



# Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus

Ein Beitrag zur Prävention der  
Radikalisierung von Jugendlichen

Landeskoordinierungsstelle



Im Auftrag von



Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

[www.demokratiezentrum-bw.de](http://www.demokratiezentrum-bw.de)

## Impressum

### Landeskoordinierungsstelle Demokratiezentrum Baden-Württemberg

#### Jugendstiftung Baden-Württemberg

Schloßstr. 23

74372 Sersheim

Tel.: 0 70 42/83 17 17

Fax: 0 70 42/83 17 40

E-Mail: [info@demokratiezentrum-bw.de](mailto:info@demokratiezentrum-bw.de)

[www.demokratiezentrum-bw.de](http://www.demokratiezentrum-bw.de)

Redaktion: Günter Bressau, Johanna Bröse, Andreas Foitzik, Maria Kechaja, Götz Nordbruch, Jens Ostwaldt, Wiebke Scharathow

Lektorat: Marcus Fuchs

Grafik: Oliver Müller – Visuelle Kommunikation

Druck: Printmedien Karl-Heinz Sprenger, Vaihingen an der Enz

Fotos: iStock/Adam Smigielski, Bearbeitung YdontU (Titelbild); Jan Potente (S. 3); Wikipedia/Witt thomas, Bearbeitung YdontU (S. 13); ufuq.de/Sindyan Quasem (S. 17, 56, 57, 60, 62, 63); Thinkstock/iStock/leolintang (S. 22); Thinkstock/iStock/zabelin (S. 25); Wikipedia/user:Darwinek (S. 31); Hanna Smitmans (S. 32, 41, 42, 47, 64, 68, 71); Wikipedia/Leineabstiegsschleuse (S. 34); YdontU (S. 36, 37); Thinkstock/iStock/isaiahlove (S. 48); die verwendeten Piktogramme stammen von aleksandr-mansurov-ru, Azaze11o, da-vooda, Fourleaflover, hawk\_style, justinroque, LeshkaSmok, allesamt Thinkstock/iStock sowie YdontU

**Oktober 2016**

Unterstützt durch das Ministerium für Soziales und Integration aus Mitteln des Landes Baden-Württemberg

Landeskoordinierungsstelle



Im Auftrag von



**Baden-Württemberg**  
MINISTERIUM FÜR SOZIALES UND INTEGRATION

Gefördert vom



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Partner:

Ein AMIF-Projekt des CJD Bodensee-Oberschwaben und des  
Fachdienst Jugend, Bildung Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen



**ufuq.de** Jugendkulturen, Islam  
& politische Bildung

**lpb**  
Landeszentrale für politische Bildung  
Baden-Württemberg

## Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

die Präventionsarbeit gegen religiös begründete Radikalisierung ist in der Jugendpädagogik momentan eine der größten Herausforderungen.

Schätzungen gehen davon aus, dass in Deutschland rund fünf Millionen Muslime leben. Die weit überwiegende Mehrheit begreift sich längst als fester Teil der Gesellschaft. Es gibt aber auch eine andere Seite, auf der eine zunehmende Polarisierung sowohl in muslimischen als auch in antimuslimischen Kreisen zu erkennen ist.

Teile der Bevölkerung fühlen sich zunehmend bedroht – und zwar durch religiös begründeten Terror auf der einen und durch gewaltbereiten Rechtsextremismus auf der anderen Seite. Rechtspopulisten instrumentalisieren Einwanderer und Flüchtlinge, um antimuslimische Stimmung zu erzeugen. Diese wird wiederum von Islamisten dazu genutzt, um vor allem muslimischen Jugendlichen eine vermeintlich breite antiislamische Stimmung in der Gesamtbevölkerung zu suggerieren.

Aber auch abseits von Populismus und Radikalismus zeigen Studien, dass Islamfeindlichkeit nicht unerheblichen Ausmaßes in der Lebenswelt vieler Musliminnen und Muslime in Deutschland und Europa vorkommt. Diskriminierungserfahrungen und Stigmatisierungen, besonders bei der Wohnungssuche und auf dem Arbeitsmarkt, erschweren vor allem Jüngeren die Identifikation mit der hiesigen Gesellschaft.

Daraus ergibt sich eine große Herausforderung für staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure in der Präventionsarbeit. Sie müssen Erfahrungen von Stigmatisierung, Ausgrenzung und Diskriminierung ernst nehmen und ihnen im pädagogischen und auch im gesellschaftlichen Diskurs ausreichend Raum einräumen, um Radikalisierungstendenzen vorzubeugen. Ebenso müssen sie die in Teilen der Gesellschaft verbreiteten Vorurteile gegen den Islam



und Zuwanderer abbauen, um die Spirale der Polarisierung aufzubrechen.

Mit dieser Publikation der Fachstelle PREvent!on des Demokratiezentrum Baden-Württemberg sollen pädagogische Fachkräfte und Interessierte einen Überblick über Ausprägungen und Handlungsempfehlungen zur Thematisierung des Antimuslimischen Rassismus in der Präventionsarbeit erhalten, nicht zuletzt um einer ideologisierenden Instrumentalisierung durch radikale Prediger zuvorzukommen zu können. In den Beiträgen werden Erkenntnisse aus wissenschaftlicher und pädagogischer Arbeit zusammengetragen, die in der pädagogischen Präventionsarbeit hilfreiche Unterstützung leisten können.

Mein ausdrücklicher Dank gilt allen Beteiligten für ihre Arbeit an dieser Publikation. Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich hilfreiche Anregungen für die praktische Präventionsarbeit vor Ort.

Ihr 

Manne Lucha  
Minister für Soziales und Integration  
Baden-Württemberg

## Inhalt

Vorwort .....	Seite	3
Editorial .....	Seite	5
Grundlegende Begriffsklärungen .....	Seite	6
<b>Teil 1: Studien</b>		
Einleitung .....	Seite	12
Selbstbild und Ethnisierung des Sozialen: Funktionen des Antimuslimischen Rassismus <i>Sebastian Friedrich / Hannah Schultes</i> .....	Seite	13
„Rassismus ist kein individuelles Problem“ – Interview mit Marwa Al-Radwany zu Begriff und Geschichte des Antimuslimischen Rassismus, aktuellen Feindbildern und Auswirkungen auf Betroffene <i>Sebastian Friedrich</i> .....	Seite	17
Die Rolle geschlechtsspezifischer Zuschreibungen im Antimuslimischen Rassismus <i>Johanna Bröse</i> .....	Seite	22
Bedeutung von Diskriminierungserfahrungen und gesellschaftlicher Marginalisierung in religiösen Radikalisierungsprozessen <i>Götz Nordbruch</i> .....	Seite	25
Rebellion, Religion, Radikalisierung? – Jugendkulturen junger Musliminnen und Muslime <i>Johanna Bröse</i> .....	Seite	31
Mediendarstellungen über den Islam und die Musliminnen und Muslime .....	Seite	36
Zusammenführende Thesen .....	Seite	38
<b>Teil 2: Praxis</b>		
Einleitung .....	Seite	40
Einblick(e) in die Praxis <i>Verena Meyer</i> .....	Seite	42
Kunst und Empowerment – Rap und HipHop-Tanz im T.A.L.K.-Projekt <i>Maria Kechaja</i> .....	Seite	48
Zum Umgang mit Erfahrungen von Antimuslimischem Rassismus in der universellen Präventionsarbeit <i>Sindyan Qasem</i> .....	Seite	56
Konzeptionelle Impulse zum Crossing von Gender & Ethnizität/Migration .....	Seite	64
Abschließend ... vom Umgang mit Rassismuserfahrungen .....	Seite	67
Autorinnen und Autoren .....	Seite	74

## Editorial

Wenn infolge von Anschlägen die Gefahr des islamistischen Terrorismus diskutiert wird, wenn die Frage im Raum steht, warum sich in Europa aufgewachsene junge Frauen und Männer radikalisierten, liegt der Fokus meist auf Dingen, die gewissermaßen „von außen importiert“ werden: „der Islam“, „die Muslime“. Gesucht wird nach Begründungen, die im „Anderen“ verortet sind. Selten werden „unser“ gesellschaftlicher Kontext, in dem sich junge Menschen in Deutschland radikalisierten, ihre lebensweltlichen Erfahrungen in dieser Gesellschaft und die Bedeutung ihrer Einflussfaktoren für die Radikalisierung thematisiert. Müsste dann nicht vielmehr die alltägliche Erfahrung von Rassismus, die Infragestellung einer selbstverständlichen Zugehörigkeit mitgedacht werden, wenn nach Ursachen eines religiös begründeten Extremismus gefragt wird?

Diese Überlegung war der Ausgangspunkt einer Expertise, die das Demokratiezentrum Baden-Württemberg im Herbst 2015 beim Projekt IKÖ<sup>3</sup> des Fachdienstes Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie in Auftrag gegeben hat. Darin gingen die Autorinnen und Autoren zwei Fragestellungen nach, die sich in den beiden Kapiteln dieser Publikation finden.

1. Jugendliche mit einem zugeschriebenen muslimischen Hintergrund machen in Deutschland täglich die Erfahrung mit Antimuslimischem Rassismus: Erfahrungen mit rechtsextremen Äußerungen oder Angriffen, aber auch Erfahrungen mit oft subtilem alltäglichen und strukturellen Rassismus. Welchen – sicherlich nicht kausalen – Zusammenhang gibt es zwischen der damit verbundenen Erfahrung vorenthaltener Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft und der Suche nach anderen Zugehörigkeiten in „antiwestlichen“ religiös orientierten Gruppen?

2. Verschiedene Studien zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund und Rassismuserfahrung in Jugendarbeit und Schule noch zu wenig Unterstützung finden, die Erfahrungen von Alltagsrassismus zu thematisieren und zu bearbeiten. Welche konzeptionellen Ansatzpunkte gibt es, Jugendlichen Räume zu schaffen, für eine angemessene Thematisierung und Bearbeitung von Rassismuserfahrungen? Wie kann die schulische und insbesondere die außerschulischen Bildungsarbeit angemessene Räume schaffen?

Diese Publikation versucht, sich diesen Fragen zu nähern, einen Überblick über das Themenfeld zu geben und verschiedene Perspektiven und Herangehensweisen aufzuzeigen. Ziel ist, einen Bogen zu spannen von der wissenschaftlichen Sicht auf Rassismuserfahrungen Jugendlicher zu Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis. So werden im ersten Teil verschiedene **Studien** in diesem Themenfeld diskutiert, um im zweiten Teil über die Reflexion von vier **Praxisprojekten** mögliche Erfolg versprechende Herangehensweisen vorzustellen. Am Ende der beiden Kapitel finden sich kurze Zusammenfassungen und erste Schlussfolgerungen. Vorangestellt haben wir eine kurze Einführung in die wesentlichen Begriffe dieser Publikation: (Antimuslimischer) Rassismus, Rassismuserfahrung und Radikalisierung.

*Günter Bressau und Jens Ostwaldt  
Demokratiezentrum Baden-Württemberg*

*Andreas Foitzik  
Projekt Interkulturelle Öffnung (IKÖ<sup>3</sup>), Fachdienst Jugend,  
Bildung, Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen*

## GRUNDLEGENDE BEGRIFFSKLÄRUNGEN

Die zentralen Begriffe dieser Publikation sind Antimuslimischer Rassismus und Radikalisierung. Was meinen wir, wenn wir von antimuslimischen Rassismuserfahrungen sprechen? Was verstehen wir unter Radikalisierung? Die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge nutzen diese Begrifflichkeiten durchaus mit unterschiedlichen Akzentsetzungen. Jedoch gibt es einige Prämissen, die allen Beiträgen zugrunde liegen.

Zu ihnen gehört ein Verständnis von Rassismus als gesamtgesellschaftliches Ungleichheitsverhältnis. Damit grenzen wir uns von einem Verständnis ab, das Rassismus auf individuelle, rechts-politisch motivierte Einstellungen und Handlungsweisen gegenüber vermeintlich ‚Fremden‘ reduziert, wie es in Medien und öffentlichen Debatten meist üblich ist. Eine solche, stark verkürzte, Betrachtungsweise blendet eine Vielzahl unterschiedlicher Formen von Rassismus aus. Seine latenten und subtilen Spielarten, seine ausgrenzenden Wirkungsweisen in strukturellen Regelungen und Organisationen etwa, geraten so nicht in den Blick. Um Rassismus in seiner ganzen Tragweite und Komplexität zu fassen, ist es notwendig, ihn in dieser Vielschichtigkeit wahrzunehmen und zu analysieren. Dies gilt auch für ein adäquates pädagogisches Handeln, das sich gegen Rassismus und seine (oft subtilen Formen und unintendierten) Effekte wendet.

**RASSISMUS** basiert auf der Kategorisierung von Menschen in unterschiedliche soziale Gruppen, die als in sich homogen vorgestellt werden. Zwischen den Gruppen werden Unterschiede betont, durch die ‚Zugehörige‘ (‚Wir‘) von ‚Nicht-Zugehörigen‘ (‚die Anderen‘) unterschieden werden. Eine solche Einteilung von Menschen in soziale Gruppen erfolgt im Rassismus unter Rückgriff auf Abstammungs- und Herkunftslogiken, mit denen bestimmte

Ideen und Bilder verbunden sind, die darüber Auskunft geben, wer ‚die Anderen‘ und – meist unausgesprochen – wer ‚Wir‘ sind. Das ‚Wir‘ wird bei solchen Grenzziehungen als ‚normal‘ und ‚die Anderen‘ als ‚abweichend‘ konstruiert. Diese Imaginationen, auf die bei rassistischen Unterscheidungen zurückgegriffen wird, entstehen in historischen Prozessen und in je spezifischen Verhältnissen von Macht und Dominanz. Daher können sie, je nachdem, welche Gruppe als abweichend konstruiert wird, sehr unterschiedlich sein. In ihnen kommen tradierte Feindbilder sowie Machtverhältnisse zum Ausdruck.

**ANTIMUSLIMISCHER RASSISMUS** bezeichnet jene Form von Rassismus, die sich gegen Personen richtet, die als Musliminnen oder Muslime kategorisiert werden. Dabei spielt es in der Regel kaum eine Rolle, ob die so markierten tatsächlich muslimisch sind oder sich selbst als gläubig beschreiben. Die Kategorisierung erfolgt auch aufgrund von Zuschreibungen, die u. a. auf äußerliche Merkmale oder familiäre Herkunftsländer Bezug nehmen. Verknüpft mit der so ‚zur Gruppe gemachten Gruppe‘ sind homogenisierende und als unveränderlich vorgestellte Bilder über ‚den Islam‘. Dieser wird als Gegenüber ‚des Westens‘ konstruiert: Er gilt als rückschrittlich, archaisch und gewaltvoll, patriarchal und frauenfeindlich, und die Angehörigen werden als restriktiven religiösen Regeln Unterworfen vorgestellt. Spiegelverkehrt dazu konstituiert sich so das Bild eines fortschrittlichen, aufgeklärten, freiheitlichen und von der Gleichberechtigung der Geschlechter geprägten ‚Westen‘, in dem autonome und emanzipierte Subjekte eigenverantwortlich Entscheidungen treffen.

Dieses soziale ‚Wissen‘ über ‚die Anderen‘, über ‚die Muslime‘ ist überaus machtvoll. Denn da es als dominierendes ‚Wissen‘ in Diskursen und Debatten weit verbreitet ist und



weithin geteilt wird, erscheint es als selbstverständliches und somit als ‚wahres‘ Wissen (Foucault). Es steht jederzeit zur Verfügung, um Situationen zu deuten oder Handlungen zu legitimieren. Es durchzieht die gesamte Gesellschaft. (Antimuslimischer) Rassismus ist daher als ein System von sozialen Wissenskonstruktionen und Praktiken zu verstehen, das sich in offenen und subtilen, in intendierten und unintendierten Formen auf allen Ebenen gesellschaftlichen Zusammenlebens wiederfindet: in Gruppen, bei Individuen, in Interaktion, in Institutionen und Strukturen, in öffentlichen Debatten, in den Medien und in unserem allgemeinen Wissen, am Rande der Gesellschaft und in ihrer Mitte.

Auf diese Weise produziert Rassismus soziale Ungleichheit und legitimiert sie zugleich: Abwertende Zuschreibungen gegenüber bestimmten Gruppen, wie kulturelle Rückständigkeit, sind die Ursache für ihre Ausgrenzung und gesellschaftliche Schlechterstellung. Zugleich werden eben diese Zuschreibungen herangezogen, um die gesellschaftliche Position bestimmter Gruppen zu erklären und zu legitimieren, indem die Zuschreibungen zu Eigenschaften der Benachteiligten gemacht werden. Rassismus erklärt und legitimiert damit gesellschaftlich benachteiligte Positionen von Gruppen als deren eigenes Verschulden. Rassistische Bilder dienen damit gewissermaßen dem Zusammenhalt der Gesellschaft, die sich auf die Idee des gleichberechtigten Zugangs zu gesellschaftlicher Teilhabe bezieht, diesem Ideal aber nicht gerecht wird.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht ausreichend, den Blick isoliert auf einzelne, rassistisch handelnde Individuen zu richten. Vielmehr müssen die Produktion und Durchsetzung stereotyper Wissenskonstruktionen sowie Verhältnisse von Macht und Ungleichheit selbst zum Thema werden. Welche Funktionen kommen ihnen zu und wie sind die einzelnen Subjekte in diese Verhältnisse involviert? Welche Handlungsspielräume haben Subjekte, welche Privilegierungen und Benachteiligungen erfahren sie, wie produzieren sie diese Verhältnisse mit und wo agieren sie ihnen gegenüber widerständig?

Rassismus betrifft alle Mitglieder einer Gesellschaft, allerdings in sehr unterschiedlicher Weise. So trägt der Antimuslimische Rassismus zu einer Aufwertung des ‚Eigenen‘, des dominanten ‚Wir‘ und seines Selbstbildes auf der

Grundlage der Abwertung des ‚Anderen‘, ‚der Muslime‘, ‚des Islam‘ bei. Von diesem Ungleichheitsverhältnis profitieren somit viele Personen in Form von Privilegien etwa bei der Wohnungs- oder Stellensuche. Viele andere hingegen sind von Ausgrenzung und Benachteiligung betroffen.

**RASSISMUSERFAHRUNGEN** sind für viele Jugendliche, die als Musliminnen oder Muslime kategorisiert werden, eine alltägliche Herausforderung. In der Schule und in ihrer Freizeit machen sie die Erfahrung, sich mit verallgemeinernden, herabwürdigenden und diskriminierenden antimuslimischen Zuschreibungen auseinandersetzen zu müssen und von anderen als nicht-zugehörig, als ‚anders‘ wahrgenommen und also ausgegrenzt zu werden. Auch wenn rassistische Praktiken nicht immer mit der Intention der Herabwürdigung einhergehen, sondern sich auf als ‚wahr‘ geltende soziale Wissensbestände stützen, sind diese für die betroffenen Jugendlichen häufig verletzend und degradierend. So machen als muslimisch geltende Mädchen oftmals die Erfahrung, dass ihnen keine eigene Meinung zugestanden und nicht zugetraut wird, Entscheidungen selbst zu treffen. Stattdessen werden sie als ‚unterdrückte Mädchen‘ angesprochen.

Solche wiederkehrenden Erfahrungen der Ausgrenzung und Benachteiligung sind für Jugendliche bedeutungsvoll. Sie ‚machen etwas‘ mit Jugendlichen, für die die Suche nach Zugehörigkeiten, Orientierung und Anerkennung in der Regel ein zentrales Thema ist. Sie nehmen Einfluss auf ihre Selbst- und Weltverständnisse und schränken ihre Handlungsspielräume ein. Dabei ist es für Jugendliche häufig nicht einfach, die gemachten, oft subtilen und widersprüchlichen Erfahrungen als rassistische Erfahrungen zu erkennen, denn das geläufige, verkürzte Verständnis von Rassismus erweist sich als unzureichend für ihre Identifikation als rassistisch. Zugleich erschwert dies natürlich das Sprechen über die gemachten Erfahrungen. Darüber hinaus trägt dieses reduktionistische Verständnis von Rassismus aber auch dazu bei, dass das Sprechen über Rassismus herausfordernd ist: Denn wenn Rassismus als individuell und absichtlich verschuldetes Handeln verstanden wird, ist ein offensives Thematisieren von Rassismus nicht möglich, ohne auch einen Rassismusvorwurf zu implizieren – und auf diesen wird in der Regel mit Empörung und Abwehr reagiert. Das Sprechen über Rassismus(erfahrungen) ist also insbesondere für Jugendliche, die Rassismuserfahrungen

machen müssen, überaus riskant. Pädagogik kommt hier u. a. die Aufgabe zu, diesbezüglich aufmerksam zu sein, Erfahrungen ernst zu nehmen und besprechbar zu machen sowie gemeinsam mit Jugendlichen nach Strategien gegen und Umgangsweisen mit Rassismus zu suchen. Unterstützung dieser Art ist jedoch keineswegs selbstverständlich. Im Gegenteil sind Pädagoginnen und Pädagogen sowie pädagogische Einrichtung häufig nicht unwesentlich an der Reproduktion von Zuschreibungen und rassistischen Erfahrungen beteiligt.

Für Jugendliche, die im Alltag mit Antimuslimischem Rassismus konfrontiert sind, kann die Suche nach Zugehörigkeit und Anerkennung einerseits sowie die stetige Kategorisierung als Muslimin oder Muslim, inklusive der damit einhergehenden Zuschreibungen und des ‚Anders‘-gemacht-Werdens, andererseits ein Grund dafür sein, sich (stärker) für den Islam und muslimische Communities zu interessieren. Dies ist keineswegs negativ zu bewerten, vielmehr finden die Jugendlichen hier mitunter Zugehörigkeit und Verständnis für ihre Erfahrungen. Jedoch offerieren auch radikale islamische Gruppierungen Jugendlichen mitunter attraktive Angebote von Zugehörigkeit und Antworten auf ihre Fragen. Entsprechend müssen religiöse Radikalisierungsprozesse von Jugendlichen auch hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit Rassismuserfahrungen befragt werden. Dies jedoch ohne dass hier vereinfachte Erklärungen oder kausale Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge behauptet werden oder andere u. U. relevante Aspekte für solche Prozesse aus dem Blick geraten.

So ist der Begriff der **RADIKALISIERUNG** selbst keineswegs widerspruchsfrei und unumstritten. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass radikale Positionen nur in einem bestimmten Kontext radikal sind, in anderen selbstverständlich. Was radikal ist, lässt sich nur im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext bestimmen.<sup>1</sup> In aktuellen Debatten steht der Begriff der Radikalisierung für einen

Prozess, in dem sich eine Person vom gesellschaftlichen Konsens entfernt und Grundwerte und -freiheiten infrage stellt. Dies betrifft beispielsweise die Gleichberechtigung der Geschlechter, aber auch individuelle Freiheiten, sein Leben so zu gestalten, wie man es selbst für richtig hält. Radikalisierung beinhaltet zugleich den Wunsch, die Gesellschaft entsprechend der eigenen Vorstellungen umzugestalten. Dabei ist in den Debatten umstritten, ob erst bei der Bereitschaft zur oder Befürwortung von Gewalt von einer Radikalisierung gesprochen werden kann.<sup>2</sup> Gemeinsam ist den Definitionen allerdings die Annahme, dass eine Radikalisierung auf eine Polarisierung der Gesellschaft hinauslaufe, in der unterschiedlichen Gruppen unterschiedliche Rechte und Freiheiten zugesprochen werden und die potenziell zur Anwendung von Gewalt führen kann. Für die pädagogische Arbeit besteht die Herausforderung insofern nicht erst in der Auseinandersetzung mit Gewaltbefürwortung oder der Bereitschaft, selbst Gewalt anzuwenden. Schon das Denken und Handeln entlang von fixen Kategorien wie ‚wir‘ und ‚sie‘, wie es in religiös-extremistischen Ideologien wie dem Salafismus propagiert wird (‚Gläubige‘ versus ‚Ungläubige‘), stellt aus Sicht der politischen Bildung und der Jugendarbeit ein Problem dar, das Spannungen unter Jugendlichen und eine Abwendung von der Gesellschaft befördern kann. Problematisch ist hier nicht das Selbstverständnis als Musliminnen und Muslime, sondern die Absolutsetzung der Religion als allein bestimmendes Merkmal der eigenen Person und die Abwertung von alternativen Selbstverständnissen als ‚unmoralisch‘, ‚sündig‘ oder ‚verwerflich‘.

Die Auseinandersetzung mit Erfahrungen von rassistischen Diskriminierungen und Marginalisierungen bietet insofern die Chance, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrem Gefühl der Zugehörigkeit (auch als Musliminnen und Muslime) zu bestärken und zugleich für die Vielschichtigkeit von Identitätskonstruktionen und Ausschlussmechanismen zu sensibilisieren.

1 So galt der Kampf gegen die Sklaverei im 19. Jahrhundert in den USA als radikal, heute ist dies politischer Konsens. Auch die Forderung nach einer Gleichstellung von Frauen galt lange Zeit als radikal, heute ist die Gleichberechtigung der Geschlechter grundgesetzlich verankert. Radikale Positionen sind also nicht grundsätzlich negativ, sondern standen historisch immer wieder auch für den Kampf um Rechte und Freiheiten.

2 In einigen europäischen Ländern ist die Gewaltbereitschaft das entscheidende Kriterium, an dem sich der Begriff der Radikalisierung festmacht. Die Infragestellung der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung gilt hier als Meinungsäußerung, die rechtlich geschützt ist. In anderen Ländern wird der Begriff dagegen erst dann verwendet, wenn Gewalt befürwortet wird. Hier ist bereits der Kampf gegen die gesellschaftlich verbrieften Rechte ausschlaggebend, um von einer Radikalisierung zu sprechen.



## Klausurtagung: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik

Lange Zeit hatten die beiden „Szenen“ Rechtsextremismusprävention und Antirassismus- bzw. Antidiskriminierungsarbeit in Baden-Württemberg wenig Berührung. Es war kein konkurrierendes Verhältnis, sondern eher ein arbeitsteiliges. Nachdem spätestens im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit dem NSU-Komplex deutlich wurde, dass die Perspektive auf die „Täter“ und die Perspektive auf die „Opfer“ stärker zusammen-gedacht werden müssen, gibt es nun seit einigen Jahren eine Annäherung. Sichtbar wurde sie zum Beispiel in gemeinsamen Projekten wie dem Hearing „Wege aus dem institutionellen Rassismus“ ([www.rassismuskritik-bw.de](http://www.rassismuskritik-bw.de)) und gemeinsamen Fortbildungen.

Programme und Konzeptionen, die mit dem Thema Rechtsextremismusprävention beschäftigt sind, beziehen sich häufig auf das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. Programme und Konzeptionen aus dem Bereich der Antidiskriminierungsarbeit eher auf das Konzept der Rassismuskritik. Oft kennen die Beteiligten die theoretischen Grundlagen der neuen Kooperationspartner kaum.

Dies war Anlass für eine Klausurtagung am 11. April 2016 im Stuttgarter Hospitalhof, gemeinsam organisiert von dem Projekt IKÖ<sup>3</sup> der BruderhausDiakonie Reutlingen, dem Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik und der Landeszentrale für politische Bildung (LpB) Baden-Württemberg. Sie sollte Akteuren, die mit unterschiedlichen Annahmen arbeiten, die Möglichkeit zum Austausch und zur Reflexion der eigenen theoretischen Hintergründe bieten – auch als Basis für weiterführende Überlegungen, welche Ansätze in welcher Ausprägung in der praktischen Arbeit sinnvoll sind und wo sich Kooperationen ergeben könnten. Eingeladen waren vor allem Referentinnen und Referenten aus den

Landesprogrammen sowie einige Fachkräfte, die diese Programme vor Ort umsetzen.<sup>3</sup>

### Was ist Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)?

Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit wurde von einer Arbeitsgruppe um Wilhelm Heitmeyer an der Universität Bielefeld entwickelt. Es bezeichnet die Ablehnung von Personen aufgrund ihrer (anderen) Gruppenzugehörigkeit. Diese Formen der Ablehnung, die sich auf unterschiedliche ‚andere‘ soziale Gruppen beziehen, werden als Ideologie der Ungleichwertigkeit bezeichnet. Rassismus ist im Konzept der GMF eine Facette dieser. Er wird in der GMF eng gefasst und bezeichnet eine auf Rassekonstruktionen Bezug nehmende Ablehnung und Diskriminierung. Andere in der GMF benannte Aspekte sind z. B. ‚Fremdenfeindlichkeit‘ oder ‚Islamfeindlichkeit‘. GMF basiert auf repräsentativen Umfragen, die über viele Jahre hinweg von dem Bielefelder Projekt durchgeführt wurden. Auf dieser Grundlage wird auch betont, dass GMF keineswegs ein Phänomen ist, das lediglich am ‚rechten Rand‘ zu finden sei, sondern auch in der sogenannten Mitte der Gesellschaft etabliert ist.

Kurt Möller, der sich in seinen Arbeiten am GMF-Konzept orientiert, kritisiert dieses in mehreren Punkten und schlägt vor dem Hintergrund seiner Kritik eine Weiterentwicklung vor, die er PAKO (Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen) nennt. Er kritisiert, dass soziale Gruppen im GMF-Konzept als gegeben gedacht würden und der Konstruktionscharakter der Gruppen nicht thematisiert werde. Ein weiterer Kritikpunkt Möllers ist, dass sich die im Projekt erhobene Feindlichkeit letztlich nicht nur gegen bestimmte Gruppen, sondern auch gegen spezifische Lebensweisen wende, was ebenfalls nicht berücksichtigt würde. Darüber hinaus warnt Möller vor der Etikettierung insbesondere von Jugendlichen als

3 Bei den folgenden Ausführungen zu GMF und Rassismuskritik beziehen wir uns auf die dort gehaltenen Vorträge von Prof. Dr. Kurt Möller zu GMF und Prof. Dr. Claus Melter zu Rassismuskritik. Eine ausführliche Dokumentation ist unter dem (Arbeits)Titel: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik. Theoretische Grundlagen von Extremismusprävention und Antidiskriminierungsarbeit im Vergleich ab Oktober 2016 bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, online unter <http://www.lpb-bw.de/shop>, bestellbar.

‚feindlich‘ bzw. gar als ‚menschenfeindlich‘, wenn in der pädagogischen Arbeit auf das Konzept zurück gegriffen wird, und weist darauf hin, dass gerade bei Jugendlichen zu hinterfragen ist, ob hinter Ablehnung tatsächlich immer eine elaborierte Ideologie steht.

### Was ist Rassismuskritik?

Der Rassismusbegriff wird in der Rassismuskritik eher weit gedacht. Er umfasst nicht nur auf Rassekonstruktionen Bezug nehmende Ab- und Ausgrenzungen, sondern auch ethnisierende oder kulturalisierende Unterscheidungen. In der Rassismuskritik wird grundlegend davon ausgegangen, dass es sich bei Rassismus um ein umfassendes, gesamtgesellschaftliches Ungleichheitsverhältnis handelt, in das alle Personen involviert sind. Rassismuskritik beinhaltet daher immer auch eine Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse und stellt sich u. a. die Frage, was Rassismus für die jeweiligen Lebenspraxen von Personen, ihre Integrität, ihre Möglichkeit der Selbst- und Mitbestimmung sowie ihren Zugang zu Arbeit, Wohnen oder Bildung bedeutet. In den Blick genommen werden dabei alle. Zentral steht die Frage nach dem Zugang, den verschiedene soziale Gruppen zu solchen Ressourcen in rassistischen Verhältnissen haben. Demzufolge bewegt auch die Kritik am Rassismus sich nicht außerhalb rassistischer Verhältnisse. Auch (rassismuskritische) Pädagogik und Wissenschaft ist hier involviert und kommt nicht umhin, über ihre Verstrickungen nachzudenken.

Die Rassismuskritik betrachtet somit gesellschaftliche Machtverhältnisse und die Effekte auf die Möglichkeitsräume der Subjekte. Macht wird in diesem Zusammenhang als Möglichkeit gedacht, Einfluss auf die eigenen Lebensverhältnisse und die anderer zu nehmen. Rassistische Machtverhältnisse sind dadurch gekennzeichnet, dass bestimmte soziale Gruppen systematisch mehr Zugang und mehr Einflussmöglichkeiten als andere haben bzw. ihnen diese vorenthalten werden.

Personen werden in der Rassismuskritik immer als handlungsfähige Subjekte betrachtet, die sich zu den Verhältnissen, in denen sie leben und die sie mit mehr oder weniger viel Macht ausstatten, aktiv verhalten und in Beziehung setzen.

### Und die Praxis?

Im Anschluss an die Vorträge ging es in der Diskussion darum, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von GMF und Rassismuskritik herauszuarbeiten. Deutlich wurde, dass es zum Beispiel in der Kritik der Gruppenkonstruktion (gegenüber z. B. *den* Sinti und Roma, *den* Juden, *den* Moslems) besonders in der Erweiterung des GMF-Ansatzes durch Kurt Möllers PAKO-Ansatz eine große Übereinstimmung gibt, die auch eine gute Grundlage für eine gemeinsame Praxis öffnet. Ein wichtiger Unterschied besteht darin, dass im Zentrum der GMF-Analyse die Herkunftsdeutschen stehen. Das Erleben der „Opfer“ wird höchstens am Rande thematisiert. Die Rassismuskritik hat *alle* – also auch die Ausgrenzten, Abgewerteten – als handelnde Subjekte im Fokus. Dies hat Konsequenzen, wenn ich beispielsweise einen Workshop für eine Schulklasse konzipiere, in der ganz unterschiedlich positionierte Kinder mit entsprechend unterschiedlichen Erfahrungen sitzen. Die Orientierung auf die stereotypen Einstellungen der Subjekte im GMF-Ansatz führt dazu, vor allem intentional abwertende Handlungen oder Äußerungen zu problematisieren. Ein rassismuskritischer Ansatz geht von der Wirkung aus und nicht von der Absicht.

Diese Diskussion über diese praktischen Konsequenzen zeigte, dass es ein großes Interesse gibt, hier produktiv themenübergreifend zusammenzuarbeiten. Einen Tag Zeit zu haben, die jeweiligen Grundlagen dafür kennenzulernen, wurde als notwendiger „Luxus“ empfunden, der wiederholt werden sollte.

# TEIL 1: STUDIEN



## Einleitung

Der folgende Teil zeigt den Forschungsstand zu Funktionsweisen von Antimuslimischem Rassismus und möglichen Zusammenhängen zu religiös begründeten Radikalisierungsprozessen auf. Er beschreibt, welchen gesellschaftlichen, strukturellen und politischen Mechanismen und Faktoren dabei Bedeutung zukommt. Die inhaltlichen Definitionen sowie Arbeits- und Forschungsbezüge variieren von Autorin zu Autor und lassen Raum für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema.

Die gesellschaftliche Funktion von Antimuslimischem Rassismus wird eingangs in einem Beitrag von *Sebastian Friedrich* und *Hannah Schultes* erörtert: Es wird insbesondere darauf Bezug genommen, wie die Erfahrung von Antimuslimischem Rassismus das Selbstbild der Beteiligten verändert und inwiefern hier eine Ethnisierung von sozialen Konfliktlagen stattfindet.

*Sebastian Friedrich* stellt diesen Ausführungen in einem weiteren Beitrag ein ausführliches Interview mit Marwa Al-Radwany hinzu, die aus Sicht ihrer langjährigen beruflichen und aktivistischen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Antimuslimischer Rassismus theoretische und praxisrelevante Impulse bietet.

Immer wieder wird darüber diskutiert, welche geschlechtsspezifischen Erfahrungen mit Antimuslimischem Rassismus gemacht werden und inwiefern dieser auch zur Aufrechterhaltung von gesellschaftlichen Strukturen und Rollenzuweisungen funktional ist. Dieser Frage geht *Johanna Bröse* in ihrem Beitrag nach.

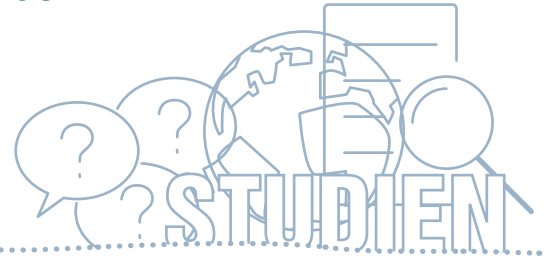
Im darauf folgenden Kapitel nimmt *Götz Nordbruch* noch einmal Bezug auf die Wechselwirkung von Diskriminierungserfahrungen, Rassismus und sozialer Marginalisierung auf der einen Seite und Identitätsbildungsprozessen auf der anderen und fasst Ergebnisse aktueller Forschungen zur Bedeutung entsprechender Erfahrungen in Radikalisierungsprozessen zusammen.

Vertiefend widmet sich *Johanna Bröse* in einem weiteren Beitrag den vielfältigen Lebenswelten muslimischer Jugendlicher auch im Kontext von generellen jugendkulturellen Entwicklungen. Sie zeichnet nach, inwiefern die Hinwendung zu radikalen religiösen Gruppierungen ein Resultat struktureller und gesellschaftlicher Ausgrenzungserfahrungen sein kann und plädiert dafür, den Blick nicht nur auf salafistische Strömungen, sondern auch stärker auf extrem rechte Ideologien und Gruppierungen wie die Grauen Wölfe zu richten.

Abschließend eine Erkenntnis vorweg: Ausgrenzung und Marginalisierung aufgrund von Religionszugehörigkeit und Herkunft allein können eine Ablehnung von demokratischen Grundsätzen und eine Hinwendung zu religiös-extremistischen Orientierungen sicher nicht erklären. Dennoch begünstigen Erfahrungen mit Rassismus und Marginalisierung die Hinwendung zu entsprechenden Ideologien und Akteurinnen und Akteuren und sind auch vor diesem Hintergrund ein wichtiges Thema für gesellschaftliche Debatten und pädagogisches Handeln.

# SELBSTBILD UND ETHNISIERUNG DES SOZIALEN: FUNKTIONEN DES ANTIMUSLIMISCHEN RASSISMUS

Sebastian Friedrich/Hannah Schultes



Rassismus als Ideologie wird im Zuge gesellschaftlicher Antagonismen wirkmächtig, wenn vorhandene politische und ökonomische Widersprüche rassistisch gedeutet werden. Diese Annahme ist bei Analysen des Antimuslimischen Rassismus von grundlegender Bedeutung, weil sie Auskunft über die Entstehungsbedingungen des Phänomens und dessen ideologische Funktionen gibt. Im Kern besitzt Antimuslimischer Rassismus zwei ideologische Funktionen: Erstens dient die Konstruktion des „Anderen“ einer unausgesprochenen Konstruktion eines „Wir“. Zweitens ethnisiert und kulturalisiert der Antimuslimische Rassismus reale soziale Ungleichheiten.

Im Unterschied zu dem mit biologistischen Rassentheorien argumentierenden „traditionellen“ Rassismus stehen beim Antimuslimischen Rassismus die Bezugsrahmen „Kultur“

und „Religion“ im Vordergrund. Diese nehmen jedoch eine ähnliche Legitimationsfunktion für die Abwertung der „Anderen“ ein wie das Konstrukt der Rasse. „Der Islam“ wird als eine homogene „Kultur“ konstruiert, die in Opposition zum „Westen“ steht. Dieses Bild verfestigte sich weiter mit der in den 1990er Jahren breit rezipierten These eines nahenden „Clash of Civilizations“, die durch den Politikwissenschaftler Samuel Huntington prominent wurde. Huntington (2002) sieht in der Auseinandersetzung sieben unterschiedlicher „Kulturkreise“ die entscheidenden Konflikte des 21. Jahrhunderts. Die Ähnlichkeit mit Rassen-theorien macht sich besonders an der Abgeschlossenheit der Kulturen, einem deterministischen Kulturbegriff und der Unterstellung einer Konkurrenz verschiedener Kulturen bis hin zum Kampf fest. Religion wird zu Kultur und Kultur zur quasi-natürlichen Eigenschaft (Shooman 2011).



**Entgegen der Ideologie des Antimuslimischen Rassismus sind Betroffene des Antimuslimischen Rassismus nicht zwingend muslimischen Glaubens. Wer als Muslimin oder Muslim wahrgenommen wird, entscheidet sich nicht an der Frage der Religionsausübung, sondern an rassifizierten Merkmalen.** Deshalb sind von Antimuslimischem Rassismus auch Menschen betroffen, die lediglich als Muslime wahrgenommen werden.

Ähnlich wie bei anderen Gruppenkonstruktionen schreibt der Antimuslimische Rassismus Menschen, die als Musliminnen und Muslime wahrgenommen werden, kollektive Eigenschaften zu. Entgegen häufiger Annahmen sind diese zugeschriebenen Identitäten nicht frei gewählt, sondern erhalten ihre gesellschaftliche Bedeutung durch Fremdzuschreibung. Die Kategorisierung von Menschen als „Muslime“ entlang symbolischer Marker (wie z. B. Namen, Haarfarbe, Hautfarbe, Kleidungsstücke) dient unter Verweis auf kulturelle Differenz der Kategorisierung der Betroffenen als „Andere“. Sie baut auf dem Glauben an ein bestimmtes Konzept des „Orients“ auf, das Edward Said 1978 als Orientalismus näher beschrieben hat. Nicht nur zeigte er, dass die Wissenschaft vom „Orient“ diesen vor allem als minderwertigen Gegenpart des „Westens“ repräsentierte, sondern er argumentierte, dass „der Orient“ selbst im Zuge eines historischen Diskurses erst hervorgebracht wurde (Said 1979). **Das Konzept des „Westens“ ermöglicht nach Stuart Hall eine Kategorisierung von Gesellschaften anhand eines westlichen Vergleichsmodells, das heißt einen Vergleich mit einem „Gesellschaftstyp, der als entwickelt, industrialisiert, städtisch, kapitalistisch, säkularisiert und modern beschrieben wird“ (Hall 1994: 138). Diese Vorstellung der „westlichen Welt“ ermöglicht dualistische Zuordnungen wie westlich/nicht-westlich. Als ein Klassifikationssystem bildet sie die Grundlage für einen deutschen Okzidentalismus.**

Dieser manifestiert sich als „eine teils bewusste und teils im kollektiven Unterbewusstsein stattfindende Referenz auf ‚Abendländlichkeit‘ der ‚abstammungsdeutschen‘ Mehrheitsgesellschaft als ‚überlegene‘ Kultur“ (Dietze 2009: 24). Orientalistische und okzidentalistische Wissensbestände entfalten im Zusammenhang mit der zunehmenden Einteilung von Menschen entlang der Kategorien „Muslime“ und „Deutsche“ rassistische Effekte, die

gegenwärtig besonders von der Vorstellung von der „Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen“ (Balibar 1990: 28) geprägt sind. Diese Festschreibung bildet die Grundlage für einen „Rassismus ohne Rassen“, der die Verteidigung weißer Privilegien mit eurozentristischen Identitätskonzeptionen legitimiert.

Dabei lässt sich feststellen, dass der Vorwurf des Sexismus und des Antisemitismus in antimuslimischen Diskursen immer wieder verwendet wird, um eine allgemeine Rückschrittlichkeit, fehlende „Zivilisiertheit“, mangelnde Aufgeklärtheit oder Irrationalität „des Islams“ und, in Folge, „der Muslime“ anzuprangern. Serhat Karakayalı begreift den Rekurs auf Begriffe wie Mittelalter oder Faschismus in Verbindung mit dem Islam als Teil eines „reflexiven Eurozentrismus“, der auf die „eigene“, westliche Vergangenheit, die nun in Gestalt des Islam wiederkehre“ (Karakayalı 2011: 99f.), verweist und damit auch die eigene Läuterung verkündet. In der Bundesrepublik verweist dieser reflexive Bezug auf den Wunsch, angesichts der deutschen Geschichte die „eigene“ Identität zu rehabilitieren. **Das Identitätsangebot an die mehrheitsdeutsche Bevölkerung besteht somit in einem als weltoffen und tolerant konzipierten „Wir“, das die Vergangenheit aufgearbeitet hat. Ein solches Muster ist zum Beispiel feststellbar, wenn es um Diskussionen über „Islamfaschismus“ geht. Europa insgesamt habe aus der Geschichte gelernt und dem Faschismus abgeschworen, eine Lehre, die der „islamischen Welt“ fehle.**

Medienanalysen zeigen, dass in der bundesdeutschen Debatte um Integration seit einigen Jahren vermehrt Musliminnen und Muslime ins Zentrum rücken (Friedrich/Schultes 2011). Die mit der Verschränkung von Islam- und Integrationsdiskurs einhergehende Problemwahrnehmung imaginiert Migrantinnen und Migranten per se als „Andere“, die durch kulturelle, ökonomische, sprachliche und identitäre Anpassung in die Mehrheitsgesellschaft eingegliedert werden müssen. Weil muslimisch markierte Menschen gegenwärtig im Fokus des deutschen Einwanderungsdiskurses stehen, fungiert der Begriff des „Migranten“ mittlerweile als Chiffre für die konstruierte Gruppe der „Muslime“ (Sezgin 2011: 49). Diese „Muslimifizierung des Migranten“ stellt durchaus eine diskurshistorische Zäsur dar. Am konkreten Beispiel von



Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern aus der Türkei und ihren Nachfahren kann festgehalten werden, dass in verschiedenen historischen Phasen unterschiedliche Bezeichnungen im Vordergrund standen. Die Zusammenfassung dieser begrifflichen Konjunkturen als „Gastarbeiter – Ausländer – Zuwanderer“ (Sökefeld 2004: 14) müsste demnach um die inzwischen dominante Zuschreibung „Muslim“ erweitert werden. Die Gleichsetzung „Migrant“ mit „Muslim“ und von Einwanderung mit Integration führt dazu, dass die Forderung nach Integration vor allem an vermeintliche oder tatsächliche Musliminnen und Muslime gerichtet wird. In diesen Debatten wird vor allem die Konstruktion des „Fremden“ erneuert, ein homogenes „Wir“ erzeugt und die Anpassungsrichtung vorgegeben. Im Effekt dient dies der Aufrechterhaltung der kulturellen Dominanz der Mehrheitsgesellschaft.

In den vergangenen Jahren wurden vermehrt sozialpolitische Themen mit dem Islamdiskurs gekoppelt. Beispielhaft dafür stehen Äußerungen der Publizistin Necla Kelek, die in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* die angeblich mangelnde Tradition der Bildung im Islam beklagt. Das pädagogische Prinzip des Islams würde das Nachahmen fördern und die Neugier verbieten, weshalb die muslimisch geprägten Gesellschaften Schwierigkeiten hätten, „sich zu entwickeln“ (Kelek 2010). Nach Christoph Butterwegge stehen bei einer kulturalisierenden Thematisierung sozialer Problemlagen nicht materielle Interessen im Blick, wenn es um die soziale, politische und ökonomische Entwicklung geht, „sondern die kulturelle Identität“ (Butterwegge 2011: 200). Eng damit zusammenhängend stellt Butterwegge eine „Ethnisierung des Sozialen“ fest. Ethnisierungsprozesse besitzen ihm zufolge zwei Seiten: „Neben einer Stigmatisierung ‚der Anderen‘ bewirken sie eine stärkere Konturierung ‚des Eigenen‘ bzw. die Konstituierung einer nationalen bzw. ‚Volksgemeinschaft‘, mit der weitreichende Ziele verfolgt werden.“ (ebd.: 201) Da im Antimuslimischen Rassismus das Kulturelle deterministisch gefasst wird, lässt sich die Grenze zwischen einer kulturalisierenden und einer ethnisierenden Deutung sozialer Probleme kaum ziehen.

Um den geringeren sozialen Status und die relativ schlechte Position vieler Migrantinnen und Migranten und Musliminnen und Muslime am Arbeitsmarkt sowie den Zusammenhang von Migration und Kapitalismus

zu verstehen, ist es sinnvoll, sich die Einwanderungsgeschichte in die Bundesrepublik seit den 1950er Jahren zu vergegenwärtigen. Die in Westdeutschland in den 1950er und 1960er Jahren angeworbenen Arbeitskräfte aus Südeuropa, der Türkei, Nordafrika, Südkorea und Jugoslawien waren insgesamt politisch und gesellschaftlich ausgegrenzt. In Betrieben waren sie tendenziell hinsichtlich Entlohnung und Beschäftigungssicherheit schlechter gestellt als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen. Es bildete sich eine Unterklasse heraus, die je nach konjunktureller Schwankung eingesetzt werden sollte. Die Geschichte der „Gastarbeiter“ ist somit auch eine Geschichte der rassistischen Segmentierung des deutschen Arbeitsmarktes (Friedrich/Pierdicca 2014). Der Zusammenhang zwischen Migration und Arbeit kann insofern als rassistisch bezeichnet werden, „als bei der Vergabe von Papieren, beim Zugang zu Ressourcen und beim Verfügen über kulturelles Kapital die ganze Kette rassistischer Zuschreibung, Deklassierung und Unterwerfung zum Tragen kommt“ (Klingbein 2008: 54). **Es sind rassistische Diskurse sowie juristische, politische und ökonomische Praktiken, die die migrantische Arbeitskraft formierten und im Ergebnis eine intensivierte Ausbeutung forcierten, die erreichte soziale Standards unterschritt. Rassismus legitimierte diese spezifischen Formen kapitalistischer Ausbeutung der „Gastarbeiter“.**

Diese „Unterschichtung“ der Arbeiterklasse in den 1960er und 1970er Jahren wirkt bis heute auf die soziale Zusammensetzung der Klassen in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland nach. Entgegen dem offiziellen Selbstbild ist Deutschland keine „Leistungsgesellschaft“ in dem Sinne, dass allein individuelle Leistung über Erfolg und Misserfolg entscheidet, sondern eine Gesellschaft, in der soziale Herkunft maßgeblich für die soziale Stellung ist (Bertelsmann Stiftung u. a. 2014: 17). So finden sich die Nachfahren der „Gastarbeiter“-Generation überproportional in Arbeitslosigkeit oder schlechter bezahlten und prekären Berufen wieder. Der Zusammenhang von Migration und Kapitalismus liegt also im Wesentlichen im Einfluss von Migration auf die Zusammensetzung der sozialen Klassen. Antimuslimischer Rassismus blendet diesen Zusammenhang aus und trägt gerade hierdurch zur Kulturalisierung und Ethnisierung von ökonomischen Verhältnissen bei.

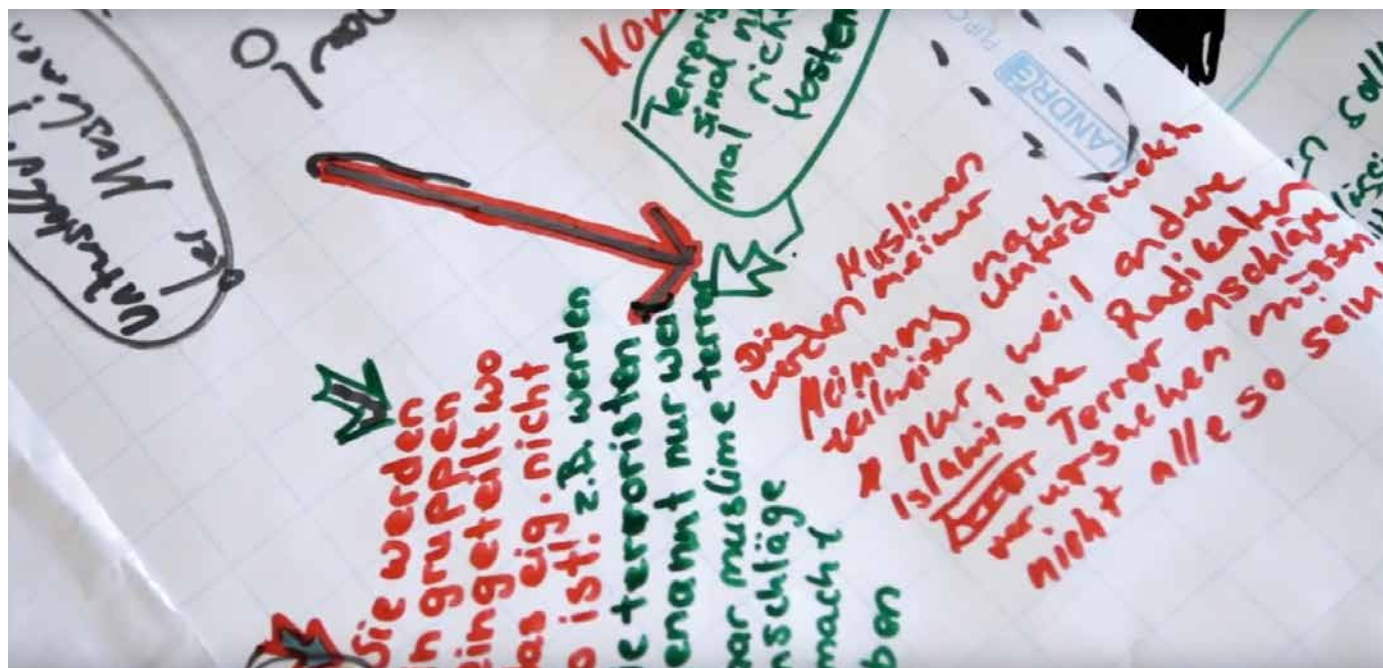
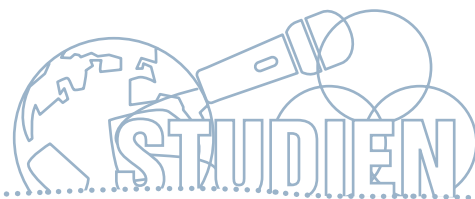
## LITERATUR

- Balibar, Étienne: *Gibt es einen „Neo-Rassismus“?* In: Balibar, É./ Wallerstein, I. (Hg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Argument, Hamburg, 1990, S. 23–39.
- Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund/Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hg.): *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2014.
- Butterwegge, Christoph: *Zwischen neoliberaler Standortlogik und rechtspopulistischem Sarrazynismus. Die turbokapitalistische Hochleistungs- und Konkurrenzgesellschaft in der Sinnkrise*. In: Friedrich, S. (Hg.): *Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazindebatte“*. Edition Assemblage, Münster, 2011, S. 200–214.
- Dietze, Gabriele: *Okzidentalismuskritik. Möglichkeiten und Grenzen einer Forschungsperspektivierung*. In: Dietze, G./Brunner, C./Wenzel, E. (Hg.): *Kritik des Okzidentalismus. Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht*. Transcript, Bielefeld, 2009, S. 23–54.
- Friedrich, Sebastian/Pierdicca, Marika: *Migration und Verwertung. Rassismus als Instrument zur Segmentierung des Arbeitsmarktes*. In: Tölle, H./Schreiner, P. (Hg.): *Migration und Arbeit in Europa*. PapyRossa, Köln, 2014, S. 125–138.
- Friedrich, Sebastian/Schultes, Hannah: *Von „Musterbeispielen“ und „Integrationsverweigerern“. Repräsentationen von Migrant\_innen in der „Sarrazindebatte“*. In: Friedrich, S. (Hg.): *Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazindebatte“*. Edition Assemblage, Münster, 2011, S. 77–95.
- Hall, Stuart: *Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht*. In: Hall, S. (Hg.): *Rassismus und kulturelle Identität*. Argument, Hamburg, 1994, S. 137–179.
- Huntington, Samuel: *Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. Goldmann, München, 2002.
- Karakayali, Serhat: *Reflexiver Eurozentrismus. Zwischen diskursiver Kombinatorik und Latenz*. In: Friedrich, S. (Hg.): *Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazindebatte“*. Edition Assemblage, Münster, 2011, S. 96–113.
- Kelek, Necla: *„Ein Befreiungsschlag“*. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 30.08.2010.
- Klingbein, Stefan: *„Gib's mir. Über den Erkenntnisgewinn des Prekären“*. *Hinterland* Nr. 7, 2008, S. 52–56.
- Said, Edward W.: *Orientalism*. 1st Vintage, New York, 1979.
- Sezgin, Hilal: *Deutschland schafft mich ab*. In: Sezgin, H. (Hg.): *Manifest der Vielen. Deutschland erfindet sich neu*. Blumenbar, Berlin, 2011, S. 45–52.
- Shooman, Yasemin: *„...weil ihre Kultur so ist“. Narrative des anti-muslimischen Rassismus*. Transcript, Bielefeld, 2014.
- Shooman, Yasemin: *Keine Frage des Glaubens. Zur Rassifizierung von „Kultur“ und „Religion“ im anti-muslimischen Rassismus*. In: Friedrich, S. (Hg.): *Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazindebatte“*. Edition Assemblage, Münster, 2011, S. 59–76.
- Sökefeld, Martin: *Das Paradigma kultureller Differenz. Zur Forschung und Diskussion über Migranten aus der Türkei in Deutschland*. In: Sökefeld, M. (Hg.): *Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei*. Transcript, Bielefeld, 2004, S. 9–33.

## „RASSISMUS IST KEIN INDIVIDUELLES PROBLEM“

**Interview mit Marwa Al-Radwany zu Begriff und Geschichte des Antimuslimischen Rassismus, aktuellen Feindbildern und Auswirkungen auf Betroffene**

Sebastian Friedrich



Marwa Al-Radwany aus Berlin ist eine der Initiatorinnen des Netzwerks gegen antimuslimischen Rassismus und Islamfeindlichkeit (NARI). Sie befasst sich seit Jahren mit dem Diskurs über Muslime und Ideologien der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. Sie hält regelmäßige Vorträge und gibt Workshops zu Islamfeindlichkeit und (Antimuslimischem) Rassismus, Mediendarstellungen des Islams, Rechtspopulismus und strukturellen Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. Mit befreundeten Mitstreiterinnen und Mitstreitern zusammen hat sie 2007 die Initiative Grenzen-Los! gegründet, einen „Verein für emanzipative Bildung und kulturelle Aktion“, der Träger für empowernde kulturelle (Jugend-)Bildungsarbeit ist.

*International ist in der Rassismusforschung vor allem von Islamophobie die Rede, wenn es um die Diskriminierung*

*von Musliminnen und Muslimen geht. Ist das ein geeigneter Begriff?*

Diesen Begriff verwende ich ungern, da er zu sehr auf individuell-psychologische Ursachen für diskriminierendes Handeln abzielt. Ähnlich wie „Xenophobie“ oder „Fremdenangst/-feindlichkeit“ suggeriert der Begriff, es sei „natürlich“ oder menschlich, dass Menschen Angst vor Fremdem hätten. Außerdem schwingt bei den Begriffen mit, „das Fremde“ sei der Grund dafür, dass Menschen Angst hätten und feindlich gestimmt seien.

Der Begriff „Antimuslimischer Rassismus“ hingegen richtet den Blick auf die ausschließend und diskriminierend Handelnden, benennt Strukturen und verortet diese als gesellschaftliches und nicht als individuelles Problem. Rassismus verstehe ich dabei als einen gesellschaftlichen

Mechanismus, der mit Machtstrukturen verknüpft ist und bei dem eine Gruppe mit gesellschaftlichem Zugang zur Macht eine Gruppe mit fehlendem Zugang zu Macht als „anders“ markiert. Macht bezieht sich sowohl auf sozio-ökonomischen als auch auf politischen und kulturellen Status und Einfluss. Es werden Unterschiede hervorgehoben und bewertet und anhand dessen werden die markierten Menschen anders behandelt.

Das sind die wesentlichen Prozesse und Faktoren von Rassismus, also auch von Antimuslimischem Rassismus. Dieser benötigt nicht unbedingt „Rassen“, die es sowieso unter Menschen nachgewiesenermaßen nicht gibt. Rassismus kann, wie im Falle des Antimuslimischen Rassismus, auch Zuschreibungen einer vermeintlich homogenen Kultur oder Religion für die Konstruktion einer auszuschließenden, auf- oder abzuwertenden Gruppe nutzen. Übrigens wurden bereits im kolonialen Rassismus und später in seiner biologistischen Steigerung in der Nazizeit Zuschreibungen und Charakterisierungen über vermeintliche kulturelle oder charakterliche Eigenschaften bestimmter angeblicher „Rassen“ oder Ethnien genutzt.

*Wie grenzen Sie den Begriff der Islamfeindlichkeit von Antimuslimischem Rassismus ab?*

Antimuslimischer Rassismus benennt und benötigt Handelnde und konkrete Praktiken, die von Schmierereien in der U-Bahn über Diskriminierungen im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt bis hin zu Straftaten, wie etwa dem Mord an Marwa El Sherbini 2009 im Dresdener Landgericht, reichen. Islamfeindlichkeit bezeichnet hingegen die Ideologie, das theoretisch-ideelle Gedankengebilde, das zu Antimuslimischem Rassismus führen oder politisches Handeln wie Militäreinsätze oder Grundrechtseinschränkungen rechtfertigen kann. **Die Erforschung der Islamfeindlichkeit als politische Ideologie, die Analyse der Wurzeln, des Aufkommens und der Veränderung sind sehr aufschlussreich, um etwa zu verstehen, wie aus „Ausländern“ oder „Türken und Arabern“ im öffentlichen Diskurs plötzlich „Muslime“ werden konnten. Warum veränderte sich in der Geschichte der Bundesrepublik und der DDR der Fokus von einem Rassismus gegenüber allen sogenannten Gastarbeitern und Vertragsarbeitern auf eine Problematisierung und Thematisie-**

**rung von Musliminnen und Muslimen?** Warum gingen rechtskonservative, rechtspopulistische und auch neofaschistische Parteien und Gruppierungen dazu über, nicht mehr oder deutlich weniger plump von Ausländern zu sprechen, sondern von Religion, Kultur und Aufklärung? Neben den Wurzeln in kolonialer Geschichte und Religionskriegen ist außen- und geopolitisch vor allem die Rolle einer neuen Weltordnung seit dem Zusammenbruch des Sowjetsystems und Ende des Kalten Krieges zu nennen. Eine wichtige Rolle spielt hier das Strategiepapier Samuel Huntingtons, seinerzeit Berater des US-Außenministeriums, über den bevorstehenden oder notwendigen „Clash of Civilizations“, dem „Kampf der Kulturen“, welcher paradigmatisch für die folgende Außenpolitik bzw. deren ideologische Verbrämung wurde.

*Sie sprachen vorhin von vermeintlichen Musliminnen und Muslimen. Wer gilt alles als muslimisch?*

Im öffentlichen Diskurs werden häufig Herkunft und Religion gleichgesetzt, als wären sämtliche Menschen, die oder deren Eltern oder Großeltern aus einem Land kommen oder kamen, in dem die Bevölkerungsmehrheit muslimisch oder der Islam Staatsreligion ist, automatisch Muslime oder gar praktizierende Gläubige. Das ist genauso verkürzt und falsch wie die Gleichsetzung von Mitteleuropäern mit Christen. Im Zuge dieser, euphemistisch gesagt, Ungenauigkeit werden oftmals soziale, politische oder alltagsweltliche Sachverhalte kulturalisiert oder religiösisiert. So zum Beispiel, wenn es in völlig überfüllten Aufnahmelagern für Geflüchtete zu Auseinandersetzungen kommt und die mediale Berichterstattung dies zu einem Kulturkampf hochstilisiert oder Populisten dies als Beweis für die unmögliche Integration von Musliminnen und Muslimen werten. Ausgeblendet wird häufig, dass die Auseinandersetzungen etwas mit den sozialen Bedingungen zu tun haben, wenn eintausend von Flucht oder Krieg traumatisierte Menschen unterschiedlichster Herkunft, Milieus, Sprachfamilien, politischer Zugehörigkeit etc. sich mit mehreren Dutzend oder noch mehr eine Toilette, Dusche oder Küche teilen müssen. Jeder weiß aus Erfahrung, dass selbst gelindere überfüllte Wartesituationen zu Spannungen zwischen Menschen führen können, ohne dass es dazu eines religiösen Konflikts bedarf.



*In der Rassismusforschung ist häufig von einer Konjunktur des Antimuslimischen Rassismus die Rede. Worin liegen die Ursachen dieser Konjunktur in Deutschland?*

Ich würde eher von Konjunkturen bestimmter Rassismen sprechen, die wegen unterschiedlicher Faktoren kurz- oder langlebiger sein können, ohne damit eine Hierarchisierung zwischen den Ausgrenzungsformen und Rassismen vornehmen zu wollen. Antisemitismus, Antiziganismus, Rassismus gegen Schwarze Menschen und mittlerweile eben auch Antimuslimischer Rassismus haben in Deutschland so gesehen leider dauerhaft „Konjunktur“, vor allem im Alltagserleben der konkret Betroffenen. Es gibt allerdings Phasen, in denen sie öffentlich stärker zutage treten, etwa weil aus bestimmten Gründen verstärkt politisch Stimmung gegen Roma und Sinti gemacht wird oder weil Thilo Sarrazin ein Interview gibt, in dem er gezielt Muslime diskreditiert oder Juden ein Intelligenzgen andichtet.

Historisch-politisch betrachtet kann man sagen, dass mit dem Ende des Kalten Krieges und damit dem Ende des ordnungsstiftenden Antagonismus zwischen „freiem Westen“ und „Kommunismus“ eine neue bzw. alte Gegenmacht gebraucht und gesucht wurde. Spätestens mit dem zweiten Golfkrieg wurde deutlich, dass die Übertragung der Feindbildkonstrukte auf das neue bzw. alte Feindbild Islam hervorragend funktionierte. Nun bedrohte der „irre“, orientalische Despot Saddam Hussein feindbildlich gesehen „den“ Westen und die meisten Medien spielten die Klaviatur der Kalten-Kriegs-Rhetorik gekonnt weiter, nur eben auf ein anderes Objekt bezogen.

Heute wird „unsere“ Freiheit am Hindukusch verteidigt. Um die Bevölkerung und Soldatinnen und Soldaten von der Notwendigkeit weiterer Kriege zu überzeugen, geziemt es nicht, dies mit der Wichtigkeit des Außenhandels zu begründen, wie der Rücktritt des früheren Bundespräsidenten Horst Köhler gezeigt hat, der so den Kampf der Bundeswehr gegen Piraten vor Somalia begründet hatte. Da müssen augenscheinlich gewichtigere Motivationen her, wie etwa Freiheit, Demokratie, westliche Werte oder Frauenrechte, wie wir sie in den letzten Jahren als Begründung für die Einsätze in Afghanistan, Mali, Sudan etc. gehört haben. Da viele der geopolitisch, geostrategisch wichtig gelegenen bzw. mit zentralen Bodenschätzen ausgestatteten Länder solche mit muslimischer Bevölkerungsmehrheit sind, kommt es gelegen,

die wiederholten militärischen Eingriffe, die Destabilisierung, auf deren Nährboden Terrorismus besonders gut gedeihen kann, kulturkampfrhetorisch umzudeuten. **Seit Jahren werden Soldatinnen und Soldaten von NATO-Bündnisstaaten darauf trainiert, im „Krieg gegen den Terror“ den Feind zu bekämpfen. Wenn dieser als möglichst unmenschlich, barbarisch, bedrohlich oder gar parasitär gezeichnet wird, ist das nützlich und senkt die Tötungshemmung.**

*Welche Rolle spielen sozioökonomische Faktoren für den Antimuslimischen Rassismus?*

Natürlich haben Feindbilder politisch immer auch eine entlastende Funktion und lenken praktischerweise auch ab von realen, drängenden, selbstverursachten Problemen oder unangenehmen Themen. Als im Zuge der Herstellung der staatlichen Einigung 1990/91 die ökonomische Lage in Deutschland desolat wurde, war auch schnell ein entlastendes Feindbild gefunden. Sie erinnern sich vielleicht an die „Asylflut“-Kampagne, deren mediale Orchestrierung und die grausamen Folgen. Niemand anderes als die Zeitung *Die Wirtschaftswoche* fasste dieses politische Manöver treffend zusammen. Darin hieß es im August 1991: „So konnte es wirklich nicht mehr weitergehen: Alle Welt redete nur noch von Inflation und Rezession, höheren Steuern. Die Wähler wandten sich in Scharen der Opposition zu. Es musste etwas geschehen. Und es geschah. Bundesinnenminister Schäuble schob ein neues Thema ins Rampenlicht der Öffentlichkeit: Die Asylantenfrage.“ 2008/2009 gab es mit der Banken- und späteren Finanzkrise und milliardenschweren Bankenrettungen ein ähnliches Gären in der „Volksseele“. Interessanterweise war es ein Mitglied des Bundesbank-Vorstands, Thilo Sarrazin, der zunächst mit der Feindbild-Keule gegen Sozialleistungsbezieher ausholte, die er als faul, verwöhnt und Schlimmeres diskreditierte, um anschließend Türken, Araber und Muslime als Zielscheibe zu nehmen. Wochenlang diskutierte die Bundesrepublik über nichts anderes als seine Thesen, während in dieser Zeit im Bundestag eine Reihe unpopulärer Maßnahmen beschlossen wurden. Und obwohl weitaus mehr Menschen in Deutschland durch Rechtsterroristinnen und Rechtsterroristen als durch Dschihadistinnen und Dschihadisten

getötet wurden, nehmen die Bedrohungen durch „Islamisten“ und die politischen Abwehr- und Präventionsmaßnahmen in der öffentlichen Wahrnehmung einen weitaus höheren Stellenwert ein als diejenigen durch den NSU und seine potenziellen rechtsterroristischen Nachfolger.

*Nicht erst seit den Anschlägen von Paris ist sowohl in der medialen als auch in der sozialpädagogischen Debatte die Radikalisierung von jungen Musliminnen und Muslimen ein wichtiges Thema. Wie bewerten Sie die Diskussion?*

Die meisten Beiträge, die ich dazu höre oder lese, erscheinen mir hilflos, hektisch und verkürzt oder sind von einseitigen Schuldzuweisungen geprägt. Zudem verengen sie sich auf psychologische oder soziologische Momente der Einzeltäter. **Sich radikalisierende Jugendliche sind Teil einer viel weitreichenderen globalen Problematik von militärischen Auseinandersetzungen, ökonomischer Abhängigkeit, Umweltzerstörung und sozio-ökonomischer Perspektivlosigkeit ganzer Generationen.** Diese strukturelle Gewalt, die auch durch politisches Regierungshandeln oder Nichthandeln in Deutschland, Frankreich und anderen Orten, an denen Anschläge verübt wurden, mit verursacht wird, wird in dieser Debatte oftmals außer Acht gelassen. Ich rede dabei nicht von einem simplen Reiz-Reaktions-Schema, sondern einer komplexen Gemengelage. Diese wird man keinesfalls mit lediglich stärkerer polizeilicher Beobachtung von Moscheen und Jugendclubs oder sozialpädagogischen Präventionsprojekten auflösen können. Um präventiv auf Jugendliche wirken zu können, muss man ihnen real etwas anbieten können, reelle Perspektiven aufzeigen können. Wo es diese ökonomisch und sozial nicht gibt, kann man allenfalls „besänftigen“, was nichts an der Grundproblematik ändert und was ich aus pädagogischer Perspektive übrigens auch für grundfalsch halte. Die oftmals sehr berechtigte Wut ernst zu nehmen und gemeinsam ernsthaft konstruktiv die Ursachen zu bekämpfen und gemeinsam für bessere Lebensverhältnisse, auch in einem globalen Sinn, zu streiten, wäre der einzig ehrliche und erfolgversprechende Ansatz.

*Sie forschen nicht nur zu Antimuslimischem Rassismus, sondern arbeiteten auch mit muslimischen Jugendlichen*

*im Berliner Stadtteil Moabit. Wie äußert sich Antimuslimischer Rassismus gegenüber Betroffenen?*

Zunächst, ich arbeitete nicht nur mit muslimischen Jugendlichen, sondern auch mit vermeintlich muslimischen Jugendlichen, die ja genauso von Antimuslimischem Rassismus betroffen sind. Die Erfahrungen, die viele der Jugendlichen machen, sind erschreckend. Viele dieser Erlebnisse sind so alltäglich, dass sich die Jugendlichen oftmals gar nicht bewusst sind, mit Rassismus und teilweise eklatanten Verstößen gegen das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz konfrontiert zu werden. Einer der Jugendlichen wird zum Beispiel jeden Freitag auf dem Weg zur Moschee von Polizisten durchsucht, an die Wand gedrückt und abgetastet. Da es teilweise die gleichen diensthabenden Polizisten sind, und sie natürlich noch nie etwas gefunden haben, kann man davon ausgehen, dass es sich hierbei um eine bewusste Schikane handelt. Eine Schülerin, die Kopftuch trägt, musste das Schuljahr wegen eines angeblich nicht bestandenen Praktikums wiederholen, obwohl ihre Praktikumsbetreuerinnen ihr beste Leistungen bescheinigten. Interessanterweise fielen genau die drei Schülerinnen der Klasse, die ein Kopftuch tragen, aus denselben Gründen durch das Schuljahr. Nun ist die Klasse einer Berliner Oberschule in einem gehobeneren Bezirk wieder „schön homogen“. **Despektierliche Sprüche in Behörden oder von Lehrkräften und feindselige Blicke gehören leider zum Alltag der meisten genauso dazu, wie dass sich Menschen von ihnen in der U-Bahn wegsetzen. Das Gefühl, „aussätzig“ zu sein, belastet die Jugendlichen sehr, es macht sprachlos und wütend.**

*Was halten Sie von der These, dass die Radikalisierung von Jugendlichen eine Folge der Diskriminierung ist?*

In dieser verkürzten Form würde ich das nicht unterschreiben. Prozesse der Radikalisierung, genauer einer Radikalisierung, die Demokratie ablehnt und Gewalt befürwortet, sind immer multifaktoriell bedingt und kein simpler kausaler Zusammenhang. Die Tatsache, dass sich unter den IS-Anhängerinnen und -Anhängern oder einzelnen dschihadistischen Kriminellen immer wieder auch herkunftsdeutsche junge Menschen ohne rassistische Diskriminierungserfahrungen und aus akademischen oder sozio-ökonomisch stabileren Elternhäusern finden, zeigt, dass



die soziologische Ursachenforschung so einfach nicht ist. Bei solchen Zielgruppen kommt vieles zusammen, unter anderem auch identitäre Desorientierung, die Sehnsucht nach klaren Maßgaben und einfachen Antworten, einem Richtungsgeber in der heutigen Welt der multiplen Möglichkeiten, aber auch jugendliche Provokation und Revolte gegen das, was mehrheitlich gesellschaftlich skandalisiert wird.

**Nichtsdestotrotz bilden die jahrelangen Erfahrungen gesellschaftlichen Ausschlusses gepaart mit begründetem Pessimismus ob der eigenen Zukunftschancen, also der Ausblick auf Arbeitslosigkeit und relative Armut, einen sehr fruchtbaren Nährboden für eine Radikalisierung. Viele Menschen, die selbst keinen Migrationshintergrund haben, können sich gar nicht vorstellen, wie erniedrigend, frustrierend und entwertend es sein kann, von klein auf mit ausgrenzender Sprache und Praxis bedacht zu werden.** In einem Feldversuch der Beratungsstelle Basis und Woge im Hamburger Stadtteil St. Pauli wurde in allen getesteten Diskotheken und Clubs ausnahmslos schwarzen Clubbesuchern und solchen mit arabischem Hintergrund der Einlass verweigert, während den gleichermaßen gekleideten, herkunftsdeutschen Clubbesuchern problemlos Einlass gewährt wurde. Und das in einem Viertel, dem nachgesagt wird, links und „multikulti“ zu sein, einem Viertel in einer kosmopoliten Großstadt, in der Vielfalt Normalität sein sollte, sollte man zumindest meinen. Ähnliche Testingverfahren gibt es etwa für den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bei Bewerbungen. Diskriminierung ist für ganze Gesellschaftsgruppen in Deutschland also bittere Normalität.

Ich empfehle jeder und jedem, die oder der ein Verständnis bekommen möchte für die Entwicklung antidemokratischer Tendenzen und Haltungen aus einer permanenten und wiederholten Zurückweisung von Integrationsversuchen heraus, die vom Bundesministerium des Innern in Auftrag gegebene Studie „Lebenswelten junger Muslime in Deutschland“. Diese zeigt sehr eindrücklich, dass das medial gezeichnete Bild von den tendenziell demokratiefeindlichen und zu Fundamentalismus neigenden

jungen Musliminnen und Muslimen in Deutschland falsch und vollkommen undifferenziert ist und dass die überwiegende Mehrheit Gewalt, Fanatismus und Fundamentalismus klar ablehnt und die „westliche Kultur“ begrüßt.<sup>1</sup>

Außerdem belegt sie sehr anschaulich, welche fatale Folgen die sogenannte Sarrazindebatte 2010 auf junge Musliminnen und Muslime nichtdeutscher Herkunft in Deutschland hatte. Die Befragungen vor und nach dem Erscheinen von Sarrazins „Deutschland schafft sich ab“ und der begleitenden medialen Debatte belegen einen signifikanten Anstieg von Vorurteilen gegenüber „dem Westen“ und auch gegenüber Juden, Hass auf den Umgang der „westlichen Welt“ mit „dem Islam“, aber vor allem auch die Bevorzugung von Segregation anstelle von Inklusion oder Integration. **Die gesellschaftliche Markierung als Problem oder Problemverursacher, die Ablehnung und Stigmatisierung, aber auch die ethnizierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen im Zuge der Sarrazindebatte haben also gesellschaftliche Gräben weiter vertieft und Radikalisierungsprozesse eher noch mehr angefeuert,** also gerade nicht zu einer demokratischen Debattenkultur beigetragen.

Besonders hervorzuheben ist, dass die Studie die schon in früheren Forschungen zu Radikalisierung gewonnene Annahme bestätigt, dass Religiosität an sich keinerlei Einfluss auf Radikalisierungsprozesse hat, solange diese in eine kulturelle Identität eingebettet ist. Es ist vielmehr die kulturelle Entwurzelung, die zusammen mit anderen Faktoren eine militante Radikalisierung begünstigen kann, also gerade das, was konservative Politikerinnen und Politiker sowie populistische Hardliner fordern, nämlich das Abschwören von der „Herkunftskultur“ bei der gleichzeitigen Verweigerung einer Aufnahme in die vorherrschende Kultur à la „die Muslime passen hier nicht her“ oder „gehören nicht in die christlich-abendländische Tradition“. Dann nämlich können bestimmte Formen des islamischen Fundamentalismus tatsächlich ein attraktives Identitätsangebot darstellen.

*Das Interview wurde im Dezember 2015 in Berlin geführt.*

<sup>1</sup> Anmerkung: Die erwähnte Studie erschien 2012 und ist online unter folgendem Link zu finden: [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Kurzmeldungen/DE/2012/02/junge\\_muslime.html](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Kurzmeldungen/DE/2012/02/junge_muslime.html) (Abruf: 30.12.2015).

# DIE ROLLE GESCHLECHTSSPEZIFISCHER ZUSCHREIBUNGEN IM ANTIMUSLIMISCHEN RASSISMUS

Johanna Bröse



Stereotype Geschlechterrollen stehen im Zentrum anti-muslimisch geprägter Debatten. Auffallend ist dabei ein „Anknüpfen an emanzipative Diskurse“ (Shooman 2012: 56), mit dem die Kritik „des“ Islams und der als „islamisch“ geltenden Rollenbilder begründet wird. Häufig werden in den Debatten, etwa wenn es um das Tragen des Kopftuchs, um „Ehrenmorde“ oder Zwangsheirat geht, „die Rechte“ von Mädchen und Frauen als Argumente benutzt, um eine grundsätzliche Entrechtung von Frauen im Islam zu konstatieren. **Dabei wird eine Dichotomie zwischen dem nicht integrierbaren, rückständigen, irrationalen und gewaltbereiten Islam und einem freiheitlich-demokratischen, aufgeklärten, christlich geprägten, aber sich säkular verstehenden und toleranten Deutschland oder Europa entworfen. Gewalt und Sexismus werden bei einem imaginierten „An-**

**deren“ verortet, während das eigene Kollektiv, z. B. die „deutsche Mehrheitsgesellschaft“, in Bezug auf die Gleichheit der Geschlechter idealisiert wird.** Es wird somit mit Frauen- oder auch Homosexuellenrechten argumentiert, um die Ablehnung einer Gruppe als Kollektiv zu legitimieren. Man bedient sich dabei an Stereotypen, historisch tradierten geschlechtsspezifischen Zuschreibungen „der Orientalen und Orientalinnen“: Bilder von lüsternen, dominanten, übergriffigen, muslimischen Männern einerseits und exotisierten, passiven, unterwürfigen Frauen andererseits vermitteln, insbesondere mit der Hinzunahme der konstruierten Differenzen zu der „westlichen Frau“, „die Botschaft eines unemanzipierten Subjekts“ (Kuhn 2015: 60). Wie verkürzt diese Dichotomie ist, zeigt Shooman etwa in Bezug auf eine aktuelle Umfrage, in der 76,1 Prozent der (vornehmlich mehrheitsdeutschen)

Befragten folgender Aussage zustimmten: „Die muslimischen Ansichten über Frauen widersprechen unseren Werten.“ Zugleich waren 52,7 Prozent derselben Befragten der Ansicht, „Frauen sollten ihre Rolle als Ehefrau und Mutter ernster nehmen“ (Shooman 2012: 56), stimmten also selbst konservativen und tradierten Wertvorstellungen zu. In antimuslimischen Diskursen wird zudem auf eine vermeintlich höhere „Gebärfähigkeit der Muslimin“ (ebd.) als eine potenzielle Gefahr für die gesamte Gesellschaft verwiesen. Es werden damit neben essentialistischen auch biologistisch-rassistische Argumentationsmuster übernommen. So geht etwa der AfD-Stichwortgeber Thilo Sarrazin in seinen kulturrassistischen Thesen von einer klar abgrenzbaren „islamischen Kultur“ aus, in der Musliminnen und Muslime auch durch ihre physische Vermehrung eine existenzielle Gefahr für eine imaginierte europäische Kultur darstellen.

Diejenigen Frauen, die religiöse Symbole wie ein Kopftuch tragen und damit ihre Zugehörigkeit zum muslimischen Glauben sichtbar machen, erscheinen in den Debatten als besondere „Problemgruppe“ (Rommelspacher 2002). Traditionelle Rollenbilder in der Familie oder im Umfeld, aber auch Gewalterfahrungen oder geringer gesellschaftlicher Status werden darauf reduziert, „islamisch“ bedingt zu sein. Diese Wahrnehmung sei, so Rommelspacher, auch in der Jugendarbeit und Jugendhilfe und selbst in der feministischen Mädchenarbeit weit verbreitet (ebd.). Dass tradierte Werte und geschlechtsspezifische Einstellungen hingegen auch in anderen religiösen Kontexten festzustellen sind, wird in einer Studie von Diehl u. a. (2009) herausgearbeitet. Danach teilen Christinnen und Christen und Musliminnen und Muslime ähnliche Vorstellungen über Geschlechterrollen und relevante Werte – entscheidend ist die Intensität, mit der die Religion ausgeübt wird. Auch die Studie „Geschlechterbilder zwischen Tradition und Moderne“ kommt zu ähnlichen Ergebnissen (DIK 2013).

In Bezug auf das öffentliche Darstellen von Religiosität wird ignoriert, dass dieses auch auf bewusste und eigene Entscheidungen von Mädchen und Frauen zurückgehen kann, die sich damit ausdrücklich Stereotypisierungen entgegenstellen: „Zuschreibungen und Eingrenzungen werden vorweggenommen und als eigene Entscheidung deklariert, denen mit neuen Bedeutungen versehen ihre ver-

letzende Wirkung genommen werden soll.“ (Attia 2008) Für das eigene Verhalten werden kulturelle Besonderheiten selbstbewusst beansprucht, was einerseits Räume für eigene politische Artikulation öffnet und aktuell etwa unter dem Stichwort islamischer Feminismus verhandelt wird. Auf der anderen Seite birgt der Versuch von Mädchen und Frauen, gesellschaftliche Prozesse als „islamisch“ zu konstruieren und ihren Umgang damit einzig aus der Religion abzuleiten, auch die Gefahr, die Auseinandersetzung über sexistische, rassistische und andere Dominanzverhältnisse in der gesamten Gesellschaft zu verschieben oder ganz zu vermeiden.

Yilmaz-Günay weist in diesem Zusammenhang noch ergänzend auf die Abwertung von nicht-heterosexuellen Personen hin, die in der öffentlichen Darstellung oftmals bei den „muslimischen Anderen“ verortet werden. Dabei, so seine Analyse, bleiben die Strukturen der Gesellschaft selbst außer Betracht: „Seit Jahr und Tag gibt es die zwanzig Prozent der Bevölkerung, die ein verdichtetes Weltbild haben, in dem ein Gemisch von Ungleichheitsideologien zum Einstellungsrepertoire gehört. Feminist\_innen sowie Lesben und Schwule gehören zum Feindbild dieser Menschen, weil unter anderem die Gleichberechtigung unterschiedlicher Geschlechter und sexueller Orientierungen den Kern des Weltbildes gefährdet.“ (Yilmaz-Günay 2010: 31)

Antimuslimischer Rassismus, wie er sich innerhalb der westlichen europäischen Migrationsgesellschaften entwickelt hat, lässt sich als ein vielschichtiges Geflecht aus verschiedenen historisch tradierten Elementen im Zusammenspiel der Kategorien Kultur, Religion, Ethnizität und eben auch Geschlecht verstehen: Die unterdrückte Muslimin fungiert als Kontrastfigur zur emanzipierten Europäerin und damit als Entlastung und Verdeckung von bestehendem Sexismus in der „westlichen Zivilisation“. Die Bezugnahme auf den Emanzipationsbegriff ist dabei auf mehrfache Weise problematisch: Er stützt die Hierarchisierung zwischen Frauen und blendet andere Machtverhältnisse aus. Es sind diese Machtverhältnisse, welche junge Frauen, insbesondere mit (zugeschriebener) Migrationsgeschichte und prekarierten Lebenslagen, alltäglich in Form von gesellschaftlicher Ausgrenzung und Diskriminierung und dem Gefühl der vorenthaltenen Zugehörigkeit am eigenen Körper erfahren.



Die so gezeichneten Bilder haben damit sehr konkrete Auswirkungen auf die gesellschaftliche Position der Frauen. Ihre Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt wird unter anderem damit begründet, dass sie „traditionell und familienorientiert“ (Rommelspacher 2009: 3) seien und deshalb keinen beruflichen Ehrgeiz entwickeln würden. Rommelspacher fügt diesem Geflecht noch ein weiteres Element hinzu: Ihr zufolge ist **der soziale Aufstieg vieler mehrheitsdeutscher Frauen in den letzten Jahrzehnten „auf die soziale Unterschichtung durch Migrantinnen“ (Rommelspacher 2002: 128) zurückzuführen. So haben die Einwanderinnen in der Regel schlecht bezahlte und prekarierte Tätigkeiten übernommen.** Die veränderte Lage mehrheitsdeutscher Frauen sei insofern *nicht* auf eine Aufhebung der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern zurückzuführen, sondern auf die Übernahme bestimmter Tätigkeiten durch Migrantinnen (oder Menschen ohne Papiere). Die ethnische Unterschichtung hat zur Folge, dass die Privilegierten verstärkt ihren Machtanspruch geltend machen (müssen) und sozio-ökonomische Deprivation der „Anderen“ beispielsweise durch die unveränderliche und starre Macht des Islams zu erklären versuchen: „Der Diskurs über ‚die muslimische Frau‘ erscheint so als Diskriminierungs- und Delegitimierungsstrategie. Er lässt sich als Kampf um kulturelle Dominanz, der parallel zu ökonomischen Kämpfen stattfindet, verstehen.“ (Wagner 2010) **Antimuslimischer Rassismus auch und gerade im Zusammenwirken mit geschlechtsspezifischen Diskriminierungen ist damit ein wichtiger Baustein in der Kulturalisierung der sozialen Frage und politischer Problemlagen.**

Geschlechtsspezifische Erfahrungen mit Antimuslimischem Rassismus werden auch in Bezug auf mögliche religiöse Radikalisierungsprozesse betrachtet; allerdings ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit im deutschsprachigen Raum rar. Häufiger gibt es kleinere Medien- oder Projektberichte dazu. So etwa das Projekt „Women/girls in violent extremism – WomEx“, das sich mit dem Thema Frauen in islamistischen, christlich-fundamentalistischen und rechtsextremen Ideologien auseinandergesetzt hat. In einer Untersuchung, die das Projekt zu unterschiedlichen Ansätzen der Prävention und des Umgangs mit Radikalisierung veröffentlichte, wird auf Zusammenhänge zwischen der Erfahrung von Sexis-

mus, Antimuslimischem Rassismus und möglicher Radikalisierung verwiesen (WomEx 2015: 23). Die Autorinnen und Autoren betonen, dass es sich keinesfalls um monokausale Schlussfolgerungen handele, sondern vielfältige gesellschaftliche und individuelle Entwicklungen zu betrachten seien. Es sei aber wichtig, Mädchen und junge Frauen auch als Handelnde in Radikalisierungsprozessen zu begreifen.

## LITERATUR

- Attia, Iman: „*Antiislamismus und Islamismus. Zwei Seiten eines rassistischen Diskurses*“. Gemeinschaftsausgabe von *arranca! & sul serio*, 2008.
- Deutsche Islam Konferenz: *Geschlechterbilder zwischen Tradition und Moderne. Materialien der Deutschen Islam Konferenz zu Rollenbildern und aktuellen rollenbezogenen Fragestellungen*. 2013.
- Diehl, Claudia/Koenig, Matthias/Ruckdeschel, Kerstin: „*Religiosity and gender equality: comparing natives and Muslim migrants in Germany*“. *Ethnic and Racial Studies*, 32(2), 2009, S. 278-301.
- Kuhn, Inva: *Antimuslimischer Rassismus*. Papyrossa, Köln, 2015.
- Rommelspacher, Birgit: „*Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation der muslimischen Frau*“. 2009. [http://www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/kopftuchdebatten2\\_feb\\_09\\_.pdf](http://www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/kopftuchdebatten2_feb_09_.pdf) (Abruf: 10.06.2016).
- Rommelspacher, Birgit: *Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Campus, Frankfurt am Main, 2002.
- Shooman, Yasemin: „*Das Zusammenspiel von Kultur, Religion, Ethnizität und Geschlecht im Antimuslimischen Rassismus*“. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 17/2012, S. 53 – 57.
- Wagner, Constantin: „*Wem nutzt antimuslimischer Rassismus? Soziale Funktionen des Diskurses über Islam und MuslimInnen*“. *ZAG Antirassistische Zeitschrift*, 56/2010.
- WomEx: *Genderaspekte im Rechtsextremismus und religiösen Fundamentalismus. Handlungsempfehlungen*. Berlin, 2015.
- Yilmaz-Günay, Koray: *Frauen und Homosexuelle im Clash of Civilizations. Mit Rassismus gegen Sexismus und Homophobie?* In: Opferberatungsstelle ReachOut (Hg.): *Rassistische Verhältnisse. Ausblicke – Tendenzen – Positionen. Broschüre zum 10-jährigen Jubiläum der Opferberatungsstelle ReachOut*. 2010, S. 31–34.

# BEDEUTUNG VON DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN UND GESELLSCHAFTLICHER MARGINALISIERUNG IN RELIGIÖSEN RADIKALISIERUNGSPROZESSEN

Götz Nordbruch



Es gehe um einen Fall ganz neuer Art, um einen „Fall von Terrorismus zwischen Kindheit, geistiger Manipulation und Krise der Gesellschaft. Um die Geschichte einer Gruppe von Mädchen, zerrissen zwischen den Problemen der Pubertät und den Fallstricken einer unruhigen Epoche.“ (Seelow 2016: 14) Der Bericht der französischen Tageszeitung *Le Monde* über eine Gruppe von fünf Frauen im Alter von 14 bis 19 Jahren, die sich auf Facebook kennenlernten und gemeinsam Pläne für den „Dschihad“ entwickelten, spiegelt das Dilemma aktueller Forschungen zu den Ursachen der Faszination für salafistische und dschihadistische Bewegungen: Die Frauen stammen aus sehr unterschiedlichen Familien (muslimisch, christlich, muslimisch-christlich, nicht-religiös), aus verschiedenen sozialen Milieus, wurden unterschiedlich sozialisiert – und trafen sich dennoch in dem Wunsch, im „Dschihad“ zu

sterben. Die Reportage verweist auf die Vielschichtigkeit und Komplexität von Radikalisierungsprozessen, in denen sich Jugendliche und junge Erwachsene salafistischen Weltbildern und Orientierungen zuwenden und – in einigen Fällen – gewaltbereite Handlungsmuster übernehmen. Eindeutige und verallgemeinerbare kausale Zusammenhänge von biographischen Prägungen, Sozialisation und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit Radikalisierungsprozessen sind in der Regel nicht erkennbar.

Der folgende Beitrag fasst Ergebnisse diverser Studien zum Einfluss von Diskriminierungs- und Marginalisierungserfahrungen aufgrund von Religionszugehörigkeit und Herkunft auf entsprechende Radikalisierungsprozesse zusammen. Dabei werden neben jüngeren Forschungen im Kontext von Salafismus und Dschihadismus auch Studien zu

Integration und Desintegration sowie zu Hintergründen von Gewaltbereitschaft aufgegriffen.

## Ursachen und Faktoren von Radikalisierungsprozessen

In der wissenschaftlichen Debatte gehen die Einschätzungen zu den Ursachen und Einflussfaktoren, die eine religiöse Radikalisierung begünstigen, auseinander (u. a. Herding 2013; Brettfeld/Wetzel 2007). Mittlerweile liegen verschiedene Theorien und Modelle vor, die die Entwicklung beschreiben und Zusammenhänge aufzuzeigen versuchen. Exemplarisch für Forschungen zu religiösen Radikalisierungen steht insbesondere Wiktorowicz' Modell einer dreistufigen Entwicklung, die im Kern (1) eine „kognitive Öffnung“ für neue Weltbilder und -deutungsmuster, (2) eine religiöse Identitäts- und Sinnsuche sowie (3) eine Sozialisation in einer Gruppe entsprechender ideologischer Ausrichtung umfasst (Centre international pour la prévention de la criminalité 2015: 53-55). In ähnlicher Weise unterscheidet auch Sageman vier Faktoren, die sich in Radikalisierungsprozessen ausmachen lassen. So sieht er (1) in einem Gefühl der Empörung über (internationale) Ungerechtigkeit und gesellschaftliche Konflikte, das (2) durch ein ideologisches Deutungsangebot („Es handelt sich um einen Krieg gegen den Islam!“) rationalisiert wird, ein charakteristisches Muster. Eigene Erfahrungen mit (3) Diskriminierungen und gesellschaftlicher Marginalisierung sowie (4) eine Bestätigung und Mobilisierung dieser Erfahrungen und Deutungen im Austausch mit anderen können diese Entwicklung schließlich bis hin zur Gewaltbereitschaft verstärken (ebd.: 58).

Gemeinsam ist diesen Modellen die Annahme einer Prozesshaftigkeit, die durch individuelle, gruppenspezifische und gesellschaftliche Faktoren bedingt ist und nicht zwangsläufig auf einen Endpunkt – die Bereitschaft oder den Wunsch, Gewalt auszuüben – hinausläuft. In der Forschung, die diese Modelle aufgreift, besteht über die Gewichtung einzelner Faktoren allerdings keine Einigkeit. Angesichts der Vielfalt der Lebensläufe wenden sich einige Autorinnen und Autoren ausdrücklich gegen den Anspruch, entsprechende Entwicklungen schematisch

abzubilden und kausale Zusammenhänge aufzuzeigen. So betonen Veldhuis und Staun die Bedeutung der individuellen und gesellschaftlichen Kontexte, „die die Art und Weise, wie Menschen ihre Umwelt und deren Facetten – darunter politische und wirtschaftliche Ereignisse, Gruppendynamiken oder Identitätsfragen – wahrnehmen und auf sie reagieren, beeinflussen.“ (Veldhuis/Staun 2009: 20)

**Bei allen Unterschieden treffen sich die verschiedenen Ansätze in der Bedeutung, die der Suche nach religiösen Identitäts- und Deutungsangeboten, einer gesellschaftlichen Segregation sowie einer sozialen Desintegration für die Hinwendung zu religiös-extremistischen Ideologien zugemessen wird.** Dabei geht es sowohl um individuelle Erfahrungen (z. B. mit rassistischen Anfeindungen, Erfahrungen mit individuellen Diskriminierungen, Ausgrenzung und Nichtzugehörigkeit) als auch um gesellschaftliche Bedingungen (z. B. struktureller Rassismus, gesellschaftliche Marginalisierung, internationale Ungleichheit), die mit der subjektiven oder zugeschriebenen Religionszugehörigkeit zum Islam bzw. einer familiären Herkunft aus islamischen Ländern zusammenhängen. Für Eckert ist dabei insbesondere der Faktor der „fraternalen relativen Deprivation“ entscheidend.



„(D)ie wahrgenommene Benachteiligung der Gruppe, der man zugehört oder mit der man sich identifiziert, ist der bisher beste Prognosefaktor für Radikalisierung. Diese Deprivation muss nicht sozio-ökonomisch sein, sie kann kulturell sein [...]; sie kann politisch sein: Sie alle können als Viktimisierung, also als Opferwerdung empfunden werden und Radikalisierung auslösen.“ (Eckert 2013: 14)

In einer der ersten Forschungen zu religiös-extremistischen Einstellungen haben Heitmeyer u. a. auf einen solchen Zusammenhang hingewiesen. Auf der Grundlage von Umfragen unter türkeistämmigen Jugendlichen wiesen sie schon 1997 auf eine Wechselwirkung von Erfahrungen mit rassistischen Diskriminierungen und der Orientierung an religiös-extremistischen Handlungsmustern hin: „Wesentliche Ursachen für die Hinwendung zu einer religiös fundierten Gewaltbereitschaft sind nach unseren komplexen Analysen demnach die Reaktionen



auf fremdenfeindliche Gewalt und die Verweigerung der Anerkennung einer kollektiven Identität durch die Mehrheitsgesellschaft, aber auch konkrete Diskriminierungserfahrungen im privaten Bereich sowie die negativen Folgen der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse.“ (Heitmeyer/Müller/Schröder 1997: 183-4) Trotz bisweilen scharfer Kritik, die sich an einer tendenziell negativen Bewertung von religiösen Orientierungen festmachte (Pinn 1999: 19), leistete die Studie einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von religiös-extremistischen und nationalistischen Identitätsbildungsprozessen als Reaktion auf Ressentiments, Marginalisierung und Entfremdungserfahrungen.

## Diskriminierungen, Rassismus, soziale Marginalisierung

Benachteiligungen von Musliminnen und Muslimen in den Bereichen Bildung, Berufsleben und Wohnen sind für verschiedene europäische Länder dokumentiert (u. a. Beutke/Kotzur 2015). Neben strukturellen Diskriminierungen spielen dabei diskriminierende und rassistische Positionen und Praktiken in alltäglichen Begegnungen sowie öffentlichen Diskursen eine entscheidende Rolle. In den vergangenen Jahren haben verschiedene Studien die Verbreitung von islamfeindlichen und rassistischen Positionen in Deutschland nachgewiesen. Diese Einstellungen spiegeln sich zugleich in einer großen Zahl rassistischer Straftaten, die zuletzt erneut deutlich angestiegen sind. Entsprechende Erfahrungen haben auf verschiedenen Ebenen desintegrative Wirkungen. So verweisen Uslucan und Yalcin auf Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls, eine sinkende Integrationsbereitschaft sowie eine erhöhte Bereitschaft zur Gewalt als Folge von Diskriminierungen von Menschen mit Migrationshintergrund (Uslucan/Yalcin 2012: 42). Studien wie von Frindte u. a. unterscheiden dabei zwischen persönlichen und gruppenbezogenen Diskriminierungen. Danach fühlen sich nur etwa 20 Prozent der befragten Musliminnen und Muslime persönlich diskriminiert, während 66 Prozent der Befragten über gruppenbezogene Diskriminierungen berichten (Frindte u. a. 2011: 183). Gruppenbezogene Diskriminierungswahrnehmungen werden in dieser Studie neben traditioneller Religiosität, autoritären Einstellun-

gen und den Wertorientierungen „Macht“ und „Erfolg“ als Prädiktoren von potenziellen Radikalisierungsprozessen ausgemacht (ebd.: 432).

Der Zusammenhang von Marginalisierung und Diskriminierungserfahrungen mit Gewaltbereitschaft war auch Gegenstand einer Studie, die unter Musliminnen und Muslimen und Nichtmusliminnen und Nichtmuslimen in Frankreich, Großbritannien und Spanien durchgeführt wurde. Für junge Menschen, die von Marginalisierung und Diskriminierungen betroffen sind, wurde dabei eine hohe Wahrscheinlichkeit ausgemacht, „den Einsatz von Gewalt zu unterstützen und insbesondere selbst psychische und körperliche Gewalt auszuüben.“ (Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2010: 75) Als bedeutsam erwies sich hier nicht der religiöse oder kulturelle Hintergrund, sondern die Erfahrung von Marginalisierung und Diskriminierung selbst. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Mansel und Spaier auch für den Zusammenhang von Diskriminierungserfahrungen und Abwertungsprozessen. Auch hier wurden keine wesentlichen Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ausgemacht. Entscheidend sei vielmehr „das jeweils individuell erlebte Ausmaß von Benachteiligung und Diskriminierung“ (Mansel/Spaier 2013: 276).

**„Grievances“, also Wut und Empörung über gesellschaftliche Missstände und soziale Marginalisierung, werden in verschiedenen Studien als wichtige Faktoren ausgemacht, die eine „kognitive Öffnung“ für religiös-extremistische Orientierungen befördern können** (Haider 2015: 5-6; kritisch dazu Fahim 2013: 46f.). Dabei geht es nicht allein um reale, persönliche Erfahrungen mit Ungerechtigkeit oder um ein subjektives Unbehagen in der Gesellschaft, sondern auch um Empörung und Ohnmacht angesichts von globaler Ungleichheit und Ungerechtigkeit. Im Mittelpunkt steht insofern nicht das persönliche Erleben von oder die direkte Konfrontation mit entsprechenden Umständen; entscheidend ist vielmehr die Identifikation mit der Gruppe, die von der wahrgenommenen Ungerechtigkeit betroffen ist.

Diese Einschätzungen decken sich mit der Bedeutung, die der Darstellung von Leid und Ungerechtigkeit in religiös-extremistischen Medien zukommt. So nehmen Darstellungen von Rassismus, aber auch von zivilen Opfern

militärischer Gewalt sowie von Armut und Benachteiligung insbesondere von Musliminnen und Muslimen in dschihadistischen Medien großen Raum ein und werden für eine Mobilisierung von Emotionen, vor allem aber auch für eine Anregung zu konkretem Handeln instrumentalisiert. Als Leitmotive dienen dabei u. a. soziale Ungleichheit, Rassismus und Islamfeindlichkeit, westliche Doppelstandards und Machtpolitik im Nahen Osten sowie ein vermeintlich genereller „Krieg des Westen gegen den Islam“ (Change Institute 2008: 55).

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung eines oft ausgeprägten politischen Bewusstseins, dass sich an konkreten Konflikten und gesellschaftlichen Missständen und Problemen festmacht. So betont die Studie des Change Institute die Bedeutung explizit politischer Fragen in Narrativen gewaltbereiter islamistischer Strömungen:



„Das politische Bewußtsein der Befragten in dieser Studie war einer der herausstechenden Aspekte dieser Untersuchung. Es ging um eine ganze Reihe von wichtigen politischen Fragen mit Bezug zu ausländischen Kriegen, die muslimische Bevölkerungen betreffen, die US-Außenpolitik im Nahen Osten sowie die Kriege in Israel, Palästina und im Libanon. Bemerkenswert waren auch die Erzählungen und Überzeugungen hinsichtlich von Antimperialismus, Antikapitalismus und einer Politik von sozialer Gerechtigkeit und Befreiung.“ (ebd.: 101)

Die Themen gesellschaftliche Marginalisierung und Benachteiligung verbinden sich hier mit realen, globalen Ungerechtigkeiten und Konflikten und fügen sich zu einer rigiden und unreflektierten Opferideologie, die reale Erfahrungen und Wissen aufgreift und rationalisiert.

## Identität, Zugehörigkeit und Selbstethnisierung

Erfahrungen mit Diskriminierung und Marginalisierung haben unmittelbare Auswirkungen auf das Selbstverständnis und das Gefühl von Zugehörigkeit. Frindte u. a. verweisen unter anderem auf Einstellungsverände-

rungen von Musliminnen und Muslimen im Verlaufe der „Sarrazindebatte“:



„So fällt auf, dass vor allem zwischen den nicht-deutschen Muslimen ‚vor‘ und ‚nach Sarrazin‘ bedeutsame statistische Unterschiede hinsichtlich der abgefragten Einstellungen und Meinungen bestehen. Die ‚nach Sarrazin‘ Befragten geben deutlich stärker zum Ausdruck, dass die Muslime die Kultur ihres Herkunftslandes bewahren sollten. Ebenso gravierender – im Vergleich zu den ‚vor Sarrazin‘ Befragten – sind die Vorurteile gegenüber Juden und dem Westen oder die religiös-fundamentalistische Überzeugung bei den ‚nach Sarrazin‘ Befragten ausgeprägt.“ (Frindte u. a. 2011: 592)

Dabei betonen die Autoren, dass ein kausaler Zusammenhang im Rahmen dieser Studie nicht nachzuweisen sei, eine solche Annahme aber zumindest naheliege.

Auch Öktem (2013) verweist auf einen solchen Zusammenhang zwischen öffentlichem Diskurs und politischen Rahmenbedingungen und Identitätsbildungsprozessen von religiösen Minderheiten in Deutschland. An den Beispielen der Debatte um religiöse Beschneidungen sowie staatlicher Überwachungsmaßnahmen gegenüber islamischen Organisationen (hier insbesondere von Moscheen der Islamischen Gemeinschaft Millî Görüş sowie der Muslimischen Jugend Deutschland) verweist er auf die einschneidende Wirkung dieser Kontroversen und Praktiken auf deutsche Jüdinnen und Juden und Musliminnen und Muslime.

**Im Zusammenhang mit religiösen Radikalisierungsprozessen wird insbesondere auf die Bedeutung von Identitätskonflikten – zum Beispiel als Folge von Diskriminierungen, Rassismus und Entfremdungsgefühlen – und dem Rückzug auf rigide und abgrenzende Gemeinschaftsangebote hingewiesen.** (Haider 2015: 3-5; Veldhius/Staun 2009: 41) So beschreibt Daalgard-Nielsen Radikalisierungsprozesse als „Identitätsstabilisierung“ und „als radikale Bestätigung von ethnischen und religiösen Wurzeln und Traditionen.“ (Daalgard-Nielsen 2008: 7) Ideologisierte Gruppen böten klare Rollen und bedienten den Wunsch nach Identität und Zugehörigkeit (ebd.: 10).

In der Forschung zu Identitätsbildungsprozessen ist dieses Phänomen des Rückzugs und der Selbstethnifizierung als Reaktion auf Fremdzuschreibungen und rassistische Diskriminierungen umfangreich belegt. So sehen Uslucan und Yalcin in der verstärkten Identifikation mit der diskriminierten, aber vom Individuum aufgewerteten „Eigengruppe“ die Suche nach einer positiven sozialen Identität: „Die Re-ethnisierung, als der Rückbezug auf eine imaginierte eigene Gruppe, ist insbesondere für Migrantinnen und Migranten, die Opfer von Diskriminierungen werden, eine durchaus geeignete Strategie, um den Selbstwert zu schützen.“ (Uslucan/Yalcin 2012: 17) Zugleich verstärkt „eine zunehmende (Re)Ethnisierung wiederum [...] die wahrgenommene individuelle Diskriminierung.“ (Skrobanek 2007: 36)

## Zusammenfassung

Diskriminierung und Marginalisierung aufgrund von Religionszugehörigkeit und Herkunft allein können eine Abwendung von der Gesellschaft und eine Hinwendung zu religiös-extremistischen Orientierungen nicht erklären. Gleichwohl verweisen die vorliegenden Studien auf mögliche desintegrative und selbstethnisierende Wirkungen entsprechender Erfahrungen. Im europäischen und deutschen Kontext beschränken sich diese Beobachtungen nicht auf muslimische oder arabisch- oder türkeistämmige Jugendliche und junge Erwachsene, sondern lassen sich in ähnlicher Weise auf andere Biographien übertragen. Dabei geht es nicht allein um persönliche Erfahrungen und objektifizierbare Benachteiligung, sondern insbesondere auch um diskursive Stigmatisierungen und die Verweigerung von Anerkennung und Zugehörigkeit. Sie bilden die Grundlage für den Rückzug auf eine vermeintlich ursprüngliche Identität, die in Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft konstruiert wird. Eine solche Strategie der Selbstaufwertung als Reaktion auf Diskriminierung und Marginalisierung birgt das Potenzial eines konfrontativen Selbstverständnisses, in dem es nicht allein um Abgrenzung und Selbstvergewisserung, sondern um Abwertung und aggressive Selbstbehauptung und damit um wesentliche Merkmale von kognitiver und gewaltbereiter Radikalisierung geht.

## LITERATUR

Agentur der Europäischen Union für Grundrechte: „*Erfahrungen muslimischer und nichtmuslimischer Jugendlicher mit Diskriminierung, sozialer Ausgrenzung und Gewalt: Eine Vergleichsstudie in drei EU-Mitgliedstaaten*“, 2010. [http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/Infosheet-racism-marginalisation\\_DE.pdf](http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/Infosheet-racism-marginalisation_DE.pdf) (Abruf: 29.05.2016).

Beutke, Mirjam/Kotzur, Patrick: *Faktsammlung Diskriminierung*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2015.

Brettfeld, Karin/Wetzel, Peter: *Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt*. Bundesministerium des Innern, Hamburg, 2007.

Centre international pour la prévention de la criminalité: *Comment prévenir la radicalisation: une revue systématique*. Centre international pour la prévention de la criminalité, Montreal, 2015.

Change Institute: *Studies into violent radicalisation; Lot 2 The beliefs ideologies and narratives*. Change Institute, London, 2008.

Dalgaard-Nielsen, Anja: *Studying violent radicalization in Europe II. The potential contribution of socio-psychological and psychological approaches*. DIIS Working Paper no 2008/3. Danish Institute for International Studies, Kopenhagen, 2008.

Eckert, Roland: „*Radikalisierung – Eine soziologische Perspektive*“. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 29-30/2013, S.11-17.

Fahim, Amir Alexander: *Migrationshintergrund und biografische Belastungen als Analyse Kriterien von Radikalisierungsprozessen junger Muslime in Deutschland*. In: Herding, M. (Hg.): *Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte*. Deutsches Jugendinstitut, Halle, 2013, S. 40-56.

Frindte, Wolfgang/Boehnke, Klaus/Kreikenbom, Henry/Wagner, Wolfgang: *Lebenswelten junger Muslime in Deutschland*. Bundesministerium des Innern, Berlin, 2011.

Glaser, Michaela: *Ethnozentrismus und Antisemitismus in Migrationskontexten – ein Überblick über den Forschungsstand*. In: Greuel, F./Glaser, M. (Hg.): *Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Deutsches Jugendinstitut, Halle, 2012, S. 10-25.

Haider, Huma: *Radicalisation of diaspora communities (GSDRC Helpdesk Research Report 1187)*. University of Birmingham, Birmingham UK, 2015.

Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut: *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997.

Herding, Maruta: *Forschungslandschaft und zentrale Befunde zu radikalem Islam im Jugendalter*. In: Herding, M. (Hg.): *Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte*. Deutsches Jugendinstitut, Halle, 2013, S. 21-39.

Mansel, Jürgen/Spaiser, Viktoria: *Ausgrenzungsdynamiken: In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwerten*. Beltz, Weinheim, 2013.

Öktem, Kerem: *Signale aus der Mehrheitsgesellschaft. Auswirkungen der Beschneidungsdebatte und staatlicher Überwachung islamischer Organisationen auf Identitätsbildung und Integration in Deutschland*. Zentrum für Europastudien, Oxford, 2013.

Pinn, Irmgard: *Verlockende Moderne? Türkische Jugendliche im Blick der Wissenschaft*. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, Duisburg, 1999.

Schmid, Alex P.: *Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation: A conceptual discussion and literature review*. ICCT-Research Paper, Den Haag, 2013.

Seelow, Soren: „‘Djihad Suicides’, le terrorisme à 14 ans“. *Le Monde*, 04.03.2016, S. 14-15.

Skrobanek, Jan: *Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei jugendlichen Zuwanderern. Second Report*. Deutsches Jugendinstitut, München, 2007.

Uslucan, Haci-Halil/Yalcin, Cem Serkan: *Wechselwirkung zwischen Diskriminierung und Integration – Analyse bestehender Forschungsstände. Expertise des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung, Essen, 2012.

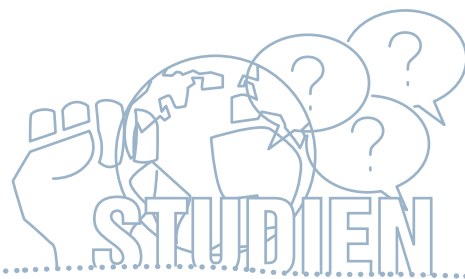
Veldhuis, Tinka/Staun, Jørgen: *Islamist Radicalisation: A root cause model*. Netherlands Institute of International Relations Clingendael, Den Haag, 2009.



# REBELLION, RELIGION, RADIKALISIERUNG?

## Jugendkulturen junger Musliminnen und Muslime

Johanna Bröse



Beim Blick auf die Lebenswelten junger muslimischer Menschen zeigt sich aus den Forschungsbefunden heraus zunächst einmal wenig überraschend, dass es „die muslimischen Jugendlichen“ nicht gibt (Herding 2013; Frindte u. a. 2011). Einige Studien versuchen jedoch, Einblicke in unterschiedliche muslimisch geprägte Jugendszenen zu geben. Das heterogene Spektrum, in dem sich die Jugendlichen bewegen, reicht jedoch von religionsfernen Milieus bis hin zu salafistisch orientierten Gruppierungen. **Obgleich die Auseinandersetzung mit Hintergründen und Bedingungen der Anziehungskraft von radikalislamischen Bewegungen für Jugendliche in den vergangenen Jahren exponentiell gewachsen ist, mangelt es noch immer an empirischen Ergebnissen zur Thematik – auch weil der Zugang zu Lebenswelten Jugendlicher generell nicht einfach ist.** Die Ausgrenzungserfahrungen muslimischer oder als muslimisch markierter Jugendlicher erschweren Zugänge in ihre Lebenswelten zusätzlich. Bisherige Studien lassen daher nur wenig Aufschluss über mögliche Radikalisierungsprozesse zu.

Bislang vorgelegte Berichte (vor allem anderen von Sicherheitsbehörden und ihnen nahestehenden Institutionen) bemühen sich zumeist um eine deskriptive und statistische Erfassung des Phänomens der Radikalisierung und verorten die Problemlagen vor allem bei den Subjekten. Es ist noch sehr rudimentär sozialwissenschaftlich beforscht, welche verstärkenden strukturellen Ursachen hierzu beitragen. Dem möglichen Zusammenhang zwischen religiös begründeten Radikalisierungsprozessen und Antimuslimischem Rassismus bzw. sozialer Abwertung von als muslimisch markierten Menschen wird allerdings eine wichtige

Rolle zugesprochen (Brettfeld/Wetzels 2007). Bevor dieser Zusammenhang allerdings kausal gesetzt wird, erscheint es sinnvoll, weitere Begründungsfaktoren, die in der Forschungslandschaft diskutiert werden, aufzuzeigen. Auch mit dem Hinblick darauf, welche Rolle sie nicht nur für die Entstehung von Radikalisierung, sondern auch als Türöffner für die Verstärkung von Antimuslimischem Rassismus spielen können. Damit ist gemeint, dass die Benennung von möglichen Faktoren, auch durch Studien, zu verkürzten Kausalschlüssen führen kann, die wiederum neue Anknüpfungspunkte für Diskriminierungen bieten. Navid Kermani hat bezüglich des Kurzschlusses von Zugehörigkeit zum Islam und anderen Eigenschaften vor einigen Jahren formuliert: „Ich sage von mir: ich bin Muslim. Der Satz ist wahr, und zugleich blende ich damit tausend an-

dere Dinge aus, die ich auch bin und die meiner Religionszugehörigkeit widersprechen können.“ (Kermani 2009: 17)

## Jugendkulturen von jungen Musliminnen und Muslimen

Jung, oftmals mit deutschem Pass – und muslimisch. So werden die Protagonistinnen und Protagonisten einer salafistischen „Szene“ beschrieben. Mit dem Islam ihrer Eltern und Verwandten, wenn dieser denn überhaupt aktiv praktiziert wird, können die Jugendlichen oftmals wenig anfangen. Sie fühlen sich dort nicht wahrgenommen und suchen alternative Wege.

Das Entstehen einer salafistischen Szene zeigt damit auch eine zunehmende Diversifizierung religiöser Selbstverständnisse unter Musliminnen und Muslimen in Deutschland. Studien, in denen die Lebenswelten junger Musliminnen und Muslime untersucht wurden, verweisen auch auf gegenläufige Trends, in denen im Unterschied und in Abgrenzung zum Salafismus „(i)slamische Identität, Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft und moderner Lifestyle [...] als widerspruchsfreie Einheit gedacht (werden)“ (Nordbruch 2010). Diese Heranwachsenden sehen ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland und verorten sich dort, trotz Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung, auch politisch-kulturell. Dazu gehört bei vielen auch das Engagement in Initiativen und Vereinen, die auf die Interessen und Lebenswelten der Jugendlichen ausgerichtet sind und in denen sie ihre Religiosität nach außen tragen können (El-Mafaalani/Toprak 2011). Dieses Selbstverständnis spiegelt sich auch in einer eigenen Ästhetik und Modestilen sowie in der wachsenden Bedeutung von sozialen Medien als Medium religiöser Kommunikationen (El-Mafaalani 2014a; Nordbruch 2010). Einen Namen für diese Entwicklung fand Julia Gerlach schon vor einigen Jahren. Sie prägte in ihrem Buch „Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland“ den Begriff der „pop-islamischen“ Jugendszene (Gerlach 2006). Die Subkultur begreift sich als modern und selbstbestimmt, es wird ein Bruch mit tradierten Identitäten vollzogen. **Der Wunsch einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Religion hat für die Jugendlichen eine zentrale Bedeutung. Die islamischen Jugendszenen,**





**die daraus entstanden und entstehen, sind somit eher als Teil der generellen jugendkulturellen Entwicklungen vor Ort denn als spezifisches Migrationsphänomen zu verstehen.**

Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen in der Migrationsgesellschaft können muslimischen oder muslimisch markierten Jugendlichen aber auch das Gefühl vermitteln, keinen Anschluss zu finden; viele Jugendliche sind sozial marginalisiert und sehen für sich selbst kaum reelle Perspektiven (Foroutan/Schäfer 2009). Der Psychologe Ahmad Mansour beschreibt in diesem Kontext, dass Jugendliche sich radikalislamischen Bedeutungsmustern zuwenden, da diese ihnen Orientierung und einfache Antworten versprechen. Er schlägt für die Darstellung des „weltweiten Islamismus“ eine Pyramidenform vor, bei der die muslimischen Jugendlichen – die von ihm „Generation Allah“ genannt werden – insbesondere in den nördlichen Industrieländern die „Basis“ für den Radikalismus bilden (Mansour 2015). Dabei konstruieren Zuschreibungen dieser Art eine Gruppe von Problemträgerinnen und Problemträgern, in diesem Fall alle jungen Menschen, die sich dem Islam zugehörig fühlen, und begünstigen damit Stigmatisierungen. Wissenschaftlich ist das Modell, das sich auf große Teile muslimischer Jugendlicher bezieht, bisher nur unzureichend belegt, insbesondere weil sich unter den Radikalierten, die sich tatsächlich gewalttätigen Organisationen anschließen, sehr oft Konvertiten oder Personen aus nicht religiösen Elternhäusern befinden.

Im Zentrum der Veröffentlichungen innerhalb der Radikalisierungsforschung steht indes die These vom Salafismus (in „westlichen“ Gesellschaften) als „radikaler Jugendsubkultur“ (El-Mafaalani 2015; Herding 2013). Diese Betrachtungsweise rückt die *Funktion* der religiösen Bezüge für ihre Anhängerinnen und Anhänger in den Fokus und lenkt den Blick auf nicht-religiöse Motive wie Orientierung und Identitätsfindung, Abgrenzung und Rebellion. Der Soziologe Aladin El-Mafaalani untersucht seit vielen Jahren Lebenswelten junger Musliminnen und Muslime und den Salafismus als Jugendkultur. In seiner Forschung beschreibt El-Mafaalani die Hinwendung zum radikalen Islamismus auch als eine Rebellion gegen eine wenig religiöse Elterngeneration, die sich in provokativen Verhaltensweisen und Orientierungen ausdrücke. Es ist aber gleichzeitig auch eine Auflehnung, die aus einer ge-

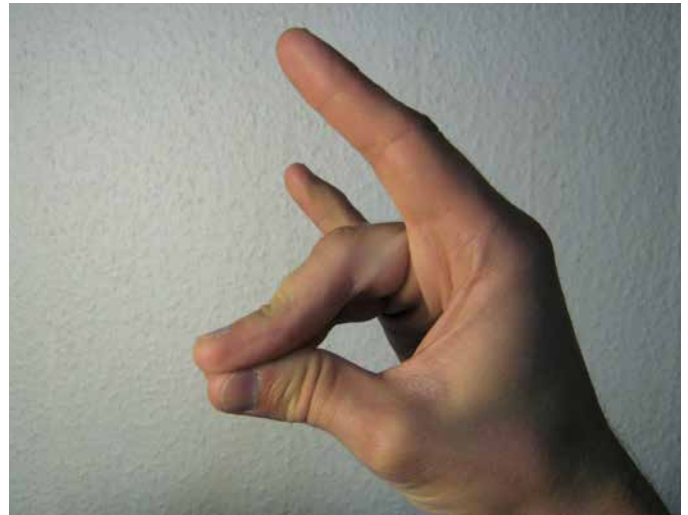
nerellen Perspektivlosigkeit heraus resultiert. Er konstatiert, dass in der salafistischen Szene „die alltagspraktische Funktion eines Kopftuchs (oder gar einer Burka) [...] – bei allen Unterschieden – unglaublich viele Ähnlichkeiten mit dem punkigen Irokesen in den 1970ern auf(weise). Man wird unmittelbar erkannt, erntet skeptische Blicke, offene Ablehnung, tiefe Verachtung und erzeugt Angst. Alle Zutaten für gelungene Rebellion.“ (El-Mafaalani 2015)

El-Mafaalani hebt die Bedeutung von Radikalisierung als Rückkehr zu traditionell ausgelegten Lebensweisen hervor: „Die historisch seltene Konstellation, als junger Mensch mit radikaler Askese und Nostalgie provozieren zu können, bietet einen Resonanzboden für ausgegrenzte Jugendliche, indem nämlich aus der Not eine Tugend wird.“ (El-Mafaalani 2014b). Er beschreibt davon ausgehend mögliche Beweggründe von Jugendlichen, sich von der Gesellschaft abzuwenden und salafistischen Szenen anzuschließen: „Das sind junge Menschen, die – ohne sich zu kennen – Ähnliches tun. Das bedeutet, sie haben gleiche Erfahrungen, Problemstellungen und Bedürfnisse. Viele werden es nicht hören wollen: Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen auf der persönlichen Ebene, aber auch nationale und internationale Entwicklungen spielen zusammen.“ (ebd.)

Hier klingt an, was generell in der Forschung um die Radikalisierung von Jugendlichen nur randständig Beachtung findet: Die Gefahr, die Problemlage einzig beim Individuum und nicht bei den gesellschaftlichen Voraussetzungen zu verorten. **Es ist daher zielführend, an einem größeren Kontext anzusetzen und danach zu fragen, inwiefern etwa die Aufkündigung des wohlfahrtsstaatlichen Gesellschaftsmodells und der globale Siegeszug neoliberaler Ordnungsprinzipien zu einem Abdriften soziokulturell Entwurzelter und ökonomisch Marginalisierter in den Salafismus oder in andere Formen von religiös begründetem Extremismus beitragen.** Gerade bei Jugendlichen können nach außen getragene Haltungen und Einstellungen, die durchaus auch sehr provokant sein können, als dynamische Momentaufnahmen oder Seismographen der gesellschaftlichen Realität, in der sie sich bewegen, gelesen werden (Hurrelmann 2004). Diese können auch als Indikator für konkrete Politisierungsprozesse bei den Jugendlichen gesehen werden, an denen eine pädagogische Unterstützung anknüpfen könnte.

**In den aktuellen Debatten um eine mögliche Radikalisierung von Jugendlichen spielen nicht-salafistische extremistische Bewegungen wie die „Grauen Wölfe“ interessanterweise kaum eine Rolle** (eine kurze Zusammen-

schau der beiden Bereiche bietet etwa Dantschke u. a. 2013). Selbst in umfangreicheren Studien zu Einstellungen und Orientierungen von Musliminnen und Muslimen in Deutschland finden sich kaum Hinweise auf eventuelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede der individuellen und gesellschaftlichen Kontexte, in denen sich Jugendliche und junge Erwachsene diesen Szenen zuwenden (Frindte u. a. 2011).<sup>1</sup> Es kann davon ausgegangen werden, dass die „Grauen Wölfe“, hinter denen die türkische Bewegung *Milliyetçi Hareket Partisi* (MHP) steht, bundesweit über mehr als 20.000 Anhängerinnen und Anhänger verfügen. Jugendliche organisieren sich z. B. in der Jugendorganisation der Grauen Wölfe, der *Ülkücü Gençlik*. Die türkische Bewegung, die sich selbst als „Idealisten“ (*Ülkücüler*) bezeichnet, **vertritt eine extrem-nationalistische, neofaschistische, anti-kurdische, antikommunistische und antisemitische Politik**. Die Bewegung steht in großen Teilen für die Ideologie einer „türkischislamischen Synthese“ – einer Vorstellung der Untrennbarkeit von türkisch nationalen und islamischen Bestandteilen der türkischen Geschichte – und für die Errichtung einer „Groß-Türkei“ (Bozay 2005). In Deutschland werden diese Inhalte im Alltagsgeschehen in der Regel nicht offen nach außen vertreten, sodass es Außenstehenden schwerfällt, die extrem rechten und nationalistischen Gruppierungen auszumachen. Jedoch sind sie in Stadteilaktivitäten involviert und sprechen dort Jugendliche an – insbesondere diejenigen, die aus den mehrheitsgesellschaftlich geprägten Räumen ausgeschlossen oder dort marginalisiert und diskriminiert werden. Auch angesichts der sich zuspitzenden politischen Lage in der Türkei und des andauernden Bürgerkriegs gegen die kurdische Bevölkerung sind diese nationalistischen Gruppierungen und ihr Einfluss auf (insbesondere türkeistämmige) Jugendliche nicht zu unterschätzen. Kemal Bozay beschreibt in einem Interview in der Wochenzeitung *jungle world*, dass es durchaus auch Jugendliche gibt, die sich über diesen Umweg djihadistischen Bewegungen anschließen: „Gerade Jugendliche aus dem Umfeld der Grauen Wölfe beteiligen sich durchaus auch beim IS, um in Kobanê gegen Kurden zu kämpfen.“ (Bozay 2015)



Hier wird eine Problematik der aktuellen Debatten deutlich, die sich wesentlich auf salafistische Szenen konzentrieren. Umso wichtiger scheint ein differenzierter Blick, in dem nicht nur zwischen extremistischen und nicht-extremistischen Ausdrucksformen von Religiosität und religiösen Selbstverständnissen, sondern auch zwischen unterschiedlichen extremistischen Ideologien und ihren Funktionsmechanismen unterschieden wird.

## LITERATUR

Bozay, Kemal: „Eine national-osmanische Tradition“. *jungle world*, 04.06.2015. <http://jungle-world.com/artikel/2015/23/52062.html> (Abruf: 02.06.2016).

Bozay, Kemal: „... ich bin stolz, Türke zu sein!“ *Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte im Zeichen der Globalisierung*. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 2005.

Brettfeld, Karin/Wetzels, Peter: *Muslimen in Deutschland: Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt*. Bundesministerium des Innern, Berlin, 2007.

Dantschke, Claudia/Mansour, Ahmad/Müller, Jochen/Taparli, Alper: „Der ideale Türke“. *Der Ultranationalismus der Grauen Wölfe in Deutschland. Eine Handreichung für Pädagogik, Jugend- und Sozialarbeit, Familien und Politik*. Schriftenreihe Zentrum Demokratische Kultur, Berlin, 2013.

<sup>1</sup> Diese Orientierung an einer ethnischen und religiösen Identität, welche gegen Einflüsse von außen geschützt und aufgewertet wird, wird sozialwissenschaftlich auch unter dem Schlagwort „Selbstethnisierung“ (u. a. Bozay 2005) verhandelt.

El-Mafaalani, Aladin: „Burka ist der neue Punk.“ *Süddeutsche Zeitung*, 31.01.2015. <http://www.sueddeutsche.de/politik/salafismus-als-jugendkultur-burka-ist-der-neue-punk-1.2318706> (Abruf: 02.06.2016).

El-Mafaalani, Aladin: *Salafismus als jugendkulturelle Provokation. Zwischen dem Bedürfnis nach Abgrenzung und der Suche nach habitueller Übereinstimmung*. In: Schneiders, T. (Hg.): *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*. Transcript, Bielefeld, 2014 a, S. 355-362.

El-Mafaalani, Aladin: „Die Macht der Provokation – eine andere Perspektive auf den Salafismus“. Ruhrbarone, 19.12.2014 b. <http://www.ruhrbarone.de/die-macht-der-provokation-eine-andere-perspektive-auf-den-salafismus/97300> (Abruf: 02.06.2016).

El-Mafaalani, Aladin/Toprak, Ahmed: *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten, Denkmuster, Herausforderungen*. Konrad-Adenauer-Stiftung, St. Augustin/Berlin, 2011.

Foroutan, Naika/Schäfer, Isabel: „Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa“. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 5/2009, S. 11-18.

Frindte, Wolfgang/Boehnke, Klaus/Kreikenbom, Henry/Wagner, Wolfgang: *Lebenswelten junger Muslime in Deutschland*. Bundes-

ministerium des Inneren, Berlin, 2011. [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2012/junge\\_muslime.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2012/junge_muslime.pdf?__blob=publicationFile) (Abruf: 02.06.2016).

Gerlach, Julia: *Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland*. Ch. Links, Berlin, 2006.

Herding, Maruta: *Inventing the Muslim Cool. Islamic Youth Culture in Western Europe*. Transcript, Bielefeld, 2013.

Hurrelmann, Klaus: *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Juventa, Weinheim und München, 2004.

Kermani, Navid: *Wer ist wir? Deutschland und seine Muslime*. C.H. Beck, München, 2009.

Mansour, Ahmad: *Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen*. Fischer, Frankfurt am Main, 2015.

Nordbruch, Götz: „Islamische Jugendkulturen in Deutschland“. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 27/2010, S. 34-38.

## MEDIENDARSTELLUNGEN ÜBER DEN ISLAM UND DIE MUSLIMINNEN UND MUSLIME

Musliminnen und Muslime und der Islam stehen im Fokus der Berichterstattung vieler Medien – und das nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen westlichen Ländern. Anlass der Berichte sind dabei oft Konflikte, die sich an der Religion festmachen. Dies betrifft insbesondere die Themen Geschlechterrollen und Wertorientierungen, anhand derer immer wieder eine grundsätzliche Verschiedenheit „westlicher“ und „islamischer“ Werte unterstellt wird. Beispielhaft hierfür stehen die immer wiederkehrenden Debatten um eine eventuelle politische Bedeutung des Kopftuches oder um sexuelle Gewalt gegen Frauen, die in vielen Medienberichten mit dem Islam in Verbindung gebracht werden.

Politisch und historisch markierten Ereignisse wie der Golfkrieg 1990/91 und die Anschläge vom 11. September 2001

einen Wandel der medialen Darstellungen von Musliminnen und Muslimen und „dem“ Islam. Anders als in vorangegangenen Diskursen, in denen „Ausländer“ im Mittelpunkt des Interesses standen, rückten gerade mit den Anschlägen von New York und Washington zunehmend „Muslime“ und eine ihnen zugeschriebene kulturelle und religiöse Prägung über „den“ Islam ins Zentrum der Debatte.

In diesen Darstellungen spiegelt sich eine Kulturalisierung politischer und gesellschaftlicher Prozesse, in der „der“ Islam als Ursache für eine vermeintliche Rückständigkeit von „Muslimen“ ausgemacht wird. Zugleich erscheint der Islam hier als Gegenstück zur westlichen Gesellschaft, die sich durch Modernität, Humanismus und Rationalität auszeichne („Wir müssen unsere Werte verteidigen!“).





In der Rede von Musliminnen und Muslimen als den „Anderen“ kommt die Vorstellung eines statischen und homogenen Kollektivs zum Ausdruck, das durch überhistorische und quasi-natürliche Merkmale bestimmt sei. Die unterschiedlichen und vielfältigen sozialen Realitäten von muslimischen Menschen werden hier ebenso ausgeblendet wie die Erfahrungen von gesellschaftlichen Ausschlüssen und Marginalisierungen, die Musliminnen und Muslime in westlichen Gesellschaften erleben.

Zugleich spiegelt sich in vielen Berichten die Vorstellung, die Zugehörigkeit zur westlichen Gesellschaft sei für

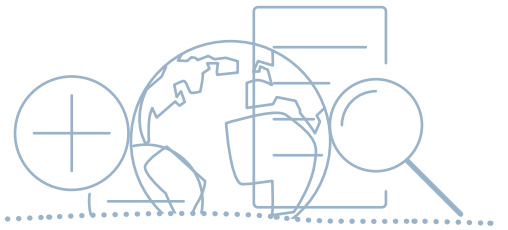
Musliminnen und Muslime allein durch eine Abkehr von religiösen Überzeugungen und Praktiken denkbar. Auch hier steht das Bekenntnis zum Islam für einen grundsätzlichen Widerspruch zur gesellschaftlichen Ordnung.

Diese medialen Diskurse stehen in einem weiteren politischen Kontext und bestärken rassistische Praktiken. So bedienen aktuelle Diskussionen über sexuelle Gewalt oder muslimische Geflüchtete rassistische Stereotype, die sich auch in Übergriffen gegenüber Musliminnen und Muslimen niederschlagen.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Dieser Text ist eine Zusammenfassung zentraler Thesen des Beitrags „Mediendarstellungen über den Islam und die Muslim/-innen“ von Luis Manuel Hernández Aguilar, welcher in der vorangegangenen Expertise veröffentlicht wurde.



## ZUSAMMENFÜHRENDE THESEN



Erfahrungen mit Rassismus prägen den Alltag vieler Jugendlicher mit Migrationsbiografien; sie hinterlassen Spuren im Selbstverständnis und im Gefühl der Zugehörigkeit zur Gesellschaft.

In den vergangenen Jahren hat dabei insbesondere Antimuslimischer Rassismus an Bedeutung gewonnen. Dies spiegelt sich nicht zuletzt in kulturalisierenden und ethnifizierenden Darstellungen „des“ Islams, in denen die Religionszugehörigkeit als quasi natürliche Eigenschaft von Musliminnen und Muslimen ausgemacht wird. „Die“ Musliminnen und Muslime erscheinen darin vielfach als homogenes Kollektiv, das durch gemeinsame kulturelle Prägungen determiniert sei.

Diese Darstellung zeigt sich auch in öffentlichen Diskursen, in denen muslimische Menschen und der Islam als rückständig, vormodern und antidemokratisch beschrieben werden. Entsprechende Wahrnehmungen beschränken sich allerdings nicht auf mediale und politische Diskurse, sondern äußern sich auch in diskriminierenden Praktiken und rassistischer Gewalt.

Die rassistische Rede vom „Islam“ als dem „Anderen“ erfüllt hier zugleich die Funktion der Selbstvergewisserung des eigenen Kollektivs, das im Unterschied zu „den“ Musliminnen und Muslimen als „modern“, „demokratisch“ und „aufgeklärt“ erscheint. Antimuslimischer Rassismus wird somit als Ideologie auch im Zuge gesellschaftlicher Antagonismen wirkmächtig, politische, soziale und ökonomische Widersprüche werden rassistisch gedeutet und legitimiert. Dies wird etwa daran ersichtlich, dass in den vergangenen Jahren vermehrt sozialpolitische Themen mit dem Islamdiskurs gekoppelt wurden.

In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen eine besondere Bedeutung zu. So erfolgt die Ab- und Ausgrenzung von Musliminnen und Muslimen als die „Anderen“ vielfach über den expliziten Verweis auf vermeintlich religiös begründete Werte und Rollenbilder, die in der aufgeklärten, „westlichen“ Gesellschaft überwunden seien. Die Abwertung von muslimischen Menschen als patriarchal und sexistisch bzw. unterdrückt und passiv dient insofern auch der Selbstaufwertung und Idealisierung der eigenen Gemeinschaft.

In der Forschung wurde schon vor Jahren auf Prozesse der Selbstethnisierung, im Sinne eines Rückzugs auf vermeintlich „eigene“ Identitäten, als Reaktion auf Erfahrungen mit Rassismus und Marginalisierungen hingewiesen. In ähnlicher Weise verweisen auch neuere Studien auf einen Zusammenhang von antimuslimischen Diskursen und Strukturen und zunehmenden Bezügen von Musliminnen und Muslimen auf den Islam als zentrale Facette ihrer Identität.

In salafistischen Ansprachen spielen Verweise auf Antimuslimischen Rassismus in Deutschland und „dem Westen“ eine zentrale Rolle. Zugleich bestätigen verschiedene Studien die Bedeutung, die Erfahrungen mit rassistischen Diskriminierungen und Marginalisierung in religiösen Radikalisierungsprozessen zukommt. Die Abwendung von der Gesellschaft und die Hinwendung zu salafistischen Deutungs- und Gemeinschaftsangeboten erscheinen manchen Jugendlichen und jungen Erwachsenen als attraktive Option, um mit entsprechenden Erfahrungen von Ausgrenzung und Entfremdung umzugehen.

## TEIL 2: PRAXIS



## Einleitung

Der zweite Teil dieser Expertise beschäftigt sich mit der konkreten Arbeit für und mit Jugendlichen und ihren Rassismuserfahrungen in Deutschland. Die Praxis der Sozialen Arbeit steht hier im Mittelpunkt und soll anhand von vier Projekten dargestellt werden.

Die vier Beispiele haben unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte, eine unterschiedliche Methodik und repräsentieren verschiedene Aspekte der Sozialen Arbeit: die Offene Jugendarbeit im Jugendclub, offene wöchentliche Jugendworkshops in einem Kulturzentrum oder ein- bis mehrtägige Workshops in Schulklassen.

Die Themen der Praxisbeispiele sind breit gefächert: Zentral und alle Beispiele umfassend sind Themen wie Respekt, Empowerment, Praxisreflexion, struktureller und Alltagsrassismus, rassismussensible Bildung. Abgesehen davon geht es in den einzelnen Projekten aber auch um Präventionsarbeit und religiös begründeten Rückzug aus der Gesellschaft, Antisemitismus oder auch Kunstformen wie Rap und HipHop-Tanz als Zugang zu Jugendlichen mit Rassismuserfahrungen.

Verena Meyer bietet in ihrem Text Einblicke in ihre eigene Praxis als Jugendarbeiterin, Beraterin, Trainerin und Multiplikatorin für Empowerment und rassismuskritische Bildung. Anhand ihrer Tätigkeit im Bundesmodellprojekt **„ju:an – Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien“** der Amadeu Antonio Stiftung zeigt sie auf, wie Kinder- und Jugendeinrichtungen bei der Entwicklung und Umsetzung von langfristigen Strategien zum Umgang mit Antisemitismus und anderen Ungleichwertigkeitsideologien unterstützt werden können.

Maria Kechaja skizziert anhand des Jugendkulturprojektes **„T.A.L.K. – respect connects“** die Arbeit mit Jugendlichen in wöchentlichen Workshops über den Zugang der HipHop-Kultur. Rap und HipHop-Tanz, Empowerment, künstlerischer Ausdruck und die Suche nach der eigenen Stimme sind die grundlegenden Herangehensweisen des Projekts im Umgang mit Rassismus und Diskriminierung. Anhand bestimmter Problematiken, die sich in der Praxis stellten, skizziert sie den manches Mal schwierigen

Umgang und die resultierenden Veränderungsprozesse, die Voraussetzung waren für eine bessere Praxis.

Sindyan Quasem berichtet in seinem Text über die Erfahrungen aus dem Projekt **„Wie wollen wir leben? Workshops mit Teamerinnen und Teamern“** des Vereins ufuq.de. Vorrangig geht es hierbei um den Umgang mit Erfahrungen von Antimuslimischem Rassismus und eine Präventionsarbeit hinsichtlich der Gefahr der Radikalisierung von Jugendlichen. In mehreren Interviews mit Teamerinnen und Teamern des Projekts bundesweit stellt er verschiedene Aspekte der Arbeit dar und verdeutlicht die thematischen Grundlagen der präventiven Arbeit von ufuq.de: Lebensweltbezug, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, islamisch begründete Ideologiesierungen und die Anerkennung der Erfahrungen von Antimuslimischem Rassismus. Der Text befasst sich mit den gesammelten Erkenntnissen aus Reflexionen zur Schaffung von Räumen für die Möglichkeit der Benennung und Diskussion von Rassismuserfahrungen, konkreten Angeboten und Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis und dem Umgang mit Instrumentalisierungen von Rassismuserfahrungen in ideologischen Ansprachen und Propaganda.

Das vierte Praxisbeispiel widmet sich der Beschreibung des Projekts **„>respect< – antirassistische jungen- und mädchenarbeit“** in Bremen. Das Autorenteam Akka & Pohlkamp verdeutlicht anhand eigener Überlegungen zur Praxis die Verschränkung von Rassismus und Heterosexismus, das heißt allgemeiner das „Crossing von Gender & Ethnizität/Migration“. An der Schnittstelle schulischer und außerschulischer Bildung angesiedelt, beschäftigte sich das Projekt explizit mit Empowerment-Pädagogik, Sensibilisierungs- und Antidiskriminierungsarbeit und versuchte, die Verknüpfung von Gender und Ethnizität deutlich zu machen. Im Text wird mehreren Fragen nachgegangen: Auf welchen Ebenen müssen konzeptionelle Ansätze für eine Thematisierung von Zugehörigkeits-, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen implementiert werden? – Was ist eine pädagogische Haltung in diesem Prozess der politischen Jugendbildung? – Was passiert in diversitätssensiblen Angeboten wenn Pauschalisierungen auftauchen und den Prozess der Komplexitätserhöhung



(im Sinne der Sensibilisierung für viele verschiedene interagierende Diskriminierungsformen) verhindern?

Die Praxisbeispiele bieten die Möglichkeit, einen Einblick in bestehende Projekte zu gewinnen, die sich explizit mit Rassismus, Antimuslimischem Rassismus und Diskriminierung auseinandersetzen und mehr über die angewandte Methodik und Theorie dahinter, die Herangehensweisen der pädagogischen Fachkräfte, ihre Schwierigkeiten und Erfolgserlebnisse zu erfahren. Es war uns ein Anliegen,

keine best practice Projekte darzustellen, sondern bewusst auch die Probleme und Hürden der Jugendarbeit im Umgang mit Rassismus einzubeziehen, um eine Diskussion und Verbesserung der Bedingungen, der Bildungsarbeit und der Jugendangebote zu erzielen.

Für den abschließenden Text haben wir einige Merkpunkte sowohl für den Umgang mit Rassismuserfahrungen im pädagogischen Alltag als auch in spezifischen Gruppenformaten zusammengestellt.



## EINBLICK(E) IN DIE PRAXIS

Verena Meyer



### Zu Beginn

„Ey, bist du hier die Ausländerbeauftragte oder was?“ Diese Frage hörte ich von Nihad, als ich ihn zu einem Filmabend in (s)einem Jugendclub einlud. Es sollte ein Film über Johann Rukeli Trollmann, den deutschen Sinto und populären Boxer, der während der Zeit des Nationalsozialismus im Konzentrationslager Wittenberge ermordet wurde, gezeigt werden. Den Gesichtsausdruck des jungen Menschen, in dem genauso viel Überraschung wie Rührung zu lesen war, werde ich nicht mehr vergessen. Diese kleine Sequenz war der Türöffner für ein Gespräch, das er weder in der Schule noch im Jugendclub je geführt hatte. „Weißt

du, ich bin Rom. Noch nie hat jemand im Jugendclub oder in der Schule etwas über die Geschichte von uns Roma oder Sinti erzählt! Ich bin gerade total geflasht!“ Dann erzählte er mir von den Rassismuserfahrungen, die er in seinem Alltag erlebt. Andere Jugendliche stießen dazu und es ergab sich ein Raum, in dem es möglich war, die sehr unterschiedlichen Erfahrungen mit Rassismus zu teilen.

### ju:an – Jugendarbeit gegen Antisemitismus, Rassismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien

In dem Bundesmodellprojekt „ju:an“<sup>1</sup> der Amadeu Antonio Stiftung wurden 2012 – 2015 Kinder- und Jugendeinrichtungen

<sup>1</sup> ju:an wird gefördert u. a. im Rahmen des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, die Länder Niedersachsen und Berlin, die Landeshauptstadt Hannover und die Stiftung Pfefferwerk. ([www.projekt-ju-an.de](http://www.projekt-ju-an.de))

in Berlin und Hannover bei der Entwicklung und Umsetzung von langfristigen Strategien zum Umgang mit Antisemitismus, Rassismus und anderen Ungleichwertigkeitsideologien unterstützt. Im Folgenden berichte ich aus der Arbeit dieses Projekts.

## Gleiches Recht für alle?

Viele Jugendliche wollen sich mit etwas oder jemandem identifizieren und sich gleichzeitig abgrenzen. Sie wollen sichtbar und sie wollen geschützt sein. Sie wollen gesellschaftliche Themen verhandeln, (Pop)Kultur leben, kritisieren, mitgestalten. Sie wollen ihr Recht auf freie Entfaltung und Teilhabe in Anspruch nehmen und mit ihren Lebensrealitäten und Erfahrungen anerkannt und ernst genommen werden. Der Auftrag von Jugendarbeit ist es, dies zu ermöglichen, ebenso wie das Kindeswohl der jungen Menschen zu schützen und gegen gefährdende Einflüsse präventiv zu agieren. Diese Aufzählung ist längst nicht vollständig, zeigt aber schon, mit welchen Herausforderungen, Anforderungen und Ambivalenzen die Offene Kinder- und Jugendarbeit konfrontiert ist.

„Und wir sollen jetzt wieder alles auffangen und müssen uns gleichzeitig die Vorwürfe gefallen lassen, dass wir mit unserer Arbeit versagt haben!“ Diese Aussage eines Sozialarbeiters spiegelt einen bundesweiten Trend wider, in dem Fachkräfte beklagen, mit immer prekärer werdenden Arbeitsbedingungen und einem (gefühl) ansteigenden Druck mit den heutzutage sehr diversen Jugendkulturen umzugehen. Doch was und wer genau sind eigentlich die Herausforderungen? Fachkräfte thematisieren immer wieder das Gleiche: Die Arbeit mit *migrantischen* Jugendlichen und deren „Integration“ sei problematisch. Diese virulente Aussage beinhaltet: einen defizitären Blick auf *die migrantischen* Jugendlichen und die Problematik sei allzu komplex, um darin die Probleme zu identifizieren. Darüber hinaus wird suggeriert, dass diese Jugendlichen das Problem darstellen. Vor dem Hintergrund der Bedürfnisse und Rechte von Kindern und Jugendlichen stellt dies in gewisser Weise eine Paradoxie dar, denn: Die Prämissen Offener Kinder- und Jugendarbeit sind definiert und umfassen Jugendliche mit und ohne Migrationsgeschichte gleichermaßen. Konträr dazu

werden gesellschaftliche und politische „Integrationsdiskurse“, Kulturbilder und Bedürfnisdefinitionen in den Jugendclub-Alltag getragen, die die Gleichbehandlung erschweren und somit das Recht auf individuelle Entwicklung und Chancengleichheit von Jugendlichen stark einschränken. Demnach liegt die Herausforderung wohl eher darin, einen möglichst diskriminierungsfreien Raum zu gestalten, in dem Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen anerkannt werden und komplementär, über das Erproben und Kennenlernen von Rollenvorstellungen, Meinungsbildern, Vorbildern und Ausdrucksmöglichkeiten, die Jugendlichen in ihrer Identitätsfindung gestärkt und beim Formulieren von (Lebens)Zielen unterstützt werden. Wenn diese Herausforderung angenommen werden soll, bedeutet dies, die bestehenden Konzepte der Jugendarbeit zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und eine einrichtungsspezifische Praxisreflexion für Fachkräfte und Verwaltungen zu implementieren, die Gesellschaftsverhältnisse berücksichtigt.

## Vertrauen, stärken, lernen

Ein Offener Jugendclub wird von Jugendlichen freiwillig und in der Freizeit aufgesucht. Jugendliche nutzen die Häuser zum „Chillen“, Sport machen, Spielen, Musik hören, kreativen Schaffen, Filme schauen u. v. m. Sie suchen Peer-Kontakte, Beratung, Diskussionen, Identifikationsmöglichkeiten und Auseinandersetzungen mit Erwachsenen sowie Gleichaltrigen. In der Kombination von Freiwilligkeit und Jugendkultur liegt das hohe Potenzial für Lernprozesse fernab von schulischen Gewohnheiten. Denn dort, wo Jugendliche sich mit ihren Themen und Erfahrungen anerkannt fühlen, lernen sie quasi nebenbei und gerne.

Dafür ist die pädagogische Beziehungsarbeit von zentraler Bedeutung. Für Nihad war es wichtig, dass seine (zugeschriebene) Gruppe in seinem sozialen Umfeld (außerhalb der Familie) respektvoll repräsentiert wurde. Dadurch hatte er die Möglichkeit, sichtbar zu werden. Er hat ein Angebot bekommen und es genutzt, um seine Gedanken auszudrücken und seine Rassismuserfahrungen zu thematisieren. Meine Rolle als Pädagogin war es hier, einfach zuzuhören und seine Aussagen nicht



abzutun. Allzu oft berichten Jugendliche, dass ihnen ihre Rassismuserfahrungen nicht geglaubt wurden oder unterstellt wurde, sie hätten sie selber provoziert. In diesem Moment der Kommunikation gibt es einen Riss auf der Beziehungsebene, ohne die das pädagogische Handeln nicht möglich ist. Darüber hinaus erfährt der junge Mensch, evtl. zum wiederholten Mal, eine doppelte Botschaft durch eine pädagogische Fachkraft: „*Dieser Jugendclub ist ein Raum, den du mitgestalten darfst und in dem die Themen Jugendlicher im Zentrum stehen.*“ vs. „*Deine Erfahrungen erkenne ich nicht an, du bist selber schuld.*“ In diesen sich wiederholenden Erfahrungen sehe ich den Schutzauftrag und das Recht auf psychische Unversehrtheit in Gefahr. Für die Identitätsfindung, das Selbstwertgefühl und die Beziehungsfähigkeit ist es für Kinder und Jugendliche elementar, pädagogische Ansprechpersonen zu haben, die sie ernst nehmen und in schwierigen Lebensrealitäten darin unterstützen, Handlungs- und Überlebensstrategien zu entwickeln. Nihad hat ein Angebot bekommen. Er durfte im Mittelpunkt stehen. Er durfte vertrauen. Und das hat ihn gestärkt!

## Zugehörigkeiten, Mehrfachzugehörigkeiten, (Un)Gehörigkeiten

Immer wieder benennen Sozialarbeitende die Arbeit mit *muslimischen* Jugendlichen als besonders herausfordernd. Daran lässt sich gut aufzeigen, wie das Markieren einer Gruppe funktioniert. Denn: Meist sind es *weiße* Mehrheitsangehörige, die aus ihrer machtvollen gesellschaftlichen und „Erwachsenen“-Position die Gruppe als Gruppe festlegen und mit verinnerlichten, historisch gewachsenen stereotyp und rassistisch begründeten Assoziationen definieren. Z. B. werden (Vor)Annahmen über die Größe der Familien, Geschlechterrollen, Bildungshintergründe, Essgewohnheiten, Demokratieverständnis getroffen, die meist als defizitär oder (kulturell) besonders bereichernd beschrieben werden. Wenn Fachkräfte daran Bedürfnisse und Ziele von Jugendlichen festmachen und Angebote ausrichten, wirkt dies der Partizipation entgegen. Da diese abstrakte Gruppe als homogene Zielgruppe nicht existiert, ist die Gefahr groß, dass die individuellen Bedürfnisse und Themen von Jugendlichen aus dem Blick geraten und sie auf die Rolle

der bzw. des *muslimischen Jugendlichen* festgelegt werden. Identifikationsmöglichkeiten sowie identitätspolitische Aushandlungsprozesse werden dadurch stark eingeschränkt. Wer sind *die muslimischen* Jugendlichen? Wie würden sie sich selbst beschreiben? Welche Rolle spielt *muslimisch-sein* für die Jugendlichen selbst?

Zu diesen Fragen entwickelte „ju:an“ ein passendes Format für einen Offenen Jugendclub. Unter dem Titel „I’m muslim – Don’t panic!“ hatten Jugendliche an vier Tagen die Möglichkeit, ihre Themen und Fragen zu benennen und zu diskutieren. Dass nicht das pädagogische Team entschied, welches Thema wichtig ist, sondern etwas aufgegriffen wurde, was die Jugendlichen im „Offene-Tür-Betrieb“ eingebracht hatten, bestätigt den partizipativen Ansatz. Dies stellt einen entscheidenden Aspekt dar, um die Reproduktion von Zuschreibungen möglichst zu vermeiden. Bei jedem einzelnen Termin wurde mit den Jugendlichen ausgehandelt, welche Veranstaltungen folgen sollten. Daran wurde vor allem die Wahl der ‚role models‘ mit deren unterschiedlichen Schwerpunkten ausgerichtet. Es entstanden eine Diskussionsrunde mit dem Islamwissenschaftler Samuel Schidem vom Jüdischen Museum Berlin, ein Gesprächs-Tee explizit für Mädchen mit Asia Afaneh-Zureiki vom Projekt „JUMA – Jung muslimisch aktiv“ sowie ein offener Workshop unter dem Motto „Wer bin ich?“ und ein „Erzähl-Café“ mit dem Demokratiepädagogen Abdurrahim C. Dottermusch.

Vor dem Hintergrund, dass es für den Prozess der Identitätsbildung von zentraler Bedeutung ist, möglichst viele Bezugspunkte für Jugendliche zu schaffen, waren die Angebote für alle Jugendlichen offen, unabhängig von *muslimischen* Zugehörigkeiten – Religion ist eben nur *ein* Bezugspunkt! Es sollte ein Raum entstehen, in dem sie sich austauschen und zueinander in Bezug setzen konnten. Alle Tage wurden sehr hoch frequentiert, sodass sogar neue Einrichtungsgäste dazugewonnen wurden. Im Folgenden greife ich einige Punkte heraus, an denen der Erfolg anschaulich wird.

**1. Durch die Expertise der role models werden sie von den Jugendlichen als Expertinnen und Experten wahr- und ernst genommen.** Dies ermöglichte Gespräche über *die* Religion/*den* Islam hinaus. Ein



Jugendlicher schilderte, dass er immer wieder als „Experte“ für alles rund um den Islam befragt würde und das schwierig fände, da er sich gar nicht so gut auskenne und jedes Mal wieder von neuem darüber nachdenken müsse, ob und wie er gläubig ist.

## 2. Die Vielfalt des Islams und Glaubensphilosophien werden sichtbar.

Manche beten, manche finden das „voll übertrieben“. Manche können den Koran lesen, manche finden das „übelst langweilig“. Manche fasten, manchen ist das „zu stressig“. Manche finden in eine religiöse Einrichtung gehen „chillig“, manche nicht. Manche glauben, Werte wie Nächstenliebe, Respekt und Hilfsbereitschaft schreibt ihnen ihre jeweilige Religion vor, manche finden das „voll normal“.

## 3. Durch das Sichtbarwerden einzelner Geschichten und Bezugspunkte werden persönliche Begegnungen fernab von diskriminierenden Zuschreibungen und Settings möglich.

U. a. in der Übung „Geschichte meines Namens“ kamen Jugendliche in einen persönlichen Austausch. Unter den Fragestellungen „Wie bin ich zu meinem Namen gekommen? Wer hat ihn mir gegeben? Wie geht es mir mit meinem Namen? Gibt es gute/schlechte Erfahrungen, die ich mit meinem Namen gemacht habe?“ hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, sich empathisch mit sich selbst und anderen in Bezug zu setzen. Gesellschaftliche Ungleichwertigkeitsverhältnisse, aber auch vielfältige biografische Familien- und Migrationsgeschichten wurden sichtbar. Gemeinsamkeiten und Unterschiede konnten nebeneinanderstehen, ohne dass sie bewertet oder hierarchisiert wurden.

## 4. Identitätspolitische Prozesse und Auseinandersetzungen werden befördert, (Mehrfach)Zugehörigkeiten sichtbar.

Wer bin ich? Wie werde ich von anderen wahrgenommen? Und wer will ich sein? Fragen, die die meisten Jugendlichen beschäftigen. In einem Workshop wurde mit den Teilnehmenden erarbeitet, was sie persönlich ausmacht, was zu ihnen gehört und was ihnen zugeschrieben wird. In der Abschlussreflexion thematisierten die von Rassismus betroffenen jungen Menschen, dass sie sich häufig in ihren Fähigkeiten nicht gesehen fühlen (z. B. sportlich, mehrsprachig, empathisch usw.). Ein muslimisch markierter Jugendlicher erzählte: „Alles dreht sich darum, dass ich Moslem bin. Deswegen soll ich alles über den Islam wissen.“

## 5. Der Austausch über unterschiedliche Religionen stellt Gemeinsamkeiten in den Vordergrund und nicht die Differenzen.

Durch das Erzählen untereinander und die Wissensvermittlung der role models konnte antisemitischen und antimuslimischen Vorurteilen und Einstellungen entgegengewirkt werden. Insbesondere durch das Thematisieren von eigenen oder religiös begründeten Werten konnten diese auch in anderen Religionen oder nichtreligiösen Philosophien wiedergefunden werden. Ebenso wurde die historisch gewachsene Ausgrenzung und Bekämpfung von Jüdinnen und Juden und muslimischen Menschen eingebracht. Auf die heutige Zeit bezogen, sagte ein Mädchen passend dazu: „Schnall's mal! Die Neonazis hassen auch uns Moslems und nicht nur die Juden. Gegen die muss man doch gemeinsam kämpfen.“

## 6. Die Jugendlichen werden darin unterstützt, Visionen und Wünsche zu formulieren.

Hier sprechen folgende Zitate für sich. „Wir könnten doch mal in den Jugendclub einladen und zeigen, wer wir wirklich sind!“ „Ich wünsche mir, dass meine Lehrer endlich mal kapieren, dass ich kein Terrorist bin!“ „Wenn ich das nächste Mal was Rassistisches in der Schule oder so mitbekomme, sage ich was oder ich sage hier im Jugendclub Bescheid!“

## 7. Geschlechterspezifische Diskriminierungserfahrungen können in einem geschützten Raum besprochen werden.

Nach einem Workshop fragten einige Mädchen, ob sie sich auch mal „unter sich“ treffen könnten. Es gäbe Dinge und Fragen zum Thema „Islam“, die sie besprechen wollten. Daraufhin wurde ein Gesprächs-Tee zum Thema „Mädchen und Islam“ organisiert. Es gab zwar auch „islambezogene Fragen“, aber im Mittelpunkt standen die Bilder, die über sie als muslimische Mädchen existieren und die Frage, wie sie damit umgehen können.

Identitäten und zugeschriebene sowie selbstgewählte (Mehrfach)Zugehörigkeiten sind nicht statisch, sondern wandelbar und reflexiv. Jugendliche müssen die Möglichkeit haben, diese mitzugestalten und darüber Selbstbestimmung zu erlangen, indem sie individuelle sowie kollektive Strategien und Handlungsmöglichkeiten im Kontext von Rassismus und Diskriminierung entwickeln. Jugendliche dürfen nicht als Opfer, sondern müssen als handelnde Subjekte betrachtet werden.

## Worte, Würde, Widerstand

Aus meiner Sicht ist es unabdingbar, die Inhalte politischer Bildung mit zeitgemäßen und einrichtungsspezifischen, kulturschaffenden Methoden zu verbinden, um Jugendliche zu motivieren. Exemplarisch dient zur Verdeutlichung ein Poetry-Workshop, zu dem in Hannover in den Jugendclub eingeladen wurde.

Leila El-Amaire von dem Projekt „i,slam“ war zu Gast und brachte den Teilnehmenden an einem Nachmittag Schreibtechniken näher und gab Einblicke, u. a. via Videos, in die Praxis von Poetry-Slams. Das Thema, über das die Jugendlichen schrieben, wurde nicht festgelegt, sondern es wurde zunächst ein Basiswissen über „Schreiben als Ausdrucksform“ vermittelt. Es entstanden sehr unterschiedliche, berührende Texte. Ein Mädchen schrieb über ihre rassistischen Erfahrungen, die sie durch das Tragen ihres Kopftuchs macht und fragte am Ende danach, warum ihr ein Zusammenleben so schwer gemacht werde, schließlich sei sie ein Mensch. Eine andere Person schrieb über die Mobbing-Erlebnisse in der Schule, eine weitere über Freundschaft und Beziehungen ohne Unterschiede. Alle Texte gingen von eigenen Emotionen/Erfahrungen aus und hatten am Ende eine Forderung, einen Wunsch oder ein Statement, das zum Nachdenken anregt. Bei einer großen öffentlichen Veranstaltung im Jugendclub haben einige ihre Texte vorgetragen und ein sehr positives Feedback erhalten. Sie erhielten Zugang zu einer Ausdrucksform, um Ungleichwertigkeit zu behandeln und erhielten eine Bühne, auf der ihre Erfahrungen sichtbar wurden, anstatt sie destruktiv im Inneren oder in Tagebüchern verschüttet zu lassen.

## Das Training: Safer Space und Selbstbemächtigung

Im Rahmen von „ju:an“ fand ein Empowerment-Training für Mädchen of Color, Schwarze Mädchen und Migrantinnen statt. Als Format wurde ein „Schauspiel-Training“ gewählt.

Die Mädchen beanspruchten den Raum innerhalb kürzester Zeit für sich und füllten ihn im wahrsten Sinne des Wortes bis in den letzten Winkel. Zunächst einmal bewegten sie sich durch das Haus, spielten, tobten, lachten und machten sich mit der Umgebung vertraut, in der sie später Protagonistinnen ihrer Themen werden sollten. Schon zu Beginn äußerten einige ihre Freude, unter sich zu sein, nicht nur als Mädchen, sondern auch als *Ausländerinnen*<sup>2</sup>. An zwei Tagen wurde theaterpädagogisch zum Thema Rassismus(erfahrungen) gearbeitet. Der „geschützte Raum“ hat den Teilnehmerinnen ermöglicht, frei zu sprechen und sich mit dem Problem Rassismus, das ihren Alltag entscheidend prägt, auseinanderzusetzen. Der geschützte Raum kennzeichnet sich vor allem darin, dass die Betroffenen sich nicht für ihre Erfahrungen rechtfertigen müssen, diese anerkannt und nicht infrage gestellt werden. Der damit verbundene Schmerz und die Wut dürfen Ausdruck finden. Der alltägliche Rassismus, den Jugendliche of Color erleben, ist nicht immer offen erkennbar, sondern wird häufig subtil wahrgenommen. Jugendlichen fehlt oft die Sprache für das, was ihnen widerfährt. Was bleibt, ist „ein komisches Gefühl im Bauch“, Schuld- und Schamgefühle für das, was ihnen passiert, Ohnmacht. Jugendliche fühlen sich häufig allein gelassen und von der Gesellschaft nicht gesehen. Mit dem Empowerment-Training sollte ein Gegenpol geschaffen werden. Durch die geteilte Erfahrung von Rassismus der Teilnehmenden und der Trainerinnen entstand schnell eine vertraute Atmosphäre, in der es für die Mädchen möglich wurde, sich selbstbestimmt zu verorten und in Bezug zu setzen. Sie sollten gestärkt werden und sich bewusst als Akteurinnen begreifen. Die Teilnehmerinnen haben selbst entschieden, welche Aspekte aus dem Themenfeld „Rassismus“ sie reflektieren wollten. Das Bedürfnis, ihre Erfahrungen aus ihrer Perspektive als Betroffene zu verarbeiten, wurde an der Menge der Fragen und der Punkte, die in den Erzählungen genannt wurden, deutlich. Aus diesem Grund wurden noch weitere Trainings/Workshops organisiert. Es ging vor allem um die facettenreichen Erfahrungen von Alltagsrassismus, Selbstbezeichnungen/Fremdbezeichnungen, biografische Auseinandersetzungen sowie solidarisches Handeln. Neben den theaterpädagogischen Übungen gab es auch

2 Ausländerin ist die Bezeichnung, die diese Mädchen für sich selbst gewählt haben, um auf ihre Rassismuserfahrung aufmerksam zu machen. Von anderen möchten sie nicht so genannt werden!

theoretische Impulse, die dann wiederum in Szenen behandelt wurden. Durch das Spielen und Konzipieren von eigenen Szenen konnten Ausdrucksformen und Worte für das teilweise Unausprechliche entwickelt werden. So konnten Handlungsstrategien gegen Rassismus erprobt, zusammengetragen und weiterentwickelt werden.

### **Empowerment: Stärkung, Selbstbestimmung und Prävention**

Schutzräume sind legitim und sollten im Jugendclub so selbstverständlich sein wie Kickertisch und Tischtennisplatte. Empowerment als Strategie- und Handlungskonzept in die Offene Kinder- und Jugendarbeit zu implementieren erfordert mehr als vereinzelte engagierte Fachkräfte of Color<sup>3</sup> oder den Einsatz von (vermeintlichen) *Migranten* als Honorarkräfte, die suggestiv ausgleichen sollen, was Gesellschaft, Politik und Institutionen versäumt haben. Empowerment als Querschnittsaufgabe zu begreifen und umzusetzen bedeutet, gängige Integrationskonzepte zu hinterfragen, Ideen und Phantasien über „Kultur(en)“ zu durchbrechen und zu reflektieren sowie eine institutionelle Positionierung gegen Diskriminierung und Rassismus zu konstituieren. Für die Praxis gilt darüber hinaus, die Ambivalenzen auszuhalten, einerseits alle gleich zu behandeln und gleichzeitig unterschiedliche (Interventions)Maßnahmen einzusetzen, wenn wir Diskriminierungserfahrungen mitdenken wollen. Die Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sind zwar identisch, werden jedoch durch Rassismus und Diskriminierung nicht gleichwertig geschützt. Die Bedürfnisse nach Schutz vor Gefahren und Sicherheit, Zugehörigkeit, seelischer und körperlicher Wertschätzung, Wissen und Verstehen sowie Selbstverwirklichung weisen darauf hin, dass wirksames und nachhaltiges Empowerment auf unterschiedlichen Ebenen, in unterschiedlichen Situationen und Bildungsettings berücksichtigt und implementiert werden muss.



Indem gängige Strukturen und Gesellschaftsverhältnisse im Mikrokosmos Jugendclub durchbrochen und/oder in Frage gestellt werden, erleben Jugendliche Stärkung, Partizipation und kommen gerne in *ihren* Jugendclub. In wohlthuender Atmosphäre lernen sie mitzugestalten, Verantwortung zu übernehmen und für ihre Interessen einzustehen. Diese Bezugnahme zu sich und der Welt hilft ihnen, sich auch außerhalb des Jugendclubs zurechtzufinden und schützt sie vor Gefahren, wie z. B. Radikalisierung. Denn wenn die Jugendarbeit (und auch die Schule) flächendeckend aktiv gegen Rassismus und im Sinne der Betroffenen agiert, haben z. B. Extremisten weniger Chancen, Anknüpfungspunkte bei Jugendlichen zu finden. Eine Strategie von Islamisten ist es, bei den Rassismuserfahrungen der Jugendlichen anzusetzen und ihnen zu suggerieren, dass ihre Erfahrungen dort anerkannt werden. Ein Leichtes, wenn die Soziale Arbeit in Punkto Empowerment nicht präsent und handlungsfähig ist!

3 People of Color ist eine Selbstbezeichnung und ein politischer Bündnisbegriff von Menschen, die in Deutschland rassistisch diskriminiert werden. Es handelt sich um einen Gegenentwurf zu (rassistischen) Fremdbezeichnungen. Unter diesem Begriff solidarisieren sich verschiedene marginalisierte Gruppen, wie z. B. Schwarze Menschen, Roma, Asiatische Deutsche, Migrantinnen und Migranten u. v. a. m.

# KUNST UND EMPOWERMENT – RAP UND HIPHOP-TANZ IM T.A.L.K.-PROJEKT<sup>1</sup>

Maria Kechaja



Als im Herbst 2010 ein Schwarzer Jugendlicher die rassistische Türpolitik eines Clubs in Reutlingen (ihm wurde wiederholt der Zutritt verwehrt) nicht mehr hinnehmen wollte, fand er in der Stadt und der gesamten Region keine Unterstützung, keine Beratung und kein offenes Ohr für sein Anliegen, sich gegen den erlebten Rassismus zu wehren. In dieser schwierigen Situation fand er Hilfe in einem Beratungsangebot im fernen Berlin, zeigte die Discobesitzer an und gewann den Fall. Die gerichtliche Klage erhielt Ende 2011 Recht, auf Grundlage des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes. In der Folge gründete sich eine Initiative, die das Ziel hatte Jugendliche und Erwachsene, die mit Diskriminierung konfrontiert sind, angemessen zu beraten und zu unterstützen. So entstand in einer Koope-

ration des soziokulturellen Zentrums franz.K ([www.franzk.net](http://www.franzk.net)) mit dem Fachdienst Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen und dem Netzwerk Antidiskriminierung ([www.nw-ad.de](http://www.nw-ad.de)) im Sommer 2013 die Idee eines Kunstprojekts für Jugendliche, das T.A.L.K.-Projekt.

Das Projekt richtet sich an Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren, die in der Gesellschaft eine Form von Ausgrenzung erfahren: zum Beispiel durch einen zugeschriebenen oder tatsächlichen Migrationshintergrund, aufgrund ihrer Hautfarbe, Herkunft, einer Behinderung oder ihres sozialen Status. Aber auch Jugendliche, die nicht negativ von Diskriminierung betroffen sind oder dies nicht so empfinden, können an dem Projekt teilnehmen.

<sup>1</sup> T.A.L.K. ist die Abkürzung für „Tanz/Musik und Aktion im Landkreis Reutlingen“.



Die Jugendlichen werden über ein Schuljahr bei der Erarbeitung eigener Songs, Videos oder Choreografien von Fachkräften im Bereich Tanz, Film/Fotografie und Rap in wöchentlichen Workshops begleitet, unterstützt und angeleitet. Ihre kreativen Ideen und die erarbeiteten Kunst„produkte“ werden in einer Abschluss-Show auf einer großen Bühne im Kulturzentrum *franz.K* in Reutlingen zusammengeführt. Wie diese aussieht, ob sie öffentlich ist oder intern für Familie und Freunde, entscheiden die Teilnehmenden selbst.

Darüber hinaus stehen den Jugendlichen während des kreativen Prozesses zusätzlich Mentorinnen und Mentoren zur Seite, die die künstlerische Arbeit unterstützen und begleiten, indem sie ihnen über den kunstpädagogischen Input hinaus Möglichkeiten zur Diskussion und Reflexion geben, für Einzelgespräche zur Verfügung stehen u. v. m.

## Schwerpunkte und Ziele des T.A.L.K.-Projekts

Jugendliche finden kaum Räume, über ihre Ausgrenzungserfahrungen zu sprechen. Im Gegenteil, wenn sie mal den Mut haben Rassismus anzusprechen, dominieren leider negative, enttäuschende Reaktionen Erwachsener. Dies war der Ausgangspunkt für die Planung, Teambesetzung, Struktur, Konzeption und Umsetzung dieses Projekts.

Das T.A.L.K.-Projekt hat drei Säulen:

- **Spaces** – die Schaffung von Räumen
- **Skillz** – das Lehren und Erlernen von kreativen Ausdrucksmöglichkeiten
- **Empowerment** – das Stärken der Jugendlichen und die Unterstützung in ihrer Entwicklung und ihrer Entfaltung

Diese Säulen sind nur theoretisch getrennt – in der Praxis ist gerade die Verknüpfung dieser Prozesse entscheidend.

### Spaces: Räume schaffen

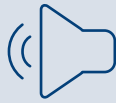
Ein Ziel des T.A.L.K.-Projekts ist es, einen Raum zu bieten, der offen ist für alle Facetten der individuellen Erfahrung und die Möglichkeit schafft, über schmerzvolle, irritierende oder traurige Erlebnisse mit Diskriminierung und Rassismus zu sprechen und sich auszutauschen.

Wir wollen mit den Jugendlichen gemeinsam die – oft unbedacht übernommenen – gesellschaftlich angebotenen Erklärungen für Ungleichheit und Gewalt hinterfragen und besprechen. Dabei ist unser Fokus gerade nicht auf den vermeintlichen „kulturellen“ Differenzen, der vermeintlichen Herkunft oder „Andersartigkeit“, sondern auf dem Alltag der Jugendlichen in Deutschland und ihrer Auseinandersetzung mit Diskriminierung.

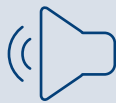
Ein Teil dieses Alltags sind die medialen und öffentlichen Diskurse in Bezug auf Migration, Flucht, Islam, Integration etc., die unaufhörlich durch Wahlplakate, Nachrichten, Soziale Medien oder die Titelbilder vieler Printmedien in unserem Alltag präsent sind. Jugendliche brauchen einen Ort, um angstfrei diese Themen besprechen zu können, die Verbindung zu ihrem eigenen Leben und ihrem Selbstbild zu reflektieren und gerade im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Identität über Zuschreibungen, Bezeichnungen und mächtige Benennungspraktiken gemeinsam nachzudenken.

Es geht beim T.A.L.K.-Projekt auch um die Unterstützung darin, die eigenen Erfahrungen einordnen zu können in ein großes gesellschaftliches Ganzes. Für die Jugendlichen führt dies zu einer Erleichterung, weil Erlebnisse des Ausschlusses, der Diskriminierung und Gewalt nicht mehr nur als individuelle Erfahrungen („das ist mein Problem“, „ich bin schuld“) gesehen werden, sondern als geteilte Erfahrungen und als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Problematik, die so im Endeffekt auch adressiert werden kann, um Veränderung hervorzubringen. Erleichterung stellt sich auch ein, wenn diese Veränderung nicht als Verantwortung der oder des Einzelnen verstanden wird. Das Gefühl von Ohnmacht und Hilflosigkeit kann besprochen und erklärt werden, wenn klar wird, dass vieles außerhalb der eigenen Wirkmacht steht, dass bestehendes systematisches Unrecht und erlebte Ungerechtigkeit nicht einfach individuell überwindbar sind. Trotz und gerade wegen dieser Bewusstwerdung ist die pädagogische Unterstützung nötig, um einen persönlichen Umgang mit der Realität zu finden, eine Möglichkeit des Coping, um nicht psychisch zu zerbrechen. Möglichkeiten und ein real bestehender Gestaltungsspielraum können so aufgezeigt und ausprobiert werden.

Die Betreuerinnen und Betreuer des T.A.L.K.-Projekts bieten keine schnellen Lösungen an und drängen die Jugendlichen

**Part – 16 Bars von Wheel:**

„Ich muss alles geben und irgendwie Fuß fassen//  
 Die Leute zu Wort kommen lassen, den Anschluss  
 nicht verpassen//  
 Diskriminierung beschäftigt mich auch gegen DICH//  
 Denn sogar bei der Deutschen Bahn wird es problematisch//  
 Spontan auf Tour – in den Zug? – Keine Chance!  
 Weil ich das zwei Tage vorher anmelden muss//  
 Auch Im Cineplex beim Film schaun muss ich aufn Putz haun//  
 Denn Treppen versperren mir jeden zweiten Raum//  
 So kann's nich weiter gehen, wir müssen sowas ändern//  
 Wünsch mir Barrierefreiheit mit jedem Tag im Kalender//  
 Das Gepäck passt an mein Rolli, jeder Bahnsteig mit Aufzug//  
 Automaten in Reichweite – jaman, das wär auch gut!//  
 Zurück zur Realität, es gibt noch Orte, wo es geht//  
 Wo sich mein Rollireifen dreht, ohne Hindernis im Weg//  
 Also bin ich Optimist, es ist nicht aussichtslos//  
 Und bewege was mit Message und das pausenlos!//“

**Part – 16 Bars von Nina:**

Wenn ich morgens aufsteh, fängt es wieder an//  
 Die Schmerzen, die ich hab – 'ne Fahrt gegen die Wand//  
 Meine einsame Welt regiert von Stress und Trauer//  
 Und so bau ich mir täglich meine eigene Mauer//  
 Was soll ich tun? Diese Welt macht dich krank und du  
 kämpfst//  
 Für ein Dach über dem Kopf – in den Taschen ein paar  
 Cents//  
 Und AUCH ich muss fighten, Verantwortung übernehmen//  
 Jede Nacht dieselben Fragen vor dem Schlafengehen//  
 Wann wird sie wieder gesund, wann muss er nich mehr  
 leiden//  
 Bei so viel Kraft, die ich brauch, wann darf ich Schwäche  
 zeigen?!//  
 Der nächste Morgen – ein neuer Tag vor Gericht//  
 Die Welt da draußen zeigt mir wieder ihr wahres Gesicht//  
 „Wo kommst du her? – Und wann gehst du zurück?!“//  
 Macht ihr mich wieder – zu eurem – kaputten Puzzle-  
 stück?//  
 Das ich anders bin als ihr, is was mir eure Blicken sagen//  
 Ich sag: BLACK POWER, Baby! – Habt ihr noch Fragen?!//

nicht in eine Richtung. Gespräche über das Überleben und Gut-Leben in rassistischen und sexistischen Verhältnissen sollen eine Vielfalt an Coping-Strategien aufzeigen und erklären, nicht Druck aufbauen, indem den Jugendlichen perfekte Reaktionen oder Handlungsideen abverlangt und zugemutet werden – Coping kann manchmal auch einfach Aushalten und Weiterleben bedeuten. Die Komplexität der Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Emotionen, Psyche, Wahrnehmung und die Lebensgestaltung muss berücksichtigt werden – es gibt nicht *die* eine Lösung und auch nicht *die eine* Handlungsoption.

**Skillz: Kreativität und Ausdruck**

Wir unterstützen Jugendliche in prekären Verhältnissen, sich selbst mit ihrer eigenen Stimme, ihrem Körper, mit einer Kamera oder in einer anderen kreativen Form auszudrücken. Es geht um eine Unterstützung bei der Bewusstwerdung und der Suche nach einem eigenen Stil, einer eigenen Art des künstlerischen Ausdrucks. Diese Stimme einmal zu finden und sie (sogar) vor Publikum einzusetzen, kann ein unglaublich stärkendes Erlebnis sein, wenn die bisherigen Erfahrungen von Ohnmacht, Unsichtbar-sein und Unwichtig-sein geprägt waren. Kunst bietet die Möglichkeit, Schmerzvolles so zu bearbeiten, dass ein langsames indirektes Annähern an Themen und Erfahrungen möglich ist, diese eventuell anders bewertet werden oder auch verarbeitet werden können.

Am Beispiel des **Rap-Workshops** kann verdeutlicht werden, wie wir „Skillz“ in der antirassistischen Projektarbeit praktisch umsetzen:

Als Projektmachende haben wir erleben können, dass HipHop ein sehr guter Zugang ist zu den Jugendlichen, zu den Themen Rassismus und Armut und als methodischer Zugang zu Sprache, Takt, Komposition und Produktion von Musik sehr gut funktioniert.

Über Inputs und Kurzvorträge zur Geschichte des HipHops können wir schon früh im Projektverlauf über Armut und Marginalisierung sprechen – und mit diesem Beispiel der Anfänge der Musikrichtung aufzeigen, wie es Schwarze Menschen in den 70er und 80er Jahren trotz Rassismus und Armut und mit wenigen Mitteln möglich gemacht haben, sich über Musik auszudrücken, Menschen

zu begeistern und eine Kultur zu erschaffen, die bis heute globalen Einfluss hat.

Nach diesen Inputs, die auch eine Einführung in die Begriffe der HipHop-Kultur beinhalten, leiten wir über den Begriff „message“ bzw. „message-rap“ zu einer Themensammlung über. Anschließend zählen die Jugendlichen bei einem Brainstorming die Themen auf, über die ganz allgemein gerappt werden kann, wenn eine message transportiert werden soll, oder die konkret benennen, was sie selbst beschäftigt und worüber sie gerne einen Text schreiben würden.

Damit steigen wir in die Textproduktion ein, die längste und arbeitsintensivste Phase im Workshop. Die konkrete Arbeit an meist sehr persönlichen Texten mit den Jugendlichen, das Verwerfen und neu beginnen, die Suche nach Reimen, die Suche nach besseren Ausdrücken, dauert bei unserem wöchentlichen Workshop meist zwei bis drei Monate an. In dieser Phase entsteht ein Vertrauensverhältnis, die Jugendlichen öffnen sich, da manche mehr, manche weniger mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben, die während dieser Zeit zum Thema ihres Rap Songs gemacht, besprochen und bearbeitet werden. Sie machen sich durch diese Öffnung sehr verletzlich und brauchen die Sicherheit, dass ihre Themen vertrauensvoll und diskret angehört werden. Auch ihre geschriebenen Texte sind zunächst einmal nicht für die Gruppe bestimmt; sie selbst bestimmen wann wer sie zu lesen oder zu hören bekommt. Die Betreuerinnen und Betreuer müssen in dieser Zeit vor allem ein offenes Ohr haben und die schmerzvollen Erfahrungen mit aushalten. Die Jugendlichen brauchen sie in dieser Zeit als Stütze. Sie sichern den schützenden Rahmen.

Nach Fertigstellung des Textes suchen die Jugendlichen gemeinsam mit dem Rap-Coach einen geeigneten Beat, um ihren Text dann in den kommenden Wochen einzuüben. In dieser Phase lernen sie viel über Rap-Technik und Flow, aber auch über ihre Wirkung auf der Bühne, Mimik, Gestik und Körperhaltung. Die Präsentation vor anderen Workshopteilnehmenden ist immer freiwillig, wird aber in unserer Erfahrung zu diesem Zeitpunkt von allen Jugendlichen gerne wahrgenommen, da sich in der Gruppe bereits ein Vertrauensverhältnis und ein „Wir“-Gefühl eingestellt haben. Gerade durch das freiwillige Vor-



#### 16 Bars – Part Daro:

„Wenn ich morgens aufsteh und mein Gesicht  
im Spiegel seh//  
Staut sich massenweise Wut auf, weil der Antrieb mir fehlt//  
Ich vermisse mein altes Dasein, ein Leben frei von Fehlern//  
Frei von Problemen, Geld, und nervigen Lehrern//  
Frei von (minus) Gedanken, die mich Schlaf kosten und  
quälen//  
Wir sind nicht bei „Wünsch dir was“ hier kanns ,u-dir-nix  
auswählen//  
Will auch in Villas wohn, Benz fahrn und ne Belstaff tragen//  
Und nicht Stress mit Paragraphen und der Gesellschaft  
haben//  
Gib mein Bestes, aber steh immer-noch-auf’m gleichen  
Fleck//  
Ich glaub der Weg ins Gute führt durch Schweiß und Dreck//  
Ham Scheiße gebaut, obwohl sie wussten, dass wir nett  
warn//  
Die alten Zeiten mit den Homs-es kommt mir vor wie  
gestAn//  
Zocken mit Pokémon-Karten – Yu-Gi-Oh war Standard//  
Nicht strafmündig – keine Hausbesuche von den Amcas//  
Jetzt müssen wir uns quälen, Para auf den Tisch legen//  
Denn wir wollen keine Tränen in Mamas Gesicht sehen//

rappen sehr persönlicher Texte bildet sich in der Gruppe ein starker, energievoller Zusammenhalt.

Die Proben für die Aufführung und die Aufnahmen der Songs in einem Studio bilden die letzte Phase des Workshops. Die Abschluss-Show im Sommer wird von allen Beteiligten als Höhepunkt beschrieben, eine Erfahrung, die die Jugendlichen stärkt und ihnen sehr viel Spaß macht.

### Empowerment

Das Empowerment der Jugendlichen findet seinen Ausdruck auf der künstlerischen Ebene des Projekts, in der Möglichkeit Rassismuserfahrungen mitzuteilen und im Erleben der Gruppe. Gestärkt werden bedeutet im T.A.L.K.-Projekt zunächst, sich durch den Körper im Tanz oder

durch das Wort im Rap selbst zum Ausdruck zu bringen, die eigene Stimme zu entdecken und auch bisher Unausprechliches aussprechen zu können, wie ein junges Mädchen es in ihrem Text geschafft hat:



„Jetzt bist du endlich mal still, denn jetzt rede ich//  
Keine Lust auf dein Gerede, heute geht es um mich//  
Hab das Gefühl, so wichtig wie Drogen bin ich dir nich//  
Denn deine Welt dreht sich grade nur noch um dich//“

In dieser direkten Ansprache einer Jugendlichen an ihren abhängigen Vater zeigen sich die Relevanz und die Dringlichkeit „endlich“ sprechen zu dürfen, sich das Recht und den Raum zu nehmen.

Das Team drängt den Jugendlichen das Thema Rassismus oder Diskriminierung nicht auf. Im Vordergrund stehen die Themen, die die Jugendlichen beschäftigen: das kann Rassismus sein, muss es aber nicht. Die besprochenen und auch in Raptexten umgesetzten Themen handeln von Schwierigkeiten mit den Eltern, Schulproblemen, Liebesbeziehungen, Freundschaft, Krieg, Flucht, finanziellen Probleme, Schwangerschaft oder Drogen. Wir hören zu, wir nehmen wahr und nehmen an – und urteilen nicht. Für viele Teilnehmende ist es eine neue Erfahrung: „Was ich zu sagen habe, was mich beschäftigt, ist wichtig“ – es ist so wichtig, dass gemeinsam in der Gruppe daran gearbeitet wird und es sogar auf der Bühne vor Publikum bei einer Aufführung präsentiert wird.

Empowerment erleben wir bei den Jugendlichen, die sich im Prozess verändern, selbstsicherer werden, Spaß haben, viel lachen, deren Körperhaltung sich verändert, die entdecken, was Selbstbestimmung und Partizipation bedeuten, die sich wohlfühlen in einer Gruppe, die ihr Talent ausleben können, die laut sind und tanzen und vor allem herausfinden, wer sie sein können und was sie alles können. Die Kreativität der teilnehmenden Kids und ihr Interesse an gesellschaftlichen und politischen Themen sind für das gesamte Team oft überraschend und immer bereichernd.

Die Stärkung der Jugendlichen geschieht auch durch die kreative Zusammenarbeit in der heterogenen Gruppe. Diese beinhaltet natürlich viele Fallstricke und Verletzungsgefahren und ist eine Herausforderung an Coaches und

Mentorinnen und Mentoren. Die Gruppe bildet zunächst keinen geschützten Rahmen. Im Gegenteil, sie birgt für die Jugendlichen neue Verletzungsgefahren. Hier ist das Team gefragt, Schutz zu geben und Grenzen zu wahren. Wenn dies gelingt, bedeutet solch eine Gruppe aber auch eine große Chance des Empowerment und der Solidarität. Durch die bewusste Wahrnehmung und Anerkennung der Differenzen, das Entdecken von eigenen Diskriminierungsmustern im Denken und Handeln und das Besprechen von Ähnlichkeiten im Erleben und Fühlen von Ausschluss, Beleidigung, Othering und Demütigung entwickelt sich ein sehr starker Zusammenhalt in der Gruppe, der in der kreativen Arbeit, in solidarischem Handeln und Sprechen und im Spaß miteinander sichtbar wird.

## Rassismuskritische Haltung

Besonders im ersten Projektjahr hatten wir im Team schwierige Auseinandersetzungen und Diskussionen über Rassismus, die dazu führten, dass wir in einem ständigen Reflexionsprozess das Projekt weiterentwickelt haben.

Egal welche Methoden wir einsetzen, sie bauen auf einer rassismuskritischen Haltung, die wir mit den Begriffen **Verständnis & Respekt** umrissen haben. Verständnis & Respekt in der Arbeit mit den Kids wie im Team – auch als Gegenpol zu den Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus.

- **Verständnis** zeigt sich vor allem im Zuhören: ehrlich, offen, geduldig und ohne das Gesagte in Frage zu stellen, zu belächeln oder sofort zu Lösungsforderungen zu springen. Einfach mal zuhören – es klingt banal und ist doch für viele Erwachsene eine Herausforderung, sind sie es doch gewohnt, den Erzählungen von Kindern und Jugendlichen nicht mit demselben Respekt wie bei Gleichaltrigen gegenüberzutreten.
- **Respekt** meint vor allem Anerkennung, ernst genommen werden, wahrgenommen werden, gleichwertig sein, Rechte haben. Ein respektvoller Umgang miteinander in der Gruppe und auch zwischen Team und den Jugendlichen hat einerseits die Funktion des Vorbildes („so geht es auch“) und bestätigt andererseits den Jugendlichen, dass die Inhalte nicht von der Praxis zu lösen sind oder dieser widersprechen.



Die Haltung spiegelt sich in der Struktur des Projekts:

- Reflexion: In den bald drei Jahren der Arbeit im T.A.L.K.-Projekt haben wir als Team viele unterschiedliche Methoden ausprobiert, abgewandelt, verworfen oder als festen Bestandteil implementiert. Es ist für uns sehr wichtig, uns immer wieder Zeit zu nehmen, die Methoden zu reflektieren. Zentral ist in unserer Arbeit die Reflexion darüber, was für die Jugendlichen gerade aktuell und relevant ist, was sie sich wünschen, was sie brauchen und wollen.
- Die Zusammenstellung des Teams: Wir wissen, dass wir im Team nicht auf heterogene Perspektiven verzichten können, die in der Arbeit mit den Jugendlichen zentral sind. Wir brauchen die Expertise von Menschen mit Rassismuserfahrung, wie auch die differente Erfahrungen bezüglich Gender genauso wie die geteilte rassistisch-kritische Haltung.

## **Schwierigkeiten und Herausforderungen – drei Beispiele**

Seit Bestehen des T.A.L.K.-Projektes waren wir als Team mit einigen Herausforderungen konfrontiert, die auch zu Konflikten geführt haben. Erst als wir uns den Raum genommen haben für eine ausführliche Reflexion, konnten wir sie für die Weiterentwicklung einer besseren Praxis nutzen.

### **Verschiedene Diskriminierungsformen bearbeiten**

Neben rassistischen, antisemitischen und antimuslimischen Zuschreibungen, die die vermeintliche Herkunft oder Religion der Jugendlichen adressieren, stehen eine Vielzahl anderer diskriminierender Zuschreibungen, die ihre Lebenswelt prägen – sie betreffen das vermeintliche Geschlecht, die vermeintliche Sexualität und Körperrezeptionen mit den einhergehenden Bezeichnungen als „behindert“ oder „eingeschränkt“ (körperlich und kognitiv). Im zweiten Jahr des Projekts wollten wir unsere Perspektive öffnen und auch diese Zuschreibungen thematisieren. Ein schwieriges Unterfangen aus mehreren Gründen: Wir als Team sind keine Expertinnen und Experten, d. h. wir sind nicht selbst von allen Diskriminierungsformen betroffen und riskierten somit Verletzungen, die

wir verursachen konnten und einen generell unprofessionellen Umgang.

Auch wollten wir nicht durch das erneute Bezeichnen und Kategorisieren der Jugendlichen wiederum selbst zu einem Othering beitragen. Es wurde schwieriger, einen geschützten, sicheren Raum für alle zu gewährleisten.

Für uns war es wichtig, uns über Fortbildungen und Teamdiskussionen intensiver mit verschiedenen Diskriminierungsformen sowie Mehrfachdiskriminierung und Intersektionalität auseinanderzusetzen. Dies ermöglichte uns, den Gruppenprozess genauer beobachten und einordnen zu können. Wir konnten auf konkrete Erlebnisse der Jugendlichen besser eingehen.

Auch mit den Jugendlichen haben wir in Inputs zu den verschiedenen Diskriminierungsformen sowie in Gesprächsrunden Gemeinsamkeiten und Parallelen (z. B. Gefühle des Ausschlusses) thematisiert.

Auf dieser Basis konnten die Jugendlichen im konkreten Tun in den Workshops immer wieder die Erfahrung einer anerkennenden kreativen Zusammenarbeit trotz, mit oder vielleicht auch durch Differenzen machen.

### **Diskriminierende Sprache**

Die Thematisierung und das Besprechen bestimmter diskriminierender oder negativ verwendeter Begriffe, die Teil der Alltagssprache der Jugendlichen sind, sind generell eine Herausforderung in der Jugendarbeit. Im Rap-Workshop des T.A.L.K.-Projekts haben wir den Anspruch einer diskriminierungsfreien Sprache, welcher in der Praxis oft schwer umsetzbar ist. Beispielsweise sind Battle-Texte ein Teil der HipHop-Kultur, die uns als Team mit der Frage konfrontieren, welches „Dissen“ in Ordnung ist und wo da eine Grenze ist. Außerdem hat sich die Bedeutung mancher Begriffe gewandelt. So wird das Schimpfwort H\*sohn inflationär verwendet und wird von den Jugendlichen als „nicht so schlimm“ bezeichnet. Eine Teilnehmerin entgegnete meiner Kritik: „Weißt du, ich sag das immer. Mein iPhone-Akku ist sogar ein H\*sohn!“

Manche Begriffe lassen wir zunächst stehen. Wir wollen nicht bei jeder Bemerkung tadelnd dazwischengehen.

Aber immer wieder thematisieren wir auch die Auswirkung von Sprache, was auch zu heftigen Diskussionen führt. Sprache ist wirkungsmächtig: sie bereitet Unwohlsein und Schmerzen, kann Ausschlüsse schaffen oder festigen, sie kreiert oder reproduziert Zuschreibungen und Kategorisierungen. Das alles wird mit den Jugendlichen gemeinsam besprochen. In diesen Gesprächen führen die offenen Aussagen mancher Teilnehmenden, dass ein bestimmtes Wort sie verletzt und was es für sie bedeutet, in der Gruppe zu einem Umdenken und einer Vermeidung der Begriffe, zumindest in Anwesenheit der betroffenen Person.

Als Team ist es uns wichtig, manches zuzulassen, aber auch deutliche Grenzen zu ziehen: Eine klare Ansage darüber, welche Begriffe im Rahmen des Workshops akzeptiert sind und welche gar nicht gehen, ist wichtig für die Zusammenarbeit, im Umgang miteinander, aber auch in den Raptexten. Die Jugendlichen akzeptieren diese Grenzen und spiegeln uns auch, dass sie es als positiv empfinden, manche Begriffe hier nicht hören zu müssen.

## Gender-Rollen-Reproduktion

Im zweiten Jahr des Projekts offenbarte sich eine fast ausschließliche Aufteilung der Geschlechter: Es gab eine

### „Was bedeutet für mich das T.A.L.K.-Projekt?“

- Ich kann hier tanzen.
- Man lernt, wie man sich gegen Diskriminierung wehrt.
- Unsere Ansprechpersonen hören uns zu und geben uns Tipps. Man kann einfach frei sein, so sein, wie man sein möchte!
- Man lernt neue Menschen kennen. Es macht einfach Spaß und Freude.
- Man lernt auch sich zu öffnen beim Tanzen, so wird man selbstbewusster.“



„Für mich ist das T.A.L.K.-Projekt einfach ein Ort, wo ich mich mit Leuten treffe, die mich akzeptieren so wie ich bin und wo ich tanzen kann und dabei meine Gefühle äußern.“

„Männerdominanz“ im Rap, während am Tanz-Workshop fast nur Mädchen teilnahmen. Diese vermeintliche Geschlechterteilung war auf der Bühne sehr deutlich, da die drei teilnehmenden Mädchen aus dem Rap-Workshop nicht an der Präsentation partizipierten. Nach der Abschluss-Show wurde eine Kritik an uns herangetragen, die sich zusammenfassen lässt in der Äußerung: **„Haben die Mädels denn nichts zu sagen?!“**

Bezogen auf den **Rap-Workshop** ging es vor allem um das eigene Sich-Zutrauen („Ich kann das nicht.“). Da manche Eltern auch der Auffassung waren, dass „Rap nichts für Mädchen sei“, haben Mädchen im Elternhaus vorgegeben, dass es ein Gesangskurs ist. Es ging vor allem darum, sichtbar zu machen, dass Mädchen und Frauen sehr wohl ihren Platz im Rap haben, auf Vorbilder und bekannte Rapperinnen zu verweisen und zu betonen, dass sie es hier im T.A.L.K.-Projekt einfach mal ausprobieren können und sehen werden, dass auch sie rappen können. Erstaunlich war für das Team dann die rasche Entwicklung und starke Motivation der teilnehmenden Mädchen. Einmal dabei, entdeckten sie sehr schnell den Spaß an dieser Kunstform und überraschten uns mit ihrer Ernsthaftigkeit und dem Wunsch, tiefgehende Problematiken aus ihrer Lebensrealität durch Reime in einen Song zu übersetzen.

Inzwischen stellen die Mädchen die Hälfte des Rap-Workshops. Durch die Zusammenarbeit des Vorjahres im HipHop-Tanz-Workshop hatten sie Vertrauen aufgebaut und sich bereits mit den Inhalten von T.A.L.K. auseinandergesetzt. Dieses Vertrauen ermöglichte es ihnen, eine, in ihrer Wahrnehmung männlich-dominierte, Kunstform auszuprobieren und sich in einer geschlechtsgemischten Gruppe neu einzufinden. Der Rap-Coach bestärkte die Mädchen bewusst. Er betonte häufig, wie sehr er sich freue, dass sie dabei sind und konnte ihnen auf einfühlsame und humorvolle Weise die Techniken und Fertigkeiten des Rap näherbringen.

Aber auch im **Hiphop-Tanz-Workshop** stieß die Kritik aus dem Publikum („Haben die Mädels denn nichts zu sagen?!“) auf Verständnis bei den HipHop-Tanz Teilnehmenden. Sie hatten ein knappes Jahr lang viele Ideen, Inhalte und Choreografien besprochen und tänzerisch verarbeitet und nun das Gefühl, dass die Aufführung aber als Endprodukt missverstanden wurde und all diese Prozesse

nicht sichtbar wurden. Dies führte zu der Frage, wie es möglich ist, durch die Kunstform des Tanzes, also ohne Worte und nur mit dem Ausdruck des Körpers, bestimmte Dinge zu vermitteln. Wie spreche ich durch eine Choreografie? Wie transportiere ich *message* und meine Meinung durch Tanz?

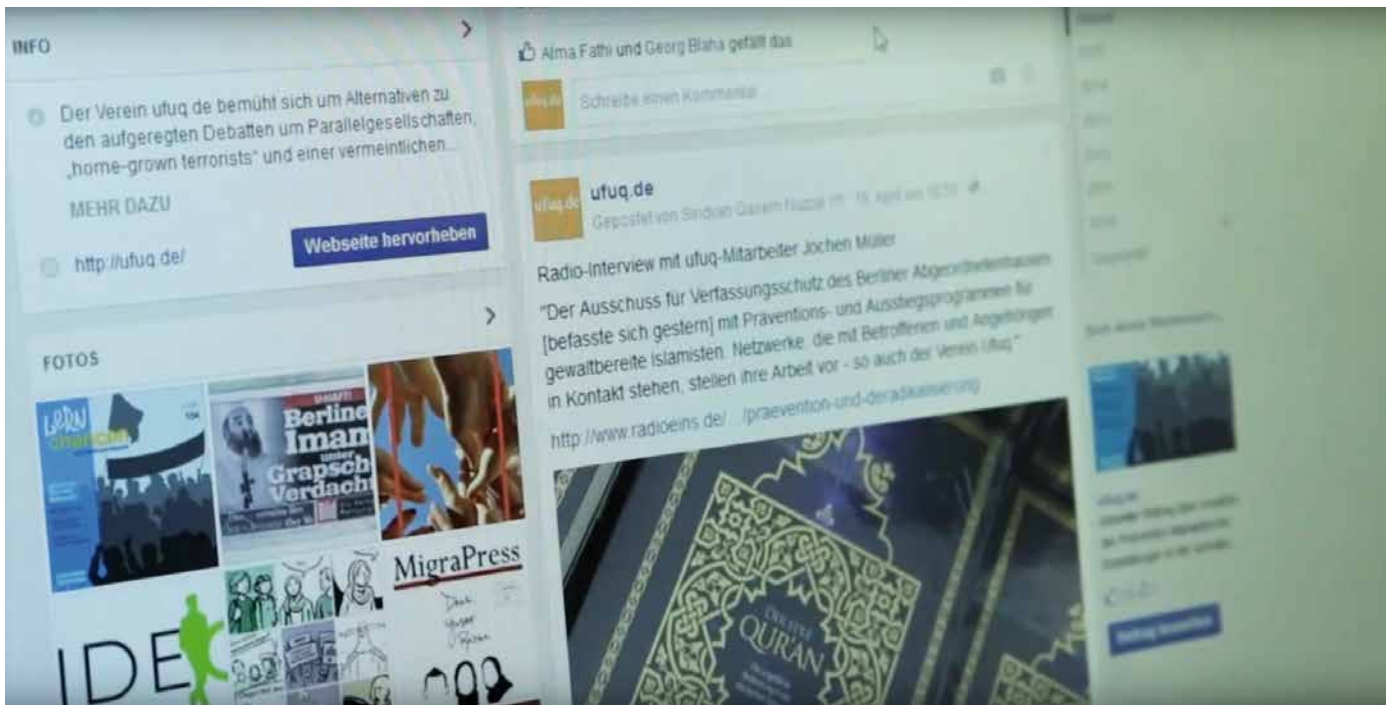
Im Vorjahr trugen die Mädchen daraufhin selbstgewählte Aussagen und Sprüche auf ihren T-Shirts, so bedienten wir uns hier auch der Worte, um mit dem Publikum zu kommunizieren. In diesem Jahr arbeiteten wir daran, Ausdruck durch Mimik und Gestik selbst zu verstehen und auch wiederzugeben. Das Thema Rollenvorstellungen und Sexismus beschäftigt die Gruppe verstärkt, einerseits weil sie eine Mädchengruppe sind, andererseits weil das Team Impulse und Diskussionsanstöße in die Gruppe hineintrug. So erprobten wir gemeinsam und mit viel Gelächter und Spaß Ausdrucksformen, die als männlich oder als weiblich gelten: Handbewegungen oder die Gangart ihrer männlichen Kollegen wurden kopiert und in starker Übertreibung auch karikiert. Diese Übungen und die dabei geführten Gespräche waren sehr hilfreich, um zu verstehen, dass vieles was gesellschaftlich als „typisch männlich“ oder „typisch weiblich“ gilt, wie eine Teilnehmende sagte: „nur Show ist“, d. h. antrainiert und im Alltag sozusagen vorgeführt wird. Die Feststellung, dass

Geschlechterrollen soziale Konstrukte sind, wurde in diesen Übungen und Tänzen übersetzt und verstanden. So konnten die Mädchen erfahren, dass jede und jeder die Freiheit hat, aus Möglichkeiten zu wählen und nicht biologisch festgelegt ist. Ähnlich wie bei Gesprächen über rassistische Diskurse war allen jedoch gleich klar, dass es hier starke gesellschaftliche Normen gibt und ein Verhalten gegen die oder außerhalb der Norm zu Sanktionen führen kann. Oder wie es ein Mädchen ausdrückte: „Immer müssen alle so sein. Wenn du anders bist, bist du am Arsch.“

„Das T.A.L.K.-Projekt ist gegen Rassismus, es gibt Tanzen, Rappen und Fotografie. Im Tanzen tanzen wir, aber reden auch darüber und gucken uns Filme an. Ich find das sehr gut, weil wir dann auch mal über wichtige Sachen reden, in einer Gemeinschaft, und jeder kann seine Meinung dazu sagen. Und wenn mal was unklar ist, dass wir fragen können und jemand immer etwas besser darüber Bescheid weiß. Man kann aber auch einfach über seine eigenen Probleme reden und es wird immer geholfen. Man hat hier auch Spaß, man kommt vom alltäglichen Stress weg.“

## ZUM UMGANG MIT ERFAHRUNGEN VON ANTIMUSLIMISCHEM RASSISMUS IN DER UNIVERSELLEN PRÄVENTIONSARBEIT

Sindyan Qasem



Jugendliche, die sich als muslimisch identifizieren oder die als muslimisch markiert werden, erleben Benachteiligung, Diskriminierung, Anfeindung und institutionalisierten Rassismus. Die bestehenden antimuslimischen Ressentiments (u. a. Zick/Klein 2014; Bertelsmann Stiftung 2015) und die zunehmende Sichtbarkeit von islamisch begründeter Gewalt in Westeuropa führen dazu, dass ‚islamische‘ und ‚demokratische‘ bzw. ‚europäische‘ oder ‚westliche‘ Lebenswelten als nicht kompatibel gelten (Achour 2013).

Auch dadurch geraten muslimische Lebenswelten und besonders jugendliche Identitätskonstruktionen in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus von gewaltpräventiven sowie deradikalisierenden Maßnahmen.

Doch müssen islamisch begründete Ideologisierungen nicht auch als Reaktion auf – und nicht ausschließlich als Ursache für – antimuslimischen Rassismus, Marginalisierung und fehlende gesellschaftliche Teilhabe betrachtet werden? Müsste nicht an politische Bildung, Prävention und Deradikalisierung der Anspruch gestellt werden, sowohl von antimuslimisch rassistischen als auch islamisch ideologisierenden Akteurinnen und Akteuren verwendete Schwarz-Weiß-Anschauungen aufzulösen?

### Der Verein *ufuq.de*

Der Anspruch des seit 2007 in der außerschulischen Bildung aktiven Vereins ‚ufuq.de‘<sup>1</sup> ist es, Alternativen zu den

<sup>1</sup> ‚ufuq‘ heißt auf Arabisch Horizont.



teilweise aufgeregten und undifferenzierten Diskursen rund um den Islam in Deutschland aufzuzeigen und Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten abseits ideologischer Klischees anzubieten. Dies spiegelt sich in verschiedenen Projekten mit jugendlichen Zielgruppen wider. Ein Ziel dieser Arbeit ist es, dabei Räume zu schaffen, in denen Jugendliche unter der Leitfrage „Wie wollen wir leben?“ eigene Interessen, Wünsche und Orientierungen formulieren und sich mit denen anderer auseinandersetzen können. Dazu gehört auch, die Vielfältigkeit muslimischer Denk- und Lebenswelten sichtbar zu machen. Denn wer selber denkt und Vielfalt kennt, hat Alternativen – unter anderem auch zu traditionalistischen und zu ideologischen Positionen, mit denen Jugendliche immer wieder konfrontiert sind. Die Sensibilisierung für demokratie- und freiheitsfeindliche Einstellungen und das Wissen um Alternativen dazu schützen Jugendliche vor einfachen Welt- und Feindbildern und öffnen ihnen Wege, aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben. Damit wendet sich der Verein auch an Nichtmusliminnen und Nichtmuslime und fordert ein, die Normalität muslimischer Lebenswelten in Deutschland anzuerkennen.

In diesem Beitrag wollen wir anhand eines *ufuq.de*-Projektes der außerschulischen politischen Bildung und universellen Präventionsarbeit die Möglichkeiten des Umgangs mit Erfahrungen von Antimuslimischem Rassismus ausloten. Wie können wir dafür Räume schaffen? Welche Angebote können wir einzelnen oder Gruppen machen? Wie begegnen wir der Instrumentalisierung von Rassismuserfahrungen in ideologischer Propaganda? Welche Handlungsmöglichkeiten bestehen gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit?

## Das Projekt „Wie wollen wir leben?“

Gegenwärtig bietet *ufuq.de* in Berlin, Frankfurt am Main, Hamburg und Delmenhorst Workshops für Schulen rund um den Themenkomplex Islam, Antimuslimischer Rassismus und Islamismus an<sup>2</sup>. Geschulte Teamende moderieren dabei Gespräche in 7. bis 12. Klassen. Mit Kurzfilmen, die von der HAW Hamburg<sup>3</sup> und *ufuq.de* produziert sind,



bieten wir Hintergrundwissen und Deutungsangebote und können so in Aushandlungsprozesse einsteigen. Die in der Regel aus drei Workshopteilen à 90 Minuten bestehenden Module finden entweder an einem Projekttag oder eingebettet in verschiedene Unterrichtsfächer an drei verschiedenen Tagen, häufig im Wochenabstand, statt und werden bis auf wenige Ausnahmen von Lehrenden und/oder Sozialarbeitenden initiiert. Wir wollen die Jugendlichen gegen ideologische Ansprachen stärken und mit ihnen die Reproduktionen undifferenzierter Bilder über muslimische Religiosität, aber auch über Fragen des Zusammenlebens hinterfragen.

<sup>2</sup> gefördert aus Mitteln des Programms „Demokratie Leben“ (BMFSFJ) und durch kommunale Kofinanzierungen

<sup>3</sup> Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Der Bericht basiert auf Interviews mit Jenny Omar, Nina Sedlak-Çınar und Aylin Yavaş und Mehmet Akpınar und Salim Oulghazi aus dem Projektteam „Wie wollen wir leben?“.

## Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierungserfahrung als Selbstverständlichkeit

Prozesse von Selbstreflexion bei Jugendlichen können wir nur dann anregen, wenn wir zuvor ihre Bedürfnisse und Erfahrungen ernst nehmen und anerkennen. Auch wenn nicht alle der verschiedenen von *ufuq.de* angebotenen Workshops explizit Übungen zum Thema Diskriminierung und/oder Rassismus beinhalten, gibt es generell immer die Möglichkeit für Jugendliche, die ihnen gebotenen Räume frei zu nutzen und auch von persönlichen Erfahrungen von alltäglichen Diskriminierungen und Rassismus zu berichten.

Die Workshops funktionieren in der Regel nach ähnlichen didaktischen Mustern: Ausgehend von einem bestimmten Beispiel (z. B. „Sharia“ oder „Dschihad“) erfahren die Jugendlichen von verschiedenen Positionen sich als muslimisch verstehender Menschen zu diesen Konzepten und sind dazu angehalten, selbst über diese Konzepte zu reflektieren. In einem zweiten Schritt sind die Jugendlichen dann dazu aufgefordert, über Notwendigkeit und Wichtigkeit von Regeln und Normen für sie selbst und für ein selbstverständliches Miteinander nachzudenken. Da in diesen Zusammenhängen sowohl über Selbst- und Fremdwahrnehmungen von Musliminnen und Muslimen als auch über Grundlagen von Zusammenleben gesprochen wird, äußern sich Jugendliche oft zu Diskriminierung, Rassismus und Ungerechtigkeit:



„Es ist den Jugendlichen wichtig. Zu meiner Schulzeit war es nicht selbstverständlich, über Diskriminierung zu sprechen. Die Kids heute tun das mit einer ganz anderen Selbstverständlichkeit. Wenn das Thema zur Sprache kommt, nimmt es auch viel Raum ein. Auch Schülerinnen und Schüler, die sonst weniger Redeanteil haben, melden sich dann oft und sprechen mit.“ (Aylin Yavaş)

Gleichzeitig wird in den Workshops auch beobachtet, dass sich viele Jugendliche nicht bewusst sind, dass sie Diskriminierung und Rassismus nicht hinnehmen müssen:



„Jugendliche empfinden bestimmte Dinge als ungerecht und empfinden ungerechte Dinge als selbstverständlich – und können das gar nicht als Diskriminierung oder Rassismus benennen. Ob blöde Bemerkungen übers Kopftuch oder das Fasten, Probleme mit Lehrenden und Probleme an der Schule im Allgemeinen – ich habe das Gefühl, gerade auch in jüngeren Klassen, dass es gar nicht bei allen Jugendlichen ankommt, dass diese Dinge ‚nicht o. k.‘ sind und dass da gesellschaftliche Zusammenhänge dahinter stehen, von denen ganz viele andere Menschen auch betroffen sind.“ (Jenny Omar)

Ein möglicher Grund für die als selbstverständlich erlebte Ungleichheit ist sicherlich in einigen Fällen auch die Allgegenwärtigkeit von Diskriminierung und Rassismus im Schulalltag. Zu den häufig thematisierten Ungerechtigkeiten zählen von den Jugendlichen wahrgenommene Ressentiments und Vorurteile seitens der Lehrenden und/oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter:



„Nicht immer berichten die Schülerinnen und Schüler von Diskriminierung an der Schule. Wenn sie es aber tun, dann sind es oft sehr konkrete Ereignisse, die sie offensichtlich aufgewühlt haben. Meistens sind dann zwar nur einzelne betroffen, aber große Teile einer Klasse oder sogar Klassenstufe solidarisieren sich mit den betroffenen Personen.“ (Aylin Yavaş)

Dass Jugendliche nicht frei von dem sind, was im antimuslimisch-rassistischen Diskurs auf das ‚muslimische Subjekt‘ projiziert wird, zeigt sich neben dem Empfinden einer essenziellisierten Verschiedenheit auch in Berichten von den als nur vage ‚ungerecht‘ wahrgenommenen Phänomenen:



„Es ist ganz unterschiedlich, wie persönlich über Diskriminierung und Rassismus gesprochen wird. Manchmal erzählen die Jugendlichen Geschichten und Erlebnisse, oft von Müttern, die Kopftuch tragen. Diskriminierung und Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt zum Beispiel kommt dann in den höheren Klassen.“ (Nina Sedlak-Çınar)



„Die Jugendlichen berichten und sprechen über die muslimische Community weltweit und in zweiter Linie über die muslimische Community in Deutschland im Allgemeinen – zum Beispiel: ‚Muslime werden schief angeguckt, wenn...‘ und ‚In Deutschland dürfen Muslime nicht...‘ und ‚In den Medien ist immer ...‘. Meinen Erfahrungen nach berichten sie nur sehr selten über konkrete eigene Diskriminierungserfahrungen und Dinge, die ihnen widerfahren sind.“ (Salim Oulghazi)

Dieses ausgeprägte Denken und Sprechen in ‚wir und die‘-Kategorien reproduziert hier offensichtlich die gängigen Generalisierungen und Entsubjektivierungen rassistischer Diskurse. Rassismuserfahrung hat insofern durchaus auch ein konstituierendes Moment und ist für viele Jugendliche identitätsstiftend<sup>4</sup>. Weiterhin ist auffällig, dass sich durch die behandelten Themen in den Workshops vor allem Jugendliche, die sich als muslimisch identifizieren, angesprochen fühlen und über Diskriminierung und Rassismus gegen als muslimisch markierte Menschen sprechen möchten:



„Nichtmusliminnen und Nichtmuslime zeigen sich oft solidarisch mit den erzählenden Jugendlichen, berichten aber eigentlich nie von eigenen Erfahrungen mit anderen Formen von Rassismus.“ (Aylin Yavaş zu der Frage, inwiefern sich nichtmuslimische Schülerinnen und Schüler an Gesprächen rund um antimuslimischen Rassismus beteiligen.)

„Manchmal ist es auch so, dass die Nichtmuslime ganz still werden und sich eher in einer Verteidigungshaltung sehen bzw. so, dass sie sich rechtfertigen müssten.“ (Jenny Omar zur gleichen Frage.)

Während wir auf der einen Seite sehen, dass muslimische Jugendliche über ihre lebensweltlichen Erfahrungen von Antimuslimischem Rassismus sprechen möchten, sehen wir auf der anderen Seite immer wieder, wie wirkmächtig die sowohl im rassistischen Diskurs als auch in islamistischer Propaganda beschworenen scheinbar eindeutigen Trennlinien zwischen ‚den Muslimen‘ und ‚den Nichtmuslimen‘ sind. Hier kommt etwas in Bewegung, wenn die Jugend-

lichen in einem Kurzfilm nichtmuslimische Leute sehen, die sich gegen Antimuslimischen Rassismus einsetzen:



„Nach dem Schauen des Videos waren die Jugendlichen erstaunt, dass es auch viele ‚Deutsche‘, also Nichtmuslime, gibt, die sich gegen Rassismus stellen und sogar dagegen demonstrieren. Und nichtmuslimische Kids empfinden zum Beispiel die undifferenzierten Darstellungen von Muslimen in Medien auch ungerecht und finden es gut, dass Nichtmuslime und Muslime gemeinsam gegen Rassismus aktiv sind, teilweise entwickelten sie sogar eigene Ideen.“ (Mehmet Akpınar)

Eine besondere Herausforderung liegt deshalb letztendlich darin, sowohl muslimische als auch nichtmuslimische Jugendliche dazu anzuregen, Islam als selbstverständlichen Teil dieser Gesellschaft zu begreifen.

## Angebote gegen Rassismus und Wege zu gesellschaftlicher Teilhabe

In unserer universellen Präventionsarbeit suchen wir nach Möglichkeiten, die die Diskrepanz zwischen als ungerecht empfundenen gesellschaftlichen Realitäten einerseits und Idealvorstellungen von Zusammenleben andererseits verringern. Deshalb versuchen die Teamenden immer wieder auch Wege in Teilhabe und Engagement aufzuzeigen. Oft wird dabei von den Jugendlichen die Möglichkeit, überhaupt über Diskriminierung und Rassismus zu sprechen, als hilfreich wahrgenommen:



„Es gibt immer wieder die einen oder anderen Situationen, in denen sowohl muslimische als auch nichtmuslimische Schüler nach dem Workshop vorbeikommen und sich bedanken, dass es cool war, dass wir da waren – also jemand, der muslimisch und normal ist oder einfach jemand, der ganz normal über Islam spricht.“ (Salim Oulghazi zu der Frage, wie er die Wirkung der Workshops in Bezug auf eine veränderte Atmosphäre einschätzt.)

<sup>4</sup> So beschreibt zum Beispiel Riem Spielhaus (2011) – unter anderem in Anlehnung an Tariq Modoods Studien in Großbritannien – mehrfach die Wirkung von Rassismus und entsubjektivierenden Diskursen über Islam als einen konstituierenden Moment für viele Menschen, sich – auch – als muslimisch zu identifizieren.



Allerdings ist festzuhalten, dass es vielen Jugendlichen schwerfällt, Vertrauen in gesellschaftliche Prozesse und Aushandlung zu entwickeln. Es ergibt sich hier ein Dilemma: Das Berichten über beziehungsweise die Anerkennung von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen fällt Teilnehmenden und Teamenden oft deutlich leichter als die Anerkennung, dass sich gesellschaftliches Engagement gegen Rassismus lohnen kann. Angebote wie das Wahrnehmen von Opferberatungsangeboten sind oft nicht attraktiv für Jugendliche, die sofort die

Tatsächlich beinhaltet das Verständnis von *peer education* im Falle des Projektes „Wie wollen wir leben?“ auch den Wunsch, dass die Teamenden als ‚Vorbilder‘ wahrgenommen werden können – und beschränkt sich gleichzeitig nicht auf Religiosität als alleinige Kategorie von Lebensweltnähe. Die Teamenden erzählen über ihre eigenen Erfahrungen mit rassistischen und diskriminierenden Diskursen sowie ihre eigenen Strategien des Umgangs damit. Darüber entsteht so etwas wie die metaphorische ‚Augenhöhe‘.

So werden in dem oft eingesetzten Film *Stand Up For Your Rights* unter anderem verschiedene Initiativen vorgestellt, die Normalitäten fernab von Ideologie und Propaganda fördern. Auch die Teamenden versuchen, den teilweise vorhandenen Ohnmachtsgefühlen etwas entgegenzusetzen:



„Oft kommen Aussagen wie ‚Was kann ich alleine schon bewegen?‘. Ich habe versucht, klarzumachen, dass man sich natürlich einsetzen kann, ganz klein anfangen, einen Artikel schreiben oder bloggen und veröffentlichen, über eigene Themen sprechen, auf Facebook nicht nur Spaßseiten folgen, sondern auch Leuten und Seiten, die sich mit derartigen Themen auseinandersetzen, sich also weiterzubilden.“ (Mehmet Akpınar zu der Frage, ob Jugendliche bereit sind, sich gegen Rassismus zu engagieren.)



„Lehrende sagen manchmal, dass die Kids schon immer über die Themen Diskriminierung und Rassismus sprechen wollten, aber kein Platz und keine Zeit dafür da sei. Oder sie sind manchmal überrascht, dass die Jugendlichen das tatsächlich so wichtig finden.“ (Nina Sedlak-Çınar)

„Lehrenden geht es oft eher darum, zu definieren, was denn Salafismus sei und wie sie ihre Jugendlichen





davor schützen können. An manchen Schulen merkt man auch, dass hinter der Buchung der Workshops eine bestimmte Absicht steht. Manchmal sind die Workshops ein Lückenfüller, manchmal sollen wir in lockerer Atmosphäre herausfinden, wie die Schülerinnen und Schüler denn tatsächlich über Demokratie denken. Manchmal sind wir eher als Aufklärer gebucht und sollen die Kids wieder auf den ‚richtigen Weg zurück bringen‘. Dass auch die Lehrenden über ihr eigenes Verhalten reflektieren sollten, kommt dann zu kurz.“ (Mehmet Akpınar)

„An einer Schule war es so, dass eine Lehrerin sich den Jugendlichen ausgesetzt hat, zugehört hat und nicht gleich widersprochen hat. Es wurde ein sehr persönliches Gespräch daraus. Mehr solcher Formate würden helfen.“ (Jenny Omar zu der Frage, ob Lehrende stärker eingebunden sein sollten, wenn im Besonderen über Diskriminierung und Rassismus in der Schule berichtet wird.)

Tatsächlich verfolgen die Workshops auch das Ziel, längerfristige Prozesse in Klassen, Jahrgängen und Schulen anzustoßen. Lehrende sollten deswegen frühzeitig aktiv eingebunden werden. Das muss nicht bedeuten, dass sie während der Workshops anwesend sein müssen. Oft profitieren sowohl die Teilnehmenden als auch die Professionellen von gezielten Fortbildungen und dem Hinterfragen von eigenen Haltungen – und einem auf lange Sicht differenzierteren und faireren Umgang miteinander.

## „Alle gegen uns“: Instrumentalisierungen von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in islamistischer Propaganda

In islamistischen Ansprachen werden aufrichtig empfundene Enttäuschung und Wut instrumentalisiert. Sie verdichten reale Erfahrungen und ideologische Weltbilder zu geschlossenen Feindbildern. Aus Diskriminierungen und Anfeindungen wird eine ‚Opferideologie‘, in der es nicht mehr darum geht, als Bürgerinnen und Bürger gleiche Rechte und Freiheiten einzufordern und die Gesellschaft mitzugestalten, sondern sich auf die Gemeinschaft „des“ Islams zurückzuziehen und sich von der Gesellschaft ab-

zuwenden. Musliminnen und Muslime seien demnach eine von allen Seiten bedrohte Gruppe, die sich gegen Feindlichkeit und Rassismus wehren müsse – wenn nötig auch mit Gewalt. Mittels verschiedener Narrative (z. B. „Muslime sind die neuen Juden“ oder „Fremd sein ist essenzieller Bestandteil von Muslimisch sein“) zeichnet islamistische Propaganda Drohkulissen und reproduziert die als unveränderlich dargestellte und bipolarisierte Inkompatibilität von ‚Islam‘ und ‚Deutschland‘ oder ‚dem Westen‘:



„Diese Einstellungen beobachte ich oft bei den sehr diffus argumentierenden Schülern, die sehr religiös wirken wollen. Sie verwenden Rassismus und Diskriminierung gegen Muslime durchgängig als Argumentationsgrundlage für teilweise sehr ideologische Aussagen.“ (Salim Oulghazi zu der Frage, ob er die Darstellung von Diskriminierung und Rassismus teilweise auch als Grundlage für problematische Argumentationen erlebt.)

Darstellungen einer angeblich staatlich gesteuerten Medienhetze gegen ‚den Islam‘ oder von Eroberungskriegen ‚des Westens‘ gegen Staaten mit mehrheitlich muslimischer Bevölkerung sind gefährlich. Sie brechen real erfahrbare, aber tatsächlich viel komplexere Ereignisse auf eine sehr einfache Dichotomie ‚Nichtmuslime gegen Muslime‘ herunter – oft verbunden mit einer emotionalisierenden Ansprache an Jugendliche, die sich ihrerseits gegen die von ihnen empfundenen Ungerechtigkeiten und Undifferenzierungen engagieren wollen:



„Oft kommt der Bezug zu Afghanistan und Irak und allgemein einfach zu Szenarien, die mit Leid und Schaden zu tun haben und dann auf die gemeinsame Religion herunterdefiniert werden.“ (Salim Oulghazi auf die gleiche Frage.)

Wenn wir geschlossenen ideologischen Weltbildern und dem Entsagen einer Teilnahme an gesellschaftlichem Leben vorbeugen wollen, sollte von einem Beharren auf das Recht zur Wut über als ungerecht empfundene Ereignisse oder Verhältnisse seitens der Jugendlichen nie unmittelbar auf islamistische Einstellungen geschlossen werden. Dieser Kurzschluss führt mitunter eher zu zusätzlichen Spannungen und keinen offenen Gesprächen über Diskriminierung und Rassismus.

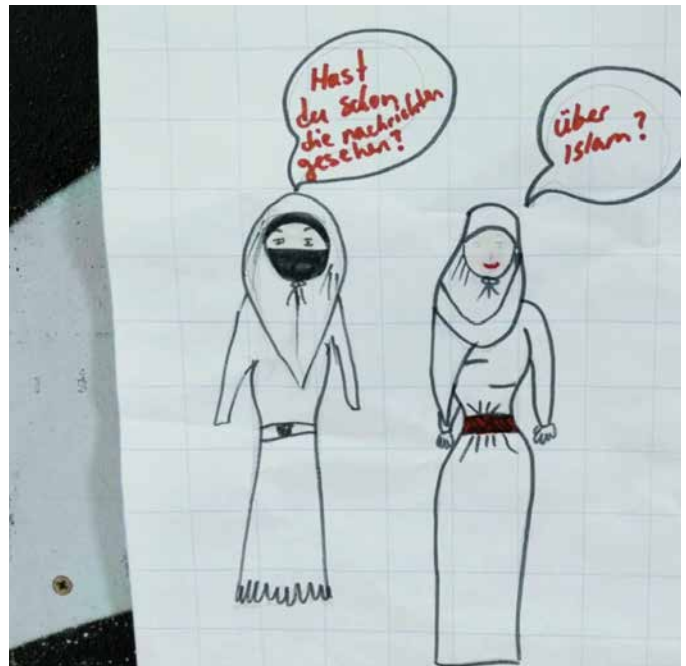
## Antimuslimischer Rassismus als eine Ideologie der Ungleichwertigkeit: Anregung zur Selbstreflexion

Neben der Anerkennung von Diskriminierung und Rassismus sowie dem Aufzeigen von konkreten Handlungsmöglichkeiten kann es manchmal auch sinnvoll sein, die Hintergründe verschiedener Ideologien der Ungleichheit zu beschreiben und damit auch auf Überschneidungen und Ähnlichkeiten von Ausgrenzungs- und Abwertungsmechanismen hinzuweisen. Wenn Jugendliche verstehen, dass unterschiedliche Arten von Diskriminierung, zum Beispiel auch Sexismus, Behindertenfeindlichkeit beziehungsweise *ableism*, Homophobie und Transphobie, Antisemitismus oder Klassismus, ähnlich funktionieren, können sie auch eigene Kategorisierungen und Ressentiments erkennen und hinterfragen. Denn dass von Rassismus betroffene Jugendliche nicht automatisch frei von diskriminierenden Ansichten sind, wird in den Workshops naturgemäß beobachtet.

Die Teamenden sind dementsprechend vor die Aufgabe gestellt, auch andere Formen von Diskriminierung und Rassismus konkret anzusprechen und bei allen Jugendlichen die Entwicklung eines Verständnisses und Hinterfragens von diskriminierendem Verhalten zu fördern. Während wie bereits beschrieben sich als muslimisch identifizierende Schülerinnen und Schüler oft die sich ihnen selten bietende Gelegenheit nutzen, die offenen Räume mit ihren Erfahrungen als ausschließlich diskriminierte Gruppe zu füllen, entstehen interessante Gespräche und Verknüpfungen in einem weiterführenden Schritt auch dann, wenn alle Jugendlichen gemeinsam über die Mechanismen von Diskriminierung nachdenken:



„Ich erinnere mich an ein Mädchen, das in einem Gespräch über Diskriminierung über eigene Erfahrungen gesprochen hat und darüber, was eigentlich Diskriminierung sei. Da entwickelte sich zu Homophobie eine sehr interessante und reflektierte Diskussion und es kam dann auch der Gedanke von diesem Mädchen, dass sich die verschiedenen Formen von Diskriminierungen ähneln.“ (Jenny Omar zu der Frage, inwiefern Jugendlichen ein Verständnis von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und ähnlichen Diskriminierungsmechanismen zu vermitteln ist.)



Im weiteren Lauf derartiger Gespräche erkennen Teilnehmende weiterhin, dass Gruppen mit ideologischen Weltansichten ähnliche Deutungsmuster verwenden:



„Ich habe schon einmal erlebt, dass auf abstrakter Ebene ein Verständnis davon entstanden ist, dass extreme Gruppierungen ähnlich arbeiten. Also dass sich zum Beispiel Pegida und radikale Muslime ähnlicher Mittel bedienen, dass beide Gruppen nur hetzen und die angebliche Schwäche und Benachteiligung der eigenen Gruppe von beiden ausgenutzt wird.“ (Nina Sedlak-Çinar zur gleichen Frage.)

## Präventionsarbeit als gesamtgesellschaftliche Herausforderung

Schlussendlich muss sich diese Erweiterung des Blickfeldes nicht auf die Themenkomplexe ‚Diskriminierung und Rassismus‘ oder ‚Propaganda und Ideologie‘ beschränken. Mit der Leitfrage ‚Wie wollen wir leben?‘ sprechen wir alle Jugendlichen an und fördern eine aktive Partizipation in Fragen, die eine ganze Klasse und/oder eine gesamte Gesellschaft betreffen. Damit hinterfragen wir die Wahrnehmung von Musliminnen und Muslimen als

einzigste diskriminierte und gleichzeitig selbst nicht diskriminierende Gruppe:



„Es wäre wünschenswert, dass sich die Workshops auf eine längere Zeit hinaus so entwickeln könnten, also von der Didaktik her, dass es letztendlich geschafft wird, dass muslimische und nichtmuslimische Schülerinnen und Schüler ihren Fokus mehr oder weniger übertragen können. Dass Muslime sich auch über Dinge aufregen können wie Ökologie und Klimawandel, um ein Beispiel zu nennen. Das kommt bis jetzt auch eher immer von nichtmuslimischen Schülerinnen und Schülern, der Fokus ist manchmal noch zu streng auf ‚Islam‘ gesetzt.“ (Salim Oulghazi zu der Frage, wie alle Teilnehmenden dazu angeregt werden können, eigene Erfahrungen und Einstellungen zu reflektieren.)

Ziel jeder universellen Präventionsarbeit sollte sein, ein Umfeld zu fördern, das durchaus vorhandene Differenzen zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Lebenswelten zulässt und gleichzeitig jungen Musliminnen und Muslimen völlig selbstverständlich Zugehörig-

keit und Teilhabe zugesteht, ohne sie auf ein alleiniges ‚islamisch sein‘ zu beschränken. Eine so verstandene politische Bildung in gesamtgesellschaftlicher Verantwortung ermöglicht es sich als muslimisch identifizierenden Jugendlichen auch, den empfundenen Zwang zur politischen Auseinandersetzung mit muslimischer Identität und daraus resultierende defensive Gruppenkonstruktionen hinter sich zu lassen.

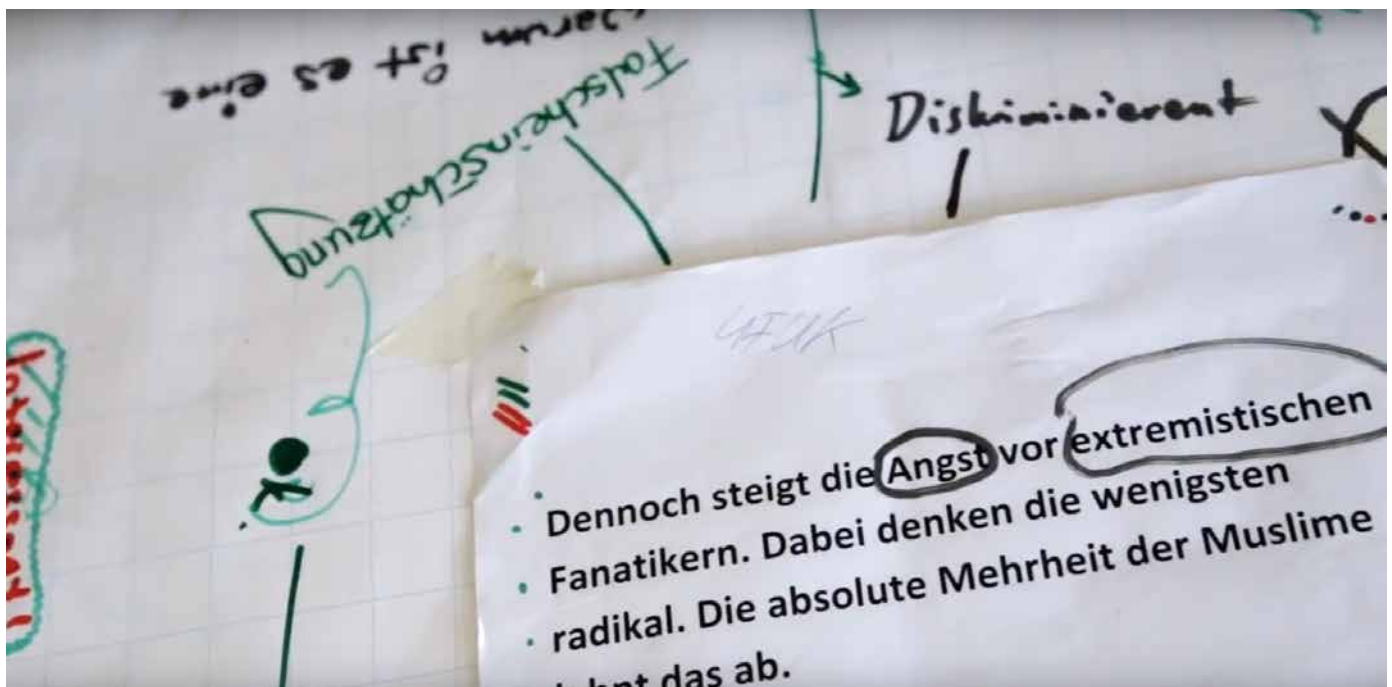
## LITERATUR

Achour, Sabine: *Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam*. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2013.

Bertelsmann Stiftung: *Religionsmonitor. Sonderauswertung Islam 2015*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2015.

Spielhaus, Riem: *Wer ist hier Muslim? Die Entwicklung eines islamischen Bewusstseins in Deutschland zwischen Selbstidentifikation und Fremdzuschreibung*. Ergon, Würzburg, 2011.

Zick, Andreas/Klein, Anna: *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*. Dietz, Bonn 2014.



## KONZEPTIONELLE IMPULSE ZUM CROSSING VON GENDER & ETHNIZITÄT/MIGRATION



Wir haben Abousoufiane Akka (heute tätig im Antidiskriminierungsbereich bei basis & woge e. V.) und Ines Pohlkamp (heute Genderinstitut Bremen) gebeten, die Erfahrungen des Projektes „>respect< antirassistische jungen- und mädchenarbeit“, das sie von 2003 bis 2011 für das Bremer JungenBüro durchgeführt haben, für unsere Expertise aufzuarbeiten. Das Besondere dieses Projektes war die sehr systematische Verknüpfung von Gender und Ethnizität, Empowerment-Pädagogik, Sensibilisierungs- und Antidiskriminierungsarbeit. In dem Projekt der politischen Jugendbildung arbeiteten vier Teamende in dreitägigen Seminaren mit Schulklassen (6. bis 11. Jahrgang) in schulnahen Räumen der offenen Jugendarbeit.

Ähnlich wie in den anderen in dieser Publikation beschriebenen Praxisansätzen war das Ziel, Räume für Begegnun-

gen und Beziehungen zu ermöglichen, in denen ein Sprechen über eigene Heterosexismus- und Rassismuserfahrungen, über Macht und Ohnmacht, über Verletzungen, Verunsicherungen und den jeweiligen Umgang damit möglich wird – für Mädchen und Jungen, für Jugendliche mit und ohne Rassismuserfahrung.

Die als politische Bildung konzipierten Seminare setzten nicht an den vorgedachten Themen der Teamenden an, sondern an den alltagskulturellen Erfahrungen der Jugendlichen. Ausgangspunkt war das Interesse der Teamenden an dem Erleben von Geschlecht, Sexualität, Ethnizität (und Religion) als soziale Kategorien im schulischen, außerschulischen und familiären Alltag der Teilnehmenden. Politische Bildung wurde hier also verstanden als Beziehungsarbeit, als Prozess der offenen Begegnung zwischen den



Teamenden und den Heranwachsenden sowie unter den Teilnehmenden selbst.

Um in diesem Prozess auch eine Verschränkung unterschiedlicher Ungleichheitskategorien thematisieren zu können, wurden Ansätze aus der geschlechtsbezogenen Pädagogik (feministische Mädchenarbeit, kritisch-solidarische Jungenarbeit) und aus nicht-rassistischen und interkulturellen Konzepten aufeinander bezogen. Beiden gemeinsam ist eine pädagogische professionelle Herangehensweise, die die Rechte von Minderheiten, Gewaltbetroffenen und Unterdrückten besonders berücksichtigt. Die Haltung einer Fachkraft beispielsweise zur sexualisierten Gewalt ist ausschlaggebend dafür, ob ein Raum geschaffen werden kann, in dem diese Gewalt zum Thema gemacht werden kann. Voraussetzung dafür sind fundierte fachliche und politische Auseinandersetzungen und gleichermaßen eine professionelle biografische Reflexion: Was sind meine sozialen Zugehörigkeiten und Positionierungen? Dazu zählt die Reflexion eigener Wendepunkte, Privilegien und Diskriminierungserfahrungen ebenso, wie das Erlernen einer Distanz, um nicht die eigene Biografie zur Folie von Bewertungen und Meinungen zu nehmen.

Erst diese Auseinandersetzung ermöglicht, im Gruppenprozess auch dafür Sorge tragen zu können, dass möglichst niemand (abermals) diskriminiert und verletzt wird. Das bedeutet auch eine klare Entscheidung des Teams, bei diskriminierenden Situationen zu intervenieren und sich aus der affirmativen Haltung des Schweigens zu verabschieden. Durch das transkulturelle Team konnten zudem die Klassen fast durchgängig in Gruppen von Menschen mit und ohne Rassismuserfahrungen sowie in Mädchen- und Jungengruppen geteilt werden.

Konzipiert als Anti-Stereotype-Arbeit war >respect< an der Dekonstruktion von zuschreibenden Pauschalisierungen interessiert, um diese weniger wirksam werden zu lassen. Die Teilnehmenden wurden spielerisch zu Äußerungen über ihr Selbstbild und zu ihren Diskriminierungserfahrungen ermutigt, um sie in ihrer Eigenwahrnehmung zu stärken. Dabei wurden eine kritische, gleichwohl wertschätzende Auseinandersetzung mit sich selbst und die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normali-

sierungsprozessen, mit gesellschaftlichen Zuschreibungen und Zumutungen gefördert, in denen Prozesse der Selbstaneignung, des Widerstandes, der Resilienz und der politischen Teilhabe angestoßen wurden<sup>1</sup>.

Pädagoginnen und Pädagogen nehmen in diesem Konzept der politischen Bildung die Rolle der Ernstnehmenenden und Begleitenden ein. Sie anerkennen die Erzählungen von Rassismus und Geschlechterdiskriminierung, Lookism und Heterosexismus, erlauben und ermöglichen das Sich-Darstellen, lassen auch Wahrheiten und Lügen als Möglichkeit der Selbstdarstellung stehen. Ausgehend von einer Analyse der sozialen Konstruktion von Stereotypen können sie daran anknüpfend Figuren der Lügnerin, des Terroristen, des jungen männlichen Flüchtlings, der kriminell wird, der Muslimin, die zur Attentäterin wird etc. dekonstruieren und so mit den Teilnehmenden diskriminierende stereotype Menschenbilder überwinden.

## Institution Schule als Grenze

An die Grenzen stößt dieses Konzept der politischen Bildung, wenn es nicht gelingt, eine gute Kooperation mit den Lehrkräften aufzubauen und so die Jugendlichen nach den kurzzeitpädagogischen Interventionen im Seminar wieder in einen Alltag entlassen zu müssen, in dem das Sprechen zum Thema sowie die Weiterentwicklung und damit jede nachhaltige Entwicklung systematisch verhindert werden. Hier waren auch die Erfahrungen von >respect< ernüchternd. Konzeptionell vorgesehen waren Absprachen, Feedbackgespräche und Beratungen mit Lehrkräften. Tatsächlich stießen die Teamenden hier auf Desinteresse bis hin zur offenen Ablehnung. Gleichzeitig erlebten sie Lehrkräfte, die oft auch einen problemorientierten Zugang zu Schülerinnen und Schülern hatten, besonders mit Blick auf die muslimischen Jungen. Einzelne engagierte Lehrkräfte fühlten sich mit Problemen alleine gelassen. Rassismus und Heterosexismus erschienen dann als diffuse Nebelglocken, die für sie alleine nicht zu fassen waren. Ihnen fehlte der fachliche Austausch. Um solche kurzzeitpädagogischen Projekte sinnvoll zu etablieren, müsse – so die Einschätzung von Akka und Pohlkamp –

<sup>1</sup> Die Projektdokumentation aus dem Jahr 2004 ist auf der Webseite des Bremer JungenBüros ([www.bremer-jungebuero.de](http://www.bremer-jungebuero.de)) zum Download.

das strukturelle Versagen des Systems Schule in Bezug auf rassismuskritische und heteronormativitätskritische Bildungsarbeit selbst thematisiert und zum Ausgangspunkt für Bildungsprozesse werden, die die Zusammensetzung dieser traditionell weiß-deutschen Institutionen und ihre Paradigmen in den Mittelpunkt stellen.

### **Wie und wo kann eine intersektionale Pädagogik der Vielfalt konzeptionell weiterentwickelt werden?**

Akka und Pohlkamp resümieren: Nach wie vor bestehen im deutschsprachigen Raum nur wenige heteronormativitätskritische und gleichzeitig nicht-rassistische Bildungsangebote, obwohl in beiden Feldern ausreichend Expertise vorhanden ist. Auch die bestehenden Qualifizierungsangebote bleiben meist in einer Perspektive stecken, denn fast allen diesen Angeboten hängt immer wieder ihre Herkunft aus und ihr verhaftet sein in der Pointierung (zumeist) nur einer sozialen Kategorie an.

In der Folge fordern Akka und Pohlkamp mehr Begegnungen, Fachaustausche und gemeinsame Konzeptentwicklungen beider Gruppen ein.

### **Zukunftsorientierung statt Extremismusprävention**

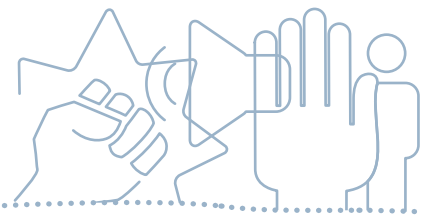
Bezogen auf die Frage des Zusammenhangs von Rassismuserfahrungen und Radikalisierungstendenzen stellen Akka und Pohlkamp klar, dass es >respect< nicht um eine Prävention von Gewalt ging, in dem Sinne, dass teilneh-

menden Jugendlichen z. B. „gewaltfreie“ Kommunikation und Bewältigungsformen vermittelt wurden. Wichtig war es den Teamenden, die teilnehmenden Jugendlichen (und vor allem die teilnehmenden Jungen) nicht als Gewalt- und Problemverursachende anzusprechen, sondern mit ihnen die Möglichkeiten auszuloten, über Verletzungen und Verletzbarkeit zu sprechen. Jugendliche, die rassistische Diskriminierung erfahren müssen, reagieren sehr vielfältig und keineswegs zwangsläufig mit gewalttätigem Handeln. Oft fühlen sie sich mit Übergriffen und Benachteiligungen alleine gelassen. Es lohne sich, die Bearbeitung der Themen Rassismus und Heterosexismus in der politischen Bildung loszulösen von gesellschaftlichen und institutionellen Erwartungen, dass damit Phänomene wie Jugendgewalt aber auch religiös begründeter Extremismus zu bewältigen seien. Mindestens bedarf es einer (selbst)kritischen Reflexion dieser Erwartungen.

Zugleich lässt sich gewalttätiges Handeln von Heterosexismus und Rassismus nicht trennen. Die Erwartungen von Mittelgebern, aber auch Lehrkräften gingen hier bei >respect< nicht immer mit.

>respect< ging es um eine Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Diversität, um Respekt, Gleichberechtigung in Familie, Freundeskreis und Liebesbeziehung, um Anerkennung – unabhängig von sozialer oder ethnisierter Herkunft. Gerade weil die Teamenden sie nicht mit präventiven Maßnahmen eines fehlgeleiteten Extremismusbegriffs konfrontiert haben, sie nicht defizitorientiert als Protestierende in der Adoleszenz begriffen haben, sondern weil sie ihren Lebensalltag, ihre Gefühle und Wünsche mit der utopischen Idee einer Zukunft in Gleichheit, Anerkennung und Diversität von Zugehörigkeit verknüpfen konnten, hat sich vielen der Teilnehmenden zum ersten Mal so etwas wie politische Teilhabe eröffnet.

## ABSCHLIESSEND ... VOM UMGANG MIT RASSISMUSERFAHRUNGEN



Die Ergebnisse der Studien im ersten Teil dieser Broschüre und die Reflexionen der Praxisbeispiele geben Hinweise darauf, dass der „Rückzug“ von Jugendlichen auf die „eigene“ ethnische oder religiöse Gruppe auch im Zusammenhang mit der Erfahrung einer vorenthaltenen alternativen Zugehörigkeit zu sehen ist. Wer in der Gesellschaft – nicht als Person, sondern als Teil einer vorgestellten Gruppe – Abwertung und Ausgrenzung erfährt, kann in verschiedener Weise darauf reagieren. Eine Möglichkeit ist es, genau in dieser Gruppe so etwas wie Solidarität, Zusammenhalt und Handlungswirksamkeit zu suchen. Dies ist weder zwangsläufig noch an und für sich problematisch. Wenn wir angesichts der extremen Radikalisierung von wenigen Jugendlichen nach Ansatzpunkten für eine nachhaltige Präventionsarbeit suchen, legen die in dieser Publikation dargestellten Überlegungen doch zumindest nahe, dass eine konsequente Arbeit gegen Ausgrenzung und (Antimuslimischen) Rassismus auch – aber nicht nur – in präventiver Hinsicht erforderlich ist.

Für die Pädagogik bedeutet dies, dass sie mehr als bisher Konzepte entwickeln muss, wie ein bewusster Umgang mit den Erfahrungen von (Antimuslimischem) Rassismus umgesetzt werden kann. Die dargestellten Projekte bieten hier wichtige Ansatzpunkte. Darüber hinaus geht es aber auch darum, situativ im Alltag angemessen zu reagieren. Darauf wollen wir in diesen abschließenden Überlegungen eingehen.

Wir haben im Eingangskapitel ein Verständnis von Rassismus skizziert, das nicht auf grobe, eindeutige, absichtsvolle Handlungen und Äußerungen beschränkt ist, sondern auch subtile, in Strukturen und Institutionen verankerte, alltägliche und nicht unbedingt absichtlich herbeigeführte Formen einschließt. Ein solches Ver-

ständnis von Rassismus entspricht jedoch nicht dem allgemein vorherrschenden und dominanten Rassismusverständnis in Deutschland, demzufolge Rassismus ein intentionales Handeln von Individuen ist. Ein großer Teil der Menschen, die durch rassistische Strukturen in der Gesellschaft privilegiert sind, behauptet daher, nichts mit Rassismus zu tun zu haben. Dies hat zur Folge, dass der Großteil der alltäglichen Rassismuserfahrungen, die Menschen in Deutschland machen, kaum als Diskriminierung oder Rassismus besprechbar ist. Denn weil viele Praktiken nicht Teil der allgemeingültigen Definition von Rassismus sind, werden sie zum einen – häufig auch von den Betroffenen selbst (Terkessidis 2004; Scharathow 2014a) – kaum selbstverständlich als Rassismus identifiziert und benannt. Zum anderen geht ein Ansprechen von Rassismuserfahrungen vor dem Hintergrund dieses Rassismusverständnisses indirekt immer auch mit einem Rassismusvorwurf einher, der aufgrund der Verknüpfung von Rassismus mit individueller Intentionalität zugleich immer auch den Vorwurf des Rassist-Seins bedeutet. Und dies wird vehement abgewehrt.

Auch Pädagoginnen und Pädagogen, die keine Rassismuserfahrungen machen, reagieren oft eher empört oder verletzt als professionell. Weil sie Rassismus meist nur als intentionalen Akt denken, fühlen sie sich als „Rassistin“ oder „Rassist“ diffamiert und in die rechte Ecke gestellt. Entsprechend weisen sie den vermeintlichen Vorwurf entschieden zurück und werfen den Jugendlichen manches Mal selbst vor, den Rassismusvorwurf für andere Zwecke zu instrumentalisieren. Eine solche, leider häufig anzutreffende, Reaktion ist überaus gewaltvoll. Sie ignoriert nicht nur die Erfahrungen und Gefühle Jugendlicher, sondern trägt zudem dazu bei, Jugendliche, die Rassismuserfahrungen in Deutschland machen, „zum Schweigen

zu bringen“ (silencing). Dies führt nicht nur dazu, dass so agierende pädagogische Fachkräfte wenig von den Rassismuserfahrungen der ihnen anvertrauten Jugendlichen wissen und verstehen. Nehmen Pädagoginnen und Pädagogen Rassismuserfahrungen Jugendlicher nicht ernst, sondern wehren sie sie ab, etwa indem sie unterstellen, Jugendliche seien zu sensibel oder würden keinen Spaß verstehen, tragen sie, ob sie wollen oder nicht, auch dazu bei, Rassismus zu dethematisieren. Damit einher geht auch die weitere Verfestigung des Ungleichheits-

verhältnisses. Denn die eigene machtvolle Position bleibt unangetastet und unhinterfragt. Dies ist beispielsweise auch der Fall, wenn, statt einer Reflexion der eigenen Involviertheiten und Handlungsweisen, verletzende Praktiken mit einem „war nicht so gemeint“ entschuldigt werden oder wenn Rassismuserfahrungen bagatellisiert („So schlimm wird das nicht sein.“), individualisiert („Das ist ein Einzelfall!“) oder pathologisiert werden („Du leidest an Verfolgungswahn.“, „Sei nicht so empfindlich!“) (Melter 2006). Wenn pädagogische Fachkräfte Jugendliche, die Rassismuserfahrungen oder rassistische Praktiken thematisieren, zurückweisen, ihre Erfahrungen und Perspektiven nicht ernst nehmen, sondern sie, im Gegenteil, abwehren und bagatellisieren, bedeutet das für Jugendliche – so Melter (2006) – eine *sekundäre* Rassismuserfahrung: Zu der primären Erfahrung von Rassismus kommt sekundär die Erfahrung hinzu, dass Rassismus nicht gehört, nicht gesehen, nicht anerkannt wird.

Pädagogische Fachkräfte, die so reagieren, verpassen auch die Chance, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen. Beispielsweise über ihre Gründe, Rassismus zu thematisieren oder Praktiken zu problematisieren. Gründe, die – ohne dass pädagogische Fachkräfte sich dessen bewusst sind – in ihrem eigenen Verhalten, aber auch in der individuellen und kollektiven Erfahrung von Jugendlichen liegen können. Würden Fachkräfte sich für die Perspektiven und Begründungen der Jugendlichen interessieren und nicht nur „aus dem Bauch heraus reagieren“, würde der „Rassismusvorwurf“ auch an Macht verlieren. Für Jugendliche, die ihn tatsächlich im Einzelfall als Provokation benutzen, würde er so schnell unattraktiv. Darüber hinaus gehört es zu den professionellen Standards der Pädagogik, biografische und lebensweltliche Erfahrungen wahr- und ernst zu nehmen und Jugendlichen den Raum zu bieten, diese Erfahrungen zu bearbeiten.

Jugendliche, die Rassismuserfahrungen machen müssen, erleben ständig und insbesondere von jenen, die diese Erfahrungen nicht kennen, dass ihre Erfahrungen nicht ernst genommen, sondern abgewehrt werden. Angesichts dessen entwickeln sie unterschiedlichste Umgangsweisen mit Rassismus. Manche suchen den Fehler bei sich selbst und schämen sich, andere wollen kein Opfer sein und relativieren oder negieren ihre Erfahrungen und – damit einhergehend – häufig auch die entstandenen





Verletzungen. Andere wehren sich, argumentieren und versuchen andere Perspektiven in Diskussionen einzubringen oder werden politisch(er), wieder andere ziehen sich zurück.

## **Die schwierigen Bedingungen des Sprechens über Rassismuserfahrungen verhindern häufig das explizite Sprechen.**

### **Handlungsempfehlungen<sup>1</sup>**

Wenn Rassismus als ein soziales, gesellschaftlich verankertes Ungleichheitsverhältnis begriffen wird, sind Rassismuserfahrungen eben nicht nur als Folge individueller, rassistisch motivierter Handlungsweisen, sondern auch als Folge von dominanten Selbstverständlichkeiten, strukturellen Abläufen, normalisierten Erwartungen usw. zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund konzentriert sich rassismuskritisches pädagogisches Handeln ganz grundsätzlich darauf, pädagogische Kontexte, Strukturen und soziale Beziehungen zu gestalten, die zum einen verhindern, dass Kinder und Jugendliche neue Rassismuserfahrungen machen müssen und es zum anderen ermöglichen, dass sie Rassismuserfahrungen thematisieren und Rassismus anklagen können (Scharathow 2014a).

Dafür braucht es einerseits Aufmerksamkeit für Situationen, in denen Jugendliche Rassismuserfahrungen von sich aus thematisieren. Andererseits müssen Situationen, in denen dies möglich wird, auch bewusst hergestellt und gestaltet werden.

### **Räume des Zuhörens**

Um Rassismuserfahrungen Jugendlicher anerkennen zu können, müssen bewusst Räume geschaffen werden. Möglichst alltägliche „Räume“, unmittelbar in den Situationen, in denen das Thema relevant wird. Wenn die gewohnten Routinen und Abläufe dafür keinen Raum las-

sen, müssen die Routinen und Abläufe unterbrochen werden. Um jemanden anerkennen zu können, muss ich sie oder ihn erkennen, also wahrnehmen. Das vielleicht unmittelbarste, naheliegendste Mittel dafür ist das Zuhören. Zuhören nicht im Sinne einer Unterhaltung, sondern als eigenständige Tätigkeit, ohne zu kommentieren, ohne zu belehren, ohne Ratschläge zu erteilen.

Die ZuhörerIn oder der Zuhörer erfährt die Perspektive des Gegenübers, lernt etwas über deren oder dessen Lebenssituation, kann dies den eigenen Bildern und Interpretationen gegenüberstellen und erhält wichtige Informationen über die Handlungsgründe. Die oder der Jugendliche erhält einen Raum, über den sie oder er verfügen kann, macht die Erfahrung, als Subjekt gehört zu werden und kann sich mit der eigenen Situation auseinandersetzen.

Die größten Feinde des Zuhörens sind Alltagshektik und eingefahrene pädagogische Abläufe. Zuhören braucht Freiräume, die sich manchmal, aber nicht immer von selbst einstellen. Im Alltag sind diese Situationen schwer herzustellen, da es meist einen vorübergehenden Ausstieg aus der Alltagsinteraktion voraussetzt. Manchmal „passieren“ solche Situationen auch unerwartet und informell. Es kommt darauf an, sie wahrzunehmen und dann gegebenenfalls Prioritäten zu verschieben und den sich bietenden Raum zu nutzen.

Diese Räume zur Thematisierung von Rassismuserfahrungen lassen sich auch bewusst herstellen. So können im pädagogischen Konzept derartige institutionalisierte Gespräche vorgesehen werden, in denen jenseits des pädagogischen Alltags die Erfahrungen der Jugendlichen im Mittelpunkt stehen.

### **Selbst-Reflexion**

Pädagogische Fachkräfte können sich angesichts diskriminierender gesellschaftlicher Strukturen nicht nur auf die Intuition verlassen, können nicht nur aus dem Bauch oder dem gesunden Menschenverstand heraus handeln. Eben weil sie selbst Teil der Verhältnisse sind, können sie sich nicht einfach objektiv und neutral verhalten.

<sup>1</sup> Ausführlicher in Foitzik 2015

„Wenn es gelingt, ein pädagogisches Arrangement herzustellen, das ein Sprechen über Rassismuserfahrungen ermöglicht, darf dennoch nicht vergessen werden, dass es in der Regel ein problematisches Thema bleibt. Etwa, weil das Aussprechen von Rassismuserfahrungen auch eine schmerzhaft Realisierung der eigenen gesellschaftlichen Positionierung bedeuten kann.“ (Scharathow 2014b, S. 77)

Gleichzeitig gibt es wenig etablierte Kommunikationskultur zu Ausgrenzungserfahrungen. Und das Wissen über Rassismus und Diskriminierung ist sehr unterschiedlich, auch aufgrund unterschiedlicher Positionierungen in rassistisch geordneten Verhältnissen. Gerade mit Gruppen, die intern und bezogen auf die pädagogisch Handelnden von Heterogenität und Machtunterschieden geprägt sind, kommt der Reflexion daher eine besondere Bedeutung zu. Diese Reflexion bezieht sich auf die eigene Position in rassistischen Verhältnissen und damit einhergehende Erfahrungen, Bilder oder Interessen, die Position und das Verstehen der oder des Jugendlichen sowie den institutionellen wie gesellschaftlichen Rahmen.

- Welche Gründe hat die oder der Jugendliche, Rassismus zu thematisieren oder *nicht* zu thematisieren?
- Welche Bilder, Empfindungen oder Erinnerungen an eigene Erfahrungen lösen bestimmte Erzählungen, Aussagen (z. B. ethnisierende Äußerungen) oder ein bestimmtes Äußeres (z. B. Kopftuch) in mir aus?
- Welche allgemeinen Diskurse (z. B. „Sprache ist der Königsweg zur Integration“) spielen in der Handlungssituation eine Rolle?
- Welchen gesellschaftlichen Erwartungen sehe ich mich gegenüber (z. B. Jugendliche für den Ausbildungsmarkt *passend* zu machen)?
- Welche Rolle spielt in der Interaktion meine gesellschaftliche Position? Als was sehe ich mich, als was sieht mich die oder der Jugendliche? Welche Machtverhältnisse sind in der Situation vorhanden? Welche Hierarchien bestehen? Welche Privilegien habe ich und welcher bin ich mir bewusst?

Wesentlich scheint insbesondere in emotional aufgeladenen Situationen die Erinnerung, dass es im pädagogischen

Handeln um die Erweiterung der Handlungsspielräume der Jugendlichen geht und nicht um die Erleichterung des eigenen Arbeitsalltags.

## Deutliche Positionierung gegen Rassismus und jede Form von Diskriminierung

Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, zum einen Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein Handeln möglich machen und zum anderen die Jugendlichen darin zu unterstützen, eine Entscheidung zu treffen, ob und in welcher Weise sie aktiv werden wollen.

Wenn pädagogische Fachkräfte Jugendliche, die Ausgrenzungserfahrungen machen, bei einer produktiven Auseinandersetzung unterstützen wollen, ist eine klare, offene Positionierung gegen Rassismus und Diskriminierung eine wichtige Voraussetzung. Dies zeigt sich nicht in einem Aktionismus ohne Auftrag der Jugendlichen, sondern in einer selbstverständlichen und parteilichen Haltung.

Damit ist keine unkritische Haltung der Toleranz gemeint. Die innere Haltung der pädagogisch Handelnden kann mit: „Ich respektiere dich in deiner Person, interessiere mich für deine Handlungsgründe, teile jedoch nicht alle deine Auffassungen“ beschrieben werden. Das schließt ein, in bestimmten Situationen auch klare Position zu beziehen und Grenzen zu setzen, beispielsweise in Bezug auf diskriminierende und verletzende Äußerungen von Jugendlichen. Wenn die Jugendlichen sich grundsätzlich angenommen und anerkannt fühlen können, werden sie sich dadurch nicht abgewertet fühlen. Dies bedeutet auch eine Sensibilisierung für die Hintergründe von Identitätsbildungsprozessen und die Vielschichtigkeit individueller Identitäten. So lassen sich im Gespräch mit Jugendlichen auch eigene ausgrenzende Praktiken sichtbar machen, die mit kollektiven Identitäten („wir“ vs. „ihr“) verbunden sein können, und für entsprechende Gemeinschaftskonstruktionen in religiös begründeten extremistischen Ideologien sensibilisieren.

## Empowerment

Angesichts der Relevanz von Ausgrenzungs- und Marginalisierungserfahrungen als Faktoren in Radikalisierungsprozessen gewinnt Empowerment von Jugendlichen an

zusätzlicher Bedeutung. Da wir nicht davon ausgehen können, dass Jugendliche von sich aus Rassismuserfahrungen thematisieren, braucht es Räume, in denen die Jugendlichen ihre Erfahrungen bearbeiten können. Diese Räume sind als ein Ort des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts zu gestalten. Im Sinne des Empowerment Ansatzes werden die Äußerungen der Jugendlichen nicht infrage gestellt oder relativiert. Empowerment meint „Selbstermächtigung“, dies beinhaltet auch die Förderung eines Selbstverständnisses als handelnde Akteurin oder handelnder Akteur, die oder der gesellschaftlichen Verhältnissen (z. B. Rassismus) nicht ohnmächtig ausgesetzt ist, sondern sie durch eigenes Handeln sichtbar machen und idealerweise verändern kann. Der Austausch über Rassismuserfahrungen und das gemeinsame Nachdenken über Handlungsmöglichkeiten können bestärkend wirken. Jugendliche können erkennen, dass ihre Rassismuserfahrungen kein individuelles Problem sind, sondern dass sie diese Erfahrung mit anderen teilen. Das Gewährwerden, dass die Ursachen für Rassismuserfahrungen nicht in ihren individuellen Eigenschaften liegen, sondern in den gesellschaftlichen Strukturen verankert sind, kann entlastend wirken und das Potenzial haben, gemeinsam mit anderen gegen Rassismus vorgehen zu wollen. Jugendliche können sich gegenseitig ermutigen und eigene sowie gemeinsame Stärken erkennen. Zugleich beschränkt sich der Ansatz des Empowerments nicht auf diskursive und kognitive Aspekte, sondern erfordert reale Veränderungen der Gesellschaft selbst (oder – im Kleinen – der Einrichtungen, in denen Pädagoginnen und Pädagogen mit Jugend-

lichen arbeiten). Erst die Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Sinne von realer Teilhabe macht eine Identifikation mit der Gesellschaft möglich. Ein Empowerment von Jugendlichen bedeutet insofern zwangsläufig auch eine Neuverhandlung bestehender Strukturen und Praktiken.

In dieser Publikation haben wir hierfür verschiedene Praxisansätze vorgestellt.

### Empowerment

„Empowerment Ansätze fördern die Entwicklung einer kollektiven Kultur des selbstbewussten Widerstands gegen Ungleichheit sowie rassistische und diskriminierende soziale Gewalt und Unterdrückungsstrukturen und für Selbststärkung, Selbstbestimmung und Partizipation im Sinne individueller und gesellschaftspolitischer Veränderungen. [...] An erster Stelle steht die Ressourcen- bzw. Stärken-Perspektive, bei der der Blick in positiver und aufwertender Weise auf die Bewusst- und Sichtbarmachung und schließlich (Re-) Aktivierung von (Eigen-)Ressourcen gerichtet ist. Dabei besteht die Grundhaltung und Überzeugung darin, dass der Mensch selbst Akteur\_in und Gestalter\_in seiner/ihrer individuellen und sozialen Lebenswirklichkeit ist und damit über die Befähigung für befreiende und heilende Veränderungsprozesse verfügt.“ (Can 2013, S.12)



### Rassismuskritik institutionalisieren

Der Umgang mit Rassismuserfahrungen kann aber nicht nur eine Frage der Haltung der pädagogischen Fachkräfte sein. Diese Haltungen müssen zum einen von der Institution bewusst gefördert und gesichert werden, zum anderen müssen Strukturen geschaffen werden, die eine solche Arbeit in der beschriebenen Haltung ermöglichen.

- Pädagogische Fachkräfte brauchen ein differenziertes Wissen über Rassismus, seine Funktionen und Wirkungsweisen, dafür müssen Qualifizierungen angeboten werden.
- Vor dem Hintergrund dieses Wissens müssen sie ihre Rolle und Position – auch in spezifischen Kontexten – reflektieren. Dafür brauchen sie Räume, zum Beispiel

im Rahmen einer Supervision, in der diese Fragen kompetent bearbeitet werden können.

- Pädagogische Fachkräfte, die selbst Rassismuserfahrungen machen, brauchen unter Umständen eigene Räume, um ihre spezifischen Erfahrungen im Team, aber auch mit den Jugendlichen bearbeiten zu können.
- In Personal- und Teamentwicklung müssen die Fragen der differenten Positionierungen institutionell mitgedacht werden. Fragen von Rassismuskritik und Empowerment sind als Querschnittsaufgabe bezogen auf alle Angebote, den alltäglichen Ablauf, die Teamstrukturen mitzudenken.

## Schluss

Jugendliche, die rassistische Diskriminierung erfahren müssen, reagieren sehr vielfältig. Oft fühlen sie sich mit Übergriffen und Benachteiligungen (auch von den pädagogischen Fachkräften) alleingelassen. Wir haben versucht, deutlich zu machen, wie wichtig die Bearbeitung von Rassismus als Thema in der politischen Bildung sowie die Anerkennung von Rassismuserfahrung in der pädagogischen Praxis sind. Keineswegs dürfen sich solche Elemente in der pädagogischen Praxis allein aus gesellschaftlichen und institutionellen Erwartungen begründen, damit Phänomene wie Jugendgewalt oder auch religiös begründeten Extremismus zu bewältigen.

Einen Raum zu öffnen, um Rassismuserfahrungen besprechbar zu machen, erfordert geradezu, die Jugendlichen nicht als Gewalt- und Problemverursachende anzusprechen, sondern mit ihnen die Möglichkeiten auszuloten, über Verletzungen und Verletzbarkeit zu sprechen und gemeinsam nach Handlungsmöglichkeiten zu suchen. Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit geht immer Hand in Hand mit Empowerment: die Stärkung der Jugendlichen, das Erleben ihrer Selbstwirksamkeit, ihrer

Widerständigkeit und der vorhandenen Talente und Fähigkeiten ermöglichen einen (selbst)bewussteren Umgang mit den Widersprüchen der Gesellschaft.

Wir sind allerdings davon überzeugt, dass ein professioneller Umgang mit Jugendlichen und ihren Erfahrungen von Antimuslimischem Rassismus dazu beitragen kann, Jugendliche darin zu unterstützen, sich in dieser Gesellschaft, mit all ihren Widersprüchen, zu positionieren und sich als Teil dieser zu verstehen.

## LITERATUR

Foitzik, Andreas: *Erfahrungen mit Rassismus im pädagogischen Alltag. Eine Einführung zum Thema Rassismus für Fachkräfte in Jugendhilfe und Schule. Thema Jugend Kompakt Nr. 3.* Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Nordrhein-Westfalen e. V., Münster, 2015. (Bestellbar unter: [www.thema-jugend.de](http://www.thema-jugend.de))

Can, Halil: *Empowerment aus der People of Color-Perspektive. Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus.* Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS), Berlin, 2013.

Melter, Claus: *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit.* Waxmann, Münster, 2006.

Scharathow, Wiebke: *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen.* Transcript, Bielefeld, 2014a.

Scharathow, Wiebke: *Rassismus.* In: *Diakonie Württemberg: Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit.* Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e. V., Stuttgart, 2014b, S. 74-77.

Terkessidis, Mark: *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive.* Transcript, Bielefeld, 2004.



## Checkliste Pädagogischer Umgang mit Rassismuserfahrungen in Gruppenzusammenhängen

### Zuhören und Räume schaffen

- ☐ Zuhören
- ☐ Ernstnehmen und Anerkennen von erlebtem Rassismus
- ☐ Achtsamkeit und Sensibilität
- ☐ Räume schaffen,
  - ☐ in denen Zeit zum Zuhören besteht
  - ☐ die auf Vertrauen basieren
  - ☐ die ein Schutzraum für die Jugendlichen sind – d. h. die weitgehend diskriminierungsfrei sind

### Haltung

- ☐ Parteiliche Haltung
- ☐ Haltung des Intervenierens statt des Schweigens bei diskriminierenden Situationen
- ☐ Die Jugendlichen in ihren vielfältigen Identitäten und Bezügen wahrnehmen
- ☐ Reproduktion von Rassismus vermeiden (z. B. Kulturalisierung)

Haltung meint in diesem Kontext eine pädagogische professionelle Herangehensweise, die sich in der Offenheit für eine Begegnung und in der solidarischen politischen Auseinandersetzung ausdrückt. Die Rechte von Minderheiten, Gewaltbetroffenen und Unterdrückten werden hierbei besonders berücksichtigt.

### Inhalte

- ☐ Angebote bei denen die Jugendlichen im Mittelpunkt stehen
- ☐ Angebote mit denen die Jugendlichen ihre Erfahrungen bearbeiten und/oder verarbeiten (z. B. durch Kunst einen Ausdruck/Stimme finden)
- ☐ Angebote unterschiedlicher Role Models/Vorbilder
- ☐ Materialien nutzen, die die Perspektive der betroffenen Jugendlichen sichtbar machen
- ☐ Wissen um Rassismus und dessen Funktionen vermitteln
- ☐ Jugendliche entscheiden über die Angebote und die Themen mit

### Empowerment

- ☐ Angebote machen, um Jugendliche in ihrer Selbstwirksamkeit und Selbstbemächtigung zu stärken
- ☐ Keine schnellen Lösungen anbieten, sondern Möglichkeiten des Umgangs mit Rassismus gemeinsam erarbeiten und die Jugendlichen in ihrem Weg stärken
- ☐ Austausch der Jugendlichen über ihre Rassismuserfahrungen – Stärkung und Solidarität

### Struktur/Organisation

- ☐ Heterogenität der pädagogischen Fachkräfte
- ☐ Schulung und Weiterbildung zu Rassismus und unterschiedlichen Diskriminierungsformen
- ☐ Reflexion der eigenen Positionierung und der eigenen pädagogische Praxis innerhalb der rassistischen gesellschaftlichen Strukturen
- ☐ Prozesshaftes Lernen und Fehlerfreundlichkeit – Ambivalenzen und Widersprüche aushalten lernen
- ☐ Öffentliches Positionieren der organisierenden Einrichtungen gegen Rassismus
- ☐ Parteiliches Einsetzen der organisierenden Einrichtungen bei rassistischen Vorfällen

## Autorinnen und Autoren

**Johanna Bröse** ist Diplom-Pädagogin und als Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte und Interessen liegen unter anderem in den Themenfeldern Migration, Flucht, Asyl und Grenzregime, Rassismusanalyse, Ausgrenzungsdiskurs und Kritische Soziale Arbeit. Aktuelle Veröffentlichung: Von der Kunst, nicht dermaßen begrenzt zu werden. In: Bogerts, Lisa/Schmetz, Martin (Hg.): Wie unsere Zukunft entsteht. Kritische Perspektiven zu Flucht und Migration nach Europa. Universitäts-Bibliothek, Frankfurt am Main, 2015, S. 95-103. Onlineversion: [http://www.sicherheitspolitik-blog.de/files/2015/12/Wie\\_Unsere\\_Zukunft\\_Entsteht.pdf](http://www.sicherheitspolitik-blog.de/files/2015/12/Wie_Unsere_Zukunft_Entsteht.pdf) (Abruf: 01.07.2016).

**Andreas Foitzik** ist Diplom-Pädagoge, Trainer, Berater und Autor im Feld der Migrationspädagogik. Er leitet den Bereich Praxisentwicklung des Fachdienst Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen und ist Projektleiter des Projektes IKÖ<sup>3</sup>. Er ist Mitglied des Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg ([www.rassismuskritik-bw.de](http://www.rassismuskritik-bw.de)).

**Sebastian Friedrich** ist Diplom-Sozialpädagoge (FH) und promoviert an der Universität Duisburg-Essen zum medialen Diskurs über Arbeitslosigkeit. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Rassismusanalyse, Klassenanalyse, Diskursanalyse und Rechtspopulismus. Aktuell arbeitet er an einer Fortführung seines Buchs: Der Aufstieg der AfD. Neokonservative Mobilmachung in Deutschland. Bertz und Fischer, Berlin, 2015.

**Maria Kechaja** ist Kulturwissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Kritische Migrations- und Rassismusforschung. Sie ist Mitarbeiterin der BruderhausDiakonie, Fachbereich Praxisentwicklung, Projekt IKÖ<sup>3</sup> und Mentorin und Antidiskriminierungsberaterin. Letzte Veröffentlichung: „Vielfalt gefällt! 60 Orte der Integration. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung“. Schriftenreihe Baden-Württemberg Stiftung Gesellschaft und Kultur Nr. 78, 2015. [http://www.bwstiftung.de/uploads/tx\\_news/Schriftenreihe\\_Vielfalt\\_gefaellt\\_final.pdf](http://www.bwstiftung.de/uploads/tx_news/Schriftenreihe_Vielfalt_gefaellt_final.pdf) (Abruf: 01.07.2016).

**Götz Nordbruch** ist Islam- und Sozialwissenschaftler. Er ist Mitbegründer und Co-Geschäftsführer des Vereins ufuq.de. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Jugendkulturen zwischen Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus, Medienutzung von jungen Musliminnen und Muslimen sowie Prävention von islamistischen Einstellungen in schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit. Er hat zahlreiche Publikationen und Handreichungen veröffentlicht, unter anderem: „Präventionsarbeit: Alternativen zu salafistischen Angeboten aufzeigen“. Infodienst Radikalisierung, Bundeszentrale für politischen Bildung/bpb, 03.09.2015. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/211580/ansatze-der-praevention-mit-jugendlichen-und-jungen-erwachsenen> (Abruf: 01.07.2016).

**Verena Meyer** verfügt über langjährige Erfahrung in der Sozialen Arbeit sowie der Jugendarbeit. Ihre Schwerpunkte sind u. a. rassismuskritische Bildungsarbeit und Empowerment für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Für die Amadeu Antonio Stiftung ist sie seit 2012 im Projekt „ju:an – Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien“ als Bildungsreferentin hauptsächlich in Hannover tätig.

**Sindyan Qasem** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter bei ufuq.de. Letzte Publikation: Neue Haltungen gegen Unmut: Anforderungen an eine gesamtgesellschaftliche Präventionsarbeit. In: Molthagen, D. (Hg.): Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit. Arbeitsergebnisse eines Expertengremiums der Friedrich-Ebert-Stiftung. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 2015, S. 201-207. Onlineversion: <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/12034-20151201.pdf> (Abruf: 01.07.2016).

**Wiebke Scharathow** (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie lehrt und forscht im Arbeitsbereich Sozialpädagogik zu Fragen sozialer Differenz und Ungleichheit und sie ist wissenschaftliche Beraterin im Projekt IKÖ<sup>3</sup>. Ihre Dissertation wurde veröffentlicht: Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Transcript, Bielefeld, 2014.

**Hannah Schultes** ist Sozialwissenschaftlerin und aktiv in der politischen Jugendbildungsarbeit. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören Antimuslimischer Rassismus, Mediendiskursanalysen und EU-Migration und Arbeitsverhältnisse.

**Zusätzlich beziehen wir uns in dieser Publikation auf für die Expertise verfasste Text folgender Autorinnen und Autoren:**

**Abousoufiane Akka** ist Diplom-Sozialpädagoge und Diplom-Kriminologe. Er ist Projektmitarbeiter bei basis & woge im IQ-Netzwerk Hamburg und Mitarbeiter im Bremer JungenBüro. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Jugend, Jugendkriminalität und Jugendkulturen. Ausgewählte Veröffentlichung: „>respect< – antirassistische jungen und mädchenarbeit. dokumentation“. Bremer JungenBüro, Bremen, 2004. <http://www.bremer-jungenbuero.de/>

[pdf\\_downloads/respect\\_Dokumentation%202.pdf](#) (Abruf: 01.07.2016).

**Luis Hernandez Aquilar** ist Soziologe. Er hat seine Promotion „Welcome to Integrationland“ an der Goethe Universität in Frankfurt am Main über die Deutsche Islam Konferenz geschrieben. Er forscht unter anderem zu postkolonialen Theorien, Rassismus, Islamophobie. Kürzlich von ihm erschienen: The Imam of the Future. On Racism and the German Islam Conference. In: Hafez, F. (Hg.): Islamophobia Studies Yearbook/Jahrbuch für Islamophobieforschung 2016/7. new academic press, Wien, 2016, S. 66-85.

**Ines Pohlkamp** (Dr. phil.) ist Sozialwissenschaftlerin und Kriminologin. Sie ist Mitarbeiterin im Gender Institut Bremen ([www.genderinstitut-bremen.de](http://www.genderinstitut-bremen.de)) und Bildungsreferentin in der Bildungsstätte Bredbeck ([www.bredbeck.de](http://www.bredbeck.de)). Letzte Veröffentlichung: Genderbashing. Diskriminierung und Gewalt an den Grenzen der Zweigeschlechtlichkeit. Unrast, Münster, 2015.

**Landeskoordinierungsstelle Demokratiezentrum  
Jugendstiftung Baden-Württemberg**

Schloßstr. 23

74372 Sersheim

Tel.: 0 70 42/83 17 17

Fax: 0 70 42/83 17 40

E-Mail: [info@demokratiezentrum-bw.de](mailto:info@demokratiezentrum-bw.de)

**[www.demokratiezentrum-bw.de](http://www.demokratiezentrum-bw.de)**