



ALL INC LUS IVE ?

ALL INCLUSIVE ?

INKLUSION ALS HERAUSFORDERUNG IN DER POLITISCHEN BILDUNG



Arbeit und Leben
DGB / VHS

IMPRESSUM

Bundesarbeitskreis
ARBEIT UND LEBEN e.V. DGB/VHS
Robertstraße 5a
42107 Wuppertal
Fon 0202/97404-0
Fax 0202/97404-20
bildung@arbeitundleben.de
www.arbeitundleben.de
www.facebook.com/bak.arbeitundleben

Verantwortlich für den Inhalt:
Barbara Menke

Redaktion:
KJP-Fachgruppe „Für soziale Gerechtigkeit - gegen Ausgrenzung und Rassismus“ (SogAR) bei ARBEIT UND LEBEN

Gestaltung:
Matthias Klump, JK works, Bremen

Fotos:
Titel: S. Rickert, S. 4: J-D Mitton, S. 6, I I, 25: J. Schmidt, S. I8: W. Derbogen

Diese Publikation wurde durch das Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)
aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes (KJP) gefördert.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



ALL INC LUS IVE ?

ALL INCLUSIVE ?

INKLUSION ALS HERAUSFORDERUNG IN DER POLITISCHEN BILDUNG



Arbeit und Leben
DGB / VHS

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	3
BARBARA MENKE	
Einleitung	4
KJP-FACHGRUPPE	
Inklusion in der außerschulischen politischen Bildung?	6
SUSANNE OFFEN	
Eine rassismuskritische Reflexion des Inklusionsbegriffs und seiner Produktivität für die politische Bildung in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen.....	11
AYSUN DOĞMUŞ	
Zwischen „Geh` arbeiten, Du Penner“ und „Penner klatschen“ - Wohnungs- und Obdachlose als Opfer von Ausgrenzung und rechter Gewalt	18
LUCIUS TEIDELBAUM	
Inklusion als Herausforderung in der politischen Bildung Anregungen für die weitere Arbeit.....	25
JENS SCHMIDT	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	27
Die Fachgruppen von ARBEIT UND LEBEN	28

VORWORT

BARBARA MENKE

Die im Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete Behindertenrechtskonvention (BRK) hat den Begriff der Inklusion aus einem engeren Fachdiskurs schlagartig in die (weltweite) öffentliche Diskussion gebracht.

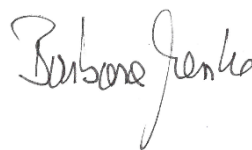
Inklusion stand fortan nicht nur für die ganzheitliche Einbeziehung von Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen in Leben, Bildung, Arbeit und Gesellschaft, sondern gilt seitdem auch für den Ausgleich von Benachteiligungen aller Art. Inklusion ist damit zu einem Menschenrecht geworden. Ihre Grundlage ist die Wertschätzung von Menschen in der Vielfalt ihrer Lebensweisen und Erscheinungsformen sowie die Anerkennung von Diversität als Normalität.

In der innerdeutschen Diskussion wird Inklusion bis heute vorrangig als ein schulpolitisches Thema begriffen. Das ist in mehrfacher Hinsicht zu kurz gesprungen. Inklusion betrifft in der Interpretation der UN-Behindertenrechtskonvention alle Bereiche von Gesellschaft, Wirtschaft, Staat und auch alle Bereiche der Bildung - neben der Schule, die universitäre Bildung und außerschulische Jugendbildung und Erwachsenenbildung.

Für die politische Bildung ist das Thema Inklusion nicht neu und gleichzeitig eine besondere Herausforderung: Der anerkennende und respektvolle Umgang mit Verschiedenheit gehörte von Anfang an(denken wir nur an die Lehren aus dem Nationalsozialismus) zu den

Kern- und Lernzielen demokratischer politischer Bildung und zu den Essentials aufgeklärter politischer Mündigkeit. Die neuen populistischen Bewegungen insbesondere seit dem zweiten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends stehen indessen für das gerade Gegenteil. Sie zeigen einen offen ausgrenzenden und nur oberflächlich kaschiert rassistischen und nationalistischen Charakter. Den Einfluss ihres identitär geprägten Autoritarismus zu begrenzen und ihn mit den eigenen pädagogischen Mitteln und gleichheitsorientiert- emanzipatorischen Überzeugungen wo eben möglich zurückzudrängen, gehört zu den dringlichen Aufgaben der politischen Bildung unserer Tage.

Ich danke deshalb der Kinder- und Jugendplan (KJP)-Fachgruppe bei ARBEIT UND LEBEN für ihr großes Engagement zusammen mit den Autorinnen und Autoren dieser Broschüre die Diskussion über Inklusion und Diversität als Menschenrecht in die politische Bildungsarbeit zu tragen und dort fest zu verankern.



Barbara Menke
Bundesgeschäftsführerin



EINLEITUNG

KJP-FACHGRUPPE

Dem Ziel der sozialen Gerechtigkeit verpflichtet, gegen Rassismus, Sexismus und jegliche weitere Form von Ausgrenzungsmechanismen gerichtet, definiert sich die Bildungsarbeit bei ARBEIT UND LEBEN. Dies schlägt sich in vielfältigen Seminarangeboten und in Leitfäden, institutionellen Checklisten, Kooperationspartnerschaften und Qualitätsstandards nieder. Immer wieder gibt es dabei Differenzen zwischen Theorie und Ansprüchen einerseits, sowie Praxis und Umsetzungshürden andererseits. Die KJP-Fachgruppe *Für soziale Gerechtigkeit - gegen Ausgrenzung und Rassismus (SogAR)* bemüht sich darum, konzeptionell auf diese Herausforderungen einzugehen und neue Wege für eine entsprechende politische Jugendbildungsarbeit zu suchen.

Erweitertes Zielgruppenspektrum

Nach wie vor ist unsere Gesellschaft durch Ausschlussmechanismen gekennzeichnet. Anders sein oder zum anderen gemacht werden, in welchen Facetten auch immer nicht zum Mainstream zu gehören, reicht aus, um gesellschaftlich ausgegrenzt zu werden - auf struktureller, symbolischer und sozialer Ebene. Eine Abwertung jener Menschen, die nicht leistungsfähig oder verwertbar erscheinen, also sog. „Schwächere“, findet alltäglich statt. Dazu gehören unter anderem Menschen mit Behinderung und Obdachlose. Politische Bildung hat die Aufgabe, zu vermitteln, wie Gesellschaft aussieht, aber auch, wie sie aussehen könnte und welche Möglichkeiten der Mit- und Umgestaltung Menschen nutzen können. Sie richtet sich im Sinne eines Empowerments an marginalisierte Zielgruppen, wie auch an die Mehrheitsgesellschaft, mit dem Ziel von Selbstreflexion, Privilegienabgabe und strukturellen Gesellschaftsveränderungen.

In der bildungspolitischen Diskussion hat in den vergangenen Jahren der Begriff der Inklusion Karriere gemacht. Gedacht als Gegenstück zur Exklusion, aber

auch in Abgrenzung zur Vorstellung der Integration, fokussiert er auf umfassende gesellschaftliche Teilhabe und markiert im Zusammenhang aktueller Ungleichheitsforschung den Versuch, gesellschaftliche Verhältnisse, die exkludieren, zu überwinden. In der übergroßen Mehrheit beziehen sich alle Ansätze, Projekte und Aktivitäten einer inklusiven Pädagogik auf die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und thematisieren daher auch allein die Kategorie Dis/ability in ihren Konzepten.

Für die politische Bildung stellen sich in diesem Kontext verschiedene Fragen: Welche Impulse kann die politische Bildung aus der Idee der Inklusion für ihre Institutionen, Angebote und Ziele erhalten? Wie kann die Idee von Inklusion so gefasst werden, dass das Ziel der sozialen Gerechtigkeit umfassend einbezogen werden kann? Wo beinhaltet das Selbstverständnis der politischen Bildung schon inklusive Prinzipien oder knüpfen Debatten an die entsprechenden Fragestellungen an? Welche Wirkung können inklusive Ansprüche in den einzelnen Themen- und Handlungsfeldern der politischen Bildung entwickeln? Welche neuen Aspekte können erschlossen werden? Aber auch: Braucht es dafür überhaupt eine 'neue' Begrifflichkeit? Und welche bildungspolitischen Implikationen beinhaltet das? Parallel dazu fließt aus der akademischen Diskussion zunehmend auch der Ansatz der Intersektionalität, also einer Analyseperspektive, die die Überschneidung von verschiedenen Ausgrenzungsformen in den Blick nimmt, in Bildungsarbeit mit ein. Auch deren Potentiale liegen darin, einen umfassenderen und damit genaueren Blick auf die Exklusionsmechanismen zu werfen.

Um sich mit diesen und anderen Fragestellungen zu beschäftigen, hat die KJP-Fachgruppe *Für soziale Gerechtigkeit - gegen Ausgrenzung und Rassismus* im November 2015 in Bremen einen Workshop mit dem Titel *All inclusive? Inklusion als Herausforderung für die politische Bildung* organisiert.

Ziel des Workshops war es, gemeinsam mit politischen Bildnerinnen und Bildner aus unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen Erfahrungen, diese Fragen zu erörtern und auf die Weiterentwicklung der praktischen Bildungsarbeit zu beziehen. Jugendbildungsreferentinnen und -referenten und freiberufliche Teamende aus verschiedenen Landesarbeitsgemeinschaften bundesweit kamen auf Einladung des Bundesarbeitskreises von ARBEIT UND LEBEN zusammen, brachten ihre Erfahrungen und Expertise ein und diskutierten die Bedeutung des Inklusions-Ansatzes für die eigene Arbeit und Profession.

Die vorliegende Dokumentation möchte die drei zentralen Impulse der eingeladenen Referentinnen und Referenten wiedergeben, sowie einige Aspekte aus den Diskussionen festhalten, um sie in die weitere Diskussion einzuspeisen.

Susanne Offen hat im Workshop mit ihrem eröffnenden Beitrag „Inklusion in der (außerschulischen) politischen Bildung?“ Herausforderungen, Risiken und Potentiale aufgezeigt. Nach einer Begriffsklärung ging sie auf Problematisierungsebenen ein und stellte die Frage: „Inklusive politische Bildung - machen wir das nicht schon?“. Diese wurde ergänzt um den Zusatz „Inklusive politische Bildung - hier geht vielleicht noch was?“. Nach der Skizze von Werkstattbereichen ging sie abschließend auf drei Aspekte ein: „Inklusion braucht politische Bildung“, „Politisierung von Inklusion braucht politische Bildung“ und einem Ausblick auf Inklusive politische Bildung.

Um aus den Diskussionen und Erfahrungen der rassismuskritischen Bildung zu lernen, war Aysun Doğmuş eingeladen, die mit ihrem Beitrag „All inclusive?“ - Eine rassismuskritische Reflexion des Inklusionskonzepts und seiner Produktivität für die politische Bildung“ den Inklusionsgedanken auf den Prüfstand stellte. Dazu formulierte sie kritische Fragen: Wie wird Inklusion in Bezug auf migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse übersetzt? Besteht die Gefahr, dass auch dieser Begriff als Integrationsdiskurs (um)gedeutet wird? Be-

darf es wirklich neuer Begriffe? Oder ist es nicht naheliegender Exklusion zu benennen? Ein Blick auf die Kontinuitäten in Migrationsdiskursen und Kultur als zentrales Reflexionsproblem, verdeutlichte die Implikationen für rassismuskritische Perspektiven - auch in der Bildungsarbeit.

Als dritte Perspektive brachte Lucius Teidelbaum einen Beitrag zu Sozialdarwinismus und Obdachlosenhass ein: „Wohnungs- und Obdachlose als Opfer von Ausgrenzung und rechter Gewalt“. Mit seiner Einladung ging es der Fachgruppe darum, eine Form von Ausgrenzung und Diskriminierung in der Auseinandersetzung um Inklusion/Exklusion mitzudenken, die in der (politischen) Bildungsarbeit nur marginal thematisch und konzeptionell einbezogen wird. Der Beitrag beschäftigte sich mit Begrifflichkeiten, Historie, Statistiken, Motivlagen, Geschlechterperspektiven, Taten und Überlebensstrategien der Betroffenen, sowie der Verortung der ausgrenzenden Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft und in der extremen Rechten. Abschließend wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Bildungsarbeit gegen Sozialdarwinismus und Obdachlosenhass aktiv werden kann.

Alle drei Referierenden haben ihre Beiträge für diese Dokumentation verschriftlicht. Wir danken ihnen dafür ebenso, wie für die Impulse, die sie unserer Diskussion gegeben haben. Einzelne Aspekte und Gedanken, Fragestellungen und Erkenntnisse aus dieser Diskussion werden abschließend festgehalten. Sie geben die Suchbewegungen wider, die die Auseinandersetzung mit dem Inklusionsansatz ausgelöst hat und die die politischen Bildnerinnen und Bildner bei ARBEIT UND LEBEN auch weiterhin beschäftigen werden. Zu der Diskussion darüber laden wir als KJP-Fachgruppe ein und hoffen, dass die dokumentierten Impulse dazu etwas beitragen können.

KJP-Fachgruppe für soziale Gerechtigkeit
- gegen Ausgrenzung und Rassismus
beim Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN

März 2016



INKLUSION IN DER AUSSERSCHULISCHEN POLITISCHEN BILDUNG?

SUSANNE OFFEN

Dieser Text umreißt einige wesentliche Elemente eines weiten Inklusionsverständnisses, nennt einige Herausforderungen für formale und non-formale Bildungskontexte, prüft zentrale Prinzipien der außerschulischen politischen Bildung als Bezugspunkte einer inklusiven Bildungspraxis und schlägt auf dieser Grundlage einige Entwicklungsbereiche für eine inklusive außerschulische politische Bildung vor.

INKLUSION ALS ANSPRUCH AN DIE WIRKLICHKEIT

Inklusion ist im Bildungs- und Sozialkontext kein klar umrissener Begriff. Zunächst beschreibt Inklusion unterschiedliche Zugänge zu mehr gemeinsamen Lernen in einer Schule für Alle. Dabei liegt der Fokus oft auf der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung. Zunehmend sind über den Begriff (in einem weiten Inklusionsverständnis) aber viele Aspekte gesellschaftlicher Verschiedenheitsproduktion und damit verbundener Ausgrenzungen und Teilhabebeschränkungen in den Blick genommen worden und Inklusion steht dabei als Konzept zu ihrer Überwindung im Raum. Auch der enge Fokus auf Schule erweitert sich: auf die Bildungslandschaft, aber auch darüber hinaus auf alle Dimensionen der gesellschaftlichen Teilhabe.

Dazu zwei sehr programmatisch-euphorische Zitate:

Begriffsgeschichtlich bemerkenswert als Auszug aus dem Handbuch der Behindertenpädagogik formuliert Andreas Hinz, der gemeinsam mit Ines Boban maßgeblich für die Übersetzung des Index für Inklusion aus

dem britischen für den deutschen Kontext steht, Inklusion als programmatische Behauptung:

Anstoß zur institutionellen und individuellen Selbstreflexion

„allgemeinpädagogische[r] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen - damit wird, dem Verständnis der Inklusion entsprechend, jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“ (Hinz 2006).

Ähnlich euphorisch und programmatisch schreibt Biewer in einem Sammelband zu Grundlagen der Heilpädagogik und der inklusiven Pädagogik:

Inklusion umfasst „Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer 2010).

Dabei lässt sich aus der Geschichte der internationalen Begriffsverwendung (Juni 1994 Salamanca-Erklärung der UNESCO-Konferenz Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität, 1994 Grundgesetz: niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden, 2009 UN-BRK inclusive education system, 2011 WHO-Report on disability), sowie einem Blick in die Wurzeln von Bürgerrechtsbewegungen, Spuren in der Debatte um gemeinsame Schule aus den 60er Jahren und Kritik an der sonderpädagogischen Segregation in Deutschland erkennen, wie über Inklusion der Fokus auf strukturelle Veränderung gelegt werden kann.

Aus einer pädagogischen Geschichte heraus, die sich oft defizitorientiert mit als „anders“ etikettierten Menschen (also zum Beispiel Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Diagnose bzw. einem ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt) befasst hat, mahnt Inklusion eine Veränderung ausgrenzender Strukturen an und zielt also im Prinzip auf die Wandlung gesellschaftlicher Verhältnisse. Gleichzeitig gerät dieses Unterfangen theoretisch wie praktisch immer wieder an deutliche Grenzen, nicht nur weil der Begriff Inklusion in seiner inhaltlichen Offenheit auch für eher traditionelle segregierende sonderpädagogische Zugänge in Anspruch genommen wird (das ist vor allem in schulpolitischen Kontexten aktuell oft zu beobachten) - vor allen Dingen aber, weil Inklusion auf Strukturveränderung der formellen und informellen Institutionen zielt, in der bildungspolitischen Praxis aber eine erhebliche Schwerfälligkeit dieser Institutionen dominiert. Entsprechend formulieren Hazibar & Mecheril: „es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Hazibar & Mecheril 2013) - dies kann als Einwand gegen eine Verwendung des Begriffs Inklusion, ohne eine Beschäftigung mit Exklusion, gelesen werden und verweist damit deutlich auf die Notwendigkeit, Inklusion durch politische Bildung zu rahmen.

Exklusionspraxen knüpfen, wie politische Bildung dies ja auch verschiedentlich thematisiert, an gesellschaftliche Differenzproduktion an. In ihrer Bedeutung ist diese über die Perspektive Intersektionalität in ihrer Verwobenheit zu erfassen. Der Begriff nimmt ernst, dass in konkreten Kontexten die Subjektpositionen der Einzelnen, durch die Vermengung verschiedenen Differenzachsen gekennzeichnet ist. Solche Differenzachsen lassen sich als „soziale Platzanweiser“ verstehen und zum Beispiel als „Soziale Herkunft, Klasse, Schicht, Milieu, Geschlecht, Ethnizität, Kultur, Migrationshintergrund, Lebenswelt, Lebensstil etc.“ (Lutz et al. 2010: 17, Emmerich & Hormel 2013: 10) benennen.

Dabei bleibt die Benennung solcher Differenzkategorien in der pädagogischen Paradoxie der Anrufung von Differenz im Horizont ihrer Überwindung (Lorber 1994).

Die Analyse von Exklusionspraxen ermöglicht ihre Bearbeitung, trägt aber immer auch zur Fixierung von Differenzen bei; dieser Paradoxie kann auch Inklusion nicht entgehen.

Für die pädagogische Bearbeitung sozialer Platzanweiser kann es zudem hilfreich sein, verschiedene Bearbeitungsebenen sorgfältig zu trennen, wie es Leiprecht (2008) bereits für die Diversity-Pädagogik gezeigt hat.

Die analytische Ebene Intersektionalität kann so durch Diskriminierungskritik und Subjektorientierung flankiert werden.

Diskriminierungskritik kann Leitplanken für die Analyse bereitstellen und Ausschlusspraxen zum Gegenstand der bildungspolitischen, wie praktischen Bearbeitung machen. In Bezug auf Inklusion geht es hier zum Beispiel um die Benennung, die Problematisierung und den Abbau von Barrieren der Teilhabe, also die Ebene des pädagogischen Handlungsrahmens.

Auf der Ebene der konkreten pädagogischen Interaktion kann konsequente Subjektorientierung ein Maßstab des pädagogischen Handelns sein. Hier ist die subjektive Aktualisierung biographischer Erfahrungen und struktureller Situierungen ernst zu nehmen, die als Identität der Adressatinnen und Adressaten sichtbar wird und die es zu respektieren gilt, ergänzt durch die Orientierung an den Interessen der Adressatinnen und Adressaten, bei gleichzeitiger Erweiterung ihrer Erfahrungsräume.

INKLUSION ALS HERAUSFORDERUNG AN FORMALE BILDUNGSKONTEXTE - UND AN DIE AUSSERSCHULISCHE POLITISCHE BILDUNG?

Nun ist Inklusion in den letzten Jahren vermehrt für formale Bildungskontexte, oft bezogen auf Schule, thematisiert worden. Dabei bewegt sich Inklusion, in der beschriebenen Weise „weit“ verstanden, in diesem Kontext in erheblichen Widersprüchen. Schule, als bewertungshaltiger Rahmen, steht im grundlegenden Konflikt mit der im Rahmen Inklusion geforderten Orientierung an Ausgangslagen und Möglichkeiten der Adressatinnen und Adressaten. Die eng mit Inklusion verbundene Forderung nach einer radikalen Individualisierung von Unterricht, steht ebenfalls offensichtlich im Widerspruch zur Institution Schule, als verpflichtend zu besuchender Institution.

Für die außerschulische politische Bildung ist dies erstmal keine große Herausforderung, da sowohl das Prinzip der Teilnehmendenorientierung grundlegend ist, als auch eine Bezugnahme auf zu erfüllende Kompetenzniveaus nicht notwendig erscheint und daher Leistungsheterogenität zwar eine didaktische Herausforderung, aber keine strukturelle Problematik darstellt.

Allerdings berührt die Frage nach der Heterogenität des (kognitiven) Leistungsvermögens einer Gruppe durchaus Fragen, die im Feld der politischen Bildung kontrovers diskutiert werden und in ihrer Tragweite für die außerschulische politische Bildung zumindest beleuchtet werden sollten.

Wirklich „alle mitnehmen“

So lässt sich politische Bildung als Befähigung für die „abstrakte Erörterung politischen Handelns“ (Detjen 2014) mit entsprechend großen Herausforderungen für viele Adressatinnen und Adressaten verstehen, während dem gegenüber argumentiert wird: „Ziel politischer Bildung ist es nämlich nicht alleine - ja nicht einmal im Besonderen -, zukünftige politische Eliten mit dem nötigen politischen Struktur- und Handlungswissen auszustatten, das diese benötigen, um politische Verantwortung übernehmen zu können, sondern allen Bürgerinnen und Bürgern Urteils- und Handlungskompetenzen zu vermitteln, damit sie ihre Bürgerrolle in einer Demokratie verantwortungs- und selbstbewusst ausfüllen können“ (Besand 2014).

Implizit finden sich in beiden, wenn auch in der Zielbestimmung konträren Positionen, Vorstellungen über Urteils- und Handlungsfähigkeit, als zu erreichende Kompetenzen, die politische Bildung ermöglichen soll.

Letztlich lässt sich hier die Frage zuspitzen und auch für die außerschulische politische Bildung aufwerfen, wie mit der Problematik von Zielgleichheit oder Zieldifferenz in der Bildungsarbeit umgegangen werden kann, bzw. welche Bedeutung dies für das Erfassen komplexer Wirklichkeiten und die Beförderung der politischen Teilhabe entfaltet.

Die Frage danach, inwieweit sich Komplexitätsgrade ausgewählter Gegenstände der politischen Bildung bestimmen lassen und wie dies inklusiv denkend zu tun ist, kann also auch für eine inklusive Didaktik der außerschulischen Bildung durchaus bedeutsam sein. Auf dieser Grundlage ließe sich präziser fragen, wie ein konkreter Mensch, eine konkrete Gruppe einen zunehmenden Komplexitätsgrad erfassen und vertiefen kann.

INKLUSION UND AUßERSCHULISCHE POLITISCHE BILDUNG - FINDET DAS NICHT SOWIESO STATT?

Die Handlungs- und Strukturprinzipien der außerschulischen politischen Bildung, wie Freiwilligkeit, Offenheit, Subjektorientierung und Lebensweltbezug, Partizipation, Handlungsorientierung, Anerkennung und Respekt enthalten bereits viele Bezugspunkte zu Inklusion. Außerschulische politische Bildung fördert Wissens-, Urteils- und Handlungskompetenz und zielt darauf, „ausgehend von jugendlichen Lebenslagen, Bedürfnissen und Interessen - kompetente Bildungsmöglichkeiten - junge Menschen im wichtigen Prozess ihrer politischen Meinungsbildung und Standortfindung (zu) unterstützen...“ (Bundesausschuss Politische Bildung 2011).

Mit der Ausbuchstabierung von geschlechterreflexiver Bildungsarbeit und nichttrassistischer/ antirassistischer Bildungsarbeit, nimmt außerschulische politische Bildung auch einen Auftrag für eine politische Anwaltschaft für ihre Zielgruppen wahr; mit Bildungsarbeit gegen rechts wendet sie sich gegen gesellschaftliche Exklusionspraxen und mit ihren Themen greift sie wesentliche Elemente gesellschaftlicher Ein- und Ausschlussmechanismen auf. Außerdem bezieht sie sich in der Regel auf ein Verständnis gesellschaftlicher Wirklichkeit, dass Gesellschaft als wandelbar und Teilhabebeschränkungen als kritisierbar versteht.

Trotzdem hält der Begriff Inklusion etwas verhalten Eingang in die außerschulische politische Bildungspraxis. Hintergründe dafür sind sicherlich in seiner disziplinären Geschichte in sonderpädagogischen Diskursen, sowie dem starken Schulbezug vieler Ausarbeitungen zu sehen. Die Sorge um das eigene Profil mag zusätzlich dazu beitragen.

Dennoch kann Inklusion einerseits hilfreiche Impulse für die Bildungspraxis liefern und gleichzeitig braucht der Begriff für eine Präzisierung seines Verständnisses unbedingt Impulse aus der politischen Bildung. Diese beiden Aspekte möchte ich kurz erläutern.

INKLUSION - IMPULSE FÜR DIE PRAXIS DER AUßERSCHULISCHEN POLITISCHEN BILDUNG

Im Bereich der Didaktik finden sich in empirischen und konzeptionellen Beiträgen zu einer inklusiven Didaktik einige Elemente, die durchaus bereichernd sein können:

Zu nennen wären hier (Auswahl):

- In verschiedenen Ansätzen zur fachdidaktischen Fassung von Inklusion findet sich die Forderung, Bildungsausgangslagen präziser auf den jeweiligen Gegenstand bezogen zu erheben und dabei besonderes Augenmerk auf das Gegenstandsverständnis der Adressatinnen und Adressaten zu richten, um so ihr Vorwissen, ihre konkreten Lebenslagen und ihre biographische Verortung genauer zu fassen und einen subjektiv bedeutsamen Zugang zu Konturen des Gegenstands eröffnen zu können. Eine ähnliche Perspektive wird in der politischen Bildung mit der Teilnehmendenorientierung bereits eingenommen; hier könnten die Bemühungen der Fachdidaktiken zur Präzisierung beitragen (etwa Bönsch & Moegling 2012) und sowohl methodische, als auch konzeptionelle Hinweise geben. So ließe sich etwa an die ausführliche Auseinandersetzung damit, wie Adressatinnen und Adressaten mit geringem Vorwissen qualitativ zunehmend komplexere Fragen an den Gegenstand formulieren können, auf diese Weise einen eigenständigen Zugriff erlangen und darüber eine fragende, entdeckende, forschende Kultur entwickeln können (Miller & Brinkmann 2011 & 2013, Offen 2016), aus der inklusiven Sachunterrichtsdidaktik anschließen.

Ebenfalls anschlussfähig für Kernfragen der Didaktik der außerschulischen politischen Bildung erscheint die ausführliche Diskussion zu Möglichkeiten und Herausforderungen der Binnendifferenzierung für heterogene Lerngruppen in inklusiven Kontexten. Gerade weil viele Formate der außerschulischen politischen Bildung auf die Arbeit in und mit Gruppen zielen, wäre hier eine Auseinandersetzung mit binnendifferenzierenden Zugängen hilfreich, die am Recht der einzelnen Teilnehmenden ansetzt, um einen größtmöglichen Bildungserfolg entlang ihrer Bildungsausgangslagen zu erfahren.

Daran anschließend stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der außerschulischen politischen Bildung zur Nutzung von Sprache - im Sinne von Mehrsprachigkeit ebenso, wie in Bezug auf den Umgang mit „Leichter“ Sprache (vgl. dazu etwa Rüstow 2015, Zurstrassen 2015). Der Anspruch auf die Entwicklung einer reflexiven Distanz zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, im Sinne der Teilhabebefähigung an Debatten zu ihrer Veränderung, ist häufig mindestens implizit an ein recht hohes kognitives und komplexes sprachliches Niveau der Auseinandersetzung mit Themen und Fragestellungen gekoppelt. Ob und inwieweit dies veränderbar ist, wird zu diskutieren sein.

Schließlich könnte der eingangs benannte Hintergrund vieler inklusionstheoretischer Beiträge in sonderpädagogischen Disziplinen stärker dafür genutzt werden, die in diesen Kontexten entwickelten Förderkonzepte stärker zu rezipieren, auch kritisch. Insbesondere die

in ihrer Etikettierungslogik sicherlich schwierigen, in ihrer handwerklich ausgereiften und lange erprobten Unterstützungsperspektive aber oftmals hilfreichen „sonderpädagogischen Förderschwerpunkte“, sollten dabei zur Kenntnis genommen und auf ihre Nutzbarkeit geprüft werden (exemplarisch zeigt dies Kahlert 2015).

IMPULSE DER AUSSERSCHULISCHEN POLITISCHEN BILDUNG FÜR INKLUSION

Trotz des Plädoyers dafür, die konzeptionellen, handwerklichen und empirischen Impulse der sonderpädagogisch fundierten inklusiven Didaktik wahrzunehmen, gilt es auch, den Fokus der (außerschulischen) politischen Bildung auf die Problematisierung von Exklusionspraxen und die Befähigung zur kritischen Teilhabe im Kontext der Begriffsverwendung und Umsetzung von Inklusion weitaus stärker zu Gehör zu bringen.

Notwendig scheint eine Begriffs- und Diskursarbeit, in der politische Bildung zu einer politischen Rahmung des Prozesses Inklusion beiträgt, Akteurinnen und Akteure im Kontext Inklusion analysiert, die Perspektive Intersektionalität einbringt und für Genauigkeit in Bezug auf Exklusionspraxen streitet.

Inklusion als Herausforderung und Chance

Gerade dass Inklusion sich im Prozess befindet und sich die Umsetzung in vielen Bereichen durch ihren Werkstattcharakter auszeichnet, lässt sich bei allen damit verbundenen Schwierigkeiten auch als Chance verstehen.

„Inklusion das ist ja auch nur, [...] so eine Lupe, unter der alles besser sichtbar wird, was sonst so an den Schulen läuft“ (Dlugosch & Langer 2013) - das lässt sich auch auf den außerschulischen Bereich übertragen und dann kann der mit Inklusion verbundene Anspruch, Barrieren und Teilhabebeschränkungen abzubauen, durch die Profession der politischen Bildung auch genutzt werden.

Zusammenfassend ließe sich also dafür plädieren, die im Kontext Inklusion entwickelten didaktischen Anregungen kritisch zu rezipieren (z.B. Stufe der nächsten Entwicklung, inklusive didaktische Netze, Sprache) und gleichzeitig dafür zu sorgen, dass Inklusion zum Gegenstand der außerschulischen politischen Bildung wird und es dann gelingt, Ausschlusspraxen und Exklusion zu kritisieren.

LITERATUR

Biewer, Gottfried (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn.

Bundesausschuss Politische Bildung (2011): Über die Gemini. Broschüre.

Bundeszentrale für politische Bildung und downtown werkstatt für kultur und wissenschaft gGmbH/ Redaktion Ohrenkuss (2015): Die Giraffe und das Grundgesetz. Onlineressource: www.bpb.de/media-thek/211370/die-giraffe-und-das-grundgesetz

Besand, Anja (2014): Zur Definition des Begriffs Inklusion (2). Überlegungen als Beitrag zur Definition eines Begriffs (aus Sicht der Politikdidaktik). Onlineressource: www.bpb.de/lernen/projekte/inklusiv-politisch-bilden/180745/zur-definition-des-begriffs-inklusion-2, letzter Zugriff am 10.02.2016.

Bönsch, Manfred/ Moegling, Klaus (2012) (Hrsg.): Binnendifferenzierung. Teil 2: Unterrichtsbeispiele für binnendifferenzierten Unterricht. Immenhausen.

Detjen, Joachim (2014): Politische Handlungsfähigkeit. Onlineressource: www.bpb.de/lernen/projekte/inklusiv-politisch-bilden/180325/politische-handlungsfahigkeit, letzter Zugriff am 09.02.2016.

Dlugosch, Andrea/ Langer, Anke (2013): Netzwerke inklusiver Konstellationen (NiK) - ein Erhebungs- und Reflexionsinstrument für die „Umsetzung“ von „Inklusion“? Onlineressource: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/264/250, letzter Zugriff am 09.02.2016.

Dönges, Christoph (2014): Politische Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Onlineressource: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusiv-politisch-bilden/180238/politische-bildung-von-menschen-mit-lernschwierigkeiten>

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

Hazibar, Kerstin/ Mecheril, Paul (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 1/2013. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/202/183.

Hinz, Andreas (2006): Inklusion. In: Antor, Georg/ Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart.

Kahlert, Joachim (2015): Inklusionsdidaktische Netze in der politischen Bildung. Konzeptioneller Hintergrund und Anwendungsmöglichkeiten. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfram/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 182-195.

Leiprecht, Rudolf (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik: Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. Autor. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 38. Jg., 2008. S. 427-439

Lorber, Judith (1994): Paradoxes of Gender. Yale University Press.

Lutz, Helma/ Herrera Vivar, Maria; Supik, Linda (2010): Fokus Intersektionalität - eine Einleitung. In: Lutz, H.; Herrera Vivar, M.T.; Supik, L. (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden, S. 9-31.

Miller, Susanne/ Brinkmann, Vera (2011): Von Schülerfragen ausgehen und mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen in einem Sachunterricht für alle Kinder. In: Giest, Hartmut Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn, S. 67-77.

Miller, Susanne/ Brinkmann, Vera (2013): SchülerInnenfragen im Mittelpunkt des Sachunterrichts. In: Gläser, Edith/ Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln - gestalten - reflektieren. Frankfurt am Main, S. 226-241.

Offen, Susanne (2016): Inklusiver Sachunterricht intersektionell verstanden - Konzeptionelle Herausforderungen und Forschungsperspektiven. In: GDSU (Hrsg.): Jahresband 2016. Bad Heilbrunn.

Rüstow, Nadine (2015): Leichte Sprache - eine neue „Kultur“ der Beteiligung? In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfram/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 115-125.

Zurstrassen, Bettina (2015): Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfram/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 126-138.

EINE RASSISMUSKRITISCHE REFLEXION DES INKLUSIONSBEGRIFFS UND SEINER PRODUKTIVITÄT FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG IN MIGRATIONSGESELLSCHAFTLICHEN DIFFERENZVERHÄLTNISSEN

AYSUN DOĞMUŞ



Rassismuskritik verstehen wir als kunstvolle, kreative, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl unterschiedene Praxis, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, sich nicht „dermaßen“ von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“ (Scharathow et al. 2009: 10).

EINLEITUNG

Mit der Orientierung an dem konzeptionellen und zugleich gesellschaftskritisch lesbaren Begriff der Inklusion, zielt die in 2006 verabschiedete Konvention der Vereinten Nationen auf das Recht uneingeschränkter gesellschaftlicher Teilhabe und Mitbestimmung von Menschen mit Behinderungen, als universelles Menschenrecht. Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Verena Bentele, verweist dabei auf einen notwendigen Perspektivwechsel: „Es geht also nicht darum, dass sich der oder die Einzelne anpassen muss, um teilhaben, „mithalten“ zu können. Es geht darum, dass sich unsere Gesellschaft öffnet. Dass unser selbstverständliches Leitbild Vielfalt wird und die Grundhaltung, dass jede und jeder Einzelne wertvoll ist, mit den jeweiligen Fähigkeiten und Voraussetzungen. Dafür müssen wir in vielen Bereichen neu denken“ (Beauftragte für die Belange behinderter Menschen 2014: 3). Dieser Anspruch offeriert eine Analy-

seperspektive auf gesellschaftliche Strukturen und Routinen und die diesen immanenten Exklusionsmechanismen, die insbesondere über die Differenzkategorie Körper moderiert werden.

Für die Handlungspraxis sollte es folglich nicht um die (un)mögliche Integration von Menschen mit Behinderungen in ein bestehendes System (oder ihrer Besonderung in für sie reservierten Räumen) gehen, sondern um die Dekonstruktion von gesellschaftlich etablierten Normalitätskonstruktionen, die Ein- und Ausschlüsse (legitim und häufig nicht als solche erkennbar) gestatten.

Die im Rahmen des Workshops formulierten Fragestellungen und das Anliegen, die Idee von Inklusion umfassend für das Ziel der sozialen Gerechtigkeit zu diskutieren, korrespondiert mit (bildungs)politischen, wie auch erziehungswissenschaftlichen Bemühungen, mit dem Inklusionsbegriff auch migrationsgesellschaftliche Verhältnisse zu erfassen.¹

Der Inklusionsbegriff scheint hierbei eine konzeptionelle Zielrichtung zu eröffnen, die aus den Engpässen des Integrationsbegriffs herausführen und migrationsgesellschaftliche Realitäten (an)erkennen kann. Gleichzeitig ist für das Nachdenken über seine Produktivität für die politische Bildung eine skeptische Haltung hilfreich, die sich reflexiv der Frage annähert, wie der Inklusionsbegriff in Bezug auf migrationsgesellschaftliche

¹Vgl. hierzu bspw. Cem Özdemir (2011) mit seinem Plädoyer „Von Integration zu Inklusion“, aber auch Veränderungen in Schulgesetzen, exemplarisch das Bremer Schulgesetz (2009).

Differenzverhältnisse, theoretisch und handlungspraktisch „übersetzt“ werden kann. Hierzu ist allerdings auch und insbesondere eine Klärung darüber zentral, was Inklusion notwendig macht, darüber, was zur Exklusion in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen führt und wie diese sich in vielfacher Weise manifestiert.

Vielfältige Perspektiven auf Exklusionsmechanismen

Wenn Inklusion darüber hinaus aus den Engpässen des Integrationsbegriffs herausführen soll, wird es unumgänglich, den bundesdeutschen Integrationsdiskurs, seine Wissensproduktionen und seine Deutungsangebote migrationsgesellschaftlicher Realitäten, mit Hilfe der Kategorisierungen Kultur und Sprache, als Gegenstand der kritischen Analyse zu formulieren, dies auch deshalb, weil Migrationsdiskurse dominant als Integrationsdiskurse geführt werden (Mecheril 2011). Terkessidis hebt hervor, dass „[d]er Begriff (...) nach über 30 Jahren wieder in Mode (ist). Sehr sinnvoll ist das nicht. Denn in Deutschland verbergen sich hinter diesem Wort allerlei unausgesprochene Vorstellungen darüber, was „Deutschsein“ bedeutet, wie Leute sich bei „uns“ benehmen müssen und was sie nicht tun sollten, wer die richtigen Voraussetzungen hat und wer Defizite, für wen die Institutionen gemacht sind und wer da eigentlich nur zu Gast ist“ (Terkessidis 2010:7).

Die damit verbundenen Integrationsaufforderungen - gerichtet an eine als „Menschen mit Migrationshintergrund“ (auch über den Körper) identifizierte (statistische) Gruppe - kann möglicherweise überzeugend, als ein Moment des Anliegens, diese Gruppe (in ein bestehendes System) zu inkludieren, verstanden werden. Ist sie jedoch zugleich ambivalent, insofern als sie ein Versprechen impliziert, welches sie nicht zu erfüllen vermag. Daher erscheint es umso notwendiger, Überlegungen anzustellen, wie der „neue“ Begriff der Inklusion andere Perspektiven bieten kann, mit dem Wissen, dass die Ausdeutung des Inklusionsbegriffs (auch in der Praxis der politischen Bildung) in dieser Diskurslogik (um)gedeutet werden und daher auch das Sprechen über Rassismus, als relevantes Strukturmoment gesellschaftlicher Verhältnisse, verhindert werden kann. Mit Linnemann, Mecheril und Nikolenko (2013) soll auf das für diese Überlegungen notwendige Verständnis politischer Bildung verwiesen werden: „Wenn wir politische Bildung aus der zuweilen anzutreffenden Engführung

auf Wissen über staatliche Institutionen und Geschichte hinausführen und etwa auf Paulo Freire (1990) zurückgehen, dann kann sie verstanden werden als Prozess einer kritischen Bewusstwerdung [...] über gesellschaftliche Verhältnisse und die eigene Eingebundenheit darin, mit der Perspektive der Veränderung, hin zu weniger gewaltvollen Verhältnissen (ebd.: 10).²

DER DOMINANTE MIGRATIONSDISKURS: KULTUR UND SPRACHE ALS DEUTUNGS- ANGEBOT IM RAHMEN DER INTEGRATI- ONSAUFFORDERUNG

Migration kann historisch und gegenwärtig als beständige und normale Praxis menschlichen Lebens bezeichnet werden (u.a. Yildirim-Krannig 2014), die „in politischer Hinsicht [...] die Bedeutung nationaler Souveränität und [...] nationale Identitäten fragwürdig werden (lässt)“ (Messerschmidt 2014: 109). Für Deutschland zeigt sich die Auseinandersetzung mit der eigenen Migrationsgeschichte als eher abwehrend. Markant wird dies in der langen Dethematisierung (historischer) migrationsgesellschaftlicher Realitäten, die sich nicht nur in Form von Einwanderung, sondern auch in Form von Auswanderung, Pendelmigration oder Mehrfachzugehörigkeiten zeigen, deutlich. Bis in die späten 1990er Jahre war die politische Haltung: „Deutschland ist kein Einwanderungsland!“ dominant. Zwar kann mit der Jahrtausendwende von einer Akzeptanz gesprochen werden, allerdings von einer Akzeptanz wider Willen (Geißler 2006: 237). Migration wird diskursiv in der Gestalt thematisiert, dass sie nicht nur problembesetzt ist, sondern vor allem Migrationsbewegungen nach dem zweiten Weltkrieg und hier insbesondere die so genannten Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter und ihren Nachfolgegenerationen in den Blick nimmt. Die darin enthaltene Suggestionskraft kann mit Castro Varela (2009) auch als ein „migrationshistorisches Vakuum“ bezeichnet werden, das sowohl die Vielfältigkeit von (historischen) Migrationsbewegungen, als auch die Vielfältigkeit von Migrationserfahrungen und damit auch migrationsgesellschaftliche Realitäten (zum Begriff Migrationsgesellschaft vgl. Mecheril 2010: 11) unsichtbar macht. In der Orientierung an einem natio-ethno-kulturellen (zum Begriff ebd.: 14) Deutschland wird vielmehr ein symbolischer (deutschsprachiger) Zugehörigkeitsraum inszeniert, der durch eine vermeintlich christlich-jüdische Tradition, ein vereintes Europa oder der so genannten westlichen Welt erweitert werden

² Diese Überlegungen sind für die politische Bildung nicht nur dann bedeutsam, wenn *Migration* explizit thematisiert werden soll. Vielmehr ist zu beachten, dass Migration als gesellschaftliche Realität und Gesellschaft strukturierendes Moment immer schon thematisiert ist. Eine Dethematisierung ist in diesem Sinne auch eine Form der Thematisierung, nämlich als

Dethematisierung, die vielleicht subtil, aber umso bedeutender ihre Wirksamkeit entfaltet. Exemplarisch kann hier auf das Sprechen über die so genannte „Deutsche Wiedervereinigung“ verwiesen werden (vgl. Çil 2009).

kann und zugleich das Sprechen über eine deutsche Leitkultur erlaubt - dies zeigt sich in besonderem Maße auch in den aktuellen Diskursen um geflüchtete Menschen. Mit diesem Orientierungsrahmen wird es dann auch möglich, sichtbare Fremdkörper zu identifizieren und aus dem symbolischen Zugehörigkeitsraum auszuschließen. Das Sprechen über diese Fremden, die nicht Wir sein können, erfolgt in den Begrifflichkeiten des natio-ethno-kulturellen Orientierungsrahmens und ist dabei variabel: „Die Geschichte der Migration“ beschreibt Tezcan fast poetisch „erzählt nicht bloß von einer physischen Reise. Sie ist zugleich eine semantische Reise, deren Etappen mit spezifischen Benennungen der Migrant/innen markiert werden. Die Reise beginnt als ‘Gastarbeiter’ und führt zum ‘Ausländer’, der/die später noch einmal nach nationaler Herkunft differenziert wird. Zwischenzeitlich werden ‘Tramper’ (‘Asylant’) mit auf die Reise genommen. Für jene Migrant/innen in Deutschland, die den islamischen Glauben haben, macht die Reise der Begriffe vorläufig am Bahnhof der Religion halt. Sie sind nunmehr ‘Muslime’“ (Tezcan 2014: 199).³

Die eingangs ironisch, als Versprechen beschriebene Integrationsaufforderung, wird in ihrer Ambivalenz dann auch deutlich. Das viele (und beinahe ausschließliche) Sprechen über - wie Mecheril es nennt - „die (Integration der) Anderen“ (2011), scheint hilfreich zu sein, „damit wir wissen, wer wir sind“ (ebd.). Sie ist auch ambivalent, weil sie in diesem Orientierungsrahmen das, was sie fordert, nicht ermöglicht und dies auch nicht möglich ist. Der in dieser Form inszenierte symbolische Zugehörigkeitsraum konzipiert das Selbst, als dichotomes Gegenstück zu dem zu integrierenden Anderen. Vereinnahmt werden Werte und Normen, die ‘der Andere’ nicht hat, aber haben soll, um zugehörig sein zu können. Kultur kann in diesem Verständnis nur essentialistisch verstanden und als Hierarchisierungskategorie herangezogen werden, sodass ‘der kulturell Andere’ - wie auch im Verständnis der so genannten Ausländer- und Assimilationsforschung und -pädagogik (Nohl 2014) - nur defizitär sein kann.

So lehrt uns die Politik, dass „Multikulti gescheitert“ (Merkel 2010; Buschkowsky 2012), ja sogar „tot“ (Seehofer 2010) sei. Die Anspielung auf Gegenbewegungen, seit den 1980er Jahren, zur Assimilations- und Integrationsaufforderung oder auch dem -anspruch, die sich um die Diskussion des Konzeptes Multikulturelle Gesellschaft formieren (Treibel 2003: 64ff.), bestätigt

Integration als eine „Praxis der Aufforderung zur Angleichung an die dominante Lebensform“ (Mecheril 2010: 58), die in ihrer Klarheit zugleich diffus bleibt. Hervorzuheben ist, dass die Bemühungen von politischen Aktivistinnen und Aktivisten, aber auch Pädagoginnen und Pädagogen, dem Defizitdiskurs entgegenzutreten, in dem gefordert wird, „(...) daß verschiedene, auch gegensätzliche kulturelle Identitäten zugelassen werden sollten“ (Treibel 2003: 64ff.). Dennoch bleibt auch bei dieser Art Anerkennung „nicht-deutscher kultureller Identitäten“, die Kulturkategorie essentialisierend; nur, dass sie im Sinne des Differenzdiskurses positiv besetzt wird. Die pädagogischen Konzepte, die mit Nohl (2014) als „klassische interkulturelle Pädagogik“ bezeichnet werden können, arbeiten einer - zuweilen rassialisierenden - Kulturalisierung insofern zu, als sie bei aller wohlwollenden Wertschätzung, natio-ethno-kulturelle Zuordnungen vornehmen, damit Subjekte als natio-ethno-kulturell Andere festschreiben und strukturell verankerte Exklusionsmechanismen ausblenden.

Wenn nun „Multikulti“ als gescheitert erklärt werden kann und wie Terkessidis kritisiert, nach über 30 Jahren der Integrationsbegriff wieder in „Mode“ ist (Terkessidis 2010: 7), erscheint der Diskurs nach der Jahrtausendwende als eine Art der „Disziplinierung“ (Mecheril 2010: 58). Ha analysiert hierzu historische Kontinuitäten und verweist auf die „deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis“ (Ha 2007). Sprache - verkürzt als „Deutschdefizite Migrationsanderer“ (Mecheril 2010: 58) - bestimmt die Integrationsaufforderung mit der Aufforderung zur Anerkennung des hier geltenden Wertesystems. Dies impliziert auch ein Wissen und eine Wissensproduktion über (in diesem Fall häufig ‘der’ religiös-muslimisch) Anderen und ‘seinem’ vermeintlichen Wertesystem (zur Narrative des antimuslimischen Rassismus vgl. u.a. Schooman). So erfolgt auch die politische Markierung des Scheiterns in einem Wechselspiel zwischen „(Integration) fördern und (Integration) fordern“: „Man müsse Migranten nicht nur fördern, sondern auch fordern. Dieses Fordern sei in der Vergangenheit zu kurz gekommen“ (Spiegel 2010 zu Merkel). Bei einem analytischen Blick auf das Vorwort der Bundeskanzlerin im Nationalen Integrationsplan, der in 2007 veröffentlicht wurde, ergeben sich allerdings einige Fragen.

³ Dieses Fremd- und zum* Anderen gemacht werden kann in den konzeptionellen Begrifflichkeiten postkolonialer Theorie auch als *Othering* bezeichnet werden. Velho verweist dabei auf das Moment der „kollektiven Erfahrungen von Minorisier-

ten“ (Velho 2010: 115), die „nicht etwa eine bloße Vereinfachung und falsche Repräsentation (sind), sondern [...] auf Herrschaft, Lust und Abwehr (basieren)“ (ebd.).

„Liebe Mitbürgerinnen und Mitbürger, Deutschland ist ein weltoffenes Land. Hier leben rund 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Die meisten von ihnen haben längst ihren Platz in unserer Gesellschaft gefunden. Dennoch wissen wir aber auch um deutliche Integrationsdefizite bei einer leider noch zu großen Zahl von Menschen. Dazu zählen nicht zuletzt mangelhafte deutsche Sprachkenntnisse und Schwächen in Bildung und Ausbildung. Das sind Defizite, die in einer relativ hohen Arbeitslosigkeit und sogar in gesellschaftlicher Abschottung zum Ausdruck kommen. (...). Es gilt, ein gemeinsames Verständnis von Integration zu entwickeln. Selbstverständlich gehört dazu die Anerkennung der Rechtsordnung Deutschlands und der grundgesetzlich geschützten Werte. Wer dauerhaft bei uns leben und vielfältige Chancen ergreifen will, die sich in unserem Land bieten, kommt nicht umhin, die deutsche Sprache hinreichend zu beherrschen“.

Zu diskutieren wäre die Frage, wen die Bundeskanzlerin hier anspricht und mit wem sie (über wen) spricht, wenn sie bspw. sagt: „Die meisten von ihnen haben längst ihren Platz in unserer Gesellschaft gefunden“. Unklar bleibt auch, was mit Integrationsdefizit oder gesellschaftlicher Abschottung gemeint sein könnte. Bemerkenswert ist auch, dass die Rechtsordnung aufgerufen wird und grundsätzlich geschützte Werte - welche? - benannt werden müssen. Auch die Wiederholung der deutschen Sprache als unumgängliches Muss lässt die Frage aufkommen, was mit Menschen passiert, die die deutsche Sprache - nach welchem Maßstab auch immer - nicht „hinreichend“ beherrschen. Zwar offeriert die Bundeskanzlerin hier das Angebot, „ein gemeinsames Verständnis von Integration zu entwickeln“, markiert zugleich aber in der irritierenden Selbstinszenierung Deutschlands „als weltoffenes Land“ zu beachtende Bedingungen.

(KULTUR)RASSISMUS ALS EXKLUSIONS-MECHANISMUS IN MIGRATIONS-GESELLSCHAFTLICHEN DIFFERENZVERHÄLTNISSEN

Diese hier skizzierte politisch-öffentliche Perspektivierung von Migration und ihrer auch pädagogischen Deutungsweise über die Kategorisierung Kultur - insofern als migrationsgesellschaftliche Differenz als interkulturelle Differenz (Mecheril 2010: 54ff.) einseitig fokussiert wird - verhilft dieser zu einem Status eines catch-it-all Arguments (Rose 2012: 47). Daher stehen auch alle Zugänge, die mit dem Kulturbegriff arbeiten, in einem diskursiven Spannungsverhältnis. Dies betrifft auch Zugänge der Interkulturellen Öffnung von Institutionen (vgl. exemplarisch Giese/Marburger 2012). Zwar lassen sich mit ihnen ein Perspektiv- und zugleich ein Paradigmenwechsel in Migrationsdiskursen markieren, jedoch bleibt mit einer rassismuskritischen Analyse trotzdem die Frage offen, ob mit dem Kulturbegriff

migrationsgesellschaftliche Differenz ausreichend widerzuspiegeln ist und ob Verwendungsweisen des Kulturbegriffs, als „Platzhalter für `Rasse`“ (Kalpaka 2015: 297), nicht selbst ein zentrales Moment migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse strukturieren (u.a. Mecheril et al. 2010; Messerschmidt 2008).

Die Problematik der Thematisierung von Rassismus in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Realität nährt sich jedoch, wie Messerschmidt (2010) aufzeigt, durch Distanzierungsmuster, mit denen Rassismus entweder in den Rechtsextremismus oder in den vergangenen Nationalsozialismus verlagert wird. Wenn der gegenwärtige Rassismus allerdings auf seine biologistische Deutungsweise reduziert wird (Weiß 2013), werden weder historische Kontinuitäten, die Wandelbarkeit von Rassismus, noch die Alltäglichkeit und Normalität von Rassismus (Brodén & Mecheril 2010) oder seine Bedeutung „als flexible symbolische Ressource“ (Scherschel 2006) thematisierbar. Eher wird dann, die Thematisierung von Rassismus skandalisiert (Messerschmidt 2010), anstelle von Rassismus und seiner Wirkungsweisen mit der ihm eigenen binären Logik, die oftmals über die Kulturkategorie hergestellt wird und symbolische Zugehörigkeiten moderiert: „Der Kern rassistischen Denkens besteht in der herabwürdigenden und benachteiligenden, auf oftmals eher verborgenen Rassekonstruktionen basierenden Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem Wir und Nicht-Wir, die durch ein komplexes System gesellschaftlicher Praktiken aufrechterhalten wird“ (Linnemann, Mecheril & Nikolenko 2013: 11).

Die Ironie der Integrationsaufforderung und ihres Versprechens wird hier um eine weitere Facette deutlich. Der als Nicht-Wir (auch und insbesondere körperlich) identifizierte, kulturell Andere, verharret in einem prekären Zugehörigkeitsverhältnis und ist mit einer permanenten Doppelbotschaft konfrontiert, nämlich: „Du bist (nicht) Deutschland!“ (Türkmen 2008). Die dem Rassismus innewohnende Macht ermöglicht diese Identifizierung und permanente Sichtbarmachung als 'der' Andere und der (legitimierten) Wissensproduktion über ihn. Daher kann auch der Rassismusrelevanz (Weiß 2013) der Frage, „woher kommst Du?“ (Battaglia 2007), aus einer durch den Rassismus privilegierten Position, mit Unverständnis entgegengetreten werden und eine Umkehr stattfinden, die zugleich ein rassismusrelevanter Mechanismus ist: Der Kritik an dieser Frage, wird nicht selten eine Übersensibilität und Fehlinterpretation - eine falsche Wahrnehmung (Messerschmidt 2010) - unterstellt.

Zugänge der Rassismusforschung, die von dem Verständnis eines „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar 1992, Hall 1989) ausgehen, eröffnen eine kritische Reflexion des Kulturbegriffs. Sie verweisen darauf, dass seine

Verwendungspraxis und gesellschaftliche Wirkungsweise einer rassistischen Logik folgen kann. Daher wird auch von einem Kulturrassismus gesprochen. Dabei sollte es zwar um eine antirassistische Handlungspraxis gehen, die jedoch zu kurz greift, wenn eigene Involviertheiten ausgeblendet werden. Eben hier setzen rassismuskritische Ansätze an, „[...] die davon ausgehen, dass es zunächst keine machtfreien und damit auch keine rassismusfreien Räume gibt“ (Motakef 2009: 80). Rassismus funktioniert in diesem Verständnis auch „wider Willen“ (Weiß 2013) und ist nicht gekoppelt an eine Intention. Vielmehr verleiht Rassismus legitime Strukturen, in denen rassistisch Dominante privilegiert und rassistisch Dominierte aus (symbolischen) Ressourcen ausgeschlossen und deprivilegiert werden können. Rommelspacher (2009) verweist dabei auch auf das Privileg, sich nicht mit Rassismus beschäftigen zu müssen, was jedoch für rassistisch Dominierte zu ihrem alltäglichen Leben gezwungenermaßen gehört.

FAZIT: ZUR PRODUKTIVITÄT DES INKLUSIONS-KONZEPTE IN DER POLITISCHEN BILDUNG

Wenn politische Bildung wie Linnemann, Mecheril und Nikolenko formulieren, als Reflexionsort verstanden wird, der Prozesse der „kritischen Bewusstwerdung [...] über gesellschaftliche Verhältnisse“ ermöglicht, dann kann das Inklusionskonzept als konzeptionell-analytischer Zugang möglicherweise hilfreich sein und eine Zielrichtung zur Überwindung von Exklusionsmechanismen in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen vorgeben. Wenn wir jedoch auch davon ausgehen, dass wir in diese Verhältnisse eingebunden sind, bleibt letztlich immer die Frage, welcher Reflexionen es bedarf, die eine kritische Bewusstwerdung ermöglichen.

Spannungsverhältnisse ausbalancieren

Die Herausforderung, die auch mit dem Inklusionskonzept besteht, zeigt sich darin, dass es erst einer Analyse von Exklusionsmechanismen bedarf. Sie ergibt sich nicht ohne weiteres. Sie ist vielmehr in ein diskursives Spannungsverhältnis eingebunden, das sich zwischen der Dominanz von Migrationsdiskursen als Integrationsdiskurse und der gleichzeitigen Dethematisierung rassistischer Verhältnisse bewegt. So besteht die Gefahr, dass das Inklusionskonzept in diesem Spannungsverhältnis (um)gedeutet und schließlich als Integrationskonzept praktisch wird. Daher ist auch die Workshopfrage berechtigt, ob es wirklich eines neuen Begriffes bedarf. Plädiert wird hier, stärker in den reflexiven Austausch über Exklusionsmechanismen zu gehen, diese zu benennen und auszuhandeln. Rassismuskritische Ansätze bieten dabei nicht nur ein theoretisch-analytisches Instrumentarium, sie ermöglichen auch

vielfältige Handlungsstrategien. Dabei kann politische Bildung selbst in Macht- und Dominanzverhältnissen thematisiert werden, ihre Wissensproduktionen und (auch materiell) bereitgestellten Reflexionsorte befragen und „weniger gewaltvolle Verhältnisse“ (ebd.) hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit anstreben, wie dies schon in vielen Zugängen umgesetzt wird.

LITERATUR

Balibar, Etienne (1992): Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Etienne Balibar & Immanuel Wallerstein (Hrsg.): Rasse, Klasse, Nation. Argument-Verlag.

Battaglia, Santina (2007): Die Repräsentation des Anderen im Alltagsgespräch: Akte der natio-ethno-kulturellen Belangung in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten. In: Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.): Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf, IDA-NRW, 181-201.

Beauftragte für die Belange behinderter Menschen (2014): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online abrufbar unter: www.behindertenbeauftragter.de/Shared-Docs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile

Bremer Schulgesetze (2009): Online abrufbar unter: <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf>

Broden, Anne / Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. transcript.

Castro Varela, María do Mar (2009): Migrationshistorisches Vakuum? Zum Selbstverständnis Deutschlands als Einwanderungsland. In: Lange, Dirk; Polat, Ayca (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Bundeszentrale für politische Bildung. S. 81-94.

Çil, Nevim (2009): Türkische Migranten und der Mauerfall. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 21-22/2009). Online abrufbar unter: www.bpb.de/apuz/31988/tuerkische-migranten-und-der-mauerfall?p=all

Der Nationale Integrationsplan (2007): Online abzurufen unter: www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragteFuerIntegration/nap/nip/_node.html

- Geißler, Rainer (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag.
- Griese, Christiane / Marburger, Helga (Hrsg.): Interkulturelle Öffnung. In Lehrbuch. Oldenbourg Verlag.
- Ha, Kein Nghi (2007): Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samari und Sheila Mysorekar (Hrsg.), *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, Münster: Unrast-Verlag, S. 113-128.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: *Das Argument* Nr. 178
- Kalpaka, Annita (2015): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle - Über den Umgang mit 'Kultur' in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2.* Debus Pädagogik Verlag, S. 289 - 312.
- Linnemann, Tobias / Mecheril, Paul / Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36, S. 10-14.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv - Essay. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 43/2011)*. Online abrufbar unter: www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all
- Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita & Melter, Claus. (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Weder fremd noch integriert - kulturalisierungskritische Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung. In: Florian von Rosenberg & Alexander Geimer (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Springer, S. 109-123.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript, S. 41 - 57.
- Messerschmidt, Astrid (2008). Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft - Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 5-17.
- Motakef, Mona 2009: Das Menschenrecht auf Bildung als Rassismuskritik: Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Wiebke Scharathow & Rudolf Leiprecht (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Wochenschauverlag, S. 79-96.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. 3. aktualisierte Auflage. Klinkhardt.
- Özdemir, Cem (2011): Die Zukunft. Von Integration zu Inklusion. In: *Migazin*. Online abrufbar: <http://www.migazin.de/2011/12/22/cem-oezdemir-von-integration-zur-inklusion/>
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S. 25-38.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsphänomen. transcript.
- Scharathow, Wiebke / Melter, Claus / Leiprecht, Rudolf / Mecheril, Paul (2009): *Rassismuskritik*. In: Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.): *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Wochenschauverlag, S. 10-12.
- Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. transcript.
- Shoman, Yasemin (2014): <<... weil ihre Kultur so ist>> Narrative des antimuslimischen Rassismus. transcript.
- Terkessidis, Mark (2010): *Interkultur*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Tezcan, Levent (2014): Das Subjekt im Migrationsdiskurs. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. transcript, S. 199-220.
- Treibel, Annette (2003): *Migration in modernen Gesellschaften: Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Juventa.
- Türkmen, Ceren (2008): *Migration und Regulierung*. Verlag Westphälisches Dampfboot.

Velho, Astride (2010): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. transcript, S. 87-111.

Weiß, Anja (2013): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. 2. Aufl. Springer VS.

Winker, Gabriele & Degele, Nina (2009): Intersektionalität: zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Transcript.

Yildirim-Kranig, Yeliz (2014): Kultur zwischen Nationalstaatlichkeit und Migration. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel. Transcript.

WEITERE ONLINEBEZÜGE:

„Der Ansatz für Multikulti ist gescheitert, absolut gescheitert!“ (Merkel 2010) www.spiegel.de/politik/deutschland/integration-merkel-erklaert-multikulti-fuer-gescheitert-a-723532.html

„Multikulti ist tot“ (Seehofer 2010) www.welt.de/politik/deutschland/article10360199/Der-Tag-als-Multikulti-fuer-tot-erklaert-wurde.html

„Multikulti ist gescheitert“ (Buschkowsky 2012)
<http://www.taz.de/!102103/>



ZWISCHEN „GEH` ARBEITEN, DU PENNER“ UND „PENNER KLATSCHEN“ - WOHNUNGS- UND OBDACHLOSE ALS OPFER VON AUSGRENZUNG UND RECHTER GEWALT

LUCIUS TEIDELBAUM

In der öffentlichen Wahrnehmung rangieren Wohnungs- und Obdachlose und ihre Lebensumstände unzweifelhaft ganz weit unten. Die generell fehlende Aufmerksamkeit führt häufig auch zu einer generellen Nichtbeachtung der Gewalttaten gegen Obdachlose und der dahinter stehenden Motive. Häufig wird auch das rechte Motiv bei Gewalt, bis hin zum Mord an wohnungslosen Menschen gar nicht erkannt oder thematisiert. Damit wiederholt sich selbst im Tod die soziale Marginalisierung zu Lebzeiten.

Um sich mit diesem Thema zu beschäftigen, muss zuerst einmal das Thema 'Armut und Wohnungslosigkeit in Deutschland' betrachtet werden. Danach werden in diesem Text kurz die 'Lebenssituationen von Wohnungs- und Obdachlosen' vorgestellt. Daran anschließend wird 'Sozialdarwinismus' als ein „Extremismus der Mitte“ vorgestellt und auf die 'sozialdarwinistischen Verhältnisse' und die 'sozialdarwinistische Gewalt' in Deutschland eingegangen. Am Ende wird dann ein Fazit gezogen. In einem Exkurs wird danach noch auf die 'Möglichkeiten der Bildungsarbeit' eingegangen.

ARMUT UND WOHNUNGSLOSIGKEIT IN DEUTSCHLAND

Dass auch die (vermeintliche) Wohlstandsgesellschaft in der Bundesrepublik Armut und Ausschluss produziert, ist für ihre Kritikerinnen und Kritiker keine Neuigkeit. Da Reichtum immer auch verstärkte Teilhabe an

der Gesellschaft bedeutet, ist die Folge von Armut häufig eine soziale Marginalisierung. Zu diesen sozial Marginalisierten zählen unter anderem auch Drogenabhängige, Langzeiterwerbslose, Behinderte, psychisch Kranke und auch Obdach- bzw. Wohnungslose. Die deutschen Behörden führen bundesweit keine gesetzlichen Statistiken zur Zahl der Wohnungs- und Obdachlosen. Nach Schätzungen der „Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe“ (BAGW) gab es in Deutschland im Jahr 2015 ungefähr 335.000 Wohnungslose, das heißt Menschen, die nicht über einen mietvertraglich abgesicherten Wohnraum verfügten (verdeckte oder latente Wohnungslosigkeit). Etwa 39.000 Personen davon lebten ohne jede Unterkunft auf der Straße, waren also obdachlos im engeren Sinn. Diese Zahlen bedeuten eine Steigerung seit 2008 um 50%. Von den 335.000 Wohnungslosen waren geschätzte knapp 10% minderjährig, also so genannte Straßenkinder. Die Existenz von Straßenkindern ist ein weltweit zu beobachtendes Phänomen, deren Zahl in einzelnen Ländern, wie etwa Brasilien, in die Millionen geht.

Geschätzte zwei Drittel der Wohnungs- und Obdachlosen sind aus finanziellen Gründen obdachlos. Ausgangspunkt des Lebens auf der Straße waren häufig (Arbeits-) Unfälle, Firmenpleiten, Scheidungen, Todesfälle, Erwerbslosigkeit, Schulden oder eine Gefängnisentlassung. Waren Wohnungs- und Obdachlose früher eher Bauarbeiter, die über nur wenige finanzielle

Reserven verfügten und die dann aufgrund einer Scheidung oder Ähnlichem auf der Straße landeten, so sind es heute vermehrt auch Selbständige, die einmal über Privilegien und Zugang zu Ressourcen verfügt, diese aber wieder verloren haben.

Eine kleine Minderheit von Menschen auf der Straße hat sich auch freiwillig für das Leben auf der Straße entschieden; eine andere Gruppe zieht inzwischen das Leben auf der Straße einem 'fest ansässigen' Leben vor. Das hat seine Ursache aber häufig in den als problematisch empfundenen Hilfsangeboten zum Verlassen der Straße. Die Ursachen für die Obdachlosigkeit von Minderjährigen sind oft andere, als bei erwachsenen Obdachlosen: Missstände im Elternhaus, Gewalt in der Familie, sexueller Missbrauch oder Heimaufenthalte.

War Obdachlosigkeit früher ein klassisches Männerproblem, so ist der Anteil der Frauen mittlerweile auf 28 Prozent angestiegen. Es verwundert aber, dass Obdachlosigkeit immer noch überwiegend ein Männerproblem ist. Denn die Bundesrepublik ist trotz gewisser Fortschritte eine patriarchal (männer-dominierte) verfasste Gesellschaft, und in jeder patriarchalen Gesellschaft profitieren Männer eigentlich grundsätzlich vom Geschlechterregime. Obwohl Armut auch in der Bundesrepublik überwiegend weiblich ist, ist es Obdachlosigkeit nicht. Obdachlose Männer scheinen somit tatsächlich eine seltene Ausnahme zu bilden.

Allerdings wird bei obdachlosen Frauen von einer höheren Dunkelziffer ausgegangen, da einige betroffene Frauen, aufgrund des geringen frauenadäquaten Angebots, nicht offen in Erscheinung treten. Generell sind frauenspezifische Wohnungsprobleme auch insgesamt weniger sichtbar, sondern zeichnen sich v.a. durch einen prekären Wohnstatus aus.

Ein Erklärungsansatz für den geringen Frauen-Anteil ist möglicherweise die höhere Belastbarkeit und Flexibilität von weiblich sozialisierten Personen. So sind von Hartz IV-Sanktionen doppelt so viele Männer betroffen, wie Frauen. Offenbar verhalten sich Männer durch ihre Sozialisation stärker irrational und werfen häufiger alles hin. Männern schämen sich offenbar zudem auch eher Hilfe anzunehmen.

Es lässt sich auch beobachten, dass Frauen häufiger Zweckbeziehungen eingehen, um Obdachlosigkeit zu vermeiden und, so die Vermutung, Frauen verfügen über mehr soziale und/oder persönliche Ressourcen, die die Auswirkungen eines Mangels vermindern können.

Sowieso wird in der Öffentlichkeit weniger Raum zugestanden, bzw. er wird von Frauen weniger beansprucht und auch deshalb könnten die Bedeutung der privaten Behausung und die Motivation, diese zu erhal-

ten, größer sein. Ebenso dürften Kinder, die bei Trennungen häufiger von den Müttern, als den Vätern aufgezogen werden, häufiger stärker motivierend wirken, Wohnungs- und Obdachlosigkeit zu vermeiden.

Dennoch, obdachlos gewordene Frauen und Mädchen sind noch einmal besonderen Gefahren ausgesetzt; nämlich der Gefahr von sexuellen Übergriffen und Vergewaltigungen. In Notübernachtungen existiert nicht ohne Grund eine strikte Geschlechtertrennung. Das Angebot an Unterkünften für Frauen und Mädchen gilt eher als ungenügend, besonders Mädchen-Sleep-Ins existieren kaum. So sind obdachlose Frauen und Mädchen ohne Rückzugs- und Schutzraum nicht nur der Gefahr sozialdarwinistisch motivierter Gewalt, sondern auch der Gefahr sexualisierter Gewalt stärker ausgeliefert, als nicht-obdachlose Frauen und Mädchen. Diana Bendix (42), eine obdachlose Frau, berichtet in der NDR-Dokumentation „Wenn das Leben entgleist“ von 2012: „Ich stell mich ungerne noch bei Leuten hin. Weil man immer oft auch angegriffen wird als Frau. Viele sehen's als Sexobjekt, als wär man Freiwild. Nutzen das teilweise sogar aus. Und das finde ich traurig. Weil man selber schon in so ner Scheißsituation hängt.“

LEBENSITUATIONEN VON WOHNUNGS- UND OBdachLOSEN

Die gesundheitliche Situation von Langzeit-Obdachlosen gilt als schlecht. Die meisten Obdachlosen leiden unter Mangelernährung, Rheuma, Hauterkrankungen, Erkrankungen des Bewegungsapparats, psychischen Krankheiten oder Suchtproblemen. Die Anzahl der psychisch Erkrankten soll fünfmal höher sein, als beim Rest der Bevölkerung und ein Drittel hat zudem erhebliche Alkoholprobleme. Im Ergebnis findet sich bei Obdachlosen eine deutlich verringerte Lebenserwartung. Eine Beobachtung, die generell für arme Menschen in der Bundesrepublik gilt.

Die häufig festzustellende vernachlässigte Körperhygiene verwundert kaum, da dieses alltägliche Verhalten der Mehrheitsbevölkerung mit festem Wohnsitz, nicht, oder nur mit größerem Aufwand betrieben werden kann. Obdachlose können morgens nicht einfach eine Dusche nehmen oder sich rasieren. Eine starke soziale Isolierung mag neben Suchterkrankungen auch dazu führen, das äußere Erscheinungsbild zu vernachlässigen, da es weniger wichtig ist, welchen Eindruck man auf seine Umwelt macht. Trotz dieser erschwerten Bedingungen, ist nur ein Teil der Obdach- und Wohnungslosen 'verwahrlost'. Die tatsächlich existierende Gruppe von 'verwahrlosten' Obdachlosen dient immer wieder als Vorlage für Klischeebilder, von allen Obdach- und Wohnungslosen. Die fehlende Körperhygiene wird zu-

dem häufig den Obdachlosen und nicht etwa ihrer Lebenssituation zugeschrieben. Häufig sind diese 'verwahrlosten' Obdachlosen auch Einzelgängerinnen und Einzelgänger. Ihre Vereinzelung und Selbstisolierung sind aber ebenfalls weniger irgendwelchen vermeintlichen Charaktereigenschaften geschuldet, sondern zu meist Ergebnis einer allgemeinen sozialen Isolation und konkreter Erlebnisse.

Dem Anspruch nach müssten Behörden für kranke Personen unterstützende Leistung erbringen. Doch sehen sich Obdach- und Wohnungslose häufig mit Behörden-Schikanen konfrontiert und berichten davon, auf dem Amt wie ein „Stück Dreck“ behandelt zu werden. Andere Obdachlose gehen aus Scham oder Stolz nicht aufs Sozial- oder Arbeitsamt, sie wollen nicht als „Sozialschmarotzer“ gelten. Auch ein übertriebener bürokratischer Aufwand kann sehr abschreckend wirken. Viele obdachlose Menschen lehnen daher im Zweifel Hilfe ab, selbst wenn sie sich in großer Not befinden.

Generell findet sich bei der Behandlung von und dem Umgang mit Wohnungslosen häufig ein Schwanken zwischen sozialdarwinistischer Anfeindung und Romantisierung. So wird manchmal auch die Freiheit und Ungebundenheit des „Lebens auf der Straße“ beneidet. Laut dem romantischen Berber-Klischee ziehen Obdachlose durch das Land und leben leicht vom Betteln und Musikmachen. Aus linker Sicht wird dieses Leben manchmal sogar als antibürgerliche Lebensform idealisiert. Eine vergleichbare Haltung findet sich auch im Antiziganismus, der hier stellenweise starke strukturelle Ähnlichkeiten aufweist. Diesem Stereotyp ist zu entgegnen, dass es sich nur selten um eine freiwillig gewählte Art des Lebens handelt und bei einigen obdachlosen Menschen kommt es mit der Zeit zu einer problematischen Verwahrlosung und Vereinzelung. Das kann aber nicht als Begründung für die Behörden gelten, obdachlose Menschen generell wie unmündige Kinder zu behandeln. Die Geschichte jedes Obdachlosen ist eine individuelle, deswegen sollte auch die angebotene Hilfe auf den Einzelnen abgestimmt sein.

Ihr Überleben sichern Obdachlose mit unterschiedlichen Strategien. Zum einen erhalten seit über 25 Jahren Personen ohne festen Wohnsitz einen Tagessatz - derzeit sind das 13 Euro. Weitere Verdienstmöglichkeiten sind Flaschensammeln, Straßenmusik oder das Betteln. Letzteres unterliegt in Deutschland jedoch einer zunehmenden Verbots- und Verfolgungs-Praxis.

Je länger die Menschen auf der Straße leben, desto schwieriger ist die Rückkehr in ein bürgerliches Leben. Zudem gibt es einen Teufelskreis von Arbeits- und Wohnungs- bzw. Obdachlosigkeit. Der Bewohner einer Notübernachtung in Hannover, NDR-Dokumentation „Wenn das Leben entgleist“ von 2012, fasste es kurz zusammen: „Meist ist das ja so: Keine Arbeit,

keine Wohnung. Keine Wohnung, keine Arbeit.“ Auch das fortgeschrittene Alter spielt für Obdach- und Wohnungslose häufig eine entscheidende Rolle, denn Bewerbungen in fortgeschrittenem Alter, oft in Verbindung mit einer länger zurückliegenden Arbeits-Praxis, gelten als chancenlos.

SOZIALDARWINISMUS - EIN „EXTREMISMUS DER MITTE“

Grundsätzlich bezeichnet Sozialdarwinismus die Abwertung von Menschen auf Basis der ihnen zugeschriebenen sozialen oder ökonomischen Stellung. Alternative Begrifflichkeiten wären Klassismus, Sozialchauvinismus oder Nützlichkeitsrassismus.

Sozialdarwinismus richtet sich aber nicht nur gegen Obdachlose, sondern auch gegen Langzeiterwerbslose und andere sozial Benachteiligte, sowie Einkommensarme. Obdachlosenhass, Obdachlosen-Ablehnung, -Diskriminierung oder Obdachlosen-Feindlichkeit ist eine Teilmenge des Sozialdarwinismus. Obdachlosenhass richtet sich entweder speziell gegen Obdachlose oder wählt diese Gruppe auf Grund ihrer leichten Verfügbarkeit als Opfer aus. Sozialdarwinismus wurzelt, von allen gruppenbezogenen, menschenfeindlichen Ressentiments, vermutlich am stärksten im vorherrschenden Wirtschaftssystem, dem Kapitalismus.

Wenn Bevölkerungsgruppen auf Grund ihrer materiellen Situation mehrheitlich unten in der sozialen Hierarchie angesiedelt sind, dann wird ihr Zustand häufig von Rassistinnen und Rassisten im Kollektiv biologisiert oder kulturalisiert, das heißt ihr sozialer Zustand für wesenhaft und herkunftsbestimmt erklärt. Nichts Anderes meinen Thilo Sarrazin und Co., wenn sie über Bevölkerungsgruppen und deren vererbte Intelligenz sprechen. Hier wird z.B. Türkinen und Türken, Sintize oder Sinti, wie auch Romnja und Roma die Schuld an ihrer sozialen Lage qua Ethnie, Religion oder Kultur selbst zugeschrieben. Ähnliches wie bei dieser Kulturalisierung und Ethnisierung von Armut, geschieht auch im Sozialdarwinismus. Wer unter die Räder des Kapitalismus gerät, sei selber schuld, so die populäre, vorherrschende Meinung. Dem Individuum wird die Schuld an seiner Lebenssituation selbst zugeschrieben, teilweise auch - wie bei Sarrazin - der gesamten Unterschicht.

So wird Armut einerseits individualisiert (eigenes Verschulden), andererseits auch wieder biologisiert (Gene als Voraussetzung für Intelligenz), wenn Sarrazin die Unterschicht zum Reservoir sich ständig fortpflanzen der Dummheit und Faulheit erklärt. Wie die Verkaufszahlen seines Buches „Deutschland schafft sich ab“ zeigen, sind solche Thesen populär. Besonders im Bürgertum wurde das Buch positiv rezipiert, offenbar weil die

Thesen Sarrazins den eigenen Stand aufwerten und nach unten abgrenzen. Mit dem Aufkommen der Wirtschaftskrise kam es in den „besseren Kreisen“ zwischen 2009 und 2010 zu messbaren, verschlechterten Einstellungen gegenüber Erwerbslosen, sozial Benachteiligten und Migrantinnen und Migranten. Die Bielefelder Forschungsgruppe um den Professor Wilhelm Heitmeyer sprach von der höchsten von ihnen ermittelten Abwertung von Langzeiterwerbslosen durch „Gutverdiener“. In der Heitmeyer-Studie werden neben Langzeiterwerbslosen auch Obdachlose als Betroffene von Abwertung und Ausgrenzung benannt: „Ökonomistischen Bewertungskriterien können neben den Langzeitarbeitslosen weitere Gruppen zum Opfer fallen, die nur einen geringen oder gar keinen Beitrag zur Effizienzsteigerung der Marktgesellschaft beitragen. Letzteres gilt insbesondere für jene Personen, die in der Sozialhierarchie noch unter den Langzeitarbeitslosen stehen und deren Arbeitsmoral als noch geringer geschätzt wird: die Obdachlosen.“

Die Entsolidarisierung der Gesellschaft wurde von manchen Politikerinnen und Politikern, wie auch Meinungsbildenden, in einzelnen Texten noch gezielt befeuert. So schrieb der Philosoph Peter Sloterdijk 2009 in der FAZ: „Lebten im ökonomischen Altertum die Reichen unmissverständlich und unmittelbar auf Kosten der Armen, so kann es in der ökonomischen Moderne dahin kommen, dass die Unproduktiven mittelbar auf Kosten der Produktiven leben [...]“. Und der FOCUS-Redakteur Michael Klonovsky hetzte in seinem Artikel „Das Gott-Wort der Guten“ im August 2010: „Die Tatsache, dass es unproduktive Unterschicht, Sozialschmarotzer, ja dass es Plebs gibt, findet der Gutmensch so skandalös, dass er jeden zum Schlechtmenschen erklärt, der darauf hinweist.“

Sozialdarwinismus wird an vielen Stellen verbreitet, auch an solch ungewöhnlichen, wie in Jugendhörspiel-Serien. So heißt es in der Folge der „Der letzte Schuss“ der Jugendhörspiel-Serie TKKG:

Karl: „Scheinen ziemlich zäh zu sein diese Penner. Vielleicht liegt das daran, dass sie sich immer schonen? Sie haben keinen Stress, keine Verantwortung, keine Aufgaben und sie leben trotzdem.“

Tim: „Was nicht geübt wird verkümmert. Schonung stärkt nicht, sondern schwächt. Das ist ein Naturgesetz und gilt für alles.“

SOZIALDARWINISTISCHE VERHÄLTNISSE

Da die Stadt im Kapitalismus nicht bedürfnis-, sondern gewinnorientiert funktioniert, sind Bevölkerungsgruppen, die nicht potenzielle Kundinnen und Kunden sind, bzw. solche sogar verschrecken könnten, generell unerwünscht. Noch vor der Wirtschaftskrise, im Jahr

2007, äußerten sich bereits 38,8 Prozent negativ über Obdachlose und 34 Prozent sprachen sich dafür aus, Bettelnde aus den Fußgängerzonen zu entfernen. Vor allem lokal finden sich immer wieder und in letzter Zeit gehäuft in der Öffentlichkeit, negative Diskurse über Bettelnde und Straßenmusikantinnen und Straßenmusikanten. Diese werden nicht selten auch noch rassistisch und antiziganistisch aufgeladen, wenn von „osteuropäischen Bettlerbanden“ oder „Bettel-Roma“ die Rede ist. Dabei entstehen häufig Mythen um Bettelnde, hinter denen sich generell mafiose Strukturen verbergen oder die ein enormes Einkommen aufweisen würden. In einer Lohnarbeits-Gesellschaft gilt ein Einkommen ohne Leistung als verwerflich.

Sozialdarwinismus ist die Abwertung von „überflüssigen“ und „nutzlosen“ Personen und Gruppen. Dabei wird die real existierende soziale Ungleichheit zu einer Ungleichwertigkeit transformiert. Eine schon länger feststellbare Tendenz in der Gesellschaft. Gruppen und Personen werden nach ihrer ökonomischen Leistungsfähigkeit („Die bringen uns was.“) bewertet. Es findet eine „Renaturalisierung“ von Ungleichheit statt und arm gilt als Synonym für asozial. Betroffene sind die Verliererinnen und Verlierer der Konkurrenz- bzw. Leistungsgesellschaft. Menschen, die keine Arbeit oder Wohnung haben, so die verbreitete Gewissheit, seien einfach nur zu 'faul' oder anderweitig 'selber Schuld'. Dem ist zu entgegnen, dass Armut keine Charaktereigenschaft ist!

Das Ergebnis solcher Diskurse ist nicht selten die Forderung nach Vertreibung und „Säuberung“ der Innenstädte. Die Vertreibungs- und Verdrängungspolitik im öffentlichen Raum hat zum Ziel, eine Innenstadt zu schaffen, ohne Obdachlose, Bettelnde, Drogenabhängige, Prostituierte oder Angehörige missliebiger Jugendkulturen, wie die der Punks. Mittel sind im öffentlichen Raum Bettel- und Musizierverbote, Platzverweise, sowie ein Alkoholkonsumverbot auf öffentlichen Plätzen. Im Jahr 2009 wurde eine polizeiinterne „Handlungsanweisung“ in Hamburg bekannt, wonach bestimmte Gruppen, wie Punks, aus dem öffentlichen Raum vertrieben werden sollen. Neben der tagtäglichen Drangsalierung von Obdachlosen, Drogenabhängigen, Migrantinnen und Migranten oder Punks, zumeist an sogenannten „milieuspezifischen Orten“, kommt es immer wieder auch zu gewalttätigen Übergriffen durch Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte.

Mit der zunehmenden Privatisierung des öffentlichen Raumes, findet die Säuberung aber auch im privatisierten Raum statt. Beispielsweise in Bahnhöfen und auf Bahnhofsvorplätzen. Durch die Privatisierung können sich die Eigentümerinnen und Eigentümer sogar auf das Delikt „Hausfriedensbruch“ berufen, und eine eigene Bahnpolizei sorgt für die Durchsetzung der Souveräni-

tät und der DB-Prinzipien, der drei S: „Service, Sicherheit, Sauberkeit“. Inzwischen werden auch mancherorts Geldautomaten-Vorräume von Sparkassen über Nacht abgeschlossen, weil in ihnen übernachtet wurde, und Mitarbeitende von Supermärkten übergießen Lebensmittelabfälle mit Reinigungsmitteln, damit niemand sich an dem Abfallgut bedienen kann. Hinzu kommt eine zunehmende Videoüberwachung und „Securitisierung“ des privaten, wie des „öffentlichen“ Raums.

SOZIALDARWINISTISCHE GEWALT

Die bereits beschriebenen Bilder von Obdachlosen und die Einstellungen gegenüber ihnen, führen nicht nur zu einem strukturellen Sozialdarwinismus, sondern auch zu direkten Übergriffen. Der Obdachlose Andreas, seit 1985 wohnsitzlos, wird in der Ausstellung „un-gewohnt“ mit den Worten zitiert: „Ich danke dem Herrgott jeden Tag, dass ich auf meiner „Platte“ wieder lebendig aufwache. Ich bin schon oft überfallen worden.“

Offensichtlich gehören nicht nur Ausgrenzungserfahrungen, sondern auch Gewalterfahrungen für viele obdachlose Menschen zum Leben auf der Straße dazu.

Es handelt sich ganz überwiegend um situative Gewalt, das heißt, sie ist kaum geplant. Allerdings gab es in Vergangenheit auch schon Anschläge auf Obdachlosenheimen. In Fällen von Gewalt gegen Obdachlose fällt generell auf, dass die Gewalt sehr enthemmt eingesetzt wird, auffällig lange Tatzeiten und extreme Brutalität sind charakteristisch und klarer Hinweis darauf, dass die Täterinnen und Täter Obdachlosen den Status als „vollwertige Menschen“ absprechen.

Zum Teil scheint dieser gewalttätig ausgelebte Hass der Kompensation des eigenen Unterlegenheitsgefühls und von Zukunftsängsten zu dienen, indem man ihn an noch Schwächeren „auslebt“. Sozialdarwinistisch motivierte Gewalt verbindet sich nicht selten mit anderen Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. So lassen sich Überschneidungen zu Homophobie, zu Behindertenfeindlichkeit, zu Rassismus, zu Antiziganismus und vereinzelt sogar zu Antisemitismus feststellen.

Laut der Straßenzeitung motz werden die Gewalttaten seit Anfang der 1990er Jahre zunehmend von Tätergruppen verübt.

Unter der Bezeichnung „Happy Slapping“, halten die Täterinnen und Täter neuerdings ihre Taten sogar per Video fest und stellen sie auch ins Internet. Franziska Walter, Krankenschwester in einem Treffpunkt für Obdachlose, sagt in der NDR-Dokumentation „Wenn das Leben entgleist“ von 2012: „Vor allem am Wochenende kommt das vor. Wenn Wohnungslose im Schlafsack liegen, schon fest schlafen, plötzlich ein

Übergriff von betrunkenen Jugendlichen stattfindet. Manchmal wird das sogar mit Handy gefilmt von anderen Personen. [...] Das ist so überraschend. Die meisten können sich gar nicht so schnell wehren, aus dem Schlafsack herauszukommen, um sich zur Wehr zu setzen, um überhaupt zu reagieren.“

Es gibt vor allem zwei Gruppen von Täterinnen und Tätern. Einmal Personen, die durch ihr Äußeres (Szene-Kleidung, Tattoos), ihre Aktivitäten in der Vergangenheit oder ihre organisatorische Anbindung eindeutig der extremen Rechten zuzuordnen sind. Dabei inszenieren sich rechte Parteien und Organisationen gerne als Fürsprecherinnen und Fürsprecher von denjenigen Obdachlosen, die sie dem eigenen Kollektiv („Volk“, „Rasse“, Religion) zuordnen. In jüngster Zeit gerne auch durch starke In-Konkurrenz-Setzung mit Geflüchteten. Neben den eindeutig zu verortenden Täterinnen und Tätern gibt es auch noch vermeintlich „unpolitische“ Jugendliche. Ein rechter Hintergrund der Taten wird von offiziellen Stellen in denjenigen Fällen meist geleugnet, in denen den Täterinnen und Tätern keine entsprechende Anbindung an die Szene nachgewiesen werden kann. Bei keiner anderen Opfergruppe wird das rechte Tatmotiv so häufig ausgeblendet, wie bei Obdachlosen.

Im Ergebnis vermerkt die alternative Chronik rechter Todesopfer für den Zeitraum 1989 bis 2010 mindestens 28 ermordete Obdachlose durch rechte Gewalt. Das könnte aber nur die Spitze des Eisberges sein. Denn von 1989 bis 2011 wurden nach Informationen der BAGW 167 wohnungslose Menschen von Täterinnen und Tätern außerhalb der Wohnungslosenszene getötet. Die offiziellen Angaben der Behörden helfen hier kaum weiter. Erst seit 2001 gehören zum behördlichen Erfassungssystem der „Politisch motivierten Kriminalität“ (PMK) auch Straftaten „wenn die Umstände oder die Einstellung des Täters darauf schließen lassen, dass sich gegen eine Person aufgrund [...] ihres äußeren Erscheinungsbildes bzw. ihres gesellschaftlichen Status richtet“. Häufig werden die Taten trotzdem nicht als solche eingeordnet.

FAZIT: OBDACHLOSEN-FEINDLICHKEIT ALS EIGENE KATEGORIE ANERKENNEN!

Sozialdarwinismus gegen sozial Marginalisierte äußert sich in struktureller Gewalt (Ausgrenzung, verbale Anfeindung) und direkter Gewalt (Übergriffe, Vertreibungen), bis hin zum Mord. Da es aber an einer kritischen Öffentlichkeit mangelt, wird dieses Motiv kaum beachtet. Nur wenn sich unter den Täterinnen und Tätern Personen finden, die eindeutig der extrem rechten Szene zuzuordnen sind, wird ein rechtes Motiv vermutet. Dabei sollte das Motiv für sich den Charakter einer Tat definieren und nicht die Anbindung der Täterinnen

und Tätern an die rechte Szene. Ein sozialdarwinistisches Motiv wird von vielen auch erstaunlich offen vor Gericht eingestanden, wenn sie versuchen, ihre Tat zu rechtfertigen. Da heißt es dann, ihr Opfer habe „allen auf der Tasche gelegen“ oder hätte „die Umwelt verschmutzt“.

Obdachlose stellen eine besonders von rechter, sozialdarwinistisch motivierter Gewalt bedrohte Gruppe dar, da sie teilweise eine spezifische Anfeindung als „Penner“ erleben und sich durch eine besondere Schutz- und Wehrlosigkeit auszeichnen. Um es noch einmal zu betonen: Die Situation der Obdachlosigkeit bedeutet ein vollständiges Ausgeliefertsein.

Ein Umstand, um den auch die Täterinnen und Täter wissen. Auch deswegen zeigen Obdachlose einen Angriff praktisch nie an, weil bei ihnen die Angst vor Rache am größten ist, vor der sie sich ja nirgendwo in Sicherheit bringen können. Die Taten werden aber nicht von einer radikalen, politischen Minderheit verübt, sondern bauen auf dem Nährboden einer verbreiteten sozialen Ausgrenzung auf.

Zur Abschaffung des Sozialdarwinismus bräuchte es deswegen generell ein anderes Gesellschafts- und Wirtschaftssystem. Zum Umgang mit der Gewalt gegen Obdachlose muss zuerst einmal die Aufmerksamkeit für diese Art der Gewalt geschaffen werden. Außerdem muss sich das Bild von und die Einstellung gegenüber sozial Marginalisierten in der gesamten Gesellschaft ändern. Dabei gilt es auch, tradierte Klischees aufzubrechen. Es muss eine differenzierte Darstellung von obdachlosen Menschen geben. Jeder obdachlose Mensch hat eine ganz individuelle Lebensgeschichte, die es verdient, angehört zu werden.

In den Fällen tödlicher rechter Gewalt gegen Wohnungslose, sollte den Opfern zumindest posthum Gestalt (Namen, Bild, Biografie) verliehen werden, um ihnen einen Teil ihrer Würde zurückzugeben. In einzelnen Fällen ist diese Arbeit vorbildhaft, wird aber fast nur von kleinen Antifa-Gruppen am Tatort - zum Teil in Zusammenarbeit mit den vielerorts zu findenden Straßenzeitungen geleistet. Nur deswegen kennen wir heute Namen wie Emil Wendland (Neuruppin), Eckard Rütz und Klaus Dieter Gerecke (Greifswald) oder André K.(Oschatz).

EXKURS: MÖGLICHKEITEN DER BILDUNGSARBEIT

Es gibt zwei Aspekte, wie Bildungsarbeit gegen Sozialdarwinismus und Obdachlosenhass aktiv werden kann.

Zum einen, kann Bildungsarbeit über Veranstaltungen versuchen, das Problem des Sozialdarwinismus als sol-

ches zu thematisieren und Klischee-Bilder zu durchbrechen. Hier wären besonders Personen aus der Mittelschicht und in der sozialen Arbeit Beschäftigte die Zielgruppe. Ziel wäre ein Perspektivenwechsel, der das Verständnis für die (Alltags-)Probleme von Obdach- und Wohnungslosen fördert. Neben der Gewalt-Bedrohung und Ausgrenzung sollten die Schwierigkeiten des täglichen (Über-)Lebens nachvollzogen werden. So, dass Selbstverständlichkeiten (Wohnraum, Zugang zu einem Bad, medizinische Versorgung) für uns, als Problem für Obdachlose erkannt werden. Erkenntnis sollte sein, dass strukturelle Probleme das Leben auf der Straße bestimmen.

Gleichzeitig sollte der Blick auf obdachlose Menschen als Individuen geschärft werden. Trotz mancher Ähnlichkeiten in den Biografien von Obdach- und Wohnungslosen, handelt es sich nicht um eine homogene Gruppe, sondern um Menschen mit individuellen Lebensgeschichten.

Im günstigsten Fall könnte aus dem neuen Wissen sogar ein Engagement für und mit sozial Marginalisierten entstehen. Die zunehmende Ausgrenzung von sozial Marginalisierten in den Innenstädten, machen Bündnisse gegen Ausgrenzung eigentlich dringend notwendig. Beispielsweise muss auf Bettelverbote mit einer öffentlich wahrnehmbaren Gegenposition geantwortet werden.

Grenzen der Inklusion?

Der zweite Aspekt von fortschrittlicher Bildungsarbeit zu diesem Thema wäre der Versuch, sozial Marginalisierte als Zielgruppe anzusprechen. Dieses Ziel ist sicher schwierig erreichbar. Dazu müssen konsequent Hürden abgebaut und Anreize geschaffen werden. Hürden wären jegliche Art von Bezahlung und Adress-Angabe. Doch auch kostenlose Kurse und Vorträge garantieren nicht, dass damit die Zielgruppe auch erreicht wird. Ein weiterer Anreiz wäre ein ansprechendes Thema, was z.B. Obdach- und Wohnungslosen in ihrer Lebenssituation helfen würde. Die Verbindung einer Bildungs-Veranstaltung mit einer gemütlichen Atmosphäre, z.B. über kostenlose Getränke und Snacks könnte ebenfalls hilfreich sein. Auch der Ort muss bedacht werden. Sinnvoll wären sicherlich Veranstaltungen in Räumen, in denen sich sozial Marginalisierte häufig aufhalten. Zum Beispiel in Nachtasylen oder in No-tübernachtungen. Hier ist sicher eine Kooperation mit den entsprechenden Institutionen, wie der Kirche, von Vorteil. Trotzdem ist damit keinesfalls ein Erfolg garantiert.

Die einzigen dem Autor bekannten erfolgreichen Veranstaltungen mit Obdachlosen waren Kunstprojekte, vor allem Foto-Ausstellungen. Diese waren zumeist als Kooperationen angelegt. Entweder fotografierte und

porträtierte eine professionelle Fotografin Obdachlose oder es wurden Kameras an Obdachlose verteilt, mit dem Zweck, dass diese ihr Leben selbst dokumentieren. Resultat waren Ausstellungen und/oder Foto-Bände, die das Leben auf der Straße für ein bürgerliches

Publikum kritisch dokumentierten. Den dabei mitwirkenden Obdachlosen kam z.T. eine aktive Akteurs-Position zu. Sie waren kein Objekt der Fürsorge, sondern eigenständig handelnde Subjekte. Das hatte erkennbar eine empowernde Wirkung.

LITERATUR

Wolfgang Ayaß (2007): Wohnungslose im Nationalsozialismus. Begleitheft zur Wanderausstellung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe e.V., Bielefeld

Andreas Kemper und Heike Weinbach (2009): Klassismus. Eine Einführung, Münster

Michael Ofner (Juni 2010): Am Rand der Gesellschaft. Obdachlosigkeit im historischen Kontext und eine Analyse der Gegenwart, Diplomarbeit, Wien,

Lucius Teidelbaum (2013): Obdachlosenhass und Sozialdarwinismus, Münster

INTERNET

Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe e.V., www.bagw.de, twitter.com/bagw, facebook.com/bagwohnungslosenhilfe

European Federation of National Organisations Working with Homeless (FEANTSA), www.feantsa.org/

Bundeskongress der Straßenkinder, www.strassenkinderkongress.de/

Flyer „Feindschaft gegen Obdachlose“ (PDF), www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/feindes/pdf/feindschaft-obdachlose.pdf

Thema Obdachlosigkeit im Spiegel, www.spiegel.de/thema/obdachlose/

ARTIKEL

Prof. Dr. med. Volker Faust (Arbeitsgemeinschaft Psychosoziale Gesundheit): Obdachlosigkeit (Wohnungslosigkeit) und seelische Störung, in: Psychiatrie heute, undatiert (vermutlich 2003), 22 Seiten

Titus Simon: Kein Platz für Arme. Der Umgang mit Randgruppen in deutschen Städten, in: Bürgerrechte & Polizei/CILIP 81 (2/2005)

Wilhelm Heitmeyer, Rohe Bürgerlichkeit, DIE ZEIT N° 39/2011, 28. September 2011, www.zeit.de/2011/39/Verteilungsdebatte-Klassenkampf

Christian Jakob: Den Teufelskreis durchbrechen, in: Jungle World Nr. 35-2014, 28. August 2014, jungle-world.com/artikel/2014/35/50471.html

Deutsche Zustände 2010 in Zahlen, 6. Dezember 2010, www.netz-gegen-nazis.de/artikel/deutsche-zustaende-2010-zahlen-1614

Ausgabe Nr. 51 der LOTTA zum Schwerpunkt „Sozialdarwinistische Zustände“, www.lotta-magazin.de/inhalt/nr51.htm



INKLUSION ALS HERAUSFORDERUNG IN DER POLITISCHEN BILDUNG

ANREGUNGEN FÜR DIE WEITERE ARBEIT

JENS SCHMIDT

Mit ihren Formulierungen von der Inklusion, die die politische Bildung benötige, und der politischen Bildung, deren inklusive Ausgestaltung eine Herausforderung und Chance für die Profession sei, hat Susanne Offen in ihrem Beitrag zu Beginn des Workshops zwei Perspektiven entworfen, die einen Rahmen für die weiteren Diskussionen aufspannen: In immer neuen Variationen ging es aus der Sicht der Praxisvertreterinnen und -vertreter einerseits darum, welche Möglichkeiten, Reflexions- und Lernprozesse, aber auch Hürden und Gefahren der Inklusionsansatz für die eigene Arbeit bietet, andererseits um die Frage, welche Anforderungen an die Fassung und Ausgestaltung des Verständnisses von Inklusion sich formulieren lassen, damit dieser für die Vorstellungen einer an sozialer Gerechtigkeit orientierten politischen Bildungsarbeit handhabbar wird.

In Kleingruppen- und Plenumsrunden wurden verschiedene Potentiale der Arbeit mit dem Inklusionsbegriff identifiziert: Das Konzept liefert einen Anstoß zur - institutionellen und individuellen - Selbstreflexion, es bietet also einen Anlass, um über einschließende und ausschließende Effekte der eigenen pädagogischen Arbeit oder Bildungseinrichtung nachzudenken. In diesem Rahmen lässt sich die Entwicklung neuer oder zumindest Überarbeitung bestehender Konzepte der Seminararbeit oder Bildungsangebote vornehmen. Das aus der schulischen Arbeit entlehnte Beispiel der inklusionsdidaktischen Netze, also eines Rasters anhand dessen sich eine systematische thematische und methodische Planung entwickeln lässt, inspirierte dabei genauso, wie es Fragen aufwarf. Gleichzeitig verbindet sich mit dem Gedanken der Inklusion das Ziel eines er-

weiterten Zielgruppenspektrums und einer diversifizierten Teilnehmendenstruktur. Hier sind die Diskussionen anschlussfähig an einen klassischen Schwerpunkt und eine Stärke der Bildungsarbeit von ARBEIT UND LEBEN, die immer schon marginalisierte Gruppen einzubeziehen versucht. Beispielhaft zeigen die Ausführungen von Lucius Teidelbaum zum notwendigen Abbau von Hürden und dem Schaffen von Anreizen, wenn es um die Ansprache von Obdach- und Wohnungslosen geht, wie lang die Wege zur Einbeziehung mancher Zielgruppen ausfallen können. Einbeziehung hier durchaus in verschiedener Hinsicht verstanden: als Teilnehmende, Gesprächs- und Kooperationspartnerinnen und -partner oder Referierende.

Auch in den Seminaren und Lernprozessen selbst könnte eine Auseinandersetzung mit dem Stichwort Inklusion stärker bedeuten, wirklich „alle mitzunehmen“ - also Partizipation und Lernen für die ganze (heterogene) Teilnehmendengruppe zu bewirken. Schließlich erscheint es möglich - analog zu der auch in der KJP-Fachgruppe und bei ARBEIT UND LEBEN-Projekten geführten Diskussion um Intersektionalität - auf diesem Wege vielfältige Perspektiven auf Exklusionsmechanismen zusammenzuführen, die Verwobenheit von Rassismus und Sozialdarwinismus beispielsweise stärker in den Blick nehmen und Teilhabebeschränkungen in ihrer Komplexität analysieren und ihnen begegnen zu können. Ideologien sozialer Ungleichwertigkeit lassen sich über das Begriffspaar Exklusion/Inklusion konstruktiv bearbeiten.

In einer Kleingruppenarbeit wurden exemplarisch die einzubeziehenden Rahmenbedingungen einer verstärkt inklusiv arbeitenden Organisation skizziert: Berührt

wären hier vor allem finanzielle Rahmenbedingungen (z.B. TN-Beiträge), der räumliche Rahmen (z.B. Zugänge), die Ansprache/ Angebotsbewerbung (z.B. Sprache(n)), das Personal (z.B. Auswahl, Qualifizierung, Austausch, Selbstreflexion), Materialien, Konzepte und Themenspektrum. Die Organisationen bewegen sich in diesem Rahmen in den Themenfeldern der politischen Positionierung - Exklusionskritik/ Verweis auf gesellschaftliche Ausschlüsse - sowie der institutionellen Analyse (z.B. intersektionale Checklisten).

Anspruchsvolle Suche nach angemessenen Ausdrucksformen

In der Vorstellung von Umsetzungsschritten inklusiver Ansätze in der eigenen Praxis, ließen sich in den Workshopdiskussionen auch Herausforderungen und Risiken markieren. Neue Zugänge zu Zielgruppen zu eröffnen, stellt sich beispielsweise erfahrungsgemäß als komplexer Prozess dar, bei dem es Spannungsverhältnisse auszubalancieren und zunächst auch einen Mehraufwand zu akzeptieren gilt. Schwierigkeiten wurden beispielsweise dort benannt, wo es um das Wissen - oder die Vermutung oder die Zuschreibung - von Bedürfnissen marginalisierter Zielgruppen geht; pointiert formuliert, um die Gefahr Menschen zu inkludieren, die dies möglicherweise gar nicht oder nicht in der Form wollen. Als notwendige Schritte, die Herausforderungen darstellen, wurden beispielsweise die Sensibilisierung und Qualifizierung des pädagogischen Personals benannt - Hauptamtliche wie Freiberufliche, Verwaltungspersonal, wie Pädagoginnen und Pädagogen. Auch Sprache spielte in diesem Kontext, wie an verschiedenen anderen Punkten der Diskussion auch, eine Rolle: Leichte Sprache, schwere Sprache, einfache Sprache ... trotz allem Bemühen um Niedrigschwelligkeit, Teilnehmenden-Orientierung und das Bedienen unterschiedlicher Lernkanäle erscheint die politische Bildung, sowie die Beschreibung ihrer Gegenstände doch stark auf Sprache fixiert, die nicht selten in ihrer angewandten Form ausgrenzende Momente beinhaltet. Hier würde ein inklusiver Ansatz verstärkt die anspruchsvolle Suche nach angemessenen Ausdrucksformen bedeuten - von der Seminaurausschreibung über die Methodenanleitung zu den Evaluationstools. Schließlich war es auch immer wieder der Gedanke an Förderrichtlinien oder Projektvorgaben, der im Zusammenhang mit konzeptionellen Umsetzungsideen schwer vereinbar erschien, bzw. als größere Herausforderung benannt wurde.

Vor allem an zwei wiederkehrenden Punkten machten die Workshop-Teilnehmenden Risiken bei einer Anwendung des Inklusionsansatzes fest: einerseits im Umgang mit den Zielgruppen, andererseits in den gesellschaftspolitischen Implikationen. Bevormundung, Paternalismus, Reproduktion von Zuschreibungen, Festschreibung von Segregationsmechanismen - die Liste an Vorbehalten, welche Effekte möglicherweise drohen,

wenn Bildungsarbeit mit dem Anspruch verstärkter Inklusivität antritt, gestaltete sich lang. Gleichzeitig stellte sich die Frage nach der Formulierung des eigenen Verständnisses von Inklusion, auch um sich den Begriff für das eigene Handlungsfeld nicht aus der Hand nehmen zu lassen. Ohne Bezug auf Exklusionsstrukturen droht eine Technisierung des Problems gesellschaftlicher Ausschlüsse. Lediglich eine pädagogische Perspektive einzunehmen und darüber die politische Dimension von Inklusion zu vergessen, scheint in der politischen Bildung einerseits schwer vorstellbar, andererseits ist ein an Exklusion gekoppeltes Verständnis von Inklusion sperriger und kantiger in der gesellschaftlichen Vermittlung, komplexer in der Konzipierung und anspruchsvoller in der praktischen Umsetzung - also nicht unbedingt einfacher. Gehört wurde im Workshop vor allem auch die Warnung von Aysun Doğmuş, dass ein Inklusionskonzept immer auch umgedeutet und schließlich als Integrationskonzept praktisch werden könne - verbunden mit dem Plädoyer, stärker in den reflexiven Austausch über Exklusionsmechanismen zu gehen, diese zu benennen und auszuhandeln.

Binnendifferenzierung und mehrstufiges Lernangebot?

Abschließend prägten viele offene Fragen die Beschäftigung mit dem Inklusionsansatz im Workshop: Wie funktioniert eine inklusive Entwicklung von Inklusionskonzepten? Wie ist das Verhältnis von Zielgruppenorientierung und Inklusion? Wie lassen sich Themen der politischen Bildung für eine heterogene Gruppe aufbereiten? Wie geht Binnendifferenzierung? Wie lässt sich ein mehrstufiges Lernangebot praktisch realisieren? Wie verhalten sich Individualisierungstendenzen in der inklusiven pädagogischen Arbeit zum Gruppenprinzip in der politischen Bildung? Wie gestaltet sich das Spannungsfeld von teilhaben können und inkludiert werden? Wie können bei einem weiten Inklusionsbegriff Analysekategorien vor dem „Verschwinden“ bewahrt werden? Und gleichzeitig Diskriminierung generierende Zuschreibungen vermieden werden? Lassen sich Strukturen von institutioneller Ausgrenzung durch veränderte, inklusive Seminarkonzepte aufbrechen? Wie ist das Verhältnis des Inklusionsansatzes zu anderen Ansätzen, wie Gender Mainstreaming? Wo liegen Grenzen der Inklusion und wie lässt sich damit umgehen?

Spannungsfeld: Teilhaben können und Inkludiert werden?

Am Schluss des Workshops stand bei vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Ambivalenz des „Wir machen schon ...“ und „... da geht noch was!“ in den Überlegungen zur Bedeutung und möglichen Umsetzung des Inklusions-Gedankens in der eigenen Arbeit. Beschrieben als unabgeschlossener Prozess, der durch

die Beiträge und Diskussionen einen starken Impuls erhalten hat, wird die Idee einer inklusiven politischen Bildung uns mit den Fragen zu deren Ausgestaltung weiter beschäftigen. Dabei wird es eine Rolle spielen, inwiefern der Inklusionsdiskurs weiterhin auf die Kate-

gorie Gesundheit fokussiert und institutionell im schulischen Bereich verbleibt oder ob sich eine kategoriale Ausweitung und ein politisches Verständnis von Inklusion erreichen lässt, das auch von Exklusion spricht und Ein- und Ausschlüsse gesellschaftlich, aber auch in der eigenen Profession thematisiert.

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Susanne OFFEN ist Bildungswissenschaftlerin und Dozentin an der Leuphana Universität Lüneburg/ BBS 3 Lüneburg. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Politische Bildung/ civic education, Inklusion/ Exklusionsrisiken, Didaktik der Sozialwissenschaften und des Sachunterrichts, reflexive Professionalisierung in Bildungs- und Erziehungsberufen.

Sie ist langjährige Referentin für Arbeit und Leben, aktuell im Projekt „breit aufgestellt“.

Aysun DOĞMUŞ ist Lektorin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen. Sie koordiniert das Modul "Umgang mit Heterogenität in der Schule".

Lucius TEIDELBAUM ist Historiker, freier Publizist und Rechercheur zur extremen Rechten, anliegenden Grauzonen und sozialen Themen. Von ihm erschienen u.a. im Unrast-Verlag zwei Bücher zu den Themen „Braunzone Bundeswehr. 'Rechtsum' in der Männertruppe“ (2012) und „Obdachlosenhass und Sozialdarwinismus“ (2013).

Jens SCHMIDT ist Bildungsreferent bei Arbeit und Leben Hamburg und dort zuständig für die politische Jugendbildung, für Projekte sowie für das Mobile Beratungsteam gegen Rechtsextremismus und leitet außerdem das Projekt „breit aufgestellt“.

DIE FACHGRUPPEN VON ARBEIT UND LEBEN

Um überregionalen Austausch und Kooperation zu ermöglichen ordnen sich alle dezentral angestellten Jugendbildungsreferentinnen und -referenten einer bundesweiten Fachgruppe zu. Diese Fachgruppen arbeiten jeweils zu einem bestimmten Themenfeld.

Die Fachgruppe für soziale Gerechtigkeit gegen Ausgrenzung und Rassismus sucht nach neuen Wegen, soziale Gerechtigkeit und gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen zu thematisieren und das Recht auf Teilhabe für Alle und solidarisches Miteinander zu unterstützen. Die Fachgruppe beschäftigt sich in kritischer

Anlehnung an das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit mit Rassismus, Islamfeindlichkeit, Antiziganismus, Antisemitismus, Homophobie, Sexismus sowie die Abwertung von Behinderten, Obdachlosen und Langzeitarbeitslosen. Wir entwickeln, reflektieren und diskutieren Seminarkonzepte, die jungen Menschen Sachwissen, Empathievermögen und Handlungskompetenz vermitteln. Die Seminarangebote sensibilisieren zu Diskriminierung auf struktureller, symbolischer und individueller Ebenen und machen Ausgrenzungsformen kenntlich.

DIE MITGLIEDER DER FACHGRUPPE

„FÜR SOZIALE GERECHTIGKEIT GEGEN AUSGRENZUNG UND RASSISMUS“:

Willi DERBOGEN, Jugendbildungsreferent bei ARBEIT UND LEBEN Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Angebote im Jugendbildungsbereich sowie die Einwerbung, Durchführung und Abwicklung von Projekten insbesondere im Bereich Migration und Integration, Übergang Schule - Arbeitswelt sowie transnationale Interessenvertretung. „Antidiskriminierung in Arbeitswelt und Gesellschaft“

Jean-Daniel MITTON, pädagogischer Mitarbeiter beim Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN. Arbeitsschwerpunkte: Jugend- und Ausbildungsprogramme im deutsch-französischen Bereich.

Carolin PFEIFER, Jugendbildungsreferentin bei ARBEIT UND LEBEN Thüringen. Arbeitsschwerpunkte: Antirassismus und Gender, Jugend- und Austauschprogramme im deutsch-französischen Bereich.

Sabine RICKEN, Jugendbildungsreferentin bei ARBEIT UND LEBEN Saarland. Arbeitsschwerpunkte: Politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Zivilcourage, Diskriminierung, Rassismus sowie der interkulturelle Dialog.

Jens SCHMIDT, Jugendbildungsreferent ARBEIT UND LEBEN Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsschwerpunkte: Gender, Rassismuskritik, Extreme Rechte, Antisemitismus, Qualitätsmanagement, Professionalisierung

Elke WILHELM, Jugendbildungsreferentin bei ARBEIT UND LEBEN Hessen. Arbeitsschwerpunkte: Mädchen-, Frauenbildung, Gender, deutsch-französische Jugendbildung und Mobilitätsprojekte.

KONTAKT:

Fachgruppensprecher
Jens Schmidt
ARBEIT UND LEBEN Hamburg
Besenbinderhof 60, 20097 Hamburg
fon 040 284016-13, fax: 040 284016-93
jens.schmidt@hamburg.arbeitundleben.de

Fachgruppensprecherin
Carolin Pfeifer
ARBEIT UND LEBEN Thüringen
Auenstr. 54, 99089 Erfurt
fon: 0361-56573-0, fax: 0361-56573-50
pfeifer@arbeitundleben-thueringen.de

www.arbeitundleben.de