

Alltagsrassismus bei Jugendlichen

-

wie sozialräumliche Jugendarbeit in ländlichen Gebieten (re)agieren kann



A way home together: Gefunden unter <https://twitter.com/awhtpodcast>

**Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
eingereicht von Marion Betschart & Manuel Blum**

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang **Sozialpädagogik & Soziokultur**

Kurs **VZ 2015 - 2019**

Marion Betschart & Manuel Blum

Alltagsrassismus bei Jugendlichen

Wie sozialräumliche Jugendarbeit in ländlichen Gebieten (re)agieren kann

Diese Bachelor-Arbeit wurde im Januar 2019 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Sozialpädagogik bzw. Soziokultur.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches und soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftige Sozialpädagogin bzw. der zukünftige Soziokulturelle Animator mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2019

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Vorurteile prägen unseren Alltag wie kaum etwas anderes. Durch Kategorisierungen werden fortlaufend Entscheide getroffen und Personen werden bevorzugt oder benachteiligt. Die dadurch entstehende Konstruktion einer Eigen- und Fremdgruppe fördert rassistische Denkweisen, die in alltäglichen Situationen durch diskriminierendes Verhalten deutlich werden. Auch bei Jugendlichen sind solche Ansichten präsent. Da sich Jugendliche in einer Phase der Identitätsentwicklung befinden und ihre Werte für sich definieren, lässt sich vermuten, dass im Jugendalter Themen wie Alltagsrassismus gewinnbringend angegangen und reflektiert werden können. Unter einem sozialräumlichen Blickwinkel wurden Handlungsoptionen erarbeitet, die in ländlicher Jugendarbeit genutzt werden können. Mit dem Fokus auf den Sozialraum sind verschiedene Spezifikas von ländlichen Räumen in der Schweiz dargestellt, die von der Jugendarbeit berücksichtigt werden müssen. Die Kernfrage dieser Arbeit lautet deshalb: *Wie kann sozialräumliche Jugendarbeit auf dem Land auf Alltagsrassismus und Diskriminierung reagieren?* Soziokulturelle Arbeitsprinzipien bilden dabei die Ausgangslage, welche von sozialpädagogischen Betrachtungen und Ansätzen ergänzt werden. Ziel dieser Arbeit ist es somit, Methoden aufzuzeigen, die einen interdisziplinären Umgang mit Alltagsrassismus in einer sozialräumlichen Jugendarbeit ermöglichen und von Jugendarbeitenden direkt angewandt werden können.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Abstract | I |
| Inhaltsverzeichnis | II |
| Danksagung | IV |
| 1 Ausgangslage und gesellschaftliche Aktualität | 1 |
| 1.1 <i>Berufsrelevanz</i> | 2 |
| 1.2 <i>Fragstellungen und Ziel dieser Arbeit</i> | 2 |
| 1.3 <i>Aufbau der Arbeit</i> | 3 |
| 1.4 <i>Methodisches Vorgehen</i> | 4 |
| 2 Das Jugendalter und die Schwierigkeit, sich nicht diskriminierend zu verhalten | 5 |
| 2.1 <i>Eine Herleitung hin zum Alltagsrassismus</i> | 5 |
| 2.1.1 <i>Soziale Kategorisierung und Vorurteile</i> | 5 |
| 2.1.2 <i>Rassismus</i> | 10 |
| 2.1.3 <i>Diskriminierung</i> | 13 |
| 2.1.4 <i>Alltagsrassismus</i> | 17 |
| 2.2 <i>Lebensphase Jugend</i> | 18 |
| 2.2.1 <i>Heutige gesellschaftliche Verhältnisse</i> | 19 |
| 2.2.2 <i>Räume verbinden</i> | 19 |
| 2.2.3 <i>Peers als soziale Gruppe</i> | 20 |
| 2.2.4 <i>Grundbedürfnisse und Interessen</i> | 22 |
| 2.2.5 <i>Wer bin ich?</i> | 24 |
| 2.3 <i>(Alltags)Rassismus bei Jugendlichen</i> | 24 |
| 2.3.1 <i>Gesellschaftliche Bedingungen</i> | 25 |
| 2.3.2 <i>Wissen und Verhalten</i> | 25 |
| 2.3.3 <i>Gruppenzugehörigkeit</i> | 26 |
| 2.3.4 <i>Psychosoziale Aspekte</i> | 27 |
| 2.3.5 <i>Die Schwierigkeit, Rassismus zu thematisieren</i> | 27 |
| 2.4 <i>Résumé</i> | 29 |
| 3 Sozialräumliche Jugendarbeit in ländlichen Gebieten | 30 |
| 3.1 <i>Offene Jugendarbeit in der Schweiz</i> | 30 |
| 3.2 <i>Jugendarbeit sozialräumlich gedacht</i> | 32 |
| 3.2.1 <i>Sozialraum</i> | 32 |
| 3.2.2 <i>Sozialräumliche Jugendarbeit konkret</i> | 36 |
| 3.3 <i>Sozialräumliche Jugendarbeit in ländlichen Gebieten</i> | 36 |
| 3.3.1 <i>Der ländliche Raum in der Schweiz</i> | 36 |
| 3.3.2 <i>Eigenheiten von ländlichen Regionen</i> | 37 |
| 3.3.3 <i>Besondere Rahmenbedingungen ländlicher Jugendarbeit</i> | 41 |
| 3.4 <i>Résumé</i> | 43 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4 | Folgerungen für einen bewussten Umgang in der Praxis | 44 |
| 4.1 | <i>Voraussetzungen für eine Rassismus thematisierende Praxis</i> | 44 |
| 4.1.1 | Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation | 44 |
| 4.1.2 | Interventionspositionen der Soziokulturellen Animation | 45 |
| 4.1.3 | Haltung der Fachpersonen | 46 |
| 4.1.4 | Werkzeugkasten Sozialraum | 46 |
| 4.2 | <i>Methoden</i> | 50 |
| 4.2.1 | Sozialraumanalyse und Rauman eignungsprozesse | 50 |
| 4.2.2 | Kontakte schaffen | 52 |
| 4.2.3 | Projekte zu Rassismus | 55 |
| 4.2.4 | Interkulturelle, antirassistische und politische Bildung | 58 |
| 4.2.5 | Rassismus sichtbar machen und ansprechen..... | 63 |
| 5 | Schlussfolgerungen | 66 |
| 5.1 | <i>Kritische Betrachtung</i> | 67 |
| 5.2 | <i>Ausblick und Folgefragen</i> | 68 |
| 6 | Literaturverzeichnis | 70 |

Alle Kapitel dieser Arbeit wurden von Marion Betschart und Manuel Blum gemeinsam verfasst.

Danksagung

Zu Beginn unserer Bachelorarbeit möchten wir folgenden Personen für ihre Unterstützung danken:

- Rebekka Ehret, Dozentin der Hochschule Luzern, für die Begleitung im Bachelorkolloquium
- Beatrice Durrer Eggerschwiler, Dozentin der Hochschule Luzern, für das aufschlussreiche Gespräch zu Sozialräumen
- Sven Huber, Dozent der Hochschule Luzern, für das interessante Fachpool zu ländlicher Jugendarbeit
- Peter Stade, Dozent der Hochschule Luzern, für die hilfreichen Tipps zur Strukturierung unserer Bachelorarbeit
- Margot Vogel Campanello, Dozentin der Hochschule Luzern, für ihre Unterstützung in den Themen Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus
- Gülcan Akkaya, Dozentin der Hochschule Luzern, für ihre Unterstützung durch ihre Vernetzung und Hinweise auf aktuelle Kampagnen gegen Rassismus
- Personen aus unserem Umfeld für das konzentrierte Gegenlesen unserer Arbeit und ihre hilfreichen Tipps
- Allen Mitmenschen für ihre Geduld, ihre aufmunternden Worte, das Aushalten unserer Emotionen und fürs Zuhören.

1 Ausgangslage und gesellschaftliche Aktualität

Die Schreibenden der vorliegenden Arbeit stammen aus ländlichen Gebieten. Beide waren in jüngerer Vergangenheit Zeugen von verschiedenen Situationen, in welchen sich gewisse Personen mehr oder weniger offensichtlich rassistisch äusserten. Wie der Bericht der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus [EKR] zur Auswertung der Rassismusevorfälle in der Beratungspraxis 2017 aufzeigt, sind Rassismus und rassistische Diskriminierung auch heute aktuell (EKR, 2018). Zieht man weiter bestimmte Abstimmungsresultate hinzu, können Unterschiede zwischen dem Abstimmungsverhalten auf dem Land und in der Stadt beobachtet werden. Bei der Durchsetzungsinitiative (DSI) aus dem Jahr 2016 betragen die Unterschiede bei den JA-Stimmen zwischen Stadt und Land teilweise über 30% (Kanton Luzern, 2016). Obwohl sich das politische Wahl- und Abstimmungsverhalten verändert hat, bleibt laut Werner Seitz (2014) ein "Stadt-Land-Graben" bestehen und die unterschiedlichen Werteinstellungen kommen dadurch mehr oder weniger zum Ausdruck (zit. in Colette Peter, 2016, S. 102)

Wie die Studie zur Verbreitung extremistischer Einstellungen und Verhaltensweisen unter Jugendlichen in der Schweiz der ZHAW und der HETS-FR (2018) zeigt, sind unterschiedliche Formen der Abwertung gegenüber Fremdgruppen aktuell (S. 21). Die Ergebnisse zu verschiedenen Aspekten von rechten Einstellungen – Rassismus 15,4%, Ausländerfeindlichkeit 25,1%, Nationalismus 21,2%, ideologisches Ziel/Abwertung 10,6% – zeigen, dass Abwertung von Fremdgruppen auch bei Jugendlichen vorkommt und diese, wenn auch nicht immer offensichtlich, stets im Alltag mitschwingt (ebd.). Die derart hohe Zustimmung zu rechten Einstellungen erfordert einen reflektierten Umgang. Monique Eckmann und Miryam Eser Davolio (2003) formulieren diverse Gründe, weshalb Rassismus bekämpft werden muss (S. 22). Sie sehen in Rassismus eine Ursache von Ungerechtigkeit und Diskriminierungen, die Menschlichkeit und Würde wird aberkannt, der uneingeschränkte Zugang zu Menschenrechten wird verwehrt und zu guter Letzt steht Rassismus in Konkurrenz zu einem friedlichen und demokratischen Zusammenleben (ebd.).

Da, wie die erwähnte Studie zeigt, unter anderem Rassismus bei den Jugendlichen stark vorhanden ist, gilt es Methoden zu entwickeln, die einen adäquaten Umgang damit ermöglichen. Wie sich zeigen wird, ist sozialräumliche Jugendarbeit auf mehreren Ebenen tätig. Der Blick von einzelnen Institutionen weitet sich, eine interdisziplinäre Zusammenarbeit und die regelmässige Präsenz im Sozialraum und den Lebenswelten der Jugendlichen wird angestrebt. So wird versucht, mit einem sozialräumlichen Blickwinkel die Thematisierung und die Auseinandersetzung mit Rassismus anzugehen.

1.1 Berufsrelevanz

Im Grundlagenpapier des Dachverbandes für offene Kinder- und Jugendarbeit (DOJ) (2018) steht geschrieben, dass offene Jugendarbeit ein Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit darstellt (S. 3). Demnach sind den Forderungen des Berufskodexes der Sozialen Arbeit (Avenir social, 2010) Folge zu leisten (S. 4). Mit dem Hintergrund der oben aufgeführten Gründe zur Rassismusbekämpfung kann Rassismus als soziales Problem betrachtet werden, welches von professioneller Sozialer Arbeit angegangen werden muss (Avenir social, 2010, S. 6). Weiter verfolgt Soziale Arbeit das Ziel, Menschen zu begleiten, zu fördern und zu schützen (ebd.). Soziale Arbeit hat die Würde des Menschen zu schützen, die von Rassismus oder diskriminierendem Verhalten verletzt werden kann (S. 8). Nebst der Gleichbehandlung von Menschen wird auch die Zurückweisung von Diskriminierung explizit im Berufskodex erwähnt:

“Diskriminierung, sei es aufgrund von Fähigkeiten, Alter, Nationalität, Kultur, sozialem oder biologischem Geschlecht, Familienstand, sozioökonomischem Status, politischer Meinung, körperlichen Merkmalen, sexueller Orientierung oder Religion, kann und darf nicht geduldet werden” (S.9).

Aus diesen Ausführungen wird ersichtlich, dass sich die offene Jugendarbeit als Teil der professionellen Sozialen Arbeit rassistischem und diskriminierendem Verhalten nicht verschliessen darf und folglich Methoden entwickeln muss, um lösungsorientiert mit Diskriminierungen umgehen zu können.

1.2 Fragestellungen und Ziel dieser Arbeit

Die Fragestellungen dienen zur Orientierung und sollen den Fokus auf die verschiedenen Teilaspekte der vorliegenden Arbeit richten. Die drei nachfolgend formulierten Fragen sind die Grundlagen der drei grossen Kapitel dieser Arbeit:

Wie zeigt sich Alltagsrassismus bei Jugendlichen?

Wie sieht sozialräumliche Jugendarbeit in ländlichen Gebieten aus?

Welche Folgerungen, Herausforderungen und auch Aufgaben ergeben sich daraus für die Praxis der sozialräumlichen Jugendarbeit in ländlichen Gebieten?

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, Fachpersonen in der offenen Jugendarbeit in Alltagssituationen mit diskriminierendem Verhalten zu unterstützen. Mit der Beantwortung der ersten beiden Fragen werden die verschiedenen Aspekte von Alltagsrassismus, Jugend und ländlichem Raum in der Schweiz ergründet, bevor zum Schluss konkrete Handlungsmöglichkeiten und Methoden für die alltägliche

Praxis aufgezeigt werden. Es wird dabei bewusst auf die Konzepte von Rechtsextremismus und -populismus verzichtet. Zwar wird beim Rechtspopulismus – ähnlich wie beim Rassismus – zwischen einer Eigen- und einer Fremdgruppe unterschieden. Es geht den Schreibenden aber darum, Lösungen für alltägliche Situationen zu finden und den Fokus nicht auf das Extreme zu setzen (Bundeszentrale für politische Bildung, 2016). Da, wie weiter unten beschrieben wird, der ländliche Raum eigene Merkmale und Strukturen aufweist, wird explizit auf ländliche Gebiete fokussiert und die Stadt aussen vor gelassen. Mit den Erkenntnissen dieser Arbeit soll der reflektierte Umgang mit Alltagsrassismus in der Jugendarbeit mit soziokulturellen und sozialpädagogischen Settings angeregt und ermöglicht werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

In der Einleitung (Kapitel 1) sind aktuelle Erkenntnisse sowie die gesellschaftliche Bedeutung aufgeführt. Ergänzt wird das einleitende Kapitel durch eine Stellungnahme zur Berufsrelevanz für eine professionelle Soziale Arbeit. Mit Erklärungen zu den leitenden Fragestellungen und der Gliederung wird die vorliegende Arbeit weiter konkretisiert. Die abschliessenden methodischen Bemerkungen runden das erste Kapitel ab.

Der Hauptteil dieser Arbeit ist in drei Bereiche gegliedert, die jeder für sich mit einer Fragestellung zu beantworten versucht. Zu Beginn (Kapitel 2) werden die theoretischen Grundlagen zu sozialen Vorurteilen, Rassismus und Diskriminierung erarbeitet, die in der Beschreibung des Alltagsrassismus münden. Anschliessend werden ausgewählte Aspekte des Jugendalters beleuchtet. Kapitel zwei endet mit der Verknüpfung von Alltagsrassismus bei Jugendlichen und zeigt auf, welche Voraussetzungen Alltagsrassismus oder diskriminierendes Verhalten bei Jugendlichen fördert. In der Folge (Kapitel 3) wird die offene Jugendarbeit in der Schweiz thematisiert. Bevor der sozialräumliche Blickwinkel der offenen Jugendarbeit genauer ausgeführt wird, werden die Grundlagen des Sozialraums eingeführt. Zum Schluss des zweiten Kapitels wird der ländliche Raum in der Schweiz beschrieben und die sozialräumliche Jugendarbeit auf die speziellen Bedingungen von ländlichen Gebieten angewandt.

Auf diesem Hintergrund werden im letzten grossen Teil (Kapitel 4) konkrete Handlungsvorschläge für die Praxis formuliert. Den Hauptteil dieser Handlungsvorschläge machen ausgewählte Methoden aus, die von verschiedenen Grundlagen der Soziokultur und einer grundsätzlichen Handlungsfrage ergänzt werden.

Abschliessend sind einige Schlussfolgerungen (Kapitel 5) formuliert. Ziel ist es, die eingangs erwähnten Fragestellungen zusammenfassend zu beantworten. Einige Schlussbemerkungen, weiterführende Fragen und ein Ausblick für das bearbeitete Praxisfeld runden diese Arbeit ab.

Es wird jeweils kurz in das Kapitel eingeführt, bevor die Theorieteile ausgeführt werden. Wir sprechen in dieser Arbeit von uns als die Schreibenden und grenzen uns damit von den Autoren und Autorinnen der zitierten Werke ab.

1.4 Methodisches Vorgehen

Die Schreibenden haben die Inhalte dieser Arbeit vor allem aus Fachbüchern und Publikationen von verschiedenen Fachstellen gesammelt. Studien und Abstimmungsergebnisse wurden hinzugezogen, um die gesellschaftliche Aktualität und die Relevanz einer reflektierten Praxis aufzuzeigen. Der Hauptteil ist gekennzeichnet durch eine allgemeine Einführung in die Thematik, die mit jedem Unterkapitel konkreter wird. Die Handlungsoptionen und die vorgeschlagenen Methoden zum Schluss beziehen sich auf bestimmte alltägliche Situationen und sollen möglichst direkt auf die Praxis adaptiert werden können.

2 Das Jugendalter und die Schwierigkeit, sich nicht diskriminierend zu verhalten

Dieses Kapitel behandelt in einem ersten Schritt die Entstehung und das Konstrukt des Vorurteils. Auf dieser Grundlage wird der Rassismusbegriff eingeführt, verschiedene daraus folgende mögliche Verhaltensweisen beleuchtet und ein Phänomen namens Alltagsrassismus beschrieben. Da sich die vorliegende Arbeit auf die Gegebenheiten in der Schweiz fokussiert, werden die wichtigsten rechtlichen Bestimmungen ausgeführt, bevor dann im nächsten Unterkapitel verschiedene Aspekte des Jugendalters beleuchtet werden. Zum Schluss dieses Kapitels werden die erarbeiteten Informationen zum Alltagsrassismus und dem Jugendalter verknüpft und ein Fazit als Fundament für die folgenden Ausführungen gezogen.

2.1 Eine Herleitung hin zum Alltagsrassismus

Der besseren Verständlichkeit wegen werden zu Beginn dieses Unterkapitels die verschiedenen Begrifflichkeiten geklärt. Es soll nicht nur der Rassismus als Ideologie¹ beleuchtet, sondern vielmehr auch die Entstehung von sozialen Vorurteilen und alltägliche Diskriminierungen thematisiert werden. Die Ausführungen münden in der Beschreibung von Alltagsrassismus.

2.1.1 Soziale Kategorisierung und Vorurteile

Werden Gruppen von Menschen aufgrund von äusseren Merkmalen (Geschlecht, Hautfarbe), gemeinsamen Überzeugungen (Religions- und Parteizugehörigkeit) und Ähnlichkeit zu einem Typ Mensch (Studierende, Bankangestellte etc.) zusammengefasst gesehen, diskutiert und bewertet, so spricht man von sozialen Kategorien (Karl Christoph Klauer, 2008, S. 23). Grundsätzlich dienen soziale Kategorien der Vereinfachung von sozialen Situationen, bringen aber mit sich, dass eine meist komplexe soziale Umwelt zu simpel gedeutet wird (ebd.). Soziale Kategorien sind, wie Klauer (2008) weiter ausführt, mit Erwartungen an bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen verbunden, welche in der Folge zu Stereotypen führen (S. 23). Durch Stereotype, abstammend aus den griechischen Wörtern *stereos* (starr) sowie *typos* (feste Norm), werden den Individuen folglich Zuschreibungen gemacht, die mit der allgemeinen Meinung zur Gruppe übereinstimmen (Lars-Eric Petersen & Bernd Six, 2008, S. 21). Auch Karl-Heinz Hillmann (1994) sieht in einem Stereotyp durch

¹ Ideologie: Systeme normativer Ideen, welche die soziale Wahrnehmung und das soziale Handeln von Individuen beeinflussen. Der Begriff ist negativ konnotiert und dient als Legitimation von gesellschaftlichen Zuständen. (Andreas Hadjar, 2004, S. 33)

den verallgemeinerten Blickwinkel eine Vereinfachung von komplexen sozialen Situationen (S. 842). Hillmann (1994) beschreibt diese Vereinfachung folgendermassen:

“In sozialen Situationen grosser Komplexität und Unüberschaubarkeit, unberechenbaren Risikos und entsprechender Unsicherheit sowie in allgemein als Bedrohung empfundenen Konfliktsituationen erfüllt das Stereotyp als anschaulich und einprägende Beurteilungshilfe eine Funktion psychischer Entlastung, indem es (scheinbare) Klarheit über die eigene Position im Vergleich zu derjenigen der (scheinbaren) “Freunde”, Gleichgesinnten, Fremden und “Feinde” verschafft” (S. 842).

Trifft der Fall ein, dass die soziale Kategorisierung und die damit einhergehenden Stereotype durch die Vereinfachung die Realität nicht ausreichend beschreiben, entwickeln sich Urteilsfehler (Klauer, 2008, S. 23). Werden diese Urteile nicht stets reflektiert und überdacht, so entstehen Vorurteile (Petersen & Six, 2008, S. 21). Wie Hillmann (1994) ausführt, spielt die Reihenfolge der Erfahrungen mit einer bestimmten Bevölkerungsgruppe oder allgemein einer sozialen Kategorie eine wichtige Rolle, ob Stereotype entwickelt werden (S. 842). Ist der erste Kontakt positiv geprägt, so entstehen weniger oder positivere Stereotype. Haben negative Aspekte die Oberhand, so wird die Gruppierung abwertend betrachtet. Eine Kategorisierung einer Gruppe lässt sich in der Folge nur schwer ändern (ebd.). Da nicht selten Minderheiten oder Randgruppen in den allgemeinen Medien eher negativ dargestellt werden, ist es wenig erstaunlich, dass sich laut Hillmann (1994) die meisten Stereotype gegen die genannten Bevölkerungsgruppen richten (S. 842). Zusammenfassend kann man sagen, dass Stereotype komplexe Situationen vereinfachen, durch eine unzureichende Reflektion zu Vorurteilen werden können, die wiederum auf der Verhaltensebene zu Diskriminierungen führen können (Klauer, 2008, S. 23).

Soziale Vorurteile

Wie oben erwähnt, können aus Stereotypen soziale Vorurteile entstehen. Im Gegensatz zu Stereotypen besitzen Vorurteile jedoch eine wertende Komponente dahingehend, dass der Eigengruppe positive Vorurteile und anderen Personen und Fremdgruppen negative Vorurteile zugeschrieben werden (Hillmann, 1994, S. 915). Diese Wertung der Eigen- und Fremdgruppe kann zwei unmittelbare Auswirkungen zur Folge haben: Erstens wird durch die gruppeninterne Generalisierung das “Wir-Gefühl” gestärkt, was zweitens mit sich bringt, dass mittels Abwertung und Diskriminierung einerseits das Selbstwertgefühl der Fremdgruppe geschwächt und andererseits das Selbstwertgefühl der Eigengruppe verstärkt wird (ebd.). Auch Gordon Allport (1954) verwendet in seiner Definition zu Vorurteilen den Begriff der Generalisierung. Er bezeichnet diese falschen und starren Generalisierungen als das Fundament für die Vorurteilsbildung, welche wiederum von einer Abneigung gegenüber einer Fremdgruppe begleitet wird. Ein soziales Vorurteil als kognitives Konstrukt kann

lediglich empfunden werden oder es führt zu einer Diskriminierung (zit. in Wilhelm Heitmeyer, Beate Küpper & Andreas Zick, 2012, S. 289). Auf den Zusammenhang zwischen sozialen Vorurteilen und Diskriminierung wird später eingegangen. Zuerst jedoch wird das Phänomen des sozialen Vorurteils genauer betrachtet, da laut Zick et. al (2012) die beiden genannten Definitionen nicht ausreichend sind (S. 289).

Wie Zick et al. (2012) ausführen, bilden neben rassistischen Ideologien – auf welche im nächsten Unterkapitel eingegangen wird – vor allem soziale Vorurteile das Fundament für Diskriminierungen und sie schlagen deshalb vor, Vorurteile anhand von fünf Merkmalen differenzierter zu beschreiben (S. 287). Als erster Charakterzug nennen Zick et al. (2012) die *Gruppenbezogenheit von Vorurteilen*. Die Bildung von Vorurteilen steht immer im Verhältnis zu einer „in-group“ (Eigengruppe) und einer „out-group“ (Fremdgruppe). Es entsteht ein Denken im Rahmen von „wir und die anderen“ insofern, dass sämtliche andere Gruppierungen in Schubladen, sogenannte soziale Kategorien, gesteckt werden. Diese Kategorisierungen helfen, die Informationen in sozialen Situationen zu vermindern und die Wahrnehmung wie auch das Verhalten zu lenken. Durch die Reduzierung der Informationen kann keine Überforderung entstehen, was zu Sicherheit in der Situation führt (Zick et al., 2012, S. 290.) Die *kognitive, affektive und verhaltensbezogene Dimension* ist die zweite Eigenheit von Vorurteilen. Das Verhältnis von der Eigen- zur Fremdgruppe impliziert eine Bewertung, die zwingend eine emotionale Reaktion zur Folge hat. Häufig sind es Gefühle – wie Angst, Hass oder Wut – die durch subjektiv wahrgenommene Bedrohungen entstehen können und durch abwertendes Verhalten geäußert werden. Somit entstehen soziale Vorurteile aus verschiedenen Affekten in als Bedrohung empfundenen Situationen, die diskriminierendes Verhalten zur Folge haben. Das diskriminierende Verhalten hat einerseits die Wirkung, die eigene Position zu stärken und andererseits die Fremdgruppe zu schwächen (S. 291-293). Als logische Konsequenz dieser Abwertung der Fremdgruppe wird Ungleichwertigkeit produziert. Neben der individuellen Komponente der Herabsetzung von bestimmten Gruppierungen können Vorurteile aber auch als Gesetze und Regeln in einer Gesellschaft institutionalisiert sein. Das dritte Merkmal ist folglich der Gedanke der *Ungleichwertigkeit und einer ideologischen Begründung* von sozialen Vorurteilen (S. 296-297). Nicht zuletzt verweisen Zick et al. (2012) auf das *Syndrom der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* als vierten Aspekt, welches auf einer allgemeinen Ideologie oder Ungleichwertigkeit basiert (S. 304). Spannend erscheint auch, dass Individuen selten gegen nur eine Fremdgruppe Vorurteile entwickeln, sondern vielmehr auch gegenüber anderen Gruppen voreingenommen sind (Zick et al, 2012, S. 304.).

Abschliessend und als fünftes Charakteristikum wenden sich Zick et al. (2012) noch den *Funktionen von Vorurteilen* zu (S. 298-302). Wie oben bereits erwähnt, helfen Vorurteile komplexe Situationen zu vereinfachen. Soziale Vorurteile erfüllen also in erster Linie eine Wissensfunktion, indem Meinungen

und ein Verständnis zu Fremdgruppen in sozialen Situationen ermöglicht werden. Weiter kann durch das inhärente „in-group-out-group“-Denken mittels einer starken Gruppenzugehörigkeit das Selbstbewusstsein von Individuen gestärkt werden. Dieses positive Erlebnis festigt die Identifikation mit der Gruppe, was einen direkten Zusammenhang zur eigenen Identität hat. (ebd.) Wie Henri Tajfel und John C. Turner (1979) in ihrer Theorie zur sozialen Identität beschreiben, besitzen Individuen unterschiedliche soziale Identitäten, die sich nach den Zugehörigkeiten zu verschiedenen Gruppierungen richten (S. 33-47). Die Theorie besagt weiter, dass durch Abwertung und Diskriminierung von Fremdgruppen die eigene Identität positiver dargestellt wird (ebd.). Vorurteile, und Diskriminierung als direkte Folge davon, haben somit auch eine individuelle Funktion, indem durch Abwertung das eigene Selbstwertgefühl erhöht wird (ebd.). Das angesprochene „in-group-out-group“-Denken hat zur Folge, dass Ungleichheit zwischen den Gruppierungen etabliert wird und schlussendlich durch Abwertung der Fremdgruppe Minderwertigkeit legitimiert wird (Zick et al., 2012, S. 299-302). Vorurteile fördern somit Integration auf Kosten der Exklusion anderer. Die Wertung von Ungleichheit sowie die Legitimation einer konstruierten Minderwertigkeit zeigen den direkten Zusammenhang von Vorurteilen und Rassismus auf, was in den folgenden Ausführungen zu Rassismus und rassistischen Ideologien/(und) Einstellungen verdeutlicht wird (ebd.).

Konsequenzen aus Vorurteilen

Als wichtigste Folge von sozialen Vorurteilen wird die Verursachung von Stigmatisierung und Diskriminierung von Individuen und Gruppen gesehen. Dies geschieht durch das Manifestieren und Erklären von Ungleichwertigkeit. Wie weiter unten beschrieben, sind soziale Vorurteile Vorbedingungen von Diskriminierung zwischen Gruppen (Heitmeyer et. al, 2012, S. 311). Jemanden vorzuverurteilen und abzuwerten hilft, Machtverhältnisse zu erhalten und soziale Ordnung aufrechtzuerhalten. Durch soziale Vorurteile gewinnen Gruppen und Individuen einerseits an Macht, Identität und Selbstwert, andererseits werden Emotionen und Bedürfnisse befriedigt. Vorurteile gegenüber anderen geben einer Gruppe ein besseres Gefühl und die Welt erscheint gerechter (Heitmeyer et. al, 2012, S. 312).

Strukturelle Bedingungen von sozialen Vorurteilen

Peter Heintz, Thomas Held, Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny und René Levy (1978) beschreiben die strukturellen Bedingungen von sozialen Vorurteilen und wie diese abgebaut werden können. Unter Struktur wird ein sozialer Raum verstanden, innerhalb welchem sich Akteure und Akteurinnen bewegen. Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Einzelnen werden von dieser Struktur bestimmt, je nach dem an welchem Ort sie im Raum sind. Diese Möglichkeiten können genutzt oder vermieden werden, da sie entweder etwas Wünschenswertes darstellen oder sie nicht den Zielen entsprechen.

Akteure und Akteurinnen erlernen in ihrer unmittelbaren Umgebung Möglichkeiten und Unmöglichkeiten zu erkennen, wodurch jedoch weiter entfernte strukturelle Chancen nicht gesehen werden (S. 321 – 322). «Die Struktur der Gesellschaft ist so angelegt, dass sie die Sicht in die Nähe fördert und die Sicht in die Weite erschwert» (Heintz et al., 1978, S. 322). Aufgrund der fehlenden Weitsicht ergeben sich Vorurteile. Problematisch ist, dass die Wahrnehmung zwar richtig sein kann, aber begrenzt ist (ebd.).

In der Struktur sind jedoch auch Möglichkeiten enthalten, welche bei Akteuren und Akteurinnen das Erlangen einer Weitsicht ermöglichen (ebd.). Heintz et al. (1978) stellen die Hypothese auf, dass «der Ausnutzungsgrad der strukturellen Chancen in der strukturellen Nachbarschaft einen Einfluss auf die Weite der Sicht» hat (S. 323). Wenn eine Person alle ihr zur Verfügung stehenden Chancen ausgenutzt hat und sie immer noch mit der Situation unzufrieden ist, also an die Grenzen der Struktur gestossen ist, wird sie die Sicht über die engere strukturelle Nachbarschaft hinaus vergrössern (ebd.). Struktur kann für Akteure und Akteurinnen Ziele vorgeben, welche nicht erreicht werden können, auch wenn alle Chancen genutzt wurden. Daraus kann sich eine unbefriedigende Situation ergeben und dadurch kann die Reproduktion in Frage gestellt werden. Dies kann auf in der Struktur eingebaute Spannungen verweisen (ebd.). Durch solche Auseinandersetzungen können Vorurteile abgebaut werden, da die Sicht auf die Struktur erweitert wird (Heintz et al., 1978, S. 324).

Die Erweiterung der Sicht erfolgt, wenn Personen sich mit der für sie vorgesehenen Nachbarschaften auseinandersetzen. Diese Nachbarschaften werden von der Struktur vorgegeben und variieren je nach Ort und Zeit (ebd.). Heintz et al. (1978) nehmen an, dass die Sicht verkürzt wird, wenn die Chancen sozial abzusteiigen grösser sind oder als grösser wahrgenommen werden als die Chancen, die eigene Position zu halten oder zu verbessern (S. 324). Sie verstehen unter Sicht eine Kodifizierung von relevanten Informationen aus einem bestimmten Feld (ein bestimmter Bereich einer Struktur). Die Kodifizierung entsteht durch vermittelte Codes der Gesellschaft. Diese werden vor allem von Schule und Familie vermittelt und legen den Nachbarschaftsbereich fest. Durch den Bildungscode werden Personen auf Rollen vorbereitet, welche vor allem helfen die Nachbarschaftsbereiche zu kodifizieren. Die Kodifizierung von Bereichen ausserhalb der Nachbarschaften gestaltet sich schwieriger (S. 325). Bei diesen Codes geht es nicht nur um den Inhalt, den sie vermitteln, sondern auch um ihre Innovationskapazität, also die Fähigkeit, neue Informationen kodifizieren und verknüpfen zu können (S. 326). Da die gesamte Struktur eher nicht “im Sinne der weiteren Umgebung” gesehen wird, ergeben sich für die Benutzung von kollektiven Handlungsräumen Schwierigkeiten (ebd.). Die kollektiven Handlungsräume können in dieser Arbeit mit Sozialräumen verglichen werden und die Nachbarschaften können ähnlich der beschriebenen Lebenswelten sein, wie später erläutert wird. Jugendliche lernen also, ihre Lebenswelten zu verstehen und sich darin adäquat zu bewegen. In

kollektiven Handlungsräumen, wie es zum Teil Sozialräume sind, sind ihre innovativen Fähigkeiten gefragt, um darin eine Rolle einzunehmen und die Codes zu verstehen.

2.1.2 Rassismus

Wie Achim Bühl (2016) beschreibt, dient das Konstrukt der Rasse der Ordnung von verschiedenen gemeinsamen erblichen Merkmalen (S. 36). Die Herkunft des Begriffs Rasse ist indes nicht ganz klar, es wird laut Bühl (2016) aber angenommen, dass er vom arabischen *ra's* abstammt, was so viel wie Kopf, Haupt, Herkunft oder Ursprung bedeutet (S. 35). Der Begriff Rasse diente stets als Hilfsmittel, die Menschheit in verschiedene Unterarten zu teilen (Bühl, 2016, S. 36). Bühl (2016) erwähnt auch, dass der Terminus Rasse, wie auch Rassismus, heute umstritten ist und bereits rassistisch sein kann (S. 35). *Humanrights* (Human Rights, 2013) stellt klar, dass die Verwendung des Rasse-Begriffs auch in der Gesetzgebung heikel ist, da der Begriff heute als typisches Element von rassistischen Ideologien dient. Da in der Literatur wie auch in der Gesetzgebung diese Begrifflichkeiten weiterhin benutzt werden, wird auch in der vorliegenden Arbeit das Konzept des Rassismus mit diesen Begriffen genauer betrachtet.

Historischer Abriss

Birgit Rommelspacher (2009) sieht den Ursprung rassistischer Verhaltensweisen im Zusammenhang mit dem Kolonialismus (S. 25). Während der Schwarzen Bevölkerung [sic!] durch die Versklavung und Ausbeutung das gleichwertige Menschsein abgesprochen wurde, mussten die Weissen Menschen [sic!] eine Legitimation für diese Abwertung finden, befand man sich doch in der Zeit der Deklaration der Menschenrechte, bei welcher alle Menschen als frei und gleich erklärt wurden (ebd.). Wie Rommelspacher (2009) weiter ausführt, wird das Konzept des Rassismus dazu verwendet, dass eine Ungleichbehandlung von Menschen legitim ist, obwohl die Menschheit als gleich angesehen wird (S. 26). Für die Ungleichbehandlung werden häufig biologische Merkmale wie die Hautfarbe dazu verwendet, den jeweiligen Gruppenmitgliedern einen bestimmten Status zu verleihen (ebd.).

Andreas Zick und Beate Küpper (2008) sehen die Anfänge des modernen Rassismus im 18. Jahrhundert (S. 111). Demnach entstanden zu dieser Zeit erste wissenschaftlich entwickelte Rassentheorien, die als Grundlagen für Diskriminierungen dienten (ebd.). Weiter schreiben Zick und Küpper (2008), dass der Begriff der Rasse zwar widerlegt wurde, das Konstrukt des Rassismus aber weiterhin omnipräsent ist. Rassismus wird als ein extremes Vorurteil im Rahmen einer Herabsetzung von Menschen gesehen, das auf biologischen Merkmalen beruht (S. 111.).

Definitionen

Im Laufe der Zeit haben sich verschiedenste Leute mit dem Begriff des Rassismus auseinandergesetzt und unterschiedliche Definitionen formuliert. Wie Bühl (2016) schreibt, wird bei Definitionsversuchen zwischen Rassismus als Ideologie und Rassismus als vielfältiges Phänomen, beispielsweise als Struktur, Prozess oder Diskurs, unterschieden (S. 55). Wie bereits im Abschnitt zu sozialen Vorurteilen erwähnt, proklamiert auch Rassismus die Überlegenheit der einen und die Minderwertigkeit der anderen Gruppierung (Ruth Benedict, 1943; zit. in Bühl, 2016, S. 56).

Stuart Hall (2000) definiert Rassismus als "eine soziale Praxis, bei der körperliche Merkmale zur Klassifizierung bestimmter Bevölkerungsgruppen benutzt werden" (S. 7). Das daraus folgende Klassifikationssystem ist rassistisch, sobald die von materiellen und symbolischen Ressourcen ausgeschlossene Gruppierung durch soziale, wirtschaftliche oder politische Handlungen benachteiligt werden (Rommelspacher, 2009, S. 25). Diese Einteilung in "wir" und "die anderen" hat die Aufgabe, die eigene Identität und Identifikation zu sichern (Hall, 1989, S. 14). Durch die Stereotypisierung des "anderen" wirkt die eigene Gemeinschaft wie eine homogene Gruppe, in welche "die anderen" nicht hineinpassen (ebd.).

Auch Albert Memmi (1992) setzt den Fokus bei seiner Definition von Rassismus auf die Unterscheidung von "wir" und "die anderen" (S.164). Er beschreibt Rassismus als "die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden des Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen" (ebd.). Laut Memmi (1992) sind folgende vier Elemente zentral für rassistische Ideologien: 1. Unterschiede werden konstruiert oder betont, 2. diese Unterschiede werden so gewertet, dass für den Täter ein Nutzen und für das Opfer ein Schaden entsteht, 3. die Unterschiede werden verallgemeinert und 4. wird durch die Wertung genannter Unterschiede die Aggression oder ein Privileg legitimiert (S. 165).

Enge und weite Fassung des Rassismus-Begriffs

Wie zu Beginn dieses Unterkapitels angetönt, kann Rassismus als Ideologie, aber auch als vielfältigeres Phänomen betrachtet werden. Bühl (2016) macht die Unterscheidung zwischen einer engen und einer weiten Bedeutung, wie Rassismus gefasst werden kann. Im engen Verständnis wird Rassismus als Ideologie verstanden und auf die biologischen Merkmale reduziert (S. 58). Auch die Menschenrechtsorganisation *humanrights* versteht unter der engen Bedeutung des Begriffs die Einteilung der Menschen in verschiedene biologische Rassen (Human Rights, 2013). Dieses laut *humanrights* klassische Konzept war vor allem während des Kolonialismus bis nach dem zweiten

Weltkrieg vorherrschend und diente dazu, die grausamen Taten der Sklaverei und der Verbrechen der Nazis zu rechtfertigen (ebd.). Bühl (2016) sieht zudem eine Reduktion auf das Verhältnis von "Schwarz" und "Weiss" sowie lückenhafte Definitionen, indem relevante Aspekte wie beispielsweise der Antisemitismus nicht genannt werden (S. 59). Bühl (2016) sieht dann auch eine enge Fassung des Begriffs Rassismus als nicht ausreichend, da sie für eine methodische Arbeitsplattform in einer kritischen Gesellschaftstheorie ungeeignet ist (S. 59). Trotzdem haben enge Definitionen heutzutage im Mainstream die Oberhand (ebd.).

Für die weite Fassung des Begriffs ist festzuhalten, dass nicht nur biologische Unterschiede, sondern sämtliche Formen von Andersartigkeit von anderen Abstammungsgruppierungen abgewertet werden (Human Rights, 2013). George Fredricksen (2008) fügt zudem an, dass Rassismus immer dann vorliegend ist, "wenn eine ethnische Gruppe oder ein historisches Kollektiv auf der Grundlage von Differenzen, die sie für erblich und unveränderlich hält, eine andere Gruppe beherrscht, ausschliesst oder zu eliminieren versucht" (zit. in Bühl, 2016, S. 61). Die Unterschiede werden hierbei nicht bewertet, weshalb nicht von Rassismus als eine Ideologie gesprochen werden kann.

Bei der Definition von Memmi werden die biologischen wie auch die kulturellen Unterschiede beleuchtet, weshalb man eher von einer weiten Fassung sprechen kann. Durch die Bewertung dieser Unterschiede kommt jedoch der Aspekt der Ideologie hinzu, was eine eindeutige Zuteilung erschwert. Für die vorliegende Arbeit scheint die genannte Definition zutreffend, weshalb im Folgenden vom Rassismusverständnis von Memmi ausgegangen wird.

Rassismus kann somit eine Struktur, ein Prozess und eine Ideologie darstellen. Die Definition des Rassismus als spezifisches wie strategisches Macht- und Herrschaftsverhältnis betont dabei, dass es sich um prozessuale Aspekte (Verhalten) wie strukturelle Aspekte (Verhältnisse) handelt, wobei soziale Verhältnisse als geronnenes Verhalten interpretiert werden (Bühl, 2016, S. 62). Laut Bühl (2016) darf Rassismus nicht nur als Vorurteil oder Bildungsdefizit verstanden werden, da rassistische Handlungen häufig planvoll sind (S. 63). Rassismus kann intentional, aber auch nicht-intentional sein. Weiter stellt Rassismus eine Strategie dar, die darauf abzielt, die durch die Abwertung der Fremdgruppe entstandenen Vorteile wahrzunehmen und anzueignen und folglich die bestehende Dominanz zu festigen (ebd.).

Funktionen des Rassismus

Rassismus hat zum einen die gesellschaftliche Funktion, durch die als legitim betrachtete Abwertung von Fremdgruppen eine gruppenbasierte Hierarchie herzustellen und zu festigen (Zick & Küpper, 2008, S. 112). In der Folge wird Diskriminierung aller Art gefördert, wie weiter unten beschrieben wird.

Weiter hat Rassismus eine Wissensfunktion, indem er hilft, komplexe Informationen durch einfache Kategorisierungen zu komprimieren und offeriert daher ein einfaches Weltbild (ebd.). Dies führt dazu, dass die Personen die Situation unter Kontrolle haben, was wiederum dazu führt, dass die Gruppenidentität gestärkt und aufgewertet wird (Zick & Küpper, 2008, S. 112). Rassismus erfüllt nicht zuletzt psychologische Funktionen wie das soziale Vorurteil. Abschliessend bindet Rassismus Individuen an Gruppen und setzt eine Norm, die Konformität einfordert, was sich in einem starken Wir-Gefühl spiegelt (ebd.).

Nach Paul Mecheril und Karin Scherschel (2009) ist Rassismus eine Praxis der Unterscheidung, die in die strukturellen Gegebenheiten einer Gesellschaft eingebettet ist (S. 52). Sie sehen Rassismus nicht als eine individuelle Einstellung, sondern vielmehr als ein gesellschaftliches Konstrukt (ebd.). Trotzdem kann Rassismus eine individuelle Funktion haben, wie Bärbel Kampmann (1995) aufzeigt (zit. in Mecheril & Scherschel, 2009, S. 53). Spannend für die vorliegende Arbeit ist der Aspekt, dass Rassismus einerseits zur Angstabwehr dient, andererseits zur Aufwertung der eigenen Personen führen kann (ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Rassismus ein Macht- und Herrschaftsverhältnis dahingehend darstellt, dass konstruierte Gruppierungen – “wir” und die “anderen” – gespalten werden, um der Eigengruppe Vorteile zu verschaffen und die Fremdgruppe mittels diskriminierendem Verhalten auszuschliessen und zu benachteiligen (Bühl, 2016, S. 63). Die Kriterien für die Spaltung der Gruppierungen können biologische, kulturelle oder anderweitige Merkmale sein (ebd.).

2.1.3 Diskriminierung

Bereits in den vorangegangenen Unterkapiteln wurde der Begriff der Diskriminierung gestreift. In den folgenden Ausführungen wird näher darauf eingegangen und verschiedene Formen von Diskriminierungen vorgestellt.

Die Eidgenössische Kommission gegen Rassismus versteht unter Diskriminierung eine Ungleichbehandlung aufgrund wesentlicher und unveränderlicher Identitätsmerkmale (EKR, 2014). Laut Hillmann (1994) muss jedoch bei Ungleichbehandlungen zwischen “sozial legitimer und sozial illegitimer Ungleichbehandlungen” unterschieden werden (S. 155). Noch einen Schritt weiter geht Walter Kälin (2000), der Diskriminierung nicht lediglich als Ungleichbehandlung sieht, sondern darin eine ungerechtfertigte Herabsetzung erkennt, die über eine Ungleichbehandlung hinaus geht (S. 106). Nach Eckmann und Eser Davolio (2003) findet Diskriminierung dann statt, „wenn Menschen, die unterschiedliche materielle (. . .) oder symbolische Ressourcen (. . .) besitzen, in vergleichbaren Situationen ungleich behandelt werden“ (S. 14). Wie aus diesen Begriffsbestimmungen ersichtlich

wird, ist die Ungleichbehandlung aufgrund verschiedener Merkmale der Hauptaspekt von Diskriminierung.

Hillmann (1994) führt aus, dass zwischen bewusster und unbewusster Diskriminierung unterschieden werden kann (S. 155). Während bewusste Diskriminierung das Ziel verfolgt, die eigene Macht durch Ausschliessung und Herabsetzung der anderen zu stärken, so dient die unbewusste, auf Vorurteilen beruhende Diskriminierung der Übertragung eigener Schuldgefühle auf andere (ebd.). Neben der bewussten und unbewussten Diskriminierung sind weitere Unterteilungen möglich, die in der nachfolgenden Abbildung dargestellt sind. Mit dem Hintergrund, dass, wie später beschrieben wird, die offene Jugendarbeit das Prinzip der Offenheit verfolgt, werden die strukturelle sowie die institutionelle Diskriminierung an dieser Stelle nicht erwähnt, da sie in der Praxis keine Rolle spielen sollten.

| Form der Diskriminierung | Beschreibung |
|---------------------------------|---|
| Direkt | Eine Person wird aufgrund ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Religion oder ihrer Weltanschauung gegenüber Personen, die diese Merkmale nicht besitzen, schlechter behandelt (EKR, 2014). |
| Indirekt | Die Auswirkungen von quasi-neutralen Massnahmen führen zur faktischen Diskriminierung verschiedener Personen (EKR, 2014). |
| Mehrfach | Eine Person wird aufgrund von mehreren Merkmalen (ethnische Herkunft, Geschlecht, Hautfarbe usw.) diskriminiert (Fachstelle für Rassismusbekämpfung, 2016). |
| Rassistisch | Eine Benachteiligung, Bedrohung oder Gefährdung aufgrund physiognomischer Merkmale, ethnischer Herkunft, kultureller Merkmale und/oder religiöser Zugehörigkeit (Fachstelle für Rassismusbekämpfung, 2016). |

Abbildung 1: eigene Darstellung

Zusammenhang von sozialen Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten

Wie oben ersichtlich, handelt es sich bei sozialen Vorurteilen um ein psychologisches Konstrukt, bei Diskriminierungen jedoch um ein bestimmtes Verhalten. Ulrike Hormel (2007) nennt die Diskriminierung den behavioralen Aspekt des Vorurteils, der zwingend auf eine Handlung abzielt (S. 42). Folglich kann es nützlich sein, den Zusammenhang zwischen sozialen Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten zu untersuchen. Wie Lars-Eric Petersen (2008) aufzeigt, wurde dieser Zusammenhang schon mehrmals erforscht (S. 192-194). Speziell zu nennen ist die fundamentale Studie

von Richard LaPiere, der in den 1930er Jahren zum ersten Mal Vorurteile und tatsächliches Verhalten untersuchte und zum verblüffenden Ergebnis kam, dass kein nennenswerter Zusammenhang besteht (ebd.). Im Laufe der Zeit wurde in der Vorurteilsforschung der Begriff des sozialen Vorurteils differenzierter betrachtet. Thomas F. Pettigrew und Roel W. Meertens (1995) haben die Unterscheidung zwischen offenen und subtilen Vorurteilen definiert. Ihnen zufolge sind offene Vorurteile mit negativen Gefühlen verbunden, was oft zu einer direkten Diskriminierung führt (zit. in Petersen, 2008, S. 194). Charakteristisch für offene Vorurteile sind die Annahmen, dass die Fremdgruppe eine Gefahr und somit der Eigengruppe unterlegen ist und deshalb der Kontakt mit der Fremdgruppe vermieden werden muss. Weiter sollen der Fremdgruppe möglichst wenig Macht und Rechte zugesprochen werden (ebd.). Subtile Vorurteile hingegen führen nicht zwingend zu diskriminierendem Verhalten. Sie können jedoch abwertende Handlungen nach sich ziehen, wenn besagte Handlungen im gegenwärtigen Umfeld sozial akzeptiert werden oder Autoritäten diskriminierendes Verhalten positiv sanktionieren (Petersen, 2008, S. 194). Subtilen Vorurteilen sind laut Pettigrew und Meertens (1995) drei Aspekte eigen: 1. Verteidigung traditioneller Werte und die Annahme, dass sich Fremdgruppen nicht nach diesen Werten verhalten, 2. kulturelle Unterschiede zwischen der Eigen- und der Fremdgruppe werden betont und 3. bestehen keine positiven Emotionen gegenüber der Fremdgruppe (zit. in Petersen, 2008, S. 195). Laut Petersen (2008) hat eine grossangelegte Studie von Pettigrew und Meertens aufgezeigt, dass sich das jeweilige Verhalten nach der Qualität der Vorurteile unterscheidet und sich folglich eine Unterteilung in offene und subtile Vorurteile lohnt (S. 195). Laut George Eaton Simpson und J. Milton Yinger (1985) können soziale Vorurteile und Diskriminierungen auch unabhängig voneinander bestehen, jeweils die Ursache für das andere sein oder aber sich gegenseitig verstärken (zit. in Ulrike Hormel, 2007, S. 60). Laut Simpson und Yinger ist die gegenseitige Verstärkung die am meisten auftretende Konstellation (ebd.).

Exkurs – Gesetzliche Grundlagen in der Schweiz

Die Bundesverfassung [BV] der Schweiz sieht vor, dass verschiedene Freiheitsrechte (beispielsweise Art. 16 BV Meinungs- und Informationsfreiheit) in Anwendung auf Art. 36 BV Einschränkung der Grundrechte beschränkt werden können. Art. 8 BV, die Rechtsgleichheit, ist kein Freiheitsrecht, sondern eine staatliche Garantie. Aus diesem Grund kann dieser Artikel unter keinen Umständen eingeschränkt werden. Nun sieht Art. 8 Abs. 2 BV vor, dass niemand diskriminiert werden darf, namentlich wegen der Herkunft, der Rasse, der Sprache etc. In der Folge gilt die Meinungsfreiheit nur soweit, als dass Art. 8 Abs. 2 BV nicht beschnitten wird. Weiter gilt Art. 28 ZGB, um Diskriminierung einerseits zu unterbinden und andererseits auch zu sanktionieren.

Wie in obiger Darstellung bereits erwähnt, liegt in Anlehnung an die Fachstelle für Rassismusbekämpfung (2016) eine rassistische Diskriminierung vor, wenn Menschen aufgrund physiognomischer Merkmale, ethnischer Herkunft, kultureller Merkmale und/oder religiöser Zugehörigkeit benachteiligt, bedroht, gedemütigt oder gefährdet werden. Rassistische Diskriminierung ist im Gegensatz zum engen, allgemeinen Verständnis von Rassismus nicht notwendigerweise ideologisch begründet (ebd.). Zudem sei der Begriff der rassistischen Diskriminierung nahe an der Rechtspraxis, um Ungleichbehandlungen aufgrund des äusseren Erscheinungsbildes oder der Zugehörigkeit einer Ethnie, Nationalität oder Religion konsequent zu bearbeiten (Human Rights, 2013).

Die Rassismusstrafnorm in Art. 261^{bis} StGB dient zur rechtlichen Bearbeitung von Fällen rassistischer Diskriminierung. Die Rassismusstrafnorm schützt Rasse, Ethnie, Religion, Ausländerinnen und Ausländer sowie Asylsuchende vor schwerwiegender Diskriminierung (EKR, 2004). „Nach Art. 10 Abs. 2 EMRK darf die Meinungsäusserungsfreiheit Schranken unterworfen werden, welche zum Erhalt einer demokratischen Gesellschaftsordnung erforderlich sind“ (ebd.). Art. 261^{bis} StGB steht somit in einem Spannungsverhältnis zur Meinungsäusserungsfreiheit der Bundesverfassung, da die Rassismusstrafnorm im Bereich der Rassendiskriminierung oben genannte Schranken setzt.

Für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erscheint Art. 261^{bis} Abs. 4.1 StGB sowie Art. 261^{bis} Abs. 5 StGB von Bedeutung. Art. 261^{bis} Abs. 4.1 StGB beschäftigt sich mit der Herabsetzung und der Diskriminierung in Menschenwürde verletzender Form und richtet sich an lebende Personen oder Gruppierungen. Art. 261^{bis} Abs. 5 StGB fokussiert auf eine Leistungsverweigerung. Wird eine Leistung gewissen Personen oder Gruppierungen verweigert, welche für die Allgemeinheit bestimmt ist, so kommt dieser Artikel zum Zuge (EKR, 2004). Die Rassismusstrafnorm kommt bei allen öffentlichen Handlungen zur Anwendung. Unter öffentlichen Handlungen versteht man heute alle Handlungen, welche nicht in einem privaten Umfeld (enger Freundeskreis, Familienkreis) stattfinden und nicht durch persönliche Beziehungen und besonderes Vertrauen geprägt sind (ebd.).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass es verschiedene rechtliche Bestimmungen zur Thematik der rassistischen Diskriminierung gibt. Wie jedoch im folgenden Abschnitt zum Alltagsrassismus ersichtlich wird, werden häufig ganz unbewusst und/oder unterschwellig verschiedene Diskriminierungen geäussert. Viele solcher Äusserungen können nach dem Verständnis der Schreibenden nicht als rassistische Diskriminierung erfasst werden, was eine gesetzliche Sanktion in aller Regel ausschliesst.

2.1.4 Alltagsrassismus

Wie in den Ausführungen zu Rassismus ersichtlich wurde, wird zwischen einem biologischen und einem kulturellen Rassismus unterschieden. Margret Jäger und Siegfried Jäger (2000) stellen diese Differenzierung jedoch in Frage und sehen in ihren durchgeführten Interviews tatsächlich eine Vermischung der beiden genannten Formen von Rassismus (S. 278-279). Die Interviews wurden in alltäglichen Situationen geführt, weshalb im Folgenden der Begriff des Alltagsrassismus näher beleuchtet wird.

Unter dem Begriff Alltagsrassismus werden Diskriminierungen in der alltäglichen Kommunikation verstanden, die zu einem grossen Teil von der Sprechenden oder Handelnden Person nicht intendiert sind und somit unbewusst ablaufen (Bühl, 2016, S. 269). Alltagsrassismus ist geprägt von verinnerlichten Normen, die nicht hinterfragt werden und als selbstverständlich gesehen werden. Weiter kann Alltagsrassismus auch Formen von intendierten Handlungen annehmen, wenn beispielsweise ein rassistischer Witz erzählt oder jemandem mit einem abwertenden Blick klar gemacht wird, dass er oder sie nicht willkommen ist. Mit solchen alltäglichen Verhaltensweisen wird die Spaltung zwischen "wir" und den "anderen" reproduziert und gestärkt (Bühl, 2016, S. 269).

Verschiedene Facetten von Alltagsrassismus

Alltagsrassismus kann in unterschiedlichen Formen und in verschiedenen Situationen zum Vorschein kommen. Bühl (2016) hat dazu verschiedene Kategorien erläutert, wovon die für diese Arbeit von Bedeutung erscheinenden Aspekte nun genauer betrachtet werden.

Wie Bühl (2016) schreibt, gilt hierzulande "Weissen" als fixe Norm (S. 270). Das führt dazu, dass Andersartigkeit – dunkle Hautfarbe, Merkmale, die auf eine andere Religion hindeuten, etc. – als fremd wahrgenommen werden, was in der alltäglichen Kommunikation meist unbewusst geäussert wird (ebd.). Ausdruck finden solche Äusserungen häufig in Sätzen wie "Ah, Sie sprechen Deutsch?" oder "dafür sprechen Sie aber gut deutsch". Solche Sätze reproduzieren die rassistischen Normen, indem die Unterstellung, es gäbe einen Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz – oder ganz allgemein dem Bildungsniveau – und der Hautfarbe oder der Religionszugehörigkeit, gefestigt und weiter verinnerlicht wird. Nennenswert ist zudem, dass Mehrsprachigkeit nicht selten als schulischer Mangel abgetan und nicht als Bereicherung gesehen wird (S. 271-272).

Neben der alltäglichen Kommunikation hat auch die Kindererziehung ihren Stellenwert im Diskurs zum Alltagsrassismus. Bühl (2016) nennt das Spiel *Wer hat Angst vor dem Schwarzen Mann?* als das klassische Beispiel (S. 281). Kindern wurde folglich verinnerlicht, dass man vor dunkelhäutigen Menschen Angst haben muss (ebd.). Weiter sieht Bühl (2016) in der Figur des "Schwarzen Mannes"

eine Verbindung zur Pest, stellt doch der "Schwarze Mann" ursprünglich eine rassifizierende Personifikation eben dieser dar (S. 282). Allgemein haben Kinderbücher und Kinderlieder über mehrere Jahrzehnte hinweg zur alltäglichen Verbreitung des Rassismus beigetragen. Auch Kinderfilme unterstützten das Denken in biologistisch konstruierten Rassen und lehrten Kinder, Menschen anhand ihres Äusseren zu beurteilen (S. 285).

Abschliessend sieht Bühl (2016) die Festkultur und verschiedene Feierlichkeiten für den Alltagsrassismus als einflussreich (S. 273). Am Beispiel des St. Nikolaus & "Schmutzli" lässt sich veranschaulichen, wie eine kindliche Abneigung gegenüber dunkelhäutigen Personen entstehen kann (S. 274). Zum einen besteht der Charakter des "Schmutzli" aus seiner Dienertätigkeit, was eindeutig mit der Sklaverei im Kolonialismus in Verbindung gebracht werden kann. Zum anderen wird mit Aussagen wie "Sei nett, sonst holt dich der Schmutzli" gegenüber den Kindern Angst vor Bestrafung geschürt (ebd.). Vor allem die Alltagssituationen, in welchen die rassistische Sprache nicht reflektiert wird, scheinen für die vorliegende Arbeit interessant, da so die Begrifflichkeiten unbemerkt reproduziert werden. Wie später erläutert wird, prägen kindliche Erfahrungen auch das Jugendalter. Das heisst, sämtliche Berührungspunkte mit Alltagsrassismus in der Kindheit prägen auch das Jugendalter.

2.2 Lebensphase Jugend

Zu Beginn werden die gesellschaftlichen Verhältnisse der heutigen Zeit beleuchtet, bevor auf die Aneignungsthematik eingegangen und anschliessend die Relevanz von Peers erläutert wird. Weiter werden zentrale Bedürfnisse und Interessen von Jugendlichen aufgeführt und abschliessend werden soziopsychologische Aspekte beleuchtet. Den Schreibenden ist bewusst, dass es "die Jugend" nicht gibt und auch Jugendliche nicht einheitlich beschrieben werden können. Wilfried Ferchhoff (2011) betont, dass Jugend nach verschiedenen Kriterien benannt wird wie beispielsweise die körperliche Entwicklung, das Alter oder die Entwicklungsaufgaben. Jugend ist keine eigenständige oder abgeschlossene Lebensphase (S. 176). Gesellschaftstheoretisch gilt Jugend als soziale Gruppe innerhalb der Gesellschaft, welche sich von Kindheit und Erwachsenenwelt unterscheidet. Sie ist quasi ein eigener Kulturraum (Hartmut M. Griesse, 2016, S. 60). Aufgrund der demographischen Veränderungen dehnt sich die Phase der Jugend in der heutigen Zeit aus (Klaus Hurrelmann & Gudrun Quenzel, 2016, S. 14). Den Schreibenden scheint zentral, verschiedene Aspekte zu beleuchten, damit sie Verhalten von Jugendlichen besser verstehen und somit in der professionellen Arbeit einen adäquaten Umgang mit Jugendlichen darlegen können.

2.2.1 Heutige gesellschaftliche Verhältnisse

Hauptmerkmale der heutigen gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen die Jugendlichen aufwachsen, sind die Individualisierung, Pluralisierung und Enttraditionalisierung (Margrit Auer, 2013, S. 217). Da sich diese Verhältnisse auf Jugendliche auswirken, werden sie hier kurz erläutert. Durch die *Individualisierung* haben Jugendliche heute viele Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Biografie, da die Selbstbestimmung zunimmt. Diesen Möglichkeiten stehen aber ebenso viele Risiken gegenüber (ebd.). Mit der *Pluralisierung* werden die Unterschiedlichkeiten der heutigen Lebensstrukturen beschrieben. Die Lebenswelten Jugendlicher gestalten sich je nach Bildung, ökonomischen Ressourcen, Geschlecht, Migrationshintergrund oder Alter unterschiedlich (Auer, 2013, S. 217-218). Der Verlust traditioneller Muster der Lebensführung drückt sich in der *Enttraditionalisierung* aus. Beispielsweise haben Jugendliche heute Gestaltungsspielraum in der Reihenfolge der Ausbildungen, Beruf und Familie. Sie können sich für diverse Lebensmodelle entscheiden (Auer, 2013, S. 218).

2.2.2 Räume verbinden

Josef Koch und Mechthild Wolff (2005) erläutern, dass der Prozess der Aneignung wichtige Ressourcen fördert, welche für die Förderung von sozialen Kompetenzen und die Entwicklung einer Ich-Identität bedeutsam sind – beispielsweise das Ausprobieren von Moral und Werten, die Fähigkeit sich in die Lage von jemand anderem zu versetzen, das Aushandeln von Interessen und Ansichten sowie die Erfahrungen im Umgang mit Differenzen (S.378-379). Auch Ulrich Deinet (2005a) sieht die Aneignung von Lebenswelten als eine wichtige Entwicklungsaufgabe von Jugendlichen (S. 7). Deshalb werden im Folgenden einige Aspekte genauer betrachtet.

Das klassische Aneignungskonzept von Leontjew sieht die Entwicklung des Menschen als "tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und als Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur" (Deinet, 2009b, S.27). Nach Deinet (2006) bietet Aneignung auch eine Erweiterung des Handlungsraumes und kann Veränderung vorgegebener Situationen voranbringen. Zudem können durch Aneignung Verhaltensweisen und neue Fähigkeiten in neuen Situationen erprobt werden und dadurch situationsübergreifende Kompetenzen herausgebildet werden (S. 35). Durch gelungene Aneignung werden Individuen handlungsfähig in handlungsoffenen Situationen, was zur Erweiterung der eigenen Kompetenzen führt (ebd.).

Jugendliche werden mit den Strukturen der Gesellschaft in ihrem Aneignungsprozess konfrontiert, da dieser unter anderem im Raum stattfindet, welcher von der Gesellschaft strukturiert wird (Deinet & Reutlinger, 2005, S. 295-296). Um diese Strukturen zu verändern, zeigen Jugendliche

Verhaltensweisen wie “Herumhängen, Blödeln, Action machen”, um so die vorgegebenen Angebote der Gesellschaft in “Non-Sense” zu verwandeln und dadurch die nötige Distanz zu schaffen (Deinet, 1999, S. 63). Jugendliche brauchen private und öffentliche Räume oder Plätze, in welchen sie ungestört von Erwachsenen sein können (Auer, 2013, S.219).

Auf die heutige Zeit aktualisiert, kann der Aneignungsbegriff nach Martina Löw (2001) folgendermassen gedacht werden. Kinder und Jugendliche schaffen eigentätige Räume (spacing) und verbinden die (verinselten) Räume ihrer Lebenswelt. Diese Verbindungen unterschiedlicher Räume (auch symbolische und virtuelle) von Kindern und Jugendlichen ist aktiv und prozesshaft. Heute bedeutet Aneignung von Räumen nicht nur sich vorhandene anzueignen, vielmehr geht es auch darum, sich neue Räume zu schaffen. Raumaneignung bedeutet also Räume schaffen und verbinden, wobei Kinder und Jugendliche heute lernen mit unterschiedlichen Raumvorstellungen umzugehen (S. 88). Sie stellen Verbindung her zwischen dem geografischen Ort, an dem sie sich befinden, wie auch zu ihren entfernten und sozialen Räumen, mit denen sie jederzeit kommunizieren können (Ulrich Deinet & Christian Reutlinger, 2005, S. 304). Digitale Räume gewinnen im heutigen Zeitalter eine zunehmende Rolle, denn dort verabreden und treffen sich Jugendliche und teilen sich mit (Auer, 2013, S. 220).

Da es in der vorliegenden Arbeit um sozialräumliche Jugendarbeit geht, wird hier der Begriff der sozialräumlichen Aneignung eingeführt. Die Theorie zu Sozialraum wird später behandelt. Nach Deinet (2009c) bedeutet sozialräumliche Aneignung für Jugendliche, sich als Jugendliche sozial und räumlich einzubringen. Es meint etwas zu bewirken, worin sie sich selbst erkennen und wiederfinden, also etwas kreieren das Selbstwert schafft. Es meint auch etwas zu erzeugen, was Anerkennung von aussen bewirkt und dadurch das eigene Tun bestärkt (S. 112). Lothar Böhnisch (1996) beschreibt, dass sozialräumliche Aneignung die Interaktion von Subjekt (in einer aktiven Rolle) und räumlicher Umwelt zeigt. Die Spannung zwischen dem individuellen Leben der Jugendlichen und der vergesellschafteten Erziehung, sowie der “Eigensinnigkeit der Jugendlichen gegenüber sozialen Rollenanforderungen” drückt sich sozialräumlich aus (S. 156).

2.2.3 Peers als soziale Gruppe

Jugendliche als Individuen oder Gruppen unterscheiden sich aufgrund ihrer Lebenslagen, Lebensformen und Lebensstile grundsätzlich voneinander (Böhnisch, 1989; zit. in Richard Krisch, 2006, S. 106). Somit ergeben sich auch unterschiedliche Raumaneignungen. Jugendliche halten sich nicht nur einfach in Räumen auf, sondern durch ein bestimmtes Verhalten im Raum stellen sie sich als Clique dar (Krisch, 2006, S. 106). Laut Böhnisch (1996) spielen sich in peer groups Abgrenzungsprozesse ab und sie geben dem Raum eine soziale Gestalt. Jugendliche nutzen, benützen und besetzen Räume. Über diese gestalteten Räume drücken Jugendliche ihre Einheit und Zugehörigkeit aus (S. 159).

Gemeinsam mit Peers gestaltete Freizeit ist im Jugendalter relevant und für die Identitätsentwicklung bedeutend (Griese, 2016, S. 57). In den konstruierten Freiräumen werden Werte und Normen verhandelt, verinnerlicht oder auch an gesellschaftliche oder subkulturelle Bedingungen angepasst. Diese Freizeiträume sind geprägt von Pluralität und Vielfalt (Marius Harring, 2016, S. 323). Auch stellen Peers als soziale Räume "lokaler Normalität" (Bettina Dausien & Paul Mecheril, 2006, S. 170) Kontexte dar, in welchen Jugendliche als gleich gelten und Erfahrungen von Diskriminierung teilen und erarbeiten können (Christine Riegel & Wiebke Scharathow, 2018, S. 385).

Unter *peers* bzw. *peergroup* werden Gruppen verstanden, welche aus etwa alters- und gesinnungshomogenen und gleichgestellten Freunden und Freundinnen bestehen. Dabei handelt es sich meist um informelle Spiel- und Freundschaftsgruppen, welche aus etwa gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen bestehen. Peers erhalten in der Jugendzeit eine hohe und elementare Bedeutung für Bildungsprozesse, für die Identitätsfindung und sexuelle Orientierung sowie für sozial-normative Suchbewegungen (Griese, 2016, S. 57). Deutungen der sozialen Wirklichkeit werden in Gruppenprozessen hergestellt und erfahrbar gemacht (Riegel & Scharathow, 2018, S. 384). Durch die kognitiven und emotionalen Interaktionen werden Peers zu einer Sozialisationsinstanz. Wie andere soziale Gruppen unterliegen auch *peergroups* bestimmten Regeln und Prozessen. Soziale Gruppen bilden sich durch gemeinsame bzw. ähnliche Ziele, Interessen und Bedürfnisse. Dadurch entstehen konkrete und oft auch enge emotionale Beziehungen. Mitglieder sehen sich als ähnlich an, als Teil derselben sozialen Kategorie. Sie akzeptieren einander und identifizieren sich mit den Zielen der Gruppe (Griese, 2016, S. 57). Verhandeln und Erfahren von Zugehörigkeit stellen eine zentrale Funktion von Peers dar (Riegel & Scharathow, 2018, S. 384). Die Chancen einer Einbindung in *peergroups* und deren Merkmale ist abhängig von der sozialen Herkunft der Beteiligten. Vielfach bleiben Peers aus ähnlichen sozialen Herkunftsmilieus unter sich (Annekatriin Steinhoff & Matthias Grundmann, 2016, S. 504.) *Peergroups* gelten als überschaubare Kleingruppen und sind somit auch soziale Gruppen mit gruppendynamischen Prozessen und Rollenstrukturen (Griese, 2016, S. 57). Damit diese Prozesse und Strukturen besser verstanden werden, folgt nun ein Exkurs zu Gruppen.

Laut Oliver König und Karl Schattenhofer (2014) haben soziale Gruppen eine gemeinsame Aufgabe oder ein gemeinsames Ziel, und es besteht die Möglichkeit der direkten Kommunikation. Gruppen entwickeln ein "Wir-Gefühl" der Gruppenzugehörigkeit und des Gruppenzusammenhaltes. Als Grundlage für Kommunikations- und Interaktionsprozesse gilt ein System gemeinsamer Werte und Normen. Auch wird ein Geflecht aufeinander bezogener sozialer Rollen gebildet, welches auf das Gruppenziel gerichtet ist (zit. in Cornelia Edding & Karl Schattenhofer, 2015, S. 10). (Soziale) Systeme definieren sich über die Abgrenzung zu einer Umwelt. Durch diese Abgrenzung gewinnen Systeme ihre Identität und den inneren Zusammenhalt (Klaus Antons, 2015, S. 335). Auch *peergroups* grenzen sich

von anderen Gruppen ab, was den inneren Zusammenhalt stärkt (Griese, 2016, S. 57). Interaktionen zwischen Gruppen können polarisiert von Konflikten oder von Kooperationen bestimmt sein. Dazwischen gibt es jedoch eine Vielzahl friedlicher Koexistenzen oder auch Gruppen, welche sich nicht beachten (Barbara Bräutigam, 2018, S. 115)

Wie alle Gruppen durchlaufen auch peergroups Phasen der Gruppenentwicklung. Die Phasen lösen unterschiedliche Situationen in den Gruppen aus und stellen verschiedene Anforderungen an die einzelnen Mitglieder. Nach Schattenhofer (2015) können sie folgendermassen aufgeteilt werden (S. 38-42):

- Anfang und Orientierung
- Positions- und Rollenklärung
- Vertrautheit und Konsolidierung
- Differenzierung und Zusammenarbeit
- Trennung und Abschied

Für Peers im Zusammenhang mit Alltagsrassismus scheint die Phase der Vertrautheit und Konsolidierung bedeutend, weshalb sie hier vertiefter ausgeführt wird. Nach Schattenhofer (2015) herrscht in dieser Phase eine entspannte Situation. Der Umgang untereinander ist rücksichtsvoll und vorsichtig, die gegenseitige Unterstützung sowie das Verstehen sind gross. Die Stimmung in der Phase kann als locker und voller Begeisterung beschrieben werden. Es sind nur wenige Regeln aktiv, und viel Spielraum wird geschaffen (S. 39). Die einzelnen Mitglieder sind jedoch gefordert, die Nähe auszuhalten, mitzumachen, sich ohne Angst einzufügen. Um ihre Individualität nicht zu verlieren, müssen sie gleichzeitig dem Anpassungsdruck widerstehen und sich trauen, dem Zustand zu misstrauen (Schattenhofer, 2015, S. 40). Auf weitere Ausführungen zur Gruppendynamik wird an dieser Stelle verzichtet, da sie für die vorliegende Arbeit wenig Relevanz aufweisen.

2.2.4 Grundbedürfnisse und Interessen

Auer (2013) erläutert, was die nach Erich Fromm definierten Grundbedürfnisse (1980) für Jugendliche in der heutigen Gesellschaft bedeuten. Das Bedürfnis nach *Geborgenheit* steht an erster Stelle. Es geht darum, sich aufgehoben zu fühlen und mit allen Stärken und Schwächen angenommen zu werden sowie sich anderen anvertrauen zu können (S. 215). *Kreativität* beschreibt das Bedürfnis, schöpferisch tätig zu werden und aus eigener Kraft etwas zu gestalten. Für die Persönlichkeitsentwicklung ist die Befriedigung dieses Bedürfnisses wesentlich, da es Erfahrungen der Selbstwirksamkeit ermöglicht (Auer, 2013, S. 215). *Identität* ist die Bildung einer Vorstellung von sich selbst, welche es Jugendlichen ermöglicht „Ich bin Ich“ zu sagen und sich auch so zu fühlen. Die heutigen differenzierten,

individualisierten und pluralisierten Lebensverhältnisse, Lebensstile und Sinnorientierungen gestalten die Befriedigung dieses Bedürfnisses als komplex. Die vielfältigen Identitäten, die daraus resultieren, müssen zu einem «Ich» zusammengeführt werden. Daran muss kontinuierlich gearbeitet werden (ebd.). Das Bedürfnis sich in sozialen, religiösen, kulturellen oder politischen Identitätsangeboten zu verorten und so einen Platz in der Welt für sich zu finden, wird in dem Bedürfnis nach *Verwurzelung* ausgedrückt. Durch die fehlenden traditionellen Sicherheiten und vielfältigen unkalkulierbaren Optionen der Lebensgestaltung ist es für Jugendliche zu einer grossen Herausforderung geworden (Auer, 2013, S. 216). Das Bedürfnis nach *Orientierung* zeigt sich in der Suche nach einem Wertesystem für das eigene Handeln und darin, sich in der Welt zu positionieren. In der Gesellschaft herrscht eine grosse Wertevielfalt, mit welcher sich Jugendliche zu den individuellen Lebensverhältnissen in Beziehung setzen müssen und welche diese fortlaufend synchronisieren (ebd.). Die *Befriedigung der Grundbedürfnisse* stellt für die Jugendlichen in dem dichten Geflecht der Bedürfnisse, der Entwicklungsaufgaben und der gesellschaftlichen Verhältnisse eine komplexe Aufgabe dar. Wenn Bedürfnisse, welche mit starken Emotionen verbunden sind, unzureichend befriedigt werden, entwickeln Jugendliche Interessen (Auer, 2013, S. 218).

Auer (2013) definiert die vier zentralen Interessen von Jugendlichen. In dem Interesse der *Gleichaltrigengeselligkeit* spiegeln sich die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Liebe und Geborgenheit. Diese Bedürfnisse werden aufgrund der Ablösung des Elternhauses und vor der Herausforderung, soziale Beziehungen neu zu gestalten, in die Gleichaltrigengruppen verlagert. Die Gleichaltrigengruppen sind wichtige Orte der Identitätsfindung, in denen man mit Werten und Normen experimentieren kann, um der Antwort auf die Frage *Wer bin ich?* näher zu kommen (S. 218-219). Jugendliche brauchen private und öffentliche *Räume*, in welchen sie ungestört von Erwachsenen sein können (S. 219). Vor allem die Aneignungsqualität von Räumen ist für die Jugendlichen von zentraler Bedeutung, da Räume erst durch Benutzung, Umwidmung, Besetzung und individuelle Gestaltung als Begegnungs-, Aktions-, Erlebnis-, Schutz-, Rückzugs- oder Experimentierräume bedeutsam werden, in welchen die Grundbedürfnisse befriedigt werden können (S. 220). *Jugendkulturen* bieten für Jugendliche ein Experimentierfeld dafür, sich selbst und die "Welt" zu verstehen, da die Gleichaltrigengeselligkeit einen geschützten Rahmen bietet. In jugendkulturellen Milieus können Jugendliche unterschiedliche Rollen ausprobieren und die Wirkung auf andere entdecken. Auch können sie auf der Suche nach Orientierung Standpunkte entwickeln und wieder verwerfen, meistens ohne negative Folgen zu befürchten. Sie können auch die Jugendkulturen beliebig wieder verlassen und sich auf eine andere einlassen. Dabei ist das jugendkulturelle Milieu öffentlicher Ausdruck der Zugehörigkeit (S. 221). In der Partizipation zeigen sich die Bedürfnisse der Jugendlichen, persönliche, gesellschaftliche und politische Verhältnisse mitzugestalten. Jugendliche wollen ihren Platz in der Gesellschaft finden, wollen in ihr bestehen und auch von ihr anerkannt werden. Sie wollen teilhaben

an gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Ressourcen und zwischen dem Spektrum von Anpassung und Protest teilnehmen (S. 222).

2.2.5 Wer bin ich?

Erik Homburger Erikson befasst sich in seiner psychoanalytischen Entwicklungstheorie "mit den Auswirkungen der biologisch verursachten psychosexuellen Krisen auf die Persönlichkeitsentwicklung" (Griese, 2007, S. 69). Der menschliche Entwicklungsprozess wird in acht Phasen aufgeteilt, welche als Krisen bezeichnet werden. Diese Krisen müssen die Individuen in der Auseinandersetzung mit deren Umwelt lösen und überwinden (Griese, 2007, S. 63). Für die Lebensphase der Jugend definiert Erikson (1971) das Problem der Identität gegen Identitätsdiffusion. Erikson bezeichnet die Identität als eine "Krise in der individuellen Entwicklung", als eine "wechselseitige Beziehung, die ein dauerndes Sich-Selbst-Gleichsein sowie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfasst" (zit. in Griese, 2007, S. 67). Es geht für Jugendliche darum, sich selber zu finden und sich selber in Gesellschaften verorten zu können (Griese, 2007, S. 69). Junge Menschen beginnen sich vermehrt mit sich und ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, Inhalte ihrer früheren Sozialisation in Frage zu stellen und sich selber zu erkennen, wie Griese (2007) erläutert. Sie sind vordergründig damit beschäftigt, ihre soziale Rolle kennenzulernen. Sie sind interessiert, was andere von ihnen denken und erwarten und wie andere sie sehen und einschätzen. Sie machen sich Gedanken über ihre Zukunft und zukünftige Position in der Gesellschaft (S. 67). Jugendliche sind vermehrt beunruhigt und verunsichert, da ihre zukünftigen Rollen ungewiss sind, sie nicht fähig sind sich selber zu kennen und sie sich mit ihrem eigenen Körper auseinanderzusetzen und die Reaktionen der Umwelt sich verändern (S. 68). Jugendliche reagieren auf die drohende Identitätsdiffusion mit Cliquenbildungen, Orientierung an Ideologien und Vorbildern, um so Verhaltenssicherheit und Anerkennung zu finden. Ein wesentliches Problem der Jugend ist das soziokulturell bedingte "Moratorium". Körperlich fühlen sich Jugendliche reif, erfüllen aber die Voraussetzungen nicht um als Erwachsenen angesehen zu werden. Somit besteht eine Diskrepanz zwischen biologischer und sozialer Reife, was eine Bildung der Identität erschwert (Griese, 2007, S. 68).

2.3 (Alltags)Rassismus bei Jugendlichen

Wie bereits erwähnt, wird Rassismus nicht nur als individuelle Einstellung, sondern vor allem auch als gesellschaftliches Konstrukt gesehen. Deshalb werden nachfolgend diese verschiedenen Ebenen aufgegriffen. Anhand der Funktionen von Rassismus werden Verknüpfungen zu der Lebensphase der Jugend hergestellt. So soll aufgezeigt werden, durch welche Einflüsse Alltagsrassismus bei Jugendlichen entsteht und wie er (un)sichtbar wird.

2.3.1 Gesellschaftliche Bedingungen

Durch die Individualisierung sind die Jugendlichen gefordert, eine Wahlbiographie für sich zusammenzubauen (Ulrich Beck, 1986, S. 217). Daraus können Überforderungen entstehen. Wilhelm Heitmeyer (1992) weist auf die Optionen und Freiräume hin, welche sich für Jugendliche eröffnen und sieht dabei Risiken für die soziale Integration in die Gesellschaft. Diese ergeben sich, wenn Jugendliche nicht genügend Teilhabe an materiellen Gütern und sozialen Prozesse haben und wenn sie keine in sich stimmige Selbstverwirklichung erreichen. Dann begeben sie sich auf die Suche nach neuen Formen der Anerkennung, was zu Ausrichtungen an extremistischen Werten führen kann (zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 59). Die Individualisierung, Pluralisierung und Enttraditionalisierung stellen komplexe gesellschaftliche Verhältnisse dar, in welchen Jugendliche aufwachsen. Rassismus kann durch seine Wissensfunktion dazu dienen, diese komplexen Informationen zu komprimieren. Rassismus kann somit Jugendlichen zu einem vereinfachten Weltbild verhelfen.

Das Aufwachsen von Jugendlichen ist von gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen und einem hierarchischen Verhältnis zu eingewanderten Minderheiten geprägt, was Personen mit Schweizer Staatsbürgerschaft eine Privilegierung einräumt. Auch die ethnische Identifizierung mit der Schweiz als Nation ist gesellschaftlich vorgegeben. Dadurch werden Kriterien definiert, welche über die Zugehörigkeit zur Schweizer Nation bestimmen und damit verbundene Rechte und Pflichten vorgeben. Jugendliche erfahren strukturelle Diskriminierung als von Erwachsenen akzeptierte "Normalität" (Andrea Haenni Hoti, 2006, S. 50). Durch solch eine Sozialisation kann Alltagsrassismus begünstigt werden, da dieser von verinnerlichten Normen geprägt ist, welche nicht hinterfragt werden.

2.3.2 Wissen und Verhalten

Wie bereits erläutert wurde, kann Rassismus intentional sein. Intentionale Bildungsprozesse werden nach Deinet (2005b) durch informelles Lernen wesentlich mitgeprägt. Dieses informelle Lernen findet nicht nur in den Institutionen, sondern auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern und in öffentlichen Räumen statt (S. 170). Dazu gehören auch digitale Räume. Das Verhalten von Subjekten zeigt sich in diesen Räumen. Es basiert auf deren Motivationen und Denkweisen und entsteht durch deren Rollen sowie persönlichen Charakteristiken. Der Kontext des Raumes schafft Möglichkeiten und gibt Anreize zu einem Verhalten, das soziale Bindungen und Ausprägungen von Verhalten im konkreten Raum hervorbringt (Marlo Riege & Herbert Schubert, 2005, S. 249). Auch aus der Biographieforschung ist bekannt, dass Menschen ein habitualisiertes Gegenwissen aufweisen, welches mit der sozialräumlichen Positionierung korrespondiert (Angela Lackner-Pilch & Martina Pusterhofer, 2005, S. 281). Leben ist immer verwoben in einen sozialen Raum und mit den darin enthaltenen Beziehungsnetzwerken. "Kollektive Ordnung" kann als eine Dimension der sinnhaften

Strukturierung der sozialen Welt verstanden werden. Das Handeln von Akteuren und Akteurinnen wird von einem kollektiv angelegten und habitualisierten Wissen strukturiert. Dieses braucht aber die sozialen Praktiken, damit es zur Geltung kommt (Lackner-Pilch & Pusterhofer, 2005, S. 282). Daraus kann abgeleitet werden, dass Jugendliche sich auch kollektivem Wissen oder alltagsrassistischen Äusserungen aus ihren Lebenswelten bedienen, welches sie als Orientierungsrahmen nutzen können, um so komplexe Situationen vereinfachter darzustellen.

Es wurde beschrieben, dass digitale Räume in der heutigen Zeit immer bedeutender werden. Sie bieten eine Plattform, welche auch für oder gegen Rassismus verwendet werden kann. Hier sind als Beispiele die #metwo-Debatte oder diverse Facebookseiten, welche sich gegen Rassismus stark machen, zu nennen. Den Schreibenden ist diese Dimension bewusst, sie haben sich jedoch dazu entschieden, in ihrer Arbeit nicht vertiefter darauf einzugehen.

2.3.3 Gruppenzugehörigkeit

Wie die Schreibenden hergeleitet haben, kann in peergroups mit Werten und Normen experimentiert werden. Als Grundlage für ein starkes "Wir-Gefühl" dienen gemeinsame Normen und Werte. Rassismus kann solch eine Norm darstellen, durch welche Jugendliche an die Gruppe gebunden werden. Da Peers aus ähnlichen sozialen Herkunftsmilieus oftmals unter sich bleiben, können sie ihre soziale Herkunft als Unterscheidung zu anderen Gruppen begründen. Die Unterscheidung zwischen "wir" und "die anderen", welche sich beim Rassismus zeigt, kann als Abgrenzung zu anderen Gruppen betrachtet werden, was wiederum den inneren Zusammenhalt stärkt. Weiter vorne wurden die Bedürfnisse nach Geborgenheit sowie Verwurzelung dargelegt. Daraus kann geschlossen werden, dass Jugendliche oft desorientiert und verunsichert sind und daher nach Stützen suchen. Dabei besteht nach Griese (2007) die Gefahr, dass reflektionslos und unkritisch Aussenhilfen in Form von Ideologien angenommen werden (S. 69). Rassismus kann nach dem Verständnis der Schreibenden eine solche Ideologie darstellen. Hier übernimmt die Gruppe eine wichtige Funktion, da sie einen adäquaten Handlungsraum bietet, Identifikation ermöglicht und sich um einen Leitgedanken zentriert, welcher für Jugendliche Orientierung und Stütze sein kann (Griese, 2007, S. 69-70). Wie oben erläutert, werden diese Bedürfnisse vor allem in der Phase der Vertrautheit und Konsolidierung befriedigt. Da nach Antons (2015) diese Phase durch intensive Kohäsion geprägt ist, euphorische Gefühle herrschen, die eigene Gruppe als die beste angesehen wird, viel gemeinsam getan wird und daraus eine hohe Identifikation resultiert, besteht für Jugendliche die Gefahr, mit dem Kollektiv zu verschmelzen (S. 331). Diese Phase wird in "dynamischen Gruppen" von anderen Phasen abgelöst. In Gruppen vom Alltagsleben besteht jedoch die Tendenz, an der guten Stimmung festzuhalten und sie zu konservieren. Es entstehen Gruppennormen, welche über das Verhalten der Mitglieder bestimmen (S. 331-332).

Wenn diese Stimmung als das Wünschenswerte der Gruppe angesehen wird, kann die Konsequenz sein, dass das Gemeinsame überbewertet wird. Mitglieder mit eigenen Meinungen können dann unter Druck gesetzt werden und sie müssen befürchten, dass sie von der Gruppe ausgeschlossen werden (S. 332). Da Jugendliche jedoch das Bedürfnis nach Geborgenheit, Verwurzelung und Anerkennung empfinden, kann es sein, dass sie Alltagsrassismus in Gruppen dulden, um dazu zu gehören, auch wenn sie möglicherweise gegen Rassismus sind.

2.3.4 Psychosoziale Aspekte

Wie bereits erläutert, befinden sich Jugendliche in einer Phase, welche eine Vielzahl an Veränderungen mit sich bringt, welche wiederum Fragen und Unsicherheiten zur Folge haben (August Flammer 2009, S. 100-101). Um diese Unsicherheiten zu umgehen oder zu unterdrücken, schliessen sich Jugendliche möglicherweise einer rassistischen Gruppierung an. Sie suchen emotionale Zuflucht und Halt, die ihnen in solchen Gruppen geboten werden (Eckmann & Eser Davolio, 2003, S. 19). Wie die Schreibenden erläutert haben, werden bei Rassismus Unterschiede so gewertet, dass eine Abwertung der „Anderen“ stattfindet und die eigene Gruppe, wie auch die eigene Person, aufgewertet wird. Diese Aufwertung bringt mit sich, dass die zuvor unsicheren Jugendlichen grösseres Selbstvertrauen erlangen. Auch durch die Gruppenzugehörigkeit, welche aus Vorurteilen resultiert, wird das Selbstbewusstsein von Jugendlichen gestärkt. Der Umstand, dass sich die Jugendlichen nach Erikson zudem auf der Suche nach einer eigenen Identität befinden, macht sie für solche Mechanismen zusätzlich angreifbar (Flammer, 2009, S. 100-101). Die Unterteilung in „wir“ und „die anderen“ als Merkmal von Rassismus sichert die eigene Identität. Auch kann Rassismus Jugendlichen als Orientierung dienen und ihnen so Sicherheit in ihrem Verhalten vermitteln.

2.3.5 Die Schwierigkeit, Rassismus zu thematisieren

Oft wird nicht von Rassismus gesprochen oder es wird abgestritten, dass es Rassismus (noch) gibt. Folglich empfinden die Schreibenden es deshalb als wichtig, Gründe dafür zu belichten, damit diese angegangen werden können. Nachfolgend werden die von Scharathow (2014) beschriebenen Verhältnisse zusammengefasst. Scharathow (2014) schreibt, dass Jugendliche den Begriff Rassismus kaum verwenden, sondern meist von Diskriminierung sprechen. Sie verstehen und verwenden die Begriffe jedoch weitgehend synonym. Auch ist festzustellen, dass aufgrund des dominanten Diskurses die Verwendung des Begriffs Rassismus den Jugendlichen riskant und unpassend erscheint, um alltägliche Rassismuserfahrungen zu beschreiben (S. 202). Die Möglichkeitsräume solche Erfahrungen zu thematisieren und gegen Rassismus zu protestieren sind sehr eng und vielfach beschnitten (S. 421).

Das Wissen von Jugendlichen zeigt sich laut Scharathow (2014) vielfach als ungenügend, um Rassismuserfahrungen einzuordnen und zu verstehen. Sie verfügen meist über Erfahrungswissen und ein abstraktes, aber ungenügendes Wissen (S. 415). Oftmals werden aufgrund von fehlend differenziertem Rassismusbegriff Erfahrungen von den Jugendlichen und ihrem Umfeld nicht als Rassismus erkannt. Erfahrungen von rassistischer Ausgrenzung oder Ungleichheit sind oftmals nicht kategorisier-, benenn- und anklagbar. Rassismus und Rassismuserfahrungen sind im Gegenteil weitreichend "unsichtbar", da eine dominant-diskursive Selbstverständlichkeit vorherrscht. Somit deutet Rassismus einerseits auf eine "dominante Normalitätsvorstellung und eine als selbstverständlich und legitim erscheinende soziale Ordnung" (S. 417-418). Dies führt dazu, dass Rassismuserfahrungen von Jugendlichen zwar als problematisch erfahren werden, von Personen aus ihrem Umfeld jedoch unerkant bleiben oder als irrelevant bewertet werden. Somit wird auch in den Lebenswelten der Jugendlichen Rassismus als normale, unerkannte und unhinterfragte Selbstverständlichkeit manifestiert (S. 419). Auch machen Jugendliche oft die Erfahrung, mit ihrer Perspektive und dem Erleben von rassistischen Normalitäten alleine zu sein. Ihr Erleben wird von ihrem Umfeld als komisch, verunsichert, rassistisch und diskriminierend angesehen. Häufig werden ihre Erfahrungen nicht empathisch nachvollzogen, sondern abgewehrt (S. 424-425). Dadurch besteht die Gefahr, sich verletzt zu fühlen und auch spezifische Zuschreibungen zu erhalten, welchen sie nicht belangt werden möchten. Hier sind Machtverhältnisse und Dynamiken auf der Ebene von Peerbeziehungen wirksam (S. 426-427).

Für die Jugendlichen erscheint eine Thematisierung von rassistischen Erfahrungen oftmals nur dann möglich, wenn es sich um Elemente und Formen von Rassismus handelt, welche in einem gesellschaftlichen Konsens als Rassismus anerkannt werden. Die meisten Rassismuserfahrungen passen jedoch nicht in ein solches Schema. Diese Barriere der "legitimen Thematisierung" ist für viele schwierig zu überwinden, wodurch Rassismuserfahrungen nicht thematisiert werden. Das Schweigen hat aber zu Folge, dass ihre Perspektiven, Erfahrungen, Verletzungen, Irritationen und Unsicherheiten unausgesprochen bleiben und dadurch nicht hinterfragt werden. Dies führt wiederum zu einer Normalisierung solcher Praktiken (Scharathow, 2014, S. 422-423).

2.4 Résumé

Wie gezeigt wurde, ist Rassismus auch in der Schweiz verbreitet, wodurch Jugendliche auf unterschiedlicher Weise in Berührung mit Alltagsrassismus kommen. In der Gesellschaft dienen soziale Kategorien dazu, das komplexe Weltbild zu vereinfachen. Wenn diese unreflektiert bleiben, können sich daraus Vorurteile mit diversen Dimensionen und Funktionen ergeben. Es entsteht ein Denken von "wir und die anderen". Durch diese Unterscheidung und die daraus resultierende Gruppenzugehörigkeit wird das Selbstwertgefühl von Menschen gestärkt. Diese konstruierten Gruppierungen sind auch ein Merkmal von Rassismus. In der vorliegenden Arbeit wird von dem Rassismusverständnis von Memmi ausgegangen, welcher den Fokus ebenfalls auf die Unterscheidung von "wir und die anderen" setzt und vier zentrale Elemente für Rassismus definiert. Durch Rassismus werden der Eigengruppe Vorteile verschafft und die Fremdgruppe wird mittels diskriminierenden Verhaltens benachteiligt. Als Grund für die Spaltung der Gruppierungen werden biologische, kulturelle und anderweitige Merkmale beansprucht. Der Begriff Alltagsrassismus beschreibt Diskriminierungen in der alltäglichen Kommunikation, welche meistens unbewusst ablaufen und nicht intendiert sind. Dies ergibt sich, wenn verinnerlichte Normen nicht hinterfragt werden. Alltagsrassismus reproduziert ebenfalls die Spaltung in "wir" und "die anderen". Jugendliche kommen bereits durch die gesellschaftlich vorgegebenen Strukturen in der Schweiz mit Alltagsrassismus in Berührung. Sie wachsen in komplexen Verhältnissen auf und müssen die vorherrschenden Normen mit sich aushandeln. Sie versuchen, sich eine Identität zu erarbeiten. Diese können sie unter anderem in peers ausprobieren. Rassismus kann ihnen helfen, die soziale Welt zu ordnen und durch die Abwertung anderer ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Auch kann Rassismus eine Norm einer Gruppe darstellen, wodurch das "Wir-Gefühl" gestärkt wird. Da von Erwachsenen Rassismus oft als gegeben angesehen wird, ist es besonders für Jugendliche nicht einfach, rassistische Erlebnisse zu thematisieren und darin ernstgenommen zu werden. Abschliessend bleibt zu sagen, dass gerade Menschen im Jugendalter aufgrund ihrer Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben eher anfällig sind, alltagsrassistische Denkweisen zu übernehmen und anzuwenden.

3 Sozialräumliche Jugendarbeit in ländlichen Gebieten

Nachdem nun die verschiedenen Begrifflichkeiten zu sozialen Vorurteilen und Rassismus geklärt sowie einige Ausführungen zum Jugendalter beschrieben wurden, geht es in diesem Kapitel ganz grundsätzlich um die Jugendarbeit. Neben einer Einführung in den Sozialraum behandelt dieses Kapitel hauptsächlich den ländlichen Raum in der Schweiz und die Herausforderungen, die dieser für eine adäquate Jugendarbeit mit sich bringt.

3.1 Offene Jugendarbeit in der Schweiz

Die vorliegende Arbeit möchte praxisnahe Hilfsmittel und Methoden für Fachpersonen der Sozialen Arbeit in der Schweiz aufzeigen. Aus diesem Grund vertritt diese Arbeit das Verständnis von Jugendarbeit, wie es vom DOJ beschrieben ist. Der Fokus wird dabei auf die Jugendlichen gesetzt, weshalb in der Folge nur von Jugendlichen und der offenen Jugendarbeit gesprochen wird.

Wie der Grundlagenbroschüre des DOJ (2018) zu entnehmen ist, wird die offene Jugendarbeit als ein Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit mit einem sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag gesehen. Die offene Jugendarbeit fördert Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im ausserschulischen Bereich auf dem Weg zu ihrer Selbständigkeit und setzt grossen Wert auf Beziehungen. Neben der direkten Arbeit mit den Jugendlichen setzt sich die offene Jugendarbeit im Gemeinwesen dafür ein, dass die Jugendlichen in der Gesellschaft integriert sind und am Zusammenleben teilnehmen können. Angebote der offenen Jugendarbeit können ohne weitere Vorbedingungen besucht werden und sollen niederschwellig zugänglich sein. Vernetzung, Dialog und Vermittlung von verschiedenen Interessen gehören zum Tagesgeschäft der offenen Jugendarbeit, was sie damit zur Schnittstelle von Politik und Verwaltung macht. Die verbandliche Jugendarbeit wie auch Jugendarbeit von Religionsgemeinschaften und Schulen ist getrennt zu betrachten und nicht mit der offenen Jugendarbeit gleichzusetzen, welche zu grossen Teilen von der öffentlichen Hand finanziert wird (S. 3). Auf der individuellen Ebene sollen Jugendliche ihre Lebensgestaltung selber bewerkstelligen können und mit Erfolgserlebnissen ein hohes Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein erlangen. Um an partizipativen Projekten mitwirken zu können braucht es wiederum (Frei-) Räume, die Kreativität und Langeweile zulassen. Es braucht Strukturen, welche jugendgerechte Prozesse ermöglichen. Somit können den Jugendlichen adäquate Bedingungen zur Verfügung gestellt werden, die ihnen ermöglichen, ihre individuellen körperlichen, emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten auszuprobieren und auszuüben (DOJ, 2018, S. 3).

Zielgruppe der offenen Jugendarbeit

Laut der Grundlagenbroschüre des DOJ (2018) sind sämtliche Jugendliche und junge Erwachsene einer Gemeinde, einer Stadt oder einer Region die primäre Zielgruppe der offenen Jugendarbeit (S. 4). Dominik Schenker und Heinz Wettstein (2013) konkretisieren diese Definition und unterteilen die verschiedenen Angebote der offenen Jugendarbeit in die Zielgruppen der 12-16jährigen sowie der 16-25jährigen (zit. in Sven Huber & Peter Rieker, 2013, S. 50). Weiter führen sie aus, dass sich in der deutschsprachigen Schweiz soziokulturelle Angebote im Bereich der Lebensgestaltung und der Lebensbewältigung bei den unter 16-jährigen Jugendlichen etabliert haben. Bei den über 16-jährigen Jugendlichen kommen laut Schenker und Wettstein vermehrt sozialpädagogische Arbeitsweisen zum Tragen (ebd.). Da die Schreibenden Methoden gegen Rassismus in alltäglichen Situationen im Arbeitsbereich der Jugendarbeit erarbeiten und dabei auf soziokulturelle wie auch sozialpädagogische Settings zurückgreifen möchten, erscheint eine Definition über diese beiden Unterteilungen hinweg sinnvoll.

Aufsuchende und mobile Jugendarbeit als Teilbereiche der offenen Jugendarbeit

Als zwei Bereiche der offenen Jugendarbeit werden nun die aufsuchende sowie die mobile Jugendarbeit betrachtet. Wie Huber und Rieker (2013) festhalten, werden die beiden Begriffe in der Praxis meist synonym verwendet (S. 126). Beiden Konzepten ist die Anwendung der "Komm-Strukturen" (Jugendtreff, Jugendhaus, Beratungsstelle usw.) gemein. Sie verfolgen statt dessen die Idee der "Geh-Strukturen", was bedeutet, dass die Fachpersonen die Jugendlichen in ihren eigenen Sozialräumen – (halb-) öffentliche Plätze, Schulhausplätze, öffentliche Grillstellen, Treffpunkte – aufsuchen, um dort mit ihnen in Kontakt zu gelangen (ebd.). Nach Huber und Rieker (2013) bedienen sich dabei beide Konzepte eines sozialpädagogisch Methoden-Mixes, der aus Gruppenarbeit, Einzelfallhilfe und gemeinwesenarbeitsweisen Elementen besteht (S. 127).

Trotz diesen Gemeinsamkeiten ist eine Unterscheidung der beiden Konzepte möglich. Wie Huber und Rieker (2013) schreiben, verfolgt die mobile Jugendarbeit das Ziel, die Jugenddelinquenz durch Prävention zu reduzieren. Folglich besteht die Zielgruppe der mobilen Jugendarbeit aus Jugendlichen (Einzelpersonen oder Gruppierungen), die durch Zuwiderhandlungen auffällig werden. Sobald Kontakt zu einem Jugendlichen oder einer Gruppe besteht, verwandelt sich die mobile Jugendarbeit in offene Jugendarbeit, da die folgenden Treffen und die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen meist an Einrichtungen gebunden sind. Ein Wechsel von "Geh-" zu "Komm-Strukturen" findet statt (S. 127). Aufsuchende Jugendarbeit hingegen verfolgt das Ziel, Jugendliche bei der (Wieder-) Aneignung von ihrer Umwelt (öffentliche Plätze) zu begleiten und zu unterstützen (Franz Josef Krafeld, 2004, S. 16). Die Zielgruppe ist offener, werden doch sämtliche Jugendliche und Jugendcliquen – im Speziellen

diejenigen Jugendlichen, die von den einrichtungsbezogenen Angeboten nicht (mehr) erreicht werden – welche sich im öffentlichen Raum aufhalten, als Zielgruppe angesehen (Huber & Rieker, 2013, S. 128). Mit Blick auf diese Unterschiede macht eine Differenzierung der beiden Konzepte durchaus Sinn. Da in dieser Arbeit Methoden für den Umgang mit sämtlichen Jugendlichen erarbeitet werden sollen, wird das Konzept der aufsuchenden Jugendarbeit als passend aufgefasst. Laut Huber und Rieker (2013) finden sich die aufsuchende Jugendarbeit verschiedene Bezugspunkte zur Lebensweltorientierung, weshalb dieses Konzept weiter unten kurz eingeführt wird (S. 129).

Wie in der Grundlagenbroschüre zur aufsuchenden Jugendarbeit des DOJ (2017) geschrieben steht, gelten Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Auftraggebende, Partnerinnen und Partner sowie das eigene Team als Anspruchsgruppen für aufsuchende Jugendarbeit. In der Lebenswelt der Jugendlichen stellen sich die Fachpersonen als pädagogisches Werkzeug dar, welches von den Jugendlichen genutzt werden kann. Diese spontane vor-Ort-Entscheidung verhilft den Jugendlichen durch die Direktheit mögliche Hemmungen abzubauen oder zu umgehen (S.5). Wie das COCON – Schweizer Kinder- und Jugendsurvey (2007) herausgefunden hat, ist der Jugendtreff nur bei 8.4% der befragten Jugendlichen eine regelmässige Freizeitaktivität, während “draussen herumhängen” von 60.5% der befragten Jugendlichen genannt wurde (zit. in Franz Schultheis, Pasqualina Perrig-Chiello und Stephan Egger, 2008, S. 99). Aus diesem Grund richtet die vorliegende Arbeit den Fokus auf die ausdifferenzierten Konzepte der sozialräumlichen Jugendarbeit.

3.2 Jugendarbeit sozialräumlich gedacht

Die folgenden Abschnitte behandeln verschiedene Konzeptionen von Sozialraum. Es werden, ausgehend vom Raumbegriff, Vorschläge gemacht, wie sozialräumliche Jugendarbeit die speziellen Gegebenheiten von Sozialraum aufnehmen kann. Weiter wird beleuchtet, welchen Nutzen Jugendarbeit mit einem sozialräumlichen Blickwinkel gewinnt. Bei der Herleitung von Sozialraumarbeit wird von Sozialraumorientierung gesprochen, später stützen sich die Schreibenden aber auf den vom DOJ verwendeten Begriff der *sozialräumlichen* Jugendarbeit. Da die Lebenswelten der Jugendlichen hierbei eine wichtige Rolle einnehmen, wird der Lebensweltorientierung einen abschliessenden Exkurs gewidmet.

3.2.1 Sozialraum

Nach Fabian Kessl und Christian Reutlinger (2007) verspricht Sozialraumorientierung einen Mehrwert und gilt in der Sozialen Arbeit als modern (S. 41-42). Über die Notwendigkeit einer sozialraumorientierten Neujustierung der Sozialen Arbeit ist man sich einig, über die Vorgehen und Strategien aber nicht (S.15-16). Die Rede von Sozialraumorientierung ist zudem häufig ungenau, weil

nicht ausgeführt wird, in welchem Kontext zum Raumbezug Vorgehensweisen stehen (S. 48). Auch herrschen unterschiedliche Vorstellungen darüber, was Sozialräume sind: Sozialräume werden als Territorien (Stadtteil, Wohnareal), als Handlungs- und Aneignungszusammenhänge (Aneignungsraum von Jugendlichen), als Gemeinwesen oder kommunale Öffentlichkeit (soziales Areal) , als soziales Beziehungsgefüge (Nachbarschaften), Netzwerk (soziales Umfeld) oder spezifische Bevölkerungsgruppe verstanden (S. 43-44). Nachfolgend werden deshalb die vorherrschenden Raumverständnisse erläutert. Darauf aufbauend wird Sozialraumorientierung sowie Sozialraumarbeit nach Kessl und Reutlinger (2007) erläutert.

Zurzeit herrschen zwei Konzeptionen von Raumvorstellungen vor. Dies ist zum einen der *Container- oder Behälterraum*. Diese Konzeption behandelt Struktur und Handlung unabhängig voneinander und versteht den Raum als absoluten (Barbara Emmenegger, 2013, S. 327). Nach Löw (2001) gehen viele Studien und theoretische Modelle noch heute von einer Trennung von Subjekt und Raum aus. Der Raum wird als etwas Äusseres betrachtet, welcher vom Individuum betreten wird um ihn zu nutzen und zu gestalten. In diesen Vorstellungen wird davon ausgegangen, dass Subjekte ohne Raum existieren und Raum eine physikalische Gegebenheit darstellt. Raum wird als eigene Realität und nicht als Folge menschlichen Handelns gesehen (S. 64). Demgegenüber steht die Konzeption des *Beziehungsraums*. Dabei wird von einem relativistischen, dynamischen und relationalen Raumverständnis ausgegangen. Handlung und Struktur werden als Dualität gesehen und Raum ist jederzeit sozialer Raum (Barbara Emmenegger, 2013, S. 327). Löw (2001) hat einen dynamischen Raumbegriff entwickelt, um die Trennung von Subjekt und Raum zu überwinden (S. 264). Dieser beschreibt, dass Räume durch Interaktionen von Menschen entstehen und diese unterschiedlich gestaltet sein können. Löw (2001) geht davon aus, dass an einem bestimmten Ort unterschiedliche Räume entstehen können, da Menschen diesen unterschiedliche Bedeutungen und Veränderungen zuschreiben. Sie sieht den Raum als "eine relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten" (S. 271).

Für die Fachpersonen kann daraus abgeleitet werden, dass der Fokus nicht nur auf Quartieren, Siedlungen oder Jugendtreff liegen soll, sondern vor allem auch auf den Menschen, welche in diesen Räumen handeln. Ihre Vorstellung von räumlichem Handeln, ihre räumlichen Handlungsmuster sowie ihre sozialen Praxen sollen beachtet werden (Barbara Emmenegger, 2013, S. 338). Auch Kessl und Reutlinger (2007) gehen von einer relativen Raumvorstellung aus. Sie sehen Räume nicht als absolute Einheiten, sondern als "ständig (re)produzierte Gewebe sozialer Praktiken" (S. 18). Sozialraum ist so immer Ergebnis menschlichen Handelns (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 23). Folglich bezieht sich die Sozialraumperspektive nicht primär auf physisch-materielle Objekte – Orte, Plätze, Räume, Gebäude, etc. – sondern vielmehr auf die von Menschen konstituierten Räume der Beziehungen, Interaktionen

und sozialen Verhältnisse. Sozialraum bezeichnet den gesellschaftlichen Raum und den menschlichen Handlungsraum, also der von den handelnden Akteuren und Akteurinnen konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichten Orte (ebd.).

Kessl und Reutlinger (2007) sehen weder die Vorstellung von absolutem Raum als fixierte Rahmenbedingungen sozialer Praktiken noch relativer Raum als Ausdruck menschlichen Handelns als genügend. Sie schlagen deshalb vor, beide im *relationalen Raumbegriff* zu verbinden und dieser als Ausgangspunkt für die sozialräumliche Arbeit gilt (S. 27). Das bedeutet, dass von sozialen Beziehungsstrukturen der beteiligten Akteure und Akteurinnen, deren Handlungsweisen und Konstruktionsprozessen ausgegangen werden soll (S. 23-24). Basierend auf diesem Raumverständnis beschreiben Kessl und Reutlinger (2007) Sozialraumorientierung folgendermassen: Sozialraumorientierung meint eine verstärkte Ausrichtung der Aktivitäten am Lebensraum, Nahraum oder Umfeld der Nutzer*innen (S. 15). Die Leitprinzipien sind Prävention, eine verstärkte Orientierung an Ressourcen der Nutzer*innen (S.16). Sozialraumorientierung konzentriert sich auf das Umfeld, die Umgebung der Adressaten und Adressatinnen und nicht auf Einzelfälle. "Sozialraumorientierung schaut von unten", also von den betroffenen Menschen und ihren Bewältigungsleistungen her und nicht von "oben" aus der Perspektive von Politik und Gesetzen (S. 41). Sozialraumorientierung soll die Möglichkeit sozialpolitischer Mitgestaltung wieder ermöglichen und Soziale Arbeit zu "einer Gestalterin im Prozess kommunaler Verwaltungsmodernisierung werden – ganz im Sinne von "Sozialraumorientierung macht gestaltungsfähig" (S. 42).

Aus der Sozialraumorientierung leiten Kessl und Reutlinger (2007) her, was Sozialraumarbeit bedeutet. Als Ziel von Sozialraumarbeit sehen sie die Erweiterung der Handlungsoptionen. Den Ausgangspunkt für Handlungen bilden dabei die konkreten Orte und das Zusammenspiel unterschiedlicher Aktivitäten, die Räume (re)konstruieren (S. 128). Sozialraumarbeit versteht sich als Arbeit am sozialen Raum und begreift sich als aktive Gestalterin sozialer Zusammenhänge. Sie muss die vorherrschenden Raumbilder kennen und diese kritisch und explizit ins Verhältnis setzen (S. 129). Dieser Begriff verdeutlicht, dass sich eine raumbezogene Soziale Arbeit immer als (sozial)politische Aktivität versteht, und nicht nur als stadtteil- oder quartierbezogene Arbeit. Der Bezug auf Sozialräume wird im bourdieuschen Sinn begriffen und bezieht sich somit immer auf die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, in welche sie eingewoben ist und welche sie mitformt (S. 122). Laut Emmenegger (2013) verwendet Pierre Bourdieu den Begriff des sozialen Raums dazu, soziale Prozesse zu verdeutlichen. Nach ihm sind gesellschaftliche Strukturen an Orten eingeschrieben, wodurch soziale Strukturen im Raum sichtbar werden (S. 337). An gewissen Orten tritt Ausgrenzung oder gesellschaftliche Teilnahme verdichteter auf. "Soziale Hierarchien und Abstände, räumliche Ein- und Ausschlussprozesse, welche die Kämpfe um den Raum sichtbar machen, sind damit kaum nur vor Ort

beeinflussbar, denn sie werden im gesellschaftlichen "Sozialen Raum" gebildet" (S. 338). Dadurch sieht Emmenegger (2013) Raum als Bedingung, welche soziales Handeln ermöglichen kann (S. 338).

Eine räumliche Haltung erfordert laut Kessl und Reutlinger (2007) eine explizite, spezifisch fachliche und auch politische Positionierung. Sie beinhaltet keine allgemeingültigen Methoden, sondern geht davon aus, dass Fachpersonen über ein ganzes Spektrum an Methoden verfügen müssen, welche situationsspezifisch eingesetzt und legitimiert werden. So wird je nach Fall und Kontext das adäquateste Vorgehen gewählt. Als Qualitätskriterium gelten dabei stets die mögliche Eröffnung und Erweiterung der Handlungsoptionen für die Nutzer*innen der Angebote (S. 122-123).

Exkurs – Lebenswelt

Sozialräumliche Konzepte sehen Jugendliche meist als handelnde Subjekte in ihren Lebenswelten. Die Ausgestaltung subjektiver Lebenswelten kann je nach strukturellen Faktoren (z.B. Einschränkung des Handlungsraums, Entfernungen) und subjektbezogener Faktoren (z.B. Ethnie, Geschlecht) sehr unterschiedlich sein (Deinet, 2005b, S. 167). Nach Deinet (2006) entstehen Lebenswelten von Jugendlichen als subjektive Aneignungsräume und sind nur teilweise mit den jeweiligen Sozialräumen deckungsgleich (S. 32). Er folgert daraus, dass die Begriffe "Sozialraum" und "Lebenswelt" unterschiedliche Zugänge beschreiben und deshalb differenziert werden müssen (S. 31) und schlägt vor, dass eine sozialräumlich orientierte Jugendarbeit den Begriff des Sozialraumes stärker subjektorientiert und lebensweltlich erfassen könnte (S. 39). Auch nach Kessl und Reutlinger (2007) kann sich Sozialraumorientierung an bestehende sozialpädagogische Konzeptionen wie der Lebensweltorientierung anhängen (S. 16). Grunwald Klaus und Hans Thiersch (2016) beschreiben das Konzept lebensweltorientierte Soziale Arbeit als ein Konzept, welches auf Soziale Gerechtigkeit – bezogen auf die Gestaltung von Verhältnissen und Kompetenzen im Alltag – insistiert (S. 31). Die lebensweltliche Orientierung wird in der offenen Jugendarbeit als ein Grundprinzip betrachtet (DOJ, 2018, S. 5). Die offene Jugendarbeit orientiert sich an Bedürfnissen, Lebenslagen und Lebensbedingungen von Jugendlichen. Dabei bilden Lebenswelten und sozialräumliche Bezüge Jugendlicher den Ausgangspunkt. Lebensweltorientierung wird als grundlegendes Denk- und Handlungsprinzip gesehen und erfordert von offener Jugendarbeit "eine sozialräumliche Ausrichtung ihrer Tätigkeiten mit entsprechenden konzeptionellen und methodischen Werkzeugen" (ebd.). Im Folgenden gehen die Schreibenden von sozialräumlicher Jugendarbeit aus, welche den lebensweltorientierten Aspekt mitdenkt.

3.2.2 Sozialräumliche Jugendarbeit konkret

Sozialräumliche Jugendarbeit beschreibt einen spezifischen Weg der Konzeptentwicklung in der Jugendarbeit. Sie geht von Begründungen und Orientierungen aus, die sich aus dem Zusammenhang zwischen dem Verhalten von Jugendlichen und den konkreten Räumen, in denen sie leben, ergeben (Deinet, 2009d, S. 18). Sozialräumliche Konzeptentwicklung fragt nach der Analyse der Lebenswelten von Jugendlichen heraus nach Bedarfen und Anforderungen an die Jugendarbeit (ebd.). Die Aufgabe sozialräumlicher Jugendarbeit besteht darin, öffentliche Räume als Aneignungsräume für Jugendliche zu verstehen und sie so zu konzipieren, dass mehr Spielräume geschaffen werden (Frank Früchtel, Gudrun Cyprian & Wolfgang Budde, 2010, S. 132). Wie hergeleitet wurde, findet informelles Lernen auch in den Lebenswelten, in Dörfern und in öffentlichen Räumen statt. Auch Jugendarbeit kann für Jugendliche zu einem Aneignungs- und Bildungsraum im Bereich des informellen Lernens werden. Dies kann nach Deinet (2006) gelingen, wenn Jugendlichen Gestaltung, Veränderung, Konfrontation sowie alternative Erfahrungen ermöglicht werden (S. 40). Weitere Ausführungen zu Voraussetzungen und spezifischen Methoden finden sich weiter unten im Werkzeugkasten für sozialräumliche Jugendarbeit.

3.3 Sozialräumliche Jugendarbeit in ländlichen Gebieten

Deinet (2009c) schreibt, dass eine Sozialraumdebatte, welche nur anhand aktueller Jugendbedürfnisse und Raumanneignungswünsche geführt wird, nicht genügt. Die durch die Modernisierung der ländlichen Lebenswelt entstandenen realen Sozialraumveränderungen und die daraus resultierenden Anforderungen an die sozialräumliche Jugendarbeit muss einbezogen werden. Der subjektiv definierte Blick auf den Sozialraum, welcher die Jugendlichen fokussiert, muss immer in der objektiven Realität des Sozialraumes betrachtet werden. Das Ziel der sozialräumlichen Aneignung und aktiven Umgestaltung kann ohne reales Raumbewusstsein für die sozialen Räume und Orte nicht erreicht werden (S. 112).

3.3.1 Der ländliche Raum in der Schweiz

Wie das Bundesamt für Raumentwicklung [ARE] in seinem Synthesebericht über das Monitoring des ländlichen Raumes (2012) ausführt, werden unter dem Begriff „ländlicher Raum“ sämtliche Gemeinden erfasst, welche weder zu einer Stadt, noch zu einer Agglomeration gehören. Der ländliche Raum macht flächenmässig noch 77% der schweizerischen Gesamtfläche aus, jedoch wohnen lediglich 26% der Bevölkerung in ländlichen Gebieten. Die Übergänge im räumlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Bereich können aber zunehmend fließend sein (S.7). Das ARE unterteilt den ländlichen Raum in der Schweiz in drei Kategorien: den periurbanen Raum, den peripheren Raum sowie in alpine Touristenzentren. Da die alpinen Touristenzentren laut ARE oftmals eine Zentrumsfunktion innehaben,

ausgestattet sind mit sehr guten Dienstleistungs- und Infrastruktureinrichtungen sowie geprägt sind durch den Tourismus, wird in dieser Arbeit der Fokus auf die periurbanen und peripheren Räume gerichtet (ARE, 2012, S. 7-8).

Unter periurbanen Räumen werden Gemeinden verstanden, die mit kurzen Fahrzeiten die nächsten städtischen Zentren erreichen. Periurbane Gemeinden liegen in der Nähe von Agglomerationen und befinden sich in der Schweiz hauptsächlich im Mittelland. Zum peripheren Raum zählen Gemeinden von knapp 10'000 Einwohnern bis zu bevölkerungsarmen Gemeinden, die teilweise keine 500 Einwohner besitzen. Sie sind gekennzeichnet durch längere Fahrzeiten in die nächsten Agglomerationszentren (ebd.). Ländliche Regionen sind gekennzeichnet durch eine geringere Bevölkerungsdichte, geringere Versorgungsdichte sowie einer geringeren wirtschaftlichen Produktivität, was die Abhängigkeit zu den überregionalen Zentren verstärkt (ebd.). Durch die weiteren Wege zu den Versorgungseinrichtungen, den stetigen Abwanderungsdruck und die demographische Verteilung (hoher Anteil der Menschen über 64 Jahren) können besondere Aufgaben an die Jugendarbeit in ländlichen Gebieten gestellt werden. Laut Ulrich Planck und Joachim Ziche (1979) herrscht in ländlichen Gebieten ein vergleichsweise starkes Abhängigkeitsverhältnis (zit. in Colette Peter, 2016, S. 99. Durch das geringe Angebot an institutionalisierten Dienstleistungen erhält die nachbarschaftliche Unterstützung einen höheren Stellenwert, was die persönliche Abhängigkeit und die soziale Kontrolle verstärken (ebd.).

3.3.2 Eigenheiten von ländlichen Regionen

Im nachfolgenden Abschnitt werden allgemeine soziokulturelle Merkmale von ländlichen Räumen beschrieben, bevor im nächsten Unterkapitel die besonderen Herausforderungen für Jugendliche, die in ländlichen Gebieten aufwachsen, erläutert werden. Da die Ergebnisse der Studie *Land- und Agrarsoziologie* von Planck und Ziche (1979; zit. in Peter, 2016) nach Peter (2016) noch heute aktuell sind, dienen sie in den folgenden Ausführungen als Grundlage.

Soziokulturelle Merkmale in ländlichen Regionen

Laut Peter (2016) ist in ländlichen Teilen der Schweiz die Oberschicht kaum vorhanden. Daraus folgernd sind ländliche Gebiete im Vergleich zu urbanen oftmals homogener und geprägt durch geringere hierarchische Sozialstrukturen. Weiter führt sie aus, ländliche Gebiete einen tieferen Sozialstatus, der sich aus Bildung, beruflicher Stellung und dem Einkommen zusammensetzt, aufweisen (S. 98). Weiter ist das stark ausgeprägte Vereinswesen typisch für ländliche Gemeinden (ebd.). Auch Waldemar Vogelgesang (2006) schreibt, dass die Mitgliedschaft in einem oder mehreren Vereinen oft anzutreffen ist, was dazu führt, dass Vereinslokale als Treffpunkte gesehen werden (zit.

in Marius Harring, 2016, S. 330). Die tiefe Verwurzelung des Vereinslebens führt dazu, dass die Vereine die Kultur eines Dorfes prägen und wahren sowie politisch grossen Einfluss haben können (Peter, 2016, S. 98). Sie können in der Folge als Ersatz für die in städtischen Gebieten oft anzutreffenden Kultur- und Freizeiteinrichtungen angesehen werden (ebd.). Die Mitwirkung in Vereinen steht in Konkurrenz zur Teilnahme an partizipativen Prozessen einer Jugendarbeitsstelle (Peter, 2016, S. 99). Da jedoch in Vereinen viel informelles Wissen vorhanden ist, lohnt es sich, diese bei Projekten und partizipativen Prozessen miteinzubeziehen, wenigstens aber mitzudenken und zu informieren (ebd.). Wie dem Synthesebericht des ARE (2012) zu entnehmen ist, ist der Anteil der ausländischen Bevölkerung in ländlichen Gemeinden mit 11% einiges tiefer gegenüber den 25% in urbanen Gebieten (S. 27). Hinzu kommt die mangelhafte Integration von Ausländerinnen und Ausländern in Vereine, was wiederum suboptimal ist, da das Dorfleben von Vereinen geprägt ist, die sich meist nach Innen orientieren und zu einem gewissen Grad homogen sind (Peter, 2016, S. 99).

Dasselbe gilt bei dörflichen Netzwerken. Peter (2016) definiert Netzwerke als unorganisierte Kontakte, die im politischen wie auch im privaten Bereich stattfinden können. Die Ansichten innerhalb solcher Netzwerke sind häufig ähnlich, was wieder zu Homogenität führt. Für die ausländische Bevölkerung erweckt dies den Anschein, dass diese Netzwerke geschlossen sind und sie somit nicht teil werden können. In der Folge erhalten diese Netzwerke kaum neue Einflüsse, was neue Perspektiven erschwert und die Sichtweisen verengt. Das spiegelt sich früher oder später in der politischen Einstellung einer ländlichen Gemeinde (S. 100). Diese Aspekte erschweren Kontakte zwischen der einheimischen und der ausländischen Bevölkerung, was dazu führt, dass Begegnungen fehlen. Laut Eckmann und Eser Davolio (2003) können Begegnungen aber eine Methode sein, um Angst und Vorurteile gegenüber der anderen Gruppierung abzubauen (S. 52).

Im vorherigen Unterkapitel wurde erwähnt, dass in ländlichen Gebieten institutionalisierte Dienstleistungen und Einrichtungen nur gering oder gar nicht vorhanden sind. Wie Peter (2016) nun schreibt, führt dies zu einer grösseren sozialen Kontrolle, da man mehr auf nachbarschaftliche Hilfe und Solidarität angewiesen ist (S. 99). Das kann zu sozialen Spannungen führen, die laut Reutlinger (2013) unbedingt in partizipativen Prozessen mitgedacht werden müssen (zit. in Peter, 2016, S. 99). Neben der verstärkten sozialen Kontrolle spielen die informellen Machtstrukturen, welche durch eine klare Rangfolge gekennzeichnet sind, eine weitere nennenswerte Rolle in ländlichen Gemeinden (Peter, 2016, S. 101). Nach Planck und Ziche (1979) wird stark auf die lokale und familiäre Herkunft sowie die Konfessionszugehörigkeit geachtet (zit. in Peter, 2016, S. 101). Durch berufliche Erfolge und Vereinstätigkeit können solche Mankos leicht aufgeweicht werden, da gerade Jugendliche und die ausländische Bevölkerung von diesen Möglichkeiten ausgeschlossen sind, bleiben sie benachteiligt (ebd.). Mit Blick auf den Alltagsrassismus lässt sich festhalten, dass die ausländische Bevölkerung durch

diese Strukturen in alltäglichen Situationen diskriminiert wird. Peter (2016) führt weiter aus, dass, bedingt durch informelle Strukturen, Jugendliche in der Dorfgemeinschaft meist positionlos sind (S. 101). Kaum Einrichtungen für Jugendliche und minimier Einbezug in Entscheidungsprozesse sind eine Folge davon (ebd.). Da, wie weiter oben beschrieben, Jugendliche in peers höheres Ansehen haben, erscheinen auch rassistisch angehauchte Gruppierungen als interessant. In der Praxis heisst das: Jugendliche und die ausländische Bevölkerung mit einbeziehen und ihnen eine Stimme schenken (S. 102).

Ländliche Gebiete befinden sich nicht zuletzt in einem Spannungsfeld zwischen Tradition und Moderne (Harring, 2016, S. 329). Die informellen Machtstrukturen haben aufgezeigt, dass auf dem Land Werte wie Familie, Beruf und Religion zählen, aber auch Sicherheit, Eigentum und Privatsphäre einen hohen Stellenwert geniessen (Peter, 2016, S. 102). Wie Annette Spellerberg (2004) aufzeigen konnte, nehmen Zuzüger*innen in der Aushandlung neuer Werte und Lebensstile eine besonders wichtige Rolle ein (zit. in Peter, 2016, S. 103). Da, wie Peter (2016) festhält, ländliche Gebiete heutzutage noch stark von Traditionen geprägt sind, finden diese Aushandlungsprozesse auf dem Hintergrund solcher alten Geschichten statt (S. 103). Das macht es einerseits träge, andererseits entstehen so neue Lebensstile und Lebensweisen, was für Jugendliche und die ausländische Bevölkerung als Chance gesehen werden kann (ebd.).

Aufwachsen in ländlichen Regionen

Nachdem die Grundbedingungen von ländlichen Räumen beleuchtet wurden, wird nun der Blick auf die Jugend und ihre Herausforderungen in ländlichen Gebieten gerichtet. Wie Lothar Böhnisch und Reinhard Winter (1990) schreiben, hat die Jugend auf dem Land einen sozialen und kulturellen Wandel vollzogen, der begleitet wurde von der aufkommenden Motorisierung und der damit verbundenen Mobilität, wie auch der regionalen Zentralisierung des Bildungswesen (S. 17). Trotz dieses Wandels befindet sich die ländliche Jugend in einem Vakuum zwischen den städtischen Strukturen und den ländlichen Lebenswelten (S. 18). Die Jugendlichen leben somit zwischen zwei Welten, auf der eine Seite die urban-industrielle, die geprägt ist von Bildung, Konsum- und Freizeiteinrichtungen, auf der anderen Seite die dörfliche Welt mit den Werten der Kontrolle, Tradition, sozialen Sicherheit und der Vertrautheit (S. 19). Dies bedeutet, dass Lebensweisen zwischen diesen Welten kaum vorhanden sind (S. 20). Jugendliche haben aber genau diese Aufgabe, einen Jugendstil im regionalen Nahraum zwischen Stadt und Land zu kreieren, was für sie selber sowie eine ländliche Jugendarbeit eine Herausforderung sein kann (ebd.). Auch Albert Herrenknecht (2009) sieht eine Modernisierung der ländlichen Lebenswelten weg von der lokal-dörflichen hin zu einer regional-dörflichen (S. 93). Somit können neue Lebensweisen und verschiedene Formen der ländlichen Jugendstile entstehen (ebd.).

Herrenknecht (2009) geht dabei soweit, dass er von einer inneren Persönlichkeitsmultiplikation spricht, wenn Jugendliche beispielsweise in einem Dorfverein mitmachen und gleichzeitig in der Punkszene aktiv ist (S. 97).

Eine weitere Frage die sich den Jugendlichen nach Böhnisch und Winter (1990) stellt, ist die des Abwanderns in eine Stadt oder des Bleibens im Dorf (S. 21). Ob Jugendliche im Dorf bleiben, hängt stark davon ab, wie fortgeschritten die jugendkulturellen Einrichtungen sind (S. 22). Überwiegt die Meinung, man ist nicht auf das Dorf angewiesen, so ist eine Abwanderung in ein städtisches Gebiet wahrscheinlich. Haben Werte des Vertrauens und der sozialen Sicherheit der Familie einen höheren Stellenwert, so bleiben die Jugendlichen eher im Dorf (Böhnisch & Winter, 1990, S. 22). Herrenknecht (2009) bringt hierzu den Begriff der Ent-Dörflichkeit ein und meint damit, dass der Dorfplatz und das Dorfczentrum mehr und mehr an Belegung und kulturellen Möglichkeiten verliert, was für Jugendliche ein Grund sein kann, abzuwandern oder die erhöhte Mobilität auszunutzen und regelmässig in städtische Gebiete zu pendeln (S. 96). Regionales Pendeln ist zeitaufwändig, was wiederum dazu führt, dass weniger Zeit für Aktivitäten im Dorf übrigbleibt. In ländlichen Gemeinden hat daher die eigene Mobilität einen hohen Stellenwert, weshalb der 14., 16. und 18. Geburtstag ausgiebig gefeiert wird, da jeweils neue Formen der eigenen Mobilität ermöglicht werden (ebd.).

Da, wie oben ersichtlich wurde, ländliche Gemeinden über wenig institutionalisierte Dienstleistungen verfügen, werden Bedürfnisse wie Einkaufen, Freizeitgestaltung und allgemeine Besorgungen vermehrt ausserhalb des Dorfes erledigt (Herrenknecht, 2009, S. 97). Herrenknecht (2009) weist darauf hin, dass dadurch der Sozialraum des Dorfes wenig erkundet und kaum mehr angeeignet wird. Das Dorf wird folglich nicht mehr als Ganzes wahrgenommen, sondern teilt sich in verschiedene, für die Jugendlichen interessante Plätze (S. 97). Sowohl die Vervielfältigung der jugendkulturellen Lebensformen als auch die nur partielle Aneignung von verschiedenen Plätzen im Dorf sowie die regionale Mobilität sind von einer stückweisen Verinselung gezeichnet. Helga Zeiher (1983; zit. in Deinet & Reutlinger, 2005, S. 307) hat für die Lebenswelten von Jugendlichen in grossstädtischen Gebieten ein Inselmodell entwickelt, das nach Deinet und Reutlinger (2005) auch für ländliche Regionen geeignet ist (S. 307). Er führt dazu aus, dass für die verschiedenen Lebensräume von Kindern und Jugendlichen ein rein sozialgeographischer Ansatz nicht genügt, sondern mit dem Inselmodell von Zeiher exakter erfasst werden können (Deinet, 2006, S. 32).

Das Inselmodell von Helga Zeiher (1983) beschreibt die Struktur des Lebensraumes von Kindern und Jugendlichen, wobei der eigene Wohnraum als Zentrum angesehen wird, von welchem die anderen Inseln aufgesucht werden. Sie beschreibt den Lebensraum, analog zu Herrenknechts Ausführungen, als separate Stücke, welche wie Inseln verstreut in einem Gesamtraum liegen (zit. in Deinet, 2009b, S.

48). Der Gesamtraum, das Dorf, ist als Ganzes unbekannt oder mindestens bedeutungslos geworden (ebd.). Harring (2016) misst der Mobilisierung grosse Bedeutung bei, da sich durch sie die lokale Verortung von Jugendlichen mehr und mehr auflöst (S. 331).

Es kann also festgehalten werden, dass ländlicher Raum als Mix-Zone zwischen lokalen und regionalen Lebenswelten betrachtet werden kann (Harring, 2016, S. 332). Durch den demographischen Wandel und den damit verbundenen Wegzug von einigen Jugendlichen lichtet sich das Angebot für die Jugendlichen, was nicht zuletzt Einfluss auf die Freizeitgestaltung hat (Yvonne Witte & Matthias D. Niekrenz, 2009; zit. in Harring, 2016, S. 331). Jugendliche müssen in der Folge weitere Distanzen zwischen dem Wohnraum und den Freizeitaktivitäten auf sich nehmen (Harring, 2016, S. 331). Dadurch erhalten Vereine wie auch institutionalisierte Jugendgruppen (Jugendarbeit, kirchliche Jugendarbeit) einen hohen Stellenwert (Harring, 2016, S. 330). Harring (2016) weist zum Schluss darauf hin, dass jegliches Teilnehmen an Freizeitaktivitäten stark von den sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen abhängig ist (S. 333). Die Ressourcenausstattung ist ausschlaggebend, ob und an welchen Angeboten teilgenommen und nachgegangen wird (ebd.).

3.3.3 Besondere Rahmenbedingungen ländlicher Jugendarbeit

Wie in den Ausführungen zum ländlichen Raum in der Schweiz ersichtlich wurde, sind ländliche Regionen von vielen Eigenheiten geprägt, was besondere Herausforderungen an die Jugendarbeit in genannten Gebieten stellt. Wenn Ursula Binggeli (2008) schreibt, dass in ländlichen Gebieten die Jugendarbeit häufig durch Einzelstellen oder "Zwergpensen" verrichtet und so eine hohe Personenfluktuation und ständig verloren gehendes Know-How gefördert wird, so ist weniger Professionalität nicht verwunderlich (zit. in Julia Gerodetti und Stefan Schnurr, S. 834). Auf diesem Hintergrund werden nachfolgend verschiedene Rahmenbedingungen für Jugendarbeit in ländlichen Regionen festgelegt.

Böhnisch und Winter (1990) nennen fünf Aspekte, die ländliche Jugendarbeit zwingend berücksichtigen muss, um Jugendlichen ein adäquates Angebot bereitstellen zu können (S. 27). Auch sie sprechen von einer *Verinselung*, verwenden diesen Begriff jedoch für das Auseinanderfallen von verbandlich-institutioneller und dörflich-jugendkultureller Jugendarbeit (S. 28). Um dieser Kluft entgegenzuwirken, bedarf es interdisziplinärer Zusammenarbeit und Projekte, die zwischen den Vereinen und Verbänden und der dörflichen Jugendarbeit angesiedelt sind (S. 32).

Durch die partielle Aneignung von interessanten Plätzen orientieren sich Jugendliche nicht mehr nur am Dorf, sondern die Region als Zwischenraum von Dorf und Stadt gewinnt an Attraktivität (ebd.). Böhnisch und Winter (1990) nennen als zweiten Aspekt die zwingende *Regionalität* von ländlicher

Jugendarbeit (S. 32). Für die Jugendarbeit bedeutet dies, sich an den regionalen Bedingungen zu orientieren sowie mit Jugendverbänden und –vereinen auf regionaler Ebene zusammen zu arbeiten, indem gemeinsame Lager oder Projekte initiiert und durchgeführt werden. Eng damit verbunden ist die gestiegene und steigende *Mobilität* (S. 34). Wie Böhnisch und Winter (1990) beschreiben, findet Mobilität auf drei Ebenen statt. Da die Jugendarbeit ihre Angebote nicht flächendeckend anbieten kann, sollte ein Konzept für mobile Jugendarbeit erarbeitet werden, sofern dies nicht bereits vorhanden ist. So könnten die Jugendlichen an den eigens angeeigneten Plätzen aufgesucht und Projekte vor Ort durchgeführt werden (S. 34.). Diese Erweiterung der mobilen

Arbeit wird auf der institutionellen Ebene angesiedelt (ebd.). Auf der funktionellen Ebene sehen Böhnisch und Winter (1990) vor allem den Auftrag, den Jugendlichen regionale Angebote zu ermöglichen (S. 35). Durch die eigene Mobilität der Jugendlichen hat die Jugendarbeit hierzu keine Monopolstellung mehr, Lager oder Weekends bleiben bei Jugendlichen aber dennoch beliebt (ebd.). Auf der Verhaltensebene bedeutet Mobilität in ländlichen Gebieten vor allem, die Jugendlichen in ihren regionalen Plätzen zu besuchen (ebd.).

In ländlichen Regionen ist die Auffassung vorherrschend, dass die Jugendlichen viel Platz und folglich viele Möglichkeiten haben, ihren Hobbies nachzugehen (Böhnisch & Winter, 1990, S. 37). Da neben den Vereinsaktivitäten aber meist Alternativen fehlen, hat die Jugendarbeit den Fokus auf solche alternativen *Gelegenheitsstrukturen* zu richten und diese bestenfalls zu verbinden (ebd.). Ziel soll es sein, den Platz, der im ländlichen Raum gewiss vorhanden ist, mit passenden Projekten zu füllen, um den Jugendlichen ein vielfältiges Angebot zu bieten (ebd.). Durch die erst ansatzweise vorhandenen Gelegenheitsstrukturen im ländlichen Raum und der Tatsache, dass die Jugendarbeit, wie oben erwähnt, zu einem grossen Teil von der Fachperson abhängig ist, kann der oder die Jugendarbeitende eine *Vorbildfunktion* übernehmen (Böhnisch & Winter, 1990, S. 38.). Diese Position sollte stets reflektiert und keinesfalls ausgenutzt werden (ebd.).

3.4 Résumé

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass diverse Ansprüche an eine sozialräumliche Jugendarbeit gestellt werden. Ländliche Regionen in der Schweiz weisen zusätzlich unterschiedliche Herausforderungen auf, die in der Praxis zwingend berücksichtigt werden sollten. Da sich Jugendliche nicht nur in einzelnen Institutionen oder an den immer gleichen Plätzen aufhalten, hat sozialräumliche Jugendarbeit den Auftrag, sich immer wieder in den Lebenswelten der Jugendlichen zu bewegen, um aktuelle Bedürfnisse aufzunehmen und bei sich anbahnenden Konflikten eingreifen und vermitteln zu können. Die Prozesse der Modernisierung und die steigende Mobilität dürfen nicht ausser Acht gelassen werden. Da Jugendarbeitsstellen in ländlichen Gemeinden in den meisten Fällen durch eine Einzelperson besetzt sind, ist eine aktuelle Protokollierung sowie ein gutes Netzwerk, um vorhandenes Know-How auf mehrere Personen zu verteilen, vorteilhaft. Wie genau die tägliche Arbeit von Jugendarbeitenden in ländlichen Gemeinden in Bezug auf Alltagsrassismus und diskriminierendes Verhalten aussehen kann, wird im nächsten Kapitel erläutert.

4 Folgerungen für einen bewussten Umgang in der Praxis

Nachdem nun sämtliche theoretischen Bezüge gemacht wurden, gilt der Fokus in diesem Kapitel den konkreten Handlungsmöglichkeiten von Jugendarbeitenden in ländlichen Regionen in der Schweiz. Mit Blick auf die diversen Facetten von sozialen Vorurteilen, diskriminierendem Verhalten im Alltag und den spezifischen Strukturen und soziokulturellen Merkmalen von ländlichen Räumen, kristallisieren sich einige Herausforderungen für die Jugendarbeitenden heraus. Eckmann und Eser Davolio (2003) haben drei Handlungsebenen definiert, wie man gegen Rassismus im Alltag vorgehen kann (S. 19). Zuerst geht es um den Schutz der Opfer, in einem weiteren Schritt gilt es als Institution Stellung zu beziehen und abschliessend sind erzieherische Massnahmen und eine stetige Sensibilisierung zu bewerkstelligen (ebd.). In den folgenden Abschnitten wird immer wieder auf diese drei Ebenen verwiesen. Der erste Teil dieses Kapitels widmet sich den Voraussetzungen und Grundlagen, die von Jugendarbeitsstellen berücksichtigt werden sollten, wenn in der alltäglichen Praxis konkret gegen diskriminierende und rassistische Situationen vorgegangen werden will. In einem zweiten Teil werden verschiedene Methoden vorgestellt, die, aufbauend auf den Grundlagen, einer möglichst umfassenden Praxis verhelfen sollen.

4.1 Voraussetzungen für eine Rassismus thematisierende Praxis

Verschiedene Bedingungen sollten in der Praxis berücksichtigt werden, um rassistische Alltagssituationen in der Jugendarbeit nachhaltig und erfolgreich anzugehen. Neben den grundsätzlichen Handlungsprinzipien der Soziokulturellen Animation und den verschiedenen Handlungsmöglichkeiten der vier Interventionspositionen – mit Blick auf die Thematik dieser vorliegenden Arbeit, gehört auch die Haltungsfrage einer Fachstelle geklärt. Abschliessend werden unterschiedliche Bausteine für eine sozialräumliche Praxis aufgeführt, die überleiten zu den konkreten methodischen Möglichkeiten einer umfassenden Arbeitsweise in der Jugendarbeit.

4.1.1 Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation

Wie die Ausführungen von Mecheril und Scherschel (2009) zeigen, können alltagsrassistische Verhaltensweisen, bewusst oder unbewusst spielt hierbei keine Rolle, als gesellschaftliches Problem angesehen werden (S. 52). Gesellschaftliche Probleme können jedoch nicht einfach gelöst werden, sondern es bedarf einer Selbständerung, die durch Motivierung angeregt werden kann (Alex Willener, 2016, S. 52). Die erwähnte Motivierung von Personen wird mittels verschiedenen Arbeits- oder Handlungsprinzipien zu erreichen versucht (ebd.). Als zentrales Arbeitsprinzip gilt es die *Partizipation* zu nennen. Wie Peter (2016) schreibt, sind informelle Partizipationsprozesse für die Praxis von grosser Bedeutung (S. 104). Aus diesem Grund braucht es entsprechendes Know-How zu spezifischen

Besonderheiten von Mitwirkungsverfahren in ländlichen Räumen sowie entsprechend ausgerichtete Konzepte und Methoden, die der Besonderheiten des Umfeldes und der vielfältigen Lebensweisen der Jugendlichen gerecht werden (ebd.). Interessant für diese Arbeit erscheint die Tatsache, dass Partizipation sowohl Ziel als auch Mittel zum Zweck sein kann (Annette Hug, 2016, S. 62-63). Um alltagsrassistische Verhaltensweisen in der Jugendarbeit anzugehen, scheint es sinnvoll, Partizipation als Mittel zu gebrauchen, indem das Setting so ausgerichtet wird, dass die Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, ihre Sozialkompetenzen mittels Partizipation zu verbessern (ebd.). Natürlich kann Partizipation aber auch ein Ziel sein, um Jugendliche an den gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen und Prozessen teilnehmen und mitgestalten zu lassen.

Ein weiteres Arbeitsprinzip handelt von der Ermächtigung von Personen, sie zu bestärken, mitzureden, sich einzubringen und mitzubestimmen (Willener, 2016, S. 53). Norbert Herring (2006; zit. in Willener, 2016, S. 54) fasst Arbeitsansätze, die zur Entdeckung von eigenen Stärken beitragen und zur Aneignung von Selbstbestimmung verhelfen, unter dem Begriff *Empowerment* zusammen. Indem die Opfer von Alltagsrassismus in ihren Ressourcen bestärkt werden, kann Empowerment gleichzeitig als ein Schritt gegen Rassismus im Sinne der ersten Stufe (Schutz der Opfer) der drei eingangs erwähnten Ebenen von Eckmann und Eser Davolio betrachtet werden. Wie auch Kessl und Reutlinger (2007) festhalten, ist die Ressourcenorientierung gerade bei sozialräumlicher Jugendarbeit von grosser Bedeutung (S. 123). Sowohl Empowerment wie auch Partizipation führt im besten Fall zu einem höheren Selbstwert bei Jugendlichen.

Damit möglichst viele Jugendliche erreicht werden können, bedarf es eines *niederschweligen* Zugangs zu den Angeboten von Jugendarbeitsstellen. Das bedeutet, die Jugendlichen müssen einfachen und freien Zutritt zu den jeweiligen Angeboten haben (DOJ, 2018, S. 5). Da sich Jugendliche aber, wie weiter oben erläutert wurde, stets in verschiedenen Lebensräumen aufhalten, lohnt es sich den Blick zu öffnen. Nach Willener (2016) gilt *Transdisziplinarität* als ein weiteres Arbeitsprinzip der Soziokulturellen Animation (S. 72). Im Gegensatz zur Interdisziplinarität sollen hierbei nicht nur verschiedene Akteure (Jugendarbeit, Schule, Vereine, etc.) miteinander arbeiten, sondern durch den Einbezug der verschiedenen Blickwinkel eine neue lösungsorientierte Disziplin entstehen (S. 76-77).

4.1.2 Interventionspositionen der Soziokulturellen Animation

Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein und Alex Willener (1999) entwickelten ein Handlungsmodell, welches die verschiedenen Aufgaben der Soziokulturellen Animation anhand der vier Interventionspositionen – Animation, Organisation, Konzeption und Vermittlung – beleuchtet (S. 122). Für alltagsrassistische Situationen und diskriminierende Verhaltensweisen scheinen vor allem die Animations- und die Vermittlungsposition passend. Nach Gabi Hangartner (2013) geht es bei der

Vermittlungsposition darum, Verhaltensweisen, Handlungen und Situationen zu thematisieren und zu problematisieren (S. 317). Auch Konflikte lösen und anschliessendes Verhandeln über einen Konsens gehört zu dieser Position (S. 319). Zudem hervorzuheben ist die Animationsposition mit dem Zweck der Aktivierung von Jugendlichen (S. 299). Die Fachpersonen haben die Aufgabe, Räume zu schaffen, in denen sich die Jugendlichen bewegen können (ebd.). Adaptiert auf die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass Jugendarbeitende Gefässe für (interkulturelle) Begegnungen schaffen sollen, um dem Ziel, Vorurteile abzubauen, entgegenzuwirken.

4.1.3 Haltung der Fachpersonen

In der Grundlagenbroschüre des DOJ (2018) steht geschrieben, dass sich die offene Jugendarbeit an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert und offen für die unterschiedlichen Lebensstile und -lagen ist (S. 5). Offenheit heisst auch, diskriminierende Verhaltensweisen nicht zu ignorieren oder zu umgehen, sondern anzusprechen, zu thematisieren und diskriminierende Jugendliche nicht auszuschliessen. Fundamental für eine gewinnbringende Auseinandersetzung mit alltagsrassistischen Situationen und Diskriminierungen ist eine professionelle Beziehung zu den Jugendlichen, die auf Vertrauen und Kontinuität basiert (S. 6). Hat man eine stabile Beziehung aufgebaut, werden die Stärken und Ressourcen der Jugendlichen sichtbar und eine auf Empowerment gerichtete Zusammenarbeit wird möglich. Der DOJ beschreibt weiter verschiedene Jugendkulturen sowie ethnische, religiöse und politische Identifikationen als prägend für die Entwicklung der eigenen Identität. Von Fachpersonen der offenen Jugendarbeit erfordert dies eine stetige Reflektion mit der eigenen kulturellen Identität, um den Jugendlichen vorurteilsfrei begegnen zu können. Auch die sprachliche Reflektion ist hierbei wesentlich, damit alltagsrassistische Begriffe oder Floskeln nicht unbemerkt reproduziert werden (ebd.) Eine "du bist in Ordnung" - Haltung ist die Grundlage für eine Praxis, die sich mit alltagsrassistischen Verhaltensweisen auseinandersetzen soll.

4.1.4 Werkzeugkasten Sozialraum

Aus der Theorie von Heintz et al. (1978) kann für die vorliegende Arbeit abgeleitet werden, dass es darum geht, Jugendlichen ihre Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und diese spürbar zu machen. Dadurch können auch die Grenzen dieser Möglichkeiten und somit der Struktur erkannt werden. Setzen sich die Jugendlichen damit auseinander, so können die Jugendlichen mehr Weitsicht erlangen und somit Vorurteile abbauen. Da dieser Prozess ausserhalb von Familie und Schule auch im Sozialraum passiert, besteht die Chance, dass die neu erlernten Codes innovativer werden.

Deinet (2006) betont, dass die sozialräumliche Jugendarbeit über Methoden verfügen muss, um die Lebenswelten von Jugendlichen zu erkunden und daraus Anforderungen abzuleiten (S. 38).

Sozialräumliche Arbeit setzt sich zum Ziel, mit einem subjektorientierten Blick die diversen Lebenswelten von Jugendlichen zu beleuchten (ebd.). Bevor im nächsten Kapitel konkrete Methoden aufgezeigt werden, finden sich in den nächsten Abschnitten weitere Grundlagen, die eine erfolgreiche Umsetzung der Methoden ermöglichen soll. Wie Willener (2013) festhält, setzt sozialräumliche Arbeit den Fokus auf die Menschen, die sich in einem bestimmten Raum aufhalten (S. 365). Sozialräumliche Jugendarbeit versucht folglich, die Bedürfnisse der Jugendlichen aufzunehmen, sie anzugehen und zu befriedigen. Als wichtigste Aufgabe von Fachpersonen sieht Willener (2013) die Herstellung eines Dialoges und, falls notwendig, das Konfliktmanagement (S. 366). Angewandt auf diese Arbeit hat die intermediäre Rolle den Dialog unter aneinander geratene Jugendcliquen zu fördern, aber auch zwischen verschiedenen Kulturen und Lebenswelten zu vermitteln. Fachpersonen, die sich einem sozialräumlichen Blickwinkel zuwenden, stehen also stets im Spannungsverhältnis zwischen den verschiedenen Akteuren und Akteurinnen im Sozialraum und den unterschiedlichen Disziplinen, die den jeweiligen Sozialraum prägen.

Deinet (2005a) beschreibt sozialräumliche Jugendarbeit als eine konzeptionelle Orientierung im Bereich der offenen Jugendarbeit, die sich nach den sich verändernden Lebenswelten der Jugendlichen richtet (S. 8). Die Konzeptentwicklung findet dabei auf der Grundlage von Bedarfs-, Sozialraum- und Lebensweltanalyse statt. Durch den öffnenden Blickwinkel – weg von nur der eigenen Einrichtung – weist sozialräumliche Jugendarbeit somit die Qualität auf, am Puls der Jugend zu sein und wird folglich auch für andere Bereiche, mit Fokus auf die Jugend, interessant (ebd.). Es scheint deshalb lohnenswert, Methoden zum Verständnis der Lebenswelten von Jugendlichen im Sinne der Inter- und Transdisziplinarität in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen umzusetzen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, hat Willener (2013) einen für Fachpersonen hilfreichen Katalog mit Handlungsformen zusammengestellt, die in der Folge skizziert werden.

To Do's für erfolgreiche sozialräumliche Jugendarbeit

Voraussetzung für die nachfolgenden Aspekte ist zu allererst die regelmässige Präsenz im Sozialraum (Willener, 2013, S. 370). Nur so ist der ständige Kontakt zu den Jugendlichen und somit der Einblick in deren Welten möglich. Die Fachpersonen registrieren dadurch Veränderungen und können zeitnah darauf reagieren. Es ist eine Vorbedingung, den Sozialraum – und mit ihm die Freizeitaktivitäten und die Standorte der Jugendlichen – genau zu kennen, um Situationen adäquat zu deuten und ressourcenorientiert mit den Jugendlichen in Kontakt zu treten. So haben die Fachpersonen auch die Chance, Missstände anzusprechen und mögliche Konflikte zu verhindern. In einem nächsten Schritt geht es darum, den Vertrauensaufbau durch professionelle Beziehungsgestaltung zu ermöglichen (Willener, 2013, S. 371). Dabei spielt das Ernstnehmen der Jugendlichen bei ihren noch so alltäglichen

Bedürfnissen eine wichtige Rolle (ebd.). Durch eine gesunde Vertrauensbasis zu den Jugendlichen ist ein Gespräch im Falle einer Diskriminierung wahrscheinlicher, da sich die Jugendlichen bei den Fachpersonen wohl und verstanden fühlen. Wenn Fachpersonen merken, dass Jugendliche Opfer von Alltagsrassismus wurden, soll dies sogleich angesprochen werden (Willener, 2013, S. 373). Sozialräumliche Jugendarbeit setzt sich zwar meist mit Gruppierungen auseinander, falls angebracht kann aber auch Einzelfallhilfe geleistet werden (ebd.).

Für umfassende Kenntnisse des Sozialraumes gehört es dazu, nebst den Jugendlichen auch andere Akteure und Akteurinnen zu kennen. Nach Willener (2013) erfüllen informelle Gespräche ohne spezielle Absicht den Zweck, weitere Personen kennen zu lernen und sich weiter zu vernetzen (S. 371). Mit Blick auf die bereits erwähnte Interdisziplinarität können damit personelle Ressourcen für Projekte – beispielsweise für die Thematisierung von Alltagsrassismus – aktiviert werden. Hierbei ist die Empowerment-Funktion bedeutend, da die Menschen durch ihren Einbezug motiviert und ermutigt werden. Im gleichen Zug gilt es die vorhandenen Schlüsselpersonen zu erkennen und miteinzubeziehen, da diese oftmals wertvolle Kontakte zu anderen Cliques, Gruppierungen oder Einzelpersonen haben (Willener, 2013, S. 372). Strebt man in einer ländlichen Gemeinde ein Projekt an um Alltagsrassismus zu thematisieren und eine Strategie dagegen zu entwickeln, sollten die Dorfkönige [sic!] (vgl. Peter, 2016, S. 101) als Schlüsselpersonen miteinbezogen werden. Auch bei Jugendcliques sind Schlüsselpersonen vorhanden. Diese zu bestärken und für einen gewinnbringenden Dialog zu gewinnen ist eine Herausforderung der Jugendarbeit. Da in solchen Prozessen oftmals verschiedenste Personen aufeinandertreffen, haben Fachpersonen der Jugendarbeit ganz im Sinne der Interventionspositionen die Aufgabe, Übersetzungs- und Vermittlungsarbeit zu leisten.

Wie Willener (2013) ausführt, können mit dieser Basis Netzwerke gegründet und mobilisiert werden. Verschiedene Jugendcliques können so in Kontakt gebracht werden. Aber auch unterschiedliche Institutionen wie beispielsweise die Schule, kirchliche Jugendarbeit oder Verbände und Vereine sind für gemeinsame Projekte oder Gefässe zu gewinnen. Das Ziel muss sein, die diversen Ressourcen zu entdecken und zu nutzen (S. 372-373). Weiter gilt es auch den Kontakt zur Verwaltung und politischen Instanzen zu pflegen (S. 376). Da gerade in ländlichen Gebieten professionelle Jugendarbeit wenig verbreitet ist, kommt der guten Vernetzung mit der Politik grosse Bedeutung zu.

Wie in den obigen Ausführungen zur sozialen Kategorisierung und den peer groups ersichtlich wurde, haben Gruppen – wir und die anderen – einen grossen Stellenwert. Nach Willener (2013) können in Gruppen einerseits persönliche Kompetenzen, wie beispielsweise der Umgang mit einer schwierigen Situation, aufgebaut werden (S. 373). Andererseits kann in Gruppen die gegenseitige Unterstützung

gefördert und Ermutigung ermöglicht werden, was zu Empowerment der Gruppenmitglieder führt. Hierbei gilt es anzufügen, dass die Ermächtigung einer Gruppe mit dem präventiven Schutz möglicher Opfer verknüpft werden kann. Wie oben erwähnt wurde, sind Jugendarbeitsstellen in ländlichen Regionen häufig Einpersonenstellen und geprägt von einer hohen Personenfluktuation. Umso wichtiger erscheint es, bei Bedarf externes Fachwissen einzuholen, indem Expertisen von Fachpersonen für Projekte hinzugezogen werden (S. 376).

Zusammenfassend haben Jugendarbeitende eine vielfältige Rolle im Sozialraum (Willener, 2013, S. 378). Mit Blick auf die Interventionspositionen der Soziokulturellen Animation ergänzen sich hier vor allem die Aktivierung und die Vermittlung. Voraussetzung für eine erfolgreiche Tätigkeit im Sozialraum auf dem Land sind profunde Kenntnisse über das Dorf und die dort lebenden Menschen, eine dichte Vernetzung mit Institutionen, Jugendcliquen, der Verwaltung und Schlüsselpersonen sowie Beharrungsvermögen, um Themen rund um Alltagsrassismus anzusprechen (ebd.). Deinet (2009a) ergänzt, dass Fachpersonen der sozialräumlichen Jugendarbeit durch gezielte Angebote Räume schaffen können, welche von den Lebenswelten der Jugendlichen ausgehen. Besonders in öffentlichen Räumen können den Jugendlichen so durch jugendkulturelle Vielfalt und kulturpädagogische Projekte Bildungsräume ausserhalb der Schule ermöglicht werden (S. 147). In ländlichen Gebieten kann die sozialräumliche Jugendarbeit – neben der Schule und der Vielzahl an Vereinen – folglich ihren Standpunkt festigen, indem sie Aneignungs- und ausserschulische Bildungsprozesse unterstützt.

Exkurs – SONI-Modell

Früchtel et al. (2010) beschreiben Sozialraumorientierung als integrierenden mehrdimensionalen Ansatz. Beim SONI-Modell werden in einem ersten Schritt die Handlungsfelder systematisiert, um danach für jedes Handlungsfeld den Raumbezug herzustellen (S. 25). Als erstes Handlungsfeld nennen sie die *Sozialstruktur* (ebd.). Dazu gehört der gesellschaftliche Kontext mit der kommunalen Sozialpolitik und der öffentlichen Meinung, Werten, Normen und Traditionen. Wie bereits aufgezeigt wurde, sind Diskriminierungen und gewisse rassistische Äusserungen fest im Alltag vorhanden und gehören deshalb ebenfalls in den gesellschaftlichen Kontext. Jugendarbeitende im Sozialraum haben hierbei den Auftrag, im Sozialraum Diskriminierungen zu entdecken, sie aktiv anzusprechen und möglichst abzubauen. Eine solche Intervention kann sofort vor Ort geschehen oder aber in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (ebd.). Sobald interveniert wird, bewegt man sich im Handlungsfeld der *Organisation*. Es gilt dabei die bestehenden organisatorischen Strukturen zu hinterfragen und für die Lebenswelten der Jugendlichen passende Lösungen und Methoden zu finden. Will man eine grössere Intervention durchführen, ist man auf ein gutes Netzwerk angewiesen. Wie weiter oben bereits beschrieben, sehen auch Früchtel et al. (2010) ein dichtes *Netzwerk* als äusserst

lohnenswert (S. 26). Austauschprozesse, gemeinsame Projekte und die effiziente Nutzung von Ressourcen sind nur einige positive Effekte einer guten Netzwerkarbeit. Bezogen auf ländliche Gemeinden kommen vor allem Vereine, die Verwaltung sowie Schlüsselpersonen in Frage, um sich gewinnbringend zu vernetzen. Als letztes Handlungsfeld werden das *Individuum* und die gemeinsame Fallarbeit (ebd.). Zwar wird in der sozialräumlichen Jugendarbeit nicht oder äusserst selten mit Einzelfällen gearbeitet, für die Arbeit mit Jugendcliquen kann es gleichwohl lukrativ sein. Laut Früchtel et. al (2010) können dadurch Verhaltensmuster – wie Diskriminierungen oder Alltagsrassismus – verändert und die sozialen Kompetenzen vergrössert werden (S. 26). Um sich in der Praxis zu orientieren und einen Anhaltspunkt zu finden, kann es sich lohnen, einen Schritt zurück zu machen und sich diese vier Handlungsfelder in Erinnerung zu rufen, damit eine adäquate Intervention erwirkt werden kann.

4.2 Methoden

Mit dem Hintergrund der vorherigen Beschreibungen zu den Voraussetzungen für eine gelingende Rassismus thematisierende Jugendarbeit werden nun ausgewählte Methoden skizziert. Ziel ist es, Fachpersonen der Jugendarbeit konkrete Handlungsvorschläge anzubieten, die direkt im Alltag in den Lebenswelten der Jugendlichen Anwendung finden können. Es geht nicht nur darum, Jugendliche in Konflikt- oder alltagsrassistischen Situationen zu unterstützen, sondern vielmehr auch präventiv gegen Alltagsrassismus zu wirken. Die Schreibenden erheben für den folgenden Methodenkatalog keineswegs einen Anspruch auf Vollständigkeit, er soll aber eine Hilfe für einen bewussten Umgang mit Alltagsrassismus und diskriminierendem Verhalten darstellen.

4.2.1 Sozialraumanalyse und Raumanneignungsprozesse

Wie hergeleitet wurde, soll sozialräumliche Jugendarbeit die Lebenswelten von Jugendlichen kennen, um daraus Anforderungen abzuleiten. Wie Krisch (2006) schreibt, können durch Methoden der Sozialraumanalyse Lebenswelten von Jugendlichen besser verstanden werden. Auch Freiräume, Barrieren oder Sinneszusammenhänge, welche Jugendliche erkennen, können dadurch erarbeitet werden. Der Fokus richtet sich daher auf lebensweltliche Deutungen, Interpretationen und Handlungen von Jugendlichen im Prozess der Aneignung von Räumen (S. 87).

Krisch (2006) stellt mögliche Methoden einer Sozialraumanalyse vor (S. 87):

- Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen
- Nadelmethode
- Cliquenraster
- Institutionenbefragung
- Strukturierte Stadtteilbegehung
- Autofotografie
- Subjektive Landkarten
- Zeitbudgets
- Fremdbildererkennung

Da peers für Jugendliche von zentraler Bedeutung sind und alltagsrassistische Denkweisen beeinflussen können, wird hier die Methode des Cliquenrasters vertiefter dargestellt. Die Beschreibung von Cliquen anhand eines Rasters soll nach Krisch (2006) einen differenzierten Blick auf verschiedene Jugendcliquen und -szenen ermöglichen. Die verschiedenen Lebensformen werden über Befragungen oder/und durch Beobachtung erkundet, woraus vielschichtige Bilder von Jugendlichen sowie deren Bedürfnisse, Problemstellungen und Sichtweisen herausgearbeitet werden können (S. 105). Diese Methode betont vor allem lebensweltliche Dimensionen (ebd.). Durch die vielschichtige Beschreibung von Jugendkulturen sowie deren Verhältnis zueinander können sozialräumliche Aneignungsprozesse und auch Veränderungen in der Nutzer*innengruppe eines Ortes besser verstanden werden (S. 106).

Laut Krisch (2006) können einige Kategorien durch Beobachtung erfasst werden. Damit aussagekräftige Portraits erhalten werden, muss diese Methode mehrmals durchgeführt werden. Durch Kontaktaufnahme sowie Gespräche mit Jugendlichen können intensivere Einblicke gewonnen und Bedürfnisse, Ansprüche und Interessen herausgefunden werden (S. 109). Krisch (2006) weist darauf hin, dass Cliquenporträts immer nur eine Momentaufnahme sind, da sich Gruppen andauernd verändern. Auch kann aus ihnen nur bedingt geschlossen werden, wie Jugendliche sich selber sehen, da sie immer durch Interpretationen von Erwachsenen erschlossen wurden (S. 107). Deshalb können die Resultate nie als endgültig angesehen werden.

Raumaneignungsprozesse unterstützen

Wie von den Schreibenden erläutert, besteht eine Aufgabe sozialräumlicher Jugendarbeit darin, öffentliche Räume für Jugendliche als Aneignungsräume zu gestalten und dadurch mehr Spielräume zu schaffen. Deinet und Krisch (2006) beschreiben eine Konzeptentwicklung, in welcher es darum geht,

dass Jugendarbeit Raumaneignungsprozesse unterstützt. Das Wirkungsziel lautet "Jugendliche eignen sich öffentliche Räume an". Dazu werden folgende Handlungsziele aufgeführt: Initiativen von Jugendlichen aufgreifen, öffentliche Räume für Jugendliche erschliessen, Jugendliche möglichst umfassend an Gestaltung und Nutzung teilhaben lassen, Partei für die Raumaneignung von Jugendlichen ergreifen und die Öffentlichkeit sensibilisieren (S. 173). Das bedeutet für die Jugendarbeit, dass sie einen engen Kontakt zu Jugendlichen und Cliques führt, dass gezielt Lobbyarbeit gemacht wird und dass die Öffentlichkeit für die Bedürfnisse von Jugendlichen sensibilisiert wird. Auch soll Jugendarbeit Kooperationen mit anderen Behörden sowie öffentlichen Institutionen eingehen und pflegen, um Auskunft und Rat zu geben und bei Entwicklungsplanung von öffentlichen Räumen miteinbezogen zu werden (S. 174). Die Schreibenden sehen diese Methode für die vorliegende Arbeit als relevant, da sie viele Bedürfnisse von Jugendlichen deckt. Dadurch können die Interessen von Jugendlichen befriedigt werden, was zu mehr Selbstwertgefühl führen kann. Der grössere Selbstwert kann dazu führen, dass Jugendliche sich weniger alltagsrassistische äussern und so weniger diskriminierend sind. Die Öffentlichkeitsarbeit kann dazu beitragen, das Wissen über Alltagsrassismus der Bevölkerung sowie entsprechenden Institutionen zu vermitteln. In Verbindung mit Lobbyarbeit kann daraus entstehen, dass sie Alltagsrassismus thematisieren und sich dagegen wehren.

4.2.2 Kontakte schaffen

Eckmann und Eser Davolio (2003) beschreiben, wie Einstellungen beeinflusst werden können. Da Menschen gerne bei bisherigen Haltungen bleiben, müssen Widerstände überwunden werden, um rassistische Einstellungen zu überwinden. Dafür ist eine gut konzipierte und intensive Intervention nötig. Diese muss Anreize schaffen, um alte Haltungen zu überdenken. Direkte Überzeugung mit stichhaltigen Argumenten, eindrückliche Erlebnisse, direkte Begegnungen und eigene Erfahrungen stellen ethisch vertretbare Arten dar, Einstellungen zu beeinflussen (S. 51). Auch beschreiben Eckmann und Eser Davolio (2003) Kontakt und Erfahrung als eine pädagogische Methode, welche helfen kann, Vorurteile abzubauen. Deshalb führen die Schreibenden nachfolgend aus, wie nachhaltige Kontakte geschaffen werden können.

Eckmann und Eser Davolio (2003) erläutern, dass über Erfahrungen eine Kopplung der Verhaltens- und Einstellungsdimension passieren kann. Deshalb sehen sie eine solche Zugangsweise als geeignet, um Abwehrhaltungen zu überwinden. Dabei stellen ein Minimum an Offenheit und Spontaneität eine Vorbedingung für solche Begegnungen dar. Da es bei Rassismus primär um die Abwertung und Verurteilung bestimmter Gruppen und Minderheiten geht, braucht es positive Erfahrungen mit Personen dieser Gruppen, um Vorurteile abzubauen. Dies kann dazu führen, dass die ganze Gruppe als positiver angesehen wird. Wenn solche eindrücklichen Begegnungen und Erfahrungen vermittelt

werden, können bisherige Einstellungen relativiert und differenziert werden. Um die Toleranz gegenüber angefeindeten Gruppen erhöhen zu können und Vorurteile gegenüber ihnen abzubauen, müssen Begegnungsprojekte breit angelegt sein, damit mehrere Kontakte hergestellt werden können (S. 52).

Hier erscheint den Schreibenden ein kurzer – kritischer – Exkurs über die Kontakthypothese nach Allport (1954) sinnvoll. Laut der Kontakthypothese nach Allport (1954) verringert Kontakt zu Personen aus einer anderen Gruppe Vorurteile gegenüber der gesamten Gruppe (zit. in. Helen Landmann, Anna Lisa Aydin, Rolf van Dick & Ulrich Klocke, 2017, S. 1). Lange wurde davon ausgegangen, dass die sozialen Vorurteile durch das Wissen über die Gruppe reduziert werden (ebd.) Aus neueren Studien ist jedoch bekannt, dass Emotionen mindestens eine gleich grosse Rolle dabei spielen. Besonders wichtig erscheinen dabei Angst und Empathie. Kontakt kann also Angst gegenüber fremden Gruppen verringern und die Empathie gegenüber dieser erhöhen. “Je geringer die Angst und je stärker die Empathie, desto geringer sind wiederum die Vorurteile” (Landmann et. al., 2017, S. 1). Thomas F. Pettigrew und Linda R. Tropp (2006) haben untersucht, welche Bedingungen dazu führen, dass sich Kontakt besonders positiv auf Einstellungen gegenüber anderen Gruppen auswirkt. Die Erkenntnis wurde gewonnen, dass Kontakt besonders positiv wirkt, wenn er eine Zusammenarbeit an gemeinsamen Zielen beinhaltet, auf gleicher Augenhöhe stattfindet und von Institutionen unterstützt wird (zit. in Landmann et al., 2017, S. 1). Auch wenn diese Bedingungen nicht optimal sind, können soziale Vorurteile durch Kontakt abgebaut werden (Pettigrew & Tropp, 2006; zit. in Landmann et al., 2017, S. 2.). Um Spannungen abzubauen erscheint es daher wichtig, überhaupt Kontaktmöglichkeiten zu schaffen (Landmann et al., 2017, S. 2).

Eckmann und Eser Davolio (2003) beschreiben, dass – auch wenn es sich um arrangierte Begegnungen handelt – natürliche Kontakte zustande kommen sollen. Die Form des Zusammentreffens sollte eine interessante Auseinandersetzung ermöglichen, wo sich auch spontan etwas entwickeln kann (S. 53). Die Autorinnen schlagen vor, dass die organisierende Person die Rolle des *Begegnungs-Faciliators* – was so viel wie Moderator*in und/oder Vermittler*in bedeutet – einnimmt und unter anderem folgende Aufgaben übernimmt (S. 53-54):

- Transparenz schaffen weshalb und wie die Begegnung arrangiert wurde
- Positive Einstellung zu allen Beteiligten haben und diese auch so ausdrücken (Stimme, Körpersprache, Mimik)
- Offenheit, Einfühlungsvermögen und soziale Nachdenklichkeit zeigen und versuchen, eine solche Stimmung auf die Jugendlichen zu übertragen

- Keine direkten Beeinflussungsversuche ausüben, sondern selbst an Begegnungsprozessen teilnehmen
- Klima des aktiven Zuhörens fördern, damit tiefere Gespräche und so bewegende Momente entstehen können.
- Gemeinsame Aktivitäten und Arbeitsformen schaffen, welche für eine positive und beidseitige Zusammenarbeit förderlich sind und auch Gelegenheit für freie Kommunikation und lockere Gespräch schaffen.
- Situationen schaffen, in welchen Teilnehmende gefordert sind, miteinander zu kooperieren. Besonders in Paarsituation sind Jugendliche gezwungen, aktiv aufeinander einzugehen. "Das Erleben konstruktiver Zusammenarbeit trägt sehr wesentlich dazu bei, dass die Begegnung zu einem positiven Erlebnis wird" (S. 54).
- Humorvolles Klima schaffen und möglichst wenig Gesprächszeit für sich beanspruchen.

Bei solchen Begegnungen muss dabei nach Eckmann und Eser Davolio (2003) inhaltlich folgendes beachtet werden. Wenn in Gruppen gearbeitet wird, muss Voreingenommenheit vorgängig bearbeitet werden. Sonst kann es nämlich sein, dass Ablehnung zur Gruppennorm wird, und dann wird die Begegnung kaum befriedigend verlaufen. Ein positives und offenes Gruppenklima kann jedoch dazu verhelfen, dass die Offenheit der einzelnen Mitglieder auf die ganze Gruppe abfärbt. Abwertungen und Ablehnung werden dann nicht zugelassen (S. 54). Das Problem der Beziehung zwischen Mehrheitskulturen und Minderheitskulturen muss angesprochen werden. Dabei sollen Gegensätzlichkeiten und Andersartigkeiten nicht als Hindernis angesehen werden, sondern als Grundlage einer Beziehung. Auch soll eingestanden werden, dass es zu Konflikten kommt, wo unterschiedliche Interessen und Lebensvorstellungen aufeinandertreffen (S. 55). Wenn ausländische Bevölkerungsgruppen der eigenen Kulturgruppe gegenübergestellt werden, besteht die Gefahr, dass beidseitig Zuschreibungen passieren. Dabei werden nämlich die eigenen Lebens- und Verhaltensweisen als selbstverständlich angeschaut und das Anderssein der Anderen konstruiert (ebd.). Appelle an Jugendliche zu Mitmenschlichkeit und Toleranz und Verbote zu beleidigendem Verhalten zeigen oftmals keine Wirkung. Dies kann dazu führen, dass Konflikte weiter schwelen und in unkontrollierten Bereichen ausgetragen werden (ebd.). Da rassistische Vorurteile eng an Gruppennormen gekoppelt sind und Jugendliche sich stark an Denkweisen von Gleichaltrigen orientieren, kann sich eine veränderte gruppenspezifische Kommunikation auf individuelle Einstellungen auswirken, da neue Verhaltensweisen in Gruppen ausprobiert werden (ebd.). Es geht also in erfahrungspädagogischen Settings darum, Raum für Begegnungen zu schaffen, um so Teilnehmenden die Möglichkeit zu bieten, eigenständig Kontakte herzustellen und daraus eigene Schlüsse zu ziehen (S. 56).

4.2.3 Projekte zu Rassismus

Eckmann und Eser Davolio (2003) beschreiben didaktische Leitsätze, Ideen und Strategien für Unterrichtsprojekte zum Thema Rassismus. Diese werden von den Schreibenden auf Projekte in der sozialräumlichen Jugendarbeit angepasst. Zu der Vorbereitung von Projekten gilt es, das Zielpublikum zu beachten. Es spielt eine Rolle, ob mit Jugendlichen und/oder Erwachsenen zusammengearbeitet wird. Auch sind die Gruppenzusammensetzung, Gruppendynamik sowie die politischen Einstellungen mitzudenken. Bei Projekten gibt es Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, mit welchen umgegangen werden muss. Diese können durch Voreingenommenheit, politisches Klima, Freiwilligkeit oder der Beziehung zu der Projektleitung geprägt sein. Zu Beginn eines Projektes gilt es deshalb, die Entstehung des Bedürfnisses der Rassismusbekämpfung und das Ziel der Intervention darzulegen sowie die eigene Motivation transparent zu machen (S. 71). Eine Zielsetzung zu definieren, bedeutet sich bewusst zu sein, um was es bei einem Projekt geht. Dies kann darum gehen, Vorurteilsstrukturen aufzudecken, Einstellungen zu verändern oder das Erproben von neuem Verhalten zu ermöglichen. Je nach Intention werden unterschiedliche Methoden angewendet (S. 71).

Hilfreich für die Vorbereitung können Vorbefragungen von Teilnehmenden sein, um Auskunft über das Wissen von Rassismus oder Vorurteile gegenüber Gruppen zu erhalten (S. 72). In der sozialräumlichen Arbeit kann dies anhand einer Lebensweltanalyse geschehen. Wenn ein Rassismusprojekt vorgeschlagen wird, ist die Reaktion häufig, dass es "bei uns kein Problem ist". (ebd.). Die Schreibenden sehen dies als mögliche Reaktion auf die fehlende Sensibilität gegenüber dem Thema Alltagsrassismus oder Diskriminierung. Wenn dies der Fall ist, muss breitere Akzeptanz geschaffen werden um versteckte Widerstände aufzudecken. Diese Widerstände können sonst die Haltung der Teilnehmenden negativ beeinflussen (ebd.)

Eckmann und Eser Davolio (2003) erläutern weitere Leitsätze für die Durchführung. Beim Einstieg geht es vor allem darum, ein Klima des Vertrauens zu schaffen. Dies soll passieren, da die Thematisierung von Rassismus unangenehm sein kann. Deshalb soll gegenseitiger Respekt geltend gemacht werden und die Teilnehmenden sollen sich wohl fühlen (S. 72). Die Teilnehmenden bringen unterschiedliche Erfahrungen mit der Thematik von Alltagsrassismus oder Diskriminierungen mit sich. Diese sollen sichtbar gemacht. Dazu können Teilnehmende ohne Druck aufgefordert werden, von Erlebnissen zu erzählen (ebd.). Die Erlebnisse aus der Position des Opfers darzustellen, ist von vielen Personen ein Bedürfnis, woraus ein Wettstreit entstehen kann. Die Moderation soll gewährleisten, dass die Bereitschaft zum Zuhören erhöht wird, damit alle Teilnehmenden angehört werden (S. 73). Da Rassismus häufig verharmlost wird, soll von der Moderation auf Erleben von Diskriminierungen hingewiesen und so Rassismus aufgedeckt werden, ohne dabei jemanden anzuklagen. Die

Teilnehmenden können dadurch entdecken, dass Rassismus öfters vorkommt als vermutlich zuerst gedacht wird (ebd.). Während des ganzen Projekts soll niemand als Rassist oder Rassistin bezeichnet werden. Es soll viel eher festgestellt werden, dass Rassismus die ganze Struktur der Gesellschaft durchdringt. Es soll also nicht zwischen Nicht – Rassisten / Nicht – Rassistinnen und Rassisten / Rassistinnen kategorisiert werden, sondern es soll aufgezeigt werden, dass es rassistische Handlungen und Gedanken gibt. Dabei sollen nicht Menschen stigmatisiert werden, sondern ihre Taten (S. 73). Um Teilnehmende anzuregen den Kontext mitzudenken, kann die Frage *Was bringt Menschen zu rassistischen Handlungen?* gestellt werden (S. 74).

Je nach Gruppendynamik kann es wertvoll sein, diese zu bearbeiten, so dass freie Meinungsäußerung ermöglicht wird, ohne dass der Gruppendruck dies verhindert. Solch ein Klima, welches Widersprüche zulässt, führt dazu, dass auch Gespräche geführt werden können, mit welchen nicht alle einverstanden sind, ohne dass dabei jemand aggressiv wird. Die Gesprächsleitenden sollen auch diese Dialoge aufrechterhalten (S. 73). Sie können durch sinnvolle, gezielte und sogar provokative Fragen gestaltet werden, um Ambivalenzen oder Dilemmata zum Vorschein bringen zu lassen. Dadurch können Beteiligte ihre eigenen Werte entdecken, diese hinterfragen und zu einem neuen Schluss kommen. Von den Gesprächsleitenden sind dabei belehrende oder moralisierende Aussagen zu unterlassen (ebd.). Gerade bei Jugendlichen sehen die Schreibenden dies als wichtig an, da in peers Gruppendynamiken und Normen zentral sind und Jugendliche sich eher Gruppendruck hingeben, um so Selbstwert zu erlangen und sich auch nicht gegen die Gruppe stellen zu müssen. Wie Eckmann und Eser Davolio (2003) schreiben, steht bei solchen Projekten nicht das Verändern einer Einstellung im Vordergrund, sondern es geht eher darum, die Wechselwirkung zwischen Einstellung und Verhalten zu fördern. Es sollen Lernsituationen geschaffen werden, um neue Verhaltensweisen kennenzulernen und zu erproben (S. 74).

Die folgenden Ratschläge wurden von Eckmann und Eser Davolio (2003) speziell für Projekte mit Jugendlichen hergeleitet. Lebendige Lernsituationen zu schaffen, bedeutet einen persönlichen Austausch in direkten Begegnungen zu ermöglichen. Nachträgliches gemeinsames Reflektieren von Erlebnissen ermöglicht die Verbindung von kognitivem und emotionalem Lernen. Da nur durch intensive Auseinandersetzung Einstellungsveränderungen ausgelöst werden können, soll das Programm abwechslungsreiches und dicht gestaltet sein. Auch sollen wenige Pausen gemacht werden, und die Ablenkung muss möglichst gering sein (S. 74). Die Gruppendynamik hat in Projekten Vorrang. Verhärtete Gruppenstrukturen müssen als erstes bearbeitet werden, da sonst keine offene Auseinandersetzung stattfinden kann (ebd.). Wenn ideologische Streitgespräche gesucht werden, dürfen Gesprächsleitende sich nicht zurückgewiesen fühlen. Oft provozieren Jugendliche mit extremen Äußerungen. Es sollte versucht werden, diese auf eine andere Ebene zu bringen. Auch sollen keine

Streitgespräche aufgebaut werden, sondern Gesprächspartner*innen sollen dazu gebracht werden, ihre Aussagen zu relativieren und zu differenzieren (S. 74-75).

In Gesprächen oder Projekten hilft Humor oftmals weiter. Auch ein leicht herausfordernder Diskussionsstil und nachhakende Fragen können helfen, ein Gespräch auf eine Ebene zu bringen, wo gemeinsam gelacht werden kann. Lachen hat nämlich eine verbindende Wirkung und löst Spannungen. (S. 75). Die Schreibenden sehen in Spielen eine Möglichkeit, solch eine Atmosphäre herzustellen. Aus diesem Grund wird hier ein kleiner Exkurs zu Spiel gemacht. Reto Stäheli (2018) sieht im Spiel eine Methode, um Ziele zu erreichen, da in Spielen der Mut zur Innovation wichtig ist, was dazu führt, dass dabei über das Diskutieren hinaus ins Handeln und auch ins Erleben gekommen wird und dieses ausprobiert werden kann. Auch können Spiele im kommunikativen sowie motivationalen Verhalten eine Veränderung bewirken, da es um das Erkennen und Einüben von Selbst- und Sozialkompetenzen geht (S. 25.). Katie Salen und Eric Zimmerman (2003) unterteilen das Spiel in die Kategorien *Being Playful*, *Ludic Activities* und *Game Play*. *Being Playful* meint eine spielerische und humorvolle Haltung. Mit *Ludic Activities* sind Spiele im öffentlichen Raum gemeint, welche praktisch ohne Regeln auskommen oder spontan erfunden werden. Zu *Game Play* zählen Spiele, welche von einem oder mehreren Spielenden gespielt werden und hoch reglementiert sind (zit. in Stäheli, 2018, S. 24). Laut Stäheli (2018) können alle drei Modelle von Jugendarbeitenden bei ihrer alltäglichen Arbeit angewendet werden (S. 24). Auch die Schreibenden sehen in Spielen eine Methode, um eine lockere Atmosphäre in Gruppen herzustellen. Dies ermöglicht Jugendlichen in Gruppen ein gemeinsames positives Erlebnis und kann so dazu beitragen, Alltagsrassismus zu vermindern. Auch kann durch die Atmosphäre über das Thema Alltagsrassismus lockerer gesprochen werden.

Kreative Methoden

Ergänzend zu Projekten, welche die Thematik des Alltagsrassismus über Wissen vermitteln, können kreative Methoden eingesetzt werden. Gemäss Willener (2016) sind kreative Methoden erkenntnisfördernd und motivierend und machen Projekte auch attraktiver. Besonders Visuelle Mittel können komplexe Inhalte für ein breites Publikum wahrnehmend realisierbar machen und Unterschiede in oder zwischen Gruppen überwinden (S.98). Die Absicht solcher kunstanalogen Projekte ist es unter anderem, Selbstwertgefühl sowie Selbstvertrauen der Zielgruppen zu fördern (Stäheli, 2010, S. 259).

Wie hergeleitet wurde, ist es für Jugendliche ein Bedürfnis, sich kreativ zu betätigen und selber etwas zu gestalten. Auch können kreative Methoden die Zusammenarbeit innerhalb eines Projektes unter den Teilnehmenden stärken und das Selbstvertrauen von ihnen fördern. Es können durch kreative Projekte positive Erlebnisse hergestellt werden, welche dazu beitragen können, dass soziale Vorurteile

abgebaut werden. Weiter kann über kunstanaloge Projekte die Thematik des Alltagsrassismus vermittelt werden. Die Schreibenden sehen deshalb für Jugendarbeit die Möglichkeit, kunstschaftende Projekte vermehrt in ihre Arbeit zu integrieren oder anzubieten.

4.2.4 Interkulturelle, antirassistische und politische Bildung

Eckmann und Eser Davolio (2003) sehen antirassistische und interkulturelle Bildung als sich ergänzende Beiträge (S. 26), welche aus unterschiedlichen Zusammenhängen entstanden sind. Aus diesem Grund werden nachfolgend kurz die Unterschiede dieser beiden Ansätze erläutert. Nach Eckmann und Eser Davolio (2003) entstand der antirassistische Ansatz eher durch Betroffene, welche Initiative ergriffen um die erlebten Diskriminierungen zu bekämpfen. Als Minderheiten forderten sie den Schutz ihrer Rechte und die Anerkennung ihrer Sichtweise durch die Gesellschaft. Dadurch wurden unter anderem Gesetze gemacht und antidiskriminierende Massnahmen getroffen. Auch haben sich in der Sozialen Arbeit antirassistische Erziehungspraktiken gebildet (S. 28). Der interkulturelle Bildungsansatz kann eher als Denkprozess gesehen werden, welcher durch die Zuwanderung von Asylsuchenden ausgelöst wurde. Die interkulturelle Bildung kann als Reflexion definiert werden, welche von gewissen Teilen der Mehrheitsbevölkerung ausgehen, die eine bessere Integration und Teilhabe von zugewanderten Menschen erfordern. Eine Veränderung der Mentalität der Mehrheitsbevölkerung wird dabei angestrebt (S. 28-29). Zwischen dem interkulturellen und dem antirassistischen Ansatz findet zurzeit eine Annäherung statt. Beide kritisieren nämlich die Gefahr kultureller Zuschreibungen gegenüber Minderheiten, und der Schwerpunkt wird auf die Menschenrechte gelegt. Dabei geht es um die Anerkennung der Vielfalt von Identitäten und sozialen und kulturellen Zugehörigkeiten (S. 29). Da beide Ansätze auf Alltagsrassismus wirken können, werden sie nachfolgend genauer betrachtet.

Antirassistische Ansätze

Monique Eckmann und Miryam Eser Davolio (2003) erachten eine echte antirassistische Erziehung gegen Rassismus und ein Engagement für Toleranz und Erziehung als dringend erforderlich (S. 26). Eine antirassistische Perspektive thematisiert Konflikte und Diskriminierungen zwischen den Gruppen und deren Machtverhältnisse (S. 26). Bei dieser Perspektive werden Probleme aus der Sichtweise von rassistischen sozialen Beziehungen und Ungleichheiten zwischen Minderheiten und Mehrheiten definiert. Dabei geht es um Fragen der Machtbeziehung, der Segregation (Absonderung) und der Diskriminierung, wodurch kulturelle Unterschiede und die Integration in den Hintergrund treten (S. 28). Eine antirassistische Pädagogik bezieht kognitive, emotionale, individuelle und kollektive Elemente mit ein, da sie auf die Entwicklung von Handlungs- und Erklärungsmodellen ausgerichtet ist (S. 26).

Nach Kirsten Nazarkiewicz (2010) geht es in antirassistischer Bildungsarbeit darum, die Konstruktion kultureller Differenzen zu thematisieren und politisch zu hinterfragen. Das Ignorieren von ungleichen Machtverhältnissen und das Phänomen des "Fremden" werden dabei kritisiert. Im Zentrum antirassistischer Bildungsarbeit steht die Reflexion von Kulturen, im Kontext von Machtverhältnissen und ökonomischen Strukturen. Antirassistisches Lernen ist ein mögliches Mittel gegen Rassismus (S. 47). Als Lernziele von antirassistischen Bildungskonzepten beschreibt Nazarkiewicz (2010) unter anderem die Förderung von Einsicht in komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge und Probleme sowie kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen und der eigenen Identität. Auch hat sie zum Ziel, Jugendliche zur Teilhabe an politischen Prozessen zu ermuntern. Es geht auch um Konfliktfähigkeit, Solidarität, die Erweiterung des Wissens über strukturelle soziale Ungleichheit sowie die Herstellung sozialer Gerechtigkeit. (S. 50). Antirassistische Bildung zielt also vor allem darauf ab, Machtverhältnisse aufzuzeigen und deren Veränderung zu ermöglichen (S. 51). Damit die Ziele erreicht werden, werden in den meisten Konzepten theoretische Überlegungen, kognitive Lern- und Bildungsprozesse sowie erfahrungs- und handlungsorientierte Methoden kombiniert. Diese beinhalten die Reflexion auf gesellschaftliche und individuelle Voraussetzungen für das Entstehen von sozialen Vorurteilen und Kategorisierung (ebd.).

Laut Rudolf Leiprecht (2018) gehen antirassistische Ansätze von einem individualisierten Vorurteilsbegriff aus und ignorieren die diskursiven, institutionellen und strukturellen Faktoren. Rassismus wird also Personen zugeschrieben, ohne die anderen Faktoren zu thematisieren. Dies zeigt sich beispielsweise dann, wenn in antirassistischen Trainings Leitende die Teilnehmenden als problematisch anschauen, um sie zu belehren und aufzuklären. Leitende sehen sich dabei oft als Personen, welche nicht in Rassismen verstrickt sind (S. 256). Leiprecht (2018) plädiert dafür, dass rassismuskritische Bildungsarbeit die Vielfältigkeit von Rassismus ins Blickfeld nehmen muss und antirassistische Ansätze nicht als Konkurrenz sehen soll. Es soll immer auf die Mechanismen und Funktionen von Rassismus hingewiesen werden. Leiprecht möchte, dass Bündnisse in rassismuskritischer Pädagogik angestrebt werden und dass gemeinsam mit den gesellschaftlich-politischen Voraussetzungen sowie deren Einbindungen in die Strukturen, Routinen und Konzepte von Bildungseinrichtungen eine Auseinandersetzung stattfindet (S. 258)

Nazarkiewicz (2010) diskutiert verschiedene Methoden und Übungen, welche in der antirassistischen Bildungsarbeit angewendet werden. Die Schreibenden haben sich entschieden, die Methode *Bewusstseinstraining* – welche von Lida van den Broek (1993) entwickelt wurde – hier weiter auszuführen. Wie Nazarkiewicz (2010) schreibt, kombiniert van den Broek verschiedene Methoden. Dabei wird vom "Prinzip der Unschuld" ausgegangen, da van den Broek davon ausgeht, dass Menschen von Kind an eine festgelegte Position in der Gesellschaft einnehmen und sich anpassen müssen, was

sich in unterdrückerischem Verhalten gegenüber anderen zeigt. Das Training basiert daher auf „Vertrauen, Sicherheit, Offenheit und Respekt“ gegenüber allen Zielgruppen (S. 62). Van den Broek (1993) geht also davon aus, dass Rassismus anerzogen und erlernt ist und daher auch wieder verlernt werden kann, wenn an die Verantwortlichkeit und ihre Eigenerfahrungen appelliert wird (zit. in Nazarkiewicz, 2010, S. 63). Die Ziele des Trainings sind Rassismus bewusst zu machen und ihn zu durchbrechen. Durch Erfahren sollen Teilnehmende erkennen, dass alle von Rassismus betroffen sind und auch lernen, woraus dies resultiert. Van den Broek geht davon aus, dass wenn Erfahrungen anerkannt und verarbeitet werden, andere Umgangsformen für Alltagsrassismus gefunden werden. Zu Beginn des Trainings wird ein Vortrag gehalten, welcher Rassismus bewusst machen und aufdecken soll. Später werden Übungen durchgeführt, welche allgemeine Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten aufzeigen, welche dann konkret in Rollenspielen bearbeitet werden. Die Übungen werden in Kleingruppen durchgeführt um die Erfahrungen dann in einer Plenumsdiskussion auszuwerten. In den Übungen werden häufig Fragen gestellt, welche Assoziationen auslösen sowie Gefühle und Gedanken bewusst machen. Einige Übungen zielen darauf ab, Vorstellungen auf ihre Sachlichkeit zu prüfen oder sie als wertendes Urteil aufzudecken (S. 63). Die gelungenen Aspekte dieses Trainings sieht Nazarkiewicz (2010) darin, dass rassistische Themen nicht tabuisiert, sondern in einem geschützten Rahmen angesprochen und bearbeitet werden. Auch wird die emotionale Dimension miteinbezogen (S. 64). Die Schreibenden sehen vor allem in diesen Aspekten Potential, diese auch in der Jugendarbeit anzuwenden. Auch die Rollenspiele könnten in theaterpädagogischen Settings angegangen werden, um so Alltagsrassismus erfahrbar zu machen und auch den Umgang damit zu erproben.

Eckmann und Eser Davolio (2003) erläutern mehrere herausfordernde Aspekte für antirassistische Pädagogik. Als eine Schwierigkeit definieren sie das Hinterfragen von Identitäten und Zugehörigkeiten. Eine Beziehung zum Thema Rassismus muss deshalb in einem pädagogischen Raum für alle ermöglicht werden. Dabei muss der Multikulturalismus der Gesellschaft beachtet werden. Bei antirassistischer Erziehung stehen soziale Identitäten, Gruppenzugehörigkeit und Beziehungen zwischen Gruppen im Mittelpunkt. Diese Beziehungen entstehen durch Interaktion von Minderheiten und Mehrheiten. Beide Seiten werden durch einen Prozess der gegenseitigen Kategorisierung und Stereotypisierung geprägt. Die Ausgangspunkte und Entwicklungen sind jedoch unterschiedlich. Durch das Gegenüberstellen von Erfahrungen und Diskursen können Identitäten weiterentwickelt werden (S. 63). Da Mehrheiten ihre Identität und Kultur als selbstverständlich erachten, sind sie sich ihrer Identität stets weniger bewusst als Minderheiten es sind. Mehrheiten sehen ihre Kultur als universelle Norm, spielen (zum Teil unbeabsichtigt) Privilegien aus und betrachten sich als gerecht und demokratisch. Wenn Minderheiten auf diese Haltung aufmerksam machen, fühlen sich Mehrheiten oft unbehaglich,

was sich in der Ablehnung von Minderheiten ausdrücken kann (Rommelspacher, 1995; zit. in Eckmann & Eser Davolio, 2003, S. 63).

Minderheiten hingegen leben mit dem Blick des anderen und sind sich Differenzen bewusst. Sie werden durch Mehrheiten definiert oder auch ausgegrenzt. Dadurch haben sie das Gefühl, sich rechtfertigen zu müssen. Der Blick der anderen löst Gefühle wie Schuld, Schande aber auch Stolz aus. Diese Gefühle können dazu führen, dass sich Minderheiten als Opfer positionieren und dadurch ihre Rechte nicht einfordern. Oftmals wünschen sich Minderheiten Aufruhr und Empörung und gleichzeitig Unterwerfung. Sie erfahren häufig Ohnmacht (Rommelspacher, 1995; zit. in Eckmann & Eser Davolio, 2003, S. 63). Minderheiten und Mehrheiten haben starke Gefühle, erleben aber etwas anderes. Sie sind sich meist des Empfindens anderer und ihres eigenen nicht bewusst. Ein Ziel antirassistischer Erziehung ist folglich, beiden Gruppen eine Existenz zu gewähren und ihnen einen Raum für Auseinandersetzung mit ihrer eigenen sowie der anderen Gruppen zu ermöglichen. Der Austauschprozess kann das gegenseitige Verständnis erhöhen (Eckmann & Eser Davolio, 2003, S. 64).

Antirassismus wird in der heutigen Zeit als Selbstverständlichkeit betrachtet. Bei Personen mit rassistischen Tendenzen geht es darum, die Kluft zwischen dem, was sie sagen und dem, was sie tun, bewusst zu machen. Dabei soll von existierenden Widerständen ausgegangen werden. Situationen sollen konstruiert werden, in denen Akteure und Akteurinnen dazu bewegt werden zu entdecken, was sie verleugnen und ihnen dann alternative Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen (Eckmann & Eser Davolio, 2003, S. 64). Es geht nicht darum, moralisch Werturteile auszusprechen und andere belehren zu wollen, sondern Zweifel, kritisches Denken und Widerspruchsgeist zu fördern. Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, dass tiefgreifendere und dauerhaftere Veränderungen bewirkt werden können, wenn der Einfluss von Minderheiten ausgeht oder wenn der Einfluss Konflikte und Widersprüche zulässt. Wenn es gelingt, einen äusseren Konflikt (von anderen) in ein inneres Dilemma mit sich selbst zu wandeln, können Einstellungswechsel geschehen (Uki Maroshek-Klarman, 1997; zit. in Eckmann & Eser Davolio, 2003, S. 65). Wenn sich Personen ihren voreingenommenen und diskriminierenden Verhaltensweisen und die Unvereinbarkeit derer mit der Gleichheitsnorm bewusst sind, ist das ein innerer Konflikt (Margarita Sanchez-Mazas & Gabriel Mugny, 1996; zit. in Eckmann & Eser Davolio, 2003, S. 65). Solch einen inneren Konflikt zu provozieren ist nur in einem Raum möglich, in welchem Ambivalenzen sichtbar werden, ohne verurteilt zu werden. Durch die Verinnerlichung eines solchen Konfliktes, sind betroffene Personen gezwungen, sich mit dem Lösungsprozess, im Sinne einer moralischen Entwicklung, zu befassen (Lawrence Kohlberg, 1981; zit. in Eckmann & Eser Davolio, 2003, S. 65). Das Rezept lautet also: "Zuhören, Fragen stellen und reden lassen, statt fertige Antworten zu geben" (Eckmann & Eser Davolio, 2003, S. 65).

Interkulturelle Bildung

Interkulturelle Bildung fokussiert die Frage nach Kultur und den Beziehungen zwischen Kulturen (Eckmann & Eser Davolio, 2003, S. 26). Die Schreibenden erachten interkulturelle Bildung als eine mögliche Methode, um gegen Rassismus zu wirken oder präventiv vorzugehen, weshalb im Folgenden ausgewählte Aspekte der interkulturellen Bildung beschrieben werden. Miryam Eser Davolio und Brigitta Gerber (2012) beleuchten in ihrer Praxisanleitung *Interkulturell Bilden* zehn verschiedene Kapitel rund um die Themen Interkulturalität, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. In zehn Modulen soll eine vertiefte Sensibilisierung sowie die Stärkung der Argumentationskraft für Fachpersonen im Sozialbereich ermöglicht werden (S. 9).

Rassismus ist, wie Eser Davolio und Gerber (2012) schreiben, nach wie vor ein zentrales Problem in vielen Ländern (S. 29). Trotzdem wird kaum darüber gesprochen und Vieles wird verharmlost dargestellt oder als übertriebenes Moralisieren abgestempelt (ebd.). Wie Eser Davolio und Gerber (2012) weiter ausführen, verlangt eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Thema möglicherweise Verhaltensänderungen, was unbequem ist und dazu führen kann, dass eine solche Auseinandersetzung gar nicht erst angegangen wird (S. 29.). Gerade für Fachpersonen im Sozialbereich ist eine Reflektion dieser Probleme äusserst wichtig, um in Situationen mit diskriminierendem Verhalten, rassistischen Witzen und Stammtischparolen professionell handeln zu können und nicht eine Vermeidungsstrategie zu fahren (ebd.). Ein Teil dieses Moduls widmet sich einer Nachstellung einer realen Stammtisch-Situation, um anschliessend Themen wie Aggression, Vorurteile oder Zivilcourage zu besprechen und das gezeigte Verhalten zu reflektieren (Eser Davolio & Gerber, 2012, S. 45). Wie diese Ausführungen aufzeigen, ist das Ansprechen von abwertenden Aussagen ein erster Schritt, um sich von diskriminierendem Verhalten zu distanzieren.

Interkulturelle Konflikte spielen für eine sozialräumliche Jugendarbeit deshalb eine wichtige Rolle, da die Mehrheit solcher Konflikte im öffentlichen oder halb-öffentlichen Raum stattfinden (Eser Davolio & Gerber, 2012, S. 75). Ursprung solcher Konflikte ist meist misslungene Kommunikation und führt häufig zu sozialen Vorurteilen, was eine möglicherweise vorhandene Abneigung verstärken kann (ebd.). Nach Alexander Thomas (1991) werden in Situationen mit interkultureller Begegnung bestimmte Merkmale des Gegenübers so umgedeutet und gewichtet, dass die eigenen Erwartungen erfüllt werden (zit. in Eser Davolio & Gerber, 2012, S. 77). Dies kann so weit gehen, dass Merkmale erfunden werden, um das Gesamtbild als kongruent zu empfinden. Solche Falschinterpretationen müssen stets reflektiert werden, damit eine gewinnbringende Kommunikation und ein gegenseitig respektvoller Umgang ermöglicht werden (Eser Davolio & Gerber, 2012, S. 77). Die von Emanuel Müller (1999) entwickelten Interventionspositionen der Soziokulturellen Animation definieren einen Teil der Vermittlungsposition als *Vermitteln als Konflikte lösen* (zit. in Hangartner, 2013, S. 319). Um

interkulturelle Bildung zu betreiben, erscheint es wichtig, dass Jugendarbeiter*innen interkulturelle Kompetenzen trainieren und sich aneignen.

Politische Bildung

Haenni Hoti (2006) gibt Anregungen für eine antirassistische politische Bildung. Dabei schreibt sie, dass die Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse Auswirkungen auf das Bildungsverständnis haben, welches von "politischer Mündigkeit" geprägt ist. Dadurch entsteht auf der individuellen Ebene die Aufgabe, die Jugendlichen im Bereich der politischen Identitätsbildung und im Demokratieverständnis zu unterstützen. Der Einbezug von entwicklungspsychologischen Voraussetzungen ist dabei unumgänglich (S. 547). Politische Bildung soll nicht nur rassistische Verhaltensweisen bewusst machen, sondern muss Bezüge zwischen solchen Verhaltensweisen und Diskriminierung sowie kollektiven und individuellen Einstellungen herstellen. Die Bildung soll Jugendliche herausfordern, das Denken in gesellschaftlich-strukturellen und politischen Zusammenhängen zu entwickeln (S. 548). In der Schweiz unterstützt beispielsweise die Organisation *engage* (2018) verschiedene Fachstellen, die sich mit politischer Bildung und politischer Partizipation auseinandersetzen. *Engage* hilft Institutionen beim Aufbau von Jugendparlamenten und Jugendräten. Auch fördern sie das Bewusstsein für politische Themen mittels Polit-Debating. Beim Polit-Debating geht es darum, durch kurze Gespräche zwischen drei bis vier Jugendlichen und einer Person aus der Politik bestimmte Themen näher oder ins Bewusstsein zu bringen. Die Themen werden dabei von den Politikern oder Politikerinnen vorgegeben oder aber zusammen mit den Jugendlichen definiert. Durch diese kurzen Diskussionen sollen politische Themen und Prozesse benannt und präsent gemacht werden.

4.2.5 Rassismus sichtbar machen und ansprechen

Wie in dieser Arbeit aufgedeckt wurde, wird Rassismus häufig als normal angesehen. Auch Jana Pareigis, Botschafterin der Internationalen Woche gegen Rassismus 2018, sagt deutlich, dass zu wenig über das Thema Rassismus gesprochen wird. Aus eigenen Erlebnissen sagt sie, dass wenn rassistisches Verhalten dennoch benannt wird, diese verharmlost oder abgewehrt wird. Sie postuliert, dass eine Auseinandersetzung mit Rassismus geschehen muss. Rassismus soll benannt werden und es soll darüber gesprochen werden (Stiftung gegen Rassismus, 2018, S. 3). Sie sagt, dass es einen Perspektivenwechsel bezüglich Rassismus braucht. Einerseits soll die Perspektive von betroffenen Menschen gehört werden können. Andererseits sollen Menschen, welche keine Rassismuserfahrungen machen, darüber reflektieren, wie es ist, solche zu erfahren (ebd.). Beispielsweise sollen sie reflektieren, wie es ist, wenn man mit abwertenden und verletzenden Begriffen bezeichnet wird oder wie es ist, sich ausgegrenzt zu fühlen (ebd.). Sie sagt, dass strukturelle

Veränderungen nur dann möglich sind, wenn die Mehrheitsgesellschaft sich selbstkritisch hinterfragt und Rassismus aktiv bekämpft (ebd.).

“Es hat sich schon viel getan – aber eben noch nicht genug. Und genau deshalb müssen wir alle noch viel mehr tun, denn Menschenwürde und Gerechtigkeit kommen nicht von alleine. Doch wenn wir gemeinsam eine Debatte und einen Perspektivwechsel anstossen, können wir Barrieren im Kopf einreißen!” (Jana Pareigis; zit. in Stiftung gegen Rassismus, 2018, S. 3)

Aufgrund dieser Aussagen sowie der vorangegangenen Erkenntnisse erachten es die Schreibenden als relevant, dass Wissen über Rassismus bei Jugendlichen sowie ihrem Umfeld bereitgestellt und verbreitet wird, damit in den Lebenswelten von Jugendlichen Rassismus erkannt wird und auf diese Erfahrungen eingegangen werden kann. Es sollen Möglichkeitsräume geschaffen werden, damit Erfahrungen mit Rassismus thematisiert werden können. Da Jugendlichen häufig eine Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten im Bereich Rassismus und auch Wissen über Rassismus fehlt, gilt es nachzufragen, wenn Jugendliche von Diskriminierung, Rassismus oder anderen Begriffen sprechen. Es kann sich lohnen, sie konkrete Erlebnisse erzählen zu lassen, um herauszufinden, was sie darunter verstehen. Das Wissen dient dazu, Alltagsrassismus zu erkennen und darüber zu sprechen. Damit Rassismus jedoch verschwindet, muss darauf reagiert werden.

Die Broschüre *“So nicht! Kleiner Ratgeber zum Umgang mit rechtsextremen Sprüchen”* (*Mach’ meinen Kumpel nicht an!*, 2017) erläutert Techniken und Tricks, wie erfolgreich rechte Sprüche abgewehrt werden können (S. 4). Die Schreibenden haben sich mit diesen Techniken auseinandersetzt und auf den Alltagsrassismus abgeleitet. Hinter Alltagsrassistischen Äusserungen stecken soziale Vorurteile und verinnerlichte Normen. Um dies alles so aufzudecken, bräuchte es viel Zeit, welche in den Konfrontationssituationen kaum gegeben ist. Auch ist es schwierig, die Autorität sowie Überzeugungskraft aufrechtzuerhalten. Deshalb wird eine Strategie auf der Kommunikationsebene und nicht auf der argumentativen Ebene empfohlen (S. 4). Da rassistische Aussagen oft überraschend kommen, besteht die Möglichkeit, die eigene Sprachlosigkeit zu verdeutlichen. Dabei muss oft der Wohlfühlzustand verlassen werden, um in die Konfrontation zu gehen (S. 5). Um keine klare Position zu beziehen, kann die Diskussion auf ein anderes Thema umgelenkt werden (S. 6). Durch aktives Ignorieren kann klargestellt werden, dass das Gesagte nicht toleriert wird, ohne sich dabei inhaltlich damit auseinander setzen zu müssen (S. 7). Bei dem Entscheid eine Diskussion zu führen oder wenn eine Auseinandersetzung nicht abwendbar ist, muss die Kontrolle über die Situation und über sich selbst gewonnen und/oder behalten werden. Dies kann mit verschiedenen Tricks erreicht werden, beispielsweise durch Körpersprache – Blick weglenken, sich zurücklehnen, Oberkörper abdrehen, sich gerade aufrichten und/oder durch Gesprächsverhalten – andere ausreden lassen, Notizen machen, schweigen, Gemeinsamkeiten suchen oder Fragen stellen. Auch kann das Wort *“ich”* in der Sprache

weggelassen werden, um weniger verwundbar und angreifbar zu sein und sachlich-kompetenter zu wirken. Klare Sachaussagen und das Aufgreifen von Aussagen des Gegenübers können ebenfalls helfen, die Situation zu kontrollieren (S. 8-11).

Sobald auf alltagsrassistische Äußerungen in einer Gruppe reagiert wird, sind alle von der Gruppe betroffen. Dann geht es darum, die Kontrolle über die Situation zu gewinnen oder im Griff zu behalten. Dabei kann es helfen, wenn Fachpersonen sich aufrichten, kurze klare Aussagen machen, mit fester Stimme sprechen und die Fortsetzung des Gespräches bestimmen (S. 12) Wenn Alltagsrassismus bewusst als Provokation angewendet wird, soll darauf gut reagiert werden. Beispielsweise können Regeln – sachlich miteinander reden und sich gegenseitig ausreden lassen – angefordert werden. Indem ein neues Thema begonnen wird oder auf die Metaebene gewechselt wird können Provokationen unterbrochen werden. Auch kann ein Thema abgelehnt werden mit den Worten “dazu sage ich nichts” (S. 13-15).

Durch diese niederschweligen Techniken kann gezeigt werden, dass rassistische Aussagen nicht geduldet und akzeptiert werden. Sie sind auch für Menschen geeignet, welche sich nicht zu stark exponieren wollen oder nicht gut im Argumentieren sind. Diese Techniken sind für Fachpersonen der Jugendarbeit geeignet, können aber auch mit Jugendlichen eingeübt werden, damit sie sich gegenüber diskriminierenden Aussagen von Gleichaltrigen, Gruppen und auch erwachsenen Personen wehren können.

5 Schlussfolgerungen

Die beschriebenen Methoden zeigen auf, dass sozialräumliche Jugendarbeit verschiedene Möglichkeiten hat, um gegen Alltagsrassismus vorzugehen und diskriminierende Verhaltensweisen zu thematisieren. Ganz am Anfang steht aber die Voraussetzung, sich nicht vor dem in der Gesellschaft verankerten Alltagsrassismus zu verschliessen, sondern ihn anzugehen und aktiv nach Lösungen zu dessen Bekämpfung zu suchen. Wie die Ausführungen zu sozialräumlicher Jugendarbeit in ländlichen Gemeinden in der Schweiz zeigen, kommen verschiedene Aspekte zusammen, die den Umgang mit Alltagsrassismus in der Praxis verkomplizieren können. Durch die nach Aussen geschlossen wirkenden Vereine oder Cliquen entstehen kaum neue Kontakte. Ein gegenseitiges Kennenlernen zwischen verschiedenen Jugendlichen, zwei oder mehreren Gruppierungen wird dadurch erschwert. In solchen Situationen sind Jugendarbeitende gefragt, indem sie professionelle Beziehungen aufbauen und eine Vertrauensbasis schaffen und mit ihrem Netzwerk, Fachwissen und informellen Know-how Räume für positive Begegnungen ermöglichen.

Es wurde aufgezeigt, wie durch soziale Kategorisierung Vorurteile entstehen können und was passiert, falls man diese nicht stetig reflektiert. Die daraus folgenden Diskriminierungen gehen einher mit einer Abwertung anderer Personen oder Gruppierungen. Eine Folge davon ist die Aufwertung der eigenen Person und die Erhöhung des Selbstwertes, was die Wahrscheinlichkeit wiederholter Diskriminierung steigert. Aus diesem Grund ist es bedeutsam, solche Prozesse anzusprechen und gemeinsam zu reflektieren. Da sich, wie gezeigt wurde, Jugendliche häufig in Gruppen bewegen und peer groups angehören, sind sie besonders anfällig für solches Verhalten. Die vielen Facetten, die Alltagsrassismus aufweist und die Tatsache, dass in der Gesellschaft vieles kommentarlos hingenommen wird, erschweren den Jugendlichen einen kritischen Umgang damit. Hinzu kommen die diversen anderen Herausforderungen, die im Jugendalter zu bewältigen sind. Gleichzeitig befinden sich Jugendliche in einer Phase der Identitätssuche, in der sie auch Werte und Normen aushandeln. Es bietet sich also für Jugendarbeitende die Chance, bei dieser Entwicklung mitzuwirken und Werte wie Multikulturalismus, Toleranz und Diversität können gefördert werden.

Auch ländliche Räume weisen eigene Bedingungen auf, die eine auf die Eigenheiten ländlicher Gemeinden ausgerichtete Konzeption von Jugendarbeit erfordern. Mit einem sozialräumlichen Blickwinkel wird versucht, die Lebenswelten der Jugendlichen zu verstehen. Auf Merkmale wie der partiellen Aneignung von Dorfplätzen und die durch die gestiegene Mobilität erleichterte Fortbewegung in nahe gelegene Zentren ist dabei genauso Rücksicht zu nehmen wie auf die starke Auslastung von Jugendlichen durch Vereinstätigkeiten. Sozialräumliche Jugendarbeit auf dem Land kann in der Regel nicht auf verwandte Institutionen zurückgreifen, sondern hat sich ein

interdisziplinäres Netzwerk – bestehend aus Jugendlichen, Schlüsselpersonen, Schulen, Verwaltung, Vereinen und Verbänden – aufzubauen und dadurch wertvolle Legitimationsarbeit zu leisten.

Die Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation wurden vertieft dargestellt, da sie sich gut für sozialräumliche Jugendarbeit eignen. Eher Sozialpädagogische Methoden finden sich dagegen in den Kapiteln zu Jugendlichen und auch im Methodenkatalog. Die Schreibenden sehen sozialräumliche Jugendarbeit auch als sozialpädagogische Arbeit. Zudem können gerade in den interdisziplinären Netzwerken „klassische“ sozialpädagogische Institutionen zu einer wertvollen Unterstützung werden. Daraus schliessen die Schreibenden, dass die vorliegende Arbeit für Fachpersonen der Soziokulturellen Animation wie auch der Sozialpädagogik dient.

Da es nicht die eine Jugend gibt, sind Jugendarbeitende gefordert für Situationen und Bedürfnisse die geeignete Methode und Strategie zu finden. Bevor passende Methoden aber umgesetzt werden können, brauchen die Fachstelle wie auch die Jugendarbeitenden selber die richtige Haltung. Offenheit darf nicht nur im Leitbild geschrieben stehen, sondern muss gelebt werden. Diskriminierende Jugendliche dürfen nicht ausgeschlossen werden. Es gilt mit ihnen den Dialog zu suchen und Alltagsrassismus nicht in der Schwerelosigkeit zu lassen, sondern ihn zu thematisieren und somit fassbar zu machen. Wie bereits mehrmals erwähnt wurde, haben Beziehungen und Vertrauensverhältnisse in der offenen Jugendarbeit ganz grundsätzlich eine grosse Bedeutung. Ebenfalls schon beschrieben wurde die hohe Personenfluktuation bei meist Einpersonenstellen in ländlichen Gemeinden. Folglich kann es für wiederholende Angebote oder Projekte – gegen Alltagsrassismus – lukrativ sein, die gleichen externen Fachpersonen regelmässig hinzu zu ziehen, damit auch sie eine Beziehung zu den Jugendlichen aufbauen können. Im nächsten Abschnitt werden dazu unter anderem die Grenzen von sozialräumlicher Jugendarbeit in ländlichen Gebieten aufgezeigt.

5.1 Kritische Betrachtung

Da rassistische Einstellungen und Alltagsrassismus in der Gesellschaft verwurzelt sind, hat sozialräumliche Jugendarbeit nicht die Möglichkeit, diese Konstrukte aufzubrechen. Jugendliche orientieren sich an den Werten und Normen, die ihnen die Gesellschaft vorgibt, und werden nicht vom einen auf den anderen Tag keine alltagsrassistischen Aussagen oder Verhaltensweisen mehr äussern. Sozialräumliche Jugendarbeit hat aber durch funktionierende Beziehungen und einen starken Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen die Chance, Diskriminierungen und Alltagsrassismus anzusprechen und sich mit den Jugendlichen mit diesen Themen auseinander zu setzen. Durch Reflektion von alltagsrassistischen Situationen kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden. Wichtig für Jugendarbeitende erscheint die Nachbereitung und Evaluation von Interventionen und Projekten, die

gegen Alltagsrassismus wirken sollen, um in späteren ähnlichen Situationen adäquat handeln zu können. Da Alltagsrassismus auch eine sprachliche Komponente aufweist, ist es besonders empfohlen, die eigene Sprache stets zu reflektieren, um der Vorbildfunktion, die Jugendarbeitenden auf dem Land häufig zukommt, gerecht zu werden und alltagsrassistische Aussagen nicht unbewusst zu reproduzieren.

Durch die fortschreitende Digitalisierung gewinnen zusätzlich digitale Räume an Bedeutung. Als ein Teil von Sozialräumen gehören auch digitale Räume in das Repertoire sozialräumlicher Jugendarbeit. Sozialräumliche Jugendarbeit ist folglich eine Einrichtung unter vielen, die sich mit Jugendlichen und dem Thema Alltagsrassismus auseinandersetzen kann. Ohne die Mitwirkung von anderen Institutionen, Politik und der Gesamtbevölkerung bleiben die Ergebnisse wohl aber in einem kleinen Rahmen eingegrenzt.

5.2 Ausblick und Folgefragen

Es kann zusammengefasst werden, dass sozialräumliche Jugendarbeit ein Gefäß darstellt, welches Alltagsrassismus bei Jugendlichen direkt ansprechen und thematisieren kann. Durch die Präsenz im Sozialraum und den Lebenswelten der Jugendlichen können sich Jugendarbeitende ein Verständnis dieser Welten aneignen und professionell mit den Jugendlichen in Kontakt treten. Wie vermehrt darauf hingewiesen wurde, ist sozialräumliche Jugendarbeit – im Speziellen in ländlichen Gemeinden – keine Einzelkämpferin, sondern auf andere Institutionen, Vereine, Verbände und Schlüsselpersonen angewiesen. Gute Netzwerkarbeit ermöglicht Interdisziplinarität und eine effiziente Ressourcennutzung. Weiter befinden sich ländliche Gemeinden in einem Spannungsverhältnis zwischen Traditionen und Modernisierung. Anpassungen an neue Entwicklungen sind deshalb schwerfälliger und verhindern eine zeitnahe Umsetzung von verankerten Projekten oder neuen Einrichtungen.

Trotz den Möglichkeiten von Jugendarbeit in ländlichen Gemeinden bleibt festzuhalten, dass allein die sozialräumliche Ausrichtung und die damit verbundene Netzwerkarbeit und Lebensweltorientierung nicht ausreichen, um das gesellschaftliche Phänomen des Alltagsrassismus aufzulösen. Aus diesem Grund haben die Schreibenden einige weiterführende Fragen und Thesen formuliert. Sie sollen dazu dienen Diskriminierungen, Alltagsrassismus und ganz allgemein Verhalten, die eine Abwertung von bestimmten Menschen zur Folge haben, weiter zu thematisieren und lösungsorientierte Methoden weiter zu denken.

Weiterführende Fragen:

- Wie geht Soziale Arbeit oder im Speziellen die Jugendarbeit damit um, dass Rassismus derart stark in der Gesellschaft verankert ist?
- Wie können digitale Räume von Jugendarbeitsstellen für die Thematisierung von (Alltags)Rassismus genutzt werden?
- Spannungsverhältnis Netzwerk: Inwieweit ist eine starke Vernetzung gewinnbringend und ab wann wird eine zu starke Vernetzung zum Betrug am Vertrauen der Jugendlichen?

Weiterführende Thesen:

- Jugendarbeitende befinden sich in der schwierigen Situation, Rassismus einerseits nicht zu tolerieren und andererseits auch rassistische oder gar rechtsextreme Jugendliche willkommen zu heissen, um gezielt gegen rechte Einstellungen vorgehen zu können.
- Durch eine geringere Personenfluktuation in der ländlichen Jugendarbeit könnten ländliche Gemeinden die Stadt durch mehr stabile Beziehungen bei der Aufarbeitung von Alltagsrassismus überholen.

Abschliessend erachten es die Schreibenden als wichtig, Alltagsrassismus sichtbar zu machen und ein bewusster Umgang damit zu fördern. Die professionelle Soziale Arbeit darf sich davor nicht verschliessen und hat alltagsrassistische Situationen anzusprechen. Einerseits geht es um den Schutz der Opfer, andererseits um die Begleitung sämtlicher Jugendlicher bei dieser Thematik. Die bereits erwähnten Worte von Jana Pareigis bringen es auf den Punkt:

“Es hat sich schon viel getan – aber eben noch nicht genug”

6 Literaturverzeichnis

Antons, Klaus (2015). Die dunkle Seite von Gruppen. In Cornelia Edding & Karl Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch. Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis* (2. überarb. Aufl.) (S. 322-359). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Auer, Margrit (2013). Die Entwicklung vor Augen und die Gesellschaft im Nacken. Über die Kunst der Interessenorientierung. In Peter Martin Thomas & Marc Calmbach (Hrsg.), *Jugendliche Lebenswelten - Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft* (S.213 - 228), Berlin: Springer Spektrum.

Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Professionelle Soziale Arbeit Schweiz.

Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Böhnisch, Lothar & Winter, Reinhard (1990). *Pädagogische Landnahme. Einführung in die Jugendarbeit des ländlichen Raums*. Weinheim und München: Juventa.

Böhnisch, Lothar (1996): *Pädagogische Soziologie. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.

Bräutigam, Barbara (2018). *Grundkurs Psychologie für die Soziale Arbeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Bühl, Achim (2016). *Rassismus. Anatomie eines Machtverhältnisses*. Wiesbaden: Marixverlag.

Bundesamt für Raumentwicklung [ARE] (2012). *Monitoring ländlicher Raum. Synthesebericht 2012*. Gefunden unter <https://www.are.admin.ch/are/de/home/laendliche-raeume-und-berggebiete/grundlagen-und-daten/monitoring-laendliche-raeume.html>

Bundesverfassung der Schweiz [BV]. *Eidgenossenschaft vom 18.04.1999* (Stand 18.05.2014)

Bundeszentrale für politische Bildung (2016). *Dossier: Rechtspopulismus*. Gefunden unter <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/>

Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz [DOJ] (2017). *Aufsuchende Jugendarbeit. Grundlagen für Entscheidungsträger*innen und Fachpersonen*. Gefunden unter https://doj.ch/wpcontent/uploads/Grundlagen_AufsuchendeJugendarbeit_Doppelseiten_Web.pdf

Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz [DOJ] (2018). *Offene Kinder- und Jugendarbeit. Grundlagen für Entscheidungsträger*innen und Fachpersonen*. Gefunden unter: https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbrosch.DOJ_2018_web.pdf

Dausien, Bettina & Mecheril, Paul (2006). Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Wolf-Dietrich Bukow, Markus Ottersbach, Elisabeth Tuidier & Erol Yildiz (Hrsg.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag* (S. 155-175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deinet, Ulrich (1999). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptionsentwicklung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske +Budrich.

Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2005a). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (2., völlig überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deinet, Ulrich (2005b). Sozialräume von Kindern und Jugendlichen als Aneignungsräume verstehen! In: Projekt "Netzwerke im Stadtteil" (Hrsg.), *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts. Perspektiven für Soziale Arbeit* (S. 165-181) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deinet, Ulrich (2006). Der qualitative Blick auf Sozialräume als Lebenswelten. In Ulrich Deinet & Richard Krisch (Hrsg.), *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung* (1. Aufl.) (S. 31-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deinet, Ulrich (2009a). "Aneignung" als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In Ulrich Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (3., überarb. Aufl.) (S. 143 - 160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deinet, Ulrich (2009b). "Aneignung" und "Raum - zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In Ulrich Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (3., überarb. Aufl.) (S. 27-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Deinet, Ulrich (2009c). Die Rückkehr des ländlichen Blicks – Sozialräumlich-orientierte Kinder- und Jugendarbeit auf dem Lande. In Ulrich Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (3., überarb. Aufl.) (S. 93-113). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich (2009d). Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung. In Ulrich Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (3., überarb. Aufl.) (S. 13-26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich & Krisch, Richard (2006). Ergebnisse sozialräumlicher Konzeptentwicklung. In Ulrich Deinet & Richard Krisch (Hrsg.), *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung* (1. Aufl.) (S. 165 – 178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich & Reutlinger, Christian (2005). Aneignung. In Fabian Kessl, Christian Reutlinger, Suanne Maurer & Oliver (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 295-312). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckmann, Monique & Eser Davolio, Miryam (2003). *Rassismus angehen statt übergehen*. Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Luzern: Interact.
- Edding, Cornelia & Schattenhofer, Karl (2015). *Handbuch. Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis* (2. Überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus [EKR] (2004). *Rassendiskriminierung im Sinne von Art. 261^{bis} StGB. Eine Übersicht*.
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus [EKR] (2014). *Rassendiskriminierung*. Gefunden unter <https://www.ekr.admin.ch/themen/d169.html>
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus [EKR] (2018). *Auswertungsbericht 2017: Rassismuvorfälle aus der Beratungspraxis*. Gefunden unter <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-70341.html>
- Engage (2018). *Politik für Jugendliche*. Gefunden unter <https://www.engage.ch/de/know/questions/questions-politics-for-jung-people>

- Eser Davolio, Miryam & Gerber, Brigitta (2012). *Interkulturell Bilden. 10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich*. Luzern: Interact.
- Emmenegger, Barbara (2013). Raumkonzeptionen und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit. In Bernard, Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion*. (2.Aufl.) (S. 325-348). Luzern: Interact.
- Extremismus bei Jugendlichen (2018). *Studie der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW) und der Haute École de Travail Social Fribourg (HETS-FR) zu: Verbreitung extremistischer Einstellungen und Verhaltensweisen unter Jugendlichen in der Schweiz*. Gefunden unter https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/12530/3/2018_Manconi_Verbreitung_extremistischer_Einstellungen_und_Verhaltensweisen.pdf
- Fachstelle für Rassismusbekämpfung (2016). *Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Rassismus und rassistischer Diskriminierung*. Gefunden unter <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/frb/FAQ/wie-definiert-die-fachstelle-fuer-rassismusbekaempfung-rassismus.html>
- Ferchhoff, Wilfried (2011). *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert: Lebensformen und Lebensstile* (2., aktualisierte und überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flammer, August (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4. überarb. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Früchtel, Frank, Cyprian, Gudrun & Budde, Wolfgang (2010). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit*. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerodetti, Julia & Schnurr, Stefan (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. (4., aktualisierte und überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griese, Hartmut M. (2007). *Jugendsoziologie - Aktuelle Jugendforschung und klassische Jugendtheorien* (7. Band). Berlin: Lit Verlag Dr. W.Hopf.
- Griese, Hartmut M. (2016). Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 55-74). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2016). Lebensweltorientierung. In Klaus Grundwald & Hans Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3. überarb. Auflage) (S. 24-64). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hadjar, Andreas (2004). *Ellenbogenmentalität und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen. Die Rolle des Hierarchischen Selbstinteresses* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Haenni Hoti, Andrea (2006). *Dominanz und Diskriminierung. Nationalismus und Ausländerfeindlichkeit unter Schweizer Jugendlichen* (1. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Hall, Stuart (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In Nora Rähzel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 7-16). Hamburg: Argument Verlag.
- Hangartner, Gabi (2013). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 265-324). Luzern: Interact.
- Harring, Marius (2016). Freizeitaktivitäten der Peers in städtischen und ländlichen Regionen. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 323-338). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heintz, Peter, Held, Thomas, Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim & Levy, René (1987). Strukturelle Bedingungen von sozialen Vorurteilen. In Anitra Karsten (Hrsg.), *Vorurteil. Ergebnisse Psychologischer und sozialpsychologischer Forschung* (S. 321-350). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Heitmeyer, Wilhelm, Küpper, Beate & Zick, Andreas (2012). Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf. In Anton Pelinka (Hrsg.), *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung* (S. 287- 316). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Herrenknecht, Albert (2009) Die Rückkehr des ländlichen Blicks – Sozialräumlich-orientierte Kinder- und Jugendarbeit auf dem Lande. In Ulrich Deinert (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (3., überarb. Aufl) (S. 115 - 132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hillmann, Karl-Heinz (1994). *Wörterbuch der Soziologie*. (4. überarb. und ergänzte Aufl.) Stuttgart: Alfred Körner Verlag.
- Hormel, Ulrike (2007). *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, Sven & Rieker, Peter (2013). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Theoretische Perspektiven - Jugendpolitische Herausforderungen - Empirische Befunde*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hug, Annette (2016). Partizipation. In Alex Willener (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik. Für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt* (S. 58-68). Luzern: Interact.
- Human Rights (2013). *Was ist Rassismus?* Gefunden unter <https://www.humanrights.ch/de/menschenrechte-themen/rassismus/begriff/>
- Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun. (2016). *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jäger, Margret & Jäger, Siegfried (2000). Rassistische Alltagsdiskurse. In Nora Räthzel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 278-291). Hamburg: Argument Verlag.
- Kälin, Walter (2000). *Grundrechte im Kulturkonflikt. Freiheit und Gleichheit in der Einwanderungsgesellschaft*. Zürich: NZZ Verlag.
- Kanton Luzern (2016). *Volksabstimmung vom 28. Februar 2016. Abstimmungsthema Volksabstimmung "Zur Durchsetzung der Ausschaffung krimineller Ausländer (Durchsetzungsinitiative)"*. Gefunden unter https://www.lu.ch/downloads/lu/jsd/wahlabst/20160228/w_rkaa00.htm
- Krisch, Richard (2006). Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse. In Ulrich Deinert & Richard Krisch (Hrsg.), *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung* (1. Aufl.) (S. 87-148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klauer, Karl Christoph (2008). Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In Lars-Eric Petersen & Bernd Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 23-32). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Kessler, Fabian & Reutlinger, Christian (2007). *Sozialraum - Eine Einführung* (1.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, Josef & Wolff, Mechthild (2005). Erziehungshilfen und lokale Integration. In Fabian Kessler, Christian Reutlinger, Suanne Maurer & Oliver (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 375-392). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krafeld, Franz Josef (2004). *Grundlagen und Methoden aufsuchender Jugendarbeit. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lackner-Pilch, Angela & Pusterhofer, Martina (2005). Gestaltung. In Fabian Kessler, Christian Reutlinger, Suanne Maurer & Oliver (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 279-294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landmann, Helen, Aydin, Anna Lisa, van Dick, Rolf & Klocke, Ulrich (2017). *Die Kontakthypothese: Wie Kontakt Vorurteile reduzieren und die Integration Geflüchteter fördern kann. The Inquisitive mind* (3). Gefunden unter <http://de.in-mind.org/article/die-kontakthypothese-wie-kontakt-vorurteile-reduzieren-und-die-integration-gefluechteter>
- Leiprecht, Rudolf (2018). Rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit. In Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 255 – 260). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Löw, Martina (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mach' meinen Kumpel nicht an! - für Gleichbehandlung, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus e. V. (Hrsg.) (2017). *So Nicht! Kleiner Ratgeber zum Umgang mit Rechtsextremen Sprüchen*. Düsseldorf: Autor.
- Mecheril, Paul & Scherschel, Karin (2009). Rassismus und "Rasse". In Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 39-58). Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Memmi, Albert (1992). *Rassismus*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Moser, Heinz, Müller, Emanuel, Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

- Nazarkiewicz, Kirsten (2010). *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peter, Colette (2016). Informelle Partizipation im ländlichen Kontext. In Mario Störkle, Bea Durrer Eggerschwiler, Barbara Emmenegger, Colette Peter & Alex Willener (Hrsg.), *Sozialräumliche Entwicklungsprozesse in Quartier, Stadt, Gemeinde und Region* (S. 90-113). Luzern: Interact.
- Petersen, Lars-Eric (2008). Vorurteile und Diskriminierung. In Lars Eric Petersen und Bernd Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 192-199). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Petersen, Lars-Eric & Six, Bernd (Hrsg.) (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Riege, Marlo & Schubert, Herbert (2005). Konzeptionelle Perspektiven. In Fabian Kessl, Christian Reutlinger, Suanne Maurer & Oliver Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 247-262). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riegel, Christine & Scharathow, Wiebke (2018). Jugend und Peers. In Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. (S. 383-388). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rommelspacher, Birgit (2009). Was ist eigentlich Rassismus. In Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. (S. 25-38). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Scharathow, Wiebke. (2014). *Risiken des Widerstandes, Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen* (1. Aufl.). Berlin und Boston: transcript Verlag.
- Schattenhofer Karl (2015). Was ist eine Gruppe? Verschiedene Sichtweisen und Unterscheidungen. In Cornelia Edding & Karl Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch. Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis* (2. Überarb. Aufl.) (S. 16-43). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schultheis, Franz, Perrig-Chiello, Pasqualina & Egger, Stephan (2008). *Kindheit und Jugend in der Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms "Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel"*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schweizerisches Zivilgesetzbuch [ZGB] vom 10. Dezember 1907 (Stand am 1. Januar 2018).

- Stäheli, Reto (2010). Transformationen – Das Verhältnis von Soziokultureller Animation zu Kultur und Kunst. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 246- 259). Luzern: interact.
- Stäheli, Reto (2018). *Das Spiel im Unterricht. Vom Diskutieren zum Handeln und Erleben*. Sozial Aktuell, 50 (1), 24-26.
- Steinhoff, Annekatriin & Grundmann, Matthias (2016). Peers und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.). *Handbuch Peerforschung* (S. 499-513). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stiftung für die Internationalen Wochen gegen Rassismus [Stiftung gegen Rassismus]. (2018). *Materialheft. Internationale Wochen gegen Rassismus 2018*. Gefunden unter https://stiftung-gegen-rassismus.de/iwgrwpcontent/uploads/2017/12/IWgR_2018_Materialheft.pdf
- Tajfel, Henri und Turner, John C. (1979): An integrative theory of intergroup conflict. In: William G. Austin & Stephen Worchel (Eds.). *The Social Psychology of intergroup relations* (pp. 33–47) Monterey CA: Brooks/Cole.
- Willener, Alex (2013). Sozialräumliches Handeln. In Bernard Wandeler (Hrsg.) *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2.Aufl.) (S. 349-382). Luzern: Interact.
- Willener Alex (Hrsg.) (2016). *Integrale Projektmethodik. Für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: Interact.
- Zick, Andreas & Küpper, Beate (2008). Rassismus. In Lars Eric Petersen und Bernd Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 111-120). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.