

Die Reihe *Perspektiven* bietet in regelmäßigen Abständen verschiedene Blickwinkel auf Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft und muslimische Wohlfahrtspflege. Dabei setzt sie auf interdisziplinäre wissenschaftliche Zugänge, Praxisnähe und abwechslungsreiche Themensetzungen.

Die Bearbeitung und Transformation sozialer Ungleichheit und gesellschaftlich produzierter Ungleichwertigkeit(-en) sind zentrale Handlungsfelder der Sozialen Arbeit. Dabei besitzt die sozialarbeiterische Praxis einerseits transformatorisches Potenzial, andererseits kann sie selbst Ungleichheitsschemata und Differenzen reproduzieren. In diesem fünften Heft setzen wir uns anhand ausgewählter Schwerpunkte mit Ungleichheit auseinander und bieten Impulse und Handlungsmöglichkeiten für die sozialarbeiterische Praxis.

## Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft und muslimische Wohlfahrtspflege

PERSPEKTIVEN 1 / 2021



PERSPEKTIVEN

1 / 2021

**PERSPEKTIVEN**

1 / 2021

**Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft  
und muslimische Wohlfahrtspflege**



## INHALTSVERZEICHNIS

*Isabell Diekmann, Deniz Greschner,  
Judith von der Heyde, Araththy Logeswaran,  
Anna C. Reinhardt, Sonja A. Strube* SEITE 07  
Perspektiven auf Ungleichheit und Ungleichwertigkeit  
im Kontext Sozialer Arbeit – Eine Einleitung

*Araththy Logeswaran* SEITE 13  
„Peace on the left, justice on the right“ –  
Was die Black-Lives-Matter-Bewegung für  
Sozialarbeiter\*innen bedeutet

*Deniz Greschner* SEITE 27  
„Unsere Klienten waren die ersten Verlierer der Krise“  
Die wachsende Bedeutung der Offenen Kinder- und  
Jugendarbeit während der Corona-Pandemie

*Anna Cornelia Reinhardt* SEITE 45  
(Re-)Produktion(en) von Differenz in der sozial-  
pädagogischen Praxis  
Ein Beitrag zur Analyse symbolischer Differenzverhältnisse  
im Kontext von Migration und Schule

## IMPRESSUM

Erste Auflage, März 2021

**HERAUSGEGEBEN** durch das  
Institut für Islamische Theologie (IIT)  
der Universität Osnabrück

ISSN 2626-3645

ISBN 978-3-9820349-4-2

***Judith von der Heyde***

SEITE 61

Sexuelle Bildung und ihre Ungleichwertigkeiten

***Isabell Diekmann***

SEITE 77

Differenzierung von Islam- und  
Muslim\*innenfeindlichkeit – Potenziale für die Praxis

***Sonja Angelika Strube***

SEITE 91

Religiöse Stile und Vorurteiligkeit:  
Hintergrundwissen (nicht nur) für  
konfessionelle Träger Sozialer Arbeit

*Isabell Diekmann, Deniz Greschner, Judith von der Heyde,  
Arathby Logeswaran, Anna C. Reinhardt, Sonja A. Strube*

## **Perspektiven auf Ungleichheit und Ungleichwertigkeit im Kontext Sozialer Arbeit**

### **Eine Einleitung**

Die Bearbeitung, Bewältigung und Transformation sozialer Ungleichheit und gesellschaftlich produzierter Ungleichwertigkeit(-en) zwischen Menschen und/oder Menschengruppen sind zentrale Handlungs- und Aufgabenfelder der Sozialen Arbeit, insbesondere, insofern sie sich im Sinne Silvia Staub-Bernasconis als „Menschenrechtsprofession“ versteht, die Ungleichwertigkeiten sowohl im individuellen Kontakt mit Klient\*innen als auch durch gesellschaftskritisches Engagement zu beheben sucht. Doch auch da, wo eine Abwertung ‚Anderer‘ ausdrücklich nicht intendiert ist, können unbewusste Mechanismen greifen, durch die Ungleichheitsverhältnisse reproduziert werden. Damit besitzt die sozialarbeiterische Praxis einerseits transformatorisches Potenzial, steht aber andererseits zugleich selbst in der Gefahr, Ungleichheitsschemata und Differenzen zu reproduzieren.

In ihrem Bemühen um mehr soziale Gerechtigkeit haben es Soziale Arbeit und sozialpädagogische Praxis mit vielfältigen Handlungsorten zu tun. Das vorliegende Perspektiven-Heft vereint daher Impulsbeiträge aus den Disziplinen Soziale Arbeit, Erziehungs-

wissenschaften, Politikwissenschaften, Soziologie sowie Theologie und beleuchtet unterschiedliche Aspekte von Ungleichheit und Ungleichwertigkeit im Kontext Sozialer Arbeit. In seiner Perspektivenvielfalt verweist es auf die Notwendigkeit von forschungs-, lehr- und praxisbezogener Interdisziplinarität einer Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft.

Im ersten Beitrag dieses Hefts befasst sich Araththy Logeswaran mit der Frage, wie die Professionellen der Sozialen Arbeit auf das Phänomen der Black-Lives-Matter-Bewegung, die seit der Ermordung George Floyds im Mai 2020 immer mehr an Bedeutung gewinnt, reagieren kann. In ihrem Beitrag umreißt sie, was unter einer sozialen Bewegung zu verstehen ist, geht auf die Entstehung der Black-Lives-Matter-Bewegung ein und formuliert darauf aufbauend zwei Handlungsperspektiven für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit.

Deniz Greschner beschreibt in ihrem Beitrag, wie sich bestehende Ungleichheiten durch die Corona-Pandemie des Jahres 2020 verstärken und welche Auswirkungen dies auf arme Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung hat. Konkret fokussiert die Autorin die steigende Bedeutung der Angebote der Offenen Kinder- und Jugendhilfe (OKJA) für diese Gruppe und zeichnet unter Bezugnahme auf zwei narrative Expert\*inneninterviews mit Sozialarbeiter\*innen aus dem Dortmunder Stadtteil Nordstadt nach, wie sich die OKJA an die aktuellen Umstände der Pandemiesituation anpasst und ihre Angebote gestaltet.

Aus einer kritischen Perspektive beleuchtet Anna Cornelia Reinhardt das ungleichheits(re-)produzierende Potenzial pädagogischen Handelns im Handlungsfeld Schule. In Anlehnung an die

sozialwissenschaftliche Differenz- und Ungleichheitsforschung kann anhand empirischer Erkenntnisse gezeigt werden, inwiefern pädagogische Akteur\*innen durch Adressierungen und Praktiken Ungleichwertigkeiten in interaktionalen Settings im Kontext der Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher aktiv mitkonstruieren.

Judith von der Heyde diskutiert in ihrem Beitrag den Mehrwert einer ungleichheitssensiblen Sexualpädagogik für eine sexuelle Bildung in der Migrationsgesellschaft. Sie stellt Sexualität als intersektionale Differenzierungslinie heraus und kann dadurch deutlich machen, dass Sexualpädagogik nicht nur ein Querschnittsthema für die Soziale Arbeit ist. In ihrem Beitrag macht die Autorin auch deutlich, dass es um mehr geht als um die bloße Anerkennung sexueller Vielfalt. Eine diversitäts- und vor allem intersektionalitätssensible Sexualpädagogik betrachtet Sexualität in ihrer Verschränkung mit anderen gesellschaftlich relevanten Differenzlinien. Dies ist notwendig, um es gerade jungen Menschen zu ermöglichen, in einer von Vielfalt geprägten Welt als selbstbestimmtes Subjekt zu agieren.

Isabell Diekmann beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Differenzierung von feindlichen Einstellungen gegenüber dem Islam als Religion (Islamfeindlichkeit) und feindlichen Einstellungen gegenüber Muslim\*innen bzw. als solche Markierten (Muslim\*innenfeindlichkeit). Nach einigen Überlegungen zur theoretisch begründeten Notwendigkeit einer Differenzierung sowie einer Übersicht aktueller empirischer Befunde macht die Autorin die neuen Erkenntnisse für die pädagogische Praxis nutzbar, indem sie Potenziale einer Differenzierung von Islam- und Muslim\*innenfeindlichkeit für die Präventionsarbeit in diesem Bereich herausarbeitet.

Um die Ambivalenz von Religion und Religiosität in Bezug auf Vorurteile und Ungleichwertigkeitsvorstellungen zu wissen, ist insbesondere für konfessionelle Träger Sozialer Arbeit, die die Motivation ihres sozialen Handelns wesentlich aus religiösen Quellen beziehen, relevant, so etwa für Caritas, Diakonie oder die im Aufbau begriffene muslimische Wohlfahrtspflege. Sonja A. Strube stellt daher zentrale Ergebnisse sozialpsychologischer und theologischer Studien vor, die herausgearbeitet haben, welche religiösen Stile Vorurteile verstärken oder verringern, und zeigt auf, welche Impulse sich daraus (nicht nur) für konfessionelle Träger Sozialer Arbeit ergeben.

## **„Peace on the left, justice on the right“ –**

### **Was die Black-Lives-Matter-Bewegung für Sozialarbeiter\*innen bedeutet**

Soziale Arbeit als Profession hat ihre historischen Wurzeln in der Armenfürsorge. Die Bekämpfung von Armut hing eng damit zusammen, sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft entgegenzutreten. Staub-Bernasconi ist Sozialarbeiterin und fasst den Ursprungsgedanken der heutigen Sozialen Arbeit wie folgt zusammen:

*„die Entstehung und Legitimation von Professionen entstand, historisch betrachtet, im Zusammenhang mit Schmerz-, Leid-, Sinnlosigkeitserfahrungen, sozialen Nöten, ge- oder zerstörten Lernprozessen und sozialen Beziehungen, aber vor allem auch Unrechtserfahrung.“<sup>1</sup>*

Unter Unrechtserfahrung lässt sich jede Art von Ausgrenzungspraktiken zusammenfassen, darunter auch Rassismuserfahrung. Inzwischen gibt es in der Wissenschaft zahlreiche Versuche, Rassismus als Begriff zu bestimmen. Dabei zeichnet sich in der Rassismusforschung über die Jahre eine wesentliche Veränderung ab: Rassismus wird nicht länger als ein einzelnes Vorurteil eines Individuums betrachtet, sondern in seiner Komplexität erkannt und als ein System verstanden, das historisch tradierte Machtverhältnisse „legitimier[t] und reproduzier[t]“<sup>2</sup>. Rommelspacher ergänzt die zu Beginn biologistisch orientierten Ansätze der Rassismusbegriffe um



die kulturelle Komponente. In diesem Verständnis werden „Kulturunterschiede als quasibiologische Unterscheidungsmerkmale“<sup>3</sup> den konstruierten Gruppen zugeschrieben.<sup>4</sup> Merkmale wie *Hierarchisierung, Polarisierung und Homogenisierung* von Eigen- und Fremdgruppen, die bereits bei den klassischen Begriffsbestimmungen auftauchten, berücksichtigt Rommelspacher in ihrer Definition ebenfalls.<sup>5</sup> So gibt es Menschen, die reale Rassismuserfahrungen machen und somit gezwungen sind, „sich mit den Diskursen und Praktiken (...) auseinanderzusetzen.“<sup>6</sup>

Die Zielgruppen der Sozialen Arbeit sind genauso vielfältig wie ihre sozialen Anliegen. Dazu zählt auch die Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen, mit denen sich die Profession ebenfalls befassen muss, wenn sie adressat\*innengerecht agieren möchte. Inzwischen gibt es erste weiterentwickelte Ansätze einer rassismuskritischen Sozialen Arbeit<sup>7</sup>, in denen die Professionellen nicht länger den Blick nur nach außen richten, sondern auch in die eigenen Reihen werfen. Wenn Rassismus als ein System verstanden wird, in dem sich auch die Rassismuskritiker\*innen selbst bewegen, müssen „Machtprozesse ständig hinterfragt und dabei eigene Positionierungen im Kontext machtvoller Ein- und Ausschlüsse stetig reflektiert werden.“<sup>8</sup> Das Handeln der Professionellen kann weder die Beteiligten aus den rassistischen Verhältnissen befreien, noch kann es die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit zu vollständig rassismusfreien Zonen umgestalten.<sup>9</sup> Sozialarbeitende müssen daher zum einen *Wissen* über Rassismus erwerben und dürfen zum anderen nicht nur die Rassismuserfahrungen der Adressat\*innen thematisieren, sondern insbesondere auch die eigene Verstrickung in rassistische Verhältnisse reflektiert betrachten.<sup>10</sup> Hinzu kommt, dass sie als Professionelle im Rahmen ihres Handelns zunächst sogenannte „Kommunikations- und Erfahrungsräume“<sup>11</sup> schaffen müssen, um über-

haupt das Sprechen über Rassismus und Rassismuserfahrungen zu ermöglichen, beispielsweise in Beratungs- oder Hilfeplangesprächen.

Die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit befinden sich in einem fortschreitenden (Weiter-)Entwicklungsprozess. Wenn die Soziale Arbeit aber einem ständigen Wandel ausgesetzt ist, wie kann sie dann auf eine soziale Bewegung wie Black-Lives-Matter (BLM) reagieren, die in den vergangenen Monaten immer mehr an Bedeutung gewonnen hat? Der vorliegende Artikel möchte dieser Frage nachgehen. Im Folgenden wird als Erstes die Ermordung von George Floyd als ein diskursives Ereignis beschrieben. Als Zweites soll der Begriff *soziale Bewegung* kurz erläutert und der Entstehungskontext der BLM-Bewegung wiedergegeben werden. Im Anschluss daran wird anhand von zwei Handlungsperspektiven die Bedeutung sozialer Bewegungen für Sozialarbeiter\*innen herausgestellt. Zum Schluss werden alle wichtigen Ergebnisse in einem Fazit zusammengefasst. Dieser Artikel schneidet wesentliche Aspekte nur grob an und hat – wie alle Beiträge in dieser Ausgabe – das Ziel, einen ersten Einblick in das Thema zu geben.

### **George Floyd – vom Unbekanntem zum Symbol einer Bewegung**

Die Professionellen der Sozialen Arbeit setzen sich kontinuierlich mit Transformationsprozessen auseinander und entwickeln sich mit diesen stetig weiter. Dabei können Ereignisse, die über nationalstaatliche Grenzen hinweg Bedeutung erlangen, Einfluss auf die Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit hier vor Ort haben. Diskursive Ereignisse, die in diesem Artikel als solche verstanden werden, die besondere mediale Aufmerksamkeit erhalten und damit einhergehend eine erhöhte mediale Verbreitung auslösen, prägen auch die Soziale Arbeit. Am 25. Mai 2020 wurde der Afroamerikaner George

Floyd während eines Polizeieinsatzes ermordet. Ein *weißer*<sup>12</sup> Polizist, der sich im Dienst befand, kniete minutenlang auf Floyds Hals, bis dieser erstickte. Sein mehrmaliger Hilferuf „*I can't breathe*“ – der seit dem Tod von Eric Garner im Jahr 2014 als ein Slogan in die soziale Bewegung Black-Lives-Matter Eingang fand – wurde ignoriert. Die Bilder wurden von einer Passantin per Handyvideo festgehalten, gingen um die Welt und wurden dadurch unvergesslich.<sup>13</sup> Das Ereignis erlangte hohe mediale Aufmerksamkeit und löste nicht nur erneut eine Rassismusdebatte aus, sondern führte auch weltweit zu heftigen Protesten, die vor allem in den USA monatelang anhielten. Eine besondere Beachtung fand die soziale Bewegung BLM, die sich nicht erst durch die Ermordung von Floyd formiert hatte. Infolge der entstandenen Proteste Ende Mai 2020 wurde das Gesicht von Floyd zum Symbol der Bewegung. Nachstehend soll am Beispiel der BLM-Bewegung kurz beschrieben werden, was soziale Bewegungen sind. Vor allem soll der Entstehungskontext dargestellt werden, aus dem sich die BLM-Bewegung formiert hat, um die Prämissen der Bewegung und ihre Bedeutung für Sozialarbeiter\*innen herauszuarbeiten.

### **Die Black-Lives-Matter-Bewegung und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit**

Im Zuge der rasanten Entwicklung der Proteste in den USA, die aus der BLM-Bewegung hervorgingen, ist schnell die Rede von einer fortschreitenden sozialen Bewegung. Doch was meint eine soziale Bewegung und was zeichnet diese aus?

*Soziale Bewegungen* sind selbstorganisierte Zusammenschlüsse aus Mitgliedern der Gesellschaft, die eine Veränderung bzw. einen sozialen Wandel beabsichtigen. Zum Gegenstand einer Bewegung

werden bereits bestehende gesellschaftliche Verhältnisse, die aus Sicht der Bewegungsanhänger\*innen eine Benachteiligung einer bestimmten Personengruppe in sich bergen. Das Ziel ist es, durch ihr Handeln eine Veränderung bzw. Verbesserung herbeizuführen. Soziale Bewegungen sind im Voraus nicht zeitlich eingrenzbare.<sup>14</sup> Je nachdem, welcher historischen Entwicklung eine Gesellschaft unterliegt, wird mit dem Begriff soziale Bewegungen Unterschiedliches assoziiert.<sup>15</sup> Maurer schreibt sozialen Bewegungen die Merkmale „*Dynamisierung, Rhythmisierung und Neuinterpretation des gesellschaftlichen Raums*“<sup>16</sup> zu. Weiter führt Maurer an, dass soziale Bewegungen eine oppositionelle Positionierung einnehmen, da sie „[n]icht einverstanden [sind] mit dem, was ist“<sup>17</sup>. Der hier beschriebene raumtheoretische Ansatz geht mit der physischen Besetzung von Orten und Plätzen einher.<sup>18</sup>

Die Black-Lives-Matter-Bewegung hat ihren Ursprung in den USA und gewann seit 2012 zunehmend an Popularität. Sie nutzt nicht nur klassischerweise den physischen Raum durch Straßenproteste, sondern nimmt mithilfe von sozialen Medien auch den virtuellen Raum ein.<sup>19</sup> Zu Beginn wiesen die Mitglieder der Bewegung auf die Polizeigewalt gegenüber Schwarzen Menschen in der amerikanischen Öffentlichkeit hin. Inzwischen setzen sie sich „allgemein für die Beendigung der Diskriminierung von Schwarzen durch staatliche Institutionen und gesellschaftliche Strukturen [ein]“.<sup>20</sup> Die Studie „Beyond the Hashtags“ gibt einen guten Überblick über die phasenweise verstärkte Nutzung des sozialen Mediums Twitter, das zum Anliegen der BLM zwischenzeitlich intensiv genutzt wurde bzw. wird. Die Untersuchung ist von Bedeutung, weil sie verdeutlicht, welche Rolle soziale Medien und damit der virtuelle Raum insbesondere für die BLM-Bewegung spielen. In der Erhebung wurden Tweets in ausgewählten zeitlichen Abschnitten

genauer untersucht. Für die zeitliche Einteilung spielten Ereignisse, in denen Schwarze zu Opfern von Polizeigewalt wurden, eine bedeutende Rolle. In der Untersuchung wurden Hashtags zwischen Aktivist\*innen und Jugendlichen unterschieden.<sup>21</sup> Zudem wurden 40 Interviews mit Aktivist\*innen der BLM-Bewegung geführt.<sup>22</sup> Eines der zentralen Ergebnisse der Mixed-Methods-Erhebung war, dass ausgewählte Ereignisse wie die Ermordung von Michael Brown erst durch Twitter Bekanntheit erlangten. Außerdem sprach sich die Mehrheit der User für Gerechtigkeit für die Opfer und gegen Polizeigewalt aus. Zudem bestand die Motivation der Befragten zur Mediennutzung u. a. darin, sich zu bilden und den marginalisierten Gruppen eine Stimme zu geben.<sup>23</sup>

Nun haben die Professionellen der Sozialen Arbeit einen ähnlichen Auftrag: Sie wollen ebenfalls auf gesellschaftliche Missstände hinweisen und marginalisierte Gruppen dazu befähigen, mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen umzugehen. Bevor Akteur\*innen der Sozialen Arbeit auf soziale Bewegungen reagieren, sollten sie zunächst prüfen, ob die Werte und Ziele einer Bewegung mit ihrem sozialarbeiterischen Auftrag vereinbar sind. Welche Bedeutungen haben soziale Bewegungen für Sozialarbeiter\*innen? Im Folgenden werden zur Beantwortung dieser Frage zwei zentrale Handlungsperspektiven formuliert und kurz erörtert. Diese Handlungsperspektiven gelten für soziale Bewegungen, deren Ziele, Werte und Absichten mit dem sozialarbeiterischen Auftrag vereinbar sind. Es ist darauf hinzuweisen, dass nicht alle Professionellen der Sozialen Arbeit gleichermaßen auf soziale Bewegungen reagieren können, da auch institutionelle Bedingungen oder Gesetze das professionelle Handeln bedingen. Dennoch können ergänzende legitime Verhältnisse geschaffen werden, wie z. B. öffentliche Stellungnahmen, um sich zu den gesetzten Themen einer Bewegung zu positionieren.

Erste Handlungsperspektive:

*Professionelle der Sozialen Arbeit sollen sich gegenüber marginalisierten Gruppen solidarisch erweisen und sie zum Engagement ermuntern und unterstützen.*

Es ist ein Kern des sozialarbeiterischen Auftrags, Bündnisse mit marginalisierten Gruppen einzugehen, um ihnen die Stimme zu geben, die sie für eine Veränderung benötigen. Ziel dabei ist es, diesen Gruppen einen gleichgestellten und gleichberechtigten Aufstieg innerhalb einer Gesellschaft zu ermöglichen. Wenn sich Menschen in sozialen Bewegungen zu erkennen geben und auf die gesellschaftlichen Missstände aufmerksam machen, dann müssen Professionelle in der Lage sein, die geäußerten Bedürfnisse anzuerkennen, ihre Interessen zu bündeln und sie im Rahmen der Profession zu unterstützen. Eine konkrete Möglichkeit besteht darin, die Mitglieder der jeweiligen Gruppe zu empowern. Die Bestärkung in ihrem Handeln trägt dazu bei, dass Räume für Selbstwirksamkeitserfahrungen geschaffen werden, die die Handelnden dauerhaft positiv beeinflussen können. Kritisch ist an dieser Stelle jedoch anzumerken, dass sich die Soziale Arbeit mit ihrer Profession nicht in den Vordergrund stellen und nach einem Verständnis von „*Wir-sind-die-Professionellen-und-wir-wissen-es-besser*“ handeln sollte. Eine soziale Bewegung *lebt* von ihren Anhänger\*innen und deren Interessen. Die Soziale Arbeit sollte sich zurücknehmen, den Menschen den (Handlungs-)Raum geben, den sie benötigen, und primär begleitend-unterstützend wirken.

Eine weitere Option wäre, die Gesellschaft mit Wissen zu bereichern, das zur Aufklärung über die jeweilige Thematik dient. Bei der BLM-Bewegung wäre es Polizeigewalt gegenüber

Schwarzen, aber auch allgemeine Themen wie institutioneller Rassismus und seine Wirkmächtigkeit. Es kann sowohl innerhalb als auch außerhalb einer Bewegung sozialarbeiterisch agiert werden.

Zweite Handlungsperspektive:

*Das professionelle Handeln muss in Reflexionsprozessen immer wieder überdacht und entsprechend optimiert werden. Soziale Bewegungen sollten daher als ein „Anzeiger“ betrachtet werden.*

Gegenstand sozialer Bewegungen sind gesellschaftliche Verhältnisse. Diese sind auch Gegenstand der Sozialen Arbeit. Deshalb sollten die Professionellen den Anhänger\*innen einer Bewegung ‚zuhören‘, um eigene Verstrickungen zu identifizieren und das bisherige Handeln zu reflektieren. Soziale Arbeit ist zwar *für* Menschen da, wird vielmehr aber auch *von* Menschen gemacht. So muss das professionelle Handeln der Sozialen Arbeit als eine ewige unabschließbare Praxis verstanden werden, die sich fortlaufend reflektieren muss, wenn sie Ungleichheiten nicht (re-)produzieren möchte. Soziale Bewegungen können auf altbekannte, aber auch neue Phänomene hinweisen, die die Soziale Arbeit selbst (noch) nicht im Blick oder nicht in dem Umfang bearbeitet hatte. Sie können als ein „Anzeiger“ dienen, um die eigene sozialarbeiterische Agenda zu überdenken. Wenn BLM auf Polizeigewalt und institutionellen Rassismus aufmerksam macht, sollte z. B. darüber nachgedacht werden, inwieweit Soziale Arbeit ihr eigenes Handeln auf institutionellen Rassismus prüfen muss. In diesen Prozessen ist es wichtig, das professionelle Handeln den Gegebenheiten entsprechend anzupassen. Als Beispiel kann hier die erhöhte Sensibilität einer rassismuskritischen Sozialen Arbeit angeführt werden. Diese

galt nicht von Beginn an als selbstverständlich, erhält aber immer mehr Einzug in die Praxis. Derartige Ansätze müssen stetig diskutiert und überarbeitet werden. Insgesamt erfährt die Soziale Arbeit reformierende Veränderungen durch soziale Bewegungen.<sup>24</sup>

### **Fazit**

Die Professionellen der Sozialen Arbeit und die Akteur\*innen der BLM-Bewegung weisen Gemeinsamkeiten auf: Sie sind aus Unrechtserfahrungen heraus entstanden und möchten die gesellschaftlichen Verhältnisse verändern. Während soziale Bewegungen vorübergehend sind und phasenweise an Präsenz gewinnen, agieren die Akteur\*innen der Sozialen Arbeit in einem professionellen Rahmen inzwischen dauerhaft. Jedoch ist sie auch staatlichen und institutionellen Vorgaben unterworfen, sodass ihr Handeln dadurch bedingt wird. Professionelle der Sozialen Arbeit müssen in dieser Hinsicht überlegen, inwieweit sie zusätzliche Möglichkeiten schaffen können, um trotzdem auf die Themen der sozialen Bewegung auftragsgerecht zu reagieren. Dennoch können beide Akteur\*innen voneinander profitieren und sich gegenseitig in ihrem Handeln bereichern. Die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit verändern sich mit dem gesellschaftlichen Wandel und durchleben reformierende Entwicklungen durch soziale Bewegungen.

Die Bedeutung von sozialen Bewegungen für die Soziale Arbeit wurde an verschiedensten Stellen des Beitrags angesprochen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Profession aufmerksam dafür sein sollte, was die Formation von sozialen Bewegungen anbelangt. So darf zu keinem Zeitpunkt außer Acht gelassen werden, ob sich die Werte und Ziele der Bewegung mit dem sozialarbeiterischen Auftrag vereinbaren lassen. Hinzu kommt, sich

der eigenen Rolle als Akteur\*in der Sozialen Arbeit immer wieder bewusst zu werden, da professionelles Handeln reale Folgen für die Menschen hat.

## Endnoten

- 1 Staub-Bernasconi 2009, S. 136.
- 2 Rommelspacher 2002, S. 132.
- 3 Ebd., S. 132.
- 4 Ähnliche Überlegungen nahmen bereits Étienne Balibar mit dem Konzept „Rassismus ohne Rassen“ oder Stuart Hall mit dem Begriff „Kulturassismus“ vor.
- 5 Eine Zusammenfassung der historischen Entwicklung des Rassismusbegriffs und eine kritische Anmerkung sind bei Weiß 2013, S. 23–43 zu finden.
- 6 Scharathow 2014, S. 108.
- 7 Früher auch bekannt als antirassistische Konzepte. Diese wurden weiterentwickelt und nennen sich nun rassismuskritische Ansätze.
- 8 Textor/Anlaß 2018, S. 318.
- 9 Siehe hierzu auch ebd., S. 322.
- 10 Vgl. ebd., S. 321.
- 11 Scharathow 2014, S. 440.
- 12 In Anlehnung an Dengler und Foroutan, die sich wiederum auf Eggers et al. 2009 beziehen, werden in diesem Artikel Schwarze groß- und *weiße* kleingeschrieben und zusätzlich kursiv gesetzt. Es handelt sich hierbei um „historisch gewachsene und sozial konstruierte Gesellschaftspositionen (..) mit [denen] Privilegierung oder Deprivilegierung einhergehen.“ Dengler/Foroutan 2017, S. 430.
- 13 Vgl. ZEIT online 2020.
- 14 Vgl. Linkenbach 2015, S. 285 f.
- 15 Siehe hierzu auch Mayer 2016, S. 305.
- 16 Maurer 2019, S. 361; Hervorhebung im Original.
- 17 Ebd., S. 361.

- 18 Vgl. ebd., S. 362.
- 19 Vgl. Thimm 2017, S. 15.
- 20 Ebd., S. 16.
- 21 Vgl. Freelon et al. 2016, S. 7.
- 22 Vgl. ebd., S. 10.
- 23 Ebd., S. 5.
- 24 Siehe hierzu auch Franke-Meyer/Kuhlmann 2018.

## Literatur

Dengler, Pascal/Foroutan, Naika (2017): Die Aufarbeitung des NSU als deutscher Stephan-Lawrence-Moment? – Thematisierung von institutionellem Rassismus in Deutschland und Großbritannien. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 429–446.

Eggers, Maureen Maisha et al. (Hrsg.) (2009): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster: Unrast Verlag.

Franke-Meyer, Diana/Kuhlmann, Carola (Hrsg.) (2018): *Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit. Von der Kindergartenbewegung zur Homosexuellenbewegung*, Wiesbaden: Springer VS.

Freelon, Deen et al. (2016): *Beyond the Hashtags*, Washington, URL: [https://cmsimpact.org/wp-content/uploads/2016/03/beyond\\_the\\_hashtags\\_2016.pdf](https://cmsimpact.org/wp-content/uploads/2016/03/beyond_the_hashtags_2016.pdf) (letzter Zugriff: 04.11.2020).

Linkenbach, Antje (2015): Soziale Bewegungen und selbstbestimmte Entwicklung. In: Fischer, Karin et al. (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 285–296.

Maurer, Susanne (2019): Soziale Bewegung als strukturierendes Element des Sozialraums. In: Kessel, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich*, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 359–380.

Mayer, Margit (2016): Soziale Bewegungen: Zwischen kommunitärer Solidarität und Gleichheitsversprechen. In: Lammert, Christian et al. (Hrsg.), *Handbuch Politik USA*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 305–324.

Rommelspacher, Birgit (2002): *Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Campus Verlag.

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

Staub-Bernasconi, Silvia (2009): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hrsg.), *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 136–146.

Textor, Markus/Anlaş, Tolga (2018): Rassismuskritische Soziale Arbeit. In: Blank, Beate et al. (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder*, Wiesbaden: Springer VS, S. 315–324.

Thimm, Johannes (2017): #BlackLivesMatter: Eine neue Qualität gesellschaftlichen Protests in den USA. In: Godehardt, Nadine (Hrsg.), *Urbane Räume, Proteste. Weltpolitik*, Berlin: Stiftung Wissenschaft und Politik, S. 15–19.

Weiß, Anja (2013): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

ZEIT online (2020): *Afroamerikaner stirbt nach brutalem Polizeieinsatz*, 27.05.2020, URL: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-05/minneapolis-afroamerikaner-tot-polizeinsatz-video> (letzter Zugriff: 02.11.2020).

## **„Unsere Klienten waren die ersten Verlierer der Krise“<sup>1</sup>**

### **Die wachsende Bedeutung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit während der Corona-Pandemie**

#### **Einführung**

Wir leben in krisenhaften Zeiten. Die Corona-Pandemie wirkt sich mit ihren sozialen und politischen Folgen wie ein Brennglas auf die Vulnerabilitäten von Menschen aus, die von gesellschaftlichem und institutionellem Ausschluss betroffen sind. Neben Angst und Sorge um die Gesundheit der eigenen Familie, mit der potenziell alle Menschen konfrontiert sind, verschärft sich die soziale Ungleichheit vor allem für arme Kinder und Jugendliche (mit Migrationserfahrung), die ohnehin bereits einschlägige (institutionelle) Diskriminierung aufgrund sozialer und ethnischer Herkunft sowie ihres Alters erfahren.<sup>2</sup> Während der (Teil-)Lockdowns und Schulschließungen werden die Auswirkungen der Ungleichheiten und der prekären Lebensverhältnisse deutlicher sichtbar. Das zeigt sich nicht nur durch das Fehlen der notwendigen Endgeräte für die digitale Lehre oder durch unzureichende Unterstützung im Rahmen des Homeschoolings unter erschwerten Umständen wie beengten Wohnverhältnissen. Einer der wichtigsten Gründe ist die fehlende bzw. für die schulische Leistung unzureichende Unterstützung

durch ihr häusliches Umfeld und ihr Elternhaus.<sup>3</sup> Gepaart mit Isolation, Beengung und dem Verlust von privaten Rückzugs- und Schutzräumen stehen vor allem Kinder und Jugendliche vor immensen Herausforderungen, deren Nachwirkungen lange spürbar bleiben werden.

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass Kinder und Jugendliche aus armen Verhältnissen zu den am stärksten von der Pandemie betroffenen Gruppen zählen und dass sich bestehende Ungleichheiten pandemiebedingt in den letzten Monaten verschärft haben. Anschließend wird der Bedeutungszuwachs der Sozialen Arbeit und vor allem der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) beschrieben. Weiter zeichnet der Beitrag anhand von zwei narrativen Expert\*inneninterviews<sup>4</sup> mit Sozialarbeiter\*innen aus dem Dortmunder Stadtteil „Innenstadt-Nord“ (nachfolgend Nordstadt) nach, wie die örtliche OKJA auf die aktuellen Umstände reagiert und ihre Angebote anpasst. Abschließend hebt der Beitrag als Handlungsempfehlung das sozialpolitisch-kritische, jugendpolitische Mandat der Sozialen Arbeit hervor, die sich für die Rechte der benachteiligten Menschen stark macht.

### **Kinder und Jugendliche in der Pandemie**

Die Coronakrise wirkt sich deutlich auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen aus. Laut der internationalen Studie „COVID KIDS“, die von Forscher\*innen der Universität Tübingen und Luxemburg durchgeführt wurde, gaben für die Zeit vor der Pandemie mehr als 95% der befragten Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 16 Jahren aus Deutschland an, mit ihrem Leben zufrieden oder sehr zufrieden gewesen zu sein.<sup>5</sup> Für die Zeit während der Pandemie geben nur noch 53% der Kinder und Jugendlichen an,

mit ihren Leben zufrieden zu sein. Weiter bestätigen die Ergebnisse dieser Studie die These, dass sich die Folgen der Pandemie nicht gleichwertig auf alle gesellschaftlichen Gruppen auswirkt. Denn Kinder und Jugendliche aus einem armen Haushalt berichten häufiger über Sorgen und negative Gefühle sowie eine generell geringere Lebenszufriedenheit.

In Deutschland leben 2,8 Mio. Kinder und Jugendliche unterhalb der Armutsgrenze<sup>6</sup> und 35,2%<sup>7</sup> der von Armut betroffenen Menschen haben nicht die deutsche Staatsbürgerschaft. Aufgrund der wirtschaftlichen Einschränkungen während der Pandemie verliert ein wichtiger Teil der Angehörigen der benachteiligten Kinder und Jugendlichen ihre Arbeitsplätze; Minijobs und Tageslöhne fallen aus, Unterstützungsangebote für Heranwachsende brechen weg. Im häuslichen Umfeld, auf das die Betroffenen während der Lockdowns und Schulschließungen mehr denn je angewiesen sind<sup>8</sup>, verschärfen sich unter anderem aufgrund der steigenden finanziellen Not und beengter Wohnverhältnisse die Konflikte. Das Gewaltpotenzial steigt und Rückzugsmöglichkeiten oder Schutzräume fehlen. Die engsten Familienmitglieder können den Kindern und Jugendlichen aufgrund der prekären Lebenssituation keine ausreichende Unterstützung in der Lebensbewältigung im Kontext der Pandemie sowie in Bezug auf den schulischen Bildungserfolg bieten. Aufgrund der geschlossenen außerschulischen Bildungseinrichtungen oder OKJA, kann diese Lücke der fehlenden familiären Unterstützung nicht geschlossen werden. Hinzu kommt die allzu häufig übersehene Altersdiskriminierung, die nicht nur arme Kinder und Jugendliche betrifft, allerdings in der Verschränkung mit Armut und Diskriminierung eine neue Dimension gewinnt. Ein weiterer Aspekt ist die immer wiederkehrende Konstruktion einer „Jugend als Gefahr“, die sich neuerdings in der Berichterstattung um sogenannte Corona-Partys



wiederfindet. Laut Hübner und Rose „sind diese vermutlich genau deshalb öffentlich so konsensfähig, weil sie wohlbekannt und uralte Narrative zur jungen Generation mobilisieren. Nicht erst seit der Corona-Krise gibt es schließlich die Klagen der Erwachsenenengesellschaft über Jugendliche, die zu einfältig sind und Unterweisung durch wissensüberlegene Erwachsene brauchen“.<sup>9</sup> In der Konsequenz daraus verschärfen sich die Vulnerabilitäten von armen Kindern und Jugendlichen. In ihrem Aufwachsen, Wohlbefinden, ihrer Bildung und ihren Zukunftschancen sind sie aufgrund intersektionaler Diskriminierungserfahrungen pandemiebedingt noch stärker benachteiligt.

### **Soziale Arbeit und Pandemie**

In Zeiten der Coronakrise wird die Systemrelevanz der Sozialen Arbeit besonders deutlich. Im Sinne einer kritischen und aufklärerischen Instanz versteht sie sich als eine Profession, die alle Formen von sozialer Ungleichheit berücksichtigt. Laut Christian Lüders sind die „Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Spaltungen sowie mit allen Formen von Armut und sozialer Benachteiligung identitätsstiftende Momente des professionellen Selbstverständnisses der Sozialen Arbeit“.<sup>10</sup> Vor dem Hintergrund ihres Mandats einer Menschenrechtsprofession<sup>11</sup> sowie eines politischen Auftrags sollte die Soziale Arbeit gerade in Zeiten wie dieser den Zugang zu sozialen Dienstleistungen sicherstellen und Exklusionsmechanismen vermeiden. Das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe möchte die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen auch und gerade in Pandemiezeiten sicherstellen.

### **Offene Kinder- und Jugendarbeit und ihre Bedeutung für arme Kinder und Jugendliche**

Einrichtungen der OKJA stellen für junge Menschen emanzipatorische Räume zur Verfügung, in denen ihre Lebensrealitäten im Mittelpunkt stehen. Entlang der Prinzipien Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung und Geschlechtergerechtigkeit werden in diesen Räumen jungen Menschen Angebote mit einem Bildungs- und Erziehungsanspruch gemacht.<sup>12</sup> Während formelle Bildung an Schulen einen verpflichtenden Charakter hat, fördert die OKJA nonformelle und informelle Bildungsprozesse.<sup>13</sup> Im Optimalfall wird hier Bildung nicht künstlich oder didaktisch erzeugt, sondern im Geschehen aufgegriffen, allen voran in Konfliktsituationen.<sup>14</sup> Die Teilnehmenden partizipieren freiwillig an den Angeboten und haben die Möglichkeit, die Inhalte mitzubestimmen. Sie werden nicht bewertet, stehen also nicht unter einem Leistungsdruck, wie es oftmals in formalisierten Bildungsinstitutionen wie der Schule der Fall ist.

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“ (§ 11, SGB VIII)

Qua Gesetz ist die offene Kinder- und Jugendarbeit eine Pflichtaufgabe, die es zu fördern gilt. Sie ist barrierefrei und niedrigschwellig zu gestalten; deshalb sind ihre Angebote kostenfrei, ohne Mitgliedschaft oder besondere Zugangsvoraussetzungen zugänglich.

Das Recht auf Angebote der OKJA muss für alle jungen Menschen, unabhängig von sozialer oder ethnischer Herkunft, Glaube, Altersgruppe oder Behinderung gelten.

Der § 11 des Sozialgesetzbuches VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) gibt die Ziele der Jugendarbeit vor: junge Menschen auf ihrem Weg zum Erwachsenenwerden zu unterstützen und ihnen bei ihrer Identitätsbildung in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zur Seite zu stehen und sie zu fördern. Kinder und Jugendliche sollen außerhalb von Schule und Elternhaus die Möglichkeit bekommen, an emanzipativen Bildungsräumen teilzuhaben, die an ihren Interessen und Erwartungen anknüpfen und die sie partizipativ mitgestalten können. Junge Menschen können hier ihre Fähigkeiten erkennen, ihren Interessen nachgehen und sie weiterentwickeln.

OKJA möchte Benachteiligungen verhindern bzw. abbauen. Diese Maxime ergibt sich unter anderem aus der Verschränkung der Prinzipien Offenheit sowie Lebenswelt- und Sozialraumorientierung: Alle Kinder und Jugendlichen sollen die Angebote wahrnehmen können, mitgestalten und sollten dabei keinerlei Voraussetzungen erbringen müssen. Es darf kein Curriculum geben; ergo sollten Inhalte und Methoden nicht vorgegeben werden. Kinder und Jugendliche können hier auch ihre „latenten Interessen“ einbringen, „die in einem Auseinandersetzungsprozess gesucht und sprachlich formuliert werden müssen“<sup>15</sup>. Dabei sollten die Sozialarbeiter\*innen auf die verschiedenen Lebenslagen, Lebensstile und Lebensbedingungen der Teilnehmenden eingehen.

Gerade für Kinder und Jugendliche, die (institutionelle) Diskriminierung erfahren, ist die OKJA von besonderer Bedeutung.

Nicht nur die PISA-Studie hat gezeigt, dass Schüler\*innen aufgrund ihrer sozialen und ethnischen Herkunft im Bildungssystem Benachteiligungen erfahren.<sup>16</sup> Darüber hinaus bewerten sie ihre Zukunftschancen nicht zuversichtlich. Laut einer Studie im Auftrag des Stifterverbandes, der SOS-Kinderdörfer und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung glaubt fast die Hälfte der befragten 14- bis 21-Jährigen nicht an Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem.<sup>17</sup> Für diese Adressat\*innengruppen, die sich am Rande der Erziehungsinstitutionen sehen, ermöglicht die offene Jugendarbeit emanzipatorische Bildungsräume, die ungemein wichtig sind. Albert Scherr hebt ebenfalls die besondere Bedeutung der offenen Jugendarbeit für „Modernisierungsverlierer“<sup>18</sup> hervor. Er betont, dass es diesen Jugendlichen nicht nur an Geld und Arbeit fehle, sondern auch an sozialer Anerkennung und Erfahrungen mit eigenen Stärken, der Selbstreflexion und der Auseinandersetzung mit den ihnen gesellschaftlich zugemuteten Lebensbedingungen.<sup>19</sup> Die OKJA ermöglicht allen voran diesen Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit, neue Erfahrungen mit sich selbst und anderen zu machen, um neue Wahrnehmungsweisen, Eigenschaften und Fähigkeiten selbstständig zu entwickeln.<sup>20</sup>

### **Offene Kinder- und Jugendarbeit unter Bedingungen der Pandemie in Dortmund-Nordstadt**

Ulrich Deinet und Benedikt Sturzenhecker untersuchen seit Juni 2020, wie die OKJA in Nordrhein-Westfalen auf die Corona-Zeit reagiert.<sup>21</sup> Ihr Forschungsbericht beschreibt, wie die Einrichtungen aufgrund der Lockdowns ihre Angebote anpassen und trotz der erschwerenden Umstände versuchen, weiterhin Kinder und Jugendliche zu unterstützen.<sup>22</sup>

Auch im Dortmunder Innenstadt-Nord (nachfolgend Nordstadt) antworten Sozialarbeiter\*innen in den Einrichtungen auf die Sicherheitsmaßnahmen mit neuen Zugangswegen und Angeboten. Insbesondere in einem Stadtteil mit hohem jungen Bevölkerungsanteil, welches in ALG-II-Bedarfsgemeinschaften lebt, steigt in Zeiten der Pandemie die Bedeutung der unterstützenden Angebote der OKJA.

Während im nordrhein-westfälischen Durchschnitt jedes fünfte Kind von Armut betroffen ist, ist es in Dortmund jedes dritte Kind und in der Nordstadt, dem ärmsten Stadtteil Dortmunds, fast jedes zweite Kind.<sup>23</sup> Fast die Hälfte der Menschen in der Nordstadt besitzt keinen deutschen Pass<sup>24</sup>, viele beziehen Sozialleistungen und knapp zwei Drittel der Bevölkerung haben Migrationserfahrung.<sup>25</sup>

Anhand von zwei narrativen Expert\*inneninterviews mit Fachkräften aus dem Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, soll dargestellt werden, wie die Maßnahmen zur Minderung der Infektionsrate der Corona-Pandemie die Einrichtungen der OKJA in Dortmund-Nordstadt beeinflusst haben. Auf Basis dieser Interviews wurden vier Thesen herausgearbeitet, welche die Entwicklung der OKJA während der Pandemie beschreiben sollen. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

### ***Mehr analoge anstelle von digitalen Diensten***

Beide IP betonen, dass die gesamte Kinder- und Jugendförderung der Stadt Dortmund (Nordstadt) in der ersten Lockdown-Phase ab März [2020] nicht wie in anderen Stadtteilen mehrheitlich digitale Dienste, sondern unter Einhaltung der Hygienemaßnahmen verstärkt analoge Dienste angeboten hat. Sozialarbeiter\*innen, die

sonst in den Jugendtreffs tätig waren, beteiligten sich an der aufsuchenden Sozialen Arbeit.

*„Viele haben gar keine Zugänge zu deutschen Nachrichten, haben keine Endgeräte. Wenn Endgeräte, meistens kein Guthaben. Außerdem schauen sich viele falsche Nachrichten aus dem Ausland an. Das hat vor allem in der Nordstadt Schleife gemacht“<sup>26</sup>.*

Das Team aufsuchende Arbeit hat sich die neuen Corona-Schutzverordnungen ausgedruckt und daraus DIN-A4-Poster erstellt. Die Sozialarbeiter\*innen haben diese an Hauseingängen, Supermärkten und Bäckereien angebracht.

*„Unsere Klienten waren die ersten Verlierer der Krise. Viele Tageslöhner... und das bricht weg.“<sup>27</sup>*

Zudem haben sie Care-Pakete angefertigt, die sie verteilten. Für die Kinder erstellten sie Kulturrucksäcke und Mal- und Bastelutensilien. Einer der IP betont jedoch ausdrücklich, dass sie trotz der Bemühungen den persönlichen Kontakt nicht wie gewünscht aufrechterhalten konnten. Dies lag nicht nur daran, dass der *„face to face Kontakt fehlt(e)“<sup>28</sup>*, sondern auch die *„Motivation der Kinder“<sup>29</sup>*. Einer der IP beschreibt die Situation mit folgendem Satz:

*„Eltern erschöpft, Kind erschöpft. Der Stress zu Hause wirkt sich auf die Kinder aus und die Kinder haben im Allgemeinen keine Motivation mehr. Die Langeweile nimmt überhand und führt zu Resignation.“*

### ***Prinzipien der offenen Jugendarbeit können unter den aktuellen Umständen kaum erfüllt werden***

Seit Juni sind die Jugendtreffs wieder geöffnet, allerdings mit Einschränkungen. Die Kinder und Jugendlichen müssen von ihren Eltern Datenschutzverordnungen unterschreiben lassen und die Hygienemaßnahmen einhalten.

*„Es ist nicht mehr die klassische, offene Jugendarbeit. Die Daten müssen aufgenommen werden, die Eltern müssen damit einverstanden sein. Offenheit (Betonung) geht damit verloren. Dann müssen den Jugendlichen Termine gegeben werden und sie können dann eben nur in den entsprechenden Zeiten kommen. Niedrigschwellig ist es dadurch nicht mehr.“<sup>30</sup>*

Gerade das Prinzip der Offenheit sorgt in der Jugendarbeit für die emanzipatorischen Bildungsräume, die vulnerable Kinder- und Jugendgruppen benötigen. Die Maßnahmen schützen zwar vor dem Virus, verhindern jedoch wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen. Auch Deinet und Sturzenhecker konstatieren in ihrer Studie, dass „Strukturmerkmale“ der OKJA während der Pandemie verloren gehen.<sup>31</sup>

### ***Kooperationen mit Schulen überdenken***

Die OKJA führte während der Sommerferien ein Kooperationsprojekt mit den Schulen durch. Eines der wichtigen Prinzipien der OKJA ist die Freiwilligkeit. Zudem sind die informellen und nonformellen Bildungsräume der OKJA sehr wichtig. Darum werden Kooperationen zwischen Schule als institutionalisierter Bildungsraum und OKJA von vielen Praktiker\*innen kritisch beäugt.

Dennoch haben die Sozialarbeiter\*innen für die Phase der Einschränkungen keine weiteren Möglichkeiten gesehen.

*„Was wir gemacht haben... Kooperation zwischen Schule und offene Jugendarbeit... Schule als eine Insel, im System ja. Aber wenn man sich begegnet, wenn das eine Chance ist, dann ist das doch eine gute Möglichkeit. Das sollte man nutzen.“*

Die Sozialarbeiter\*innen konzipierten ein Projekt mit dem Titel „Bildungssommer“. Eine Woche lang haben die Kinder<sup>32</sup> von 8.30 bis 16.30 Uhr an Bildungsangeboten und Freizeitaktivitäten teilgenommen. Der Tag fing mit Frühstück und Warm-ups an und behandelt wurden mit erlebnispädagogischen Elementen Themen wie Nachhaltigkeit, Respekt und Antirassismus. Eine Woche lang haben insgesamt 40 Kinder an den Angeboten teilgenommen. Weil das Projekt so gut angenommen wurde, haben die Sozialarbeiter\*innen es in den Herbstferien erneut angeboten und es kamen 80 Kinder.

### ***Die Zeit nutzen, um sich noch stärker auf Benachteiligungen einzustellen und neue (Zugangs-)Methoden zu konzipieren***

*„Ich kann nicht für alle sprechen[,] aber wir machen uns Gedanken. Wie können wir kreativ werden und wie können wir trotz der Umstände die Angebote an die Kinder bringen! Es gibt das Sprichwort ‚Wenn der Prophet nicht zum Berg kommt, kommt der Berg zum Propheten‘. (...) Wir haben viel stärker aufsuchende Jugendarbeit gemacht. Wenn Jugendliche nicht zu uns kommen können, weil Auflagen, weil sonstiges ...“*

Die Interviewpartner\*innen haben während der Schließung von Einrichtungen oder Einschränkungen kreative Lösungen entwi-

ckelt, um den Kontakt zu ihren Adressat\*innen aufrechtzuerhalten. Dabei war ihnen die Prämisse von Bildung und Partizipation am wichtigsten. Trotz vieler Bemühungen gelang ihnen der Kontaktzugang allerdings nicht zu ihrer Zufriedenheit.

*„Es gibt einfach zu viele Kinder, die aus dem Raster fallen. Wir wissen gar nicht, was mit ihnen ist, was sie machen, wie es ihnen geht. So sehr man sich bemüht, keine Reaktion.“*

Die Interviewpartner\*innen sehen trotz der Schwierigkeiten diese Zeit auch zum Teil als eine „Prüfung“ und eine Gelegenheit, um über effizientere und innovative Zugangswege nachzudenken. Mit der „Normalisierung“ des alltäglichen Lebens könnte die OKJA deutlicher einen wichtigen Beitrag zur sozialen Teilhabe und Partizipation junger Menschen unter Berücksichtigung von Benachteiligungen leisten.

### **Fazit**

Die Hauptzielgruppe der OKJA, sozial benachteiligte Kinder- und Jugendliche, sind von der Pandemie am stärksten betroffen.<sup>33</sup> Gleichzeitig hat diese Gruppe qua Gesetz<sup>34</sup> ein Recht auf Förderung und Teilhabe an der Gesellschaft. Gerade deshalb sollten die Angebote der OKJA während der Pandemie ermöglicht und verbessert werden. Dafür kann sich die OKJA auf ihr politisches Mandat berufen. Es sind Angebote der OKJA, die es benachteiligten Kindern und Jugendlichen ermöglichen, neue Erfahrungen mit sich selbst und anderen zu machen, um neue Wahrnehmungsweisen, Eigenschaften und Fähigkeiten selbstständig zu entwickeln.<sup>35</sup>

Die OKJA bietet dieser Zielgruppe Ermächtigungsfelder, die ihnen in ihrem Alltag möglicherweise verwehrt bleiben. So trägt die OKJA zur demokratischen Partizipation von Kindern und Jugendlichen bei und kann hiermit die Bedeutung ihres politischen Mandats ergründen.

Der Anspruch, Ungleichheiten abzubauen, würde das Professionsverständnis der Sozialen Arbeit möglicherweise überfordern. Doch als wichtiges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist auch die OKJA als sozialpolitisch kritische Instanz aus einem normativen Verständnis heraus dazu verpflichtet, Ungleichbehandlungen zu identifizieren, in ihrer Arbeit zu berücksichtigen und Betroffene in ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen. Die skizzierten Perspektiven der Sozialarbeiter\*innen können verdeutlichen, dass diese die Ungleichheiten berücksichtigen und unter den aktuellen Gegebenheiten ihre Klient\*innen so differenziert wie möglich begleiten möchten. Sie entwickeln innovative Angebote, passen sie den Umständen an und geben dafür ihr Bestes. Doch ihnen ist bewusst, dass sie ihre Klient\*innen nicht in Gänze erreichen können.<sup>36</sup> Ihre Bemühungen auf lokaler Ebene sind unzureichend, wenn aufgrund der erforderlichen Einschränkungen die Zugangswege zu Kindern und Jugendlichen dermaßen eingeschränkt sind.

Die Politik muss die Systemrelevanz der Sozialen Arbeit und in dem Fall die Dienste der OKJA deutlicher erkennen und notwendige Infrastrukturen ausbauen. Gerade in Pandemiezeiten muss sie kommunenübergreifende Ressourcen und Infrastruktur zur Verfügung zu stellen, die prinzipientreue Angebote der OKJA ermöglicht. Die Bedarfe von benachteiligten Kindern und Jugendlichen müssen in der Pandemiepolitik deutlichere Berücksichtigung finden.

## Endnoten

- 1 Zitat aus dem narrativen Interview mit Sozialarbeiter\*in aus Nordstadt (IP1).
- 2 Langmeyer et al. 2020, S. 18 ff.
- 3 El-Mafaalani 2020, S. 29.
- 4 Die Interviews beschreiben die Erfahrungen und subjektiven Wahrnehmungen der Interviewpartner\*innen. Der Beitrag hat lediglich den Anspruch, Perspektiven zu skizzieren.
- 5 Neumann 2020, S. 2.
- 6 Bertelsmann-Stiftung 2020, S. 2.
- 7 Der Paritätische Armutsbericht 2020, S. 19.
- 8 El-Mafaalani 2020, S. 29.
- 9 Hübner und Rose 2020.
- 10 Lüders 2013, S. 7.
- 11 Staub-Bernasconi 2007.
- 12 Scherr 1997; Sturzenhecker 2002 & 2008.
- 13 Ebd.
- 14 Sturzenhecker 2008, S. 149.
- 15 Sturzenhecker 2008, S. 152.
- 16 Schleicher 2018, S. 43.
- 17 Für die Studie wurden im Auftrag des Stifterverbands, der SOS Kinderdörfer sowie der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung zwischen dem 17. Oktober und dem 4. November 1001 junge Menschen zwischen 14 und 21 Jahren befragt.
- 18 Scherr 2000.
- 19 Ebd.
- 20 Ebd.
- 21 Deinet und Sturzenhecker 2021, S. 4.
- 22 Ebd.
- 23 Stadt Dortmund, 2020: 24.
- 24 Stadt Dortmund, 2019.
- 25 Stadt Dortmund, 2019.
- 26 Zitat IP1.
- 27 Zitat IP1.
- 28 Zitat IP2.
- 29 Zitat IP2.
- 30 Zitat IP2.
- 31 Deinet und Sturzenhecker 2021, S. 28.
- 32 Kinder im Alter zwischen 9 und 11 Jahren.
- 33 Bachhofer/Rohde 2020.
- 34 § 11 SGB VIII.
- 35 Scherr 2002.
- 36 Vgl. Deinet und Sturzenhecker 2021.

## Literatur

- Bachhofer, Martin/Rohde, Volker (2020): *Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen e. V.*
- Bertelsmann Stiftung (2019): *Kinderarmut in Deutschland* URL: 291\_2020\_BST\_Facsheet\_Kinderarmut\_SGB-II\_Daten\_ID967.pdf (bertelsmann-stiftung.de) [(letzter Zugriff: 13.02.2021)]
- El-Mafaalani, Aladin (2020): *Corona-Krise: Verstärkt die Pandemie Bildungsgerechtigkeiten?* URL: <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/coronavirus/313446/bildungsgerechtigkeit> [(letzter Zugriff: 13.02.2021)]
- Hübner, Jennifer/Rose, Lotte (2020): *Corona-Partys von Jugendlichen. Kritische (Zwischendurch) Gedanken zum Generationsverhältnis in Zeiten der Pandemie.* URL: <https://www.blog.dgsa.de/coronapartys-von-jugendlichen-kritische-zwischendurch-gedanken-zum-generationsverhaeltnis-in-zeiten-der-pandemie> [(letzter Zugriff: 13.02.2021)]
- Langmeyer, Alexandra/Guglhör-Rudan, Angelika/Naab, Thorsten/Urlen, Marc/Winklhofer, Ursula (2020): *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020.* URL: [DJI\\_Kindsein\\_Corona\\_Ergebnisbericht\\_2020.pdf](https://www.dji.de/Kindsein_Corona_Ergebnisbericht_2020.pdf) [(letzter Zugriff: 13.02.2021)]
- Lüders, Christian (2013): Exklusion – der ewige Stachel der Kinder- und Jugendhilfe. In: *DJI Impulse* 4, Nr. 104.
- Neumann, Sascha (2020): *Wie Kinder und Jugendliche unter der Pandemie leiden.* Pressemitteilung, Universität Tübingen.
- Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (2021): *Erster Zwischenbericht zum Forschungsprojekt: Neustart der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in NRW in der Corona-Zeit (Februar 2021)* URL: [neustartzwischenberichtzweiterteil.pdf](https://www.uni-hamburg.de/neustartzwischenberichtzweiterteil.pdf) (uni-hamburg.de) [(letzter Zugriff: 13.02.2021)]
- Der Paritätische Gesamtverband (2020): *Gegen Armut hilft Geld. Der Paritätische Armutsbericht 2020* URL: [broschuere\\_armutsbericht-2020\\_web.pdf](https://www.der-paritaetische.de/broschuere_armutsbericht-2020_web.pdf) (der-paritaetische.de) [(letzter Zugriff: 13.02.2021)]
- Scherr, Albert (1997): *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*, Weinheim/München.
- Scherr, Albert (2000): Emanzipatorische Bildung des Subjekts. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um eine Theorie der Jugendarbeit. In: *deutsche jugend*, Heft 5, S. 203–208.

Scherr, Albert (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): *Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*, Opladen, S. 93–106.

Schleicher, Andreas (2018): *PISA 2018. Insights and Interpretations*. OECD.

Stadt Dortmund (2019): *Jahresbericht Bevölkerung* URL: [https://www.dortmund.de/media/p/statistik/pdf\\_statistik/veroeffentlichungen/jahresberichte/bevoelkerung\\_1/213\\_-\\_Jahresbericht\\_2019\\_Dortmunder\\_Bevoelkerung.pdf](https://www.dortmund.de/media/p/statistik/pdf_statistik/veroeffentlichungen/jahresberichte/bevoelkerung_1/213_-_Jahresbericht_2019_Dortmunder_Bevoelkerung.pdf) [(letzter Zugriff: 13.02.2021)]

Stadt Dortmund (2020): *Dortmunder-Statistik 2020: Sozialräumliche Jugendhilfeplanung in den Dortmunder Stadtbezirken.*

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In: Lesch, Walter/Lob-Hüdepohl, Andreas (Hrsg.): *Einführung in die Ethik der Sozialen Arbeit*, UTB/Schöningh.

Sturzenhecker, Benedikt (2002): Bildung — Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Thomas/ Düx, Wiebken/ Züchner, Ivo (Hrsg.): *Jugendarbeit im Aufbruch — Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven*, S. 19–59.

Sturzenhecker, Benedikt (2008): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung*, Wiesbaden, S. 147–165.

*Anna Cornelia Reinhardt*

## **(Re-)Produktion(en) von Differenz in der sozialpädagogischen Praxis**

### **Ein Beitrag zur Analyse symbolischer Differenzverhältnisse im Kontext von Migration und Schule**

*„Die Wut entlädt sich auf den, der auffällt ohne Schutz.“  
(Horkheimer und Adorno)*

Migration und Fluchtbewegungen bilden seit jeher einen inhärenten Bestandteil der gesellschaftlichen Verfasstheit und sind folglich Teil unserer sozialen (Lebens-)Wirklichkeit. Erneute gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit erlangt dieser diffizile Phänomenbereich seit dem Jahr 2015. Dabei avanciert das Phänomen ‚Flucht‘ – ebenso wie die zunehmend polarisierende und symbolisch umkämpfte Begrifflichkeit ‚Flüchtling‘ – zu Chiffren dieser Zeit. In diesen Jahren kann ein signifikanter Anstieg der Neuzuwanderungen nach Deutschland aufgrund steigender weltweiter Fluchtbewegungen verzeichnet werden. Unter der heterogenen Gruppe der immigrierten/geflüchteten Menschen befindet sich eine bedeutsame Anzahl an schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, die den Übergang in das deutsche Schulsystem vollziehen und/oder bereits vollzogen haben.

Obgleich das deutsche Bildungssystem bereits mehrfach mit der Aufgabe befasst war, neu migrierte und zu Teilen geflüchtete



schulpflichtige Kinder und Jugendliche in die Schule zu integrieren<sup>1</sup> – wie bereits in den 1960/70er Jahren (sogenannte Gastarbeiter\*innenmigration) und in den 1990er Jahren (u.a. Bürgerkriegsflüchtlinge) –, lässt sich gegenwärtig wiederholt beobachten, dass die neu migrierten Kinder und Jugendlichen mit ihrer Aufnahme in das Bildungssystem als eine Gruppe konstruiert und durch die Klassifizierung als ‚Seiteneinsteiger\*innen‘ zum Bezugspunkt „einer besonderen Behandlung“<sup>2</sup> werden. Diese zeigt sich auf institutioneller Ebene durch (teil-)separierte Beschulungsformen, etwa in sogenannten Vorbereitungsklassen. In und durch diese werden diese Kinder und Jugendlichen beschult und folglich in ein Übergangssystem integriert, das sich durch besondere pädagogische Maßnahmen, Hilfen und Adressierungen auszeichnet.

Diese institutionelle Übergangspraxis hat pädagogische Maßnahmen und Adressierungspraktiken zur Folge, die, so die grundlegende Annahme dieses Beitrags, symbolische Differenzen in der Vollzugswirklichkeit herstellen. Damit ist ihnen ein gewisses Potenzial der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse inhärent.<sup>3</sup>

An diese ersten grundsätzlichen Überlegungen knüpft dieser Beitrag an und fokussiert Adressierungen und Praktiken von Differenz und sozialer Ungleichheit in interaktionalen Settings von pädagogischen Akteur\*innen und sogenannten Seiteneinsteiger\*innen. In Anlehnung an die sozialwissenschaftliche Differenz- und Ungleichheitsforschung wird im Folgenden den Fragen nachgegangen, welche Differenzen und Kategorisierungen durch die pädagogische Praxis in Bezug auf die sogenannten Seiteneinsteiger\*innen hergestellt werden und wie diese letztendlich ungleichheits(re-)produzierende Ordnungen hervorbringen.

Um diese Fragen theoretisch und empirisch adäquat zu verfolgen, werden anhand ethnografisch gewonnener Erkenntnisse aus einem situationsanalytischen<sup>4</sup> Forschungsprojekt die (Re-)Produktion(en) von Differenzen im schulischen Handlungsfeld ‚Vorbereitungsklasse‘ zwischen sozialpädagogischen Akteur\*innen und sogenannten Seiteneinsteiger\*innen näher betrachtet. Theoretisch stützt sich dieser Beitrag auf differenztheoretische Bezugspunkte, die im Kontext der Beschulung von Neuzugewanderten im Folgenden dargelegt werden.

### **Differenzkonstruktion pädagogischer Übergangshilfen im Handlungsfeld „Vorbereitungsklasse“**

Die Fragen nach Kategorisierung, Differenz und Mitgliedschaft sind integraler Bestandteil unseres sozialen Lebens. Menschen treffen fortwährend Unterscheidungen gegenüber „Anderen“ und ihrer sozialen Umwelt. Unterscheidungen in Form von Kategorisierung und Kategorisierungsprozessen gegenüber anderen Menschen, sogenannte Humankategorien, sind aus einer wissenssoziologischen Tradition heraus als grundlegende soziale Sinngebungsprozesse zu sehen, die die Komplexität der sozialen Wirklichkeit reduzieren und dadurch Akteur\*innen zu sozialem Handeln befähigen<sup>5</sup>. Aufgrund dessen sind (soziale) Kategorien in einem ersten Verständnis als Formen des sozialen Status zu fassen, deren Inhaber\*innen ähnliche soziale Charakteristika (z.B. soziale Herkunft) aufweisen, aber nicht notwendigerweise in Beziehung zueinander stehen.

Im Anschluss an Stefan Hirschauer (2014) werden Kategorisierungen und Kategorisierungsprozesse als ein Akt des „kulturellen Ordnungsbedarfes“ verstanden. Diese geben einerseits Handlungs- und Orientierungssicherheit für die soziale Interaktion, andererseits

steckt in ihnen ordnungsstiftendes Potenzial. Demnach werden Menschen in Kategorien eingeordnet oder ordnen sich selbst zu. Diese „Einordnungen [werden] mit Hilfe einer Unterscheidung [getätigt], die im Rahmen einer Vergleichsperspektive gemacht wird, in der zwei Objekte, die in einer Hinsicht gleichgesetzt wurden (etwa als ‚Menschen‘), nach bestimmten Kriterien ‚gleich‘ oder ‚ungleich‘ erscheinen“<sup>6</sup>. Folglich bestehen soziale Phänomene immer aus kontingenten und sinnhaften Unterscheidungen.

Ungleichheitstheoretisch interessant werden diese Kategorisierungen, wenn nicht nur ein Unterschied markiert wird, sondern eine Klassifikation durch Aushandlungsprozesse (vgl. Hirschauer, 2014: 170ff.) oder bereits normativ-symbolisch gewachsene historische Setzungen stattfindet. Hierbei erfolgen Über-/Unterordnungen der teilweise gepaarten Kategorien (z.B. binäre Geschlechterordnung). Diese haben wirkmächtige Folgen für die Vollzugswirklichkeit. In einem alltagsweltlichen Verständnis sind mit Kategorien Mitgliedschaften und Zugehörigkeiten verbunden, mit denen zugleich bestimmte gesellschaftliche und individuelle Zuschreibungen über Eigenschaften etc. eines Individuums einhergehen.

Neu immigrierte Kinder und Jugendliche sind im Handlungsfeld Schule pädagogischen Maßnahmen ausgesetzt, mit denen soziale Differenzierungspraktiken einhergehen. Dabei finden bereits vorgängige Kategorisierungsmechanismen auf Basis migrationspolitischer Grenzziehungsprozesse durch politisch-rechtliche Kategorisierungspraktiken im Zuge nationalstaatlicher Übergangsregelungen des modernen Wohlfahrtsstaates statt. In diesem Sinne unterliegt die Bildungsintegration von Migrant\*innen einer ersten Unterscheidung, die ihnen einen Rechtsstatus anhand rechtlicher Rahmenbedingungen (u.a. Asylrecht, u.a. Asylpaket I und II) zuweist und letztendlich

über den eigentlichen (zum Teil temporären) Zugang zu staatlichen Funktionssystemen, darunter dem der Bildung, entscheidet.<sup>7</sup> Ungeachtet dieser migrationspolitischen Unterscheidungen, mit denen eine Fremdkategorisierung mit zum Teil prekären Statuszuweisungen der Migrant\*innen und [mit ]In- oder Exklusionsmechanismen einhergeht, ist die differentielle Adressierung derjenigen, die den Zugang zum Bildungssystem qua Status bzw. Fremdkategorisierung erlangt haben, zumindest formal auf institutioneller Ebene der Schule gleich: Denn das System Schule macht keinen Unterschied zwischen politischen und juristischen Kategorien der Migration, wohl aber zwischen Immigrierten, sogenannten Neuzugewanderten, und eben „nicht Neuzugewanderten“<sup>8</sup>. Die neu immigrierten Kinder und Jugendlichen werden alle formal unter der Kategorie der sogenannten Seiteneinsteiger\*innen gefasst und in sogenannten Vorbereitungsklassen (teil-)separiert beschult.

Diese Beschulungsform(en) und deren institutionelle Verankerung kann als ein wohlfahrtsstaatlich implementiertes Übergangssystem betrachtet werden. Dieses geht mit einer spezifischen pädagogischen Praxis von Übergangshilfe einher, die sich u.a. durch (gesonderte) sozialpädagogische Maßnahmen und – so die These dieses Beitrags – klient[\*inn]enbezogene Adressierungen auszeichnet. Daraus resultiert ein Dilemma für die pädagogische Praxis:

Zum einen wird hierbei eine allgemeine Paradoxie von pädagogischen Übergangshilfen ersichtlich, die sich im Spannungsfeld zwischen strukturellen Ursachen von Übergangsproblemen und deren individueller Bearbeitung durch pädagogische Akteur\*innen verdeutlicht. Zum anderen resultiert aus diesen spezifischen Übergangshilfen in Bezug auf die sogenannten Seiteneinsteiger\*innen die Gefahr der (Re-)Produktion einer „natio-ethno-kulturellen“ Ord-

nung<sup>9</sup>, in der die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen erst zu „Anderen“ konstruiert werden. Axel Pohl geht in diesem Kontext davon aus, dass ethnizierende und kulturalisierende Tendenzen in vielfacher Weise mit dem deutschen Übergangssystem verwoben sind und durch die pädagogische Praxis Legitimierung erfahren. Die analytische Betrachtung von neu Zugewanderten im schulischen Kontext zeigt eine besondere Pädagogisierung des Übergangsphänomens „Vorbereitungsklassen“.<sup>10</sup> In dieser sind Prozesse des Differenzierens inhärent. Wie jedoch diese Differenzierung in der konkreten Handlungssituation prozessiert und konstruiert wird, wird im Folgenden anhand des zugrundeliegenden situationsanalytischen Forschungsprojekts empirisch dargelegt.

### **Doing Differences im Kontext pädagogischer (Adressierungs-) Praxis: Eine erste Analyse**

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden im institutionellen Übergang in das reguläre Schulsystem formal unter der Kategorie Seiteneinsteiger\*innen gefasst. Mit und durch diese Kategorisierungsprozesse werden soziale Unterschiede vorgenommen, mit denen nicht nur eine institutionelle Sonderstellung wie z.B. die Beschulung in der organisationalen Sonderform in (teil-)separierten Vorbereitungsklassen, sondern auch besondere pädagogische (Übergangs-)Hilfen einhergehen.

Im Rahmen der zugrundeliegenden Situationsanalyse konnten im Besonderen folgende pädagogische Akteur\*innen in diesem schulischen Handlungsfeld ermittelt werden: Vorbereitungsklassenlehrer\*innen und Lehrkräfte sowie außerschulische pädagogische Akteur\*innen. Im Nachfolgenden wird dezidiert auf deren Perspektive gegenüber den sogenannten Seiteneinsteiger\*innen

eingegangen. Der Fokus wird dabei auf Differenzkonstruktionen und Prozesse des Differenzierens in der pädagogischen Arbeit und Adressierungspraxis gelegt.

In der analytischen Auseinandersetzung mit den ethnografisch gewonnenen Daten kann gezeigt werden, dass sich alle benannten pädagogischen Akteur\*innenkollektive in Bezug auf ihre pädagogische Arbeit mit den neu zugewanderten/geflüchteten Kindern und Jugendlichen als ‘Integrationsbegleiter\*innen’ resp. ‘Übergangshelfer\*innen’ verstehen.

*„Also ich würde sagen, also mein, also unser Ziel jetzt, vor allem in der Vorbereitungsklasse ist es, diesen besonderen Kindern ein Angebot zu machen. In welchen sie unter sich sind. Geschützt sind. Es geht uns in der Arbeit, denk ich, durch das gezielte Angebot für diese Jugendlichen ein Beitrag zur Beheimatung //Herr Falani: mhm ja, ja.// zur gesellschaftlichen Teilhabe zu leisten. Dass sie hier ankommen und unser Weltwissen erlangen.“<sup>11</sup>*

Beispielhaft kann anhand dieses Auszugs die Perspektive des Jugendmigrationsdienstes auf seine pädagogische Arbeit im Kontext der sogenannten Seiteneinsteiger\*innen rekonstruiert werden. Dieser spezifische pädagogische Aufgabenbereich kann als eine Art Übergangsbegleitung gelesen werden. Denn mit dem „gezielte[n] Angebot für diese Jugendlichen [soll] ein Beitrag zur Beheimatung“<sup>12</sup> geleistet werden. So gehe es aus der Sicht der Akteur\*innen in ihrer pädagogischen Arbeit darum, ein „bisschen um Beheimatung, Ankommen erleichtern, (.) schauen, dass man die gleichen Kinder und Klassen zusammen kriegt durch unsere pädagogischen Maßnahmen“<sup>13</sup>. Die heterogenen neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen wer-

den dadurch zu einer spezifischen Gruppe homogenisiert, die aus Sicht der Pädagog\*innen als vulnerables Kollektiv beschrieben und als solches adressiert werden. Dadurch werden Differenzierungen gesetzt, die in diesem Kontext nicht neutral sind, sondern in denen ein hierarchisierendes Potenzial enthalten ist. Letzteres wird u.a. durch die in der Latenz formulierte Zielvorstellung der Vermittlung eines spezifischen, „*unseres*“ „*Weltwissens*“ deutlich. Das („Welt“-) Wissen der Mehrheitsgesellschaft wird hierbei hegemonial gesetzt und als erstrebenswertes und ausschlaggebendes Wissen für die Integration, für die „*Beheimatung*“ dieser „*gleichen Kinder*“ hervorgehoben. Folglich wird seine Erlangung für die Teilhabe und Zugehörigkeit in Schule und Gesellschaft als ein entscheidendes Kriterium im pädagogischen Handlungsfeld prozessiert. In dieser Perspektive steckt zugleich eine Legitimation der pädagogischen Arbeit:

So müsse den „*Kindern* [...] *Weltwissen vermittelt werden. Das ist unsere Aufgabe*“<sup>14</sup>.

In Rückbindung auf rassismuskritische Ausführungen wird an dieser Stelle eine Aneinanderreihung kulturrassistischer Wissensbestände deutlich, mit denen die Differenzierungspraxis in der pädagogischen Arbeit legitimiert wird. Die dichotome Unterscheidung zwischen „uns“ und „ihnen“, „wir“ und „die“ und „den“ Anderen schließt an die Konstruktion eines „*Otherings*“ an. Die Figur des Anderen wird hier – etwas überspitzt formuliert – als defizitäres und vulnerables Wesen konstruiert, dem es spezifisches Wissen, „*unser Weltwissen*“, zu vermitteln gilt. Dieses zu erlangen ist Voraussetzung für die „*Beheimatung*“ und (gesellschaftliche) Teilhabe jener Kinder und Jugendlicher.

Machtvolle Ungleichheitsstrukturen im Kontext Schule und (gesellschaftliche) Partizipation werden durch diese Adressierungspraxis in das Subjekt verlagert. Zugehörigkeit und Teilhabe werden im Umkehrschluss zunächst verwehrt. Diese Verwehrung wird durch die Defizitadressierung in den pädagogischen Maßnahmen legitimiert.

In der Vorbereitungsklasse selbst äußert sich dies wie folgt:

*[Frau Müller, Vorbereitungsklassenlehrerin in der Sekundarstufe I, steht am Pult und spricht zu den vor ihr sitzenden 19, zumeist teiltintegrativ beschulten Vorbereitungsklassenschüler\*innen]:*

*„Du bist nur teiltintegriert, du bist kein Teil der Klasse [Regelklasse]“. Jonas schaut sie an und hebt langsam seine Hand in die Luft, er streckt und wird mit „Ja, Jonas!“ von Frau Müller mit einer freundlichen, aber direkten Stimme aufgerufen. „Aber Frau Müller! Wann sind wir nicht mehr Gäste?“, sagt Jonas mit gerunzelter Stirn, gar verzweifelt fragend. [...] Frau Müller stockt, schaut ihn an. Stille um sie herum. Dann sagt sie betont langsam, aber deutlich, „Nächstes Jahr, wenn ihr das hier gut macht, wenn ich das sehe, dass ihr das wollt. Dann könnt ihr ganz in die Klasse gehen. Hier müsst ihr zeigen, dass ihr euch an die Regeln haltet, dass ihr gut mitmachen könnt, dass ihr gut lernt und dass ihr es wirklich wollt. Hier müsst ihr euch beweisen, hier müsst ihr es zeigen, dass ihr euch wirklich anpassen könnt, dass ihr hier dazugehören wollt.“ Jonas schaut sie weiterhin an, beugt sich fast ganz über seinen Tisch und umklammert diesen mit seinen Händen und Armen. In einem flehenden Ton sagt er: „Aber wann sind wir nicht mehr Gäste?“<sup>15</sup>*

Pointiert verdeutlicht sich in der Adressierung der sogenannten Seiteneinsteiger\*innen als „Gäste“ seitens der Lehrerin die Lesart einer verwehrten Teilhabe und einer (vorläufigen) Nicht-Zugehörigkeit. Durch die „Gastadressierung“ werden zum einen die Kinder und Jugendlichen von dem\*der pädagogischen Akteur\*in im Sinne Turners (2005) in eine Schwellenphase, eine Phase der Liminalität versetzt, mit der ein Status des „Weder-noch-Seins“ einhergeht. Zum anderen wird erneut eine hierarchisierende und symbolische Differenz erzeugt, die die sogenannten Seiteneinsteiger\*innen sozial als „Andere“ konstruiert. Die meisten Schüler\*innen sind „teilintegriert“ und damit aus Sicht von Frau Müller (s.o.) „kein Teil der [Regel-]Klasse“ bzw. kein Teil von „hier“. Um diesen Status letztendlich zu überwinden und den Übergang in die Gesellschaft und in das reguläre Schulsystem zu vollziehen, müssen diese Kinder und Jugendlichen sich, so die Lehrerin, nur „anpassen“ und sich individuell „anstrengen“ und/oder „Weltwissen“ (s.o.) erlangen. Vor dem Hintergrund einer meritokratischen Idee werden die diskursiven, symbolischen und institutionellen Ungleichheitsverhältnisse von den pädagogischen Akteur\*innen in das Subjekt verschoben. Kritisch formuliert wird durch das pädagogische Handeln eine „Illusion der Chancengleichheit“<sup>16</sup> aufrechterhalten und das potenzielle Scheitern der Subjekte zugleich durch einen Mangel an subjektiver Leistungsbereitschaft erklärt. Die Verantwortung wird auf das Individuum übertragen.

Der Gedanke einer Assimilation wird zum Hintergrundnormativ der pädagogischen Differenzadressierung und der daran anknüpfenden Maßnahmen.

## Fazit

*„Dies sind nicht so sehr die konkreten territorialen Grenzen, sondern eher symbolische Grenzen der Zugehörigkeit.“<sup>17</sup>*

In den vorliegenden knappen Ausführungen konnte gezeigt werden, wie Differenzen im schulischen Handlungsfeld im Kontext der pädagogischen Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen nicht nur produziert werden. Vielmehr verdeutlichten sich Differenzmarkierungen, in denen kulturalisierende und ethnisierende Adressierungspraxen enthalten sind. Dabei gerieten die Unterscheidungen und Grenzziehungen der pädagogischen Akteur\*innen in den Blick, aus denen eine diskursive Zugehörigkeitsordnung reproduziert wird.

Das spezifische pädagogische Angebot, das sich um die fremdkategorisierten „Anderen“ bemüht, schafft symbolische Differenz. Pädagogisches Handeln, welches sich in speziellen Angeboten für Migrant\*innen oder geflüchtete Menschen niederschlägt, trägt zu einer wirkmächtigen Unterscheidung in der sozialen Wirklichkeit bei.<sup>18</sup> Aufgrund dessen ist es umso bedeutsamer, dass die Pädagogik und die pädagogischen Akteur\*innen ein kritisches Verständnis gegenüber ihrem Handlungsfeld und ihrer Praxis einnehmen. Dadurch könnten kulturelle Zugehörigkeitsordnungen und Differenzierungsprozesse in Praxis und Theorie stetig reflektiert werden. Pädagogik und die pädagogische Praxis, so mein Plädoyer, müssen letztendlich der migrationsgesellschaftlichen Verfasstheit unserer sozialen Wirklichkeit Rechnung tragen, um dadurch Ungleichheitsverhältnisse zu erkennen und nicht an dessen Reproduktion teilzunehmen.

## Endnoten

- 1 Vgl. Radtke 1996.
- 2 Mecheril/Shure 2015.
- 3 Vgl. Hirschauer 2014, S. 183.
- 4 Siehe Clarke et al. 2018.
- 5 Vgl. Ulbricht 2017, S. 37 f.
- 6 Hirschauer 2014, S. 173; Hervorhebungen des Autors.
- 7 Vgl. Emmerich et al. 2017.
- 8 Vgl. ebd.
- 9 Vgl. Mecheril 2010.
- 10 Vgl. Pohl 2013.
- 11 Gruppendiskussion; Außerschulische pädagogische Akteure; Migrationsdienst
- 12 Gruppendiskussion; Außerschulische pädagogische Akteure; Migrationsdienst
- 13 Gruppendiskussion; Außerschulische pädagogische Akteure; Migrationsdienst
- 14 Gesprächsprotokoll, Vorbereitungsklassenlehrerin.
- 15 Beobachtungsprotokoll; Vorbereitungsklasse; Sek I;
- 16 Bourdieu/Passeron 1971.
- 17 Mecheril 2014, S. 44.
- 18 Vgl. Genenger-Stricker et al. 2019, S.4.

## Literatur

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Clarke, Adele E./Friese, Carrie/Washburn, Rachel S. (2018): *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn*, 2. Edition. Los Angeles et al.: SAGE.
- Genenger-Stricker, Marianne/Frieters-Reermann, Norbert/Klomann, Verena/Sylla, Nadine (2019): Bildung und Migration als Ausgangspunkte für forschungsmethodische und -ethische Reflexionen. In: Klomann; Verena/Frieters-Reermann, Norbert/Sylla, Nadine (Hrsg.): *Forschung im Kontext von Bildung und Migration Kritische Reflexionen zu Methodik, Denkgigkeiten und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen*; Wiesbaden: Springer VS, S. 1–10.
- Hirschauer, Stefan (2014): *Undoing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. In: Auspurg, Katrin/Kalthoff, Herbert/Kurz, Karin/Schnabel, Annette/Schützeichel, Rainer/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.), *Zeitschrift für Soziologie*, Band 43, Heft 3, München: De Gruyter Oldenbourg, S. 170–191. <https://www.degruyter.com/view/journals/zfsocz/43/3/article-p170.xml>
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2017): Prekarierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. In: *Die deutsche Schule* 109, 3, S. 209–222.
- Mecheril, Paul (u.a.) (2010): *Migrationspädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul (2014): Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: Marinelli-König/Preisinger (Hrsg.): *Zwischenräume der Migration. Über die Emgrenzung von Kultur und Identität*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 37–54.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, Opladen/Berlin: Barbara Budrich, S. 109–121.
- Pohl, Axel (2013): Bildungspotentiale in ethnisierten Übergangssystemen. In: Ahmed, Sarina/Pohl, Alex/Schwänenflügel, Larissa von/Stauber, Barbara (Hrsg.): *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 69–85.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, G./Gstettner, P. (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 1996. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 49–63.

Turner, Victor (2005): *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*, Neuauflage, Frankfurt am Main u. a.: Campus Verlag.

Ullbricht, Christian (2017): *Ein- und Ausgrenzungen von Migranten. Zur sozialen Konstruktion (un-) erwünschter Zuwanderung*. Bielefeld: transcript Verlag.

## **Sexuelle Bildung und ihre Ungleichwertigkeiten**

### **Einleitung**

Sexuelle Bildung und die Sexualpädagogik als ihre pädagogische Ausführung sind längst keine Nischenthemen mehr – weder bezogen auf pädagogische Kontexte noch auf wissenschaftliche Zusammenhänge, die sich mit Bildung und Bildungsorten im weiteren Sinne beschäftigen. Ein Schwerpunkt der letzten Jahre liegt dabei auf der Betonung und Normalisierung sexueller Vielfalt, vielfältiger Lebensweisen und der Entwicklung jugendlicher Identitäten<sup>1</sup> auch jenseits heteronormativer Vorstellungen. Dabei lässt sich in den letzten ca. 40 Jahren für die Sexualpädagogik in ihrer Disziplin, aber auch ihrer Praxis eine Professionalisierungsentwicklung ausmachen.<sup>2</sup> Erklärtes Ziel innerhalb der Sexualpädagogik und ihrer fachspezifischen Diskurse ist die Ermöglichung einer diskriminierungsfreien sexualpädagogischen Praxis.<sup>3</sup> Mit der Hinwendung zum Bildungsbegriff soll eine Erweiterung geschaffen werden, um dieses Ziel der Diskriminierungsfreiheit nicht nur bezogen auf den Umgang mit bzw. das Wissen über Heteronormativität zu erreichen, sondern Gesellschaft und ihre Vielfaltigkeit und die damit einhergehenden Macht- und Ungleichheitsdimensionen mitzudenken und ihre Verschränkungen mit Sexualität zu bearbeiten.

Dieser Beitrag skizziert, warum sexuelle Bildung in der Migrationsgesellschaft<sup>4</sup> immer auch eine intersektionale Sexualpädagogik



sein muss, die den Interdependenzen verschiedener Differenzlinien und den ihnen anhaftenden Diskriminierungsdimensionen Rechnung trägt.

### Sexuelle Bildung

Sexuelle Bildung meint einen „lebenslangen Prozess der Selbstoneignung sexueller Identität in Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt, den die Pädagogik zwar intentional, letztlich aber nur beratend begleiten kann“<sup>5</sup>. Hierbei unterscheidet sich das Konzept der sexuellen Bildung von anderen gängigen Begriffen wie erstens Sexualpädagogik als „Aspektdisziplin der Pädagogik“, die, so Sielert, „sowohl die sexuelle Sozialisation als auch die intentionale erzieherische Einflussnahme auf die Sexualität von Menschen erforscht und wissenschaftlich reflektiert“<sup>6</sup>. Sexualerziehung als zweiter Begriff meint eher die „kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivation, Ausdrucks- und Verhaltensformen“, wohingegen drittens die Sexualaufklärung als Teilaspekt der Sexualerziehung die Information über Fakten und Zusammenhänge fokussiert. Ein vierter zusätzlicher Terminus ist die Sexualberatung, die punktuell in die Sexualerziehung eingebaut werden kann.<sup>7</sup>

Die in den 1980er Jahren aufkommende (politische) Debatte um die Professionalisierung der Sexualpädagogik war zunächst geprägt vom Gefahrendiskurs<sup>8</sup>, der sich vornehmlich um die Vermeidung der Ansteckung mit HIV sowie die Verhinderung ungewollter Schwangerschaften und sexualisierter Gewalt drehte. Hierbei ging es vor allem um Prävention und Aufklärung sowie um einen Duktus der Sexualerziehung. Erst im ersten Jahrzehnt der 2000er Jahre wurde die Sexualpädagogik um den Bildungsbegriff erweitert.

Sexuelle Bildung betont sowohl als Begrifflichkeit als auch in ihren konzeptuellen Grundgedanken, dass es ihr nicht nur um Prävention und genitalienbezogene Aufklärung geht. „Wenn Sexualität aber mit allen ihren Facetten zum unmittelbaren Lebensgenuss, zum zentralen Wert der Selbstgestaltung gehört, dann muss sie“, so Sielert, „als Lebensenergie animiert und kultiviert werden“<sup>9</sup>. Da sexuelle Bildung sowohl lerner\*innenzentriert als auch selbstbestimmt<sup>10</sup> ist, brauchen Vermittelnde ein Grundwissen über gesellschaftliche Zusammenhänge.<sup>11</sup> Nur so können Heranwachsende lernen, „sexuelle Erfahrungen anzunehmen oder zurückzuweisen, zu bewerten und zu beurteilen“<sup>12</sup>, aber auch diese Urteile in Bezug auf ihre Position in der Gesellschaft verstehen.

Sexuelle Bildung trägt dem zunehmenden Verständnis, dass Sexualpädagogik eine gesellschaftliche Querschnittsaufgabe darstellt, die alle Lebensphasen betrifft, Rechnung, indem sie alle Lebensalter des Menschen anspricht. Dabei benötigen vor allem Heranwachsende Kompetenzen, um die verschiedenen Ebenen und Funktionen von Sexualität nachvollziehen, sich selbst ausdrücken, sich selbst zu verstehen und sich in der Gesellschaft verorten zu können, aber auch um Impulskontrolle zu erlernen und die eigene sexuelle Integrität zu schützen.<sup>13</sup> Neben der Familie als erster Erziehungs- und Sozialisationsinstanz, in der die emotionale „Grundlage des ‚unbedingten Angenommenseins‘“<sup>14</sup> gelegt wird, sind institutionelle Bildungsräume sowie die Kinder- und Jugendarbeit Orte sexualpädagogischer Praxis. Schule nimmt hier einen besonderen Stellenwert ein, da sich hier besondere Möglichkeiten der sexualpädagogischen Praxis bieten bzw. bieten könnten. Jedoch ist infolge der curricular festgelegten Lerninhalte in der Schule wenig Platz und Gelegenheit(en), Sexualpädagogik fächerübergreifend als Querschnittsthema anzugehen. Daher verbleibt die schulische Sexualerziehung bedauerlicherweise zu häufig auf der

Ebene der biologistisch-körperzentrierten Aufklärungsarbeit. Dennoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass sich zunehmend Entwicklungen nachzeichnen lassen, die zusätzlich zu der eben genannten Aufklärungsarbeit die Sexualpädagogik als eigene Disziplin begreifen und externe Sexualpädagog\*innen in den Unterricht einladen.<sup>15</sup>

In vielen Praxisfeldern der Sozialen Arbeit überschneidet sich die erzieherische Arbeit mit sexualpädagogischen Inhalten insbesondere mit Aspekten der Sexualberatung. Aber nicht nur dort, wo es explizit um Sexualität oder die sexuelle Identität geht, ist Sexualität ein Thema der Sozialpädagogik und damit ebenfalls ein Thema der Sozialen Arbeit. Niemeyer führt aus, wieso eine Sozialpädagogik immer auch eine Sexualpädagogik sein muss, und betont, dass es in der Entwicklung der Sozialpädagogik versäumt wurde, Sexualität als relevantes Thema aufzugreifen. Dadurch wurde Sexualität in der Pädagogik zu sehr zum Sonderthema und gleichzeitig als ausblendungswürdig gekennzeichnet.<sup>16</sup>

Insgesamt geht es bei sexueller Bildung – wie bei allen Formen von Bildung – darum, den Menschen zu befähigen, ein gesellschaftliches und politisches Subjekt zu sein. Dazu gehört es auch, die Zusammenhänge von Sexualität, Bildung und Gesellschaft zu verstehen und eigene Standpunkte einzunehmen und vertreten zu können. Eine solche Perspektive auf Sexualität als Bildungsgröße macht es nötig, ihre Verstrickungen in gesellschaftliche Bedingtheiten nachzuvollziehen, vor allem dann, wenn es um eine sexuelle Bildung in der Migrationsgesellschaft geht. Die diskursive und disziplinäre Entwicklung der Sexual- und Aufklärungspädagogik hin zu sexueller Bildung verdeutlicht eine solche Veränderung der Perspektive. Der sexuellen Bildung geht es also um die Auseinandersetzung mit und der subjektiven Erarbeitung von (sexuellem) Selbst und Welt.

## **Intersektionen von Sexualität und ihre Ungleichwertigkeiten**

### ***Sexualität ist gesellschaftlich***

Sexualität ist eine biografisch relevante Größe menschlichen Erlebens, die Lust, Leidenschaft, Liebe, Beziehung(en) und ihre Interdependenzen und Widersprüchlichkeiten umfasst. Eine bewusste Beschäftigung mit Sexualität im Sinne einer sexuellen Bildung muss „einerseits viele Dimensionen sexuellen Erlebens sehen und Sexualität in ihrem Gesamtzusammenhang von Person und Gesellschaft begreifen, [...] [darf aber] andererseits Sexualität nicht in allgemeinen persönlichen Beziehungen auflösen“.<sup>17</sup> Sielert definiert daher Sexualität als allgemeine auf Lust bezogene Lebensenergie, die sich des Körpers bedient, aus vielfältigen Quellen gespeist wird und unterschiedliche Ausdrucksformen kennt.<sup>18</sup> Er formuliert damit eine große Spannweite der Bedeutung von Sexualität für das Subjekt, weil es immer um einen Körper und ein Ich in der Gesellschaft geht. Der Mensch handelt, fühlt und verortet sich sexuell. Sexualität ist immer auch eine gesellschaftliche Kategorie, denn die als natürlich verstandenen Aspekte von Sexualität (im Diskurs häufig als Trieb, Verlangen, Grundbedürfnis gekennzeichnet) lassen sich nicht von der gesellschaftlichen Ebene lösen. Zur Sexualität gehört die sexuelle Identität genauso wie die sexuelle Orientierung. Gleichzeitig ist sie untrennbar mit Geschlechtsidentität und -zugehörigkeit verbunden. Wie ich mich z. B. als Frau verstehe und von außen wahrgenommen werde, steht auch damit in Verbindung, wie und was ich begehre, wie ich mein Leben gestalte, wie ich liebe oder mit wem ich eine (oder mehrere) Beziehungen eingehe.

Trotzdem kann und darf Sexualität nicht im Sozialen aufgehen. Der Körper, sein Verlangen, seine Eigenmächtigkeit muss weiterhin

als Komponente mitgedacht werden, ohne die gesamte Bedeutung, das gesamte Konzept von Sexualität zu determinieren. Der Körper ist nicht nur sexuell Handelnder, sondern auch Erfahrender, und somit nicht nur Ergebnis von Diskursen – so auch nicht seine Sexualität. Mit Haraway gesprochen: „the body itself as anything but a blank page for social inscriptions, including those of biological discourse.“<sup>19</sup> Sexualität hat demnach nicht nur eine gesellschaftliche und individuelle Komponente, sondern ist selbst Teil von gesellschaftlichen Herrschaftsordnungen und Machtgefügen.

### ***Intersektionen und Ungleichwertigkeiten***

Eindimensionale Perspektiven auf Ungleichheiten und Ungleichwertigkeiten, wie auf Rassismus, Klassismus, Sexismus oder auch Heteronormativität und Patriarchat, haben „zur Beschreibung und Erklärung von Ungleichheiten ausgedient“.<sup>20</sup> Im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs stehen mittlerweile sowohl auf der theoretischen als auch der methodologischen Ebene die Überschneidungen und Wechselwirkungen, also Intersektionen der verschiedenen Ungleichheits- und Diskriminierungsdimensionen im Fokus. Das Konzept der Intersektionalität wurde erstmals von Kimberlé Crenshaw in den 1980er Jahren aufgerufen. Mit dem Terminus der Straßenkreuzung (*intersection*) und den Überkreuzungen verschiedener Ungleichheitsdimensionen und ihrer Diskriminierungspraxen machte sie deutlich, dass es Menschen gibt, die nicht nur von einer Diskriminierungslinie getroffen werden, sondern mehrfach diskriminiert werden. Gerade der *Black feminism* und hier allen voran das Combahee River Collective (CRC) verdeutlichte: „We are actively committed to struggling against racial, sexual, heterosexual and class oppression [...]. The synthesis of these oppressions creates the conditions of our lives.“<sup>21</sup>

Seit den 2000er Jahren gibt es auch in Deutschland zunehmend erziehungs- und sozialwissenschaftliche Schriften, die sich mit der Frage beschäftigen, welche und wie viele Differenzkategorien zu berücksichtigen sind.<sup>22</sup> Hierauf kann es jedoch keine einheitliche Antwort geben, denn eine intersektionale Perspektive ermöglicht eine Sensibilität gegenüber potenziellen Auslassungen oder Exklusionen, kann auch minorisierte Perspektiven einbeziehen und ist für viele gender- und sexualtheoretische Ansätze anschlussfähig.<sup>23</sup> Da die Konstruktionsprozesse von Differenz und Ungleichheit auf allen gesellschaftlichen Ebenen (strukturelle, institutionelle, diskursive Praktiken und Interaktionen) stattfinden, ergeben sich unterschiedliche Forschungsperspektiven und unterschiedliche Folgen für die Handlungspraxis.

Auch Sexualität ist eine Dimension, die im intersektionalen Verstrickungsgeflecht wirksam ist. Deutlich wird dies vor allem an den Diskursen, in die Sexualität verwickelt ist. In Migrationsdebatten wird das sichtbar, wenn zum Beispiel von der Kölner Silvesternacht 2015 die Rede ist und spezifische Verknüpfungen von Sexualität, Geschlechtszugehörigkeit und „Kultur“ bzw. *race* aufgerufen werden, um Rassismen, Heterosexismen oder auch eine zweigeschlechtliche Ordnung zu rechtfertigen bzw. herzustellen.<sup>24</sup> Oder wenn in ebendiesen Diskursen um Migration und „Integration“ schwule, lesbische oder bisexuelle Lebensführung mit *weiß*-Sein assoziiert wird und *people of color* Homofeindlichkeit und Sexismus zugeschrieben wird.<sup>25</sup> Hierbei wird Sexualität ganz spezifisch mit „Ethnizität“ verknüpft und zur rassistischen Verschleierungsfolie.<sup>26</sup> Gerade in den Diskursen um Köln 2015 werden nicht nur die Dimensionen „Ethnizität“, *race*, „Kultur“ und Sexualität in ihrer Verstrickung sichtbar, sondern auch Geschlecht und Sexismus, wobei Sexismus hier im Diskurs als den anderen zugehörig empfunden

den wird – Kerner nennt das Ethnisierung von Sexismus<sup>27</sup> – und gleichzeitig Heteronormativität hergestellt wird, indem über das Verhältnis von Männern und Frauen debattiert wird und rassistische Geschlechterstereotype die „fremde Männlichkeit“ konstruieren.<sup>28</sup>

### **Konklusion: Sexuelle Bildung als wissende Bearbeiterin von Ungleichwertigkeiten**

Die sexuelle Bildung in der Migrationsgesellschaft muss Machtverhältnisse im Blick haben und mit diesen Intersektionen auf disziplinärer und auf praktischer Ebene umgehen. Dabei kann sie „entweder diskriminierende Normalitätsannahmen reproduzieren oder inklusiv zur Anerkennung und Akzeptanz von Vielfalt beitragen“.<sup>29</sup> Mit einer „Sexualpädagogik der Vielfalt“ haben Tuider et al. einen praxisbezogenen Grundstein dafür gelegt, diese Überlegungen einer intersektionalen sexuellen Bildung in der pädagogischen Praxis umzusetzen<sup>30</sup>.

Einer sexuellen Bildung in der Migrationsgesellschaft ist es stets ein Anliegen, Vielfalt als gegeben zu berücksichtigen und mit ihr zu arbeiten. Dabei geht es bewusst nicht darum, „Interkulturelle Pädagogik, die Sonderpädagogik und die Geschlechterpädagogik in der Form zu integrieren, indem sie nacheinander abgearbeitet oder behandelt werden“<sup>31</sup>, sondern vielmehr um die Berücksichtigung und Bearbeitung vielfältiger multiperspektivischer sozialer Positionierungen.

Gerade die Sexualpädagogik bietet hier viele Möglichkeiten, da sie als ihren Ausgangspunkt bereits eine Ungleichheitskategorie hat. Das bietet die Chance, nicht nur diese zu bearbeiten und zu reflektieren, sondern konkret ihr Zusammenwirken mit anderen

gesellschaftlichen Kategorien zu berücksichtigen. Das ist in anderen pädagogischen Alltagssituationen und ihren Institutionen wie Schule, Kita oder auch der Jugendhilfe, die mit ganz anderen institutionsimmanenten Vorgaben ihre Alltäglichkeit vollziehen müssen, von größerer Schwierigkeit, da entweder curriculare Vorgaben über Inhalte bestehen oder andere pädagogische Ziele im Vordergrund stehen, wie soziale Integration, Familienhilfe oder Präventionsarbeit.

Allerdings hat diese vermeintliche Sicherheit der klar zu bearbeitenden Ungleichheitsdimension ihre Tücken. Zu häufig wird noch angenommen, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt, oder auch eine nichtdiskriminierende Sexualpädagogik, lediglich verdeutlicht, dass es sexuelle Orientierungen und Identitäten jenseits von Heteronormativität und Heterosexismus – also der Annahme, es gäbe nur zwei Geschlechter, die sich gegenüberstehen, sich in einem hierarchischen Verhältnis zueinander befinden und sich sexuell nur aufeinander beziehen – gibt. Eine sexuelle Bildung in der Migrationsgesellschaft muss aber darüber hinaus auch mit den machtwirksamen Verstrickungen mit weiteren Differenzdimensionen umgehen. Sonst reproduziert sie Ungleichwertigkeiten im Namen der Sexualität bzw. sexuellen Aufklärung (z. B. durch Othering-Praxen, bei denen eine Gruppe als grundlegend anders zur eigenen Gruppe und als mit sich selbst unvereinbar bestimmt wird).

Dabei hat die Sexualpädagogik eine doppelte Aufgabe: Sie muss die Heterogenität der Gruppe, mit der sie arbeitet, berücksichtigen, denn in jeder pädagogischen Situation sind mehrere Dimensionen von Vielfalt und somit verschiedene soziale Positionierungen vertreten. Gleichzeitig muss sie all diejenigen gesellschaftlichen Herrschaftsdimensionen und Diskriminierungslinien im Blick haben, die auch jenseits dieser Gruppe existieren, um nicht durch

Tabuisierung oder unbedarfte Reproduktionen von Alltagsdiskriminierungen das stereotype Wissen der Gruppe über Sexualität(en) und ihre gesellschaftlichen Verknüpfungen zu festigen.

„Eine professionelle Haltung von LehrerInnen [und Sozialpädagog\*innen und Sexualpädagog\*innen, J. v. d. H.], gepaart mit einer angemessenen Intersektionalitätskompetenz, spielt daher eine immens wichtige Rolle, wenn es um das Aufbrechen von Machtverhältnissen in Schule geht“<sup>32</sup> – das gilt auch für die Praxis der Sexualpädagogik.

Gerade mit dem Blick auf die Bearbeitung von Ungleichwertigkeit scheint ebenfalls wieder eine doppelte Richtung der sexuellen Bildung auf: Ungleichwertigkeiten innerhalb ihrer eigenen zu bearbeitenden Kategorie, die Ergebnisse verschiedener Verschränkungen mit anderen Gleichheitsdimensionen sind, müssen genauso berücksichtigt werden wie die Tatsache, dass sie selbst (Re-)Produzentin verschiedener Ungleichwertigkeiten ist bzw. sein kann, weil die Bearbeitung einer Kategorie (hier der Sexualität) immer mit implizitem Wissen um gesellschaftliche Ordnungen verknüpft ist. Dies darf nicht unreflektiert im Hintergrund bleiben und nur in Einzelsituation hervorgeholt werden, wenn es darum geht, die Heterogenität von Gruppen zu betonen, sondern muss ständig mitbedacht, mitreflektiert und zu explizitem Wissen werden, denn Sexualität und Gesellschaft sind in ihrer Verknüpfung die zentralen Themen der sexuellen Bildung.<sup>33</sup> Wir haben es also nicht nur mit einem Blick auf Sexualität in einer Migrationsgesellschaft zu tun, sondern auch mit einer Perspektive auf eine Migrationsgesellschaft und ihre Sexualität.

## Endnoten

- 1 Vgl. z. B. Kastirke/Kotthaus 2014.
- 2 Vgl. Sielert 2017
- 3 Vgl. Debus 2017.
- 4 Deutschland weist eine vergleichsweise hohe Fluktuation der Bevölkerung auf und lässt sich daher eher als Migrationsgesellschaft beschreiben denn als Einwanderungsgesellschaft. Der Terminus Migrationsgesellschaft berücksichtigt sowohl Zuwanderung als auch Abwanderung und betont folglich den stetigen Wandel innerhalb der Gesellschaft sowie immer neue Aushandlungsprozesse zwischen der allochthonen (ortsfremden) und autochthonen (alteingesessenen) Bevölkerung. Der Begriff Migrationsgesellschaft verweist außerdem darauf, dass eine solche Gesellschaft von Vielfalt und Dynamik geprägt ist, auch jenseits der klassischen Ungleichheitskategorie der Ethnizität. Er möchte viel eher verdeutlichen, dass eine solche Gesellschaft nur intersektional verstanden werden kann. Vgl. Diekmann/von der Heyde 2018.
- 5 Sielert 2017, S. 12.
- 6 Ebd.
- 7 Vgl. ebd.
- 8 Ebd., S. 18.
- 9 Ebd., S. 21.
- 10 Vgl. Valtl 2013.
- 11 Vgl. Sielert 2017.
- 12 Ebd., S. 21.
- 13 Ebd.
- 14 Ebd., S. 26.
- 15 Das hat viele Vorteile, aber auch Nachteile. Ein Nachteil ist, dass Sexualität als besonderes Thema markiert wird, das nur Expert\*innen von außen besprechen können bzw. für das es extra eine Projektwoche geben muss. Wichtig wäre hier, dass die Lehrkräfte das Thema in andere Unterrichtszusammenhänge mitnehmen und dadurch normalisieren.

- 16 Vgl. Niemeyer 2019.
- 17 Stelert 2017, S. 36.
- 18 Ebd., S. 40.
- 19 Haraway 1988, S. 591.
- 20 Degele/Winker 2007, S. 1.
- 21 CRC 1982, S. 13. Damit einher ging eine große Kritik am *weißen* Feminismus, dem vorgeworfen wurde, die besonderen Verschränkungen von *race – class – gender* nicht mitzudenken. So wurde, kritisiert Gümen (1998), bis weit in die 1990er Jahre *race* nur als „askriptives Merkmal“ benutzt, ohne es in die Analysen um Ungleichheit mit einzubeziehen.
- 22 Vgl. Leiprecht/Lutz 2009; Lutz/Wennig 2001.
- 23 Tuiider 2017, S. 58.
- 24 Vgl. Hark/Villa 2017.
- 25 Castro Varela/Dhawan 2009, S. 107.
- 26 Vgl. Hark/Villa 2017.
- 27 Vgl. Kerner 2009.
- 28 Weitere Verstrickungen von Sexualität mit anderen Differenzkategorien wie Behinderung oder Alter müssen an dieser Stelle leider aus Platzgründen entfallen. Vgl. dazu Debus 2017.
- 29 Debus 2017, S. 812.
- 30 Tuiider et al. 2012.
- 31 Tuiider et al. 2012, S. 18.
- 32 Kastirke/Kotthaus 2014, S. 275.
- 33 Stelert 2017, S. 26.

## Literatur

- Castro Varela, Maria do M./Dhawan, Nikita (2009): Queer mobil? Heteronormativität und Migrationsforschung. In: Lutz, H. (Hrsg.), *Gender Mobil? Geschlecht und Migration in transnationalen Räumen*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 102–121.
- CRC – Combahee River Collective (1982): A Black Feminist Statement. In: Hull, G. T./Scott, P. B./Smith, B. (Hrsg.), *But Some of Us Are Brave. Black Women's Studies*, Old Westbury, S. 2010–218.
- Debus, Katharina (2017): Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökcan (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 811–834.
- Degele, Nina/Winker, Gabriele (2007): *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. Online: <https://www.sozioogie.uni-freiburg.de/personen/degele/dokumente/publikationen/intersektionalitaet-mehrebenen.pdf>. [letzter Zugriff: 08.02.2021]
- Diekmann, Isabell/von der Heyde, Judith (2018): Migrationsgesellschaft und Soziale Arbeit. In: *Perspektiven – Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft und muslimische Wohlfahrtspflege* (1). <https://journals.ub.uni-osnabrueck.de/index.php/perspektiven/article/view/53>.
- Gümen, Sedef (1998): Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie „Ethnizität“. In: *Das Argument*, Bd. 224, S. 187–201.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *feminist Studies*, 14 (3), S. 575–599.
- Hark, Sabine./Villa, Paula-Irene (2017): *Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart*, Bielefeld: transcript.
- Kastirke, Nicole/Kotthaus, Jochem (2014): Jugendliche Sexualität und sexuelle Identität. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 265–281.
- Kerner, Ina (2009): *Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus*, Frankfurt am Main: Campus.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „race, class, gender“. In: *Feministische Studien*, 23 (1), S. 68–82.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2009): Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*, Schalbach a. Taunus: Wochenschau, S. 179–198.

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske + Budrich.

Niemeyer, Christian (2019): *Sozialpädagogik als Sexualpädagogik: Beiträge zu einer notwendigen Neuorientierung des Faches*, Weinheim: Beltz Juventa.

Sielert, Uwe (2017): Sexualität und Diversifizierung sexueller Lebenswelten und Identitäten. In: Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hrsg.), *Sexualität und Gender im Einwanderungsland: Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – Ein Lehr- und Praxishandbuch*, De Gruyter Oldenbourg, S. 32–54.

Sigusch, Volkmar (1984): *Die Mystifikation des Sexuellen*, Frankfurt am Main: Campus.

Tuider, Elisabeth (2017): Intersektionale Perspektiven auf Sexualität und Gender im Kontext von Migrationsgesellschaften. In: Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hrsg.), *Sexualität und Gender im Einwanderungsland*, De Gruyter Oldenbourg, S. 55–70.

Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola (2012): *Sexualpädagogik der Vielfalt*, 2. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.

Valtl, Karl (2013): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*, 2., erweiterte und überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz Juventa, S. 127–140.

## **Differenzierung von Islam- und Muslim\*innenfeindlichkeit – Potenziale für die Praxis**

### **Terminologische Vielfalt: eine Einführung**

Islamfeindlichkeit, Muslim\*innenfeindlichkeit, Islam(o)phobie, Antimuslimismus, antimuslimischer Rassismus – all diese Begriffe beschreiben Vorurteile und Diskriminierung gegenüber dem Islam und/oder Muslim\*innen und damit ein in Deutschland weit verbreitetes Phänomen.<sup>1</sup> Nicht alle Begriffe lassen sich synonym verwenden und sind gleichermaßen gut geeignet für die Beschreibung, Erfassung und Bearbeitung des Phänomens. In der Literatur wird sowohl Kritik geübt an der mangelnden Trennschärfe einzelner Begriffe und Konzepte<sup>2</sup> als auch an konkreten Termini – so kann etwa beim Islamophobie-Begriff aus einer sprach- und kognitionswissenschaftlichen Perspektive von einer „sprachliche[n] Fehlbesetzung“<sup>3</sup> gesprochen werden, die zu einer Pathologisierung des Problems und in der Folge zu einer Täter\*innen-Opfer-Umkehr führen kann. Der Begriff des antimuslimischen Rassismus wiederum unterscheidet sich konzeptionell von den anderen Begriffen, da er an die rassistuskritische Forschung und die postkoloniale Theorie anknüpft und weniger in der Vorurteilsforschung zu verorten ist. Er nimmt vielmehr strukturellen Rassismus statt eine individuelle Einstellung in den Blick.



Ein weiterer, immer wieder diskutierter Aspekt im Zusammenhang mit einer adäquaten Terminologie im Phänomenbereich, um den es in diesem Beitrag gehen soll, bezieht sich auf die Adressat\*innen der feindlichen Einstellungen. Einige der oben bereits genannten Begriffe rücken sprachlich die Religion des Islams als Adressatin der Abwertung in den Fokus, andere akzentuieren sprachlich Menschen mit (tatsächlicher oder zugeschriebener) muslimischer Glaubenszugehörigkeit. Auch wenn diese Begriffe mitunter synonym verwendet und Islam und Muslim\*innen oftmals in scheinbar untrennbarer Art und Weise adressiert und damit letztendlich in unauflösbarer Abhängigkeit zueinander konstruiert werden, so lohnt eine differenzierte Betrachtung dennoch. Sicherlich kann es nicht darum gehen, Islam und Muslim\*innen vollständig separat zu betrachten, denn die Kategorisierung entlang der Religionszugehörigkeit („Muslim\*innen“) basiert auf breit geteilten Vorstellungen der Kategorie Religion als solcher („Islam“). Vielmehr geht es darum, Muslim\*innen als Menschen zu begreifen, die erstens vielfältige Identitäten im Sinne multipler Gruppenzugehörigkeiten aufweisen, von denen das Muslimisch-Sein lediglich eine einzige ist und der je nach Kontext mehr oder weniger Bedeutung beigemessen werden kann. Zweitens sind Muslim\*innen als Menschen unmittelbar in ihrer Religionsfreiheit durch die Menschenrechte geschützt, wohingegen der Islam als Religion – wie alle Religionen – durchaus Gegenstand legitimer Kritik sein kann.<sup>4</sup>

Unabhängig von beiden argumentativen Ansätzen sollte es in der Wissenschaft ebenso wie in der Praxis gewünscht sein, interessierende Phänomene möglichst gut verstehen und präzise erfassen und bearbeiten zu können. Für die „verstehende Sozialwissenschaft und Präventionsarbeit, die sich zum Ziel setzen, Aussagen über die Qualität sozialer Konflikte zu treffen und Lösungsvorschläge anzubie-

ten“<sup>5</sup>, ist daher die Auseinandersetzung mit potenziell unterschiedlichen Dimensionen innerhalb eines Phänomenbereichs unerlässlich. Dies schließt eine empirische Analyse zur Differenzierung von feindlichen Einstellungen gegenüber der Religion des Islams einerseits und gegenüber Menschen, die – tatsächlich oder zugeschrieben, nicht nur, aber auch – Muslim\*innen sind, mit ein.

### **Haarspalterei oder notwendige Differenzierung? Empirische Evidenz**

Empirische Auseinandersetzungen mit dieser Fragestellung sind rar. Mittlerweile liegen jedoch erste Studien zur potenziellen Multidimensionalität des Phänomens vor. Insbesondere Leibold und Kühnel haben sich im Rahmen einer Langzeitstudie zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit immer wieder mit unterschiedlichen Dimensionen von ‚Islamophobie‘ befasst. Sie unterscheiden u. a. zwischen der generellen Ablehnung von Muslim\*innen in Deutschland und einer kulturellen Abwertung des Islams.<sup>6</sup> Die kulturelle Abwertung des Islams erfährt dabei von den Befragten mehr Zustimmung als die generelle Ablehnung von Muslim\*innen, wobei das Ausmaß der Abwertung hier aufgrund der unterschiedlichen Stärke der Itemformulierungen nicht direkt vergleichbar ist. Andere Ansätze identifizieren mittels (explorativer oder konfirmatorischer) Faktorenanalyse unterschiedliche Dimensionen des Phänomens. Durch dieses Verfahren wurden u. a. die beiden Dimensionen *anti-Muslim prejudice* und *anti-Islam sentiment* ermittelt<sup>7</sup>; in einer anderen Studie mit ähnlichem methodischem Vorgehen wurden die beiden Faktoren ‚negative Einstellungen gegenüber Muslim\*innen‘ und ‚negative Einstellungen gegenüber dem Islam‘ extrahiert.<sup>8</sup> Überdies konnte über sechs Länder hinweg gezeigt werden, dass drei Subkomponenten von *Islamophobia – anti-Muslim prejudice, anti-Islam*

*sentiment* und *conspiracy beliefs* – statistisch voneinander verschieden sind.<sup>9</sup> Auch im Rahmen einer repräsentativen Stichprobe für eine Großstadt in Deutschland lassen sich feindliche Einstellungen gegenüber dem Islam statistisch von feindlichen Einstellungen gegenüber Muslim\*innen unterscheiden.<sup>10</sup>

Empirische Analysen zur Differenzierung von Islam- und Muslim\*innenfeindlichkeit zeigen, dass beide Phänomene in Interdependenz zueinander stehen, also miteinander korrelieren, jedoch nicht identisch, sondern statistisch voneinander zu unterscheiden sind. Dieses Wissen erfordert Präzision und Trennschärfe sowohl bei der wissenschaftlichen Erfassung der Phänomene als auch bei der Prävention von islam- und muslim\*innenfeindlichen Einstellungen in der Praxis.

### **Implikationen für die Praxis: erste Impulse**

Welche Relevanz haben die Erkenntnisse aus der Wissenschaft nun für die Praxis bzw. wie können sie nutzbar gemacht werden? Bisher gibt es nur wenige Ansätze in diesem Bereich. Deshalb ist es schwierig, eine eindeutige Antwort zu formulieren und konkrete Handlungsempfehlungen auszusprechen. Allerdings lassen sich insbesondere mit Blick auf Intergruppenkontakte als vielfach angewandte Strategie zur Prävention oder Verringerung feindlicher Einstellungen erste Potenziale erkennen.

Ein vorurteilsreduzierender Effekt von Kontakten zu Mitgliedern der Outgroup, in diesem Fall also zwischen Muslim\*innen und Nicht-Muslim\*innen, ist vielfach belegt.<sup>11</sup> Diese Ansätze stellen den Kontakt zwischen Menschen(gruppen) in den Vordergrund, d. h., hier wird primär die Reduzierung von Vorurteilen gegenüber Men-

schen und weniger gegenüber einer Religion fokussiert. Tatsächlich zeigt empirische Forschung in diesem Bereich, dass sich unterschiedliche Formen von Kontakt unterschiedlich auf Einstellungen gegenüber dem Islam einerseits und Muslim\*innen andererseits auswirken können. So verstärkt beispielsweise die wahrgenommene Präsenz von Muslim\*innen in der Nachbar\*innenschaft *islamfeindliche* Einstellungen signifikant, wirkt sich auf *muslim\*innenfeindliche* Einstellungen jedoch überhaupt nicht aus. Kontakte zu Muslim\*innen im beruflichen/universitären/schulischen Umfeld hingegen reduzieren *Muslim\*innenfeindlichkeit*, wirken sich jedoch nicht signifikant auf *Islamfeindlichkeit* aus. Und Kontakte zu Muslim\*innen im Freund\*innenkreis wiederum reduzieren Vorurteile sowohl gegenüber dem Islam als auch gegenüber Muslim\*innen.<sup>12</sup> Daraus folgt zweierlei: Zum einen zeigt sich, dass insbesondere für die Reduzierung von Vorurteilen gegenüber Muslim\*innen neben intensiven Kontakten im Freund\*innenkreis auch Kontakte im Rahmen von Ausbildung und Beruf wirksam sind – also oftmals niedrigschwellige Kontakte, die die Möglichkeit des gegenseitigen Austauschs bieten. So könnte beispielsweise eine niedrigschwellige Kinder- und Jugendarbeit, die ähnlich geartete Gelegenheitsstrukturen bereitstellt, gezielt *muslim\*innenfeindlichen* Einstellungen entgegenwirken. Zum anderen führt nicht jede Form von Kontakt zu einem Abbau von Vorurteilen sowohl gegenüber dem Islam als auch gegenüber Muslim\*innen, sodass sich Effekte möglicherweise nur für eine Subkomponente einstellen und das Phänomen nicht in seiner Komplexität angegangen wird. Um der Multidimensionalität des Phänomens in der Präventionsarbeit gerecht zu werden, sind folglich unterschiedliche, sich ergänzende Ansätze zur Bearbeitung der einzelnen Dimensionen notwendig.

Wie etwaige ergänzende Ansätze in der Präventionsarbeit aussehen können, wurde im Rahmen eines fünfteiligen Präventionszirkels von Kaddor et al. (2020) ausgeführt, der auf einer Studie zu Muslim\*innenfeindlichkeit<sup>13</sup> im Jugendalter von Janzen et al. (2019) basiert. Diese Studie nimmt eine etwas andere, aber nicht minder interessante Perspektive ein: Hier geht es weniger um die direkte Differenzierung der Adressat\*innen feindlicher Einstellungen, sondern eher um divergierende Effekte von Wissensbeständen über Islam und Muslim\*innen auf muslim\*innenfeindliche Einstellungen. Die Autor\*innen unterscheiden zwischen dem Wissen um die Lebensrealität von Muslim\*innen in Deutschland sowie dem Wissen um die Glaubenslehren<sup>14</sup> des Islams, wobei Letzteres weiter verbreitet ist als Ersteres.<sup>15</sup> Die Ergebnisse dieser Studie deuten auf einen Zusammenhang zwischen dem Wissen über die Lebensrealität von Muslim\*innen und der Kontakthäufigkeit zu Muslim\*innen im Freund\*innenkreis, bei Freizeitaktivitäten sowie im beruflichen Kontext hin. Wie häufig die Jugendlichen im Freund\*innenkreis über den Islam sprechen, steht ebenfalls im Zusammenhang mit dem Wissen über die Lebensrealität von Muslim\*innen.<sup>16</sup> Das Wissen um die Glaubenslehren des Islams hingegen hängt mit all diesen Faktoren nicht zusammen und wird von den Autor\*innen eher als „Allgemeinwissen der Migrationsgesellschaft“<sup>17</sup> eingestuft. Interessanterweise zeigt das Wissen über die Lebensrealität von Muslim\*innen nun einen eindeutig vorurteilsreduzierenden Effekt, wohingegen sich das eher abstrakte Allgemeinwissen über die Glaubenslehren des Islams nicht auf die untersuchten muslim\*innenfeindlichen Einstellungen auswirkt.<sup>18</sup> Hier offenbaren sich folglich zwei spezifische Formen des Wissens, die in der Präventionsarbeit nicht gleichgesetzt werden sollten, denn das Wissen über das eine (Glaubenslehren Islam) führt nachweislich nicht zu einer Verringerung der Vorurteile gegenüber dem anderen (Muslim\*innen). Die

Untersuchung des Zusammenhangs zwischen spezifischem Wissen und *islam*feindlichen Einstellungen wäre zukünftig eine lohnenswerte Forschungsperspektive.

Wenn abstraktes Allgemeinwissen über die Glaubenslehren des Islams (allein) nicht zu einer Verringerung muslim\*innenfeindlicher Einstellungen führt, kann es im Rahmen der Präventionsarbeit nützlich sein, unterschiedliche Stellschrauben in den Blick zu nehmen. Im zuvor erwähnten Präventionszirkel wird u. a. zwischen der Vermittlung von Wissen über die Vielfalt im Islam und dem Kennenlernen von muslimischem Leben in Deutschland unterschieden.<sup>19</sup> Das Modul zum Wissen über die Vielfalt im Islam setzt auf die Sichtbarmachung von Heterogenität innerhalb des Islams und geht damit über herkömmliche Wissensbestände hinaus. Im Fokus steht etwa die interne Diversität im Islam sowie die Vermittlung von historischem und theologischem Basiswissen zum Islam, welches gemeinsame Wurzeln verschiedener Religionen offenbaren und das Gefühl der Fremdartigkeit verringern soll.<sup>20</sup> Das Modul zur Vermittlung der Diversität muslimischer Lebensrealitäten fokussiert die Vielfalt der Lebens- und Glaubenspraxen inklusive unterschiedlicher Formen und Ausmaße von Religiosität sowie die Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen von Muslim\*innen. Dies meint auch, Räume zu schaffen für Begegnungen auf Augenhöhe – etwa in Form interaktiver Moscheebesuche, aber auch Begegnungen in nicht von Religion geprägten Settings – und mithilfe von Kunst und Kultur Reflexionsprozesse anzuregen.<sup>21</sup>

Direkte Kontakte zu Muslim\*innen, eine Auseinandersetzung mit Mehrfachzugehörigkeiten und vielfältigen Identitäten, wie dies beispielsweise bereits im Zusammenhang mit Argumentationstrainings gegen rechte Parolen Anwendung findet<sup>22</sup>, sowie

Wissen über die verschiedenen Lebensrealitäten von Muslim\*innen in Deutschland sind somit ebenso zentral wie das Wissen darüber, dass es *den einen* Islam nicht gibt. Direkter Kontakt im Sinne von Kontakt zwischen Menschen(gruppen) ist für den Islam in dieser Form nicht möglich, interaktive Moscheeführungen könnten aber ein vielversprechender Ansatz für Begegnungen mit der Religion des Islams sein. Insgesamt scheint es zentral zu sein, dass Präventionsarbeit sowohl im institutionellen Rahmen als auch auf individueller Ebene stattfindet. Moscheeführungen beispielsweise können Wissen generieren und dazu beitragen, dass abstraktes Allgemeinwissen lebendiger und greifbarer wird. Gleichzeitig kann ein persönlicher Austausch und ein Auseinandersetzen mit Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten von sich und anderen – etwa im Rahmen von Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung im Kontext von Gruppendynamiken – ein wichtiges Element sein, um die Vielfältigkeit muslimischer Identitäten und Lebensrealitäten im individuellen Kontakt sichtbar zu machen und zu reflektieren.

### Fazit

Theoretische Diskussionen sowohl auf inhaltlicher als auch auf terminologischer Ebene liefern gute Gründe für eine Differenzierung von Islam- und Muslim\*innenfeindlichkeit. Einstellungen gegenüber der Religion als solcher sind nicht zwangsläufig kongruent mit Einstellungen gegenüber Personen, die dieser Religion angehören. Zum einen determiniert die Religionszugehörigkeit nur einen Teil der eigenen Identität, zum anderen ist für die Religion zwischen (legitimer) Kritik und Feindlichkeit zu unterscheiden, wohingegen Menschen in ihrer Religionsfreiheit durch die Menschenrechte geschützt sind. Empirische Untersuchungen konnten schließlich zeigen, dass beide Facetten – Islam- und Muslim\*innen-

feindlichkeit – erwartungsgemäß korrelieren, jedoch statistisch voneinander unterscheidbar sind.

Die Erkenntnisse aus der Wissenschaft um die Multidimensionalität des Phänomens sind auch für die sozialpädagogische Praxis relevant, da durch eine Sensibilisierung für diese Thematik differenzierter herausgearbeitet werden kann, gegen wen oder was sich die feindlichen Einstellungen eigentlich richten, und entsprechend darauf zugeschnittene Präventions- und Interventionsangebote entwickelt werden können. In einem ersten Schritt gilt es folglich, differenzierte Instrumente zur Erhebung der Prävalenz von Islam- und Muslim\*innenfeindlichkeit zu entwickeln, um darauf aufbauend in einem nächsten Schritt Angebote aus der Praxis evaluieren und in der Folge besser an das zu bearbeitende Phänomen anpassen zu können. Dies gilt beispielsweise für die unterschiedlichen Wirkweisen verschiedener Formen von Kontakt und voneinander abweichender Effekte von Wissensbeständen über die Glaubenslehren des Islams einerseits und die Lebensrealitäten von Muslim\*innen andererseits.

Erst die Beschäftigung mit der Differenzierung von Islam- und Muslim\*innenfeindlichkeit und somit die Anerkennung zweier unterschiedlicher, wenn auch korrelierender Facetten ermöglicht die Analyse des Verhältnisses und Zusammenhangs von feindlichen Einstellungen gegenüber dem Islam einerseits und Muslim\*innen andererseits. Die Ausblendung dieser Differenzierung führt zu einem unklaren Verständnis des Phänomens und wenig trennscharfen Konzepten. Anders gesagt: Um Verflechtungen erkennen und bearbeiten zu können, bedarf es zunächst der Entflechtung und Determinierung der einzelnen Dimensionen von Islam- und Muslim\*innenfeindlichkeit – im Rahmen wissenschaftlicher Forschung, aber auch in der sozialpädagogischen Praxis. Dieser Beitrag konnte

erste Impulse liefern, offenbart jedoch auch die Notwendigkeit weiterer Forschung in diesem Bereich. In einem nächsten Schritt gilt es, die wissenschaftlichen Erkenntnisse für die Praxis weiter nutzbar zu machen und die Multidimensionalität des Phänomens bei der Konzeptionierung von Präventionsangeboten zu Islam- und Muslim\*innenfeindlichkeit zu reflektieren.

## Endnoten

- 1 Vgl. Zick et al. 2019.
- 2 Vgl. Pfahl-Traugher 2012.
- 3 Wehling 2017, S. 155.
- 4 Vgl. Bielefeldt 2012, S. 26. Gleichzeitig ist selbstverständlich zu berücksichtigen, dass Muslim\*innen durchaus über den Umweg des Islams abgewertet und diskriminiert werden können. Hier bedarf es einer genauen Unterscheidung zwischen legitimer Religionskritik und Instrumentalisierung.
- 5 Logvinov 2017, S. 3.
- 6 Vgl. Leibold/Kühnel 2003.
- 7 Vgl. Uenal 2016.
- 8 Vgl. Frindte/Dietrich 2017, S. 62.
- 9 Vgl. Uenal et al. 2020.
- 10 Vgl. Diekmann 2017; 2020.
- 11 Vgl. Allport 1954; Pettigrew/Tropp 2006.
- 12 Vgl. Diekmann 2017; 2020.
- 13 In der Studie wird von *Islamfeindlichkeit* gesprochen. Ein Blick auf die konkreten zugrundeliegenden Items zeigt jedoch, dass es eigentlich primär um *Muslim\*innenfeindlichkeit* geht. Da für diesen Beitrag die Unterscheidung zentral ist, spreche ich von *Muslim\*innenfeindlichkeit*.
- 14 In der Studie ist von „Glaubenslehre“ im Singular die Rede. Da es *die* Glaubenslehre des Islams allerdings nicht gibt, wird in diesem Beitrag der Plural verwendet.
- 15 Janzen et al. 2019, S. 26.
- 16 Vgl. ebd., S. 27.
- 17 Vgl. ebd.

- 18 Vgl. ebd., S. 30.
- 19 Vgl. Kaddor et al. 2020.
- 20 Vgl. ebd., S. 24 f.
- 21 Vgl. Kaddor et al. 2020, S. 17 f.
- 22 Vgl. Wolrab 2016.

## Literatur

- Allport, Gordon W. (1954): *The Nature of Prejudice*. Unabridged, 25th Anniversary Edition, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bielefeldt, Heiner (2012): Muslimfeindlichkeit. Ausgrenzungsmuster und ihre Überwindung. In: Bundesministerium des Innern im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz (DIK) (Hrsg.): *Muslimfeindlichkeit – Phänomen und Gegenstrategien*. Beiträge der Fachtagung der Deutschen Islam Konferenz am 4. und 5. Dezember 2012, Berlin.
- Diekmann, Isabell (2017): *Islamfeindlichkeit oder MuslimInnenfeindlichkeit? Empirische Datenanalyse zur Differenzierung zweier Phänomene*. IKG Working Paper Nr. 12. Bielefeld.
- Diekmann, Isabell (2020): Differentiation between Religion and Individuals? Measuring Hostile Attitudes towards Islam and Muslims in Germany. In: Kindström Dahlin, Moa/Larsson, Oscar/Winell, Anneli (Hrsg.): *Religion, Migration and Existential Wellbeing. Theorizing the Role of Religion in Contemporary Migration and Integration Governance*, London: Routledge, S. 53–68.
- Frindte, Wolfgang/Dietrich, Nico (2017): Einstellungen zum Islam und zu Muslimen I. In: Frindte, Wolfgang/Dietrich, Nico (Hrsg.): *Muslime, Flüchtlinge und Pegida. Sozialpsychologische und kommunikationswissenschaftliche Studien in Zeiten globaler Bedrohungen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 43–87.
- Janzen, Olga/Kaddor, Lamy/Karabulut, Aylin/Pfaff, Nicolle/Zick, Andreas (2019): *Muslime ja, Islam nein? Wissen schützt vor Islamfeindlichkeit*. URL: <https://islam-feindlichkeit.de/publikationen/> (letzter Zugriff: 09.02.2021).
- Kaddor, Lamy/Fischer, Henriette/Pfaff, Nicolle (2020): *Präventionsansätze gegen Antimuslimischen Rassismus und Islamfeindlichkeit für Schule und außerschulische Jugendarbeit*. URL: <https://islam-feindlichkeit.de/publikationen/> (letzter Zugriff: 09.02.2021).
- Leibold, Jürgen/Kühnel, Steffen (2003): Islamphobie. Sensible Aufmerksamkeit für spannungsreiche Anzeichen. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Deutsche Zustände*. Folge 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 100–119.
- Logvinov, Michail (2017): *Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland. Begriffe und Befunde im europäischen Vergleich*. Wiesbaden, Springer VS.
- Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R. (2006): A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), S. 751–783.
- Pfahl-Traugher, Armin (2012): Die fehlende Trennschärfe des „Islamophobie“-Konzepts für die Vorurteilsforschung. Ein Plädoyer für das Alternativ-Konzept „Antimuslimismus“ bzw. „Muslimenfeindlichkeit“. In: Botsch, Gideon/Glückner, Olaf/Kopke, Christoph/Spieker, Michael (Hrsg.), *Islamophobie und Antisemitismus – ein umstrittener Vergleich*, Berlin: de Gruyter, S. 11–28.
- Uenal, Fatih (2016): Disentangling Islamophobia: The Differential Effects of Symbolic, Realistic, and Terroristic Threat Perceptions as Mediators Between Social Dominance Orientation and Islamophobia. In: *Journal of Social and Political Psychology*, 4 (1), S. 66–90.
- Uenal, Fatih/Bergh, Robin/Sidanius, Jim/Zick, Andreas/Kimel, Sasha/Kunst, Jonas R. (2020): The Nature of Islamophobia: A Test of a Tripartite View in Five Countries. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47 (2), S. 275–292.
- Wehling, Elisabeth (2017): *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*. Bonn: Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wolrab, Julia (2016): Widersprechen – aber wie? Argumentationstraining gegen rechte Parolen. In: Bozay, Kemal/Borstel, Dierk (Hrsg.): *Ungleichwertigkeitsideologien in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 369–380.
- Zick, Andreas/Berghan, Wilhelm/Mokros, Nico (2019): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2018/19. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm: *Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*, herausgegeben von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn: J.H.W. Dietz Nachf. GmbH, S. 53–116.

## **Religiöse Stile und Vorurteiligkeit: Hintergrundwissen (nicht nur) für konfessionelle Träger Sozialer Arbeit**

Vorurteile und gesellschaftlich grassierende Feindseligkeiten gegenüber bestimmten, oft erst durch Fremdzuschreibung konstruierten Menschengruppen (Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit)<sup>1</sup> lassen sich als implizit gelebte „Ideologien der Ungleichwertigkeit“ verstehen. Während manche Formen von Religiosität Vorurteile verstärken, wirken andere Formen Vorurteilen entgegen.

### **Religiöse Motivationen als Komponente Sozialer Arbeit in konfessioneller Trägerschaft<sup>2</sup>**

Mit rund 690.000 bzw. 599.000 beruflichen Mitarbeiter\*innen (und mehreren hunderttausenden ehrenamtlichen)<sup>3</sup> sind mit dem Deutschen Caritasverband und der Diakonie Deutschland zwei christlich-konfessionelle Träger die größten Wohlfahrtsverbände und dabei zugleich auch die größten sozialen und privatrechtlichen Arbeitgeber in Deutschland.<sup>4</sup> Zur Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) gehört ebenfalls die 1917 gegründete Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V. (ZWST). Eine muslimische Wohlfahrtspflege, die sich verbandsrechtlich in das vom Subsidiaritätsprinzip geprägte Sozialsystem der Bundesrepublik Deutschland einfügt, ist im Entstehen begriffen.

Gemeinsam ist allen konfessionellen Trägern, dass das soziale Engagement der Institution ebenso wie das vieler, wenngleich nicht notwendigerweise aller Mitarbeiter\*innen religiösen Motivationen entspringt, die ihr professionelles Selbstverständnis mitprägen. Zugleich ist professionelle Soziale Arbeit auch im Kontext konfessioneller Trägerschaft immer ihren eigenen professionsinhärenten Spielregeln verpflichtet, die gemäß dem von Silva Staub-Bernasconi formulierten Tripelmandat die Komponenten „Wissenschaftliches Wissen, Ethische Basis, Menschenrechte und Menschenwürde, Haltung“<sup>5</sup> umfassen. Insofern sich Soziale Arbeit im Kontext konfessioneller Trägerschaft als „Menschenrechtsprofession“ versteht, zeigt sich im professionellen Handeln dieser Sozialverbände Religiosität von ihrer prosozialen, benevolenten und universalistisch auf das Wohl aller Menschen ausgerichteten Seite. Aus der Sicht emanzipatorischer und auf Empowerment ausgerichteter Theologien (etwa: feministische Theologien, Theologien der Befreiung) und einer politisch denkenden Sozialpastoral<sup>6</sup> stellen die Komponenten „Ethische Basis, Menschenrechte und Menschenwürde, Haltung“ ebenso eine gemeinsame Schnittmenge zwischen religiösem und sozialem Engagement dar wie das Selbstverständnis als „Menschenrechtsprofession“. Religiöse Motivation und professionelles sozialarbeiterisches Selbstverständnis können demnach sowohl im Selbstverständnis einer Person wie auch im Leitbild einer Institution miteinander korrespondieren und harmonisieren.

Sozialpsychologische Studien zeigen jedoch bereits seit Jahrzehnten auf, dass keineswegs jede Ausprägung von Religiosität mit toleranten und universalistisch auf Menschenwürde und Menschenrechte ausgerichteten Einstellungen sowie mit prosozial-benevolentem Verhalten auch gegenüber Angehörigen von Fremdgruppen einhergeht. Die Ambivalenz von Religiosität, die

der US-amerikanische Vorurteilsforscher Gordon W. Allport 1954 auf die griffige Formel „Religion makes and unmakes prejudice“<sup>7</sup> brachte, bestätigte und präziserte sich in Folgestudien, von denen einige im Folgenden schlaglichtartig vorgestellt werden.<sup>8</sup> Nicht *dass*, sondern *in welcher Weise* eine Person religiös ist – und welche religiösen Stile eine Institution fördert (oder gar fordert) –, entscheidet darüber, ob Religiosität zu größerer Menschenfreundlichkeit befähigt oder ob sie dazu dient, Vorurteile, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) und die ihnen inhärenten Abwertungen anderer zu rechtfertigen. Für konfessionelle Träger Sozialer Arbeit ist es daher unverzichtbar, um diese Ambivalenz von Religiosität zu wissen und explizite wie implizite religiöse Motivationen der eigenen Institution selbstkritisch zu reflektieren. Doch auch nichtkonfessionelle Träger tun gut daran, um diese Ambivalenzen zu wissen, nicht zuletzt, da fundamentalistische und dogmatistische Haltungen, die mit erhöhter Vorurteiligkeit und GMF einhergehen, auch bei nichtreligiösen, beispielsweise atheistischen Personenkreisen vorkommen können.<sup>9</sup>

### **Empirische Erkenntnisse zum Verhältnis von Religiosität und Vorurteilen<sup>10</sup>**

#### ***Universalistische vs. ethnozentrische, intrinsische vs. extrinsische Religiosität***

Bereits in den 1950er Jahren wurde die Diskrepanz zwischen der explizit universalistischen Ausrichtung ethischer Ansprüche zentraler biblischer Texte (etwa: Gebot universaler Nächstenliebe Lev 19,18.34) und den auch unter regelmäßigen Kirchgänger\*innen beobachtbaren rassistischen und antisemitischen Vorurteilen zum Gegenstand sozialpsychologischer Forschungen, zuerst in den USA,



dann auch in Europa. Wiewohl zahlreiche Einsichten zu religiösen Stilen auf unterschiedliche Religionen anwendbar sind, fokussierten die Studien zumeist christliche Religiositäten<sup>11</sup> der nordamerikanischen bzw. westeuropäischen Mehrheitsgesellschaften.

Zwei Differenzierungslinien, nämlich die Unterscheidung zwischen universalistischer und ethnozentrischer sowie zwischen intrinsischer und extrinsischer Religiosität, wurden bereits in den 1950er Jahren sowohl von Theodor W. Adorno und seinem Forschungsteam im Rahmen der Studien zur autoritären Persönlichkeit als auch vom Vorurteilsforscher Gordon W. Allport in Bezug auf ihre Wirkung hinsichtlich von Vorurteiligkeit untersucht.<sup>12</sup> In zahlreichen Folgestudien bestätigte sich die Hypothese, dass eine starke Orientierung an universalistischen Werten, die auf Gerechtigkeit sowie das Wohl und die Würde aller Menschen zielen, mit weniger Vorurteilen einhergehe.<sup>13</sup> Demgegenüber gehe eine ethnozentrische religiöse Ausrichtung, die benevolentes Verhalten allein auf die soziale Nahgruppe beschränke, ebenso wie eine starke Orientierung an Werten sozialer Konformität und Tradition mit stärkeren Vorurteilen einher.<sup>14</sup>

Auch die Vermutung, dass eine extrinsisch motivierte, auf Konformität mit der Bezugsgruppe und die Einhaltung von Konventionen ausgerichtete Religiosität (etwa: Kirchgang, um im Dorf keinen Anstoß zu erregen) mit einer höheren Tendenz zu Vorurteilen einhergehe, konnte in zahlreichen Nachfolgestudien bestätigt werden.<sup>15</sup> Die damit korrespondierende Vermutung Allports, dass eine intrinsisch motivierte Religiosität (die er zugleich als reife Religiosität ansah) generell vorurteilsarm sei, musste in späteren Studien allerdings modifiziert werden. Sie gehe zwar mit weniger offenen, jedoch nicht mit weniger subtilen Vorurteilen einher. Intrinsisch

Religiöse hätten die Ideale ihrer Religion stärker verinnerlicht und versuchten daher, ihnen in ihren Äußerungen auch zu entsprechen.<sup>16</sup>

### ***Quest vs. rigide dogmatistische (fundamentalistische) Religiosität und Autoritarismus***

Seit den 1970er Jahren entwickelte Charles Daniel Batson das Konzept einer als „sinnsuchende bzw. Quest-Religiosität“ bezeichneten Haltung, die einhergeht mit der Bereitschaft, sich existenziellen Fragen zu stellen, religiöse Zweifel zuzulassen sowie Veränderungen und Wandel zu akzeptieren.<sup>17</sup> Tatsächlich erwies sich, dass Lebensauffassungen, die mit einer grundlegenden Offenheit für Fragen und Zweifel verbunden sind, durchgängig mit geringerer Vorurteiligkeit einhergehen.<sup>18</sup> Allerdings zeigte sich in zahlreichen Nachfolgeuntersuchungen, dass sich Personen, die in den Quest-Kategorien hohe Werte erzielen, mehrheitlich als Agnostiker\*innen betrachten<sup>19</sup>, sodass das Konzept zwar eine vorurteilsarme Disposition erfasst, diese jedoch keine eindeutige religiöse ist.

Den Gegenpol einer solchen Haltung des Neugierig-Offenen und sich selbst Hinterfragenden bilden fundamentalistische Einstellungen, die von unveränderlichen, unhinterfragbaren, situations- und kontextunabhängigen („ewigen“) und zugleich literal fassbaren Wahrheiten ausgehen und mit einem rigiden dogmatistischen Denkstil verbunden sind. Der Frage nach Zusammenhängen zwischen religiösem Fundamentalismus, Vorurteilen und einer persönlichen Disposition zu Autoritarismus, welchen Adorno und sein Team als wesentliche Ursache für Vorurteile ansahen, gingen insbesondere die amerikanischen Psychologen Robert A. Altemeyer und Bruce Hunsberger nach.<sup>20</sup> Ihr als „Right-wing Authoritarianism“ (RWA) bekannt gewordenes Autoritarismus-Konzept fokus-

siert auf Haltungen der *autoritären Unterwürfigkeit*, der *autoritären Aggression* gegen Regelübertreter\*innen sowie des *Konventionalismus*; ihre empirischen Befunde verweisen auf „Fundamentalismus als religiöse Manifestation von Autoritarismus“<sup>21</sup>.

### **Reife vs. wenig komplexe religiöse Stile**

Auf der Basis langjähriger Forschungen zu religiöser Entwicklung und religiösen Stilen können Heinz Streib und Constantin Klein in ihren Studien zu Religiosität und interreligiösen Vorurteilen<sup>22</sup> zwei unterschiedliche religiöse Stile identifizieren, die mit einer geringen Vorurteilsneigung (ebenso wie mit einer ausgeprägten Mediationsbereitschaft) einhergehen, somit gleichermaßen tolerant und wertschätzend im Umgang mit Fremden und Fremdem wie auch konfliktlösungsbereit sind.<sup>23</sup> Dies ist zum einen der Stil der *Fairness, Toleranz und rationalen Wahl (fr)*, der auf Gerechtigkeit, Eigenverantwortung und persönliche ethische Urteilsbildung ausgerichtet ist, und zum anderen der Stil der *Xenosophie*<sup>24</sup> und des *interreligiösen Dialogs (xenos)*, der die Begegnung mit fremdem Glauben als eine Bereicherung des eigenen Glaubens erlebt, der also fremde Gedanken, Traditionen und Weltbilder nicht angstvoll und bisweilen aggressiv abwehren muss, sondern ihnen aufgeschlossen und neugierig gegenübersteht und sie an sich heranlassen kann, ohne die eigene Glaubensausrichtung dabei zu verlieren. Beide Stile repräsentieren reife Formen von Religiosität, die eine persönliche, durchaus auch kritische Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten nicht scheuen und die in entwicklungspsychologischer Perspektive ab dem späten Jugend- bzw. frühen Erwachsenenalter entstehen. Mit höherer interreligiöser Vorurteiligkeit einher gehen demgegenüber – hier bestätigen Streib und Klein die Ergebnisse älterer Studien – wenig komplexe,

fundamentalistische religiöse Stile, die durch ein absolutistisches, exklusives und literales Verständnis der eigenen heiligen Texte geprägt sind (*truth of texts and teachings, ttt*).<sup>25</sup>

Ein literaler dogmatischer Zugang zur Welt und ein entsprechendes, die eigene Perspektive verabsolutierendes Weltbild sind allerdings keine exklusiven Merkmale von Religion bzw. spezifischen religiösen Stilen, sondern können auch mit einem atheistischen Weltbild einhergehen. Dies bedeutet zum einen, dass es auch areligiöse Fundamentalist\*innen gibt, und zum anderen, dass die von manchen atheistischen Interessenverbänden geforderte Ausblendung des Religiösen aus dem öffentlichen Raum bzw. die gewünschte grundsätzliche „Überwindung“ von Religion das Problem fundamentalistischer Gewalt keinesfalls lösen würde.<sup>26</sup>

### **Praxisrelevante Konsequenzen aus diesen Erkenntnissen (für Mitarbeiter\*innen und für Angebote)**

Die soeben umrissenen Ergebnisse empirischer Studien zeigen: Wo konfessionelle Träger Soziale Arbeit engagiert und mit innerer Überzeugung im Selbstverständnis als Menschenrechtsprofession betreiben, leben sie religiöse Haltungen, deren Benevolenz universalistisch auf das Wohl aller Menschen (und nicht nur der eigenen Nahgruppe) ausgerichtet ist. Sie repräsentieren in ihrem Handeln, ihren Angeboten und in ihren Leitbildern intrinsisch motivierte, universalistisch orientierte Religiositäten, die mit einer geringen Neigung zu Vorurteilen und GMF einhergehen (was natürlich nie bedeutet, dass irgendeine Institution oder ihre Mitarbeiter\*innen gegen Vorurteiligkeiten per se immun wären).

Das Wissen um vorurteilsanfällige und vorurteilsarme religiöse Stile unterstützt Träger Sozialer Arbeit nicht nur bei der Ausgestaltung von klient\*innen-, adressat\*innen- und sozialraumorientierten Angeboten, die zum Abbau von Vorurteilen beitragen wollen. Es wirkt ebenso ad intra: So wird beispielsweise das Arbeitsklima innerhalb einer Einrichtung mit religiös geprägtem Selbstverständnis immer auch beeinflusst von Überzeugungen bezüglich der Wertigkeit unterschiedlicher religiöser oder auch fragend-agnostischer Stile, selbst dann, wenn dies nicht ausdrücklich thematisiert wird. Sozialpsychologisches Hintergrundwissen um Zusammenhänge zwischen Religiositäten und Vorurteilen ist relevant für die Frage, welche religiösen Stile konfessionell-karitative Institutionen – z. B. durch ihr Leitbild – fördern sollten, um Vorurteiligkeiten unter Mitarbeiter\*innen entgegenzuwirken, und welche Impulse im Kontext von spirituellen Angeboten, Supervision, Psychohygiene und Selbst(für)sorge für Mitarbeiter\*innen hilfreich sind.

Die empirischen Beobachtungen stellen traditionelle Vorstellungen von der Güte besonders ausgeprägter Frömmigkeit partiell infrage und mahnen zur Vorsicht vor einer Betonung von Werten sozialer Konformität und Tradition ebenso wie religiöser Gewissheit, im (Allein-)Besitz der (womöglich absoluten) Wahrheit zu sein. Stattdessen verweisen sie auf den Wert offen-neugieriger, suchend-fragender und zweifelnder Glaubensformen und sogar agnostischer Weltansichten. Konfessionelle Träger sollten daher eine Quest-Haltung in religiösen Fragen nicht abwerten, sondern vielmehr ob ihres Potenzials zur Toleranz sowie als organisationsinternes Korrektiv und Inspiration wertschätzen.<sup>27</sup> Rigiden und dogmatischen Haltungen sollten sie hingegen mit Skepsis begegnen und sie nicht als besonders fromm gutheißen. Mitarbeiter\*innen sollten

dazu ermutigt werden, in ihrer Religiosität zu reifen und zu erwachsenen Glaubensformen zu finden. Stressreduzierende, persönlichkeits- und resilienzstärkende Angebote für Mitarbeiter\*innen, vor allem aber die entsprechende Gestaltung von Arbeitsklima und Arbeitsstrukturen wirken als primäre Autoritarismus-Prävention<sup>28</sup> und erhöhen die individuelle und kollektive Komplexitäts- und Ambiguitätstoleranz.

## Endnoten

- 1 Vgl. dazu Heitmeyer 2002–2011; Zick et al. 2019.
- 2 Der Begriff „konfessionelle Trägerschaft“ adressiert im Rahmen dieses Artikels alle Träger, deren Selbstverständnis durch ein religiöses Bekenntnis (confessio = ich bekenne) geprägt ist.
- 3 Vgl. Millionenfache Hilfe; Schmitt 2018.
- 4 Vgl. Die Caritas als Arbeitgeber.
- 5 Lutz (2020) unter Verweis auf Staub-Bernasconi 2007a; dies., 2007b.
- 6 Steinkamp 1991.
- 7 Allport 1954/1979, S. 444, wörtlich: „The role of religion is paradoxical. It makes prejudice an it unmakes prejudice.“
- 8 Eine gute Übersicht bezogen auf englischsprachige Studien bieten Hall et al. 2010.
- 9 Vgl. Klein 2017, S. 178.
- 10 Die folgende Darstellung stellt Schlaglichter der umfassenderen Ausführungen in Strube 2021c dar.
- 11 Die Pluralform Religiositäten verweist darauf, dass Religionen bzw. christliche Kirchen und Konfessionen immer heterogen sind, dass also immer unterschiedliche Stile gleichzeitig vorzufinden sind.
- 12 Vgl. Adorno 1995, S. 280–301; Allport 1954/1979, S. 444–457.
- 13 Vgl. Hall et al. 2010, S. 128, 134, auf der Grundlage ihrer Metaanalyse US-amerikanischer sozialpsychologischer Studien des Zeitraums 1964–2009.
- 14 Hall et al. 2010, S. 128, 134.
- 15 So Allport/Ross 1967; vgl. auch Hall et al. 2010, S. 127, 134.
- 16 Vgl. Küpper 2010, S. 6–8; Hall et al. 2010, S. 128.
- 17 Vgl. Hall et al. 2010, S. 128, 134.
- 18 Vgl. Batson et al. 1993; Hall et al. 2010, S. 128, 134–135.
- 19 Vgl. Hall et al. 2010, S. 128, 134–135.
- 20 Vgl. Altemeyer/Hunsberger 1992; dies. 2005.
- 21 Hall et al. 2010, S. 134; Übersetzung Str. In dieselbe Richtung weisen aktuelle qualitative Beobachtungen zu rechtsgerichteten politischen Einstellungen unter Christ\*innen im deutschen Sprachraum: Strube 2018a; dies. 2018b; dies. 2021c.
- 22 Vgl. Streib/Klein 2014; dies. 2018. Interreligiöse Vorurteile sind auf andere Religionen und Andersgläubige bezogene Vorurteile.
- 23 Vgl. Streib 2017, S. 50–52.
- 24 Von xenos = fremd und sophia = Weisheit. Der Begriff wurde von Yoshiro Nakamura (2000) geprägt und bezeichnet den weisen Umgang mit dem Fremden bzw. die Weisheit, die aus einem guten Umgang mit dem Fremden resultiert.
- 25 Diese Zusammenfassung basiert auf Streib/Klein 2014; dies. 2018.
- 26 Vgl. Klein 2017, S. 177–178, der unter Verweis auf Duriez 2004 resümiert, dass „eine symbolisch verstandene Weltsicht, gleich, ob agnostisch oder religiös, negativ mit rassistischen Einstellungen korreliert, während religiös wie atheistisch wortwörtlich verstandene Überzeugungen mit stärkeren Vorurteilen verbunden sind“ (178).
- 27 Ggf. ergeben sich aus dieser Einsicht kritische Anfragen an das kirchliche Dienst-/Arbeitsrecht.
- 28 Mehr dazu: Strube 2021a; dies. 2021b.

## Literatur

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

Allport, Gordon W. (1954/1979): *The Nature of Prejudice*, Cambridge/Mass.

Allport, Gordon W./Ross, J. Michael (1967): Personal religious orientation and prejudice. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (4), S. 432–443.

Altemeyer, Bob (Robert)/Hunsberger, Bruce E. (1992): Authoritarianism, religious fundamentalism, quest, and prejudice. In: *International Journal for the Psychology of Religion*, 2 (2), S. 113–133.

Altemeyer, Bob (Robert)/Hunsberger, Bruce (2005): Fundamentalism and Authoritarianism. In: Paloutzian, Raymond F./Park, Crystal L. (Hrsg.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality*, New York, S. 378–393.

Batson, C. Daniel/Schoenrade, Patricia/Ventis, Larry W. (1993): *Religion and the Individual*, New York.

Die Caritas als Arbeitgeber (14.07.2020). URL: <https://www.caritas.de/fuerprofis/arbeitenbeidercaritas/arbeitgebercaritas/caritasalsarbeitgeber.aspx> (letzter Zugriff: 25.11.2020).

Duriez, Bart (2004): A Research Note on the Relation Between Religiosity and Racism. The Importance of the Way in Which Religious Contents Are Being Processed. In: *The International Journal for the Psychology of Religion*, 14, S. 177–191.

Hall, Deborah L./Matz, David C./Wood, Wendy (2010): Why Don't We Practice What We Preach? A Meta-Analytic Review of Religious Racism. In: *Personality and Social Psychology Review*, 14 (1), S. 126–139.

Heitmeyer, Wilhelm (2002–2011): *Deutsche Zustände*, 1–10, Frankfurt am Main.

Klein, Constantin (2017): Welche Formen von Religiosität verringern Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit? Einsichten aus 70 Jahren sozialgeschichtlicher Forschung, in: Strube, Sonja Angelika (Hrsg.), *Das Fremde akzeptieren. Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entgegenwirken – Theologische Ansätze*, Freiburg i. Br., S. 169–181.

Küpper, Beate (2010): Zum Zusammenhang von Religiosität und Vorurteilen. Eine empirische Analyse. In: *Ethik und Gesellschaft 2/2010, Der ganz alltägliche Rassismus*. URL: <http://www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/view/2-2010-art-105> (letzter Zugriff: 02.12.2020).

Lutz, Ronald (2020): *Tripelmandat*. URL: <https://www.socialnet.de/lexikon/Tripelmandat> (Fassung vom 16.01.2020; letzter Zugriff: 25.11.2020)

Millionenfache Hilfe – Die Caritas in Zahlen (21.07.2020). URL: <https://www.caritas.de/diecaritas/wir-ueber-uns/die-caritas-in-zahlen/statistik> (letzter Zugriff: 25.11.2020).

Nakamura, Yoshiro (2000): *Xenosophie*, Darmstadt.

Schmitt, Wolfgang (2018): *Statistik der Diakonie Deutschland – Stand 01.01.2018*. URL: [https://www.diakonie.de/fileadmin/user\\_upload/Diakonie/PDFs/Statistiken\\_PDF/09\\_2019\\_Einrichtungstatistik\\_2019\\_Web.pdf](https://www.diakonie.de/fileadmin/user_upload/Diakonie/PDFs/Statistiken_PDF/09_2019_Einrichtungstatistik_2019_Web.pdf), 3 (letzter Zugriff: 25.11.2020).

Staub-Bernasconi, Silvia (2007a): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: *SiO – Sozialarbeit in Österreich*, 02/07, S. 8–17.

Staub-Bernasconi, Silvia (2007b): Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In: Andreas Lob-Hüdepohl/Walter Lesch (Hrsg.), *Ethik Sozialer Arbeit: Ein Handbuch*, Paderborn, S. 20–53.

Steinkamp, Hermann (1991): *Sozialpastoral*, Freiburg i. Br.

Streib, Heinz/Klein, Constantin (2014): Religious Styles Predict Interreligious Prejudice: A Study of German Adolescents with the Religious Schema Scale. In: *International Journal for the Psychology of Religion*, 24:2, S. 151–163.

Streib, Heinz/Klein, Constantin (2018): *Xenosopia and Religion. Biographical and Statistical Paths for a Culture of Welcome*, Cham.

Streib, Heinz (2017): *Religiöse Orientierungen, spirituelle Konstruktionen und Formen religiöser Vergemeinschaftung bei Jugendlichen*, herausgegeben von der Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht, München.

Strube, Sonja Angelika (2018a): *Expertise: Ursachen des innerkirchlichen Widerstands gegen Papst Franziskus und seine Reformen. Empirische Beobachtungen zu fundamentalistischen und autoritären Haltungen unter römisch-katholischen Gläubigen am Beispiel der privaten Website „kath.net“*, 2018. URL: <https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-201906131663> (letzter Zugriff: 2.12.2020).

Strube, Sonja Angelika (2018b): Religiositäten und Vorurteilsstrukturen. Empirische Beobachtungen zu religiös motiviertem Autoritarismus in katholischen Milieus. In: Lob-Hüdepohl, Andreas/Eurich, Johannes (Hrsg.), *Aufblitzen des Widerständigen. Soziale Arbeit der Kirchen und die Frage des Widerstands während der NS-Zeit*, Stuttgart, S. 167–191.

Strube, Sonja Angelika (2021a): Das Potenzial persönlichkeitsorientierter Bildungsarbeit der Kirchen als Vorurteils-, Menschenfeindlichkeits- und Extremismusprävention. Erscheint in: Nord, Ilona/Schlag, Thomas (Hrsg.), *Die Kirchen und der Populismus. Interdisziplinäre Recherchen in Gesellschaft, Religion, Medien und Politik*, Leipzig.

Strube, Sonja Angelika (2021b): Zielperspektive Xenosophie. Begegnungslernen als Extremismusprävention im Kontext von Islamfeindlichkeit und Antisemitismus. Erscheint in: Espelage, Christian/Mohagheghi, Hamideh/Schober, Michael (Hrsg.), *Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven im Kontext des christlichen-islamischen Dialogs*, Hildesheim.

Strube, Sonja Angelika (2021c): Antimodernismus als Autoritarismus. Zum Mehrwert sozial-psychologischer Analysekatoren im Kontext theologischer Fundamentalismusforschung. Erscheint in: LIMINA 4:1, *Religiöser Fundamentalismus: Gegenwärtige Erscheinungsformen, Strategien, Antwortversuche*.

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (2019): *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*, Bonn.

**Isabell Diekmann, M.A.**, geb. 1990, Soziologin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück im Projekt „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft“ und doctoral researcher an der Bielefeld Graduate School in History and Sociology. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Migration und soziale Ungleichheit sowie Vorurteile und Diskriminierung (insbesondere von Muslim\*innen).

~

**Deniz Greschner, M.A.**, geb. 1986, European Culture and Economy an der Ruhr Universität Bochum, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Islamische Theologie und Mitglied der Forschungsgruppe „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft“. Sie promoviert aus einer organisationssoziologischen Perspektive über muslimische Jugendorganisationen in Deutschland.

~

**Dr. Judith von der Heyde**, geb. 1983, Erziehungswissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der interdisziplinären Forschungsgruppe „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft“ am Institut für Islamische Theologie (IIT) und am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Osnabrück. Sie forscht und lehrt zu Intersektionalität, Gender und Sozialer Arbeit.

~

**Araththy Logeswaran, M.A.**, geb. 1991, Sozialarbeiterin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Islamische Theologie (IIT) der Universität Osnabrück und Mitglied der interdisziplinären Forschungsgruppe „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft“. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Migration, Rassismus und Diskriminierungserfahrungen von Musliminnen.

**Anna Cornelia Reinhardt, M.A.**, geb. 1988, Sozialwissenschaftlerin, studierte nach ihrem Bachelor Studium der Soziologie (Hauptfach) und der Erziehungswissenschaft (Nebenfach) an der Eberhard Karls Universität Tübingen an der Universität Augsburg „Sozialwissenschaftliche Konfliktforschung“ (Master of Arts). Gegenwärtig ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in der interdisziplinären Forschungsgruppe „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft“ am Institut für Islamische Theologie (IIT) und am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Migration und Bildung, ebenso wie in der Ungleichheits- und Differenzforschung.

**PD Dr. Sonja Angelika Strube**, geb. 1968, ist katholische Theologin, Privatdozentin für Religionspädagogik/Praktische Theologie am Institut für Katholische Theologie der Universität Osnabrück und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der interdisziplinären Forschungsgruppe „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft“. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Rechtsextremismus/ Rechtspopulismus und christlich-religiöser Fundamentalismus (Vernetzungen und Ursachen), Sozialpastoral, theologische Genderforschung/feministische Theologie, empirische Bibelforschung.



Institut für Islamische Theologie (IIT)  
Universität Osnabrück, Kamp 46/47  
49074 Osnabrück  
Tel.: +49 (0)541 969 6292  
Fax: +49 (0)541 969 6227  
E-Mail: [kklausing@uni-osnabrueck.de](mailto:kklausing@uni-osnabrueck.de)  
Internet: [www.islamische-theologie.uni-osnabrueck.de](http://www.islamische-theologie.uni-osnabrueck.de)

**REDAKTION**

Jens Bakker, Esnaf Begić, Samy Charchira, Isabell Diekmann,  
Dorothee Fenner, Deniz Greschner, Michael Kiefer,  
Kathrin Klausling, Araththy Logeswaran, Anna Cornelia Reinhardt,  
Sonja Angelika Strube, Judith von der Heyde

**LEKTORAT**

Anette Nagel

**GESTALTUNG**

gecco - büro für design  
[www.gecco-design.com](http://www.gecco-design.com)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

