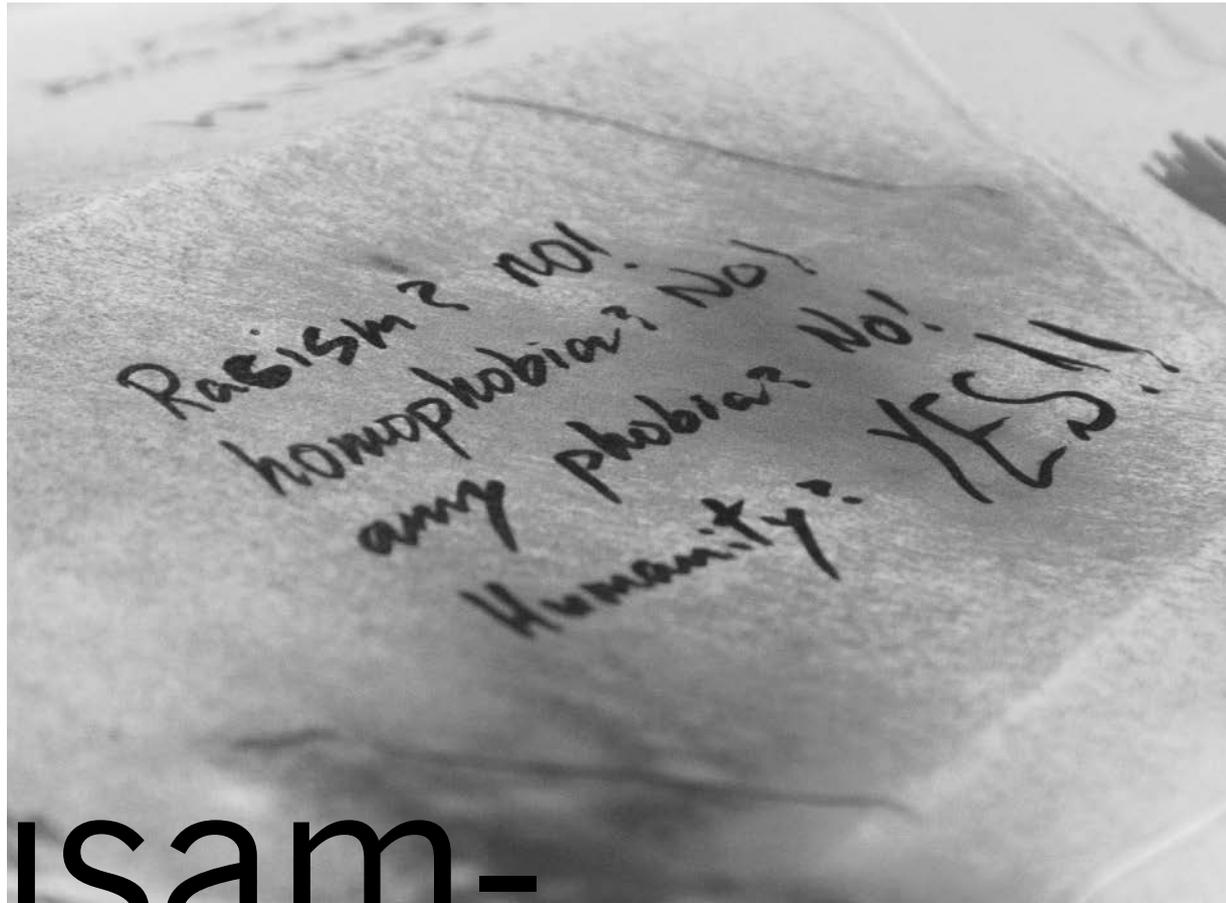


Das Methodenhandbuch  
für die politische Bildung  
in der Migrationsgesellschaft



# ZusammenDenken.



---

# VORWORT

Die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V. engagiert sich seit 2011 in der Islamismusprävention, ein damals neues Arbeitsfeld.

Die Beschäftigung mit islamistischen Ideologien war für uns wegen ihres innewohnenden Antisemitismus relevant. Da der Antisemitismus ein zentrales Brückennarrativ im Islamismus und Rechtsextremismus darstellt, ist antisemitismuskritische Bildung ein möglicher Ansatz der universellen Radikalisierungsprävention. Diesen Ansatz haben wir im Laufe der Jahre jedoch erweitert und ausgebaut. Als wir feststellten, dass sich mehrere von unseren ehemaligen Projektteilnehmenden vom salafistischen Milieu angezogen fühlten, begannen wir uns mit den Ursachen für islamistische Radikalisierung auseinanderzusetzen. Die wissenschaftliche Erforschung der Thematik für den europäischen Kontext steckte noch in den Kinderschuhen. Mit einigen anderen Kolleg\*innen aus der Praxis und aus der Wissenschaft haben wir versucht, Erklärungen dafür zu finden, wieso sich junge Menschen für eine ultraorthodoxe Bewegung begeistern. Dabei konzentrieren wir uns auf die Aspekte von Radikalisierung, zu denen wir als politische Bildner\*innen und Anti-Diskriminierungsexpert\*innen eine kritische Auseinandersetzung anregen können: gegen Schwarz-Weiß-Denken und Vereindeutigungen, Feindbildkonstruktionen und starke Gruppenidentitäten. Eine der relevanten Gründe war, soweit wir es durchblickten, dass die Jugendlichen zunehmend islamfeindliche Erfahrungen machten und ihre muslimische Identität permanent angegriffen wurde. Unser Präventions-Ansatz sah damals vor, den Jugendlichen einen Raum zu öffnen, in dem sie sich mit muslimischen Identitäten in der deutschen Migrationsgesellschaft und verschiedenen Diskriminierungsformen vielfältig auseinandersetzen können. Die Arbeit mit der religiös und politisch sehr diversen Gruppe muslimisch sozialisierter Jugendlicher und die Entwicklung und Erprobung pädagogischer Konzepte für Schulen, haben KlGAs Entwicklung enorm geprägt.

Daraus hat sich das neue KlGA-Profil entwickelt. Zum einen bezüglich der Einbeziehung bekennender Muslim\*innen in die politische Bildungsarbeit im Sinne eines gemeinsamen Handelns und durch eine Peer-Education für muslimisch sozialisierte Jugendliche, um sie zu empowern, selbst in der politischen Bildungsarbeit aktiv zu sein. Zum anderen bezüglich der methodisch-konzeptionellen Weiterentwicklung, in Richtung eines stärkeren Zusammendenkens von antimuslimischem Rassismus und Antisemitismus.

Angesichts des Erstarkens neuer rechter Bewegungen in Deutschland wollen wir auch das Zusammendenken verschiedener Radikalisierungsformen insbesondere des Rechtsextremismus und des Islamismus durch den Fokus auf gemeinsame Brückennarrative wie dem Antisemitismus und dem Antifeminismus in unseren pädagogischen Ansätzen stärker berücksichtigen.

Perspektivisch sollte genau dieses stärkere Zusammendenken und Zusammenhandeln in der politischen Bildungsarbeit gefördert werden, um dem Erstarken aller antidemokratischen Bewegungen entgegenzutreten zu können und um Multiperspektivität und Intersektionalität langfristig zu verstetigen.

Diese verschiedenen Aspekte des Zusammendenkens sind in die Konzeption des vorliegenden Methodenhandbuchs eingeflossen. Die Themen und Module sind das Ergebnis einer kontinuierlichen Erprobung und Weiterentwicklung der Seminarreihe zur Islamismusprävention für die Sekundarstufe I „Selbstbewusstsein stärken, Reflexionsfähigkeit fördern“ die wir 2013 in der Projektbroschüre ZusammenDenken bereits vorgestellt hatten. Vor diesem Hintergrund hoffen wir, dass diese Methodenpublikation einen Beitrag leisten kann, demokratische und pluralistische Werte unter Jugendlichen zu stärken und politische Bildner\*innen in ihrer Arbeit zu unterstützen.

**AYCAN DEMIREL**  
DIREKTOR

---

# INHALTSVERZEICHNIS

6 Einleitung

---

## Identitäten

12 **Identitätsprozesse im Spannungsfeld von Zugehörigkeits- und Ausgrenzungserfahrungen – Der Begriff der Identität**

14 **Modul 1**  
Zugehörigkeit und Identität

---

## Migrationsgesellschaft

21 **Migration?! – Jein Danke!**  
Über die Dringlichkeit einer rassismus- und machtkritischen Bildungsarbeit

26 **Modul 2**  
Migrationsgesellschaft

---

## Antimuslimischer Rassismus

32 **Erfahrungen von muslimischen Jugendlichen mit Stigmatisierung, Diskriminierung und Rassismus an Schulen**

35 **Modul 3**  
Antimuslimischer Rassismus

---

## Antisemitismus

41 **Über die Bedeutung des ZusammenDenkens**  
Warum es gerade in der aktuellen Diskurslage wichtig ist, sowohl in gesellschaftspolitischen als auch in pädagogischen Räumen Antisemitismus und Rassismus zusammenzudenken.

44 **Modul 4**  
Antisemitismus

---

## **Frieden in Sicht? Der Konflikt zwischen Israel und Palästina**

- 50 **Warum und wie sollte der Nahostkonflikt zum Gegenstand politischer Bildung gemacht werden?**

Der Nahostkonflikt – ein überprägter Gegenstand politischer Bildung

- 54 **Modul 5**

Frieden in Sicht? Der Konflikt zwischen Israel und Palästina

---

## **Perspektiven auf Radikalisierung und Ausgrenzung**

- 61 **Radikalisierung – (K)ein Thema für die politische Jugendbildung?**

- 65 **Modul 6**

Perspektiven auf Radikalisierung und Ausgrenzung

Aktuell ist durch die „Fridays for Future“-Bewegung die Jugend als Akteur für Rebellion und gesellschaftlichen Wandel in aller Munde. Während die einen das jugendliche Engagement gegen den Klimawandel loben, werten andere es ab, vermuten Einflüsse dahinter oder sehen bereits die Gefahr der Radikalisierung der Aktivist\*innen. Dabei wird unpräzise von „der Jugend“ gesprochen. Diese differenziert sich empirisch in eine Vielzahl von Jugendlichen. Das Sprechen über sie geht immer mit Vereinnahmungen, Zuschreibungen und Konstruktionen einher. Auch und vielleicht sogar besonders dann, wenn es um muslimisch sozialisierte Jugendliche oder Jugendliche mit eigenen oder familiären Migrationsbezügen geht, wie wir es immer wieder in der eigenen Bildungsarbeit der KlGA erleben. Dieses „Sprechen über“ ist auch zunehmend weit verbreitet in den so genannten Integrations- und Präventionsdebatten, die die Stimmen Jugendlicher zum Zusammenleben in der (Post-)Migrationsgesellschaft weitgehend vermissen lassen. Daher muss immer wieder ein Versuch gestartet werden dieses Denken aufzubrechen und neue Wege und Möglichkeiten der Partizipation von Jugendlichen angestrebt werden.

Das Anliegen der vorliegenden Publikation „ZusammenDenken II“ ist darum einen Raum zu schaffen, um Themen der Migrationsgesellschaft aus verschiedenen Blickwinkeln mit all ihren Widersprüchen und Ambivalenzen zu betrachten und Jugendliche zum Mitreden anzuregen.

Das Methodenhandbuch beinhaltet Übungen für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft zur Auseinandersetzung mit den Idealen einer pluralistischen, offenen Gesellschaft auf der einen Seite und bestehender Ungleichheit und Ausgrenzung und daraus entstehenden Konflikten auf der anderen Seite. Dabei werden

vielschichtige gesellschaftliche Themen wie Identitätsbildung, Migrationsgeschichte, Ausgrenzung und Diskriminierung abgedeckt und konfliktbehaftete Themen wie der Nahostkonflikt und Radikalisierung offen angesprochen. Diese Themen finden nach wie vor eine mangelhafte Berücksichtigung im schulischen Rahmen, sei es auf Grund von Zeitmangel, oder den Unsicherheiten und Wissenslücken, die damit einhergehen.

Wichtig ist uns diese Themen stets aus einer machtkritischen Perspektive zu behandeln und dabei nicht nur die eigene gesellschaftliche Position und das eigene Handeln zu reflektieren, sondern auch einen intersektionalen Methodenzugang zu verfolgen, der mehrere Zugehörigkeits- und Ausschlusskategorien wie Gender, Rassismus, Klassismus, Religion u. a. mitdenkt.

## **Ziele und Zielgruppe**

ZusammenDenken II ist ein Methodenhandbuch mit Ansätzen der politischen Bildung und Anti-Diskriminierungsarbeit. Es richtet sich an Jugendliche ab 16 Jahren. ZusammenDenken II verfolgt dabei zwei Ziele: auf der einen Seite eine Orientierung an dem normativen Ideal der Gleichheit in der demokratischen Gesellschaft und die Förderung pluralistischer Werte. Auf der anderen Seite die Auseinandersetzung mit existierenden Ungleichheiten und Bedrohungen der offenen Gesellschaft. Dazu zählen wir strukturelle Ungleichheit ebenso wie verschiedene Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, die sowohl in der Mitte der Gesellschaft als auch in den Weltbildern demokratiefeindlicher, antipluralistischer Bewegungen verbreitet sind.

Das Methodenhandbuch ist ein Ergebnis aus unserem Modellprojekt „Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen“.

Das Projekt verknüpft eine Peer-Ausbildung mit sozialraumorientierten Präventions-Ansätzen und der Entwicklung und Erprobung von Methoden unter Einbeziehung der Peer-Educator\*innen in Schulen, Jugendeinrichtungen und Nachbarschaftszentren. Die Workshops umfassen die Themen Identität und Vielfalt, Migrationsgeschichte, Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus (AMR), Radikalisierung und Nahostkonflikt. Die Perspektiven und Erfahrungen unserer Peer-Educator\*innen sind in die Konzeption des Methodenhandbuchs eingeflossen.

## Unser Ansatz: Politische Bildung in der (Post-)Migrationsgesellschaft

Als Migrationsgesellschaft verstehen wir eine Gesellschaft, die Migration und die daraus entstehende Vielfalt in ihr Selbstbild übernimmt und sich für die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen und Gruppen in allen Bereichen der Gesellschaft einsetzt und jegliche Formen von Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung bekämpft. KlGAs konzeptionelle Ausrichtung beruht auf einer rassismus- und machtkritischen Pädagogik. In unserem Projekt ist diese Ausrichtung mit einem präventiven Auftrag verknüpft. Dazu haben wir Ansätze aus der Migrationspädagogik<sup>1</sup>, der intersektionalen Antidiskriminierungs- und der politischen Bildungsarbeit verknüpft.

Wir gehen davon aus, dass Migration als Normalfall betrachtet wird, der schon immer stattgefunden hat. Dementsprechend hat es auch schon immer Aushandlungen um gesellschaftliche Prozesse des Dazugehörens gegeben.

Schon immer waren diese Aushandlungen u. a. auch mit der Frage der Zugehörigkeit verbunden: Wer gehört zu Deutschland, inwieweit verändert Migration dieses Verständnis, wer prägt das Verständnis? Innerhalb unserer Methoden greifen wir darum Fragen auf wie: Wer wird zum vermeintlichen „wir“ gezählt und wer bleibt außen vor und wird als „anders“ definiert? Die Einteilung von Menschen in bestimmte Gruppen spiegelt dabei eine gesellschaftliche Struktur wider, die eng mit Ausschlüssen und Diskriminierung verbunden ist.

Gehört eine Person einer Gruppe an, die gesellschaftlich als Norm anerkannt wird, wie z. B.

<sup>1</sup> Der Begriff der Migrationspädagogik wurde von Paul Mecheril, Professor für Erziehungswissenschaften in Bielefeld, geprägt. Eine genaue Definition mit einem Schwerpunkt auf das Schul- und Bildungswesen ist zu finden in: Handbuch: Migrationspädagogik. (2016). Weinheim: Beltz.

Heterosexuelle, so genießt sie bestimmte Privilegien, die anderen Gruppen z. B. Homosexuellen aberkannt werden. Diese müssen eher mit Benachteiligungen, sprich Diskriminierungen rechnen. Mit diesen gesellschaftlichen Systemen, die mit Machtaspekten einhergehen, beschäftigen wir uns in unseren Methoden. Dabei schauen wir uns Diskriminierungen unter einem intersektionalen Blick an. Intersektional<sup>2</sup> meint, dass wir Personen in ihrer Ganzheit sehen und unterschiedliche Erfahrungen einbeziehen. Obwohl der Schwerpunkt von der KlGA auf Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus liegt, haben wir auch im Blick, dass Menschen darüber hinaus auch über andere Zugehörigkeiten verfügen und so von Mehrfachdiskriminierungen betroffen sein können. Eine jüdische Person kann daher neben Antisemitismus auch noch beispielsweise Sexismus und Klassismus erfahren. Diese Erlebnisse sind tagtäglich nicht voneinander zu trennen, sodass die Diskriminierung eben auf Grund von mehrfachen Zugehörigkeiten gleichzeitig erfolgen kann.

Darüber hinaus verfolgen wir auch einen Antidiskriminierungsansatz, bei dem wir erkennen lassen, dass Menschen gleichzeitig sowohl gesellschaftliche Privilegien, als auch Diskriminierungen erfahren können und daher immer genau geschaut werden muss, wie sich Personen positionieren bzw. welche gesellschaftliche Position sie innehaben. Indem sie lernen, Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse zu erkennen, werden Jugendliche darin gestärkt, sich dagegen zu wehren und zu engagieren (→ siehe Beitrag Mühe und Greschner).

Als politische Bildner\*innen können wir Jugendliche/junge Menschen darin stärken, einseitige Informationen und Perspektiven zu hinterfragen, sich eigene Meinungen zu bilden und für diese einzutreten und dabei andere Meinungen und Kontroversen aushalten zu können:

„Es muss um ein Erlernen des ‚Wahrnehmenkönnen-und-wollen‘ von Mehrdeutigkeit und Mehr-

<sup>2</sup> Der Begriff der Intersektionalität wurde von der US-amerikanischen Juristin Kimberle Crenshaw geprägt. Sowohl innerhalb ihres Berufes als auch als schwarze Frau machte sie die Erfahrung, dass einzelne Diskriminierungsformen nicht voneinander trennbar betrachtet werden können, sondern in ihrer Gesamtheit gesehen werden müssen. So macht eine weiße Frau mit Behinderung bspw. eine andere Form von Diskriminierung durch, als eine schwarze arme Frau. Beide sind jedoch von Mehrfachdiskriminierungen betroffen. Crenshaw, Kimberle Williams: Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of colour. In: Stanford Law Review. Vol. 43, No. 6.1991, 1241–1299.

perspektivität 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.“ (Niehoff 2019). Die Praxis zeigt, dass diese Herausforderung für alle am Bildungsprozess Beteiligten besteht, nicht nur für die Jugendlichen, sondern auch für die Lehrkräfte, Sozialarbeiter\*innen oder politischen Bildner\*innen (→ siehe Beitrag Nolte/Voss). Den Jugendlichen zugewandt wollen wir Räume öffnen, in denen Jugendliche ihre Perspektiven einbringen können, in denen sie aber auch neue Perspektiven kennenlernen. Mit den zentralen Kompetenzen politischer Bildungsarbeit wie Multiperspektivität, Kontroversität und Widerspruchstoleranz können Jugendliche und Erwachsene gegen Ideologien gestärkt werden, die die Welt in schwarz-weiße Freund-Feind-Schemata einteilen, Komplexitäten reduzieren und angeblich eindeutige Wahrheiten vermitteln. Politische Bildung hat heute darum oftmals einen präventiven Auftrag. Sie ist aber mehr als Prävention und sollte sich auch kritisch mit ihrem durch Förderlogiken beflügelten Präventionsauftrag auseinandersetzen:

„Unmittelbar fällt der defensive und auch konservierende Charakter der Präventionsperspektive ins Auge: Prävention hat wenig mit Daseinsfreude, Kreativität und konstruktiver Gestaltung des Lebens zu tun, aus ihr spricht ein ängstliches Interesse an Sicherheit, bloßer Gesundheit, Kosteneffizienz und Nachhaltigkeit.“ (Kohlstruck 2014: 186 zitiert in: Gill/Achour 2019: 34)

Im Unterschied zur präventiven Logik des Verhinderns beruht die politische Bildung auf einer Logik des Gestaltens. Sie betrachtet Jugendliche als Akteur\*innen gesellschaftlichen Wandels und nicht als Gefährder\*innen. In diesem Sinne betrachten wir Radikalität – solange sie nicht zu Ausgrenzung und Gewalt führt und sich nicht gegen, sondern für demokratische Werte und Menschenrechte einsetzt – als etwas Positives, um politische Teilhabeprozesse und gesellschaftlichen Wandel hin zu einer gerechteren Gesellschaft zu befördern. Politische Bildung betrachtet Demokratie weniger als Ordnungsprinzip und mehr als normatives Ideal. Demokratische Werte müssen demnach immer ausgehandelt werden.

In diesem Sinne versteht sich auch ZusammenDenken II als Bildungskonzept, das ‚präventiv‘ genutzt werden kann, aber auch ohne Präventionsauftrag dazu beitragen möchte, das Interesse und die Teilhabe Jugendlicher am zivilgesellschaftlichen Engagement für eine Vielfalt wertschätzende und gleichberechtigte Gesellschaft zu fördern.

Das Konzept von ZusammenDenken II bezieht sich nicht nur auf das ZusammenDenken unterschiedlicher Themenkomplexe in der Migrationsgesellschaft z. B. der Berücksichtigung von Diskriminierungserfahrungen im Radikalisierungsprozess, sondern auch auf das ZusammenDenken unterschiedlicher Positionen im Bildungsraum: auch diese entstehen immer in Beziehung zueinander (→ siehe Beitrag Nolte/Voss). Dies stellt uns als Pädagog\*innen vor die gleiche Herausforderung wie die Adressaten unserer Bildungsangebote: auch wir müssen das Aushalten anderer Perspektiven erlernen und unsere Perspektive nicht als die einzig richtige betrachten. Auch wir sind Lernende. Und gleichzeitig sind wir nicht neutral. Wir wollen den Raum öffnen, aber auch Grenzen setzen, wenn es beispielsweise zu diskriminierenden Äußerungen kommt, benennen wir diese als solche und verdeutlichen, dass wir diese nicht akzeptieren.

## How To

Das Methodenhandbuch besteht aus sechs Modulen mit jeweils verschiedenen Einheiten. Dabei dient die erste Einheit, die aus dem Schauen von Videos besteht, dem Einstieg in das jeweilige Thema des Moduls. Die folgenden Methoden und Übungen dienen einer vertiefenden Auseinandersetzung. Alle Module sind so angelegt, dass sie entweder in Form eines Projekttages oder nacheinander innerhalb einer Seminarreihe durchgeführt werden können. Das Handbuch ist so aufgebaut, dass zu Beginn einführende Themen wie Identität und Zugehörigkeit stehen. Die darin beinhalteten Methoden sollen es Jugendlichen ermöglichen, sich mit sich selbst und ihrer Identität auseinanderzusetzen. Die folgenden Module zum antimuslimischen Rassismus und Antisemitismus öffnen den Raum zur Auseinandersetzung mit eigenen Diskriminierungserfahrungen, aber auch der Diskriminierung anderer. Die abschließenden beiden Module ermöglichen dann eine gezielte Schwerpunktsetzung zu den Themen Nahostkonflikt und dem Umgang mit Radikalisierungsprozessen.

Alle Module haben die folgenden Ziele:

- Stärkung der offenen Gesellschaft, Pluralismusfähigkeit
- Auseinandersetzung mit demokratischen Idealen (Anerkennung von Vielfalt, Teilhabe) und Defiziten (z. B. Rassismus/Ausgrenzung) in der Migrationsgesellschaft
- Empowerment durch Aufzeigen von Räumen der Partizipation und des demokratischen Widerstands
- Stärkung der eigenständigen Urteilskraft & Argumentation, Förderung von Multiperspektivität und Widerspruchstoleranz
- Vermittlung von Kommunikations- und Medienkompetenzen

Jedes Modul wird durch einen vertiefenden Text eingeleitet. Dieser macht es möglich, sich vor der Anwendung der einzelnen Methoden mit der Thematik vertraut zu machen und eventuell anfallende Fragen zu klären. Alle Module haben einen videobasierten Einstieg. Anhand von Interviews erfolgt eine thematische Einleitung durch KIgA-Multiplikator\*innen. Des Weiteren verfügen die Module über einen intersektionalen Zugang. Das heißt, während sich jedes Modul grundsätzlich auf einen Themenschwerpunkt fokussiert, tauchen andere Themen übergreifend immer wieder auf. Insbesondere liegt der Fokus hierbei auf den Themen Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus und Gender. Zur leichteren Orientierung und Umgang mit Begrifflichkeiten, haben wir ein Glossar angelegt, das mitsamt der Handouts online zu finden ist. Im Folgenden findet eine thematische Erläuterung der einzelnen Module statt:

### **Modul 1: Zugehörigkeit und Identität**

Das Modul schaut sich an, welche Rolle Zugehörigkeit und Identität im Leben junger Menschen spielen. Die Methoden verdeutlichen, dass jede Person mehrere Rollen in ihrem Leben erfüllt und sich unterschiedlichen Gruppen zugehörig fühlen kann, die sich im Laufe des Lebens verändern können. Es wird sichtbar, dass manche Zugehörigkeiten selbst gewählt sind und manche einem (auch unfreiwillig) zugeschrieben werden. Die Methoden schauen sich bestehende Kategorien und Zuschreibungen genauer an. Dabei stellen sich die folgenden Fragen: Ist das, was wir auf den ersten Blick wahrnehmen, immer richtig? Verorten sich die Menschen so, wie wir denken oder fühlen sie sich zu anderen Dingen hingezogen? Gibt es für uns Zugehörigkeiten, die

sich gegenseitig scheinbar ausschließen? Was macht es mit unserer Wahrnehmung und welche Risiken gehen mit Kategorisierungen einher?

### **Modul 2: Migrationsgesellschaft**

Das Modul beschäftigt sich mit den Themen Migration, Migrationsgesellschaft und Rassismus. Es geht davon aus, dass Migration keinen Sonderfall, sondern normale Begebenheiten innerhalb der menschlichen Geschichte abbildet und sich Gründe für Migration und die Reaktion auf Migrationsbewegungen oft wiederholen. Des Weiteren greift das Modul die Situation von Menschen in Deutschland auf, die eigene oder familiäre Migrationsbezüge aufweisen und hinterfragt, inwieweit diese von der Thematik tangiert sind und welche Rolle Rassismuserfahrungen in ihrem Leben spielen. Zudem werden Möglichkeiten der Partizipation und des demokratischen Widerstands aufgezeigt.

### **Modul 3: Antimuslimischer Rassismus**

Das Modul setzt sich mit der Thematik Ausgrenzung und Diskriminierung, insbesondere mit dem Fokus auf antimuslimischem Rassismus auseinander. Es geht den Fragen nach, was antimuslimischer Rassismus meint, welche realen Erlebnisse damit verbunden sind und welche Momente des Widerstandes möglich sind. Innerhalb der Methoden wird deutlich, dass beim antimuslimischen Rassismus von einer systematischen Diskriminierung ausgegangen werden kann und das hierbei darum der Fokus nicht nur auf denjenigen liegt, die ihn erleben, sondern auch auf denen, die ihn ausüben.

### **Modul 4: Antisemitismus**

Das Modul setzt sich mit der Thematik Ausgrenzung und Diskriminierung mit dem Fokus auf Antisemitismus auseinander. Dazu werden gegenwärtige Fälle von Antisemitismus betrachtet und mit Hilfe eines Rollenspiels Handlungsoptionen und Umgangsweisen insbesondere im Kontext Schule vorgegeben.

### **Modul 5: Konfliktfeld Israel-Palästina**

Das Modul schaut auf den langjährigen Konflikt zwischen Israel und Palästina und versucht auch, einen Bezug zur Bedeutung des Konfliktes in Deutschland herzustellen. Dabei geht es nicht um eine vertiefende Auseinandersetzung mit den geschichtlichen Geschehnissen, welche die Wahrnehmung des Konfliktes stark prägen. Vielmehr sollen damit verbundene Emotionen aufgegriffen und thematisiert werden.

Das Zusammenleben von Palästinenser\*innen und Israelinnen und Israelis wird sowohl durch persönliche Beziehungsgeschichten als auch durch das Porträtieren verschiedener Initiativen und Organisationen näher beleuchtet.

### **Modul 6: Radikalisierung**

In dem Modul „Perspektiven auf Radikalisierung und Ausgrenzung“ bekommen die Teilnehmenden Einblicke in das Thema Radikalisierung insbesondere zum Rechtsextremismus und Islamismus. Sie setzen sich kritisch mit den Begriffen Radikalisierung und Extremismus auseinander. Am Beispiel fiktiver Biografien wird darüber diskutiert, wie und warum sich Jugendliche radikalieren. Der Fokus liegt auf der Bedeutung von Ausgrenzung in der Radikalisierung sowohl bezüglich der Ausgrenzungserfahrungen der Jugendlichen als auch im Hinblick auf die Funktion von Ausgrenzungen in extremistischen Ideologien.

### **Vertiefung und Ausblick**

Zum Einstieg in die Themen der Module und die damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen gibt es verschiedene Diskurs-Beiträge von KlgA-Mitarbeiter\*innen (Colak, Nolte & Voss, Hecking) und unseren Kooperationspartner\*innen (Mühe und Greschner) sowie Literaturempfehlungen (Foroutan, Al-Mafaalani).

Wenn eine thematische Vertiefung in der pädagogischen Praxis erwünscht ist, ist es möglich, an andere, bereits erschienene KlgA-Methoden anzuknüpfen. Unter anderem sind hier an dieser Stelle zu erwähnen: Jüdisches Leben (z. B. L'Chaim), Antisemitismus (Widerspruchstoleranz 1 & 2) und zum Thema Diversität und Partizipation das Brettspiel „Build your own DiverCity“. Alle Methoden sowie weitere Publikationen sind auf der Webseite der KlgA ([www.kiga-berlin.org](http://www.kiga-berlin.org)) zum Download verfügbar.

### LITERATUR

**Gill, Thomas & Achour, Sabine (2019):** „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“ Extremismusprävention als politische Bildung?, in: Journal für politische Bildung 2/2019, S. 32–37  
**Niehoff, Mirko (2019):** Antisemitismus als Denkkonzept und Deutungsangebot, in: KlgA – 15 Jahre politische Bildung für die Migrationsgesellschaft

→ Das Glossar, als auch alle Materialien inklusive Handouts, Bildern und Kopiervorlagen stehen im Internet unter [www.kiga-berlin.org](http://www.kiga-berlin.org) zum Download bereit.

Identi-



täten

---

# Identitätsprozesse im Spannungsfeld von Zugehörigkeits- und Ausgrenzungserfahrungen – Der Begriff der Identität

VON SEDA COLAK

Der vorliegende Beitrag handelt von Identitätsprozessen und deren Bedeutung im Kontext von Bildungsarbeit. Untersucht werden sozialwissenschaftliche Forschungen, die sich vor allem mit der sozialen Identitätsentwicklung Jugendlicher im Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie Zugehörigkeits- und Ausgrenzungserfahrungen beschäftigen.

Die Frage nach dem Selbst zählt ohne Zweifel zu den größten Fragen der Menschheit und bereits die antiken Philosophen setzten sich intensiv mit dieser Fragestellung auseinander. Wurde die Thematik jedoch in der Antike mit der Frage nach dem Selbst behandelt, etablierte sich in diesem Zusammenhang spätestens seit dem 19. Jahrhundert der Begriff der Identität. Im Unterschied zu den philosophischen Aushandlungen, waren es vor allem die empirischen Wissenschaftler\*innen aus Psychologie und Soziologie, die den Begriff maßgeblich prägten. Heute ist dieser in vielen wissenschaftlichen Bereichen vertreten und wird je nach Kontext und Disziplin unterschiedlich definiert.

Im Gegensatz zu der Philosophie, bei der das Bewusstsein und die Bewusstwerdung des Selbst in diesem Kontext entscheidend ist, rückt in den aktuellen Forschungen der Begriff der Person bzw. der Persönlichkeit in den Vordergrund. Weiterhin wird Identität nicht länger als ein Endprodukt, sondern vielmehr als ein permanenter Prozess beschrieben. Die Identität ist somit nichts Festes, sie ist flexibel und wandelbar. Der Psychologe Erik Erikson, der an den Forschungen maßgeblich beteiligt war, geht in seinem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung näher auf diesen Prozess ein. Nach diesem Modell entwickelt sich die Persönlichkeit in mehreren

Phasen. Besonders die Phase der Adoleszenz, mit der die Übergangsphase zwischen Kindheit und dem Erwachsenenalter beschrieben wird, ist für eine erfolgreiche Identitätsfindung von großer Bedeutung. Hier werden nach Erikson alle „Weichen für die weitere Entwicklung gestellt.“ Ohne die erfolgreiche Absolvierung der Phase wird eine sichere und gesunde Identität nahezu unmöglich. Besonders die Gesellschaft und die soziale Interaktion ist für die Identitätsfindung bedeutend.

## **Bedeutung von Zugehörigkeiten und Identifikation**

Das Selbst bzw. die Identität einer Person entsteht dementsprechend nicht nur aus der Auseinandersetzung mit sich selbst, sondern es bedarf stets auch der sozialen Interaktion. Die Frage der Zugehörigkeiten ist in diesem Kontext entscheidend. Für jeden Menschen ist diese Frage relevant und besonders für Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung sehr bedeutend. Besonders bezüglich Gesellschaft und Teilhabe werden gewisse Zugehörigkeitskonzepte wie die Zugehörigkeit zu einer Nation, zu einer Stadt, zur Religion, aber auch zu Sport- oder Kulturvereinen oder Cliquen bedeutend, denn sie ermöglichen Identifikation und Selbstverortung und bilden eine wichtige Grundlage für die Entstehung der Persönlichkeiten. Dabei ist sowohl die eigene Wahrnehmung als auch die gesellschaftliche Reaktion von Bedeutung, denn die Bildung der Identität entsteht auf der einen Seite durch Erkenntnisse, die der Mensch in Bezug auf sich selbst macht. Auf der anderen Seite aber auch durch das Bild, „dass sich seine sozialen Handlungspartner in wechselnden

Zusammenhängen von ihm machen.“ Die Auseinandersetzung mit der Thematik kann sich jedoch nach Kontext unterschiedlich gestalten. So spielt die Frage der Zugehörigkeit eine andere Rolle für Menschen, deren Zugehörigkeiten beispielsweise zu einem Land oder zu einer Religion als selbstverständlich angesehen wird, als für diejenigen, deren Zugehörigkeiten als umstritten gelten oder abgelehnt werden. So wird das Thema vor allem für diejenigen relevant, die als andere kategorisiert und nicht als zugehörig anerkannt werden. Dementsprechend reicht die Identifikation mit mehrfach kulturellen, nationalen oder ethnischen Zugehörigkeiten nicht aus, diese ist auch immer von der Gesellschaft abhängig. So können Menschen, die nicht in ein klassisches Bild passen, auf Unverständnis stoßen. Menschen, die beispielsweise eine Zugehörigkeit zu zwei oder mehreren Ländern ausdrücken, machen oft die Erfahrung, dass die Zugehörigkeit zu zwei Nationen nicht akzeptiert wird. Obwohl diese Menschen zunächst keine Probleme mit dieser Mehrfachzugehörigkeit zu zwei Ländern haben, ist die fehlende Anerkennung der Gesellschaft in diesem Zusammenhang zentral. Eine erfolgreiche Identitätsfindung ist zusammenfassend auch immer an die Bestätigungen der Außenwelt gebunden.

### Hybride Identitäten

Bezüglich oben beschriebener Thematik wird in diesem Beitrag eine Theorie vorgestellt, die im Spannungsfeld zwischen Zugehörigkeits- und Ausgrenzungserfahrungen sowie erfolgreicher Identitätsbildung in der Forschung bereits seit den 1990er Jahren etabliert und noch immer aktuell ist: die Theorie der Hybridität. Hybridität steht in diesem Zusammenhang nach der Sozialwissenschaftlerin Naika Foroutan, die diesen Diskurs maßgeblich prägte, für „eine Dekonstruktion essentialistischer Sichtweisen auf Kultur und Identität, die von einer immerwährenden Entscheidbarkeit oder inhärenten Inskription eines kulturellen Codes in ein Volk, eines identitären Codes in einen Menschen oder eines nationalen Codes in ein Land ausgingen.“ Folglich werden Konzepte von Kulturen, Nationen und Zugehörigkeiten hinterfragt und neu konstruiert. Im Fokus dieser Theorie stehen Menschen, die sich als inter-, trans- und multikulturell verstehen, ihre Träger sind zweiheimisch, bi- oder trinational. Der Begriff der Hybridität versteht sich zusammengefasst als Kritik an essentialistischen Konzepten

von Nationen, Kulturen und damit verbundenen Verständnissen von Werten und Normen. Er steht für Grenzüberschreitungen und kann als Chance für erfolgreiche Identitätsfindung von betroffenen Menschen verstanden werden.

### Bedeutung für die Bildungsarbeit

In den vorherigen Abschnitten wurde zusammenfassend dargestellt, dass vor allem für Jugendliche in der Adoleszenzphase die Entwicklung der Identität eine Herausforderung darstellt. Die Wahlmöglichkeiten an Identifikationsangeboten sind in den globalisierten Alltagsräumen Jugendlicher nahezu unbegrenzt. Gleichzeitig finden parallel zu den voranschreitenden Öffnungsprozessen in der Gesellschaft auch permanente Schließungen statt. Diese basieren auf der Vorstellung homogener und unveränderlicher Räume, Kulturen und Zugehörigkeiten. Jugendliche, die in diese exklusive Wir-Gemeinschaft nicht hineinpassen, können sich entweder in hybriden Dazwischen-Räumen verorten und müssen dann um die Akzeptanz ihrer Mehrfachzugehörigkeiten ringen oder selbst exklusive (Gegen-)Identitäten ausbilden. Gerade auch in schulischen Räumen erfahren Jugendliche Ausgrenzung und Diskriminierung (→ siehe Beitrag Mühe und Beitrag Greschner). Für die außerschulische politische Bildungsarbeit ist das Thema Identität und Zugehörigkeiten darum von Bedeutung. Zur Selbstreflexion und Sensibilisierung benötigen die Jugendlichen geschützte Räume, in denen diese Themen aufgegriffen werden. Denn zum einen ist es ein Thema, das alle Jugendliche in Bezug auf die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit betrifft. Zum anderen ist es ein Thema, auf dem eine Auseinandersetzung mit Vielfalt, Diskriminierung und Ausgrenzung aufbauen kann.

### LITERATUR

**Foroutan, Naika:** Hybride Identitäten. In: Brinkmann, H. U., & Uslucan, H. (2013). Dabeisein und Dazugehören Integration in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS. **Erikson, Erik H. (1965):** *Childhood and Society* (Revised edition.). Harmondsworth: Penguin Books **Straub, Jürgen:** Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“. In: ZBBS Heft 1/2000, S. 167–194

# MODUL 1

## ZUGEHÖRIGKEIT UND IDENTITÄT



Das Modul schaut sich an, welche Rolle Zugehörigkeit und Identität im Leben junger Menschen spielen. Die Methoden verdeutlichen, dass jede Person mehrere Rollen in ihrem Leben erfüllt und sich unterschiedlichen Gruppen zugehörig fühlen kann, die sich im Laufe des Lebens verändern können. Es wird sichtbar, dass manche Zugehörigkeiten selbst gewählt sind und manche einem (auch unfreiwillig) zugeschrieben werden. Die Methoden schauen sich bestehende Kategorien und Zuschreibungen genauer an. Dabei stellen sich die folgenden Fragen: Ist das, was wir auf den ersten Blick wahrnehmen immer richtig? Verordnen sich die Menschen so, wie wir denken, oder fühlen sie sich zu etwas ganz anderem hingezogen? Gibt es für uns Zugehörigkeiten, die sich gegenseitig scheinbar ausschließen? Was macht es mit unserer Wahrnehmung und welche Risiken gehen mit Kategorisierungen einher?

### Ziele

- TN werden an die Themen Identität und Zugehörigkeit herangeführt und lernen sich selbst und die anderen besser kennen
- TN lernen, dass sich die Identität eines Menschen aus vielen Facetten zusammensetzt und Menschen freiwillig und unfreiwillig Gruppen zugeschrieben werden können
- TN lernen ihre eigenen Wahrnehmungsmuster zu hinterfragen und sich anzuschauen, wozu Kategorisierungen dienen und wie damit umgegangen werden kann

## EINHEIT A VIDEO-INPUT

### KURZBESCHREIBUNG:

Diese Übung eignet sich gut, um einen Überblick zum Thema Identität und Zugehörigkeit zu erhalten.



### ZEIT:

45 Minuten

### MATERIALIEN:

- Video-Handouts
- Projektionsfläche/Smartboard
- ggf. Beamer und Laptop
- Papier und Stifte

### RAUM:

normaler Raum mit Schreibmöglichkeiten

### GLOSSAR:

Identität, Zugehörigkeit

### ZIELE:

- TN werden an die Themen Identität und Zugehörigkeit herangeführt
- TN lernen unterschiedliche Perspektiven zu den Themen kennen
- TN werden auf die Übung „Identitätsposter“ vorbereitet

### VORBEREITUNG:

Der Raum wird so hergerichtet, dass es möglich ist, sich die Videos gemeinsam anzuschauen. Die Handouts und die Beschreibungen der Protagonist\*innen werden ausgedruckt.

### ABLAUF:

Die TN werden in Kleingruppen aufgeteilt. Die Kleingruppen bekommen ein Handout mit einem Namen einer Person, die in den Videos vorkommt. Aufgabe ist es, sich während des Videoschauens auf die Person zu konzentrieren und ihr Gesagtes zu notieren. Alle schauen sich gemeinsam die Videos an – gerne auch mehrere Male. Danach setzen sich die Kleingruppen zusammen, gehen ihre Notizen durch und beantworten die dazugehörigen Fragen. Am Ende folgt eine gemeinsame Auswertung in der gesamten Gruppe.



### PRAXISTIPP

Wenn Videointerviews mit mehreren Protagonist\*innen geschaut werden, kommt es vor, dass die TN sich am Ende nicht mehr an die Namen der einzelnen Personen erinnern. Daher ist es hilfreich, die Fotos und Beschreibungen der Protagonist\*innen sichtbar irgendwo im Raum anzubringen bzw. auch gleich bei der Vorstellung der Kleingruppen noch einmal für alle zu zeigen. Oft kann es nämlich passieren, dass anstelle der Namen stereotype oder einseitige Beschreibungen herangezogen werden (z. B. Araber\*innen, Frau mit Kopftuch), denen so entgegengewirkt werden kann.

## EINHEIT B IDENTITÄTSPOSTER

### KURZBESCHREIBUNG:

Diese Übung eignet sich gut, um sich vertieft mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen und zu schauen, was für das eigene Leben prägend war und welche Menschen/Gruppen eine Rolle gespielt haben. Die Übung verdeutlicht auch, dass manche Gruppen und Kategorien frei wählbar sind und andere einem (auch unfreiwillig) zugeordnet werden.

### ZEIT:

2 × 45 Minuten

### MATERIALIEN:

- Handout Identitätsposter
- Handout Gesprächsfragen
- Flipchartpapier oder A3 Bogen
- Marker, Moderationskarten
- Zeitungen, Zeitschriften, Sticker
- Kleber, Scheren, Wolle

### RAUM:

großer Raum, nach Möglichkeit mit Tischen

### GLOSSAR:

Zugehörigkeit, Identität, Othering, Zuschreibungen, Normierung, Essentialisierung

### ZIELE:

- TN machen sich Gedanken über ihre Identität
- TN lernen sich selbst und die anderen besser kennen
- TN lernen, dass die Identität eines Menschen sich aus vielen Facetten zusammensetzt
- TN lernen, dass Identität sich aus freiwilliger und unfreiwilliger Zugehörigkeit zu Gruppen zusammensetzt

<b>M1</b> Identitäten	Einheit A: Identitätsposter	<b>KIGA</b>
 NAME: ALTER: HOBBIES:	DAS BIN ICH IN DREI WORTEN:	
MENSCHENGRUPPEN, MIT DENEN ICH MICH VERBUNDEN FÜHLE:	DAS WISSEN DIE WENIGSTEN ÜBER MICH:	
ORTE, MIT DENEN ICH MICH VERBUNDEN FÜHLE:	SACHEN, DIE MICH GERADE ÄRGERN:	
DAS IST MIR GERADE WICHTIG:		

### VORBEREITUNG:

Es erweist sich als hilfreich, vor der Durchführung der Übung beispielhafte Identitätsposter anzufertigen, um den TN zu verdeutlichen, wie es aussehen kann. TN, die Schwierigkeiten haben, die Idee zu abstrahieren und an eigene Vorstellungen anzupassen, können auch das vorgefertigte Handout benutzen. Je nach Möglichkeit wird Material (Zeitschriften, Moderationskarten, Scheren etc.) gesammelt und zur Verfügung gestellt. Gerne können die TN im Vorhinein auch darum gebeten werden, ein Foto von sich mitzubringen, das sie in ihrem Identitätsposter verwenden wollen.

### ABLAUF:

Nach dem Schauen und Auswerten der Videos, werden die TN gebeten, nun ihre Identitätsposter anzufertigen. Als Vorlage können die Handouts dienen, die zusammen mit einem Flipchartpapier oder A3-Bogen ausgeteilt werden. Die übrigen Materialien werden im Raum so verteilt, dass alle darauf Zugriff haben. Die TN können nun ihre Poster individuell gestalten. Dafür haben sie eine halbe Stunde Zeit. Wichtig ist die Ankündigung, dass die Poster im

Anschluss vorgestellt werden, es jedoch allen selbst überlassen ist, was sie der Gruppe mitteilen wollen und was nicht. Die Auswertung findet im nächsten Block statt. Dafür sind 45 Minuten vorgesehen.

Kennen sich die TN noch nicht untereinander, so besteht auch die Möglichkeit, die Identitätsposter im Partner\*inneninterview zu zweit oder zu dritt auszuwerten, bevor alle Poster in einer Art Galerie aufgehängt werden und von allen betrachtet werden können. Je nachdem wie viel Zeit noch übrig ist, kann am Ende auch eine Gesprächsrunde stattfinden. Vorschläge für Fragen sind im Handout zu finden.



#### **PRAXISTIPP**

Die Identität eines Menschen ist eine komplexe Angelegenheit. Zumal sie sich im Laufe eines Lebens verändern kann und somit immer fließend bleibt. Das kann durch bestimmte persönliche oder gesellschaftliche Ereignisse beeinflusst werden oder durch andere Menschen, die Ausbildung, das Studium, die verschiedenen Arbeitserfahrungen, Familie, Kinder etc.

Wenn über unterschiedliche Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien gesprochen wird, ist es auch wichtig mitzudenken, dass bei manchen eine Fluidität möglich ist und sie sich im Laufe des Lebens verschieben und ändern können (z.B. Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung), während andere bleiben. Besonders bei dem Punkt der unfreiwilligen Zugehörigkeiten durch etwa Zuschreibungen, Esenzialisierungen oder Prozesse von Normierung und Othering ist auch darauf hinzuweisen, dass es Momente von Widerständen und Empowerment gibt und die TN nicht in ausweglosen Situationen verhaftet bleiben müssen (z. B. bei Rassismuserfahrungen).

## EINHEIT C ZUGEHÖRIGKEITSPUZZLE

### KURZBESCHREIBUNG:

Diese Übung konzentriert sich auf das Themenfeld Stereotype und Kategorien. Täglich ordnen wir bewusst oder unbewusst Menschen in Kategorien ein. Gründe dafür können vielfältige sein. Sehr oft überlappen hierbei eigene Erfahrungen, Erzählungen, gesellschaftliche (Norm-)Vorstellungen und mediale Repräsentation. Die Übung versucht, diese Kategorien genauer zu betrachten und zu hinterfragen: Ist das, was wir auf den ersten Blick wahrnehmen, immer richtig? Verorten sich die Menschen so, wie wir denken oder fühlen sie sich zu anderen Dingen hingezogen? Gibt es für uns Zugehörigkeiten, die sich gegenseitig scheinbar ausschließen? Was macht es mit unserer Wahrnehmung und welche Risiken gehen mit Kategorisierungen einher?

### ZEIT:

90 Minuten

### MATERIALIEN:

- 24 Fotos
- 16 Begriffe
- Handouts für Lehrkräfte
- Marker, Moderationskarten

### RAUM:

großer Raum, nach Möglichkeit mit Tischen

### GLOSSAR:

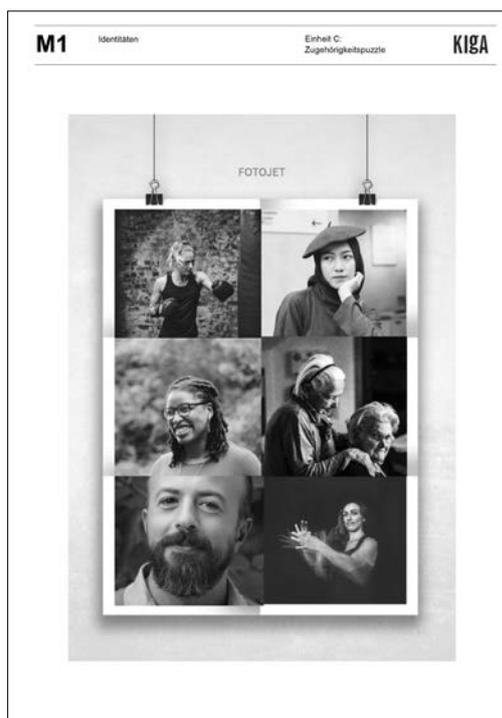
Zugehörigkeit, Identität, Kategorisierung, Zuschreibungen, Passing

### ZIELE:

- TN lernen, ihre eigenen Wahrnehmungsmuster zu hinterfragen
- TN lernen, dass Menschen auf Grund von Äußerlichkeiten kategorisiert und von Stereotypen geprägt werden
- TN erkennen die Gefahren der Kategorisierung

### VORBEREITUNG:

Die Fotos (nach Möglichkeit in Farbe), die Begriffe und das Handout werden ausgedruckt und liegen zur Verteilung bereit. Die TN werden in vier Kleingruppen eingeteilt. Bei einer kleinen Gruppe ist es auch möglich zusammen zu arbeiten bzw. weniger Kleingruppen zu bilden.



### ABLAUF:

Jede Gruppe bekommt eine ähnliche Anzahl an Fotos (z. B. bei vier Gruppen sechs Fotos). Die Auswahl der Bilder sollte beliebig erfolgen. Die TN werden jedoch nicht darüber informiert, dass die Auswahl beliebig erfolgt ist. Nun diskutiert die Gruppe darüber, was sie denken, was die Menschen verbinden könnte. Was könnte ihre Geschichte sein?



## PRAXISTIPP

Nach einem kurzen Austausch in der Kleingruppe bekommt jede Gruppe die gleiche Anzahl an Begriffen (bei vier Gruppen wären das vier Begriffe je Gruppe). Auch die Begriffe werden beliebig zugeordnet. Nun sollen die TN diskutieren, ob und welche Verbindungen sie zwischen den Begriffen und den Menschen auf den Bildern sehen. Wie beeinflussen diese Kategorien die Wahrnehmung der Menschen auf den Bildern? Wo ergeben sich Fragen oder gar Widersprüche?

Bei Nachfragen zur Auswahl der Bilder und Begriffe wird darauf verwiesen, dass diese erst in der Auswertung „aufgelöst“ und besprochen wird.

Nach ein paar Minuten, die zur Gruppendiskussion genutzt werden können, stellt jede Gruppe ihre Gedanken in der Großgruppe vor. Anschließend können folgende Fragen gezielt besprochen werden:

- Ist das, was wir auf den ersten Blick wahrnehmen, immer richtig?
- Was prägt unsere Wahrnehmungen?
- In welchen Kategorien denken wir?
- Gibt es überhaupt sichtbare Kategorien?
- Verorten sich die Menschen so, wie wir denken, oder fühlen sie sich zu etwas ganz anderem hingezogen?
- Gibt es für uns Zugehörigkeiten, die sich gegenseitig scheinbar ausschließen? Was macht das mit unserer Wahrnehmung und welche Risiken gehen mit Kategorisierungen einher?

Bei der Anwendung kommt es immer wieder vor, dass TN auch rassistische, antisemitische, sexistische, homophobe oder andere diskriminierende Vorurteile reproduzieren im Hinblick auf die vermeintliche Sichtbarkeit kategorischer Zuordnungen. Folgende Punkte sollten darum in der Auswertung besprochen werden:

- Die TN erfahren, dass die Auswahl der Bilder und der Begriffe willkürlich erfolgt ist. Die meisten kategorischen Zuschreibungen sind nicht sichtbar, auch vermeintlich eindeutige Zuschreibungen wie „das Geschlecht“ sollten kritisch hinterfragt werden.
- Auf welche Kategorien haben die TN im ersten Schritt zurückgegriffen? Warum? Nach welchen Kategorien werden Menschen eingeordnet? Menschen kategorisieren sich, um sich zu „erkennen“. Das „Scannen“ unbekannter Menschen ist auf gewisse Weise normal und erlernt. Kategorien stehen zueinander jedoch auch in ungleichen Machtbeziehungen, durch die bestimmte Kategorien abgewertet und somit diskriminiert werden. Die Herausforderung bei der Durchführung der Übung besteht darin, im Gespräch mit den TN zu erkennen, wann deren Zuschreibungen mit Abwertungen einhergehen.

# Migrations-



# gesell- schaft

---

# Migration?! – Jein Danke!

## Über die Dringlichkeit einer rassismus- und machtkritischen Bildungsarbeit

VON REGINA KNOLL

### 2015/2016:

Aufgrund von Bürgerkriegen kommen Geflüchtete u. a. aus Syrien und Afghanistan nach Deutschland.

### 2005:

Die BRD bekennt sich mit dem Zuwanderungsgesetz nun auch offiziell zum Einwanderungsland.

### 1993:

Aufgrund des Bürgerkriegs im ehemaligen Jugoslawien flüchten viele in die BRD.

### 1990er:

Aufgrund des Zerfalls der Sowjetunion reisen in den 90ern vermehrt sogenannte Aussiedler\*innen in die BRD ein. Das Kontingentflüchtlingsgesetz macht es auch vielen russischsprachigen jüdischen Migrant\*innen möglich einzureisen.

### 1976–1986:

Arbeitsabkommen DDR und außereuropäische Staaten

### 1971–1973:

Arbeitsabkommen DDR und osteuropäische Staaten

### 1955–1968:

Anwerbeabkommen der BRD

### 1945–1948:

Ende des Zweiten Weltkrieges und Wanderung der Displaced Persons

### 1939–1945:

Jahre der Zwangsarbeit, Flucht und Vertreibung während des Zweiten Weltkrieges

### 1933–1945:

Zweiter Weltkrieg: Flucht von jüdischen Menschen aus Deutschland ins Exil

### 1730–1914:

Emigrationswelle deutscher Einwander\*innen in die USA

...

Die Liste könnte ewig fortgesetzt werden.<sup>1</sup> Menschen wandern. Menschen fliehen. Menschen werden vertrieben oder übergesiedelt. Menschen sind nie im Stillstand. Migrationsprozesse stellen eher einen Normalfall, als einen Ausnahmefall in der Geschichte der Menschheit dar. Warum wird das Thema Migration in Deutschland jedoch immer dann präsent, wenn solche Bewegungen am Status Quo rütteln? Wenn sie den Alltag der Dominanzgesellschaft<sup>2</sup> verändern, wenn es um die „Anderen“ geht.

---

<sup>1</sup> Die genannten Ereignisse stellen nur einen Bruchteil der stattgefundenen Migrationsbewegungen und Prozesse dar. Dabei handelt es sich um eher bekannte Ereignisse, die nur einen kurzen Einblick in die Migrationsgeschichte Deutschlands gewährleisten können. Für weitere Informationen sind die folgenden Webseiten zu empfehlen: [www.reimaginebelonging.de](http://www.reimaginebelonging.de) und [www.bpb.de](http://www.bpb.de)

<sup>2</sup> Der Begriff der Dominanzgesellschaft geht auf Birgit Rommelpacher zurück und lehnt sich an ihr Konzept der Dominanzkultur an. Dominanzgesellschaft meint, dass es innerhalb einer Gesellschaft eine Mehrheit gibt, die auf Grund ihres privilegierten Zugangs zu Ressourcen, als auch ihrer privilegierten Position, in der sie Ausschlüssen nicht ausgesetzt ist, bestimmt, was als politische, gesellschaftliche, ökonomische und soziale ‚Norm‘ gilt. Menschen, die dieser nicht entsprechen erfahren Ausschlüsse durch Diskriminierungen. (Rommelpacher 1995: 92)

## Migrationsgesellschaft

Der Begriff Migrationsgesellschaft ist im Jahr 2004 von Paul Mecheril im Rahmen seines Entwurfs einer Migrationspädagogik geprägt worden. Er geht über die Begriffe der „Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft“ hinaus. Denn im Gegensatz zu ihnen setzt Migrationsgesellschaft Nationalstaaten nicht als selbstverständliche nach, außen abgeschlossene Bezugsgrößen von Migrationsphänomenen voraus. Dadurch schließt der Begriff Migrationsgesellschaft erstens ein weiteres Spektrum von historischen und gegenwärtigen Wanderungsphänomenen ein, z. B. Pendelmigration. Zweitens erfasst er Phänomene, die für Migrationsgesellschaften – also potenziell für die Erfahrungen aller ihrer Angehörigen – charakteristisch sind. Dazu zählen u. a. die Entstehung transnationaler sozialer Räume und Zugehörigkeiten, Hybridität, die Herstellung von Fremdheit (Othering), Alltagsrassismus, die Aushandlung von Grenzvorstellungen und Zugehörigkeitsordnungen. Drittens entzieht sich der Begriff Migrationsgesellschaft dem interessengeleiteten Zweck, das Prinzip der Nationalstaaten weltweit zu stabilisieren.

Quelle: [www.idaev.de](http://www.idaev.de)

Wir leben seit Jahrhunderten in einer Migrationsgesellschaft. Das heißt, dass alle sozialen, ökonomischen und politischen Gegebenheiten mit Migration und ihren Bewegungen zusammenhängen. Überall sind Spuren dieser Thematik zu finden. Doch erst seit 2005, seit dem mit dem Zuwanderungsgesetz offiziellen Bekennen der Bundesregierung zum Einwanderungsland Deutschland, scheint diese Thematik in allen Sphären verstärkt relevant zu sein. Der Begriff der Migrationsgesellschaft geht auf Paul Mecheril zurück, der diesen im Gegensatz zu den Begriffen „Zuwanderungs-“ und „Einwanderungsgesellschaft“ gewählt hat, um auszudrücken, dass ein weiteres Spektrum an Wanderungsbewegungen mitgedacht werden soll. Während Einwanderung die einmalige und dauerhafte Immigration in ein Land meint und Zuwanderung ein additives Moment zur bereits vorhandenen Migration darstellt, beinhaltet

der Begriff der Migrationsgesellschaft unter anderem die folgenden Themen: Pendel- und Transmigration, Formen regulärer und irregulärer Migration, Entstehung von hybriden Identitäten, Formen und Strukturen von Rassismus und damit einhergehende Diskurse von „Ihr“ und „Wir“.<sup>3</sup>

Gerade die letztgenannte Thematik zeigt auf, dass Migrationsprozesse in Machtstrukturen eingebunden sind. Migrationsgesellschaftlich zu denken heißt also zu wissen, welche Strukturen machtvoll sind und welche historische Wurzel sie haben. Für Deutschland konkret heißt das, auf Prozesse zu schauen, die „Deutschsein“ herstellen und ihre Entstehung zu kennen. Vielfach wird hierbei auf das Deutsche Kaiserreich als Ursprung verwiesen, das 1871 als Nation konstituiert wurde. Weil die Bewohner\*innen damals ziemlich verteilt waren und sich eher regionalen Gemeinschaften zugehörig fühlten, musste eine gemeinsame Identität erst geschaffen werden. Es entstand das Konstrukt des „deutschen Volkes“, dessen Zugehörigkeit auf dem Blutrecht basierte. Deutsch waren nur die, die auch von Deutschen abstammten.<sup>4</sup> Wie die Kolonialgeschichte Deutschlands zeigt, war das Konstrukt des Deutschseins auch immer mit Weißsein verbunden.<sup>5</sup> Diese Konstrukte machen bis zum heutigen Tag die Unterscheidungen zwischen den Menschen aus, die als zugehörig zu Deutschland gezählt werden und denen, denen die Zugehörigkeit aberkannt wird.

Seit 1871 hat sich natürlich einiges in der Gesetzgebung rund um die Staatsangehörigkeit getan und trotzdem bleibt der Pass für viele ein

<sup>3</sup> Mecheril 2010, 11.

<sup>4</sup> Als eine regulierende Maßnahme ist der Wechsel vom Code Civil und dem damit einhergehenden ius soli Prinzip, das im 18. Jh. in vielen deutschen Ländern bestimmend war, zum Prinzip des Blutrechts (ius sanguinis) zu sehen. Dieses wurde mit dem Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz von 1913 festgelegt. (Vgl.: Walgenbach 2005a, 380)

<sup>5</sup> Obwohl das deutsche Gebiet auch vor der Kolonialzeit nicht ausschließlich weiß war, wurde während der Eroberungszeit das Verlangen geschürt, deutsche Nachkommen weiß (er)halten zu wollen. Dieses machte sich sowohl in der Entsendung von weiß-deutschen Frauen in Kolonialgebiete als auch in der rassifizierenden Praxis der Schutzgebietsgesetze von 1886 deutlich. Diese schlossen Kinder von weißen Kolonisierenden und schwarzen Kolonisierten von dem Erhalt der deutschen Staatsangehörigkeit aus, um zu verhindern, dass sie migrieren und ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland finden. (Vgl.: Walgenbach 2005b und El-Tayeb 2001, 103)

Stück Papier, das unter anderem Wahl- und Reisprivilegien mit sich bringt, aber nichts an der alltäglichen Zuordnung zur\*m „Migrant\*in“ ändert. Denn die alltägliche Zuordnung erfolgt nicht nach Staatsangehörigkeit, sondern nach Sprache, Name, Geburtsort, Physiognomie, Hautfarbe, Benehmen und anderen beiläufigen Dingen. Und wo eine Zuordnung nicht gleich möglich ist, findet ein Ausfragen der jeweiligen Person nach dem eigenen oder familiären Geburtsort statt.

### Das unintegrierbare Subjekt

Des Weiteren werden Momente von Zugehörigkeiten über das Thema der sogenannten „Integration“ verhandelt. Historisch gesehen folgten größeren Migrationswellen immer konservative Debatten rund um Einreisebestimmungen und Nachweisen einer Integrierbarkeit. Als beispielsweise nach der Wiedervereinigung verstärkt Aussiedler\*innen auf Grundlage des 1953 verabschiedeten Bundesvertriebenengesetzes in die BRD einreisten, wurden ab 1993 neue Regulierungen und Einschränkungen in Bezug auf Sprache und Nachweis der „deutschen Volkszugehörigkeit“ eingeführt, die die Einreise erschwerten. Auch jüdische Migrant\*innen, die verstärkt in den 90er Jahren im Rahmen des Kontingentflüchtlingsgesetzes aus der ehemaligen Sowjetunion einreisten, mussten ab 2005 eine Aufnahmebescheinigung von einer jüdischen Gemeinde in Deutschland und eine Erklärung, nicht dauerhaft Sozialhilfe in Anspruch zu nehmen, vorlegen.

Gegenwärtig erstarkte die Debatte 2015 mit den Fluchtbewegungen nach Europa und die BRD. Geflüchtete, vor allem geflüchtete Männer\*, wurden oft medial als „fremd“ und „anders“ markiert und ihre „Integrationsfähigkeit“ variierte stark, je nach den gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Diskursen. Gesellschaftliche Integrationsforderungen wurden dabei oft mit Assimilationsforderungen gleichgesetzt, die das Gefühl des „Nichtankommens“ und „Nichtdazugehörens“ vermittelten, da sie das Konstrukt „der“ weißen deutschen Bevölkerung als Ideal setzten.

Sowohl Menschen die neu migrieren, als auch diejenigen, die seit Generationen in Deutschland leben fordern ihre Rechte und Teilhabe ein und/oder verweigern es, in dem Integrationsspiel mitzuspielen. Diese Momente des Umbruchs schaffen Räume für Neuorientierungen, aber auch Verunsicherungen und Konflikte im dominanzgesellschaftlichen Kontext.

### Migrationshintergrund (Definition)

„Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist.“

Die Definition umfasst im Einzelnen folgende Personen:

1. zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer;
2. zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte;
3. (Spät-)Aussiedler;
4. mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen der drei zuvor genannten Gruppen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 1, Reihe 2.2 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus, Wiesbaden 2017

Die Dominanzgesellschaft ist nämlich hierbei aufgefordert, ihre bisher für sie als selbstverständlich geltenden Privilegien und Ressourcen mit anderen zu teilen. Während diejenigen, die sich bis dahin in einer minorisierten Machtposition befanden, ihren Machtzugang erweitern können, setzen oft bei denjenigen, die sie abtreten müssen Gefühle von Identitätsverlusten und des Nichtverstehens, Ärger und Ängste ein, die bis zu verbalen und physischen Gewaltakten führen können. Sehr oft werden dabei auch Debatten um Normen und Werte losgetreten, die auf den Rücken derjenigen ausgetragen werden, die marginalisiert sind und weniger Möglichkeiten haben mitzuverhandeln. Davon profitieren konservative, rechte und rechtsextreme Kräfte, die brodelnde rassistische Denkweisen und Strukturen nach oben bringen und sie in den Fokus setzen.

## Auswege aus dem Verirrtsein: Migrationspädagogische Ansätze in der Schul- und Bildungsarbeit<sup>6</sup>

Ein weiteres Konzept von Mecheril stellt der Ansatz der Migrationspädagogik<sup>7</sup> dar. Während in der BRD ab den 70er Jahren mit der Einschulung der Kinder sogenannter „Gastarbeiter“ die „Ausländerpädagogik“ populär wurde, die in den 90er Jahren in die „interkulturelle Pädagogik“ überging und seit den 2000er Jahren der Fokus mehr auf Integrationsforderungen gelegt wird, beschäftigt sich die Migrationspädagogik nicht mit den „Migrationsanderen“, sondern mit der Herstellung dieser. Davon ausgehend, dass Migrationsprozesse immer in Machtaspekte eingebunden sind, sieht sie sich an, wie „Migrant\*innen“ erzeugt werden. Sie untersucht unter anderem folgende Fragen: Welche Bilder und Ordnungen werden hergestellt? Warum ist es z. B. in Bezug auf antimuslimischen Rassismus (mit oder ohne Bezug zu Migration) wichtig, ein Bild von Muslim\*innen zu erstellen, das eine unwiderrufliche Verbindung zur „Rückständigkeit“, „Gefahr“ und zum Antisemitismus prägt? Woher kommt dieses Bild? Wem nutzt es und welche Aus-schlüsse werden dadurch erzeugt?

Um diesen Fragen nachzugehen, würde die Migrationspädagogik unter Einschluss der postkolonialen Theorie sich unter anderem historische Faktoren ansehen und nachvollziehen, wann und wie antimuslimische Bilder entstanden sind, ob sich diese mit der Zeit verändert haben und ob es spezielle Bezüge in Deutschland gibt, die sich von anderen Ländern und deren Geschichte unterscheiden. Des Weiteren würde nicht nur die Gruppe von „Muslim\*innen“ im Fokus stehen, sondern auch diejenige, die diese Bilder produziert – die Dominanzgesellschaft. Leitende Fragen wären hierbei: Wie profitiert diese von solchen Bildern? Warum stützt sie diese Bilder und warum ist es für sie

wichtig, die konstruierte Gruppe „der Muslim\*innen“ aufrechtzuerhalten? Gruppen und ihre Differenzen werden häufig konstruiert, um sich selbst von diesen zu unterscheiden. Während die einen also als rückständig, sexistisch, homophob, bildungsfern etc. markiert werden, hat die andere Gruppe innerhalb dieses Diskurses diese Stationen anscheinend schon überwunden und kann sich als davon frei darstellen. Zuletzt wäre es aus einer migrationspädagogischen Perspektive auch notwendig, die gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis zu übertragen und sowohl in der schul- als auch der bildungspolitischen Arbeit zum einen die entstandenen Bilder aufzubrechen und über Privilegien zu sprechen und zum anderen die marginalisierte Gruppe zu empowern.

Auch wenn oft gewollt und gefordert, gibt es tatsächlich aber nicht die Lösung und die Methode, die angewandt werden kann. Es ist verständlich, dass die Arbeit in der Schule und in Bildungseinrichtungen oft Konflikte und neue Fragen eröffnet und daher die Suche nach Patentrezepten sehr nahe liegt. Letztendlich aber steht und fällt jeder Ansatz und jede Methode mit der Person, die sie anleitet und mit ihrer Haltung, ihren Erfahrungen und Wissensständen. Es beginnt mit der Bereitschaft und dem Willen der Lehrkräfte, rassismus- und machtkritisch zu arbeiten. In einer idealen Welt würde die Lehrer\*innenbildung daraus bestehen, dass die Themen Migration, (Post-)Kolonialismus und Gender (nur um einige zu nennen) übergreifend Teil des Curriculums sind. Das würde nicht nur das Aufbrechen von stereotypen Bildern ermöglichen, sondern auch vergegenwärtigen, wie historische Fakten (z. B. Kolonialismus) sich bis heute in alltägliche Diskurse und der Herstellung „der Anderen“ ziehen. Erste Versuche dahingehend gibt es schon. Aber noch immer gibt es den institutionellen Rassismus, der sich breit durch die Bildungslandschaft streckt.

In einer idealen Welt würden auch die Schulbücher und Curricula an Schulen eine Überarbeitung dahingehend erfahren, da hier die Wissensvermittlung sehr stark erfolgt und das spätere Denken prägt. In der noch nicht-idealen Realität können sich Schulen und andere Bildungseinrichtungen z. B. Jugendzentren Unterstützung von Expert\*innen holen, die Lehrkräfte zu bestimmten Themen schulen oder direkt Bildungsangebote für Jugendliche durchführen.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Die hier aufgeführten Überlegungen basieren auf Grundgedanken folgender Bücher und Vorträge: Mecheril/Castro Varela/Dirim/Kalpaka/Melter(2010); Arndt/Ofuatey-Alazard(2015); Paul Mecheril: Impulsreferat und Gespräch »Differenzfreundlich und diskriminierungskritisch. Anforderungen an Bildungsinstitutionen in der Migrationsgesellschaft« am 14. Oktober 2014 im Jüdischen Museum Berlin zum Abschluss des Projekts „Vielfalt in Schulen“. Zu finden unter: <https://www.youtube.com/watch?v=2g2tLQL4SSI>

<sup>8</sup> Thematisch wären die folgenden Webseiten eine Option: [www.diskriminierungsfreie-bildung.de](http://www.diskriminierungsfreie-bildung.de); [www.zwischentoene.info](http://www.zwischentoene.info); [www.idaev.de](http://www.idaev.de)

<sup>7</sup> Mecheril 2010:12ff.

Doch auch diese Expert\*innen haben mit nicht-idealen Realitäten, insbesondere Arbeitsbedingungen zu kämpfen. Diese stehen oftmals im Zusammenhang mit mangelnden Ressourcen und befristeten Förderlogiken. Trotz der breiten Förderlandschaft kommt es immer wieder zu Kürzungen im Bildungsbereich, sei es im monetären Zweig oder im Personalwesen. Erschwerend kommt hinzu, dass immer weniger Zeit für die vielen Aufgaben, die es zu erfüllen gibt, besteht. An Schulen herrscht Lehrkräftemangel, in Organisationen und Institutionen (je nach finanzieller Aufstellung) an bezahlten Stellen. Viele sind selbständig oder in Teilzeit und befristet tätig. Eine Veränderung in Richtung sichere Beschäftigung wäre wünschenswert, auch weil mehr Zeit, Personal und Geld es Einzelnen ermöglicht, sich Denkpausen und Weiterbildungen zu gönnen, um so die eigenen Perspektiven zu erweitern und das eigene Wissen zu erneuern, aber vor allem auch, um zugleich innovative und nachhaltige Arbeit leisten zu können, die mehr als nur ein oder zwei Projektjahre dauert.

#### QUELLEN

**Arndt, Susan, Ofuatey-Alazard, Nadja (2015):** Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast Verlag. Münster. **El-Tayeb, Fatima (2001):** Schwarze Deutsche. Der Diskurs um „Rasse“ und nationale Identität 1890–1933. Campus Verlag. Frankfurt a. M./New York. **Mecheril, Paul, Castro Varela, Maria do Mar, Dirim, Inci, Kalpaka, Annita, Melter, Claus (2010):** Bachelor/Master. Migrationspädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. **Rommelspacher, Birgit (1995):** Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenbuchverlag. **Walgenbach, Katharina (2005):** ‚Weißsein‘ und ‚Deutschsein‘ – historische Interdependenzen. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Unrast Verlag. Münster. **Walgenbach, Katharina (2005):** „Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur“ Koloniale Diskurse zu Geschlecht, „Rasse“ und Klasse im Kaiserreich. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.

---

# MODUL 2

## MIGRATIONSGESELLSCHAFT



Das Modul beschäftigt sich mit den Themen Migration, Migrationsgesellschaft und Rassismus. Es geht davon aus, dass Migration keinen Sonderfall, sondern normale Begebenheiten innerhalb der menschlichen Geschichte abbildet und sich Gründe für Migration und die Reaktion auf Migrationsbewegungen oft wiederholen. Des Weiteren greift das Modul die Situation von Menschen in Deutschland auf, die eigene oder familiäre Migrationsbezüge aufweisen und hinterfragt, inwieweit diese von der Thematik tangiert sind und welche Rolle Rassismuserfahrungen in ihrem Leben spielen. Möglichkeiten der Partizipation und des demokratischen Widerstands werden aufgezeigt.

### Ziele

- TN werden an die Themen Migration und Migrationsgesellschaft herangeführt und reflektieren die dabei verwendeten Selbst- und Fremdbezeichnungen
- TN lernen unterschiedliche Ereignisse in der Migrationsgeschichte Deutschlands kennen und begreifen, dass Migration ein historischer Normalfall ist
- TN bekommen einen kleinen Einblick wie medial über die Themen Migration, Rassismus, Islam und Deutschsein berichtet wird und lernen Organisationen und Personen kennen, die sich auf eine empowernde Weise mit Stereotypen auseinandersetzen

## EINHEIT A VIDEO-INPUT

### KURZBESCHREIBUNG:

Diese Übung soll einen Einstieg in das Thema Migration geben. Dabei sollen Fragen geklärt werden, wie Migration definiert werden kann und warum das Thema gesellschaftlich relevant ist. Insbesondere wird dabei auch kritisch auf die Bedeutung des „Migrationshintergrundes“ eingegangen.



### ZEIT:

45 Minuten

### MATERIALIEN:

- Video-Handout
- Projektionsfläche/Smartboard
- ggf. Beamer und Laptop
- Papier und Stifte

### RAUM:

normaler Raum  
mit Schreibmöglichkeiten

### GLOSSAR:

Migration, Migrationshintergrund,  
Migrationsgesellschaft

### ZIELE:

- TN werden an die Themen Migration und Migrationsgesellschaft herangeführt
- TN werden an die Thematik der Selbst- und Fremdbezeichnung herangeführt und reflektieren über die Bedeutung der Kategorie „Migrationshintergrund“

### VORBEREITUNG:

Der Raum wird so hergerichtet, dass es möglich ist, sich die Videos gemeinsam anzuschauen. Die Handouts und die Beschreibungen der Protagonist\*innen werden ausgedruckt.

### ABLAUF:

Die TN werden in Kleingruppen aufgeteilt. Die Kleingruppen bekommen ein Handout mit einem Namen einer Person, die in den Videos vorkommt. Aufgabe ist es, sich während des Videoschauens auf die Person zu konzentrieren und ihr Gesagtes zu notieren. Alle schauen sich gemeinsam die Videos an – gerne auch mehrere Male. Danach setzen sich die Kleingruppen zusammen, gehen ihre Notizen durch und beantworten die dazugehörigen Fragen. Am Ende folgt eine gemeinsame Auswertung in der gesamten Gruppe.



### PRAXISTIPP

Wenn Videointerviews mit mehreren Protagonist\*innen geschaut werden, kommt es vor, dass die TN sich am Ende nicht mehr an die Namen der einzelnen Personen erinnern. Daher ist es hilfreich, die Fotos und Beschreibungen der Protagonist\*innen sichtbar irgendwo im Raum anzubringen bzw. auch gleich bei der Vorstellung der Kleingruppen noch einmal für alle zu zeigen. Oft kann es nämlich passieren, dass anstelle der Namen stereotype oder einseitige Beschreibungen herangezogen werden (z. B. Araber\*innen, Frau mit Kopftuch), denen so entgegengewirkt werden kann.

## EINHEIT B MIGRATIONSQUIZ

### KURZBESCHREIBUNG:

Diese Übung eignet sich gut, um sich vertieft mit den Themen Migration und Migrationsgesellschaft auseinanderzusetzen und Migration als einen Normal- und nicht als Sonderfall in der Geschichte zu begreifen. Die Übung schaut sich unterschiedliche Gründe für Migration aus und nach Deutschland an und verdeutlicht, dass sich manche Begebenheiten historisch auf die ein oder andere Weise wiederholen.

### ZEIT:

90 Minuten

### MATERIALIEN:

- Beamer oder Smartboard
- ausgedruckte Zeitleistenereignisse
- ausgedrucktes Quiz
- ausgedruckte ABC-Karten
- ausgedruckte Auflösung und weiterführende Beschreibung
- kleine Belohnung für Quiz

### RAUM:

normaler Raum mit Tischen

### GLOSSAR:

Migration, Migrationsgesellschaft

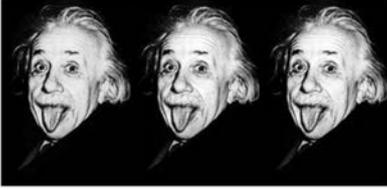
### ZIELE:

- TN werden an die Themen Migration und Migrationsgesellschaft herangeführt
- TN lernen unterschiedliche Ereignisse in der Migrationsgeschichte Deutschlands kennen
- TN begreifen, dass Migration schon immer stattgefunden hat und ein historischer Normalfall ist

### VORBEREITUNG:

Der Raum wird so hergerichtet, dass die Tische in einer Reihe in der Mitte stehen und die TN darum herum sitzen und sich das Quiz per Beamer oder auf dem Smartboard anschauen können. Es werden sowohl das Quiz als auch die Zeitleistenkarten, die ABC-Karten und die Auflösung und Beschreibung ausgedruckt. Die Lehrkraft macht sich mit der Beschreibung vertraut. Die ABC-Karten werden für alle Kleingruppen einzeln ausgedruckt. Quer über die Tische entlang wird mit Malerkrepp eine Linie gezogen und immer im Abstand von 50 Jahren, beginnend mit 1700 bis zum aktuellen Jahr, eine Zeitleiste gezogen.

M2 Deutschland = Migrationsgesellschaft Einheit B: Migrationsquiz KIGA



Auf dem Bild ist der 1879 in Ulm geborene Physiker Albert Einstein zu sehen. Er ist durch seine Relativitätstheorie berühmt geworden. Welche der folgenden Geschichten ist richtig?

A) Nachdem er den ersten Weltkrieg überlebt hatte, hatte er extreme Angst vor einem Zweiten und setzte sich 1935 durch ein Manifest gegen die Politik Hitlers ein. Dafür wurde er verhaftet.

B) Einstein war jüdisch und wanderte bereits 1932 ins Exil in die USA. 1934 wurde er aus Deutschland strafausgebürgert.

C) Einstein sagte 1940 die Teilung Deutschlands in DDR und BRD voraus.

### ABLAUF:

Die Gruppe wird in 3–4 Kleingruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält ein ABC-Kartenset. Nun wird das Quiz durchgeführt. Nachdem eine Frage vorgelesen wurde, hat jede Gruppe 30 Sekunden Zeit, um gemeinsam zu überlegen, welche Antwort die richtige ist. Danach hält die Gruppe eine A, B oder C-Karte hoch. Es wird ein Punktestand geführt und

nach jeder Frage kann die Lehrkraft aus der weiterführenden Beschreibung noch zusätzliche Informationen zu jedem Ereignis ablesen. Nach manchen Fragen sind noch zusätzliche Bilder zu sehen. Eine Erklärung, was darauf zu sehen ist, ist ebenfalls in der weiterführenden Beschreibung zu finden. Nach Quizende bekommt die Gruppe, die den höchsten Punktestand aufweist, eine kleine Belohnung (z. B. in Form von Süßigkeiten).

Im Anschluss werden die einzelnen Quizereignisse mit den dazugehörigen Zeitleistenkarten entlang der Zeitleiste auf den Tischen platziert, so dass über den restlichen Tag hinaus die Möglichkeit besteht, sich diese anzuschauen.

## EINHEIT C MIGRATION UND MEDIEN

### KURZBESCHREIBUNG:

Die Übung setzt sich mit Medien und ihren Bildern von Menschen mit eigenen oder familiären Migrationsbezügen auseinander. Es wird genauer hingeschaut, wie medial über die Themen Migration, Rassismus, Islam und Deutschsein berichtet wird und welche empowernden Interventionen es bereits gegeben hat, die dazu beitragen, dass es einen Perspektivwechsel gibt und die Themen sich dadurch in die Mitte der Mehrheitsgesellschaft verlagern.



### ZEIT:

2 × 45 Minuten

### MATERIALIEN:

- Handouts I-IV
- Beamer oder Smartboard
- Smartphones oder Tablets mit Internetzugang (idealerweise für alle)
- Kopfhörer (idealerweise für alle)
- Marker und Flipcharts

### RAUM:

normaler Raum mit Beamer, Smartboard und Internetzugang

### GLOSSAR:

Migration, Rassismus, Deutschsein, Mehrheitsgesellschaft

### ZIELE:

- TN bekommen einen kleinen Einblick wie medial über die Themen Migration, Rassismus, Islam und Deutschsein berichtet wird
- TN lernen Organisationen und Personen kennen, die sich auf eine empowernde Weise mit Stereotypen auseinandersetzen
- TN bekommen Tipps, wie sie sich medial gegen Ungerechtigkeit einsetzen können

### VORBEREITUNG:

Die Handouts I-IV werden ausgedruckt. Das Handout I wird für alle TN ausgedruckt, die Handouts II-IV jeweils nur einmal. Die Handouts II-IV werden einzeln mit jeweils einem Flipchart auf drei Tischen verteilt oder an unterschiedliche Wände in den Räumen angepinnt. Der Raum wird so hergerichtet, dass ein gemeinsames Schauen von Clips per Beamer oder Smartboard möglich ist. Es sollten genügend Smartphones oder Tablets mit Kopfhörern und Internetzugang vorhanden sein, sodass sich alle TN beteiligen können.

## **ABLAUF:**

Die Übung besteht aus zwei Phasen à 45 Minuten. Im ersten Abschnitt wird das Handout I an alle TN ausgeteilt. Gemeinsam wird der Clip mit Idil Baydar geschaut. Der Clip entstammt dem Dokumentarfilm „Heimatland“ von docupty. Er heißt „Es gibt keinen Raum, wo wir alle Deutsche sind“ und ist auf YouTube zu finden: <https://www.youtube.com/watch?v=eM1CtyTlk8s>

Können sich die TN nicht mehr daran erinnern, wer Idil Baydar war, so ist es hilfreich, ihre Biografie aus der Übung „Migrationsquiz“ noch einmal für alle vorzulesen. Nach dem gemeinsamen Clipschauen werden unbekannte Begriffe geklärt und Kleingruppen gebildet. Jede Kleingruppe beschäftigt sich mit den Fragen auf dem Handout. Sind alle fertig, so erfolgt eine gemeinsame Auswertung in der Gesamtgruppe.

In der zweiten Phase der Übung werden die TN mit Personen und Organisationen vertraut gemacht, die sich gegen Stereotype und Diskriminierungen in Bezug auf Migration und Rassismus einsetzen. Des Weiteren lernen die TN das Format „Augmented Reality“ (virtuelle Realität) kennen. Dazu ist es notwendig, sich die App „ZAPPAR“ herunterzuladen. „Augmented Reality“ bedeutet in diesem Fall, dass Informationen auf einem Blatt Papier erst mit Hilfe einer App sichtbar werden. Die Handouts II–IV beinhalten also versteckte Informationen zu den jeweiligen Themen, die erst durch den Einsatz von Smartphones und Tablets greifbar werden. Um diese zu sehen ist es notwendig, mit der App „ZAPPER“ die Informationen einzuscannen. Dazu wird jeweils das Smartphone/Tablet nach der App-Installation an das orangene „Blitzsymbol“ gehalten, bis auf dem Screen die veränderte Information erscheint. Eine genaue Beschreibung ist hier zu finden: <https://www.zappar.com/how-it-works>

Nun kann unabhängig vom Blatt die Information abgerufen werden. Die TN können sich dazu frei im Raum bewegen oder an Tischen sitzen. Jedes Bild muss, nach Abspielen der Information, einmal mit dem Finger angetippt werden, damit die nächste Szene beginnt. Jedes Thema schließt mit einer Frage ab, die die TN vor Ort auf dem Flipchart beantworten können.

Hilfreich ist es, eine einfarbige Unterlage unter das Smartphone/Tablet zu legen, damit alle Informationen gut lesbar sind. Auch ist es empfehlenswert, Kopfhörer anzuschließen, da alle Themen Videos enthalten, die beim Abspielen andere stören könnten. Es ist ratsam, sich die App vorher herunterzuladen und den Inhalt auszuprobieren.

Da es drei unterschiedliche Themen gibt, können die TN in drei Kleingruppen aufgeteilt werden. Jede Gruppe durchläuft jede Station und beantwortet am Ende die Frage. Sind alle durch, so erfolgt eine gemeinsame Auswertung in der gesamten Gruppe. Innerhalb der Auswertung kann auch geschaut werden, welche medialen Tools die Personen in den Clips benutzt haben (Twitter, YouTube, Printmedien etc.), um ihre Geschichten hörbar zu machen und ihre Perspektive zu zeigen. Eventuell kann das als Anregung für ein weiteres Projekt mit den TN dienen.



## **PRAXISTIPP**

Wenn in Deutschland über Migration gesprochen wird, so werden oft Jugendliche der zweiten, dritten, vierten... Generation mitgedacht, die jedoch keine eigenen Migrationserfahrungen gemacht haben und oft nur wenig Informationen über die Erfahrungen ihrer Eltern, Großeltern etc. haben. Dennoch bleiben sie in dem Begriff derjenigen „mit Migrationshintergrund“ verhaftet und können diese Kategorisierung nicht verlassen. Vielmehr machen sie aber Erfahrungen mit Rassismus, der aber als solcher keine Benennung erfährt. Daher bezeichnen sich trotz allem viele als „Ausländer“, „Migrant\*innen“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“, um einen Begriff zu haben, der ihre Erfahrungen sichtbar macht. So auch die Protagonist\*innen dieser Übung, die dieses Dilemma teilweise benennen. Daher ist es wichtig, bei dieser Übung diese Widersprüchlichkeit mitzubedenken und mit den TN darüber ins Gespräch zu kommen.

# Anti- musli- mischer



# Rassismus

---

# Erfahrungen von muslimischen Jugendlichen mit Stigmatisierung, Diskriminierung und Rassismus an Schulen

VON NINA MÜHE

„Wenn du etwas Schlechtes von deinem Lehrer erlebst, dann denkst du, das ist der Mensch, von dem ich das nicht erwartet hätte. Also jeder andere, ja, auf der Straße, jemand den ich nicht kenne. Aber ein Lehrer, der mich unterrichtet, vielleicht über mehrere Jahre, der mich kennt, (...) also das ist schon enttäuschend, wirklich.“

Dieses Zitat einer jungen Muslima mit bosnischen Wurzeln beschreibt die besondere Verletzlichkeit, die der Kontext Schule und eine dort stattfindende Diskriminierung mit sich bringt. Im Folgenden werden die Auswirkungen solcher Erfahrungen im Kontext Schule beschrieben und ein Aspekt einer möglichen Strategie der Stärkung der Betroffenen vorgestellt. Der Raum Schule steht hier im Fokus, da sich Diskriminierungserfahrungen junger Menschen dort besonders negativ auswirken, ihnen gleichzeitig aber besonders schwer aus dem Weg gegangen werden kann. Nicht nur handelt es sich um einen von hierarchischen Strukturen geprägten Raum, in welchem ein Widerstand gegen erlebte Ungerechtigkeit ohnehin schwierig ist. Lehrkräfte werden zudem als Vorbilder wahrgenommen und ein als ungerecht empfundenen Verhalten kann daher besonders schwerwiegende Auswirkungen haben. Bei der hier zitierten Schülerin ging es sogar so weit, dass ein einzelner Lehrer ein allgemeines Misstrauen gegenüber der Institution Schule verursachte, indem er, seitdem sie ein Kopftuch trug, immer wieder Witze über ihre Religionszugehörigkeit machte und ihr vermeintlich im Spaß sagte: „Nicht, dass Sie noch Wasserstoffbomben bauen!“ Die Hoffnung, dass Lehrer\*innen sich nicht von negativ geprägten medialen und politischen Diskursen über Muslim\*innen und Islam beeinflussen ließen, wurde dadurch zer-

stört und die Folge war eine innere Distanzierung von Lehrkräften und Schule insgesamt.

Die gesellschaftlichen Islamdebatten der letzten Jahre entzündeten sich immer wieder an religiöser Praxis oder dem, was als solche gesehen wird, wie etwa dem Kopftuch, Moscheebauten, rituellen Gebeten, die außerhalb der Privatheit der eigenen Wohnung durchgeführt werden, Beschneidung von Jungen oder dem Verzehr von geschächtetem Fleisch. Auch an Schulen gehen diese Debatten nicht spurlos vorbei und auch Lehrkräfte begegnen ihren Schüler\*innen nicht immer diskriminierungsfrei oder auch nur mit der gebotenen Neutralität. Die Auswirkungen, die Erfahrungen mit antimuslimischer Diskriminierung und Stigmatisierung an Schulen auf die Betroffenen haben, wurden im Rahmen einer Dissertationsarbeit mit Hilfe von 25 qualitativen Interviews erforscht und die verschiedenen Umgehensweisen der jungen Menschen mit diesen Erfahrungen analysiert.

Diejenigen der interviewten Jugendlichen, die sich während der Schulzeit für ein Sichtbarmachen ihrer religiösen Zugehörigkeit entschieden, erlebten eine Verstärkung von Diskriminierung und Rassismus und Einzelne erfuhren dies sogar zum ersten Mal. Viele hatten auch ohne sichtbar markierte Religionszugehörigkeit schon Diskriminierungserfahrungen aufgrund rassistischer Zuschreibungen erlebt, allerdings wurden die Äußerungen gegen sie klarer und spezifischer gegen ihre religiöse Zugehörigkeit gerichtet, nachdem sie diese sichtbar gemacht hatten. Viele der jungen Menschen machen also sogar mehrfache Diskriminierungserfahrungen, die sich gegenseitig überlagern und verstärken. Oft verbindet sich Diskriminierung aufgrund des Geschlechts mit

antimuslimischem Rassismus, weshalb letzterer auch als geschlechtsspezifischer Rassismus bezeichnet wird. Ein Beispiel für diese Verquickung von Sexismus und islamfeindlicher Stigmatisierung gab eine junge Interviewpartnerin, die in der Schule immer ein Kopftuch trägt, beim Abiball dieses aber nicht trug und dafür ein sehr zweifelhaftes Kompliment von ihrem Lehrer bekam:

„An dem Tag kam er dann zu mir (und fragte): ‚Darf ich dein Kleid anfassen? Welcher Stoff ist das, das sieht sehr schön aus.‘ Dann habe ich erwidert: ‚Ja, Sie können es ganz kurz anfassen, aber nur den Stoff.‘ Dann hat er den Stoff so berührt und hat gesagt: ‚Weißt du (...), wärst du jeden Tag so in die Schule gekommen, hätte ich dir in jedem Fach eine Note besser gegeben.‘ Ja. Und das ist eine große Beleidigung!“

Die junge Frau ist durch das Verhalten des Lehrers sehr verstört und fühlt sich von ihm beleidigt, kann sich aber mangels Beratungsstrukturen und anderer unterstützender Maßnahmen in ihrem Umfeld nicht dagegen wehren.

Am Beispiel einer anderen jungen Frau soll eine solche Möglichkeit für stärkende Maßnahmen beschrieben werden. Auch sie, deren Eltern aus Togo stammen und die auch aufgrund ihrer Hautfarbe benachteiligt wird, beschreibt zunächst ebenfalls besonders negative Erlebnisse durch das Anlegen des Kopftuchs, erklärt aber später, wie sie durch Hilfe von außen einen Weg gefunden hat, die Auswirkungen der Diskriminierung abzuschwächen.

„Am Anfang der Schulzeit habe ich ja kein Kopftuch getragen, da war ich mit offenen Haaren ganz normal. Als ich angefangen habe, mein Kopftuch zu tragen, da wurde man dann anders behandelt. Ich fand das immer schön; wenn ich in die Gemeinde, also in die Moschee ging, habe ich das ja getragen und wollte es dann auch die ganze Zeit tragen. Dann fing das auch am Anfang an, dass die Lehrer meinten: ‚Nein, das darfst du nicht.‘ Das würde sie stören im Unterricht. Es kamen auch immer wieder so Kommentare wie: ‚Wieso trägst du das denn? Wirst du gezwungen, das zu tragen?‘ Dieses Selbstverständliche, wenn ein Mädchen gesehen wird mit Kopftuch, dass dann sofort gedacht wird: ‚Wahrscheinlich ist das häuslicher Druck oder Gewalt oder vielleicht so etwas in der Richtung.‘ ”

Schon sehr früh erlebt das Mädchen, dass die Selbstverständlichkeit, mit der sie sich das Kopftuchtragen durch die Besuche in der Gemeinde als etwas für sie Positives aneignet, bei ihren

Lehrkräften ebenso selbstverständlich als negatives Ergebnis von Druck oder Zwang aus eben diesem Bereich ihres Lebens, der Familie und Gemeinde, gewertet wird. Bei ihr führte diese Abwertung ihrer religiösen Zugehörigkeit dazu, dass sie bestimmte Berufe für sich selbst zunächst ausschließt, weil sie davon ausgeht, dass sie ihr ohnehin verschlossen seien. Dies ist ein allgemeines Phänomen, das bei diskriminierten Muslim\*innen – besonders Frauen – zu beobachten ist: Die eigenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, und manchmal sogar die von anderen, können zu einer immer stärkeren Selbsteinschränkung führen. Um die Erfahrungen zu vermeiden und auch das eigene Sicherheitsgefühl zu erhöhen, werden bestimmte Berufe von vornherein nicht angestrebt oder auch bestimmte Regionen und Stadtteile gemieden, in denen man sich nicht akzeptiert fühlt oder sogar vermehrte Gefahr vor Übergriffen fürchtet. Die junge Frau konnte diese Selbsteinschränkung zumindest in Bezug auf ihre Studien- und Berufswahl überwinden und führte als Hauptgrund hierfür ein Empowerment-Training an, bei dem ihr besonders die Begegnung mit anderen, die von ähnlichen Problemen betroffen sind, geholfen hat.

„Hier im Workshop haben wir auch noch andere kennengelernt, die ähnliche Situationen haben und hatten. Da hat man schon gemerkt, dass manche überfordert sind und dann können sie sich halt nicht wehren und werden dann auch still. Ich glaube, wenn man in so einem Workshop gearbeitet hat mit anderen, merkt man, dass man nicht alleine ist mit diesem Problem und dadurch wird man selbstbewusster. Dieser Austausch ist auch wichtig, finde ich.“

Rechtliche Aufklärung über ihre Möglichkeiten in Beruf und Gesellschaft, aber auch Vorbilder, die ihr demonstrieren, was entgegen ihrer eigenen Vorstellungen für sie möglich ist, gehören für sie zu den anderen wichtigen Lerneffekten des Trainings.

„Durch dieses Training wurde ich auf jeden Fall selbstbewusster. Mir wurde durch das Training auch viel klarer, was für Chancen ich trotz meines Kopftuchs oder trotz meiner Hautfarbe habe. Und auch verschiedene Rechtslagen und Rechte wurden mir dadurch gezeigt, von denen ich gar nicht wusste und wahrscheinlich auch lange Zeit gar nichts darüber herausgefunden hätte, wäre ich nicht zu diesem Training gegangen.“

Den negativen Auswirkungen der Erfahrungen mit Islamfeindlichkeit und antimuslimischem

Rassismus auf das Selbstwertgefühl der jungen Menschen, ihre Bildungsmotivation – in manchen Fällen, wie dem oben erwähnten, sogar durch eine benachteiligende Benotung verstärkt – oder (Selbst-)Einschränkungen bei der Berufswahl können also verschiedene Maßnahmen entgegengesetzt werden, welche die Resilienz, die Widerstandskraft, gegen diese Erlebnisse stärken und deren Auswirkungen abfedern helfen. Stärkende Trainings und Seminare sind hier als ein Beispiel für solche Maßnahmen angeführt, das zeigen soll, welche wichtige Rolle die außerschulische Bildungsarbeit für einzelne junge Menschen spielen kann. Das Erleben, dass die eigene Lebensrealität erkannt und anerkannt wird, dass antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit eine Realität auch an Schulen sein können und dass es andere Betroffene gibt, die für sich einen positiven Weg gefunden haben, können zentrale Erlebnisse sein und helfen, Vertrauen in sich selbst und auch in andere wiederzugewinnen.

## MODUL 3

# ANTIMUSLIMISCHER RASSISMUS



Das Modul setzt sich mit der Thematik Ausgrenzung und Diskriminierung, insbesondere mit dem Fokus auf antimuslimischen Rassismus auseinander. Es geht den Fragen, nach was antimuslimischer Rassismus meint, welche realen Erlebnisse damit verbunden sind und welche Momente des Widerstands möglich sind. Innerhalb der Methoden wird deutlich, dass beim antimuslimischen Rassismus von einer systematischen Diskriminierung ausgegangen werden kann und das hierbei darum der Fokus nicht nur auf denjenigen liegt, die ihn erleben, sondern auch auf denen, die ihn ausüben.

### Ziele

- TN lernen unterschiedliche Formen des antimuslimischen Rassismus kennen und werden für die ungleiche Chancenverteilung in der Gesellschaft sensibilisiert
- TN versuchen Lösungsvorschläge für Situationen zu finden und zu begreifen, wie Widerstand möglich ist
- TN verstehen, welche Auswirkungen antimuslimischer Rassismus auf den Alltag hat

## EINHEIT A VIDEO-INPUT

### KURZBESCHREIBUNG:

Diese Übung soll einen Einstieg in das Thema antimuslimischer Rassismus geben. Dabei sollen Fragen geklärt werden, was diese Form von Rassismus bedeutet, wer davon betroffen ist und welche Parallelen zum Antisemitismus bestehen.



### ZEIT:

45 Minuten

### MATERIALIEN:

- Handouts mit Fragen
- Projektionsfläche/Smartboard
- ggf. Beamer und Laptop
- Papier und Stifte

### RAUM:

Normaler Raum mit Schreibmöglichkeiten

### GLOSSAR:

antimuslimischer Rassismus

### ZIELE:

- TN werden an den Begriff antimuslimischer Rassismus herangeführt

### VORBEREITUNG:

Der Raum wird so hergerichtet, dass es möglich ist sich die Videos gemeinsam anzuschauen. Die Handouts mit den Beschreibungen der Protagonist\*innen werden ausgedruckt.

### ABLAUF:

Die TN werden in Kleingruppen aufgeteilt. Die Kleingruppen bekommen ein Handout mit einem Namen einer Person, die in den Videos vorkommt. Aufgabe ist es sich während des Videoschauens auf die Person zu konzentrieren und ihr Gesagtes zu notieren. Alle schauen sich gemeinsam die Videos an – gerne auch mehrere Male. Danach setzen sich die Kleingruppen zusammen, gehen ihre Notizen durch und beantworten die dazugehörigen Fragen. Am Ende folgt eine gemeinsame Auswertung in der gesamten Gruppe.



### PRAXISTIPP

Wenn Videointerviews mit mehreren Protagonist\*innen geschaut werden, kommt es vor, dass die TN sich am Ende nicht mehr an die Namen der einzelnen Personen erinnern. Daher ist es hilfreich die Fotos und Beschreibungen der Protagonist\*innen sichtbar irgendwo im Raum anzubringen bzw. auch gleich bei der Vorstellung der Kleingruppen noch einmal für alle zu zeigen. Oft kann es nämlich passieren, dass anstelle der Namen stereotype oder einseitige Beschreibungen herangezogen werden, denen so entgegengewirkt werden kann.

## **EINHEIT B**

### **WAS IST ANTIMUSLIMISCHER RASSISMUS? – FALLBEISPIELE**

#### **KURZBESCHREIBUNG:**

Diese Übung eignet sich gut, um sich unterschiedlichen Lebensperspektiven und Ausschlüssen anzunähern, insbesondere bezüglich des Schwerpunktes antimuslimischer Rassismus. Die Teilnehmenden lernen anhand von real stattgefundenen Beispielen, welche Formen antimuslimischer Rassismus hat und welche Formen von Lösungen und Widerständen es geben kann.

#### **ZIELE:**

- TN werden für die ungleiche Chancenverteilung in der Gesellschaft sensibilisiert
- TN lernen unterschiedliche Formen von antimuslimischem Rassismus kennen
- TN versuchen Lösungsvorschläge für die Situationen zu finden und zu begreifen, wie Widerstand möglich ist

#### **VORBEREITUNG:**

Das Handout I und der Auswertungsbogen werden jeweils einmal ausgedruckt. An alle TN werden Stifte und Papier verteilt.



1. JULI

## **DER TAG GEGEN ANTIMUSLIMISCHEN RASSISMUS**

#KEINPLATZFÜRHAASS

#### **ABLAUF:**

Die Moderation erklärt den Ablauf. Alle TN sollen sich in sechs Kleingruppen aufteilen und sich jeweils einen Fall aussuchen, der sie am meisten interessiert. Alle Fälle basieren auf realen Situationen, die in der Vergangenheit stattgefunden haben. Die TN werden gebeten, sich gemeinsam den Fall durchzulesen und sich anhand des Arbeitsauftrages Notizen zu machen, die sie mit dem Fall in der Großgruppe vorstellen werden. Dazu haben alle Kleingruppen ca. 20 Minuten Zeit.

#### **ZEIT:**

60 Minuten

#### **MATERIALIEN:**

- Handout I
- Auswertungsbogen
- Stifte
- Papier

#### **RAUM:**

offener Raum mit Platz zum Bewegen

#### **GLOSSAR:**

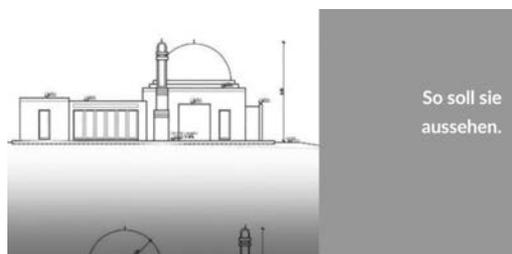
antimuslimischer Rassismus

## EINHEIT C

### MOSCHEEBAU KONFLIKT

#### KURZBESCHREIBUNG:

Diese Übung dient der Betrachtung des antimuslimischen Rassismus an einem gegenwärtigen und realen Fallbeispiel. Die Teilnehmenden versetzen sich in unterschiedliche Rollen und lernen dadurch, dass es im Falle eines Konfliktes unterschiedliche Standpunkte gibt, die alle beachtet werden wollen. Die Teilnehmenden entscheiden, ob sie sich klar für einen Standpunkt positionieren oder den diplomatischen Weg wählen wollen.



#### ZEIT:

120 Minuten

#### MATERIALIEN:

- PC, Beamer oder Smartboard
- Zeitleiste und Konfliktsituation
- Handout I-VI
- Rollenkarten

#### RAUM:

offener Raum mit Tischen

#### GLOSSAR:

antimuslimischer Rassismus

#### ZIELE:

- TN verstehen, welche Auswirkungen antimuslimischer Rassismus auf den Alltag hat
- TN beschäftigen sich mit einem realen Fall und unterschiedlichen Standpunkten
- TN verstehen, dass ein Konflikt von vielen Widersprüchen begleitet werden kann

#### VORBEREITUNG:

Der Raum wird so hergerichtet, dass die Tische in einer geschlossenen U-Form (wie bei einer Konferenz) gestellt werden. Der Beamer oder das Smartboard wird so eingerichtet, dass ein Video abspielbar ist. Die Zeitleiste und Konfliktsituation wird in 6-facher Ausführung ausgedruckt, die Handouts I-VI sowie die Rollenkarten jeweils nur einmal. Die Rollenkarten werden ausgeschnitten. Die anleitende Person schaut sich alles vorher an und entscheidet anhand der Gruppengröße, wie viele Personen zu einer Kleingruppe gehören können.

### **ABLAUF:**

Alle TN werden gebeten, an den Tischen Platz zu nehmen. Zunächst wird das Video zum Moscheebaukonflikt zusammen geschaut. Die anleitende Person entscheidet, ob sie vorab etwas zum Fall erklärt. Das Video kann auch mehrmals geschaut werden. Nachfragen werden sofort geklärt. Die anleitende Person stellt sicher, dass alle den Fall verstanden haben und liest die Konfliktsituation vor. Nun bittet sie 2 Freiwillige vor, die die Moderation übernehmen. Eine kann den Runden Tisch leiten und darauf achten, dass alle die gleiche Redezeit bekommen und alle drankommen, die andere kann z. B. assistieren, eine Redensliste führen oder insgesamt auf die Zeit achten. Ist das geklärt, so bittet die anleitende Person bis zu 4 (je nach Größe der Gesamtgruppe) Freiwillige nach vorne, die sich vorstellen können, den Standpunkt der Ahmadiyya Gemeinde zu vertreten. Die anleitende Person deckt nun die übrigen Handouts auf und liest nur die Überschrift (also die Standpunkte z. B. Standpunkt Stadtverwaltung) vor. Die Ahmadiyya Gemeinde darf nun entscheiden, wen sie zum Runden Tisch einladen will, um gemeinsam über Lösungen des Konflikts zu sprechen.

Hat sie ihre Entscheidung mitgeteilt, so verteilt die anleitende Person die restlichen Handouts auf den Tischen und bittet die restlichen TN, sich auf diese aufzuteilen.

Ist die Gesamtgruppe so groß, dass nicht alle eine Rolle haben oder gibt es TN, die nicht mitmachen wollen, so können diese als stille Beobachter am Rand das Geschehen mitverfolgen und am Ende über ihre Beobachtungen berichten. Sie können auch die Rolle von Journalist\*innen übernehmen und am Ende mitteilen, was sie schreiben würden.

Alle Gruppen haben 15 Minuten Zeit, um sich gemeinsam zu beratschlagen, sich die Zeitleiste nochmal durchzulesen und zu überlegen, wie sie ihre Rolle spielen wollen. Sie können sich auch gemeinsam Strategien überlegen, wie sie vorgehen wollen, was sie für Ziele haben und welche Lösungen sie anstreben. Die anleitende Person begleitet den Prozess.

Während die Zeitleiste den realen Abläufen des Moscheebaukonflikts in Erfurt entspricht, sind die Personen auf den Handouts fiktiv erfunden. Die Geschichten lehnen sich jedoch an Informationen aus den Medien an. Die Personen sind geschlechtslos, so dass die Einteilung nach Wünschen der TN erfolgen kann. Die Rolle kann auch gerne ausgebaut werden (z. B. bezüglich Interessen, politischem Standpunkt, Religion, etc.)

Sind alle bereit, werden die Rollenkarten so aufgestellt, dass alle sie lesen können. Der Runde Tisch startet. Die Tischmoderation begrüßt alle und erklärt noch einmal die Konfliktsituation und die Abfolge. Sie kann auch bestimmen, wer zuerst redet. Der Runde Tisch kann bis zu 45 Minuten dauern, je nach Lust und Ausdauer der Gesamtgruppe.



### **PRAXISTIPP**

Während die Konfliktsituation sich in einer ostdeutschen Stadt abspielt, sollte darauf hingewiesen werden, dass Rassismus im Allgemeinen und antimuslimischer Rassismus im Speziellen kein reines Problem Ostdeutschlands oder von rechten Parteien und rechten Bürger\*innen ist. Rassismus ist strukturell in ganz Deutschland verankert und in allen Schichten und in der sogenannten bürgerlichen Mitte vorhanden. Wird dieser nur auf Ostdeutschland projiziert, so wird Westdeutschland entlastet und die gesamte Komplexität sowie die speziellen historischen, bildungspolitischen und sozial-ökonomischen Hintergründe von Ost und West nicht in Betracht gezogen. Dass auch Westdeutschland ein Rassismusproblem aufweist, beweist u. a. die rechtsextreme Szene Dortmunds, der Moscheebaukonflikt von Augsburg oder die fehlgeleitete Aufklärung der NSU-Morde in Ost und West.

# Anti- semitis- mus

Antisemitismus

"Existierte der Jude nicht, der  
Antisemit würde ihn erfinden."

Jean-Paul Sartre

---

# Über die Bedeutung des ZusammenDenkens

Warum es gerade in der aktuellen Diskurslage wichtig ist, sowohl in gesellschaftspolitischen als auch in pädagogischen Räumen Antisemitismus und Rassismus zusammenzudenken.

VON DENIZ GRESCHNER

## Kleiner Exkurs

Echte Fußballliebe, Bierkunst, Zechekultur und bunte Stadtfeste zur Feier einer Gesellschaft der Vielen – In Dortmund, meiner Wahlheimatstadt, bilden diese Bilder ausschließlich die eine Seite der Medaille ab. Auf der anderen Seite nämlich, skandieren Neonazis anlässlich des 70. Jubiläums der Gründung des Staates Israel öffentlich ihren Aufruf zur Vernichtung dessen und der Juden. In dieser Stadt brüllen Teilnehmer\*innen auf Neonazidemonstrationen unsägliche Parolen wie „Wer Deutschland liebt, ist Antisemit“, und Anhänger\*innen der Partei „Die Rechte“ machen auf ihren Kundgebungen ungehindert Witze über Holocaust- und NSU-Opfer, während die Polizei Hunde auf die Gegendemonstrant\*innen hetzt.

In Westdeutschland zählt Dortmund zu den Städten mit der etabliertesten und zahlenmäßig stärksten Neonazi-Szene. Während eine starke Zivilgesellschaft in der Stadt davon überzeugt ist, Neonazis nicht den öffentlichen Raum überlassen zu wollen, stellen gut vernetzte rechtsradikale Gruppen die Stadtgesellschaft vor immense Herausforderungen. Zu diesen zählt nicht zuletzt die tödliche Gewaltbereitschaft der Szene (In der Zeit von 2000 bis 2006 wurden in Dortmund insgesamt fünf Menschen durch Neonazis ermordet).

## Feindselige Diskurse der Mehrheitsgesellschaft

74 Jahre nach dem größten Zivilisationsbruch der Menschheitsgeschichte stellt Dortmund trotz seiner besonderen Situation, in Sachen ausschweifenden Antisemitismus und Rassismus kein Ausnahmefall

in Deutschland dar. Im Sommer 2018 erleben wir wie Rechtsradikale selbstbewusst durch die Straßen von Köthen oder Chemnitz marschieren, mit „Rassenkrieg gegen das deutsche Volk“ hetzen und davon sprechen, „zu Wölfen zu werden und sie zu zerfetzen“. Immer wieder dringen „Vorfälle“, in denen Soldaten den „Hitlergruß“ gezeigt und „Sieg Heil“ oder „Heil Hitler“ geschrien haben sollen in die Öffentlichkeit und bekräftigen den Verdacht rechts-extremer Gruppierungen innerhalb der Bundeswehr. Während sich Nachrichten um rechtsradikale Geheimbünde in der hessischen Polizei breitmachen, ermorden im post-NSU Deutschland rechtsradikale Täter\*innen ungehindert den Kasseler Regierungspräsidenten Walter Lübcke in seinem Haus, weil sich dieser 2015 öffentlich für die Aufnahme von Geflüchteten einsetzt. Im Oktober 2019 verübt letztendlich ein Rechtsextremist, Antisemit und Rassist in Halle einen Anschlag. Er kommt in die Synagoge, sein Hauptziel, nicht eindringen und sucht sich gezielt einen Dönerimbiss aus. Er ermordet auf der Straße und im Imbiss zwei Personen.

Insbesondere in den letzten fünf Jahren ermöglicht der politische Diskurs der gesellschaftlichen Mitte jenen radikalen Gruppen zu Genüge Legitimationsgrundlagen für die beschriebenen, unsäglichen Taten. Im Zusammenhang mit dem Rechtsruck in Europa und der Welt erleben wir auch in Deutschland aufkeimende, verrohte Hasssprache gegen Minderheiten; allen voran gegen Geflüchtete und Muslim\*innen. Im gesellschaftlichen Diskurs und in der medialen Berichterstattung um den Islam und die Muslim\*innen dominieren Negativbilder des Terrors und rassistische Stereotype wie „Rückständigkeit“ und eine „Unvereinbarkeit“ des Islams und

der Demokratie. Muslim\*innen werden kollektiv unter einen „Antisemitismusverdacht“ gestellt und ihnen wird ein grundsätzliches Desinteresse an der deutschen NS Vergangenheit unterstellt.

Dass sich ein bedeutender Anteil der Muslim\*innen in diesem Land zur freiheitlich demokratischen Grundordnung bekennt und sich in den letzten Jahren eine junge, starke muslimische Zivilgesellschaft mit Projekten und Bildungsmaßnahmen gegen Antisemitismus in eigenen Reihen aufstellt, scheint dabei kaum von Interesse zu sein.

Horst Seehofer, Bundesminister des Innern spricht 60 Jahre nach der ersten Gastarbeiteranwerbung aus der Türkei zuerst Muslim\*innen und in einer zweiten Ansprache „nicht den Muslim\*innen, aber dem Islam“ ihre Zugehörigkeit zu diesem Land ab. In diesem feindseligen Diskursraum werden dann auch noch grundsätzliche religiöse Rituale wie die Beschneidung, das Schächten oder das Fasten öffentlich in Frage gestellt und so wird die verfassungsrechtlich geschützte Religionsfreiheit der Minderheiten gravierend gefährdet. Im Bundestag und in den Landtagen sitzen Parlamentäre der in Teilen rechtsradikalen AfD; sie betreiben Geschichtsrevisionismus, relativieren den Holocaust, stellen sich gegen jegliche Politik der Erinnerung und diskreditieren mit ihrer Politsprache kontinuierlich Minderheiten, ganz besonders Muslim\*innen und reproduzieren somit den Rassismus und Antisemitismus in der Gesellschaft. In dieser komplexen Gemengelage verschieben sich Standards des Selbstverständlichen, der öffentliche Raum wird zum Schauplatz der Menschenfeindlichkeit und Autorität wird zur Normalität.

### **Dominanter Diskurs: Der Antisemitismus der „Anderen“**

Trotz gravierendem Antisemitismus aus rechtsextemer Seite und dem bestehenden Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft lösen im post-Holocaust Deutschland im Zuge der zugespitzten Diskussionen der letzten Jahre um Muslim\*innen und Radikalisierung, antisemitische Vorfälle häufig nur dann kollektive (zurecht!!) Empörung aus, wenn sie seitens arabisch-muslimischer Jugendlicher gegen jüdische Schüler\*innen gerichtet sind. Der moderne Antisemitismus jedoch ist ein „flexibler Code“ wie Thomas Haury es ausdrückt, der in den meisten Ungleichwertigkeitsideologien vorkommt und sich durch alle gesellschaftlichen Schichten zieht; der Jahrhunderte alte Judenhass ist ein kontinuierliches,

gesamtgesellschaftliches Problem, der sich nicht auf Herkunft, Religion oder „Kultur“ reduzieren lässt (vgl. *Holz/Kiefer*, 2010). Offen islamistisch-antisemitische Parolen und Symbole auf Anti-Israel Demonstrationen und alle weiteren antisemitischen Straftaten seitens Muslim\*innen oder als solche gelesene Personen sind ganz klar zu verurteilen und zu bekämpfen. Doch solange die Gesellschaft antisemitische Straftaten herkunftsdeutscher Personen in der Öffentlichkeit nur dann benennt, wenn sie von den „Anderen“ oder dem „fremdgemachten“ ausgehen und solche der Mehrheitsgesellschaft nicht mit der Vehemenz benennt und bekämpft wie sie es bei muslimischen Täter\*innen tut, scheint eine Vermutung der Schuldabwehr als Entlastungsstrategie nicht fern. Solch ein Engagement gegen Antisemitismus ist verkürzt; es ist nicht authentisch und kann keinen gesellschaftlichen Frieden auslösen.

### **Pädagogische Arbeit zum Thema Antisemitismus in der Migrations- gesellschaft**

„Im kommenden Schuljahr übernehme ich eine neue Klasse und fast 90 % der Schüler\*innen sind Muslim\*innen. Also das wird eine Herausforderung und ich ahne Böses! Da brauche ich unbedingt eure Unterstützung... Wir müssen sofort präventiv mit Workshops gegen Antisemitismus beginnen. Könnt ihr der Einführungswoche eure Projekttag anbieten?“

Auch Lehrer\*innen sind Menschen, die durch das gesellschaftliche Klima und dem dominierenden Diskurs beeinflusst werden und sich von rassistischen Zuschreibungen nicht freisprechen können. Während der zitierte Lehrer einer Dortmunder Gesamtschule mich und meine Kolleginnen um Unterstützung bittet, tappt er genau in die Falle einer pauschalisierenden, verurteilenden Gruppenzuschreibung: „Muslim\*innen sind per se antisemitisch!“. Diese missverstandene Präventionsarbeit verkennt die Vulnerabilität einer marginalisierten Gruppe; markiert, ist defizitär und kann im schlimmsten Fall bei der Schüler\*innengruppe antisemitische Ansichten auslösen. Christian Lüders bringt die Situation im Handbuch Kinder und Jugendhilfe auf den Punkt: „Präventives Handeln mutiert so zu einem Instrument, in dessen Kontext nicht mehr reflektiert werden kann, was eigentlich das Problem ist, wie es gesellschaftlich konstituiert wird und welche Rolle präventives Handeln in diesem Zusammenhang spielt“ (*Lüders*, 2016: 522).

Dass jüdische Schüler\*innen seitens arabisch-

muslimischer Jugendlicher diskriminiert werden ist ein Problem und muss in geschützten pädagogischen Räumen, vor Allem in der Schule als Lernort bearbeitet und behandelt werden. Darin können ressourcenorientierte und zuschreibungssensible Pädagog\*innen sogar eine Chance erkennen: Fatal wäre, wenn Lehrer\*innen und pädagogisch verantwortliche Fachkräfte wegsähen und in diesen Situationen nicht handeln würden. Gleichzeitig müssen Pädagog\*innen jedoch akzeptieren, dass es sich in der beschriebenen Gruppe um eine höchst vulnerable und marginalisierte Gruppe handelt. Zudem ermöglicht der eigentliche Lernort Schule für Schüler\*innen nicht immer eine geschützte, auf Vertrauen basierte Atmosphäre. Vor Allem muslimische und als solche gelesene Schüler\*innen berichten aus ihren Schulalltag, dass sie ganz besonders an der Schule und hier am meisten seitens ihrer Lehrer\*innen Diskriminierung und Abwertung erfahren (vgl. *Karakaşoğlu*, 2009; *Karabulut*, 2019). Eine Studie zeigt auf, dass angehende Lehrer\*innen und Lehrer bei gleicher Anzahl von Fehlern in den Diktaten einem Schüler mit dem Namen „Murat“ eine schlechtere Note vergeben als einem Schüler Namens „Max“ (*Bonefeld et al.* 2018). Wenn Schüler\*innen unter solchen asymmetrischen Umständen Ohnmacht verspüren und keine vertraulichen Räume für eine Auseinandersetzung mit diesen erlebten Rassismen finden, entstehen Identitätsbrüche. Ungleichheiten werden verstärkt und institutionell verstetigt (vgl. *Zick u. a.* 2016; vgl. *Foroutan*, 2012) Dieser bereitet den Nährboden für gesellschaftliche Brüche und gefährdet den Zusammenhalt.

## Über die Bedeutung des ZusammenDenkens

Ressourcenorientierte Fachkräfte der kritischen, politischen Bildungsarbeit können mithilfe von antisemitismus- und rassismuskritischen pädagogischen Ansätzen pädagogisch geschützte Räume schaffen, wo Schüler\*innen und Jugendliche über ihre familiären oder eigenen Migrationserfahrungen sprechen (vgl. *Cheema* 2017). Diese pädagogische Praxis setzt auf Dialog, deutet die Aussagen der Jugendlichen differenzierend und eröffnet Schüler\*innen nicht nur die Möglichkeit, über ihre vielfältigen Hintergründe zu sprechen, sondern auch ihre unterschiedlichen Perspektiven zum Thema „Leben in der Einwanderungsgesellschaft“ einzubringen. So kann sowohl

über Antisemitismus, als auch über Rassismus gesprochen werden; es entstehen geschützte Räume, um bestehende autoritäre Weltbilder der Jugendlichen zu hinterfragen. Dieser Zugang ermöglicht Empathie, der wiederum den Lernerfolg nachhaltig prägt: Jugendliche „erlernen“ Verständnis für die Perspektive der „Anderen“ und Widerspruchstoleranz. Anstelle von pauschalisierenden Verurteilungen werden Jugendliche argumentativ davon überzeugt, dass Antisemitismus und Rassismus haltlos sind und keinen Platz in der postmodernen, von Vielfalt geprägten Gesellschaft haben.

## LITERATUR

**Bonefeld, M; Dickhäuser, O (2018):** (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes; <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00481/full>, zuletzt: 02.12.19

**Cheema, Saba-Nur (2017):** Gleichzeitigkeiten: Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus – Anforderungen an die Bildungsarbeit. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid: Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt, New York. **Foroutan, Naika (2012):** Muslimbilder in Deutschland. Wahrnehmungen und Ausgrenzungen in der Integrationsdebatte. Friedrich Ebert Stiftung, Bonn.

**Holz, Klaus/Kiefer, Michael (2010):** Islamistischer Antisemitismus. Phänomen und Forschungsstand. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S.109–137. **Karabulut, Aylin (2019):** Rassismus im Alltag; <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/rassismus-im-alltag-ungleichheits-forscherin-aylin-karabulut-hat-in-schulengeforscht>, zuletzt: 02.12.2019. **Lüders, Christian (2016):** Prävention. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolf, Mechthild (Hg.): Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Potsdam, S. 183–199. **Karakaşoğlu, Yasemin (2009):** Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland‘ Deutschland. Ein Essay. In: Wolfgang Melzer und Rudolf Tippelt (Hg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 177–198. **Zick A, Krause D, Küpper B, eds. (2016):** Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016 (hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer). Bonn: J. H. W. Dietz Nachf.

# MODUL 4

## ANTISEMITISMUS



Das Modul beschäftigt sich mit verschiedenen Formen des Antisemitismus und zeigt Optionen auf, wie damit umgegangen werden kann. In einem interaktiven Rollenspiel haben die Teilnehmer\*innen außerdem die Möglichkeit, selbst verschiedene Perspektiven auf einen Konfliktfall durchzuspielen. Innerhalb des Moduls wird deutlich, dass Antisemitismus ein sehr komplexes Thema mit vielen Facetten ist. Dabei können auch Verbindungen zu anderen Diskriminierungsformen hergestellt und die gesellschaftlichen Funktionen dieser für die Teilnehmer\*innen verdeutlicht werden.

### Ziele

- TN begreifen die Komplexität von Antisemitismus und dessen gesellschaftliche Funktionen
- TN erlernen Umgangsweisen mit antisemitischen Vorfällen
- TN versuchen Lösungsvorschläge für Situationen zu finden und zu begreifen, wie Widerstand möglich ist

## EINHEIT A VIDEO-INPUT

### KURZBESCHREIBUNG:

Die folgende Methode eignet sich gut zur Begriffsklärung. Da es sehr unterschiedliche Formen und Definitionen von Antisemitismus gibt, geht es hier darum zu verdeutlichen, welche Funktionen Antisemitismus hat.



### ZEIT:

45 Minuten

### MATERIALIEN:

- Video
- Beamer oder Smartboard

### RAUM:

mit entsprechenden technischen Geräten

### GLOSSAR:

Antisemitismus

### ZIELE:

- TN begreifen die Definition des Begriffes Antisemitismus
- TN begreifen die gesellschaftliche Funktion von Antisemitismus als Diskriminierungsform

### VORBEREITUNG:

Der Raum wird so hergerichtet, dass es möglich ist, sich die Videos gemeinsam anzuschauen. Die Handouts und die Beschreibungen der Protagonist\*innen werden ausgedruckt.

### ABLAUF:

Die TN werden in Kleingruppen aufgeteilt. Die Kleingruppen bekommen ein Handout mit einem Namen einer Person, die in den Videos vorkommt. Aufgabe ist es, sich während des Videoschauens auf die Person zu konzentrieren und ihr Gesagtes zu notieren. Alle schauen sich gemeinsam die Videos an – gerne auch mehrere Male. Danach setzen sich die Kleingruppen zusammen, gehen ihre Notizen durch und beantworten die dazugehörigen Fragen. Am Ende folgt eine gemeinsame Auswertung in der gesamten Gruppe.



### PRAXISTIPP

Wenn Videointerviews mit mehreren Protagonist\*innen geschaut werden, kommt es vor, dass die TN sich am Ende nicht mehr an die Namen der einzelnen Personen erinnern. Daher ist es hilfreich, die Fotos und Beschreibungen der Protagonist\*innen sichtbar irgendwo im Raum anzubringen bzw. auch gleich bei der Vorstellung der Kleingruppen noch einmal für alle zu zeigen. Oft kann es nämlich passieren, dass anstelle der Namen stereotype oder einseitige Beschreibungen herangezogen werden (z. B. Araber\*innen, Frau mit Kopftuch), denen so entgegengewirkt werden kann.

## EINHEIT B FALLBEISPIELE ZUM ANTISEMITISMUS

### KURZBESCHREIBUNG:

Diese Übung eignet sich gut, um sich mit verschiedenen Formen des Antisemitismus auseinanderzusetzen. Sie knüpft an Einheit A an und vertieft die Thematik. Die Teilnehmenden lernen anhand von real stattgefundenen Beispielen, welche Formen Antisemitismus haben kann und welche Rolle dabei auch stereotype Bilder spielen, die schon seit Jahrhunderten weitergegeben werden.



### ZEIT:

60 Minuten

### MATERIALIEN:

- Handout I
- Auswertungsbogen
- Stifte
- Papier

### RAUM:

offener Raum mit Platz zum Bewegen

### GLOSSAR:

Antisemitismus

### ZIELE:

- TN lernen unterschiedliche Formen des Antisemitismus kennen
- TN versuchen Lösungsvorschläge für die Situationen zu finden und zu begreifen, welche Handlungsoptionen möglich sind

### VORBEREITUNG:

Das Handout I und der Auswertungsbogen werden jeweils einmal ausgedruckt. An alle TN werden Stifte und Papier verteilt.

### ABLAUF:

Die Moderation erklärt den Ablauf. Alle TN sollen sich in Kleingruppen aufteilen und sich jeweils einen Fall aussuchen, der sie am meisten interessiert. Alle Fälle basieren auf realen Situationen, die in der Vergangenheit stattgefunden haben. Die TN werden gebeten, sich gemeinsam den Fall durchzulesen und sich anhand des Arbeitsauftrages Notizen zu machen, die sie mit dem Fall in der Großgruppe vorstellen werden.

Sind alle fertig, so folgt eine Auswertung und kurze Diskussion. Gerne kann der Auswertungsbogen dazu genutzt werden. Hier sind auch die realen Fälle und ihr Ausgang zu finden. Die Moderation kann die Fälle kurz vorlesen oder nacherzählen. Anschließend kann noch einmal ein kurzer Überblick über die verschiedenen Formen von Antisemitismus gegeben werden.

## EINHEIT C ANTISEMITISMUS AN SCHULEN

### KURZBESCHREIBUNG:

Diese Übung dient der Betrachtung des Antisemitismus an einem gegenwärtigen Fallbeispiel. Die Teilnehmenden versetzen sich in unterschiedliche Rollen und lernen dadurch, dass es im Falle eines Konfliktes unterschiedliche Standpunkte gibt, die alle beachtet werden wollen. Die Teilnehmenden entscheiden, ob sie sich klar für einen Standpunkt positionieren oder den diplomatischen Weg wählen wollen.

Jetzt werden alle an einen Tisch gebeten, um eine Lösung zu finden.

### ZEIT:

120 Minuten

### MATERIALIEN:

- PC, Beamer oder Smartboard
- Konfliktsituation
- Handout I–VI
- Rollenkarten

### RAUM:

offener Raum mit Tischen

### GLOSSAR:

Antisemitismus

### ZIELE:

- TN verstehen, welche Auswirkungen Antisemitismus auf den (Schul-)Alltag hat
- TN beschäftigen sich mit einem gegenwärtigen Fall und unterschiedlichen Standpunkten
- TN verstehen, dass ein Konflikt von vielen Widersprüchen begleitet werden kann

### VORBEREITUNG:

Der Raum wird so hergerichtet, dass die Tische in einer geschlossenen U-Form (wie bei einer Konferenz) gestellt werden. Der Beamer oder das Smartboard wird so eingerichtet, dass ein Video abspielbar ist. Die Konfliktsituation wird in 5-facher Ausführung ausgedruckt, die Handouts I–V sowie die Rollenkarten werden jeweils nur einmal ausgedruckt. Die Rollenkarten werden ausgeschnitten. Die anleitende Person schaut sich alles vorher an und entscheidet anhand der Gruppengröße, wie viele Personen zu einer Kleingruppe gehören können.

### ABLAUF:

Alle TN werden gebeten, an den Tischen Platz zu nehmen. Zunächst wird das Video zum Vorfall zusammen geschaut. Die anleitende Person entscheidet, ob sie vorab etwas erklärt. Das Video kann auch mehrmals geschaut werden. Nachfragen werden sofort geklärt. Die anleitende Person stellt sicher, dass alle den Videoinhalt verstanden haben und liest die Konfliktsituation vor. Nun bittet sie 2–3 Personen vor, die die Moderation übernehmen.

Eine Person kann den Runden Tisch leiten und darauf achten, dass alle die gleiche Redezeit bekommen und alle drankommen, die anderen können z. B. assistieren, eine Redensliste führen oder insgesamt auf die Zeit achten.

Ist das geklärt, so bittet die anleitende Person vier Freiwillige vor, die sich vorstellen können, den Standpunkt der Betroffenen und ihrer Bezugspersonen zu vertreten. Danach deckt die anleitende Person die übrigen Handouts auf und liest nur die Überschrift

(also die Standpunkte z. B. Standpunkt Schulverwaltung) vor und verteilt die restlichen Handouts auf den Tischen und bittet die restlichen TN, sich auf diese aufzuteilen.



#### PRAXISTIPP

Ist die Gesamtgruppe so groß, dass nicht alle eine Rolle haben oder gibt es TN, die nicht mitmachen wollen, so können diese als stille Beobachter\*innen am Rand das Geschehen mitverfolgen und am Ende über ihre Beobachtungen berichten. Sie können auch die Rolle von Journalist\*innen übernehmen und am Ende mitteilen, was sie schreiben würden.

Alle Gruppen haben 15 Minuten Zeit, um sich gemeinsam zu beratschlagen und zu überlegen, wie sie ihre Rolle spielen wollen. Sie können sich auch gemeinsam Strategien überlegen, wie sie vorgehen wollen, was sie für Ziele haben und welche Lösungen sie anstreben. Die anleitende Person begleitet den Prozess.

Während antisemitische Vorfälle an Schulen in ganz Deutschland tatsächlich stattgefunden haben, sind die Personen auf den Handouts fiktiv. Die Geschichten lehnen sich jedoch an Informationen aus den Medien an. Die Personen sind überwiegend geschlechtslos dargestellt, sodass die Einteilung nach Wünschen der TN erfolgen kann. Die Rolle kann auch gerne ausgebaut werden (z. B. bezüglich Interessen, politischem Standpunkt, Religion etc.)

Sind alle bereit, werden die Rollenkarten so aufgestellt, dass alle sie lesen können. Der Runde Tisch startet. Die Tischmoderation begrüßt alle und erklärt noch einmal die Konfliktsituation und die Abfolge. Sie kann auch bestimmen, wer zuerst redet. Der Runde Tisch kann bis zu 45 Minuten dauern, je nach Lust und Ausdauer der Gesamtgruppe.

Während die Debatte in Deutschland, mit Zunahme und Bekanntgabe von antisemitischen Fällen, sich sehr stark auf Antisemitismus von Muslim\*innen fokussiert, sollte innerhalb des Rollenspiels deutlich werden, dass es nur eine Form des gegenwärtigen Antisemitismus ist. Sowohl historischer als auch gegenwärtiger Antisemitismus wirkt schicht- und religionsübergreifend. Eine einseitige Verlagerung des Antisemitismus auf „bildungsferne, muslimische“ Jugendliche wirkt nicht nur der Komplexität dieser Diskriminierungsform entgegen, sondern bereitet den Nährboden für immer wieder aufkeimenden antimuslimischen Rassismus.

# Frieden in Sicht?



## Der Konflikt zwischen Israel und Palästina

---

# Warum und wie sollte der Nahostkonflikt zum Gegenstand politischer Bildung gemacht werden?

## Der Nahostkonflikt – ein überprägter Gegenstand politischer Bildung

VON AMINA NOLTE UND JOHANNA VOSS

Der Nahostkonflikt bewegt, beschäftigt und polarisiert politisch und gesellschaftlich. Auch und vor allem in Deutschland. Die Bedeutung dieses Konfliktes beschränkt sich dabei keineswegs auf die lokalen und regionalen Auseinandersetzungen zwischen Israelinnen und Israelis und Palästinenser\*innen, sondern ist eng mit Geschichte und Gegenwart Deutschlands verbunden (vgl. *Ufuq.de* 2019). Dies zeigt sich auch im Kontext der politischen Bildung.

Im Sprechen über den Nahostkonflikt werden stets auch Themen mitverhandelt, die nicht unmittelbar mit dem Konflikt selbst in Verbindung stehen. Diskussionen über den Nahostkonflikt verorten uns daher oft mehr über gesellschaftliche und politische Positionierungen, Zugehörigkeits- und Gerechtigkeitsempfinden, Selbstidentifikation oder Schuld- und Schamgefühle der Sprechenden, als über das tatsächliche Geschehen in Israel und den palästinensischen Gebieten. Israel und der Nahostkonflikt werden also mitunter zur „Projektionsfläche und zum Austragungsort von konflikthaften politischen Selbstverständnissen und sozialen Erfahrungen“ (*Niehoff* 2016, 13).

### Die Thematisierung des Nahostkonflikts in der deutschen Migrationsgesellschaft...

Es erscheint uns als zentral, dass politische Bildner\*innen sich des gesellschaftlichen Kontextes, in dem sie arbeiten und wirken, bewusst sind. Dies umfasst die Einsicht, dass die deutsche Migrationsgesellschaft eine Realität ist, in der wir alle leben. Wenn also von politischer Bildung in

der deutschen Migrationsgesellschaft die Rede ist, dann wird hier nicht auf eine spezielle Zielgruppe, sondern auf den allgemeinen Vermittlungsalltag verwiesen (vgl. *Sternfeld* 2013, 43).

Dies bedeutet jedoch nicht, dass in der Migrationsgesellschaft heterogene Narrative oder Erfahrungen gleichberechtigt nebeneinander bestehen. Denn die Migrationsgesellschaft ist ein Kontext, der zwar „von allen Bewohner/innen geteilt wird [,] auf dem [aber] Ungleichheit reproduziert sowie die Ansprüche an Partizipation, Zugehörigkeit und Differenz, an Gleichheit in Verschiedenheit verhandelt und ausgetragen werden“ (*Messerschmidt* 2009, 99). Dies bedeutet zum Beispiel, dass in der deutschen Gesellschaft, trotz aller Heterogenität, dominante Deutungen bezüglich bestimmter geschichtlicher Ereignisse und dem richtigen politischen und gesellschaftlichen Umgang mit eben diesen bestehen. Diese kann man als dominanzkulturelle Deutungen verstehen, die im öffentlichen Diskurs und - vermittelt durch staatliche Institutionen - allgemeine Geltung beanspruchen. Andere, von diesen dominanzkulturellen Deutungen nicht erfasste Geschichten, Narrative und Erfahrungen, werden dabei oft nicht gehört, abgebildet oder stark marginalisiert.

Besonders deutlich wird dies am Lerngegenstand Nahostkonflikt. Die Zugänge und Bezugsrahmen der Teilnehmer\*innen eines Bildungskontexts zum Thema Nahostkonflikt sind oft sehr unterschiedlich, bisweilen auch widersprüchlich und konfliktiv. In der deutschen Migrationsgesellschaft treffen Menschen mit heterogenen Wissensbeständen aufeinander, die etwa durch familiäre Sozialisation, die Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft

oder durch gesellschaftspolitische Diskurse in und außerhalb von Deutschland geprägt wurden.

Hier bestehen beispielsweise sehr unterschiedliche Deutungen bestimmter Ereignisse, die den Nahostkonflikt betreffen und beziehen sich häufig auf die Frage der Wahrnehmung des Staates Israel: So wird zum Beispiel einerseits die Staatsgründung Israels als das Ergebnis eines langen Prozesses von Verfolgung, Vernichtung und dem Streben nach Selbstbestimmung der Jüdinnen und Juden verhandelt und dargestellt. Andererseits wird sie als koloniales Projekt gedeutet, welches mit Leid, Krieg und Opferschaft der Palästinenser\*innen verbunden ist. In den verschiedenen Geschichtsnarrativen spielen somit auch vereinseitigende Deutungen des Konfliktes eine Rolle, die sich bisweilen auch in antisemitischen oder auch antimuslimischen Haltungen äußern oder von diesen gespeist sind. Für uns bedeutet das: „[D]er Nahostkonflikt [ist] nicht nur ein bedeutsamer Gegenstand politischer Bildung, sondern auch die Thematisierung des Nahostkonflikts durch die politische Bildung ist bedeutsam.“ (Niehoff 2017, 210).

### **...herausfordernd, aber wertvoll!**

Aufgrund der unterschiedlichen Deutungen des Nahostkonfliktes in Deutschland und der heterogenen und z. T. projektiven Bezüge, die dazu bestehen, empfinden politische Bildner\*innen es mitunter als überfordernd, den Konflikt zum Thema zu machen. „Eine Diskussion über Israel und Palästina versuche ich in meiner Klasse zu vermeiden, das fliegt mir nur um die Ohren!“ Solche oder ähnliche Befürchtungen halten politische Bildner\*innen bisweilen davon ab, den Nahostkonflikt in ihrem Unterricht zu behandeln. Oft bestehen Bedenken, nicht angemessen auf aufkommende Emotionen, Ressentiments oder vereinseitigende Deutungen reagieren zu können. So ist es beispielsweise für viele schwierig festzumachen, wo die Grenze zwischen legitimer Kritik an politischen Vorgängen in Israel und israelbezogenem Antisemitismus verläuft und wie im Falle einer antisemitischen Aussage reagiert werden sollte.

Starke Emotionen kommen im Bildungsprozess oft dann auf, wenn Teilnehmer\*innen sich ungerecht behandelt fühlen. Das hat zwei Ursprünge: So stehen die verschiedenen Wissensbestände und unterschiedlichen Narrative, die in der Migrationsge-

sellschaft aufeinandertreffen, im öffentlichen Diskurs nicht gleichberechtigt nebeneinander. Gleichzeitig werden sie auch in Lernräumen oft hierarchisiert. So entstehen nicht selten Deutungskonkurrenzen zwischen dominanzkulturellen Erzählungen und davon abweichenden Geschichten. Wenn bei Teilnehmer\*innen der Eindruck entsteht, dass ihre Narrative keine Anerkennung oder Berücksichtigung erfahren und nicht Teil von Aushandlung oder inhaltlicher Annäherung werden können, sind politische Bildner\*innen häufig mit starken Emotionen wie Wut, Abwehr, Ungerechtigkeits- oder Benachteiligungsempfinden konfrontiert. Dies befördert die Schließung von Lernräumen, anstatt zu deren Öffnung beizutragen (vgl. Edelstein, Ezgimen, Müller 2019).

Dabei handelt es sich beim Nahostkonflikt um einen herausfordernden, aber ebenso wertvollen Gegenstand politischer Bildung, den es sich zu thematisieren lohnt. Denn gerade dadurch, dass der Konflikt gesellschaftlich kontrovers diskutiert wird und das Sprechen über den Nahostkonflikt immer auch über den Gegenstand selbst hinausgeht, wird er zu einem Gegenstand für die politische Bildungsarbeit, der als Kristallisationspunkt für mannigfaltige gesellschaftliche Herausforderungen angesehen werden kann: „Angesichts des politischen Konfliktpotenzials und der lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bedeutung eignet sich der Nahostkonflikt besonders für eine exemplarische Behandlung zentraler politisch-bildnerischer Themen wie Identität und Zugehörigkeit, Recht- und Gerechtigkeit, Teilhabe und Repräsentationen oder gesellschaftliche Vielfalt.“ (Ufuq.de, 2019). Kein Wunder also, dass Jugendliche bei dem Thema Nahostkonflikt ein besonders starkes Bedürfnis haben, ihren Gedanken und Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Dieses Initialinteresse sollte von politischen Bildner\*innen aufgegriffen und produktiv gemacht werden.

## **Vorschläge zum Umgang mit Herausforderungen im Kontext Nahostkonflikt**

### **1) Kontroverse statt Konsens**

Auch wenn es nicht leichtfällt und möglicherweise für alle Teilnehmer\*innen gleichermaßen verunsichernd ist, sollten zunächst alle Perspektiven zugelassen und abgebildet werden – explizit auch solche, die ein hohes Konfliktpotenzial aufweisen. Denn was politisch und gesellschaftlich kontrovers

diskutiert wird, muss auch in der politischen Bildung in aller Kontroversität vermittelt werden. Es sollte möglich sein, „sich mit divergierenden Ansichten und Deutungen angstfrei, offen und kritisch auseinanderzusetzen“ (Edelstein, Ezgimen, Müller 2019, 59). Erst so entsteht für alle die Möglichkeit, sich mit eigenen Perspektiven in einen Aushandlungsprozess zu begeben und sich dann ein selbstbestimmtes, begründetes Urteil zu bilden.

Ziel eines Bildungsprozesses zum Nahostkonflikt in der Migrationsgesellschaft kann nicht sein, einen Konsens zu finden. Viel eher sollten die verschiedenen Perspektiven und Narrative gleichberechtigt nebeneinander stehenbleiben dürfen, dabei aber auch stets verhandelt, diskutiert und kritisch infrage gestellt werden dürfen. Dabei geht es nicht darum, stets neutral zu bleiben und alle Aussagen einfach gelten zu lassen. Denn auch ein kontroverser Lernraum hat Grenzen, die klar benannt werden müssen, nämlich dort, wo Positionen und Deutungsmuster menschenverachtend, antisemitisch, rassistisch oder gewaltverherrlichend sind.

In der Praxis der politischen Bildung erleben wir es oft, dass Jugendliche, deren Positionen zum Nahostkonflikt vom deutschen öffentlichen Diskurs („Die Sicherheit Israels ist Teil der deutschen Staatsräson“) abweichen, schnell den Eindruck bekommen, dass es das Ziel politischer Bildung sei, ihnen ein positives Israelbild zu vermitteln und kein Raum für Kritik an israelischer Politik bestehe. Nicht selten kommt es bei Jugendlichen daher zu der Wahrnehmung, im deutschen öffentlichen Diskurs gebe es durch die Thematisierung der Shoah oder die Bezugnahme auf deutsche Schuld und Verantwortung im Kontext des Nahostkonfliktes den Versuch, andere Stimmen, Wahrnehmungen und Meinungen zum Staat Israel zu marginalisieren.

Besonders seit sich der öffentliche Diskurs in Deutschland um Antisemitismus auf die „Tätergruppe“ der Muslim\*innen und Araber\*innen und einen angeblich „importierten Antisemitismus“ verengt hat, erleben wir es immer wieder, dass muslimisch sozialisierte Jugendliche oder Jugendliche mit arabischem oder türkischem Migrationshintergrund davon ausgehen, dass ihnen in Bildungskontexten zum Nahostkonflikt per se israelbezogener Antisemitismus unterstellt wird. Um diesen Eindruck nicht zu verstärken, ist es erstens sinnvoll, den Jugendlichen Raum zu bieten, ihre Befürchtungen und Vorerfahrungen zur Sprache zu bringen und zweitens die Jugendlichen dazu zu ermutigen, ihre Meinungen und Positionen begründet einzubringen.

## **2) Die eigene „Brille“ zum Gegenstand machen**

Das gleichberechtigte Zulassen unterschiedlichster Perspektiven beinhaltet immer auch die Reflektion und Infragestellung der eigenen Position – auch für die Leiter\*innen eines Bildungsprozesses. Es ist also notwendig, einen Schritt zurückzutreten und zu betrachten, wie die eigene Position zustande gekommen ist. Um zu verstehen durch welche „Brille“ wir auf den Nahostkonflikt schauen, müssen die eigene Sozialisation, die Bildungsbiographie und das Zugehörigkeitsgefühl zu bestimmten Kollektiven in den Blick genommen werden.

Für die Praxis der politischen Bildung schlagen wir vor, neben dem Konflikt selbst auch diese „Brille“ zum Gegenstand des Bildungsprozesses zu machen. Durch das Transparentmachen der eigenen Prägungen wird deutlich, dass die eigenen Positionen und Haltungen zur Welt nur relational und nicht absolut zu verstehen sind. Unserer Erfahrung nach sollten die Leiter\*innen eines Bildungsprozesses deshalb keinesfalls versuchen, die eigene Positionierung und Prägung zu verschleiern, um besonders neutral oder objektiv zu wirken. Indem auch sie ihre eigenen Verstrickungen in Narrative, Grundannahmen und Stereotype offenlegen, machen sie sich zum Teil des Bildungsprozesses und treten aus der Rolle des scheinbar allwissenden Lehrenden heraus. So können unter anderem Abwehrreaktionen von Teilnehmer\*innen verhindert werden, da sie nicht den Eindruck bekommen, dass es Ziel des Bildungsprozesses sei, ihnen eine „richtige“ Meinung zu vermitteln.

Durch die Betrachtung der prägenden Faktoren der eigenen Perspektive wird ein Prozess der Selbstreflexion angestoßen, der dabei helfen kann, eine zentrale Kompetenzdimension der politischen Bildung zu trainieren – die Widerspruchstoleranz, also „die Fähigkeit, Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen und zu ertragen“ ([anders-denken.info](http://anders-denken.info)). Die Erkenntnis, dass es ganz unterschiedliche Gründe und Motive für bestimmte Positionierungen gibt, kann helfen, diese nicht von vornherein abzulehnen, sondern als legitim und gleichberechtigt anzuerkennen. Widerspruchstoleranz ist also gleichzeitig Ziel und Voraussetzung eines gelungenen Bildungsprozesses – sowohl für Teilnehmer\*innen als auch für Leiter\*innen.

### 3) Ungleiche Machtverhältnisse offenlegen und zum Gegenstand machen

Wie also lässt sich ein Raum schaffen, in dem unterschiedliche Perspektiven und Bezugsrahmen eingebracht, überdacht, verworfen oder miteinander verbunden werden können? Hierzu ist es unerlässlich, sich zunächst zu vergegenwärtigen, dass insbesondere institutionalisierte Bildung in einem vermachteten Raum stattfindet, weil sie „von ungleichen Rollenkonstellationen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten gekennzeichnet“ ist (Messerschmidt 2013, 17). So entsteht zwischen Lehrenden und Lernenden gerade bei Themen, die im Kontext von Shoah, Nationalsozialismus oder Antisemitismus verhandelt werden, „eine Konstellation zugeschriebener moralischer Überlegenheit gegenüber einer defizitären Position der Aufklärungsbedürftigkeit, die Abwehrreflexe hervorruft“ (ebd.). Um diese Abwehrreflexe zu vermeiden, ist es aus unserer Erfahrung sinnvoll, ungleiche Machtverhältnisse und damit zusammenhängende Zuschreibungen offenzulegen, infrage zu stellen und deren Auswirkungen zu thematisieren. Neben den unterschiedlichen Positionierungen zum Nahostkonflikt, sollten also auch deren gesellschaftliche Dominanz oder Marginalisierung reflektiert werden.

Wenn Fragen nach gesellschaftlicher Definitivität, Sprechberechtigungen und Hegemonie also nicht verdeckt bleiben und so nivelliert werden, wird stattdessen ein Raum eröffnet, in dem durch gemeinsames Verhandeln und Infragestellen unerwartete Bezüge und Positionen entstehen können (vgl. Sternfeld 2013, 49).

Politische Bildung zum Nahostkonflikt in der Migrationsgesellschaft ist also dann besonders produktiv, wenn politische Bildner\*innen sich selbst als Teil des Bildungsprozesses begreifen, einen Raum für unterschiedlichste Perspektiven und Bezüge öffnen und (Selbst)Reflexion über Prägungen und Machtverhältnisse fördern.

#### LITERATUR

**Anders-denken.info (2019).** Widerspruchstoleranz – Komplexität aushalten. Zugriff am 1.10.2019. Verfügbar unter <https://www.anders-denken.info/informieren/widerspruchstoleranz> **Edelstein, Anna-Lilja; Ezgimen, Orkide; Müller, Helen (2019).** Mut zur Kontroverse: historisch-politische Bildung in der Kontaktzone. In Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hrsg.), 15 Jahre politische Bildung für die Migrationsgesellschaft

(S. 54–61). Berlin: KlG A e. V. **Messerschmidt, Astrid (2009).** Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. **Messerschmidt, Astrid (2013).** Selbstbilder, Emotionen und Perspektivenerweiterung in antisemitismuskritischen Bildungsprozessen. In Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hrsg.), Widerspruchstoleranz – Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit (S. 15–18). Berlin: KlG A e. V. **Niehoff, Mirko (Hrsg.) (2016).** Nahostkonflikt kontrovers – Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. **Niehoff, Mirko (2017).** Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. **Sternfeld, Nora (2013).** Kontaktzone der Geschichtsvermittlung – Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien: Zaglossus e. U. **Ufuq.de (2019).** Dossier: Der Nahostkonflikt in Unterricht und Schule. Stand 28.08.2019. Zugriff am 01.10.2019. Verfügbar unter <https://www.ufuq.de/wp-content/uploads/2019/08/Dossier-Der-Nahostkonflikt-in-Unterricht-und-Schule-Bildungsserver-20190823.pdf>

---

## MODUL 5

# FRIEDEN IN SICHT? DER KONFLIKT ZWISCHEN ISRAEL UND PALÄSTINA



Dieses Modul setzt sich auf verschiedenen Ebenen mit dem komplexen Konflikt auseinander. Im Fokus stehen dabei nicht einheitliche Lösungen oder allgemeingültige Antworten, vielmehr sollen Diskussionsräume geöffnet und eine Sensibilisierung für bestimmte Aspekte ermöglicht werden. Deshalb ist in diesem Modul eine Übung über Vergleiche zu finden, die als Einstieg in das Konfliktfeld genutzt werden kann, da in diesem Zusammenhang häufig auf Vergleiche zurückgegriffen wird, um bestimmte Positionen zu verdeutlichen. Eine Reflexion und Diskussion darüber, wie hilfreich solche Vergleiche im Umgang mit dem Konflikt sind und wo damit einhergehende Gefahren bestehen, kann in der Bearbeitung der Liebesgeschichte zwischen dem Palästinenser Adam und der Israelin Michal weitergeführt werden. Anhand der Geschichte können viele gesellschaftliche und auch persönliche Positionen besprochen werden. Diese stehen zwar in Beziehung mit den territorialen und ge-

sellschaftlichen Konflikten, äußern sich aber auch häufig in zwischenmenschlichen Beziehungen. So ist eine Einbeziehung von emotionalen und auch emphatischen Aspekten möglich, welche in der Diskussion um den Konflikt ohnehin oftmals mitschwingen. Dies kann auch in der abschließenden Übung weitergeführt werden, in welcher die TN Organisationen kennenlernen, die sich für eine gewaltfreie Lösung für den Konflikt zwischen Israel und Palästina einsetzen.

### Ziele

- TN lernen verschiedene Positionen und Zugänge in der Betrachtungsweise des Konflikts zwischen Israel und Palästina kennen
- TN werden für die Komplexität und Vielschichtigkeit des Konflikts und dessen gesellschaftlicher Bedeutung sensibilisiert

## EINHEIT A VIDEO-INPUT

### KURZBESCHREIBUNG:

Als kurze Einführung in den Konflikt zwischen Israel und Palästina können mit Hilfe eines kurzen Videos einige zentrale Punkte besprochen werden. Ziel ist es dabei nicht, ein umfassendes Bild des Konflikts zu schaffen, da dies aufgrund der hohen Komplexität viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Vielmehr geht es um eine grobe Einführung in die Thematik und Impulsgebung für Aspekte, die tiefergehend besprochen werden müssen.



### ZEIT:

45 Minuten

### MATERIALIEN:

- Video-Handouts
- Projektionsfläche/ Smartboard
- ggf. Beamer und Laptop
- Papier und Stifte

### RAUM:

normaler Raum mit Schreibmöglichkeiten

### GLOSSAR:

Israelbezogener Antisemitismus

### ZIELE:

- TN werden in die Thematik eingeführt
- TN erhalten einen kurzen Überblick über einige Kernelemente des Konflikts zwischen Israel und Palästina
- TN werden für die Komplexität des Konflikts sensibilisiert

### VORBEREITUNG:

Der Raum wird so hergerichtet, dass es möglich ist, sich die Videos gemeinsam anzuschauen. Die Handouts und die Beschreibungen der Protagonist\*innen werden ausgedruckt.

### ABLAUF:

Die TN werden in Kleingruppen aufgeteilt. Die Kleingruppen bekommen ein Handout mit einem Namen einer Person, die in den Videos vorkommt. Aufgabe ist es, sich während des Videoschauens auf die Person zu konzentrieren und ihr Gesagtes zu notieren. Alle schauen sich gemeinsam die Videos an – gerne auch mehrere Male. Danach setzen sich die Kleingruppen zusammen, gehen ihre Notizen durch und beantworten die dazugehörigen Fragen. Am Ende folgt eine gemeinsame Auswertung in der gesamten Gruppe.



### PRAXISTIPP

Durch die Besprechung des Videos kann bereits ein erstes Stimmungsbild und auch der Kenntnisstand zur Thematik erfasst werden. Da der Konflikt sehr komplex ist, sollte nochmals darauf verwiesen werden, dass es sich nur um einen groben Überblick handelt. Im Folgenden ist es auch die Intention, verknüpfte Emotionen und Wertevorstellungen zu besprechen. Für eine umfangreiche geschichtliche und gesellschaftspolitische Bearbeitung sollte in jedem Fall ein längerer Zeitraum eingeplant werden. Wenn Videointerviews mit mehreren Protagonist\*innen

geschaut werden, kommt es vor, dass die TN sich am Ende nicht mehr an die Namen der einzelnen Personen erinnern. Daher ist es hilfreich, die Fotos und Beschreibungen der Protagonist\*innen sichtbar irgendwo im Raum anzubringen bzw. auch gleich bei der Vorstellung der Kleingruppen noch einmal für alle zu zeigen. Oft kann es nämlich passieren, dass anstelle der Namen stereotype oder einseitige Beschreibungen herangezogen werden (z. B. Araber\*innen, Frau mit Kopftuch), denen so entgegenwirkt werden kann.

## EINHEIT B VERGLEICHEN ≠ GLEICHSETZEN

### KURZBESCHREIBUNG:

Diese Übung dient dazu, sich über Vergleiche auszutauschen und darüber, welche Funktionen sie im Alltag einnehmen und wie sie bei der Bewertung von verschiedenen Ereignissen oder Situationen genutzt werden. Sie kann thematisch variabel eingesetzt werden, da sie eine Reflexion über Lern- und Bewertungsmechanismen beinhaltet, die in vielen verschiedenen Bildungskontexten von Relevanz sind. In diesem Modul wird sie genutzt, um einen Einstieg ins Themenfeld Israel-Palästina-Konflikt zu schaffen, in dem häufig Vergleiche genutzt werden, um bestimmte Positionen zu untermauern. Darüber soll ein Austausch und eine kritische Reflexion erfolgen.

### ZEIT:

45 Minuten

### MATERIALIEN:

- Fallbeispiele
- Bilder

### RAUM:

normaler Raum mit Schreibmöglichkeiten

### GLOSSAR:

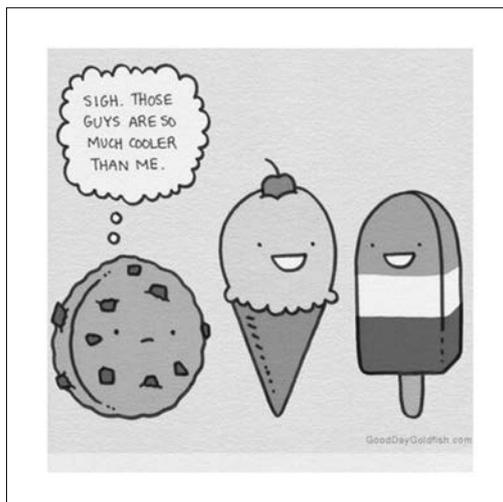
Israelbezogener Antisemitismus

### ZIELE:

- TN werden für vergleichendes Argumentieren und dessen Grenzen sensibilisiert
- TN tauschen sich über die Funktion von Vergleichen aus und darüber wann sie im Lernprozess unterstützend wirken und wann nicht
- TN setzen sich damit auseinander, dass Vergleichen nicht Gleichsetzen bedeutet

### VORBEREITUNG:

Die verschiedenen Bilder werden mit den dazugehörigen Fragen ausgedruckt.



### ABLAUF:

Die Bilder und Fragen werden an die TN verteilt. Es werden entsprechend der ausgewählten Bilder Kleingruppen gebildet. Jede Gruppe erhält die Aufgabe, sich zunächst in Ruhe das Bild bzw. den Text mit dem Vergleich anzuschauen. Anschließend sollen folgende Fragen innerhalb der Kleingruppen diskutiert werden:

- Was wird hier verglichen?
- Welche Argumente gibt es für diesen Vergleich und welche dagegen?
- Diskutiert untereinander, wie ihr den Vergleich bewertet und findet Begründungen dafür. Wird bei diesem Vergleich etwas gleichgesetzt?

Anschließend werden die in den Kleingruppen diskutierten Beispiele im Plenum vorgestellt und die Diskussionsergebnisse präsentiert. Nachdem alle Vergleiche vorgestellt wurden, erfolgt eine abschließende Diskussion darüber, welche Funktion Vergleiche haben können, wann sie hilfreich sind und wann nicht. Dabei kann bereits zum Thema Konflikt Israel-Palästina übergeleitet werden mit der Frage:

- Welche Vergleiche sind euch bei diesem Konflikt bekannt und wie würdet ihr diese bewerten?

Innerhalb dieser Diskussion sollte immer mitgedacht werden, was in der Übung besprochen wurde, um eine gewisse Multiperspektivität zu wahren. Außerdem sollte nochmal hervorgehoben werden, dass Vergleiche und Gleichsetzen nicht synonym zu behandeln sind.



#### PRAXISTIPP

Ziel dieser Übung ist es, in einen Austausch über die Funktionen von Vergleichen zu kommen. Vergleiche werden sehr häufig genutzt und sind auch im Lern- und Bildungskontext hilfreich, um Dinge zu illustrieren oder um an bereits vorhandenes Wissen anzuknüpfen. Allerdings gibt es Themen oder Bereiche, bei denen Vergleiche nicht angemessen sind, weil sie dazu genutzt werden, Situationen oder Ereignisse mit anderen gleichzusetzen. Im Themenbereich Israel-Palästina ist dies häufig der Fall, wenn beispielsweise der Umgang Israels mit den Palästinenser\*innen verglichen wird und eine Gleichsetzung mit dem Umgang von Jüd\*innen während des Nationalsozialismus erfolgt.

## EINHEIT C DIE GESCHICHTE VON ADAM UND MICHAL

#### KURZBESCHREIBUNG:

Diese Übung schafft einen Zugang zum Konflikt zwischen Israel und Palästina, indem über die persönliche und reale Geschichte von Adam und Michal deutlich wird, welche Auswirkungen der Konflikt auf das Leben und die Beziehungen von Menschen in beiden Ländern haben. Zugleich können auch die Einstellungen der TN und persönliche Wert- und Normvorstellungen aufgenommen und besprochen werden.

#### ZEIT:

90 Minuten

#### MATERIALIEN:

- Kopien
- Flipchart
- Stifte
- Podcast mit Möglichkeit zum Abspielen

#### RAUM:

normaler Raum mit Schreibmöglichkeiten

#### ZIELE:

- TN tauschen sich aus und lernen einen Perspektivwechsel kennen
- TN lernen verschiedene Positionen und Umgangsweisen mit dem Konflikt und was er für das persönlichen Leben der Menschen bedeuten kann

#### VORBEREITUNG:

Die Geschichte von Adam und Michal wird für alle TN ausgedruckt. Der Podcast wird zum Abspielen vorbereitet.

## **ABLAUF:**

Alle TN erhalten eine Kopie des Textes, lesen diesen zunächst für sich alleine durch und legen währenddessen eine Reihenfolge der Personen aus der Geschichte fest. Auf Platz eins die Person, die sich ihrer Meinung nach „am Besten“ verhält, alle anderen dann auf den nachfolgenden Plätzen. Wenn alle die Geschichte gelesen haben, kann es hilfreich sein, kurz in der gesamten Gruppe zu besprechen, welche Personen in der Geschichte vorkommen, damit alle TN den gleichen Ausgangspunkt haben. Anschließend können alle dann individuell versuchen, eine Begründung für ihr Ranking zu finden.

Im nächsten Schritt werden dann Kleingruppen von maximal fünf Personen gebildet. Diese sollen zunächst ihr persönliches Ranking vorstellen. Im Anschluss wird ein gemeinsames Ranking erstellt. Auch dafür sollen gemeinsame Begründungen gefunden werden. Anschließend präsentieren alle Gruppen ihre Plakate im Plenum. Danach soll im Plenum besprochen werden:

- Wie war der Gruppenprozess? Sind alle mit dem Ergebnis zufrieden?
- Was genau sind die Probleme und welche Motive haben die Menschen um damit umzugehen?
- Warum wird mal von Jüd\*innen und Muslim\*innen und dann wieder von Jüd\*innen und Araber\*innen gesprochen? Was sagt das über die Wahrnehmung von Israelinnen und Israelis und Palästinenser\*innen innerhalb des politischen Konflikts aus?
- Ist es möglich, den politischen Konflikt zwischen Israel und Palästina vom persönlichen Leben klar zu trennen?
- Was denkt ihr, wie wäre die Liebesgeschichte von Michal und Adam hier in Deutschland? Hätten die beiden die gleichen Probleme oder wäre alles anders?

Im Anschluss an die Diskussion wird die Geschichte von Michal und Adam als Podcast angehört. Dadurch wird deutlich, dass es sich um eine reale und keine fiktive Geschichte handelt. Falls von Seiten der TN dadurch nochmals ein Diskussionsbedarf aufkommt, sollte diesem Raum gegeben werden.

Es könnte unterstützend die Frage gestellt werden:

- Jetzt wo ihr wisst, dass es sich um eine reale Geschichte handelt, würdet ihr einige Personen nochmals anders bewerten?

Anschließend an die Diskussionsrunde kann eine Überleitung geschaffen werden zur Organisation „Combatants for Peace“, die im Podcast erwähnt wird und bei der sich Michal und Adam kennengelernt haben. Außerdem werden auch andere Organisationen, die sich für den Frieden in Israel und Palästina einsetzen, vorgestellt.



## **PRAXISTIPP**

Es sollte darauf verwiesen werden, dass es insbesondere bei der Erstellung des Rankings kein richtig oder falsch gibt, sondern es vielmehr um den Ausdruck von persönlichen Einstellungen und Werten geht. Bei der Diskussion, sowohl in den Kleingruppen als auch im Plenum ist es wichtig darauf zu achten, dass alle die Möglichkeit bekommen, ihre Meinung auszudrücken. Sollte es dabei zu abwertenden oder diskriminierenden Äußerungen kommen, muss auch das thematisiert werden. Hauptintention dieser Übung ist es aber aufzuzeigen, dass es nicht zentral ist, dass alle einen gemeinsamen Konsens erlangen, sondern, dass unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen, auch im Themenkomplex des Konflikts zwischen Israel und Palästina, einen Raum haben.

## **EINHEIT D**

### **MAKE HUMMUS NOT WAR! ISRAELINNEN UND ISRAELIS UND PALÄSTINENSER\*INNEN IM DIALOG**

#### **KURZBESCHREIBUNG:**

Anknüpfend an die vorhergehende Geschichte und den Podcast werden verschiedene palästinensisch-israelische Organisationen und Initiativen vorgestellt, die sich für eine Lösung des Konflikts ohne Gewalt einsetzen.



#### **ZEIT:**

60 Minuten

#### **MATERIALIEN:**

- Kopien
- Flipchart
- Stifte

#### **RAUM:**

normaler Raum mit Schreibmöglichkeiten

#### **ZIELE:**

- TN lernen verschiedene Akteur\*innen kennen, die sich für eine friedliche Lösung des Israel-Palästina-Konflikts einsetzen
- TN merken, wie Widerstand und Empowerment innerhalb des Konflikts möglich ist

#### **VORBEREITUNG:**

Die Beschreibungen der verschiedenen Organisationen und Initiativen werden ausgedruckt.

#### **ABLAUF:**

Es werden Kleingruppen gebildet, jede bekommt die Beschreibung einer Initiative/Organisation und erarbeitet gemeinsam die folgenden Fragen:

- Was ist das Ziel der Initiative?
- Wie möchte die Initiative die Verständigung zwischen Israelinnen und Israelis und Palästinenser\*innen fördern?
- Wie findet ihr den Ansatz der Initiative? Kann der Ansatz helfen, um die Verständigung zwischen Israelinnen und Israelis und Palästinenser\*innen zu verbessern?

Nachdem jede Gruppe die Fragen beantwortet und die Antwort auf einem Flipchart festgehalten hat, werden die Ergebnisse der Kleingruppen im Plenum präsentiert.

Für die Abschlussdiskussion können auch nochmal die Ergebnisse der vorherigen Übungen miteinbezogen werden.



#### **PRAXISTIPP**

Diese Übung eignet sich zum Abschluss eines Projekttag, indem nochmal zuvor diskutierte Aspekte miteinbezogen werden können. Die Übung wirft einen optimistischen Blick in die Zukunft und macht deutlich, dass es viele Menschen gibt, die sich aktiv für ein gemeinsames, friedvolles Leben in Israel und Palästina einsetzen. Es bietet sich an dieser Stelle an, nochmal auf die Wahrnehmung und Verhandlung des Konflikts in Deutschland einzugehen. Dabei kann insbesondere darauf verwiesen werden, dass medial häufig nur Bilder von Gewalt gezeigt werden, wenn es um Israel und Palästina geht. Das führt dazu, dass ein sehr einseitiger Eindruck von der Region entsteht. Durch die Vorstellung der Initiativen kann verdeutlicht werden, dass es auch viel Dialog und zwischenmenschlichen Austausch gibt.

# Perspektiven auf Radikalisierung und



# Ausgrenzung

---

# Radikalisierung – (K)ein Thema für die politische Jugendbildung?

VON BRITTA HECKING

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Präventionsauftrag der politischen Bildung in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Aufbauend auf einer Auseinandersetzung mit den Jugendbildern der gefährlichen und gefährdeten Jugend, die dem Konzept der Radikalisierungsprävention zugrunde liegen, wird der Frage nachgegangen, ob und wie Auseinandersetzung mit dem Thema Radikalisierung für die politische Bildung im Auftrag der Prävention sinnvoll ist.

Die Darstellung der Jugend als Gefahr oder als in Gefahr ist nicht neu (*Cremer-Schäfer* 2001). Jugend ist vor allem dadurch definiert, was Jugendliche nicht mehr oder noch nicht dürfen. Während Kinder das Privileg der Unschuld genießen und Erwachsene das der Mündigkeit, werden Jugendliche in ambigen Dazwischen-Räumen verortet, die aus Sicht hegemonialer Ordnungen stören (*Comaroff/Comaroff* 2005).

Im 19. Jahrhundert wurde besonders die Jugend der Arbeiterklasse als Bedrohung der Ordnung und Disziplin wahrgenommen. Eine Darstellung, die bis heute das Bild der ‚störenden Jugend‘ (youth as trouble) (*Skelton/Valentine* 1998, 4) und des ‚Problems der Jugend‘ (*Cooper* 2009) geprägt hat. Die Räume Jugendlicher aus niedrigen sozialen Schichten wurden in England z. B. als interne Kolonien, als ‚Jungle‘ oder ‚Afrika‘ der industriellen Metropolen dargestellt und die Jugendlichen selbst als ‚Nomaden‘ bezeichnet, die zivile Unordnung (civil disorder) verkörpern, schreiben Comaroff und Comaroff (*Comaroff/Comaroff* 2005, 19;24). In den USA trug vor allem die Chicago School in der Stadtforschung der 1920er-Jahre dazu bei,

Jugend mit Gewalt und Devianz in Verbindung zu bringen (*Cooper* 2009, 83). Die Jugendlichen der sogenannten Ghettos wurden sogar mit ‚Insektenschwärmen‘ verglichen (*Kitossa* 2012, 130). In Frankreich ist das Bild der gefährlichen Jugend im Zusammenhang mit dem sozialen Wohnungsbau in den Arbeitervorstädten zu Beginn des 20. Jahrhunderts hervorgetreten (*Ossman/Terio* 2006, 8).

Die Darstellung der marginalisierten Jugend in den europäischen Städten des 19./20. Jahrhunderts weist Parallelen zur Konstruktion des ‚Anderen‘ in den Kolonien auf und zeigt die Verbindungen zwischen innerstädtischen und kolonialen Segregationsprozessen in der kapitalistischen Raumproduktion, die sich bis in die postkoloniale Gegenwart fortschreiben (*Silverstein/Tetrault* 2006). Regelmäßig kommt es durch übertriebene mediale Berichterstattungen über bestimmte als deviant wahrgenommene Phänomene zu „Moralischen Paniken“ (*Stabley Cohen*, Zitiert in: *Cremer-Schäfer* 2001, 20 ) vor bestimmten Bevölkerungsgruppen z. B. vor Jugendlichen aus der Arbeiterklasse oder vor migrantischen Jugendlichen. Als den Erwachsenen untergeordnete sozial konstruierte Kategorie, die sich empirisch immer in eine Vielzahl von Jugendlichen ausdifferenziert, wird die Jugend zur Projektionsfläche gesellschaftlicher Debatten über gesellschaftliche Normen, Normabweichungen, Radikalität und (Un)sicherheit.

Von der 1968er Generation bis hin zur Fridays-for-Future-Bewegung, insbesondere aber wenn jugendliche Radikalität nicht aus der Mitte, sondern aus den Rändern, oder migrantischen Räumen heraus entsteht, wird sie als Gefahr für die

Sicherheit betrachtet. Dies wird am Bild des jungen männlichen Anhängers des Islamismus besonders deutlich, denn hier paart sich die Angst vor jugendlicher Radikalität mit der vor dem als gefährlich konstruierten und rassifizierten Bild des Fremden. Der männliche migrantische Jugendliche als Symbol für Unsicherheit im städtischen Raum ist nicht neu, hat jedoch seit 09/11 kontinuierlich Aufwind erfahren und zu einer Assoziation von männlichen muslimischen Jugendlichen und potenziellen Terroristen geführt. Die Verknüpfung von männlich, muslimisch und gefährlich führte im Juni 2019 so weit, dass eine Gruppe junger männlicher Muslime am Kölner Bahnhof präventiv von Polizisten „fixiert“ wurden, als sie über den Bahnhof eilten, um ihren Zug zu erreichen.

Eine Erfahrung, die viele als muslimisch oder migrantisch gelesene männliche Jugendliche im öffentlichen Raum machen. Eine Erfahrung, die Jugendliche aber auch in Bildungsräumen machen. Verhalten männlicher muslimischer Jugendlicher wird beispielsweise schneller als aggressiv, ausgrenzend oder antidemokratisch eingestuft als das von anderen Jugendlichen, weil in den Medien häufig entsprechende Studien über Gewalt und Radikalität unter muslimischen Jugendlichen verzerrt dargestellt und Gewaltphänomene kulturalisiert werden. Dies spiegelt sich in den Diskriminierungserfahrungen wider, über die Jugendliche in unseren Workshops sprechen und manchmal auch in den Fragen und Perspektiven von Pädagog\*innen, die an Fortbildungen zum Thema Radikalisierungsprävention teilnehmen.

In der Sicherheitspolitik ist Prävention ganz offensichtlich ein Machtinstrument (*Bröckling* 2017), aber auch Pädagog\*innen müssen sich dieser Funktion von Prävention bewusst sein und kritisch mit ihrem Präventionsauftrag umgehen, um Vorverdächtigung und Stigmatisierung zu vermeiden.

Schon seit den 1980er Jahren wird in der Jugendarbeit auf Prävention gesetzt: Gewaltprävention, Rechtsextremismusprävention und seit 09/11 auch Islamismusprävention. Kritiker\*innen bezeichnen das Konzept als „disempowernd“ und betonen den disziplinierenden und defizitorientierten Charakter des Präventions-Ansatzes. Sie verweisen auf die Gefahr des Vordringens sicherheitspolitischer Akteure in die Jugendarbeit und die damit einher-

gehende Vorrangstellung eines ordnungspolitischen Demokratiebegriffs gegenüber einer Orientierung an demokratischen Idealen (*Achour/Gill* 2019, *Kiefer* 2018).

Während Prävention früher ein Ansatz in der Jugendarbeit war, hat sie sich mittlerweile vielen anderen Ansätzen übergeordnet: Empowerment als Prävention, Vielfalt-Pädagogik als Prävention etc. (*Lindner* 2001). Erfreulich daran ist, dass diese Ansätze sich an positiven Jugend-Konzepten orientieren, die Jugendliche als Akteur\*innen für gesellschaftliche Entwicklung und Wandel in den Blick nehmen und Räume für Ermächtigung und Teilhabe öffnen.

Gemäß dem Motto „Was wir tun wirkt präventiv, solange wir es nicht so nennen“ verorten sich auch viele präventionskritische Akteur\*innen der politischen Bildung und sozialen Arbeit im Feld der primären Radikalisierungsprävention. Viele dieser Akteur\*innen betonen, Jugendlichen nicht verdachtsgeleitet gegenüberzutreten zu wollen. Sie tun sich besonders schwer mit dem Gedanken mit Jugendlichen ‚explizit‘ zum Thema Radikalisierung zu arbeiten. So meinte eine teilnehmende Lehrerin bei einem Workshop zur Radikalisierungsprävention in Berlin: „Also wenn ich mir vorstelle mit meinen Jugendlichen, von denen die meisten Jugendlichen muslimisch sozialisiert sind, in ein Theaterstück zu gehen, in dem es um Islamismus geht, dann frage ich mich, ob das nicht stigmatisierend ist.“

Als politische Bildner\*innen sollten wir uns jedoch trotz unserer berechtigten Skepsis gegenüber den Radikalisierungspräventions-Politiken und Diskursen nicht davor scheuen mit Jugendlichen über ein Thema zu sprechen, über das in den Medien immer wieder berichtet wird und zu dem auch Jugendliche Fragen oder Meinungen haben, über die es sich zu sprechen lohnt. Wir wissen, dass die Mehrheit der Jugendlichen sich deutlich abgrenzt gegenüber antidemokratischen und Gewalt befürwortenden Ideologien und dennoch sind bestimmte Topoi, Diskurse und Deutungsmuster aus radikalen Ideologien, insbesondere über die neuen Medien weit verbreitet. Ebenso wichtig wie die Frage, ob wir als politische Bilder\*innen mit Jugendlichen über das Thema sprechen sollten, ist die Frage, wie wir darüber sprechen. Hierzu im Folgenden einige Anregungen:

## **Pädoyer für eine rassismus- und machtkritische Radikalisierungsprävention**

Entscheidend für die Frage, ob es stigmatisierend ist, wenn wir mit Jugendlichen über Radikalisierung sprechen, ist unsere Haltung. Adultistische, rassistische und klassistische Zuschreibungen sind nicht nur im Feld der Radikalisierungsprävention vorhanden, sondern im gesamten Bildungssystem. Wie bei jedem anderen Thema auch, merken die Jugendlichen schnell, durch welche Brille die Pädagog\*innen auf sie blicken. Für die Präventionsarbeit gilt darum ebenso wie für die Jugendarbeit allgemein, dass die Pädagog\*innen Rassismus- und Machtkritik als Professionalitätsanspruch ernst nehmen sollen. Das setzt voraus, dass sie sich von vereindeutigen Zuschreibungen gegenüber ihren Zielgruppen emanzipieren und eingreifen, wenn es im Bildungsraum zu rassistischen, antisemitischen oder anderen diskriminierenden Äußerungen kommt.

Insbesondere in der zielgruppenspezifischen Arbeit z. B. mit muslimisch sozialisierten Jugendlichen, sozialräumlich marginalisierten Jugendlichen und mehrfachdiskriminierten Jugendlichen kann Präventionsarbeit ohne Rassismus- und Machtkritik nicht gelingen. Wer z. B. mit muslimisch sozialisierten Jugendlichen arbeitet und unsicher ist, ob er/sie\* Islam und Islamismus, religiöse Praktiken und religiös begründete Radikalisierungsprozesse unvoreingenommen auseinanderhalten kann, sollte sich Unterstützung von Expert\*innen holen, und/oder an Fortbildungen teilnehmen und externe Referent\*innen einladen.

Statt Jugendliche als „behandlungsbedürftig“ wahrzunehmen, sollten sie als Akteur\*innen wahrgenommen werden, und ressourcenorientiert mit ihren demokratischen Potenzialen, z. B. dem Gerechtigkeitssinn vieler Jugendlicher, gearbeitet werden. Hieran können Debatten über gesellschaftliche Chancenungleichheit angeschlossen werden, die das Wahrnehmen von Privilegien und Benachteiligungen fördern.

Erfahrungen mit Ausgrenzung und fehlende Teilhabemöglichkeiten können bei Jugendlichen Gefühle der Enttäuschung und Empörung auslösen, die im Radikalisierungsprozess eine Rolle spielen können. Insbesondere weil diese in extremistischer Propaganda aufgegriffen werden. Das heißt jedoch nicht, dass Marginalisierung und Vulnerabilität linear zu Radikalisierung führen und umgekehrt heißt es auch nicht, dass jede Form der Radikalisierung auf Vulnerabilität oder Marginalisierung zurückzuführen

ist. Die Assoziation von Marginalisierung und Radikalisierung ist weit verbreitet, sie ist wissenschaftlich jedoch nicht nachweisbar und hat laut Asef Bayat (2010) mit der Angst vor den städtischen Armen zu tun, die über moralische Paniken geschürt wird, wie zu Beginn des Beitrags ausführlicher aufgezeigt wurde.

Wer mit Jugendlichen zum Thema Radikalisierung oder bestimmten Formen des Extremismus arbeitet, sollte sich kritisch mit den Begriffen auseinandersetzen. Dabei sollte zur Sprache kommen, dass antidemokratische und antipluralistische Positionen und Ideologien der Ungleichwertigkeit nicht nur an den Rändern, sondern auch in der Mitte und in staatlichen Institutionen verbreitet sind und dass radikales und extremes Engagement auch positive Veränderungen für eine Gesellschaft herbeiführen können. Radikale oder extreme Einstellungen unter Jugendlichen sollten daher in der Radikalisierungs- und Extremismusprävention nicht per se tabuisiert werden und stattdessen die Beweggründe dahinter betrachtet werden. Gleichzeitig sollten immer Grenzen gesetzt werden, wenn es zu menschenfeindlichen oder gewaltverherrlichenden Äußerungen kommt, auch wenn die Pädagog\*innen glauben, dass „ihre Jugendlichen das nicht so meinen“ oder z. B. antisemitische Äußerungen im Zusammenhang mit familiären Biografien gesehen und somit häufig übersehen werden. Es geht darum, die Äußerung oder Handlung zu problematisieren, nicht den Jugendlichen.

Im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Radikalisierung können auch demokratische Formen der Teilhabe, der Ermächtigung und des Widerstands aufgezeigt werden. Hierfür können Peer-Ansätze sinnvoll sein oder die Begegnung mit Vorbildern, mit denen die Jugendlichen sich identifizieren können.

Im Sinne guter politischer Bildung gilt es auch beim Thema Radikalisierung Raum für unterschiedliche Perspektiven und Kontroversen zu geben und anzuerkennen, dass auch Wissen und Wissenschaft nicht neutral sind und dabei stets auch Macht-Asymmetrien im Bildungsraum reflektieren (siehe Beitrag *No/te/Voss*).

Ob und wann eine explizite Thematisierung notwendig ist, sollten die Pädagog\*innen selbst entscheiden. Aktuelle Ereignisse wie z. B. das rechts-extremistische Attentat in Halle oder der islamistische Anschlag vom Breitscheidplatz können ein Grund sein, wenn Jugendliche Fragen haben, oder sich über ihre Gefühle und Meinungen austauschen

wollen. Pädagog\*innen sollten auf das Thema vorbereitet sein oder, wenn sie sich mit dem Thema unwohl fühlen, Unterstützung holen von politischen Bildner\*innen, die in der Präventionsarbeit tätig sind. Präventiv arbeiten können politische Bildner\*innen/ Pädagog\*innen jedoch auch, ohne sich explizit mit radikalen oder extremistischen Gruppierungen zu befassen. Es können stattdessen auch Themen und Inhalte zum Gegenstand einer Auseinandersetzung gemacht werden, in deren Zusammenhang der Rechtsextremismus oder Islamismus spezifische Deutungsangebote macht, ohne diese selbst gegenständiglich zu machen, z. B. Gruppen-Zugehörigkeiten und Ausgrenzung oder Anti-Feminismus und Gender-Rollen.

Noch besser wäre es jedoch, wenn diese Ansätze auch ohne Präventionsauftrag in der schulischen und außerschulischen Jugendbildung verankert wären (siehe Beitrag Knoll) und auch ohne Präventionsauftrag ihre Daseinsberechtigung hätten, im Sinne einer Diversitäts-Orientierung, Partizipationsförderung und Demokratiestärkung und sich vor allem für Chancengerechtigkeit und den Abbau von benachteiligenden, ausgrenzenden und stigmatisierenden Strukturen in Bildungsinstitutionen einsetzen.

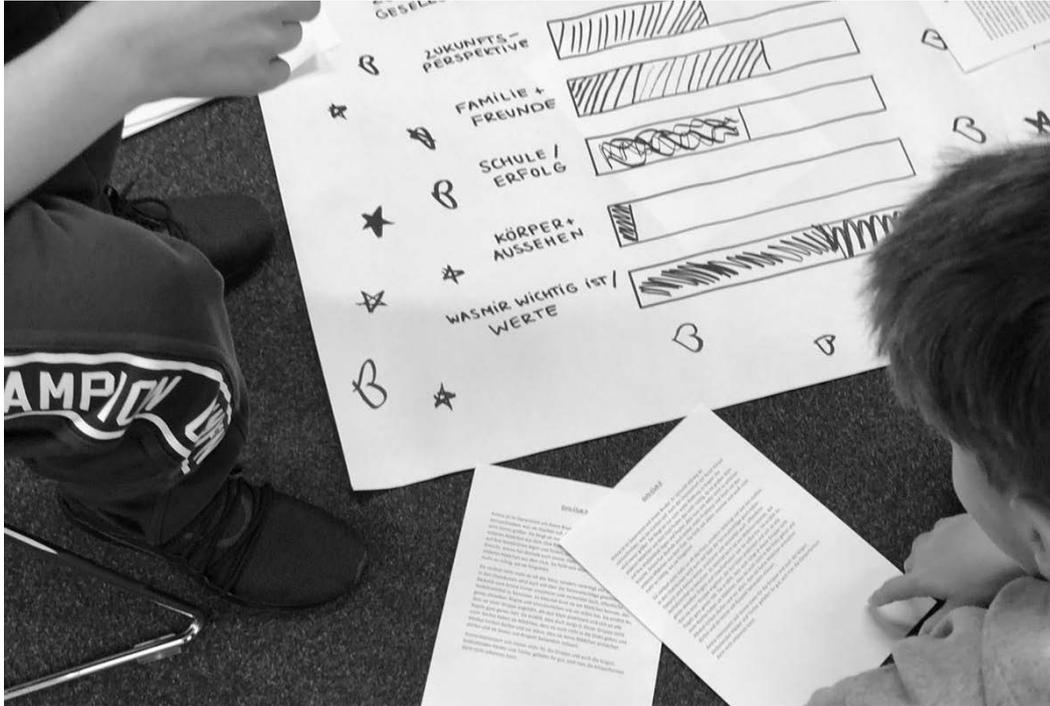
*Geographies of youth cultures*, London/New York: Routledge, 1998. **Bröckling, Ulrich**. 2017. *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp  
**Kiefer, Michael**. 2018. *Radikalisierungsprävention – Alles da, wo es sein muss?* <https://blog.prif.org/2018/04/25/radikalisierungspraevention-alles-da-wo-es-sein-muss>  
**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

## LITERATUR

**Bayat, Asef**: *Life as Politics. How Ordinary People Change the Middle East*, Stanford: Stanford University Press, 2010  
**Comaroff, Jean/Comaroff, John L.**: *Reflections on Youth from the Past to the Postcolony*, in: Honwana, A./De Boeck, F.: *Makers & Breakers. Children and Youth in Postcolonial Africa*, Boydell & Brewer, 2005, S. 19–30. **Cooper, Ch.**: *Rethinking the 'Problem of Youth': Refocusing on the Social and its Interrelationship with Dominant Power Structures*, in: *Youth & Policy*, 103, 2009, S. 81– 89.  
**Kitossa, Tamari**: *Habitus and Rethinking the Discourse of Youth Gangs, Crime, Violence and GhettoCommunities*, in: Skott-Myhre, Hans/Richardson, Chris: *Habitus of the Hood*, Bristol: Intellect, 2012, S. 121–142. **Cremer-Schäfer, Helga**: *Öffentliche Debatten über die „gefährliche und gefährdete Jugend“ . Überlegungen anlässlich eines (vorläufigen) Endes*. In: *Diskurs* 10/3, 2001, S. 15–20  
**Ossman, S./Terrio, S.**: *The French Riots: Questioning Spaces of Surveillance and Sovereignty*, in: *International Migration* 44/2, 2006, S. 5–21. **Silverstein/Tetreault**: *Postcolonial Urban Apartheid, Items and Issues*, 5/4, 2006, S. 8–15. **Skelton, T./Valentine, G.**: *Cool Places*.

# MODUL 6

## PERSPEKTIVEN AUF RADIKALISIERUNG UND AUSGRENZUNG



In dem Modul „Perspektiven auf Radikalisierung und Ausgrenzung“ bekommen die TN Einblicke in das Thema Radikalisierung insbesondere in die Bereiche Rechtsextremismus und Islamismus. Sie setzen sich kritisch mit den Begriffen Radikalisierung und Extremismus auseinander. Am Beispiel fiktiver Biografien wird darüber diskutiert, wie und warum sich Jugendliche radikalieren. Der Fokus liegt auf der Bedeutung von Ausgrenzung in der Radikalisierung sowohl im Hinblick auf Ausgrenzungserfahrungen der Jugendlichen als auch im Hinblick auf die Funktion von Ausgrenzungen in extremistischen Ideologien.

### Ziele

- TN werden zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Radikalisierung angeregt
- Auseinandersetzung mit der Rolle von Ausgrenzung im Prozess der Radikalisierung
- Am Beispiel von „Brückennarrativen“ werden problematische Denk- und Handlungsweisen aufgezeigt, die sowohl in extremistischen Ideologien als auch in der gesellschaftlichen Mitte verbreitet sind

## EINHEIT A VIDEO-INPUT

### KURZBESCHREIBUNG:

Diese Übung ist als Einstieg in das Thema Radikalisierung gedacht. Die Jugendlichen setzen sich mit den Begriffen Radikalisierung und Extremismus auseinander.



### ZEIT:

30 Minuten

### MATERIALIEN:

- Handouts Gruppe I–IV
- Handout mit Fragen
- Projektionsfläche/Smartboard
- ggf. Beamer und Laptop
- Papier und Stifte

### RAUM:

normaler Raum mit Schreibmöglichkeiten

### GLOSSAR:

Radikalisierung, Extremismus

### ZIELE:

- TN werden an die Begriffe Radikalisierung und Extremismus herangeführt und setzen sich kritisch damit auseinander
- TN bringen ihr Wissen zum Thema ein
- TN setzen sich damit auseinander, was an Radikalisierung problematisch ist

### VORBEREITUNG:

Der Raum wird so hergerichtet, dass es möglich ist, sich die Videos gemeinsam anzuschauen. Die Handouts und die Beschreibungen der Protagonist\*innen werden ausgedruckt.

### ABLAUF:

Die Teilnehmer\*innen werden gefragt, was ihnen zum Begriff Radikalisierung und/oder Extremismus einfällt. Verschiedene Formen von Radikalisierung werden gesammelt und gegebenenfalls kurz erläutert, jedoch nicht weiter diskutiert.

Jetzt schauen sich die Teilnehmer\*innen das Video an. Anschließend setzen sich die Teilnehmer\*innen in Kleingruppen zusammen. Jede Kleingruppe erhält ein Handout mit Fragen zu den Videos. Die Teilnehmer\*innen diskutieren in Kleingruppen und beantworten die Fragen.

Anschließend kommt die Gruppe wieder zusammen und die Ergebnisse der Gruppendiskussion werden kurz vorgestellt.



### PRAXISTIPP

Die offene Diskussion ermöglicht es, Wissensbestände der TN abzufragen und ihre Assoziationen zu den Begriffen zu diskutieren. Die Begriffe sollen geklärt werden ohne Anspruch auf vollständige Definitionen. Die Diskussion soll auf die Frage gelenkt werden, was an Radikalisierung problematisch ist. Die Antwort ist auch hier nicht einfach sondern komplex. Wichtig ist es, dass die Workshopleiter\*innen die Aussagen der TN zum Thema nicht bewerten. Gleichzeitig sollte klare Haltung bezogen werden, wenn es um die Befürwortung von Gewalt geht, ebenso wie um sexistische, homophobe, antisemitische, rassistische oder andere diskriminierende, ausgrenzende oder überwältigende Einstellungen.

## EINHEIT B DREI BIOGRAFIEN

### KURZBESCHREIBUNG:

In dieser Übung setzen sich die TN mit Radikalisierungsverläufen auseinander am Beispiel (fiktiver) Biografien von jungen Menschen, die im Begriff sind, sich zu radikalieren – oder auch nicht.

### ZEIT:

2 × 75 Minuten

### MATERIALIEN:

- Handouts 5-Säulenmodell & Biografien
- Flipchartpapier oder A3-Bogen
- Marker, Moderationskarten
- Projektionsfläche/Smartboard
- ggf. Beamer und Laptop

### RAUM:

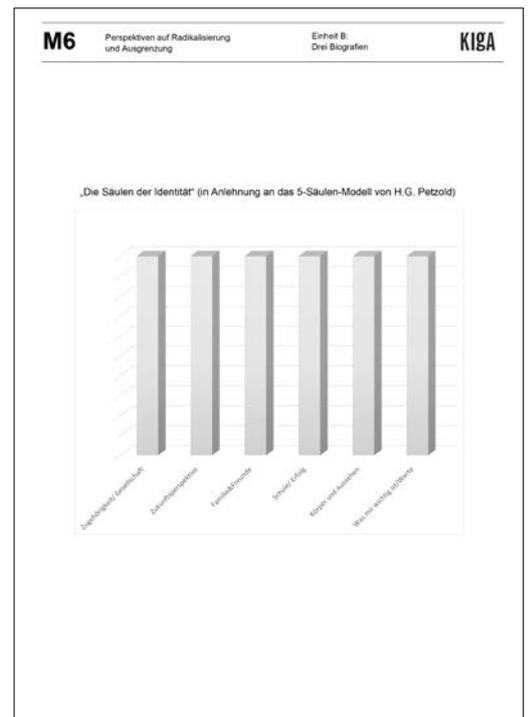
großer Raum, nach Möglichkeit mit Tischen

### GLOSSAR:

Identität, Radikalisierung

### ZIELE:

- Einführung in das Thema Radikalisierung
- TN erfahren, wie gesellschaftliche und persönliche Faktoren Radikalisierungsprozesse beeinflussen können
- TN entwickeln Einzelbiografien von Radikalisierung weiter und vollziehen diese nach
- TN erfahren, mit welchen Mitteln radikalisiert wird
- TN erfahren, wie Jugendliche gegen extremistische Ideologien gestärkt werden können



### **VORBEREITUNG:**

Das Arbeitsmaterial und das Handout für Lehrkräfte werden ausgedruckt. Jeder TN erhält 3 Exemplare des leeren 5-Säulen-Modells. Jeder TN erhält 2 Arbeitsblätter zu einer Biografie (Teil 1 und Teil 2). Es gibt drei Biografien.

### **ABLAUF:**

Zu Beginn wird das Säulen-Modell nach Petzold erklärt anhand der Präsentation „Einführung Modul 6, Einheit B“. Anschließend sollen die TN individuell das Säulen-Modell für eine bekannte Person ausfüllen und bekommen somit einen Zugang zum Modell. Die Ergebnisse werden nicht vorgestellt, es sollte jedoch Zeit für Rückfragen oder Bemerkungen der TN zu den Begrifflichkeiten gegeben werden.

Im zweiten Schritt werden die 3 verschiedenen Jugendgruppen vorgestellt: Rockband; Mädchenclub und religiöse Gruppe und die 3 Personen, um die es hauptsächlich innerhalb der Gruppenarbeit gehen soll. Die TN bilden drei Gruppen, die sich jeweils für eine Biografie und Jugendgruppe entscheiden oder diese zugeteilt bekommen. Als nächstes bekommen die drei Gruppen einen Arbeitsauftrag: Sie sollen sich einen Namen für die jeweilige Jugendgruppe überlegen, um die Identifikation zu steigern. Anschließend wenden sie das Säulen-Modell auf ihre Person an und diskutieren darüber. Jede Gruppe erstellt ein Flipchart zu ihrer Person (die TN haben die Möglichkeit sich kreativ auszuprobieren und auch zu zeichnen, falls das Interesse besteht).

Im dritten Arbeitsschritt stellen die Kleingruppen ihre Arbeitsergebnisse für alle vor.

Nach einer kurzen Pause werden zwei Videos gezeigt vom Terroranschlag auf dem Breitscheidplatz in Berlin und vom Terroranschlag in Christchurch in Neuseeland.

Die TN gehen zurück in ihre Arbeitsgruppen und bekommen einen Arbeitsauftrag: Wie haben die Peer-Gruppen auf die Anschläge reagiert? Hat sich etwas in der Gruppe verändert? Die Teamer\*innen geben jeder Arbeitsgruppe den 2. Teil der Biografie ihrer Person, die sich radikalisiert und von der Gruppe entfernt und ein 2. Blatt mit dem leeren 5-Säulen-Modell. Die Arbeitsgruppen sollen jetzt

das Identitätsmodell für die „radikalisierte“ Person erneut ausfüllen und die Entwicklung analysieren. Anschließend werden die Ergebnisse in der Großgruppe vorgestellt.

Fragen zur Auswertung: Welche Gründe für Radikalisierung wurden im Rahmen der Übung thematisiert? Welche weiteren Ursachen sehen die TN? Warum sind extremistische Weltanschauungen für die Jugendlichen attraktiv? Wie können sie dagegen gestärkt werden?



### **PRAXISTIPP**

Die Bedeutung von persönlichen und gesellschaftlichen Ursachen im Radikalisierungsprozess und insbesondere die Erfahrung von Diskriminierung, Ablehnung und Ausgrenzung stehen im Fokus des 6. Moduls. Bei der Auswertung/Analyse der Gründe für Radikalisierung kann auf den Zusammenhang von Rassismuserfahrungen und Radikalisierung hingewiesen werden und ein kurzer Rückblick zu Modul 3 eingebaut werden. Es ist jedoch wichtig, dass die TN erfahren, dass die Gründe für Radikalisierung vielfältig und komplex sind und eindeutige Rückschlüsse z. B. auf eine schwierige Eltern-Kind-Beziehung nicht möglich sind. Das Identitätsmodell von Petzold liefert eine Annäherung jedoch keine vollständige Erklärung. Radikalisierung muss nicht immer aufgrund von einer „verletzten“ Identität erfolgen und nicht jede verletzte Identität bewirkt eine Radikalisierung. Auch bei dieser Übung sollen die TN den Raum bekommen, sich frei über die Entwicklung der fiktiven Personen zu äußern und deren Radikalisierung aus ihrer Perspektive zu analysieren.

## **EINHEIT C**

### **RADIKAL – FÜR ODER GEGEN WAS EIGENTLICH?**

#### **KURZBESCHREIBUNG:**

In dieser Übung setzen sich die Jugendliche mit Brücken-Narrativen in radikalen Ideologien auseinander und deren Verstrickung mit ausgrenzenden Denk- und Handlungsweisen. Sie bekommen einen Einblick in Anwerbestrategien und diskutieren wie sich Jugendliche für Veränderungen einsetzen können, ohne dabei ausgrenzende und autoritäre Einstellungen anzunehmen.

#### **ZEIT:**

60 Minuten

#### **MATERIALIEN:**

- Zitate (z. B. in Form von laminierten Karten)
- Eine Linie (z. B. als Schnur)
- Beamer und Laptop

#### **RAUM:**

normaler Raum mit einer Freifläche von min. circa 20 qm

#### **GLOSSAR:**

Rechts-Extremismus, Islamismus

#### **ZIELE:**

- TN lernen Narrative aus rechtsextremen und islamistischen Weltbildern und deren Anwerbestrategien kennen
- TN lernen demokratische Formen der Teilhabe und des Widerstands kennen, die sich von autoritären, gewaltbereiten und menschenfeindlichen Ideologien distanzieren

#### **VORBEREITUNG:**

Der Raum wird so hergerichtet, dass eine Freifläche zur Verfügung steht. Für die Positionierungsübung wird eine Linie (z.B. mit einer Schnur) im Raum ausgelegt. An das eine Ende wird ein Schild mit der Aufschrift „radikal“ und an das andere Ende ein Schild mit der Aufschrift „nicht radikal“ platziert.

#### **ABLAUF:**

Die TN verteilen sich im Raum. Nachdem das erste Zitat vorgelesen wurde, positionieren sich die TN entlang der Linie. TN mit unterschiedlichen Positionen werden gebeten das Zitat zu kommentieren und ihre Positionierung dazu zu begründen. Anschließend bewegen sich die TN wieder im Raum, das nächste Zitat wird vorgelesen, wieder positionieren sich die TN. Je nach Diskussionsbedarf können alle oder nur wenige Zitate vorgelesen und besprochen werden.

Anschließend werden folgende Fragen diskutiert: Über welche Themen wurde gesprochen? Wieso fühlen sich Jugendliche dadurch angesprochen? Werden Männer und Frauen gleich angesprochen? Wie können sich Jugendliche gegen Ungerechtigkeit/ für Gerechtigkeit engagieren ohne dabei auf Gewalt befürwortende oder ausgrenzende Ideologien zurückzugreifen?

Zum Abschluss kann das Video „RechtsTube“ von Jäger und Sammler angesehen werden ( Handout „Modul 6 Einheit C\_Video), um die Rolle sozialer Medien in der Radikalisierung zu thematisieren.



#### **PRAXISTIPP**

In dieser Übung wird mit Zitaten von Menschen aus der rechtsextremen und islamistischen Szene noch einmal darüber diskutiert, was radikal bedeutet und was an „radikalen“ Gruppen/Bewegungen problematisch ist. Hier sollen noch einmal die ausgrenzenden, Gewalt befürwortenden und unterdrückenden Elemente autoritärer Bewegungen thematisiert werden. Zum Thema Gender-Gerechtigkeit: Regressive Gender-Rollen sind aktuell mit dem Erstarren au-

toritärer Bewegungen in unserer Gesellschaft weit verbreitet und nicht nur in den extremen Rändern oder nur unter konservativen Muslim\*innen. Wichtig ist es darum bei dieser Übung, die Ähnlichkeiten zwischen völkisch nationalen und religiös konservativen Frauenbildern zu betonen. Welche Funktion nehmen diese im Hinblick auf den autoritären Charakter der Bewegungen ein? Wichtig ist es auch, dass stereotype Vorstellungen über Frauen im Islam nicht reproduziert werden und sexistische oder homophobe Einstellungen als Ausdruck patriarchaler Kultur bewertet werden unabhängig von Religion oder Herkunft.

Gleichzeitig soll auch gezeigt werden, dass Empörung und der Wunsch nach radikaler Veränderung in einem demokratischen, Vielfalt achtenden und Gewalt verurteilenden Verständnis auch positiv sein kann. Möglichkeiten der demokratischen Teilhabe und des gewaltlosen Widerstands können an aktuellen Beispielen z. B. der Unteilbar-Bewegung aufgezeigt werden.

# Projektteam und Autorinnen

**Britta Elena Hecking** Promovierte Arabistin und Absolventin des Graduiertenkollegs Bruchzonen der Globalisierung (Leipzig). Studium der Romanistik und Islamwissenschaften (Berlin). Arbeitet seit 2017 für die KlG und leitet seit 2018 das Modellprojekt Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen. Ihre Schwerpunkte im Projekt waren die Konzeptionierung und Erprobung sozialraumorientierter Ansätze politischer Bildung als Mittel der Radikalisierungsprävention, deutsch-französische Kooperationen, Fortbildungen sowie die Entwicklung pädagogischer Materialien.

**Susann Karnapke** Susann Karnapke (MA) hat Erziehungswissenschaften, Soziologie und Anglistik an den Universitäten Bremen, Chemnitz und Potsdam studiert und arbeitet derzeit bei der KlG in einem Peer-Education Projekt, bei dem sie junge Menschen qualifiziert, sich im Bereich der politischen Bildung mit dem Schwerpunkt Radikalisierungsprävention zu engagieren. Zuvor betreute und konzipierte sie verschiedene andere Bildungsprojekte für Jugendliche und Erwachsene bei der Heinrich-Böll-Stiftung Brandenburg, darunter Toleranztrainings gegen rechte Entwicklungen, Erinnerungskultur und Antidiskriminierungsarbeit. Zusätzlich arbeitet sie mit verschiedenen israelischen Kooperationspartner\*innen zusammen und leitet regelmäßig Jugend- und Fachkräfteaustausche nach Israel.

**Regina Knoll** Masterabschluss in Gender Studies. Studium der Gender Studies und Europäischer Ethnologie in Frankfurt am Main und Berlin. Arbeitet seit 2018 für die KlG im Modellprojekt Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen mit den Schwerpunkten: AKRAN-Fortbildung und der Entwicklung pädagogischer Materialien.

**Seda Colak** Seda Colak ist Studentin des Masterstudiengangs Interdisziplinäre Antisemitismusforschung der TU Berlin. Sie ist seit vielen Jahren für die KlG aktiv und hat 2016/2017 an der Akran-Peer-Ausbildung im Projekt „Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen“ teilgenommen. Seit 2018 arbeitet sie als Bildungsreferentin für das Projekt Verstehen & Handeln- Umgang mit türkeibezogenen Konflikten an Schulen. Daneben ist sie weiterhin als Peer-Educator an Schulen und Jugendeinrichtungen für die KlG tätig. Hierbei konzentriert sich ihre Arbeit vor allem auf die Themenschwerpunkte Antisemitismus, Antimuslimischer Rassismus, Zugehörigkeit und Ausgrenzung.

**Amina Nolte** Amina Nolte ist Politikwissenschaftlerin und Soziologin mit Nahost-Schwerpunkt. Sie hat einen Masterabschluss in „Israel Studies“. Aktuell befasst sie sich in ihrer Doktorarbeit mit den aktuellen politischen Aushandlungsprozessen im Stadtraum Jerusalem, wofür sie umfassend vor Ort geforscht hat. Zusätzlich ist sie bei der KlG als Bildungsreferentin tätig und gibt regelmäßig Fortbildungen für Multiplikator\*innen zu den Themen Antisemitismus und Nah-Ost Konflikt.

### **Johanna Voss**

Johanna Voss ist seit Mai 2017 im Projekt „Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft“ tätig. Sie konzipiert und leitet Workshops und Seminare zu den Themen Antisemitismus und Nahostkonflikt. Zusätzlich organisiert sie für die KIGa internationale Konferenzen und ist am Aufbau des „European Network – Countering Antisemitism through Education“ beteiligt. Sie studierte European Studies, Peace and Conflict Studies und Public History in Bremen, Haifa und Berlin. Einen Schwerpunkt setzte sie in Ihren Studien auf folgende Themen: Erinnerungskultur, Gedächtnistheorien, Nahostkonflikt, Antisemitismus und Geschichtsdidaktik.

### **Nina Mühe**

Ethnologin (MA), promoviert derzeit an der Europa-Universität Viadrina (Frankfurt/Oder) zu Erfahrungen muslimischer Schülerinnen und Schüler mit islamfeindlicher Stigmatisierung. Leitet seit 2018 das Projekt CLAIM-Allianz gegen Islam und Muslimfeindlichkeit, ein bundesweites Netzwerk mit etwa 40 Partnern, die sich u.a. auch gegen Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus einsetzen und zu denen auch die KIGa gehört. 2016 und 2017 leitete sie das Modellprojekt Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen bei der KIGa und war v. a. mit der Entwicklung und Umsetzung der AKRAN-Ausbildung sowie neuer Module zu Radikalisierungsprävention beschäftigt.

### **Deniz Greschner**

Deniz Greschner ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück, Institut für Islamische Theologie und Mitglied der Post-Doc Forschungsgruppe „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft“. Hier forscht sie unter anderem zu den Themen „muslimische Zivilgesellschaft sowie muslimische Jugend(sozial)arbeit“. Zudem lehrt sie an der Fachhochschule Dortmund, im Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften. Deniz Greschner studierte in Izmir, Brandenburg und Bochum und absolvierte den Masterstudiengang „European Culture and Economy“ der Ruhr Universität Bochum. Nach ihrem Studium arbeitete sie beim Multikulturellen Forum, einem Träger der sozialen Arbeit, und leitete die letzten vier Jahre die Geschäftsstelle in Dortmund. Das Multikulturelle Forum arbeitet regelmäßig mit der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e. V. zusammen.

## Impressum

### Herausgeber

Kreuzberger Initiative gegen  
Antisemitismus (KlGA e. V.)  
Kottbusser Damm 94  
10967 Berlin  
[www.kiga-berlin.org](http://www.kiga-berlin.org)

### V.i.S.d.P.

Aycan Demirel

### Pädagogische Entwicklung, Konzept, Text und Redaktion

Modellprojekt „Akteure der  
Jugendbildung stärken –  
Jugendliche vor Radika-  
lisierung schützen“

### Team

Britta Hecking  
Susann Karnapke  
Regina Knoll

### Kontakt

[mail@kiga-berlin.org](mailto:mail@kiga-berlin.org)

### Lektorat

Nicole Bopp

### Gestaltung

agnes stein berlin  
[www.agnes-stein.de](http://www.agnes-stein.de)

### Bildrechte

S. 11, Marcel Yilmaz,  
[marcey.photography@gmail.com](mailto:marcey.photography@gmail.com)  
S. 26, Crawford Jolly, [unsplash.com](https://unsplash.com)  
S. 31, Jon Tyson, [unsplash.com](https://unsplash.com)  
S. 35, Tom Barrett, [unsplash.com](https://unsplash.com)  
S. 44, Annie Spratt, [unsplash.com](https://unsplash.com)  
S. 49, Annie Spratt, [unsplash.com](https://unsplash.com)  
S. 54, Tamara Menzi, [unsplash.com](https://unsplash.com)  
S. 60, Jon Tyson, [unsplash.com](https://unsplash.com)  
[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)  
[www.flickr.com](http://www.flickr.com)  
[www.thueringen24.de/themen/Moschee](http://www.thueringen24.de/themen/Moschee)  
[www.report-antisemitism.de](http://www.report-antisemitism.de)  
[www.haolam.de](http://www.haolam.de)  
[www.sueddeutsche.de](http://www.sueddeutsche.de)  
[www.wikimedia.org](http://www.wikimedia.org)

### Druck

Druckerei Conrad GmbH

© KlGA e.V., Dezember 2019



Gefördert vom



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*



F.C. Flick Stiftung  
gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Intoleranz

**be**  **Berlin**

Senatsverwaltung  
für Justiz, Verbraucherschutz  
und Antidiskriminierung