

Zum Umgang mit Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in der Schule

In: Tanner, A. [et al.] (Hrsg.): Heterogenität und Integration, Zürich : Seismo Verlag, 2006, S. 344-349

Miryam Eser Davolio

1. Untersuchungsergebnisse zu Ursachen von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus

Was die Schulbildung betrifft, so erweisen sich die unteren Bildungsniveaus als besonders anfällig für fremdenfeindliche Haltungen (vgl. Fend 1994, Kuhnke 1995, Melzer & Schubarth 1993 Zick 1997). Eine höhere Schulbildung fördert die Distanzierungs-, Differenzierungs- und Refelexionsfähigkeit, was einhergeht mit einem besseren Verständnis demokratischer Werte und Strukturen sowie einer objektiveren Beurteilung gesellschaftlicher Vorgänge. Dabei gilt es aber die Schichtzugehörigkeit nicht zu vernachlässigen, ist doch eine höhere Bildungsaspiration in der Regel auch mit der Herkunft aus höheren Schichten verknüpft (Melzer 1992). Besonders zu Gewalttätigkeit neigende Jugendliche gehören in der Schule häufiger zu den leistungsschwächeren Schülern (vgl. Kuhnke, 1995, S.163). Grundsätzlich lässt sich aber aufgrund der aktuellen Datenlage festhalten, dass Fremdenfeindlichkeit und Rassismus kein eigentliches Unterschichtsproblem darstellen, sondern alle Schichten davon betroffen sind.

Interessante Hinweise liefern auch die Resultate des Euro-Barometer 30 (Zick 1997), wonach Befragte mit höherem Bildungsniveau über mehr Kontakte zu Mitgliedern ethnischer Minderheiten verfügen als jene mit niedrigem Bildungsniveau, was zu einer differenzierteren Wahrnehmungs- und Beurteilungsweise führt.

In Bezug auf den Einstieg ins Berufsleben scheinen nicht Konkurrenzfahrungen um knappe Lehrstellen zur Entstehung ausländerfeindlicher Vorurteile beizutragen (Leiprecht 1993), sondern vielmehr das Fehlen einer inhaltlich-sachlichen Arbeitsorientierung – Arbeit zum Geld verdienen und weniger als Selbstverwirklichung – (Heitmeyer 1992) und ein verstärktes Kosten-Nutzen-Denken („wir müssen uns alles hart verdienen, während die auf der faulen Haut liegen und unterstützt werden“).

Die Ausprägungen der Persönlichkeit scheint in hohem Mass mitverantwortlich für die Bildung fremdenfeindlicher und rassistischer Denkmuster zu sein (Fend 1994, Heitmeyer 1987, 1992). Dabei kann nicht von Minderwertigkeitsgefühlen sondern vielmehr von Überlegenheitsdenken und Selbstüberschätzung gesprochen werden (vgl. ebd.).

Hier spielt ein weiterer wichtiger Faktor hinein, nämlich die Genderdimension. So zeigen Mädchen im Gegensatz zu Jungen viel weniger ausgeprägt Vorurteile und Abwehrhaltungen gegenüber Ausländern oder Andersgläubigen und lehnen rassistisch motivierte Gewalt stärker ab (Heitmeyer 1987, Schubarth 1991). Der Grund für diese ausgeprägtere Immunität wird insbesondere in ihrer Empathiefähigkeit gesehen (Fend 1994), weshalb sie sich eher mit Benachteiligten solidarisieren würden. Außerdem konnten bei männlichen Jugendlichen signifikante Zusammenhänge zwischen Männlichkeitsdenken, Fremdenfeindlichkeit und Gewaltaktzeptanz nachgewiesen werden (Eser Davolio 2000) Auch Untersuchungsergebnisse aus einer repräsentativen Schülerbefragung im Kanton Graubünden (Sekundar- und Realschule, 3.Klassen, N=226) widerspiegeln diese geschlechtsspezifischen Unterschiede (vgl. ebd.). Bezüglich der allgemeinen Fremdenfeindlichkeit sind die Unterschiede noch bescheiden (Jungen: 69.8%; Mädchen: 60.4%), während sie bei der Ablehnung von Asylbewerbern schon deutlicher (Jungen: 42.2%; Mädchen: 29.5%) und bei der Gewaltbefürwortung gegenüber Asylbewerbern eklatant werden (Jungen: 25.7%; Mädchen: 12.7%). Aber auch bei den Items zu Antisemitismus schnitten die Bündner Mädchen deutlich

besser ab als ihre männlichen Mitschüler (Jungen: 51.1%; Mädchen: 37.7%) sowie bei der Holocaustverleugnung respektive -verharmlosung (Jungen: 14.3%; Mädchen: 5.9%). Gerade letztere Werte bezüglich Antisemitismus, welche bei den Bündner Jungen mit 51.1% viel höher waren als die mit demselben Befragungsinstrument gemessenen Einstellungswerte bei männlichen Jugendlichen in den Kantonen Zürich und Bern (BE: 32.5%; ZH: 36.9%), erstaunten uns sehr, gibt es doch im Kanton Graubünden sozusagen keine jüdische Wohnbevölkerung. Die genauere Analyse zeigte, dass die Höchstwerte bezüglich antisemitischer Vorurteile von Jugendlichen aus Bündner Tourismuszentren stammten. Das Nachfragen unter Bündner Lehrkräften nach möglichen Gründen ergab, dass es in den Lokalmedien über Jahre eine grosse Polemik wegen unangemessenen Verhaltens jüdischer Feriengäste (Überbelegung von Ferienwohnungen, durchgebrannte Herdplatten etc.) geführt wurde, welche weite Bevölkerungskreise im Kanton mitbekommen hatten. Anhand dieses Beispiels lässt sich erkennen, wie stark sich lokalspezifische Diskurse auf die Vorurteilsbildung auswirken können, auch ohne direkte Erfahrungen mit der angefeindeten Outgroup.

Weitere Hinweise liefert die Stadt/Land Analyse der Untersuchungsdaten aus dem Kanton Bern (Eser Davolio 2000), welche 1998 mit Berufsschülern durchgeführt worden war (N=239). Lehrlinge aus ländlichen Wohnorten wiesen rund 13 Prozentpunkte höhere Fremdenfeindlichkeitswerte als ihre Mitschüler aus städtischem Umfeld auf. Diese Ergebnisse entsprechen auch anderen Studien (Schubarth 1991, Zick 1997), welche zeigen, dass Jugendliche aus „homogeneren“ Milieus und weniger Kontakt mit Ausländern fremdenfeindlicher urteilen, als solche, deren Wohorte höhere Ausländeranteile aufweisen. Dies zeigen auch die Unterschiede zwischen Berner und Zürcher Lehrlingen (nur CH-Lehrlinge) bezüglich ihrer Zustimmung zu ausländerfeindlichen Items (BE: 77.6%; ZH: 62.2%), welche in Zusammenhang mit dem durchschnittlich rund dreimal höheren Ausländeranteil der Berufsschulklassen in Zürich (27.3%) als in Bern (9.5%) gesehen werden muss. Dies zeigt, dass Jugendliche in einem multikulturellen Umfeld positiver mit Heterogenität umgehen, vermutlich eher Freundschaften untereinander schliessen und sich ihre Meinungsbildung auch bezüglich ausländerfeindlichen Forderungen differenziert. So weit zu den Ursachenzusammenhängen, um zu zeigen, welche sich individuellen Faktoren wie Bildungsniveau, inhaltlich-sachliche Arbeitsorientierung, Gender und Männlichkeitsdenken mit sozialen Faktoren wie Wohnort, lokalspezifische Diskurse, Schicht und Ausländeranteil bei der Ausbildung fremdenfeindlicher und rassistischer Einstellungen überlagern.

2. Erfolgsschancen pädagogischer Interventionen

Vorurteile gegenüber einer Outgroup abzubauen ist kein einfaches Unterfangen, sind diese doch meist ziemlich resistent und setzen die Bereitschaft den Aufwand zur Reelaboration der Einstellungen voraus (Festinger 1978). Aus der Forschung über die Wirksamkeit von Werbestrategien wissen wir, dass das Ausmass der Einstellungsänderung von verschiedenen Faktoren, wie etwa der Glaubwürdigkeit der Vermittlungsperson und der Sympathie, die zu ihr entsteht, aber auch von inhaltlichen Faktoren, wie die Überzeugungskraft von Argumenten abhängt (Petty & Cacioppo 1986). Solche schlagenden Argumente kommen jedoch nur bei einem Zielpublikum an, dass intellektuell ansprechbar ist. Dies hat auch wichtige Konsequenzen für Aufklärungsprojekte im schulischen Bereich, sind doch gerade Jugendliche der unteren Bildungsniveaus besonders anfällig für Vorurteile und Schwarz-Weiss-Schemata. Wie soll man sie nun nachhaltig sensibilisieren, wenn man sie mit Argumenten und kognitiven Inhalten nur ungenügend zu erreichen vermag?

Hier liefern Forschungsergebnisse wichtige Anhaltspunkte, dass nämlich emotionale Auslöser die Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit insbesondere bei Jugendlichen der unteren Schulniveaus entscheidend verbessern können (Petty & Cacioppo 1986). Solche emotionale Auslöser können Erlebnisse und Kontakte sein, welche Sympathie entstehen lassen – denn Kontakt allein bringt noch keine positiven Einstellungsänderungen (Hewstone & Brown 1986). Wichtig ist, dass solche Auslöser die Jugendlichen stark involvieren, ihnen neue Verhaltensdimensionen eröffnen und sie herausfordern, wie etwas durch Dilemmas (Eckmann 2003). Lassen sie sich über die Erlebnisebene involvieren, werden sie in der Folge auch auf kognitiver Ebene offen für die Verarbeitung von gut verständlichen und stichhaltigen Argumenten (Petty & Cacioppo 1986).

Was die Nachhaltigkeit der Einstellungsänderungen betrifft, so sind solche, welche nur durch erlebnisorientierte Auslöser erzielt wurden, weniger langanhaltend und weniger resistent, als solche, welche durch stichhaltige Argumente ergänzt wurden (vgl. ebd.). Zudem ergibt sich über die Zeit wie bei jedem Lernen ein Abschleifungsprozess. So erzielen denn Interventionsprogramme zur Reduktion von Vorurteilen gegenüber Outgroups kurzfristig meist gute Resultate, doch können längerfristig fast keine oder nur stark abgeschwächte Lerneffekte ausgemacht werden (Bohn et al. 1993; Eser Davolio 2000; Hill & Augoustinos 2001).

Wichtig ist auch zu beachten, dass die neuen Einstellungen besser verankert werden, wenn sie auch von anderen, insbesondere den Freunden, geteilt werden (Eiser 1994). Der Einfluss der Peers ist ungleich grösser als jeder Versuch von Erwachsenenebene aus Einstellungen von Jugendlichen zu verändern (Eser Davolio 2000; Eckmann & Eser Davolio 2003a). So muss denn über die individuelle Lernsituation hinaus auch die Integruppen-Ebene in Betracht gezogen werden, insbesondere der Prozess zwischen Mehr- und Minderheit (Moscovici 1985). Hier zeigt sich, dass es auch einer Minderheit gelingen kann, durch hartnäckiges, stichhaltiges Argumentieren die Mehrheit so weit zu beeinflussen, dass diese die Minderheitsposition beachten und ihre eigene Haltung überdenken muss (Moscovici, 1985; Mugny & Perez 1991).

Oftmals riskieren Interventionsprogramme die Zielgruppe zu stigmatisieren, indem sich das Projekt offen gegen fremdenfeindliche und rassistische Haltungen richtet, worauf die Betroffenen jeden Überzeugungsversuch blockieren (Eckmann & Eser Davolio 2003a). Gemäss der Theorie der Sozialen Identität (Tajfel & Turner 1981) widerspricht ein solches Vorgehen dem Bedürfnis der Zielgruppe nach einer positiven Identität, weshalb der einzige Weg zur Einstellungsänderung über die Akzeptanz aller (Krafeld 1993) und die Konfliktlösung zwischen allen Beteiligten der In- und Outgroup führt (Mugny & Perez 1991).

Somit gilt es Situationen zu schaffen, bei denen Begegnung eins zu eins erlebt werden können, etwa indem eine Schulklassie eine Gruppe asylsuchender Jugendlicher trifft, welche als Gruppe aber vor allem individuell Kontakt aufnehmen, indem sie verschiedene Aufgabenstellungen erhalten, die Interaktion und Kooperation fördern (Brislin, 1993; Cialdini, 1984) und Gemeinsamkeiten stärker als Unterschiede zwischen In- und Outgroup hervorheben (Duckitt, 1992). Dabei ist ein ähnliches Niveau bezüglich Alter, Bildungsniveau und Status dem Begegnungseffekt förderlich. Ebenso gilt es die Gruppendynamik zu beachten, denn wenn diese verhärtet und stark ablehnend ist, so dass in der Begegnung keine offene Auseinandersetzung möglich ist, entsteht klar weniger Sympathie und es kann zu Bumerangeffekten bzgl. Der Einstellungen zur Outgroup komme (Holzkamp 1994; Kowalsky 1993; Scherr 1995; Eckmann & Eser Davolio 2002, 2003a).

3. Erfahrungen aus Projektevaluationen

Können Einstellungen von Jugendlichen bezüglich Ausländern, Asylbewerbern und Andersgläubigen durch geeignete Lernsequenzen und Erfahrungsmöglichkeiten nachhaltig verändert werden? Diese Frage stellten wir uns im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 40 und führten dazu ein Schulprojekt in 15 Berufsschulklassen (Kt.Zürich) handwerklicher Richtung durch. Bei der Erprobung der einstellungsverändernden Unterrichtsformen konzentrierten wir uns auf wenig schulmotivierte, männliche 17- bis 18-jährige Jugendliche, welche die hauptsächliche Risikogruppe für Fremdenfeindlichkeit und Gewalt darstellen.

Weitere 15 Klassen wurden als Kontrollgruppe befragt, was ein Sample von 419 Lehrlingen ergibt. Neben den vier Befragungen vor dem Projektunterricht, unmittelbar danach, nach drei Monaten und einem Jahr nach der Durchführung, wurden noch weitere Instrumente, wie eine unabhängige Unterrichtsbeobachtung und Interviews mit auffälligen Schülern zur Evaluation des Projekterfolges eingesetzt. Das eineinhalbjährige Projekt – mehr Zeit stand leider nicht zur Verfügung - bestand aus drei Teilen mit den Schwerpunkten „Flüchtlinge“, „Ausländer“ und „Juden“ (genaue Beschreibung in Eser Davolio 2000; Eckmann & Eser Davolio 2003a).

Die Ergebnisse dieser Evaluationsstudie zeigen, dass der Programmteil „Asylbewerber“, welcher auf direkten Begegnungen mit gleichaltrigen Flüchtlingen basierte, den grössten Aufklärungseffekt hatte, gefolgt vom Programmteil „Ausländer“, wo die Einstellungen zwar nicht dauerhaft waren, aber im Vergleich mit der Zunahme an Fremdenfeindlichkeit der Kontrollgruppe über die gleiche Zeitspanne von einer präventiven Wirkung zeugen. Leider bewirkte der Programmteil „Juden“ einen Bumerangeffekt.

Zeitgleich zu diesen Befragungen fand in der Öffentlichkeit die Diskussion um die Holocaust-Gelder statt, welche sich negativ auf das Meinungsbild der Jugendlichen auswirkte. So erfahren sowohl die Kontroll- als auch die Experimentalgruppe eine Verschlechterung in Bezug auf die Holocaustverharmlosung und –verleugnung. Die ausländischen Schüler jedoch konnten durch die Projektinhalte gegenüber Antisemitismus und Holocaustverleugnung nachhaltig sensibilisiert werden. Sie hatten die grösseren Wissensdefizite als ihre Schweizer Mitschüler in diesem Bereich, waren auch offener als letztere und nahmen weniger Teil an der Diskussion um die Holocaustgelder, weshalb sie die Inhalte besser verarbeiten konnten.

Die Aufsplittung der 15 teilnehmenden Klassen in positive und negative Verarbeitung des Projekts, welche durch die Ergebnisse der unabhängigen Unterrichtsbeobachtung möglich wurde (erfasste die Dimensionen Offenheit, Interesse und Betroffenheit), liess eine differenzierte Auswertung des Projekterfolgs zu. Durch die Isolierung der drei Klassen mit vorwiegend negativen Reaktionen zeigte sich, dass diese mit ihrem kontraproduktiven Ergebnis das positive Resultat der restlichen 12 Klassen erheblich abschwächten. Die drei problematischen Klassen waren weitgehend von fremdenfeindlichen und antisemitisch eingestellten Schülern dominiert, welche das Projekt als Plattform nutzten, ihre Vorurteile zu artikulieren. Andersdenkende Mitschüler getrauten sich kaum zu Wort und unterwarfen sich dem Gruppendruck. Dadurch wurde die Gruppendynamik kontraproduktiv, weshalb auch die Austauschmöglichkeiten mit Betroffenen ungenügend genutzt wurden. Die Ergebnisse der Nachbefragungen dieser drei Klassen müssen denn auch als eigentlich provokative Protestpotentiale gewertet werden.

Die Ergebnisse der restlichen 12 Klassen hingegen machen deutlich, dass ohne einen solchen negativen Gruppendruck die teilnehmenden Jugendlichen erfolgreich zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung mit den Projektinhalten gebracht werden konnten.. Das bedeutet, dass nachhaltige politische Bildung in einer ansprechenden Form auch mit wenig schulmotivierten Jugendlichen des unteren Bildungsniveaus möglich ist.

Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangten wir (Eckmann & Eser Davolio 2003b) bei einer Evaluationsstudie im Auftrag der Schweizerischen Flüchtlingshilfe. Das von Animatoren geleitete eintägige Schulprojekt „Solidarität ist lernbar“ macht die Asylthematik mit einem Simulationsspiel erlebbar, dessen Inhalt in der zweiten Hälfte mit verschiedenen Workshops und Flüchtlingserzählungen aufgearbeitet werden. Zur Auswertung der sensibilisierenden Effekte führten wir eine Vor- und zwei Nachbefragungen durch, machten einen Kontrollgruppenvergleich (insgesamt N=339) und führten Unterrichtsbeobachtungen durch. Dabei stellten wir fest, dass durch das Simulationsspiel die anfänglich meist betont „coole“ oder auch etwas skeptische Grundhaltung der Jugendlichen durchbrochen werden kann. Mit verbundenen Augen erleben sie individuell die Explosion von Knallkörpern und Gaspetarden und ergreifen dann mit ihren „Familienangehörigen“ die Flucht, erleben Szenen der Verfolgung und die Aufnahme im Flüchtlingscamp, woran sie jeweils intensiv teilnehmen. Durch diese starke Involvierung kann die Gruppendynamik positiv für die Projektabsicht genutzt werden. Die Erfahrung, wie sich ihre Mitschüler und Mitschülerinnen in den anschliessenden Workshops über die durchlebten Situationen äussern und von ihrer Verunsicherung und Angstgefühlen sprechen, schafft bei den Einzelnen eine Bereitschaft, bisherige Vorurteile gegenüber Asylbewerbern zu überdenken und neue Informationen aufzunehmen.

In den Unterrichtsbeobachtungen konnten wir feststellen, dass sich Mädchen in den Diskussionen offener und einführender einbringen als Jungen, was vermutlich damit zusammenhängt, dass sie dem Gruppendruck ‚Coolness‘ weniger unterliegen als ihre männlichen Mitschüler. Zudem haben sie eine eigentliche Katalysatorfunktion, indem sich durch ihre empathischen Stellungnahmen auch Jungen ermutigt fühlen, einführende Äusserungen zu machen. Insofern spielt es für eine Lehrperson eine grosse Rolle, ob er oder sie es mit einer gemischten Klasse oder einer reinen Jungenklasse zu tun hat. Schon ein einziges Mädchen in einer Klasse kann das Diskussionsniveau entscheidend verändern, wie auch die durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen in Berufsschulklassen zeigten (Eser Davolio 2000).

Obwohl ein solches Schulprojekt jeweils nur ein Tag dauerte, waren die Effekte auch bei der zweiten Nachbefragung nach zwei Monaten nachweisbar. Gleichzeitig wies die Kontrollgruppe eine leichte Abnahme an Toleranz und Empathie gegenüber Asylsuchenden sowie eine erhöhte Befürwortung restriktiver Massnahmen auf, was den Sensibilisierungseffekt der Experimentalgruppe unterstreicht und zeigt, dass diese Effekte nicht auf äussere Einflüsse (Medienereignisse etc.) zurückgeführt werden können.

Für die Übertragung dieser Ergebnisse in den Unterricht oder für andere politische Themen muss jedoch festgehalten werden, dass es sich um einen Prozess handelt, weshalb nicht einfach Einzelteile aus einem solchen Programm herausgelöst werden können und dann dieselbe Wirkung entfalten würden. So kann mit auf Einzellektionen beschränkten Programmen nie eine solche Involvierung und Auseinandersetzung ausgelöst werden. Ausserdem wird in diesem Projekt weitgehend auf „Fronatleinwirkung“ verzichtet, denn die Moderatorinnen sind lediglich Organisatorinnen und treten nur in einzelnen Workshops in offensichtlich leitender Funktion auf, aber ohne je belehrend zu wirken. Dieser Mix aus Zurückhaltung, Nutzung der Gruppendynamik, Legung des Schwergewichts auf direkt erlebbare Inhalte und authentische Informationen durch Betroffene, haben sich auch in anderen evaluierten Programmen zur Verminderung von fremdenfeindlichen und rassistischen Vorurteilen bewährt (siehe Eckmann & Eser Davolio 2003; Eser Davolio 2000; Scherr 1996) und scheinen der wirkungsvollste Weg für Einstellungsveränderungen zu sein.

4. Die Schule und ihr Kontext

Wie reagieren Gemeinden auf Rechtsextremismus, wie und wann nehmen sie ihn wahr, welche Entwicklungsprozesse und unterschiedlichen Initiativen setzen sie um und was bewirken sie damit? Diesen Fragen gehen wir im Rahmen unseres laufenden Forschungsprojekts (NFP 40+) nach und befragten zehn Gemeinden mit Problemlagen bezüglich Rechtsextremismus in der Deutsch- und Westschweiz zu ihren Wahrnehmungen, Reaktionsweisen und erfolgversprechenden Lösungsansätzen (Drilling & Eser Davolio 2004). Dabei zeigte sich in Bezug auf die Schule, dass wenn sich die Rechtsextremismusproblematik vorab bei jüngeren Jugendlichen zeigt, welche noch im Schulobligatorium sind, das Problem meist primär auf Schulebene angegangen wird und die weiteren Bereiche wie Polizei, Sozialdienst, politische Ebene nur begrenzt und punktuell einbezogen werden. Die Lehrkräfte sehen es denn zumeist als Aufgabe der Schule, hier inhaltlich und organisatorisch dem Phänomen entgegenzuwirken, was sicher begrüssenswert ist, doch gerät die Mitverantwortlichkeit des Kontexts (nicht nur Eltern der betroffenen Schüler sondern auch vorherrschendes Meinungsklima etc.) in den Hintergrund und wird weniger bearbeitet. Hier besteht somit die Gefahr, dass die Chance für einen umfassenden Bewusstwerdungsprozess aller Beteiligter und die Entwicklung und Umsetzung von Initiativen auf breiter Ebene vertan wird. Dies hat zum einen damit zu tun, dass sich die Schule für ihren Bereich stark verantwortlich fühlt, Lehrkräfte direkt im Unterricht mit den rechtsextremistischen Haltungen von Schülern konfrontiert sind und sich zusammen mit der Schulleitung gegen Gewalt im Schulbereich einsetzen, zum anderen scheinen aber auch z.B. Eltern einen Erwartungsdruck gegenüber den Lehrkräften auszuüben, im Sinne von „Da müsst ihr was machen“ oder „Ihr unterrichtet ja schliesslich Geschichte“.

Wenn die Jugendlichen hingegen hauptsächlich älter sind, stellt sich das Problem automatisch komplexer und weniger klar lokalisierbar, da sie von ihrer schulischen, beruflichen und freizeitlichen Seite her mobiler sind. Zudem treten sie dann meist an öffentlichen Orten auf, sei das der Bahnhof, die Innenstadt oder ein Platz, so dass die Auswirkungen stärker gesamtgesellschaftlich wahrgenommen werden (Passanten, Ladenbesitzer, Jugendarbeit, Polizei etc.). Dadurch wird es zu einem politischen Problem und Initiativgruppen formieren sich mit Beteiligten aus allen relevanten Bereichen (Gemeindepolitiker, Lehrerschaft, Sozialdienst, ev. auch Jugendarbeit und Kirchpflege etc.). welche ihr Vorgehen und ihre Massnahmen auch breit kommunizieren, was eine allgemeinere Sensibilisierung (z.B. Partizipation an Initiativen gegen Rechtsextremismus, Anzeigeverhalten, Leserbriefe) zur Folge hat. Diese breite Abstützung erfordert zwar einen längeren Anlaufsweg, scheint aber dann eine nachhaltigere Wirkung entfalten zu können, da die geschaffenen Gremien auch nach Ablieben der rechtsextremistischen Erscheinungen bestehen bleiben und ihr Potential für andere Gewaltphänomene genutzt werden kann.

Bleibt die Intervention auf den Schulbereich begrenzt, besteht das Risiko, dass nach dem Schulaustritt oder –übertritt in die Berufsausbildung der problematischen Schüler das Thema stark an Aktualität einbüsst. Auch wenn das Handlungsrepertoire und die Ressourcen, welche in der anspruchsvollen Situation von den Lehrkräften und Schulleitungen geschaffen wurden, weiterhin vorhanden oder abrufbar sind, ist die Breitenwirkung – in der Gemeinde und über die Gemeindegrenzen hinaus - und Nachhaltigkeit der ergriffenen Massnahmen eindeutig geringer als wenn sich alle zivilgesellschaftlichen Kräfte einer Gemeinde miteinander vernetzen und gemeinsam vorgehen..

5. Heterogenität und Fragen um das Thema Rassismus im Alltag der Studierenden

Ausgangspunkt der Lehrerbildungstagung war ja der Umgang mit Heterogenität, weshalb ich einleitend im Workshop eine Aufstehübung mit den Anwesenden durchführte und nach ihren unterschiedlichen nationalen, sprachlichen und religiösen Zugehörigkeiten, auch solche, die weiter in der Familienbiographie zurückliegen, fragte („Alle, die eine andere Nationalität als die Schweizer Staatsangehörigkeit oder eine andere Religion als die christliche haben, sollen bitte aufstehen!“ „Alle deren Eltern ...“ usw.). Nur wenige erhoben sich jeweils, die die Fragen mit ja beantworten konnten, so dass ich am Schluss die Frage stellte, wer denn in einem als mehrheitlich homogen zu bezeichnenden Umfeld aufgewachsen sei, worauf sich fast alle der ca. 80 Anwesenden erhoben – was mich sehr erstaunte. Auch im späteren Gespräch mit Dozierenden erfuhr ich, dass diese Homogenität durchaus eine Realität in der Berner Lehrerbildung darstelle. Zudem würden es viele Studierende es vermeiden, ihre Praktika in stark durchmischten Schulklassen zu absolvieren, was davon zeugt, dass Heterogenität als etwas eher Problematisches, Negatives und Beunruhigendes wahrgenommen wird. Dies ist kein Vorwurf sondern eine Feststellung und hat mit der Konstellation des Umfelds der Studierenden zu tun, wie etwa der wirtschaftlichen Entwicklung und des Ausländeranteils des Kantons Bern, eine Konstellation wie sie auch in anderen ländlichen Kantonen vorzufinden ist.

Im nachfolgenden Workshop fragte ich die Teilnehmenden nach eigenen Erfahrungen bezüglich Rassismus, Diskriminierung und Gewalt, welche sie in Zweiergruppen miteinander besprachen. Beim Sammeln der Erlebnisse stellte sich heraus, dass die Mehrzahl der Berichte auf Ferien- oder Reiseerfahrungen bezogen und sehr wenige „Inlandfälle“ zur Sprache kamen. Einzelne meinten auch, dass ihnen noch nie etwas Derartiges aufgefallen wäre, was ich nicht als Verdrängung oder fehlende Sensibilität deuten würde, sondern eher als Fehlen von Erfahrungsmöglichkeiten.

Das grosse Interesse der Teilnehmenden am Thema Fremdenfeindlichkeit und Rassismus – der Saal war bis auf die letzten Sitzgelegenheiten besetzt – ist sicher sehr erfreulich und zeigt, dass sich die Studierenden der Wichtigkeit des Themas bewusst sind, und dass das Bedürfnis nach Information und Auseinandersetzung gross ist.

Bibliographie:

Bohn, I. / Kreft, D. / Stüwe, G. / Weigel, G. (1993): Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt. In: Otto, H.-U./ Merten, R. (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland: Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S.301-309.

Brislin, R. (1993): Understanding Culture's Influence on Behaviour. Harcourt, Brace, Jovanovich: Fort Worth, TX.

Cialdini, R.B. (1984): Einfluss. Moderne Verlagsgesellschaft, Landsberg.

Drilling, M. und M. Eser Davolio (Hg.)(2004): Rechtsextremismus und Soziale Arbeit. Forschungsberichte des Moduls "Lernen und Forschen" an der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel. Band 4. Basel.
[On-line] <http://www.forschen.ch>

Duckitt, J. (1992): The Social Psychology of Prejudice. Praeger, New York.

Eckmann, M. (2002): Agir contre le racisme: pour une nouvelle pratique pédagogique. In Le Blanc A., Doraï M., Roussiau N et Bonardi C. (ss la dir.) *Psychologie sociale appliquée : Education, Justice et Politique*. Paris, In-Press.

Eckmann, M. & Eser Davolio, M. (2002): La Pédagogie de l'anitracisme. Editions ies et lep, Genève et Lausanne.

Eckmann, M. & Eser Davolio, M (2003a): Rassismus angehen statt übergehen – Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Pestalozzianum Verlag, Zürich.

Eckmann, M. & Eser Davolio, M. (2003b): Evaluationsbericht des Schulprojekt „Solidarität ist lernbar“ der Schweizerischen Flüchtlingshilfe. Institut des études sociales, Genève.

Eser Davolio (2000): Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt – Festgefahrenes durch Projektunterricht verändern. Haupt Verlag, Bern, Stuttgart und Wien.

Eiser, J.R. (1994): Attitudes, chaos, and the connectionist mind. Hartnolls Ltd., Bodmin, Cornwall.

Eser Davolio, M (2000): Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt – Festgefahrenes durch Projektunterricht verändern. Haupt Verlag, Bern, Stuttgart und Wien.

Fend, H. (1994): Ausländerfeindlich-nationalistische Weltbilder und Aggressionsbereitschaft bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz – kontextuelle und personale Antecedensbedingungen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 2, 1994, S.131-162, Juventa Verlag, Weinheim.

Festinger, L. (1978): Theorie der kognitiven Dissonanz. In: Irle, M./ Montmann, V. (Hrsg.) Huber Verlag, Bern, Stuttgart, Wien.

Heitmeyer, W. (1987): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. Juventa Verlag, Weinheim und München.

Heitmeyer, W. (1992): Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Juventa Verlag, Weinheim und München.

Hewstone, M. & Brown, RJ. (1986): Contact is not enough: an intergroup perspective on the ‚contact hypothesis‘. In: Contact and Conflict in Intergroup Encounters, Hewstone, M. & Brown JR. (eds.). Basil Blackwell: Oxford; 1-44.

Hill, M.E. & Augoustinos, M. (2001): Stereotype Change and Prejudice Reduction: Short and Long-term Evaluation of a Cross-cultural Awareness Programme. In: Journal of Communitiy & Applied Social Psychology, 11: 243-262.

Holzkamp, Ch. (1994): Wir - nicht nur die anderen ... Rassismus, Dominanzkultur, Geschlechterverhältnis. In: Tillner, Ch. (Hg.): Frauen - Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Feministische Beiträge. agenda Frauen 2. Münster, S.37-48.

Kowalsky, W. (1993): Rechtsextremismus und Anti-Rechtsextremismus in der modernen Industriegesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 2-3/93, S.14-25.

Krafeld, F.J. (1993): Jugendarbeit mit rechten Jugendszenen: konzeptionelle Grundlagen und praktische Erfahrungen. In: Otto, H.-W., Merten, R. (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland: Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.310-318.

Kuhnke, R. (1995): Gewalttätige Jugendliche. In: Lamnek, S. (Hrsg.): Jugend und Gewalt. Leske & Budrich, Opladen, S.155-170.

Leiprecht, R. (1993): Das Modell ‚unmittelbare und/oder direkte Konkurrenz‘: Erklärung von Rechtsextremismus oder Rechtfertigungsangebot? In: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ISM) e.V. (Hrsg.): Rassismus - Fremdenfeindlichkeit - Rechtsextremismus: Beiträge zu einem gesellschaftlichen Diskurs. Bielefeld, Böllert KT-Verlag, S.68-86.

Melzer, W. (1992): Jugend und Politik in Deutschland. Leske & Budrich, Opladen.

Melzer, W. & Schubarth, W. (1993): Das Rechtsextremismussyndrom bei Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. In: Melzer, W. & Schubarth, W.: Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Leske & Budrich, Opladen, S.57-79.

Moscovici, S. (1985): "Social influence and conformity". In G. Lindsay & E. Aronson. *The handbook of social psychology*, 3rd. ed. New York, Academic press.

Mugny, G. & Perez, J. A. (1991): The social psychology of minority influence. Cambridge, Cambridge Press.

Petty, R.E. / Cacioppo, J.T. (1986): Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change. Springer Verlag, New York, Berlin, Heidelberg.

Scherr, A. (1995): Jugendbildungsarbeit gegen Fremdenfeindlichkeit. In: Schacht, K./ Leif, T./ Janssen, H. (Hrsg.): Hilflos gegen Rechtsextremismus? Kiepenhauer & Witsch, Köln.

Scherr, A. (1996): Antirassistische Bildungsarbeit mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: deutsche jugend, Heft 7-8 (1996), Weinheim und München: Juventa Verlag, S.310-315.

Schubarth, W. (1991): Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in den neuen Bundesländern. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, 4, Bonn.

Tajfel, H. & Turner, J. (1986) : "The social identity theory of intergroup behavior". In S. Worchel & W.G. Austin, *Psychology of intergroup relations* . Chicago: Neston-Hall.

Zick, A. (1997): Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. In: Wagner, U. (Hrsg.): Texte zur Sozialpsychologie, Band I, Waxman Verlag, Münster, New York, München, Berlin.