

KIGA

Kreuzberger Initiative gegen
Antisemitismus

KIGA

Diskursimpulse

7

Vorwort

8

Einleitung

20

Von Kreuzberg in die Welt

62

Arbeits- und Handlungsfelder der KlGA

66

Zeitreise

94

ZusammenDenken

132

Preise & Auszeichnungen

134

Impressum

24

Antisemitismus als Denkkonzept und Deutungsangebot

32

Aufstehen gegen den Hass – Warum die muslimische Gemeinschaft sich gegen Judenhass engagieren sollte

38

Widerspruchstoleranz in der politischen Bildung

54

Mut zur Kontroverse: historisch-politische Bildung in der Kontaktzone

78

Opferkonkurrenz und Anerkennungskämpfe

96

Mit Begegnungen gegen Antisemitismus?

104

Ausstellungen im Einsatz antisemitismuskritischer Pädagogik: die Ausstellung »L'Chaim – auf das Leben!«

114

Jugend als Gefahr, Jugend in Gefahr?

124

»Die Türkei« als Thema politischer Bildungsarbeit

Interviews

10

Von Kreuzberg in die Welt – mit Haltung und Offenheit für Neues

48

KIgA und das US Holocaust Memorial Museum – eine aufblühende Partnerschaft

86

Nicht gegen, sondern mit ...»dem Islam«, »den Muslim*innen«, »den Türk*innen« etc.

Anekdoten

22

Antisemitische Vorfälle in Deutschland und der Türkei brachten drei WG-Freund*innen auf die Idee, aus der später die KIgA hervorging.

46

Ein Praktikum bei der KIgA half der siebzehnjährigen Hayriye Aydin, den Kampf gegen die Abschiebung ihrer Familie zu gewinnen.

76

Mit 16 muslimischen Jugendlichen reist die KIgA nach Israel – im Gepäck viel Skepsis und Vorurteile. Das sieht bei der Rückreise anders aus.

102

Erst hatte der Syrer Ayham Hisnawi Zweifel, ob Workshops von Geflüchteten für Geflüchtete sinnvoll sind. Dann hat er gemerkt: Er selbst kann neu Eingewanderten helfen, sich zurechtzufinden und gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen.

130

Bei der Recherche für ihre Abschlussarbeit stößt Namé Ayaz-Gür aus Bielefeld auf die KIgA. Aus dem ersten Kontakt wird eine dauerhafte Zusammenarbeit und ihre beiden muslimischen Frauengruppen gestalten inzwischen das Gedenken der Stadt an die Shoah mit.



↑ KlgA Vorstand: Derviş Hızarcı,
Reinhold Robbe, Dr. Juliane Wetzel

»Heute ist die KlgA keine Kreuzberger Initiative mehr, sondern eine Berliner Institution, die weit über Berlin hinaus bekannt und bedeutend ist.«

Kreuzberger Initiative, Berliner Institution

»Solidarisch mit Jüdinnen und Juden«. Das war die Botschaft aus Kreuzberg vor 15 Jahren.

Die Gründer*innen der KIgA und allen voran Aycan Demirel wollten mit einer Demonstration ein Zeichen gegen Antisemitismus in Berlin sowie in Istanbul setzen. Der Anschlag auf die Neve Shalom Synagoge im November 2003 war der erschütternde Anlass gegen den Antisemitismus im multikulturellen Kreuzberg vorzugehen.

Heute ist die KIgA keine Kreuzberger Initiative mehr, sondern eine Berliner Institution, die weit über Berlin hinaus bekannt und bedeutend ist. Das vielfältige dreißigköpfige Team der KIgA führt im gesamten Bundesgebiet Angebote für komplexe Themen wie Antisemitismus, antimuslimischen Rassismus, Nahostkonflikt und Radikalisierungsprävention durch. Der Ansatz der KIgA ist hierbei immer ganzheitlich: Bildung, Beratung und Begegnung sind dabei die drei wichtigsten Grundsätze; ob bei Workshops mit Schulklassen oder Fortbildungen für Lehrkräfte, bei Beratung von Verwaltung und Politik oder Fallberatung für vom Antisemitismus betroffene Familien.

Konstant werden neben der aktuellen Bildungsarbeit immer wieder neue Ansätze und Methoden entwickelt, die sich mit wichtigen gesellschaftlichen Herausforderungen befassen.

Ob durch die Einbeziehung von kulturellen Formaten, wie Ausstellungen über gegenwärtiges jüdisches Leben, oder durch Modellprojekte, die sich mit türkeibezogenen Konflikten an Schulen befassen, die KIgA setzt mit ihrer Arbeit kontinuierlich gesellschaftliche Impulse.

In den vergangenen Jahren konnte sich die KIgA auch international einen Namen machen und organisiert mit Partner*innen aus den USA und Europa internationale Fachkonferenzen zu den Kernthemen der Organisation. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der Implementierung von jüdisch-muslimischen Koalitionen und internationalen Netzwerken.

Auch für die Zukunft verstehen wir es weiterhin als unsere Aufgabe, entschieden gegen jede Form von Antisemitismus, Hass und Intoleranz mit pädagogischem Bezug, einbeziehender Kommunikation und klarer Haltung zu kämpfen.

**DR. JULIANE WETZEL,
REINHOLD ROBBE UND
DERVIŞ HIZARCI**

VORSTAND DER KREUZBERGER
INITIATIVE GEGEN ANTISEMITISMUS



Wie die Zeit vergeht! Kaum sind wir in Kreuzberg die ersten Schritte einer politischen Bildungsarbeit gegen aktuelle Erscheinungsformen des Antisemitismus gegangen, schon liegt die Jubiläumspublikation zu 15 Jahre KlG vor. In diesen Jahren ist viel passiert. Wir haben das Thema Antisemitismus als überregional bedeutsam auf die Agenda gesetzt und arbeiten inzwischen längst nicht mehr nur in Kreuzberg. Alles können wir nicht erzählen. Dennoch wollen wir Sie mit dieser Publikation etwas teilhaben lassen an der Geschichte und Entwicklung, den Partner*innen, Arbeitsfeldern und Expertisen der KlG.

Unter dem Titel »Von Kreuzberg in die Welt« möchten wir sie auf eine kleine Zeitreise mitnehmen, mit Anekdoten, Publikationen und Fotos aus 15 Jahren KlG. In einem längeren Interview werden wir über die KlG sprechen und uns dabei auch an die Anfänge erinnern. Sie werden aber auch in die Zukunft gerichtete inhaltliche Diskursimpulse finden. Darüber hinaus vermitteln Ihnen die Illustrationen eine Idee über unsere im Laufe der Jahre kontinuierlich erweiterten Handlungsfelder, unser Selbstverständnis und unsere Perspektiven.

Zudem wollen wir auch Danke sagen: Danke an all jene, die unsere Arbeit unterstützt und aktiv begleitet haben. Ermöglicht wurde diese Arbeit und nicht zuletzt auch diese Publikation im Wesentlichen durch programmgebundene Fördermittel des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

Allen Mitarbeiter*innen dort gebührt an dieser Stelle ein ganz besonderes Dankeschön. Danken möchten wir natürlich auch allen anderen, die uns in den letzten 15 Jahren unterstützt, gefördert und aktiv begleitet haben.

Einige unserer Wegbegleiter*innen werden sie in dieser Publikation finden – wir haben sie um kurze Statements gebeten. Wir sind guter Dinge, dass diese Publikation noch lange nicht das Ende der Geschichte ist.

Wir haben noch viel vor – in den mindestens nächsten 15 Jahren!

Aycan Demirel und
Dr. Mirko Niehoff

INTERVIEW

Von Kreuzberg in die Welt – mit Haltung und Offenheit für Neues



VON UTA SCHLEIERMACHER

Viele Fragen aus ihren Anfangstagen sind auch nach 15 Jahren für die politische Bildungsarbeit der KlGA weiter aktuell. Dazu gehört der Ansatz, Verstrickungen zwischen Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus mitzudenken. Die Initiative hat sich aber auch immer weiter geöffnet und viel dazugelernt. Anfängliche Kritiker*innen sind zu Partner*innen geworden, Haltung, pädagogische Ansätze und Methoden der KlGA werden inzwischen auch international nachgefragt. Ein Interview mit ehemaligen und aktuellen Vorstandsmitgliedern.

In welchem gesellschaftlichen Klima hat sich die KlGA 2004 gegründet?

MIRKO NIEHOFF: Der 11. September lag noch nicht lange zurück, in Israel war die Zweite Intifada in vollem Gang: Das hat auch Menschen hier in Kreuzberg in Aufregung versetzt, gerade Teile der migrantischen Communities. Es manifestierte sich unter anderem ein Antisemitismus mit Bezug zum Nahostkonflikt. Gleichzeitig gab es kaum Angebote, damit pädagogisch umzugehen. Auch ein Engagement gegen aktuelle Formen des Antisemitismus war noch kein Thema, weder in Kreuzberg noch bundesweit.

ANNE GOLDENBOGEN: Die KlGA war eine der ersten ausdrücklich gegen Antisemitismus gerichteten Initiativen und hat darauf hingewiesen, dass Antisemitismus und israelfeindliche Parolen in migrantischen Milieus sichtbar wurden. Wir haben uns daher immer in diesem Spannungsfeld bewegt: das Problem beim Namen zu nennen und es zu bearbeiten, aber das innerhalb einer Gesellschaft zu tun, in der rassistische Ausgrenzung und Diskriminierung existieren. Die Frage, wie man Bildungsangebote für eine bestimmte Zielgruppe entwickeln kann, ohne diese Gruppe zu stigmatisieren, beschäftigt uns auch heute noch.

AYCAN DEMIREL: Unser erstes Projekt hieß »Antisemitismus in Kreuzberg bekämpfen«, es war ausgestattet mit einer sehr bescheidenen Förderung: eine Stelle, die wir uns zu viert geteilt haben. Wir haben Tagesworkshops über Verschwörungstheorien und die Staatsgründung Israels entwickelt und an Kreuzberger Schulen durchgeführt. Einen Workshop über Antisemitismus in der Türkei haben wir allerdings schnell wieder sein lassen, weil wir gemerkt haben, dass wir uns auf aktuelle Formen des Antisemitismus in Deutschland konzentrieren müssen.

MIRKO NIEHOFF: Dadurch, dass wir Antisemitismus auch unter Migrant*innen thematisiert haben, sind wir auf Widerstand gestoßen. Gerade in der traditionell linken Kreuzberger Kommunalpolitik gab es große Vorbehalte. Wir mussten uns erklären und zeigen, dass wir sensibel für Rassismus sind. Heute rennt man mit Projekten gegen Antisemitismus offene Türen ein. Damals mussten wir uns vieles erkämpfen und das Thema erst auf die Agenda setzen.

Warum gab es diese starken Vorbehalte?

DERVIŞ HIZARCI: Ich hatte damals als Außenstehender selbst ein Problem mit der KlGA. Ich hatte das Bild: Die KlGA versucht, sich über Muslim-Bashing zu profilieren. Ich empfand den starken Fokus auf Muslim*innen als problematisch und befürchtete, es gehe ihr nicht darum, Antisemitismus unter Muslim*innen zu bekämpfen, sondern Muslim*innen zu disqualifizieren. Wenn wir heute über Antisemitismus unter Muslim*innen sprechen, weisen wir auf die Gefahr der Stigmatisierung von Muslim*innen hin. Wir machen uns viele Gedanken, wie wir sie als Partner*innen im Kampf gegen Antisemitismus gewinnen können. Diese Sensibilität habe ich 2005 oder auch noch 2008 bei der KlGA eher nicht wahrgenommen.

MIRKO NIEHOFF: Die Sensibilität für andere Ungleichwertigkeitsideologien ging damals vielleicht manchmal etwas unter. Wir mussten deutlich Positionen beziehen. In alten Publikationen lese ich tatsächlich Sätze, die ich heute nicht mehr unterschreiben würde. Es ging darum, durchzusetzen, dass Antisemitismus als eigenständiges Phänomen mit aktuellen Erscheinungsformen gesehen wird, und dass wir neue Zielgruppen benennen können, die in Gefahr stehen, Antisemitismus zu reproduzieren.

DERVIŞ HIZARCI: Aycan, du hast damals in einem Interview gesagt: »(...) da wird ganz offen der Holocaust geleugnet, Bewunderung für die Nazis ausgedrückt und gegen Israel gehetzt.« Einfach so, kurz und knapp. Man hätte denken können, an Kreuzberger Schulen sind alle türkischen Kids Israelhasser*innen und Holocaustleugner*innen. Heute wissen wir um die Gefahr, die so ein Satz birgt. Denn inzwischen sitzen in allen Parlamenten in Deutschland Parteien und Politiker*innen, die solche Äußerungen missbrauchen, um zu sagen, »die« sind so, und deshalb wollen wir sie hier nicht haben. Aber »die« gibt es

so nicht und »die« sind nicht so! Wir dürfen nicht erlauben, dass ein »die«, in diesem Fall »die Muslime«, kreiert wird. Die KlGA reduziert Schüler*innen nicht auf Herkunft, Religion oder ähnliches und disqualifiziert Jugendliche nicht aufgrund antisemitischer Einstellungen. Diese Schüler*innen wollen und müssen wir erreichen – eben weil solche Einstellungen vorhanden sind. Gerade in der Schule sollten antisemitische Äußerungen der Schüler*innen als »pädagogischer Moment« für die Auseinandersetzung mit Antisemitismus genutzt werden. Schule ist ein Lernort!

ANNE GOLDENBOGEN: Die Kritik war, dass wir selbst rassistische Ausgrenzungen betreiben: dass wir bestimmten Bevölkerungsgruppen unterstellen würden, sie seien besonders anfällig für Antisemitismus, und dabei den Antisemitismus und Rassismus der Mehrheitsgesellschaft aus den Augen verlieren. Ich finde, unser großer Erfolg ist, dass Antisemitismus inzwischen als eigenständiges Phänomen wahrgenommen und gefragt wird, in welchen Wechselwirkungen und Abhängigkeiten ausgrenzende Denkweisen zueinander stehen. Und wie man in dieser Gemengelage eine sinnvolle pädagogische Arbeit machen kann, die dazu sensibilisiert, jede Form von Diskriminierung kritisch zu betrachten.

MIRKO NIEHOFF: Kritik kam auch noch von anderer Seite. Gerade unter Linken war damals die Gretchenfrage: Wie hältst du es mit Israel? Und wir wurden dabei als Akteur*innen wahrgenommen, die es mit Israel positiv halten. Eines unserer ersten pädagogischen Module war ein Planspiel zur Staatsgründung Israels. Wir haben uns nicht auf eine Seite geschlagen, aber wir haben an problematischen, verkürzten Israelbildern angesetzt, weil wir erkannt hatten, dass sie zu antisemitischen Positionierungen führen können. Mit dem Planspiel wollten wir Akteur*innen der damaligen Zeit gleichberechtigt eine Stimme geben, um auch israelische Perspektiven verständlicher zu machen.



↑ Aycan Demirel

AYCAN DEMIREL: Dass Antisemitismus keine Unterkategorie von Rassismus ist, ist heute Konsens. Dafür sind die Differenzen innerhalb des Diskurses größer geworden. Muslim*innen werden oft kollektiv verdächtigt, antisemitisch zu sein. Sie werden ständig kritisiert, sie würden nichts gegen Antisemitismus unternehmen. Wir haben Ende der 2010er Jahre bei der KlgA die Wende genommen und uns diesem Diskurs entgegengestellt, weil dieses Klagen, Fordern und Beschimpfen uns weder pädagogisch noch gesellschaftspolitisch weiterbringt. Unsere Gesellschaft braucht Muslim*innen als Partner*innen, gerade in Zeiten des primär durch antimuslimische Ressentiments beflügelten Rechtspopulismus.

Aycan Demirel, geboren 1967 in der Türkei, hat Geschichte, Politik und Medienwissenschaft studiert. Er ist Gründungsmitglied der KlgA und war von 2004 bis 2015 in deren Vorstand. Seit 2009 ist er Mitglied des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Bundestags. Als Direktor der KlgA ist er für Finanzen, Personal und Projektentwicklung zuständig. Er ist leidenschaftlicher Fenerbahçe-Fan.



↑ Anne Goldenbogen

Was ist euch in der konkreten politischen Bildungsarbeit wichtig?

Anne Goldenbogen, geboren 1977, ist Diplom-Politikwissenschaftlerin. Sie war in der gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit aktiv und kam über ein Praktikum im Studium 2005 zur KlgA. Von 2008 bis 2015 war sie in deren Vorstand. Derzeit ist sie Leiterin des Modellprojekts »Anders Denken. Politische Bildung für die Migrationsgesellschaft«. Außerdem ist sie selbstständige Texterin, Konzepterin und Trainerin im Bereich politische Kommunikation und Bildung.

ANNE GOLDENBOGEN: Um Zugang zu den Teilnehmer*innen zu bekommen und ihre Bereitschaft zu erreichen, sich überhaupt mit Diskriminierung von anderen Gruppen auseinanderzusetzen, ist es sinnvoll, ihre eigenen Diskriminierungserfahrungen anzuerkennen. Ich glaube, daran scheitern immer noch viele Lehrkräfte. Man kann nicht verlangen, dass Schüler*innen oder Teilnehmer*innen empathisch mit anderen Gruppen sind, wenn man selbst überhaupt keine Empathie für ihre Lebenssituation zeigt und ihnen keinen Raum gibt, eigene Erfahrungen zu artikulieren. Erst dann entsteht Bereitschaft. Das bedeutet nicht, dass der Lernprozess dann einfach ist, nach dem Motto: Wenn ihr lernt, dass ihr

selbst diskriminiert werdet, könnt ihr das sofort auf andere Gruppen übertragen. Das hatte ich mir anfangs leichter vorgestellt.

Was braucht es noch dafür?

ANNE GOLDENBOGEN: Wir gucken mit den Schüler*innen gemeinsam, welche Funktion Diskriminierung und Vorurteile für Einzelne und für die Gesellschaften haben. Und wir diskutieren, dass es logische und rationale Gründe dafür geben kann, sich ausgrenzender Denkmuster zu bedienen, vor allem in einer Gesellschaft, die auf Konkurrenz ausgelegt ist. Damit nimmt man den Vorwurf-Charakter heraus. Denn wenn man Leuten sagt, alles, was du denkst, ist falsch, wenn man sogar andeutet, du bist ein schlechter Mensch, wenn du so denkst, dann fühlen sie sich entweder angegriffen oder total unsicher, und das verhindert Lernprozesse. Ich rede hier nicht von geschlossenen Weltbildern, sondern von Leuten, die sich ausgrenzender Denkmuster fragmentarisch bedienen. Wir erklären, wie es zu solchen Denkmustern kommt und bieten alternative Denkmodelle an. Darin liegt das Potenzial, solche Muster nach und nach abzulegen.

MIRKO NIEHOFF: Ich möchte ergänzen, dass Bildungsprozesse immer auch Gratwanderungen sind, die man vollziehen muss. Einerseits muss man Weltbilder, Denkmodelle irritieren und ihren Anspruch auf alleinige Wahrheit in Frage stellen. Andererseits darf man den Jugendlichen nicht den Boden unter den Füßen wegziehen. Denn Unsicherheit oder Identitätsverlust sind Einfallstore, um kollektive Feindbilder oder auch Antisemitismus zu reproduzieren.

AYCAN DEMIREL: In vielen Projekten mit muslimischen Jugendlichen haben wir ihnen auch theologische Zugänge ermöglicht. Sie haben sich mit Theolog*innen beschäftigt, die ihr klares Engagement gegen Antisemitismus als muslimisch-religiöse Haltung definieren. Dort konnten

junge Leute für ihre – auch religiösen – Fragen Ansprechpartner*innen finden, die sie in ihren Haltungen irritiert haben und die ihnen aus einer frommen, religiösen Perspektive heraus neue Erfahrungen vermittelt haben. Auch in Fragen zu Kopftuch, Sex vor der Ehe, Homosexualität, Haltung zu Israel. Dass wir Muslim*innen als Partner*innen und ihre Erfahrungen als wichtigen Baustein in der Bekämpfung des Antisemitismus angesehen haben, darin war die KlGA tatsächlich Vorreiterin. Muslimische Jugendliche, die sich bei uns engagieren, haben ein starkes Bedürfnis, öffentlich zu zeigen, dass sie gegen Antisemitismus sind, dass sie radikale Haltungen ablehnen und dass sie – als Muslim*innen und als Bürger*innen – am Gedenken an die Shoah teilnehmen wollen.

Wie haben sich eure pädagogischen Zugänge weiterentwickelt?

ANNE GOLDENBOGEN: Wir haben gemerkt, wie wichtig es ist, Multiplikator*innen weiterzubilden. Bei Bildungskonzepten werden oft nur die Jugendlichen als Zielgruppe gedacht. Gerade aber Multiplikator*innen, also etwa Lehrer*innen, Jugendsozialarbeiter*innen sowie Akteur*innen aus der außerschulischen Bildungsarbeit sollten weiter lernen, weil sie sowohl diejenigen sind, die Inhalte vermitteln, als auch diejenigen, die möglicherweise Probleme reproduzieren.

AYCAN DEMIREL: Weil wir die muslimische Erfahrung mit Ausgrenzung, mit steigender Islamophobie und antimuslimischem Rassismus in dieser Gesellschaft ernst nehmen, gewinnen wir Vertrauen, gerade auch in der politisch-öffentlichen Sphäre.

DERVIŞ HIZARCI: Für mich war eure Bereitschaft, euch auf Neues einzulassen, ausschlaggebend, um mich bei der KlGA zu engagieren. Hier wird nicht immer die gleiche Platte gespielt, und viele sind bereit, zu der neuen Musik mitzutanzten. Dass relevante Akteur*innen

und muslimische Organisationen, die früher mit der KlGA nichts zu tun haben wollten, inzwischen unsere Kooperationspartner*innen sind, hat auch damit zu tun, dass es – auf beiden Seiten – die Bereitschaft gibt, dazuzulernen, sich auszutauschen, Dinge kritisch zu hinterfragen und neue Wege auszuprobieren.

Die KlGA war erst eine Initiative in und für Kreuzberg, das hat sich aber in den letzten Jahren geändert. Inwiefern?

MIRKO NIEHOFF: In den ersten Jahren hatten wir einen starken lokalen Bezug zu Kreuzberg: Wir haben in den Straßen hier direkt vor der Tür mit den Jugendlichen aus den Schulen im Kiez gearbeitet. Im Laufe der Zeit haben wir unseren Aktionsradius aber immer mehr erweitert. Inzwischen arbeiten wir seit vielen Jahren bundesweit, seit einigen Jahren sind wir mit Begegnungs- sowie Austausch- und Netzwerkprojekten auch international unterwegs.

DERVIŞ HIZARCI: 2015 haben wir angefangen, größere Bündnisse gegen Hass, Intoleranz und Antisemitismus aufzubauen und arbeiten seitdem mit dem US Holocaust Memorial Museum in Washington zusammen. Außerdem gründen wir aktuell ein europäisches Netzwerk gegen Antisemitismus, mit besonderem Blick für antimuslimischen Rassismus sowohl in eindeutigen Migrationsgesellschaften wie Frankreich oder Großbritannien als auch in osteuropäischen Ländern, wo es kaum Muslim*innen oder Jüdinnen und Juden gibt. Die KlGA hat im Bereich politischer Bildung für die Migrationsgesellschaft eine Expertise erworben, die international anerkannt ist. Die türkische Gemeinde der Niederlande hat uns beispielsweise angefragt, weil dort niemand zu finden war, der auch Workshops auf Türkisch anbietet.

Welche Probleme stellen sich für euch heute – sowohl in der konkreten Arbeit als auch im Diskurs über die Bekämpfung von Antisemitismus?

DERVIŞ HIZARCI: Eine Herausforderung ist, dass die pädagogische Intervention an Schulen etwas anderes ist als die gesellschaftlich-diskursive Ebene. Wenn es zum Beispiel einen antisemitischen Vorfall an einer Schule gibt, werden wir als KlGA gefragt: Was tun? Wir antworten pädagogisch: Wir sagen, man muss Jugendliche dort abholen, wo sie sind, und einen pädagogischen Bezug herstellen. Unter anderem kann dies bedeuten, dass wir auch über ihre eigenen Diskriminierungserfahrungen sprechen. Das wiederum kann so verstanden werden, als würden wir den Jugendlichen, die in diesem Moment als »Täter« identifiziert werden, einen Opferstatus geben, weil sie auch Diskriminierung erfahren haben. Wir haben also die Verantwortung, deutlich zu machen, dass genau das nicht die Absicht hinter dieser pädagogischen Haltung ist, dass wir damit nicht die Tatsachen verdrehen oder relativieren wollen.

ANNE GOLDENBOGEN: Als Migration noch keine so große Rolle gespielt hat, waren in der Vorurteilsforschung ganz andere Variablen als Herkunft wichtig. Politische Einstellung ist beispielsweise relevant, dazu kommen autoritäre Charakterstrukturen, Erziehung, ökonomischer Hintergrund. Heute ist es manchmal so, dass, wenn man Herkunft nicht benennen will oder nicht benennt, schnell der Vorwurf kommt, man wolle verschleiern, dass es sich um »Muslime« gehandelt hat. Aber der Weg kann nicht sein, dann einfach wieder »Muslime« zu sagen. Man muss fragen, was den Ausschlag dafür gibt, dass sich eine Person so oder so verhält oder äußert. Autoritäre Männlichkeit oder Dominanzverhalten sind dabei vielleicht viel wesentlicher und die haben mit autoritären, patriarchalen Erziehungsmethoden zu tun, die man auch in deutschen

Familien findet. Mir wäre es wichtig, die Diskussion in eine Richtung zu führen, die Herkunft mitdenkt, aber auch andere Aspekte, die Menschen prägen, in den Vordergrund stellt. Nur so kommen wir zu einem Bildungsansatz, der für heutige Lerngruppen funktioniert und wo sich jede*r im Raum angesprochen fühlt.

MIRKO NIEHOFF: Erfahrung passt da ganz gut, finde ich. Erfahrung kann auf vieles verweisen, auch auf familiäre Herkunft. Natürlich kann es ein Unterschied sein, wenn ich mit einem palästinensischen Jugendlichen über Israel und den Nahostkonflikt spreche, dessen Familie eine Vertreibungsgeschichte hat. Ich stimme dir darin vollkommen zu, Anne, dass der Begriff Herkunft problematisch ist. Aber: Um manche problematischen Begrifflichkeiten kommen wir nicht herum, weil wir ständig mit ihnen konfrontiert sind.

Dr. Mirko Niehoff, geboren 1979, hat Lehramt an der Freien Universität Berlin studiert. Seit Ende 2004 ist er in der KIGa als politischer Bildner aktiv und leitet dort gegenwärtig den Bereich Antisemitismusprävention in der Migrationsgesellschaft. Er war von 2006 bis 2015 im Vorstand. Von 2010 bis 2016 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Arbeitsstelle Politische Bildung der Freien Universität Berlin. Er hat zu sozialen Deutungsmustern und politischer Bildung zum Nahostkonflikt promoviert.

↓ Uta Schleiermacher und
Dr. Mirko Niehoff





↑ KlGa im Gespräch: Derviş Hızarcı, Anne Goldenbogen, Uta Schleiermacher, Dr. Mirko Niehoff

Derviş Hızarcı, geboren 1983, hat Politik und Geschichte auf Lehramt studiert und ist seit 2015 Vorsitzender der KlGa. Er war mehrere Jahre als Bildungsreferent am Jüdischen Museum Berlin tätig und ist beim American Jewish Committee Co-Organisator des Turkish-Jewish Roundtables. Außerdem ist er Mitglied in der Expertengruppe Antisemitismus der OSZE/ODIHR und Gründungsmitglied des Berliner Arbeitskreises gegen Antisemitismus. Er spielt Fußball beim jüdischen Traditionsclub TuS Makkabi in Berlin.

Wir haben keinen Erfolg, wenn wir an der Sprache der Jugendlichen oder an den Begrifflichkeiten im öffentlichen Diskurs komplett vorbeireden. In unserer Arbeit geht es allerdings gegenwärtig stark um Herausforderungen, die absolut herkunftsunabhängig sind. Es gibt aktuell wieder die starke Tendenz, in Schwarz-Weiß-Kategorien zu denken und die Welt und das politische Geschehen vereinfachend zu beurteilen. Diesen Drang zum Vereindeutigen sehen wir bei Menschen mit den unterschiedlichsten Hintergründen und in jedem Alter und daran können Vorurteile und Antisemitismus leicht anknüpfen. Wenn wir diese Erkenntnis ins Zentrum setzen, kommen wir auch aus der Falle heraus, angenommene homogene Gruppenzugehörigkeiten zu reproduzieren.

DERVIŞ HIZARCI: Wir sollten uns durchaus Gedanken darüber machen, welchen Beitrag wir leisten können, um andere Begriffe zu prägen und Stereotypisierungen und Stigmatisierungen möglichst auf ein Minimum zu reduzieren. Doch wenn wir häufig verwendete Begriffe auslassen und nicht mal mehr Herkunft oder Migrationshintergrund benutzen, sehe ich auch die Gefahr, dass wir uns nicht verständlich machen können.

AYCAN DEMIREL: Ich sehe noch ein anderes Problem. In der Diskussion über Antisemitismus verbrennt man sich leicht die Finger. Auch mir wurde schon Täterschutz vorgeworfen. Selbst wir, die schon so lange erfolgreich Arbeit gegen Antisemitismus leisten, kommen in Verdacht, Antisemitismus zu verharmlosen. Wenn schon wir als Initiative angegriffen werden, wie soll sich eine Moscheegemeinde oder ein Imam zu dem Thema äußern? Bei jedem Versuch, sich in öffentlichen Debatten zu Wort zu melden, gibt es heftige Angriffe, die diese Stimmen ersticken wollen, und zwar nicht nur von rechts, sondern aus dem vermeintlich aufgeklärten säkularen Spektrum. Sie wollen keine muslimischen Akteur*innen sehen, die sich gegen Antisemitismus engagieren, schon gar nicht aus der religiös-konservativen Ecke. Manche schrecken nicht davor zurück, eine Querfront mit Rechtspopulisten zu bilden. Dagegen müssen wir klar Position beziehen.

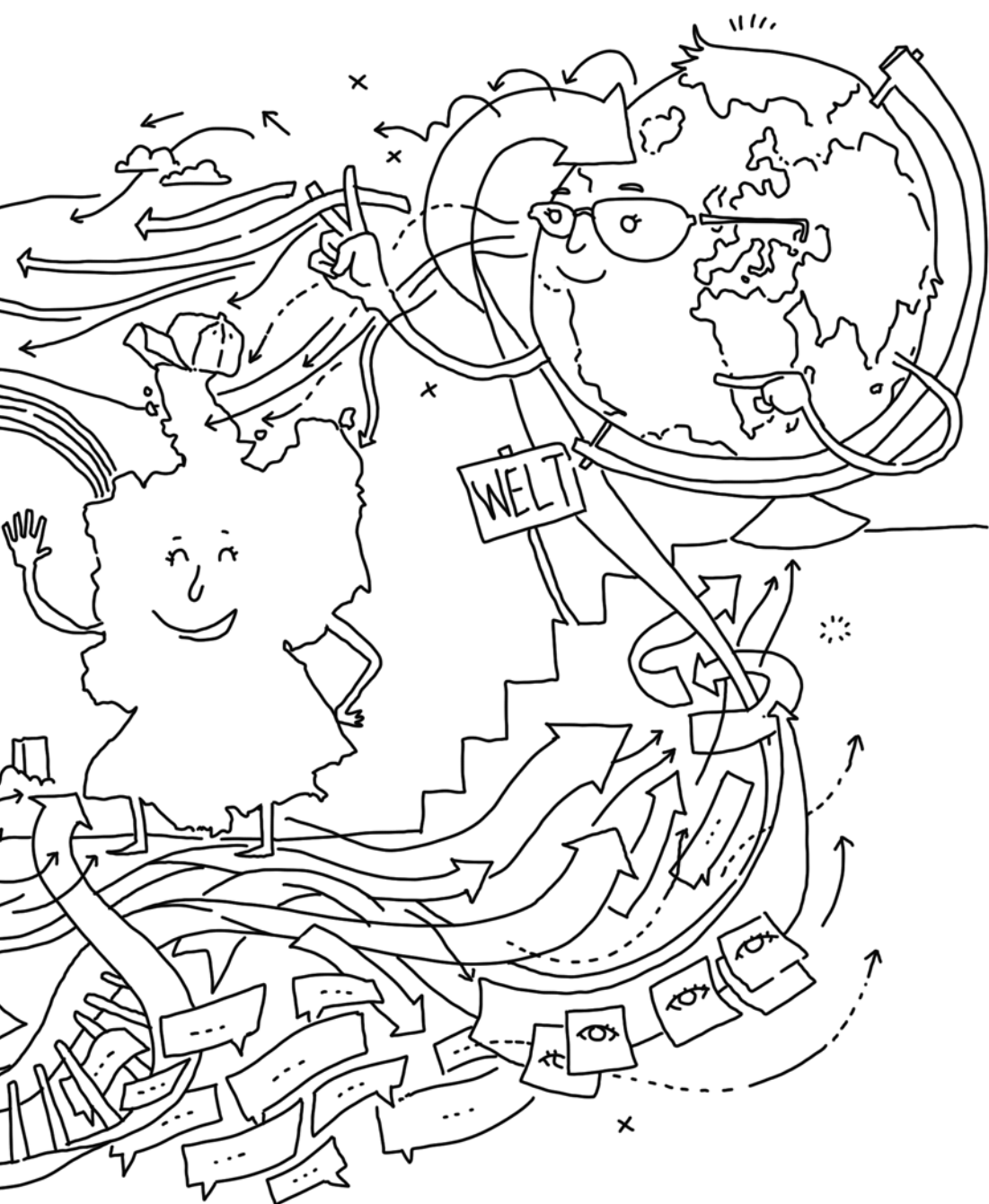
»Die Arbeit der KlgA ist wichtig, weil wir den Kampf gegen Antisemitismus und für eine vielfältige und solidarische Gesellschaft gerade auch über Bildung, Anregungen zum Perspektivwechsel und die Förderung von Empathie gewinnen können.«



MICHAEL MÜLLER
Regierender Bürgermeister
von Berlin

VON KREUZBERG IN DIE WELT





Antisemitische Vorfälle in Deutschland und der Türkei brachten drei WG-Freund*innen auf die Idee, aus der später die KlGA hervorging.

Von Uta Schleiermacher

ANEKDOTE

Die Idee für die KlGA entstand im Spätherbst 2003 am Küchentisch einer WG in der Mariannenstraße in Berlin-Kreuzberg. Die drei Bewohner*innen – Doris Akrap, Aycan Demirel und Deniz Yücel, alle im Studium – waren politisch aktiv und politische Texte mit ihren zahlreichen Besucher*innen zu diskutieren war Teil ihres Zusammenlebens. Anfang der Nullerjahre lagen Fragen zur Wiedervereinigung, zum Umgang mit der deutschen Geschichte, zu deutschem Nationalismus und Antisemitismus in der Luft. Gespräche drehten sich um den 11. September, die Interventionen Amerikas und den Krieg in Afghanistan. Und es häuften sich Gewalttaten gegen Jüdinnen und Juden in Deutschland: Jugendliche mit arabischer Migrationsgeschichte warfen Steine und Molotow-Cocktails auf die Synagoge in Düsseldorf. Nach einer Demonstration von Palästinenser*innen randalierten Teilnehmer*innen vor der Synagoge in Essen. Unbekannte verübten einen Brandanschlag auf die Synagoge am Kreuzberger Fraenkelufer. In direkter Nachbarschaft, am Maybachufer, verteilten islamistische Gruppen Flugblätter, die Hass auf Israel und auf Jüdinnen und Juden schürten.

Und auch in der Türkei gab es antisemitische Gewalt: Am 15. November 2003, zum Schabbat, explodierten Autobomben vor zwei Synagogen in Istanbul. Dort feierten Jüdinnen und Juden ein Bar Mitzwa-Fest. 24 Menschen starben, über 300 wurden verletzt. Die Taten wurden der Terrororganisation Al-Qaida zugeordnet. »Dieser Anschlag in Istanbul hat uns sehr bewegt. Wir wollten nicht schweigen«, sagt Ayca Demirel, späterer Mitbegründer der KlGA. Die drei WG-Bewohner*innen planten mit weiteren Freund*innen eine Solidaritätskundgebung in Kreuzberg. »Damals wurde viel über Antisemitismus unter Migrant*innen diskutiert, vergleichbar damit, wie heute über Antisemitismus unter Geflüchteten gesprochen wird«, sagt Demirel. »Deshalb war es uns wichtig, uns zu zeigen und deutlich zu sagen, dass wir uns dagegen positionieren.«

Der Gruppe um die WG blieben nur wenige Tage, um die Kundgebung zu organisieren. Aber der Zuspruch am Heinrichplatz war am Freitag, den 21. November 2003, dann groß. »Unseren Aufruf von damals finde ich auch heute noch treffend«, sagt Ayca Demirel. Von allen politischen Aktionen, die er organisiert habe, habe diese ihn am stärksten bewegt. »Wir bekamen Rückmeldungen aus der jüdischen Community weltweit, Jüdinnen und Juden aus Tel Aviv, Jerusalem, Izmir, Istanbul, New York und Berlin haben uns geschrieben. Es war sehr berührend.«

Rund 400 Menschen kamen auf dem Heinrichplatz zusammen. Ein Rabbi sprach die Kaddish, es gab politische Reden und Botschaften aus der jüdischen Community. Viele Teilnehmer*innen hatten israelische Flaggen dabei – für Kreuzberg als damalige Hochburg der Linken eigentlich kaum vorstellbar. »Viele zeigten sich berührt und erleichtert über die migrantische Solidarität mit den Opfern des Antisemitismus«, sagt Demirel im Rückblick. Jüdinnen und Juden hätten sich lange dabei allein gefühlt, Antisemitismus und Rassismus zu bekämpfen. »Die Kundgebung hat den Weg geöffnet für ein nachhaltiges Engagement von Migrant*innen gegen Antisemitismus.«

Nach der Kundgebung organisierte die Gruppe eine Vortragsreihe über Antisemitismus in der Türkei. Was als Migrantische Initiative gegen Antisemitismus – MIGA – begann, sollte etwa ein Jahr später zur KlGA werden. »In den Nachbarschaftsinitiativen und der Jugendarbeit am Kotti hatte ich mehrfach hasserfüllte antisemitische Äußerungen gegen Jüdinnen und Juden und gegen Israel erlebt«, erinnert sich Ayca Demirel. Von ähnlichen Erfahrungen berichteten Mitstreiter*innen aus dem schulischen und außerschulischen Bildungsbereich. »Ich hatte gemerkt, dass es nur bedingt wirkt, mit politischem Know-How oder historischem Fachwissen dagegen anzugehen«, sagt er. »Jugendliche mit palästinensischem Hintergrund haben wir mit Gedenkstättenbesuchen oder mit Vorträgen zu Rechtsextremismus überhaupt nicht erreicht.« Der Plan war, es anders zu machen: nachhaltige und langfristige Arbeit zu etablieren und ein Bildungsprojekt gegen Antisemitismus zu initiieren. In direkter Nähe der Mariannenstraßen-WG, in einem Eckcafé am Paul-Linke-Ufer, wurde dann Anfang 2004 die KlGA gegründet, um all das anzugehen.

Antisemitismus als Denkkonzept und Deutungs- angebot



Antisemitismus ist ein komplexes Phänomen. In einem umfassenden Begriff sollte immer auch betont werden, dass der Antisemitismus ein einfaches Deutungsangebot darstellt, um sich die vieldeutig, komplex und ungewiss darstellende Welt zu erklären. Bei der Antisemitismusprävention muss es deshalb verstärkt um »Wahrnehmen-können-und-wollen« von Mehrdeutigkeit und Mehrperspektivität gehen.

VON DR. MIRKO NIEHOFF



Antisemitismus stellt ein komplexes Denk- und Deutungskonzept dar, das sich zu einer projektiv-wahnhaften Ideologie verdichtet und den Individuen in der Auseinandersetzung mit der Welt und dem Politischen als überlieferte Semantik sozial zur Verfügung steht. Er richtet sich dabei – in Wort und Tat – gegen Jüdinnen und Juden (als Kollektiv) bzw. gegen alles als jüdisch Wahrgenommene, wozu in der antisemitischen Konstruktion zum Beispiel auch politische Ideen und gesellschaftliche Verhältnisse zählen können. Letztlich beansprucht der Antisemitismus, die Welt zu erklären. Typisch ist etwa das Judenbild des universalistischen, wurzellosen und mächtigen Strippenziehers in Wirtschaft, Politik und Medien. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der Antisemitismus von anderen Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Gleichwohl liegt auch dem Antisemitismus die Unterscheidung in eine Wir- und eine Sie-Gruppe zugrunde. Häufig geht es dabei darum, die kollektive Identität der Antisemit*innen zu stabilisieren, was wiederum Orientierung, Halt und Sicherheit verspricht. Deshalb werden im Antisemitismus immer auch Fragen des eigenen national, religiös, kulturell und/oder rassistisch begründeten Kollektivs mitverhandelt. Und damit ist angedeutet: Will man den Antisemitismus verstehen, um ihm sodann entgegenzuwirken, gilt es, den Fokus auf die Antisemit*innen und ihre (kollektiven) Bedarfe zu legen und nicht etwa auf das reale Tun oder Nicht-Tun von Jüdinnen und Juden. Denn es sind die Antisemit*innen, die den Antisemitismus in die Welt setzen. Jean-Paul Sartre schrieb daher auch: »Existierte der Jude nicht, der Antisemit würde ihn erfinden.« (Sartre 1994, 12)

Als eine Erfindung von Judenfeind*innen entstand der Begriff Antisemitismus um die 1870er Jahre. Geprägt war diese Epoche von tiefgreifenden Umbrüchen, die mit merklichen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen einhergingen. Die Prozesse der Industrialisierung und Urbanisierung waren in vollem Gange. Zudem entstanden die ersten Nationalstaaten. Und es setzten sich die modernen universalistischen Ideen der Aufklärung, des politischen Liberalismus, des Kommunismus und der Säkularisierung in zunehmendem Maße durch. Erfahrungen der Freiheit, Emanzipation und Individualisierung gingen mit Erfahrungen der Konkurrenz, der Klassenunterschiede und der Abstraktion sowie mit Erfahrungen der Erosion (vermeintlich) authentischer, konfliktfreier und berechenbarer gesellschaftlicher Zustände einher. All das verunsicherte die Menschen und zog einen Deutungsbedarf nach sich, der auch antisemitisch befriedigt wurde.

Die Judenfeindschaft selbst ist indes viel älter: In unterschiedlichen Intensitäten und Erscheinungsformen zeigt sie sich in Europa schon seit der Entstehung des Christentums. Das Topos des ›Juden als Jesumörder‹ kann daher als einer der Grundsteine des Antisemitismus angesehen werden. Hinzu kamen im Laufe der Zeit weitere bis in die Gegenwart hinein wirkmächtige Stereotype; etwa die des raffgierigen Geldhandels, der Wucherei, des Kindermordes, der Brunnenvergiftung oder der Verantwortlichkeit für Krankheiten und Krisen. Seinen monströsen Kulminationspunkt fand der sodann um einen expliziten Rassismus erweiterte Antisemitismus in der arbeitsteilig organisierten und industriell betriebenen Massenvernichtung europäischer Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus.

Nach diesem Zivilisationsbruch hat sich die Geschichte des Antisemitismus jedoch mitnichten erledigt. In zum Teil neuen Erscheinungs- und Kommunikationsformen zeigt er sich bis in die Gegenwart hinein. Zum Beispiel in Form des sekundären Antisemitismus – einer in der bürgerlichen Mitte der Gesellschaft verbreiteten Sonderform, die wesentlich vom Bedürfnis einer möglichst ungebrochen positiven Bezugnahme auf das eigene nationale Kollektiv geleitet ist und sich somit gegen die Erinnerung an die Verbrechen im Nationalsozialismus wendet. Oder auch in Form des israelbezogenen Antisemitismus. So kommt es in Bezugnahmen auf den Nahostkonflikt immer wieder zu antisemitischen Deutungen und Äußerungen. Der Nahostkonflikt kann weltweit als eine zentrale Projektionsfläche und Aushandlungsfolie sowie als Katalysator oder Auslöser des Antisemitismus gelten. Zentrale Erscheinungsformen sind die Verwendung tradierter antisemitischer Stereotype sowie die Delegitimierung und Dämonisierung des Staates Israel oder auch eine Kollektivhaftung aller Jüdinnen und Juden für die israelische Politik.

ZEITLOSES ANGEBOT ZUR VEREINDEUTIGUNG DER WELT

Da sich die Welt und das Politische mitunter als komplex, unübersichtlich und krisenhaft darstellen, sind Deutungsangebote, die Eindeutigkeit und Sinnstiftung versprechen, fortwährend attraktiv und aktuell. Der Antisemitismus ist das Paradebeispiel solcher Deutungskonzepte. Seit jeher bietet er einfache Erklärungen für komplexe Sachverhalte und deutet Widersprüchliches in ein konsistentes Weltbild um – vor allem in Zeiten der Krise

und spürbarer gesellschaftlicher Veränderungen und Umbrüche. Er steht für einen Prozess der Depluralisierung politischer Konzepte, der sich in Form von Reproduktionen dichotomer und komplexitätsreduzierender Deutungsmuster der Eindeutigkeit ausdrückt, die dann das individuelle Urteilen und Handeln bestimmen. Die Welt besteht dann nur noch aus Schwarz und Weiß, Gut und Böse, Freund und Feind.

Attraktiv ist der Antisemitismus daher vor allem für verunsicherte, sich nach Gewissheiten, Eindeutigkeit und Ordnung sehrende Menschen. Er steht in einem Zusammenhang mit Krisen bzw. Krisenwahrnehmungen. Und er geht deshalb auch Hand in Hand mit reaktionären, radikal-nationalistischen und autoritären Sehnsüchten und sozialen Bewegungen.

Insofern muss gerade auch mit Blick auf den Rechtsruck in Deutschland, Europa und der Welt der Sinn für einen Begriff von Antisemitismus in der vorgenannten Bedeutung geschärft werden. Und auch die Prävention des Antisemitismus – durch politische Bildungsarbeit – muss noch stärker darauf angelegt werden. Es muss um ein Erlernen des »Wahrnehmen-können-und-wollen« von Mehrdeutigkeit und Mehrperspektivität gehen und darum, in den eigenen Urteilen und Handlungen auf Mehrdeutigkeit und Mehrperspektivität nicht mit Abwehr oder gar Aggression zu reagieren. Es geht um die Fähigkeit bzw. Kompetenz eines Aushalten-Könnens, dass es in der Welt Perspektiven, Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen gibt, die nicht den eigenen entsprechen und dennoch ihre Berechtigung und Legitimität haben und für eine Beurteilung des Ganzen von Bedeutung und Wert sind.

POLITISCHE BILDUNG GEGEN ANTISEMITISMUS ALS EINFACHES DEUTUNGSKONZEPT

Eine in der Zivilgesellschaft verankerte Antisemitismusprävention durch politische Bildungsarbeit gibt es in Deutschland seit einigen Jahren. Erfreulicherweise wurde und wird sie durch staatliche Programme gefördert. Und dennoch bestehen weiterhin große Bedarfe und Herausforderungen im Sinne der Verstetigung, der Weiterentwicklung und der flächendeckenden Implementierung antisemitismuskritischer politischer Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (z. B. Multiplikator*innen). Das gilt insbesondere mit Blick auf die Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen und politischen Bildner*innen sowie

»Die Arbeit der KlgA ist wichtig, weil sie den Jugendlichen eine kritische, aber nicht stigmatisierende, sondern auf Anerkennung und Wertschätzung basierende Perspektive ermöglicht.«



**ANNETTE
WIDMANN-MAUZ**

Staatsministerin bei der Bundeskanzlerin und Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

»Die Arbeit der KlG ist wichtig, weil sie dem Antisemitismus etwas entgegensetzt: Bildung! Mit Workshops, Schulungen und einer Wanderausstellung will die KlG antisemitische Ressentiments und Deutungsmuster durchbrechen. Ihre seit vielen Jahren erfolgreiche Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus migrantischen und muslimischen Milieus ist essenziell und einzigartig.«



DR. JOSEF SCHUSTER
Präsident des Zentralrats
der Juden in Deutschland

mit Blick auf die politische Bildung am Lernort Schule. Die Schule ist der ideale Ort für die Etablierung einer flächendeckenden Antisemitismusprävention und -kritik. Zwar wird gemeinhin kontrovers diskutiert, wie politische Bildung konkret auszugestalten sei und an welchen politikwissenschaftlichen und soziologischen Begrifflichkeiten sie sich dabei orientieren solle, dennoch dürfte es als weithin unwidersprochen gelten, dass eine kritische Bearbeitung und Prävention des Antisemitismus genuiner Bestandteil politischer Bildung ist. Denn nicht nur, dass der Antisemitismus ein – zweifellos äußerst problematisches – politisches Deutungskonzept ist: Es ist vor allem auch so, dass die zentralen Kompetenzdimensionen politischer Bildung zugleich wesentliche Zielpremissen einer Antisemitismusprävention sind.

Konkret geht es dabei zunächst einmal um die Förderung einer Fähigkeit, die sich als reflexive politische Urteilskraft fassen lässt. Gute politische Urteile basieren demnach darauf, dass sie zwar mit eigener Stimme gesprochen werden und auch kritisch Position beziehen oder Partei ergreifen können, dass sie aber unterschiedliche, widersprüchliche, kontroverse Perspektiven und Positionen Anderer sowie die eigene Sprech- und Urteilsposition reflexiv mitberücksichtigen. Dazu bedarf es unter anderem der Ambiguitätstoleranz, also der Fähigkeit, Widersprüche und damit verbundene Ungewissheit wahrzunehmen und auf sie nicht mit Abwehr oder gar Aggression zu reagieren. Mithin bedarf es einer Einsicht in die Beschränkungen des eigenen Problemverstehens und der eigenen Perspektive. Es gilt, den eigenen Urteilsstandort und die dazugehörigen Narrationen, Diskurse und Machtverhältnisse kritisch-reflexiv einzubeziehen. Zudem bedarf es der grundsätzlichen Einsicht, dass das Politische mehrdeutig, widersprüchlich und konflikthaft ist, und dass dies im Sinne einer pluralistischen Demokratie weder ungewöhnlich noch bedrohlich ist. Hilfreich ist es, sich in einem dem Urteilen vorgeschalteten Schritt in ein distanzierteres Verhältnis zum Gegenstand zu bringen und ihn so aus der Perspektive einer interessellosen Person oder eines (emotional) unbeteiligten Zuschauers betrachten zu können (vgl. dazu Niehoff 2017). In pädagogischen Settings eignen sich hierfür zum Beispiel Rollenspiele, die es erlauben, in die Rolle des Zuschauers zu schlüpfen und die Dinge aus dessen Perspektive unter die Lupe zu nehmen.

Darüber hinaus geht es darum, eine Kritik reaktionärer Konzepte und Bewegungen zu ermöglichen. Und es geht im Sinne einer unmittelbaren Antisemitismuskritik und -prävention

unter anderem darum, der Faszination simplifizierender Verschwörungstheorien, den Formen der Abwehr des Erinnerns an den Nationalsozialismus sowie der überbordenden Kritik oder gar der expliziten Dämonisierung und Delegitimierung Israels entgegenzuwirken (vgl. dazu etwa www.anders-denken.info).

Und all dies sollte dann selbstredend in einer Arbeitsatmosphäre stattfinden, in der die unterschiedlichen Erfahrungen, Identitäten, Emotionen und Geschichten der Teilnehmer*innen wertschätzend zur Geltung kommen.

LITERATUR

NIEHOFF, MIRKO (2019):

Antisemitismus. In: Achour, Sabine et al. (Hrsg.): Wörterbuch Politikdidaktik. Schwalbach/Ts. (im Erscheinen).

NIEHOFF, MIRKO (2017):

Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt. Schwalbach/Ts.

SARTRE, JEAN-PAUL (1994):

Überlegungen zur Judenfrage. Hamburg.

ANDERS DENKEN.

Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit. www.anders-denken.info.

»Mit der KlgA kooperiere ich, weil wenige Akteur*innen so erfolgreiche Begegnungs- und Verständnissräume schaffen. Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus sind immer Angriffe auf uns als Gesamtgesellschaft, dem müssen wir uns entschieden entgegenstellen. Wir als Stiftung EVZ freuen uns, mit der KlgA eine so kluge und praxisorientierte Partnerin an der Seite zu haben.«



**DR. ANDREAS
EBERHARDT**

Vorstandsvorsitzender/CEO
Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft



↑ Ein Kamerateam begleitet den Stadtrundgang zu jüdischem Leben in Kreuzberg von Schülerpraktikant*innen, 2005

↓ Einer der ersten Workshops zur Methode »Planspiel Staatgründung Israel« in den Räumen der Amadeu-Antonio-Stiftung, 2005



↓ Rede von Mirko Niehoff zur feierlichen Zertifikatsübergabe an ausgebildete Teamer*innen, 2010





- ↑ Manchmal erlebt man in unserer Arbeit unfassbares und im Austausch darüber sind die Reaktionen entsprechend, 2012



- Eine Gruppe junger Rabbiner besucht die KiGA, 2006

DISKURSIMPULS

Aufstehen gegen den Hass

Warum die muslimische
Gemeinschaft sich gegen Judenhass
engagieren sollte

Mit Bezeichnungen wie »importierter« oder »muslimischer« Antisemitismus gibt es eine Tendenz Antisemitismus als Problem von Migrant*innen und Muslim*innen zu verorten. Konträr dazu gab es noch nie mehr muslimisches Engagement gegen Antisemitismus als heute. Und genau da setzt die Arbeit der KlG an!

EIN DEBATTENBEITRAG VON DERVIŞ HIZARCI ERSCHIENEN IN DER JÜDISCHEN ALLGEMEINEN AM 22. NOVEMBER 2018



Vor acht Jahren habe ich einer Gruppe junger Muslim*innen folgende Frage gestellt: Warum sollen Muslim*innen sich gegen Antisemitismus engagieren? Ich bekam unter anderem folgende Antworten: »... weil man das von uns erwartet«, »... weil es unsere religiöse Pflicht ist, als Muslim*innen gegen Ungerechtigkeit vorzugehen und Antisemitismus ist eine üble Form davon«, »... wenn wir wollen, dass andere gegen Islamophobie sind, dann müssen wir doch auch gegen Antisemitismus sein«, »... wir gehören zu Deutschland und als Teil dieser Gesellschaft ist es auch unsere Aufgabe, gegen Antisemitismus zu sein«, »... wir Muslim*innen haben ein Antisemitismusproblem, also müssen wir etwas dagegen tun«.

PFLICHT

Manche verstehen es als muslimische Pflicht, andere als bürgerliche Aufgabe, sich gegen Hass und Intoleranz stark zu machen. Genau hier wird es für mich spannend. Weil hier Beweggründe für die Bereitschaft, sich zu engagieren, sichtbar werden. Hier will ich nämlich ansetzen. Ich möchte diese Ressource nutzen!

Und dieser sokratische Ansatz, nach dem »Warum?« zu fragen, um einem selbst die Chance zu bieten, sich seiner Motivation bewusst zu werden, ist effektiver als jede formulierte Erwartungshaltung. Ich bin überzeugt, dass man mit der richtigen, also mit einer wohlwollenden und einbeziehenden Kommunikation Menschen erreichen und Energien freisetzen kann, die sonst verborgen geblieben wären.

»Die Arbeit der KlgA ist wichtig, da sie Brücken zwischen scheinbar verschiedenen Welten baut, Menschen mit unterschiedlichen Ansichten ins Gespräch bringt und dadurch nicht nur Antisemitismus, sondern jeglicher Form von Diskriminierung ein menschliches Miteinander entgegensetzt. Ihre Arbeit in Berlin ist einzigartig, unverzichtbar und notwendig.«



BARRIE KOSKY
Intendant Komische Oper
Berlin

Muslim*innen müssen sich gegen Antisemitismus engagieren, weil er auch aus ihren eigenen Reihen kommt. Wenn Jüdinnen und Juden in Deutschland sagen, dass sie sich durch muslimischen Antisemitismus bedroht fühlen, dann müssen Muslim*innen hier auch an ihrer eigenen Haltung arbeiten. Doch sie müssen auch gegen Antisemitismus sein, weil der eine Gefahr für die Gesellschaft im Allgemeinen ist. Und als selbstverständlicher Teil der deutschen Gesellschaft ist es auch ihre Aufgabe, diese vor Gefahren zu beschützen.

GEFAHR

Zwei Fragen müssen an dieser Stelle jedoch geklärt werden: Erkennt die Gesellschaft die Gefahr des Antisemitismus? Und sind Muslim*innen überhaupt als Teil dieser Gesellschaft anerkannt? Auf beide Fragen gibt es keine klaren Antworten.

Es gibt latenten Antisemitismus, der liegt seit vielen Jahren konstant bei circa 20 Prozent. Doch mit der AfD fällt das Latente, das Tabu, weg und die Salonfähigkeit des Antisemitismus nimmt mit rasantem Tempo zu. Dabei versucht die AfD gar, jüdische Stimmen im Kampf gegen den »Islam« zu missbrauchen. Diese Nummer geht nicht auf, vor allem, weil Jüdinnen und Juden hier nicht mitmachen, sich nicht instrumentalisieren lassen.

Sowohl in der Politik als auch in der Zivilgesellschaft gibt es eine große Aufmerksamkeit für Antisemitismus, die diesen Entwicklungen entgegensteht und Grund zur Hoffnung gibt. Wir müssen als Gesellschaft wachsam bleiben und – beinahe im fußballerischen Sinn! – unsere Räume verteidigen.

Die zweite Frage, die nach der Zugehörigkeit der Muslim*innen zur deutschen Gesamtgesellschaft, ist wohl weder in der Selbstwahrnehmung der Muslim*innen noch in der nicht-muslimischen Dominanzgesellschaft eindeutig beantwortet. Muslim*innen sehen sich selbst oft als Fremde und werden oft als solche wahrgenommen. Und diese Wahrnehmungen bedingen einander und stehen in einer negativen Wechselwirkung.

IDENTITÄT

Inzwischen glaubt man sogar, darin ein Identitätsmerkmal festmachen zu können. Hier fällt mir ein Lehrer ein, der dies schon verinnerlicht hat: »Muslime sind halt so, kann man nichts machen«, sagte er. So eine Kapitulation, vor allem von einem Lehrer, ist erschreckend, offenbart sie doch eine Verallgemeinerung, die nie und nirgends stimmen kann.

Immer wieder hören wir, dass »Antisemitismus ein Lackmustest für die Gesellschaft« ist. Auch das Bild mit den Kanarienvögeln, die von Minenarbeitern mitgenommen werden, um festzustellen, wie lebensfähig man in der Mine ist, wird in diesem Kontext häufig verwendet. Mir persönlich ist es zuwider, Jüdinnen und Juden auf eine Art gesellschaftliches Warnsignal zu reduzieren. Aber dass da was dran ist, ist schwer zu leugnen. Vielleicht sind diese simplen Analogien sogar kein so schlechter Weg, zeigen sie doch, dass die Lösung vielleicht weniger komplex ist, als angenommen.

Das identitätsstiftende Merkmal einer modernen, vielfältigen Gesellschaft muss die Haltung für Toleranz und gegen Hass sein. Und Haltung vermitteln – dafür brauchen wir empathische Bildungsansätze und zugewandte Begegnungen. Der Kampf gegen Antisemitismus ist nämlich immer eine Frage der Identität und Zugehörigkeit.

»Die Arbeit der KlG A ist wichtig, weil sie mit innovativen Projekten wie »L'Chaim« die Vielfalt jüdischen Lebens zeigt, Menschen verbindet, Verständigung schafft und gesellschaftlichen Zusammenhalt erfahrbar macht. Zur Bekämpfung von Antisemitismus leistet die KlG A einen essenziellen Beitrag.«



DR. FELIX KLEIN
Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland

»KlgA bedeutet sei politische Bildung die Migrationsges

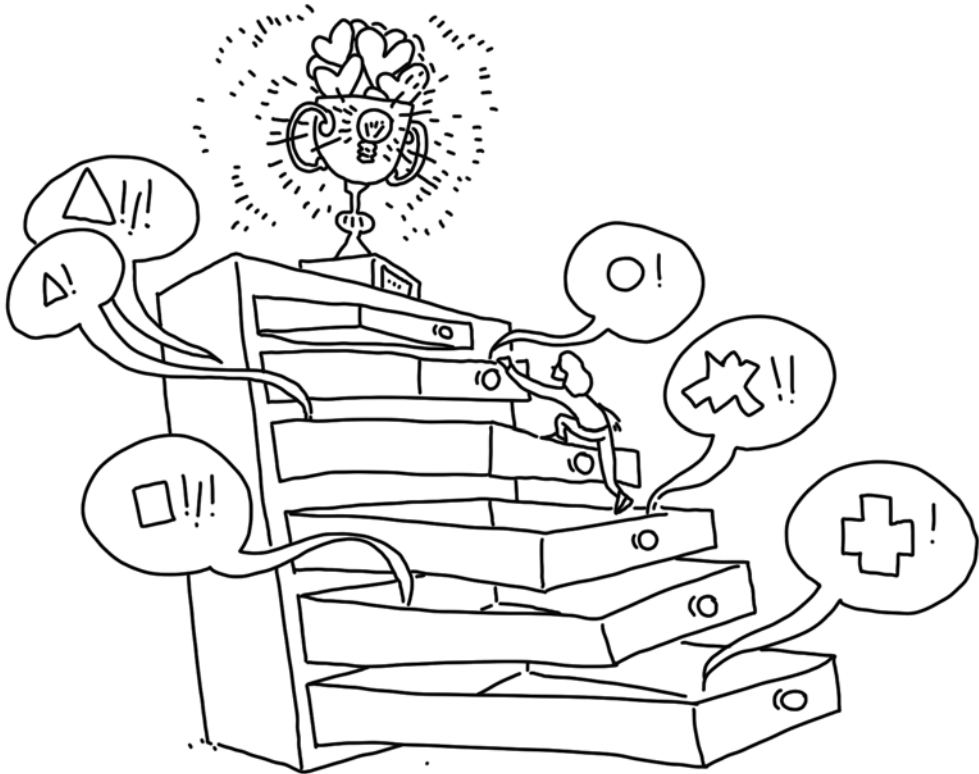
* Unter dem Begriff politische Bildung für die Migrationsgesellschaft verstehen wir, unserer Gesellschaft Wege aufzuzeigen, mit den Herausforderungen durch Migrationsprozesse umzugehen und Migration als Normalität und Zukunftsvision für unsere Gesellschaft anzuerkennen.

Zeit jeher für ellschaft.»*



AYCAN DEMIREL

Widerspruchs- toleranz in der politischen Bildung



In Zeiten kollektiver und individueller Verunsicherung stellen autoritäre Versuchungen und die Sehnsucht nach Eindeutigkeit ernsthafte Bedrohungen für die Demokratie dar. Politische Bildung kann dem mit dem Konzept der Widerspruchstoleranz entgegenreten. Grundlage dafür ist die Anerkennung abweichender Perspektiven.

VON DR. MIRKO NIEHOFF UND AMINA NOLTE

»Die Arbeit der KlgA ist wichtig, weil sie aus der vielfältigen Antisemitismusbearbeitung in Berlin schlichtweg nicht hinweggedacht werden kann, ohne dass ein wesentliches Element fehlt.«



DR. DIRK BEHRENDT
Senator für Justiz,
Verbraucherschutz
und Antidiskriminierung
in Berlin

A

Autoritäre und reaktionäre soziale Bewegungen und politische Kräfte sind gegenwärtig wieder auf dem Vormarsch. Dabei werden demokratische und menschenrechtliche Ideen und Standards immer öfter in Zweifel gezogen und untergraben. Die entsprechenden Zeitdiagnosen fallen düster aus. Der Historiker Volker Weiß spricht etwa von einer »autoritären Revolte« (vgl. Weiß 2017), der Politikwissenschaftler Samuel Salzborn von einem »Angriff der Antidemokraten« (vgl. Salzborn 2017). Mithin spricht der Soziologe Ortwin Renn von einer »Zeit der Verunsicherung« (vgl. Renn 2017). All diese Diagnosen beunruhigen und stellen eine Herausforderung für demokratische Gesellschaften und die politische Bildungsarbeit dar.

Aktuelle sozialwissenschaftliche Studien zeugen seit Jahren von einer gesellschaftlichen Tendenz zu antipluralistischen und menschenfeindlichen Einstellungen bei gleichzeitig hohen Zustimmungswerten für Formen autoritärer Herrschaft innerhalb der Bevölkerung (vgl. etwa Heitmeyer 2018). Laut der 2018 durchgeführten »Leipziger Autoritarismus Studie« (Decker/Brähler 2018) ist die Bereitschaft zur Abwertung Anderer und zu autoritären Aggressionen in der deutschen Bevölkerung stark ausgeprägt. Zugleich beobachtet der Islamwissenschaftler Thomas Bauer eine Entwicklung zur »Vereindeutigung der Welt« (Bauer 2018). Gemeint ist, dass Mehrdeutigkeiten, Uneindeutigkeiten und Ungewissheiten sowie Pluralismus, Komplexität und Konflikte zunehmend als bedrohlich empfunden und schließlich verleugnet und abgewehrt werden.

Vor diesem Hintergrund werden für unterschiedliche Menschen in unterschiedlichen Lebensbereichen jene politischen Angebote und Akteur*innen attraktiver, die Eindeutigkeit, Gewissheit, Wahrheit, Harmonie und Ordnung versprechen. Auf den politischen Bühnen in Deutschland, Europa und der Welt mangelt es deswegen nicht an politischen Akteur*innen, die die (Wieder-)Erlangung einer solchen Kontrolle nicht nur versprechen, sondern auch politisch durchsetzen wollen (vgl. etwa Heitmeyer 2018). Es handelt sich dabei zumeist um völkisch-identitäre, reaktionäre und vor allem autoritäre politische Kräfte. Autoritäre Versuchungen bedingen die Vereindeutigung der Welt und umgekehrt. Der Ruf nach Eindeutigkeit, Ordnung

und Struktur sowie nach Autorität, Hierarchie und Identität kann als Weg zur Realitätskontrolle verstanden werden (vgl. Heitmeyer 2018); einer gewiss problematischen Form der Realitätskontrolle in zweifellos politisch und ökonomisch entschert scheinenden Zeiten.

DIE SEHNSUCHT NACH EINDEUTIGKEIT UND IHRE FOLGEN

Bewertet man autoritäre Versuchungen und die Sehnsucht nach Eindeutigkeit im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse, stellen sie durchaus ernsthafte Bedrohungen für die Demokratie dar. Denn sie stehen immer auch für eine Ablehnung zentraler demokratischer Ideen und Merkmale – also etwa für eine Ablehnung des Pluralismus, des Mehrparteienprinzips, der Differenz und des Konflikts (vgl. etwa Fraenkel 1973). Fasst man die Demokratie nicht lediglich als ein Herrschaftssystem, das sich durch funktionierende Institutionen sowie Effizienz und Rationalität politischer Entscheidungsprozesse auszeichnet, sondern als eine freie und pluralistische Mitwirkungsgesellschaft der Mündigen, dann kratzen autoritäre und auf Vereindeutigungen der Welt ausgelegte Haltungen und Konzepte ganz gewaltig an ihrem Grundgerüst.

Zugleich muss aber auch berücksichtigt werden, dass die Demokratie und die ihr zugrunde liegenden kapitalistisch strukturierten gesellschaftlichen Verhältnisse sowohl autoritäre Orientierungen als auch eine Sehnsucht nach Eindeutigkeit produzieren. Freiheit und Subjektivität sind in jenen Verhältnissen massiv eingeschränkt, in denen sich eine wesentlich durch den ökonomischen Prozess ausgeübte Herrschaft in Form von Zwängen manifestiert. Einer so besehen immer unvollkommenen Demokratie fällt ebendies nach Adorno wiederum auf die Füße: Weil sie nicht immer halten kann, was sie verspricht, wird sie als Schwindel betrachtet. Und diejenigen, die dies so empfinden, »sind bereit, sie gegen ein System einzutauschen, das alle Ansprüche auf menschliche Würde und Gerechtigkeit preisgibt« (Adorno 1995, 209). Verschärfend wirkt in diesem Zusammenhang die fortschreitende strukturelle Entsicherung in Form einer Umgestaltung von Politik und Gesellschaft weg vom wohlfahrtsstaatlichen Solidarprinzip hin zu einer umfassenden neoliberalen Ökonomisierung des Sozialen und Politischen. Dass zugleich viele Bereiche des Sozialen einer ökonomischen

»I am working with KlgA because we in the US share the same mission and face the same challenges as our German friends. We both want our pluralistic democracies to live up to their ideals, and by working together we increase our joint abilities to get things done. Also KlgA represents to my mind the best of Germany and I like their team!«



BOB SILVERMAN
Co-Founder Inter Jewish
Muslim Alliance (IJMA)

»Die Berliner Landeszentrale für politische Bildung kooperiert mit der KlgA, weil uns das Interesse eint, gemeinsam Antworten der politischen Bildung auf die aktuellen Herausforderungen der Migrationsgesellschaft zu finden.«



THOMAS GILL

ist Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Berlin. Er ist Kooperationspartner der KlgA bei Fachtagungen und der Abendveranstaltungsreihe »Rückfall in eine autoritäre Zukunft?«.

Logik untergeordnet werden, verstärkt kollektive und individuelle Verunsicherungen (vgl. Heitmeyer 2018). Laut Heitmeyer greifen »Ängste vor Kontrollverlusten, die (...) für verschiedene Teile der Bevölkerung ihre unheilvolle Wucht entfalten und zu unterschiedlichen autoritären Reaktionen führen können« (Heitmeyer 2018, 90). Diese Reaktionen münden dann in der Unterstützung autoritärer politischer Kräfte, eben weil es die einfachen Angebote sind, die im Kontext gesellschaftlicher Entscheidung und individueller Verunsicherung Lösungen versprechen.

Hinzu kommt noch etwas: Die gesellschaftlichen Verhältnisse und Prozesse stellen sich als überaus komplex, unübersichtlich und abstrakt dar. Viele Menschen scheitern in ihrem Bemühen, all dies zu durchschauen, und es manifestieren sich regressive Tendenzen.

Als ein Paradebeispiel für solche kollektiv wie individuell verankerten Regressionen kann neben autoritär-reaktionären Orientierungen auch die Widerspruchsintoleranz gelten – die Basis jedes Fundamentalismus. Die Widerspruchsintoleranz ist durch die Reproduktion manichäischer und vereindeutigender Deutungsmuster, durch eine Bevorzugung einfacher Zuschreibungen sowie durch ein Festhalten an den eigenen Wahrnehmungen und Wahrheiten bestimmt. Und sie entspringt einem immer auch gesellschaftlich bedingten Bedürfnis nach einfacher Welterklärung und beständiger Stereotypisierung (vgl. www.anders-denken.info).

Typische Folgen der Widerspruchsintoleranz sind Angst, Verleugnung und Aggressivität. Und damit kommt es nicht selten auch zur Abwertung anderer Gruppen und Individuen. Auch hier ist ein demokratiefeindlicher Aspekt offenkundig.

WIDERSPRUCHSTOLERANZ ALS ZENTRALE KOMPETENZ

Insofern die Widerspruchsintoleranz eine Herausforderung für die Demokratie darstellt, ist sie auch eine der politischen Bildung. Zu begegnen ist ihr mit ihrem Gegenteil: der Widerspruchstoleranz, einer zweistufigen Kompetenzdimension, »die sich in die ›Wahrnehmung von‹ und den ›Umgang mit‹ (bzw. das Aushalten von) gliedert« (vgl. www.anders-denken.info). In diesem Sinne gilt es einen anerkennenden und produktiven Umgang mit Mehrdeutigkeit und Uneindeutigkeit, mit Komplexität und Konflikten sowie mit Widersprüchen und Ambivalenzen einzuüben bzw. zu erlernen.

Die Widerspruchstoleranz sollte daher in der Theorie und Praxis politischer Bildung als eine zentrale prozedurale Kompetenzdimension angesehen werden. Denn ohne Toleranz gegenüber Widersprüchen ist eine gute politische Urteilskraft in einer widersprüchlichen Welt und Gesellschaft undenkbar. Zudem macht sie widerständig gegen menschenverachtende und antidemokratische Einstellungen und Orientierungen.

Widersprüche sind allgegenwärtig. Werden sie ernsthaft zur Kenntnis genommen, gehen sie mit Ungewissheiten und prekärer Wahrheit einher. Ist das Glas halbvoll oder halbleer? Sind Freiheit und Subjektivität in der Demokratie Realität oder Versprechen? Ist eine Gesetzesvorlage zustimmungsfähig oder nicht? Je nach Erfahrung, Perspektive oder Haltung wird die Antwort darauf unterschiedlich ausfallen. Aus der Einsicht in die Widersprüchlichkeit der Dinge folgt die Einsicht, dass es politische Urteile nur im Plural geben und keins davon für sich in Anspruch nehmen kann, die einzige und ewig gültige Wahrheit auszudrücken.

Die politische Urteilskompetenz gilt in der Theorie und Praxis politischer Bildung weithin konsensfähig als zentrale Kompetenzdimension. Die Frage indes, was gute politische Urteile ausmacht, wird unterschiedlich beantwortet. Wir gehen zunächst einmal davon aus, dass man gute und richtige von schlechten und falschen politischen Urteilen und Positionen unterscheiden kann. So kann eine antisemitische oder rassistische Deutung oder Haltung nie richtig sein. Zur Beantwortung der Frage nach einem guten oder schlechten Urteil ist aber auch der formale Urteilsbildungsprozess von Bedeutung. Neben dem Reflexionsniveau und der Begründbarkeit des Urteils ist auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und Positionen ein gewichtiges Bewertungskriterium politischen Urteils (vgl. Niehoff 2017). Wir meinen damit: Ich kann einen politischen Gegenstand nicht wirklich (gut) beurteilen, wenn ich nicht die unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen sozialen Ausdeutungen dieses Gegenstandes zumindest anerkennend zur Kenntnis genommen habe. Die Urteilsfindung eines Menschen kann also nicht unabhängig von den Standpunkten, Perspektiven und Ansichten einer (globalisierten) Urteilsgemeinschaft gelingen oder überhaupt geschehen.

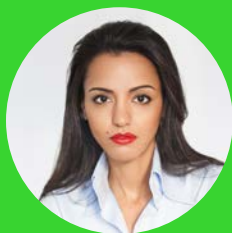
Genau dieser Bezug zur Welt mit all den damit einhergehenden Widersprüchen ist für den Bereich der politischen Urteilsbildung von besonderer Bedeutung, auch wenn politische Urteile letztlich von Individuen im Rahmen eines zu

»Ich kooperiere mit der KIGa, weil sie antisemitische und rassistische Ausgrenzung und Diskriminierung in all ihren Facetten wirksam bekämpft und so das Zusammenleben aller fördert: in Berlin und darüber hinaus.«



PROF. DR. UFFA JENSEN
Zentrum für Antisemitismusforschung, Technische Universität Berlin

»Die KlgA ist wichtig, weil sie ohne Scheuklappen für eine Gesellschaft kämpft, in der Antisemitismus und Ausgrenzung von Minderheiten keinen Platz haben. Die KlgA macht das nicht mit erhobenem Zeigefinger, nicht durch Stigmatisierung, sondern über Empathie, Verständnis und die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven.«



SAWSAN CHEBLI

Bevollmächtigte des Landes Berlin beim Bund und Staatssekretärin für Bürger-schaftliches Engagement und Internationales

aktivierenden geistigen Vermögens des eigenständigen Denkens gefällt werden. Hannah Arendt spricht in diesem Zusammenhang auch von kritischem Denken, das sich der »Überprüfung durch die freie und öffentliche Untersuchung« (Arendt 1985, 56) aussetzen hat und im Gegensatz zum dogmatischen Denken mit einer Emanzipation sowohl von Weltfremdheit als auch von blinder Gefolgschaft einhergeht (vgl. Niehoff 2017).

PERSPEKTIVWECHSEL, ROLLENSPIELE

In der Praxis politischer Bildung sollte es daher eine Phase geben, in der sich die Teilnehmer*innen in Distanz zum direkt affizierenden politischen Deutungs- und Urteilsgegenstand setzen können. Dies kann etwa durch eine sowohl analytische als auch (rollen-)spielerische Auseinandersetzung im Spiegel multiperspektivischer und widersprüchlicher Deutungen und Positionen erfolgen, wobei sich aktive Perspektivwechsel und Perspektivübernahmen anbieten. Denn jeder Standpunkt und jedes Urteil kann für sich genommen eben nur einen Teil des Ganzen repräsentieren und sollte im Rahmen einer entsprechend multiperspektivisch strukturierten und Widersprüche verdeutlichenden politischen Bildung auch lediglich als vertiefendes, ergänzendes und gleichsam immer auch streitbares Wissen integriert und präsentiert werden (vgl. Niehoff 2017).

Auch die Einsicht in die Bedingungen des eigenen Urteilsstandortes sowie die damit verbundenen Grenzen, Beschränkungen und Auslassungen des eigenen Welt- und Problemverstehens sind von Bedeutung. Denn nur auf dieser Grundlage scheint eine wahrhaft wertschätzende Anerkennung abweichender Perspektiven möglich.

Politisch denken und urteilen sollte durch die politische Bildung hingegen als etwas verstanden und ermöglicht werden, das bedeutet, in Widersprüchen zu denken und zu urteilen. Es gilt, eine Toleranz gegenüber Widersprüchen zu entwickeln, denn andernfalls drohen falsche Urteile bzw. das Unrecht, das mit Adorno genau dort sitzt, wo blind am Bekannten und (vermeintlich) Eindeutigen festgehalten wird, und wo das, was anders ist, ausgeblendet oder gar negiert wird (vgl. Adorno 2010). Gleichwohl sollten eindeutig Position beziehende (formal richtig hergeleitete und gut begründete) politische Urteile sowie kritische Positionen immer möglich bleiben. Denn nur durch Kritik und das Erkennen, dass es etwas Falsches gibt, schreitet das Denken der Wahrheit entgegen (vgl. Adorno 2003).

Neben der Widersprüchlichkeit gilt es die Entsicherung der gesellschaftlichen Wirklichkeit als Herausforderung wahrzunehmen und dabei zu beachten, dass sie individuell und kollektiv verunsichern kann. Die pädagogische Herausforderung politischer Bildung besteht immer auch darin, mit der Verunsicherung ob der Widersprüchlichkeit von Gesellschaft zu arbeiten, ohne dabei die Widersprüche beseitigen zu wollen.

LITERATUR

ADORNO, THEODOR W. (1995)

Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt am Main.

ADORNO, THEODOR W. (2003)

Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt am Main.

ADORNO, THEODOR W. (2010)

Probleme der Moralphilosophie. Frankfurt am Main.

ARENDT, HANNAH (1985)

Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. München.

BAUER, THOMAS (2018)

Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Ditzingen.

DECKER, OLIVER; BRÄHLER,

ELMAR (HRSG.) (2018)

Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Tendenzen in der Mitte der Gesellschaft. Gießen.

FRAENKEL, ERNST (1973)

Reformismus und Pluralismus. Hamburg.

HEITMEYER, WILHELM (2018)

Autoritäre Versuchungen. Berlin.

NIEHOFF, MIRKO (2017)

Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt. Schwalbach/Ts.

RENN, ORTWIN (2017)

Zeit der Verunsicherung. Was treibt Menschen in den Populismus? Hamburg.

SALZBORN, SAMUEL (2017)

Angriff der Antidemokraten. Die völkische Rebellion der Neuen Rechten. Weinheim.

WEISS, VOLKER (2017)

Die autoritäre Revolte. Die neue Rechte und der Untergang des Abendlandes. Stuttgart.

Ein Praktikum bei der KlgA half der siebzehnjährigen Hayriye Aydin, den Kampf gegen die Abschiebung ihrer Familie zu gewinnen.

Von Mirko Niehoff

ANEKDOTE

»Familie Aydin soll bleiben!« Das ist die Forderung einer Bürgerinitiative aus dem Jahr 2006. Schnell haben über 1.500 Menschen die entsprechende Petition unterschrieben. Es geht um eine kurdischstämmige Familie aus Berlin, der die Abschiebung droht. Und es geht um die siebzehnjährige Tochter, Hayriye Aydin, die in ihrer Schule Klassensprecherin und Streitschlichterin ist. Nicht nur deshalb betont ihre damalige Lehrerin Barbara Wilke: »Sie war sehr engagiert, hat ihre Meinung klar zum Ausdruck gebracht. Aber nie unhöflich oder aggressiv. Hayriye war stets freundlich und offen.« Die Lehrer*innen und Jugendlichen aus der Schule, Bekannte aus der Nachbarschaft sowie Freund*innen der Familie setzen sich für ein Bleiberecht ein. Auch die KlgA.

Hayriye hatte im Jahr 2005 in der KlgA ein mehrwöchiges Praktikum absolviert. Gemeinsam mit anderen Jugendlichen erarbeitete sie dabei einen Stadtrundgang durch Kreuzberg zum Thema »Das jüdische Leben im Berlin der 30er und 40er Jahre«, den sie schließlich auch selbst durchführte.

Daraufhin erhält die KlgA eine Einladung ins Schloss Bellevue. Der damalige Bundespräsident Horst Köhler möchte Projekte und Jugendliche aus ganz Deutschland auszeichnen, die sich gesellschaftspolitisch in besonderer Weise engagiert haben. Es soll ein Festakt mit Konzert werden.

Dass der Bundespräsident ein junges Mädchen für sein zivilgesellschaftliches Engagement gegen Antisemitismus und für ein Erinnern an das jüdische Leben auszeichnen will, ist nicht nur etwas ganz Wunderbares für die Familie Aydin. Es ist auch eine Story für die Medien, weil Hayriyes Familie zur gleichen Zeit von Abschiebung bedroht ist. Wenige Tage vor dem Festakt berichten unter anderem der Spiegel, die ARD und die BBC über den Fall. Und tatsächlich führt das große mediale Interesse dazu, dass der Bundespräsident im Rahmen des Festakts ein persönliches Gespräch mit Hayriye Aydin führen will.

Am 22. März 2006 steht Hayriye dann vor den Toren des Schlosses; gemeinsam mit Mirko Niehoff und Merve Dinc, einer weiteren engagierten Jugendlichen aus dem Projekt. Sie werden von einem bekannten Journalisten über einen Seiteneingang hereingeführt – vorbei an der Schlange der anderen Gäste des Abends. Kaum betreten sie den Saal, stürzen sich Medienvertreter*innen auf sie. Blitzlichtgewitter. Mikrofone. Fragenhagel: »Hayriye, wie geht es Ihnen?«, »Was erhoffen Sie sich vom Gespräch mit dem Bundespräsidenten?« Merve erinnert sich: »Das war alles sehr aufregend und viel.«

Die bundesweite Berichterstattung über Hayriye Aydin hat Folgen: Gemeinsam mit ihren Unterstützer*innen Pater Klaus Mertes, damaliger Vorsitzender der Berliner Härtefallkommission, und Svenja Pelzel, Sprecherin der Initiative »Familie Aydin soll bleiben«, bekommt die Familie noch einmal einen Termin bei Berlins damaligem Innensenator Ehrhart Körting (SPD). Wenig später erteilt die Berliner Ausländerbehörde der Familie dann schließlich doch ein Bleiberecht.



↑ Die Medien stürzen sich im Schloss Bellevue auf Hayriye Aydin, 2006



↑ Im Laufe desselben Abends trifft Hayriye den damaligen Bundespräsidenten Horst Köhler, 2006

INTERVIEW

KIgA und das US Holocaust Memorial Museum – eine aufblühende Partnerschaft



EIN GESPRÄCH ZWISCHEN DR. KLAUS MÜLLER
(EUROPAREPRÄSENTANT DES USHMM) UND DERVIŞ HIZARCI
(KIgA-VORSITZENDER)

Die KlgA arbeitet seit einigen Jahren auch mit internationalen Kooperationspartner*innen. Ein Gespräch über die Anfänge und Herausforderungen einer ganz besonderen Partnerschaft zwischen dem United States Holocaust Memorial Museum und der KlgA.

Von der ersten Kontaktaufnahme bis zum transatlantischen Netzwerk: Die Anfänge

KLAUS MÜLLER: Ich glaube, wir sind ziemlich weit gekommen in der Zusammenarbeit zwischen der KlgA und dem United States Holocaust Memorial Museum (USHMM). Es war unsere internationale Arbeit in der Türkei und in Marokko, durch die wir zuerst in Kontakt kamen. In dem Kontext wollten wir Lehrkräfte aus diesen Ländern nach Berlin bringen. Damals wart ihr eine kleine NGO, die mit finanziellen Problemen zu kämpfen hatte und trotzdem unglaublich angetrieben war von Enthusiasmus und Leidenschaft für ihre Arbeit. In meinen ersten Treffen mit Aycan Demirel (Gründer und Geschäftsführer der KlgA, Anm. der Red.) und dann später auch mit dir, war ich beeindruckt von der Klarheit eurer Vision. Ich fand es interessant zu sehen, wie ihr Antisemitismus mit schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten bekämpft und dabei auf die Lebensrealität der jungen Leute, mit denen ihr arbeitet, eingeht. Als wir uns kennengelernt haben, hattet ihr schon eure Bildungsansätze entwickelt, fundiert in eurer Arbeit in Schulen, in migrantischen Communities und auch durch ein wachsendes Netzwerk von Expert*innen. Unser Interesse war es herauszufinden, wie Holocaust Education dabei ein Werkzeug sein kann, um »neue Zielgruppen« zu erreichen.

Und unsere Netzwerke gemeinsam aufzubauen, trotz oder vielleicht dank der großen Unterschiede zwischen unseren beiden Organisationen.

DERVIŞ HIZARCI: Wie du weißt, hat die KlgA damit angefangen, Jugendliche aus Kreuzberg mit unseren Programmen gegen Antisemitismus und in dem Kontext insbesondere gegen israelbezogenen Antisemitismus zu sensibilisieren. Heute thematisieren wir auch die steigende Stigmatisierung von Muslim*innen in der deutschen Gesellschaft und islamische Radikalisierung und setzen auch auf die Arbeit mit Geflüchteten. Weit davon entfernt, Antisemitismus hinter sich zu lassen, findet die KlgA Verbindungen zwischen verschiedenen Formen sozialer Ausgrenzung, mit dem Ziel, relevanter zu sein für die jungen Menschen mit denen wir in Schulen, Bildungszentren und Moscheegemeinden arbeiten. Als wir anfangen, deine Kolleg*innen aus Washington zu treffen und diese uns auch besuchten, auch die Direktorin des Museums, Sara Bloomfield, waren wir in einer kritischen und verwundbaren Phase. Wir hatten schon Jahre der Arbeit hinter uns, standen aber vor einem finanziellen Engpass und verfügten über so gut wie keine Erfahrungen im transatlantischen Austausch. Für uns war es von allergrößter Bedeutung, euch auf Augenhöhe zu begegnen und dass wir von euch wie Kolleg*innen

← Konferenz in Washington: KlgA Vorstand Derviş Hızarcı mit Sara J. Bloomfield, Direktorin des USHMM und Dr. Klaus Müller, Europarepräsentant des USHMM

»Wir schätzen die Klga als zivilgesellschaftlichen Partner im Kampf gegen Antisemitismus. Die Klga baut Brücken in Europa und über den Atlantik und schmiedet Allianzen zwischen Musliminnen und Muslimen und Jüdinnen und Juden.«



MICHAELA KÜCHLER
die Beauftragte des Auswärtigen Amtes für Beziehungen zu jüdischen Organisationen

behandelt wurden, mit denen zusammen wir neue Bildungsnetzwerke aufbauen wollten. Und das trotz der großen Unterschiede in Größe und Reichweite zur damaligen Zeit. Ausschlaggebend war, dass ihr euren Kolleg*innen vorgeschlagen habt, sich anzuschauen wo und wie wir vor Ort arbeiten. Umgekehrt war es gleich: es half Aycan und mir sehr, dass wir das Museum in Washington D.C. besuchen und eure Ansätze der Bildung und politischer Beteiligung kennenlernen durften.

Die Entstehung eines transatlantischen Netzwerks: Erste Ergebnisse.

KLAUS MÜLLER: Unsere erste große gemeinsame Konferenz, »Confronting Antisemitism and Intolerance: An International Exchange« fand ja in Washington 2017 statt, gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie die Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft. Wir haben damals 26 Vertreter*innen deutscher Organisationen eingeladen, die Antisemitismus, antimuslimischen Rassismus, Extremismus, Homo- und Transphobie sowie andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bekämpfen. Das war eine gute Zusammenarbeit voller besonderer Begegnungen und intensiver Gespräche. Es ging vor allem um die Frage, wie wir den sozialen Zusammenhalt in unseren Gesellschaften stärken können. Viele unserer Gespräche konzentrierten sich auf die Lehren, die wir aus dem Holocaust ziehen können. Wie wir aus der Geschichte des Holocaust wissen, bieten extremistische Ideologien simple Antworten auf komplexe Fragen. Unser Meeting 2017 und die Folgekonferenz »Confronting Antisemitism and Intolerance: An International Exchange II« in Berlin 2018 halfen uns dann, die Herausforderungen, mit denen unsere deutschen Partner zu kämpfen haben, besser zu verstehen.

DERVIŞ HIZARCI: Die Arbeit mit den Museumskolleg*innen, die vor allem in der internationalen Bildungsarbeit tätig sind, hat unseren Fokus im Themenbereich Holocaustbildung noch einmal geschärft, hat uns aber auch geholfen zu verstehen, wie und warum das Museum in der Genozidprävention aktiv ist. So produzierte das USHMM einen Film über einen syrischen Menschenrechtler, der nach Deutschland kam um mehr über die Erinnerungskultur hier zu lernen. Das war neu für uns. Und es ist gut, dass das Museum jetzt immer präsenter in Deutschland wird und unsere neuen Partnerschaften und das transatlantische Netzwerk, das wir gemeinsam aufbauen, nutzt. Zum Beispiel mit der Eröffnung eurer Wanderausstellung »Einige waren Nachbarn« im Deutschen Bundestag im Rahmen des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus im Januar 2019 oder mit der deutschsprachigen Version des Films »82 Namen. Syrien, bitte vergiss uns nicht«.

Rückblick und Perspektiven: Die Kooperation im Jahr 2019 und darüber hinaus.

KLAUS MÜLLER: Unsere Zusammenarbeit hat zu verschiedenen Initiativen geführt. Es ist gut, dass unser sich entwickelndes Netzwerk euch geholfen hat, einen jüdisch-muslimischen Dialog in Deutschland zu initiieren. Ebenso war es schön, dass du als Ehrengast zum 25. Jubiläum des Museums im Jahr 2018 kamst – dies war auch eine Chance unsere neuen Verbindungen zu stärken. Und da ich die europäische Repräsentanz für das Museum von Berlin aus mache und wir mit vielen deutschen Institutionen seit langem gut zusammenarbeiten, kommen meine Kolleg*innen jetzt häufiger hierher. Wir sind sehr glücklich über unsere Partnerschaft, den intensiven Austausch und wir beglückwünschen euch wärmstens zu eurem 15. Jubiläum.

DERVIŞ HIZARCI: Wir sind dankbar dafür, dass dieser transatlantische Austausch diesen Programmen starken Aufschwung gab und dass das Bundesfamilienministerium und die Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft diese Treffen unterstützen. Es öffnete viele Türen und half dabei, uns auf unser neues Projekt eines Europäischen Netzwerks »Combating Antisemitism through Education« vorzubereiten. Wir freuen uns auf die nächsten gemeinsamen Jahre!

Derviş Hızarcı verantwortet als Vorsitzender der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, KlGÄ e.V., maßgeblich den Aufbau der internationalen Ausrichtung und den jüdisch-muslimischen Dialog. Er hat außerdem die neue Praxisstelle Bildung und Beratung der KlGÄ initiiert und realisiert, die in Kooperation mit dem Berliner Senat als zentrale Anlaufstelle für Berliner Schulen errichtet wurde.

Dr. Klaus Müller ist Europarepräsentant des United States Holocaust Memorial Museum. In Berlin ansässig, entwickelt er für das Museum neue Partnerschaften und Netzwerke in Europa zu den zentralen Themen des Museums: Der Dokumentation des Holocaust und Holocaust Education, heutigem Antisemitismus und Genozidprävention.



↑ Internationale Konferenz zum jüdisch-muslimischen Dialog in Berlin, Derviş Hızarcı, Staatssekretärin Sawsan Chebli, Wahl Alzayat, Bob Silverman, 2018



↑ Aycan Demirel mit Regisseur Maziar Bahari und Dr. Klaus Müller bei der Ausstellungseröffnung von »L'Chaim« im Berliner Abgeordnetenhaus, 2017

↓ Gemeinsam gegen Antisemitismus, Sigemount Königsberg, Dr. Felix Klein, Derviş Hızarcı, 2019





↑ Pressekonferenz zur Eröffnung der KIgA Praxisstelle Bildung & Beratung, Derviş Hızarcı, Bildungsensorin Sandra Scheeres, Justizsenator Dr. Dirk Behrendt, Aycan Demirel, 2018

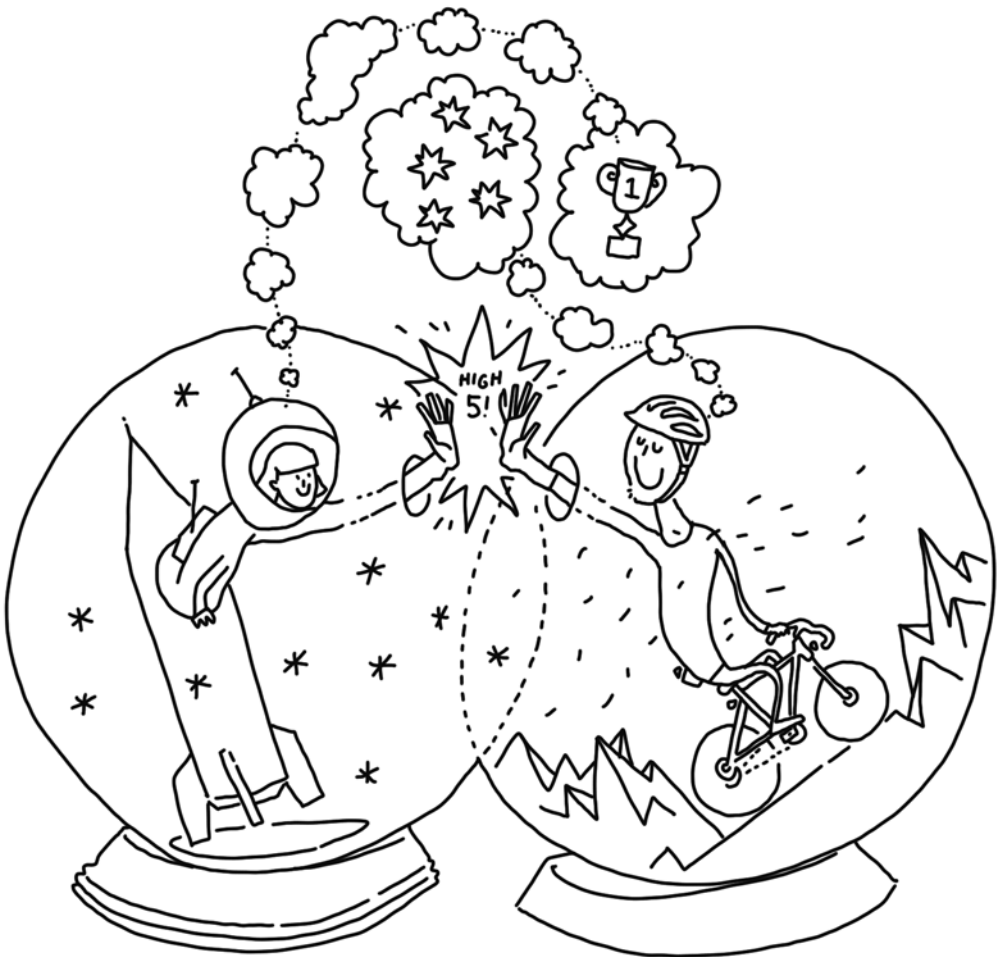
↓ Allianz bilden! Internationale KIgA Konferenz zum jüdisch-muslimischen Dialog, 2018



Mut zur Kontroverse: historisch- politische Bildung in der Kontaktzone

In der Migrationsgesellschaft treffen verschiedene Erinnerungskollektive aufeinander, die im öffentlichen Diskurs nicht gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Diese ungleichen Machtverhältnisse müssen in der historisch-politischen Bildung beachtet werden. Kontaktzonen können den Raum für einen gemeinsamen Lernprozess bilden, der Verunsicherung für alle bedeutet.

VON ANNA-LILJA EDELSTEIN, ORKIDE EZGIMEN UND HELEN MÜLLER



»Ich verbinde mit der KlgA alle Gelegenheiten, die mir angeboten wurden, um neue vielfältige Perspektiven und Meinungen ohne Grenzen kennenzulernen und was mir vor allem Freude macht, ist, dass ich diese Vielfalt innerhalb der KlgA erlebt habe.«



SANDY ALBAHRI

kommt aus Syrien und lebt seit 4 Jahren in Berlin. Sie hat sich lange in der KlgA engagiert. Zur Zeit studiert sie Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule und ist parallel dazu in einer Gemeinschaftsunterkunft für Frauen und Kinder als Sozialbetreuerin tätig.

F

Für die in Deutschland nach 1945 etablierte historisch-politische Bildung sind Lehren aus dem Vergangenen ein wichtiger Bezugspunkt für Demokratielernen und eine kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Ausgrenzung. In einer sich durch Migration wandelnden Gesellschaft ist die Frage der Bedeutung von Geschichte neu auszuhandeln. Was kann historisch-politische Bildung in Hinblick auf eine inklusive Gesellschaft leisten? Wie die Aufarbeitung transnational verflochtener Geschichte und die kontroverse Diskussion verschiedener Betrachtungsweisen neue Anknüpfungspunkte schaffen kann, erörtert dieser Beitrag. Ausgangspunkt sind Erfahrungen und Reflexionen aus dem Projekt »Discover Diversity – Between the Present and the Past«, das mit einer Gruppe von zwölf Menschen mit Fluchterfahrung im Alter zwischen 20 und 30 Jahren über ein Jahr hinweg Ansätze der historisch-politischen Bildungsarbeit diskutiert und modellhafte Angebote entwickelt hat.

GESCHICHTSLERNEN UND ERINNERN IN UNGLEICHEN MACHTVERHÄLTNISSEN

Seit der verstärkten Aufnahme geflüchteter Menschen ab dem Jahr 2015 rückte deren häufig als defizitär beschriebenes Demokratie- und Geschichtsverständnis verstärkt ins Zentrum öffentlicher Debatten. Die historische Urteilskraft Geflüchteter wird vorrangig daran gemessen, ob sie sich zur deutschen Geschichte im Allgemeinen und zum Holocaust als zentralem Bezugspunkt des Gedenkens im Speziellen bekennen. Geflüchtete unterliegen zudem einem kollektiven Antisemitismusverdacht; insbesondere mit Verweis auf den Nahostkonflikt als Quelle antisemitischer Ressentiments werden gesonderte zielgruppenorientierte Bildungsangebote für sie gefordert. Historisch-politische Bildung befindet sich hier in einem Spannungsfeld: Sie will und muss für alle Menschen zugänglich sein, läuft aber Gefahr, Konstruktionen des Andersseins durch gruppenspezifische Angebote zu verstärken, wenn sie kollektive Zuschreibungen nicht auflösen vermag. Wie kann eine inklusive pädagogische

Praxis aussehen, die Stigmatisierungen nicht reproduziert und sich zugleich nicht davor scheut, kontroverse und sensible Themen aufzugreifen?

Zunächst gilt es anzuerkennen, dass historisch-politische Bildung in der Migrationsgesellschaft unter Bedingungen ungleicher Machtverhältnisse stattfindet. Hier treffen verschiedene Erinnerungskollektive aufeinander, die im öffentlichen Diskurs nicht gleichberechtigt nebeneinanderstehen (vgl. Sternfeld 2013). In der Erinnerungslandschaft stehen durch Feiertage und Denkmäler institutionalisierte Formen des Gedenkens neben öffentlich wenig gehörten Geschichten. In ihrer Beschreibung kolonialer Situationen spricht Mary Louise Pratt (1991) von Kontaktzonen als sozialen Räumen, in denen Menschen in asymmetrischen Machtverhältnissen mit ihren Geschichten teils konflikthaft aufeinandertreffen und um Deutungen ringen. Ausgehend davon begreifen wir Bildungsangebote in der Migrationsgesellschaft als Kontaktzonen, sofern die ungleiche Ausgangssituation in Hinblick auf Machtverhältnisse als Teil eines gemeinsamen Lernprozesses anerkannt und thematisiert wird.

Geflüchtete Menschen werden in der deutschen Gesellschaft mit Narrativen konfrontiert, die sich vorrangig auf Deutschland oder Europa beziehen. Im Spannungsfeld individueller, teils traumatischer Erlebnisse von Krieg, Flucht und Ankommen in der neuen Gesellschaft müssen sie sich in einem neuen Referenzrahmen zurechtfinden. Am Beispiel der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus kann die Kontaktzone als Lernfeld genauer beschrieben werden: Das Gedenken an den Holocaust prägt maßgeblich die Gedenkkultur in Deutschland. Historisch-politische Bildung soll durch eine Auseinandersetzung mit der menschenfeindlichen Ideologie der Nationalsozialisten eine (selbst)kritische Beschäftigung mit Vorurteilen und autoritärer Herrschaft ermöglichen. Geflüchtete sollen und wollen sich mit dieser Zeit und ihren Folgen auseinandersetzen, weil sie erkennen, dass der Nationalsozialismus ein wichtiger Bezugspunkt ist, und teilweise auch, weil das Holocaustgedenken als moralische Forderung an sie herangetragen wird. Zugleich migrieren Menschen mit ihren eigenen Erinnerungskulturen. Sie müssen sich in einer neuen Erinnerungslandschaft zurechtfinden und möglicherweise einen Bedeutungsverlust ihrer Erinnerungskultur hinnehmen. Das kann zu polarisierten Meinungen und Emotionen führen. Eindimensionale Darstellungen historischer Ereignisse können die Wahrnehmung, marginalisiert zu sein, bestärken.

»Die Arbeit der KlG ist wichtig, weil wir in einer Zeit immer weiter wachsender Vorurteile und aggressiver Debatten leben. Die KlG zeigt Tag für Tag, wie man durch Engagement vor Ort Vorurteile abbauen und Verständigung fördern kann.«



OMID NOURIPOUR
sitzt für BÜNDNIS 90/DIE
GRÜNEN im Deutschen
Bundestag

»Die Arbeit der KlgA ist wichtig, weil Antisemitismus uralte und zugleich unausrottbar scheint. Zugleich war und ist Antisemitismus immer menschenfeindlich und folglich nicht hinnehmbar, nicht für die Jüdinnen und Juden, nicht für die Gesellschaft.«



PETRA PAU
Vizepräsidentin des
Deutschen Bundestages,
MdB, Die Linke

MULTIPERSPEKTIVITÄT BIETET ANKNÜPFUNGSPUNKTE

Multiperspektivität als methodischer Ansatz macht zunächst bewusst, dass Geschichte grundsätzlich perspektivisch ist. Menschen können mit demselben Ereignis verschiedene Erfahrungen verbinden. Eine Darstellung, die sich dabei auf Deutschland oder Europa beschränkt, wird weder der Lebensrealität von Migrant*innen gerecht noch einer vollständigen Erzählung des Nationalsozialismus, dessen Auswirkungen in weiten Teilen der Welt spürbar waren. Unterschiedliche, auch marginalisierte und gegenläufige Deutungen werden in der Kontaktzone sichtbar gemacht, aber zunächst nicht bewertet. Transnationale multiperspektivische Darstellungen bieten entsprechend verschiedene Anknüpfungspunkte für persönliche Zugänge. Bildungsangebote sind keine machtfreien Räume. Erfahrungsgemäß ringen Teilnehmende um die Anerkennung ihnen bekannter Erzählungen und setzen bei fehlender Berücksichtigung ihrer Perspektiven diese in Konkurrenz zur dominanten Erinnerungskultur, was eine produktive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit insgesamt blockieren kann. In der Kontaktzone werden Dominanz und Marginalisierung von Erinnerungskulturen thematisiert und verschiedene Betrachtungsweisen mit den ihnen anhaftenden Emotionen ernst genommen.

KONTROVERSE ALS WEG ZU GLEICHBERECHTIGTER BEGEGNUNG

Kontaktzonen sind keine konfliktfreien Räume. In ihnen treffen Perspektiven teils konflikthaft aufeinander, deren vermeintliche Eindeutigkeiten herausgefordert werden. Kontroversität als ein Grundprinzip der historisch-politischen Bildung beinhaltet eine kritische, ziel- und problemorientierte Dimension: Inhalte dürfen zwar vorgegeben werden, jedoch wird Kontroversität erst erreicht, wenn verschiedene Positionen betrachtet werden. Ein Bewusstsein dafür, welche Rolle die eigene Wahrnehmung im Diskurs spielt, ist dabei relevant. In der politischen Bildung mit Geflüchteten ist Kontroversität eine wichtige Variable für die gleichberechtigte Begegnung. Konträre Wissens- und Erfahrungskontexte führen zu Deutungskonkurrenzen, was auch thematisiert werden sollte. Die Gründe dafür können Unvertrautheit mit Geschichten anderer Erinnerungskollektive sein,

unterschiedlich verstandene Begrifflichkeiten oder aber eine andere, teils völlig entgegengesetzte Deutung von Konflikten. Erst dadurch, dass die Angesprochenen sich ernst genommen fühlen und Räume für Begegnung und Diskussion geschaffen werden, wird inklusives Lernen auf einer konstruktiven, glaubhaften und vertrauensvollen Ebene ermöglicht. Wenn konflikt-hafte Themen zu polarisierten Meinungen und Emotionen führen, heißt Kontroversität nicht, alle Positionen zu akzeptieren oder neutral zu sein. Doch sollten eigene Positionen in einer Weise offengelegt und begründet werden, dass die Teilnehmenden nicht den Eindruck erhalten, man wolle sie belehren, indoktrinieren oder nehme sie als potenzielle Gefährder wahr.

Eine Öffnung für kontroverse Perspektiven erfordert aber auch Grenzziehungen. In Bezug auf Holocaust-Erinnerung sind die Grenzen des Sagbaren unter anderem da zu verorten, wo Rechtfertigungen von Gewalt, Leugnung, Stigmatisierung, rassistische und antisemitische Denk- und Deutungsmuster sowie jede Form von menschenverachtender Ideologie nicht hinterfragt werden. Gleichwohl sollte es möglich sein, sich mit divergierenden Ansichten und Deutungen angstfrei, offen und kritisch auseinanderzusetzen. Inklusion bedeutet, verschiedene Betrachtungsweisen ernstzunehmen und allen Beteiligten zu ermöglichen, emanzipativ zu einem selbstbestimmten Urteil zu gelangen.

WIDERSPRUCHSTOLERANZ ALS KOMPETENZ IN DER KONTAKTZONE

Voraussetzung für ein gemeinsames Lernen in der Kontaktzone ist es, einen inneren Umgang mit den Konflikten und Widersprüchen zu finden, die durch die Irritation bekannter Narrative entstehen können. Widerspruchstoleranz, also das Vermögen, Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit aushalten zu können, wird beim Lernen in der Kontaktzone zur zentralen Kompetenz und zum Ziel für alle Beteiligten. Dort, wo Perspektiven kontrovers verhandelt werden, entstehen Unsicherheiten, wenn individuelle Deutungsmuster infrage gestellt werden. Menschen, die neu in Deutschland sind, können in einem pädagogischen Prozess etwa in ihrem Zugehörigkeitsgefühl zu einem bisherigen Erinnerungskollektiv irritiert werden. So erfahren sie eventuell erstmals von der Rolle Großbritanniens als Befreier Deutschlands vom Nationalsozialismus, während in ihrem Herkunftsland Großbritannien als koloniale Unterdrückungsmacht erinnert wird.

»Wir kooperieren mit der KlgA, weil sie Probleme benennt, aber immer solidarisch bleibt. Es geht ihr nicht um ›Problemjugendliche‹, sondern um das, was in der Gesellschaft schief läuft.«



DR. GÖTZ NORDBRUCH
Mitbegründer und
Co-Geschäftsführer des
Vereins ufuq.de und Vor-
standsmitglied der Bundes-
arbeitsgemeinschaft religiös
begründeter Extremismus

»Ich verbinde mit der KlGÄ besonders die Arbeit gegen jegliche Form von Diskriminierung und ganz besonders gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus, weil mich dieses Thema auch persönlich betrifft.«



MUNIEB AL SAID

ist seit über 7 Jahren bei der KlGÄ aktiv. Hauptberuflich arbeitet er bei den Maltesern und ist viel ehrenamtlich engagiert.

Umgekehrt wird durch die Darlegung multipler Perspektiven die Dominanz vorherrschender Erzählungen durchbrochen, was wiederum auch diejenigen verunsichern kann, die sich mit ihrem Wissen auf der Seite der Mehrheit wiederfinden und dieses bisher kaum in Frage stellen mussten. An die Stelle eines sicheren Raums für einige tritt eine Verunsicherung für alle. Alle Beteiligten, auch die Pädagog*innen, machen die gemeinsame Erfahrung, dass historische Ereignisse sowohl inhaltlich als auch emotional unterschiedlich bewertet werden und Narrative durchaus nebeneinanderstehend existieren können.

Wo herrschende Deutungen herausgefordert und hinterfragt und Marginalisierungen thematisiert werden, ist Widerspruchstoleranz notwendiger Bestandteil des Miteinanderlernens in der Kontaktzone. Sie ermöglicht es, dass bisherige (eindeutige) Deutungsmuster durch die Erfahrung unterschiedlicher Perspektiven in Frage gestellt werden können. In Hinblick auf die historische Bildung bedeutet diese Irritation, dass sich Menschen unter Umständen nicht mehr eindeutig nur einem Erinnerungskollektiv zuordnen können. Mehrfachzugehörigkeiten und divergierende Deutungen müssen in einer von Migration geprägten Gesellschaft anerkannt werden, solange sie im Rahmen des »Sagbaren« bleiben.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Was kann historisch-politische Bildung also in Hinblick auf eine inklusive Gesellschaft leisten? Sie kann Menschen, auch denen, die sich in Deutschland neu zurechtfinden müssen, vielfältige Anknüpfungsstellen bieten und sich Konflikten stellen, die sich daraus ergeben. Eine wesentliche Erkenntnis des Modellprojekts »Discover Diversity« ist, dass historisch-politische Bildung mit Geflüchteten das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Gedenkkulturen in den Blick nehmen und eine offene und kritische Auseinandersetzung ermöglichen muss. Diese Diskussion muss so erfolgen, dass sie divergierende Meinungen, Deutungen und Erinnerungen, die Menschen mitbringen, nicht tabuisiert, sondern sichtbar macht und hinterfragt. Inklusion bedeutet auch, durch die Diskussion gegenläufiger Perspektiven eine Verunsicherung für alle zu schaffen. Wenn sich alle dieser stellen, kann ein vertrauensvoller Raum geschaffen werden, in dem Meinungen gehört, entwickelt, revidiert und neu begründet werden können (vgl. Mickel 1999). Die hier formulierten Erfahrungen

sind nicht nur für Geflüchtete relevant. In der Migrationsgesellschaft begegnen sich häufig divergierende Perspektiven in asymmetrischen Machtverhältnissen. Die Kontaktzone stellt als pädagogischer Ansatz zahlreiche Techniken zur Verfügung, um ein Lernumfeld zu gestalten, das Inklusion ermöglicht.

LITERATUR

MICKEL, WOLFGANG (HRSG.) (1999)

Handbuch zur politischen Bildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 358. Bonn.

PRATT, MARY LOUISE (1991)

Arts of the Contact Zone. Profession 1991: 33–40. New York.

STERNFELD, NORA (2013)

Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien.

»Mit der KlGA verbinde ich vor allem lösungsorientierte und ganzheitliche Ansätze im Kampf gegen Antisemitismus. Wo andere Skandale »schüren«, gehen die Kolleg*innen der KlGA offen und multiperspektivisch gesellschaftliche Herausforderungen an. Eine wichtige, weil einzigartige Arbeit!«



CHRISTOPH WALESCH

war von 2016 bis 2018 Referent der Geschäftsführung bei der KlGA. Derzeit ist er Projektleiter bei empati gGmbH im Projekt »Klassensprecher*in des Jahres« sowie selbstständiger Kommunikationsberater.

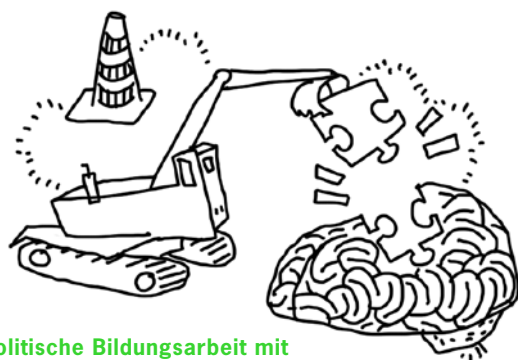
ARBEITS- UND HANDLUNGSFELDER DER Kiga



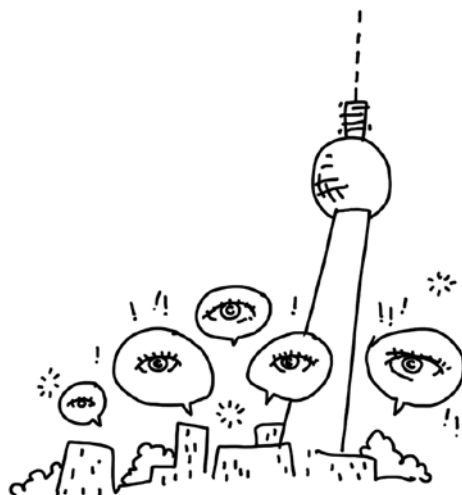
Beratung bei antisemitischen
Vorfällen, Politikberatung



Politische Bildungsarbeit
von und mit Geflüchteten



Politische Bildungsarbeit mit
Jugendlichen in Schulen und Jugendclubs



Ausstellung zu jüdischem
Leben in Berlin heute



Bundesweite Fortbildungen und
Qualifizierung von Multiplikator*innen



Ausbildung von Peers
und Teamer*innen



Arbeit zu türkeibezogenen Konflikten



Jüdisch-muslimischer Dialog



Öffentliche Tagungen und
Debattenbeiträge in Medien
und Fachpublikationen



Eigene Publikationen



Internationaler Austausch
(Türkei, Israel, USA, Europa)

» FÜCK ANTISEMIT
FÜCK RASSISMÜS
Different things. S



DERVİŞ HIZARCI

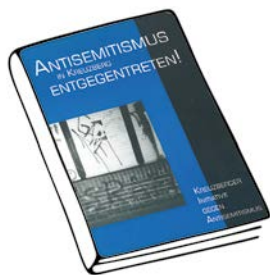
TISMÜS.

S.

Same shit.»*

* Antisemitismus bekämpft man nicht mit Rassismus. Umgekehrt gilt dasselbe. Die beiden Phänomene sind nicht gleichzusetzen, wirken aber an derselben Stelle demokratiezersetzend und sind brandgefährlich für unsere plurale Migrationsgesellschaft, in der jegliche Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit keinen Platz hat.

2004



»Antisemitismus in Kreuzberg entgegengetreten«

Dies ist die erste Publikation der KlGA; ein vergleichsweise schmales und einfach gestaltetes DIN-A4-Heft.

Zu Beginn stellt sich die KlGA vor und es werden einige Faktoren benannt, die Antisemitismus unter Kreuzberger Jugendlichen befördern. Verwiesen wird dabei u. a. auf eine deutschlandweite Zunahme des Antisemitismus, auf den Islamismus, die identitäre Solidarisierung mit Palästina und den Antiimperialismus von Teilen der politischen Linken – eine Aufzählung, die auch heute noch aktuell ist und dennoch etwas anders ausfallen müsste. Etwas ausführlicher werden dann erste Erfahrungen aus einer Workshopreihe mit Schüler*innen des 12. Jahrgangs einer Kreuzberger Gesamtschule dargestellt. Die Publikation schließt mit einer Auflistung antisemitischer Vorfälle in Berlin-Kreuzberg aus den Jahren 2002 bis 2004. In der enthaltenen Sonderbeilage geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit antisemitischer Propaganda in der türkischen Tageszeitung Vakit.

Dieses kleine Museumsstück ist leider seit Jahren vergriffen.

2005



»Pädagogische Arbeit und Praxiskonzepte gegen Antisemitismus in Kreuzberg«

Im Rahmen der einleitenden Ausführungen wird das Thema »Antisemitismus in der Zuwendungsgesellschaft« abgehandelt. Die entsprechenden Positionen sind für die damalige Zeit durchaus wegweisend gewesen. Mithin werden Ziele und Angebote einer Antisemitismusprävention skizziert. Manches davon ist aus heutiger Sicht als überholt zu werten, vieles aber noch immer gültig. So werden z. B. Methoden zur Bearbeitung von Verschwörungstheorien, von problematischen Perspektiven auf Israel und den Nahostkonflikt und zu Fragen nach dem Ich und der eigenen Identität vorgestellt.

Auch ein Praktikum von fünf Schüler*innen zur politischen Bildung gegen Stereotypisierung und Antisemitismus ist Thema der Publikation. In diesem Zusammenhang berichtet eine Praktikantin über die Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche und ihre Gedanken zu den verhandelten Inhalten.

Die Publikation ist leider vergriffen und kann nicht mehr bestellt werden.

2006



»Pädagogische Konzepte gegen Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft«

Diese Broschüre stellt ausgewählte Workshops der pädagogischen Praxis vor. Einer der durchgeführten Workshops thematisiert z.B. die »Flucht und Vertreibung von Jüdinnen und Juden während des Nationalsozialismus«. Es werden Ziele und Gegenstände des Workshops dargestellt, wie etwa Informationen zur Lage der jüdischen Bevölkerung von 1933 bis 1938. Es wird u. a. verdeutlicht, dass es einen Zugang zu den Alltagsrealitäten von Jüdinnen und Juden bedarf. Die weiteren Workshops adressieren Verschwörungstheorien, den Nahostkonflikt und den Antisemitismus in der Türkei.

In diesem Zusammenhang werden die jeweiligen Ausgangsüberlegungen und Ziele skizziert und die Materialien der Methoden zur Verfügung gestellt; z. B. alle Rollenkarten für ein Entscheidungsspiel zum historischen Hintergrund der Staatsgründung Israels.

Erhältlich ist die Publikation online als PDF unter www.kiga-berlin.org

2007



»Was nun? – Ein Brett- und Rollenspiel für die offene Jugendarbeit zu individuellen Perspektiven und kollektiven Zwängen«

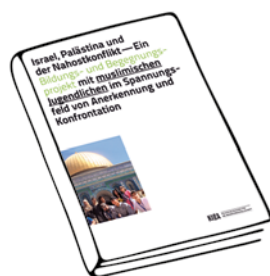
Das Spiel richtet sich vor allem an junge Menschen aus Familien mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 15 und 25 Jahren. Dabei geht es um eine kritische Hinterfragung religiöser und nationalistischer Denk- und Deutungsmuster sowie um eine Dekonstruktion antisemitischer Stereotype. Dazu wird von den lebensweltlichen Themen Liebe, Sexualität und Nahostkonflikt ausgegangen.

Die Publikation erläutert die Konzeptentwicklung und Ziele des Spiels. Sie stellt die Themen und die Charaktere des Rollenspiels vor. Es folgen Interviews mit Pädagog*innen zum Hintergrund der Jugendlichen, zu Heimatgefühlen und Geschlechterrollen sowie der Rolle des Islams bei Identitätsfragen. Des Weiteren enthält die Broschüre sämtliche für das Spiel notwendigen Materialien als Kopiervorlage sowie einen umfangreichen Erfahrungsbericht zur Durchführung des Spiels.

Erhältlich ist die Publikation online unter www.kiga-berlin.org

2011

2012



»Israel, Palästina und der Nahostkonflikt – Ein Bildungs- und Begegnungsprojekt mit muslimischen Jugendlichen im Spannungsfeld von Anerkennung und Konfrontation«

Gegenstand der Publikation ist die im Rahmen des Projektes durchgeführte Bildungs- und Begegnungsreise nach Israel und die zentralen Themen des Projektes: Identität, Migrationsgeschichte, jüdisches und islamisches Leben in Berlin, Geschichte des Holocaust und des Nahen Ostens sowie Israel, Palästina und der Nahostkonflikt. Außerdem enthält sie Analysen und Reflexionen der Projektverantwortlichen sowie Erfahrungen und Beobachtungen von Projektpartnern aus Israel und Deutschland – unter anderem kommen drei Mütter von beteiligten Jugendlichen zu Wort.

Einige wenige Restexemplare können über die KIgA bezogen werden.

»Bildung im Spannungsfeld von islamistischer Propaganda und Muslimfeindlichkeit – eine Workshopreihe mit Jugendlichen«

Im Rahmen eines Modellprojektes der KIgA zur Islamismusprävention entstand diese Broschüre. Die Workshopreihe, an der Jugendliche zwischen 17 und 23 Jahren mit unterschiedlicher muslimischer Identität teilnahmen, erstreckte sich über anderthalb Jahre. Gemeinsam wurde über Themen wie Identität und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft, über religiöse und kulturelle Vielfalt im Islam, über Kernbotschaften und Interpretationen religiöser Quellen sowie über Ideologien des Islamismus gesprochen. Neben den Tages- und Wochenendseminaren bildete eine gemeinsame Exkursion nach Amsterdam den Höhepunkt des Projektes.

Die Broschüre gibt einen genauen Einblick in das Projekt, den Hintergrund der Jugendlichen, die angewandten Methoden und wie die Jugendlichen mit den Themen umgegangen sind. Zudem spricht Ufuk Topkara in einem Interview über das Thema Radikalisierungsprävention.

Die Publikation ist leider vergriffen und auch Online nicht verfügbar.

2013



»ZusammenDenken. Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus – ein Projekthandbuch«

Inhalte, Methoden und Erfahrungen des dreijährigen Projektes »Präventive Bildungsprozesse zum Islamismus in der Schule gestalten/Islam und Islamismus im Kontext von Rassismus und Migration (IKRAM)« sind in diesem Handbuch zusammengefasst. Zentrale Fragen des Projektes und der Publikation waren: Wie kann eine nicht-stigmatisierende Islamismusprävention durch politische Bildung aussehen? Welche Ansätze ergeben sich aus der Tatsache, dass die Mehrheit der Jugendlichen sich einerseits deutlich vom Islamismus abgrenzt, andererseits aber für einige seiner Versprechen anfällig sind?

Die Publikation enthält Konzepte und Methoden zur Identitätsbildung der Jugendlichen, gibt einen Einblick in das Modellprojekt und stellt die Peer-Educators und deren Erfahrungen in der Arbeit mit den Jugendlichen vor.

Online verfügbar unter www.kiga-berlin.org



»Widerspruchstoleranz – ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit«

Im ersten Teil der Publikation finden sich Hintergrundtexte zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus sowie zu zentralen Fragestellungen einer kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus im Kontext von Alltagskultur, NS-Geschichtsvermittlung und Nahostkonflikt. Den Übergang zum Praxisteil bildet ein Selbstgespräch des Projektteams zu didaktischen und konzeptionellen Herausforderungen der Methodenentwicklung.

Der zweite Teil enthält fünf ausgewählte Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen ab 16 Jahren (Sekundarstufe II). Thematisch reicht das Material von der Funktion von Vorurteilen und Antisemitismus über die biografische Arbeit mit den Schicksalen jüdischer Menschen während der NS-Zeit bis hin zu Entstehung und Folgen des Nahostkonflikts.

Die Publikation ist online verfügbar unter www.kiga-berlin.org

2014

2016



»Identität und Zugehörigkeit – Jenseits von Eindeutigkeiten«

Im Rahmen des Modellprojekts »Präventive Bildungsprozesse zum Islamismus in der Schule gestalten/Islam und Islamismus im Kontext von Rassismus und Migration (IKRAM)« hat Gastautor Dr. Götz Nordbruch im Auftrag der KIGa e.V. diesen Überblick verfasst.

Eine Grundlage des Beitrags bilden insgesamt 42 Interviews mit Akteur*innen der Migrationsforschung sowie Schüler*innen und Lehrer*innen. Es zeigt auf, warum sich junge, in Deutschland aufgewachsene und sozialisierte Muslim*innen oftmals nicht verstanden fühlen, sich nicht mit Deutschland identifizieren können und sich bedingt dadurch in einer Identitätskrise befinden. Es wird beschrieben, warum Jugendliche in einer solchen Identitätskrise islamistische Gruppierungen als sicheren Hafen sehen, und wie man dem mit gezielter pädagogischer und politischer Bildungsarbeit entgegenwirken kann.

Restexemplare sind über die KIGa bestellbar.

»Commitment without Borders – Ein deutsch-türkisches Handbuch zu Antisemitismusprävention und Holocaust Education«

Erschienen ist diese Publikation im Rahmen eines deutsch-türkischen Partnerprojektes mit den türkischen Vereinen Toplum Gönülleri (TOG) und Karakutu aus Istanbul. Das Projekt brachte Fachkräfte der Jugend- und Bildungsarbeit sowie Multiplikator*innen im Rahmen von zwei Studienreisen in einen Austausch zu den Themen Antisemitismus, Antisemitismusprävention und Holocaust Education in Deutschland und der Türkei.

Der erste Teil gibt Einblick in die Projekt-Themen: jüdisch-muslimische Beziehungen, Antisemitismus in der Türkei und Israelkritik in Verbindung mit Antisemitismus. Der zweite Teil erläutert erste Erfahrungen mit den Methoden. Ein angefügter Briefwechsel zwischen einem Hilfsdozenten der Işık-Universität und einer deutschen Anwältin für Minderheitenrechte zeigt, wie der Umgang mit dem Holocaust in der deutschen Gedenkkultur auf türkischer und auf deutscher Seite wahrgenommen und bewertet wird.

**Erhältlich ist die Publikation unter
www.kiga-berlin.org**

2017



»Discover Diversity – Politische Bildung mit Geflüchteten«

Die Publikation ist aus dem Projekt »Vorurteile abbauen, Vielfalt schätzen« entstanden. Das Projekt befasste sich mit der Frage, welche Bedarfe an politischer Bildung, insbesondere in der Antisemitismusprävention, durch die verstärkte Zuwanderung von Geflüchteten entstanden. In qualitativen Interviews u.a. mit Lehrkräften wurden diese Bedarfe erhoben. Zudem wurden erste Erfahrungen in der politischen Bildung in sogenannten Willkommensklassen und mit Gruppen unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter gesammelt.

Die Publikation gibt einen Überblick zur Situation geflüchteter Menschen in Deutschland. Neben einer Darstellung der aktuellen Forschungsergebnisse zum Themenkomplex Geflüchtete und Antisemitismus werden erste Erfahrungen aus der politischen Bildungsarbeit mit jungen Geflüchteten diskutiert.

Erhältlich ist die Broschüre unter www.kiga-berlin.org



»Widerspruchstoleranz 2 – Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit«

Der Band »Widerspruchstoleranz 2« widmet sich drei zentralen Artikulationsformen von Antisemitismus. Er stellt Materialien für eine pädagogische Auseinandersetzung mit sekundärem und israelbezogenem Antisemitismus sowie mit (antisemitischen) Verschwörungsideologien bereit. Für jeden dieser Themenkomplexe finden sich hier modular aufbereitete, diversitätssensible Methoden für die Sekundarstufe I (ab 14 Jahren) und die Sekundarstufe II (ab 16 Jahren).

Die Bildungsmaterialien, die über einen in der Broschüre veröffentlichten Link online verfügbar sind, werden im Band von einführenden Hintergrundtexten und inhaltlich-didaktischen Überlegungen begleitet.

»Widerspruchstoleranz 2 – ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit« ist erhältlich unter www.kiga-berlin.org

2018



»Confronting Antisemitism and Intolerance: An International Exchange«

Erschienen ist die Publikation 2018 in englischer Sprache im Rahmen eines deutsch-amerikanischen Fachkräfteaustauschs. Initiiert wurde das Programm von der KIGA in enger Kooperation mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, der Stiftung EVZ und dem United States Holocaust Memorial Museum (USHMM).

25 Vertreter*innen aus 22 verschiedenen Institutionen der politischen Bildungsarbeit aus ganz Deutschland nahmen im Juni an dem Programm in Washington DC teil. Ziel war der Austausch über den Umgang mit verschiedenen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, mit dem Thema Shoah und dem interreligiösen Dialog. In der Publikation kommen verschiedene Akteur*innen zu Wort, neben dem Team des USHMM und weiterer US-amerikanischer Akteur*innen auch viele Akteur*innen aus den deutschen Institutionen.

Erhältlich ist die Publikation unter www.kiga-berlin.org



»Confronting Antisemitism and Intolerance: The Second Conference«

Anknüpfend an den deutsch-US-amerikanischen Fachkräfteaustausch in Washington DC, fand im Oktober 2018 ein zweiter Fachkräfteaustausch in Berlin statt – abermals als Kooperationsprojekt zwischen der KIGA, dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, der Stiftung EVZ und dem United States Holocaust Memorial Museum (USHMM).

Zum Gegenstand wurden dabei abermals Herausforderungen und Ansätze im Kontext einer Arbeit gegen Antisemitismus und Intoleranz. Die Schwerpunkte lagen auf den Themen Migration und Intoleranz, jüdisch-muslimischer Dialog und internationale Koalitionen im Wirken gegen Intoleranz. Die Publikation dokumentiert die Workshops, Exkursionen, Podiumsdiskussionen sowie weitere Beiträge von verschiedenen Akteur*innen im Rahmen des Programms.

Die Publikation in englischer Sprache ist erhältlich unter www.kiga-berlin.org



**»L'Chaim – auf das Leben.
Ein Jahr Vielfalt jüdischen Lebens in Berlin«**

Der Begleitband thematisiert den Werdegang der Wanderausstellung »L'Chaim – auf das Leben! Die Vielfalt jüdischen Lebens in Berlin entdecken«, die Einblicke in das Leben von 31 Berliner Jüdinnen und Juden und das Engagement von sechs Nichtjuden gibt. Die Ausstellung zeigt die Vielfältigkeit jüdischen Lebens und wie dieses in einer nicht jüdischen Umwelt funktioniert. Die Ausstellung richtet sich v. a. an Menschen, die wenig über jüdisches Leben wissen oder vorurteilsbehaftet sind. Zielgruppe der Ausstellung sind in erster Linie Jugendliche. Gezeigt wurde die Ausstellung bisher an Orten, wo Menschen verkehren, die eher selten in Ausstellungen gehen; u. a. in einer Volkshochschule in Marzahn-Hellersdorf oder in Jugendfreizeiteinrichtungen und einer Schule.

Die Publikation informiert über die bisherigen Stationen der Ausstellung in Berlin, dokumentiert die Eröffnungsreden und zusätzlichen Veranstaltungen und gibt Einblicke in den Umgang der Teilnehmer*innen mit dem Gezeigten.

Mehr dazu unter www.lchaim.berlin



**»L'Chaim – Auf das Leben! Die Vielfalt
jüdischen Lebens in Berlin entdecken«**

Der Katalog dokumentiert die Inhalte der gleichnamigen Wanderausstellung. Die Ausstellung stellt 31 sehr unterschiedliche in Berlin lebende Jüdinnen und Juden sowie sechs Nichtjuden vor und macht deutlich, wie divers und vielfältig jüdisches Leben in Berlin ist. Gelebte jüdische Traditionen und der Umgang damit, jüdische Familiengeschichte sowie vor allem auch jüdische Gegenwart in Deutschland stehen im Fokus der Ausstellung. Durch die transparente Darstellung des zeitgenössischen Judentums sollen auch einige antisemitische Ressentiments bekämpft werden. Die Publikation ist dreisprachig gehalten: Deutsch, Englisch und Arabisch.

Mehr Informationen unter www.lchaim.berlin





Mit 16 muslimischen Jugendlichen reist die KlgA nach Israel – im Gepäck viel Skepsis und Vorurteile. Das sieht bei der Rückreise anders aus.

Von Mirko Niehoff und Granit Berisha

ANEKDOTE



↑ Heinrich Meise, Lehrer der Schüler*innen, die an der Israel-Reise teilnahmen und ein langjähriger enger Wegbegleiter der KlgA, 2010

Berlin im Sommer 2010. 16 Jugendliche finden sich am Flughafen Schönefeld zusammen. Alle bezeichnen sich als muslimisch – gleichwohl in unterschiedlicher Art und Weise. Sie sind auf dem Weg nach Israel. Im Gepäck: Das Nötigste an Klamotten und Schreibutensilien, aber auch festgefahrene Deutungsmuster über Israel und den Nahostkonflikt. Ihre Haltung gegenüber Israel: skeptisch. »Wenn sich Jugendliche auf solch eine Bildungsreise nach Israel einlassen, haben sie in der Regel einen positiven Bezug zu diesem Land. Das ist bei unserer Gruppe nicht der Fall. Es ist davon auszugehen, dass sie ein vorurteilsbehaftetes Bild von Israel und seinen Bewohner*innen haben«, erklärt Aycan Demirel, der Verantwortliche des Projekts.

Auf ihrer Reise besuchen die Berliner Jugendlichen Haifa, Jerusalem und die palästinensischen Gebiete. Sie sprechen mit der Mutter einer palästinensisch-muslimischen Familie, die sich in Israel augenscheinlich sehr wohl fühlt. Sie besuchen ein

Armenviertel, in dem zu ihrer Verwunderung vor allem Jüdinnen und Juden leben. Und sie lernen Türk*innen kennen, die jüdischen Glaubens sind. Bei diesen Treffen werden einige ihrer Annahmen über Israel irritiert. »Ich habe Israelis kennengelernt, die mit mir als Palästinenserin, als muslimische Kopftuchträgerin, gearbeitet und mir immer Respekt gezeigt haben«, sagt eine Teilnehmerin.

»Der Turning Point ist eigentlich ganz einfach zu benennen. Das war, als die Jugendlichen mit arabischen Israelis gesprochen haben«, sagt Projektleiterin Yasmin Kassar. »Ich kann mich genau erinnern, wie einer der Jugendlichen einen der arabischen Israelis gefragt hat: ›Bist du Palästinenser?‹ Der hat geantwortet: ›Nein, ich bin Israeli.‹ Das konnten sie gar nicht fassen.« Das Gespräch darüber, wie arabische Israelis in Israel leben, die Tatsache, dass sie aus ihrer eigenen Entscheidung heraus nicht in den palästinensischen Gebieten leben möchten und was sie für einen Blick auf den Staat haben: Das habe die Sicht der Jugendlichen wirklich verändert. Am Ende ihrer Reise sprechen sie mit einer Frau, die in Auschwitz interniert war und den Holocaust überlebt hat. Sie erzählt von der Flucht und der Ermordung ihrer Familie. Ihr Schmerz darüber ist deutlich spürbar – man hört

es an ihrer Stimme, sieht es in ihren Augen. Sie erzählt eindrücklich und nah. Die Jugendlichen sind ungewöhnlich still, ihre Aufmerksamkeit ganz und gar auf die Überlebende konzentriert. Später resümiert einer der Teilnehmer: »Was hatten die Juden für eine Wahl? Überall, wo sie waren, wurden sie von den Nazis oder von rassistischen Leuten verfolgt. Irgendwo mussten sie hin, um sicher leben zu können.«

Die 16-köpfige Gruppe verabschiedet sich von Israel und fliegt wieder nach Hause, im Gepäck neben Klamotten und einigen Mitbringseln auch viele neue Erfahrungen. Die starren Mauern beginnen zu bröckeln und die Jugendlichen wagen erste Blicke durch die Löcher, um zu sehen, was sich auf der anderen Seite zeigt. Das Verkrustete ist dem Weichen gewichen, das Starre dem Offenen, Feindschaft dem Verständnis.

Was sie zu Hause von der Reise erzählen werden? »Dass die Leute hier anders leben, als ich gedacht habe«, sagt ein Teilnehmer. »Ich dachte, hier gibt es nur Krieg und dass die Palästinenser und Israelis gar nicht zusammenleben können. Ich dachte, es gibt immer nur Streit zwischen ihnen und alle sind gegeneinander. Aber das ist nicht so.«

Die Jugendlichen aus Kreuzberger Einwander*innen-Familien vor dem Felsendom in Jerusalem, 2010



Opferkonkurrenz und Anerkennungs- kämpfe

Bei der Thematisierung des Holocaust und des »Nahostkonflikts« in einem heterogenen Schulumfeld dürfen gesellschaftliche Machtverhältnisse und miteinander konkurrierende Deutungen nicht außer Acht gelassen werden. Grundlage muss ein diskriminierungsfreier Umgang von Lehrenden und Lernenden sein.

VON DÉSIRÉE GALERT

S

Seit mittlerweile 15 Jahren entwickelt die KlGA Methoden der politischen Bildung, um Antisemitismus nachhaltig zu bekämpfen. Vermehrte antisemitische Vorfälle und ein höheres gesellschaftliches Bewusstsein führen dazu, dass Schulen zunehmend die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Antisemitismus erkennen und somit die Anfragen nach Projekttagen und anderen Schulveranstaltungen steigen. Die Bedingungen für das Gelingen und die Wirksamkeit verschiedener Formate sind hier zentral: Wie können gesellschaftlich und politisch brisante Themen pädagogisch sinnvoll aufbereitet werden? Wie viel didaktische Reduktion verträgt die Vermittlung von komplexen Inhalten? Wie werden bestimmte Zielgruppen erreicht?

Ein Merkmal guter politischer Bildung sollte die Orientierung an der Lebenswelt der Schüler*innen sein. Bei der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus und Holocaust stellt der Geburtsjahrgang der Schüler*innen eine Herausforderung dar. Ihre Eltern- und Großelterngeneration hat keine direkte Verbindung mehr zum Zweiten Weltkrieg. Das erfordert ein hohes Maß an Transferleistung zur aktuellen Lebenssituation der Schüler*innen. Bei einer Positionierungsübung an einem Projekttag zum sekundären Antisemitismus in einer 10. Klasse lautete eine Aussage: »Ich wünsche mir einen anderen Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus in der Schule.« Dem stimmten 90 Prozent der Schüler*innen der Klasse unter anderem mit der Begründung zu, das Thema würde in der Schule uninteressant behandelt und sie wüssten nicht, was es heute noch mit ihnen zu tun hätte. Gleichzeitig fanden etwa 80 Prozent der Schüler*innen Dokumentationen zu dem Thema spannend.

»Ich verbinde mit der KlGA die Haltung, sich dem Antisemitismus entgegenzustellen und sich für eine Gesellschaft einzusetzen, in der Hass und Ausgrenzung nicht toleriert werden.«



DR. UFUK TOPKARA

Visiting Scholar und Fellow am Virginia Center for the Study of Religion, University of Virginia. Ufuk Topkara begleitet die KlGA seit vielen Jahren und war bisweilen auch in der Umsetzung von pädagogischen Angeboten beteiligt.

ERWEITERTE PERSPEKTIVEN

Lamya Kaddor hat als eine weitere Schwierigkeit im schulischen Kontext die interkulturelle Vermittlung von Geschichtswissen hervorgehoben (Kaddor 2018). Der familiäre Bezug zum Nationalsozialismus sei bei vielen Schüler*innen, die in ein muslimisch geprägtes Umfeld eingebettet und deren Eltern

»Mit der KlG verbindet mich Kreuzberger Schulhöfe. Im ersten Jahr von KlG A probierten wir in einigen Schulklassen unsere Module aus, die wir zur Aufklärung über Antisemitismus und Antizionismus entwickelt hatten.«



DORIS AKRAP

ist Mitgründerin der KlG A und war für einige Monate zuständig für Projektentwicklung und Pressearbeit. Seit 1999 ist sie Redakteurin der taz.

nach Deutschland eingewandert sind, nicht vorhanden. Das ist zu hinterfragen. Bei einer KlG A-Methode, in der die Entrechtung in der Zeit des Nationalsozialismus am Beispiel der jüdischen Familie Arndt aus Berlin-Kreuzberg im Fokus steht, werden auch globale Verflechtungen im Zuge des Zweiten Weltkrieges behandelt. Als Beispiel für Zivilcourage wird etwa Selahattin Ülkümen vorgestellt, 1944 türkischer Generalkonsul auf der griechischen Insel Rhodos, der durch die Ausstellung gefälschter türkischer Pässe viele Jüdinnen und Juden vor der Deportation bewahrte. Das Schicksal derer wird beleuchtet, die während des Zweiten Weltkrieges aus dem damals durch die deutsche Wehrmacht besetzten Griechenland nach Syrien fliehen mussten. Auch höchst umstrittene Figuren wie Amin al-Husseini werden thematisiert, der 1921 zum Großmufti von Jerusalem ernannt wurde, die Verfolgung von jüdischen Menschen in Palästina unterstützte und mit den Achsenmächten kollaborierte. Das Problem ist also eher, dass bei der Aufbereitung des Themas oft nur innerdeutsche bzw. innereuropäische Perspektiven berücksichtigt werden.

EMOTIONEN UND DEUTUNGSKONKURRENZ

Ein weitaus gravierenderes Problem scheint das Gefühl zu sein, als Angehörige einer religiösen und ethnischen Minderheit in Deutschland in Opferkonkurrenz zur jüdischen Minderheit zu stehen. Das lässt sich im schulischen Kontext öfter beobachten und steht nicht selten in Zusammenhang mit antisemitischen Haltungen und Äußerungen. Gespeist wird dieses Gefühl durch die emotionale Aufladung des »Nahostkonflikts«, mit dem viele Schüler*innen palästinensischer Herkunft familiär verwoben sind. Hier können familiäre, nationale oder auch religiöse Loyalitäten eine große Rolle spielen und dezidierte Meinungen zum Konflikt selbst, zum Staat Israel und zu Jüdinnen und Juden im Allgemeinen prägen. Doch diese Meinungen basieren weniger auf Faktenwissen, sondern auf einem teils diffusen, teils konkreten Gefühl von Ungerechtigkeit, das dazu führt, bestimmte Adressat*innen für diese Ungerechtigkeit verantwortlich machen zu wollen. Das zeigen Ergebnisse von Interviews, die David Ranan, israelischer Politikwissenschaftler und Autor, für sein Buch »Muslimischer Antisemitismus – eine Gefahr für den gesellschaftlichen Frieden in Deutschland?« mit jungen muslimisch sozialisierten Studierenden und Akademiker*innen führte. So stellte er fest, dass das Thema Israel/Palästina bei den

Interviewpartner*innen eine zentrale Rolle einnimmt, sie sich aber gleichzeitig erstaunlich wenig fundiert damit auseinandergesetzt hatten. Sie verwechselten durchweg Israelis, Zionist*innen und Jüdinnen und Juden oder konnten nicht definieren, was Zionismus genau bedeutet (Ranan 2018). Das deckt sich mit Beobachtungen, die bei KlgA-Projekttagen zum »Nahostkonflikt« in Schulen gemacht werden. Auf die Eingangsfrage, was die Schüler*innen zum Thema wissen, wird oft nur die Annahme artikuliert, »die Juden« hätten »den Palästinensern« das Land weggenommen. Wissen über die Bedeutung des Holocausts als einschneidendes Ereignis, über Auswanderungsbewegungen nach Palästina, die Staatsgründung Israels, die Rolle Großbritanniens als Mandatsmacht oder der arabischen Nachbarstaaten in Bezug auf die palästinensische Flüchtlingsfrage ist kaum vorhanden.

FEHLENDE ANERKENNUNG UND SUCHE NACH IDENTITÄT

Eine weitere Annahme, die im Zusammenhang mit Opferkonkurrenzen oft geäußert wird, ist der vermeintliche komparative Vorteil, den jüdische Einrichtungen in Deutschland im Vergleich zu muslimischen besäßen. Oft taucht bei KlgA-Projekttagen die Frage auf, warum Synagogen in Deutschland vom Staat geschützt werden, aber Moscheen nicht. Das verweist auf fehlendes Wissen über die Zeit des Nationalsozialismus und die Verpflichtungen und Verantwortungen, die sich daraus für den deutschen Staat ergeben. Zum anderen wurde in diesem Zusammenhang mehrmals von Schüler*innen die Unterstellung geäußert, man könne in Deutschland ungestraft Angriffe auf Moscheen begehen: Selbst das Platzieren eines Schweinekopfes vor einem Gebetsraum interessiere von staatlicher Seite niemanden. Ranan beschreibt dieses Konkurrenzdenken und den daran angeknüpften Kampf um Anerkennung so: Eine große Minorität beneide eine andere sehr kleine Minorität um ihren Erfolg und Status in der Mehrheitsgesellschaft (Ranan 2018).

Hier geraten nun die Machtverhältnisse in der Gesellschaft in den Blick, die durch die Begriffe »Mehrheit« und »Minderheit« deutlich werden, die laut Dipesh Chakrabarty semantisch »überlegen« und »unterlegen« versinnbildlichen (Chakrabarty 2000). Laut Nathan Glazer kreiert die Mehrheitsgesellschaft Minderheiten, indem sie ihr bestimmte Charakteristika zuschreibt, die dazu dienen, ihre Zuschreibung zu einer bestimmten gesellschaftlichen Rolle zu legitimieren (vgl. Glazer et al. 1974). Über die Rolle des Islam und von Muslim*innen in Deutschland sowie den Blick darauf gibt es seit den 1970er Jahren einen prägnanten und kontinuierlichen gesellschaftlichen Aushandlungsprozess, der in verschiedenen kulturalistischen Dichotomien wie »fortschrittlich« und »rückständig« geführt wird.

Im Kern geht es in hegemonialen gesellschaftlichen Diskursen um eine Definition des »Wir« und der »Anderen« und dessen, wer dazu gehören darf und wer nicht. Hierbei wurden lange »die Gastarbeiter«, später »die Ausländer«, dann »die Muslime« und mittlerweile Geflüchtete aus Bürgerkriegsregionen der Welt als Gegengruppe konstruiert. Herkunft wird in dieser Lesart als wichtiger erachtet als die kontinuierliche Lebenserfahrung in Deutschland und das wird auch den nachfolgenden Generationen implizit und explizit

»Mit der KIgA verbinde ich vor allem eine spannende Bildungs- und Begegnungsreise nach Israel/Palästina mit 16 Jugendlichen, die ganz neue Sichtweisen und Eindrücke über die Region mit nach Hause nahmen.«



YASMIN KASSAR

ist Islamwissenschaftlerin und war von 2007–2013 in diversen Projekten der KIgA tätig. Aktuell arbeitet sie für das Bundesprogramm »Respekt Coach« beim Jugendmigrationsdienst Treptow-Köpenick.

durch fehlende Anerkennung vermittelt. So sagt ein Interviewpartner Ranans zu seiner palästinensischen Identität: »Wegen des Status, den wir in Deutschland hatten, war das die einzige Identität, mit der ich mich identifizieren konnte.«

ANTIMUSLIMISCHER RASSISMUS UND STIGMA-BEWÄLTIGUNG

Das Phänomen des antimuslimischen Rassismus muss im Zusammenhang von Ausgrenzung und Diskriminierung genauer betrachtet werden. Gemessen werden kann antimuslimischer Rassismus auf struktureller Ebene oder in der individuellen Interaktion etwa anhand der Exklusion von als muslimisch markierten Individuen von politischen Ämtern, anhand der Diskriminierung im Gesundheits- oder Erziehungswesen, als Vorurteile gegenüber dem Islam und Muslim*innen in medialer Berichterstattung bis hin zu verbalen Beleidigungen, gewaltsamen körperlichen Übergriffen und Beschädigung religiöser Einrichtungen. Die Auswirkungen für Betroffene können gravierend sein: Schädigung der Identität durch anhaltende Stigmatisierung, Rückzug aus dem gesellschaftlichen Leben, Radikalisierung. Eine Form der Stigma-Bewältigung kann sein, diese Diskriminierungserfahrung an vermeintliche Angehörige einer anderen Minderheit weiterzugeben und diese wiederum aufgrund bestimmter Merkmale zu diskriminieren und zu stigmatisieren, um sich dadurch selbst (wieder) aufzuwerten. Im schulischen Kontext zeigt sich dieses Phänomen häufig in einem angespannten Verhältnis zwischen Schüler*innen, die sich anhand religiöser, ethnischer oder anderer Merkmale von anderen abgrenzen möchten.

Erschwert wird eine effektive Herangehensweise, antisemitische Denkmuster zu durchbrechen, zudem durch aktuelle Debatten über einen »importierten Antisemitismus« aus muslimisch geprägten Ländern. Denn auch hier wird sowohl eine Abgrenzung zwischen der deutschen Mehrheitsgesellschaft und den »Anderen« vorgenommen als auch der Blick auf den latenten Antisemitismus in der Mehrheitsgesellschaft verschleiert. Der Großteil antisemitischer Straftaten in Deutschland wird von nichtmuslimischen Deutschen ohne »Migrationshintergrund« begangen, die dem rechtsextremen politischen Spektrum zuzuordnen sind. Dennoch lässt sich statistisch eine

erhöhte Präsenz von Antisemitismus bei muslimischen Minderheiten erkennen, was laut David Feldmann vor allem im Zusammenhang von Erfahrungen einer »vereitelten Integration« analysiert werden muss.

DISKRIMINIERUNG DURCH LEHRKRÄFTE

Was bedeutet das für die pädagogische Praxis der Antisemitismusprävention und -bekämpfung in Schulen? In einer KlG-A-Projektwoche an einer Schule mit einem hohen Anteil muslimisch sozialisierter Schüler*innen war eine Verweigerungshaltung bei der Thematisierung von antisemitischen Verschwörungstheorien erkennbar. Auf Nachfrage äußerte eine Schülerin den Verdacht, dass man die Projektwoche mit ihnen nur machen würde, weil man glaube, sie seien alle Antisemit*innen. Weitere Beispiele lassen darauf schließen, dass einige Lehrkräfte die Schüler*innen auf eine bestimmte Weise markieren und dementsprechend diskriminierend ansprechen. Es ist deshalb notwendig, im Sinne einer Pädagogik der Anerkennung und der Solidarisierung (Kaddor 2018) durch Reflexion verschiedener Formen von Machtverhältnissen und Diskriminierung einen emotionalen Zugang zur Zielgruppe zu finden. Dieser muss Raum für ihre eigenen Emotionen und Erfahrungen ermöglichen, sodass Schüler*innen die Relevanz der Vergangenheit und ausgrenzender Mechanismen für ihre eigenen Biographien und die ihrer Familien nachvollziehen und sich aktiv für ein diskriminierungsfreies und wertschätzendes Miteinander einsetzen können. Das kann nur gelingen, wenn ihnen gleichzeitig Möglichkeiten zur Teilhabe an und aktiver Mitgestaltung von einer inklusiven Gesellschaft aufgezeigt werden.

LITERATUR

CHAKRABARTY, DIPESH (2000)

Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton.

FELDMAN, DAVID (2018)

Antisemitismus in Westeuropa – gibt es einen Zusammenhang? Ergebnisse und Empfehlungen einer Studie aus fünf Ländern. London.

GLAZER, NATHAN; MOYNIHAN, DANIEL PATRICK (1974)

Beyond the Melting Pot. The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City. Cambridge.

KADDOR, LAMYA (2018):

Gegen Opferkonkurrenz. Was muslimische Jugendliche über die deutsche Geschichte wissen sollten. In: Die politische Meinung Nr. 551, Juli/August 2018, S. 63–67.

RANAN, DAVID (2018)

Muslimischer Antisemitismus. Eine Gefahr für den gesellschaftlichen Frieden in Deutschland? Bonn.

ZICK, ANDREAS; KÜPPER, BEATE; HÖVERMANN, ANDREAS (2011)

Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin.



↑ Deutsch-Türkischer Fachkräfteaustausch
in der Türkei, 2015



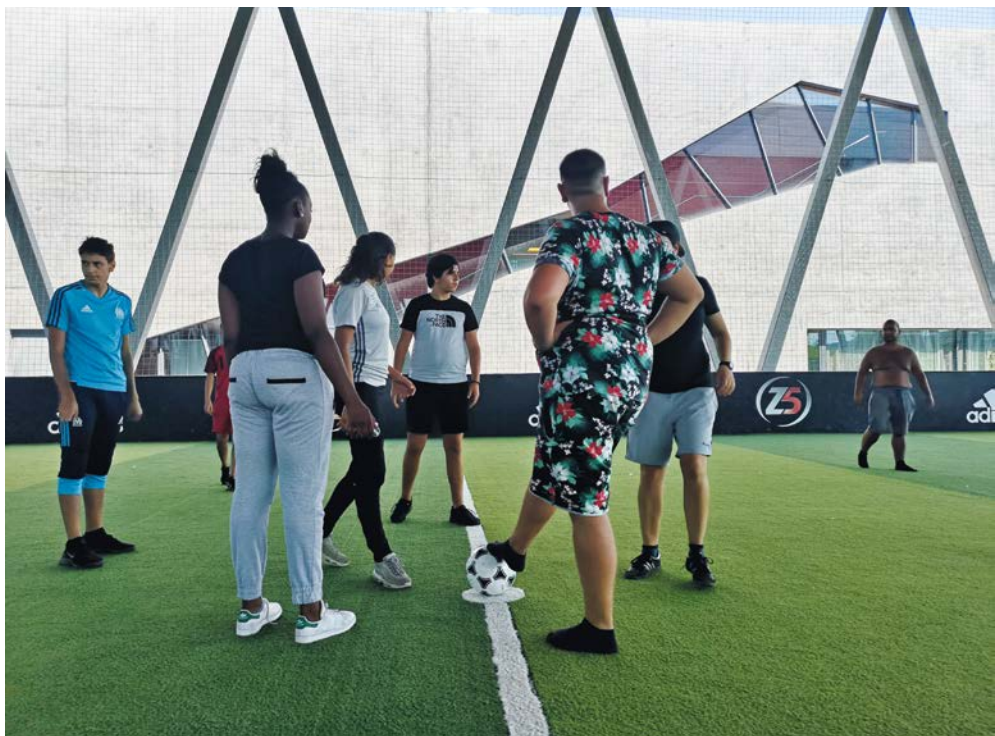
← Besuch der Peer-to-Peer
Gruppe Akran in London,
2017



Teamer*innen der
KlgA besuchen NGOs
in den USA, 2019



Fußballspiel in einer Trainingsanlage
von Zinédine Zidane beim Jugendaustausch
in Frankreich, Marseille, 2018



INTERVIEW

Nicht gegen, sondern mit ...»dem Islam«, »den Muslim*innen«, »den Türk*innen« etc.

Ein Grundpfeiler der KlgA ist die Arbeit mit türkeistämmigen und muslimischen Akteur*innen. Mitarbeitende der KlgA sprechen über diesen Ansatz, die Herausforderungen und Erfahrungen ihrer Arbeit.

VON DR. MIRKO NIEHOFF

Zur Frage nach der gesellschaftlichen Integration von Menschen muslimischen Glaubens in Deutschland hat Jürgen Habermas mal gesagt, dass dies nur mit und nicht gegen den Islam gelingen kann. Aycan, trifft dieser Satz nicht auch auf die Arbeit der KlGÄ gegen Antisemitismus und Menschenfeindlichkeit zu?

AYCAN DEMIREL: Seit der Gründung der KlGÄ war es uns besonders wichtig, über die gesellschaftspolitische Dimension unserer Arbeit zu reflektieren. Was tun wir, wie kommt es bei der Zielgruppe an, wie wirkt es, wenn wir uns in Medien äußern. Wir waren eins der ersten Projekte, das sich mit aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus auseinandergesetzt hat, und haben außerdem als eine der ersten Initiativen Migrant*innen als Akteur*innen in der Präventionsarbeit integriert. Das war vor 15 Jahren keineswegs selbstverständlich. Auch hier wurden Kämpfe geführt, sowohl innerhalb der KlGÄ als auch im pädagogischen Diskurs. Ich erinnere mich an eine große bundesweite Tagung zum Antisemitismus. Da war außer mir nur ein einziger weiterer Teilnehmer mit Migrationshintergrund. Was damals unter dem Begriff »Antisemitismus unter Migrant*innen« diskutiert wurde, wird heute als »Antisemitismus unter Muslim*innen« diskutiert. Damals wie heute gilt es, nicht über »die«, sondern »mit Ihnen« Lösungswege zu suchen und auf rassistische Diskurse zu achten. Nicht nur auf »die« zu zeigen, sondern die schwierige Herausforderung anzunehmen, gemeinsam zu handeln. Daher hat es vor etwa 10 Jahren eine Zäsur in unserer Arbeit gegeben, weil sich eine Diskursverschiebung in der Thematisierung des Antisemitismus vollzogen hat. Die deutsche Mehrheitsgesellschaft hat einfach versucht, die Last des Antisemitismus bei den Muslim*innen abzuladen. Antimuslimischer Rassismus hat eine enorme Mobilisierungskraft entwickelt, die weltweit liberale Demokratien gefährdet, auch unsere Gesellschaftsordnung in Deutschland. Neonazismus und Nationalismus

»Mit der KlGÄ verbinde ich die Erinnerung an mein Entsetzen über den terroristischen Anschlag auf die Synagoge in Istanbul und an die Freude über die entschiedene Demonstration vieler Menschen aus der Türkei gegen Antisemitismus. Die KlGÄ zeigt, dass Menschenfeindlichkeit von allen gemeinsam bekämpft werden muss.«



SANEM KLEFF

Direktorin (Bundeskoordination) Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage

Namé Ayaz-Gür, Jahrgang 1972, ist in der Türkei geboren. Sie hat an der Universität Bielefeld einen Master of Education absolviert. Sie ist Projektleiterin von »KIgA-Bielefeld – Initiative gegen Antisemitismus und Islamfeindlichkeit« und arbeitet dort in zwei Seminargruppen mit traditionell-religiösen türkeistämmigen Musliminnen.

Seda Colak, Jahrgang 1991, ist Studentin des Masterstudiengangs Interdisziplinäre Antisemitismusforschung der TU Berlin und seit vielen Jahren für die KIgA aktiv. Neben ihrer Tätigkeit als Bildungsreferentin für das Projekt Verstehen & Handeln – Umgang mit türkeibezogenen Konflikten an Schulen ist sie als Peer-Educatorin an Schulen und Jugendorientierungen für die KIgA tätig.

Ayzin Akgün, Jahrgang 1970, ist Absolventin des Studiengangs Grundschulpädagogik der Hacettepe Universität. In Istanbul war sie mehr als 20 Jahre an staatlichen und privaten Schulen als Lehrerin tätig und hat außerdem beim Center for Sociology and Education Studies der Bilgi Universität an der Konzipierung und Umsetzung von Methoden mitgewirkt. Seit 2017 arbeitet sie als Bildungsreferentin für das Projekt Verstehen & Handeln – Umgang mit türkeibezogenen Konflikten an Schulen der KIgA.

Aycan Demirel, Direktor der KIgA, begleitet die KIgA Bielefeld und ist Leiter des Projekts Verstehen & Handeln – Umgang mit türkeibezogenen Konflikten in Schulen.

haben sich in die Mitte der Gesellschaft gedrängt, dessen Hauptpropagandafeld Islam- und Muslimfeindschaft ist. Dabei kommt dem Antisemitismus eine bedeutende Instrumentalisierungsfunktion zu: er verschafft der Feindschaft gegenüber Muslim*innen die Legitimität.

Neben dem beschriebenen Diskurswandel war auch die fruchtbare Auseinandersetzung und Interaktion mit engagierten Muslim*innen sowie die Erfahrung mit muslimischen Jugendlichen und Schüler*innen ein Grund, inklusive empathieorientierte Perspektiven zu entwickeln. Das geht am besten, wenn man muslimische Perspektiven mit relevanten Funktionen in die Struktur des Trägers – nicht zuletzt in Leitungspositionen – integriert. Auch die Projektarbeit in Bielefeld ist Folge eines solchen fruchtbaren Austausches mit der Kollegin Namé Ayaz-Gür. Dieses Projekt ist der Höhepunkt unseres Ansatzes in der Arbeit im muslimisch-religiösen Milieu. Wir arbeiten langfristig und mit verschiedenen Zugängen der politischen Bildung, aber auch mit religiös motivierten Gegenstrategien. Damit hat das Projekt ein Alleinstellungsmerkmal.

Namé, du bist selbst Muslimin und arbeitest mit muslimischen Frauen für die KIgA in Bielefeld. Welche Bedeutung hat muslimische Identität und Religiosität in deiner Arbeit gegen Antisemitismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit?

NAMÉ AYAZ-GÜR: Eine große! »Wer irregeht, geht nur zu seinem eigenen Nachteil irre« (al-Isra: Sure 17). Feindschaft gegen ganze Gruppen wird von Allah verurteilt, auch wenn Mitglieder dieser Gruppen Verfehlungen begehen. Als gläubige muslimische Mutter fühle ich mich verpflichtet, etwas gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in der deutschen Mehrheitsgesellschaft und unter gläubigen Musliminnen zu tun. Auch die Gruppenmitglieder haben eine religiöse Motivation für ihre Mitarbeit. Sie wollen

die Barmherzigkeit Allahs gegenüber Nichtmuslim*innen zeigen. Was helfen die Worte »Wir sind keine Antisemit*innen«? Es muss durch Taten deutlich werden.

Durch großes Glück kam ich in Kontakt mit einem wichtigen lokalen Forscher zur Shoah in Ostwestfalen. Ich habe jüdische Überlebende der Bielefelder Deportationen und ihre Kinder kennengelernt. Ich habe sehr persönliche Dinge erfahren, die Shoah ist mir nahe gerückt. Ich möchte die Erinnerung an die Shoah in meiner Stadt Bielefeld unter traditionell-religiösen Muslim*innen verankern, die bisher nur selten an den zahlreichen Gedenkveranstaltungen teilgenommen haben.

Über welche Erfolge, Schwierigkeiten und Herausforderungen kannst du uns aus deiner Arbeit berichten?

NAMÉ AYAZ-GÜR: Ich habe für KlgA viele Gespräche mit Akteur*innen der Bielefelder Stadtgesellschaft geführt. Wir haben mit unserem Ansatz große Unterstützung erfahren. Es gab aber auch Skepsis und Kritik, sowohl aus der muslimischen Community als auch aus anderen Richtungen. Wir konnten unser Motiv und Engagement am Anfang nicht gut genug vermitteln, mussten uns erklären, wieso sich eine muslimische Frauengruppe mit Erinnerung an Shoa und Antisemitismus beschäftigt, anstatt sich mit Rassismus gegenüber Muslim*innen oder mit der türkischen Geschichte zu befassen?

Wir haben in unseren Seminar-Gruppen intensiv zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gearbeitet – insbesondere zu Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit. Unser Projekt nimmt beide Phänomene gleichermaßen ernst. Die Shoah ist singulär, bei Diskriminierung und Ausgrenzung gibt es aber durchaus Ähnlichkeiten. Wir haben uns mit der Shoah in Bielefeld und Ostwestfalen befasst. Der Durchbruch war der Bielefelder »Tag der Erinnerung« im April 2019: KlgA Bielefeld hat zum Teil unveröffentlichte Fotos und

Dokumente zu jüdischen Babys, Kindern und Müttern aus Ostwestfalen präsentiert, die am 3. März 1943 in Birkenau für die Gaskammer selektiert wurden. »Kopftuchfrauen« haben als »Guides« Bielefelder*innen Neues über die Bielefelder Geschichte erzählt. Sie haben Kompetenz und Engagement gezeigt, wo es ihnen eigentlich nicht zugetraut wird. Die Bielefelder*innen reagierten positiv-überrascht. Unsere »Guides« waren anschließend regelrecht euphorisch. KlgA Bielefeld wird als erste muslimische Gruppe die vielbesuchte jährliche städtische Gedenkveranstaltung zum Novemberpogrom im Jahr 2020 inhaltlich gestalten.

Ayzin, du bist selbst erst vor einigen Monaten aus der Türkei nach Deutschland gekommen und arbeitest nun in der KlgA in einem Projekt, das türkeibezogene Konflikte zum Thema hat. Wie beurteilst du die bisherige Arbeit?

AYZIN AKGÜN: Unser Team besteht aus Mitarbeiter*innen aus unterschiedlichen sozialen Milieus und mit unterschiedlichen politischen Hintergründen. Wir haben unterschiedliche Berufserfahrungen. Ich war Lehrerin in der Türkei, mein Kollege hat in der außerschulischen Bildung und in NGOs gearbeitet. Außerdem haben wir eine relativ junge Kollegin, die vor einigen Jahren noch als Schülerin in Kreuzberg in derselben Schulklasse gesessen hat und damit der Lebenswelt der Schüler*innen besonders nahe ist. Die Perspektiven und Erfahrungsvielfalt, die diese Diversität im Projekt mit sich bringt, sind für uns sehr wichtig. Wir konnten säkulare und religiöse Sensibilitäten im Projekt vereinbaren. Das war nicht immer einfach, weil wir teilweise viel und lange diskutiert haben oder immer wieder Änderungen vornehmen mussten. Als jemand, die die Geschehnisse in der Türkei aus nächster Nähe miterlebt hat und die vom Abbau der Demokratie und der Hinwendung zu einem autoritären Regime persönlich betroffen ist, war es eine große Heraus-

forderung, gewisse Sympathien mit der türkischen Regierung oder Erdoğan objektiv zu betrachten. Die Konfliktlinien in der Türkei sind andere als in Deutschland, gerade im Diskurs über den Islam oder muslimische Identität. Die im Projekt vorhandenen diversen Perspektiven haben mir geholfen, andere Blickwinkel zu verstehen, und meine bisherigen Haltungen zu reflektieren und zu revidieren. Ich denke, nicht nur ich persönlich, sondern das gesamte Projekt ist davon geprägt, dass wir die Themen verständnisorientiert und mehrperspektivisch angehen.

Seda, du arbeitest in einem weiteren recht neuen Projekt der KIGa. Dort widmet ihr euch einem Thema, das die KIGA seit ihrer Gründung immer wieder begleitet: die Türkei bzw. türkei-bezogene Konflikte in Deutschland. Dass eine politische Bildungsarbeit, die die Verhältnisse in der Türkei insbesondere auch kritisch in den Blick nehmen will, nur mit und nicht gegen »die Türkei« und »die Türk*innen« gelingen kann, ist auch eine zentrale Ausgangsüberlegung eurer Arbeit, oder?

SEDA ÇOLAK: Das ist richtig. Ich möchte aber betonen, dass wir zwar zentrale Konflikte und Deutungen auf türkeibezogene Konflikte identifizieren und mit diesen arbeiten, wir uns dabei jedoch auf den Einfluss konzentrieren, den diese auf Deutschland und dementsprechend auf das Schulleben haben. Uns geht es einerseits um die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Türkei und den damit verbundenen gesellschaftlichen Umbrüchen, andererseits um die Identitätsentwicklung von türkeistämmigen Jugendlichen. Wichtig ist auch, dass wir die Konflikte gesamtgesellschaftlich betrachten. Hierbei folgen wir dem Ansatz der KIGa, die vielfältigen Identitätsbezüge der Jugendlichen, wie beispielsweise die Zugehörigkeit zur Türkei aber gleichermaßen auch zu Deutschland, wahrzunehmen und sie als

Normalität in postmigrantischen Gesellschaften anzuerkennen. Im Fokus des Projekts stehen deshalb Lehrkräfte, die durch eine Handreichung und Fortbildungskonzepte gestärkt werden, zu diesen Themen zu arbeiten.

Was ist euer Ansatz und was sind erste Erfahrungen aus eurem Projekt?

SEDA ÇOLAK: Im Vorfeld des Projekts haben wir eine umfangreiche Feldanalyse mit Lehrer*innen, Schüler*innen sowie Expert*innen aus dem Bereich durchgeführt. Zentrale Ergebnisse der Studie waren, dass türkeibezogene Konflikte in den Schulen präsent sind, diese aber nicht erkannt bzw. aufgegriffen werden können, da Lehrkräfte selten bezüglich dieser Themen sensibilisiert sind. Zudem zeigte eine intensive Analyse von Schulmaterialien auf, dass die Türkei oder Migration aus der Türkei selten bis gar nicht in den Lehrbüchern auftauchen. Aus diesen Gründen werden türkeibezogene Konflikte nicht erkannt oder im schlimmsten Fall ignoriert, da den Lehrkräften größtenteils Kapazitäten und zeitliche Ressourcen fehlen, sich selbstständig Hintergrundinformationen und Kompetenzen anzueignen.

Das Interesse am Projekt ist seitens der Lehrkräfte sehr groß. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Konflikte, die in dem Zusammenhang entstehen, zunächst verstanden und richtig gedeutet werden müssen. Wichtig ist ein mehrperspektivischer Ansatz, der das Thema aus vielen Blickwinkeln betrachtet. Die erarbeiteten Methoden ermöglichen Pädagog*innen eine reflektierte Auseinandersetzung mit bestimmten Spannungsfeldern und können dabei behilflich sein, Selbstreflexion anzuregen, Standpunkte zu überprüfen und Konflikte neu zu interpretieren.

Aycan, du betreust und begleitest diese Projekte. Zudem ist dir das Thema Türkei schon immer ein besonderes Anliegen gewesen. Was macht es so interessant und bedeutend für die KlGA?

AYCAN DEMIREL: Das ist für mich das Land, in dem ich geboren bin und fast die erste Hälfte meines Lebens verbracht habe, wo meine Eltern und andere geliebte Menschen leben. Ich bin aus der Türkei immigriert, wie 2,5 Millionen andere, die einen türkischen Migrationshintergrund haben. Die Türkei ist und bleibt ein besonderer Ort, der mit Herkunft und Identität verbunden ist. Neben mir gab es und gibt es viele Andere der KlGA, die ähnliche Bezüge zur Türkei haben. Daher hat die Türkei seit der Gründung der KlGA eine besondere Stellung. Wir haben uns als Projekt immer wieder mit den Verhältnissen in der Türkei befasst, weil die Türkei im Leben vieler türkeistämmiger Menschen eine Rolle spielt. Wir machen politische Bildung für die Migrationsgesellschaft, indem wir gesellschaftlichen Wandel durch Migration und die Herausforderungen in Folge dieses Wandels durch unsere Bildungsarbeit vermitteln und im Sinne eines gelungenen friedlichen Zusammenlebens Handlungsstrategien aufzeigen. Durch die Entwicklungen in den letzten Jahren ist die Türkei sehr präsent in der Politik und der Gesellschaft. Es gibt viele Fragen. Wir suchen Antworten, im Sinne einer Migrationsgesellschaft, die Migration nicht als Bedrohung sieht, sondern als Bereicherung.

»Mit der KlGA verbinde ich das Kottbusser Tor und Umgebung, Kreuzberg, Kreuzkölln. Superfittede Leute aus der Gründungszeit, die dann alle ganz Unterschiedliches im Kopf hatten.«



DR. ROSA FAVA

ist das Hamburger Gründungsmitglied der KlGA. Sie hat das erste Jahr der KlGA aktiv mitgestaltet. Gegenwärtig arbeitet sie bei der Amadeu Antonio Stiftung im Projekt »ju:an« Praxisstelle antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit.

**»Die Herausforderung
Augen: Zu erreichen,
Sinn (mehr) macht für
sich antisemitischer
zu bedienen.«***

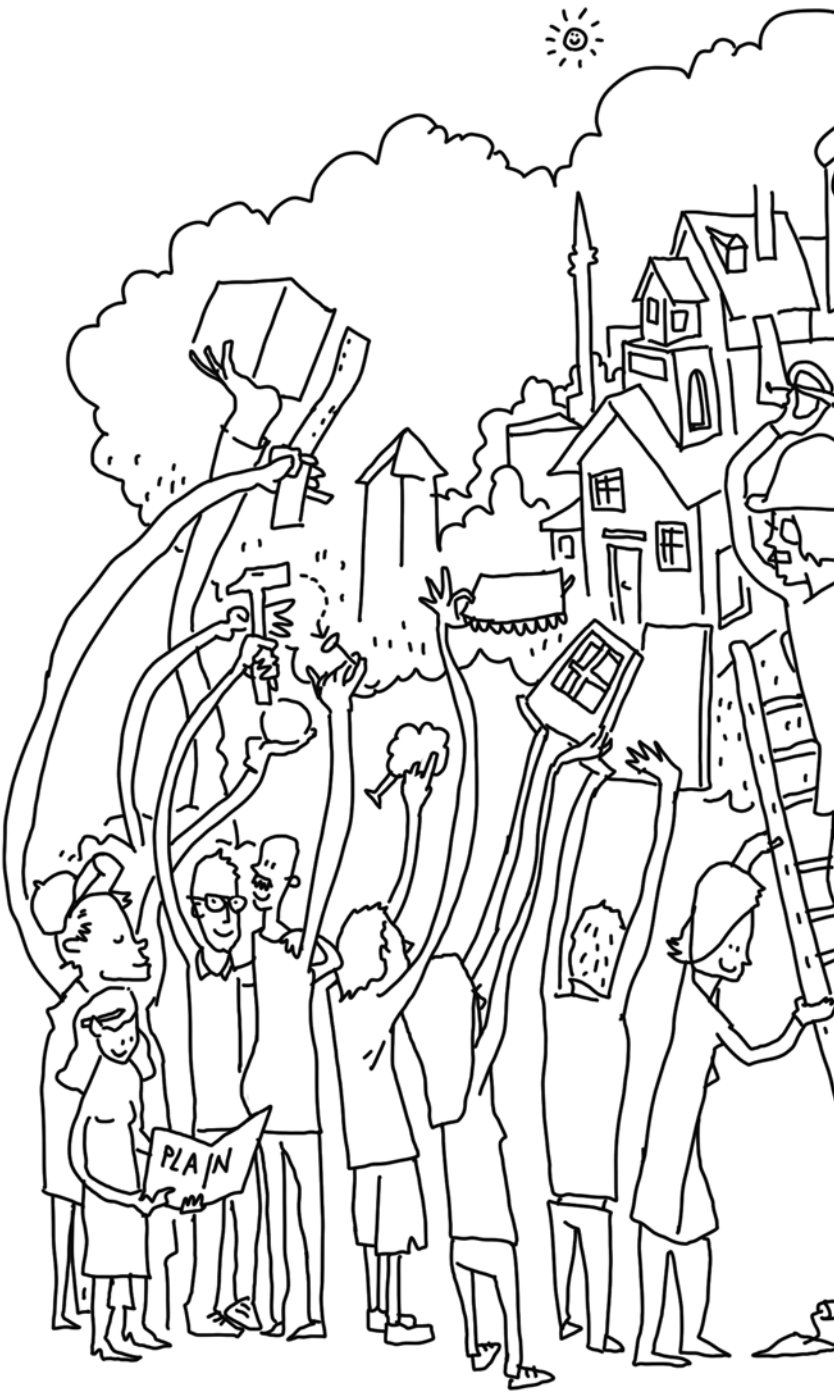
* Wer trotzdem weiter antisemitische Argumentationen oder Stereotype reproduziert, entscheidet sich bewusst dafür. Da ist die Grenze der Bildungsarbeit erreicht.

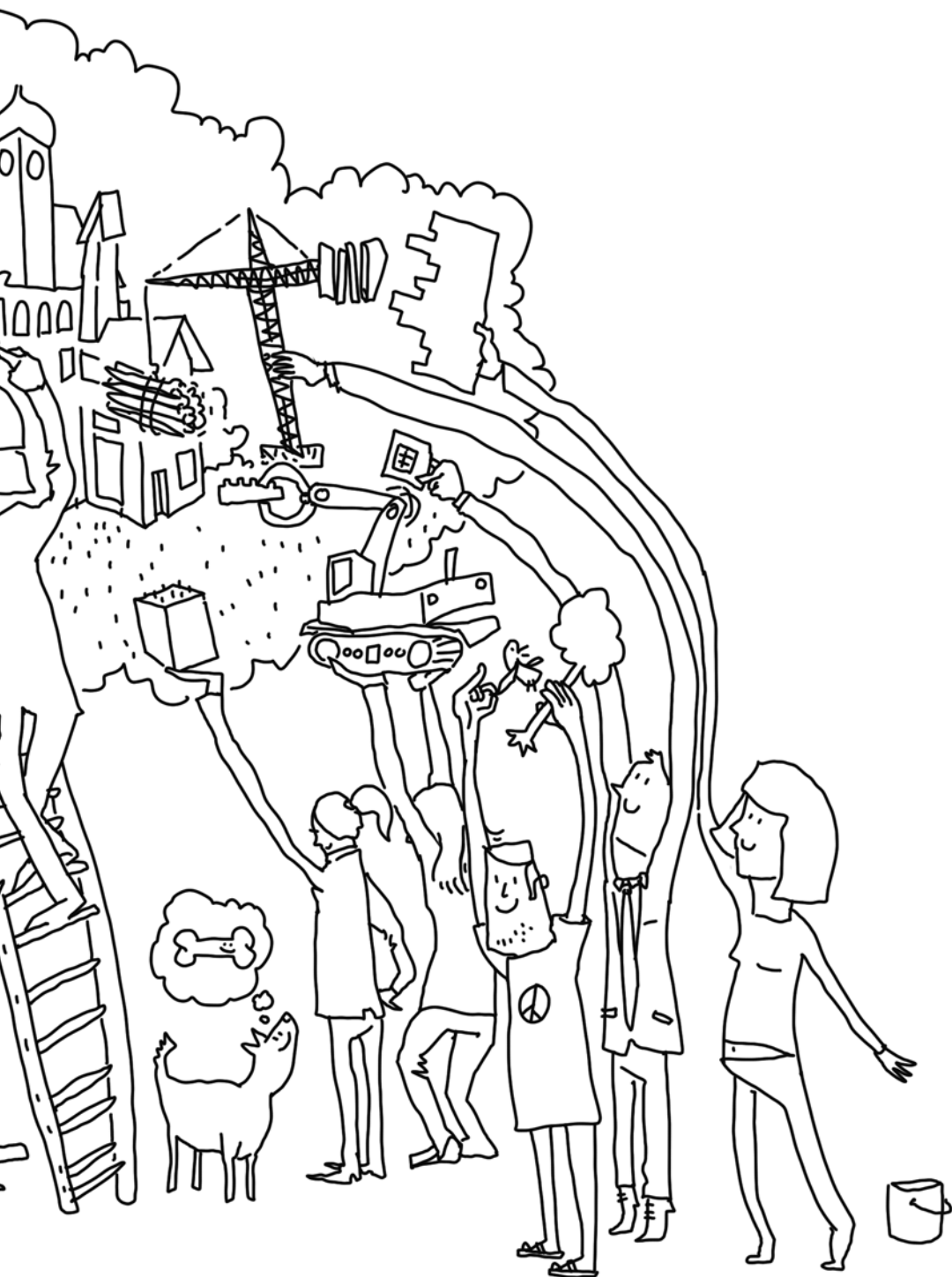
g in meinen , dass es keinen ür die Einzelnen, Deutung



ANNE GOLDENBOGEN

ZUSAMMENDENKEN





Mit Begegnungen gegen Antisemitismus?

Begegnungsprojekte sind ein beliebter Ansatz in der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus. Doch sie bergen Risiken. Denen kann begegnet werden, indem sich alle Beteiligten vorher über ihre Konstruktionen des ›Wir‹ und der ›Anderen‹ klar werden – und darüber, was mit der Begegnung erreicht werden soll.

VOM PROJEKT »ANDERS DENKEN«

E

Eine beliebte Form pädagogischer Intervention gegen Antisemitismus ist die Begegnungspädagogik, die auf das Konzept der interkulturellen Pädagogik zurückgeht. Zentrales Ziel des Begegnungsansatzes ist der Abbau von Vorurteilen und Stereotypen durch reale Erfahrung, nämlich »indem ›der Andere‹ – über den oft phantasiert wird, ohne dass er/sie real bekannt ist – in seiner spezifischen, aber auch allgemein menschlichen Natur erlebt wird« (Eckmann 2012, 48).

Durch den persönlichen Kontakt und Dialog kann im Idealfall eine an die Person oder Gruppe gebundene Auseinandersetzung erfolgen, in der verallgemeinernde Bilder irritiert oder entkräftet, eigene Vorurteile hinterfragt, korrigiert oder überwunden werden. Ein solcher Lernprozess kann dazu motivieren, unbekannte Perspektiven wahrzunehmen, dem Gegenüber mit Offenheit und auf Augenhöhe zu begegnen und es im direkten Kontakt kennenzulernen und zu erleben, anstatt bloß auf einer abstrakten Ebene über »die Anderen« zu sprechen.

Jüdisch-nichtjüdische Begegnungen gibt es in unterschiedlichen Kontexten und Formaten. Der interreligiöse Austausch etwa stellt die Religion und das Reden über sie in den Mittelpunkt, während in der historisch-politischen Bildung die Begegnung mit Shoah-Überlebenden lange als ein wichtiges und zentrales Instrument zur Aufarbeitung des Nationalsozialismus betrachtet wurde. Auch können Begegnungsprojekte mit Jüdinnen und Juden im Kontext einer Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorurteilen und Diskriminierungen stehen.

Was jüdisch-nichtjüdische Begegnungen für viele zu etwas Besonderem macht, ist, dass die »natürliche« Begegnungslandschaft oft begrenzt oder sogar völlig inexistent ist. Zwar stellt für Jüdinnen und Juden der Kontakt zu Angehörigen der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft keine Besonderheit dar. Doch weil die jüdische Minderheit verhältnismäßig klein ist, sich manche aus Angst vor Anfeindungen nicht öffentlich als jüdisch zu erkennen geben und auch jüdische Institutionen starken Schutz- und Sicherheitsmaßnahmen unterliegen, ist für viele Menschen die alltägliche Begegnung statistisch eher unwahrscheinlich. Jüdische Lebenswelten bleiben ihnen weitgehend unbekannt. Entsprechende Begegnungsprojekte bieten

»Ich kooperiere mit der KlgA, weil ich dort immer auf aufgeschlossene, spannende und kompetente Kolleg*innen treffe. Nie vergessen werde ich unsere gemeinsame Reise nach Istanbul. Sie hat nachhaltig meinen Blick auf die Türkei verändert und darauf unter welchen schwierigen Bedingungen dort jüdische und nicht-jüdische Organisationen arbeiten. Nur die hervorragenden Kontakte der KlgA haben es möglich gemacht, einen so spannenden Einblick zu bekommen, von dem ich noch bis heute profitiere.«



PATRICK SIEGELE
Direktor des Anne Frank
Zentrums

also die Möglichkeit, einmal auf Jüdinnen und Juden zu treffen, zu denen man sonst kaum oder gar keinen Kontakt hatte. Der wohl wichtigste Faktor einer Begegnung ist der Dialog und zwar unabhängig davon, welcher thematische Rahmen dafür gewählt wird. Hieraus können sich nicht nur Anerkennungsmomente ergeben, sondern auch Solidarisierungseffekte, zumindest aber kann ein ehrlicher Austausch entstehen, der womöglich in anderem Rahmen nicht stattgefunden hätte. Dies kann für beide Gruppen bedeutend sein.

Jedoch muss politische Bildung auch stets hinterfragen: Inwiefern schaffen es derartige Begegnungen wirklich, über Reflexionsmöglichkeiten selbstkritische Effekte zu erzeugen und bestehende Vorurteile zu irritieren oder gar zu überwinden? Erweist sich dieser Ansatz als ausreichend, um aktuellen Formen des Antisemitismus zu begegnen, oder muss er nicht vielmehr mit anderen pädagogischen Inhalten und Maßnahmen kombiniert werden?

DAS DILEMMA DER DIFFERENZKONSTRUKTION

Begegnungsprojekte bergen einige kalkulierbare und nicht kalkulierbare Risiken, die stets berücksichtigt werden sollten. Denn sie können auch Auswirkungen haben, die den pädagogischen Zielen und Vorstellung der Pädagog*innen zuwider laufen.

Ein grundsätzliches Dilemma jüdisch-nichtjüdischer Begegnungen besteht darin, dass sie dazu tendieren, innerhalb der Logik der Differenzkonstruktion zu verbleiben. Insofern das Gegenüber hauptsächlich als Angehörige*r einer definierten, mehr oder minder homogenen und mit entsprechenden Zuschreibungen markierten Gruppe wahrgenommen wird, steht die vermeintliche Andersartigkeit im Vordergrund. Eine wissenschaftliche Expertise beschreibt das Problem so: »Interkulturelle Begegnungen, in denen Individuen veranlasst sind, sich als Repräsentanten von Kollektiven zu treffen und sich gegenseitig jeweilige Besonderheiten und Eigentümlichkeiten vorzuführen, sind vielfach wenig hilfreich. Denn sie können gerade zu einer Einübung in gut gemeinte Stereotype führen, die wiederum Anschlussmöglichkeiten für Formen der Feindseligkeit oder für eine Aufladung der Bedeutung religiöser Differenz enthalten.« (Scherr/Schäuble 2007, 59)

Ein maßgebliches Ziel politischer Bildungsarbeit sollte jedoch sein, Diversität sichtbar zu machen, wertzuschätzen und stereotypisierende und kulturalisierende Zuschreibungen aufzubrechen. Stattdessen werden Jüdinnen und Juden allzu leichtfertig auf einen singulären Aspekt ihrer Identität reduziert, nämlich auf ihre religiöse Zugehörigkeit. Dabei bleibt oft unberücksichtigt, dass die Selbstbeschreibung »jüdisch sein« äußerst unterschiedlich und divers ausfallen kann.

Bei der dezidierten Thematisierung von Antisemitismus hingegen besteht nicht nur die Gefahr, dass die jüdischen Teilnehmenden antisemitischen Klischeevorstellungen oder fehlender Sensibilität ihrer nichtjüdischen Gesprächspartner*innen ausgesetzt sein könnten. Darüber hinaus kann auch eine eindimensionale Rollenerwartung gegenüber Jüdinnen und Juden als bloße Opfer die ohnehin vorhandene Asymmetrie noch verstärken – und die übrigen Teilnehmenden in die Rolle potentieller Antisemit*innen drängen. Im

pädagogischen Setting können solche statischen Rollenbilder äußerst hemmend wirken und die Dynamiken von Gegenseitigkeit verunmöglichen.

In wohl jeder Begegnung ist das Moment der gegenseitigen Sympathie von großer Bedeutung, doch birgt es zugleich ein nicht kalkulierbares Risiko: Sollten jüdische Teilnehmende als unsympathisch erlebt werden, so könnte dies eventuell vorhandene Abneigungen bestätigen oder sogar noch verstärken. In diesem Fall gäbe es keine Interventionsmöglichkeiten seitens der Pädagog*innen. Ähnlich verhält es sich mit dem Bestätigen von Klischees: Werden stereotype Vorstellungen scheinbar bedient, kann dies zu ihrer Verfestigung beitragen. Scheitern können Begegnungsprojekte schließlich auch an fehlender oder nicht fundierter Vor- und Nachbereitung seitens der Pädagog*innen. Werden Faktoren wie Selbst- und Fremdbilder, Dialogbereitschaft und Gesprächsoffenheit, Interessen und Motivationen sowie Befindlichkeiten und Bedürfnisse der Teilnehmenden nicht diskutiert und berücksichtigt oder nur unzureichend reflektiert, werden die Projektziele kaum zu erreichen sein.

Bei all diesen Hindernissen und Einwänden wird deutlich, dass im Bildungskontext Begegnungen mit Jüdinnen und Juden allein kaum ausreichen, um antisemitischen Vorurteilsstrukturen wirksam entgegenzutreten. Doch besteht das Dilemma der Begegnungspädagogik zugleich in einer noch tiefer liegenden Dimension: »Werden Begegnungen als unvermittelte Antwort auf antisemitische Äußerungen initiiert und wird angenommen, dass der direkte Kontakt mit Juden Antisemitismus ›beseitigt‹, so handelt es sich um ein Vorgehen, das den grundsätzlichen Strukturen des Antisemitismus ›aufsitzt‹.« (Radvan 2010, 180)

Denn die Vorstellung, antisemitische Ressentiments ließen sich einfach durch reale Erfahrung korrigieren, folgt einer falschen Logik. Antisemitismus hat nämlich nichts mit dem tatsächlichen Verhalten jüdischer Menschen zu tun. Vielmehr gibt er Aufschluss über die Träger*innen des Vorurteils und über die Gesellschaften, in denen Judenfeindschaft seit Jahrtausenden besteht. Für die Auseinandersetzung mit antisemitischen Zuschreibungen erscheint es deshalb von Bedeutung, die ideologische Konstruktion bzw. Konstruiertheit der Gruppe ›die Juden‹ (als ›die Anderen‹) in den Blick zu nehmen und die dahinter liegenden Funktionen und Motivationslagen zu erforschen.

»Ich kooperiere mit der KlgA und ihren Mitwirkenden seit ihrer Gründung. Gemeinsam haben wir diverse Projekte umgesetzt und das Handlungsfeld mitgeprägt.«



MARINA CHERNIVSKY
Gründerin und Leiterin
vom Kompetenzzentrum für
Prävention und Empower-
ment (ZWST) sowie OFEK –
Interventions- und Be-
ratungsstelle bei anti-
semitischer Gewalt und
Diskriminierung

»Ich verbinde mit der KlG eine zeitgemäße und progressive historisch-politische Bildungsarbeit, die sich den diversen historischen Orientierungsbedürfnissen in der deutschen Migrationsgesellschaft auf didaktisch innovative Weise zuwendet.«



PROF. DR. VIOLA B. GEORGI

ist Professorin für Diversity Education an der Stiftung Universität Hildesheim und Direktorin des »Zentrums für Bildungsintegration. Diversity und Demokratie in Migrationsgesellschaften«. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsmedien und die historisch-politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Sie wirkt außerdem als Beraterin in verschiedenen Expertenkommissionen und zivilgesellschaftlichen Organisationen mit.

WAS TUN?

Den Pädagog*innen muss klar sein, dass jüdisch-nichtjüdische Begegnungen keine Selbstläufer sind, sich nicht in jedem Fall als Interventionsmaßnahme eignen und auch kein Garant für den Abbau von Vorurteilen sind. Dennoch können sie sich – bei sorgfältiger Vor- und Nachbereitung sowie einer gelungenen Prozessbegleitung – durchaus als pädagogischer Ansatz eignen, um stereotypisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen entgegenzuwirken.

Im Vorfeld tun Anleitende und Teilnehmende gut daran, ausführlich zu reflektieren und zu klären, wer denn überhaupt die Gruppen sind, die sich da begegnen sollen. Wie definieren sich die jeweiligen Gruppen selbst, welche verbindenden Merkmale eint sie und wo gibt es Differenz? Welche Sichtweisen haben sie auf die andere Gruppe, und welche Erwartungen oder Befürchtungen sind damit verbunden? Das Vorgehen sollte eine Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten und Konstruktionen des »Wir« und der »Anderen« umfassen, aber auch die Frage nach den Deutungshoheiten darüber einbeziehen.

Die Pädagog*innen selbst sollten sich diesen Fragen ebenfalls stellen und sich eventueller eigener Zuschreibungen an die Gruppen bewusst werden. Darüber hinaus ist dringend zu empfehlen, nicht lediglich den thematischen Schwerpunkt und Ablauf der Begegnung festzulegen, sondern sich auch besonnen zu überlegen: Was möchte ich mit dieser Begegnung erreichen? Habe ich Fragen, Ideen und Wünsche der Teilnehmenden in den Ablaufplan integriert? Welche Schwierigkeiten könnten sich ergeben? Wie möchte ich damit umgehen?

Die Gruppen sollten möglichst gleich aufgestellt sein, sich also in Anzahl der Teilnehmenden, Alter, Bildungsgrad etc. ähneln. Sinnvoll sind ein gemeinsames Thema und eine gemeinsame Aufgabenstellung, damit das Verbindende und der Dialog im Vordergrund stehen. Je nach Themenschwerpunkt und Anforderungen muss eine inhaltliche Vorbereitung erfolgen; denn wird etwa das Thema Judentum behandelt, so sollte sich die nichtjüdische Gruppe dazu bereits erste Grundlagen erarbeitet haben. Im Übrigen ist auch die sorgfältige Nachbereitung ein wichtiger Baustein zum Erfolg solcher Projekte.

Gleichzeitig muss in jeder jüdisch-nichtjüdischen Begegnung mitgedacht werden, was für beide Gruppen zumutbar ist und in welchem gesellschaftlichen Kontext eine Begegnung

stattfindet. Vor allem ist zu gewährleisten, dass der gemeinsame Austausch einen geschützten Raum darstellt, der insbesondere die jüdischen Teilnehmenden vor Feindseligkeiten bewahrt.

Festzuhalten bleibt: Motivieren Begegnungen nicht zu einer (selbst-)kritischen Auseinandersetzung mit Differenzierungen, Kategorisierungen und Zuschreibungen, dann sollten sie nicht primär als Interventionsform gegen Antisemitismus verstanden werden. Vor diesem Hintergrund scheint es ratsam, Begegnungen mit Jüdinnen und Juden möglichst mit anderen pädagogischen Ansätzen der Antisemitismuskritik zu kombinieren und – wenn möglich – in weiter gefasste Bildungsprozesse zu integrieren.

LITERATUR

CHERNIVSKY, MARINA ET AL. (HRSG.) (2014)

Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung – Neue Wege zur Kompetenzerweiterung. Frankfurt am Main.

CHERNIVSKY, MARINA (2010):

Die Bedeutung der Anti-Bias-Pädagogik in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. In: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) (Hg.): PerspektivWechsel. Theorie, Praxis, Reflexionen; S. 28–35. Frankfurt am Main.

ECKMANN, MONIQUE (2012):

Gegenmittel. Bildungsstrategien gegen Antisemitismus. In: Einsicht 08. Bulletin des Fritz Bauer Instituts, S. 44–49.

KÜMPER, MICHAEL; HARMS, SUSANNE (2010):

Chancen und Grenzen von jüdisch-nichtjüdischen Begegnungen als pädagogischer Ansatz gegen Antisemitismus. In: Wolfram Stender, Guido Follert, Mihri Özdoğan (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. S. 265–286. Wiesbaden.

MULTIKULTURELLES FORUM E. V. (HRSG.) (2014):

»Hallo! Schalom! Selam! Privjet! Gemeinsam gegen Vorurteile«. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen. Lünen.

RADVAN, HEIKE (2010):

Formen pädagogischer Intervention im Horizont wahrgenommener Antisemitismen. Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Jugendpädagoginnen. In: Wolfram Stender, Guido Follert, Mihri Özdoğan (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. S. 165–183. Wiesbaden.

SCHÄUBLE, BARBARA (2012):

»Anders als wir«. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin.

SCHEER, ALBERT; SCHÄUBLE, BARBARA (2007):

»Ich habe nichts gegen Juden, aber...«. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin.

VDK/AMIRA – ANTISEMITISMUS IM KONTEXT VON MIGRATION UND RASSISMUS (2010):

»Unsere Jugendlichen müssten mal Juden kennen lernen!« Begegnungen mit Jüdinnen und Juden als pädagogischer Ansatz zum Abbau von Antisemitismus. Berlin.

Erst hatte der Syrer Ayham Hisnawi Zweifel, ob Workshops von Geflüchteten für Geflüchtete sinnvoll sind. Dann hat er gemerkt: Er selbst kann neu Eingewanderten helfen, sich zurechtzufinden und gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen.

Von Uta Schleiermacher mit Ayham Hisnawi

ANEKDOTE



↑ KIGA meets Press: Pressekonferenz mit Mitarbeiter*innen des Projektes Discover Diversity, 2018

Der schönste Moment kam für Ayham Hisnawi ganz am Ende seiner Ausbildung zum Peer-Trainer: als er endlich seinen von ihm selbst entwickelten Workshop geben konnte, in einer sogenannten Willkommensklasse an einer Berufsfachschule in Berlin-Friedrichshain. Der Titel des Workshops lautete »Integration und ich« – ein Thema, das Ayham schon länger unter den Nägeln brannte.

»Der Workshop lief erstaunlicherweise gut. Die Schüler*innen haben mitgemacht, wir haben zusammen versucht, spielerisch Begriffe zu analysieren, zum Beispiel Zusammenleben und Integration«, erinnert sich Hisnawi. Anfangs kamen die Antworten schleppend, aber bald ging es Schlag auf Schlag. Sprache sei wichtig und auch Gesetze seien wichtig für die Integration, meinten die Schüler*innen. Zu jedem Punkt ergab sich eine offene Diskussion. Es überraschte ihn damals, wie gut die Schüler*innen im Alter zwischen 12 bis 17 Jahren sich beteiligten, erzählt Ayham Hisnawi. Schnell waren alle seine Bedenken, dass der Workshop schiefgehen könnte, verschwunden. Ein Gefühl der Sicherheit stellte sich ein. »Ab jetzt kann ich tatsächlich Workshops an Schulen leiten!«

Ayham Hisnawi, 24 Jahre alt und selbst aus Syrien, war einer von 12 Teilnehmer*innen, die sich 2018 im Rahmen des KlG-Projekts Discover Diversity zu Peer-Trainer*innen ausbilden ließen. Hisnawi war Ende 2015 nach Berlin gekommen, spielte in einer Theatergruppe und hatte sich bereits verschiedentlich ehrenamtlich engagiert. Ein Freund hatte ihm die KlG ans Herz gelegt mit den Worten: »Das könnte gut zu dir passen.«

Doch da war Hisnawi selbst sich anfangs gar nicht so sicher. »Ich war sogar skeptisch, auf diese Weise mit Geflüchteten zu arbeiten«, sagt er im Rückblick. »Es sollte um das Zusammenleben gehen und ich dachte, dass ja die Geflüchteten diejenigen sind, die vielleicht Ängste haben und denen es nicht immer leicht fällt, auf andere zuzugehen. Das müsste doch eher von der Gesellschaft kommen.« Als klar war, dass im Projekt kritisch diskutiert werden sollte, wie in Deutschland über Begriffe wie Integration und Zusammenleben gesprochen wird, und dass die Teilnehmer*innen selbst Workshops aus ihren eigenen Perspektiven auf Politik und Gesellschaft entwickeln würden, machte er mit.

Und er merkte, wie wichtig solche Workshops für die Schüler*innen sind. »Die Schüler*innen wollten reden«, sagt er. »Es gibt eine große Wissenslücke zwischen den Regelklassen und den Willkommensklassen.« Jugendliche, die nicht in Deutschland aufgewachsen sind, bringen teilweise anderes Wissen und Erfahrungen mit. »Aber ich weiß durch meinen eigenen Hintergrund, wo der Haken ist, wo sie mehr Wissen brauchen, um sich hier in Diskussionen und in der Politik zurechtzufinden, worüber wir diskutieren müssen.« Inzwischen hat er schon viele ähnliche Workshops gegeben, auch über Fragen zu Geschlechterrollen. Das Geld für seinen Lebensunterhalt verdient er allerdings in einem anderen Nebenjob. Die politische Bildungsarbeit sei leider nicht gut bezahlt.

Die Ausbildung zum Peer-Trainer hat für ihn trotzdem Früchte getragen. Zum Abschluss des Workshops, in der Feedback-Runde, kam dieser besondere Moment, eine andere Art von Belohnung. Ein Teilnehmer ist an der Reihe und sagt prompt: »Ich bin nicht nur sehr froh, dass du zu uns gekommen bist und uns diese Worte erklärt hast, die wir jeden Tag hören, aber nie verstehen konnten. Sondern ich bin auch stolz, dass wir mit jemandem aus meinem Land über solche Themen sprechen können.« Eine Aussage, die Hisnawi immer noch sehr berührt: »So hat mein Weg bei der KlG als ausgebildeter Trainer angefangen.«



Geschafft! Ausgebildete Peer-Trainer*innen beim Abschlussseminar in Berlin Wannsee, 2018

**Ausstellungen
im Einsatz antisemi-
tismuskritischer
Pädagogik:
die Ausstellung
»L'Chaim –
auf das Leben!«**

Kann eine Ausstellung pädagogisch etwas bewegen? Ja! Wenn sie auf die Bedürfnisse und die Rezeptionsge- wohnheiten der Zielgruppe zugeschnitten ist und neue Perspektiven eröffnet. Das zeigen unsere Erfahrungen mit der KlgA-Ausstellung »L'Chaim« über jüdisches Leben.

VON JOACHIM SEINFELD



Intellektuell nicht ernst zu nehmen, keine wissenschaftlich untermauerte Arbeit, zu niedrigschwellig gar – solche Einwände bekommt man zu hören, spricht man über den Einsatz von Ausstellungen als Mittel in der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus. Häufig liegt solchen Ansichten eine antiquierte Idee von Ausstellungen zugrunde: verstaubte Objekte, langweilige Texttafeln, einschläfernde Führungen et cetera.

So sollte es natürlich nicht sein und so ist es heute in der Regel auch nicht mehr. Im Gegenteil: Ausstellungen vermitteln oftmals mittels neuester Medien und auf sinnliche Weise komplexe Inhalte, wecken Neugier und machen ihr Thema einem breiten Publikum verständlich. In Technikmuseen etwa ist dies seit Jahrzehnten gang und gäbe. In anderen Themenbereichen setzen sich neue Präsentationswege erst in den letzten Jahren durch. Gut gemacht eignen sich Ausstellungen hervorragend für den Einsatz in der Pädagogik, ebenso wie andere Formen kultureller Aktivitäten. Ausschlaggebend ist dabei, dass nicht trocken Inhalte über ein Thema vermittelt werden, sondern ein Einblick in die Materie ermöglicht wird, der neue Blickwinkel aufzeigt, neue Zugänge öffnet und der Zielgruppe die Inhalte spannend vermittelt.

Die Möglichkeit etwa, Menschen mit einem anderen Hintergrund als dem eigenen oder eine bis dato unbekannte Community und deren Kultur kennenzulernen und sich ihrer

**»Mit KlgA verbinde ich
hitzige Debatten, lange
Nächte – nicht wenige
davon feucht-fröhlich!«**



MEHMET CAN

hat die KlgA viele Jahre aktiv begleitet und mitgeprägt. Derzeit arbeitet er als Lehrer an einer Neuköllner Gemeinschaftsschule und ist Trainer in der außerschulischen historisch-politischen Bildungsarbeit.

»I am working with KlgA because of the vital contributions it is making to address antisemitism and other forms of hatred with young people of migrant backgrounds, and with new refugee populations. We believe in the importance of this work and value the partnership we have developed with KlgA. Congratulations to KlgA on its first 15 years, growing from a small but inspired grass-roots organization to become a leading institution and a major voice with influence far beyond Kreuzberg.«



TAD STAHNKE
Director, International
Educational Outreach
United States Holocaust
Memorial Museum

Sicht auf die Welt zu nähern, eröffnet so neue Horizonte. In diesem Kontext ist es sinnvoll, die Menschen, um die es geht, selbst zu Wort kommen zu lassen, statt über sie zu reden, und die Diversität ihrer Ansichten zu vermitteln, statt sie als Gruppe sprechen zu lassen. Dabei kann es – sollte es – durchaus kontrovers zugehen. Die Besucher*innen haben dann die Möglichkeit, unterschiedliche Meinungen kennenzulernen, darüber zu diskutieren und sich zu positionieren. Es können Barrieren herabgesetzt, es kann Verständnis für das Gegenüber geschaffen und der Blick auf das Individuum, dessen Bedürfnisse, Meinungen und Lebensumstände geschärft werden, die oft gar nicht so anders als die eigenen sind. Ähnliches wird mit Zeitzeug*innen-Gesprächen seit langem praktiziert.

Kulturelle Formate wie Ausstellungen eignen sich dann bestens, um Arbeitsprinzipien der KlgA wie Multiperspektivität oder Widerspruchstoleranz zum Einsatz zu bringen. Dafür muss natürlich eine pädagogische Begleitung stattfinden, die am Ausstellungskonzept orientierte Formate entwickelt. Auch Begleitveranstaltungen, die die Intention der Ausstellung unterstützen, bereichern das Portfolio, können weitere Aspekte beleuchten und den Rahmen der pädagogischen Arbeit erweitern.

MIT MUSIK ZU NEUEN PERSPEKTIVEN

Aber nicht nur der visuelle Zugang eröffnet neue Wege, auch Musik und Theater bergen in diesem Zusammenhang enorm viele Möglichkeiten, sperrige Themen anzusprechen und die Hemmschwelle gegenüber der Auseinandersetzung damit zu senken.

Ein positives Beispiel stellt die Veranstaltung mit der Istanbul Pianistin Renan Koen an einer Berliner Schule dar. Sie brachte den Schüler*innen die Themen Verfolgung und Internierung im Ghetto Theresienstadt über die Musik nahe. Koen hat sich lange mit den Werken von Gideon Klein und Victor Ullmann, aber auch von Bohuslav Martinů beschäftigt: Komponisten, die zur Zeit des Nationalsozialismus im besetzten Tschechien lebten, zum Teil in Theresienstadt waren, und sich in ihrer Musik mit der damaligen politischen und ihrer persönlichen Lage befassten. Dank der Musik rückten die Personen als Menschen in den Vordergrund, die Kategorisierung »Jude« dagegen in den Hintergrund, wodurch sich für die Schüler*innen ein Bezug auftut, der auf einem rein kognitiven Weg schwerer

zu erreichen gewesen wäre. Es war erstaunlich zu sehen, welchen Zugang die Kinder und Jugendlichen dabei zu der Musik entwickelten und mit welcher Sicherheit sie die Emotionen und Intentionen in den Stücken erfassten. Nach dem Vormittag mit der Pianistin war ihr Blick auf Jüdinnen und Juden, die Verfolgung unter dem Nationalsozialismus und die Shoah ein anderer als zuvor.

Es kann also durchaus davon ausgegangen werden, dass ein visueller und musikalischer Zugang neue Wege in der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus eröffnet – besonders, wenn formal auf die Bedürfnisse, die Seh- und Hörgewohnheiten der Zielgruppe, in diesem Falle der Jugendlichen, eingegangen wird; wenn etwa neue Medien eingesetzt werden, interaktiv gearbeitet wird und die Zielgruppe ihre eigenen Perspektiven einbringen, vielleicht sogar an einer Weiterentwicklung des Programms mitarbeiten kann.

Auch in Deutschland gibt es dafür mittlerweile sehr gute Beispiele, obwohl die Museumspädagogik hier verglichen mit anderen Ländern immer noch hinterherhinkt – Schlusslicht ist die deutsche museumspädagogische Arbeit definitiv aber auch nicht.

»L'CHAIM« – EINE AUSSTELLUNG IM EINSATZ ANTISEMITISMUSKRITISCHER PÄDAGOGIK

2015 entschied sich die KlgA, verstärkt kulturelle Angebote in ihr Portfolio aufzunehmen, um neue Ansätze in die pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus zu integrieren. Im Zuge dessen wurde bis 2017 die Ausstellung »L'Chaim – auf das Leben! Die Vielfalt jüdischen Lebens in Berlin entdecken« entwickelt und ein damit einhergehendes pädagogisches Begleitprogramm ausgearbeitet. Ab Anfang 2018 wurde die Ausstellung dann in Berlin an fünf Standorten im pädagogischen Alltag eingesetzt.

Von Beginn an wurde der Einsatz in Schulen und Jugendeinrichtungen bei der Konzeption der Ausstellung mitgedacht. Die Ausstellung sollte sich in erster Linie an Schüler*innen richten, aber auch für Erwachsene und Einzelbesucher*innen geeignet sein – ein Spagat, den die KlgA aber wagen wollte und der im Grunde auch nicht zu schwer ist. Denn, wie Renée Röske in einem der für die Ausstellung erstellten Interview-Filme sagt: »Die Mehrheit der Deutschen hier kennt keine Juden oder glaubt, keine zu kennen. Es ist ja nicht das erste, wenn man sich kennenlernt, zu sagen, ich bin jüdisch.« Insofern startet der Großteil der Besucher*innen mit demselben Grundwissen, nämlich fast keinem.

Dementsprechend ist »L'Chaim – auf das Leben!« eine Wanderausstellung auf Deutsch, Arabisch und Englisch, die sich insbesondere an Menschen richtet, die bisher wenig über die Vielfalt jüdischen Lebens wissen oder vorurteilsbehaftet sind. Und sie ist eine Ausstellung nicht über Jüdinnen und Juden, sondern mit ihnen. 31 jüdische Protagonist*innen kommen zu Wort, sie berichten in Interviews über ihre Erfahrungen in Berlin und legen ihre Sicht auf die Welt in sieben Filmen dar. Die Themen sind: Familie, Heimat, Minderheit, Das ist mir wichtig, Zusammen in Berlin, Jüdische Religion und Mein Judentum. Das Bild ergänzen sechs nichtjüdische Menschen, die starke Bezüge zum jüdischen Leben Berlins haben und so eine Brücke schlagen.

»Mit der KlGA verbinde ich vor allem ihre einbeziehende und wertschätzende Art und Weise. Als ich 2015 zur KlGA kam, war es mir vor allem wichtig zu verstehen, wie ich mit dem Antisemitismus, den man im Alltag erfährt, umgehen kann, wie ich aus Negativem etwas Positives schöpfen könnte. Menschen auf Augenhöhe zu begegnen, wie es die KlGA tut, ist der richtige Weg. Vor allem so kann diese Arbeit nachhaltig wirken.«



DANIEL ELIASSON

ist seit 2015 bei der KlGA engagiert. Er studiert in Berlin Kommunikationswissenschaften & Medienmanagement.

Hieraus ergeben sich Schnittmengen, sogar Gemeinsamkeiten zwischen der in der Ausstellung präsentierten jüdischen Realität und einer nicht-jüdischen Umwelt, die in Berlin und darüber hinaus selbst von Migration und Diversität geprägt ist. Aufgrund dieser Gemeinsamkeiten und mit dem biografischen Ansatz kann an die persönlichen Erfahrungen der Besucher*innen angeknüpft und ein direkter Zugang zum Thema eröffnet werden.

Wichtig ist dabei, das Heute zu thematisieren, statt eine ausgelöschte jüdische Vergangenheit zu beschwören oder die Jugendlichen ausschließlich mit der Shoah zu konfrontieren. Die meisten Schüler*innen haben unserer Erfahrung nach – entgegen mancher Umfragen – durchaus eine Vorstellung davon, was die Shoah ist. Sie können mit dem Begriff Holocaust etwas anfangen, die versuchte Vernichtung der europäischen Juden einordnen und empfinden Mitgefühl. Wie die Historikerin Marianne Matard-Bonucci bei der Veranstaltung »Comprendre et agir contre l'antisémitisme« im Musée national de l'histoire de l'immigration in Paris im März 2019 sagte, ist zu überdenken, ob man Schüler*innen in der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus als erstes mit dem Holocaust konfrontieren sollte, oder ob es nicht besser wäre, sie zunächst mit der Geschichte des Antisemitismus vertraut zu machen.

FAZIT NACH EINEM JAHR PÄDAGOGISCHER ARBEIT MIT »L'CHAIM!«

Wir meinen: Man sollte die Zielgruppen zuallererst mit dem Judentum und »den Juden« bekannt machen. Das bricht die monolithischen Vorstellungen von dieser Minderheit, über die meist kein Wissen besteht, auf, Individuen werden erkannt, das Gruppendenken abgebaut. Durch die Themenwahl und die daraus resultierenden Anknüpfungspunkte an die Erfahrungen der Betrachter*innen schaffen wir die Möglichkeit eines empathischen Zugangs zum Thema »Jüdisches Leben«, einem Thema, das häufig von Vorurteilen und Stereotypen überschattet wird und teilweise negativ konnotiert ist.

Während der Laufzeit der Ausstellung haben wir unser pädagogisches Begleitprogramm nachjustiert und neue Module entwickelt, um die Inhalte sowohl Achtklässler*innen als auch Mittel- und Oberstufenschüler*innen vermitteln zu können.

Wir haben zudem unterschiedliche Auswertungsmethoden für Schüler*innen mit geringer Aufmerksamkeitsspanne sowie Teilnehmer*innen mit geringen Deutschkenntnissen entwickelt und ein Schulungsprogramm für Lehrkräfte aufgelegt.

Das Echo war bisher sehr positiv. Es zeigt, welche Möglichkeiten ein kultureller Ansatz birgt und in welchem Maße er Tore des Verständnisses öffnet: eine Erkenntnis, die sich in den letzten Jahren mehr und mehr durchgesetzt hat. So bieten mittlerweile historische Museen, soziokulturelle Initiativen und Jugendeinrichtungen eine große Bandbreite pädagogischer Formate an, die auf der Arbeit mit Ausstellungen, Musik und Theater basieren. Was einst ein Kunsthäusern vorbehaltener Bereich war, wird zu einem Eckpfeiler der sozio-politischen Arbeit – nicht nur mit Jugendlichen.

Das Feedback von Schüler*innen eines Berliner Oberstufenzentrums zeigt uns, dass wir mit diesem Ansatz nicht falsch liegen: »Das war eine ganz neue Sicht auf dieses Thema.«, »Endlich mal nicht dieser typische Nazizeit-Unterricht.«, »Vieles wusste ich so gar nicht über Juden und deren Kultur.«, »Juden sind auch völlig unterschiedlich.«, »Ich fand es gut, verschiedene Geschichten von jüdischen Menschen kennenzulernen, zu sehen, wie stark Diskriminierung noch vorhanden ist, und dass es schade ist, dass gerade Juden noch immer beschimpft werden.«

»Gesicht Zeigen! kooperiert seit vielen Jahren mit der KlgA und in unterschiedlichen Zusammenhängen. Ob fachlicher Austausch, gemeinsame Projekte, Konzeptentwicklung oder kollegiale Beratung – die Zusammenarbeit ist stets von größter Professionalität, gegenseitigem Vertrauen und Respekt und – auch nicht ganz unwichtig! – von bester Laune geprägt.«



SOPHIA OPPERMAN

Geschäftsführung
Gesicht Zeigen!
Für ein weltoffenes
Deutschland e.V.

REBECCA WEIS

Geschäftsführung
Gesicht Zeigen!
Für ein weltoffenes
Deutschland e.V.



↑ KIGa Ausstellung »L'Chaim – auf das Leben! Die Vielfalt jüdischen Lebens in Berlin entdecken«, 2017



← Eröffnung der KIGa-Ausstellung »Warum bist du nicht tot? Geschichten jüdischer Menschen in Kreuzberg 1933-1945«, 2008

»Politische Bildung sollte
Suche nach WAHRHEIT b
eine Wahrheit, die niema
antisemitischer oder rass
Denkkonzepte gefunden



DR. MIRKO NIEHOFF

immer auch
bedeuten –
als auf Grundlage
systematischer
werden kann.»*

* Stattdessen braucht es vorurteilsfreies Denken auf Grundlage eines wertschätzenden Umgangs mit Mehrdeutigkeit und Widersprüchen sowie einer Emanzipation von Dogmen und starren Perspektiven. Und es bedarf einer Kritik des objektiv Bestehenden und dessen sozialen Ausdeutungen durch uns selbst und die vielen Anderen in einer globalen Urteilsgemeinschaft.

Jugend als Gefahr, Jugend in Gefahr? Politische Bildung als Mittel der Prävention

Sicherheitspolitische Prävention beinhaltet auch die Förderung entsprechender Maßnahmen in der Jugendarbeit. Damit dringen sicherheitspolitische Akteur*innen in die pädagogische Bildungsarbeit ein. Wie können politische Bildner*innen Präventionsarbeit machen, ohne dabei den Anspruch einer emanzipatorischen und machtkritischen politischen Bildung aufzugeben?

VON DR. BRITTA HECKING



P

Prävention ist ein Konzept, das einem gesellschaftlichen Diskurs über Sicherheit entspringt und Unsicherheiten »managen« soll (Bröckling 2017). Der Begriff »Prävention«, der aus der Medizin adaptiert wurde, bedeutet »zuvorkommen« (lat. *praevenire*). Präventions-Politiken werden jedoch meist erst den als bedrohlich eingestuften Phänomenen nacheilend verabschiedet. Während sicherheitspolitische Präventionsmaßnahmen Menschen als »gefährlich« oder »Gefährder« einstufen, richten sich pädagogische Präventionsangebote an Menschen »in Gefahr«, die geschützt oder gestärkt werden sollen und aus sicherheitspolitischer Perspektive zu »Gefährdern« werden könnten. Der polizeiliche Arbeitsbegriff wird in den deutschen Sicherheitsbehörden ausschließlich in seiner männlichen Form verwendet (Kretschmann, in: Freispruch 2018, 41).

PRÄVENTION IN DER SICHERHEITSPOLITISCHEN UND PÄDAGOGISCHEN PRAXIS

Sicherheitspolitische Prävention schließt in Deutschland die Förderung pädagogischer Präventionsmaßnahmen in der Jugendarbeit durch staatliche und zivile Akteur*innen ein: »Prävention und Repression, Vorbeugung und Strafverfolgung bedingen einander. Sie sind beide wichtig. Auch Präventionsarbeit ist kluge Sicherheitspolitik«, sagte der damalige Bundesinnenminister Thomas de Maizière anlässlich eines Treffens mit der damaligen Bundesfamilienministerin Manuela Schwesig zur Zusammenarbeit in der Extremismusprävention und Demokratieförderung (zitiert in Habermalz 2016). Auch wenn die Ziele sicherheitspolitischer und pädagogischer Präventionsmaßnahmen andere sind und einige die Zusammenarbeit aufgrund gegenseitigem Misstrauen ablehnen, handeln beide nach der verdachtsgeleiteten Präventions-Logik: unerwünschte Zukunftsszenarien sollen verhindert oder die Risiken minimiert werden. Präventions-Ansätze im Kinder- und Jugendalter laufen darum Gefahr, Jugendliche und sogar Kinder vorzuverurteilen und die Phase der Adoleszenz – zu der eben auch Provokation, Abweichung und Radikalität gehört – zu problematisieren.

Schon seit den 1980er Jahren wird in der Jugendarbeit auf Prävention gesetzt: Gesundheitsprävention, Gewaltprävention, Rechtsextremismusprävention und seit 09/11 verstärkt auch Islamismus-Prävention. Das Thema Sicherheit ist im 21. Jahrhundert in Deutschland omnipräsent. Weltweit werden Sicherheitspolitiken reorganisiert. Gleichzeitig verändern sich soziale Sicherungssysteme durch gesellschaftlichen Wandel und Prozesse der Neoliberalisierung. Beide Entwicklungen führen zu Verunsicherungen. Das von einigen Medien und Politiker*innen suggerierte Sicherheitsbedürfnis der Menschen in Deutschland scheint jedoch im Verhältnis zu sinkenden Kriminalitätsstatistiken überproportional hoch zu sein. Indes steigt die Hasskriminalität. Von der »gefühlten« Sicherheitskrise profitieren

in den letzten Jahren sehr stark rechte autoritäre Bewegungen. Doch auch der Staat liebäugelt im Namen der Sicherheit und Freiheit mit autoritären Versuchungen. »Wer nichts zu verbergen hat, hat nichts zu befürchten«, argumentieren die Innenminister der Länder bei der Einführung »härterer« Polizeigesetze, etwa in Bayern, Baden-Württemberg, Hessen und Sachsen (Uwer et al. 2018). Was aber in den Bereich dessen gehört, was verborgen werden muss, und wer oder was als verdächtig gilt, ist eine Frage von Entscheidungsmacht. Von Rassismus betroffene und/oder sozioökonomisch benachteiligte Menschen werden häufiger verdächtigt, kontrolliert und verhaftet. Gefahrengebiete werden im neuen Polizeigesetz von NRW als Orte definiert, an denen folgende Gefahren lauern: ausländischer Terrorismus, ausländische Straftäter und illegale Migranten. »Dass dann (noch stärker als bisher) äußere Merkmale wie Haut- und Haarfarbe zur Grundlage polizeilicher Kontrollen werden, liegt auf der Hand.« (Mertens 2018, S. 19). Durch präventive Kontrollen sendet der Staat ein Zeichen, so Biplab Basu (Reachout/Kampagne für die Opfer rassistischer Polizeigewalt) bei einem Vortrag über Racial Profiling am 27. Februar 2019 im Dütti-Treff »Wir kümmern uns um euch – die weiße Mehrheitsgesellschaft – und haben euch – Menschen, die als Minderheiten gelesen werden – im Auge«.

In der Sicherheitspolitik ist Prävention ganz offensichtlich ein Machtinstrument. Aber auch Pädagog*innen müssen sich dieser Funktion von Prävention bewusst sein und kritisch mit ihrem Präventionsauftrag umgehen, um Vorverdächtigung und Stigmatisierung zu vermeiden. Mit Bezug auf das Extremismus-Modell und Radikalisierungsprävention im Themenfeld Islamismus werden im Folgenden Herausforderungen und Thesen zur kritischen Präventionsarbeit durch politische Bildung erläutert.

HERAUSFORDERUNG: DAS EXTREMISMUS-MODELL IN DER POLITISCHEN BILDUNG

Die Darstellung der Jugend als Gefahr oder als in Gefahr ist nicht neu, insbesondere in Verbindung mit den Attributen männlich und migrantisch. Seit 9/11 geraten in Europa verstärkt als muslimisch gelesene Menschen in Verdacht, die innere Sicherheit zu gefährden. Dies führt zu einer Muslimisierung der Präventionspolitiken und befördert gleichzeitig den Anstieg

»Ich verbinde mit der KlGA ein super engagiertes Team, das früher als alle anderen durch ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz historisch-politische Bildung gerade dort erfolgreich realisiert, wo andere schon längst aufgegeben haben.«



URIEL KASHI
organisiert Bildungsreisen durch Israel und führt diese auch persönlich durch. Mit der KlGA ist er bereits seit ihrer Gründung verbunden und begleitete bereits deren erste Israel-Reise im Jahr 2011.

»Mit der KlGA verbinde ich einen Träger, der den starken gesellschaftlichen und politischen Einsatz gegen Antisemitismus mit einem allgemeinen Engagement gegen Hass und Diskriminierung und insbesondere gegen antimuslimischen Rassismus verbindet.«



NINA MÜHE

hat bei der KlGA das Präventionsprojekt »AKRAN – Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen« geleitet und ist heute Projektleiterin von CLAIM – Allianz gegen Islam- und Muslimfeindlichkeit beim Träger MUTIK gGmbH.

von anti-muslimischen Ressentiments (Hernández Aguilar 2018). Muslimische Jugendliche wurden verstärkt zur Zielgruppe der sogenannten »Radikalisierungs- oder Extremismusprävention«. Das phänomenübergreifende Ziel der Extremismusprävention ist es, demokratiefeindlichen Einstellungen und Handlungen vorzubeugen oder entgegenzuwirken. Hierzu sollen Maßnahmen der politischen Bildung ansetzen. Im Themenfeld Islamismus etwa durch Wissensvermittlung zur Geschichte unterschiedlicher islamistischer Bewegungen und dem sogenannten gewaltbereiten Neo-Salafismus in Deutschland sowie über eine Auseinandersetzung mit deren Diskursen und Deutungsmustern. Darüber hinaus geht es in der primären Prävention vor allem um die Stärkung von demokratischen Werten und Partizipation sowie um die Vermittlung von Kompetenzen der Meinungsbildung und Widerspruchstoleranz (vgl. Niehoff/Nolte in diesem Band). Diese Präventionsmaßnahmen sind mit den Grundsätzen kritischer politischer Bildungsarbeit vereinbar, die sich an demokratischen Idealen orientiert, Demokratie als Prozess begreift, der gemeinsam gestaltet wird, und dazu die Menschen zu mündigen Bürger*innen erziehen will. Im Extremismuskonzept werden jedoch in einer binären Logik verschiedene Phänomene als »antidemokratisch« der demokratischen Mitte gegenübergestellt. Durch die an den Verfassungsschutz gekoppelte Logik der Extremismus-Prävention wird ein an der Verfassung ausgerichteter ordnungspolitischer Demokratie-Begriff impliziert. Die Gefahren für die Demokratie werden so vor allem an den Rändern der Gesellschaft und in migrantischen Räumen verortet, nicht aber in der politischen Mitte. Da es jedoch auch in der politischen Mitte autoritäre oder rassistische Positionen gibt, besteht die Gefahr, dass diese durch den Fokus auf die Ränder ausgeblendet werden und z. B. radikale linke Gesellschaftskritik, die sich an demokratischen Idealen und Menschenrechten orientiert, im Namen der Extremismusprävention tabuisiert wird.

Ebenso zeichnet sich die Entwicklung ab, dass sicherheitspolitische Akteur*innen stärker in die pädagogische Präventionsarbeit eindringen. Kiefer (2018) warnt vor einer »Versicherheitlichung« der pädagogischen Präventionsarbeit. Problematisch ist, dass Prävention bislang der Jugendarbeit untergeordnet war, sich in den letzten Jahren aber immer mehr die Jugendarbeit der Prävention unterordnet und immer mehr pädagogische Angebote als Mittel der Prävention durchgeführt werden. Das gesellschaftliche Präventionsfieber und Förderlogiken befördern sich gegenseitig. Immer vielfältigere und spezifischere

Ansätze der Prävention führen leider auch dazu, dass den allgemeinen Jugendhilfestruckturen Ressourcen entzogen werden (Lindner & Freund 2001) und sich die Prävention zu einem eigenen Handlungsfeld erweitert, das die Anschlussfähigkeit und Verschränkung mit anderen Akteursgruppen in den Sozialräumen verliert (Kiefer 2018). Präventionsansätze werden oft auf Projektebene umgesetzt und nicht nachhaltig in der Jugend- und Sozialraumarbeit verankert (Glaser et al. 2011).

Gerade wegen dieser mit dem Extremismus-Modell verbundenen problematischen Entwicklungen ist es jedoch auch wichtig, dass sich kritische zivile Akteur*innen der politischen Bildung in der Präventionslandschaft engagieren und das Feld nicht den sicherheitspolitischen Institutionen überlassen – wie bislang beispielsweise in Frankreich (Nordbruch 2018) –, oder Akteur*innen, die im Namen der Extremismusprävention antimuslimische Ressentiments verbreiten oder linke Gesellschaftskritik unterbinden wollen.

THESEN ZUR KRITISCHEN RADIKALISIERUNGSPRÄVENTION

Wie können politische Bildner*innen also Präventionsarbeit machen, ohne dabei den Anspruch einer emanzipatorischen und machtkritischen politischen Bildung aufzugeben? Eine Voraussetzung dafür ist eine sicherheitskritische Reflexion im Umgang mit den Konzepten Prävention, Extremismus und Radikalisierung. Ein enger Begriff von Radikalisierung setzt diese mit akuter Gefährdung gleich und schließt dadurch ihr innovatives Potenzial für demokratische Gesellschaften aus (Abay Gaspar et al. 2018). Politische Bildner*innen, die zu Akteur*innen der Prävention werden, sollten die Förderung von Partizipation und demokratischer Werte – über die die Jugendlichen verfügen – in den Vordergrund stellen und der expliziten Auseinandersetzung mit Islamismus überordnen. Dazu gehört auch ein Plädoyer für die Förderung von Demokratiebildung und politischer Bildung in der schulischen und außerschulischen Jugendbildung ohne Präventionsauftrag, um sich auf positive Zukunftsszenarien zu konzentrieren. Vorhandene Kompetenzen und Interessen der Jugendlichen sollen gefördert werden, anstatt auf Defizite zu blicken. Viele Jugendliche haben z.B. ein sehr ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden. Anstatt von ›bildungsfernen‹ Jugendlichen oder Familien zu sprechen, sollten Lernräume inklusiver und ermächtigender gestaltet werden.

»Ich verbinde mit der KlG viele tolle Projekte um Vorurteile abzubauen sowie einen Ort, wo Menschen sich gleichberechtigt, gleichwertig und ebenbürtig austauschen können.«



SHEREEN CHAIBI
ist in der KlG engagiert.
Sie studiert Politische Kommunikation und Medien und arbeitet als Projektkoordinatorin bei den Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e.V. Berlin.

»Mit der KlGA verbinde ich moderne Ansätze in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und Rassismus, die gesellschaftlichen Realitäten Rechnung trägt. Die KlGA motiviert junge Menschen, sich mit Geschichte und Politik zu beschäftigen und sich selbst in diesem Feld zu engagieren. Außerdem verbinde ich mit der KlGA meinen eigenen Berufseinstieg im Feld der historisch-politischen Bildung, in dem ich bis heute tätig bin.«



**DR. DES. KAROLINE
GEORG**

kam 2006 als Studentin zur KlGA, wo sie unter anderem das Projekt »Jüdisches Leben in Kreuzberg« leitete und zwei Jahre Mitglied des Vorstandes war. Aktuell ist sie unter anderem wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Gedenkstätte Stille Helden.

Politische Bildner*innen sollten genau abwägen, welche ihrer Angebote sie im Bereich der Prävention verorten. Entscheiden sie sich für den Ansatz der Prävention, ist eine wissenschaftliche Entwicklung von Präventionskonzepten ausschlaggebend für deren Erfolg (Kiefer 2018). Dazu gehört ebenso eine Auseinandersetzung mit den strukturellen und individuellen Ursachen der Radikalisierung in die Gewalt wie mit Ansprachestrategien und Deutungsmustern. Dies ist wichtig, um entsprechend relevante Themen für die Prävention aufzuspüren, z. B. die Auseinandersetzung mit Identität, Vielfalt, oder mit dem Platz der Religion in der Migrationsgesellschaft. Empörung über Ungleichheit und Ausgrenzungserfahrungen sollte Raum gegeben werden, etwa durch Antidiskriminierungsarbeit und durch das Aufzeigen von demokratischen Partizipations- und Widerstandsmöglichkeiten.

Im Hinblick auf die Wirkung und Nachhaltigkeit präventiver Maßnahmen ist eine Sozialraum-Ausrichtung gegenüber kurzfristigen und isolierten Maßnahmen empfehlenswert. Die Zusammenarbeit mit und Stärkung von Akteur*innen im Sozialraum ist dabei ein wichtiger Aspekt. Auch der Einbezug von Peer-Educator*innen kann einen positiven Beitrag leisten. In der außerschulischen Arbeit, die auf Freiwilligkeit basiert, müssen außerdem Anreize geschaffen werden, z. B. durch den Einbezug von jugendkulturellen Angeboten oder die Möglichkeit die Bildungsangebote an »anderen« Orten anzubieten, um neue Perspektiven und Begegnungen zu ermöglichen. Bildungsreisen und Jugendaustausch bieten viel Potenzial für die Präventionsarbeit durch politische Bildung.

Besonders wichtig ist dabei auch die Zielgruppenorientierung und -einbeziehung in die Konzeption der Angebote und in der Entwicklung von Methoden zum Themenfeld. Letztendlich ist eine wesentliche Voraussetzung für eine kritische Radikalisierungsprävention die Selbstreflexion und eigene Haltung gegenüber den Jugendlichen, um Stigmatisierung und Vorverdächtigungen zu vermeiden. Jugendliche spüren schnell, welche Ängste oder Ressentiments sich hinter dem Präventions-Auftrag verbergen können. Die hier nur kurz skizzierten Thesen zu einer kritischen Prävention durch politische Bildung schildern wir ausführlicher in dem Methodenhandbuch »ZusammenDenken II« sowie in einer Broschüre zur kiezorientierten politischen Bildungsarbeit, die im Herbst 2019 veröffentlicht werden.

LITERATUR

GASPAR, ABAY ET AL. (2018):

Was ist Radikalisierung?
Präzisierungen eines
umstrittenen Begriffs. Prif
Report 05/2018. Frankfurt
am Main.

BRÖCKLING, ULRICH (2017):

Gute Hirten führen sanft.
Über Menschenregierungs-
künste. Berlin.

GLASER, MICHAELA ET AL. (2011):

Etablierte Praxis,
neue Herausforderungen.
In: DJI Impulse 2,
S. 15–17. München.

HABERMALZ, CHRISTIANE (2016):

Extremismusprävention.
Gewalt von allen Seiten
gleichermaßen bekämpfen.
https://www.deutschlandfunk.de/extremismuspraevention-gewalt-von-allen-seiten.1783.de.html?dram:article_id=360051

AGUILAR, HERNÁNDEZ; MANUEL, LUIS MANUEL (2018):

Ist das Extremismusmodell
extremistisch? Das muslimi-
sche Subjekt als Feindbild
des Extremismusmodells. In:
Baron, Philip et.al. (Hrsg.)
(2018): Das Extremismusmo-
dell. Über seine Wirkungen
und Alternativen in der
politischen (Jugend-)Bildung
und der Jugendarbeit,
S. 56–62. Düsseldorf.

KIEFER, MICHAEL (2018):

Radikalisierungsprävention.
Alles da, wo es sein muss?
<https://blog.prif.org/2018/04/25/radikalisierungspraevention-alles-da-wo-es-sein-muss>

KRETSCHMANN, ANDREA (2018):

Soziale Tatsachen. Eine
wissenssoziologische
Perspektive auf den Ge-
fährder. In: Uwer, Thomas et
al. (2018): Schluss mit
Freiheit. Die Polizei rüstet
auf, der Rechtsstaat ab.
Freispruch. Mitgliederzeitung
der Strafverteidigerverein-
gungen, Heft 13, S. 41–45.
Berlin.

LINDNER, WERNER; FREUND, THOMAS (2001):

Der Praevention vorbeugen?
Thesen zur Logik der
Praevention und ihrer
Umsetzung in der Kinder-
und Jugendarbeit. In:
Deutsche Jugend, 49/5,
S. 212–220.

MERTENS, CHRISTIAN (2018):

Eine Gute-Macht-Geschichte.
In: Uwer, Thomas et al.
(2018): Schluss mit Freiheit.
Die Polizei rüstet auf, der
Rechtsstaat ab. Freispruch.
Mitgliederzeitung der
Strafverteidigervereinigungen,
Heft 13, S. 18–23. Berlin.

NORDBRUCH, GÖTZ (2018):

Mehr als nur Dienstleister.
Zivilgesellschaftliche
Präventionsarbeit in Deutsch-
land. <https://blog.prif.org/2018/06/08/mehr-als-nur-Dienstleister-zivilgesellschaftliche-praeventionsarbeit-in-deutschland>

STÄRK, ALEXANDER (2018):

Zur Rekonstruktion des
Extremismusmodells. In:
Stehr, Johannes (2018):
Soziale Ausschließung durch
Kriminalisierung. Anforderun-
gen an eine kritische Soziale
Arbeit. In: Baron, Philip et.
al. (Hrsg.) (2018): Das
Extremismusmodell. Über
seine Wirkungen und
Alternativen in der politi-
schen (Jugend-)Bildung und
der Jugendarbeit,
S. 20–26. Düsseldorf.

UWER, THOMAS ET AL. (2018):

Schluss mit Freiheit.
Die Polizei rüstet auf, der
Rechtsstaat ab. Freispruch.
Mitgliederzeitung der
Strafverteidigervereinigun-
gen, Heft 13. Berlin.



↑ KlgA-Workshop mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Berlin, 2016

↓ Theaterpädagogisches Seminar für die Peer-Trainer*innen des Projektes Discover Diversity, 2018



→ Workshop mit einer Berliner Schulklasse, 2013





Zeitzeuge Walter Sylten
mit einer Willkommens-
klasse in Berlin, 2017



»Die Türkei« als Thema politischer Bildungsarbeit

Wenn in Berliner Schulen über die aktuellen politischen Entwicklungen in der Türkei gesprochen wird, geht es nicht nur um eine Auseinandersetzung mit Autoritarismus und Demokratie, sondern auch um Aushandlungsprozesse rund um die Frage von Zugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft. Dabei werden auch antimuslimische Ressentiments und Türkenfeindlichkeit offenbar.

VON DR. BRITTA HECKING UND AMINA NOLTE

D

Die Spaltung der türkischen Gesellschaft in der Türkei spiegelt sich auch in den türkeistämmigen Communities in Deutschland wider. Sie ist von tiefgehenden ethnischen und religiösen Konflikten durchzogen. In der türkeistämmigen Community Deutschlands sind in den vergangenen Jahren die Unterstützungstendenzen für die Politik der Türkei unter dem amtierenden Staatspräsidenten Recep Tayyip Erdoğan stärker geworden. Beim Referendum über den Ausbau des Präsidentsystems der Türkei zugunsten einer fast alleinigen Macht Erdoğans im Juni 2018 stimmten rund 65 Prozent der türkischen Staatsbürger*innen, die von Deutschland aus an den Wahlen teilnahmen, für den Ausbau des Präsidentsystems.

Die politischen Entwicklungen unter der AKP und Erdoğan erregen in Europa ebenso wie unter Regimekritiker*innen in der Türkei viel Besorgnis. Kritiker*innen der Politik der Türkei beobachten, dass sich diese immer weiter von demokratischen Idealen entfernt und die politische Arena zunehmend von demokratiefeindlichen und repressiven Entwicklungen geprägt ist. Viele Akteur*innen aus Politik und Bildung problematisieren daher die Beliebtheit des türkischen Präsidenten und der AKP unter türkeistämmigen Jugendlichen in Deutschland. »Türkei-Kritik« scheint derzeit politisch und gesellschaftlich in vielen Kreisen angebracht.

Bei aller Kritik an der autoritären Politik Erdoğans ist dennoch Vorsicht geboten, wenn vermeintliche Erdoğan-Unterstützer*innen (wie etwa der Fußballspieler Mesut Özil) öffentlich an den Pranger gestellt werden. Es scheint nämlich eine Verknüpfung zwischen der politischen Unterstützung für Erdoğan einerseits und Diskriminierungserfahrungen in der deutschen Mehrheitsgesellschaft andererseits zu geben. Dies zeigte sich in unserer Studie »Was macht dein Präsident denn da? Türkei-bezogene Konfliktfelder an Berliner Schulen«, deren Ergebnisse wir im folgenden Beitrag zusammenfassen. Anschließend diskutieren wir die Frage, was wir aus dem Spannungsfeld zwischen antimuslimischen Ressentiments und autoritären Identitätsangeboten als Herausforderungen für die politische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft ableiten können.

»Ich verbinde mit der KlG mein erstes politisches Engagement. Die KlG hat mir dabei geholfen, mich zu emanzipieren, und mir gezeigt, wie ich mich gesellschaftlich einbringen kann. Und das prägt mich bis heute!«



MERVE DINC

hat über viele Jahre in unterschiedlichen Projekten der KlG aktiv mitgewirkt. Zur Zeit ist sie Betreiberin des Cafés Dahlmann in Charlottenburg.

»Mit der KlgA verbinde ich eine der mutigsten Pionierinitiativen im Bereich politischer Bildungsarbeit zu aktuellen Formen des Antisemitismus in Deutschland und in Europa. Pionierarbeit leistete die KlgA, weil sie die Problematik des Antisemitismus mit der heiklen Frage der Migration in Beziehung setzte – ohne dabei die Mehrheitsgesellschaft aus den Augen zu verlieren. Mutig, wichtig, im Alltag verankert, aber auch zukunftsorientiert. So würde ich die von KlgA geleistete Arbeit bezeichnen.«



ELIF KAYI

hat die Arbeit der KlgA viele Jahre aktiv begleitet. Sie arbeitet derzeit als freie Journalistin und Redakteurin in Frankreich.

ALLE FÜR ERDOĞAN?

Sechs Prozent, in Zahlen ausgedrückt 200.000 Berliner*innen sind türkeistämmig. Die oben beschriebene Polarisierung der türkeistämmigen Deutschen ist auch in Berlin spürbar geworden. Dass diese Konflikte auch in die Schulen hineinwirken, ist dabei eine naheliegende Vermutung. Alle zwölf von uns dazu befragten Lehrer*innen beobachten, dass die politischen Entwicklungen in der Türkei und die Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei an Berliner Schulen Thema sind. Vor allem türkeistämmige Schüler*innen seien damit befasst oder würden von Lehrer*innen damit konfrontiert.

Fast alle befragten Lehrer*innen heben dabei eine starke Präsenz jener Schüler*innen hervor, die Erdoğan unterstützen. Unterschiedlich wird jedoch bewertet, ob dies tatsächlich einer Mehrheit von Erdoğan-Unterstützer*innen an Berliner Schulen entspricht oder ob diese nur lauter und geschlossener auftreten. In den Schilderungen der Lehrer*innen wird deutlich, dass die Schule ein zentraler Aushandlungsraum für Identitäten und Fragen nach nationaler und religiöser Zugehörigkeit ist. In vielen Fällen korreliert demnach die Identifizierung mit Erdoğan auch mit der Identifikation mit dem Islam. In Bezug darauf messen die Lehrer*innen dem Elternhaus und den Moscheen große Bedeutung darin bei, politische Sympathien und Loyalitäten für die Türkei und die Religion zur Schau zu stellen. Gleichzeitig erwähnt die Mehrheit der Lehrer*innen, dass die Aussagen der Schüler*innen über die Türkei großes Unwissen widerspiegeln. Einige betonten dabei jedoch auch ihre eigene Unsicherheit im Umgang mit dem Thema.

Einige unserer Interviewpartner*innen berichteten von Konflikten zwischen türkeistämmigen Jugendlichen und ihren Familien oder befürchten, dass solche in bestimmten Momenten auftreten könnten. Vor einer Berliner Grundschule soll es 2017 zu einer Auseinandersetzung zwischen kurdischstämmigen und türkischstämmigen Eltern gekommen sein, wie einer unserer Gesprächspartner berichtete: »Es artete so weit aus, dass die Eltern versucht haben, die Freundschaften von den Kindern zu zerbrechen: ›Spiel mit diesem Kind nicht!‹ Wir haben dann also eingegriffen.«

Aus Sicht der Schüler*innen kam es zwar auch zu Meinungsverschiedenheiten, insbesondere wenn es um das Thema Kurden ging. Meistens seien unterschiedliche Meinungen über Erdoğan jedoch kein Anlass für Konflikte.

Freundschaften zwischen kurdischstämmigen und türkischstämmigen Jugendlichen seien Normalität, so ein sechzehnjähriger Befragter: »Egal ob Türken, Kurden, Araber oder Albaner. Im Herzen sind wir alle gleich. Ich habe kein Problem mit Türken (...). Also z. B. dass mein Freund jetzt Türke ist und für Erdoğan ist, also damit habe ich eigentlich kein Problem. Ist ja seine Sache.« Eher empfinden die Schüler*innen die einseitig negative Sicht vieler Lehrer*innen auf die Türkei als problematisch, weil sie sich dadurch in ihrer Meinungsfreiheit eingeschränkt fühlen. In diesem Zusammenhang erwähnten einige Schüler*innen auch Vorbehalte und negative Äußerungen von Lehrer*innen gegenüber dem Islam.

AUSGRENZUNG UND ABSCHOTTUNG

Die Ansprache der Jugendlichen als »Türken« und Vorbehalte herkunftsdeutscher Lehrer*innen und der Mehrheitsgesellschaft gegenüber dem Islam signalisieren den Jugendlichen eine ablehnende Haltung, die die Identifikation mit der Türkei befördert. Wäre durch Bildungsaufstieg und Integrationsbemühungen eine deutlich stärkere Verbundenheit mit Deutschland zu erwarten, so geben Türkeistämmige der dritten Generation häufiger an, sich nur mit der Türkei verbunden zu fühlen. Nach Beobachtungen von Hacı-Halil Uslucan ist dies vor allem damit zu erklären, dass diese deutlich sensibler gegenüber gesellschaftlicher Diskriminierung und verweigerter Zugehörigkeit sind. Viele Schüler*innen haben das Gefühl, dass sie in der Mehrheitsgesellschaft nicht als »Deutsche«, sondern als »Türken« wahrgenommen werden. »Die glauben es nicht (dass ich Deutscher bin), auch wenn es schwarz auf weiß auf meinem Ausweis steht.« (Zitat Y., 16 Jahre).

Diese Fremdwahrnehmung eigenen sich die Jugendlichen an. Wer nicht deutscher Herkunft ist, muss seine Loyalität und Verbundenheit zu diesem Land immer wieder beweisen. Im Fall Mesut Özils etwa ging es in der empörten öffentlichen Debatte nicht nur um seine Sympathien für den türkischen Präsidenten, sondern auch um Zuschreibungen und um Rassismus und verweigerter Zugehörigkeitserfahrungen, die viele Menschen in Deutschland machen. Die von dem Aktivisten Ali Can im Juni 2018 gestartete Hash-tag-Kampagne #Metwo zum Alltagsrassismus in Deutschland sprach/spricht davon.

Es scheint eine Ambivalenz zwischen der Zuschreibung, türkisch zu sein, und gleichzeitig dem türkischen Ultranationalismus (Biskamp 2018, 25) als identitätsstiftendem Angebot für Jugendliche zu geben. Anti-muslimischer Rassismus und Türkeifeindlichkeit auf der einen Seite und transnationaler türkischer Ultranationalismus auf der anderen Seite scheinen einander zu bedingen und sich wechselseitig zu verstärken, wie auch der Islamismus und der Rechtsextremismus (vgl. Fielitz & Albrecht 2018). Die AfD braucht Anschläge und Erdoğan-Auftritte für Wahlerfolge, Erdoğan und die Islamisten brauchen anti-muslimischen Rassismus.

Beide Entwicklungen, der türkische Ultranationalismus ebenso wie anti-muslimischer Rassismus und Ressentiments gegenüber Türkeistämmigen, können auch als Reaktion auf die gestiegene gesellschaftliche und politische Teilhabe muslimischer und türkeistämmiger Menschen in Deutschland gedeutet werden: »Näherkommen und Zusammenwachsen können dazu provozieren, die Differenzen zu betonen, weil sie kleiner

»Ich kooperiere mit der KlgA, weil sie den Mut hat, gesellschaftlich heiße Eisen anzufassen.«



**PROF. DR. SABINE
ACHOUR**

Professur für Politikdidaktik/
Politische Bildung,
Freie Universität Berlin

werden. Das kann aber auch zu einer Radikalisierung führen. Zurück zu den Wurzeln« (El-Mafaalani 2018, 19). Politische Bildung, die sich mit dem Thema Türkei an deutschen Schulen befassen will, muss diese beiden Schließungstendenzen darum zusammendenken.

TÜRKEI ALS THEMA IM UNTERRICHT

Die Herausforderungen für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit im Kontext der politischen Entwicklungen in der Türkei sind komplex und vielschichtig. Wie bereits erwähnt, findet politische Bildungsarbeit mit Bezug zur Türkei immer im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdzuschreibung statt. Artikulieren Jugendliche ein verstärktes Bedürfnis, sich an autoritären Politikfiguren oder -stilen zu orientieren, so gilt es, dieses Bedürfnis zu bearbeiten, ohne dabei fixe Identitäten anzunehmen und dabei Ausschlüsse zwischen »wir« und »die« zu produzieren. Es sollte eine offene und vorurteilsfreie Bearbeitung des Themas Türkei im Unterricht geben, wenn es aufkommt oder von den Schüler*innen explizit in den Unterricht eingebracht wird. Dabei gilt es, die Türkei nicht ausschließlich problematisierend und homogenisierend, sondern in ihren historischen, politischen und zivilgesellschaftlichen Entwicklungen und Komplexitäten darzustellen. Eine generelle Orientierung an Kompetenzen wie der Widerspruchstoleranz (siehe Beitrag Niehoff/Nolte) sowie die Bereitstellung multiperspektivischer Zugänge ist wünschenswert.

Für politische Bildner*innen erscheinen uns zwei Aspekte zentral. Zum einen sollte eine inhaltliche Stärkung von politischen Bildner*innen zum Themenfeld Türkei erfolgen. Dies könnten Workshopangebote sein, in denen umfassend zum Umgang mit dem Thema geschult wird. Darüber hinaus wäre die Bereitstellung von didaktisch erprobten Materialien wünschenswert, die das Themenfeld Türkei in seiner Komplexität historisch, politisch und kulturell adäquat darstellen und sich nicht ausschließlich auf die aktuelle Situation und die Politikebene fokussieren, sondern unterschiedliche Zugänge und Perspektiven bieten. Es gilt, durch eine sorgfältige Auswahl des Materials und der Bearbeitung des Gegenstandes bei den Schüler*innen die Ausbildung einer Widerspruchstoleranz zu befördern. Fragen und Verständnisschwierigkeiten sollten nicht bagatellisiert, sondern abgebildet, thematisiert und auch als widersprüchlich anerkannt werden.

Ebenso zentral erscheint uns für politische Bildner*innen eine kritische Auseinandersetzung mit strukturellem Rassismus und antimuslimischem Rassismus. Angebote, die die Rolle der Lehrenden in den Mittelpunkt rücken, verweisen auf die Notwendigkeit, die Machtverhältnisse im Klassenraum verstärkt in den Blick zu nehmen und dabei zu sehen, wie Schüler*innen durch Fremdzuschreibungen problematisiert und stigmatisiert werden und wie dies das Gefühl von Exklusion und Minderwertigkeit hervorrufen kann. Dabei geht es keineswegs darum, Lehrer*innen und politische Bildner*innen als rassistisch abzustempeln, sondern sie spezifisch für den Umgang mit eigenen Ressentiments und deren Auswirkungen auf Schüler*innen zu sensibilisieren.

Türkeistämmige Schüler*innen müssen von Lehrer*innen als gleichwertige und eigenständige Bürger*innen Deutschlands anerkannt und angesprochen werden. Jegliche Ansprache als Türk*innen oder Aufforderungen zum Kommentieren der türkischen Politik sind zu vermeiden. Dies gilt ebenso für eine pauschale Gleichsetzung von Türk*innen mit Muslim*innen. Es gilt vielmehr, reflektierte Selbstbeschreibungen von Schüler*innen durch pädagogisch kompetenten Umgang zu fördern und die Schüler*innen zu politischer Urteilskraft zu befähigen.

LITERATUR

BISKAMP, FLORIS ET AL. (2018):

Transnationaler Extremismus. Baustein 6. Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage. Berlin.

EL-MAFAALANI, ALADIN (2018):

Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln.

FIELITZ, MAIK; ALBRECHT, STEPHEN (2018):

Wechselseitige Verstärkung von Demokratiefeindlichkeit. Zur Funktionalität von islamistischen und muslimfeindlichen Feindbildern. In: Baron, Philip et.al. (2018): Das Extremismusmodell. Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-)Bildung und der Jugendarbeit. S. 62–67. Düsseldorf.

USLUCAN, HACI HALIL (2017):

Türkeistämmige in Deutschland. Heimatlos oder überall zuhause. www.bpb.de/apuz/243864/tuerkeistaemmige-in-deutschland-heimatlos-oder-ueberall-zuhause?p=all

Bei der Recherche für ihre Abschlussarbeit stößt Namé Ayaz-Gür aus Bielefeld auf die KlGÄ. Aus dem ersten Kontakt wird eine dauerhafte Zusammenarbeit und ihre beiden muslimischen Frauengruppen gestalten inzwischen das Gedenken der Stadt an die Shoah mit.

Von Uta Schleiermacher mit Mitarbeit Namé Ayaz-Gür

ANEKDOTE

Anfang April 2019 beging die Stadt Bielefeld zum ersten Mal einen »Tag der Erinnerung«, um an die Befreiung der Stadt am 4. April 1945 zu gedenken. 21 Initiativen, die sich in der Stadt mit Erinnerungskultur und der Geschichte der Stadt in der NS-Zeit beschäftigen, haben sich und ihre Arbeit vorgestellt: die jüdische Gemeinde, Schulen, Vereine und Kirchen. Auch die KlGÄ Bielefeld war mit einem Stand vertreten. Von den Besucher*innen erhielt die Gruppe sehr positive Reaktionen.

Dass es die KlGÄ auch in Bielefeld gibt, ist Namé Ayaz-Gür zu verdanken. Sie hatte sich für ihre Bachelorarbeit im Fach Deutsch und Geschichte auf Grundschullehramt mit der Frage beschäftigt, auf welche Weise Lehrer*innen die Shoah in der Grundschule behandeln können. Dabei stieß sie auch auf Texte der KlGÄ und meldete sich spontan in Berlin. »Aycan Demirel hat mich direkt zur KlGÄ nach Berlin eingeladen«, sagt Ayaz-Gür. »Der Anruf war ein Glücksfall für mich.« Die 47jährige baute daraufhin in Bielefeld mit traditionell-religiösen türkeistämmigen Musliminnen zwei Seminargruppen auf. Außerdem bietet sie in Moscheegemeinden monatliche Seminare an. »Ich habe schnell gemerkt, dass ein Interesse da ist, sich mit der deutschen Geschichte und mit Antisemitismus und Islamfeindlichkeit sowohl in der deutschen Mehrheitsgesellschaft als auch unter Muslim*innen zu beschäftigen.«

Die Frauen treffen sich seit eineinhalb Jahren einmal pro Woche. »Wir haben viel mit empirischen Studien gearbeitet, die gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit untersuchen. Die Gruppenmitglieder haben die Fragen der Studien beantwortet, anschließend haben wir die Ergebnisse der Studienmacher*innen lebhaft und kritisch diskutiert«, erzählt Ayaz-Gür. »Ich habe eine unerschwellige

und widersprüchliche Angst festgestellt, dass sich die Verfolgungen der NS-Zeit wiederholen könnten. Oft mit dem Zusatz »Das ist vielleicht übertrieben.« In der Folge haben sich die Gruppen intensiv mit Antisemitismus und der Geschichte Bielefelds in der Nazizeit beschäftigt – mehr und mehr auch öffentlich sichtbar.

Im November 2018 war die Gruppe bei der Gedenkveranstaltung zum Novemberpogrom vertreten. Bei einer Demo gegen Nazis, die die Holocaustleugnerin Haverbeck unterstützen, trugen sie ein Transparent mit der Aufschrift »Muslimische Frauen gegen Holocaustleugnung – KlGA Bielefeld«. Und am »Tag der Erinnerung« erläuterten die Frauen vor zwei von ihnen vorbereiteten Stellwänden mit zum Teil bisher unveröffentlichten Fotos und Dokumenten die Selektion in Birkenau am 3. März 1943, die 19 Mütter mit 33 Kindern aus Ostwestfalen das Leben kostete.

»Die Gruppenmitglieder haben erfahren, dass ihr Engagement auch die deutsche Mehrheitsgesellschaft in Bielefeld beeinflusst«, sagt Ayaz-Gür.

»Bei allen genannten Veranstaltungen waren sie die einzigen Frauen mit Kopftuch.« Durch ihre Arbeit hätten die Frauen Ängste abgebaut und ihre argumentative Kompetenz gegenüber Dritten – etwa konservativ-religiösen, türkeistämmigen Muslim*innen aber auch autochthonen Deutschen – verbessert und gestärkt. »Damit erleben sich die Frauen als aktiv Handelnde, die das negative Islambild von Teilen der Mehrheitsgesellschaft im lokalen Rahmen positiv beeinflussen können und fühlen sich nicht mehr nur als passive Personen, die islamophoben Anfeindungen ausgesetzt sind«, sagt Ayaz-Gür. »Denn solche Erfahrungen haben alle Gruppenmitglieder gemacht, wenn auch in deutlich unterschiedlicher Stärke.«

Diese Arbeit werden sie fortsetzen: Als erste muslimische Gruppe hat die KlGA Bielefeld von der Stadt den Auftrag erhalten, die städtische Gedenkveranstaltung zum Novemberpogrom inhaltlich zu gestalten.

Das Bielefelder Projektteam der KlGA, mit Staatssekretärin Sawsan Chebli und KlGA Vorstand Derviş Hızarcı im Roten Rathaus in Berlin, 2018



PREISE & AUSZEICHNUNGEN

BUBER-ROSENZWEIG-MEDAILLE

Deutscher Koordinierungsrat
2019

BOTSCHAFTER FÜR DEMOKRATIE UND TOLERANZ

Bündnis für Demokratie und Toleranz
2014

PAUL EHRLICH-GÜNTHER K. SCHWERIN HUMAN RIGHTS AWARD

Anti-Defamation League
2014

PAUL-SPIEGEL-PREIS FÜR ZIVILCOURAGE

Zentralrat der Juden in Deutschland
2012

ALEX »GEMEINSAM GEGEN RECHTS!«

SPD Landesverband Berlin
2008

AKTIV FÜR DEMOKRATIE UND TOLERANZ

Bündnis für Demokratie und Toleranz
2006





↑ Große Ehre – mit Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier – die KlgA bekommt die Buber-Rosenzweig-Medaille des Deutschen Koordinierungsrates in Nürnberg, 2019

Herausgeber

Im Auftrag der Kreuzberger
Initiative gegen Antisemitismus –
KIGa e.V.

Aycan Demirel, Direktor
Derviş Hızarcı,
Vorstandsvorsitzender

Kottbusser Damm 94
10967 Berlin
mail@kiga-berlin.org
www.kiga-berlin.org

Projektleitung

Dr. Mirko Niehoff

Buchkonzept

Silke Azoulai, Aycan Demirel,
Derviş Hızarcı, Dr. Mirko Niehoff

Redaktion

Silke Azoulai, Dr. Mirko Niehoff,
Uta Schleiermacher, Alke Wirth

Autor*innen

Ayzin Akgün
Namé Ayaz-Gür
Granit Berisha
Seda Colak
Aycan Demirel
Anna-Lilja Edelstein
Orkide Ezgimen
Désirée Galert
Anne Goldenbogen
Dr. Britta Hecking
Derviş Hızarcı
Lorena Lake
Helen Müller
Dr. Klaus Müller

Dr. Mirko Niehoff
Amina Nolte
Uta Schleiermacher
Joachim Seinfeld

Lektorat

Lisa Hämmelmann-Zegrer

Illustrationen

Roland Brückner
www.bitteschön.tv

Gestaltung

agnes stein berlin
www.agnes-stein.de

Bildrechte

S. 6, 8, 52 (oben), 53, 64, 74,
75, 102, 112, 131 © KIGa –
Fotograf: Boris Bocheinski
S. 10, 13, 14, 17, 18 © KIGa –
Fotograf: Joachim Seinfeld
S. 30, 31, 76, 77, 84, 85, 103,
110, 111, 122, 123 © KIGa
S. 48 © KIGa/Derviş Hızarcı
S. 47 © Fotograf: Mirko Niehoff
S. 52 (Mitte), 111 (oben) © KIGa –
Fotograf: Sven Radke
S. 52 (unten) © Fotografin:
Silke Azoulai
S. 93, 37 © KIGa – Fotografin:
Birte Zellentin
S. 110 (oben) © Fotografin:
Britta Hecking
S. 132, 133 Copyright Deutscher
Kordinierungsrat © Fotograf:
R. Herzlich

Bildrechte (Testimonials):

S. 27 (Anette Widmann)
© Fotograf: Steffen Kugler
S. 34 (Barrie Kosky)
© Fotograf: Jan Windszus
S. 40 (Dr. Dirk Behrendt)
© Fotograf: Arno
S. 19 (Michael Müller)
© Fotografin: Lena Giovanazzi
S. 58 (Petra Pau)
Fotograf: DIG/TIALON
S. 43 (Prof. Dr. Uffa Jensen)
© TU-Pressestelle

Druck

Druckerei Rüss, Potsdam

Personen auf dem Gruppenbild

S. 74, 75
Hintere Reihe v. l.: Ruth Fischer,
Joachim Seinfeld, Franka Taubert,
Jan Harig, Irina Kanitschew,
Emrah Gürsel, Silke Azoulai,
Ayzin Akgün, Dr. Mirko Niehoff,
Jamina Diel, Malte Holler

Mittlere Reihe v. l.: Seda Colak,
Dr. Juliane Wetzel,
Hans Hartnack, Caterina Zwilling,
Namé Ayaz-Gür, Derviş Hızarcı,
Johanna Voss, Helen Müller,
Luisa Bläse, Anna-Lilja Edelstein,
Désirée Galert

Vordere Reihe v. l.:
Aycan Demirel, Orkide Ezgimen,
Dr. Britta Hecking

Nicht anwesend:
Anne Goldenbogen,
Susann Karnapke, Regina Knoll,
Amina Nolte, Victoria Wald

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Berlin, 2019 © KIGa e. V.

