



»Läuft bei Dir!«

Konzepte, Instrumente und
Ansätze der antisemitismus-
und rassismuskritischen
Jugendarbeit

AMADEU ANTONIO STIFTUNG

INITIATIVEN FÜR ZIVILGESELLSCHAFT UND DEMOKRATISCHE KULTUR

Herausgeberin: Amadeu Antonio Stiftung
Linienstraße 139, 10115 Berlin
Telefon: + 49 (0)30. 240 886 10, Fax: + 49 (0)30. 240 886 22
info@amadeu-antonio-stiftung.de, www.amadeu-antonio-stiftung.de

Autor_innen: Mario Blania, Markus Keller, Leila El-Amaire, Susanna Harms, Margitta Haertel, Verena Meyer, Judith Rahner, Anetta Kahane, Annita Kalpaka, Markus Keller, Toan Nguyen, Heike Radvan, Jan Riebe, Pasquale Rotter, Andreas Thimmel, Nils Wenzler
Lektorat (S. 9-12; 17-41; 44-51, 53-57): Nicola Lauré al-Samarai
Redaktion: Verena Meyer, Judith Rahner, Pasquale Rotter
Bildnachweise: ewastudio (Titelfoto), Amadeu Antonio Stiftung, Landesregierung Niedersachsen (S. 4), Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen (S. 5), Universität Bielefeld (S. 33) Mira Erdmann (S. 7, 16, 19, 25, 38, 41), Nils Volkmer (S. 8, 10-12, 50-51), Andrea Friedrichsmeier (S. 24, 46 unten rechts, 47 oben links, 48 und 49 oben, 59), Mario Moers (S. 49 rechts)

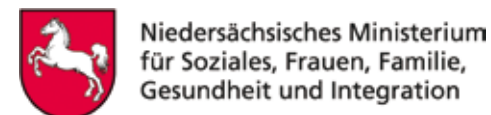
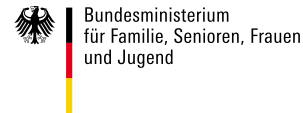
Gestaltung:  Design
Druck/Litho: DRUCKZONE GmbH & Co. KG
Gedruckt auf Envirotop Recycling 100% Altpapier
© Amadeu Antonio Stiftung 2014

Eine Veröffentlichung des Projekts »ju:an – Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien«



»ju:an« wird gefördert von:

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms
„TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“.



Stiftung Pfefferwerk

»Läuft bei Dir!«

Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit

AMADEU ANTONIO STIFTUNG

INITIATIVEN FÜR ZIVILGESELLSCHAFT UND DEMOKRATISCHE KULTUR

Inhalt

Grußworte

Stephan Weil, Niedersächsischer Ministerpräsident	4
Dilek Kolat, Berliner Senatorin für Arbeit, Integration und Frauen	5

Einleitung

»Läuft bei Dir!« Anetta Kahane, Vorsitzende der Amadeu Antonio Stiftung	6
--	---

Theoretische Grundlagen

Offene Jugendarbeit als Ort Nonformaler (politischer) Bildung Andreas Thimmel, Nils Wenzler	9
Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in der Praxis Anetta Kahane	13
»Ich muss morgen wieder den Hasan geben« – Kulturalisierungen in der Jugendarbeit Annita Kalpaka	17
Differenziertes Wahrnehmen ermöglicht differenziertes pädagogisches Handeln Heike Radvan	20
Israelbezogener Antisemitismus – Eine Herausforderung für die Jugendarbeit Jan Riebe	23
«Outside the box” – Stärkung und Empowerment von Jugendlichen of Color Toan Nguyen	26
»Gefällt mir (nicht)« – Facebook-Monitoring zu Postings von Jugendlichen während des Gaza-Krieges Judith Rahner	28
Theorie meets Praxis? Ein Interview mit Prof. Dr. Andreas Zick	33

Praktische Umsetzungen

Jugendarbeit gegen Ungleichwertigkeitsideologien: Projektergebnisse, Herausforderungen und Handlungsempfehlungen Judith Rahner	35
Die pädagogische Bearbeitung von Ungleichwertigkeitsideologien als Querschnittsziel und als Qualitätsmerkmal Judith Rahner	38
Das Projekt »ju:an« – Konzeptionelle Rahmungen in Theorie und Praxis Susanna Harms	42

Best Practice - Ergebnisse, Herausforderungen und Empfehlungen

»We’ve got the power!« Empowerment in der Offenen Jugendarbeit Verena Meyer	44
»War doch nur ein Witz!« Comedy als widerständige Strategie Verena Meyer	45
»Meine, deine oder unsere Vergangenheit?« Über das Finden verborgener Geschichte(n) Judith Rahner	46
»Dancing History« Körper tanzen Geschichte(n) Verena Meyer	47
Veranstaltungswoche »Heimat« Verena Meyer	49
»Wenn die das sagt!« Peer Educator in der Jugendarbeit Pasquale Rotter	52

Im Gespräch mit Projektpartner_innen

Ercan Carikci – Tanz, Werte und die Würde des Menschen	53
Hakan Aslan – Das Schwierigste ist es, Pluralismus zu vermitteln	54
Idil Baydar – Lernen, wer man ist	56
Margarita Suslovic – Nach innen und außen arbeiten	57

Statements aus der Praxis

Leila El-Amaire, i,Slam	58
Mario Blania, Jugendzentrum Sahlkamp	59
Markus Keller, Fresh 30	59
Margitta Haertel, Stiftung Pfefferwerk	59

Serviceteil

Zum Anknüpfen – Eine Checkliste	61
Zum Vernetzten – Unsere Partner_innen	62
Zur Inspiration – Literaturtipps und Filmempfehlungen	63

Grußwort des Niedersächsischen Ministerpräsidenten Stephan Weil

Der Niedersächsischen Landesregierung ist es ein zentrales Anliegen, Antisemitismus, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und menschenverachtendem Handeln entschlossen zu begegnen. Unser besonderes Augenmerk gilt dabei gerade den jungen Menschen. Kinder und Jugendliche sind in der Regel leichter beeinflussbar und damit gerade im Zusammenhang mit der Extremismusproblematik gefährdet. Wir bündeln daher in Niedersachsen alle Kräfte, um zu verhindern,



Stephan Weil

dass junge Menschen auf rechte Parolen reagieren und einseitige Weltbilder und rassistisch motivierte Denkweisen übernehmen. Im Rahmen des Modellprojekts »ju:an – Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien« sind im hannoverschen Stadtteil Sahlkamp wirkungsvolle Handlungsstrategien gegen Antisemitismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entwickelt worden. Durch die Publikation dieser Erkenntnisse erhalten pädagogische Fachkräfte wertvolle Hinweise für die eigene Arbeit. Die Dokumentation des Projekts gewährt gleichzeitig auch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Politik und Verwaltung sowie interessierten Bürgerinnen und Bürger Einblicke in die praktische Arbeit mit jungen Menschen. Die Voraussetzung für einen dauerhaften Erfolg bei der Extremismusprävention ist letztlich das gemeinsame Handeln aller, die sich zu unserer demokratischen Gesellschaftsordnung bekennen und sich solidarisch gegen Diskriminierungen jeglicher Art einsetzen. Projekte wie »ju:an« sind hier von zentraler Bedeutung, weil sie Wissen erweitern und Vernetzung fördern.

Wir dürfen nicht zulassen, dass sich junge Menschen durch Antisemitismus und ähnliche Einstellungen verführen lassen. Die Amadeu Antonio Stiftung widmet sich genau diesem Ziel. Ihrem Bemühen, die demokratische Zivilgesellschaft zu stärken, gilt mein herzlicher Dank und meine Anerkennung.

Grußwort von Dilek Kolat, Berliner Senatorin für Arbeit, Integration und Frauen

Über Antisemitismus wissen wir scheinbar eine ganze Menge: Antisemitismus hat viele Gesichter. Antisemitismus ist nicht nur ein Problem im deutschen Rechtsextremismus. Antisemitismus wandelt sich im Kontext aktueller Debatten. Antisemitismus verschwindet nicht.



Es ist gut, dass wir viel über Antisemitismus wissen! Aber wie steht es, wenn wir Antisemitismus im Alltag begegnen – sind wir in der Lage, praktisch zu intervenieren?

Dilek Kolat

Für Pädagoginnen und Pädagogen stellen sich diese Fragen besonders. Doch zum Glück müssen sie sich ihnen nicht alleine stellen. Seit Jahren haben sich Initiativen und Vereine zum Ziel gesetzt, die pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismus zu befördern. Mit dem Landesprogramm gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus unterstützt der Berliner Senat diese Initiativen und ermöglicht die Entwicklung neuer Ansätze, Methoden und Materialien. Das Projekt »ju:an – Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien« der Amadeu Antonio Stiftung hat in den vergangenen Jahren Pädagoginnen und Pädagogen der Jugendarbeit in ihrer alltäglichen Praxis begleitet. Angepasst an die jeweiligen Problemlagen in den Jugendfreizeiteinrichtungen, wurden konkrete Maßnahmenpakete zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Menschenverachtung entwickelt, die die Jugendlichen als Gestaltende ihres Lebens ernst nehmen.

Mit der vorliegenden Abschlussdokumentation verbindet das Projekt wissenschaftliche Analyse mit Einblicken in die pädagogische Praxis. Die konkreten Ergebnisse sind beachtlich: In den Jugendfreizeiteinrichtungen konnten sehr positive Veränderungen festgestellt werden, und mit Vorschlägen zu Qualitätsstandards für Jugendeinrichtungen wurde ein Schritt zur Übertragung dieses Ansatzes auf weitere Jugendeinrichtungen getan. Auf diese Weise leistet »ju:an« mit dieser Broschüre einen Beitrag dazu, Unsicherheiten abzubauen und die Thematisierung von Antisemitismus und anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der Arbeit mit Jugendlichen zu ermöglichen.

Ich danke dem »ju:an«-Team, aber genauso den Pädagoginnen und Pädagogen in den Jugendeinrichtungen für ihre wertvolle Arbeit und wünsche dafür viel Erfolg!

»Läuft bei Dir!« Einleitung zum Projekt

Anetta Kahane

Die Zeit des Erwachsenwerdens ist harte Arbeit. Sie hat dramatische Momente, ist voller Krisen und Irrtümer und bringt meist schmerzhaft des Frühlings Erwachen in seinen bizarren Widersprüchen hervor. In dieser Zeit lernen Menschen, sich selbst von anderen zu unterscheiden und sie sammeln Erfahrungen durch Misserfolge aber auch durch Erfolge. Dieses Lernen in der Auseinandersetzung mit sich selbst und den anderen ist ein permanenter Vorgang – ein ständiger Seilakt am Rande der Abgründe von Stolz und Scham. In der Zeit gehen junge Leute ständig mit Verallgemeinerungen und Stereotypen um, weil sie sie selbst erleben und weil sie andere damit etikettieren. Besonders deswegen ist das Erwachsenwerden schwer und wenn wir ehrlich sind, hört diese Zeit eigentlich nie wirklich auf. Und das ist gut so, denn andernfalls würden Erwachsene irgendwann aufhören sich infrage zu stellen und damit hätte jedes Lernen auch ein Ende.

Das Projekt der Amadeu Antonio Stiftung hat einen komplizierten Namen: »Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien«. Weil das zu sperrig klingt, haben wir es »ju:an« genannt. Jugendarbeit – ein interessantes Feld für das Lernen! Entgegen seinem Ruf ist die offene Jugendarbeit durchaus ein Ort für Bildung. Es ist kein Unterricht wie in der Schule, sondern ein Raum, der angefüllt sein kann mit erstaunlichen Erfahrungen und interessanten Einsichten von Jugendlichen. Doch auch das Gegenteil ist möglich. Gerade in der offenen Jugendarbeit setzen sich – wenn die Pädagogen nicht aufpassen – diejenigen Jugendlichen durch, die sich am lautesten und aggressivsten benehmen. Meist sind es auch die mit den stärksten Vorurteilen. Reagieren die Sozialarbeiter darauf nicht, dann kommt es bald zu einer Situation in der Einrichtung, in der sich nur diejenigen wohlfühlen, die machen was die Dominanten bestimmen. Die anderen werden dann eingeschüchtert oder gemobbt, wenn sie anders sind als es sich die Starken vorstellen. Rassismus, Homophobie, Antisemitismus, Sexismus gedeiht unter solchen Bedingungen besonders gut. Und wenn die Erwachsenen selbst nicht besonders sensibel sind in dieser Hinsicht – umso schlimmer. Die offene Jugendarbeit könnte jedoch ein Ort sein, in der Lebenswelt und gute Pädagogik zusammentreffen.

In einer vielfältigen Gesellschaft sind die Probleme, die Jugendliche haben beim Erwachsenwerden nicht andere als in einer homogenen. Unterschiede gibt es aber schon. Kinder von Migrant_innen sind



öfter von Diskriminierung und Rassismus betroffen und prozentual ist ihr Anteil an den einkommensschwächeren Gruppen größer, als er es bei »Biodeutschen« ist. Die Bildungsbiographien von Kindern von Migrant_innen sind öfter unterbrochen und ein erfolgreicher Abschluss seltener als bei Kindern aus nicht-eigewanderten deutschen Familien. Die Gründe dafür liegen vor allem darin, dass Politik und Gesellschaft sich den Bedingungen einer Einwanderungsgesellschaft noch nicht ausreichend angepasst haben. Gewiss, es wird bereits viel getan. Und dennoch: zu viele Sozialarbeiter_innen und Pädagog_innen haben – um es beim Namen zu nennen – zu wenig Ahnung oder Interesse an den Bedürfnissen und Konflikten der Jugendlichen.

Wenn wir von GMF reden, der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, meinen wir damit alle Formen der Abwertung gegenüber Personen, die nur wegen der Tatsache gehasst werden, dass sie einer Gruppe angehören. Also weil sie bspw. Mädchen sind oder schwul oder schwarz oder jüdisch oder muslimisch, weil sie alt sind oder obdachlos. Nun gehört jeder Mensch einer oder mehreren Gruppen an und kann deswegen das Ziel von Abwertungen sein oder aber andere abwerten. Die Amadeu Antonio Stiftung hat mit ihrem Projekt das Thema Antisemitismus in den Mittelpunkt gestellt. Der Grund: die verachtungsvolle Idee über Jüd_innen und ihre vermeintliche Macht – der Antisemitismus – kommt in allen Gruppen vor, auch wenn keine jüdischen Personen anwesend sind. Er ist besonders niederträchtig, hasserfüllt und aggressiv und speist sich aus Gerüchten über die Jüd_innen.

Die Stereotype über Juden sind tausende Jahre alt und tief in das Gedächtnis der Menschen eingegraben. Es gab sie schon vor dem Holocaust und nachher waren sie vielleicht weniger direkt aber noch immer vorhanden. Antisemitismus – der irrationale Hass auf Juden, sie für alles Böse in der Welt verantwortlich zu machen, kann zu einer Gemeinsamkeit sonst unterschiedlicher Gruppen werden. In der Jugendarbeit wird darauf oft nicht geachtet, da scheinbar niemand betroffen ist, solange keine jüdischen Jugendlichen anwesend sind. Dazu kommen häufig Unsicherheit, Gleichgültigkeit oder gar Sympathie für antisemitische Positionen von Sozialarbeiter_innen und Pädagog_innen. Sind diese Erwachsenen jedoch nicht in der Lage Antisemitismus zu benennen und damit kritisch umzugehen, wird es ihnen in anderen Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ebenso wenig gelingen. Wenn Pädagog_innen in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit mit multiethnischen Gruppen arbeiten, ignorieren sie oft ihre Probleme, die aus Rassismus und Diskriminierung erwachsen. Anstatt sie davor zu schützen oder sie stark zu machen, erklären deutsche Pädagog_innen bestimmte Auftreten schwieriger Jugendlicher als Teil ihrer Kultur. Das gilt auch für aggressiv vorgetragenen Antisemitismus.

Wie drückt dieser sich heute aus? Antisemitismus ist kein Phänomen der Rechtsextremen allein, er gehört zu deren Weltbild, findet sich aber auch in allen anderen Milieus wieder. Er zeigt sich in wüsten Verschwörungstheorien über die »neue Weltordnung«, über Terrorismus und Krankheiten und er steckt in völlig unverhältnismäßiger, hasserfüllter Israelkritik. Wie auch in der Welt der Erwachsenen, die sich auf Demonstrationen mit Nazis, Neurechten und linken Israelhassern zeigen, nehmen auch Jugendliche diese Bilder und Stimmungen auf. Wie rassistisch solche antisemitischen Quer-

frontideen zugleich sind, wird selten zur Kenntnis genommen, weder von den Migrant_innen als auch von den »Biodeutschen«. Der Antisemitismus schafft scheinbar eine Verbindung, die im Alltag jedoch keine Relevanz hat. Im Gegenteil: Besonders wenn der Hass auf Israel wieder auf die Straßen getragen wird, sind die Deutschen mitunter sehr schnell dabei, den Antisemitismus ausschließlich den muslimischen Migrant_innen anzulasten, so als hätten sie selbst damit nichts zu tun. Der Antisemitismus steht für einen Zeitgeist, der überall Verschwörungen sieht. Er ist anti-emanzipatorische Idee und in ihrem Wesen demokratiefeindlich. Er durchflutet die Gesellschaft ebenso wie der Rassismus, trifft aber eher selten auf Juden, da in Deutschland nur sehr wenige leben. Er ist ein Gift, das auch für andere Stereotype und andere Formen von Hass und Abwertung empfänglich macht. Und er symbolisiert die Abwehr gegen die globale Öffnung der Gesellschaft.

Antisemitismus in der offenen Jugendarbeit anzusprechen bringt alle anderen Formen von Abwertung und Stereotypen, von Rassismus und Sexismus mit in die Debatte. Egal ob es sich dabei um Einrichtungen mit ethnisch heterogenen oder homogenen Jugendlichen handelt, das Eine geht nicht ohne das Andere. Mit der Offenheit zu einer globalisierten Welt kommen auch Einwander_innen nach Deutschland. Die Abwehr dagegen, der Rassismus ebenso wie der Antisemitismus können auch als Symptome für den Wunsch gelesen werden, die Welt auch weiterhin aus Deutschland auszusperren. Was die offene Jugendarbeit tun sollte, und das ist eine ganze Menge, um in der Gesellschaft die Neudefinition dessen was Deutschsein bedeutet näherzubringen, lässt sich an dem Projekt »ju:an« ablesen. Wir wünschen allen Interessierten viele Anregungen und freuen uns auf Fragen und eine rege Diskussion.



Gemeinsam für eine starke Jugendarbeit

Liebe Leserinnen und Leser, bisher gibt es noch sehr wenige Ideen, Instrumente oder Konzepte, wie in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Antisemitismus, Rassismus und anderen Formen von Menschenfeindlichkeit umgegangen werden kann. In einigen Jugendeinrichtungen gibt es hervorragende Projekte oder Einzelmaßnahmen, aber bislang fehlen umfassende Konzepte und nachhaltige Strategien. Mit dem Modellprojekt »ju:an – Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien« hat die Amadeu Antonio Stiftung in den letzten drei Jahren für und mit Jugendfreizeiteinrichtungen in Berlin und Hannover solche Strategien und Konzepte entwickelt und erprobt. Um sie strukturell und damit nachhaltig zu verankern, hat sie das gemeinsam mit weiteren lokalen, regionalen und überregionalen Partner_innen umgesetzt. Die in dieser Zeit gesammelten vielfältigen Erfahrungen und Erkenntnisse möchten wir in dieser Publikation mit Ihnen teilen.

Wir sagen danke!

Ohne die großartige Unterstützung vieler Menschen, Initiativen und Institutionen wäre die Arbeit von »ju:an« nicht möglich und so erfolgreich geworden. Wir möchten uns herzlich bei allen für die gute Zusammenarbeit, zahlreichen Inspirationen und dem großen Engagement bedanken.

Ganz besonders möchten wir dem Verein für Demokratische Kultur in Berlin (VDK) e.V. und dem heutigen Leiter der RAA Berlin, Dr. Andrés Nader, danken. Ohne deren maßgeblichen Beitrag zur Konzeptentwicklung und zur Einwerbung von Fördermitteln hätte es »ju:an« nicht gegeben. Wir danken ebenfalls Susanna Harms, die bis Mitte 2014 Projektleiterin von »ju:an« war und damit auf vielfältige Art und Weise zur Realisierung des Projekts beigetragen hat.

Unseren wichtigsten Partner_innen aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit möchten wir ebenfalls ganz herzlich danken. Sie haben zusammen mit uns kreative, innovative Ideen ausgedacht und umgesetzt und dabei konsequent die Auseinandersetzungen mit Ideologien der Ungleichwertigkeit in der Jugendarbeit vorangebracht. Danken wollen wir Mario Blania und Nils Volkmer vom *Jugendzentrum Sahlkamp* in Hannover sowie Markus Keller vom Jugendclub *Fresh 30* in Berlin-Schöneberg. Unser besonderer Dank gilt an dieser Stelle Hakan Aslan vom Jugend-, Kultur- und Kommunikations-

zentrum *DTK-Wasserturm* in Berlin-Kreuzberg. Wir freuen uns, dass dort weiterhin hervorragende pädagogische Arbeit gegen Ungleichwertigkeit umgesetzt wird.

Einige Kolleg_innen und Partner_innen haben das Projekt in seinen vielfältigen Phasen begleitet und unterstützt. Auch Ihnen gilt unser herzlicher Dank: Ercan Carikci, Abdurrahim C. Dottermusch, Naemi Eifler, Ruth Emminger, Samuel Schidem und Sevcen Tasdemir sowie Margarita Suslovic vom *Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden von Niedersachsen* und dem *Verein für Sinti und Roma in Niedersachsen*. Nicola Lauré al-Samarai und Prof. Dr. Wolfram Stender danken wir für die fachliche Beratung. Ein großer Dank für die gute und kollegiale Zusammenarbeit geht zudem an das Jugendamt Berlin-Friedrichshain-Kreuzberg und an das Jugendamt Berlin-Tempelhof-Schöneberg, an den Bereich Kinder- und Jugendarbeit der Landeshauptstadt Hannover – insbesondere seinen Leiter Volker Rohde – sowie die Gemeinwesenarbeit und das Quartiersmanagement in Hannover-Sahlkamp.

Und schließlich danken wir ganz herzlich unseren Förderer_innen: dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie der Regiestelle des Bundesprogramms *TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN*, dem Niedersächsischen Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung, der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen und dem *Landesprogramm gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus*, der Landeshauptstadt Hannover und ihrem Fachbereich Kinder- und Jugend und – last but not least – der Stiftung Pfefferwerk.



Wir wünschen allen:

»Läuft bei Euch« und eine spannende Lektüre!

Eure/Ihre

Judith Rahner, Verena Meyer und Pasquale Rotter

THEORETISCHE GRUNDLAGEN Offene Jugendarbeit als Ort Nonformaler (politischer) Bildung

Andreas Thimmel und Nils Wenzler

Auch und gerade in nonformalen Bildungsprozessen wird das Verhältnis zu sich und der Welt verhandelt und verändert. Bringen Jugendliche bspw. Erfahrungen von alltäglichem Rassismus und/oder Antisemitismus mit, können diese Ausgangspunkt von Bildungsprozessen sein, die – wie von Adorno formuliert – zur »Selbstbestimmung, Reflexion und zum Nicht-Mitmachen« befähigen.

Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein vielfältiges und eigenständiges Praxis-, Arbeits- und Diskursfeld der Kinder- und Jugendhilfe in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Deinet 2013). Zur offenen Jugendarbeit gehören unter anderem Jugendzentren, Jugendfreizeitstätten, Jugendclubs und Offene Türen, Bauspielplätze, soziokulturelle Zentren und Spielmobile. Grundlegende Prinzipien der pädagogischen Arbeit sind Partizipation der Jugendlichen, Freiwilligkeit und die Offenheit für alle Jugendlichen. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit wiederum ist nur ein Teilbereich der Kinder- und Jugendarbeit im Allgemeinen, die sich strukturell unterscheiden lässt in die Bereiche Offene Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit und Jugendbildungsarbeit. Davon nochmals zu unterscheiden ist Jugendsozialarbeit, einschließlich der mobilen Jugendarbeit. Die Grenzen zwischen diesen Bereichen sind fließend. Neben der strukturellen und institutionellen Unterscheidung ist eine thematische Differenzierung relevant, wonach unter anderem unterteilt wird in Erlebnispädagogik, Medienpädagogik, Kulturarbeit und kulturelle Bildung, geschlechtersensible Jugendarbeit sowie migrationsbezogene Jugendarbeit, antirassistische Bildungsarbeit, politische Bildung und internationale Jugendarbeit. Jugendarbeit und Jugendbildung sind geprägt durch eine heterogene und plurale Trägerlandschaft.

»Schnall's mal! Die Neonazis hassen auch uns Moslems und nicht nur die Juden. Gegen die muss man dann doch gemeinsam kämpfen.«

N. 16 Jahre

Im Folgenden wird – unter dem Begriff des nonformalen Bildungsbereichs – für eine gemeinsame Positionierung der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und der politischen Bildungsarbeit plädiert, damit trotz der notwendigen Binnendifferenzierung die Stärken und Gemeinsamkeiten der einzelnen Felder insbesondere gegenüber Schule und



»ju:an«-Mitarbeiterin im Gespräch mit dem niedersächsischen Ministerpräsidenten Stephan Weil

insbesondere gegenüber Politik bei der Verteilung von finanziellen Ressourcen besser sichtbar werden. Die Offene Jugendarbeit wird als Teil des nonformalen Bildungs- und Freizeitbereichs dargestellt, und es wird aufgezeigt, wo ihre großen Potenziale für die Entfaltung einer kritischen politischen Bildung im Jugendalter liegen (vgl. Lösch/Thimmel 2010, Hafener 2013).

Formale Bildung, informelles Lernen und Nonformale Bildung

In der Wissenschaft wird häufig zwischen drei Formen von Bildung unterschieden, deren Zusammenspiel erst »Bildung« im umfassenden Sinn ergibt (vgl. Münchmeier et al. 2002: 164f.).

Formale Bildung bezieht sich auf das gesamte, hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem. Als formales Setting ist im Kindes- und Jugendalter insbesondere die Schule in ihren unterschiedlichen Schulformen bestimmend. Lernen ist hier stark strukturiert, geplant, reguliert und verpflichtend. Zumeist werden altershomogene Gruppen in überwiegend standardisierten Räumlichkeiten und in festgelegten Zeitfenstern unterrichtet, wobei sich die Inhalte an Lehrplänen und Curricula orientieren. Lernen und Kompetenzen werden gemessen und durch Zertifikate und Qualifikationen dokumentiert, welche Zugang zu anderen Institutionen ermöglichen und über Lebenschancen mitentscheiden können.

Unter *informellem Lernen* – von einigen Autor_innen auch als *informelle Bildung* bezeichnet – werden ungeplante und nicht beabsichtigte Lern- und Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben (vgl. Rauschenbach et al. 2007).

Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzungen und der »Grundtenor«, auf dem formale und non-formale Bildungsprozesse aufbauen. Als informelles Setting gelten für das Kinder- und Jugendalter insbesondere die Familie, die Gruppe der Gleichaltrigen und die Medien. Lernen geschieht im alltäglichen Miteinander, durch die Interaktion mit den Eltern, Geschwistern oder Freunden, in den jeweils konkreten lebensweltlichen Bedingungen des Aufwachsens und durch die alltägliche Auseinandersetzung mit der »Welt«.

Unter *Nonformaler Bildung* sind Formen organisierter Bildung, Freizeitgestaltung und Ermöglichung von Gelegenheitsstrukturen zu verstehen, die für die Jugendlichen generell freiwilliger Natur sind. Der pädagogische Blick der Professionellen sollte darauf gerichtet sein, Bildungsgelegenheiten im Alltag der Jugendlichen zu eröffnen, um Bildungsprozess zu ermöglichen. Das Nonformale Setting bietet unterschiedlich stark strukturierte »Räume«, in denen Lernen intendiert ist, es aber keinen Lehrplan gibt und im Allgemeinen keine Zertifikate ausgestellt werden. Dies impliziert auch insbesondere eine emanzipatorisch orientierte Methodik-Didaktik.

Bei dem *Nonformalen Bereich* der *Offenen Jugendarbeit* handelt es sich um ein spezifisches, gesellschaftlich institutionalisiertes und rechtlich geregeltes Setting, deren Finanzierung – unabhängig von der Trägerschaft – insbesondere Aufgabe der Kommunen ist. Die Angebote der Jugendarbeit sollen – wie es in § 11 des SGB VIII (KJHG) heißt – allen jungen Menschen zur Förderung ihrer Entwicklung zur Verfügung stehen, an ihren Interessen anknüpfen sowie von ihnen und durch sie mitbestimmt und mitgestaltet werden. Es zielt auf Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und gesellschaftliches Engagement.

Im Rahmen dieses Partizipationsgebots werden Inhalte, Themen und Methoden von den Kindern und Jugendlichen mitbestimmt. Dabei ist immer darauf zu verweisen, dass Frei(e)zeit und zweckfreie Kommunikation, Spaß, Geselligkeit und Nichtstun aus jugendpädagogischer Perspektive zu einem reflektierten Konzept von Nonformaler Bildung gehören. Jugendliche sollen einfach »sein können, wie sie sind«. In der praktischen Arbeit – und ge-



Das Jugendzentrum Sahlkamp.

nau das ist die große Stärke der Offenen Jugendarbeit – gehen Alltagsbezug, informelles Lernen, thematische Angebote, Erfahrungen mit der Gruppe der Gleichaltrigen, Erlebnisse und individuelle Herausforderungen in der Lebensbewältigung ein konstruktives Mischungsverhältnis ein. Zugleich werden, gemeinsam mit den Jugendlichen, unterschiedliche thematische Projekte initiiert sowie thematische und politisch relevante Angebote entwickelt, deren Qualität darin besteht, ihren Ausgangspunkt bei den Jugendlichen zu finden und für die Lebenswelt der Jugendlichen von Bedeutung zu sein. Die Breite der angewandten Methoden ist eine weitere Stärke der Offenen Jugendarbeit und zugleich eine große Herausforderung an die Professionalität der Jugendarbeiter_innen.

Damit lässt sich die Jugendarbeit als ein mehr oder weniger strukturierter Raum verstehen, welcher fachlich verantwortet sowie durch spezifische Rahmenbedingungen und Prinzipien ausgestaltet wird und sich im alltäglichen sozialen Miteinander realisiert. Dabei ist die Vorstellung leitend, dass sich insbesondere die Jugendarbeit als Nonformaler Rahmen versteht, in dem informelle Lernprozesse und lebensweltliche Erfahrungen ihren Ort finden. Die hier stattfindenden Bildungsprozesse können natürlich auch den Erwerb von Kompetenzen mit einschließen. Sie dürfen sich aber nicht darin erschöpfen, denn Bildung meint mehr als den Erwerb von Kompetenzen (vgl. Lindner 2011), und Alltagserfahrungen (auch Krisen, Irritationen, Konflikte, Grenzerfahrungen) können zum zentralen Gegenstand des Miteinander-Sprechens und -Handelns werden. Dieser fachlich verantwortete Rahmen zielt auf Ermöglichung und Unterstützung von selbsttätiger Bildung, im sozialpädagogischen Sinne, das heißt durch die aktive Unterstützung, durch Gelegenheiten, Anlässe und Aufgaben, durch Begleitung, Aufklärung und Reflexion. Dabei berücksichtigt die Offene Jugendarbeit die Herausforderungen der Jugendphase und des Jugendalters (vgl. Rauschenbach/Borrmann 2013) sowie die lebensweltlichen Bedingungen und Erfordernisse des Aufwachsens in einer demokratischen und

zugleich kapitalistischen, entgrenzten und hoch selektiven Gesellschaft. Inwieweit die Praxis der Jugendarbeit diesem hohen Anspruch genügen kann, ist abhängig von den Rahmenbedingungen und wäre in wissenschaftlichen Untersuchungen zu überprüfen.

Der besondere Zusammenhang zwischen Freizeit und Lernen, zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und Eigensinn, zwischen Lebensbewältigung und Bildung, wie er in der Offenen Jugendarbeit zum Tragen kommt, wirkt sich nachhaltig und langfristig positiv auf die Jugendlichen und die Gesellschaft aus. Er wird aber oft in administrativer Engführung nicht anerkannt und dementsprechend in der politischen Arena weder ideell noch finanziell angemessen honoriert. Der Vorrang der formalen Bildung in der aktuellen Bildungsdebatte zeigt vielmehr die Abhängigkeit der unterschiedlichen Bildungsfelder von den Regeln der »Zertifikationsgesellschaft«. Infolge der Kulturhoheit der Länder und der Dominanz ihrer Bildungsverwaltungen in Konkurrenz zu den Jugendabteilungen der Ministerien in den Bundesländern überlagern strategisch-föderalistische Argumente eine notwendige breitere jugendpädagogische und bildungspolitische Diskussion. Eine solche Diskussion könnte aber zu einer höheren Anerkennung der Leistung des Nonformalen Bildungsbereichs in der Öffentlichkeit führen und damit zu einer besseren Mittelausstattung.

Nonformale Bildung und Offene Jugendarbeit

Nonformale Bildung in der Offenen Jugendarbeit ermöglicht die Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der Welt und zielt damit auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen. Als Bildungsprozesse lassen sich Entwicklungen verstehen, in denen sich – in der Auseinandersetzung mit der (Um-)Welt und eingebettet in gesellschaftliche Zusammenhänge – das Verhältnis zu sich selbst (Selbstverhältnis) und das Verhältnis zur Welt (Weltverhältnis) grundlegend transformiert (vgl. Kokemohr 2007). Die konstitutiven Prinzipien Freiwilligkeit und Mitbestimmung sowie die Orientierung an den alltäglichen Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen, aber auch die Offenheit für



Begehbare Ausstellung »Jugendzentrum und ju:an«



Postkarten-Aktion »Mein Kiez«.

das Verschiedene prägen die Ausgestaltung Nonformaler Settings unter dem Vorrang des informellen Lernens und zielen auf eine selbstbestimmte Bildungspraxis. Bildung ist somit nur als Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit der Welt zu verstehen. Das bedeutet einerseits, dass Heranwachsende unter den jeweils konkreten Bedingungen des Aufwachsens Erfahrungen machen, aus denen sich Bildungsprozesse ergeben können. Es bedeutet andererseits, dass Bildung jene Fähigkeit und Energie ist, sich die Welt aktiv anzueignen, sie zu reflektieren und in ihr den eigenen Lebensplan zu finden und leben zu können (vgl. Thiersch 2008). »Da der Bildungsprozess immer zugleich an die Selbstbestimmung und Selbstreflexivität der sich Bildenden gekoppelt ist, kann Jugendarbeit nur Anlässe und Impulse für letztlich selbsttätig verlaufende Bildungsprozesse bereitstellen« (Sting/Sturzenhecker 2013: 379). Im Nonformalen Bereich lassen sich Bildungsmöglichkeiten und Optionen eröffnen, welche in einem durch Curricula strukturierten, geplanten, standardisierten und regulierten Kontext sowie in formal strukturierten Settings aufgrund ihrer selektiven und wissensbasierten Ausrichtung nicht zugänglich sind. Dennoch bedeutet dies nicht, dass politische Themen nicht auch von Pädagog_innen in den Kommunikationsraum eingespeist werden können und sollten.

Der politische Anspruch Nonformaler Bildung in der Offenen Jugendarbeit

»Die einzige wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie [...]; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen« (Adorno, 1975: 93)

Die in § 11 SGB VIII formulierten und bereits genannten Ziele verweisen auf einen unhintergehbaren politischen Bildungs-Anspruch der Jugendarbeit (vgl. Sturzenhecker 2013). In diesem Verständnis plädieren wir für die Stärkung der politischen Bildung in der offenen Jugendarbeit sowie für eine gemeinsame Positionierung der offenen Jugendarbeit, der Jugendverbandsarbeit und der politischen Jugendbildung einschließlich der



antisemitismuskritischen und antirassistischen Bildungsarbeit.

Ist das Ziel der Offenen Jugendarbeit tatsächlich die Befähigung zur Selbstbestimmung, Reflexion und zum Nicht-Mitmachen, so muss der Ausgangspunkt die konkrete Lebenssituation der jeweils konkreten Gruppen der Jugendlichen sein, die die Angebote der Offenen Jugendarbeit nutzen (vgl. Hafener 2013). Für eine auf Bildung zielende Offene Jugendarbeit sind Selbstbestimmung, Reflexion und soziale Anerkennung folglich nicht von den sozialen Kontexten der Jugendlichen zu trennen (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013). Die realen Einschränkungen durch gesellschaftliche Strukturen und Verhältnisse, die mit Differenzenerfahrungen, Erfahrungen von sozialem Ausschluss sowie Erfahrungen von alltäglichen Rassismus und Antisemitismus einhergehen und einer selbstbestimmt(eren) Lebenspraxis entgegenstehen, sind nicht nur zu markieren, sondern auch kritisch zur Diskussion zu stellen und, wenn möglich, zum Ausgangspunkt des gemeinsamen Sprechens und Handelns zu machen. Ein weiterer Ausgangspunkt ist die Frage danach »[...] welcher Beitrag pädagogisch zur Erweiterung der Selbstbestimmungsfähigkeit Jugendlicher erbracht werden kann« (Scherr 1997: 65).

Im Kontext Nonformaler Bildung versucht die Offene Jugendarbeit heranwachsenden Menschen Möglichkeiten zu bieten, sich zu erproben und sich als Gestalter_innen ihrer Verhältnisse zu erfahren, ohne die realen gesellschaftlichen Einschränkungen zu verleugnen. Eine politisch ausgerichtete Nonformale Bildung zielt deshalb auf die Entwicklung von Urteilskraft, Reflexion und Handlungsfähigkeit bezüglich Sozialer Beziehungen und gesellschaftlicher Verhältnisse. Soziale Anerkennung der Verschiedenheit von Menschen und der Eigensinnigkeit von Heranwachsenden, sind Bedingung, um Optionen, Spielräume und Handlungsfähigkeit junger Menschen in realen Lebenszusammenhängen zu erweitern. Die Ermöglichung von Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und der sozialen Anerkennung sind ein Kerngeschäft Nonformaler Bildung, wenn sie sich als demokratisches und politisches Projekt versteht, das Heranwachsende da-

rin begleitet, in die Gesellschaft einzutreten, sie zu kritisieren und an ihrer Gestaltung mitzuwirken.

Andreas Thimmel ist Professor für Wissenschaft der Sozialen Arbeit und leitet den Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Köln. Er hat zahlreiche Bücher und Studien zu internationaler Jugendarbeit, politischer Bildung und Jugendpolitik veröffentlicht.

Nils Wenzler (Dipl. Sozialpädagoge, M.A.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Fachhochschule Düsseldorf sowie Lehrbeauftragter und freier Mitarbeiter am Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der Fachhochschule Köln. Er hat langjährige Praxiserfahrungen im Arbeitsfeld der Offenen Jugendarbeit.

Literatur

- Adorno, Theodor (1975): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt.
- Deinet, Ulrich (2013): Innovative Offene Jugendarbeit, Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Jugendarbeit. Leverkusen.
- Hafener, Benno (2013): Jugendliche und politische Bildung – politische Bildung und Jugend. In: deutsche jugend, Jg.61/Heft 3, S. 105-111.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie. In: Koller, Hans-Christoph et al. (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13-68.
- Lindner, Werner (2011): Bildung und Kompetenz – ein Differenzverhältnis. In: Coelen, Thomas/Gusinde, Frank (Hg.) Was ist Jugendbildung? Positionen, Definitionen, Perspektiven. Weinheim, S. 70-78.
- Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (2010) (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (2002) (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen.
- Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan (2013) (Hg.): Herausforderungen des Jugendalters. Weinheim und Basel.
- Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (2008) (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und Basel.
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim.
- Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt (2013): Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 375-388.
- Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 325-338.
- Thiersch, Hans (2008): Bildung als Zukunftsprojekt der Sozialen Arbeit. In: Bütow, Birgit et al. (Hg.): Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Opladen, S.107-126.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in der Praxis Segen und Fluch der Komplexität

Anetta Kahane

Woher kommt der Begriff Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und was bedeutet er eigentlich? Im Folgenden wird erläutert, wie er entstand, was er bedeutet und welche Relevanz er für die praktische Arbeit hat.

Zehn Jahre lang hat eine Gruppe von Wissenschaftlern um Professor Heitmeyer untersucht wie sich Vorurteile entwickeln und welche Wechselwirkung sie miteinander haben. Dazu haben die Wissenschaftler verschiedene Facetten beschrieben, wie Rassismus, Homophobie, Sozialdarwinismus (Verachtung von Obdachlosen), Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Sexismus, die jeweils die Abwertung von Menschen aufgrund ihrer Herkunft, ihrer sozialen Status oder ihrer sexuellen Orientierung messen. Statt einer einzigen untersuchte die Studie verschiedene Facetten von Vorurteilen. So konnte differenziert auf unterschiedliche Formen der Ablehnung von Menschen geschaut werden, die allein aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit von anderen als minderwertig erachtet werden. Daraus entstand die Theorie der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF). Sie betrachtet nicht allein die Aufzählung verschiedener Vorurteile, sondern stellt ein System dar, das Bewegungen in der Gesellschaft abbildet, die je nach politischer oder wirtschaftlicher Lage in die eine oder andere Richtung Abwehr, Ablehnung oder Vorurteile gegenüber Angehörigen bestimmter Gruppen herausbildet. Daraus lassen sich Rückschlüsse auf den Zustand und die Reaktionen der Gesellschaft auf Entwicklungen und Ereignisse ablesen. Somit ist das Instrument GMF ein Gradmesser von Stimmungen und Einstellungen, mit dem empirisch belegt werden kann, wie unterschiedliche Auslöser zu verschiedenen Einstellungsentwicklungen führen können.

Die Rolle des Antisemitismus im GMF-Ansatz

Nach den Terroranschlägen am 11. September 2001 wurde die GMF-Perpektive in der Praxis notwendig und wichtig. Wie viele andere Projekte beschäftigte sich die Amadeu Antonio Stiftung mit der Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus. Die moralischen wie praktischen Parameter hierbei waren stets klar umrissen. Nach den Anschlägen jedoch hatte sich das Bild verändert. Der zentrale Punkt, der zu einem Paradigmenwechsel der Betrachtung von Vorurteilsstrukturen führte, ist der Antisemitismus. Er stellt den Kern einer Neubetrachtung dar: Wird der Antisemitismus bei

der Bekämpfung von Vorurteilsstrukturen übergangen oder gar in kauf genommen, dann entwertet dies den Kampf. 2001 hatte sich ein Klima von Antisemitismus und Israelfeindschaft entwickelt, das zu einer Spaltung der Bewegung gegen Rassismus geführt hat.

Bis heute erfasst der Antisemitismus in Zusammenhang mit Israel die gesamte Diskussion um Rassismus. Sein Kern ist das alte Bild von der jüdischen Weltverschwörung. Israel und die USA – und alle Personen, die mit ihnen zu tun haben – werden darin zum Symbol des Bösen, des Krieges und der Unterdrückung und damit des Rassismus. Auch heute finden sich diese ideologischen Figuren wieder. Antisemitismus heißt es dann mitunter, sei gar nicht real, sondern eine Erfindung des »Zionismus« um vom Rassismus abzulenken. Den Terrorismus gegen den Westen und der politische Islamismus stilisierten bis heute Teile der Anti-Rassismus-Bewegung zu Befreiungsbewegungen gegen den Imperialismus. Der gesamte Diskurs zu Antirassismus leidet darunter. Antisemitische Zumutungen im Alltag werden so häufig abgetan oder als Teil des Nahostkonflikts entschuldigt.

Eine weitere Variante des Antisemitismus zeigt sich in Jugendarbeit und Schule. Wo Antisemitismus auftaucht wird er entweder undefiniert oder anderen zugeschrieben. Umdefinieren bedeutet, der antisemitische Vorfall wird am Antisemitismus des Nationalsozialismus bzw. am Holocaust gemessen. Dagegen gestellt wirken solche Vorfälle eher unbedeutend und entsprechend erklären die Beteiligten, dass es sich aus diesem Grund nicht um Antisemitismus handeln kann. Was es stattdessen ist, bleibt ungesagt und demnach auch ungesühnt und unbearbeitet. Antisemitismus wird also unsichtbar bzw. einfach verleugnet. Wenn auch noch Juden abwesend sind, also Antisemitismus geäußert wird, ohne dass eine unmittelbar betroffene Person sich dazu erklärt, »verschwindet« der Antisemitismus in der Situation noch bevor darüber verhandelt werden kann.

Anderen den Antisemitismus zuzuschreiben ist auch sehr verbreitet. Wenn es zu antisemitischen Vorfällen kommt, heißt es oft sehr generell, dass die Täter Muslime oder Neonazis seien. Die Annahme, dass Muslime generell zu Antisemitismus fähig sind, liegt wiederum an Projektionen der Beteiligten über Israel und den Nahostkonflikt. Auf diese Weise kann Antisemitismus pauschal einer Kultur zugeschrieben werden, ohne dass sich die Mehrheitsdeutsche damit beschäftigen müssen. Geht es dann jedoch um die konkrete Bearbeitung



Der »Klassiker« der Jugendarbeit

eines solchen Vorfalls im muslimischen Milieu, schrecken die Beteiligten wiederum davor zurück, hier klare Grenzen aufzuzeigen. Das Gleiche gilt in dem Fall dass ein Vorfall als von Neonazis eingestuft wird, weil Deutsche sonst zu Antisemitismus keinesfalls in der Lage wären.

Die Ursache für derartige Projektionen und Verleugnungen liegt in der Tatsache, dass Antisemitismus ein sehr altes und beständiges Muster ist und in allen Schichten der Bevölkerung unabhängig vom jeweiligen Bildungsgrad vorkommt. Dies und die starke Schuldabwehr durch den Holocaust machen es außerordentlich schwer, dem Antisemitismus beizukommen. Doch ihn zu ignorieren würde bedeuten, auf Wahrnehmung, Problembewusstsein zu verzichten und damit die GMF Standards zu verletzen. Antisemitismus zu dulden hieße ein Tor für Vorurteile und Stereotype und andere Herabsetzungen sperrangelweit offen zu halten.

GMF ist ansteckend

Denn ein weiterer Aspekt der Praxis kann durch GMF besser beachtet werden: die innere Durchlässigkeit der Facetten gruppenbezogener Menschlichkeit zueinander. Wer Obdachlose, Homosexuelle oder Frauen verachtet ist in der Regel auch anfällig für Rassismus. Wer grundsätzlich Muslime hasst, macht auch vor anderen Minderheiten, wie den Juden nicht Halt. Wer auf Vorrechte von Etablierten gegenüber sozial Schwachen pocht, ist in der Regel auch für rechte Parolen offen. Diese Durchlässigkeiten eröffnen einen Blick für ganz eigene Sichtweisen. Denn jeder Mensch gehört selbst

einer oder mehrerer Gruppen an und kann somit Opfer gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit werden. Umgekehrt ist jeder selbst anfällig für GMF, in dem er andere ihrer Gruppenzugehörigkeit wegen abwertet. Dies gilt dann auch für Diskriminierte, auch sie sind nicht frei gegenüber Gruppenvorurteilen. Als eigenständige Menschen mit individuellen Wertvorstellungen sind auch sie, als Opfer von Diskriminierung nicht freigestellt oder entschuldigt auf sich selbst zu schauen und eigene herabsetzende Einstellungen zu reflektieren. Wenn alle dies tun, unabhängig von ihrem Gruppenbezug, ist es in der Praxis wieder möglich universalistisch mit den realen Problemen umzugehen. Opferstatus oder Diskriminierung darf eigenes Handeln nicht relativieren oder gar kulturell rechtfertigen.

Die Theorie der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit steckt der Beleg für die Gleichheit aller Menschen an dieser Eigenschaft; jeder kann gleichsam Subjekt und Objekt, Opfer oder Täter bei Gruppenvorurteilen sein. Dies ist ein großer Unterschied gegenüber dem Ansatz der Bekämpfung von Diskriminierung. Dabei dürfen reale Machtverhältnisse der Mehrheitsgesellschaft in der die Norm sich noch immer am heterosexuellen, weißen, christlichen deutschen Mann orientiert, selbstverständlich nicht außer Acht gelassen werden.

Gleichwertigkeit als Leitgedanke

Für die Praxis ist es von innovativem Nutzen, dass mit dem GMF-Ansatz zugleich mehrere Facetten von Abwehrhaltungen ins Auge genommen werden können. Bisher war es durchaus üblich, dass

sich Projekte mit jeweils nur einem Aspekt von Ausgrenzung und Diskriminierung beschäftigten. Zielgruppenorientierte Projekte, die beispielsweise für die Rechte von Homosexuellen oder die von Flüchtlingen arbeiteten, haben oft andere Aspekte nicht im Blick. Der GMF-Ansatz ermöglicht hier jedoch eine Erweiterung des Handlungsansatzes. So kann es Rassismus durchaus auch in Gruppen geben, die selbst diskriminiert werden. Oder Homophobie unter Betroffenen rassistischer Diskriminierung oder Gewalt. Mit der GMF-Perspektive ist es möglich, universalistische Standards als Ziel zu formulieren und nicht die Lage der Zielgruppen allein.

Für die Praxis ist es ein innovatives Plus, dass mit dem GMF-Ansatz zugleich mehrere Facetten von Abwehrhaltungen wahrgenommen werden können. Bisher war es üblich sich jeweils nur einem Aspekt von Ausgrenzung und Diskriminierung in Projekten zu beschäftigen. Zielgruppenorientierte Projekte, die beispielsweise für die Rechte von Homosexuellen oder die von Flüchtlingen arbeiteten, haben andere Aspekte oft nicht im Blick. Der GMF-Ansatz ermöglicht hier jedoch eine Erweiterung der Herausforderungen. So kann es Rassismus durchaus auch in Gruppen geben, die selbst diskriminiert werden so wie Homophobie unter Betroffenen rassistischer Diskriminierung. Mit der GMF-Perspektive ist es möglich, universalistische Standards als Ziel für alle Beteiligten mit ihren jeweiligen Belangen zu formulieren. GMF bedeutet eine Haltung oder Ideologie der Ungleichwertigkeit von Menschen. Gleichwertigkeit und Anerkennung für jeden einzelnen Menschen unabhängig von seiner vermeintlichen oder tatsächlichen Gruppenzugehörigkeit sind demzufolge die Antwort auf Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und gleichzeitig die Standards auf denen demokratische Kultur beruht. Dies ist eine ganz andere Herangehensweise als der bisher übliche Ansatz über die Diskriminierung einer oder mehrerer Gruppen Projektziele zu formulieren.

In der Praxis hat der GMF Ansatz einen weiteren Vorteil; Opferkonkurrenz kann hier vermieden werden. In der Arbeit mit Zielgruppen kann es zu Konkurrenzen kommen; der GMF-Ansatz macht von vorn herein deutlich: es gibt keine Hierarchie bei Diskriminierung oder Abwertung. Jede Form Menschen ihrer Gruppenzugehörigkeit wegen als ungleichwertig zu betrachten, ist zu ächten. Es ist nicht weniger schlimm, Opfer von Sexismus zu sein als wegen der Hautfarbe abgewertet zu werden. Demzufolge ist es notwendig an allgemein verbindlichen Standards für alle arbeiten, anstatt eine diskriminierte Gruppe einer anderen vorzuziehen oder im Gegenteil zu benachteiligen.

Ein Beispiel: Die Gleichwertigkeit von Mann und Frau sollte selbstverständlich sein und ist doch fast überall unerreicht. Das gilt natürlich auch bei Angehörigen diskriminierter Gruppen. Dennoch darf

in der Praxis die Benachteiligung von Frauen nicht einfach dann übersehen werden, weil die Gruppe der sie angehören insgesamt besonders von Abwertung betroffen ist. Eine kulturell relativistische Haltung wäre es, hier auf Traditionen zu verweisen, die es vermeintlich vorschreiben Frauen zu unterdrücken. Andererseits ist dieser Standard auch unter guten, privilegierten Voraussetzungen – wie bspw. in der deutschen Mehrheitsgesellschaft nicht immer erfüllt. Dennoch muss er Teil der Praxis sein. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit sollte immer das reale Problem stehen und nicht das Stereotyp auch wenn dieses Problem einem Stereotyp entspricht.

Chancen, Grenzen und Probleme des GMF Ansatzes in der Praxis

Die Ergebnisse der Projektarbeit zeigen deutlich das innovative Plus durch den GMF Ansatz. Es liegt in der höheren Komplexität, ohne zu überfordern, in der Reflexion eigener Haltungen und Einstellungen, im Verzicht auf Schuldzuweisungen. Dadurch wird praktisches Handeln im Sinne allgemeingültiger, universalistischer Standards im Umgang mit der eigenen Gleichwertigkeit und der von Gruppen und Individuen möglich. Insofern trägt der Ansatz dazu bei mit einem hohen Maß an Empathie und eigener Beteiligung Menschenrechtsbildung auf einem neuen Niveau zu ermöglichen.

Doch zeigen sich gerade darin auch Nachteile. Im Kampf gegen Rassismus und Rechtsextremismus, kann der GMF Ansatz jedoch auch das Politische verlieren. In Papieren der Verwaltungen ist gerade dann besonders oft von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit die Rede, wenn es eigentlich um eine klare Auseinandersetzung mit Neonazis und Rassismus gehen sollte. Hier benutzen Politik und Verwaltung das GMF Konzept, um einer Positionierung auszuweichen und stattdessen nur auf eine Art allgemeiner Selbstreflexion zu setzen. Durch die Individualisierung des Rassismus und anderer Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit kann zwar pädagogisch auf das Eigene gelenkt und damit gut gearbeitet werden, allerdings individualisiert und relativiert dies auch alle gesellschaftlichen Konflikte. Der GMF Ansatz ersetzt keine Auseinandersetzungen auf politischer Ebene. Und er macht aus Diskriminierungen auch keinen Einheitsbrei, in dem alle gleichermaßen betroffen sind. Eine solche Position widerspricht der Ethik der Gleichwertigkeit zutiefst, denn sie ignoriert die realen Kräfteverhältnisse in der Mehrheitsgesellschaft.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes sagen: die Komplexität, die durch den GMF Ansatz in die Projektpraxis kommt ist seine größte Chance und seine größte Gefahr. Einerseits ermöglicht er einen erweiterten Blick auf Diskriminierungen, kann aber gleichermaßen entpolitisiert wirken. Ei-



Multiplikator_innen-Workshop Berlin

nerseits wendet er sich von Strukturellen ab und dem realen Leben zu, andererseits versachlicht er Konflikte. Er ermöglicht die Übernahme eigener Verantwortung, weil jeder Mensch Gruppenidentitäten hat und sich allein dadurch individuell identifizieren und handeln lernen kann. Andererseits kann hier auch eine Abwehr entstehen, sich mit politischen Konflikten auseinanderzusetzen. Einerseits hat der GMF Ansatz den Vorteil deutlich zu machen, dass gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit nicht allein ein Phänomen der Rechtsextremisten ist, sondern in allen gesellschaftlichen Gruppen vorkommt. Andererseits kann damit der Kampf gegen den realen Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus entpolitisiert und damit zu einer Art therapeutischem Setting in der politi-

schen Bildung verkommen. Vor allem aber sollte der GMF Ansatz vor Missbrauch geschützt werden, um verschiedene Gruppen, die sich mit Diskriminierungen auseinandersetzen gegeneinander auszuspielen.

Diese Komplexität erfordert ein hohes Maß an Qualität und Offenheit von den Praktikern. Genau dies ist notwendig, um sich in einer Welt partikularistischer Interessen und Meinungen zurechtzufinden. Dies ist gerade in Deutschland wichtig, dem Land mit einer unvergleichbar bösen Geschichte von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Hier zu einer Humanisierung im Umgang miteinander zu finden, ist eine langfristige, kulturelle Aufgabe und der GMF Ansatz hat das Potential sie zu gestalten.

»Ich muss morgen wieder den Hasan geben« Kulturalisierungen in der Jugendarbeit

Annita Kalpaka

Es reicht nicht, dass durch Migration Fragen von Zugehörigkeit aufgeworfen werden, solange die politisch, rechtlich und in Interaktionen immer wieder erfolgende Unterscheidung in »Wir« und »die Anderen« nicht grundsätzlich in Frage gestellt und ihre Funktion reflektiert wird. Erst dann kann Jugendlichen ein Spielraum für die Verhandlung von Zugehörigkeiten zwischen kulturalisierenden Fremd- oder Selbstzuschreibungen und Prozessen der Selbstverortung und Identitätsfindung eröffnet werden.

Wenn es darum geht, die Multikulturalität als positives Merkmal etwa der Schule oder des Jugendzentrums hervorzuheben, werden Aynur und Hasan plötzlich zu Türk_innen gemacht, unabhängig davon, ob sie und sogar schon ihre Eltern hier geboren oder ob sie als Kurd_innen vor Verfolgung hierher geflohen sind. Durch die selbstverständliche Thematisierung eines aus herrschender Betrachtung sichtbaren oder vermuteten Andersseins werden kaum Räume für Selbstdefinitionen bzw. für das gelassen, was den Beteiligten jeweils wichtig ist. Solche Zuschreibungen bleiben Zumutungen, auch wenn das Grenzüberschreitende derartiger Thematisierungen von Zugehörigkeit – zumal in machtsymmetrischen Interaktionen – »normal« erscheint.

Die unterschiedlichen und durchaus widersprüchlichen Positionierungen von als »anders« markierten Jugendlichen im Umgang mit Kulturalisierungs- und Ethnisierungsprozessen, bleiben Pädagog_innen verborgen, solange sie Prozesse des Othering – das heißt der Hervorbringung des der »Anderen« – nicht in den Blick nehmen (vgl. Kalpaka 2005: 394 ff.). Menschen werden in solchen Interaktionen, in denen sie fremdpositioniert werden – sei es im Rahmen von Unterrichtssequenzen, in verordneten »interkulturellen Begegnungen« oder in der außerschulischen pädagogischen Arbeit – nicht als Subjekte angesprochen.

»Die Frau in der Synagoge hat erzählt, dass ein Rabbiner geschlagen wurde. Das waren wohl jugendliche Araber. Ich habe mich so geschämt und verstehe das einfach nicht. Was soll das? Ich bin Palästinenser und ich will nicht, dass jemand in Deutschland Angst haben muss.«

A., 16 Jahre

Auch Hasan, in seinen Kreisen als Sany bekannt, der hier geboren ist und sich über seine Musik mit unterschiedlichen Musiktraditionen und Kulturen

identifiziert, wird mindestens einmal im Jahr zum »Jugendlichen mit Migrationshintergrund«, der türkische Musik spielt, um das Schulfest zu bereichern und den »lebenden Beweis« für gelungene Multikulturalität zu liefern. Seinen Freunden erzählt er: »Ich muss morgen wieder den Hasan geben«. Tröstlich daran ist allenfalls, dass er mit diesen Situationen bewusst und selbstironisch umgeht. Im Gespräch fügt er hinzu: »Man wird von Leuten für Unterschiedliches gemocht, [je nachdem] was sie in einem sehen. Soll ich sie enttäuschen? Und wer will schon nicht gemocht werden und nicht nützlich sein?«.

Drei Schritte zum Vorurteil:

»Die Entstehung von Vorurteilen lässt sich in drei Schritten beschreiben. Zunächst werden Menschen in zwei Gruppen eingeteilt, nämlich die »Wir«-Gruppe und die Gruppe der »Anderen«. Diese Einteilung erfolgt nach verschiedenen Kriterien wie etwa Herkunft oder Religion (Kategorisierung). Im zweiten Schritt werden die gebildeten Kategorien mit bestimmten Eigenschaften verbunden, die für alle Mitglieder der Gruppe gleichsam gelten (Stereotypisierung). Im letzten Schritt werden diese Eigenschaften mit Wertungen verknüpft (Bewertung). Viele Elementen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit haben basieren auf historisch überlieferten Stereotypen und Mythen, die Teil unseres kulturellen Narrativs sind.«

Prof. Dr. Beate Küpper

Wie können Professionelle solche Kulturalisierungs- und Ethnisierungsprozesse bzw. den unterschiedlichen Umgang von Jugendlichen mit diesen erkennen und entsprechend handeln? Welche Bedingungen wären hilfreich, damit wissenschaftliche Erkenntnisse – in diesem Fall konkret zu Fragen von Othering – in der Praxis ankommen können und für Professionelle wie Adressat_innen pädagogischer Arbeit als nützlich und handlungsleitend erfahrbar werden? Und worüber wird geschwiegen, wenn über »Kultur« geredet wird?

Reden über Kultur – Schweigen über Struktur

Will man sich der Frage annähern, wieso (nicht nur) Jugendliche noch immer mit Blick auf ihre vermeintliche »Kultur« adressiert werden und wieso sich ein solches Herangehen, das seit Jahrzehnten in Fachpublikationen kritisch thematisiert wird, so

hartnäckig hält, ist man gut beraten, Erklärungsansätze, die den Praktiker_innen Uninformiertheit oder Inkompetenz attestieren, nicht vorschnell zu übernehmen. Denn sie verdecken mehr als sie klären können. Hilfreicher finde ich die Frage nach der Funktionalität von Kulturalisierungen, das heißt warum sich wer in welchen Verhältnissen und mit welchem »Ertrag« kulturalisierender Konstruktionen und Praxen bedient. Kulturalisierungen auf ihren »Sinn« zu befragen und dabei auch kritisch in den Blick zu nehmen, wie die Arbeit im Konkreten organisiert ist und welche Aufträge an Professionelle in der pädagogischen Arbeit formuliert werden, kann den Blick für gesamtgesellschaftliche Verhältnisse und Diskurse öffnen. Beschränkt man sich hingegen auf die Defizitzuschreibungen, wahlweise gegen die Adressat_innen und/oder die Professionellen, bleiben diese Verhältnisse ausgeblendet.

In aller Kürze und nur andeutungsweise möchte ich deshalb gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen und Diskurse in den Blick nehmen, weil sie den Rahmen abstecken, in dem Professionelle handeln. Schaut man sich die inzwischen fast 60-jährige neuere Migrationsgeschichte an, ist auffällig, dass das Selbstverständnis und die Grundstrukturen von Institutionen relativ unberührt geblieben sind. Institutionen sind in ihrem Selbstverständnis weiterhin ethnozentrisch, monokulturell, monolingual. Maßnahmen, die aus der Notwendigkeit entstanden sind, mit der Tatsache der Migration umzugehen, sind meistens additiv angehängt. Sie haben den Status von »besonderen« Maßnahmen und deshalb in den seltensten Fällen die Funktion, das »Normale«, das Bestehende grundsätzlich zu erschüttern oder zu verändern. Die Handlungssysteme Sozialer Arbeit erzeugen und befördern bestimmte Sichtweisen, Normalitätsvorstellungen und Aufmerksamkeitsrichtungen (vgl. Mecheril et al. 2010: 166 ff.) – und dies trotz der Veränderungsversuche, die unter dem Begriff »Interkulturelle Öffnung« in die Wege geleitet wurden. Sowohl die Thematisierung von Diskriminierung und Rassismus als auch der Umgang mit Rassismuserfahrungen in der pädagogischen Praxis bleiben ein schwieriges Unterfangen. Noch immer setzen viele herrschende Konzepte auf das Kennenlernen der »Anderen« und »ihrer Kultur«, nicht zuletzt, weil andere Zugänge zu komplex erscheinen und als Bedrohung für die eigene Handlungsfähigkeit und Deutungsmacht erlebt werden.

Durch Migration kommen zwar Fragen von Zugehörigkeit auf den Tisch, aber der Fokus bleibt im herrschenden Diskurs auf den »Anderen«. Auf diese Weise erscheinen Unterscheidungen in »Wir« und »die Anderen« als natürlich und gegeben und nicht als Unterscheidungen, die einerseits politisch bzw. rechtlich, andererseits in den Interaktionen – auch in der pädagogischen Arbeit – immer wieder aufs Neue hergestellt werden.

»Wenn Menschen, die ihr Leben lang Rassismus erfahren, immer wieder gesagt wird, ihr Handeln hinge mit ihrer Gruppenzugehörigkeit zusammen, dann nehmen sie diese irgendwann an und beziehen sich selbst darauf, auch um sich zu bestärken.«

*Rechtsanwältin Maryam Haschemi
im Rahmen eines Fachtages*

In vielen Analysen, die sich mit dem Verhältnis zwischen sogenannten »ethnischen« Minderheiten und der Mehrheit mit Fokus auf Kultur beschäftigen, ist die Dimension ungleicher gesellschaftlicher Macht- und Ressourcenverteilungen ausgeblendet oder unterbewertet. Auf diese Weise geraten nicht nur Mechanismen, sondern auch Akteur_innen rassistischer Diskriminierungen aus dem Blick. In Folge können Zugehörigkeits- und Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen leichter thematisiert werden.

Solcherart Kategorisierungen aufzubrechen, ist nicht einfach. Denn die Trennung in »innen« und »außen«, in »wir« und »sie« ist institutionalisiert in Gesetzen, in der Organisation der Gesellschaft und ihren Einrichtungen. Sie zieht sich wie ein roter Faden durch alle Ebenen des Handelns und Bewusstseins. Sie ist in politischen Debatten ständig präsent und findet ihren Niederschlag – auch im sozialpädagogischen Feld – in der Zuordnung von Menschen zu Zielgruppen und Maßnahmen. Sie ist Norm/alität.

Herausforderungen für die pädagogische Praxis

Wenn von gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen die Rede ist, sind nicht zuletzt Veränderungen der Arbeitsbedingungen mitzudenken, die in den letzten Jahrzehnten Auswirkungen auf die pädagogische Praxis bzw. die Aufträge an Professionelle haben und Denkräume bzw. Handlungsmöglichkeiten einengen. Zu nennen wären unter anderem die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen im sozialpädagogischen Bereich oder eine neue Steuerung, die sich zum Teil als mehr Kontrolle und Bürokratie erwiesen hat. Beklagt wird eine Reduzierung der Zeit für Adressat_innen bei steigendem Aufwand für Berichte und Dokumentation, während eine Outputorientierung an Zielen gemessen wird, die jede kreative pädagogische Arbeit erschweren oder ad absurdum führen kann. Nicht zu übersehen ist eine zunehmende Konkurrenz unter Trägern, die mittels billiger Angebote das jeweils eigene Überleben zu sichern suchen. Zwar grenzen sich viele Professionelle von solchen Politiken ab bzw. gehen dagegen an, nichtsdestotrotz richten die Institutionen ihre Arbeit so aus, dass sie den neuen Anforderungen genügen können.

Unter den skizzierten Rahmenbedingungen und angesichts der oft unerkannten oder de-themati-

sierten Verstrickung in Diskurse und Praxen rassistischer Unterscheidungen gibt es anscheinend keinen Platz für jemanden wie Hasan; für sein tatsächliches Tun, seine Auseinandersetzung mit Mehrfachzugehörigkeiten und Fremdzuschreibungen. Er kann den Raum, der für ihn vorgesehen ist, nutzen – oder es sein lassen. Spielraum für ein Verhandeln über Zugehörigkeitsverständnisse sieht er nicht.

»Fortbildungen müssten in erster Linie darauf abzielen, dass Jugendliche nicht als »Angehörige einer Kultur« oder als »Moslems« betrachtet werden, sondern als Individuen. Und natürlich hat dieses Individuum Einflüsse und Prägungen erhalten, aber in erster Linie muss ich die Person die vor mir steht sehen. »Nicht als Yusuf, Moslem, Palästinenser, Hauptschüler« und nicht die Religion muss mich interessieren, sondern wie er darüber denkt.«

*Eine Multiplikatorin im Rahmen
einer Diskussionsrunde*

Aber ist es eigentlich nicht genau der Auftrag an Professionelle in der Jugendarbeit, Prozesse der Selbstverortung und Identitätsfindung von Jugendlichen zu begleiten und Räume dafür zu schaffen, in denen sie nicht ständig unter Normierungs- und Normalisierungsdruck stehen? Denn von diesem Druck gibt es in der Migrationsgesellschaft mehr als genug, und zwar meistens in solchen Einrichtungen, z.B. Schule, denen man nicht entkommen kann. Außerschulische Jugendarbeit kann in der Tat Räume für andere mögliche Selbstdefinitionen jenseits von ethnizierenden und kulturalisierenden Fremd- oder Selbstzuschreibungen schaffen und so zu einer Akzeptanz und einem selbstverständlichen Umgang mit der Realität von Mehrfachzugehörigkeiten beitragen.

Ausblicke: Raum für Reflexion – Raum für Visionen

Reflexive Perspektiven auf die eigene Arbeit könnten dazu beitragen, Diskrepanzen zwischen der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse und dem eigenen Handeln in diesen Verhältnissen zu identifizieren. Auf diese Weise wird es möglich, den oftmals unintendierten Effekten der eigenen Praxis auf die Spur zu kommen sowie die eigene Eingebundenheit in ausgrenzende Strukturen und in Prozesse des Hervorbringens der »Anderen« zu erkennen. Reflexivität braucht nicht nur Übung und Kontinuität, sondern auch entsprechende Räume und nicht zuletzt geeignete und differenzierte Reflexionskategorien. Dabei hat es sich als hilfreich erwiesen, kritische Anfragen an die eigene Praxis nicht als persönlichen Angriff, sondern als Anregung zu verstehen, diese Praxis in den Kontext institutioneller und gesellschaftlicher Verhältnisse und Diskurse



zu stellen und zu betrachten. Denn das Handeln in den hier skizzierten Bedingungen bleibt ein Handeln im Widerspruch. Widersprüche auszublenden, lässt diese allerdings nicht verschwinden. Insofern sind Reflexionsräume, in denen diese Widersprüche thematisiert und verstanden werden können, eine wichtige Voraussetzung für verändertes und veränderndes professionelles Handeln.

Nicht zuletzt braucht es Räume, in denen Grenzen im Denken überwunden und Visionen entwickelt werden können, um an Verhältnissen zu arbeiten, in denen diskriminierende Festschreibungen und Unterscheidungspraxen keinen Platz mehr haben.

Annita Kalpaka, Dipl. Volkswirtin, promovierte Pädagogin, Supervisorin, lehrt nach langjähriger Praxis in der Stadtteil- und Antidiskriminierungsarbeit und der Erwachsenenbildung als Professorin für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit mit einem Schwerpunkt in Gemeinwesenarbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg.

Literatur

- Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2009): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster.
- Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. In Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Taunus, S. 387 – 405.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.

Differenziertes Wahrnehmen ermöglicht differenziertes pädagogisches Handeln

Interventionsformen von Jugendarbeiter_innen gegen Antisemitismus

Heike Radvan

Der Umgang mit antisemitischen Äußerungen Jugendlicher in pädagogischen Situationen ist stark davon geprägt, wie Praktiker_innen die Situation und die Beteiligten wahrnehmen und beschreiben. Konkrete Handlungsoptionen werden durch diese unterschiedlichen Wahrnehmungshaltungen entsprechend erweitert oder eingeschränkt. Eine reflexive Haltung, eröffnet die wirkungsvollsten Handlungsoptionen. Indem sie aus antisemitischen Differenzkonstruktionen aussteigt, die Alltagswelt der Jugendlichen in Ihrer Vielfalt in den Blick nimmt und nach Funktion und Kontext der Aussagen fragt.

Antisemitischen Äußerungen von Jugendlichen in pädagogischen Situationen zu entgegnen, stellt sich für viele Pädagog_innen als Herausforderung dar. Die Art und Weise, wie Fachkräfte in bestimmten Situationen handeln, steht in enger Verbindung mit der Art und Weise, wie sie eine Situation, eine Gruppe oder Person wahrnehmen und diese beschreiben bzw. dazu reflektieren. Es kann also von einer Wahrnehmungshaltung gesprochen werden, die das Handeln der Praktiker_innen vorstrukturiert oder auch »leitet«. Dies ist das zentrale Ergebnis meiner Doktorarbeit (vgl. Radvan 2010), auf die in diesem Beitrag Bezug genommen wird. Darin habe ich anhand von 21 Interviews mit Fachkräften aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit untersucht, wie die Praktiker_innen Antisemitismus wahrnehmen und wie sie in ihrem Arbeitsalltag damit umgehen. Dabei konnte ich drei verschiedene Formen der Wahrnehmungs- und Interventionshaltung herausarbeiten: »stereotypisierend«, »immanent« und »rekonstruktiv«.¹ Im Folgenden möchte ich aufzeigen, wie die einzelnen Wege der Wahrnehmung mit pädagogischen Handlungsmöglichkeiten verbunden sind – oder diese einschränken.

Antisemitismus und pädagogisches Handeln

Judenfeindliche Äußerungen folgen einer bestimmten Struktur: Sie enthalten Gruppenkonstruktionen, die jeweils mit wertenden Zuschreibungen verknüpft werden. Auf der einen Seite stehen »die Juden«, auf der anderen steht eine Eigen- oder Wir-Gruppe. Bei antisemitischen Aussagen »über Juden« handelt es sich grundsätzlich um Konstruk-

tionen, denn Antisemitismus hat nichts mit dem tatsächlichen Verhalten von Jüd_innen zu tun. Wer »über Juden« spricht, sagt also in erster Linie etwas über sich selbst aus. Die Konstruktion einer Differenz zwischen einer Wir-Gruppe und »den Juden« erfüllt eine Funktion für diejenigen, die sich antisemitisch äußern: Wer abwertend über »Juden« spricht, wertet sich selbst auf und ordnet sich einer (vermeintlich überlegenen) Gruppe zu.²

Aus pädagogischer Perspektive macht es daher Sinn, sich weniger den antisemitischen Konstruktionen selbst als vielmehr den Sprecher_innen bzw. ihrer »Wir-Gruppe« zuzuwenden, nach der jeweiligen Funktion einer antisemitischen Äußerung für den_die einzelne_n Jugendliche_n zu fragen und an dieser Stelle mit der Intervention anzusetzen. Dadurch geraten im Handeln der Pädagog_innen die Jugendlichen mit ihren verschiedenen Erfahrungshintergründen, Haltungen und Motiven in den Blick – nicht aber »die Juden«.

Dies in der Praxis umzusetzen, ist nicht immer einfach. Inwieweit ein solcher Perspektivwechsel gelingt, hängt in hohem Maße damit zusammen, welche Wahrnehmungshaltung Jugendarbeiter_innen einnehmen.

Stereotypisierende Wahrnehmungshaltung und Interventionsform

Eine stereotypisierende Wahrnehmungshaltung lässt sich an einem generalisierenden Gebrauch von Sprache erkennen. Dieser ist von undifferenzierten Verallgemeinerungen gekennzeichnet. In den Interviews sprechen die Pädagog_innen ohne Bezug sowohl zu ihrer eigenen lebensweltlichen Erfahrungsebene als auch zu der von Jugendlichen und verwenden abstrahierende, theoretisierende Argumentationen. Die Fachkräfte reden über Jugendliche, bewerten sie und schreiben ihnen Eigenschaften oder Stereotype zu – häufig auch in Form von Zuschreibungen und Kulturalisierungen, die in Abgrenzung zur eigenen, in diesem Falle »erwachsenen« bzw. »kompetenten« und/oder mehrheitsdeutschen Wir-Gruppe benutzt werden. Dabei geraten die Vielfalt von Zugehörigkeiten und Erfahrungs-

hintergründen sowie die Komplexität von einzelnen konkreten Situationsverläufen aus dem Blick – auch in der Interaktion mit den Jugendlichen.

Eine solche Haltung drückt sich ebenfalls in einer stereotypisierenden Wahrnehmung von Antisemitismus aus: Beispielsweise sprechen Interviewte in diesem Kontext von »uns Deutschen« und »den Juden«, unterscheiden zwischen »guten« und »schlechten Juden« und/oder verwenden für letztere gar antisemitische Ausdrücke. Wie die Einstellungsforschung zeigt, erreicht Antisemitismus in weiten Teilen der Bevölkerung hohe Zustimmungswerte. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch Pädagog_innen antisemitische Positionen vertreten können, selbst wenn sie sich selbst nicht als antisemitisch verstehen.

Die stereotypisierende Wahrnehmungsdisposition geht einher mit einer belehrenden pädagogischen Haltung und einer hierarchischen Vorstellung von der pädagogischen Beziehung: Den Jugendlichen soll, allgemein gesprochen, das »richtige« Wissen vermittelt werden. Dieses wird in Form von verkürzten Erklärungstheorien und Lösungsansätzen präsentiert. In den Hintergrund treten dabei aber nicht nur der subjektive Sinn, den eine Aussage in einer bestimmten Situation für den_die individuelle_n Jugendliche_n hat, sondern ebenso die dahinter liegenden Motive. Dadurch werden Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt. Exemplarisch zeigt sich dies, wenn ein Pädagoge als Antwort auf judenfeindliche Äußerungen eine Gedenkstättenfahrt organisiert und erwartet, dass der Besuch am »authentischen Ort« der NS-Verbrechen bei den Jugendlichen – ungeachtet der Hintergründe ihrer Äußerungen – automatisch zu einer kritischen Positionierung gegen aktuellen Antisemitismus führt.

Immanente Wahrnehmungshaltung und Interventionsform

In der Offenen Jugendarbeit ist eine vertrauensvolle Beziehung zu den Jugendlichen die Voraussetzung für pädagogische Interventionen. In der Praxis kann eine solche Beziehung jedoch damit einhergehen, die kritische Distanz zu antisemitischen Positionen einzuschränken oder gar aufzugeben.

Beim immanenten Typus verbleiben die pädagogischen Akteur_innen in ihren Darstellungen (im Vergleich zur stereotypisierenden Wahrnehmungshaltung) nicht vollständig losgelöst vom konkreten Alltag der Adressat_innen. Sie bauen eine verständnisorientierte Nähe zu den Jugendlichen auf und versuchen nicht nur, den Sinn ihrer Äußerungen nachzuvollziehen, sondern integrieren diese in ihren eigenen Sprachgebrauch. So greifen sie z. B. Selbstbeschreibungen der Jugendlichen unkritisch und unhinterfragt auf und laufen dabei Gefahr, dass daraus Zuschreibungen werden, hinter denen andere Erfahrungshintergründe (wie Alter, Bil-

dung, Geschlecht, sozioökonomische Bedingungen) sowie mit ihnen verbundene Handlungsoptionen verschwinden.

Antisemitischen Aussagen über »die Juden« versuchen die Pädagog_innen zu begegnen, indem Differenzierungen eingefordert werden. Diesen Interventionen liegt die Idee zugrunde, dass judenfeindliche Aussagen widerlegt werden können, wenn auf die Existenz »anderer« bzw. »guter Juden« oder auf abstrakte Gebilde wie »die israelische Politik« verwiesen wird. Mit einem verständnisorientierten Zugang und einer daraus abgeleiteten Intervention, die auf der Differenzkonstruktion vom »Juden« als »dem Anderen« basiert, werden judenfeindliche Äußerungen jedoch festgeschrieben und bestätigt statt widerlegt.³

Die Form der immanenten Wahrnehmungshal-



Zu Besuch in der Synagoge der Jüdischen Gemeinde zu Berlin

tung schließt ein berufsspezifisches Rollenverständnis ein, das eine dialogische Kommunikation »auf Augenhöhe« und eine gleichberechtigte Beziehung mit den Jugendlichen anstrebt. Diese Haltung wird jedoch kaum strategisch eingesetzt, um den Kontakt mit den Jugendlichen zu gestalten. Deutlich werden hingegen eine Konsensorientierung und die Suche nach Verständnis. Der eingeschränkte bzw. auf den objektiven Sinn des Gesagten fokussierte Blick erschwert jedoch eine nachvollziehbare und wirkungsvolle Entgegnung von Aussagen, die als problematisch wahrgenommen werden.

Rekonstruktive Wahrnehmungshaltung und Interventionsform

Den rekonstruktiven Typus kennzeichnet ein differenzierender Sprachgebrauch. Seine Darstellungen basieren auf einem Blick, der mehrere Perspektiven einbezieht, und sie enthalten ausführliche Beschreibungen von verschiedenen Erfahrungs-

¹ Diese drei Typen sind über verschiedene Fallbeispiele hinweg zu finden und nicht personenbezogen zu verstehen.

² Das gilt auch für weit verbreitete antisemitische Konstruktionen, in denen »den Juden« Macht und Intelligenz zugeschrieben wird. Selbst wenn sie also vermeintlich aufgewertet werden, verbleiben sie dabei als die »Anderen« mit bestimmten Zuschreibungen, die jederzeit in Abwertungen umgewandelt werden können.

³ So reagierte eine Pädagogin auf die Aussage, »Juden seien Kindermörder«, mit dem »Argument«, es würde doch nicht jeder Jude Kinder umbringen, anstatt das Stereotyp komplett zurückzuweisen.

hintergründen der Jugendlichen, anstatt sie mit (ab)wertenden Zuschreibungen zu belegen und auf bestimmte Gruppenzugehörigkeiten zu reduzieren. Im Kontext von Antisemitismus werden mit dieser Wahrnehmungshaltung Aussagen über »Juden« als »die Anderen« weitgehend umgangen bzw. verunmöglicht. Die Pädagog_innen begreifen Antisemitismus als Lerngegenstand. Sie hinterfragen verkürzende Erklärungstheorien und versuchen den Jugendlichen ein komplexeres Verständnis von der Welt zu eröffnen, das weitgehend ohne Projektionen über »Andere« auskommt.

»Bei meiner Ausbildung als Friseur habe ich neu-
lich einem Kunden die Haare gewaschen und da-
bei mit meinem Kollegen rumgeflaxt. Dabei hab
ich mehrmals gesagt: »Sei doch kein Jude« oder »Du
Jude«. Irgendwann hat der Kunde mich gefragt was
ich damit eigentlich meine? Und mir gesagt, dass
ihn das als Juden verletzen würde. Das war mir so
peinlich! Ich wäre am liebsten rausgerannt und nie
wieder gekommen. Ganz ehrlich? Ich hab mir nie
Gedanken darüber gemacht. Das war für mich nur
dummes Gelaber. Ich wollte niemanden verletzen.
Aber jetzt werd ich's nie wieder sagen.«

*Der Jugendliche M. (17 Jahre) zur Frage, warum
»Jude« als Schimpfwort gebraucht wird.*

Generell nehmen die Fachkräfte eine distanzierte Beobachterposition ein, die mit einer reflexiven Haltung einhergeht. Ihr Umgang mit den Jugendlichen ist von Anerkennung und Verständnisinteresse geprägt. Sie vermitteln keine Überzeugungen oder Aussagen, von deren Geltung die Jugendlichen argumentativ zu überzeugen sind. Vielmehr zeigen die Praktiker_innen eine Haltung, die auf das Verstehen der Selbstbeschreibungen, Motive und Begründungen der Jugendlichen gerichtet ist. Ähnlich wie beim immanenten Typus, beziehen sie sich auf die Äußerungen ihres Gegenübers, verbleiben dabei jedoch nicht auf der Ebene der Aussagen selbst. Sie fragen vielmehr nach Funktionen und Kontexten, in denen die Äußerungen der Jugendlichen für diese Sinn ergeben. Die Pädagog_innen stellen detaillierte Nachfragen, ohne die Meinungen der Adressat_innen negativ zu werten oder ihnen gar Wissen abzusprechen, und suchen nach Handlungsoptionen in deren Alltag.

Vereindeutigende (Selbst-)Bezeichnungen oder ideologisch überformte Aussagen werden durch einen Bezug auf Äußerungen und alltagspraktische Erfahrungen der_s Jugendlichen hinterfragt, die im Widerspruch zu als problematisch empfundenen Handlungen oder Äußerungen stehen. Eine weitere Handlungsoption ist der strategische Einsatz von Zugehörigkeitskonstruktionen, durch den Pädagog_innen homogenisierende Vorstellungen und Konstruktionen von Wir-Gruppen hinterfragen können, ohne die Adressat_innen in ihren

Selbstbeschreibungen und Identitätsbezügen anzugreifen und so einen (gemeinsamen) Lernprozess zu erschweren.

Eine andere Möglichkeit, antisemitischen Aussagen bzw. den zugrunde liegenden Konstruktionen von Differenz zu widersprechen, ist der Bezug auf allgemein gültige Positionen, die entsprechenden Zuschreibungen und Stereotypen gegenüber gestellt werden, beispielsweise wenn eine Jugendarbeiterin der Aussage, »Juden seien gierig«, entgegnet, dass doch alle Menschen nach Wohlstand streben und Gier kennen würden. Auch auf diese Weise ist es möglich, aus der Differenzkonstruktion vom »Juden« als »dem Anderen« auszusteigen und eine Diskussion über Stereotype, ihre Geschichte und ihre Funktion zu beginnen.

Fazit

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, inwieweit ein rekonstruktiver Blick und eine reflexive pädagogische Haltung mit erweiterten Handlungsoptionen in der Praxis verbunden sein können. In dieser Wahrnehmungs- und Interventionsform zeigt sich ein Zusammenhang zwischen einer differenzierenden Sprachverwendung sowie einer anerkennungspädagogischen und reflexiven Haltung. Bei einer stereotypisierenden Form der Wahrnehmung und einer belehrenden pädagogischen Haltung geraten die Vielfalt kollektiver Zugehörigkeiten von Jugendlichen, die Komplexität von Situationsverläufen und deren Bedingtheiten aus dem Blick, so dass weiterführende Reflektions- und Handlungsmöglichkeiten weitgehend verschlossen bleiben. Eine mehrperspektivische, auf die Alltagswelt der Jugendlichen gerichtete Sichtweise hingegen, mit der nach Funktionen bestimmten Handelns gefragt wird, eröffnet unterschiedliche Handlungsoptionen, die ein wirkungsvolles Hinterfragen von antisemitischen und anderen Differenzkonstruktionen ermöglichen.

Heike Radvan ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin. Seit 2002 arbeitet sie in der Amadeu Antonio Stiftung und leitet dort die Fachstelle Gender und Rechtsextremismusprävention.

Literatur

Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn.

Israelbezogener Antisemitismus Eine Herausforderung für die Jugendarbeit

Jan Riebe

In den letzten Jahrzehnten haben sich in Deutschland Sprachregelungen etabliert, die antisemitische Einstellungen über Umwege kommunizieren. Zugleich kommt Kritik an Israel in den seltensten Fällen ohne antisemitische Ressentiments aus. Um für Jugendliche eine kompetente Ansprechperson sein zu können, bedarf es eine wiederholte kritische Hinterfragung der eigenen Position – auch im Hinblick auf israelbezogenen Antisemitismus.

Die Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt im Allgemeinen und mit Israel im Besonderen ist für Fachkräfte der Jugendarbeit mit großen Herausforderungen verbunden. Wie sich in Workshops und Gesprächen gezeigt hat, sind pädagogische Fachkräfte in der Regel wenig für israelbezogenen Antisemitismus sensibilisiert. Ein unzureichendes Problembewusstsein und kaum konkretes Wissen führen dazu, dass dieser häufig nicht erkannt wird und folglich nicht bearbeitet werden kann. Doch auch wenn er wahrgenommen wird, kann das neue Gefahren mit sich bringen – insbesondere dann, wenn diese spezifische Form des Antisemitismus als »alleiniges Problem« von Personen konstruiert wird, denen eine (vermeintlich) »muslimische« und/oder »arabische« bzw. »türkische« Identität zugeschrieben wird.

»Die Studie zeigt, dass Antisemitismus auch in Migrant_innen-Communities ein Problem darstellt, doch kein größeres, als bei mehrheitsdeutschen Jugendlichen. Es wäre ein Fehler, das Problem des Antisemitismus nur muslimischen Jugendlichen zuzuschreiben«.

Prof. Dr. Beate Küpper zur repräsentativen Studie der Universität Bielefeld »Das Syndrom gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit«

Im Folgenden soll deshalb eine Hilfestellung gegeben werden, wie bei der Betrachtung Israels zwischen Kritik und Antisemitismus unterschieden werden kann. Hierbei soll zugleich auf einige Leerstellen und problematische Sichtweisen hingewiesen werden, die in der pädagogischen Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus zu finden sind.⁴

Antisemitismus ohne Antisemit_innen?

Die Shoah, der nationalsozialistische Völkermord an den europäischen Jüd_innen, hat hierzulande eine Erinnerungskultur geprägt, die es schwierig macht, sich offen antisemitisch zu äußern. Antisemitismus wird in der Regel als nationalsozialistisches oder rechtes Gedankengut verortet. Deshalb geht er heute in der sogenannten Mitte der Gesellschaft mit einer moralischen Verurteilung der Shoah sowie allem, was mit Auschwitz assoziiert wird, einher. Damit in Verbindung steht die mehrheitsgesellschaftliche Grundhaltung, »wir« hätten uns (ausreichend) mit »unserer« Vergangenheit auseinandergesetzt und aus ihr gelernt.⁵ Das bedeutet allerdings weder, dass der Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft verschwunden noch dass latenter, nicht offen ausgesprochener Antisemitismus weniger gefährlich oder menschenverachtend ist. Vielmehr haben sich in den letzten Jahrzehnten Sprachregelungen etabliert, mit denen antisemitische Einstellungen chiffriert bzw. über Umwege geäußert werden können, damit sie keine gesellschaftliche Ächtung nach sich ziehen.

»Es ist wichtig, sich selbst und seine Position immer wieder zu reflektieren. Wie beeinflussen meine eigene Geschichte und persönlichen Erfahrungen meine Reaktionen und Einstellungen? Welche Vorurteile und Stereotype habe ich selbst?«

*Mitarbeiter einer Schule
im Rahmen eines Workshops zum Thema
»Der Nahost-Konflikt & ich«*

»Kritik an Israel« oder Antisemitismus?

Häufig erscheint diese »Umwegekommunikation« in Form von vermeintlicher »Kritik an Israel«. Im Antisemitismus werden »den Juden« seit jeher gewisse negative Eigenschaften zugeschrieben, die seit seiner Gründung häufig auch auf den gesamten Staat Israel projiziert werden. Oft wird behauptet, dass antiisraelische Äußerungen nicht antisemitisch sein könnten, da nur über Israel eine Aussage getroffen werde, nicht aber über Jüd_innen. Sobald jedoch antisemitische Ressentiments

⁵ Ein Problem daran ist, dass man sich damit einfach auf die Seite derjenigen stellt, die sich (geschichtlich und gegenwärtig) gegen Antisemitismus positionieren und so einer (selbst-)kritischen Auseinandersetzung z.B. mit familiär überliefertem Antisemitismus aus dem Weg gehen kann. Gleichzeitig erschwert diese Grundannahme die Thematisierung und kritische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen von Antisemitismus, weil häufig nur »eindeutige« Äußerungen als Antisemitismus wahrgenommen werden.

⁴ Vgl. hierzu ausführlicher die Broschüre Amadeu Antonio Stiftung (2012): »Kritik oder Antisemitismus? Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus«, Berlin.



auf Israel projiziert oder dem Staat »jüdische Eigenschaften« zugeschrieben werden, wird Israel zum »kollektiven Juden« stilisiert. Bei sachlicher, auch harscher Kritik an der israelischen Politik, die sich keiner antisemitischen Ressentiments bedient, handelt es sich dagegen in der Regel nicht um Antisemitismus.

»Israelbezogener Antisemitismus ist ein neues Wort für mich. Ich habe gemerkt, dass ich mich selber da noch ganz schön hinterfragen muss.«

Multiplikator im Rahmen einer Fortbildung

Eine Definition zur Unterscheidung von Kritik an der Politik Israels und israelbezogenem Antisemitismus, die auch für die pädagogische Praxis hilfreich ist, bietet der »3D-Test« (vgl. Sharansky 2004): Wird der Staat Israel als besonders böse dargestellt, auch mithilfe von antisemitischen Stereotypen (Dämonisierung)? Eine solche Dämonisierung erfolgt z.B. durch Vergleiche Israels mit dem nationalsozialistischen Deutschland, mit denen automatisch auch immer die Shoah relativiert wird. Wird der Staat Israel anders beurteilt als andere Staaten (Doppelstandards)? Dies zeigt sich beispielsweise dann, wenn ähnliche Politiken anderer Staaten anders eingeschätzt bzw. nicht auf die gleiche Weise kritisiert werden. Wird das Existenzrecht des Staates Israel in Frage gestellt (Delegitimierung)? Dies wird besonders dann deutlich, wenn Israel der einzige Staat auf der Welt ist, dessen Legitimation angezweifelt wird.

»Wir Pädagog_innen haben das Wissen nicht gepachtet – wir müssen die Jugendlichen ernst nehmen und ihnen auf Augenhöhe begegnen, anstatt

sie zu belehren und ihnen Vorwürfe zu machen. Dafür ist eine offene, fragende und dialogorientierte Haltung ebenso wichtig wie professionelle Distanz.«

*Dr. Heike Radvan im Rahmen der Tagung
»Alles nur Opfer, oder was? Rassismus und Antisemitismus in der Jugendarbeit«.*

Eine Erweiterung dieser Definition nimmt das *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (EUMC) vor, indem es auf die notwendige Beachtung des Kontextes von Äußerungen über Israel verweist: Ist dieser Kontext antisemitisch, können Äußerungen über Israel nicht als »Kritik« gelesen werden (vgl. EUMC 2005). Der Verweis auf eine erforderliche Kontextualisierung macht deutlich, dass diese und andere Definitionen von israelbezogenem Antisemitismus zwar als Hilfestellung, sozusagen als »Warnlampe« dienen können, nicht jedoch als eindeutige oder unfehlbare Tests dafür, ob eine Aussage antisemitisch ist oder nicht. Sie können allerdings als Ausgangspunkt für Nachfragen danach genutzt werden, was der_die Sprecher_in zum Ausdruck bringen möchte.

Pädagogische Handlungsmöglichkeiten

Bei der pädagogischen Bearbeitung ist zu bedenken, dass es in der Regel wenig Sinn macht, nach israelbezogenen antisemitischen Äußerungen die Politik Israels oder den Nahostkonflikt zu erörtern. Stattdessen sollten Pädagog_innen nach den Funktionen solcher Äußerungen fragen und diese



anschließend in den Blick nehmen.⁶

Auch wenn es keine eindeutige Anleitung dafür gibt, wie eine Kritik an israelischer Politik aussehen kann, die ohne Antisemitismus auskommt, lässt sich aus der Darstellung dessen, was israelbezogener Antisemitismus ist, auch ableiten, was er nicht ist. Wer die israelische Politik kritisiert, sollte sich – wie bei jeglicher Kritik – immer fragen: Was sind meine Beweggründe für die Kritik? Kritisiere ich Israel anders als andere Staaten, und wenn ja, warum? Beschäftigt mich der Nahostkonflikt mehr als andere Konflikte, und wenn ja, warum? Diese und viele weitere Fragen sollten sich alle – auch diejenigen, die zu Antisemitismus arbeiten und sich mit ihm auseinandersetzen – immer wieder stellen. Denn wenn in Meinungsumfragen nur zehn Prozent der Deutschen eine Kritik an Israel ohne antisemitische Anleihen äußern (vgl. Zick/Küppers 2007) – bin ich dann wirklich Teil dieser zehn Prozent?

Bei pädagogischen Fachkräften sollte Selbstreflexion zum Selbstverständnis gehören – auch im Hinblick auf israelbezogenen Antisemitismus. Daher empfiehlt es sich, die eigene Position zum Gegenstand immer wieder kritisch zu hinterfragen, um in der Auseinandersetzung mit Jugendlichen über dieses Thema ein_e kompetente_r Gesprächspartner_in sein zu können.

Jan Riebe, Diplom-Sozialwissenschaftler, arbeitet seit 2008 für die Amadeu Antonio Stiftung, u.a. mit dem Schwerpunkt israelbezogener Antisemitismus. Er ist Autor des Buches Im Spannungsfeld von Rassismus und Antisemitismus. Das Verhältnis der deutschen extremen Rechten zu islamistischen Gruppen (erschienen 2005).

Literatur

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2012): Kritik oder Antisemitismus? Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus, Berlin.
European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2005): Arbeitsdefinition »Antisemitismus«. URL: <http://www.europeanforum-on-antisemitism.org/working-definition-of-antisemitism/deutsch-german/>.
Sharansky, Nathan (2004): Antisemitismus in 3 D. URL: <http://www.hagalil.com/antisemitismus/europa/sharansky.htm>.
Zick, Andreas/Küpper, Beate (2007): Antisemitismus in Deutschland und Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 31/2007, <http://www.bpb.de/apuz/30329/antisemitismus-in-deutschland-und-europa?p=0>.

⁶ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Heike Radvan: »Differenziertes Wahrnehmen ermöglicht differenziertes pädagogisches Handeln« in der vorliegenden Publikation.

»Outside the box« Stärkung und Empowerment von Jugendlichen of Color

Toan Nguyen

Angesichts von alltäglichem und strukturellem Rassismus, den Schwarze Jugendliche und Jugendliche of Color erfahren, stellt sich die Frage, wie sie gestärkt werden können. Dabei ist sowohl die Anerkennung der schon bestehenden Widerstandsfähigkeit der Jugendlichen und der Ressourcen ihrer Communities wichtig, als auch die Schaffung von Räumen, in denen ein Austausch über Erfahrungen, Handlungsstrategien, Kraftquellen und Visionen ausschließlich unter Menschen mit Rassismuserfahrung stattfinden kann.

»Verständnis so; Verständnis, Bestätigung, ich fühlte mich empowert, ich fühlte mich stolz, wieder jemand zu sein, des war so'n Widerstand«

(Samuel in Nguyen 2014)

Dies ist Samuels Antwort auf meine Frage: »Was hat dir die Musik gegeben?« Im Rahmen eines Interviews erzählt Samuel von Künstlern wie Nelly, Samy Deluxe, KRS One, von Schwarzen MCs, von Hip-hop-Musik und -Kultur. Für ihn stellte dies eine von mehreren entscheidenden Kraftquellen dar – angesichts von alltäglichem und strukturellem Rassismus, den er innerhalb und außerhalb der Schule erlebte. Seine Erzählungen insbesondere über alltäglichen Rassismus sind zahlreich. Sei es das Konfrontiert-Sein mit unhinterfragten rassistischen Bildern des afrikanischen Kontinents oder Schwarzer Menschen in Schulbüchern während des Unterrichts, seien es grundlose, grenzüberschreitende Kontrollen durch die Polizei.

Wie ihm geht es vielen Schwarzen Jugendlichen und Jugendlichen of Color, die in der deutschen Migrationsgesellschaft aufwachsen. Sie machen in ihrem Alltag diverse Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen: verwehrt Discobesuche, Ausschluss von sozialen und kulturellen Orten, abwertende Blicke und Äußerungen in öffentlichen Verkehrsmitteln, Ausgrenzung und Mobbing im Kontext von Peergroups und Vereinen.

Die strukturelle Benachteiligung in Schulen (vgl. Gomolla/Radtke 2007) oder die erschwerte Ausbildungssuche (vgl. ADB Köln 2005) erfährt aktuell eine zunehmende öffentliche Wahrnehmung. Für Kinder und Jugendliche bedeutet dies konkret: Die inner- und außerschulische Lebensbiografie kann bereits von zahlreichen (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen durchzogen sein. Diese vielen Formen von (rassistischer) Alltagsdiskriminierung haben enorme negative Auswirkungen auf

Kinder und Jugendliche, denn Diskriminierungserfahrungen sind ernstzunehmende Verletzungen, Herabwürdigungen und Zurückweisungen. Sie beeinflussen das Selbstbild, die Gesundheit, das Wohlergehen oder auch die Leistungsfähigkeit und -motivation. Anders ausgedrückt: Diskriminierung macht im ganzheitlichen Sinne krank.

Zu häufig fehlt seitens des pädagogischen Fachpersonals eine Sensibilität für diese Alltagsrealitäten mit ihren vielfältigen Formen und Auswirkungen. Die Frage lautet daher: Wie können Jugendliche of Color – angesichts von alltäglichem und strukturellem Rassismus und Diskriminierung – gestärkt und empowert werden?

Handlungsfähigkeit erweitern und stärken: Widerstand und Empowerment

Zunächst braucht es eine angemessene Anerkennung und Einbindung von Widerstandsfähigkeit und Empowermentstrategien. Das bedeutet, diese in den Kontext eines Machtungleichgewichts zu setzen, das in diskriminierenden Situationen oftmals besteht. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass sowohl Diskriminierungserfahrungen als auch Widerstands- und Empowermentstrategien »alltäglich« sein können. Kinder und Jugendliche können über Ressourcen und Strategien verfügen, die sie aus ihren Familien, Peergroups, Vereinen/Projekten und Communities mitbringen oder die sie angesichts diskriminierender Situationen erlernen müssen. Samuel hatte z.B. die Möglichkeit, sich wertvolles Wissen über Rassismus, Kolonialismus und Empowerment in der Familie anzueignen und Empowerment-Räume in der Schwarzen Community aufzusuchen. Solche Ressourcen sind Kapital.

»Ich dachte immer es gibt nur in USA Schwarze Bewegung! In Deutschland auch? Das ist ja krass. Ich will auch mal zu einem Treffen, wo nur Schwarze Jugendliche sind- so wie ich!«

Der Jugendliche R. (16 Jahre) im Rahmen eines Empowerment-Workshops

In der Critical Race Theory (CRT) wird dieses Kapital genauer definiert und dabei ein entscheidender Perspektivwechsel vollzogen: weg von einem oft gesetzten Referenzrahmen der Weißen Mittelschicht, in dem Menschen/Communities of Color vor allem defizitär betrachtet werden – hin zu einem Referenzrahmen, der die Ressourcen von Communities (community cultural wealth) zum Ausgangspunkt macht. Dabei lassen sich sechs Kapitalsorten un-



Jugendliche teilen ihre Erfahrungen

terscheiden: Aufstiegskapital, linguistisches Kapital, Familienkapital, soziales Kapital, Navigationskapital und Widerstandskapital (vgl. Yosso 2005; Nguyen 2013). So sind etwa Familienkapital und soziales Kapital Teil der vielen Ressourcen von Samuel. Navigationskapital, als weiteres Beispiel, beinhaltet Sets an Fähigkeiten, die es ermöglichen, sich durch (diskriminierende) soziale Institutionen zu manövrieren. Widerstandskapital umfasst Wissenshaushalte und Sets an Fähigkeiten, um Diskriminierung und Unterdrückung zu begegnen und solche Situationen konstruktiv zu verändern.

Mit einem solchen Ansatz wird es möglich, auf bestehende oder noch zu entwickelnde Ressourcen zurückzugreifen und so die Handlungsfähigkeit von Jugendlichen of Color zu erweitern sowie ihren Blick auf die eigenen Stärken (weiter) zu entwickeln und zu schärfen.

Wertvolle Unterstützung: Empowerment-Räume und pädagogische Haltung

Damit Jugendliche eigene Ressourcen und Kraftquellen klar erkennen und ausbauen können, braucht es – auch in der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit – entsprechende Räume. Im Rahmen des Empowerment-Ansatzes von/für People of Color (PoC) hat es sich bewährt, Räume zu schaffen, in denen ein Austausch über Erfahrungen, Handlungsstrategien, Kraftquellen und Visionen ausschließlich unter PoC stattfindet (vgl. Can/Yigit 2006; Rotter 2013). Mit Blick auf Jugendliche können hier auch kreative Zugänge gewählt werden, wie z.B. Theater, Musik oder Film (vgl. Fleary/Göthe/Otoo 2009).

In der Kinder- und Jugendarbeit tätige Professionelle – unabhängig davon, ob sie selbst Rassismuserfahrungen machen oder nicht – können die Schaffung und Etablierung solcher Räume wertvoll

unterstützen. Dies setzt eine Haltung voraus, die Rassismus im Zusammenwirken mit weiteren Unterdrückungs- und Diskriminierungsachsen klar als gesamtgesellschaftliches Problem (an-)erkennt und begreift. Weiterhin sind unterschiedlichste (pädagogische) Qualitäten gefragt, die auf der Grundlage eines Wissens über gesellschaftliche Ungleichheitssysteme einen differenzsensiblen, empathischen Umgang ermöglichen. Handlungsleitend ist es dabei nicht nur, konkrete Teilhabe- und Partizipationsstrukturen zu schaffen, sondern Anteilnahme und Solidarität verbindlich zu leben. Dafür braucht es sowohl die Öffnung für und das Eingehen auf die Belange, Bedürfnisse und Perspektiven des (diskriminierten) Gegenübers als auch die kritisch-selbst/reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung, dazugehörigen Privilegien sowie mit den jeweiligen Arbeitskonzepten und -praxen.

Wenn rassistische Denk- und Handlungsmuster aktiv aufgelöst und rassistische Strukturen dadurch geschwächt werden, eröffnet sich ein Raum, den Samuel treffend als »outside the box« benannt hat. Für ihn ist dies ein freiheitlicher, kreativer Raum, in dem sich das Gefühl von Verständnis, Anerkennung und Würde einstellt. Dieser stärkende Raum ist teilweise bereits Realität, doch ist er vor allem noch eine weiter zu verwirklichende Vision.

Toan Nguyen ist Diplom-Pädagoge. Er arbeitet als freiberuflicher Bildungsreferent, Trainer und Coach und promoviert im hier dargestellten Themenfeld.

Literatur

- AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln (2005): Herkunft prägt Ausbildungs- und Arbeitschancen. Köln.
- Can, Halil/Yigit, Nuran (2006): Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Colour-Räumen – das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main, S. 167-195.
- Fleary, Sebastian/Göthe, Patricia/Otoo, Sharon (2009): real life: Deutschland. Dokumentation des YoungStar Theater Projektes. Berlin.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.
- Nguyen, Toan Quoc (2013): »Was heißt denn hier Bildung?« – Eine PoC-Empowerment-Perspektive auf Schule anhand des »Community Cultural Wealth«-Konzepts. URL, http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_3664.asp.
- Nguyen, Toan Quoc (2014): Entrinnbarkeiten. Rassismuserfahrungen und Empowerment von Schüler_innen of Color. Im Erscheinen.
- Rotter, Pasquale Virginie (2013): Empowerment in Motion – Körper und Bewegung in Empowerment Prozessen. URL: <http://heimatkunde.boell.de/2013/05/01/empowerment-motion-koerper-und-bewegung-empowerment-prozessen>.
- Yosso, Tara J. (2005): Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. URL, <http://www.minneapolis.edu/~media/External-Site/Files/Misc/Opening-Day-2012/Yosso-Whose-Culture-Has-Capital.pdf>.

»Gefällt mir (nicht)« Facebook-Monitoring zu Postings von Jugendlichen während des Gaza-Krieges

Judith Rahner

Der aktuelle Gaza-Krieg hat es erneut gezeigt: Der Nahost-Konflikt bietet eine Plattform, um antisemitische Haltungen offen zum Ausdruck zu bringen. In seinem Verlauf haben die zahlreich geäußerten anti-israelischen Kommentaren und antisemitischen Agitationen eine bis dato nicht gekannte Dimension erreicht. Die gesellschaftliche Norm, »nicht-antisemitisch zu sein«, ist ganz offenkundig keine Selbstverständlichkeit – und das gilt für viele Menschen in diesem Land. Es ist daher wenig überraschend, dass sich auf Demonstrationen und im Web 2.0 sowohl offene als auch zufällige Bündnisse von linksradikalen Antiimperialisten, Islamisten, Rechtsradikalen und zumeist migrantischen Jugendlichen finden. Zugleich wird deutlich, dass der Nahostkonflikt viele junge Menschen in Deutschland (be)trifft wie kaum ein anderes (welt)politisches Ereignis und ein entsprechend großes politisches Mobilisierungspotential besitzt. Auseinandersetzungen werden heftig geführt, sind emotional aufgeladen, argumentativ widersprüchlich und oftmals gewaltvoll.

Obwohl an den zunehmend antisemitischen Agitationen sehr unterschiedliche Gruppen beteiligt sind, richtet sich der Fokus der Medien, der Wissenschaft oder des Bildungswesen vor allem auf migrantische junge Männer⁷, und es wird von einem »neuen« oder »migrantischen« bzw. »muslimischen« Antisemitismus gesprochen. Was ist dran an diesen beständig wiederholten Feststellungen? Gibt es tatsächlich einen neuen Antisemitismus? Sind im Zuge des Gaza-Krieges neue oder veränderte jüdenfeindliche Argumentationsmuster oder Bilder aufgetaucht? Anders ausgedrückt: Greifen muslimische Jugendliche auf andere Ideologiefragmente zurück? Wie wird der Gaza-Konflikt von ihnen erklärt und gedeutet? Haben diese Deutungen etwas mit den Erfahrungen und Perspektiven der Jugendlichen zu tun?

Wer postet was, wann und warum?

Um sich diesen Fragen punktuell annähern zu können, erschien es lohnenswert, im Rahmen eines Active-Monitorings auf Facebook online geführte Auseinandersetzungen von Jugendlichen während des Gaza-Krieges anhand von öffentlichen



Das »Gaza-Kampagnenbild« wurde von vielen Jugendlichen auf Facebook geteilt
Quelle: Facebook

Postings wie Fotos, Videos oder Kommentaren zu untersuchen. Dazu sind im Zeitraum von Januar bis November 2014 Facebook-Profilen von mehr als einhundert Berliner Jugendlichen im Alter von 12-20 Jahren eingehender analysiert worden, die sich überwiegend entweder selbst als muslimisch verstehen oder als muslimisch (fremd)markiert werden. Gefragt wurde danach, auf welche antisemitischen Stereotype und Argumentationsstrukturen konkret zurückgegriffen wird, wie Verknüpfungen zu anderen Themen hergestellt oder welche Vergleiche gezogen werden und welche Rolle eigene Diskriminierungserfahrungen spielen.

Vor Beginn des Gaza-Krieges wird auf den Facebook-Profilen der Jugendlichen weder über den Nahost-Konflikt gesprochen, noch gibt es antisemitische Postings. Zu finden sind stattdessen Selfies, Fußball- und Musikvideos und Modelfotos sowie jugendrelevante Themen. Ab dem 8. Juli 2014 ändert sich das schlagartig: Nahezu synchron breiten sich auf den Profilen Postings zum Gaza-Konflikt aus. Sie werden mit weitaus größerer Reichweite als die vorherigen Themen geteilt, geliked und kommentiert. In kürzester Zeit wird die zuvor eher unpolitisch genutzte Plattform von Jugendlichen politisiert. Was die Anzahl der Postings betrifft, ist der quantitative Höhepunkt bereits zwei Tage nach dem Beginn des Krieges, am 10. Juli 2014, festzustellen. Teilweise laden Jugendliche an diesem Tag

bis zu zehn verschiedene Fotos oder Videos auf ihrer Seite hoch. Die Hochphase dauert etwa drei Wochen. Nach vier bis fünf Wochen lassen sich nur noch vereinzelt Postings finden.

Diese Entwicklung korreliert recht augenfällig mit den Schwerpunktlegungen der deutschen Medienlandschaft. Während der Gaza-Krieg aus der Berichterstattung weitgehend verschwunden ist, verschiebt sich die Aufmerksamkeit auf die aktuellen Ereignisse in Syrien und im Irak, die im Zusammenhang mit dem Terror des »Islamischen Staat« stehen und seitdem omnipräsent sind. Die Gleichzeitigkeit dieser Konflikte und die analog hohe, wenn auch zeitlich etwas verschobene mediale Aufmerksamkeit haben ihrerseits Auswirkungen auf die Argumentationen unter Jugendlichen.

Die Profile verändern sich



Ein häufig von Jugendlichen verwendetes Kampagnenbild. Die Gleichsetzung der Politik Israels mit der Politik der Nationalsozialisten findet sich in sämtlichen politischen Spektren.
Quelle: Facebook.

Protest gegen den Gaza-Krieg und Solidarität mit den Palästinensern wird zu Beginn von Jugendlichen darüber bezeugt, indem sie z.B. ihr Profilbild durch pro-palästinensische und/oder proislamistische Kampagnenbilder ersetzen. Es gibt einige Fälle, als Titelbild ein Foto von Hamas-Kämpfern hochzuladen und so das eigene Profilbild zu dekorieren. Besonders zahlreich hochgeladen sind Gruppenfotos und Selfies, die Jugendliche während Pro-Palästina-Demonstrationen von sich und anderen aufgenommen haben. Der bildliche Beweis, sich durch



Ein offensichtlich manipuliertes Foto zeigt John Kerry und die in amerikanischer und israelischer Flagge eingehüllten Vertreter Saudi Arabiens
Quelle: Facebook.

Demonstrationen solidarisch zu zeigen, erhält in den Kommentarleisten viel Zuspruch. Selbst wenn es für einige Jugendliche neben einer politischen Aussage vor allem wichtig gewesen sein mag, dabei zu sein und gesehen zu werden, macht die große Reichweite dieser Fotos fast den Eindruck einer neuen »jugendkulturellen Bewegung«.

Auch einfache Solidaritäts-Kampagnen für Gaza wurden auf Profilen initiiert oder verbreitet. So forderten z.B. einige Jugendliche ihre Facebook-Freunde auf, alle Geldscheine (!) mit »Free Palestine« zu beschriften und die Botschaft auf diese Weise zu verbreiten. Es musste offenbar nicht erklärt werden, dass damit die Befreiung Palästinas von Israel und nicht von der Hamas gemeint war.

Es gilt anzumerken, dass einige unverfängliche Postings zum Gaza-Krieg erst durch massive Hetze in den Kommentarleisten, die teilweise in Aufrufen zur Gewalt gegen Juden gipfelt, in einen offen antisemitischen Kontext gestellt werden. Diese Aufrufe sind unter verschiedenen Videos und Fotos zu finden und bleiben in den allermeisten Fällen unwidersprochen.

Neue Bilder – alte Konflikte oder alte Bilder – neue Konflikte?

Der Großteil der geteilten Videos und Fotos bezieht sich auf das Schicksal palästinensischer Kinder. Diese Postings konstruieren eindeutige Opfer-Täter-Gegensätze mit entsprechend deutlichen Empathien und Abneigungen. Es fällt auf, dass das in den Postings verwendete Bildmaterial nicht adäquat gegen-gelesen werden kann. So wird z.B. nicht hinterfragt, ob Fotos echt oder eindeutig manipuliert sind, woher sie stammen, von wem und in wessen Interesse sie gemacht wurden, welche Images und/oder Propaganda sie transportieren.

Viele der Postings über Kinder greifen auf die alte, im mittelalterlichen, europäisch-christlichen Antijudaismus verwurzelte »Ritualmordlegende« zurück – entweder weil sie bildsprachlich daran »erinnern« oder aber durch eindeutige Kommentare explizit darauf Bezug nehmen. Der Rückgriff auf

⁷ Da sich der vorliegende Artikel überwiegend mit Perspektiven männlicher Jugendlichen beschäftigt ist auf die zusätzliche Verwendung der weiblichen Form verzichtet worden.

diesen antisemitischen Mythos ist nicht neu und ist Bestandteil der modernen antisemitischen Propaganda, die Israel unterstellt wahllos palästinensische Kinder zu töten. Inzwischen lassen sich neue Verknüpfungen ausmachen, die jugendkulturell attraktive mit aktuellen Themen verbinden. So wird z.B. behauptet, dass der mehrfache Weltfußballer Lionel Messi Jude sei und die »Israelis finanziell unterstützt, damit sie palästinensische Kinder töten können«.

Kaum eines der zahlreichen Facebook-Postings, die auf das Schicksal palästinensischer Kinder Bezug nehmen, kommt ohne antisemitische Stereotype aus. Die Reaktionen sind stets heftig und erregt, werden aber besonders gewaltvoll, wenn unterstellt wird, dass Kinder absichtlich und systematisch Zielscheibe des israelischen Militärs seien – eine Argumentation, die direkt an die »Ritualmordlegende« anknüpft.

Ein weiterer, ebenfalls sehr häufig anzutreffender antisemitischer Bezug ist der Rückgriff auf Verschwörungstheorien. Die Bandbreite reicht dabei von manipulierten Fotos, die z.B. die saudische Königsfamilie in israelische Flaggen eingehüllt zeigen und die Botschaft verbreiten, Sunniten seien von »den Juden« eingewickelt worden, bis hin zu der antisemitischen Annahme, westliche Medien seien manipuliert, ebenso wie globale Organisationen, z.B. UNO, in jüdischen Besitz und folglich an der Finanzierung des Kriegs gegen die Palästinenser beteiligt. Diese hartnäckigen antisemitischen Ideologiefragmente sind ebenfalls nicht neu, und sie finden sich in sämtlichen politischen Spektren. Neu ist hingegen, dass Jugendliche diese Informationen zunehmend von konservativ-islamischen oder islamistischen Facebook-Seiten beziehen.

So ist eine ältere Comic-Darstellung, auf welcher Israel das Existenzrecht abgesprochen wird, neuerdings mit dem Logo der Facebook-Seite Die Stimme der Ummah versehen und von Jugendlichen mehrfach geteilt und geliked worden. Ein Foto auf der Website des salafistischen Predigers Pierre Vogel, auf welchem Israel als alleiniger Aggressor dargestellt wird und das damit auf eine klassische, antisemitische Täter-Opfer-Umkehr abzielt, wird gleichfalls von unterschiedlichen Jugendlichen geliked und geteilt. Interessanterweise sind diesen Jugendlichen die konservativen bzw. salafistischen Inhalte der Seiten ansonsten völlig fremd. Sie distanzieren sich an anderer Stelle sogar deutlich von den dort propagierten Idealen. Fundamentalisten, Radikale und ihre Anhänger sind für sie »fanatische Spinner, die den Islam in den Dreck ziehen«, und dennoch stimmen sie – bezüglich des Nahost-Konflikts – den von Prediger Vogel angebotenen Bildern offenbar zu.



Verschwörungstheorien werden an aktuelle Ereignisse angepasst und verbreiten sich schnell in sozialen Medien
Quelle: Facebook

Verschwörungstheorien haben darüber hinaus ein neues Gewand bekommen, denn für einige Jugendliche stehen die Profiteure der neuerlichen weltweiten Eskalationen von Gewalt zwischen Muslimen bereits fest: »Schiiten und Sunniten? Wir sind doch alle Muslime und glauben an einen Gott. Wir streiten uns und die Juden freuen sich.« Andere Jugendliche sehen eindeutig Gemeinsamkeiten zwischen dem sogenannten »Islamischen Staat« (IS) und Israel und tauschten in Kommentaren ihre Vermutungen aus. So seien beide »von Saudis und Amerikanern finanziert«, sie würden »Menschen aus purer Böswilligkeit umbringen«, sie »instrumentalisieren ihre Religion« und die »westlichen Medien wollen die Wahrheit über beide nicht wahrhaben«. Einige Jugendliche gingen sogar so weit zu behaupten, dass der IS eine Erfindung Israels und deren oberster Anführer Abu Bakr al-Baghdadi eigentlich ein Agent des israelischen Geheimdienstes Mossad sei.

Wie sich zeigt, stellen sich für Jugendliche die Verbindungen zwischen den verschiedenen Themen zum einen über die zeitliche Nähe und die mediale Aufmerksamkeit her. Sie ergeben sich zum anderen auch darüber, dass diverse Facebookseiten und Gruppen, deren Hauptinhalt der Nahostkonflikt ist, diese Verbindungen in ihren Postings bewusst konstruieren. So ist beispielsweise auf der Seite »Stop Terrorism in Gaza« die mittlerweile verbotene Flagge des IS mit den Worten hochgeladen worden: »Diese ISIS-Menschen sind eine erfundene Mafia, die den Islam beschmutzen will. Organisiert von den Israelis«. Die Seite wurde von knapp 28.000 Usern – darunter sehr vielen Jugendlichen – mit »Gefällt mir« markiert und bietet hier eine einfache und eingängige (Verschwörungs-)Theorie an, warum sich Muslime untereinander bekriegen.

Islamfeindlichkeit und eigene Diskriminierungserfahrungen

In vielen Postings und Kommentaren nehmen jugendliche User direkt auf Islamfeindlichkeit, antimuslimischen Rassismus und eigene Diskriminierungserfahrungen Bezug. Als Muslim nicht

anerkannt zu werden, zur hiesigen Gesellschaft nicht wirklich dazuzugehören, in Medien und Bildungseinrichtungen oftmals stereotyp und einseitig dargestellt bzw. wahrgenommen zu werden, ist – auch unabhängig von den Geschehnissen in Nahost – ein permanentes Thema in den ausgewerteten Profilen. Zur Zeit der Eskalationen in Gaza bekommen diese Erfahrungen insbesondere dann eine veränderte Tragweite, wenn jugendliche Muslime durch mediale und gesellschaftspolitische Zuschreibungen direkt und oftmals als alleinige Träger von Antisemitismus markiert werden. So kommentieren Jugendliche z.B. Kurzartikel und Kommentare der Bildzeitung, in denen auf Facebook zu Protesten gegen Antisemitismus aufgerufen wurde, während darin gleichzeitig der Islam beleidigt und Muslime unter Generalverdacht gestellt werden. Besonders irritiert zeigen sich Jugendliche vom Aufruf, den Button »Stimme erheben – Nie wieder Judenhass« zu teilen. Diese, von der Bildzeitung lancierte Kampagne, ist mit dem Satz untertitelt: »Die dummen Kerle von heute schreien nicht ›Heil Hitler‹, sondern ›Allahu Akbar‹ und hat Jugendliche massiv empört. In den Kommentarleisten überschlagen sich Entrüstung und Boykottaufrufe. Die Protestaufrufe schlagen allerdings bald in antisemitische Kommentare um – spätestens mit der Behauptung, die Bildzeitung sei von »den Juden« gekauft und beeinflusst.

Die Postings, die zu antimuslimischem Rassismus und Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit der Diskussion um den Gaza-Krieg auftauchen, sind vor allem deshalb von Bedeutung, weil sie den Eindruck verstärken, den viele betroffene Jugendliche ohnehin haben: »alle Deutsche [sic] sind gegen die Muslime«. Zugespitzt ist diese Sichtweise anschlussfähig an Deutungen auf konservativ-islamischen oder islamistischen Facebook-Seiten, in denen der Konflikt auf »die Ungläubigen gegen die islamische Gemeinschaft« oder die »Kufar gegen die Ummah« hochstilisiert wird. Diese Lesart ermöglicht es nicht nur, den Nahost-Konflikt lediglich als ein Symptom einer weltweiten Verschwörung gegen alle Muslime umzudeuten, sondern mit diesem verschwörungstheoretischen Argumentationsmuster auch direkt an die spezifischen Lebenswelten und Erfahrungen von jungen Muslimen in Deutschland anzudocken.

Fazit und pädagogische Interventionen

Die Ergebnisse des Facebook-Monitorings verdeutlichen, dass sich keine Hinweise auf einen »neuen« oder spezifisch »muslimischen« Antisemitismus finden lassen. Wenn sich Jugendliche auf Facebook über den Gaza-Krieg äußern und dabei Bilder, Videos oder Kommentare verwenden, die Anknüpfungen an antisemitische Argumentationen bieten oder eindeutig judenfeindlich sind, dann greifen

sie dazu auf ein in der europäisch-christlichen Geschichte verwurzeltes Reservoir antisemitischer Mythen, Legenden und Ideologiefragmente zurück. Und zwar unabhängig davon, welcher Religion oder politischen Richtung sie sich zugehörig fühlen, welchem Bildungsstand oder welcher sozialen Schicht sie selbst angehören.

Auch in der wissenschaftlichen Forschung kann die These eines »neuen« Antisemitismus nicht begründet werden. Abgesehen davon, dass es bisher nur wenige Studien über Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen in Deutschland gibt, sind die vorliegenden Untersuchungen nicht repräsentativ. Sie basieren z.B. nicht auf empirisch gestützten Aussagen über die besondere Beschaffenheit, Struktur oder über das Ausmaß des Antisemitismus und bieten daher lediglich unterschiedliche theoretische Interpretationen an, denen unterschiedliche und teilweise durchaus



Aufruf eines Jugendlichen für die Kundgebung »Nie wieder Judenhass«
Quelle: Facebook

problematische Ausgangsfragen zugrunde liegen: Handelt es sich bei antisemitischen Einstellungen unter Muslimen und Musliminnen um einen »neuen Antisemitismus«? Ist dieser ein (Re-)Import aus Europa oder stellt er eine Verknüpfung aus islamistischer und europäischer Judenfeindschaft dar? Ist er gar Bestandteil des Islam und des Korans? Ist der »neue Antisemitismus« eine Tarnung für Israelfeindschaft oder eine Folgeerscheinung des Nahost-Konflikts und möglicherweise Ausdruck der eigenen Betroffenheit? Kommt darin lediglich eine antizionistische Kritik an der israelischen Po-

litik zum Ausdruck oder sind antisemitische Einstellungen mit Zugehörigkeitserfahrungen und Diskriminierungswahrnehmungen der migrantischen Diaspora in Deutschland erklärbar?

Antisemitische Denk- und Deutungsmuster unter Jugendlichen sind also nicht neu – allenfalls zeitlich eingepasst und neu interpretiert. Die »Ritualmordlegende«, Verschwörungstheorien und andere antisemitische Ideologien und Argumentationen sind in Deutschland (und Europa) seit Jahrhunderten kultur- und religionsgeschichtlich verankert. Immerhin glauben auch gegenwärtig noch etwa 20 Prozent der Mehrheitsdeutschen, »die Juden« hätten weltweit zu großen Einfluss. Auch die klassische Täter-Opfer-Umkehr oder das Absprechen des Existenzrechts Israels sowie die Gleichsetzung politischer Handlungen des Staates Israels mit denen der Nationalsozialisten finden in allen politischen und religiösen Spektren direkte oder indirekte Zustimmung. Wie das Facebook-Monitoring zeigt, scheint sich dieses gesellschaftlich vorhandene, problematische »Wissen« während des Gaza-Kriegs einerseits heftiger und gewaltvoller widerzuspiegeln; andererseits wird es situativ interpretiert und umgedeutet, kontextuell neu an- und eingepasst und auf diese Weise verdichtet.

Bisher sind die Reaktionen aus Politik, Bildung und Wissenschaft darauf dürrftig, obwohl es dringend nachhaltiger de-eskalierender Strategien bedürfte. Nicht nur finden sich antisemitische Hetze und Gewaltaufrufe gegen Juden gegenwärtig noch immer auf Facebook-Profilen. Gleichfalls höchst problematisch ist die Tatsache, dass Radikale und Extremisten – ganz gleich welcher politischen oder religiösen Zuordnung – über das Thema »Gaza-Krieg« einen unmittelbaren Zugang zu Jugendlichen im Web 2.0 finden. Vor diesem Hintergrund sind neben notwendigen strafrechtlichen Interventionen und dem Melden von antisemitischen Inhalten und Gewaltaufrufen an Facebook, damit diese entfernt und deren Urheber notfalls gesperrt werden, eine Reihe pädagogischer Interventionsmöglichkeiten denkbar, um sowohl kurz- als auch langfristig konstruktive Strategien zu entwickeln.

Problematische Inhalte lassen sich weder im Internet noch auf Facebook gänzlich beseitigen, zumal sie auch über andere Web 2.0-Plattformen verbreitet werden. Deshalb ist die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit den Medien als Kernkompetenz in Bildungseinrichtungen (weiter) zu entwickeln und zu verankern. Mittels medienkritischer Methoden und Auseinandersetzungen sollten Jugendliche »Visual Literacy« erlernen, d.h., sie sollten sensibilisiert werden, Herkunft, Echtheit und Intentionen von Bildern, Fotos und Videos zu hinterfragen und mit dem Thema Nahost-Konflikt in Verbindung zu bringen.

Darüber hinaus ist es dringend notwendig, in Schulen und Bildungseinrichtungen sowie in außerschul-

ischen Einrichtungen über Antisemitismus als menschenfeindliche Ideologie aufzuklären. Dafür bieten sich die hier aufgeführten aktuellen Beispiele und Erscheinungsformen als Anknüpfungspunkt für »jugendrelevante« Lernprozesse an, weil sie es Jugendlichen ermöglichen, Facebook und andere soziale Netzwerke kritisch und selbstbestimmt zu nutzen.

Außerdem sollte das Thema Nahost-Konflikt verstärkt Eingang in die Lehrpläne finden, damit Informationen und Fakten in der Schule und nicht bei Menschenfeinden gelernt werden. Gleichzeitig muss für Strategien von Extremisten auf Facebook sensibilisiert werden, die den Nahostkonflikt für ihre jeweiligen politischen Ziele instrumentalisieren und darüber mit Jugendlichen Kontakt aufnehmen.

Wichtig wäre, dass pädagogische Fachkräfte generell und informiert Kenntnis nehmen von Auseinandersetzungen über den Nahost-Konflikt unter »ihren« Jugendlichen auf Facebook. Denn dort treten Meinungen ungefiltert und jenseits sozial erwünschter Normen auf. Problematischen Online-Kommentaren lässt sich wirkungsvoll begegnen, wenn man sich persönlich kennt – nicht zuletzt, weil Postings besser eingeordnet und bewertet werden können. Pädagogische Fachkräfte sollten – um Jugendliche in öffentlichen Kommentaren nicht vorzuführen – in geschlossenen Chats auf fragliche Inhalte hinweisen oder diese ausdrucken, anonymisieren und Jugendliche direkt konfrontieren bzw. darüber eine Diskussion in der Klasse und im Jugendclub anregen. Bei sämtlichen präventiven Strategien und pädagogischen Interventionen sollte ein differenziertes Wahrnehmen der Funktionen für (antisemitische) Äußerungen und/oder Perspektiven auf den Nahostkonflikt berücksichtigt werden, denn nicht jedes von Jugendlichen geäußerte Ressentiment gegen Israel ist per se antisemitisch.

Das Facebook-Monitoring zeigt, dass es unter Jugendlichen ein sehr großes Bedürfnis gibt, sich mit den Geschehnissen des Gaza-Konflikts auseinanderzusetzen und diese zu diskutieren. Ziel von bildungspolitischer und pädagogischer Arbeit muss es sein, sie dabei kritisch-begleitend zu unterstützen. Trotz unterschiedlicher Betroffenheiten, Perspektiven und Deutungsmöglichkeiten müssen Jugendliche in Deutschland lernen dürfen, differenzierte Sichtweisen zu entwickeln. Das hieße im konkreten Fall, Menschenrechtsverletzungen im Nahostkonflikt, die es auf beiden Seiten gibt, kritisch in den Blick nehmen und, darauf aufbauend, ihre Solidarität und Empathie mit allen Opfern von Krieg und Zerstörung zeigen zu können, ohne dabei auf antisemitische Vorurteile und Klischees zurückzugreifen.

»Theorie meets Praxis?« Ungleichwertigkeitsideologien in der Forschung und im Bildungsbereich

Prof. Dr. Andreas Zick ist Leiter des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) an der Universität Bielefeld.

Herr Zick, Sie und Ihr Team haben mehr als zehn Jahre an einer Langzeitstudie zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gearbeitet. Was sind Ihre Motivation und Ihr Forschungsinteresse und was die Kernpunkte Ihrer wissenschaftlichen Arbeit?

Wir haben in der zehnbändigen Studie Deutsche Zustände, die von unserem ehemaligen Institutsleiter Prof. Wilhelm Heitmeyer herausgegeben wurde, durch Befragungen ermittelt, wie sich verschiedene Arten von Vorurteilen und Diskriminierungseinstellungen in der Gesellschaft über einen längeren Zeitraum entwickeln. Ausgangspunkt unserer Forschungen war, dass ein Vorurteil immer mit einem anderen Vorurteil zusammen kommt.

Es gibt in der Gesellschaft ein großes Reservoir an verschiedenen menschenfeindlichen Ideologien. Dazu gehören vor allem Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Sexismus und Feindseligkeiten gegenüber Homosexuelle, aber auch Behindertenfeindlichkeit und Feindseligkeiten gegenüber Hartz-IV-Empfänger_innen. Diese unterschiedlichen Ungleichwertigkeitsideologien haben wir mit dem Konzept »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit« (GMF) zusammengefasst und interdisziplinär erforscht. Dabei sind wir der gesellschaftspolitischen Fragestellung nachgegangen, wie verbreitet solche Feindseligkeiten sind und inwiefern sie den Zustand der Gesellschaft beeinflussen. Der mehrheitsgesellschaftliche Umgang mit sogenannten Minderheiten ist ein Gradmesser für die demokratische Qualität und Verfasstheit einer Gesellschaft. Unsere Motivation war es vor allem, ein wissenschaftliches Instrumentarium zur Verfügung zu stellen, mit dem sich diese Facetten beobachten und kritisch zur Diskussion stellen lassen.

Welche Entwicklungen konnten Sie im Laufe der Jahre nachverfolgen?

Wir haben bei den Befragungen zum Teil erhebliche Schwankungen in Bezug auf menschenfeindliche Einstellungen ermitteln können: So stiegen in Deutschland bis 2006 alle Facetten menschenfeindlicher Ideologien an, um dann zunächst wieder abzunehmen. In den letzten Jahren ist ein erneuter Anstieg von Rassismus, Feindseligkeiten gegenüber Zugewanderten sowie die Abwertung von Menschen mit Behinderung, Obdachlosen und Langzeit-



Prof. Dr. Andreas Zick

arbeitslosen zu verzeichnen. Außerdem mussten wir feststellen, dass Feindseligkeiten insbesondere gegen Sinti, Roma und Asylsuchende in allen Bevölkerungsschichten ausgesprochen hoch sind.

Wir konnten außerdem feststellen, dass Feindseligkeiten gegenüber bestimmten Gruppen immer dann besonders ansteigen, wenn in der Gesellschaft eine sanktionierende Norm fehlt. Beim Antisemitismus beispielsweise existiert, historisch bedingt, die sowohl gesellschaftlich verankerte als auch individuell relativ stark verinnerlichte Norm, dass offene Feindseligkeiten gegenüber Jüd_innen unerwünscht sind. Diese Norm greift allerdings schon nicht mehr, wenn es um moderne Facetten wie z.B. den israelbezogenen Antisemitismus geht. Bei der Islamfeindlichkeit hingegen, die in den letzten Jahren stark angestiegen ist, können wir überhaupt kein solches Normverständnis mehr feststellen. In Bezug auf Asylbewerber_innen, Sinti und Roma greift auch keine stabile Norm. Das spielt Menschenfeind_innen in die Hände.

Gibt es Personengruppen, die anfälliger für Vorurteile oder für Ideologien der Ungleichwertigkeit sind?

Unsere Untersuchungen zeigen, dass keine Gruppe davor geschützt ist, Vorurteile zu haben. Wir müssen aber feststellen, dass die Anfälligkeit für menschenfeindliche Einstellungen gerade in jenen Gruppen angestiegen bzw. weiter verbreitet ist, von denen gemeinhin angenommen wird, sie sei-

en eine solide Stütze der Demokratie. Das betrifft vor allem ökonomisch Bessergestellte, häufig mit höheren Bildungsabschlüssen. Eine stärkere Anfälligkeit bei höher Gebildeten besteht auch im Hinblick auf moderne Formen und Facetten von Antisemitismus und Islamfeindlichkeit, was sich in Haltungen ausdrückt wie: »Ich hab nichts gegen die, aber ich finde, dass die nicht hierher passen«. Das gilt durchaus auch für uns Professor_innen, die wir uns für kultiviert und tolerant halten und denken, wir haben einen sehr differenzierten Blick auf die Welt. Ein Vorurteil lässt sich eben nicht allein durch ein rationales Argument entkräften oder mit formaler Bildung besiegen, denn es spielen auch Emotionen eine Rolle.

Wie kann es gelingen, aus Ideologien der Ungleichwertigkeit auszusteigen? Wie lassen sich menschenfeindliche Einstellungen »verlernen«? Untersuchungen zeigen, dass Menschen dazu gebracht werden müssen darüber nachzudenken, warum – nicht ob – es Ungleichwertigkeit gibt und was eigentlich hinter Ungleichwertigkeitsideologien steckt. Sie müssen dazu angeregt werden, sich selbst zu fragen: Warum glaube ich das? Welche Funktion haben Vorurteile? Wie entstehen sie? Bringt man Menschen dazu selbstkritisch zu hinterfragen, warum sie in bestimmten Situationen Ungleichwertigkeit akzeptieren – z.B. sich konformistisch verhalten und nicht eingreifen, weil sie vielleicht nicht auffallen oder anecken wollen oder weil sie selbst davon profitieren –, und immer wieder über diese Hintergründe nachzudenken, dann kann das ein wirksamer Schutz vor menschenfeindlichen Ideologien und Vorurteilen sein. Diese funktionieren vornehmlich auf einer »abstrakten«, einer verallgemeinernden Ebene. Bewährt hat sich deshalb auch die bewusste Schaffung von Begegnungsräumen, in denen Menschen in direkten Kontakt miteinander treten. Infolge solcher Begegnungen greifen negative Haltungen und Einstellungen oft nicht mehr und können entsprechend überprüft werden.

Wie lässt sich dieser Befund in den Bereich der Bildung übersetzen? Welche Art von Bildung schützt vor Vorurteilen? Demokratische Bildung! Wenn Gleichwertigkeit als grundlegendes Menschenrecht thematisiert wird, dann braucht es in Bildungseinrichtungen keine Projekte zu Vorurteilen, sondern eben zum Thema Gleichwertigkeit. Jugendliche, Pädagog_innen und alle, die in Bildungseinrichtungen miteinander arbeiten und auskommen, müssen in den Stand versetzt werden, über Gleichwertigkeit zu reden, ohne sich Feindseligkeiten über irgendeine Gruppe zu bedienen. Dazu braucht es auch den Willen von Einrichtungen und Institutionen, politische Bildung oder regelmäßiges Reden über Rassismus

und Antisemitismus als Teil ihrer Einrichtungskultur zu begreifen.

Das GMF-Konzept und die Forschung zu Ungleichwertigkeit nehmen vor allem Personen in den Blick, die nicht von Rassismus und Antisemitismus betroffen sind. Wie schätzen Sie die Folgen von GMF für die Betroffenen ein? Wir wissen aus der Forschung, dass Vorurteile und Ausgrenzungen, selbst wenn sie »geringfügig« erscheinen mögen, schwere, auch gesundheitliche Folgen für die Betroffenen haben. Bei allem, was anzeigefähig ist – z.B. körperliche Gewalt oder schwerste Beleidigungen – sind mögliche unmittelbare Folgen häufig offensichtlicher. Aber was die psychischen Belastungen angeht, wissen wir noch sehr wenig, weil die Betroffenen in der Regel versuchen, das Erlebte individuell zu verarbeiten. Permanente Diskriminierungserfahrungen können allerdings lebensprägend sein, und sie werden auch intergenerationell weitervermittelt. Wir wissen, dass Diskriminierung und Ausgrenzung enorme gesundheitliche und psychische Folgen haben, aber sie haben auch soziale Folgen, beispielsweise für den Bildungserfolg. Kinder, die häufig mit rassistischen Äußerungen konfrontiert sind, sinken in ihrer schulischen Leistung ab. Und nicht zuletzt haben sie massive ökonomische Folgen für die Wirtschaft, denn wer möchte schon gerne in eine menschenfeindliche Umgebung investieren?

Wie können pädagogische Fachkräfte von Ihrer Studie profitieren? Was können vor allem diejenigen, die kaum eigene Diskriminierungserfahrungen machen, daraus für ihre professionelle Praxis lernen? Ich glaube, sie können davon profitieren, wenn sie sich bewusst machen, dass jede_r von uns Vorurteile hat und es keinen Sinn macht zu behaupten, diese würden in der pädagogischen Praxis keine Rolle spielen. Auch die Feststellung »links, jung, menschenfreundlich und super tolerant« zu sein, reicht nicht aus, denn unsere Studie zeigt, dass gerade diese Personen zu einer Gruppe gehören, die enorm anfällig für menschenfeindliche Ideologien ist. Man sollte ernst nehmen, dass Vorurteile existieren, die wir nur mit dem Verstand nicht beseitigen können. Ich persönlich bin sehr dafür, sich von morgens bis abends in Frage zu stellen. Wenn man merkt, dass man menschenfeindliche Einstellungen hegt, dann muss man an sich arbeiten und eine neue Identität entwickeln, die ohne solche Einstellungen auskommt.

Das Interview führte Judith Rahner

PRAKTISCHE UMSETZUNGEN

Jugendarbeit gegen Ungleichwertigkeitsideologien: Projektergebnisse, Herausforderungen und Handlungsempfehlungen

Judith Rahner

Im Folgenden werden konkrete Ansatzpunkte vorgestellt, wie die Bearbeitung von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit langfristig und nachhaltig in Jugendfreizeiteinrichtungen verankert werden kann. Erfahrungen, Ergebnisse und Herausforderungen aus der Projektlaufzeit von »ju:an« werden zusammengefasst und mit weiterführenden konkreten Handlungsempfehlungen verknüpft.

1. Bedarfe offen formulieren

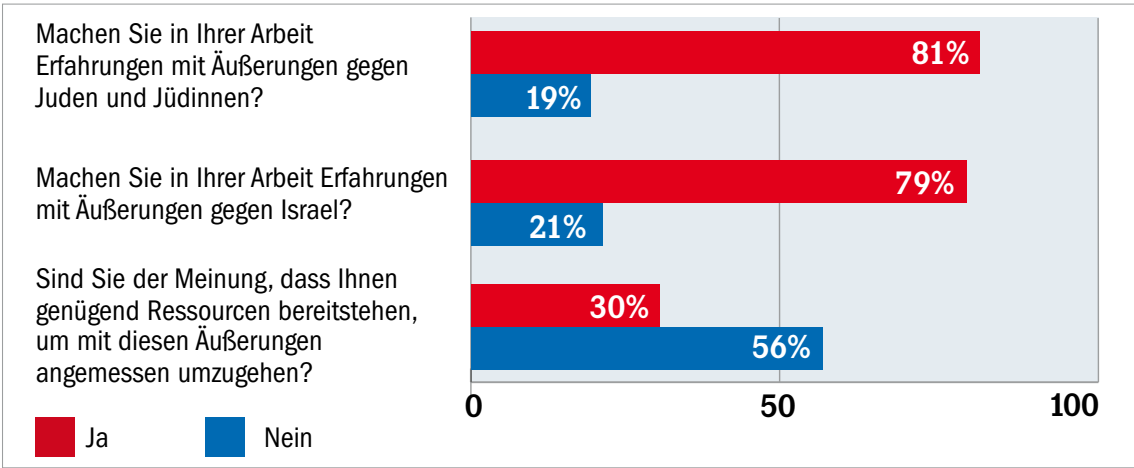
Nur selten wird der große Bedarf an Prävention gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit und Diskriminierung auch öffentlich als solcher formuliert. Die Bedarfserhebungen und Interviews zu Projektbeginn in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und mit Akteur_innen in Sozialräumen belegen das eindrucksvoll. Nur unter Zusicherung von Anonymität, wurden antisemitische oder rassistische Vorfälle, die in den Einrichtungen stattfanden, überhaupt angesprochen. Scheinbar ist die Angst in der Öffentlichkeit als antisemitisch oder rassistisch dazustehen sehr groß. Probleme und Anliegen offen formulieren und öffentlich diskutieren zu können, ist jedoch die Voraussetzung, um sie überhaupt bearbeiten zu können. Die Herausforderung besteht also für alle Beteiligten zunächst darin, ein offenes Gesprächs- und Verhandlungsklima zu schaffen. Wichtig ist außerdem, dass Politik

und Verwaltung sowohl materielle als auch immaterielle Ressourcen zur Verfügung stellen, damit Probleme und Konflikte, aber auch Potenziale und Visionen angemessen, möglichst prozessorientiert angesprochen und diskutiert werden können.

2. Aus- und Weiterbildungen unterstützen

Auf Auseinandersetzungen mit Antisemitismus und Rassismus – z.B. in Fortbildungen oder Gesprächsrunden – reagieren erwachsene Teilnehmende häufig mit Leugnung, Abwehr, Dethematisierung oder Verharmlosung. Diese Feststellung zieht sich wie ein roter Faden durch die Projektlaufzeit. Diese Phänomene müssen in öffentlichen Debatten viel stärker als bisher benannt, auf ihre Funktionen befragt und entsprechend analysiert werden. Eine gezielte Reflexion müsste auf drei ineinander greifenden Ebenen umgesetzt werden: In Fort- und Weiterbildungsangeboten für pädagogische Fachkräfte und in die Ausbildung von Erzieher_innen und (Sozial-)Pädagog_innen. Die inhaltliche und methodische Bearbeitung von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit müsste viel stärker als bisher in der Fach- und Hochschullehre angeboten werden, um angehende Fachkräfte auf die Realitäten ihres zukünftigen Berufslebens vorzubereiten.

In den Jugendfreizeiteinrichtungen braucht es außerdem regelmäßige, professionell begleitete



Die folgenden Grafiken basieren auf vorläufigen Ergebnissen einer Umfrage, für die im Auftrag von »ju:an« im November und Dezember 2014 in Berlin und Hannover 43 Sozialpädagog_innen befragt wurden. Fehlende oder ungültige Angaben sind in der Grafik nicht dargestellt. Mehr Informationen zu der Umfrage finden Sie in der Infobox.

Teamsupervisionen und Fallbesprechungen. Denn: Erst wenn die Möglichkeit besteht, Probleme und teaminterne Diskussionen zu reflektieren sowie eine gemeinsame Haltung gegenüber Ideologien der Ungleichwertigkeit zu entwickeln, kann diese Haltung im pädagogischen Alltagshandeln auch um- und durchgesetzt werden.

3. Potenziale der Jugendarbeit nutzen

In Jugendfreizeiteinrichtungen werden auch Kinder und Jugendliche erreicht, die als »schulfern« oder »bildungsbenachteiligt« beschrieben werden. Durch die Verknüpfung von jugendkulturell attraktiven Zugängen mit pädagogischen Konzepten zu Gleichwertigkeit zeigt sich, dass außerschulische Jugendarbeit außerdem eine wichtige Ergänzung darstellt: sowohl zur Familie und persönlichen Einstellungen als auch zur Institution Schule und ihrem teilweise exklusiven Bildungskanon. Um Jugendarbeit stärker in Präventionsarbeit einbinden zu können braucht es eine langfristig ausgerichtete, strukturelle Verankerung von innovativen bildungspolitischen Handlungsansätzen, die entsprechend unterstützt und gefördert werden müssten. Erst dann kann eine nachhaltige pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus, Rassismus und andere Formen von GMF in der Kinder- und Jugendarbeit wirklich gelingen.

4. Einrichtungsressourcen identifizieren

Um das Themenfeld GMF in die pädagogische Praxis jeweiliger Freizeiteinrichtungen zu übersetzen gilt es zunächst, die jeweiligen Einrichtungsressourcen, spezifischen Profile sowie die Fähigkeiten der dort arbeitenden Fachkräfte und anderer Akteur_innen im Sozialraum zu bestimmen. Darüber hinaus sind Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen zu ermitteln und explizit mit konkreten Inhalten zum Themenfeld zusammenzubringen. In vielen Bildungseinrichtungen wird bislang das große Potenzial der Verknüpfung von Freizeit- und Kulturangeboten mit expliziten Bildungsangeboten zum Themenfeld Antisemitismus, Rassismus und GMF unterschätzt. Nicht jede Problembeschreibung und nicht jeder Bedarfsfall macht eine kostspielige Intervention von externen Partner_innen

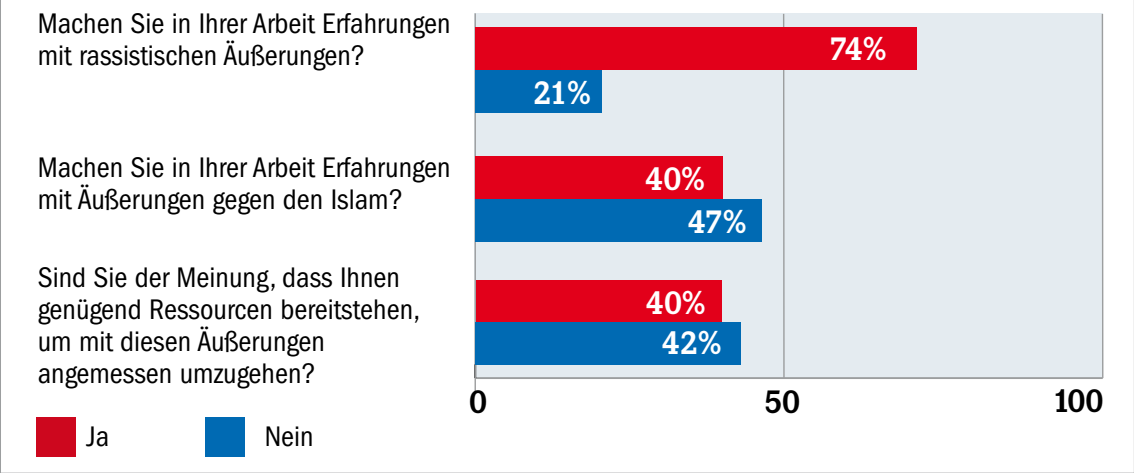
erforderlich. Ziel muss sein, eine GMF-sensible Bildungsarbeit nachhaltig in die vorhandenen Einrichtungsstrukturen zu implementieren und als Querschnitt in die Konzeptionen der Einrichtungen zu übernehmen.

5. Erfahrungen berücksichtigen

Viele Jugendliche und einige pädagogische Fachkräfte sind selbst von Rassismus und/ oder Sexismus betroffen. Erfahrungen und Betroffenheiten werden in der pädagogischen Praxis zu wenig beachtet. Obwohl sie zum einen eine wichtige Rolle für die Inklusion spielen und zum anderen für die pädagogische Bearbeitung von GMF wichtig sind: so findet beispielsweise die pädagogische Bearbeitung von Antisemitismus in den Jugendfreizeiteinrichtungen in den meisten Fällen ohne (offen) jüdischer Personen statt. Ähnliches trifft mit Blick auf die Bearbeitung des Themas Homophobie zu. Die Angst, sich als jüdisch oder homosexuell zu »outen«, ist berechtigterweise und aus verschiedenen Gründen sehr groß. Gerade deshalb wäre es wichtig, die Abwesenheit bestimmter Gruppen und damit auch das Nicht-Thematisieren bestimmter Erfahrungen von Jugendlichen und Fachkräften sowohl in den Einrichtungen selbst als auch in den fachlichen Auseinandersetzungen über diesen Arbeitsbereich sehr viel stärker zu berücksichtigen.

Auf der anderen Seite müssen sich pädagogische Fachkräfte zudem ihrer besonderen Verantwortung bewusst sein, wenn sie Ideologien der Ungleichwertigkeit bearbeiten, von denen sie selbst nicht betroffen sind. Sensibilität und ausreichende Vorbereitung sind vor allem dann geboten, wenn externe Expert_innen hinzugezogen werden, die eigene Perspektiven z.B. als Homosexuell, Schwarz oder Jüdisch thematisieren bzw. zum Gegenstand der pädagogischen Praxis machen sollen und/oder wollen.

Die Anerkennung von Diversität und die Achtsamkeit im Umgang mit verschiedenen Erfahrungen, sollte handlungsleitend sein. Unterstützend sind dabei Ansätze von Empowerment und Powersharing und müssen stärker etabliert werden. Dies wäre nicht nur eine wichtige Voraussetzung, um Inklusivität und Multiperspektivität zur Grund-



lage der pädagogischen Praxis zu machen, sondern auch, um bewusst darauf achten zu können, dass Personen vor Übergriffen und diskriminierenden Zumutungen geschützt werden.

6. Stärkung von Jugendlichen

Welche Handlungsoptionen haben eigentlich Ju-

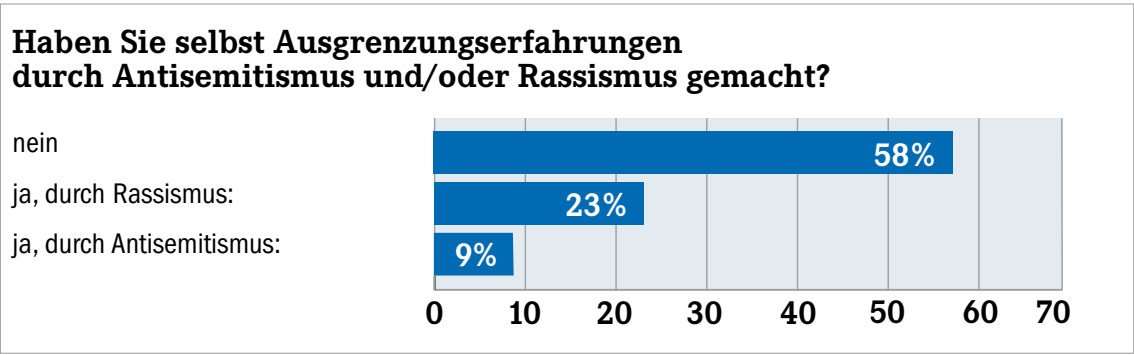
gendliche, wenn sie in Bildungseinrichtungen von Fachkräften diskriminiert werden? Eine GMF-sensible Bildungsarbeit müsste ein niedrigschwelliges Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche auf Einrichtungs- oder Trägerebene voranbringen. Eine Beschwerdestelle müsste durch Empowerment-Angebote flankiert werden, in denen Jugendliche über das eigene Betroffensein von Ungleichwertigkeitsideologien sprechen und darüber reflektieren können. Jugendliche, die alltäglichen Rassismus oder Antisemitismus erfahren, brauchen professionelle Unterstützung in geschützten Räumen, um ihre Erlebnisse zu verarbeiten, und sie brauchen Ermutigung, um eigene Sichtweisen zu vertreten und durchzusetzen.

Resümee

Jugendarbeit findet nicht außerhalb des öffentlichen und gesellschaftspolitischen Raums statt und darf nicht auf freizeitpädagogische Angebote wie Kickern und Chillen reduziert werden, mit denen Kinder und Jugendliche dem Alltag entfliehen können (und sollen!). Sie müssen in den Einrichtungen auch Instrumente an die Hand bekommen, um an Gesellschaft und Politik partizipieren zu können – vor allem dann, wenn sie selbst von Diskriminierungen betroffen sind. Im Rahmen der konzeptionellen und praktischen Arbeit des Bundesmodellprojekts »ju:an« hat sich vor allem gezeigt, wie wichtig es ist, die Auseinandersetzung mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auf sämtlichen bildungspolitischen Ebenen umzusetzen: in der Politik, der Verwaltung, in der Lehre und in den Einrichtungen selbst. Nur so kann es gelingen, diese Auseinandersetzung zum impliziten Bestandteil einer wirksamen Bildungsarbeit gegen Ungleichwertigkeitsideologien zu machen. Eine solche Bildungsarbeit ist nicht auf den Bildungsbereich beschränkt. Sie lässt sich vielmehr als gesellschaftspolitischer Auftrag verstehen: für ein demokratisches vorurteilsfreies Miteinander.



Die Jugendlichen von »Girls Power« arbeiten an ihren Poetry-Texten



Die pädagogische Bearbeitung von Ungleichwertigkeitsideologien als Querschnittsziel und als Qualitätsmerkmal von Jugendarbeit

Judith Rahner

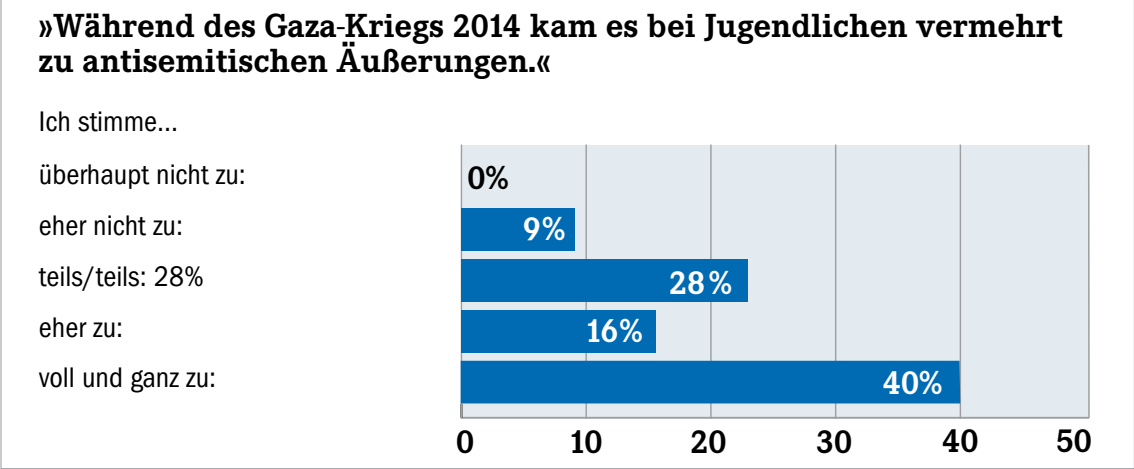
Der Jugendarbeit liegt eine Reihe von etablierten, historisch gewachsenen Prinzipien zugrunde. Diese und daraus resultierende Querschnittsaufgaben und -ziele können aktuellen Fachdiskussionen und gesetzlichen Bestimmungen zur Jugendarbeit entnommen werden (vgl. dazu Thimmel/Wenzler in der vorliegenden Publikation). Sie rahmen die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) und bieten eine wichtige Orientierung in der alltäglichen pädagogischen Praxis. Was bis dato aber fehlt, sind fachliche Standards und wirksame Instrumente, um eine gezielte pädagogische Auseinandersetzung mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) nicht nur als wesentliches Qualitätsmerkmal festzulegen, sondern auch als ausdrückliches Querschnittsziel zu verankern. Denn erst, wenn der Abbau von und die Prävention gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit – wie z.B. Antisemitismus, Rassismus, Homophobie und Islamfeindlichkeit – explizit als Ziel benannt werden, lässt sich deren pädagogische Bearbeitung für Jugendfreizeiteinrichtungen verbindlich machen.

Geboten ist eine solche (Selbst-)Verpflichtung ohnehin, weil neben der Förderung von Bildung und Eigenverantwortung vor allem die Förderung von gesellschaftlicher Partizipation sowie die Vermeidung von Benachteiligung zentrale, im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) festgeschriebene Prinzipien der Jugendarbeit darstellen. Dennoch ist zu fragen: Reichen solche allgemein formulierten

Prinzipien aus, um den außerordentlich diversen Lebens- und Erfahrungsbezügen von Jugendlichen sowie den aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten gerecht zu werden? Und sind allgemein formulierte Forderungen nach Gleichbehandlung tatsächlich geeignet, um Diskriminierungsformen und Vorurteilen auch innerhalb der Jugendarbeit wirkungsvoll zu begegnen?

Am Beispiel der Geschlechtergerechtigkeit lässt sich aufzeigen, dass allgemeine Appelle – in diesem Fall nach einem Abbau von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen – in der Regel wirkungslos sind. Jahrzehntelange Auseinandersetzungen und die Formulierung von klaren, konkreten Zielen zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit hingegen haben zu einer administrativen Implementierung von Instrumenten wie dem Gender Mainstreaming geführt, die heute im gesamten Bildungsbereich eine Selbstverständlichkeit sind.

Die Gender-Diskussion zeigt: Wer Diskriminierungen und Ideologien der Ungleichwertigkeit vermeiden sowie Chancengerechtigkeit und Partizipation fördern will, muss zum einen klar benennen, wodurch dies verhindert wird. Zum anderen gilt es, wirksame Gegenstrategien zu entwickeln, die gleichzeitig auf struktureller, institutioneller und administrativer Ebene wie auch auf inhaltlicher, methodisch-didaktischer und qualitativer Ebene ansetzen. Die Verbindung dieser unterschiedlichen Wirkungsebenen ermöglicht es, Querschnittsziele



Um auf aktuelle weltpolitische Ereignisse reagieren zu können, sind vor allem präventive Maßnahmen notwendig.

zu formulieren, zu implementieren und damit für alle mit öffentlichen Mitteln finanzierten Einrichtungen verbindlich zu machen. Im Folgenden werden deshalb konkrete Ansatzpunkte vorgestellt, wie die Bearbeitung von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit langfristig und nachhaltig in Jugendfreizeiteinrichtungen verankert werden kann.

Kooperationen mit Bildungsträgern fördern

Ein wichtiges Mittel, um die pädagogische Auseinandersetzung mit Ungleichwertigkeitsideologien in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu etablieren, sind nachhaltige Kooperationen mit Trägern der politischen und kulturellen Bildung, die sich auf GMF-sensible Bildungsarbeit spezialisiert haben. Damit die Einrichtungen solche Kooperationen aufbauen und verstetigen können, müsste auf der einen Seite kontinuierlich in die Qualifizierung und Organisationsentwicklung der (freien) Bildungsträger investiert werden. Deren Engagement und Bereitschaft, langfristig mit Jugendfreizeiteinrichtungen (JFE) zusammenzuarbeiten, sind sehr hoch und sollten deshalb unterstützt werden. Auf der anderen Seite bedarf es gezielter und praxisnaher Qualifizierungsangebote für Multiplikator_innen der OKJA, um sie mit Angebotsformaten, Methoden und Zugängen vertraut zu machen. Auf dieser Grundlage ließe sich, gemeinsam mit den Partner_innen, nach Möglichkeiten suchen, wie geeignete Ansätze in die jeweilige JFE transferiert werden können.

Eine wirksame Bearbeitung von GMF erfordert außerdem sowohl den Ausbau von Kooperationen mit anderen sozialräumlichen Sozialisationsinstanzen, wie z.B. Schulen, als auch die Einbindung weiterer Zielgruppen, wie z.B. Eltern und anderer Familienangehöriger, in die Umsetzung pädagogischer Maßnahmen. Denn erst mit der strategischen und langfristigen Einbindung externer Partner_innen

aus dem näheren Umfeld werden die Einrichtungen dem vielfach formulierten Anspruch eines integrierten sozialräumlichen Bildungskonzepts gerecht.

Verankerung des Handlungsfelds durch die (Bildungs-)Verwaltung

Damit Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit nachhaltig bearbeiten können, benötigen sie die Unterstützung der zuständigen Verwaltungen. Es bietet sich an, dieses Handlungsfeld GMF zum Bestandteil einer Qualitätsoffensive zu machen, wie sie beispielsweise das Land Berlin seit einiger Zeit erfolgreich vorantreibt. Der Abbau von und die Prävention gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit sollten auch in diesem Rahmen explizit als Ziel benannt werden. Eine ganz konkrete und äußerst hilfreiche Maßnahme wäre es deshalb, das Handlungsfeld als Querschnittsziel in das Handbuch Qualitätsmanagement der Berliner Jugendfreizeiteinrichtungen aufzunehmen, um so eine fachliche Verständigung über Handlungsorientierungen, Ziele und Standards einer erfolgreichen pädagogischen Intervention gegen GMF anzuregen.⁸

Darüber hinaus wäre es wichtig, auch in den Kooperationsverträgen zwischen Jugendämtern und Jugendfreizeiteinrichtungen – den sogenannten Zielvereinbarungen – festzuschreiben, dass die jeweilige Einrichtung sich die Bearbeitung von Antisemitismus und anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zur Aufgabe macht. Demzufolge müssten in den Konzeptionen und



Auf dem Fachtag »Alles nur Opfer, oder was?« wird angeregt diskutiert

Das Projekt »ju:an«

Konzeptionelle Rahmungen in Theorie und Praxis

Susanna Harms

Die zentrale Grundüberlegung von »ju:an« ist: Um nachhaltige Einstellungsveränderungen im Hinblick auf Antisemitismus und andere Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bewirken zu können, braucht es in der Offenen Jugendarbeit langfristige pädagogische Strategien, die auf das spezifische Profil und die Besucher_innenschaft einer Jugendfreizeiteinrichtung (JFE) zugeschnitten sind. Die pädagogische Bearbeitung von Ungleichwertigkeitsideologien muss über einzelne, punktuelle Interventionen hinausgehen. Sie darf nicht allein externen Expert_innen überlassen werden, die für einen Workshop oder andere kurzzeitpädagogische Maßnahmen in die Einrichtung kommen – und hinterher wieder verschwinden.

Die Auseinandersetzung mit Diskriminierungen und Benachteiligungen ist deshalb strukturell und als Querschnittsaufgabe in den jeweiligen Einrichtungskonzeptionen zu verankern. Sie muss auf der alltäglichen Beziehungsarbeit der Einrichtungsteams aufbauen und braucht eine pädagogische Haltung, die von einer grundsätzlichen Wertschätzung und Anerkennung der Einrichtungsbesucher_innen sowie von der Bereitschaft zur Selbstreflexion und zum Hinterfragen gesellschaftlicher Machtstrukturen getragen ist. Durch inhaltliche sowie methodisch-didaktische Fortbildungen müssen die Fachkräfte darüber hinaus in die Lage versetzt werden, das Themenfeld in ihrem Alltag – der jeweiligen Situation angemessen – mit Jugendlichen bearbeiten zu können. Dies natürlich auch weiterhin in Kooperation mit Expert_innen sowie mit anderen Akteur_innen »von außen«, die zusätzliche Kenntnisse, Perspektiven und/oder methodische Zugänge einbringen können. Und schließlich: Die Jugendarbeiter_innen müssen einen Gewinn darin erkennen können, sich – trotz schwieriger struktureller Rahmenbedingungen sowie angesichts eigener, möglicherweise lieber unhinterfragt gelassener Verstrickungen in gesellschaftliche Machtverhältnisse – den Herausforderungen dieses komplexen Themenfeldes zu stellen.



Patchwork-Aktion »Kunst im Kiez«

- Handlungsempfehlungen für den Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der praktischen Jugendarbeit:
- Soziale Kontexte und Familiennarrative (z.B. Migrationsgeschichte) der Jugendlichen kennen, berücksichtigen und in der Praxis mit einbeziehen
- Für alle Elemente und Erscheinungsformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit aufmerksam sein und ihre oftmalige Verknüpfung erkennen und berücksichtigen
- Kontinuierliche Selbstreflexion der eigenen Vorurteile und des eigenen pädagogischen Handelns: Wen fördere ich besonders und wen nicht? Unter welcher Folie (z.B. Herkunft, Religion, Geschlecht) beurteile ich das Verhalten der Jugendlichen?
- Kritische Überprüfung der eigenen Institution: Welche Positionen sind im eigenen Team und in der Führungsebene repräsentiert und welche nicht?

Prof. Dr. Beate Küpper im Rahmen des Fachtags »Alles nur Opfer, oder was? Rassismus und Antisemitismus in der Jugendarbeit«

Gleichermaßen wichtig ist es, in der pädagogischen Praxis unterschiedliche, aufeinander abgestimmte Ansätze, Konzepte und Methoden miteinander zu kombinieren – denn es gibt nicht *den einen*, »richtigen« Weg, um Antisemitismus, Rassismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien zu bearbeiten! Methodisch bedeutet das, Angebote so zu gestalten, dass sie möglichst vielen Jugendlichen Lust darauf machen, sich in ihrer Freizeit mit Themen zu beschäftigen, die sie sonst vermutlich eher mit dem (negativ belegten) Feld Schule verbinden und/oder als langweilig, trocken und abgehoben von ihren Lebenskontexten empfinden. Diese Angebote sollten an den Interessen und Erfahrungen der Jugendlichen anknüpfen, spielerisch-kreativ angelegt sein, jugendkulturell attraktive Zugänge wie HipHop oder das Web 2.0 nutzen – und möglichst mit den JFE-Besucher_innen zusammen entwickelt werden. Um auch andere Umfeld der Jugendlichen mit einzubeziehen und das Klima in den umliegenden Stadtteilen positiv zu beeinflussen, müssen neben Kooperationspartner_innen aus dem Bereich der politischen und kulturellen Bildung vor allem auch weitere Akteur_innen aus den Sozialräumen der Einrichtungen in die pädagogische Arbeit involviert sein, beispielsweise Schulen, Nachbarschaftsläden, Organisationen der jeweiligen Communitys



Gemeinsames Stadtteilstfest mit lokalen Akteur_innen

sowie andere soziale, religiöse und kulturelle Institutionen.

Solche langfristigen Strategien für die Offene Jugendarbeit modellhaft zu entwickeln und zu erproben, waren Aufgabe und Ziel von »ju:an«. Die Idee zum Projekt ist aus einem anderen Bundesmodellprojekt heraus entstanden, an dem die Amadeu Antonio Stiftung als Kooperationspartnerin beteiligt gewesen ist.¹⁰ Nach einem langen und steinigem Weg der Fördermittelakquise konnte das Projektteam im Dezember 2011 mit der Arbeit beginnen. Seither hat es gemeinsam mit mehreren Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen aus Berlin und Hannover – insbesondere dem Jugend-, Kultur- und Kommunikationszentrum *DTK-Wasserturm* in Berlin-Kreuzberg, dem *Jugendzentrum Sahlkamp* im Norden von Hannover sowie dem Kinder- und Jugendclub *Fresh 30* in Berlin-Schöneberg – daran gearbeitet, diese Aufgabe mit Leben zu füllen.

In der Entwicklungsphase wurden einem ersten Schritt die jeweiligen Problemlagen und Bedarfe in den Einrichtungen analysiert, aktivierende Befragungen in zwei dazugehörigen Sozialräumen durchgeführt, Vorerfahrungen mit dem Themenfeld ausgewertet sowie erste Fortbildungen organisiert. Es wurden themenspezifische Einrichtungskonzepte entwickelt, geeignete Zugänge und Ansätze ausgewählt, vorhandene Methoden an die konkrete Situation der jeweiligen Einrichtung angepasst und neue Angebotsformate entwickelt. Lokale und regionale Partner_innen aus unterschiedlichen Bereichen und Arbeitsfeldern wurden gesucht und – möglichst längerfristig – ins Projekt eingebunden.

In der Erprobungsphase wurden diverse Einzelveranstaltungen – von der zweistündigen Gesprächsrunde bis hin zur Veranstaltungswoche mit ganz unterschiedlichen Angebotsformaten – für verschiedene Zielgruppen ebenso wie einige größere (Teil-)Projekte mit Jugendlichen geplant, umgesetzt und ausgewertet. Wo immer sich dies

¹⁰Im Rahmen von »amira – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus« hat der Verein für Demokratische Kultur in Berlin (VDK) e.V. von 2007 bis 2010 zusammen mit unterschiedlichen Partner_innen Angebote zum Umgang mit Antisemitismus in Jugendfreizeiteinrichtungen in Berlin-Kreuzberg und vergleichbaren Stadtteilen entwickelt, deren Offene Bereiche überwiegend Jugendliche mit Rassismuserfahrungen besuchen.

umsetzen ließ, erhielten Young Educators eine aktive Rolle – Jugendliche und junge Erwachsene, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen, unterstützt von Fachkräften, an andere Jugendliche weitergeben und diese wiederum zu Multiplikator_innen in ihren Umfeldern machen. Ebenso galt es, bewusst prozessorientiert zu arbeiten und nicht ständig nur vorzeigbare Endprodukte im Hinterkopf zu haben, sondern möglichst flexibel zu sein und anhand der bisherigen Projekterfahrungen immer wieder die eingangs erarbeiteten Strategien und Konzepte weiterzuentwickeln. Quer zu den – nicht immer ganz so trennscharfen – Projektphasen hat das Projektteam Öffentlichkeits-, Netzwerk- und Gremienarbeit betrieben, Folgeanträge, Berichte und Abrechnungen für die unterschiedlichen Geldgeber erstellt, darüber hinaus für einzelne Maßnahmen zusätzliche Fördermittel akquiriert und vieles anderes mehr.

In der Auswertungs- und Dokumentationsphase



Ein Kooperationspartner in Berlin, DTK Wasserturm

wurde gemeinsam mit den JFE während der letzten Projektmonate nach Möglichkeiten und Wegen gesucht, wie die Einrichtungen ihr Engagement gegen Antisemitismus, Rassismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien strukturell und langfristig verankern können. Und schließlich wurden die Projekterfahrungen ausgewertet und auf dieser Basis Handlungsempfehlungen formuliert, damit andere Träger und Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, aber auch andere Akteur_innen aus Politik und Verwaltung von den Erfahrungen des Projekts profitieren können.

Susanna Harms ist Politikwissenschaftlerin und war von Ende 2011 bis Mitte 2014 Leiterin des Projekts »ju:an«. Sie war bereits von 2002 bis 2004 für die Amadeu Antonio Stiftung tätig, u.a. mit dem Schwerpunkt »Arbeit gegen Antisemitismus«, und hat seitdem in verschiedenen anderen Projekten gegen Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus mitgearbeitet.

Expert_innen sind sich darüber einig, dass Empow-

Best Practice – Ergebnisse, Herausforderungen und Empfehlungen

We've got the power!

Empowerment in der Offenen Jugendarbeit

ement in der Praxis unverzichtbar ist. Das »ju:an«-Team hat den Bedarf an Empowerment in der Offenen Jugendarbeit ebenfalls wahrgenommen und daraus resultierend die Notwendigkeit und Wirksamkeit in die kooperierenden Einrichtungen transportiert sowie bestehende Ansätze bestärkt. Da Empowerment auf mehreren Ebenen geleistet werden kann, wurde einrichtungsspezifisch analysiert, welche Formen von Empowerment wo und von wem realisiert werden können. Am Beispiel des *Jugendzentrums Sahlkamp* in Hannover wird im Folgenden geschildert, wie dort Empowerment erfolgreich in die Praxis übersetzt und umgesetzt werden konnte. Dort ist Empowerment vor allem auf vier Ebenen sichtbar geworden:

Trainings

Da das Konzept und der Begriff Empowerment vor Ort noch nicht bekannt waren, gestaltete sich die Akquise der Teilnehmer_innen für Empowerment-Trainings herausfordernd und erforderte eine intensive Öffentlichkeitsarbeit. Deshalb wurde das Gewinnen von Jugendlichen für dieses Angebot hauptsächlich aufsuchend im Stadtteil vorgenommen. Konfrontiert mit dem Wort »Rassismuserfahrung«, fühlten sich die Jugendlichen sofort angesprochen und waren begeistert von der Idee, sich in einem »geschützten« Raum darüber auszutauschen. Es wurden ein Schauspiel-Training und ein Film-Workshop über jeweils mehrere Tage angeboten, in denen die »klassischen Trainingsformen« mit beiden Medien verbunden wurden. Von professionellen Empowerment-Trainer_innen of Color angeleitet, lernten die Jugendlichen nicht nur, ihre

Erfahrungen zu kontextualisieren, sondern auch, sich Widerstandsstrategien und Handlungssicherheiten anzueignen. Aufgrund des »Nicht-Vorhanden-Seins« von Empowerment-Räumen außerhalb ihrer Peer-Groups oder familiärer Zusammenhänge, wurde der Akt der Selbstbemächtigung für die Jugendlichen hier im wahrsten Sinne des Wortes sichtbar, greifbar und stärkend.

Powersharing

Um Empowerment für Jugendliche nachhaltig nutzbar zu machen, ist komplementär dazu das »Powersharing« – das heißt die (Umver-)Teilung von Macht und Privilegien von Seiten der Mehrheitsgesellschaft – ein wichtiges Instrument. Das Jugendzentrum-Team reflektierte daher die Funktionen und Auswirkungen von Rassismus aus ihrer Perspektive als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und erkannte die Notwendigkeit, das pädagogische Angebot für die Jugendlichen of Color zu professionalisieren. Es nutzte die Möglichkeit, Expert_innen zu beauftragen, die den Jugendlichen biografische oder gesellschaftspolitische Anknüpfungspunkte bieten konnten, und unterstützte damit das Konzept »Empowerment« vor allem materiell.

Setting

Das Setting, in dem sich Jugendliche aufhalten, ist nicht nur für das (psycho-)soziale Lernen, die seelische Unversehrtheit oder das Entwickeln künstlerischer Ausdrucksformen bedeutsam, sondern ebenso für ihre (zukünftigen) biografischen Werdegänge prägend. Gerade in der Offenen Jugendarbeit werden bestehende Settings deshalb immer wieder hinterfragt und den Bedürfnissen junger Menschen angepasst. Aus diesem Grund wurden durch »ju:an« pädagogische Angebote – z.B. ein Poetry-Workshop, Diskussionsrunden zum Thema »Islam« oder das Projekt DANCING HISTORY – mit Unterstützung von Personen initiiert, die eine gewisse Vorbildfunktion haben und als Role-Model fungieren können. Damit wurde für die Jugendlichen ein empowerndes, perspektivenreiches non-formales Bildungssetting entwickelt.

Informelle Ebene

Modellhaft konnte es durch die punktuelle Präsenz einer Mitarbeiterin of Color des »ju:an«-Teams im Offenen Betrieb sowie im Rahmen geplanter Aktionen des Hauses gelingen, die Wirksamkeit von Empowerment auf der informellen Ebene zu erproben. In etlichen sozialpädagogischen sowie psycho-

sozialen Settings konnte über rassismuskritische und empowernde Interventionsmaßnahmen der Spielraum für selbstbestimmtes Handeln der Jugendlichen erweitert werden. Da Jugendliche sich mit ihren Rassismuserfahrungen häufig allein gelassen fühlen oder Rechtfertigungszwängen unterliegen, änderten sich Haltung und Gesprächskultur grundlegend, wenn sie sich mit ihren Erfahrungen anerkannt fühlten. Das Moment der Rassismuserfahrung, das sie mit der Professionellen of Color teilten, lieferte eine signifikante Grundlage für die pädagogische Beziehungsarbeit, auch wenn diese Erfahrung nicht immer verbal kommuniziert wurde. Dadurch wurde es den Jugendlichen erleichtert, sich in eigenen Aushandlungsprozessen auszuprobieren oder sich beispielsweise in non-formalen Diskussionsrunden altersadäquat auszudrücken und zu reflektieren.

Auch bei der Bearbeitung von »schwierigen« Themen wie z.B. Antisemitismus oder andere Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ergab sich im Allgemeinen schneller eine konstruktive Atmosphäre, wenn kein Raum für Projektionen sowie Kulturalisierungen gelassen wurde. Durch Empowerment auf der informellen Ebene konnten Jugendliche of Color zusätzliche Situationen als gewinnbringend und stärkend benennen.

War doch nur ein Witz!

Comedy als widerständige Strategie

Immer wieder stehen Pädagog_innen aus Jugendfreizeiteinrichtungen als Spaßverderber_innen dar, wenn sie sich gegen antisemitische, rassistische, homophobe oder allgemein diskriminierende Witze positionieren. Zum »Cool sein« gehört für viele Jugendliche wohl auch das Sprüche klopfen, was Eltern und Jugendarbeiter_innen immer wieder an Grenzen bringt. Wann tun wir diese als Sprüche unter Gleichaltrigen ab und wann steckt im Witz das bekannte Fünkchen Wahrheit? Die Antwort ist nicht immer einfach: ein Entweder-Oder gibt es nicht. Das einzige was fest steht ist die Tatsache, dass Sprache ein Macht- aber auch ein Widerstandsinstrument ist. Das bedeutet, dass genau dies zunächst reflektiert werden muss, um zu entscheiden, ob ein Spruch lustig ist oder nicht. Hierbei ist die Frage entscheidend, wer eigentlich über wen und auf wessen Kosten lacht. Wenn beispielsweise eine mehrheitsangehörige Person Witze über Jüd_innen macht, handelt es sich um einen machtvollen übergreifenden Akt, der allein dazu dient, sich den Anderen gegenüber aufzuwerten, die eigenen Privilegien sichtbar zu machen und sozusagen das Revier zu markieren. Solche Witze sind ausgrenzend, diffamierend und verletzend und dürfen dementsprechend natürlich nicht geduldet werden.

Wenn Jüd_innen sich selbst als Jüd_innen auf's Korn nehmen oder Witze auf Kosten der Privilegierten machen, handelt es sich um eine Widerstandsstrategie und dient vor allem dazu, auf gesellschaftliche Missstände aus Jüdischer Perspektive aufmerksam zu machen. Sprache kann so eben auch selbstbemächtigend, teilhabend und stärkend wirken. Und mal ganz im Ernst: Antisemitismus, Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ist für Betroffene alles andere als lustig und es ist für sie oft schwer genug die Komiker_innen des Alltags zu ertragen. Warum also nicht selbstbewusst und widerständig die Bühne des Comedys erobern und mit Humor und Wortwitz strukturelle Ungleichwertigkeiten reflektieren? Warum nicht die Stimme(n) erheben und Perspektiven präsentieren, die ohnehin oft genug belächelt werden?

»Ey, bist du hier die Ausländerbeauftragte, oder was? Oder warum machst du immer so coole Sachen für uns?«

J. 18 Jahre

Zugegeben: Für Integrationswütige kann der vorgehaltene Spiegel das manchmal schon irritierende Bilder zeigen, aber was soll's, ist ja nur ein Witz und Mehrheitsangehörige müssen sich das ja nicht jeden Tag anhören! Sich politischen Themen auf humoristische Weise zu nähern hat sich für »ju:an« auch im Jugendclub Wasserturm als erfolgreich erwiesen. Anknüpfend an vorangegangene Gespräche und Auseinandersetzungen über die Themen Ungleichwertigkeitsideologien und Perspektivenvielfalt wurden das Berliner Comedy-Ass »Jilet Ayse« und der Newcomer Volkan Budak in den Club eingeladen. Ihre satirischen Betrachtungen über Türken und Deutsche brachten das Publikum von Jung bis Alt zum Brüllen. Klischeehaft? Ja! Die Komödiant_innen haben in ihrer Performance vor allem Kulturalisierungen, die zur ihrer Lebenswelt und zu der vieler Besucher_innen des Jugendclubs gehören, zum Anlass genommen, mal den Spieß umzudrehen. Einen Abend lang hatten die Betroffenen die Lacher auf ihrer Seite, von Opfern jedoch weit und breit keine Spur.

So erheiternd das Programm, so ernsthaft leider auch die Gründe, auf denen die Performance basierte. Deshalb gab es im Anschluss eine Diskussionsrunde, in denen das Publikum Fragen stellen konnte. Es ergaben sich aufschlussreiche Gespräche, in denen es unter anderem darum ging, wo Humor seine Grenzen hat und wie Comedy oder auch Poetry so gestaltet werden kann, dass niemand dadurch ausgegrenzt wird. Eine weitere spannende Frage der Jugendlichen war, wie die Künstler_innen eigentlich im richtigen Leben damit umgehen, wenn sie mit Rassismus konfrontiert werden. Durch den regen Austausch im Nachhin-



Graffiti-Werkstatt für Mädchen in Hannover



Die Comedy-Queen Jilet Ayse im Einsatz

ein vor allem über die Strategien, die jede_r Einzelne für sich selbst verwendet, traten die ganz unterschiedlichen Ressourcen und Herangehensweisen in den Mittelpunkt. Humor wurde von den jungen Menschen jedenfalls oft genannt. Das zeigt, dass dieser besonders in der Jugendphase eine sehr beliebte Strategie ist, um sich in diskriminierenden Strukturen zu behaupten und dagegen zu positionieren. Somit unterstützte das Format »Comedy« die Jugendlichen zum einen, ihre eigene Witze und Sprüche kritisch zu hinterfragen und zum anderen wurden sie zum Erstellen von Texten animiert mit der Intention diese bewusst in einen politischen Kontext zu setzen.

Meine, deine oder unsere Vergangenheit?

Über das Finden verborgener Geschichte(n)

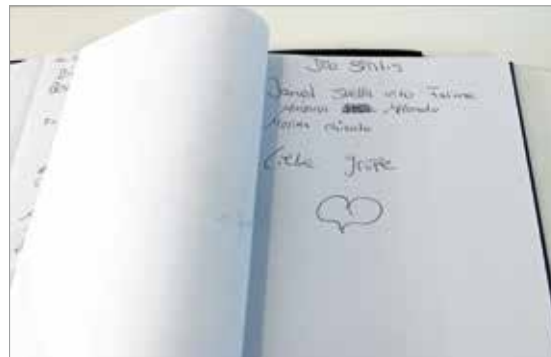
Was haben ein türkisch-deutscher junger Erwachsener, wie der 19jährige Bülent, oder eine afrodeutsche Jugendliche, wie die 14-jährige Hélène, mit deutscher Geschichte zu tun? Welches Wissen wird ihnen im Geschichtsunterricht zum Thema Nationalsozialismus vermittelt? Was verbindet ihr eigenes Leben in Deutschland mit überlieferter Vergangenheit? Was ist eigentlich »die deutsche

Vergangenheit« und wie wird sie überliefert? Wen schließt diese Überlieferung ein, wen schließt sie aus, und an wen ist sie gerichtet?

Im Bildungsbereich gibt es ein zunehmendes Interesse daran, geeignete Formate der Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft zu entwickeln. Ob der – teilweise bizarren – tagespolitischen Debatten um Migration und Integration überrascht es wenig, dass nun Migran_innen auch in der historisch-politischen Bildung in den Blick genommen werden. Gleichzeitig ist festzustellen, dass bei sämtlichen Erinnerungsformaten und -formen, wie Gedenkstätten, Straßennamen und Stolpersteinen, oder in Geschichtswerkstätten, in den Wissenschaften oder Schulbüchern, die historischen Lebenswege von Migrant_innen unerwähnt bleiben. Zugewanderte Personen und deren Nachfahren, die vor 1945 in Deutschland lebten, sind in der bundesrepublikanischen Erinnerungskultur nahezu unsichtbar.

Darauf hat das Projektteam von »ju:an« reagiert und Jugendliche in unterschiedlichen pädagogischen Settings auf Spurensuche in die Vergangenheit begleitet. Im Fokus standen in verschiedenen didaktischen Formaten und Reiserouten in die Vergangenheit also die Erweiterung um unerzählte, verdeckte oder verborgene Geschichte(n): Wer weiß schon, dass bereits zur Kaiserzeit zahlreiche Kolonial- und Arbeitsmigrant_innen sowie Schwarze Deutsche in Deutschland lebten und arbeiteten? Dass in Berlin etwa 500 türkische Jüd_innen lebten, als Hitler an die Macht gewählt wurde? Oder dass zwei arabische Geschäftsleute jüdische Musiker_innen unterstützten, als diese längst Auftrittsverbote hatten?

Wichtig waren diese Biografien auch deshalb, weil sie Jugendlichen Identifikationsmöglichkeiten boten und gemeinsame Erfahrungen teilten. Die Annäherung an geschichtliche Kontexte ist vor allem über zwei Biografien gelungen, von denen sich Jugendliche aus den Partnereinrichtungen in Hannover und Berlin besonders beeindruckt zeigten: Die Afrodeutsche Fasia Jansen wurde zur Zeit des Nationalsozialismus als 13jährige aus der



Auf Spurensuche in Bergen-Belsen



Gedenkstätte Bergen-Belsen

Tanzschule verwiesen und zur Arbeit in der Küche eines Konzentrationslagers dienstverpflichtet, weil sie nicht »arisch« genug war. Im Gespräch mit den Jugendlichen über den Lebensweg dieser Frau und ihre Erlebnisse zeigten sich junge Menschen über das Ausmaß rassistischer Ideologien erschüttert und waren gleichzeitig beeindruckt, weil Fasia Jansen sich trotz ihrer Erfahrungen ihr ganzes Leben lang mutig und unbeirrt gegen Rassismus und Diskriminierung einsetzte. Die Lebensgeschichte von Isaak Behar, einem türkischen Juden der zur Zeit des Nationalsozialismus seine Familie verlor, nur durch Zufall der eigenen Deportation entkam und im Berliner Untergrund überlebte, war für Jugendliche besonders wegen seiner identitären Mehrfachzugehörigkeiten spannend. Vor allem anhand seiner Biografie ließen sich die Jugendlichen für das Thema Antisemitismus sensibilisieren.

Für die teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen war die Auseinandersetzung mit unbekannten Lebenswegen eine Reise in die Vergangenheit, bei der ihre individuellen Fähigkeiten, ihr Alltagswissen und ihre Erinnerungsformen zum Thema Nationalsozialismus im Mittelpunkt standen. Sie wurden verknüpft mit historischen Lebensgeschichten, die zeigen wie türkische Jüd_innen, (deutsch-)arabische Menschen, Sinti, Roma, Kolonialmigrant_innen vor allem aus afrikanischen Ländern sowie Schwarze Deutsche während der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland lebten und arbeiteten, diskriminiert und entrech-



Erste Recherche-Ergebnisse in Sahlkamp



A. stellt Fasia Jansen vor

tet wurden, Widerstand leisteten oder der nationalsozialistischen Verfolgung zum Opfer fielen. Diese von den Geschichtswissenschaften fast vergessenen Biografien stellen ein Bindeglied zwischen einer heterogenen Migrationsgesellschaft und einer für Deutschland zentralen Erinnerungskultur dar.

Die Erfahrungen aus diesem Projekt zeigen, dass diese heterogenen Lebensgeschichten aufgrund ihrer Mehrfachzugehörigkeiten wichtige Bezugs- und Sensibilisierungspunkte bieten, um Antisemitismus und Rassismus in der Vergangenheit thematisieren und mit der Gegenwart verknüpfen zu können.

»Man erwartet von den Jugendlichen, dass sie sensibel für die deutsche Geschichte sind, aber ist die deutsche Geschichte auch sensibel für die Geschichte der Jugendlichen?«

Sozialpädagogin im Rahmen einer Fortbildung

Für die Bildungs- und Erinnerungsarbeit (aber nicht nur für diese) lässt sich festhalten: Je mehr unterschiedliche Biografien aus der Geschichte sich zusammentragen lassen, mit denen Menschen aus unterschiedlichen Kontexten »in Kontakt« treten können, desto besser wird historisch-politische Bildungsarbeit einem multiperspektivischen Ansatz gerecht. So kann Geschichtslernen als aktive Erinnerungspolitik für die Gegenwart und Zukunft stark machen.

Dancing History

Körper tanzen Geschichte(n)

Anhand der Biografien von drei im Nationalsozialismus verfolgten Personen beschäftigten sich Jugendliche aus Hannover mit Rassismus und Antisemitismus in der Geschichte und mit Rassismus heute. Ihre Erkenntnisse verarbeiteten sie in regelmäßigen Trainings zu einem Tanztheaterstück. In dem Teilprojekt DANCING HISTORY wurden dabei politisches und künstlerisches Handeln wirkungs-



Stars auf der Bühne des DTK

voll zusammengeführt. Diese Form der politischen Bildung beinhaltete mehrere Aspekte, von denen die Teilnehmenden profitieren konnten, jedoch war ein besonders wichtiges Prozessmoment die Transformation des »theoretischen« Inputs in den Tanz, sprich: die Herstellung einer direkten Verbindung zum eigenen Körper. Davon ausgehend, dass politische Bildungsprozesse immer auch eng mit emotionalen Prozessen verknüpft sind, kommt der Körperarbeit hier eine zentrale Stellung zu. Die Erfahrung, etwas Gelerntes anhand von gezielten Übungen mit dem gesamten Körper nachzuempfinden, bietet eine erweiterte Reflexionsmöglichkeit und nimmt so direkten Einfluss auf die Entwicklung einer persönlichen Haltung zum jeweiligen Thema.

Im konkreten Fall war aber nicht nur die empathische Auseinandersetzung mit den Biografien von Bedeutung, sondern auch die mit den eigenen Standpunkten und Erfahrungen. Angesichts gesellschaftlicher Machtverhältnisse ist es ein entscheidender Unterschied, ob jemand mit Rassismus und/oder Antisemitismus konfrontiert ist

und entsprechende Erfahrungen macht oder eben nicht. So wurde in der DANCING HISTORY-Gruppe immer wieder deutlich, wie sehr sich eigene Rassismuserfahrungen in die Körper eingeschrieben haben und fortlaufend einschreiben. Erfahrungen, für die den Jugendlichen oft die Worte fehlen, wurden in gespielten Statuen plötzlich spürbar und sichtbar. (Nach Augusto Boal werden in Statuen (kollektive) Vorstellungen von Unterdrückung mit dem Körper ins Bild übersetzt und sind in späteren Phasen des Statuentheater veränderbar.) Die gesamte Projektphase wurde aus diesem Grund von Empowerment-Übungen begleitet. Wenn beispielsweise, in Anlehnung an eine der Biografien, eine schmerzhaft Situation nachzuspielen war und persönliche Identifikationen mit dem Schmerz sich in den Körperbildern ausdrückten, war es von großer Bedeutung, die Rollenübernahme nicht unbegleitet zu lassen, sondern parallel dazu stärkende und haltungsreflektierende Übungen durchzuführen. Das Ziel war es, den Jugendlichen Raum zu geben: zum einen für Selbstbemächtigung und die konstruktive (empowernde) identitätspolitische Auseinandersetzung, zum anderen für das Erkennen von und die Befreiung aus eingeschriebenen Erfahrungen. Im Vordergrund stand dabei, die durch strukturellen und alltäglichen Rassismus verinnerlichten Körperbilder oder -repräsentationen zu irritieren und zu bearbeiten.

Ein weiterer Aspekt, den die DANCING HISTORY-Gruppe körperlich bearbeitet hat, waren eigene, familienbiografische Verbundenheiten mit den biografisierten Protagonist_innen. Am Beispiel der Lebensgeschichte des Hannoveraner Sinto Johann Rukeli Trollmann, der im Konzentrationslager ermordet wurde, ist dies besonders deutlich geworden. Die Erfahrungen von Rassismus gegen und Verfolgung von Roma und Sinti, die Sinti seit Jahrhunderten erleben, überliefern sich strukturell, systemisch



Training: Bitte nicht lachen



Hannover besucht Berlin



Jugendliche beschreiben ihre Gefühle

und intergenerationell. Sie spielen also eine maßgebliche Rolle, wie der eigene Körper wahrgenommen oder gedeutet wird. Vor diesem Hintergrund bot vor allem diese Biografie für die SinteZZas und Sintos der Gruppe einen starken und sehr unmittelbaren Bezugspunkt. Dass der Porajmos – der nationalsozialistische Völkermord an den europäischen Sinti und Roma – im Tanz-Projekt aufgegriffen und bearbeitet wurde, erlebten die Jugendlichen als besonderes Moment der Stärkung, da diese Geschichte in der Regel kaum gesellschaftliche Beachtung erfährt. Um die Biografie Trollmanns auch als Vorbild bzw. Role-Model zu nutzen, wurden bei der Bearbeitung vor allem dessen ungewöhnliche Widerstandsstrategien in den Vordergrund gerückt und immer wieder im Tanz ausgedrückt. Die Jugendlichen empfanden die Möglichkeit der biografischen Übertragbarkeit als so ermutigend und inspirierend, dass sie schließlich eigene Körper(re)präsentationen entwerfen konnten.

Dieses Beispiel unterstreicht den pädagogischen und politischen Ansatz, die unterschiedlichen persönlichen und kollektiven Erfahrungshorizonte



Szene aus dem Leben von Johann Rukeli Trollmann

der Jugendlichen anzuerkennen und mit einzubeziehen. Mit DANCING HISTORY wurde es möglich, eine ernsthafte Auseinandersetzung über historische Begebenheiten zu führen, indem diese fühlbar gemacht und mit den Jugendlichen umgesetzt wurden. Darüber hinaus ist es gelungen, bei den Jugendlichen eigene biografische Reflexionsprozesse anzustoßen und Gegenmodelle zu existierenden Körperbildern zu entwickeln. Geschichte/n und Gegenwart/en, über Bewegung verknüpft, ließen Erinnerung tanzen.

Veranstaltungswoche »HEIMAT«

Zu Risiken und Nebenwirkungen fragen Sie bitte sich selbst oder Ihren Nachbarn...

Die Idee, sich mit dem Begriff »Heimat« und möglichen »Begleiterscheinungen« im Rahmen einer Ausstellungs- und Veranstaltungswoche intensiver auseinanderzusetzen, entstand im Zuge des Stadtteilstests *Sahlkamp-Vahrenheide* im Sommer 2012



Sozialdezernent der Stadt Hannover Thomas Walter

in Hannover. Dort hatten die Amadeu Antonio Stiftung und das Jugendzentrum Sahlkamp eine Fotoaktion durchgeführt: Junge und ältere Besucher_innen des Fests wurden zu einem Fotointerview eingeladen. Sie bekamen vier Fragen gestellt, die sie mit einer spontanen pantomimischen Reaktion beantworten sollten – darunter die Frage: Was verbindest du mit dem Wort »Heimat«? Aus diesen Aufnahmen entstand eine Fotoausstellung, die ein knappes Jahr später, im April 2013, während der Veranstaltungswoche »HEIMAT« zu besichtigen war.

»Heimat« ist ein Wort, das ganz unterschiedliche Assoziationen und Empfindungen auslösen kann. Hierzulande wird der Begriff jedoch häufig zusammen gedacht mit genuiner (angeborener) »Zugehörigkeit«, mit »Einheimischsein« und/oder »Deutschsein«, mit »Echtheit« und »Authentizität« oder sogar, wie etwa von der politischen Rechten, als Kampfbegriff genutzt. Wir haben versucht, ihn neu zu besetzen und aus anderen Perspektiven zu

betrachten. Was bedeutet »Heimat« für People of Color und/oder Jüd_innen die in Hannover leben? Welche Bilder und Vorstellungen werden in Bildungseinrichtungen über »Heimat« transportiert? Welche Rolle spielen dabei Rassismus und Antisemitismus?

Mit dieser Veranstaltungswoche ist es gelungen, Menschen unterschiedlicher Generationen, Bildungsvoraussetzungen sowie gesellschaftspolitischer Positionierungen zu inspirieren und zusammenzubringen. Anhand der pantomimischen Statements zum Thema »Heimat« sowie mit Hilfe unterschiedlicher Angebotsformate wurde eine Auseinandersetzung mit den Themen Antisemitismus und Rassismus angestoßen, die über den Sozialraum hinaus ging und von einigen Akteur_innen später in Eigenregie fortgeführt wurde. Durch die Verknüpfung von inhaltlichen Diskussionen und kulturellen Angeboten einerseits sowie aufgrund der Perspektivenvielfalt der Referent_innen andererseits konnten sehr breit gefächerte Zielgruppen aus dem Stadtteil, aber auch aus dem gesamten Stadtgebiet erreicht werden.

Das Jugendzentrum Sahlkamp wurde als Ort politischer Bildung im Sozialraum wahrgenommen und sein Engagement in diesem Feld durch das Erscheinen zahlreicher Gäste honoriert. Das Sprechen über Jugendliche verwandelte sich in ein Sprechen miteinander. Viele Jugendliche waren begeistert, wie viele Menschen sich für »ihr« Jugendzentrum und ihre Perspektiven interessierten. Für sie war es ein wichtiges Erlebnis, dass das Thema »Rassismus« eine so breite Beachtung fand und damit auch ihre Erfahrungen thematisiert und anerkannt wurden. Sie nahmen sich in dieser Woche als politisch selbstbestimmt handelnde Individuen wahr, was vor allem ihre konstruktiven Sprechanteile, aber auch ihre generell rege Teilnahme belegen. Somit wurde das Ziel, Jugendliche mit Rassismuserfahrungen zu stärken, nicht nur indirekt, z.B. durch die Fortbildung von Multiplikator_innen, sondern auch direkt erreicht.



Girls Go Poetry

Die Veranstaltungen

Eröffnung der Fotoausstellung »Stadtteilgesichter«

Die Ausstellung wurde vom Sozialdezernenten der Landeshauptstadt Hannover eröffnet. Unter dem Motto »GIRLS GO POETRY« präsentierten Mädchen aus Hannover-Sahlkamp ihre Perspektiven auf die Gesellschaft und gaben sich zu Themen wie Rassismus und Mobbing auf der Bühne eine Stimme. Die Darbietung der Initiative iSlam sorgte ebenfalls für Begeisterung. Drei junge muslimische Künstler_innen setzten sich in ihrer Spoken Word Performance mit gesellschaftlichen, religiösen sowie politischen Themen auseinander.

Film und Diskussion:

»Wo kommst du wirklich her?«

Das Dokumentarfilmprojekt *with WINGS and ROOTS* porträtiert zehn junge Menschen aus New York und Berlin, die als Kinder von Migrant_innen von ihren Erfahrungen erzählen. Filmvorstellung und anschließende Diskussion wurden von den Projektvertreterinnen Pasquale Virginie Rotter und Simran Sodhi geleitet. Themenschwerpunkte waren Rassismus, Mobbing und nationale Identität.

Fortbildung: »Diversity für die Praxis nutzen«

In einem Tagesworkshop setzen sich Multiplikator_innen aus dem Berufsfeld der Sozialen Arbeit kritisch mit Diversity-Konzepten auseinander. Die Trainer_innen Pasquale Virginie Rotter und Toan Nguyen legten den Fokus dabei auf rassismuskritische Bildung und die Reflexion der eigenen Haltung.

Diskussion: »Heimat – Was geht?«

In einer Übung mit dem Demokratiepädagogen Abdurrahim C. Dotterbusch reflektierten Jugendliche über das Thema »Mehrfachzugehörigkeiten«.

Podiumsdiskussion: »Heimat – Risiko Rassismus? Nebenwirkung Antisemitismus?«

Nach einem Input von Prof. Dr. Annita Kalpaka zum Thema »Kulturalisierung« diskutierten sie und weitere Gäste aus Wissenschaft, Politik und Praxis – darunter Magarita Suslovic (Liberale Jüdische Gemeinde Hannover) und Sven-Christian Kindler (Bundestagsabgeordneter Bündnis 90/Die Grünen) – wie rassismus- und antisemitismuskritische Jugendarbeit gelingen kann. Darüber hinaus wurde die Notwendigkeit thematisiert, den Abbau von Ungleichwertigkeitsideologien auch in Politik und Gesellschaft als Querschnittsaufgabe zu begreifen.



Das aufmerksame und begeisterte Publikum

»Wenn die das sagt!« Peer Educator in der Jugendarbeit

Pasquale Rotter

Im Wesentlichen sind Peer Educator Vorbilder. Doch sie sind nicht so unerreichbar, wie viele andere Vorbilder von Jugendlichen, wie international bekannte Musiker_innen oder Schauspieler_innen. Sie sind auch keine Autoritätspersonen, wie oftmals die Eltern oder Lehrer_innen. Sondern sie begegnen Jugendlichen auf Augenhöhe und ermöglichen trotzdem ein Lernen am Modell. Wie das gehen kann, haben wir im Projekt »ju:an« erfolgreich gezeigt.

Im Rahmen des Projekts qualifizierte Young Educator waren über die gesamte Projektlaufzeit von großer Bedeutung. Als junge role-model gaben sie wertvolle Impulse für Diskussionen und Auseinandersetzungen und haben ihre unterschiedlichen Perspektiven und Kompetenzen eingebracht und anderen Jugendlichen vermittelt. Besonders hervorzuheben war das Engagement einiger *Young Educator* der Initiativen *Young Academic Palestinian Association* (YAPA) und *iSlam – muslimischer Poetry-Slam*. So haben Young Educator erste Einzelmaßnahmen oder Teilprojekte unterstützt. Die jungen Erwachsenen haben beispielsweise Lebenswege von Migrant_innen und Schwarzen Menschen im Nationalsozialismus erarbeitet, in anderen Projektbereichen Methoden angeleitet und Schauspielworkshops durchgeführt, jüngere Jugendliche beim Texte schreiben unterstützt oder in die Kunst des Poetry-Slams eingeführt. Sie begeisterten jüngere Jugendliche und junge Erwachsene für das Theaterspielen und das Performen eigener Texte auf der Bühne und haben damit auch eine Brücke zu Einrichtungsbesucher_innen geschlagen, die bisher noch nicht angebunden werden konnten. Ein wichtiger weiterer Aspekt des Konzepts ist, dass die Wissensweitergabe überwiegend selbstorganisiert stattfindet. Die Young Educator wählten also selbst Kontext, Zeitpunkt und Form der Wissensvermittlung. Damit brachten sie eine überzeugendere Glaubwürdigkeit mit, als so manche akribisch geplante »Bildungsmaßnahme«. Auch jeder Wissensproduktion und -vermittlung innewohnende Machtverhältnisse werden dadurch weitgehend aufgehoben. Es entsteht ein Setting echter Partizipation, das positiv zur Selbststärkung von Young Educator und Gruppenzusammenhängen beiträgt. Die Aufgabe der Jugendarbeiter_innen ist in diesem Kontext, die (werdenden) Young Educator zu begleiten, das Weitertragen von Wissen hingegen, wird vollständig an die Young Educator abgegeben. Gleichzeitig waren die Young Educator nicht auf allen Gebieten Expert_innen und konnten nicht zu

allen projektrelevanten Themen einen direkten Bezug herstellen. Deshalb wurden sie von Projektmitarbeiter_innen sowohl inhaltlich als auch methodisch unterstützt. Einerseits wurden Expert_innen von außen hinzu geholt, die beispielsweise Fachwissen zum Thema Identität, Nahostkonflikt oder Islam vermittelten. Andererseits wurden sie mit methodischem Handwerk wie bestimmten Spielen, Atem- und Körperübungen ausgestattet.

Aus der Perspektive einer Jugendeinrichtung bedeutet der Einsatz von Peer Educator einen Perspektivwechsel. So werden Jugendliche und junge Erwachsene nunmehr nicht nur als Zielgruppe gesehen, sondern und vor allem als Expert_innen. Besonders in Jugendeinrichtungen, welche von Gruppen besucht werden, die hinsichtlich des Alters und des Bildungsstands sehr unterschiedlich sind, ist der Einsatz von Peer Educator ein bewährtes Konzept. Denn jede_r bringt andere Stärken und Fähigkeiten mit und bekommt so die Möglichkeit, ihr_sein Wissen zu teilen. Jugendliche und junge Erwachsene mit ihren unterschiedlichen (Migrations)Geschichten können Erfahrungen und Perspektiven auf ihre Lebenssituation in Deutschland weitergeben und zugleich erweitern. Damit eröffnet sich in der Jugendeinrichtung ein erweiterter Bildungsraum, der viel zu oft nicht genutzt wird. Ein Bildungsraum, der die Ressource »Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen von Jugendlichen für Jugendliche« als zusätzliche Chance der Politischen Bildung erkennt.



Workshop zum Thema »Nahost-Konflikt«

Im Gespräch mit Projektpartner_innen

Tanz, Werte und die Würde des Menschen.

Ercan Carikci ist Tänzer, Choreograph und Coach sowie künstlerischer Leiter des Tanzprojekts »Dancing History«.

Wie bist du zum Tanzen gekommen?

Ich habe wahrscheinlich parallel zum Laufenlernen mit dem Tanzen angefangen. In der 1. Klasse hatte ich meine erste eigene Tanzgruppe und habe jedes Jahr Schulprojekte gemacht. Dann habe ich angefangen, in professionellen Meisterschaften zu tanzen. Als Teenager begann ich, in Schulen und Tanzstudios in und um Hannover Workshops und Kurse zu geben und später Meisterschaftsgruppen und Solotänzer_innen zu trainieren.

Worin besteht deine Arbeit bei »ju:an«?

Ich coache engagierte Jugendliche im Jugendzentrum Sahlkamp in Hannover. Mein Ziel ist es, den Jugendlichen dabei zu helfen, ein Bewusstsein für ihre eigenen fremdenfeindlichen Gedanken zu entwickeln. Erst wenn man sich bewusst darüber ist, wie man selber denkt, kann man das auf die eigenen Werte anwenden und diese überprüfen, kann sich reflektieren und hinterfragen. Die Werte, die wir hier in Deutschland haben, sind keine Werte, die wir als gegeben betrachten sollten, sondern als Gut, das wir sichern müssen. Jeden Tag. Immer wieder. Deswegen war mir diese Projektidee schon von Beginn an sehr wichtig.

Was macht ihr genau?

In einem ersten Schritt geht es darum, drei Biografien von Menschen kennen zu lernen, die während des Nationalsozialismus verfolgt worden sind: die des türkischen Juden Isaak Behar, die der Schwarzen Deutschen Fasia Jansen und die des im KZ ermordeten Sintos Johann Rukeli Trollmann. Die Jugendlichen lernen die Lebensgeschichten dieser Personen kennen und versuchen, sich den schweren Schicksalen anzunähern, sie in sich zu verarbeiten.

Was ist die größte Herausforderung für die Jugendlichen?

Wenn die Jugendlichen »Tanzprojekt« hören, gehen sie meiner Erfahrung nach erst mal davon aus, dass dort eine coole Hiphop-Choreografie zu cooler Musik einstudiert wird und am Ende des Tages alle



einen coolen Applaus bekommen. Aber in diesem Projekt geht es um etwas anderes, denn das primäre Ziel ist es, sich mit den Biografien auseinanderzusetzen, um sich dieses Material zu erarbeiten. Auch wenn dem Publikum das vermutlich nicht so klar sein wird: Es ist eine große Herausforderung für unsere Jugendlichen und eine ebenso große Leistung, dass sie sich mit diesen Biografien beschäftigen, daraus Situationen und Empfindungen ziehen und versuchen, all das in Tanz zu transformieren.

Identifizieren sich die Jugendlichen mit den Protagonist_innen?

Sie sind unheimlich berührt, wenn sie z.B. ein Interview von Isaak sehen, der die NS-Zeit überlebt, aber seine ganze Familie verloren hat, wenn er davon berichtet und dann anfängt zu weinen, weil der Schmerz in ihm weiterlebt. Die unterschiedlichen Biografien bieten den Jugendlichen viele Identifikationsmöglichkeiten. Wir nehmen nach und nach die Lebensgeschichten in uns auf, spielen Situationen nach, um die Gefühle zu verstehen. Da passiert eine Menge, vor allem wenn sich persönliche Identifikationsaspekte mit denen der Protagonist_innen überschneiden. Das ist ja das Besondere!

Welche Situationen?

Solche, bei denen ich das Gefühl habe, dass die Jugendlichen begriffen haben, wie brutal sie sich für einen Menschen anfühlen können. Dann lade ich sie dazu ein, diese Gefühle in Bewegung umzusetzen. Ich sage: »Das Gefühl der Bedrängnis, das Gefühl der Aggression – probier das, in den Tanz zu bringen, aber so, dass eine Energie entsteht, dass deine Freund_innen, die bei den Aufführungen zusehen, das wirklich empfinden und verstehen können«. Es geht darum, dass die dabei vermittelten Werte wichtig sind und verteidigt werden müssen. Dass die Jugendlichen ein Interesse daran gewinnen, diese Werte zu verteidigen und zu leben! Denn: Die Würde des Menschen ist unantastbar.

Das Schwierigste ist es, Pluralismus zu vermitteln

Hakan Aslan ist Erziehungswissenschaftler und arbeitet als Leiter des Jugend-, Kultur- und Kommunikationszentrums DTK-Wasserturm in Berlin-Kreuzberg.

Kannst du etwas über deinen Werdegang erzählen? Ich bin 1966 in Ostanatolien in der Türkei geboren und mit 8 Jahren nach Berlin »gekommen worden«. Nach der Grundschule wollte ich gleich aufs Gymnasium gehen – genau wie alle meine Kumpels. Aber dort erlebte ich Dinge, die mir deutlich gemacht haben: Du bist ja gar keiner von denen! Einmal kam ich in die Klasse und an der Tafel stand »Türken raus«. Da wurde kein Wort drüber verloren, es wurde einfach weggewischt. Ich bin dann auf eine Realschule gewechselt. Das war entspannter, aber es hat mich innerlich angetrieben, weil ich mir gesagt habe: Denen werde ich's zeigen! Nach der 10. Klasse bin ich dann wieder aufs Gymnasium und habe mein Abitur gemacht.

Obwohl mein Vater wollte, dass ich gleich in die Ausbildung gehe und Geld verdiene, fing ich an, Anglistik und Betriebswirtschaftslehre zu studieren, wechselte dann aber in die Erziehungswissenschaften. Während meines Studiums arbeitete ich zunächst als Honorarkraft und nach meinem Abschluss dann als fester Mitarbeiter im damaligen Kinder- und Jugendzentrum DTK. Als 2007 die Einrichtung mit einer anderen fusioniert und die Leitungsstelle frei wurde, habe ich mich darauf beworben.

Wenn man alles zusammenrechnet, machst du seit ungefähr 20 Jahren Offene Jugendarbeit. Dabei kommen auch gesellschaftspolitische Themen auf den Tisch, die gemeinsam mit den Jugendlichen bearbeitet und diskutiert werden. Wie arbeitet ihr zum Thema Antisemitismus?

Es war meine Idee, dieses Thema hier immer wieder aufzunehmen. Die Frage, wie man Themen wie Antisemitismus und Rassismus in Jugendfreizeiteinrichtungen konstruktiv einbeziehen und langfristig in der Projektarbeit umsetzen kann, ist allerdings eine ziemlich schwierige. In Schulen z.B. gibt dazu viele und teilweise relativ gute Konzepte, aber in Jugendfreizeiteinrichtungen muss man die Arbeit ganz anders angehen. Wegen des freiwilligen Rahmens ist es notwendig, Themen so attraktiv zu machen, dass die Jugendlichen auch wirklich ein freiwilliges Interesse daran entwickeln können.

Als wir Ende 2011 in die Kooperation mit »ju:an« gegangen sind, haben wir deshalb zwar »klein«, aber trotzdem nicht unbedingt »üblich« angefangen: mit der Möglichkeit für konkrete Begegnung. Als erstes haben wir ein Treffen mit Samuel Schidem or-



ganisiert, einem Israeli, der im Jüdischen Museum Führungen macht, sehr gut Arabisch spricht und sich bestens mit dem Islam auskennt. Er konnte die Jugendlichen richtig an die Wand reden – klassische Verunsicherungspädagogik! Samuel ist bei uns ein- und ausgegangen, und irgendwann war es kein Thema mehr, dass er Israeli ist. Wenn er kam, wussten die Jugendlichen: Samuel kommt zum Tee. Und dann wurde über andere Dinge geredet als über »Jüdisch-Sein« oder »Arabisch-Sein«. Ein anderer Kollege, der mit israelischen und palästinensischen Jugendlichen ein HipHop-Projekt gemacht hat, an dem auch unsere Jugendlichen beteiligt waren, hat Kontakte zu israelischen Jugendlichen hergestellt. Die kommen demnächst hierher und treten dann gemeinsam mit unseren Jugendlichen hier auf. Irgendwann werden solche Begegnungen zur Normalität.

Wie gehst du damit um, dass der Antisemitismusvorwurf von einem Teil der Weißen deutschen Mehrheitsgesellschaft an migrantisierte Jugendliche ausgelagert wird?

Das ist ein Riesenspagat! Das Thema ist öffentlich sehr aufgeladen, sodass ich manchmal denke, ich möchte es gar nicht bearbeiten. Speziell hier in unserer Einrichtung ist dieses Moment nicht so akut, wie es von außen dargestellt wird, aber das lässt sich natürlich nicht auf andere Einrichtungen übertragen. Bei den meisten unserer Jugendlichen kommt das Thema über ihre Ausdrucksweise zum Tragen, also in der Art und Weise, wie sie sich beschimpfen. Bei direkter Nachfrage können sie in der Regel überhaupt nichts dazu sagen, was zumindest zeigt, dass es kein politisches Fundament dafür gibt. Trotzdem will ich das nicht verharmlosen, weil so etwas eine Basis bietet, die erklärte Antisemit_innen – egal, welchen Hintergrund sie haben –, für ihre Ziele missbrauchen können. Ich denke, es ist einfach wichtig, immer wieder darüber zu reden, kritische Fragen zu stellen und die inhaltliche Arbeit entsprechend auszurichten.

Wie reagieren, deiner Beobachtung nach, die Jugendlichen auf den Rassismus der Weißen deutschen Mehrheitsgesellschaft?

Meist, indem sie sich zurückziehen und sich gegenseitig das Gefühl geben: Nur in unserer Menge sind wir stark. Scheinbar ist es so in unserer Welt, dass der Stärkere, der Mächtigere unterdrücken kann und darf. Das Schema, das sie da erleben, übertragen sie in ihrer Gruppendynamik dann leider auf andere, die sie als schwächer empfinden – auch auf Minderheiten innerhalb ihrer Gruppe. Das ist sehr beschränkend, denn man tritt damit auf der Stelle, kommt kein Stück weiter.

Was wäre dein professioneller oder auch ganz persönlicher Wunsch für die Jugendlichen?

Wenn es ginge, würde ich ihnen einfach den Hass nehmen wollen, weil der sie individuell so sehr blockiert. Es geht mir nicht darum: Die deutsche Gesellschaft zeigt mit den Finger auf euch, ihr seid die Antisemiten, die Rassisten, die Deutschenhasser. Mein Ansatz ist nicht: Wir müssen beweisen, dass wir auch Gutmenschen sind. Ich bin nicht dazu da, junge Menschen passfähig zu machen, damit sie gefallen. Ich möchte das für ihre ganz eigene persönliche Entwicklung.

Deshalb ist es mir wichtig, die Mechanismen von Machtmissbrauch und das Machtgefüge im Blick zu behalten, die Konzepte, die dahinter stecken. Wahrscheinlich hätten wir es alle viel leichter, wenn wir ganz klar definieren könnten: Das ist Rassismus – das ist kein Rassismus, das ist gut – das ist schlecht. Aber die Welt ist komplizierter. Mein Ziel ist es, den Jugendlichen verständlich zu machen, dass wir in einer pluralistischen Gesellschaft leben. In einer solchen Gesellschaft geht es nicht darum, die eine Wahrheit zu suchen und dann anzubeten, sondern auszuhalten, dass es mehrere Wahrheiten gleichzeitig gibt.

Was ist mit dominierenden Wahrheiten, die über Medien, Lehrer_innen oder Schulbücher teils sehr gewaltvoll vermittelt werden?

Die müssen thematisiert werden! Und zwar auf einer Ebene, die die Jugendlichen selber erleben. WhatsApp zum Beispiel – das ist etwas, das ihr Leben dominiert, womit sie aber noch nicht bewusst umgehen. Oder die Frage: Sollte man alles glauben, was die Medien verbreiten? Wer hat ein Interesse daran, dass etwas so dasteht, wie es dasteht? Das Schwierigste ist es, ihnen Pluralismus zu vermitteln, denn die Gegenkräfte arbeiten anders.

Welche Gegenkräfte?

Der Islamismus, zum Beispiel. Der ist ja keine große geheimnisvolle Geschichte irgendwo da draußen, sondern direkt vor der Haustür. Ich will nicht pauschalisieren, aber es gibt hier genügend Moscheen, in denen deutlich gesagt wird: Das hier ist richtig

und gut – das hier ist falsch und nicht gut. Jugendliche, die am Schwimmen sind und versuchen, sich in einer hochkomplexen Welt zurechtzufinden, spricht ein so einfacher Erklärungsansatz natürlich an. Er bietet Sicherheit. Und dann kommen wir und sagen: »Nein, denn das und das und das ist auch richtig.« Das ist verunsichernd. Aber Demokratie ist nun mal zäh.

Um Denkanstöße zu geben oder bestimmte Inhalte zu vermitteln, denken sich Pädagog_innen gern aus, was Jugendliche spannend finden könnten. Welches Potenzial siehst du in Mitteln der non-formalen Bildung, in Poetry, Film, Theater etc.?

Das Potenzial ist groß, aber mit dem Ausdenken ist das so eine Sache. Mir ist es mehrfach passiert, dass ich zu Hause richtig tolle Konzepte erarbeitet habe. Dann kamen die Jugendlichen hierher, hörten sich das an, zogen eine lange Nase und gingen wieder. Ein anderes Mal habe ich sie gefragt: »Erzählt mal! Wo brennt's bei euch? Wenn ihr jetzt die Möglichkeit habt, das Jungengruppentreffen einmal in der Woche zu gestalten – was wollt ihr machen?« Die Antwort war: »Wir wollen Horrorfilme gucken!« Das haben wir wochenlang gemacht, bis sie an dem Punkt waren: »Das ist alles so vorhersehbar und langweilig. Das können wir besser.« Und da habe ich sie beim Wort genommen: »Gut, dann drehen wir jetzt einen Horrorfilm!«

Mein Bildungsansatz war natürlich, ihnen in erster Linie eine Möglichkeit zu schaffen, um offen über Ängste reden zu können. In der männlichen Sozialisation stehen die Jugendlichen ständig unter Druck, ihre Männlichkeit und Kraft zu beweisen. Der Satz »Ich habe Angst« ist ein absolutes No-Go. Ich habe ihnen gesagt: »Es geht gar nicht darum, dass ihr Angst habt. Der Zuschauer soll Angst haben!« Sie konnten also einen Umweg nehmen. Und dann ging's los... Interessanterweise war es das Unsichtbare, das Diffuse, das ihnen Angst gemacht hat. Damit haben wir gearbeitet und im Verlauf



von 8 Monaten einen Horrorfilm gemacht. Die Aufführung fand mit Eltern, Familien und Freunden statt. Statusgerecht mit Merchandising, extra gedruckten T-Shirts, Popcorn-Maschine – und ganz viel Lachen und Applaus!

Ich will damit sagen: Man kann über alles reden. Es funktioniert oft nicht so, wie man sich das vorstellt, aber wenn man Geduld hat und den Raum dafür anbietet, dann passieren die Dinge auf ihre Weise.

Stichwort »Raum anbieten«: Was ist deine Vision für diesen speziellen Raum hier, in dem du mit den Jugendlichen arbeitest?

Für diesen Raum hier habe ich die Vision, dass er ein Zufluchtsort ist, an dem die Jugendlichen lernen können zu diskutieren, auszuhalten, mit Reibung umzugehen, sich selbst zu erfahren – und zwar ohne dass andere mit dem Finger auf sie zeigen. Ein geschützter Raum, ja, aber nicht wie eine Burg, in die man sich zurückzieht und von wo aus man nach draußen schaut, sondern einer, in den sie ihre Themen von »draußen« hineintragen und gemeinsam mit uns bearbeiten können.

Lernen, wer man ist

Idil Baydar aka Jilet Ayse ist Sozialpädagogin und Schauspielerin, Kabarettistin und Comedian sowie Regisseurin im Film- und Theaterprojekt »Re-Acting Discrimination«.

Wie bist du dazu gekommen, mit Jugendlichen zu arbeiten?

Um es kurz zu fassen: Ich habe meine Schule abgebrochen, keine Ausbildung, gearbeitet, wahnsinnig viele Dinge ausprobiert. Mit 28 habe ich das Abitur nachgemacht und war dann auf Hartz IV. Auf dem Amt hieß es: »Erster Arbeitsmarkt – kannse nicht. Die stecken wir in 'ne Maßnahme. Da sie Abitur hat, stecken wir sie in «ne Schule mit türkischen Kindern – das kannse.« Ungefähr ein Jahr später entstand Jilet Ayse. Für mich ist das eine ganz wichtige Rolle, die mich auch zum Projekt *Re-Acting Discrimination* geführt hat.

Was ist deine Rolle im Projekt, und worum geht es darin?

Auf der formalen Ebene führe ich Regie. In dem Stück, das wir erarbeiten, stellen wir dar, wie jemand in eine emotional unangenehme Situation kommt, in der er oder sie erniedrigt wird. In der nächsten Szene sehen wir dieselbe Person in der Rolle des_der Agierenden, der_die diese Erniedrigung – die ganze Wut und all das, was man selbst abbekommen hat – weitergibt an andere, vermeintlich Schwächere. Mir ist es sehr wichtig in der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen, dass sie verstehen, gewisse Dinge sind nicht »kulturell«,

sondern menschlich. Es geht darum, eine Möglichkeit zu schaffen, in der sie den Standpunkt wechseln. Der einzige Augenblick, in dem du Verantwortung übernehmen kannst, ist jener, in dem du merkst, dass du beteiligt bist. Zum Beispiel, indem du ungefiltert und unreflektiert deine Gefühle weitergibst, weil du nicht darüber sprechen kannst, dass du dich erniedrigt fühlst.

Das ist nur ein Teil eines großen Puzzles, aber ein sehr wesentliches, weil es mit einer ganz starken Dynamik in einer rassistischen Gesellschaft zu tun hat. Denn was zu einem solchen System zugehört, ist, dass man Kinder schon im jüngsten Alter darauf eicht, eine gewisse, kulturell begründete Rolle spielen zu müssen. Damit werden diesen Kindern ganz viele Möglichkeiten genommen, die sie eigentlich haben könnten und sollten.

Jugendliche »mit Migrationshintergrund« haben also eine Funktion für die Gesellschaft?

Genau: das »Fremde« zu repräsentieren. Was mir dabei aufstößt, ist, dass wir für eine Gesellschaft entstehen sollen, in der Gleichbehandlung und Gleichberechtigung Werte sind, die sogar im Grundgesetz stehen. In der Realität sieht das anders aus. Da hat eine Schülerin mit Kopftuch in der 5. Klasse einen Notendurchschnitt von 2,0 und kriegt eine Empfehlung für die Hauptschule. Dieses Mädchen hat auf einer Hauptschule nichts zu suchen, aber sie *sieht nicht aus* wie »Gymnasium«! Durch solche Erlebnisse bleibt dir nicht nur der Weg zu Bildung versperrt. Es macht auch was mit deiner Art zu denken, deiner Einstellung, wie du an Dinge und Situationen herangehst, wie du dich selbst und andere siehst.

Wie kann diese Dynamik gebrochen werden?

Meiner Meinung nach gibt es nur einen einzigen Weg – den Kindern und Jugendlichen das größte Geschenk zu machen, indem sie darin trainiert werden, ihre Erfahrungen zu reflektieren: »Warum ist das so? Woher kommt das? Wie gehen wir damit um?«. Indem sie diesen reflektierenden Vorgang in ihre Identität einbauen. Indem ihnen gezeigt wird, was das für ein Wert ist, was dahinter für eine Freiheit steckt!

Wie erklärst du das den Jugendlichen?

Ich halte denen keine komplizierten Vorträge. Sie müssen eigentlich nur lernen, wer sie sind. Sie sollen Erfahrungen im Leben machen, die ihnen dabei helfen, das herauszufinden. Die meisten Jugendlichen wollen wissen, was das Problem ist. Zu bestreiten, dass du in Situationen kommen kannst, in denen du machtlos bist, wäre Realitätsverleugnung. Wenn man aber im Gut und Böse verhaftet bleibt und nur nach »Schuldigen« sucht, ist kein Potenzial mehr da für einen wirklich konstruktiven Umgang.

Nach innen und außen arbeiten

Margarita Suslovic ist Sozialpädagogin und hauptamtliche Sozialarbeiterin beim Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden von Niedersachsen.

Wie würdest du dein Arbeitsfeld beschreiben?

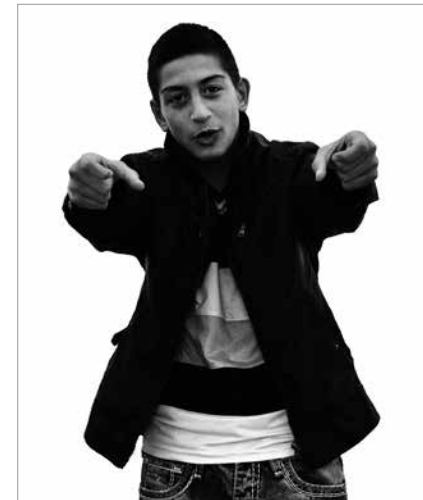
Ich komme aus der Ukraine und bin seit 1994 in Deutschland. Seit 1998 arbeite ich hauptamtlich als Sozialarbeiterin beim Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden von Niedersachsen. Ich betreue sieben liberale jüdische Gemeinden in Niedersachsen, unter anderem die Liberale Jüdische Gemeinde in Hannover mit Menschen aus insgesamt 16 Nationen.

War das schon immer so?

Zwischen 1996 und 2001 gab es eine große Zuwanderung von Jüd_innen nach Deutschland. Da lag mein Arbeitsschwerpunkt vor allem auf den neu Dazugekommenen. Diese Situation hat sich nach dem neuen Zuwanderungsgesetz von 2005 sehr verändert. Trotzdem bin ich einmal wöchentlich im Grenzdurchgangslager Friedland der Landesaufnahmebehörde Niedersachsen. Dort werden jüdische Migrant_innen untergebracht, die nach dem Registrier- und Verteilverfahren bereits dem Bundesland Niedersachsen zugewiesen und damit potentielle Gemeindemitglieder sind. Ich bin für sie sehr wichtig, weil ich die erste Kontaktperson bin.

Worin besteht die größte Herausforderung deiner Arbeit?

Als jüdische Institutionen müssen wir auf zwei Ebenen arbeiten: nach innen, damit sich Menschen aus verschiedenen Ländern miteinander wohl fühlen, und nach außen in die deutsche Gesellschaft hinein. In beiden Prozessen leisten wir Hilfestel-



lung. Das reicht von der Unterstützung bei der Suche nach einer Wohnung, einem Arbeitsplatz oder einer Schule für die Kinder bis hin zur Beratung bei Konflikten in der Familie, die durch die Extremsituation in Deutschland in den Vordergrund geraten.

Wie ergeht es Jugendlichen mit antisemitischer Diskriminierung?

Ich habe bisher von niemandem gehört, der_die noch nie mit antisemitischen Äußerungen konfrontiert worden wäre. Wir haben in der jüdischen Kita sogar kleine Kinder, die davon erzählen! Unsere Jugendlichen werden beschimpft. Sie werden in sozialen Netzwerken wie Facebook massiv gemobbt und bedroht. Und sie fühlen sich in der Schule schlechter benotet.

Was rätst du ihnen?

Es gibt kein Rezept. Jeder entwickelt eigene Strategien. Ich kann verstehen, dass Menschen müde werden, doch ich sage immer: Offen damit umgehen und aussprechen, was dich stört! Du kannst das Thema nicht ignorieren, denn es wird dich immer begleiten.

Hast du noch andere Arbeitsschwerpunkte?

Ich mache Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit, unter anderem mit Wohlfahrtsverbänden und Migrant_innenselbstorganisationen. Wir pflegen interreligiöse und interkulturelle Dialoge, nicht nur jüdisch-christliche und jüdisch-muslimische, sondern auch mit anderen religiösen Gemeinden. Wir laden sie zu uns ein, damit wir sehen, was uns jeweils im Alltag bewegt, und wir lernen und profitieren voneinander. Die türkisch-muslimische Community ist natürlich besonders wichtig, weil sie einen großen Teil der Bevölkerung darstellt.

Was braucht es seitens der deutschen Gesellschaft, damit sich Jüd_innen hier wohl und sicher fühlen können?

Jüd_innen müssen sich willkommen fühlen! Doch auch das ist abstrakt, denn was bedeutet es, sich willkommen zu fühlen? Nehmen wir ein konkretes Beispiel: die Aufnahmeestelle in Friedland. Für zugewanderte Menschen ist die erste Phase des Ankommens sehr prägend. Aber da wurde Jahrzehnte nichts gemacht. Mitarbeiter_innen dort sind nicht interkulturell geschult worden, Verwaltungsmitarbeiter_innen wurden als sehr unfreundlich erlebt. Da ist es meine Rolle zu vermitteln, aber auch auf Missstände aufmerksam zu machen.

Wir brauchen mehr Leute, die mit Herz dabei sind. Gleichzeitig bin ich sehr kritisch gegenüber der Aussage, nur die deutsche Gesellschaft müsse sich ändern. Beide Seiten müssen sich öffnen, denn nur so kann man etwas verändern.

Die Interviews führte Pasquale Rotter.

Denn alles begann mit einem Wort

Die Sprache kann in meinen Augen der Schlüssel zu jeglichem Erfolg sein, sei es im sozialen oder beruflichen Leben. Wenn man weiß, wie man sich in bestimmten Situationen auszudrücken hat, vereinfacht dies das Leben um Längen. Natürlich schützt das nicht vor negativen Erfahrungen, die man im Umgang mit seinen Mitmenschen möglicherweise machen kann. Aber vielleicht macht einem das bewusste Ansprechen solcher Erfahrungen den Umgang mit selbigen leichter.

Ich für meinen Teil habe schon von klein auf meine Erfahrungen, Erlebnisse und Gefühle in Texten niedergeschrieben. Davon konnte ich in vielerlei Hinsicht profitieren. Das Wichtigste für mich war jedoch, dass ich so die Oberhand über mich und meine Geschichte behalten konnte. Ob ich nun fiktive Erlebnisse oder tatsächliche Begebenheiten in meinen Texten umschrieb, war vollkommen unwichtig. Entscheidend war, dass ich die Macht über mein geschriebenes Wort hatte und mir das niemand nehmen konnte. Ich konnte beiden Leser_innen oder auch Hörer_innen meiner Texte bewusst etwas bewirken. Man könnte auch sagen, dass die Medien oder auch Werbung nach einem ähnlichen Prinzip funktionieren. Der bewusste Umgang mit dem Wort ist Macht. Die Fähigkeit, mit der Sprache umgehen zu können, ist eine Form der Machtausübung.

Etwas Ähnliches haben wir uns auch bei i,Slam e.V. gedacht. Mit Blick auf die damals laufenden Debatten über »den Islam« und »die Muslime« wurde dieser Verein gegründet, um endlich jungen Muslim_innen das Wort zu erteilen. Sie sollten sich selbst auf einer Bühne in Form eines Poetry Slams zu all den Themen äußern, die sie bewegten. Es sollte nicht länger über sie gesprochen werden, als wären sie Objekte, welche sich selbst nicht artikulieren können. Auf der Bühne waren sie die Chef_innen und konnten den Schwerpunkt der ihrer Meinung nach wichtigen Themen selbst setzen. Es lag in ihrer Macht, die themenspezifischen Akzente des Abends zu setzen. Und alle, die Interesse daran hatten, die Lebenswirklichkeit der hier lebenden muslimischen Jugend kennenzulernen, konnten dies nun auf einem i,Slam tun.

Im Zuge meiner Arbeit bei i,Slam e.V. habe ich mit vielen interessanten Personen, Institutionen und Organisationen zusammenarbeiten können. Eine dieser Institutionen war die Amadeu Antonio

Stiftung, für die ich in Hannover und auch zuletzt Berlin mehrmals einige Schreib- und Performance-Workshops mit Jugendlichen durchgeführt habe. Gerade junge Menschen, die sich noch nie hingestellt haben, um bewusst einen Text über ein Thema ihrer Wahl zu schreiben, haben anfangs oft Probleme, etwas Eigenes auf Papier zu bringen. Das heißt jedoch nicht, dass sie nichts zu sagen haben. Häufig sprudeln die Jugendlichen gegen Ende des Workshops über mit Ideen für eigene Texte. Die Themen, welche sie hierbei angesprochen haben, waren bis jetzt fast alle von ernsterer Natur. Von all diesen Workshops, welche ich für die Amadeu Antonio Stiftung angeleitet habe, gab es einen Fall, der mich besonders berührte. In Hannover gab es ein sehr junges Mädchen in einem Workshop, das die gesamte Zeit über sehr still und zurückhaltend wirkte. Deshalb wusste ich auch nicht, ob ich mit meiner Art, den Workshop zu führen, überhaupt bei ihr durchgedrungen war. Als sie jedoch ganz am Ende des Workshops ihren selbst verfassten Text vortrug, sprach sie über ihre Mobbing-Erfahrungen und die daraus resultierenden seelischen Schmerzen, die sie erlitt. Ihr Text war sehr eindringlich und ging ziemlich unter die Haut. Als sie ihn dann letztlich vor einem Publikum vortrug, war sie unheimlich stolz auf sich selbst. Und das lag nicht nur daran, dass sie einen eigenen Text geschrieben hatte, sondern auch daran, dass sie einen Weg gefunden hatte, über eine für sie schwierige Erfahrung sprechen zu können. Das tat sie auch noch auf eine Art und Weise, die ein breites Publikum erreichte. Poetry Slam ist eine moderne Form der Dichtkunst, und Kunst wiederum ist ein ideales Medium, um breite Massen unkompliziert erreichen zu können.

Natürlich ist Poetry Slam kein Allheilmittel, welches die Probleme der Jugend in Luft auflösen kann. Es ist jedoch derzeit ein bei der Gesellschaft auf Gehör stoßendes Mittel, welches zumindest der Anfang der bewussteren Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache sein kann. Und was letztlich der bewusste Umgang mit Sprache bewirken kann, habe ich ja bereits eingangs beschrieben. Somit kann letztlich alles mit dem ersten Wort eines eigenen Textes beginnen, welches man auf Papier niederschreibt.

Leila Younes El-Amaire ist 23 Jahre alt und Jura-Studentin an der Freien Universität zu Berlin. Sie ist Vorstandsmitglied des i,Slam e.V. und leitet dort das Ressort für Öffentlichkeitsarbeit.

Perspektivenwechsel

Mario Blania, Sozialarbeiter im Jugendzentrum Sahlkamp in Hannover

»Ich bin im Rahmen des Projekts »ju:an« in Bezug auf die Themenfelder Rassismus, Antisemitismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit um einiges sensibler geworden. Im Laufe des Projekts habe ich mich sehr intensiv mit diesen Inhalten auseinandergesetzt. Ich habe viel gelesen, und vor allem habe ich mich selbst hinterfragt – in meiner professionellen Herangehensweise und in meiner Sichtweise auf die Gesellschaft im Alltag. Vorher kamen diese Themen in der direkten Jugendarbeit oft zu kurz. Eine wichtige Frage, die mich in meinem Prozess begleitet hat, war: »Bin ich bereit, meinen professionellen Umgang mit Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung im Allgemeinen in Bezug auf Jugendarbeit zu hinterfragen?« Das war sehr gewinnbringend. Dadurch bin ich kritischer geworden. Ein Aha-Erlebnis war eine Auseinandersetzung mit einer Projektmitarbeiterin über den Begriff Rassismus. Auch hier habe ich mich hinterfragt. Das bedeutet für mich, die eigene gesellschaftliche Prägung und Erziehung zu reflektieren. Vor allem, weil wir hier in der Jugendarbeit größtenteils Weiß und deutsch sind. Jede_r bringt ihr_sein gesellschaftliches und persönliches Päckchen mit, und es lohnt sich, diese Päckchen mal aus einer anderen Perspektive zu betrachten, sich einen Perspektivwechsel zu erlauben. Sich auf so einen Prozess einzulassen, ist ein großer Gewinn für die Arbeit, aber auch persönlich. Es wäre gut, diese Auseinandersetzung zu einem Pflichtthema des Studiums der Sozialen Arbeit zu machen. Auf jeden Fall habe ich jetzt eine stärkere Sensibilisierung für Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Ich möchte da weiter machen und dies weiterhin als Bestandteil meiner Arbeit sehen und leben.«



Grundhaltung!

Markus Keller, Sozialpädagoge und Leiter der Jugendeinrichtung Fresh 30 in Berlin-Schöneberg

»Die pädagogische Bearbeitung von Ungleichwertigkeit ist für Jugendeinrichtungen ein wichtiges Thema und mir auch ein persönliches Anliegen. Gerade freizeitpädagogische Angebote bieten sehr gute Anknüpfungspunkte für die Bearbeitung solcher Themen. Das hier schlummernde Potential ist mindestens so hoch, wie in einem »durchkonzeptualisierten« und formalen Kontext, wie in der Schule. Wir können diese Themen aufgreifen, wenn Jugendliche auf der Couch chillen. Themen werden in lockeren Gesprächen von den Kids meistens selbst eingebracht. Wir nehmen den Faden auf und arbeiten damit weiter. Ich finde das kann wirksamer sein, als ein Projekttag zum Thema Antisemitismus in der Schule zu machen. Der ist zwar auch wichtig, aber sich freiwillig mit solchen Themen zu befassen ist nachhaltiger, auch weil damit Themen auf den Tisch kommen, die die Jugendlichen aktuell bewegen und für sie präsent sind. Da herrscht eine offenere und ehrlichere Atmosphäre. Beim freiwilligen Lernen werden Emotionen mitgelernt. Beispielsweise ist das Thema Israel für einige Kids ein wahnsinnig emotionalisiertes Thema, das wird kaum rational bearbeitet – vor allem dann nicht, wenn familiäre Bezüge eine Rolle spielen. Wichtig ist dann bei solchen Auseinandersetzungen das Vertrauensverhältnis zu den Mitarbeiter_innen des Jugendclubs. Wenn Jugendliche z.B. mitkriegen, dass diese eine ganz andere Sicht auf das Thema haben, ganz andere Meinungen vertreten, dann kann das die Grundlage dafür sein, sich differenziert damit zu befassen. Es geht nicht darum, dass die Kids die Meinung der Erwachsenen übernehmen, allerdings ist es meines Erachtens von fundamentaler Bedeu-



Graffiti-Projekt für Mädchen of Color.

tung, dass die Jugendlichen auch andere Meinungen akzeptieren, auch wenn diese nicht mit ihrer konform ist. Völlig klar ist, dass es natürlich auch den Mitarbeiter_innen gelingen muss, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen und sich eine differenzierte Haltung zu erarbeiten – dies ist für ein zielführendes Arbeiten unerlässlich. Außerdem ist es sinnvoll sich Expert_innen von außen dazu zu holen. Uns haben z.B. die Workshops mit Abdurrahim C. Dottermusch zum Thema »Weltreligionen« wahnsinnig viel geholfen. Im Jugendclub-Alltag tauchen sehr viele Fragen auf, die das Thema Religion berühren, gleichzeitig ist von uns Mitarbeiter_innen niemand in der Lage über den Islam oder das Judentum tatsächlich verlässliche Aussagen zu machen. Dies kann sich vor allem dann negativ auswirken, wenn Jugendliche z.B. sagen, der Besuch in einer Synagoge sei eine Sünde und Muslim_innen untersagt. Da hätten die Kolleg_innen und ich lange reden können, wir werden zu Recht von den Jugendlichen nicht als Expert_innen wahrgenommen. Abdurrahim hat das aufgeklärt und am Ende waren alle Kids gemeinsam in der Synagoge. Übrigens ist seit diesen Workshops das als Schimpfwort verwendete »Du Jude« in unserem Jugendclub so gut wie nicht mehr zu hören. Ich nehme die konkrete Arbeit gegen Rassismus und Antisemitismus

in die Einrichtungskonzeption auf, damit sie verbindlich ist. Ich finde auch sinnvoll in Konzeptionen und Zielvereinbarungen von Jugendeinrichtungen nicht immer von Partizipation, Demokratie o.ä. übergreifenden Wörtern zu sprechen, sondern Dinge zusätzlich beim Namen zu nennen. Also pädagogische Konzepte aufzunehmen, die sich konkret gegen Rassismus oder Antisemitismus wenden. Ich glaube sonst werden diese Themen – auch gern von uns »deutschen« Pädagog_innen – nicht ernst genug genommen. Es gibt genügend Beispiele wo sich Pädagog_innen hochgradig diskriminierend verhalten. Ich finde es wichtig, dass man Diskriminierungserfahrungen in der Jugendarbeit ernst nimmt. Deshalb ist es umso wichtiger, dass sowohl Jugendliche, als auch Pädagog_innen sensibilisiert werden, um Stereotype nicht weiter zu reproduzieren und diskriminierendes Verhalten abzustellen. Wir brauchen dazu Unterstützung von Expert_innen, wie z.B. von »ju:an«, weil man ständig mit bestimmten Thematiken konfrontiert ist. Es wäre wichtig sich an Stellen wenden zu können, die über Kontakte verfügen oder im Bedarfsfall – und am liebsten auch präventiv – Themenfelder in die Einrichtungen bringen können und dann zusammen mit uns Mitarbeiter_innen vor Ort bearbeiten. In der Pädagogik scheitert die Bearbeitung solcher Themen oft daran, dass sich die Professionellen gar nicht in der Lage dazu sehen, weil sie es für zu komplex halten oder überhaupt kein Problembewusstsein haben und weil sie in der Ausbildung nicht darauf vorbereitet werden. Aufbrechen kann man das nur über Sensibilisierungen. In Ausbildung verankern und sensibilisieren. Wir Pädagog_innen können nicht am großen politischen Rad drehen, aber im Kleinen – hier in unsere Einrichtung – können und müssen wir auf jeden Fall was bewirken. Dabei ist die Grundhaltung der Mitarbeiter_innen fundamental wichtig.«

Unterstützung

Margitta Haertel, Vorstandsvorsitzende der Stiftung Pfefferwerk

»Die Stiftung Pfefferwerk möchte Vielfalt, Chancengleichheit und lokale Entwicklung befördern und so dazu beitragen, das Gemeinwesen zu stärken. Ihre Mittel fließen in Berliner Projekte, die diesem Anliegen entsprechen und bei denen gleichzeitig neue Arbeitsplätze entstehen oder aber die Chancen Benachteiligter auf einen Einstieg ins Erwerbsleben verbessert werden. Für das Projekt »ju:an« stellte die Stiftung Pfefferwerk Kofinanzierungsmittel zur Verfügung, weil es sich einerseits sehr basisorientiert mit einem Themenfeld auseinandersetzt, das Vielfalt und Chancengleichheit aktiv beeinflusst. Andererseits wurden für seine Umsetzung befristete Arbeitsplätze eingerichtet.«

SERVICETEIL

Zum Anknüpfen

Checkliste für Antisemitismus- Rassismus und GMF- sensible Jugendarbeit

Was Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit konkret tun können

Die Bearbeitung von Antisemitismus, Rassismus und anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) ist eine Querschnittsaufgabe und sollte also in allen Bereichen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit berücksichtigt werden. Wir haben im Folgenden eine Checkliste zusammengestellt, die Impulse gibt, in welchen Bereichen eine erfolgreiche Bearbeitung des Themenfeldes geleistet werden kann. Wir erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit!

Zur Bearbeitung von Ungleichwertigkeitsideologien werden/wird

- sie in der Sozialraum- und Lebensweltanalyse berücksichtigt
- sozialräumliche Kooperationen, z.B. mit NGOs vor Ort eingegangen
- sie in Netzwerk- und Gremienarbeit thematisiert und Strategien zur sozialraumorientierten Bearbeitung entwickelt
- Expert_innen für die diversen Formen von GMF in die Bildungsarbeit einbezogen
- die Mitarbeiter_innen der Einrichtungen laufend fort- und weitergebildet

- Diversity-Kompetenzen und Perspektivenvielfalt bei der Einstellung von Personal explizit gewünscht
- Einrichtungskonzeptionen diesbezüglich regelmäßig überprüft und ggf. erweitert
- Elternarbeit gefördert und als Ressource verstanden
- theoretische und praxisbezogene Grundlagen von GMF als Modul in die Juleica-Ausbildung aufgenommen
- pädagogische Materialien auf kulturalisierende und stereotypisierende Inhalte überprüft und ggf. aktualisiert
- der interkulturelle Kalender in der Planung von Angeboten berücksichtigt
- interreligiös gearbeitet, wenn das für Kinder- und Jugendliche relevant ist
- Empowerment – Angebote für Jugendliche (z.B. mit Rassismus-, Homophobie-Erfahrungen) geschaffen.
- Jugendliche in Vollversammlungen oder Einzelgesprächen an der Planung von GMF – sensibler Einstellungsangebote beteiligt
- Peer-, oder Young-Educator geschult und eingesetzt



Zum Vernetzen

Adressen ausgewählter Partner_innen

BildungsBausteine gegen Antisemitismus
BildungsBausteine gegen Antisemitismus
c/o Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.
Cuvrystraße 20
10997 Berlin
Telefon: 030. 61 28 43 68
as-bausteine@bildungsteam.de
www.bildungsbausteine.de

Bildungswerkstatt Migration & Gesellschaft e.V.
Eisenbahnstraße 2
10997 Berlin
info@bildungswerkstatt-migration.de
www.bildungswerkstatt-migration.de

DTK Wasserturm
Kopischstraße 7
10965 Berlin
Telefon: 030. 536 576 41 und 030. 691 50 68
www.dtk-wasserturm.de/
wasserturmkreuzberg@gmx.de

Evangelischer Kirchenkreis Charlottenburg-Wilmersdorf
Evangelische Jugendarbeit
Campus Daniel
Brandenburgische Straße 51
10707 Berlin
www.cw-evangelisch.de

Fachbereich Jugend und Familie der Landeshauptstadt
Hannover
Bereich Kinder und Jugendarbeit
Ihmepassage 7
30449 Hannover
Telefon: 05 11/1 68-4 42 27
51.5@Hannover-Stadt.de

Fresh30
Neue Steinmetzstraße 6
10827 Berlin
Telefon: 030. 3937 4592
fresh-30@web.de
www.fresh-30.de

Gays & Lesbians aus der Türkei (GLADT) e.V.
Kluckstraße 11
10785 Berlin
Telefon: 030. 26 55 66 33
info@gladt.de
www.gladt.de

Heroes – gegen Unterdrückung im Namen der Ehre
Strohalm e.V.
Hermannstraße 22, 12049 Berlin
Telefon: 030. 50 91 80 60
info@heroes-net.de

www.heroes-net.de
i,Slam e.V. – Ein muslimischer Poetry-Slam
info@i-slam.de
www.i-slam.de

Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD)
www.isdonline.de
isdbund.vorstand@isd-bund.org

Jüdisches Museum Berlin
Lindenstraße 9-14
10969 Berlin
Telefon: 030 25993300
www.jmberlin.de
info@jmberlin.de

Jugendamt Tempelhof-Schöneberg
Rathaus Friedenau
Niedstraße 1-2
12159 Berlin
jugendamtsleitung@ba-ts.berlin.de

Jugendamt Friedrichshain-Kreuzberg
Frankfurter Allee 35-37
10247 Berlin
Telefon: 030. 90298 - 0

Jugendbegegnungsstätte Anne Frank e.V.
Hansaallee 150
60320 Frankfurt am Main
Telefon: 069. 560 00 20
info@jbs-anne-frank.de
www.jbs-anne-frank.de

Jugendzentrum Sahlkamp
Dornröschenweg 39
30179 Hannover
Telefon: 0511 16848174

JUMA – jung, muslimisch, aktiv
Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und
Demokratie (RAA) e.V.
Chausseestraße 29
10115 Berlin
Telefon: 030. 240 45-554
info@juma-projekt.de
www.juma-projekt.de
www.raa-berlin.de

Jung und Jüdisch Hannover
Fuhestraße 6
30419 Hannover
hannover@jungundjuedisch.de
www.ljgh.de

KARAME e.V.
Arabische Jugendeinrichtung
Wilhelmshavener Str. 22
10551 Berlin
Telefon 030.39 03 55 16
info@karame.de

Kiezoase Schöneberg e.V
Karl-Schrader-Straße 7/8
10781 Berlin
Telefon 030 - 21730 287

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) e.V.
Politische Bildung für die Migrationsgesellschaft
Oranienstraße 34
10999 Berlin
Telefon: 030 – 830 30 91 30
mail@kiga-berlin.org

Kulturzentrum Pavillon Hannover
Bürgerinitiative Raschplatz e.V.
Gesellschaft und Politik
Lister Meile 4
30161 Hannover
melanie.micudaj@pavillon-hannover.de
www.pavillon-hannover.de

Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden von
Niedersachsen K.d.ö.R
Margarita Suslovic
m.suslovic@liberale-juden.de
www.liberale-juden-nds.de

Mädchentreff Bielefeld e.V.
Alsenstraße 28
33602 Bielefeld
kontakt@maedchentreff-bielefeld.de
www.maedchentreff-bielefeld.de

New Faces – mit Kultur und Medien
gegen Antisemitismus
c/o Archiv der Jugendkulturen e. V.
Fidicinstraße 3
10965 Berlin
Telefon: 030. 694 29 34
gabi.rohmann@jugendkulturen.de
www.newfaces.jugendkulturen.de

Niedersächsischer Verband deutscher Sinti e.V.
Niedersächsische Beratungsstelle für Sinti und Roma e.V.
Schaumburger Straße 3
30419 Hannover
Tel: 0511-796061
Fax: 0511-791070
www.sinti-niedersachsen.de

Niedersächsisches Landesamt für Soziales,
Jugend und Familie
Außenstelle Oldenburg
Moslestraße 1
26122 Oldenburg
www.soziales.niedersachsen.de

Quartiersmanagment Sahlkamp-Mitte
Schwarzwaldstraße 37 A
30657 Hannover
61.41@hannover-stadt.de

»Vergessene Biografien«
Ausstellungsprojekt zu Migrant_innen und Schwarzen
Menschen im Nationalsozialismus
info@vergessene-biografien.de
www.vergessene-biografien.de

with WINGS and ROOTS
Dokumentarfilm-, Internet- und Bildungsprojekt zu
Migration, Zugehörigkeit und Rassismus in Deutschland
(Berlin) und U.S.A (New York)
Telefon (Olga Gerstenberger): 0176. 239 254 95
info@withwingsandroots.com
www.withwingsandroots.com

Sehitlik Moschee
Columbiadam 128
10965 Berlin
www.sehitlik-camii.de

Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen
Landesstelle für Gleichbehandlung - gegen Diskriminie-
rung
Oranienstr. 106
10969 Berlin
www.berlin.de/lb/ads
antidiskriminierungsstelle@senaif.berlin.de

Stiftung Pfefferwerk
Fehrbelliner Straße 92
10119 Berlin
Telefon: 030.67 30 54 54
info@stpww.org
www.stpw.org

Synagoge Oranienburger Straße
Oranienburger Str. 28-31
10117 Berlin
www.or-synagoge.de

Taskforce Education on Antisemitism (Netzwerk)
AJC Berlin Office /
Lawrence & Lee Ramer Institute for German-Jewish
Relations
Leipziger Platz 15, Mosse Palais
10117 Berlin
Telefon: 030 22 65 94-0
www.ajcgermany.org

Zur Inspiration

Literaturtipps

Amadeu Antonio Stiftung (2012): Man wird ja wohl Israel
noch kritisieren dürfen...?! Über legitime Kritik, israelbe-
zogenem Antisemitismus und pädagogische Interventio-
nen

Amadeu Antonio Stiftung (2014): Antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit – ein Glossar. Bestellung und Download: <http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/aktuelles/breit-gefaechert-praktisch-gut>

Barbara Schäuble, Albert Scherr (2007): »Ich habe nichts gegen Juden, aber...« Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus

Barbara Schäuble (2012): Anders als wir. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen

Bildungsstätte Anne Frank e.V. (2014): Weltbild Antisemitismus

Claus Melter (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit

Doris Liebscher, Rebecca Pates u.a. (Hg.) (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen

Elke Gryglewski (2013): Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Jugendlicher zum Holocaust.

Gabi Elverich, Annita Kalpaka, Karin Reindlmeier (Hg.) (2009): Spurensicherung- Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft

Günther Jikeli (2012): Antisemitismus und Diskriminierungswahrnehmungen junger Muslime in Europa. Ergebnisse einer Studie unter jungen muslimischen Männern

Heike Radvan (2010): Pädagogisches handeln und Antisemitismus- Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit

ISD-Bund e.V. (2013): Homestory Deutschland – Schwarze Biografien in Geschichte und Gegenwart- der Jugendredner.

Isaak Behar (2002): Versprich mir, dass du am Leben bleibst - Ein jüdisches Schicksal

Iman Attia (2009): Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus.

Kai Sokolowsky (2009): Feindbild Moslem

KiGa – Politische Bildung für die Migrationsgesellschaft (2013): Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit

Lukas Rugenberg, Georg Wieghaus: Die Geschichte des Boxers Johann Trollmann

Lutz van Dijk, Barry van Driel (2008): Sexuelle Vielfalt lernen: Schulen ohne Homophobie

Miphgasch/Begegnung e.V. (2009): »GeschichteN teilen«. Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus

Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter (Hg.) (2010): Migrationspädagogik

Piritta Kleiner (2010): Jüdisch, Jung und Jetzt. Identitäten und Lebenswelten junger Juden in München

Susann Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht- (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache- Ein kritisches Nachschlagewerk

Zülfükar Çetin (2012): Homophobie und Islamophobie. Intersektionale Diskriminierungen am Beispiel binationaler schwuler Paare in Berlin

Filmempfehlungen

Eike Besuden (2012): Gipsy - Das Leben des Rukeli Trollmann. Ein DokuDrama

Lena Gorelik, Magarethe Mehring-Fuchs, Larissa Weber (2011): Die Judenschublade – junge Juden in Deutschland – Ein Dokumentarfilm mit Arbeitsmaterialien

with WINGS and ROOTS (2011): Wo kommst du wirklich her?

UNTERSTÜTZEN SIE INITIATIVEN GEGEN ANTISEMITISMUS

Die Amadeu Antonio Stiftung tritt für eine Gesellschaft ein, in der Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus keinen Platz haben. Wir glauben, dass man gegen Neonazis am wirksamsten mit Initiativen und Projekten vor Ort angehen kann: Initiativen, die sich dauerhaft engagieren und die für demokratische Kultur und den Schutz von Minderheiten eintreten. Für sie und ihr Handeln wollen wir Öffentlichkeit schaffen, ihnen mit Rat und Tat oder auch finanzieller Unterstützung zur Seite stehen. In den letzten 15 Jahren hat die Stiftung bundesweit über 800 lokale Initiativen gefördert. Es ist uns ein wichtiges Anliegen, die Engagierten dauerhaft zu ermutigen, Öffentlichkeit

für ihre Situation zu schaffen, und sie zu vernetzen.

Der Namensgeber der Stiftung, Amadeu Antonio Kiowa, wurde 1990 von rechtsextremen Jugendlichen im brandenburgischen Eberswalde zu Tode geprügelt, weil er eine schwarze Hautfarbe hatte. Er war eines der ersten von heute fast 200 Todesopfern rechtsextremer Gewalt seit dem Fall der Mauer.

Die Amadeu Antonio Stiftung wird unter anderem von der Freudenberg Stiftung unterstützt und arbeitet eng mit ihr zusammen. Die Stiftung ist Mitglied im Bundesverband Deutscher Stiftungen und hat die Selbstverpflichtung der Initiative Transparente Zivilgesellschaft unterzeichnet.

Kontakt

Amadeu Antonio Stiftung
Linienstraße 139
10115 Berlin
Telefon: 030. 240 886 10
Fax: 030. 240 886 22

✉ info@amadeu-antonio-stiftung.de
🌐 www.amadeu-antonio-stiftung.de
f www.facebook.com/AmadeuAntonioStiftung
🐦 www.twitter.com/AmadeuAntonio

Spendenkonto

GLS Gemeinschaftsbank eG
BLZ 430 609 67
Konto-Nr. 600 500 0000
BIC GENODEM1GLS
IBAN DE32 4306 0967 6005 0000 00

Bitte geben Sie bei der Überweisung eine Adresse an, damit eine Spendenbescheinigung zugeschickt werden kann.



AMADEU ANTONIO STIFTUNG
INITIATIVEN FÜR ZIVILGESELLSCHAFT UND DEMOKRATISCHE KULTUR

»Die Überwindung von Antisemitismus und Rassismus in der Praxis der Jugendarbeit ist eine große Herausforderung, für die es entscheidend ist, den Teufelskreis der Fremd- und Selbststigmatisierung zu durchbrechen.«

*Anetta Kahane,
Vorsitzende der Amadeu Antonio Stiftung*

Dass Antisemitismus und Rassismus in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht geduldet werden dürfen, steht für viele Pädagog_innen außer Frage. Sie reagieren stets präventiv und am Puls der Zeit. Zugleich beinhaltet die alltägliche Praxis zahlreiche Fallstricke, Sachzwänge und verschenkte Chancen. So können wir noch lange nicht davon sprechen, dass die Bearbeitung von Antisemitismus, Rassismus und anderer Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit als Querschnittsaufgabe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstanden wird. Doch wir sind auf dem richtigen Weg.

Ausgehend von der dreijährigen Projekterfahrung bietet diese Handreichung zu Antisemitismus und Rassismus in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wichtige theoretische Grundlagen, eine Vielzahl ausgesuchter Best Practice-Beispiele, konkrete Handlungsempfehlungen und erprobte Instrumente und Ansätze. Und nicht zuletzt die Stimmen der zentralen Akteur_innen: die Fachkräfte und die Jugendlichen. Diese Broschüre ist zugleich Zusammenfassung und Ausblick. Denn auch wenn es offensichtlich viel zu tun gibt, heißt das nicht, dass es nicht schon funktionierende und innovative Konzepte, Instrumente und Ansätze gibt!

Weitere Informationen über das Modellprojekt »ju-an – Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien« erhalten Sie unter: www.projekt-ju-an.de

