe von Kooperationspartnern des Netzwerks bieten Workshops mit Argumentationstrainings an.



© Aris Papadopoulos

### Kommunikation schafft Nähe

Auch diskutieren will gelernt sein. Die Klasse ist ein gutes Übungsfeld dafür; der Themenvielfalt sind keine Grenzen gesetzt.

Außerdem könnt ihr euch bei Landes- und Aktiventreffen mit VertreterInnen anderer Courage-Schulen über geeignete und bewährte Strategien der Kommunikation austauschen. Nutzt diese Gelegenheit – von Menschen, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen wie ihr, könnt ihr am meisten lernen.

Eure Ideen und Meinungen brauchen auch nicht immer mit gesprochenen oder geschriebenen Worten vermittelt zu werden: Auch nonverbale Kommunikationsformen können zum Einsatz kommen.

### Kommunikation im Netzwerk

Auf der Ebene des Courage-Netzwerks gelten im Prinzip dieselben Argumente wie in der einzelnen Schule. Ein bundesweites Netzwerk von mehr als 2.000 Schulen mit mehr als einer Million SchülerInnen und Tausenden LehrerInnen, dem Hunderte Kooperationspartner,

Dutzende Landes- und Regionalkoordinations sowie rund 2.000 PatInnen angehören, muss untereinander kommunizieren, um gemeinsame Anliegen zu formulieren, passende Handlungsansätze für Menschenrechtsbildung zu entwickeln und eine gemeinsame Identität herauszubilden. Denn nur wenn es gelingt, nicht nur auf der Ebene der Schule, sondern an allen Schulen das gleiche Anliegen zu verfolgen und eine gemeinsame Identität zu entwickeln, können wir im Wortsinn von einem bundesweiten Netzwerk sprechen.

Das ist leichter gesagt als getan. In ihrem Alltag bewegen sich SchülerInnen, LehrerInnen, PatInnen, Kooperationspartner, KoordinatorInnen und Förderer in unterschiedlichen Welten, mit sehr heterogenen Werten und Öffentlichkeiten. Auch die Lebenswelten der SchülerInnen unterscheiden sich erheblich: Es ist ein Unterschied, ob sie in einem Dorf in der Sächsischen Schweiz oder im Gallus-Viertel in Frankfurt am Main leben und aktiv sind.

Um bei aller Vielfalt das Gemeinsame nicht aus den Augen zu verlieren, hat die Bundeskoordination Leit-



© Wolfgang Borris

### Diskutieren wird früh gelernt

linien und Publikationen sowie Veranstaltungsformate entwickelt, die sicherstellen, dass das Projekt in ganz Deutschland nach den gleichen Grundprinzipien arbeitet. Das nennt sich Corporate Identity. Zu ihr gehören unter anderem das Netzwerk-Logo sowie die gemeinsame Veröffentlichung von Anliegen und Botschaften.

### **Tue Gutes und rede darüber!**

Genügt es uns, wenn wir nur Gutes tun? Oder möchten wir auch, dass es wahrgenommen und darüber gesprochen wird? Sicher ist, dass es dem gemeinsamen Anliegen nützt, wenn viele davon erfahren. Aus diesem Grund hat Öffentlichkeitsarbeit einen wichtigen Stellenwert. Wenn engagierte SchülerInnen an der demokratischen Ausgestaltung ihrer Gemeinde oder Stadt mitwirken wollen, ist es unerlässlich, dass sie für ihre Anliegen werben, indem sie ihre Aktivitäten in die breite Öffentlichkeit kommunizieren.

Glücklicherweise erhält die Arbeit der Courage-Schulen in der Regel viel Aufmerksamkeit. Das gilt vor allem in kleineren und mittleren Städten. Hier sind die Medien meist

offener für das Engagement von Schülern als in Großstädten. Jährlich erscheinen Hunderte Zeitungs-, Rundfunk- und Fernsehbeiträge, die über einzelne Courage-Schulen berichten.

Allein auf das Interesse von JournalistInnen verlassen sollten wir uns aber nicht. Denn auch die wohlwollendste Berichterstattung unterliegt Zyklen des Interesses sowie tagesaktuellen Schwerpunkten. So kann es passieren, dass eine monatelang vorbereitete Aktion von SchülerInnen am Ende gar nicht erwähnt wird, weil just an diesem Tag andere Meldungen in den Vordergrund drängen.

Um die Berichterstattung nicht von Zufällen abhängig zu machen, sind viele Schulen dazu übergegangen, ihre Aktivitäten selbst zu dokumentieren. Das kann in Form einer Schülerzeitung, eines Schulradios, einer Homepage, einer Facebook-Seite oder Dokumentationen auf Youtube geschehen. Die Bundeskoordination unterstützt dies, indem sie der Förderung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern einen hohen Stellenwert einräumt. ■

## Material



### Respektvoll miteinander sprechen – Konflikte vorbeugen

Immer mehr Schulen werden eine Giraffenschule: Sie haben das von Marshall B. Rosenberg entwickelte Konzept der Gewaltfreien Kommunikation für sich entdeckt. Dieses fördert mit der so genannten Giraffensprache – als Gegenentwurf zur zornigen Wolfssprache – ein von Respekt und Wertschätzung geprägtes, konstruktives

Miteinander. Weil die Giraffe jenes an Land lebende Tier mit dem größten Herzen ist, nutzt Rosenberg sie als Symbolfigur, um eine am Herzen orientierte Sprache zu benennen. Dieser Band stellt dazu Stundenentwürfe und Materialien vor. Mit Gesprächskreisen, Übungen, Rollenspielen und Liedern lernen Kinder, eigene Bedürfnisse

wahrzunehmen und zu vermitteln und eine von Respekt getragene Gesprächskultur an ihrer Schule zu entwickeln.

Evelyn und Sven Schöllmann: ‚Respektvoll miteinander sprechen – Konflikte vorbeugen. 10 Trainingsmodule zur gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule‘, Verlag an der Ruhr, Mülheim 2014, 88 Seiten

### Smile Keepers – Hüter des Lächelns

Smile Keepers ist der Name eines pädagogischen Programms einer in Serbien tätigen Nichtregierungsorganisation. Gegründet von einer Gruppe engagierter Psychologinnen und PädagogInnen, verschieben sich die „Hüter des Lächelns“ nach Ausbruch des Jugoslawien-Kriegs Anfang der 1990er-Jahre der Förderung von

Friedenserziehung und Gewaltfreier Kommunikation. Das Programm für verschiedene Altersgruppen ist mehrstufig angelegt und besteht jeweils aus rund 30 aufeinander aufbauenden Workshops. Es hilft Kindern, durch spielerische Interaktionen optimale Strategien zur Bewältigung von schwierigen seelischen Zuständen zu

entwickeln, ihr Selbstvertrauen sowie ihr Vertrauen in andere zu stärken und sich und andere besser kennenzulernen.

Nada Ignjatović-Savić: ‚Smile Keepers. Programm zur Förderung der Selbsterkenntnis und Fremdwahrnehmung. Band 1 – Lernwerkstätten für Kinder im Alter von 5 bis 10 Jahren‘, Synergia Verlag, Basel 2015, 120 Seiten

### Methodenlernen in der Grundschule

Auch lernen will gelernt sein; allein Fachwissen zu vermitteln genügt in der Schule längst nicht mehr. Dieser Band zeigt, wie Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations-, Präsentations- und Teamfähigkeit bereits in der Grundschule zielgerichtet gestärkt werden können. So stellen die Autoren beispielsweise für das Fach Deutsch

insgesamt 16 Lernspiralen vor, unter anderem zu freiem Erzählen, zum Schreiben von Gedichten oder zur Vorbereitung und Durchführung von Rollenspielen. Anhand zahlreicher praxiserprobter Unterrichtsbausteine mit unterschiedlicher fachlicher und methodischer Ausrichtung zeigen sie, wie Grundschulkollegien eine eigen-

verantwortliche Schul- und Lernkultur Schritt für Schritt aufbauen können.

Heinz Klippert, Frank Müller: ‚Methodenlernen in der Grundschule. Bausteine für den Unterricht‘, Beltz Verlag, 7. Auflage Weinheim 2014, 313 Seiten

# I Medienkompetenz

Fernsehen, Zeitung, Radio, Internet – rund um die Uhr kommunizieren wir und informieren uns mittels diverser Medien über das Weltgeschehen. Wir leben in einer Informationsgesellschaft; bereits jedes dritte Kind zwischen drei und acht Jahren ist laut einer Studie des „Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet“, an dem die Deutsche Post beteiligt ist, regelmäßig online. Je mehr Informationen wir im privaten wie im öffentlichen Raum ausgesetzt sind, desto wichtiger ist es für den Einzelnen aber auch, kompetent mit ihnen umgehen zu können.

Medien sind mächtig. Sie haben großen Einfluss darauf, welche Ereignisse wir zur Kenntnis nehmen, mit welchen Themen wir uns beschäftigen und welche Meinung wir uns in wichtigen Fragen bilden. Sie steuern nicht nur, was wir erfahren, sondern auch, was wir nicht erfahren. Niemand kann jede Meldung auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen. Aber ob und wie Nachrichten menschenfeindliche Ideologien transportieren, gilt es immer wieder zu hinterfragen. Auch Hintergrundwissen zu den Urhebern der Information, zu den politischen und ökonomischen Interessen der MedienmacherInnen und zu den Kontexten der produzierten Nachrichten spielt für die Bewertung eine wichtige Rolle.

Medien werben nicht nur für Produkte, sondern auch für Weltanschauungen; darunter auch solche, die vorgeben, auf alle Fragen die richtigen Antworten zu haben und dabei gefährliche Vorurteile sowie Feindbilder schüren, die die Gleichwertigkeit aller Menschen verneinen.

## Demokratiefeinden entgegentreten

Längst ist das Internet für demokratiefeindliche Gruppierungen ein zentraler Ort der Rekrutierung; seien es Antisemiten, Homophobe, Muslimfeinde oder Islamisten. Über soziale Netzwerke gewinnen sie unabhängig von ihrem Aufenthaltsort neue Anhänger auf der ganzen Welt. Insbesondere die technische und ästhetische Professionalität, mit der sie ihre kruden Ideologien und Verschwörungstheorien darstellen, erzeugen eine gefährliche Wirkung: Geschickt nutzen sie die Seh- und Hörgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen und erreichen effektiv die gewünschte Zielgruppe. Video-clips islamistischer Organisationen sind bis zum Style der Outfits Hollywood-Blockbustern zum Verwechseln ähnlich, Filme von Neonazis auf Youtube häufig der Ästhetik von Horrorfilmen entlehnt. Andere Seiten

tarnen sich und verbreiten unter dem Deckmantel des Kampfes gegen Kindesmissbrauch oder für Umweltschutz rechtsextremes Gedankengut. In Foren für Schwarzen Humor werden menschenverachtende Witze ausgetauscht.

Menschenfeindliche Inhalte dürfen nicht kommentarlos hingenommen werden. Im Gegenteil: Ihnen muss mit deutlichen Botschaften begegnet werden. Eine Reihe von Organisationen beobachten kritisch die medialen Strategien von Neonazis oder Islamisten, Watchblogs nehmen Themen wie Rassismus oder Sexismus unter die Lupe. Ein solches ist etwa das Projekt „No-Nazi.Net – für Soziale Netzwerke ohne Nazis“ der Amadeu-Antonio-Stiftung, das über die Gefahren rechtsextremer und anderer menschenverachtender Ideologien aufklärt. Auch das durch die JugendministerInnen der Bundesländer initiierte Informationsportal Jugendschutz.net gibt umfassende Auskünfte über die Verbreitung von Gewalt und Hass im Internet.

## Kreative Öffentlichkeit schaffen

Jede Stellungnahme von SchülerInnen gegen jede Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – in Video-clips, Plakaten, Beiträgen in der Schulzeitung oder im Schulradio – ist ein wichtiger Beitrag zu einer demokratischen Öffentlichkeit. Demokratie lebt davon, dass Kinder und Jugendliche sich kreativ ausdrücken, an verschiedenen Erscheinungsformen von Diskriminierung arbeiten und dabei wichtige Impulse setzen können.

Doch dafür braucht es kompetente und kritische MediennutzerInnen. SchülerInnen im Courage-Netzwerk können vielfältige Angebote nutzen, um ihre Medienkompetenz zu erweitern. Über die Koordinierungsstellen können Grundschulen Kontakt zu entsprechenden Kooperationspartnern aufnehmen, um zu lernen, ihre Sicht der Dinge zum Ausdruck zu bringen und sich kreativ mit Aspekten von Diskriminierung auseinanderzusetzen. Auf diese Weise erfahren sie zugleich in der medialen Öffentlichkeit Selbstwirksamkeit, indem sie selbst ein Thema setzen, es zur Diskussion stellen und dabei auch lernen, Kritik zu begegnen und die eigene Meinung argumentativ zu verteidigen.

Auch Filme bieten spannende Zugänge zum Verständnis komplexer Themen. Kein Wunder: Bilder, ganz besonders bewegte Bilder, verfügen über eine große



© Metin Yilmaz

Schreibwerkstätten: Ohne das geschriebene Wort geht nichts

Ausdruckskraft. Sie können Informationen anschaulich und vielfältig vermitteln und zugleich die Zuschauenden emotional berühren.

In Publikationen der Bundeskoordination werden deshalb regelmäßig Hinweise auf thematisch passende Filme aufgeführt. Auch die Bundeszentrale für politische Bildung verweist auf der Homepage [hanisauland.de](http://hanisauland.de) auf Filme, die für die Grundschule geeignet sind. Außerdem gibt es in vielen Städten neben den Landesmedienanstalten Mediatheken die sich auf das Themenfeld Diskriminierung spezialisiert haben, und deren Angebote über das Internet abzurufen sind.

Mobile Medien wie Smartphones und Tablets begleiten uns heute in jeder Lebenslage. Immer stärker nehmen wir unsere Umwelt nur noch mittelbar wahr, gefiltert durch mediale Ausdrucksformen. Es gibt kaum noch Kinder und Jugendliche, für die das Internet kein zweiter virtueller Lebensraum ist. Dort werden sie allerdings auch mit den Schattenseiten konfrontiert: mit Prügelvideos, Cybermobbing, Pornographie und Datenmissbrauch.

Die Chancen, aber auch die Risiken der digitalen Medien zwingen zu kritischen Fragen: Wem gehören personenbezogene Daten; wer darf sie wie und zu welchem Zweck nutzen? Wer schützt Kinder und Jugendliche vor Datenmissbrauch? Wie können jene sich gegen Cybermobbing wehren? Auf Websites wie [webhelm.de](http://webhelm.de) finden sich nützliche Informationen dazu für Eltern und pädagogische Fachkräfte.

Medienkompetenz erschöpft sich nicht darin, SchülerInnen zu befähigen, kritisch und selbstbewusst mit den vorhandenen Medien umzugehen. Vielmehr geht es darum, sie dabei zu unterstützen, nicht nur Konsumenten zu bleiben, sondern kreative Produzenten von Medien zu werden. Medienkompetenz soll im Sinne des Courage-Netzwerks unsere Fähigkeit stärken, die analoge Welt menschenwürdig zu gestalten. Medienprojekte bieten im Rahmen der Courage-Aktivitäten nicht zuletzt eine großartige Gelegenheit, Nachwuchs für die Aktivengruppe zu gewinnen. Viele SchülerInnen sind motiviert, in der Courage-AG aktiv zu werden, wenn sie erst einmal über ein spannendes Medienprojekt die Arbeit kennengelernt haben. ■

## Praxisbeispiel



© Metin Yilmaz

Praxisbesuch beim Rundfunk Berlin-Brandenburg rbb im Rahmen eines Workshops der Berliner Landeskoordination

### Radio International – Schulradio in Wermelskirchen

Courage kann man auch hören – zum Beispiel im Schulradio. Toll daran ist nicht nur, dass SchülerInnen kreativ ihre Sicht der Dinge zum Ausdruck bringen, sondern auch, dass sie auf diese Weise in der medialen Öffentlichkeit Selbstwirksamkeit erfahren. Sie können selbst ein Thema setzen, es zur Diskussion stellen und dabei auch lernen, Kritik zu begegnen und die eigene Meinung argumentativ zu verteidigen. Und: Wenn alles besonders gut geht, bekommen sie sogar einen Preis.

Der Projektgruppe „Radio International“ an der Katholischen Grundschule in Wermelskirchen bei Wuppertal ist das geglückt. Im Frühjahr 2012 produzierte sie, unterstützt von einer Medienpädagogin, im Rahmen einer Projektwoche zum Thema „Kinder aus aller Welt – Schule ohne Rassismus“ eine einstündige Radiosendung, die

sich mit dem Zusammenleben der Menschen an ihrer Schule und in Wermelskirchen beschäftigte.

Die Aufgaben der TeilnehmerInnen waren vielfältig. Neben dem Umgang mit den technischen Geräten lernten sie den inhaltlichen Aufbau einer Radiosendung kennen. Sie erfuhren, wie ein Interview geführt und eine Reportage gestaltet wird. Außerdem recherchierten sie länderspezifisches Hintergrundwissen zur Vorbereitung auf ein Interview. Abschließend wählten sie die Musikbeiträge aus und lernten, mit einem Schnittprogramm umzugehen.

Die ReporterInnen nahmen ihre HörerInnen mit auf einen Stadtspaziergang, bei dem sie Wermelskirchen durch eine „multikulturelle Brille“ betrachteten. Sie erkundeten Geschäfte von EinwanderInnen und fragten sie nach

ihrem Leben in Wermelskirchen und in ihrem Herkunftsland. Dass Begegnungen mit anderen Nationalitäten auch an der Grundschule zum Alltag gehören, zeigten Interviews der SchülerInnen: Ein aus Russland stammender Lehrer schilderte ebenso seine Beweggründe, nach Deutschland zu kommen, wie der Vater eines Schülers aus Angola. Auch viele Kinder erzählten von der Heimat ihrer Eltern.

Ausgestrahlt wurde die Sendung im Rahmen des Bürgerfunks des WDR. Natürlich war die Freude groß, als die MacherInnen von „Radio International“ erfuhren, dass sie den Bürgermedienpreis gewonnen hatten, den sie stolz entgegennahmen. Im Frühjahr 2014 setzten sie das Engagement fort und beschäftigten sich in einem Radioprojekt unter dem Titel „Total normal“ mit dem Leben von Menschen mit Handicap in Wermelskirchen.

## Material



### wischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern

Ob Smartphone, Fernseher, Fotoapparat oder MP3-Player: Kinder nutzen vielfältige Medien. Das Buch zeigt auf, wie eine sinnvolle Medienarbeit mit Kindern von zwei bis zwölf Jahren in Kitas, Schulen und Hort sowie in außerschulischen Kontexten aussehen kann. Dabei geht es nicht darum, Kinder möglichst früh für den Umgang

mit Medien zu qualifizieren – Ziel ist vielmehr, altersgemäße Formen der Auseinandersetzung mit verschiedenen Medien aufzuzeigen und Kinder im Umgang mit Medien zu begleiten. Das Buch nimmt Kinder in ihrem Medienkonsum ernst und zeigt je nach Alter und Vorerfahrung Ansatzpunkte einer pädagogisch begründeten Medienar-

beit. Im Zentrum stehen die Interessen und Bedürfnisse der Kinder, die Ausgangspunkt der pädagogischen Prozesse sind.

G. Anfang, K. Demmler, K. Lutz, K. Struckmeyer (Hrsg.): ‚wischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern‘, kopaed verlag, München 2015, 276 Seiten

### www.webhelm.de

Die Plattform bietet Grundinformationen zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen in den Themenfeldern Konflikte in sozialen Netzwerken, Datenschutz sowie Wahrung von Persönlichkeits- und Urheberrechten. Sie entstand im Rahmen des Kooperationsprojekts ‚Selbstverantwortung im Web 2.0‘ des JFF – Institut für

Medienpädagogik in Forschung und Praxis und der Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern e.V. Neben Fachinformationen von ExpertInnen finden sich von Jugendlichen im Rahmen von Werkstätten, Modellprojekten oder Kampagnen produzierte Beiträge, aber auch Broschüren zum Download. Letztere informieren über

Medienphänomene und bieten Hintergrundwissen zur Medienaneignung von Kindern und Jugendlichen und Hinweise zu Handlungsoptionen im pädagogischen Alltag.

[www.webhelm.de](http://www.webhelm.de)

### Viraler Hass

Sie tarnen sich als besorgte BürgerInnen, werfen mit pseudowissenschaftlichen Argumenten um sich, posten rassistische Parolen oder verstecken ihre menschenfeindliche Hetze unter dem Deckmantel des Humors. Geschickt passen Neonazis ihre Kommunikationsstrategien den sich ständig wandelnden Möglichkeiten

im Internet an und versuchen über Facebook, Twitter und rechtsextreme Homepages zu mobilisieren und rekrutieren und ihren Hass auch unter nicht-rechten NutzerInnen zu verbreiten. Umso wichtiger ist es, diese Taktiken zu (er-)kennen, um die richtigen Gegenstrategien anzuwenden und einen Kontrapunkt setzen zu können. Die

Broschüre gibt zahlreiche Tipps im Umgang mit menschenverachtender Propaganda im Netz.

‚Viraler Hass. Rechtsextreme Kommunikationsstrategien im Web 2.0‘, Amadeu Antonio Stiftung, Berlin 2013, 40 Seiten  
Download unter: [www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/viraler-hass.pdf](http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/viraler-hass.pdf)



# **I Darstellendes Spiel**

Darstellendes Spiel und Schultheater haben das Potenzial, Themen, die nah an der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen sind und sie emotional berühren, in besonderer Weise aufzugreifen. Viele Schulversuche, Schulprojekte und pädagogische Modelle, die Vorbildcharakter haben, heben das Theaterspiel als eine wichtige Form des Lernens hervor. Theater kann dazu beitragen, Kontroversen anschaulich aufzuzeigen und gemeinsam gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln. Und zweifellos ist Theaterspielen weitaus spannender und prickelnder als Kunst und Kultur nur passiv zu konsumieren. Die Gestaltungsmöglichkeiten sind mit Spiel, Musik, Tanz, Jonglieren, Akrobatik, Bühnenbildgestaltung und Technikkompetenz vielfältig. Nicht zuletzt fordert Theaterspiel wie kaum eine andere Methode zu Teamarbeit, Bereitschaft zur Koordination, Absprache, Strukturierung und Durchhaltevermögen heraus.

Bereits der – häufig lange – Entstehungsprozess eines Theaterstücks löst intensive Kommunikationsprozesse unter den Schulmitgliedern aus. Eine Aufführung ist immer das Werk von vielen, die in unterschiedlichen Funktionen – nicht nur auf der Bühne, sondern auch als Kostümbildnerin, Beleuchter oder Regisseurin – zu ihrem Gelingen beitragen. Und weil Theater zwischenmenschliche Konflikte aus den verschiedenen Perspektiven der handelnden Figuren zeigt, schult es die Wahrnehmung, mobilisiert die Sinne und macht auf spielerische Weise den Akteuren wie dem Publikum eine andere Welt erfahrbar.

## **Mit allen Sinnen bei der Sache**

Beim Theaterspielen sind alle Sinne beteiligt. Die Körper sind die Erzähler; das Material sind Erfahrungen, Gefühle, Bilder und vermeintliche Wahrheiten im Kopf, welche die individuellen Vorstellungswelten formen. Theater bietet die Möglichkeit, das alles aufzugreifen und mit jener Realität zu spiegeln, die andere wahrnehmen. Der israelische Dramenschreiber Ilan Hatsor hat es so ausgedrückt: „Theater ist ein Medium, das es Theatermachern und Zuschauern ermöglicht, die ‚andere Seite‘ zu beobachten und zu prüfen. Das Theater kann sein Publikum nicht nur in das Bekannte und Angenehme, sondern ebenso in das Andere, das Fremde, das Monströse, das Bedrohliche führen, oder, platt gesagt: zum Feind. Auch dort befindet sich letzten Endes nur ein Mensch, mit Wunschvorstellungen und

Hemmungen, die die Bühne analysieren und verstehen kann.“ Man kann es auch so zusammenfassen: Theater fördert Empathiefähigkeit.

Packendes Schultheater zeichnet sich dadurch aus, dass es mit Erwartungen der Zuschauenden spielt und dennoch weder Kitsch noch Klischees reproduziert. Und dadurch, dass der Spaßfaktor das Gemeinschaftsgefühl bei allen Beteiligten stärkt. Der spielerische Rahmen bietet den Akteuren eine gute Möglichkeit, über ihre persönlichen Erfahrungen, ihre Sicht auf die Werte ihrer Familien, auf erlebte Diskriminierungen und andere Herausforderungen des Zusammenlebens in Vielfalt zu diskutieren. Er ermöglicht ihnen, gemeinsam mit den ZuschauerInnen Einstellungen, Vorurteile und Werthaltungen zu reflektieren. Nicht zuletzt bietet Theater Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, eigene Texte zu verfassen, selbst ein Drehbuch zu schreiben und dabei auch zu erkennen, dass Menschen ihre Haltungen und ihr Umfeld verändern können. Und das nicht nur auf den Brettern, die die Welt bedeuten.

## **Geschützte Erfahrungsräume**

Die Methode Rollenspiel ermöglicht, sogar politisch und moralisch fragwürdige Empfindungen und Überzeugungen in einem sicheren Umfeld zu thematisieren, Gegenargumente ohne Gesichtsverlust aufzunehmen und nachzuvollziehen. Die SpielerInnen können, geschützt durch die Maske ihrer Rolle, einen Positionstausch wagen und ihre Haltungen mit einer gewissen Distanz kritisch reflektieren. So können sie auch heikle oder tabuisierte Themen und persönliche Perspektiven, berührende Emotionen und körperliche Erfahrungen in packende Geschichten verwandeln.

Theater ist auf Konflikte abonniert – und diese kann es aus der Innensicht und dem Erleben der im Stück handelnden Figuren zeigen. Gutes Theater rüttelt wach, regt auf und inspiriert zum Handeln. Das Bedürfnis nach eindeutigen Wahrheiten und Fakten sowie nach moralisch einwandfreien Handlungsanweisungen stellt immer wieder Fallstricke bei der Frage nach Werten, Lebensentwürfen und Entscheidungen in einer unübersichtlichen Welt. Diesem Impuls entgegenzusteuern und in Theater-Workshops komplexe Figuren und Geschichten zu entwickeln ist wichtig für die Produktion von spannenden und facettenreichen Geschichten. Ein gutes Theaterprojekt zeichnet aus, Geschichten auf



© Aris Papadopoulos

Darstellendes Spiel: SchülerInnen der Grünauer Schule in Berlin mit Körpereinsatz ...

der Bühne trotz des immer wieder durchscheinenden Wunsches nach Eindeutigkeiten ergebnisoffen und vielschichtig zu gestalten. All dies ist hilfreich für die Entwicklung von neuen Haltungen und Sichtweisen. Die beim Theaterspielen gemachten Erfahrungen sowie die dort aufgetretenen Fragen, Emotionen und Konflikte sind eine produktive Quelle von Themen, die in anderen Unterrichtsfächern oder in fächerübergreifenden Projekten bearbeitet und vertieft werden können.

Theaterprojekte, welche die kulturelle Vielfalt der Einwanderungsgesellschaft in Deutschland thematisieren, befassen sich häufig mit dem Einfluss von religiösen, kulturellen und insbesondere patriarchalen Vorstellungen auf den Alltag von Kindern und Jugendlichen und das Verständnis von Geschlechterverhältnissen. Auch hier spielen die Erfahrungen der Teilnehmenden in ihrem persönlichen Umfeld und ihre Sicht auf Geschlechterverhältnisse eine große Rolle. Immer wieder schaffen Courage-Schulen spielerische und humorvolle Zugänge zu komplexen Themen wie etwa den Schwierigkeiten, die es mit sich bringt, wenn zu strenggläubige und säkulare Lebensentwürfe aufeinandertreffen.

Häufig setzen sich Schulen auch mit Haltungen und Mentalitäten der Mehrheitsgesellschaft auseinander. Die diskriminierend-klischeehafte Wahrnehmung von MuslimInnen, rassistische Vorurteile gegenüber Flüchtlingen, antisemitische Klischees, Mobbing oder auch ultrakonservative Vorstellungen über die Vielfalt von Familienentwürfen sind dann ihre Themen. Für ein respektvolles und demokratisches Schulklima ist es wichtig, diese Debatten, die im Kern immer Wertedebatten sind, an der Schule gemeinsam zu führen – auch mit den Mitteln des Darstellenden Spiels.

### **Hingehen, wo es weh tut**

Gutes Theater greift Konflikte vor allem dort auf, wo sich menschliche Abgründe oder scheinbar unauflösbare Widersprüche auftun. Das ruft bei den Beteiligten manchmal auch unangenehme Empfindungen hervor. SchülerInnen gehen mutig ein Risiko ein, wenn sie ihre Befindlichkeiten und Handlungsoptionen in einem womöglich emotional, politisch oder kulturell brisanten Feld auf der Bühne spielen. Deshalb ist es wichtig, in Übungen immer wieder auch Distanz zur Rolle aufzu-



© Aris Papadopoulos

... und in die Rolle eines Elefanten geschlüpft

bauen, um auf der Bühne nicht allzu privat zu werden. Gelingt das, können Kinder auf der Bühne sehr gut Ängste und Schamgefühle abbauen und zeitgleich ihr Selbstbewusstsein stärken. Theaterspielen ist damit ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen, der nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Gelingt eine Aufführung, verleiht es zudem das überwältigend gute Gefühl, vor Publikum bestanden zu haben.

So ging es auch den rund 60 SchülerInnen der 4. Klassen der Janusz-Korczak-Grundschule in Hagen, die 2013 in nur einer Woche ein Musik- und Tanztheaterstück zur Bühnenreife brachten. Unter Anleitung von RegisseurInnen, MusikerInnen und TänzerInnen, zu denen auch ihr Schulpate gehörte, produzierten sie Musiktitel, entwickelten Bühnenbilder, studierten Songs, Theaterszenen und Tanzchoreographien ein. Bei der Premiere des Musiktheaterstücks ‚Von einem, der auszog, Respekt zu lernen ...!‘ präsentierten die Kinder vor rund 250 Zuschauern ihr Können. Die Schüler waren gebannt von der Geschichte eines Dschinns – einem aus dem islamischen Glauben stammenden Geist –

und einer Fee, die gemeinsam in himmlischer Mission losziehen, um einem reizbaren Jungen die Bedeutung von Respekt und Freundschaft nahezubringen. Als der Junge plötzlich auf sich allein gestellt ist, nimmt er nach einigem Zögern die Hilfe einer Clique an, die ihm auf einer abenteuerlichen Reise durch die Vielfalt Hagens tanzend und rappend zeigt, wie wichtig die Solidarität unter Freunden ist.

Die Aufführungen im Jugendkulturzentrum Kultopia und in der Schule waren zugleich der Auftakt zum Eintritt in das Courage-Netzwerk – als erste Schule der Stadt. Um andere Grundschulen in Hagen und anderswo zu inspirieren, sich altersgerecht und mit den Mitteln des Theaters mit den Themen Courage, Vielfalt und Respekt sowie mit ihren eigenen Werten und Normen und denen ihrer MitschülerInnen zu beschäftigen, hat die Schule mit Kooperationspartnern ein Inszenierungs-Set angefertigt. Es enthält Inszenierungsbeispiele, Tanzchoreographien, Songs und Textmaterial zu dieser Produktion und kann beim Kommunalen Integrationszentrum Hagen per E-Mail bestellt werden: [Tanja.Geisenberger@stadt-hagen.de](mailto:Tanja.Geisenberger@stadt-hagen.de) ■

## Material



### Theater und Darstellendes Spiel inklusiv

Jens ist Autist, Lisa stottert und Maike hat ADHS – können diese SchülerInnen trotzdem Theaterspielen? Dieses Buch liefert praxiserprobte Tipps fürs Theaterspielen in inklusiven Gruppen. Sie erstrecken sich von der Textauswahl über die Ausgestaltung von Improvisationstheater bis zur Vorbereitung von Theaterprojekten. Diffe-

renzungshinweise und konkrete praktische Übungen zum Erkennen von Spielpotenzial, zur Ausgestaltung von Rollen, zur Vorbereitung auf die Bühnensituation oder zum Entwickeln eigener Theaterstücke erleichtern Theaterübungen für Lerngruppen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten. Ein gelungener Ratgeber für

PädagogInnen an Grund- und Förderschulen, in Literatur- und Theater-AGs sowie an weiterführenden Schulen.

Claudia Osburg, Anne Sophie Schütze: ‚Theater und Darstellendes Spiel inklusiv, Unterrichts Anregungen für die Klassen 1-10‘, Verlag an der Ruhr, Mülheim 2015, 168 Seiten

### Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben

Das Kompendium hat das Zeug, ein theaterpädagogischer Klassiker zu werden. Basierend auf seiner langjährigen Tätigkeit fasst der Autor, Dramaturg und Theaterpädagoge Lorenz Hippe in über 200 Modulen Methoden, Spiele und dramaturgische Möglichkeiten für die Praxis zusammen – viele davon für den Gebrauch in

Grundschulen geeignet. Dabei gibt er für alle Phasen des Szenischen Schreibens kreative und konstruktive Hilfestellungen: wie der erste Text entsteht, wie man am besten schreibt – alleine, zu zweit oder in der Gruppe. Das Buch liefert Tipps zum Schreiben von Stücken und zu ihrer spätere Aufführung, ergänzt durch Ratschläge, die helfen

Schreibblockade zu überwinden. Ein Buch für alle, die Workshops oder Projekte leiten, in denen Szenisches Schreiben zum Einsatz kommt.

Lorenz Hippe: ‚Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis‘, Deutscher Theaterverlag, Weinheim 2011, 310 Seiten

### Drauflosspieltheater

Über 350 originelle Spielvorschläge aus den Bereichen Warming-up, Scharaden, Pantomime, Stegreif-Spiel, Theater, Kabarett, problemorientiertes Rollen-, Plan-, Marionetten-, Schatten- und Maskenspiel, Musik, Hörspiel, Video und Super-8-Film findet man in diesem praktischen Arbeitsbuch. Es wendet sich an PädagogInnen, Leh-

rerInnen und Freizeitanimateure und versteht sich als kleiner Materialkasten. In ihm informiert der Spielpädagoge Peter Thiesen kompakt über die wichtigsten Formen des Darstellenden Spiels und macht diese für die Arbeit mit Kinder- und SchülerInnengruppen nutzbar. Spielpädagogische und spieltechnische Überlegungen sowie di-

daktisch-methodische Hinweise bilden das Fundament des Materialangebots, bei dem Spaß und Freude im Vordergrund stehen.

Peter Thiesen: ‚Drauflosspieltheater. Ein Spiel- und Ideenbuch für Kinder- und Jugendgruppen, Schule und Familie‘, Beltz Verlag, 8. überarbeitete Auflage Weinheim 2013, 200 Seiten

# Visualisierung

Täglich umgeben uns bildliche Darstellungen von Menschen, Tieren und Gegenständen. Ungefragt drängen sich Straßenplakate, Werbetafeln oder Titelblätter von Zeitschriften auf. Am Ende prägen viele tausend Bilder aus Kinofilmen, Publikationen, elektronischen Medien und dem öffentlichen Raum unsere Vorstellungen von der Welt. Es droht, dass wir in unseren Köpfen ein kollektives Fotoalbum abspeichern und eine relativ einheitliche Sichtweise auf das Leben entwickeln.

Wo aber eine ausdifferenzierte Vorstellungswelt Mangelware ist, können sich stereotype Darstellungen leicht verbreiten; und diese sind ein guter Nährboden für Diskriminierungen. So arbeiten Medien häufig mit Stereotypisierungen, aus denen wiederum bei den Konsumenten Zerrbilder entstehen. Auch deswegen kursieren in der Öffentlichkeit zahlreiche diskriminierende Darstellungen von Personengruppen wie Roma, Muslimen, Juden, Schwulen, Alten oder Menschen mit Behinderungen.

## Eigene Bilder schaffen

Nehmen wir das Themenfeld Islam als Beispiel. Immer wieder werden Texte über die Religion und/oder ihre Anhänger mit Kopftuchträgerinnen oder gar mit bewaffneten Terroristen bebildert. Kein Wunder, dass auch Kinder häufig diese Bilder assoziieren, wenn sie an „den Islam“ und „die Muslime“ denken.

Dabei können sie durchaus bereits in der Grundschule Stereotype und Klischees aufspüren. Dazu braucht es aus Printmedien zusammengestellte Bilder, Fotos und Texte, einen verständlich formulierten und gut strukturierten Arbeitsauftrag sowie die Möglichkeit der Arbeit in Kleingruppen zu einem Themenschwerpunkt. Die Arbeitsgruppen wählen sich ein Oberthema: zum Beispiel die (fehlende) Darstellung von sexueller oder religiöser Vielfalt, von Männer- und Frauenbildern oder von Bildern über Schwarze und Weiße in den Medien. Zusätzlich zum Arbeitsmaterial bekommen die Kinder konkrete Fragen: Kommen schwarze Menschen, Muslime, Menschen mit Beeinträchtigungen oder aus Regenbogenfamilien in den Medien vor und wie werden sie präsentiert? Was vermitteln die Bilder und Texte? Wie deckt sich das mit eigenen Erfahrungen der Kinder sowie den Lebenswirklichkeiten der dargestellten Minderheiten? Werden so Klischees aufgebaut oder verstärkt? Im Plenum können die Kleingruppen

schließlich ihre gesammelten Eindrücke präsentieren und sich darüber austauschen, wie die Bilder auf sie und andere wirken. Da die gewonnenen Erkenntnisse durchaus ernüchternd sein können, empfiehlt es sich, das Bild- und Textmaterial sensibel auszuwählen.

Häufig empfinden PädagogInnen Themen wie Rechts-extremismus, Islamismus, Muslimfeindlichkeit, Antiziganismus oder Antisemitismus als heikel und zögern, sie im Rahmen des Sachunterrichts oder eines bildnerisch gestaltenden Projekts mit Pinsel, Farbe, Klebstift oder Kamera aufzugreifen. In der Folge bleiben wertvolle Potenziale nonverbaler Kommunikation durch bildhafte Darstellungen ungenutzt für die politische Bildung rund um Ideologien der Ungleichwertigkeit. Eine effektive Auseinandersetzung mit diesen Themen ist aber nur möglich, wenn sie nicht ausschließlich auf die Vermittlung von Sachwissen und auf das kognitive Lernen ausgerichtet ist. Sie muss nonverbale Kommunikationsformen einbeziehen, um in den Köpfen befindliche Zerrbilder aufzudecken und die Emotionen der BetrachterInnen unmittelbar anzusprechen. Haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, ihre stereotypen Vorstellungen sichtbar und damit bewusst zu machen, ist das ein erster Schritt, um eine neue Bildersprache zu kreieren, die ohne Diskriminierungen auskommt und zugleich ihren Erfahrungen wie auch den Realitäten einer Einwanderungsgesellschaft Rechnung trägt.

## Sichtbar machen: Das Klischee in euch

In Workshops auszuloten, wie Bilder in den Köpfen durch Illustrationen hervorgeholt und sichtbar gemacht werden können, ist ein spannender Prozess. Denn Zeichnungen, Collagen, Graffiti oder Fotografien zeigen authentisch und unverstellt Perspektiven, Deutungsmuster, Werte, Gefühle, Wünsche und Ideale von SchülerInnen auf das gewählte Themenfeld. Wenn diese sichtbar werden, erleichtert das eine offene Auseinandersetzung in der Gruppe ungemein. In den Bildern kommt nämlich auch zum Vorschein, was sonst verdrängt wird: Vorstellungen vom jeweils Anderen, Vorurteile, Klischees sowie gesellschaftliche Ausgrenzungen. Die Gegenüberstellung von Motiven bietet eine gute Möglichkeit, Empathiefähigkeit, inklusive und interkulturelle Kompetenz der SchülerInnen zu stärken. Die Erfahrung und der Austausch darüber, dass die Zerrbilder im eigenen Kopf bei der gegenüberst-



© Aris Papadopoulos

Zum hundertsten Geburtstag bereiten Schüler der Johanna-Eck-Schule in Berlin ein Wandbild vor

zenden Person zu Verletzungen führen können, bauen Vorurteile ab.

Bilder geben aber auch Impulse zu Kontroversen: beispielsweise über Wertekonflikte oder über den Einfluss von Traditionen auf Geschlechterverhältnisse. Fragen wie die, was Jungen dürfen und Mädchen verwehrt wird, werden häufig informell auf dem Pausenhof besprochen, selten jedoch in einem pädagogischen Rahmen diskutiert. Visualisierungen sind gute Türöffner für Debatten in Schulklassen und Arbeitsgruppen.

### **Fotos spiegeln Weltansichten**

Obwohl schon mancher Grundschüler ein Smartphone hat, mit dem er technisch hochwertige Fotos aufnehmen kann, setzen sich nur wenige Kinder mit Fotografie als Ausdrucksform auseinander. Dabei ist dies eine tolle Möglichkeit, Menschen direkt anzusprechen oder die eigene Perspektive auf Konflikte zu präsentieren.

Man braucht kein aufwendiges Equipment, um Foto-Workshops durchzuführen. Bereits mit inszenierten Einzel- oder Gruppenporträts oder mit Straßenfotografie lassen sich gezielt Themen bearbeiten. Dazu genügen ein gemeinsamer Ansatz für eine möglichst symbolisch aufgeladene Bildidee, einige Kameras oder Smartphones und ein paar grundlegende technische Kenntnisse. Wenn die Fotos am Ende nicht in der Schublade verschwinden, sondern für ein Postkartenmotiv oder eine Ausstellung genutzt werden, stärkt das die Motivation der Beteiligten, würdigt ihre künstlerische Arbeit und ermöglicht einen Austausch mit dem Publikum.

Aufregend kann sich auch der Auftrag gestalten, in der Umgebung nach neuen Bildideen, Perspektiven, Ideen und Selbstbezügen zu suchen, zum Beispiel mit den Möglichkeiten der Straßenfotografie. So manche SchülerInnen gehen an Projekttagen in Kleingruppen auf Exkursion, um Eindrücke ihrer Stadt in Bilder zu bannen. Einige dokumentieren, wo sich Gewalt und



© Aris Papadopoulos

Mit Federn, Krepp und Kochlöffel kreativ in der Projektwoche

Bedrohungen im Stadtbild zeigen, für wen die Stadt gemacht ist und wo besondere Freiräume für Kinder und Jugendliche zu finden sind. Andere sind der Frage auf der Spur, wie es um Kinderrechte an ihrer Schule und in ihrer näheren Umgebung bestellt ist: Welche Spiel- und Freizeitmöglichkeiten haben Kinder in Schule und Hort? Wo wird das Recht auf Ruhe und Erholung geachtet? Lassen sich in der Stadt Bilder zum Thema Kinderarmut finden? Wie sind Geflüchtete präsent und was können Bilder über ihre Lebenssituation aussagen? Die gewonnenen Impressionen können im Anschluss ausgewählt, sortiert und mit Kommentaren und Musik versehen zu einer Dia-Show, einem Videoclip oder einer Fotogeschichte zusammengestellt werden.

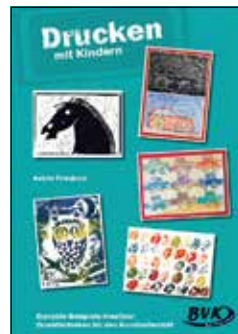
### **Auf andere zugehen will gelernt sein**

Bereits die Erfahrung, auf wildfremde Menschen zuzugehen und darum zu bitten, sie fotografieren zu dürfen, entfaltet bei vielen Kindern große Wirkung. Die meisten

SchülerInnen entwickeln schnell geschickte Strategien, um Passanten anzusprechen und ihre Bildideen umzusetzen.

Künstlerische Visualisierungen machen nicht nur Spaß und führen zu ästhetischen Ergebnissen. Bildnerische Gestaltung kann sich, wie jede Kunstform, über das in der Gegenwart Bestehende hinaus Visionen, Wünschen für die Zukunft und der Fiktion zuwenden. Kunst ermöglicht Kindern die kreative Auseinandersetzung mit sich und der Welt; ästhetische Erfahrungen sind unabhängig für die Herausbildung kognitiver Strukturen. Kinder brauchen Gelegenheiten, verschiedene Formen von Gestaltung und künstlerischer Kommunikation kennenzulernen und zu erproben. Das Experimentieren mit Materialien, Techniken, Werkzeugen, Farben, Formen sowie dem eigenen Körper oder anderen Menschen fördert ihr ästhetisches und emotionales Empfinden, sensibilisiert die Wahrnehmung und regt ihre Kreativität und Kommunikationsfähigkeit an. ■

## Material



### Zeich Mal! Die große Mal- und Zeichenschule

Sieben Kinderbuch-Illustratoren haben eine außergewöhnliche Mal- und Zeichenschule für Kinder geschaffen. Spielerisch und humorvoll beantworten sie Fragen zu Farben, Formen und Maltechniken. Niedrigschwellig werden die Grundlagen bildlicher Kommunikation dargestellt, etwa wenn die AutorInnen erklären, was

es bedeutet, wenn man rot sieht, wie Farben und Licht wirken, Kontraste erzeugt werden oder was beim Zeichnen einer Hand zu beachten ist. Mit Inspirationen, Tipps und Tricks für Bildkompositionen oder zur Entwicklung von Perspektiven und Figuren werden auch Nichtfachkräfte ermutigt, bildnerische Gestaltung in der Grundschule

stark zu machen. Ein Buch für jede Altersklasse, das Mut macht, den Spaß am Malen zu entdecken. Mit Workbook zum Malen und Zeichnen.

Studio Zeich Mal: ‚Zeich Mal! Die große Mal- und Zeichenschule‘, Frech Verlag, Stuttgart 2014, 144 Seiten, Workbook 80 Seiten

### Drucken mit Kindern. Druckwerkstatt

Drucken ist eine faszinierende und motivierende Technik, die Farbe ins Klassenzimmer bringt, schnell zu ansprechenden Ergebnissen führt und zum Experimentieren einlädt. Diese Druckwerkstatt stellt ohne technischen Aufwand und preiswert auch im Klassenraum durchführbare Druckverfahren wie Spritz-, Stem-

pel-, Blätter-, Styropor-, Karton- und Linoldruck für die Grundschule vor. Leicht verständliche Arbeitskarten ermöglichen SchülerInnen selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten. Die Autorin zeigt, wie auch fachfremden Lehrkräften der Einstieg mit Erstklässlern leicht gelingen kann. Praktische Hinweise zur Organisation,

zur Materialbeschaffung, zu fächerübergreifenden Einsatzmöglichkeiten und zur Leistungsbewertung runden den Band ab. Für die Klassen 1 bis 4.

Astrid Friedrich: ‚Drucken mit Kindern. Druckwerkstatt‘, Buchverlag Kempen, 5. Auflage Kempen 2014, 60 Seiten

### Wissenspool Filmbildung in der Grundschule

Wer methodische Unterstützung für Visualisierungen mittels bewegter Bilder sucht, wird auf dieser Website der multimedialen Datenbank Planet Schule fündig. Hier können sich SchülerInnen, aber auch Lehrkräfte, über grundlegende filmische Mittel rund um Kamera, Licht, Schnitt und Ton schlau machen. Mit praktischen Übungen, die

technisch unaufwendig und im Unterricht gut umsetzbar sind, lernen sie die zentralen filmischen Mittel und ihre Wirkung kennen. Geboten wird zudem ein Einblick in Produktionsweisen professioneller MedienmacherInnen. Unter [www.planet-schule.de/dokmal](http://www.planet-schule.de/dokmal) ist zusätzlich das Dokumentarfilmangebot der Redaktion zur Medienarbeit

mit Kindern zu finden. Für den Einsatz im Unterricht bietet die Redaktion der Plattform zudem kostenfreie Fortbildungsveranstaltungen an.

[www.planet-schule.de/wissenspool/filmbildung-in-der-grundschule.html](http://www.planet-schule.de/wissenspool/filmbildung-in-der-grundschule.html)



# Musik und Tanz

Kann man Hoffnung tanzen? Oder Angst auf einer Trommel hörbar werden lassen? Natürlich. Musik spricht – bei aller Vielfalt – eine universelle Sprache. Jeder Sound erzeugt unabhängig von Kultur, Religion, Herkunft oder Geschlecht bei allen Menschen Emotionen und Assoziationen. Tanzen und Singen sind elementare menschliche Ausdrucksweisen.

Musik erzeugt Gemeinschaftsgefühle, Energie und Lebensfreude. Mit Musik lassen sich aber nicht nur Gefühle, sondern auch Botschaften vermitteln, die nicht nur den Kopf, sondern auch das Herz erreichen. Überhaupt spielt Musik im Leben von Kindern und Jugendlichen eine herausragende Rolle: Sie steht im Zentrum von Jugendkulturen; internationale Musikstars sind Identifikationsfiguren und Gegenstand von Träumen und Projektionen.

Das Potenzial von Musik lässt sich auch in der Antidiskriminierungsarbeit nutzen. Courage-Schulen wählen immer wieder MusikerInnen als Schulpaten; für mit Musik und Tanz verbundene Workshops, Projekte und Veranstaltungen finden sich schnell TeilnehmerInnen und die wiederum ein dankbares Publikum. Es zeigt sich: Die künstlerisch-musikalische Auseinandersetzung mit Vielfalt und Respekt, aber auch mit Rassismus und anderen Formen von Ungleichwertigkeitsdenken motivieren SchülerInnen in besonderem Maße zur Mitarbeit an Projekten.

## **Musik transportiert auch Fragwürdiges**

Allerdings ist Musik kein Wundermittel, das automatisch für Respekt und Weltoffenheit steht. Mit Musik können nicht nur Glück, Liebe, Trauer, Angst und Wut, sondern auch Aggressionen, Rassismus, Hass- und Gewaltbotschaften verbreitet werden. Dringen solche musikalischen Botschaften in das Grundschulleben ein, ist es wichtig, eine altersadäquate Auseinandersetzung mit provokanten Texten zu führen und dabei eindeutige Standpunkte zu vermitteln.

Die Wirkungsmacht von Musik ist offenkundig. Nicht nur Kaufhäuser nutzen die Möglichkeit, über ausgewählte Melodien in der Dauerschleife die passende Stimmung für mehr Konsum zu erzeugen. Auch politische Bewegungen nutzen Musikangebote und -events, um möglichst viele Menschen für ihre politischen Ziele zu ködern. Zum Beispiel rechtsextreme Gruppen: Unzäh-

lige Nazibands, Plattenlabel und Szeneläden schielen mit ihren Angeboten auch auf Kinder. Dabei bedienen sie sich aller Genres, angefangen von Volksmusik über Rock, Pop, Techno, Rap bis hin zu romantischen Balladen. So gefällig der Sound sein mag, die Texte sprechen eine deutliche Sprache: MigrantInnen, Homosexuelle, die Medien oder staatliche Institutionen dienen als Feindbild. Auch andere demokratiefeindliche Bewegungen wie islamistische Gruppen sprechen Kinder und Jugendliche über Musik an, um sie für ihre ideologischen Ziele zu gewinnen. So verbreiten sie über das Internet Naschids, ursprünglich fromme Vokalmusik, deren Texte den Dschihad, wie sie ihn interpretieren, als bewaffneten Kampf glorifizieren.

Aber nicht nur die Musik von Rechtsextremen, Islamisten oder Weltverschwörungstheoretikern oder so offensichtlich rassistische Volkslieder wie „Zehn kleine Negerlein“ sind gewaltverherrlichend und diskriminierend. Gravierend ist auch der weit verbreitete Glaube, die europäische Musik mit Komponisten wie Bach, Beethoven oder Mozart stelle die höchste Entwicklungsstufe der menschlichen Musik dar. Dieser gegenüber seien andere, außereuropäische Musiktraditionen zur Kenntnis zu nehmen, künstlerisch seien sie aber keinesfalls gleichwertig.

Um Kinder gegen einen solchen Kulturrassismus zu immunisieren, gilt es, jede Herabsetzung ebenso zu vermeiden wie jede Idealisierung „exotischer“ oder angeblich „authentischer“ Musiktraditionen. Vielmehr ist die Tatsache zu vermitteln, dass europäische Musik eine Musiksprache unter vielen und die Weltmusik von unüberschaubarer Vielfalt geprägt ist: an Instrumenten, Rhythmen, Melodien, Tonsystemen, Tänzen – und an musikalischem Geschmack.

## **Die Vielfalt von Weltmusik**

Um dieses Bewusstsein für Vielfalt zu entwickeln, ist es hilfreich, Kinder auf musikalische und tänzerische Entdeckungsreisen zu schicken. Die in der Schule angebotene Musik mag dabei ebenso traditionelle Formen umfassen wie vielfältige internationale Popmusik. An Tonträgern herrscht kein Mangel – im Internet wie in vielen Büchereien wird man schnell fündig.

Beliebt bei LehrerInnen und SchülerInnen ist das gemeinsame Singen von „Liedern aus aller Welt“ oder



© Artis Papadopoulos

Der natürliche Drang von Kindern, sich zu bewegen, bringt Gefühle zum Ausdruck

das Einstudieren einfacher Volkstänze. Hier können Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Musikkulturen direkt erfahren. Da vielen MusiklehrerInnen hierzulande aufgrund ihrer monokulturell geprägten Ausbildung praktische Erfahrungen mit der Vielfalt von Musiksprachen fehlen, sind sie zuweilen mit der Aufgabe überfordert, Weltmusik im Unterricht angemessen und sinnvoll zu berücksichtigen. Es fehlt ihnen an Hintergrundwissen, musikalischer Erfahrung sowie an Lehrmaterial und entsprechenden Musikinstrumenten.

Schwierig wird es auch, wenn unter den vielfältigen Musiktraditionen besonders die alltäglichen Musikwelten von SchülerInnen mit Einwanderungsbiografie berücksichtigt werden, obwohl die Lehrkräfte sich damit kaum auskennen. Kinder finden es oft peinlich und wenig wertschätzend, wenn herkunftsdeutsche LehrerInnen offenkundig falsch, ohne Sprachkenntnisse und die nötige Sensibilität versuchen, russische, koreanische, türkische oder polnische Lieder zu singen. Problematisch ist auch, Kinder durch scheinbar arglose Fragen wie „Was singt ihr denn zu Hause?“ zu ethnizieren und damit ungewollt auszugrenzen. Denn die ethnische Herkunft sagt gar nichts über die jeweils in der Familie bevorzugte Musik aus: Menschen und ihre

musikalischen Vorlieben sind individuell. So können türkisch-stämmige Kinder ebenso wie alle anderen auf karibische Trommeln oder deutschsprachigen Hip-Hop stehen und nicht auf die Musik der Heimat ihrer Eltern oder Großeltern. Anstelle einer manchmal heiklen Anbindung des Musikunterrichts an den Alltag der Kinder ist es sinnvoller, wenn alle Kinder zusammen beispielsweise die Vielfalt russischer, indischer, peruanischer oder nordafrikanischer Tänze und Lieder erleben.

### **Courage rockt!**

Im Musikunterricht oder auf Regional- oder Landestreffen des Courage-Netzwerks können sich SchülerInnen mit jugendkulturellen Musikszenen beschäftigen, eigene Songs zu Beats verfassen und ihre Botschaft auf musikalische Weise vortragen. Und warum nicht auch Workshops anbieten, die Kindern und Jugendlichen die technischen und künstlerischen Grundlagen des DJing erklären und damit Kompetenzen vermitteln, die in der Regel auf Schul- und Hoffesten sehr gefragt sind und ihnen die Möglichkeit geben, auch mit musikalischen Courage-Botschaften in die Öffentlichkeit zu gehen? Auch gemeinsame Musikprojekte von Schulen mit Geflüchteten offenbaren künstlerische Ressourcen.



© Metin Yilmaz

Beim Rap-Contest in Berlin treten Schüler mit selbstgeschriebenen Texten gegeneinander an

MusikerInnen, für die es als Flüchtlinge keine Auftrittsmöglichkeiten gibt, können zusammen mit dem Schulchor oder der LehrerInnenband ein erstes öffentliches Konzert in Deutschland geben.

### Beats und Battles in der Schule

Als weltweit populärste jugendliche Subkultur gilt der Hip-Hop, der mit Rap, Beats, Tanz, Graffiti und Videoclips Millionen Kinder und Jugendliche prägt. Seine Zeichen und Codes sind mit dem Kampf gegen Rassismus und der Forderung nach Respekt verbunden. Zugleich lebt Hip-Hop vom Battle, dem Kampf um die besten Beats, Flows, Texte und Provokationen. Insbesondere in den Lebenswelten männlicher Kinder und Jugendlicher mit Einwanderungsbiografie hat Rappen häufig einen festen Platz. Mit seiner Hilfe verarbeiten und präsentieren sie Erfahrungen eigener Diskriminierung, klären Konflikte mit ihrem Umfeld oder bringen ihre Sicht auf kritische Debatten ein.

Viele Kinder und Jugendliche mögen und tanzen Streetdance, eine recht junge Tanzform, die in den 1970er-Jahren von afroamerikanischen, puerto-ricanischen und karibischen Heranwachsenden in New York entwi-

ckelt wurde, um der allgegenwärtigen Straßengewalt rivalisierender Jugendgangs alternative Formen der Auseinandersetzung entgegenzusetzen. Zu Streetdance gehören Tanzstile des Hip-Hop wie Breakdance, Locking, Popping, Krumping und New Style, die weltweit von Kindern und Jugendlichen getanzt werden. Streetdance ist attraktiv für Kids aller Gesellschaftsschichten. Einer der Gründe dafür ist: Herkunft spielt hier kaum eine Rolle.

Courage-Schulen laden gern TanzlehrerInnen ein, die Streetdance-Workshops anbieten. Jeder Tänzer interpretiert dabei bestehende Bewegungsabläufe, die ihren Ursprung in der Musik und den Tänzen der afroamerikanischen Bevölkerung haben, frei zu eigenen Choreographien. Durch die Ausführung ihrer Bewegungen verleihen die TänzerInnen ihren Emotionen Ausdruck, sei es Trauer, Schmerz, Freude oder auch Aggressivität. Fester Bestandteil des Streetdance sind friedliche Wettkämpfe, so genannte Battles. Bei ihnen geht es darum, die eigene Persönlichkeit zum Ausdruck zu bringen und dabei die Gegner tänzerisch durch Kreativität und Ausdauer zu übertreffen. Viele TänzerInnen, die Streetdance entdeckt haben, formieren sich in Crews, die gemeinsam trainieren und zum Battle antreten. ■

## Material



### Kreatives Tanzen mit Schulkindern

Als kreative Ergänzung zum Sportunterricht wird Kindertanz seit einigen Jahren immer beliebter. Lange gab es kaum Material zur Anleitung für Lehrende und ErzieherInnen, die mit ihren SchülerInnen choreografische Projekte entwickeln wollen. Diese Lücke schließt nun die Kölner Tanzpädagogin Catharina Gadelha. Im Zentrum ihres

Konzepts zur Vermittlung tänzerischer Fertigkeiten stehen die Entwicklung der körperlichen Ausdrucksfähigkeit und der Musikalität von Kindern. Die Autorin zeigt Möglichkeiten auf, wann und warum ausgewählte Übungen im Unterricht funktionieren und andere nicht. Und sie gibt viele Hinweise, wie Kinder Choreografien entwickeln

können, von Improvisationen bis zur Aufführung. Ein Buch, das auch für tanzunerfahrene PädagogInnen geeignet ist.

Catharina Gadelha: ‚Kreatives Tanzen mit Schulkindern. Ein Leitfaden für Lehrer und Tanzpädagogen‘, Henschel Verlag, Leipzig 2012, 160 Seiten

### Klasse Sein! Starke Songs für starke Kinder

Die weite Welt der Musik bietet viele Möglichkeiten, Kinder so zu stärken, dass sie eine eigene Meinung haben, sich in bedrohlichen Situationen zu wehren wissen und die Grenzen Anderer respektieren. Dieses Heft greift komplexe Themen wie Kinderrechte, Toleranz, Meinungsfreiheit, Engagement und Zivilcourage musikalisch auf.

Die im Unterricht umfassend erprobten Texte sind in kindlicher Sprache gehalten und die Lieder zudem auf einer beiliegenden CD in Halb- und Vollplayback-Versionen verfügbar. Mitgeliefert werden zudem jede Menge Arbeitsblätter, Musizierbegleitungen, Leadsheets sowie Lehranleitungen, die fächerübergreifend eingesetzt

werden können und auch von PädagogInnen nutzbar sind, die keine MusiklehrerInnen sind. Für Lehrkräfte der 3. und 4. Klassen.

Katrin Bye-Reiners, Roland Hafen: ‚Klasse Sein! Starke Songs für starke Kinder‘, Heft incl. CD, Lugert Verlag, Handorf 2015, 68 Seiten

### Kindertänze aus aller Welt

Die AutorInnen vom Musiktheater Firlafanz laden zu einer bewegenden Reise durch fünf Kontinente ein: Ihr Buch bietet Kindertänze, Tanz-, Sing- und Bewegungsspiele aus aller Welt. Nicht nur traditionelle Tanzformen werden berücksichtigt – der Bogen spannt sich von Rap über Capoeira, Menuett oder Kasatschok bis zu indischen

Ausdrucks- und afrikanischen Klanggesten Tänzen. Die Tanz- und Singbeispiele sind jeweils zweisprachig und so beschrieben, dass auch NichttänzerInnen sie umsetzen können. Sie werden begleitet von Infotexten und unterhaltsamen Kurzgeschichten. Gerade bei Vor- und Grundschulkindern kommen Informationen sehr gut an,

die über das reine Singen und Tanzen hinausgehen, ebenso das Singen der Lieder in Originalsprachen. Auch die CD mit 41 Songs ist zu empfehlen.

Hartmut E. Höfele, Susanne Steffe: ‚Kindertänze aus aller Welt. Lebendige Tänze, Kreis-, Bewegungs- und Singspiele rund um den Globus‘, Ökoptopia Verlag, 4. Auflage Münster 2010, 144 Seiten

# **Schreiben**

Ohne das geschriebene Wort gäbe es keine Tradition, keine Literatur, keine Buchreligion und keine gesellschaftliche Kritik. Auch die Stimmen von Kindern und Jugendlichen wären nicht so laut vernehmbar, würden sie nicht mit Dialogen, Songtexten, Kurzgeschichten, Statements und Gedichten ihre Erfahrungen, Gefühle und Lebenswirklichkeiten beschreiben. Mit anderen Worten: Ohne Kommunikation, ohne Schreiben kann die Suche nach verbindlichen Werten in der vernetzten, unübersichtlichen Welt kultureller Vielfalt nicht gelingen.

Wer schreibt, hat Einfluss und damit Macht. Prägen früher Tageszeitungen die gesellschaftlichen Meinungen, setzen heute Blogs und Kurznachrichtendienste politische Themen. Wer hier mitmischen will, braucht einen kreativen Schreibstil, der nicht früh genug erarbeitet werden kann. Deshalb macht das Courage-Netzwerk das geschriebene Wort stark – in der Schülerzeitung, in Manuskripten für das Schulradio, auf der Homepage oder dem Infobrett der SchülerInnenvertretung und an vielen Orten mehr.

## **Schreibkultur im Wandel**

Ohne Frage: Unsere Schreibkultur ist einem fundamentalen Wandel unterworfen. Waren noch vor wenigen Jahren Brieffreundschaften unter Kindern und Jugendlichen verbreitet und wurden lange Texte von Hand geschrieben, dominieren heutzutage knappe Mails und Botschaften auf WhatsApp, Twitter et al. die schriftliche Kommunikation.

Aber das ist nur die eine Seite. Auch wenn sich heute kaum jemand an eine Schreibmaschine setzt und die meisten Kinder Texte und Referate lieber per Copy-and-Paste zusammensetzen sowie ihren Schriftverkehr auf Kurznachrichtendienste begrenzen, gelangt das geschriebene Wort bei manchen doch zu neuer Blüte. Dass so mancher Jugendlicher mehr Rap-Songs im Repertoire hat als ein Literaturwissenschaftler Gedichte, ist mehr als ein flotter Spruch. Rap hat eine literarische Revolution ausgelöst. In Kinderzimmern, Jugendhäusern, Parks, auf der Straße und in Clubs wird gereimt und gedichtet.

Schreiben ist ein wichtiger Ausdruck der Selbsterfahrung und der Wahrnehmung der Umwelt. In Texten können alle Fragen des sozialen Miteinanders – diffuse

Gefühle, Ängste, Unsicherheiten und der Umgang mit Gewalt – zur Sprache kommen. Der Prozess des Schreibens regt das Reflektieren an und strukturiert das Denken neu: Festgefahrene Sicht- und Denkweisen können so aufgebrochen werden.

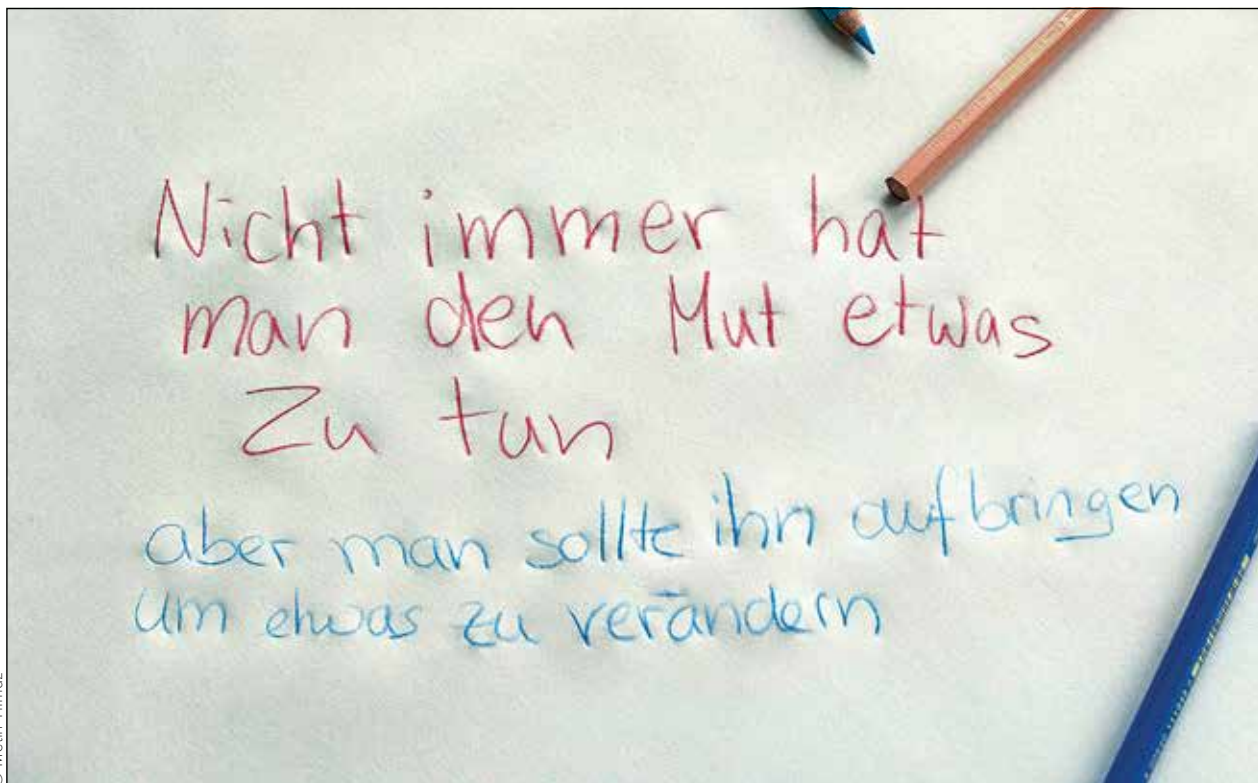
Auch unsere Schulkultur ist auf allen Kommunikationsebenen sehr wort- und schriftlastig. Das geschriebene Wort ist unverzichtbar, der schulische Erfolg hängt vor allem von der Kompetenz ab, sich schriftlich in der deutschen Sprache auszudrücken. Dies birgt Fallen und Probleme – insbesondere für Kinder und Jugendliche, für die Deutsch Zweitsprache ist. Zu dieser Gruppe gehören genau genommen alle SchülerInnen, die, wenn auch nur kurz in ihrer frühen Kindheit, in einer anderen Sprache als der deutschen angesprochen wurden. Sie zählen auch dann zu dieser Gruppe, wenn sie ihre Erstsprache kaum oder gar nicht mehr beherrschen.

Die meisten SchülerInnen nichtdeutscher Erstsprache können sich fließend auf Deutsch unterhalten und dem Unterricht problemlos folgen. Allerdings haben sie häufiger Schwierigkeiten mit der geschriebenen Sprache als Menschen, die monolingual aufwachsen. Oft wundern sich PädagogInnen, dass diese Kinder und Jugendlichen sich mündlich sehr erfolgreich am Unterricht beteiligen, aber ihre schriftlichen Leistungen dem so gar nicht entsprechen.

## **Blockaden überwinden**

Solche Erfahrungen demotivieren SchülerInnen. Sie trauen sich nicht mehr, Texte zu verfassen, bei der Schülerzeitung mitzumachen oder an einem Theaterstück mitzuschreiben. Dass bis heute nicht sehr viele JournalistInnen mit Zuwanderungsgeschichte die Medienlandschaft prägen, ist auch der mangelnden Unterstützung während der Schulzeit geschuldet. Deshalb ist es besonders wichtig, Kinder, für die Deutsch Zweitsprache ist, von Anfang an zu stärken.

Wir alle kennen das: Wir sitzen vor einem leeren Blatt, um einen ersten Satz zu finden; plötzlich ist das Papier unser größter Feind. Doch wie können SchülerInnen Hemmungen und Ängste abbauen und motiviert werden, eigene Texte zu verfassen? Dafür gibt es viele Möglichkeiten. Eine ist der Einstieg über das Lesen. Denn auch der aktive Umgang mit Literatur kann zum Schreiben führen. Wer viel liest, überwindet Zeit und



Abwandlung von: Es gibt keinen Grund, etwas zu verändern. Außer, du hältst es nicht mehr aus

Raum, kann sich auf die Begegnung mit den merkwürdigsten Wesen einlassen und lernt unterschiedliche Weltansichten kennen. Und er oder sie erfährt viel über sich, lernt, Stellung zu beziehen, und die Welt aus einer anderen Perspektive zu sehen.

### **Spielerisch mit Text und Bild umgehen**

Rollenspiele mit literarischen Figuren können hier Impulse setzen. Auch Dialog-Improvisationen, Rollen-Steckbriefe und fragmentarische Textskizzen, die ohne Bedenkzeit in kurzer Zeit erstellt werden, können einen guten Einstieg schaffen. Der spielerische Umgang mit Texten und Bildern bietet Kindern geschützte Räume, um in andere Rollen zu schlüpfen und neue Wege auszuprobieren. Und warum sich nicht auch durch Requisiten, Kostüme, Essen oder Musik für eigene Texte inspirieren lassen? Man muss nicht mit Blatt und Stift oder mit Kopf und Computer am Tisch das Schreiben starten.

Kein Autor fällt vom Himmel, auch der analytische Umgang mit Texten will gelernt sein. Wer früh ei-

nen kritischen Blick auf eigene oder literarische und journalistische Texte entwickelt, wird später auch religiöse und politische beziehungsweise ideologische Texte sachlich analysieren können und ist vermutlich besser gewappnet gegen die Slogans rechtsextremer, antisemitischer, islamistischer, muslimfeindlicher oder homophober Gruppen.

Die Meinungsfreiheit ist eine zentrale Errungenschaft der Demokratie. Aber wann wird ein heftiger Wortwechsel oder ein verbaler Hieb zum Mobbing? Dies ist ein Themenbereich, der immer mehr Kinder interessiert, auch wenn sie sich sonst in ihrem Alltag nicht mit rechtlichen Fragen rund um das Schreiben befassen.

Die sozialen Medien haben hier ein neues Bewusstsein geschaffen. Es ist wichtig, dass Kinder schon früh die Wirkungsmacht von Worten realisieren. Nicht wenige Jugendliche haben sich bereits vor dem Start ihrer beruflichen Karriere um Kopf und Kragen geschrieben, da sie nicht rechtzeitig begriffen haben, dass nichts öffentlicher ist als ein vermeintlich privater Chat im Netz. ■

## Praxisbeispiel



© Aris Papadopoulos

### Schreibwerkstätten im Courage-Netzwerk

Schreibwerkstätten sind auch an Grundschulen geeignet, um Kinder zum Schreiben anzuregen. Dabei geht es nicht um die Ausbildung von kleinen AutorInnen; im Mittelpunkt steht der Spaß an kreativem Umgang mit Wörtern und Sprache. Nicht wie Kinder schreiben, sondern dass sie lernen, sich schriftlich auszudrücken, ist von Bedeutung. Manchmal hilft die Klarstellung, dass keinerlei Bewertung erfolgt und jedes Kind seine Gedanken frei äußern kann. Auch ist es ratsam, vorab zu klären, ob die Ergebnisse oder Teile von ihnen der Schulöffentlichkeit präsentiert werden können.

Eine Schreibwerkstatt kann genutzt werden, um sowohl eigene wie auch in Gruppen, Klassen oder Schule auftretende Probleme zu reflektieren. Sie bietet Kindern einen geschützten

Rahmen, in dem sie sich individuell mitteilen können. Das Schreiben oder Gestalten von Texten ist eine Form der Selbsterfahrung: Es kommt etwas zur Sprache, neue Erkenntnisse werden gewonnen, starre Klischees hinterfragt und Sichtweisen anderer entdeckt. Auch eröffnet das Schreiben Räume, sich dem Phänomen der „versehentlichen“ Diskriminierung durch die Wahl rassistisch kontaminierter Begriffe zu widmen. Dabei geht es nicht darum, irgendwelchen Ansprüchen an politische Korrektheit zu genügen, sondern darum, mit Respekt und altersgemäß die in der eigenen Sprache liegenden Vorurteile und Stereotypen zu reflektieren. Selbstverständlich können sich TeilnehmerInnen auch zusammenschließen und gemeinsam in Form von Bildern, Collagen, Comics oder Graffiti artikulieren.

Eine Schreibwerkstatt an einer Schule einzurichten, ist leichter als gedacht. Wird damit das Ziel verfolgt, eine Schulzeitung ins Leben zu rufen oder dass SchülerInnen etwa ein Themenheft zu Flucht und Asyl realisieren, ist der Wille aller Beteiligten entscheidend, über einen längeren Zeitraum dranzubleiben, sich auf regelmäßige Termine einzulassen und intensiv am Thema zu arbeiten.

Mit einer strukturierten Themenfindung und dem Kennenlernen verschiedener Genres haben SchülerInnen die Möglichkeit, viele Courage-Themen zu entdecken und über sie zu schreiben. Ideal ist es, wenn die Schreibearbeit durch fotografierende SchülerInnen ergänzt wird. Diese können mit ein wenig Übung die Texte mit einer gelungenen Bildersprache komplettieren.

## Material



### Wie geht's weiter?

Manchmal braucht es nur ein Bild, einen Titel und einen abstrusen Einstieg in eine Geschichte, und die Phantasie von Kindern hebt zum Höhenflug ab. Mit erfundenen Geschichten und fantastischen Bildern bringt dieses Buch Kinder zum Weitererzählen: Wenn zum Beispiel eine Banane am Lagerfeuer von ihren Narben erzählt, eine Eiche

für drei Eichhörnchen eine Arie singt oder der Schneemann mit einem Eisschrank durch die Wüste zieht. Insgesamt 28 Geschichten bieten eine Fülle wundersamer Anlässe, um selbst zum Co-Autor zu werden und unterhaltsam weiterzufabulieren. Ein idealer Impuls für mündliches und schriftliches Erzählen, für genaue Bildbetrachtung

und als Anstoß für Ideenreichtum und Originalität bei Kindern und Erwachsenen. Ab 6 Jahren.

Andreas Röckener: 'Wie geht's weiter? Bilder & Geschichten zum Weiterspinnen', Moritz Verlag, 4. Auflage Frankfurt am Main 2014, 64 Seiten

### Wir schreiben Bücher

Grundschulkindern für das Schreiben zu begeistern und ihnen dafür umfassende Kompetenzen zu vermitteln – unabhängig davon, ob sie sich bislang im Deutschunterricht als leistungstark oder leistungsschwach präsentiert haben – ist Ziel dieses Buchs. Mit einem Konzept zur ganzheitlichen Förderung von Literacy erfahren Lehrkräfte, wie

sie Kinder der 3. und 4. Klasse anleiten können, ihr eigenes Buch zu schreiben oder auch AutorInnenkonferenzen und LektorInnengespräche durchzuführen. Von der Ideenfindung über den Schreibprozess bis zum Druck und der öffentlichen Präsentation zeigen die Autorinnen – gut strukturiert und mit Arbeitsblättern, Materialien und

Tipps versehen – Wege auf, wie SchülerInnen auf unkomplizierte Weise ihre Schreibkompetenzen entwickeln können.

B. Klopsch, A. Sliwka, M.-S. Schmidt: 'Wir schreiben Bücher. Ganzheitliche Literacy-Förderung für die 3. und 4. Klasse', Beltz Verlag, Weinheim 2013, 127 Seiten

### Meine Schreibwerkstatt

Es ist ein Mythos, dass Menschen das Schreibtalent in die Wiege gelegt wird. Auch beim Schreiben gilt: Übung macht die MeisterIn. Dafür bietet dieses Buch in wunderschöner Aufmachung viel Platz, aber auch zahlreiche Tipps und Impulse. Egal, ob einfach nur losgeschrieben wird oder Kriminalgeschichten, Märchen oder

der erste eigene Comic geplant sind: Hier werden AutorInnen auf dem Weg von der ersten Idee bis zur fertigen Geschichte unterstützt, von der Überschrift über den Spannungsbogen bis zum Happy End. Mit gut strukturierten Anleitungen, Anregungen für mögliche Handlungen und Figuren sowie Platz zum Reinschreiben hat der in London

ansässige Verlag ein Kinderbuch für kleine SchriftstellerInnen veröffentlicht, das inhaltlich und gestalterisch inspiriert. Ab 8 Jahren.

Louie Stowell: 'Meine Schreibwerkstatt. Erste Geschichten schreiben', Usborne Verlag, London 2014, 96 Seiten



# I Planspiele

An Grundschulen können Planspiele nicht umgesetzt werden – die Anforderungen sind zu komplex für so junge SchülerInnen! Diesen Spruch hört man oft. Zum Glück lassen sich so manche PädagogInnen und LehrerInnen nicht beirren und probieren diese Methode in ihren Klassen mit Erfolg aus.

Richtig ist allerdings: Planspiele sind eine organisations- und zeitintensive Methode, die Kindern und Erwachsenen einiges abverlangt. So benötigen sie Zeit, wie sie etwa in Projektwochen oder im Nachmittagsprogramm von Ganztagschulen vorhanden ist. Wie lange ein Planspiel dauert, hängt von den Rahmenbedingungen ab. Viele Klassen führen Planspiele über mehrere Tage durch. Die SchülerInnen sehen sich vor die Aufgabe gestellt, binnen kurzer Zeit die Spielregeln und das Szenario des jeweiligen Planspiels zu verinnerlichen, Rollen zu erarbeiten, Konflikte zu erkennen, Verhandlungen zu führen und gemeinsam zu Lösungen zu kommen.

Das Planspielen zugrundeliegende Prinzip ist immer das gleiche: Gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen – die Alltagsprobleme und Lebenswelten von Kindern berühren sollten – werden realitätsnah in einem überschaubaren Modell simuliert. Die Rollenprofile der Akteure sowie ihre Handlungsspielräume sind dabei verbindlich definiert. Es geht bei dieser Methode immer um Interessenkonflikte, die sich nicht im Konsens auflösen lassen; also um die Suche nach Kompromissen zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen.

In einem Planspiel spielen SchülerInnen das Handeln von Figuren in institutionalisierten Rollen. Es geht also weniger um soziales Lernen, sondern darum, den Rahmen von politischen Entscheidungsprozessen kennenzulernen. So können bereits Kinder üben, wie sie in Konflikten strategisch handeln und ihre Interessen vertreten. Besonders für größere Gruppen, etwa im Klassenverbund, eignet sich das Konzept hervorragend, weil es alle Teilnehmenden einbezieht. Wichtig ist es, Störungen durch andere Klassen auszuschließen und ein Umfeld zu schaffen, das zum Mitmachen motiviert.

## **Streiten ist blöd? Von wegen!**

Streiten macht großen Spaß. Das fanden jedenfalls die SchülerInnen der Grundschule Himbergen, einem Dorf in der Lüneburger Heide, die das von dem Projekt Kinderdemokratie am Göttinger Institut für Demokra-

tieforschung entwickelte Planspiel „Eine neue Straße für Felddorf?“ ausprobierten. In diesem Spiel, das für die Jahrgangsstufen 3 und 4 konzipiert ist, hatten sie die Aufgabe, als PolitikerInnen darüber zu entscheiden, wie ihr Dorf in Zukunft aussehen soll.

Sie begaben sich also in den fiktiven Ort Felddorf, mit der Aufgabe, den immensen Verkehr auf der Hauptstraße in den Griff zu bekommen. Aufgeteilt in vier Parteien mit divergierenden Interessen diskutierten die Kinder mögliche Lösungen des Problems. Die Elternpartei schlug eine Umgehungsstraße vor, damit ihre Kinder sicher zur Schule gehen können. Die Wirtschaftspartei war strikt dagegen, weil weniger Verkehr auch weniger Umsätze für die Geschäfte, Cafés und Restaurants bedeuten würde. Die Bauernpartei wollte eine nördliche Umgehungsstraße verhindern, weil damit ein erheblicher Verlust von Ackerflächen verbunden wäre, während der Umweltpartei der Schutz des Waldes südlich des Dorfes besonders am Herzen lag.

In mehreren Partei- und Dorfratssitzungen, auf dem Marktplatz und über die lokale Presse, versuchten die Kinder ihre jeweiligen Interessen durchzusetzen und mit den anderen Parteien zu verhandeln. Am Ende entschied der Dorfrat über das künftige Verkehrskonzept. Dort verständigte man sich auf eine bessere Verkehrsüberwachung, Tempo 30 und bessere Straßenbeleuchtung. In der Auswertung erklärten dazu im Anschluss die meisten Beteiligten, sie hätten gern noch länger gestritten, um eine noch bessere Lösung zu finden.

## **Schlüsselkompetenzen vermitteln**

Das Repertoire an Rollenspielen für die Primarstufe ist bislang noch überschaubar. Das Felddorf-Beispiel zeigt allerdings: Planspiele sind als Lernmethode durchaus geeignet für die Grundschule und auch die dazugehörige Textarbeit mit Kindern problemlos möglich, wenn die Materialien nicht zu umfangreich und adäquat formuliert sind. Denn zu folgendem sind Kinder durchaus in der Lage: Ein kommunalpolitisches Problem zu verstehen, sich in Rollen hineinzudenken, Meinungen und Strategien abzustimmen und sich schließlich in Verhandlungen effektiv gegenüber anderen Gruppen durchzusetzen.

Der Planspielen innewohnende handlungsorientierte Ansatz lässt SchülerInnen verschiedene Phasen



© Göttinger Institut für Demokratieforschung

Braucht Felddorf eine neue Straße?, fragen sich SchülerInnen beim Planspiel des Göttinger Instituts für Demokratieforschung

politischer und demokratischer Prozesse erleben und dabei Team-, Verhandlungs- und Reflexionserfahrungen sammeln. Auch der Umgang mit Erfolgs- oder Frustrationserlebnissen wird eingeübt. Durch die gemeinsame Reflexion werden sich die Teilnehmenden bewusst, dass sie selbstständig politisch und demokratisch gehandelt haben. Um das noch deutlicher zu machen, bietet sich auch an, zum Abschluss einen Besuch im Rathaus und/oder den Kontakt mit aktiven PolitikerInnen und JournalistInnen zu organisieren, um das Planspiel mit der Realität abzugleichen.

Planspiele sind nicht nur Instrumente zur realitätsnahen Vermittlung von Fachkenntnissen und zum Erlernen von Kommunikation und Teamwork. Wir leben in einer komplexen und vernetzten Welt, in der wir ständig neuen Situationen ausgesetzt sind und unbekannte Probleme und Aufgaben bewältigen müssen. Planspiele schaffen eine Lernumgebung, die in diesem Sinne Probandeln und Planen ermöglicht. Die Folgen von Handlungen werden unmittelbar sichtbar und erfahrbar. Planspiele trainieren vernetztes Denken. Die spielerischen Erfahrungen können im besten Falle

dazu motivieren, sich auch in der realen Welt politisch zu engagieren.

### Das braucht es für ein Planspiel

Planspiele sind in vier Phasen unterteilt: Vorbereitung, Einführung und Rolleneinführung, Simulations- und Verhandlungsphase (Spielphase) und Auswertung. Den Höhepunkt eines Planspiels bildet die Schlusskonferenz, bei der die Verhandlungsergebnisse vorgetragen, Vorschläge diskutiert und abgestimmt werden.

Für das erwähnte Planspiel „Eine neue Straße für Felddorf?“ müssen drei zusammenhängende Schultage beziehungsweise etwa 10 Unterrichtsstunden oder 8 Zeitstunden an aufeinander folgenden Tagen zur Verfügung stehen. Benötigt werden an Tag 1 und 2 vier Kleingruppenräume und ein großer Raum, für den 3. Tag reicht auch ein Gemeinschaftsraum. Mindestens zwei Erwachsene sollten das Rollenspiel begleiten. Alle nötigen Materialien für das Planspiel (Skripte, Info- und Felddorfkarten, Poster, Muster für die Dorfzeitung etc.) sowie auf den Schulalltag bezogene detaillierte



© Göttinger Institut für Demokratieforschung

Und wo könnte die neue Straße verlaufen – oder geht es auch ohne?

Ablaufpläne sind auf der Website der Entwickler vom Göttinger Institut für Demokratieforschung verfügbar ([www.demokratie-goettingen.de/institut/kinderdemokratie/planspiel](http://www.demokratie-goettingen.de/institut/kinderdemokratie/planspiel)), ebenso ein schön gestalteter und vierminütiger Trickfilm zur Einführung in das Spiel.

Benötigt werden zudem so viele Stühle und Tische, dass für alle Kinder ein Dorfrat und Plätze beim Parlamentsfrühstück aufgebaut werden können. Jede der vier Parteien erhält einen Wecker und eine Dokumentenmappe in ihrer Farbe (rot, grün, gelb oder blau). Die Pressekonferenz wird mit Mikrofon oder -attrappe gespielt. Darüber hinaus werden Namensschilder und ein Rednerpult für die Dorfratssitzung, Flipchart, Marker, Pinnadeln, Magnete und eine Verkleidungskiste zur Verkleidung der TeilnehmerInnen, der Spielleitung und der BürgermeisterInnen benötigt. Für die Wahl in der Dorfversammlung werden Wahlurnen, Nummern und eine Stellwand bereitgestellt.

In der Nachbereitungsphase sollte ausreichend Zeit für die Auswertung eingeplant werden, um die Lerninhalte nachhaltig zu sichern. Hier sollten die Mitspielenden

auch reflektieren, wie sie sich in ihrer Rolle gefühlt haben und wie zufrieden sie mit dem Spielverlauf sowie den erzielten Ergebnissen sind. Auch über (gefühlte) Niederlagen zu sprechen, ist wichtig. Einzelne Spielzüge können besprochen und auf einer Wandzeitung visualisiert werden, damit sich die Beteiligten über ihre Kommunikation, ihre Strategien und ihr Teamverhalten austauschen können.

Wichtig für den Erfolg eines Planspiels ist ein verständliches Szenario, das an die Erfahrungen von Kindern anknüpft, ohne sich zwangsläufig nur auf (vermeintliche) Kinderthemen zu beschränken. Und natürlich ist unabdingbar, dass die Spielleitung kindgerecht und strukturiert Regeln, Ablauf und Szenario vermittelt.

Wichtig ist zudem: Erwachsene sollten sich lediglich fragend und organisatorisch einbringen, um Rollenkonflikte zu verhindern und die Kinder darin zu unterstützen, am Anfang in ihre Rollen zu kommen und sie am Ende wieder abzustreifen. Auch können Pädagogen bei intensiven Emotionen gegebenenfalls ausgleichend vermitteln. ■

# I Spiele

Spiele sind aus dem Leben von Kindern und Jugendlichen nicht wegzudenken. Sie garantieren Spaß und Lebensfreude, fördern die seelische Gesundheit und die Entfaltung der Persönlichkeit. Dabei ist Spielen nicht nur ein Grundbedürfnis – Kinder haben ein Recht auf Spiel und auf ein schönes Leben. Ersteres regelt die UN-Kinderrechtskonvention. Und letzteres beginnt nun mal für alle Kinder mit dem Spielen.

Das Spielen von Kindern braucht keine Begründung, denn es folgt – drinnen oder draußen und ohne pädagogische Anleitung durch Erwachsene – einem biologisch angelegten Muster im Menschen. Natürlich spielen auch Erwachsene; aber im Leben und Aufwachsen von Kindern ist Spiel ein zentrales Element.

Die Gründe dafür, Kindern breite Möglichkeiten spielerischer Betätigung einzuräumen, liegen auf der Hand. So sind Spiele, weil meist klare Regeln gelten, dafür geeignet, dass Heranwachsende ihren Mut erproben, Normen in Frage stellen oder verinnerlichen, und über sich hinauswachsen können. Spiele haben auch eine gewaltpräventive Seite: Vor allem Kinder und Jugendliche, die in einem aggressiven Umfeld groß werden, können durch Spiele unter Umständen davon abgehalten werden, die sie umgebende Gewalt zu kopieren.

## Durch Spiele entspannen

Vielen Lehrkräften ist diese Situation sehr vertraut: Einige SchülerInnen starten am Montag überdreht in den Schulalltag und können sich nicht auf die Morgenrunde oder andere Aufgaben konzentrieren. Ein Grund dafür ist die Einschränkung ihrer Spielzeit durch Fernsehen oder Computerspiele. Fernseher und PC im Kinderzimmer sind weder Spiel- noch Spielpartnerersatz, sondern nehmen Kindern Spielzeit weg! Grundlegende Bedürfnisse nach Bewegung und Sozialkontakten zu Gleichaltrigen bleiben unbefriedigt. Dieser Mangel an Spielmöglichkeiten löst bei Kindern Übererregbarkeit, Gereiztheit, Unruhe und Unzufriedenheit aus.

Die Konzentrationsbereitschaft wird auch dort gelähmt, wo sich aufgrund von Überanstrengung Gefühle von Unlust und Abneigung breitgemacht haben. Insbesondere Kinder, die nach Schule oder Hort mit umfangreichen zusätzlichen Aufgaben, Terminen und Übungen überlastet werden und keine Erholungszeit mehr finden, können langfristig an Konzentrationsstörungen leiden.

Hier kann der Einsatz des Mediums Spiel, an den Bedürfnissen und Interessen des Kindes orientiert, die Konzentrationsfähigkeit positiv beeinflussen sowie die angeborene Neugier, die visuelle, auditive und motorische Aufmerksamkeit und das Interesse von Kindern an ihrer Umwelt stärken. Kitas, Schulen und Schulhorte sind für SchülerInnen aus bildungsfernen Schichten oft die einzigen Orte unbefangenen Spiels, an denen sie durch strukturierte Spiel- und Materialangebote zugleich Anreize und Förderungen bekommen.

## Keep it simple!

Modernste Spiele mit ausgefeilter Technik und raffinierten Erweiterungen versprechen nicht zwangsläufig Spiel und Spaß. Häufig sind es die äußeren Umstände, die die Entwicklung bestimmter Spielarten begünstigen. In Afrika etwa ist das folgende Prinzip weit verbreitet: Halte es schlicht und simpel! Aufwendig entwickelte Spiele, Spielbretter oder -figuren können sich die meisten Einwohner in den vielen Ländern dort schlicht nicht leisten. Folglich müssen Spielutensilien aus Dingen bestehen, die in der Umgebung zu finden sind. Entscheidend ist allein eine Spielidee und Phantasie: Dann ist ein Spielfeld schnell in den Sand gezeichnet.

Viele der in afrikanischen, aber auch asiatischen Ländern gespielten Spiele gibt es in zahlreichen Varianten: etwa Mancala, das mit Bohnen oder Murneln auf einem speziellen Muldenbrett gespielt wird. ExpertInnen gehen von rund 800 Varianten aus; einige – wie zum Beispiel Kahala – gehören zu den ältesten Brettspielen der Welt. Wer afrikanische Spiele auf dem Schulhof oder im Klassenzimmer ausprobieren will, findet mit wenigen Klicks im Internet schnell umzusetzende Anleitungen. Und auch in kommunalen Bibliotheken können Lehrkräfte fündig werden, wenn sie nach entsprechenden Spielsammlungen suchen. In vielen Regionen der Welt begeistern sich Menschen an ganz unterschiedlichen, originellen, manchmal in unseren Augen bizarren, aber immer spannenden und unterhaltsamen Spielen.

## Kleine Forscher im Spiel

Spiel ist die höchste Form der Forschung. Dieser Spruch Albert Einsteins trifft ins Schwarze. Kreatives Spiel hat eine Schlüsselfunktion für die Entwicklung von Ausdrucksfähigkeit, von kognitivem und sozialem Lernen. Es verlangt spontanes und flexibles Handeln,



© Aris Papadopoulos

Macht das Klassenzimmer zu einem Spielraum!

Eigeninitiative und multiperspektivisches Denken, und fördert dabei im besten Falle gefragte Eigenschaften wie Querdenken, Reden, Fragenstellen und die Fähigkeit, aus dem Stand Probleme zu lösen.

Warum sind diese Eigenschaften unverzichtbar? Kreativität, spontanes und flexibles Handeln, Mut und Offenheit sind wichtig für ein friedliches und demokratisches Miteinander in einer Gesellschaft, die zunehmend von ethnischer, sozialer, geschlechtlicher, kultureller, religiöser und ökonomischer Heterogenität geprägt ist. Diese Vielfalt wird von vielen Menschen nicht nur als Bereicherung verstanden. Unterschiede auszuhalten und wertzuschätzen beziehungsweise mit den daraus resultierenden Konflikten respektvoll und konstruktiv umzugehen, stellt hohe Anforderungen an die Fähigkeit jedes Einzelnen.

Es liegt daher nahe, das Klassenzimmer zu einem Spielraum anzuordnen, der es möglich macht, dass GrundschülerInnen miteinander und mit der Lehrkraft spielen können. Spiele und insbesondere Rollenspiele stellen die emotionale und interaktive Erfahrungsdimension

in das Zentrum: ein wichtiger Ansatz für eine intensive Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Vielfalt in der Schule.

### **Spielen in Geflüchtetenheimen**

Das Recht auf Spiel, Erholung und Kreativität gilt selbstverständlich auch für geflüchtete Kinder, von denen viele Willkommens- und Integrationsklassen in Courage-Schulen besuchen. Manche SchülerInnen engagieren sich auch in ihrer Freizeit in Initiativen, damit dieses Recht für Flüchtlingskinder und ihre Familien keine Worthülse bleibt. Sie besuchen diese in ihren Unterkünften oder laden sie in das nächstgelegene Nachbarschaftszentrum ein. Gemeinsam gestalten sie Spielenachmittage, damit Kinder und Eltern sich von ihren Erlebnissen erholen und Vertrauen zu ihren MitschülerInnen und neuen Nachbarn aufbauen können.

Es ist nicht schwer, ein Nachmittagsangebot mit Sport, Spiel und fröhlichem Beisammensein zu gestalten. Bewegungsspiele mit einfachen Regeln wie zum Beispiel Schwungtuchspiele, aber auch Singspiele können ohne



© Metin Yilmaz

„Alle sind gleich“-Slogans machen sich auch auf dem Pflaster gut

viele Worte erklärt werden und tragen dem Bewegungsdrang Rechnung, der insbesondere in Sammelunterkünften zwangsläufig kaum ausgelebt werden kann. Kinder lernen in der Regel spielend schnell Lieder und Bewegungen und freuen sich, beim gemeinsamen Spiel ihre neuesten Deutschkenntnisse erproben und präsentieren zu können. Diese Momente bieten Geflüchteten Raum und Zeit, um Ängste und Grenzen zu überwinden und wieder fröhlich und ausgelassen sein zu können. Zugleich können Eltern am Alltag ihrer Schulkinder ein wenig teilhaben.

### **Spiele gehen nur fair**

Für Spiele sind nicht nur Regeln wichtig; Kinder brauchen auch das Gefühl, dass es fair und gerecht zugeht. Wo Partner und Gegner beim Spielen fair behandelt werden, sind Zivilcourage und Gewaltlosigkeit nicht fern. Fairness beschränkt sich aber nicht auf das Spielen; sie fängt schon beim Erwerb von Spielgeräten an. Europa ist der größte Spielmarkt der Welt; und Deutschland nimmt im Blick auf den Konsum von Spielen einen Spitzenplatz ein. Dabei stammen – egal ob Stoffpuppen, Modellautos oder Plastikspielzeug – rund zwei Drittel der Spielwaren auf dem deutschen Markt

aus China; in der Europäischen Union insgesamt sind es sogar 86 Prozent. Ausschlaggebend dafür ist der Preis.

Bei der Produktion werden allerdings in vielen asiatischen Spielzeugfabriken soziale und wirtschaftliche Menschenrechte systematisch verletzt. Betroffen sind vor allem junge Frauen zwischen 18 und 30 Jahren. Sie stellen den größten Teil der Belegschaften. Besonders wenn die Produktion für das Weihnachtsgeschäft auf Hochtouren läuft, sind die Arbeitszeiten extrem lang. Schichten von 12 oder gar 14 Stunden am Tag, 7 Tage in der Woche, sind dann keine Seltenheit. Gesetzliche Mindestlöhne werden unterschritten, Arbeitsschutzbestimmungen grob verletzt, Kündigungs- oder Mutterschutz fehlen. Viele Fabrikwohnheime sind in menschenunwürdigem Zustand.

All dies verstößt sowohl gegen nationale Gesetze wie auch gegen internationale Abkommen. Wollen wir Fairness beim Spielen, dann sollten wir auch bei der Produktion von Spielsachen hinschauen, ob Regeln eingehalten und die Produkte unter menschenwürdigen und umweltverträglichen Bedingungen hergestellt werden. ■

## Für den Unterricht

biz Bildungsmaterialien +++

Modul 5 - Wer verdient wie viel?

Wer verdient wie viel?

Ordne folgende Begriffe zu:

Arbeiterlöhne      Chinesische Produktionsfirma

Materialkosten      Gewinn für Herstellerfirma & Handel; Transport & Werbung      Zölle

Endpreis im Handel  
€ 15,00

€ 12,00

€ 1,50

€ 1,00

€ 0,38

€ 0,12

© Eine Welt e.V.

biz Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung

## SpieloPoly

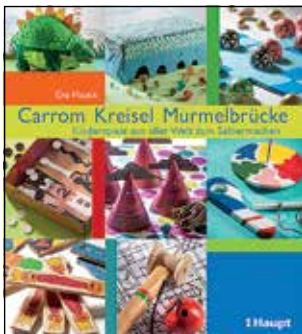
SpieloPoly ist ein Bildungsangebot für den Unterricht. Es (be-)stärkt SchülerInnen darin, sich im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung mit der globalen Spielindustrie auseinanderzusetzen. Konkret bietet es Kindern und Jugendlichen in sechs Modulen die Möglichkeit, ihr Spielzeug gleichsam unter die Lupe zu nehmen und dabei viel über die Herstellung sowie die AkteurInnen der Spielzeugproduktion erfahren. In Kleingruppen können SchülerInnen eruieren, wie viel vom

Preis etwa einer Barbie-Puppe für die ArbeiterInnen übrig bleibt. Und sie untersuchen verschiedene Rohstoffe von Spielwaren und finden Anleitungen, um bei der Herstellung von eigenem Spielzeug ihr handwerkliches Geschick und Technikverständnis zu entwickeln und dabei auch Zusammenhänge zwischen Form, Funktion, Material und Herstellung zu erkennen. Auf einer der Broschüre beiliegenden CD-Rom stehen Unterrichtsmaterialien und Hintergrundinformationen zum

Lesen und Ausdrucken bereit. Insgesamt bietet SpieloPoly SchülerInnen wertvolle grundlegende Orientierung sowie Handlungskompetenzen für einen verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen in ihrem Umfeld und für ein aktives solidarisches Miteinander in der globalisierten Welt.

„SpieloPoly – oder woher kommen unsere Spiele? Bildungsangebot für die 4. bis 7. Jahrgangstufe. Eine Handreichung für die Projektarbeit an Schulen“, Eine Welt e.V./Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung (biz), Bremen 2012, 15 Seiten mit CD-Rom

## Material



### Carrom, Kreisel, Murrelbrücke

Wie spielt man eine Partie Chaturanga (Würfelschach), überrascht seine Freunde mit einem afrikanischen Schnurtrick oder einem griechischen Zauberrad? Ein Buch stellt Spiele und Spielsachen aus Afrika, Asien, Australien und Ozeanien, Europa, Mittel- und Südamerika sowie Nordamerika vor. Die Autorin versammelt Brett- und Ge-

duldsspiele, Bewegungs- und Glücksspiele, Spiele für drinnen und draußen, für einen und mehrere Spieler. Und: Kinder lernen mit diesem Buch nicht nur die Spielregeln kennen und erfahren mit gut beschriebenen Bauanleitungen, wie sie die Spielbretter, -steine und -geräte selbst herstellen können. Sie bekommen auch spannendes

Sachwissen zu weltweiten Spielkulturen vermittelt. An der Entstehung des Buchs waren Kinder beteiligt und achteten darauf, dass alle Spiele auch spielbar sind. Ab 5 Jahren.

Eva Hauck: ‚Carrom, Kreisel, Murrelbrücke. Kinderspiele aus aller Welt zum Selbermachen‘, Haupt Verlag, Bern 2014, 240 Seiten

### Die 10 besten Bewegungsspiele aus aller Welt

Im Schulwettbewerb ‚Spielewerkstatt gesucht‘ des Programms ‚Gesund macht Schule‘ wurden beliebte Bewegungsspiele zusammengetragen. Entstanden ist eine Best-of-Liste unterhaltsamer und leicht umzusetzender Spiele: aus Nord- und Südamerika, Europa, Afrika und Asien, die teils mit größeren Gruppen auf großen

Rasenflächen oder in der Turnhalle, teils mit kleineren Gruppen auf dem Schulhof oder im Klassenzimmer gespielt werden können. ‚Gesund macht Schule‘ wird von den Ärztekammern Nordrhein, Hamburg und Sachsen-Anhalt sowie der AOK Rheinland/Hamburg und der AOK Sachsen-Anhalt getragen. Und es unterstützt bei der

Umsetzung gesundheitsförderlicher Maßnahmen im Schulalltag.

Gesund macht Schule: ‚Die 10 besten Bewegungsspiele aus aller Welt, vorgeschlagen von den Gewinnerschulen des Wettbewerbs Spielewerkstatt gesucht 2010‘, 11 Seiten

Download: [www.gesundmachtschule.de/fileadmin/user\\_upload/gesundmachtschule/images/Wettbewerbsergebnisse/Spielesammlung\\_1.pdf](http://www.gesundmachtschule.de/fileadmin/user_upload/gesundmachtschule/images/Wettbewerbsergebnisse/Spielesammlung_1.pdf)

### Werkzeugkasten kreatives Spiel

Der Autor, dessen Veröffentlichungen fester Bestandteil der Ausbildung von ErzieherInnen und SozialpädagogInnen sind, legt mit diesem Praxisbuch eine verständlich geschriebene Didaktik des kreativen Spiels vor. Darin vermittelt er wichtige spieltheoretische Grundlagen, mit denen an Schulen die Freude an schöpferischen Spielformen

geweckt und spielerische Potenziale und Fähigkeiten aktiviert werden können. Eine Spielesammlung enthält zudem rund 250 Interaktions-, Darstellungs- und Gestaltungsspiele und Anregungen für Mitspielaktionen, die sich bewährt haben. Im Anhang finden sich ein Spieleregister und weiterführende Literaturhinweise. Ein unentbehrliches

Buch für alle, die mit Kindern und Jugendlichen interessante und erfüllende Spielstunden erleben möchten.

Peter Thießen: ‚Werkzeugkasten kreatives Spiel. Interaktion, Darstellen und Gestalten in Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung‘, Lambertus Verlag, Freiburg 2012, 240 Seiten



# Sport und Bewegung

Leben ist Bewegung. Deshalb lieben viele Menschen Sport: Die einen kicken auf dem Bolzplatz, die anderen stoßen bei Leichtathletik oder im Tanz an ihre Grenzen und verausgaben sich. Und noch mehr Menschen jeden Alters fiebern jedes Wochenende oder auch nur bei internationalen Wettkämpfen mit „ihrer“ Mannschaft. Sport ist aber nicht nur aufregend und körperlich: Zu ihm gehören Teamwork, klare Regeln, Fairness und Fairplay.

Sport ist auch ein elementarer Teil des schulischen Unterrichts – und zwar einer, dessen Bedeutung häufig unterschätzt wird. Willensstärke, Fitness, Körpergefühl, Lebensfreude, Fairness und Teamgeist sind wichtige Eigenschaften für ein gutes und erfülltes Leben. Und auch für die Bildung selbstbewusster, kreativer, teamfähiger, sozial kompetenter und kommunikativer Kinder und Jugendlicher spielen Sport und Bewegung eine maßgebliche Rolle. Hier bieten Capoeira und Kinderzirkus besondere Möglichkeiten, die im Folgenden vorgestellt werden.

Immer wieder entzünden sich Konflikte am Sportunterricht: Natürlich können sich SchülerInnen aus gesundheitlichen Gründen vom Sport befreien lassen. Problematisch wird es, wenn das Nichterscheinen religiös begründet wird; meist geht es dann darum, dass Mädchen nicht in leichter Kleidung am Turn- oder Schwimmunterricht teilnehmen oder mit Jungen zusammen Sport treiben sollen. Viele Schulen haben einen gewissen Spielraum, was die Möglichkeit des geschlechtergetrennten Sportunterrichts anbelangt. In manchen Bundesländern, beispielsweise in Bayern, besteht ab der 5. Jahrgangsstufe die Pflicht zum geschlechtergetrennten Sportunterricht, der nur in genehmigten Ausnahmefällen koedukativ stattfinden kann. Ansonsten gilt: Die religiös motivierte Ablehnung des staatlich garantierten Bildungs- und Erziehungsauftrags, der auch dem Sportunterricht zugrunde liegt, ist grundsätzlich nicht hinnehmbar.

## Capoeira – Kampfkunst oder Spiel?

Capoeira ist, was der Moment bestimmt: Kampf, Kunst oder Spiel. Die brasilianische Kampfkunstform ist zugleich ein Ausdruck von Freiheit und ein Weg, physische, mentale und spirituelle Stärke, Ausgeglichenheit und Selbstachtung auszubilden. Deshalb finden an vielen Courage-Schulen regelmäßig Capoeira-Workshops statt.

Manche dauern zwei Stunden, andere mehrere Tage. In ihnen werden Grundfertigkeiten der Kampf-, Spiel-, Musik- und Akrobatiktechniken vermittelt. Der Fokus liegt dabei auf Capoeira als Kommunikationsform, die im Stande ist, Gruppen Respekt, Kameradschaft, Toleranz, Selbstbeherrschung und das Geben und Nehmen nahezubringen. Während der Kurse lernen die Kinder Grundbewegungen und wie sie im Dialog miteinander ausgeführt werden: als Tanz getarnte kämpferische Techniken zu zweit, während alle gemeinsam trommeln und singen. Der Angreifer sollte seine Technik dabei so anwenden, dass sein Mitspieler nicht getroffen wird.

## Dialog in Körpersprache

Entwickelt wurde Capoeira von afrikanischen Sklaven in Brasilien. Ihren Ländern und Kulturen, Stämmen und Familien entrissen suchten sie nach Wegen, sich ihren Willen, ihre Identität, die Kraft zum Widerstand und einen inneren Zusammenhalt zu erhalten oder überhaupt erst zu finden. Aus alten afrikanischen Kampftechniken, traditionellen religiösen Ritualen, Tänzern und Musik entstand die Capoeira. Heimlich trainierten die Sklaven die zum Überleben notwendige List, Tücke und Kampfbereitschaft sowie die emotionalen, mentalen und körperlichen Voraussetzungen für ihre Flucht. Im gespielten Kampf wurde spiegelbildlich das tägliche Überleben trainiert. Heutzutage ist Capoeira als Kulturgut sowie als Kampfkunst respektiert und wird weltweit als Ausdruck der Verständigung verschiedener Kulturen und sozialer Schichten angesehen.

Die *Roda* (portugiesisch; Rad, Kreis, Runde, Drehung, Bekanntenkreis) ist der Kreis, den Capoeira-SpielerInnen um die zwei SpielerInnen in ihrer Mitte bilden. Sie unterstützen sie – während sie darauf warten, selbst in die Mitte zu wechseln, durch rhythmisches Händeklatschen, mit den typischen Instrumenten und durch das Anstimmen von Liedern. So entsteht ein gemeinsames Erlebnis. Ein Capoeira-Spiel ist immer zeitgleich „miteinander und gegeneinander“, und alles dazwischen: Ein Dialog in Körpersprache.

Das Spiel der Instrumente wird angeführt von drei Berimbaus (Musikbögen) – Gunga, Médio und Viola. Weitere Instrumente sind das Pandeiro (Tamburin mit Schellen), die Atabaque (Konga-ähnliche Trommel) und gegebenenfalls ein Agogô. Die Berimbau-Gunga beginnt und beendet die Roda, gibt Rhythmus, Tempo



© Aris Papadopoulos

Wer sich gemeinsam bewegt, kann Großes bewegen

und Art der Musik und damit auch des Spiels vor. Gespielt wird sie von der LeiterIn der Roda. Das Spiel der Instrumente wird durch Gesang ergänzt. Manche Lieder sind Aufforderung zum Kämpfen, andere zum ruhigen Spiel. Insgesamt kommentiert und lenkt die Musik das Spiel. Auch MitschülerInnen, die weniger beliebt sind, müssen im Capoeira-Kreis angenommen werden. Die Musik gibt den Spielenden die Kraft, jeder singt und musiziert für die anderen im Kreis. So entsteht ein starkes gemeinsames Erlebnis.

### Ab in die Manege!

Zirkus verbindet Kunst, Körperarbeit und Bewegung zu einem einzigartigen Gruppenerlebnis. Ob Artistik in der Luft oder Bodenakrobatik, Seiltanz, Jonglieren, Clownerie oder Äquilibristik (die Kunst des Gleichgewichtshaltens): Jede und jeder Einzelne steht im Fokus und schult Ausdauer und Konzentration, um sein Können zu zeigen. Aber: Alle können dies nur in Gemeinschaft tun; Zirkus geht nur mit Teamgeist. Und: Zirkus ist eine Spielwiese für unterschiedlichste Talente. Vor allem für solche, die zunächst gar nicht wissen, dass sie ein

Talent haben, weil sie etwa im leistungsorientierten Sport bisher nur Misserfolge hatten. Auch Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus können durch den Zirkus viel soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit erfahren. Denn jede und jeder – ob sportlich oder nicht – kann in der Manege geniale Züge entfalten und einen einzigartigen Beitrag zum Gesamtbild der Performance leisten.

Wer sich als Zauberin oder Clown neu erfindet, entdeckt neue Aspekte und Potenziale der eigenen Persönlichkeit. Ebenso gibt das Training am Vertikaltuch oder auf dem Drahtseil die Möglichkeit, Ängste zu überwinden, Kraft und Geschicklichkeit zu trainieren und ein neues Körpergefühl zu entwickeln. Während Jonglieren Ballgefühl, Koordination, Geschicklichkeit und Überblick ausbildet, werden bei Akrobatik Berührungängste abgebaut, Kommunikation gefördert und Teamwork großgeschrieben.

Im körperlichen Miteinander entstehen aus Bewegungsaufgaben kleine Kunststücke und ein Gespür dafür, kreativ mit dem Körper umzugehen, aber auch Grenzen



© Aris Papadopoulos

Capoeira-Künste sorgen auch auf dem Schulhof für jede Menge Aufmerksamkeit

zu erkennen. SchülerInnen benötigen beim Entwickeln und Erproben akrobatischer Fähigkeiten viel Raum für Eigeninitiative, Kooperationen und Körpererfahrungen. Es ist eine ermutigende und anspruchsvolle Übung für Kinder und Jugendliche, gemeinsam eine Pyramide bis zur Aufführungsreife zu entwickeln, an deren Ende das Erlebnis steht, andere oben halten zu können oder selbstmutig an der Spitze zu stehen. Und im Gefühl einer gemeinsamen neuen Stärke den Applaus zu genießen.

Ein Zirkusprojekt fordert aber nicht nur im künstlerisch-sportlichen Sinne heraus. Um es gemeinsam zu stemmen, müssen eigene Interessen vertreten und in der Gruppe auch schon mal unbequeme Ansichten geäußert und respektiert werden. Zugleich müssen Eintrittspreise kalkuliert, Technikfragen gelöst, Requisiten und Kostüme arrangiert, die Musikauswahl für die einzelnen Zirkusnummern getroffen sowie wie die Frage geklärt werden, wer wie vor dem Publikum spricht oder ansprechende Werbeplakate erstellt.

Zusammengefasst: Tanz, Sport und Zirkus verbinden Menschen, denn dort können sie sich mit ihrem Körper

ausdrücken und in einen fairen Wettbewerb treten. Allerdings: Auch der Sport hat Schattenseiten und Kräfte, die genau das zerstören wollen, wofür er einsteht: Rassismus, Sexismus und Homophobie zum Beispiel. Insbesondere auf den Rängen von Fußballstadien toben sich immer wieder Rechtsextreme und andere Rassisten aus: wenn Spieler mit schwarzer Hautfarbe auflaufen oder sich Fußballer oder Schiedsrichter als schwul outen, beispielsweise.

Viele Vereine und Verbände setzen sich inzwischen gegen Menschenfeindlichkeit im Sport ein. Sie betreiben intensive Fanarbeit, sprechen Stadionverbote aus oder wenden sich mit Videobotschaften, in denen Rassismus, Sexismus und Homophobie geächtet wird, an die Öffentlichkeit. Auch an Courage-Schulen übernehmen viele erfolgreiche SportlerInnen Patenschaften. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* beteiligt sich auch bei Events wie den Respect Gaymes, die vom Berliner Lesben- und Schwulenverband organisiert werden. Dort treten junge Menschen – ob hetero-, bi-, homosexuell oder transgener – gemeinsam für Aufklärungsarbeit an Schulen und für Respekt auf dem Sportplatz an. ■

## Material



### Zirkuswerkstatt

Zirkus ist ein Genuss für alle Sinne: Musik erklingt, Bälle, Keulen und Tücher fliegen durch die Luft; EinradfahrerInnen, AkrobatInnen, Clowns und ZaubererInnen zeigen ihre Kunststücke in schillernden Kostümen. Welche Schulklasse will nicht selbst Zirkus spielen, Diabolos ausprobieren, auf einer Kugel balancieren oder jonglie-

rend ZuschauerInnen begeistern? Dieses Buch, geschrieben von erfahrenen ZirkuspädagogInnen, bietet vielfältige Anregungen, Hinweise zu Techniken, Übungen und praktische Anleitungen zur Gestaltung von kürzeren oder längerfristigen Zirkusprojekten, die sich in der Grundschule realisieren lassen. Ein umfassendes und gut illustriertes

Praxisbuch für Anfänger und fortgeschrittene Zirkusfans jeden Alters, das zum Mitmachen einlädt und Spaß in der Manege garantiert.

Robert Eisele, Birgit Hartmann-Eisele: ‚Zirkuswerkstatt. Ideen, Tricks und Techniken für kleine und große Zirkusprojekte‘, AT Verlag, München 2009, 240 Seiten

### Gewaltfrei Lernen

Die Sportpädagogin Sibylle Wanders ist überzeugt, dass Kinder am besten in Bewegung lernen. Auf dieser Basis hat sie ein an Grundschulen erprobtes, bewegungsreiches Training zur Gewaltprävention und zur Förderung von sozialen Kompetenzen entwickelt. Es zielt darauf ab, Teamfähigkeit, Selbstbehauptung und Sprachfertigkeit von

SchülerInnen zu fördern. Sie lernen innerhalb dieses Programms, körperlich gewandt und zugleich wortstark Konflikte an Schulen ohne Gewaltanwendung zu lösen. Vorgestellt werden bewegungsreiche Partnerspiele sowie Konfliktübungen zum Abreagieren, aber auch Selbstbehauptungsstrategien gegen Schlagen, Treten, Kämp-

fen und sexuelle Belästigungen unter SchülerInnen. Praktische Anleitungen, Statements und Bildtexte ermöglichen eine einfache und vielseitige Umsetzung.

Sibylle Wanders: ‚Gewaltfrei Lernen. Das Trainingsprogramm für die Grundschule‘, Beltz Verlag, Weinheim 2013, 176 Seiten

### Capoeira für Kinder

Die DVD ermöglicht Lehrkräften, mit SchülerInnen in die Welt der brasilianischen Kampfkunst einzutauchen. Durch szenisches Spiel und Bewegungsübungen, den Bau von Instrumenten, kurze Lieder und musikalische Patterns erleben sie etwas vom ursprünglichen Geist der Capoeira. In Brasilien wird Capoeira als eine Art

Universität für die Armen angesehen, in der Kinder sich auf das Leben vorbereiten und soziale Regeln lernen können. Das von Melanie Meinig in Brasilien studierte Konzept ‚Capoeira für Kinder‘ wurde in Deutschland viele Jahre mit großem Erfolg an Grundschulen erprobt und schließlich in diese multimediale Lernplattform

überführt. Videos, Bilder und Texte liefern Informationen über die Geschichte von Capoeira, didaktische Überlegungen, Unterrichtseinheiten und Arbeitsmaterialien.

Melanie Meinig, Wolfgang Martin Stroh: ‚Capoeira für Kinder. Eine multimediale Lernumgebung für den Gebrauch an Schulen‘, DVD, Lugert Verlag, Handorf 2008

# **I Natur**

Insbesondere in städtischen Ballungsräumen erleben wir einen starken Rückzug von Kindern aus der freien Wildbahn. Spiel- und Naturräume werden immer weiter begrenzt und in Nutzungsflächen verwandelt. Immer weniger Kinder haben die Möglichkeit, mit dem Fahrrad oder zu Fuß aufzubrechen, um durch Felder zu stromern, Baumhäuser zu bauen, Fallen zu stellen, Forts und Staudämme zu errichten oder in Tümpeln Frösche zu betrachten. Immer seltener finden sie Gelegenheit, sich beispielsweise auf einer verwilderten Wiese unter blühende Apfelbäume zu legen und das anarchische Leben der Natur zu beobachten.

Kinder geraten an enge, von Erwachsenen gezogene Grenzen; ihre Kindheit wird funktionalisiert, rhythmisiert, betreut, verrechtlicht und verregelt. Sie leben in einem hohen Maß in Ganztagsbetreuungen, sind mit schulischen Aufgaben beschäftigt, werden mit Bildungsprogrammen und Betreuungsangeboten überschüttet. In ihrem Wunsch nach permanenter Betreuung und durchorganisierter Sicherheit engen Erwachsene die für Heranwachsende wichtigen ungewissen Freiräume zum Entdecken ein. So wird das freie, selbstbestimmte Entdecken der Natur für Kinder immer weniger möglich.

Die Abschaffung oder Funktionalisierung begehrter Spiel- und Naturräume bewirkt, dass sich viele Kinder kaum noch mit Gleichgesinnten auf wilde Entdeckungstouren verabreden und stattdessen in virtuelle Spielwelten ausweichen. Letztere aber reduzieren das Erleben sinnlicher Vielfalt massiv und beschränken den spielerischen Erwerb lebensnotwendiger handwerklicher, umweltsensibler und sozialer Fähigkeiten.

## **Tierschutz und Veganismus**

Doch nicht nur die Lebens- und Bewegungsräume von Kindern werden beschnitten; auch für die Freiheit von Tieren ist in unserer durchrationalisierten Welt kaum noch Platz. Wenn Schlachthäuser Glaswände hätten, wären alle Menschen Vegetarier, formulierte einmal Paul McCartney. Wenn Ställe Glaswände hätten, wären alle Menschen Veganer, ergänzt die Publizistin Hilal Sezgin. Doch viele Kuh-, Geflügel-, Schweine- und Schafställe haben nicht einmal Fenster und stehen irgendwo draußen, weit entfernt von Städten und ihren Einwohnern.

Wir stecken mit der Massentierhaltung in einer Sackgasse, kritisieren TierschützerInnen seit vielen Jahren.

Denn das, was in der „Tierproduktion“ legal ist oder als Routine geduldet wird, passt nicht zu unseren moralischen Vorstellungen und unserem Bild einer zivilisierten Gesellschaft. Denn eine zivilisierte Gesellschaft heißt ja auch: eine – vergleichsweise – gewaltfreie Gesellschaft, in der physische Gewalt und das Zufügen von Leid auf ein Minimum reduziert wird. Davon sind wir in der Tierhaltung meilenweit entfernt – obwohl wir die miserablen Bedingungen genau kennen, unter denen Tiere in Massenzuchtanlagen gehalten und geschlachtet werden, deren Produkte wir in Kühlregalen, Schuhgeschäften und Apotheken finden.

## **Tierrechte – eine überfällige Debatte**

Inzwischen hat das Unbehagen einer breiteren Bevölkerung im Blick auf die Massentierhaltung einen Punkt erreicht, an dem viele Menschen nicht mehr wegschauen. Nach Angaben des Vegetarierbundes Deutschland (VEBU) leben rund 7,8 Millionen Vegetarier und 900.000 Veganer in Deutschland; Tendenz steigend. Auch Kinderärzte berichten immer häufiger von jungen Patienten, die sich für ein Leben als Vegetarier entscheiden – auch wenn die Eltern ihnen dies nicht vorleben. Und Jugendforscher prognostizieren, dass Fleisch in der Zukunft ähnlich verpönt sein wird wie das Rauchen, und die heutige Jugend den Trend in diese Richtung setzt. Manche sprechen sogar bereits von jugendkulturellem Anarchismus, der sich im veganen Leben und im Engagement für Tierschutz ausdrückt.

Wir wissen nicht, wie es ist, eine Fledermaus, eine Forelle, ein Mastschwein oder eine Legehennen zu sein. Aber dass es einem Schwein besser gefällt, auf einer Weide herumzutollen und im Matsch zu wühlen, als sein Leben in einer Box zu verbringen, in der es sich nicht einmal umdrehen kann, klingt ziemlich plausibel. Um festzustellen, dass Hühner das Scharren in Staub und Mist lieben, braucht es nur wenig Beobachtungsgabe. Und um zu wissen, wie Kühe leiden, nimmt man ihnen die Kälber weg, muss man nur einmal zuhören, wie sie einander stundenlang rufen. Fest steht: Nicht nur Menschen haben Empfindungen wie Hunger, Durst, Schmerz oder das Bedürfnis nach sozialer Gemeinschaft.

Niemand ist auf der Welt, um einem Anderen von Nutzen zu sein. Tiere, zumindest jene, die wir gewöhnlich verspeisen, haben Interessen, sie erleben Zufriedenheit und Wohlbefinden, und sie wollen weiterleben. Von der



© Aris Papadopoulos

Am Projekttag geht es in die Natur

Realisierung dieses Bedürfnisses sind wir Lichtjahre entfernt. Auch wenn wir Fleisch statt im Supermarkt beim Bio-Metzger oder im Hofladen kaufen, auch wenn die Tiere dort ein wenig besser gehalten werden und vor ihrem Tod nicht ganz so große Qualen ausstehen haben, werden ihre Interessen an Leben, Gemeinschaft und artgerechtem Verhalten missachtet. Fakt ist: Unsere Lebensweise muss sich ändern – und sie fordert eine Debatte über die Rechte der Tiere geradezu heraus!

### **Holt die Natur in die Schule!**

Der Entfremdung von der Natur können Grundschulen erfolgreich entgegenwirken. Warum nicht an einem „Biodiversitätstag“ teilnehmen, um mit einer Biologin die Artenvielfalt eines Schulwäldchens, Pausenhofs oder Bachs zu entdecken? Warum nicht eine AG „Leben im Wald“ gründen, Biwakieren mit nächtlichen Streifzügen eingeschlossen? Oder regelmäßig an den Waldjugendspielen der Schutzgemeinschaft Deutscher

Wald teilnehmen, die jährlich im Herbst stattfinden und an denen sich bundesweit vor allem 3. und 4. Klassen beteiligen? Schulen können mittlerweile auf zahlreiche umweltpädagogische Angebote zurückgreifen. Diese können allerdings nur Impulse liefern und weder die eigenständige Suche von SchülerInnen nach der ungebändigten Natur im Großstadtschungel und im Wald, noch regelmäßige und nachhaltige Debatten im Unterricht über Raubbau an der Umwelt ersetzen.

Auch unser Umgang mit Tieren gehört in der Grundschule altersadäquat diskutiert; das gilt insbesondere an Courage-Schulen, die sich verpflichtet haben, sich gegen jede Form der Diskriminierung zu engagieren. Wie kann ein akzeptabler Umgang mit Tieren aussehen? Können wir für sie Rechte als Mitbewohner unserer Gesellschaft anerkennen? Keine bequemen Fragen. Egal, wie die Antworten ausfallen – sie werden nicht folgenlos bleiben und könnten manche Lebensgewohnheit von Kindern wie Erwachsenen radikal verändern. ■

## Material



### Artgerecht ist nur die Freiheit

Tierquälerei ist schwer erträglich. Trotzdem lassen wir es stillschweigend zu, dass unzählige Tiere in Versuchslaboren gequält und in Mastställen und Schlachthöfen angeblich artgerecht misshandelt werden, weil wir auf tierische Produkte nicht verzichten wollen. Diese Missstände greift die Autorin auf – nachdenklich im Ton

und konsequent im Fragen: Dürfen wir Tiere so malträtieren? Wann ist es in Ordnung, dass Tiere zum Vorteil des Menschen leiden? Immer? Nie? Kommt drauf an? Weder selbstgerecht noch bevormundend fragt sie nach den Rechten von Tieren und unseren moralischen Pflichten. Sie plädiert dafür, empfindungsfähige Tiere als

Individuen mit eigenen Rechten anzuerkennen, auch in unserem Interesse. Am Ende steht die Vision einer Menschheit, die sich die Erde gerecht mit anderen Tieren teilt.

Hilal Sezgin: ‚Artgerecht ist nur die Freiheit. Eine Ethik für Tiere oder Warum wir umdenken müssen‘, Piper Verlag, München 2015, 304 Seiten

### Der kleine Weltretter

Die Protagonisten – eine Assel-Familie – ermuntern LeserInnen zum respektvollen Umgang mit ihrer Umwelt. In einfachen Worten erklären sie von Menschen verursachte Umweltprobleme wie Klimawandel, Wasserknappheit, Boden- und Luftverschmutzung. Die Asseln zeigen, warum wir Wälder brauchen, wie ein Wald arbeitet und

welchen Einfluss die Menschen auf ihn haben. In der zweiten Hälfte des Buches liefern sie praktische Tipps zur Verbesserung der Umwelt, die von Kindern in ihrem Alltag in der Schule, unterwegs und zuhause leicht umgesetzt werden können. Wichtige Fakten, einfach erklärte Fachbegriffe, interessante Bilder und lustige Illustrationen

führen in das Thema Umweltschutz ein. Von der Deutschen Umweltstiftung zum Umweltbuch des Monats Februar 2015 gekürt. Für Kinder von 8 bis 12 Jahren.

Rieke Kersting (Hrsg.): ‚Der Kleine Weltretter. Das Mitmach-Buch für kleine Umweltschützer‘, rap verlag, Freiburg/Br. 2014, 232 Seiten

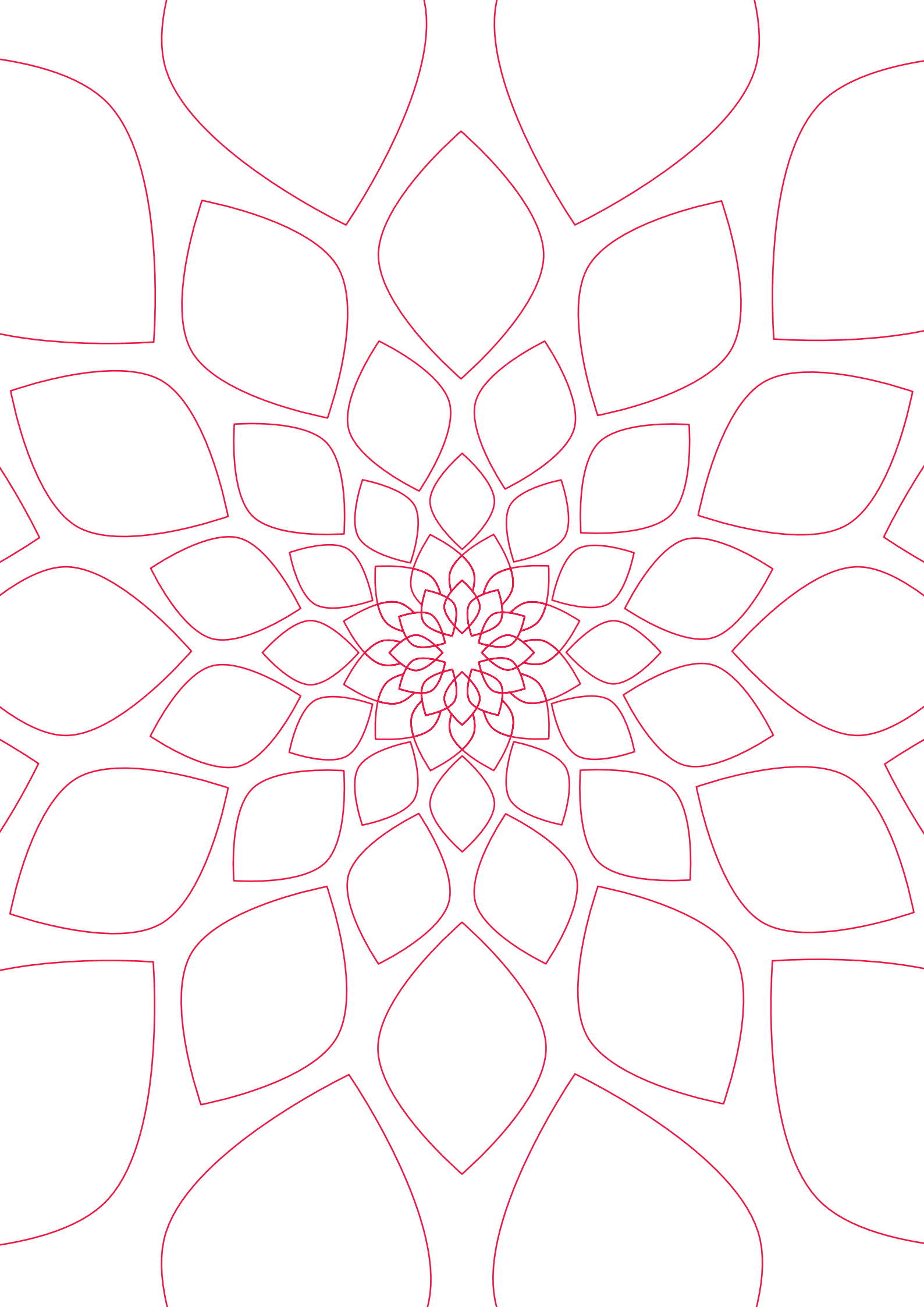
### Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur

Kinder lieben und brauchen Natur – stolchen aber kaum mehr im Freien herum. Statt Frösche zu fangen, Baumhäuser zu bauen oder im Matsch zu wühlen, sitzen sie häufig vor dem Fernseher oder Computer. Eine Katastrophe, sagt der Philosoph und Biologe Andreas Weber: Ohne Nähe zu Pflanzen und Tieren verkü-

mert emotionale Bindungsfähigkeit, verschwinden Empathie, Phantasie, Kreativität und Lebensfreude. Kontakt zu Bäumen, Wiesen und Tieren seien Bestandteil der eigenen humanen Identität, so die These dieses Buchs. Die radikalen Argumente, begründet aus Hirnforschung, Entwicklungspsychologie und ökophilosophischer Lite-

ratur, sind bedenkenswert. Das Werk endet mit handfesten Vorschlägen an Eltern und PädagogInnen, Kindern im Leben mehr Wildnis zuzugestehen.

Andreas Weber: ‚Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur‘, Ullstein Taschenbuch, Berlin 2012, 256 Seiten





# 8 Ausgewählte Themenfelder

Dieses Handbuch handelt vor allem von einem: Von Antworten auf die Frage, wie Demokratie, Teilhabe und die Durchsetzung der Menschenrechte gestärkt und Menschenverachtung und Ungerechtigkeit geschwächt werden können. Dazu erzählt es viel über Diskriminierungen und Ideologien der Ungleichheit. Und darüber, dass diese nicht getrennt betrachtet werden dürfen und warum es dennoch notwendig ist, sie einzeln zu kennen.

Dieser Logik folgt auch dieses Kapitel: Es erklärt die für *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zentralen Themen Kolonialismus, Nationalsozialismus, Migration und Flucht und Asyl in kurzen Hintergrundtexten. Damit vermittelt es historische Informationen, die wichtig für die Welt von heute sind und Orientierungswissen zu Themenfeldern, die den Rahmen für viele Projekte an Courage-Schulen bilden. Denn: Auch jede altersgerechte Auseinandersetzung etwa mit Rassismus oder Migration an Grundschulen erfordert den Rückgriff auf die Geschichte. Der Nationalsozialismus ist deswegen wichtig, weil er ein bestimmendes Moment aller Mitglieder der deutschen Gesellschaft ist; auch jener nichtdeutscher Herkunft.

Dieses Kapitel führt auch in ein Themenfeld ein, das die Welt in der Schule zusammenrücken lässt. Globales Lernen macht darauf aufmerksam, dass wir bereits beim Frühstück von Lebensmitteln aus mehreren Kontinenten umgeben sind. Das bedeutet auch: Wir sind mitverantwortlich für das, was am vermeintlich anderen Ende der Welt passiert. Und: Wir können etwas tun für eine gute Zukunft.

Die Welt verstehen	202
Kolonialismus	204
Für den Unterricht	206
Material	207
Nationalsozialismus	208
Material	211
Die Geschichte der Migration	212
Material	215
Flucht und Asyl	216
Material	219
Globales Lernen	220
Praxisbeispiel	222
Material	223

# Die Welt verstehen

Oberstes Ziel des Netzwerks *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist es, jeder Form von Ungleichwertigkeitsdenken couragiert entgegenzutreten und so für eine friedvollere und liebenswertere Welt einzutreten. Wie das gelingen kann, davon handelten die vorangegangenen Kapitel.

Dieses Kapitel hat einen anderen Charakter. Es greift die fünf Themenfelder Kolonialismus, Nationalsozialismus, Migration, Flucht und Asyl sowie Globales Lernen auf und bettet sie in historische Zusammenhänge ein – ist doch die Welt von heute nicht ohne grundlegendes Wissen über die historischen Krisen und Katastrophen der Menschheit zu verstehen. Kurze Texte geben Orientierungswissen zu den Themen- und Handlungsfeldern, die den Bezugsrahmen für viele Projekte an Courage-Schulen bilden.

## Lernen aus der Geschichte

Sowohl die Verbrechen des Kolonialismus wie auch jene in der NS-Zeit konnten geschehen, weil Wissenschaftler, Schriftsteller, Geistliche und Politiker mit ihren Schriften und Reden die scheinbare Rechtfertigung für die Unterwerfung, Versklavung und Ermordung von Millionen Menschen lieferten: nämlich die Idee, dass es neben dem „höherwertigen“ auch ein „unwertes“ Leben gibt, das vernichtet werden darf, da es keinen erkennbaren „Nutzen“ für die Mächtigen hat.

Der europäische Kolonialismus wurde mit genau solchen menschenverachtenden Argumenten legitimiert. Seine politischen, ökonomischen und sozialen Folgen bestimmen bis heute Wirtschaft und Politik vieler Länder, vor allem auf der südlichen Halbkugel. In deutschen Klassenzimmern wird der Kolonialismus durchaus behandelt; allerdings zumeist mit Blick auf andere europäische Staaten wie Spanien oder Großbritannien oder auf die Geschichte der Sklaverei in Amerika.

Eine Beschäftigung mit der deutschen Kolonialgeschichte kommt nur langsam in Gang, zudem richtet sich die wachsende Zahl von Publikationen und Handreichungen, die pädagogische Zugänge zu diesem Themenfeld eröffnen, selten an jüngere Kinder. An Grundschulen kann das Globale Lernen nachweislich gute Voraussetzungen für eine spätere Auseinandersetzung mit dem europäischen Kolonialismus und seinen Folgen schaffen. Dies allein reicht aber nicht aus, um ein

Problembewusstsein für aktuelle rassistische, kolonialistische Denkweisen und Sprachmuster zu schaffen.

Die Zeit des Nationalsozialismus mit Millionen Opfern, der die Grundfeste der durchaus auch damals schon multikulturellen deutschen Gesellschaft zerstörte, belegt: Vergangenheit vergeht nicht so einfach; Katastrophen wirken Jahrzehnte nach und prägen Generationen. Auch Grundschulkindern haben vielfältige Fragen zu dieser Epoche. Mit ihren Überlegungen, Vermutungen und Ängsten dürfen sie nicht alleingelassen werden. Zweifellos gilt es, mit dem Nationalsozialismus verknüpfte Themen altersangemessen aufzugreifen, damit Kinder sie ohne emotionale Überforderung nachvollziehen können.

## Migration gestern und heute

Wer sich mental 60 Jahre zurückversetzt und das urbane Leben in Deutschland aus dem Blickwinkel der 1950er-Jahre betrachtet, fragt sich vielleicht: Warum sind sie eigentlich hierher gekommen, all die Italiener, Araber, Vietnamesen, Kroaten, Polen, Türken, Russen, Ghanaer, Serben, Griechen, Spanier, Peruaner, Iren, Amerikaner und Libanesen, die inzwischen hier leben?

Kaum ein Thema ist so von Mythen umrankt wie die Geschichte der Migration nach Ost- und Westdeutschland in den zurückliegenden Jahrzehnten. Wer waren die GastarbeiterInnen in der Bundesrepublik? Wer die Vertragsarbeiter in der DDR? Und warum bezeichnet man manchen polnischen Arbeiter als Wanderarbeitnehmer? Unwissenheit ist ein idealer Nährboden für abenteuerliche Gerüchte und Vorurteile. Um den tiefen Wandel nachvollziehen zu können, den die weltweiten Migrationsbewegungen der vergangenen 60 Jahre in Deutschland bewirkten, sind Hintergrundinformationen nötig.

Lange nahmen die meisten SchülerInnen in Deutschland Flüchtlingsströme und Kriege, Umweltkatastrophen und Wirtschaftskrisen nur medial vermittelt wahr; seit Flüchtlinge in großer Zahl in Europa und in den deutschen Schulen ankommen, sind allerdings immer mehr damit konfrontiert. Die Kinder und Jugendlichen, die fliehen mussten, sind von leidvollen Erfahrungen von Krieg, Not und Flucht geprägt. Zudem befinden sie sich mit ihrem Status als Flüchtlinge in einer prekären rechtlichen und sozialen Lage, die unmittelbar auch auf



© Glyn Lowe

Nicht nur Menschen, sondern auch unzählige Waren wechseln täglich ihren Platz auf dieser Welt

ihren Schulalltag durchschlägt. Die Fluchtursachen wie auch die Rechtslage von Flüchtlingen in Deutschland sowie europa- und weltweit sind komplex. Fundiertes Wissen ist da hilfreich.

### Global vernetzte Welt

Die weltweiten Konfliktherde, Terror und Krieg drängen in den Hintergrund, dass viele dieser Konflikte mehr mit uns und unserer Lebensweise zu tun haben, als wir uns bewusst machen. Ein Beispiel: Das aktuelle kapitalistische Wirtschaftssystem, unsere Konsumgewohnheiten und das weltweite Ökosystem sind nicht länger miteinander vereinbar – der Klimawandel ist zur Existenzkrise für die Menschheit geworden.

Doch wie orientieren sich SchülerInnen in dieser Gemengelage einer global vernetzten und sich rasant wandelnden Welt? Wenn Schule zum Lernort werden soll, der SchülerInnen bereits in der Grundstufe die Basis für ein umfassendes Verständnis der globalen Weltgesellschaft vermittelt, müssen daraus pädagogische Konsequenzen folgen. In kaum einem anderen Feld

der politischen Bildung sind in den zurückliegenden Jahren so zahlreiche Beispiele guter pädagogischer Praxis entstanden wie in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit.

Allerdings: Umfangreiches Wissen zu diesen Themenfeldern zu erwerben, reicht nicht aus. Wenn aus der Auseinandersetzung keine neuen Handlungen folgen, werden Potenziale verschenkt – beispielsweise, wenn in der Schule über fairen Handel diskutiert, aber das Angebot im Schulcafé nicht auf fair gehandelte Produkte umgestellt wird. Formate des Globalen Lernens bieten dazu handlungsorientierte Vorschläge, weshalb dieses Kapitel mit dessen vielfältigen Möglichkeiten abschließt.

Die folgenden Themenfelder sind keineswegs als abgeschlossene Lerneinheiten zu betrachten. Vielmehr geht es uns als Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* darum, Zugänge aufzuzeigen, die geeignet sind, schon in der Grundschule die Basis für ein nachhaltiges Bewusstsein über Kolonialismus, Flucht und dessen Ursachen, Arbeitsmigration oder den Klimawandel zu legen. ■

# **I Kolonialismus**

Als Zeitalter des Kolonialismus gilt die Epoche zwischen dem 16. und dem 20. Jahrhundert, als sich die großen europäischen Mächte ganze Landstriche und Regionen außerhalb ihres Kontinents aneigneten, die einheimische Bevölkerung unterwarfen, Menschen versklavten und bisweilen auch ermordeten. Kolonien waren abhängige Gebiete, die vom Zentrum einer imperialen Macht aus regiert und wirtschaftlich ausgebeutet wurden und deren BewohnerInnen wenige bis gar keine Rechte hatten.

Mit der Ära europäischer Seefahrer, die Amerika „entdeckten“ oder neue Seewege erschlossen, begann dieses Zeitalter. Portugal stieg durch seine Stützpunkte und Kolonien in Afrika, Arabien, Südamerika und Asien zum ersten tatsächlichen Weltreich auf. Dienten die ersten Siedlungen in Goa (Indien), Ceylon (Sri Lanka), auf den Kapverden oder der Halbinsel Macao (China) noch dazu, Handelsrouten zu sichern, wurden später großflächige Gebiete wie das heutige Brasilien, Angola und Mosambik erschlossen und wirtschaftlich ausgebeutet.

## **Portugal, Spanien, Niederlande**

Zu Portugals größtem Konkurrenten schwang sich bald das katholische Königreich Spanien auf, das sich zu seinen besten Zeiten über große Teile Südamerikas, Mittelamerikas und der Karibik, den Südwesten der heutigen USA bis zu den Philippinen und einigen pazifischen Inseln erstreckte. Die spanischen Truppen zerschlugen die Reiche der Azteken in Mexiko sowie der Inka in Peru und erklärten diese Gebiete zu Kronkolonien. Weil weite Teile der indigenen Bevölkerung Versklavung, Ausbeutung sowie die ihnen völlig unbekanntemitgebrachten Krankheitserreger nicht überlebten, verschleppten die spanischen Eroberer Menschen aus Afrika als Arbeitskräfte auf den Kontinent. Sie missionierten die Versklavten, um das Christentum in die Welt zu tragen, die vermeintlich „Wilden“ zu zivilisieren und deren ursprüngliche „heidnische“ Kultur und Religion auszulöschen.

Die spanische Hegemonie wurde erst durch die kolonialen Ambitionen von Großbritannien und Frankreich gebrochen, die ab dem 17. Jahrhundert zu den führenden Weltmächten aufstiegen. Während Frankreich in Nordamerika und der Karibik, vor allem aber in Afrika und Südostasien Macht und Einfluss gewann, breitete sich das britische Empire auf dem indischen Subkontinent,

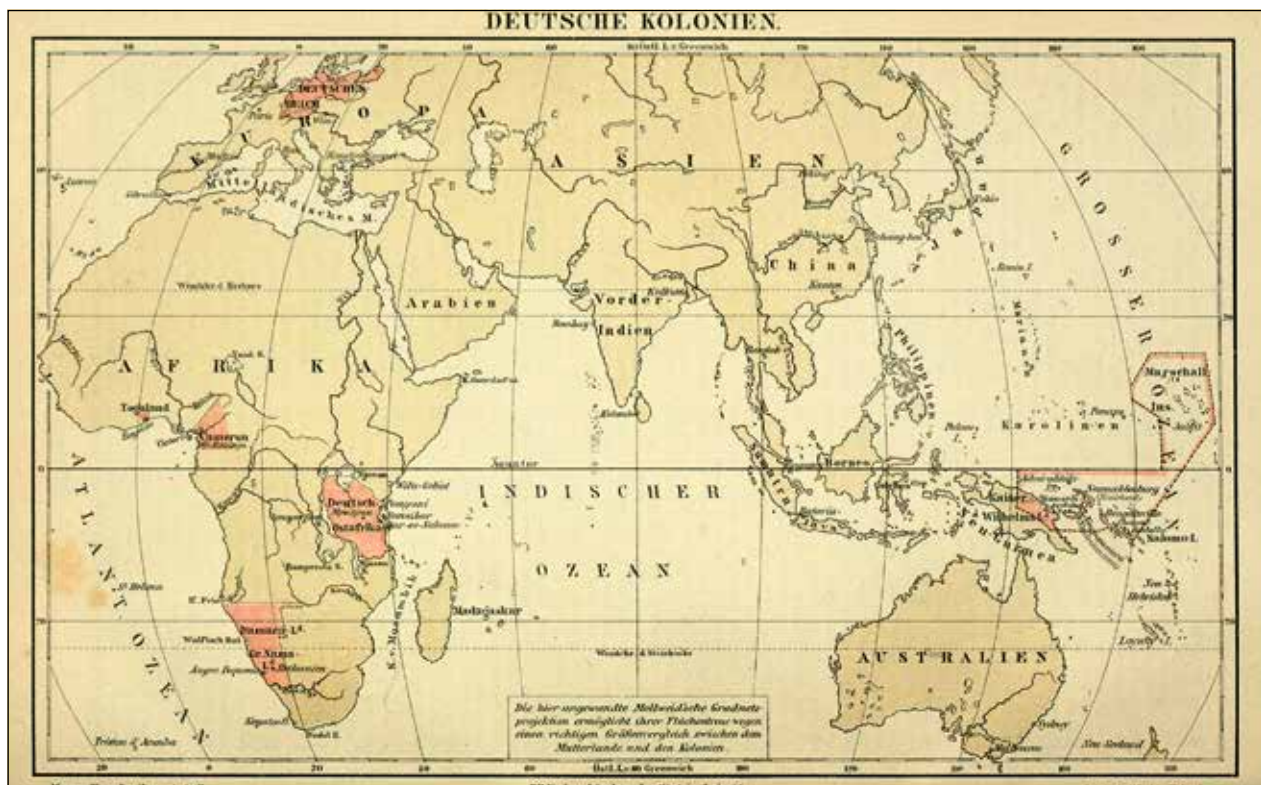
im Pazifik, in Australien und Neuseeland aus. Auch das Zarenreich in Russland setzte, nachdem es sich durch die Kolonisierung Sibiriens bis nach Ostasien und kurzzeitig sogar nach Alaska in Nordamerika ausgedehnt hatte, auf Expansion.

Im Jahr 1914, als der Erste Weltkrieg ausbrach, befand sich die Hälfte der Weltbevölkerung unter der Herrschaft europäischer Großmächte. Doch antikoloniale Bewegungen erhielten in allen Weltgegenden immer mehr Zulauf, nationale Befreiungsbewegungen machten auch militärisch gegen die europäischen Kolonialmächte mobil. Nach 1945 setzte die Ära der Dekolonisierung ein. Immer mehr Staaten wurden formal unabhängig. Politisch, wirtschaftlich und kulturell sind viele von ihnen allerdings bis heute von ihren ehemaligen „Mutterländern“ abhängig.

Die Unterwerfung ganzer Erdteile verdankten die europäischen Mächte der Entstehung des kapitalistischen Wirtschaftsmodells sowie dem technischen und sozialen Fortschritt, mit dem sie den anderen Teilen der Welt lange Zeit voraus waren. Ihre militärische, wirtschaftliche und organisatorische Überlegenheit führten dazu, dass sie sich denen, die sie brutal unterwarfen, auch kulturell und oft sogar moralisch überlegen fühlten. Anfangs wurde die Kolonisierung häufig religiös begründet – als göttlicher Auftrag, das Christentum in die Welt zu tragen. Später, im Zeitalter der Aufklärung, spiegelte sich die europäische Hybris in Theorien einer vermeintlich „rassischen“ Höherwertigkeit wider, die die Herrschaft über andere Menschen und Völker legitimieren sollte. In Frankreich hing man der Vorstellung einer Mission Civilisatrice an, einer „zivilisatorischen Mission“: Dass man anderen Völkern überlegen sei, verpflichtete dazu, ihnen die Segnungen der europäischen Zivilisation nahe zu bringen, notfalls mit Gewalt. Der britische Schriftsteller Rudyard Kipling brachte diese Vorstellung auf die Formel von der „Bürde des weißen Mannes“. So wurde Kolonialismus zu einem Akt der Menschenliebe umgedeutet.

## **Der Einflussbereich Deutschlands**

Deutschlands Geschichte als Kolonialmacht begann spät – erst nach der Reichsgründung 1871. Zu den wichtigsten deutschen Kolonien und „Schutzgebieten“ zählten „Deutsch-Südwestafrika“ (heute Namibia), „Deutsch-Westafrika“, das Gebiete im heutigen Kame-



Eine Übersicht über Deutschland mit seinen Kolonien, etwa 1885

run und Togo umfasste, und „Deutsch-Ostafrika“, das sich über Teile der heutigen Staaten Tansania, Ruanda und Burundi erstreckte. Hinzu kamen als Überseekolonien im südlichen Pazifik „Deutsch-Neuguinea“ und eine Reihe kleinerer Südsee-Inseln, die teilweise Namen wie „Bismarck-Archipel“ erhielten. Durch die Niederlage im Ersten Weltkrieg blieb Deutschlands Kolonialgeschichte eher eine Episode. Dass es in dieser kurzlebigen Ära bei der Niederschlagung von regionalen Aufständen und Revolten auch zu großen Massakern wie dem Völkermord an den Herero und Nama im Südwesten Afrikas oder dem Krieg gegen die Maji-Maji-Bewegung in Ostafrika mit genozidalen Folgen kam, wurde lange verdrängt und kehrt erst seit wenigen Jahren allmählich wieder ins öffentliche Gedächtnis zurück.

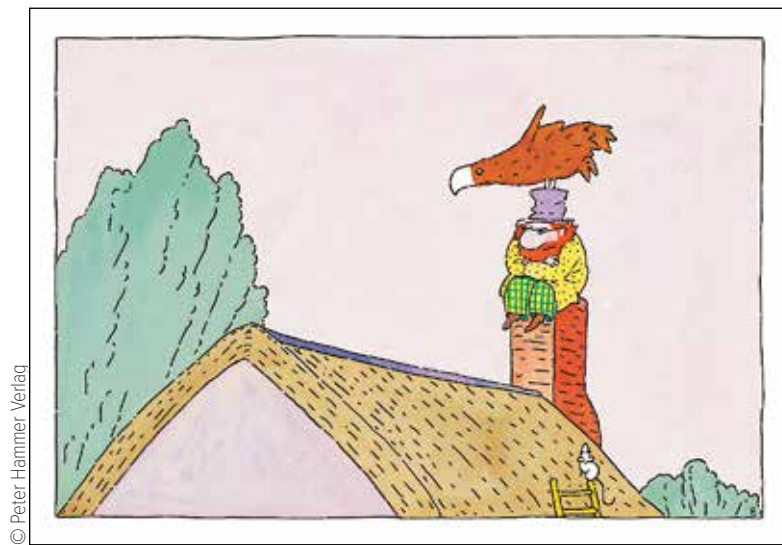
### Spuren und Erbe des Kolonialismus

Der Kolonialismus hat nicht nur jene Gegenden der Welt geformt, die einst unter europäischer Herrschaft standen. Er hat auch tiefe Spuren in der europäischen Geschichte hinterlassen. Der Reichtum und die Pracht europäischer Metropolen wie Madrid, Amsterdam, Paris

oder London wären ohne die Ausbeutung von Kolonien kaum möglich gewesen. In der Architektur wie auch bei Möbeln hat sich ein Kolonialstil herausgebildet, der in der Inneneinrichtung noch heute gern nostalgisch zitiert wird – mit dunklen Tropenhölzern und Naturmaterialien wie Bambus, Rattan, Leinen, Kokosfasern oder Leder, mit ausladenden und mächtigen Formen und eher schlichten, warmen Farben. Und Genussmittel wie Zucker, Kaffee, Tabak, Reis, Kakao, Gewürze und Tee, die man früher im Kolonialwarenladen kaufen konnte, finden sich in jedem Supermarkt.

Der Kolonialismus hat aber auch den europäischen beziehungsweise „westlichen“ Blick auf den Rest der Welt geprägt. Denn auch wenn das Zeitalter des Kolonialismus vorbei ist: Die Vorstellung, die europäische Kultur als einzig wahre Zivilisation zu begreifen, spukt noch in vielen Köpfen herum. Als Postkolonialismus bezeichnet sich eine Strömung, die fragt, inwieweit der „koloniale Blick“ auch heute noch in Literatur, Politik, Medien und Geschichtsschreibung vorherrschend ist. Ihre VertreterInnen suchen gezielt nach dem Blick „der Anderen“.

## Für den Unterricht



© Peter Hammer Verlag

### Ein Adler, der nicht fliegen will

Das Buch ‚Der Adler, der nicht fliegen wollte‘ ist eines der für die Grundschule am besten geeigneten Werke zum Themenfeld Kolonialismus. Es handelt von einem jungen Adler, der von einem Bauern aus dem Wald mitgenommen wird und fortan auf dessen Hühnerhof zusammen mit Hennen, Enten und Truthähnen aufwächst. Schon bald erinnert sich der Adler nicht mehr an seine Herkunft und benimmt sich wie das andere Federvieh. Der Bauer ist davon überzeugt, dass sein Adler kein richtiger Adler mehr ist, auch wenn seine Flügel drei Meter breit sind. Denn wie alle Hühner frisst auch der Adler nur Körner und zeigt keine Regung, das Fliegen zu erlernen.

Eines Tages kommt ein naturkundiger Mann auf den Hof und erkennt den Adler. Er will ihm beibringen, dass er kein Huhn ist, sondern mehr in ihm steckt: dass er fliegen kann. Er ist überzeugt, dieser Vogel habe schließlich immer noch das Herz eines Adlers. Doch es zeigt sich, dass es gar nicht so einfach ist, etwas zu erlernen, was man sich selbst nicht zutraut.

Der Autor James Emman Kwegyir Aggrey, geboren im heutigen Ghana, studierte in den USA Theologie und andere Fächer. Im Jahr 1920 nahm er an einer Expedition durch mehrere afrikanische Länder teil. Unterwegs sammelte er Geschichten wie jene vom Adler, der nicht fliegen wollte. Sie entstand zu der Zeit, als Afrika noch unter der Herrschaft der Europäer stand und bündelt auf eindrucksvolle Weise die Erfahrung, dass Bildung wichtig, aber nicht hinreichend ist, um sich aus der Abhängigkeit zu befreien. Zugleich führt sie die Auswirkungen des Kolonialismus auf das Selbstbewusstsein der Menschen vor Augen.

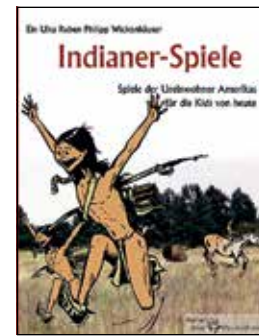
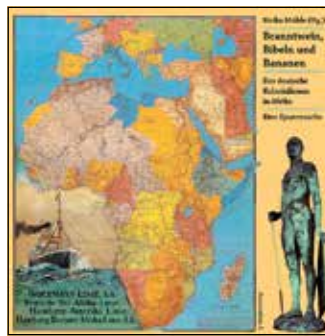
Die Afrikaner sollen von den weißen Kolonialherren „zu Hühnern gemacht werden“, obwohl sie eigentlich Menschen sind. Die letzten Sätze des Buchs lauten: „Völker Afrikas! Wir sind nach dem Ebenbild Gottes geschaffen, aber Menschen haben uns beigebracht, wie Hühner zu denken und noch denken wir, wir seien wirklich Hühner. Aber wir sind Adler. Darum breitet Eure Schwingen aus und fliegt!

Und seid niemals zufrieden mit den hingeworfenen Körnern.“

Die Geschichte ist ein Plädoyer an alle Menschen, sich auf die eigenen Wurzeln, das eigene Können und Fühlen zu besinnen und nicht willenlos zu gehorchen. Sie eignet sich zum Erzählen, Nachdenken und Philosophieren für Kinder und Erwachsene – und ist ein exzellenter Ausgangspunkt, um in Grundschulklassen in altersgerechter Form über Selbstbilder und Fremdzuschreibungen zu reflektieren. Nicht zuletzt können mit ihrer Hilfe auch ganz andere Themen aufgegriffen werden; das Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen zum Beispiel. Wenn Erwachsene genau zu wissen meinen, wie Kinder erst zu vollwertigen Menschen erzogen werden müssten und sie dabei in ein enges Schema gepresst werden, fehlt es ihnen nämlich auch an Freiräumen. Und nur in diesen können Kinder entdecken, wer sie sind und wie sie leben wollen.

James Aggrey: ‚Der Adler, der nicht fliegen wollte‘, mit Illustrationen von Wolf Erlbruch, Peter Hammer Verlag, 7. Auflage Wuppertal 2014, 32 Seiten

## Material



### Die Geschichte der Sklaverei

Das Buch informiert über Ursachen, Hintergründe, die Entwicklung und globalen Auswirkungen der Sklaverei vom Altertum bis zur Moderne. Nach einem Exkurs in die Geschichte der Sklavenhaltung widmet es sich ausführlich der Entwicklung in Amerika vom 16. bis zum 19. Jahrhundert und thematisiert die oft grausamen Le-

bensbedingungen der Sklaven, ihren langen Kampf um die Freiheit, das Ende der Sklaverei sowie die Zeit danach. Die sensible Aufbereitung, zahlreiche Schautafeln, Karten, Zeitleisten sowie viele Fotos und Zeitzeugenberichte lassen Kinder und Jugendliche einen Zugang zu diesem Thema finden. Zugleich zeigt das Buch Aspek-

te der Kultur, die Afroamerikaner im Kampf gegen die Sklaverei entwickelt haben. Gut geeignet für Schulprojekte und für Kinder ab 10 Jahren.

R.G. Grant u.a.: ‚Die Geschichte der Sklaverei‘, Dorling Kindersley, München 2010, 192 Seiten

### Branntwein, Bibeln und Bananen

Der Band über den deutschen Kolonialismus beeindruckt. Detailgenau und gut illustriert werden, von Hamburg ausgehend, meist verdrängte, aber in großer Zahl vorhandene Spuren des deutschen Kolonialismus freigelegt. Die Autoren untersuchen den Sklavenhandel und die Ausrottungskriege gegen die Herero und Nama

ebenso wie den Kolonialhandel und seine wichtigsten Produkte, die Rolle von Institutionen, Wissenschaften und Missionen, Kolonialpläne der Nazis sowie die Nachwirkungen des deutschen Kolonialismus. Das Buch zeichnet sich dadurch aus, dass es eine kritische Geschichtsschreibung mit einer regionalgeschichtlichen Spurensuche vor

Ort sowie erinnerungspolitischen Debatten verknüpft. Ein Beitrag, der die Debatten um den Postkolonialismus nachhaltig bereichert.

Heiko Möhle (Hrsg.): ‚Branntwein, Bibeln und Bananen. Der deutsche Kolonialismus in Afrika – eine Spurensuche‘, Assoziation A, 4. neubearbeitete Auflage, Berlin 2011, 180 Seiten

### Indianer-Spiele

Das Image des „Indianers“ ist voller Klischees: Kindern wie Erwachsenen bietet es noch heute eine Projektionsfläche für Träume von Stärke, Freiheit, Hoffnung und innerem Frieden. All das hat wenig mit den historischen und erst recht nicht mit den aktuellen Lebensbedingungen der Native Americans zu tun. In diesem Buch

wird ein neuer Zugang geschaffen: von der Erläuterung des Begriffs „Indianer“ über die Geschichte der Ureinwohner Nordamerikas bis zu den Folgen der Kolonialisierung. Im Hauptteil werden rund 130 Spiele der Völker des alten Amerika vorgestellt, von Schleich- und Lauerspielen, über Geschicklichkeitsspiele, bis zu Rate-,

Würfel- und Brettspielen. Die meisten können schnell in die Tat umgesetzt werden; zu jedem Spiel finden sich Hintergrundinformationen.

Ruben Philipp Wickenhäuser: ‚Indianer-Spiele. Spiele der Ureinwohner Amerikas für die Kids von heute‘, Books on Demand, 3. Auflage Norderstedt 2014, 196 Seiten

# **I Nationalsozialismus**

Die Folgen der nationalsozialistischen Herrschaft sind in Deutschland auch nach mehr als 70 Jahren noch spürbar. Die Vernichtung des europäischen Judentums, der Völkermord an den Sinti und Roma, der Vernichtungskrieg im Osten und die Massenmorde an politischen Gegnern, Kranken, Homosexuellen und Deserteuren im Reich und im besetzten Europa haben tiefe und schmerzhaft Spuren hinterlassen. Und auch wenn Geschichte sich nicht einfach wiederholt, gilt: Was einmal geschehen ist, macht für immer deutlich, wozu Menschen fähig sind.

## **Erziehung nach Auschwitz**

Der Philosoph Theodor W. Adorno formulierte den daraus resultierenden Appell an die deutsche Pädagogik im Jahr 1966 so: Die oberste Forderung an Erziehung sei, dass Auschwitz sich nicht wiederholen dürfe.

Ein Blick auf das zunächst geteilte Gedenken in Ost- und Westdeutschland macht schnell deutlich, dass es lange Zeit ideologisch begründete Unterschiede in der jeweiligen Sicht auf Verfolgte des NS-Regimes gab. Der staatlich verordnete Antifaschismus der DDR hob von Beginn an das Gedenken an politisch Verfolgte sowie den kommunistischen Widerstand heraus; andere Opfergruppen blieben im Hintergrund. In der Bundesrepublik hingegen setzte nur zögerlich und erst spät, nämlich in den 1970er-Jahren, eine umfassende Spurensuche nach den Schicksalen der Opfer des Nationalsozialismus ein. Opfergruppen wie Homosexuelle, ZwangsarbeiterInnen oder Wehrmachtsdeserteure mussten danach noch Jahrzehnte um die volle Anerkennung als Verfolgte des NS-Regimes und um eine minimale materielle Entschädigung kämpfen.

Nach zähem erinnerungspolitischen Ringen gehört das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus heute zur bundesrepublikanischen Identität. Jährlich wird am 9. November der Pogrome gegen Juden 1938 gedacht, am 27. Januar der Befreiung des Vernichtungslagers Auschwitz im Jahr 1945, sowie am 8. Mai an das Ende des Zweiten Weltkrieges und an seine Folgen erinnert. Der Nationalsozialismus ist aber nicht nur Teil der deutschen, jüdischen und europäischen Geschichte. Die Erinnerung daran mahnt die ganze Menschheit.

Jedes während der NS-Zeit verübte Verbrechen ist gleichermaßen unmenschlich. Für ein würdiges Gedenken müssen folglich alle Verfolgten Gruppen einen Platz im

Gedenken an die nationalsozialistische Katastrophe erhalten. Gelebte Erinnerung darf das Leid der Opfer nicht hierarchisieren. Neben den Juden wurden in der nationalsozialistischen Ordnung namentlich die Slawen in Polen, auf dem Balkan und in der Sowjetunion, sowie die Sinti und Roma als „Untermenschen“ bezeichnet. Zudem wurden mehr als 20 Millionen ZwangsarbeiterInnen als Arbeitsklaven ausgebeutet, viele von ihnen starben.

Die systematische Vernichtung des europäischen Judentums hatte allerdings eine besondere Qualität. Sie steht paradigmatisch für den barbarischen Charakter des NS-Regimes und seiner Verbündeten. Denn die Nazis vernichteten Juden, derer sie habhaft werden konnten, nur weil sie Juden waren. Dieser Zivilisationsbruch lässt sich weder allein durch den Verlauf der gescheiterten jüdischen Emanzipation in Deutschland, der Radikalisierung im Kriegsgeschehen, noch mit Besonderheiten eines spezifisch deutschen Antisemitismus erklären. Der zeitgenössische Antisemitismus grassierte in vielen Ländern Europas. Die Nationalsozialisten erhoben aber die Ausgrenzung und die Ermordung ganzer Bevölkerungsgruppen zum Kern staatlicher Politik.

Die Schicksale der Ermordeten und Überlebenden zu begreifen scheint schwer möglich; liegt doch die schiere Zahl der mehr als 55 Millionen Toten, die durch den Zweiten Weltkrieg starben, jenseits dessen, was wir uns vorstellen können. Wer zum Beispiel Zugänge zum Verständnis des Holocaust eröffnen will, darf nicht mit sechs Millionen ermordeten Jüdinnen und Juden anfangen.

## **Biografische Zugänge**

Deshalb sind biografische Zugänge in der pädagogischen Erinnerungsarbeit unverzichtbar. Wenn die Opfer ein Gesicht, einen Namen und eine individuelle Biografie bekommen, finden wir, ausgehend von unserer eigenen Lebensgeschichte, leichter einen Zugang. Für Kinder im Grundschulalter ist dabei im Sinne der inneren Stabilität und Stabilisierung wichtig, dass das im Mittelpunkt stehende Kind überlebt – selbst wenn das historisch die Ausnahmesituation ist. Deswegen ist auch die Beschäftigung etwa mit dem weltweit bekannten Tagebuch der Anne Frank für Jugendliche angemessen, aber weniger geeignet für die Behandlung mit SchülerInnen im Grundschulalter.





© picture alliance

Das Grab von Anne Frank und ihrer drei Jahre älteren Schwester Margot auf dem Gelände der Gedenkstätte Bergen-Belsen

Die NS-Geschichte stellt jede Vision einer möglichen friedlichen und demokratischen Welt radikal infrage. Es gilt, die Verbrechen und ihre Ursachen zu begreifen – soweit das möglich ist. Die naheliegende Frage, wie es zur Vernichtung von Millionen Menschen kommen konnte, entzieht sich in jeder Hinsicht schnellen Antworten. Warum sich junge Menschen mit Ereignissen auseinandersetzen sollten, die Jahrzehnte zurückliegen, leuchtet hingegen schnell ein: Erinnerung an die Geschichte ist eine unverzichtbare Voraussetzung für Demokratie.

Das Gedenken an die Opfer erinnert an die zivilisatorischen Normen, die der Nationalsozialismus mit Füßen trat und mahnt uns, empathisch gegenüber heute verfolgten Minderheiten und Opfern politischer Gewalt zu sein. Einen erinnerungspolitischen Schlussstrich unter die Auseinandersetzung mit der Geschichte, wie ihn manche fordern, kann es nicht geben. Es ist in Deutschland noch längst nicht selbstverständlich, jüdischen oder muslimischen Glaubens zu sein. Synagogen müssen rund um die Uhr bewacht werden; Moscheen werden bedroht.

Ob die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus GrundschülerInnen überfordert, wird seit Jahren kontrovers diskutiert. Fest steht: Kinder im Vorschul- und Grundschulalter haben viele Fragen an diese Zeit und ein Recht darauf, altersadäquate Antworten zu bekommen. Wichtig ist es, bei der Beschäftigung mit der NS-Zeit in der Grundschule einige pädagogische Regeln zu beachten.

### **Holocaust als Grundschulthema**

Kinder fragen sich angesichts des Holocausts oft: Wer sind Juden eigentlich? Hier ist entscheidend, dass Erwachsene, die mit Kindern den Holocaust thematisieren, sich selbst damit auch emotional auseinandergesetzt und einen moralischen Standpunkt erarbeitet haben, ohne moralisierend zu wirken. Die Vorstellung, Juden seien per se im Fokus von Verfolgung, oder überspitzt ausgedrückt, vor allem Tote, gilt es zu vermeiden.

Es ist gut, Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, gegenwärtiges jüdisches Leben kennenzulernen. Der Besuch einer Synagoge kann eine wichtige Erfahrung sein, um



© picture alliance

Deutschland braucht eine Gedenkkultur für die Einwanderungsgesellschaft

ein Bild von einem Ort religiösen Lebens zu bekommen. Ein heute genutztes jüdisches Gotteshaus bietet zugleich einen guten Ausgangspunkt, um sich mit jüdischem Gemeindeleben im eigenen Viertel, dem Wohnort oder der eigenen Region in der Zeit vor dem Holocaust vertraut zu machen. Nur wenn Kindern bewusst wird, wie brutal das normale Leben jüdischer Deutscher durch die Zertrümmerung der demokratischen Gesellschaft nach 1933 zerstört wurde, können sie die weiteren Verfolgungsphasen von Diskriminierung, Ausgrenzung, Flucht beziehungsweise Verschleppung und Ermordung überhaupt und ansatzweise nachvollziehen.

### **Unabdingbar: Empathiefähigkeit**

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus muss Kopf und Herz erreichen, um ein humanes Menschenbild, ebensolche Wertvorstellungen und Empathievermögen zu vermitteln. Für die Beschäftigung mit der NS-Verfolgung ist der Rückgriff auf geeignete Biografien eines Kindes und seiner Familie in Verbindung mit historischen Familien- und anderen Fotos sowie Dokumenten wünschenswert. Über diese können Geschichten von Verfolgung, aber auch von Menschen, die Verfolgten zur Seite standen, grundschulgerecht erzählt werden. Gute Beispiele finden sich auf der folgenden Materialseite.

Übrigens: Die NS-Geschichte ist eine globale. Die Schülerschaft in Deutschland ist im Wandel. Immer mehr

Kinder und Jugendliche aus Familien nichtdeutscher Herkunft gehören zur bundesrepublikanischen Erinnerungsgemeinschaft. Wer meint, dass diese sich nicht mit „Auschwitz“ beschäftigen sollten, weil die deutsche und europäische nicht ihre Geschichte sei, grenzt aus, ohne nachzudenken. Geschichte betrifft alle Mitglieder einer Gesellschaft, unabhängig davon, ob die Familie einen herkunftsdeutschen Hintergrund hat oder eingewandert ist.

Auch heute werden Gedenktafeln für die Opfer nationalsozialistischer Verbrechen mit Hakenkreuzen oder SS-Runen besprüht, Synagogen angegriffen und jüdische Friedhöfe geschändet. Antisemitische Phrasen und Stereotype von Juden als „Christusmörder“ oder „Geldjuden“ sowie Verschwörungstheorien über ein die Weltherrschaft anstrebendes Judentum spuken nicht nur in Köpfen von Nazis herum. Antisemiten mit und ohne Migrationshintergrund skandieren judenfeindliche Parolen auf Demonstrationen. Der Hass auf Homosexuelle wird von erzkonservativen Evangelikalen genau wie von Islamisten offen gezeigt. Und auch der Antiziganismus treibt unter polnischstämmigen wie arabisch- und deutschstämmigen SchülerInnen Blüten.

Verantwortung aus der Geschichte zu übernehmen, fordert Zivilcourage gegen jede Form von Gewalt, unabhängig davon, ob die Täter jüdische Friedhöfe schänden, Moscheen angreifen, Obdachlose ermorden oder ein antifaschistisches Jugendzentrum zerstören. ■

## Material



### Papa Weidt

Der blinde Kleinfabrikant Otto Weidt versuchte in seiner Blindenwerkstatt jüdische und andere Mitarbeiter vor der Deportation zu bewahren. Kindgerecht vermittelt das Buch ein Bewusstsein für Handlungsspielräume in der NS-Zeit, so begrenzt sie auch waren. Erzählt wird von Diskriminierung und Ausgrenzung und der Hoffnungslosigkeit

der Verfolgten – trotz Mut und List gelang es Weidt nicht, alle Mitarbeiter zu schützen. Das Buch endet mit dem Bild einer Gedenktafel in Berlin, die an ihn erinnert: „Mehrere Menschen verdanken ihm das Überleben.“ Das eröffnet eine Perspektive auf den Holocaust, die auch Hoffnung vermittelt. Heute ist die Blindenwerkstatt

eine Gedenkstätte. Für Grundschulen wird auch die Arbeitsmappe von Ulrike Schrader empfohlen. Ab 6 Jahren.

Inge Deutschkron, Lukas Ruegenberg: ‚Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn‘, *Butzon und Bercker*, Kevelaer 1999, 36 Seiten

Bestellung der Arbeitsmappe unter: [lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/2470/2009-10-10-Das-Bilderbuch-Papa-Weidt](https://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/2470/2009-10-10-Das-Bilderbuch-Papa-Weidt)

### Erikas Geschichte

Das außergewöhnliche Bilderbuch erzählt die Geschichte einer während des Zweiten Weltkriegs geborenen Frau, die den Holocaust überlebte, weil ihre Mutter sie als Baby auf der Fahrt in den Tod aus dem Zugfenster warf. Erika weiß nicht, wer ihre Eltern waren, wie ihr richtiger Name lautet, was ihre Mutter empfand, als sie ihr

Lebewohl sagte. Gewissermaßen ist sie eine Frau ohne Herkunft. Hier stellt sie sich das Leben ihrer Familie in den letzten gemeinsamen Wochen vor; wie sie ihr Zuhause verlassen mussten und in ein Ghetto umgesiedelt wurden, später mit Hunderten Juden zum Bahnhof getrieben und in einen Viehwagen gepfercht wurden. Eine

eindrückliche Bildsprache und ein schlichter Text bieten einen Ansatzpunkt, mit Kindern über ein schwieriges Thema zu sprechen.

Ruth Vander Zee, Roberto Innocenti: ‚Erikas Geschichte‘, *Gerstenberg Verlag*, Hildesheim 2013, 24 Seiten

### Nicht in die Schultüte gelegt

Gemeinsam mit ExpertInnen aus Berliner Grundschulen hat das Anne Frank Zentrum Fragen von Kindern zur NS-Verfolgung aufgegriffen. Ein Set ansprechender und reich bebildeter Lernkarten beruht auf den Lebensgeschichten von sieben jüdischen BerlinerInnen, die in ihrer Kindheit verfolgt wurden. So wird heutigen Kindern die

schleichende Ausgrenzung von jüdischen SchülerInnen bis zur völligen Entrechtung, Ausreise oder gar Ermordung nahegebracht. Im Fokus stehen nicht die Gewaltverbrechen der Nazis, sondern wie dem Alltag nach und nach jede Normalität genommen wurde. Indem Beispiele von Diskriminierung und Verlust mit Artikeln der UN-Kinder-

rechtskonvention verknüpft werden, gelingt auch der Bezug zur Gegenwart. Mit pädagogischer Handreichung. Ab 10 Jahren.

Anne Frank Zentrum (Hrsg.): ‚Nicht in die Schultüte gelegt. Schicksale jüdischer Kinder 1933-1942 in Berlin. Ein Lernmaterial zu historischem Lernen und Kinderrechten‘, *Metropol Verlag*, Berlin 2014

# Die Geschichte der Migration

Schon immer waren Menschen in Bewegung. In der Frühzeit lebten sie als Nomaden; als Jäger und Sammler zogen sie auf der Suche nach Nahrung umher. Erst durch Ackerbau und Landwirtschaft wurden sie sesshaft. Seitdem gilt Migration als Ausnahme von der Regel. Dabei hat es in der Geschichte der Menschheit immer große Wanderungsbewegungen gegeben, lange bevor ab dem 18. Jahrhundert die heutigen Nationalstaaten entstanden.

Ein prominentes Beispiel ist die so genannte Völkerwanderung. Als das Weströmische Reich in den ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung allmählich zerfiel, drängten Stämme wie die Hunnen aus der zentralasiatischen Steppe gen Westen. Auch germanische Stämme aus Mitteleuropa zog es bis nach Rom, dem damaligen Zentrum der westlichen Welt. Vor allem durch Kriege, Hungersnöte und Seuchen wurde die demografische Landkarte Europas später mehrfach neu gezeichnet.

Es gibt viele Gründe, warum Menschen den Ort, an dem sie geboren wurden, verlassen und sich anderswo niederlassen. Not und Verfolgung waren stets ein wichtiges Motiv. Andere machen sich auf der Suche nach Arbeit und in der Hoffnung auf ein besseres Leben auf die Reise; wieder andere treiben Abenteuerlust, Liebe oder Wagemut an. Manche Europäer zog es als Kolonisatoren in die „Neue Welt“ nach Amerika oder nach Australien, Neuseeland oder Südafrika. Wieder andere wurden gegen ihren Willen vertrieben oder als Sklaven verschleppt.

## Migration in Europa

Religiöse und politische Verfolgung haben große Migrationsströme ausgelöst. Als Andalusien 1492 von der katholischen Krone zurückerobert wurde, mussten viele Muslime und Juden die spanische Halbinsel verlassen. Wer sich der Konversion widersetzte, wurde vertrieben. Viele sephardische Juden siedelten sich infolgedessen in dem Gebiet des damaligen Osmanischen Reichs, in Nordafrika, Istanbul, der Levante oder auf dem Balkan an. Dies war wohl die erste „ethnische Säuberung“ der Neuzeit.

Auch die Hugenotten, französische ProtestantInnen, wurden im 16. und 17. Jahrhundert zur Emigration gezwungen, nachdem der katholische König Ludwig XIV. – der „Sonnenkönig“ – das Toleranzedikt aufhe-

hoben hatte und damit ihre Konfession verbot. Das Königreich Preußen nahm viele von ihnen auf. Auch Handwerker aus Holland oder Russland wurden damals gezielt angeworben, um das karge Land östlich der Elbe zu besiedeln.

Flourierende Metropolen wie Amsterdam, Paris oder London zogen schon früh Tausende Einwanderer an, während Armut und Verzweiflung andere Regionen entvölkerten. Die große Hungersnot, die Irland Mitte des 19. Jahrhunderts traf, trieb viele Iren in die USA. Auch viele Juden aus Osteuropa, die vor Verfolgung und Pogromen im Zarenreich flohen, suchten dort ab dem 19. Jahrhundert ihr Glück.

## Migration aus Deutschland

Auch Deutschland war lange Zeit ein Auswanderungsland. Allein über den größten deutschen Auswandererhafen Bremerhaven brachen im 19. Jahrhundert über sieben Millionen Menschen auf. Die meisten zog es in die USA, manche aber auch nach Australien, Brasilien oder Argentinien.

In der Nazi-Zeit mussten viele Juden und andere Gruppen sowie politisch Verfolgte vor Repressionen durch das Hitler-Regime aus Deutschland und den von Deutschen besetzten Gebieten fliehen, andere wurden versklavt, deportiert und ermordet. Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurden die Grenzen auf dem Kontinent neu gezogen. Es kam zu weiteren Vertreibungen und einem Bevölkerungsaustausch.

Auch das Ende der Kolonialzeit wirkte sich aus. Viele Menschen kehrten aus den ehemaligen Kolonien in die Metropolen der früheren Großmächte Europas zurück. Mit ihnen kamen auch Einheimische, die mit der Kolonialmacht kollaboriert hatten: vom indischen Subkontinent nach London, aus Afrika nach Frankreich oder aus Indonesien in die Niederlande.

## Migration nach Deutschland

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden auch Deutschlands Grenzen neu gezogen. Aus den ehemals deutschen Gebieten östlich der Oder und Neiße, aus Ungarn und der damaligen Tschechoslowakei flüchteten 16 Millionen Vertriebene in die DDR und in die Bundesrepublik. Auch aus Schlesien, Pommern und Ostpreußen im heutigen



© picture alliance

Sie sind heute längst selber Eltern: Türkische Kinder in der Bundesrepublik der 1980er-Jahre

Polen oder aus dem von den Nationalsozialisten annektierten Sudetenland im heutigen Tschechien kamen große Flüchtlingsströme. Und auch vom Balkan und aus der Slowakei wurden Angehörige der deutschen Minderheiten wie Donauschwaben und Rumänien-deutsche, die dort oft jahrhundertlang gesiedelt hatten, vertrieben oder verschleppt.

Außerdem gab es nach dem Krieg mehrere Millionen „Displaced Persons“ – ehemalige KZ-Häftlinge, Kriegsgefangene oder Zwangsarbeiter – die sich in Deutschland wiederfanden. Die meisten wurden in ihre Heimatländer repatriert, andere wanderten aus oder blieben. Der rasante Aufschwung während des Wirtschaftswunders in den 1950er-Jahren ließ viele bald vergessen, welche Integrationsleistung die junge Bundesrepublik vollbracht hatte, und welche Konflikte damit verbunden waren.

In dieser Zeit stieg auch der Bedarf der Industrie an Arbeitskräften so stark, dass er nicht allein durch Einheimische gedeckt werden konnte. Besonders in der Landwirtschaft, für Fabrikarbeit am Fließband und für schwere Arbeiten auf dem Bau, in der Stahlindustrie

und in den Kohlegruben des Ruhrgebiets brauchte man kräftige, niedrig qualifizierte Arbeitskräfte. 1955 schloss die Bundesrepublik mit Italien ihren ersten Vertrag zur Anwerbung so genannter Gastarbeiter ab. Weitere Verträge folgten mit Spanien, Portugal, Griechenland, Jugoslawien, der Türkei, Marokko und Tunesien. Auch Frankreich, die Niederlande, Belgien und Österreich warben nach dem gleichen System Millionen Arbeiter an.

### **Sozialistische Bruderländer der DDR**

Die DDR schloss vergleichbare Anwerbeverträge mit „sozialistischen Bruderländern“ wie Vietnam, Mosambik und Angola. Anders als in der Bundesrepublik, wo sich die Verhältnisse in den 1970er-Jahren änderten und 1973 ein Anwerbestopp verhängt wurde, wurden die dortigen Vertragsarbeiter bis zum Ende der DDR in geschlossenen Wohnheimen untergebracht und von der Bevölkerung streng abgeschirmt.

Um zu verhindern, dass sie heimisch wurden, war ihnen die Familiengründung strengstens untersagt. Wurde

eine ausländische Arbeiterin schwanger, musste sie das Kind abtreiben lassen oder in ihr Herkunftsland zurückkehren. Nach dem Ende der DDR wurden viele dieser Vertragsarbeiter in ihre Heimatländer abgeschoben. Einigen, vor allem aus Vietnam, gelang es aber auch, in Deutschland zu bleiben.

## **Gastarbeiter in der Bundesrepublik**

Ursprünglich sollten auch die „Gastarbeiter“ der Bundesrepublik nach wenigen Jahren zurückgehen und bei Bedarf ersetzt werden. Ein Rotationssystem erwies sich allerdings schnell für beide Seiten als wenig praktikabel. Für die Industrie bedeutete es, immer wieder neue Arbeiter anzulernen; auch viele ausländische Arbeitskräfte wollten länger bleiben, um mehr Geld zu verdienen. Auch wenn viele mit der Zeit ihre Familien nach Deutschland nachholten, hofften die meisten von ihnen weiterhin, eines Tages in ihr Herkunftsland zurückzukehren. Viele taten dies auch.

Für andere verfestigte sich ihr Aufenthalt immer mehr; zum Beispiel, weil die wirtschaftliche und politische Entwicklung in ihren Heimatländern eine Rückkehr als riskant erscheinen ließ. Erst sehr spät, in den 1990er-Jahren, akzeptierte die Bundesrepublik, dass diese Menschen und ihre Kinder hier Wurzeln geschlagen hatten. Bis dahin hatte es über Jahrzehnte kaum Sprachförderung und Integrationsangebote gegeben. Stattdessen hatte die Bundesregierung bis 1998 den Grundsatz vertreten, Deutschland sei „kein Einwanderungsland“.

Andererseits forcierte die konservative Regierung unter dem christdemokratischen Bundeskanzler Helmut Kohl (1982 bis 1998) die Einwanderung von Menschen, die als Angehörige deutscher Minderheiten in der Sowjetunion und Osteuropa lebten. Insbesondere nach dem Ende des Kalten Kriegs und dem Zusammenbruch der Sowjetunion kamen viele so genannte Aussiedler ins Land. Auch wenn sie auf deutsche Vorfahren verweisen konnten, die deutsche Sprache kannten und rasch die deutsche Staatsbürgerschaft erhielten, hatten viele von ihnen mit ähnlichen Anpassungsschwierigkeiten zu kämpfen wie andere Einwanderer. Viele Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion wurden in Deutschland als „Russen“ angesehen und diskriminiert.

Die Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts unter der rot-grünen Bundesregierung im Jahr 2000 und die Ver-

abschiedung eines Zuwanderungsgesetzes 2005 waren Meilensteine, die einen Wandel im Selbstverständnis der Bundesrepublik spiegelten. Die Einbürgerung wurde vielen erleichtert; ebenso der Zuzug von qualifizierten Zuwanderern. Heute begreift sich Deutschland als Land, das um qualifizierte Einwanderer wirbt und allen Bürgern, unabhängig von ihrer Herkunft, gleiche Rechte verspricht. Mit dem Zusammenwachsen Europas sind auch die Schranken innerhalb der EU gefallen – zumindest für EU-Bürger, die sich bis auf wenige Ausnahmen überall niederlassen können, wo sie Arbeit und ein Auskommen finden. Die Mobilität und damit auch die Binnenmigration auf dem Kontinent haben zugenommen.

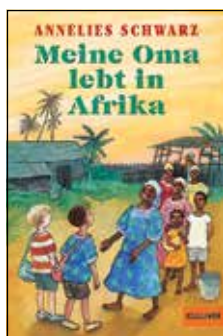
## **Einwanderungsland Deutschland**

Deutschland ist, aufgrund seiner Wirtschaftskraft und seiner stabilen politischen Lage zu einem Einwanderungsmagneten geworden. Hunderttausende Bürger aus den verschuldeten Krisenländern des europäischen Südens, aber auch aus Osteuropa, suchen hier Arbeit oder eine Zukunft für sich und ihre Kinder. Hinzu kommen Flüchtlinge aus Bürgerkriegs- und Kriegsregionen im Mittleren Osten und anderswo, aus denen zahlreiche Menschen nach Deutschland wollen – auch wenn sie das häufig nicht schaffen.

Damit hat Deutschland in den letzten Jahren klassische Einwanderungsländer wie Australien und Kanada hinter sich gelassen und wird als Sehnsuchtsland derzeit nur noch von den USA übertroffen: „Das neue Land der unbegrenzten Möglichkeiten“ titelte die Washington Post 2014. Die Zahl der Ausländer in Deutschland stieg im Verlauf von 2014 auf den Höchstwert von mehr als 8,1 Millionen Menschen an. Seither nimmt sie – auch bedingt durch die Zuwanderung von mehr als einer Million Flüchtlinge im Jahr 2015 – weiter zu.

Im Zeitalter der Globalisierung gilt Mobilität als Wert an sich, und ein Wechsel des Wohnorts ist auch nicht mehr so endgültig wie in früheren Zeiten. Durch neue Kommunikationsmöglichkeiten – via Internet, Satellitenfernsehen oder Smartphone –, ist es zudem wesentlich einfacher geworden, mit der alten Heimat in Kontakt zu bleiben. Arme Länder, die ihre Arbeitskräfte exportieren, profitieren zudem von deren Geldüberweisungen. Wieder wird Migration immer mehr zum Normalfall. ■

## Material



### Meine Oma lebt in Afrika

Eric und sein bester Freund reisen mit Erics Vater nach Ghana. Dort lernen sie Erics ghanaische Familie kennen und erleben das harte und entbehrungsreiche Leben auf dem Land. Anhand der Beziehung von Eric zu seiner ghanaischen Großmutter sowie zu seinem besten Freund rückt die Autorin die Frage nach Heimat in den

Mittelpunkt und schließt auch Erfahrungen von Anderssein, Vorurteilen und Rassismus ein. Jeder der beiden Jungen erlebt das Gefühl, durch seine Hautfarbe in einer Gruppe aufzufallen. Am Ende erfahren beide, dass weder ihre unterschiedliche Herkunft noch das andere Leben in Ghana sie hindern, Freundschaften zu knüpfen und

in Notsituationen Hilfe zu erfahren. Auf der Website des Verlags ist zusätzlich didaktisches Material für die Klassenstufen 3 bis 5 erhältlich. Ab 8 Jahren.

Annelies Schwarz. ‚Meine Oma lebt in Afrika‘, Beltz Junior, Weinheim 2014, 128 Seiten  
Download von Material unter: [www.beltz.de/produkt\\_detailansicht/14458-meine-oma-lebt-in-afrika-im-unterricht.html](http://www.beltz.de/produkt_detailansicht/14458-meine-oma-lebt-in-afrika-im-unterricht.html)

### Migrar

Das Leporello (Faltbuch) erzählt in einer dichten Bildgeschichte und mit wenig Begleittext die Geschichte der Auswanderung von Mexiko in die USA aus der Perspektive eines Jungen: Ein Wagnis, das jährlich zehntausende Kinder auf sich nehmen, nicht wenige ohne ihre Eltern. In diesem Buch sehen sich Frauen angesichts der ärmlichen

Lebensverhältnisse gezwungen, mit ihren Kindern die Heimat zu verlassen. Ihre Männer, zu denen sie keinen Kontakt haben, sind bereits im Norden. Das Buch illustriert beeindruckend, welchen Gefahren Kinder als blinde Passagiere auf Güterzügen in Richtung USA ausgesetzt sind, und dass das Leid am Ziel der Reise nicht aufhört.

Der Verlag stellt Ausschnitte als Bilderbuchkino kostenfrei für die Arbeit mit Gruppen zur Verfügung. Bilingual Spanisch und Deutsch.

Manuel Mateo, Javier Martínez Pedro: ‚Migrar‘, Edition Orient, Berlin 2015, 22 Seiten

### Einwanderung und Asyl

Wie viele Ausländer leben in Deutschland? Sind sie krimineller als Deutsche? Ist die multikulturelle Gesellschaft gescheitert? Sind die meisten Asylbewerber Wirtschaftsflüchtlinge? Ist Deutschland ein Einwanderungsland? Und schließlich: Was ist Willkommenskultur? Das Thema Ausländerpolitik hat für BürgerInnen hohe Priorität.

Doch Mythen und Legenden bestimmen oftmals die Diskussion, nicht nur im Umfeld von Pegida. Dem will dieses Buch abhelfen. Fundiert, anschaulich und verständlich informiert es in neun Kapiteln über die wichtigsten Daten, Grundbegriffe, Fakten, Zusammenhänge und Entwicklungen im Zusammenhang mit Migration: und ist damit

eine gut lesbare Orientierung in Zeiten aufgeheizter Debatten. Auch als Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung erhältlich.

Karl-Heinz Meier-Braun: ‚Die 101 wichtigsten Fragen: Einwanderung und Asyl‘, C.H.Beck Verlag, 2. aktualisierte Auflage München 2015, 160 Seiten

# I Flucht und Asyl

Politisch Verfolgte genießen Asylrecht. Dieser Satz steht an prominenter Stelle im deutschen Grundgesetz, man findet ihn unter Artikel 16a. Hintergrund des individuellen Rechts auf Asyl, das der Parlamentarische Rat 1948 beschloss, war die Erfahrung, dass im nationalsozialistischen Deutschland sehr viele Menschen politisch verfolgt wurden, die längst nicht alle Schutz in anderen Ländern fanden.

Mehr als 500.000 Menschen gelang zwischen 1933 und 1945 die Flucht; zunächst meist in die Nachbarländer. Als die Wehrmacht in Polen, die Niederlande, Belgien, Frankreich und viele andere Länder einfiel, flohen manche weiter in die USA, die Türkei, den Nahen Osten und sogar bis nach China. Die meisten, die wegen ihrer Religion, ihrer politischen Überzeugung, ihrer Herkunft oder ihrer sexuellen Orientierung als Feind angesehen wurden, wurden allerdings ermordet. Aus dieser Erfahrung heraus bekannte sich die Bundesrepublik zu einem großzügigen Asylrecht mit Verfassungsrang. Es ist das einzige Grundrecht, das nur Ausländern zusteht. 1951 trat die Bundesrepublik zudem mit 115 anderen Staaten der Genfer Flüchtlingskonvention bei.

## Heimatvertriebene und DDR-Bürger

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs kamen allerdings zunächst rund zwölf Millionen „Heimatvertriebene“ aus ehemals deutschen Gebieten im heutigen Polen, der Sowjetunion oder der Tschechoslowakei in die neu gegründete Bundesrepublik. Mehr als vier Millionen Menschen zogen in die wesentlich kleinere DDR. Und noch eine Massenwanderung setzte nach 1945 ein: Rund fünf Millionen Menschen siedelten aus der DDR in die Bundesrepublik über, weil sie lieber in einer kapitalistischen und demokratischen Gesellschaft als in einer sozialistischen Diktatur leben wollten.

Dieser Strom brach mit dem Bau der Berliner Mauer 1961 abrupt ab; von nun an war es lebensgefährlich, in den Westen zu flüchten. Diejenigen, denen die Flucht gelang, sowie jene, die ihre Ausreise aus der DDR erwirken konnten oder die ausgebürgert wurden, wurden von der Bundesrepublik relativ problemlos als Flüchtlinge anerkannt. Das galt auch für die rund 4,5 Millionen Aussiedler und Spätaussiedler, die nach 1950 aus den damaligen Ostblockstaaten, aus Polen und der Sowjetunion in die Bundesrepublik einwanderten. Sie erhielten umgehend die deutsche Staatsbürgerschaft.

## Flucht vor Krieg und Verfolgung

Mit der Zeit wurde die Bundesrepublik ein immer beliebteres Ziel für politisch Verfolgte und Bürgerkriegsflüchtlinge aus aller Welt. Etwa zwei Millionen Menschen stellten zwischen 1983 und 1995 einen Antrag auf Asyl. Einen großen Teil machten in den 1980er-Jahren Menschen aus, die vor dem Bürgerkrieg im Libanon oder nach dem Militärputsch in der Türkei nach Deutschland flüchteten.

Daneben erklärte sich Deutschland bereit, im Rahmen internationaler Hilfsaktionen eine bestimmte Zahl Kontingentflüchtlinge aufzunehmen; in den 1970er-Jahren vor allem Vietnamesen, die als „Boat People“ vor dem Krieg in Indochina geflüchtet waren. In den 1990er-Jahren wurden jüdische Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion bevorzugt aufgenommen. In diesem Jahrtausend nahm Deutschland mehrfach kleinere Kontingente aus dem Irak oder Syrien auf.

Nach dem Ende des Kalten Kriegs und der Vereinigung Deutschlands 1990 stieg die Zahl der Asylsuchenden aus Osteuropa stark an. Infolge des Bürgerkriegs im ehemaligen Jugoslawien, der von 1991 bis 1995 tobte, flüchteten Hunderttausende aus den umkämpften Gebieten ins Ausland, viele nach Deutschland. Vor allem Städte und Gemeinden in der ehemaligen DDR sahen sich kurz nach der Systemwende überfordert, damit umzugehen. Feindseligkeiten gegen die Neuankömmlinge nahmen in ganz Deutschland beängstigende Ausmaße an. Diese Entwicklung gipfelte in den Pogromen von Hoyerswerda (1991) und Rostock (1992), bei denen Unterkünfte von Asylbewerbern angegriffen und in Brand gesetzt wurden.

## Der Asylkompromiss

Die Politik reagierte unter anderem mit dem so genannten Asylkompromiss, mit dem das Asylrecht stark beschnitten wurde. Mit den Stimmen der SPD-Opposition verfügte die Bundesregierung aus FDP und CDU über eine nötige Zweidrittelmehrheit im Bundestag, um Artikel 16 der deutschen Verfassung zu ändern – seither findet sich das Asylrecht deutlich eingeschränkt unter Artikel 16a. Nun erhält nur noch Asyl, wer nicht aus einem „sicheren Drittstaat“ oder einem „sicheren Herkunftsstaat“ stammt. Als sicher gelten alle Länder der Europäischen Union, das sind alle Nachbarländer





© picture alliance

Spieleisich lernen geflüchtete Schüler in der 102. Grundschule Johanna in Dresden im Jahr 2016 Deutsch

und viele mehr. Wem nachgewiesen werden kann, dass er über einen dieser Staaten nach Deutschland gelangt ist, kann dorthin abgeschoben werden.

Laut der Dublin-II-Verordnung von 2003, die 2013 durch Dublin-III modifiziert wurde, ist zudem grundsätzlich der Mitgliedstaat für einen Asylantrag zuständig, über den ein Flüchtling in die EU eingereist ist. Die Staaten an den Außengrenzen und vor allem die Küstenstaaten Griechenland, Italien und Spanien tragen seit vielen Jahren die Hauptlast der Flüchtlinge, die nach Europa wollen. Sie sind damit häufig überfordert; mit der massenhaften Flucht vor allem von Menschen aus Syrien und dem Irak im Jahr 2015 wurde die Umsetzung der Dublin-Verordnung weitgehend außer Kraft gesetzt.

Die Zahl der Menschen, die in Deutschland Asyl beantragen, ging nach der Neuregelung des Asylrechts im Grundgesetz drastisch zurück. Lag sie 1992 noch bei einem einmaligen Höchstwert von 436.000 Anträgen, sank sie seit 1998 auf unter 100.000 im Jahr, 2007 sogar auf unter 20.000. Seit einigen Jahren nimmt ihre Zahl, vor allem durch die Bürgerkriege im Nahen Osten,

wieder zu. Im Jahr 2013 lag sie erstmals wieder über 100.000, 2014 waren es 202.000; 2015 wurden etwa 442.000 Erstanträge auf Asyl und knapp 35.000 Folgeanträge gestellt. Die seit 2015 sprunghaft angestiegene Zahl der in Deutschland ankommenden Flüchtlinge zeigt zeitlich auch das Scheitern des Systems der Migrationssteuerung innerhalb der EU.

Allerdings werden längst nicht alle Flüchtlinge anerkannt. Jenen, deren Antrag abgelehnt wird, droht die Abschiebung in ihre Herkunftsländer. Doch nicht in jedem Fall wird die Abschiebung auch vollzogen. Viele Flüchtlinge werden vielmehr weiter „geduldet“, weil sie aus humanitären Gründen nicht abgeschoben werden können – weil ihnen Folter oder Tod drohen oder weil Bürgerkrieg und Gewalt eine Rückkehr unmöglich machen.

### **Geduldet, aber ohne Perspektive**

Das traf auch auf viele der häufig staatenlosen Libanesen und Palästinenser zu, die in den 1980er-Jahren nach Deutschland kamen. Obwohl sie Jahrzehnte blieben,

durften sie lange Zeit nicht arbeiten und ihre Kinder keine Ausbildung beginnen. Das förderte Schwarzarbeit und bei manchen ein Abgleiten in die Kriminalität, etwa in den Drogenhandel, was sich wiederum negativ auf das Image der Asylbewerber insgesamt auswirkte.

Erst Ende der 1990er-Jahre wurde das Arbeitsverbot immer weiter gelockert, zuletzt auf eine Frist von drei Monaten. Doch eine Beschäftigung zu finden bleibt schwer, immer noch gilt die so genannte Vorrangprüfung: Nur wenn sich kein Deutscher für den Job findet, darf ein Asylsuchender ihn bekommen. Und erst 2013 einigten sich Union und SPD auf ein Bleiberecht für geduldete Flüchtlinge, die seit acht Jahren (Alleinstehende) beziehungsweise sechs Jahren (Familien mit minderjährigen Kindern) in Deutschland leben und ihren Lebensunterhalt überwiegend selbst bestreiten.

### **Schritte zu mehr Selbstständigkeit**

Vor der Ankunft der vielen Flüchtlinge im Jahr 2015 waren immer mehr Kommunen dazu übergegangen, die Flüchtlinge möglichst in Wohnungen statt in Gemeinschaftsunterkünften unterzubringen. Im Jahr 2012 verpflichtete das Bundesverfassungsgericht die Bundesregierung zudem dazu, Asylbewerbern jenes gesetzliche Existenzminimum zu gewähren, das deutschen Staatsbürgern zusteht und das Asylbewerberleistungsgesetz entsprechend anzupassen.

Grundsätzlich gewährt Deutschland nur Schutz vor politischer Verfolgung durch einen anderen Staat. Armut, Bürgerkriege, Naturkatastrophen, Ausgrenzung oder andere Notlagen sind kein Asylgrund. Seit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 kann aber auch anerkannt werden, wer von nichtstaatlichen Gruppen oder aufgrund seiner sexuellen Orientierung oder seines Geschlechts verfolgt wird. Wer es nach Deutschland schafft, ohne vorher in einem „sicheren Drittstaat“ registriert worden zu sein und hier Asyl beantragen will, wird von den Behörden an der Grenze oder im Inland an die nächstgelegene Erstaufnahmeeinrichtung verwiesen, die ihn wiederum an die zuständige Außenstelle des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verweist. Die Zentrale des BAMF in Nürnberg, die dem Bundesinnenministerium untersteht, verteilt die Flüchtlinge nach dem so genannten Königsteiner Schlüssel, der sich an Steuereinnahmen und Einwohnerzahl orientiert, auf die Bundesländer. Auch 2015, als vergleichsweise

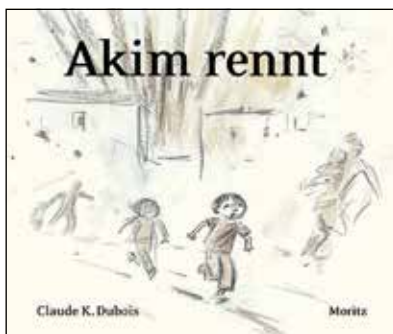
unerwartet sehr viele Menschen in Deutschland ankamen, geriet das Verteilsystem bei genauem Besehen nur kurzfristig aus den Fugen – vor allem das grenznahe Bayern nahm einige tausend Flüchtlinge mehr auf als der Schlüssel vorschreibt.

Bereits vor 2015 waren alle Bemühungen der EU, Flüchtlingspolitik und Asylverfahren zu vereinheitlichen, gescheitert. Vor allem die Länder an den Außengrenzen hatten jahrelang – vergeblich – gefordert, die bei ihnen Ankommenden europaweit zu verteilen. In jüngerer Zeit bringt vor allem Deutschland das Bemühen um eine einheitliche Verteilung über die gesamte Europäische Union zum Ausdruck. Eine europaweite Lösung ist 2016 nicht in Sicht; was bleibt, ist außer sich schließenden Grenzen innerhalb des Schengen-Raums das gemeinsame Bemühen, die illegale Migration über das Mittelmeer zu unterbinden. Grenzschutzagenturen wie Frontex und Eurosur sollen Flüchtlinge schon auf hoher See, auf dem Mittelmeer und dem Atlantik, sowie an den Ostgrenzen abwehren.

Viele Flüchtlinge lassen sich davon nicht abschrecken. Seit 1990 sind mehr als 25.000 Menschen bei dem Versuch, über das Mittelmeer in die EU zu gelangen, ums Leben gekommen; bei stark steigender Tendenz: Allein in den ersten fünf Monaten 2016 starben nach Angaben der Internationalen Organisation für Migration (IOM) 2.500 Menschen.

All das kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass der größte Teil der weltweiten Fluchtbewegungen an Europa vorbeigeht. 2015 waren nach Schätzungen des UN-Flüchtlingshilfswerks (UNHCR) mehr als 60 Millionen Menschen auf der Flucht, mehr als die Hälfte unter 18 Jahren – so viele, wie seit dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr. Verantwortlich sind die Krisenherde und Bürgerkriege in Afghanistan, Syrien, Somalia, dem Sudan, dem Kongo, Myanmar und dem Irak. Die meisten, etwa 38 Millionen, sind Binnenflüchtlinge, die vor kriegerischen Konflikten in einen anderen Teil ihres Landes geflohen sind. Allein in Ländern wie Syrien, in Kolumbien, im Kongo und im Sudan geht ihre Zahl in die Millionen. Doch nur die rund 21 Millionen Menschen, die im Ausland Zuflucht gefunden haben, gelten im Sinne des Völkerrechts als Flüchtlinge. Die Türkei, Pakistan, Libanon, der Iran, Äthiopien und Jordanien nahmen 2014 die meisten Menschen auf. Neun von zehn Flüchtlingen leben in Entwicklungsländern. ■

## Material



### Als mein Vater ein Busch wurde

In dem Buch macht eine Ich-Erzählerin die Erfahrung, an einen neuen Ort zu kommen; ein Krieg hat sie gezwungen, ihre Heimat sowie ihre vertraute Großmutter zu verlassen und ihre nahezu fremde Mutter in einem anderen Land zu suchen. Dort begegnet man ihr mit Misstrauen und Feindseligkeit – oder auch mit mühsam aufgesetzter

Freundlichkeit, was nicht viel besser ist. Angesiedelt in einem fiktiven, gleichsam zeit- und ortlosen Raum, gelingt es der Verfasserin, mithilfe der entlarvenden Naivität des Mädchens sowie einer schonungslosen Konkretheit der Illustrationen das Grauen gleichsam komisch und dadurch für Kinder zugänglich zu machen. Al-

lerdings löst so manche Schilderung dabei ein Lachen aus, das einem bald im Hals stecken bleibt. Ab 10 Jahren.

Joke van Leeuwen: ‚Als mein Vater ein Busch wurde und ich meinen Namen verlor‘, *Oetinger Taschenbuch*, Hamburg 2015, 128 Seiten

### Akim rennt

Das Buch gibt den Nachrichten von Menschen auf der Flucht vor Gewalt ein Gesicht. Eine Bildergeschichte erzählt, wie Akims Welt aus den Fugen gerät, als der Krieg über sein Dorf hereinbricht. Die BewohnerInnen fliehen aus ihren zerstörten Häusern, der kleine Junge wird von seiner Familie getrennt und gerät in Gefangenschaft. Ir-

gendwann kann Akim fliehen; er rennt und rennt in ein Gebirge, wo er auf weitere Flüchtlinge stößt. Gemeinsam gelingt es ihnen, den Grenzfluss zu überqueren und ein Flüchtlingslager zu erreichen. Die Schwarz-Weiß-Zeichnungen fassen das Grauen in Bilder, ohne dass der Inhalt des Buches emotional überwältigt. Dazu passt ein

versöhnliches Ende der Geschichte. Die Berliner Matthias-Film GmbH hat ein gleichnamiges Bilderbuchkino geschaffen. Ab 6 Jahren.

Claude K. Dubois: ‚Akim rennt‘, *Moritz Verlag*, 4. Auflage Frankfurt am Main 2015, 96 Seiten  
Bestellung des Bilderbuchkinos unter:  
[www.matthias-film.de/filme/akim-rennt/](http://www.matthias-film.de/filme/akim-rennt/)

### einfach Politik: Flucht und Asyl

Manche meinen, Asyl sei ein Privileg und die Deutschen könnten doch nicht alle Flüchtlinge der Welt aufnehmen. Das ignoriert, dass der Anspruch auf Zuflucht vor politischer Verfolgung in Deutschland Verfassungsrang hat, in Europa eine Grundrechtecharta und die Europäische Menschenrechtskonvention gelten und die Genfer

Flüchtlingskonvention in 147 Staaten gültig ist. Ein Heft der Bundeszentrale für politische Bildung gibt in einfacher Sprache Antworten auf Fragen wie die, wer als Geflüchteter gilt, und was geschieht, wenn Flüchtlinge nach Deutschland kommen. Veröffentlicht wurde es im Frühsommer 2016; eine Website er-

gänzt das Heft. Grundsätzlich gilt zum Thema Flucht und Asyl: Es ist viel in Bewegung – die Suche nach aktuellen Materialien lohnt immer.

D. Meyer, B. Lindmeier, S. Dreyer, M. Lücke: ‚einfach Politik: Flucht und Asyl. Heft in einfacher Sprache‘, *Bundeszentrale für politische Bildung*, Bonn 2016, 36 Seiten

# Globales Lernen

Kein Zweifel: Die Welt ist global. Schon der morgendliche Blick auf den Frühstückstisch macht das sichtbar; Käse aus Frankreich, Orangensaft aus Costa Rica, Äpfel aus Neuseeland, Erdnussbutter aus England, Tee aus China und Kaffee aus Äthiopien liegen dort nebeneinander. Auch Menschen bewegen sich temporeich rund um den Erdball: Führte der letzte Urlaub nach Thailand, wird der nächste nach Kanada geplant. Und dass Informationen zu jeder Zeit an jedem Ort der Welt in Schrift, Bild und Ton via Internet in Bruchteilen von Sekunden empfangen und versendet werden können, erscheint längst als eine Selbstverständlichkeit. Diese Entwicklung mit ihren vielen Widersprüchen stellt die Menschheit vor neue ökonomische, ökologische, logistische und moralische Herausforderungen.

Denn die globalisierte Welt ist nicht gerecht. Sie bedeutet offene Grenzen für einige und hohe Zäune für viele; unendliche Konsummöglichkeiten einerseits und ausbeuterische Arbeitsbedingungen andererseits; unbegrenztes Wirtschaftswachstum in einem Teil der Welt und Ressourcenknappheit und Klimawandel als Konsequenz für alle. Globales Lernen will diesen Herausforderungen, deren Komplexität sich oft nicht leicht erschließt, auch in der Grundschule begegnen. Viele Kompetenzen und Haltungen, die ein gerechtes und nachhaltiges Leben fördern, werden schon in frühen Jahren herausgebildet.

## Antwort auf Globalisierungsprozesse

Der Begriff Globales Lernen fasst Inhalte und Ansätze zusammen, die sich als pädagogische Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierungsprozesse verstehen. Diese ergeben kein starres Konzept, kein abgeschlossenes Lehrprogramm oder gar Curriculum für ein neues Unterrichtsfach. Vielmehr werden eine Vielzahl erprobter Lernfelder und Ansätze – etwa interkulturelles Lernen, das Wissen um ökonomische Zusammenhänge oder Themen der Menschenrechtserziehung – verbunden und in ihrer Wechselwirkung behandelt.

Globales Lernen betrachtet die Erde als Eine-Welt-Gesellschaft und wirkt mit einem offenen und facettenreichen pädagogischen Konzept auf einen Perspektivwechsel im Sinne nachhaltiger Entwicklung hin. Die Grundlagen dieses Konzepts sind soziale Gerechtigkeit und Gleichberechtigung; das Ziel die weltweite Durchsetzung politischer, sozialer und ökonomischer Men-

schenrechte. Globales Lernen fragt, was ein gerechter Lebensstil ist und wie eine Weltwirtschaft aussehen kann, in der alle Menschen den gleichen Zugang zu Ressourcen haben und ohne Krieg, Ausbeutung, Hunger, vermeidbare Krankheiten und Umweltzerstörung miteinander leben.

## Blick auf Benachteiligte

Die Familie und der Ort, an dem ein Kind das Licht der Welt erblickt, sind entscheidend für seine Überlebenschancen. Vier von fünf Kindern, die vor ihrem fünften Geburtstag sterben, wurden in Südasien oder dem südlichen Afrika geboren. Als extrem arm gilt seit Ende 2015, wer weniger als den Gegenwert von 1,90 US-Dollar pro Tag zum (Über-)Leben zur Verfügung hat. Nach Angaben der Weltbank ist das etwa jeder zehnte Mensch weltweit; die Vereinten Nationen gehen von jedem neunten aus; beide verzeichnen eine sinkende Tendenz. Globale Ungerechtigkeit und Ausbeutung werden an extremer Armut, Flucht oder der Sterblichkeitsrate von Kleinkindern besonders deutlich sichtbar.

Globales Lernen behandelt aber keineswegs nur Not, Elend und Ungerechtigkeiten der Menschheit. Vielmehr stehen zwei Wechselwirkungen im Zentrum – die zwischen lokaler und globaler Ebene sowie jene zwischen Norden und Süden. Lebenssituationen und Perspektiven von Menschen in sehr unterschiedlichen Ländern werden in den Blick genommen. So hat beispielsweise das Konsumverhalten von Menschen in wohlhabenden Regionen weitreichende Auswirkungen auf das Leben jener Menschen in armen Gesellschaften. Schließlich ist unser Konsum zu den Preisen, an die wir uns gewöhnt haben, häufig nur durch Produktionsverhältnisse tausende Kilometer entfernt möglich: Zahllose Produkte und Nahrungsmittel werden unter schlechten Arbeitsbedingungen oder zu Löhnen produziert, die den Arbeitenden kaum ihren Lebensunterhalt sichern können.

## Historische Wurzeln

Globales Lernen hat seine historischen Wurzeln in der antikolonialen Solidaritätsbewegung mit der sogenannten Dritten Welt. Es legt seinen Schwerpunkt in der Grundschule darauf, solidarisches und kooperatives Verhalten sowie einen offenen Umgang mit Unbekanntem einzuüben und im eigenen Alltag Bezüge zur globalen Welt herzustellen.

Inhaltliche Orientierung bieten unter anderem die so genannten Millenniumsziele der Vereinten Nationen; zu ihnen gehören die Bekämpfung von extremer Armut und Hunger, die Forderung nach Schulbildung für alle, Gleichstellung der Geschlechter, Senkung der Kindersterblichkeit und der Aufbau einer ökologischen Wirtschaft. Seit Ende 2015 wurden sie durch die so genannten Nachhaltigkeitsziele (SDGs) abgelöst; diese sind differenzierter und gelten, anders als die Millenniumsziele, für alle, also auch für die „entwickelteren“ Gesellschaften. Inhaltlich gehen sie in eine ähnliche Richtung.

Wichtig ist aber auch: Globalisierung ist keineswegs nur negativ zu bewerten. Sie steht auch für eine spannende Zeit des technischen, wissenschaftlichen und sozialen Umbruchs und bringt wertvolle Effekte mit sich, die Möglichkeit des weltweiten Zugangs zu Wissen, Kultur und Ideen beispielsweise. Ob Entwicklungen zum Nutzen oder zum Schaden von Menschen stattfinden, hängt vor allem davon ab, wer diesen Umbruch in welchem Interesse gestaltet. Zu Umweltverschmutzung tragen die Fabriken in China genau so massiv bei wie Autos in den USA und Europa. Und menschenunwürdige Arbeitsbedingungen von Wanderarbeitern in arabischen Ländern sind nicht nur durch Europa, sondern auch durch die Arbeitgeber vor Ort zu verantworten.

Deswegen ergibt auch die pauschale Aufteilung in gute und böse Gesellschaften keinen Sinn. Stattdessen geht es darum, frei von Klischees in allen Zusammenhängen Machtgefälle und Diskriminierung auf individueller, struktureller und gesellschaftlicher Ebene zu erkennen, die eigene Rolle kritisch zu reflektieren und Lebensbedingungen sozial gerecht zu gestalten.

### **Global denken, lokal handeln**

Das Globale Lernen fragt: Woher kommen unsere Lebensmittel? Wie wird unsere Kleidung von wem und zu welchen Bedingungen hergestellt? Globales Lernen greift dabei nicht nur die zunehmende Vernetzung von Wirtschafts- und Ressourcenströmen, Lebensräumen, Kulturen und Wissen über nationale und kontinentale Grenzen hinweg auf. Es nimmt auch Einflussmöglichkeiten der Individuen und zivilgesellschaftlichen Organisationen in den Fokus: etwa als kritische Konsumenten, die sich für fair produzierte und gehandelte Produkte entscheiden. Dies gilt auch für andere komplexe The-

men: den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, die Umstellung auf regenerative Energien, die Implementierung gerechter globaler Märkte, Teilhabe an Bildung für alle und den Respekt vor Menschenrechten.

### **One World im Klassenzimmer**

Ungerechte Machtstrukturen verändern sich nur, wenn viele Leute an vielen Orten zugleich beginnen, ihr Tun auf seine Auswirkungen zu überprüfen und Möglichkeiten solidarischen Handelns und gewaltfreier Konfliktlösung zu entwickeln. Da Gerechtigkeit nicht vom Himmel fällt, ist es wichtig, für die Beteiligung an der Entwicklung einer zukunftsfähigen Weltgesellschaft zu werben. Unzählige Impulse engagierter Menschen und zivilgesellschaftlicher Organisationen sind nötig, bis die politische Kultur effektiv im Sinne einer gerechten Weltgesellschaft handelt.

Globales Lernen will in der pädagogischen Arbeit auf eine solche Kultur hinwirken. Wie dies praktisch geschehen kann, wissen ExpertInnen in Einrichtungen außerhalb der Schulen sehr gut. Zu den Kooperationspartnern des Courage-Netzwerks gehören viele Organisationen und Institutionen, die auf globale Zusammenhänge spezialisiert sind. Ihre MitarbeiterInnen kommen gern mit bewährten entwicklungspolitischen Projekten in die Klassen. Außerdem beraten sie fachkundig bei der Konzeption und Umsetzung eigener Aktionen und haben spannende Angebote für Projekttag und -wochen.

Bei allem Enthusiasmus für aktive Workshops gilt es dabei, die gefährlichen Tücken gut gemeinter pädagogischer Ansätze zu erkennen. Es droht die Gefahr, dass sie am Ende die stereotypen Zuschreibungen vom musikalischen Afrikaner, dem gastfreundlichen Türken oder der sanftmütigen japanischen Frau ungewollt verstärken, statt diese abzubauen. Der Trommelkurs mit afrikanischen Klängen oder der arabische Kochkurs können genau diesen Effekt haben.

### **Hände weg von Schreckensszenarien!**

Dasselbe gilt für den Einsatz von Medien. Beispielsweise mag die breite Öffentlichkeit schockierende Bilder im Fernsehen oder auf den Titelseiten der Zeitungen benötigen, um für den Augenblick aufgerüttelt zu werden. Ein solcher, emotional überwältigender Ansatz ist für die Schule allerdings kontraproduktiv. Darstellungen

von Kriegen, Gewalt und halb verhungerten Kindern überwältigen Heranwachsende und erzeugen bei ihnen ein Gefühl von Ohnmacht. Als Ergebnis resignieren sie womöglich eher („Ich kann ja eh nichts tun“) als einen Anstoß zu bekommen, sich für alternative Gesellschaftsmodelle zu engagieren.

Lebendige und erfolgreiche Projektansätze gehen von den Lebenswelten der SchülerInnen aus und knüpfen an deren Alltagserfahrungen an. Ausgehend von verschiedenen Produkten wie Schokolade, Tee, Jeans oder Sportschuhen können weltweite Produktions- und Konsumzusammenhänge durchleuchtet werden. Auch ökologische Fragen interessieren Kinder – und die globalen Zusammenhänge zwischen dem Rohstoffkonsum der Industrieländer und der weltweiten CO<sub>2</sub>-Emission erschließen sich leicht. Warum nicht gemeinsam den eigenen ökologischen Fußabdruck oder den ausge-

wählter Staaten im Unterricht erarbeiten? Was würde mit dem Klima geschehen, wenn in China prozentual genauso viele Menschen Auto fahren würden wie in den USA oder in Europa? Und: Äpfel aus der Region zu kaufen, senkt zwar den CO<sub>2</sub>-Ausstoß – aber nützt das etwas, wenn ich dreimal im Jahr in den Urlaub fliege?

Eigene Theateraufführungen oder Filmprojekte, Straßeninterviews, Radiosendungen oder Ausstellungen können sich diesen wie anderen Fragen widmen. Mit ihrer Hilfe kann auch eindrücklich über die oft mit Versklavung und Ausbeutung verbundenen Lebenswelten von Kindern informiert werden. Und auch ein gemeinsam mit Geflüchteten durchgeführter Workshop schafft viel intensivere Erfahrungen von Begegnung und Erkenntnis als jede noch so gut vorbereitete Unterrichtseinheit zu globalen Flüchtlingsströmen, ihren Ursachen und Hintergründen. ■

## Praxisbeispiel

### Engagement Global

Unter dem Titel „Bildung trifft Entwicklung“ schlägt das vom Bundesentwicklungsministerium getragene Programm Engagement Global Brücken vom Sachunterricht oder fächerübergreifenden Projekten zu globalen Themen. Seine besondere Stärke liegt darin, dass regionale Kontaktstellen nicht nur über geeignete Arbeitsmaterialien verfügen, sondern auch ReferentInnen an Grund- und Sekundarschulen vermitteln. Diese kennen das Themenfeld aus jahrelanger Praxis: als ehemalige Entwicklungshelfer oder ExpertInnen aus Partnerländern der Entwicklungszusammenarbeit.

Aus ihrem persönlichen Erfahrungsschatz können sie über die Herausforderungen einer gerechten Entwick-

lung berichten und auf Fragen der Teilnehmenden eingehen: Wie kann eine ausreichende Wasserversorgung in Regionen mit großer Trockenheit organisiert werden? Wie hängt der Konsum in reichen Ländern mit der Ausbeutung in armen Ländern zusammen? Außerdem sind Workshops zu einem breiten Spektrum aktueller Themen im Angebot: Armutsbekämpfung, Interkulturelles Lernen, Kinderarbeit, Kinder- und Menschenrechte, Demokratieförderung oder auch Ökotourismus. Immer geht es dabei letztlich um die Frage, welche Handlungsoptionen jeder und jede auch in der eigenen Schule, im Stadtteil oder der Gemeinde hat.

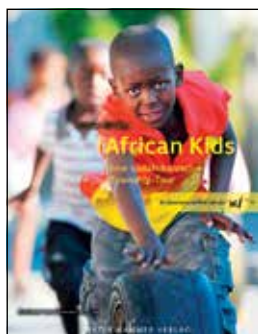
Entstanden ist das Angebot in Berlin;

inzwischen bieten es auch die Regionalstellen Nord, Süd, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg an. Die ReferentInnen werden von Engagement Global methodisch geschult und fortgebildet. Über die Webseite können leicht ReferentInnen zu bestimmten Themen in der eigenen Region gefunden werden.

Engagement Global ist eine gemeinnützige GmbH, die vom Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit gegründet wurde. Im Auftrag der Bundesregierung steuert und unterstützt sie entwicklungspolitische Maßnahmen wie Globales Lernen in Deutschland.

[www.bildung-trifft-entwicklung.de](http://www.bildung-trifft-entwicklung.de)

## Material



### Die Wut der kleinen Wolke

Ein bemerkenswertes Bilderbuch des marokkanischen Autors Habib Mazini: Nach dem Prinzip eines Wandkalenders wird in ihm geblättert. Die Protagonistin – eine kleine Wolke – nimmt die LeserInnen gleichsam aus der Vogelperspektive mit auf ihre Reise. In arabischer und deutscher Sprache wird erzählt, wie sie vom Wind in die

Wüste getrieben wird und dort das Elend abgemagerter Tiere und durstiger Menschen ansehen muss. Ganz Weltverbesserin, alarmiert sie ihre Regenwolkenchwestern: Endlich regnet es. Das Buch bietet Einblicke in die ungerechte Verteilung auf der Welt und fragt, wie Wasser in die Wüste kommt. Und es hat kein Happy End: Als die

kleine Wolke in die Wüste zurückkehrt, sieht sie Menschen auf der Flucht vor einem Krieg, deren einziger Trost ihr kleiner Schatten ist. Ab 5 Jahren.

Habib Mazini: ‚Die Wut der kleinen Wolke. Eine Geschichte aus der Wüste‘, mit Illustrationen von Alexis Logié, *Edition Orient*, Berlin 2015, 28 Seiten

### African Kids

Was bedeutet es, in einem südafrikanischen Township aufzuwachsen? In dem Buch des deutsch-niederländischen Autors Lutz van Dijk erzählt der zwölfjährige, mit dem HI-Virus infizierte Sive von seinem Alltag im Kinderhaus Hokisa (Homes for Kids in South Africa) und seinen Hoffnungen auf ein selbstbestimmtes Leben. Er

führt die LeserInnen zwischen Hütten aus Holz, Pappe und Blech herum und erzählt von seinen FreundInnen und deren schwierigen Lebensverhältnissen. Dennoch vermittelt der Junge in kindgemäßer Sprache, dass es auch unter diesen Umständen möglich ist, ein fast normales Leben zu führen. Und er zeigt, wie die Bewohner des

Townships die Gestaltung ihrer Umgebung in die Hand nehmen und für Trinkwasser, Kindergärten, Schulen und ein Krankenhaus sorgen. Mit einem Nachwort von Desmond Tutu.

Lutz van Dijk (Hrsg.): ‚African Kids. Eine südafrikanische Township-Tour‘, *Peter Hammer Verlag*, Wuppertal 2012, 106 Seiten

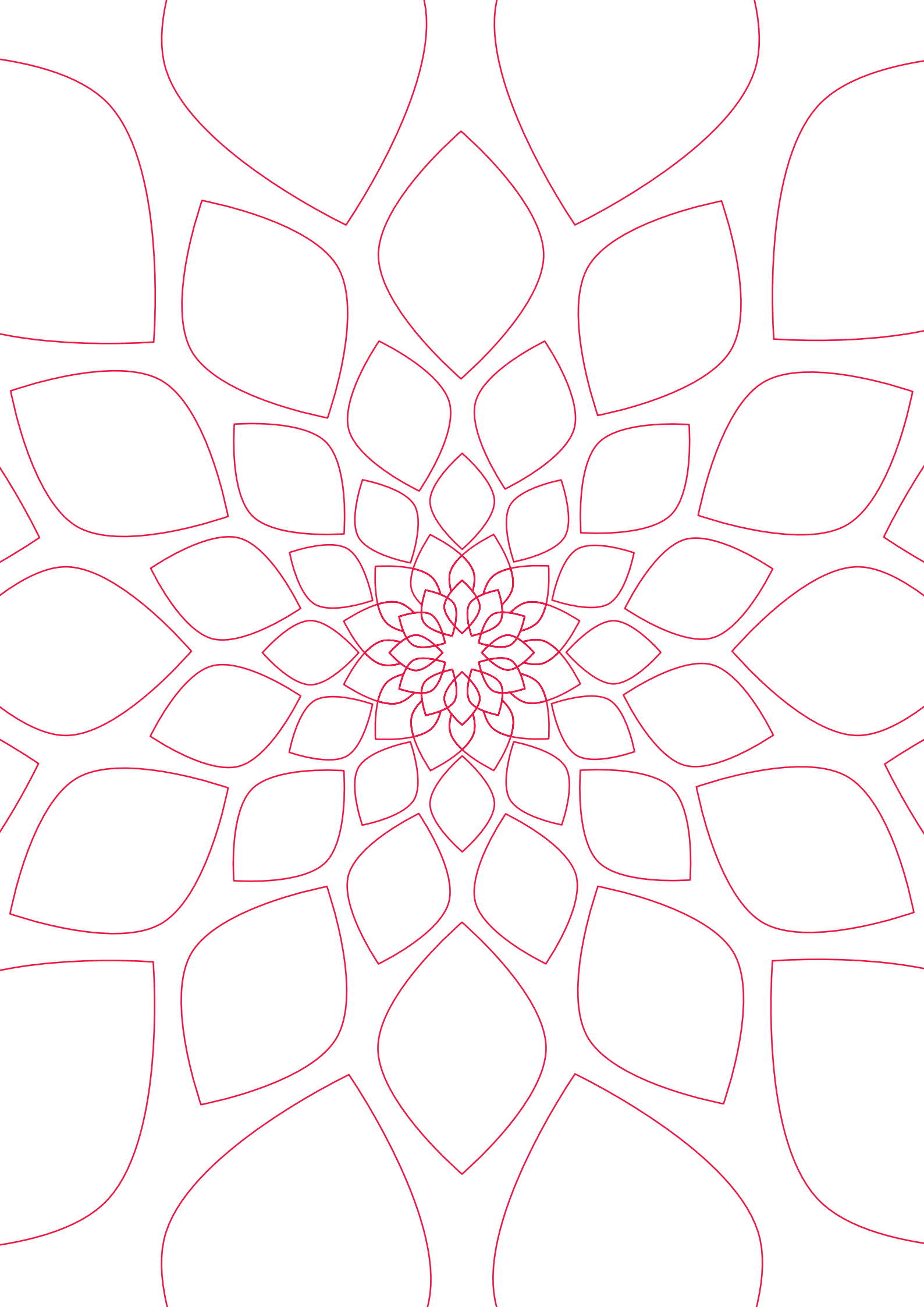
### Die große Globalisierung für kleine Leute

Die Handreichung zum Globalen Lernen mit GrundschülerInnen stellt zahlreiche Methoden und Bildungskonzepte des Globalen Lernens vor. Sie alle orientieren sich an den Lebenswelten von Kindern und fördern Vielfalt, Toleranz und Solidarität. Empfohlen wird dabei auch die Kooperation von Schulen mit außerschulischen AkteurInnen.

Einige der Autorinnen und Autoren schreiben aus der außerschulischen, andere aus der schulischen Perspektive, dritte nähern sich wiederum dem Globalen Lernen mit Kindern aus einer allgemeingültigen konzeptionellen Sicht an. Mitherausgeber sind das Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung sowie

das Bremer Projekt Eine Welt in der Schule.

Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. (Hrsg.), ‚Die große Globalisierung für kleine Leute. Globales Lernen mit Grundschulkindern‘, Hannover 2014, 60 Seiten





# Nachhaltige Verankerung

Bei der Titelverleihung sind alle topmotiviert. Die Schule ist jetzt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*; das Selbstverständnis klingelt in den Ohren; eine Welt mit weniger Diskriminierung ist fest im Blick. Nun muss das, was man sich vorgenommen hat, nur noch Praxis werden – am besten über Jahre und Jahrzehnte. Also auch, wenn die SchülerInnen der Initiativgruppe im Beruf und die engagierten PädagogInnen der ersten Stunde längst in Pension sind.

Wenn man ein paar Punkte beachtet, klappt das auch. Ganz wichtig ist: Das Projekt gehört weder in die Hände von Einzelnen noch in irgendwelche unstrukturierten Treffen außerhalb des Schulalltags. Wer es verankern will, schreibt das Logo auf den Briefkopf, bespielt einen festen Platz auf der Website der Schule – und hat dort auch etwas zu erzählen. Regelmäßige Aktionen zu Gedenktagen helfen bei der Verstetigung ebenso wie die Mitarbeit im Netzwerk, der regelmäßige Kontakt zu den Koordinationsstellen und den Paten. Auch Ressourcen wie Räume, Stunden und Unterstützung durch den Förderverein sind wichtig.

Und: das ständige Werben um Aktive. Wenn die Älteren die Jüngeren regelmäßig in Idee und Praxis von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* einführen, ist viel gewonnen. Und warum das Projekt nicht immer am Tag der offenen Tür präsentieren? Hinter all dem steht die unbequeme Wahrheit: Sinn ergibt all das Ringen um eine diskriminierungsfreie(re) Schule nur, wenn es nachhaltig ist. Wie es das wird, erfahrt ihr im folgenden Kapitel.

Wie Nachhaltigkeit gelingt 226

Kontrolle? Vertrauen ist besser! 227

Tipps zur Nachhaltigkeit im Schnelldurchlauf 234

Anhang

Aufnahmeantrag  
Autorinnen und Autoren

# Wie Nachhaltigkeit gelingt

Bei der Titelverleihung hat das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* natürlich großen Rückhalt. Alle sind voller Tatendrang und wollen sich engagieren. Das muss aber nicht so bleiben: So kann es passieren, dass eine hoch motivierte Aktivengruppe ihre Schulzeit beendet, ohne dass es vergleichbare Nachfolger gibt. Oder ein engagierter Kollege wechselt die Schule, ohne dass sich sofort jemand findet, der seine Arbeit fortführt. Ist das nun das Ende des Projekts?

So weit sollte es auf keinen Fall kommen. *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist keine Eintagsfliege, keine einmalige Show mit großem Bahnhof, neugieriger Presse und warmen Worten. Lernziel Gleichwertigkeit – das ist es, was wir uns als Leitphilosophie für die Schulen wünschen. Das bedeutet nicht weniger, als dass das gesamte Handeln der schulischen Akteure – Leitung, LehrerInnen, SchülerInnen sowie Verwaltung – dazu beitragen soll, eine solche Leitkultur mit Hilfe eines Bündels geeigneter Maßnahmen in Handeln umzusetzen und dauerhaft zu verankern.

Im Folgenden beschreiben wir, wie es gelingen kann, die Freude an der Projektarbeit auf Dauer abzusichern und so einen Klimawechsel an der Schule zu erreichen. Uns ist bewusst, dass eine nachhaltige Verankerung des Courage-Selbstverständnisses weder automatisch noch kurzfristig passiert. Viele einzelne Schritte auf unterschiedlichen Ebenen und über unterschiedlich lange Zeiträume sind für das Gelingen nötig. Und: Viele Akteure spielen eine Rolle, innerhalb der Schule wie außerhalb, in Projekten oder in der Kommune.

## Individuelle Schulprofile

Es gibt kein Patentrezept zur Sicherung von Nachhaltigkeit. Jede Schule hat ein einzigartiges Schulprofil. Dieses ist von Faktoren geprägt wie ihrem Einzugsbereich, Sozialstruktur der Schülerschaft, Alters- und Geschlechterverteilung unter den PädagogInnen, finanziellen Rahmenbedingungen und dem pädagogischen Konzept. Das Schulprofil hängt auch von Vorhandensein oder Fehlen ethnischer, religiöser oder weltanschaulicher Diversität innerhalb der Schülerschaft und unter den PädagogInnen ab. Deswegen benötigt jede Courage-Schule andere Impulse und unterschiedliche Zeiträume, um auf allen Ebenen jene Veränderungen einzuleiten, die es braucht, um eine nachhaltige Verankerung des Courage-Ansatzes sicherzustellen.

Ungeduld und mangelndes Vertrauen in die Akteure sind in jedem Fall fehl am Platz. Zahlreiche Erfahrungen, die bundesweit gesammelt wurden, lehren: Komplexe Schulentwicklungsprozesse nach Belieben beschleunigen und gewaltsam abkürzen zu wollen, bewährt sich nicht. So mancher Vorschlag – zum Beispiel jener, die Fortschritte in der Schulentwicklung anhand eines Katalogs von standardisierten Kriterien regelmäßig zu überprüfen, zu erfassen und zu bewerten – zielt aus vielen Gründen ins Leere. Bereits der erste Schritt, der dafür erforderlich wäre, nämlich die Quantifizierung aller Maßnahmen, würde auch das Konzept von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* in ein starres, formales Korsett zwängen.

## Quantität ist nicht Qualität

Und: Ob im Halbjahr zwei oder fünf Projekte zu Rassismus, religiöse Vielfalt oder Homophobie stattfinden, sagt weder etwas über die politisch-philosophische Perspektive noch über die didaktisch-methodische Qualität der Umsetzung aus. Fest steht lediglich, dass Vorgaben abgehakt wurden; mehr nicht. Nicht zuletzt stellt sich die praktische Frage, welche „Kontrollreue“ Quantität und Qualität der umgesetzten Maßnahmen mit welcher Qualifikation und in welcher Form erfassen und überprüfen sollten.

Dazu kommt noch: Bereits jetzt – 2016 – müssten analog zu der Zahl der Netzwerk-Schulen jährlich mehr als zweitausend Schulbesuche organisiert, ebenso viele Dokumentationen erstellt und nach geeigneten wissenschaftlich-fachlichen Kriterien ausgewertet werden; bei stark steigender Tendenz. Ein solches Szenario wäre nur mit immensen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen und ungeheurem organisatorischem Aufwand umsetzbar. Der Nutzen bliebe fragwürdig. Denn: Angenommen, derart umfangreiche Erhebungen zur Qualität der Courage-Arbeit würden trotz der genannten Einwände gemacht und nach seriösen Kriterien ausgewertet. Am Ende stellte sich dann die Frage: Was machen wir mit all den tabellarischen Ergebnissen? Weil ein solches Organisationsmonster allen Grundsätzen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* widerspricht, sieht das Konzept derartige Kontrollteams und Kontrollprozesse nicht vor. Wir sind überzeugt, dass diese zu einer unproduktiven Bürokratisierung der Menschenrechtsarbeit führen und jene letztlich zu bloßem Verwaltungshandeln zu degradieren drohen. ■

# Kontrolle? Vertrauen ist besser!

Immer wieder wird auch vorgeschlagen, es solle die Möglichkeit geben, den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* wieder abzuerkennen, wenn eine Schule nicht so aktiv ist wie es sich gehört. Warum eine Titelaberkennung keinen Sinn ergibt, haben wir in Kapitel 2 bereits beschrieben. Einzig in dem, bis zum Redaktionsschluss nicht aufgetretenen, hypothetischen Fall, dass eine Courage-Schule trotz aller Unterstützung durch die Koordinationsstellen bewusst und nachhaltig gegen Punkt Zwei des Selbstverständnisses verstieße, wäre es für die Bundeskoordination denkbar, den Titel infrage zu stellen. Punkt Zwei? Der lautet: „Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, wende ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesen Problemen gemeinsam Wege finden, uns zukünftig zu achten.“ Das ignorante Wegschauen soll zugunsten einer Schulkultur des Hinsehens und der Verantwortungsübernahme zurückgedrängt werden.

Dies gelingt sicher nicht an jedem Tag und auch nicht in jedem Konfliktfall. Keine Courage-Schule ist völlig frei von Diskriminierung oder Gewalt. Folgerichtig ist der Titel kein TÜV-Siegel und keine Garantie für Diskriminierungsfreiheit. Sondern eine Selbstverpflichtung; nicht mehr und nicht weniger. Die überwiegende Anzahl der Schulmitglieder hat sich per Unterschrift verpflichtet, bei derartigen Vorkommnissen nicht wegzuschauen, sondern sich um gewaltfreie Konfliktlösungen zu bemühen.

## Freiwilligkeit zählt

Niemand kennt all die Situationen, in denen dies tagtäglich an Hunderten Courage-Schulen in Deutschland im Sinne des Courage-Leitgedankens gelingt. Ebenso vermag niemand objektiv festzustellen, an wie vielen Courage-Schulen dies nicht geschieht. Mit dieser Unschärfe muss sich das Netzwerk abfinden. Das Courage-Konzept will eine Kultur des Vertrauens an Schulen stärken. Da ist es nur logisch, dass es auch selbst Vertrauen in die Akteure setzt.

Ansonsten gilt: Alle Schulen und Mitwirkende schließen sich dem Netzwerk freiwillig an. Diese Freiwilligkeit ist Voraussetzung für das Engagement von SchülerInnen und PädagogInnen und ein Garant für die gelingende Umsetzung der Courage-Ziele. Zum Selbstverständnis

von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* passt kein staatlich verordnetes gesellschaftliches Engagement. Deshalb macht es keinen Sinn, ein verbindliches Curriculum für alle zu entwickeln oder gar zu benoten.

## Titelverleihung! Was dann?

Bei der feierlichen Titelverleihung durch die Bundeskoordination gehen alle Gäste in ihren Ansprachen ausführlich auf die Inhalte und das Selbstverständnis des Netzwerks ein. Den meisten Schulmitgliedern ist sogar der Wortlaut des Selbstverständnisses präsent; haben doch mindestens 70 Prozent erst vor wenigen Wochen den drei Punkten zugestimmt. Damit dieser Elan beibehalten wird, bedarf es konkreter Schritte. Wer auch immer mit seiner Initiative das Projekt ins Rollen gebracht hat – einzelne SchülerInnen, der SchülerInnenrat, ElternvertreterInnen oder eine oder mehrere Lehrkräfte: Spätestens nach der Titelverleihung sind alle gefragt, sich Gedanken zu machen, wie die Arbeit kontinuierlich weiterentwickelt werden kann.

Erste Schritte zu einer nachhaltigen Verankerung setzen deshalb auf Teamarbeit, um möglichst zeitnah weitere MitstreiterInnen zu gewinnen und die Verantwortung auf viele Schultern zu verteilen. Damit das Projekt dauerhaft mit Leben gefüllt werden kann, braucht es an der Schule kontinuierliche und verlässliche Ansprechpartner. Sonst kann sich auch die Kommunikation nach außen, also zwischen Schule und zuständiger Regional- oder Landeskoordination, nicht konstruktiv entwickeln. Dann aber werden die Aktiven in der Schule nach kurzer Zeit vom Informationsfluss im Netzwerk abgekoppelt. Es mangelt ihnen an Erfahrungsaustausch; isoliert werden sie auf den engen Horizont der eigenen Gruppe zurückgeworfen. Damit dies nicht geschieht, bildet sich üblicherweise aus der Initiativgruppe, die den Diskussions- und Organisationsprozess bis zur Titelübernahme gestaltete, eine dauerhafte Aktivengruppe heraus. Grundsätzlich sind in dieser sowohl SchülerInnen als auch PädagogInnen willkommen. Das gilt insbesondere bei größeren Projekten und an Grundschulen.

## Vielfältige Aktivengruppe

In der Praxis ist die Zusammensetzung der Aktivengruppen ganz unterschiedlich; und häufig ändert sie sich von Schuljahr zu Schuljahr. Mal besteht sie aus

drei Schülern und vier LehrerInnen, mal aus fünfzehn SchülerInnen und lediglich einer Vertrauenslehrerin. Grundsätzlich gilt: Jede Konstellation kann ihre ganz eigenen Stärken entwickeln und die passende für die eigene Schule sein. Vorgaben zu Größe und Zusammensetzung der Aktivengruppe gibt es deshalb nicht. Als besonders effizient haben sich gemeinsame Runden von SchülerInnen und PädagogInnen erwiesen. Auch eine enge Zusammenarbeit der Aktivengruppe mit der SchülerInnenvertretung ist hilfreich; weitere Lehrkräfte und Eltern sind als punktuelle UnterstützerInnen konkreter Vorhaben sicher gern gesehen.

In einem ersten Treffen berät die Aktivengruppe, wie regelmäßiges Engagement gewährleistet werden kann und wer welche Aufgaben übernimmt. Vielleicht gibt es bei dieser Gelegenheit bereits Ideen, wie die ersten Projekte aussehen sollen. In jedem Fall gilt: Die Aktivengruppe koordiniert und kommuniziert von nun an alle Aktivitäten des Projekts innerhalb der Schule, mit den Koordinationsstellen und mit den außerschulischen Partnern. Regelmäßige Treffen ermöglichen eine kontinuierliche Arbeit; so werden die Mitglieder der AG schnell zu einem Team.

An manchen Courage-Schulen steht der Aktivengruppe ein eigener, mit Computer und Internet ausgestatteter Raum zur Verfügung, in dem die regelmäßigen Treffen stattfinden können. Viel schwieriger als einen Raum findet man allerdings häufig einen Zeitpunkt, zu dem keiner der Aktiven Unterricht hat und sich alle treffen können. An manchen Schulen ist die Aktivengruppe deswegen als Arbeitsgruppe verbindlich in die AG-Phasen eingebaut und verfügt dadurch über einen sicheren Zeitrahmen. Die Federführung der AG kann in jedem Schuljahr einer anderen Klasse übertragen werden.

Selbst das beste Projekt verliert an Aufmerksamkeit, wenn sich niemand verantwortlich fühlt; schlimmstenfalls gerät es in Vergessenheit. Wenn über Verantwortlichkeit für die Teilnahme im Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* geredet wird, kann es nicht darum gehen, diese an eine Lehrerin oder einen Lehrer abzugeben, damit sie oder er von nun an alles weitere regelt. Niemandem ist damit geholfen, wenn die Idee gleichsam als „persönliches Projekt von Kollegin Schulze“ dieser zugeschoben wird. Das Courage-Netzwerk wächst nicht durch Einzelkämpfer. Als sinnvoll erwiesen hat sich allerdings die Übernahme der

Verantwortung durch ein Team von LehrerInnen, die meist länger an der Schule bleiben als die SchülerInnen.

Zudem gilt: Die Nachhaltigkeit kann vor allem dann wirksam abgesichert werden, wenn die PädagogInnen Abordnungsstunden für die Netzwerkarbeit bekommen. Auch diese Unterstützung darf aber am Ende nicht zur Normierung ihrer Arbeit und der Standardisierung ihrer Aktivitäten führen. Menschenrechts- und Demokratieerziehung entziehen sich verwaltungstechnischer Standardisierung. Deshalb wäre eine Aufnahme der Courage-Aktivitäten in die dienstliche Beurteilung oder in die Personalakte genau der falsche Weg.

Immer mehr Courage-Schulen weisen den aktiven KollegInnen entsprechende Abordnungsstunden aus ihrem frei verfügbaren Stundenpool zu. Am Ende profitiert die ganze Schule davon. Solch pragmatische Praxis sollte künftig bundesweit mehr Schule machen.

## **Kooperieren und motivieren**

Der Schulalltag wird wesentlich bestimmt durch den Jahreskalender, der nicht nur die Ferienzeiten regelt, sondern auch viele andere verbindliche Vorgaben macht: etwa bestimmte Zeithorizonte für Klassenfahrten, Exkursionen, Schul- und Sportfeste oder Termine für die Zeugniskonferenzen, aber auch für klassen- und jahrgangsübergreifende Musik- und Theaterprojekte. Zwar sind Grundschulen in ihrer Zeitplanung in der Regel flexibler als weiterführende Schulen. Dennoch bleibt auch hier oft kaum Zeit, um noch weitere Aktionen außerhalb des Unterrichts durchzuführen. Erst recht geraten ambitionierte Aktionspläne aus dem letzten Halbjahr schnell ins Vergessen, wenn der kurzfristig angesetzte Umbau der Sporthalle zeitintensive Änderungen der Stundentafel erfordert.

Erst wenn es gelingt, Aktionen im Courage-Kontext fest in den Jahreskalender einzubinden, werden sie von allen rechtzeitig wahrgenommen. Das erhöht die Chancen, sie umzusetzen. In Kapitel 5 haben wir die regelmäßigen Vernetzungsmöglichkeiten wie die Aktiventreffen oder die Regional- und Landestreffen beschrieben, auf denen es immer öfter auch Angebote gibt, die sich direkt an Grundschulen richten. Viele Courage-Schulen nehmen diese Termine in ihre Jahresplanungen auf, koordinieren sie mit den schulinternen Aktionen und kooperieren darüber hinaus mit anderen Schulen der Region.



© picture alliance

Der Methodenvielfalt sind an Schulen keine Grenzen gesetzt

## Jährliche Termine nutzen

Kapitel 5 gibt auch Tipps, wie weitere wiederkehrende Veranstaltungsformate mit inhaltlichen Schwerpunkten organisiert werden können. Jährliche Gedenktage wie der 27. Januar (Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus), der 23. Mai (Tag der Demokratie, Verkündung des Grundgesetzes) oder der 9. November (Reichspogromnacht, Öffnung der Mauer) eignen sich besonders gut, um in einen Aktionskalender aufgenommen zu werden. Vorhandene Schwerpunkte der Schule, zum Beispiel in der Bildenden Kunst, der Musik, der Literatur oder dem Sport können auch im Kontext dieser Tage mit den Inhalten des Courage-Netzwerks verbunden werden: Wie wäre es zum Beispiel mit einem Sportwettbewerb zugunsten einer Partnerschule in einem Land im Globalen Süden? Oder auch mit einer Schreibwerkstatt zum Thema „Rassismus damals und heute“ oder einer Ausstellung zu Flucht und Gewalt? Mehr dazu findet sich in Kapitel 8; viele regionale und bundesweite Kooperationspartner haben zu den Themenfeldern auch spannende Angebote für Grundschulen in ihrem Portfolio.

Trotz manch ungünstiger Umstände oder unzulänglicher Arbeitsbedingungen, die an jeder Schule, wenn nicht in dem einen, dann in dem anderen Schuljahr auftreten können, helfen erprobte Maßnahmen, an die Selbstverpflichtung, die mit dem Titel einhergeht, zu erinnern und das Projektziel lebendig zu halten.

Ohne zusätzlichen organisatorischen Aufwand kann ein kurzer Bericht über den Stand der Aktivitäten im Kontext von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* beispielsweise als fester Tagesordnungspunkt auf den Schulkonferenzen stattfinden. Wenn gerade einmal nichts anliegt, wird der Punkt eben übergangen. Um das umzusetzen, bedarf es keiner Berichterstatte. Es genügt, wenn Fachbereiche oder einzelne PädagogInnen aus ihren Arbeitsfeldern berichten, welche Aktivitäten geplant sind oder stattfinden. In der Schulzeitung kann mindestens in demselben Rhythmus über den Stand berichtet, aber auch konkrete Projekte in Ausstellungen präsentiert oder mit Fotos, Texten, Videos und Berichten an Schulaushängen und auf der Homepage dokumentiert werden. Erstellt die Schule ein Jahrbuch, kann auch dort regelmäßig berichtet werden.

Zusätzlich fördert ein jährliches Treffen von LehrerInnen aller Klassenstufen und Fächer, die sich für das Themenfeld interessieren, als so genannte Fachkonferenz *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* den Gedankenaustausch im Kollegium und die Neuplanung von Aktivitäten. Insbesondere klassen- und unterrichtsübergreifende Projekte, die häufig einen partizipativen Ansatz vertreten, sind nur mit ausreichendem zeitlichen Vorlauf zu planen.

Diese Konferenz ist auch die geeignete Runde, um über Vorschläge zu schulinternen Qualifizierungsseminaren und Workshops für das Kollegium zu beraten, wie sie die Koordinierungsstellen vermitteln. In den meisten Bundesländern steht Schulen lediglich ein Studientag pro Schuljahr zur Verfügung; gleichzeitig drängen sehr viele Themen danach, im Rahmen einer ganztägigen Veranstaltung vom ganzen Kollegium behandelt zu werden. Wieder droht akuter Zeitmangel die Courage-Themen an den Rand zu drängen. In vielen Bundesländern bewilligen Schulverwaltungen allerdings ohne große Komplikationen einen zusätzlichen Studientag oder einen Teilstudientag, wenn sich das Kollegium zu aktuellen Herausforderungen der Demokratieerziehung und Menschenrechtsbildung fortbilden möchte.

### **Fester Tagesordnungspunkt**

Für eine Verankerung ist es zudem hilfreich, das Netzwerk zu Schuljahresbeginn auf die Tagesordnung der Schülerratssitzung oder des Schülerparlaments zu setzen. Die Aktivitäten im zurückliegenden Schuljahr können Revue passieren, Erfahrungen ausgewertet und Themen und Ideen für innovative Aktionen im neuen Schuljahr in die Planungen aufgenommen werden.

Um die aktiven Schülerinnen und Schüler kontinuierlich zu motivieren und ihr beeindruckendes Engagement wertzuschätzen, dazu gehört oft weniger als angenommen. So machen manche Courage-Schulen den Einsatz der SchülerInnen dadurch sichtbar, dass sie ihn auf den Zeugnissen als freiwillige Leistung positiv vermerken. Oder sie überreichen den Aktiven Teilnahmebescheinigungen und Zertifikate, wenn diese an schulinternen Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen oder in der Aktivengruppe mitwirken.

Solche Bescheinigungen vergeben auch die Regional- und Landeskoordinationen zum Abschluss ihrer Vernet-

zungstreffen. Und sollte dies noch nicht überall der Fall sein, dann ist es sinnvoll, darum zu bitten. Immerhin können diese Bescheinigungen so genannte Soft Skills wie zum Beispiel eine hohe Motivation oder Organisationskompetenz bescheinigen und so das Engagement seitens der Schülerinnen und Schüler würdigen.

### **Nachhaltigkeit hat viele Quellen**

Die Patinnen und Paten der Courage-Schulen kommen aus ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen; beispielsweise aus Politik, Kultur, Kunst, Sport. Kapitel 2 informiert ausführlich über ihre Rolle und darüber, was sie dazu beitragen können, den Projektansatz zu verstetigen. Dafür müssen sie aktiv angesprochen und konkrete Mitwirkungsmöglichkeiten an sie herangetragen werden.

Jede Patin und jeder Pate bringt ganz eigene berufliche und persönliche Kompetenzen mit. Der eine ist ein berühmter Autor, führt eine Lesung an der Schule durch und lenkt damit die Aufmerksamkeit der Medien erfolgreich auf die nächste Schulaktion: eine Solidaritätskampagne mit Flüchtlingskindern zum Beispiel. Und die andere, eine engagierte Politikerin, stellt sich für eine spannende Diskussion zur Verfügung und stärkt so die schulinterne Öffentlichkeit für die Arbeit der Aktivengruppe.

Viele Aktionen und Projekte, durch die das Schild am Schultor erst mit Leben gefüllt wird, erfordern nicht nur Zeit und Engagement, sondern auch Geld. In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Themen Finanzierung und Sponsoring aufgegriffen. Nicht alle, aber viele Courage-Koordinationsstellen verfügen über einen entsprechenden Etat und können Ausgaben übernehmen, die bei der Umsetzung von Courage-Projekten und Workshops entstehen, zum Beispiel Honorarkosten für externe ReferentInnen. Ein Anruf bei der Regional- oder Landeskoordination lohnt immer.

Im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Perspektive ist auch die Rolle des Fördervereins nicht zu unterschätzen. Zwar gibt es weder an jeder Courage-Schule einen solchen noch verfügen die bestehenden alle über die gleichen finanziellen Ressourcen. Aber dort, wo diese vorhanden sind, ist ein intensiver Austausch mit dem Förderverein sinnvoll: Kann nicht eine Summe X für die jährlichen Aktionen reserviert werden? Ist es zum



© Wolfgang Borris

Wenn SchülerInnen ihren Lernort Schule gern gestalten, ist das ein gutes Zeichen

Beispiel möglich, die Fahrtkosten der SchülerInnen zu den regelmäßig stattfindenden Regional- und Landestreffen des Netzwerks zu übernehmen? Schließlich kommen sie mit neuen Ideen und Plänen zur Festigung des Courage-Ansatzes zurück. Eine langfristige Klärung von finanziellen Fragen spart viel Zeit, die Aktive sonst in die Akquise von benötigten Geldmitteln investieren müssen. Und es gibt Planungssicherheit über das laufende Halbjahr hinaus.

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist in einer Reihe von Bundesländern in Landesprogramme für Demokratie und gegen Rechtsextremismus eingebunden. Diese Unterstützung ist unverzichtbar für die Stabilisierung der Landes- und Regional koordinierungen; und standortnahe Koordinierungsstellen können nur mit den notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen ausgestattet die langjährigen Schulentwicklungsprozesse kontinuierlich begleiten. Sie sind es, die einen langen Atem mitbringen und nachvollziehen können, warum eine Courage-Schule in einem Schuljahr vielleicht weder ein nennenswertes Projekt zustande bekam noch an Workshops oder dem Aktiventreffen

teilnahm. Und sie vermögen die passenden Angebote und Beratungen an die Schule heranzutragen, um sie erneut zu aktivieren. Der intensive Austausch mit den Koordinierungsstellen ist ein entscheidender Faktor bei der Absicherung der Nachhaltigkeit!

### **Sichtbare Verankerung**

Woran ist zu erkennen, ob es gelungen ist, die Leitidee von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* nachhaltig zu verankern? Wieder gibt es keine Standardantwort. Aber es gibt deutliche Merkmale. An vorderste Stelle gehört die Wahrnehmung der Schulmitglieder – zum Beispiel, wenn sie ihren Schulalltag als freundlich, motivierend, gewalt- und diskriminierungsfrei erleben und sich wohl fühlen. Oder wenn sie gern Verantwortung für die Gestaltung ihres Lebens- und Lernortes Schule übernehmen.

Wie weit sich nicht nur die erste Aktivengruppe, deren Mitglieder längst die Schule verlassen haben, mit dem Projektziel identifiziert hat, sondern auch die Nachfolgenerationen und das Kollegium – so dass schließlich



© Wolfgang Borris

Erfahrene SchülerInnen motivieren die Neuen

ein Klimawechsel eintreten kann –, wird an vielen Stellen sichtbar. Ein Zeichen ist, wenn Courage-Schulen ihren Titel und die Projektziele in ihr Schulprogramm aufnehmen. Dies ist keineswegs als verwaltungstechnischer Schritt abzutun: Damit wird die Philosophie in die Grundlagen des Schullebens eingebunden.

Das gleiche gilt für folgende Schritte: Das Logo von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* wird in den Briefkopf aufgenommen; ebenso in den Flyer zur Selbstdarstellung der Schule und das Design von Schul-T-Shirts. Auf der Schul-Homepage gibt es einen eigenen Bereich, der gemeinsam mit der Aktivengruppe gestaltet wird, über die eigenen Courage-Aktivitäten informiert und mit den Koordinierungsstellen verlinkt ist.

Ein sicheres Anzeichen ist auch die kontinuierliche Zusammenarbeit mit den außerschulischen Kooperationspartnern. Wenn der Theater-Workshop gegen Homophobie auch nächstes Schuljahr stattfindet und die Streitschlichterausbildung keine einmalige Aktion bleibt, sondern in jedem Jahr SchülerInnen teilnehmen, sind das viel versprechende Zeichen.

Viele Schulen gehören dem Netzwerk seit mehr als einem Jahrzehnt an und machen vor, wie eine nachhaltige Umsetzung der Courage-Idee gut gelingen kann; die erste Schule, die in Deutschland den Titel annahm, ist sogar bereits mehr als 20 Jahre im Netzwerk. In so großen Zeiträumen können viele Veränderungen stattfinden.

### **Next Generation**

Schulen sind Orte lebendiger Transformationen. Die Mitglieder der größten Gruppe, der Schülerinnen und Schüler, verlassen die Schule nach einigen Jahren; jährlich kommen neue dazu, die das Projekt nicht kennen. Das Kollegium unterliegt zwar langsameren Veränderungsprozessen – aber wenn die aktive Vertrauenslehrerin in Pension geht oder der kreative Musiklehrer versetzt wird, hat auch das Konsequenzen für die Courage-Aktivengruppe. Und: Auch wenn in einem Schuljahr ein spektakuläres, multimediales Projekt gegen Rechtsextremismus durchgeführt wurde, das große öffentliche Resonanz bekam, so kann sich die Aktivengruppe im nächsten Schuljahr bereits aufgelöst haben.





© Aris Papadopoulos

Schon bald werden aus ihnen PatInnen für die nächste Generation

Diese Veränderungen kommen allerdings nicht überraschend. Sie gehören zu Schule dazu; ihre Konsequenzen sollten also bereits beim Einstieg in das Netzwerk beachtet werden. Infolge müssen, um die Kontinuität zu wahren, in jedem Schuljahr neue Schüler von der Philosophie des Projektes überzeugt werden; den Stab an die nächste Generation zu übergeben, ist unerlässlich. Damit die Situation nicht eintritt, dass alle Aktiven mit ihrem Schulwechsel von der Bildfläche verschwinden, geben auch die Koordinierungsstellen zahlreiche Tipps, die helfen können, die Projektarbeit auf Dauer abzusichern.

### Dialog mit jüngeren SchülerInnen

Eine gute Idee ist es, MitschülerInnen – auch der unteren Grundschulklassen – gezielt anzusprechen, um sie zu begeistern und für die Mitarbeit zu gewinnen. Die meisten Kinder wollen ihre Schulumgebung mitgestalten; sie zögern aber häufig, Verantwortung für die Gestaltung des Schullebens zu übernehmen. Gebt ihnen zu verstehen, dass es kaum eine bessere Möglichkeit als die Aktivengruppe gibt, um sich an der Schule zu

engagieren und auf einen Schlag viele neue Leute kennenzulernen! So kann bereits der Tag der offenen Tür und auch der erste Elternabend dafür genutzt werden, um den (potenziell) neuen Eltern und SchülerInnen das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* vorzustellen. Info-Broschüren und grundschulgerechte Giveaways wie Luftballons und Buttons sorgen für Aufmerksamkeit und motivieren zum Mitmachen.

Auch wichtig ist, dass die Erfahrungen der ersten Generation mithilfe von Patenschaften zwischen den oberen und unteren Klassen begleitet werden. SchulabgängerInnen, die jahrgangsstufenübergreifende Projekte begleiten, können die Bereitschaft der Jüngeren, mit Lust auf Engagement in das Projekt einzusteigen, massiv fördern. So kann als ein gutes Beispiel in neuen Klassen an der Schule immer eine Unterrichtsstunde zu den Ideen und Zielen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* durchgeführt werden. Auch ein Workshop von SchülerInnen für SchülerInnen kann sehr motivierend wirken. Damit ist auch ein weiterer wichtiger Grundsatz im Netzwerk genannt: Peer Education wird groß geschrieben! ■

# Tipps zur Nachhaltigkeit im Schnelldurchlauf

## Anregungen für SchülerInnen:

- Den Tag der offenen Tür nutzen, um neuen Eltern und SchülerInnen das Projekt vorzustellen.
- In den neuen Klassen eine Unterrichtseinheit zu den Ideen und Zielen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* durchführen.
- Die geheime Abstimmung in neuen Klassen wiederholen.
- Patenschaften zwischen den oberen und unteren Klassen einrichten.
- Workshop „SchülerInnen für SchülerInnen“ anbieten. Peer Education!

## Anregungen für LehrerInnen:

- Übernahme der Verantwortung durch ein Team von LehrerInnen.
- In jedem Schuljahr mindestens eine Fachkonferenz SOR – SMC, Gedankenaustausch und Neuplanung von Aktivitäten.
- Über die Landeskoordinatoren schulinterne Seminare für Lehrkräfte anbieten.
- Angebote der Bundeskoordination ins Bewusstsein rücken.
- Handbücher bewerben, Anregungen zur eigenen Arbeit geben und Vorbereitungsstress abnehmen.

## Anregungen für die Schulorganisation:

- Auf der Schulkonferenz festen TOP einplanen.
- Projektgruppe einrichten und jedes Jahr aus den neuen Klassen mindestens einen Schüler oder eine Schülerin aufnehmen.
- Bestimmte Ereignisse an wiederkehrenden Terminen begehen: 27. Januar (Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus), 23. Mai (Tag der Demokratie, Verkündung des Grundgesetzes), 9. November (Reichspogromnacht, Öffnung der Mauer).
- Zertifikate für SchülerInnen, die sich kontinuierlich beteiligen, Projekte initiieren und umsetzen.
- Bescheinigungen für die Teilnahme an schulinternen Workshops und landesweiten Treffen oder Seminaren ausstellen.
- Auf dem Zeugnis die aktive Mitwirkung vermerken.
- Übernahme der Leitung und Verantwortung für die Weiterführung der Aktivitäten durch die Schülervertretung, dieser dafür besser ausgestaltetes Mitwirkungsrecht einräumen.
- Patinnen und Paten aktiv einbeziehen und konkrete Mitwirkungsmöglichkeiten an sie herantragen.
- Angebote der Regional-, Landes- und Bundeskoordination regelmäßig an alle Klassen weitergeben. ■



## Aufnahmeantrag

Zuständige Landeskoordination:

Name der Schule:

Schulart:

Straße:

PLZ:

Ort:

Die drei Punkte der Selbstverpflichtung einer Courage-Schule sind den Schulmitgliedern, Schüler\*innen, Pädagog\*innen und sonstigen Mitarbeitenden, bekannt. Mindestens 70 Prozent der Schulmitglieder haben diese Leitlinien akzeptiert und in geheimer Abstimmung für den Eintritt unserer Schule in das Courage-Netzwerk gestimmt.

Unsere Schule erfüllt somit die Voraussetzung zur Aufnahme in das bundesweite Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.

Anzahl der Schulmitglieder:

Anzahl der abgegebenen Stimmzettel:

Davon Ja-Stimmen:

Mit        Ja-Stimmen haben        Prozent und damit mindestens 70 Prozent der Schulmitglieder für den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* gestimmt.

Schulleitung:

Name:

E-Mail:

Telefon:

Homepage:

Kontaktpersonen:

Name:

Name:

Funktion:         Schüler\*in  
(bitte ankreuzen)  Pädagog\*in/  
Mitarbeitende\*r

Funktion:         Schüler\*in  
(bitte ankreuzen)  Pädagog\*in/  
Mitarbeitende\*r

Telefon:

Telefon:

E-Mail:

E-Mail:

Die Bundeskoordination erhebt diese personenbezogenen Daten, um die Courage-Schulen über Netzwerk-Veranstaltungen, Publikationen und Materialien zu informieren.

Die zuständigen Landes- und Regionalkoordinationen erhalten die Kontaktdaten, um die Titelverleihung abzustimmen und laufend über ihre Beratungsangebote, Unterstützungsmöglichkeiten, Veranstaltungen und Materialien zu informieren.

Hinweise zum Umgang mit personenbezogenen Daten von Aktion Courage e.V./ Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage sowie Informationen zur Ausübung des Widerrufsrechts sind verfügbar unter [www.schule-ohne-rassismus.org/datenschutzerklaerung](http://www.schule-ohne-rassismus.org/datenschutzerklaerung).

Datum

Ort

Schulstempel

Unterschrift der Schulleitung

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage  
Bundeskoordination  
Karl-Heinrich-Ulrichs-Str. 11  
10787 Berlin



Schule:  
Straße und Nr.:  
PLZ, Ort:  
Bundesland:

## Schildbestellung

Als Courage-Schule bringen wir das Schild sichtbar am Schulgebäude an.

Wir bestellen verbindlich:

Stück, kleines Schild (70 x 24,7 cm) zum Preis von 115,- €  
Stück, großes Schild (125 x 44,1 cm) zum Preis von 160,- €

Die Preisangaben beinhalten den Versand.

Die Kosten für das Alu-Dibond-Schild werden von der Schule getragen. Eventuell abweichende Rechnungsadressen melden wir per Mail an [schule@aktioncourage.org](mailto:schule@aktioncourage.org).

Liefertermin:

Bestellte Schilder und die dazugehörige Rechnung werden ein bis zwei Wochen vor dem Tag der Titelverleihung, den die Schule in Absprache mit der zuständigen Regional- und Landeskoordination vereinbart hat, an die Schuladresse zugestellt.

Ein Exemplar des Handbuchs „Lernziel: Gleichwertigkeit“ in Form eines DIN A4-Ordners und weitere Arbeitsmaterialien erhalten wir bei der Schild-Lieferung kostenfrei.

Ort

Datum

Name der Schulleitung

Unterschrift der Schulleitung

Schulstempel

An die Schulleitung  
Schule:  
z. H. v.:  
Ort:



## Wahlprotokoll

Datum der Wahl:

Folgende mindestens 3 Personen sind Mitglieder der Wahlleitung

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_

Alle Schulmitglieder sind stimmberechtigt.

A – Anzahl der Schulmitglieder:

B – Anzahl der ausgegebenen Stimmzettel:

C – Anzahl der abgegebenen Stimmzettel:

D – Anzahl der Ja-Stimmen:

E – Prozentualer Anteil der Ja-Stimmen an der Gesamtanzahl A:

Dieses Ergebnis bestätigen die Mitglieder der Wahlleitung durch ihre Unterschrift:

- |    |             |                     |
|----|-------------|---------------------|
| 1) | Name: _____ | Unterschrift: _____ |
| 2) | Name: _____ | Unterschrift: _____ |
| 3) | Name: _____ | Unterschrift: _____ |
| 4) | Name: _____ | Unterschrift: _____ |
| 5) | Name: _____ | Unterschrift: _____ |

Die Wahlleitung überreicht der Schulleitung

- die ausgezählten Stimmzettel in einem geschlossenen, beschrifteten Umschlag
- das ausgefüllte Wahlprotokoll

Die Schulleitung

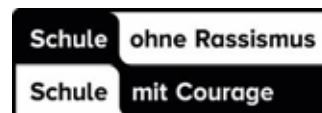
- bewahrt den Umschlag mit den ausgezählten Stimmzetteln bis nach der Titelverleihung auf
- füllt den Aufnahmeantrag basierend auf den Angaben des Wahlprotokolls aus und unterzeichnet ihn



Als *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* werden wir nach diesen Leitlinien handeln:

1. Ich setze mich dafür ein, dass meine Schule nachhaltige Projekte, Aktionen und Veranstaltungen durchführt, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.
2. Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, dann wende ich mich dagegen, spreche dies an und unterstütze eine offene Auseinandersetzung, damit wir gemeinsam Wege finden, einander respektvoll zu begegnen.
3. Ich bin aktiv, damit meine Schule jedes Jahr Projekte gegen alle Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, durchführt.

**Ich will, dass meine Schule in das Netzwerk  
*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* eintritt.**

 Ja Nein

Als *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* werden wir nach diesen Leitlinien handeln:

1. Ich setze mich dafür ein, dass meine Schule nachhaltige Projekte, Aktionen und Veranstaltungen durchführt, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.
2. Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, dann wende ich mich dagegen, spreche dies an und unterstütze eine offene Auseinandersetzung, damit wir gemeinsam Wege finden, einander respektvoll zu begegnen.
3. Ich bin aktiv, damit meine Schule jedes Jahr Projekte gegen alle Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, durchführt.

**Ich will, dass meine Schule in das Netzwerk  
*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* eintritt.**

 Ja Nein

# Autorinnen und Autoren

## Daniel Bax

Daniel Bax ist Redakteur für Integration und Migration im Inlandsressort der tageszeitung (taz). Er hat Publizistik und Islamwissenschaften studiert und beschäftigt sich seit vielen Jahren mit popkulturellen Phänomenen, nicht nur in der Türkei und im Nahen Osten.

## Gerasimos Bekas

ist Journalist, Autor und Onlineredakteur beim Goethe-Institut Athen. Er verbrachte seine Kindheit in Griechenland und Franken. Während seines Studiums der Politikwissenschaften arbeitete er für die Landeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* in Bayern und danach für die Bundeskoordination.

## Melike Çinar

wurde in Berlin geboren und ist Politologin und Projektleiterin beim Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt. Während ihres Studiums arbeitete sie für die Bundeskoordination. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung, Gender und Rassismus.

## Jeannette Goddar

Jeannette Goddar ist freie Journalistin. Seit 25 Jahren begleitet sie die Schwerpunkte Migration und Integration, Interkulturelles und Islam, zudem das weite Feld der Bildung. Zuletzt veröffentlichte Jeannette Goddar gemeinsam mit Dorte Huneke das Buch ‚Auf Zeit. Für immer. Zuwanderer aus der Türkei erinnern sich‘.

## Sanem Kleff

Sanem Kleff wuchs in der Türkei und in Deutschland auf. Studium der Deutschen Sprache und Literatur in Ankara. Ab 1980 arbeitete sie als Lehrerin an Berliner Hauptschulen und als Dozentin in der Lehrerfortbildung. Bis 2005 war sie Vorsitzende des Bundesausschusses Multikulturelle Angelegenheiten im Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Seit 2000 leitet sie das Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Sie ist Vorsitzende von Aktion Courage e.V., dem Trägerverein von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.

## Dr. Matthias Schwerendt

Dr. Matthias Schwerendt ist Pädagoge und Erziehungswissenschaftler. Seit 1993 ist er in der politischen Jugendbildung tätig und hat von 1998 bis 2010 an Universitäten und Forschungsinstituten gearbeitet. Seine Themenfelder erstrecken sich auf Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus, Islamismus, Gewaltprävention, Erinnerungs- und Jugendkulturen. Er ist Referent der Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.

