



Die „Anderen“ empowern?

Versuch einer Begriffsbestimmung für die politische Bildung und pädagogische Praxis

Eine Szene aus einem unserer Workshops an einer Spandauer Schule: Ein junges Mädchen dreht sich mitten in einer Diskussion über islamische Religiosität zu seiner Freundin, die sich rege beteiligt hat, und wundert sich: *„Woher weißt du das alles?“* Die stolze Antwort: *„Weil ich Muslima bin.“* Eine Woche später an einem Kreuzberger Gymnasium: Ein Mädchen bedankt sich am Ende des Workshops: *„Danke, dass ihr so nett zu uns wart. Dass wir endlich mal unsere Meinung sagen konnten, und dass ihr auf Augenhöhe mit uns diskutiert habt.“*

Eben jenes Mädchen hat eine Stunde zuvor wütend in die Runde gerufen:

„Warum ich sage, ich bin Ausländerin, obwohl ich einen deutschen Pass habe? Ist doch klar: Wenn mir die Deutschen immer wieder sagen, du hast doch schwarze Haare und braune Augen, also bist du Ausländerin – dann sage ich irgendwann: Na gut, dann bin ich eben Ausländerin!“

In Friedrichshain: Ein Junge berichtet, wie seine Mutter immer wieder auf der Straße wegen ihres Kopftuchs beschimpft wird, und wie wütend und hilflos ihn das macht. Sein Klassenkamerad, dessen Mutter vor 20 Jahren zum Islam konvertiert ist, berichtet ganz ruhig von Gesprächen mit seinem Großvater, die ihn belasten: Sein Opa reagiert gereizt, wenn er sich zum Gebet zurückzieht – er versteht ihn einfach nicht und wünscht sich, sein Enkel wäre „ganz normal“.

von Sakina Abushi & Pierre Asisi (<https://rise-jugendkultur.de/core/wp-admin/post.php?post=6684&action=edit>) (ufuq.de)



Abb. 1, Symbolbild Quelle (<https://unsplash.com/photos/TzVN0xQhWaQ>)

Pädagogische Räume für Ambiguität und Differenz

Die Erleichterung der Jugendlichen, endlich einmal Raum zu finden, um über ihre eigenen Themen zu sprechen, ist in unseren Workshops oft förmlich spürbar. Sie wissen vielleicht nicht genau, wer in ihrer Klasse welcher Religion angehört – aber ist Differenz (<https://rise-jugendkultur.de/glossar/diversity/>) einmal ausgesprochen, trauen sie sich auch, einander Fragen zu stellen. Stolz bringen muslimische Jugendliche ihr Wissen in den Unterricht ein und fühlen sich als Expert*innen. Wer sich traut, von Rassismus im Alltag zu berichten, wird gewürdigt statt abgewehrt. Sie verstehen, dass sie mit ihren Entfremdungserfahrungen nicht alleine dastehen – und beraten sich mit ihren Mitschüler*innen über die Frage: Wie wollen wir leben? Unser Angebot richtet sich an alle Jugendlichen unabhängig von ihrer Religion und versteht sich als universalpräventiv: Über den Dialog über Werte (<https://rise-jugendkultur.de/glossar/werte/>), Identität und Zugehörigkeit soll extremistischen Einstellungen jedweder Couleur vorgebeugt werden. Gleichzeitig spielen der Islam und Religiosität für uns eine besondere Rolle: Der Kontext, in dem wir arbeiten, ist geprägt von steigender Islamfeindlichkeit (<https://rise-jugendkultur.de/glossar/islamfeindlichkeit/>) und Rassismus. Viele der Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, sind mit dem Gefühl aufgewachsen, in Deutschland und in der Schule nicht voll dazuzugehören.

Wenn die Workshops gut laufen, dann können wir einen Raum öffnen, in dem Jugendliche sich anerkannt fühlen, Vertrauen fassen und miteinander über Werte, Religion und Identitäten ins Gespräch kommen. Sie lernen neue Vorbilder kennen und sprechen aus, was sie sowieso schon spüren: Dass es da ein Problem gibt im Verhältnis von „dem Islam“ und Deutschland. Unser „worst case“ ist dagegen, wenn Jugendliche sich bevormundet fühlen. Wenn sie das Gefühl haben, belehrt zu werden, oder, noch schlimmer, als „muslimische Jugendliche“ markiert und als defizitäre

Problemgruppe dargestellt zu werden, deren Einstellungen verändert werden müssen. Dann kann es sein, dass in einem Workshop auf einmal gar nichts mehr geht.

Und damit ist unser Dilemma auch schon beschrieben: Dass unser Angebot an Jugendliche sinnvoll ist und sowohl von ihnen selbst als auch von Pädagog*innen geschätzt wird, erfahren wir jeden Tag. Die theoretischen, pädagogischen und politischen Verstrickungen unserer Tätigkeit stellen uns aber vor Herausforderungen, die ein ständiges Abwägen und Reflektieren notwendig machen. Unsere Programme bewegen sich im Deutungshorizont Radikalisierungsprävention^[1] – mit diesem Auftrag werden wir öffentlich gefördert. Unser Dilemma besteht darin, dass wir mit unseren Angeboten letztlich Teil eines Sicherheitsdiskurses sind, den wir eigentlich dekonstruieren wollen und der Schirin Amir-Moazami zufolge ein Sicherheitswissen hervorgebracht hat, das sie auf die folgende These zuspitzt:

„Dass letztlich in jedem Muslim, der sich dem Propheten verschreibt, ein suspektes, terrorgefährdetes und schwer zu bändigendes muslimisches Subjekt schlummert, das auf einer Bombe sitzt, die jederzeit und allorts explodieren kann. [...] Das Sicherheitswissen umfasst schließlich auch Formate und Ansätze, die nicht allein auf direkte Gefahrenermittlung ausgerichtet sind. Ein als suspekt geltendes, muslimisches Milieu' wird auch durch fürsorglich-vorsorgliche Techniken wie Prävention, Bildung oder Dialog zum Erwachen gebracht“^[2]



Abb. 2, Sakina Abushi ist Islamwissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin bei ufuq.de in Berlin. Sie ist verantwortlich für den Wissenschaftstransfer und die inhaltliche Betreuung der Webseite. Abushi studierte Islamwissenschaft, Volkswirtschaftslehre und Politikwissenschaft in Berlin, Kairo, Ramallah und Damaskus.

Fallstricke der Universalprävention

Universalpräventive Ansätze stehen vor der Herausforderung, einem Phänomen vorzubeugen, ohne ihre Zielgruppen zu markieren und als „Problem“ zu stigmatisieren. Sie richten sich an alle Jugendlichen unabhängig von Religion und Herkunft und spiegeln damit Ergebnisse der empirischen Forschung, die auf die Vielzahl von individuellen, gesellschaftlichen und politischen Faktoren in Radikalisierungsprozessen hinweisen. Damit unterscheidet sich Universalprävention von Ansätzen der sekundären Prävention oder der Distanzierungsarbeit, mit der gefährdete bzw. bereits radikalisierte Menschen erreicht werden sollen^[3]. Universalprävention wendet sich an „ganz normale Jugendliche“.

Obwohl wir unsere Arbeit in das breite Feld der Universalprävention einordnen, stehen wir oder unsere Trainer*innen in unseren Workshops immer wieder vor der Herausforderung, die Positionierung des eigenen Projekts zu erklären: sich einerseits nämlich an alle Jugendlichen, unabhängig von Religionszugehörigkeit zu wenden, dabei vor allem aber über eine Religion zu sprechen. Wir laufen also trotz der eigenen Verortung in der Universalprävention Gefahr, einer Essentialisierung in die Hände zu spielen, die der Förderlogik von Präventionsprogrammen geschuldet ist: Wir sprechen, da wir mit einem Fokus auf die Themen Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus in die Klasse gehen, Jugendliche zumindest indirekt als „muslimisch“ an und vernachlässigen andere Identitätsmerkmale wie Geschlecht, Klasse oder Sexualität. Ein weiteres Risiko, dem wir ausweichen müssen, besteht im Paternalismus gegenüber Jugendlichen: Wir müssen, um unsere Förderanträge zu stellen, behaupten, zumindest bis zu einem gewissen Grad die Position derer zu kennen, mit denen wir uns in unseren Workshops befassen. Wir behaupten, sie müssten gestärkt werden, wollen aber keine Zielgruppenpädagogik anbieten, die die binäre Logik einer Einteilung in „Wir“ und „die Anderen“ und damit letztlich auch Rassismus reproduziert ^[4].

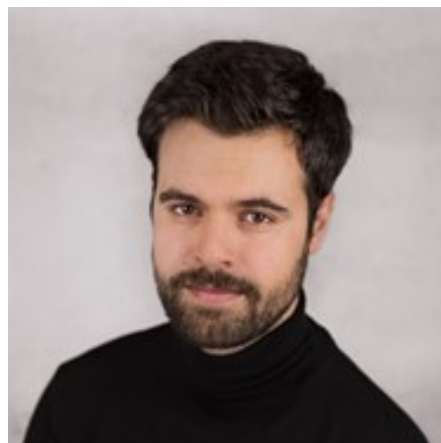


Abb. 3, Pierre Asisi ist Politikwissenschaftler und Leiter des Projektes „kiez:story – ich sehe was, was du nicht siehst“. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Online-Präventionsprojekt „bildmachen“. Bevor er zu ufuq.de kam, leitete er ein Projekt zur Unterstützung von jungen Geflüchteten beim Übergang von Schule und Ausbildung in Spandau.

» Wir laufen trotz der eigenen Verortung in der Universalprävention Gefahr, einer Essentialisierung in die Hände zu spielen, die der Förderlogik von Präventionsprogrammen geschuldet ist. «

Sakina Abushi & Pierre Asisi

Erfahrungen mit Zielgruppenpädagogik gibt es in Deutschland bereits: Die „Ausländerpädagogik“ (<https://profession-politischebildung.de/grundlagen/diversitaetsorientierung/von-der-auslaenderpaedagogik-zur-involvierten-professionalisierung/>) der 60er und 70er Jahre betrachtete die Kinder der damaligen „Gastarbeiter“ als defizitäre Fremde, die sich in Deutschland assimilieren (Deutsch lernen in separaten „Nationalklassen“), aber irgendwann wieder in ihre Heimat zurückkehren sollten ^[5]. Die „interkulturelle Pädagogik“ und „Migrationspädagogik“ der 80er und 90er Jahre widmete sich der Erforschung der „Fremden“ und ihrer Einstellungen, und warb für Verständnis und Toleranz – und reproduzierte damit nicht selten kulturalistische und

kulturrelativistische Annahmen über die „Anderen“. Aktuell erleben wir eine Art „Geflüchtetenpädagogik“, die mit „Willkommensklassen“ die „Ausländerklassen“ der 60er Jahre neu auflagt. Die große Gefahr der Zielgruppenpädagogik ist aber, in der binären Logik einer Einteilung in „Wir“ und „die Anderen“ verhaftet zu bleiben. Anspruch einer rassismuskritischen Pädagogik, wie wir sie betreiben wollen, ist es dagegen gerade, einer solchen binären Logik entgegenzuwirken.

Muslimische Jugendliche – bzw. die, die als solche markiert werden – sind sich dieser Dichotomie und den damit verbundenen negativen Zuschreibungen häufig sehr bewusst. Gerade politisch interessierte Jugendliche reagieren dann sehr skeptisch auf unsere Angebote. Es kann uns passieren, dass Jugendliche genervt reagieren, wenn schon wieder über „den Islam“ gesprochen werden soll: Mit welchen Absichten? In wessen Auftrag? Diese Sonderbehandlung, einhergehend mit unmittelbarer und struktureller Diskriminierung, kann bei Jugendlichen das Gefühl einer Entfremdung bestärken. Viele fragen sich: „Wieso ist meine Zugehörigkeit keine Selbstverständlichkeit?“ „Wieso muss ich ständig meine Identität erklären und verteidigen?“ Genau so oft geschieht es aber, dass wir auf Zustimmung und Erleichterung treffen, endlich einmal differenziert über diese Themen sprechen zu können. Damit laufen auch universalpräventive Ansätze Gefahr, Rückzugstendenzen unter Jugendlichen und die Suche nach alternativen Identitäts- und Gemeinschaftsangeboten zu befördern. Sie könnten also theoretisch eine willkommene Argumentationshilfe für tatsächliche Islamist*innen liefern, deren These ja eben ist, dass Muslim*innen in westlichen Gesellschaften keinen Platz haben.



Abb. 4, Meme eines Jugendlichen, das nicht anerkannte Zugehörigkeit thematisiert. [Quelle \(https://www.bildmachen.net/hall-of-meme/\)](https://www.bildmachen.net/hall-of-meme/)

Identität und Teilhabe in der Umma

So spielen die Themen Zugehörigkeit und Gemeinschaft in islamistischen Ansprachen eine zentrale Rolle^[6]. Dabei machen islamistische Akteur*innen ein durchaus attraktives Angebot: „Du suchst nach einem Ort, an dem du ohne viel Wenn und Aber anerkannt wirst? Werde Teil der Umma, der Gemeinschaft der Muslime, die die Herkunft deiner Eltern nicht interessiert.“ Im Mittelpunkt steht dabei das Versprechen einer egalitären und solidarischen Gemeinschaft von „Brüdern“ und „Schwestern“, in denen soziale und herkunftsbezogene Unterschiede und damit verbundene

Marginalisierungen und Diskriminierungen überwunden sind.



Abb. 4, Meme eines Jugendlichen, das rechtspopulistische Diskurse über nationale Zugehörigkeit aufgreift
Quelle (<https://www.bildmachen.net/hall-of-meme/>)

Vor diesem Hintergrund besteht unser Ansatz ausdrücklich darin, Erfahrungen von Nichtanerkennung und Abwertung aufzugreifen und als legitime Bedürfnisse und Interesse anzuerkennen. So regen wir Pädagog*innen in unseren Fortbildungen explizit dazu an, diesen „heißen Eisen“ Raum zu geben, um gemeinsam mit Jugendlichen alternative Antworten entwickeln zu können. Denn zumeist sind die Themen und Fragen, die von islamistischen Gruppen unterschiedlicher Prägung aufgeworfen werden, selbst nicht problematisch. Häufig thematisieren diese Fragen gesellschaftlicher Ungerechtigkeit, Krieg und Armut in der Welt. Problematisch sind vielmehr die Antworten, die durch Verdichtungen, Entkontextualisierungen und Pauschalisierungen ein Opfernarrativ bestärken, das auf einer expliziten Gegenüberstellung von „uns Muslim*innen“ und „den Nichtmuslim*innen“ aufbaut^[7].

Insofern geht es ihnen nicht um konstruktive Antworten auf teilweise real existierende Ungerechtigkeiten – beispielsweise durch die Förderung von gesellschaftlicher Partizipation und das Engagement für rechtliche Gleichstellung –, sondern um den Rückzug auf eine vermeintlich exklusive muslimische Gemeinschaft. Damit bedienen diese Angebote zugleich auch den Wunsch nach Anerkennung, Repräsentation und Selbstwirksamkeit, allerdings nicht als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft, sondern als „Brüder“ und „Schwestern“, die allein der Sache der Umma verpflichtet sind. So geht das Opfernarrativ mit dem Versprechen auf eine Gemeinschaft einher, die frei von Rassismus ist, und für die es sich lohnt, sich im Rahmen von Online-Kampagnen, Ständen in Fußgängerzonen oder Islam-Seminaren zu engagieren. Islamistische Gruppen bieten also die Art von gesellschaftlicher Teilhabe, die den Jugendlichen im Alltag oft verwehrt bleibt. Doch geht es diesen Gruppen eben nicht um gesellschaftliche Partizipation, sondern letztendlich um einen Rückzug aus der Gesellschaft. Deshalb stellen derartige Angebote auch kein Empowerment im hier vorliegenden Verständnis dar.

Zwei Verständnisse von Empowerment: Politisch und Pädagogisch

Wir haben zuvor das Dilemma beschrieben, vor dem wir als universalpräventiver Träger stehen: Nämlich einerseits das Ziel zu verfolgen, Jugendliche zu stärken, oder zu „empowern“, andererseits aber keine defizitären Sichtweisen und Rassismus reproduzieren zu wollen. Nun ist Empowerment mittlerweile auch in der Bildungs- und Jugendarbeit ein zentraler Begriff, wenngleich eine genaue Begriffsbestimmung in der Regel ausbleibt. Nicht selten reproduzieren Förderanträge und Projektbeschreibungen die eingangs beschriebene defizitäre und enge Sichtweise auf die „zu empowernden“ Personen, ohne Vorannahmen kritisch zu reflektieren. So veröffentlichte beispielsweise die Europäische Kommission im Oktober 2018 eine Ausschreibung im Rahmen ihres „Civil Society Empowerment Programs“, in dem zivilgesellschaftliche Organisationen aufgerufen sind, Gegen- und alternative Narrative zu extremistischen Ansprachen zu entwickeln. Die Ausschreibung nahm Bezug auf die Herausforderungen im „Krieg gegen den Terror“ und stellte Empowerment damit explizit in den Kontext einer Prävention von extremistischen Ideologien und Szenen^[8].

Eine solche Verwendung des Begriffes wirft aber die Frage auf, ob sich hier nicht ein Konzept angeeignet und dieses dadurch in seiner politischen und emanzipatorischen Bedeutung geschwächt wird. Dabei ist das Konzept „Empowerment“, wenn es reflektiert und in eine entsprechende pädagogische Praxis überführt wird, durchaus geeignet, präventiv zu wirken und gerade gegenüber menschenverachtenden Ideologien zu sensibilisieren. Darum sollen im Folgenden zwei Verständnisse von Empowerment vorgestellt werden, nämlich das politische und das pädagogische. Im Anschluss werden wir darstellen, weshalb [ufuq.de](http://www.ufuq.de) (<http://www.ufuq.de>) (siehe Infobox unten) sich einem pädagogischen Empowermentkonzept anschließt und an einem Beispiel aus unserer Projektarbeit darstellen, wie wir dieses Konzept in die Praxis umsetzen. Natürlich erleben wir in unseren Workshops immer wieder empowernde Momente, zum Beispiel, wenn Jugendliche gestärkt und mit neuen (anspruchsvollen) Fragen an ihre Umwelt aus der Klasse gehen. Bei aller Befriedigung darüber sind wir uns aber bewusst, dass unsere Arbeit nur sehr begrenzt Einfluss auf diskriminierende und gewaltvolle gesellschaftliche Verhältnisse hat. Damit werden uns auch die Grenzen unseres Handelns deutlich.

Der politische Empowermentbegriff

Grundsätzlich lassen sich zwei Definitionen von Empowerment unterscheiden. Empowerment als politisches Konzept, das in der US-Bürgerrechtsbewegung der 60er und 70er Jahre und später in

der Frauenbewegung geprägt und geschärft wurde, spielt heute im rassistuskritischen Bildungsbereich eine wichtige Rolle. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit eigenen Diskriminierungserfahrungen (als Teil einer strukturell diskriminierten Gruppe) und den gesellschaftlichen Strukturen, die diese begünstigen, eignen sich Individuen die Fähigkeit an, die eigenen Bedürfnisse zu artikulieren und sich gemeinsam mit anderen neu zu organisieren. Ausgehend von den eigenen, neu gestärkten [Ressourcen \(https://rise-jugendkultur.de/glossar/ressourcen-ressourcenorientierung/\)](https://rise-jugendkultur.de/glossar/ressourcen-ressourcenorientierung/) ist das Ziel von Empowerment, partizipative und widerständige Strategien zu entwickeln, um gesellschaftliche Strukturen zu verändern. Dabei ist Empowerment reflexiv: Es heißt Selbstdefinition, Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbstbefreiung der von Marginalisierung und Diskriminierung betroffenen Personen **[9]**.

• **Über den Träger: Ufuq**

ufuq.de ist ein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe und in der politischen Bildung und Prävention zu den Themen Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus aktiv. Mit den Angeboten ist ufuq bundesweit Ansprechpartner für Pädagog*innen, Lehrkräfte und Mitarbeiter*innen von Behörden.

ufuq.de bemüht sich um Alternativen zu den aufgeregten Debatten um "Parallelgesellschaften", religiös begründete Radikalisierungen und eine vermeintliche Islamisierung Deutschlands. Wir arbeiten an der Schnittstelle von politischer Bildung, Pädagogik, Wissenschaft und politischer Debatte und informieren, beraten und unterstützen in den Herausforderungen, die sich in der pädagogischen Arbeit in der Migrationsgesellschaft ergeben können. Dabei ist unser Vereinsname Programm: „ufuq“ ist arabisch und heißt „Horizont“. Bei allen Fragen und Konflikten, die sich im Alltag, in der Schule, am Arbeitsplatz oder in der Politik bei der „Einbürgerung des Islams“ ergeben mögen, geht es uns nicht mehr darum, ob diese stattfindet, sondern darum, wie dieser Prozess gestaltet wird.

•

In unserer Arbeit haben wir nicht den Anspruch, eine solche Form des Empowerments zu leisten. Denn *politisches* Empowerment ist grundsätzlich intransitiv: Man kann Dritte nicht in diesem Sinne „empowern“. Die Verordnung „empowernder“ Programme und Maßnahmen für Minderheiten durch die

Mehrheitsgesellschaft und ihre Institutionen führt den Empowerment-Begriff als politisches Konzept der Selbstorganisation ad absurdum, denn das Ziel solcher Maßnahmen steht von vornherein fest. Zudem verfestigt die Definition von Jugendlichen mit bestimmten religiösen oder sozialen Hintergründen als Zielgruppen von empowernden Maßnahmen gesellschaftliche Differenzen und Annahmen über Defizite und „Probleme“ dieser Gruppe. In der Bestimmung der Zielgruppen spiegelt sich so die binäre Herrschaftslogik des „Wir“ und der „Anderen“.

» Es braucht einen macht- und hierarchiefreien Raum und findet eher in aktivistischen Kreisen statt – wohlmeinende pädagogische Interventionen haben in diesem Empowerment-Begriff keinen Platz. «

Sakina Abushi & Pierre Asisi über den politischen Empowermentbegriff

Darüber hinaus ist *politisches* Empowerment machtkritisch. Allein schon deswegen ist Skepsis dann angebracht, wenn Empowerment aus den Instituten der Mehrheitsgesellschaft heraus organisiert und finanziert werden soll. Audre Lorde, US-amerikanische „black lesbian feminist mother poet warrior“, warnte ausdrücklich davor, sich auf die Unterstützung der herrschenden Gruppe zu verlassen: „*For the master’s tool will never dismantle the master’s house*“^[10]. Auch vor diesem Hintergrund lässt sich unsere Arbeit nicht als politisches Empowerment beschreiben: Wir haben Kraft unserer beruflichen Positionen Macht und verfügen über entsprechende Ressourcen. Ja, einige von uns haben Migrationserfahrung. Viele von uns haben Eltern, die nach Deutschland eingewandert sind. Viele von uns haben Diskriminierungserfahrungen gemacht.

Wir als Menschen und unsere Zugehörigkeiten sind aber mehrdimensional, und als politische Bildner*innen agieren wir aus Positionen heraus, die relativ privilegiert sind und von der Mehrheitsgesellschaft subventioniert werden. Wir werden – im Gegensatz zu vielen anderen – gehört. Reflexives, politisches Empowerment kann daher nur als selbstorganisiertes und machtkritisches Instrument der von Marginalisierung und Diskriminierung Betroffenen selbst gedacht und umgesetzt werden. Es braucht einen macht- und hierarchiefreien Raum und findet eher in aktivistischen Kreisen statt – wohlmeinende pädagogische Interventionen haben in diesem Empowerment-Begriff keinen Platz. Sehr wohl kann aber reflexiv-politisches Empowerment komplementär mit Strategien des Powersharings einhergehen.

In unseren Workshops verfolgen wir eine Form des Empowerments, die auf individueller Ebene ansetzt. Wir orientieren wir uns dabei am (sozial-)pädagogischen Empowerment-Konzept, das zuerst 1979 von Barbara B. Solomon in ihrem Buch „Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities“ formuliert wurde. Solomon beschrieb Empowerment als Ansatz einer sozialraumbezogenen sozialen Arbeit, die Prozesse der Selbstermächtigung fördert^[11]. Empowerment steht hierfür ein Konzept der sozialen Arbeit, in dem Angehörige gesellschaftlich marginalisierter Gruppen nicht mehr als defizitär betrachtet, sondern als „Experten in eigener Sache“ wahrgenommen und gestärkt werden^[12]. Zentral ist in diesem Verständnis die Betonung der Ressourcen der Jugendlichen. In diesem Sinne schaffen unsere Workshops Räume für Reflektionen und gesellschaftliche Selbstverortung. Ein wichtiges Mittel ist hier der Ansatz der Peer-to-Peer Education, also die bewusste Zusammenarbeit mit Teamenden, die sich möglichst nah an der Lebenswelt der Jugendlichen befinden und ähnliche Hintergründe mitbringen.

Unser Anspruch an uns selbst ist der einer solidarischen, rassismuskritischen Pädagogik, die im idealen Falle pädagogische Empowermentprozesse befördert. Bewusst sprechen wir hier von

rassismuskritischer Bildungsarbeit: Es geht uns nicht ausschließlich um die Veränderung individueller Einstellungen, sondern um eine weitergehende Dekonstruktion einer binären Aufteilung in „Wir“ und „die Anderen“, in dazugehörig und nicht dazugehörig, die sich strukturierend auf die Institutionen unserer Gesellschaft (Bildungseinrichtungen, Parlamente, Medien, Wirtschaft etc.) auswirkt und in Rassismus und Diskriminierung ihren Ausdruck findet^[13]. Damit verbindet sich auch der Anspruch einer solidarischen Praxis über kommunitäre, also rein national, ethnisch oder religiös definierte Zusammengehörigkeitsgefühle hinaus^[14]. Wir sind solidarisch mit denen, die diskriminiert werden – nicht nur über Signale der Anerkennung und Zugehörigkeit in unseren Workshopformaten, sondern auch über unsere Publikationen und politischen Interventionen. In unserer Arbeit versuchen wir selbst, Diskriminierungen zu vermeiden. Wo wir können, versuchen wir unsere Macht mit minorisierten Gruppen zu teilen, indem wir ihnen Zeit, Raum, Geld, Öffentlichkeit und andere Ressourcen zu Verfügung stellen.

Pädagogisches Empowerment in der Praxis: Das Modellprojekt bildmachen

In der Verwirklichung dieses *pädagogischen* Empowerment-Ansatzes stellen sich für uns verschiedene Herausforderungen. Die erste Herausforderung besteht darin, die Gruppen, mit denen wir pädagogisch arbeiten, nicht zu vereinnahmen oder für sie zu sprechen. Solidarische Pädagogik macht marginalisierte Stimmen hörbar, denn Jugendliche können sehr gut für sich selbst sprechen – wo es geht, schaffen wir ihnen dafür Raum.

Unsere Workshops sind in jenen Momenten gut, wo wir das Vertrauen haben, auf den Prozess in der Gruppe zu setzen, wo wir der Versuchung widerstehen, Antworten zu geben und stattdessen die richtigen Fragen stellen. Die zweite, daraus folgende Herausforderung ist, dass wir es dann auch aushalten müssen, wenn die, denen wir diesen Raum geben, sich so äußern, wie wir es selbst nicht tun würden, und Positionen und Interessen artikulieren, die wir nicht teilen. Darüber hinaus ist es oft schwer, einer Einteilung in binäre Gegensätze zu widerstehen: Wir sind individualistisch – sie sind familienorientiert; wir sind areligiös – sie sind religiös, etc. Zugleich gilt es, ein Gespür dafür zu entwickeln, wann Differenzen bestehen, die relevant für die Bearbeitung gesellschaftlicher Themen sind – und wann eine Betonung von Differenzen die Binarität von „Wir“ und „die Anderen“ noch verstärkt. Wir wollen keine Pädagogik betreiben, die als Fürsprecherin für „die Anderen“ auftritt und sie dabei als Gruppe erst konstruiert.

Dieser Ansatz lässt sich am Beispiel unseres Modellprojekts [bildmachen](http://www.ufuq.de/bildmachen-praevention-soziale-medien/) (<http://www.ufuq.de/bildmachen-praevention-soziale-medien/>) veranschaulichen, das durch das Bundesprogramm „Demokratie Leben!“ gefördert wird. Das Projekt fördert die kritische Medienkompetenz von Jugendlichen im Umgang mit extremistischen Ansprachen. Unser langfristiges Ziel ist es, Jugendliche zu bestärken, eigene Perspektiven zu gesellschaftlichen, politischen sowie religiösen Fragen zu entwickeln. Die Jugendlichen lernen, Memes und GIFs zu

gestalten, die sich für kurze Botschaften in Sozialen Medien besonders eignen und sich auch auf dem eigenen Smartphone leicht erstellen lassen. Dabei geht es auch um den Spaß an der Sache, denn Memes und GIFs leben von ihren kurzen und oft witzigen Botschaften. Zugleich erfahren die Jugendlichen, wie sie ihre Memes und GIFs auf Online-Plattformen teilen und sich somit selbst in Debatten einbringen und diese mitgestalten können. Die Jugendlichen machen durch ihre eigenen Arbeiten alternative Antworten zu religiösen und lebensweltbezogenen Fragen sichtbar.

Der Ansatz in den Workshops ist dabei sehr offen, die Jugendlichen sollen möglichst selbst die Themen bestimmen. Der Einstieg gelingt zumeist über „universelle Themen“ und die persönliche soziale Mediennutzung. Wir erzwingen die Thematisierung von Islamismus bewusst nicht. Die Erfahrung aus den

Workshops zeigt auch, dass nur wenige Jugendliche das Thema selbst auf die Agenda setzen, sehr viele aber etwas zu Rassismus und Hate Speech zu sagen haben. Angesichts der Bedeutung von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in Radikalisierungsprozessen entwickeln die Workshops hier eine präventive Wirkung, indem sie Räume für Anerkennung und Reflexionen über Strategien des Umgangs mit entsprechenden Erfahrungen anbieten. An dieser Stelle kann es durchaus zu den eingangs beschriebenen „empowernden Momenten“ kommen, wenn die eigenen Erfahrungen ernst genommen und gemeinsam Gegenstrategien besprochen werden.



Abb. 6, Meme einer Jugendlichen, in dem für sie nervige Fragen thematisiert werden. [Quelle \(https://www.bildmachen.net/hall-of-meme/\)](https://www.bildmachen.net/hall-of-meme/)

Die ersten Erfolgserfahrungen in den Workshops stellen sich schon dann ein, wenn die Jugendlichen Nachrichten als „Fake News“ enttarnen lernen. Die Jugendlichen haben die Gelegenheit, über ihre eigene Mediennutzung nachzudenken und erhalten ganz konkrete Tools und Hilfestellungen. Dies alles kann bereits als Förderung der „kritischen Medienkompetenz“ und damit als Beitrag zu pädagogischem Empowerment verstanden werden. Im weiteren Verlauf der Workshops werden die Jugendlichen selbst zu Produzent*innen. Die Medienprodukte der Jugendlichen können dabei als „alternative Narrative“ beispielsweise zu „Opfernarrativen“ gesehen werden, in denen ein existentieller Gegensatz zwischen „Muslim*innen“ und „Nichtmuslim*innen“ konstruiert und Rückzugstendenzen aus der Gesellschaft befördert werden. „Alternative Narrative“ sind Inhalte, die sich – im Gegensatz zu „Gegennarrativen“ – nicht unmittelbar auf extremistische Ansprachen beziehen, sehr wohl aber auf Themen, die durch extremistische Akteur*innen besetzt

werden^[15]. In der Workshoppraxis stehen wir dabei der Herausforderung gegenüber, auch mit solchen Inhalten in Form von Memes und GIFs umzugehen, die unseren eigenen Haltungen und Positionen widersprechen. So entstehen in den Workshops bisweilen auch inhaltlich problematische Memes – etwa durch die absichtliche oder unabsichtliche Reproduktion von sexistischen, rassistischen, homophoben oder anderweitig diskriminierenden Bildern.

Das sind die schwierigen, aber auch die fruchtbaren Momente in den Workshops, in denen die politisch-bildnerischen Fähigkeiten unserer Trainer*innen gefragt sind, um eine Reflexion dieser Inhalte vor dem Hintergrund der vermittelten Informationen über extremistische Ideologien anzustoßen: „Wie denkt ihr, würde das Bild auf einen Menschen wirken, der davon betroffen ist?“ Das Entstehen solcher Bilder ist also keinesfalls als Scheitern der Trainer*innen zu verstehen, vielmehr bestätigen sie die Relevanz unseres Angebots, um Auseinandersetzungen mit entsprechenden Positionen zu ermöglichen. Dabei können in unseren Workshops selbstverständlich nicht alle gesellschaftlichen Prägungen bearbeitet werden, die solche Bilder zu Tage bringen, sehr wohl können aber Impulse gesetzt werden, mit denen Reflexionsarbeit gefördert werden kann.

Fazit

[ufug.de](http://www.ufug.de) (<http://www.ufug.de>) ist in den letzten Jahren stetig gewachsen – aus einem kleinen Zweimannprojekt ist im Laufe der Jahre eine mittelgroße Organisation mit über zwanzig Beschäftigten geworden, die verschiedenste professionelle und persönliche Hintergründe mitbringen und in einer Vielzahl verschiedener Projekte arbeiten. Es bleibt eine Herausforderung für uns, die Begriffe und Konzepte, mit denen wir arbeiten, stets neu zu formulieren und auf ihre Praxistauglichkeit zu prüfen. Insofern kann dieser Artikel nur ein Einblick sein in Prozesse, die fortauern, und offene Fragen abbilden, die weiter diskutiert werden. Wir fragen uns regelmäßig, was wir eigentlich brauchen, um tatsächlich empowermentorientierte Räume schaffen zu können. Was bedeutet unser Anspruch einer solidarischen, rassismuskritischen Pädagogik für unsere praktische Arbeit?

Dabei geht es auch darum, den Blick nicht nur auf aktuelles Geschehen zu werfen, sondern auch Fragen nach geschichtlichen und weiteren gesellschaftlichen Kontexten aufzuwerfen. So spielen für uns historische Prozesse in der Gesellschaft, aber auch biographische Erfahrungen und Erzählungen eine wichtige Rolle, um auf aktuelle Entwicklungen reagieren zu können. So stehen momentane Zugehörigkeitsdiskurse auch im Zusammenhang mit historischen Ausschlussbewegungen, während sich am Beispiel von Migrationsbiographien sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Entwicklungen aufzeigen lassen, die bis in den heutigen Alltag nachwirken. Diese Beschäftigung mit Geschichte kann ein Weg sein, um Migration als normales gesellschaftliches Phänomen, das zu jeder Zeit präsent war, einzuordnen, und zugleich Leistungen der Elterngeneration von Jugendlichen mit Migrationsbiographien zu würdigen.

Wir sind uns zweitens bewusst, dass pädagogische Ansätze allein nicht ausreichen, und dass wir größer denken müssen. Wenn es der Anspruch einer rassismuskritischen Pädagogik ist, nicht lediglich eine Umverteilung (von materiellen Gütern, Ressourcen, Macht, Anerkennung), sondern eine Abkehr von binären Logiken zu bewirken, dann müssten unsere pädagogischen Angebote an Jugendliche noch stärker als bisher von strukturellen Maßnahmen flankiert werden, die politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen einbeziehen und sich an die Institutionen richten, die sie umgeben. Das können konkrete politische Interventionen, Versuche der Netzwerkbildung oder auch verpflichtende Angebote an pädagogisches Personal sein. Es wäre denkbar, Workshops für Jugendliche zum Thema Islamismus nur dann anzubieten, wenn diese durch Fortbildungen für Mitarbeiter*innen der jeweiligen Einrichtung zum Thema Islamfeindlichkeit begleitet werden. Bisher scheitern solche Arrangements häufig an institutionellen Hürden wie fehlender zeitlicher Ressourcen der Pädagog*innen – oder schlicht an einer fehlenden Bereitschaft, sich in solchen Fortbildungen auch mit eigenen Haltungen und Positionen zu beschäftigen.

Wir stehen drittens vor der Herausforderung, in unserer Arbeit die richtigen Fragen zu stellen. Islamfeindlichkeit und Islamismus sind zeitgenössische Phänomene des 20. und 21. Jahrhunderts. Die Polarisierung unserer Gesellschaft, die wir aktuell erleben, steht insofern auch in direktem Zusammenhang mit den strukturellen Bedingungen einer neoliberal entgrenzten Gesellschaft.

Der Versuch, neue Grenzen zu ziehen (sowohl innergesellschaftliche als auch nationalstaatliche), kann als Antwort auf diese Entgrenzungen und die obsessive Beschäftigung mit „den Muslimen“ („den Migranten“, „den Ausländern“, „den Flüchtlingen“,...) als Ausweichbewegung verstanden werden^[16]. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob es tatsächlich um die Integration „der Anderen“ geht – oder ob nicht vielmehr Verteilungsfragen und strukturelle Fragen über Ungleichheit im Mittelpunkt stehen müssten?

Müssen Pädagog*innen darüber nachdenken, wie man verhindern kann, dass junge Muslim*innen sich radikalieren? Oder darüber, welche identitätsstiftenden Angebote man jungen Menschen aller Hintergründe im Deutschland der Gegenwart machen kann.

Wir plädieren viertens für eine qualitativ hochwertige und breit zugängliche politische Bildung und denken, dass diese der beste Weg zu demokratischer Mündigkeit und der beste Garant gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in all ihren Formen ist. Politische Bildung sollte als Recht Aller verstanden werden, anstatt – im Sinne der Extremismusprävention – eine ganze Generation als gefährdet zu betrachten. Politische Entscheidungsträger*innen sollten sich hierbei an den Bedarfen junger Menschen orientieren und nicht an den herrschenden Diskursen, die sie als Problem definieren. Dabei muss politische Bildung auch den Raum bieten, über politische und gesellschaftliche Alternativen nachzudenken, ohne junge Menschen vorschnell unter Extremismusverdacht zu stellen.

Die Dilemmata und Herausforderungen, die wir hier beschrieben haben, sind letztlich nicht vollständig zu lösen. Wir müssen mit der Notwendigkeit leben, uns beständig selbst zu hinterfragen: Tragen wir mit diesem oder jenem Projekt dazu bei, dass das Narrativ von „den Muslimen“ als „den Anderen“ weiter festgeschrieben wird? Tragen wir überhaupt zur

Normalisierung von Diversität bei? Was bedeutet es für uns als Organisation, wenn wir auf finanzielle Arbeitsanreize staatlicher Förderprogramme reagieren, die letztlich wesentlich in Sicherheitsdiskursen und -interessen begründet sind? Offen bleibt für uns beispielsweise die Frage, inwiefern es notwendig ist, den Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, den Kontext transparent zu machen, in dem sie angesprochen werden. Haben sie das Recht darauf, zu erfahren, aus welchem Grund ihnen ein pädagogisches Angebot gemacht wird? Oder vertun wir uns damit die Chance auf eine vertrauensvolle pädagogische Begegnung, von der sie (und wir) noch lange profitieren werden?

Wir können nicht ignorieren, dass wir die binäre Logik von „Wir“ und „die Anderen“ durch speziell auf eine Zielgruppe zugeschnittene pädagogische Angebote reproduzieren. Das gilt auch, wenn diesem Angebot der Versuch eines Empowerments oder einer Redistribution zugrunde liegt und wenn wir diese pädagogischen Angebote durch eine Dekonstruktion binärer Logiken flankieren. Andererseits können wir auch real existierende Ungerechtigkeiten und Ungleichverteilungen nicht ignorieren. Die Diskriminierung der Jugendlichen und ihre Markierung als „muslimisch“ sind für sie real und haben reale Konsequenzen. Unsere Erfahrungen zeigen, dass es trotz aller Widersprüche möglich ist, pädagogisch empowernd zu arbeiten und den Jugendlichen Räume zu geben, die für das Gelingen von Pluralismus, Demokratie und Miteinander wichtig sind. Solange wir unsere Arbeit als für die Jugendlichen sinnhaft erleben, müssen wir mit diesem Widerspruch leben und ihn so gut wie möglich navigieren.

veröffentlicht am 16.03.2021

Hinweis: Dieser Text wurde zuerst im Sammelband „Empowerment und Powersharing“ (https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/buecher/produkt_produktdetails/42940-empowerment_und_powersharing.html)(Jagusch/Chaheta 2020) veröffentlicht. Wir danken dem Beltz-Verlag für die Genehmigung zur Wiederveröffentlichung.

Einzelnachweise

1. Franz, Julia (2018): Verfremdungen: Muslim*innen als pädagogische Zielgruppe. In: Amir, Moazami, Schirin (Hrsg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript, S. 309-334.
2. Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.) (2018): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript.
3. Reicher, Fabian (2015): Deradikalisierung und Extremismusprävention im Jugendalter – Eine kritische Analyse. In: Soziales*Kapital – Wissenschaftliches Journal Österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit, Nr. 14 (2015), S. 243-265.
4. Fava, Rosa (2015): „Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse.“ Berlin: Metropol-Verlag.

5. Franz, Julia (2018): Verfremdungen: Muslim*innen als pädagogische Zielgruppe. In: Amir, Moazami, Schirin (Hrsg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript, S. 309–334.
6. Nordbruch, Götz (2016): „Salafismus – Ideologie, Bewegung, Hintergründe“.
<http://www.ufuq.de/salafismus-ideologie-bewegung-hintergruende/> (Abfrage: 23.01.2019)
7. OCCI (2018): „Generation Islam und Online-Islamismus – Im Interview mit Pierre Asisi“.
www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2018/06/IR-Juni-OCCI*DE.pdf (Abfrage: 23.01.2019)
8. European Commission (2018): Call for proposals on the Civil Society Empowerment Programme (CSEP) – campaigns with counter and alternative narrative to radicalisation implemented by Civil society organisations, ISFP-2018-AG-CT-CSEP, 10. Oktober 2018.
www.ec.europa.eu/research/participants/data/ref/other*eu*prog/other/home/call-fiche/isfp-call-fiche-2018-ag-ct-csep*en.pdf (Abfrage: 23.01.2019)
9. Rosenstreich, Gabi (2018): Empowerment und Powersharing – eine Einführung. In: Überblick: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen 2(2018), S. 7–10.
10. Lorde, Audre (1984): „The Master’s Tools Will Never Dismantle the Master’s House“. In: Lorde, Audre (2007): „Sister Outsider: Essays and Speeches“, Ed. Berkeley, CA: Crossing Press, S. 110–114.
11. Herriger (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. 5. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer
12. Theunissen, Georg (1998): Eltern behinderter Kinder als Experten in eigener Sache. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1998, 49/3, S. 100–105.
13. Broden, Anne (2018): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: Fereidooni, Karim; El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer, S. 819–835.
14. Mecheril, Paul (2018): Solidarität als Anspruch rassismuskritischer politischer Bildung. In: Überblick: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen 2(2018), S. 3–6.
15. Eser Davolio, Mirjam/Lenzo, Daniele (2017): „Hintergrundrecherche: Gegennarrative und alternative Narrativen“.
www.jugendundmedien.ch/fileadmin/user*upload/2*Chancen*und*Gefahren/Radikalisierung*Extremismus/Bericht* (Abfrage: 23.01.2019)
16. Franz, Julia (2018): Verfremdungen: Muslim*innen als pädagogische Zielgruppe. In: Amir, Moazami, Schirin (Hrsg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript, S. 309–334.

Online verfügbar: <https://rise-jugendkultur.de/artikel/die-anderen-empowern/>

RISE ist ein Projekt des JFF. Der Aufbau der Plattform wurde in den Jahren 2019 bis 2021 gefördert durch die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien.