Abschlussarbeit zur Erlangung des Akademischen Grades Bachelor of Arts Soziale Arbeit

Welchen Beitrag leistet rassismuskritische Soziale Arbeit im Handlungsfeld Gedenkstättenpädagogik?

vorgelegt von Karla Thurm

8. Semester, B.A. Soziale Arbeit
Sommersemester 2019
Hochschule Neubrandenburg

Betreuerin: Prof.'in Dr. Júlia Wéber
Zweitbetreuerin: Dr. Constanze Jaiser

Neubrandenburg, 22.07.2019

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2019-0327-5

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....2
1 Soziale Arbeit.....5
1.1 Soziale Arbeit: von der Theorie zur Handlung.....5
1.2 Definition Sozialer Arbeit.....7
1.3 Organisation Sozialer Arbeit in Deutschland.....8
2 Rassismuskritische Soziale Arbeit.....10
2.1 Rassismus: Definition, Entwicklung, Theorie.....10
2.2 Erscheinungsformen von Rassismus.....12
2.3 Rassismus in der Sozialen Arbeit.....15
2.4 Rassismuskritische Soziale Arbeit.....18
3 Gedenkstättenpädagogik.....23
3.1 Übersicht.....23
3.2 Gedenkstätten.....24
3.3 Ziele – Umsetzung – Kontroversen.....25
3.4 Problembewusstein der Gedenkstättenpädagogik.....34
3.5 Rassismuskritische Soziale Arbeit – Beitrag zur Gedenkstättenpädagogik.....34
3.6 Zusammenfassung.....36
4. Fazit und Ausblick.....39
Literaturverzeichnis:.....42

Einleitung

Meine Motivation zu einer Auseinandersetzung mit der Gedenkstättenpädagogik kommt ursprünglich aus einer Projektarbeit im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit, wo ich mich mit der bei Neubrandenburg gelegenen Erinnerungs-, Bildungs- und Begegnungsstätte (EBB) beschäftigt habe. Ich organisierte und erstellte mit einer Studienkollegin einen Workshop für Studierende und Interessierte, den wir auch durchführten und auswerteten. Dabei standen praktische Fragen, also die Praxiserfahrung im Vordergrund. Darauf aufbauend interessierte mich nun ein theoretischer Ansatz, der die Themen Gedenkstättenpädagogik und Rassismuskritik verbindet. Zu beiden Themen gibt es wissenschaftliche, forschende Auseinandersetzungen in verschiedenen Professionen und Disziplinen. Beide Themen finden immer wieder Beachtung in (politischen) Diskussionen und Beiträgen in neuen und alten Medien, teilweise in Verbindung miteinander gesetzt. Die Diskussionen werden dann oft mit den Themen Diskriminierung, Prävention, Demokratie, Migrationsgesellschaft, Jugend, Nachwirkungen des Nationalsozialismus, usw. in Verbindung gebracht. Für mich ergibt sich aber die Fragestellung, welchen Beitrag die Soziale Arbeit als Profession leistet – theoretisch, wie auch praktisch – wie ihr Zugang zur Rassismuskritik ist und wie sie von einem theoretischen Zugang aus in das Handlungsfeld Gedenkstättenpädagogik praktisch wirkt. Ich möchte den spezifischen Theorie-Praxis-Transfer, der geleistet werden kann, abbilden. Außerdem interessiert mich die Auseinandersetzung mit dem sich in der öffentlichen Rhetorik (und vielleicht tatsächlich) verschiebenden vermeintlich gesellschaftlichen Konsens bzw. der Mehrheitsmeinung über Rassismus, Nationalsozialismus, Migration und Flucht. Die Themen sind gegenwärtig in der Öffentlichkeit in Deutschland, Europa und weltweit sehr präsent, es gibt viele Spaltungen und Kontroversen. Mit dieser Arbeit möchte ich einen fachlichen Beitrag zu diesem Diskurs leisten.

Ich schreibe die vorliegende Arbeit aus einer privilegierten Perspektive und bin nicht von rassistischer Diskriminierung betroffenen. Deshalb möchte ich anmerken, dass die verwendete Sprache in der Arbeit und die Verhandlung der Inhalte Diskriminierung und Zuschreibungen wiedergeben kann, weil diese Erwähnung finden und beschrieben werden. Dies lässt sich aber nach meiner Einschätzung in der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas und der Annäherung an die Fragestellung nicht vermeiden. Es ist ein Dilemma, wie Soziale Arbeit Probleme verhandeln soll und ob sie diese damit fest-

schreibt, statt sie zu lösen.

In der vorliegenden Arbeit nähere ich mich der Fragestellung von einer theoretischen Perspektive aus zur Praxis hin. In meinen Ausführungen beschreibe ich zunächst im ersten Kapitel (1.1) die Soziale Arbeit als Profession, ihr Professionsverständnis und ihren handlungstheoretischen Ansatz. Ich gehe darauf ein, dass es keinen Konsens in den Theorien Sozialer Arbeit gibt. Außerdem beziehe ich mich auf die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession und als eine Profession mit einer Subjektorientierung. Die internationale Definition Sozialer Arbeit benenne ich in 1.2 im ersten Kapitel, da sich aus ihr ein politisches Mandat ableitet. In einem dritten Schritt (1.3) beschreibe ich die gegenwärtige Aufstellung und institutionelle Verfasstheit der Sozialen Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland. Ich gehe auf die organisationalen und rechtlichen Realbezüge für die Praxis der Sozialen Arbeit ebenso ein, wie auf Widersprüche, die bei einer menschenrechtsorientierten Sozialen Arbeit entstehen können. Auf die Rolle der Sozialarbeiter*innen und den Theorie-Praxis-Transfer wird ebenso eingegangen wie auf die Rolle von Reflexion in der Profession und in der Praxis.

Im zweiten Kapitel nähere ich mich zuerst dem Begriff und Phänomen Rassismus und wie dieser entstanden ist (2.1). Im nächsten Schritt erarbeite ich theoretische Zugänge zu Rassismus: die Bedeutung rassistischer Diskriminierung, welchen Ideologien Rassismus folgt, auf welchen Ebenen Rassismus auf und in Menschen hinein wirkt und welche Auswirkungen Rassismus auf die Gesellschaft (in der Bundesrepublik Deutschland) hat. Außerdem erarbeite ich, nach welchen Kriterien im rassistischen Paradigma Zuschreibungen gemacht werden und welche Folgen daraus entstehen oder entstanden sind. Im Verweis auf Gedenkstätten zu den Verbrechen des Nationalsozialismus beschreibe ich auch eugenischen Rassismus (2.2). Der Unterpunkt 2.3 des zweiten Kapitels behandelt die Rolle von Rassismus in der Praxis Sozialer Arbeit und wie sich dieser auf Adressat*innen sowie auf die Tätigen in der Praxis auswirkt. Darauf folgend skizziere ich den rassismuskritischen Ansatz in 2.4 und wie er für die Praxis Sozialer Arbeit und im Sinne der Adressat*innen nutzbar gemacht werden kann.

Das Handlungsfeld Gedenkstättenpädagogik wird im dritten Kapitel erörtert, insbesondere was die Gedenkstättenpädagogik ausmacht (3.1) und wo sie stattfindet (3.2). In einem nächsten Schritt behandele ich die Ziele von Gedenkstättenpädagogik und ihre Umsetzung (3.3). Ich beschreibe einen Basiskonsens, auf den sich geeinigt wurde, und verhandele die Kontroversen in der Gedenkstättenpädagogik in Bezug auf die weitere

pädagogische Ausrichtung, die gesellschaftlichen Erwartungen an die Gedenkstättenpädagogik und ihre institutionelle Verfasstheit und zum Teil staatliche Abhängigkeit. In einem nächsten Schritt stelle ich die Probleme und Kontroversen der Gedenkstättenpädagogik zusammengefasst dar, auflösen kann ich sie aufgrund ihrer gegensätzlichen, aber berechtigten Interessen nicht (3.4). Jedoch skizziere ich auf Basis dieser Ansätze, die ein Problembewusstsein der Gedenkstättenpädagogik aufweisen, den Beitrag, den die rassismuskritische Soziale Arbeit im Handlungsfeld leistet bzw. leisten kann.

Es folgt in Kapitel 4 ein zusammenfassendes Fazit mit der Darstellung meines Erkenntnisgewinns und wie sich dieser auf mein Professionsverständnis auswirkt.

Zum Schluss gebe ich einen Ausblick, welche weiteren Forschungsfragen aus den dargelegten Erkenntnissen folgen könnten, welche Nebenfragen sich für mich ergaben, deren Beantwortung jedoch Gegenstand einer weiteren Arbeit sein müsste.

1 Soziale Arbeit

Im Folgenden werde ich einige Aspekte und Diskussionen der Sozialen Arbeit erörtern, die für das Verständnis der vorliegenden Arbeit und in Bezug auf die Fragestellung wichtig sind. Wie sich Soziale Arbeit entwickelt hat, von der professionellen Mütterlichkeit und Hilfe zu ihrem gegenwärtigen Professionsverständnis und zur eigenen Forschung, lässt sich in der Literatur genauer nachvollziehen[1]. Die Entstehung Sozialer Arbeit erfolgte von der Praxis hin zu einer gegenwärtig andauernden Professions- und Theorieentwicklung, nicht nur über die Inhalte der Handlungen in der Praxis, sondern auch der Disziplin selbst. Meine Herangehensweise möchte von einer theoretischen Annahme auf die Praxis schließen bzw. die Praxis daraufhin überprüfen, reflektieren und Diskussionen und Räume öffnen; ich forsche nicht am Thema, sondern versuche, von einem Standpunkt aus die Praxis argumentativ zu erschließen.

1.1 Soziale Arbeit: von der Theorie zur Handlung

Die Soziale Arbeit versteht sich heute als Profession, also als Disziplin, die nicht nur ausbildet und Handlungsanleitungen gibt, begründet in Herleitungen aus der Psychologie und Soziologie. Stattdessen hat sie inzwischen eine eigene fachspezifische Forschung entwickelt und es wurden und werden spezifische Theorien entwickelt, um die es Fachdiskurse und Diskussionen gibt. Sie positioniert sich außerdem international, wirkt global und es gibt internationalen Austausch.

Als etablierte Profession, z. B. in der deutschen Gesellschaft, wurde bisher eine Basis geschaffen, und es wird weiterhin der Weg beschritten, sich auch im Wissenschaftssystem als Profession zu etablieren. In ihrer Theorie beschreibt, erklärt und leitet sie menschliche Praxis an (vgl. Brake/Deller 2014, S. 11).

Soziale Arbeit setzt sich nach Staub-Bernasconi besonders mit Problemen und Macht in der Gesellschaft auseinander (vgl. Brake/Deller 2014, S. 17).

Es stehen soziale Probleme und Aufgaben im Fokus Sozialer Arbeit, deren Lösung und Bewältigung. Außerdem müssen nach Brake und Deller diese Probleme aber erst gesellschaftlich als solche identifiziert, relevant und anerkannt sein, damit Soziale Arbeit offiziell zuständig ist (vgl. Brake/Deller 2014, S. 17).

1 vgl. z.B. Lambers, Helmut: Geschichte der Sozialen Arbeit. Wie aus Helfen Soziale Arbeit wurde. 2018, Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt. 2.Auflage

Damit spielt die Problemdefinition also eine wesentliche Rolle, eine Defizitorientierung an den gesellschaftlichen Verhältnissen.
Es kann als eine Aufgabe Sozialer Arbeit verstanden werden, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reflektieren, ihren Wandeln nachzuvollziehen und eine Reflexion bezogen auf die Adressat*innen zu vollziehen. und in die kommende Praxis mit einzubeziehen, zu verwirklichen (vgl. Brake/Deller 2014, S. 19).
Soziale Arbeit ist mit verschiedenen Gedanken sozialer Gerechtigkeit und deren Umsetzung in der Praxis verknüpft. In diesen Gerechtigkeitsfragen geht es jedoch nicht um das tatsächlich verwirklichte Leben, sondern um Chancen einer/s Einzelnen im Rahmen der Gesellschaft (vgl. Brake/Deller 2014, S. 19ff.).

Ausgehend vom Subjekt beschäftigt sich Soziale Arbeit mit Problemen von Adressat*innen, theoretisch wie praktisch. Am Subjekt orientiert ist es Ziel, die bzw. alle es beeinflussenden Faktoren zu erfassen, zu erforschen und Handlungsvorschläge zu erarbeiten. Insofern verfolgt die Soziale Arbeit einen transdisziplinären, also verschiedene Faktoren berücksichtigenden Forschungsgegenstand bzw. ein Forschungsfeld, denn 'der Gegenstand' ist das Subjekt bzw. sind Individuen (vgl. Brake/Deller 2014, S. 17). Theorien der Sozialen Arbeit müssen verschiedene Perspektiven der Betrachtung bzw. Analyseebenen mit einbeziehen (die Funktion der Sozialen Arbeit für die Gesellschaft, die Subjekte und Zielgruppen, das professionelle Handeln, soziale Probleme und Aufgaben). Diese Theorien können auf verschiedenen Grundhaltungen/philosophischen Ansätzen beruhen, weswegen es keinen Konsens in ihrer Geltung für berufliches Handeln, für Erklärungen von und Anleitungen zu praktischem Handeln gibt. (vgl. Brake/Deller 2014, S. 133ff.).
Ich beziehe mich in dieser Arbeit auf Theorien Sozialer Arbeit, die diese als Menschenrechtsprofession verstehen. Hergeleitet wird dies aus der Annahme, dass Machtstrukturen das Leben von Einzelnen und Gruppen prägen und eine Orientierung an Menschenrechten die Möglichkeit bietet, dies spezifisch zu erkennen und ggf. zu verändern.[2]

2 Die zum Diskussion um die Menschenrechtsorientierung, die ihr zugrunde gelegte Philosopohie und ihre Verwirklichung lassen sich im Sammelband "Menschenrecht und Soziale Arbeit. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und Umsetzung einer Realutopie", 2018 herausgegeben von Christian Spatscheck und Claudia Steckelberg, nachvollziehen. Außerdem gibt es ausführliche Erläuterungen zur Theorie der Menschenrechtsprofession im Band: Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen, Staub-Bernasconi, 2019.

1.2 Definition Sozialer Arbeit

Soziale Arbeit findet mit und als Teil von Gesellschaft statt und ist abhängig von, kann aber auch Teil von (Sozial-)Politik sein. In diesem wechselseitigen Verhältnis bewegt sich auch die unterschiedliche Ausrichtung und Definition der Sozialen Arbeit (vgl. Brake/ Deller 2014, S. 15f.).

Anknüpfend an die verschiedenen wissenschaftlichen Diskurse aus der Professionalisierung Sozialer Arbeit wurde aus der und für die Praxis die Notwendigkeit deutlich, an eine transparente, nachvollziehbare und ethische berufliche Orientierung anknüpfen zu können. Dies ist besonders bei Dilemma-Situationen (Mandatskonflikten) notwendig, damit dem fachlichen Anspruch entsprechend gearbeitet werden kann (vgl. Gögercin/Sauer 2017, S. 9).

Zur Orientierung und Verortung wurde sich auf eine internationale Definition Sozialer Arbeit geeinigt. Sie wurde auch ins Deutsche übersetzt und besonders durch den Deutschen Berufsverband Soziale Arbeit e.V. (DBSH) veröffentlicht/herausgebracht. Mit dieser Definition wurde angestrebt, eine zeitgemäße und globale Beschreibung zu finden, die eben versucht, nicht nur eine westliche/eurozentrische Theoriebasis abzubilden, sondern auch Erfahrungswissen von 'first nations' bzw. indigenes Wissen gleichwertig einfließen zu lassen.

Die Profession Soziale Arbeit hat also eine praktische Ebene, eine theoretische und eine forschende Ebene, die verknüpft und verwoben sind (und besonders an Hochschulen und im Studium zum Tragen kommen, sichtbar werden, unterstützt und bezahlt werden).

Die Internationale Definition Sozialer Arbeit von 2014 bzw. die deutsche Übersetzung lautet:

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen.

Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlagen der Sozialen Arbeit.

Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden.“ (DBSH 2019)

Diese internationale Definition, beschlossen durch die 'International Federation of Social Workers' (IFSW), wird ergänzt durch Fußnoten und eine ausführliche Kommentierung. Aus der Kommentierung ergeben sich mehrere Punkte, auf die ich im Hinblick auf meine Argumentationsschritte Bezug nehmen möchte.
Im Kommentar wird ergänzt, dass besonders mit dem Verweis zu indigenem Wissen der Versuch unternommen wird, mit dem Kolonialerbe zu brechen, entgegen der westlichen Hegemonie der Wissenschaft, und das indigene Wissen miteinzubeziehen, als Bereicherung für Wissenschaft und die Soziale Arbeit, lokal wie international (Definition des DBSH, Fußnote 5).
Damit ist der Sozialen Arbeit nach dieser Definition schon eine kolonialismus- (und damit auch rassismus-)kritische Haltung inhärent.
Außerdem wird versucht, den Forderungen aus der Praxis mit dieser Definition Rechnung zu tragen und Orientierung zu bieten.

1.3 Organisation Sozialer Arbeit in Deutschland

Die Soziale Arbeit als Profession ist weltweit verortet, allerdings unterschiedlich in die Gesellschaft verankert.
In der Bundesrepublik Deutschland ist das Sozialstaatsprinzip in seiner Verfassung, dem Grundgesetz (GG), garantiert. Dadurch wird u. A. ein großer Teil der Praxis der Sozialen Arbeit in Deutschland sichergestellt bzw. Soziale Arbeit ist staatlich verankert (und finanziert). In den nach der Normenhierarchie dem GG untergeordneten deutschen Gesetzbüchern werden die konkreten staatlichen, also gesellschaftlichen Aufträge festgelegt. Einige Felder von Sozialer Arbeit und Pflege werden nach dem Subsidiaritätsprinzip an Wohlfahrtsverbände bzw. andere staatliche oder freie Träger abgegeben (vgl. Bettmer 2012, S. 795-812).
Die Praxis Sozialer Arbeit in Deutschland ist also eng an staatliche und gesellschaftliche Aufträge gebunden, sie ist oft aus Einnahmen von Staat/Land/Kommune finanziert und stark institutionalisiert. Sie ist kaum in der freien Wirtschaft angesiedelt (aber zum Teil in Unternehmen integriert), wird aber auch in Deutschland zum Teil durch Nichtregierungsorganisationen (NGOs) übernommen/finanziert (von NGOs aber besonders dort, wo sie nicht oder wenig von staatlicher Organisation getragen wird) und durch die Europäische Union (EU) gefördert.

Aus dieser starken staatlichen Institutionsgebundenheit (und ökonomischen Abhängigkeit) ergeben sich teilweise Spannungen und Diskrepanzen für die menschenrechtsorientierte Soziale Arbeit bzw. für die Sozialarbeiter*innen in der Praxis.
Für einen Umgang mit diesen Spannungen gelten für die Profession/in der Praxis Mandate, nach denen der/die Tätigen ihr Handeln ausrichten soll und abwägen muss. Das Doppelte Mandat bezieht sich auf die Interessen bzw. das Wohlergehen des Individuums und den institutionellen Auftrag. Dieses Mandat wird ergänzt um das Tripelmandat, welches die Menschenrechtsperspektive, Theoriebasiertheit und Reflexion als Handlungsmaximen anbringt. Sozialarbeiter*innen müssen diese Ansätze als professionelle Haltung verinnerlichen und ihre Handlungen und Ansätze nicht nur durch ein Methodenrepertoire bestmöglich zielführend umsetzen, sondern in Bezug auf die Mandate reflektieren, überprüfen, anpassen, verändern.

Begründet durch das Tripelmandat kann bzw. muss die Praxis Sozialer Arbeit (als Teil von Gesellschaft) beforscht und in Bezug auf ihre Aufträge reflektiert werden, die ggf. nicht den Menschenrechten entsprechen und Teil gesellschaftlicher (ausschließender) Phänomene sind.
Der rassismuskritische Ansatz hat unter Anderem dies zum Ziel, eine Reflexion, bezogen auf Phänomene des Rassismus. Es gibt gegenüber weiteren, die Gesellschaft und das Zusammenleben formenden Phänomenen und Kategorien kritische Denkansätze und Konzepte für die Soziale Arbeit. Für meine Fragestellung habe ich diese jedoch ausgeklammert.

2 Rassismuskritische Soziale Arbeit

2.1 Rassismus: Definition, Entwicklung, Theorie

Nach Stuart Halls Definition werden bei Rassismus Unterschiede zwischen Menschen markiert, um eine Abgrenzung zu 'Anderen' zu schaffen. Dies wird genutzt, um Handlungen zu begründen, die auf einer wirtschaftlichen, sozialen und politischen Ebene Gruppen von Menschen ausschließen vom Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen. Dabei wird der ausschließenden Gruppe ein privilegierter Zugang gesichert. Die ausgewählten Kriterien der Unterscheidung (z. B. Herkunft/Hautfarbe/...) sind dabei willkürlich vorgenommen, um ein konkretes Ziel zu verfolgen (vgl. Rommelspacher 2011, S. 25).

In der historischen Perspektive wurde, um Ausbeutung und Versklavung im Kolonialismus zu rechtfertigen, die nicht-weiße Bevölkerung als "primitiv" und "unzivilisiert" deklariert. Mit der Zeit der bürgerlichen Revolutionen und der ersten Deklaration der Menschenrechte wurde eine Begründung notwendig, warum einem großen Teil der Menschen das „Menschsein“ abgesprochen werden kann. Es wurde, wie Rommelspacher es bezeichnet, Rassismus als eine Legitimationslegende, welche die Ungleichbehandlung von Menschen „rational“ zu erklären versucht, geschaffen, für Gesellschaften, in der die Gleichheit aller Menschen angenommen wird oder wurde. (vgl. Rommelspacher 2011, S. 25f.) Bei dieser Form des kolonialen Rassismus („Prototyp des Rassismus“) wird über biologische Merkmale die Gruppe 'Andere' markiert/konstruiert, um dann über diese biologischen Merkmale den „Gruppenmitgliedern“ Wesensmerkmale zuzuschreiben. Somit konnten „soziale Differenzen naturalisiert“ werden (vgl. Rommelspacher 2011, S. 25f.). Diese vermeintlich wissenschaftliche Herleitung ist ausschlaggebend für den modernen europäischen Rassismus, "begründet" in einer vermeintlichen Natur sozialer Unterschiede (vgl. Rommelspacher 2011, S. 28f.).

Diese Naturalisierung schloss ein, dass soziale und kulturelle Differenzen als unveränderlich und vererbbar angesehen wurden. Außerdem fand eine Homogenisierung, Polarisierung und folgend Hierarchisierung statt, also die Zuordnung von Menschen zu einer vereinheitlichten Gruppe (nach biologischem Merkmal), die Gegenüberstellung dieser Gruppen als verschieden und unvereinbar und die Erstellung einer Rangordnung der Gruppen. Eine Legitimation für gesellschaftliche Hierarchien wurde durch die ersten

beiden Punkte erreicht und darauf aufbauend konnte eine Diskriminierung der konstruierten Gruppen stattfinden. Wie bisher beschrieben, stellt Rassismus ein gesellschaftliches Verhältnis dar; Rassismus wird zum kulturellen Phänomen, das prägend für gesellschaftliche Werte, Normen und Praxen ist. Es ist nicht ein individuelles Vorurteil bestimmend (vgl. Rommelspacher 2011, S. 29f.). In Nationalstaaten bzw. in Deutschland sind diese Vorstellungen von Gruppen und Identitäten teilweise mit den Vorstellungen/Annahmen über nationale Zugehörigkeit verbunden (vgl. Melter 2015, S. 9).

Der koloniale Rassismus galt der ökonomischen Ausbeutung, während ein moderner Rassismusbegriff durch naturalisierte Gruppenkonstruktionen Dominanzverhältnisse auf ökonomischer, politischer und kultureller Ebene legitimiert. Das ist ebenso der Fall bei religiös motiviertem Rassismus (damit auch für Antisemitismus und antimuslimischen Erscheinungsformen).[3] Rassistisch ist auch eine Unterscheidung, die an Religion oder Kultur festgemacht wird, denn sonst würde unterstellt, dass tatsächlich die biologischen Unterschiede wesentlich seien. Mit Rassenkonstruktionen werden die den unterdrückten Gruppen zugeschriebenen Defizite in den Körper verankert. Im 'Rassifizierzungsprozess' werden soziale, kulturelle und religiöse Unterschiede in 'natürliche' verwandelt (vgl. Rommelspacher 2011, S. 26ff.).

Rassismus ist heute ein facettenreiches Phänomen von gesellschaftlicher Diskriminierung. Diese liegt vor, wenn Menschen in einer Gesellschaft im Vergleich zur Mehrheit weniger Zugang zu Ressourcen haben, weniger Teilhabechancen an der Gesellschaft, da sie einer Minderheit angehören oder einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden (vgl. Rommelspacher 2011, S. 30f.). Was als Grundlage für die Konstitution der Gruppen gilt, wurde schon beschrieben.

In den rassistischen Phänomenen, die beschrieben/analysiert werden, werden zum einen die Gruppenmarkierung und Einteilung von „Rassen“, „Kulturkreisen“, Völkern, Ethnopluralismus, also Otheringsprozesse nach ethno-natio-kulturellen Merkmalen kritisiert. Außerdem wird die Hierarchisierung von, der Umgang mit und die Folgen für davon betroffene(r) Menschen kritisiert. Andere Diskriminierungspraktiken und -formen lassen

3 (...) auch schon vor dem Kolonialismus (…) [gab es] quasirassistische Konstruktionen, die in anderen Unterdrückungszusammenhängen entstanden sind und entsprechend auch andere Legitimationsmuster aufweisen. An der Entwicklung vom Antijudaismus zum Antisemitismus lässt sich die Entwicklung von vormodernen zum modernen Rassismus gut erkennen/erklären, allerdings gibt es dazu bisher keine Einigkeit, ob der Antisemitismus eine Form von Rassismus, oder eigenständig zu betrachten ist, je nachdem welches „Klassifikationskriterium“ gewählt wird: Entstehungsbedingungen oder Erscheinungsform (vgl. Rommelspacher 2011, S. 25f.).

sich teilweise schwer von Rassismus abgrenzen; sie sind miteinander verwoben, prägen Gesellschaften und Menschen können mehrfach betroffen sein, was zu ganz spezifischen Missständen für die Betroffenen führen kann.

"Rassismus" ist ein Begriff, der normativ und bewertend ist. Er gilt in der Öffentlichkeit als nicht legitim (vgl. Mecheril/Scherschel 2011, S. 50). Wissenschaftlich betrachtet handelt es sich bei Rassismus um einen gesellschaftlich produzierten Zusammenhang. Mithilfe von Rassismus werden Unterscheidungen und Deutungen praktiziert, die einer strukturellen Logik der gesellschaftlichen Zusammenhänge folgen, wenn Rassismus als symbolische Ordnung das Selbstverständnis und Miteinander von Menschen beeinflusst. Er beschreibt komplexe Zusammenhänge verschiedener Phänomene von Privilegierung des Eigenen und Deprivilegierung des Anderen, die erzeugt werden und sich den Menschen habituell einschreiben (vgl. Mecheril/Scherschel 2011, S. 52f.). Nach Mecheril/Scherschel findet eine Subjektivierung in Bezug auf Rassismus statt, welche Räume, Handeln und Selbstverständnis von Individuen im rassistischen Kontext aufnimmt, bestätigt, transformiert und modifiziert (vgl. Mecheril/Scherschel 2011, S. 54).

2.2 Erscheinungsformen von Rassismus

Rassismus wirkt auf verschiedenen, sich teilweise überlagernden Ebenen, wo die rassistische Ideologie zum Tragen kommt: strukturell, institutionell, individuell und interaktionell.

Struktureller Rassismus beschreibt dabei Gesetzeslagen und Rechtsvorstellungen sowie die politisch-ökonomischen Strukturen in Gesellschaften, die rassistisch sind (der rassistischen Ideologie folgen).

Institutioneller Rassismus als spezielle Form des strukturellen Rassismus beschreibt die Strukturen von Organisationen, etablierte Wertvorstellungen, Gewohnheiten und Handlungsmaximen in Institutionen.

Währenddessen fassen individueller und interaktioneller Rassismus persönliche Handlungen, Einstellungsmuster und direkte persönliche Interaktion begrifflich zusammen.

Diese verschiedenen Ausgrenzungsebenen wirken zusammen und es entstehen Segregationslinien, die ökonomische, soziale, politische und kulturelle Folgen für die Betroffenen haben: durch z. B. Benachteiligung im Bildungssektor, die Ungleichbehandlung durch den Gesetzgeber und durch die Vermittlung bestimmter Bilder, welche Menschen „fremd“ sein sollen. Eine zum Teil umfassende Diskriminierung der Betroffenen findet

statt und durch Identifikationsrituale werden „Andere“ oder „Fremde“ markiert. Über die Bedeutung, die Menschen in der Gesellschaft haben oder durch ihren berufliche Stellung bekommen, findet eine Zuteilung symbolischer Macht statt (vgl. Rommelspacher 2011, S. 30f.). Unter Anderem im Rahmen von Rassismus finden „Otheringprozesse“ statt, in denen Zugehörigkeiten zu einem „Wir“ und „Andere“, anhand natio-ethno-kultureller Eigenschaften und Verhaltensweisen von Menschen zugeschrieben werden.

In allen Ebenen können implizite und nicht implizite, intendierte wie nicht intendierte Formen von Rassismus unterschieden werden. Bei impliziten Formen von strukturellem Rassismus gibt es keine direkte Beziehung zur betroffenen Gruppe. Bei Aufdeckung solch einer Ungleichbehandlung, ohne die Situation zu ändern, kann daraus aber eine explizite Form der Diskriminierung entstehen.

Auch auf der individuellen Ebene gibt es neben dem offensichtlichen rassistischen Handeln, um eine Person herabzusetzen, ebenso nicht intendierten Rassismus, der sich z. B. in wohlmeinenden Aussagen verbirgt und von den „Privilegierten“ nicht unbedingt so reflektiert wird, jedoch (Nicht-)Zugehörigkeit zur Gesellschaft markiert und Ausgrenzung für die Betroffenen bedeutet. Dabei wird hierbei die Verwobenheit der Wirkebenen von Rassismus sichtbar, wenn hinter positiven Aussagen aber strukturell rassistische Annahmen stecken (Annahmen über Herkunft, Sprachkenntnisse und Bildungsstand, wie gut 'Integration' gelungen sei, wie wenig auffällig Menschen seien, trotz xy, …) (vgl. Rommelspacher 2011, S. 31f.). Ob absichtlich oder nicht, auf den verschiedenen Ebenen findet rassistisches Handeln alltäglich statt und wird für die Betroffenen wirksam (vgl. Melter 2011, S. 280).

Bis jetzt habe ich Rassismus als Ideologie beschrieben. Allerdings gab es Versuche, Erklärungen für individuellen Rassismus zu finden (ausgehend von den Gruppenkonstruktion), warum Feindseligkeit gegenüber „Anderen“ besteht (vgl. Mecheril/Scherschel 2011, S. 43ff.).

Dabei widersprechen sich diese Analysen von Rassismus nicht, sondern ergänzen sie und ermöglichen eine umfassendere Darstellung aus verschiedenen Perspektiven und auf verschiedenen Ebenen. Auf allen diesen Ebenen ist wichtig anzumerken, dass all diese Gruppenherstellungen in Nationalstaaten geschehen und mit den Vorstellungen über nationale Zugehörigkeit korrespondieren (vgl. Melter 2015, S. 9).

Allerdings wurde die Täter*innen-Rolle der „Ausführenden“ bzw. der

Priveligierten/Nutznießer beleuchtet. Die Betroffenenperspektive muss hinzugefügt werden, um ein umfassendes Bild zu erhalten.

Neben den Ebenen von Rassismus, auf denen er wirkt, lassen sich auch die schon angedeuteten Unterschiede, nach welchen Kriterien rassilisiert wird, unterscheiden. Neben dem schon beschriebenen kolonialen Rassismus, der zum Teil auch heute noch wirkt, lassen sich auch Phänomene eines Kulturrassismus/Neorassismus beobachten. Dieser wird auch als '"Rassismus ohne Rassen" bezeichnet, ein Herrschaftssystem, das rassistisch wirksam ist, aber sich nicht konkret auf die Kategorien eines Rassensystems bezieht. Das Konzept "Rasse" wurde für die Beschreibung menschlicher Beziehungen und sozialer Prozesse nach dem Nationalsozialismus durch die UNESCO verworfen, aber so oberflächlich, dass das Prinzip fortbesteht (Mecheril/Scherschel 2011, S. 49 f.).

Durch die Manifestierung von Kulturkreisen, die als nicht gleichwertig und -berechtigt nebeneinander gelten, wirken rassistische Machtstrukturen weiter, wenn Menschen eine kulturelle Zugehörigkeit zugeschrieben wird, die als nicht veränderlich gilt. Kultur bzw. kulturelle Unterschiede werden als Rechtfertigungsstrategie für rassistische Diskriminierung wahrnehmbar (vgl. Kalny 2018, S. 217).

Außerdem muss der eugenische Rassismus beschrieben werden: Dieser prägt (jedenfalls in Deutschland) aktuell nicht die Gesellschaft, bot aber (bis Mitte des 20. Jahrhunderts) die theoretische und vermeintlich wissenschaftliche Grundlage für die gesetzliche Ausgrenzung und Diskriminierung von kranken und behinderten Menschen, Menschen, die sich nicht normgerecht verhielten, und von Deklassierten. Im Nationalsozialismus wurde obendrein auf dieser Grundlage Menschen verboten, zu heiraten, Menschen wurden im Zuge des Euthanasie-Programms systematisch zwangssterilisiert und ermordet.
(vgl. z.B. Klee 2010).[4]

Die Nichtanwendung dieses Rassismus in der Bundesrepublik Deutschland wurde als Vehikel genutzt, um die deutsche Gesellschaft als frei von Rassismus darstellen zu können (da die schon von mir dargestellten Formen und Ebenen von Rassismus nicht als solche wahrgenommen und begrifflich gefasst wurden). Nach meiner Einschätzung ist diese Form des Rassismus jedoch wichtig zu beschreiben, um die Komplexität und Gesamtheit der rassistischen Phänomene analysieren und verstehen zu können, insbesonde-

4 Die Forschung geht derzeit von mindestens 300.000 Opfern in Europa aus, wobei bislang v.a. zu Osteuropa keine verlässliche Zahlen vorliegen (Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas). Hinzu kommen Hundertausende, die von nationalsozialistischen Ärzten zwangssterilisiert wurden, vgl. ausführlich z. B. Klee 2010

re im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Bachelorarbeit.
In der Annahme, einen "gesunden Volkskörper" erschaffen oder erhalten zu wollen, wurden "Minderwertige" der eigenen "Rasse" ausgegrenzt, verletzt und ermordet. Rassekonstruktionen boten demnach die Grundlage. Die Maßnahmen und Verbrechen wurden moralisch und ökonomisch begründet. Das deutsche Volk (gleichgesetzt mit überlegener Rasse) sollte nicht die Verantwortung für die als "nutzlos" bezeichneten Menschen übernehmen, sie mitversorgen, obwohl sie nichts leisten würden. Um die "Volksgemeinschaft" vermeintlich "rein" und "gesund" zu halten, wurden Menschen sterilisiert und ermordet. Im NS-Deutschland wurden die strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen, um dem (besonders aus religiöser Überzeugung von Nächstenliebe) individuellen Widerstreben gegen diese Maßnahmen in der Bevölkerung etwas entgegenzusetzen.
Heute wird diese Form des Rassismus nicht in einem modernen Rassismusbegriff inkludiert (vgl. Rommelspacher 2011, S. 28f.); neben dem Bezug zur Gedenkstättenpädagogik muss das Thema jedoch beleuchtet werden, da "Volkspflegerinnen" zur NS-Zeit, z. B. in Gesundheitsämtern, eine tragende Rolle in der Ermittlung von "Fällen" zu kam.
Sozialarbeiterinnen wurden in der NS-Zeit als Volkspflegerinnen bezeichnet und ausgebildet, sie standen in der Tradition der Sozialarbeit von Anfang des 20. Jahrhunderts, und ihre Tätigkeit zählt zur Geschichte der Sozialen Arbeit (Nolzen/Sünker 2015).[5] Im Februar 2018 analysierte ich im Rahmen einer Hausarbeit (des Moduls KWP4 betreut durch Claudia Steckelberg, im BA Studium Soziale Arbeit an der Hochschule Neubrandenburg) unveröffentlichte Berufspraktikumsprotokolle von „Volkspflegerinnen“ aus dem NS, auf ihr Mitwirken an und ihre Haltung zu der Durchsetzung des „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ bzw. zur Umsetzung des in Fußnote 6 erwähnten Schulungsbriefs.

2.3 Rassismus in der Sozialen Arbeit

Lange Zeit (erst seit wenigen Jahren nicht mehr) fand eine Dethematisierung zum Thema Rassismus im öffentlichen Raum und in der pädagogischen Fachliteratur in Deutschland statt.
Die strukturelle Diskriminierung von Adressat*innen Sozialer Arbeit und die direkte Diskrimininierung durch Sozialarbeiter*innen sind nicht mit der heutigen Grunddefiniti-

5 vgl. auch Schulungsbrief für die Volkspflegerinnen im öffentlichen Dienst; Dietrich, Dr. Charlotte: „Die Volkspflegerin als Volkserzieherin“, 1943; Digitale Archivalie aus dem Alice-Salomon-Archiv der Alice-Salomon-Hochschule Berlin

on der Sozialen Arbeit und allen Menschenrechtsdokumenten vereinbar. Diese Diskriminierungen können auch unbeabsichtigt stattfinden. In der Sozialen Arbeit sind die Erkenntnisse aus der kritischen Migrationsforschung zur Änderung von (Arbeits-)Praxen mit rassistischem und missionarischem Ansatz (aus einer kolonialen Tradition heraus) bisher wenig umgesetzt (in Deutschland), obwohl diese Praxen dem Selbstverständnis Sozialer Arbeit bzw. dem internationalen ethischen Kodex Sozialer Arbeit widersprechen (vgl. Prasad 2018, S. 21).

Soziale Arbeit in Deutschland ist stark institutionalisiert (siehe Kapitel 1.3), es muss also davon ausgegangen werden, dass sie auf allen Ebenen rassistischer Denkweise, Prinzipien und Praxen ausgesetzt ist, darauf stößt oder selbst anwendet. Außerdem kann es sein, dass sie auf mehreren Ebenen gleichzeitig rasssistisch, gegenüber Adressat*innen, Betroffenen ist.

Von Claus Melter in der Jugendhilfepraxis beobachtet, kann eine unkritische Haltung von Sozialarbeiter*innen zum Thema Rassismus in der Sozialen Arbeit zu einer als „Colour -Blindness“ bezeichneten Kommunikationspraxis und Haltung führen, die von ihm als sekundärer Rassismus bezeichnet wird. Dabei ist die Bagatellisierung oder Infragestellung der Rassismuserfahrungen von Jugendlichen (durch Pädagog*innen) in Jugendhilfeeinrichten und insgesamt eine Vermeidung der Auseinandersetzung mit Rassismus durch die Tätigen gemeint. Offene Abwertung findet nicht statt, aber es wird keine Verantwortung für den Alltagsrassismus der oben beschriebenen Ebenen übernommen, also wird sich nicht aktiv mit dem Thema auseinandergesetzt (vgl. Melter 2011, S. 284f.). Ebenso wie in der Beratungspraxis und in anderen Arbeitsfeldern eine Nichtanerkennung der bisherigen Diskriminierungserfahrungen von Adressat*innen auftreten kann, indem ihnen unterstellt wird, es wäre ausschließlich ihre subjektive Wahrnehmung (oder aufgrund vorheriger Diskriminierung), wird das Verhalten der Adressat*innen als falsch und (rassistische) Reaktionen hervorrufend pathologisiert oder ihre Wahrnehmung subjektiviert, weil sie nach ersten diskriminierenden Erfahrungen diese als negative Erfahrungen mitnehmen und so folgende Erfahrungen interpretieren würden. Die direkte oder indirekte 'Belästigung' der Pädagog*innen mit dem Thema Rassismus wird als Angriff gegen sie selbst verstanden, und dadurch kann eine Täter*innen-Opfer-Umkehr stattfinden, bei der sich, statt die von Rassismus Betroffenen, Mehrheitsangehörige als Opfer vermeintlich übertriebener Rassismusvorwürfe sehen.

Eine Verneinung der gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse, auch in Bezug auf

Migrationsgeschichte, im Beratungskontext, ist ebenso nicht ratsam, wenn durch Verleugnung der "ethnischen Zugehörigkeit" von Berater*innen oder Adressat*innen der dominante Lebensstil für eine Problemlösung. als Norm genutzt wird. Dadurch können spezifische Probleme im Zusammenhang mit Rassismus oder Migrationsrealitäten übersehen werden (vgl. Dern/Zöller 2015, S. 200).

Explizit institutioneller Rassismus wird in der Sozialen Arbeit betrieben, wenn nicht nur das Handeln von einzelnen Sozialarbeiter*innen professionellen Standards nicht gerecht wird, sondern auch wenn Leitung, Kolleg*innen, Fachberatung und andere Involvierte nicht agieren (vgl. Melter 2011, S. 287). Ein weiterer Aspekt, der auf rassistische Hintergründe schließen lässt, ergibt sich, wenn Sozialarbeiter*innen einen (vermeintlichen) Migrationshintergund nur als Defizit und Bedrohung, denn als Ressource auffassen und keine Migrationsgeschichte als Norm angenommen wird (vgl. Melter 2011, S. 287). Problematisch oder schwierig erweist sich für eine diversitätsbewusste (und damit auch rassismuskritische) Soziale Arbeit, dass nach wie vor bei den Wohlfahrtsverbänden Caritas und Diakonie die Einstellung von Arbeitskräften nach Religionszugehörigkeit stattfindet: Menschen ohne christliche Kirchenzugehörigkeit werden tendenziell ausgeschlossen oder nachrangig ausgewählt (vgl. Högerl/Özdemir 2015, S. 135).

Eine kritische Auseinandersetzung mit postkolonialen Perspektiven im pädagogischen Bereich sollte noch ausgeweitet werden, da sie bisher wenig Raum einnimmt. Die Gewalt und die Folgen von Kolonialismus sollten aber nicht übergangen werden und stattdessen mit hegemonialer Macht, (nach wie vor wirkenden) europäischen Bildungsidealen und Rassismus in Zusammenhang gesetzt werden (vgl. Castro Varela 2016, S. 152f.) – sowohl für die Weitervermittlung als auch für die Reflexion der eigenen professionellen Praxis.
Die Gestaltung der pädagogischen Prozesse sollte diskriminierungskritisch und migrationssensibel sein. Außerdem sollte auf organisationaler und institutioneller Ebene eine Auseinandersetzung mit Diskriminierung, z. B. rassistischer, stattfinden. So können Alternativen (zu individualisierten Schuldzuweisungen durch Defizitorientierung und Stereotype) im Umgang mit Adressat*innen und Institutionen umgesetzt werden (vgl. Gomolla 2016, S. 85). Dieses Prinzip von Gomolla lässt sich vom Schulkontext auf Soziale Arbeit, besonders mit Jugendlichen bzw. in anderen Zwangskontexten, übertragen.

In Ergänzung dazu sollten Sozialarbeiter*innen ihre Profession bzw. Institution, in der sie tätig sind, in Bezug auf ihre gesellschaftliche Funktion, auf gesellschaftliche Konsequenzen der Arbeit, aber genauso die institutionellen Bedingungen (und Machtstrukturen) Sozialer Arbeit, kritisch reflektieren. Dabei wird sich herausstellen, dass nicht nur das individuelle Handeln der Sozialarbeiter*innen beachtet werden sollte bzw. einer Veränderung bedarf, sondern auch die Konstitution von Institutionen Sozialer Arbeit. Struktureller und institutioneller Alltagsrassismus findet auch in der Sozialen Arbeit statt. Insofern wäre für ein rassismuskritisches Professionsverständnis eine radikale Veränderung notwendig, die Institutionen, ihre Lösungsansätze, Konzepte und Methoden (reflektiert auf Rassismus) in den Blick nimmt und verändert (vgl. Stender 2018, S. 184f.).

Auch antirassistische Ansätze müssen hier als Teil von Pädagogik/Sozialer Arbeit, benannt werden, denn darin gibt es eine Tendenz zu reduktiver Simplifizierung, also Vereinfachung von Rassismus auf bestimmte Aspekte, und moralischer Vereinseitigung. Eine Festschreibung reduktionistischer Auffassung von Rassismus in antirassistischer pädagogischer Arbeit und politischer Bildung findet statt, wenn eine Einschränkung der Problemsicht Bedingung für die Veränderungsabsicht antirassistischer Ansätze ist.
Eine echte Analyse, welche Diskriminierungen stattfinden und wie die Mechanismen der Diskriminierung zu thematisieren sind, kann dadurch erschwert werden. Dadurch besteht partiell keine Möglichkeit für Veränderung, wenn unklar bleibt, welche tatsächlichen Umstände zur Diskriminierung führen (vgl. Mecheril/Scherschel 2011, S. 50 f.).

2.4 Rassismuskritische Soziale Arbeit

Rassismuskritische Soziale Arbeit bezieht sich auf eine bestimmte Handlungspraxis, in ihrer Profession zunächst aber auch auf Reflexion der bisherigen Praxis, um sie dann auch in einer rassismuskritischen Perspektive ändern zu können.
Rassismuskritik ist eine Perspektive der Wissenschaft, die aus der Erziehungswissenschaft heraus entwickelt, aber von z. B. der Sozialen Arbeit übernommen wurde. Migrationspädagogik ist ein Bereich, in dem das Prinzip zentral zum Tragen kommt und andem sich auch weitere Konzepte und andere Arbeiten orientieren (vgl. Castro Varela/u.a. 2016, S. 86).

Rassismuskritische Ansätze in der Sozialen Arbeit verfolgen einen umfassenderen Ansatz, mit zunächst Analyse und Reflexion, professionstheoretisch, auf allen Organisationsebenen, auf den Auftrag Sozialer Arbeit, die Ziele, Konzepte und Methoden, den Umgang von Sozialarbeiter*innen untereinander bezogen.

Melter hat Grundlagen und Ziele für Handlungspraktiken in der Sozialen Arbeit, die diskriminierungs- als auch rassismuskritisch sein sollen, formuliert. Demnach muss die Integrität von Menschen geschützt und ermöglicht werden: die, deren Integrität verletzt wurde, müssen begleitet und unterstützt werden, das Handeln der Menschen, die die Integrität anderer verletzt haben, soll nachvollzogen werden und eine Arbeit in Richtung Veränderung angestrebt werden. Es soll die Teilhabe aller an Bildungs-, Lebens- und Arbeitsverhältnissen ermöglicht werden. Dabei soll Selbst- und Mitbestimmung ohne Integritätenverletzungen möglich sein und es müssen hegemoniale diskriminierende und ausgrenzende Verhältnisse kritisiert und verändert werden wollen, gegen die Einschränkungen und Verletzungen der Integritäten von Einzelnen und Gruppen (vgl. Melter 2018, S. 239).

Von Seiten der übergeordneten befugten Institution (z. B. Jugendamt) müssten Kontroll- und Interventionssysteme reflektiert und verändert werden, um eine migrationssensible, rassismuskritische Betreuungspraxis zu ermöglichen (vgl. Melter 2011, S. 284f.).

Fraglich ist, ob sich weiterhin in den Praktiken Sozialer Arbeit die Haltung der Mehrheitsgesellschaft widerspiegelt, oder ob eine professionelle Haltung ein Gegenbeispiel, in einem Gegensatz zur Mehrheitsgesellschaft, liefern kann. Diversity-gerechte Pädagogik kann auch entgegen der gesellschaftlichen Realität stattfinden (vgl. Özdemir/Högerl 2015, S. 148f.).

Die verschiedenen Rassismen sind neben anderen Ausschließungsmechanismen in Deutschland (wie Geschlecht, Krankheit, Behinderung, Alter, Klasse) bzw. in ihrer Verwobenheit verantwortlich für „soziale Probleme“ (auf gesellschaftlicher Ebene) der Organisation von Staat/Kommune (wie z. B. Armut, Arbeitslosigkeit, Wohnungslosigkeit ...), die durch Sozialarbeiter*innen behoben werden sollen bzw. eingedämmt werden sollen (z. B. durch mobile Jugendarbeit). Auf subjektiver Ebene soll den Betroffenen geholfen werden, z. B. den Alltag zu bewältigen und Selbsthilfestrategien zu finden. Dabei soll von wesentlichem Belang sein, nicht nur die sozialen Probleme zu bearbeiten, sondern die Analyse und Reflexion der Gründe für die soziale Ungleichheit, um langfristig dagegen arbeiten zu können, um gesellschaftliche Probleme

auf der gesellschaftlichen Ebene und nicht nur auf der individuellen Ebene der Adressat*innen Sozialer Arbeit zu bearbeiten. Mit einer rassismuskritischen Perspektive, die migrationssensibel (und ganzheitlich verankert) ist, kann dies gelingen, indem Rassismuserfahrungen zum Thema gemacht werden oder sein können und in Settings von Sozialer Arbeit nicht ausgeblendet werden. Eine Positionierung besonders der „weißen“ Sozialarbeiter*innen und die Thematisierung ihres „Weißseins“, welches mit Privilegien einhergeht ist für ein Gelingen von hoher Bedeutung. Außerdem schlägt Tolga Anlaş für die lebensweltliche mobile Jugendarbeit vor, auch dort als Sozialarbeiter*in tätig zu sein, wo die hegemonialen Machtverhältnisse nicht so stark zum Tragen kommen, also in den Schutzräumen der Adressat*innen. Dieser Vorschlag muss kritisch betrachtet werden, siehe Seite 21 dieser Arbeit. Er verweist außerdem auf Soziale Arbeit, die besonders bei potenziell von Rassismus betroffen Adressat*innen, auf transkulturelle Teams, sowie auf Vernetzung und Kooperation setzt. Dadurch kann eine parteiliche Begleitung möglich werden (vgl. Anlaş 2015, S. 132 ff.).

Es gibt die Idee von Transkulturation, bei der ohne die eigene Kultur aufzugeben Verbindungen zu anderen Formen stattfinden und keine Othering-Prozesse stattfinden oder bestätigt werden. Durch diese Form der Pädagogik können Begegnungen vorher getrennter Gemeinschaften ermöglicht werden (vgl. Castro Varela 2016, S. 164).

Es ist schwierig, jedoch sehr wichtig, in den Blick zu nehmen, dass in Deutschland Benachteilung auf Grund von Migration unter anderem in Bildungseinrichtungen vorliegt: da die Bundesrepublik Deutschland und ihre (Bildungs-)Institutionen keinen einfachen Umgang mit der Realität der Migrationsgesellschaft finden, obwohl Deutschland als einer der wichtigsten 'Migrationskontexte' weltweit gilt. Die Bundesrepublik Deutschland gilt noch nicht lang offiziell als Migrationsgesellschaft und hat nach wie vor 'Identitätsschwierigkeiten' damit (vgl. Mecheril 2010, S. 12).

Unabdingbar zu beachten ist, welche Möglichkeiten, welche Wichtigkeiten, Anforderungen und Bedarfe konkret für die Praxis in Einrichtungen bzw. bei Angeboten Sozialer Arbeit bestehen, also auf der individuellen Ebene der Adressat*innen, aber auch der Sozialarbeiter*innen und Teams.

Adressat*innen, die von Rassismus betroffen sind, können diese Diskriminierung nicht vermeiden und sind ggf. abhängig vom Ausländerrecht, also ihrem Aufenthaltstitel beeinflusst, dieser umfasst die gesamte Lebenssituation, also: politische Mitbestimmungsmöglichkeiten, individuelle Zukunftsplanung, insgesamt das Lebensgefühl, aber auch

ggf. die Verwehrung schulischer und beruflicher Möglichkeiten.
Rassismus prägt die Lebenswelt der Adressat*innen auch in Form von individueller/diskursiver Diskriminierung, Stigmatisierung. Es kann zu körperlichen Übergriffen und psychischer Gewalt kommen und es gibt tägliche (auch unbewusst) ausgeübte „Kleinigkeiten“, die Auswirkungen auf die Betroffenen haben. Besonders für Frauen mit Migrationsgeschichte kann es dann ein passendes Konzept sein, Räume zu schaffen, in der die Menge der Stressfaktoren und Verletzungsrisiken des Alltags vermieden werden. Solche Frei-, Schutz- und Entwicklungsräume, können zur Selbstermächtigung, zum Widerstände einüben, für Empowerment, die Identitätsbildung und Kraftfindung genutzt werden.
Es gibt weitere rassismuskritische Ansätze aus der Praxis, ergänzend zu den Prinzipien und der Definition Sozialer Arbeit. Dies sind auf die Klientel ausgelegte Konzepte, Methoden und Ziele in den Handlungsfeldern. Diese beinhalten, dass es transkulturelle Teams gibt, auch mit migrantischen Pädagog*innen, da wir uns in der Bundesrepublik Deutschland in einer transkulturellen Migrationsgesellschaft befinden und damit auch Migrant*innen repräsentiert werden und ihnen Identifikationsfläche gegeben wird (in Bezug auf den „Migrationshintergrund“). Die Haltung der Pädagog*innen sollte rassismuskritisch, klar politisch, gegen Diskriminierung und Ausgrenzung sein, aber vor allem auch für die Adressat*innen bemerkbar in den praktischen Umsetzungen. Das kann sicg durch die Kenntnis gesetzlicher Regelungen, durch Fachwissen in Bezug auf Ursachen, Geschichte von Migration und Flucht, durch Wissen über die psycho-sozialen Auswirkungen davon "Migrant" oder von Rassismus betroffen zu sein, durch Wissen über rassistische Diskriminierung auf den verschieden Ebenen, ggf. durch Wissen um die Bedeutung multipler Zugehörigkeitsdefinitionen als Migrant*in und durch besondere Lobbyarbeit für die Adressat*innen gegenüber Strukturen ausprägen. Je nach Einrichtung muss bei bestehenden Teams von Sozialarbeiter*innen besondere Sorge getragen werden, dass es nicht zur Vereinnahmung durch und von Adressat*innen gleicher Herkunft kommt. Es gilt die vermeintliche Zuständigkeit von Sozialarbeiter*innen für Adressat*innen gleichen Migrationshintergrunds zu überwinden, denn sonst geraten die pädagogische Kompetenzen dieser Sozialarbeiter*innen oder die migrationspädagogischen Kompetenzen der anderen Sozialarbeiter*innen in den Hintergrund. Es muss ein Umgang, mit Vorurteilen der Adressat*innen gegenüber Pädagog*innen wegen ihres (fehlenden) Migrationshintergrunds gefunden werden. Außerdem sollen Macht und Do-

minanz innerhalb der Mitarbeiter*innen eines Teams, auch in Bezug auf Sozialisationserfahrungen, reflektiert werden, welche durch Migrations- oder Rassismuserfahrungen-geprägt sein können. Das Teamverhalten muss auch in diesem Sinne reflektiert werden. Eine schnelle Ethnisierung und Kulturalisierung von Konflikten muss, ebenso wie eine gewaltvolle, diskriminierende Sprache vermieden werden. Es kann ein wertschätzender, sensibler, selbstverständlicher Einbezug der verschiedenen Traditionen und Feiertage, durch Gratulieren oder andere Gesten in Bezug z. B. auf Ernährung, je nach Handlungsfeld, mit oder für Adressat*innen umgesetzt werden (vgl. Högerl/Özdemir, S. 136ff.).

Kurz formuliert kann zusammengefasst werden, es ist das Anliegen, „Migrant*innen zustehende Rechte in der Einrichtung erlebbar zu machen, ihnen aber auch außerhalb der Einrichtung zu ihren Rechtsansprüchen zu verhelfen.“ (Högerl/Özdemir 2015, S. 148). Um dies zu erreichen, bedarf es einer Qualitätsentwicklung in den Institutionen, besonders in Bezug auf ihre Organisation, aber auch in Bezug auf das Personal, die Konzepte, die Haltung der Sozialarbeiter*innen.

Diversity-gerechtes Arbeiten, also Diversity-kompetente Pädagogik kann in einer Einrichtung stattfinden, auch im Gegensatz zur gesellschaftlichen Realität und als anderer Entwurf im Vergleich zu dieser (vgl. Högerl/Özdemir 2015, S. 148 f.).

Dabei gilt ein Großteil dieser Überlegungen insgesamt für eine Grundhaltung in der Sozialen Arbeit und lässt sich so oder ähnlich spezifisch auch auf andere Ausgrenzungsmechanismen und Diskriminierungen (in der Bundesrepublik Deutschland) übertragen.

3 Gedenkstättenpädagogik

3.1 Übersicht

Die Gedenkstättenpädagogik als Handlungsfeld Sozialer Arbeit gehört bisher nicht zum klassischen, üblichen Feld Sozialer Arbeit. Im Hinblick auf eine rassismuskritische Praxis liegt jedoch die Frage nahe, welchen Beitrag Soziale Arbeit in der Gedenkstättenpädagogik leistet. Außerdem zeugen zahlreiche Beispiele aus der Jugendarbeit davon, dass die Profession Soziale Arbeit Teil der gedenkstättenpädagogischen Praxis ist (vgl. z. B. Aufwind e.V.). Die Soziale Arbeit als transdisziplinäre Profession kann und soll sich in der Gedenkstättenpädagogik verorten und einen Beitrag leisten, um pädagogische Angebote bestmöglich so zu gestalten, dass sie ihren Zielen entsprechend wirksam werden kann. Außerdem kann so eine Überprüfung erfolgen, welche Ziele in der Gedenkstättenpädagogik angestrebt werden und ob diese zeitgemäß sind. Soziale Arbeit ermöglicht eine Reflexion mit fachlichem und forschendem Blick, nicht (nur) auf die historischen Inhalte, sondern Adressat*innen bezogen, wie auch auf gesellschaftlicher Ebene, auf den Sinn und die Durchführung von gedenkstättenpädagogischen Inhalten. Außerdem hoffe ich auf eine Offenheit der Gedenkstättenpädagogik, diese Beiträge für sich mitzunehmen und das Handlungsfeld auch als Berufsfeld für Sozialarbeiter*innen immer weiter zu öffnen, sodass Teams transdisziplinär arbeiten und sich gegenseitig bereichern können.

Aktuell wird die Gedenkstättenpädagogik durch einen europaweiten gesellschaftlichen Konsens ihrer Notwendigkeit getragen. Dieser wird angesichts der gerade zu beobachtenden politischen Veränderungen in Deutschland und Europa ggf. noch zu verteidigen sein (vgl. Kößler/Thimm/Ulrich 2010, S. 10)[6]. Jedoch ist die (erfolgreiche?) Verarbeitung der Geschichte des Nationalsozialismus (NS)[7] und das Gedenken an die Opfer und Verbrechen ein wichtiger Bestandteil für die deutsche Identität und seit der „Wiedervereinigung“ von der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik im politischen Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland etabliert. Heute versteht sich die Bundesrepublik Deutschland offiziell als Migrationsgesellschaft. Im

6 Diese Einschätzung stammt aus dem Jahr 2010, „wird in der Zukunft so sein“ kann schon auf heute, neun Jahre später gemünzt werden.

7 Mit Nationalsozialismus oder NS meine ich hier und in den folgenden Erwähnungen das politische System und die Ideologie, die Verfasstheit des Deutschen Reichs und der davon besetzten oder annektierten Gebiete, in der Zeit von 1933-1945.

Feld der Aufarbeitung des Nationalsozialismus und dem Verständnis, eine von Migration geprägte Gesellschaft zu sein, sind noch viele Schritte zu tun, wie im vorherigen Kapitel angedeutet wurde und noch beschrieben wird. Die Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland ist postnationalsozialistisch und postkolonialistisch geprägt (vgl. z. B. Messerschmidt 2011, S. 59-74).
Ich beziehe mich im Folgenden immer auf Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik zu NS-Verbrechen.

3.2 Gedenkstätten

Gedenkstättenpädagogik findet in Deutschland größtenteils in oder angeregt durch Gedenkstätten statt. Die meisten Gedenkstätten in Deutschland sind an Orten, an denen NS-Verbrechen stattfanden, von staatlicher Seite in der Deutschen Demokratischen Republik oder von Betroffenen oder Angehörigen in der Bundesrepublik Deutschland eingerichtet worden, um der Vertriebenen und Ermordeten lokal zu gedenken und um die Verbrechensorte nicht unsichtbar werden zu lassen. In der Deutschen Demokratischen Republik wurden Gedenkstätten außerdem, um sich als antifaschistischer Staat zu positionieren und zu profilieren, genutzt, um besonders in einer Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zu mahnen und zu erinnern, in der noch keine angemessene Aufarbeitung der NS-Zeit stattgefunden hatte. Inzwischen sind viele Gedenkstätten durch Förderung des Bundes ausgestattet. Hinzugekommen sind weitere Gedenkstätten zu Verbrechen der Deutschen Demokratischen Republik sowie an vielen anderen historischen Schauplätzen von Verbrechen, Kriegsschauplätzen oder ähnlichen Orten, wo viele Menschen aufgrund besonderer Ereignisse gestorben sind oder ermordet wurden.
In Deutschland gibt es sehr viele Gedenkstätten mit pädagogischen Angeboten. Diejenigen mit Bezug auf NS-Verbrechen werden besonders auch von Schulen besucht. Die Angebote und Ausarbeitungen stammen zum größten Teil von Historiker*innen. Gedenkstätten werden auch durch individuelle Besucher*innen genutzt, ebenso wie durch Gruppen aus Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Die Nutzung kann einmalig erfolgen, immer wieder oder im Rahmen mehrteiliger zusammenhängender Angebote.
Gedenkstätten dienen nicht „nur“ der Demokratieerziehung oder der Menschrechtsbildung, sondern auch dem Gedenken an Opfer und Betroffene sowie Angehörige. Die Verbrechensorte sollen nicht verschwinden, sondern sichtbar gemacht werden – für die Opfer, aber auch um ein Vergessen des Unsagbaren, des Unbegreifbaren zu verhindern.

Gedenkstätten zu NS-Verbrechen sind aber meist gleichzeitig Gedenkorte und auch Friedhöfe für ehemalige Häftlinge, Opfer und Betroffene und deren Angehörige (vgl. Schellenberg 2015, S. 129).
Dass Gedenkstätten als Lernorte zu verstehen sind, entstand aus einem politischen Appell aus dem Anfang der 1980er Jahre (vgl. Haug 2010, S. 33).

Eine Ausrichtung der Gedenkstätte jedoch nur an Pädagogik, diese als Lernorte auszurichten, birgt die Gefahr einer Instrumentalisierung, besonders wenn "eindeutige" Lehren gezogen werden sollen. Es ist einerseits legitim, da überlebende Zeitzeug*innen ihre Geschichten als Mahnung verstehen bzw. verstanden haben, aber es lassen sich auf die Fragen, welche konkreten Lehren gezogen werden sollen oder können und wie das Vermächtnis bewahrt werden soll, keine eindeutigen Antworten finden. Verena Haug fordert hier Haltung von Tätigen dazu. Sie fordert stetige (nicht abschließende) Reflexion darüber, welche Mahnung und welcher Auftrag für die kommenden Generationen bleibt und ob der Holocaust (und andere Verbrechen der NS-Zeit) zur Legitimierung aktueller politischer Interessen instrumentalisiert werden. Außerdem hat Verena Haug Bedenken, dass die Verschiebung der Beschäftigung mit den Verbrechen der NS-Zeit in den pädagogischen Sektor eine umfassende gesamtgesellschaftliche Aufarbeitung vermindert bzw. nicht fördert (vgl. Haug 2010, S. 36f.).

3.3 Ziele – Umsetzung – Kontroversen

Die Pädagog*innen Barbara Thimm, Gottfried Kößler und Susanne Ulrich haben 2010 für die Gedenkstättenpädagogik einige konsensuale Zielsetzungen der Gedenkstättenpädagogik in Deutschland formuliert. Bis heute wird „Verunsichernde Orte“, als solches erstmals ein systematisches Weiterbildungsangebot zur Reflexion pädagogischer Praxis an Erinnerungsorten für feste und freie Mitarbeiter*innen, Lehrer*innen sowie andere Engagierte, angeboten. Diese Zielsetzungen bilden eine Basis und es gibt Kontroversen um viele weitere Zielsetzungen, deren Umsetzung und wie diese von gesellschaftlichen Erwartungen an die Gedenkstättenpädagogik begründet und beeinflusst sind (vgl.Kößler/Thimm/Ulrich 2010, S. 10f.). Ich möchte die konsensualen, wie auch einige kontroverse Zielsetzungen jeweils in einem Dreischritt erörtern: Sie benennen, ihre Umsetzung (Methoden/Konzepte) formulieren, ihre Begründung und die diese beeinflussenden Aspekte darstellen. In einem weiteren Schritt wird es dann möglich, diese Ziele

nach Kriterien der Profession Soziale Arbeit zu bewerten, eventuelle Diskrepanzen aufzulösen und sie mit einer rassismuskritischen Perspektive zu überprüfen bzw. zu verbinden.

Als Basis wurde sich bei dem Ansatz „Verunsichernde Orte“ auf vier wesentliche Ziele geeinigt (Z1-Z4), die Teil pädagogischer Angebote an Gedenkstätten sein sollen:
Z1) Die Kenntnisse zur Geschichte des Ortes/Lagers/der Anstalt während der NS-Zeit sollen vermittelt werden, ebenso wie eine Kontextualisierung in die Zeit des Nationalsozialismus mit seinem Terror und seinen Tötungsmaßnahmen stattfinden soll (vgl. Kößler/Thimm/Ulrich 2010, S. 10). Die lokale Geschichte ihrer Einrichtung soll thematisiert werden, ebenso wie der historische Kontext zum System des NS-Staates hergestellt werden soll, also der Zusammenhang zu anderen/ähnlichen Verbrechen der gleichen Zeit im damaligen Deutschen Reich bzw. dem besetzten und annektierten Gebiet.
Die historische Bedeutung der Verbrechensorte lässt sich nicht nur durch visuelle Eindrücke und die „Kontextualisierung des Sichtbaren“ erschließen. Um die Erschließung zu ermöglichen und um an die Verbrechen erinnern zu können, die dort begangen wurden, müssen die Geschichten der Betroffenen nachvollziehbar erzählt werden. Diese narrativen Elemente können verschieden methodisch umgesetzt werden, z. B. durch Zeitzeug*innen vor Ort oder Aufzeichnungen ihrer Erzählungen. Das Material bzw. die Geschichten müssen ggf. gekürzt, es muss ausgewählt werden, in den Kontext der Zeit gesetzt werden, damit der individuelle und paradigmatische Charakter der Erfahrungen verständlich werden kann. Außerdem erweitert der ehemalige Pädagogische Leiter der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, Wolf Kaiser, diesen Punkt um die Anregung zur Reflexion um die aktuelle Bedeutung der Erfahrungen diskutieren zu können (vgl. Kaiser 2010, S. 20).
Außerdem schlägt Kaiser vor, auch den Blick auf Täter*innen und Mitläufer*innen zu lenken und multiperspektivisch vorzugehen, also die historischen, soziologischen und psychologischen Bedingungen einzubeziehen, um Kontextualisierung zu erreichen und sich der Frage anzunähern, in welchem Rahmen diese Verbrechen möglich werden konnten. Mit der Täter*innen-Perspektive soll ermöglicht werden ein Verstehen ihres Verhaltens zu versuchen, ohne dabei ihr verbrecherisches Handeln zu relativieren. Es sollen individuelle Handlungsspielräume und die Frage nach Verantwortung kritisch untersucht werden (vgl. Kaiser 2010, S. 20f.).

Ausgehend von der Annahme der Erforderlichkeit von historischem und moralischem Urteilen in der Gedenkstättenpädagogik, können Erklärungsversuche diskutiert werden, unter welchen Bedingungen Dinge geschahen, sodass Adressat*innen von Gedenkstättenpädagogik die historischen Zusammenhänge und Geschehnisse selbst beurteilen können. Die Urteilsbildung soll gefördert und keine Urteile vorgegeben werden (vgl. Kaiser 2010, S. 22).

Z2) Außerdem sollen Kenntnisse (der Forschungsstand) zur historischen Entwicklung des Umgangs mit dem Ort der Gedenkstätte seit Befreiung bzw. seit dem Kriegsende 1945 vermittelt werden (vgl. Kößler/Thimm/Ulrich 2010, S. 10).

Z3) Die gegenwärtige Gestaltung der Gedenkstätte soll erschlossen werden ebenso wie die politischen Auseinandersetzungen, die einhergingen mit der Etablierung der Gedenkstätte (vgl. Kößler/Thimm/Ulrich 2010, S. 10).

Z4) Die Funktionen, die die Gedenkstätte gegenwärtig inne hat, sollen erläutert und für ihren Erhalt geworben werden (vgl. Kößler/Thimm/Ulrich 2010, S. 10). Dabei können sich die Funktionen der verschiedenen Gedenkstätten stark voneinander unterscheiden.

Z5) Ein kontrovers diskutiertes Ziel ist die Herstellung von Gegenwartsbezügen durch Gedenkstättenpädagogik. Es gibt verschiedene Definitionen und Umsetzungsvorschläge, folglich Kontroversen in der fachlichen Bewertung. Außerdem ist diese Zielsetzung eng verknüpft damit, die Gedenkstättenpädagogik als Teil von politischer Bildung zu sehen.
Gegenwartsbezüge sind nach Kaiser schon deshalb vorhanden, da gegenwärtige Bedürfnisse ausschlaggebend waren und sind für die Ausrichtung der gedenkstättenpädagogischen Konzeptionen und Fragestellungen. Nach seiner Einschätzung kann durch den intergenerationellen Austausch von im Bereich Tätigen die Selbstreflexion der Disziplin Gedenkstättenpädagogik und über ihre Gegenwartsbezüge, Ausrichtung, Konzepte, Schwerpunkte, blinde Flecken usw. stattfinden (vgl. Kaiser 2010, S. 22).

In Bezug auf politische Bildung werden den Gedenkstätten Aufgaben übertragen bzw. es wird von ihnen erwartet, dass das Wissen über den Nationalsozialismus, geordnet

nach einem moralischen Werterahmen, vermittelt wird (an die jüngere Generation). Verena Haug verweist darauf, dass die Orte aber keine in sich innewohnende moralpädagogische Wirksamkeit haben. Wenn also verschiedene plurale Angebote von Gedenkstättenpädagogik dargeboten werden sollen, um moralpädagogisch zu wirken, dann bräuchte es auch das in diesem Hinblick ausgebildete Fachpersonal und das ist häufig nicht anzutreffen bzw. die Ausrichtung der Disziplin Gedenkstättenpädagogik aus sich heraus ist nur auf das Verstehen orientiert, und nicht auf moralpädagogische Wertung (vgl. Haug 2010, S. 33f.).

Gottfried Kößler argumentiert für den Gegenwartsbezug bzw. wie dieser sinnvoll hergestellt werden kann aus der Geschichtsdidaktik heraus, nach deren Einschätzung sich mit Geschichte beschäftigt wird, um Orientierung für die Zukunft zu erhalten (vgl. Kößler 2010, S. 45). Sinnzusammenhänge und Ursachenzusammenhänge sollen nachvollziehbar gemacht werden, aber zunächst soll kein Werterahmen gesetzt werden.
Ursachenzusammenhänge beziehen sich in der Gedenkstättenpädagogik auf die Ereignisse aus der NS-Zeit vor Ort und die Akteur*innen. Sie können sich aber auch auf die Entstehung von Gedenkstätten im Zusammenhang mit der Nachkriegsgeschichte und einer Gedenkstätte als Ort von Geschichtskultur beziehen (vgl. Kößler 2010, S. 46).
Sinnzusammenhänge von Geschichte verstehen heißt, historische Themen in Beziehung zu setzen zu gegenwärtigen Themen und Diskussionen und im Besonderen zu Werten, Problemen und Erfahrungen. Um Sinnzusammenhänge herzustellen (oder die eigene Herstellung durch die Adressat*innen möglich zu machen) muss ein reflektierter Umgang mit Analogien und Vergleichen stattfinden. Sinnzusammenhänge können erst ausgerichtet an einer Fragestellung hergestellt werden. Im Kontext von Geschichtsdidaktik müssen gedenkstättenpädagogische Angebote didaktisch und methodisch sorgfältig und sinnvoll vorbereitet und ausgearbeitet werden (vgl. Kößler 2010, S. 46).
Es muss dabei beachtet werden, dass es Nutzer*innen geben kann, die mit eigenen/persönlichen Vergangenheitsbezügen kommen, die aus dem Umfeld, Familie, Medien oder Schule kommen, und so ein bestimmtes Bild von Geschichte und auch Erwartungen mitbringen. Diese Gegenwartsbezüge sind Anforderungen oder kommen schlicht vor in der Gedenkstättenpädagogik und sie muss darauf reagieren (vgl. Kößler 2010, S. 46).
Für die Interaktion und ihren Verlauf sind verschiedene Voraussetzungen und Bedingungen zu beachten, besonders der institutionelle Rahmen. Außerdem können weitere ge-

genwärtige Bedingungen beeinflussend sein und müssen in einem Prozess als mindestens potentiell wirkend mitgedacht werden. Lernziele können vor diesem Hintergrund nicht einfach konkretisiert und besonders keine Lernfortschritte überprüft werden, wenn die Reflexion im Vordergrund steht (vgl. Kößler 2010, S. 46f.).
Es ergeben sich Spannungen zwischen den öffentlich geäußerten Ansprüchen an eine pädagogische Praxis und den realen Anforderungen, die mit Gedenkstättenpädagogik und ihren belasteten Themen einhergehen.

Einen Beitrag zur politischen Bildung zu leisten entspricht den Erwartungen der Gesellschaft und auch dem Selbstverständnis von Gedenkstättenpädagog*innen bzw. ihrer Motivation. Durch den Einbezug verschiedener pädagogischer Konzepte und Herangehensweisen in Ergänzung zur Gedenkstättenpädagogik kann dies möglich gemacht werden. Voraussetzung dafür ist, dass dabei die Auseinandersetzung mit dem Ort nicht beeinträchtigt wird. Außerdem muss in Konzeptionen mit einem Schwerpunkt auf politischer Bildung diese als Ziel benannt und miteinbezogen werden, konzeptionell und methodisch erarbeitet und dann umgesetzt werden. Zusammenarbeit mit anderen Expert*innen (wie z. B. Sozialarbeiter*innen) wird dann unerlässlich bzw. ist ratsam (vgl. Kaiser 2010, S. 22).

Die Gedenkstätten zu stark auf Pädagogik auszurichten, birgt nach Verena Haug allerdings auch die Gefahr einer Instrumentalisierung, besonders wenn eindeutige Lehren gezogen werden sollen (moralisch aufgeladene Lernziele). Als legitim kann dies betrachtet werden, wenn man beachtet, dass Überlebende ihre Geschichten als Mahnung verstehen bzw. verstanden haben. Aber es gibt keine eindeutigen Antworten, welche Lehren zu ziehen seien, wie das Vermächtnis bewahrt werden soll. Dazu eine Haltung zu haben, fordert Haug von den Tätigen in der Gedenkstättenpädagogik. In diesem Zuge muss stets und nie abschließend reflektiert werden, was als Mahnung und Auftrag für kommende Generationen bleibt und wann der Holocaust zur Legitimierung aktueller politischer Interessen instrumentalisiert wird (vgl. Haug 2010, S. 36f.).
Außerdem gibt Verena Haug zu bedenken, es müsse überprüft werden, ob durch eine Beschränkung auf die pädagogische Auseinandersetzung mit den Themen der Gedenkstätten die (weitere) gesamtgesellschaftliche Aufarbeitung gefährdet oder verhindert wird (vgl. Haug 2010, S. 36f.).

Ein zielgruppenorientierter Blick wie aus der Sozialen Arbeit, der sich am Subjekt orientiert und somit auch lebenslanges Lernen im Blick hat und weitere Kontexte mit einbezieht, könnte hier zumindest konzeptionell und methodisch diese Entwicklung verhindern. Eine pädagogische Ausrichtung von Gedenkstätten ist in diesem Sinne nicht problematisch, sondern welche pädagogischen Ausrichtungen beschritten werden, und welche im Kontext der Erwartungen der Gesellschaft, von Schulen usw. als förderungsfähig gelten und finanziert werden. Denn davon hängt die tatsächliche Umsetzung ab.
Die Gedenkstättenpädagogin Imke Scheurich vermerkt einen pädagogisierenden/erzieherischen Umgang in der Gedenkstättenpädagogik, durch ein vorherrschendes Verständnis von Gedenkstätten als Lernorten mit staatlichem Bildungsauftrag (vgl. Scheurich 2010, S. 39).
Aufgaben historisch-politischer Bildung wären außerdem, in Ergänzung zu den schon dargestellten Aspekten, politische Bildung zu Demokratie und Menschenrechten sowie Erinnerungsarbeit, also die Erinnerung und das Gedenken an und für die Opfer für Adressat*innen möglich zu machen. Um diese zu gewährleisten, müsste die methodische und inhaltliche Ausrichtung reflexiver und differenzierender sein. So könnte der Konstruktionscharakter von Erzählungen, Dokumentationen, Repräsentationen über den Nationalsozialismus, Perspektiven und Deutungen für Adressat*innen besser nachvollziehbar gemacht werden und für Hinterfragen und Kritik daran zugänglich gemacht werden (vgl. Scheurich 2010, S. 39).

Durch das gemeinsame Arbeiten am Verständnis unterschiedlicher Erinnerungen und die Arbeit mit widersprüchlichen zeitgenössischen Quellen kann eine Gegenwartsrelevanz erreicht werden, was Teil politischer Bildung sein kann (vgl. Kößler 2010, S. 51).
Susanne Ulrich verweist darauf, dass die Bundeszentrale für politische Bildung die Gedenkstättenpädagogik als politische Bildung vorstellt. Nach dieser Einschätzung soll durch Gedenkstättenpädagogik das Bewusstsein für demokratische und politische Verantwortung des/der Einzelnen bei Nutzer*innen geweckt werden und der Beutelsbacher Konsens[8] muss eingehalten werden (vgl. Ulrich 2010, S. 53).
Sie geht davon aus, dass Demokratie lernen schon möglich gemacht wird durch die methodische Umsetzung der demokratischen Prinzipien Freiwilligkeit, Transparenz, Multiperspektivität, Mündigkeit und Verbindlichkeit (vgl. Ulrich 2010, S. 54 ff.).

8 Beutelsbacher Konsens: nachzulesen z. B. vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung 2011

Unabhängig von den Diskussionen über die Sinnhaftigkeit und inhaltliche Ausrichtung der Gedenkstättenpädagogik sollten die Identitäten, Zugehörigkeiten, Erinnerungsgemeinschaften in Bezug auf die Nutzer*innen und Pädagog*innen und ihre Emotionalität, also die Auswirkungen und Ausrichtung von Methoden/Inhalten auf der individuellen Ebene Beachtung finden. Das persönliche Geschichtsbild von Menschen wird geprägt durch verschiedene Geschichtsnarrative, Erzählungen, die re-interpretiert werden. Diese Narrative können aus verschiedenen Kontexten kommen, wie Familie, Bildungseinrichtungen, Medien, aus der Sozialisation. Unter anderem durch historische Identität kann ein „Wir"-Gefühl mit einer Gruppe hergestellt werden (vgl. Eckmann 2010, S. 67f.).

Die persönlichen Geschichtsnarrative und die Re-Interpretierung der Pädagog*innen muss reflektiert werden (um Übertragungen zu verhindern, die Weitergabe einer eingeschränkten persönlichen Sicht zu unterbinden bzw. einzuschränken und nicht unangemessen zu reagieren auf Nicht-Verstehen) ebenso wie die unterschiedlichen Geschichtsnarrative und Identitäten der Nutzer*innen bedacht werden müssen (vgl. Eckmann 2010, S. 67f.).

Die Gedenkstättenpädagogik erweitert die Geschichtsbilder, sie werden vertieft, in Frage gestellt oder revidiert oder von allem etwas (vgl. Eckmann 2010, S. 67f.). Die Reflexion der dargestellten emotionalen Ebene birgt die Chance, einen pädagogischen Prozess, ein Angebot, so zu gestalten, dass sie einladend für Nutzer*innen wird, durch eine Beziehung getragen, die durch Verlässlichkeit, Verständnis und Respekt geprägt ist.

Z6) Die pädagogische Ausrichtung von Gedenkstätten überhaupt steht zur Debatte, wenn keine guten Rahmenbedingungen für Angebote kritischer historisch-politischer Bildung gegeben sind. Dies ist der Fall, wenn zu wenig Zeit veranschlagt ist für Angebote. Außerdem, wenn das nötige Wissen der Teilnehmenden als Grundlage, auf der die Angebote aufbauen können, fehlt und wenn kein offener Bildungsprozess mit genug Raum für Fragen, Kontroversen und Diskussionen gelassen werden kann (vgl. Scheurich 2010 S. 41).

Besonders die Gestaltung offener Bildungsprozesse ist schwierig zu gewährleisten, da Gedenkstätten und Gedenkorte oft von den Adressat*innen als moralisch aufgeladen gesehen werden bzw. wenn ein „moralischer Zeigefinger" vorhanden ist, kann ein ungüns-

tiger Konformitätsdruck entstehen. Nach Scheurich kann dieser dafür verantwortlich sein, dass Nutzer*innen sich keine eigene freie Meinung bilden können bzw. diese artikulieren und mit dieser diskutieren könnten (vgl. Scheurich 2010, S. 41). Dieser kann außerdem, unabhängig vom Inhalt, zu ganz unterschiedlichen Reaktionen der Adressat*innen führen, die irritierend sein können (vgl. Scheurich 2010, S. 41, f.), wie z. B. auch Abwehr des Themas oder Unruhe und für den Ort nicht angemessenes „Quatsch machen“ – nicht aus Böswilligkeit und um die Opfer zu demütigen, sondern aufgrund eines Zwangskontextes, einer Auflehnung gegen Normen usw.
Die Konfrontation sorgt nicht dafür, dass gleich eine kritische Reflexion der gegenwärtigen Gesellschaft bei den Adressat*innen stattfindet, vor allem könnten heutige Rechtsverletzungen im Vergleich zu solchen aus dem Nationalsozialismus von ihnen als weniger schlimm (und deswegen vernachlässigbar) angesehen werden und eine Dringlichkeit, sich persönlich einzusetzen, wird weniger gefördert (vgl. Scheurich 2010, S. 41f.).
Es muss in den gedenkstättenpädagogischen Angeboten Raum für selbstständiges Lernen und Beschäftigen mit den Themen der Gedenkstätte gegeben werden, um Anpassung oder auch Abwehr zu vermeiden. Insofern können die Pädagog*innen bzw. die Gedenkstätte nicht ihren Umgang als absolut erachten oder darstellen. Die Menge von Erwartungen und Ansprüchen an Gedenkstättenpädagogik darf nicht zu groß ausfallen.
Es muss weiterhin über die Inhalte, die Umsetzung und das Geschichtsnarrativ gestritten werden ebenso wie darüber, welches Selbstverständnis Gedenkstätten haben und welche gesellschaftliche Funktion sie erfüllen. Gerade in Bezug auch auf sich wandelnde Rahmenbedingungen und unabhängig vom status quo, ob eine Förderung/Etablierung vorliegt oder nicht (vgl. Scheurich 2010, S. 42f.).

Z7) In der methodischen Umsetzung müssen pädagogische Grundsätze sowie die sozialen Identitäten der Nutzer*innen beachtet und in Konzeptionen mitgedacht werden, die heterogen sein können, um Erinnerungskultur möglich zu machen, jedoch ohne national-exklusive Identitätsstiftung einer Abstammungs- oder Schicksalsgemeinschaft.
Verschiedenen Bezugsrahmen, die bei Adressat*innen parallel bedeutungswirksam werden können, soll Raum gelassen werden, um eine inklusive Kultur der Erinnerung an den Nationalsozialismus und die Verbrechen dieser Zeit zu ermöglichen. Es können außerdem, nach Scheurichs Ansicht, systematische Vergleiche mit anderen Genoziden, Staatsverbrechen und universelle Fragestellungen in die pädagogischen Angebote mit

einbezogen werden, um die nationale Selbstbezogenheit zu überwinden, die ggf. kritisch gesehen werden kann (vgl. Scheurich 2010, S. 40).

Auch Kößler beschreibt den nationalgeschichtlichen Zugang als nicht mehr zeitgemäß, die deutsche Schuldgemeinschaft als Identifikation ist ausschließend, wenn sie Bedingung wird für die Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft. Seiner Ansicht nach wird es problematisch, wenn der Mehrheit die Macht in Mitsprache und Mitgestaltung des Erinnerungsdiskurses (an Gedenkstätten) obliegt (vgl. Kößler 2010, S. 50f.). Schließlich wird Opfern gedacht, die Minderheiten angehörten. Jenseits von nationaler Identität (oder Abstammung) soll der Zugang zum kollektivem Gedächtnis eröffnet werden (vgl. Kößler 2010, S. 51).

Um eine inklusive Gedenkstättenpädagogik zu gestalten, muss eine Subjektorientierung und flexible Formate von Gedenkstättenpädagogik gefunden werden und Pädagog*innen müssen ihre Sicht auf „anders“ sein, ihr eigenes ausschließendes Denken, reflektieren.

Nicht nur die heterogenen Zugänge, Erfahrungen und Fähigkeiten der Adressat*innen sollen beachtet werden, auch die (potenziellen) Diskriminierungserfahrungen und gesellschaftlichen Machtverhältnisse sollen reflektiert und mitgedacht werden in den gedenkstättenpädagogischen Settings. Dadurch können Pädagog*innen die unabsichtliche Diskriminierung, damit die Wiederholung von Diskriminierungserfahrungen und den Ausschluss von Adressat*innen vermeiden (vgl. Geißler 2010, S. 71f.).

In Bezug auf Heterogenität und Diskriminierung ist zu reflektieren bzw. hinterfragen, inwiefern die Repräsentation von dem, was geschah, ausschließend ist bzw. schon einer diskriminierenden Logik folgt, außerdem wie gut nutzbar und zugänglich Angebote sind und welche kognitiven und physischen Voraussetzungen von Adressat*innen abverlangt werden (vgl. Geißler 2010, S. 73).

Um wirklich bedürfnisgerechte Angebote anbieten zu können, muss überprüft und angepasst werden, welche spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Interessen die Gruppe und die/der Einzelne mitbringen. Außerdem muss ein Abgleich stattfinden, ob das geplante so auch in der Realität gefordert ist und Raum für Spontanität muss gegeben sein (vgl. Geißler 2010, S. 74).

Die Pädagog*innen müssen eine Haltung haben und sich kritisch auseinandersetzen mit ihren eigenen Einstellungen, ihrer sozialen Positionierung in den Gesellschafts- und

Machtverhältnissen der Gesellschaft. Dazu könnte Diversifizierung des Personals an Gedenkstätten gewinnbringend sein (vgl. Geißler 2010, S. 74).

3.4 Problembewusstein der Gedenkstättenpädagogik

Um die konsensualen Ziele (Z1-Z4) in der Gedenkstättenpädagogik umzusetzen, war und ist die Geschichtsdidaktik fundamental, damit Adressat*innen die Möglichkeit haben, die Sinn- und Ursachenzusammenhänge zu erkennen. Gedenkstättenpädagogik findet jedoch unter bestimmten Rahmenbedingungen und in spezifischen Zusammenhängen statt, sodass weitere Aspekte bedacht werden müssen, unabhängig von den gesellschaftlichen Ansprüchen an Gedenkstättenpädagogik, die ggf. mit den Zielen der Gedenkstättenpädagogik nicht einfach zu vereinbaren sind oder sich widersprechen. (Diese Diskussion muss an anderer Stelle geführt werden und entspricht nicht dem hier maßgeblichen Forschungsinteresse.)

Jedoch müssen weitere Aspekte, die nicht Teil von Geschichtsdidaktik sind, die zum Teil schon in der Diskussion der Zielsetzungen erwähnt wurden, Eingang in die Gedenkstättenpädagogik finden, damit sie ihre genuinen Ziele umsetzen kann. Dies muss einerseits in Reaktion auf und ggf. angepasst an die Rahmenbedingungen, mit denen sich Gedenkstättenpädagogik konfrontiert sieht, geschehen. Außerdem kann die Gedenkstättenpädagogik bzw. Gedenkstätten versuchen, auf die Rahmenbedingungen Einfluss zu nehmen. Dies kann mit einem gedenkstättenpädagogischen Angebotsspektrum geschehen, welches Gedenkstättenpädagogik unter schlechten Rahmenbedingungen nicht zulässt. Die Gedenkstättenpädagogik muss ihre eigenen Grenzen aufzeigen, diese werden übergangen, wenn ihre grundlegenden Ziele nicht erreicht werden können.

Weitere Ziele der Gedenkstättenpädagogik sind, wie dargestellt, nicht einheitlich und unterscheiden sich bei den Gedenkstätten. Um eine Überforderung der pädagogischen Fachkräfte an Gedenkstätten zu vermeiden und die Ziele tatsächlich zu erreichen, kann der Einbezug der Profession Soziale Arbeit und von Sozialarbeiter*innen hilfreich sein, da durch die Ausrichtung der Profession die Problemfelder bekannt sind und Haltung dazu besteht, ebenso wie ein Methodenrepertoire vorhanden ist.

3.5 Rassismuskritische Soziale Arbeit – Beitrag zur Gedenkstättenpädagogik

Rassimuskritische Soziale Arbeit muss vor allem bei den Problemen zum Zuge kommen und kann einen Beitrag leisten, die Christian Geißler angebracht hat (vgl. Geißler 2010,

S. 73ff.): Eine Reflexion in Bezug auf Rassismus/Rassismen in seiner Komplexität, die ich in Kapitel 2 dargelegt habe, muss in der Gedenkstättenpädagogik stattfinden, um die grundlegenden Zielsetzungen mit allen Adressat*innen umzusetzen. Neben Rassismus gibt es weitere Segregationen in der Gesellschaft in Deutschland, die diese Verwirklichung behindern, und es gibt dazu Vorschläge, Lösungsansätze usw. und diese müssen auch reflektiert werden. Ich beziehe mich im Folgenden aber nur auf Rassismus.

Die Reflexion muss in Bezug auf die in der Gedenkstättenpädagogik gesetzten Zielsetzungen der pädagogischen Angebote (die, zumindest Z1-Z4, nicht an die Zielgruppe angepasst werden sollen) und ihre Umsetzung unter Einbezug einer Zielgruppenorientierung stattfinden. Damit ist nicht (allein) bestimmte Methoden, bezogen auf den Bildungsgrad und das Alter der Adressat*innen (und damit einhergehende Annahmen über ihre kognitiven Fähigkeiten und/oder den Anschluss an einen in der Generation üblichen Erfahrungshintergrund), anzuwenden gemeint. Zusätzlich sollte ein subjektorientierter Ansatz, der die emotionalen Hintergründe der Adressat*innen bedenkt und die Beziehungsebene zwischen Adressat*innen und Pädagog*innen und weitere Rahmenbedingungen mit einbezieht, umgesetzt werden. Solch ein Einbezug der komplexen Sicht auf die Adressat*innen und ihrer Möglichkeiten (und Grenzen), sich auf Angebote einzulassen, bedenkt die vielfältigen Sozialisationserfahrungen und weitere Einflüsse auf die Adressat*innen.

Unter Einbezug der beschriebenen Sachinhalte sollen nun, besonders in Zwangskontexten, nicht verschiedene Ansätze und Vorgehen für Gruppen, die in willkürlich gewählten Kategorien homogen sind, erarbeitet und umgesetzt werden, erst recht nicht in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen von Adressat*innen und nicht durch andere. Stattdessen sollten die Angebote nicht an der Norm der Mehrheit orientiert werden. Pädagog*innen sollten sich vielmehr auf Diversität innerhalb von Gruppen einstellen: Familiale Geschichtsnarrative, Vorwissen, die Kultur von Trauer und Gedenken, dass Adressat*innen potentielle Opfer der Verbrechen des Nationalsozialismus hätten sein können und viele weitere Faktoren spielen eine Rolle.

Wenn dies reflektiert wird (die Subjektebene der Adressat*innen), dann können Konzepte und Methoden den Anforderungen entsprechend angepasst werden. Bezüge zur nationalen Identität/Herkunft können in den Hintergrund treten (und Annahmen darüber, was das für die Adressat*innen bedeutet), die Sprache im Umgang kann ggf. angepasst werden. Außerdem können Pädagog*innen eine Haltung haben und einen Methoden-

schatz für den Umgang mit „unpassendem Verhalten“ in Gedenkstätten, sich auf Irritationen einstellen, unterschiedliche Zugänge und Gedenkkultur und Möglichkeiten des Ausstiegs aus einem Angebot anbieten, um Überwältigungen zu vermeiden.
In freiwilligen Kontexten können sehr wohl spezifische Angebote gemacht oder gefordert werden, wenn Adressat*innen sich auf einen bestimmten homogenen Charakter der Gruppe einigen, und dies nicht von außen übergestülpt oder angenommen wird (zum Beispiel nach rassistischen Kriterien) und in Absprache mit der Gedenkstätte bzw. den Pädagog*innen.
Es kann auch in Gedenkstätten besonders nicht intendierter Rassismus stattfinden. Aber in Gedenkstätten zum Nationalsozialismus wird zu einem besonders großen Teil der Opfer der Verbrechen der NS-Zeit gedacht, die auch Opfer von rassistischer Denkweise, Ausgrenzung und rassistisch motivierter Gewalt, Repressionen und Morde wurden, wenn auch in anderer als in den 'modernen' Formen, so liegt der Bezug doch nahe. Dadurch selbst ausgrenzend zu wirken, kann nicht im Interesse der Gedenkstättenpädagogik sein.
Deswegen muss hier reflektiert werden und der rassismuskritische Ansatz der Sozialen Arbeit kann den dargestellten Beitrag leisten, durch die Reflexion und die darauf aufbauenden Konzeptionen und Methoden.
Die Geschichtsdidaktik kann dies nicht alles leisten und soll sie auch nicht, deswegen ist dies der Beitrag der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Gedenkstättenpädagogik.

Ergänzt werden muss, dass nationale Bezüge auf Erinnerungskultur und vermeintliche Verantwortung nicht hergestellt werden müssen, denn die Betroffenen, die Opfer, die Verbrechen oder die Täter*innen und Mitläufer*innen werden betrachtet und sind Teil der Angebote, ihre Geschichten und das Gedenken daran stehen im Mittelpunkt. Dies kann zum Anlass genommen werden, auf die Gegenwart zu reflektieren. Es muss in der Konzeption und in der methodischen Umsetzung und auf der Beziehungsebene die Subjektorientierung auf die Adressat*innen beachtet werden, aber die Reflexion der Adressat*innen soll nicht allein im Mittelpunkt stehen, es soll sich nicht nur um sie drehen.

3.6 Zusammenfassung

Es gibt sehr verschiedene Ansichten darüber, inwiefern die Gedenkstättenpädagogik zur politischen Bildung gehört, gehören sollte, und wie weit die wertorientierte Bildung hier

gehen sollte und welche und besonders wie Gegenwartsbezüge hergestellt werden können. Verschiedenste Perspektiven werden dafür beleuchtet und lassen sich nach meiner Einschätzung zum Teil zusammenführen bzw. auch wenn in einigen Punkten eine Professionalisierung der Gedenkstättenpädagogik wünschenswert ist, müssen die Angebote nicht beschnitten oder bereinigt werden für einen Katalog an Aufgaben, die gemacht werden sollen und welche nicht. Die relative Autonomie der Gedenkstätten, als aus der Zivilgesellschaft gewachsen, muss nicht vereinheitlicht und verstaatlicht werden. Mehrere Ansätze nebeneinander sind nach meiner Einschätzung wichtig, diese können in einem Rahmen geschehen, die den paradigmatischen Ansatz nicht beeinträchtigen.

Aus der Diskussion leitet sich für mich die Frage ab, ob Gedenkstätten wertfrei arbeiten können. Ich denke, das können und sollen sie nicht, da ganz klar die Opfer der Verbrechensorte eben als Opfer oder Ermordete von Tätern und einem System durch die Gedenkstätte bewertet werden (es wird auch die Verstrickung von Inhaftierten im Lagersystem usw. zum Thema gemacht, es wird also nicht unbedingt nur auf den Opferstatus reduziert). Aber die Werteorientierung der Ziele Z5-Z6 von Gedenkstättenpädagogik unterscheidet sich durch ihren intendierten Gegenwartsbezug (Z5) bzw. explizit politischen Bildungsauftrag (Z6) (wie z. B. Menschenrechtsbildung, Demokratiebildung, Verarbeitung deutscher Geschichte für eine neue nationale Identität) in ihren normativen Forderungen davon. Problematisch kann eine normative Wertorientierung sein, wenn dies zu stark an das staats-/politische System gekoppelt ist und nur davon finanzielle Förderung abhängig ist. .

Insofern kann die Gedenkstättenpädagogik in oft staatlichen Zwangskontexten wie Schule als problematisch dargestellt werden, gerade in Bezug auf einen Teil des Ziels Z1, den Kontext. Aber die Profession Soziale Arbeit kann mit ihrem Tripelmandat, durch Sozialarbeiter*innen, in vom staatlichen Auftrag mehr losgelösten Institutionen (wie z. B. Gedenkstätten, wenn sie das sind) oder auch als freie Pädagog*innen in Gedenkstätten agieren, in Bezug auf die Interessen der Gedenkstätte.

Wie ich dargelegt habe, überschneiden sich gegenwärtig die Interessen von Gedenkstätten und von einem Großteil der Gesellschaft.

Die Entstehung der Gedenkorte und das Erinnern waren jedoch von wenigen geprägt, und die Gedenkstätten müssen, in ihrem Sinne, unabhängig vom staatlichen Auftrag, sich selbst erhalten, wenn sie ihre Funktion weiterhin erfüllen wollen. Die derzeitige

Konjunktur der teilweise Unterstützung mit deutschen staatlichen Geldern ist nicht problematisch und kann genutzt werden, wenn die Gedenkstättenpädagogik an ihren Zielen Z1-Z4 festhält und sie nicht zu stark zum Teil überlagert bzw. die Angebote an die Förderfähigkeit anpasst (das ist auch zum Teil ein Problem der freien Träger in der Sozialen Arbeit in Deutschland).

4. Fazit und Ausblick

Ich habe die Soziale Arbeit in den vorliegenden Ausführungen als Handlungswissenschaft und menschenrechtsbasierte Profession vorgestellt. Sie bezieht in ihren Theorien, Forschung und Konzepten transdisziplinäre Perspektiven ein, um subjektorientiert und unter Einbezug des Doppelmandats und Tripelmandats in der Praxis zu arbeiten. Auf dieser Grundlage sollte die Soziale Arbeit der Frage, wie das globale Zusammenleben der Menschen gegenwärtig und zukünftig strukturiert und organisiert sein sollte, dass sie nicht Willkür und Machtverhältnissen ausgesetzt sind, unbedingt nachgehen. Mit einem Theorie-Praxis-Transfer und durch die Arbeit mit und für Menschen wirkt sie durch die Praxis in die Gesellschaft hinein – sie hat die Möglichkeit konkrete Veränderungen für Betroffene zu erreichen, oder sollte dies anstreben. Sie kann außerdem Adressat*innen unterstützen, stärken, Lobbyarbeit betreiben.

Die Antwort auf die „Soziale Frage“, globale, den Menschenrechten entsprechende Gerechtigkeit, kann jedoch nicht allein auf die Soziale Arbeit abgewälzt werden. Sie kann in der Praxis für Einzelne oder Gruppen Probleme erkennen, ggf. lösen oder dabei helfen und kann die individuellen wie auch gesellschaftlichen Ursachen für Probleme herausfinden, über diese Zusammenhänge informieren, Verstehen ermöglichen und beispielhaft agieren. Sie sollte Menschen den Weg ebenen, sich an politischen Prozessen zu beteiligen. Sie strebt dies im Bereich politische Bildung an, sowie die Ermöglichung von Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und die Reflexion der eigenen Identität(en) von Adressat*innen.

Darüber hinaus Akteur in politischen Prozessen zu sein, um große gesellschaftliche Veränderungen zu erreichen – das kann und sollte sie nicht leisten. Diese Verantwortung müssen Akteure innerhalb und außerhalb der politischen Systemen übernehmen (Parteien, Regierungen, Ministerien, Vereine, NGOs, Bürger*innen-Initiativen, politische Gruppen und Bewegungen und weitere Interessenverbände).

Sodann habe ich mich dem Begriff und Phänomen Rassismus genähert und diesen in einen gesellschaftlichen Bezugsrahmen gesetzt. So konnte ich mir eine kritische Herangehensweise aus verschiedenen Perspektiven ermöglichen und diese darstellen. Ich habe die Verantwortung der Profession Soziale Arbeit in Bezug auf ihre Geschichte und die gegenwärtige Praxis dargestellt. Außerdem stellte ich die Möglichkeiten, wie sie sich

theoretisch und konzeptionell/methodisch rassismuskritisch einsetzen kann und muss für die Unterstützung von Betroffenen und für ein (zukünftiges) Miteinander in der Migrationsgesellschaft, dar. Dies könnte so gestaltet werden, dass natio-ethno-kulturelle Einflüsse auf und Unterschiede zwischen Menschen nicht verneint werden, aber in den Hintergrund treten und somit nicht über die Verwirklichung der/des Einzelnen in der Gesellschaft, ihre/seine Ausgegrenztheit, Vulnerabilität oder Privilgien bestimmen.
In diesem Punkt zeigte ich außerdem die Wichtigkeit des Reflexionsvermögens und der Haltung von Sozialarbeiter*innen, in Bezug auf ihr fachliches Handeln, ihre genutzten Methoden und Konzepte und die Konstitution/Positionierung der Institutionen bzw. Träger, auf.

In meinem letzten inhaltlichen Schwerpunkt habe ich die Ziele und Ideen von Gedenkstättenpädagogik untersucht und dargelegt, dass in den Bildungsangeboten kein „moralischer Zeigefinger“ Anwendung finden soll, stattdessen die eigene Urteilsbildung der Adressat*innen ermöglicht und begleitet werden soll. Es gibt außerdem noch viele offene Fragen in der Gedenkstättenpädagogik, die noch immer keine Disziplin mit einem bestimmten Currikulum und systematischer Fortbildung ist, besonders in Bezug auf die Umsetzung ihrer Ziele.
Die Soziale Arbeit kann aus rassimuskritischer Perspektive und als Profession wichtige Einflüsse liefern, für eine Entwicklung eines Currikulums und eine fachübergreifende, transdisziplinäre Professionalisierung des Handlungsfelds Gedenkstättenpädagogik und auch für den Einbezug von Ehrenamtlichen dort. Ihr Beitrag liegt in ihrem handlungstheoretischen, transdisziplinären Ansatz, ihrer Zielgruppenorientierung, dem Einbezug der Lebensweltorientierung und ihrem Wissen über Gruppendynamik und psycho-soziale Faktoren, die Adressat*innen beeinflussen. Sozialarbeiter*innen können ihre diesen Prinzipien entsprechende und menschenrechtsbasierte Haltung sowie ihr Methodenrepertoire in der Gedenkstättenpädagogik einbringen.
Rassismuskritische Soziale Arbeit kann mit dem Erkennen von und der Reflexion auf natio-ethno-kulturelle Heterogenität von Adressat*innen in der Gedenkstättenpädagogik ein spezifisches Methodenrepertoire liefern und Konzepte mit entwickeln. Durch diese kann sie im pädagogischen Setting interaktionelle Diskriminierungen und Othering vermeiden und die Gedenkstättenpädagogik kann ihre Ziele umsetzen. So bietet sich die Möglichkeit, alle Adressat*innen zu erreichen und ihnen die Urteilsbildung und Geden-

ken zu ermöglichen. Außerdem könnten Angebote für Institutionen bzw. ihre Mitarbeiter*innen als Zielgruppe in den Blick genommen und ausgebaut werden, um einen Beitrag gegen strukturellen und institutionellen Rassismus zu leisten.
Desweiteren kann sie einen Beitrag dazu leisten, dass Pädagog*innen in Gedenkstätten ihre Position reflektieren, nicht nur durch Wahrnehmung von Diskriminierungen, sondern auch von (ggf. ihren) Privilegien und wie diese zusammenhängen mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen und Machtgefügen.

Mit der vorliegenden Arbeit bin ich dem handlungstheoretischen Ansatz gefolgt, ausgehend von theoretischen Überlegungen hin zur Praxis, habe ich mich der Gedenkstättenpädagogik genähert, eine rassismuskritische Perspektive dargelegt und Ansätze für die Praxis vorgeschlagen, die bisher wenig in der Literatur verhandelt werden.

In einer weiteren (auf dieser aufbauenden) Arbeit könnte die gedenkstättenpädagogische Praxis, ihre konkreten Methoden, Konzepte und ihre Wirksamkeit, aus rassismuskritischer Sicht und/oder in Bezug auf die Umsetzung ihrer Ziele erforscht werden. Aus diesen Ergebnissen könnten dann Schlüsse für theoretische Überlegungen gezogen werden. So könnte ein fruchtbarer Theorie-Praxis-Transfer in diesem Bereich fortgesetzt werden.

Literaturverzeichnis:

Anlaş, Tolga: Mobile Jugendarbeit in einer Migrationsgesellschaft. In: Melter, Claus (Hrsg.): Diskriminierungs- und rassismuskrititsche Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. **2015**. Weinheim, Basel. Beltz Juventa. S. 124-134.

Bettmer, Franz: Die öffentlichen Träger der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. **2012**. Wiesbaden. VS. 4. Auflage. S. 795-812.

Brake, Roland/**Deller**, Ulrich: Soziale Arbeit. **2014**. Opladen, Toronto. Barbara Budrich.

Brumlik, Micha: Antisemitismus. Die rassistische Form des Judenhasses. In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. **2011**. Schwalbach/Ts. Wochenschau. 2. Aufl. S. 98-105.

Castro Varela, María do Mar: Postkolonialität. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. **2016**.Weinheim, Basel. Beltz. S. 152-166.

Castro Varela, María do Mar/**Mecheril**, Paul: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Castro Varela, María do Mar/u.a: Migrationspädagogik. **2010**. Weinheim, Basel. Beltz. S. 23-53.

Castro Varela, María do Mar/**Mecheril**, Paul: Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. **2016**. Bielefeld. Transcript. S. 7-19.

Castro Varela, María do Mar/u.a.: Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. **2016**. Bielefeld. Transcript. S. 85-96.

Dern, Susanne/**Zöller**, Ulrike: Diskriminierungserfahrungen in der Berufsberatung, -orientierung sowie -vermittlung. Rechtliche Rahmung und professionelle Anforderungen an Beratende. In: Melter, Claus (Hrsg.): Diskriminierungs- und rassismuskrititsche Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. **2015**. Weinheim, Basel. Beltz Juventa. S. 187-210.

Eckmann, Monique: Identitäten, Zugehörigkeiten, Erinnerungsgemeinschaften. Der Dialog zwischen ››Vermittlungsposition‹‹ und ››Empfangsposition‹‹. In: Kößler, Gottfried/Thimm, Barbara/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. **2010**. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel. S. 64-69.

Geißler, Christian: Inklusive Gedenkstättenpädagogik. Heterogenität und Diskriminierung als Kategorien für die Reflexion und Konzeption pädagogischen Handelns. In: Kößler, Gottfried/Thimm, Barbara/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. **2010**. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel. S. 70-75.

Gögercin, Süleyman/**Sauer**, Katrin E.: Einleitung. In: Gögercin, Süleyman/Sauer, Katrin E. (Hrsg.): Neue Anstöße in der Sozialen Arbeit. **2017**. Wiesbaden. Springer VS. S. 9-12.

Gomolla, Mechthild: Diskriminierung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. **2016**.Weinheim, Basel. Beltz. S. 73-89.

Haug, Verena: Staatstragende Lernorte. Zur gesellschaftlichen Rolle der NS-Gedenkstätten heute. In: Kößler, Gottfried/Thimm, Barbara/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. **2010**. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel. S. 33-37.

Högerl, Astrid/**Özdemir**, Halide: Feministische und rassismuskritische Soziale Arbeit mit weiblichen Jugendlichen mit Migrationsgeschichte. In: Melter, Claus (Hrsg.): Diskriminierungs- und rassismuskrititsche Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. **2015**. Weinheim, Basel. Beltz Juventa. S. 135-149.

Kaiser, Wolf: Gedenkstättenpädagogik heute. Qualifizierung von Fachkräften in der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten und anderen Orten der Geschichte des Nationalsozialismus. In: Kößler, Gottfried/Thimm, Barbara/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. **2010**. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel. S. 19-24.

Kalny, Eva: Reflexionen zum Kulturbegriff für Politische Bildung und Soziale Arbeit. In: Lange, Dirk/Martínez Calero, Mercedes/Rohloff, Sigurður A. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. **2018**. Wiesbaden. Springer VS. S. 211-220.

Klee, Ernst: „Euthanasie“ im Dritten Reich. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. **2010**. Frankfurt am Main. Fischer Taschenbuch.Vollständig überarbeitete Neuausgabe.

Kößler, Gottfried: Der Gegenwartsbezug gedenkstättenpädagogischer Arbeit. In: Kößler, Gottfried/Thimm, Barbara/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. **2010**. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel. S. 45-52.

Kößler, Gottfried/**Thimm**, Barbara/**Ulrich**, Susanne: Einführung. In: Kößler, Gottfried/Thimm, Barbara/Ulrich, Susanne(Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. **2010**. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel. S. 9-17.

Lambers, Helmut: Geschichte der Sozialen Arbeit. Wie aus Helfen Soziale Arbeit wurde. **2018.** Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt. 2. Auflage.

Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul/Melter, Claus: Migrationspädagogik. **2010a**. Weinheim, Basel. Beltz. S. 7-22.

Mecheril, Paul: Anerkennung von Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul/Melter, Claus: Migrationspädagogik. **2010b**. Weinheim, Basel. Beltz. S. 179-191.

Mecheril, Paul/**Melter**, Claus: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul/Melter, Claus: Migrationspädagogik. **2010**. Weinheim, Basel. Beltz. S.150-178

Mecheril, Paul/**Scherschel**, Karin: Rassismus und „Rasse“. In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. **2011**. Schwalbach/Ts. Wochenschau. 2. Aufl. S. 39-58.

Melter, Claus: Rassismusunkritische Soziale Arbeit? Zur (De-)Thematisierung von Rassismuserfahrungen Schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung). In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. **2011**. Schwalbach/Ts. Wochenschau. 2. Aufl. S. 277-292.

Melter, Claus: Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung im postkolonialen und postnationalsozialistischen Deutschland?! Einleitende Überlegungen. In: Melter, Claus (Hrsg.): Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. **2015**. Weinheim, Basel. Beltz Juventa. S. 7-19.

Melter, Claus: Soziale Arbeit zwischen zuschreibenden Kulturalisierungen und einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Migrationspädagogik sowie der Orientierung an der Integrität jedes Menschen. In: Prasad, Nivedita (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. **2018**. Opladen, Toronto. Barbara Budrich. S. 221-246.

Messerschmidt, Astrid: Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. **2011**. Schwalbach/Ts. Wochenschau. 2. Aufl. S. 59-74.

Nolzen, Armin/**Sünker**, Heinz: Nationalsozialismus. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. **2015**. München, Basel. Ernst Reinhardt. 5. erweiterte Auflage. S. 1091-1104.

Prasad, Nivedita: Statt einer Einführung: Menschenrechtsbasierte, professionelle und rassismuskritische Soziale Arbeit mit Geflüchteten. In: Prasad, Nivedita (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. **2018**. Opladen, Toronto. Barbara Budrich. S. 9-29.

Rommelspacher, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus. In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. **2011**. Schwalbach/Ts. Wochenschau. 2. Aufl. S. 25-38.

Schellenberg, Martin: Gedenken als pädagogische Aufgabe. In: Grygleswki, Elke/Haug, Verena/Kößler, Gottfried/Lutz, Thomas/Schikorra, Christa: Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. **2015**. Berlin. Metropol. S. 127-146.

Scheurich, Imke: NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung. In: Kößler, Gottfried/Thimm, Barbara/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. **2010**. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel. S. 38-44.

Spatscheck, Christian/**Steckelberg**, Claudia (Hrsg.): Menschenrecht und Soziale Arbeit. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und Umsetzung einer Realutopie. **2018**. Berlin, Opladen, Toronto. Barbara Budrich.

Staub-Bernasconi, Silvia: Menschenwürde – Menschenrecht – Soziale Arbeit: die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen. **2019**. Opladen. Barbara Budrich.

Stender, Wolfram: Der Konflikt zwischen der Bürgerrechtsbewegung der Sinti und Roma und der Sozialen Arbeit – Oder: Warum rassismuskritische Bildung für die Soziale Arbeit unverzichtbar ist. In: Lange, Dirk/Martínez Calero, Mercedes/Rohloff, Sigurður A. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. **2018**. Wiesbaden. Springer VS. S. 177-187.

Ulrich, Susanne: Mission Impossible? Demokratielernen an NS-Gedenkstätten. In: Kößler, Gottfried/Thimm, Barbara/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. **2010**. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel. S. 53-58.

Von Wrochem, Oliver: Geschichtsnarrative und reflexives Bewusstsein im Bildungsprozess. In: Kößler, Gottfried/Thimm, Barbara/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. **2010**. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel. S. 59-63.

Internetquellen:

Aufwind – Verein für aufsuchende Erziehungshilfen. Trägerprofil. In: Website des Aufwind e.V. https://www.aufwind-berlin.de/index.php?id=47(abgerufen am 21.07.2019)

Bundeszentrale für politische Bildung: Beutelsbacher Konsens. In: Webseite der Bundeszentrale für politische Bildung. **2011.** https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens(abgerufen am 21.07.2019)

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. - DBSH: Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH**.** In: Webseite des Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. **2016**.
https://www.dbsh.de/profession/definition-der-soazialer-arbeit/deutsche-fassung.html
(abgerufen am 17.07.2019)

Schulungsbrief für die Volkspflegerinnen im öffentlichen Dienst; Dietrich, Dr. Charlotte: „Die Volkspflegerin als Volkserzieherin“, 1943. Digitale Archivalie aus dem Alice-Salomon-Archiv der Alice-Salomon-Hochschule Berlin. Bestand C.4
http://alice-salomon-archiv-de/fileadmin/user_upload/Dateien/Schulungsbrief_1943.pdf
(zuletzt eingesehen 20.07.2019)

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen dieser Abschlussarbeit, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder aus fremden Mitteilungen und Werken entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Neubrandenburg, 22.07.2019

Karla Thurm