

Institut für Kulturanalyse e.V.  
Geschichten teilen – Konflikte verstehen

Forum Psychosozial

Institut für Kulturanalyse e.V.

# **Geschichten teilen – Konflikte verstehen**

**Kulturarbeit als Radikalisierungsprävention  
in der Einwanderungsgesellschaft**

Mit Beiträgen von Fethi Benslama, Susanne Enderwitz,  
Renate Haas, Anna Maria Maier und Michael Schmid

Psychosozial-Verlag

Gefördert vom



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

**Klaus und Renate Heinrich-Stiftung**

**Baumgart-Stiftung  
in München**

**GEWALT  
BERLIN GEGEN  
GEWALT**

**Landeskommission  
Berlin gegen Gewalt**

*Dank an Frau Monika Fabrenbach-Wachendorff, Tübingen, sowie Annetraut und Alfred Groner, Biberach/Riss, für die Coverabbildung*

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe

© 2020 Psychosozial-Verlag, Gießen

E-Mail: [info@psychosozial-verlag.de](mailto:info@psychosozial-verlag.de)

[www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form

(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)

ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert

oder unter Verwendung elektronischer Systeme

verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Irmgard Wachendorff, *Welle blau*, 1976

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

ISBN 978-3-8379-2943-0 (Print)

ISBN 978-3-8379-7671-7 (E-Book-PDF)

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	7
<i>Renate Haas</i>	
<b>Gründe für die Radikalisierung Jugendlicher</b>	27
<i>Fethi Benslama</i>	
<b>Die Tücke des Ideals und die Frage nach dem Vater</b>	43
<i>Michael Schmid</i>	
<b>Hätte Anis Amri einen anderen Weg einschlagen können, wenn er Kamel Daouds <i>Der Fall Meursault</i> – eine Gegendarstellung kennengelernt hätte?</b>	61
<i>Renate Haas</i>	
<b>Die Mission des Salafismus</b>	81
Eine Literaturkritik	
<i>Susanne Enderwitz</i>	
<b>Der Mythos vom Vater</b>	105
<i>Michael Schmid</i>	
<b>»Ich habe noch einen Hund in Syrien ...« Oder: Geflüchtete Jugendliche auf der Suche nach Freiheit und Sicherheit</b>	117
<i>Anna Maria Maier</i>	
<b>Radikalisierungsprävention diesseits von Ausschlusslogiken</b>	137
Prekäre Identität	
<i>Renate Haas</i>	



# Einleitung

Renate Haas

Als das Institut für Kulturanalyse e. V. (IfK) sich 2011 für das Bundesprogramm »Initiative Demokratie stärken« (Themenfeld Islamistischer Extremismus) und 2014 für das Bundesprogramm »Demokratie leben« (Themenfeld islamistische Orientierungen und Handlungen) bewarb, blickte es bereits auf eine über 20-jährige (Forschungs-)Arbeit zur Wechselwirkung von Migration und Zuwanderungsgesellschaft zurück. In dieser Zeit hatte es unter anderem Einblick gewonnen in Konfliktstrukturen einer türkisch-deutschen Kindertagesstätte, die über mehrere Jahre zum Ausschluss der jungen Erzieher/innen mit Migrationshintergrund geführt hatten. Zum Schutz vor unerträglichen Neid- und Konkurrenzgefühlen hatte sich in der Einrichtung der Abwehrmechanismus der *Familialisierung* herausgebildet: Die Institution regredierte sozusagen zur Familie, »Vater und Mutter« schlossen aufmüpfige »Kinder« – in diesem Fall die zweifach sozialisierten »Kinder« – aus. Von besonderer Bedeutung war hierbei *Exotismus als Vermeidungsstrategie*. Der Ethnopsychanalytiker Mario Erdheim hat zwar bereits in den 1980er Jahren auf diese *Vermeidungsstrategie* aufmerksam gemacht, ihre Wirkmächtigkeit in Institutionen indes nicht in den Blick genommen. (Es handelt sich um eine frühkindliche Idealisierung der Eltern, die in der Adoleszenz auf Fremde und Fremdes übertragen wird und nicht selten bis ins hohe Alter aufrechterhalten wird.) Bis allerdings verstanden werden konnte, dass es sich beim Phänomen *Exotismus* nicht nur um eine *Vermeidungsstrategie* handelt, sondern dass es zugleich auch als eine »historische Abspaltung« (Kramer, 2005, S. 169) verstanden werden kann, ohne die die anhaltende Spaltung der Gesellschaft in Willkommenskultur und deren Gegner nicht zureichend begriffen werden kann, sollte es noch mehr als ein Jahrzehnt dauern.

In einem studentischen Forschungsprojekt am Institut für europäische Ethnologie (der Humboldt-Universität zu Berlin) wurden in den

1990er Jahren 90 Schüler/innen aus Haupt- und Gesamtschulen und Gymnasien zu ihren »Erfahrungen zu Integration und Migration an Berliner Schulen« befragt. Ihre Aussagen verdeutlichten, dass eine heterogene Schülerschaft so etwas wie einen vergleichenden Literatur- und Geschichtsunterricht benötigt, und zwar einen Unterricht, in dessen Zentrum die Wirkmächtigkeit kultureller Umbrüche, vor allem solcher von (traumatisierender) Gewalt, Flucht und oder gar Vernichtung, zu stehen hätte. Werden doch in den Elternhäusern wie auch in den Medien, im Internet und Fernsehen solche Konflikte generationsübergreifend weitergegeben, ohne dass die Schüler/innen sie zureichend verstehen und werten können. Die Berliner Schulpolitik war damals – nicht anders als heute – weit davon entfernt, zu realisieren, dass dieser Mangel einer Realitätsverleugnung gleichkommt. Es fehlte außerdem das Vermögen, sich die Konsequenzen dieser Verleugnung und den hohen Preis, den die Gesellschaft dafür eines Tages zahlen wird, vorzustellen. Denn – so die These – in Ermangelung von Bildungsstoffen, mit deren Hilfe sich Schüler/innen nicht nur mit deutscher Geschichte und Literatur, sondern auch mit Geschichten, Geschichtsschreibungen und Literaturen der Herkunftsländer ihrer Eltern und Großeltern auseinandersetzen können, konstruieren manche von ihnen einen Islam, der ihnen nicht nur als weltumspannende Sinndeutung dient, sondern in dessen Dienst sie die destruktiven Dimensionen ihrer Größen- und Allmachtfantasien stellen. So die Vorannahme, als das IfK sich 2011 mit dem Modellprojekt »Konfliktkultur – Ein Programm zur Bildung historischen Bewußtseins von Eltern« für das »Bundesprogramm Initiative Demokratie stärken (Themenfeld Islamistischer Extremismus)« bewarb. Das Programm wurde damals vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eingerichtet. Im Fokus des Modellprojekts standen Institutionen, die maßgeblich für die Sozialisation, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen zuständig sind beziehungsweise waren. Motiv war zum einen, dass das Programm damals neu aufgelegt wurde, die Programmrichtlinien noch nicht ausformuliert waren und das IfK sich dadurch erhöhte Chancen auf eine Bewilligung versprach. (Zuvor hatte es bei mehreren Stiftungen versucht, ein Pilotprojekt bewilligt zu bekommen, in dem modellhaft Stoffe für einen vergleichenden Literatur- und Geschichtsunterricht in einer Einwanderungsgesellschaft erarbeitet werden sollten.)

Zum anderen sollte durch die »Förderung des historischen Bewusstseins von Eltern«, was die Zielsetzung des Modellprojekts war, der Ver-



gung des Programms auf Muslime beziehungsweise muslimische Gemeinden entgegengewirkt werden.

Im aktuellen Modellprojekt »Interkulturelle Übergangsräume – Erweiterung von konfliktträchtigen Gruppen« (2015–2019) wird diese Perspektive fortgesetzt. Obgleich das Projekt im »Programmbereich Radikalisierungsprävention« im Themenfeld »islamistische Orientierungen und Handlungen« angesiedelt ist, richtet sich es nicht nur an Muslime und Moscheegemeinden, sondern vor allem an staatliche und zivilgesellschaftliche Institutionen, die mit der Erziehung und Bildung betraut sind. Dass das Modellprojekt trotz dieses weitgefächerten Ansatzes sich der Logik des Bundesprogramms »Demokratie leben!« nicht entziehen konnte, wird am Ende der Einleitung noch eigens thematisiert.

In einer Einwanderungsgesellschaft – so die Vorannahme – sehen sich Familien, zivilgesellschaftliche Organisationen und staatliche Institutionen vor das Problem gestellt, wie in der Gesellschaft auftretende Konflikte mit Destruktionspotenzial, die von der radikalen »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen« (Bloch, 1985 [1935]; Fabian, 2002 [1983]), vor allem aber von traumatisierenden und zugleich nicht verortbaren Gewalterfahrungen herrühren, zureichend zu verstehen und möglichst deeskalierend-konstruktiv behandelt werden können. Sie benötigen dazu – je nachdem, um welche Institution es sich handelt, Familie, Kindertagesstätten, Schulen, Jugendämter oder Moscheegemeinden – differenzierte, theoretisch-methodische Hilfestellungen.

In dem *zweizeitigen Ansatz* wird davon ausgegangen, dass Tendenzen zu Spaltungen sich schon im Kleinkindalter verfestigen können, wenn die Bezugspersonen (Eltern, Großeltern, Tagesmütter, Erzieher/innen, Sozialarbeiter/innen und das weitere Umfeld) mit der Bedürftigkeit und Verletzlichkeit des Kleinkindes, aber auch mit dem zu seiner Naturausstattung gehörenden Aggressionspotenzial nicht in ausreichender/erforderlicher Weise zurechtkommen. Kommt das Kind dann in die Pubertät, so muss damit gerechnet werden, dass, wie einschlägige (ethno-)psychoanalytische Forschungen gezeigt haben, solche Spaltungstendenzen verstärkt wieder aufbrechen und etwa in extreme Freund-Feind-Bilder münden.

Das Konzept reagiert zum einen auf Missachtung, mangelnde Fürsorge und die Gewalt, der Kinder in ihrer Primärfamilie ausgesetzt sind, wenn Eltern mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert sind. Zum anderen reagiert es auf Diskriminierungen, Abgrenzungen – etwa (ideologische) Erstarrungen – in Kindertagesstätten, Schulen, Moscheegemeinden und

Ausbildungsstätten, die oftmals zustande kommen, wenn Pädagog/innen die Spannungen nicht angemessen verstehen und balancieren können, wie sie sozioökonomische, kulturelle, historische und religiöse Heterogenität dort zwangsläufig mit sich bringt.

Um den vielfältigen, auch widersprüchlichen Erfahrungen, die in Institutionen gemacht werden, einen legitimen Platz einzuräumen, wurde versucht, den Kooperationspartner/innen *interkulturelle Übergangsräume* zu ermöglichen. Darunter sind »geschützte Räume« zu verstehen, in denen Unvertrautes, Befremdliches, Irritierendes oder Anstößiges nicht nur artikuliert werden kann, sondern in denen versucht wird, solche Erlebnisdimensionen wahrzunehmen und im Glücksfall in neue Erfahrungen umzuwandeln, die schließlich in Bündnisfähigkeit münden könnten. Hierbei wurde mit Student/innen der Arabistik und Islamwissenschaft, Student/innen der Sozialarbeit und Kulturarbeit, ehrenamtlich arbeitenden Familienbegleiter/innen, Schüler/innen von pädagogischen Fachschulen, Frauen, die eine Ausbildung zur Hodscha absolvieren, geflüchteten Müttern und Vätern, Vorsteher/innen von Moscheegemeinden und Koran- und Arabischlehrerinnen gearbeitet.

Anders als in gruppentherapeutischen Settings, in denen ausschließlich mit Material gearbeitet wird, das in den Gruppen selbst entsteht, erschien es uns – als gruppenpsychoanalytisch nicht Ausgebildeten – ratsam, Erfahrungsreflexion und Wissensvermittlung miteinander zu verbinden. Durch das Einbringen eines *Dritten* (wie ausgewählte Literatur, Malerei und Musik) sollte versucht werden, die polarisierende Dynamik in den Gruppen zu entschleunigen, wie sie durch Themen wie Fasten und das Tragen von Kopftuch in Erziehungseinrichtungen, aber auch durch Kritik an westlicher »Dekadenz« und einer »Doppelmoral« im Umgang mit den Menschenrechten regelmäßig ausgelöst wird. Es wurde darauf geachtet, welche der ausgewählten Artikel, Vorträge beziehungsweise Erklärungen eine besondere Faszination auf die Kursteilnehmer/innen ausübten, mehr noch, ob diese die Gruppen befähigen würden, neue Erfahrungen zu machen. Dabei wurde davon ausgegangen – nicht zuletzt aufgrund eigener Erfahrungen –, dass das psychoanalytische Konzept der »Rêverie« auch in Bildungsinstitutionen angewandt werden kann. In diesem Zusammenhang erinnerte sich die Projektleiterin an den baden-württembergischen Französischunterricht in den 1970er Jahren und an den Sog, den die Lektüre von Camus' *Der Fremde* auf sie damals ausübte. Es war nicht nur die (nicht erst in der Gerichtsverhandlung) schockierende Nüchternheit, mit

der Meursault den Tod seiner Mutter und das Verhältnis zu ihr beschreibt. In Bann gezogen hatte sie damals sicherlich auch seine coole Reuelosigkeit über den grundlos verübten Mord an einem »Araber«, an dessen Stelle ja vielleicht auch die eigenen Väter und Mütter gestanden haben könnten, die noch in der Nachkriegszeit mit einer – inzwischen weithin verpönten – Selbstverständlichkeit nach Gutdünken ihre Kinder misshandelten; Markus Breitschdel hat noch jüngst in einem schockierenden autobiografischen Bericht *Nicht auf den Kopf!* (2015) in fast irritierender Offenheit daran erinnert. So ermöglichte ihr die im Französischunterricht behandelte Literatur, nicht nur den Existenzialismus, die Kontroverse zwischen Sartre und Camus, kennenzulernen, sie bot ihr zugleich die Möglichkeit, eigene unbewusste Rache- und Mordfantasien zu »verorten«.

Zu den Kursen, Workshops, Gesprächen: Nicht immer waren Interventionen und Nachfragen von Erfolg gekrönt. Die Arbeit glich vielmehr der des Fischers, der seine Angel auswirft und geduldig warten muss, bis ... Umso erfreulicher waren dann aber Arbeitssitzungen wie folgende: Mit Frauen und Müttern, die erst jüngst aus Syrien und dem Irak geflohen waren, wurden die Erfahrungen, die sie in der Zwischenzeit in Deutschland gemacht hatten, besprochen. Auf die Frage, was ihnen in Deutschland Schwierigkeiten bereite, antwortete eine Mutter, sie habe sich sehr über eine Deutsche geärgert, die sich während des Ramadans an einer Bushaltestelle absichtlich vor sie hingestellt und vor ihr getrunken habe. Auf die Nachfrage, ob sie wirklich denke, dass die deutsche Frau sie dergestalt provozieren wollte, oder ob diese einfach getrunken habe, weil sie Durst hatte und das tat, was sie immer tut – trinken, wenn ihr danach zumute ist, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, dass sie sich im öffentlichen Raum befindet –, reagierte sie nachdenklich und antwortete schließlich, es könne schon sein, dass sie wütend geworden sei, weil sie in diesem Moment selbst den übergroßen Wunsch verspürt hatte zu trinken, sich aber dies nicht habe eingestehen können. Zu einem späteren Zeitpunkt wurden mit Student/innen der Arabistik und Islamwissenschaft anhand dieses Beispiels Konflikte diskutiert, die in interkulturellen beziehungsweise interreligiösen Kontexten auftreten können.

Etwas später, in der Pause, kam eine Studentin auf die Kursleiterin zu und sagte, sie habe in der heutigen Sitzung einiges gelernt. Auch sie ärgere sich regelmäßig, wenn Nichtfastende während des Ramadans in der Straßenbahn tränken. Aber nun könne sie die Situation so verstehen, dass ihr Ärger nicht durch die anderen verursacht werde, sondern durch ihr eigenes

Unwohlsein. Manchmal könne sie den Zustand des Fastens kaum ertragen, insbesondere dann, wenn sie mit Menschen zusammen sei, die nicht fasten. Aber nicht nur sie hatte etwas gelernt. Auch der Kursleiterin wurde schlagartig klar, wie sehr sich die Gesellschaft verändert hat. Als sie Anfang der 1990er Jahre an der Humboldt-Universität unterrichtete, hatte keine der Studentinnen das Bedürfnis, während eines Seminars zu trinken. Betritt sie heutzutage einen Seminarraum, fallen ihr zuallererst Trinkflaschen und Kaffeebecher ins Auge. In der Unübersichtlichkeit der Wissenschaften scheinen sie es zu sein, die Sicherheit bieten. In drei- bis zehntägigen Kursen mit den Themen »Das Eigene muß so gut gelernt sein wie das Fremde«, »Von der Fähigkeit, Bündnisse zu schließen« und »Arbeit an der *unvollendeten Moderne* – ein weltweites Projekt?« stand zwar die Reflexion der Erfahrungen der Kursteilnehmer/innen im Zentrum, doch wurden, wie bereits erwähnt, zusätzlich in den Gruppen ausgewählte Artikel beziehungsweise kurze Vorträge oder Bilder zu den angeführten Themen diskutiert. Die Gruppensitzungen wurden protokolliert und anschließend im Hinblick auf Konfliktstrukturen befragt, die allen gemeinsam waren.

Ein Ergebnis: In allen Gruppen bestand eine *Verunsicherung*, teilweise sogar eine *Angst*, Fremdheitsgefühle gegenüber Unvertrautem, Verstörendem oder Zerstörendem wahrzunehmen und diese zu benennen. In Ermangelung solcher Fähigkeiten kam es vorschnell zu Vergemeinschaftungen, wie in folgenden Fallbeispielen augenfällig wird:

*Diversity contra Gleichberechtigung:* Eine Praktikantin mit Migrationshintergrund wurde von einer muslimischen Mutter gebeten, darauf zu achten, dass ihrer kleinen Tochter auf keinen Fall die Windeln von einem Erzieher gewechselt werden, das erlaube ihre Religion nicht. Die Praktikantin versprach der Mutter, ihren Wünschen nachzukommen, soweit dies die Personalverhältnisse in der Einrichtung zuließen. Deutsche, Männer wie Frauen, überließen die Diskussion ihren Kolleg/innen mit Migrationshintergrund, die die Auffassung ihrer Kollegin teilten, den Wünschen der Mutter sei nachzukommen. Die Frage, was eine solche Entscheidung (nicht nur) für die in der Einrichtung arbeitenden Erzieher bedeute, unterblieb. Ebenso die Frage, warum der muslimischen Mutter nicht zugemutet werden konnte, sich damit auseinanderzusetzen, dass in hiesigen Kindertagesstätten Kinder von Frauen und Männern betreut werden. Die Aussparung dieser Auseinandersetzung zeigt, wie kulturelle Stereo-

typen die Entstehung »kultureller« Übergangsräume verhindern, in denen subjektive Aneignungsprozesse entstehen könnten. Die Bitte der muslimischen Mutter, die Kindertagesstätte möge ihr religiöses Verbot beachten, wonach kein männlicher Erzieher ihrer Tochter die Windeln wechseln soll, berührt, obwohl das nicht gesagt wird, das Inzestverbot und die damit verbundenen Tabus. Die Mutter äußert nicht ihre Angst, ihre Tochter könnte sexuellen Übergriffen durch männliche Erzieher ausgesetzt sein, sondern sie beruft sich auf die Autorität ihrer Religion. Beide Seiten vermeiden erfolgreich ein Gespräch über Sexualität in öffentlichen Erziehungsinstitutionen und stellen stattdessen Überlegungen an, ob eventuell aus kultureller Rücksichtnahme dem Wunsch der Mutter entsprochen werden könne. Das heißt, das religiöse Gesetz der Mutter trifft auf das unbewusste Wissen der Institution (Inzestverbot) und die damit verbundenen Fantasien und Ängste, die nicht artikuliert werden konnten.

*Ökonomische Zwänge in Kindertagesstätten:* Verzweifelt berichtete eine andere Praktikantin, dass die ökonomischen Zwänge in ihrer Kindertagesstätte das »Berliner Modell der Eingewöhnung« völlig außer Kraft setzten. Nach erfolgreicher mehrwöchiger Eingewöhnung würden die Kinder von irgendeiner Erzieherin, die sie zuvor noch nie gesehen hätten, betreut. Sie würden häufig weinen und manche sogar erkranken. Nach ihrer Genesung müssten sie dann wieder neu eingewöhnt werden. Es sei ein Teufelskreis – die Eingewöhnungszeit würde dadurch manchmal bis zu sieben Monate dauern, was eine enorme Belastung für die Erzieher/innen bedeute. Nach und nach ergriffen andere Praktikant/innen das Wort und berichteten über ähnliche Erfahrungen. Eine Lähmung ergriff die Gruppe. Erst nachdem dieser Sog verstanden worden war, löste sich die Ohnmacht, und es wurden mögliche Wege diskutiert, wie solche Einrichtungen besser finanziert werden könnten. Nicht diskutiert wurde die These, ob die Akzeptanz der ökonomischen Zwänge seitens der Verwaltung sowie der Träger und die daraus folgende Härte gegenüber Säuglingen und Kleinkindern nicht »im Spiegel der Nazizeit« gesehen werden muss (Beland, 2008, S. 374).

*Die unvollendete Vergangenheitsbewältigung der Deutschen:* Die Mehrheit der deutschen Teilnehmer/innen empfanden ihre Herkunft wegen der nationalsozialistischen Verbrechen ihrer Eltern und Großeltern als große Belastung. Auch deswegen, weil sie als »dritte

Generation« der Täter noch heute bei Auslandsaufenthalten auf die Verbrechen ihrer Großeltern angesprochen würden. In den Kursen wirkte sich dies dergestalt aus, dass sie sich beispielsweise in Diskussionen darüber, wie eine kultursensible beziehungsweise interkulturelle Erziehung in den Einrichtungen gestaltet werden könnte, entweder defensiv und zurückhaltend verhielten oder unhinterfragt andere kulturelle Praxisformen übernahmen. Das, was gemeinhin als interkulturelle Kompetenz beziehungsweise als das Übersetzen und Vermitteln zwischen unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften bezeichnet wird, überließen sie ihren Kolleg/innen mit Migrationshintergrund. Darin zeigt sich ein weiterer interessanter Mechanismus der interkulturellen Übertragung. Freud gebrauchte schon sehr früh den Ausdruck »Übersetzung«, um zu zeigen, dass psychische Prozesse Übersetzungsvorgänge sind, die auf die Aussagen eines Subjekts wirken. Auf diese Weise werden unbewusste psychische Inschriften zu Bewusstseinsvorgängen. Die *Versagung* von Übersetzung ist laut Freud dasselbe wie das klinische Phänomen der Verdrängung. Wir sollten daher, wenn wir vom Vermitteln und Übersetzen zwischen Kulturen sprechen, dem Wort *zwischen* besondere Beachtung schenken. *Dazwischen* – das kann nur eine Leerstelle sein, die ein Subjekt dazu auffordert, anzukommen, was einen Akt erfordert, der immer eine unvollständige Übersetzung ist. Übergehen wir diese Leerstelle, läuft interkulturelle Kompetenz Gefahr, Verdrängung zu fördern, wie das angeführte Beispiel nahelegt. Übertragung ist in psychoanalytischer Perspektive ein dem anderen unterstelltes Wissen. Es bildet die Voraussetzung für die analytische Arbeit, die das Ziel hat, nicht für den anderen zu wissen, sondern den Glauben an das Wissen zu nützen, damit der andere sein Wissen anwenden kann.

*Gespaltene Türkei – Spaltungen in Deutschland:* An Diskussionen zur Frage, wie Kinder und Jugendliche in ihren Familien unterstützt werden können, dass sie genügend Mut aufbringen, neue Erfahrungen in den Kindertagesstätten, in Schulen und in der Ausbildung zu machen, nahm eine Gruppe von Frauen, die eine Ausbildung zur Hodscha absolvierten, mit großem Interesse teil. Neugierig setzten sie sich mit den entwicklungspsychologischen Fragen auseinander, etwa der, welche inneren Konflikte ein Kind von der Geburt bis zur Adoleszenz zu bestehen hat. Auch brachten sie selbst Beispiele aus ihren eigenen Familien ein und berichteten über den Werdegang ihrer

Kinder, mit dem sie nicht immer einverstanden waren. – Nach dem Putschversuch 2016 in der Türkei erweiterten wir die Thematik. Die Frage, wie die Teilnehmerinnen die derzeitige Spaltung in der Türkei verstehen, wie es zu dieser gekommen ist, wurde von ihnen ignoriert. Sie machten lediglich Fetulah Gülen sowie »die Kemalisten« für den Putsch verantwortlich. Alle Frauen waren in Deutschland geboren und hatten hier ihre Schul- und Ausbildung absolviert.

*Ursprungsmythos versus »Dialektik des Entspringens«:* Es gäbe nichts, was nicht schon im Koran stünde – alle wissenschaftlichen Erkenntnisse seien im Koran vorweggenommen –, auch solche Positionen wurden beim Arbeiten mit muslimischen Gruppen beziehungsweise Einzelpersonen vertreten. Mitunter hatte die Projektleiterin mit dem Gefühl zu kämpfen, Wissenschaft zu betreiben, sei überflüssig. Anders hingegen hatte es sich bei der (Re-)Konstruktion von Biografien verhalten; hier war es möglich, in einer offenen und vertrauten Atmosphäre ausführliche Interviews mit muslimischen Vereinsvorsitzenden zu führen. Doch ist es nicht gelungen, eine Beziehung herzustellen zwischen den subjektiven Erfahrungen der Vorsitzenden und den Inhalten der Broschüren, die in den Moscheegemeinden verteilt werden. Dies wäre aber eine zentrale Voraussetzung, um verstehen zu können, warum die Rückkehr zur Quelle, zum Ursprung des Islams, von solch hoher Bedeutung ist. Nachträglich betrachtet: Die Widerstände, die sich dieser Arbeit entgegenstellten, sind im Verlauf des Modellprojekts nicht verstanden worden. Auf der einen Seite übt das Projekt, das, wie bereits erwähnt, im »Themenfeld islamistische Orientierungen und Handlungen« angesiedelt ist, unabhängig von seinem Arbeitsansatz eine staatliche Kontrollfunktion aus. Auf der anderen Seite sind strenggläubige Muslime und Musliminnen, die sich häufig unter den Generalverdacht des Terrorismus gestellt sehen. Nicht wenige Moscheen werden regelmäßig vom Verfassungsschutz beobachtet. Die wechselseitigen Projektionen, die unter solchen Bedingungen auftauchen, hätten von Beginn an verstanden werden und in die Arbeit miteinbezogen werden müssen.

*Religionsfreiheit im säkularen Staat:* In allen Gruppen, in denen das Thema »Religionsfreiheit im säkularen Staat« diskutiert wurde, kam es zu einer Spaltung. Die einen – zumeist orthodoxe Muslim/innen – verstanden unter Religionsfreiheit das uneingeschränkte Ausüben religiöser Rituale. Die Säkularen wiederum pochten auf ihr Recht