Deutsches Jugendinstitut

Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Erscheinungsformen und pädagogische Praxis in der Einwanderungsgesellschaft

Frank Greuel/Michaela Glaser (Hrsg.)

Arbeits- und Forschungsstelle
Rechtsextremismus
und Fremdenfeindlichkeit

Frank Greuel/Michaela Glaser (Hrsg.)

Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Erscheinungsformen und pädagogische Praxis in der Einwanderungsgesellschaft

Die Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit wird durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) finanziell gefördert.

Danksagung

Diese Publikation konnte nur entstehen, weil eine ganze Reihe von Personen daran mitgewirkt und uns unterstützt haben. Unser besonderer Dank gilt allen pädagogischen Fachkräften, die sich bereit erklärt haben, an der Erhebung teilzunehmen, uns in Interviews bereitwillig Auskunft über ihre Arbeit gaben und uns z. T. auch durch Beobachtungen einen direkten Einblick in ihre Praxis ermöglichten. Auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Workshops sei für die gewinnbringenden Diskussionen gedankt.

Bedanken möchten wir uns auch bei den Autorinnen der Gastbeiträge für ihre Kooperationsbereitschaft und ihr Engagement. Dank gebührt ebenfalls Eva Zimmermann und Sally Hohnstein. Beide haben wertvolle Recherchearbeiten geleistet und uns auf diese Weise maßgeblich unterstützt. Julia Pomierski danken wir für die gründliche Dokumentation unserer Workshops.

Renate Schulze gilt besonderer Dank für das Lektorat sowie für die vielfältige Unterstützung nicht nur in organisatorischer Hinsicht, mit der sie auch dieses Mal maßgeblich zur Entstehung des vorliegenden Bandes beigetragen hat. Zu danken ist ebenfalls Manja Birke und Petra Göricke für ihre Unterstützung bei den anfallenden Lektoratsarbeiten.

Unser besonderer Dank geht an Anna Verena Münch, die über lange Zeit an der Bearbeitung des Themenschwerpunktes mitgewirkt hat.

© 2012 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Außenstelle Halle
Abteilung Jugend und Jugendhilfe
Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit
Franckeplatz 1, 06110 Halle
Telefon: +49345 68178-20
Telefax: +49345 68178-47
Internet: www.dji.de

Layout/Gestaltung/Gesamtherstellung
Brandung Leipzig, www.brandung-online.de

ISBN: 978-3-86379-088-2

Inhaltsverzeichnis/Contents

Michaela Glaser
Einleitung: Ethnozentrismus und
Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft 4

Michaela Glaser unter Mitarbeit von Sally Hohnstein
Ethnozentrismus und Antisemitismus in Migrationskontexten –
ein Überblick über den Forschungsstand 10

Anke Schu
Biografie und Antisemitismus
Zum Zusammenhang von biografischer Erfahrung und dem
Gebrauch antisemitischer Konstruktionen 26

Frank Greuel
Ethnozentrismus bei Aussiedlerjugendlichen 54

Claudia Dantschke
„Graue Wölfe“ in Deutschland
Türkischer Ultranationalismus und Rechtsextremismus 66

Frank Greuel
Pädagogische Prävention von Ethnozentrismus und
Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund –
Ergebnisse der DJI-Erhebung 90

Autorinnen- und Autorenverzeichnis 144

Michaela Glaser

Einleitung: Ethnozentrismus[1] und Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft

In der bundesdeutschen Fachdiskussion zu Ethnozentrismus und Antisemitismus dominierte lange Zeit der Blick auf herkunftsdeutsche Zielgruppen. Hierzu konnten sich in den letzten Jahrzehnten sowohl eine methodisch und thematisch differenzierte Forschungslandschaft als auch ein breites Spektrum pädagogischer Angebote entwickeln, das sich insbesondere an junge Menschen wendet. Entsprechende Erscheinungsformen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund waren dagegen lange Zeit kein Thema fachlicher Debatten.

Neben dem empirischen Faktum, dass die überwiegende Mehrzahl fremdenfeindlich motivierter Straftaten in Deutschland nach wie vor von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft verübt werden, erklärt und legitimiert sich dieser Wahrnehmungsfokus auch aus einer besonderen Verantwortung angesichts der nationalsozialistischen deutschen Vergangenheit. Auch spielten (und spielen) hier möglicherweise Bedenken eine Rolle, gerade diejenigen als Protagonistinnen und Protagonisten abwertend-diskriminierender Diskurse und Praktiken in den Blick zu nehmen, die in dieser Gesellschaft in einer Minderheitenposition und als solche selbst in vielfacher Weise diskriminierenden Erfahrungen ausgesetzt sind.[2]

1 Der Begriff „Ethnozentrismus" wird hier in Anlehnung an die Definition von Sumner (ders. 1959) verwendet, der diesen als ein Orientierungsmuster bestimmt, das sich durch „die aufeinander bezogenen Dimensionen der Eigengruppen-Glorifizierung und der Fremdgrupppen-Diffamierung" (Rieker 1997, S. 14) auszeichnet. Mit „Ethnozentrismus" werden im Folgenden Haltungen bezeichnet, die eine Aufwertung der Eigengruppe und Abwertung von Fremdgruppen entlang ethnisch-nationaler Zuschreibungen beinhalten. Der Begriff wird hierbei auch für Phänomene verwendet, die mit Blick auf herkunftsdeutsche Personen sowie in den Herkunftsländern der Akteure z.T. als „Fremdenfeindlichkeit", „Rassismus" oder „Rechtsextremismus" bezeichnet werden. Da die Verwendung dieser Begriffe für Haltungen von Menschen mit Migrationshintergrund strittig ist (vgl. etwa Ortner 2010) und mit dem Rechtsextremismusbegriff im bundesdeutschen Kontext auch vielfach eine inhaltliche Kontinuität mit dem historischen Nationalsozialismus assoziiert wird, werden diese Bezeichnungen im Folgenden, wenn von Personen mit Migrationshintergrund die Rede ist, bewusst nicht verwendet.

2 In einem von uns geführten Experteninterview zum Thema konstatierte ein etablierter Rechtsextremismusforscher, dass ihm die Bedeutsamkeit entsprechender Entwicklungen schon vor Jahren bewusst gewesen sei, er sich jedoch bewusst gegen eine Thematisierung entschieden habe, um nicht „Beifall von der falschen Seite" zu bekommen.

In den letzten Jahren wurde allerdings für die bundesdeutsche Einwanderungsgesellschaft zunehmend das Erfordernis erkennbar, Maßnahmen zur Prävention diskriminierender und antidemokratischer Orientierungen so zu gestalten, dass sie auch junge Menschen mit Migrationshintergrund erreichen. Insbesondere aus der pädagogischen Praxis wird ein Bedarf an adäquaten Konzepten formuliert.

Dabei kommt antisemitischen Tendenzen unter islamisch geprägten Jugendlichen in der gegenwärtigen Debatte besondere Aufmerksamkeit zu. Hier geht es vor allem um bestimmte, vorurteilsbehaftete Deutungsmuster des Nahostkonflikts bzw. der Auseinandersetzung zwischen Israelis und Palästinensern, die in der Fachwelt unter den Begriffen „israelbezogener Antisemitismus" oder auch „neuer Antisemitismus" diskutiert werden.

Verschiedene Studien (Brettfeld/Wetzels 2007; Mansel/Spaiser 2010; Frindte et al. 2011) liefern Hinweise auf einen im Vergleich zu nichtmuslimischen Jugendlichen überdurchschnittlich hoch ausgeprägten israelbezogenen Antisemitismus muslimisch geprägter junger Menschen.

Von Brisanz erscheinen zudem politische Gruppierungen des türkischen Ultranationalismus, die auch in Deutschland aktiv sind: Die ultranationalistische, antisemitische „Bozkurt"-Bewegung („Graue Wölfe"), die in der Türkei als „rechtsextrem" gilt, hat laut Angaben des Verfassungsschutzes in Deutschland rund 10.000 Mitglieder; Fachleuten zufolge sind ein hoher Prozentsatz davon junge Menschen. Es finden sich aber auch Hinweise, dass antisemitische und ethnozentrische Orientierungen auch bei anderen Migrantengruppen anzutreffen sind. Einzelnen Einstellungsbefunden sowie den Einschätzungen feldkundiger Expertinnen/Experten zufolge[3] scheinen etwa auch Migrantinnen und Migranten aus der ehemaligen UdSSR erhöhte Anfälligkeiten für entsprechende Haltungen aufzuweisen.

Ebenso wie für andere pädagogische Arbeitsfelder stellt sich deshalb auch für die Prävention von Ethnozentrismus und Antisemitismus bei jungen Menschen die Notwendigkeit, die bestehenden Konzepte

3 So äußerte sich z.B. nach der Ermordung einer Muslimin in Dresden durch einen jungen Russlanddeutschen vor zwei Jahren der Spätaussiedlerverein „Integrationsnetzwerk Sachsen" dahingehend, dass er junge Russlanddeutsche für besonders anfällig für rechtsextremes Gedankengut halte. Auf einem Expertenhearing des DJI berichtete eine Rechtsextremismusberaterin russlanddeutscher Herkunft, dass sie in dieser Migrantencommunity ausgeprägte antisemitische Stereotype wahrnehme, die Bestandteil alltäglicher Kommunikation seien.

und Methoden „interkulturell“ zu öffnen und Migrantenjugendliche auf den unterschiedlichen Ebenen dieser Arbeit als Zielgruppen mit einzubeziehen.

Der DJI-Schwerpunkt „Ethnozentrismus und Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft“

Dies war der Anlass für einen Schwerpunkt zum Thema „Ethnozentrismus und Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft“, der in den Jahren 2009–2012 an der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit des Deutschen Jugendinstituts umgesetzt wurde.[4] Dabei standen die folgenden Fragen im Zentrum:

- Über welche Erkenntnisse zu ethnozentrischen und antisemitischen Orientierungen und Verhaltensweisen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund verfügen wir? Inwiefern werden Spezifika hinsichtlich dieser Phänomene bei diesen Zielgruppen erkennbar?
- Wie sind – vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse – Angebote der Prävention von Ethnozentrismus und Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft zu gestalten, damit sie auch diese Zielgruppen erreichen? Sind etablierte Ansätze der Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus auf die Arbeit mit diesen Zielgruppen anwendbar oder gilt es, spezifische Anforderungen zu berücksichtigen?

Ziel des Schwerpunkts war es, den wissenschaftlichen und pädagogischen Austausch zu diesen Fragen zu befördern, Informationen zum wissenschaftlichen und fachlichen Diskussionsstand zu erheben und Herausforderungen sowie Anregungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis zu diesen Themen zu identifizieren.

Zu diesem Zweck wurden der wissenschaftliche und fachpädagogische Forschungsstand zum Thema aufbereitet sowie in 2010 eine Call-for-Paper-Veranstaltung[5] durchgeführt, auf der aktuelle wissenschaftliche

4 An diesem Themenschwerpunkt arbeiteten Frank Greuel, Anna Verena Münch sowie die Autorin mit.

5 Die Veranstaltung fand als ad-hoc-Gruppe im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie am 15.10.2010 in Frankfurt am Main statt.

Arbeiten zum Thema präsentiert und diskutiert wurden; darüber hinaus wurde ein Expertenhearing organisiert, auf dem Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen gemeinsam mit Praktikerinnen und Praktikern Spezifika dieses Themenfeldes und daraus folgende Herausforderungen für die pädagogische Praxis erörterten. Im Zentrum des Schwerpunkts stand eine Befragung von Praxisprojekten, in der Praxiserfahrungen aus der Arbeit zum Thema mit diesen Zielgruppen erhoben wurden.

Im vorliegenden Band werden ausgewählte Ergebnisse dieses Forschungs- und Arbeitsschwerpunkts dokumentiert:

Im ersten Beitrag gibt *Michaela Glaser* einen Überblick über den bundesdeutschen Forschungsstand zu Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Der Beitrag stellt die Datenlage zur Verbreitung entsprechender Phänomene vor, skizziert thematische Schwerpunkte der existierenden Forschung und fasst zentrale Erkenntnisse im Hinblick auf die Entstehungshintergründe dieser Phänomene zusammen. Außerdem werden Forschungslücken benannt bzw. Überlegungen zu weiteren potenziell lohnenswerten Forschungsaspekten formuliert.

Bei den folgenden drei Aufsätzen handelt es sich um Beiträge, die auf den beiden DJI-Fachveranstaltungen gehalten wurden und die unterschiedliche Facetten dieses Themenfeldes beleuchten. [6]

Thema des Beitrags von *Anke Schu* sind antisemitische Konstruktionen (männlicher) muslimischer Jugendlicher, denen die Autorin in qualitativen Interviews nachging. Die in den Interviews identifizierten antisemitischen Konstruktionen werden hinsichtlich ihrer inhaltlichen Aspekte und psychischen Mechanismen analysiert und ihre Funktionen vor dem Hintergrund der biografischen Erfahrungen dieser Jugendlichen interpretiert. Der Beitrag thematisiert zudem die Schwierigkeiten, die sich bei der Erforschung dieses Themas durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft zeigen.

Der anschließende Beitrag widmet sich einem Forschungsfeld, zu dem bisher kaum wissenschaftliche Arbeiten vorliegen. *Frank Greuel* stellt die Ergebnisse einer qualitativen Erhebung zu „Ethnozentrismus bei Aussiedlerjugendlichen“ vor, in der jugendliche Aussiedlerinnen und Aussiedler interviewt wurden. Dabei interessierte den Autor zum einen die

6 Weitere Beiträge der DGS-Veranstaltung, u.a. von Kurt Möller und Heike Radvan, sind auf der CD-Rom des Kongressbandes der DGS (Soeffner 2012) dokumentiert.

Frage, welche Gestalt ethnozentrische Orientierungen annehmen, wenn Minderheitenangehörige Träger dieser Orientierungen sind. Zum anderen ging die Studie der Frage nach, wie diese Orientierungen lebensweltlich verankert sind und welchen subjektiven Sinn sie – insbesondere vor dem Hintergrund von Migrations- und Integrationsprozessen – für die Jugendlichen machen.

Im Beitrag von *Claudia Dantschke* wird die ultranationalistische türkische Bewegung der „Grauen Wölfe" porträtiert. Die Autorin skizziert ideologische Hintergründe und politische Ziele der „Grauen Wölfe" und beschreibt das Spektrum organisierter Vereinsaktivitäten, insbesondere auch im Kinder- und Jugendbereich. Außerdem geht sie auf jugendkulturelle Facetten dieser Bewegung und auf ihre Attraktivitätsmomente für hier lebende Jugendliche türkischer Herkunft ein.

Im letzten Beitrag des Bandes stellt *Frank Greuel* die DJI-Erhebung vor, in der pädagogische Projekte, die zu diesen Themen mit jungen Menschen arbeiten, zu ihren Vorgehensweisen sowie zu Erfahrungen in der Arbeit mit diesen Zielgruppen befragt wurden. Bei dieser Erhebung ging es zum einen darum, einen Überblick über existierende Ansätze im Themenfeld zu gewinnen und dabei auch eventuell bestehende Leerstellen im Angebotsspektrum zu identifizieren. Zum anderen wurden die Umsetzungserfahrungen ausgewählter Angebote erhoben und ausgewertet, um spezifische Voraussetzungen und Anforderungen dieser Arbeit sowie geeignete Zugänge und Gelingensfaktoren aufzuzeigen.

Literaturverzeichnis

Rieker, Peter (1997): Ethnozentrismus bei jungen Männern. Fremdenfeindlichkeit und Nationalismus und die Bedingungen ihrer Sozialisation. Juventa, Weinheim und München

Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) (2012): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden, VS (CD-ROM)

Sumner, William G. (1959): Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals. New York (1959, zuerst 1906)

Michaela Glaser unter Mitarbeit von Sally Hohnstein

Ethnozentrismus und Antisemitismus in Migrationskontexten – ein Überblick über den Forschungsstand

Die bundesdeutsche Forschung zu Ethnozentrismus und Antisemitismus konzentrierte sich lange Zeit weitgehend auf entsprechende Erscheinungsformen in der Mehrheitsgesellschaft. Erst in den letzten Jahren hat sich eine begrenzte Forschungslandschaft entwickelt, die sich mit Ausprägungen und Ursachen ethnozentrischer und antisemitischer Phänomene auch unter in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund befasst.

Im Folgenden wird ein Überblick über die Datenlage, über Forschungsschwerpunkte und daraus resultierende zentrale Erkenntnisse gegeben. Abschließend werden einige bestehende Forschungsdefizite bzw. offene Forschungsfragen benannt.

Verbreitung von Ethnozentrismus und Antisemitismus

Daten zur Verbreitung ethnozentrischer und antisemitischer Einstellungen unter den verschiedenen in Deutschland lebenden Gruppen nichtdeutscher Herkunft liegen nur begrenzt vor. Repräsentative Daten sind lediglich hinsichtlich der Verbreitung antisemitischer Einstellungen unter der muslimischen im Vergleich zur nicht-muslimischen Bevölkerung verfügbar. Demnach zeichnen sich Menschen muslimischer Religionszugehörigkeit durch eine signifikant höhere Zustimmung zu antisemitischen Statements als Deutsche ohne Migrationshintergrund und Migranten anderer Religionszugehörigkeit aus[1] (Brettfeld/Wetzels 2007; Frindte et

1 Dieser Befund gilt nicht mit Blick auf den sekundären Antisemitismus, der sich aus der Schuldabwehr der deutschen NS-Verbrechen speist. Decker/Brähler zufolge ist diese Form des Antisemitismus – erwartungsgemäß – unter Deutschen ohne Migrationshintergrund am stärksten ausgeprägt, erhält allerdings fast genauso hohe Werte bei Deutschen mit Migrationshintergrund (dies. 2012, S. 111). Eine Diskussion dieser Befunde würde an dieser Stelle zu weit führen. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang nur auf den Umstand, dass direkte antisemitische Äußerungen in Deutschland einer vergleichsweise hohen Tabuisierung unterliegen, was auch Auswirkungen auf das Antwortverhalten herkunftsdeutscher Befragter haben könnte. Zu weiteren methodischen Schwierigkeiten und Kritikpunkten der quantitativen Einstellungsforschung zu Antisemitismen vgl. Schäuble/Scherr 2006, S. 15f.

al. 2011; Decker et al. 2012). Diese auf die Gesamtbevölkerung bzw. bei Wolfgang Frindte et al. auf die Gruppe der 14–32-Jährigen bezogene Aussage wird durch eine Studie von Jürgen Mansel und Viktoria Spaiser auch nochmals für Schülerinnen und Schüler der 10. und 11. Jahrgangsstufe bestätigt, wobei die Daten dieser in vier deutschen Städten an Schulen durchgeführten Befragung nicht repräsentativ sind (vgl. dies. 2011).

Die Gesamtgruppe der Befragten mit Migrationshintergrund unterscheidet sich in ihrer Ausprägung antisemitischer Einstellungen den genannten Studien zufolge dagegen nicht nennenswert von Befragten ohne Migrationshintergrund (ein Befund, der auch den Ergebnissen einer (nicht-repräsentativen) Teilauswertung im Rahmen des Bielefelder GMF-Surveys entspricht (vgl. Zick/Küpper 2011, S. 38 f.).

Im Rahmen der Erhebung von Mansel/Spaiser, in deren Zentrum antisemitische Tendenzen unter muslimischen Jugendlichen stehen, wurden auch weitere Dimensionen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie Rassismus und Islamophobie mit erhoben und es wurden zu Vergleichszwecken auch Jugendliche anderer Bevölkerungsgruppen befragt. Hierbei fanden sich bei muslimischen sowie aus der Ex-UdSSR stammenden Jugendlichen überdurchschnittliche Zustimmungswerte zu Statements, die einen ethnozentrischen Überlegenheitsanspruch gegenüber anderen Völkern postulierten. Die Gruppe der aus der Ex-UdSSR stammenden Jugendlichen zeichnete sich zudem durch einen überdurchschnittlich hohen Anti-Amerikanismus aus. Bei der Dimension „Islamophobie" verzeichneten dagegen die deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund die höchsten Zustimmungswerte, gefolgt von den Jugendlichen aus der Ex-UdSSR (dies. 2010, S. 20), wobei hier auch alle anderen Migrantengruppen, mit Ausnahme der Muslime selbst, hohe Werte aufwiesen.

In der Leipziger Langzeitstudie zu rechtsextremen Einstellungen in der bundesdeutschen Bevölkerung (Decker et al., a.a.O.) wurden die Ergebnisse auch nach deutschen Befragten mit und ohne Migrationshintergrund sowie nach Migranten ohne deutschen Pass aufgeschlüsselt. Dabei erfüllen Befragte mit Migrationshintergrund deutlich seltener die Kriterien eines geschlossenen rechtsextremen Weltbildes – ein Befund, der jedoch den Autoren selbst zufolge wenig aussagekräftig ist, da der eingesetzte Fragebogen für Befragte ohne Migrationshintergrund konzipiert ist und die verwendeten Items sich auf den „nationalen Kontext" beziehen (vgl. Decker et al., a.a.O., S. 108). In einer im Bielefelder

Forschungsverbund zu „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit" angesiedelten, noch nicht abgeschlossenen Studie werden ethnozentrische Ausprägungen bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund vertiefend untersucht (Möller 2012a, 2012b, 2012c). Die Studie ist allerdings qualitativ angelegt und erhebt nicht den Anspruch, repräsentative Aussagen zur Verbreitung dieser Phänomene in den unterschiedlichen Befragtengruppen zu liefern.

Am gesichertsten ist die aktuelle Befundlage somit hinsichtlich der Existenz und im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen stärkeren Ausprägung bestimmter Formen von Antisemitismus unter in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslimen. Repräsentative Studien zu antisemitischen Orientierungen unter Migrantinnen und Migranten unterschiedlicher nationaler Herkunft liegen dagegen nicht vor; Gleiches gilt für Erscheinungsformen von Ethnozentrismus bei Menschen verschiedener Herkunftskontexte. Einzelne Studien liefern zwar Hinweise auf die Existenz entsprechender Phänomene; belastbare Daten zu Ausmaß und anteiliger Verbreitung unter verschiedenen Herkunftsgruppen sind bisher jedoch nicht verfügbar.

Forschungsfelder und Forschungsthemen

Eine Reihe von Forschungsarbeiten, die in den letzten Jahren veröffentlicht wurden, widmen sich der vertiefenden Auseinandersetzung mit konkreten Erscheinungsformen sowie mit Hintergründen und Zusammenhängen von Antisemitismus und Ethnozentrismus bei in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund.

Dabei spiegelt die Forschungslandschaft den Aufmerksamkeitsfokus der öffentlichen Debatten insofern wider, als sich auch die Mehrzahl dieser Studien dem Antisemitismus in muslimischen Milieus widmet. Verschiedene, überwiegend qualitative Untersuchungen und theoretische Reflexionen befassen sich mit ideologischen Inhalten und Ideologietraditionen dieses Antisemitismus (Holz 2005; Holz/Kiefer 2010), mit der Rolle des Nahostkonflikts (Arnold 2007; Nordbruch 2009; Müller 2012; Mansel/Spaiser 2011), mit politisch-religiösen (Schäuble/Scherr 2007) und medialen Einflussfaktoren (Mansel/Spaiser 2010; Frindte et al. 2011) sowie mit den Funktionen dieses Antisemitismus im Rahmen von Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktionen für hier lebende Muslime

(Arnold/Jikeli 2008; Nordbruch 2009; Mansel/Spaiser 2011; Tietze 2010 u. 2012; Schu 2012a, 2012b, Schäuble 2012a).

Dabei verweisen verschiedene Autorinnen und Autoren darauf, dass es sich bei diesen Manifestationen von Antisemitismus vielfach nicht um geschlossene Weltbilder, sondern um unreflektierte Stereotype bzw. Ideologiefragmente handelt (Scherr 2012; Follert/Stender 2010; Müller 2012; Schu 2012 sowie i. d. Bd.).

Deutlich begrenzter stellt sich der Forschungsstand zu einem Phänomen dar, das weniger im Fokus der öffentlichen Wahrnehmung steht, jedoch von Praktikerinnen und Praktikern immer wieder als eine im pädagogischen Alltag präsente Problematik thematisiert wird (vgl. Etscheid 2006): die ultranationalistische türkische Bewegung der „Grauen Wölfe" (oder „Bozkurt") und ihre Agitationsversuche unter hier lebenden Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Zwei Abhandlungen widmen sich ideologischen Inhalten, Aktivitäten und transnationalen Vernetzungen dieser Organisation (Arslan 2009; Bozay/Arslan 2012); die Motive jugendlicher Mitglieder werden in einer qualitativen Erhebung (Bozay 2005) analysiert; die sozialen Hintergründe sympathisierender Jugendlicher in zwei quantitativen Befragungen (Leithäusser 2003; Müller 2001) in den Blick genommen. Ergänzende Einblicke in Aktivitäten und Rekrutierungsweisen der Organisation bieten die Analysen der Journalistin Claudia Dantschke, die jahrelang im Themenfeld recherchiert hat und mit Betroffenen pädagogisch arbeitet (dies. 2010a, 2010b sowie i. d. Bd.).

Ein Themenfeld, das bisher in öffentlichen, pädagogischen und wissenschaftlichen Diskursen gleichermaßen wenig Beachtung findet, sind ethnozentrische und antisemitische Einstellungen bei Aussiedlerinnen und Aussiedlern. Zwar liefern Einstellungsuntersuchungen Hinweise, dass auch bei dieser Bevölkerungsgruppe entsprechend problematische Einstellungen zu verzeichnen sind (s. o.); bisher liegt jedoch nur eine qualitative Studie vor, die Ausprägungen sowie Ursachen und Funktionen von Ethnozentrismus bei jugendlichen Aussiedlern diskutiert (Greuel 2009 sowie i. d. Bd.). Im Rahmen einer thematisch breiter angelegten Erhebung zu Antisemitismus bei verschiedenen Herkunftsgruppen wurden zudem auch Gruppendiskussionen mit Aussiedlerjugendlichen geführt, wobei sich diese Gruppe im Vergleich als die am offensten antisemitisch argumentierende Herkunftsgruppe erwies (Follert/Stender 2010).

Einflussfaktoren aus Herkunftsmilieus und Aufnahmegesellschaft

In der Gesamtschau verweisen die vorliegenden Forschungsbefunde darauf, dass für die Ausprägung von Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Menschen mit Migrationshintergrund sowohl Einflüsse aus den Herkunftsmilieus als auch Einflüsse der Migrationssituation bzw. Erfahrungen in der Aufnahmegesellschaft eine Rolle spielen.

Zu den Einflussfaktoren aus den Herkunftsmilieus gehören demnach zum einen kulturell, politisch sowie religiös fundierte und gesellschaftlich tradierte Vorurteile gegenüber anderen Bevölkerungsgruppen (z.B. Greuel 2009; Arnold 2007; Stender 2010); zum anderen aber auch die Auswirkungen von Konflikten in den Herkunftsländern bzw. in Ländern, mit denen aufgrund religiös-kultureller Zugehörigkeiten eine besondere Identifikation besteht (z.B. Bozay 2005; Ortner 2010; Müller 2012).

Als „Vermittlungsinstanzen" dieser Haltungen und Erfahrungen werden in den hier diskutierten Arbeiten das familiale Umfeld (z.B. Follert/Stender 2010; Müller 2012), religiöse Autoritäten (Mansel/Spaiser 2010) sowie Medien aus den Herkunftsregionen (Frindte et al. 2011; Stender 2010; Mansel/Spaiser) aufgeführt. Dabei stützen sich diese Einschätzungen vielfach auf Plausibilitätsannahmen, abgeleitet aus allgemeinen Erkenntnissen zur politischen Sozialisation oder aus Befunden zur Häufigkeit politischer Gespräche mit bestimmten Personengruppen sowie zum Mediennutzungsverhalten der untersuchten Gruppen. Vertiefende Untersuchungen etwa zur familialen Tradierung entsprechender Narrative oder zur Rezeption entsprechender Medieninhalte liegen bisher nicht vor.

Die aktuelle Forschung ist sich zudem überwiegend einig, dass (eigene oder stellvertretend wahrgenommene) Abwertungen in der Aufnahmegesellschaft als relevante Folie zu erachten sind, vor deren Hintergrund sich ethnisierende Aufwertungs- und Abwertungskonstruktionen von Menschen mit Migrationshintergrund vollziehen (vgl. Arslan 2009; Bozay 2005; Greuel i.d.Bd.; Möller 2012b, 2012c). Dazu gehören sowohl strukturelle Benachteiligungen (z.B. schlechte Bildungschancen und Zugänge zum Arbeitsmarkt betreffend) als auch im zwischenmenschlichen Zusammenleben wahrgenommene Diskriminierungen und Ausgrenzungen, die im persönlichen Kontakt mit Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft oder auch medial vermittelt erlebt werden. Die ethnisierende Aufwertung der Eigengruppe und Abwertung von Fremdgruppen stellt demnach eine

Verarbeitungsweise eigener oder kollektiv erfahrener Diskriminierungen und Abwertungen dar (vgl. Möller 2012c).

Während Frindte et al. (dies. 2011) zwar signifikante Zusammenhänge zwischen Diskriminierungserfahrungen und einer ablehnenden Haltung gegenüber dem Westen, aber nicht zwischen entsprechenden Erfahrungen und Antisemitismus nachweisen können, wird von anderen Studien und insbesondere in qualitativen Arbeiten ein enger Zusammenhang auch antisemitischer Stereotype (Tietze 2012; Mansel/Spaiser 2010; Schu 2012 und i. d. Bd.; Nordbruch 2009) mit selbst erlebter oder mit Blick auf die Eigengruppe wahrgenommener Diskriminierung konstatiert.

In der vorliegenden Forschung werden im Einzelnen folgende Funktionen ethnozentrischer und antisemtischer Zuschreibungen bei hier lebenden Menschen mit Migrationshintergrund benannt:

- die Selbstaufwertung des Individuums durch Abwertung anderer;
- die Konstruktion von Zugehörigkeit – zur Aufnahmegesellschaft oder auch zu bestimmten Kollektiven – durch Abwertung anderer;
- die Konstruktion von Zugehörigkeit durch Selbstverortung in einem weltweitem Opferkollektiv (spezifische Funktion des Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen).

Die vorliegenden Befunde verweisen zudem darauf, dass Einflussfaktoren aus Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft nicht nebeneinander stehen, sondern in spezifischer Weise zusammenwirken: Demnach bilden Benachteiligungs- und Ausgrenzungserfahrungen den Hintergrund, vor dem Abwertungen bzw. Sündenbockfunktionen anderer gesellschaftlicher Gruppen attraktiv werden. Welche Gruppen abgewertet werden, wird zwar ebenfalls durch existierende Stereotype sowie Erfahrungen in der Aufnahmegesellschaft mit beeinflusst; diese Zuschreibungen werden aber auch durch in den Herkunftsmilieus tradierte, familienbiografisch sowie medial vermittelte Narrative mit geprägt.

Damit liefert der wissenschaftliche Kenntnisstand zum Thema eine Reihe von Hinweisen, dass sich Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Menschen mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Entstehungsbedingungen, ihrer Funktionen für das Individuum wie auch in ihren konkreten Ausprägungen von entsprechenden Manifestationen in der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Dabei handelt es sich zum einen um soziokulturelle und politische Einflussfaktoren aus anderen Regionen und Kulturkreisen, die in der Migrationssituation weiterhin wirkmächtig

sind oder gar neue Bedeutung entfalten; zum anderen um Einflüsse, die aus spezifischen strukturellen Bedingungen, Lebenslagen und lebensweltlichen Erfahrungen innerhalb der bundesdeutschen Aufnahmegesellschaft resultieren. Ausprägungen von Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Menschen mit Migrationshintergrund zeichnen sich demzufolge durch Spezifika aus, die es auch bei der Gestaltung pädagogischer Präventionsangebote für diese Zielgruppen zu berücksichtigen gilt.

Reflexionen pädagogischer Praxis

Einige empirische Untersuchungen sowie eine ganze Reihe von Abhandlungen haben sich in den letzten Jahren auch der Frage gewidmet, welche Herausforderungen diese Phänomene sowie die damit verbundenen Spezifika für die pädagogische Praxis beinhalten und wie ihnen adäquat zu begegnen ist.

Einige Forschungsarbeiten nehmen die Wahrnehmungs- und Umgangsweisen von Pädagoginnen und Pädagogen in der Konfrontation mit diesen Phänomenen in den Blick; dabei werden für einen Teil der pädagogischen Fachkräfte selbst kulturalisierende und vorurteilsgeprägte Deutungen gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund diagnostiziert sowie mangelnde Kenntnisse von hier relevanten migrationsspezifischen Hintergründen konstatiert (Radvan 2010; Follert/Stender 2010; Messerschmidt 2012).

In einer Reihe von Veröffentlichungen werden zudem grundsätzliche Überlegungen zum pädagogischen Umgang mit diesen Phänomenen formuliert (Arnold 2007; Radvan 2010; Follert/Stender 2010; diverse Beiträge in Stender/Follert/Özdogan 2010 sowie in Gebhardt et al. 2012). Dabei werden für die generelle pädagogische Arbeit mit migrantischen Zielgruppen bzw. in multiethnischen Lerngruppen insbesondere eine Sensibilisierung für eigene Stereotypen und Rassismen sowie die Integration des Themas „Einwanderungsgesellschaft" in schulische Curricula als erforderlich erachtet (Radvan 2010; Follert/Stender 2010; Messerschmidt 2010; Scherr 2012; Wetzel 2012). Mit Blick auf pädagogische Präventionsangebote zu diesen Themen werden ein Wissen über Herkunftskontexte und hiesige Lebenswelten der Jugendlichen sowie das Herstellen entsprechender inhaltlicher Bezüge in der pädagogischen Arbeit als hilfreich erachtet; außerdem werden das Schaffen von

Begegnungsmöglichkeiten, das Vermitteln von Hintergrundwissen z.B. zum Nahostkonflikt, medienpädagogische Angebote sowie der Einsatz von Diversity- und Anti-Bias-Ansätzen bzw. die Integration von Anti-Antisemitismusarbeit in entsprechende Ansätze empfohlen (Messerschmidt 2011; Schäuble 2012a und 12b; Arnold 2007; Müller 2012).

Auch liegen inzwischen diverse Praxishandreichungen (Amadeu-Antonio-Stiftung 2008; Zentrum für Antisemitismusforschung 2008; VDK/amira o.J.; Anne-Frank-Zentrum 2010; Aktion Sühnezeichen Friedensdienste 2010; Die Wille gGmbH 2008; KIgA 2006) und Projektdokumentationen (VDK/amira 2010; Dantschke 2010a; Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz e.V. 2010; Anne-Frank-Zentrum 2010) zum Thema vor, in denen verschiedene pädagogische Vorgehensweisen vorgestellt werden. [2]

Ebenso wie die Forschungslandschaft zum Phänomenbereich widmen sich auch die vorliegenden Veröffentlichungen zur pädagogischen Praxis ganz überwiegend dem Thema „Antisemitismus" und fokussieren schwerpunktmäßig auf die präventive Arbeit mit muslimischen Jugendlichen bzw. auf die Anforderungen, die sich in der pädagogischen Präventionsarbeit hinsichtlich einer adäquaten Einbindung dieser Zielgruppen in multiethnische Lerngruppen stellen. Die pädagogische Bearbeitung anderer Phänomenausprägungen, ebenso wie spezifische Herausforderungen in der Arbeit mit anderen Herkunftsgruppen werden dagegen kaum thematisiert.

Forschungslücken und offene Forschungsfragen

Auch wenn zum Thema „Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund" in den letzten Jahren eine Reihe interessante Einblicke in unterschiedliche Facetten und Zusammenhänge gewonnen werden konnten, zeichnet sich die existierende Forschungslandschaft nach wie vor durch eine Reihe offener Forschungsfragen und weitgehend unerforschter Aspekte aus.

Wie eingangs dargestellt, konzentriert sich die Forschungslandschaft zu Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Menschen mit Migrationshintergrund weitgehend auf antisemitische Erscheinungsformen bei

2 Einen Gesamtüberblick über die in diesem Themenfeld praktizierten Ansätze gibt Frank Greuel i. d. Bd., weshalb diese hier nicht weiter ausgeführt werden.

Angehörigen muslimisch geprägter Milieus. So fehlt es bisher an Untersuchungen, die fundiert Aufschluss geben könnten über die generelle Verbreitung fremdgruppenabwertender sowie antisemitischer Einstellungen innerhalb der verschiedenen Migrantengruppen, über die spezifischen Ausprägungen, die sie in den einzelnen Herkunftsgruppen annehmen sowie über die Verbreitung entsprechender Orientierungsmuster speziell unter jungen Menschen.

Auch hinsichtlich der Hintergründe und Funktionen entsprechender Phänomene liegen bisher vor allem Untersuchungen zu muslimisch sozialisierten Jugendlichen und mit dem Phänomenschwerpunkt „Antisemitismus" vor, die auf andere Gruppen und Phänomene nur begrenzt übertragbar sind. Zwar liefern die wenigen vorliegenden Studien Hinweise, dass Tradierungen aus den Herkunftskontexten und problematische Erfahrungen in der Aufnahmegesellschaft auch bei anderen Vorurteilsdimensionen sowie bei anderen Zuwanderergruppen zusammenspielen. Allerdings bedürfte es hier weiterer Studien, um solche Zusammenhänge in ihrer jeweiligen Spezifik für verschiedene Gruppen genauer zu ergründen. Gerade auch mit Blick auf die Gestaltung adäquater pädagogischer Angebote (vgl. Greuel i. d. Bd.) könnte es dabei insbesondere von Interesse sein, ethnozentrische und antisemitische Tendenzen unter Jugendlichen aus den ehemaligen GUS-Staaten verstärkt in den Blick zu nehmen. Wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse fehlen zudem hinsichtlich der Attraktivitätsmomente und Rekrutierungswege der deutschen Bozkurt-Bewegung, vor allem mit Blick auf junge Menschen.

Des Weiteren mangelt es bisher an Studien, die – über die Feststellung von Mediennutzungsgewohnheiten hinaus – dem Einfluss bestimmter Medienangebote auf die Herausbildung bzw. Übernahme vorurteilshafter und abwertender Orientierungen nachgehen, indem sie die Rezeption dieser Medieninhalte durch ihre Konsumentinnen und Konsumenten in den Blick nehmen. Wie generell bei der Erforschung von Radikalisierungsprozessen stellt sich hier allerdings das Problem, dass die Medienrezeptionsforschung diesbezüglich noch relativ am Anfang steht.

Nicht zuletzt zeichnet sich die bisherige Forschung im Feld durch einen starken Fokus auf Einstellungen bzw. Orientierungen und ihre verbalen Manifestationen aus. Demgegenüber werden Verhaltensweisen sowie Interaktionsprozesse bisher kaum in den Blick genommen. Gerade mit Blick auf junge Menschen könnte es aber auch von Interesse sein, Interaktionsdynamiken etwa zwischen territorial konkurrierenden

Jugendgruppen und die damit verbundenen Prozesse von (ethnisierenden) Selbst- und Fremdverortungen in den Blick zu nehmen.[3]

Mit Blick auf die pädagogische Praxis in diesem Themenfeld wurden durch die Forschung bereits eine Reihe grundsätzlich-konzeptioneller Überlegungen formuliert. Es fehlen bisher jedoch Erhebungen, die einen systematisierenden Überblick über bestehende Angebote geben und Erfahrungen mit entsprechenden pädagogischen Angeboten erheben und wissenschaftlich aufbereiten, um sie für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis nutzbar zu machen. Einen Beitrag hierzu zu leisten, war das Ziel einer DJI-Erhebung unter pädagogischen Projekten im Themenfeld, deren Ergebnisse i. d. Bd. dokumentiert werden (vgl. Greuel i. d. Bd.).

3 Auf dem Expertenhearing des DJI zu „Ethnozentrismus und Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft" wurden von anwesenden Expertinnen/Experten solche Prozesse z. B. im Hinblick auf territoriale Auseinandersetzungen zwischen jugendlichen PKK-Anhängern und Graue-Wölfe-Sympathisanten in Berlin („Wem gehört der Kottbusser Damm? [Hauptverkehrsstraße in Kreuzberg, Anm. d. V.]") als relevant erachtet.

Literaturverzeichnis

Arnold, Sina (2007): Die Wahrnehmung des Nahostkonflikts bei Jugendlichen mit palästinensisch-libanesischem Hintergrund mit Identitätskonstruktionen. Berlin: Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus (amira)

Arnold, Sina / Jikeli, Günther (2008): Judenhass und Gruppendruck – Zwölf Gespräche mit jungen Berlinern palästinensischen und libanesischen Hintergrunds. In: Benz, Wolfgang (Hrsg.): Jahrbuch für Antisemitismusforschung 17. Berlin: Metropol-Verlag, S. 105–130

Arslan, Emre (2009): Der Mythos der Nation im transnationalen Raum. Türkische Graue Wölfe in Deutschland. Wiesbaden

Aslan, Fikret / Bozay, Kemal (2000): Graue Wölfe heulen wieder. Türkische Faschisten und ihre Vernetzung in der BRD. Münster

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

Brettfeld, Karin / Wetzels, Peter (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Berlin: Bundesministerium des Innern

Dantschke, Claudia (2010a): Familien stärken – gegen Extremismus und Gewalt. Die speziellen Anforderungen im Kontext Türkischer Ultranationalismus und Islamismus. Berlin: ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur gGmbH

Dantschke, Claudia (2010b): Feindbild Juden. Zur Funktionalität der antisemitischen Gemeinschaftsideologie in muslimisch geprägten Milieus. In: Stender, Wolfram / Follert, Guido / Özdogan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139–146

Etscheid, Manfred (2006): Bozkurt. Antworten auf Aktivitäten türkisch-islamischer Gruppen an Kölner Schulen. In: Forum, Zeitschrift der GEW, H. 1, S. 11–12

Frindte, Wolfgang / Boehnke, Klaus / Kreikenbom, Henry / Wagner, Wolfgang (2011): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und

Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. Bundesministerium des Innern
Follert, Guido/Stender, Wolfgang (2010): „das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt". Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Sozialarbeitern – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdogan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199–223
Gebhardt, Richard/Klein, Anne/Meier, Marcus (Hrsg.) (2012): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
Greuel, Frank (2009): Ethnozentrismus bei Aussiedlerjugendlichen. Eine explorative, qualitative Studie in Thüringen. Hamburg: Kovac
Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft, Hamburg: Hamburger Edition
Holz, Klaus/Kiefer, Michael (2010): Islamistischer Antisemitismus. Phänomen und Forschungsstand. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdogan, Mihri (Hrsg.) (2010): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–137
Leithäuser, Thomas (2003): Ergebnisse einer Bremer Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster. Bremen: Akademie für Arbeit und Politik
Mansel, Jürgen/Spaiser, Viktoria (2010): Forschungsprojekt. Soziale Beziehungen, Konfliktpotentiale und Vorurteile im Kontext von Erfahrungen verweigerter Teilhabe und Anerkennung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Abschlussbericht. Bielefeld, www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e8260/Uni_Bielefeld_Abschlussbericht_Forschungsprojekt.pdf, aufgerufen am 10.12.2012
Mansel, Jürgen/Spaiser, Viktoria (2011): Antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimischen geprägten Sozialisationskontexten. Eigene Diskriminierungserfahrungen und transnationale Einflüsse als Hintergrundfaktoren. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10, Berlin, S. 220–244
Messerschmidt, Astrid (2010): Flexible Feindbilder – Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft.

In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdogan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–108

Messerschmidt, Astrid (2011): Migrationsgesellschaftliche Menschenrechtsbildung in rassismus- und antisemitismuskritischer Perspektive. In: Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung. Sonderdruck. Peter Lang Verlag, S. 259–270

Möller, Kurt (2012a): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bei in Deutschland lebenden Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. In Ecrius, Jutta/Eulenbach, Marc (Hrsg.): Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung. Wiesbaden: VS, 245–266

Möller, Kurt (2012b): Enthnozentrismus bei Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden: VS (CD-ROM)

Möller, Kurt (2012c): Antisemitismus bei Jugendlichen in Deutschland. Formen, Ausmaße, spezifische Ausprägungen und Begünstigungsfaktoren. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 60. Jg., H. 12, S. 519–526

Müller, Jochen (2001): Jugendliche türkischer Herkunft und islamischer Fundamentalismus. In: Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Lieberz-Groß, Till (Hrg.): „Erziehung nach Auschwitz" in der multikulturellen Gesellschaft. Weinheim/München: Juventa

Müller, Jochen (2012): Zwischen Berlin und Beirut. Antisemitismus und die Rezeption des Nahostkonflikts durch Jugendliche arabischer und türkischer Herkunft. In: Gebhardt et al. (Hrsg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 57–69

Nordbruch, Götz (2009): Dreaming of a „free Palestine": Muslim Youth in Germany and the Israel-Palestine Conflict. In: Center for Mellemoststudier (Hrsg.): Analyse, Mai 2009, static.sdu.dk/mediafiles/Files/Om_SDU/Centre/C_Mellemoest/Videncenter/Nyheder/2009/090505GN.pdf, aufgerufen am 21.12.2012

Ortner, Martina Susanne (2010): Heimatliebe, Nationalstolz und Rassismus – Einzelmeinungen oder Trend? Extrem rechte politische

Weltanschauungen von Migrant_innen (in München). Teil 1: Begriffe und Phänomene. München: Fachinformationsstelle Rechtsextremismus München

Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung

Radvan, Heike (2012): Das Problem des Antisemitismus aus Sicht von JugendpädagogInnen. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden: VS (CD-ROM)

Schäuble, Barbara (2012a): „Anders als wir." Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin: Metropol

Schäuble, Barbara (2012b): „Über", „aus", „gegen" oder „wegen" Antisemitismus lernen? Begründungen, Themen und Formen politischer Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus. In: Gebhardt et al. (2012): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 174–191

Schäuble, Barbara / Scherr, Albert (2006): „Ich habe nichts gegen Juden, aber …". Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung, www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherr ichhabenichtslangversion.pdf, aufgerufen am 10.12.2012

Scherr, Albert (2012): Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. In: Gebhardt et al. (2012): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 15–29

Schu, Anke (2012): Versuch der Einordnung antisemitischer Einstellungen männlicher, muslimischer Jugendlicher. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden: VS (CD-ROM)

Stender, Wolfram / Follert, Guido / Özdogan, Mihri (Hrsg.) (2010): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und

sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
Stender, Wolfram (2010): Konstellationen des Antisemitismus. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdogan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–40
Tietze, Nikola (2012): Imaginierte Gemeinschaft. Zugehörigkeiten und Kritik in der europäischen Einwanderungsgesellschaft. Hamburg: Hamburger Edition
Zick, Andreas/Küpper, Beate (2011): Antisemitische Mentalitäten. Bericht über Ergebnisse des Forschungsprojektes Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland und Europa. Expertise für den Expertenkreis Antisemitismus. Berlin. www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Politik_Gesellschaft/EXpertenkreis_Antisemmitismus/kuepper.pdf?__blob=publicationFile

Praxishandreichungen und Projektdokumentationen

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2008): „Die Juden sind schuld." Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierter Milieus. Beispiele, Erfahrungen und Handlungsoptionen aus der pädagogischen und kommunalen Arbeit. Berlin
Anne Frank Zentrum (Hrsg.) (2010): Von Anne Frank zum Nahostkonflikt? Zur Auseinandersetzung mit historischem und aktuellem Antisemitismus. Entwicklung pädagogischer Materialien. Projektdokumentation 2007–2010. Berlin
Aktion Sühnezeichen Friedensdienste (Hrgs.) (2010): Neuköllner Stadtteilmütter und ihre Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus. Ein Projekt von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste. Berlin
Dantschke, Claudia (2010): Familien stärken – gegen Extremismus und Gewalt. Die speziellen Anforderungen im Kontext Türkischer Ultranationalismus und Islamismus. Berlin: ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur gGmbH
Die Wille gGmbH (Hrsg.) (2008): Streitfall Religion? Handbuch. Neue Angebote der interreligiösen Bildungsarbeit. Berlin

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hrsg.) (2006): Pädagogische Konzepte gegen Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Berlin

Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V. (VDK)/amira (Hrsg.) (o.J.): »Unsere Jugendlichen müssten mal Juden kennen lernen!« Begegnungen mit Jüdinnen und Juden als pädagogischer Ansatz zum Abbau von Antisemitismus. Berlin. www.migration-online.de/data/amira_begegnungen_mit_juedinnen_und_juden.pdf

Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V. (VDK)/amira (Hrsg.) (2009): Antisemitismus in der Türkei. Hintergründe – Informationen – Materialien. Berlin

Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V. (VDK)/Amira (2010): Pädagogische Ansätze zur Bearbeitung von Antisemitismus in der Jugendarbeit. Die Ergebnisse des Modellprojekts „amira" – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus. Berlin

Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz e.V. (Hrsg.) (2010): Das Modellprojekt „Interkulturelles, interreligiöses historisches Lernen." Eine Dokumentation der Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz. Wuppertal

Anke Schu

Biografie und Antisemitismus

Zum Zusammenhang von biografischer Erfahrung und dem Gebrauch antisemitischer Konstruktionen

Im November 2011 wurde der erste Bericht des 2009 unter Innenminister Schäuble einberufenen „Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus" vorgelegt. Laut des Berichts „Antisemitismus in Deutschland. Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze" ist rund ein Fünftel aller Deutschen latent antisemitisch[1], besteht weiterhin eine „tiefe Verwurzelung von klischeehaften Judenbildern und antisemitischen Einstellungen in der deutschen Kultur und Gesellschaft" (Schmidt 2011). Als wichtigster politischer Träger des Antisemitismus in der BRD ist nach wie vor die (extremistische) Rechte zu nennen, so dass auch die meisten antisemitischen Übergriffe und Straftaten dem rechtsextremen Spektrum zugeordnet werden können (vgl. BMI 2011, S. 35 ff.). Allerdings wird auch auf die antisemitische Gesinnung im politischen Spektrum der Mitte und der (extremen) Linken verwiesen. Beispielsweise im Zusammenhang mit kapitalismus- und globalisierungskritischen Äußerungen sehen die Verfasser des Berichts mögliche „Anknüpfungspunkte für Antisemitismus" – etwa wenn gegen das (jüdische) Finanzkapital polemisiert werde. Zudem, so die Ergebnisse der Untersuchung, verstecke sich Antisemitismus nicht selten hinter Israelkritik. Antisemitisch ist diese dann zu nennen, wenn dem jüdischen Staat nicht nur sein Recht auf Selbstverteidigung, sondern auch das Existenzrecht abgesprochen wird oder im Zuge der Debatten über den Nahostkonflikt, Vergleiche der israelischen Außenpolitik mit der Judenverfolgung im Dritten Reich bemüht (z.B. durch die Verwendung des Begriffs Vernichtungskrieg gegen die Palästinenser), antisemitische Stereotype auf den israelischen Staat und seine Bewohner übertragen und die Ablehnung von Juden durch die israelische Politik legitimiert werden (vgl. dazu auch Heyder et al. 2005). Der Bericht hebt weiterhin hervor, dass sich bestimmte antisemitische

1 Siehe z.B. www.hagalil.com/archiv/2011/12/12/, aufgerufen am 10.12.2012.

Ressentiments und Vorwürfe erst als Reaktion auf den Holocaust[2] und die Existenz des Staates Israel[3] entwickelten. Dieser „sekundäre Antisemitismus" – ein Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz – sei auch im pädagogisch-schulischen Setting zunehmend zu beobachten. In diesem Zusammenhang kritisieren die Verfasser, dass Antisemitismus oft nur im Rahmen der Bearbeitung des Holocaust angesprochen werde, so dass Antisemitismus als ein „ausschließlich den Nationalsozialisten zuzuordnendes Phänomen (gelte), das 1933 quasi aus dem Nichts erschien und 1945 wieder verschwand oder Juden lediglich in der Opferrolle wahrgenommen würden" (BMI 2011, S. 86). Viele Lehrer hätten zudem oft hohe moralische Erwartungen von ihren Schülern und verlangten von ihnen eine große Betroffenheit. Diese Haltung überfordere die Schüler und könne zu einer Abneigung nicht nur gegenüber dem Thema NS-Geschichte, sondern auch gegenüber Juden führen (vgl. ebd., S. 87; dazu auch Sach 2011).

Ein weiteres Augenmerk des Berichts liegt auf der antisemitischen Sprach- und Handlungspraxis muslimischer Migrantinnen und Migranten und kommt zu dem Ergebnis, dass „antisemitische Einstellungen unter Russlanddeutschen und anderen Migranten aus Osteuropa weiter verbreitet seien als unter solchen mit arabischen oder türkischen Migrationshintergrund", die Wahrnehmung der deutschen Bevölkerung jedoch eine andere sei (vgl. Bax/Polonyi 2012). Hier stellen die Autoren die Frage, ob nicht möglicherweise die Fokussierung auf den „islamisierten Antisemitismus" in Deutschland eine Stellvertreterfunktion übernehme, zumal sie eine Verdrängung der Auseinandersetzung mit antisemitischen Stereotypen in der deutschen Mehrheitsgesellschaft ermögliche und zuletzt auch gut in das Bild einer islamfeindlichen Stimmung passe, die ihn (den islamisierten Antisemitismus, Anm. d. A.) als willkommene Schuldzuschreibung gegen „die Muslime" in Deutschland nutzen könne (vgl. BMI 2011, S. 81). Diese Feststellung dürfe jedoch nicht als Freispruch der

2 Dies betrifft Unterstellungen, wie diejenigen, dass Juden (finanzielle) Vorteile aus dem Holocaust erzielen wollten bis hin zur Leugnung des Holocaust und dessen Bezeichnung als jüdische Erfindung mit Zielsetzung, andere Staaten/Nationen ausbeuten und unterjochen zu wollen.

3 Israel bspw. wird als Brückenkopf der USA, als „kleiner Satan" wahrgenommen und seine Existenz nicht nur delegitimiert, sondern staatliche Handlungen und Entscheidungen dämonisiert; der Zionismus wird als ideologische Vorstufe zur Umsetzung jüdischer Weltmachtambitionen gedeutet, was darauf bezogenen Verschwörungstheorien gleichsam Tür und Tor öffnet.

Muslime von möglichem Antisemitismus missverstanden werden, sondern eher begriffen werden als eine nachdrückliche Betonung zur differenzierten Wahrnehmung von Antisemitismus und dessen Einordnung als gesamtgesellschaftliches Phänomen. Ein Phänomen, „das in allen politischen und gesellschaftlichen Spektren latent, aber in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden ist und quer zu Herkunftshintergründen verläuft" (Messerschmidt 2004, S. 168). Es wird auf Dokumentationen aus der schulischen und sozialpädagogischen Praxis verwiesen, wonach antisemitische Beschimpfungen und körperliche Übergriffe sehr wohl (auch) von muslimischen Jugendlichen begangen würden. Die religiös motivierte Einbettung sei dabei aber sekundär, ausschlaggebende Rolle spiele eher das politische Bekenntnis, Moslem zu sein. In diesem Kontext, so der Bericht weiter, könnten sich Zusammenschlüsse ansonsten heterogener Gruppierungen ergeben, die sich dann im Spiegel politischer Debatten und gemeinsamer Positionierungen (Nahostkonflikt) Antisemitismus und Antizionismus als weiterem gemeinschaftsstiftendem Element bedienten (vgl. BMI 2011, S. 83). Zudem werden Untersuchungen wie statistische Erhebungen der letzten Jahre angeführt, die zu zeigen vermochten, dass sich gerade arabisch- und türkischstämmige Jugendliche von islamistischem Antisemitismus angesprochen fühlten und es in einigen Fällen zu Radikalisierungen kam. „Aussagen darüber, inwieweit der islamistische Antisemitismus unter nichtextremistisch gesinnten „Muslimen" generell verbreitet ist, werden allerdings nicht getroffen und sollen aufgrund unzureichender empirischer Untersuchungen auch nicht Gegenstand von Spekulationen sein."[4] Unabhängig davon bemerken die Autoren, dass gerade die weitgehend nicht offen agierenden islamistischen Gruppen in Deutschland aktiv seien, wobei sie hauptsächlich im Ideologietransfer wirkten. Dies erfolge primär über moderne Kommunikationsmittel, wie das Internet und Satellitenfernsehen, worüber eine immens große Nutzergruppe erreicht werden könne. Im Fazit der Studie heißt es entsprechend, dass das Internet heute der wichtigste Kommunikationsort für den Austausch zwischen radikal-antisemitischen politischen Gruppierungen und Einzelpersonen sei. Videoportale und Soziale Netzwerke würden „in großer Selbstverständlichkeit" von Rechtsextremen, Holocaust-Leugnern und extremistischen Islamisten als Plattform zur Verbreitung ihrer Propaganda benutzt (vgl. BMI 2011, S. 175). Dort

4 www.hagalil.com/archiv/2011/12/12/, aufgerufen am 10.12.2012.

sei eine Verbreitung antisemitischen Gedankenguts „kaum zu verhindern“ (vgl. Meisner 2011). Dies bedeutet meines Erachtens zwar nicht, dass eine Affinität für islamistische Ideologien und eine daran anschließende Radikalisierung auf die Mehrheit der jungen Muslime zutreffen muss, macht aber deutlich, dass religiöse Institutionen mit pädagogisch-politischem Anspruch, die um eine attraktive Außendarstellung bemüht sind, gerade mithilfe moderner Medien und mit steigendem Erfolg Ansprechpartner für junge Muslime sein können. Offensichtlich werden gerade von ihnen jene Fragen und Krisen sinnvoll und nachhaltig beantwortet, auf die andere Einrichtungen und Sozialisationsagenturen keine oder nur bedingt befriedigende und sinnstiftende Anregungen und Angebote bereithalten und deshalb hinter jene zurückfallen.

Ungefähr zeitgleich mit diesem Bericht wurde im Dezember 2011 Folge 10 der „Deutschen Zustände“ veröffentlicht, worin seit 2002 Zusammenhänge zwischen sozialen und ökonomischen Zuständen und der Entwicklung von Vorurteilen gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten in Deutschland erhoben werden. Darin kam eine Forschergruppe der Bielefelder Universität unter anderem zu dem Ergebnis, dass die Gesellschaft heute gespaltener sei als vor zehn Jahren und eine Atmosphäre der „rohen Bürgerlichkeit“ die Gesellschaft kennzeichne (vgl. Heitmeyer 2012, S. 35). Bestimmte, meist als „schwach oder nutzlos“ kategorisierte Gruppen [5] würden zunehmend durch wachsende Teile der Bevölkerung abgewertet und diskriminiert, was die Bereitschaft für gewaltvolle Handlungen fördere und eine wesentliche Legitimation für die Gewalt darstellt. Das habe Auswirkungen auf die Entwicklung „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Von den, seit dem Jahre 2002, zehn erfassten Vorurteilen seien lediglich drei zurückgegangen: Antisemitismus, Sexismus und Homophobie (vgl. Heitmeyer 2012, S. 26 ff.). Als relativ gleichbleibend dagegen seien Islamfeindlichkeit [6] und die Verteidigung von Etabliertenvorrechten zu bezeichnen. Ein besonderer Anstieg sei gerade seit den wirtschaftlichen Krisenjahren 2008 und 2010 bei Rassismus, Fremdenfeindlichkeit sowie der Abwertung von Obdachlosen, Behinderten und Langzeitarbeitslosen zu beobachten (vgl. ebd., S. 28 ff.). Diese

5 Besonders auffällig nennen Zick et al. in diesem Zusammenhang die Zunahme der Diskriminierungsbereitschaft von Deutschen gegenüber Sinti und Roma und Asylbewerbern aus Nordafrika (vgl. S. 66 ff.).

6 Im linken politischen Milieu hat die Islamfeindschaft kontinuierlich zugenommen, im rechten Milieu verharrt sie stabil auf hohem Niveau (vgl. auch ebd., S. 20).

„massive Ungleichheit" zersetze eine Gesellschaft ebenso wie sie Gewaltbereitschaft fördere. Dadurch entstehe eine „Ideologie der Ungleichwertigkeit" von Bevölkerungsgruppen, was dazu führe, dass Vielfalt nicht als Ressource oder Chance wahrgenommen, sondern als Bedrohung (gerade für die Kohäsion der Gemeinschaft der Deutschen) empfunden werde (vgl. Zick/Küpper 2012, S. 165). Das Bewusstsein für die soziale Spaltung sei unter den Bundesbürgern stark ausgeprägt. 74 Prozent stimmten der Einschätzung zu, dass „die Gesellschaft eigentlich immer mehr auseinander falle" und jeder zweite Bundesbürger glaubt: „Deutschland wird in einem gefährlichen Maß überfremdet".

An dieser Stelle möchte ich bemerken, dass ich Antisemitismus nicht als ein Vorurteil im hier gebrauchten Sinne begreife und auch nicht als solches bezeichnen möchte. Durchaus liegen die Gründe für Vorurteile generell nicht beim Opfer, sondern beim Täter. Und wie beim Antisemitismus, sucht auch der Vorurteilsvolle eine Begründung für seinen Hass und findet diese schließlich in einer Konstruktion. Dennoch kann Antisemitismus meines Erachtens nicht mit der Diffamierung von Obdachlosen, Langzeitarbeitslosen oder Muslimen in der Bundesrepublik gleichgesetzt werden und auch nicht unter Rassismus subsumiert werden, da darüber die Spezifik von Irrationalität, Paradoxie und Beliebigkeit der Zuschreibung sowie die historische Faktizität verloren gehen. Antisemitismus ist eine hoch emotionale Einstellung, die sich aufklärungsresistent zeigt und sich inhaltlich durch absurde Stereotype und irrationale Ressentiments, die mit realen, konkreten Eigenschaften und Verhalten von Juden nichts zu tun haben, auszeichnet. Wird Antisemitismus zum Vorurteil unter vielen reduziert, gehen Sensibilität und Aufmerksamkeit gerade für diese relevanten Aspekte verloren. Und aus genau diesen Gründen halte ich auch eine Gleichsetzung von Antisemitismus und Islamophobie/Islamkritik als dem „neuen" Antisemitismus für falsch, da historische Tatsachen verleugnet werden und Antisemitismus verharmlost wird. Trotz meiner Distanzierung von diesem Verständnis des Antisemitismus als Vorurteil, möchte ich auf die Ergebnisse der „Deutschen Zustände" aufmerksam machen, da sie auf den Tatbestand der Islamfeindlichkeit und Angst vieler Deutschen vor Überfremdung verweisen und mich gerade diese Situation aus Sicht der muslimischen Jugendlichen interessiert, zumal sie ihre eigene gesellschaftliche Situation in einer Art Spiegelung zu dieser Überfremdung sehen. Dies verstehe ich als eine relevante Größe im Rahmen ihrer

Identitätsentwicklung und Einstellung gegenüber anderen Gruppen und Minderheiten.

Angesichts dieser Ergebnisse, die zum einen eine „tiefe Verankerung antisemitischer Stereotype und Wahrnehmungsmuster in der Alltagskultur" (BMI 2011, S. 174) Deutschlands nachweisen, zum anderen auf ein Klima gesellschaftlicher Spaltung und Spannung – ausgehend von der Angst vor bedrohlicher Überfremdung und Bedrohung durch andere „Kulturen" – hinweisen, bleiben viele Fragen offen. Mich interessiert in diesem Zusammenhang der Anteil des islamischen Antisemitismus und darin besonders der, den die Gruppe junger, männlicher Muslime repräsentiert, die im Rahmen antisemitischer Agitation häufiger auffallen als Mädchen und Frauen. Ich möchte mehr erfahren über ihre Wahrnehmung und mögliche Betroffenheit innergesellschaftlicher Spannungen als auch über die von ihnen vertretenen Positionen und Haltungen, mit Blick auf ihren Antisemitismus. Und da bisher

> „… kaum belastbare Daten vor(liegen), die eine Einschätzung und Analyse des Phänomens Antisemitismus ermöglichen würden […] und Antisemitismus von Menschen mit Migrationshintergrund auf jeden Fall nur im Kontext judenfeindlicher Haltungen, Vorurteile und Klischees der Gesamtgesellschaft und der wechselseitigen Beeinflussung erschlossen werden kann" (ebd., S. 78)

möchte ich im Rahmen dieses Beitrags genau diese wechselseitige Beeinflussung in den Fokus nehmen, um darüber Hinweise und bestenfalls erste Antworten zu erhalten. Dazu habe ich den Versuch unternommen, Interviewtranskripte, die im Rahmen meines Dissertationsprojekts[7] entstanden sind, unter besonderer Beachtung der Beziehung zwischen mir als Forscherin/Interviewerin und den von mir befragten muslimischen Jugendlichen genauer zu betrachten und über die Analyse dieser intersubjektiven Beziehung sowie der in ihr aufgehobenen Inhalte und Entwürfe, Aufschluss über Prozesse und Verhältnisse auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu bekommen. Gleichwohl sollte darüber nicht nur die manifeste, sondern auch die latente Ebene erschlossen werden, die

7 Im Zuge meiner Forschungsarbeit zum Antisemitismus bei jungen, in Deutschland lebenden Muslimen, habe ich mich mit 16 männlichen Heranwachsenden aus unterschiedlichen deutschen Großstädten unterhalten. Gesprächsgegenstand war ihr bisheriges Leben, so wie sie es erinnerten, wobei ich entlang eines Leitfadens die Merkposten auf Familie/Peer, Schule/Beruf, Religion/Politik, positive wie negative Erfahrungen und Erlebnisse, Wünsche/Ängste und Zukunftsvisionen/-entwürfe gelenkt habe.

gerade für Einordnung und Analyse von Antisemitismus von besonderer Wichtigkeit ist.

Die Begegnung in der Interviewsituation

Wie in jeder Begegnung war auch das Zusammentreffen von Interviewerin und Befragten in gewissem Maße präfiguriert, so aufgrund der jeweiligen sozialen Zugehörigkeiten, vorangegangenen Erfahrungen und Kenntnisse, politischen Haltungen und Rollenverständnisse sowie der Religionszugehörigkeit und des Geschlechts der Beteiligten, so dass sich auch in dieser intersubjektiven Begegnung mehrere Verhältnismäßigkeiten und Bezüge widerspiegeln. Zum einen bilden sich in der Begegnung auf der Mikroebene die Verhältnisse der Makroebene ab, wie etwa die Verhältnismäßigkeit/Beziehung von muslimisch-migrantischer Minderheit und deutscher Mehrheitsgesellschaft, zum anderen vollzieht sich der Verlauf der jeweiligen Narrationen der befragten Jugendlichen entlang jener Themen, die sie individuell beschäftig(t)en und ihre Biografie präg(t)en. Wie die Befragten emotionale und intersubjektive Begegnung erlebt und was sie dadurch gelernt haben, so entwerfen sie zukünftige Begegnungen und Problemlösungsstrategien, verknüpfen das Eigene mit dem Allgemeinen, das Konkrete mit dem Abstrakten. Je gefestigter sie sind und positive Bestätigung von Familie, Freunden und Gesellschaft erfahren haben, umso differenzierter und belastbarer gehen sie mit Themen im Interview um. Begegnung und Kommunikation mit engen Bezugspersonen sowie die Erfahrungen in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen spielen dabei eine ausschlaggebende Rolle. Diejenigen, die subjektive Enttäuschungen und Abwertung, im Besonderen mit und durch die deutsche Gesellschaft und ihre Institutionen erlebt haben, orientieren sich stärker an der familiären und religiösen Gemeinschaft, dort gültigen traditionellen Werten und Strukturen sowie darin anerkannten Autoritäten und Vorbildern. Sie greifen eher auf starre Kategorien und hierarchische Strukturen zurück, sind bei Möglichkeiten zum alternativen Problemlöseverhalten gehemmter. Im Rahmen moralischer Entscheidungen und Kategorisierungen folgen sie eher bereits existierenden, rigiden wie leicht überschaubaren Ordnungssystemen, anstatt alternativen oder eigenen Entwürfen und Ideen nachzugehen oder diese gar in ihre Entscheidungsfindungen und Urteilsbildung mit einzubeziehen. Diejenigen

Jugendlichen, die bereits positiv bestätigt worden sind und anregend-alternative Erfahrungen oder Erfolge in der Auseinandersetzung mit der Mehrheitsgesellschaft und den an sie gestellten Aufgaben gemacht haben, agieren hierzu alternativ, indem sie weiteren Entscheidungsmöglichkeiten wie Neuerungen weniger skeptisch bis offen gegenüberstehen. Während denjenigen, die den Kontakt überwiegend als negativ erlebt und eine entsprechende Konnotation von Eigen- und Fremdwahrnehmung vorgenommen haben, ein prekäres Selbstbild vortragen, zeigen die anderen eher Stabilität und Sicherheit bei gleichzeitiger Einsicht in eigene Unsicherheit und Unwissenheit sowie eine Akzeptanz vielfältiger Konzepte und Möglichkeiten. Fällt das Selbstverständnis jener meist mit der Rolle des Außenseiters und gewollt Devianten zusammen, mit der des Kämpfers um Anerkennung und des Verteidigers des Kollektivs der Muslime, begreifen sich jene als aktiver und eigenständiger, gleichwohl sie um ihren Status und die Vielfalt der Differenzen wissen oder zumindest erahnen. Eine positive Bezugnahme zur Religionsgemeinschaft der Muslime scheint hier eine stabilisierende Funktion zu besitzen; sie erfolgt in je unterschiedlicher Ausprägung bei allen Befragten. Ihrem gegenwärtigen Bild von Mehrheitsgesellschaft und dem darin zugewiesenen Platz als Migrant, Moslem, Jugendlicher, Schüler etc. entsprechend, begegnen sie ihren Vertretern, Repräsentanten und jenen Personen, die sie, wenn auch unbestimmt, aber dennoch im Bündnis mit ihr vermuten. Die Begegnung mit mir als Interviewerin kann als Dokument dessen verstanden werden, da entweder offen, interessiert und differenziert oder kontrolliert, verteidigend und das Eigentliche versteckend, aus Angst vor Abwertung oder negativer Stigmatisierung agiert und kommuniziert wurde. Die je eigenen Anteile der Interviewten wurden in den Interviews ebenso reformuliert, wie die Begegnung durch die Person der Interviewerin selbst, die durch die ausgelösten Assoziationen, Reminiszenzen und Gegenübertragungen fallspezifisch geformt wurde. Es entstanden Sequenzen, in denen die erlebte Konfrontation und Kommunikation auf gesellschaftlicher Ebene in der Begegnung mit der Interviewerin reinszeniert wurden. Entweder als Reflexion, als Proberaum oder als regressives Erleben und Verhalten, wobei die Reinszenierung selbst wiederum in Abhängigkeit von den biografisch-individuellen Themen stand (z.B. Auseinandersetzung mit bevorstehender Haft, Vermeidungsstrategien gegen den Generalverdacht des muslimischen Extremismus, Entschuldigungen und Erklärungsversuche bzgl. Versagen in Schule und Ausbildung,

Verteidigung elterlicher Sanktionstechniken und Disziplinierungsmaßnahmen). Gemäß dem biografisch Erlebten und unter Hinzunahme einer angenommen deutschen wie migrantischen Perspektive fielen die Interviewsequenzen und die entsprechenden Erlebenswellen (des Realen im Narrativ) unterschiedlich aus: brüchig und teilweise unintegriert oder kohärent und im Fluss mit dem Interview. Gerade in der Auseinandersetzung mit Themen, die als brisant und potenziell konflikthaft zu bezeichnen wären, wurden diese Bewegungen sichtbar und vermochten Aufschluss über das Weltverständnis der Jugendlichen zu geben – so, wenn ich nach dem Verhältnis von Islam und Judentum bzw. der Haltung der Jugendlichen zum Judentum und der Haltung zu Antisemitismus gefragt habe. Hier erfolgten, bliebe man im Bild der Wellenbewegung, auffällige Ausschläge bei allen Befragten. In diesen Sequenzen war die Begegnung zwischen Interviewerin und Befragten häufig durch deren Rückzugsbewegungen und Distanz gekennzeichnet. Darauf soll im Folgenden Bezug genommen werden.

Was die Bewegung verursacht …

Offensichtlich empfinden die meisten der befragten Jugendlichen ihre gesellschaftlich-soziale Situation als einen dauerhaften Interimszustand, der durch Unsicherheiten gekennzeichnet ist und sie mit Bedingungen und Verhältnissen konfrontiert, in denen sie sich bedroht fühlen und sie dieser Bedrohung mit Verteidigungs- und Rechtfertigungshaltung begegnen müssen. So scheinen auch in der Interviewsituation Einzelsequenzen, besonders diejenigen, die brisante Themen wie Antisemitismus, interreligiöse Konflikte, das Verhältnis von Judentum und Islam oder den Nahostkonflikt zum Gegenstand hatten und ihre diesbezügliche Haltung erfragten, bedrohlichen Charakters zu sein. An diesen Stellen nämlich dominieren Verschlossenheit und Auslassungen sowie Tendenzen der Geheimhaltung und Zurückweisung, als bestünde auf Seiten der Jugendlichen die Angst, im Moment der Fragestellung von einer ihnen vorauseilenden Meinung eingeholt zu werden, und als wollten sie dem Stigma des traditionalistisch-patriarchalen und antizionistisch-antisemitisch argumentierenden Islam entfliehen; auch wenn sie es an nicht wenigen Stellen bestätigen. Etwa wenn sie von ihnen bekannten, in Familie und Freundeskreis gängigen Auffassungen über Juden und das Judentum berichten

oder sie Einblick in die islamische Sexualmoral und die patriarchal-strukturierte Ordnung geben. Hier sind die wenigsten in der Lage, kritisch mit diesen Phänomenen und Strukturen umzugehen, sondern ordnen sich dem patriarchal-islamischen Ordnungssystem affirmativ zu. Alle potenziell zu kritisierenden Aspekte weisen die meisten der Befragten in einer Distanzbewegung zur Interviewerin von sich und ihren Familien, aus Angst das Klischee doch noch zu bestätigen oder „Verrat an den eigenen Reihen zu begehen". In ihrer Zugehörigkeit zum Islam und der Verteidigung der islamischen Ordnung finden sie die Stabilität und Erfüllung eines Sicherheitsbedürfnisses, das ihnen in anderen Zusammenhängen zu fehlen scheint. Im Narrativ wird dies sichtbar durch Eindeutigkeit und Geschlossenheit der Sprache im Zusammenhang mit Familie, religiöser Gemeinschaft und darin gültiger Werte und Ordnungssysteme einerseits und der Ausgrenzung von Vorschlägen, Anregung und kritischer Nachfrage der Interviewerin andererseits. Auf sprachlicher Ebene zeigt sich dies durch Negationen und Unterbrechungen wie unvollendete Sätze, welche ich als formalen Ausdruck der inhaltlichen Irritationen verstehe. Diese Ausrichtung verstärkt Zusammenschluss und Kohärenz nach innen so, wie sie die Distanz und Differenz nach außen deutlich werden lässt. Die Interviewerin als Repräsentantin der Deutschen, von den Interviewten als solche sowie in ihrer Funktion als Autorität durchaus anerkannt, wird zunächst auch in ihrer Vorwärtsbewegung auf die Jugendlichen hin positiv bestätigt. Durch ihre Bereitschaft, sich auf die Interviewsituation einzulassen, signalisieren die Befragten zunächst Offenheit und gewähren gleichermaßen Nähe zu sich und ihrer Geschichte. Jedoch unterscheidet sich die Interviewerin von den anerkannten muslimischen Autoritäten, da sie als außerhalb stehend und in Zugehörigkeit zu einer anderen Gruppe (den Deutschen, den Christen, den Pädagogen der Mehrheitsgesellschaft etc.) definiert wahrgenommen wird und deshalb mit begrenzten Auskünften im Rahmen bestimmter thematischer Zonen rechnen muss. Aufgrund dieser Positionierung im Außen kann sie nur bedingt in das Innen eingeweiht werden, was sich in der Narration darin zeigt, dass gerade zu oben erwähnten brisanten Themen nur sehr knappe, begrenzte oder opportune Antworten gegeben werden; ein weiteres Eindringen wird so verhindert. Dies wiederum verweist auf Verfasstheit und Struktur der sozialen Milieus der Befragten, in welchem offensichtlich Kontrolle und Geheimhaltung Gültigkeit besitzen und eine spezifische Schutzfunktion nach außen übernehmen. Antisemitismus als eines dieser Themen kann

nur innerhalb der sicheren Gruppe verhandelt werden, nicht aber im Zusammenhang mit der Interviewerin, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit und aller von den Jugendlichen angenommenen Attribute und Haltungen für Ungewissheit und Unsicherheit steht; damit wird sie zum Risikofaktor. Zum Eigenschutz muss sie auf Distanz gehalten werden, was eben über begrenzte Ausführungen, Auslassungen oder die völlige Verweigerung geschieht. Nur bestimmte Aspekte werden in Gegenwart der Interviewerin ehrlich angesprochen oder eben opportun, entlang einer phantasierten „richtigen Richtung" beantwortet. Dies führt mich zu der Annahme, dass viele der Jungen zum Interview angetreten sind, um das Bild des gewalttätigen, judenhassenden, patriarchalen Moslem, der von der deutschen Mehrheitsgesellschaft marginalisiert und kriminalisiert werden muss, zu widerlegen und die Existenz genereller Vorstellungskategorie aufzuweichen. Im Mikrokosmos der Interviewsituation, in der Begegnung zwischen Interviewerin und Befragten spiegelt sich die von ihnen empfundene Situation der gesellschaftlichen Makroebene wieder. In den Wellenbewegungen innerhalb des Interviews werden das Empfinden des Hin- und Hergerissen-Seins der Jugendlichen selbst sowie ihre Unsicherheit bezüglich bestimmter Themen sichtbar. Demnach kann die Interviewsituation als Prisma des von den Adoleszenten erlebten Raums verstanden werden, in dem ihre Stellung innerhalb der Gesellschaft auftaucht und in ihrer Vielfältigkeit erkennbar werden kann. Entlang der Nähe- und Distanzbewegungen im Interview wird weiterhin die Suche der Jugendlichen nach Sicherheit und Stabilität sichtbar, denn auch im Gespräch wollen sie sozusagen thematisch kein „dünnes Eis" betreten. Deshalb versuchen sie, Spannungen zu vermeiden und als „gute" Interviewpartner zu bestehen. Doch so richtig will die Präsentation nicht gelingen, was sich zum einen an den Nähe- und Distanzbewegungen im Interviewverlauf selbst zeigt und zum zweiten an den Nischen, die sie sich schaffen, um ihrer tatsächlichen Meinung doch noch einen Ort einzuräumen. Besonders im Zusammenhang mit dem Thema Antisemitismus wird die Suche nach scheinbar legitimen Nischen deutlich, fallen weiterhin Momente der Auslassung und Vermeidung auf Interviewebene ins Gewicht. In den Narrationen werden bspw. Dritte eingeführt, deren Positionen und Fragen denen der Interviewerin entsprechen. Dritte werden als Verursacher von Konflikten, als Ausgeschlossene (z.B. vom Freundes- oder Bekanntenkreis, von der Familie etc.) präsentiert, da sie israelsolidarische Positionen einnehmen und Juden verteidigen bzw.

gegen Antisemitismus argumentieren. In diesen Sequenzen wählen die Jugendlichen ihre Worte mehr oder minder mit Bedacht, im Besonderen angesichts der Tatsache, dass sie in der Vergangenheit bereits schlechte Erfahrung mit der Äußerung ihrer tatsächlichen Meinung über Israel und Juden gemacht haben und die Interviewsequenz damit einer Wiederholung gleichkommt.

> Muhammad: „[…] Also ich möchte ehrlich dazu nicht mehr sagen, weil ich will nich mehr, weil sonst denkt die anderen Leuten dann, also nicht immer, aber wenn ich mich also mit jemanden unterhalten will darüber, über dieses Thema Palästinenser und Israel, dann will ich lieber lassen, sonst sagen die am Ende, sonst kommt da am Ende so en Konflikt raus. Und dann sagen die «Du sagst was über die!» und so. Zum Beispiel, zum Beispiel wenn ich mit nen Freund rede, da is mir schomma passiert, dass ich dann gesagt hab «Ich hör lieber auf drüber zu reden.» Ich hab mich auch mal mit nen Freund unterhalten über diese palästinensische, mein Heimatland und so. Und der wollte sofort immer das Thema wechseln, der wollte nich so drüber reden. Hab ich's dann auch bemerkt, hab ich dann sofort aufgehört zu lassen. Hab ich überhaupt nich mehr das Thema erwähnt."

Unter Berücksichtigung dieser Erfahrungen gebärden sich die Jugendlichen im Kontakt mit der Interviewerin. Die Szene aus dem Zitat, in der eine Figur eingeführt wird, welche auf eine differenzierte Auffassung insistiert und die der befragte Jugendliche um die Aussparung dieses Themas bittet, nicht zuletzt zur Wahrung der freundschaftlichen Bindung, verstehe ich als Spiegelung der Interviewsituation. Die zuvor gute Atmosphäre, die gute Beziehung zwischen Interviewerin und Befragtem steht auf dem Spiel und soll nicht zerstört werden. Mit dem Juden, der nun als Gesprächsgegenstand Raum einnähme und eine Positionierung verlangte, geschehe genau dies: Der Jude würde alles zerstören.

Die Antisemitismussequenzen

Die Antisemitismussequenzen waren häufig unintegriert und passten nicht zu den übrigen Sequenzen, in denen die Jugendlichen offen gesprochen und Anregungen zur Diskussion und Reflexion zugelassen hatten. In den meisten Interviews kippte die Atmosphäre des Interviews sobald die Frage nach dem Judentum, Israel und/oder Antisemitismus gestellt wurde. Befragte, die sich vor Einführung dieser Frage aufgeschlossen gezeigt und ausführlich zu einzelnen Schwerpunkten gesprochen hatten

(Schule, Beruf, Kindheitserlebnisse, Beziehung zu den Eltern, Freundschaften etc.), nahmen fortan eine introvertierte und geschlossene Haltung ein, so dass die Gespräche an dieser Stelle ins Stocken gerieten, von Vorsicht und Misstrauen gekennzeichnet waren. Manche Befragten äußerten sich lediglich mit dem Verweis, weder Juden zu kennen, noch etwas über das Judentum und dessen historisches Schicksal zu wissen. Oder sie verwiesen im Zuge dieser von mir gestellten Fragen darauf, fortan nichts mehr sagen zu wollen. In einem Fall führte die Eröffnung dieses Themas gar zum Abbruch des Interviews. Hatten zuvor Offenheit und Vielfältigkeit das Narrativ markiert, so waren es nun Rückzug und Auslassungen. Bis auf einige wenige, wagten die meisten Jugendlichen nicht, ihre tatsächliche Meinung zu Juden und dem Judentum zu äußern. Diese Verweigerung deute ich als Ausdruck der Angst der Jugendlichen vor Ablehnung und Sanktionierung im Falle einer ehrlichen Meinungsäußerung und sehe dies im Zusammenhang mit einer von ihnen angenommenen generellen „deutschen Perspektive", welche sich erstens anwenden ließe auf das Thema Antisemitismus im postnazistischen Deutschland und zweitens auf muslimische Migranten und deren Meinung (zu Juden), besonders unter Einbeziehung der Entwicklungen seit 9/11. Entsprechend blieb die Meinung dieser Jugendlichen angesichts möglicher Tabubrüche verborgen, ihre tatsächliche Einstellung wurde aus Gründen der Wahrung der Konformität zurückgedrängt oder fand über Umwegskommunikationen Ausdruck. Dies verstehe ich zum einen als Hinweis auf die situativ empfundene Bedrohung oder Vorstellung, als Moslem unter besonderer Beobachtung zu stehen und gemäß einer antiislamischen Schablone wahrgenommen zu werden, der zufolge Moslems per se unter dem Verdacht stehen, sich antisemitisch oder antizionistisch äußern zu wollen und auch darüber hinaus mit Gewalt- und Terrorakten zu sympathisieren. Zum anderen scheinen die Jugendlichen bezüglich der Person der Interviewerin, die als Vertreterin und Repräsentantin der deutschen Mehrheitsgesellschaft, darin geltender Werte und moralischer Maxime wahrgenommen wurde, von der Annahme ausgegangen zu sein, dass von ihr keine antisemitischen Sprüche zugelassen werden würden und antisemitische Äußerungen und Handlungen im postnazistischen Deutschland generell als Tabu gelten oder einen Straftatbestand erfüllten. Ihre tatsächliche Meinung über Juden wagen sie aus Angst vor der Bestätigung oben erwähnter Kategorisierung und einer daraus resultierenden Abqualifikation ihrer Person nicht oder nur

im Zusammenhang mit einem schützenden Konstrukt zu äußern. Offener Antisemitismus würde im Verständnis dieser Jugendlichen nicht nur einen Tabubruch bedeuten, sondern zusätzlich das Bild vom gefährlichen Moslem zementieren.

Die Vermeidungsstrategie

Mögliche als eindeutig antisemitisch zu deutende Aussagen wurden weitestgehend vermieden und nur an jenen Stellen – ich habe sie oben als Nischen bezeichnet – angesprochen, an denen sie in ein scheinbar sicherndes Netz aus Begründungen eingefügt werden konnten. Sich im Schutz solcher, von ihnen als begründet und deshalb als nicht-antisemitisch verstandenen Erklärungen bewegend, trägt ein Großteil dieser Jugendlichen antisemitische Inhalte vor, zumal sie glauben, in meiner Gegenwart von einer moralisch vertretbaren Sache oder einer gerechtfertigten Kritik an Israel oder Juden weltweit zu sprechen. Antisemitismus ist keiner, wenn die Ablehnung von Juden und deren Handlungen unter Hinzunahme moralischer Kategorien begründbar und legitim wird, so ihre Annahme. Dabei verkleidet sich ihr Antisemitismus in ein Scheinverständnis, das angibt, nachvollziehbare Motive für das Verhalten der Juden gefunden zu haben. Letztendlich aber kehren sie die Motive nur um und missbrauchen sie als scheinbar gerechte Anklage gegenüber Juden. Beispielhaft dafür steht die nachfolgende Aussage:

> Murat: „Ja, ich kann auch die Juden verstehn, weil damals als die Nazis, äh, äh, damals als Hitler alle vergast hat, deshalb sind die auch bestimmt alle aggressiv und deshalb wollen die Juden auch bestimmt Rache nehmen. Und es könnte auch, also ich weiß es nicht, also es könnte auch so en Racheplan sein, dass die halt jedes Land, das sie halt ihr, das die, weil die sind ja auch sehr, sehr reich die Juden soweit ich gehört hab die Juden. Israel is en reiches Land mit viele Güter und Reichtümer und auch viele Waffen, der Waffenhandel ist sehr, sehr groß bei ihnen, ja hat viele Waffen, äh, hat auch sehr viel, äh, hat auch Macht und hat auch Reichtum ist auch sehr hoch bei ihnen. Und deshalb wollen die jetzt alles das, wollen die sich wiedererkämpfen, was die damals verloren haben. Und deshalb machen die auch sowas, wegen jeder Kleinigkeit sich streiten, sich prügeln und am Ende sich töten. Ja."

Was hier geschieht ist die Installation einer Schutzkonstruktion mit dem Ziel, eine Rechtfertigungsebene zu finden, auf der Antisemitismus sanktionsfrei möglich wird. Im Zusammenhang mit dem Motiv der Rache, soll jüdisches Verhalten erklärbar gemacht werden. Antisemitismus kann nun geäußert werden, da er durch das Rachemotiv mit einer Art Schutzfilm überzogen wird. Angesichts dieses Schutzes werden auch alle Klischees und Stereotype ungefiltert vorgetragen, meist von starken Emotionen begleitet. In Sequenzen, wie den hier gezeigten, werden alle Emotionalität, Wünsche und Begehren integriert: Aggression, Wut, Hass, Zerstörungslust, Destruktion, Macht, Potenz finden ihren berechtigten Platz. An diesen Stellen, an denen die Kritik an Juden angebracht scheint, wird alles raus gelassen, was an anderer Stelle verborgen bleiben muss, eben weil sie um die Möglichkeit des Antisemitismusvorwurfs wissen.

Aggressive Offenheit

Es gibt auch Befragte, die offen über ihre antisemitische Haltung sprechen und keine Scheu zeigen, Ablehnung und Hass gegenüber Juden und Israel – hier übrigens wird keine Differenzierung zwischen Nationalität und Religionszugehörigkeit gemacht und eine allgemeingültige jüdische Identität behauptet – Ausdruck zu verleihen oder das Wort „Jude" als Schimpfwort zu gebrauchen. Das Wissen, das diese Jugendlichen über Juden haben, ist ein rein klischeehaftes. Es entspricht häufig einer einseitigen medialen Rezeption mit daran anschließendem einseitigen Interpretationsmuster (es werden bspw. Internetforen und Blogs oder YouTube-Videos von islamischen Predigern genannt) oder basiert auf Hörensagen und ungeprüften Aussagen, die selbst im Moment der realen Begegnung mit Juden nicht revidiert werden. In Einzelfällen wird diese Unwissenheit auch zum Anlass genommen, die bewusste Konfrontation mit der leistungsbewussten wie -fordernden Gesellschaft oder der jüdischen Intelligenz zum Zwecke der Behauptung einer bewusst gewählten Differenzhaltung dazu wie Selbstbestätigung und Selbstverteidigung zu suchen. Zweitens fällt auf, dass trotz Einsicht in die eigene begrenzte Kenntnis (z.B. über Geschichte, Religion etc.), das Sprechen über Juden ein Themenfeld eröffnet, auf dem sogar die Unwissenden als Kenner zu brillieren versuchen, indem sie auf ein antisemitisches Weltbild rekurrieren. Ihre antisemitische Haltung begründen sie mit den angeblichen historischen Untaten der Juden,

Ali: „Die Juden solln alle sterben." – Interviewerin: „Die sollen alle sterben? Wie kommst du darauf?" – Ali: „Ja, halt, ich weiß noch, ich war einmal in der Moschee halt und äh, wie immer in der Moschee, ist ein Imam, der da redet, der erzählt dann immer so zwei, drei Stunden lang übers Leben, so wie es früher war, wie es jetzt is und das Leben ausmacht. Und einmal hat der erzählt, dass die Juden früher immer, Türken und Araber immer hatten Streit und so was und hamm sich auch bekämpft und so zu früheren Zeiten. Und ja, die waren immer gegen uns und deswegen irgendwie, ich bin ja auch, ich bin kein normaler Türke, ich bin Bozkurt also, ich bin so was wie ein türkischer Nazi. […] Na, und die Juden hamm unsre Kinder und Frauen abgeschlachtet zu früheren Zeiten, so wie ich das gehört hab, ja."

ihren generellen Eigenschaften, wie bspw. Arroganz und Überheblichkeit

Serkan: „Wie soll ich sagen? Juden (2) ich weiß, ich mag die nich so. Ich mag sie nich. Ja ok, ich kann nich sagen alle Juden jetzt, ich hab en paar Juden kennen gelernt und die hass ich eben, ich weiß nich. Die hamm so, wie soll ich sagen, en negativen Eindruck auf mich. Die denken die könnten´s besser oder sind was Besseres oder was weiß ich."

oder ihrem gegenwärtigen Verhalten:

Isaak: „Ich mag die Juden nicht, weil die sagen dann immer, wenn man jetzt so sagt „Eh, mach ma keine Judenaktion!", also dann sagen die, so is mir schomma passiert, dann sagen die „Ah, nee, sag das nich, äh, meine Ugroßeltern wurden vergast, dies, das. Hör auf so, das tut mir weh." Was bockts mich, dass die Oma und so gestorben sind? Ich hab ja nicht zu Hitlers Zeit gelebt und das gemacht".

Juden werden in den Augen der muslimischen Jugendlichen doppelt verachtet. Erstens weil sie als potent und aggressiv wahrgenommen werden. Dabei werden genau jene Handlungen, Attribute abgewertet, die die Jugendlichen selbst gerne besäßen und begehren: Potenz und Macht. Diese sehen sie besonders in Israel als dem Repräsentanten der weltweiten Judengemeinschaft sowie in deren Helfern (z.B. in der USA). Analog zu ihrer eigenen Situation, sich als Marginalisierte und Diskriminierte verstehend, identifizieren sie sich eher mit den angeblich von Israel und den USA unterdrückten Nationen. Israel wird als Aggressor wahrgenommen, der mit unfairen Mitteln kämpfe und „den Hals nicht voll genug bekommen könne". Hier ist die Rede von Weltmacht, Weltherrschaft und Weltkontrolle. Auf Seiten der Befragten entfalten sich Neidgefühle, die erstens im Zusammenhang stehen mit der Annahme einer weltweiten, starken jüdischen Macht, welche über Reichtum, politische

wie wirtschaftliche Macht verfüge, und zweitens die Behauptung stützen, Juden würden generell bevorzugt. Sich selbst sehen die Jugendlichen hier im Vergleich als benachteiligt an. Zweitens wird die Verachtung der Juden, wie im letzten der drei Zitate besonders deutlich wird, damit begründet, dass Juden aus der Tatsache, einst Opfer des NS gewesen zu sein, Nutzen schlagen wollten. Nicht materiell, sondern ideell, indem sie versuchten, sich aufgrund der Geschichte und dem Opferstatus der Holocaustopfer unantastbar zu machen und sich so jedweder Anschuldigung und Beleidigung erwehrten bzw. entzögen. Damit, so die Schlussfolgerung der Jugendlichen, machten sich Juden unantastbar, entgingen ob ihres Status als Juden jedweder Angriffsmöglichkeit, da sie immer wieder darauf verweisen könnten, als Juden genug Leid, Diffamierung und Spott erfahren zu haben und bereits der Verweis darauf Schonung evoziere. Auf dem Leid der einstigen Opfer ruhten sich nun die Nachkömmlinge insofern aus, als sie die einstigen Verbrechen an ihren Vorfahren nutzten, um sich einen Schonraum vor Beleidigungen und Angriffen zu verschaffen oder eventuell Mitleid und Einsicht in die Fehlhandlung der antisemitischen Ansprache auf Seiten des Sprechers zu erwirken. Diesen Schonraum hat der muslimische Jugendliche in seiner Wahrnehmung nicht. Was hier eingeführt wird und in anderen Gesprächen ebenfalls auftritt, ist der Tatbestand der Opferkonkurrenz. In ihrer Wahrnehmung wird ihr aktuelles Leiden wie auch das Leid eben jener Gruppe, der sie sich zugehörig fühlen, nicht gesehen bzw. verblasst angesichts der Shoah; zwar kann auf Diskriminierungserfahrung verwiesen werden, aber gegen das Argument des Holocaust kommen sie nicht an. Was zurück bleibt, ist eine doppelte Wut, denn nicht nur der Israeli ist aggressiv und potent und zieht den Hass auf sich, auch der passive Jude, der sich als Opfer gebärdet.

Der Mechanismus dahinter

Wie bei allen antisemitischen Beschuldigungen und Konstruktionen haben auch hier die unterstellten Dispositionen oder Handlungen nichts mit dem tatsächlichen Verhalten und den Eigenschaften der Juden zu tun, sondern sie sind das Resultat von Projektionen. Eine Projektion kann einmal im Sinne einer Illusion oder Wunschvorstellung gemeint sein, die sich aus eigenen unerfüllten Wünschen und Fantasien zusammensetzt. Zum zweiten kann in der Projektion das enthalten sein, was

am eigenen Selbst nicht als Eigenheit anerkannt werden will oder darf und deshalb auf andere projiziert werden muss. In den Projektionen der Jugendlichen werden tabuisierte Wünsche und unterdrückte Triebe auf die Juden übertragen und zugleich an ihnen bekämpft. Die Juden, von denen die Jugendlichen sprechen und die sie beschreiben, sind aber weit weg, unerreichbar, nicht konkret. Die Folge – keineswegs eine zwangsläufige, aber im Falle der Befragten Jugendlichen eine zutreffende – eine konkrete rationale Kritik bleibt aus, Irrationalitäten, Fantasiegebilde und realitätsferne Konstrukte bestimmen die Auseinandersetzung. Diese vermengen sich zu antisemitischen Konstruktionen, welche dann von den Jugendlichen gebraucht werden. Im Falle der von mir Befragten verstehe ich die Projektionen als eine Konfliktverschiebung, zumal die antisemitische Haltung ja nicht aus der real sozial schwierigen Beziehung oder einem Konflikt zwischen den Befragten und den Juden resultiert, sondern ihren Ursprung an anderer Stelle hat. Es sind unerfüllte Wünsche und verdrängte Aggressionen, die das eigene Ich betreffen.[8] Zum einen empfinden die Jugendlichen die eigene Ohnmacht, das Gefühl von Übergangen werden und mangelhafter Partizipation bei gleichzeitiger Dressur und Unterordnung unter das gesellschaftlich Geforderte sowie unter das familiäre wie religiöse Kollektiv als steten Druck, als Belastung und Unrecht. So können nahezu alle der Befragten von Gewalterfahrungen berichten und beschreiben Kriminalität und Gewalt in der Familie wie auch im weiteren sozialen Umfeld als Teil ihres Alltags. Auch berichten alle Jungen von subjektiven Diskriminierungserfahrungen und teilweise struktureller Benachteiligung, z.B. im Bildungssystem. Da sie über keine oder sehr begrenzte Mittel der Wehrsetzung oder Selbstreflexion verfügen, bestehen und potenzieren sich Aggressionen, die sie nicht auf die eigentliche Quelle richten können, da diese ihnen verborgen bleibt und/oder nicht angegriffen werden darf. Was folgt, sind Verschiebung und Projektion, worüber die Herstellung des psychischen Gleichgewichts

8 In diesem Zusammenhang möchte ich kurz erwähnen, dass mehrere Autoren auf den Hass als der größten Triebquelle des Antisemitismus verweisen. Simmel spricht von der Entfesselung der „Triebkräfte des primitiven Hasses und der Zerstörung" (Simmel 2002, S. 64). Grunberger betont die „Konstante" des Affekts des Hasses (vgl. Grunberger/Dessuant 2000, S. 30, 330, 403) gegen den Juden im Antisemitismus. Und bei Berliner heißt es: „Menschen hassen an anderen Menschen nichts mehr als das, was sie an sich selbst hassen und zu überwinden suchen" (Berliner 2002, S. 106). Der verpönte eigene Hass und der Hass gegen sich selbst wird nach außen gerichtet, statt zu akzeptieren, dass „Liebe und Hass normale Gefühle sind" (Simmel 2002, S. 90).

im Sinne einer entlastenden Aggressionsabfuhr ermöglicht wird. Als Objekte der Projektion eignen sich entweder Personen oder Gruppen, die als schwächer oder minderwertig attribuiert werden oder solche, die aus einem moralischen Bewertungssystem heraus abqualifiziert werden, so dass ein verbaler oder tätlicher Angriff gar als legitim erscheint. In der Regel sind dies Fremdgruppen oder -personen, die in konträrer Position zur Eigengruppe wahrgenommen werden. Für die Jugendlichen sind Jüdinnen und Juden und Israel als jüdischer Staat geeignete Projektionsflächen, was im Zusammenhang mit wenig differenzierten (und teilweise antisemitischen) Informationen und Welterklärungsmodellen zu sehen ist, an denen sich die Jugendlichen orientieren. Dass sie hierbei über eine Mischung aus kruden Fantasien und archaischen Bildern verfügen und gemäß ihrer Vorstellung von Welt anlegen, wird in den entsprechenden Sequenzen deutlich. So inkonsistent und haltlos wie die antisemitischen Vorwürfe und Unterstellungen selbst, so auch die Sequenzen. Ich verstehe dies als Hinweis auf die Parallele von narrativem und realem Erleben. In den Antisemitismus-Sequenzen werden nun die eigenen Gefühle von Unzulänglichkeit, Versagen und prekärer Identität untergebracht und zu Gunsten des Sprechers aufgelöst und umgeleitet. So dient die Projektion der Selbststabilisierung und Aufwertung. Der Gebrauch antisemitischer Konstruktionen der Jugendlichen resultiert aus deren inneren wie auch aus jenen, mit einem Außen verbundenen, ungelösten Konflikt und Spannungen. Meist wird im Narrativ ein Konglomerat aus unkritischer Adaption wie Reproduktion der Inhalte jahrhundertealter antijüdischer Klischees und Stereotype und der Deskription einflussnehmender realer sozioökonomischer wie emotionaler Faktoren auf das Leben und (bewussten wie unbewusste) Empfinden der Einzelnen sichtbar. Zu diesen einflussnehmenden Faktoren gehören sowohl die spezifische Familienstruktur und darin ablaufende Prozesse, die Gesamtheit der gesellschaftlich-sozialen Bedingungen und Institutionen als auch gegenwärtig sich abspielende (Sozialisations-)Erfahrungen im Leben der Jugendlichen, die sie verunsichern und zugleich als narzisstisch Gekränkte zurücklassen.

So sehen sie sich als Heranwachsende mit einer Mehrheitsgesellschaft konfrontiert, die sie als gewaltbereit, frauenverachtend, unangepasst, rebellisch und potenziell religiös-extremistisch wahrnimmt. In Institutionen erleben sie Brüche und berichten nicht selten von Diskriminierungserfahrung, Benachteiligung und Stigmatisierung, wodurch sie sich

unter positiver Bezugnahme auf die religiöse Gemeinschaft oder die Gruppe der Migranten in Oppositionsstellung zur deutschen Mehrheitsgesellschaft bringen. Die Bezugnahme zur Gruppe der Muslime und der sie einengenden Religion spielt eine immens wichtige Rolle, da sie Zugehörigkeit, Sicherheit und Anerkennung ermöglicht. Diese Zugehörigkeit stärkt gerade diejenigen, die davon sprechen, keinen akzeptablen Status in der Gesellschaft erreicht zu haben. Durch die positive Bezugnahme schaffen sich die Jugendlichen einen stabilen Teil ihrer Identität, der auch von außen Achtung erfahren soll. Die Werte und Normen, Richtlinien und Organisationsstrukturen der Eigengruppe werden ausschließlich als positiv und sinnhaft bewertet. Besonders der Familienverband und die Gruppe der muslimischen Freunde werden idealisiert, worüber Geschlossenheit nach innen demonstriert und ein weiteres Mal Schutz- und Zugehörigkeitsräume geschaffen werden. In den innerfamiliären Objektbeziehungen existieren häufig Schwierigkeiten, fehlen nicht selten dauerhaft stabile Liebesobjekte und gute Objektbeziehungen, so dass Hinweise auf einen erschwerten Umgang mit Ambivalenzempfindungen[9] sichtbar werden. In den meisten Familien gilt ein rigides Regelwerk, unterliegen viele der Befragten einer strengen Sexualmoral und einem beinahe patriarchal islamischem Kodex. Dennoch beziehen sich die meisten positiv auf die Familie, neigen dazu, diese zu idealisieren und kritische Themen, wie bspw. Gewalt als gerechtfertigten, punitiven Akt bei Vergehen oder als Erziehungsmaßnahme zu verteidigen oder zu bagatellisieren. Hier bewegen sie sich innerhalb der vorgegebenen Grenzen, was außerhalb dieser zu grenzüberschreitendem und grenzenlosem Verhalten führen kann. Außerhalb familiärer wie religiös-gemeinschaftlicher Zusammenhänge scheinen Grenzüberschreitungen und Vergehen für sie eher möglich, werden auch im Sinne neuer Erfahrungsräume erschlossen, zumal von ihnen erstens Attraktivität ausgeht und sie zweitens einem anderen Bewertungssystem unterliegen. Denn trotz des Erlebens einer misstrauischen wie repressiven deutschen Mehrheitsgesellschaft, lehnen die meisten Befragten die Deutschen als nationale Gruppe nicht in Gänze ab; lediglich gewisse Inhalte der westlichen Lebensweise werden verworfen, wobei sich bei den meisten genau an diesen Stellen der Wunsch

9 Das Vorhandensein von Ambivalenz, verstanden als „die gleichzeitige Existenz von Liebes- und Hassbindungen einer Person zu ein und demselben Objekt (sowie) „die Fähigkeit einer Person, sich ihren Ambivalenzen anderen Menschen gegenüber zu stellen, ist als eine wichtige Persönlichkeitseigenschaft (zu betrachten)“ (Frenkel-Brunswik/Paier 1996, S. 184).

nach Partizipation an spezifischen „Verlockungen“ entfaltet. Damit dies gelingt, wird der innerfamiliäre bzw. religiös-gemeinschaftliche Gebote-Katalog außerhalb dieser Rahmung so modifiziert, dass Teilhabe wie Teilnahme am Außen möglich werden, z.B. Genuss von Alkohol, Drogen und Zigaretten, voreheliche sexuelle Kontakte. Diese Modifikation bleibt gegenüber den anerkannten Autoritäten – wie den Eltern – geheim und wird nicht offen thematisiert, worüber Zugehörigkeit wie Geschlossenheit nach innen aufrechterhalten bleiben. Jedoch nur dem Schein nach, denn auf individualpsychologischer Ebene stellen sich den Jugendlichen Fragen nach Identität, Zugehörigkeit und Loyalität immer wieder neu. Hier finden sich viele in einem dauerhaften Spannungsverhältnis wieder, weisen im Narrativ deutlich auf Gefühle innerer Zerrissenheit und Orientierungslosigkeit bei gleichzeitigem diffusem Omnipotenz-Empfinden hin, welche sie mithilfe spezifischer Strategien und unter großer Anstrengung zu lösen und zu gestalten versuchen.

Die meisten der Befragten bevorzugen das muslimisch-migrantische Milieu. Allerdings grenzen sich nahezu alle bewusst gegen zu strenge und radikale Moslems ab, aber auch von „Ungläubigen“ ist in distanzierend-ablehnender Haltung die Rede. Aversionen werden besonders gegenüber Homosexuellen und Menschen mit alternativen und extrovertierten Lebensentwürfen gehegt. Die Ablehnung der Radikalen resultiert meines Erachtens aus der Befürchtung, weiteren Einschränkungen und Begrenzungen ausgesetzt zu sein, welche im Falle einer strengeren religiösen Praxis das alltägliche Leben bestimmten und den Zugang zu vielfältigen Informationsquellen und Erfahrungsräume einengten oder in Gänze blockierten. Darüber hinaus kommen derartige Lebensentwürfe weder der Neugier der Adoleszenten nach, noch greifen sie im Sinne einer Offenheit für vielfältiges Lernen und Experimentieren die Interessen der Jugendlichen auf. Damit entziehen sie sich der Einsicht in ihre Sinnhaftigkeit, so dass an dieser Stelle bei vielen der von mir Befragten eher Gefühle von Befremdlichkeit und Irritation zurückbleiben, worüber die Ablehnung gerade ihre Begründung erfährt. Die Aversion gegenüber Homosexualität und alternativen Lebensformen verstehe ich zunächst als Reaktion auf das Gefühl einer inneren Verpflichtung, nämlich den Entwürfen und moralischen Werten der Eigengruppe weitestgehend entsprechen und diese verteidigen zu müssen. Auf einer zweiten Ebene halte ich auch den Mechanismus der Abwehr eigenen unterdrückten Begehrens für möglich. Gerade in diesem Zusammenhang möchte ich auf die nicht

zu unterschätzende Einflussnahme von Angst als Motor für Abwehrhaltungen sowie auf die Bedeutung von Intoleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten, also das rigide Festhalten an Bestehendem und stereotypem Denken, hinweisen. In einer Umgebung, in der alternative Entwürfe in Frage gestellt oder weitestgehend verworfen werden und in der eine progressive Auseinandersetzung mit Mehrdeutigkeiten nur schwerlich zu bekommen ist, bleibt Verunsicherung zurück. Und es kann ein Klima der Angst entstehen, das gerade denjenigen erfasst, der sich, grundsätzlich in Loyalität zugehörig fühlend, dennoch – ob bewusst oder unbewusst – mit diesen verpönten wie zu verdrängenden Impulsen und Energien beschäftigt. So kann aus Angst und im Zuge der Vorwegnahme von Bedrohung und Sanktion, die dem Verstoß oder Tabubruch anhängen, Abwehr und Projektion des unterdrückten eigenen Anteils auf andere folgen.

Auf der Makroebene erleben die Jugendlichen eine kapitalistisch orientierte und organisierte Gesellschaft, in der sie ihren Platz als marginal und teilweise eindeutig besetzten wahrnehmen: Sie sind „die Ausländer", „die Kanaken", „die Taliban", die Delinquenten, diejenigen, die Deutschland überfluten und für das Gefühl der Überfremdung verantwortlich gemacht werden. Die sie umgebenden Verhältnisse und das kapitalistische System sind für sie undurchsichtig, lassen sie ohnmächtig und voller Fragen zurück. Sie empfinden sich als minderwertig und fremdbestimmt, glauben teilweise, fremden, höheren Mächten unterstellt zu sein und von diesen gelenkt zu werden. Das macht unsicher, im Besonderen angesichts der eigenen, als machtlos und prekär empfundenen Situation, wozu ich sowohl das Ringen um gesellschaftlich-soziale Anerkennung und die Suche nach einer sicheren und anerkannten Position allgemein zähle, als auch die Auseinandersetzung mit bewussten wie unbewussten Fragen der je eigenen Identität. Sie erkennen weder das Diktat der Ökonomie und die Indifferenz der Politik, noch erkennen sie die Prozesse ihres Unbewussten. Gegen das System können sie nur begrenzt rebellieren, da Sanktionen drohen, die den Radius freier Handlungen noch enger werden lassen. Aggression und Empfindungen wie Rebellion gelten jedoch nicht nur den Machtfiguren und Autoritäten der Fremdgruppe bzw. der Mehrheitsgesellschaft, sondern auch denen der Eigengruppe. Diesen gegenüber werden solche Gefühle allerdings unterdrückt und auf Fremdgruppen übertragen, um diese dann bspw. „der Diktatur, der Plutokratie und der Machtgelüste bezichtigen zu können" (Adorno 1995, S. 50). Die Rebellion der Befragten richtet sich deshalb gegen für sie akzeptable

Fremdgruppen, mitunter gegen Juden und Israel sowie gegen die USA als deren Helfer, da sie diese als Weltmacht, als potentestes Herrschaftsgebilde oder die aktiven Instanzen hinter Krieg und Zerstörung wahrnehmen bzw. glauben entlarvt zu haben. Entsprechend werden sie mit Eigenschaften ausgestattet, die es abzuwerten gilt. Auch hier sind es wiederum Attribute und Handlungen, die von den Jugendlichen unbewusst begehrt oder bewundert werden, jedoch unterdrückt, tabuisiert und abgewehrt werden müssen. Alle sprechen ausnahmslos davon, dass sie gerne Macht und Kräfte besäßen, um in Prozesse des Weltgeschehens einzugreifen und Strukturen zu verändern. Das heißt, die Jugendlichen bringen durchaus Ideen sowie Lust an der Auseinandersetzung und der Entwicklung alternativer Möglichkeiten und Lösungsstrategien zu den unterschiedlichsten Themen mit. Leider dominiert in vielen Fällen der Rückgriff auf klischeehaft Vorgegebenes und vereinfachte, dichotome Welterklärungsmodelle, in denen die Rollen von Gut und Böse eindeutig zugeordnet sind. Und auch den Wunsch nach Reichtum und Besitz formulieren viele der Befragten. Diesen Bereich von Geld und Bankenwesen, Börse und Kapitalismus assoziieren die Jugendlichen in negativer Auflösung mit „den Juden", zumal sie dort die Verantwortlichkeit für Plutokratie oder die Lenkung der Geschicke der Welt vermuten. Auf die Juden, die zugleich als jenes Abstraktum bestehen, das weder nachvollziehbar noch erklärbar ist, das aber im Rahmen ihres Welterklärungsmodells die Verantwortung für die herrschenden Verhältnisse und die Ungerechtigkeiten am „kleinen Mann" trägt, werden Gefühle wie Enttäuschung, Angst oder Hass angesichts der eigenen Ohnmacht projiziert. Was ihnen selbst fehlt, sie aber unbewusst doch begehren, unterstellen sie den Juden, welche im gleichen Moment wieder abwertet werden müssen. Dies geschieht einmal, indem „den Juden" unterstellt wird, ihre Macht meist zu missbrauchen oder mithilfe der Vernunftbehauptungen, „Macht und Geld allein machen auch nicht glücklich" oder „Geld ist nicht alles im Leben", ausgehebelt wird. Die Juden sind für sie die personifizierte Abstraktion; das, was für sie gleichbedeutend ist mit Macht und Reichtum, Potenz und Handlungsfreiheit ohne Sanktion; Wunschzustände, die sie selbst ersehnen, jedoch als unerfüllt anerkennen müssen. Aus eben diesen Gründen verstehe ich den Gebrauch der antisemitischen Konstruktionen der Jugendlichen einmal mehr als Projektion, welche mir mehr Aufschluss über das Verhalten, Denken und Empfinden derjenigen gibt, die sich antisemitisch äußern als über die Persönlichkeit und die

Eigenschaften der Juden, die zum Gegenstand der Rede gemacht werden. Denn in den antisemitischen Aussagen sind versteckte wie direkte Hinweise darauf enthalten, welche unterdrückten Bedürfnisse und unbewussten Impulse die Jugendlichen beschäftigen, welche Wünsche und Empfindungen sie entwickeln, die in der Auseinandersetzung mit dem Außen, d.h. der Familie, der Gesellschaft, der Schule etc., aber unterentwickelt oder unbeachtet geblieben sind. Gleichwohl muss dem Bereich des Unbewussten die Relevanz zukommen, die ihm im Rahmen des individualpsychologischen Prozesses von Projektion und Verschiebung gebührt. Nur unter Einbezug dieser Instanz kann deutlich werden, inwiefern der Gebrauch antisemitischer Konstruktionen mit dem Mechanismus der Projektion zusammenhängt und inwiefern sich das Leben und Erleben in die Jugendlichen einschreibt. Wenn ein Jugendlicher stets von der Bevorzugung und finanziellen Unterstützung der Juden durch die deutsche Gesellschaft spricht, dann darf dies als Hinweis darauf verstanden werden, dass er sich entweder individuell oder als Teil einer Gruppe verstehend, abgewertet und wenig wertschätzend behandelt fühlt, und dass er sich nach jener materiellen wie finanziellen guten Versorgung sehnt, die ihm offensichtlich verwehrt bleibt. Und wenn ein anderer Jugendlicher davon spricht, dass er die schlimmsten Gewalttaten auf Seiten der Israelis gegenüber den Palästinensern sieht und die Juden immer nur aggressiv seien und Tötungsabsichten hegten, dann kann dies erstens ein Hinweis sein, dass er selbst starke unterdrückte aggressive Anteile in sich trägt. Zweitens kann dies Ausdruck dafür sein, dass er Gewalt als ungerecht und erschreckend empfindet, sich selbst jedoch als ohnmächtig/machtlos erleben und akzeptieren muss, obwohl er gerne etwas dagegen ausrichten möchte und sich nach einer anderen Lösung sehnt als die der gewaltvollen – und dies sowohl auf individueller Ebene als auch in der Parteinahme für diejenigen, mit denen er sich identifiziert. Und auch ein drittes Beispiel, in dem soziales Neidempfinden thematisiert wird, verdeutlicht, inwiefern der Mechanismus der Projektion mir Aufschluss über die inneren Impulse und Sehnsüchte der Sprecher gibt. Ein Jugendlicher behauptet, dass die Juden immer in den prunkvollsten Häusern und schönsten Gegenden der Stadt lebten, obwohl sie diesen Platz oft gar nicht benötigten und auch nicht richtig dafür zu arbeiten bräuchten. Er selbst lebt zusammen mit seinen Eltern und zwei Geschwistern in einer Drei-Zimmer-Wohnung, verweist aber darauf, dass sie nur in Deutschland in solch bescheidenen Verhältnissen lebten, gleichwohl sie

sich damit begnügten und zufrieden seien. In der Türkei sei die Familie sehr angesehen, da sie wohlhabend sei und eine Villa besäße. Gleich zwei antisemitische Konstruktionen sind in der Aussage des Jungen enthalten, zum einen die Behauptung, Juden seien reich und zweitens die Unterstellung, sie seien im Bankwesen oder an der Börse tätig und „ließen das Geld für sich arbeiten". Vergegenwärtigt man sich die Lebenssituation des Jungen, so wird deutlich, wie der Mechanismus der Abwehr zustande kommt und welches Begehren sich hinter seiner Konstruktion verbirgt. Auf der Ebene konkreter Handlungsmöglichkeiten sehnt er sich nach einem großzügigen Zuhause für die ganze Familie, womöglich nach einem eigenen Raum mit mehr Privatsphäre und der Möglichkeit, Freunde nach Hause in das eigene Zimmer einladen zu können. Parallel dazu erlebt er die intensive Beschäftigung der Eltern mit Lohnarbeit bei gleichzeitigem Ausbleiben besonderer sozialer Anerkennung, Statusveränderung oder finanzieller Verbesserung. In positiver wie loyaler Bezugnahme zur Lebenssituation der Familie in Deutschland, wehrt er das Leben der reichen und untätigen Juden ab, gleichwohl seine Beschreibung der familiären Verhältnisse in der Türkei den zuvor als jüdisch behaupteten sehr ähnlich ist. Darüber kommt der eigentliche Wunsch des Jugendlichen, soziale Anerkennung und Achtung sowie ein großzügiges Zuhause genießen zu können, zum Ausdruck.

Neben der Tatsache, dass der Mechanismus der Projektion im Unbewussten seine Wirksamkeit zeigt, findet sich auf bewusster Ebene die Bezugnahme zum Antisemitismus als Welterklärungsmodell. Hier kommt dem Gebrauch antisemitischer Konstruktionen die Funktion zu, die Welt auf einfache Art und Weise, also mithilfe eindeutiger, unveränderlicher Kategorien und Verantwortlichkeiten zu erklären. Genau dies wird im Sprechen der Jugendlichen über die oben erwähnten, angeblichen Weltmachtbestrebungen der Juden, deren Anstifter- und Lenkertätigkeit in Kriegen und Zerwürfnissen oder in der einseitigen Schuldzuweisung im Nahostkonflikt deutlich. Auch werden in diesem Verständnis Gruppen auf- bzw. abgewertet und in einer dichotomen Aufteilung in sozialen, religiösen und gesellschaftlich-politischen Zusammenhängen positioniert. Für eine Debatte, in der ein differenziertes Weltverständnis diskutierbar wird und die positive Anerkennung von gleichzeitig wie gleichwertig bestehender Mehrdeutigkeit bestehen kann, bleibt da wenig Platz. Um derart rigide geistige Strukturen, wie sie hinter antisemitischen Konstruktionen existieren, abzubauen, braucht es langfristiger

Beziehungsangebote und einer kontinuierlichen, auch fallbezogenen Bildungsarbeit, in deren Rahmen Diskussionen möglich sind und gehalten werden, die Vielschichtigkeit und Perspektivenwechsel ermöglichen, um so Irritationen zu erwirken und Generalisierungen aufzubrechen.

Die antisemitischen Äußerungen der von mir befragten Jugendlichen entsprechen meines Erachtens keinem Antisemitismus im Sinne eines in sich geschlossenen Weltbildes, sondern sind größtenteils als partielle antisemitische Konstruktionen zu verstehen, die im Zusammenhang mit biografischem Erleben erklärbar werden. Dabei würde ich den Antisemitismus hinsichtlich seiner inhaltlichen Aspekte als einen ‚neueren Typus' begreifen wollen, insofern er sich aus Aspekten des sekundären Antisemitismus zusammensetzt, gekoppelt an das Moment der Opferkonkurrenz und des Neids, und zugleich an jene Elemente des Antisemitismus anknüpft, die aus der Bezugnahme auf Israel resultieren. Hierbei spielt eine besondere Rolle, dass die Jugendlichen sich, moralisch erhöht über Israel und dessen „verbrecherisches Vorgehen" äußern. Dadurch werden sie narzisstisch bestätigt und finden in der Argumentation gegen Israel und die Juden einen Gemeinplatz, der das antisemitische Sprechen legitim erscheinen lässt. Die eigene narzisstische Wunde, die sich im Rahmen ihrer biografischen Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft Deutschland entwickelt hat, wird überdeckt, ihr Antisemitismus zu legitim anmutender Kritik. Zentraler psychischer Mechanismus dabei ist die Projektion, die ihnen zur Ausbalancierung des psychischen Gleichgewichts dient und die Abwehr eigener ungewollter Anteile (Unvermögen etc.) möglich macht.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1995): Studien zum autoritären Charakter. Suhrkamp, Frankfurt am Main

Bax, Daniel/ Polonyi, Anna (2012): Israelkritik voller Ressentiments. taz vom 23.01.2012

Berliner, Bernhard (2002): Einige religiöse Motive des Antisemitismus. In: Simmel, Ernst (Hrsg.): Antisemitismus. Fischer (Tb). Frankfurt am Main, S. 101–107

BMI (Hrsg.) (2011): Antisemitismus in Deutschland. Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze. Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Berlin

Frenkel-Brunswik, Else/Paier, Dietmar (Hrsg.) (1996): Studien zur autoritären Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften. Nausner & Nausner, Graz/Wien

Grunberger, Béla/Dessuant, Pierre (2000): Narzißmus, Christentum, Antisemitismus. Eine psychoanalytische Untersuchung. Klett-Cotta, Stuttgart

Heitmeyer, Wilhelm (2012): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Suhrkamp. Berlin, S. 15–41

Heyder, Aribert/Iser, Julia/Schmidt Peter (2005): Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin, S.144–167

Meisner, M.: Expertenbericht „Antisemitismus in Deutschland kein Randphänomen." In: www.tagesspiegel.de/politik/expertenbericht-antisemitismus-ist-in-deutschland-kein-randphaenomen/6100206.html vom 21.02.2011 (Zugriff 10.12.2012)

Messerschmidt, Astrid (2006): Verstrickungen. Postkoloniale Perspektiven in der Bildungsarbeit zum Antisemitismus. In: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstatte Anne Frank (Hrsg.), Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main, S. 150–171

Sach, Anette (2012): „Mitten unter uns". In: www.das-parlament.de/2011/49–50 vom 05.12.2011 (Zugriff 10.12.2012)

Schmidt, Wolf (2011): Schulhof-Schimpfwort „Jude". Expertenbericht zum Antisemitismus. taz vom 9.11.2011.

Simmel, Ernst (2002): Antisemitismus und Massen-Psychopathologie. In: Simmel, Ernst (Hrsg.): Antisemitismus. Fischer (Tb.). Frankfurt am Main, S. 58–100

Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/ Krause, Daniela (2012): Die Abwertung von Ungleichwertigen. Erklärung und Prüfung eines erweiterten Syndroms der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) Deutsche Zustände. Folge 10. Suhrkamp. Berlin, S. 64–86

Zick, Andreas/Küpper, Beate (2012): Zusammenhalt durch Ausgrenzung? Wie die Klage über den Zerfall der Gesellschaft und Vorstellung von kultureller Homogenität mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zusammenhängen. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Suhrkamp,. Berlin, S. 152–176

Frank Greuel

Ethnozentrismus bei Aussiedlerjugendlichen

In Hinblick auf ethnozentrische Orientierungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, oder allgemeiner, jugendlichen Angehörigen von Minderheiten, lässt sich ein Forschungsdefizit feststellen. Es gibt nur wenige Erkenntnisse dazu, welche Gestalt solche Orientierungen annehmen, wenn Minderheitenangehörige Träger solcher Orientierungen sind (vgl. hierzu Glaser i.d.B.). Weitgehend offen ist dabei, gegen welche Gruppen diese überhaupt gerichtet sind, d.h. welche Gruppen abgewertet werden und ob hier Analogien zu ethnozentrischen Orientierungen bei Deutschen ohne Migrationshintergrund vorliegen, d.h. ob sie sich vor allem auf Gruppen richten, die in der sozialen Hierarchie unter der Eigengruppe der Ethnozentriker stehen.

Erst in Ansätzen erforscht ist bisher auch die Frage, wie ethnozentrische Orientierungen lebensweltlich verankert sind, d.h. welchen subjektiven Sinn sie für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund ergeben, welche Funktionen diese Einstellungen vor dem spezifischen lebensweltlichen Hintergrund entfalten und wie sie mit Migrations- bzw. Integrationsprozessen und persönlichen Erfahrungen, insbesondere der Stigmatisierung und Diskriminierung in der Aufnahmegesellschaft, verbunden sind. Während hier für muslimische Jugendliche erste Erkenntnisse vorliegen (vgl. Glaser i.d.Bd.), sind mit Blick auf andere Jugendliche mit Migrationshintergrund hierzu bisher kaum wissenschaftliche Erkenntnisse verfügbar.

Mit dieser Beschreibung der bestehenden Forschungslücken sind zugleich die beiden zentralen Forschungsfragen meiner empirischen Studie zu „Ethnozentrismus bei Aussiedlerjugendlichen" umrissen (vgl. Greuel 2009). Damit ergab sich eine Zuspitzung der Kategorie „Jugendliche mit Migrationshintergrund" auf eine besondere Gruppe von Einwanderern, nämlich Aussiedler. Diese Gruppe von Migranten weist insofern ein Spezifikum auf, als es sich bei ihnen per Gesetz um deutsche Staatsbürger handelt. [1]

1 Die gesetzliche Grundlage zur Einreise von Russlanddeutschen in die Bundesrepublik bildet der Artikel 116 des Grundgesetzes (GG) der Bundesrepublik Deutschland in Verbindung mit dem Bundesvertriebenengesetz (BVFG). Hier wird festgelegt, wer im juristischen Sinne als Aussiedler zu betrachten ist. Die rechtliche Regelung der Aufnahme deutscher Minderheiten und die automatische Verleihung der Staatsbürgerschaft bei der Einreise gründet auf das deutsche Staatsbürgerrecht, das sich vor allem auf die ethnische Zugehörigkeit stützt und damit im Gegensatz zum demotisch-unitaristischen Nationskonzept (wie etwa in Frankreich) steht.

In der diesem Beitrag zugrunde liegenden qualitativen Studie wurde die Technik des „problemzentrierten Interviews“ (Witzel 1982; 1985) eingesetzt. Befragt wurden ausschließlich jugendliche Russlanddeutsche, die zum Zeitpunkt der Interviews in Thüringen lebten. Sämtliche der Befragten waren zwischen 17 und 21 Jahren alt. Insgesamt wurden mit 23 Personen Interviews geführt. Letztlich erfüllten 13 Interviews die Anforderungen und gingen in die Auswertung ein.

Bevor zentrale Ergebnisse der Studie vorgestellt werden, ist zunächst grundlegend zu klären, was unter ethnozentrischen Orientierungen verstanden wird. Ethnozentrische Orientierungen zeichnen sich dadurch aus, dass die jeweiligen Gruppenzugehörigkeiten den zentralen Moment der Beurteilung von Individuen darstellen (vgl. Sumner 1959). Nach Herrmann (2001) wird dabei rigide nach Eigen- und Fremdgruppen unterschieden. Eigengruppen stellen dabei Gruppen dar, mit denen sich das Individuum identifiziert und zu denen es sich zugehörig fühlt. Fremdgruppen hingegen fühlt sich das Individuum nicht verbunden, und sie werden als verschieden zur Eigengruppe wahrgenommen.

Das zentrale Merkmal des Ethnozentrismus besteht insbesondere darin, dass die Unterscheidungen von Eigen- und Fremdgruppen mit Wertungen verbunden sind. Die Eigengruppe wird dabei aufgewertet und idealisiert. Fremdgruppen hingegen werden abgelehnt und abgewertet. Die Unterscheidung von Eigen- und Fremdgruppen im Rahmen ethnozentrischer Orientierungen kann entlang jeglicher Gruppenzugehörigkeiten erfolgen, ist jedoch häufig an nationale oder ethnische Kategorien gebunden (vgl. Levinson 1969).

In meiner Studie zeigte sich eine große Bandbreite von Inhalten, die ethnozentrische Orientierungen bei Aussiedlerjugendlichen annehmen können. Innerhalb der Interviews werteten die Jugendlichen verschiedene Fremdgruppen ab. Die Abwertungen zielten dabei einerseits auf die einheimischen Deutschen und damit die Majoritätsangehörigen. Andererseits wurden aber auch andere Einwanderergruppen herabgewürdigt. Dies betraf Aussiedlerinnen und Aussiedler aus anderen Herkunftsländern sowie „Ausländer“ und „Asylanten“[2]. Diese Abwertung der einheimischen Deutschen einerseits und von anderen Einwanderergruppen andererseits vollzog sich in unterschiedlichen Bedingungskonstellationen.

2 Der Begriff „Asylanten“ war unter den Befragten sehr verbreitet. In den weiteren Ausführungen werde ich diesen Terminus beibehalten. Dies geschieht nicht zuletzt darum, da unklar ist, ob die Befragten hier Asylsuchende, Asylberechtigte oder beide Gruppen summarisch umschrieben.

Es zeigte sich außerdem, dass die Abwertung dieser Gruppen für die Jugendlichen auf unterschiedliche Weisen funktional war.

Abwertungen anderer Migrantengruppen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei der Abwertung von anderen Aussiedlergruppen einerseits und „Ausländern" bzw. „Asylanten" zwar einige Unterschiede auftraten. Darüber hinaus zeigten sich jedoch bedeutende Gemeinsamkeiten bei der Abwertung dieser verschiedenen Migrantengruppen.

Auffällig war zunächst, dass die Abwertung anderer Einwanderergruppen davon geprägt war, dass diese Gruppen als unintegriert abgewertet wurden. Dabei war es unerheblich, ob nun im Einzelnen andere Aussiedlergruppen, „Asylanten" oder „Ausländer" Ziel der Abwertung waren. Zwar lagen in Hinblick auf die verschiedenen Gruppen unterschiedliche Inhalte der Abwertung vor, in allen Fällen aber wurden die Integrationsdefizite der Fremdgruppen thematisiert. Die Eigengruppe der Aussiedler wurde hingegen jeweils als gut integriert beschrieben.

> A: Die [Araber, Anm.d.A.] klauen immer und benehmen sich nicht so, die fallen überall auf. Das habe ich schon gesehen, schon vielmals gesehen. Zum Beispiel neben uns war Asylheim und dort war es so schmutzig, meine Güte. Die haben alles aus dem Fenster weggeschmissen. Pampers und alles. Bei uns [im Aussiedlerwohnheim, Anm.d.A.] haben wir selber aufgeräumt, alles, ordentlich.
>
> I: Ja.
>
> A: Wir haben uns gesammelt und selber saubergemacht auf unserem Territorium (Anna, 707–712).

Vor dem Hintergrund von eigenen Erfahrungen mit den Bewohnerinnen und Bewohnern eines Asylbewerberwohnheims wertete die Befragte vor allem Araber als kriminell und unordentlich bzw. unsauber ab. Damit wurden sie gleichsam als unintegriert beschrieben („benehmen sich nicht so, fallen überall auf"). In drastischem Gegensatz schilderte die Befragte das vorbildhafte Verhalten der Aussiedler. Die Eigengruppe wurde als besser integriert beschrieben und aufgewertet.

Insgesamt zeigte die Analyse, dass die Befragten in ihren Abwertungen ein Muster aufgriffen, welches im Einwanderungsdiskurs in Deutschland eine wesentliche Rolle spielt, nämlich die Thematisierung eines tatsächlichen

oder zugeschriebenen unterschiedlichen Integrationsgrades. Dieses Kriterium bildet im Diskurs häufig ein zentrales Motiv, entlang dessen einzelne Migrantinnen und Migranten und auch Migrantengruppen bewertet werden (vgl. Eder u.a. 2004). Je höher der Integrationsgrad von Einwanderinnen und Einwanderern ist, umso positiver werden diese geschätzt. Als Ideal gilt eine möglichst weitgehende Assimilation. Umgekehrt werden Integrationsprobleme oder integrationsverweigernde Haltungen negativ bewertet. Auf die Gruppenebene bezogen bedeutet das, dass jene Gruppen negativ bewertet werden, denen Integrationsprobleme zugeschrieben werden.

Die Analyse von Eder u.a. (2004) zeigt, dass auch Aussiedlerinnen und Aussiedler von entsprechenden Zuschreibungen betroffen sind. Sie gelten als Gruppe mit vielfältigen Integrationsproblemen und werden entsprechend negativ gesehen. Auch in den Interviews beklagten sich die Befragten durchweg über die negative Darstellung von Aussiedlerinnen und Aussiedlern etwa in den Medien und das allgemein negative Image dieser Gruppe. In ihren Abwertungen nahmen die Befragten mit ethnozentrischen Haltungen offensichtlich die im Diskurs enthaltenen Argumentationsmuster auf und richteten sie auf andere Einwanderergruppen. Vorwürfe mangelnder Integration wurden auf diese Gruppen verschoben. Anderen Zuwanderergruppen wurden Integrationsprobleme zugeschrieben. Die Eigengruppe hingegen galt als gut integriert. Letztlich wurden die Angehörigen der Eigengruppe damit als die besseren Einwanderinnen und Einwanderer dargestellt.

Dies lässt sich im Sinne einer Suche nach Anerkennung durch die Majoritätsmitglieder interpretieren. Die hier vollzogenen Ab- und Aufwertungen erschienen in allen Fällen als Versuch, sich von anderen Einwanderinnen und Einwanderern abzusetzen und die eigene Gruppe als die bessere Gruppe zu etablieren. Ebenso wurde deutlich, dass die Jugendlichen die Eigengruppe der Aussiedlerinnen und Aussiedler als Gruppe wahrnahmen, die im Wettbewerb mit anderen Einwanderergruppen standen und um die Gunst der einheimischen Deutschen konkurrierten. Der Abwertung anderer Einwanderergruppen kam damit die Funktion zu, die Anerkennung und Akzeptanz der Aussiedlerinnen und Aussiedler durch die einheimischen Deutschen zu verbessern. Insofern übernahmen die vorgetragenen Abwertungen hier auch die Aufgabe, die Zugehörigkeit zu den einheimischen Deutschen zu demonstrieren. Sie dienten als Mittel, die eigene Integration, insbesondere auf der sozialen Ebene voranzutreiben und von den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft anerkannt zu werden.

Inhaltlich waren die Abwertungen anderer Einwanderergruppen, wie oben beschrieben, untrennbar mit der Zuschreibung von Integrationsdefiziten verknüpft. Darüber hinaus wurden innerhalb der Interviews verschiedene Faktoren offensichtlich, die Einfluss auf die vorgetragenen Auf- und Abwertungen hatten.

So zeigte sich ein Einfluss von Vorurteilen, die die Befragten bereits im Herkunftsland gegenüber anderen ethnischen Gruppen ausgeprägt hatten. Dabei war festzustellen, dass die vorliegenden negativen Vorurteile an die neue Umgebung angepasst wurden. Es wurden unterschiedliche Muster erkennbar, je nachdem, ob andere Aussiedlergruppen oder „Ausländer" bzw. „Asylanten" abgewertet wurden. Die Abwertung von Aussiedlern aus anderen Herkunftsländern durch die Befragten verlief durchgängig vor dem Hintergrund von Vorurteilen, die in den Herkunftsländern der Befragten geläufig waren. Inhaltlich bestehen demnach Unterschiede zwischen Angehörigen verschiedener ehemaliger Republiken der Sowjetunion. Unterschieden wird dabei danach, ob es sich um asiatische bzw. eher ländlich geprägte Republiken oder um europäische bzw. städtisch geprägte Republiken handelt. Erstere gelten als unmodern und rückständig. Die Bewohner der europäischen Staaten nehmen für sich eine kulturelle Überlegenheit in Anspruch. Entlang dieser Linie vollzogen sich auch bei einigen Befragten die Abwertungen gegenüber Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus anderen Herkunftsländern: So werteten die Aussiedlergruppen aus Russland bzw. der Ukraine die Aussiedlerinnen und Aussiedler aus Kasachstan als rückständig und unmodern ab.

> J: Die [Aussiedler aus Kasachstan, Anm. d. A.] sind schlechter, nicht so klug. (…) Die, die sind aus Russland, sind anders, sind stärker, strengen sich mehr an in Schule, sind intelligenter, wollen es unbedingt schaffen (Jegor 288–293).
>
> I: Was denkst du, warum die Aussiedler aus Russland stärker sind, intelligenter sind?
>
> J: Ich kenne keinen Grund, aber die sind aus kasachische Steppen gekommen und natürlich sind sie nicht aus großer Stadt gekommen (Jegor, 301–304).

Es zeigt sich wiederum eine starke Verknüpfung der Abwertung anderer Migrantengruppen mit der Frage der Integration. Letztlich wurde damit eine große kulturelle Nähe zwischen dem eigenen Herkunftsland Russland bzw. der Ukraine und Deutschland postuliert. Umgekehrt wurde eine große Distanz zwischen Deutschland und dem Herkunftsland Kasachstan konstruiert. Die Herkunft aus einem rückständigen Land wurde dabei letztlich als Integrationshindernis gewertet und die

Angehörigen der Fremdgruppe als mit Integrationsproblemen behaftet abgewertet. Die Eigengruppe der Aussiedlerinnen und Aussiedler aus Russland oder der Ukraine galten demgegenüber als gut integriert.

Ein Einfluss von bereits im Herkunftsland ausgeprägten Vorurteilen zeigte sich auch bei einem Teil der Abwertungen gegenüber „Ausländern" bzw. „Asylanten". Bereits im Herkunftsland funktionale Konstruktionen wurden angesichts der auch in Deutschland vorhandenen Anwesenheit und Relevanz von gleichen oder ähnlichen Gruppen bruchlos erneuert. Die Gleichsetzung der verschiedenen ethnischen Gruppen erfolgt ohne weitere Begründungen und war oftmals lediglich eine Reaktion auf äußere Ähnlichkeiten der verschiedenen Gruppen. Letztlich wurden ethnische Gruppen in Deutschland mit bereits im Herkunftsland abgewerteten Gruppen gleichgesetzt und ebenfalls abgewertet. Hier zeigte sich deutlich, dass zur Bewertung neuer, bis dahin unbekannter ethnischer Gruppen auf den im Herkunftsland aufgebauten Erfahrungsschatz zurückgegriffen wurde. Abwertungen wurden in diesem Zusammenhang in Bezug auf neue Gruppen reaktiviert. So wurden von einer Befragten „Türken" und „Araber" in Deutschland mit „Aserbaidschanern" und „Georgiern" in Kasachstan gleichgesetzt und mit identischen Argumenten abgewertet.

> A: Ich bin dagegen zum Beispiel die Leute, die aus Arabien kommen.
>
> I: Ja.
>
> A: Aus Türkei waren auch manchmal so was so frech. Die waren auch bei uns so in Kasachstan. Als wir zum Beispiel beim Park waren und wir sind einfach so durch spazieren gegangen und dort waren Araber und sie haben gesagt: „Oh, haben sie deutschen Pass und sie waren so frech" (Anna, 688–694).
>
> I: Hast du schon in Kasachstan Erfahrungen gemacht mit Arabern oder mit Türken?
>
> A: Bei uns waren die Leute, die aus Aserbaidschan kamen, aus Georgien. Die waren ganz frech, ganz frech. Nicht alle, aber die waren wie so, wie so Schlange, so hinterlistig. Und als wir da vorbeikamen, gab es irgendwelche Ausdrücke (Anna, 779–783).

Neben diesen unterschiedlichen Konstellationen des Einflusses von bereits im Herkunftsland ausgeprägten Vorurteilen tauchen in Bezug auf „Ausländer" bzw. „Asylanten" noch ein weiteres Motiv auf, nämlich die Wahrnehmung gruppenbezogener relativer Deprivationen.

Die Abwertung von „Ausländern" und „Asylanten" durch die Befragten stand im Zusammenhang mit relativen Deprivationen, die die

Befragten wahrnahmen. Auch hier zeigte sich, dass die Jugendlichen andere Einwanderergruppen, insbesondere „Ausländer" und „Asylanten" als Konkurrenz wahrnahmen. Abwertungen standen wiederum im Kontext des Kampfes um als legitim erachtete Rechte und des Wunsches nach Anerkennung.

Die Befragten, die „Ausländer" und „Asylanten" abwerteten, nahmen eine Bevorzugung der Fremdgruppe gegenüber der Eigengruppe wahr. Beklagt wurde dabei insbesondere die fehlende Anerkennung der Eigengruppe durch die einheimischen Deutschen. Die Interviewten sahen andere Einwanderergruppen ungerechtfertigterweise bevorzugt oder gleich behandelt. „Ausländer" und „Asylanten" wurden in der Wahrnehmung der Befragten von den einheimischen Deutschen sozial eher anerkannt. Angehörige dieser Gruppen wurden von den Befragten schließlich abgewertet. Dies entspricht den Annahmen der Deprivationstheorien, wonach auf die gefühlte Benachteiligung mit der Abwertung derjenigen Gruppen reagiert wird, die scheinbar zu Unrecht bevorzugt werden.

Die Benachteiligung rief nicht zuletzt vor dem Hintergrund des einwanderungsrechtlich privilegierten Status der Eigengruppe als Deutsche („Ausweise haben wir.") Widerstand hervor.

> N: „Und diese ganzen arabischen Leute, das finde ich nicht so natürlich gut. Die nehmen die, diese Araber die Deutschen einfach so hierher.
>
> I: Mmmh.
>
> N: Und für was bekommen sie Geld, obwohl sie kein Krieg haben? In Jugoslawien, ja gibt es so Streit, gibt es wirtschaftliche und politische Probleme, aber nicht so ganz, dass jeder nach Deutschland fahren kann. Und sie fahren und fahren und fahren und sie bekommen zum Beispiel diese Sozialhilfe mehr als wir sind und obwohl wir irgendwelche so Rechte haben.
>
> I: Ja.
>
> N: Und Ausweise haben wir und die haben überhaupt nichts" (Natascha, 698–708).

Abwertung einheimischer Deutscher

Neben anderen Einwanderergruppen wurden von einem Teil der Befragten ebenfalls einheimische Deutsche abgewertet. Einheimische Deutsche wurden dabei in erster Linie angesichts ihrer individualisierten Sozialbeziehungen herabgewürdigt. In facettenreicher Form wurde ihnen vor

allem Egoismus zugeschrieben. Demgegenüber erschienen die Angehörigen der Eigengruppe als sehr familien- und gemeinschaftsorientiert und wurden entsprechend aufgewertet.

> S: „Ich hab meine [einheimischen deutschen, Anm. d. A.] Mitschüler beobachtet und sie verstehen überhaupt nicht, was eine Freundschaft ist. Bei uns ist das so, ich hab meine letzten zehn Euro, aber ich gebe dir die zehn Euro.
>
> I: Ja.
>
> S: Und wenn du mir vertraust, du sagst mir irgendetwas und ich gebe das nicht anderen Leuten. Und hier ich sage dir irgendetwas und du gehst los und sagst das zu anderen Leuten. Und es ist immer so (…). So etwas macht man doch nicht. Das geht nicht" (Sonja, 251–261).

Die einheimischen Deutschen erschienen in diesem Beispiel oberflächlich und egoistisch. Sie verfügten nach Ansicht der Befragten nicht über feste und intensive Freundschaften. Wie in diesem Beispiel werteten alle Befragten in ihren Abwertungen der einheimischen Deutschen die sozialen Beziehungen in dieser Fremdgruppe als weniger intensiv und oberflächlich ab. Die Interviewten beschrieben zwar jeweils unterschiedliche Facetten bzw. Vollzugsorte dieser zwischenmenschlichen Beziehungen. Weitgehend identisch waren jedoch die Charaktereigenschaften, die den einheimischen Deutschen aufgrund ihrer individualisierten sozialen Beziehungen zugeschrieben werden. Wiederkehrend wurden sie als egoistisch, oberflächlich, hedonistisch, unaufrichtig, unfreundlich und wenig hilfsbereit charakterisiert. Die entgegengesetzten positiven Eigenschaften wurden der Eigengruppe zugeschrieben.

In einigen Fällen wurden die einheimischen Deutschen darüber hinaus als moralisch minderwertige Gruppe beschrieben. Nach Ansicht einiger Befragter kam dies insbesondere im Verhältnis zu Autoritäten wie Lehrkräften und alten Menschen zum Ausdruck. Einheimische Deutsche, vornehmlich Jugendliche, wurden in diesem Zusammenhang als respektlos, frech und unfreundlich charakterisiert. Im Gegenzug erfolgte eine Aufwertung der Mitglieder der Eigengruppe, die die Befragten als respektvoll und freundlich und damit als Gruppe mit höherer Moral beschrieben.

Auch in Hinblick auf die Abwertung einheimischer Deutscher zeigten sich bestimmte Bedingungskonstellationen. In unterschiedlicher Weise stand die Abwertung der einheimischen Deutschen durch die Befragten in Zusammenhang mit Stigmatisierungen, die die Befragten durch die Majoritätsmitglieder machen mussten. Die von einheimischen Deutschen

ausgehenden Stigmatisierungen und Diskriminierungen wurden generalisiert und zu Eigenschaften der Fremdgruppe verdichtet. Den einheimischen Deutschen wurden dabei als Charakterzüge Unfreundlichkeit, Unaufrichtigkeit und Intoleranz zugeschrieben:

> K: „Die [einheimischen Deutschen, Anm.d.A.] sind böse, nicht freundlich. Und hier alle gehen und Lächeln machen und obwohl das, ich weiß nicht, falsches Gesicht ist. Und wenn da ein Mensch ist, der dir nicht gefällt, warum muss ich dann gehen und lächeln, das war bei uns nicht so.
>
> I: Mmmh.
>
> K: Und hier geht jeder und lacht und guten Tag, na ja, und dann war das kein guter Tag, weil wir immer was Falsches gemacht haben. Und immer haben wir gehört, dass wir Russen sind, das wir Scheiße sind, dass wir so Schweine sind. Das habe ich schon vielmals gehört" (Katharina, 372–380).

Die Abwertung der einheimischen Deutschen erschien in der beschriebenen Konstellation als Reaktion auf die erlittenen Stigmatisierungen und wirkte in diesem Zusammenhang funktional. Die positive Wirkung für die Befragten bestand darin, die Stigmatisierungen und Diskriminierungen abzumildern. Die stigmatisierende Gruppe der einheimischen Deutschen wurde als minderwertig beschrieben, die eigene Gruppe hingegen galt als höherwertig. Die Stigmatisierungen gingen in den Augen der Befragten von Angehörigen einer minderwertigen Gruppe aus und erschienen vor diesem Hintergrund wenig legitim.

In einer anderen Konstellation stand die Abwertung der einheimischen Deutschen durch die Befragten ebenfalls in Zusammenhang mit Stigmatisierungen bzw. Diskriminierungen. Verschiedene Befragte nahmen eine grundsätzliche Abneigung der einheimischen Deutschen und grundsätzliche Vorbehalte gegenüber Aussiedlerinnen und Aussiedlern wahr. Diese bezogen sich insbesondere auf die Unterstellung, dass die Aussiedlerzuwanderung negative Auswirkungen für die einheimischen Deutschen habe. Die Befragten nahmen hier Bezug auf ein wiederkehrendes Motiv in der Einwanderungsdebatte in Deutschland. Die Beurteilung und die Haltung gegenüber Einwanderergruppen werden innerhalb der Debatte wesentlich durch eine Bewertung ihres Nutzens bzw. ihrer Belastungen für Deutschland bestimmt. In diesem Sinne werden etwa in den Medien Bilder der verschiedenen Einwanderergruppen gezeichnet. In Bezug auf die Gruppe der Russlanddeutschen konnten Eder u.a. (2004) zeigen, dass in verschiedenen Printmedien positive Darstellungen dieser Gruppe

existierten, quantitativ bedeutsamer waren jedoch negative Zeichnungen dieser Gruppe.

Vor diesem Hintergrund der Vorbehalte vonseiten der einheimischen Deutschen betonten einige Befragte die Vorteile der Aussiedlerzuwanderung. Hierbei stellten sie die Vorzüge und letztlich auch die Höherwertigkeit der Eigengruppe explizit dar. Verbunden war hiermit eine Abwertung der einheimischen Deutschen. Die von den Befragten vorgenommene Abwertung stand wiederum in Verbindung mit der globalen Abwertung und geringen Akzeptanz der Aussiedlerzuwanderung durch die einheimischen Deutschen. Die Abwertungen der einheimischen Deutschen können als Versuche verstanden werden, die fehlende Anerkennung für Aussiedlerinnen und Aussiedler zu gewinnen, indem die positiven Eigenschaften dieser Zuwanderergruppe dargestellt werden. Den Schwerpunkt der Argumentation stellte dabei die Frage der Nützlichkeit der Eigengruppe für Deutschland dar:

„I: „Haben Aussiedler in bestimmten Sachen bessere Eigenschaften als die Deutschen?

S: Ja. Die arbeiten viel. Wenn Deutscher Arbeit hat, dann kommt er früh und macht seine Arbeit, aber nicht mehr. Ist Schluss am Abend, dann geht er heim. Russische machen viel mehr, arbeiten länger und nehmen auch weniger Geld. Da sagt Deutscher: Tschüss, ich gehe.

I: Mmmh.

S: Russischer macht trotzdem, ist froh, dass er Arbeit hat. Deswegen haben fast alle Russischen Arbeit gekriegt“ (Sergej, 283–292).

S: Ist auch gut für Deutschland. Sie arbeiten hier viel und gut, mehr als Deutsche, das ist gut für Deutschland“ (Sergej, 310–312).

Fazit

Ethnozentrische Orientierungen sind bei Aussiedlerjugendlichen verbreitet und inhaltlich facettenreich. In der zugrunde liegenden Studie konnten Abwertungen gegenüber Minderheitenangehörigen, nämlich andere Gruppen von Einwanderinnen und Einwanderern, ebenso wie Abwertungen gegenüber Angehörigen der Majorität, also einheimischen Deutschen identifiziert werden. Deutlich zeigte sich, dass ethnozentrische Orientierungen für die Individuen funktional sind und aus ihrer

Minderheitenposition heraus Sinn ergeben. Sie erweisen sich als subjektiv funktional, um Stigmatisierungen und Diskriminierungen, also Formen von Ausgrenzungen aufgrund der eigenen ethnischen Zugehörigkeit, zu verarbeiten. In unterschiedlichen Facetten stellen ethnozentrische Orientierungen letztlich ein Medium dar, um Anerkennung und Akzeptanz durch Majoritätsangehörige zu steigern. Darüber hinaus zeigte sich innerhalb dieser Orientierungen ein Einfluss von Vorurteilen, die in einem anderen Kontext, nämlich dem Herkunftsland, ausgeprägt bzw. verinnerlicht wurden.

Literaturverzeichnis

Eder, Klaus/Rauer, Valentin/Schmidtke, Oliver (2004): Die Einhegung des Anderen. Türkische, polnische und russlanddeutsche Einwanderer in Deutschland. Wiesbaden: VS

Greuel, Frank (2009): Ethnozentrismus bei Aussiedlerjugendlichen. Eine explorative, qualitative Studie in Thüringen. Hamburg: Kovac

Herrmann, Andrea (2001): Ursachen des Ethnozentrismus in Deutschland. Zwischen Gesellschaft und Individuum. Opladen: Leske und Budrich

Levinson, Daniel J. (1969, zuerst 1950): The study of ethnocentric ideology. In: Adorno, Theodor W./Frenkel-Brunswik, Else/Levinson, Daniel J./Sanford, R. Nevitt (1969): The Authoritarian Personality. Studies in prejudice. New York: Norton and Company. S. 102–150

Sumner, William G. (1959, zuerst 1906): Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals. New York: Dover Publ.

Witzel, Andrea (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus

Witzel, Andrea (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden der Psychologie, Weinheim, Basel: Beltz. S. 227–255

Claudia Dantschke

„Graue Wölfe“ in Deutschland

Türkischer Ultranationalismus und Rechtsextremismus

Nach dem deutschen Rechtsextremismus ist der türkische Rechtsextremismus die wohl bekannteste und am häufigsten vertretene Erscheinungsform rechter Ideologie in Deutschland. Hier spielen vor allem die sogenannten *Grauen Wölfe* eine dominierende Rolle, wenngleich es in den letzten Jahren Veränderungen und Verschiebungen gegeben hat. Bis Ende der 1980er Jahre traten die *Grauen Wölfe* auch gewalttätig in Erscheinung, dann kam es zu Spaltungen und Neuorientierungen.

Seit der Jahrtausendwende hat sich die rechtsextreme Szene organisatorisch konsolidiert und wird aktuell in drei Erscheinungsformen sichtbar: Die in der *Türkischen Föderation Deutschland* organisierten *Grauen Wölfe*, eine sich mit den Symbolen des türkischen Rechtsextremismus identifizierende, aber nicht in die Organisationen eingebundene Jugendsubkultur und als religiös-fundamentalistische Abspaltung die ultranationalistischen Vereine der *Alperen-Bewegung*.

1 „Wer sind diese Bozkurt's“

„Das geht an alle diese Leute, die meinen, dass wir Bozkurt's [1] bzw. Ülkücü's [2], Faschisten sind, obwohl diese nicht mal wissen, was BOZKURT ist, wer wir sind etc.! Was sagt euch Bozkurt?

Diese Leute, die denken, dass wir ‚türkische Nazis sind‘, scheinen entweder ein total verzerrtes Bild von der Bozkurt-Ideologie zu haben, oder sie haben einfach keine Ahnung und nennen uns einfach so! ‚Türkische Nazis! Was denn sonst?!‘

Die wahren Bozkurt-Anhänger sind Patrioten und keine Faschisten / Nazis. Patriotismus bezeichnet eine besondere Wertschätzung der Traditionen, der kulturellen und historischen Werte und Leistungen des eigenen Volkes. Patrioten sind von Faschisten zu unterscheiden … das wissen anscheinend die wenigsten! Faschisten trennen zwischen Rassen und sind gegen alle andersdenkenden. Patrioten besitzen

1 Bozkurt = Grauer Wolf.

2 Ülkücü = Idealist (Ülkücülük = Idealismus = die ideologische Grundlage der Grauen Wölfe).

ganz einfach gesunden Nationalstolz. Nationalstolz hat jeder von uns in sich, die einen mehr und die anderen weniger.

Unseren Nationalstolz symbolisiert halt der Graue Wolf, weil wir mit dem Wolf FREIHEIT und UNABHÄNGIGKEIT verbinden. Der Wolf begleitet auch die türkischen Stämme! Viele Leute scheinen wohl auch nicht zu wissen, dass zu Zeiten Atatürks auf den Geldscheinen der BOZKURT aufgedruckt war. Würde der Wolf Rassismus symbolisieren, so müssten die Deutschen, Engländer usw. alle Rassisten sein. Wieso?! Weil alle diese Länder irgendwelche Nationaltiere haben! Deutschen – Adler, Engländer – Löwe usw.

Außerdem haben wir nichts gegen Kurden. Alle Bürger der Türkei sind unsere Bürger, solange sie nicht versuchen das Land zu teilen! Dann kommen wir zur PKK, sie versucht das Land zu teilen und ist NICHT für ein friedliches Miteinander! Wir vertreten die Meinung, dass die Türkei als Einheit auftreten muss!

Ich hoffe ihr habt es begriffen! DANKE!“ [3]

Mit diesen Erklärungen und Rechtfertigungen illustriert *Wölfin_40*, wie sie sich selbst nennt, eines der zahlreichen YouTube-Videos, in denen die *Grauen Wölfe* in Rap-Gesängen verherrlicht werden. Sie reagiert damit auf eine seit etwa 2006 neu entfachte kritische Auseinandersetzung in Deutschland. Lange Zeit war es sehr still gewesen in der deutschsprachigen Öffentlichkeit im Hinblick auf Ausprägungen des türkischen Ultranationalismus und Rechtsextremismus. Das änderte sich 2006, als türkeistämmige Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen von nationalistischen und rassistischen Provokationen ihrer Schülerschaft türkischer Herkunft berichteten. Als sich im Herbst 2007 die Situation an der türkisch-irakischen Grenze zuspitzte und das türkische Parlament der Regierung in Ankara ‚Grünes Licht‘ für mögliche grenzüberschreitende Militärschläge gegen Stellungen der separatistischen türkisch-kurdischen PKK im Nordirak gab, kam es in vielen Städten Deutschlands zu Demonstrationen – sowohl der Anhänger der PKK als auch der türkischen Nationalisten. In Berlin eskalierte einer dieser Aufmärsche. Jugendliche Sympathisanten der *Grauen Wölfe* versuchten, kurdische Einrichtungen in Kreuzberg, darunter auch Anlaufstellen der

3 YouTube-Video made by Disi_Kurt_40 (von Wölfin_40), Oktober 2010 unter: www.youtube.com/watch?v=gzIhRjgQ6s0 sowie Mai 2011 unter: www.youtube.com/watch?v=1HLYljfR0hY.

PKK, zu stürmen. Mehrere Hundertschaften der Polizei waren notwendig, die Lage wieder zu deeskalieren. [4]

Im Herbst 2011 kam es erneut zu einer Zuspitzung des Konfliktes, als bei einem Angriff der PKK auf einen türkischen Militärposten an der Grenze zum Irak 24 Soldaten ums Leben kamen und 18 verwundet wurden. Zahlreiche Vereine türkischer Migranten riefen ihre Mitglieder daraufhin zu Solidaritätskundgebungen mit dem türkischen Militär auf und viele kamen. Die Slogans und Handzeichen der *Grauen Wölfe* waren dabei allgegenwertig, auch wenn ihre Anhänger nur einen Bruchteil der Demonstranten stellten. Die Mehrheit der Teilnehmenden dürfte wohl vor allem aus emotionaler Empörung auf die Straße gegangen sein, da sie des Krieges und der Gewalt in der Türkei müde sind und auf eine friedliche Lösung des Konfliktes gehofft hatten. Die türkischen Rechtsextremisten profitierten von dieser emotionalen Stimmung und konnten sich als Teil des Mainstreams präsentieren.

Vor diesem Hintergrund wird der türkische Rechtsextremismus oft reduziert als Ausdruck eines innertürkischen Konfliktes „zwischen Türken und Kurden". Doch es sind vor allem Jugendliche der dritten Generation, die auf diesen Demonstrationen besonders in Erscheinung treten. Was treibt Mädchen und Jungen dazu, deren Eltern bereits in Deutschland geboren sind, sich derart emotional mit der Türkei zu identifizieren? Ist ihr übersteigerter Nationalstolz, wie er in den zitierten Erklärungen von *Wölfin_40* zum Ausdruck kommt, nicht auch Ausdruck fehlender Identifikation mit ihrem Leben hier?

Viele Migrantinnen und Migranten türkischer Herkunft leiden darunter, in Politik, Medien und Publizistik oder auch in der Schule zu sehr nur als Problem, also defizitär, wahrgenommen zu werden. Die Berliner Sozialarbeiterin Pinar Uksul, mit der ich im Jahr 2010 ein Projekt zum Thema *Graue Wölfe* an Neuköllner Schulen durchgeführt habe, sieht es ähnlich:

> „Man hat immer das Gefühl, dass man das Ausgegrenzt-Sein nicht weg bekommt, ständig gibt es den Druck, alles richtig machen zu müssen. Die Zugehörigkeit zur türkischen Nation kompensiert das und wirkt als stabilisierender Faktor",

erklärt sie einem Neuköllner-Lokaljournalisten. [5]

4 Siehe u.a. www.spiegel.de/politik/deutschland/berlin-gewaltsame-zusammenstoesse-zwischen-kurden-und-tuerken-a-514077.html.

5 www.reuter-quartier.de/uploads/media/reuter_ausgabe_01_2012_01.pdf.

Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen sind aber nur ein Erklärungsmuster für die Attraktivität der *Grauen Wölfe*, schließlich machen viele türkische Migrantinnen und Migranten diese Erfahrungen, ohne sich den türkischen Rechtsextremisten zuzuwenden. Mit ihrem Bemühen, jede vermeintlich anti-türkische Regung in Deutschland oder in anderen westeuropäischen Staaten umzumünzen in ein explizites Feindbild „Türken", schaffen es die *Grauen Wölfe* jedoch, innerhalb konservativer türkischer Kreise auf Sympathie und stellenweise auch Akzeptanz zu treffen. Immer wieder gelingt es lokalen Vereinen der *Grauen Wölfe*, Kritik an ihrer Ideologie oder ihrer Jugendarbeit als „Türkenfeindliche Aktion" zu geißeln und damit von sich abzulenken.

2 Ideologie und Genese des türkischen Rechtsextremismus in Deutschland

2.1 Organisationen und Symbole

Den türkischen Rechtsextremismus verkörpert in Deutschland vor allem die Organisation *Türkische Föderation Deutschland* – ATF[6] (Sitz in Frankfurt/Main, aktuell knapp 10.000 aktive Mitglieder in etwa 150 Vereinen). Die im Türkischen auch Ülkücüler (Idealisten) genannten Rechtsextremisten sind allgemein bekannt unter dem Namen *Graue Wölfe*. Sie und ihre türkische Mutterpartei, die *MHP (Milliyetçi Hareket Partisi – Partei der Nationalistischen Bewegung)*[7], treten vorrangig als eine rechtsextreme, türkisch ultranationalistische Bewegung in Erscheinung. Vom Balkan über

6 Ab 1975 entstehen in Deutschland die Idealistenvereine (Ülkücüler/Ülkü Ocağı), 1978: Gründung der Almanya Demokratik Ülkücü Türk Dernekleri Federasyonu – ADÜTDF (Föderation der Türkisch Demokratischen Idealisten Vereine in Deutschland e.V.) Kurz: Türkische Föderation Deutschland (ATF), Vorsitzender ist ŞenTürk Doğruyol. Am 29.10.2007: Gründung der Avrupa Türk Konfederasyonu – Europäische Türkische Konföderation (ATK) – „Avrupalı Ülkücüler" (Europäische Idealisten) aus sieben europäischen Ländern sind hier vernetzt, Vorsitzender ist Cemal Çetin, Sitz ebenfalls in Frankfurt/Main.

7 Laut türkischer Verfassung waren türkischen Parteien Auslandsorganisationen verboten, weshalb sowohl die Türkische Föderation als auch die MHP ihre gegenseitigen Verbindungen und Abhängigkeiten leugneten. Inzwischen wurde dieses Verbot aufgehoben. Im aktuellen Partei-Statut der MHP vom November 2009 findet sich ab Seite 155 nun eine entsprechende Auflistung. Unter der Überschrift „Unsere Auslandsvertretungen werden in diesen Zentralen sein", listet die MHP 41 Städte quer durch Deutschland auf, darunter Berlin, Bonn, München, Bremen, Kassel und Leipzig.

Mittelasien, bis nach China und Sibirien erstreckt sich das fiktive Reich Turan, das diese panturkistische Bewegung für sich beansprucht. Grundlage bilden die sprachlichen, religiösen und kulturellen Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten der turksprachigen Völker. Zentrum dieser propagierten Gemeinschaft aller Turkvölker ist eine starke, unabhängige und vor allem selbstbewusste Türkei. Das Weltbild der *Grauen Wölfe* hat seinen Ursprung in der Ideologie der jungtürkischen Bewegung Mitte des 19. Jahrhunderts, als das Osmanische Reich als Vielvölkerstaat zerbrach. Als Rettung vor dem völligen Zerfall forderten die Jungtürken einen Nationalstaat, ein „Großtürkisches Reich", in dem all jene leben sollten, die sich zum Türkentum bekennen.

Die *MHP* und ihre Doktrin Ülkücülük (Idealismus) sind untrennbar verbunden mit dem am 4. April 1997 im Alter von 80 Jahren verstorbenen ehemaligen Oberst Alparslan Türkeş. Symbol der 1968 entstandenen und paramilitärisch ausgebildeten Jugendorganisation der *MHP* wurde der *Bozkurt*, der *Graue Wolf*. Er erinnert an das Tier, das entsprechend einer Legende die letzten türkischen Nomadenstämme auf ihrem Weg nach Westen aus den Altai-Gebirgen in Zentralasien führte und damit rettete *(Ergenekon-Legende)*. Ob auf Fahnen, T-Shirts, Halsketten, Gürtelschnallen oder als Wolfskopf-Handzeichen (Spreizen des kleinen Fingers und des Zeigefingers für die Ohren und Aufeinanderlegen des Mittel- und Ringfingers auf den Daumen für die Schnauze) – die alte türkische Legende des Grauen Wolfes wurde von den türkischen Rechtsextremisten als Parteisymbol vereinnahmt und mit den Inhalten ihrer Ideologie gefüllt. So stilisiert die *Türkische* Föderation in ihren offiziellen deutschsprachigen Erklärungen den *Bozkurt* zum

> „Symbol des Türkentums, vergleichbar mit dem deutschen Bundesadler, der im Deutschen Bundestag dekoriert ist, oder bspw. mit dem zweiköpfigen Adler und dem Bären in Russland, oder anderen Volkssymbolen in anderen Ländern" [8]

Der *Graue Wolf*, so die *Türkische Föderation* in ihren Erklärungen, sei

> „im Ursprung ein historisches Symbol aller Turkvölker, das aus einer historischen Legende heraus ein Zeichen für Freiheit und Frieden darstellt" und „kein Symbol

8 Deutschsprachige Pressemitteilung des Vorsitzenden der Türkischen Föderation, ŞenTürk Doğruyol, 9. Dezember 2011.

des Rassismus und sonstiger politisch-radikalen, separatistischen, -militaristischen Meinungsvertretungen“ [9].

In den türkischsprachigen Vorlagen für die Mitgliedsvereine der *Türkischen Föderation* [10], in denen die Doktrinen der Bewegung erklärt werden, findet sich in der Rubrik *Bozkurt* jedoch folgende Erklärung:

„Im Entstehungs-Epos des türkischen Volkes erscheint uns der Wolf in solch einer Pracht und Bedeutsamkeit, dass es unmöglich ist, ihm nicht sein Herz zu schenken. Jeder, der sich dem Türkentum bewusst ist, kann nicht umhin, den Wolf zu verinnerlichen.“ [11]

Damit wird letztendlich suggeriert, wer sich gegen die *MHP* oder die *Türkische Föderation* stellt, stelle sich auch gegen deren Symbol, den *Grauen Wolf*, und damit gegen „das Türkentum“.

Der Wolf muss darüber hinaus aber auch dazu herhalten, den Kurden in Südostanatolien ihre sprachliche und historische Eigenständigkeit zu rauben, indem sie zu Nachfahren der turksprachigen Seldschuken uminterpretiert werden, die nach der Eroberung Anatoliens 1071 durch den Sieg der Seldschuken unter Alp Arslan in der Schlacht von Manzikert/Malazgirt dort angesiedelt wurden. Dazu missbrauchen die türkischen Rechtsextremisten die Besonderheiten der türkischen Sprache. So heißt es in dieser Erläuterung weiter:

„Im Altertum, wo Mesopotamien, das Flachland von Mittelanatolien und im Osten die Pasinler Ebene und Medien noch bevölkerte, zivilisierte Länder waren, war das hoch gelegene Südostanatolien noch mit dichten Wäldern bedeckt und nicht bevölkert. Hier lebten wilde Tiere und Wölfe in Rudeln. Im Winter, wo der Schnee 100 bis 120 cm hoch lag, überfielen hungrige Wolfsrudel, die nichts zum fressen gefunden hatten, die Schafsgehege im Flachland von Mesopotamien, Mittelanatolien und Medien. Damals nannten die Menschen dieses Gebiet, Südostanatolien, aus dem die Wölfe kamen, Kurdistan. … Nach 1071 sollen zahlreiche Stämme Kurdistan besiedelt haben. Der seldschukische Sultan A. Keykubat hat diesen Stämmen dieses Gebiet, Kurdistan genannt, übereignet.“ [12]

9 Ebenda.

10 Die Türkische Föderation ist in 13 Regionalverbände (Abteilungen) unterteilt, in denen die jeweiligen lokalen Mitgliedsvereine zusammengefasst werden: Baden-Württemberg 1, 2, 3; Nordrhein-Westphalen 1, 2, 3; Bayern 1, 2; Hessen 1, 2; Berlin; Niedersachsen; Norddeutschland.

11 Unter anderem hier www.ulkuocagi-augsburg.de/modules.php?name=Bozkurt, abgelesen zuletzt am 4. Juni 2012.

12 Ebenda.

Die türkische Sprache ist wie Finnisch und Ungarisch eine agglutinierende Sprache, es werden also Suffixe an den Wortstamm angehängt. Endet dieser Wortstamm auf „t", dann verändert sich dieser Buchstabe zu einem „d", wenn ein Suffix angehängt wird. Im konkreten Fall wird also aus dem Wort *Kurt (Wolf)* durch das Anhängen des Suffixes für *Land (-istan)* ein *Kurdistan (Land des Wolfes)*.

Nicht nur die vorosmanische Zeit, auch das Osmanische Reich selbst, werden von der *MHP* und ihrem Ableger in Deutschland, der *Türkischen Föderation*, glorifiziert und als Ausdruck von Macht und Stärke „der Türken" heroisiert. Das kommt nicht zuletzt in der Wahl der Parteifahne zum Ausdruck. Angelehnt an die frühere osmanische Kriegsflagge zieren drei Halbmonde nicht nur die Parteifahne, sondern auch Ketten und Gürtelschnallen. Auch der in Form eines sichelförmigen Halbmondes geschnittene Schnurbart der Männer hat seine entsprechende Funktion in Einheit mit den Augenbrauen. Diese Form der Identifikation mit den *Grauen Wölfen* hat jedoch in den letzten Jahren stark an Bedeutung verloren.

Die Geschichte der *Grauen Wölfe* ist von hoher Gewalt geprägt. In der zweiten Hälfte der siebziger Jahre verübten Mitglieder der *MHP*-Jugendorganisation zahlreiche Anschläge vor allem auf linke Studenten an den türkischen Hochschulen. So wurde die Bezeichnung *Graue Wölfe* zum Synonym für die *Ülkücülük-Bewegung,* für türkischen Nationalismus, Rassismus und Rechtsextremismus. Der Nachfolger des *MHP*-Gründers Türkeş als Parteivorsitzender, Devlet Bahçeli, hat zwar versucht, die gewalttätige Vergangenheit der *MHP* und besonders ihrer Jugendorganisation zu überwinden und sowohl Partei als auch Bewegung ein bürgerliches Image zu verschaffen, er hält aber sowohl an Türkeş als auch an der Ülkücü-Ideologie fest.

Das Verhältnis zur Gewalt bleibt bis heute ambivalent, auch in Deutschland. So ist sie bei einigen Orts-Gruppen ein zentraler Bestandteil, während andere Gewalt deutlich ablehnen. Generell lässt sich feststellen, dass vor allem bei den jugendlichen Anhängern der *Grauen Wölfe* eine starke Gewaltverherrlichung zu beobachten ist.

2.2 Die „Neun-Lichter-Doktrin"

Der Wertekanon der *Ülkücülük-Bewegung* verpflichtet jeden Einzelnen, sich durch sein alltägliches Verhalten zum idealen Menschen zu entwickeln, denn nur so könne die ideale Gesellschaft entstehen. Die ideologische Grundlage dafür bildet die von Alparslan Türkeş entwickelte *„Neun-Lichter-Doktrin"*, die er in dem 1965 erstmals veröffentlichten Werk *„Dokuz Işık (Neun Lichter)"* formulierte. Es handelt sich dabei um die folgenden neun aufeinander aufbauenden Grundprinzipien: *Nationalismus (Milliyetçilik), Idealismus (Ülkücülük), Moralismus (Ahlakçilik), Wissenschaftlichkeit (İlimcilik), Gemeinschaftlichkeit (Toplumculuk), Förderung der Landwirtschaft (Köycülük), Liberalismus und Individualismus (Hürriyetçilik ve şahsiyetçilik), Entwicklung und Volksverbundenheit (Gelişmecilik ve Halkçılık)* sowie *Industrialisierung und Technologisierung (Endüstricilik ve Teknıkçilik)*.

Diese Doktrin ist die programmatische Basis der *MHP* und ihrer Ableger, wie der *Türkischen Föderation* in Deutschland. Die *Grauen Wölfe* verstehen darunter einen eigenen „Dritten Weg" als Alternative zu „Sozialismus und Kapitalismus".

> „So wie die ‚Neun-Lichter-Theorie' den Kapitalismus und den marxistischen Sozialismus ablehnt, so lehnt sie auch den Nationalsozialismus und den Faschismus ab. Nationalsozialismus und Faschismus sind degenerierte Abweichungen des Kapitalismus und reaktionäre Diktaturen, die die Menschenrechten und die Freiheit der Menschen missachten. Die ‚Neun-Lichter-Theorie' basiert dagegen auf der Liebe und Achtung des Menschen. Sie ist eine demokratische Vision, die die individuellen und wirtschaftlichen Freiheiten als eine Einheit verwirklichen will",

heißt es dazu in den türkischsprachigen Vorlagen für die Mitgliedsvereine der *Türkischen Föderation*[13].

Leitprinzip der *„Neun-Lichter-Doktrin"* ist das Bekenntnis zum *Nationalismus (Milliyetçilik)*, denn das Ziel dieser Doktrin besteht darin, das türkische Volk zum „besten und stärksten Volk" und die Türkei zur international führenden, von allen äußeren Einflüssen und Systemen unabhängigen Nation zu machen. Da die Welt nur an einer schwachen türkischen Nation interessiert sei, müsse das Land von innen gestärkt werden. *„Alles für die türkische Nation, für Türken ausgerichtet und für Türken gedacht"*, lautet das Motto. Und so wird von den Anhängern zuallererst

13 Unter anderem hier www.ulkuocagi-rosenheim.com/index.php?sayfa=7&kat=108 und hier www.ulkuocagi-rosenheim.com/index.php?sayfa=7&id=148, letztmalig abgelesen am 4. Juli 2012.

ein uneingeschränktes und quasi religiös verklärtes Bekenntnis zum Türkentum und zur Türkei verlangt:

„Wir sind die ‚Neun-Lichter-Anhänger', verliebt in das Türkentum und in die türkische Heimat. Unser Ziel ist es, auf diesem heiligen Boden die nationale Vision zu definieren und diese dann zu verteidigen, damit die große türkische Nation auf ewig unabhängig existieren kann" [14].

Dabei hat jeder seine individuellen Bedürfnisse der Gemeinschaft unterzuordnen, denn

„wenn wir ‚Gemeinschaftlichkeit [Toplumculuk]' sagen, dann meinen wir damit auch, dass die Existenz der Nation über den Interessen der Gemeinschaft und der einzelnen Menschen steht". [15]

Die Anhänger der *Grauen Wölfe* werden jedoch nicht nur durch programmatische Texte mit dieser Doktrin vertraut gemacht, sondern durch den *Eid der Idealisten (Ülkücü Yemini)* regelrecht darauf eingeschworen. Dieser Eid richtet sich vor allem an die Jugendlichen, die ihn – auch in Deutschland – vor Großveranstaltungen ihrer Organisationen feierlich zelebrieren [16]:

„Ich schwöre bei Allah, dem Koran, dem Vaterland, bei meiner Flagge, bei der Waffe.

Meine Märtyrer, meine Frontkämpfer sollen sicher sein – wir, die idealistische türkische Jugend, werden unseren Kampf gegen Kommunismus, Faschismus, Kapitalismus und jegliche Art von Imperialismus fortführen.

Unser Kampf geht bis zum letzten Mann, bis zum letzten Atemzug, bis zum letzten Tropfen Blut.

Unser Kampf geht weiter, bis die nationalistische Türkei, bis das Reich Turan erreicht ist.

Wir, die idealistische türkische Jugend, werden niemals aufgeben, nicht wanken, wir werden siegen, siegen, siegen.

Möge Allah die Türken schützen und sie erhöhen."

Der völkische Nationalismus der *Ülkücülük-Bewegung* drückt sich zudem in den zahlreichen Slogans der *Grauen Wölfe* aus. Vor allem Jugendliche

14 Ebenda.

15 Ebenda.

16 Zum Beispiel am 30. Mai 2009 in Essen vor der Grugahalle, wo der 26. Große Kongress der Türkischen Föderation stattgefunden hat, Videoaufnahmen bei der Autorin vorhanden.

nutzen diese gern, um in ihren Videos auf YouTube ihr Bekenntnis zur Bewegung zum Ausdruck zu bringen. So wendet sich der Slogan *„ein Volk, ein Staat, eine Fahne, eine Sprache"* gegen die kulturelle und ethnische Vielfalt der Türkei. Und jeder, der sich diesem Nationalismus kritisch entgegenstellt, wird von den *Grauen Wölfen* vor die Wahl gestellt: *„Liebe sie, oder verlass sie! – ya sev, ya terket!"* (gemeint ist die Türkei).

2.3 Rassismus, Feindbilder und Antisemitismus

Ein Türke ist für die Idealisten jeder, der im türkischen Territorium lebt, sich als ein Türke fühlt und sich als Türke bezeichnet, also auch Kurden, wenn sie sich zum Türkentum bekennen bzw. sich als Teil des Türkentums begreifen.

Im Gegensatz zum klassischen deutschen Rechtsextremismus ist die Ideologie der türkischen Rechtsextremen nicht primär von einem sogenannten „Bluts-Rassismus" getragen, der alle Menschen ablehnt, die nicht desselben Blutes bzw. derselben Abstammung sind. In der Konfrontation mit dem Vorwurf, rassistisch zu sein, kontern die Vereine der *Grauen Wölfe* deshalb immer wieder gern mit dem Verweis auf gute Beziehungen zu einzelnen Kurden oder Aleviten oder verweisen sogar auf Mitglieder kurdischer Herkunft in ihren Reihen.

Und doch ist der türkische Rechtsextremismus rassistisch grundiert. Das wird zum einen deutlich durch die Abwertung aller anderen Völker, wie es bspw. in den Slogans zum Ausdruck kommt:

> „Es lebe die erhabene türkische Rasse – yaşasın yüce türk ırkı" und „wenn Du ein Türke bist, sei stolz; wenn Du keiner bist, gehorche! – Türksen öğün, değilsen itaat et!"

Hinzu kommt, dass alle, die sich dem idealisierten Bild der Einheit von Türkentum und Islam verweigern, als innere Feinde der Türkei beschimpft, diffamiert und teilweise auch bekämpft werden. Das trifft vor allem Kurden, die sich als Kurden und nicht als Teil des Türkentums definieren und somit sofort gleichgesetzt werden mit den Separatisten der PKK, Aleviten, die sich nicht als Muslime bzw. Teil des Islam, sondern als eigenständige Glaubensgemeinschaft außerhalb des Islam definieren, türkische Homosexuelle, kritische Intellektuelle und türkische Linke. Auch ethnische und religiöse Minderheiten, wie die Griechen,

Armenier, andere Christen oder die türkischen Juden, werden von den *Grauen Wölfen* herabgewürdigt und als „innere Feinde, die die Homogenität der türkischen Nation bedrohen", gebrandmarkt.

Vor allem in den USA und der Europäischen Union sehen die türkischen Rechtsextremisten die Hauptgefahr für einen Souveränitätsverlust der Türkei, gegen den sie sich mit allen Mitteln stemmen. Um ihren autarken Politikansatz zu legitimieren, geißeln sie die Globalisierung und die Überwindung einer auf ethnisch-kultureller Homogenität fußenden Nationalstaatsideologie als jüdische Verschwörung, um die Weltherrschaft zu erringen. Antisemitische Verschwörungstheorien gehören zum festen Kanon der *Grauen Wölfe*, die jeden, der nicht in ihr politisches Weltbild passt, zu einem „heimlichen Juden" machen.

Ein Beispiel aus Berlin zeigt, wie sehr rassistische und antisemitische Stereotype bei den *Grauen Wölfen* verankert sind. In der 2003 veröffentlichten Kommunalanalyse des *Zentrums Demokratische Kultur* zu „Demokratiegefährdenden Phänomenen in Kreuzberg und Möglichkeiten der Intervention", an der ich mitgearbeitet habe, wurde von heftigen nationalistischen Spannungen auf dem Fußballplatz berichtet. „*Namentlich genannt wird uns in diesem Zusammenhang als ‚rechts und in Verbindung mit den Grauen Wölfen stehend' der BSV Hürtürkel e.V., der 1999 aus einer Fusion von BSV Hürtürk und BSV Türkel hervorgegangen ist",* heißt es da. [17]

Auch wenn der Verein in den letzten Jahren bemüht war, sich vom Image zu befreien, ein Club der *Grauen Wölfe* zu sein, steht er fast zehn Jahre später erneut im Zentrum der Kritik. Ende Mai 2012 hat das Sportgericht des Berliner Fußball-Verbands den BSV Hürtürkel wegen rassistischer und antisemitischer Beleidigungen durch Spieler, Verantwortliche und Fans mit einem Abzug von drei Punkten bestraft und einen Spieler sowie den Trainer für sechs bzw. elf Monate gesperrt. In einem Spiel gegen den jüdischen Fußballverein TuS-Makkabi soll der Hürtürkel-Trainer, als sein Team den Siegtreffer erzielte, den Ersatzspielern von Makkabi auf Türkisch zugerufen haben: *„Jetzt haben wir euch Juden gefickt!"* Fans beleidigten einen muslimischen Spieler von TuS-Makkabi als *„Schande",* ein Spieler mit schwarzer Hautfarbe wurde als *„Scheiß-Nigger"* beschimpft.

17 www.zentrum-demokratische-kultur.de/app/so.asp?o=/_obj/0236DA8E-131B-40FE-8DF9-7E50833F2DC4/inline/Studie_Kreuzberg_ZDK-2003.pdf, S. 81.

Aus Protest gegen das Urteil des Sportgerichts ist der Präsident des BSV Hürtürkel von seinem Amt zurückgetreten und kündigte an, gegen das Urteil *„bis zur letzten Instanz"* vorzugehen. Es war das erste Mal, dass der Paragraph 46, *„Diskriminierung und ähnliche Tatbestände"* in Berlin im Männerbereich in einer vergleichsweise hohen Spielklasse (siebte Liga) zur Anwendung kam. [18]

2.4 Die Türkische-Islamische Synthese

Um die breiten Massen mit ihrer starken Verhaftung in der muslimischen Volksgläubigkeit zu mobilisieren, machte Alparslan Türkeş den Islam seit Anfang der 1970er Jahre zum festen Bestandteil der Ülkücülük-Ideologie. Die türkischen Vereine, die sich den *Grauen Wölfen (Türkische Föderation)* zuordnen lassen, vertreten einen stark traditionell beeinflussten und teilweise auch konservativen Islam, sie unterhalten auch Moschee-Gemeinden, sie sind aber keine Fundamentalisten oder Islamisten. Konfessionelle Unterschiede zwischen Schiiten und Sunniten spielen für sie eine untergeordnete Rolle, auch wenn die sunnitisch-hanefitische Rechtsschule dominiert. Und auch Aleviten werden akzeptiert, wenn sie sich zum Türkentum bekennen und als Teil des Islam definieren.

Im Jugendbereich zeigt sich dieses eher kulturelle und nicht fundamentalistisch ausgerichtete Verständnis der Religion bspw. daran, dass Mädchen und Jungen gemeinsam und nicht nach Geschlechtern getrennt auf Partys, Veranstaltungen oder auch bei Demonstrationen anzutreffen sind. Auch an der Kleidung der Mädchen lässt sich diese religiöse Bannbreite ablesen. Ob ärmelloses Top und hautenge Jeans oder Kopftuch und züchtige Kleidung, alles ist vertreten.

18 Zitiert nach: Sebastian Stier: „Punktabzug für Hürtürkel – Kein Aufstieg für Antisemitismus", Tagesspiegel, 06. Juni 2012, unter: www.tagesspiegel.de/sport/berlinsport/punktabzug-fuer-huertuerkel-kein-aufstieg-fuer-antisemitismus/6715082.html; Axel Gustke: „Protest gegen Antisemitismus-Urteil – Hürtürkel-Präsident tritt zurück", Tagesspiegel, 12. Juni 2012, unter: www.tagesspiegel.de/sport/berlinsport/protest-gegen-antisemitismus-urteil-huertuerkel-praesident-tritt-zurueck/6736606.html; André Anchuelo: „Antisemitismus in der Berlin-Liga", Jungle World Nr. 25, 21. Juni 2012, unter: www.jungle-world.com/artikel/2012/25/.

Der Islam dient der *Ülkücülük-Bewegung* vor allem als kulturell-religiöser Kitt, der die turksprachigen Völker zu einer türkisch-islamischen Gemeinschaft zusammenbinden soll. Mit den beiden Slogans:

> „Islam ist unsere Seele, Türkentum ist unser Leib – Türklük Bedenimiz, İslamiyet Ruhumuz" und „Der Koran ist unser Wegweiser, das Reich Turan unser Ziel – Rehber Kuran, Hedef Turan"

wird die Einheit von völkischem Panturkismus und Religion, die sogenannte türkisch-islamische Synthese, zum Ausdruck gebracht. Die Verbindung von türkischem Nationalismus mit dem Islam ist aber nicht auf die *Grauen Wölfe* beschränkt, sondern findet sich in unterschiedlicher Ausprägung auch bei anderen türkisch-islamischen Organisationen.

Es war vor allem die Frage, welchen Stellenwert die Religion Islam in der Ülkücülük-Ideologie haben soll, die Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre zur Spaltung der türkisch-rechtsextremen Bewegung sowohl in der Türkei als auch in Europa führte. Die Mutterpartei der *Grauen Wölfe*, die *MHP*, kommt heute bei Wahlen (Parlaments- oder Kommunalwahlen) auf 10 bis 15 % und gilt in Bezug auf den säkular ausgerichteten Nationalstaat mit dem Prinzip der Trennung von Staat und Religion als systemerhaltend. Dies gilt jedoch nicht für die religiösen Abspaltungen der *MHP/Grauen Wölfe*, die den Islam wesentlich stärker betonen und von orthodox bis fundamentalistisch auslegen. Allen voran ist hier die 1993 entstandene *BBP/Alperen-Bewegung* zu nennen. Die *Alperen-Bewegung* repräsentiert einen religiös-fundamentalistischen türkischen Rechtsextremismus. In Deutschland wird sie durch die ebenfalls in Frankfurt am Main ansässige Organisation *Verband der türkischen Kulturvereine e. V. in Europa – ATB* verkörpert (etwa 3.000 aktive Mitglieder).[19]

Gemeinsam ist beiden Strömungen (der religiös-fundamentalistischen sowie der säkularen) die Glorifizierung und Romantisierung des

19 Muhsin Yazıcıoğlu (1954 – 25.3.2009) gründet 1993 in der Türkei die *BBP: Büyük Birlik Partisi* – Partei der Großen Einheit als Abspaltung von der *MHP*. In Europa spalten sich Vereine aus der 1988 (bereits als Abspaltung der *Türkischen Föderation)* entstandenen *Union der Türkisch-Islamischen Kulturvereine e. V. (TIKDB)* und der *Türkischen Föderation* ab und vereinen sich 1996 zur *Avrupa Nizamı Alem Federasyonu – ANF,* im Oktober 2002 erfolgt die Namensänderung in *Avrupa Türk Birliği – Verband der türkischen Kulturvereine e. V. in Europa (ATB)* = Europaableger der türkischen Partei *BBP,* aktueller Vorsitzender ist Erol Yazicioglu. „Alperen" ist der Name der BBP-Jugend und inzwischen der Begriff für die türkische rechtsextrem-fundamentalistische Bewegung. In der Türkei konnte die *BBP* bei Wahlen nie relevante Ergebnisse erzielen.

Osmanischen Reiches und seiner Vorgeschichte. Dazu gehören der Siegeszug der nomadischen Turkvölker von Zentralasien nach Westen, der Sieg über das Byzantinische Reich und die Eroberung Anatoliens ab 1071 (Schlacht von Manzikert/Malazgirt).

3 Kinder- und Jugendarbeit der Vereine

Die Familien, die sich in den lokalen Vereinen zusammenfinden, entstammen bestimmten Regionen in der Türkei, sodass es sich bei den türkisch-nationalistischen Vereinen zunächst einmal um landsmannschaftliche Zusammenschlüsse handelt. Die Herkunft aus der gleichen Region wird ergänzt durch ein traditionelles Familienverständnis, das über mehrere Generationen hinweg alle Mitglieder der gleichen Großfamilie zusammenbindet. Die dem türkisch-rechtsextremen Spektrum zuzurechnenden lokalen Vereine sind zum großen Teil Mitte der 1970er Jahre entstanden und waren ein Zusammenschluss politisch an der *MHP* orientierter Großfamilien aus bestimmten Herkunftsregionen. Ähnlich verhält es sich auch mit der Zusammensetzung der Vereine, die sich von der *Türkischen Föderation* abspalteten, Mitte der 1990er Jahre neue Vereine gründeten und zur religiös-fundamentalistischen *Alperen-Bewegung* zusammenschlossen.

Die Kinder und Jugendlichen sind in diese Vereine mit ihrer Familie eingebettet und werden von klein auf in die Ideologie dieser Bewegung hinein erzogen. Sie verinnerlichen nicht nur die Symbolik, sondern auch den für diese Bewegungen typischen Führerkult einschließlich der Feindbilder, Verschwörungstheorien und Welterklärungsmuster. Da die Vermittlung dieser Ideologien *(Graue Wolfe: Ülkücülük – Idealismus; Alperen: Türk-Islam Ülküsü – Türkisch-Islamisches Ideal)* auf Türkisch erfolgt, sich diese Vereine auch innerhalb der türkischen Gemeinschaft teilweise abgrenzen und lediglich Kontakte zu anderen konservativ-nationalistisch oder (im Fall der *Alperen*) latent islamistisch eingestellten Vereinen pflegen, erleben diese Jugendlichen eine ständige Bestätigung dieser Weltsicht in- und außerhalb des Vereins durch die Familie, die Verwandten und das gesamte soziale Umfeld.

Die Sprachbarriere und das fehlende Wissen um die türkisch-rechtsextreme Ideologie mit ihren vielen Rückgriffen auf die türkische und osmanische Geschichte und ihren daran angelehnten Symbolen erschweren auch der überwiegend nicht-türkischen Lehrerschaft in den Schulen eine

Problemerkennung. Von einer Intervention kann schon gar keine Rede sein.

3.1 Vermittlung der Türkisch-Islamischen Identität

Die Kinder- und Jugendarbeit der entsprechenden Vereine zielt vor allem darauf ab, ihr Verständnis von einer türkischen bzw. türkisch-islamischen Identität auch in der nächsten Generation zu bewahren und zu stärken. Schließlich sei diese in „der Fremde", in einem nicht-türkischen Umfeld, besonders bedroht und gefährdet. Deshalb wandte sich der Vorsitzende der türkischen Mutterpartei *MHP*, Devlet Bahçeli, auf dem *26. Großen Kongress der Türkischen Föderation* am 31. Mai 2009 in der Essener Grugahalle vor allem an die dort zahlreich versammelten Jugendlichen, die mit ihren Vereinen aus ganz Deutschland zu diesem Großevent angereist waren.

> „Um soziale, wirtschaftliche und politische Rechte nutzen zu können, soll der, der das will, die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen. Aber eure Wurzeln und eure Verbindungen sind in der Türkei und ihr müsst euren Weg auch als Staatsangehörige der Türkei weitergehen",

schrie er den 9.000 Anhängern in der Grugahalle zu. Um diese Anforderungen auch erfüllen zu können, so Bahçeli weiter,

> „müsst ihr wie doppelt gehärteter osmanischer Stahl sein!" [20]

In der deutschsprachigen Presseerklärung der *Türkischen Föderation,* mit der ihr Vorsitzender şenTürk Doğruyol im Dezember 2011 auf die Kritik an seiner Organisation reagierte, liest sich das dann so:

> „Während wir in unseren Vereinsaktivitäten Wert auf die Wahrung unserer Kultur und Erhaltung der eigenen Muttersprache der Mitglieder achten, ist es für uns ebenfalls ein wichtiger Aspekt und erstrebtes Ziel, die Integration unserer Mitglieder im Gesellschaftlichen Leben in Deutschland zu gewährleisten, zu fördern und hierfür aktiv einzutreten." [21]

20 Siehe Video dieser Passage der Rede von Devlet Bahçeli u.a. hier: www.youtube.com/watch?v=Q153aXe0ccM, letztmalig abgelesen am 12. Juli 2012.

21 Am angegebenen Ort Deutschsprachige Pressemitteilung.

Dass seine Organisation Integration reduziert auf soziale und rechtliche Teilhabe – wie im Aufruf des Parteichefs formuliert –, lässt er dabei wohlweislich ungesagt.

Und so werden die Kinder und Jugendlichen durch umfangreiche Freizeit- und Bildungsangebote in die Vereine der *Grauen Wölfe* integriert und sind nicht bzw. kaum in kommunalen Jugendsozialeinrichtungen oder anderen Einrichtungen anzutreffen. [22]

Am Beispiel der Selbstauskunft des Rosenheimer Vereins der *Grauen Wölfe (Rosenheim Ülkü Ocaklari)* lässt sich exemplarisch die Kinder- und Jugendarbeit der türkischen Rechtsextremisten in Deutschland beschreiben. Als Ziel dieser Arbeit benennt der Verein folgende Punkte: *„kulturelle Bildung, soziale Aktivitäten, nationale Werte vermitteln, Schutz der muslimischen türkischen Identität"*. Um diese Ziele zu verwirklichen, werden verschiedene Aktivitäten unternommen wie bspw. Zeltlager mit den Kindern im Wald. Zum Programm dieser dreitägigen Camps zählen *„Angeln, Schwimmen, Laufen, Spaziergang mit Fackeln in der Hand, mit Marschgesang, Liedern, Mehter[23] und Volksliedern"*. Der Zusammenhalt der Familie wird großgeschrieben und so werden entsprechende Familienevents wie z.B. Grillfeste veranstaltet. Auf einem dieser Feste des Rosenheimer Vereins erklärte der Vereinsvorsitzende, dass

> „diese Art von Veranstaltungen dazu dienen soll, dass sich die Familien kennenlernen und die Kinder die Schönheiten der türkischen Sitten und den Islam als Religion lernen und damit aufwachsen".

Zur Jugendarbeit gehören aber nicht nur Feste und Ausflüge, sondern auch Konferenzen, auf denen *„die türkisch-nationalen und islamischen Werte der Jugend vermittelt werden"* sollen. „*Denn*", so ein Rosenheimer Vereinsvertreter,

> „in multikulturellen Gesellschaften wird den nationalen und ideellen Werten wenig Bedeutung beigemessen. Deshalb sehe der Verein sich in der Pflicht, sich für Jugendliche einzusetzen, die nach einer Identität suchen". [24]

22 Die in diesen Einrichtungen anzutreffenden Jugendlichen mit türkisch-rechtsextremen Einstellungen, Symbolen usw. sind eher lose oder gar nicht mit den Vereinen der Grauen Wölfe vernetzt. Siehe Pkt. 4.

23 Mehter = Janitscharen-Musik: osmanische Militärmusik. Die Janitscharentruppen (eine feudale osmanische Militärelitetruppe vom 14. Jh. bis 1826) hatte eine eigene Militärkapelle (Mehter Takımı), die sie mit eigenen Märschen auf allen großen Feldzügen des Osmanischen Reiches begleitete.

24 Zitiert nach www.ulkuocagi-rosenheim.com/index.php?sayfa=2.

Zu dieser Identität, die die Vereine der *Türkischen Föderation* den Kindern und Jugendlichen vermitteln, gehört auch die alljährliche Feier des *„Tages der Turanisten"*[25] am 3. Mai. Damit wird an den 3. Mai 1944 erinnert. Die Türkei hatte sich im 2. Weltkrieg neutral verhalten, sich dann aber im April 1944 als *„mit der Anti-Hitlerkoalition alliiert"* bezeichnet, im August 1944 die Beziehungen zu Nazi-Deutschland abgebrochen und im Februar 1945 Deutschland und Japan symbolisch den Krieg erklärt. Gegen diese Entscheidungen hatten prominente türkische Nazisympathisanten, die Turanisten, opponiert. Zu ihnen zählten der rassistische Literaturlehrer und Autor Hüseyin Nihal Atsız[26] und der spätere Gründer der türkisch-rechtsextremen Bewegung, Alparslan Türkeş. Im Mai 1944 wurde ihnen vorgeworfen, eine turanistische Geheimorganisation gegründet und eine Verschwörung angezettelt zu haben. 22 Turanisten, darunter Atsız und Türkeş, wurden vor ein Militärgericht gestellt und wegen Vaterlandsverrats abgeurteilt. Wenige Monate später wurden die Urteile allerdings wieder aufgehoben.[27]

Am 3. Mai 1944 kam es in der Türkei zu einer Solidaritäts-Demonstration mit den inhaftierten Turanisten und Nazisympathisanten. Seitdem wird dieser Tag als *„Tag der Turanisten"* bzw. *„Tag der Nationalisten"* bezeichnet und gehört zum festen Feiertags-Kanon der türkischen Rechtsextremisten auch in Deutschland. So veröffentlicht die *Türkische Föderation* auch entsprechende Grußbotschaften zu diesem Feiertag. In ihrem Grußwort zum 3. Mai 2011 bezeichnet die *Türkische Föderation* den 3. Mai 1944 als Tag, der

> „… zum Symbol für den demokratischen und freiheitlichen Kampf geworden ist mit dem Ziel, den Horizont der türkischen Nation zu erweitern und für ihre Werte einzutreten. Die Vordenker der ‚Türkischen Idee', die diesen Kampf führten, haben die Liebe zum Vaterland und zur Nation zum alles entscheidenden Wert erhoben. Mit Segen und in Dankbarkeit gedenken wir unserer idealistischen Märtyrer, allen voran unser Başbuğ[28], der verstorbene Alparslan Türkeş, sowie Hüseyin Nihal Atsız, … und viele andere türkische National-Gesinnte, die am 3. Mai 1944 den Kampf für Demokratie und Freiheit begonnen haben".

25 Tag der Turanisten – Türkçülük Günü bzw. Tag der Nationalisten – Milliyetçiler Günü genannt.

26 Hüseyin Nihal Atsız (1905–1975) war ein rassistisch-nationalistischer und antisemitischer Autor, Dichter und Vordenker der Ülkücü-Bewegung.

27 Literaturhinweis: Corry Guttstadt (2008): „Die Türkei, die Juden und der Holocaust". Verl. Assoziation A., Berlin-Hamburg.

28 Başbuğ = oberster Führer – Ehrenbezeichnung der Grauen Wölfe für Alparslan Türkeş.

Unterschrieben ist dieses Grußwort mit dem klassischen Slogan der *Grauen Wölfe*: *„Gott soll die Türken schützen und erhöhen"*.[29]

Die Vereine des Landesverbandes Hessen 1 (Rhein-Main-Gebiet) der *Türkischen Föderation* feiern diesen 3. Mai bspw. alljährlich mit einem großen Familien-Zeltlager, alle Generationen vereint. So werden Kinder und Jugendliche in fröhlicher Atmosphäre mit dieser Sicht auf die Geschichte vertraut gemacht. Ob der Geschichtsunterricht in der Schule gegen dieses Verständnis von *„Freiheit und Demokratie"* etwas ausrichten kann, ist fraglich. Trotz eines hohen Anteils von Kindern mit türkischem Familienhintergrund in den Schulen ist türkische Geschichte nicht Teil des Lehrplanes, auch nicht, wenn es um den Zweiten Weltkrieg geht.

3.2 Die Bedeutung der Musik

Zur Verbreitung der türkisch-rechtsextremen Ideologie und als Identifikationsmittel spielt die Musik eine wichtige Rolle. Seien es nun sehnsuchtsvoll die türkische Heimat verklärende anatolische Volksweisen, osmanische Militärmärsche (Mehter) oder Hip-Hop-Texte, die *Grauen Wölfe* verfügen über eine breite Musikszene mit zahlreichen Sängern und Sängerinnen, die sich der Bewegung verbunden oder direkt zugehörig fühlen. Eine von ihnen ist Seval Güleş, die im Stil anatolischer Volksweisen die Mythen, Symbole und Ideale der *Grauen Wölfe* besingt. Regelmäßig kommt sie nach Deutschland auf Konzerttournee wie auch die männlichen Barden Mustafa Yıldızdoğan oder Ahmet şafak. Ihr Bekanntheits- und Beliebtheitsgrad geht oft weit über die eigentliche Anhängerschar der *Grauen Wölfe* hinaus, sind sie doch in der Türkei auch über TV und Rundfunk bekannt. Und so locken ihre Konzerte teilweise auch die türkischen Migranten, die ansonsten nicht in den Vereinen der türkischen Rechtsextremisten verkehren.

Wie wichtig die emotionale Ansprache ist, ist der Bewegung wohl bewusst. Und so organisieren sie ihre Politveranstaltungen gern in Form großer Kulturevents mit Musik, Tanz und den Ansprachen der politischen Führer aus der Türkei und aus Deutschland. Damit versuchen sie einerseits, das Gemeinschaftsgefühl emotional zu bedienen und

29 Ehemals unter: www.turkfederasyon.com/haberdetay.php?haber_kod=6135, Original bei der Autorin vorhanden.

gleichzeitig die Verbindung zur Mutterpartei zu festigen. Für die mit der Popkultur groß gewordenen Jugendlichen sind die rechtsextremen Stars nicht nur jugendgerechte Identifikationsfiguren, sondern mit ihren plakativen Botschaften auch Eingangstor in die Ideologie der *Grauen Wölfe*. Und so finden auch Jugendliche Zugang in dieses Milieu, die über die Vereinsarbeit bisher nicht erreicht wurden und auch zu keinem Politvortrag kommen würden.

Die Ausrichtung derartiger Veranstaltungen ist oft schon am Titel zu erkennen. So organisierte die *Türkische Föderation* bspw. Ende 2009 eine Konzertreihe mit den rechten Musikstars Ahmet şafak, Hüseyin Yılmaz und Seval Güleş in Fürth, München und Augsburg unter der schwülstigen Überschrift *„Unsere innige Liebe gilt der Türkei, dem türkischen Volk gilt unsere liebevolle Zuneigung – Türkiye Sevdamız, Türk Milleti Sevgimiz"*. *„Die Sänger"*, so die Eigendarstellung nach den Konzerten, hätten mit ihrer Darbietung *„die Zuschauer, und im Besonderen die Jugendlichen bezaubert und seien stark bejubelt worden"*. Für die politischen Botschaften sorgten auf diesen Konzerten der Vorsitzende der *Türkischen Konföderation*, der europäische Dachverband der *Grauen Wölfe*, und ein *MHP*-Abgeordneter aus Isparta. In ihren Reden nahmen sie Bezug auf aktuelle Themen aus der Türkei und Deutschland.

Ein bevorzugtes Thema sind dabei die Diskriminierungserfahrungen türkischer Migrantinnen und Migranten und der Rassismus in Deutschland. Als Anfang November 2011 der Naziterror der *NSU (Nationalsozialistischer Untergrund)* bekannt wurde und am 11. November der Generalbundesanwalt zu ermitteln begann, war das für den *MHP*-Vorsitzenden Devlet Bahçeli geradezu eine Steilvorlage. Schließlich war die Mehrzahl der Opfer des NSU-Terrors türkischer Herkunft. In seiner Rede, die Bahçeli, auf dem *27. Großen Kongress der Türkischen Föderation* am 19. November 2011 in der Essener Grugahalle hielt, bot er sich und seine rechte Bewegung als Beschützer der *„herrenlos und auf sich allein gestellten"* türkischen Landsleute in Deutschland an. *„Die Nationalistische Bewegung ist mit Euch, die Türkische Nation steht hinter Euch"*[30], ruft er den tausenden Anhängern in der Grugahalle zu.

Die Erschütterung über den rechtsextremen Terror und über das Versagen von Politik und Sicherheitsbehörden sitzt bei vielen türkischen

30 Komplette Rede von Devlet Bahçeli auf Türkisch unter: www.etikhaber.com/content/view/103016/28/.

Migrantinnen und Migranten tief, und nicht nur bei ihnen. Für Bahçeli eine willkommene Chance, weiter in diese Kerbe zu hauen:

> „Wenn der deutsche Staat und die Verteidiger der Freiheits- und Menschenrechte nur ein bisschen Schamgefühl und ein Fünkchen Verständnis hätten, wäre es ihnen eine Verpflichtung, die Morde an unseren Landsleuten aufzuklären und die mit Blut besudelten Hände der Justiz zu übergeben. Und sie müssen die Mörder und die ihnen Schutz gewährenden Helfer im Staat schleunigst aufdecken“ [31],

versucht er, die bereits bestehende Skepsis zu nähren und für die Akzeptanz seiner Bewegung nutzbar zu machen.

Die Deutsch-Türken als Opfer, die sowohl von der deutschen als auch der türkischen Regierung allein gelassen werden, sind ein bevorzugtes Thema der *Grauen Wölfe*. *„In Deutschland“,* so der rechtsextreme Sänger Ahmet şafak, würden zudem

> „marginale (aus der Türkei stammende) Gruppen, die von EU-Geldern profitieren, Profit aus der Situation der Türken schlagen und versuchen den Status quo aufrechtzuerhalten. Sie liefern Fehlinformationen und betreiben Informationsbeschmutzung. Diese marginalen separatistischen Gruppen schafften es, dass die für die Türkei lebensnotwendigen Themen in der Öffentlichkeit negativ und überspitzt dargestellt werden“ [32].

Zum Glück gäbe es aber die *Türkische Föderation.*

> „Trotz der schlechten Bedingungen vertritt sie die gemeinsame Seele, und befinde sich – was die europäisch-türkischen Beziehungen anbelangt – an der richtigen Stelle. Sie gibt den Türken in Europa Sicherheit“ [33],

versichert der Sänger seinen vor allem jugendlichen Fans nach seiner Konzerttournee in Bayern Ende 2009.

31 Ebenda.

32 www.yorumla.net/kose-yazilari/1030038-almanya-dan-turkiye-ye-bakmak.html, zuletzt abgelesen am 10. Juli 2012.

33 Ebenda.

Inzwischen wächst in diesen Vereinen die dritte Generation heran. Die zweite Generation hat längst die Führungsfunktionen in den Vorständen übernommen. Traditionelle patriarchale Rollenmuster werden über die rechtsextreme Ideologie untermauert. Vor allem die Autorität der Männer und speziell der Väter ist nicht in Frage zu stellen. Vor diesem Hintergrund bedeutet eine Abkehr von dieser Ideologie auch immer einen Verrat am Vater, an der Familie, der Gemeinschaft und am Herkunftsland, der Türkei. Vor allem, wenn diese Abkehr mit einer Reflexion und offenen Ablehnung der nationalistischen und rechtsextremen Inhalte verbunden sein sollte. Interventionen müssen zwar von außen ansetzen, aber auch versuchen, die Familie mit einzubeziehen. Wenn dies nicht gelingt, so werden diese Interventionen immer als „gegen die Familie gerichtet" gewertet werden.

4 Türkisch-Rechtsextreme Jugendsubkultur

Neben diesem organisierten Bereich lässt sich aber auch in einigen Regionen Deutschlands die Entwicklung einer türkisch-rechtsextremen Jugendsubkultur beobachten. Großstadt-Jugendliche aus eher sozial prekären Schichten greifen die Symbole der *Grauen Wölfe* auf, da sie für eine vermeintliche *„Überlegenheit des Türkentums"*, für Macht und Stärke stehen. Nicht die Vereine oder Familien prägen hier die abgrenzende Gemeinschaftsidentität, sondern vor allem die Jugendclique und die neuen Medien, speziell die sozialen Netzwerke (Facebook, MySpace, SchülerVZ) und Video-Portale wie YouTube.

Eine wichtige Rolle spielt dabei der Hip-Hop. Obwohl die türkische Sprache als Teil der türkischen Identität in der rechtsextremen Szene eine quasi religiöse Aufwertung erfährt, wird in der türkisch-nationalistischen Hip-Hop-Szene auch explizit auf Deutsch gerappt. Zum einen hängt das damit zusammen, dass sich die Jugendlichen teilweise besser auf Deutsch als auf Türkisch artikulieren können, zum anderen spiegelt sich darin aber auch der Wunsch wider, der nichttürkischen Umwelt seine Gefühle, Empfindungen, seinen Stolz, aber auch Hass quasi ins Gesicht zu schreien. Die türkische Nation und Identität wird überhöht, der Gegner erniedrigt: So stellen Jugendliche in ihren Videoclips bspw. Kurden gerne als Affen dar, weil sie vermeintlich einen stärkeren Haarwuchs als Türken hätten.

Mit ihren Songs, die die Jugendlichen mit den im Internet zahlreich verfügbaren Fotos und Collagen der *Grauen Wölfe* bebildern, buhlen sie vor allem um Anerkennung. Osun Baba, ein junger Mann aus Langenfeld in Nordrhein-Westfalen, wurde so zum Idol junger Sympathisanten der *Grauen Wölfe*, deren Lebensgefühl und Weltbild er mit deutschem Sprechgesang zum Ausdruck bringt. Auch Mädchen wie *Bozkurt-Queen* erfahren hier ihre Aufwertung. Ihr rassistischer anti-kurdischer *Bozkurt-Rap* – *„Kurde verreck', weißt du was, du Hurensohn, du hast es nicht gecheckt: Türken sind am Start, also geh weg!"* – ist aus YouTube nicht weg zu bekommen und wurde fast 300.000 Mal angeklickt.

Wenn dann noch die Anhänger der kurdisch-separatistischen PKK in gleicher Form zurück „dissen" – *„Wir sind Killerkurden, kämpfen für die Freiheit unseres Landes Kurdistan gegen euch Missgeburten!"* – fühlen sich die Jugendlichen bestätigt und stark. [34]

Das Verhältnis der traditionellen Vereine zu dieser sich entwickelnden Subkultur ist ambivalent. Einerseits sind die Vereine bestrebt, diese Jugendlichen an sich zu binden, andererseits distanzieren sie sich schnell und leugnen jegliche Verantwortung und Einflussmöglichkeit, sobald diese Szene negative Schlagzeilen macht. Das Bestreben der Vereine in Deutschland, nach außen nicht negativ aufzufallen, steht der Sehnsucht dieser Jugendlichen nach Aufmerksamkeit und der Demonstration von Stärke entgegen und macht sie deshalb für viele von ihnen unattraktiv.

Die Jugendlichen finden über Freunde in der Clique, das soziale Umfeld, Sportvereine oder über das Internet den Zugang zu den rechtsextremen Vereinen und deren Angeboten. Eine anziehende Wirkung haben dabei vor allem die im Gewand türkischer Kultur- oder Musikfeste daherkommenden Politveranstaltungen der *Grauen Wölfe*. Es sind vor allem Jugendliche, die nach Akzeptanz, Zugehörigkeit, Aufwertung und einer klar umrissenen Identität suchen. Denn die einfachen, auf die ethnische Herkunft reduzierten Erklärungsmuster für persönliches Scheitern, für Erfahrungen der Ablehnung und Ausgrenzung, münden hier nicht in eine passive Opfer-Identität, sondern werden von den rechtsextremen Akteuren zur Quelle eines übersteigerten Selbstwertgefühls gewendet, das aktiv verteidigt wird.

34 Siehe auch: Ferda Ataman: Hassvideos von Türken und Kurden – „Die Straße gehört uns", Spiegel Online, 18.12.2007, unter: www.spiegel.de/politik/deutschland/hassvideos-von-tuerken-und-kurden-die-strasse-gehoert-uns-a-523367.html.

So beobachten vor allem Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter und Lehrerinnen und Lehrer seit einigen Jahren in ihren Einrichtungen das verstärkte Auftreten Jugendlicher, die die Symbole der *Grauen Wölfe* (Handzeichen, Ketten, Gürtelschnallen, T-Shirt-Aufdrucke usw.) ostentativ zur Schau stellen. Bisher kaum geklärt sind jedoch die Fragen, was diese Jugendlichen mit diesen Symbolen zum Ausdruck bringen wollen, welche Inhalte sie damit verknüpfen und ob die rechtsextreme Ideologie durch die selbstverständliche Einbindung ihrer Symbole in den Alltag nicht in der Jugendkultur auch eine Trivialisierung erfährt.

Erfahrungen Berliner Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter zeigen, dass viele Jugendliche, die sich mit den Symbolen der *Grauen Wölfe* schmücken, kaum Hintergrundwissen zu deren ideologischer Bedeutung haben. Ein dumpfes völkisches Denken ist aber zu bemerken. Die Symbole werden als Marke einer sich abgrenzenden Gemeinschaft genutzt, sie haben eine fast kultisch anmutende, identitätsstiftende Funktion. Sie entscheiden über die Frage, wer als Freund angesehen werden kann und wer abzulehnen ist. Sie werten die Jugendlichen innerhalb der türkischen Community auf: „*Wir sind ein Teil dieser Gemeinschaft, aber wir stehen an der Front.*" Es handelt sich oft um Jugendliche, die in der hiesigen Gesellschaft entweder emotional oder auch durch ihre soziale Stellung nicht angekommen sind, sich zurückgesetzt und abgelehnt fühlen, entweder direkt durch eigenes Erleben oder durch Abwertung ihrer Herkunftskultur und der Türkei, dem Herkunftsland ihrer Eltern. Durch die Verherrlichung alttürkischer, osmanischer und türkischer Geschichte, der türkischen Kultur und selbst der landschaftlichen Schönheit der Türkei verschaffen sie sich emotionale Befriedigung. Die Symbole dienen dabei auch als Protest gegen diese Abwertung.

Jugendliche wachsen mit Geschichten der Diskriminierung und Entfremdung auf. Diese Geschichten wurden ihnen durch Eltern, Familie und soziales Umfeld als kollektive Erfahrung weitergegeben. Eigenes Erleben von Diskriminierung im Alltag führt zur Bestätigung und Verfestigung der Ansicht, Teil eines ausgegrenzten Kollektives zu sein. Dem steht aber die Selbstwahrnehmung gegenüber, Teil eines großen, starken und unabhängigen Volkes zu sein, sowohl was die Geschichte als auch die Gegenwart betrifft.

Auch Mädchen finden ihren Platz in dieser Jugendkultur, sie bietet ihnen eine Form der Freiheit, die von traditioneller eingestellten Eltern akzeptiert wird, da die Loyalität zur Familie und auch zur Führungsrolle der Männer nicht infrage gestellt wird.

Bei vielen dieser nicht in Vereinen eingebundenen Jugendlichen ist zu bemerken, dass mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter ihre Begeisterung für die türkisch-rechtsextreme Szene abflaut, da nun andere Fragen wie Arbeit und Familie in den Vordergrund treten. Völkische Grundansichten können aber erhalten bleiben. Oft erfahren sie durch den Besuch bestimmter Events (Familienfeste, Konzerte) und Treffen mit alten Freunden eine emotionale Aufrüstung und können durch die Nutzung bestimmter Medien immer wieder aufgefrischt, untermauert und an die nächste Generation weitergegeben werden.

Ein Teil der Jugendlichen findet den Zugang zu den Strukturen und wird durch Übernahme von Funktionen in den Vereinen aktiv. In welchem Verhältnis diese beiden Entwicklungsrichtungen stehen und was die begünstigenden Faktoren sind, lässt sich bisher nicht beantworten.

Frank Greuel

Pädagogische Prävention von Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Ergebnisse der DJI-Erhebung

Im Zentrum der Beschäftigung mit „Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund" stand eine Erhebung unter pädagogischen Projekten, die sich in ihrer Arbeit mit diesen Problemfacetten auseinandersetzen.[1] Ausgangspunkt der Untersuchung war die Feststellung, dass bisher keine systematischen Darstellungen zur Praxis pädagogisch-präventiver Arbeit in diesem Bereich vorliegen. Insbesondere fehlt es an der Erhebung und Analyse von Erfahrungen, die mit den unterschiedlichen Ansätzen in der Praxis gewonnen werden. Die vorliegende Untersuchung möchte einen Beitrag leisten, diese Lücke zu schließen und zur Weiterentwicklung der Fachpraxis beitragen. Im Einzelnen sollen dabei folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie sind pädagogisch-präventive Angebote zu gestalten, damit sie auch Jugendliche mit Migrationshintergrund erreichen?
- Welche spezifischen Herausforderungen, Hindernisse und Schwierigkeiten zeigen sich bei der Realisierung pädagogisch-präventiver Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund?
- Welche gelingenden Zugangsweisen und förderlichen Bedingungen lassen sich identifizieren?

Diese Fragestellungen wurden für die empirische Untersuchung in konkretere Forschungsfragen „übersetzt", um sie handhabbarer zu machen. Unsere übergreifende Forschungsfrage war, welche konzeptionellen Überlegungen und Ansätze der Prävention in Bezug auf die Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund umgesetzt und welche

1 Die Erhebung wurde vom Autor sowie von Michaela Glaser und Anna Verena Münch durchgeführt. An der Auswertung wirkte Michaela Glaser unterstützend mit. Dank für inhaltliche Anregungen gebührt Katja Schau.

Erfahrungen damit gesammelt wurden (Forschungsfrage 1: im Folgenden kurz: Erfahrungen). Weitere Fragen lauteten:

- Forschungsfrage 2: Inwiefern sind aus der Perspektive der Fachkräfte bei Zielgruppen mit Migrationshintergrund bestimmte spezifische Faktoren zu berücksichtigen, um sie durch Präventionsangebote zu erreichen (im Folgenden kurz: Spezifika);
- Forschungsfrage 3: Inwiefern sind Ansätze und Erfahrungen aus der (auf mehrheitsdeutsche Jugendliche gerichteten) Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus, Ethnozentrismus und Antisemitismus auf die skizzierten Herausforderungen übertragbar bzw. inwiefern sind diese konzeptionell zu erweitern und/oder zu modifizieren (im Folgenden kurz: Übertragbarkeiten/Modifikationen;
- Forschungsfrage 4: Ob und wenn ja, unter welchen Voraussetzungen sind eigenständige Angebote für Zielgruppen mit Migrationshintergrund sinnvoll bzw. wie sind Angebote in multiethnischen Settings zu gestalten, um diese adäquat einzubeziehen (im Folgenden kurz: Setting).

Ergänzt wurden diese Fragestellungen durch:

- Forschungsfrage 5: Welche Haltungen und Deutungen der pädagogischen Fachkräfte werden in der pädagogisch-präventiven Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund erkennbar (im Folgenden kurz: Haltungen)?

Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen in der Studie dargestellt, bevor im Anschluss die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert werden.

1 Methodisches Vorgehen

Im Zentrum der Erhebung stand eine qualitative Befragung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Projekten, die im Feld der pädagogischen Prävention von Ethnozentrismus und Antisemitismus mit der Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund tätig waren.

Mithilfe einer internet- und datenbankbasierten Projektrecherche wurden zunächst Projekte und Einzelpersonen identifiziert, die in diesem Handlungsfeld tätig sind. Zusätzlich wurden jeweils in den Erstkontakten mit diesen Akteuren weitere einschlägige Projekte oder Personen

erfragt. Die Hauptrecherche wurde also noch zusätzlich durch Hinweise von feldkundigen Expertinnen und Experten im „Schneeballprinzip" ergänzt.

Für die Recherche grundsätzlich unterschieden wurden zwei Typen von Angeboten je nach Forcierung des Themenbezugs. Dies waren zum ersten Angebote, in denen gezielt bestimmte einschlägige Themen eingesetzt wurden, um im Hauptziel Rechtsextremismus, Ethnozentrismus oder Antisemitismus präventiv zu begegnen („gezielte Thematisierung"). Solche Angebote waren relativ leicht zu recherchieren, da auf entsprechende Inhalte bereits häufig schon aus Projekttiteln oder aber aus verfügbaren Projektbeschreibungen und -konzepten rückgeschlossen werden konnte.

Schwieriger erwies sich die Recherche beim zweiten Typ von Angeboten, nämlich solchen, in denen entsprechende Inhalte oder Problematiken anlassbezogen thematisiert wurden. Diese Angebote verfolgten hauptsächlich andere Zielstellungen als die Prävention von Rechtsextremismus, Ethnozentrismus oder Antisemitismus, so z.B. Berufsintegration oder allgemeine Bildungsziele. Thematiken wie „Rechtsextremismus", „Ethnozentrismus" oder „Antisemitismus" gewinnen aber auch in solchen Angeboten häufig an Raum, wenn sie sichtbar werden und die pädagogischen Fachkräfte entsprechend sensibilisiert sind. Diese anlassbezogenen Angebote waren deutlich schwieriger zu identifizieren, v.a., weil diese Inhalte keine Kernbestandteile der Angebote darstellen, sondern vielmehr flexibel verhandelt werden und von außen kaum sichtbar sind.

Potenziell sind anlassbezogene Thematisierungen in jedem pädagogischen Angebot möglich. Das heißt auch, dass hier eine kaum zu erfassende Vielfalt von Projekten mit entsprechenden Erfahrungen existiert, die aber wie oben beschrieben nur schwierig zu recherchieren ist. Dennoch werden auch in solchen Angeboten Ansätze der pädagogischen Prävention von Ethnozentrismus und Antisemitismus praktiziert und Erfahrungen gesammelt, die wir für wichtig halten. Um diesen Erfahrungsschatz angemessen berücksichtigen zu können, haben wir in unser Sample auch einige solcher anlassbezogenen Angebote aufgenommen.

Im Ergebnis der Recherche wurden bis zum Februar 2011 insgesamt 25 Projekte im Themenfeld ermittelt (18 Angebote mit gezielten Thematisierungen, sieben mit anlassbezogenen Thematisierungen). Sämtliche dieser Projekte arbeiteten sowohl mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund

als auch mit Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Aus den recherchierten Projekten, die gewissermaßen die „Grundgesamtheit" darstellten, wurde ein Sample ausgewählt, das der ermittelten Projektlandschaft möglichst präzise entsprechen sollte. Dies galt einerseits mit Blick auf die bearbeiteten Thematiken und die Zielgruppen, an die sich die Projekte richteten. Andererseits sollten die Formate und Settings der ausgewählten Projekte gleichzeitig dem Spektrum der „Grundgesamtheit" entsprechen. In das Sample aufgenommen wurden entlang dieser Kriterien schließlich 16 Projekte, die in die vorliegende Untersuchung einbezogen wurden. Davon thematisierten vier Projekte anlassbezogen. Bei 12 Projekten konnte eine gezielte Thematisierung ausgemacht werden.

Mit pädagogischen Fachkräften aus den ausgewählten Projekten wurden im Zeitraum Anfang 2010 bis Ende 2011 Leitfadeninterviews geführt. Diese dienten schwerpunktmäßig dazu, methodische Ansätze und pädagogische Vorgehensweisen in den Angeboten zu erfassen und insbesondere die Erfahrungen bei der konkreten Umsetzung in den Blick zu nehmen.

Ergänzend zu diesen Interviews mit Projektmitarbeitenden wurden zwei Projektangebote besucht und teilnehmend beobachtet. Außerdem fanden bei zwei Projekten Leitfadeninterviews mit Teilnehmenden der pädagogischen Angebote statt. Alle Interviews wurden per Tonband aufgezeichnet und anschließend zusammenfassend protokolliert, teilweise auch im Wortlaut transkribiert; von den teilnehmenden Beobachtungen wurden Beobachtungsprotokolle angefertigt. Zudem veranstalteten wir im Frühjahr 2010 ein Expertenhearing, bei dem pädagogische Fachkräfte und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zusammenkamen und über die Herausforderungen und ihre pädagogische Bearbeitung diskutierten. Im Frühjahr 2011 fand zudem ein Workshop mit Praktikerinnen und Praktikern statt. Dieser diente vor allem dem Erfahrungsaustausch über unterschiedliche Zugänge, Konzepte und Zielgruppen im Bereich der pädagogischen Auseinandersetzung mit Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Beide Veranstaltungen wurden aufgezeichnet, dokumentiert und in die Auswertung einbezogen.

Alle Erhebungsmaterialien wurden codiert und in Anlehnung an qualitative inhaltsanalytische Verfahren (vgl. Mayring 2007) ausgewertet.

2 Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden die Ergebnisse unserer Studie vorgestellt. Die Darstellung erfolgt analog zu den aufgeworfenen Forschungsfragen. Das heißt, dass zunächst die Frage im Mittelpunkt steht, welche konzeptionellen Überlegungen und Ansätze der Prävention in Bezug auf die Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund umgesetzt (Punkt 2.1 Landschaftsbeschreibung) und welche Erfahrungen damit gesammelt wurden (Punkt 2.2 und 2.3). Ausgehend von den Erkenntnissen, die hierzu gewonnen werden konnten, werden anschließend die Erkenntnisse zu den restlichen Forschungsfragen präsentiert. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung und Bündelung.

2.1 Landschaftsbeschreibung

Eine Aufgabe unserer Untersuchung war es, einen Überblick über die existierende Projektlandschaft zu erhalten, in der eine Auseinandersetzung mit Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stattfindet. Konkrete Fragestellungen waren: Welche der genannten Phänomene werden in den Projekten problematisiert? Welche konkreten Zielgruppen (mit welchem Migrationshintergrund) werden erreicht? Welche Ansätze werden umgesetzt? Welche Leerstellen zeigen sich?

Aufgrund der Unterschiedlichkeit von potenziellen Themen und Zielgruppen konnte eine nähere Bestimmung der Phänomene und Zielgruppen für die anlassbezogen arbeitenden Projekte kaum vorgenommen werden. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich also ausschließlich auf die Projekte, die gezielte Thematisierungen vornahmen.

Im Ergebnis der durchgeführten Recherche konnten 18 Projekte identifiziert werden, die gezielte Thematisierungen entsprechend unserer Suchkriterien vornahmen. Mit Blick auf die Phänomene und Zielgruppen zeigten sich bei diesen Projekten deutliche thematische Cluster.

Hervor stach dabei insbesondere die häufige Bearbeitung des Themas „Antisemitismus“ bei muslimisch geprägten Zielgruppen, die in acht Projekten im Mittelpunkt stand. Vorurteile allgemein wurden in sieben Projekten zentral bearbeitet. Prävention gegen Antisemitismus allgemein war in zwei Projekten unmittelbares Ziel der pädagogischen Arbeit. Identifiziert werden konnte auch ein Projekt, das „türkischen Ultranationalismus“

thematisierte. Sämtliche identifizierten Projekte arbeiteten mit Zielgruppen, die sowohl Jugendliche mit verschiedenen Migrationshintergründen als auch solche ohne Migrationshintergrund umfassten.

Inhaltliche Ausrichtung der recherchierten Projekte

Inhaltlich-thematische Ausrichtung der Projekte	Anzahl Projekte
Antisemitismus bei muslimisch geprägten Zielgruppen	8
Allgemeine Vorurteile (ohne Spezifizierung)	7
Antisemitismus allgemein (ohne Spezifizierung)	2
Türkischer Ultranationalismus	1

Quelle: eigene Recherche

Der Blick auf die Projektelandschaft zeigt somit, dass in der pädagogischen Bearbeitung der Themen „Ethnozentrismus" und „Antisemitismus" bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund das Thema „Antisemitismus in muslimischen Milieus" einen herausragenden Stellenwert einnimmt. Damit lässt sich analog zum wissenschaftlichen und allgemeingesellschaftlichen Diskurs zu diesen Themen eine starke Problematisierung von Antisemitismus in muslimischen Milieus feststellen (vgl. hierzu die Ausführungen von Michaela Glaser i. d. Bd.). Andere Themen, Zielgruppen und problematische Phänomene bleiben auch in der pädagogischen Bearbeitung demgegenüber zurück oder werden gar nicht bearbeitet. Solche Leerstellen der Bearbeitung sind z.B. Phänomene wie Antisemitismus bei Aussiedlerjugendlichen oder auch Ultranationalismus bei türkischstämmigen Jugendlichen. Angesichts von Beobachtungen feldkundiger Expertinnen und Experten und Forschungsbefunden zur Ausprägung dieser Phänomene (vgl. hierzu die Beiträge von Michaela Glaser i. d. Bd.) besteht mit Blick auf pädagogisch-präventive Angebote deutlicher Entwicklungsbedarf.

Dieser Befund bestätigte sich auch in einer zusätzlichen Recherche (Zimmermann 2010), in der wir prüften, inwiefern Fortbildungsangebote für Lehrkräfte in den Themenbereichen „Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund" existieren. Als Ergebnis ließ sich zunächst feststellen, dass es generell nur sehr begrenzt Fortbildungsprojekte für Lehrkräfte zum Thema Migration gibt und kaum

Angebote, die sich gezielt den Themen „Ethnozentrismus“ und „Antisemitismus“ bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund widmen. Die wenigen vorhandenen Fortbildungsangebote zu diesen spezifischen Themen bezogen sich in erster Linie auf Jugendliche mit muslimischem Hintergrund bzw. arabischer oder türkischer Herkunft, wobei auch hier das Thema „Antisemitismus“ einen besonderen Schwerpunkt bildete. Zum Phänomen „Türkischer Rechtsextremismus – Graue Wölfe“ registrieren einige der befragten Fortbildungsinstitute zunehmende Nachfragen und vermitteln in solchen Fällen einzelne Dozentinnen und Dozenten, die zum Thema arbeiten. Auf andere Facetten und Zielgruppen, z.B. auf Antisemitismus und Ethnozentrismus bei Jugendlichen mit Aussiedlerhintergrund, wird auch in diesen Angeboten kaum verwiesen. Insofern muss auch für den Bereich der Fortbildungsangebote für Lehrkräfte starker Entwicklungsbedarf konstatiert werden. Zum einen gilt es, für das Themenfeld „Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ überhaupt Angebote in angemessener Form bereitzustellen. Zum anderen wäre zu beachten, dass sich diese Angebote nicht allein auf Antisemitismus bei Jugendlichen aus muslimischen Milieus fokussieren.

Eine Fragestellung (Forschungsfrage 3) unserer Untersuchung war, inwiefern Ansätze und Erfahrungen aus dieser Präventionsarbeit auf die skizzierten Herausforderungen übertragbar bzw. inwiefern diese konzeptionell zu erweitern und/oder zu modifizieren sind. Eine erste und auf die Ebene der umgesetzten Ansätze bezogene Antwort hierauf liefert der Blick auf die Projektlandschaft im Feld. Hier zeigt sich, dass in den Projekten, die entsprechende Phänomene gezielt thematisieren, fast das gesamte Spektrum der von Peter Rieker (2009) für das Feld der Rechtsextremismusprävention identifizierten etablierten pädagogischen Ansätze der Arbeit mit Jugendlichen abbildet. Eine Ausnahme bildet die Arbeit mit Jugendlichen, die bereits verfestigtere Haltungen ausgeprägt haben. Es konnte kein Projekt recherchiert werden, das analog der Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen mit mehrheitsdeutschem Hintergrund Angebote für entsprechend ethnozentrisch oder antisemitisch orientierte Jugendliche mit Migrationshintergrund umsetzt. Hier liegt eine weitere Leerstelle der Bearbeitung vor. Angesichts der wissenschaftlichen Befunde und feldkundigen Beobachtungen zur Existenz solcher Orientierungen unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. die Beiträge Michaela Glaser i. d. Bd.) besteht hier deutlicher Entwicklungsbedarf.

Ansatzbezogene Ausrichtung der recherchierten Projekte

Ansatz	Anzahl der Projekte
Politische Bildung	11
Interkulturelle/interreligiöse Bildung	5
Sozialräumlich-ganzheitlich ausgerichtete Angebote	3

Quelle: eigene Recherche

In den recherchierten Angeboten werden verschiedene Ansätze politischer Bildung, interkultureller und interreligiöser Bildung sowie sozialräumlich-ganzheitlich ausgerichtete Angebote umgesetzt. Im Einzelnen konnten wir u.a. Ansätze der Begegnungspädagogik, Gedenkstättenpädagogik, Museumspädagogik, Medienpädagogik, historisch-politischen Bildung und Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte finden.

Auf dieser Ebene zeigten sich zunächst keine spezifischen Ansätze und Methoden der pädagogischen Bearbeitung. Der Frage, inwiefern innerhalb der Umsetzung der Ansätze und Angebote spezifische Modifikationen vorgenommen werden (Forschungsfragen 3 und 4), soll später (unter Punkt 2.3) noch näher nachgegangen werden.

2.2 Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Im Folgenden wird dargestellt, welche Erfahrungen in der Umsetzung von Ansätzen der Prävention in Bezug auf die Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund von den befragten Projekten gemacht wurden (Forschungsfrage 1). Dabei soll zunächst darauf eingegangen werden, welche Spezifika die Pädagoginnen und Pädagogen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber mehrheitsdeutschen Jugendlichen in der pädagogischen Arbeit konstatierten. Die Einschätzungen der Fachkräfte hierzu beruhen dabei zum größten Teil auf langen Erfahrungen aus der Arbeit mit mehrheitsdeutschen Jugendlichen.

Die im Folgenden dargestellten Erkenntnisse zur Frage der wahrgenommenen Spezifika bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellen einen ersten Schritt dar, um die Forschungsfrage 2 (Spezifika) zu beantworten und sich schließlich auch der Frage nach notwendigen

Erweiterungen bzw. Modifikationen etablierter pädagogischer Ansätze und Angebote in Hinblick auf diese Zielgruppe anzunähern (Forschungsfragen 3 (Übertragbarkeiten/Modifikationen)), die später diskutiert wird.

Aus Projektsicht wiesen die Gruppen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund verschiedene Spezifika auf. Grundsätzlich ließ sich feststellen, dass diese Spezifika auf zwei verschiedenen Ebenen angesiedelt waren: Einige der genannten Spezifika resultierten aus dem Status der Jugendlichen mit Migrationshintergrund als gesellschaftliche Minorität und einer entsprechenden Position in der Aufnahmegesellschaft.

Andere der genannten Spezifika hingegen ließen sich direkten oder indirekten Einflüssen aus den Herkunftsländern bzw. Herkunftsgesellschaften zuordnen. Die folgende Darstellung folgt der getroffenen Unterscheidung.

Spezifika resultierend aus der Position in der Aufnahmegesellschaft

Von den befragten Projekten wurden verschiedene Spezifika bei der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund benannt, die sich auf die Position dieser Gruppe als gesellschaftliche Minderheit und die damit verbundenen Ausgrenzungen zurückführen ließen.

Von einigen der Projekte wurde in verschiedenen Facetten angemerkt, dass innerhalb der vermittelten Inhalte die besonderen lebensweltlichen Realitäten dieser Gruppe mitgedacht werden müssen. Dazu gehören zentral strukturelle Ungleichheiten, die sich für die Zielgruppe in der machtschwächeren Position als Minderheitenangehörige abbilden. Besonders relevant wird dieser Punkt für Projekte, die ein Empowerment der Zielgruppe als Ziel (mit-)verfolgen, diese also dazu befähigen wollen, ihre Interessen eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten. Pädagogischen Angeboten, die diesem Leitziel folgen, sind immer auch strukturelle Grenzen gesetzt, die in diesem Empowerment berücksichtigt werden müssen, damit keine Überforderung der Jugendlichen entsteht und die Angebote überhaupt zielbringend sein können. Vor dem Hintergrund von Erfahrungen mit einem Streetworkangebot wurde berichtet, dass bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund diese strukturell gesetzten Grenzen häufig enger – oder anders formuliert – die Erfolgschancen auf individueller Ebene geringer sind. Zurückzuführen sei dies auf ihre Minderheitenposition und die damit einhergehenden gesellschaftlichen

Ausgrenzungsmechanismen. Plastisch dargestellt und stark zugespitzt wurde dies am Beispiel der Betreuung eines Jugendlichen, der Asylbewerberstatus hatte. Im Rahmen des Streetworkangebots sei es unangemessen, mit diesem Jugendlichen berufsfördernde oder -integrierende Maßnahmen zu durchlaufen bzw. entsprechende Motivationen herzustellen, da diesem Jugendlichen als Angehörigem dieser Gruppe von Zuwanderern rechtlich eine Berufstätigkeit ohnehin untersagt ist.

Im Laufe des Workshops, den wir im Rahmen der Untersuchung mit verschiedenen Projekten durchgeführt haben, wurde von einigen Projekten die spezifische, strukturell bedingte Konstellation in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch auf andere Weise diskutiert, nämlich auf einer symbolischen Ebene. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund genannt werden sollen und wie sie sich auch selbst nennen sollen, ohne dass bestehende Ungleichheitsstrukturen hierdurch anerkannt würden. Am Anfang der Diskussion stand die Feststellung einer Pädagogin, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund selbst als „Ausländer" bezeichnen.

> „Als Beispiel führt sie (die Pädagogin, Anm. d. V.) ein Gespräch mit Jugendlichen an, in dem diese sich selbst immer als „die Ausländer" bezeichnet haben – dies war gar nicht mal nur negativ gemeint. Die Nachfrage, warum sie dies sagen und was der Begriff für sie eigentlich bedeutet als Jugendliche, die in diesem Land leben und den deutschen Pass haben, erscheint ihr sinnvoll und nötig; das Gespräch zeigte aber auch, wie die Empfindung und Selbsteinschätzung der Jugendlichen als „Ausländer" funktioniert – sie werden schließlich ständig so bezeichnet" (Workshopprotokoll, S. 32, Projekt 01).

Diese Eigenbezeichnung wurde von Teilen der anwesenden Fachkräfte abgelehnt, weil sie als von der Mehrheitsgesellschaft übernommen erachtet und als Anerkennung bestehender Ungleichheitsstrukturen und Ausgrenzungen verstanden wurde. Demgegenüber wurde gefordert, dass die Jugendlichen nicht diese selbststigmatisierende Eigenbezeichnung verwenden sollten, sondern

> „… im Sinne eines Empowerments dieses „Deutsch-Sein" einfordern und beanspruchen, Teil dieser Gesellschaft zu sein, weil man das möchte. Sie (die Pädagogin, Anm. d. V.) möchte die Jugendlichen anregen, diesen Aspekt zu verdeutlichen, sich selber zu hinterfragen, die von außen aufgedrückten Muster zu hinterfragen und nicht einfach hinzunehmen. Die Jugendlichen sollen auch in der Lage sein, sich selber anders zu definieren" (Workshopprotokoll, S. 32, Projekt 01).

Kontrovers diskutiert wurde die Frage, welche Zumutung diese Forderung der Pädagogin nach einer offensiven Selbstbezeichnung als „deutsch" für die Jugendlichen beinhaltet, da Ausgrenzungserfahrungen häufig alltäglich sind und sich damit ein gewisser Widerspruch zu der Zugehörigkeit assoziierenden Bezeichnung ergibt. Entsprechend lautete eine im Workshop vertretene Gegenposition:

> „Wenn man sie von außen einfach nur als deutsch bezeichnet, fühlen sie sich nicht entsprechend, sie haben schließlich auch rassistische und Ausgrenzungserfahrungen oder Gewalterfahrungen gemacht (…) Man muss also aufpassen, dass die Jugendlichen nicht für die Projektleitenden einen Sprachgebrauch übernehmen, der ihnen selbst nichts bringt und ihnen fern bleibt, von dem sie aber wissen, dass die Projektleitenden sich das wünschen" (Workshopprotokoll, S. 45, Projekt 02).

Die Diskussion, die hier exemplarisch abgebildet ist, zeigt, dass den Fachkräften strukturelle Ungleichheiten und Ausgrenzungserfahrungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihrer pädagogischen Arbeit begegnen, dass diese von ihnen reflektiert werden und hinterfragt wird, inwiefern sie in Widerspruch zu den Projektzielen oder Inhalten geraten.

Besonders deutlich wird dieses Spannungsfeld auch in einem etwas anders gelagerten Beispiel, das konkrete Projekterfahrungen zeigt, die wir teilnehmend beobachtet haben, die aber auch auf dem von uns durchgeführten Workshop der Fachkräfte diskutiert wurden. Das Projekt bietet in mehrtägigen Formaten mit unterschiedlichen Schwerpunkten Seminare an, die dem Ansatz interreligiösen Lernens folgen. Zentrales Projektziel ist, Toleranz gegenüber (Anders-)Gläubigen zu fördern. Inhaltlich wird dieses Ziel verfolgt, indem Wissen über die verschiedenen Religionen vermittelt wird. Betont werden dabei insbesondere Gleichheiten und Ähnlichkeiten der verschiedenen großen monotheistischen Religionen (Judentum, Christentum, Islam). Gemeinsamkeiten werden z.B. mit Blick auf ähnliche historische Bezüge, Wertevorstellungen, religiöse Praktiken und religiöse Symbole herausgestellt. Diese Vermittlung kognitiven Wissens ist zentrales Anliegen des ersten Seminartages, der in den Räumlichkeiten des Projekts stattfindet. Einen Bestandteil des Seminars bildet am zweiten und Teilen des dritten Projekttages ein Besuch der verschiedenen Gotteshäuser der thematisierten Religionen. Besucht werden dabei jeweils eine Synagoge, eine Moschee sowie eine Kirche. Die besuchte Synagoge und die Kirche sind groß und prächtig ausgestattet. Bei der Moschee hingegen handelt es sich um eine typische Hinterhofmoschee. Im Vergleich zu Synagoge und Kirche sticht die Moschee

in ihrer Schlichtheit und abgeschiedenen, wenig repräsentativen Lage heraus.

In den Beschreibungen der teilnehmenden Beobachtung, die wir durchgeführt haben, wird deutlich, dass diese Exkursion der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer insbesondere bei Teilen der muslimisch geprägten Zielgruppe Unzufriedenheit und Frustration auslöste. Deutlich geäußert wird dies in der Nachbesprechung des Seminars, in der die Teilnehmenden die Gelegenheit haben, an die Durchführenden Rückmeldungen zum Seminar zu geben.

> „Zu Beginn versammelt der Trainer die Schüler/innen in den vorderen zwei Stuhlreihen. Er spricht den gestrigen Moscheebesuch an und fragt, wie das für sie gewesen sei. Das gläubige muslimische Mädchen meldet sich: „Ich fand es traurig, dass wir nicht in einer großen Moschee waren. Wir waren in einer großen Synagoge, in einer großen Kirche, warum sind wir nicht in eine große Moschee gegangen?" Der Trainer verweist darauf, dass dies die Moscheen der Eltern- und Großelterngeneration seien. Er fragt sie, ob sie sich vorstellen könne, weshalb er diese Moschee ausgewählt habe. Sie schüttelt den Kopf. Er erläutert, dass er damit verdeutlichen möchte, wie berechtigt der Wunsch und das Streben von Muslimen nach großen Gotteshäusern sei angesichts der großen Gotteshäuser der anderen beiden großen Religionen. Er knüpft an den Moscheebaustreit an. […] Die gläubige Schülerin bringt erneut ihren Wunsch vor, doch lieber eine große Moschee besucht zu haben. Der Trainer bemerkt, dass dieser Wunsch nach Anerkennung und Gleichbehandlung auch schon von anderen Schüler/innen gekommen sei" (Protokoll teilnehmende Beobachtung, S. 3 f., Projekt 03).

Deutlich zeigt sich hier, dass die auf der symbolischen Ebene der Gestalt der Gotteshäuser manifestierenden Ungleichheiten zwischen den Religionen in Widerspruch zu den an Gleichheitsidealen orientierten sonstigen Seminarinhalten geraten und dass dies auch von Teilen der Teilnehmenden so empfunden wird. Dies geschieht ungeachtet der guten Absichten des Projekts, das diese Moschee gezielt ausgewählt hat, da

> „… es für nichtmuslimische Schüler/innen ganz wichtig ist zu sehen, dass andere Religionen große Gotteshäuser haben und daraus hoffentlich ein Verständnis für das Recht von Muslimen auf ebensolche Bauten entwickeln" (Workshopprotokoll, S. 6, Projekt 03).

Der Moscheebesuch soll dazu dienen, den Nicht-Musliminnen und Nicht-Muslimen zu vermitteln, dass auch die Musliminnen und Muslime das Recht haben sollten, große Gotteshäuser zu bauen. Unberücksichtigt

bleibt dabei jedoch, dass sich die Musliminnen und Muslime mit dieser „schäbigen" Moschee herabgewürdigt sehen könnten und im direkten Vergleich der Gotteshäuser nicht bestehen können. Auf symbolischer Ebene, durch den äußerlich geringeren Status der Moscheen gegenüber Kirchen und Synagogen, zeigen sich hier gesellschaftliche Realitäten und bilden sich auch in visueller Form die Minderheitenposition der Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund und damit einhergehende strukturelle Benachteiligungen ab. Diese Realitäten geraten an dieser Stelle in einen fundamentalen Widerspruch zu den pädagogisch vermittelten, allerdings auf abstrakter Ebene verbleibenden Inhalten, die an Gleichheitsidealen orientiert sind, letztlich aber nicht den Bedürfnissen von Teilen der Zielgruppe entsprechen. Im Prinzip geraten hier verschiedene pädagogische Zielstellungen in Konflikt miteinander. Dieser Konflikt ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass die muslimischen Teilnehmenden angesichts des Islambildes in der Öffentlichkeit hochsensibel für Benachteiligungen sind und umgekehrt besonders bestrebt sind, die schönen Seiten des Islam zu zeigen und diese mit Stolz zu präsentieren.

Die aufgeführten strukturellen Ungleichheiten setzen sich auch in gesellschaftliche Diskurse um. Auch diese Facette machen die pädagogischen Fachkräfte als Spezifika in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus. In der eigenen pädagogischen Arbeit mit dieser Zielgruppe schlagen sich gesellschaftliche Diskurse über das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit sowie die darin enthaltenen Zuschreibungen nieder.

Ein Projekt interreligiösen Lernens berichtet von destruktiven, weil den Projektzielen der Förderung von Toleranz entgegenstehenden, wirkmächtigen gesellschaftlichen Diskursen über Zuwanderung am Beispiel der Debatte um die Buchveröffentlichung von Thilo Sarrazin.

Im Interview waren vom Interviewer problematische und förderliche Rahmenbedingungen der Arbeit erfragt worden. Daraufhin führte die befragte Projektmitarbeiterin aus:

> „Es braucht nicht solche Sarrazin-Debatten, die alles, was man hier aufbaut in null Komma nix zerstören. Sondern diese Sachen (gemeint sind Migrationsbewegungen nach Deutschland, Anm. d. V.) positiv anspricht und die Jugendlichen anerkennt und ihnen nicht immer wieder erzählt, wie schlecht und unerwünscht sie sind" (Interview [43:22-43:43], Projekt 03).

Die Wirkung solcher Debatten zeigt sich für die Projekte auch darin, dass Themen aktueller politischer und gesellschaftlicher Debatten zu Einwanderung bzw. der Integration von Migranten von der jugendlichen Zielgruppe in den pädagogischen Angeboten eingefordert werden. In diesem Sinne berichtet ein Projektmitarbeiter:

> „… dass die Jugendlichen selber die Themen anbringen. Sie reagieren sehr stark auf Einflüsse von außen. Vorher wurde ja bereits darüber diskutiert, inwieweit Tagespolitik eine Rolle spielt. Als Beispiel nimmt der Projektmitarbeiter Sarrazin, was sie sehr häufig diskutiert hatten und wozu die Jugendlichen ihn geradezu mit Fragen bestürmt hatten" (Workshopprotokoll, S. 36, Projekt 04).

Gesellschaftliche Figurationen zwischen Mehrheit und Minderheit schlagen sich nach Angaben der Projekte noch in anderen Facetten auf die Arbeit mit der Zielgruppe nieder. So berichten Projekte, dass bei der pädagogischen Bearbeitung Vorbehalte der Zielgruppe gegenüber Projekten und staatlichen Bildungsinstitutionen wahrgenommen werden, da diese von der Zielgruppe als Repräsentantinnen und Repräsentanten der Mehrheitsgesellschaft und als Vertreterinnen und Vertreter entsprechender diskursiver Positionen wahrgenommen werden. Im folgenden Beispiel manifestiert sich dies in der pädagogischen Bearbeitung von Antisemitismus.

> „… z.B. im Gymnasium, beim Thema Nahost-Konflikt lassen sich die Jugendlichen nicht so einfach auf einen Prozess ein, denn sie gehen häufig davon aus, dass im deutschen Schulsystem aufgrund der Geschichte eine pro-israelische Haltung den Jugendlichen aufgedrückt werden soll, die Deutschen erst mal für die Juden und das heißt dann auch nicht für die Araber sind. Dies ist eingebettet in reale Diskriminierungserfahrungen, eingebettet in öffentliche Diskurse zum Islam in Deutschland. Die Staatsraison der Solidarität mit Israel muss erst mal vermittelt werden, um das verstehbar zu machen. Der qualitative Unterschied wird auch am Beispiel der Medien (deutsche und arabische) sichtbar" (Interviewprotokoll, S. 3, Projekt 05).

Als schwierig wird von Projekten auch erachtet, dass mit dem Thema Antisemitismus in muslimischen Milieus ein Thema angesprochen wird, das Problematiken bei Minderheitenangehörigen anspricht und ohnehin bestehende gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen reproduziert, indem Vorbehalte auf Seiten der Mehrheitsangehörigen bestätigt oder erzeugt werden. Insbesondere muslimisch geprägte Jugendliche teilen entsprechende Ängste, was den Zugang des Projekts zu dieser Zielgruppe erschwert.

„Sie (das Projekt, Anm. d. V.) kommen in die Schulklasse und werden manchmal auch mit dem vollen Projektnamen (in dem Antisemitismus als Präventionsfeld direkt benannt ist, Anm. d. V.) eingeführt, es geht um das Thema „Nahost-Konflikt", und das erzeugt bei vielen Jugendlichen sehr schnell die Befürchtung, dass mit dem Zeigefinger auf sie gezeigt werden soll. Das führt dann bei drei, vier, fünf Jugendlichen zu Lernwiderständen, die sich verweigern" (Interview [06:32-06:56], Projekt 05).

Die bisher aufgeführten, von den pädagogischen Fachkräften benannten Spezifika in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund waren auf einer Ebene angesiedelt, auf der sich die Minderheitenposition und Benachteiligungserfahrungen dieser Jugendlichen indirekt auf der Ebene von Begrifflichkeiten, Symbolen und diskursiven Zuschreibungen vollzogen.

Neben diesen eher abstrakt bleibenden Ausgrenzungserfahrungen der Jugendlichen berichten verschiedene Projekte auch von direkten spezifischen Erfahrungen der Stigmatisierung und Diskriminierung und von unmittelbaren Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit mit dieser Zielgruppe. Ein Projekt, das Straßensozialarbeit in einem großstädtischen Stadtviertel anbietet, machte die Erfahrung, dass eigenes problematisches Verhalten oder eigenes Versagen von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund einseitig als diskriminierender Akt durch die Mehrheitsgesellschaft oder Mehrheitsangehörigen verstanden und damit externalisiert wird.

„Ein weiteres Beispiel aus einer Fortbildung: An vier Terminen war er (ein türkischstämmiger Jugendlicher, Anm. d. V.) nicht da, bei den vier Terminen, an denen er teilgenommen hatte, war er zu spät gekommen und bewertete den Nicht-Erhalt des Lehrgangs-Zertifikates als rassistischen Akt: Alles nur, weil ich ein Schwarzkopf bin" (Workshopprotokoll, S. 31, Projekt 02).

Vor dem Hintergrund von internalisierten Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen werden Ereignisse einseitig als Stigmatisierungserfahrung gedeutet. Dies wirkt sich teilweise auch unmittelbar auf das pädagogische Arbeiten aus, da in diesem Kontext negative Sanktionierungen erschwert werden. Folgende vom Mitarbeiter des Streetworkprojekts geschilderte Begebenheit verdeutlicht dies.

„In der Einrichtung (einem Jugendhaus des Streetworkprojekts, Anm. d. V.) war es zu einer Gewalteskalation gekommen, die gleichzeitig zu einer sexuellen Beleidigung aufgetreten war. Die Einrichtung hat Anzeigen gegen drei Jugendliche gestellt,

wovon zwei im Rahmen eines Täter-Opfer-Ausgleichs entweder die Strafe abgearbeitet oder bezahlt haben. Der dritte Jugendliche, der die Kollegin sexuell beleidigt hatte, entschuldigte sich noch nicht einmal und die Anzeige läuft noch. Die Einrichtung ist anschließend von der Familie kritisiert worden mit der Befürchtung, dass das Jugendamt den jüngeren Sohn der Familie wegnehmen würde, weil die Einrichtung Anzeige gegen den Sohn gestellt habe. (…) Dieses Beispiel soll zeigen, wie Haltungen umgekehrt werden, weil Ausgrenzungserfahrungen vorliegen. Dieses Problem stellt sich in seiner Praxis sehr massiv dar und hinterlässt gewisse Hilflosigkeit" (Workshopprotokoll, S. 31, Projekt 02).

Die bisher aufgeführten Spezifika, die von den pädagogischen Fachkräften mit Blick auf die Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund konstatiert wurden, resultierten in unterschiedlichen Formen aus der Minderheitenposition der verschiedenen Einwanderergruppen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft. Neben solchen Spezifika unterschieden sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe nach der Erfahrung der Projekte auch noch in anderen Punkten von mehrheitsdeutschen Jugendlichen. Diese ließen sich eher als Ausdruck eines Einflusses aus den Herkunftsländern bzw. der Herkunftsgruppe verstehen und sind im Folgenden näher ausgeführt.

Spezifika, die aus Herkunftsbezügen resultieren

Spezifika, die sich in Herkunftsbezügen manifestieren, wurden von den Projekten in unterschiedlichen Facetten benannt.

Ein Projekt, das über längere Zeiträume Einzelfallarbeit mit straffälligen Jugendlichen betreibt und in dem der Aspekt der Familie einen hohen Stellenwert einnimmt, stellt als besonderes Spezifikum der Jugendlichen mit Migrationshintergrund heraus, dass die familialen Beziehungen andere seien als bei Mehrheitsdeutschen.[2] Für erstere sind die Familien als Instanz bedeutsamer, so wie auch die Jugendlichen für die Familien offenbar bedeutsamer sind. Dies würde u.a. darin deutlich,

2 Derartige familienbezogene Spezifika, die von den Fachkräften benannt wurden, wurden in dieser Darstellung zwar den Herkunftstexten zugeordnet. Dies geschieht allerdings mit der Einschränkung, dass hier selbstverständlich auch der Aufnahmekontext bzw. Migrations- und Integrationsprozesse wirken. Es ist bekannt, dass Migrationsprozesse grundsätzlich zunächst die Binnensolidarität innerhalb der Herkunftsgruppe bzw. -familie stärken. Verstärkend wirken ebenfalls Ausgrenzungserfahrungen durch die Mehrheitsgesellschaft (vgl. Eisenstadt 1954; Esser/Friedrichs 1990).

dass bei Elterntagen Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich mehr Besuch erhalten. In der konkreten pädagogischen Arbeit zeige sich darüber hinaus, dass Gewalt in der Familie durch die Jugendlichen stärker tabuisiert werde und sich Zugänge hierzu schwieriger gestalten als bei mehrheitsdeutschen Jugendlichen. Diese redeten viel offener über Misshandlungen. Innerhalb der Familien zeigten sich im Unterschied zu mehrheitsdeutschen Familien andere Konstellationen im Hinblick auf Gewalttätigkeiten. Familiale (väterliche) Gewalt würde von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht erwidert, anders etwa als bei rechtsextrem orientierten Jugendlichen, wo der (Stief-)Vater häufig nicht so unangefochtene Autorität hätte.

Insgesamt zeige sich bei den Familien mit Migrationshintergrund eine tiefe emotionale Verflechtung, im Unterschied zu den Familien der mehrheitsdeutschen Zielgruppe, die bei dieser spezifischen Zielgruppe gewaltauffälliger Jugendlicher – im Durchschnitt stärker desinteressiert und desintegriert seien. Dennoch berichtet das Projekt, dass auch die Familien mit Migrationshintergrund für die Jugendlichen keine konkrete Alltagshilfe leisten können, da sie dafür zu sehr mit ihrem eigenen Leben beschäftigt seien, wenig über die Lebenswelt ihrer Kinder wissen bzw. Lebensentwürfe hätten, die für ihre Kinder keine Relevanz mehr haben. Dennoch würden sich die Familien als wichtig für die emotionale Stabilisierung der Jugendlichen erweisen.

Die konstatierte höhere Bedeutung der Familie für Jugendliche mit Migrationshintergrund wird für die präventiv gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus arbeitenden Projekte insbesondere dann folgenreich, wenn entsprechende Vorbehalte oder Haltungen in den Familien und Milieus verankert sind.

Von mehreren Projekten wird festgestellt, dass die teilweise in den Familien bzw. den Milieus der muslimisch geprägten Jugendlichen verbreiteten Vorbehalte oder Vorurteile zudem in besonderer Weise verankert und präsent sind, da sie familienbiografisch untersetzt seien und sich mit konkreten Erfahrungen verknüpften. Konkret berichtet wird dies für antiisraelische oder auch antisemitische Haltungen bei Jugendlichen, deren Familien aus Regionen des Nahostkonflikts stammen und teilweise Kriegs- und Verlusterfahrungen sammeln mussten. Es wird beschrieben, wie die Jugendlichen problematische Haltungen vorbehaltlos von ihren Familien übernehmen:

> „Die Jugendlichen übertragen diese Gewalt in ihr Alltagserleben, weil sie diesen Konflikt hier hereinbringen und sich z.B. auch im Park genau wegen dieses Themas

prügeln, obwohl es dafür gar keinen Grund gibt. Die Gründe sind die Großeltern oder die Biografien der Großeltern, aber die Jugendlichen haben eine Gewalterfahrung ohne ideologisches Gerüst dazu. Es gibt nur das tradierte Vorurteil, das sie mit Gewalt ausleben und das stößt sie in diesen Kreislauf herein" (Workshopprotokoll, S. 46, Projekt 03).

Diese familienbiografische Untersetzung verbreiteter Vorbehalte und problematischer Haltungen beschreiben die Projekte als Besonderheit bei Teilen der Zielgruppe. Damit einhergehend wird eine besonders starke Emotionalität beim Thema Nahostkonflikt festgestellt.

„Anders einschätzen würde ich das, wenn das mit dem Nahostkonflikt zu tun hat. Da ist wesentlich mehr Emotionalität, wesentlich mehr tatsächlicher oder vermeintlicher Inhalt dahinter" (Interview [4:21-4:45], Projekt 03).

Wie bereits angedeutet berichten die Projekte, dass sich solche in der Herkunftsgruppe oder den Familien der Jugendlichen teilweise verbreiteten Haltungen auf die pädagogische Arbeit der Projekte hinderlich auswirken oder diesen sogar entgegenstehen.

Bei einem Projekt, das mit Jugendlichen thematisch über den Nahostkonflikt und gegen Antisemitismus arbeitet, zeigten sich auf der Ebene des Zugangs zur Zielgruppe Probleme. Es erwies sich als schwierig, von den Eltern die Zustimmung zur Teilnahme ihrer Kinder am Projekt zu erhalten. Entsprechende Vorbehalte zeigten sich auch über die Familien hinausgehend: Eltern wurden teilweise von außen unter Druck gesetzt, eine Teilnahme ihrer Kinder zu verweigern.

Ein anderes Projekt, das politische Bildungsarbeit in einem offenen Jugendhaus anbietet, berichtete mit Blick auf die Wirkungen der eigenen pädagogischen Arbeit von konträren Einflüssen durch die Herkunftsfamilie bzw. das Herkunftsmilieu.

„Was schwierig ist: Rückschläge, z.B. ein Jugendlicher kommt nach produktiver Entwicklung im Jugendhaus zurück in seine faschistoide Familie oder in manch eine muslimische Gemeinde, die zum Teil ja auch reaktionär eingestellt sind. Bei muslimischen Gemeinden ist es aber sehr wichtig zu differenzieren, es gibt in [K.-Stadt] sehr verschiedene. Die Entwicklung, die man erhofft und festgestellt hatte, kann dann schnell wieder in den Hintergrund gedrängt werden" (Workshopprotokoll, S. 36, Projekt 04).

Ähnlich berichtet ein weiteres Projekt, dass es sich für die Jugendlichen als schwierig erweist, eigene Lebenswege und -konzepte zu finden und dabei familiär integriert zu bleiben.

„Dieses Grundproblem hätten Jugendliche mit Migrationshintergrund: In Bezug auf ihre Ehrkonzepte müssen diese Jugendlichen vorsichtig sein, dass sie weiterhin von der Familie als zugehörig gesehen werden. Da werde es immer problematisch. Die Jugendlichen stünden im Spagat zwischen den Erwartungshaltungen der Familie (Ehrkonzepte, Handlungsaufträge) und eigenen Haltungen und müssen sehen, wie sie da ihren eigenen Weg finden" (Interviewprotokoll, S. 5, Projekt 06).

Als konkretes Beispiel führte das Projekt das Phänomen an, dass Zwangsverheiratung mitunter auch ein Problem der jungen Männer sei, mit denen man pädagogisch arbeitet. So sollte ein Teilnehmer nach seiner Haftentlassung verheiratet werden, was den pädagogischen Ansatz des Projektes konterkarierte, den Jugendlichen Eigenverantwortlichkeit für ihr Handeln zu vermitteln.

Als Spezifika von muslimisch geprägten Jugendlichen beschreiben verschiedene Projekte zudem, dass antisemitische Äußerungen von diesen Jugendlichen besonders rigoros und vehement vorgebracht werden. Gedeutet wird dies als Ergebnis geringer Kenntnisse der deutschen Geschichte und letztlich auch der geringeren Verinnerlichung der Regeln politischer Korrektheit.

Der Film ‚Waltz with bashir' wurde gemeinsam angesehen, in dem es um den Nahostkonflikt im Libanon in den 1980er Jahren geht. Daran schlossen sich interessante Diskussionen an, in denen die Jugendlichen über ihre eigenen Familienbiografien erzählten. Der Aspekt des Antisemitismus tauchte dort auf und es wurde deutlich, wie wenig sie die deutsche Geschichte kennen und deshalb so wenig einschätzen können, warum es gerade in Deutschland ein so brisantes Thema ist und eine Äußerung wie „du Jude" so schlimm ist (Workshopprotokoll S. 19, Projekt 01).

Einfluss auf die Vehemenz, mit der insbesondere antisemitische Äußerungen hervortreten, haben nach dem Eindruck vieler Projekte tagesaktuelle Ereignisse im Konflikt in der Nahost-Region und dies unabhängig davon, ob die Thematik des Projektangebots den Nahen Osten umfasst. Vor dem Hintergrund der Ereignisse um die „Flotteria", eines türkischen Hilfsschiffes, das von israelischen Grenzpatrouillen an der Weiterfahrt in den Gazastreifen gehindert wurde, beschreibt ein Projektmitarbeiter:

„Ähnlich war es mit den Schiffen, die nach Palästina fahren wollten und die die Antisemitismus-Diskussion auf eine unangenehme Weise hochkochen ließen. Tagespolitische Ereignisse spielen seiner Ansicht nach immer eine große Rolle. Auch wenn er die Themen nicht vorgeben kann, kann er sich sicher sein, dass er immer wieder Gesprächs-Angebote von den Jugendlichen bekommt, um damit arbeiten zu können" (Workshopprotokoll, S. 36, Projekt 04).

Dieser Effekt tritt noch stärker auf, wenn in den Projektangeboten der Nahostkonflikt ohnehin zentralen Stellenwert hat, so wie in den folgenden beiden Beispielen. Die Projekte beschreiben, dass die Relevanz dieser jeweils aktuellen Themen den Ablauf des Projektangebots entscheidend beeinflusst. Auch im folgenden Beispiel erwiesen sich die tagesaktuellen Ereignisse um die „Flotteria" als relevant:

> „Gerade israelfeindliche Stereotype werden meist dann geäußert, wenn es kriselt, also z.B. bei der „Flotteria" ging es sehr hoch her und es war fast nicht möglich, den Projekttag zu machen, ohne mindestens eine Einheit speziell zu diesem Thema zu machen. Solche Diskussionen erfordern sehr viel Kraft. Wichtig ist es, dabei möglichst inhaltliche Kompetenz zu haben" (Workshopprotokoll, S. 9, Projekt 01).

Ein weiteres Projekt machte zu diesem Thema folgende Erfahrungen:

> „Es ist in der pädagogischen Arbeit deutlich zu spüren, wenn im Nahen Osten ein gewalttätiger Konflikt oder eine Auseinandersetzung aufbricht. Zu Zeiten der Gazakrise erhielten die Mitarbeiter/innen Anfragen von Lehrer/innen, deren muslimische Schüler nach Gaza reisen wollten, um Rache zu nehmen. Auch während der Simulation über den Nahostkonflikt, die Teil der Maßnahme ist, zeigt sich ein anderer Umgang mit dem Konflikt. Während verstärkt konflikthafter Phasen neigen die Schüler als simulierte politische Akteure eher dazu, kriegerische Handlungen zu unterstützen als in Verhandlungen zu treten" (Interviewprotokoll, S. 6, Projekt 07).

Weitere Spezifika sahen einige Projekte in den religiösen Bezügen von Jugendlichen aus muslimischen Milieus. Als Spezifika von muslimisch geprägten Teilnehmenden macht ein Projekt interreligiösen Lernens eine besondere Offenheit für religiöse Themen insgesamt aus:

> „X ist ja eine extrem atheistische Stadt ansonsten. Wenn wir sonst so was gemacht haben, zum Beispiel mit Schülern aus Stadtteil X (der vornehmlich von Mehrheitsdeutschen bewohnt wird, Anm. d. V.), dann standen die wie der Ochs vorm Scheunentor, das war völliges Neuland. Das war bei muslimischen Schülern ganz anders, die haben da ganz andere Zugänge zu. Die können einfach mit diesem Begriff Religion irgendwas anfangen und gucken da ganz anders drauf. Und da kann man dann eben ganz anders arbeiten" (Interview [32:15-33:00], Projekt 03).

Die beschriebene größere Offenheit der muslimischen Schülerinnen und Schüler geht aber nach den Erfahrungen vieler Projekte nicht automatisch mit einer alltagspraktischen Relevanz des Islam oder entsprechenden religiösen Wissensvorräten einher. Beschrieben werden vielmehr heterogene religiöse Bezüge bei den muslimisch geprägten Jugendlichen.

„Die Bandbreite „der" muslimischen Jugendlichen reicht von denen, die aus ihren Familien so gut wie nichts über Religion wissen und nicht praktizieren bis hin zu Jugendlichen, die Religion auch in ihrem Alltag praktizieren" (Interview [3:01-3:21], Projekt 05).

Ein weiteres Projekt bemerkt geringes religiöses Hintergrundwissen, auch wenn die Selbstbeschreibung als „muslimisch" erfolgt.

„Darauf bezogen, dass viele nicht wirklich wissen was der Islam ist oder was ihn ausmacht und sich aber trotzdem als muslimisch beschreiben" (Workshopprotokoll, S. 10, Projekt 08).

Zu einer ähnlichen Feststellung kommt ein weiteres Projekt mit Blick auf historisches Hintergrundwissen zur eigenen Ethnie. Diese Wissensvorräte scheinen durch die ethnische Zugehörigkeit oder entsprechende Zuschreibungen naheliegend, sind aber real offenbar kaum vorhanden. Das Projekt berichtet von den Projekttagen zum Nahostkonflikt:

„Am Anfang steht die Arbeit mit einem Zeitstrahl, der vor der Staatsgründung einsetzt. Dies hat sich als notwendig erwiesen, da die Schüler hier bereits häufig falsche Annahmen haben, z.B. dass es bereits einen palästinensischen Staat gab. Auf dem Zeitstrahl sind wichtige Ereignisse von beiden Seiten (palästinensisch und jüdisch) aus festgehalten. Die Überraschung war hier, dass noch bei der Konzeption davon ausgegangen worden war, dass zumindest die palästinensischen Jugendlichen mit den arabischen Begriffen für die Ereignisse etwas anfangen könnten, dies jedoch nicht so war. Wir waren davon ausgegangen, dass die historischen Hintergründe innerfamilial weitergegeben werden" (Interview [35:11-36:03], Projekt 03).

Zusammenfassung

Auf Grundlage ihrer Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit wurden von den befragten Projekten verschiedene Spezifika von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. Angehörigen verschiedener Teilgruppen benannt. Ein Teil dieser Spezifika resultierte aus dem Status der Jugendlichen als gesellschaftliche Minorität und der entsprechenden Positionierung in der Aufnahmegesellschaft. Diese Position und insbesondere die damit einhergehenden Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen auf verschiedenen Ebenen waren in der pädagogischen Arbeit mit dieser Zielgruppe deutlich zu spüren und wirkten teilweise deutlich in pädagogische Prozesse und Abläufe hinein.

Als ebenso prägend beschrieben die Projekte andere Spezifika, die eher auf direkte oder indirekte Einflüsse aus den Herkunftsländern bzw.

Herkunftsgesellschaften zurückzuführen waren. Thematisiert wurde hier insbesondere das Phänomen, dass Vorbehalte oder auch Vorurteile in den familien- oder milieubezogenen Kontexten der Jugendlichen mitunter weit verbreitet und besonders verankert sind, da sie z.T. familienbiografisch untersetzt sind. Eine besondere Bedeutung gewinnt hier der Nahostkonflikt, der für Teile der Zielgruppe durch direkte oder indirekte Bezüge in die Konfliktregion für die Jugendlichen hochrelevant ist.

Grundsätzlich stellen die hier als Spezifika formulierten Punkte „Positionierung in der Gesellschaft" und „Ausgrenzungserfahrungen/Desintegration" generelle Herausforderungen der pädagogischen Arbeit dar, die auch in der Arbeit mit Mehrheitsdeutschen bedeutend sind. In Bezug auf Jugendliche mit Migrationshintergrund gewinnen sie jedoch eine besondere Qualität, die darin begründet liegt, dass Desintegration bzw. Ausgrenzungen entlang der ethnischen Zugehörigkeiten und damit entlang von festgeschriebenen und nicht ablegbaren Eigenschaften verlaufen. Auch das Phänomen, dass mitunter Vorurteile in den familiären Kontexten der Jugendlichen verbreitet sind und pädagogische Angebote hierzu in Kontrast geraten, ist in Bezug auf mehrheitsdeutsche Jugendliche bekannt. Im Falle von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wohnt dieser Konstellation jedoch z.T. wiederum eine besondere Spezifik inne, z.B. wenn familienbiografisch verankerte Kriegserfahrungen wirken.

2.3 Pädagogische Reaktionen auf Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In den bisherigen Ausführungen stand im Vordergrund, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte Spezifika bei der Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausmachten. Als Ergebnis ließ sich festhalten, dass verschiedene Spezifika und daraus resultierende Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen benannt wurden. In einem weiteren Schritt soll nun dargestellt werden, inwiefern die Fachkräfte in pädagogischer Hinsicht auf diese spezifischen Herausforderungen reagierten, das heißt welche besonderen Formen, Inhalte oder Settings in der pädagogischen Arbeit mit diesen Jugendlichen umgesetzt wurden und welche Erfahrungen hiermit gewonnen wurden. Insofern werden hier zentrale Erkenntnisse zur Forschungsfrage 2 (Spezifika), 3 (Übertragbarkeiten/Modifikationen) und 4 (Settings) präsentiert.

Pädagogische Reaktionen zeigten sich auf verschiedenen Ebenen: Rahmenbedingungen der Angebote, pädagogische Haltungen, konkrete Themen der Angebote sowie innerhalb des pädagogischen Vorgehens. Im Folgenden werden diese im Einzelnen dargestellt.

Rahmenbedingungen der Angebote

Aufgrund ihrer Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund hatte ein Teil der befragten Fachkräfte Modifikationen in den Rahmenbedingungen ihrer pädagogischen Angebote vorgenommen bzw. hielten diese für sinnvoll.

Bei einigen Projekten bezogen sich Modifikationen in den Rahmenbedingungen der pädagogischen Angebote auf eine stärkere Nachbetreuung über das Angebotsende hinaus. Diese hielten die Projekte angesichts problematischer und den Projektzielen entgegenwirkender Einflüsse aus den Herkunftsfamilien der Teilnehmenden bzw. ihrer communities für sinnvoll.

So sprach sich ein Projekt, dessen pädagogisches Angebot auch eine Begegnungsfahrt nach Israel und Palästina umfasste, dafür aus, sein pädagogisches Angebot auszuweiten und eine stärkere Nachbetreuung für Jugendliche mit Migrationshintergrund anzubieten. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass in den Familien und Milieus der Zielgruppe verbreitete Werthaltungen teilweise als problematisch angesehen wurden und den pädagogischen Zielsetzungen des Projekts entgegenstanden. Konkret schlugen den an der Begegnungsfahrt teilnehmenden muslimisch geprägten Jugendlichen nach der Fahrt starke Vorbehalte aus der eigenen ethnischen Community entgegen. Dies wurde für die Jugendlichen als sehr belastend angesehen. Das Projekt hielt vor diesem Hintergrund eine stärkere Nachbetreuung nach solchen Reisen für erforderlich, um negative Wirkungen für die Jugendlichen abzumildern bzw. um die positiven Effekte der pädagogischen Arbeit nachhaltiger zu erhalten.

> „Wenn Jugendliche z.B. aus einem Projekt in Israel und Palästina zurückkommen und danach als ‚Judensau' beschimpft werden, ist die Ausgrenzungserfahrung so groß bzw. das Aushalten der Widersprüche so schwierig auszuhalten, dass mehr benötigt wird als eine begleitende offene Gruppe oder einen Teamer, der zuhört. Hier ist teilweise Bedarf für psychologische Betreuung wünschenswert. Das sollte für zukünftige Projekte in der Planung mitbedacht werden" (Workshopprotokoll, S. 87, Projekt 05).

Den Eindruck, dass stereotype, antisemitische und ethnozentrische Haltungen zum Teil im familiären Umfeld bzw. ihrer Community verbreitet sind, teilten auch andere Projekte und reagierten hierauf in ihren pädagogischen Angeboten. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrung zog ein Projekt, das einzelfallbezogen und über längere Zeit mit straffälligen Jugendlichen arbeitet, den Schluss, dass man berücksichtigen müsse, dass der junge Mensch, der im Verlauf der Auseinandersetzung seine Haltungen verändert hat, in ein Umfeld zurückkehrt, in dem die tradierten Haltungen nach wie vor deutungsmächtig sind. Damit es nicht zu einer Ausgrenzung oder zu einer Rückanpassung komme, müsse man versuchen, den jungen Menschen auf diese Erfahrung vorzubereiten und ihn stärken.

> „Dieses Grundproblem haben Jugendliche mit Migrationshintergrund: In Bezug auf ihre Ehrkonzepte müssen diese Jugendlichen vorsichtig sein, dass sie weiterhin von der Familie als zugehörig gesehen werden. Da wird es immer problematisch. [In der Arbeit] stärken wir die Jugendlichen, ihren eigenen Weg zu finden" (Interviewprotokoll, S. 5, Projekt 06).

Aus diesen Überlegungen und Erfahrungen heraus bietet das Projekt den Teilnehmenden auch nach Beendigung des Angebots an, die Projektmitarbeitenden bei Problemen kontaktieren zu können. Dies ist in der Projektkonzeption verankert und hat u.a. die Funktion, einen abrupten Beziehungsabbruch zu vermeiden, da dieser sich negativ auf das Verhalten der jungen Menschen auswirken kann.

Auf der Ebene der Rahmenbedingungen der Angebote zeigten sich bei einer Reihe von Projekten Modifikationen, die die Teamzusammensetzung bei den pädagogischen Angeboten betrafen. Unterschieden werden konnten Projekte, deren Team ausschließlich aus Fachkräften mit mehrheitsdeutschem Hintergrund bestehen, von solchen, deren Team auch Pädagoginnen und Pädagogen mit Migrationshintergrund umfassen. Diese unterschiedlichen Zusammensetzungen wurden jeweils fachlich aus der Arbeit mit der Zielgruppe legitimiert.

Ein Teil der Projekte besetzte die Stellen in den Angeboten, die Jugendliche mit Migrationshintergrund als Zielgruppe hatten, bewusst multiethnisch oder auch multireligiös. Diese Projekte behandelten auch inhaltlich-thematisch das Verhältnis bzw. Konflikte zwischen konkreten Ethnien bzw. Religionen und nahmen eine entsprechende Auswahl ihrer Mitarbeitenden vor. Die jeweiligen Fachkräfte waren dabei jeweils auch

als Repräsentantinnen und Repräsentanten einer Ethnie oder Religion in den Angeboten präsent. Ein Projekt, das den Nahostkonflikt thematisiert, berichtet über die positiven Erfahrungen der Arbeit mit einem israelstämmigen und einem palästinensischen Teamer:

> „Die Teamer bieten dabei ein Lernen am Modell, das ist eigentlich so die wichtigste Methode dabei. Geboten werden Identifikationsmöglichkeiten und die Einsicht, dass hier zwei Menschen konstruktiv zusammenarbeiten können, die eigentlich aus zwei verschiedenen, scheinbar unversöhnlich verfeindeten Gruppen kommen. Insofern werden bereits viele Vorurteile und Stereotype abgebaut, ohne dass konkretes Wissen vermittelt wird. Dies vollzieht sich auch auf einer Beziehungsebene, wenn die Schüler/innen z.B. den israelischen Trainer kennenlernen und merken, der passt gar nicht in mein Bild, mit dem kann man ja prima auskommen" (Interviewprotokoll, S. 5, Projekt 07).

In ähnlicher Weise wird von einem anderen Projekt berichtet, dass die Herkunft eines Mitarbeiters aus der Konfliktregion Nahost zwar nicht gezielt ein Kriterium zur Stellenbesetzung darstellte, die jüdische Identität einer Fachkraft von den Teilnehmenden aber häufig registriert und thematisiert würde und sich förderlich auf das Erreichen der Projektziele auswirke.

> „Es ist auch am Anfang immer ganz schön: Die Teilnehmenden wissen vom Lehrer: Einer der Trainer ist Jude. Und dann geht es am Anfang los, da tuscheln sie: Wer ist der Jude? Ich (der jüdische Trainer) habe arabische Wurzeln, türkische Wurzeln und komme aus dem Irak. Das ist für die auch eine Erfahrung an sich: Man sieht es nicht. Da passiert schon ganz viel, wenn man mit der Irritation arbeiten kann" (Interviewprotokoll, S. 4, Projekt 03).

Ein anderes Projekt setzt gezielt Angehörige ethnischer Minderheiten als Fachkräfte ein, da sich die Teilnehmenden nach Ansicht des Projekts mit diesen stärker identifizieren können, was den Zugang zu den Jugendlichen erleichtere. Dieses Projekt hat die Personalstellen im Team ebenfalls absichtsvoll multireligiös besetzt, um eine entsprechende Expertise zu religiösen Fragen zu besitzen, die im pädagogischen Angebot des Projekts zentralen Stellenwert hat.

Diese Expertise, die häufig mit bestimmten ethnischen oder religiösen Zugehörigkeiten einhergeht und den Zugang zur Zielgruppe entscheidend gestalten können, wird von einem Projekt gezielt gesucht, in dem thematisch geleitet Personen in das pädagogische Angebot eingeladen werden. Das ansonsten mehrheitsdeutsch geprägte Projektteam wird in diesem Fall also gezielt ergänzt.

„Es hilft, wenn ein Palästinenser mit ihnen (der jugendlichen Zielgruppe, Anm. d. V.) über den Palästina-Konflikt redet. Dazu wird beispielsweise ein palästinensischer Abgeordneter eingeladen. Aufgabe des Projektes ist es, relevante Akteure zu kennen, diese so einzusetzen als Gastreferenten, dass über das jeweilige Thema gesprochen werden kann. Die Jugendlichen entscheiden, wer kommen kann, das wird abgesprochen: Imame, Palästinenser, Polizisten, Richter etc." (Interview [1:52:00-1:52:43], Projekt 06).

Im Unterschied zu den vorgenannten Projekten beschreiben andere Projekte eine Teamzusammensetzung mit Mehrheitsdeutschen.

Auch diese Zusammensetzung wird fachlich begründet. Hervorgehoben wird dabei wiederum der Repräsentantenstatus, den die Fachkräfte in der pädagogischen Interaktion einnehmen. Gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellen sie, nach Ansicht der Projekte, Vertreterinnen und Vertreter der Mehrheitsgesellschaft dar, was überaus positive Wirkungen haben kann. So berichtet ein Projekt, dass Stereotype oder Vorurteile gegenüber Mehrheitsdeutschen durch die Konfrontation mit mehrheitsdeutschen Fachkräften irritiert werden können.

„Ich mein, da ist natürlich auch eine Haltung, also ganz klar, also wenn ich grade mit den türkischen Jungs sprech, wenn die mir über Deutsche erzählen, also das sind halt alles Pfeifen, die haben alle nix drauf und mit denen wollen wir nix zu tun haben, weil, die laufen ja immer gleich weg wenn's Krach gibt. … Deswegen ist mir auch selber wichtig, auch mal so ein positives deutsches role-model da zu spielen … Also ich mache auch, grad mit den Jungs, ich geb auch Boxtraining und so Sachen, … und dass tut vielen von den Jungs eben auch gut, wenn sie mal im Training auch von einem Deutschen eins auf die Nase bekommen, dann dieses Bild, das sind alles nur die Opfertypen, uns mal ein bisschen zu reflektieren. Da kann man manchmal auf nonverbale Weise auch ganz ungewohnte Erfolge haben" (Interview [0:29:00-0:30:12], Projekt 04).

Nach den Erfahrungen der Projekte können die mehrheitsdeutschen Fachkräfte außerdem als Korrektiv zu sonstigen Erfahrungen der Diskriminierung und Stigmatisierung durch Mehrheitsangehörige fungieren und damit Irritationen auslösen.

„Das Training ist häufig die erste Berührungserfahrung mit erwachsenen Deutschen, die ihnen gegenüber nicht belehrend auftreten, sondern mit Interesse. Daher legen wir auch Wert darauf, dass deutsche Trainerinnen und Trainer mit dieser Zielgruppe arbeiten, um ein Signal zu setzen für die Kommunikation zwischen Minderheits- und Mehrheitsgesellschaft: Wir interessieren uns für euch" (Interview [1:32:12-1:32:56], Projekt 06).

Die gezielte Teamzusammensetzung nach Herkunftshintergründen bildet für einige der Projekte eine wesentliche Rahmenbedingung für ihre pädagogische Arbeit und erzielt nach den Berichten der Projekte überaus positive Effekte. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die gezielte Besetzung mit Fachkräften, die einen eigenen Migrationshintergrund aufweisen als auch auf die absichtsvolle Besetzung mit mehrheitsdeutschen Pädagoginnen und Pädagogen. Insbesondere wenn die Fachkräfte als Repräsentantinnen und Repräsentanten der jeweiligen Ethnie fungieren, sind sie in der Lage, bestehende Stereotype, Vorurteile oder negative Vorurteile zu irritieren und pädagogisch bearbeitbar zu machen. Die hier vorliegenden Erfahrungen können eine wichtige Anregung für die bestehende Fachpraxis darstellen.

Der Zugang zu den Jugendlichen ist, nach den Erfahrungen der Projekte, allerdings voraussetzungsvoll, wenn die Fachkräfte einen mehrheitsdeutschen Hintergrund haben. Über eine auf die Themen der Jugendlichen bezogene Expertise zu verfügen, ist demnach wesentlich, um einen Zugang zu bekommen:

> „Man kann muslimischen oder muslimisch angehauchten Schülern als Gesprächspartner nur entgegentreten, wenn man das entsprechende Wissen hat. Er selbst wird von muslimischen Schülern auch nur respektiert, weil er den Koran besser kennt als die Schüler selber – dessen ist er sich auch bewusst. Manchmal kommen Aussprüche wie: „Oh, er hat einen Koranabschnitt, eine Übersetzung auf den Boden gelegt – wieso macht er das?", woraufhin er antwortet, dass dies durchaus ‚halal' sei, es sich nur um eine Übersetzung handele und er das deshalb dürfe, was dem Schüler auch sein Imam bestätigen würde, falls er diesen überhaupt schon einmal kennengelernt habe. Meistens ist danach dann Ruhe. Hierfür muss man ein bestimmtes ‚Standing' haben, um eine solche Diskussion aus der muslimischen Sicht führen zu können" (Interview [0:54:44-0:55:32], Projekt 03).

Ebenfalls bezogen auf die Frage des Zugangs wird aus einem anderen Projekt berichtet, dass zur Thematisierung von Vorurteilen auf Seiten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gerade durch einen mehrheitsdeutschen Pädagogen zunächst Stigmatisierungen und Diskriminierungen anerkannt und thematisiert werden müssen, unter denen die Zielgruppe leidet und die von der Mehrheitsgesellschaft ausgehen. Insofern zeigen sich hier auch Modifikationen innerhalb des pädagogischen Ablaufs im Angebot.

In Ergänzung zu den Projekten, die ihre gemischte Zusammensetzung auch damit begründeten, dass der Zugang zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund leichter herzustellen sei, ist der mehrheitsdeutsche

Hintergrund nach den Erfahrungen anderer Projekte hierfür nicht unbedingt hinderlich, bedarf aber gewisser Voraussetzungen. Genannt wurden hier ein Interesse an diesen Jugendlichen und authentische Kenntnisse in den für sie relevanten Themen.

Neben der Teamzusammensetzung spielte für die Fachkräfte in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch die Frage des pädagogischen Settings bezogen auf die Zusammensetzung der Zielgruppe nach ethnisch-kultureller Herkunft eine Rolle. Auch uns schien dieser Punkt bei der Konzipierung der Forschungsfragen relevant. Unter Forschungsfrage 4 sind wir der Frage nachgegangen, ob und wenn ja, unter welchen Voraussetzungen eigenständige Angebote für Zielgruppen mit Migrationshintergrund sinnvoll sind.

Hierzu vertraten die Fachkräfte unterschiedliche Standpunkte und führten unterschiedliche Erfahrungen an, um sich schließlich für gemischte oder homogene Settings auszusprechen.

Gegen die nach ethnisch-kulturellen Kriterien homogenen Settings spricht aus Sicht der Projekte, die mit „natürlichen" Gruppen (Schulklassen, Besucher offener Jugendangebote) arbeiten, dass entsprechende Homogenisierungen künstlich wären und separierende Effekte hätten. So äußerte sich ein Projekt sehr skeptisch gegenüber Homogenisierungsversuchen in heterogenen Kontexten, aus denen nur bestimmte Schülerinnen und Schüler, nämlich die mit der „richtigen" Herkunft an den Angeboten teilnehmen dürften. Dies wird als Segregation von außen verstanden, die ohnehin schon bestehende und strukturell untersetzte negative Ausgrenzungseffekte noch verstärkt.

> „Wenn Schulklassen auf bestimmte Weise zusammengesetzt sind, dann kann man ja nicht hergehen und Schüler aussortieren, weil sie keinen oder nicht den richtigen Migrationshintergrund haben. Dann segregiert man. Man tut das, was man eigentlich verhindern will. Das ergibt keinen Sinn" (Interview [1:01:23-1:01:45], Projekt 09).

Als Argument gegen homogene Settings wird zudem von einigen Projekten angeführt, dass dies multiple Zugehörigkeiten/Identitäten ignorieren würde. Ein Projekt spricht sich klar gegen homogene Settings aus und begründet dies mit der Irrelevanz der Kategorie „Migrationshintergrund". Die Gleichförmigkeit, die durch solche Kategorien suggeriert wird, sei lebensweltlich nicht gegeben und damit unwesentlich für pädagogisches Handeln.

„Jugendliche mit arabischem Migrationshintergrund“: Was soll mir das sagen? Zurückgefragt: Vollaraber? Halbaraber? Vater arabisch, Mutter deutsch? Oder umgekehrt? Muslimisch? Aus Algerien, Marokko, Tunesien, dem Irak, Palästinenser? Oder aus Kreuzberg? Oder aus Frankfurt? Was sagt diese Kategorie eigentlich? Wenn man näher hinschaut: Nichts. Sie sagt nur: Vorsicht, da sind andere Farben, aber mehr noch nicht. Und wenn ich die, all diese Jugendlichen in einen Topf stecke, mache ich noch lange kein gutes Programm“ (Interview [13:45-14:13], Projekt 10).

Ähnlich argumentiert auch ein weiteres Projekt. Bestimmte grobe Kategorien wie „muslimische Jugendliche“, die Homogenität suggerieren, seien wenig hilfreich für die pädagogische Arbeit:

„Kann es überhaupt homogene Gruppen geben? Da läuft auch im Diskurs viel falsch, wenn man nur von heterogenen Gruppen spricht, wenn unterschiedliche Ethnien gemeint sind. Wenn man zum Thema Islamismus arbeitet, macht es einen Unterschied, ob man sehr religiös orientierte Jugendliche und sehr säkular orientierte Jugendliche hat, die sich alle erst mal als muslimisch bezeichnen würden. Dennoch handelt es sich um eine gemischte Gruppe mit einem spezifischen pädagogischen Wert durch die Heterogenität der Bezüge“ (Interview [43:33-44:03], Projekt 05).

An Angeboten für nach ethnisch-kulturellen Kriterien homogen zusammengesetzten Teilnehmergruppen wird zudem kritisiert, dass das Moment des wechselseitigen Kennenlernens verloren geht und die jeweiligen Gruppen separiert werden. Insbesondere gingen Lerneffekte für die mehrheitsdeutschen Teilnehmenden verloren, die in getrennten Angeboten nichts über ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit Migrationshintergrund lernen. Im Kontrast hierzu werden die Lerneffekte beschrieben, die im eigenen Angebot in einem heterogenen Setting beobachtet werden.

„Das Hauptthema etwa beim Einsatz des Filmes sind die Fragen nach Deutschland, nach der Ankunft in Deutschland, nach dem Zuhause, nach Nationalitäten oder nach dem Pass etc. Dann findet die Diskussion genau darüber statt. Für manche Jugendliche, z.B. Kosovo-Albaner bedeutet ein deutscher Pass die Erleichterung, nicht zurück in den Bürgerkrieg zu müssen. An dem Pass selber hängt für sie nicht so viel Identität. Bei den türkisch-stämmigen Jugendlichen hingegen ist dies eine größere Diskussion, hier gibt es viele Erfahrungen als Ausländer: Erfahrungen mit Ausschluss und Diskriminierung, durch die Polizei etc. (z.B. Kontrollen beim Ladendiebstahl). Viele Deutsche hören diese Berichte zum Teil zum ersten Mal und es ist für sie ungewöhnlich, dies in dieser Breite zu hören“ (Interview [1:09:56-1:10:32], Projekt 11).

Aber auch für homogene Settings gab es aus Sicht verschiedener Projekte gute Argumente. Mehrere Projekte konstatierten unterschiedliche Interessen bzw. eine unterschiedliche Betroffenheit von bestimmten Themen bei Teilnehmenden mit verschiedenen ethnisch-kulturellen Hintergründen. Homogene Settings wurden als adäquat angesehen, um den vorhandenen verschiedenen Interessen gerecht zu werden und damit die Zielgruppe auch tatsächlich zu erreichen.

Herkunftshomogene Gruppen von Teilnehmenden würden sich außerdem dort anbieten, wo stark herkunftsspezifische Themensetzungen vorliegen, was wiederum dort angezeigt wäre, wo stärkere Konfliktausprägungen zwischen verschiedenen Ethnien vorliegen. Eingegrenzt werden sollten die Teilnehmenden auf Angehörige der Konfliktparteien.

Ein weiterer Vorteil homogener Settings liegt, einigen der Projekte zufolge, darin begründet, dass in diesen Settings die vermeintlichen Homogenitäten aufgebrochen werden können. Sie bieten Möglichkeiten, einheitliche Identitäten oder auch Zuschreibungen zu hinterfragen und in ihrer Heterogenität sichtbar zu machen. Die Bildungsangebote dieses Projekts profitieren von unterschiedlichen identitären Bezügen der Teilnehmenden. Auf dieser Grundlage regt das Projekt eine Dekonstruktion von kollektivierenden Zuschreibungen an. Insofern arbeitet das Projekt mit Heterogenität in homogen scheinenden Kontexten.

> „Bei dem Projekt war es ihnen wichtig, eine außerschulische Arbeitsgruppe von muslimischen Jugendlichen zusammenzustellen, die vielfältige Identitätsbezüge mitbringen. Im Bildungsprozess sei dies wichtig, damit die Jugendlichen kollektivierende Zuschreibungen durch die Arbeit in der Gruppe selbst dekonstruieren können: Wir sind alle Muslime, aber wir denken unterschiedlich, wir machen auch unterschiedliche Sachen“ (Interviewprotokoll, S. 1, Projekt 05).

Vor dem Hintergrund der pädagogischen Arbeit mit männlichen straffälligen Jugendlichen, die zum Teil starke Vorurteile ausgeprägt haben, betont ein Projekt, dass gemischte Settings in der Arbeit mit diesen Straftätern wenig Sinn machen würden. Eine grundlegende Erfahrung des Projektes sei es, dass in den Angeboten keine Feindbild-Konfrontation stattfinden dürfe, da sie verhindern würde, dass sich die Jugendlichen auch auf vertiefte Diskussionen einlassen würden. Umgekehrt hat nach den Erfahrungen des Projekts eine homogen zusammengesetzte Gruppe von Teilnehmenden den Vorteil, dass sie einen geschützten Raum bieten kann, in dem es für die Jugendlichen möglich ist, die in ihren Familien und Herkunftsmilieus tabuisierten Gewalterfahrungen erstmals auszubreiten.

Besondere Anforderungen wurden in unserer Erhebung in Bezug auf Projekte ersichtlich, die in Settings mit unterschiedlich zusammengesetzten Zielgruppen arbeiten. So beschreibt ein Pädagoge, der mit wechselnden Schulklassen zum Thema „Vorurteile" arbeitet, dass es wichtig sei, die Zusammensetzung der Zielgruppe genau zu prüfen und die Themen des Angebots darauf abzustimmen.

> „Also das ist klar, das kommt natürlich auch immer auf die Klasse an. Genauso, wie wenn wir jetzt in die Klasse kommen, das kommt manchmal auf dem Dorf auch vor, dass es da keine Migranten oder nur eine absolute Minderheit gibt. Dann legen wir natürlich nicht den Fokus auf jetzt irgendwie möglichen Rassismus von türkischen Jungs oder irgend so was. (I: hm) Sondern da bleiben wir natürlich bei dem, also wir.. wir arbeiten natürlich immer primär mit dem in der Klasse vorhandenen Problem, das heißt, wir sind da auch jetzt noch flexibel, wenn wir jetzt eine hauptsächlich migrantische Klasse haben, dann konzentrieren wir uns sehr schnell auf das Thema Rassismus in die andere Richtung oder auch so ein bissel auf die Eigenwirkung oder die eigene Fremdwahrnehmung so ein bissel zu thematisieren. Wenn wir aber in eine Klasse kommen, wo wenige Migranten sind, dann ist natürlich der Fokus wieder auf dieser klassischen Antirassismusarbeit, das heißt, dann werden die Vorurteile von Deutschen in Frage gestellt" (Interview [01:13:12-01:14:34], Projekt 04).

Deutlich wird hier, dass die Themenauswahl zielgerichtet entlang der Gruppenzusammensetzung erfolgt. Dies erscheint sinnvoll, denn in einer Schulklasse, die keine oder nur wenige Jugendliche mit Migrationshintergrund umfasst, macht es keinen Sinn bzw. kann es sogar kontraproduktiv wirken, wenn migrantische Vorurteile thematisiert werden.

Bezogen auf die aufgeworfene Frage, ob und wenn ja, unter welchen Voraussetzungen eigenständige Angebote für Zielgruppen mit Migrationshintergrund sinnvoll sind, lässt sich insgesamt festhalten, dass sich die Projekte grundsätzlich eher für heterogene Settings aussprachen. Herkunftshomogenen Gruppen von Teilnehmenden wurden unter bestimmten Bedingungen aber ebenfalls als günstig erachtet, u.a., wenn stärkere Konfliktausprägungen zwischen verschiedenen Ethnien vorliegen. Eine Umsetzung mit Anregungspotenzial stellt die pädagogische Arbeit in vermeintlich homogenen Settings dar, bei der im Laufe der pädagogischen Arbeit die Homogenität dekonstruiert wird, indem heterogene Zusammensetzungen sichtbar gemacht werden.

Pädagogische Haltung

Bei einem großen Teil der befragten Fachkräfte wurde im Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren teilweise problematischen Äußerungen eine besondere pädagogische Haltung als Voraussetzung für gelingende pädagogische Prozesse beschrieben, nämlich eine gewisse Offenheit.

Mehrere Projekte betonen, dass sie auch stark vorurteilsbehafteten Äußerungen und Verhaltensweisen ihrer Zielgruppe zunächst mit Offenheit begegnen. Zwar werden Grenzziehungen zum Teil rigoros vorgenommen:

> „Wenn jemand einen Anhänger der „Grauen Wölfe" trägt, wird ihm gesagt, dass dies in der Einrichtung nichts zu suchen hat (Workshopprotokoll, S. 16, Projekt 02).

Diese Grenzziehungen erfolgen aber nicht gegen die Jugendlichen als Personen, sondern richten sich lediglich gegen die als problematisch erachteten Äußerungen bzw. Handlungen. Einige Projekte gehen noch einen Schritt weiter und verzichten auf rigorose Grenzziehungen. Rigorose Grenzziehungen, etwa im Sinne von „Wortverboten", werden von diesen Projekten als kontraproduktiv betrachtet, da die Problematiken und Motive danach nicht mehr sichtbar seien und sich damit einer Bearbeitung entziehen würden. In ihrer Praxis stellen diese Projekte gegenüber der Zielgruppe daher zwar klar, dass bestimmte Äußerungen problematisch sind und nicht geteilt werden, danach wird aber Raum gegeben, weiter mit diesen Äußerungen zu arbeiten.

> „Im Laufe eines solchen Gespräches kann es zu Zuweisungen kommen wie „Du Jude" oder „das ist doch schwul" o.ä. Dies darf man in keinem Fall ignorieren… Man muss so etwas zur Sprache bringen aber immer auch aufpassen, dass viele Jugendliche Dinge benutzen, weil sie Aufmerksamkeit wollen. […] Bei vielen gehen dann die Alarmglocken an, dabei ist es sinnvoller: Erst mal zusammen reden, nachfragen, aktiv zuhören" (Interview [29:34-30:22], Projekt 03).

Hintergrund dieser großen Offenheit war im Falle einiger Projekte auch die Erfahrung, dass problematische Äußerungen zum Teil zwar drastisch und rigoros vorgetragen werden, letztlich aber plakativ verwendet werden und nicht mit stärker verinnerlichte Haltungen oder Ideologisierungen verbunden sind.

> „Jugendliche sind keine Israel-Hasser, keine Antisemiten, sie haben bestimmte Perspektiven, hinter denen wenig Wissen steckt, und sie sind nicht „einwandsimmun".

Sie lassen sich auf Irritationen ein, aber das ist nicht voraussetzungsfrei. Dafür ist es wichtig, sie zuerst zu Wort kommen zu lassen" (Interviewprotokoll, S. 3, Projekt 05).

Eine Offenheit, auch gegenüber problematischen, vorurteilsbehafteten Äußerungen bzw. Verhaltensweisen, praktizieren die Projekte auch, weil sie davon ausgehen, dass die Motive bei der Zielgruppe heterogen sein können.

„Wer sich türkisch-nationalistisch gibt, um dadurch Kurden abzuwerten, drückt etwas anderes aus, als wenn es sich um eine Selbsterhaltungs- oder Selbststärkungs-Strategie handelt, weil man als Türke so oft unterdrückt wird" (Workshopprotokoll, S. 32, Projekt 01).

Vorurteile, die von den Jugendlichen geäußert werden, können nach Ansicht der Fachkräfte also vielgestaltige Ursachen haben. Problematische Äußerungen bereits vorab zu ignorieren oder zu tabuisieren würde nach Einschätzung der Projekte den unterschiedlichen Motiven der Jugendlichen und den Bedürfnislagen, die sich hinter den Äußerungen verbergen, nicht gerecht. Entsprechend setzen sich diese Projekte das Ziel, zunächst zu ergründen, welche Hintergründe jeweils vorliegen, was die Motive der Jugendlichen sind und welche Bedürfnisse hier artikuliert werden.

„Davor (vor der pädagogischen Intervention, Anm. d. V.) sollte das stehen, von dem die Mitarbeiterin berichtet hat, das aktive Zuhören. Das Nachfragen und der Versuch zu verstehen, warum die Jugendlichen das sagen, ist natürlich wichtig. Man muss die Motivation dahinter verstehen, ist es religiös motiviert, ist es nationalistische motiviert oder einfach nur nachgeplappert? Dies muss man zunächst einmal herausfinden, es ernst nehmen und ein Feedback dazu geben – aber dann kann man ihnen vielleicht ein neues Modell an die Hand zu geben, um darüber zu sprechen" (Workshopprotokoll, S. 45, Projekt 02).

Der Fall eines Projektes, das Vorurteile allgemein bearbeitet, macht nochmals diese Offenheit deutlich und zeigt, wie hierauf aufbauend eine erfolgreiche pädagogische Intervention gelingt. In diesem Fall werden antisemitischen Äußerungen von Jugendlichen zunächst nicht sanktioniert, sondern ergründet, was die dahinterliegende Motivation ist. Dies geschieht im Bewusstsein, dass sich hinter solchen Äußerungen z.B. auch familienbiografisch verankerte Kriegserlebnisse im Nahen Osten verbergen können und nur eine entsprechende Offenheit es ermöglicht, solche biografisch-traumatisierenden Hintergründe antisemitischer Äußerungen sichtbar und bearbeitbar zu machen.

„Also dass es halt, ja, das ich dann erst mal raus bekomme, was ist jetzt eigentlich der Person selbst passiert. Wobei, die Jugendlichen selbst haben ja meistens die Erfahrung nicht, aber ihre Familie halt. Und dann, dass halt erst mal zu würdigen. Wenn da wirklich was Schlimmes in der Familie passiert ist, dann ist das schlimm, egal in welcher Situation es passiert ist. Und dann aber von da aus auch keine Verallgemeinerung zulassen. Also das heißt: Du hast was Schlimmes erlebt oder dein Onkel oder dein Bruder, der ist da gestorben und das ist ganz furchtbar und das tut mir auch furchtbar leid, ich find es total schlimm, aber was haben jetzt irgendwie alle Einwohner von dem Staat Israel oder gar Menschen, die die gleiche Religion haben, wie sie der Soldat wahrscheinlich gehabt hat, was haben die bitte mit dem Mord zu tun? Was gibt es da für einen Zusammenhang?“ (Interview [01:57:37-01:58:57], Projekt 04).

Die an dieser Stelle von der Fachkraft eingenommene Position und das pädagogische Agieren werden als erfolgreich beschrieben, um die Jugendlichen zumindest zu irritieren.

„I: Und was sagen die Jugendlichen darauf?

A: Das ist einfach so, also, meist so die Argumentation, erst mal wird es irgendwie wiederholt und abgestritten und dann aber … kommt dann schon irgendwann: Ja, nee, eigentlich stimmt das. … Wenn man da wirklich klar auftritt und wirklich ganz, ganz arg dieses Gefühl erst nimmt und trotzdem ganz, ganz deutlich macht: He, dein Gefühl ist berechtigt, aber deine Verallgemeinerung, die ist total daneben. Dann vielleicht auch noch mit so einem Gegenbeispiel kommen. Also irgendein anderer Palästinenser hat irgendwas, hat z.B. auch jemanden umgebracht, das kann ich doch dir nicht vorwerfen. Also so, wenn es auf die eine Weise nicht funktioniert, dann funktioniert es spätestens auf die andere Weise, wenn ich dann ihnen quasi in die Rolle des von so einer Pauschalisierung Betroffenen versetze“ (Interview [01:58:46-01:59:53], Projekt 04).

Auch in anderen Beispielen bildet sich der Erfolg dieses offenen, zunächst nicht sanktionierenden Zugangs zu den Jugendlichen ab. Im Folgenden berichtet ein Projekt vom erfolgreichen Umgang mit Teilnehmenden, die Anhänger der „Grauen Wölfe“ waren.

„Also da müssen wir auch vom Projekt, also haben wir auch dazu lernen müssen, also dass man auch auf solche Worte oder auch Zeichen nicht zu reflexartig reagieren darf. Also ich habe jetzt vor ein paar Wochen mal eine ganz interessante Erfahrung gemacht, also da kamen vier „Graue Wölfe“ in eine BVJ-Klasse rein und wollten den Projekttag sprengen. […] Und dann habe ich ihnen halt ihre Aufmerksamkeit, die sie halt haben wollten, geschenkt, dann hat der eine halt angefangen ein bisschen zu stammeln und so von „Grauen Wölfen“ und so und dann habe ich ihm noch ein

bisschen was dazu erklärt und dann ging's halt um den Konflikt zwischen Türken und Kurden und so. Ich habe halt auf Opfer von beiden Seiten hingewiesen und so und da hat sich ein zwanzigminütiges wunderbares Gespräch ergeben, wo sich die Jungs echt angenommen gefühlt haben. Wo sie aber auch ihre eigene Haltung hinterfragt haben und die sind nach zwanzig Minuten brav, jeder mit Handschlag sich verabschiedend, wieder aus der Klasse rausgegangen" (Interview [00:37:06-00:38:31], Projekt 04).

Ein anderes Projekt berichtet ebenfalls von den positiven Wirkungen des Angebots, die erst durch die offene pädagogische Haltung ermöglicht werden.

„Gut war auch eine Diskussion um Selbstmordattentate im Nahen Osten. Die beteiligten Jugendlichen waren anfangs voller Sympathie und Verständnis für derartige Taten. Diskutiert wurden Fragen der Legitimität und Zielerreichung solcher Anschläge, so dass die Jugendlichen am Ende differenziertere Meinungen vertraten. Sie betrachteten Selbstmordattentate nun zwar einerseits als nachvollziehbar, räumten andererseits aber auch ein, dass moralische Zweifel angebracht seien und diese nicht zur Durchsetzung von Zielen geeignet sind. Diese fruchtbare Diskussion ist aber nur möglich gewesen, weil sich die Projektmitarbeiterin zurückhielt und die Positionen der Jugendlichen nicht von Anfang an moralisch abwertete und emotional abwehrte" (Interview [56:12-57:34], Projekt 03).

Zwar betrachten verschiedene Projekte diese Offenheit gegenüber problematischen Äußerungen als essentiell für die pädagogische Arbeit. Thematisiert wird aber auch, dass es sich in der Praxis als schwierig und anstrengend erweist, diese Offenheit zu erhalten und die eigenen Befindlichkeiten und normativen Setzungen zunächst außen vor zu lassen. Dies bedeutet für die Fachkräfte auch, eigene Vorbehalte zu überwinden.

„Und das habe ich regelmäßig, diese Erfahrung mit Jungs, die erst mal auftreten mit Abzeichen um den Hals – Bozkurt – und also wirklich wo man leicht in Gefahr ist, sich abschrecken zu lassen. Zu sagen: Oh Gott, die sind schon so eingefahren, mit denen kann ich gar nicht mehr diskutieren. Aber das stimmt überhaupt nicht. … Sie sind durchaus bereit, wenn sie sich erst genommen fühlen, auch über Haltung nachzudenken. Und da sehe ich wirklich ein unglaubliches Potenzial drin" (Interview [0:37:55-0:39:01], Projekt 04).

Dass es den Fachkräften gelingt, sich diese Offenheit zu bewahren, wird offenbar durch die pädagogischen Erfolge dieses Agierens erleichtert. Dennoch ist es besonders bemerkenswert angesichts dessen, dass problematische Äußerungen nach Ansicht einiger Projekte von Jugendlichen

mit Migrationshintergrund drastischer und vehementer formuliert werden:

> „Beispielsweise hatte er vor kurzem die heftige Erfahrung, mit dem Satz konfrontiert worden zu sein: „Hitler war eigentlich schon scheiße, aber dass er die Juden umgebracht hat, das war das einzig Gute an ihm" – also eine Pervertierung dieses hässlichen Satzes, den man sonst von deutschen Rechtsextremisten kennt: „Wenn das mit den Juden nicht gewesen wäre, wäre ja schon viel Gutes an Hitler gewesen". Die andere Variante, die viel gruseliger ist, hat ihn auch kurz schlucken lassen, trotz aller Negativerfahrungen" (Workshopprotokoll, S. 29, Projekt 02).

Dennoch kommt dieses Aushalten für die Fachkräfte mitunter deutlichen Grenzerfahrungen gleich, die mitunter auch misslingen. Die rigorose Grenzziehung, die der Pädagoge im folgenden Beispiel vollzog, wurde von ihm im Nachgang als negativ bewertet, da sie eine Ausgrenzung gegenüber dem sanktionierten Jugendlichen erzeugte. Dies widersprach der dialogorientierten und offenen Ausrichtung des pädagogischen Angebots.

> „Auf einer Kleinbusreise in ein Nachbarland sangen und brüllten die Jugendlichen „Intifada bis zum Tod", ein Jugendlicher sagte mit lauter Stimme, wie dankbar er Hitler sei, dass der so viele umgebracht habe. Der Mitarbeiter reagierte heftig, daraufhin wurde der Jugendliche von den anderen den restlichen Tag geschnitten, die Grenzsetzung wurde von den anderen wohl sehr deutlich wahrgenommen" (Interviewprotokoll, S. 4, Projekt 02).

Offenheit als pädagogische Haltung wurde von den befragten Fachkräften in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund als notwendig und erfolgreich angesehen, um mit problematischen Äußerungen umzugehen und diese pädagogisch bearbeiten zu können. Offenheit scheint eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit darzustellen, was überaus plausibel ist, da erst diese Offenheit ermöglicht, die unterschiedlichen Motive der Jugendlichen für solche Äußerungen und die dahinterliegenden Bedürfnislagen zu erkennen. Festzuhalten ist dabei aber auch, dass diese Offenheit gegenüber problematischen Äußerungen die pädagogischen Fachkräfte insofern vor Herausforderungen stellt, als eigene Befindlichkeiten und normative Setzungen hiervon stark berührt werden und mitunter ein schwer auszuhaltendes Spannungsfeld erzeugen.

Ein großer Teil der befragten Projekte nahm in der Arbeit mit der Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund inhaltlich-thematische Anpassungen und Modifikationen vor bzw. sah diese als sinnvoll an.

Im vorigen Kapitel war bereits ausgeführt worden, dass von einem Teil der Fachkräfte die Eigenbezeichnungen der Jugendlichen als „Ausländer" problematisiert wurde, da sie als Tendenz der Selbststigmatisierung gedeutet wurden. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken, suchten einige der Projekte in ihrer Arbeit Begrifflichkeiten, die einerseits Alternativen für diesen als selbststigmatisierend wahrgenommenen Begriffe der Jugendlichen darstellen können, andererseits aber nicht von alltagsweltlichen Ausgrenzungserfahrungen der Jugendlichen konterkariert werden. So versuchte ein Projekt bei den Jugendlichen alternative Begrifflichkeiten zu etablieren.

> „Das erwähnte Projekt versucht das Thema so aufzubrechen, dass sie eine Diskussion mit den Begriffen „Alt-Berliner" oder „Neu-Berliner" versuchen, oder mit den Bezeichnungen „Alt-Deutscher" oder „Neu-Deutscher". Ein „Alt-Deutscher" wäre dann jemand, der deutsche Eltern hat, und dessen Großeltern schon hier gelebt haben und ein „Neu-Deutscher" ist demnach jemand, der hierher gezogen ist oder dessen Eltern hierher gezogen sind, der aber selber hier geboren ist. Mit diesem Ansatz müssen die Jugendlichen das, was sie gelernt haben, zwar nicht ganz ablegen, aber sie haben eine Möglichkeit, sich als „Neu-Deutscher" mit türkischem Hintergrund zu bezeichnen oder zu fühlen. Damit sind sie noch nicht deutsch, und von den Deutschen werden sie auch noch nicht akzeptiert, aber insofern spiegeln diese Begrifflichkeiten etwas wieder, was auch real in ihrem Leben präsent ist. Seiner Einschätzung nach sind mit dieser Herangehensweise sehr gute Erfahrungen zu erzielen, er selber probiert es momentan auch aus. Der Ansatz gibt den Jugendlichen eine Begrifflichkeit, die neu ist und sie brauchen neue Begrifflichkeiten, um ihr Dazwischen-Sein zu begreifen" (Workshopprotokoll, S. 45, Projekt 02).

Diese pädagogisch geleitete gemeinsame Entwicklung von Begrifflichkeiten mit den Jugendlichen stellt den Versuch dar, ihrer besonderen gesellschaftlichen Positionierung und ihrer Lebenswelten Rechnung zu tragen und den durch die Jugendlichen verinnerlichten Haltungen entgegenzuwirken.

Derart motivierte inhaltliche Anpassungen führten auch andere Projekte an. Zum Teil wurden dabei zentrale Inhalte des Angebots modifiziert. Dies war insbesondere bei Projekten der Fall, die politische Bildung

mit heterogen zusammengesetzten Teilnehmenden betreiben. In diesen Projekten waren die Themen der Bildungsarbeit ursprünglich eher in einer Weise behandelt worden, die stärker auf mehrheitsdeutsche Teilnehmende ausgerichtet war. Angesichts einer zunehmenden Veränderung der Zielgruppe, die immer stärker Migrationshintergründe aufwiesen (dominant: muslimisch geprägte), wurden schließlich andere Perspektiven auf die Themen und andere Interessen sichtbar.

> „Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund kamen mit neuen Themen und Perspektiven, die wir gar nicht so auf dem Schirm hatten. Die hereingetragen wurden aus ihrem anderen Familienhintergrund und das Thema mehr geöffnet und geweitet haben als Bereicherung für uns alle letzten Endes. So sind wir darauf gestoßen worden. Das heißt nicht, dass sie sich nicht für die klassische Behandlung dieses Themas interessieren, aber sie erweitern das eher noch durch ihre Fragen" (Interview, [13:21-12:53], Projekt 04).

Darin, wie diese artikulierten Interessen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgenommen wurden, unterscheiden sich die Projekte. Ein Teil erweiterte die bestehenden Angebote in einer Weise, die die historisch-biografischen Bezüge der Jugendlichen aufgreift. Ein Projekt ergänzte die umgesetzten Angebote historisch-politischer Bildung zum Holocaust um Fragestellungen, die von den Teilnehmenden mit Migrationshintergrund immer wieder in die Veranstaltungen getragen wurden.

> „Durch die hauptsächliche Beschäftigung mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern, die Bildungsbenachteiligungen aufwiesen, waren unter den Schülern auch viele mit Migrationshintergrund. Diese Schüler trugen neue Fragestellungen in die Veranstaltungen, die dann wissen wollten: Okay, das ist hier mit den Juden passiert, wie war das eigentlich mit anderen Minderheiten? Wie war es mit Arabern oder mit Türken im Konzentrationslager? Was dann auch dazu geführt hat, dass wir einfach in diese Richtung auch geguckt haben" (Interview [15:04-15:43], Projekt 04).

Andere Projekte hingegen etablierten angesichts der wahrgenommenen anderen Themen und Interessen bei diesen Jugendlichen eigene Angebote. Diese Angebote umfassten jeweils die thematische Behandlung des Nahostkonflikts, dem von den Fachkräften eine hohe Relevanz insbesondere für die muslimisch geprägte Zielgruppe zugeschrieben wurde.

In der Art und Weise, wie dieses neue Angebot ausgerichtet war, ließen sich zwei Formen unterscheiden. Zum einen gab es Projekte, die – als Reaktion auf die Interessenlagen des größten Teils der Zielgruppe – den Nahostkonflikt nun zentral thematisierten, andere Themen aber wiederum zugunsten dieser Inhalte ausblendeten. Angesichts der starken

thematischen Hinwendungen zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellt sich bei diesen Projekten die Frage der Einbindung der Teilnehmenden, die keine persönlichen Bezüge zur Konfliktregion aufweisen, z.B. mehrheitsdeutsche Teilnehmende. Ein Projekt sieht hierin kein größeres Problem, da in persönlichen Bezügen und ethnischen Zugehörigkeiten nicht die Hauptmotivation für ein Interesse am Seminarthema gesehen wird.

> „Mehrheitsdeutsche Schüler reagieren unterschiedlich auf die Thematisierung des Nahostkonfliktes. Teilweise sind sie zurückhaltender und beteiligen sich weniger als muslimische Schüler. Generell hängt die Beteiligung jedoch im Wesentlichen vom allgemeinen Geschichtsinteresse ab. So gibt es auch Jugendliche mit Migrationshintergrund, die sich zurücknehmen und inaktiv bleiben" (Interview [1:12:43-1:13:34], Projekt 04).

Diese Beobachtung ist nicht zuletzt darum widersprüchlich, da hier die historisch-biografischen Bezüge der Teilnehmenden, die noch zentral angeführt wurden, um das thematische Angebot „Nahostkonflikt" zu begründen, mit Blick auf mehrheitsdeutsche Teilnehmende nun negiert wird und „allgemeines Geschichtsinteresse" nun als zentrales Motiv für eine aktive Teilnahme gilt.

Andere Projekte behandelten thematisch ebenfalls den Nahostkonflikt, weil sie ihm große Relevanz für die muslimisch geprägte Zielgruppe zuschrieben. Im Unterschied zum vorigen Beispiel sahen und berücksichtigten sie jedoch sehr viel stärker die unterschiedlichen persönlichen Bezüge und Interessen der Teilnehmenden. Das Thema „Nahostkonflikt" wird hier zunächst möglichst auf einer allgemeinen Ebene verhandelt und es wird Raum gegeben, diese durch die Teilnehmenden mit konkreten, individuell relevanten Inhalten zu füllen. Insofern stehen die einzelnen Individuen und Erfahrungshintergründe im Mittelpunkt und es ist unerheblich, ob hier Migrationshintergründe vorliegen oder nicht.

> „Während der Maßnahmen werden, abgesehen vom Nahostkonflikt, ebenfalls andere Konflikte thematisiert und verarbeitet, etwa zwischen Kurden und Türken oder Arabern und Türken oder auch zwischen Lehrern und Schülern oder Eltern und Kindern. Bearbeitet wird dabei generell die Frage, wie mit Konflikten umgegangen wird oder umgegangen werden kann. Insofern wird hier generell an den Bedürfnislagen der Teilnehmer angeknüpft. Die Thematik ist damit letztlich auch für Schüler/innen interessant, die keine persönlichen Bezüge zum Nahostkonflikt haben" (Interviewprotokoll, S. 3, Projekt 07).

Gerade der Nahostkonflikt wird als Thema geschätzt, das in seiner Heterogenität und den historischen Bezügen in der Lage ist, vielen unterschiedlichen Interessen und Bedürfnislagen gerecht zu werden.

> „Der Nahost-Workshop ist natürlich ein Angebot, das für migrantische Schüler und Schülerinnen gut funktioniert. Man kann sagen, das ist ein Segment, weil der Nahostkonflikt da sehr wichtig ist. Wobei das auch mit Deutschen gut funktioniert, da ist nichts Spezifisches in dem Sinne. Es werden eben einmal andere Bedürfnisse betrachtet, andere Ziele vielleicht. Wenn man den Workshop mit herkunftsdeutschen Teilnehmern durchführt, dann packt man eben die NS-Geschichte da mit rein, die ja reinspielt in den Konflikt. Dürfen und können wir Israel kritisieren? Können wir das trennen von der Geschichte? Das ist ein ganz anderes Themenfeld. Es zeigt sich, jeder hat auch einen eigenen Zugang zum Thema. Man hat da ganz andere Themen auf dem Tisch. Aber Nahost generell ist immer ein Thema, das ist ein heißes Eisen für alle“ (Interview [27:09-28:45], Projekt 07).

Diese inhaltliche Aufbereitung ist geeignet, den unterschiedlichen Zielgruppen in heterogenen Settings gerecht zu werden und hat Anregungspotenzial. Das Thema wird auf einem hohen Abstraktionsniveau eingeführt, um anschließend die Möglichkeit zu bieten, konkrete Interessen und Bedürfnislagen der Teilnehmenden aufzunehmen und mit dem Thema des Angebots zu verknüpfen. So wird schließlich auch die Gefahr umgangen, letztlich durch inhaltliche Modifikationen Themen der Mehrheitsgesellschaft durch „Minderheitenthemen“ zu ersetzen. Eine solche Substitution wird von einigen Projekten vorgenommen. Die Herausforderung, den unterschiedlichen Interessen der Teilnehmenden in heterogenen Settings gerecht zu werden, bleibt in diesen Fällen ungelöst.

Die Frage inhaltlicher Anpassungen in Anerkennung anderer Lebenswelten und Interessen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellte sich für die Projekte, auch angesichts der religiösen Bezüge, insbesondere bei muslimisch geprägten Jugendlichen. Wie bereits ausgeführt wurde, gab es, bezogen auf eine wahrgenommene größere Religiosität bei muslimisch geprägten Jugendlichen und des sich daraus ableitenden Stellenwertes in pädagogischen Angeboten für die Zielgruppe, von Seiten der Projekte unterschiedliche Einschätzungen. Während ein Projekt interreligiösen Lernens größere Religiosität und stärker verbreitetes religiöses Wissen konstatierte, berichteten andere Projekte diesbezüglich von großen Heterogenitäten zwischen den Jugendlichen. Diese Projekte sahen gleichzeitig deutliche Gefahren darin, gegenüber Jugendlichen aus muslimischen Herkunftskontexten deren vermeintliche religiöse Zugehörigkeit

in den Mittelpunkt pädagogischen Agierens zu stellen und Kommunikation zentral über diesen Aspekt laufen zu lassen. So lehnte ein Projekt:

„… Konzepte/Ansätze ab, die muslimischen Jugendlichen „den wahren Islam" (humane Seite, Engagement für Gemeinwesen) beibringen wollen. Die Bandbreite „der" muslimischen Jugendlichen reicht von denen, die aus ihren Familien so gut wie nichts über Religion wissen und nicht praktizieren bis hin zu Jugendlichen, die Religion auch in ihrem Alltag praktizieren. Und dann kommt der Pädagoge und erzählt vom „wahren Islam". Es besteht die Gefahr, Jugendliche, die einen säkularen Weg gewählt haben, auch sozialisiert in ihren Familien, in Richtung einer Religiosität zu schieben. Da muss man sehr vorsichtig sein. Im Vergleich dazu zieht man in mehrheitlich von deutschen Jugendlichen geprägte Schulklassen auch nicht Luther heran, um die Werte von Humanismus, Menschenrechten und Demokratie etc. zu behandeln, sondern man bezieht sich auf die Errungenschaften der Aufklärung, auf Voltaire, Rousseau. Und wenn es um muslimische Jugendliche geht, nimmt man den Koran und sucht nach den Stellen, die scheinbar mit Demokratie und Menschenrechten übereinstimmen" (Interviewprotokoll, S. 1 f., Projekt 05).

Gegen eine stattfindende Zuschreibung von Religiosität in der pädagogischen Praxis mit muslimisch geprägten Jugendlichen wandte sich noch ein weiteres Projekt:

„Beim Zeigen eines Films, der religiös argumentiert, stellt sich die Frage, ob man sie nicht in eine Identifizierung mit dem Islam zwingt. Im Grunde wird dadurch die Lücke mit Argumenten und Inhalten gefüllt, die den Jugendlichen fehlt. Seiner Ansicht nach wäre es möglich, gerade am Beispiel der Homophobie oder des Antisemitismus eben nicht religiös zu argumentieren und nicht an die „halbgare" Identifikation mit dem Islam zu appellieren. Man sollte sie vielmehr auf einer anderen Ebene ansprechen, ohne die Identifikation mit dem Islam in Frage zu stellen, aber auch ohne sie zu bestärken oder sie zum Trittbrett der zu vermittelnden Position zu machen" (Workshopprotokoll, S. 10, Projekt 08).

Andere Projekterfahrungen hingegen sehen im Aufgreifen religiöser Perspektiven einen hohen pädagogischen Wert in der Arbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen. Das Projekt beschreibt es als fruchtbar, die teilweise von den Jugendlichen legitimierend gebrauchten religiösen Argumentationen zu thematisieren und zu hinterfragen.

„Die begründen das (ihre stereotypen Rollenzuweisungen an Frauen, Anm. d. V.) mit der Religion – was aber nichts mit der Religion zu tun hat. Wenn der Projektmitarbeiter mit einem Iman kommt und darüber diskutiert, bringt das ihr ganzes Weltbild durcheinander" (Interviewprotokoll, S. 5, Projekt 06).

Die so ausgelöste Irritation wird bei diesem Projekt als wichtiges Moment der pädagogischen Arbeit genutzt. Der gezielte Einsatz von Imamen als Autoritäten in religiösen Fragen gegenüber muslimisch geprägten Jugendlichen, ist jedoch nicht immer und automatisch erfolgreich, wie die Erfahrungen eines anderen Projekts zeigen. Dessen Mitarbeiter berichtete von einem Angebot, in dessen Rahmen teilnehmende muslimische Jugendliche von einer jüdischen Weltverschwörung berichteten und aufgebracht darüber waren, dass die Firma Coca Cola Allah verunglimpfe: Wenn man den Schriftzug auf Arabisch spiegelverkehrt und auf den Kopf gestellt lese, laute er „La Muhammad, la Mekka", das heißt „Nein zu Mohammed, nein zu Mekka". Ein anwesender Imam ließ sich von den Jugendlichen die Seiten im Internet zeigen, von der die Jugendlichen diese Information hatten und sagte den Jugendlichen, dass diese Information nicht stimme. Aber selbst ihm hätten die Jugendlichen nicht geglaubt.

Zusammenfassend festzuhalten ist, dass ein großer Teil der befragten Projekte in der Arbeit mit der Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund inhaltlich-thematische Anpassungen und Modifikationen vornahm. Teilweise wurden zentrale Inhalte der Angebote modifiziert, um andere Perspektiven auf die Themen und andere Interessen der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund stärker aufzunehmen. Als gewisse Gefahr erschien dabei, den Jugendlichen mit Migrationshintergrund bestimmte thematische Interessen von außen zuzuschreiben, so etwa eine Zuschreibung von Religiosität in der pädagogischen Praxis mit muslimisch geprägten Jugendlichen.

Pädagogisches Vorgehen

Auf Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund reagierte ein Teil der Projekte mit Änderungen im pädagogischen Vorgehen.

Im Zusammenhang mit der Frage der Teamzusammensetzung war bereits kurz beschrieben worden, dass es – nach der Erfahrung eines Projektes – günstig sei, zunächst Stigmatisierungen und Diskriminierungen anzuerkennen und zu thematisieren, unter denen die Zielgruppe leidet und die von der Mehrheitsgesellschaft ausgehen, bevor Vorurteile auf Seiten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund thematisiert werden

können. Dies gelte insbesondere, wenn die Pädagogin oder der Pädagoge einen mehrheitsdeutschen Hintergrund besitzt. Insofern zeigen sich hier auch Modifikationen innerhalb des Ablaufs im pädagogischen Angebot, um einen angemessenen Zugang zur Zielgruppe herzustellen.

„… das andere zentrale Thema ist halt auch erst mal Diskriminierung und Rassismus, also um auch jetzt gerade den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, denen quasi auch die Möglichkeit zu bieten, auch mal so ihre Erfahrung zu reflektieren bzw. auch mal die Erfahrung zu machen, dass sich da auch jemand mit einem anderen ethnischen Hintergrund auf ihre Seite stellt. Also das ist ja auch quasi die Voraussetzung" (Interview [58:51-59:23], Projekt 04).

Wenn diese Voraussetzung gegeben ist, sei es schließlich auch möglich,

„… von diesen Diskriminierungserfahrungen dann auf das Thema zu kommen: Wo sind da die eigenen Anteile, gibt es Diskriminierungen, Vorurteile, Rassismus auch in die andere Richtung? Und da ist zum Beispiel auch eine positive Erfahrung von uns, dass da eine hohe Selbstreflexion da ist. Also wir, wenn wir mal gezeigt haben, wir sind solidarisch, wir sind interessiert, dann ist die – also diese selbstkritische Darstellung auch meistens – meist auch sehr ausgeprägt" (Interview [59:23-1:00:03], Projekt 04).

Als weitere Besonderheit in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund beschrieben einige Projekte den Umstand, dass bestimmte Vorurteile oder Vorbehalte, die familiär oder in der Community weitergegeben werden, auf spezifische Weise erfahrungsgesättigt seien. Angesichts solcher Hintergründe schienen einigen Projekten rein kognitive Formate zum Vorurteilsabbau nur begrenzt geeignet und sie plädierten für stärker erfahrungsgenerierende Angebote. Auch hier zeigen sich also Modifikationen im konkreten pädagogischen Vorgehen.

„Der Teilnehmer 03 gibt dem Referenten M. recht in Bezug auf das Aufbrechen biografischer Erfahrungen: Das funktioniert kognitiv nicht mehr, denn die Erfahrungen sind als Familiendrama existent. In seinem Verein wurde das im interreligiösen Stammtisch festgestellt, bei dem sich Juden und Palästinenser begegnet sind und zum Teil erste reale Begegnungen untereinander stattgefunden hatten: „Du bist der erste Jude, den ich kennenlerne und scheinst erst mal ganz nett zu sein". Ganz langsam geschehen Annäherungen und erste Formen von Verständnis dafür, dass die jeweils andere Familie auch Leid erfahren hat. Oft wird zunächst nur das eigene Leid geäußert und daran appelliert, dafür Verständnis zu haben – nach dieser Phase ist es manchmal möglich, eine Basis für Verständigung zu schaffen, weil man sieht, dass Leid bei allen vorkam oder auch ein Verständnis für die Angst des anderen entstehen kann. Nur durch solche Begegnungen und den Austausch von Erfahrungen

können die Haltungen aufgrund biografischer Erfahrungen aufgebrochen werden. Die Eindrücke sitzen viel zu tief, als dass man dies über oberflächliche Reaktionen ändern könnte“ (Workshopprotokoll, S. 46, Projekt 03).

Eine auf die kognitive Ebene zielende Umgangsform stellt auch die direkte Ansprache der Jugendlichen und das Betonen ihrer Eigenverantwortlichkeit und Individualität dar.

„Der Teilnehmer 03 fragt Jugendliche, ob sie diese Haltungen wirklich hier weiter tragen wollen, ob sie sich „diesen Schuh anziehen“ wollen und wirklich die Pathologie und die Familienerfahrungen mit hereinnehmen in ihr jeweiliges Leben und das Gleiche weitermachen wollen – oder lässt sich für die Jugendlichen etwas Anderes, Eigenes entwickeln“ (Workshopprotokoll, S. 46, Projekt 03).

Dieser auf kognitiver Ebene liegenden Intervention wurde aber, wie beschrieben, nur eingeschränkte Wirkung zugestanden.

Übertragbarkeiten und Modifikationen

In den voranstehenden Ausführungen waren Erfahrungen geschildert worden, die pädagogische Fachkräfte bei der Umsetzung von präventiven pädagogischen Angeboten gegen Ethnozentrismus und Antisemitismus mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund gemacht haben.

Auf dieser Grundlage soll im Folgenden die Forschungsfrage 3 diskutiert werden, nämlich, inwiefern Ansätze und Erfahrungen aus der (auf mehrheitsdeutsche Jugendliche gerichteten) Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus, Ethnozentrismus und Antisemitismus auf die skizzierten Herausforderungen übertragbar sind bzw. inwiefern diese konzeptionell zu erweitern und/oder zu modifizieren sind. Es kann festgehalten werden, dass in der pädagogisch-präventiven Arbeit gegen Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund Anpassungen und Modifizierungen bestehender Angebote der auf Mehrheitsdeutsche gerichteten Rechtsextremismusprävention vorgenommen wurden. Die vorangegangenen Beispiele zeigen, wie von den meisten Projekten bewährte Ansätze und Methoden der Rechtsextremismusprävention inhaltlich-thematisch sensibel erweitert werden, um auch an den spezifischen Interessen und Lebenswelten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund anknüpfen zu können und diese Jugendlichen in die Angebote angemessen einzubeziehen. Die vorgenommenen

zielgruppensensiblen Adaptionen werden von den Projekten als erfolgreich beschrieben und die modifizierten Maßnahmen erzielen die gewünschten pädagogischen Effekte.

Umgekehrt zeigen sich bei einigen Projekten negative Folgen, wenn die auf mehrheitsdeutsche Teilnehmende ausgerichteten Maßnahmen unverändert auf Jugendliche mit Migrationshintergrund angewandt werden. Wie das beschriebene Beispiel des Moscheebesuchs zeigte, kollidieren diese unter Umständen mit den Bedürfnissen und lebensweltlichen Hintergründen dieser Zielgruppe. Ähnliche Verwerfungen zeigen sich auch in dem folgenden Beispiel. Ein Projektmitarbeiter schildert seine Erfahrungen mit einem Seminarbaustein zur antirassistischen Bildungsarbeit, der in einer Klasse mit hohem Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund angewandt wurde. Dieser Baustein ist ursprünglich in Hinblick auf mehrheitsdeutsche Teilnehmende entwickelt worden und soll diesen die Lebenswelten von Minderheitengruppen erlebbar machen, deren Benachteiligungen aufzeigen und dadurch Empathie gegenüber diesen Gruppen fördern.

„Wir nennen es mal interkulturelle Pädagogik oder kulturalismuskritische Pädagogik, wo es auch um Einfühlungsvermögen und Perspektivenwechsel geht. Und die ‚wie im richtigen Leben' ist, die Leute ziehen so Rollenkärtchen aus dem Hut, und da sind soziale Rollen drauf, was weiß ich, Fliesenleger, 22, deutsch, schwul. Oder 35-jährige deutsche Millionenerbin, keine Kinder. Und so verschiedenste soziale Rollen, die relativ breit gefächert sind und die ziehen die dann, und dann sollen die sich dann so reinfühlen, sich quasi so vorbereiten wie so ein Schauspieler oder eine Schauspielerin sich drauf vorbereiten würde, sich vorstellen: Wie leben die denn, in was für einem Haus und so? Also da durchaus diese Einfühlungsperspektive. Und dann gehen wir mit denen meistens raus … und dann stellen die sich an der Startlinie auf und stellen die Fragen. Und stellen die Frage z.B.: Können Sie morgen ohne Probleme in einen Laden gehen und ein Auto kaufen? Diese Geschichten, dürfen sie einen Schritt vorgehen, wenn sie mit ‚ja' antworten können. Genau. Dann zieht sich natürlich dieses Feld sehr auseinander und das muss ich auch ein bisschen sinnbildlich für die Chancen im Leben der Gesellschaft. Dann hat es ja nicht damit zu tun, ob die Leute charmant sind oder nicht charmant sind, sondern das sind einfach die sozialen Rollen, die das bestimmen. Und das ist für die Jugendlichen heftig. Vor allem, wenn sie eine Rolle ziehen, die denen sehr nahe geht. Wir hatten schon mal, oder ich hatte außerhalb von diesem Projekt, aber mit derselben Methode in einer – auch BVJ-Klasse …, da hat ein Mädel, die hat ihre, die hat gezogen: Türkische Abiturientin, gläubige Muslimin. Das war quasi ihre Rolle, nur dass sie im BVJ, also bildungsmäßig war sie natürlich deutlich drunter, aber ansonsten war das eine junge

> Frau, konnte sich da auch total damit identifizieren. Und die kam schier nicht voran. Und die war total deprimiert. Und meinte: Ich will nicht mehr Muslimin sein" (Interviewprotokoll, S. 6, Projekt 11).

Die Anwendung des Seminarbausteins hatte für die Schülerin negative Folgen, denn ihr wurde ersichtlich, wie schlecht ihre Zukunftschancen aufgrund ihres Minderheitenstatus sind. Hier erfolgte eine Konfrontation mit Benachteiligungen, ohne hierfür einen konstruktiven pädagogischen Rahmen zu bieten. Lösungsmöglichkeiten für die sichtbar werdenden strukturellen Benachteiligungen im Sinne eines Empowerments wurden der Schülerin nicht aufgezeigt, so dass sich Effekte der Entmutigung einstellten. Letztlich wurde den Folgen, die die pädagogische Intervention durch das Projekt hatte, in diesem Beispiel nicht angemessen begegnet.

Das ursprüngliche Ziel der pädagogischen Methode, für fremde Lebenswelten zu sensibilisieren und Einsichten in eigene Privilegierungen zu haben, trägt nur in der Anwendung mit mehrheitsdeutschen Jugendlichen. In Hinblick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund erzeugt dieser Baustein deutlich andere Effekte, die pädagogisch schwer aufzufangen sind und letztlich nicht mehr in angemessenem Verhältnis zur Zielsetzung der Förderung von Toleranz und Empathie stehen. Vom Projekt wird das bestehende Missverhältnis nicht thematisiert.

Insgesamt zeigt die vorliegende Untersuchung, dass pädagogische Inhalte der Rechtsextremismusprävention, die mit Blick auf mehrheitsdeutsche Jugendliche entwickelt wurden, nicht ohne Weiteres auf die Arbeit mit der Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund erfolgreich angewandt werden können. Die Grenzen der Übertragung werden dort erreicht, wo Interessen, Lebenswelten und Hintergründe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund spezifisch sind und von denen der Mehrheitsangehörigen deutlich abweichen. Lebensweltnähe als pädagogisches Prinzip ist dann nicht mehr gegeben, wo mehrheitszentrierte Perspektiven unhinterfragt und unreflektiert bleiben. Um angemessene Modifikationen mehrheitszentrierter pädagogischer Inhalte vornehmen zu können, sind neben entsprechender Sensibilität und authentischem Interesse vor allem Wissen über die Lebenswelten der Zielgruppe nötig. Insbesondere das Wissen um die Minderheitenpositionen, strukturelle Benachteiligungen, Stigmatisierungen, Diskriminierungen scheinen hierbei immens wichtig zu sein, genau wie Kenntnisse zu den Konflikten in den Herkunftsländern und ihren historischen und aktuellen Hintergründen.

Haltungen / Deutungen der Fachkräfte im Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In einem letzten Schritt der Analyse soll die Forschungsfrage 5 im Mittelpunkt stehen. Im Folgenden werden also die Haltungen und Deutungen der Fachkräfte im Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund genauer betrachtet.

Auffällig ist zunächst das hohe Maß an Sensibilität, dass ein großer Teil der Fachkräfte gegenüber dieser Zielgruppe aufbringt. Ethnische bzw. religiöse Kategorien und Zuschreibungen sowie Konstellationen von Mehrheiten/Minderheiten werden in der pädagogischen Arbeit mitgedacht und kritisch reflektiert. Vor diesem Hintergrund werden bei Kategorien wie z.B. „Türke" oder „Moslem" Gefahren der Ethnisierung und religiösen Zuschreibungen gesehen und berücksichtigt. Dies verdeutlichen die Aussagen der Projekte, die auf S. 109 f. wiedergegeben sind.

Was Haltungen und Deutungen der Fachkräfte angeht, sind wir ebenfalls der Frage nachgegangen, welche Problemwahrnehmungen bzw. Problematisierungen durch die befragten Fachkräfte vorlagen. Diese Frage bezog sich zunächst auf die Phänomene und die Gruppen mit Migrationhintergrund, die hier in den Blick genommen wurden. Bereits innerhalb der Beschreibung der Projektlandschaft wurde festgestellt, dass die überwiegende Mehrzahl der recherchierten Projekte auf die Gruppe der muslimisch geprägten Jugendlichen als Zielgruppe fokussiert ist und dabei das Phänomen „muslimischer Antisemitismus" im Mittelpunkt steht. Andere Erscheinungsformen wie Ultranationalismus werden selten bearbeitet. Ebenfalls nur randständig gezielt gearbeitet wird mit anderen Zielgruppen mit Migrationshintergrund. Das Beispiel eines Projekts politischer Bildungsarbeit zeigt, wie sich diese Fokussierung auf einen zu bearbeitenden Problempunkt (muslimischer Antisemitismus) und eine Zielgruppe (muslimisch geprägte Jugendliche) auch innerhalb der Angebote negativ niederschlagen kann. In diesem Beispiel führt die enge Themen- und Zielgruppensetzung dazu, dass hervortretende abweichende problematische Phänomene (katholisch geprägter Antisemitismus) bei anderen Gruppen (Aussiedlerjugendliche aus Polen) nicht bearbeitet wurden, obgleich die antisemitischen Haltungen bei diesen Jugendlichen stärker ausgeprägt waren.

Das Projekt berichtet von Aussiedlerjugendlichen aus Polen, die sich innerhalb des Angebots bei der Thematisierung der Osterpassion

massiv antisemitisch äußerten. Die antisemitischen Äußerungen wurden dabei mit großer Vehemenz und Selbstverständlichkeit vorgetragen. Diese Jugendlichen weigerten sich schließlich auch, im Rahmen des Projekts eine Synagoge zu besuchen und begründeten dies religiös: Wenn man als Christin oder Christ in eine Synagoge geht, würde man automatisch zur Jüdin oder zum Juden. Der starke Antisemitismus bei diesen Aussiedlerjugendlichen wurde vom Projektmitarbeiter als sehr überraschend wahrgenommen. Damit einher ging eine gewisse Hilflosigkeit gegenüber diesem Phänomen, das nicht dem gesetzten Angebotsfokus entsprach. Dies führte schließlich dazu, dass mit diesen Jugendlichen nicht weiter zu den antisemitischen Haltungen gearbeitet wurde. Dies ist bemerkenswert, da das zu bearbeitende Phänomen „Antisemitismus" zunächst ähnlich ist und auch die Legitimation hierfür sowohl bei muslimisch geprägten Jugendlichen als auch bei den Aussiedlerjugendlichen aus Polen zumindest vordergründig religiös ausgerichtet ist.

Der Blick auf die Problemwahrnehmungen bzw. Problematisierungen bei den befragten Fachkräften erbrachte noch in anderer Hinsicht einen interessanten Befund. Ein Teil der Projekte, die gezielte pädagogische Angebote zur Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus unterbreiteten, wendete sich u.a. auch an die Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. modifizierte gezielt die Angebotsinhalte, um allen Jugendlichen gleichermaßen gerecht zu werden. Dazu wurden die Seminarinhalte geöffnet bzw. die bis dahin bestehende inhaltlich-thematische Mehrheitszentrierung aufgegeben, weil der interkulturelle Anspruch verfolgt wurde, allen Teilnehmenden in gleichem Maße gerecht zu werden, unabhängig von ihren ethnischen und kulturellen Hintergründen. Tendenziell ausgeblendet und nicht problematisiert wurde der Umstand, dass auch die Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund potenzieller oder tatsächlicher Träger problematischer Haltungen sein kann. Aus dem Blick gerät bei dieser einseitigen Sichtweise auch der Charakter der Angebote als präventive Maßnahmen, die Ethnozentrismus und Antisemitismus vorbeugen sollen. Dies ist erstaunlich, da sowohl empirische Befunde (vgl. die Darstellungen von Michaela Glaser i. d. Bd.) als auch andere Projekterfahrungen deutliche Hinweise auf entsprechende Problemausprägungen bei der Zielgruppe mit Migrationshintergrund geben. Vor diesem Hintergrund besteht hier ein Weiterentwicklungsbedarf, der die pädagogischen

Fachkräfte für problematische Haltungen bei der Zielgruppe angemessen sensibilisiert. Dies wäre die Grundlage dafür, auch das Bewusstsein für den präventiven Charakter solcher Maßnahmen und die fachliche Sicht hierauf zu stärken.

Bereits herausgestellt wurde an anderer Stelle eine offene pädagogische Grundhaltung, die viele der befragten Fachkräfte in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufweisen. Diese zeigt sich insbesondere im Umgang mit problematischen Äußerungen und Haltungen der Zielgruppe, z.B. wenn der Holocaust positiv bewertet wird. Die Fachkräfte sanktionieren in diesen Fällen zumeist nicht unmittelbar, sondern haben zunächst den Anspruch, erst Hintergründe und Motive zu klären, bevor interveniert wird. Dies geschieht vor dem Eindruck, dass Hintergründe und Motive sehr vielgestaltig sein können und z.B. erst einmal auch offen ist, ob antisemitische Äußerungen der Jugendlichen aus eigenen oder innerfamilial weitergegebenen Kriegserfahrungen im Nahen Osten resultieren.

Die offene Grundhaltung auch gegenüber problematischen Äußerungen, die sich hier bei den Fachkräften zeigt, ist nicht als selbstverständlich anzusehen. Innerhalb der bundesdeutschen Debatte um die Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen drehen sich kontroverse Diskussionen auch um die Frage, wie mit problematischen Äußerungen und Handlungen dieser Jugendlichen umzugehen sei und wie tolerant bzw. akzeptierend pädagogische Fachkräfte in diesem Zusammenhang sein können. Sehr präsent ist dabei die Position, bei problematischen Äußerungen im Sinne einer „Null-Toleranz"-Haltung sofort und rigoros zu sanktionieren. Die zugrunde liegenden Hintergründe, Motive und Bedürfnislagen der Jugendlichen werden nicht in den Blick genommen und sind in diesem Zusammenhang irrelevant. Vor diesem Hintergrund bietet die offene Grundhaltung, die die befragten Fachkräfte gegenüber problematischen Haltungen und Äußerungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigen, Anregungspotenzial für die etablierte, sprich auf Jugendliche ohne Migrationshintergrund gerichtete Rechtsextremismusprävention. Erst durch diese Grundhaltung werden Hintergründe, Motive und Befindlichkeiten der Jugendlichen überhaupt erschließbar. Dies ist die Grundlage, um entsprechende Haltungen schließlich auch pädagogisch bearbeitbar zu machen.

Gleichzeitig stellt sich die Frage, warum im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund offenbar eher

die Bereitschaft besteht, problematische Äußerungen auszuhalten und die dahinterliegenden Motive in den Blick zu nehmen. Ein Grund hierfür könnte sein, dass den – zumeist mehrheitsdeutschen – pädagogischen Fachkräften der Status dieser Gruppe als unterprivilegierte Minderheit, die von Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen betroffen ist, präsent ist. Dies belegen die erhobenen Daten eindrucksvoll. Der eigene privilegierte Status als Mehrheitsdeutsche könnte dafür verantwortlich sein, dass gegenüber der Zielgruppe mit Migrationshintergrund eine größere Nachsicht und geringere Sanktionierungsbereitschaft an den Tag gelegt werden.

2.4 Zusammenfassung

Eine Aufgabe unserer Untersuchung war es, einen Überblick über die existierende Projektlandschaft zu erhalten, in der eine Auseinandersetzung mit Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stattfindet. Als Ergebnis ist festzuhalten, dass sich in der pädagogisch-präventiven Auseinandersetzung Leerstellen zeigen. Bestimmte Phänomene und Gruppen mit Migrationshintergrund sind kaum oder gar nicht Ziel pädagogisch-präventiver Aktivitäten, während sich ein großer Teil der vorhandenen Angebote mit Antisemitismus in muslimischen Milieus auseinandersetzt. Bezogen auf diese Ausprägung ist ein deutlicher Aufmerksamkeitsfokus festzustellen, der tendenziell zur Vernachlässigung anderer problematischer Phänomene (z.B. türkischer Ultranationalismus) führt. Es besteht deutlicher Entwicklungsbedarf im Hinblick auf eine angemessene pädagogisch-präventive Bearbeitung von Phänomenen, auch außerhalb des Antisemitismus bei muslimisch geprägten Jugendlichen. Gleiches gilt bei den Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte in den Themenbereichen „Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund".

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es vor allem, Erfahrungen zu erheben und zu analysieren, die mit unterschiedlichen pädagogisch-präventiven Ansätzen in der praktischen Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund gemacht werden. Auf Grundlage ihrer Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit wurden von den befragten Projekten verschiedene Spezifika der Jugendlichen mit Migrationshintergrund benannt. Ein Teil dieser Spezifika resultierte aus dem Status der Jugendlichen als

gesellschaftliche Minorität und der entsprechenden Positionierung in der Aufnahmegesellschaft, die mit Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen einhergeht. Hervorgehoben wurden ebenfalls Spezifika, die eher auf direkte oder indirekte Einflüsse aus den Herkunftsländer bzw. Herkunftsgesellschaften zurückzuführen waren. Thematisiert wurde hier insbesondere das Phänomen, dass Vorbehalte oder auch Vorurteile in den familien- oder milieubezogenen Kontexten der Jugendlichen mitunter weit verbreitet und besonders verankert sind, da sie z.T. familienbiografisch untersetzt sind. Eine besondere Bedeutung gewinnt hier der Nahostkonflikt, der für Teile der Zielgruppe durch direkte oder indirekte Bezüge in die Konfliktregion hochrelevant ist. Diese Erfahrungen und Einschätzungen der Fachkräfte entsprechen den wissenschaftlichen Befunden, die zu diesen Zusammenhängen vorliegen (vgl. Glaser i. d. Bd.).

Die genannten Spezifika wirken nach Angaben der Fachkräfte z.T. unmittelbar in die pädagogischen Angebote hinein bzw. stellen besondere Herausforderungen in der Arbeit mit den Zielgruppen dar. Für die pädagogisch-präventive Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist es unabdingbar, die spezifischen Hintergründe der Zielgruppe zu kennen und angesichts dessen sensibel und pädagogisch angemessen vorzugehen. Wenn dies nicht getan wird – z.B. wenn Angebote, die auf mehrheitsdeutsche Teilnehmende zielen, unhinterfragt auf Teilnehmende mit Migrationshintergrund angewandt werden – kann dies kontraproduktive pädagogische Effekte bzw. misslingende pädagogische Prozesse zur Folge haben. Kenntnisse und Sensibilität gegenüber den lebensweltlichen Hintergründen der Zielgruppe bilden die grundsätzliche Voraussetzung für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit.

Die hierauf aufbauende Erkenntnis, dass bei Teilen der Zielgruppe auch andere thematische Interessen als bei mehrheitsdeutschen Jugendlichen vorliegen, führte bei einem großen Teil der themenzentriert arbeitenden Projekte zu inhaltlichen Anpassungen. Teilweise wurden dabei zentrale Inhalte der pädagogischen Angebote modifiziert. Dies war insbesondere bei Projekten der Fall, die politische Bildung mit heterogen zusammengesetzten Teilnehmenden betreiben. Dabei waren verschiedene Formen der inhaltlichen Aufbereitung erkennbar, wobei eine Form besonders geeignet schien, den unterschiedlichen Zielgruppen und unterschiedlichen Interessen in heterogenen Settings gerecht zu werden. Das Thema wird dabei auf einem hohen Abstraktionsniveau eingeführt, um anschließend die Möglichkeit zu bieten, konkrete Interessen und

Bedürfnislagen der Teilnehmenden aufzunehmen und mit dem Thema des Angebots zu verknüpfen.

Darüber hinaus konnten noch weitere Voraussetzungen für gelingende pädagogische Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund identifiziert werden. So ist der Zugang zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach den Erfahrungen der Projekte besonders voraussetzungsvoll, wenn die Fachkräfte einen mehrheitsdeutschen Hintergrund haben. Über eine auf die Themen der Jugendlichen bezogene Expertise zu verfügen und Interesse an ihnen und ihren Themen zu signalisieren, erweist sich in solchen Konstellationen als wesentlich für einen gelingenden Zugang.

Eine notwendige Voraussetzung, um in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch mit problematischen Äußerungen umzugehen und diese pädagogisch bearbeiten zu können, wurde von den befragten Fachkräften in einer Offenheit als pädagogischer Haltung gesehen. Erst diese Offenheit ermöglicht, die unterschiedlichen Motive der Jugendlichen für solche Äußerungen und die dahinterliegenden Bedürfnislagen zu erkennen und schließlich pädagogisch zu bearbeiten.

Darüber hinaus bildet die gezielte Teamzusammensetzung nach Herkunftshintergründen für einige der Projekte eine wesentliche Rahmenbedingung ihrer pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund und erzielt nach den Berichten der Projekte überaus positive Effekte. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die gezielte Besetzung mit Fachkräften, die einen eigenen Migrationshintergrund aufweisen als auch die absichtsvolle Besetzung mit mehrheitsdeutschen Pädagoginnen und Pädagogen. Nach den Erfahrungen der Fachkräfte begünstigt ein Migrationshintergrund vor allem den Zugang zu den Jugendlichen und erzeugt unter Umständen aufgrund größerer Authentizität günstige pädagogische Effekte. Eine Besetzung mit mehrheitsdeutschen Fachkräften hat dagegen das Potenzial, bestehende Stereotype und Vorurteile der Zielgruppe gegenüber dieser Gruppe zu irritieren und ggf. auch als Korrektiv zu sonstigen Erfahrungen von Stigmatisierung/Diskriminierung durch Mehrheitsangehörige zu wirken.

Bezogen auf die aufgeworfene Frage, ob und wenn ja, unter welchen Voraussetzungen eigenständige Angebote für Zielgruppen mit Migrationshintergrund sinnvoll sind, lässt sich festhalten, dass sich die Projekte grundsätzlich eher für heterogene Settings aussprachen. Herkunftshomogene Gruppen von Teilnehmenden wurden unter bestimmten Bedingungen aber ebenfalls als günstig erachtet, u.a., wenn stärkere

Konfliktausprägungen zwischen verschiedenen Ethnien vorliegen oder wenn auf diese Weise ein „Schutzraum“ erzeugt wird, in dem bestimmte Themen thematisierbar werden. Eine Umsetzung mit Anregungspotenzial stellt die pädagogische Arbeit in vermeintlich homogenen Settings dar, bei der im Laufe der pädagogischen Arbeit die Homogenität dekonstruiert wird, indem heterogene Zusammensetzungen sichtbar gemacht werden.

Literatur

Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1986): Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 38. Jg., H. 2, S. 223–246

Eisenstadt, Shmuel N. (1954): The absorption of immigrants. A comporative study based mainly on the jewish community in Palestine and the state of Israel. London: Routledge and Kegan Paul

Esser, Hartmut/Friedrichs, Jürgen (Hrsg.) (1990): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (9. Auflage, erste Auflage 1983). Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Rieker, Peter (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf. Weinheim/München: Juventa

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Claudia Dantschke, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur gGmbH Berlin, Arbeitsstelle Islamismus und Ultranationalismus, Thaerstr.17 10249 Berlin, E-Mail: info@zentrum-demokratische-kultur.de

Michaela Glaser, Soziologin M.A., Arbeitsfelder: Wissenschaftliche Begleitforschung zur Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, politische Jugendkulturen.
Wissenschaftliche Referentin und Projektleiterin der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit am Deutschen Jugendinstitut, Außenstelle Halle, Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle, E-Mail: glaser@dji.de

Frank Greuel, Dr. rer. pol; Dipl.-Pädagoge, Arbeitsfelder: Wissenschaftliche Begleitforschung zur Prävention von Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Antisemitismus, Evaluation.
Wissenschaftlicher Referent der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit und der Programmevaluation „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ am Deutschen Jugendinstitut, Außenstelle Halle, Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle, E-Mail: greuel@dji.de

Sally Hohnstein, Medien- und Politikwissenschaftlerin M.A., Forschungsinteressen: politische Kommunikation des deutschen Rechtsextremismus, Medien und Radikalisierung, derzeit Vorbereitung eines Promotionsvorhabens zu audiovisuellen Ausdrucksformen von Antisemitismus auf webbasierten Videoplattformen.
Wissenschaftliche Hilfskraft der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit am Deutschen Jugendinstitut, Außenstelle Halle, Anschrift: Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle, E-Mail: sally.hohnstein@web.de

Anke Schu, Sozialarbeiterin/Pädagogin, derzeit Promotionsstudentin an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt am Main im FB Erziehungswissenschaften zum Thema „Erziehung und Antisemitismus. Zum Zusammenhang biografischer Erfahrungen und dem Gebrauch

antisemitischer Konstruktionen männlicher Adoleszenter aus muslimisch-migrantischen Sozialisationskontexten“. Tätig als Sozialarbeiterin in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Anschrift: Thronerstraße 3, 60385 Frankfurt am Main, E-Mail: anke.a.schu@googlemail.com

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms
„TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“.

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

TOLERANZ FÖRDERN
KOMPETENZ STÄRKEN

ISBN 978-3-86379-088-2