

Liebe Leserinnen und Leser,

es gibt Themen, die sind seit vielen Jahren ein gesellschaftliches und pädagogisches Problem. Das Thema „Rassismus und Homophobie“ des vorliegenden Heftes gehört dazu. Der rassistisch motivierte Anschlag auf die Synagoge in Halle am höchsten jüdischen Feiertag sowie die Ermordung von neun Menschen mit Migrationshintergrund in Hanau in diesem Jahre zeugen von der Aktualität des Themas und der tödlichen Wirkung rassistischer Einstellungen. Der bundesweite Anstieg von politisch motivierten Straftaten aufgrund der sexuellen Orientierung macht ebenfalls auf erhebliche Vorurteile, eine gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit sowie eine Hassbereitschaft aufmerksam, wie die aktuellen Zahlen zur „Hasskriminalität“ belegen.



Martina Schiebel, Astrid Lüers, Carmen Wulf, Karsten Speck, Alexander Langerfeldt

Im vorliegenden Heft werden unterschiedliche Facetten, Beispiele und Befunde von Rassismus und Homophobie bei Jugendlichen thematisiert. Zudem werden Ansätze, Konzepte und bestehende Unterstützungsstrukturen zur Prävention und Intervention bei Rassismus und Homophobie in der Jugendhilfe vorgestellt. Im ersten Beitrag setzen sich *Kurt Möller* und *Kai Nolde* auf der Basis einer eigenen Studie mit herkunfts- und migrationsbezogenen sowie heterosexistischen Ablehnungshaltungen bei Jugendlichen auseinander. Sie formulieren auf dieser Basis Präventions- und Interventionsansätze für die Jugendarbeit. Im zweiten Beitrag gibt *Ruben Obenhaus* einen Einblick in die Praxis der Mobilien Beratung Niedersachsen zum Abbau von Antisemitismus, Rassismus und Homofeindlichkeit. Er verdeutlicht, dass ein Erfolg der Arbeit auf achtsame Fachkräfte und eine frühzeitige Kooperation angewiesen ist. *Lena Lehmann* und *Ricarda Milke* gehen im dritten Beitrag auf die Arbeit des Vereins Miteinander, einem Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt, ein. Sie machen in ihren Empfehlungen auf die notwendige Stärkung demokratischer Werte und klare Haltungen gegen jede Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit aufmerksam. *Bedia Akbaş* plädiert in einem abschließenden Beitrag für eine migrationsgesellschaftliche Öffnung in der Kinder- und Jugendhilfe und skizziert dies am Beispiel der Elementarpädagogik. Sie betont, dass es vor allem darauf ankommt, in den Teams einen Rahmen dafür zu schaffen, in dem diskriminierende Praktiken thematisiert und deren Reflexion ermöglicht wird.

Karsten Speck, Carmen Wulf, Astrid Lüers, Martina Schiebel und Alexander Langerfeldt

Herkunfts- und migrations- bezogene sowie heterosexistische Ablehnungshaltungen

Konzepte, Befunde und Gegenstrategien

Um Pauschalablehnungen und Diskriminierungen entgegenzuwirken, braucht Jugendarbeit Verständnis für deren Hintergründe sowie fallbezogene Handlungsfähigkeit. Der Artikel präsentiert dafür Konzepte. Ausgehend von Forschungsbefunden zeigt er auf, wie sich Strategien entwickeln lassen, die an den Lebenswirklichkeiten und Ressourcen von Adressat*innen ansetzen.

von



Prof. Dr. Kurt Möller
Jg. 1954; Professor für
Theorien und Konzepte
Sozialer Arbeit,
Hochschule Esslingen



Kai Nolde
Jg. 1977, Soziologe, Wissen-
schaftlicher Mitarbeiter,
Hochschule Esslingen

dabei oftmals Unterschiedliches: Für die einen ist ‚Fremdenfeindlichkeit‘ mehr oder weniger dasselbe wie Rassismus, andere haben hier klare Präferenzen oder stellen beides nebeneinander (wie etwa Zick u. a. 2016, 2019). Die einen beziehen Sexismus auf eine Haltung gegenüber dem weiblichen Geschlecht (ebd.) und sehen Homophobie als einen Komplex angstbesetzter Vorurteile gegenüber Schwulen und Lesben (so noch bei Heitmeyer 2002 – 2012), während andere antihomosexuelle Positionierungen als Heterosexismus fassen und damit als eine spezifische Variante von Sexismus überhaupt (Möller 2015).

Wie diese Beispiele punktuell andeuten: Aussagen über Phänomene wie die benannten hängen von den Verständnissen ab, die mit ihnen verbunden werden. Dies gilt erst recht für wissenschaftliche Aussagen, die sich, wie auch dieser Beitrag, auf empirische Befunde beziehen.

Sogenannte ‚Fremdenfeindlichkeit‘ und Rassismus wie auch Sexismus und Homophobie stellen seit Jahrzehnten gesellschaftliche Herausforderungen dar und sind viel beachtete Gegenstände öffentlicher und fachöffentlicher Debatten. Hinter den Begriffen verbirgt sich

Konkret handelt es sich bei den folgenden Ausführungen um die Ergebnisse eines längsschnittlich angelegten, qualitativen Forschungspro-

jekts, das sich auf Interviews mit über 40 Jugendlichen stützt – fast alle im Alter zwischen 14 und 18 Jahren, teilweise mit, teilweise ohne (familiärer) Migrationsgeschichte. Die Studie untersuchte Muster und Entstehungshintergründe von Ablehnungshaltungen sowie deren Wandel, aber auch Distanzierungsverläufe (vgl. Möller u. a. 2016 a; für einen knappen Überblick: Nolde 2017). Dabei wird einerseits von herkunfts- und migrationsbezogenen Ablehnungshaltungen (und eben nicht von „Fremdenfeindlichkeit“ und nur in bestimmter Zuspitzung von „Rassismus“) gesprochen. Andererseits werden die oftmals unter „Sexismus“ und „Homophobie“ behandelten Phänomene als heterosexistische Haltungen gebündelt und in den Kontext der hegemonialen Geschlechterordnung eingeordnet. Zur Illustration der Befunde werden auch Originalaussagen der Jugendlichen aus den Interviews zitiert; sie sind kursiv hervorgehoben.

Ablehnende Haltungen und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen

Empirisch und theoretisch begründet wird im Folgenden von Ablehnungshaltungen und Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) gesprochen. Das konzeptionelle Verständnis, das hinter diesen Bezeichnungen steht, kann in vier wesentlichen Punkten dargestellt werden (vgl. Möller u. a. 2016 a, kürzer auch: Möller 2019):

1. Unter Ablehnungshaltungen sind nicht nur „abwertende Einstellungen“ zu verstehen, wie etwa prominent in der Forschung zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (vgl. zuletzt Zick u. a. 2019). Mit dem Haltungsbegriff werden zum einen Orientierungen umfangreicher und differenzierter erfasst; neben Einstellungen (als Annahmen oder Überzeugungen) geht es auch z. B. um affektive Gestimmt-

heiten oder habituelle Zu- oder eben Abwendungen. Zum anderen sind auch Aktivitäten Bestandteile von Haltungen, und ihr Verhältnis zur Orientierungsebene kann fokussiert werden.

2. Mit Bedacht wird von Ablehnungen und nicht (nur) von Abwertungen gesprochen. Denn Ablehnungen können auch ohne explizite Abwertungen entstehen und dabei gleichwohl enorme politisch-soziale Brisanz entfalten (z. B. „Im Grunde sind die menschlich genau so viel Wert wie wir, aber die sollen halt raus aus Deutschland. Egal wie. Haben halt Pech gehabt.“).
3. Ablehnungshaltungen haben Konstruktionscharakter. Sie sind nicht einfach statisch da, sondern werden prozesshaft entwickelt. Die abgelehnten gesellschaftlichen „Gruppen“ existieren nicht per se, sondern werden im Zuge ihrer Ablehnung als homogene und mit bestimmten, meist dem ‚Eigenen‘ entgegengesetzten Eigenschaften ausgestattete Einheiten geschaffen. Treffender ist es daher, von „Gruppierungen“ zu sprechen. *Es ist zentral, um derartige Konstruktionsprozesse zu wissen, wenn ursachen- und nicht nur symptombezogene Gegenstrategien entfaltet werden sollen, nicht nur in der Politik, sondern gerade auch in Pädagogik und Sozialer Arbeit – und hier insbesondere in der Arbeit mit Menschen, die sich altersgemäß noch stark in Entwicklung befinden, also mit Kindern und Jugendlichen.*
4. Das gemeinsame Kennzeichen politisch und sozial problematischer Ablehnungen ist vor allem die Pauschalisierung, die ihnen zugrunde liegt. Sie funktioniert nach dem Motto „Kennste eine*n, kennste alle“ oder auch „Kennste alle, so kennste jede*n von denen“. Solche Haltungen gehen undifferenziert verallgemeinernd vor, sind weder inhaltlich haltbar noch empirisch zulässig. Sie entsprechen damit im Kern der „Natur des Vorurteils“, wie es schon Gordon Allport (1954) beschrieben hat.

Herkunfts- und migrationsbezogene Ablehnungshaltungen

Ablehnungshaltungen, die auf Herkunft und Migration Bezug nehmen, werden zumeist als sog. *Fremdenfeindlichkeit* zusammengefasst. Allerdings bildet der Begriff nicht das ab, was er abzubilden vorgibt: zum Ersten thematisiert er nur die Ablehnung von Personen(gruppierungen) (also z. B. „der Muslime“), nicht aber auch die jener sachlichen Phänomene, die als ‚fremd‘ empfunden werden (z. B. „der Islam“); zum Zweiten drückt er einen bestimmten Grad von Ablehnung aus („Feindlichkeit“) und lässt außer Acht, was sich z. B. an Distanziertheiten, Vorbehalten, Ressentiments, Stereotypisierungen und aversiven Gefühlen unterhalb der Schwelle „feindseliger Zustände“ (Zick u. a. 2019) findet; zum Dritten suggeriert er, es gäbe tatsächlich eine „Gruppe“ der Fremden. Damit verdeckt er den Gruppierungsprozess, durch den diese erst geschaffen wird (s. o.).

So bekommt er nicht in den (Be-)Griff, dass die Erfahrung von Fremdheit etwas Relatives ist und von Position und Perspektive der Person abhängt, die sie empfindet. Deshalb gilt es, genauer die Bezugspunkte zu benennen, unter denen Wahrgenommenes als ‚fremd‘ oder ‚irgendwie anders‘ erscheint, statt dem ‚Eigenen‘ zugerechnet zu werden.

Bestimmte Menschen werden z. B. abgelehnt, weil sie auf eine Herkunft festgelegt werden, ohne dabei ‚fremd‘ sein zu müssen (etwa eine wechselseitige Ablehnung von Serb*innen und Kroat*innen oder Kurd*innen und Türk*innen, deren Familien aus demselben Ort stammen und sich persönlich kennen). Andere erfahren Ablehnung, weil sie als Migrant*innen wahrgenommen werden – vor allem von ‚Herkunftsdeutschen‘ (z. B. „egal, wo die herkommen, ich kann die Kanaken nicht ab“).

Zur Konstruktion natio-ethno-kultureller Andersheit

Der Kern solcher Ablehnungshaltungen besteht in einer angenommenen natio-ethno-kulturellen Andersheit (vgl. Mecheril 2003). Bedient wird sich aus einem Konglomerat von gesellschaftlich verbreiteten Orientierungskategorien und Zuordnungselementen, die in jeweils unterschiedlicher Gewichtung und Mischung zusammengefügt werden und ‚Veränderungsprozesse (vgl. Reuter 2002) stützen. Unterschiedliche Gruppierungen werden so unter dem vereinheitlichenden Etikett der „Ausländer“ o. Ä. zusammengefasst, auch ohne das Vorhandensein einer deutschen Staatsbürgerschaft zu beachten. Die Ablehnung kann sich auch auf spezifischere natio-ethno-kulturelle Hintergründe beziehen, z. B. „die Muslime“, ohne weiter zu differenzieren und auf (oftmals abweichende) Selbstbeschreibungen Rücksicht zu nehmen. Deutlich wird: In beiden Varianten handelt es sich um Konstruktionen, die durch Pauschalisierungen zustande kommen. Die (vermeintlich) Angehörigen der konstruierten Gruppierungen bekommen Merkmale und Eigenschaften zugeschrieben, die letztlich haltlos als ‚Wesensunterschiede‘ ins Spiel gebracht werden (können). Sie stellen mithin spezifische Erscheinungsweisen von PAKOs dar.

Kategorisierungen, mentale Repräsentationen und Klassifizierungen

Dass Wahrnehmungen kategorisiert werden, um ihre Komplexität reduzieren und sie einordnen zu können, ist menschlicher Orientierungstätigkeit inhärent. Kategorisierungen folgen dabei nicht ausschließlich einer rationalen Logik, sondern sind auch stark affektiv-emotional und ikonografisch verankert. Es wird auf einen Fundus gesellschaftlich verbreiteter Vorstellungen von geringer ‚Tiefe‘ zurückgegriffen, um

„innere“ Abbilder von Realität zu erzeugen, die, ohne viel nachdenken zu müssen, intuitiv und assoziativ zugänglich sind. Solche mentalen Repräsentationen von Wirklichkeit dienen dazu, neuen Wahrnehmungen und Erfahrungen Form und Gestalt zu verleihen, sie einzuordnen und kommunizierbar zu machen (Moscovici 1988). Dass dabei auch Kategorien aufgerufen werden, die kulturelle, ethnische oder nationale Repräsentationsbezüge haben, ist gängig und muss nicht per se in Ablehnungen münden. Aus der Sozialpsychologie wissen wir, dass dabei Verzerrungseffekte auftreten, weil die einer Kategorie zugeordneten Elemente tendenziell homogenisiert werden, während die Unterschiede zwischen Kategorien überbetont werden (vgl. z. B. Hogg/Abrams 1988).

Jegliche Kategorisierung sollte daher stets sensibel vorgenommen werden. Zu einem besonders brisanten Problem wird sie erst dann, wenn sie mit (De-)Klassifizierung verbunden ist, also Auf- und Abwertungen vorgenommen werden. Dabei lassen sich zwei Typen von Klassifizierung unterscheiden: kategoriale und graduelle (Neckel/Sutterlüty 2005).

Während kategoriale Klassifizierungen gerade die grundlegende Andersartigkeit des/der Adressierten markieren, gehen graduelle Klassifizierungen prinzipiell vom etwas Gemeinsamen aus, stellen Vergleiche an und bringen sie in eine Rangfolge.

In Bezug auf herkunfts- und migrationsbezogene Ablehnungen ergibt sich dazu sehr stark komprimiert folgendes Bild:

Kategoriale Klassifizierungen

Natio-ethno-kulturelle Ablehnungen werden zumeist mittels negativer kategorialer Klassifizierungen formuliert. Da ist dann etwa die Rede von „unverschämten“, „respektlosen“, „Stress suchenden“ und „provokierenden“ (fast immer männlichen) Gleichaltrigen als „Angebern“ und

„aggressiven“ „Gangstern“, die „sich scheiße benehmen“ und im Übrigen auch „unter sich bleiben“ wollen, wogegen man selbst wie auch die Eigengruppe ganz anders seien. In erster Linie Mädchen begründen ihre Ablehnung auch mit wahrgenommener sexueller Übergriffigkeit. Massiv betroffen sind davon vor allem ‚Türken‘ oder Personen, die für ‚Türken‘ gehalten werden. Oftmals vermischt sich eine entsprechende Haltung mit der Ablehnung von ‚Muslimen‘. Mitunter nimmt sie auch rassistische, d. h. biologistisch begründete Ausprägungen an. Teilweise werden zur Legitimation eigene negative Erfahrungen geltend gemacht, oftmals aber auch Hörensagen. Manchmal wird auf angebliches Alltagswissen („so ein Bild, das man irgendwie hat“, „wollen sich nicht integrieren“) oder sogar auf Literaturkenntnis („Sarrazin“) verwiesen.

Graduelle Klassifizierungen

Kategoriale Ablehnungen werden mitunter durch differenzierende Betrachtungen entschärft. Dies geschieht etwa dort, wo nur einem Teil der mit natio-ethno-kulturellen Begründungen abgelehnten Gruppierung Problematisches zugeschrieben wird; z. B. indem einem Teil von ihr grundsätzliche Leistungsunwilligkeit unterstellt wird, während andere eine ähnliche Leistungsbereitschaft wie die ‚Wir‘-Gruppierung haben sollen. Mitunter werden auch ‚solche Türken‘ und ‚solche Türken‘ auseinandergestellt oder es wird in Bezug auf ‚Ausländer‘ zwischen christlich sozialisierten Migrant*innen und ‚Moslems‘ unterschieden. Ebenso finden sich Relativierungen bezüglich der Eigengruppierung: „die meisten Türken oder Ausländer allgemein benehmen sich halt nicht so gut“, aber „Deutsche sind auch nicht grad die Liebsten. Es gibt auch genug Gauner, [...] die deutsch sind“. Offenbar wird hier an das Verhalten beider Gruppierungen der gleiche Maßstab angelegt, nämlich der, gesellschaftlichen Verhaltensnormen der Delinquenzvermeidung zu entsprechen.

Begünstigungsfaktoren

Für differenzierte Antworten auf die Frage nach den Einflussfaktoren auf diese Ablehnungshaltungen braucht es zumindest zwei Unterscheidungen: zum einen nach Kontroll- und Integrationserfahrungen sowie den sie strukturierenden Repräsentationen (weitere zentrale Bereiche sind Sinnerfahrungen, sinnliches Erleben und die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen; vgl. kurz: Möller 2019); zum anderen nach den Lebenssituationen, aus denen heraus diese Ablehnungen erfolgen. Zwei diesbezügliche Muster von Haltungshintergründen sollen an dieser Stelle hervorgehoben werden:

1. die Position unhinterfragter Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft (i. d. R. eher bei ‚Herkunftsdeutschen‘) und
2. der Kampf um Positionierung in Prozessen konflikthafter Etablierung innerhalb Deutschlands (i. d. R. geführt von Jugendlichen mit persönlicher oder familiärer Migrationsgeschichte).

Im erstgenannten Muster finden sich sowohl Jugendliche mit Lebenslagen, die weitgehend gesichert erscheinen und Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen erlauben, als auch solche, deren Leben durch Scheitern, Perspektivlosigkeit und nahezu permanente Konflikthaftigkeit gekennzeichnet ist.

Auf der Ebene der (Des-)Integration sind bei ihnen besonders gemeinschaftliche Bezüge relevant. Während familiäre Konstellationen des ‚broken home‘ (kommunikativ und emotional prekäre Beziehungen, elterliche Interselosigkeit u. d. Ä.) sich nicht direkt auf den Aufbau ablehnender Haltungen auszuwirken scheinen, sind (dann häufig als ‚Familienersatz‘ empfundene) Cliques, die sich entlang natio-ethno-kultureller Grenzziehungen konstituieren, hoch bedeutsam.

Der Blick auf sie erschließt auch die Hintergründe für unterschiedliche Klassifizierungen: Zu kategorischen Ablehnungen kommt es, wenn

bei konkreten Konflikten (meist mit anderen Cliques) die Gegnerschaft über den eigenen Erfahrungsraum hinaus verallgemeinert wird. In Fällen gradueller Ablehnungskonstruktion bleibt hingegen das Freund-Feind-Schema auf die unmittelbare Gegnergruppe beschränkt.

Diese Differenzen scheinen darin zu gründen, dass bei jenen mit kategorialer Ablehnung umfassende, d. h. über die persönliche Erfahrungswelt hinausreichende Vorstellungsbilder von strikten ethnisch, kulturell und national bestimmten Grenzen und ‚Eigenarten‘ präsent sind und sich aufgrund von Selbstabschottung und fehlender Gegenerfahrungen stetig reproduzieren. Graduelle Klassifizierungen sind demgegenüber stärker an Vorstellungsbildern orientiert, in denen (eigene) Anpasstheit, Leistungserbringung und Verwertungslogik dominieren (z. B.: „wer sich gut benimmt und arbeitet, kann bleiben, wer nicht, muss raus“).

Das zweite Muster beschreibt ein Geschehen, das sich im Kontext eines Kampfes um Teilhabe vonseiten junger Menschen mit empfundener Minderheitszugehörigkeit abspielt sowie Auseinandersetzungen um Binnendifferenzierungen zwischen Jugendlichen mit unterschiedlicher (familiärer) Migrationsgeschichte umfasst.

Kontrollerfahrungen sind hier so weit aufgefächert, dass es notwendig ist, die konkreten Integrationserfahrungen und damit verbundene Repräsentationen in den Blick zu nehmen. Der größte Einfluss auf Ablehnungskonstruktionen kommt auch hier der Peergroup und ihrer natio-ethno-kulturellen Selbstverortung zu. Unabhängig davon, ob sie sich diesbezüglich als homogen verstehen oder ihre Diversität betonen, stellen die Gleichaltrigengruppen zentrale Orte identitätsbezogener Rückversicherung dar. Ausgehend davon identifizieren sie ‚Anderer‘ im Alltag ebenfalls primär unter Gesichtspunkten ethnischer, kultureller und nationaler Zugehörigkeit. Solche Grenzziehungen können im Verlauf der Jugendphase, im Zuge neuer Erfahrungen und Freundschaften aufbrechen oder sich verschieben. Sie gelten temporär.

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsdefinitionen werden einerseits über das Elternhaus geprägt. Hierbei wirken Anforderungen, tradierten Werten der elterlichen Herkunftsgesellschaft zu entsprechen oder sich an die deutsche ‚Mehrheitsgesellschaft‘ (z. B. Orientierung an Status und Leistungserbringung) anzupassen; es können aber auch Mischungen von beidem vorliegen, was oftmals zu einem Hin- und Herspringen bei der gesellschaftlichen Selbst- und Fremdpositionierung führt. Je nachdem, werden eher kategoriale, eher graduelle oder auch beide Formen von Klassifizierungen begünstigt. Andererseits sind die in Peergroups ausgetauschten Repräsentationen starke Einflussfaktoren.

Wo natio-ethno-kulturelle Heterogenität gegeben ist, haben kategoriale Ablehnungen kaum Entwicklungschancen. Wenn sich die Clique dagegen als eine homogene ‚Schutzgruppe‘ versteht, die Diskriminierungs-, Vereinzelungs- und Konflikterfahrungen kompensiert, liegen analoge Einschätzungen gegnerischer Cliquen und darauf aufbauende Ablehnungen nahe.

Heterosexistische Ablehnungshaltungen

Die Ablehnung von Schwulen, Lesben und Homosexualität an sich ist unter Jugendlichen weit verbreitet. Mitunter bezieht sie sich ‚nur‘ auf bestimmte Aspekte und ist mit einem ansonsten eher toleranten Tenor verwoben. Oftmals fällt sie aber auch kategorisch aus und wird von starken Ressentiments getragen. Die empirische Rekonstruktion der Phänomene und ihrer Entstehungshintergründe (vgl. Möller u. a. 2016 a, 478ff.) lässt verschiedene Muster erkennen und zeigt, wie sich die Ablehnungskonstruktionen in die hegemoniale Geschlechterordnung einbetten: Sie gründen auf einer gesellschaftlichen Dominanz von Normen der Heterosexualität und einer patriarchal geprägten Hierarchisierung von Geschlecht. Insofern schlägt sich in ihnen mehr nieder als Homopho-

bie im Sinne einer pathologisch anmutenden Angst vor Homosexualität sowie einer Aversion Homosexuellen gegenüber.

Antihomosexuelle Haltungen sind in gesellschaftlich vorherrschenden Geschlechterverhältnissen verankert, die einen allgemein sexistischen und darin eingeschlossen eben auch einen spezifisch heterosexistischen Nährboden bieten (vgl. Möller 2015). Dabei gibt es signifikante Unterschiede, ob sie in einer männlichen oder weiblichen Perspektive formuliert werden.

Aversion und heteronormatives Orientierungswissen

Vielfach bringen die befragten Jugendlichen spontan und aus dem Affekt heraus ein körperlich-emotionales Unbehagen zum Ausdruck. Der Anblick homosexueller Paare oder bereits der Gedanke an sie wird als „anwidernd“ oder „einfach nur widerlich“ beschrieben. Nahezu unisono heißt es „eklig“, „voll eklig“ oder „ekelhaft [...] Ich würd sogar stöhnen, wenn ich die schon seh“. Häufiger wird derartiges von männlich verorteten Jugendlichen vorgebracht. Insgesamt dominiert zudem die Haltung „bei Jungs sieht's eklig aus wie jetzt bei Mädchen“. Die Jugendlichen zeigen damit eine aversive Ablehnung vor allem von Schwulen, die affektiv grundiert ist und sich als eine spontane, sinnlich-körperliche Reaktion präsentiert.

Im Muster der Haltungsentstehung ist ein heteronormatives Orientierungswissen zentral, in dem Alltagserleben und heterosexuelle Normen miteinander verschmelzen. Auffällig oft gehen die Ablehnungen mit einer alltags- und lebensweltlichen Fremdheit bzw. Unsichtbarkeit von Homosexualität einher: „Wenn man jetzt vielleicht hundert Leute fragen [würde], dann gibt's vielleicht grad mal, nicht mal einen“. Die Jugendlichen „kennen's halt nicht vom Freundeskreis“, haben Homosexualität „noch nie erlebt“ und können sie sich deshalb „kaum vorstellen“.

Insbesondere männliche Homosexualität gilt vor diesem Hintergrund als „unnatürlich“ oder „abartig“. Sie wird als etwas kategorial Andersartiges konstruiert, das den Stempel des Minderwertigen und Verworfenen trägt. Heterosexualität hingegen gilt als erstrebenswerte Normalität und wird entsprechend eingefordert: *„es sollte wieder sein: Mann mit Frau“*. Derartige Setzungen präsentieren sich als selbstevident. Entweder bedürfen sie für die Jugendlichen keiner weiteren Begründung – *„Ein richtiger Mann steht nicht auf Schwule“* – oder sie begründen sich durch die normative Kraft des Faktischen, wie eine Interviewsequenz verdeutlicht: *„Das wäre bei uns in der Clique nicht toll, wenn jemand schwul wär.“* – *„Was wär dann?“* – *„Das wär so, dass alle irgendwann eine Abneigung gegen ihn hätten.“* – *„Warum würdest du sagen, ist das so?“* – *„Weil wir irgendwas gegen Schwule haben. Ich weiß nicht, warum wir was gegen Schwule haben, aber wir haben was dagegen“*.

Weitergehende Theoretisierungen von Homosexualität tauchen nur vereinzelt und eher fragmentarisch auf. Ein biologistischer Erklärungsansatz lautet: *„das ist ja deren Gen. So werden die ja auf die Welt gebracht. Das liegt denen im Blut“*. Oder es wird pathologisierend von einer Art „Sucht“ gesprochen. Ebenso finden sich Verzahnungen von Familie und Religion, so z. B. ausgehend von der biblischen Genesis: *„Ich finde es nicht gut, weil Gott hat einen Mann und eine Frau erschaffen, und wenn die dann Kinder machen, dann kann auch was rauskommen, [...] die Frau kann man auch heiraten, und das ist auch keine Blamage. Zum Beispiel die Eltern würden, wenn man schwul ist, auch ausrasten vielleicht und so.“* Bezüge werden benannt, während gleichzeitig Überforderung herrscht: *„Mein Kopf dreht sich nur noch bei solchen Sachen [schmunzelt]“*.

Viele Jugendliche sind sich ihrer Haltungen unwillkürlich gewiss, teilen zugleich eine hintergründige Unsicherheit und haben Schwierigkeiten, ihre Ablehnung genauer zu erklären.

Konstruktionen abweichender gender-Performance

Ein weiteres Muster besteht darin, Homosexuellen eine von hegemonialen Bildern abweichende gender-performance zuzuschreiben. Schwule werden vor allem einer Feminisierung unterzogen. Sie gelten als „tuntig“, „zierlich“ und „mädchenhaft“ oder tragen *„zu enge Sachen [...] wo sich schön alles abzeichnet in Pink und was weiß ich für schwule Farben“*. Ebenso haben sie demnach *„fräuliche Eigenschaften“*, sind *„weich“* und *„reden halt mehr“* oder sind weniger *„Macho“* als andere Typen. Seitens männlicher Jugendlichen gelten solche Zuschreibungen durchgängig als negative Abweichungen vom eigenen Männlichkeitsideal. Bei weiblichen Jugendlichen werden ebenfalls Irritationen erkennbar, zugleich finden sich aber auch positive Ausdeutungen: Sie *„[a]chten auf ihr Aussehen“* und es ist insgesamt entspannter mit ihnen als mit *„so normale[n] Jungs“*, denn *„die sind halt eher so tough und möchten's halt immer zeigen“*.

Die stereotype Bebilderung weiblicher Homosexualität ruft umgekehrt einen Mangel an Weiblichkeit auf und unterstellt unbotmäßige männliche Eigenschaften. Lesben werden so zu *„Kampflesben“* und ein dominant-maskulinistisches Auftreten zum Problem: *„Die kleiden sich so männlich und so kurze Haare dann halt auch [...] Und die sind auch immer voll aggressiv drauf“*. Die Jugendlichen sehen hierin eine Verletzung der Konventionen angemessener Weiblichkeit. Weitergehend wird am Lesbischen als geradezu *„dumm“* bezeichnet, dass das Modell heteronormativer Familien- und Lebensplanung nicht mehr aufgeht, denn *„man kann doch nicht ständig 'ne künstliche Befruchtung machen [...] Die haben halt keine Zukunft“*. Insgesamt sind es aber nur wenige weibliche Jugendliche, die solche Aspekte hervorheben. Für sie ist es offenkundig weniger drängend, sich in ihren Weiblichkeitsentwürfen durch antihomosexuelle Abgrenzungskonstruktionen zu bestärken.

Begehrensbezogene Ablehnungshaltungen

Auch die Frage homosexuellen Begehrens begründet ein Ablehnungsmuster. In Bezug auf Schwule wird dabei vor allem die körperliche Dimension homoerotischer Liebe und Sexualität fokussiert und vornehmlich aus einer heterosexuell-männlichen Perspektive abgelehnt. Jugendliche betrachten „ihren schönen Geschlechtsverkehr“ als das größte „Tabu“. Auch die Beobachtung einer CSD-Parade mündet bei diesem Punkt: „Ja, also auf einmal sieht man 'n Bart und noch 'n Bart und zwei Lippen, die sich berühren und das ist eklig. [...] Oder jetzt zum Beispiel, ich sag mal jetzt, beim Geschlechtsverkehr. Ich kann mir das nicht vorstellen, wenn da zwei Penisse hängen.“ Darüber hinaus wird die persönliche Besorgnis angeführt, selbst in den Zirkel schwulen Begehrens zu geraten. Dies gilt sowohl auf der Straße – „Stell dir vor jetzt, ich lauf einfach jetzt durch die Gegend, und 'n Schwuler guckt mich an, guckt mir auf meinen Hintern“ – wie auch bei Freundschaften, denn „da würd man irgendwie immer denken, dass der sich vielleicht an einen ranmachen will“ bzw. „vielleicht schwult er dich an“. Szenarien homosexuellen Begehrens bilden so einen neuralgischen Punkt für Grenzziehungen und aggressive Abwehr.

Von einem heterosexuell-weiblichen Standpunkt aus wird auch lesbisches Begehren vielfach problematisiert. Neben der Sorge vor Anmachen besteht „die Angst“, dass eine Lesbe „sich irgendwie bei dir verguckt oder verliebt“. Anders als bei der männlichen Variante sind Aspekte von Körperlichkeit und Sexualität nicht vergleichbar bedeutsam. Stattdessen rücken der zwischenmenschliche Umgang und die Gefühlsebene in den Vordergrund. Bei einer lesbischen Freundin wäre in diesem Sinne „auf[zu]passen, ob die dann nicht für einen was empfindet“, um sie gegebenenfalls nicht „zu verletzen ganz arg“. Tendenziell fällt die Ablehnung damit deutlich weniger rigoros aus, und Abgrenzungen werden weniger scharf vollzogen. Immer wieder sind Freundschaften zumindest prinzipiell vorstellbar.

Von männlichen Befragten wiederum wird kein Anstoß an lesbischem Begehren genommen. Zum einen herrscht die Einschätzung vor, dass zwischen Mädchen eine größere Nähe und Intimität normal sei, weshalb Lesben „nicht ganz so sonderbar, wie, wie zwei Schwule“ erscheinen. Zum anderen – und dominanter noch – wird eine Haltung heterosexistischer Objektivierung erkennbar. Als deren Credo kann die Aussage gelten: „Schwule hass ich, Lesben mag ich“, denn „wenn du in deinem Bett zwei Lesben hast, hast du, bringt einfach mehr, das bringt Spaß!“. Deutlich werden darin heterosexistische Verfügungsansprüche, getragen von kollektiven Tradierungen und Verständigungsprozessen ‚unter Männern‘: „meine Freunde oder Ältere sagen: ‚Wow, Lesben!, das finden sie unglaublich und so“. Im Ergebnis wird lesbische Sexualität ihres Eigensinns beraubt und auf einen männlichen Lustgewinn reduziert (zu diesem misogynen Haltungskomplex insgesamt siehe auch Möller u. a. 2016 a, 544ff.)

Praxisbezogene Schlussfolgerungen und Perspektiven

Natio-ethno-kulturell aufgeladene Diskurse und Bilderwelten sowie die Dominanz heterosexueller Normen befördern wirkmächtig die Entstehung herkunfts- und migrationsbezogener sowie heterosexistischer Ablehnungshaltungen. Angesichts ihrer gesellschaftlichen (Über)Macht sieht sich nicht nur Jugendarbeit vor große Herausforderungen gestellt. Jugendarbeit hat aber eine spezifische Chance, insofern sie zumeist auf einer Ebene ‚unterhalb‘ solcher gesellschaftlichen ‚Großwetterlagen‘ operiert, nämlich dort, wo sie konkret werden: im Alltag Jugendlicher.

Hier bieten sich vielversprechende Ansatzpunkte für fachliche Interventionen. Zugleich fehlt es häufig an geeigneten Strategien. So ist es

zwar wichtig und richtig, engagiert Stellung zu beziehen, sich gegen abfällige Äußerungen zu positionieren oder Diskriminierungen zu unterbinden. Aber nur selten wird dadurch tatsächlich etwas bei den entsprechenden Adressat*innen bewirkt. Genauso wenig verfängt das bessere Argument, wenn Ablehnungen komplex eingewoben in das eigene Welterleben sind und dabei auf Affekten und Emotionen basieren.

Zugleich sind ablehnende Haltungen junger Menschen oftmals in hohem Maße kontextabhängig und fluide: was in der Clique am Nachmittag en vogue ist, ist unter Mitschüler*innen sekundär oder besitzt im Kreis der Familie keinerlei Orientierungswert; gegenüber denjenigen, die heute noch glühend ablehnt werden, hat es bereits morgen noch nie Vorbehalte gegeben. Zum einen bildet sich darin eine jugendspezifische Beweglichkeit von Haltungen ab, die als lebensphasentypisch gelten kann. Sie fluktuieren in Abhängigkeit von Sozialisationseinflüssen, Konflikten und Erfahrungen. Zum anderen wird damit nachvollziehbar, welche konkreten Faktoren einen Einfluss auf ihren Aufbau – und ihren Wandel – haben (können).

Genau hier kann (sozial)pädagogische Praxis ansetzen: Es geht darum, Jugendlichen ausgehend von ihren biografischen Erfahrungen und gestützt auf ihre Ressourcen neue konstruktive Lebensgestaltungsmöglichkeiten so zu eröffnen, dass PAKO-ferne und demokratische Perspektiven als bereichernd erlebt werden können.

Die Entwicklung solcher Strategien ist mithilfe des KISSeS-Konzepts möglich (vgl. z.B. Möller u.a. 2016b), indem es die Zusammenhänge zwischen Erfahrungen, Erfahrungsverarbeitung und Ablehnungskonstruktionen rekonstruiert und darauf basierende Schlussfolgerungen für fachliche Interventionen ermöglicht. Die Abkürzung KISSeS kondensiert, worum es im Einzelnen geht:

- **KISS:** Welche Lebensgestaltungserfahrungen machen Jugendliche auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen? Wo und wie erleben sie Kontrolle, Integration, Sinnlichkeit und Sinnstiftung – oder eben gerade nicht?
- **e:** Welche (ablehnenden) Deutungen (erfahrungsstrukturierende Repräsentationen) stehen ihnen zur Verfügung und werden herangezogen, um die eigenen Erfahrungen so zu verarbeiten, dass das Bestreben nach einer befriedigenden Lebensgestaltung unterstützt oder ihr Misslingen zumindest plausibilisiert wird (Stichwort: Sündenböcke)?
- **S:** Wie wird diese Erfahrungsverarbeitung durch das Niveau der Selbst- und Sozialkompetenzen moderiert? Inwiefern begünstigen fehlende Kompetenzen die Hinwendung zu Ablehnungskonstruktionen und wo kann Kompetenzentwicklung Distanzierungen befördern?

Eine Fachpraxis, die diese Dimensionen von Erfahrung und Erfahrungsverarbeitung aufgreift und (mit)gestaltet, wird sich beim Umgang mit Ablehnungshaltungen nicht (länger) in Aktionismus, einem konfrontativen ‚Dagegen‘ oder dem Insistieren auf direkte, selbstkritische Auseinandersetzungen erschöpfen. Vielmehr nimmt sie die Jugendlichen mit und arbeitet dem Abbau von Ablehnungen zu, indem sie ihnen Gestaltungszugewinne ermöglicht und ihnen dadurch neue Horizonte eröffnet.

Dafür gibt es keine Patentrezepte, denn die Entwicklung solcher Strategien muss immer ausgehend von den konkreten Gegebenheiten erfolgen und fällt entsprechend unterschiedlich aus. Systematisch betrieben, werden Fachkräfte dann aber selbstbewusst und begründet vertreten können, warum es z.B. kein Firlefanzen, sondern pädagogisch angemessen und zielführend ist, die Garage des Jugendclubs in einer großen Aktion bunt anzumalen, oder dass Lachen auch angesichts ernster Themen manchmal die bessere Medizin sein kann.

Ansätze für jugendarbeiterisches Handeln auf der Grundlage der KISSEs-Strategie wurden in den letzten Jahren ausgehend von der hier in Auszügen dargestellten Forschung in mehreren Praxis-Wissenschafts-Kooperationen erprobt und weiterentwickelt. Daraus entstanden sind u. a. zwei Praxishandreichungen. Die erste befasst sich zentral mit dem jugendarbeiterischen Einsatz von KISSEs als Strategie (als Download verfügbar unter: <https://www.hs-esslingen.de/soziale-arbeit-gesundheit-und-pflege/forschung/projekte/laufende-projekte/rueckgrat/>); die zweite ist aktuell in Erscheinung befindlich, greift diese Linie auf und weitet zugleich die Perspektive, indem sie auch die pro-

fessionellen Grundlagen einer demokratiegestaltenden Fachpraxis insgesamt sowie die Qualifizierung zu ihr mit in den Blick nimmt (siehe: <https://www.hs-esslingen.de/soziale-arbeit-gesundheit-und-pflege/forschung/projekte/laufende-projekte/land-in-sicht/>).

Kurt Möller

Kai Nolde

Hochschule Esslingen

Flandernstr. 101

73732 Esslingen

E-Mail: kurt.moeller@hs-esslingen.de

kai.nolde@hs-esslingen.de

Literatur

Allport, G. W. (1954): *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley, Cambridge, MA

Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2002 – 2012): *Deutsche Zustände*. Folge 1 – 10. Suhrkamp, Frankfurt a. M.

Hogg, M. A., Abrams, D. (1988): *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Routledge, London, <https://doi.org/10.4324/9780203135457>

Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Waxmann, Münster

Möller, K. (2015): *Heterosexismus bei Jugendlichen – Erscheinungsweisen und ihre Begünstigungs- sowie Distanz(ierungs)faktoren*. In: *Der Bürger im Staat*. 65, 1, 14 – 23

Möller, K. (2019): *Das Konzept „Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen“ (PAKOs) und die KISSEs-Strategie – Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und zentrale Schlussfolgerungen*. In: Möller, K.; Neuscheler, F. (Hrsg.): *„Wer will die hier schon haben?“ Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 91 – 110

Möller, K., Grote, J., Nolde, K., Schuhmacher, N. (2016 a): *„Die kann ich nicht ab!“ Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02302-7>

Möller, K., Grote, J., Nolde, K., Schuhmacher, N. (2016 b): *Mit KISSEs gegen PAKOs – Wie die pädagogische Praxis mit pauschalisierenden Ablehnungshaltungen umgehen kann*. In: *deutsche jugend*. 64, 9, 387 – 397

Moscovici, S. (1988): *Notes towards a description of social representation*. In: *European Journal of Social Psychology*, 3, 211 – 250

Neckel, S., Sutterlüty, F. (2005): *Negative Klassifikationen. Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit*. In: Heitmeyer, W., Imbusch, P. (Hrsg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration*. VS, Wiesbaden, 409 – 428, https://doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_16

Nolde, K. (2017): *„Die kann ich nicht ab!“ Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt in der Post-Migrationsgesellschaft (Interview)*. In: <https://www.ufuq.de/die-kann-ich-nicht-ab/>

Reuter, J. (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Transcript, Bielefeld, <https://doi.org/10.14361/9783839400845>

Zick, A., Küpper, B., Krause, D. (2016): *Gespaltene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Dietz, Bonn

Zick, A., Küpper, B., Berghan, W. (2019): *Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Dietz, Bonn

Antisemitismus, Rassismus und Homofeindlichkeit: Rechtsextreme Einstellungsmuster in der Kinder- und Jugendhilfe

Einblicke in die Praxis der Mobilen Beratung Niedersachsen

Die Mobile Beratung Niedersachsen gegen Rechtsextremismus für Demokratie berät Institutionen und Einzelpersonen im Umgang mit rechtsextremen Erscheinungsformen. Insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe ist das Problem rechtsextremer Erscheinungsformen allgegenwärtig, weshalb pädagogische Fachkräfte regelmäßig in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus unterstützt werden.

von



Ruben Obenaus
Jg. 1988; M. A. Philosophie;
Projektleitung Mobile
Beratung Niedersachsen
gegen Rechtsextremismus
für Demokratie bei WABE e.V.

Strategien vor Ort gemeinsam zu entwickeln. Das Konzept der Mobilen Beratung wurde in den 1990er Jahren zunächst in den ostdeutschen Bundesländern als zivilgesellschaftliche Struktur aufgebaut, die sich vor allem mit den Strukturen und Folgen von Rechtsextremismus in den vorhandenen Sozialräumen und Gemeinwesen auseinandersetzte. Das zunächst auf Landesebene in Brandenburg geförderte Projekt unter zivilgesellschaftlicher Trägerschaft wurde ab 2001 im Rahmen des Bundesprogramms „CIVITAS – initiativ gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern“ gefördert und auf alle ostdeutschen Bundesländer ausgeweitet – die Bundesregierung sah den Förderbedarf „speziell für Ostdeutschland [...], da dort ein spezifischer Nachholbedarf an demokratischer Bildung und Kultur als Folge der Transformationsprozesse diagnostiziert wurde“ (BMB 2017, 6). Die staatliche Förderung von zivilgesellschaftlichen Projekten zur Prävention und Intervention bei Problemstellungen in Be-

Die Mobile Beratung Niedersachsen – Entstehung und Entwicklung

Die Mobile Beratung Niedersachsen gegen Rechtsextremismus für Demokratie berät und unterstützt Institutionen, Initiativen und Einzelpersonen sowie Kommunen und Verwaltungsstrukturen im Umgang mit Rechtsextremismus und rechtsextremen Einstellungsmustern, um langfristige, passgenaue und ganzheitliche

zug auf die extreme Rechte hat zu einem Paradigmenwechsel geführt, war dieser Themenbereich aus staatlicher Sicht doch zuvor ausschließlich bei Repressionsorganen wie der Polizei zu verorten. Neben der Skepsis von zivilgesellschaftlichen Initiativen und Vereinen gegenüber der Polizei hat diese Vorgehensweise auch zu Problemen u. a. bei Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe geführt – sie hatte schlichtweg keinen Bezug zur pädagogischen Arbeit und nahm keine Rücksicht auf sozialräumliche Besonderheiten.

Erst ab 2007 konnten sich aufgrund der Ausweitung der Förderung auf alle Bundesländer nach und nach auch mobile Beratungsteams in Westdeutschland etablieren. Unter Anpassung und Erweiterung der Methoden und Vorgehensweisen an die regionalen Gegebenheiten konnten sich so nach und nach Beratungsteams bei zivilgesellschaftlichen Trägern in allen 16 Bundesländern mit unterschiedlichen Hürden und Finanzierungsmodellen zusammenfinden. Im Rahmen der Förderung durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ ab 2015 hat sich schließlich auch der Bundesverband Mobile Beratung e.V. gegründet, in dem sich beinahe alle Beratungsteams bundesweit zusammengeschlossen haben und die gemeinsame inhaltliche, methodische und strategische Arbeits- und Vorgehensweise weiterentwickeln.

Die Etablierung der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus in Niedersachsen erfolgte im bundesweiten Vergleich relativ spät und schleppend. Erst seit 2017 gibt es die bis heute bestehende Struktur von drei Regionalbüros mit hauptamtlichen Beraterinnen und Beratern, die durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert werden. Bis dahin wurde gewissermaßen eine „verstaatlichte“ Form der Mobilen Beratung praktiziert: Anlassbezogen wurden zentral durch den in der Landeshauptstadt Hannover ansässigen Landespräventionsrat Honorarkräf-

te als „Interventionsteams“ für einzelne Fälle engagiert. Dieses Modell stieß – insbesondere durch die Größe und heterogene sowie ländliche Struktur Niedersachsens – schon früh an seine Grenzen. Hannover ist einerseits für Problemlagen vor Ort in den meisten Fällen zu weit entfernt, um eine geeignete Lageeinschätzung zu geben und passende Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Andererseits zeigte sich, dass u. a. für die Zivilgesellschaft und nicht-staatliche Akteure der Kinder- und Jugendhilfe die Hürde für eine Kontaktaufnahme zu groß war – nur wenige Hilfesuchende wandten sich an den im Niedersächsischen Justizministerium angesiedelten Landespräventionsrat. Anfang 2017 wurden daher drei Regionalbüros in Oldenburg, Verden und Wolfsburg bei den zivilgesellschaftlichen Trägern „IBIS – Interkulturelle Arbeitsstelle für Forschung, Dokumentation, Bildung und Beratung e.V.“, WABE e.V. sowie bei dem „Zentrum Demokratie Bildung“ von der „Bildungsvereinigung Arbeit und Leben“ eingerichtet. Aufgrund guter sozialräumlicher Kenntnisse und einer bereits vorhandenen gemeinwesenorientierten Vernetzung der neuen Träger konnten schnell neue Zielgruppen erreicht und Barrieren abgebaut werden. Durch die festgestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist seit dem Einrichten der Regionalbüros eine konstante Erreichbarkeit und Fallbearbeitung möglich, dies hat vor allem durch das Ausbilden von Vertrauensverhältnissen einen positiven Effekt auf die Beratung. Bis Ende 2019 bestand die Struktur der von staatlicher Seite zusammengestellten „Interventionsteams“ parallel zu den Regionalbüros der zivilgesellschaftlichen Träger. Erst im Januar 2020 wurde aufgrund der positiven Rückmeldung von Beratungsnehmenden und der Vielzahl an erfolgreich durchgeführten Beratungen die gesamte Struktur des Beratungsangebots in zivilgesellschaftliche Trägerschaft übergeben. Die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus ist in Niedersachsen somit nun gemäß den Empfehlungen des Bundesverbands und aufgrund der Erkenntnisse aus der Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung unter ausschließlicher Trägerschaft

der Zivilgesellschaft. Alle drei Regionalbüros mit den erfahrenen Beraterinnen und Beratern arbeiten nun unter dem Dach von WABE e.V.; durch die einheitliche Trägerschaft können vor allem qualitätssichernde Maßnahmen, wie die gemeinsame Super- und Intervision und Fortbildungen für die Beraterinnen und Berater besser umgesetzt werden. Auch eine einheitliche Öffentlichkeitsarbeit und die verbesserte Ansprechbarkeit sowie einheitliche Beratungsstandards unterstreichen die fortschreitende Professionalisierung der Mobilen Beratung – auch im bundesweiten Kontext.

Begriffsbestimmung Rechtsextremismus

Die Mobile Beratung Niedersachsen unterstützt Ratsuchende in der Auseinandersetzung mit rechtsextremen Einstellungen und Verhaltensweisen – der angewandte Begriff des „Rechtsextremismus“ umfasst hierbei vielerlei Facetten und dient im Sinne der praktischen Anwendung als Sammelbegriff.

Hans-Gerd Jaschke beschreibt den Rechtsextremismus als „die Gesamtheit von Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktionen, organisiert oder nicht, die von der rassistisch oder ethnisch bedingten sozialen Ungleichheit der Menschen ausgehen, nach ethnischer Homogenität von Völkern verlangen und das Gleichheitsgebot der Menschenrechts-Deklarationen ablehnen, die den Vorrang der Gemeinschaft vor dem Individuum betonen, von der Unterordnung des Bürgers unter die Staatsraison ausgehen und die den Wertpluralismus einer liberalen Demokratie ablehnen und Demokratisierung rückgängig machen wollen“ (Jaschke 2001, 31). Für die Arbeit in der Praxis empfiehlt sich die Unterscheidung von zwei Dimensionen des Rechtsextremismus, wie sie Stöss (2010, 22ff) vornimmt. Die erste Dimension der Einstellungsmuster umfasst nach Stöss beispielsweise Völkisches Denken, Biologismus, Rassismus, Autoritarismus, Homogenitätsdenken, Elitis-

mus, Sexismus, Antisemitismus, Antiamerikanismus, Geschichtsrevisionismus und weitere. Bei der Einzelperson, die rechtsextreme Einstellungsmuster verinnerlicht hat, müssen dabei nicht alle Attribute (vollständig) zutreffen, vielmehr werden unterschiedliche rechtsextreme Ideologien durch immer neue Zusammensetzung und Gewichtung der einzelnen Einstellungsmuster gebildet. Die zweite Dimension ist die des Verhaltens. In der sinnbildlichen Vorstellung dieses Modells als Eisberg ist das Verhalten der kleinere Teil, der jedoch bereits auf den ersten Blick sichtbar ist. In der Praxis können dies Provokationen und Formen des Protestes ebenso wie Wahlverhalten, Mitgliedschaften bis hin zu Gewalt und Terrorismus sein. Ergänzend verweist Heitmeyer (2002–2012) im Rahmen einer „Ideologie der Ungleichheit“ auf die allgemeine Gewaltakzeptanz im Rechtsextremismus: hier zeigt sich die Verknüpfung von Einstellungen und Verhalten, die Gewalt muss nicht zwangsweise selbst ausgeübt, sondern kann auch „lediglich“ akzeptiert werden. Heitmeyer bezieht sich für seine Annäherung auf einen Begriff des Rechtsextremismus auf zwölf Elemente des „Syndroms der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“, die im Wesentlichen den oben beschriebenen Einstellungsmustern ähneln (ebd.).

In der Praxis zeigt sich – gedeckt durch wissenschaftliche Studien – dass in vielen Fällen bei den Menschen kein geschlossenes rechtsextremes Einstellungsmuster aufzufinden ist, sondern vielmehr einzelne Elemente mal mehr und mal weniger deutlich zu tragen kommen. Insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe werden Fachkräfte häufig mit Handlungsweisen konfrontiert, die nicht auf ein geschlossenes rechtsextremes Weltbild schließen lassen. An vielen Stellen sind die Jugendlichen keine Kaderfiguren oder Mitglieder geschlossener rechtsextremer Gruppierungen, sondern versuchen sich die Welt durch einfache rechtsextreme Erklärungsansätze zu begreifen – die ihnen durch Gruppierungen der organisierten Szene „frei Haus“ geliefert werden.

Jedoch muss auch auf die Kritik des Begriffs „Rechtsextremismus“ verwiesen werden, der schließlich nur als „Sammelbezeichnung“ eines wissenschaftlichen Diskurses angesehen werden kann. Samuel Salzborn (2015, 18) verweist zu Recht darauf, dass das „Adjektiv ‚rechtsextremistisch‘ (im Unterschied zu rechtsextrem oder extrem rechts) weitgehend abzulehnen [sei], weil es auf das verkürzte und wissenschaftlich untaugliche Extremismuskonzept verweist, mit dem die Verfassungsschutzbehörden arbeiten und das lediglich eine substantielle Gegnerschaft zur FDGO ausmacht, ohne dabei weltanschauliche Strukturen des Rechtsextremismus und ihre dynamischen Veränderungen, auch in ihren Bezügen zur politischen Mitte, hinreichend zu analysieren oder zu reflektieren“.

Das Leitziel Mobiler Beratung ist es, „Beratungsnehmer/innen in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus und im Engagement für eine demokratische Alltagskultur zu unterstützen“ (Bringt/Klare 2019, 25). Im Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess haben sich einige Eckpunkte für den Beratungsprozess ergeben, Mobile Beratung ist den Grundsätzen nach:

- *bedarfs-, anlass- und ressourcenorientiert,*
- *„Hilfe zur Selbsthilfe“ und Empowerment,*
- *Gemeinwesenorientiert und „Denken in Zusammenhängen“,*
- *im Ansatz professionell distanziert und moderierend (ebd.).*

Mobile Beratung ist darüber hinaus menschenrechtsorientiert, demokratisch und orientiert sich am systemischen Beratungsansatz; Mobile Beratung ist „vor Ort“ und unterstützt dort, wo die Hilfe gebraucht wird und ist ihrem Anspruch nach barrierearm.

Fallarbeit in der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus

Der „idealtypische Fallablauf“ (BMB 2017, 26) sieht sechs Phasen vor, die idealerweise im Rahmen des Beratungsprozesses durchlaufen wer-

den. In einem ersten Schritt muss es eine Problemanzeige durch eine beratungsnehmende Person geben; beispielsweise eine pädagogische Fachkraft, die steigenden Rassismus in ihrer Einrichtung wahrnimmt. Im Einzelfall kann auch ein proaktives Vorgehen durch das Beratungsteam erfolgen, etwa wenn auf Missstände in einer Einrichtung durch Presseberichte oder anonyme Hinweise hingewiesen wurde. Im zweiten Schritt erfolgt nach der Auftragsklärung die eigentliche Beauftragung der Mobilen Beratung – die beratungsnehmende Person muss dabei nicht identisch mit dem Problem-anzeigenden sein. Im Beispiel einer pädagogischen Einrichtung kann auch ein Mitarbeiter die Problemanzeige gestellt haben und die Leiterin schließlich die Beratungsnehmende sein. Im dritten Schritt erfolgt eine Problemanalyse: was ist genau passiert? Welche Akteure sind in die Problemlage verwickelt? Gibt es Einfluss durch organisierte Rechtsextremisten? Wer engagiert sich im lokalen Kontext für Demokratie? Gibt es Betroffene? In dieser Phase werden Informationen zum akuten Problem gesammelt und Kontakte zu bestehenden Netzwerken geknüpft. Auf Grundlage der Recherchen wird als Basis für das weitere Vorgehen gemeinsam mit den Beratungsnehmenden ein Handlungskonzept entwickelt, das durch drei Aspekte gekennzeichnet sein soll: Es formuliert umsetzbare Ziele, orientiert sich an den gegebenen Möglichkeiten und Ressourcen und stärkt die Handlungskompetenz vor Ort nachhaltig. In der (möglichst eigenständigen) Konzeptumsetzung begleitet die Mobile Beratung schließlich in einem fünften Schritt. Durch die Beraterinnen und Berater wird hier eine moderierende und begleitende und keine Akteursrolle eingenommen. Der letzte Schritt umfasst schließlich die Reflexion im Team sowie mit den Beratungsnehmenden und kann in Hinblick auf die Qualitätssicherung auch eine Evaluation umfassen.

Während des gesamten Prozesses ist die hauptsächliche Methode der Mobilen Beratung das Beratungsgespräch mit einem systemischen Ansatz, wobei dieser aufgrund des Beratungs-

gegenstandes „Rechtsextremismus“ neu gedacht werden muss. Beraterinnen und Berater können im Beratungsprozess nicht „neutral“ sein, sondern sind in ihrer menschenrechtsorientierten Haltung aktiv pro-demokratisch und auf der Seite von Betroffenen rechter Gewalt.

Im Sinne der Bedarfs- und Ressourcenorientiertheit können neben der klassischen Beratung auch Elemente der (Politischen) Erwachsenenbildung herangezogen werden. Im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe kommen insbesondere Fortbildungsveranstaltungen für das Kollegium infrage, die die Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten im pädagogischen Kontext erweitern und die Sensibilität für bestimmte Phänomene erhöhen können.

Beispiel aus der Beratungspraxis

Die Arbeit der Mobilen Beratung Niedersachsen ist – unter Berücksichtigung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und theoretischer Rückkopplung – vor allem praktisch. Die Beratungsteams sind landesweit unterwegs, um vor Ort Beratungsnehmende zu unterstützen. Die Wirksamkeit des Beratungsangebots lässt sich daher am besten an einem Praxisbeispiel erkennen.

Bei einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe in Niedersachsen hat sich ein Vorfall ereignet, der exemplarisch für viele Situationen in der Arbeit mit Jugendlichen steht:

Eine pädagogische Mitarbeiterin eines Trägers der Kinder- und Jugendhilfe kontaktierte die Mobile Beratung Niedersachsen und berichtete von einem Vorfall mit einem Jugendlichen, den sie ambulant betreut und der in einer Wohnung des Trägers wohnt. Der Jugendliche hat in der Betreuungssituation von Webseiten berichtet, auf denen antisemitische, frauen- und homofeindliche sowie rassistische Verschwörungsmymen verbreitet werden. Über diese Inhalte sprach der Jugendliche auch mit anderen betreuten Jugendlichen in Räumen des Trägers.

Die Mitarbeiterin meldete sich telefonisch in einem der Regionalbüros und bat zunächst um eine Einschätzung des Vorfalls durch die Mobile Beratung. Da sich durch die Beschreibungen der Mitarbeiterin eindeutig auf einen rechtsextremen Vorfall schließen ließ, wurde ein erster zeitnaher Beratungstermin im Büro des Kinder- und Jugendhilfeträgers vereinbart, um eine ausführliche Auftragsklärung durchzuführen. Während des ersten Beratungsgesprächs wurde zunächst im Rahmen einer mündlichen Auftragsklärung festgehalten, dass die Ratsuchende mitsamt dem pädagogischen Betreuungsteam als Beratungsnehmende auftritt. Es schloss sich vor Ort bereits der erste Teil einer Problemanalyse an. In diesem Schritt wurde zunächst das direkte Umfeld des Jugendlichen ausgeleuchtet und festgestellt, dass einerseits die Gefahr einer Radikalisierung durch eine örtliche Neonazi-Gruppierung besteht, andererseits aber auch positive Einflüsse durch vielversprechende Förderangebote vorhanden sind. Die involvierten Berater haben ergänzende Recherchen zum Umfeld und ähnlichen Vorfällen vor Ort unternommen und sahen insbesondere die Gefahr durch die örtliche Neonazi-Szene, die wiederholt Versuche zur Gewinnung von örtlichen Jugendlichen unternahm. Bei einem zweiten Treffen mit dem pädagogischen Team stand der kollegiale Austausch im Vordergrund. Insbesondere in größeren Teams lassen sich häufig Kommunikationsdefizite feststellen, die häufig durch die schwierigen Arbeitsbedingungen verstärkt werden. So ließ sich im Rahmen des Austauschs feststellen, dass das Problem von rechtsextremem Gedankengut in der Einrichtung bereits größer als zunächst vermutet war. Vor allem zeigte sich auch, dass mehrere Bewohnerinnen und Bewohner sich in ihrer Bewegungsfreiheit durch die rechtsextremen Äußerungen eingeschränkt sahen. Auf Grundlage der gesamten Problemanalyse wurde gemeinsam ein Handlungskonzept entworfen: In einem ersten Schritt sollte die pädagogische Leitung des Trägers auf das Problem aufmerksam gemacht werden und die Dringlichkeit der

Handlung dargestellt werden. In einem zweiten Schritt sollte das gesamte Kollegium für das Problemfeld sensibilisiert und Handlungsanweisungen für den Akutfall erarbeitet werden. Schließlich sollte die Hausordnung der Einrichtung überarbeitet werden, um rechtsextreme Erscheinungsformen aus der Einrichtung zu verbannen.

Der erste Schritt verlief problemlos, da die Leitungsebene insbesondere auf Grundlage der ausführlichen Problemanalyse von der Dringlichkeit des Problems überzeugt wurde. Es konnte daher zeitnah eine ganztägige Fortbildungsveranstaltung für das gesamte Kollegium organisiert werden. Die Mobile Beratung hat das Problemfeld „Rechtsextremismus“ deutlich gemacht und die Betroffenenperspektive sichtbar gemacht. Es konnte im pädagogischen Team eine spürbare Sensibilisierung geschaffen werden. Anschließend wurden unter Federführung der Leitung und Moderation durch die Mobile Beratung passgenaue Handlungsoptionen für konkrete Situationen entwickelt. Auch hier lag ein besonderer Schwerpunkt auf der Betroffenenperspektive und dem Schutz von (potenziell) Betroffenen. Auf Grundlage der Handlungsoptionen wurde in einem weiteren Treffen mit der Leitungsebene und einigen Fachkräften die Hausordnung der Einrichtung überarbeitet. Die Mobile Beratung nahm auch hier vor allem eine moderierende Rolle ein und konnte mit fachspezifischem Wissen über rechtsextreme Erscheinungsformen und Erfahrungen aus anderen Einrichtungen unterstützen. Sowohl die Konzeptentwicklung als auch die ersten Schritte der Umsetzung konnten so zur Zufriedenheit der Beratungsnehmenden abgeschlossen werden. Teil des Konzepts war auch ein Workshoptag mit den Fachkräften und den Jugendlichen, bei dem die neue Hausordnung vorgestellt und in einigen Punkten verbessert wurde. Es wurde schließlich ein regelmäßiger, institutionalisierter Austausch verabredet, um die Konzeptumsetzung in der Einrichtung und mit den Jugendlichen zu begleiten. Bei einem gemeinsamen Abschlusstreffen

etwa drei Monate später wurde das Vorgehen reflektiert und über Erfahrungen in der Umsetzung berichtet. Insbesondere in Hinblick auf spätere Fälle, die ähnlich gelagert waren, war das letzte Reflexionstreffen hilfreich für die Mobile Beratung.

Herausforderungen, Grenzen und Empfehlungen für Fachkräfte

Der beschriebene Fall lief in vielerlei Hinsicht nahezu idealtypisch ab, insbesondere ließ sich erfolgreich mit den Akteuren vor Ort ein Handlungskonzept entwickeln, welches durch die eigene Erarbeitung der Fachkräfte eine hohe Akzeptanz gefunden hat. Dennoch zeigen sich auch hier deutliche Grenzen in der präventiven und eingreifenden Arbeit in Bezug auf Rechtsextremismus. Wie in dem Praxisbeispiel aus einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe ist die Arbeit der Mobilen Beratung und anderer Akteure in diesem Gebiet angewiesen auf aktive und achtsame Fachkräfte vor Ort. Rassismus, Antisemitismus und weitere Formen des Rechtsextremismus werden – insbesondere hinter den Türen von pädagogischen Einrichtungen – erst sichtbar, wenn Einzelne die Herausforderung annehmen und auf diese Vorfälle aufmerksam machen. Wird auf solche Probleme nicht aufmerksam gemacht, bleiben vor allem Betroffene von rechter (physischer und psychischer) Gewalt allein: Angsträume entstehen und Menschen werden ausgegrenzt. Daher liegt es – nicht nur – an den pädagogischen Fachkräften, auf bestehende Problemlagen, Ausgrenzungen und fehlende Sensibilisierung aufmerksam zu machen. Insbesondere in Hinblick auf rechtsextreme Problemlagen ist es wichtig, sich bereits frühzeitig Hilfe und Verbündete zu suchen: im Kollegium und bundesweit bei der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus. Der in Zeiten des Coronavirus besonders bekannt gewordene Spruch „there is no glory in prevention“ gilt besonders auch für die Rechtsextremismusprävention: eine frü-

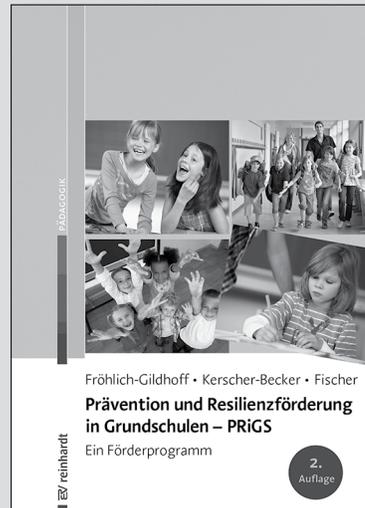
he Entwicklung von Handlungsoptionen und Konzepten, bei denen sich sowohl Fachkräfte als auch Jugendliche wohl fühlen, scheinen teilweise übertrieben – schützen aber langfristig vor antidemokratischen Tendenzen und gewaltvollen Erfahrungen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Es muss kein „bedeutender“ Vorfall stattgefunden haben, um sich an die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus richten zu können.

Ruben Obenhaus

Mobile Beratung Niedersachsen
gegen Rechtsextremismus für Demokratie
bei WABE e.V.
Holzmarkt 15
27283 Verden (Aller)
Tel.: (04231) 1 2462
E-Mail: info@mbt-niedersachsen.de
Web: www.mbt-niedersachsen.de

Literatur

- Becker, R., Klare, H. (2019):* Mobile Beratung – Entwicklung, Grundlagen und Spannungsfelder. In: Becker, R., Schmitt, S. (Hrsg.) (2019): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder – Methoden – Positionen. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main
- Bundesverband Mobile Beratung e.V. (BMB) (2017):* Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus. Inhaltliche und Methodische Grundsätze. In: https://www.bundesverband-mobile-beratung.de/wp-content/uploads/2018/03/bmb_grundsätze_DinA5_web.pdf, 15.5.2020
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2002 – 2012):* Deutsche Zustände. Folge 1 – 10. Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Jaschke, H.-G. (2001):* Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe, Positionen, Praxisfelder. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden
- Salzborn, S. (2015):* Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. BpB, Bonn
- Stöss, R. (2010):* Rechtsextremismus im Wandel. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin



2., aktualisierte Auflage 2020.
134 Seiten. 5 Abb. DIN A4.
(978-3-497-02954-9) kt

Kinder stark machen!

Die Förderung der Resilienz und der sozial-emotionalen Kompetenzen sollte so früh wie möglich beginnen und gewinnt auch in der Schule zunehmend an Bedeutung. Nach dem bewährten Programm „Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen“ (PRiK) liegt nun auch ein Förderprogramm für Grundschulen vor.

reinhardt
www.reinhardt-verlag.de

Abbau von Rechtsextremismus. Prävention und Intervention

Die Arbeit von Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V.

„Ohne ein unterstützendes, ohne ein zivilgesellschaftlich engagiertes Umfeld hat [...] pädagogische Arbeit gegen den Rechtsextremismus kaum Chancen. Wo vor Ort Pluralität und Vielfalt, wo Respekt und Achtung der Menschenwürde nicht Gewicht haben, da kommt Pädagogik, erst recht Pädagogik allein, meist ganz schnell an ihr Ende.“ (Krafeld 2013)

von

Lena Lehmann

Jg. 84; MA Erziehungswissenschaften, staatl. anerkannte Sozialpädagogin, Beraterin im Kompetenzzentrum Eltern und Rechtsextremismus bei Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V.

Ricarda Milke

Jg. 72; Dipl.-Soziologin, Fachbereichsleiterin Radikalisierungsprävention, Projektleiterin des Fachzentrums Radikalisierungsprävention in Vollzug und Straffälligenhilfe Sachsen-Anhalt (FRaP) bei Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V.

bezogener Menschenfeindlichkeit (GMF). Der Verein ist anerkannter Träger der freien Jugendhilfe.

Unsere Handlungsfelder

Der gemeinnützige Verein setzt sich für eine offene, plurale und demokratische Gesellschaft in Sachsen-Anhalt und darüber hinaus ein. Er arbeitet gegen Rassismus, Antisemitismus und alle anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, die zu Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt führen. Seit der Vereinsgründung 1999 hat sich an den Zielen wenig geändert: die Förderung einer demokratischen Alltagskultur, die Stärkung demokratischer Strukturen, die Zurückdrängung von rechtsextremen, rassistischen, diskriminierenden und menschenfeindlichen Einstellungen. Dabei ist der Verein in vier Handlungsfeldern aktiv, die aufeinander bezogen sind und durch ihre Vielfältigkeit eine große Bandbreite von Zielgruppen erreichen: Jugendliche und Erwachsene, Fachkräfte, Engagierte, Politik, Verwaltung und die interessierte Öffentlichkeit.

Der Verein Miteinander

Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V. ist seit 1999 Fachträger für Bildungs- und Beratungsarbeit mit der inhaltlichen Fokussierung auf die Themenkomplexe Rechtsextremismus/ Rechtspopulismus und Phänomene Gruppen-

Analyse und Information

Für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Demokratiefindlichkeit braucht es Wissen über die Ideologien, die Strukturen und die Aktivitäten der extremen Rechten sowie über aktuelle gesellschaftliche Diskurse im Themenfeld. Hierzu bietet der Verein fachliche Expertise und Informationen u. a. für Politik, Verwaltung und die Öffentlichkeit.

Bildung und Netzwerke

Demokratie braucht eine engagierte und kompetente Zivilgesellschaft. Die Arbeit des Vereins vermittelt Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Demokratiefindlichkeit und Menschenverachtung. Mit Fortbildungen, Workshops und Projekttagen steht er u. a. Fachkräften und Jugendlichen für eine Vielzahl an Fragestellungen in den o. g. Themenfeldern zur Verfügung. Zugleich bringt er Menschen für den Fachaus-tausch zusammen und ist mit seiner Erfahrung engagierter Partner zahlreicher Gremien und Netzwerke.

Beratung und Begleitung

Der Verein fördert das Engagement für eine demokratische Alltagskultur und steht Akteuren vor Ort zur Seite und entwickelt mit ihnen gemeinsam Handlungsstrategien in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus und Rassismus. Dabei unterstützt er Betroffene rechter Gewalt und interveniert, wenn sich Opfer alleingelassen fühlen. Dazu dokumentiert er das Ausmaß rechter Gewalt und fördert die Solidarität vor Ort.

Prävention und Intervention

Die Arbeit des Vereins sensibilisiert für die Herausforderungen des Rechtsextremismus im Alltag sowie für Radikalisierungsprozesse. Dabei unterstützt und stärkt er präventive und intervenierende Maßnahmen im Umgang mit Radikalisierung an den Brennpunkten vor Ort. Im Fokus stehen dabei prekäre soziale Räume sowie der Justizvollzug und sein Umfeld.

Einblick in ausgewählte Projekte und Angebote

Die Projekte des Vereins arbeiten an den unterschiedlichen Facetten der o. g. Themen, ausgerichtet an den Bedarfen vor Ort. Die daraus resultierenden vielfältigen Bildungsformate in der Rechtsextremismus-Prävention – meist gemeinsam mit den KooperationspartnerInnen vor Ort entwickelt – reichen von Angeboten zum politisch-historischen Lernen über künstlerisch-kreative Auseinandersetzungen zu unterschiedlichen Themen bis hin zu geschlechterreflektierender Bildungsarbeit und Demokratie- und Menschenrechtserziehung. Miteinander e.V. hat sich dabei in den letzten Jahren v. a. auch auf Ansätze der Radikalisierungsprävention und Intervention fokussiert. So bietet der Verein u. a. im Bereich der schulbezogenen und außerschulischen Kinder- und Jugendhilfe neben eben den genannten Bildungsformaten auch Fortbildungen und Qualifizierungen, Beratung sowie Unterstützung und Begleitung für die Fachkräfte an. Einige ausgewählte Projekte der Rechtsextremismusprävention und Intervention sollen hier exemplarisch für die Arbeit des Vereins benannt werden.

Die „Kompetenzstelle Eltern und Rechtsextremismus (KER)“, gefördert vom BMFSFJ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ und aus Mitteln des Landes Sachsen-Anhalt, arbeitet zum Themenschwerpunkt Familie und Rechtsextremismus. Sie berät Eltern, Angehörige und Bezugspersonen im Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen. Sie schult Fachkräfte der Erziehungs- und Jugendhilfe im Themenfeld Rechtsextremismus. Das Projekt unterstützt MultiplikatorInnen bei der Einordnung von Radikalisierungsprozessen und jugendkulturellen Phänomenen des Rechtsextremismus, aber auch im konkreten Umgang mit extrem rechten Eltern oder Jugendlichen. Gemeinsam werden präventive und intervenierende Handlungsmöglichkeiten für die Ar-

beitspraxis in der Jugendhilfe und an Bildungseinrichtungen erarbeitet. Dabei werden die Fachkräfte bei der Entwicklung und Durchführung von eigenen Maßnahmen zur Rechtsextremismus-Prävention fachlich unterstützt und begleitet.

Das außerschulische Bildungsprojekt „*Becoming a Youth Ambassador*“, gefördert durch die Bundeszentrale für politische Bildung und der Partnerschaft für Demokratie im Altmarkkreis Salzwedel, stärkt Jugendliche (mit und ohne Migrations- bzw. Fluchthintergrund) der ländlichen Region Altmark (nördliches Sachsen-Anhalt) und fördert ihr Engagement für eine vielfältige, offene und demokratische Gesellschaft. Hier haben junge Menschen die Möglichkeit, sich zu JugendbotschafterInnen ausbilden zu lassen, eigene Projekte umzusetzen und an einem MentorInnen-Programm mit lokalen EntscheidungsträgerInnen teilzunehmen.

Daran anknüpfend, entwickelt und erprobt das Modellprojekt „*Landheld*innen – Für eine demokratische Alltagskultur in der Nachbarschaft*“, gefördert vom BMFSFJ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben! und aus Mitteln des Landes Sachsen-Anhalt, insbesondere in ländlichen und kleinstädtischen Räumen des nördlichen Sachsen-Anhalts gezielt pädagogische Ansätze und Konzepte, die sekundärpräventiv eine kritische Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen sowie diskriminierenden Einstellungen und Handlungen fördern. In einem mehrgliedrigen Vorgehen sollen der demokratische Grundkonsens vor Ort reaktiviert sowie Alternativ-Angebote zu dominanten demokratiefeindlichen Jugend- und Alltagskulturen etabliert werden. Das Projekt engagiert sich für eine Wertschätzung kontroverser Debatten als demokratische Praxis und fördert die Wahrnehmung demokratischen Engagements. „*Landheld*innen*“ entwickelt zudem bedarfsgerechte Qualifizierungsangebote im Umgang mit Radikalisierungsprozessen.

Die Projektarbeit des *Bildungsteams* konzentriert sich auf die Unterstützung und Stärkung von demokratischen Prozessen und Akteur*innen. Die – meist partizipativ mit der Zielgruppe entwickelten – Angebote richten sich grundsätzlich an alle Altersgruppen. Die konkrete Umsetzung wird an den jeweiligen Bedarfen und Ressourcen ausgerichtet. Dies können Angebote zu historisch-politischen Themen ebenso sein wie Antidiskriminierungsarbeit oder Formate von demokratischer Mitsprache und Austausch. Der Fokus liegt vor allem auf der Schaffung von geschützten Räumen, um sich kritisch mit den eigenen Erfahrungen und Vorstellungen, aber auch mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Welt auseinanderzusetzen und damit eine Schärfung der Empathiefähigkeit anzuregen. Methodische Teilhabe und Eigenverantwortung auch für eine demokratische Selbstgestaltung des Alltags sind dabei zentral.

Ansätze für erfolgreiche Präventionsarbeit und Intervention

Rahmenbedingungen

Die Arbeit von Miteinander e.V. und anderer Träger im Themenfeld hat die Erkenntnis zum Ausgangspunkt, dass Rechtsextremismus und Rassismus dort zurückgedrängt werden können, wo eine kompetente, engagierte und demokratische Zivilgesellschaft vorhanden ist. Prävention und Intervention im Umgang mit Rechtsextremismus sind Querschnittsaufgaben, deren Bearbeitung nicht allein von einzelnen Professionen – wie z.B. von der Sozialen Arbeit oder der Pädagogik – geleistet werden kann (vgl. Beyer 2016). Diese Arbeit ist notwendigerweise auf Dauer angelegt, wissend, dass Demokratiekompetenz immer wieder neu erworben und gestärkt sowie eine offene Gesellschaft beständig entwickelt und verteidigt werden muss. Bildungs- und Beratungsarbeit für Demokratie kann hier zwar wertvolle Impulse geben, aber nicht allein erfolgreich sein. Sie kann nicht kom-

pensieren, was an Infrastruktur – bspw. in der Jugend- und Sozialarbeit – nicht oder nur prekär vorhanden ist. Sie kann kein Ersatz sein für eine – aufgrund demografischer Verwerfungen und Abwanderung – schwach entwickelte Zivilgesellschaft. Auch müssen immer wieder Antworten auf neue Herausforderungen – wie etwa die Digitalisierung gesellschaftspolitischer Debatten, Radikalisierungen in den Sozialen Medien oder die Krise der repräsentativen Demokratie – gefunden werden. Zu den notwendigen Rahmenbedingungen in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Rassismus gehört auch, dass es im Sozialraum eine hinreichende sozialarbeiterische und pädagogische Grundversorgung für ALLE Jugendlichen gibt, also nicht nur bestimmte Gruppen Zugang zu Angeboten und Unterstützungsleistungen haben.

Voraussetzungen

Eine entscheidende Rolle für Erfolge in der Präventionsarbeit und Intervention spielt dabei die Vermittlung und Stärkung demokratischer, pluraler und menschenrechtsorientierter Angebote und Strukturen. Gerade die Kinder- und Jugendarbeit bietet hier gute Möglichkeiten, einerseits Mitsprache und demokratisches Miteinander zu fördern und andererseits Schutzräume zu schaffen, die Selbstermächtigung/Empowerment der von Rassismus, Antisemitismus und weiterer von pauschalisierten Ablehnungskonstruktionen Betroffenen unterstützen. Dies setzt allerdings voraus, dass die Fachkräfte sensibel und reflektiert (auch subtilere) Formen von Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus überhaupt wahrnehmen, erkennen – zwischen den Jugendlichen, aber auch zwischen Fachkräften und Jugendlichen – und entsprechend adäquat reagieren. Eine (selbst)kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlich weit verbreiteten Einstellungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen – etwa mit Antisemitismus, Rassismus oder bestimmten Rollenbildern – ist dabei hilfreich.

Grundlagen

Grundlage jeder Arbeit mit jungen Menschen ist vor allem der Aufbau vertrauensvoller und tragfähiger Beziehungen. Erst diese ermöglichen es, dass begleitende Angebote oder Interventionen von den Jugendlichen angenommen werden können. Anerkennung und Wertschätzung, Ressourcen- und Lebensweltorientierung sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit und Mitbestimmung gehören dabei zum notwendigen Handwerkszeug. Wichtig für eine erfolgversprechende Auseinandersetzung sind zudem offene Aneignungsprozesse sowie ein interesselgeleitetes und lebensweltlich ausgerichtetes Lernen. Die Einbindung und aktive Beteiligung junger Menschen an Entscheidungsprozessen kann sowohl informell als auch über die Benennung von Gremien erfolgen. Gemeinsam können so Benutzungs- oder Hausordnungen, Regeln, Gebote und Verbote ausgehandelt werden. Grundsätzlich empfiehlt es sich, eine demokratische Werteorientierung im Selbstverständnis und Leitbild des Trägers zu formulieren. Eine kritische Reflexion der eigenen Arbeit, die im Besonderen auch die eigene Haltung, Handlungen und Ziele im Blick hat, sollte ebenso selbstverständlich sein, wie eine klare Positionierung der PädagogInnen für Demokratie und Menschenwürde. Insbesondere wenn sich Jugendliche rassistisch, antisemitisch, islamfeindlich, homo- oder transfeindlich äußern, ist es unerlässlich, darauf situativ und adäquat zu reagieren (z. B. klare Grenzen zu setzen, diese zu begründen und gegebenenfalls geeignete Schritte einzuleiten). Dabei bedarf es einer besonderen Aufmerksamkeit für (potenziell) betroffene Jugendliche. Wenn junge Menschen diskriminiert oder in ihrer Würde missachtet werden, müssen PädagogInnen Schutz und Solidarität bieten.

Die Bereitschaft, sich regelmäßig über rechte Strukturen, jugendkulturelle Erscheinungsformen, Einstellungshintergründe und lokale Diskurse zu informieren, hilft, rechtsextreme Orientierungen und Identifikationen sicher wahrnehmen und deuten zu können.

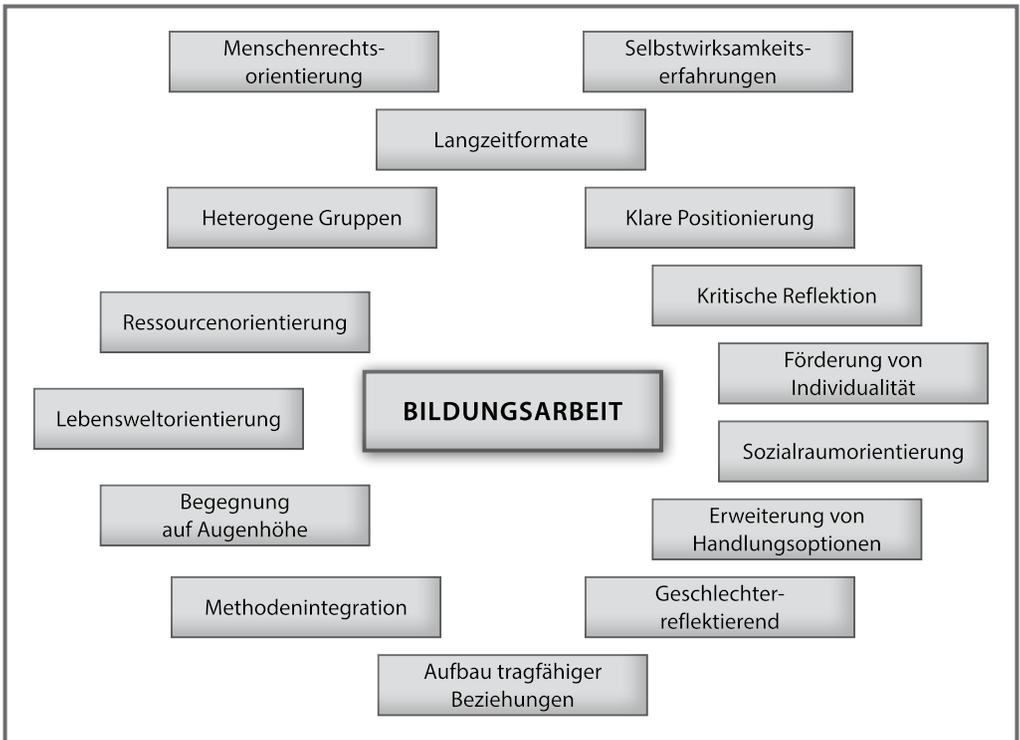


Abb. 1: Ein Blick auf die Herangehensweise von Miteinander e.V. in der Bildungsarbeit

Handlungsauftrag

Der Handlungsauftrag, insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit, leitet sich u. a. aus dem SGB VIII (u. a. § 1 und § 11) und dem sogenannten Beutelsbacher Konsens her. Der Beutelsbacher Konsens legt bereits 1976 die Grundsätze für die politische Bildung fest: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und SchülerInnenorientierung (vgl. BpB2011). Zusammenfassend lässt sich festhalten: Kinder und Jugendliche sind bei der Gewinnung ihrer eigenen Urteilsfähigkeit zu unterstützen. Dabei sind kontroverse Debatten zu ermöglichen und anzulegen. Die Arbeit und die Angebote sollen dazu beitragen, dass alle jungen Menschen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation zu analysieren und ihre eigenen Interessen wahrzunehmen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage

im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen (Partizipation). Notwendige Grundbedingung ist daher die Förderung von Teilhabe junger Menschen sowie das Ermöglichen von Erfahrungen von Eigenverantwortlichkeit und Mitbestimmung. Dazu müssen Gestaltungsräume für junge Menschen geschaffen bzw. sie dabei unterstützt werden, diese zu schaffen.

Die Vermittlung von demokratischen Werten ist gesetzlicher Auftrag! Der Beutelsbacher Konsens bedeutet NICHT, dass PädagogInnen mit Verweis auf diesen Konsens sich „neutral“ zu verhalten haben, wenn demokratische Prinzipien angegriffen oder antidemokratische, extremistische, antisemitische, rassistische... Haltungen in der Einrichtung Raum greifen. Hier sind PädagogInnen schon aufgrund der gesetzlichen Grundlagen zum Handeln verpflichtet!

Herausforderungen und Grenzen im Bereich „Rechtsextremismus-Prävention und -Intervention“

Die Herausforderungen der Arbeit lassen sich grob in zwei Bereiche unterteilen: Zum einen sind es die Rahmenbedingungen der Arbeit, zum anderen die Herausforderungen in der direkten Arbeit mit der Zielgruppe selbst.

Eine der Herausforderungen und Grenzen in der Arbeit, die u. a. Michaela Köttig (2019) benennt, ist die Forderung an soziale Arbeit zur Übernahme sicherheitspolitischer Maßnahmen. Aber auch ‚die Lösung des Extremismusproblems‘ wird gelegentlich von sozialer Arbeit erwartet. Ebenso sieht sich soziale Arbeit zunehmend mit Angriffen aus rechtsextremen und neurechten Bewegungen konfrontiert, die der Arbeit u. a. Indoktrination und angeblich fehlende politische Neutralität vorwerfen, insbesondere dann, wenn sich die Angebote kritisch mit Rassismus, Nationalismus und Demokratiefeindlichkeit auseinandersetzen. Beides ist – leicht durchschaubar – als populistischer Kampfbegriff der Rechtsextremen gegen die demokratische Verfasstheit sozialer und Jugendarbeit zu bewerten.

Eine pädagogische Arbeit, die Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus bearbeiten und abbauen will und die mehr sein will als bloßes reaktives Agieren, muss Handlungs- und Einstellungsveränderungen zum Ziel haben sowie den Sozialraum konzeptionell und kontinuierlich mit einbeziehen (vgl. Milke 2019). Beides ist voraussetzungs-voll. So brauchen die Träger entsprechende Rahmenbedingungen: gut durchdachte Konzepte, eine langfristige Planungssicherheit, Kontinuität und Akzeptanz der Arbeit, fachlich und themenspezifisch qualifiziertes Personal, hohe Professionalität in der Arbeit sowie PartnerInnen und UnterstützerInnen in einer kontinuierlichen (Zusammen)Arbeit unterschiedlicher Einrichtungen vor Ort. Begrenzte Ressourcen und Personalmangel erschweren oftmals eine Auseinandersetzung mit der Thematik ebenso wie eine dauerhafte Kooperation.

In der direkten Arbeit mit der Zielgruppe trägt Jugendarbeit insbesondere Verantwortung für Jugendliche, die durch rechtsorientierte Jugendliche bedroht oder verdrängt werden. Dies setzt eine frühzeitige Beratung sowie intensive regelmäßige Reflexionsrunden im Arbeitsteam voraus. Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der Arbeit müssen ebenso diskutiert werden wie ein einheitliches Vorgehen bei klar vereinbarten Regeln und bei Grenzverletzungen. Wichtig dabei ist insbesondere, die eigenen Grenzen zu kennen und zu beachten.

Soziale Arbeit ist eine Menschenrechtsprofession. Dies sollte auch bei der Auswahl der Methoden und Herangehensweisen erkennbar sein: Überwältigung von Kindern und Jugendlichen mittels Schocktherapie oder erniedrigende und diskriminierende Methoden und Ansätze verbieten sich damit von selbst. Ebenso wenig hilfreich ist ein Abarbeiten an rassistischen, (rechts)extremen Positionen, ohne dabei die Gesamtgruppe (und deren Bedarfe) im Blick zu behalten.

Empfehlungen für Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe

- Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Präventionsarbeit ist die kritische Überprüfung und Reflexion der eigenen Haltung – in der Arbeit, aber auch mit Blick auf gesellschaftspolitische Debatten und Grundposition. Menschenrechtsorientierung und die Verinnerlichung demokratischer Grundsätze in der Bildungs- und Jugendarbeit sind unabdingbar für eine authentische Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.
- Der Fokus des pädagogischen Handelns liegt nicht in der alleinigen Vermeidung bzw. Bekämpfung von Extremismus, sondern auf der Vermittlung menschenrechtlicher Werte und die Stärkung demokratischer Strukturen.

- Auch und gerade bei der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Rassismus sollten die wesentlichen Ziele einer demokratischen Kinder- und Jugendarbeit zentrales Anliegen bleiben: einen Beitrag zu leisten für die (Selbst-)Gestaltung von Lebensverhältnissen, die Förderung positiver Lebensumstände und die Eröffnung von Teilhabechancen junger Menschen.
- Für die professionelle Auseinandersetzung und im Umgang mit rechtsextremen, rassistischen Einstellungen in der pädagogischen Arbeitspraxis braucht es zudem Wissen über jugendliche Sozialisations- und Radikalisierungsprozesse, Jugendkulturen und aktuelle Entwicklungen im Bereich Rechtsextremismus. Hierfür empfiehlt es sich, sich innerhalb der Strukturen der Jugendarbeit und im Sozialraum zu vernetzen und regelmäßig über Fort- und Weiterbildungen zu informieren. Gegebenenfalls holen Sie sich die Unterstützung, die sie für die Arbeit brauchen. In vielen Regionen gibt es Fachträger und Beratungsteams, die sich auf das Thema Rechtsextremismus spezialisiert haben.
- Wohlüberlegte Schritte brauchen Zeit und Ruhe. Symbolische ‚Feuerwehreinsätze‘ sind wenig hilfreich.
- Wenn es zu rechtsextremen oder rassistischen Vorfällen in der Einrichtung gekommen ist: Schaffen Sie eine sachliche, faktengeleitete Klärungssituation, um aufarbeiten zu können, was tatsächlich passiert ist. Dabei müssen die verschiedenen „Seiten“ Gehör finden, insbesondere „schwächere“ Positionen dürfen dabei nicht an den Rand gedrängt werden.
- Versuchen Sie eine konsensfähige, an den demokratischen und menschenrechtsorientierten Werten des Bildungsauftrags ausgerichtete Basis für die Auseinandersetzung zu schaffen.
- Unterstützen Sie Ihre KollegInnen bei der deutlich wahrnehmbaren Positionierung für den demokratischen Bildungsauftrag und eine klare Haltung gegen Formen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit.
- Regen Sie Möglichkeiten für plurale Lerngelegenheiten und Bildungsformate an und unterstützen Sie die Durchführung.
- Reflektieren Sie die bisher unternommenen Schritte mit etwas Abstand und versuchen Sie dabei die Bedürfnisse aller im Blick zu haben (ohne die Wertebindung des Bildungsauftrages zu vernachlässigen.)

Lena Lehmann

Ricarda Milke

Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V.
Landsberger-Straße 1
06112 Halle/Saale
Tel: (03 45) 2 26 64 50
E-Mail: net.rzs@miteinander-ev.de

Literatur

Beyer, C. (2016): Erkennen und Handeln. In: miteinanderthema # 4, Kontroversen in der Bildungsarbeit. In: <http://www.miteinander-ev.de>, 7. 5. 2020

BpB (2011): Beutelsbacher Konsens. In: <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>, 15. 5. 2020

Köttig, M. (2019): Radikalisierungsprävention in der Sozialen Arbeit. In: miteinanderthema # 7, Mehr als nur zur Wahl gehen. In: <http://www.miteinander-ev.de>, 7. 5. 2020

Krafeld, F.-J. (2013): Dokumentation Fachtagung „Grenzen in der sozialen Arbeit – speziell in der Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen“, 14. 5. 2009 in Chemnitz. In: <http://www.franz-josef-krafeld.de/7.%20Akzeptierende%20Jugendarbeit/Grenzen%20in%20der%20Arbeit%20mit%20rechtsextremen%20Jugendlichen%20%282010%29.pdf>, 7. 5. 2020

Milke, R. (2019): miteinanderthema # 7, Mehr als nur zur Wahl gehen. In: <http://www.miteinander-ev.de>, 7. 5. 2020

Plädoyer für eine migrationsgesellschaftliche Öffnung in der Kinder- und Jugendhilfe – am Beispiel der Elementarpädagogik

Eine Konstante der migrationsgesellschaftlichen Öffnung (nicht nur) elementarpädagogischer Einrichtungen ist, dass diese der migrationsgesellschaftlichen Tatsache hinterherhinkt. Dieses Plädoyer formuliert Empfehlungen für die migrationsgesellschaftliche Öffnung von Kindertagesstätten, die aus einer Gerechtigkeitsperspektive heraus motiviert ist.

von



Prof. Dr. Bedia Akbaş
Jg. 1976; Professorin für Erziehung und Bildung mit dem Schwerpunkt Kindheit, Fachhochschule Kiel

Kindertagesstätten und Schulen sind in der Migrationsgesellschaft ein signifikanter Ort für reflektierende Wissensproduktion, wenn es um Prozesse geht, die auf Teilhabe, Zugehörigkeit, Anerkennung und Bildung zielen. Während derzeit 40 % sowohl der unter Fünfjährigen als auch der Fünf- bis Zehnjährigen und 25 % der 20- bis unter 65-Jährigen in Deutschland einen ‚Migrationshintergrund‘ haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2019, 36), ist diese gesellschaftliche

Tatsache in der Organisations- und Personalentwicklung von Kindertagesstätten und Schulen noch nicht ausreichend berücksichtigt. Die Unterrepräsentanz von elementarpädagogischen Fachkräften mit ‚Migrationshintergrund‘ im Berufsfeld wurde mehrfach belegt (Fuchs-Rechlin 2010, Gereke et al. 2014), an dieser Unterrepräsentanz hat sich wenig geändert (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, 107). Das ist auch nicht zu erwarten, denn es gibt nach wie vor überwiegend keine Organisationsentwicklung im Hinblick auf die Vielfalt der Gesellschaft (vgl. Terkessidis 2018) und die strukturellen Zugangs- und Aufstiegsbarrieren für ElementarpädagogInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ werden nach wie vor nicht ausreichend adressiert. Kindertagesstätten und Schulen (vgl. Fereidooni 2016) sind nicht diskriminierungsfrei: In einer bundesweiten empirischen Studie der Universität Oldenburg (Gereke et al. 2014, Akbaş 2018) zur Erforschung der Ursachen des geringen

Die Markierung mit einfachen Anführungszeichen verweisen im Folgenden bei ‚Migrationshintergrund‘ und weiteren Begrifflichkeiten in diesem Plädoyer auf deren problematische und diskussionswürdige Konstruiertheit. Die Verwendung von ‚Migrationshintergrund‘ birgt die Gefahr vereinheitlichende und festlegende Gruppenkonstruktionen zu (re-)produzieren. Um migrationsbezogene Verhältnisse untersuchen zu können, halte ich (in provisorischer Weise) an der Verwendung der Beschreibungskategorie ‚Migrationshintergrund‘ fest.

Verbleibs von ElementarpädagogInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ im Berufsfeld und ihrer schlechteren Beschäftigungsbedingungen wurde der Eindruck gewonnen, dass vor allem Fachkräfte mit einem ‚türkischen‘ oder ‚russischen‘ ‚Migrationshintergrund‘ bzw. muslimischer Konfession seltener in das Berufsfeld einmünden und/oder das Berufsfeld schneller wieder verlassen. Diese Ergebnisse korrespondieren mit qualitativ ermittelten, in Kindertagesstätten-teams vorherrschenden Orientierungsgehalten und Legitimationsmustern, die diese Fachkräfte in ihren Zugangs- und Aufstiegspektiven u. a. kulturrassistisch und institutionell diskriminieren.

Mit diesem Plädoyer für die migrationsgesellschaftliche Öffnung des elementarpädagogischen Berufsfeldes sollen keinesfalls ökonomistische Perspektiven auf ElementarpädagogInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ bedient werden. Diese ökonomisch orientierte Perspektive ist von einer Logik getragen, „welche Migration und die Subjekte darin als ökonomische Ressource thematisiert“ (Ratfisch 2015, S. 8), Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ als ‚gute‘ Migranten klassifiziert, wenn sie in der Programmatik der ökonomischen Verwertung dienlich sind und der politischen Ordnung als Arbeitskräfte dienen, und als ‚nutzlose‘ wenn sie dies nicht sind. Die ökonomistische Perspektive führt nicht dazu, dass die Strukturen, Institutionen und Prozesse, die für eine migrationsgesellschaftliche Transformation im Sinne einer Anerkennungs-, Menschenrechts- oder Teilhabeperspektive in den Blick genommen werden müssten, thematisiert und dekonstruiert werden, wie die erwähnte persistente Unterrepräsentanz – trotz bzw. gerade wegen aller ökonomistischen Appelle – belegt.

Schon eher sei darauf hingewiesen, dass ElementarpädagogInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ dabei helfen könnten, den monolingualen Habitus im Berufsfeld zu überwinden: Die Forderung, sprachliche Ressourcen als Mehrwert zu betrachten, findet sich in zahlreichen

Bildungs- und Erziehungsplänen wieder. Allerdings sehen PädagogInnen oftmals ihre vorrangige Aufgabe darin, den Erwerb der deutschen Sprache als einzig legitime Sprache im monolingualen Kontext der Frühpädagogik zu fördern. Diese monolingualistische Norm zeigt sich u. a. auch an den Einstellungskriterien von Leitungskräften in Kindertagesstätten. Per Fragebogenerhebung befragt, geben die Leitungskräfte neben einem „guten/sehr guten pädagogischen Ausbildungsabschluss“ die „gute/sehr gute Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift“ als die beiden wichtigsten Kriterien für eine Beschäftigung an und erklären ein „weitgehend akzentfreies Deutsch“ für besonders relevant (Akbaş 2018, 153ff).

Die Angabe, dass „die gute/sehr gute Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift“ (86 % Zustimmung) entscheidungsrelevanter ist als „ein guter/sehr guter pädagogischer Ausbildungsabschluss“ (82 % Zustimmung) (ebd.), verweist darauf, dass der Diskurs um Deutschlernen in der Migrationsgesellschaft in bestimmter Hinsicht grundlegende Fragen pädagogischer Professionalität zurückgedrängt hat.

Einrichtungsleitungen sind Fachkräften mit russischem (und polnischem) Akzent gegenüber reservierter als gegenüber ‚westlichen‘ Fachkräften, u. a. weil sie mit dem Akzent einen autoritären Erziehungsstil verknüpfen (vgl. Akbaş 2018, 312ff) und dem akzentfreien Deutsch Vorrang vor der pädagogischen Qualifikation geben. Entsprechend dieser monolingualistischen Norm wird Mehrsprachigkeit von Fachkräften nicht hinreichend anerkannt und in die pädagogische Arbeit eingebunden, sodass die eigene Mehrsprachigkeit von Kindern ebenso wie von ElementarpädagogInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ eher als Störfaktor denn als eine Ressource begriffen wird (ebd., 369ff).

Die migrationsgesellschaftliche Öffnung von Kindertagesstätten erfolgt im Streben nach mehr Gerechtigkeit (vgl. Mecheril 2010) in einer

Anerkennungs-, Menschenrechts- oder Teilhabeperspektive, sie leitet sich auch aus dem Anspruch auf Gleichberechtigung im Artikel 3 des Grundgesetzes ab. Um es mit den Worten von Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier auszudrücken: „Eine Verfassung ist ein Versprechen; und wenn die Wirklichkeit hinter diesem Versprechen zurückbleibt, dann ist jeder Demokrat und jede Demokratin aufgerufen: „Es möge noch besser werden!“ (Steinmeier 2020)

Was könnten also Empfehlungen sein für die migrationsgesellschaftliche Öffnung von Kindertagesstätten, die aus einer Gerechtigkeitsperspektive heraus motiviert ist?

Strukturelle Zugangs- und Aufstiegsbarrieren abbauen

Zu den Zugangs- und Aufstiegsbarrieren für ElementarpädagogInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ gehören, u.a. die Ausnahmeregelungen des § 9 AGG zugunsten des Selbstordnungs- und -verwaltungsrechts von Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft. Diese ermöglichten kirchlichen Trägern, nur solche Mitarbeiter auszuwählen, die der eigenen Konfession angehörten. Durch den hohen Anteil von Kindertagesstätten in kirchlicher Trägerschaft (bundesweit jede dritte Kindertagesstätte) konnte das sogenannte ‚Selbstbestimmungsrecht‘ einen stark diskriminierenden Charakter für konfessionsfreie oder nicht christliche ElementarpädagogInnen entfalten. Sowohl durch kircheninterne Reformprozesse als auch die geänderte europäische und deutsche Rechtslage motiviert (EuGH-Urteil vom 17. April 2018 – C-414/16, BAG-Urteil vom 25. Oktober 2018 – 8 AZR 501/14), lassen sich diesbezüglich Verbesserungen beobachten: Für die Anstellung bei einem kirchlichen Träger müssen Erzieherinnen nicht mehr einer christlichen Konfession angehören; für Leitungspositionen ist diese allerdings nach wie vor zwingend. Somit bleibt hier eine Zugangsbarriere für viele Elementarpäd-

agogInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ bestehen, denn die Perspektive, ohne die volle rechtliche Gleichstellung in den Einstellungs- und Aufstiegsperspektiven für einen kirchlichen Träger arbeiten zu ‚dürfen‘, ist für sie nicht überzeugend, einladend und zeitgemäß (Akbaş 2018, 252–261). Es obliegt hier den Kommunen, die jeweiligen Angebotsstrukturen zu reflektieren.

Trägerunabhängig lassen sich im elementarpädagogischen Berufsfeld kulturalisierende und teils diskriminierende bzw. rassistische Zuschreibungen gegen ElementarpädagogInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ beobachten. Diese diskriminierenden Narrative dienen auch als Legitimation für negative Selektionsentscheidungen gegen ElementarpädagogInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ bzgl. Einstellung, Befristung und Beförderung in Leitungspositionen (Akbaş 2018, 357–361): diese sind häufiger befristet beschäftigt und arbeiten bei gleicher Qualifikation seltener in Leitungspositionen. Eine hierbei häufig verwendete Praxis ist die Konstruktion von ‚Sprachdefiziten‘ aus einer Kombination von überhöhten Anforderungen an Deutschkenntnisse, der Nichtberücksichtigung von Mehrsprachigkeit und der linguistischen Abwertung an spezifische Akzente gebundene Sprechweisen. Da sich hinter einem bedeutenden Teil der ‚Sprachdefizit‘-Argumentationen lediglich ein Legitimationshaushalt für eine Praxis mittelbarer institutioneller Diskriminierung verbirgt, bezeichne ich diese Praxis als ‚Sprachdefizit‘-Mythos. Diese Dequalifizierungs- und Abwertungspraxen sind gesamtgesellschaftliche Phänomene und nicht spezifisch für das elementarpädagogische Berufsfeld, ebenso werden z. B. an Schulen Lehrkräfte mit ‚Migrationshintergrund‘ entlang bestimmter Herkunftssprachen abgewertet und ihnen mangelnde Sprachkenntnisse vorgeworfen (vgl. Fereidooni 2016).

Primär müssen diese strukturellen Benachteiligungen bei Einstellungen, Befristungen und Aufstiegsmöglichkeiten suspendiert werden

statt wie bisher mit zugeschriebenen konstruierten kulturellen Differenzen oder ‚Sprachdefiziten‘ legitimiert zu werden, um das Berufsfeld für ElementarpädagogInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ attraktiver zu machen.

Dafür ist **erstens** die Überwindung der im pädagogischen Handeln im Berufsfeld manifestierten auf kultureller Dichotomie basierenden Ideologien des Assimilationismus und Multikulturalismus essenziell. Dabei scheint das Grundproblem darin zu liegen, dass die Konstruiertheit von ‚Kulturen‘ (und damit auch der dichotomen Positionierungen) nicht erkannt bzw. Kultur als dominante Relevanzkategorie nicht suspendiert wird.

Somit kommt **zweitens** der Etablierung von kulturalisierungskritischen methodischen Ansätzen und von Curricula zur reflexiven Behandlung von Diskriminierungen und Rassismus im Berufsfeld inklusive der eigenen Involviertheit in den Ausbildungs- und Fortbildungssystemen der Elementarpädagogik eine entscheidende Rolle zu.

Drittens gehört dazu die strukturelle Verankerung der migrationsgesellschaftlichen Öffnung in Leitbildern, Konzepten und Personalpolitik. Dies ist sowohl Aufgabe der Träger als auch ein Gestaltungsauftrag der Kommunen.

Viertens bedarf es ganz selbstverständlich einer Organisations- und Personalentwicklung, die vermehrt auf die Einstellung von ElementarpädagogInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ setzt – auch in Leitungspositionen.

Es geht **fünftens** um die Ermöglichung der Handlungsfähigkeit aller ElementarpädagogInnen in der vielsprachigen und von multiplen Zugehörigkeitsformen geprägten Realität: ein kulturalisierungskritischer Habitus sollte von allen ElementarpädagogInnen mit und ohne ‚Migrationshintergrund‘ ausgeübt werden. Allerdings gingen in der eingangs erwähnten empirischen Studie die einzigen kulturalisie-

rungskritischen Äußerungen von Fachkräften mit ‚Migrationshintergrund‘ aus. Aufgrund ihrer Biografie scheinen sie den stigmatisierenden und simplifizierenden Charakter kulturalisierender Argumentationen eher nachvollziehen bzw. entlarven zu können, sie haben diesbezüglich einen anderen Erfahrungsraum. *Hier sei diesbezüglich vor einer neuerlichen Erwartungshaltung gegenüber Fachkräften mit ‚Migrationshintergrund‘ gewarnt: Einseitige Festlegungen von Fachkräften mit ‚Migrationshintergrund‘ als Experten für Otherring- und Rassismuserfahrungen sind zu vermeiden.* Erstens sind diese Erfahrungen schmerzhaft, zweitens führen einseitige Festlegungen als ‚Kulturvermittler(in)‘ und ‚Übersetzungshilfe‘ bzw. die kulturelle Normierung von Fachkräften mit ‚Migrationshintergrund‘ zu Belastungs- und Überlastungssituationen, die dazu führen, dass die Fachkräfte das Berufsfeld verlassen. Ob sich im Team kollektive Orientierungen herausbilden, die die Erfahrungen der Fachkräfte mit ‚Migrationshintergrund‘ einschließen, hängt u. a. davon ab, ob sich die Kindertagesstätten-Teams durch eine Ermöglichungs- und Ermutigungsperspektive zur Thematisierung von diskriminierenden Praktiken auszeichnen, zu der eine vom ganzen Team inklusive Leitung kultivierte und gelebte, von gegenseitigem Respekt und offener Kommunikation getragene kritische Reflexionsbereitschaft mit dem Willen zur Qualitätsverbesserung gehört, die asymmetrische Macht- und Rollenverhältnisse der Fachkräfte mit ‚Migrationshintergrund‘ berücksichtigt bzw. nivelliert. Zudem bedarf es Fachkräfte mit und ohne ‚Migrationshintergrund‘, die den subtilen und einnehmenden Versuchen der De-thematisierung diskriminierender Praktiken mit Persistenz und Entschiedenheit entgegen-treten. Es ließ sich in Kindertagesstätteteams beobachten, dass das Fehlen einer oder mehrerer dieser Ingredienzen zur Reproduktion der vorherrschenden autochthonen Machtverhältnisse führt und nicht zu einer kollektiven Orientierung, die die Erfahrungen der Fachkräfte mit ‚Migrationshintergrund‘ gleichberechtigt einschließt.

Es hängt somit von den Trägern, den Leitungen, den Kindertagesstätten-Teams und von jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft ab, ob diskriminierende Praktiken und kulturalisierende Zuschreibungen suspendiert werden, ob es den Teams gelingt, einen Rahmen zu institutionalisieren, der die Thematisierung von diskriminierenden Praktiken und deren Reflexion und Suspendierung ermöglicht.

Prof. Dr. Bedia Akbaş

Erziehung und Bildung mit dem Schwerpunkt Kindheit
 Fachbereich Soziale Arbeit
 und Gesundheit
 Fachhochschule Kiel –
 University of Applied Sciences
 www.fh-kiel.de

Literatur

Akbaş, B. (2018): Von Sprachdefiziten und anderen Mythen. Eine Studie zum Nicht-Verbleib von Elementarpädagoginnen und -pädagogen mit Migrationshintergrund. Springer VS, Wiesbaden, <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-19718-6>

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München

Fereidooni, K. (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Springer VS, Wiesbaden, <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1>

Fuchs-Rechlin, K. (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW. Frankfurt/Main

Gereke, I., Akbaş, B., Leiprecht, R., Brokmann-Nooren, C. (2014): Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe. Universität Oldenburg: Center für lebenslanges Lernen & Center for Migration, Education and Cultural Studies. In: https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/01NV1112_Schlussbericht-uebearb_15.12.14.pdf, 21. 5. 2020

Mecheril, P. (2010): Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P. u. a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Beltz, Weinheim, Basel, S. 7 – 22

Statistisches Bundesamt (2019): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2018. Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden. In: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187004.pdf?__blob=publicationFile, 21. 5. 2020

Steinmeier, F.-W. (2020): Kritik ist nicht reserviert für coronafreie Zeiten. In: <https://www.sueddeutsche.de/politik/steinmeier-corona-pandemie-grundrechtgrundgesetz-verfassung-1.4914807>, 22. 5. 2020

Ratfisch, P. (2015): Zwischen nützlichen und bedrohlichen Subjekten. Figuren der Migration im europäischen Migrationsmanagement' am Beispiel des Stockholmer Programms. In: movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung 1 (1). In: <http://movements-journal.org/issues/01.grenzregime/07.ratfisch-nuetzliche-bedrohliche-subjekte-stockholm-migrationsmanagement.html>, 22. 5. 2020

Terkessides, M. (2018): Zu kurz gesprungen. Erziehung und Wissenschaft 09/2018, 14 – 16

„Ich bin halt eine Kämpferin“

Fremdunterbringung als biografische Herausforderung

Biografische Kompetenz – also die Fähigkeit, eine sinnvolle und kohärente Erzählung vom eigenen Leben zu erschaffen – trägt entscheidend zu Identitätsbildung und Selbstakzeptanz bei. Der Artikel nimmt biografische Erzählungen von Care-LeaverInnen genauer in den Blick und untersucht, wie die jungen Menschen die Erfahrung der Fremdunterbringung in ihre Lebensgeschichte einordnen.

von



Dr. Karin Riedl

Jg. 1985; Ethnologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sozialpädagogischen Institut des SOS-Kinderdorf e.V.

Nicht bei den eigenen Eltern, sondern in einer Heimeinrichtung aufzuwachsen, ist eine besondere Lebenssituation. Sie stellt die betroffenen jungen Menschen vor eine Reihe schwieriger Fragen: Warum wurden sie von der Herkunftsfamilie getrennt, was ist dort vorgefallen? Wo gehören sie hin, wem gilt ihre Loyalität? Wie können sie weitere Umbrüche, etwa in der Betreuungssituation, einordnen? Auch nach Verlassen der Jugendhilfe sind für Care-LeaverInnen die Umstände ihres Aufwachsens oft noch ein wichtiges Thema: Die Fremdunterbringung wirkt sich auf ihr weiteres Leben und ihre Identität aus. Welche Rolle weisen sie als Erwachsene der Heimeinrichtung nachträglich zu? Welche Geschichte erzählen sie sich selbst und

anderen Menschen über ihr Leben? Wie wortreich oder knapp, emotional oder trocken, chaotisch oder stringent klingt diese Erzählung? Gelingt es ihnen, einen Sinnzusammenhang herzustellen, oder bleiben wichtige Ereignisse unverständlich? Lassen sich zwischen der Art der Narration und der Fähigkeit, Belastungen zu bewältigen und ein glückliches Leben zu führen, Zusammenhänge beobachten? Anhand qualitativer Interviews mit ehemaligen Betreuten aus SOS-Kinderdörfern soll hier untersucht werden, wie diese ihr Leben im Rückblick konstruieren und wie sie die Fremdunterbringung in ihre biografische Erzählung integrieren.

Biografische Kompetenz und Lebensbewältigung

Theoretische Prämisse ist dabei, dass eine „Bio-grafie“ (dem griechischen Wortsinn nach eine „Lebens-Beschreibung“) eben nicht das Leben selbst ist, sondern die Geschichte, die ein Mensch über sein Leben erzählt. Im Erzählen stellt er oder sie einen Zusammenhang zwischen den oft zufälligen und bruchstückhaften, deutungs-offenen Ereignissen des Lebens her,

verleiht dem Erlebten Sinn und Kohäsion (vgl. Marotzki 2000, 179). Im Zuge dessen konstruiert die betreffende Person sowohl ein Selbst- als auch ein Weltbild (vgl. Schulze 1997, 325). Als Geschichte folgt eine Biografie zudem – meist unbewusst – bestimmten sozialisatorisch erlernten Regeln des Erzählens: Sie verfügt über triadische Strukturen, emotional involvierende Elemente, Detaillierungen und Lehren oder Moralen (vgl. Straub 2000, 139f). Die Fähigkeit, aus den Ereignissen des eigenen Lebens eine kohärente, sinnvolle und nachvollziehbare Geschichte zu machen, die wichtige Identitätsaspekte begründet, lässt sich als „biografische Kompetenz“ (Straub 2000, S. 152) bezeichnen.

Biografische Erzählungen bewegen sich auf verschiedenen Textebenen: Sie enthalten zunächst Auskünfte, die faktische Informationen liefern. Schilderungen konkretisieren diese Informationen anhand von Details und exemplarischen Szenen. Durch die Äußerung subjektiver Gedanken und Gefühle werden aus Schilderungen Erlebnisse. Verknüpft die Sprecherin bzw. der Sprecher verschiedene Erlebnisse auf nachvollziehbare Weise und schreibt ihnen Ursachen und Wirkungen zu, so entsteht eine strukturierte Erinnerung. Zur Geschichte wird der Text allerdings erst durch gestalterische Elemente, etwa durch eine Triade aus Eröffnung, Zuspitzung und Auflösung (vgl. Schulze 1997, 328ff). Besonders aufschlussreich ist im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung oft das Fehlen einer der Ebenen: Ein Text, der keine Auskunft enthält, bleibt unverständlich; ein Text ohne Erlebnis wirkt distanziert und emotionslos (was auf eine innere Distanzierung der Sprecherin bzw. des Sprechers von bestimmten Emotionen hinweisen kann). Ein Text, der über keine strukturierenden Elemente verfügt und den Erzählregeln nicht gehorcht, erscheint zusammenhangslos, ist nicht anschlussfähig und verweist in der Regel ebenfalls auf eine Problematik der betreffenden Person: Es gelingt ihr nicht, einen Sinn in die Ereignisse ihres Lebens hineinzulegen und diese einzuordnen.

Dies wird insbesondere vor dem Hintergrund von Erkenntnissen der psychologischen und pädagogischen Forschung relevant. Diese legen nahe, dass ein kognitives und emotionales Verstehen sowie ein sinngenerierendes Bearbeiten der eigenen Geschichte eine wichtige Voraussetzung für psychische Stabilität und damit für ein gelingendes Leben sind. Denn unverarbeitete, nicht anschlussfähige, subjektiv sinnlose Erfahrungen – im Extremfall Traumata – wirken destabilisierend, indem sie immer wieder das Selbst- und Weltbild der Betroffenen bedrohen (vgl. Zimmermann 2016, 50).

Entsprechend lassen sich Lebenskrisen als Misslingen der Sinnkonstruktion begreifen, als Momente, in denen neue Erfahrungen nicht in die Lebensgeschichte integriert werden können (vgl. Marotzki 2000, 184; Alheit/Dausien 2000, 274).

Methodik

Die Interviews, die diesem Artikel zugrunde liegen, wurden zwischen 2017 und 2019 im Rahmen der „SOS-Längsschnittstudie zur Handlungsbefähigung junger Menschen auf dem Weg in die Eigenständigkeit“ (vgl. Höfer u. a. 2017; Sierwald u. a. 2017; Teuber 2017; nähere Informationen auch unter www.sos-kinderdorf.de/sos-laengsschnittstudie) geführt. Die Studie beschäftigt sich mit dem Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen des SOS-Kinderdorfvereins sowie mit deren Übergang in die Selbstständigkeit. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche Bedingungen und Maßnahmen jungen Menschen das Hineinwachsen ins eigenständige Leben erleichtern. Eine zentrale Rolle spielt hier die Ausbildung von Handlungsbefähigung, verstanden als eine übergeordnete personale Ressource, die es ermöglicht, die eigenen Fähigkeiten angemessen einzuschätzen, Chancen zu erkennen und zu nutzen sowie zuver-

sichtlich in die Zukunft zu blicken. Das Konstrukt der Handlungsbefähigung setzt sich aus mehreren Dimensionen zusammen, zu denen unter anderem Selbstakzeptanz, soziale Einbettung und Kohärenzgefühl gehören (vgl. Sierwald u. a. 2017, 11f; Salzburger u. a. 2018, 509f). Für die Ausbildung von Kohärenzgefühl ist das Verstehen vergangener Erfahrungen sehr wichtig, denn es trägt dazu bei, dass (junge) Menschen ihr Leben als sinnhaftes Ganzes empfinden und damit auch aktuelle Herausforderungen als handhabbar erleben (vgl. Sierwald u. a. 2017, ebd.; Salzburger u. a. 2018, ebd.; Straus/Höfer 2017, 15ff; Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. 2017, 34ff). Biografische Kompetenz beeinflusst also indirekt auch die Fähigkeit, neue Lebens- und Entwicklungsaufgaben anzunehmen und zu bewältigen.

In der SOS-Längsschnittstudie kommen sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz. Alle zwei Jahre wird eine Fragebogenerhebung durchgeführt, die sich an alle Betreuten ab dem zwölften Lebensjahr, deren Bezugsfachkräfte sowie an SOS-Care-LeaverInnen richtet. In den dazwischenliegenden Jahren werden Teilstichproben (Betreute und Ehemalige) leitfadengestützt interviewt. Die dadurch gewonnenen Fallbeispiele ermöglichen ein tieferes, kontextuelles Verstehen wichtiger Entwicklungen und Übergänge.

Für diesen Artikel wurden insgesamt 20 Interviews mit SOS-Ehemaligen verschiedener Altersgruppen untersucht. Etwa die Hälfte der GesprächspartnerInnen war unter 30 Jahre alt; diese Interviews wurden vom Sozialpädagogischen Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (SPI) mithilfe der Narrationsanalyse ausgewertet. Die Auswertung der Interviews mit den über 30-Jährigen, deren Auszug bereits über zehn Jahre zurückliegt, übernahm das Institut Perspektive in Bonn (vgl. Petri/Vietig 2019). Drei der hier

zitierten Fälle wurden von beiden Instituten analysiert. Die beiden Altersgruppen weisen Unterschiede im biografischen Erzählen auf: Während jüngere Care-LeaverInnen oft Themen des Jugendalters und der Verselbstständigung ansprechen, liegt bei den Älteren der Fokus eher auf dem Erwachsenenleben. Sie können die Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend meist klarer einordnen und beurteilen als die jüngeren Interviewten.

Formen der biografischen Integration der Kinderdorfzeit

Im Folgenden sollen anhand exemplarischer Fälle verschiedene Formen der biografischen Integration des Aufwachsens im Kinderdorf dargestellt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Frage, wie die Zeit in der SOS-Einrichtung eingeordnet und mit aktuellen Identitätsaspekten sowie mit Problemen und Erfolgen im Erwachsenenleben in Zusammenhang gebracht wird. Da sich die Ereignisse in der Herkunftsfamilie oft stark auf die Wahrnehmung und Beurteilung der Kinderdorfzeit auswirken, werden auch sie zur Sprache kommen. Sie dem Ausmaß ihrer biografischen Relevanz entsprechend zu behandeln, würde allerdings den Rahmen dieses Artikels sprengen.

„Rettung in der Not“

Je gravierender die Gründe für die Fremdunterbringung waren, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Aufnahme ins Kinderdorf in der biografischen Erzählung schlicht als „Rettung in der Not“ beschrieben wird. Delphin¹, eine 39-jährige Frau, die in ihrer Herkunftsfamilie Gewalt, Vernachlässigung und sexuellen Missbrauch erlitten hat, sagt zum Beispiel: „Wenn ich nicht ins Kinderdorf gekommen wär [...], wer weiß, ob ich heutzutage überhaupt noch leben würde.“ Der erinnerten kindlichen Wahr-

¹ Die Pseudonyme wurden von den Interviewten selbst gewählt.

nehmung entsprechend heben diese „Rettings-Erzählungen“ oft einzelne Bezugspersonen – meist die Kinderdorfmutter – besonders hervor. Die 29-jährige Carla erzählt beispielsweise geradezu atemlos, wie sie im Alter von unter drei Jahren die Flucht aus einem Kriegsgebiet nach Deutschland, die Gewalttätigkeit des Vaters gegenüber der Mutter, die Trennung der Eltern, die Versuche des Vaters, der Mutter die Kinder wegzunehmen, und schließlich die durch die Mutter eingeleitete Fremdunterbringung erlebt hat. Carlas detaillierte und emotionale Schilderung dieser frühen traumatischen Erfahrungen endet in einem spürbaren Aufatmen, als sie die Kinderdorfmutter erstmals erwähnt. Die Erzählerin beginnt in diesem Moment zu weinen, so als würde sie die damalige Erleichterung noch einmal durchleben:

„Ja, und dann war das dann halt so, dass halt alles in die Wege geleitet wurde und dass wir dann hierhin gefahren wurden. Ich kann mich an den Weg erinnern, wir haben damals nicht Deutsch gesprochen, ich hab [Sprache] und [Sprache] mit meinen Geschwistern geredet, also ich hab's eher verstanden. Ich weiß, dass ich nur zu meinem Zwillingbruder gesagt hab auf der Fahrt: ‚Iss den Joghurt nicht, ich weiß, bei der Autofahrt wirst du brechen.‘ Und es war dann auch so. Ich weiß, dass zwei Herren dabei waren vom Jugendamt und wir eine riesenlange Fahrt vor uns hatten. Wir sind angekommen, mein Bruder war halt schmutzig, und da weiß ich (weint), dass meine Kinderdorfmutter rausgekommen ist und uns total herzlich begrüßt hat. Und ich hab dann nur draufgezeigt, dass er halt (weint) – da hat sie nur gesagt, ich hab sie ja nicht verstanden, aber: ‚Ist nicht schlimm, er hat genug Klamotten, er hat jetzt alles‘ (weint).“

Auch Carlas Kinderdorfschwestern Herta und Leo Belle, die in der Herkunftsfamilie sexuell missbraucht und vernachlässigt wurden, äußern eine tiefe Dankbarkeit gegenüber dem Kinderdorf als Institution und insbesondere gegenüber der Kinderdorfmutter. Sie bewerten ihr Aufwachsen in der SOS-Einrichtung und die

dortigen Bildungsangebote als förderlich für ihre Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Petri/Vietig 2019, 71f). Oft schließen solche Aussagen mit einem Bezug auf die Gegenwart, indem die Care-LeaverInnen ihre aktuelle Situation als „Resultat“ des Aufenthalts im Kinderdorf interpretieren (vgl. Petri/Vietig 2019, 19). So sagt die 30-jährige Herta:

„Und da muss ich dazu sagen, denk ich nicht, dass uns das möglich gewesen wäre, wenn wir wirklich bei unserer eigenen Mutter noch groß geworden wären. Ja. Das hat unsere leibliche Oma damals aber auch immer gesagt. Die fand das ganz klasse, wie wir hier aufgewachsen sind und dass wir so viele Möglichkeiten hatten. Und ich glaub auch nicht, dass ich dann heute so wäre, wie ich jetzt bin, wenn es nicht so gekommen wäre.“

Kinderdorf als Selbstverständlichkeit

Andere Care-LeaverInnen integrieren die Zeit in der Heimeinrichtung dagegen an weit weniger prominenter Stelle in ihr Narrativ. Genauer gesagt: Sie setzen sie als Selbstverständlichkeit voraus. Die Tatsache, im Kinderdorf aufgewachsen zu sein, ist zum Beispiel in der Erzählung des 19-jährigen Tim kaum mehr als der Hintergrund, vor dem sich das eigentliche Drama seines Lebens abspielt: der Tod seiner Eltern, die psychischen Folgen und deren Bearbeitung. Tim schildert zwar ausführlich, wie er vom Kinderdorf über die Psychiatrie in eine therapeutische Wohngruppe gewechselt ist und mit welchen institutionellen Abläufen dies verbunden war. Dabei bedient er sich des Jugendhilfe-Vokabulars aber auf so selbstverständliche Weise, dass spürbar wird, wie sehr dieses Lebensumfeld für ihn zur Normalität geworden ist:

„Ja, ich war da halt sieben Wochen, und in den sieben Wochen hat mein Vormund aus dem Jugendamt in [Stadt] halt auch nach Einrichtungen gesucht. Da war erst die Überlegung, ob ich nach [Stadt] irgendwie – ich glaub, [...] da ist so eine

reine Jungeneinrichtung – hingehen soll. Aber da hat mein Vormund gemeint, nee, das passt nicht, da würde ich mich nicht wohlfühlen. Und dann, ein Betreuer von der [Name der Klinik] kannte die Einrichtung [...] und hatte gemeint: ‚Ja, da fahren wir mal hin und schauen uns das an.‘ Und dann hat’s mir auch gefallen, und am 17. April bin ich dann halt hierhergekommen, [...] hatte halt auch anfangs noch so zwei Wochen Probewohnen.“

Tim spricht auf Nachfrage eher technisch über ihn betreffende Entscheidungen und erklärt sich rückblickend damit einverstanden. Meist schwenkt er dann jedoch schnell zu seinem eigentlichen Thema um:

„Und, ja, Freizeitgestaltung war halt, wie gesagt, relativ eigene Entscheidung. Aber [...] wenn’s ums Leben ging, irgendwie so schulische Laufbahn, war’s bei mir damals so oder so klar, dass ich die Förderschule weiter besuchen werde, obwohl ich eigentlich auch auf eine Hauptschule gehen könnte. Allerdings war das halt damals der Grund dafür, dass ich auf die Förderschule gegangen bin, wegen der Vergangenheit, also von meinen Eltern her. Weil mich hat das halt relativ stark belastet, das belastet mich heute immer hin und wieder noch. [...] Aber, ja, also ich war ehrlich auch froh, dass man entschieden hat, dass ich auf die Förderschule gehe und dort auch bleibe [...] – da hab ich gesagt, ja, das passt auch.“

Eine wertende oder reflektierende Einordnung der Jugendhilfeerfahrung als Besonderheit findet im gesamten Interview nur marginal statt („dann hat’s mir auch gefallen“). Dass er das Kinderdorf nach mehreren „Ausrastern“ im Alter von 14 Jahren vorzeitig verlassen musste, kommentiert Tim lakonisch mit dem Satz: „War auch an der Zeit, rauszugehen.“ Ob hinter dieser „Unterthematierung“ der Fremdunterbringung vermiedene Konflikte stehen oder ob Tim schlicht andere Themen beschäftigen, lässt sich aus der Außenperspektive kaum klären. Auf narrativer Ebene jedenfalls ist das Kinderdorf ganz einfach eine Wirklichkeit, die nicht weiter hinterfragt werden muss.

Konflikte und Retraumatisierung

Wieder andere Care-LeaverInnen stellen belastende Erfahrungen aus ihrer Kinderdorfzeit in den Mittelpunkt ihrer Geschichte – oder sie betrachten die Rolle dieses Lebensabschnitts differenzierter und schreiben ihm ambivalente Auswirkungen zu.

Für die oben schon zitierte Carla etwa währte das Glück, in der Kinderdorfmutter eine stabile Bezugsperson gefunden zu haben, nur kurz. Carlas Verhalten wurde – wie sie selbst interpretiert – aufgrund ihrer frühen Traumata so schwierig und aggressiv, dass sie im Alter von zehn Jahren die Kinderdorffamilie wieder verlassen musste und danach teils in Einzelbetreuung, teils in einem anderen Heim aufwuchs. Den Abbruch des Kontaktes zu ihrer Kinderdorfmutter schildert sie noch als Erwachsene hochemotional als schwere Krise:

„Meine Kinderdorfmutter, die hatte sogar meine Sachen zusammengeräumt, alles in Kartons [...]. Und [...] ich durfte keinen Kontakt haben. Gar nicht. [...] Knallhart. Hatte die Erzieherin gesagt, nein, es tut mir leid. Und [...] das war das Härteste (weint). Also richtig hart. Es ist schon schlimm, eine Mutter zu verlieren, aber dann ein zweites Mal eine Mutter zu verlieren, das – für mich ist die Welt zusammengebrochen. Da war ich so elf Jahre alt ungefähr. Ich weiß es noch, wie ich auf dem Boden geweint habe (weint), tage-, wochenlang, ich möchte wenigstens mit ihr reden (weint). Das durfte ich nicht. Die Erfahrung, das kann ich nicht verstehen. Das war richtig hart für mich.“

Im Verlauf des Interviews wird deutlich, dass es Carla bis heute nicht gelingt, dieses Erlebnis ganz zu verstehen und eine innere Distanz dazu aufzubauen: Im Gegensatz zur intensiven, sich häufig wiederholenden Beschreibung der Krise wird der Weg aus dieser heraus kaum angesprochen. Carla erwähnt lediglich, dass sie irgendwann beschlossen habe, das Erlebte positiv zu bewerten: „Und ich sag, ja, ist

doch schön, dass es so passiert ist, und das war einfach alles positiv. [...] Es ist so gegangen, diesen Weg musste ich gehen, dafür bin ich jetzt das, was ich jetzt bin, darauf bin ich stolz.“ Durch diese positive Umdeutung umgeht sie eine klärende Auseinandersetzung mit dem erneuten Beziehungsabbruch und mit der Rolle, die einzelne Personen – insbesondere sie selbst und die Kinderdorfmutter – dabei spielten. Carlos Narrativ kittet also gleichsam einen Bruch, ohne ihn zu heilen. Dazu passt, dass sie auch im Erwachsenenalter immer wieder lebenspraktische und psychische Krisen durchläuft.

Demgegenüber ordnet der 38-jährige DJ_W die konfliktreiche Zeit im Kinderdorf in seine Biografie ein, indem er sie kritisch-differenziert beurteilt. Er erlebte nach der Verselbstständigung zwei große Krisen, die von Schulden, Obdachlosigkeit, Drogen- und Alkoholsucht geprägt waren und für die er dem Kinderdorf eine Mitschuld zuschreibt: Er ist der Meinung, nicht ausreichend auf das Leben in der Eigenständigkeit vorbereitet worden zu sein (vgl. Petri/Vietig 2019, 29ff). Vor allem den zu wenig eingeübten Umgang mit Geld sieht er als Ursache für seine anderen Probleme:

„Und dann ging das mit dem Geld los, das dann halt eingeteilt worden war vom Betreuer, und das hat mir nicht so gefallen. [...] Das hatte der Betreuer in der Hand gehabt. Ja, irgendwann hab ich [...] auf den Betreuer] verzichtet, da war ich auch – war ich grad 18. Und im Nachhinein sag ich, das war mein größter Fehler, weil danach bin ich richtig abgestürzt. Dann kam ich mit dem Finanziellen nicht klar, [...] und das ist das, was man mit dem Taschengeld nicht so gelernt hat, dass man halt mal auf irgendwas sparen muss. [...] So, und dann wurde uns aber nicht vernünftig erklärt: Kann ich mir das auch leisten? Das hat hier ein bisschen gefehlt, damals zu meiner Zeit.“

DJ_W kritisiert außerdem seine BetreuerInnen als allzu norm- und regelorientiert. Die Konflikte mit ihnen haben ihn zu einem überstürzten

Auszug motiviert. So stellt er einen sinnvollen Zusammenhang zwischen der Betreuungssituation, deren Mängeln und seinen eigenen Problemen her, ohne aber eine einseitige Schuldzuweisung vorzunehmen:

„Wie gesagt, ich hatte eine strenge Erzieherin, [...] durfte dies nicht machen, durfte das nicht machen, wo ich dann gesagt habe: ‚So, Freunde, jetzt – ich bin 18, ich kann im Prinzip selber entscheiden‘ [...]. Und das ist das, wo das dann zum Knatsch kam, wo ich dann irgendwann gesagt hab: ‚Mir reicht’s, ich zieh hier aus.‘ Und das war mein größter Fehler gewesen.“

Übernahme von Werten

In anderen Fällen erfolgt die biografische Integration der Kinderdorfzeit nicht über die narrativ zugespitzte Schilderung von Krisen oder Rettungen, sondern als Reflexion einer allmählichen und langfristigen Prägung. Mehrere InterviewpartnerInnen stellen eine Verbindung zwischen bestimmten Aspekten ihrer Identität und dem Aufwachsen im Kinderdorf her. Während manche berichten, dass sie von ihren ErzieherInnen in der SOS-Einrichtung wichtige Kompetenzen erlernt und Werte direkt übernommen haben, führen andere ihre Eigenschaften und Ansichten auf eine konflikthafte Auseinandersetzung mit Personen oder Ereignissen im Kinderdorf zurück. In jedem Fall findet eine Einordnung dieser Erfahrungen in die Biografie statt – unabhängig davon, ob sie positiv, negativ oder gar nicht bewertet werden.

So sieht zum Beispiel der 34-jährige CH einen Zusammenhang zwischen seiner ausgeprägten Reflexionsfähigkeit und der stationären Unterbringung in seiner Kindheit: Einerseits musste er mit weniger Selbstverständlichkeiten und mehr Schwierigkeiten zurechtkommen als Gleichaltrige ohne Jugendhilfeeinrichtung (vgl. Petri/Vietig 2019, 66f), andererseits ergab sich daraus aber auch ein größeres Spektrum an Handlungsmöglichkeiten:

„Also ich glaube, [dass] durch das, dass [...] ich dort aufgewachsen bin, [...] die Wertschätzung für Sachen irgendwie anders geschult wurde oder halt, dass man durch das, dass vieles anders ist oder schwieriger ist – lernt man viel mehr. Aber man hat auch dadurch die Möglichkeit, viel mehr infrage zu stellen. [...] Ja, auch durch das Vielseitige [...] – also im Kinderdorf hat man ein vielseitigeres Leben. Also ich fand's schön, dass ich da mehr Sachen gemacht hatte als andere.“

Für die 31-jährige Leo Belle war es ein wichtiger Entwicklungsschritt, Hilfe annehmen zu lernen (vgl. Petri/Vietig 2019, 49f). So organisierte sie sich vor der Geburt ihrer Tochter eine Familienhelferin, die sie ein Jahr lang begleitete. Auch in finanziellen Angelegenheiten bekommt sie nach wie vor Unterstützung von einem Betreuer. Im Interview vergleicht sie ihr jetziges Verhalten mit dem in ihrer Kinderdorfzeit und stellt fest:

„Ich denk mir: Warum nicht die Hilfe annehmen, die man noch hat? Bevor es gar nicht mehr klappt. [...] Also ich habe gelernt, um Hilfe zu fragen, wenn ich merke, ich brauch sie wirklich. Im Kinderdorf damals, da war's noch so, dass ich mich dann verbarrikadiert habe, ich hab einfach dicht gemacht. Ich hab jetzt schon gelernt, mich mehr zu öffnen [...].“

Hilfe annehmen zu können, sieht Leo Belle also als Kompetenz, die es ihr ermöglicht, Krisensituationen abzufangen. Diese Kompetenz hat sie auf positive Weise in ihr Selbstbild integriert. Auch die Fremdunterbringung wird so Teil des biografischen Narrativs: Durch die Jugendhilfeerfahrung hat Leo Belle nicht nur die Fähigkeit erworben, Hilfe anzunehmen, sondern auch das Wissen darum, dass es diese Hilfe gibt und die Möglichkeit besteht, darum zu bitten.

Im obigen Beispiel klingt bereits an, dass die eigene Elternschaft oft einen wichtigen Wendepunkt in den Erzählungen der Care-LeaveerInnen markiert (vgl. Petri/Vietig 2019, 39f).

Häufig berichten sie davon, dass eine innere Annäherung an die Erziehungsmethoden und Werte ihrer BetreuerInnen die jugendliche Konfrontation ablöst. Durch die eigenen Kinder wird den Ehemaligen ihre Prägung durch die im Kinderdorf vermittelten Werte meist erst richtig bewusst. Carla beschreibt dies beispielsweise so:

„Und man sagt ja immer so schön als Kind: ‚Ich werde niemals so wie meine Mutter.‘ Aber ich sage ganz klar: Das ändert sich. Ich bin selber Mutter jetzt, und ich habe sehr vieles schon übernommen und kann alles nachvollziehen, warum es auch bestimmte Grenzen und Regeln gibt, die man klar setzen muss.“

DJ_W dagegen schärft seinen Erziehungsstil in Abgrenzung zu den Methoden seiner BetreuerInnen, die er auch als Erwachsener kritisch sieht:

„Wie gesagt, ich hab jetzt eine eigene Tochter [...]. Dann hab ich natürlich meine Vergangenheit wieder so ein bisschen zum Vorschein kommen lassen [...]. Also man hat natürlich die Erziehung von den verschiedenen Erzieherinnen ja noch im Kopf gehabt [...] und hat dann überlegt: ‚Der eine Erzieher hat das und so und so gemacht, ja, da haben wir ja meistens gebockt.‘ [...] Dann hat man [...] überlegt: ‚Hm, mach ich das so, wie das meine Erzieherin damals gemacht hat?‘ Dann muss man aber auch Angst haben, wenn das jetzt zu streng ist, dass die Kinder eigentlich später nicht abstürzen, so wie ich. Ich bin ja abgestürzt dadurch. Es klappt wunderbar mit meinen Kindern. [...] Weil das, was ich damals nicht gelernt habe, das hab ich jetzt quasi meinen Kindern beigebracht, weil ich jetzt quasi selber die Erfahrung sammeln konnte, also durch meinen Absturz, sag ich jetzt mal. Und [...] deswegen klappt das jetzt so wunderbar (lacht).“

Auch diese kontrastierende Darstellung integriert das Aufwachsen im Kinderdorf sinnhaft in die Biografie und trägt zu DJ_Ws Ausgestaltung seiner Identität als Vater bei.

Eine besonders starke Verbindung zwischen der eigenen Jugendhilfeerfahrung und der Erwachsenenidentität lässt sich bei den Personen beobachten, die ihre Kindheitsgeschichte als Ausgangspunkt und Ressource für ihre berufliche Karriere nehmen (vgl. Petri/Vietig 2019, 68ff). Mehrere der Interviewten arbeiten als ErzieherInnen; zwei sogar als Kinderdorfvater bzw. Wohngruppenleiter. Hinter einer solchen Berufswahl steht meist das Motiv, die empfangene Hilfe weiterzugeben. So sagt etwa Herta, die gegenwärtig als Erzieherin in einem Hort arbeitet: „Das ist auch mein Ziel, dass ich irgendwann mal in einer Heimeinrichtung arbeiten will, um da ein bisschen was zurückgeben zu können, was mir zugutegekommen ist.“

Dieses Thema steht ebenso im Mittelpunkt der Lebensgeschichte des 51-jährigen Posh, der bereits für mehrere SOS-Kinderdörfer im Ausland gearbeitet hat und nun zusammen mit seiner Frau eine Wohngruppe leitet, in der auch seine leiblichen Kinder leben. Bei seiner eigenen Aufnahme ins Kinderdorf hat er erstmals die Erfahrung von Ruhe und Sicherheit gemacht. Bis ins Erwachsenenalter hinein bestand eine enge Beziehung zu seiner inzwischen verstorbenen Kinderdorfmutter. Kindern in Not eine solche Bindung zu ermöglichen, ist das zentrale sinnstiftende Element seiner Erzählung:

„Warum haben Sie sich für diese Lebensweise entschieden?“ – „Also ja, Nächstenliebe, Glaube, was zurückgeben an die Gesellschaft, ich weiß es nicht. [...] Von allem etwas, würd ich sagen, aber keins, was jetzt herausragt. Aber ich glaube schon, dass es das Modell ist, was meine Kinderdorfmama mir vorgelebt hat, das ich als sehr gut erachtet habe, als die bestmögliche Variante, um Kindern, die nicht bei ihren Eltern leben können oder dürfen, das zu ermöglichen, ja. Eigentlich müsste es davon viel, viel mehr geben und ich weiß, dass das eher die Ausnahme ist. Und wenn ich mir unterm Strich angucke, was aus unseren Kindern geworden ist bisher, ja, da müsste man eigentlich noch viel mehr tun.“

Posh schildert seine Biografie auf eine sehr reflektierte und kohärente Weise, die eine klare Werteorientierung erkennen lässt. Zugleich ist sie von Emotionen durchdrungen, die ihn aber nicht überfluten: Die Geschichte ist eine „runde“ Gesamtkomposition, vor deren Hintergrund er sich als „völlig glücklich“ bezeichnet.

Begleitung und Biografiearbeit

An Zitate wie dem letzten wird deutlich, wie wichtig eine verlässliche, empathische Bezugsperson für erfolgreiches Biografisieren ist. In der pädagogischen Praxis erfordert dies von den Fachkräften, sich als konstant ansprechbares Gegenüber zur Verfügung zu stellen. Denn eine Geschichte braucht sowohl positive Figuren als auch gute Zuhörer. BetreuerInnen können zur Ausbildung eines stabilen, positiven Selbstbildes beitragen, indem sie jungen Menschen alternative Interpretationen und Perspektiven anbieten. So erzählt zum Beispiel die 46-jährige Anna, wie es ihr gelang, mithilfe ihres Betreuers trotz traumatischer Kindheits-erlebnisse Sinn und Selbstwert aufzubauen:

„Der F. hat zu mir immer wieder gesagt, dass ich eine unglaublich starke Persönlichkeit bin. ‚Das zu überleben, was da so passiert ist‘ [...] – ich bin ja nicht versorgt worden und misshandelt [...] –, das ist eh schon unglaublich, das können nur starke Kinder, hat er immer gesagt. Und überhaupt, ich bin ein Kämpfer, hat er gesagt. [...] ‚Wer so einen Lebensweg hat, der ist ein Kämpfer, weil sonst wärst du nicht mehr da.‘ [...] Ich bin vielleicht tatsächlich auch so ein bisschen von Natur aus jemand, der immer wieder schaut, dass er vorwärtskommt. Aber eigentlich hätt ich ja damals aufgegeben, ich wollt mich ja nur umbringen damals. [...] Und dann kam jemand und hat immer gesagt: ‚Wer das alles überlebt hat, der ist ein Kämpfer.‘“

Zudem können Bezugspersonen jungen Menschen dabei helfen, schwierige Erlebnisse zu verstehen, anzunehmen und in ihre Biografie zu integrieren. Einen solchen Vorgang schildert

zum Beispiel Carla: Da ihr leiblicher Vater in Haft war, konnte sie keinen Kontakt zu ihm haben. Dies wurde ihr als Kind durch die Besichtigung eines alten Gefängnisses begreiflich gemacht:

„Deswegen weiß ich auch, mein Vater war im Gefängnis, der darf da nicht raus. Deswegen konnte ich das zuordnen und auch verstehen, weil unsere Kinderdorfmutter das mit uns gemacht hat. Und im Nachhinein wurde erklärt: Mein Vater kann nicht einfach so kommen. Weil unsere Frage als Kind ja immer war: Warum kann unser Vater nicht kommen, wie wir das gerne möchten? Und so wurde das auch nach und nach uns beigebracht und erklärt, und das war wunderbar.“

Eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende biografische Konstruktion bildet nicht zuletzt der Zugang zu Informationen über die Vergangenheit. Dieser ist häufig erschwert, etwa wenn kein Kontakt zur Herkunftsfamilie besteht, wenn Elternteile verstorben oder unbekannt sind oder wenn Familien schwierige Themen tabuisieren. In solchen Fällen brauchen junge Menschen bei der Informationsbeschaffung die Unterstützung ihrer Betreuungspersonen. Darüber hinaus sollten die Kinder und Jugendlichen so weit wie möglich an Entscheidungsprozessen beteiligt werden, die ihre Biografie betreffen und bei denen es um für sie wichtige Inhalte geht. Während der Planung und im Verlauf der Jugendhilfe sollte für sie transparent sein, welche Meinungen und Befugnisse die Beteiligten haben und welche Handlungsmöglichkeiten es gibt. Auch Entscheidungen, die anstelle oder sogar gegen den Willen der jungen Menschen getroffen werden müssen, sollten so nachvollziehbar wie möglich gemacht werden.

Doch auch über den Zugang zu faktischen Informationen hinaus können Kinder und Jugendliche dabei unterstützt werden, das Erlebte emotional aufzuarbeiten und Frieden mit belastenden Erfahrungen zu schließen. Eine Möglichkeit, sie systematisch beim (Er-)finden ihrer Geschichte zu begleiten, bietet der pädagogische Ansatz der Biografiearbeit: In einer Reihe von

Sitzungen werden gemeinsam mit einer Betreuungsperson alle verfügbaren Informationen gesammelt und mit kreativen Methoden bearbeitet. Ziel kann es sein, ein Endprodukt (z. B. ein Lebensbuch) herzustellen, in dem die Vergangenheit und wichtige Personen und Ereignisse – je nach Alter und Fähigkeiten des Kindes – in Bildern, Fotos oder kleinen Texten festgehalten werden. Auf dem Weg dorthin können verschiedenste Techniken wie das Zeichnen eines Stammbaums oder einer Landkarte, Spiele und Rituale zum Einsatz kommen. Auch der Besuch früherer Lebensorte kann hilfreich sein. Wichtiger als das Endprodukt aber ist, dass die jungen Menschen in der spielerischen und künstlerischen Auseinandersetzung sowie im Gespräch mit einer einfühlsamen Bezugsperson lernen, sich mit kritischen Ereignissen und den eigenen Gefühlen zu beschäftigen und diese zu artikulieren (vgl. Ryan/Walker 2007).

Denn auch die hier dargestellten Fälle zeigen deutlich: Je mehr eine Person von den Geschehnissen in ihrem bisherigen Leben weiß, je mehr Sinn sie in diese Ereignisse hineinlegen und ihre eigenen Gefühle verstehen und zulassen kann, desto besser geht es ihr. Wer hingegen im Sinnzusammenhang seines Lebens vor offenen Fragen steht, muss viel Energie darauf verwenden, Kohäsionslücken zu „kitten“ und bedrohliche Gefühle zu kontrollieren, die von nicht integrierten Erfahrungen herrühren.

Eine pädagogische Praxis, die den engen Zusammenhang zwischen dem Begreifen und Annehmen der Vergangenheit und einem glücklichen Leben in Gegenwart und Zukunft berücksichtigt, wird alles daransetzen, das biografische Verstehen der Betreuten zu fördern.

Dr. Karin Riedl

SOS-Kinderdorf e.V.

Sozialpädagogisches Institut

Renatastr. 77

80639 München

E-Mail: info.spi@sos-kinderdorf.de

Literatur

- Alheit, P., Dausien, B. (2000):* Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Lucius & Lucius, Stuttgart, 257 – 284
- Höfer, R., Sievi, Y., Straus, F., Teuber, K. (2017):* Verwirklichungschance SOS-Kinderdorf. Handlungsbefähigung und Wege in die Selbstständigkeit. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin und Toronto, <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0crv>
- Marotzki, W. (2000):* Qualitative Biographieforschung. In Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt, Reinbek, 175 – 186
- Petri, C., Vietig, J. (2019):* Biografische Phänomene und Muster der Handlungsbefähigung. Auswertung von Interviews mit Ehemaligen aus SOS-Kinderdörfern. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Perspektive – Institut für sozialpädagogische Praxisforschung und -entwicklung. Bonn
- Ryan, T., Walker, R. (2007):* Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. Juventa Verlag, Weinheim und München
- Salzburger, V., Strobel-Dümer, C., Kaufmann, C. (2018):* ... und was kommt nach der stationären Unterbringung? Wie Care-Leaver ihre Zukunft einschätzen. Neue Praxis, 48 (6), 503 – 524
- Schulze, T. (1997):* Interpretation von autobiographischen Texten. In Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim und München, 323 – 340
- Sierwald, W., Weinhandl, K., Salzburger, V., Straus, F. (2017):* Wie Care Leaver den Weg in die Selbstständigkeit erleben. Erste Ergebnisse aus der SOS-Längsschnittstudie zur Handlungsbefähigung. Unsere Jugend, 69 (1), 10 – 19, <https://doi.org/10.2378/uj2017.art03d>
- Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (2017) (Hrsg.):* Zuversicht entwickeln. SOS kompakt, Praxiswissen zur Handlungsbefähigung, Heft 1. Eigenverlag, München
- Straub, J. (2000):* Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Lucius & Lucius, Stuttgart, 137 – 164
- Straus, F., Höfer, R. (2017):* Handlungsbefähigung und Zugehörigkeit junger Menschen. Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie in SOS-Kinderdörfern. Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut des SOS-Kinderdorf e.V. Thema 1 der SPI-Schriftenreihe. Eigenverlag, München
- Teuber, K. (2017):* Der Capability Approach als Perspektive in stationären Hilfen – Heimerziehung als Befähigung. Forum Erziehungshilfen, 23 (2), 78 – 82
- Zimmermann, D. (2016):* Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Psychosozial-Verlag, Gießen

Zwischenruf: Jugend in Deutschland: Gegen Umweltverschmutzung und für populistische Äußerungen – Widerspruch oder Realität?

Ein Zwischenruf für mehr Demokratieerziehung

Jugendliche und junge Erwachsene melden sich im öffentlichen Diskurs wieder zu Wort. Sie demonstrieren lautstark gegen die Umweltzerstörung und fordern eine neu ausgerichtete nachhaltige Klimapolitik. Damit melden junge Menschen eigene Ansprüche bei der Gestaltung der Zukunft an, wie wir es in Deutschland länger nicht mehr gehört haben.

von



Dr. Vera Birtsch
Jg. 1948; Dipl. Psychologin,
freiberuflich tätig als
Mediatorin

Jugendlichen mit den Herausforderungen des sozialen Wandels im Vordergrund, was sich vor allem an ausgeprägter Leistungsorientierung und der Suche nach individuellen Aufstiegsmöglichkeiten festmachte. Welche Ergebnisse sehen wir heute und wie sollten Kinder- und Jugendhilfe und der Bildungsbereich damit umgehen?

Angesichts dieser Entwicklung ist es besonders interessant, sich der aktuellen SHELL-Jugendstudie zuzuwenden, die mit dem Titel *Jugend 2019* im vergangenen Jahr als 18. Folge erschienen ist. Von Beginn an war eine der zentralen Fragen der SHELL-Jugendstudien, die seit 1953 regelmäßig bei Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen in Auftrag gegeben werden, wie sich Jugendliche zur Demokratie in Deutschland positionieren. Seit den 2000er-Jahren stand dabei der pragmatische Umgang der

1. Als erstes *Hauptergebnis* berichten Albert u. a. (2019), dass das allgemeine *Interesse an Politik* wieder angestiegen ist. 45 % der Befragten sagen, dass sie sich für Politik interessieren, teilweise auch stark interessieren. In 2002 waren es nur 34 %. Weitere 59 % der befragten jungen Menschen sagen in der aktuellen Studie, „dass es in Deutschland alles in allem gerecht zuginge“ und sogar 79 % meinen, dass hier jeder die „Möglichkeit habe, nach seinen *Fähigkeiten und Begabungen gebildet*“ zu werden. Gleichzeitig ist die große Mehrheit (77%) der jungen Deutschen mit dem hiesigen *Demokratie-*

modell zufrieden, auch diese Werte steigen seit Jahren an. Dies gelte besonders stark für den Osten Deutschlands, so berichten die Autorinnen und Autoren. Relativierend stellen sie aber gleichzeitig fest, dass sich die Mehrheit der jungen Menschen in Deutschland nicht an erster Stelle für Politik interessiere (a. a. O., 48ff).

Auf die Frage, welche Probleme es heute seien, die ihnen Angst machten, wird von 71% der jungen Männer und Frauen die *Umweltverschmutzung* genannt. Die „Angst vor steigender Armut“ (52%) und „vor dem Verlust des Arbeitsplatzes“ (39%) sind damit nach hinten gerutscht. Ein weiterer Befund scheint zunächst einmal widersprüchlich: trotz steigender Demokratieakzeptanz gibt es nämlich *keinen Rückgang* beim Merkmal Politikverdrossenheit, was in der Studie als „*mangelndes Vertrauen den politischen Parteien gegenüber*“ bezeichnet und so von 71% der Befragten bejaht wurde.

2. Die Frage nach dem Verhältnis junger Menschen zur Politik wurde in der aktuellen Studie nun weiter vertieft. Aus Anlass der Verbreitung populistischen Denkens auch in Deutschland wurden ausdrücklich Statements in die Befragung aufgenommen, die *zeitgenössische populistische Argumentationsmuster* enthalten. Als bekannte Merkmale dieser Muster gelten: Simplifizierung komplexer Zusammenhänge (Anti-Intellektualismus), die Berufung auf einen „gesunden Menschenverstand“, die Mobilisierung von Ressentiments und Vorurteilen (Moralisierung) sowie die Enthüllung scheinbarer Verschwörungen (Anti-Elitarismus) (a. a. O., 76).

Die Ergebnisse zeigen, dass derartige Argumentationsmuster bei Jugendlichen durchaus auf Zustimmung treffen, wenn auch in unterschiedlicher Weise. So finden es immerhin 57% gut, dass *Deutschland viele Flüchtlinge aufgenommen* hat. Gleichzeitig haben 56% „Angst vor einer wachsenden Feindlichkeit zwischen den Menschen, die unterschiedlicher Meinung sind“. Aber das Statement: „In Deutsch-

land darf man nichts Schlechtes über Ausländer sagen, ohne gleich als Rassist beschimpft zu werden“, erhält noch mehr Zustimmung: 68%. Die Aussage: „*Die Regierung verschweige der Bevölkerung die Wahrheit*“ findet mehr als jeder zweite richtig (53%), das gilt auch für das Statement „*Der Staat kümmert sich mehr um Flüchtlinge als um hilfsbedürftige Deutsche*“ (51%).

Der Frage nachgehend, wie diese Ergebnisse zu interpretieren seien, schlussfolgern die Autorinnen und Autoren, dass offenbar *auch Jugendliche* empfinden, manche Dinge dürften nicht angesprochen werden, ohne dass man dafür moralisch sanktioniert würde. Ferner fühlten sie sich von Politikern offenbar nicht ernst genommen und seien für Verschwörungstheorien empfänglich. Wichtigster Rückschluss des Studienteams aus diesen Befunden ist, dass „*faktengestützte Bewertungen deutscher Sozialpolitik*“ der befragten Altersgruppe offenbar nicht bekannt seien oder nicht ausreichend zur Kenntnis genommen würden (a. a. O., 78).

3. Wie aber ist es nun zu verstehen, dass zwei widersprüchlich erscheinende Auffassungen von der Mehrheit junger Menschen vertreten werden: dass sie nämlich Deutschland als demokratisches und gerechtes Land empfinden und sich gleichzeitig von Regierungsseite bevormundet und getäuscht fühlen? Schauen wir uns dazu die Befunde zur *Internetnutzung* durch junge Menschen an, so ergeben sich interessante Hinweise. Die durchschnittliche Internetnutzung pro Tag beträgt 3,7 Stunden über alle Altersgruppen und unterschiedslos bei Mädchen und Jungen wie auch hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft. Inhalte des Internets gehören also zur Alltagsrealität. Befragt nach den bevorzugten Informationsquellen, zeigt sich, dass Jugendliche zwar den klassischen Medien mehr Vertrauen entgegenbringen: also ARD-, ZDF-Nachrichten und überregionalen Zeitungen. Zur gezielten politischen Informationssuche genutzt werden al-

lerdings bevorzugt Internet und Social Media Angebote und das, obwohl z. B. Youtube, Facebook oder Twitter eigentlich misstraut wird – ausgedrückt von jeweils 50% bis deutlich über 60% der Befragten (a. a. O., 54). Und bekanntlich werden junge Menschen in den sozialen Medien besonders häufig mit nicht seriösen Informationen und Fake News, mit aggressiven und Menschen herabwürdigenden Stilen konfrontiert, obskure Bedürfnisse werden zu von vielen geteilten Auffassungen und vieles mehr. Es ist insofern naheliegend, dass sich diese Erfahrungen auch auf ihre Einstellungen den politisch verantwortlich Handelnden gegenüber auswirken.

Dies zu berücksichtigen, ist deshalb besonders wichtig, weil die SHELL-Studie bei der Untersuchung des Freizeitverhaltens junger Menschen mit 37% als größte Gruppe die von ihnen so bezeichneten „Medienfokussierten“ gefunden hat. In dieser Gruppe befinden sich bevorzugt junge Männer unterschiedlicher sozialer Herkunft, die auffallend sportbegeistert sind und alle besonders intensiven Medienkonsum angeben. Und obwohl sie einräumen, dass es Hate Speech (58%) und Fake News (51%) gibt, sind 40% von ihnen der Meinung, dass man bei sozialen Netzwerken dabei sein muss, um mitzubekommen, was andere machen (a. a. O., 237f).

Bei der Untersuchung der den *populistischen Aussagen* deutlich zuneigenden Jugendlichen zeigten sich zwei Untergruppen. Auf der politisch eher linken Seite des Meinungsspektrums werden die Kosmopoliten und Weltoffenen mit insgesamt 39% beschrieben, auf der eher rechten Seite des Spektrums: die Nationalpopulisten und Populismus-Geneigten mit insgesamt 33% (a. a. O., 79ff). Diese Links- und Rechts-Gruppierungen unterscheiden sich hauptsächlich hinsichtlich ihrer Bildungsposition, ihrer sozialen Herkunft, außerdem aber auch hinsichtlich ihres Geschlechts. Junge Frauen finden sich mehr in den nicht-populistischen Gruppen, sie finden sich als deutlich politisch Engagierte ja auch stärker in der „Fridays for Future“-Bewegung.

4. Blicken wir wieder auf die *Gesamtheit* der befragten jungen Menschen, dann bleibt immer noch offen, wie sich die *widersprüchlich erscheinenden Befunde* zwischen der breiten *Zustimmung zu Demokratie und einem alles in allem gerechten Deutschland* einerseits und der gleichzeitig geäußerten *Politikverdrossenheit, Angst vor Diskriminierung bei abweichender Meinungsäußerung und einer Neigung zu Verschwörungstheorien* erklären lassen. Wie kann man denn verstehen, dass eine große Mehrheit der jungen Menschen (also deutlich über 50%) z. B. die Flüchtlingspolitik in Deutschland begrüßt und gleichzeitig der Auffassung ist, dass der Staat hilfsbedürftige Deutsche vernachlässigt und sich zu sehr um Flüchtlinge kümmert?

Eine mögliche Erklärung ergibt sich m. E. aus Befunden zum *Freizeitverhalten junger Menschen* heute. Diese legen nämlich die Vermutung nahe, dass sich Jugendliche – und zwar bevorzugt die jüngeren Altersgruppen – zunehmend in zwei Welten aufhalten: in ihrer realen Umwelt, in der sie gesellschaftliche Erfahrungen machen und in einer zweiten, der virtuellen Welt des Internets, in der sie Behauptungen und Meinungen zum gesellschaftlichen Leben begegnen. Die dabei vermutlich auftretenden Widersprüche zwischen realen gesellschaftlichen Erfahrungen und den populistischen Auffassungen in den sozialen Medien werden möglicherweise einfach als gegeben hingenommen und nicht genügend interpretiert. Vielleicht fehlt dazu auch das nötige politische Wissen. Hinweise hierauf jedenfalls gibt das Heft 7+8 der UJ (2018) zur *Politischen Bildung*. Hier zeigten Schülerinnen und Schüler aus NRW, die 2016 an einer internationalen Vergleichsstudie teilgenommen haben, deutlich schlechtere Kompetenzergebnisse als Vergleichsgruppen vor allem aus Dänemark und Finnland. Gleichzeitig werden in diesem Heft Defizite in der politischen Bildung in Deutschland aufgezeigt. Auf diese Defizite hatte im Übrigen auch der 15. Kinder- und Jugendbericht hingewiesen (Maykus, 2019) und die so entstandene Lücke gilt es zu schließen.

5. Mit einem ausdrücklichen *Plädoyer für eine zeitgemäße Demokratieerziehung* soll dieser Zwischenruf schließen. Der beabsichtigte *Ausbau der Ganztagschule* bietet hierfür gute Möglichkeiten und gleichzeitig neue Chancen für eine engere Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Umfassendere Ansätze der Medienpädagogik als auch der Vermittlung politischen Wissens könnten durch gemischte Teams verschiedener Professionen erprobt, Partizipationsprojekte zu lebensweltlich relevanten Themen mit Schülerinnen und Schülern zielgerichtet gestaltet werden. Konkret ginge es darum, relevante Informationen von Fake News zu unterscheiden, demokratische Grundbegriffe der Toleranz, Kritikfähigkeit

und Streitkultur zu verstehen und im Handeln zu erproben, sowie aktive Mitwirkung an der Gestaltung des schulischen Lebens als Vorübung zur Teilhabe am politischen Geschehen einzuüben. Zur Ausgestaltung und zur Lektüre für alle an den besprochenen Fragen Interessierten sind unter den aktuellen Veröffentlichungen besonders zu empfehlen: Pörksen/Schulz von Thun (2020) und Pörksen (2019) mit jeweils hilfreichen Ausführungen zu Fragen des Dialogs in Gesellschaft und Politik und zu Medienmündigkeit.

Dr. Vera Birtsch

E-Mail: vbirtsch@t-online.de

Literatur

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Utzmann, H., Wolfert, S. (2019): *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Hrsg.: Shell Deutschland. Beltz, Weinheim Basel, <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.06>

Maykus, S. (2019): Kernherausforderungen des Jugendalters als Anlässe für Kooperation. Impulse des 15. Kinder- und Jugendberichtes. In: *unsere Jugend*, 10, 402–410, <https://doi.org/10.2378/uj2019.art67d>

Pörksen, B. (2019): *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. Carl Hanser, München, <https://doi.org/10.3139/9783446259560.fm>

Pörksen, B., Schulz von Thun, F. (2020): *Die Kunst des Miteinander-Redens. Über den Dialog in Gesellschaft und Politik*. Carl Hanser, München

Unsere Jugend (2018): Apolitische Jugend? Politische Bildung, Demokratiebildung und Partizipation. Heft 7+8, 290–335, Ernst Reinhardt, München

Engagement fördern

Vera Birtsch / Sabine Behn /
Gabriele Bindel-Kögel (Hg.)
Freiwilligenarbeit gestalten

Anregungen für die ehrenamtliche Arbeit mit
Kindern, Jugendlichen und ihren Familien
2014.

240 Seiten. 6 Abb. 1 Tab.
(978-3-497-02445-2) kt

 reinhardt
www.reinhardt-verlag.de



Forum zur Etablierung rassistuskritischer Ansätze in der Kinder- und Jugendhilfe

Deutschland erfährt seit einigen Jahren eine zunehmende Verschiebung in Richtung einer Normalisierung von rassistischen und rechtsextremen Diskursen. Rechte Akteure versuchen strategisch ihre Themen und Positionen in Politik und Medien zu platzieren und für den gesellschaftlichen Mainstream anschlussfähig zu machen. Die damit verbundene gesellschaftliche Entwicklung trägt zu einer Polarisierung bei, welche alle Bereiche, die eng mit gesellschaftlichen Prozessen verwoben sind, nicht unberührt lässt – dies gilt etwa für die Kinder- und Jugendhilfe und die Soziale Arbeit sowie für die Jugendpolitik. Die daraus entstehenden Herausforderungen lösen häufig Handlungsunsicherheit bis hin zu Befürchtungen und Ängsten bei Fachkräften und Multiplikator*innen in der Kinder- und Jugendhilfe aus, was den Bedarf nach spezieller Adressierung und Bearbeitung dieser Themen verstärkt.

Das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW) hat deshalb zur Stärkung der Handlungssicherheit von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit im Umgang mit Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus im Juni diesen Jahres ein Forum zur Etablierung rassistuskritischer Ansätze in der Kinder- und Jugendhilfe ins Leben gerufen.

Ziele des Forums sind u. a. der Austausch und Vernetzung von Fachkräften und Multiplikator*innen der Kinder- und Jugendarbeit, die Sensibilisierung und Stärkung der Handlungssicherheit von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit oder die Beratung und Unterstützung bei Angriffen auf die Arbeit von Trägern.

Weitere Informationen finden Sie auf der Website www.ida-nrw.de

Bei Fragen wenden Sie sich gerne an Info@IDA-NRW.de

Module für die pädagogische Arbeit gegen Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus

Antimuslimische Einstellungen sind in Deutschland weit verbreitet. Davon zeugt die Normalisierung der politischen und medialen Thematisierung der (Nicht-)Zugehörigkeit des Islams zu Deutschland. Die Erfolge rechter und rechtspopulistischer Akteure belegen die Anschlussfähigkeit antimuslimischer Positionen im Mainstream. Laut des „Religionsmonitors“ der Bertelsmann-Stiftung aus dem Jahr 2019 empfindet mehr als die Hälfte der Befragten (52%) in Deutschland den Islam als bedrohlich.

Täglich werden Muslim*innen zu „Anderen“ gemacht, erleben Benachteiligungen im Bildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt, bei der Wohnungssuche und werden zunehmend Opfer von tätlichen Übergriffen.

Der gesellschaftliche Zusammenhalt hängt entscheidend davon ab, wie es gelingt, antimuslimischem Rassismus entgegenzuwirken. Notwendig hierfür sind politische Bildungsangebote zur Sensibilisierung für und zum Abbau von antimuslimischem Rassismus. Gemessen an der Virulenz des Problems sind solche Bildungsangebote allerdings noch rar. Die von Lamy Kaddor, Henriette Fischer und Nicolle Pfaff entwickelte Broschüre „Module für die pädagogische Arbeit gegen Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus“ stellt mit dem in ihr entwickelten Präventionszirkel einen Schritt dahin dar, diese Lücke zu füllen. Eingebettet ist eine Bestandsaufnahme von bisher entwickelten Konzepten und Materialien, auf die weiter aufgebaut werden kann.

Die Broschüre ist durch das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW (IDA-NRW) herausgegeben und kann unter folgendem Link bestellt bzw. zum Download abgerufen werden:
<https://www.ida-nrw.de/produkt-details/module-fuer-die-paedagogische-arbeit-gegen-islamfeindlichkeit-und-antimuslimischen-rassismus/>

Harald Löhlein

<http://www.der-paritaetische.de/fachinfo/antimuslimischer-rassismus/>

November 2020

8. 11. 2020 Fortbildung

„Ist Jude ein Schimpfwort?“
Sensibilisierung für Antisemitismus
in Jugendarbeit und Jugendhilfe
Landesjugendamt Thüringen
Erfurt
www.bildung.thueringen.de

11. 11. 2020 Fortbildung

Discover Diversity Island –
Gender und Diversität als wichtige
Perspektiven in der Jugendhilfe
FUMA Fachstelle Gender & Diversität NRW
Essen
www.gender-nrw.de
€ 75,-

11.– 13. 11. 2020 Seminar

Interkulturelle Kommunikationsbarrieren
abbauen und Zugänge öffnen:
Qualifizierung für Migrationsfachdienste
AWO
Berlin
www.awo-bundesakademie.org/
€ 140,-

12.– 13. 11. 2020 Fortbildung

“Yes, we can!”
Selbstwirksamkeitserwartungen –
Im Kontext von Flucht und Männlichkeiten
Fachstelle Jungenarbeit
Dortmund
www.lagjungenarbeit.de
€ 150,-

12.– 13. 11. 2020 Fachtagung

Kritisch würdigend professionell –
Spannungsfelder professioneller Fachlichkeit
in der Kinder- und Jugendhilfe
Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten
Sachsen e.V.
Chemnitz
www.agjf-sachsen.de

16.– 17. 11. 2020 Fortbildung

Umgang mit rechtsextrem
orientierten Eltern – was tun?
Berliner Institut für Frühpädagogik e.V.
www.biff.eu/fortbildungen
€ 240,-

18. 11. 2020 Seminar

Crosswork – Männer* in der Arbeit
mit Mädchen*
Akademie der Jugendarbeit
Baden-Württemberg
Stuttgart
www.jugendakademie-bw.de
€ 145,-

23.– 24. 11. 2020 Seminar

Von wegen „ab vom Schuss“
Jugendarbeiterische Chancen für
Demokratiebildung im ländlichen Raum
Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten
Sachsen e.V.
Haus Grillensee, Naunhof
www.agjf-sachsen.de
€ 70,-

Dezember 2020

7.– 8. 12. 2020 Fortbildung

Man muss mit allem rechnen –
auch mit dem Guten
Ressourcenarbeit mit jungen Menschen
in schwierigen Lebenslagen
Kommunalverband für Jugend und Soziales
Baden-Württemberg (KVJS)
Ev. Akademie Bad Boll
www.kvjs.de
€ 225,-

Professionalität in der Kinder- und Jugendhilfe

Professionalität, Professionalisierung, professionelles und professionales Handeln: Eine Begriffsklärung

Systemtheoretische Perspektiven auf Steuerung in der Schulsozialarbeit und deren Bedeutung für die Praxis

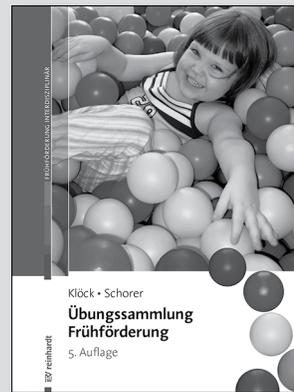
Wirkungsorientierte Steuerung: Erkenntnisse einer Evaluationsstudie in einem Jugendamt

Förderung der Integrations- und Teilhabechancen junger Menschen mit Fluchtgeschichte durch Jugendarbeit

Frühförderung in der Praxis

Frühförderung und Heilpädagogik tragen in besonderem Maß zu einer Früherziehung entwicklungsgefährdeter Kinder bei. Gerade im Vorschulalter, einer Zeit extremer Lernfähigkeit, ist es notwendig, Entwicklungsrisiken frühzeitig zu erkennen und gezielt zu behandeln. Das Buch bietet eine Fülle an Fördermöglichkeiten, Übungen und Ideen für die praktische Arbeit.

Mit Übungen zur Wahrnehmung, Motorik und Kognition, zu schulischen Fertigkeiten, zum Sozialverhalten und zur Sprache erhalten HeilpädagogInnen und ErzieherInnen immer neue Anregungen für eine abwechslungsreiche Gestaltung der täglichen Förderarbeit.



Irene Klöck / Caroline Schorer
Übungssammlung Frühförderung
Kinder von 0-6 heilpädagogisch fördern
5., durchgesehene Auflage 2020.
277 Seiten. 114 Abb. 6 Tab.
(978-3-497-02928-0) kt

reinhardt
www.reinhardt-verlag.de

unsere jugend

Herausgeber

Dr. Maria Kurz-Adam, München
Claus Lippmann, Dresden
Prof. Dr. Roland Merten, Jena
Prof. Dr. Karsten Speck, Oldenburg

Schriftleitung

Prof. Dr. Karsten Speck (verantwortlich)
Dr. Carmen Wulf
Carl von Ossietzky Universität
Institut für Pädagogik (A06)
26111 Oldenburg
Tel. (0441) 798-55 17
E-Mail: uj-schriftleitung@reinhardt-journals.de

Beirat

Sabine Behn, Geschäftsführung Camino – Werkstatt für
Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im So-
zialen Bereich, Berlin
Dr. Gabriele Bindel-Kögel, OTH Regensburg, Fak. Ange-
wandte Sozialwissenschaften
Dr. Vera Birtsch, Hamburg
Prof. Dr. Hans-Ullrich Krause, Kinderhaus Berlin – Mark
Brandenburg e.V.
Dr. Franziska Larrá, Geschäftsführung Elbkinder – Vereini-
gung Hamburger Kindertagesstätten
Prof. Dr. Michael Macsenaere, Institut für Kinder- und Ju-
gendhilfe Universität Mainz
Prof. Dr. Dr. h. c. C. Wolfgang Müller, Berlin
Prof. Dr. Susanne Nothhafft, Kath. Stiftungshochschule
München
Dr. Jens Pothmann, Technische Universität Dortmund
Dr. Marc Schmid, Kinder und Jugendpsychiatrische Klinik
der UPK Basel/Universität Basel
Dr. Martin Stahlmann, Fachschulen für Heilpädagogik und
Sonderpädagogik an der Elly-Heuss-Knapp-Schule Neu-
münster
Dr. Kristin Teuber, SOS-Kinderdorf München
Prof. Dr. Ulrike Urban-Stahl, Freie Universität Berlin
Prof. Dr. Dr. Reinhard J. Wabnitz, Hochschule Rhein-Main
Wiesbaden

Autorenrichtlinien

Herunterzuladen unter www.reinhardt-journals.de; außer-
dem bei der Schriftleitung und beim Verlag erhältlich.

unsere jugend ist die unabhängige Fachzeitschrift für Stu-
dium und Praxis der Sozialpädagogik, in der sowohl Bei-
spiele produktiven, alternativen Handelns als auch theo-
retische Aufsätze gleichberechtigt ihren Platz haben. Auf
diese Weise fördert sie die Zusammenarbeit der verschie-
denen pädagogischen Institutionen. Fachlichkeit und
Aktualität sind ihre wesentlichen Merkmale.

unsere jugend wurde begründet von Hermine Albers, Eli-
sabeth Bamberger, Adolf Busemann und Ella Kay und
fortgeführt von Andreas Mehringer (Hrsg. 1987 – 2004),
C. Wolfgang Müller (Hrsg. 2001 – 2006), Dieter Kreft (Hrsg.
2001 – 2015) und Vera Birtsch (Hrsg. 2006 – 2019).

Datenbanktechnische Auswertung

in PSYNDEX, FIS Bildung Literaturdatenbank, SOLIS, DZI
SoLit, IBZ, IBR

unsere jugend erscheint 10x jährlich, mit zwei Doppel-
nummern.

Bezugspreis jährlich € 62,- (Privatkunden) bzw. € 85,-
(Institutionen/Buchhandel); jeweils zuzüglich Versand-
kosten/Porto.

Abbestellungen (schriftlich bis 15. November im Verlag ein-
treffend) sind nur zum Ende eines Kalenderjahres möglich.
Studenten erhalten 20 % Nachlass auf den Abonnement-
preis gegen Vorlage einer Studienbescheinigung.

Preisirrtum und -änderungen vorbehalten.

Abo-Betreuung:

Brockhaus Kommissionsgeschäft GmbH
Kreidlerstr. 9, 70806 Kornwestheim
Tel. +49 (0) 71 54/13 27-74, Fax +49 (0) 71 54/13 27-13

Verlag:

Ernst Reinhardt GmbH & Co KG
Kemnatenstraße 46, 80639 München
Tel. (089) 1 78 01 6-0, Fax (089) 17 80 16-30
E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Persönlich haftende Gesellschafter:

Hermann Jungck GmbH, München
Kommanditisten: Barbara Doppler-Jungck,
Franziska Gengenbach, Cornelia Jungck

Gesamtherstellung:

Rist Satz & Druck GmbH
Fliederweg 15, 85304 Ilmmünster

Layout:

textformat Daniela Weiland, Göttingen

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Jörn Bickert, Luxx Medien Verlagsdienstleistungen
Bertha-von-Suttner-Platz 1 – 7, D-53111 Bonn
Tel. +49 (0) 228 6883 14 12, Fax +49 (0) 228 6883 14 29
E-Mail: bickert@luxx-medien.de

Verantwortlich im Sinne des Pressegesetzes:

Prof. Dr. Karsten Speck

Alle Rechte vorbehalten.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Bei-
träge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urhe-
berrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags un-
zulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfäl-
tigungen, für Übersetzungen und für die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsex-
emplare kann keine Gewähr übernommen werden.

ISSN 0342-5258

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier.

Titelfoto:

© istock.com/scyther5