



# Stadt Raum Bildung

**Ansätze politischer Bildung  
zur Stärkung diskriminierungskritischer  
Perspektiven im Kiez**



# **Stadt Raum Bildung**

**Ansätze politischer Bildung  
zur Stärkung diskriminierungskritischer  
Perspektiven im Kiez**

**do you  
want  
a future  
of  
decency  
equality  
and real  
social justice**

---

## 6 Einleitung

---

### Theorie & Pädagogische Ansätze

#### 11 Segregation und soziale ‚Durchmischung‘ in Berlin

Rassismuskritische Perspektiven

#### 20 Politische Bildung im Kiez

Ansätze, Herausforderungen und Gelingensbedingungen

---

### Einblicke in die Praxis

#### 31 Jugendbildung:

##### **Meine Stadt – Meine Geschichte!**

Ein multimediales Projekt historisch-politischer Bildung  
in der offenen Jugendarbeit

#### 36 Erwachsenenbildung:

##### **Politische Bildung mit Stadtteilmüttern**

Die Stadtteilmütter als Multiplikatorinnen im Kiez

#### 44 Methodenvorstellung:

##### **Moscheebaukonflikte**

Eine pädagogische Auseinandersetzung  
mit antimuslimischem Rassismus

#### 48 Theorie-Praxis-Transfer:

##### **Zusammenarbeit politischer Bildung und Sozialarbeit im Kiez**

Ein deutsch-französischer Fachkräfteaustausch

#### 58 Impressum

# EINLEITUNG

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die vorliegende Broschüre will Ihnen einen Einblick in die kiezorientierte politische Bildungsarbeit der KlG A geben. Seit 2015 haben wir diesen Ansatz gemeinsam mit unseren Kooperationspartner\*innen in der Werner-Düttmann-Siedlung (WDS) entwickelt, erprobt und dabei das ein oder andere erprobte Format verworfen oder neu aufgesetzt. Die Zusammenarbeit mit den Jugend- und Nachbarschaftseinrichtungen in der Werner-Düttmann-Siedlung kam durch eine Anfrage des Nachbarschaftstreffe sowie des Quartiersmanagements zustande:

**„Wir haben die KlG A damals angesprochen, weil es zwischen den verschiedenen Gruppen in der Siedlung eine große Distanz gab und sie auch teilweise abwertend übereinander gesprochen haben. Es gab damals auch Übergriffe und gewaltbereite Situationen, die uns dazu gebracht haben, dass wir darüber nachdenken und etwas tun müssen und einen Verein wie die KlG A brauchen. Außerdem fanden wir es problematisch, dass die Bewohner\*innen, als Muslim\*innen, als Nicht-weiße und/oder einkommensschwache Bewohner\*innen von vielfältigen Diskriminierungen und Ausschlüssen betroffen sind, diese Themen damals aber zu wenig Beachtung in unserer Sozialraum-Arbeit fanden.“**

*Emine Yilmaz, Leitung des Dütti-Treffs*

Die Anfrage bezog sich also sowohl auf die Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen der Bewohner\*innen als auch auf die Sorgen vor möglichen Konflikten und Gewalt. Die Idee sozialräumlich zu arbeiten, wurde jedoch bereits einige Jahre zuvor in der Post-9/11-Ära und Gründungsphase der KlG A (2004) entwickelt. Der Antisemitismus war damals in bestimmten Jugendzentren alarmierend, ebenso stieg der hinter vermeintlicher Islamkritik versteckte antimuslimische Rassismus. Pädagogische Konzepte, die Antisemitismus, Rassismus und sozialräumliche Ausgrenzung zusammendachten, gab es damals noch nicht.

Basierend auf diesen ersten Erfahrungen der Zusammenarbeit mit der offenen Jugend- und Nachbarschaftsarbeit entwickelte die KlG A das Projekt „Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen“, das aus drei Säulen bestand: kiezorientierte politische Bildungsangebote für Sozialraum-Fachkräfte und Bewohner\*innen, einer Peer-Ausbildung und der Entwicklung pädagogischer Materialien. Dazu verknüpfte das Projekt Ansätze der diskriminierungskritischen Bildung, der Migrationspädagogik und der politischen Bildung für die Migrationsgesellschaft und arbeitete mit unterschiedlichen Ansätzen und Formaten, z. B. der non-formalen Bildung, raumbezogenen Methoden wie Stadtrundgängen und digitalen Stadtrallyes, jugendkulturellen Angeboten wie Rap-, Radio- und Theater-Workshops und interaktiven Methoden der politischen Bildung wie Rollenspielen oder Positionierungsübungen. Neben den gemeinsam konzipierten Angeboten in der Jugend- und Nachbarschaftsarbeit hat sich der Fachkräfteaustausch als wichtiges Element der Zusammenarbeit zwischen der KlG A und anderen Akteur\*innen im Kiez herauskristallisiert. Gemeinsam haben wir seit 2015 Fortbildungen angeboten, Referent\*innen in den Nachbarschaftstreffe eingeladen und den deutsch-französischen Fachkräfteaustausch durchgeführt (S. 48 ff.).<sup>1</sup>

Die KlG A, deren Arbeitsschwerpunkt die antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft ist, erweiterte mit dem Präventions-Ansatz ihre Arbeitsfelder und Themen. Gleichzeitig ist der präventive Gedanke in der antisemitismuskritischen politischen Bildungsarbeit bereits verankert. Politische Bildung beruht in Deutschland auf dem Gedanken des „Nie wieder“ in der postnationalsozialistischen Gesellschaft: die präventive Logik ist der politischen Bildung in Deutschland somit inhärent. Auch wenn eigentlich nicht von Vorbeugung gesprochen werden kann, da antisemitisches und rassistisches Gedankengut nach 1945 niemals verschwunden ist, sondern in allen gesellschaftlichen Bereichen und Strukturen nach wie vor präsent ist und aktuell alarmierend steigt.

---

<sup>1</sup> Der kiezorientierte politische Bildungsansatz wird 2020 durch das Projekt „Kiez-Academy“ weitergeführt, das Fachkräfte-Austausch und -Fortbildung, Peer-Ausbildung sowie Workshop-Angebote durch Peer-Teamer\*innen für die offene Jugend- und Nachbarschaftsarbeit weiterentwickelt.



Workshop auf dem Werner-Düttmann-Platz zum Thema politische Bildung und Sozialarbeit, deutsch-französischer Fachkräfteaustausch, Juni 2019

Den Kern des kiezorientierten Präventions-Ansatzes bildet das ZusammenDenken verschiedener Diskriminierungsformen. Ziel der Arbeit ist es, diskriminierungskritische Perspektiven auf Vielfalt in der Nachbarschaft zu stärken, um eine Kulturalisierung von Konflikten in der Nachbarschaft zu vermeiden und trotzdem Raum für konfliktbehaftete Themen zu schaffen. Durch die Kooperation wurde die KIGa zu einer Akteurin im ‚Interventionsraum Werner-Düttmann-Siedlung‘ des Programms Soziale Stadt. Stadtentwicklung betrachtet als *Entwicklung* versteht sich als hegemonialer Diskurs der Moderne, der eine Kontrolle über und Eingriffe in als unterentwickelt konstruierte Räume ermöglicht und in der Verknüpfung mit Migrations- und Integrationspolitiken bestimmte Bevölkerungsgruppen als ‚anders‘ konstruiert.

Die Räume, in denen Bewohner\*innen und Fachkräfte zusammenkommen, sind von ungleichen komplexen Machtbeziehungen geprägt, in denen der Entwicklungs- und Integrationsdiskurs den normativen Rahmen der Zusammenarbeit bilden.

## HINTERGRUNDINFO

### Migrationsgesellschaft

Der Begriff Migrationsgesellschaft ist im Jahr 2004 von Pau 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, wie 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 interessengetriebenen Zweck, das Prinzip der Nationalstaaten weltweit zu stabilisieren.

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



Abschlussveranstaltung „Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen“ am 18. November 2019 im Sharehouse Refugio, Berlin

Dies bedeutet nicht, dass bestimmte Probleme und Konflikte im Sozialraum konstruiert sind, es zeigt nur, wie bestimmte Diskurse den Umgang mit diesen Problemen einhegen und Spielräume nur innerhalb des Entwicklungs- und Integrationsparadigmen zulassen, z. B. in Form von ‚partizipativer Stadtentwicklung‘ oder ‚Integration durch Empowerment‘-Ansätze etc.

Sozialräumliche Marginalisierung könne, so die Befürchtung, ein Nährboden für Gewalt, Revolten, Desintegration und Radikalisierung sein. Eine kausale Verbindung zwischen Marginalisierung und Radikalisierung kann wissenschaftlich jedoch nicht nachgewiesen werden und entspringt, laut Asef Bayat, der diese These für die arabischen Städte formuliert hat, aus einer Angst vor den städtischen ‚Armen‘, die tief in der hegemonialen Wissensproduktion z. B. der Stadtsoziologie verwurzelt ist. Dies heißt nicht, dass es keine Beziehungen zwischen Marginalisierung und Radikalisierung gibt oder keine Radikalisierung in marginalisierten Stadtteilen. Problematisch ist diese These, weil sie, wenn auch oftmals gepaart mit der guten Absicht, Diskriminierung und Ausgrenzung zu kritisieren, dazu beiträgt, ‚gefährliche Räume‘ zu (re)produzieren. Problematisch ist sie jedoch auch, weil Prävention, verstanden als neoliberale Machtinstrument (Bröckler 2017), den emanzipatorischen Auftrag politischer und diskriminierungskritischer Bildung einhegt. Politische und machtkritische Bildung sollte auch unabhängig von der präventiven Logik anerkannt werden, wenn Demokratie nicht als Ordnung, sondern als Aushandlungsprozess begriffen wird. Auch aus raumtheoretischer Perspektive ist diese These problematisch. Die Wahrnehmung marginalisierter Stadtteile als ‚Nährboden‘ für das Entstehen devianter Verhaltensweisen und Ordnungen basiert auf einem Container-Raumverständnis von Nachbarschaften, dass Raum als konstituierend für das Soziale betrachtet und diese zugleich als abgeschlossene (unterentwickelte, erneuerungsbedürftige) Räume konstruiert und problematisiert. Der Sozialraum-Ansatz hat darum in den letzten Jahren auch viel Kritik erfahren (Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ 2005).

Wird Raum hingegen als sozial (re)produziert (Lefebvre 1991) betrachtet, als unabgeschlossenes Produkt von Wechselbeziehungen, das laufend neu hergestellt und verändert wird, dann sind alle Akteur\*innen im Sozialraum zugleich auch Macher\*innen des Sozialraums. Die (Re)Produktion des Raumes ist jedoch stets ein machtgeladener Vorgang.

Politische Bildner\*innen sollten ihre Involviertheit in die Raum(re)produktion in der Sozialraum-Arbeit darum in ihrem Ansatz mitdenken, indem sie:

- ihren präventiven Auftrag als Akteur\*innen in Entwicklungs-Räumen kritisch reflektieren und thematisieren und ungleiche Machtbeziehungen im Bildungsraum mitdenken und Räume für Empowerment schaffen, z. B. durch den Peer-Ansatz (S. 24 f.).
- räumliche Dimensionen von Ungleichheit und Ausgrenzung zum Thema politischer Bildungsarbeit machen und z. B. mit raumbezogenen Methoden dazu beitragen, normative Vorstellungen von Segregation und ‚Durchmischung‘, Mobilität, Problemvierteln etc. zu hinterfragen. Ebenso ist es wichtig, historische Verbindungslinien von Segregationsprozessen im städtischen Raum zu ergründen und

aktuellen Rassismus und Antisemitismus als Nachwirkung kolonialer und nationalsozialistischer Herrschaft zu thematisieren (Exkurse S. 13 , S. 15 und S. 16).

In der vorliegenden Broschüre wollen wir uns dem Thema Segregation und soziale ‚Durchmischung‘ aus rassismuskritischer Perspektive nähern (S. 11 ff.) und unsere Ansätze vorstellen sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Hinblick auf Marginalisierung und den Kontext der Freiwilligkeit in der offenen Jugend- und Nachbarschaftsarbeit diskutieren (S. 18 ff.) und Einblicke geben in die von uns durchgeführten Angebote in der Werner-Düttmann-Siedlung (S. 30 ff. und S. 36 ff.) sowie eine von uns entwickelte Methode zum Thema Antimuslimischer Rassismus und Moscheebaukonflikte (S. 44 ff.) vorstellen. Abschließend berichten wir über den deutsch-französischen Fachkräfteaustausch, der uns Ende 2019 noch mal die Gelegenheit für einen intensiven Perspektivwechsel und Austausch mit unseren Kooperationspartner\*innen gegeben hat.

Am Ende der Projektzeit hat sich die Einsicht verstärkt, dass die Offenheit des Ansatzes und die Kontinuität der Zusammenarbeit entscheidend für Erfolge ist. Ein Patentrezept für die Implementierung diskriminierungskritischer Ansätze in von Vielfalt geprägten Nachbarschaften gibt es nicht, eben weil, wie der Begriff der Vielfalt impliziert, es keine homogenen Nachbarschaften gibt.

#### BRITTA ELENA HECKING & REGINA KNOLL

*Britta Elena Hecking arbeitet seit April 2017 für die KlgA e.V. und leitet dort ab 2020 das Projekt „Kiez-Academy – diskriminierungskritische Perspektiven in der Nachbarschaft“, das die kiezorientierte politische Bildungsarbeit mit Peer-Ansätzen aus dem Projekt „Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen“ weiterentwickelt. Ihre Themen- und Arbeitsschwerpunkte bei der KlgA sind sozialraumorientierte Ansätze politischer Bildung und Prävention, Peer-Education, urbane Ungleichheit und räumliche Dimensionen von Ausgrenzung sowie die Entwicklung pädagogischer Materialien. Frau Hecking ist promovierte Arabistin und Absolventin des DFG-Graduiertenkollegs Bruchzonen der Globalisierung. Sie war von 2015–2017 freiberufliche Mitarbeiterin am Institut für Geographie der Universität Leipzig.*

*Regina Knoll ist bei der KlgA e.V. als Bildungsreferentin im Modellprojekt „Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen“ tätig und an der Durchführung des „AKRAN“ Peer-to-Peer Trainings für junge Erwachsene und der Erstellung des Methodenhandbuchs „ZusammenDenken“ beteiligt. Des Weiteren führte sie Workshops mit den Stadtteilmüttern der Düttmann-Siedlung durch und entwarf die medialen „Actionbound“ Stadtpaziergänge. Schwerpunktmäßig setzt sie sich mit den Themen: Rassismus, Gender, Migration und historisch-politische Bildung auseinander. Ihr Studium der Gender Studies und Europäischer Ethnologie absolvierte sie in Frankfurt am Main und Berlin. Zur Zeit ist sie als freiberufliche Trainerin tätig.*



**THEORIE &  
PÄDAGOGISCHE  
ANSÄTZE**

# Segregation und soziale ‚Durchmischung‘ in Berlin

## Rassismuskritische Perspektiven

### Einleitung

Sozialraumorientierte politische Bildungsarbeit ist eingebettet in Stadtentwicklungspolitiken, die bestimmte Quartiere, in denen eine räumliche Konzentration sozialer Problemlagen identifiziert wird, zu Interventionsräumen erklären. Dadurch werden Ressourcen mobilisiert, was zu einer dichten Präsenz verschiedener ‚Entwicklungs-Akteur\*innen‘ in diesen Räumen führt. Dies kann viele Vorteile im Hinblick auf die Bekämpfung existierender Problemlagen bringen, birgt jedoch auch Gefahren der Stigmatisierung, Bevormundung und Ausgrenzung der Bewohner\*innen, oftmals mit dem wohlwollenden Versuch, diese zu ‚beteiligen‘.

Die soziale Stadtentwicklung antwortet auf sozialräumliche Polarisierungstendenzen infolge ökonomischer Restrukturierungsprogramme seit den 1980er Jahren mit dem Ziel, sozioökonomische Ungleichheiten abzumildern (Alisch 2002, 114). Dabei wird oft von dem Ideal der ‚europäischen Stadt‘ als durchmischte Stadt gesprochen, wobei ethnische Segregation problematisiert und mit Gewalt und Unsicherheit im städtischen Raum in Verbindung gebracht wird. Im vorliegenden Beitrag wird die Segregations- und Durchmischungsdebatte aus rassismuskritischer Perspektive beleuchtet.

### Segregation in Berlin?

Im globalen und europäischen Vergleich ist Segregation in Berlin aktuell weniger sichtbar. Berlin ist stolz auf seine ‚multikulturelle‘ Mischung, für die der Stadtteil Kreuzberg exemplarisch steht. Gleichzeitig werden mit der Referenz Kreuzberg aber auch zahlreiche Konflikte der Migrationsgesellschaft thematisiert und diese teilweise auf ethnische Segregation zurückgeführt, anstelle sie auf Ausgrenzung und die erschwerte Erreichung der (Staats)Bürger-schaft zurückzuführen.

Der Begriff Segregation kommt von dem lateinischen Verb *segregare*, ‚trennen‘ oder ‚sortieren‘. Viele denken dabei an räumlich

sichtbar geteilte oder eingehegte Räume wie Berlin vor dem Mauerfall, Ost- und Westjerusalem oder räumlich entlegene Orte wie die Vorstädte von Paris. Segregation kann jedoch auch weniger sichtbar sein oder sich in Form von sozialer Segregation manifestieren, wenn bestimmte Gruppen nur gewisse Orte nutzen und sich dadurch von anderen abgrenzen. Der Segregation gegenübergestellt wird das Konzept der sozialen oder ‚ethnischen‘ Mischung und ‚Durchmischung‘. In einem ‚gemischten‘ Stadtteil leben unterschiedliche Communities nebeneinander, in einem ‚durchmischten‘ Stadtteil gibt es soziale Kontakte und Beziehungen zwischen statushöheren und statusniedrigeren Communities. Soziale Mischung gilt als Voraussetzung für ‚Durchmischung‘, die als „Basis für die Entwicklung von Solidarität und eines gemeinsamen Wir-Gefühls“ (Faßmann & Franz 2015, 193) betrachtet wird.

Subtilere Formen der Segregation werden erkennbar, wenn der Blick z. B. auf Praktiken von Berliner\*innen der weißen<sup>1</sup> Mittelschicht gelegt wird, die gerne in ‚durchmischten‘ Quartieren wohnen, ihren Alltag aber weitgehend in sozial homogenen Räumen verbringen, wodurch sich eine soziale Segregation in der Nutzung der Stadt ergibt. „Obwohl sie erwähnen, selbst gerne in Bars und Restaurants in Kreuzberg und Neukölln auszugehen, bleibt das Familienleben im eigenen Kreis, wo sie mit Sorgfalt Freizeitaktivitäten, Kitas und Schulen suchen, die zu ihren Kindern passen – dort, wo das kulturelle Kapital ausgebaut und verstärkt wird (...)“ (Blokland & Šerbedžija 2018, 35)<sup>2</sup>.

1 „Mit weiß ist nicht unbedingt die Schattierung der Haut eines Menschen gemeint, sondern die Positionierung und soziale Zuschreibung als weiß in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass durch Rassifizierung und Rassismus nicht nur rassistisch diskreditierbare Menschen, sondern auch rassistisch nicht diskreditierbare Menschen positioniert werden. D. h. Rassismus weist auch weißen Menschen strukturell einen bestimmten sozialen Ort zu. selbst als weiß markiert zu werden.“ („weiß/weißsein“, Glossar, Ida e. V.)

2 Sehr deutlich wird die kleinräumige und soziale Segregation am Beispiel der Werner-Düttmann-Siedlung, die räumlich in unmittelbarer Nähe zum Graefekiez liegt, der mittlerweile zu den teuersten Quartieren Berlins zählt und dessen teure Läden und Cafés von den Jugendlichen der Siedlung kaum besucht werden.

Wenn in der Stadtentwicklung über Segregation und ‚Durchmischung‘ diskutiert wird, geht es meist weniger um die Rückzugs- und Eingehungspraktiken der weißen Mittelschicht. Problematisiert wird vor allem die räumliche Konzentration einkommensschwacher Menschen, People of Color, Schwarzer Menschen, Muslim\*innen oder Geflüchteten durch mediale und politische Debatten über No-Go-Areas, ethnische Ghettos und Problemviertel. Diese werden manchmal bis zu einer moralischen Panik gehegt, insbesondere im Zusammenhang mit Islam-Debatten (Tsianos 2013). Diese (Un-)sicherheitsdiskurse werden zu einem wichtigen Leitmotiv in Stadtentwicklungspolitikern (Glazze et. al. 2005). Es stellt sich also die Frage, ob ethnische Segregation auch als Instrument der Kontrolle in der Migrationsgesellschaft funktioniert und Ausschlüsse bestimmter Bevölkerungsgruppen nach sich zieht (Tsianos 2013, 27)<sup>3</sup>.

---

## Stadtentwicklung und Migration in Berlin

Segregierende Prozesse sind durch viele Faktoren bedingt. In vielen Städten führen Migrationsprozesse und der Versuch, sie zu regulieren, dazu, dass in den meisten Fällen nicht-weiße Migrant\*innen schlechtere Wohn-, Schul- und allgemeine Lebensbedingungen vorfinden, oft an den Rändern der Stadt. Während Migrationsprozesse in Berlin schon immer stattfanden und das Stadtbild veränderten, sind die heutigen Strukturen Kreuzbergs, in der sich auch die Werner-Düttmann-Siedlung befindet, u. a. auf die Migrationsbewegungen der 1960er und 1970er in Westberlin zurückzuführen. Auf Grund der stets wachsenden Wirtschaft und des zunehmenden Arbeitskräftemangels in der BRD, entstand Anfang der 1960er Jahre die Idee, ausländische Arbeitskräfte zu gewinnen.<sup>4</sup> Die Arbeiter\*innen, die anfänglich zum größten Teil Männer\* waren, wurden zumeist zu einem niedrigen Stundenlohn für körperlich schwere Arbeiten in Fabriken oder auf dem Bau eingeteilt. Als Wohngelegenheit standen Gemeinschaftsunterkünfte zur Verfügung, die oft die Mindestanforderungen unterschritten (Höhne/Linden/Seils/Wiebel 2014, 11).

---

3 Es muss dahingehend auch die Kategorie ‚Religion‘ innerhalb einer säkularen Gesellschaft kritisch beleuchtet werden, die anhand bestimmter Dichotomien gesellschaftliche In- und Exklusionsprozesse steuert. Dies manifestiert sich z. B. an den hegemonialen Debatten darüber, ob der Islam zu Deutschland gehöre oder nicht und welche mehrheitlich in ein Sicherheitsdispositiv eingebettet sind. Zum Prozess der „Muslimisierung“ von als muslimisch markierten Menschen und dem „religious turn“ in der Integrationsdebatte mit der Funktion, religiös-kulturelle Pluralität verwaltbar zu machen, siehe Tezcan 2012, Spielhaus 2011 und Allievi 2005.

4 Das erste Anwerbeabkommen wurde 1955 mit Italien abgeschlossen, es folgten Spanien, Griechenland, Türkei, Marokko, Südkorea, Portugal, Tunesien und Jugoslawien. Beide Seiten einigten sich, die Abkommen als zeitlich begrenzt anzusehen, zudem erhofften die entsendenden Länder sich von den Abkommen „eine Entlastung des eigenen Arbeitsmarktes, eine Kanalisation ohnehin vorhandener Arbeitsmigration, einen Import von Know-how und dringend benötigte Devisen.“ (Höhne/Linden/Seils/Wiebel 2014, 4)

Mit dem Anwerbestopp 1973 entschieden sich viele, in der BRD zu bleiben und Familien zu gründen, bzw. diese nachzuholen. Unterkünfte, die Arbeitenden übersteuert auf dem freien Wohnungsmarkt angeboten wurden, waren oft heruntergewohnt und wiesen extreme Mängel auf. Unter anderem wurden Baracken, Schuppen und Gartenlauben angeboten (ebd.).

Besonders der Kreuzberger Bezirk Südost 36 (SO 36) wurde nach dem Mauerbau seinem Verfall überlassen. Während viele Bewohner\*innen entmietet wurden, wurden ausländische Arbeitende in den verfallenen Häusern wohnen gelassen, mit der Annahme, dass diese bald die BRD verlassen würden und eine Instandsetzung der Immobilien sich währenddessen nicht lohne (Kellermann 2019). Die Arbeiter\*innen teilten sich die Straßen mit linkspolitisch gerichteten Hausbesetzer\*innen. Häufig wurden durch diese in den Erdgeschoss Cafés, Kinderläden, Clubs oder Reparaturwerkstätten eingerichtet (Blinzov 2018, 35). So wurde Kreuzberg für den Mittelstand attraktiv. Steigende Mieten drängten jedoch die bestehende einkommensschwache Bevölkerung zurück. Nach und nach entstanden Siedlungen mit kommunalen Sozialwohnungen wie im Märkischen Viertel oder in der Werner-Düttmann-Siedlung, die zu Umsiedlungen der Bevölkerung führten. Doch auch diese Programme erfuhren Ende der 1980er einen Rückschlag, indem sie zurückgefahren und kommunale Wohnungsunternehmen privatisiert wurden (Hamann 2017, 3)<sup>5</sup>. Die Privatisierung und der Abbau von Sozialwohnungen bundesweit sorgte auch dafür, dass Geflüchtete nach ihrer Ankunft 2015/2016 massiver Wohnungsknappheit ausgesetzt waren und in Konkurrenz mit bereits auf dem Wohnungsmarkt marginalisierten Menschen traten. Die meisten wurden jahrelang in Turnhallen oder Containerdörfern untergebracht, mit wenig Raum für Privatsphäre, und Selbstbestimmung. Es entstanden mehrere Protestaktionen Geflüchteter wie z. B. die Besetzung der Gerhart-Hauptmann-Schule in der Ohlauer Straße von 2012 bis 2018 und das zur selben Zeit stattfindende Protestcamp auf dem Oranienplatz.

---

5 Insbesondere die Politik des ehemaligen Finanzsenators Thilo Sarrazin führte dazu, ..., dass mittlerweile 60.000 Wohnungen im Besitz der „Deutsche Wohnen“, einer ehemalige Tochter der Deutschen Bank, sind (ebd.).

## EXKURS

### Geschichte des Ghetto-Begriffs

Ein global zirkulierender und symbolischer Begriff für räumliche Ausgrenzung und Einhegung minorisierter Gemeinschaften ist der „Ghetto“-Begriff. In seinem aktuellen Gebrauch im Kontext der europäischen Stadt wird meist auf das amerikanische Ghetto verwiesen, um europäische Segregationsformen zu relativieren oder um vor den Gefahren einer sich anbahnenden Segregation zu warnen.

Der Ursprung des Begriffs lässt sich auf das frühe 16. Jahrhundert in Venedig zurückführen. Damals gewährte der Senat von Venedig Jüdinnen und Juden Schutz vor den Heeren der Liga von Cambrai. Der Senat von Venedig willigte zwar ein, allen Jüdinnen und Juden Asyl zu geben, wollte diese jedoch isolieren und so entstand das erste namentlich als Ghetto bezeichnete Judenghetto auf der Insel „Ghetto Nuovo“, die zuvor als Müllhalde für das „Ghetto Vecchio“ (Altes Ghetto) gedient hatte.

„Das Alte Ghetto war der Standort der lokalen Kupfergießerei gewesen (ghetto ist ein Substantiv, abgeleitet von dem Verb ghettare, Metall gießen). Das Neue Ghetto war von einer Mauer umschlossen. Sie hatte auf jeder Seite der Insel ein Tor, das von der Abenddämmerung bis zum Morgengrauen geschlossen blieb.“ (Michman 2014, XV)

Später wurde die räumliche Ausgrenzung und Einhegung von Jüdinnen und Juden mit antisemitischen Ideologien begründet und als Herrschaftsinstrument genutzt, z. B. im päpstlichen Rom bis 1870 und später im Falle der jüdischen Ghettos in Osteuropa während des Zweiten Weltkriegs. Neben ihren unterschiedlichen Strukturen (offene/geschlossene Ghettos) teilten sie alle das Ziel der Ausgrenzung, Diskriminierung und Kontrolle. Die Ghettos waren in der Zeit des Nationalsozialismus die Vorräume der Vernichtungslager. Über die Hälfte aller während der Shoa ermordeten Jüdinnen und Juden lebte unfreiwillig zeitweise in den circa 1200 Ghettos (Benz 2013). Heute wird der Ghetto-Begriff symbolisch und inflationär für Räume genutzt, in denen minorisierte Gruppen leben, meist um diese Räume zu problematisieren.



Polen, Ghetto Litzmannstadt, Torposten





Denkmal einer Stadtsanierung, FHXB Friedrichshain-Kreuzberg Museum

In den letzten Jahren veränderte sich die Bevölkerungsstruktur Kreuzbergs erneut durch einsetzende Gentrifizierungsprozesse.<sup>6</sup> Ursachen und Motive werden kontrovers diskutiert. Gentrifizierungskritische Diskurse reproduzieren beispielsweise oft eine binäre Teilung in einkommensstarke weiße Akteur\*innen und die von Verdrängung bedrohten Migrant\*innen, wobei auch letztere einkommensstark und Akteur\*innen im Gentrifizierungsprozess sein können. Läden, Cafés und Vereine, die sich über Jahrzehnte halten konnten, werden seitdem durch steigende Mieten verdrängt. Verbleibende Bewohner\*innen kämpfen und bekommen Unterstützung z. B. durch die Initiative Kotti & Co., die 2012 nach einem Straßenfest eine kleine Holzhütte, ein ‚Gecekondu‘, gegenüber vom Südblock errichtet hat.<sup>7</sup>

Mittlerweile gibt es im ‚Gecekondu‘ viele Informationen und Handlungsoptionen rund um Mieterhöhung, privatisierte Hausverwaltungen und Verdrängungsprozesse, wodurch es einen Ort der Vernetzung und des Austauschs darstellt. Sowohl die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS), als auch Barwick und Blokland

bestätigen, dass einkommensschwache Menschen mit eigenen oder familiären Migrationsbezügen in Großstädten eher in kleineren und schlechteren Mietwohnungen leben, jedoch durchschnittlich mehr Miete zahlen müssen (Müller 2015, 20; Barwick/Blokland 2014, 230). Auch sind sie mehr auf Sozialwohnungen angewiesen, da sie in prekären oder gar keinen Arbeitsverhältnissen stehen. Der Großteil der noch bestehenden und befristeten Sozialwohnungen läuft in den nächsten Jahren aus und es werden nicht ausreichend neue Sozialwohnungen gebaut. Selbst Sozialwohnungen können, wenn Bedarf da ist, vom Jobcenter nicht mehr getragen werden, da sie den Höchstsatz überschreiten (Barwick/Blokland 2014, 235 f).

Obwohl es das AGG nicht erlaubt, stellte die ADS 2015 in einer Studie mittels Face-to-Face, E-Mail und Telefon-Tests fest, dass eine rassifizierte Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt nach wie vor vorhanden ist. So wurden Menschen mit einem Akzent am Telefon hingehalten oder abgelehnt, oder Bewerbungsunterlagen nicht beachtet, wenn bestimmte ‚ausländische‘ Namen zu lesen waren. Bei anderen wurden die Wohnkonditionen wie Miete, Kautions usw. erhöht, sobald es eine persönliche Begegnung gab.

Barwick und Blokland untersuchten darüber hinaus die Vermittler\*innen der Wohnungen, die Makler\*innen, Hausverwaltungen und Vermieter\*innen. Sie stellten fest, dass selbst die landeseigenen Wohnungsbaugesellschaften aufgrund von hoher Nachfrage Personen bevorzugen, die alleinstehend, nicht migrantisch und weiß sind, einen geregelten Aufenthaltstitel oder die deutsche Staatsbürgerschaft und ein festes Einkommen haben.

<sup>6</sup> ‚Gentrifizierung‘ bezeichnet den gesteuerten (z. B. durch Mischungs-Politiken) oder ungesteuerten Prozess (z. B. durch den Zuzug von Künstler\*innen, Kulturschaffenden und Student\*innen) des Austauschs einer Bevölkerungsschicht durch eine einkommensstärkere und statushöhere Bevölkerungsschicht.

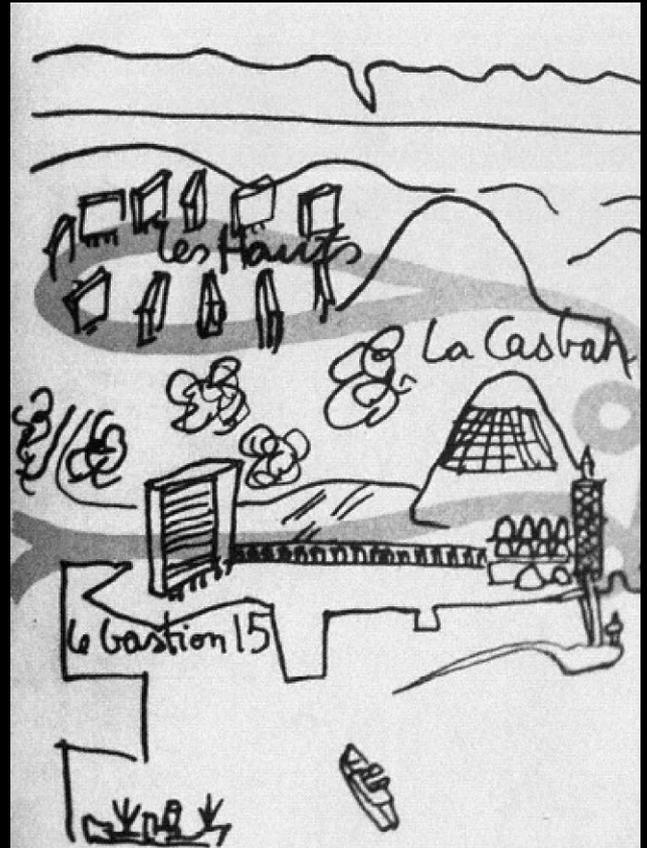
<sup>7</sup> ‚Gecekondu‘ nennen sich solche Hütten, die ab den 1950er Jahren auf Grund von Wohnungsknappheit in vielen türkischen Großstädten quasi über Nacht meist ohne Baugenehmigung errichtet wurden (Kleinbauer 2018, 82).

## EXKURS

Koloniale Stadtplanung und die Konstruktion  
‚anderer Räume‘

Im Kolonialismus wurde die räumliche Ausgrenzung und Einhegung ein wichtiges Herrschaftsinstrument basierend auf einer biologisch und kulturell begründeten rassistischen Ideologie (Abu-Lughod 1980, XVII). Neben der Errichtung von ‚Lagern‘ z. B. in der Kolonie Deutsch-Ostafrika spielte die Stadtplanung eine wichtige Rolle. Architektur und Urbanistik „galten als Schlüsseltechniken für die Assimilation der Kolonie in die westliche Zivilisation der Moderne“ (Göckede 2006, 2). Der koloniale Rassismus teilt die Welt in ein europäisches weißes ‚Wir‘ und die kolonisierten ‚Anderen‘, die man durch territoriale Festschreibungen zu definieren und kontrollieren versuchte, wie an der Kartenzeichnung Le Corbusiers sichtbar ist.

Die koloniale Umgestaltung des Raums ist ebenso wie der Akt der erzwungenen Entschleierung ein Versuch des Kolonialherrn, ‚seine‘ Ordnung herzustellen (Fanon 1958, 25). Als sich Widerstand abzeichnete, versuchten die Kolonialmächte durch massiven Wohnungsbau und die Berücksichtigung der einheimischen Bevölkerung in der Entwicklungspolitik sozialen Frieden herzustellen. Diese frühe Form ‚sozialer‘ Stadtentwicklungspolitik in den Kolonien war zugleich eine Experimentierphase für den modernen Wohnungsbau in den französischen und europäischen Städten. Der koloniale Kontext wurde von den europäischen Architekt\*innen weitgehend ausgeblendet (Von Osten & Karakayali 2008, 2).



Die Kartenzeichnung des Architekten Le Corbusier, in der das vorkoloniale Zentrum Algiers als verschleierte Frau abgebildet wird, steht exemplarisch für die orientalistische Konstruktion der indigenen Stadtviertel als weiblich, mysteriös und anders (Çelik 1997, 21–26) und unterstützen die Konstruktion der arabisch-muslimischen Bevölkerung und ihrer Stadtteile als rassifizierte ‚Anderer‘. (Bildquelle: Çelik 1997)



## EXKURS Decolonize Berlin

Das Netzwerk „Decolonize Berlin“ kritisiert die fehlende Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit Berlins und fordert u. a. die Umbenennung von Straßennamen, die an Kolonialisten erinnern oder koloniale rassistische Begrifflichkeiten reproduzieren.

Unter der 35-jährigen Kolonialherrschaft Deutschlands starben an die eine Million Menschen. Besondere Brutalität erfuhr der Genozid an den Herero und Nama, der Maji-Maji-Krieg und der Feldzug Lettow-Vorbeckes (<https://decolonize.noblogs.org/pagina-di-esempio/>). Straßennamen und Denkmäler sind nicht nur eine Erinnerung an diese Taten, sondern auch eine direkte Verknüpfung zur Geschichte Berlins und vieler anderer Städte. Demgegenüber steht eine Haltung der Nichtbeachtung und ein Gefühl, sich damit nicht auseinandersetzen zu müssen.

Auch setzt sich das Netzwerk, das aus mehreren Organisationen<sup>1</sup> besteht, gegen das geplante Humboldt-Forum in Berlin-Mitte ein, das ein Zentrum für außereuropäische Kulturen werden und die Sammlungen von u. a. des Ethnologischen Museums in Dahlem beherbergen möchte. Nicht beachtet wird, dass das Forum aus einer eurozentrischen Perspektive „[...] das koloniale Selbstbild des zivilisierten weißen Europas [repräsentiert], ohne dabei die andere Seite, die der kolonialen Gewaltverbrechen, zu thematisieren.“ (Ha 2014, Decolonize Berlin.de) Gemeint ist damit, dass das Forum Exponate kolonialer Eroberungen zeigen würde, anstelle diese an die Nachfahren zurückzuführen (siehe dazu: <https://decolonize.noblogs.org/pagina-di-esempio/>).



<sup>1</sup> Berlin Postkolonial, Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD), Each One Teach One (EOTO) sowie Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag BER

Auch würden sie dazu neigen, Segregationen herbeizuführen, indem sie ihr Klientel bei der Wohnungsvergabe in ‚deutsch‘ und ‚migrantisch‘ aufteilen und eine Mischung z. B. in einem Wohnhaus oder einer Wohngegend als kontraproduktiv für das Zusammenleben erachten. Neben der kleinräumigen innerstädtischen Segregation durch Siedlungen sozialen Wohnungsbaus in traditionell ‚gemischten‘ Stadtteilen wie Kreuzberg könnte sich auch eine Verdrängung statusniedriger Haushalte in die Ränder der Stadt verstärken (Hamann 2017).

## Die Konstruktion ‚anderer‘ Räume in der Migrationsgesellschaft

In den integrations- und migrationspolitischen Debatten werden bestimmte urbane Räume nach dem Prinzip des kolonialen ‚Otherings‘ konstruiert. „Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs wird in Deutschland – und anderen europäischen Staaten – entlang der Frage von ‚Migration‘ und ‚Integration‘ ein gesellschaftliches Verhältnis festgeschrieben, das auf der hierarchisierten Differenz zwischen Menschen entlang rassifizierender und ethnizierender Kategorien basiert und das diese Differenz zwischen ‚normal‘ und ‚anders‘ essentialisiert.“ (Ha 2014)

So hat z. B. auch die immer wiederkehrende Kopftuchdebatte in Deutschland eine räumliche Dimension, wenn es um die Frage geht, ob das Tragen des Kopftuchs in bestimmten öffentlichen Räumen und Institutionen verboten werden soll, oder wenn diskursive und semantische Verknüpfungen zwischen bestimmten Räumen und verschleierten Frauen hergestellt werden, wie z. B. im Fall der Sonnenallee/Neukölln oder dem Kottbusser Tor. Wenn Frauen mit Kopftuch in den öffentlichen Räumen physisch oder verbal angefeindet werden, werden sie dadurch implizit und manchmal auch explizit zurück in die Herkunftsländer oder zurück in die ‚migrantischen‘ Räume verwiesen. Diese, von der Presse als unsichere Räume wahrgenommen, bieten den Bewohner\*innen Sicherheiten im Gegensatz zu mehrheitlich ‚weißen‘ Stadtteilen, wobei Menschen auch zunehmend von rassistischen Erfahrungen in von Vielfalt geprägten Stadtteilen wie Kreuzberg berichten:

**„Hier, selbst in der Straße, hier im Graefekiez, beim Netto, wenn wir hinlaufen, meine Mutter trägt halt auch ein Kopftuch, und dann bin ich mit ihr hingelaufen, und dann hat einer einfach rumgepöbelt. (...) Hat der einfach rumgeschrien: ‚Ja, Kopftücher raus! (...) Was macht ihr noch hier?‘ Ja, ja, hier im Netto.“**

(Lira, zitiert in Blokland & Šerbedžija 2018)

Die eingeforderte Integration und erwünschte Partizipation wird dadurch zugleich verwehrt und das versteckte Streben nach Trennung offensichtlich. Deutlich wird der ‚versteckte‘ Rassismus beispielsweise auch in den Diskursen über den Antisemitismus (*Atia* 2018, *Keskinkiliç* 2018) oder die Homophobie (*Haritaworn* 2010, *Tsianos* 2013) der muslimischen ‚Anderen‘. In der medialen Berichterstattung zu diesem Thema wird der Ghetto-Begriff immer wieder (re)aktiviert. „Neukölln wird zur Projektionsfläche und diskursiven Metapher eines importierten Orients.“ (*Keskinkiliç* 2018, 58) Dass aber jüdisches Leben seit 1945 in Deutschland kontinuierlich unsichtbar gemacht, geschützt oder eingehegt werden muss, wird dabei ausgeblendet. Unsicherheits-Diskurse wirken nicht nur auf diskursiver Ebene stigmatisierend, sondern ermöglichen auch raumbezogene Interventionen wie z.B. die polizeiliche Ernennung gefährlicher Orte, die Racial Profiling begünstigen.

Gerade auch in den Diskursen der sozialen Stadtentwicklungspolitik zeigen sich Kontinuitäten in der Konstruktion der ‚Anderen‘ (*Ha* 2014). Die Idee der sozialen und ethnischen ‚Durchmischung‘ gilt als Ideal der europäischen Stadt (*Lanz* 2019, 2002). Eine räumliche Konzentration marginalisierter Gruppen habe, insbesondere wenn soziale Unterschicht auf ethnisierte Minderheiten trifft, desintegrative Effekte.<sup>8</sup> In der Debatte über ‚Integration durch Durchmischung‘ wird nicht diskutiert, dass die homogensten Stadtteile meist mehrheitlich ‚weiß‘ sind und die meisten Einwanderungsquartiere von Vielfalt geprägt sind (*Schneider et al.* 2015). Diese Perspektive betrachtet ethnische Segregation als Mechanismus der Abschottung. Sie beruht auf einem Integrationsbegriff, der von unterschiedlichen ‚Kultur-Räumen‘ ausgeht und Integration vor allem als kulturelle Anpassung betrachtet (vgl. dazu *Munsch* 2010, 177–178) und zwischen Marginalisierung und Separatismus nicht differenziert (vgl. *Rommelspacher* 2002, 168). Eine andere Perspektive betrachtet ethnische Segregation als Potenzial für Integration und beruht auf einem ressourcenorientierten Integrations-Ansatz (*Munsch* 2010, 177).

Beide Ansätze blenden strukturelle Ausgrenzungsmechanismen aus, die Segregation verstärken und auch die Funktionen, die das ‚Othering‘ bestimmter Räume für die (Re-)Produktion der Dominanzkultur<sup>9</sup> hat. Diese werden aus rassismus- und machtkritischer

Perspektive in den Blick genommen und finden sich z.B. in empowernden Community-Ansätzen (*Rommelspacher* 2002, 168) oder in den Forderungen nach ‚inkluisiven‘ Bildungsräumen.

---

## Segregation in Bildungsräumen

Die Formen von Segregation beschränken sich nicht nur auf den Wohnungsmarkt, sondern können auch auf den Bereich der Bildung ausgeweitet werden. Auch hier sind die Ansätze in der Zeit der Arbeitsanwerbung zu suchen. 1964 verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK) in dem „Hamburger Abkommen“ eine Reihe von Maßnahmen, die für den Bildungsbereich in Westdeutschland prägend wurden, darunter auch die Neuaufnahme von Grund- und Hauptschulen.<sup>10</sup> Kinder von Arbeitsmigrant\*innen mussten demnach der gesetzlichen Schulpflicht nachgehen und in Schulklassen mit deutschen Schüler\*innen unterrichtet werden unter Einbeziehung des Rechts auf gesonderten Sprachunterricht in der jeweiligen Erstsprache (*Zur Nieden/Karakayali* 2013, 65). 1971 stellte die KMK migrantische und deutsche Kinder gleich. Später folgte jedoch die Empfehlung, nicht mehr als ein Fünftel migrantischer Kinder pro Schulklasse aufzuteilen. Wurde die Anzahl überschritten, so konnten speziell angelegte ‚Ausländerklassen‘ gebildet werden (*ebd.*). Von Bundesland zu Bundesland unterschieden sich jedoch die Praktiken.

In West-Berlin durfte die 25% Marke nicht überschritten werden, ab 1984 die 30% Marke (*ebd.*). In Bezirken mit hohem (Arbeits-) Migrant\*innenanteil wie Kreuzberg oder Wedding führte das dazu, dass vermehrt ‚Ausländerklassen‘ etabliert wurden, die erst 1995 formal abgeschafft wurden. Tatsächlich wurde das Prinzip jedoch bis 2000 bis zur Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes beibehalten (*Zur Nieden/Karakayali* 2013, 67). Dass dies auch heutzutage noch üblich ist, beweisen die Studien des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). In Berlin ist es Eltern erlaubt, ihre Kinder auch an Schulen außerhalb ihres Wohnbezirkes anzumelden, wenn die Betreuungssituation besser ist oder Programme angeboten werden, die es an der zugewiesenen Schule nicht gibt.

Diesen Weg nutzen viele Eltern mit hohem Sozialstatus und meist ohne eigene Rassismus- und/oder Migrationserfahrungen. Das führt wiederum dazu, dass die Praxis der ehemaligen ‚Ausländerklassen‘ sich hier in einer anderen Dimension fortsetzt. Klassen mit einem großen Anteil an Schüler\*innen mit Migrationserfahrungen und geringem Leistungsniveau können als ‚Brennpunktklassen‘ eingestuft werden, deren negative Markierung jedoch die Mobilisierung von Ressourcen ermöglicht. Die Bezeichnung spiegelt sich wiederum im Verhalten vieler Lehrer\*innen wider, die die Klassen meiden, unter- oder überfordern oder gar ihre Noten nach der Herkunft oder Religionszugehörigkeit der Schüler\*innen und nicht dem Leistungsstand vergeben.

---

8 Die u. a. von dem Gewalt- und Extremismusforscher Wilhelm Heitmeyer geprägte „Desintegrationstheorie“ (Heitmeyer & Anhut 2000) basiert auf einer Problematisierung verdichteter migrantischer Bevölkerungsstrukturen, die sich in den Debatten über sogenannte ‚überforderte Nachbarschaften‘ und ‚Brennpunktschulen‘ widerspiegelt und die Idee sozialer und ethnischer ‚Durchmischung‘ idealisiert und die weiß-deutsche Mittelschicht als Norm reproduziert (vgl. *Tsianos* 2013).

9 Der Begriff der Dominanzgesellschaft geht auf Birgit Rommelspacher zurück und lehnt sich an ihr Konzept der Dominanzkultur an. Dominanzgesellschaft meint, dass es innerhalb einer Gesellschaft eine Mehrheit gibt, die aufgrund 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 (*Rommelspacher* 1995, 92). <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html>

10 <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html>

## Nachbarschafts- und Jugendarbeit im Kontext von Segregation und ‚Durchmischungs-Politiken‘

Akteur\*innen der Nachbarschaftsarbeit arbeiten in einem Raum komplexer Machtasymmetrien bei einem gleichzeitig hohen Anspruch an das demokratische Ideal der Gleichheit. Der Sitz der Macht ist in diesen Räumen weniger klar erkennbar, „die Machtverhältnisse werden unübersichtlicher und unsichtbarer“ (*Rommel-spacher* 1995, 23). In ihrer Studie über Partizipation in marginalisierten Nachbarschaften schreibt Chantal Munsch: „Aber auch wenn prinzipiell jeder und jede nun sowohl Subjekt als auch Objekt von Macht ist, so gibt es dennoch Asymmetrien durch Netzwerke von Privilegierten, welche andere ausschließen.“ Ziel der Nachbarschaftsarbeit ist es oftmals, ‚offene Räume‘ zu schaffen und unterschiedliche Bewohner\*innen-Gruppen zusammenzubringen. „Durch diesen inklusiven Selbstanspruch bleibt allerdings verdeckt, dass es in fast allen diesen Kontexten implizite Verhaltens- und Interaktionsnormen gibt, welche Menschen ausgrenzen, die andere Formen von Partizipation gewohnt sind (...). Diese Ausgrenzung durch Normalisierung ist jedoch sehr schwer zu erkennen, weil (...) ihre zivilgesellschaftliche Identität es ihnen besonders schwer macht, sich als Dominierende zu verstehen.“ (*Munsch* 2015)

Diese Herausforderung gilt auch für Akteur\*innen politischer Bildungs- und Präventionsarbeit, die in marginalisierten Stadtteilen arbeiten. Auch für sie gehört eine Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung und Beobachtung eigener Verhaltensmuster dazu. Es geht darum, stetig zu fragen, wessen Normen und Werte repräsentiert und welche Positionen oftmals im ‚Dialog‘ nicht berücksichtigt oder abgewertet werden. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus und anderen Formen von Diskriminierung in der Nachbarschaftsarbeit sollte kontinuierlich und prozesshaft stattfinden, wie der folgende Beitrag ausführt.

## LITERATUR

- Abu-Lughod, Janet L. (1980):** Rabat. Urban Apartheid in Morocco, Princeton/New Jersey: Princeton University Press. **Alisch, Monika (2002):** Soziale Stadtentwicklung. Widersprüche, Kausalitäten und Lösungen, Wiesbaden: Springer Verlag. **Barwick, Christine/Blokland, Talja (2014):** Segregation durch Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt. In: Marschke & Brinkmann (Hrsg.): „Ich habe nichts gegen Ausländer, aber...“. Lit. Verlag. Berlin. **Bayat, Asef (2012 a):** Leben als Politik. Wie ganz normale Leute den Nahen Osten verändern, Hamburg: Assoziation A. **Beniz (2013):** Ghettos in Osteuropa – Definitionen, Strukturen, Funktionen. <https://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/geheimsache-ghettofilm/141448/ghettos-in-osteuropa> **Blinzov, Anastasia (2018):** Über Instandbesetzungen, Gegen-Hegemonien und „kritikresistente Beteiligungstechnologien“. In: Autor\*innenkollektiv Gras & Beton (2018): Gefährliche Orte. Unterwegs in Kreuzberg. Assoziation A. Berlin/Hamburg. **Blokland & Šerbedžija (2018):** Gewohnt ist nicht normal. Jugendalltag in zwei Kreuzberger Kiezen. Berlin: Logos Verlag. **Çelik, Zeynep (1997): Urban Forms and Colonial Confrontations:** Algiers under French Rule, Berkeley/ Los Angeles: University of California Press. Enzyklopädie der Ghettos, XV. **Fanon, Franz 1972 [1959]:** L'Année V de la Révolution Algérienne - Sociologies de La Guerre de Libération, Paris: Maspéro. **Faßmann & Franz (2015):** Soziale Mischung und Soziale Durchmischung, in: Fritz Judith & Nino Tomaschek, Nino: Stadt der Zukunft, Waxmann Verlag. **Glasze et al. (2005):** (Un-)Sicherheitsdiskurse. Grenzbeziehungen in Gesellschaft und Stadt, in: Ber. z. dt. Landeskunde, Band 79, Heft 2/3, S. 329–341, Flensburg. **Hamann, Ulrike (2017):** KIRA ÇOK YÜKSEK – Die Miete ist zu hoch. Wie Kämpfe um Wohnen die postmigrantische Stadt verändern, Luxemburg Online. <http://www.zeitschrift-luxemburg.de/kira-ok-yuekse/> **Höhne, Jutta/ Linden, Benedikt/ Seils, Eric/ Wiebel, Anne (2014):** Die Gastarbeiter. Geschichte und aktuelle soziale Lage. WSI Report. 16 September 2014. [www.boeckler.de/pdf/p\\_wsi\\_report\\_16\\_2014.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_16_2014.pdf). **Heitmeyer, Wilhelm & Anhut, Reimund (Hrsg.) (2000):** Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen, Weinheim und München: Juventa Verlag. **Kellermann, Sascha (2019):** Achtung Kreuzberg! Rezension des Buches: Autor\*innenkollektiv Gras & Beton (Hg.) Gefährliche Orte. Unterwegs in Kreuzberg. Erschienen auf: [kritisch-lesen.de](http://kritisch-lesen.de). Ausgabe 51: Gebaute Gesellschaft. 09. April 2019. <https://kritisch-lesen.de/rezension/achtung-kreuzberg> **Göckede, Regina (2006):** Der koloniale Le Corbusier. Die Algier-Projekte in postkolonialer Leseart, in: From Outer Space: Architekturtheorie außerhalb der Disziplin, 10/2, 1–30. **Gras & Beton (2018):** Gefährliche Orte. Unterwegs in Kreuzberg. Assoziation A. Berlin/Hamburg. **Ha, Noa (2014):** Perspektiven urbaner Dekolonisierung. Die europäische Stadt als ‚Contact Zone‘. In: *sub\urban*. Zeitschrift für kritische Stadtforschung 2/1, S. 27–47. **Haritaworn, Jin (2010):** Queer Injuries: The Racial Politics of „Homophobic Hate Crime“ in Germany. In: *Social Justice*: 37, S. 68–69. **Kleinbauer, Anne (2018):** Kleine Archäologie des Görlitzer Parks. In: Autor\*innenkollektiv. **Lanz, Stephan (2015):** Über (Un-)Möglichkeiten, hiesige Stadtforschung zu postkolonialisieren, in: *Zeitschrift Sub/Urban*, Band 3, Heft 1, S. 75–90. **Lanz, Stephan (2002):** Mythos europäische Stadt – Fallstricke aktueller Rettungsversuche. In: Wolf-Dietrich Bukow / Erol Yildiz (Hg.), *Der Umgang mit der Stadtgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–77.

**Tezcan, Levant (2012):** Das muslimische Subjekt: Verfangen im Dialog der deutschen Islamkonferenz. Konstanz: University Press. **Mecheril, Paul/ Karakasoglu, Yasemin/Goddar, Jeannette (2019):** Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer\_innen. Weinheim: Beltz.

**Michman, Dan (2014):** Jüdische Ghettos unter der Herrschaft der Nationalsozialisten und ihrer Verbündeten: Die Entstehung, in: Miron, G. & Shulhani, Sh.: Die Yad Vashem Enzyklopädie der Ghettos während des Holocaust, Göttingen: Wallstein Verlag, S. XIII - XXXIX **Müller, Annkathrin (2015):** Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt. Strategien zum Nachweis rassistischer Beteiligungen. Eine Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise\\_Wohnungsmarkt\\_20150615.pdf%3F\\_blob%3DpublicationFile](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Wohnungsmarkt_20150615.pdf%3F_blob%3DpublicationFile)

**Munsch, Chantal (2015):** Quartiersentwicklung – Ausgrenzung, in: Judith Knabe, Anne van Rieën, Rolf Blandow (Hg.): Städtische Quartiere gestalten. Kommunale Herausforderungen und Chancen im transformierten Wohlfahrtsstaat, Bielefeld: Transcript, S. 41–54. **Munsch, Chantal (2010):** Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration. Weinheim und München: Juventa Verlag. **Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (2005):** Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit. Schriften des Deutschen Jugendinstituts, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. **Spielhaus, Riem (2011): Wer ist hier Muslim?:** die Entwicklung eines islamischen Bewusstseins in Deutschland zwischen Selbstidentifikation und Fremdzuschreibung, Würzburg Ergon Verlag. **Rommelspacher, Birgit (1995):** Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenbuchverlag.

**Rommelspacher, Birgit (2002):** Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt: Campus Verlag. **Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2012):** Segregation an Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl. Berlin.

**Stefano Allievi (2005):** „How the Immigrant has Become Muslim: Public Debates on Islam in Europe“, in: Revue européenne des migrations internationales, Vol. 21 – no. 2, Catégorisation et classification, enjeux de pouvoir. **Tsianos, Vassilis (2013):** Urbane Paniken. Zur Entstehung des antimuslimischen Urbanismus. In: Wer Macht Demokratie? Kritische Beiträge zu Migration und Machtverhältnissen. **Von Osten, Marion & Karakayali, Serhat (2008):** This was Tomorrow! Die koloniale Moderne und ihre blinden Flecken, in: schnittpunkt ausstellungstheorie & praxis (Hg.), Das Unbehagen im Museum. Postkoloniale Museologien, Wien: Turia + Kant 2008. **Zur Nieden, Birgit/ Karakayali, Juliane (2013):** Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: suburban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung. Heft 2., S. 61–78.



# Politische Bildung im Kiez

## Ansätze, Herausforderungen und Gelingensbedingungen

### Einleitung

Die KIGa ist seit 2015 in der Werner-Düttmann-Siedlung beauftragt mit der „Implementierung von politischer Bildung und Diversity-Ansätzen als Querschnittsaufgabe in Schule und pädagogischer Arbeit im Kiez“ (QM 2017). Die Anfänge der kiezorientierten Bildungsarbeit liegen schon in der Gründungszeit der KIGa, die schon damals in engem Austausch mit der offenen Jugendarbeit ihre ersten pädagogischen Ansätze entwickelte. Diese berücksichtigten sowohl den Kontext der Freiwilligkeit als auch die Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen der Bewohner\*innen marginalisierter Stadtteile und zielten darüber hinaus auch auf die Sensibilisierung, Beratung und Fortbildung von Fachkräften, Multiplikator\*innen und Eltern im Quartier ab.

Soziale Einrichtungen im Quartier werden in unserem Ansatz als außerschulische, zielgruppenübergreifende ‚Bildungsräume‘ genutzt, um u. a. Eltern erreichen zu können und eng mit Sozialarbeiter\*innen zusammenzuarbeiten.

Für die KIGa bedeutet der Quartiers-Ansatz in erster Linie Zusammenarbeit und Fachaustausch mit allen Akteur\*innen im Kiez, besonders mit dem Jugendzentrum und dem Nachbarschaftstreff, aber z. B. auch mit Moschee-Gemeinden oder Schulen, die zwar nicht im territorial definierten Entwicklungsquartier liegen, aber in den Alltagsräumen der Bewohner\*innen eine Rolle spielen. Die Sozialraum-Orientierung ist mit der Idee sozialer oder integrativer Stadtentwicklung in der ‚gespaltenen Stadt‘ verknüpft und wird vor allem in Stadtteilen umgesetzt, in denen „Prozesse sozialer Exklusion besonders deutlich beobachtet werden können“ (*Netzwerke im Stadtteil* 2005, 8). Sie geht davon aus, dass die räumliche Umgebung mit dem Sozialen in Verbindung steht und läuft dabei Gefahr, die territorial definierten Programmgebiete mit Sozialräumen gleichzusetzen und somit zu containerisieren. Das trägt dazu bei, Stigmatisierung und Ausschlüsse der Bewohner\*innen zu (re)produzieren (*Werlen* 2005, 28). Im Folgenden werden einige der Herausforderungen und Gelingensbedingungen in Bezug auf unsere Ansätze und Erfahrungen näher vorgestellt.

Abschlussveranstaltung „Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen“ am 18. November 2019 im Sharehouse Refugio, Berlin

### Herausforderung ‚Präventionsbrille‘

Politische Bildung im Kiez ist oftmals eingebettet in sozialraumorientierte Präventionsansätze. Viele Sozialarbeiter\*innen stehen dem Konzept der Radikalisierungsprävention sehr kritisch gegenüber, weil sie es als zu defizitär orientiert wahrnehmen. Politische Bildner\*innen, die im Auftrag der Prävention arbeiten, erwecken den Eindruck und laufen vielleicht auch Gefahr durch die ‚Präventionsbrille‘ auf die Jugendlichen zu schauen.

Auf der anderen Seite haben politische Bildner\*innen und Akteur\*innen der Antidiskriminierungsarbeit oft den Eindruck, dass Sozialarbeiter\*innen Themen wie Antisemitismus oder Rassismus neben vielen anderen Herausforderungen, mit denen sie im Alltag konfrontiert sind, nicht ernst genug nehmen, oder selbst einen problembehafteten und vor allem kulturalisierenden Blick auf ihre Zielgruppen haben. Adultistische, rassistische und klassistische Zuschreibungen sind im gesamten Bildungssystem vorhanden, nicht nur im Feld der Radikalisierungsprävention. Darum gilt, dass alle Akteur\*innen im Sozialraum Rassismus- und Machtkritik als Professionalitätsanspruch ernst nehmen sollen und Präventionsstrategien mit macht- und diskriminierungskritischen Ansätzen z.B. aus der kritischen Migrationspädagogik (S. 23) verknüpfen und Räume für Empowerment schaffen, z. B. durch Peer-to-Peer Ansätze (S. 24).



## HINTERGRUND

### Präventions-Politiken und die Darstellung der ‚gefährlichen‘ und ‚gefährdeten‘ Jugend

Im 19. Jahrhundert wurde besonders die Jugend der Arbeiterklasse als Bedrohung der Ordnung und Disziplin wahrgenommen. Jugend ist vor allem dadurch definiert, was Jugendliche nicht mehr oder noch nicht dürfen (Cremer-Schäfer 2001). Eine Darstellung, die bis heute das Bild der ‚störenden Jugend‘ (youth as trouble) (Skelton/Valentine 1998, 4) und das ‚Problem der Jugend‘ (Cooper 2009) geprägt hat.<sup>1</sup> Die Jugend wird so zur Projektionsfläche gesellschaftlicher Debatten über Normen, Normabweichungen, Radikalität und (Un)Sicherheit. Insbesondere wenn jugendliche Radikalität nicht aus der Mitte, sondern aus den Rändern oder migrantischen Räumen heraus entsteht, wird sie als Gefahr für die Sicherheit betrachtet, denn hier paart sich die Angst vor jugendlicher Radikalität mit der vor dem als gefährlich konstruierten und rassifizierten Bild des Fremden. Dieses Bild ist nicht neu, hat jedoch seit 09/11 kontinuierlich Aufwind erfahren. Verhalten männlicher muslimischer Jugendlicher wird z.B. schneller als aggressiv, ausgrenzend oder antidemokratisch eingestuft, weil in den Medien häufig entsprechende Studien über Gewalt und Radikalität unter ‚muslimischen‘ Jugendlichen verzerrt dargestellt und Gewaltphänomene kulturalisiert werden: „Sowohl muslimische als auch rassifizierte Jugendliche sind mit mehrfachen Transformationsanforderungen konfrontiert: Neben dem Ablösungsprozess und der Umgestaltung des Generationenverhältnisses, kommt die Aufgabe auf sie zu, ihre Individuation infolge von Zuschreibungen, Entwertungen und in der Abgrenzung dieser zu bewerkstelligen.“ (Korucu 2019)

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. Erfahrungen mit Ausgrenzung und fehlende Teilhabemöglichkeiten können bei Jugendlichen Gefühle der Enttäuschung und Empörung auslösen, die im Radikalisierungsprozess eine Rolle spielen können (El-Mafaalani 2018). Das heißt jedoch nicht, dass Marginalisierung und Vulnerabilität linear zu Radikalisierung führen oder dass jede Form der Radikalisierung auf Vulnerabilität oder Marginalisierung zurückzuführen ist.



<sup>1</sup> 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).

Schon seit den 1980er Jahren wird in der Jugendarbeit auf Prävention gesetzt. Kritiker\*innen bezeichnen das Konzept als ‚disempowernd‘ und betonen den disziplinierenden und defizitorientierten Charakter dieses Ansatzes. Sie verweisen auf die Gefahr der Vorrangstellung eines ordnungspolitischen Demokratiebegriffs gegenüber einer Orientierung an demokratischen Aushandlungsprozessen (Achour/Gill 2019, Kiefer 2018).

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

**„Die Angst vor Rechtsradikalismus ist ein Dauerthema unter Jugendlichen mit Rassismuserfahrungen. Dabei geht es oft um rassistische Polizeigewalt, den NSU und rechtsradikale Terroranschläge und Alltagsgewalt. Linksradikalismus wird als studentisch, eher friedlich und unbedrohlich wahrgenommen (...). Islamistische Tendenzen beobachten wir wenig, obwohl Fake News, Verschwörungstheorien und einfache Schuldzuweisungen eine große Rolle im Weltbild und Diskussionen spielen. Dabei ist jedoch keine klare Strömung zu erkennen (...). Wichtig scheinen eher dem eigenen Frustrationsabbau allgemein dienliche Schuldzuweisungen und das Gefühl durch Spezialexpertise Gefühlen wie Ängsten und Kontrollverlust entgegenzuwirken.“**

*Annika Schauer, Mitarbeiterin,  
Jugendzentrum Drehpunkt*



„Zugehörigkeitspuzzle“ eine Methode zur Auseinandersetzung mit Stereotypen und Kategorisierungen aus Modul 1 „Zugehörigkeit und Identität“ im Methodenhandbuch „ZusammenDenken“

## Ansätze der kritischen Migrationspädagogik für die Diversitäts-Orientierung in der Nachbarschaft

Ein für die Diversitäts-Orientierung in der Nachbarschaft vielversprechender Ansatz stellt die von Mecheril geprägte (kritische) Migrationspädagogik dar. Während in der BRD ab den 1970er Jahren mit der Einschulung der Kinder sogenannter ‚Gastarbeiter‘ die ‚Ausländerpädagogik‘ populär wurde, die in den 1990er Jahren in die ‚interkulturelle Pädagogik‘ überging und seit den 2000er Jahren der Fokus mehr auf Integrationsforderungen gelegt wird, beschäftigt sich die Migrationspädagogik (Mecheril 2010, 12 ff.) nicht mit den ‚Migrations-Anderen‘, sondern mit der Herstellung dieser. Sie untersucht unter anderem folgende Fragen: Welche Bilder und Ordnungen werden produziert? Warum ist es z. B. in Bezug auf antimuslimischen Rassismus wichtig, ein Bild von Muslim\*innen zu generieren, das eine unwiderrufliche Verbindung zur ‚Rückständigkeit‘, ‚Gefahr‘ und zum Antisemitismus prägt? Woher kommt dieses Bild? Wem nutzt es und welche Ausschlüsse 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 würden auch die Dominanzgesellschaft im Fokus stehen, die diese Bilder produziert. 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 notwendig, die gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis zu übertragen und die entstandenen Bilder aufzubrechen, über Privilegien zu sprechen und 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. 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 Pädagog\*innen, rassistisch- und machtkritisch zu arbeiten<sup>2</sup>, auch im Feld der Gewalt- oder Radikalisierungsprävention.

<sup>2</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)

## Peer-Education als Empowerment-Ansatz in der kiezorientierten politischen Bildungsarbeit

Der Peer-Ansatz hat sich nicht nur in unserer bildungspolitischen Tätigkeit bewährt. Er wird gerne herangezogen, wenn in der Arbeit mit Jugendlichen ein Lernen von und mit Menschen ermöglicht werden soll, die einen ähnlichen Wissen- und/oder Erfahrungshorizont aufweisen. Dabei ist das Konzept weder fest an eine Altersstufe noch an die schulische oder außerschulische Arbeit gebunden.

Die aus dieser Zusammenarbeit entstehenden Peer-Gruppen „(...) bestehen aus Menschen, die sich in gemeinsamen sozialen Räumen bewegen, Interessen und Erfahrungen teilen und miteinander kommunizieren.“ (*Gegen vergessen – für Demokratie e.V.* 2019) Meistens bewegen sich die Peer-Educators, also diejenigen, die als Ansprechpartner\*innen für die Jugendlichen da sind, in dem gleichen oder ähnlichen Altersspektrum wie die Jugendlichen selbst. So können sie als unmittelbare Vorbilder fungieren und aus ihrem Erfahrungshorizont berichten bzw. schöpfen.

Peer-Educators durchlaufen vor ihrer eigentlichen Tätigkeit eine Qualifizierung. Wie lange und wie intensiv diese ist, ist jeder Organisation/Initiative, die diese durchführt, selbst überlassen. Innerhalb der KIGa wurden bereits zweimal Peer-Teamer\*innen über einen längeren Zeitraum ausgebildet zu den Themen Migrationsgesellschaft, Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus, Gender und pädagogische Grundlagen zur Anleitung und Moderation von Gruppen.

Die Beteiligung von Jugendlichen, die bereits persönliche Erfahrungen zu diesen Themen z. B. in Form von Diskriminierung machten, erzeugte in der späteren Arbeit in Jugendzentren eine gewissen Nähe, die Annahme, sich eher anvertrauen zu können und zu lernen, wie sie mit für sie schwierigen Momenten wie z. B. Rassismuserfahrungen umgehen sollen. Der gemeinsame Erfahrungshorizont birgt so Momente des Empowerments. Aber auch außerhalb dieser Themen „(...) finden permanente Lernprozesse und -situationen statt, in allen möglichen (Alltags-) Bereichen und auf ganz vielfältige Art und Weise. Die Menschen teilen ihr Wissen und lernen voneinander – von Peer zu Peer.“ (*Gegen vergessen – für Demokratie e.V.* 2019)

Moderator Tarek Tesfu im Gespräch mit KIGa-Peer-Teamer\*innen bei der Abschlussveranstaltung „Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen“ am 18. November 2019 im Sharehouse Refugio, Berlin



Wie sieht aber die tatsächliche Arbeit aus? Was genau machen Peer-Educators? „Peer-Education lebt von der aktiven Einbindung der Peers als Vermittelnde, sowohl in der Auswahl der Themen und bestimmter Methoden wie auch in der Gestaltung des Bildungsangebots.“ (Gegen Vergessen – für Demokratie e.V. 2019) Sie sind direkt in die Planung und Vorbereitung von Workshops, Nachmittagsangeboten etc. eingebunden. Peer-Educators gehen meist noch anderen Tätigkeiten wie Schule, Ausbildung, Studium, Nebenjobs etc. nach und manche verlassen sich darauf, dass die Vorbereitung durch andere getätigt wird. Engagement und eine Liebe zur bildungspolitischen Arbeit sind also gefragt. Aber: „Die Übertragung der inhaltlichen Verantwortung bedeutet nicht, die Peers einfach ‚machen zu lassen‘. Die Qualifizierung, Begleitung und Unterstützung ist eine wichtige Voraussetzung, um negative und frustrierende Erfahrungen zu vermeiden (...). Wie damit umgehen, wenn Inhalte anders vermittelt werden als im Vorfeld angedacht? Wo liegen die eigenen Grenzen und wo die der Gesamtverantwortlichen? Diese Grenzen müssen transparent gemacht werden.“ (Gegen vergessen – für Demokratie e.V. 2019)

**„Die Themen und Diskurse, mit denen wir uns auseinandergesetzt haben, sind für Jugendliche hochrelevant, werden jedoch selten oder gar nicht in der Schule oder Ausbildung thematisiert. Obwohl wir fast täglich mit diesen Themen konfrontiert sind und sie fast schon alltägliche Herausforderungen an uns stellen, gibt es keine ausreichenden Möglichkeiten zur Auseinandersetzung (...). Zusammenfassend fühle ich mich nach dem Projekt sicherer im Umgang mit wichtigen gesellschaftlichen Themen und Diskursen.“**

*Seda, KlGA-Peer-Teamerin, zitiert in: Gegen vergessen – für Demokratie e.V. 2019*

**„Unsere Erfahrung bestätigt tatsächlich beides: Es werden die Jugendlichen erreicht, die ohnehin schon engagiert sind. Aber, und das ist die Stärke der Peer-Education, diese erreichen dann in ihrer Arbeit als Peer-Teamer\*in durchaus Jugendliche, die sonst nicht so engagiert sind. Wir haben schon öfter beobachtet, dass dadurch Jugendliche motiviert wurden, ebenfalls als Peer-Educator aktiv zu werden (...). Die Vorbildfunktion der Peers kann also durchaus sehr aktivierend für andere Jugendliche wirken (...).“**

*Susann Karnapke, KlGA-Peer-Ausbilderin, zitiert in: Gegen vergessen – für Demokratie e.V. 2019*

**„Der Peeransatz ist dann besonders erfolgreich gewesen, wenn es eine hohe Personen- und Terminkontinuität gab (...). Wichtig ist, dass es eine vorgeschaltete Phase der Beziehungs- und Vertrauensbildung gibt. Viele Jugendliche, die uns besuchen, haben über die Jahre eine große Schulfrustration und Institutionsskepsis aufgebaut. Sie sind daher politischen Bildungsangeboten, vor allem, wenn sie präventiv ausgerichtet sind, besonders misstrauisch gegenüber. ‚Warum denkt ihr das alle Muslime Terroristen sind?‘ ‚Warum müssen wir schon wieder über Antisemitismus reden?‘“**

*Annika Schauer, Mitarbeiterin im Jugendzentrum Drehpunkt*

Es ist wichtig, nach einer Peer-Ausbildung sicherzustellen, dass die Peer-Educators auch für ihre weitere Tätigkeit entlohnt werden z. B. durch Honorare, damit das Engagement in der bildungspolitischen Arbeit auch weiterhin erhalten werden kann. Wir haben den Peer-Ansatz als eine Form des Empowerments zudem auch in der Nachbarschaftsarbeit mit den ‚Stadtteilmüttern‘ genutzt und dabei sehr gute Erfahrungen gemacht (S. 36 ff).

## INTERVIEW

### Busra, Peer-Teamerin bei der KlGÄ seit 2016, im Gespräch mit den Autorinnen

#### Ist politische Bildung in der offenen Jugendarbeit wichtig?

**BUSRA** Auf jeden Fall, 100%! Schulische Projekte oder das Arbeiten in der Schule ist immer mit einem Muss verbunden, also sie bekommen dafür eine Note weil es in einer schulischen AG ist. Aber wenn man es außerhalb macht, sei es in einer Moschee, in einem Jugendclub oder egal wo, ist es eher was Freiwilliges und darum ist da die Motivation meistens viel größer bei den Leuten, die da wirklich mitmachen, weil sie es einfach selber wollen und nicht weil sie müssen oder weil sie jetzt gerade in der Schule sind oder weil es zum Unterricht gehört. Darum finde ich, dass das sehr wichtig ist, bzw. einfach sehr schön ist.

#### Was hat in der offenen Jugendarbeit gut funktioniert?

**BUSRA** Alles was mit Aktivitäten zu tun hatte oder einer Unternehmung, das ist immer gut und steht auch für solche Sachen wie Jugendclubs finde ich, also das gehört da einfach dazu. Am besten war natürlich unsere Reise nach Marseille und das Beste an der Reise ist, dass man wirklich zusammengeschweißt wird und danach schon wie ein kleine Gruppe oder Familie war und daraus ein sehr inniges Verhältnis entstanden ist. Daran hätten wir im Nachhinein

vielleicht noch mehr arbeiten müssen, dass man diese Gruppendynamik hätte beibehalten können. Ich erinnere mich gerne an diese Reise, darum kann man auch verstehen, dass für die Jugendlichen auch nur das zählt.

#### Was waren die Herausforderungen?

**BUSRA** Es ist schwierig, die Jugendlichen zu erreichen, wenn unsere Angebote nicht mit Aktivitäten verbunden sind. Vielleicht weil es die bittere Wahrheit ist, dass sie nur teilnehmen, wenn sie wollen. Und alles was nicht mit Aktivitäten zu tun hatte, hat sie nicht besonders interessiert. Wenn wir z.B. zu einem bestimmten Thema arbeiten wollten, dann war das vielleicht teilweise zu schulisch und ich glaube auch, dass diese Art der Bildung in solchen Einrichtungen falsch ist, weil die Jugendlichen da hinkommen, um zu entspannen oder um etwas Schönes zu erleben, den Kopf von der Schule frei zu bekommen. Mit manchen Methoden macht man genau das, was in der Schule auch gemacht wird, was die Jugendlichen dann so schnell vergraulen kann.

Im Großen und Ganzen verlief unsere Arbeit in der offenen Jugendarbeit sehr positiv. Das sollte auch beibehalten werden. Wir müssten nur überlegen wie wir inhaltlich zu politischen Themen und trotzdem spielerischer oder mehr in Verbindung mit Aktivitäten arbeiten, sodass es sich nicht nach Schule anfühlt.

Stadt(teil)geschichte(n) und Kiez-Entdeckung im Rahmen des Projekts „Meine Stadt – Meine Geschichte!“



## Rahmenbedingungen: Freiwilligkeit

Innerhalb unserer kiezorientierten Arbeit haben wir Herausforderungen und Gelingensbedingungen für die Kooperation zwischen politischen Bildner\*innen und Sozialarbeiter\*innen diskutiert. Ein wiederkehrendes Thema ist dabei der Kontext der offenen Jugend und Nachbarschaftsarbeit, der eine freiwillige Teilnahme an politischen Bildungsangeboten voraussetzt, anders als im Kontext Schule:

**„Viele politische Bildner\*innen kommen mit ihren fertigen Workshop-Konzepten und erwarten, dass wir für Teilnehmer\*innen sorgen. Aber so läuft das in der offenen Jugendarbeit nicht.“**

*Leitung Fachbereich Radikalisierungsprävention, Wien*

**„Wenn die Zusammenarbeit nicht auf Anhieb funktioniert, wenn sich die Jugendlichen z. B. nicht an die verabredeten Zeiten halten, werfen sie uns vor, nicht professionell zu sein.“**

*Sozialarbeiter, Paris*

**„Im Jugendzentrum ist politische Bildung viel komplizierter, da die Jugendlichen anders erreicht werden müssen. Es braucht einen jugendnäheren kreativen Ansatz.“**

*Sozialarbeiter, Berlin*

**„Politische Bildner\*innen sind meist in der Projektarbeit tätig, sie unterliegen damit auch dem Druck, ihre geplanten Maßnahmen umzusetzen. Workshop-Angebote ohne Teilnehmer\*innen bedeuten für sie: Viel Zeit für Vorbereitung, die dann praktisch umsonst gewesen ist.“**

*Politische Bildnerin, Berlin*

Viele Träger politischer Bildungsarbeit sind es gewohnt, mit Konzepten zu arbeiten, die eine Mindestanzahl von Teilnehmer\*innen und deren Anwesenheit von Anfang bis Ende des Workshops notwendig macht. Diese Herangehensweise funktioniert nur, wenn die Kooperationspartner\*innen in der offenen Jugend- oder Nachbarschaftsarbeit feste Gruppen haben und diese motiviert sind, an den Angeboten teilzunehmen, ein Initialinteresse an der Thematik mitbringen, sich in dem Themenbereich engagieren oder berufliche Bezüge zur Thematik haben.

In unserem Projekt hatten wir die Möglichkeit, langfristig, prozessorientiert und modellorientiert mit den Partner\*innen zusammenzuarbeiten, um mit der Herausforderung ‚Freiwilligkeit‘ umzugehen.

So hat sich die Kombination politischer Bildungsarbeit mit jugendkulturellen Angeboten bewährt, wobei es einen Unterschied machte, von wem diese Angebote durchgeführt wurden. Bei einem Hip-Hop-Workshop z. B. hat sich der Peer-Ansatz bewährt, da dieser es ermöglichte, mit Vorbildern der Jugendlichen zu arbeiten. Jugendliche merken nämlich schnell, wenn Erwachsene Jugendkulturen wie Hip Hop als ‚Integrationswerkzeug‘ benutzen (siehe Interview *Giò Di Sera/SUB e.V.*, S. 34).

## Bildungsreisen und internationale Begegnungen als vielversprechendes Format für die Zusammenarbeit zwischen politischen Bildner\*innen und Sozialarbeiter\*innen im Kiez

Reisen oder Jugendbegegnungen sind ein beliebtes Format in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Für die Jugendlichen und auch Erwachsene ist die Reise ein Anreiz, an Bildungsprojekten teilzunehmen. Internationale Jugendbegegnungen zwischen Frankreich und Deutschland wurden in der Bundesrepublik Deutschland bereits nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges institutionell gefördert und sollten einen Beitrag zur Aussöhnung leisten. Daraus haben sich über die letzten Jahrzehnte feste Strukturen und Netzwerke entwickelt, die auch weitere Länder und Regionen in den Austausch einbeziehen.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Während diese Programme in den Anfangsjahren vor allem Jugendliche aus der weißen Mittelschicht erreichten, lag der Fokus in den letzten Jahrzehnten darauf, marginalisierte oder als ‚benachteiligt‘ kategorisierte Jugendliche zu erreichen, z. B. in Bezug auf Schichtzugehörigkeit, Diskriminierungserfahrungen etc. (Jugendliche mit ‚besonderem Förderbedarf‘).

Die „Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch“ (Becker & Thimmel 2019) hat Zugänge und Barrieren zu internationalen Jugendbegegnungen untersucht und stellt fest, dass „die Erzählungen der benachteiligten Jugendlichen in Relation zur elitär verhandelten internationalen Jugendarbeit in der Praxis nach wie vor kursieren und Bestand haben.“ (Thimmel 2019, 9)

Die Inklusion und Teilhabe aller Teilnehmer\*innen sollte darum immer mitgedacht werden und auf einer machtkritischen Reflexion basieren – z. B. was die Programmgestaltung oder die Nutzung der Jugendbegegnung als ‚Belohnung‘ oder ‚Anreiz‘ betrifft, um ‚schwer erreichbare‘ Jugendliche/Erwachsene einzubeziehen.

Ein Austausch ermöglicht Perspektivwechsel und Horizonterweiterung, gleichzeitig birgt er aber auch die Gefahr, Kulturalisierungen zu reproduzieren oder z. B. Armut im Globalen Süden zu exotisieren.

Reisen in andere marginalisierte Stadtteile oder Begegnungen mit marginalisierten Gruppen sollten nicht zu einem Anlass werden, Armut und Ausgrenzung hierarchisierend zu vergleichen, um Ungleichheitserfahrungen in Deutschland/Europa zu relativieren oder zu verschleiern. Wenn z. B. Jugendliche aus europäischen Armutsquartieren an Solidaritätsprojekten in Armutsquartieren in Städten des Globalen Südens teilnehmen, berichten die Betreuer\*innen oft davon, ihre Jugendlichen hätten durch die Reise erfahren, dass es ihnen eigentlich ja gar nicht so schlecht ginge. Dies könnte zum Anlass genommen werden, z. B. historische und globale Verbindungslinien von Ungleichheit- und Ausgrenzungsprozessen zu ergründen oder lokale Aktionsformen und Widerstände kennenzulernen. Ebenso besteht die Gefahr, essentialistische Kulturbegriffe durch den Fokus auf nationale, regionale oder religiöse Zugehörigkeiten zu reproduzieren.

Eine Bildungsreise oder eine internationale Begegnung schaffen für die Teilnehmenden einen Bildungszeitraum, der unterschiedliche Formate der politischen Bildung zugänglich macht wie non-formales Lernen, Stadtrundgänge oder Gedenkstättenpädagogik. Jedes Thema, jeder Ansatz und jede Methode bringt bestimmte Fallstricke und Herausforderungen mit sich. Entscheidend ist letztendlich eine gemeinsam entwickelte Zielsetzung, die auf einer machtkritischen Reflexion und Haltung aller beteiligten Kooperationspartner\*innen beruht.

**„Die Kürze des Austauschs lässt intensive Arbeiten nicht zu, aber bei einem Austausch wird Transnationalität fühlbar und praktisch vermittelt.“**

*Sozialarbeiter\*in, Jugendzentrum*

**„Es muss gar nicht so viel Input geben auf Reisen, das Kennenlernen der anderen Alltagsrealitäten und die Gespräche mit den Teilnehmer\*innen allein sind ein krasser Input.“**

*Sozialarbeiter\*in, Jugendzentrum*

**„Die offene Jugendarbeit hat mir sehr gefallen und sie ist auch sehr wichtig, also dass politische Bildung in solchen Räumen stattfindet. Denn die offene Jugendarbeit in dieser Siedlung zieht vor allem Jugendliche an, die aus sozial schwachen Strukturen kommen, die sich oft als Verlierer der Gesellschaft sehen und oft auch nur mit diesem einen Narrativ aufwachsen und dort neue Perspektiven reinzubringen, zu empowern, da zu sein, ein offenes Ohr zu haben, das ist sehr wichtig. Auf der anderen Seite ist aber auch genau das die Herausforderung, du hast dort eine gewisse Freiwilligkeit, es ist keine Schule, kein Pflichtprogramm und dementsprechend ist es manchmal schwierig einen nicken Übergang zu finden zwischen Smalltalk, Spielen, da sein und Themen politischer Bildung, ja, das ist schon die größte Herausforderung. Und das Highlight war der Austausch mit der Gruppe aus Marseille, da haben wir uns nochmal intensiv über das Thema Stadtgeschichten mit Migrationsgesellschaft und Diskriminierung befasst und ich finde, dass diese Arbeit sehr erfolgreich war und hoffe, dass sie fortgesetzt wird.“**

*Dennis, Peer-Teamer bei der KlGA seit 2016*

**„Es wird Wissen zur Selbstorganisation vermittelt, wie z. B. die Vorbereitung und Organisation einer Reise, das Jugendliche stärkt.“**

*Sozialarbeiter\*in, Jugendzentrum*

**„Kombination mit Austausch und politischer Bildung funktioniert sehr gut.“**

*Sozialarbeiter\*in, Jugendzentrum*

**„Automatisches Empowerment über die eigenen Möglichkeiten.“**

*Sozialarbeiter\*in, Jugendzentrum*



Im Graffiti-Workshop beim Jugendaustausch zwischen dem Jugendzentrum Drehpunkt und dem Jugendzentrum Contact Club aus Marseille haben die Teilnehmer\*innen ihre Eindrücke vom Austausch einfließen lassen, der zum Abschluss des Projektes „Meine Stadt – Meine Geschichte!“ stattfand (S. 31 ff.)

## LITERATUR

**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.

**Becker & Thimmel (Hg.) (2019):** Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch Zugänge und Barrieren. Wochenschau Verlag.

**Bayat, Asef:** Life as Politics. How Ordinary People Change the Middle East, Stanford: Stanford University Press, 2010.

**Bröckling, Ulrich (2017):** Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.

**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, Charlie:** Rethinking the ‘Problem of Youth’: Refocusing on the Social and its Interrelationship with Dominant Power Structures, in: Youth & Policy, 103, 2009, S. 81–89.

**Cremer-Schäfer, Helga:** Öffentliche Debatten über die „gefährliche und gefährdete Jugend“. Überlegungen anlässlich eines (vorläufigen) Endes. In: Diskurs 10/3, 2001, S. 15–20.

**El-Tayeb, Fatima (2001):** Schwarze Deutsche. Der Diskurs um „Rasse“ und nationale Identität 1890–1933. Campus Verlag. Frankfurt a. M./New York.

**Gegen vergessen – für Demokratie e.V. (2019):** lebensweltnah & partizipativ. Mit Peer Education gesellschaftliche Vielfalt und Demokratie fördern.

**Korucu, Canan (2019):** Lebensrealitäten von muslimischen Jugendlichen – Zwischen Fremdzuschreibungen, Rassismuserfahrungen und (kritischen) Selbstpositionierungen, auf: <https://www.ufuq.de/lebensrealitaeten-von-muslimischen-jugendlichen>

**Kitossa, Tamari:** Habitus and Rethinking the Discourse of Youth Gangs, Crime, Violence and Ghetto Communities, in: Skott-Myhre, Hans/Richardson, Chris: Habitus of the Hood, Bristol: Intellect, 2012, S. 121–142.

**Skelton, T./Valentine, G.:** Cool Places. Geographies of youth cultures, London/New York: Routledge, 1998.

**Kiefer, Michael (2018):** Radikalisierungsprävention – Alles da, wo

es sein muss? <https://blog.prif.org/2018/04/25/radikalisierungspraevention-alle-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.

**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.

The image features a black background with two prominent white lines. One line starts from the top left and extends diagonally towards the center. The other line starts from the top right and extends diagonally towards the center. These two lines meet at a point near the top center, forming a large, inverted triangle. The text is centered within this triangular area.

**EINBLICKE  
IN DIE  
PRAXIS**

# Meine Stadt – Meine Geschichte!

Ein multimediales Projekt  
historisch-politischer Bildung in der  
offenen Jugendarbeit  
Jugendbildung

Geschichte wird gemacht. Sie ist nie abgeschlossen, sondern ein fortdauernder Prozess. Es gibt nicht den einen richtigen Blick auf die Geschichte und auch nicht die Geschichte an sich, sondern unterschiedliche Perspektiven, aus denen historische Ereignisse erzählt werden können. Auch wird Geschichte oft aus einem gegenwärtigen Blick bewertet, analysiert und interpretiert. Sie ist daher nie objektiv, sondern abhängig von unterschiedlichen Blickwinkeln, die wiederum an Kategorien wie Geschlecht, Alter, Herkunft, körperliche Fähigkeiten, Religion, sexuelle Orientierungen etc. geknüpft sind. Jedoch werden nicht alle Perspektiven gleich gewichtet. Geschichte wird, zumindest im europäischen Raum, meist aus einer weiß-männlich dominierten Sicht erzählt. Nur selten tauchen z. B. in Schulbüchern andere Perspektiven auf und wenn ja, dann als Nebenschauplatz und nicht als leitendes Geschehen. Diese Ausschlüsse führen wiederum dazu, dass die Annahme entsteht, dass Geschichte nur von einer bestimmten Gruppe von Menschen gemacht wurde und andere Perspektiven zu dieser Zeit gar nicht existierten. Wenn etwa über die Migrationsgeschichte Deutschlands berichtet wird, so meistens über die Ereignisse in der BRD und der sogenannten Zeit der ‚Gastarbeit‘. Etwa zur gleichen Zeit fand jedoch auch die Vertragsarbeit in der DDR statt. Die Migrationsgeschichte der DDR wird jedoch oft nicht erwähnt und

verbleibt dabei als ein blinder historischer Fleck. Auch wird, wenn über die Arbeitsmigration in der BRD gesprochen wird, einerseits der männliche Blick darauf präsent und andererseits steht, wenn überhaupt, die Geschichte männlicher Gastarbeiter im Fokus. So bleiben sowohl die Geschichten vieler Gastarbeiterinnen\* unterrepräsentiert als auch die Betrachtung der Arbeitsmigration aus einer weiblichen Perspektive.

Dabei ist das sehr notwendig, wird doch über historische Zusammenhänge auch Wissen über menschliches Handeln vermittelt, Werte und Normen zum gerechten und ungerechten Vorgehen, Momente von Widerständen gegen diskriminierende Taten und Strategien zum Umgang damit. Je mehr Menschen also über unterschiedliche historische Abläufe Bescheid wissen, desto mehr können sie diese auf die Gegenwart beziehen und dadurch eventuell Herangehensweisen und Lösungsvorschläge für ihr eigenes Erleben und ihre derzeitige politische, soziale und ökonomische Situation ableiten. Dieses Lernen aus der Geschichte ermöglicht es zu sehen, dass sich bestimmte Aspekte wiederholen oder gar erst in der Gegenwart möglich sind, weil in der Vergangenheit Schlüsselmomente stattgefunden haben, die ihr Vorhandensein erlauben, wie es z. B. anhand des vergangenen europäischen Kolonialismus und gegenwärtigen postkolonialen Machtverhältnissen deutlich wird.

Ergebnisse aus dem Projekt „Meine Stadt – Meine Geschichte!“ wurden auf der Ausstellung des Jugendforums „DenkMal!“ im Januar 2019 gezeigt



Wenn historische Projekte geplant sind, dann ist es wichtig, sich zu fragen, aus welchem Blickwinkel heraus erzählt werden soll. Das hilft schon weiter, um sich darüber im Klaren zu werden, wessen Geschichte erzählt wird. Besteht die Möglichkeit, so sollte ein multiperspektivischer Ansatz angestrebt werden. Das heißt, dass verschiedene Geschichtsstränge nebeneinander erzählt und Quellen unter dem Aspekt der historischen Subjektivität neu betrachtet werden und z. B. Verbindungslinien und Verflechtungen zwischen den Strängen betrachtet werden. Das kann national- oder lokalhistorisch erfolgen, z. B. das Wirtschaftswunder der 1960er Jahre in der BRD oder den Mauerfall in Berlin auch aus migrantischer Sicht zu betrachten. Oder globalhistorisch, z. B. die Rolle indigener Soldaten aus den Kolonien in der Befreiung Frankreichs von der deutschen Besatzung oder die Folgen des Zweiten Weltkrieges neben den Ereignissen in der BRD und DDR, auch aus der israelischen oder der palästinensischen Sicht zu analysieren.

Dabei ist es wichtig, auch den Machtaspekt zu berücksichtigen und Geschichtsstränge zwar nebeneinander zu erzählen, jedoch nicht unkommentiert und unreflektiert nebeneinander stehen zu lassen, sondern zu schauen, wer zu welcher Zeit z. B. ‚Mehrheits- oder Minderheitsgruppen‘ angehörte, welche soziale Stellung, Befugnisse und Handlungsmöglichkeiten sie hatten und diese un-



Gruppenfoto nach dem Public Viewing in der Werner-Düttmann-Siedlung des WM-Finales (Frankreich- Kroatien) 2018 mit Gästen aus Marseille

Auch in dem Projekt „Meine Stadt – Meine Geschichte!“, das vom 01.01.–15.11.2018 dauerte, ging es um Geschichten rund um Kreuzberg, insbesondere der Werner-Düttmann-Siedlung. Die jugendlichen Teilnehmenden erkundeten sowohl ihre eigene Geschichte, als auch die der Nachbarschaft und des Kiezes. Die Siedlung ist das kleinste Fördergebiet des Berliner Quartiersmanagements. Sie befindet sich im sogenannten Graefekiez, der ein Beispiel für kleinräumige Segregation in Berlin ist und größtenteils aus sozialem Wohnungsbau besteht. Seit 2015 ist die KlG A e.V. regelmäßig im Nachbarschaftszentrum der Siedlung und in der Jugendarbeit in dem Jugendzentrum „Drehpunkt“ aktiv. Nach außen hin wird die Siedlung sehr einseitig als ‚benachteiligt‘ und ‚gewalttätig‘ stereotypisiert – ähnlich den Geschichten zur Gegend rund um das Kottbusser Tor. Eine Erzählung, die die Perspektive der Bewohner\*innen nicht berücksichtigt. Daher war es Teil des Projektes, auch ihre Geschichten zu hören und historische Fakten über die Siedlung zu erfahren, die von diesen Begriffen weggingen.

Insgesamt nahmen 12 Jugendliche/junge Erwachsene regelmäßig am Projekt teil, circa 10 weitere nahmen an einzelnen Workshops/Aktivitäten teil. Die Teilnehmer\*innen setzten sich zusammen aus Bewohner\*innen der Werner-Düttmann-Siedlung, die wiederum Besucher\*innen des Jugendzentrums Drehpunkt waren. Dazu kamen 3 Peer-Teamer\*innen der KlG A, die eine ein- bis zweijährige Ausbildung bei der KlG A durchlaufen haben und sich u. a. mit den Themen Migrationsgesellschaft, antimuslimischer Rassismus, Antisemitismus, Gender und Radikalisierung beschäftigten und 2 Peer-Teamer\*innen der Graefe-Girls, einer Mädchengruppe, die an den Dütti-Treff gekoppelt ist. Der Peer-Ansatz von der KlG A e.V. bezieht sich nicht vordergründig auf die gleiche Altersgruppe, sondern auch auf gemeinsame Alltagserfahrungen im Zusammenhang mit Diskriminierung (S. 24 ff. und S. 54). Die Peers hatten ähnliche Sozialisationserfahrungen wie die Jugendlichen gemacht und auch ähnliche (Familien)Geschichten zu erzählen. Ein Teamer erzählte seine eigene Familiengeschichte (palästinensische Flüchtlinge aus dem Libanon). Oft werden solche Geschichten innerhalb der Familie



Ein Peer-Teamer erzählt eine Geschichte zu einem Stolperstein

gleichen Machtverhältnisse auch in der Wissensproduktion und in der Sprache mitzudenken. Zur Zeit der Weimarer Republik werden z. B. Menschen, die keinen Antisemitismus erlebten, die damalige Realität anders erzählen, als welche, die ihn erlebt haben.

Manchmal werden historische Ereignisse auch oral überliefert. Kinder und Enkelkinder hören die Erlebnisse ihrer Eltern und Großeltern. Nur selten werden diese Geschichten jedoch aufgeschrieben und weiterverbreitet, würden sie doch eine gute Ergänzung zu den dominanzgeschichtlichen Erzählungssträngen darstellen.

nur oral weitergegeben, da sie innerhalb der Geschichtsschreibung immer noch einen marginalisierten Stellenwert einnehmen und so (zumindest in der europäischen) Geschichte nur spärlich bis gar nicht erwähnt werden. Die Teilnehmenden lernen bei solchen Gelegenheiten jedoch, dass auch andere Menschen die Geschichte ihrer Eltern und Großeltern kennen. Die historischen Verbindungen und der Umgang mit den, auch oft von Trauma geprägten Geschichten, kann empowernd sein und einen Anlass dazu geben, sich mehr mit der eigenen Familiengeschichte auseinandersetzen zu wollen.

Um selber tätig zu werden, bekamen die Jugendlichen eine Einführung in das Führen von Interviews, wie z. B. zum Umgang mit Technik und zu rechtlichen und ethischen Fragen. Daraufhin führten einige mit Nachbar\*innen oder Bekannten aus der Siedlung Interviews durch. Insbesondere wurde das Sommerfest mit Flohmarkt auf dem Werner-Düttmann-Platz dazu genutzt.

Im Juni sollten die Jugendlichen dann eine Stadtteilnahme vorbereiten. Dabei standen nicht nur die Orte im Mittelpunkt, die sie in ihrem Alltag begleiten, sondern auch diejenigen, die für die Stadtteile besonders sind oder Geschichten von historischen Ereignissen oder Verdrängungsprozessen erzählen. Die Route erstreckte sich vom Hermannplatz über die Düttmann-Siedlung durch den Graefekiez über das Kottbusser Tor bis in die Oranienstraße, führte entlang der Neubauten des sozialen Wohnungsbaus aus den 1980er Jahren, vorbei an Bäckereien, Dönerläden, Imbissen, vorbei am Friedrichshain-Kreuzberg Museum bis hin zu Orten des jüdischen und muslimischen Lebens wie der Synagoge am Fraenkelufer oder der Omar-Moschee – und schließlich zum Gemeinschaftszentrum Ora 34, wo sich auch eines der KlGÄ-Büros befindet. Auf dem Weg dahin wurden Fragen zu aktuellen Themen wie Gentrifizierung und Widerstand dagegen, Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus beantwortet, aber auch ein Blick in die Migrations-

geschichte der Vergangenheit und Gegenwart gewährt. So lernten die Teilnehmenden unterschiedliche Perspektiven des Kiezes kennen und Orte, die sie bis dahin nicht kannten. Ganz im Sinne der Multiperspektivität wurden dabei Geschichten aus unterschiedlichen Jahrzehnten mit unterschiedlichen Bezügen zu Kreuzberg erzählt. Die Teilnehmenden gaben nach der Stadtführung an, viel gelernt zu haben, z. B. über jüdische Geschichte in ihrer Nachbarschaft. Bei der Stadtteilnahme hatte ein Peer-Teamer auch darüber gesprochen, warum er sich als Muslim gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus engagiert.

Für einen deutsch-französischen Jugendaustausch des Drehpunkts in Zusammenarbeit mit der KlGÄ e.V. wurde die Rallye ins Französische übersetzt. Ein weiteres Mal kam die Rallye für den Besuch einer Gruppe palästinensischer Israelis zum Einsatz. Die Tour wurde dafür ins Arabische übersetzt und von einigen Peer-Teamer\*innen und Jugendlichen aus der Gruppe begleitet.

Im Juli 2018 hatten alle die Möglichkeit, an Schnupper-Workshops teilzunehmen: Theater, Radio und Rap. Die Jugendlichen entschieden sich für Radio- und Rap-Workshops. Für diese Workshops wurde mit Trainer\*innen der StreetuniverCity Berlin e.V. zusammengearbeitet (siehe Interview S.34). Die Idee war, dass die Jugendlichen die zuvor geführten Interviews und ihre eigenen Eindrücke aus dem Projekt kreativ weiterbearbeiteten. Heraus kam ein Radiobeitrag über das Projekt und ein Rap-Stück über Berlin, ihre Alltagsorte und ihre Stellung in der Stadt.

Die Ergebnisse des Projektes wurden in der Ausstellung des Jugendforums „DenkMal!“<sup>1</sup> am 27.01.2019 im Berliner Abgeordnetenhaus gezeigt.



Stolperstein im Graefekiez

1 <https://denkmal-berlin.de/2019/ausstellung/>

## INTERVIEW

### Auszug aus dem Interview der Autorinnen mit **Giò Di Sera, Mitgründer und Leiter der StreetUniverCity Berlin e.V., Kooperationspartner der KlgA e.V. im Projekt „Meine Stadt – Meine Geschichte!“ und „Build your own DiverCity“**

**GIÒ DI SERA**, Mitgründer der SUB e.V., geboren 1964 in Neapel. Er kam Mitte der 1980er Jahre nach Berlin, seit den 1990er Jahren engagiert er sich als Künstler sozial und politisch.

#### Kannst du erzählen wie es zur Gründung der StreetUniverCity gekommen ist?

**GIÒ DI SERA** Angefangen habe ich Anfang der 1990er Jahre in der Naunynritze, dort hatten wir eine Initiative gegründet, die sich etabliert hatte, die „To Stay Here is my Right Posse“ (1991–1999), aus der später die Idee der StreetUniverCity geboren wurde. Die Gründung der Posse hatte ich initiiert in Bezug auf eine Entwicklung, die mich persönlich, aber andere migrantische Gruppen noch stärker betroffen hatte. Es ging um Rassismus, Ausgrenzung und Diskriminierung. Es fing an mit der Wende. Neben den positiven Nachrichten gab es auch negative Entwicklungen, wie die rassistisch motivierten Morde von Mölln, Solingen. In Berlin gab es ein Ereignis, das mich mitgerissen hat, ich begann auch über meinen Status als erfolgreicher Künstler zu reflektieren und darüber, dass ich als Migrant gar nichts über die türkische Community wusste. Das zündende Ereignis war der Mord an dem Jugendlichen Mete Ekşi, der bei einem Streit zwischen Skinheads und türkeistämmigen Jugendlichen schlichten wollte. Über eine spanische Bekannte hatte ich den Schauspieler und Regisseur Neko Çelik kontaktiert, der damals als Sprayer aktiv und Mitglied der „36 Boys“ war. Wir haben uns sofort gemocht und dann entschlossen, eine gemeinsame Veranstaltung im Ballhaus Naunynstraße zu organisieren. Das war 1992. Es ging um Solidarität und um Schutz von schwächer positionierten Leuten, durch die Kraft der Kunst und Kultur. Die Veranstaltung war erfolgreich und wir hatten Geld eingenommen, das wollten wir der Familie von Mete Ekşi spenden, die wollte es jedoch nicht annehmen, weil sie es nicht bräuchten.

Daraufhin hatten wir uns an die Naunynritze gewandt, eines der historischen Jugendhäuser in Kreuzberg. Wir haben dann das Geld gespendet und gleichzeitig mit Workshop-Angeboten angefangen und dazu auch erfolgreiche und bekannte Menschen einbezogen, Professor\*innen, Künstler\*innen, das ganze Spektrum der Gesellschaft. Wir bekamen große mediale Aufmerksamkeit. Es gab so etwas damals auch noch nicht. Unter dem Namen der „To Stay Here is my Right Posse“ haben wir verschiedene kleine Veranstaltungen und Angebote für Jugendliche organisiert im Umfeld der Naunynritze und des Ballhauses Naunynstraße mit Hilfe der Hip-Hop-Kultur, um zu zeigen, dass es auch Möglichkeiten gibt, Positives von der Straße zu lernen und auf einmal waren wir Konkurrenten von Dealern und dunklen Mächten, die das Ganze im

Chaos versinken lassen wollten. Wir bekamen auch Gegenwind und standen bei vielen im Kiez auf den schwarzen Listen, nur weil wir uns engagieren wollten und durch Empowerment die Kids von der Straße wegholen wollten. Diese dunklen Mächte, die kannte ich gut aus meiner Heimat, ob nun für Drogenverkauf oder politische Zwecke, sie versuchen, die Jugendlichen zu instrumentalisieren. Das ist traurig, aber das gab es damals schon und heute immer noch und leider sind diese Spaltungstendenzen heute im Hinblick auf den neoliberalen Strukturwandel in Kreuzberg noch stärker geworden.

#### Also könnte zusammenfassend gesagt werden, dass die Idee für die Gründung aus einer rassistismuskritischen und empowernden Perspektive erfolgte?

**GIÒ DI SERA** Ja, in erster Linie ging es um das. Es ging darum, ein Zeichen zu setzen und solidarisch zu sein. Metaphorisch gesprochen haben wir uns als Künstler\*innen vor die Leute gestellt, um sie zu schützen und zu empowern. Und das war der Funke für die Gründung der StreetUniverCity. Hinzu kam dann für uns der politische Auftrag und politisch heißt für uns, Verantwortung zu übernehmen, Alternativen aufzuzeigen, aber auch durch Selbstrepräsentationen mit Hilfe der Streetculture Ausgrenzung und Stigmatisierung etwas entgegenzusetzen.



#### Was genau versteht ihr unter Streetculture-Education?

**GIÒ DI SERA** Streetculture ist wie der Name sagt, die Kultur der Straße, aus der sich in den 1980er Jahren die Hip-Hop-Kultur entwickelt hat. Die verschiedenen künstlerischen Ausdrucksmittel wie Rap, Graffiti oder Breakdance sind ein Mittel der Selbstrepräsentation, über die Jugendliche Anerkennung und Zugehörigkeit erfahren und sich negativen Zuschreibungen widersetzen, auch indem sie in der Streetculture eine Alternative zu Gewalt und negativen Vorbildern finden. Streetculture ist darum politisch. Die Straße ist politisch und darum ist Streetculture-Education auch politische Bildung. Die ungeschriebenen Gesetze der Menschheit,



Proben für die Radiosendung im Workshop mit der StreetuniverCity Berlin

die seit Jahrtausenden weitergegeben werden, bilden den Kern der Straßenkultur, der Codes und Gesetze der Straße. In meinem Kurs zum Thema Streetphilosophy z. B. beschäftigen wir uns mit solchen Weisheiten aus dem Alltag, Regeln zum Existieren und Koexistieren, Verantwortung, Gerechtigkeit und Respekt. Außerdem bietet die Streetculture jede Menge Anknüpfungspunkte für historisch-politische Bildungsarbeit und Themen, für die viele Jugendliche ein Initialinteresse mitbringen wie z. B. ‚Ghetto‘-Geschichte mit ihren historischen Bezügen zum Kolonialismus und Nationalsozialismus und Bezügen zu globaler Ungleichheit, Rassismus, Ausgrenzung. Streeteducation bietet aber auch persönliches Empowerment und Perspektiven. Dafür müssen die Jugendlichen aber auch etwas tun, darum haben wir ein System, dass sich an einer Universität orientiert, mit verschiedenen Fachbereichen und Kursangeboten in einem Semester. Wenn die Jugendlichen am Ende genügend Punkte in den verschiedenen Fachbereichen, z. B. Streetculture, Politische Bildung oder Berufsorientierung gesammelt haben, bekommen sie einen Street-Master, der von den SUB-Portern unterzeichnet wird. Es gab schon viele Erfolgsgeschichten und diese rütteln am Status quo und das ist politisch. Und trotzdem setzen wir uns auch kritisch mit der Konsumgesellschaft auseinander. Eines unserer wichtigsten Prinzipien ist das Überdenken. ‚Rethink Consummentality‘ heißt eines unserer neuen Projekte. Und zukünftig wollen wir uns stärker mit globalen Fragen und Herausforderungen beschäftigen, aber immer

nach dem Motto ‚Each One Teach One‘, voneinander lernen und Wissen weitergeben. Einige unserer ehemaligen Student\*innen haben sich zu Junior-Dozent\*innen fortgebildet.

Weitere Informationen über die Arbeit und die Angebote der SUB gibt es unter: [www.streetunivercity.de](http://www.streetunivercity.de)

**StreetUniverCity**  
Berlin

# Politische Bildung mit Stadtteilmüttern

---

**Die Stadtteilmütter als Multiplikatorinnen im Kiez**  
Erwachsenenbildung



Workshop-Pause auf dem Werner-Düttmann-Platz

Seit 2016 arbeiten die ‚Stadtteilmütter Kreuzberg‘ mit dem Nachbarschaftszentrum ‚Dütti-Treff‘ zusammen. Die Frauen gestalten dort das Frauenfrühstück und den Familiennachmittag mit. Darüber hinaus sind sie fast täglich im Freizeittreff präsent als Ansprechpersonen für Familien aus dem Kiez. Einige der Stadtteilmütter leben selbst in der Siedlung, andere anderswo in Kreuzberg. In enger Zusammenarbeit mit der Leitung des ‚Dütti-Treffs‘ gestaltet die KIGa seit 2015 Angebote, meistens integriert in bereits bestehende Angebote wie das Frauenfrühstück. 2018 gab es den Wunsch, bestimmte Themen mit den Stadtteilmüttern als geschlossene Gruppe zu bearbeiten. Dazu zählte neben einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Diskriminierungsformen aus intersektionaler Perspektive das Thema Nahostkonflikt in der Migrationsgesellschaft. Der Workshop bestand aus drei Teilen: Migrationsgeschichte, Geschichte des Nahostkonflikts und der Nahostkonflikt in Deutschland. Die

Stadtteilmütter sollen als wichtige Multiplikator\*innen und ‚Mütter‘ in der Siedlung für diese Themen sensibilisiert werden, da in der offenen Nachbarschaftsarbeit nur wenige Mütter und Väter Zeit haben, an Bildungsangeboten teilzunehmen. Die Stadtteilmütter „[...] übernehmen als Sprach- und Kulturmittlerinnen eine wichtige Brückenfunktion zwischen den Familien, den pädagogischen Fachkräften und den verschiedenen Bildungseinrichtungen sowie Behörden und andere sozialen Einrichtungen. Sie haben das Vertrauen der Familien und können dadurch leichter Zugänge zu den verschiedenen Bildungsangeboten schaffen.“<sup>1</sup>

---

1 <https://www.diakonie-stadtmitte.de/kind-familie/stadtteilmuetter-in-kreuzberg/>

## HINTERGRUNDINFO

### Stadtteilmütter in Berlin

2007 beschließt das Diakonische Werk e.V. in Berlin Stadtmitte, ein Pilotprojekt aufzugreifen, bei dem Menschen Familien in Neukölln begleiten, die selbst geflüchtet oder migriert sind. Das Projekt wird von dem Bund-Länderprogramm „Soziale Stadt“ gefördert und zählt zu den sogenannten sozialraumbezogenen und ressourcenorientierten Angeboten der Eltern- und Familienbildung. Sehr schnell wurde es auch auf andere Stadtteile wie Kreuzberg angewandt. Ähnliche Projekte gibt es in NRW, Baden-Württemberg, Bayern und Dänemark (Koch 2009, 7). Die ursprüngliche Idee stammt aus Rotterdam und heißt dort „Rucksack-Programm“, bei dem ein echter Rucksack mit didaktischen Materialien gefüllt ist, die bei den Familienbesuchen zur Anwendung kommen (Koch 2009, 13).

Voraussetzung für die Ausübung der Tätigkeit ist die eigene oder familiäre Migrationserfahrung, die Erfahrung als Mutter und der Bezug zum jeweiligen Stadtteil. Während hier die eigene Erfahrung als Mutter möglicherweise einen anderen Zugang zu den Familien vermittelt, besteht auch gleichzeitig, wie es schon der Name verrät, eine Reduktion von Frauen auf das Mütterdasein. Auf der anderen Seite bietet die Tätigkeit auch Müttern die Möglichkeit, sich beruflich neu zu orientieren bzw. tätig zu sein. Heutzutage üben mehr als 150 Personen in Berlin diese Tätigkeit aus (Engelbrecht 2019), mehrheitlich mehr Frauen<sup>2\*</sup> als Männer\*. Als Erkennungsmerkmal dient ein roter Schal und eine rote Tasche, beide werden im Anschluss an die halbjährige Ausbildung, die sowohl einen Theorie- als auch Praxisteil beinhaltet, ausgehändigt. Die Tätigkeit ist, genauso wie das Projekt der Integrationslots\*innen, zwar sehr eng mit dem Gedanken der empowernden Community-Arbeit verbunden, jedoch prekär angelegt. Da die Teilnehmer\*innen des Projektes Stadtteilmütter vor der Aufnahme der Tätigkeit arbeitslos waren, wurde das Programm über die Agentur für Arbeit finanziert, sodass die Teilnehmenden im Rahmen einer Beschäftigungsmaßnahme tätig waren und keine weiteren Entlohnungen erhielten. Ab 2020 soll sich das jedoch ändern. Der Berliner Senat will bis 2025 300 Stellen finanzieren, auch wenn nur befristet (Engelbrecht 2019).



2 Das sogenannte ‚Gender-Sternchen‘ schafft Raum für zwischen- und transgeschlechtliche Identitäten und zeigt auf, dass Geschlecht als ein Konstrukt zu denken ist, das ständig Veränderungen unterliegt.

Ziel ist es, den Familien zu helfen, die Bildungschancen ihrer Kinder zu verbessern oder sie bei notwendigen Behördengängen zu begleiten<sup>3</sup>. Dies geschieht durch das direkte Aufsuchen der Familien, durch das Angebot von Ausflügen oder Infoveranstaltungen. Meistens ist die Arbeit eng an ein Familien- oder Informationszentrum im jeweiligen Stadtteil gebunden. Während Migration allein nicht per se dazu führt, dass Kinder aus migrierten Familien schlechte Chancen auf Bildung haben, ist umso mehr die Kategorie der Klasse, also die soziale Stellung, in Deutschland nach wie vor stark dafür verantwortlich, welchen Bildungsweg Menschen einschlagen. Kindern aus migrierten akademischen Familien stehen andere Ressourcen und Chancen auf Bildung zur Verfügung als aus nicht-akademischen, wobei auch hier nicht nur das Wissen um Bildung und Bildungswege, sondern auch der ökonomische Faktor ausschlaggebend ist.

Das ist bereits in den frühkindlichen Bildungs- und Lernprozessen entscheidend. Darum versucht das Projekt genau hier anzuknüpfen, um die Prozesse der Chancengleichheit vorzubeugen bzw. auszugleichen. Als Mediatorinnen sollen die Stadtteilmütter auch dazu beitragen, Konflikte zwischen verschiedenen Bewohner\*innen-Gruppen vorzubeugen und ein respektvolles Miteinander stärken. Daran knüpft sich die Idee, die Stadtteilmütter auch für bestimmte Themen der politischen Bildung und Migrationsgesellschaft zu sensibilisieren, z. B. zu verschiedenen Formen von Diskriminierung und dem Umgang damit.

3 <https://www.diakonie-stadtmitte.de/kind-familie/stadtteilmuetter-in-kreuzberg/>

Die Eltern zu erreichen ist für unsere Kooperationspartnerin Emine Yilmaz ein wichtiges Ziel der politischen Bildung und Präventionsarbeit:

**„Ich finde, dass vor allem bei der Familienarbeit und Elternarbeit angesetzt werden muss, das ist meine Meinung. Wer, ehrlich jetzt, wer kann die Kinder zügeln, wer kann die Kinder erziehen, wenn nicht ihre eigenen Eltern? Sozialarbeiter\*innen? Lehrer\*innen? Vergiss es. Und man darf auch nicht vergessen, dass die Jugendlichen sich ihren Familien auch zugehörig fühlen und da sowieso dieser Beschützerinstinkt ganz groß ist. Was ich persönlich so z. B. nicht erlebt hatte. Aber viele Jugendliche haben das, weil sie Diskriminierung außerhalb dieses Radius erleben, sie erleben es in der Schule, dass sie anders sind, sie erleben in der Kita, dass sie anders sind und dass eben durch die Diskriminierung in der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Da bleibt ihnen nichts anderes übrig. Familie ist Gott für sie, verstehst du was ich meine? In meinen Worten und deswegen schreie ich ja immer. Schön, dass wir Präventionsarbeit in der Jugendarbeit machen, aber vollkommene Energieverschwendung, wenn wir nicht gleichzeitig auch die Eltern erreichen. Du kannst dem oder der Jugendlichen 15.000 Stunden Antisemitismus erklären, über den Nahostkonflikt diskutieren, es bringt nichts, wenn er oder sie nach Hause kommt und seine/ihre Mutter über ihre Schmerzen redet. Wir hatten ja schon einmal so einen Fall beim Thema Nahostkonflikt. Du weißt, eine Mutter ist in Tränen ausgebrochen, wir haben sie nicht mehr beruhigen können. Von diesen Eltern rede ich. Da kannst du der Tochter von der Frau intensiv Unterricht geben, wenn das Kind nach Hause kommt und ihre Mutter so erlebt, kannst du alles vergessen, was sie z. B. in der Schule gelernt hat.“**

## WORKSHOP Migrationsgeschichte

Die Migrationsgeschichte Deutschlands wird oft entweder mangelhaft oder als den Status quo penetrierende und von einmaligen Ereignissen durchdrungene Geschichte erzählt. Dabei zählt Migration zu den historischen Normalfällen und fängt nicht erst in den 1960er Jahren in der BRD an. Das Anliegen des Workshops war daher das Kennenlernen unterschiedlicher migrationsgeschichtlich bezogener Ereignisse anhand einer Zeitleiste und die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Stationen. Dabei wurde den Fragen nachgegangen: Wer ist migriert? Warum? Welche Formen von Migration gibt es? Was ist bekannt und was nicht? Auch war es wichtig zu schauen, wie die Ereignisse in der dominanzgesellschaftlichen<sup>4</sup> Erzählung wahrgenommen wurden, welche Gruppenzugehörigkeiten, Zuschreibungen und Diskriminierungen einhergingen, aber auch welche Formen von Solidarität, Widerständigkeit und politischem Aktivismus daraus entstanden.

Schnell wurde auch klar, dass die Teilnehmenden selbst Interesse hatten, ihre eigenen oder familiären Geschichten zu teilen und in die Zeitleiste einzubinden. Daraus entstand auch die Erkenntnis, dass Geschichten parallel stattfinden können und es auf den eigenen und den gesellschaftlichen Blickwinkel und die historische Überlieferung ankommt, welche Geschichten sich durchsetzen und welche vergessen werden.

### Zitate aus dem Workshop

**TEAMERIN:** „Alle Menschen haben das Recht zu fliehen. Menschen verlassen ihr Land aus verschiedenen Gründen, z.B. weil sie auf Grund von Herkunft, Religion oder sexueller Orientierung verfolgt werden.“

**TEILNEHMERIN 1:** „Nur leider hält sich niemand an diese Abkommen, heute ertrinken Menschen im Mittelmeer...“

**TEILNEHMERIN 2:** „Jemand, der die Fotos sieht, sollte kein Rassist mehr sein. Man sieht, wie die Geschichte sich wiederholt. Immer und überall gab es Menschen, die geflohen sind, niemand sollte rassistisch sein, wir wissen nicht, wo unsere Kinder hingehen werden.“

<sup>4</sup> Der Begriff der Dominanzgesellschaft geht auf Birgit Rommelspacher 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 (Rommelspacher 1995, 92).

## WORKSHOP II UND III

### Geschichte des Nahostkonflikts und der Nahostkonflikt in Deutschland

Angelehnt an die Idee, dass Geschichten immer parallel erzählt werden können, war das Ziel dieses Workshops, anknüpfend an den vorhergehenden Workshop zur Migrationsgeschichte, unterschiedliche Stränge von historischen Erzählungen in Bezug auf den Nahostkonflikt zu erkennen und die eigene Geschichte hierin zu verorten, da viele der Teilnehmenden Bezüge zu Palästina haben und das Bedürfnis hatten, darüber zu reden. Zunächst war daher die eigene Verortung innerhalb eines geschichtlichen Stranges vom Vorteil, so dass die Teilnehmenden die Möglichkeit bekamen, die Geschichtsstränge, die ihnen bekannt sind und mit denen sie vertraut sind und groß wurden, zu erzählen und einzuordnen. Geschichtliches Lernen findet oft kollektiv statt und die Überlieferung von Narrativen kann dabei von Land zu Land oder Gruppe zu Gruppe und von Generation zu Generation unterschiedlich sein. Wichtig ist daher herauszuarbeiten, welches Wissen und Erfahrungen die Teilnehmenden mitbringen und wie sich diese im kollektiven Geschichtslernen deutscher Geschichte einordnen lassen.

Dass viele unterschiedliche Stränge nebeneinanderstehen können, ist eine wichtige Vermittlung, bevor der Schritt der Dekonstruktion von Erzählungen eingeleitet werden kann. Dekonstruktion meint hierbei das Kennenlernen von unterschiedlichen Perspektiven und ein gemeinsames Überlegen, warum Geschichten wie und von wem erzählt werden. Auf den Nahostkonflikt bezogen, können leitende Fragen sein: Was habe ich über den Konflikt, was über Israel, Palästina gelernt (in der Schule, durch Erzählungen, Medien usw.)? Welche Narrative ergeben sich daraus, wie sind die Geschichten im kollektiven Gedächtnis verhaftet? Welche anderen Perspektiven gibt es darauf? Wie kann die Geschichte auch noch erzählt werden? Können die beiden Narrative nebeneinander stehen bleiben oder muss ich lernen umzudenken?

Im 2. Teil des Workshops ging es darum, die Bedeutsamkeit und Aktualität des Nahostkonflikts in Deutschland zu reflektieren. Nach einem ersten Austausch darüber, ob und wenn ja warum das Thema für die Frauen in ihrer Tätigkeit als Stadtteilmütter von Bedeutung sei, wurden verschiedene Positionierungen zum Nahostkonflikt in Deutschland vorgestellt und über die Motive für bestimmte Positionierungen diskutiert. Anhand eines Inputs wurde gezeigt, dass die unterschiedlichen Positionierungen auch in den Medien abgebildet werden. Anhand der unterschiedlichen Positionen wurde der Unterschied zwischen israelbezogenem Antisemitismus und Kritik an der Politik Israels diskutiert. Die Teilnehmenden lernten so unterschiedliche Motive für israelbezogenen Antisemitismus kennen.

#### Zitate aus dem Workshop

**REFERENTIN:** „Ist der Nahostkonflikt für euch ein Thema?“

**TEILNEHMERIN:** „Immer Thema. Vor allem unter Palästinenser\*innen. Sehr emotional...“

**TEILNEHMERIN 2:** „Ich bin persönlich nicht betroffen. Aber es macht mich sehr traurig. Traurig, dass es immer noch keine Lösung gibt. Alle wollen eine Heimat, aber so geht es nicht weiter...“

#### Zitate über den Workshop

**TEAMERIN:** „Interessant, wir lernen mehr über eure Sicht. Ich sage jetzt eure Sicht, weil wir nur die arabische Perspektive kennen.“

**TEILNEHMERIN 2:** „Ich wünsche mir auch mehr zum Thema Gerechtigkeit, es reicht nicht, nur über ‚Palästina‘ zu reden... Ich wünsche mir mehr Anerkennung der palästinensischen Seite, dann wird es ein bisschen ruhiger...“

#### LITERATUR

**Diakonisches Werk Berlin Mitte e. V.:** Stadtteilmütter in Kreuzberg. <https://www.diakonie-stadtmitte.de/kind-familie/stadtteilmuetter-in-kreuzberg/> **Engelbrecht, Sebastian (2019):** Integrationsprojekt „Stadtteilmütter“. Integration für andere Mütter. Beitrag im Deutschlandfunk. 11.06.2019. [https://www.deutschlandfunk.de/integrationsprojekt-stadtteilmuetter-orientierung-fuer.1769.de.html?dram:article\\_id=451088](https://www.deutschlandfunk.de/integrationsprojekt-stadtteilmuetter-orientierung-fuer.1769.de.html?dram:article_id=451088) **Rommelspacher, Birgit (1995):** Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenbuchverlag. **Koch, Liv-Berit (2009):** Evaluation des Pilotprojektes „Stadtteilmütter in Neukölln“, Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH, Berlin

## WARUM UND WIE SOLLTE DER NAHOSTKONFLIKT ZUM GEGENSTAND POLITISCHER BILDUNG GEMACHT WERDEN?

### Der Nahostkonflikt – Ein überprägter Gegenstand politischer Bildung

AMINA NOLTE & JOHANNA VOSS

(Auszug, der vollständige Text wurde im KIGa e.V. Methodenhandbuch „ZusammenDenken“ veröffentlicht)

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 Jüd\*innen 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).

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 Migrationsgesellschaft 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).

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 Definitionsmacht, 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

- 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 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 Perspektiverweiterung in antisemitismuskritischen Bildungsprozessen. In Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hrsg.), Widerspruchstoleranz – Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit (S. 15–18). Berlin: KlG e.V.
- 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.



Besuch der Staatssekretärin Sawsan Chebli im Dütti-Treff im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Tu was gegen Antisemitismus“ am 17. Juni 2019

„Ich bin Sabrin, 20 Jahre alt, studiere Bildungs- und Erziehungswissenschaften an der FU-Berlin. Ich habe arabische Wurzeln, um genau zu sein palästinensisch-libanesisch. Meine Großeltern sind damals aus Palästina geflohen in den Libanon, wo meine Eltern geboren wurden. Wir sind also Palästinenser aus dem Libanon. Ich lebe seit meiner Geburt in der Werner-Düttmann-Siedlung, meine Familie wohnt hier seit über 20 Jahren, meine vier älteren Schwestern sind hier auch aufgewachsen. Was ich persönlich mit der Siedlung verbinde ist Familie und irgendwie auch Heimat, weil ich den größten Teil meines Lebens hier verbracht habe. Die KlG habe ich 2017 als Teilnehmerin kennengelernt. Ich bin als Leiterin bei den Graefe-Girls dabei, einer Mädchengruppe in der Siedlung. Wir wurden eingeladen, mit den Mädchen an einem Workshop der KlG im Jugendtreff teilzunehmen. Also sind wir hingegangen und so habe ich dann die KlG kennengelernt und ich war ganz überrascht. Also das war so das erste Mal, dass ich gesehen habe, dass auch Leute mit einem Migrationshintergrund und auch Leute aus der muslimischen Community gegen Antisemitismus auftreten können. Und mich hat das total fasziniert, weil ich aus einer Familie komme, wir sind zwar Palästinenser, das heißt aber noch lange nicht, dass wir irgendwie antisemitisch sind und das wurde bei uns zu Hause auch so weitergegeben und das wurde uns so gelehrt. Ich habe mich total gefreut, dass es so etwas gibt, dass Leute mit Migrationshintergrund sich engagieren können, um der Masse auch zu zeigen: ‚Hey wir stehen genauso dagegen wie ihr dagegen seid!‘

Und deshalb habe ich mich dann auch für ein Praktikum entschieden, ich wollte da mitwirken, ich wollte ein Teil dieser Sache sein und versuchen, meine Stimme dagegen zu erheben. Was ich auch toll fand ist, dass man die Arbeit gegen Antisemitismus auch mit der Arbeit gegen Islamhass verbunden hat. Ich fand es so toll, dass es einen Verein gibt, der sich mit diesen beiden Themen beschäftigt, die so oft gegeneinander ausgespielt werden, das hat mich auch noch mehr dazu bewegt da mitzumachen und ich habe auf jeden Fall sehr viel mitgenommen und bis jetzt bin ich immer noch für die KlG tätig und das hat mir sehr viel gebracht.“

*Sabrin, Praktikantin im Projekt*

*„Akteure der Jugendbildung stärken“*

# Moscheebaukonflikte

## Eine pädagogische Auseinandersetzung mit antimuslimischem Rassismus Methodenvorstellung

Der folgende Text geht auf eine Methode ein, die 2019 in dem KlG-A-Handbuch „ZusammenDenken II“ für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit veröffentlicht wurde und sich mit antimuslimischem Rassismus im Allgemeinen und mit Moscheebaukonflikten im Speziellen auseinandersetzt. Nachfolgend wird erläutert, warum es diese Auseinandersetzung braucht und was die Methode beinhaltet.

**„Rassismus konstruiert ‚Rassen‘, sodass körperliche, kulturelle oder religiöse Aspekte als genuine Gruppenmerkmale erscheinen, die für alle Gruppenmitglieder zentral bedeutsam seien und einen grundsätzlichen Unterschied zur ‚eigenen‘ Gruppe markierten. Die Konstruktion von ‚Rassen‘ hat zum Ziel und/oder als Effekt, dass eine eigene Gruppenidentität durch Abgrenzung von Anderen geschaffen wird und dass Aggressionen, Ausschlüsse und Privilegien damit legitimiert werden. Das bedeutet: ‚Rassen‘ sind ein Produkt des Rassismus und nicht umgekehrt. In anderen Worten: Es gab und gibt keine ‚Rassen‘, Rassismus erzeugt sie.“**

*Attia/Keskinkilic 2017, 118*

Rassismus entstand im 15. Jahrhundert als Unterdrückungs- und Ausbeutungsinstrument in Europa und wirkt seitdem kontinuierlich, vielschichtig und komplex. Rassismus gibt es als Machtverhältnis in allen Bereichen, Institutionen, Schichten und Strukturen der Gesellschaft. Rassismus ist also dann gegeben, wenn bestimmte nicht-weiße Gruppen oder Menschen zu ‚Anderen‘ gemacht werden und dadurch eine Abwertung erfahren.

Darunter fällt auch der antimuslimische Rassismus (AMR). Mittlerweile sind davon nicht nur Menschen betroffen, die die Religion praktizieren, sondern auch diejenigen, die als solche markiert

sind, da eine Rassifizierung der Religion stattgefunden hat und z. B. nationale Konstrukte von Türkischsein oder Arabischsein gleichzeitig mit Muslimischsein einhergehen, egal ob die betroffene Person oder Gruppe sich als solche definiert. Religion bietet hierbei nur einen Grund, um Kollektivzuschreibungen vorzunehmen und Stereotype und Handlungen von einer Person auf eine konstruierte Gruppe zu übertragen.

Seit dem 11. September 2001 ist verstärkt zu beobachten, dass Muslim\*innen und als solche markierte, wenn sie Chancengleichheit einfordern oder verstärkt im öffentlichen Leben sichtbar werden, mit Rückschlägen konfrontiert sind und eine Zunahme von AMR erfolgt. Damit gehen dann automatisch auch Debatten um Anpassung und Assimilierung und/oder Integration<sup>1</sup> und dem Einhalten von ‚deutschen‘ oder ‚europäischen‘ Normen und Werten des ‚Abendlandes‘ einher. Hinter diesen Debatten verbirgt sich jedoch die Forderung nach Unterordnung und der Wunsch, die ‚Anderen‘ an ihren Platz zu verweisen, das Gesagte unhörbar zu machen und echte Teilhabe zu verweigern.

Das erklärt unter anderem auch, dass AMR sich in struktureller, institutioneller und individueller Form äußert, sei es in der Ausgrenzung auf dem Wohnungs- oder Arbeitsmarkt, in der medialen Berichterstattung und Subsumierung als Gefahr und Terror oder in den alltäglichen verbalen Beleidigungen oder im Extremfall durch Anschläge auf Moscheen und Angriffe auf Menschen.

Nina Mühe und Riem Spielhaus haben 2018 eine Studie zum muslimischen Gemeindeleben in Berlin durchgeführt und sich die Organisation der Gemeinden, die Gemeindegarbeit und die gesellschaftlichen Herausforderungen angeschaut, unter die auch Gewaltakte gegenüber Moscheen und ihrer Besucher\*innen fallen (Mühe/Spielhaus 2018, 134 f). Polizeibehörden zufolge steigen die Anschläge seit 2011 deutschlandweit. Bis Anfang 2018 wurden insgesamt 950 islamfeindliche Straftaten erfasst, wobei es eine große Dunkelziffer gibt, die nicht in den Statistiken auftaucht. Oft werden die Taten nicht zur Anzeige gebracht, zum einen, weil sie mittler-

<sup>1</sup> Vgl. Hess/Binder/Moser 2009 oder Czollek 2018.



„Zugehörigkeitspuzzle“ eine Methode zur Auseinandersetzung mit Stereotypen und Kategorisierungen aus Modul 1 „Zugehörigkeit und Identität“ im Methodenhandbuch „ZusammenDenken“

weile zum Alltag der Betroffenen gehören und zum anderen, weil sie sich nicht beständig damit auseinandersetzen wollen. Als Straftaten zählen: Hassmails, Drohungen, verbale und physische Gewalt, das Schänden des Gebäudes und des Grundstücks, aber auch symbolische Akte wie das Hinlegen von Schweineköpfen vor die Moschee. Auch wenn nicht oft davon in den Medien berichtet wird, so bekommen größere Moscheen mehr Aufmerksamkeit als kleinere im Falle einer Gewalttat. Bis 2016 wurden solche Taten generell unter dem Begriff der ‚Hasskriminalität‘ aufgenommen, sodass nicht ersichtlich war, wann genau ein Fall von AMR vorlag. 2017 etablierte die Innenministerkonferenz die drei Kategorien „islamfeindlich“, „christenfeindlich“ und „antiziganistisch“ zur genaueren Bestimmung der Hass-Kriminalität.<sup>2</sup>

Vassilis Tsianos beschreibt die Angriffe auf Moscheen in Städten im Kontext eines „antimuslimischen Urbanismus“. Dabei werden immer wieder gleiche Bilder zu muslimischen Menschen und von ihnen genutzten städtischen Orten aufgerufen, die sie als all

das markieren, was die christlich-weiß-deutsch geprägte Mehrheitsgesellschaft angeblich nicht ist: unzivilisiert, gewalttätig und meist noch sexistisch und homophob. Die dabei entstandene „urbane Panik“ mündet oft darin zu fordern, dass Moscheen geschlossen werden oder erst gar nicht gebaut werden, vor allem nicht in der eigenen Nachbarschaft (Tsianos 2013, 35 ff). „Urbane Paniken“ münden aber auch in Hass und Gewalt.

Nicht nur die Zunahme von Gewalttaten gegen marginalisierte Gruppen und die zunehmende Verschiebung rechtsextremer Gedanken in die gesellschaftliche Mitte sollte die Bildungsarbeit dazu bewegen, sich mit AMR auseinanderzusetzen. Rassismus und seine Praktiken sind schichtenübergreifend beständig zu finden, weil gesellschaftliche Strukturen davon geprägt sind. Eine Auseinandersetzung damit in der bildungspolitischen Praxis sollte daher immer stattfinden, unabhängig davon, ob momentan rassistische und rechtsextreme Parteien und Kräfte stärker werden oder gegenwärtige gesellschaftliche Konflikte vorhanden sind.

<sup>2</sup> [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2018/pm-k-2017-hasskriminalitaet.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2018/pm-k-2017-hasskriminalitaet.pdf?__blob=publicationFile&v=3)

## HINTERGRUNDINFO

Aus diesem Gedanken heraus entstand im Methodenhandbuch „ZusammenDenken – politische Bildung in der Migrationsgesellschaft“ ein ganzes Modul zu dem Thema antimuslimischer Rassismus, das sich aus drei Einheiten zusammensetzt.

### Einheit A: Video-Input

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 Verbindungen zum Antisemitismus bestehen.

### Einheit B: Fallbeispiele

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.

### Einheit C: Moscheebaukonflikt

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.



Der Link zum Methodenhandbuch:

[https://www.kiga-berlin.org/uploads/191219\\_KlGA\\_ZusammenDenken\\_Screen.pdf](https://www.kiga-berlin.org/uploads/191219_KlGA_ZusammenDenken_Screen.pdf)

**„Ausgehend von der Beschäftigung mit antimuslimischem Rassismus können grundsätzliche Fragen zu Nation, Kultur, Religion und Rassialisierung und ihre Verwobenheit miteinander, aber auch zu Herrschaft und Dominanz, Gemeinschaft und Koexistenz, Zugehörigkeit und Identität, Homogenität und Diversität aufgeworfen werden. Sie kreisen darum, in welchen Weisen Essentialisierungen und Dichotomisierungen, Ein- und Ausschlüsse, Normierungen und Assimilierungen, Gewalt und Unterwerfung, aber auch die Suche nach Pluralität und Fluidität, Gleichzeitigkeit und Uneindeutigkeit, nach Differenz und Gleichberechtigung ermöglicht, gefördert, vernachlässigt und behindert werden. Pädagogik in diesem Kontext kommt die Aufgabe zu, Reflexions- und Handlungsräume zu eröffnen [...].“**

*Attia/Keskinkilic 2016, 180*

Das Modul geht den Fragen nach, was AMR meint, welche realen Erlebnisse damit verbunden sind und welche Momente des Widerstandes möglich sind. Innerhalb der Methoden wird deutlich, dass beim AMR 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. Die Teilnehmenden lernen unterschiedliche Formen des AMR kennen und werden für die ungleiche Chancenverteilung in der Gesellschaft sensibilisiert. Zudem lernen sie, wie Widerstand möglich ist und welche Auswirkungen AMR auf den Alltag hat. Insbesondere den letzten Punkt greift auch die Methode „Moscheebaukonflikt“ auf, die den Moscheebau der Ahmadiyya-Gemeinde in der thüringischen Hauptstadt Erfurt verfolgt und die Widerstände insbesondere von Seiten rassistischer und rechts(extremer) Kräfte, aber auch den Zuspruch durch Stadtverwaltung und Initiativen und einzelnen Individuen aufzeigt. Die Methode ist für Jugendliche ab 16 Jahren entwickelt worden und ist sowohl für die schulische als auch die außerschulische offene Jugend- und Nachbarschaftsarbeit gut geeignet. Anhand eines Rollenspieles können die Teilnehmenden sich in die am Konflikt beteiligten Menschen, Institutionen, Vereine und Gemeinden versetzen und gemeinsam einer Frage an einem Runden Tisch nachgehen. Das Rollenspiel ist weniger theaterpädagogisch, sondern mehr diskussionsgeleitet angelegt. Bei Rollenspielen geht es darum, Perspektivwechsel erlebbar zu machen und somit Multiperspektivität als zentrale Kompetenz politischer Bildung zu fördern. Ziel ist es auch, ein Gefühl dafür zu bekommen, wie stadtpolitische Themen und damit einhergehende Entscheidungen stattfinden können.

Die Stadt Erfurt wurde als Beispiel für viele andere Städte ausgewählt. Genauso gut hätte der Konflikt in Augsburg, Berlin, in Köln oder anderswo stattfinden können, da es auch hier zu Widerständen rund um den Bau einer Moschee kam. Die Wahl einer ostdeutschen Stadt zeigt jedoch auch, konträr zu vielen Berichterstattungen und allgemeinen Annahmen, dass muslimische, migrantische und nicht-weiße Identität im Osten Deutschlands verhaftet ist und sich hier ihren Lebensmittelpunkt eingerichtet hat. Die Errichtung einer Moschee ist ein Zeichen dafür, dass muslimisches Leben in Deutschland, egal ob in Ost oder West, allen Widerständen zum Trotz eben nicht mehr von Flüchtigkeit, sondern von Verwurzelung geprägt ist.

Das Material zu „ZusammenDenken II“ wird demnächst auf der Webseite [www.kiga-berlin.org](http://www.kiga-berlin.org) zur Verfügung stehen. Workshops zum Thema, die von Team-Mitarbeiter\*innen und Peer-Teamer\*innen umgesetzt werden, können z. B. auch in Kombination mit anderen Modulen und Themen aus dem Methodenhandbuch „ZusammenDenken“ gebucht werden.

Einen guten Überblick zum Thema antimuslimischer Rassismus für Pädagog\*innen, die wenig Zeit haben, gibt die Broschüre „Gibt es doch! Warum es wichtig ist, von antimuslimischem Rassismus zu sprechen“ der Bildungsstätte Anne Frank.

#### LITERATUR

- Attia, Iman; Keskinkilic, Ozan:** Rassismus und Rassismuserfahrung. Entwicklung – Formen – Ebenen. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hg.) (2017): WissenSchafftDemokratie, Jena/Berlin, S. 116–125.
- Attia, Iman; Keskinkilic, Ozan:** Antimuslimischer Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim & Basel.
- Czollek, Max (2018):** Desintegriert euch! München: Hanser Verlag.
- Hess, Sabine; Binder, Jana; Moser, Johannes (2009): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Transcript. Bielefeld.
- Mühe, Nina; Spielhaus, Riem (2018):** Studie islamisches Gemeindeleben in Berlin. Erlanger Zentrum für Islam und Recht in Europa EZIRE.
- Tsianos, Vassilis (2013):** Urbane Paniken. Zur Entstehung des antimuslimischen Urbanismus. In: Wer Macht Demokratie? Kritische Beiträge zu Migration und Machtverhältnissen.

# Zusammenarbeit politischer Bildung und Sozialarbeit im Kiez

Ein deutsch-französischer  
Fachkräfteaustausch



Stadtteilentdeckung mit unseren Kooperationspartner\*innen der Vereine Espoir 18 und Oasis 18  
im 18. Arrondissement von Paris

Der deutsch-französische Fachkräfteaustausch wurde 2019 von der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V. im Rahmen der sozialraumorientierten Präventionsarbeit und dem Jugendzentrum *Espoir 18* aus dem 18. Arrondissement aus Paris durchgeführt und vom Deutsch-Französischen Jugendwerk durch das Programm „Diversität und Partizipation“ gefördert. Die Berliner Gruppe setzte sich aus Mitarbeiter\*innen der KlG und Fachkräften der Nachbarschafts- und Jugendarbeit der Werner-Düttmann-Siedlung zusammen. Der 1. Teil des Austausches fand in Berlin vom 09.–16.06.2019 und der 2. Teil vom 23.–30.11.2019 in Paris statt.

Die Pariser Gruppe bestand aus Mitarbeiter\*innen diverser Jugendeinrichtungen und Freiberufler\*innen aus dem Feld der Radikalisierungsprävention sowie der politischen und kulturellen Bildung. Ziel war es, die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften der sozialraumorientierten Jugend- und Nachbarschaftsarbeit und politischen Bildner\*innen zu fördern und internationale Jugendbegegnungen als vielversprechendes Format der historisch-politischen Bildungsarbeit im Kiez zu stärken. Der deutsch-französische Austausch schaffte Raum für Diskussion und ermöglichte eine Perspektiverweiterung auf die eigene Profession und auf neue Ansätze, Arbeitsstrukturen und Praktiken. Die Teilnehmer\*innen setzten mit den Herausforderungen und Gelingensbedingungen sozialraumorientierter politischer Bildung im Kontext städtischer Ungleichheit auseinander.

Im 1. Teil des Austauschs stand das Kennenlernen der Teilnehmer\*innen, ihrer Einrichtungen und Arbeitspraxis sowie die Einführung in das Thema politische Bildung und Antidiskriminierungsarbeit als Mittel der Radikalisierungsprävention im Vordergrund. Im 2. Teil wurden sozialräumliche Marginalisierung und Zugehörigkeit(en) von Jugendlichen, antimuslimischer Rassismus und Radikalisierung thematisiert.

---

## Sozialräumliche Polarisierung in Frankreich und Deutschland

Die *Werner-Düttmann-Siedlung* in Berlin-Kreuzberg und der Stadtteil *La Goutte d'Or* im 18. Arrondissement von Paris sind beide von sozialem Wohnungsbau und einer im jeweiligen städtischen Vergleich überdurchschnittlichen Bevölkerungsdichte geprägt. Die Werner-Düttmann-Siedlung ist das kleinste Förderquartier im Programm „Soziale Stadt.“<sup>1</sup>

Beide Stadtteile erleben in den letzten Jahren einen Zuzug von einkommensstarken Haushalten infolge von Aufwertungsprozessen durch städtebauliche Maßnahmen wie z.B. in Paris die Errichtung

eines Baus mit Cafés, Läden, einer Jugendherberge, einem Sportzentrum und den neuen Räumlichkeiten des Jugendzentrums *Espoir 18*. Der Anteil an Empfänger\*innen von Sozialleistungen und der Kinderarmut ist bei beiden Stadtteilen überdurchschnittlich hoch. Sie sind Fördergebiete im Programm „Soziale Stadt/*Politique de la Ville*“ und historische Einwanderungsquartiere.

**„Eines der Haupteffekte ist die „Boboisierung“, die der Gentrifizierung ähnelt, mit der Folge, dass die Jugendlichen aus dem Viertel Schwierigkeiten haben, heute hier ihren Platz zu finden. Es gibt hier Menschen mit vielen unterschiedlichen Profilen, aber die haben eigentlich nichts miteinander zu tun, begegnen sich nicht. Wir haben also auf der einen Seite eine Zielgruppe aus einer sozial höheren Schicht und auf der anderen Seite Migrant\*innen (Geflüchtete Anm. der Red.), d. h., ein Carrefour (Schnittstelle Anm. der Red.) unterschiedlicher Gruppen. Als öffentliche Jugendeinrichtung befinden wir uns sozusagen mittendrin. Wir versuchen natürlich auch Beziehungen herzustellen, vor allem aber versuchen wir, Mediator\*innen zu sein, damit das irgendwie klappt. (...) Die Beziehung zu meinen neuen Nachbar\*innen hat sich mit der Zeit entwickelt. Die machten mich für alle Probleme mit den Jugendlichen hier im Viertel verantwortlich. Immer war ich schuld. Heute sind sie etwas offener für eine Zusammenarbeit. Sie haben verstanden, dass das sinnvoller ist, anstatt uns die Schuld an den Problemen zuzuschreiben. Und jetzt kommen sie bei jedem Problem zu mir (lacht). Die Situation, das System ist das Problem. Nur wenn wir begreifen, dass wir irgendwie gemeinsam in dieser Situation sind, ist klar, dass wir auch nur gemeinsam Lösungen finden können.“**

*Mamadou Doucara (M. D.), Mitgründer der Vereins Espoir 18, Leiter der Jugendeinrichtung Nathalie Sarraute und Kooperationspartner im Fachkräfteaustausch*

---

1 2910 Menschen leben in der Düttmann-Siedlung auf 8,52 Hektar (QM 2018). 36 % sind unter 25 Jahre alt. Die Altersgruppen 6–12 Jahre und 12–16 Jahre liegen über dem bezirklichen Durchschnitt (QM Düttmann-Siedlung 2017, S. 3). 50,8 % der Bewohner\*innen beziehen Transferleistungen. Die Kinderarmut weicht mit 74,8 % deutlich vom Berliner Durchschnitt ab (QM Düttmann-Siedlung 2017, S. 3).



Gruppenfoto, deutsch-französischer Fachkräfteaustausch, November 2019, Paris

Das Thema städtische Ungleichheit und damit verbundene Herausforderungen für die soziale Arbeit und Gewalt- und Radikalisierungsprävention bilden den Hintergrund für die Kooperation mit dem Partnerverein aus Paris. Mögliche Verbindungen zwischen sozialräumlicher Marginalisierung und Radikalisierung sorgen sowohl in Frankreich als auch in Deutschland für kontroverse Diskussionen. Die Gefahr der Radikalisierung wird in medialen und politischen Diskursen verwendet, um Thesen über die ‚desintegrierten‘ Bewohner\*innen bestimmter ‚islamischer‘ Quartiere zu stärken. Es gibt aber auch wissenschaftliche Studien, die auf einen Zusammenhang von Marginalisierung und Radikalisierung hinweisen und besonders die Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen der Bewohner\*innen marginalisierter Stadtteile als mögliche Ursache für Radikalisierung sehen. Diese Perspektive ist jedoch auch umstritten. „Die Karte der Radikalisierung deckt sich nicht mit der Karte verarmter Nachbarschaften,“ schreibt z. B. der französische Sozialwissenschaftler Olivier Roy (2017, 34). Die Bezeichnung bestimmter Stadtteile als „Salafi Ghettos“ blendet die komplexe Realität der Stadtteile aus (Roy 2017, 34), liefert keine Erkenntnisse für die Ursachen von Radikalisierung und trägt stattdessen dazu bei, die moralische Panik insbesondere vor den „jungen, männlichen Muslimen“ zu befördern. Das bedeutet wiederum nicht, dass es in marginalisierten Stadtteilen keine Radikalisierung gibt, aber sozioökonomische Benachteiligung als Erklärungsmodell alleine reicht nach Ansicht anderer Autor\*innen nicht aus, wie die hohe Anzahl sozioökonomisch ausgegrenzter muslimischer Jugendlicher zeigt, die sich nicht radikalieren.<sup>2</sup>

2 Folgende Faktoren werden im Zusammenhang mit sozialräumlicher Marginalisierung als relevant betrachtet: „[...] die Suche nach Anerkennung, einem Ideal oder einer Zugehörigkeit, besonders im Fall der Verbitterung über Ungerechtigkeit, Erniedrigung oder Erfahrungen der Ausgrenzung.“ (vgl. Nilan 2019, 49).

In Frankreich spielt im Umgang mit religiös begründeter Radikalisierung auch die Bedeutung des Laizismus eine große Rolle (El-Difraoui 2016) und die Auslegung von Laizität, die eigentlich das Gebot der Gleichheit und des Respekts gegenüber allen Religionen beinhaltet, aber de facto eine Ungleichbehandlung von Christentum und Islam festzustellen ist mit dem Verweis auf die „regionale Identität“ z. B. des Elsass (Asad 2006).<sup>3</sup> Die Debatte wird in Frankreich darum z. B. sehr stark über das Kopftuch muslimischer Frauen und Mädchen ausgetragen. Im Oktober 2019 entfachte in Frankreich ein Streit darüber, ob Mütter als Begleiterinnen von Schulausflügen Kopftücher tragen dürfen oder nicht. „Ein Verbot würde bedeuten, dass in manchen Vierteln viele Mütter nicht mehr als Begleiterinnen von Schulausflügen in Frage kämen“, erzählte eine Teilnehmerin. „Als praktizierende Muslim\*innen werden wir ständig diskriminiert, auch mein Bart wird gleich als Zeichen für Radikalisierung gedeutet“, schildert ein Teilnehmer während des Workshops zum antimuslimischen Rassismus seine Erfahrung mit Verweis auf die vom Staat herausgegebene Checkliste für Lehrer\*innen, die verschiedene Merkmale von Radikalisierung auflistet.<sup>4</sup>

3 Zu den Begriffen „Laizismus“ und „Laizität“ siehe Furer (2012) und Ungern-Sternberg (2008).

4 <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/234093/interview-frankreich-welche-konzepte-helfen-gegen-den-dschihadismus>, siehe auch: [www.islamophobie.net](http://www.islamophobie.net)

## Sozialraumorientierte politische Bildung als Mittel der Radikalisierungsprävention

Bereits bei der Einführung ins Thema Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft wurde klar, dass es viel Zeit für die Diskussion um Begrifflichkeiten bedurfte. Das deutsche Konzept der außerschulischen politischen Bildung entspricht dem französischen Konzept der *éducation citoyenne* (Bürgerbildung) oder der *éducation à la citoyenneté* (Bürgerschaftsbildung). Politische Bildung ist in beiden Ländern in den Zielen der Jugend- und Sozialarbeit verankert. In Frankreich wird diese jedoch als Bildung für statushöhere Menschen wahrgenommen im Gegensatz zur *éducation populaire*, die eine politische Egalitätsforderung und machtkritische Haltung beinhaltet.

In Deutschland ist die Idee der politischen Bildung nach 1945 im Gedanken des „Nie Wieder“ als Mittel der Radikalisierungsprävention vor allem durch zivilgesellschaftliche Akteur\*innen anerkannt. In Frankreich ist Radikalisierungsprävention vor allem in Sicherheitspolitiken eingebettet und zielt weniger auf die Stärkung von Demokratie-Kompetenz ab. Sowohl in Deutschland als auch in Frankreich ist nach 9/11 eine zunehmende Kulturalisierung und Muslimisierung sozialer Fragen im Kontext von Sicherheitspolitiken wahrnehmbar.

Ins Visier geraten dabei vor allem die Entwicklungsquartiere sozialer Stadtentwicklung (*Politique de la Ville*): „Der Premierminister Manuell Valls sprach nach der Anschlagsserie 2015 davon, dass man gegen die ‚Apartheid‘ in den Vorstädten angehen müsse. Mittlerweile pflegt er einen ‚Krieg gegen die Terrorismus‘-Rhetorik.“ (El-Difraoui 2016). Diese Rhetorik verschärfte sich seitdem auch unter Macron, der in seiner Rede zur *Politique de la Ville* (2017) „[...] als Antwort auf die Radikalisierung in diesen einigen Dutzenden Quartieren [...]“, wo sie sich konzentriert hätte, eine „[...]fordernde, rigorose und manchmal auch autoritäre Politik [...]“ ankündigte.



„Die Bilder auf der Mauer berichten über aktuelle Ereignisse und die Stimmung im Quartier.“  
Mitarbeiter von *Espoir 18*, deutsch-französischer Fachkräfteaustauschs, Paris, November 2019

## INTERVIEW

### Im Gespräch mit Mamadou Doucara

**MAMADOU DOUCARA**, *Mitgründer der Vereins Espoir 18, Leiter der Jugendeinrichtung Nathalie Sarraute und Kooperationspartner im Fachkräfteaustausch, im Gespräch mit den Autorinnen*

#### **Wie seht ihr eure Beziehung als Akteur der sozialen Arbeit und Prävention zu Sicherheitsbehörden?**

**MAMADOU DOUCARA** Ich betrachte uns als eine Art Brücke.

Wir müssen irgendwie mit den Sicherheitsbehörden zusammenarbeiten und trotzdem muss jeder seinen Platz beibehalten können. Die Polizei geht teilweise sehr repressiv mit den Jugendlichen um. Das führt zu vielen Spannungen und Konflikten, aber es hat sich etwas entspannt. Als wir mit der Idee kamen, Begegnungen zwischen der Polizei und den Jugendlichen in die Wege zu leiten, sind wir erstmal beiderseits eher auf Ablehnung gestoßen. Mittlerweile funktioniert dieser Mediationsansatz ganz gut und es passiert sogar, dass sich ein Jugendlicher auf der Straße mit einem Polizisten unterhält. Das hätte es früher so nie gegeben. Unser Ziel ist trotzdem das Wohl der Jugendlichen, wir machen Jugendarbeit. Wir würden niemals Informationen über einen Jugendlichen an die Polizei weitergeben.

#### **Und jetzt, wo sich eure Beziehung zur Polizei verbessert hat, führt ihr dennoch auch eure Aufklärungsarbeit in Form von Workshops zum Thema Polizeigewalt und Rechten gegenüber der Polizei weiter?**

**MAMADOU DOUCARA** 100%, natürlich, wir wollen ja nicht die Polizei decken oder verteidigen. Unser Ziel ist es, ehrlich und transparent zu sein. Wenn ein Polizist etwas tut, was er nicht tun darf, dann ist es wichtig, darüber zu sprechen. Ich sage den Jugendlichen, der Polizist hat nicht das Recht, bestimmte Dinge zu tun, dann werden wir seinem Vorgesetzten eine E-Mail schreiben. Wir haben zum Thema Rechte und Pflichten auch ein Forum-Theater organisiert, zu dem wir einen Jugendrichter, einen Ausbilder der Polizei, einen GPL, sozusagen die Polizei der Polizei, eingeladen haben. Die Jugendlichen stellten bestimmte Alltagsszenen nach, die sie häufig erleben, z. B. polizeiliche Kontrollen, und die kommentiert werden durften. So haben die Jugendlichen auch nützliches Feedback bekommen, das ihnen helfen könnte, wenn sie das nächste Mal in eine solche Situation geraten. Wir wollen die Jugendlichen schützen, ihnen aber auch vermitteln, dass die Polizei ebenso eine Schutzfunktion hat und nicht dafür da ist, Bürger\*innen zu verprügeln. Es gibt auch Jugendliche, die anständig sind, zur Schule gehen und umgekehrt gibt es eben auch Polizist\*innen, die nicht anständig sind. Wir müssen darüber sprechen, denn sonst erreichen wir auch die Jugendlichen nicht. Wenn wir nicht auch Rassismus und Gewalt in der Polizei ansprechen würden, dann würden die Jugendlichen auch nicht an den Workshops mit der Polizei teilnehmen, weil wir dann nicht glaubhaft für sie wären.

Im Rahmen der französischen Präventionspolitiken werden seit 2005 (dem Jahr der Revolten in den französischen Vorstädten) verstärkt sozialräumliche Akteur\*innen der Sozialarbeit in die Präventionsarbeit einbezogen „mit dem Ziel einer Förderung des sozialen Zusammenhalts und der beruflichen und sozialen Integration.“ Die Präventionsarbeit erfolge auch durch den „Kampf gegen Diskriminierungen, Rassismus und Antisemitismus“ und durch die „Förderung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und des gesellschaftlichen Zusammenhalts“ sowie durch die „Stärkung von gesellschaftlichem Engagement und Teilhabe und sozialer Bindungen gegen unterschiedliche Formen eines Rückzugs aus der Gesellschaft“<sup>5</sup>. Während die Bedeutung der Sozialarbeit im Bereich der primären Gewalt- und Radikalisierungsprävention in beiden Ländern als wichtig empfunden wird, ist die Idee, politische Bildung als Mittel der Prävention durch zivilgesellschaftliche Akteur\*innen einzusetzen, noch weniger verbreitet als in Deutschland, wird aber politisch zunehmend vorangetrieben (*EI-Difraoui* 2016, *Nordbruch* 2018). In dem modellhaften Theaterprojekt mit Farid Abdelkrim, Theaterpädagoge und ehemaliges Mitglied der französischen Muslimbruderschaft, in Zusammenarbeit mit unserem Projektpartner Espoir 18 (2018), haben sich Jugendliche über eine Laufzeit von einem Jahr mit dem Thema Radikalisierung befasst, die nach den Attentaten 2015 viele Fragen zu dem Thema hatten. Das Projekt verband Ansätze aus der politischen Bildung, der Medien- und der Theaterpädagogik sowie eine Bildungsreihe nach Barcelona mit Besuch der Konferenz „Urbane Sicherheit“. Während des 2. Teils des Austauschs hatten die Teilnehmer\*innen die Gelegenheit, mit Farid Abdelkrim über das Projekt und das Konzept der Radikalisierungsprävention zu diskutieren, dem viele der französischen Teilnehmer\*innen kritisch gegenüber stehen.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Ministerium für Soziales, Gesundheit und Frauenrechte und der Staatssekretärin für Menschen mit Behinderungen und den Kampf gegen Exklusion (2016), zitiert in Nordbruch 2018, 33.

<sup>6</sup> Espoir 18 fordert eine ‚Radikalisierung der Prävention‘ – im Sinne einer radikalen Anerkennung und Wertschätzung gewöhnlicher sozialer Arbeit, anstelle der Einbeziehung der sozialen Arbeit in die Radikalisierungsprävention. Primäre Prävention bedeutet für sie vor allem die Förderung der Partizipation in allen Bereichen der Jugendarbeit, eine frühzeitige Unterstützung der Jugendlichen im Falle sozialer Probleme/Konflikte und politische Bildungsarbeit, insbesondere auch Antidiskriminierungsarbeit und interkulturelles Lernen durch internationale Begegnungen und Bildungsreisen.



Workshop im Fitnessraum eines Jugendhauses von Espoir 18, deutsch-französischer Fachkräfteaustausch, November 2019, Paris

**Wie gelingt es euch, Jugendliche auf freiwilliger Basis zur Teilnahme an Bildungsprojekten zu bewegen?**

**MAMADOU DOUCARA** Bei uns hängt das mit der Geschichte der Einrichtung zusammen. Als wir damals den Antrag auf Förderung für diese Einrichtung geschrieben haben, haben wir die Jugendlichen zusammengeholt und mit ihnen überlegt, wie diese Einrichtung aussehen soll. Sie wurden also schon vor der Eröffnung der Einrichtung einbezogen und waren fortlaufend beteiligt, z. B. was die Öffnungszeiten der Einrichtung betraf, die Aktivitäten, die Gestaltung der Räume. Wenn der Jugendliche merkt, dass er mitentscheiden kann, dann ist er da, dann ist er dabei.

Zu Anfang des Theaterprojekts haben die Jugendlichen immer gesagt, dass sie keine Lust auf Theater haben, sie haben gesagt, dass das nichts für sie sei, sie haben sich vom Theater distanziert gefühlt. Aber da sie von vornherein einbezogen worden sind in das Theateratelier, wie soll es ablaufen, worum soll es gehen, haben wir mittlerweile mehr Jugendliche, die Theater machen wollen, als Plätze im Atelier. Das ist also unser Ansatz, so arbeiten wir.“

**Und was sind die Themen, die die Jugendlichen vorschlagen, oder mitbringen? Welche Themen der politischen Bildung findest du wichtig für deine Arbeit?**

**MAMADOU DOUCARA** Ich nehme jetzt mal das Beispiel Radikalisierung. Wir hatten die Idee, ein Theaterprojekt dazu zu machen. Das haben wir den Jugendlichen so gesagt und sie

gefragt, was sie darüber denken. Manche fanden das interessant, andere nicht. Andere haben sich gefragt, warum sollen wir uns mit diesem Thema beschäftigen, wir sind doch nicht radikal? Wir haben ihnen erklärt, dass wir nicht radikalisierte Jugendliche ansprechen wollen, sondern dass es darum geht, gemeinsam über dieses Thema nachzudenken, ihre Meinung dazu kennenzulernen und gleichzeitig auch die Ansichten verschiedener Expert\*innen, um zu sehen wo es hingehet. Als wir mit den Jugendlichen angefangen haben zu arbeiten, haben sie sich dafür entschieden: republikanische Werte, Gewalt, Frankreich, Migration als Theaterstück über oder als Radikalisierungsprävention. Indem wir mit ihren Ideen gearbeitet haben, haben wir eine frontale Konfrontation mit dem Thema vermieden, aber uns dennoch damit beschäftigt.

**Okay, das klingt alles toll. Aber habt ihr nicht auch manchmal Schwierigkeiten, die Jugendlichen in solchen Projekten zu erreichen?**

**MAMADOU DOUCARA** Ja, natürlich haben wir auch manchmal Widerstände und Niederlagen. Vor den Ferien machen wir mit den Jugendlichen das Ferienprogramm. Es ist schon vorgekommen, dass die Jugendlichen sich einen Ausflug zum Bowling gewünscht haben und dann ist an dem Tag niemand da. Oder beim Theaterprojekt. Einer der Jugendlichen, der eine große Rolle im Stück spielte, ist plötzlich kurz vorm Ende des Projekts ausgestiegen. Ja, sowas kommt vor, damit muss man rechnen.



Workshop zum Thema antimuslimischer Rassismus und religiös begründete Radikalisierung, deutsch-französischer Fachkräfteaustausch, November 2019, Paris

Im Bereich der Radikalisierungsprävention gibt es mit wenigen Ausnahmen in Frankreich keine Einbeziehung muslimischer Akteur\*innen. Gleichzeitig gibt es von Seiten der muslimischen Bevölkerung in Frankreich eine große Skepsis gegenüber einem Konzept der Radikalisierungsprävention, das sich spezifisch an muslimische oder als muslimisch gelesene Jugendliche richtet. Denn die Zugehörigkeit zum Quartier wird z. B. in der Jugendarbeit mehr Bedeutung zugeschrieben, als der ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit. Gleichzeitig ist die soziale Arbeit in Frankreich sehr stark von einem ethnisierten Ansatz geprägt, dem sogenannten Ansatz der ‚großen-Brüder‘ (vgl. dazu *Munsch* 2010, 194 ff).

## Peer-Ansatz und der Ansatz der ‚großen Brüder‘

Im Austausch über die Ansätze der jeweiligen Vereine wurde auch die Idee der Peer-Education und der Ansatz der ‚großen Brüder‘ in Frankreich diskutiert.

In der Arbeit der KlgA nimmt seit einigen Jahren die Peer-Education in der politischen Bildungsarbeit und in der Radikalisierungsprävention einen hohen Stellenwert ein. Der sogenannte Peer-Ansatz, der auf der Idee des ‚Reden mit‘ statt eines ‚Redens über‘ basiert, soll die Präsenz von jungen Erwachsenen in der politischen Bildung fördern, die von Diskriminierung und insbesondere von antimuslimischen Rassismus betroffen sind und eine lebensweltliche Nähe zu den Zielgruppen haben (S. 24 ff.).

Lehrer\*innen und Sozialarbeiter\*innen sind in Deutschland noch immer mehrheitlich weiß und Bildungsräume in der Migrationsgesellschaft von ungleichen und rassifizierten Machtbeziehungen geprägt. Ziel ist es somit auch, einen Raum für empowernde Antidiskriminierungsarbeit und historisch-politische Bildung zu schaffen. Entscheidend ist, dass Peer-Ansätze in rassismus- und machtkritische emanzipatorische Ansätze politischer Bildung eingebettet werden.

In Frankreich ist die Präsenz von Schwarzen Menschen, PoC und Muslim\*innen in der Sozialarbeit vor allem in den sogenannten *quartiers populaires*, von denen viele auch Förderquartiere der *Politique de la Ville* (Äquivalent zum Programm Soziale Stadt) sind, weit verbreitet. Dies hat auch mit einer Politik zu tun, die die Einbeziehung „indigener Mediator\*innen“ (*Boucher* 2012) im Kampf gegen die ‚Desintegration‘ der Vorstädte fördert. Die Kriterien der ethnischen Zugehörigkeit, der Religionszugehörigkeit oder der Hautfarbe werden so zu einem Kriterium für die Beschäftigung in der sozialen Arbeit. Ihre Aufgabe, für sozialen Frieden zu sorgen und zugleich selbst betroffen zu sein von Ausgrenzung, Rassismus und prekären Arbeitsverhältnissen, könne einem emanzipatorischen Empowerment-Ansatz, dem er eigentlich entspringt, entgegenwirken (*Boucher* 2012).

**MAMADOU DOUCARA** Ich komme jetzt nochmal auf die Fortbildungen zu sprechen, die wir zusammen machen. Viele Jugendarbeiter\*innen, Sozialarbeiter\*innen usw. sind da, weil sie da sind. Aber sie vergessen dabei, sich zu emanzipieren, dass sie eine Rolle spielen müssen, dass wir Verantwortlichkeiten haben gegenüber unseren Zielgruppen. Manchmal haben die Sozialarbeiter\*innen die gleichen Einstellungen wie die Jugendlichen, reden wie sie, was schwierig sein kann.

**Meinst du das in Bezug auf den sogenannten Ansatz der ‚großen Brüder‘, von dem du gesprochen hast?**

**MAMADOU DOUCARA** Ja. In Frankreich hatten sie dem Ansatz der ‚großen Brüder‘ viel Gewicht verliehen, aber das hat nicht funktioniert und das ist normal, weil die Leute nicht ausgebildet worden sind. Sie haben viel Geld dafür ausgegeben, den sozialen Frieden zu sichern, aber es gab keinen pädagogischen Ansatz dahinter. Der ‚große Bruder‘ ist etwas Positives, aber sie haben dieses Bild kaputt gemacht, vor allem in den Banlieus, in den Cités. An der Idee des ‚großen Bruders‘, der sich um die Jüngeren im Quartier kümmert, ist eigentlich nichts Schlechtes.

**Fast alle Expert\*innen betonen ja, dass die ganz normale Jugendarbeit, also auch die ‚großen Brüder‘, einen wichtigen Beitrag leisten für die Radikalisierungsprävention. Wie siehst du die Arbeitsbedingungen, wird die Wichtigkeit der sozialen Arbeit wertgeschätzt, z. B. was die Anstellungsverhältnisse, die Bezahlung etc. betrifft?**

**MAMADOU DOUCARA** Diese Berufe werden nicht ihrem Wert entsprechend bezahlt und das ist schade. Die Leute machen diese Arbeit, weil sie etwas verändern wollen, weil sie an ihre Arbeit glauben, aber die wenigsten Sozialarbeiter\*innen zählen ihre Arbeitsstunden. Sie sind da, wenn sie gebraucht werden. Ich kritisiere aber auch, dass die Ausbildung zum\*zur Sozialarbeiter\*in den Jugendlichen aus dem Quartier manchmal schon fast aufgedrängt wird, nach dem Motto: ‚Ah, du bist arbeitslos, du hast die Schule abgebrochen, na dann mach doch eine Gruppenleiter\*innen-Ausbildung.‘ Die Stadt Paris finanziert diese Ausbildungen und sie sprechen mich immer an, bitte findet Teilnehmer\*innen für uns. Aber der Jugendliche muss Interesse mitbringen. Ich kann nicht jedem Jugendlichen, der nicht weiß was er machen soll, die Ausbildung anbieten. So bilden sie schlechte Betreuer\*innen aus. Ich finde, Sozialarbeit sollte eine Berufung sein, dazu gehört auch eine Auseinandersetzung damit und der *éducation populaire*. Ich fand die Idee des Austauschs sehr gut, um unserem Team Zeit und Raum für Reflexion zu ermöglichen und zu wachsen. Es geht um das voneinander Lernen und darum, neue Perspektiven, Ansätze und Methoden kennenzulernen.

## Fazit

Auch wenn die inhaltliche Auseinandersetzung mit sehr komplexen Themen durch die Sprachbarrieren und Übersetzungssituation teilweise sehr herausfordernd war, hat ein intensiver Austausch zwischen den Teilnehmer\*innen stattgefunden. Beide Gruppen wünschten sich eine Fortführung der Fachkräftebegegnung. Geplant ist außerdem eine Jugendbegegnung zwischen den Jugendeinrichtungen *Espoir 19* und *Drehpunkt*.

**„Ich habe viel gelernt von *Espoir 18*, die selbst viel organisieren und einfach Zugänge schaffen und es schaffen das Ganze mit anderen Skills zu kombinieren, die die Jugendlichen z. B. auch im beruflichen Werdegang empowern.“**

*Sozialarbeiter\*in, Berlin*

**„(Ich möchte) die Grundlagen der sozialen Arbeit kennenlernen, z. B. bezüglich Bildungsarbeit. Vieles, was in der sozialen Arbeit selbstverständlich ist, wird in der politischen Bildungsarbeit ausgeblendet. Wir brauchen mehr soziales und erfahrungsbasiertes Lernen etc.“**

*Politische Bildner\*in, Berlin*

## LITERATUR

- Boucher, Manuel (2012):** L'ethnisation de la médiation sociale dans des "quartiers ghettos". Non, la politique des « grands frères » n'est pas morte!, in: *Migrations Société* 2012/2 (N° 140), S. 25–34. **El-Difraoui Interview (16.9.2016):** Frankreich – Welche Konzepte helfen gegen den Dschihadismus? <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/234093/interview-frankreich-welche-konzepte-helfen-gegen-den-dschihadismus> **Furer, Karin (2012):** „Teaching about religion“ – Religionskunde im Vergleich.“, Münster: LIT Verlag. **Nilan, Pam (2017):** Muslim Youth in Diaspora. Challenging Extremism Through Popular Culture, New York. Routledge. **Nordbruch, Götz (2018):** Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit in Frankreich Rahmenbedingungen, Ansätze und Herausforderungen. Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention, Fachgruppe Politische Sozialisation und Demokratieförderung. Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJJ), Halle. **von Ungern-Sternberg, Antje (2008):** Religionsfreiheit in Europa: die Freiheit individueller Religionsausübung in Großbritannien, Frankreich und Deutschland – ein Vergleich. Mohr Siebeck. **Roy, Olivier (2016):** Jihad and Death. The Global Appeal of Islamic State, London: Hurst & Company. **Asad, Talal (2006):** Trying to understand French Secularism, in: de Fries, Hent, Sullivan, Laurence E. (Hrsg.), *Public Religions in a post-Secular World*, Fordham, Fordham University Press, S. 494–526.

**„Es sind nicht unsere Unterschiede, die uns trennen. Es ist unsere Unfähigkeit, diese Unterschiede zu erkennen, zu akzeptieren und zu feiern.“**

*Audre Lorde, US-amerikanische Schriftstellerin und Aktivistin*



„Sprachanimation“ vor dem Dütti-Treff  
beim deutsch-französischen Fachkräfteaustausch,  
Juni 2019, Berlin



Die kiezorientierte politische Bildungsarbeit wird ab 2020 durch das Projekt „Kiez-Academy – diskriminierungskritische Perspektiven in der Nachbarschaft“ weiterentwickelt. Informationen über unsere Bildungsangebote, pädagogischen Materialien oder Beratung zum Thema diskriminierungskritische Vielfalt-Gestaltung in der Nachbarschaftsarbeit erhalten Sie gerne vom Projektteam unter der Emailadresse: [kiezacademy@kiga-berlin.org](mailto:kiezacademy@kiga-berlin.org).

## **Impressum**

### **Herausgeber**

Kreuzberger Initiative  
gegen Antisemitismus – KlGA e.V.  
Kottbusser Damm 94  
10967 Berlin  
www.kiga-berlin.org

### **Text und Redaktion**

Britta Hecking, Regina Knoll  
Modellprojekt „Akteure der Jugendbildung stärken –  
Jugendliche vor Radikalisierung schützen“

### **Endredaktion**

Désirée Galert

### **Lektorat**

Lisa Hämmelmann-Zegrer

### **Bildrechte**

Giò Di Sera, S. 31  
Drehpunkt, S. 32  
Britta Hecking, S. 7, S. 14, S. 26, S. 29, S. 31–36, S. 42–43, S. 51,  
S. 53, S. 56–57  
n.n., S. 47  
Jon Tyson, [www.unsplash.com](http://www.unsplash.com), S. 4, S. 20  
Marcel Yilmaz, [marcey.photography@gmail.com](mailto:marcey.photography@gmail.com), S. 8, S. 21, S. 23,  
S. 24, S. 45, S. 48, S. 50, S. 54  
Zermin, [https://de.m.wikipedia.org/wiki/Datei:BundesarchivBild\\_1011-133-0703-30,\\_Polen,\\_Ghetto\\_Litzmannstadt,\\_Torposten.jpg](https://de.m.wikipedia.org/wiki/Datei:BundesarchivBild_1011-133-0703-30,_Polen,_Ghetto_Litzmannstadt,_Torposten.jpg), S. 13

### **Gestaltung**

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

### **Druck**

Conrad Druckerei

Berlin, 2019 © KlGA e.V.

ISBN 978-3-947155-09-5



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

ISBN 978-3-947155-09-5