



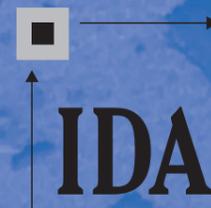
Facebook, Fun und Ramadan

Lebenswelten muslimischer Jugendlicher

Stephan Bundschuh/Birgit Jagusch/Hanna Mai (Hg.)

ISSN 1616-6027

**Reader für
MultiplikatorInnen
in der Jugend- und
Bildungsarbeit**



Informations- und Dokumentationszentrum
für Antirassismusbearbeitung e. V.

Grüßwort



Sehr geehrte Damen und Herren,

das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (IDA) versucht seit nunmehr zwei Jahrzehnten zusammen mit seinen mittlerweile 28 Mitgliedsverbänden aus der Jugendverbandsarbeit Zeichen gegen Rassismus und Intoleranz zu setzen. Der Verein informiert über Beobachtungen und Entwicklungen von Fremdenfeindlichkeit, sammelt Informationen aus

den Themenbereichen Rassismus, Rechtsextremismus, Migration und Interkulturalität und gibt diese an interessierte Personen und Organisationen - vorwiegend aus der Jugendarbeit - weiter.

Die Vermittlung solcher Informationen erfolgt bei IDA über verschiedene Kanäle: Beratung zu verschiedenen Themen rund um die Antirassismusbearbeitung, Vermittlung von Referenten, Bereitstellung von digitalen Informationsmaterialien oder wie mit diesem Reader, der einen Beitrag zum Verständnis der Lebensweisen muslimischer Jugendlicher leisten soll.

Es ist immer zu empfehlen, Broschüren und Artikel zum Thema Islam

und zur Lebenslage junger Muslime mit ebenso wachem wie kritischem Blick zu lesen. Allzu schnell werden Pauschalurteile über junge Muslime und ihre Religion gefällt. Sei es, dass sie pauschal in Verbindung mit frauen- und integrationsfeindlichen Vorstellungen gebracht werden. Oder sei es auch, dass sie pauschal in einem simplen Opferdiskurs auf Diskriminierungserfahrungen reduziert werden, die keinen Raum mehr für die Frage nach der eigenen Verantwortung lässt. Mit diesem Reader leistet IDA e. V. hierzu einen Beitrag.

Mit freundlichen Grüßen,

Kristina Schröder
Bundesministerin für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend

Impressum

Düsseldorf
2009

Herausgeber: Stephan Bundschuh, Birgit Jagusch, Hanna Mai

im Auftrag des
Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA)
Volmerswerther Str. 20
40221 Düsseldorf

Tel: 02 11 / 15 92 55-5
Fax: 02 11 / 15 92 55-69
Info@IDAeV.de
www.IDAeV.de

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

ISSN 1616-6027

Gestaltung: Guido Prenger
Bilder: Birgit Jagusch, pixelio.de
Druck: Düssel-Druck & Verlag GmbH, Düsseldorf

Inhalt

1 **Grußwort**

4 **Einführung**

**„Gastarbeiter“ oder „Muslima“?
Über die Identitätsbildung muslimischer Jugendlicher im
Spannungsfeld zwischen Fremdzuschreibung und Selbstdefinition**
Hanna Mai, Stephan Bundschuh, Birgit Jagusch

8 **Religion**

8 **Islamische Erziehungs- und Bildungsvorstellungen.
Zur Interdependenz von Religiosität und Bildung**
Yasemin Karakaşoğlu

12 **Jung, deutsch und muslimisch: Neue Lebenswelten**
Petra Kuppinger

16 **DIALOGBEREIT - Ein Projekt in NRW**
Georg Bienemann

19 **Dialogwerkstatt - eine Übung aus dem Projekt DIALOGBEREIT**
Gesa Bertels und Georg Bienemann

20 **Familie**

20 **Als Jungfrau in die arrangierte Ehe? Beziehungs- und Partnerwahlkonzepte
junger Muslimas und Muslime in Deutschland**
Gaby Straßburger

24 **Muslimische Studentemütter mit Kind und Kegel an der Uni/Fachhochschule**
Gülsüm Sena Ö.

25 **„Stadtteilmütter gehen in die Schule“**
Maria Macher

26 **Gender**

26 **Wandlungsprozesse in den Männlichkeitsbildern von Jungen mit türkischem
Migrationshintergrund und Chancen für eine Interkulturelle Jungenarbeit**
Birof Mertol

30 **Vorstellungen über Geschlechterrollen unter jungen Muslimas und Muslimen**
Annika Natus

34 **„Muslimische“ Jugendliche und Homophobie - braucht es eine zielgruppen-
spezifische Pädagogik?**
Salih Wolter und Koray Yilmaz-Günay

39 **Empowerment muslimischer Mädchen - oder: „Halt - ich denke selbst“**
Rabeya Müller

40 **Übungen zur Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen**

42 **Bildung**

42 **Das islamisch-selektive Bildungsmoratorium - Zur Struktur der Jugend-
phase junger Muslimas und Muslime in Deutschland**
Hans-Jürgen von Wensierski

46 **Herausforderungen der Islamkunde in deutscher Sprache**
Lamya Kaddor

50 **„Ein Kulturschock war es nicht ...“**
Raha Haghighatfar

52 **Gewalt**

52 **Jugendgewalt und Islam in Deutschland**
Ahmet Toprak und Aladin El-Mafaalani

56 **„Die waren bestimmt schon früher Feinde mit den Muslimen...?“ Antisemi-
tismus unter Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund**
Sina Arnold

60 **„...ich bin stolz, Türke zu sein!“ Ethnischer Nationalismus unter jungen
Muslim(inn)en**
Kemal Bozay

65 **amira - Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus**
Das amira-Team

66 **Jugendkulturen**

66 **Muslimische Jugendarbeit in Deutschland. Differenz und Gleichheit**
Jörn Thielmann

70 **Jugendkulturen junger Muslimas und Muslime in Deutschland**
Claudia Lübcke

75 **Junge türkische Muslime/Muslimas und ihre Suche nach Zugehörigkeit und
Anerkennung in intraethnischen Jugendszenen im Internet**
Kai-Uwe Hugger

79 **Von Bayram zu Bayram gehe ich auch in die Moschee**
Ahmet Gündüz aka Achim Schmidt

81 **Talk mit Migrationshintergrund - ein Projekt des Bundes der Alevitischen
Jugendlichen in Deutschland e. V. (BDAJ)**
Serdar Akin

83 **Übung „Die Gruppe im Blick haben und die Teilnehmenden nicht aus dem
Auge verlieren“ - kleine Freizeitpädagogik**

„Gastarbeiter“ oder „Muslima“?

Über die Identitätsbildung muslimischer Jugendlicher im Spannungsfeld zwischen Fremdzuschreibung und Selbstdefinition

Hanna Mai, Stephan Bundschuh, Birgit Jagusch

Nimmt man das Anwerbeabkommen zwischen Deutschland und der Türkei im Jahr 1961 zum Ausgangspunkt, lässt sich sagen: Menschen aus muslimisch geprägten Ländern haben bereits seit fast 50 Jahren ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland. Heute sind viele muslimische Jugendliche bereits in der zweiten und dritten Generation Teil dieser Gesellschaft, während andere erst vor kurzem eingewandert sind, sei es als Familiennachzügler, als Flüchtlinge oder zum Studium. Muslimische Jugendliche scheinen auf doppelte Weise in ‚anderen‘ Welten zu leben: Sie sind wenig bekannt und das Wissen über sie ist häufig von Stereotypen geprägt. Der vorliegende Reader stellt die vielfältigen Lebenswelten dieser heterogenen Gruppe von Jugendlichen ins Zentrum.

Der folgende Beitrag gibt zunächst einen statistischen Überblick über die Lebenslagen von Muslimas und Muslimen in der Bundesrepublik Deutschland. Im Anschluss wird diskutiert, warum die gleiche Bevölkerungsgruppe zunächst als *Gastarbeiter(kinder)*, später als *Migrantinnen* und *Migranten* und heute vorrangig als *Muslimas* und *Muslime* bezeichnet und adressiert wird. Die beobachtete Verschiebung im öffentlichen Diskurs wird zum einen als Fremdzuschreibung durch die Mehrheitsgesellschaft, zum anderen als Selbstdefinition dieser Gruppe von Jugendlichen beschrieben.

Muslimas und Muslime in Deutschland

Laut der 2009 im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz veröffentlichten Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF 2009) leben zwischen 3,8 und 4,3 Millionen Muslimas und Muslime in Deutschland. Damit beträgt ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung zwischen 4,6 und 5,2 Prozent (vgl. ebd., 80). Unter ihnen sind 53 Prozent Männer und 47 Prozent Frauen (vgl. ebd., 99). Rund die Hälfte der in Deutschland lebenden Muslimas und Muslime mit Migrationshintergrund besitzt die deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. ebd., 80).

Muslimas und Muslime in Deutschland stammen aus unterschiedlichen Herkunftsländern, wobei die mit Abstand größte Gruppe (2,5 bis 2,7 Millionen) aus der Türkei kommt. Die zweitgrößte Gruppe (496.000 bis 606.000 Personen) bilden Einwanderer und Einwanderinnen sowie deren Nachkommen aus Südosteuropa, die meisten sind aus dem ehemaligen Jugoslawien eingewandert. Aus dem Nahen Osten (u. a. Libanon, Irak und Syrien) stammen zwischen 292.000 und 370.000 Personen. 541.000 bis 692.000 Personen kommen aus so verschiedenen Herkunftsregionen wie Zentralasien/GUS, Iran, Süd-/Südostasien oder aus afrikanischen Staaten (vgl. ebd., 83f.). Der aktuell häufigste Grund für die Migration nach Deutschland ist die

Einreise als Familienmitglied bzw. als Familiennachzügler (vgl. ebd., 120f.).

Betrachtet man die Glaubensrichtungen der in Deutschland lebenden Muslimas und Muslime, zeigt sich, dass die sunnitische Konfessionszugehörigkeit mit 74 Prozent am stärksten vertreten ist. Alevitinnen und Aleviten⁹⁾ haben, bezogen auf die Gesamtgruppe der Muslime und Muslimas, einen Anteil von 13 Prozent und bilden damit die zweitgrößte Glaubensgruppe. 7,1 Prozent gehören der schiitischen Glaubensrichtung an. Angehörige kleinerer Glaubensrichtungen (wie etwa Ahmadiyya, Sufismus/Mystizismus oder Ibadi-Islam) stellen unter den in Deutschland lebenden Muslimas und Muslimen eine Minderheit dar, ihr Anteil umfasst zusammen weniger als 3 Prozent (vgl. ebd., 97f.).

Darüber hinaus stellt die Studie fest, dass es sich bei den Muslimas und Muslimen in Deutschland sowohl im Vergleich zur Gesamtbevölkerung als auch zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund um eine junge Bevölkerungsgruppe handelt. Insbesondere der Anteil an Kindern und Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen im Alter von unter 25 Jahren ist bei ihnen deutlich höher als in der Gesamtbevölkerung (vgl. ebd., 103f.).

Auch die Bildungssituation ist Gegenstand der Studie. Unter den Befragten mit Migrationshintergrund haben 63 Prozent in Deutschland

die Schule besucht. 45 Prozent aller Befragten, die in Deutschland zur Schule gegangen sind, haben auch im Herkunftsland die Schule besucht. Somit sind fast die Hälfte der zugewanderten muslimischen Schülerinnen und Schüler Quereinsteiger im deutschen Bildungssystem (vgl. ebd., 213). Zum einen stellt die Studie einen Bildungsaufstieg der zweiten Generation fest, deren Angehörige deutlich häufiger als ihre Eltern das deutsche Schulsystem mit einem Schulabschluss verlassen. Allerdings wird oft das Bildungsniveau der ersten Einwanderergeneration, gemessen an deren Bildungsabschlüssen im Herkunftsland und/oder in Deutschland, von den Schulabgängerinnen und Schulabgängern in Deutschland nicht erreicht, so dass die Studie hier von einem Bildungsabstieg spricht (vgl. ebd., 218).

Ferner kommt die Untersuchung zu dem Schluss, dass die soziale Integration besser ist, als vielfach angenommen. 35 Prozent der Muslimas und Muslime über 16 Jahren gehören einem deutschen Verein an (am häufigsten sind dies Sportvereine und Gewerkschaften). 17 Prozent sind sowohl Mitglied eines deutschen als auch eines herkunftslandbezogenen Vereins (vgl. ebd. 256).

Die Macht der Ausgrenzung

Die Ergebnisse dieser ersten bundesweiten repräsentativen Studie über Personen aus muslimisch geprägten Herkunftsländern und neue Arenen des Dialogs wie die Deutsche Islam Konferenz, in deren Rahmen die Studie entstanden ist, dokumentieren eine Entwicklung, die Menschen muslimischen Glaubens zunehmend als selbstverständlichen Teil dieser Gesellschaft versteht und in die öffentliche Diskussion einbezieht. Sie lässt sich auch als Teil einer Diskursverschiebung begreifen, mit

der ein gesteigertes Interesse am Islam und damit auch an muslimischen Jugendlichen einhergeht. In Publikationen der ‚Ausländerforschung‘ der 1980er Jahren stand mit Blick auf Kinder und Jugendliche häufig die Bildungssituation von ‚Gastarbeiterkindern‘ im Mittelpunkt. Primäre Referenzpunkte der oft defizitorientierten Betrachtung waren ihr rechtlicher Status (‚Ausländer‘), ihre nationale Herkunft (‚Türken‘) und ihre soziale Schicht (‚Gastarbeiter‘), weniger ihre Religion. Fragen zum Islam waren nur vereinzelt Thema. Auch in den 1990er Jahren, als mit dem zunehmenden Gebrauch des Begriffs ‚Migrantinnen und Migranten‘ einerseits der Tatsache der Einwanderung Rechnung getragen wurde und andererseits der vielfach abwertend gebrauchte Begriff ‚Ausländer‘ ersetzt wurde, spielte die Religionszugehörigkeit der Migrantinnen und Migranten in Forschung und Öffentlichkeit keine besondere Rolle. Beispielsweise wird in der 1996 veröffentlichten ethnographischen Studie „Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande“ von Hermann Tertilt (1996), in der die Delinquenz türkischer Jugendlicher beschrieben und als eine Ursache die Nicht-Anerkennung dieser Jugendlichen ausgemacht wird, ihre Religionszugehörigkeit nur marginal erwähnt und kaum in die Analyse einbezogen. Sie scheint weder für den Forscher noch für die Jugendlichen relevant zu sein.

Erst in der 1997 veröffentlichten Studie „Verlockender Fundamentalismus“ (Heitmeyer/Müller/Schröder 1997) wird paradigmatisch der Religiosität in der Entwicklung muslimischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund neues Gewicht beigemessen, indem abweichendes Verhalten und die Gewaltbereitschaft türkischer Jugendlicher in einen direkten Zusammenhang mit ihrer Zuwendung zum Islam und Islamisierungsten-

denzen gestellt werden. Die Untersuchung diagnostiziert bei den Jugendlichen „ein erhebliches Ausmaß an islamzentriertem Überlegenheitsanspruch und religiös fundierter Gewaltbereitschaft“ (ebd., 183), deren Ursachen Diskriminierungserfahrungen und verweigerter Anerkennung seien. Die Studie ist in Hinblick auf ihre Interpretationsweise, Darstellung und theoretischen Ausgangspositionen kritisiert worden und war Anlass einiger Folgepublikationen und -forschungen (vgl. Oestreich 2004, 134), etwa des Sammelbands „Der Fundamentalismus-Verdacht“ (Bukow/Ottersbach 1999). Darin forderte Susanne Lang für zukünftige Forschungen: „Notwendig ist der eher offene Ansatz, der die eigenständige produktive Tätigkeit der Jugendlichen innerhalb des islamistischen Diskurses sowie sein ganzes gesellschaftliches Ausmaß mit seiner produktiven Dynamik herauszuarbeiten vermag.“ (Lang 1999, 158) Ein Beispiel dafür ist die Analyse eines „jugendlichen Revolutionärs“ der Kaplan-Gemeinde, wie sie Werner Schiffauer in seiner Studie „Die Gottesmänner“ vorlegte. (Schiffauer 2000, 276-303) Die Studie „Verlockender Fundamentalismus“ ist medial breit rezipiert worden, da sie „die Zahlen zum Klischee“ (Oestreich 2004, 134) lieferte, d. h. Ängste vor einer ‚Überfremdung‘ – erst durch ‚die Ausländer‘, dann durch ‚den Islam‘ – bediente. Die Stilisierung des Islam als Bedrohung und seine undifferenzierte Gleichsetzung mit Islamismus ist Teil von Islamfeindlichkeit, deren Existenz in der deutschen Bevölkerung nachgewiesen werden kann (vgl. Leibold/Kühnel 2006). Islamfeindlichkeit ist ein ernstzunehmendes Problem, indem die Grenze zwischen ‚uns‘ und ‚den Andern‘ verlagert wird und nun entlang von Religionen oder mit Religionen assoziierten ‚Kulturkreisen‘ verläuft. In der medialen Öffentlichkeit sind der Islam und muslimische Ju-

gendliche meist in Verbindung mit Problemthemen, wie der Debatte um das Kopftuchverbot, Zwangsheirat oder Ehrenmord, präsent. Nicht zuletzt versuchen rechtsextreme Gruppierungen und Parteien europaweit an islamfeindliche Einstellungen in der Bevölkerung anzuknüpfen und auf diese Weise Zugang zur ‚Mitte der Gesellschaft‘ zu finden.

Für Jugendliche, deren Familien aus muslimisch geprägten Ländern kommen oder denen dies von außen zugeschrieben wird, können die beschriebenen Diskursverschiebungen zur Folge haben, als muslimisch wahrgenommen zu werden und sich mit islamfeindlicher Diskriminierung konfrontiert zu sehen (siehe dazu Bundschuh/Jagusch 2008). Dies geschieht unabhängig davon, ob sie sich selbst als muslimisch oder religiös definieren. Die skandalisierende Thematisierung von ‚muslimischen‘ Themen und ihre Verknüpfung mit dem Integrationsparadigma machen private Themen – wie die Wahl des Ehepartners oder das Sexualverhalten – zu etwas öffentlich diskutiertem. In den Reader-Beiträgen von Gabby Straßburger über Partnerwahlkonzepte, von Annika Natus über Vorstellungen über Geschlechterrollen, von Birol Mertol über Männlichkeitsbilder muslimischer Jugendlicher und von Hans-Jürgen von Wensierski über die Spezifik der Jugendphase junger Muslimas und Muslime wird sichtbar, dass die Jugendlichen all diese Themen nicht nur zwischen Aufnahme- und Herkunftskultur verhandeln, sondern auch als von einem öffentlichen Islamdiskurs geprägte Themen.

Die Kraft der Selbstbestimmung

Die verstärkte Wahrnehmung von Migrantinnen, Migranten und deren Nachkommen als ‚Muslime‘ resultiert nicht nur aus einer öf-

fentlichen Zuweisung, sondern korrespondiert auch mit einer Selbstbeschreibung der Betroffenen. Eine von der Stiftung Zentrum für Türkeistudien im Jahr 2005 durchgeführte Studie weist eine zunehmende subjektive Religiosität von jungen Muslimas und Muslimen nach. In der Befragung türkischstämmiger Muslimas und Muslime zwischen 18 und 29 Jahren bezeichnete sich ein Fünftel der Befragten als „sehr religiös“. Weitere 60 Prozent hielten sich für „eher religiös“ und 14 Prozent definierten sich als „eher nicht religiös“. Verglichen mit den Ergebnissen aus dem Jahr 2000 ist der Grad der subjektiven Religiosität deutlich gestiegen: Damals beschrieben sich nur 5 Prozent der Befragten als „sehr religiös“, während sich 59 Prozent als „eher religiös“ bezeichneten und ein Drittel sich als „eher nicht religiös“ definierte (vgl. Sen 2007, 19). Mittlerweile gibt es eine Vielzahl qualitativer Studien, die sich mit den modernen Formen islamischer Lebensführung Jugendlicher in Deutschland befassen und dabei die kreativen Neu-Interpretationen betonen, die diese leisten. Eine Rückbesinnung auf den Islam durch muslimische Jugendliche stellt demnach nicht notwendig einen Rückzug in die Traditionen der Eltern dar. Der Islam und seine Neuaneignung bieten vielmehr eine mögliche Ressource, um das eigene Leben in Deutschland selbst in die Hand zu nehmen (vgl. Frese 2001; Nökel 2002; Tietze 2001). Diese Perspektive wird von einigen Beiträgen im vorliegenden Reader geteilt: Für Yasemin Karakaşoğlu liegt die Bedeutung religiöser Bildung für Jugendliche mit muslimischem Migrationshintergrund darin, eine wichtige Handlungskompetenz in der Interaktion mit Nicht-Muslimen und eine Hilfe zur Identitätsfindung zu sein. Petra Kuppinger illustriert anhand von Interviews, welche Bedeutung religiöse Zusammenkünfte für junge Muslimas und Muslime haben, und Lamya Kaddor themati-

siert die Rolle, die einer Islamkunde in deutscher Sprache in diesem Zusammenhang zukommt.

Wenn Jugendliche aus muslimisch geprägten Ländern zunehmend als muslimisch adressiert werden, kann eine Strategie, mit dieser Zuschreibung umzugehen, darin bestehen, sich vermehrt mit dem Islam zu beschäftigen. Die erwähnte Studie der Stiftung Zentrum für Türkeistudien befragte die Jugendlichen auch nach den Folgen des 11. September 2001. 18 Prozent der Befragten gaben an, sich durch die Diskussion in der Folge der Anschläge auf das World Trade Center vermehrt mit dem Islam auseinander zu setzen und sich stärker als Muslime zu identifizieren als zuvor, wobei ein Drittel von positiven und konstruktiven Diskussionen mit nicht-muslimischen Deutschen berichtete (vgl. Sen 2007, 19).

Ausgangspunkt des Readers ist, dass muslimische Jugendliche in erster Linie Jugendliche in Deutschland sind. Unter die Bezeichnung ‚muslimische Jugendliche‘ fassen wir in diesem Reader sowohl religiöse Jugendliche als auch diejenigen, die nicht religiös sind, aber aus muslimisch geprägten Ländern stammen oder sich als säkulare Muslimas und Muslime begreifen und ihre Zugehörigkeiten in dem oben beschriebenen Feld verhandeln. Der Reader unternimmt den Versuch genauer hinzuschauen, die Jugendlichen als Akteurinnen und Interpreten ihrer Lebenswelten in den Mittelpunkt zu stellen und einen Blick auf die vielen Facetten, die sich hinter dem Etikett ‚muslimisch‘ verbergen, zu werfen. Fragen von Ausbildung, Schule, Familie, Freizeit, Freundschaft, Jugendkulturen oder Gewalt sind für muslimische Jugendliche genauso relevant wie für andere Jugendliche, weshalb der Fokus des Readers auf diesen Alltagsthemen liegt. Der Beitrag von Claudia Lübcke befasst sich mit Jugendkulturen junger Musli-

mas und Muslime, Kai-Uwe Hugger beschreibt muslimische Jugendszenen im WWW, Jörn Thielmann beleuchtet Vereine muslimischer Jugendlicher, der Beitrag von Ahmet Toprak und Aladin El Mafaa-lani problematisiert das Thema Jugendgewalt und Islam, Kemal Bozay beschäftigt sich mit Nationalismus unter jungen Muslimas und Muslimen. Gerade für in der Jugend- und Bildungsarbeit Tätige ist ein Verständnis für die Lebenswelten muslimischer Jugendlicher unabdingbar, so dass in den Beiträgen auch nach den pädagogischen Kompetenzen und Konzepten gefragt wird, die diese Lebensrealitäten erfordern. Sina Arnold widmet sich in diesem Zusammenhang antisemitischen Tendenzen unter muslimischen Jugendlichen und Sali Wolter und Koray Yılmaz-Günay setzen sich mit dem Vorwurf, muslimische Jugendliche seien in besonderer Weise homophob, auseinander. Selbstportraits muslimischer Jugendlicher, Projektbeschreibungen, Übungen und Materialhinweise ergänzen den Reader.

Wir bedanken uns bei der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Frau Dr. Schröder für ihr Grußwort zum Reader und für die Förderung dieser Publikation.

Bei allen Autorinnen und Autoren bedanken wir uns für die gute Zusammenarbeit. Für die Inhalte ihrer Beiträge sind sie selbst verantwortlich, für das Lektorat aber wir.

Literatur

Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus (Hg.) (1999): *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen*, Opladen

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hg.) (2009): *Musli-*

misches Leben in Deutschland im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Forschungsbericht 6, Nürnberg

Bundschuh, Stephan/Jagusch, Birgit (Hg.) (2008): *Islamfeindlichkeit. Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien. Im Auftrag des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismussarbeit e. V. (IDA)*, Düsseldorf

Frese, Hans-Ludwig (2001): *„Den Islam ausleben“ – Konzepte authentischer Lebensführung junger türkischer Muslime in der Diaspora*, Bielefeld

Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Jochen/Schröder, Helmut (1997): *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*, Frankfurt/M.

Lang, Susanne (1999): *Zur Konstruktion des Feindbildes „Islam“ in der Bielefelder Studie „Verlockender Fundamentalismus“*, in: Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus (Hg.): *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen*, Opladen, 134-158

Leibold, Jürgen/Kühnel, Steffen (2006): *Islamophobie. Differenzierung tut not*, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): *Deutsche Zustände, Folge 4*, Frankfurt/M., 135-155

Nökel, Sigrid (2002): *Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitik. Eine Fallstudie*, Bielefeld

Oestreich, Heide (2004): *Der Kopftuchstreit. Das Abendland und ein Quadratmeter Islam*, Frankfurt/M.

Schiffauer, Werner (2000): *Die Gottesmänner. Türkische Islamisten in Deutschland*, Frankfurt/M.

Sen, Faruk (2007): *Islam in*

Deutschland. Religion und Religiosität junger Muslime aus türkischen Zuwandererfamilien, in: von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hg.): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*, Opladen, 17-32

Sökefeld, Martin (2008): *Sind Aleviten Muslime? Die alevitische Debatte über das Verhältnis von Alevitentum und Islam in Deutschland*, in: Ders. (Hg.): *Aleviten in Deutschland. Identitätsprozesse einer Religionsgemeinschaft in der Diaspora*, Bielefeld, 195-218

Tertilt, Hermann (1996): *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*, Frankfurt/M.

Tietze, Nikola (2001): *Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich*, Hamburg

1) Ob das Alevitentum zum Islam gehört oder eine eigenständige Religion darstellt, wird unter Alevitinnen und Aleviten in Deutschland kontrovers diskutiert (vgl. Sökefeld 2008).

Islamische Erziehungs- und Bildungsvorstellungen. Zur Interdependenz von Religiosität und Bildung¹⁾

Yasemin Karakaşoğlu

Einleitung

Kopftuch an Schulen, Verweigerung der Teilnahme an Klassenfahrten oder an Sexualekunde, dies sind Schlagworte, die unmittelbar fallen, wenn es um die Frage geht, inwiefern islamische Erziehungsvorstellungen sich mit dem ‚westlichen‘ Bildungsverständnis, in diesem Fall repräsentiert im öffentlichen Bildungsauftrag, vereinbaren lassen. Im Hinblick auf muslimische Migranten und Migrantinnen wird ihre religiöse Orientierung häufig weniger als Ressource zur Lebensbewältigung, denn vielmehr als Hindernis für den Erwerb von Bildung und damit für die Aneignung eines zentralen Integrationsinstrumentes in die Mehrheitsgesellschaft betrachtet. Im Gegensatz dazu erweist sich der Bezug zu ihrer Religion, dem Islam, für einen nicht unerheblichen Teil von muslimischen Jugendlichen als eine wichtige Grundlage der Identitätsbildung und Selbstfindung. Im Folgenden soll daher gezeigt werden, inwiefern die Auseinandersetzung mit dem Islam eine wichtige Rolle in den Bildungsprozessen junger Musliminnen und Muslime spielt.

Islamische Erziehungs- und Bildungsvorstellungen – das religiöse Ideal

Religiöse Bildung – besonders in Form der Vermittlung von Kenntnissen über die eigene und fremde Religionen – stellt für Jugendliche mit muslimischem Migrationshintergrund in der religiös pluralen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland ei-

ne wichtige Handlungskompetenz dar und zwar sowohl im Sinne einer Ermöglichung der Gestaltung von Interaktionsprozessen mit Nicht-Muslimen wie auch im Sinne einer Hilfe zur Identitätsfindung. Diese wird unterstützt durch die Entwicklung eines bewussten Umgangs und einer entsprechenden Auseinandersetzung mit der ansozialisierten religiösen Tradition und damit mit der eigenen religiösen Biographie (vgl. Lott 1991, 73). Religionspädagogen sehen keinen Gegensatz zwischen modernen Bildungszielen und der Beschäftigung mit religiösen Fragen, für sie stehen „Bildsamkeit“ und „Aufforderung zur Selbstbildsamkeit“ als Grundbegriffe pädagogischen Handelns in einem direkten Zusammenhang mit dem Bildungsziel religiöser Mündigkeit (Benner 2005, 53). Diese zentralen Ziele finden sich auch in zeitgenössischen Ansätzen einer Islamischen Bildungslehre (vgl. Behr 1998) wieder.

Schon die Ableitung des arabischen Wortes „Koran“ von dem Imperativ des Verbs „Lesen“: iqra´ = Lies! (Sure 96, 1-4, erster Befehl Gottes an den Propheten Mohammed) weist darauf hin, dass der Islam Bildung und Erziehung als seine zentralen Anliegen und als umfassende Botschaft betrachtet. Mit diesem Imperativ wird eine enge Interdependenz zwischen Wissenserwerb und Stärkung des Glaubens hergestellt.

In den Hauptquellen des Islam, Koran und Sunna, lassen sich zahlreiche Verweise auf das Leben des Propheten Muhammed finden, die Bezug zur Bildung und Erziehung der Kinder

ebenso wie der Erwachsenen aufweisen. Hier sollen einige wesentliche Aspekte genannt werden, mit denen diese Auffassung skizziert werden kann. Islamische Bildung und Erziehung hat als geistiges, körperliches und moralisches Training die Aufgabe, den Glauben und die Glaubenspflichten (Praxis) zu erklären, um dem Muslim die Grundlage für die Entwicklung seiner Persönlichkeit zu geben (vgl. Bayraklı 1989, 106). Im Gegensatz zur vorislamischen Stammesethik tritt im Islam der Mensch als Individuum und in erster Linie für sich selbst verantwortlich in Erscheinung (Motzki 1986, 399). Zu den wichtigsten islamischen Bildungs- und Erziehungszielen gehören daher neben dem islamgerechten Verhalten auch Mündigkeit, Entschlossenheit, Konfliktfähigkeit, Verantwortung und die Vermittlung von Lebensfreude (vgl. Koran, 31:13-19; Behr 1998, 117ff.). Der Glaube und damit auch dessen religiöse Praxis hat nur dann eine „Gültigkeit“, wenn Hingabe und Ergebenheit Gott gegenüber bewusst, freiwillig und aufrichtig geschehen (vgl. Koran, 5:5, 49:13; Karaman/Bardakoğlu/Apaydın 2006, 68-75). Die Betonung der Freiwilligkeit ist im Kontext der koranischen Aufforderung zu sehen, dass es im Glauben keinen Zwang geben darf (vgl. Koran, 2:256; 10:99).

Durch islamische Bildung und Erziehung, deren Aneignung für männliche und weibliche Muslime in gleicher Weise Pflicht ist, soll dem Heranwachsenden seine Verantwortung bewusst gemacht werden, die er gegenüber dem Schöpfer, sich selbst, der Menschheit und seiner gesamt-

en Umwelt trägt. Aus diesen Gründen sollen zumindest die Glaubensgrundsätze und die Hauptpflichten eines Muslims, ebenso die Normen und Werte, die vor allem die zwischenmenschlichen Beziehungen regeln, von den Eltern und dem umgebenden Sozialwesen vermittelt werden (vgl. Karaman/Bardakoğlu/Apaydın 2006). Insbesondere die direkten familiären Bezugspersonen haben hier eine wichtige Funktion als religiöse Vorbilder. Neben den religiösen sollen auch die weltlichen Fragen nicht vernachlässigt werden, damit der zu erziehende und bildende Mensch ein ökonomisch selbstständiges, mündiges und nützliches Mitglied der Gemeinschaft werden kann (vgl. Süveyd 1994, 237-238). Aus diesen zwangsläufig kurz gefassten Charakteristika einer islamischen Bildungslehre wird erkennbar, wie eng miteinander verwoben im Ideal islamischer Bildung der Erwerb religiöser und allgemeiner Bildung, die Befähigung zur Praxis religiöser Handlungen und zur religionsgerechten Alltagsgestaltung mit der Ausbildung der Persönlichkeit eines Muslims/einer Muslimin sind. Im Gegensatz zu diesen Ausführungen über eine theologisch fundierte, ‚ideale‘ islamische Erziehung stehen manche realen Erziehungsziele und -praktiken in muslimischen Familien, wie sie von Jugendlichen erlebt werden.

Erfahrungen mit und Bedeutung von Religiosität und religiöser Erziehung bei muslimischen Jugendlichen

In verschiedenen quantitativen Umfragen seit 2000 erweisen sich muslimische Jugendliche konstant als deutlich religiöser eingestellt als ihre nicht-muslimischen Peers und die Religiosität der muslimischen Jugendlichen ist sogar leicht stärker ausgeprägt als diejenige der Älteren (Fuchs-Heinritz 2000, 158; Alacacioğlu 2003; 99; Wetzels/Brettfeld 2007, 326-327, Blume 2008, 44).

Religiosität stellt eine hohe emotionale und identifikatorische Bezugsgröße für sie dar. Dabei zeigt sich, „dass religiöse Zugehörigkeiten in Wechselwirkung mit ethnischen und/oder nationalen Zugehörigkeiten eine wichtige Ressource für notwendige Prozesse der Identitätsbildung im Kontext der Migration darstellen.“ (Lauser/Weißköpffel 2008, 10; speziell zu muslimischen Jugendlichen vgl. Alacacioğlu 2003, 113f.; Öztürk 2007) In diesem Zusammenhang kommt der religiösen Bildung ein besonderer Stellenwert zu, denn „was ehemals unhinterfragt Teil einer Tradition darstellte, wird unter den Bedingungen von Migration bewusst wahrgenommen, reflektiert und (häufig) nach außen gezeigt.“ (ebd., 9)

Diese Bindung zum Islam steht in einem Zusammenhang mit einer hohen lebenspraktischen Bedeutung der Religion für die Jugendlichen. Empirische Untersuchungen belegen, dass ein Großteil muslimischer Jugendlicher sich durch den Islam „frei“ fühlt, sie durch den Glauben „Selbstvertrauen“ erhalten und er ihnen „hilft, in schwierigen Situationen nicht zu verzweifeln.“ (bezogen auf muslimische Mädchen vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006, 385) Unter stärker religiösen muslimischen Jugendlichen herrscht eine größere Lebenszufriedenheit als unter weniger religiösen muslimischen Jugendlichen (ebd.). Damit stellt sich der Islam als Ressource zur Bewältigung der Anforderungen dar, die das Erwachsenwerden für junge Muslime und Musliminnen in der Migrationssituation mit sich bringt.

Junge Muslime und Musliminnen empfinden häufig die religiöse Erziehung und Bildung in der Familie – in vielen Fällen unterstützt durch den Besuch eines traditionellen Korankurses in der Moschee – als nicht befriedigend. Allerdings wird die Nutzung von Korankursen als familienergänzende religiöse Sozialisationsinstanz auch für die eigenen Kinder nicht in Frage gestellt, auch wenn die eigenen Erfah-

rungen mit Korankursen nicht immer positiv waren (Öztürk 2007). Sie berichten, in der Familie über die eigene Religion nicht ausreichend informiert und unterrichtet worden zu sein. Dies ist für sie insbesondere problematisch, weil sie in ihrem nicht-islamischen Umfeld heute häufiger mit Fragen zum Islam konfrontiert werden. Fragen des nicht-islamischen Umfeldes z. B. nach der Herkunft und dem Sinn religiöser Gebote und Verbote könnten sie so nicht kompetent beantworten (vgl. ebd. 224-226; Alacacioğlu 2003, 108; Fuchs-Heinritz 2000, 167). Hier sehen sie ihre Eltern in der Verantwortung. Den Eltern fehle aufgrund eines allgemeinen Bildungsrückstands auch ein gesichertes und tiefer gehendes Wissen über den Islam (vgl. Öztürk 2007, 226). Häufig sind z. B. der Ursprung und die Bedeutung religiöser Vorschriften für sie als Kinder nicht nachvollziehbar und einsichtig gewesen (vgl. Öztürk 2007, 229; Karakaşoğlu-Aydın 2000, 441ff.; Alacacioğlu 2003, 112f).

Insbesondere dann, wenn die Kindergeneration sich, sei es im institutionellen Rahmen der Moschee oder auch außerhalb in selbst organisierten Zirkeln oder auch individuell durch die Lektüre religiöser und religionskundlicher Texte weitergebildet hat, kehrt sich das Verhältnis zwischen Eltern und Jugendlichen im Hinblick auf die religiöse Bildung und Erziehung um. In einer Untersuchung von Frese (2002) über die Bedeutung des Islam für junge, männliche Mitglieder von Moscheevereinen in Bremen fühlten sich die von ihm befragten Jugendlichen in religiösen Fragen den Eltern überlegen. In dem Verhalten ihrer Eltern, insbesondere der Väter, vermischen sie die Erfüllung ihrer Vorbildfunktion als „gute Muslime“. Dieses führt dann zu einem Verlust der Glaubwürdigkeit der Eltern gegenüber ihren Kindern (vgl. auch Öztürk 2007, 195-196). Bildung (nicht nur religiöse) gehört für die von Frese befragten männlichen Moscheebesucher zu den religiösen Pflichten des Islam (Frese 2002, 209ff.). Ihnen geht es dabei vor

allem um Wissenserwerb, um damit ihre islamische Weltsicht gegenüber Nicht-Muslimen oder Skeptikern besser begründen und argumentativ untermauern zu können.

Ihr auf der eigenständigen Lektüre entsprechender religiöser und religionskundlicher Texte aufbauen des Wissen über den so konstruierten „wahren Islam“ stellen die Jugendlichen in einen Gegensatz zum lediglich durch mündliche Überlieferungen vermittelten „traditionellen Islam“ ihrer Eltern. So komme es dazu, dass die Eltern ihre Einstellungen vor ihren Kindern rechtfertigen müssten, „eben weil sie „nur“ traditionell und nicht eigentlich islamisch begründet seien.“ (Frese 2002, 281, vgl. ähnliche Äußerungen bei Karakaşoğlu 2000, 344 ff., 418f.). Diese sich seit einiger Zeit abzeichnende Abwendung von dem „traditionellen“ oder auch Volksislam türkisch-kultureller Prägung und Hinwendung zu einem „Hochislam“, der kulturell ungebunden und universalistisch ist, ist in verschiedenen Untersuchungen als das Wesensmerkmal muslimischer Jugendreligiosität in der Migrationssituation ausgemacht worden (vgl. z. B. Sandt 1996; Klinkhammer 2000; Karakaşoğlu-Aydın 2000; Nökel 2002). Sie geht einher mit einer starken Individualisierung religiöser Praxis bei der zweiten und dritten Generation, in anderen Untersuchungen häufig bewertet als Säkularisierungstendenz bei muslimischen Jugendlichen (Thonak 2003, 207, 209f.).

Auch die Vermittlung von Kenntnissen über den Islam in der Schule wird als defizitär empfunden. Dabei ist die Zustimmung zu konfessionellem Islamunterricht an der Schule hoch, das haben auch frühere Untersuchungen bestätigt (vgl. Heitmeyer et al. 1997, 260). Ergebnisse quantitativer Untersuchungen zur Religiosität muslimischer Jugendlicher (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006; Wetzels/Brettfeld 2007; Blume 2008; Behr 2008) sprechen dafür, dass die ho-

he Identifikation mit der eigenen Religion, das Interesse an mehr Wissen über den Islam bei ihnen selbst und bei Angehörigen der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft nicht als Zeichen von religiösen Abschtümmungen dieser Jugendlichen gegenüber der Gesellschaft bewertet werden sollten, sondern als eigenständiger Versuch, ihre Verbundenheit mit dem Islam in einen lebenspraktischen Alltag in Deutschland selbstverständlich einzubinden. Dass dabei von beiden Seiten, der nicht-muslimischen Mehrheit wie den eigenen Glaubensbrüdern und -schwestern, mehr Verständnis gegenüber ihrer Form der Religiosität gewünscht wird (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006, 409), zeigt, dass die jungen Muslime und Musliminnen hier ein Recht auf eine individuelle Auslegung ihrer Religion, des Islam, einfordern und sich von keiner Seite gängeln lassen wollen.

Bei einem Teil der muslimischen Bildungsaufsteiger und -aufsteigerinnen ist eine interessante Tendenz zu beobachten, die Religion für sich neu zu interpretieren, kulturelle Tradition und Religion voneinander zu trennen und religiöse Grundlagenbildung als wichtiges Element ihres Bildungsverständnisses überhaupt zu begreifen. Sie verweisen auf islamische Quellen, die Bildung in Form von selbstständiger Aneignung von Wissen, das dann der Persönlichkeitsbildung dient, als Pflicht des Muslims/der Muslimin betonen (siehe oben). Damit erlangen sie Mündigkeit im Umgang mit Fragen von Nicht-Muslimen, aber auch gegenüber selbsternannten religiösen Autoritäten in der muslimischen Community und nicht zuletzt Mündigkeit in religiösen Fragen gegenüber den Eltern.

Mit der Abwendung von volksislamischen zu hochislamischen Orientierungen gewinnt der kognitive Aspekt des Zugangs zum Islam an Bedeutung als Grundlage für eine gefestigte religiöse Identität (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000, 434).

Angesichts des eher zufälligen und als lückenhaft empfundenen religiösen Bildungsangebotes der Schule im Hinblick auf den Islam ist auffällig, dass das bereits erwähnte Interesse der Jugendlichen an religiöser Bildung nicht mit einer stärkeren Frequenz von religiösen Vereinen verbunden ist (Worbs/Heckmann 2003, 137; Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006, 405). Religiös orientierte Studentinnen, die nach ihrer Einstellung zu eigenen islamischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen befragt wurden, befürworteten deren Einrichtung grundsätzlich vom Standpunkt der Gleichbehandlung mit christlichen Institutionen, bezogen auf die eigenen Kinder jedoch befürchteten sie bei deren Nutzung eher eine Isolation von der Mehrheitsgesellschaft und legten ein größeres Vertrauen in schulische Vermittlung von Religion sowie ihre eigenen Möglichkeiten als religionskundlich gebildete Musliminnen (Karakaşoğlu-Aydın 2000, 433).

Zum Verhältnis von Bildung, Religiosität und Individualität in Bildungsprozessen junger Muslime und Musliminnen in Deutschland. Schlussbemerkung

Vor dem Hintergrund, dass die elterliche religiöse Erziehung ebenso wie diejenige der Moschee als defizitär empfunden wird, kommt den selbstständigen und eher lockeren Zusammenschlüssen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine stärkere Bedeutung zu, eine besondere Anziehungskraft entwickeln hier die studentischen Zusammenschlüsse. Mit der Verbindung von Religion und Bildung können sie sich direkt auf den islamischen Bildungsauftrag, der in Koran und Sunna mehrfach betont wird, beziehen. So steht individuelle Religiosität in einem engen Zusammenhang mit dem Wissenserwerb über die Religion und damit verbundenem Autonomieerwerb.

Diese Identität ist wandelbar und immer wieder neu zu verhandeln im Umgang mit der nicht-muslimischen Umwelt und den Anforderungen der muslimischen Community an sie als Zukunftsträger (vgl. hierzu auch die ‚hybriden Identitäten‘ von jungen Muslimen und Musliminnen bei Foroutan 2009). In diesem Verhandlungsprozess kommt dem Erwerb von religiöser Bildung eine wichtige Funktion zu. Bildung gilt als Voraussetzung für „wahre Religiosität“. Während „wahre Religiosität“ für die einen die von kulturellen Traditionen „frei“ gemachte, sich auf die Ursprungsquellen beschränkende religiöse Orientierung darstellt, ist es für die anderen der mündige, selbstbestimmte Zugang zu den Quellen, durch den zu Gott direkt Verbindung aufgenommen werden kann, ohne auf einen Mittler zurückgreifen zu müssen. Dieses direkte Verhältnis zwischen Gläubigem und Gott stellt eine Säule des islamischen Religionsverständnisses dar. Die Religion selbst fordert zur Bildung auf und Bildung ermöglicht den Zugang zur ansozialisierten Religion, die diese universalisiert und aus ihrer kulturellen Gebundenheit herauslöst. Nicht in der Religion selbst, sondern in der kulturellen Gebundenheit der religiösen Alltagspraxis ihrer Eltern sieht das hier vorgestellte Segment der jungen Muslime und Musliminnen Gründe für die mangelnde Partizipation an der umgebenden Gesellschaft und ein Hindernis für die Herausbildung einer authentischen islamischen Identität in Deutschland. Durch die Gründung eigener non-formeller Informations- und Selbsterfahrungsnetzwerke kompensieren vor allem bildungsnah junge Musliminnen und Muslime die Tatsache, dass weder Elternhaus noch die staatlichen Bildungsinstitutionen ihnen dabei in angemessener Weise behilflich sein können oder wollen.

¹⁾ Es handelt sich um die gekürzte und teilweise geänderte Fassung meines Artikels, der unter anderem Titel erschienen ist: „Zur Interdependenz von Religion und Bildung am Beispiel muslimischer Jugendlicher in Deutschland“, in: Harring/Rohlf/Palantien (2007): Perspektiven der Bildung, Wiesbaden, 81-99

Literatur

- Alacacioğlu, H. (2003): *Ist Gott noch „in“? Glaube und Glaubenspraxis von Jugendlichen in einer modernen Gesellschaft*, in: Bukow, W.-D./Yıldız, E. (Hg.): *Islam und Bildung*, Opladen, 83-92
- Boos-Nünning, U./Karakaşoğlu, Y. (2006): *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*, Münster, 2. Auflage
- Behr, H. (1998): *Islamische Bildungslehre*, Garching bei München
- Behr, H. (2008): *Was hat Schule mit Allah zu tun? Anmerkungen zum statistisch erfassten Zusammenhang von Religiosität und Bildung bei jungen muslimischen Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 29 Jahren*, in: Bertelsmann-Stiftung (Hg.): *Bertelsmann-Religionsmonitor 2008: Muslimische Religiosität in Deutschland*, Gütersloh, 50-59
- Benner, D. (2005): *Theologie und Erziehungswissenschaft, Religion und Erziehung*, in: Kuld, L./Bolle, R./Knauth, T. (Hg.): *Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion*, Münster, 53-68
- Blume, M. (2008): *Islamische Religiosität nach Altersgruppen*, in: Bertelsmann-Stiftung (Hg.): *Bertelsmann-Religionsmonitor 2008: Muslimische Religiosität in Deutschland*, Gütersloh, 44-49
- Frese, H.-L. (2002): *„Den Islam ausleben“. Konzepte authentischer Lebensführung junger türkischer Muslime in der Diaspora*, Bielefeld
- Foroutan, N. (2009): *Hybride Identitäten muslimischer Migranten*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 5/2009, 11-18
- Fuchs-Heinritz, W. (2000): *Religion*, in: *Deutsche Shell* (Hg.): *Jugend 2000*, 13. *Shell Jugendstudie*. Band 1. Opladen, 157-180
- Heitmeyer, W./Müller, J./Schröder, H. (1997): *Verlockender Fundamentalismus: türkische jugendliche in Deutschland*, Frankfurt/Main
- Karakaşoğlu-Aydın, Y. (2000): *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkisch-muslimischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen*, Frankfurt/Main

- Karaman, H./Bardakoğlu, A./Apaydın, Y. (2006): *Imihal*. Band 1: *man ve badetler*. *Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları*, Ankara
- Klinkhammer, G. (2000): *Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türikinen in Deutschland*, Marburg
- Lauser, A./Weißköpffel, C. (2008)(Hg.): *Migration und religiöse Dynamik. Ethnologische Religionsforschung im transnationalen Kontext*, Bielefeld
- Lott, J. (1991): *Interkulturelles Lernen und das Studium der Religionen*, in: *Jahrbuch Religionspädagogik* 1991. 8, 71-85
- Lübcke, C. (2007): *Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland*, in: von Wensierski, H.-J./Lübcke, C. (2007): *Junge Muslime in Deutschland*, Opladen, 285-318
- Motzki, H. (1986): *Das Kind und seine Sozialisation in der islamischen Familie des Mittelalters*, in: Martin, J./Nitschke, A. (Hg.): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*, Sonderdruck, München, 391-441
- Nökel, S. (2002): *Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitik: Eine Fallstudie*, Bielefeld
- Öztürk, H. (2007): *Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland*, Bielefeld
- Sandt, F.-O. (1996): *Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spirituellen und muslimischen Orientierungen*, Münster
- Süveyd, M. Nur (1994): *Peygamberimiz Sünnetinde Çocuk E itimi*, Konya
- Thonak, S. (2003): *Religion in der Jugendforschung. Eine kritische Analyse der Shell Jugendstudien in religionspädagogischer Sicht*, Münster
- Wetzels, P./Brettfeld, K./u. a. (2007): *Integration und Integrationsbarrieren von Muslimen in Deutschland*, unveröffentlichter Abschlussbericht, Universität Hamburg Fakultät für Rechtswissenschaft, Institut für Kriminalwissenschaften, Abteilung Kriminologie

Jung, deutsch und muslimisch: Neue Lebenswelten

Petra Kuppinger

Im April 2007 hielt Dr. Yusuf Zaki¹⁾ einen Vortrag mit dem Titel „Jung, Deutsch und Muslim Und das ist gut so“ in einer Stuttgarter Moschee.²⁾ Die Mehrheit der Zuhörerinnen und Zuhörer waren Jugendliche, zwei Drittel waren junge Mädchen und Frauen. Die weiblichen Zuhörerinnen saßen auf der rechten Seite des Raums, die männlichen, durch einen Gang getrennt, auf der linken. Die Veranstaltung fing mit einer Koranrezitation an. Dr. Zaki, ein lebhafter Redner, bemerkte als erstes, dass seine Mutter „urdeutsch“ und sein Vater Ägypter sei. Diese Mischung mache ihn durch und durch deutsch und muslimisch. Dr. Zaki wies darauf hin, dass es erstaunlich sei, dass die Jugendlichen am Samstagabend in der Moschee und nicht in Diskotheken oder Kneipen wären, wofür er sie lobte. An der Wand hinter Dr. Zaki, auf der Power Point-Projektion, war der Titel des Vortrags zu sehen. Ob jemand wüsste, woher dieser Titel stamme, fragte er. Stille. Er erklärte, dass er den Titel von einer vielzitierten Aussage des Berliner Oberbürgermeisters Wowereit („ich bin schwul und das ist gut so“) übernommen habe.³⁾ Dr. Zakis zentrales Anliegen war die Aufgabe der gläubigen muslimischen Jugend in Religion und Gesellschaft. Er beschrieb die Jugend als besondere Jahre um die Welt zu verbessern. Junge Menschen seien Vorkämpfer des sozialen und religiösen Wandels. Heute, betonte er, sei es die Aufgabe der hiesigen frommen Jugend, den Islam in Europa zu verändern. Anders als viele ihrer Eltern seien die

Jugendlichen Teil der europäischen Gesellschaft. Muslimische Jugendliche in Europa lebten in einem privilegierten Kontext im Vergleich zu Gleichaltrigen in muslimischen Ländern, was eine Verpflichtung für sie darstelle. Er betonte:

„Ihr habt es gut hier in Deutschland. Ihr habt Freiheit. Denkt doch mal an die Türkei, wo ein Mädchen nicht mit dem Kopftuch an der Universität studieren kann.“

Diese Freiheit und auch der Wohlstand, in dem die Zuhörerinnen und Zuhörer lebten, bildeten auch eine Verpflichtung und Aufgabe für die Jugendlichen.

„Denkt daran, dass wir der Islam hier sind. Ihr repräsentiert den Islam für eure Mitschüler.“

Er bestand darauf, dass Deutschland das Handlungsfeld der jungen Muslimas und Muslime sei. Wenn sie die Welt verändern wollten, dann hier. Als „Repräsentanten“ des Islam sei es wichtig für die Jugendlichen, immer ihr Bestes zu tun und voraus zu denken, um gut mitmachen zu können.

„Denkt immer daran“, appellierte er, „wie privilegiert ihr hier seid. Ihr habt es gut hier. In der Tat, ihr habt es super-gut hier. Ganz besonders dann, wenn ihr euch mit dem Rest der Welt vergleicht. Seht euch doch all die Armut, Arbeitslosigkeit, Analphabetentum, Krieg und Zerstörung an.“

Nachdem Dr. Zaki mehrmals auf die Verankerung und Verpflichtung der Jugendlichen in Deutschland verwiesen hatte, kam er zum Kern seines Vortrags:

„WIR SIND DEUTSCHLAND“

verkündete die nächste Power Point-Projektion. Er erläuterte:

„Muslime in der ganzen Welt sehen, was wir hier in Deutschland machen.“

Er fügte einige Anekdoten europäischer Muslime hinzu, um zu verdeutlichen, wie wichtig ihr Verhalten für das Image des Islam sei. Danach eröffnete er die Diskussion. Eine Hand schoss in der ersten Reihe hoch. Empört sagte ein etwa 16-Jähriger:

„Wenn ich aber kein Deutscher sein will.“

„Was willst du dann sein?“ erwiderte Dr. Zaki.

„Palästinenser“ antwortete der Teenager.

Es war, als ob Dr. Zaki auf diesen Einwand gewartet hätte. Rhetorisch effektiv, aber etwas unfair seinem jugendlichen Gesprächspartner gegenüber, feuerte er Fragen in schneller Folge ab:

„Bist du hier geboren?“

„Ja.“

„Gehst du hier in die Schule?“

„Ja.“

„Willst du hier eine Berufsausbildung machen?“

„Ja.“

„Willst du hier arbeiten?“

„Nein.“

Das Publikum lachte, denn Dr. Zaki hatte den Jungen in eine rhetorische Falle gelockt. Er fuhr fort:

„Wo willst du dann hingehen?“

„Ich gehe nach Palästina.“

„Ist das realistisch?“

Verunsichert lenkte der Teenager das Gespräch in eine andere Richtung:

„Aber ich bin doch nicht nach

Deutschland gekommen, sondern meine Eltern.“

„Du musst deutsch werden und dich deutsch fühlen. Wenn du wirklich hier leben willst, dann ist das der einzige Weg.“

Nach weiteren Fragen brachte Dr. Zaki den Vortrag nochmals auf den zentralen Punkt: Die anwesenden Jugendlichen sind deutsch, ihr Betätigungsfeld ist in Deutschland, ihre Aufgaben beinhalten unter anderem die Ausgestaltung eines deutschen islamischen Kontextes und ihr Verhalten wird von der Mehrheitsgesellschaft und in muslimischen Ländern mit kritischen Augen verfolgt.

Junge Muslime

Obwohl manche jungen Muslime sich fremd fühlen in Deutschland, wobei die Mehrheitsgesellschaft mit ihrem Drängen auf „Integration“ (die oft einer Assimilation gleicht) eine maßgebliche Rolle spielt, gibt es eine wachsende Zahl junger Muslime, die sich als deutsch definieren und sich als bekennende Muslime in diese Gesellschaft einbringen. Ich werde im Folgenden einige solche jungen Menschen vorstellen. Davor ist es wichtig, einen Blick auf Begriffe wie „der Islam“ und „die Muslime“ zu werfen. Weder „der Islam“ noch „die Muslime“ existieren als solche. Muslime in Deutschland sind eine vielfältige Gruppe. Sie umfasst Menschen unterschiedlicher Herkunft (z. B. Türkei, arabische Länder, Deutschland), Nationalität (vermehrt deutsch) und, sehr wichtig, von verschiedener Religiosität. Muslime wie Angehörige anderer Religionen positionieren sich unterschiedlich in Bezug auf ihre Religion. Die Möglichkeiten sind unendlich: Es gibt Muslime, die ihre Religion nicht praktizieren, die weder beten noch fasten, die Alkohol trinken und Schweinefleisch essen, sich aber kulturell als Muslime definieren. Andere Muslime praktizieren ihre Religion, gehen aber nicht in Moscheen.

Wieder andere sehen ein gottgefälliges Leben als ihren Lebensinhalt. Sie sind bemüht, ihre Religion zu leben, am besten zusammen mit anderen Gläubigen. Jugendliche sehen oft alle diese Möglichkeiten in ihren Lebenswelten und befinden sich selbst in einem komplexen Prozess der Selbstpositionierung in diesem religiösen and kulturellen Feld. Mein Interesse im Folgenden gilt Jugendlichen, die sich als gläubig definieren und für die der Islam eine wichtige Rolle spielt. Wie sie ihre Religiosität leben, ist nicht einheitlich.

Adnan

Ich traf Adnan 2007, als ich in einem säkularen Kulturzentrum in der Hausaufgabenhilfe mitarbeitete. Ich arbeitete oft mit Adnan, der damals in der achten Klasse war, da er sich, anders als viele andere gleichaltrige Jungen, intensiv mit seinen Hausaufgaben beschäftigte. Adnan ist Kurde und erst seit einigen Jahren in Deutschland. Er ist religiös, er betet und fastet im Ramadan („ist nicht schwer, ich schreibe Arbeiten in der Schule...“). Adnan ist mit seinen Freunden oft in der Nachbarschaft und in der Stadt unterwegs. „Aber“, sagt er „ich mache nicht alles mit. Ich gehe nicht in die Disko.“ Später fügte er hinzu: „ich trinke nicht und ich rauche nicht.“ Adnans Freunde sind verschiedener Herkunft, einige sind aus Afghanistan. Als wir uns im Ramadan 2007 unterhielten, erzählte er, dass er und ein afghanischer Freund derzeit fast jeden Abend in eine afghanische Moschee zu den abendlichen Gebeten gingen. Als ich ihn fragte, warum gerade die afghanische Moschee, meinte er: „Mein Freund fühlt sich dort wohl. Und für mich ist das egal. Die Gebete sind überall die gleichen.“ Er fügte dann hinzu, dass er auch in andere Moscheen ginge. Für ihn sind die individuelle religiöse Praxis und das Zusammensein mit Freun-

den wichtiger als die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Moschee.

Als ich Adnan fragte, wie er sich sein Leben mit 40 Jahren vorstelle, hatte er genaue Vorstellungen:

„Mit 40 würde ich gerne verheiratet sein und Kinder haben. Ich wäre gerne Maschinenbauingenieur. Ich möchte in Deutschland leben, ein Haus und ein Auto haben. Ich glaube nicht, dass ich in die Türkei zurückgehen werde.“

Als ich ihn nach Einzelheiten seiner Traumzukunft fragte, insbesondere in Bezug auf seine zukünftige Familie, erklärte er, dass er eine Muslima heiraten wolle. Seine Kinder würde er in eine Moschee zum Islamunterricht schicken. Hierbei war ihm wichtig, dass die Moschee nur Religion, nicht aber politische Inhalte unterrichtete. Ob seine Kinder Bezug zur Türkei hätten, sei ihm nicht so wichtig, im Gegensatz zum Bezug zum Islam. „Den Islam kann man gut mitnehmen“, fügte Adnan hinzu. „Die Kinder werden dann deutsche Muslime.“

Adnans Vorstellung einer Zukunft als deutsche muslimische Familie ist nicht untypisch. Adnan drückt sie nur bewusster aus als andere. Eine türkischstämmige Schülerin erklärte in einem ähnlichen Zusammenhang, dass sie am liebsten einen deutschen Konvertiten heiraten würde. Ähnlich wie Adnans Wunsch drückt dies eine Verortung in Deutschland und eine deutsch-muslimische Identität aus. Den engen Bezug zur Heimat, eigentlich der Heimat der Eltern oder Großeltern, zu verlieren, scheint nicht so zentral für gläubige Jugendliche, jedoch steht außer Frage, dass sie ihre Religion in ihre Zukunft und in die Mitte der Gesellschaft mitnehmen wollen. Eine berufstätige junge Akademikerin drückte dies folgendermaßen aus: „Ich gehe als Muslima in die Gesellschaft und arbeite als solche mit.“ Selbstbewusst und mit Kopftuch geht diese

Frau zur Arbeit, wenn andere Leute dies überrascht, quittiert sie dies mit einem Lächeln und sagte in einem solchen Zusammenhang einmal: „Ich bin bekennende Deutsche und Stuttgarterin.“

Sinem

Ich traf Sinem 2007 bei einer Veranstaltung in einer Moschee. Sinem stammt aus einer religiösen türkischstämmigen Familie, die schon lange in Deutschland lebt. Sinem ist Studentin. Vor zwei Jahren hatte Sinem die Idee, eine Diskussionsgruppe für junge Muslimas zu gründen. Mit Hilfe einer Freundin war Sinem bald erfolgreich und die Diskussionsgruppe etablierte sich als Jugendgruppe einer ähnlichen Gruppe für ältere, verheiratete Muslimas. Da diese Gruppe ein eingetragener Verein war, konnte der neugegründete „Güneş Club“ im gleichen Bürgerhaus Räumlichkeiten nutzen. Als ich Sinem fragte, warum sie sich im Bürgerhaus und nicht in einer Moschee trafen, meinte sie, dass sie wollte, dass die Gruppe unabhängig sei. Sie hätten Angebote von Moscheen gehabt und diverse Eltern hätten sie auch in dieser Richtung beraten, aber die jungen Frauen wollten sich etwas Eigenes aufbauen. Sinem, die sehr gläubig ist und Kopftuch trägt, betonte, dass es der Gruppe nicht darum ginge, irgendwelche „schlimmen Dinge“ zu machen. Im Gegenteil, islamische Religiosität bildet den Rahmen der Gruppe. „Es ist nur“, fügte sie hinzu, „dass wir vielleicht mal Popmusik hören wollen, was in einer Moschee nicht ganz angebracht wäre.“ Sinems zentrale Idee für die Gruppe ist, dass diese einen Raum darstellt, in dem junge Muslimas sich treffen und sich über religiöse und andere Belange austauschen können. In ihrem ersten Jahr diskutierte die Gruppe Themen wie Frauen und Islam oder Schöpfung im Islam. Sie besuchten die Islamwoche an der

Universität und besuchten eine Pantomime Vorstellung. Manchmal gehen sie nach den Treffen in ein Café. Die Gruppe nahm auch an einem Flohmarkt teil. Ihre Einnahmen spendeten sie für Erdbebenopfer in China.

Im Sommer 2008 waren Sinem und ihre Freundin Sabihe die Hauptorganisatorinnen des Clubs, der ungefähr 15 Mitglieder hatte. Die meisten sind türkischstämmig, doch es gibt auch Mitglieder aus dem Iran und Pakistan. Bei den Gruppentreffen unterhalten sie sich ausschließlich auf Deutsch. In der Gruppe treffen sich junge Frauen als Muslimas ohne Verbindung zu Ethnien oder Moscheen. In ihrem Alltag leben die jungen Frauen verschiedene Religiositäten („manche trinken sogar auch mal Alkohol“). Einige gehen nie in eine Moschee, kommen aber gerne in die Gruppe. Die Gruppe ist für sie ein Schnittpunkt dieser unterschiedlichen Religiositäten. Sinem und Sabihe sind beide engagiert und kontaktfreudig. Es ist nicht schwer sich vorzustellen, dass diese zwei, die offensichtlich verschiedene Formen der Religiosität leben (Sabihe trägt kein Kopftuch), junge Frauen mit verschiedenen Erfahrungen ansprechen können. Im „Güneş Club“ können Muslimas Fragen aufwerfen, die in anderen Räumen ihrer Lebenswelten (Schule, Beruf, Familie) entstehen, dort aber nicht beantwortet werden. Die Gruppe bietet Unterstützung in Alltagsfragen, die weder von Autoritätspersonen (Lehrer/-innen, Vorgesetzten, Eltern, Imam) noch von Leuten, die die oft sehr verschiedenartige Verwurzelung der jungen Frauen im Islam (kulturell und religiös) nicht verstehen, beantwortet werden können. Der Club ist kein Rückzug aus der Gesellschaft (was Muslimen oft vorgeworfen wird), sondern das Gegenteil: Der Club ist ein sozialer Raum inmitten der Gesellschaft (Bürgerhaus), in dem junge Frauen alltagsrelevant religiöse und ande-

re Fragen diskutieren. Sie erhoffen sich aus diesem Kreis Antworten, Unterstützung, Freundschaften und Unterhaltung, die ihnen im Alltag in der großstädtischen Gesellschaft hilfreich sind.

Jugendliche Muslimas

Jeden Samstag trifft sich eine Gruppe von 12-16-jährigen Mädchen in einer Moschee. Zusammen lesen die Mädchen den Koran, manchmal halten Mädchen Vorträge zu religiösen Themen. Sie sehen sich Filme an und organisieren Ausflüge und andere Aktivitäten. Diese Gruppe unterscheidet nur wenig von ähnlichen Gruppen in Kirchen. Über Tee und Keksen werden oft andere Themen spontan diskutiert. An einem Samstag kamen die Mädchen darauf zu sprechen, ob es für Mädchen, die Kopftuch tragen, möglich sei, eine gute Lehrstelle zu finden. Bei den Treffen in der Moschee tragen alle Mädchen Kopftuch, dazu tragen die meisten Jugendmode wie enge Jeans und T-Shirts. Einige tragen Miniröcke über ihren Jeans, andere tragen lange Röcke. Im Alltag trägt nur ungefähr ein Drittel dieser Mädchen ein Kopftuch. Zum Thema Kopftuch und Lehrstellen sagten einige Mädchen, dass die Tatsache, dass Mädchen mit Kopftuch kaum Chancen auf eine gute Ausbildung haben, der Hauptgrund sei, warum sie momentan kein Kopftuch tragen würden. Ein Mädchen fügte hinzu, dass es nur wenige Lehrstellen, z. B. als Verkäuferin, für Mädchen mit Kopftuch gebe. Ein Mädchen erklärte: „Ich will aber nicht Verkäuferin werden. Ich will mehr Auswahl haben, deshalb kann ich kein Kopftuch tragen.“ Ein anderes Mädchen widersprach und sagte, religiöse Dinge seien wichtiger als die Berufswahl. Wenn man glaube, ein Kopftuch sei Allahs Gebot für gute Muslimas, dann habe dies Vorrang. Die Diskussion war leidenschaftlich und die Mäd-

chen waren bestens informiert über Details und Möglichkeiten.

Bei einem anderen Treffen hatte ich die Gelegenheit, mit den Mädchen über ihre Gruppe und Erfahrungen als Muslimas in der Gesellschaft zu reden. Die Mitglieder der Gruppe sind verschiedener ethnischer Herkunft, die meisten sind deutsche Staatsbürgerinnen. Sie besuchen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Auf die Frage, was die Gruppe ihnen bedeute, antwortete ein Mädchen:

„Alles ist sehr schön hier ich liebe die Leute, sie verstehen mich. Es gibt mir Kraft wir lernen sehr viel.“

Ein Mädchen lobte die kulturelle Vielfalt der Gruppe, dass „wir mehr über den Islam lernen“ und „wie wir uns mit Nicht-Muslimen auseinandersetzen sollten.“

Auf die Frage, welche Aktivitäten des vergangenen Jahres die besten waren, erzählten die Mädchen vom gemeinsamen Übernachten in der Moschee und von ihrer Reise zu einem überregionalen Treffen mit anderen muslimischen Jugendlichen. Sie erwähnten religiöse Themen, wie z. B. „der Prophet Mohammed“. Alle betonten, dass ihnen die Gruppe selber, inhaltliche Themen, Aktivitäten und Beziehungen untereinander sehr wichtig seien. „Die Gruppe ist einfach ein wichtiger Teil meines Lebens geworden“ erklärte ein Mädchen. „Ich finde hier viel Unterstützung“ meinte eine andere. Ein Mädchen

schrub, dass ihr die Gruppe viel bedeute,

„denn die Mädchen sind mir sehr ans Herz gewachsen und einige kenne ich schon, seit ich im Kindergarten war. Die Atmosphäre ist auch sehr vertraut und man kann über alles reden und sich sicher sein, dass keiner was schlechtes denkt.“

Ein anderes Mädchen fügte hinzu, dass sie in dieser Gruppe ihren Glauben stärken könne, den sie während der Woche oft vernachlässige.

Zusammenfassung

Dr. Zakis Vortrag, Adnans Lebenswelt und Zukunftsvorstellungen, Sinems Engagement im „Güneş Club“ und die positiven Erfahrungen der Mädchen in der Samstagsgruppe symbolisieren vielfältige soziale, religiöse und kulturelle Erfahrungen junger gläubiger Muslimas und Muslime. Wichtig ist, dass der Besuch von Veranstaltungen in Moscheen und anderswo (Bürgerhaus) für diese jungen Menschen keinen Rückzug in eine Parallelgesellschaft bedeutet, sondern sie diese Aktivitäten und ihren persönlichen Glauben als inhärente Teile ihres Alltags in der Gesellschaft betrachten. Die Jugendlichen erwarten von Gruppen und Aktivitäten, dass sie dort Alltagsfragen diskutieren können und Unterstützung im Alltag angeboten bekommen. Durch

ein Zusammensein mit anderen, die ähnlich in der Gesellschaft positioniert sind, erhoffen sich Jugendliche eine Stärkung ihres Glaubens und ihrer Identität und handfeste Alltagshilfe. In den letzten zwanzig Jahren hat sich die Ausrichtung vieler Moscheen und muslimischer Aktivitäten vermehrt von den Herkunftsländern weg zur deutschen Gesellschaft hin orientiert. Sie sprechen die Belange deutscher Muslimas und Muslime an, zielen auf Mitarbeit in der Gesellschaft und reflektieren die Position eines hier verwurzelten Islam. Die hier beschriebenen Erfahrungen verdeutlichen diese Entwicklungen.

1) Alle Personen- und Gruppennamen sind Pseudonyme.

2) Ethnographische Details dieses Kapitels stammen aus einem größeren Forschungsprojekt zum Thema Islam in Stuttgart, durchgeführt zwischen 2006 und 2009. Das Projekt wurde gefördert von der Wenner-Gren Foundation in New York, USA und den Associated Colleges of the Midwest in Chicago, USA.

3) Sowohl Wowerits als auch Zakis Worte sollten einerseits bestimmte Gruppen provozieren, andererseits ist für beide Aussagen klar, dass sie viele Bürgerinnen und Bürger längst nicht mehr provozieren. Als kontroverse und gleichzeitig nichtkontroverse Aussage symbolisieren beide Aussagen gegenwärtige gesellschaftliche Diskussionsfelder. Kann ein guter Bürger (und Beamter) schwul sein, und ist deutsch und muslimisch ein Widerspruch oder eine Selbstverständlichkeit?

DIALOGBEREIT - ein Projekt in NRW

Georg Bienemann

DIALOGBEREIT ist ein Projekt zum interreligiösen Dialog, das von der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e. V. gemeinsam mit der Landesarbeitsgemeinschaft Katholische Offene Kinder- und Jugendarbeit NRW und der Muslimischen Jugend in Deutschland e. V. (MJD) durchgeführt wird.

Es geht bei dem Projekt um den Abbau von Vorurteilen, eine bessere Kommunikation zwischen Christen und Muslimen und um Gewaltprävention in Feldern der Kinder- und Jugendhilfe durch interreligiösen Dialog.

Durch das Projekt DIALOGBEREIT soll das friedliche Zusammenleben von Christen und Muslimen gefördert werden. Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass viele Konflikte vermutlich mit Vorurteilen und Unkenntnis zu tun haben. Auch wird davon ausgegangen, dass der interreligiöse Dialog Konflikte abbauen hilft und so das Miteinander unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen in der Bundesrepublik Deutschland fördert. Aus Sicht des Kinder- und Jugendschutzes geht es vor allem um das Erkennen von Gewalt und um den Gewaltabbau unter Jugendlichen.

Fachkräfte in unterschiedlichen Aufgabenfeldern der Jugendhilfe sollen hierbei unterstützt werden. Ein Projektziel ist, sie für den interreligiösen Dialog zu gewinnen und ihnen ein Angebot zur notwendigen Kompetenzerweiterung zu machen.

Konflikte erkennen und abbauen

Die Problematik in wenigen Stichworten: Viele Muslime bringen Erfahrungen und Maßstäbe aus einem anderen Kulturraum mit nach Deutschland. Es bestehen häufig gegensätzliche Grundüberzeugungen, die ein friedliches Miteinander erschweren.

Manche Muslime fühlen sich in ihrer Identität verletzt. Das mag mit Demütigungen und Ungerechtigkeits Erfahrungen zu tun haben.

In der nichtmuslimischen deutschen Bevölkerung gibt es große Vorurteile und Vorbehalte. Umfragen zeigen, dass über die Hälfte der deutschen Bevölkerung Angst vor dem Islam hat. Schon in der Vergangenheit war die Einstellung vieler Deutscher dem Islam gegenüber negativ. Auch die 15. Shell-Jugendstudie bestätigt den Trend: Die Mehrzahl deutscher Jugendlicher hat große Vorbehalte gegenüber dem Islam. Die Ängste, Befürchtungen und Vorbehalte sind in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen. Umso wichtiger ist der Dialog miteinander.

Aber wir können auch viele gelungene Begegnungen „vor Ort“ zwischen Muslimen und Christen feststellen: Stadtfeste, Friedensgottesdienste, gemeinsame Glaubensseminare, spontane und solidarische Nachbarschaftshilfe, Hausaufgabenbetreuung, gegenseitige Besuche, Tage offener Moscheen, Kirchenführungen, Anteilnahme an den Festzeiten, Gesprächsbereitschaft

und selbstverständliche zwischenmenschliche Beziehungen am Arbeitsplatz, in Schulen und Universitäten sowie in Nahbereichen, dort wo Trennungssituationen aufgehoben wurden oder erst gar nicht entstanden sind. Hier setzt das Projekt DIALOGBEREIT an.

Das Projekt DIALOGBEREIT konkret

Pädagogisch Tätige in unterschiedlichen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe, vor allem in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit, stehen in enger Verbindung zu muslimischen Jugendlichen, die diese Einrichtungen aufsuchen. In der Auseinandersetzung mit Werten und gesellschaftlich akzeptierten Maßstäben spielt der interreligiöse Dialog eine große Rolle und wird u. E. immer bedeutender. Christlich sozialisierte Pädagogen und Pädagoginnen sind Ansprechpersonen für junge Muslime. Sie sind zum interreligiösen Dialog herausgefordert, müssen dazu aber auch in der Lage sein. Das gilt auch für islamisch geprägte Fachkräfte. Diese sollten sich auf das christliche Denken und die hier verwurzelten Werte einlassen können. Das setzt Wissen über den anderen und die andere Religion und die Bereitschaft sowie Fähigkeit zum Dialog voraus.

Die Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e. V. plante in einer ersten Projektphase Maßnahmen, in denen es um die Befähigung von Fachkräf-

ten innerhalb unterschiedlicher Felder der Kinder- und Jugendhilfe ging. Zu den Maßnahmen zählten die Konzipierung und Erstellung von Arbeitsmaterialien, die Gewinnung von Kooperationspartnern, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie die Gewinnung von Verbänden für den interreligiösen Dialog. Inhalt der zweiten Projektphase war die Durchführung von Dialogwerkstattgesprächen und Workshops sowie die Erarbeitung einer Ausstellung mit Jugendlichen. Die Hauptidee dabei war: Die Auseinandersetzung mit dem Islam (bzw. im Perspektivenwechsel mit dem Christentum) ist ein wichtiger Schritt zur kulturellen Annäherung. Mehr voneinander wissen, um sich so besser verstehen und akzeptieren zu können, ist interkulturelles Lernen durch interreligiösen Dialog.

Ziele des Projektes

- Das Projekt will Diskriminierung abbauen: Vorurteile haben häufig mit Unwissenheit zu tun, worauf Stigmatisierung folgt. Darum werden durch das Projekt (fehlende) Informationen angeboten. Dies fördert eine faire Beurteilung.
- Es geht um das Kennenlernen unterschiedlicher Wertvorstellungen und deren Annäherung: Indem Wertvorstellungen der Migranten – und vor allem von Muslimen – verstanden werden und deren religiöse Herkunft ernst genommen wird, kommt die Lebenswirklichkeit dieser Bevölkerungsgruppe stärker in den Blick. Dabei ist dieser Prozess auf Gegenseitigkeit angelegt. Je mehr wir voneinander wissen, umso mehr sind Konflikte bearbeitbar.
- Wir sehen in der interreligiösen Annäherung daher auch einen Beitrag zur Gewaltprävention: Fachkräfte, die einen inhaltlichen Diskurs zu weltanschaulichen Fragen moderieren, helfen Gegensätze abzubauen und begleiten Jugendliche

in einem vorurteilsfreien Umgang miteinander.

DIALOGBEREIT funktioniert nur gemeinsam

Gemeinsam, das ist das entscheidende Stichwort: Das Projekt wird gemeinsam von Christen und Muslimen geplant und mit Leben gefüllt. Gemeinsam treten die beteiligten Organisationen auf und werben z. B. an Schulen, bei Jugendvereinen oder in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit für die Teilnahme. Eine Gruppe von je fünf muslimischen und christlichen Fachkräften – Frauen und Männer – begleitet das Projekt fachlich.

Gemeinsam wird das Projekt „vor Ort“ durchgeführt. Junge Muslime und junge Christen kommen zusammen, lernen sich (besser) kennen, besprechen ihre Fragen, klammern dabei ihre Vorurteile nicht aus und arbeiten in sogenannten Dialogwerkstätten zusammen. Dabei soll es nicht bei Diskussionen und verbalen Auseinandersetzungen bleiben. Geplant sind gemeinsame, kreativ-handwerkliche Umsetzungsweisen. Daraus wird eine Wanderausstellung entstehen, die wiederum „so einiges“ in Bewegung setzt (zur Arbeitsweise des Projektes siehe den Beitrag ‚Dialogwerkstatt‘ in diesem Reader).

Ein erstes kurzes Resümee zur Halbzeit des Projektes

Positiv bewertet werden die verschiedenen Arbeitshilfen und Werbematerialien, die von uns herausgegeben wurden. Mit diesen Arbeitshilfen konnten wir viele interessierte Fachkräfte unterstützen. Ein wichtiges Medium für den Austausch und zur gegenseitigen Unterstützung ist unser Internetauftritt www.dialogbereit.de.

Anerkennung fand auch unsere Ini-

tiative, drei Projektpaten zu gewinnen, die sich werbend für das Projekt DIALOGBEREIT einsetzen.

Als besonders positiv wird die Zusammenarbeit innerhalb der Projektleitung bewertet. Beispielhaft ist, wie sich die vertrauensvolle Zusammenarbeit im Team der für das Projekt Verantwortlichen entwickelt hat. Ebenfalls „auf hohem Niveau“ geschieht die Arbeit in der sogenannten Expertengruppe, die das Projekt fachlich begleitet. Und ein guter Austausch erfolgt mit den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren vor Ort, die unsere Projektidee aufgegriffen haben. – So weit, so gut!

Allerdings – und das ist eine Erfahrung, die wir über die gesamte Strecke machen –, müssen wir als die Projektinitiatoren einen langen Atem haben. Eine große Anzahl von Informations- und Motivationsveranstaltungen haben wir durchgeführt. Immer wieder wurde uns signalisiert, dass DIALOGBEREIT ein wichtiges und interessantes Projekt sei: „Wirklich nachahmenswert...“. Jedoch die Realität ist ernüchternd: Trotz großem persönlichen Einsatz, intensiver Motivationsarbeit und Kontaktbemühungen konnten wir nur eine relativ kleine Zahl von Gruppen bzw. Schulklassen für die Teilnahme am Projekt gewinnen.

Woran mag das liegen? Diese Frage können wir mit Sicherheit erst zum Ende des Projektes beantworten. Derzeit gibt es einige Vermutungen, wie die folgenden:

Das gesellschaftliche Interesse an einer interreligiösen Thematik ist eher gering. Den Islam besser zu verstehen, ist mit starken Blockaden verbunden – und umgekehrt: Das Christentum besser kennenzulernen, ist ebenfalls wegen vieler Vorurteile erschwert.

Gesamtgesellschaftliche Vorbehalte dem Islam und dem Christentum gegenüber können sich möglicherweise auf unser Projekt übertragen.

Manche Fachkräfte haben Schwierigkeiten, sich mit der eigenen religiösen Biographie auseinanderzusetzen. Das Thema Religion ist für viele „abgehakt“.

Und auffallend ist: Immer wieder wird angemerkt, dass Muslime nicht bekannt sind, es gäbe keine Kontakte zu ihnen. Zu fragen ist: Ist dies nur eine Schutzbehauptung?

Besonders bedenkenswert ist die Tatsache, dass wir zur Teilnahme keine Jugendverbände/Jugendgruppen gewinnen konnten. Das gilt übrigens auch für die Offene Kinder- und Jugendarbeit.

Gespannt sind wir auf die abschließende Auswertung. Die Ergebnisse werden voraussichtlich im Herbst

2010 auf der Projekthomepage zu finden sein.

Projekthomepage:
www.dialogbereit.de

Besuch beim Propheten. Dokumentation einer muslimischen Jugendgruppe aus Deutschland über ihre Pilgerreise „Umra“ nach Mekka und Medina

Medienprojekt Wuppertal e. V. (Hg.)

DVD und VHS
Dokumentarfilm, 2008
Laufzeit: 45 Min.
Freigegeben ab 12 Jahren
Während der Osterferien 2008 unternimmt eine muslimische Jugendgruppe aus Deutschland die „Umra“, die „kleine“ Pilgerfahrt nach Mekka und Medina. Der Film

dokumentiert die Pilgerreise und zeigt das religiöse Erleben und die Bedeutung des Besuchs der heiligen Stätten. In zahlreichen Interviewsequenzen berichten die Jugendlichen über ihre Motive, ihre individuellen Erwartungen, Gedanken und Gefühle. Der Film beschreibt auch die persönlichen

Konsequenzen, die die Jugendlichen aus den Erlebnissen für ihr Leben ziehen.

Der Film kann beim Medienprojekt Wuppertal bezogen oder ausgeliehen werden:
www.medienprojekt-wuppertal.de/v_104.php

Dialogwerkstatt - eine Übung aus dem Projekt DIALOGBEREIT

Gesa Bertels und Georg Bienemann

Um Diskriminierung abzubauen, unterschiedliche Wertvorstellungen kennen und Fremdes respektieren, wenn nicht sogar schätzen zu lernen, kann gemeinsam mit Jugendlichen (z. B. in der Schule oder im Jugendverband) eine Dialogwerkstatt durchgeführt werden. Die Idee: Jugendliche mit unterschiedlicher Herkunft und/oder Religionszugehörigkeit bilden „Dialogteams“. In ihnen wird der respektvolle Austausch über das, was jedem Einzelnen wichtig und wertvoll ist, eingeübt. Dies geschieht mit Hilfe von Gegenständen oder Symbolen, mit Fotos, Texten und weiteren Ausdrucksformen. Die Jugendlichen bringen Dinge mit, die eine besondere Bedeutung für sie haben, beispielsweise Erinnerungsstücke, die wie Schätze bewahrt werden. Sie erklären sich gegenseitig, warum sie diesen Gegenstand, dieses (alltägliche) „Ding“ ausgesucht und mitgebracht haben.

Die „Dinge“ bekommen eine andere Bedeutung, sie erfahren eine Bedeutungsverwandlung. (Fast) jede und jeder hat solche „Dinge“, die mehr sind, mehr bedeuten ... Ihr Wert hat nichts mit dem Kaufpreis zu tun. Sie sind unbezahlbar.

Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Ein 16-jähriger Junge hat in seinem Zimmer über dem Bett eine gelbe ADAC-Pannweste. Er möchte nicht, dass seine Besucherinnen und Besucher mit der Weste spielen oder diese anziehen. Was ist das Besondere dieser Weste? Irgendwann spricht er darüber: „Die gelbe

Weste hat mir ein Autofahrer vor zwei Jahren gegeben. Wir waren mit dem Auto in den Urlaub gefahren und wurden in einen heftigen Unfall verwickelt. - Gott sei Dank! Wir alle haben den Unfall gut überstanden. Ein fremder Mann gab mir seine gelbe Sicherheitsweste und sagte, ich soll gut auf mich aufpassen. Und dann fügte er noch hinzu: Diese Weste soll dich daran erinnern, dass du heute einen guten Schutzengel hast und Allah schütze dich!“

Am Beispiel oder mit Hilfe von „persönlichen Schätzen“, Symbolen, Gegenständen - also von „etwas“, das eine tiefere Bedeutung für den Jugendlichen hat, sprechen die Jugendlichen über ihre Werte. Was ist ihnen wichtig und wertvoll?

Daraus entwickeln sich Gespräche, in denen es um persönliche Hoffnungen, Wünsche, Träume, Erinnerungen und auch Glaubensbekenntnisse gehen kann. Wichtig in diesem Gespräch ist die Moderation. Es muss genau hingehört werden, gegebenenfalls ist der Erzähler oder die Erzählerin vor verbalen Verletzungen zu schützen. Die Moderatorin und der Moderator achten auf vereinbarte Regeln wie: Jeder und jede soll das sagen können, was ihm und ihr wichtig ist. Es wird nicht von den Zuhörern und Zuhörerinnen kommentiert, Fragen können später gestellt werden.

Aus all dem, den verschiedenen wertvollen Dingen, den Erklärungen, dazu kurz formulierten Texten, wenn möglich auch einem Foto

von dem Erzähler und der Erzählerin und weiteren kreativen Darstellungsformen entsteht im Anschluss eine gemeinsame Ausstellung. Damit werden die Ergebnisse der Dialogwerkstatt einer größeren Öffentlichkeit vorgestellt und zugänglich gemacht und es wird zugleich für den Dialog geworben.

Infos:
Arbeitshilfe zum Projekt DIALOGBEREIT:
www.dialogbereit.de

Als Jungfrau in die arrangierte Ehe? Beziehungs- und Partnerwahlkonzepte junger Muslimas und Muslime in Deutschland

Gaby Straßburger

Die Themen, die ich in diesem Beitrag aufgreife, sind die Brennpunkte der Diskussion über das Beziehungsverhalten junger Menschen, die aus einem islamischen Herkunftskontext stammen. „Sex vor der Ehe“ lautet ein erstes Stichwort. Was ist erlaubt, was gewünscht? Daneben gerät auch die Eheschließung oft ins Kreuzfeuer der Kritik. Die Empörung entzündet sich vor allem daran, dass es nur relativ wenige Ehen mit Deutschen gibt, dass viele Ehepartner aus dem Herkunftsland kommen und dass viele Ehen arrangiert sind.

Ungeachtet einer jahrzehntelangen sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung mit differenzierten Konzepten und komplexen empirischen Studien zur sozialen Wirklichkeit von Migrantinnen und Migranten ist der öffentliche, mediengestützte Diskurs über muslimische Herkunftsgruppen durch zahlreiche kulturalisierende Stereotype gekennzeichnet. Die klischeehafte Berichterstattung über ihre Beziehungsideale und Partnerwahl macht deutlich, dass ihr Beziehungsverhalten als Prüfstein gelungener Integration gewertet wird.

Ich beschränke mich in diesem Beitrag auf zwei der kritisch beäugten Aspekte: voreheliche Beziehungen und arrangierte Ehen. Hinsichtlich der beiden anderen Aspekte, innerethnische und transnationale Eheschließungen, verweise ich auf frühere Veröffentlichungen (Straßburger 2003; 2007c; 2009).

Es gibt nur wenige empirische Studien, die sich dezidiert mit dem Beziehungs- und Heiratsverhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund befassen. Speziell auf junge Muslime bezieht sich keine davon. Bisweilen aber erlauben es die vorliegenden Daten, Bezüge zum religiösen Hintergrund oder zur Religiosität der Befragten herzustellen. Wo dies möglich und inhaltlich aussagekräftig ist, will ich den Versuch unternehmen. In aller Regel aber beziehe ich mich ganz allgemein auf Jugendliche, die aus islamisch geprägten Gesellschaften stammen, und zwar unabhängig davon, ob sie sich als muslimisch bezeichnen würden oder nicht.

Da sich das Datenmaterial, auf das sich meine Ausführungen in diesem Beitrag stützen, beinahe ausschließlich auf Personen türkischer Herkunft bezieht und zudem meist auch nur auf die weibliche Perspektive eingegangen wird, liegt hierin notwendigerweise auch der Fokus meines Artikels.

Als Jungfrau in die Ehe? Zusammenziehen ohne Trauschein?

In muslimischen Kreisen wird von Mädchen meist erwartet, dass sie mit Beginn der Adoleszenz alles unterlassen, was Anlass zur Vermutung geben könnte, sie wären bereit, eine voreheliche sexuelle Beziehung einzugehen. Die meisten in Deutschland aufgewachsenen jungen Frauen türkischer Herkunft gehen damit offensichtlich d'accord

und sprechen sich in der Studie „Viele Welten leben“ gegen vorehelichen Geschlechtsverkehr aus (59 Prozent). Lediglich 22 Prozent sind der Ansicht, dass Sex vor der Ehe akzeptabel ist. Die übrigen können dem nur teilweise zustimmen (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, 283).

Das heißt nun nicht unbedingt, dass junge Frauen, die dazu stehen, als Jungfrau in die Ehe zu gehen, keine sexuellen Erfahrungen machen. Die türkischstämmigen Interviewpartnerinnen in einer anderen Studie berichteten durchaus von intimen Zärtlichkeiten wie Küssen und Händchenhalten. Dabei betonen sie allerdings, dass sie bestimmte Grenzen auf keinen Fall überschreiten würden. Am wichtigsten ist ihnen der Erhalt ihrer Jungfräulichkeit (Müller 2006, 241ff.).

Wird diese Einstellung durch die Religiosität beeinflusst? Annette Müller stellt fest, dass die Befragten sich bei der Begründung, warum sie es wichtig finden, als Jungfrau in die Ehe zu gehen, immer wieder auf den Islam beziehen. Allerdings scheint dies weniger durch die Religiosität bedingt zu sein, als vielmehr durch den Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung in der eigenethnischen Gruppe: „Die Untersuchung zeigt, dass die sexual-normative Position des Islams, die Jungfräulichkeit bis zur Ehe zu erhalten, für die Befragten zum Merkmal ihrer soziokulturellen Identität wird. Sie ermöglicht es, die subjektiv definierte Gesellschaft der Migrant/inn/en von

der Mehrheitsgesellschaft abzugrenzen.“ (Müller 2006, 317)

Bleibt die Frage, ob denn die Virginitätsnorm, so der Terminus technicus, nur im Islam gilt. Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakaşoğlu verneinen dies eindeutig, da auch ein Viertel der Befragten mit italienischem oder jugoslawischem Hintergrund vorehelichen Geschlechtsverkehr ablehnt (2005, 283). Zudem verweisen die Forscherinnen auf große Unterschiede in der Haltung zur Jungfräulichkeit unter den Muslimas unterschiedlicher Herkunft. „So zeigen bosnische Musliminnen mit 45 Prozent eine deutlich höhere Zustimmung zu vorehelichem Geschlechtsverkehr als türkische Musliminnen, die ihn nur zu 21 Prozent befürworten.“ (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, 284)

Wie verhält es sich nun mit Partnerschaften vor der Ehe und wie stehen die Befragten zu einer nicht- oder vorehelichen Lebensgemeinschaft? Immerhin 33 Prozent der 15 bis 21-jährigen Frauen türkischer Herkunft, die für die Studie „Viele Welten leben“ befragt wurden, gaben an, einen festen Freund zu haben. Eine nicht unerhebliche Zahl, die umso höher ist, je älter die Befragte ist. In aller Regel (87 Prozent) ist der Partner ebenfalls türkischer Herkunft. Eine voreheliche Lebensgemeinschaft können sich dagegen lediglich 13 Prozent der Befragten vorstellen. Die große Mehrheit (68 Prozent) hält es für besser, erst zu heiraten und dann mit dem Partner zusammen zu ziehen (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, 247).

Insgesamt also können wir festhalten, dass junge Frauen türkischer Herkunft in puncto Jungfräulichkeit vor der Ehe und Zusammenleben ohne Trauschein zwar durchaus unterschiedliche Ansichten vertreten, aber mehrheitlich doch anderer Ansicht sind als die meisten jungen Deutschen. Nun stellt sich die Frage, wie sie mit den unterschiedlichen

Normen und Ansichten umgehen. Häufig lässt sich in der Pubertät ein biografischer Bruch erkennen. Viele Mädchen türkischer Herkunft, die vorher überwiegend mit Deutschen befreundet waren, tun sich in der Pubertät mit ihresgleichen zusammen, weil sie es als anstrengend empfinden, sich in einer deutschen Umgebung immer und immer wieder bestimmten Fragen stellen zu müssen. In eigenethnischen Gruppen können sie dagegen ihren eigenen Lebensstil entwickeln, „ohne dass ihre Entwürfe an einer imaginierten deutschen 'Normalbiographie' gemessen und als noch nicht integriert bzw. deutsch genug bezeichnet werden.“ (Otyakmaz 1999, 90) Sie suchen offensichtlich Anerkennung und Respekt und sind es leid, ständig auf ihre Integrationsbereitschaft geprüft zu werden. In der eigenethnischen Gruppe besteht die Möglichkeit, eine weibliche Identität zu entwickeln, die kulturelle Werte und familiäre Bindungen berücksichtigt und dennoch als emanzipiert anerkannt wird.¹⁾ Eine ähnliche, durchaus verständliche Dynamik der „freiwilligen“ Segregation scheint mir mit dem anhaltenden Diskurs über arrangierte Ehen und Zwangsehen verbunden zu sein (Straßburger 2007a).

Der Diskurs über arrangierte Ehen und Zwangsehen

Selbstverständlich stellen Zwangsehen grobe Menschenrechtsverletzungen dar, die man in einer freiheitlichen Gesellschaft keineswegs hinnehmen kann (Straßburger 2003, 213ff; 2007b; 2009). Sie müssen verhindert und Betroffene dabei unterstützt werden, sich gegen eine drohende Zwangsverheiratung zu wehren oder aus einer erzwungenen Ehe auszubrechen. Gleichzeitig ist es aber auch wichtig, nicht über das Ziel hinauszuschießen und jede Eheschließung, die nicht auf dem in der westlichen Welt mittlerweile üblichen Modell basiert, zu

verdächtigen, erzwungen worden zu sein. Ansonsten läuft man Gefahr, einen relativ großen Teil der muslimischen Bevölkerung unter Generalverdacht zu stellen.

Die arrangierte Partnerwahl wird im Mainstreamdiskurs dem Bereich des rückwärtsgewandten patriarchal dominierten ‚Fremden‘ zugewiesen, während die sogenannte freie Partnerwahl als Eigenschaft des fortschrittlichen emanzipierten Westens fungiert. Bereits die Bezeichnung der selbst organisierten Eheschließung als ‚freie‘ Partnerwahl signalisiert unterschwellig, ihr Pendant, die arrangierte Ehe, wäre unfrei und würde durch Druck, wenn nicht gar durch Zwang zustande kommen. Ein anderer Begriff, der für selbst organisierte Ehen Verwendung findet, ist ‚Liebesheirat‘. Auch er impliziert eine negative Zuschreibung an die arrangierte Partnerwahl, bei der Gefühle scheinbar keine Rolle spielen.

Wenn junge Muslimas und Muslime gegenüber arrangierten Ehen eine akzeptierende Haltung einnehmen oder sie sogar bevorzugen, wird ihnen unterstellt, sie würden Familieninteressen höher bewerten als die Freiheit, selbst eine Entscheidung zu treffen. Die Ablehnung der arrangierten Ehe gilt häufig als Indikator für die kulturelle Eingliederung in die deutsche Gesellschaft, sie wird zur „Meßlatte für den Integrationsfortschritt.“ (Huth-Hildebrandt 2002, 163)

Kommt eine arrangierte Ehe in Frage?

Hinsichtlich arrangierter Ehen hat der größte Teil der in Deutschland aufgewachsenen zweiten Generation tatsächlich eine kritische Haltung. Die meisten können sich nicht vorstellen, ihre Ehepartner auf diese Weise zu finden. Dennoch lässt sich bezüglich dieser existentiellen Frage eine beachtliche Meinungsviel-

falt beobachten. Sogar in ein- und derselben Familie wird man oft gleichermaßen arrangierte wie selbst organisierte Ehen finden. Und welche letztlich mehr Glück und Stabilität versprechen, darüber können selbst die besten Freunde und Freundinnen durchaus unterschiedlicher Ansicht sein.

Eine Einschätzung darüber, wie sich die zweite Generation ihre Partnerwahl vorstellt, kann man aus der Studie „Viele Welten leben“ (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, 255f.) gewinnen. Hier wurden junge unverheiratete Frauen türkischer Herkunft danach gefragt, was sie von einer arrangierten Ehe halten und ob sie sich vorstellen könnten, eine solche Ehe einzugehen. Die Ergebnisse ergeben ein differenziertes Bild. Jede Zehnte findet es gut oder sehr gut, wenn Eltern mit ihrer Tochter gemeinsam einen Ehemann aussuchen, und kann sich das auch für die eigene Partnerwahl vorstellen. Weitere 14 Prozent sind unschlüssig bzw. wollen die Entscheidung von der konkreten Situation (und damit vermutlich vom potenziellen Partner) abhängig machen, ob sie einer solchen Heirat zustimmen oder nicht (12 Prozent).

Annähernd ein Viertel der jungen Frauen türkischer Herkunft scheint

demnach arrangierte Ehen prinzipiell in Betracht zu ziehen. Anlass genug zu fragen, was eigentlich arrangierte Ehen von selbst organisierten unterscheidet.

Zur Logik arrangierter Ehen

Arrangierte Eheschließungen folgen einer anderen inneren Logik als selbst organisierte Eheschließungen. Bei letzteren basiert die Heirat auf einem intensiven Prozess der Annäherung, bis die Partner den Wunsch entwickeln zu heiraten. Ihre voreheliche Beziehung fungiert quasi als Testfall für die Ehe.

Dagegen basieren arrangierte Ehen darauf, dass die Heiratskandidaten gemeinsam mit ihren Familien nach reiflicher Prüfung zu dem Ergebnis kommen, dass die Basis für eine glückliche und stabile Ehe gegeben ist. Dazu gehört neben dem Einverständnis der Heiratskandidaten auch die insgesamt positive Bewertung ihres Charakters und ihrer sozialen, familiären und beruflichen Lebensumstände. Man versucht, das Gelingen der Ehe zu sichern, indem man vor der Heirat im Familienverband abwägt, ob die Rahmenbedingungen so positiv sind, dass sich nach dem Abklingen der ersten

Verliebtheit eine stabile Partnerschaft entwickeln kann.

Während man also bei selbst organisierten Eheschließungen vor der Heirat ausprobiert, ob die Partnerschaft funktioniert, geht es bei der arrangierten Partnerwahl darum herauszufinden, ob die Voraussetzungen dafür vorliegen, dass die Ehe funktionieren kann.

Beim Arrangieren einer Ehe gibt es viele Varianten, aber auch einige zentrale Grundregeln. Hierzu gehört etwa ein Phasenablauf, der mehrere Schritte umfasst. Ehen werden nicht von heute auf morgen arrangiert, sondern Schritt für Schritt. Die Eheanbahnung basiert auf mehreren Vorstufen mit offenem Ausgang, d. h. der Prozess kann in jeder dieser Vorstufen abgebrochen werden bzw. wird jeweils nur dann fortgesetzt, wenn die potentiellen Heiratskandidaten Zustimmung signalisieren.

So wird beispielsweise erwartet, dass die Brauteltern die Entscheidung hinauszögern, um den Raum zu öffnen, in dem die potentiellen Heiratskandidaten sich kennen lernen und eine Entscheidung treffen können. Zudem signalisieren die Brauteltern mit der Verzögerung, dass ihnen ihre Tochter viel bedeutet und sie sie nur dann verheiraten werden, wenn die Gegenseite entsprechend positive Bedingungen bietet. Weiter gehört es zu den Aufgaben der Familie der Braut zu prüfen, ob der Heiratskandidat ein akzeptabler Ehepartner ist, der familiäre Verantwortung übernehmen kann und keine schlechten Angewohnheiten hat. Auch dafür ist es wichtig, die Distanz nicht vorschnell aufzugeben.

Solche Regeln sollen gewährleisten, dass Selbstbestimmung und Familienorientierung ausbalanciert werden. Und sie sollen verhindern, dass Druck auf die potentiellen Ehepartner ausgeübt wird. Zentral ist es,

die Entscheidung so lange offen zu halten, bis klar ist, ob die Heiratskandidaten eine Heirat wünschen oder nicht - und den Prozess gegebenenfalls abubrechen. Wird diese Regel missachtet und Druck ausgeübt, handelt es sich nicht mehr um eine arrangierte, sondern um eine erzwungene Ehe, die dem Menschenrecht der freien Partnerwahl widerspricht (Straßburger 2007b, 2009).

Fazit

„Als Jungfrau in die arrangierte Ehe?“ - ein Teil der jungen Muslimas in Deutschland sieht das in der Tat als Ideal für sich an, andere lehnen es zwar ab, vor der Heirat intim zu werden, würden sich aber nicht auf eine arrangierte Ehe einlassen, wieder andere vertreten gänzlich von diesem Klischee abweichende Auffassungen unterschiedlichster Art. Welche Rolle Religion und Religiosität bei der Ausprägung diverser Beziehungs- und Partnerwahlkonzepte spielen, müsste in gezielten, milieuspezifischen Studien näher untersucht werden. Was sich jetzt schon festhalten lässt: Die hohe Meinungsvielfalt kann man nicht mit den üblicherweise verwendeten Etikettierungen von „integrationswillig vs. -unwillig“ oder „traditionell vs. modern“ angemessen beschreiben. Sichtbar wird eher das Bemühen junger Muslimas und Muslime, ihre herkunftsspezifisch geprägten und/oder religiös bedingten Formen von Familienorientierung und Familienstrukturen mit den Mustern einer individualisierten Lebensführung zu verbinden (Straßburger 2003). Für unser gesellschaftliches Miteinander und insbesondere in der Jugend- und Bildungsarbeit scheint es mir wichtig, die Vielfalt der Beziehungs- und Partnerwahlkonzepte zu akzeptieren und nicht vermeintlich „richtige, moderne, westliche“ Vorstellungen zum Prüfstein für Integration zu machen. Der „freiwillige“ Rückzug aus interethnischen

Freundeskreisen, den viele junge Muslimas in der Pubertät antreten, weil sie keine Lust mehr haben, sich für ihre Vorstellungen zu rechtfertigen, sollte zu denken geben.

Literatur

Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*, Münster u. a.

Huth-Hildebrandt, Christine (2002): *Das Bild von der Migrantin. Auf den Spuren eines Konstrukts*, Frankfurt/Main

Müller, Annette (2006): *Die sexuelle Sozialisation in der weiblichen Adoleszenz. Mädchen und junge Frauen deutscher und türkischer Herkunft im Vergleich*, Münster u. a.

Otyakmaz, Berrin Özlem (1999): *Und die denken dann von vornherein, das läuft irgendwie ganz anders ab: Selbst- und Fremdbilder junger Migrantinnen türkischer Herkunft*, in: *beiträge zur feministischen theorie und praxis*, 51/22, 79-92

Straßburger, Gaby (2003): *Heiratsverhalten und Partnerwahl im Einwanderungskontext. Eheschließungen der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft*, Würzburg

Straßburger Gaby (2007a): *Ethnisierung des Sexismus. Zum Diskurs über arrangierte Ehen und Zwangsheirat*, in: *Migration und Soziale Arbeit* 1/2007, 25-32

Straßburger, Gaby (2007b): *Zwangsheirat oder arrangierte Ehe. Zur Schwierigkeit der Abgrenzung*, in: *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Zwangsverheiratung in Deutschland*, Baden-Baden, 72-86

Straßburger, Gaby (2007c): *Auf die Liebe kommt es an! Beziehungsideale und -entscheidungen junger Muslime in Deutschland*, in: von Wenzierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hg.): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*, Opladen, 195-212

Straßburger, Gaby (2009): *Zwangsheirat. Ein Thema für Opferschutz, Empowerment und gesellschaftlichen Dialog*, in: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 54. Jg./4, 95-98 (im Druck)

1) Diese Beobachtungen, die Otyakmaz in den 1990er Jahren angestellt hat, haben offensichtlich nichts an Aktualität verloren. Das zeigen Interviews, die Meryem Ucan 2009 im Rahmen der EDUMIGROM-Studie (www.edumigrom.eu) in einer Berliner Gesamtschule und einem Gymnasium mit Schülerinnen und Schülern türkischer und palästinensischer Herkunft geführt hat. Im Moment sind wir damit befasst, die Daten auszuwerten.

Kommt eine arrangierte Ehe in Frage?

Antwort auf die Frage, was die Befragte davon hält, wenn Eltern mit ihrer Tochter gemeinsam einen Ehemann aussuchen

Sehr gut	2
Gut	8
Weiß nicht	15
Eher schlecht	21
Schlecht	54

Antwort auf die Frage, ob ein solches Arrangement für die Befragte selbst in Frage kommen würde

Auf jeden Fall	4
Ja, vielleicht	7
Je nachdem	12
Eher nicht	14
Auf keinen Fall	63

Quelle: Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, 255 u. 256 in Prozent; n=208

Muslimische Studentinnenmutter mit Kind und Kegel an der Uni/Fachhochschule: Gülsüm Sena Ö. 28 Jahre, Bielefeld

Mein Tag beginnt mit dem Morgengebet, im Laufe des Tages sind fünf Gebete zu verrichten, in denen ich die Energie für den ganzen Tag auflade. Nach dem Gebet erledige ich in der Küche sämtliche Vorbereitungen für den folgenden Tag, wie Frühstück und warmes Essen zubereiten.

Sollte ich eine Freistunde haben, so fülle ich diese mit Krankengymnastikstunden meiner Tochter, jeglichen Arztterminen oder Besorgungen und Behördengängen. Wenn Zeit vor den Seminaren ist, bereite ich etwas für diese vor. Danach ist meine Tochter (7 Monate) meistens schon wach und ruft nach mir. Ich stille, wasche und ziehe sie an. Inzwischen ist auch mein Mann auf den Beinen. Das Frühstück nehmen wir alle zusammen ein, auch unsere Tochter sitzt mit uns am Tisch. Es folgen kurze organisatorische Besprechungen und schon geht es mit Kind und Kegel los zur Fachhochschule, da wir noch keinen Kitaplatz für unsere Tochter haben. Ist es meinem Mann möglich, nimmt er die Kleine mit an die Uni. Nach ein paar Stadtbahnhaltestellen ist die Fachhochschule erreicht, doch um mit Kinderwagen in das Gebäude zu gelangen, muss ich eine große Runde um das Gebäude machen, um zum Eingang für Rollstuhlfahrer zu kommen. Manchmal kann das sehr stressig sein, vor allem, wenn ich sowieso schon spät dran bin. In den Seminaren sitze ich meistens in den hinteren Reihen, damit ich jederzeit, wenn mein Kind unruhig wird, rausgehen kann. Normalerweise verhält sie sich ruhig, doch jede Woche mehr bewirkt bei meiner Tochter (selbstverständlicher Weise), dass sie aktiver wird.

Nach einem Seminar habe ich eine halbe Stunde Zeit. Da ich keine Babypause in mein Studium eingebaut habe, ist mein Semesterplan sehr straff, denn nur so kann ich mein Studium um ein Semester verkürzen. Meine Pause nutze ich, um die Kleine zu wickeln, zu stillen, mit ihr zu spielen und gegebenenfalls selber kurz zu verschlafen. Wenn die Zeit zu knapp ist, gebe ich ihr in den Seminaren Pre-Nahrung. Mit dem Aufzug geht es runter oder hoch – je nachdem welches Seminar stattfindet. Zum Schluss dann noch ein Seminar, in dem ich hoffe, dass die Kleine schläft, damit ich in Ruhe mit-schreiben und den Seminarinhalt ganz in Ruhe verfolgen kann.

Ich habe sehr viel Glück mit meinen Professorinnen, Professoren und Lehrbeauftragten, die meiner Situation mit Verständnis begegnen und mir erlauben, die Kleine mit in die Seminare zu nehmen. Liegt gerade kein Seminar in der Mittagszeit nutze ich die Möglichkeit, in der Kantine mit meiner Kommilitonin über Gruppenarbeiten, Projekte, Referate und anliegende Arbeiten für das Semester zu sprechen und Mittag zu essen. Meine Tochter ist stets dabei – wenn sie schläft ist das Gespräch meistens fließender und wird nicht unterbrochen – wenn nicht, nimmt sie am Mittagessen teil. Danach geht es zum Gebet und anschließend zurück zur Fachhochschule zum Seminar. Vor, während oder/nach den Seminaren werden Mitschriften gehalten. In der Woche gibt es ein paar Tage, je nach Modul, in denen ich bis in die späten Stunden Seminare habe, z. B. ein Mittwoch, an dem ich bis 21 Uhr an der Fachhochschule bin und meine Tochter mit mir. Zwischen-

durch gehe ich in die Bibliothek und besorge mir aus den Ordnern, je nach Modul, die nötigen Materialien und die Literatur, die zu lesen sind. Sollte ich doch gegen 17 oder 18 Uhr zu Hause sein, dann gehen wir schnell einkaufen. Brauche ich nicht einzukaufen, sauge ich die Wohnung und schmeiße die Waschmaschine an, da dies in den frühen Morgenstunden wegen der Lautstärke nicht möglich ist. Nach dem Abendessen und der Spielrunde zu dritt mache ich meine Tochter bettfertig, damit sie pünktlich ins Bett kommt und ich Ruhe zum Lernen, Organisieren und Ausruhen habe. Ich räume die Küche auf und während dessen unterhalten mein Partner und ich uns über den Tag. Danach widme ich mich den anstehenden Aufgaben, wie dem Lesen der Fachliteratur und erledige andere Dinge.

Während des Tages sind, wie gesagt, fünf Gebete zu verrichten. Das fünfte Gebet verrichte ich vor dem Schlafengehen und vor der Qur'an Rezitation. Manchmal habe ich das Glück, vor Mitternacht ins Bett zu kommen, aber manchmal auch erst danach.

Doch meist sieht ein Tag anders aus als der andere, da die Anzahl der Seminare sich von Wochentag zu Wochentag unterscheidet, anstehende Verpflichtungen variieren und die Dringlichkeit der zu erledigenden Aufgaben wechselt.

„Stadtteilmütter gehen in die Schule“

Maria Macher

Ziel des Projektes „Stadtteilmütter“ im Berliner Bezirk Neukölln ist die Förderung und Integration von bildungsfernen Migrantenfamilien. Arbeitslose Frauen – überwiegend türkischer und arabischer Herkunft – werden in einem halbjährigen Kurs zu verschiedenen Themen der Bildung, Sprache, Erziehung und Gesundheit qualifiziert. Die Qualifizierungskurse werden von pädagogischen Mitarbeiterinnen des Projektes und von Fachleuten aus ganz Berlin durchgeführt. Die qualifizierten Stadtteilmütter besuchen Mütter in den eigenen Wohnungen und informieren sie in der Muttersprache. Die Familien erhalten bei den insgesamt zehn Besuchen ausführliche Informationen und Materialien, die zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Erziehungsverhalten motivieren und gleichzeitig Hilfen im Bezirk aufzeigen.

Das Pilotprojekt „Stadtteilmütter in Neukölln“ hat bis Ende 2008 insgesamt 145 Frauen – vorrangig türkischer und arabischer – Herkunft zu Stadtteilmüttern qualifiziert. 115 sind derzeit aktiv in ihren jeweiligen Quartiersmanagementgebieten zu Besuchen unterwegs, der überwiegende Teil der Frauen (92) im Rahmen einer Beschäftigungsmaßnahme gemäß § 16 a SGB II mit 30 Wochenstunden, ein kleiner Teil auf Honorarbasis (23).

Die Stadtteilmütter haben durch die Kurse und ihre Besuchstätigkeit, in der Öffentlichkeits- und Werbungsarbeit enorm viel gelernt. Sie haben an Selbstbewusstsein gewonnen und sind stolz darauf, (erstmalig) erwerbstätig zu sein und zum Familieneinkommen beizutragen. Sie erfahren hierfür viel Beachtung und Anerkennung in ihren Familien und Communities.

Die positiven Rückmeldungen der besuchten Familien haben deutlich gemacht, dass es wie angenommen große Informationsdefizite und dringenden Aufklärungsbedarf hinsicht-

lich aller wichtigen Themen rund um die Förderung von Kindern im Vorschulalter bei den Eltern gibt.

In 2009 und 2010 werden die Stadtteilmütter nun in einem neuen inhaltlichen Modul – der „Förderung von Kindern im Grundschulalter“ – weiterqualifiziert und auf Besuche in Familien mit Schulkindern vorbereitet.

Die Stadtteilmütter selbst sowie Lehrerinnen, Lehrer und andere Quartiersakteure haben immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen, auch Eltern von Schulkindern verstärkt in die Besuche einzubeziehen, um deren Aufklärung hinsichtlich spezifischer Fragen zur schulischen Förderung, und weiteren Entwicklung des Kindes zu unterstützen. Elternarbeit kommt an den Grundschulen immer noch regelmäßig zu kurz, da die komplexen Aufgaben des Lehrkörpers und die derzeitige Umstellung auf die frühere Einschulung, auf Ganztags-schulbetrieb und jahrgangsübergreifendes Lernen die Kapazitäten bindet. Auch im Schulalter bleiben Eltern die entscheidende Unterstützungsinstanz für ihre Kinder und deren gezielte Einbindung und Ansprache ist von daher unerlässlich. Je mehr die Eltern die schulische Entwicklung ihrer Kinder bewusst begleiten und fördern (können), desto eher wird deren Bildungserfolg möglich.

Seit Sommer 2009 besuchen Stadtteilmütter auch Familien mit Schulkindern und informieren diese über relevante Themen.

Das Projekt wird in enger Abstimmung mit dem Bezirksamt Neukölln, der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, der Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales, dem Jobcenter Neukölln, den Grundschulen der neun QM-Gebiete und dort angegliederten Elterncafés, Initiativen und Projekten sowie den Quartiersbeiräten und -büros und den örtlichen Netzwerken der Eltern- und Bildungsarbeit umgesetzt.

Träger des Projektes ist das Diakonische Werk Neukölln-Oberspree e. V. (DWNO), welches das methodische Konzept der Stadtteilmütterarbeit entwickelt und hierfür Markenschutz angemeldet hat. Das DWNO ist anerkannter Träger der Jugend-, Behinderten- und Wohnungslosenhilfe. Seit vielen Jahren ist die Integration von Zuwanderern und ihren Familien ein wichtiger Schwerpunkt des Leistungsspektrums des DWNO in Neukölln.

Die Finanzierung der Personal- und Sachkosten des Modellprojektes teilen sich die Senatsverwaltung für Stadtentwicklung über das Programm Soziale Stadt und der Bezirk Neukölln. Die Kosten für die Beschäftigungsmaßnahme der Stadtteilmütter sowie die pädagogische Begleitung werden vom Jobcenter Neukölln und der Senatsverwaltung für Arbeit getragen.

Die Arbeit des Projektes gründet auf Respekt und Wertschätzung für die unterschiedlichen religiösen/kulturellen Lebenswelten und Lebensentwürfe der Menschen in unserer vielfältigen Gesellschaft. Die Angebote sind kostenlos für die Teilnehmerinnen und orientieren sich an einer differenzierten und kultursensiblen Herangehensweise und einem partizipatorischen Ansatz, der auf Ressourcen und Stärken der Eltern aufbaut.

Die Arbeit der Stadtteilmütter wurde bis heute weltweit mit acht Preisen ausgezeichnet (z. B. Metropolis Award 2008). Um Wirksamkeit und Übertragbarkeit des kultursensiblen und partizipatorischen Pilotprojektes zu prüfen, wird dieses extern evaluiert.

Kontakt: Projektleiterin Maria Macher, Tel: 0 30 / 68 09 41 85; stadtteilmuetter@diakonisches-werk-berlin.de

Wandlungsprozesse in den Männlichkeitsbildern von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund und Chancen für eine Interkulturelle Jungenarbeit

Birol Mertol

Einleitung

Werden Jungen mit türkischem Migrationshintergrund¹⁾ in den öffentlichen Blick genommen, so fällt auf, dass - neben der schon existierenden negativen Debatte um Bildungserfolge, Kriminalität und Gewalt allgemein bei Jungen - in den letzten Jahren bei dieser Gruppe häufig Krisenphänomene in den Mittelpunkt gestellt werden. Insbesondere Männlichkeitsbilder, die türkischen Migrationsjungen zugeschrieben werden, werden auf ein patriarchales Geschlechterverhältnis reduziert, welches mit einem gewalthaltigen Konzept der Ehre einhergeht. Solche und ähnliche Diskurse verbinden Geschlechterverhältnisse mit einer „Kultur des Islam“, um so Geschlechtervorstellungen von türkischen Migrationsmännern aus dem Islam herzuleiten. Folge ist, dass die Vielseitigkeit von Geschlechterrollen ausgeblendet wird.

Daher ist eine stärker genderorientierte Forschung notwendig, die sich explizit mit der geschlechtsspezifischen Sozialisation und den Geschlechterrollenidentitäten in sozialen Kontexten von Migrationsjungen beschäftigt. Brandes (2002) stellt zu diesem Thema fest, dass ethnische und nationale Unterschiede von Männlichkeit ein weitgehend unerforschtes Feld innerhalb der internationalen und nationalen Forschung darstellen (vgl. Brandes 2002, 25). So wird auch von Bednarz-Braun/Heß-Meining (2004) der Frauen-, Geschlech-

ter- sowie der Migrationsforschung in Deutschland vorgeworfen, dass theoretische und empirische Analysen in der Verknüpfung von Migration, Ethnie und Geschlecht lange Zeit keine Rolle spielten und erst seit wenigen Jahren in den analytischen Blick genommen werden (vgl. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004, 245).

Insgesamt gibt es - bis auf wenige qualitative Studien - kaum eine systematische Forschung zur Entwicklung der Geschlechterrollen von türkischen Migrationsjungen der zweiten und dritten Generation. Jedoch kann man in der Überschneidung von Migrations- und Geschlechterforschung inzwischen vereinzelt Beiträge zu diesem Themengebiet finden (vgl. Scheibelhofer 2005, Munsch u. a 2007; Potts/Kühnemund 2008 etc.).

Vor diesem Hintergrund sollen im vorliegenden Beitrag Einblicke in Männlichkeits-, Weiblichkeits- und Väterbilder von fünf türkischen Migrationsjungen aus einer qualitativen Studie von Mitte 2006 wiedergegeben werden. Die in problemzentrierten Interviews befragten Jungen sind zum Befragungszeitpunkt in Deutschland gebürtige türkische Staatsbürger zwischen 17 und 22 Jahren - ein Junge zählt zur zweiten und vier zählen zur dritten Generation - und sind mit ihren Familien im unteren Mittelschichtmilieu zu verorten. Ziel des Beitrags ist es, mögliche Tendenzen in Bezug auf den sozialen Wandel der Geschlechterrollenkon-

zepte aufzuzeigen. Ferner soll dazu angeregt werden, statische Modelle von Männlichkeitsbildern, die defizitorientierte Interpretationen zur Folge haben, aufzubrechen und diesen veränderbare und ressourcenhaltige Modelle entgegen zu setzen. Grundlegend ist dabei ein offener Blick für geschlechtliche, soziale und kulturelle Wandlungsprozesse in den Alltagsorientierungen und Beziehungsmustern der Jungen. Diese Offenheit gilt auch für die möglichen Widersprüche und Ungleichzeitigkeiten von traditionellen und modern-reflexiven Einstellungen und Handlungsmustern innerhalb der Persönlichkeitskonzepte. Die Gleichzeitigkeit von traditionellen und modernisierten Orientierungsmustern in den Geschlechterrollenkonzepten der Jungen wird als zentrale These für die Analyse der Männlichkeitsbilder aufgestellt. Deshalb wird nach einem einführenden Teil zur „Männlichkeit als soziale Konstruktion hegemonialer Männlichkeit“ der Versuch unternommen, die Bandbreite zwischen modernisierten und traditionellen Orientierungsmustern in den Männlichkeitsbildern anhand von ausgewählten Beispielen aufzuzeigen. Daran anschließend werden Chancen für eine interkulturelle Jungenarbeit dargestellt.

1. Männlichkeit als soziale Konstruktion hegemonialer Männlichkeit

Die australische Soziologin Raewyn Connell²⁾ gilt als eine der Vor-

reiterinnen eines modernen Männlichkeitskonzeptes. Sie geht von einer Zuschreibung bestimmter sozialer Erwartungen an den Mann oder die Frau aus. Das biologische Geschlecht wandelt sich durch diese normativen Verhaltenserwartungen zu einer sozialen Geschlechterrolle (vgl. Connell 2006, 41f.). Die Dimension der Geschlechtszugehörigkeit und die damit verbundene Ausübung einer sozialen Rolle bestimmen wiederum die sozialen Beziehungen und Interaktionen einer Person. So entsteht das soziale Geschlecht, das durch die Funktion der Normgebung Handlungsoptionen für das Individuum schafft (vgl. ebd., 54). Männlichkeit gilt als „eine Position im Geschlechterverhältnis; die Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur.“ (ebd., 91) D. h. „Männlichkeit und Weiblichkeit sind in sich relationale Konzepte, die sich aufeinander beziehen und erst im Verhältnis zueinander Bedeutung gewinnen, als eine soziale Grenzziehung und als kultureller Gegensatz.“ (ebd., 63)

Um die verschiedenen sozialen und ökonomischen Differenzierungen einer Gesellschaft zu berücksichtigen, erweitert Connell das Modell von Männlichkeit um die hegemoniale Männlichkeit. Diese meint eine hierarchische Ordnung, die die gegenwärtig „akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frau gewährleistet“ (ebd., 98). Dieses Muster gilt dann solange gesellschaftlich als Referenzpunkt männlich-dominanten Verhaltens, bis sich bestimmte Verhältnisse verschieben und neue Hegemoniekonzepte etabliert werden. Da es aber nach Connell verschiedene Arten von Männlichkeit gibt, die hegemoniale, die untergeordnete, die Komplizenhafte und die marginalisierte Männlichkeit, und

die Dimensionen von Klasse und ‚Rasse‘³⁾ je nach Milieu ebenfalls eine Rolle spielen (vgl. ebd., 97), kann sich die hegemoniale Männlichkeit in bestimmten Kontexten, z. B. durch Überlagerung der Dimension „Ethnie“, umkehren in bspw. eine marginalisierte Männlichkeit.

Brandes (2002) wiederum verknüpft sein Verständnis von Männlichkeit mit dem der ‚Ehre eines Mannes‘. Die Ehre gilt dabei zum einen als Teil eines Selbstkonstruktes und zum anderen als eine das gesellschaftliche Zusammenleben strukturierende Komponente. Man kann laut Brandes davon ausgehen, dass in einer Einwanderungsgesellschaft grundsätzlich unterschiedliche Vorstellungen von Ehre und den damit verbundenen Männlichkeitskonzepten zusammentreffen. (vgl. Brandes 2002, 168ff.)

Vor diesem Hintergrund ist es im Weiteren bedeutsam, die Erziehungsvorstellungen der Jungen als zukünftige Väter in den Blick zu nehmen, weil bei zwei Jungen hinsichtlich der Erziehungsvorstellungen ihrer Töchter ein Zusammenhang zum Ehrverständnis deutlich wird.

2. Die zukünftige Rolle als Mann/Vater in der Familie

In der öffentlichen Darstellung von türkischen Männern wird häufig das Bild des patriarchalen, wenig einfühlsamen und nicht für die Erziehung der Kinder zuständigen Vaters vermittelt. Bei den untersuchten fünf Jungen aus der eigenen Studie wird hinsichtlich der künftigen Erziehungsvorstellungen und der antizipierten Rolle als Väter demgegenüber ein anderes Bild gezeichnet. Vier Jungen sprechen sich nach biografischen Reflexionsprozessen für eine Vaterrolle aus, die als wichtigstes Element die intensive Beschäftigung mit den Kindern vorsieht. Dies bezieht

sich auch auf die Qualität der Vater-Kind-Beziehung. So empfindet einer der Jungen eine partnerschaftliche enge Beziehung und die Hilfsbereitschaft gegenüber den Kindern als besonders wichtig. Hier lassen sich eher liberale, emotionale und partnerschaftliche Beziehungswünsche⁴⁾ im Verhältnis zwischen Vater und Kind konstatieren. Auch gilt vorrangig die Vorstellung, sich eher an einer gleichberechtigten Erziehung von Mädchen und Jungen zu orientieren.

Allerdings werden auch Unterschiede in den Erziehungsvorstellungen festgestellt. Während zwei Jungen eher freundschaftlich-unterstützend - wobei moderne und traditionelle Aspekte sich vermischen - in der Erziehung vorgehen würden, neigt ein Junge mehr zu einer emotional-leistungsorientierten Erziehung, wohingegen zwei eher eine autoritäre Erziehung betonen, welche eine Ungleichbehandlung bei Mädchen und Jungen nach sich zieht. Die zukünftigen Väter würden die Töchter eher restriktiv erziehen und mehr an die Familie binden. Söhne würden dagegen einen größeren Freiraum erhalten. Hier werden Ängste deutlich, die auf die Erfüllung der klassisch erwarteten sozialen Rolle des „Mannes in der türkischen Gemeinschaft“ als „Hüter der Ehre und somit der sozialen und geschlechtlichen Ordnung“ zurück gehen. Ein Bruch seitens der Frau mit den traditionellen Rollenkonventionen würde letzten Endes die Rolle und die Stellung des Mannes gefährden.

Die Gleichzeitigkeit von traditionellen und eher modernisierten Aspekten kommt ebenfalls anhand eines anderen Beispiels zum Vorschein, in dem eine partnerschaftliche Beziehung zu den Kindern gewünscht wird, jedoch bei der Erziehung mildere Formen körperlicher Strafen gegenüber den Kindern durchaus für zulässig gehalten werden.

Schlussfolgernd ist der Wunsch einer aktiven Teilnahme im familiären Prozess - in bewusster Abgrenzung zu den eigenen Vätern - maßgebend. Es scheint aber, dass ein Erklärungsansatz beim „Konstrukt der Ehre“ aus den traditionellen Rollenerwartungen aus der „türkischen Gemeinschaft“ resultiert. D. h. die Nicht-Erfüllung der Erwartungen kann einen „Gesichtsverlust als Mann“ nach sich ziehen, weshalb aus Angst regressive und restriktive Geschlechterrollenbilder weiterhin übernommen werden.

3. Männer- und Frauenbilder in der zukünftigen Familie

Die Männer- und Frauenbilder der befragten Jungen differieren deutlich - teils werden explizit reflektierte Konzepte genannt, teils werden aber auch eher traditionelle Bilder unreflektiert reproduziert. Bei drei Jungen finden sich gewisse Übereinstimmungen sowohl im Hinblick auf die eigene künftige Männerrolle in der Familie wie auch auf das damit korrespondierende Frauenbild. Einig sind sich die Jungen in der Meinung darin, dass nicht mehr das Bild vom Mann als „alleinigem Ernährer“ in der Familie gilt. Berufstätigkeit und Gelderwerb der Frauen sind für die jungen Männer eher selbstverständlich und begründen unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten eine tendenzielle Gleichstellung der Ehefrauen. Als Hauptgründe können die mögliche wirtschaftliche Besserstellung der Familie, aber auch der soziale Wandel im Geschlechterrollenverständnis insbesondere bei der zweiten und dritten Generation genannt werden. Aus der Selbstverständlichkeit einer gleichberechtigten Berufsausübung folgt aber nicht zwangsläufig eine gleichberechtigte Verteilung der Pflichten und Aufgaben in Haushalt und Familie. Hier bevorzugen drei Jungen eher eine geschlechtsspezifische Aufgabenteilung. Zwei Jungen plädieren da-

gegen für eine gerechte und gleichberechtigte Verteilung der Arbeiten im Haushalt. Dabei wird die klassische Arbeitsteilung für eine eher veraltete Vorstellung gehalten, die für ihre Generation im Vergleich zur Elterngeneration nicht mehr gelte. Die Ergebnisse der Analysen der fünf Jungen entsprechen weitgehend den Befunden des 6. Familienberichts (jedoch lassen sich die Vorstellungen auf dieser empirischen Basis nicht verallgemeinern), der sich mit der Situation von Migrationsfamilien in Deutschland beschäftigt (BMFSFJ 2000). Auch dort werden Veränderungen der Rollenverhältnisse zwischen Mann und Frau in der Familie und damit auch die tendenzielle Auflösung der traditionellen hierarchischen Struktur innerhalb des familiären Sozialsystems konstatiert - insbesondere im Hinblick auf die Aufgabenverteilung innerhalb der Familie wie auch mit Blick auf die Erziehung der Kinder (vgl. BMFSFJ 2000, 114).

4. Chancen für eine Interkulturelle Jungenarbeit

In der Analyse der Männlichkeitsbilder von türkischen Migrationsjungen dieser Studie wird deutlich, dass in der Jungenarbeit Interkulturelle Aspekte eine hohe Relevanz besitzen, weil die Jungen ihre Männlichkeitsbilder nach eigenen Aussagen teilweise aus dem kulturellen Hintergrund herleiten. Dabei beinhalten die Männlichkeitskonzepte situationsbezogen reflexiv die historische Situation der Eltern inklusive der Migration, die eigene jetzige Situation und die zukünftigen Orientierungen (auch mit Autonomieversuchen). Jedoch wird bei einem Blick auf die Rolle des Ehrkonzeptes deutlich, dass dieses im Zusammenhang steht mit Einstellungen zu Moral, Männlich- und Weiblichkeit, eingebettet in das soziale Umfeld, weshalb traditionelle Rollenbilder übernommen werden, um den Anschluss aus der Männerwelt und so-

mit den „sozialen Tod des Mannes“ zu vermeiden. Andererseits kann man Veränderungsprozesse in der Rolle als Mann sowie in den Männer- und Frauenbildern in den Vorstellungen von der zukünftigen Familie erkennen. Deutlich wird, dass an der einen Stelle die traditionelle „Kultur“ als Ressource unreflektiert übernommen und an anderer Stelle eben in Abgrenzung zur Vätergeneration - und damit zur Kultur der Vätergeneration - reflexiv als veraltet angesehen wird.

Nach Jantz beschreibt Interkulturelle Jungenarbeit „einen Möglichkeitsraum, in dem Jungen eine mitmännliche Begegnung erfahren können, in der ihre Persönlichkeit gestärkt wird und sie sich ihrer jeweiligen Herkunft bewusst werden.“ (Jantz 2007, 44) Hier gilt es zu verdeutlichen, dass an der einen Stelle „Kultur“ als Hemmnis und Nachteil für die Entwicklungsmöglichkeiten der Jungen wirken und an anderer Stelle positive Möglichkeiten und Chancen eröffnen kann. Aber „Kultur“/ „Ethnie“ kann auch als Instrument benutzt werden, um die Durchsetzung von Bedürfnissen, Interessen und Formen der Herrschaftsausübung zu legitimieren. Schad spricht von „Ethnizität als Joker.“ (Schad 2007, 196f.) Dabei ist es sinnvoll, die ethnizierenden Begründungen⁵⁾ der Jungen auf die Machtebene zwischen den Geschlechtern zu lenken und gleichzeitig die kulturelle Dimension nicht zu verachten, den Sachverhalt auf die soziale und individuelle Dimension zu bringen, um im Anschluss Themen wie z. B. Machtverhältnisse in den Geschlechtern, Tradition und kulturelle Praxis und eigene Interessen aufzugreifen und zu hinterfragen.

Wichtig scheint es, neben den gängigen Prinzipien der Jungenarbeit einen sensiblen Blick dafür zu entwickeln, an welcher Stelle „Kultur“ in der Argumentation von Jungen ihre Relevanz erhält und wo sie kei-

ne Rolle spielt. Nach Ausführungen von Jantz/Mühlig-Versen zeichnet sich geschlechtsbezogene und interkulturelle Kompetenz durch die wachsende Fähigkeit aus, herauszufinden, in welchen Situationen der Einzelne es für wichtig empfunden, kulturelle, geschlechtstypische, soziale und persönliche Differenzen zu betonen (vgl. Jantz/Mühlig-Versen 2003, 11).

Gerade in der Verbindung von geschlechtsbezogener und interkultureller Arbeit kann sich die ressourcenorientierte Förderung als gewinnbringend erweisen, wie sich bei der flexiblen Gestaltung von „kulturell und geschlechtlich“ geprägten Handlungsmustern bei türkischen Jungen verdeutlichen lässt. Wichtig scheint für gesellschaftliche Prozesse, „Ressourcen der Herkunftskultur“ der Jungen gewinnbringend einzusetzen und gleichzeitig Verhaltensweisen nicht zu kulturalisieren. Diesen Balanceakt hinzubekommen - unter Berücksichtigung von existierenden gesellschaftlichen Diskriminierungs- und Ausgrenzungsprozessen, die aus der Macht der Mehrheit gegenüber der Minderheit entstehen und sich häufig auf die kulturelle Herkunft von Jungen beziehen - erfordert von allen Fachkräften ein hohes Maß an Sensibilität.

Literatur

Bednarz-Braun, Iris/Heß-Meining, Ulrike (2004) (Hg.): *Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Brandes, Holger (2002): *Der männliche Habitus. Männerforschung und Männerpolitik*, (Band 2), Opladen: Leske + Budrich

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Ju-

gend (Hg.) (2000): *6. Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen*, Berlin

Connell, Robert W. (2006): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*, 3. Aufl. (Geschlecht & Gesellschaft, Bd 8), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Jantz, Olaf/Mühlig-Versen, Sema (2003): *Kulturelle und interkulturelle Kompetenz. Interkulturelles Lernen in der Mädchen- und Jungenarbeit als Unterstützung für Jugendarbeit und Schule*, in: *Aktion Jugendschutz Baden Württemberg* (Hg.): *AJS – Informationen: Interkulturelles Lernen. Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz*, Stuttgart 2/2003

Jantz, Olaf (2007): *Zwischen Gott und Alltag – neue Chancen in der Arbeit mit Jungen*, in: Röper, Ursula/Hockenjos, Ruthild (2007) (Hg.): *Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen (Themen und Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung)*, Bonn: bpb, 37-51

Mertol, Birol (2008) (Hg.): *Männlichkeitsbilder von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. Ansätze interkultureller Jugendarbeit (Gender-Diskussion, Bd. 9)*, Berlin: Lit Verlag

Munsch, Chantal/Gemende, Marion/Weber-Unger Rotino, Steffi (Hg.) (2007): *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*, Weinheim und München: Juventa Verlag

Potts, Lydia/Kühnemund, Jan (Hg.) (2008): *Mann wird man. Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam*, Bielefeld: Transcript Verlag

Schad, Ute (2007): „Anders anders“. *Geschlecht und Ethnizität in einer Pädagogik der kulturellen Vielfalt*, in: *Munsch, Chantal/Gemende, Marion/Weber-Unger Rotino, Steffi (Hg.) (2007): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*, Weinheim und München: Juventa Verlag, 193-206

Scheibelhofer, Paul (2005): *Zwischen zwei... Männlichkeiten? Identitätskonstruktionen junger Männer mit türkischem Migrationshintergrund in Wien*, in: *SWS-Rundschau*. Jg. 45. H. 2. S. 208-230. URL: http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2005_2_scheibelhofer.pdf.

1) In Folge wird die kürzere und genderechte Form „türkische Migrationsjungen“ - mit demselben Begriffsinhalt - verwendet.

2) vorher Robert W. Connell

3) Der Begriff ‚Ethnie‘ hat sich im deutschsprachigen Raum durchgesetzt (Anm.d.Verf.)

4) Auch für alle anderen Aussagen der Jungen gilt, dass diese die Wunschdimension betreffen. Ob und wie die Wünsche in die Realität umgesetzt werden, kann nicht beurteilt werden.

5) Auf die Frage, ob es eine Sensibilität bei Jungen für den Begriff der Ehre (namus) gibt, antwortet ein Junge: „... Ist ja normal bei Türken, so, nimmt das ja jeder schneller auf ...“ (Mertol 2008, 171)

Vorstellungen über Geschlechterrollen unter jungen Muslimas und Muslimen

Annika Natus

Auffallend selten beziehen sich Veröffentlichungen, die sich mit jungen Muslimas und Muslimen und ihren Vorstellungen über Geschlechterrollen befassen, auf eigenes Material. Meist werden ältere Studien aus dem Bereich der interkulturellen Pädagogik und der Migrationsforschung zitiert, die zwar Geschlechterbeziehungen im Blick haben, sich jedoch auf national-kulturelle Zusammenhänge beziehen: Dort steht häufig die türkischstämmige Bevölkerung Deutschlands im Mittelpunkt. In der Türkei gibt es aber eine lange laizistische Tradition. Wert- und Normvorstellungen türkischer Migrantinnen und Migranten müssen nicht notwendigerweise eine Verbindung zu islamischen Glaubensinhalten aufweisen.¹⁾ In Bezug auf Geschlechterrollenbilder wird allzu leichtfertig und unkritisch von der Situation in den Herkunftsländern auf in Deutschland lebende Muslimas und Muslime geschlossen. In meiner 2008 im Tectum Verlag veröffentlichten Studie „Verschleierte Gemeinsamkeiten – Muslime sprechen über Geschlechterrollen“ (Natus 2008) habe ich daher gezielt gefragt, welche Wertvorstellungen und Einstellungen in Deutschland aufgewachsene praktizierende Muslimas und Muslime mit Migrationshintergrund in Bezug auf Geschlechterbeziehungen entwickelt haben und wie sie diese begründen oder rechtfertigen beziehungsweise welche Funktion diese Haltungen haben.

In mehrstündigen Interviews wurden zwei männliche und zwei weib-

liche Interviewpartner unter 30 Jahren mit unterschiedlicher Nationalität der migrierten Eltern (pakistanisch, indonesisch, marokkanisch und somalisch) befragt, da primär nicht der national-kulturelle Einfluss durch die Familie, sondern der Einfluss der Religion auf die Wertvorstellungen und Einstellungen der Befragten im Fokus stand.²⁾

Es zeigte sich, dass die Befragten eine hohe Akzeptanz von Werten und Einstellungen aufweisen, die in der Residenzgesellschaft in Bezug auf das Geschlechterverhältnis vorherrschen. So betonten alle Befragten die Gleichwertigkeit von Mann und Frau. Als weitere geschlechterbezogene Werte wurden eheliche Treue, Selbstbestimmung der Partnerwahl, Liebe, voreheliche Keuschheit und Schamgefühl beziehungsweise der Schutz des religiösen Bewusstseins genannt, den die Befragten durch Normen wie Geschlechtertrennung oder das Kopftuch gewahrt sahen. Diese als islamisch empfundenen Werte lebten die befragten Muslimas und Muslime auf individueller Ebene aus. Sofern sie aber als unvereinbar mit „westlichen“ Werten oder Ansichten wahrgenommen wurden, fanden sie mit Hilfe der islamischen Religion eine Synthese, die für die Befragten sowohl innerhalb der islamischen Gemeinschaft als auch in der Residenzgesellschaft vertretbar war.

Dies zeigte sich besonders drastisch und konfliktreich beim Thema Gewalt gegen Frauen, das von der In-

terviewerin unter Bezug auf den damals hochaktuellen „Frankfurter Justizskandal“³⁾ angesprochen wurde. Alle Befragten hatten Schwierigkeiten und Unsicherheiten in Bezug auf den Koranvers, in dem erwähnt ist, ein Mann dürfe seine Frau unter bestimmten Umständen schlagen, weil sie hier einen Konflikt zwischen Werten der islamischen Religion und der Residenzgesellschaft wahrnahmen. Jamal⁴⁾ zog eine Hadith heran, um zu erklären, dass auch der Prophet nicht mit dem Koranvers einverstanden gewesen sei, er sich jedoch dem Willen Gottes habe beugen müssen. Gott ist für Jamal die höchste Instanz, wenngleich seine Ausführungen zeigen, dass der koranische Passus auch für ihn als gläubigen Muslim konfliktträchtig ist. Seiner Ansicht nach empfindet jeder nach seinen Worten „aufgeklärte“ Mensch diese Koranstelle als gravierend und zweifelhaft. Auch Fatima gerät durch die Koranstelle in innere Konflikte, da sie diese als unverständlich und widersprüchlich empfindet, jedoch nach dem Frankfurter Gerichtsurteil in der Schule mit dem Thema konfrontiert wird. Daraufhin informiert sie sich im Internet über islamische Auslegungen und nimmt für sich die Erklärung an, das Schlagen sei nicht wörtlich zu übersetzen. Sie lehnt es ab, dass Frauen geschlagen werden, da nach ihrem Empfinden ebenso wenig im Glauben wie in der Ehe Zwang bestehen darf. Dies begründet Fatima religiös unter Bezug auf den Koran: „Wenn Allah sagt, es gibt (...) in der Glaube kein Zwang, dann gibt es auch in der Ehe kei-

nen Zwang. (...) Und warum sollte man schon handgreiflich werden, wenn es so große Befremdung gibt, und so einen Zwiespalt gibt, man muss nicht dann mit Hand hochheben oder sogar gewalttätig werden, sondern einfach sich trennen. Das ist der beste Weg.“

Auch in Maryams Idealvorstellung wird das Schlagen einer Frau, obwohl es im Koran als Möglichkeit erwähnt ist, nicht praktiziert – sie zieht den Vergleich zu Strafen für den Ehebruch wie z. B. der Steinigung, die als Abschreckungsmaßnahme gedacht seien. Den Vers legt sie so aus, dass der Mann seine Frau verbal ermahnen dürfe. Dies akzeptiert sie offenbar als geringeres Übel im Vergleich zum Schlagen, das stärker mit den Werten der Residenzgesellschaft kollidiert. Ähnlich sieht es Abid, für den der Koran als Wort Gottes ebenfalls höchste Autorität besitzt, was er wie Jamal mit einem überlieferten Ausspruch des Propheten begründet, dem zufolge dieser den betreffenden Vers zwar abgelehnt, sich schließlich jedoch der göttlichen Autorität gebeugt habe. Das Schlagen schwächt Abid jedoch unter Verweis auf religiöse Überlieferungen ab, laut denen es nur erlaubt sei, die Frau mit einem Stöckchen (dem Miswaq, einer Art Zahnbürste) oder einem Tuch, ohne Kraft auszuüben, zu schlagen. Dies sieht er nicht mehr als eine Gewaltausübung an, über die sich eine Frau beschweren könne, sondern als eine Art Erziehungsmaßnahme. Diese Auslegung erscheint für Abid akzeptabel, da er sich noch immer im Rahmen der Religion bewegt, aber damit den Wertvorstellungen der Residenzgesellschaft, so weit es ihm möglich ist, annähert, ohne dabei die Autorität des göttlichen Wortes in Frage zu stellen.

Es stellt sich hier und in Bezug auf andere untersuchte Themen letztlich ein anderes Bild dar als das oft reproduzierte vom Zusammenprall der islamischen und „westlichen“

Werte und deren Unvereinbarkeit. Im Gegenteil half die islamische Religion sogar vielfach den Befragten, die Werte ihrer Herkunftskultur, die oft noch von den Eltern stark vertreten wurden, mit denen der Residenzgesellschaft, welche die Befragten in ihr Weltbild integriert hatten, zu verbinden, wie später noch deutlicher wird. Je mehr die Werte der Herkunftsgesellschaft mit Repressionen und Ungleichbehandlung der Frau verbunden waren, desto stärker distanzierten sich die Befragten davon und postulierten demgegenüber Werte wie individuelle Freiheit und Gleichberechtigung.

Differenzen zwischen Werten der Residenzgesellschaft und islamisch begründeten Glaubensgrundlagen nahmen die jungen Leute also – wie sich nicht nur im oben genannten Beispiel, sondern auch insbesondere bei den Themen Huri („Paradiesjungfrauen“), Polygamie und Vorbeten zeigte – deutlich wahr. Ihre Konsequenz war aber nicht die Ablehnung der Werte der Residenzgesellschaft, sondern eine mehr oder weniger starke Anpassung ihrer Glaubensvorstellungen an diese. Häufig geschah dies mit Hilfe von fantasievollen Neuinterpretationen religiöser Dogmen. So interpretierten die Befragten religiöse Grundlagentexte im Sinne der Wertvorstellungen der Residenzgesellschaft und deuteten Überlieferungen um, die ein patriarchalisches Denkmuster zu vertreten schienen.

Deutlich zeigte sich der beschriebene Prozess beispielsweise beim Thema Vorrangstellung des Mannes in der Familie, den manche Muslime aus Hadithen ableiten. Sowohl Fatima als auch Jamal grenzten sich von der Vorstellung des Mannes als Oberhaupt der Familie stark ab.

Fatima: „Weil ich finde, in einer Familie sollte kein[er] autoritär [sein], jemand der oben steht und sagt, ich bin Präsident, sondern in einer Fa-

milie sollten immer zwei sein. (...) Die Mutter soll in der Erziehung als auch sonst wo immer einbezogen werden, sie muss unterschreiben können, die muss dahinterstehen können, also wenn das nicht so ist, das hat keinen Sinn. Klar, Respekt gegenüber Vater auf jeden Fall, aber gleicher Respekt gegenüber [der] Mutter.“ Fatima kritisiert die männliche Oberhaupt-Rolle als patriarchalisch-hierarchisches Instrument in muslimischen Familien, wobei sie die Ursache dafür nicht in der Religion, sondern in einem mangelnden Selbstwertgefühl des Mannes verortet. Sie nennt Gleichheit der Ehepartner und gegenseitigen Respekt als Werte, die für sie religiös begründet sind. Fatimas starke Distanzierung von der Unterordnung einer Frau unter den Mann lässt sich auch daraus erklären, dass ihr diese Hierarchie von der Mutter aus einem traditionellen Verständnis heraus vermittelt wird: „Da gibt es so einen Spruch, den sagt meine Mutter immer, irgendwie dein Paradies ist unter den Füßen deines Mannes. Aha (skeptischer Unterton). Ja. (...) Ich so, OK, das ist aber schön, wenn man den Mann liebt, wenn man sich respektiert und wenn da Gemeinsamkeiten da [sind], aber was weiß ich, aber wie soll ich unter den Füßen von dem Mann sein, wenn ich den doof finde (lacht). (...) Ich finde, man sollte Allah allein gehorchen. Man sollte zu Allah alleine hochschauen und nicht [zu] ein[em] Mensch[en], der auf der gleichen Ebene ist, weißt du.“

Die Unterordnung unter den Mann, die ihre Mutter ihr vorlebt, übernimmt Fatima nicht in ihr Weltbild. Im Gegenteil erwähnt sie Werte wie Liebe, Respekt und Gemeinsamkeiten in einer Ehe und betont, man sollte nur zu Gott aufschauen, nicht zu einem Menschen. Sehr geschickt verbindet Fatima hier eine islamische Argumentation – absoluten Gehorsam gegenüber Gott anstatt gegenüber Menschen – mit den Werten der Residenzgesellschaft.

Der Islam bietet Fatima dabei also eine Beweisführung, um gegen traditionelle Werte der Herkunftsgesellschaft zu opponieren. Ihre religiöse Begründung deckt sich hier mit den Werten der Residenzgesellschaft und ermöglicht es, traditionelle Vorstellungen der Herkunftsgesellschaft abzulehnen.

Wie Fatima, so führt auch Jamal das Beharren eines Mannes auf seiner Rolle als Oberhaupt auf fehlendes Selbstbewusstsein zurück und erklärt, dies entspreche nicht islamischen Werten: „Ja, ich denke, viele Männer greifen zu dieser Oberhaupt-Rolle überhaupt dann erst zurück, wenn sie ihre Rolle bedroht sehen. (...) Und wenn sie Angst haben, dass die Frau sie nicht richtig respektiert, dann ist das sowieso ein grundsätzliches Problem. Dann stimmt mit der Beziehung irgendwas nicht.“

Das Beharren von Männern auf ihrer Rolle als Oberhaupt erscheint ihm sogar als unislamisch. Jamal betont die Gleichheit der Geschlechter in einer Ehe in Bezug auf Entscheidungen und die Erziehung von Kindern, wobei er sich von dem Rollenmodell seiner Eltern abgrenzt. Dies wird ebenfalls unter Rückgriff auf die Religion legitimiert, in der er keine Rechtfertigung für die Rollenverteilung seiner Eltern sieht.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich die Befragten stark von den Lebensentwürfen ihrer Eltern in Bezug auf das Rollenverhalten von Mann und Frau abgrenzen. Das zeigte sich insbesondere in ihren Vorstellungen von der Ehe, der häuslichen Arbeitsteilung und der außerhäuslichen Arbeit. Sie opponierten gegen Erwartungen ihrer Eltern bezüglich der Ehe, wobei die Liebe in einer Beziehung einen hohen Stellenwert in ihren Vorstellungen und ihrer Argumentation einnahm. Das Liebesideal wurde für die Befragten zu einem Instrument der Selbstbestimmung, um gegen

traditionelle Vorstellungen zu rebellieren und in ihren Beziehungen andere Werte zu installieren als die der Herkunftsgesellschaft ihrer Eltern.

Wie anhand der wenigen Beispiele bereits deutlich geworden sein dürfte, zeigte sich bei den Befragten ein Konflikt zwischen gewissen orthodoxen islamischen Auslegungen sowie dem Wunsch nach Anpassung an die Wertvorstellungen der Residenzgesellschaft. Wie die Interviews vermuten lassen, ist es nicht mangelnde Anpassungsbereitschaft, die Muslimas und Muslime in Bezug auf manche Fragestellungen in Denkgewohnheiten verharren lässt, welche gemeinhin als unvereinbar mit der Residenzgesellschaft angesehen werden, sondern die Angst vor einem Verlust von Zugehörigkeit und Identität, die ihnen die islamische Gemeinschaft beziehungsweise der spirituelle Halt im Glauben bieten, und ein Mangel an Deutungsalternativen beziehungsweise deren fehlende Legitimation durch orthodoxe islamische Institutionen. Umgekehrt bedeutet das jedoch nicht, dass ein Zugehörigkeitsgefühl zu der islamischen Gemeinschaft automatisch eine Abgrenzung von „westlichen Werten“ beinhaltet. Es legt jedoch nahe, dass sich muslimische wie nicht-muslimische Institutionen bemühen sollten, diese Synthese zu unterstützen, damit es - von beiden Seiten - nicht zum Rückzug und zum Beharren auf Andersartigkeit kommt. Es ist insofern die Aufgabe von Moscheevereinen und islamischen Geistlichen, Deutungen zu liefern, die Konflikte zwischen islamisch begründeten Vorstellungen und Werten der Residenzgesellschaft zu bewältigen helfen. Wie die Ergebnisse der Befragung zeigen, tragen manche Moscheevereine bereits kreativ dazu bei, so wie sie auch insgesamt eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Werten und Normen spielen. Insofern erscheint es angebracht, die religiöse Bildung in Mo-

scheevereinen zu fördern und die Vereine als Teil der pluralistischen Gesellschaft zu Bündnispartnern der Integration zu machen.

Abschließend erscheint es mir wichtig zu erwähnen, dass die Befragten ausnahmslos von rassistischer Diskriminierung betroffen waren. Diese machte sich bei den Männern vielfach am Vollbart und bei den Frauen am Kopftuch fest. Die Zuschreibung von Außen als muslimische „Ausländer“ bewirkte, dass sich die Befragten stärker mit dem Islam befassten. Sie wurden nicht selten gezwungen, sich zu positionieren - in manchen Fällen ein echtes persönliches und psychologisches Dilemma. Die Befragten „antworteten“ darauf nicht mit nationalen Zugehörigkeiten oder kulturell orientierten Argumenten, sondern mit der Hinwendung zur Religion. Der Islam machte die Befragten insofern zu postnationalen „Weltbürgern“ und ermöglichte ihnen somit die Konstruktion eines neuen Identitätsraumes - unabhängig von nationalen Zuschreibungen und damit auch unabhängig von Bewertungen, welche die Allgemeinheit nationalen Räumen zuordnet. Auf diesem Weg bietet die Religion einen spirituellen Halt, zugleich aber auch vielfach eine Legitimation für die Ablösung von Traditionen der Eltern, die als unvereinbar mit Werten der Residenzgesellschaft verstanden werden. In der Religiosität der Befragten und ihren differenzierten Vorstellungen über Geschlechterrollen drückt sich insofern nicht eine Integrationsunwilligkeit, sondern vielmehr eine Bejahung der deutschen Gesellschaft und ihrer Werte aus.

Literatur

Boos-Nünning, Ursula (1999): *Mädchen türkischer Herkunft: Chancen in der multikulturellen Gesellschaft?*, in: Gieseke, Heide/Kuhs, Katharina (Hg.): *Frauen und Mädchen in der*

Migration. Lebenshintergründe und Lebensbewältigung, Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 17-43

Natus, Annika (2008): *Verschleierte Gemeinsamkeiten. Muslime sprechen über Geschlechterrollen*, Marburg: Tectum Verlag

Terkessidis, Mark (2004): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*, Bielefeld: Transcript

Weber, Martina (1999): *Zuschreibungen gegenüber Mädchen aus*

eingewanderten türkischen Familien in der gymnasialen Oberstufe, in: Gieseke, Heide/Kuhs, Katharina (Hg.): *Frauen und Mädchen in der Migration. Lebenshintergründe und Lebensbewältigung*, Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 45-71

1) Ursula Boos-Nünning hat bemerkt, dass sich z. B. auch in katholischen süditalienischen Familien Strukturen finden lassen, die sich mit jenen decken, die türkischen Familien zugeschrieben werden. Das gilt etwa im Hinblick auf die Autorität des Vaters, Besitzansprüche des Mannes gegenüber der Frau und deren Kontrolle, die Vorstellung von der starken sexuellen Anziehungskraft der Frau, der sich der männliche Wille nicht widersetzen könne, und die unwesentliche Bedeutung der individuellen Liebe (vgl. Boos-Nünning 1999, 32-33).

2) Laut Mark Terkessidis neigt die „hiesige Forschung zu einer Überschätzung von kulturellen Differenzen und daraus resultierenden Konflikten.“ (Terkessidis 2004, 122) Kulturalistische Ansätze haben daher bis heute in der Forschung ein großes Gewicht. Es konnte gegenüber Vorstellungen vom „Kulturkonflikt“ aber auch immer wieder gezeigt werden, dass „die Lebensrealitäten und die Wertorientierungen von Migrantinnen in der Bundesrepublik Deutschland selbstverständlich ausgesprochen vielfältig sind.“ (Weber 1999, 51) Heute wird in gesellschaftswissenschaftlichen Publikationen zwar immer häufiger Kulturkritik geübt und auf die politisierende Funktion stereotyper Vorstellungen über Muslimas und Muslime hingewiesen. Bislang jedoch sind polarisierende Bilder stets stärker gewesen als differenzierte Betrachtungsweisen.

3) Eine Frankfurter RichterIn hatte im Frühjahr 2007 eheliche Gewalt in einem Scheidungsverfahren mit dem Koran gerechtfertigt. Das Urteil schlug als „Frankfurter Justizskandal“ hohe Wellen in Politik und Öffentlichkeit.

4) Dieser und alle anderen verwendete Namen sind anonymisiert.

Brett- und Rollenspiel zu den Themen „Liebe und Sexualität“ und „Nahostkonflikt“

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e. V. (KIGa) (Hg.): „Was nun?“ Ein Brett- und Rollenspiel für die offene Jugendarbeit zu individuellen Perspektiven und kollektiven Zwängen, Berlin: 2007

Die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e. V. (KIGa) hat gezielt Methoden für den Bereich der offenen Jugend- und Sozialarbeit entwickelt, die sich mit aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismus auseinandersetzen.

Das Brett- und Rollenspiel „Was nun?“ bearbeitet die Themenkomplexe **Liebe und Sexualität** und **Nahostkonflikt**. Verbindendes Element zwischen den beiden zunächst zusammenhanglos erscheinenden Themen ist der Umgang mit verschiedenen Ausprägungen von Autorität, die in unterschiedlichen Formen an Jugendliche herangetragen wird. Neben dem Spiel wird in der Broschüre die Konzeptentwicklung vorgestellt und es finden sich Beiträge mit Hintergrundinfos zu den beiden Themenbereichen.

Das Spiel ist eine Mischung aus Brett- und Rollenspiel. Die Teilnehmenden haben die Aufgabe, sich in eine anfangs gezogene Rolle hinein zu versetzen. Zu Beginn wird eine Einstiegsgeschichte erzählt, von der es zu jedem Thema eine Mädchen- und eine Jungenversion gibt. Im Themenkomplex **Nahostkonflikt** sind die handelnden Personen der Jugendlichen Elias, sein Freund Ahmet, die Eltern, die Großeltern, eine Tante und ein Lehrer. Die Charaktere und Haltungen der Personen sind auf Karten beschrieben. Die Eltern von Elias kommen aus Israel, die von Ahmed sind Palästinenser, die aus dem Libanon geflohen sind. Der Konflikt entsteht, als Elias seinen Freund Ahmed bei einer Demonstration sieht, auf der „Tod Israel“ gerufen und eine Israelfahne verbrannt wird. Im Verlauf des Spiels beantworten die Spielerinnen und Spieler aus ihren Rollen heraus Fragen, spielen Pantomime oder führen Zweiergespräche und Gruppendiskussionen. Eine Frage lautete z. B.: „Ist Religion Privatsache?“ In der abschließenden Reflexionsphase werden die behan-

delteten Konflikte, Meinungen und Argumente noch einmal aus der persönlichen Perspektive heraus bearbeitet. Eine wichtige Rolle kommt der Spielleitung zu, die die Fragen und Diskussionspartnerinnen und -partner auswählt oder Fragen für die Reflexionsrunde notiert.

Das Spiel zum Themenkomplex **Liebe und Sexualität** ist nach dem gleichen Prinzip aufgebaut. In der Mädchenversion zum Thema Liebe und Sexualität geht es um eine Liebesbeziehung zwischen Shirin und Stefan, die sie vor ihren Eltern verheimlichen. Die Module dauern drei bis dreieinhalb Stunden und sind für mindestens sechs Spielerinnen und Spieler ab 15 Jahren geeignet. Die Broschüre beinhaltet den Spielplan, alle Arbeitsmaterialien für das Spiel als Kopiervorlagen und einen Evaluationsbericht.

Die Broschüre kann über die Mediathek des IDA e. V. entliehen werden (www.vielfalt-mediathek.de) und steht auf der Homepage der KIGa zum Download bereit: www.kiga-berlin.org/uploads/Material/Entimon.pdf

„Muslimische“ Jugendliche und Homophobie – braucht es eine zielgruppenspezifische Pädagogik?

Salih Wolter und Koray Yılmaz-Günay

Sieht man einmal ab von terroristischen Anschlägen, stehen in den Debatten über „den Islam“ bzw. „die Muslime“ in Deutschland vor allem Geschlechterrollen und sexuelle Orientierungen im Fokus der Aufmerksamkeit (Bedeutung des Kopftuchs, so genannte „Ehren“-Morde, schwulen- und lesbenfeindliche bzw. häusliche Gewalt, „Zwangsheiraten“ etc.). Die Öffentlichkeit diskutiert diese Fragen in einer Breite, wie es in der Bundesrepublik Deutschland selten vorkommt. Auffallend ist dabei, dass in aller Regel nicht *mit* Muslim_innen¹⁾ gesprochen wird, sondern *über* sie – dies gilt sowohl für die Politik als auch für Verwaltungen und die Zivilgesellschaft.

Sexuelle Selbstbestimmung scheint in dieser breiten Debatte quasi über Nacht zum Kernbestand der bundesrepublikanischen Werteordnung geworden zu sein. Anstatt über die faktischen Ungleichbehandlungen zu sprechen, die auch im Deutschland des 21. Jahrhunderts fortbestehen, wird das Wort von der Emanzipation als Symbol hochgehalten – und ein formales Bekenntnis dazu soll die Spreu vom Weizen trennen. Dabei verdienen nach wie vor die meisten Frauen weniger Geld als Männer, selbst wenn sie dieselbe Arbeit machen. Dabei werden nach wie vor Frauen aus allen Bevölkerungsgruppen Opfer häuslicher Gewalt, unabhängig von Herkunft oder Religion. Dabei haben es Lesben und Schwule immer noch schwer, wenn sie sich ihrer Familie gegenüber „outen“, egal, ob und

welchen Migrationshintergrund die Eltern haben. Dabei werden Menschen, die nicht in ein eindeutiges „Frauen“- oder „Männer“-Bild passen, nach wie vor Opfer von Diskriminierung und Gewalt.

Die Wortmeldungen in Printmedien, Online-Foren und öffentlichen Diskussionsveranstaltungen dazu zeigen, dass die Spaltung der Gesellschaft in „Wir“ und „die Anderen“ über religiöse und konfessionelle Unterschiede hinweg funktioniert. Wenn ein Täter irgendwie als „muslimisch“ identifiziert wird, ist die Nachricht tatsächlich eine Nachricht wert, denn die Einteilung der Menschen in religiöse Gruppen wird wieder ernsthafter vollzogen. Die Jahre 2008 und 2009, die einen immensen Anstieg der Berichterstattung über (nicht nur) homophobe Gewalt aufweisen, zeigen zugleich: Auch wenn die Minderzahl der Fälle de facto „Muslimen“ oder „Migrant_innen“²⁾ zugeschrieben werden kann, sind diese Fälle in den Zeitungen überdurchschnittlich oft vertreten. Rechtsextreme Täter_innen kommen – trotz der Überrepräsentanz unter den realen Vorkommnissen – kaum in den Medien vor, stammen Täter_innen aus der „Mitte der Gesellschaft“, erscheint meist nicht einmal eine Nachricht.³⁾

Der Rückbezug von Mehrheitsdeutschen auf das Christentum ist damit genauso programmiert wie die (Re-) Islamisierung von Migrant_innen aus mehrheitlich muslimischen Ländern und Gebieten: Wo es nur noch „Kultur“-Blöcke gibt, ver-

schwinden nicht-muslimische Kurd_innen oder christliche Araber_innen wie muslimische Mehrheitsdeutsche und Atheist_innen gleich welcher Herkunft aus dem Blickfeld. Neben „interkulturellen“ werden nun überall auch „interreligiöse“ Dialoge abgehalten, an denen wie selbstverständlich nach ethnischen Kriterien eingeladene Angehörige von Mehrheits- wie Minderheitenbevölkerung teilnehmen, selbst wenn sie laizistische Türkin oder ehemaliger DDR-Bürger ohne jeden Bezug zu irgendeiner Religion sind. Es sind also nicht Religionen in ihrem theologischen Gehalt oder die tatsächliche Zugehörigkeit zu einer Körperschaft, um die es geht, sondern *gesellschaftliche, politische und vor allem mediale Konstruktionen* von „Christentum“ oder „Islam“, die als „Eigenes“ und „Fremdes“ gedeutet werden.

Folgt man den Debatten gerade über Gewalt gegenüber schwulen Männern, sind die Positionen heute verhärteter denn je. Neben An- und Übergriffen, bei denen Jugendliche mit Migrationshintergrund als Täter in Frage kamen, waren es in den letzten Jahren vor allem zwei Veröffentlichungen, die Empörung auslösten. Erst wurde auf einer Internetseite aus dem Umfeld der Ahmadiyya Muslim Gemeinde männliche Homosexualität mit dem Verzehr von Schweinefleisch „erklärt“. Dann sorgte ein schwulenfeindlicher Artikel in dem arabischsprachigen Berliner Anzeigenblatt *al-Salam* im Sommer und Herbst 2008 für teils erregte Erörterungen

und Auftritte zum Thema „Islam und Homophobie“. Insbesondere junge Männer, die ohne Ansehen der Staatsangehörigkeit oder des Aufenthaltsstatus, der ethnischen Herkunft, Religion oder Religiosität, des Alters, ihrer Sprachkenntnisse oder des Bildungsgrads, der sozialen Schicht oder der eigenen Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen pauschal als „migrantisch“ bzw. „muslimisch“ eingeordnet wurden, standen und stehen dabei im Zentrum der Aufmerksamkeit. Egal, ob Hamburg, München, Köln oder Berlin: Es scheint von immenssem Interesse, ob Homophobie hier religiöse oder kulturelle Ursachen und Motive hat.

Homosexualität und Homophobie in Deutschland

Lesbische und schwule Lebensweisen sind auch heute noch keine Selbstverständlichkeit in Deutschland. In der Schule wird in den seltensten Fällen außerhalb des Biologie-Unterrichts darüber gesprochen, in den Pausen wissen Lehrkräfte häufig nicht, ob – und wenn ja: wie – sie auf Schimpfwörter wie „Schwuchtel“ reagieren sollen. Auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt trauen sich die meisten Lesben und Schwulen nicht, sich zu outen, weil sie Mobbing und Jobverlust fürchten, in der Nachbarschaft herrscht oft genug ein feindseliges Klima, in dem Verstecken als sinnvolle Strategie erscheint. Nach wie vor ist es nicht „normal“, lesbisch oder schwul zu sein. Junge Schwule und Lesben haben immer noch den Eindruck, dass sie die einzigen in ihrem Umfeld sind, wenn sie ihr Coming Out haben. Die Berliner Studie „Sie liebt sie. Er liebt ihn.“⁴⁾ aus dem Jahr 1999 kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass die Selbstmordraten unter diesen jungen Menschen signifikant höher sind als bei heterosexuellen Altersgenoss_innen. Es sind nicht nur, aber gerade auch die jungen homosexuellen Menschen,

die bei ihren Familien „rausfliegen“ und dann zu den hohen Zahlen von Lesben und Schwulen unter Obdachlosen führen.

Diejenigen, die diesen Stressfaktoren im Leben von Menschen in allen Altersgruppen entgegenwirken könnten, interessieren sich in aller Regel nicht für Diskriminierung und Gewalt gegenüber Lesben und Schwulen. Lehrer_innen wissen häufig nicht, wie sie das Thema Sexualität überhaupt aufgreifen sollen, in der Jugendarbeit stehen andere Themen im Vordergrund. Politik und Verwaltung tun wenig für den Abbau der Privilegien von Frau-Mann-Ehen. Das Modell der auf Dauer angelegten und an Nachwuchs orientierten, monogamen heterosexuellen Zweierbeziehung bleibt das Ideal, an dem Gesetze orientiert werden, auch wenn solche Konstellationen immer seltener vorkommen. Die Werbung im Fernsehen, das Gespräch im Freundeskreis oder aber die Schimpfwörter im Fußballstadion – alles deutet darauf hin, dass es „normale“ und „abweichende“ sexuelle Orientierungen gibt.

Noch komplizierter wird es, wenn die jungen Frauen und Männer aufgrund ihres Namens, ihres Aussehens, ihrer Sprachkenntnisse oder anderer Merkmale als „nicht-deutsch“ wahrgenommen werden. Homophobie mischt sich in ihren Lebenswelten mit Erfahrungen von Rassismus, die Diskriminierungen überlappen und verstärken sich gegenseitig.

Die sogenannten „Muslime“

Die Frage, wer „die Muslime“ in Deutschland sind, lässt sich nicht beantworten. Anders als in Frankreich oder Großbritannien bilden Menschen mit türkischem und kurdischem Migrationshintergrund die größte Gruppe unter den Migrant_innen und Menschen mit Migra-

tionshintergrund in Deutschland. Vor diesem Sozialisationshintergrund ergeben sich dabei gravierende lebensweltliche Unterschiede zu Migrant_innen aus Nordafrika (Frankreich) bzw. Südasien (Großbritannien), bei denen unterschiedliche Religionsverständnisse viel stärker Teil des gesellschaftlichen Lebens sind. Der türkische Laizismus erklärt dagegen – nach wie vor sehr erfolgreich – Religion und Religiosität zur *privaten* Angelegenheit. Neben der fehlenden hierarchischen Organisationsform (und damit einhergehend: der fehlenden Registrierung der Gläubigen) ist dies einer der Gründe, warum unterschiedlichste Formen des kulturellen, sozialen und religiösen Muslimisch-Seins möglich sind – genauso wie die Freiheit von Religion. Der Wunsch, „der Islam“ in Deutschland möge mittelfristig *eine* Adresse und Telefonnummer haben (vgl. z. B. die Bestrebungen der Deutschen Islam Konferenz), ist orientiert am Bild der Kirchen, das so nicht übertragbar sein wird. Dafür stehen Fragen unterschiedlicher Herkunft und religiöser Praxen etc. zu sehr im Vordergrund.

Die Frage, was „der Islam“, der Koran und/oder der für zuständig erklärte Imam zu Homosexualität und Homosexuellen sagen, verdeckt auf der Ebene der *Einstellungspotentiale* viel wichtigere Fragen nach Alter, Geschlecht und Lebensrealitäten unterschiedlicher Menschen und Bevölkerungsgruppen. Wie in allen anderen stehen auch in Migrant_innen-Familien aus mehrheitlich muslimischen Ländern ganz andere Fragen im Raum, wenn die Tochter sich als lesbisch „outet“. Was werden die Nachbar_innen sagen? Was passiert, wenn die Großeltern es erfahren etc. Irgendwann, erst viel weiter unten auf der Liste, wird unter Umständen auch die Frage auftauchen, wie die Religion dazu steht.

Homophobe Einstellungen sind nicht angeboren, und sie führen auch nicht automatisch zu körper-

licher Gewalt gegen Lesben und Schwule. Sonst müsste es überall und immerzu „knallen“. Diese Einstellungen werden auch nicht von Jugendlichen neu erfunden – immer sind es Erwachsene, von denen sie übernommen werden. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass sich die Erwachsenen-Welt vernehmbar gegen Homophobie positioniert. Sportvereine, aber auch andere weltliche Organisationen wie auch religiöse Gemeinden und Vereine können als Vorbild fungieren – und ein akzeptierendes Klima fördern.

Theologische Positionen

Die Aussagen des muslimischen Mainstreams heute zielen zumeist auf die Sündhaftigkeit, Schädlichkeit etc. von Homosexualität, die aus den Grundquellen islamischer Rechtsprechung (Koran und Prophetenüberlieferungen) abgeleitet werden. Aus beiden lässt sich – folgt man den heute vorherrschenden Auslegungen – nicht nur Ablehnung, sondern nach Meinung vieler Gelehrter auch die Aufforderung zur (körperlichen) Bestrafung zumindest männlicher Homosexualität herauslesen. Dabei wird die im Koran mehrfach aufgegriffene, bereits aus dem ersten Buch der Bibel bekannte Geschichte um Lot so aufgefasst, wie es etabliertem jüdischem und christlichem Verständnis entspricht. Die so genannte „Sünde Sodoms“ wird kurzerhand mit der neuzeitlichen „Homosexualität“ gleichgesetzt, obwohl es „Schwulsein“ bzw. „Lesbischsein“ als gesellschaftliche Identität erst seit Ende des 19. Jahrhunderts gibt. Traditionelle islamische Juristen gingen dabei von der These aus, dass gleichgeschlechtliches Empfinden und Sexualität (ohne soziale Identität, die darum aufgebaut wird) ein natürliches Faktum sind.⁵⁾ Also lässt sich seriös weder behaupten, der Islam verdamme „Homo-

sexualität“, noch, er akzeptiere sie – denn die Einteilung der Menschheit in Schwule/Lesben oder Heterosexuelle stammt aus dieser Gesellschaft und muss so in anderen nicht vorkommen.

Weltliche Erklärungen

Vor diesem Hintergrund ist es sehr begrüßenswert, dass mittlerweile zwei Erklärungen vorliegen, die muslimische Organisationen in Deutschland zum Thema Homophobie herausgegeben haben.⁶⁾ Es wäre wünschenswert, dass sie über Berlin hinaus bekannt werden und als Vorbild für andere Städte und Regionen dienen. Der Generalsekretär des Zentralrats der Muslime in Deutschland teilt mit:

Die Haltung der Religion des Islam zur Homosexualität wird von Aussagen des Koran bestimmt; darin verurteilt der Koran Homosexualität als vom islamischen Natur- und Menschenbild abweichend, knüpft daran jedoch keine konkrete Strafe im Leben.

Ausdrücklich betonen wir an dieser Stelle: Keine Gewalt und Diskriminierung gegen Homosexuelle! Wie dies unter anderem in der Islamischen Charta vom 20. Feb. 2002 und anderen Dokumenten der muslimischen Spitzen- und Dachverbände zum Ausdruck kommt, stehen die Muslime auf der Grundlage des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland. Danach verhalten wir uns und handeln wir auch und verurteilen jegliche Verfolgung und Diskriminierung von Religionen, Minderheiten und Gruppen, darunter auch Homosexuelle.

Darüber hinaus nahmen einige muslimische Organisationen in Berlin bzw. Berliner Sektionen nationaler Verbände⁷⁾ gemeinsam Stellung zu religiös begründeten homophoben Positionen:

Im April dieses Jahres [2008] ist im arabisch-sprachigen Anzeigenblatt al-Salam ein Artikel erschie-

nen, in dem der Autor seine persönlichen und homophoben Ansichten zu Homosexualität und ihren Konsequenzen darlegt. Die Reaktion der Öffentlichkeit auf diesen Artikel war zu Recht Empörung und Unverständnis. Auch wenn der Autor nur für sich selbst sprechen kann, entwickelte sich eine breite Debatte über die Einstellungen von Muslimen in Deutschland zu Homosexualität.

Ausgehend von den Aussagen des Korans gibt es unter muslimischen Gelehrten den Konsens, dass homosexuelle Handlungen theologisch als Sünde zu betrachten sind. Ähnliches gilt – bekanntlich – auch für das Trinken von Alkohol oder außereheliche Beziehungen. Handlungen, die islamisch-theologisch als Sünde betrachtet werden, können wir aus unserem Glauben heraus nicht gutheißen.

Gleichzeitig sind wir der festen Überzeugung, dass die sexuelle Orientierung, der Konsum von Alkohol, oder was auch immer in der islamischen Theologie als Sünde betrachtet wird, Privatsache ist. Ob wir etwas gutheißen oder nicht, wird und kann die Freiheit des Einzelnen in keiner Weise beschränken. Für uns handelt hier jeder Mensch eigenverantwortlich und wird im Jenseits – dies ist fester Bestandteil unserer islamischen Glaubensvorstellung – vor seinem Schöpfer für sein gesamtes Handeln Rechenschaft ablegen müssen.

Auch wenn wir Homosexualität als solche nicht gutheißen, verurteilen wir jegliche Form der Verfolgung oder gar Gewaltanwendung gegen Homosexuelle. Wir wenden uns entschieden gegen jegliche Form der Diskriminierung und Verfolgung irgendwelcher gesellschaftlicher Gruppen einschließlich der Homosexuellen.

Zum Schluss sei angemerkt, dass in der aktuellen Berichterstattung über den oben genannten Artikel manche Autoren direkt oder auch indirekt die Vorstellung bzw. Aussage kritisieren, dass Homosexua-

lität eine Sünde ist. Hierdurch erwecken sie den Eindruck, dass dies eine Ursache von Homophobie sei. Nicht die Glaubensvorstellung führt zu Homophobie, sondern vielmehr ein mangelndes Verständnis über die Freiheit des Einzelnen. Muslime – und nicht nur sie – wird man für den Kampf für individuelle Freiheit nicht gewinnen können, indem man Glaubens- und Moralvorstellungen kritisiert. Stattdessen erreicht man das Gegenteil. Entscheidend ist vielmehr die Vermittlung eines richtigen Verständnisses für die vielfältige Freiheit des Einzelnen bzw. des Anderen unabhängig von den eigenen Überzeugungen, die jeder Mensch wiederum für sich frei wählen kann.

Auch wenn diese Organisationen nicht für „die Muslime“ oder gar „den Islam“ sprechen können, ist ihre Positionierung zum gesellschaftlichen Problem der Homophobie sehr zu begrüßen. – Beide Erklärungen folgen der Interpretation, wonach Homosexualität Sünde ist, und betonen zugleich, dass darüber erst im Jenseits zu richten sei. Für das Hier und Heute lehnen sie nicht nur jede Gewalt ab, sondern verlangen ausdrücklich die Achtung der individuellen Grund- und Freiheitsrechte.

Die Unterzeichner – zu denen mit DITIB die mitgliederstärkste muslimische Organisation in Deutschland gehört – fühlen sich in ihrer Glaubensüberzeugung an den „Konsens“ der Gelehrten gebunden, unterstreichen jedoch, dass dies stets der Gewissensentscheidung jedes einzelnen Menschen überlassen bleiben muss, und bekennen sich damit zu einer Rechtsordnung, in der die Freiheit individueller Lebensentwürfe garantiert ist.

Zu einer Bewertung

Gerade weil der öffentliche Diskurs dazu neigt, Migrant_innen zu

(re-) islamisieren, sollten solche Erklärungen explizit nicht als von „den“ Muslimen kommend verstanden werden – es kann nicht oft genug betont werden, dass im Islam niemand mit einer dem Papst oder auch nur evangelischen Bischöfen vergleichbaren Autorität sprechen kann. Die Erklärungen zur Homophobie tragen dennoch zu einer wünschenswerten Diversifikation des Bildes bei. Vor dem Hintergrund vor allem einer Mediendebatte, in der sich vermeintlich akzeptierte „Lesben und Schwule“ als Verkörperungen westlicher „Aufgeklärtheit“ und „Zivilisation“ einerseits und „Migrant_innen“ bzw. „Muslime“ als leibhaftige Symbole eines „vorzivilisatorischen“ Kollektivismus andererseits gegenüberstehen, scheint es bei jeder Rede über Islam und Homosexualität sinnvoll, auf folgende Punkte explizit hinzuweisen: Weder sind in Deutschland die Grund- und Freiheitsrechte von Homo- und Bisexuellen und schon gar nicht die von Transsexuellen und Transgendern verwirklicht, noch sind homogenisierte Vorstellungen von „den“ Deutschen, „den“ Migrant_innen oder „den“ Muslimen hilfreich in einer Debatte, wo es um gesellschaftliche Emanzipation gehen sollte. Denn dann dürfen weder Bevölkerungsgruppen (Frauen, Migrant_innen, Homosexuelle) noch Probleme (Sexismus, Rassismus, Homophobie) nach mehr oder weniger Wert bzw. Brisanz hierarchisiert werden.

Die Erklärungen sind somit vor allem dazu geeignet, anti-muslimischen Verengungen der Debatte entgegenzuwirken. Weniger leicht erkennbar ist ihr Nutzen im Kampf gegen Homophobie, insofern diese von den unterzeichnenden Organisationen auch bisher nicht propagiert wurde. Groß angelegte homofeindliche Kampagnen, wie sie der Vatikan gerade auch heute nicht nur in Spanien und Italien immer wieder betreibt, sind also von diesen Islam-Verbänden auch in Zu-

kunft eher nicht zu erwarten. Indem sie der Verantwortlichkeit der einzelnen Menschen vor Gott einen so großen Wert zumessen, formulieren sie damit zugleich auch ein zeitgemäßes „laizistisches“ Religionsverständnis. Das mag zumindest lesbische und schwule Muslim_innen ermutigen, für sich zu anderen Schlüssen als die Gelehrten zu kommen, was die Vereinbarkeit ihres Glaubens und ihrer Sexualität betrifft.⁸⁾

Ausblick

Werden Herkunft und Religion/Religiosität zum Analyse-Raster, verstärken sich Blockaden und Polaritäten, die einem Mediendiskurs geschuldet sind, der hauptsächlich von Mehrheitsdeutschen über „die Muslime“ geführt wird. Prävention, die darauf baut, muss scheitern, weil sie kaum etwas mit den realen Erfahrungen von Menschen heute und hier in Deutschland zu tun hat, denn Menschen, die permanent hören, „bei ihnen“ sei es „so“, antworten dann irgendwann auch: „Bei uns ist das so.“

Gewalttätigkeit entwickelt dabei häufiger, wer selbst Gewalt erfahren hat. Faktoren wie Geschlecht, Alter, gesellschaftliche Schicht und eigene Diskriminierungserfahrungen entscheiden zu einem ganz wesentlichen Teil, welche Jugendlichen und Erwachsenen Gewalt gegen Lesben und Schwule anwenden. Strategien zum Abbau verbaler und körperlicher Gewalt sollten diese Faktoren zum Ausgangspunkt nehmen. Alters- und geschlechtsspezifische Ansätze zur Bearbeitung von Homophobie müssen sich daran orientieren, warum spezifische Äußerungen und Verhaltensweisen für ganz bestimmte Menschen attraktiv sind, denn weder alle Mehrheitsdeutschen noch alle Migrant_innen sind homophob. Nur wenn nach der Funktionalität von Homophobie für den eigenen Identität

tätaufbau, z. B. für Jugendliche mit „muslimischem“ Migrationshintergrund, gefragt wird, lassen sich gangbare Wege finden, diesen Einstellungen und Verhaltensweisen zu begegnen – über die künstlich gezogenen Grenzen zwischen Bevölkerungsgruppen hinweg.

Die Autoren arbeiten beim Verein GLADT - Gays & Lesbians aus der Türkei, der in Berlin Lesben, Schwule, Bi- und Trans*-Personen berät und auf unterschiedlichen Ebenen zu den Themen Rassismus, Sexismus/Transphobie und Homophobie arbeitet. Der Verein hat jüngst das Projekt „Homosexualität in der Einwanderungsgesellschaft - Handreichungen für emanzipatorische Jungenarbeit“ abgeschlossen, das in Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften Methoden zum Umgang mit Sexismus/Transphobie und Homophobie entwickelt hat. Die Materialien sowie eine Erhebung unter Lehrer_innen, Jugendarbeiter_innen und anderen (Sozial-) Pädagog_innen zu den hier besprochenen Themen können auf den Internetseiten www.HeJ-Berlin.de und www.GLADT.de eingesehen und heruntergeladen werden. Auf

der Internetseite des Vereins findet sich auch ein Dossier zu „Religion und Homosexualität im Kontext von Rassismus“. (Kontakt zu den Autoren: info@GLADT.de).

1) In diesem Artikel wird der „Gender Gap“ verwendet, um auch Personen, die sich nicht innerhalb der Zweigeschlechtlichkeit verorten können oder wollen, sichtbar zu machen und sie mit einzubeziehen. Der Unterstrich als Leerstelle verweist auf Menschen, die gesellschaftlich und strukturell unsichtbar gemacht werden und die sprachliche Repräsentation jenseits der Zweigeschlechtlichkeit zur Debatte stellen.

2) „Migrant_innen“ ist ein Begriff, der in diesem Text bewusst in der Einengung benutzt wird, die in Politik, Medien und Zivilgesellschaft - ungerechtfertigter Weise - seit einiger Zeit gangundgäbe ist. Dem öffentlichen Diskurs folgend sind nicht Migrant_innen aus osteuropäischen oder afrikanischen, asiatischen oder amerikanischen Ländern gemeint; „Migrant_innen“ sind hier Menschen mit Wurzeln in mehrheitlich muslimischen Ländern oder Gebieten - für den deutschen Kontext also v. a. Türk_innen und Kurd_innen, als die größten Migrant_innen-Gruppen, oder Araber_innen und Bosnier_innen. Darüber hinaus werden aber auch Menschen in die Schublade „Migration“ gesteckt, die etwa als Sinti, Roma oder Schwarze Deutsche aufgrund ihrer äußeren Erscheinung als „Migrant_innen“ identifiziert werden. Offensichtlich ist es der Blick der weißen deutschen Mehrheitsgesellschaft, der hier entscheidet, über wen gesprochen wird. Flüchtlinge, die zum Teil seit mehr als zehn Jahren in Deutschland leben und keinen Zugang zum Arbeitsmarkt haben, und deren Kinder leben vielfach unter katastrophalen Bedingungen. Jede Präventions- und Interventionsarbeit auch zu den Themen Sexismus/Transphobie und Homophobie müsste am Aufenthaltsstatus und am Zugang zu Gesundheit, Arbeit und anderen gesellschaftlichen Gütern ansetzen. Andernfalls droht eine doppelte Stigmatisierung. „Mehrheitsdeutsch“ bezeichnet in diesem Text weiße Personen ohne Migrationshintergrund, die (post-) christlich sozialisiert wurden. Schwarze Deutsche, Roma/Sinti, Jüdinnen/Juden und Migrant_innen bzw. deren Nachkommen sind unter Umständen Deutsche,

ohne (immer) die Privilegien nutzen zu können, die mit einer deutschen Staatsangehörigkeit verbunden sind.

3) Vergleiche die Analyse „Kreuzberg als Chiffre. Von der Auslagerung eines Problems“ von Yeliz Çelik, Dr. Jennifer Petzen, Ulaş Yılmaz und Koray Yılmaz-Günay, erschienen in: Berliner Zustände 2008. Ein Schattenbericht zu Rechtsextremismus, Rassismus und Homophobie, herausgegeben vom Antifaschistischen Pressearchiv und Bildungszentrum Berlin (apabiz) und der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR), Mai 2009, 22-28.

4) Herausgegeben vom Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen bei der damaligen Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen, in Kooperation mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Der Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen ist heute als Teil der Landesantidiskriminierungsstelle bei der Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales angesiedelt.

5) Georg Klauda: Die Vertreibung aus dem Serail. Europa und die Heteronormalisierung der islamischen Welt, Hamburg 2008, 51.

6) Zur Entstehungsgeschichte und zur Debatte vergleiche auch www.UFUQ.de.

7) Es handelt sich um den Deutschsprachigen Muslimkreis (DMK), DITIB, Inssan, das Interkulturelle Zentrum für Dialog und Bildung (IZDB), das Islamische Kultur- und Erziehungszentrum (IKEZ), die Islamische Jugend und die Neuköllner Begegnungsstätte (NBS).

8) Während sich in den USA und in Großbritannien auch Selbstorganisationen lesbischer, schwuler und transgener Muslime gegründet haben, sind entsprechende Versuche in Deutschland bisher nicht erfolgreich gewesen. Für den deutschsprachigen Kontext sei deswegen auf die detailreichen Texte des Islamwissenschaftlers und schwulen Muslims Andreas Ismail Mohr verwiesen, der sich seit Jahren um eine breitere innermuslimische Debatte bemüht, die die Perspektive schwuler Muslime zur Kenntnis nimmt (http://home.arcor.de/yadgar/mohr/islam_homo2.html, 26. 11. 2009).

Empowerment muslimischer Mädchen - oder: „Halt - ich denke selbst“

Rabeya Müller

Muslimische Mädchen und junge Frauen sehen sich in einem stetigen Spannungsfeld von Traditionen, der Suche nach religiösem Selbstverständnis und den Anforderungen einer nichtmuslimischen Gesellschaft. Es fällt ihnen daher oft schwer, sich ihren eigenen Weg zu suchen, ohne dass sie dauerhaft das Gefühl haben, mit einer dieser drei Perspektiven in Konflikt zu geraten. Die Realitäten sind meist so, dass den jungen Musliminnen ein ständiges „Switchen“ zwischen den unvereinbar erscheinenden Kontexten abverlangt wird. Das Zentrum für Islamische Frauenforschung und Frauenförderung in Köln hat deshalb das Projekt „Selbstbehauptungstraining für Muslimische Mädchen und Frauen“ ins Leben gerufen.

Diese Kurse werden vor Ort durchgeführt, wenn sich eine Anzahl junger Mädchen und Frauen dazu entscheidet oder eine Institution einen Kurs für die weiblichen Mitglieder bucht. Bevor das tatsächliche Training beginnen kann, ist es jedoch nötig, dass die Teilnehmerinnen ihren eigenen Standpunkt klären; d. h. sie werden über rechtliche Gegebenheiten in der hiesigen Gesellschaft genauso informiert wie über die freien Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb einer islamisch-theologischen Sichtweise. Die Mädchen lernen, dass eine geschlechtergerechte Sichtweise auf den Qur'an mit den religiösen Grundsätzen des Islam nicht nur vereinbar, sondern sogar wünschenswert ist.

Hieran anknüpfend gilt es nun, eigene Vorstellungen und Wünsche herauszuarbeiten und zu verbalisieren.

Die Teilnehmerinnen lernen dann, mittels rhetorischer, aber auch theologischer Argumentation ihre Auffassungen sowohl in der eigenen religiösen Gemeinschaft als auch in der nichtmuslimischen Gesellschaft zu vertreten.

Diese Fähigkeit wird durch Kenntnisse über Möglichkeiten erweitert, um mit eventuellen Widerständen und vor allem drohenden Konsequenzen des Gegenübers umzugehen.

Als Beispiel lässt sich hier das vielfach ‚liebgewonnene‘ Thema ‚Kopftuch‘ nennen. Die Mädchen und jungen Frauen versuchen also, sich zunächst einen Eindruck darüber zu verschaffen, wo ihr eigener Standpunkt liegt. Sie diskutieren alle ‚Pros‘ und ‚Contras‘ und erhalten einerseits Informationen über die rechtliche Lage, analysieren aber auch selbst die entsprechenden Qur'anverse und arbeiten an Sekundärliteratur zu diesem Thema. Anschließend beziehen sie selbst ‚Stellung‘ und lernen nun ihre eigene Haltung zu verteidigen. Mädchen, die ein Kopftuch tragen wollen, können kontextabhängig besser argumentieren als nur zu sagen: „Meine Religion schreibt mir das vor!“, aber auch junge Frauen, die der Auffassung sind, dass sie es nicht tragen wollen, lernen diese Auffassung in adäquater Weise gegenüber traditionellen Gruppierungen zu erläutern. Ganz wichtig ist dabei, dass alle Teilnehmerinnen verstehen, die Auffassung der jeweils anders Argumentierenden zu respektieren und unterschiedliche Einstellungen nebeneinander stehen lassen zu können. Es ist vor allem notwendig,

die eigene Entscheidung der jungen Frauen in den Vordergrund zu stellen und sie nicht in den Strudel vieler patriarchaler Vorstellungen abdriften zu lassen. Das bedeutet, dass eine Kopftuchträgerin einer Muslimin ohne Kopftuch nicht das Muslim-Sein aberkennt und eine kein Kopftuch tragende Frau einer Frau mit dieser Bedeckung nicht abspricht demokratisch oder fortschrittlich zu denken.

Untermuert wird dieses Training zusätzlich durch Kooperationen mit entsprechenden Institutionen, die kleine Handgriffe für die Selbstverteidigung vermitteln (Karate- und Judoschulen etc.), um sich auch aus eventuellen Gefahrensituationen ‚retten‘ zu können.

Die Erfahrung lehrt, dass ein solches Training nicht nur unmittelbar bei den muslimischen Mädchen und Frauen wirkt, sondern auch die allgemeine Integrationsfähigkeit durch das entstandene gegenseitige Verständnis enorm verbessert.

Kontakt und Information:

ZIF – Zentrum für Islamische Frauenforschung und Frauenförderung
Postfach 520362
50952 Köln
Tel: 02 21 / 3 68 64 67
Fax: 02 21 / 3 68 64 68
info@zif-koeln.de
www.zif-koeln.de

Übungen zur Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen

Die folgenden Übungen zum Thema Gender sind dazu geeignet, Jugendliche zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen anzuregen. Sie richten sich an gemischtgeschlechtliche Gruppen, weshalb auch das durchführende Team im Hinblick auf Gender paritätisch besetzt sein sollte. Besteht die Gruppe aus Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund und/oder aus Jugendlichen aus christlich und muslimisch geprägten Herkunftsfamilien, ist ebenso eine entsprechende Zusammensetzung des Teams sinnvoll.

Die Übungen haben keinen explizit transkulturellen oder interreligiösen Fokus, bieten aber je nach Bedürfnis der Gruppe und Erfahrung der Teamenden die Möglichkeit, das Thema Geschlechterrollen in Zusammenhang mit den Kategorien Religion oder ‚Herkunft‘ zu bearbeiten.

„Es ist toll ein Junge/ein Mädchen zu sein, weil...“

Zeit: ca. 1 Stunde

Material/Räumlichkeiten: 4 große Plakate, Farben, evtl. Ausschnitte aus Zeitschriften etc. um die Plakate zu gestalten, 2 Räume für Gruppenarbeit

Gruppe: Gemischtgeschlechtliche Gruppe, ungefähr ausgeglichenes Verhältnis Jungen und Mädchen, 8 – 15 Teilnehmende

Ablauf:

Die Gruppe wird in zwei gleichgeschlechtliche Gruppen geteilt. In getrennten Räumen gestaltet die Mädchengruppe zwei Plakate mit den Überschriften:

„Es ist toll ein Junge zu sein, weil...“
„Es ist schlecht ein Junge zu sein, weil...“

Die Jungengruppe gestaltet dementsprechend zwei Plakate mit den Überschriften:

„Es ist toll ein Mädchen zu sein, weil...“

„Es ist schlecht ein Mädchen zu sein, weil...“

Die Punkte können z. B. um einen auf das Plakat gezeichneten und als ‚Junge‘ oder ‚Mädchen‘ gestalteten Körperumriss herum aufgeschrieben werden oder die Plakate können mit Bildern aus Zeitschriften gestaltet werden. Die Mädchengruppe wird von der Teamerin, die Jungengruppe vom Teamer begleitet.

Im Anschluss stellen die Gruppen sich ihre Ergebnisse gegenseitig vor. Dabei können folgende Fragen thematisiert und diskutiert werden:

- Wie hätten die Gruppen die Plakate für das eigene Geschlecht gestaltet?
- Welche Differenzen in der Wahrnehmung gibt es? Dinge, die Jungen als Vorteile, die Mädchen haben betrachten, nehmen die Mädchen vielleicht gar nicht als solche wahr und anders herum. Woran liegt das?
- Wo schränken sich Jungen/Mädchen selbst durch Geschlechterrollen ein?
- Welche Rolle spielen andere Kategorien wie Alter, Herkunft, Religion?
- Welche gemeinsamen Vor- und Nachteile gibt es?
z. B. weil mensch ein Kind oder Jugendliche/r ist.

- Was wird als ‚ungerecht‘ oder ‚gerecht‘ empfunden?
- Warum lassen sich Vor- und Nachteile überhaupt dem Junge- oder Mädchensein zuordnen?
Mit der Übung kann z. B. darauf aufmerksam gemacht werden, dass Geschlechterrollen einengend sein können oder Privilegien verschaffen, die auf den zweiten Blick keine sind (Mädchen wird geholfen, aber Mädchen werden nicht ernst genommen). Wichtig ist darauf hinzuweisen, dass Geschlechterrollen uns zwar prägen, sie aber veränderbar und interpretierbar sind.

Die Geschlechter-Kiste

Zeit: ca. 1 Stunde

Material/Räumlichkeiten: 2 Kisten, 10 – 15 Gegenstände zum Thema, 2 Räume für Gruppenarbeit

Gruppe: Gemischtgeschlechtliche Gruppe, ungefähr ausgeglichenes Verhältnis Jungen und Mädchen, 10 – 20 Teilnehmende

Ablauf:

In der Mitte des Raums liegen verschiedene Gegenstände. Diese werden von den Teamenden nacheinander hochgehalten. Auf der einen Seite des Raums steht eine ‚Mädchen-Kiste‘, auf der anderen eine ‚Jungen-Kiste‘. Die Gruppe soll durch Zuruf entscheiden, welcher Gegenstand welcher Kiste zugeordnet wird (Ist das ein Gegenstand für Mädchen oder Jungen? Ist das eher ein ‚weiblicher‘ oder ein ‚männlicher‘ Gegenstand?). Die Entscheidungen sollen durch Zuruf, spontan und ohne lange Diskussion getroffen werden.

Alle Gegenstände werden von den Teamenden eindeutig einer Kiste

zugeordnet, in dem sie einschätzen, welche Meinung in der Gruppe überwiegt.

Nun wird die Gruppe in eine Mädchen- und eine Jungen-Gruppe geteilt. Die Mädchen bekommen die ‚Mädchen-Kiste‘, die Jungen die ‚Jungen-Kiste‘. Die Gruppen setzen sich der Reihe nach mit den einzelnen Gegenständen ‚ihrer‘ Kiste auseinander. Auch hier wird die Mädchengruppe von der Teamerin, die Jungengruppe vom Teamer begleitet. Folgende Fragen können thematisiert werden:

- Welche Gegenstände sind in der Kiste?

- Warum wurden die Gegenstände dieser Kiste zugeordnet?
- Welche Gegenstände, die in der anderen Kiste gelandet sind, hätten wir auch gerne gehabt?
- Welche Gegenstände wollen wir in ‚unserer‘ Kiste und welche nicht?
- Wie ist die Gruppenentscheidung, welche Gegenstände in welche Kiste kommen, entstanden? Welche Gegenstimmen gab es und welche Stimmen haben sich durchgesetzt?

Im Anschluss werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum ausgetauscht, wobei z. B. unterschiedliche und ähnliche Wahrnehmungen reflektiert werden können.

Die Übung macht es möglich, bipolare Zuordnungen zu hinterfragen, zu merken, dass bestimmte Gegenstände Jungen und Mädchen zugeordnet werden können bzw. andere Gegenstände aus verschiedenen Perspektiven unterschiedliche Assoziationen auslösen.

Die Gegenstände können von den Teamenden je nach thematischem Schwerpunkt, der bearbeitet werden soll (z. B. Berufswahl, Familie, Schönheitsideale, Freizeit, Familientraditionen etc.) ausgewählt werden.

Das islamisch-selektive Bildungsmoratorium - Zur Struktur der Jugendphase junger Muslimas und Muslime in Deutschland

Hans-Jürgen von Wensierski

Junge Muslimas und Muslime stehen in Deutschland vor der Aufgabe, ihre biographischen Lebensentwürfe, ihre Orientierungen und Weltanschauungen, ihre sozialen und kulturellen Identitäten im Spannungsfeld zwischen den Einflüssen und Erwartungen der Herkunftsmilieus und der bundesdeutschen Gesellschaft zu entwickeln und zu gestalten. Dabei können wir davon ausgehen, dass die Jugendphase der jungen Muslimas und Muslime sich auf der einen Seite durch die gleichen soziologischen Strukturmerkmale wie die aller Heranwachsender in Deutschland auszeichnet, zum anderen ergeben sich aber auch deutliche Unterschiede (Wensierski/Lübcke 2007). Im Ergebnis findet sich insgesamt ein pluralistisches Spektrum, das von säkularen jugendkulturell-expressiven Jugendbiographien über solche mit einer säkularen bikulturellen Identitätsproblematik bis hin zu explizit religiösen Konzepten einer islamischen Lebensführung reicht (Wensierski/Lübcke 2009). Auffällig sind bei dem Blick auf islamische Milieus insbesondere die sozialisatorische und strukturierende Bedeutung der Religion, ein ausgeprägter Familialismus sowie eine asketische Sexualmoral. Im Folgenden werden diese Aspekte zur These eines islamisch selektiven Bildungsmoratoriums zusammengefasst, das für einen großen Teil der jungen Muslimas und Muslime in Deutschland kennzeichnend ist.

Die individualisierte Jugendbiographie

Die Gestalt der westlich modernisierten Jugendphase lässt sich beschreiben als Modell einer individualisierten Jugendbiographie, die verankert ist zwischen den beiden Säulen eines erweiterten Bildungsmoratoriums zum einen und dem Vergesellschaftungsprozess eines umfassenden soziokulturellen Statusgewinns (im öffentlichen Raum) zum anderen. Dieser Prozess zwischen Verschulung, Kommerzialisierung und Kulturalisierung der Adoleszenz seit den 1950er Jahren war begleitet von einem grundlegenden Wandel des familialen Beziehungs- und Generationsverhältnisses, auch von einem tiefgreifenden Wandel der Geschlechterverhältnisse mit einer tendenziell gleichrangigen Partizipation an öffentlichen Sozialräumen und Jugendkulturen. Kennzeichen der Adoleszenz ist der sukzessive Verselbständigungsprozess der Jugendlichen gegenüber der Familie. Der Strukturwandel der Jugendphase und die korrespondierenden Individualisierungsprozesse - so lässt sich resümieren - sind in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt eingebettet in einen gesellschaftlichen Säkularisierungsprozess und Wertewandel, in den Strukturwandel der Familie sowie in einen ökonomischen und sozialen Modernisierungsprozess der westlichen Konsumgesellschaft (Fend 2005, Hurrelmann 2007).

Bezieht man diese Analyse nunmehr auf die Jugendphase junger Musli-

mas und Muslime aus Migrantenmilieus in Deutschland, dann werden die Parallelen, aber auch die Unterschiede der Aufwuchsprozesse dieser Gruppe plausibel.

Strukturmerkmale der Jugendphase junger Muslimas und Muslime

Auf der Ebene der Sozialstrukturen lassen sich zunächst die Analogien zu einem Strukturwandel der Jugendphase beschreiben. So ist die Jugendphase der jungen Muslimas und Muslime in ähnlicher Weise von einer Verschulung der Adoleszenz und damit einer Verlängerung der Jugendphase gekennzeichnet. Statistisch erweisen sich dabei im Vergleich mit der bundesdeutschen Mehrheitskultur zwar gravierende soziale Benachteiligungen und Ungleichheiten. Im Vergleich mit der Elterngeneration ergeben sich aber durchweg Statuszugewinne durch den Bildungsaufstieg der Zweiten Generation.

Indikatoren für eine modernisierte und pluralisierte Jugendphase ergeben sich auch aus den empirischen Befunden zum Freizeit- und Konsumverhalten, zur Bedeutung der Mediatisierung jugendlicher Lebenswelten, zur Bedeutung jugendlicher Peers und zur Ausgestaltung jugendkultureller Gruppenstile durch Jugendliche aus muslimischen Milieus (Lübcke 2007). Auch wenn in all diesen Bereichen Unterschiede aufgrund der vielfach sozial benachteiligten Lebenslagen

in den Migrantenmilieus und einiger ethnisch-kultureller Differenzen in Rechnung gestellt werden müssen, ergibt sich doch insgesamt das vertraute Bild einer freizeitskulturellen Jugendphase in altershomogenen Szenen, die auch verstärkt im außerfamiliären Sozialraum der Städte und der kommerziellen Angebote der Kultur- und Freizeitindustrie stattfindet.

Lassen sich somit für den Bereich der Verschulung, Kommerzialisierung, Mediatisierung sowie für die Bedeutung jugendkultureller Symbolwelten in der Adoleszenz - wenngleich geschlechtsspezifisch differenziert - parallele Strukturmerkmale einer muslimischen Jugendphase ausmachen, so werden in Bezug auf die anderen Dimensionen (z. B. Ablösungsprozesse, Sexualität, Familie, Beziehungs- und Lebensformen, Religiosität) deutliche Unterschiede sichtbar. Strukturelle Basis für diese Unterschiede sind vor allem zwei Dimensionen: Erstens die Kontinuität traditioneller Familienstrukturen und zweitens das Fortwirken der normativen Bindungskraft religiös begründeter Normen und Werte für eine islamisch legitime Lebensführung. Orientierungs- und handlungsleitend werden diese Tendenzen gewissermaßen im Fortwirken - zumindest normativ intakter - sozialmoralischer muslimischer Milieus - inmitten einer ansonsten säkularen westlichen Postmoderne.

Für die Struktur der muslimischen Jugendphase wirken sich diese soziokulturellen Prozesse vor allem in drei entscheidenden Entwicklungsbereichen aus: erstens im Bereich der Sexualentwicklung; zweitens im Bereich der Entwicklung eigener geschlechtlicher Beziehungs- und Lebensformen und drittens, damit korrespondierend, in der Struktur der familialen Verselbständigungsprozesse. Für alle drei Bereiche sind dabei die geschlechtsspezifischen Unterschiede während der Adoles-

zenz evident. Streng genommen müsste man die muslimische Jugendphase in eine spezifisch weibliche und eine männliche Variante differenzieren.

(1) Die Sexualentwicklung junger Muslimas und Muslime ist durch eine gravierende Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen gekennzeichnet, die sich gewissermaßen als Parallelität einer Sexualmoral der 1950er und der 1990er Jahre beschreiben lässt (Schäfer/Schwarz 2007). - Inmitten einer permissiven westlichen Sexualkultur ist die Sexualität junger Muslime als Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz vor allem durch eine kulturell und religiös fundierte Verbotsmoral gekennzeichnet, die sich wie folgt ausbuchstabieren lässt: Tabuisierung von Sexualität in der Familie, keine familiäre Sexuaufklärung, Tabuisierung und Verbot vor- und außerehelicher Sexualität, weitreichendes Virginitätsgebot für junge Frauen, keine legitimen Experimentierräume für sexuelle und geschlechtliche Beziehungen (zumindest für Mädchen) und weitreichende Sexualisierung des weiblichen Körpers. Sexualität erscheint hier nicht als zentraler Wert der eigenen adoleszenten Identitätsbildung, sondern als eine religiös definierte Funktion der Reproduktion der islamischen Familie und ihrer patriarchalen Sozialordnung. Alle einschlägigen empirischen quantitativen wie qualitativen Studien belegen dabei, dass auch die muslimischen Jugendlichen diese asketische und verbotsorientierte islamische Sexualmoral in zentralen Aspekten weitgehend teilen.

(2) Aus dieser verbots- und verzichtsorientierten islamischen Sexualmoral folgt für muslimische Jugendliche, dass es erstens keinen legitimen sozialen Raum für die Erprobung geschlechtlicher Beziehungen gibt und zweitens alle möglichen geschlechtlichen Beziehungen unter dem Vorbehalt eines

muslimischen Ehe-Ideals der Heirat mit einem Angehörigen der eigenen religiös-ethnischen Gruppierung stehen. Die reale Praxis der muslimischen Jugendlichen in diesem Bereich kennt gleichwohl subversive Ausbrüche aus diesen eher rigiden moralischen Normen.

Unsere biographischen Interviews deuten hier auf ein Spektrum von Normverstöße hin: Jungensfreundschaften, sexuelle Erfahrungen jenseits des Geschlechtsverkehrs, interethnische Beziehungen, vereinzelt auch Geschlechtsverkehr. All dies muss aber sorgsam und nachhaltig vor der Familie und dem muslimischen Milieu verborgen werden. Solche Beispiele einer vorsichtigen Individualisierung und Enttraditionalisierung geschlechtlicher Beziehungen und familialer Lebensformen in der Adoleszenz junger Muslime gelten bisher aber offenbar nur für eine kleine Minderheit (vgl. Schäfer/Schwarz 2007).

Für die Mehrheit gilt wohl: Die muslimischen Jugendlichen suchen in der Frage jugendlicher Sexualität nicht die Konfrontation mit der Elterngeneration, sondern respektieren und reproduzieren die islamisch begründeten sexualmoralischen Erwartungen und Konventionen - allerdings auf der Basis massiv geschlechtsspezifischer, letztlich patriarchaler Differenzierungen.

Die Möglichkeiten zu eigenen Erfahrungen in geschlechtlichen Beziehungen sind für muslimische Jugendliche oft prekär und von Tabuisierung und Doppelmoral geprägt. Für die Ablehnung interethnischer Ehen spielt dabei die Legitimation durch das religiöse Verbot des Islam offenbar eine besondere Rolle.

(3) Die Verselbständigungsprozesse in der westlichen Jugendphase gegenüber der Familie vollziehen sich entlang den Entwicklungsaufgaben nach dem Ende der Kind-

heit. Das Leitbild westlich-moderner Jugendbiographien ist dabei der Typus des individualisierten, selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Subjekts.

Die Verselbständigungsprozesse der jungen Muslimas und Muslime sind demgegenüber durch den sozialisationstheoretischen Einfluss des muslimischen Milieus sowie traditionaler Familienstrukturen stärker sozial kontrolliert und (oftmals) verbindlich und kollektiv vorstrukturiert und verregelt. Hier wirken sich sowohl die islamische Sexualmoral wie auch die patriarchalen Familienstrukturen und Restbestände einer traditional fundierten Sozialordnung begrenzend oder auch konfliktuell auf die Verselbständigungsprozesse der jungen Muslimas und Muslime aus. Vor allem aber werden sie als orientierungsleitender normativer Horizont in den biographischen Orientierungen und Lebensplänen muslimischer Jugendlicher sichtbar. Auch hier gelten insbesondere wieder gravierende geschlechtsspezifische Varianten.

Die Verselbständigungsprozesse junger Muslimas und Muslime in Richtung auf eine individualisierte Lebensführung sind entsprechend tendenziell durch zwei Dimensionen begrenzt: erstens durch ihre Integration in das Konzept der Familienehre; zweitens durch ihre Verpflichtung auf den normativen Rahmen einer eher traditionellen Familienstruktur (z. B. Hierarchisches Rollensystem, Heiratsmigration, Verwandtenehe, Ehearrangements) und familialen Generationenfolge.

Resümiert man die Struktur dieses familialen Verselbständigungsprozesses, dann lässt sich konstatieren, dass adoleszente Ablösungsprozesse bei muslimischen Jugendlichen anders verlaufen als bei nicht-islamischen Jugendlichen in Deutschland. Verselbständigung erweist sich nicht als Prozess der Herauslösung aus der elterlichen

Fremdbestimmung zugunsten einer selbst gewählten und selbst verantworteten Lebensführung. Vielmehr bleiben die orientierungsleitende Funktion der Eltern sowie die kollektive normierende Funktion des weiteren familiären Herkunftsmilieus zentrale Instanzen für die eigene biographische Lebensplanung und dies bis ins Erwachsenenalter hinein. Das Ziel eines muslimischen Verselbständigungsprozesses ist denn auch nicht die Ablösung von den Eltern, sondern der Statuswechsel innerhalb der familiären Generationenfolge. Regelverstöße Jugendlicher gegen diese familiären Erwartungen sind stets durch potenzielle Ausgrenzung aus dem Familienverband bedroht; eine Konsequenz, die von den muslimischen Jugendlichen offenbar als bedrohlich erlebt wird.

Individualisierungsprozesse muslimischer Heranwachsender in Richtung auf eine Biographisierung und Pluralisierung familialer Lebensformen setzen entsprechend liberale und säkulare Familien voraus oder müsse gegebenenfalls durch den Bruch mit der Herkunftsfamilie teuer erkaufte werden.

Das islamisch-selektive Bildungsmoratorium – eine Strukturhypothese

Resümiert man die bisherige Strukturanalyse zur Jugendphase junger Muslimas und Muslime in Deutschland, dann macht sie auf den sehr spezifischen Prozess der Modernisierung und Individualisierung dieser Jugendbiographien aufmerksam. Sichtbar wurden im Vergleich mit der Gestalt moderner westlicher Jugendphasen bemerkenswerte Gleichzeitigkeiten des Ungleichzeitigen innerhalb der Strukturen des sozialen Lebenslaufs und ihres sozialen Wandels zwischen den Generationen. Wie lässt sich die Struktur dieses Lebenslaufregimes charakterisieren und theoretisch fassen?

In Anlehnung an Zinnecker (1991) schlage ich dafür die These eines ‚islamisch-selektiven Bildungsmoratoriums‘ vor. Das Konzept eines ‚islamisch-selektiven Bildungsmoratoriums‘ beschreibt die soziale Struktur einer Jugendphase, in der die Sozialisationsprozesse und Statuspassagen des Jugendalters gekennzeichnet sind von tendenziell verlängerten Bildungsphasen, von der Gestaltung individualisierter berufsbiographischer Lebensentwürfe sowie von der Teilhabe an kommerzialisierten, mediatisierten und peer-strukturierten Alltagskulturen. Demgegenüber bleiben diese modernisierten Jugendbiographien im Kontext muslimischer Milieus in ihren adoleszenten Verselbständigungsprozessen, in der Struktur der Geschlechterbeziehungen, in der Sexualmoral sowie in der Ausbildung geschlechtlicher und familialer Beziehungsformen tendenziell traditionellen Konventionen, Normen und Werten der muslimischen Milieus verbunden – die je nach ethnischer Herkunft kulturelle Varianzen aufweisen. Es ist gewissermaßen eine Modernisierung, die sich im Hinblick auf individualisierte, pluralisierte und geschlechteregalitäre Familienbiographien von westlichen Jugendbiographien unterscheidet.

Die potenzielle Individualisierung der Jugendphase junger Muslimas und Muslime vollzieht sich auf der Basis einer spezifischen kulturellen Auseinandersetzung mit der eigenen ethnischen und migrationssoziologischen Identität sowie den traditionellen islamisch-patriarchalen Strukturen der Elterngeneration. Das Ergebnis ist ein spezifisch ethnisch-muslimisch geprägter Pluralismus jugendlicher Lebensstile, in denen jeweils in unterschiedlichen Synthesen westliche und islamische Ausdrucksformen sowie traditionelle Einflüsse des Herkunftslandes amalgamiert werden.

Das Konzept der „selektiven Modernisierung“, wie Zinnecker es

formuliert hat, vernachlässigte insbesondere die Bedeutung gesellschaftlicher Säkularisierungsprozesse für diese Modernisierung des Jugendalters in westlichen Gesellschaften. Den Modernisierungsprozessen der westlichen wie der östlichen europäischen Gesellschaften war gemeinsam, dass sie sich auf der Basis eines forcierten Bindungsverlusts religiös verbindlicher Normen und Werte vollzogen.

In der Gestalt der muslimischen Jugendphase unter den Bedingungen modernisierter westlicher Gesellschaften stellt sich dieser Prozess widersprüchlicher dar. Die religiös legitimierte Normen und Werte, vermittelt über die eher traditionellen Familienstrukturen in den muslimischen Milieus, aber auch durch die islamische Religionserziehung, etwa in den Koranschulen und Moscheegemeinden, bleiben innerhalb der Sozialisation der jungen Muslimas und Muslime, wie alle repräsentativen Jugendstudien belegen, ein kollektiv weithin verbindlicher normativer, orientierungsleitender Rahmen. Dieser orientierungsleitende normative Rahmen ist aber nicht mit individueller Religiosität zu verwechseln. Die Geltung traditioneller – allerdings religiös legitimer – Normen und Werte, etwa in Bezug auf Familienwerte oder das Geschlechterverhältnis, lässt sich auch losgelöst von einer explizit religiösen, islamischen Lebensführung beobachten. Eine verbotsorientierte, asketische Sexualmoral und die Orientierung an traditionellen familialen Lebensformen, Familienbindungen und Familienwerten ist auch für solche muslimische Jugendliche bedeutsam und wirkungsmächtig, die ihre biographische Lebensführung nicht aus religiöser Überzeugung gestalten.

Damit erweisen sich die soziokulturellen Freisetzungsprozesse der muslimischen Jugendlichen zugleich als enger begrenzt durch kollektiv verbindliche und gemeinsam

geteilte soziale Normen und Werte. Sie sind eingebunden in die normativen Rahmen des muslimischen Herkunftsmilieus und erfahren eben dadurch ihre kulturelle Ausdrucksform und eine jeweils kulturell spezifische Form von sozialem Wandel des Jugendalters und der Jugendphase.

Der Befund einer islamisch-selektiv modernisierten Jugendphase macht somit zum einen auf das Beharrungsvermögen kultureller sozialmoralischer Milieus, und zwar insbesondere religiös fundierter Milieus, in Deutschland aufmerksam, zum anderen werden auch die eigentümlichen Formen der Auseinandersetzung muslimischer Jugendlicher mit modernisierten und individualisierten Lebensstilen und Konzepten biographischer Lebensführung sichtbar. Bisher münden diese weniger in eine generationentypische Infragestellung der familiären und milieuspezifischen Traditionen als in subtile und bisweilen subversive Reformen und Liberalisierungen des Diskurses zwischen den Generationen über ethnisch-kulturelle Identitäten, Geschlechterfragen, familiale Lebensformen, Sexualität usw. – etwa durch das Outfit, jugendkulturelle Symbolwelten, verheimlichte Erfahrungswelten u. ä. Der weitere soziale Wandel und damit die Modernisierungsprozesse innerhalb dieser muslimischen Milieus werden vermutlich ein Generationenprojekt sein, dessen Gestalt zum einen abhängt von den weiteren Säkularisierungsprozessen in den islamisch geprägten Lebenswelten, zum anderen aber auch von einem Strukturwandel innerhalb der muslimischen Familien. Einem Strukturwandel allerdings, der nicht nur die Krisenhaftigkeit moderner Familienstrukturen spiegelt (Scheidungsstatistiken, Geburtenrückgang), sondern auch sein Potenzial für die Gestaltung selbstbestimmter, liberaler, pluraler und geschlechteregalitärer Beziehungs- und Lebensformen dokumentieren kann.

Literatur

- Fend, Helmut (2005): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, 3. Auflage, Wiesbaden
- Hurrelmann, Klaus (2007): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, 9. Auflage, Weinheim und München
- Lübcke, Claudia (2007): *Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland*, in: Wensierski, Hans-Jürgen von/Lübcke, Claudia (Hg.): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*, Opladen & Farmington Hills, 285-318
- Schäfer, Franziska/Schwarz, Melissa (2007): *Zwischen Tabu und Liberalisierung – Zur Sexualität junger Muslime*, in: Wensierski, Hans-Jürgen von/Lübcke, Claudia (Hg.): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*, Opladen & Farmington Hills, 251-281
- Wensierski, Hans-Jürgen von/Lübcke, Claudia (2007) (Hg.): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*, Opladen & Farmington Hills
- Wensierski, Hans-Jürgen von/Lübcke, Claudia (2009): *HipHop, Kopftuch und Familie – Jugendphase und Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland*, in: Andresen, Sabine/Hunner-Kreisel, Christine (Hg.): *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive*, Opladen (im Erscheinen)
- Zinnecker, Jürgen (1991): *Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften*, in: Melzer, Wolfgang (Hg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR*, Weinheim und München, 9-24

Herausforderungen der Islamkunde in deutscher Sprache

Lamya Kaddor

Organisation und Ziel des Schulversuchs

Am Schulversuch „Islamkunde in deutscher Sprache“ sind seit 1999 etwa 140 Schulen in NRW beteiligt. Insgesamt sind mehr als 85 Lehrerinnen und Lehrer im Einsatz, die meist langjährige Erfahrungen im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht (Türkisch und Arabisch) haben. Zum Vergleich: Bundesweit erteilen den Unterricht rund 150 Lehrkräfte an mehr als 200 Schulen. Etwa zwanzig Lehrkräfte in NRW sind examinierte Islamwissenschaftler und Islamwissenschaftlerinnen. Grundschulen und Schulen aller weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I sowie Sonderschulen sind in diesem Schulversuch integriert, der in allen fünf Regierungsbezirken des Landes NRW stattfindet. Die Lehrbücher „Religiöse Unterweisung von Schülerinnen und Schülern islamischen Glaubens“, die 1986, 1991, 1996 und 2006 vom Landesinstitut für Schule NRW in Soest entwickelt bzw. überarbeitet worden sind, bilden für die Lehrenden die Grundlage ihres Unterrichts. Die Dauer des Schulversuchs ist nicht begrenzt (vgl. Klaus 2003, 4ff.).

Ziel ist „die Vermittlung von religiösem und religionskundlichem Wissen, nicht jedoch der (die) konfessionelle(n) Erziehung.“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, 5) Im Curriculum wird weiter erwähnt, dass dem Schulversuch schwerpunktmäßig drei Aufgaben zukommen, „nämlich:

insbesondere den in Deutschland geborenen Muslimen die islamische Tradition in ihrer Geschichte, Ethik und Religion zu vermitteln, dem Einzelnen zu helfen, in einem säkularisierten, von christlicher Kultur geprägten Land als Muslim zu leben sowie einen Beitrag zu leisten zu einem guten Zusammenleben zwischen Muslimen und Christen, insbesondere zwischen Türken und Deutschen in Gleichberechtigung, Frieden und gegenseitiger Zuwendung, Achtung und Toleranz.“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, 7)

Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler und Bedenken der Eltern

Werfen wir nun einen näheren Blick auf die Situation vor Ort. In der Stadt Dinslaken im Kreis Wesel beispielsweise gab es bis vor Kurzem eine Hauptschule, an der der Anteil muslimischer Schülerinnen und Schüler bei mehr als 80 Prozent lag. Die meisten dieser Schülerinnen und Schüler sind Kinder türkischer Immigranten. Die Schule befindet sich im Stadtteil Lohberg, einem Arbeiterstadtteil, der auch vorwiegend von türkischstämmigen Familien bewohnt wird.¹⁾ Angesichts der hohen Quote an Schülerinnen und Schülern mit muslimischem Glauben bietet Lohberg mit seinen Rahmenbedingungen ein anschauliches Beispiel für die Herausforderungen der Islamkunde in Deutschland.

Die Schülerinnen und Schüler der Lohberger Hauptschule nahmen

das Angebot, durch das sie etwas Vergleichbares zum katholischen und evangelischen Religionsunterricht geboten bekamen, mit großem Interesse an. Fast alle besuchten die Islamkunde in deutscher Sprache. In einem Zeitraum von sechs Jahren gab es lediglich sechs Abmeldungen vom Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler interessierten sich vor allem für die Alltagsprobleme in ihrem von Religion durchaus stark geprägten Lebensumfeld, aber genauso für die Inhalte des Unterrichts. So hinterfragten einige zum Beispiel gelegentlich den Einsatz des Korans im Unterricht, der nach bekannter islamischer Lehre nur in rituell reinem Zustand angefasst werden darf, was in der Schule nicht immer gegeben ist. Die theologische Einschränkung, wonach dies für die feierliche Rezitation des Korans gilt, nicht aber für den Umgang mit ihm zum Zwecke des Lernens, ist hingegen weniger bekannt. Der Schulunterricht, in dem Wissen über den Koran vermittelt wird, wird vor diesem Hintergrund völlig anders bewertet als die Erziehung in einer Koranschule, wo es primär um das Lesen und Wiedergeben des Korans geht. Letzteres macht ein Muslim hauptsächlich, um von Gott Belohnung zu erlangen, und sekundär, um etwas daraus zu lernen.

Die Mehrheit der Eltern hegte zu Beginn des Unterrichts im Schuljahr 2003/2004 erhebliche Bedenken bezüglich der Islamkunde. Prinzipiell wurde von Seiten der Elternschaft ein Islamischer Religionsunterricht gefordert. Allerdings

hatten die Eltern Probleme damit, dass

- a) der Unterricht auf deutsch gehalten wird (meist von Seiten der türkischstämmigen Eltern),
- b) der Koran für Unterrichtszwecke benutzt wird und
- c) die Lehrkraft ihnen etwas „fragwürdig“ erschien.

Dass die türkischstämmigen Eltern lieber einen türkischsprachigen Islamunterricht für ihre Kinder hätten, ist vor dem Hintergrund ihrer Einwanderungssituation zum Teil nachvollziehbar. Sie sehen keine Notwendigkeit darin, dass sich ihre Kinder in deutscher Sprache mit dem Islam und Muslimen auseinandersetzen sollen. Das liegt unter anderem daran, dass sie die Angelegenheit nur aus ihrer Sicht und ihrer Erfahrung betrachten. Für sie persönlich war es bislang nicht nötig, sich auf Deutsch über den Islam zu äußern. Das hat schlicht niemanden wirklich interessiert. Punkt b) entspricht den gleichen Bedenken wie bei den Schülerinnen und Schülern.

Die Lehrkraft, in dem Fall meine eigene Person, versetzte die meisten Eltern aufgrund von Äußerlichkeiten in Verwunderung. Sie standen mir und meinem Unterricht skeptisch gegenüber, weil ich a) eine Frau/Islamlehrerin ohne Kopftuch, b) jung und c) arabischer Abstammung bin. Dass ich kein Kopftuch trage, war am wenigsten bedenklich, wobei mein junges Alter und meine nicht-türkische Abstammung schwerer ins Gewicht fielen. Selbstverständlich gab es auch Eltern, die mein Engagement und meine Qualifizierung für diesen Beruf zu schätzen wussten und mich in meiner Arbeit unterstützten. Meist waren es solche Eltern, die sich durch einen Unterrichtsbesuch selbst von der Sinnhaftigkeit eines solchen Lehrangebots überzeugt hatten. Vor allem aber akzeptierten die Eltern den Unterricht, weil ihre Kinder sich gezielt für ihn einsetzten und er ihnen Spaß machte. Auf Dau-

er erkannten die Eltern, dass es sinnvoll ist, in deutscher Sprache über den Islam zu kommunizieren und die Kinder die Möglichkeit haben, in einem neutralen Unterricht offene Fragen zu stellen.

Kooperation mit verschiedenen Verbänden

In Dinslaken befinden sich zwei große Moscheegemeinden. Zum einen gibt es dort die Selimiye Diyanet-Moschee, die der islamischen Dachorganisation DITIB e. V. angehört und zum anderen steht in Lohberg die Süleymance-Moschee, organisiert unter dem Dach des Verbands Islamischer Kulturzentren. Beide Hodschas zeigten sich dem Unterricht gegenüber aufgeschlossen. In der Regel benötigte man bei gemeinsamen Treffen einen Dolmetscher, um sich zu verständigen, da sie des Deutschen nicht mächtig waren. Die Hodschas versicherten eine gute Zusammenarbeit und Unterstützung, denn: „Wir verfolgen ja alle das gleiche Ziel: den hier geborenen muslimischen Kindern und Jugendlichen den Islam und die damit verbundene Kultur zu vermitteln - notfalls auch auf Deutsch.“ Die Kooperation beschränkte sich schließlich auf Treffen im Rahmen eines interreligiösen Dialogkreises.

Die Hodschas lehren jeden Nachmittag hauptsächlich türkischstämmigen Kindern den Koran und dessen Inhalte. Den Angaben der Schülerinnen und Schüler zufolge, die die Grundschule in Lohberg besuchen, nehmen ca. 70% der Schülerinnen und Schüler zumindest jedes Wochenende am Koranunterricht in einer der beiden Moscheen teil. Beide Hodschas versuchen, ihre Didaktik, die sich in ihrer Heimat bewährt hat, auch hier „anzuwenden.“ Das heißt, es handelt sich um einen respektbetonten Frontalunterricht. Dabei kämpfen beide mit der Mentalität und dem „westlichen, mangelnden Verständnis der Kinder für ihre eigene Religion.“

Unterrichtsmaterialien und -inhalte

Die beiden Lehrbücher „Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens“ und „Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens“, beide entwickelt und herausgegeben vom Soester Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, stellen die Basis der Islamkunde dar. Das erste Lehrbuch ist für die Islamische Unterweisung im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts 1986 erschienen und für den Unterricht in der Grundschule gedacht. Es ist ein deutsch-türkisches Lehrbuch, in Anlehnung an den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, der islamische Glaubensinhalte vermitteln soll. Es gibt hiervon mittlerweile eine überarbeitete Fassung aus dem Jahre 2006.

Das zweite Buch ist besonders für den Unterricht in den Klassen 7 bis 10 für alle Schulformen ausgearbeitet worden. 1996 ging es zum ersten Mal nur in deutscher Sprache in Druck. Mir liegt der zweite unveränderte Druck von 2002 vor.²⁾ Außer diesen beiden Büchern gibt es vereinzelt noch weitere kleinere Broschüren zu speziellen Themen.

Die didaktische Konzeption des Schulversuchs „Islamkunde in deutscher Sprache“ basiert auf fünf grundlegenden Orientierungen:

- Erfahrungsorientierung,
- Gegenwarts- und Zukunftsorientierung,
- Orientierung an religiösen Traditionen,
- Qualifikations- und Handlungsorientierung und
- Themenorientierung.

„In dieser Verschränkung von Lebenswirklichkeit und Wissen über religiöse Überlieferung und Tradition besteht das didaktische Grundverständnis der Islamischen Unterweisung.“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, 9ff.)

Das Curriculum des Soester Landesinstituts legt seinen Schwerpunkt darauf, islamkundliches Wissen zu vermitteln, ohne die Schülerinnen und Schüler zum Glauben zu erziehen (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, 7). Die Schülerinnen und Schüler in Lohberg wurden über die Ziele der Islamkunde in Kenntnis gesetzt, wobei schnell klar wurde, dass sie diesen Schulversuch nur als Übergang sehen. Sie wollten einen islamischen Religionsunterricht im eigentlichen Sinne, so wie ihn ihre evangelischen und katholischen Mitschülerinnen und Mitschüler erhalten, und nicht einen „Möchte-Gern-Religionsunterricht“. Diese Sonderbehandlung zeigte ihnen, dass sie als Muslimas und Muslime in Deutschland anders behandelt werden und schon in der Schule anscheinend Nachteile in Kauf zu nehmen hatten. Momentan kann es aus rechtlichen Gründen (ausgenommen Berlin) nur eine Islamkunde geben, die die Verkündung des Glaubens und die Erziehung zum Glauben auspart. Doch das darf nur ein Übergangmodell sein, das zukünftig in die Einführung eines regulären islamischen Religionsunterrichts gemäß Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz münden muss. Die beiden Lehrbücher – wie im Vorwort des Curriculums für die Grundschule selbst angemerkt – sind somit „ein vorläufiges Entwicklungsergebnis.“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, 11), über das diskutiert werden muss und das sich in der Erprobung befindet.

Aufbauend auf dem Curriculum wurde jüngst das erste Schulbuch für den Islamunterricht (sowohl für islamkundlichen Unterricht als auch für den islamischen Religionsunterricht) publiziert, das auch von mehreren Bundesländern bereits genehmigt wurde. Seit 2008 wird es in Nordrhein-Westfalen, Bayern, Niedersachsen und Bremen im Unterricht für die Klassen fünf und sechs eingesetzt. Das Buch heißt „Saphir. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime“ und ist im Münch-

ner Kösel Verlag erschienen. Herausgegeben wird es von Rabeya Müller, Harry Harun Behr und mir. Ausgaben für die Klassen sieben und acht sowie neun und zehn sind in Arbeit. Die Bücher sollen nicht nur religiöse Inhalte, sondern auch ein positives, weltoffenes und tolerantes Islambild vermitteln, um jungen Muslimen in Deutschland zu einer (neuen) Identität zu verhelfen.

Gesellschaftliche Probleme und Perspektiven

Der Schulversuch ist nebenbei auch wichtig für die Einschätzung des momentanen Wissensstands der Schülerinnen und Schüler in NRW. Dabei kristallisiert sich in der Regel schon nach einigen Monaten der Erprobung heraus, dass die Schülerinnen und Schüler so gut wie keine islamische Werte- und Moralerziehung genießen. Obwohl sich muslimische Jugendliche mehreren Studien zufolge als religiöse oder sehr religiöse Menschen beschreiben, wissen die meisten bloß, dass fünfmal am Tag gebetet, im Monat Ramadan gefastet, einmal im Leben die Pilgerfahrt vollzogen werden muss und dass ein Muslim Almosen an Arme entrichten sollte (allerdings wusste keine/r der von mir befragten Schülerinnen und Schüler, wie oft und wie viel). Mit diesem Wissensstand beginnt man, den Schülerinnen und Schülern islamische Inhalte zu vermitteln. Das erweist sich jedoch als relativ schwierig, weil die Kinder und Jugendlichen oftmals nicht die Vorstellungen über „ihren Islam“ loslassen wollen, um eine andere Sichtweise zuzulassen. Beispielsweise äußerten Schülerinnen und Schüler einmal, dass es gar nicht sein könne, dass Jesus Tote auferstehen ließ, während Muhammad dies nicht vermochte. Bloße Erklärungen akzeptierten die Schülerinnen und Schüler nicht. Erst nachdem sie den Korantext vorgelegt bekamen, gaben sie sich „geschlagen“, und das führte sie in einen Denkprozess, für den es zuvor keinen Anlass gegeben hatte.

In den meisten Fällen repräsentieren die Kinder und Jugendlichen die Meinung und Lebenspraxis der Eltern. Vor diesem Hintergrund sollte die Islamkunde in deutscher Sprache bzw. der spätere islamische Religionsunterricht für alle muslimischen Schülerinnen und Schüler grundsätzlich verpflichtend sein. Diese Unterweisung ist der zentrale Ort, um festgefahrene Meinungen zu hinterfragen und den – nicht nur im religiösen Sinne – orientierungslosen Schülerinnen und Schülern eine Idee davon zu geben, wie man seine Glaubensüberzeugung hier in Deutschland in deutscher Sprache für andere verständlich machen und damit auch leben kann.

Integrative Kraft des deutschen Islamkundeunterrichts

Der Islamkundeunterricht leistet einen großen Beitrag zur Integration und gleichzeitig zur Identitätsfindung von muslimischen Schülerinnen und Schülern. Die integrative Kraft wirkt m. E. im Wesentlichen auf fünf Ebenen:

Sprachliche Ebene:

Der Unterricht fördert die Sprachbeherrschung in Bezug auf den Islam und sein spezifisches Vokabular. Die meisten muslimischen Jugendlichen unterhalten sich in der Regel nur in der Muttersprache über ihren Glauben. Das notwendige deutsche Vokabular, um sich mit anderen, vielleicht nicht-muslimischen Mitmenschen auszutauschen, fehlt beinahe völlig. Erst die Sprachfähigkeit ermöglicht es Kindern und Jugendlichen, zu einer gefestigten Identität zu finden und sich damit besser zu integrieren. Wenn ihnen etwa zu Beginn meines Unterrichts noch die deutsche Vokabel „Prophet“ fehlte, so sind meine Schüler mittlerweile in der Lage, Fragen nach ihrem Glauben zu beantworten, ohne Angst zu haben, dass sie ein Wort nicht kennen und deshalb als minderwertig angesehen werden.

Schul- und gesellschaftspolitische Ebene:

Dadurch dass der Islamkundeunterricht parallel zum christlichen Religionsunterricht angeboten wird, nehmen Schülerinnen und Schüler dies als gleichberechtigte und vollwertige Unterrichtsform an. Damit erhöht sich ihr Selbstwertgefühl und sie müssen sich nicht mehr die Frage stellen, warum es eigentlich im pluralistischen Deutschland nur christlichen Religionsunterricht gibt.

Der Anspruch auf die Einführung eines ordentlichen Islamischen Religionsunterrichts hängt nach verbreteter Auffassung über GG Art. 7, Abs. 3 von der staatlichen Anerkennung der Religionsgemeinschaft auf Landesebene ab. Noch steht diese Anerkennung aus. Sollte sie aber erfolgen, dann wirkt sie für die rund 3,5 Mio. Muslime als gesellschaftspolitisches Signal, dass der Islam tatsächlich in Deutschland angekommen ist.

Theologisch-politische Ebene:

Der bisher so gut angelaufene Schulversuch kann Radikalisierungsprozessen innerhalb der Gruppe muslimischer Jugendlicher entgegenwirken, indem er ein tolerantes, transparentes und modernes Verständnis vom Islam in all seinen Facetten anbietet, indem er ein Korrektiv für das traditionelle Verständnis der Religion und einen Spiegel für die eigenen Auffassungen liefert und dadurch, dass er zeigt, dass es im Islam ganz unterschiedliche Positionen gibt. Glaubwürdig kann dies allerdings nur in einem ordentlichen Religionsunterricht nach Art. 7, Abs. 3 GG erfolgen, eine bloße Islamkunde wird hier über kurz oder lang auf ein Legitimationsproblem stoßen.

Damit der Unterricht seine Wirkung aber vollständig entfalten kann, spielen drei Faktoren eine Rolle: die Lehrperson, das Unterrichtsmaterial und die Schulumgebung.

Innerislamische Ebene:

Durch den deutschsprachigen Islam-

kundeunterricht wird erstmals allen muslimischen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geboten, in einer gemeinsamen Sprache und herkunftsunabhängig am Unterricht teilzunehmen. Dies stärkt nicht nur den Gemeinschaftssinn der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Fähigkeit, offen über theologische Differenzen zu sprechen und zu streiten. Eine solche Dialog- und Diskurskultur kennen viele bedauerlicherweise noch nicht. Es werden eher die Unterschiede zu anderen Muslimen wahrgenommen. Ein anschauliches Beispiel für innerislamische Differenzen ist sicherlich der Fastenmonat Ramadan. Die Diskussionen, wann der Fastenmonat beginnt und wann er endet, werden jedes Jahr in der muslimischen Welt – auch hier in Deutschland – aktiv geführt. Das führt bei der Mehrheit der Muslime dazu, immer mehr die Unterschiede zu suchen und (nur) sich selbst als die „richtigen“ Muslime zu verstehen.

Interreligiöse und interkulturelle Ebene:

Je mehr muslimische Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, ihren eigenen Glauben, ihre Kultur und Tradition in Deutschland und Europa kennenzulernen, desto offener werden sie für andere Lebensformen, Religionen und Menschen. Erst durch das Erkennen des eigenen „Ich“ kann ich das „Du“ im Anderen akzeptieren. Zu Beginn des Unterrichts wurde ich als „naiv“ und meine Überzeugung als „falsch“ klassifiziert, wenn es um die Toleranz Andersgläubigen und Andersdenkenden gegenüber ging. Es war nicht einfach, die Schülerinnen und Schüler davon zu überzeugen, dass der starre Islam, den sie kannten wenig zu tun hat mit dem, den der Koran und Muhammad vermitteln wollten. Je länger ich aber mit den Schülerinnen und Schülern zum Thema Gottesverständnis und Koran arbeitete, desto mehr änderte sich ihre Perspektive. Interessanterweise änderte sich bei einigen auf längere Zeit hin auch ihr Verhalten Andersgläubigen und Andersden-

kenden gegenüber. Immer öfter habe ich während der Pausenaufsicht nicht mehr das übliche Bild der Gruppenbildungen vor mir. Es schien für einige auf einmal auch möglich, ohne Zwang zu den „Deutschen“ oder zu den „Türken“ gehen zu können.

Ausblick:

Noch immer gibt es zu wenige Lehrstühle in Deutschland und die didaktische Ausbildung der Lehrkräfte lässt zu wünschen übrig. Es bedarf weiterer Unterrichtsmaterialien, die im Stile des Schulbuchs „Saphir“ in Deutschland von hier aufgewachsenen Muslimas und Muslimen erarbeitet werden, um den Spagat zwischen Religion und Alltag zu meistern. Das Fach sollte vollkommen gleichwertig mit anderen Unterrichtsangeboten nach Art. 7, Abs. 3 GG verstanden und behandelt werden. Diese Gleichbehandlung muss politisch einen höheren Stellenwert einnehmen als der Verweis auf rechtliche Schwierigkeiten, denn mit jedem Schuljahr verlassen mehr junge Menschen die Schule, die in einem für sie zentralen Lebensbereich nicht geschult wurden.

Literatur

Gebauer, Klaus (2003): *Islamunterricht – Stichworte, Thesen, Material für das Forum 4 der Konferenz „Lerngemeinschaft. Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen“ in Weimar vom 13. bis 14. März 2003. Landesinstitut für Schule, 4ff.*

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1996): *Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens*

1) Zum Schuljahresende 2008/2009 wurde die Schule wegen der stadtweit zurückgehenden Anmeldezahlen für die Schulform Hauptschule geschlossen. Die verbliebenen Schülerinnen und Schüler wurden an eine benachbarte Hauptschule überwiesen.

2) Seit August 2009 gibt es einen überarbeiteten Lehrplan für Islamkunde in deutscher Sprache in NRW für die Klassen 5 bis 10 für alle Schulformen. Dieser kommt hier jedoch nicht berücksichtigt werden.

„Ein Kulturschock war es nicht...“

Raha Haghighatfar

Meine Schulzeit in Iran

Als Schulkind in Iran lernt man, die Dinge nicht zu hinterfragen und sie einfach zu akzeptieren, wie sie einem beigebracht werden. Ein kritischer Geist wird nicht geweckt – das habe ich erst bemerkt, als ich in Deutschland war. Meine Erklärung hierfür: Religion darf man nicht in Frage stellen und Gottes Wort darf nicht widersprochen bzw. es darf nicht kritisiert werden.

In Iran, als einem islamischem Staat, spielen Islam und islamische Lehre eine wichtige Rolle im Lehrinhalt in der Schule. In der ersten bis fünften Klasse lernt man die Geschichte des Islam und in der sechsten bis zwölften Klasse beschäftigt sich der Islam- bzw. Religions-Unterricht mit der Philosophie des Islam. Auf der einen Seite war ich von einem Gott überzeugt, aber auf der anderen Seite kam mir die islamische Lehre altmodisch und verbraucht vor. Aus Angst vor einem bösen Gott, der uns aber gleichzeitig liebt (!), fand normalerweise keine kritische Diskussion über die Religion bzw. Gott unter uns Schülern statt. Parallel dazu lief die tägliche Propaganda-Maschine und Gehirnwäsche der Medien, unterstützt von der Regierung.

In zwölf Jahren Schulzeit gehörte ich zu den fleißigen Schülern. Lernen machte mir immer Spaß und ich hatte keine großen Schwierigkeiten bezüglich des Lernens oder der Schule. In der Hoffnung auf eine gute Zukunft, habe ich mich für's Studium entschieden.

Um einen Studienplatz an einer staatlichen Universität zu bekommen, schreiben alle Schüler, die die zwölfte Klasse erfolgreich bestanden haben, eine landesweite Multiple Choice-Klausur namens Konkur. Nur diejenigen mit einer guten Bewertung bekommen einen Platz an einer Uni. Unter mehr als 300.000 Bewerbern bekam ich den Rang 1.469 und folglich einen Platz an einer der bekanntesten staatlichen Universitäten Teherans.

An der Uni in Iran

Im Gegensatz zur Schule herrscht an der Universität keine Geschlechtertrennung, so dass Frauen und Männer gemeinsam Vorlesungen besuchen dürfen. Aber das ist meines Erachtens der einzige Unterschied zwischen Schule und Universität in Iran.

In Iran ist das Bildungssystem nicht auf wissenschaftliche Arbeit und Forschung hin orientiert, sondern, genau wie in Frankreich, den USA und aufgrund des Bologna-Prozesses mittlerweile auch in Deutschland, auf Karriere.

Nachdem ich mit dem besten Projekt des Semesters nur Dreiviertel der Bestnote für das Fach „Programmierung“ bekam, war ich von der Uni enttäuscht: Angeblich hatte ich die Klausur versaut. Meine vorherige Leistung wurde außer Acht gelassen und die Endbewertung beschränkte sich auf die Endklausur. Als die Geschichte sich im zweiten

und dritten Semester wiederholte, traf ich die Entscheidung, im Ausland weiter zu studieren. Ich nahm alles in Kauf – Freunde und Familie zu verlassen –, um meinen Wunsch für ein besseres Studium verwirklichen zu können.

Ankunft und Leben in Deutschland

Nach der Ankunft in Deutschland und dem Beginn des Studiums wurde mir bewusst, was Wissenschaft bzw. wissenschaftliche Arbeit bedeuten kann. Die zahlreichen Studienangebote, Ausbildungen und Praktika waren für mich im wahrsten Sinne des Wortes reine Wissensfreiheit.

Als mein Deutsch sich im Laufe meines Aufenthalts verbesserte, habe ich angefangen in der Uni-Bibliothek zu arbeiten und es war der Anfang eines neuen und verantwortungsvollen Lebens. Allein die Tatsache, dass die Uni-Bibliothek bis 22.00 Uhr geöffnet ist (in Iran ist es nicht üblich, dass die Universitäten so lange geöffnet haben) war ein kleines Zeichen für mich, dass meine Träume bezüglich des Studiums sich hier verwirklichen lassen. Zurzeit arbeite ich am Lehrstuhl der Informatik und habe den Weg des Erfolgs vor mir.

Ich habe keinen „Kulturschock“ bekommen, wie man ihn erwartet hätte, aber es hat etwas gedauert, bis ich die Mentalität der Bewohner dieses Gebiets des Abendlandes

einigermaßen verstehen konnte. Menschen sind Menschen, egal wo sie sich in dieser Welt befinden und das ist hier keine Ausnahme. Durch die Kategorisierung des Anderen kann der Mensch seine Umgebung einfacher wahrnehmen. Ich werde immer wieder gefragt, was für eine Religion ich habe und die Antwort „keine!“ ist nie ausreichend. Eher im Gegenteil: Es führt zu Verwirrungen, als ob es schwer wäre sich vorzustellen, dass auch ein Iraner ein Agnostiker sein kann! Ich habe

mich sogar unter Muslimen (seien es inländische oder ausländische) in Deutschland verhasst gemacht, da ich nicht an Gott glaube und mich nicht wie ein anständiger Muslim verhalte. Es hat mich einerseits gewundert, dass im Land der Aufklärung immer wieder nach der Religion gefragt wird und dass sie eine solche wichtige Rolle spielt. Andererseits gibt es aber einen sehr großen Unterschied zwischen Deutschland und Iran, wenn es um Religion geht: In Deutschland ist Gott nicht

in jedem Aspekt des Lebens präsent, nicht jeder dritte Artikel in der Zeitung behandelt Religion, Glaube oder das Leben nach dem Tod und man hat keine Angst, seine Meinung zur Religion „frei“ zu äußern.

Hier merke ich jeden Tag wieder, dass ich die richtige Entscheidung getroffen habe und fühle mich wie Zuhause. Wie ein Iranischer Dichter einmal sagte: „Egal wo ich hingehe, der Himmel gehört mir“.

Kleff, Sanem (Hg.): Islam im Klassenzimmer. Impulse für die Bildungsarbeit. Hamburg, 2005

Wie gehen Pädagoginnen und Pädagogen mit muslimischen Schülerinnen und Schülern um? Mit der Initiative „Voneinander Lernen – Praxisforum Schule und Islam“ hat die Körber-Stiftung, gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz der Länder, Pädagoginnen und Pädagogen nach ihren Erfahrungen und erfolgreichen, praxiserprobten Ideen und Projekten zum Umgang mit dem „Islam im Klassenzimmer“

gefragt. Die Ergebnisse und Erfahrungen des Praxisforums sind in diesem Band zusammengestellt. So wird das Projekt „Islam und Ich“ vorgestellt, bei dem eine bundesweite Open Space-Reihe veranstaltet wurde, um zu erfahren, was Jugendliche zu dem Thema zu sagen haben. Auch dem Islamunterricht in Deutschland ist ein Kapitel gewidmet. Die Expertinnen und Experten, die in dem Buch zu

Wort kommen plädieren für eine Einbeziehung aller Betroffenen durch Elternarbeit, Lehrertraining und Erweiterung des Methodenspektrums. Ein Serviceteil mit Kontaktadressen zu islamischen Organisationen und interkulturellen Einrichtungen, sowie Literaturempfehlungen zu den Arbeitsfeldern, die im Handbuch vorgestellt wurden, runden das Buch ab.

Jugendgewalt und Islam in Deutschland

Ahmet Toprak und Aladin El-Mafaalani

Religion und Gewalt?

Bei der Lektüre eines Textes zum Thema Jugendgewalt und Islam ist es unausweichlich, zunächst genau zu unterscheiden, was denn wirklich das Thema ist. Während zum Themenfeld Jugendgewalt genauso wie zu verschiedenen Facetten des Islam ganze Bibliotheken mit nationaler sowie internationaler Literatur eingerichtet werden könnten, wird die Verknüpfung von Islam und (Jugend-)Gewalt selten und bestenfalls populistisch bearbeitet. Der Zusammenhang von Glaube und Gewalt hat eine mystische Geschichte, die in besonderem Maße *auch* eine christlich-abendländische Geschichte ist: Ehemalige europäische Emigrantinnen und Emigranten bilden heute die Mehrheit in Nord- und Südamerika sowie in Australien. Anders als es über die Filmindustrie suggeriert wird, waren diejenigen, die Indigene und Aborigines gewaltsam verdrängt haben, größtenteils Jugendliche und junge Erwachsene, die aus einer perspektivlosen Zukunft in ihrer europäischen Heimat um jeden Preis und mit allen Mitteln zu flüchten versuchten. Dieser historische Exkurs soll verdeutlichen, dass (insbesondere männliche) Jugendliche in einem Zusammenspiel von Anerkennungsproblemen und Perspektivlosigkeit immer schon Gewaltbereitschaft zeigten (vgl. Heinson 2006). Die Stabilität einer Gesellschaft ist im Wesentlichen davon abhängig, wie groß bzw. klein die Gruppe dieser Ausgeschlossenen ist. Die Religion, welche es auch immer ist bzw. war, hat eher eine Rechtfertigungsfunktion als dass sie als Motivation dient (vgl. Meyer 1989). Diese Legitimation der Gewalt erfüllten bisweilen auch sozialistische, faschistische oder nationalistische Ideologien in verwandter Qualität.

Diese Ausführungen sollten dennoch nicht den Blick darauf verstellen, dass die amtlichen Statistiken zeigen, dass ein Großteil der Gewalttaten von jungen Männern mit Migrationshintergrund ausgeübt wird. Insbesondere die Kriminalitätsrate von türkeistämmigen Jugendlichen und von jenen aus Ex-Jugoslawien ist besonders hoch. Häufig wird trotz der großen Heterogenität der muslimischen Gemeinde in Deutschland von „muslimischen Gewalttätern“ gesprochen. Statt – wie früher – über Integrationsprobleme oder soziale Ungleichheit zu sprechen, wird das Problem übereilt mit dem Islam in Verbindung gebracht. Die Kollektivierung als „muslimische Gewalttäter“ ist eine überaus unglückliche und wenig hilfreiche statistische Konstruktion.¹⁾ Wir empfehlen daher eine Betrachtungsweise, die auf der einen Seite die *Sozialisationsbedingungen* dieser vermeintlichen „Gruppe“ unter die Lupe nimmt, aber gleichzeitig die mehr oder weniger islamisch fundierte Ausprägung der *Denkmuster* dieser gewalttätigen Jugendlichen nicht aus den Augen verliert. Diese differenzierte Darstellung macht gerade deshalb Sinn, weil sie uns befähigt, einen Unterschied zwischen sogenannter Straßengewalt und dem politisch-fundamentalistischen Islam zu machen.²⁾

Sozialisationsbedingungen

Alle Kinder und Jugendlichen wachsen in den Lebenswelten Familie, Medienlandschaft, Peergroup und Schule auf. Diese vier Bezugspunkte stellen allerdings Jugendliche türkischer oder arabischer Herkunft vor besonders widersprüchliche Erwartungen und Handlungsoptionen.

Das deutsche *Schulsystem* ist bekannterweise kaum in der Lage, soziale Unterschiede in der Schule auszugleichen. Die Nachkommen der ehemaligen Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten sind dadurch nachweislich benachteiligt. Sie machen seltener als ihre Altersgenossen hochwertige Schulabschlüsse und verlassen das Schulsystem deutlich häufiger ohne Abschluss. Das liegt neben der Schulstruktur und wenig lernförderlichen Unterrichtsmethoden auch daran, dass in der Schule Werte wie Selbstständigkeit, Selbstdisziplin und Selbstreflexion (zurecht) eine besondere Rolle spielen. Denn viele türkeistämmige Jugendliche wachsen in autoritären *Familienstrukturen* auf, in denen Gehorsam, Unterordnung und häufig auch Gewalt den Alltag begleiten. Ihnen fehlt oft die Intimsphäre (bspw. durch ein eigenes Zimmer), die Heranwachsende in Deutschland benötigen, um ein selbstbestimmtes Leben zu üben. Zusätzlich führen inkonsistente Erziehungsstile³⁾, die sowohl in der Familie als auch in der Schule praktiziert werden, zu Irritationen und Orientierungslosigkeit.

Diese Widersprüchlichkeiten im Verhältnis von Schule und Familie, denen sich diese Jugendlichen gegenüber sehen, werden dadurch verschärft, dass ihre Eltern sowohl Loyalität gegenüber den traditionellen Werten als auch Erfolg in der Schule (und später im Arbeitsleben) erwarten (vgl. King 2009) – eine typische Erwartungshaltung von Migrantinnen und Migranten der ersten Generation gegenüber ihren Kindern. Dabei können die Eltern den Kindern kaum Hilfestellungen geben, auch weil sie traditionsbedingt die Erziehungs- und Bildungsverantwortung vollständig an die Schule abgeben. Insbesondere für junge Männer ergeben sich also strukturelle Konflikte in den Passungsverhältnissen von schulischer und familialer Lebenswelt. Eine Gruppe von Bildungsforschern formulierte es folgendermaßen: „Für Kinder aus 'bildungsfernen' Milieus stellt sich damit beim Eintritt in die Schule die mehr oder minder ausgeprägte Alternative, sich entweder auf den Versuch des Bildungsaufstiegs einzulassen und dabei das eigene Selbst schutzlos den schulischen Zuweisungen von Erfolg und Misserfolg preiszugeben, oder sich den Anforderungen zu verweigern und ihnen die in den Peers und im eigenen Herkunftsmilieu ausgebildeten Bildungsstrategien und Anerkennungsmodi entgegen zu halten, die das eigene Selbst zu stützen und anzuerkennen vermögen.“ (Grundmann u. a. 2008, 58)

Für die Jugendlichen bestehen also keine „vorgeprägten Laufbahnen“, an denen sie sich in Schule und Arbeitsmarkt orientieren könnten. Sie fühlen sich nicht als Deutsche und nicht als Türken. Sie distanzieren sich in gewisser Hinsicht sowohl von der Mehrheitsgesellschaft als auch von der Familie und der traditionellen türkeistämmigen Community. Sie suchen nach Orientierungspunkten, die Sicherheit bieten und Identität ermöglichen. Genau die-

ser Effekt wird durch das Kollektiv von *Peers* mit ähnlicher Geschichte ermöglicht. Die Ausbildung der Hauptschule als Restschule – eine Entwicklung, die nicht zuletzt PISA unbeabsichtigt zugespitzt hat⁴⁾ – hat dazu geführt, dass sich dort junge Männer mit Zuwanderungsgeschichte konzentrieren, die keine Vorbilder kennen, die zeigen könnten, dass man Achtung und Respekt auch ohne Gewaltanwendung erfahren kann. Im Gegenteil: Sie finden eine Art Ersatzfamilie bzw. eine zweite Familie, bestehend aus wenigen – häufig nur einer Hand voll – Freunden, die füreinander (beinahe) alles tun, unter Umständen sogar unter Inkaufnahme, das eigene Leben zu gefährden. So wird Gewalt zu einem „effektiven Mittel der Selbststabilisierung.“ (Heitmeyer 2004, 647) Diese „Tugenden“ werden durch die *Medien* unterstützt – zumindest bei Betrachtung der für Jugendliche attraktiven Teile der Medienlandschaft.

Traditionelle und jugendspezifische Denkmuster

Solidarität und Loyalität gegenüber Eltern und Familienmitgliedern sowie gegenüber den Freunden sind die wichtigsten Werte in der traditionellen türkeistämmig-muslimischen Community. Diese Werte werden im Kontext des Migrationsprozesses stärker betont und verschärft, weil die Familie bzw. die Freunde die einzigen Rückzugsgebiete sind, ihnen darf uneingeschränkt vertraut werden. Den staatlichen Institutionen (beispielsweise Schule oder Jugendamt) und den sozialen Netzwerken (wie z. B. Vereine mit unterschiedlicher Zielsetzung) in Deutschland misstrauen die Migrantinnen und Migranten auch noch in der dritten Generation, weil sie deren Aufgaben nicht richtig einschätzen (können). Solidarität, Loyalität und Zusammengehörigkeit innerhalb der Familie bleiben unantastbar, auch wenn es innerhalb der Familie im-

mense Probleme gibt, die ohne die Hilfe von außen nicht gelöst werden können. Sich mit den internen Problemen der Familie an die Beratungsstellen oder an das Jugendamt zu wenden, gilt als Verrat bzw. Loyalitätsbruch, weil das Familienbild nach außen hin beschädigt wird. Die einzige Möglichkeit eines Jugendlichen, aus dem Elternhaus auszuziehen, ohne das Familienansehen zu beschädigen, ist die Notwendigkeit, ein Studium oder eine Arbeitsstelle in einer anderen Stadt aufzunehmen oder zu heiraten. Ein vorzeitiger Auszug des Kindes deutet aus Sicht der Community darauf hin, dass die Familie Probleme hat, dass das Kind nicht gehorsam ist und die Familie auch im Notfall (wie z. B. im Alter oder bei Krankheit) im Stich lassen würde.

Ausgehend von diesen Strategien und Deutungsmustern von Migrantenfamilien lässt sich die Denkweise von gewaltbereiten Jugendlichen besser nachvollziehen. Hierfür werden im Folgenden die zentralen Begriffe „Freundschaft“, „Ehre“ und „Männlichkeit“ kurz erläutert:

- **Freundschaft:** Sie setzen sich für den Freund ein, auch auf die Gefahr hin, verletzt zu werden. Diese bedingungslose Solidarität heißt auch, dem Freund, ohne die Situation zu hinterfragen, Hilfe zu leisten. Sie ist eine tief verankerte Verhaltensnorm, über die nicht nachgedacht und die auch nicht in Frage gestellt wird. Wenn das geschähe, wäre nicht nur die Freundschaft, sondern auch die Ehre und Männlichkeit des Jugendlichen in Frage gestellt. Ehre und Männlichkeit sind Begriffe, die türkeistämmige und arabische Jugendliche in Anti-Aggressionskursen immer wieder artikulieren.
- **Ehre:** Der Begriff Ehre klärt die Beziehung zwischen Mann und Frau sowie die Grenzen nach innen und außen. Ein Mann gilt als ehrlos, wenn seine Frau oder Freundin

beleidigt oder belästigt wird und er nicht darauf reagiert. Derjenige Mann gilt als ehrenhaft, der seine Frau verteidigen kann, Stärke und Selbstbewusstsein zeigt und die äußere Sicherheit seiner Familie garantiert. Eine Frau, die einen Ehebruch begeht, befleckt damit nicht nur die eigene Ehre, sondern auch die ihres Gatten, weil der Mann nicht genug Mann war, sie davon abzuhalten. Ein (ehrenhafter) Mann steht zu seinem Wort. Er muss klar und offen zu seinem Wort stehen und er darf niemals mit „vielleicht“ oder „kann sein“ ausweichen, weil diese Antworten nur von einer Frau zu erwarten sind. Darüber hinaus muss ein ehrenhafter Mann in der Lage und willens sein, zu kämpfen, wenn er dazu herausgefordert wird. Die Eigenschaften eines ehrenhaften Mannes sind Virilität, Stärke und Härte. Er muss in der Lage sein, auf jede Herausforderung und Beleidigung, die seine Ehre betrifft, zu reagieren und darf sich nicht versöhnlich zeigen.

- **Männlichkeit:** Ein anderer wichtiger Begriff ist Männlichkeit. Traditionell werden muslimische Jungen zu körperlicher und geistiger Stärke, Dominanz und selbstbewusstem Auftreten – im Hinblick auf die Übernahme von männlichen Rollenmustern – erzogen. Wenn ein Jugendlicher diese Eigenschaften nicht zeigt, wird er als Frau und Schwächling bezeichnet. Wenn z. B. ein homosexueller Mann sexuellen Kontakt mit einem Mann hat und hier die Rolle des Passiven übernimmt, wird er als schwach und unmännlich bezeichnet, weil er in diesem Fall die Frauenrolle übernommen hat, die sich mit der traditionellen Männerrolle nicht vereinbaren lässt.

Dementsprechend werden Beleidigungen der Mutter, Schwester oder Freundin sowie Andeutungen bezüglich der sexuellen Orientie-

rung zu gereiztem oder gar aggressivem Verhalten des Beleidigten sowie seiner Freunde führen. Ähnliches ist zu erwarten, wenn abfällige Äußerungen gegenüber der nationalen Herkunft oder der Religion gemacht würden, obwohl viele türkeistämmige Jugendliche in Deutschland weder die Türkei noch den Koran kennen. Sie werten solche Äußerungen in der Regel als persönlichen Angriff, dem gegenüber man „handeln“ müsse.

Pädagogische Praxis

Die Hauptlinie der pädagogischen Praxis besteht in einer defizitorientierten, kompensatorischen Förderung, d. h., dass die Schwächen in den Vordergrund gestellt werden und häufig Stärken kaum (an-) erkannt und gefördert werden. Türkeistämmige Jugendliche in Deutschland erleben, dass (Fremd-) Sprachenvielfalt in einer globalisierten Welt für bedeutsam gehalten wird, dass aber *ihre* Sprache nicht dazugehört; dass Interkulturalität – oder wie es heute heißt: Diversity – als Ideal proklamiert wird, aber statt als Teil dieser gewünschten Vielfalt erleben sie sich als störende Fremde; dass aus mehrheitsgesellschaftlicher Sicht über Kopftücher und Moscheebauten gestritten wird, aber die Probleme, denen sich diese Jugendlichen ausgesetzt fühlen, öffentlich nicht stattfinden; dass öffentlich diskutierte Ereignisse wie beispielsweise Gewalttaten von zwei *Deutschen* mit Migrationshintergrund zu kollektiven Zuschreibungen wie „muslimische“ oder „ausländische“ Gewalttäter führen etc. „Fremdethnisierung durch die Mehrheitsgesellschaft wird durch zusätzliche reaktive Selbstethnisierung als Verbindung identitärer Selbsterhaltung mit instrumenteller Machtausweitung zu einem hochexplosiven Gemisch, wenn Angst vor Ausschluss mit Überzeugungen der Überlegenheit (durch kollektive Stärke etwa bei Jugendgrup-

pen oder religiösem Fundamentalismus) einhergeht.“ (Heitmeyer 2004, 646)⁵⁾

Folgende Konsequenzen sind für die (gewaltpräventive) Arbeit mit diesen Jugendlichen zu ziehen: Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz in der Sozialen Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gehören zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen überhaupt (vgl. Gaitanides 2000, 10f.). Um diese Jugendlichen und deren Eltern in Erziehungsfragen adäquat beraten zu können, sollten die Fachkräfte daher gezielter geschult werden. Der Besuch eines Wochenendseminars im Bereich der „Interkulturellen Kompetenz“ geht zwar in die richtige Richtung, reicht aber bei Weitem nicht aus, um die Hintergründe und die kognitiven Hypothesen der Kinder, Jugendlichen und deren Eltern vollständig zu verstehen (auch dieser Text reicht dafür nicht aus). Die Fortbildung muss tiefgreifender und vernetzter angelegt sein, um adäquat handeln zu können.

Diese „Kultur der Gewalt“ (Cloward/Ohlin 1960) erscheint für bestimmte Jugendgruppen als letzter Ausweg, um Status und Prestige zu erwerben und hat wenig mit der Herkunft zu tun. Die grundsätzliche Geisteshaltung pädagogischer Fachkräfte, die Ursache der Probleme nicht in der kulturellen Herkunft zu sehen, sondern die (beschriebenen) Sozialisationsbedingungen in ihrer Gesamtheit zu berücksichtigen, ist ebenso Voraussetzung für eine verständigungsorientierte Arbeit.

Ein Hauptaugenmerk ist auf die Elternarbeit zu richten. Ohne die konkrete Unterstützung der Eltern kann wenig erreicht werden, weil Migrantenfamilien anders organisiert sind als deutsche Familien. Beispielsweise sind Berufs- bzw. Schulentscheidungen keine individuellen Belange der Kinder, sondern werden, mehr noch als in deutschen Familien, von

den Eltern vorgegeben. Die letzten Studien zeigen, dass elterliche Gewaltanwendung in türkeistämmigen und ex-jugoslawischen Familien verbreitet ist (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen 2002) und die Eltern unterstützt werden müssen, um eine gewaltfreie Erziehung zu fördern (vgl. Aktion Jugendschutz 2004).

Es muss betont werden, dass auch in der zweiten Generation Eltern türkeistämmiger oder arabischer Herkunft Erwartungen an die Schule bzw. die Lehrerinnen und Lehrer haben, die das deutsche Schulsystem nicht erfüllt. Sie gehen davon aus, dass die Schule nicht nur Wissen vermittelt, sondern darüber hinaus die Erziehungsaufgaben stellvertretend für die Eltern übernimmt. Wenn sich eine Lehrkraft mit den Disziplinproblemen des Kindes an die Eltern wendet, sind die Eltern irritiert. Aus ihrer Sicht deutet dies auf die Inkompetenz der Lehrkraft hin. In der praktischen Arbeit mit Eltern sollten die Fachkräfte deshalb gemeinsam mit Eltern nach Lösungen suchen, die im Sinne der Kinder sind. Mit Vorwürfen und Schuldzuschreibungen kann sehr wenig erreicht werden. Hingegen werden praktische Tipps und Broschüren, wie mit Kindern umgegangen werden kann, von Eltern gerne angenommen.

In der konkreten Arbeit mit dieser Zielgruppe ist es zu empfehlen, ressourcenorientiert und wertschätzend zu arbeiten. Um die Kinder und Jugendlichen zu motivieren, ist es sinnvoll, ihnen gute Vorbilder mit Migrationshintergrund aufzuzeigen, die es reichlich gibt, über die allerdings viel zu wenig berichtet wird.

Literatur

Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e. V. (Hg.) (2004): Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention, München

Bude, Heinz (2008): Die Herrschaft der Zertifikate – Über die „ausbildungsmüden Jugendlichen“ und warum sie der Albtraum der PISA-Experten sind, in: Süddeutsche Zeitung, 16. Januar 2008, 12

Cloward, Richard A./Ohlin Lloyd E. (1960): Delinquency and Opportunity, New York

Gaitanides, Stefan (2000): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Sozialen Arbeit, in: Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e. V. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz, München

Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2008): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 47-74

Heinsohn, Gunnar (2006): Söhne und Weltmacht – Terror im Aufstieg und Fall der Nationen, Zürich

Heitmeyer, Wilhelm (2004): Gesellschaftliche Integration, Anomie und ethnische Konflikte, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Frankfurt/M., 629-653

King, Vera (2009): Aufstieg aus der bildungsfernen Familie? Anforderungen in Bildungskarrieren am Beispiel junger Männer mit Migrationshintergrund, in: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stanage, Waldemar (Hg.): Jugendhilfe und

Schule – Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden, 333-346

Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (Hg.) (2002): Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse der KFN-Schülerbefragung, Baden-Baden

Meyer, Thomas (1989): Fundamentalismus – Aufstand gegen die Moderne, Reinbek bei Hamburg

1) Signifikantere Ergebnisse ergäben bspw. die Betrachtung des Zusammenhangs Geschlecht (männlich) und Gewalt oder auch Analysen der Bedeutung des Bildungsstands für Gewalttaten.

2) Terroristen sind häufig Studenten oder Studierende. Wir hingegen beziehen unsere Ausführungen auf Erfahrungen mit benachteiligten Jungen aus türkei- und arabischstämmigen Familien.

3) Damit ist ein uneinheitlicher und inkonsequenter Gebrauch von Lob und Strafe gemeint.

4) Durch die PISA-Studie wurde die Öffentlichkeit für die Leistungsfähigkeit des Schulsystems, insbesondere einzelner Schulformen, sensibilisiert. Wer kann, versucht die Hauptschule zu meiden. Die Übrigen sind der „Rest“. Die Hauptschule wird zur Restschule für „Risikoschüler“ und „funktionale Analphabeten“ – so die öffentliche Diskussion. Diese Stigmatisierung nehmen Hauptschüler und Hauptschülerinnen zunehmend wahr. So schreibt bspw. der Soziologe Heinz Bude den PISA-Untersuchungen einen Teil der Verantwortung für die Misere der Hauptschüler und Hauptschülerinnen zu. Die zunehmende Zertifikatsorientierung sei durch den internationalen Vergleich zusätzlich verstärkt worden, wodurch ein Hauptschulbesuch stärker zu Ausschluss und Perspektivlosigkeit führe (vgl. Bude 2008).

5) Dies wird in Aussagen wie „die Deutschen sind uns gegenüber ungerecht“ oder „wir haben keine Chancen, die wollen das nicht“ deutlich.

„Die waren bestimmt schon früher Feinde mit den Muslimen...?“

Antisemitismus unter Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund

Sina Arnold

In den Medien wie auch der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus rückte in den letzten Jahren eine neue Tätergruppe in den Fokus, die zumeist unter dem Label „muslimische“ oder „arabische“ Jugendliche gefasst wird. Besorgte Lehrkräfte berichteten von – meistens männlichen – Schülern, die beim Klassenausflug den Synagogen-Besuch mit jüdenfeindlichen Aussagen kommentierten oder verweigerten. In Jugendclubs ließ sich eine zunehmende Verwendung des Schimpfwortes „Du Jude“ feststellen und in einigen Fällen wurden jüdische Jugendliche verbal oder tätlich angegriffen¹⁾

Gerade für den deutschen Kontext ist dabei jedoch davon auszugehen, dass mediale Debatten über Täterinnen oder Täter mit Migrationshintergrund auch eine Entlastungsfunktion besitzen, auf dass vom immer noch weit verbreiteten Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft nicht mehr gesprochen werden muss. Die pauschalisierende Bezeichnung der Täterinnen und Täter als „muslimisch“ oder „arabisch“ kommt überdies rassifizierenden Zuschreibungen gleich, da diese Begriffe nicht den tatsächlichen Selbstidentifikationen entsprechen müssen und sehr unterschiedliche Herkunftshintergründe homogenisieren. Trotz dieser Schwierigkeiten erscheint es zur Bekämpfung des gegenwärtigen Antisemitismus dennoch notwendig anzuerkennen, dass dieser zunehmend auch von Jugendlichen ausgeht, deren Eltern, Großeltern

oder Urgroßeltern aus islamisch geprägten, meistens arabischen Ländern kommen.

Diese Beobachtungen können derweil nur im Rahmen globaler Entwicklungen betrachtet werden: So konnte seit Anfang des neuen Jahrtausends festgestellt werden, dass antisemitische Einstellungen nicht nur in Europa immer noch weit verbreitet sind, sondern gerade in der arabischen Welt zunehmen. Diese Entwicklung, die in der Antisemitismusforschung kontrovers diskutiert und bisweilen als Aspekt eines „Neuen Antisemitismus“ charakterisiert wird (vgl. Rabinovici et al. 2004), spiegelt sich auch in den entsprechenden Diaspora-Communities wider. So nahmen Berichte über antisemitische Vorfälle durch Täterinnen und Täter mit vermeintlich muslimischem Migrationshintergrund auch in anderen westeuropäischen Ländern zu (vgl. EUMC 2004).

Gleichzeitig existieren bisher keine breiter angelegten Untersuchungen, die sich mit der Frage befassen, welche antisemitischen Stereotype sich bei Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund im Gegensatz zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft finden und ob in der Konsequenz die Rede von einem speziellen „muslimischen“ Antisemitismus überhaupt gerechtfertigt ist. Genauso wenig sind die Ursachen für dieses Phänomen bisher erforscht. Anstatt auf wissenschaftliche Ergebnisse wird somit häufig auf die Schilder-

ung von Einzelfällen zurückgegriffen, was wiederum einer Stereotypisierung Vorschub leistet. Gerade für die politisch-pädagogische Bildungsarbeit ergibt sich hieraus ein Problem, erschweren doch die oftmals ungeklärten Motivationslagen und ideologischen Bezüge der beteiligten Jugendlichen die Entwicklung geeigneter Gegenstrategien und Präventionsmaßnahmen.

Um eine Grundlage für die Praxis zu erarbeiten, sollen im Folgenden zunächst einige Erscheinungsformen von antisemitischen Stereotypen bei Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund, basierend auf der bis dato vorliegenden Literatur sowie einer eigenen empirischen Forschung, dargestellt werden, um dann auf Motivationslagen einzugehen und mögliche Erklärungsansätze zu entwickeln.

Erscheinungsformen von Antisemitismus bei Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund

Antisemitismus ist in der deutschen Gesellschaft kein Randphänomen – auch nicht unter Jugendlichen (vgl. Schäuble/Scherr 2007). Antisemitische Einstellungen weisen immer wieder die gleichen Merkmale auf und greifen auf ähnliche Bilder zurück, auch wenn diese an unterschiedliche Kontexte angeglichen oder modernisiert werden. Sind sie teilweise also unabhängig vom soziokulturellen Hintergrund zu betrachten, so kann in manchen Fällen

in ihrer Verwendung aber auch ein expliziter Bezug auf Religion und/oder Herkunftsland der Eltern bzw. Großeltern in der Herausbildung der Stereotype ausgemacht werden. Ausgehend von bestehenden Studien wie auch Beobachtungen von Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern lassen sich einige häufig anzutreffende antisemitische Artikulationen bei Jugendlichen mit arabisch-muslimischem Migrationshintergrund zusammenfassen: Zentraler thematischer Kontext für das Äußern jüdenfeindlicher Stereotype sind zumeist Diskussionen um Israel und den Nahostkonflikt. In vielen Fällen gehen die Aussagen hier über eine legitime Kritik an israelischer Politik hinaus: Pauschal werden Juden und Israelis gleichgesetzt, die Taten „der Israelis“ als Rechtfertigung für Vorurteile und Angriffe gegenüber jüdischen Menschen in Deutschland gesehen. Es herrscht eine dualistische Sichtweise auf den Konflikt vor, die sich in der Aussage „Die Juden sind böse, und die Araber sind nett“²⁾ ausdrückt. Konkretere Bilder speisen sich oftmals aus der Berichterstattung arabischer Fernsehsender wie Al-Jazeera oder Al-Manar, die in manchen islamischen Communities breit rezipiert werden. Darüber hinaus finden sich unter manchen Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund auch andere Erscheinungsformen von Antisemitismus: „Klassische“ Judenfeindschaft etwa, die Jüdinnen und Juden als reich, mächtig und einflussreich charakterisiert oder ihnen jede Form der Menschlichkeit abspricht.

Auch eine positive Bezugnahme auf Adolf Hitler und die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden lässt sich teilweise finden. Religiöse Stereotype spielen hingegen kaum eine Rolle: Einige Jugendliche betonen zwar (wie das Zitat in der Überschrift veranschaulicht) eine vermeintliche historische Tradition der Feindschaft zwischen Islam und

Judentum. Andere heben dagegen die Gemeinsamkeiten in der Praxis, bspw. den Verzicht auf Schweinefleisch hervor – ohne dass dieses Wissen ihre antisemitischen Ressentiments verringern würde.

Verschörungstheoretische Argumentationen aber sind häufiger zu finden – so etwa in Bezug auf die Terroranschläge vom 11. September 2001 – und vermischen sich oftmals mit anti-amerikanischen Positionen.

Nach diesem unvollständigen Überblick über in der Praxis immer wieder anzutreffende Artikulationsformen antisemitischer Denkmuster, soll im Folgenden auf mögliche Motivationslagen eingegangen werden.

Motivationslagen

Da es sich bei „muslimischen Jugendlichen“ wie bei Muslimen in Deutschland allgemein um eine heterogene Gruppe handelt, ist das Herausarbeiten der Motivationslagen unabdingbar für jede Form der Bearbeitung antisemitischer Stereotype: Warum werden diese Bilder verwendet? Welche Funktion kommt ihnen in der Lebenswelt der Jugendlichen zu? Es sind unterschiedliche Aspekte, die hier zum Tragen kommen.

Identitäre Stabilisierung

Jugendliche mit muslimischem Migrationshintergrund sind in Deutschland einem hohen Maß an Alltagsrassismus ausgesetzt. Obwohl sie auch von anti-muslimischen Stereotypen getroffen werden, zeigt sich dieser häufig in ethnisierenden Zuschreibungen als „Araber“ oder „Ausländer“. Konsequenz dieser permanenten Fremdzuschreibungen kann eine Selbstethnisierung sein, in der das Label des „Arabers“ offensiv vertreten wird. Ein kausaler Zusammenhang zwischen Rassismuserfahrungen und antisemitischen Vorstellungen

konnte bisher nicht nachgewiesen werden – und selbst wenn, bliebe zu erklären, warum andere von Rassismus betroffene Gruppen in der Bundesrepublik Deutschland diese Erfahrungen anscheinend anders verarbeiten und artikulieren. Der Bezug zu erlebten Diskriminierungen funktioniert also weniger direkt: Jugendliche können antisemitische Stereotype aus dem Wunsch heraus verwenden, von außen zugeschriebenen oder selbst angeeigneten bzw. erwählten Identitäten zu entsprechen. Auf einer individuellen Ebene kann die Selbstbezeichnung als „Araber“ oder auch „Palästinenser“ dabei oftmals relevanter denn die als „Muslim“ sein. „Der Jude“ wird hier teilweise wahrgenommen als ein vermeintliches historisches Gegenbild, der somit das eigene – unscharf konturierte – „Arabisch-Sein“ stabilisieren und als Außengrenze definieren kann.

Eine identitätsstabilisierende Funktion kommt dem Antisemitismus jedoch nicht nur in Bezug auf die kollektive wie individuelle Identität zu, sondern auch auf einer Gruppenebene: Gerade heterogene Jugendgruppen können durch ihn ein gemeinsames Außen definieren, bietet doch „der Jude“ dafür ein passendes historisch gewachsenes Bild in unterschiedlichen Herkunftskontexten an. Sowohl die Denktaditionen des islamisierten Antisemitismus in der arabischen Welt als auch der deutsche Antisemitismus umfassen ein weites Repertoire an Stereotypen, die eine Gruppenidentität vor der Negativfolie „Jude“ zementieren können.

Ideologische Bezüge

Auch wenn bei den meisten Jugendlichen davon ausgegangen werden kann, dass sie kein geschlossenes antisemitisches Weltbild aufweisen, können sie dennoch von Ideologien geprägt sein, die die Verwendung antisemitischer Bilder befördern: So verweist Claudia Dantschke (2008, 16f.) auf die

Funktionalität, die dem Antisemitismus in der islamistischen Ideologie zukommt, in der „der Jude“ als der Erfinder der politischen Moderne imaginiert wird. Er bedrohe die eigene religiöse Gemeinschaft, stelle über den Zionismus als säkularer Nationalbewegung aber auch die Einteilung in Eigen- und Fremdgruppen als solche in Frage. Bei Jugendlichen, die stärker vom türkischen oder pan-arabischen Nationalismus geprägt sind, wird der religiöse Bezug weniger zentral sein. Hier übernimmt der Antisemitismus eher die Funktion, Moderne, Globalisierung und den Angriff auf ethnisch-kulturelle Homogenität als jüdische Verschwörung darzustellen (Dantschke 2008, 18).

Provokation und Integrationsversuche

Da in Deutschland seit dem Nationalsozialismus Antisemitismus in öffentlichen Diskussionen sanktioniert wird, gleichzeitig aber bei einem großen Teil der Bevölkerung weiterhin virulent ist, können entsprechende Äußerungen durch Jugendliche mit Migrationshintergrund auch Versuche der Provokation oder Integration gegenüber Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft darstellen:

Provokation, indem das Tabu der antisemitischen Rede gegenüber der Sozialarbeiterin oder dem Lehrer gebrochen und auf moralische Empörung abgezielt wird. Integration, indem über einen gemeinsamen Feind ein Schulterschluss stattfindet. So berichtete etwa ein palästinensischer Jugendlicher, er habe zu einem als „Nazi“ bekannten Hausmeister „Ich hasse die Juden“ gesagt, woraufhin dieser ihm angeblich die Hand auf die Schulter legte mit den Worten „Du bist Bruder“. In Bezug auf gewaltbereite Rechtsextremisten in Berlin meinte ein anderer Jugendlicher: „Wenn ich welche treffe, dann sag' ich nur ‚Palästina!‘“ Ob diese Strategie ausreichend zur Abwendung einer rassistischen Gewalttat

ist, sei dahingestellt - in der Aussage steckt dennoch das Wissen um ideologische Gemeinsamkeiten mit manchen Herkunftsdeutschen und die Hoffnung, dass durch das Rekurrenieren auf den gemeinsamen Judenhass und Antizionismus eine Verbindung hergestellt werden kann.

Darüber hinaus existieren aufgrund der oben erwähnten Heterogenität unter Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund sicherlich noch weitere Motivationslagen, die beachtet werden müssen.

So wäre bei säkularen linken Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund beispielsweise vor allem die Anschlussfähigkeit einer personalisierenden Kapitalismuskritik an antisemitische Bilder in Betracht zu ziehen oder auch manichäische Vorstellungen des „guten“ palästinensischen „Volkes“ gegenüber Israel als „imperialistischem Aggressor“.

Auch die Verarbeitung der eigenen tradierten Familiengeschichte - beispielsweise Kriegs- oder Vertreibungserfahrung der Eltern oder Großeltern - kann für manche Jugendliche zumindest Ausgangspunkt ihrer Sichtweise auf Israel sein. Die antisemitische Interpretation des Nahostkonflikts wiederum lässt sich mit diesen Erfahrungen nicht erklären.

Konsequenzen für die politisch-pädagogische Bildungsarbeit

Zunächst muss die pädagogische und politische Bildungsarbeit die Motivation der beteiligten Jugendlichen verstehen. Handelt es sich primär um den Versuch nach Provokation und Integration, steht also die Verhandlung der eigenen Position in der Mehrheitsgesellschaft oder die Verarbeitung von Diskriminierung im Vordergrund? Welche Rolle kommt einer vermeintlichen

Erfahrung der Familiengeschichte in Bezug auf den Nahostkonflikt zu? Kann davon ausgegangen werden, dass ein geschlossenes antisemitisches Weltbild vorliegt, und welche Ideologien stehen dabei im Vordergrund?

Pädagogische Strategien müssen diese und ähnliche Fragen mit einbeziehen, bevor sie sich für Formen der Intervention entscheiden.

In einer Gesellschaft, in der auch durch die Abwesenheit jüdischen Lebens in vielen Städten und Regionen die Projektionsfläche „der Jude“ nicht mit den Widersprüchen der Realität konfrontiert wird, kann dies beinhalten, Begegnungen mit jüdischen Jugendlichen, Zeitzeugen oder jüdischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu initiieren. Auch Reisen nach Israel und in die palästinensischen Gebiete beinhalten die Möglichkeit, dass die dualistische Sicht auf die Region einem vielschichtigeren Blick weicht, zumindest aber für Irritationen sorgt. Sicherlich birgt gerade die klassische Begegnungsarbeit auch immer die Gefahr, stereotype Bilder über gesellschaftliche Gruppen durch selektive Wahrnehmung zu verfestigen. Nichtsdestotrotz hat beispielsweise die deutsch-israelische Begegnungsarbeit seit dem Zweiten Weltkrieg gezeigt, dass auch das Gegenteil erzielt werden kann: Homogenisierende Bilder von und Berührungspunkte gegenüber Jüdinnen und Juden können einem differenzierteren Blick, dem Entdecken von Gemeinsamkeiten und dem kritischen Hinterfragen von identitären Zuschreibungen Platz machen.

In Bezug auf den Nahostkonflikt bedarf es einer Aufklärungsarbeit, die zunächst einmal die konkreten Erlebnisse und Herkunftserzählungen, die Jugendliche aus ihren Familien in Bezug auf die Region mitbringen, ernst nimmt. Dies soll nicht heißen, dass eine beständige Selbstdarstel-

lung als „Opfer“ affirmiert oder beispielsweise ein positiver Bezug auf die Hamas unwidersprochen stehen bleiben soll. Es heißt aber, die Wahrnehmung vieler Jugendlicher von „ihrer“ Geschichte als Ausgangspunkt für die Arbeit zu historischen und gegenwärtigen Fakten zu nehmen, die andere Perspektiven aufzeigen können. Auch wenn Antisemitismus immer auch eine wahnhaftige Projektion ist, so zeigt sich doch, dass die wenigsten Jugendlichen ein geschlossenes antisemitisches Weltbild haben. Kenntnisse über die Situation im Nahen Osten können Bilder verschieben, wozu auch die Befähigung zu einem kritischen Medienkonsum gehören sollte.

Darüber hinaus sollte das Umfeld der Jugendlichen stärker mit einbezogen werden: Viele Stereotype werden durch die Eltern transportiert, so etwa bei abendlichen Gesprächen vor dem Fernseher über den Nahostkonflikt. Sie stellen auch in einigen Jugendszenen einen unhinterfragbaren Konsens dar, dem Einzelne nur schwerlich etwas entgegenzusetzen können.

Wenn man davon ausgeht, dass Antisemitismus nicht nur ein Vorurteil gegenüber Jüdinnen und Juden darstellt, sondern auch immer eine Form der - falschen - Welterklärung ist, dann muss die entsprechende Bildungsarbeit allerdings über diese eher unmittelbaren Bearbeitungspunkte hinausgehen, um auch nachhaltig Erfolg zu haben. Hat Antisemitismus mit seiner Konstruktion „des Juden“ auf unterschiedlichen Ebenen auch eine identitätsstiftende Funktion als Gegenbild, muss Bildungsarbeit Selbstbehauptung und Individualismus gegenüber den Anforderungen von Familie und Umfeld stärken. Auf einer gesellschaftlichen Ebene hieße dies, homogenisierende Zuschreibungen und Klassifikationen in „Ethnien“, „Kulturkreise“, „Völker“ oder „Rassen“ kritisch zu betrachten.

Weitergehend würde dies auch beinhalten, die Verschränkungen zwischen Nationalstaatlichkeit und Antisemitismus zu beleuchten (Holz 2001) sowie die Kontinuität eines völkischen Nationenverständnisses in Deutschland zu kritisieren, nach dem hier lebende Jugendliche mit deutschem Pass in der Mehrheitsgesellschaft eben nicht als „Deutsche“ angesprochen werden und somit einer Selbstethnisierung Vor-schub geleistet wird.

Literatur

amira – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus und Verein für Demokratische Kultur in Berlin e. V. (VDK) (2008): „Du Opfer!“ - „Du Jude!“ Antisemitismus und Jugendarbeit in Kreuzberg, Berlin

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

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

Dantschke, Claudia (2008): Feindbild Juden. Zur Funktionalität der antisemitischen Gemeinschaftsideologie in muslimisch geprägten Milieus, in: Amadeu Antonio Stiftung (2008): „Die Juden sind schuld“. Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierten Milieus, Berlin, 14-19

European Monitoring Center on Racism and Xenophobia (EUMC) (2004): Manifestations of Antisemitism in the EU 2002-2003. <http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/AS-Main-report.pdf>, (10.10.2009)

europa.eu/fraWebsite/attachments/AS-Main-report.pdf, (10.10.2009)

Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung, Hamburg: Hamburger Edition

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (2004): Antisemitismus in Kreuzberg entgegnetreten, Berlin

Rabinovici, Doron/Speck, Ulrich/Sznaider, Natan (Hg.) (2004): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Schäuble, Barbara/Scherr, Albert (2007): „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Berlin: Amadeu Antonio Stiftung

1) Für diese und weitere Beispiele vgl. amira (2008), Arnold (2007), Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (2004).

2) Alle Zitate stammen aus einer empirischen Forschung, die 2006/2007 in einer Berliner Gruppe männlicher Jugendlicher mit palästinensischem bzw. libanesischem Hintergrund durchgeführt wurde (vgl. Arnold 2007; Arnold/Jikeli 2008).

„...ich bin stolz, Türke zu sein!“ Ethnischer Nationalismus unter jungen Muslim(inn)en

Kemal Bozay

Im öffentlichen Umgang mit jungen Muslim(inn)en wird häufig ein Bedrohungsszenario entworfen und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden als Verliererinnen und Verlierer der „Modernisierung“ dargestellt. Währenddessen haben gerade türkisch-islamische Rechtsnationalisten, die in der Öffentlichkeit auch als „Bozkurtlar“ (Graue Wölfe) bekannt sind, längst ihre eigene Leitkultur etabliert. Zu beobachten ist, dass der Einfluss ultranationalistisch-islamischer türkischer Organisationen wie ADÜTF (Föderation der Türkischen Idealistenvereine in Europa), ATIB (Türkisch Islamische Union Europa) und ATB (Europäisch-Türkische Einheit) seit Mitte der 1990er Jahre auch in Deutschland einen Zuwachs verzeichnen. Ihr Einfluss erstreckt sich über Kultur- und Elternvereine, Fußballklubs, Moscheen und Integrationsräte auf das gesamte soziale Leben der türkischsprachigen Zuwanderinnen und Zuwanderer. (vgl. Bozay 2005, 207f.) Sie propagieren eine Selbstethnisierung, die einen Rückzug in die eigenen „ethnischen Nischen“ fördert und die Mobilisierung des „Europäischen Türkentums“ zum Ziel hat. Ebenso werden nationalistische Ideologien und Aggressionen gegen Minoritäten (Kurden, Armenier, Aleviten u. ä.) geschürt.

Auch wenn viele muslimische Jugendliche aus Berlin, Duisburg oder Köln nicht wissen, welche politische Ideologie und Praxis die Grauen Wölfe vertreten, beteiligen sie sich an der nationalistischen Mobilma-

chung. Großen Zulauf erhalten sie vor allem, wenn die nationalistische Stimmung bereits besonders aufgeheizt ist und Konflikte aus dem sog. „Mutterland Türkei“ transportiert werden. Im Zuge der rassistischen Brandanschläge in Mölln (1992) und Solingen (1993)⁹⁾ sowie der medial-politischen Auseinandersetzungen mit der Kurden-Thematik zeigten sich nationalistische Mobilisierungen und auch deutsch-türkische Rap-Gruppen wie Cartel u. ä. beeinflussten mit nationalistischen Texten muslimische Jugendkulturen.

„In Deutschland haben sie uns mit Zwang daran erinnert, dass wir Türken sind“

„In Deutschland haben sie uns mit Zwang daran erinnert, dass wir Türken sind“ erzählt der 24jährige Frankfurter Student Servet²⁾ und fährt fort: „(...) Ich habe dann auch den Verein *Ülkü Ocagi* kennen gelernt. Habe in diesem Verein 5mal die Woche Kampfsport betrieben (...). Ich war damals 15 Jahre gewesen. Dann habe ich hier Vereinsseminare besucht und heute identifiziere ich mich ganz mit der Ideologie der Grauen Wölfe.“ (Bozay 2005, 275) Für ihn sind es die vielfältigen Ausgrenzungs- und Stigmatisierungserfahrungen, die seinen Rückzug von den Werten dieser Gesellschaft ausgelöst haben. Gerade der rassistische Brandanschlag in Solingen war für ihn eine eindeutige Wende: „Solingen hat bei mir eine Gegenreaktion zur Integration ausgelöst.

Ich habe angefangen, Abscheu vor den Deutschen zu haben. Dann hab ich alles unternommen, was meinen Unterschied zu den Deutschen ausmachte; vom Aufhängen der türkischen Fahne bis hin zum nur Türkisch-Sprechen. Ich war dann stolz Türke zu sein.“ (ebd., 283)

Für den 18jährigen Schüler Ahmet, der seine politische Identität als Jugendleiter im Türkischen Idealistenheim Köln gefunden hat, sind es nahezu ähnliche Gründe: „(...) weil ich erstens Türke bin. Also, dass steht fest. Schon seit meiner Kindheit werde ich hier als Knoblauchfresser beschimpft. So kann ich mich nicht an die deutsche Kultur adaptieren. Also, lieber setze ich mich in eine türkische Klasse, denn ich denke türkisch, lebe türkisch und spreche türkisch. Hier lernen Jugendliche, dass sie Türken sind. Richtige Türken sollen sie werden. (...) Wenn man also hier nicht akzeptiert wird, dann sucht man die Akzeptanz bei seinen eigenen Leuten.“ (ebd., 292f.) Der 17jährige Schüler Bülent aus dem ultranationalistischen Idealistenheim sieht seine türkische Identität in der strikten Verbindung zwischen türkischem Nationalismus und Islamismus: „(...) wenn man Türke sagt, dann muss es also nationalistisch sein. Türke ist jemand, der sein Volk, Koran, Allah, Stolz, Ehre, Traditionen, Land, Fahne, seine Vergangenheit kennt. (...) Wenn alles zusammenkommt, dann ist man ein richtiger Türke.“ (ebd., 315) Für die 19jährige Auszubildende Filiz war es ihr Bekennen zu ihren islamischen Wurzeln (wie beispiels-

weise das Tragen des Kopftuchs), das ihre Distanz zu den Werten der deutschen Gesellschaft ausmachte. „Die vielen Debatten um Kopftuch, Islam und auch die Türkenfeindlichkeit sind für mich klare Anzeichen, dass die Türken hier mit ihrem Nationalbewusstsein stärker zusammenhalten müssen.“

Das Bild, mit denen all diese Jugendlichen ihre Vorstellungen vom „idealen muslimischen Türken“ beschreiben, stützt sich auf die Mythologie des Grauen Wolfs, jenes legendären Tieres, das angeblich die Turkstämme vor der Unterjochung durch den Feind gerettet und sie von China nach Kleinasien geführt habe. „Der Graue Wolf passt ganz zum Türken. Er ist unser nationales Symbol. Den Wolf kann man nicht anketten oder einsperren, auch also den Türken nicht. Er lässt sich nicht anketten, befehlen und unterdrücken. Er würde aufstehen und auf den Tisch hauen“ bekräftigt der 18jährige Jugendliche Deniz aus Duisburg-Marxloh, der mehrere Male von der Schule flog und sich durch Gewalt Respekt verschafft. Warum er sich mit dem Verein identifiziert, ist für ihn klar: „Gelernt habe ich in dem Verein, den Deutschen zu zeigen, dass wir Türken und Moslems sind, gelernt habe ich nicht zu fluchen und (...) auch unsere wahre nationalistische Geschichte habe ich gelernt.“ (ebd., 316f.)

Chancenungleichheit führt zum Rückzug in die „ethnischen Nischen“

Begleitet werden all diese Jugendbiographien, die von türkischen rechtsnationalistisch-islamischen Vereinigungen mobilisiert werden, von Erfahrungen mit Diskriminierung, Perspektivlosigkeit und Chancenungleichheit auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Deprivationsängste und Desintegration bei Jugendlichen häufig da-

zu führen, dass sie sich mehr denn je aus der Mehrheitsgesellschaft und von ihren Werten abgrenzen und ihre „eigene Welt“ in der „ethnischen Nische“ suchen. Öffentlich-politische sowie mediale Debatten wie z. B. ein pauschalisiertes Gewaltbild von jungen Migrant(inn)en, das Feindbild „Islam“ und Anti-Moscheebewegungen schaffen die Basis für eine gesellschaftliche Polarisierung und den Rückzug in diese „ethnischen Räume“. Man könnte diesen Prozess auch als eine Distanz zu den Strukturen der Mehrheitsgesellschaft betrachten (vgl. Heitmeyer u. a. 1997, 26f.).

Diese Jugendbiographien zeigen vor allem, dass die Konsequenzen dieser Distanz-Ideologie gegenwärtig am stärksten in Stadtteilen mit hohem Migrant(inn)enanteil spürbar sind. So auch in zahlreichen Schulen mit hohem türkischsprachigem Migrant(inn)enanteil. Lokale und überregionale Medien berichteten, dass Jugendliche aus dem Umfeld der Grauen Wölfe Lehrerinnen und Lehrer provozieren und den Unterricht torpedieren. Unter Druck stehen vor allem auch Lehrerinnen und Lehrer für den muttersprachlichen Türkischunterricht sowie Lehrerinnen und Lehrer kurdischer Abstammung, die zur Zielscheibe dieser Jugendlichen werden. (*Kölnischer Stadtanzeiger*, 30.03.2006; *Jungle World*, 08.11.2007) Immer mehr Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass muslimische Jungen und Mädchen gemeinsame Schulaktivitäten verweigern.

Zur Ideologie der Grauen Wölfe

Die ideologisch-politische Umformung der türkischen Nationalistischen Bewegungspartei MHP in eine rechtsextrem-nationalistische Partei fand in den 60er Jahren statt. Die rechtsextreme Bewegung in der Türkei basiert ideologisch auf einem Konglomerat von verschiedenen nationalistischen und isla-

mischen Diskursen (Bora 1995; Aslan/Bozay 2000). So spiegeln sich diese Diskurse auch in den unterschiedlichen rechtsextremen und islamistischen Bewegungen und Organisationsformen wider:

Idealistischer Nationalismus (Ülkücülük)

Ausgangspunkt der politischen Ideologie der MHP ist ein idealistischer Nationalismus. Dieser beinhaltet einen ausgeprägten „Rassismus“ gegenüber allen nicht-türkischen Bevölkerungsteilen. Im Zentrum steht eine vielseitige Propaganda gegen Linke, Sozialisten und demokratische Institutionen, wie z. B. Gewerkschaften. In Anlehnung an den idealistischen Nationalismus hat Alparslan Türkeş, Führer der Bewegung Graue Wölfe, die „Neun-Strahlen-Doktrin“ für eine nationalistische Türkei geprägt.

Türkisch-Islamische Synthese (Türk İslam Sentezi)

Das Konzept der „Türkisch-Islamischen Synthese“ (vgl. Zeller-Mohrlock 1992) als gegenwärtiges Kernideologem des türkischen Rechtspopulismus und -nationalismus wurde in den 70er Jahren im Umkreis des „Heims für Intellektuelle“ (Aydınlar Ocağı) entwickelt. Dieser Zusammenschluss rechtspopulistischer Wissenschaftler, Unternehmer und Publizisten verstand sich im Rahmen des gesellschaftlichen Diskurses als ein Gegenpol zu dem Einfluss „linker“ Ideen. Die zentrale Kernimplikation der „Türkisch-Islamischen Synthese“ ist die Vorstellung der Untrennbarkeit von türkischen nationalen und islamischen Bestandteilen in der türkischen Geschichte. Ferner ist sie der Versuch, eine neue türkische Identität aufzubauen, in der türkisch-nationalistische Elemente mit islamischen Elementen korreliert und verbunden werden. Politischen Rückhalt findet die „Türkisch-Islamische Synthese“ als Kernideologem des Rechtspopulismus, -nationalismus und -islamismus in allen

konservativ-nationalistisch und islamistisch orientierten Bewegungen, vom rechtsextremen Lager bis hin zu national-konservativen sowie islamistischen Parteien. Die Wende zum Islam war insbesondere für die rechtsextreme Bewegung in der Türkei sehr nützlich. Sie diente als „Rekrutierungsfaktor“ für die Beeinflussung islamischer Teile (vgl. Werle/Kreile 1987).

„Europäisches Türkentum“ als rechtspopulistischer Begriff

Innerhalb der türkisch-rechtsextremen Organisationen in Deutschland wurde in den letzten Jahren der Begriff des „Europäischen Türkentums“ (*Avrupa Türklüğü*) als Sammelbegriff für die türkisch-nationalistische Identität in Europa geprägt. Damit sind vor allem die Migrantinnen und Migranten in Europa gemeint, die zwar ihren Lebensmittelpunkt in Europa haben, aber dennoch ihre türkisch-islamisch-nationalistische Identität weiter verbreiten sollen. In einer Dokumentation der „Türk Federasyon“ heißt es dazu: „Die Türk Federasyon hat für unsere in Europa lebenden Menschen, die bisher als Fremde und manchmal als Deutschländer gerufen wurden, die richtige Bezeichnung des Europäischen Türkentums betont und diese anerkennen lassen.“ Genutzt wurde dieser ideologische Sammelbegriff zuerst durch *Alparslan Türkeş*, der 1995 auf einer Jahreshauptversammlung der Türk Federasyon diese Bezeichnung geprägt hat und seine Gefolgschaft zur aktiven Politik in Deutschland aufgerufen hat.

Der Sammelbegriff „Europäisches Türkentum“ entspricht auch der Logik des „Werde Deutscher, bleibe Türke“. Nahezu alle türkisch-rechtsextremistischen Organisationen fordern ihre Mitglieder auf, die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen. Vor allem werden sie auch dazu motiviert und aufgefordert, in allen institutionellen, politischen, sozialen und kulturellen

Einrichtungen ihre Existenz bzw. ihr „türkisches“ Dasein verstärkt zu präsentieren. Sie sollen zwar die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben, doch diese für türkisch-nationale Interessen und die Bildung einer starken türkisch-nationalistischen Lobby nutzen. Insbesondere geht es dabei auch um die Rekrutierung und Motivierung von türkischsprachigen Jugendlichen der zweiten oder dritten Generation, die in diesem Land geboren oder aufgewachsen sind und in häufigen Fällen ein Identitätsdilemma erleben. Sie sollen durch die Prägung dieses Begriffes politisiert und für die türkisch-rechtsextremen Organisationsstrukturen mobilisiert werden. Wenn man von einem Sammelbegriff des „europäischen Türkentums“ spricht, so ist das nicht nur eine soziologische Bezeichnung. Längere Zeit sprach man beispielsweise sowohl in nationalistischen als auch in etablierten Kreisen von dem „östlichen Türkentum“ (*Doğu Türklüğü*), das ist der Raum von Aserbeidschan bis zur Mongolei, und dem „westlichen Türkentum“ (*Batı Türklüğü*), was in etwa der gegenwärtigen Türkei entspricht. Nun gibt es außerdem das „Europäische Türkentum“ (*Avrupa Türklüğü*) als drittes Glied.

Mythologien und Symbole der Grauen Wölfe

Die rechts-nationalistischen Parteien und Bewegungen in der Türkei nutzen in ihrer Symbolik vor allem die „Drei Halbmonde“. Die beiden Parteien, die sich als „Ülkücü“ bezeichnen (BBP und MHP), haben Fahnen mit drei Halbmonden. Der einzige Unterschied zwischen beiden Fahnen besteht in ihren Farben: Während die Fahne der BBP grün ist, ist die Fahne der MHP rot. Die Farbe Grün stellt in der Türkei die islamistische Richtung dar. Dem entsprechend betont die BBP stärker religiöse Elemente als die MHP. In der Geschichte signalisiert dieses

Symbol auf grünem Hintergrund die Fahne des Osmanischen Reichs. Gegenwärtig werden damit die türkische Vergangenheit sowie die „imperialen Konnotationen“ verherrlicht. Der Mythos des Grauen Wolfes symbolisiert dabei die Militanz der Bewegung. Hinzu kommt auch die Symbolik des Wolfgrußes (als Handzeichen), der gerade bei Begrüßungen und auch beim Skandieren von Parolen hervortritt.

Interessant ist, dass man gerade auf Websites von nationalistisch orientierten türkischen Jugendlichen in Deutschland häufig auch dem Jugend-Eid der Grauen Wölfe begegnet, in dem ein islamisch geprägter Nationalismus aggressiv betont wird: *„Ich schwöre bei Allah, dem Koran, dem Vaterland, bei meiner Flagge; Meine Märtyrer, meine Frontkämpfer sollen sicher sein. (...) Unser Kampf geht bis zum letzten Mann, bis zum letzten Atemzug, bis zum letzten Tropfen Blut. Unser Kampf geht weiter, bis die nationalistische Türkei, bis das Reich Turan erreicht ist. Wir, die idealistische türkische Jugend, werden niemals aufgeben, nicht wanken, wir werden siegen, siegen, siegen. Möge Allah die Türken schützen und sie erhöhen.“*

Dieser Eid weist stark nationalistisch-islamische Komponenten auf und ist eine Art Fahneneid oder Treuegelöbnis, bei dem der psychologische Kampfaufbruch für die Errichtung einer nationalistischen Türkei eine starke Betonung erhält.

Antirassistisch und interkulturell handeln

In der Arbeit mit Migrant(inn)en-jugendlichen, die mit ethnischen nationalistischen und rechtsextremen Ideologien konfrontiert sind, werden dringend pädagogische und bildungspolitische Präventions- und Interventionsansätze benötigt, die antirassistisch ausge-

richtet sind. Die gegenwärtige Jugendhilfe zielt auf Prävention ab, um Konflikte und Krisen von vornherein zu verhindern. Vor allem ist es für die pädagogische Arbeit wichtig, dass sich in einem solchen Zusammenhang alle entsprechend ihrem Kontext aktiv beteiligen: die Jugendlichen und Heranwachsenden (als Handelnde), die Bezugspersonen, Pädagoginnen und Pädagogen (als Akteure und Beobachter erster Ordnung) sowie Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler, Politikerinnen und Politiker usw. (als Akteure und Beobachter zweiter Ordnung). Diese Ansätze sind vielversprechend, weil hier die involvierten Jugendlichen nicht als „Objekt“ von Sozialarbeit und Pädagogik behandelt, sondern als Partnerinnen und Partner ernst genommen werden.

Einen wichtigen präventiven Ansatz bietet die bildungspolitische Aufklärungsarbeit. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass pädagogische Bildungskonzepte eine Politik gegen rechtsextreme und rechtsnationalistische Einstellungen nicht ersetzen, aber dennoch eine flankierende bzw. ergänzende Funktion innehaben können. Erfahrungen zeigen, dass auf die Bedeutung der politischen Bildung in der Bildungsarbeit immer nur dann verwiesen wird, wenn „Gefahr und Gefährdung der Demokratie“ bestehen. Die politische Bildung nimmt in solchen Situationen vielfach die Rolle der „Feuerwehr“ ein. Wenn die politische Bildung ihrer Bedeutung wirklich gerecht werden möchte, sind Kontinuität, Langfristigkeit, vor allem aber die Ausarbeitung differenzierter Ansätze notwendig. Gerade Schulen und Jugendeinrichtungen kommt hier eine wichtige Bedeutung zu. Sie stehen vor der Aufgabe, Hintergründe und Zusammenhänge aus verschiedenen Perspektiven auch bildungspolitisch zu vermitteln und alternative Möglichkeiten zur Verhinderung ethnisch-natio-

nalistischer Einstellungen und Betätigungsformen zu entwickeln.

Die Adressaten dieser politischen Bildungs- und Aufklärungsarbeit sollten nicht nur Betroffene, also rechts-nationalistisch orientierte „türkische“ Jugendliche sein, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer, Pädagoginnen und Pädagogen u. a., also Menschen, die alltäglich im Beruf und oder als Ehrenamtliche mit dem türkischen Nationalismus und Islamismus konfrontiert sind. Die Jugendlichen werden häufig in Schulen und Jugendeinrichtungen entscheidend geprägt. Wenn die Repräsentanten einer Gesellschaft, die Vor- und Leitbildfunktionen haben, als integer, ehrlich und glaubwürdig erlebt werden, kann ein langfristiger und tragfähiger Mentalitätswandel von lebensentscheidender Bedeutung zu Gunsten einer demokratischen Gesellschaft gelingen.

Eine möglichst einheitliche und gemeinsame Antwort wird auch auf die Fragen zu finden sein, wie in Schulen oder pädagogischen Einrichtungen – jenseits bildungspolitischer Entscheidungen – mit türkisch-rechtsextremen Einstellungen, Kollektivsymbolen (das Tragen von Abzeichen der Grauen Wölfe u.ä.) und den entsprechenden Organisation(s)formen umzugehen sei.

Im Rahmen einer nationalitätenübergreifenden und multiperspektivischen Allgemeinbildung sind die sozialen und politischen Ursachen des ethnischen Nationalismus türkischsprachiger Migrant(en)jugendlicher zu untersuchen. Dabei können auch die dahinter stehenden Hintergründe und Motive erforscht und verdeutlicht werden. Mangelnde oder defizitäre Verständnisse für sozio-ökonomische und politische Zusammenhänge führen oft zur Verunsicherung von Lehrerinnen und Lehrern sowie Fachkräften. Klarheit schafft nur die Vermittlung von Hintergründen und Zusammen-

hängen aus verschiedenen Perspektiven und die Diskussion von Alternativen zur Entwicklung von ethnisch-nationalistischen Einstellungen und Betätigungsformen.

Antirassistische und interkulturelle Praxisansätze sollten in ihren Inhalten jede mögliche Form von Rechtsextremismus und Rechtspopulismus zwar ablehnen, aber die Jugendlichen dabei nicht vorschnell etikettieren. Viele Muslim(inn)en sind sich nicht bewusst, welche ideologischen Konstellationen sich hinter diesen Organisationsformen verbergen. Meist sind es auch Stigmatisierungserfahrungen, die sie zur Suche nach Gemeinschaften drängen, in der ihre Identitäts- und Zugehörigkeitsdiffusion scheinbar überwunden wird. Aber auch familiäre und gruppenspezifische Motive führen dazu, dass rechtsextrem-islamistische Organisationen als Anlaufstelle fungieren.

Eine Verbesserung der Lebenswelten und -einstellungen Jugendlicher mit türkischsprachigem Migrationshintergrund ist nicht nur eine Herausforderung für Bildungs- und Freizeiteinrichtungen (Schule, Jugendsozialarbeit u. ä.), sondern benötigt auch eine gemeinsame Reflexion und Verantwortung in einer offenen demokratischen und interkulturellen Gesellschaft. Die bisherige politische Praxis war zu sehr darauf ausgerichtet, die Zuwanderinnen und Zuwanderer künstlich in die deutsche Gesellschaft zu „integrieren“, doch Erfolge hat dieses Konzept kaum erzielen können. Gefordert ist jetzt die gesellschaftliche Bereitschaft, nicht nur Toleranz und Verständigung anzustreben, sondern auch mit Konflikten umzugehen und gemeinsame Lösungsansätze für die Zukunft zu entwickeln. Gerade Jugendliche unterschiedlicher Kulturen besitzen die Fähigkeit, aus anderen Kulturen zu lernen und eine interkulturelle Gesellschaft als Herausforderung in die Praxis umzusetzen.

Fakt ist, dass sich eine neue Form von Rechtsnationalismus, nämlich der „ethnische Nationalismus“ auf bundesrepublikanischem Terrain etabliert hat (vgl. Bozay 2005). Nun kommt es darauf an, sich der bisherigen Konsequenzen, Ursachen sowie Misserfolge bewusst zu sein und muslimische Jugendliche wie Servet, Ahmet, Filiz, Alperen u. a., die ihre Identität bei den Grauen Wölfen entwickelt haben, stärker für die demokratisch-pluralen Grundwerte zu gewinnen, damit sie sich mit den Werten dieser Gesellschaft identifizieren und über nationale Grenzen und Leitkulturen hinwegsehen können.

Literatur

Aslan, Fikri/Bozay, Kemal (2000): *Graue Wölfe heulen wieder. Türkische Faschisten und ihre Vernetzung in Deutschland*, Münster: Unrast Verlag

Beucker, Pascal (2007): *Drei Halb-*

monde im Klassenzimmer, in: *Jungle World* vom 08.11.2007

Bora, Tanil (1995): *Devlet, Ocak, Dergah. 12 Eylül'den 1990'lara Ülkücü Hareket [Staat, Heim, Gebetsstätte. Die idealistische Bewegung vom 12. September bis in die 1990er], Istanbul: İletisim Yayınları*

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

Etscheid, Manfred (2006): *Bozkurt. Antworten auf Aktivitäten türkisch-islamischer Gruppen an Kölner Schulen*, in: *Forum, Zeitschrift der GEW*, 1/2006, 11-12

Frankenberg, Helmut/Mucuk-Edis, Gonca (2008): *CDU-Chef als Ehren-gast der CDU*, in *Kölner Stadtanzei-ger* vom 24.06.2008

Frankenberg, Helmut (2006): *Graue Wölfe agierten an Kölner Schu-*

len, in: *Kölner Stadtanzeiger* vom 30.03.2006

Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut (1997): *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*, Frankfurt/Main

Werle, Rainer/Kreile, Renate (1987): *Renaissance des Islam. Das Beispiel Türkei*, Hamburg

Zeller-Mohrlock, Dagmar (1992): *Die Türkisch-Islamische Synthese. Eine Strategie zur Kanalisierung innen-politischer wirtschaftlicher Konflikte in der Türkei in den 80er Jahren*, Bonn

1) Bei dem von Rechtsextremen verübten Brandanschlag auf zwei von türkischen Familien bewohnte Häuser in Mölln kamen am 23. November 1992 die zehn- und vierzehnjährigen Mädchen Yeliz Arslan und Ayşe Yılmaz sowie ihre 51-jährige Großmutter Bahide Arslan ums Leben. Bei dem Brandanschlag von Solingen, der ebenfalls von Rechtsextremen verübt wurde, wurden am 29. Mai 1993 fünf Mitglieder der Familie Genç getötet. Die rassistisch motivierten Brandanschläge in Mölln und Solingen stellen für viele Migrantinnen und Migranten noch heute ein Trauma dar.

2) Die Namen der interviewten Jugendlichen sind in diesem Beitrag anonymisiert.

Bundschuh, Stephan/Jagusch, Birgit (Hg.): Islamfeindlichkeit. Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien. 2. Auflage, Düsseldorf: 2008

Der Reader besteht aus drei Teilen. Der erste Teil beleuchtet Aspekte von Islamfeindlichkeit aus verschiedenen Perspektiven und geht auf unterschiedliche gesellschaftliche, kulturelle, politische, geschlechtsspezifische und mediale Diskurse ein. So werden unterschiedliche Ausprägungen und Erklärungsansätze für Islamfeindlichkeit vorgestellt. Der zweite Teil lässt Akteurinnen und Akteure aus der muslimischen Community zu Wort kommen, die ihre Sichtweise auf Islamfeindlich-

keit beschreiben. Wie wirken sich anti-muslimische Stereotype im Alltag aus? Welche Interventionsmöglichkeiten sehen die Muslime und Muslimas? Dies sind Fragen, die in diesem Teil im Mittelpunkt stehen. Der dritte Teil widmet sich der Frage, welche Möglichkeiten es für die Pädagogik gibt, Strategien gegen Islamfeindlichkeit zu entwickeln. Um Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Jugendarbeit Anregungen für ihre Praxis zu geben, werden verschiedene Übungen und Methoden vorge-

stellt, die in der Jugendbildungsarbeit eingesetzt werden können. Weiterhin informieren Infokästen über aktuelle Statistiken zu Islamfeindlichkeit. Hinweise zu Filmen, die sich zum Einsatz in der Jugendbildungsarbeit eignen, und Projekten zum interreligiösen Dialog runden den Reader ab. Er kann bei IDA bestellt werden: www.IDAeV.de

amira – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus

Das amira-Team

Ziel des Projektes amira ist die Entwicklung pädagogischer Strategien und Materialien für Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter, um deren Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bearbeitung von Antisemitismus zu erweitern. Dazu gehören Fachtexte, Fortbildungen sowie Workshops, die ohne externe Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in den Alltag der Jugendeinrichtungen integrierbar sind und auf der kontinuierlich geleisteten Beziehungsarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen aufbauen können.

Ausgangspunkt für die Projektkonzeption waren Erfahrungen, die innerhalb der Beratungstätigkeit des Vereins für Demokratische Kultur im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg gewonnen wurden. Dabei zeigte sich, dass in der (offenen) Jugendarbeit Handlungsunsicherheiten im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus bestehen und Unterstützungsbedarfe bei Pädagoginnen und Pädagogen insbesondere im Hinblick auf die Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund existieren.

Mit der wachsenden Pluralität der Klientel findet eine Ausweitung und Entgrenzung der für die Jugendarbeit relevanten Themen statt, die außerdem in vielfältiger Weise miteinander verknüpft sind (Konflikte im Nahen und Mittleren Osten – Islamismus – Terrorismus – Parallelgesellschaften – Multikulturalismus – Leitkultur – Rassismus – Islamfeindlichkeit etc.). Die wenigen bisher existierenden Konzepte für die pädagogische Bearbeitung von Antisemitismus müssen vor diesem Hintergrund weiterentwickelt und vor allem der Realität der Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsgesellschaft gerecht werden. Auch eine Differenzierung der Angebote nach verschiedenen Zielgruppen – in unserem Projekt vor allem: Jugendliche mit türkischem, kurdischem, palästinensischem und libanesischem Migrationshintergrund

– ist aufgrund spezifischer Rahmenbedingungen ratsam.

Eine wesentliche Grundlage der Projektarbeit von amira – neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Themenkomplexen Antisemitismus, Migration und Rassismus – besteht in der Aktivierung und Einbindung von Praktikerinnen und Praktikern aus den Bereichen Jugendarbeit und der Arbeit von, für und mit Migrantinnen und Migranten. Die Verankerung in der praktischen Arbeit soll die Anwendbarkeit und Nachhaltigkeit der zu entwickelnden Angebote und der örtlichen Vernetzungsstrukturen gewährleisten.

In der ersten Projektphase befragte amira diverse Akteurinnen und Akteure aus den oben genannten Arbeitsbereichen zu aktuellen Problemlagen ihrer jeweiligen Klientel, ihren Diskriminierungserfahrungen, ihren Bedürfnissen, ihrem Umgang mit antisemitischen Äußerungen und ihrem Interesse an einer themenzentrierten Kooperation. Dadurch sollten einerseits die Erfahrungen der Gesprächspartnerinnen und -partner unmittelbar in die weitere Projektplanung einfließen sowie die konkreten Bedarfe ermittelt werden und andererseits Partnerinnen und Partner für die zweite Projektphase gewonnen werden.

Gegenwärtig engagieren sich Praktikerinnen und Praktiker aus den genannten Arbeitsbereichen mit und ohne Migrationsgeschichte in Entwicklungswerkstätten zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten, so zum Umgang mit dem Thema Nahostkonflikt(e) in der Jugendarbeit, Hip Hop als methodischer Zugang zur Bearbeitung von Antisemitismus oder geschlechterspezifischen Ansätzen, um nur einige Beispiele zu nennen. In einem zweiten Schritt werden die erarbeiteten Module im jugendpädagogischen Feld praktisch erprobt und auf ihre Tauglichkeit hin ausgewertet und gegebenenfalls überarbeitet.

Durch öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen und regelmäßige Teilnahme in fachlichen Foren zum Themenkomplex bemüht sich amira außerdem darum, stigmatisierungsfreie und differenzierende Diskurse zu den Themenkomplexen Antisemitismus, Einwanderungsgesellschaft, Ausgrenzung und Jugend(arbeit) zu fördern.

Die Ergebnisse des Projektes werden der interessierten Fachöffentlichkeit im Sommer 2010 in Form einer pädagogischen Handreichung zur Verfügung gestellt. Bisherige im Rahmen des Projektes entstandene Publikationen, unter anderem zum Thema Antisemitismus in der Türkei oder der Wahrnehmung des Nahostkonflikts bei Jugendlichen mit palästinensischem und libanesischem Hintergrund, sind über die Website www.amira-berlin.de zu beziehen und können über die Vielfalt-Mediathek des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA)¹⁾ ausgeliehen werden.

„amira – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus“ wird als Modellprojekt im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie vom Beauftragten des Berliner Senats für Integration und Migration gefördert.

Kontakt und Information:

amira – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus
c/o Verein für demokratische Kultur in Berlin e. V.
Chausseestraße 29
10115 Berlin
Tel: 0 30 / 27 59 50 23
Fax: 0 30 / 27 59 50 26
info@amira-berlin.de
www.amira-berlin.de

1) www.vielfalt-mediathek.de

Muslimische Jugendarbeit in Deutschland. Differenz und Gleichheit

Jörn Thielmann

Der Beitrag stellt die Lage der muslimischen Jugendarbeit in Deutschland vor und beschreibt Schritte, die im Bereich Jugendarbeit im islamischen Feld nötig wären.

Zur Situation der muslimischen Jugendarbeit in Deutschland

Muslimische Jugendarbeit sieht sich in Deutschland mit grundlegenden Problemen konfrontiert: Mit Ausnahme der *Muslimischen Jugend in Deutschland* (MJD) gibt es keinen echten Jugendverband. Jegliche Jugendarbeit mit muslimischen Jugendlichen wird von Jugendabteilungen der Erwachsenenverbände organisiert und durchgeführt. Die Jugendarbeit wird darüber hinaus in der Regel nicht professionell geleistet; eine Jugendleiteraus- bildung für muslimische Aktivisten gibt es nicht. Die von der *Muslimischen Jugend in Deutschland* in Zusammenarbeit mit dem Bildungszentrum des Landschaftsverbands Westfalen-Lippe, Jugendhof Vlotho, durchgeführten Ausbildungskurse wurden eingestellt, nachdem die MJD ins Visier des Verfassungsschutzes geraten war. Schließlich sind nur sehr wenige muslimische Vereine oder Verbände Mitglied eines Jugendringes und wenn, dann nur auf lokaler Ebene. Muslimische Jugendarbeit ist deshalb in der Jugendverbandsarbeit nur marginal präsent und von jeglichen Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten finanzieller wie anderer Art überwiegend abgeschnitten. Dies ist angesichts der Tatsache, dass 1,5 Mio. der ins-

gesamt ca. 3,7 bis 4,2 Mio. Muslime in Deutschland Kinder und Jugendliche sind, die muslimische Bevölkerung also jung ist, ein sehr negativer Befund.

Wir beobachten eine muslimische Jugendszene, die nach Bildung, sozialer Stellung, sprachlicher und/oder ethnischer Zugehörigkeit sowie Grad und Form der Religiosität ausdifferenziert ist. Umso überraschender ist, dass, wie oben bereits erwähnt, muslimische Jugendarbeit in Deutschland fast ausschließlich nicht von Jugendlichen selbst organisiert ist, sondern von Erwachsenenverbänden bestimmt wird, die meist über eigene Jugendabteilungen verfügen. Neben den klassischen Korankursen, gelegentlich ergänzt durch Arabischkurse, die von vielen muslimischen Vereinen angeboten werden und muslimische Kinder in die religiösen Pflichten und Praktiken sowie die Ethik des Islam einführen sollen, finden sich bei mehr und mehr Vereinen Angebote in den unterschiedlichsten Bereichen: Nachhilfe, Deutschkurse, Computerkurse, Sport, Freizeiten. Auch teiloffene-Tür-Angebote, wie Teestuben, Billard- und Tischtennisräume, finden sich. Die Vereine und Verbände reagieren damit auf die sich ändernden Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen und ihrer Eltern. Auch Probleme wie Jugendgewalt und -kriminalität, Drogenmißbrauch und -kriminalität oder Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Familien werden mehr und mehr wahrgenommen und Hilfe bei deutschen Behörden und so-

zialen Einrichtungen gesucht. Als problematisch erweisen sich die oft schwachen oder fehlenden Deutschkenntnisse der Imame, die in der Regel die einzigen Hauptamtlichen sind, da die Jugendlichen zunehmend keine oder kaum Kenntnisse der Sprachen ihrer Eltern (Türkisch, Arabisch etc.) besitzen, die Imame also nicht differenziert mit ihnen kommunizieren können. Die Imame besitzen meist auch keine Kenntnis und Vorstellung von den lebensweltlichen Zusammenhängen der Jugendlichen, was oft auch - erneut wegen der schwachen Sprachkenntnisse - für die Eltern zutrifft. Unter diesen Bedingungen Angebote zu entwickeln, die zu den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen passen und ihnen helfen, eine stabile Persönlichkeit zu entwickeln, ist schwer.

Träger muslimischer Jugendarbeit in Deutschland

Im Folgenden sollen einige Träger von Jugendarbeit vorgestellt werden:

Der *Verband der islamischen Kulturzentren* (VIKZ) (www.vikz.de) sieht seine Hauptaufgabe in der islamischen Bildung von Kindern und Jugendlichen durch das Anbieten von Korankursen und die Einrichtung von Schülerwohnheimen. Diese Angebote richten sich vor allem an Türkischstämmige und werden auch von Eltern in Anspruch genommen, die nicht VIKZ-Mitglieder sind. Hausaufgabenhilfe spielt bei den Schülerwohnheimen auch eine

Rolle. Weitere Angebote im Bereich der Jugendarbeit sind selten, auch wenn immer wieder seitens des Verbandes auf Tischtennisplatten o. ä. verwiesen wird. Die Imame - es gibt auch weibliche Imame, die die Mädchen und Frauen betreuen - haben in der Regel weite Teile ihrer Ausbildung in Deutschland absolviert, kennen also Sprache, Kultur und Gesellschaft. Die Entscheidungsträger des VIKZ sind allerdings durchweg Angehörige der ersten Generation, die kaum über vergleichbare Kompetenzen verfügen.

Die *Islamische Gemeinschaft Millî Görüs* (IGMG) (www.igmg.de) - eine Organisation, die von den Verfassungsschutzämtern beobachtet und wegen antiisraelischer und antisemitischer Äußerungen sowie einer Schrift des ehemaligen türkischen Ministerpräsidenten Necmettin Erbakan, ihres Gründungsvaters, sowie entsprechender Positionen der türkischen Zeitung *Millî Gazete*, die im Erbakan-Umfeld entsteht und in Deutschland in Moscheen der IGMG zu finden ist, als verfassungsfeindlich eingestuft¹⁾ wird - ist von den großen Verbänden zur Zeit der dynamischste im Kinder- und Jugendbereich. Auch hier wird die Jugendarbeit vom Erwachsenenverband organisiert, auch wenn oft vom „Jugendverband“ oder „Studentenverein“ die Rede ist. Allerdings gibt es Bemühungen der Zentrale, den Jugend- und Kinder-Clubs mehr Unabhängigkeit zu geben, um attraktiver zu werden. IGMG-Gençlik, der IGMG-Jugendverband in Europa, verfügt über etwa 7.000-8.000 aktive Mitglieder, bei ca. 15.000 Mitgliedern insgesamt. 80 Prozent der Mitglieder, also 12.000 leben in Deutschland. Ziel der Jugendarbeit ist die Erziehung zu „fleißigen, zielstrebigen, mit gutem Benehmen ausgestatteten Menschen“. Die Angebote sind vielfältig: Nachhilfe und Sprachkurse, Sport- und diverse andere Freizeitangebote, auch Freizeiten sowie Teestuben für Jugendliche. Insgesamt strebt die IGMG

einen kollektiven Bildungsaufstieg an, also die höchstmöglichen Bildungsabschlüsse für alle Mitglieder. Deziidiert religiöse Angebote gibt es natürlich auch (Korankurse, Vorträge, Lesekreise); diese scheinen aber nicht im Vordergrund zu stehen. Zunächst sollen die Kinder und Jugendlichen mit ihren Bedürfnissen erreicht werden, Jugendprobleme (Kriminalität, Drogen) werden aktiv angegangen. Problematisch für die IGMG und ihre Jugendarbeit ist ihre Einstufung als verfassungsfeindlich, was die Zusammenarbeit mit staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren deutlich erschwert.

Die *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* (Diyanet Isleri Türk Islam Birliği, DITIB), der größte einzelne muslimische Verband, lässt keine bundesweite Tendenz in der Jugendarbeit erkennen. Hier ist die Situation stark lokal bestimmt. Erschwerend für die Jugendarbeit sind allerdings die mangelhaften Sprach- und Gesellschaftskenntnisse der aus der Türkei entsandten Imame, die in der Regel die einzigen hauptamtlich Beschäftigten in den Moscheen und Vereinen sind. Integrationshemmend kann die starke Türkeizentriertheit der DITIB wirken.

Neben diesen großen (türkischen) Verbänden gibt es eine Fülle von kleineren Organisationen sowie viele unabhängige Moscheen und Vereine, oft supra-national bestimmt. Hier reicht das Spektrum je nach den lokalen Umständen von keiner Kinder- und Jugendarbeit bis zu vielfältigen Angeboten. Gerade in supra-nationalen Moscheen sind oft deutsche Konvertiten aktiv, die über professionelle Kompetenzen verfügen und/oder früher in anderen Kontexten Jugendarbeit gemacht haben und ihre Erfahrungen und Ansprüche in ihr neues religiöses Milieu übertragen.

Als einziger Verein von muslimischen Jugendlichen mit Migrationshinter-

grund (VJM) ist die *Muslimische Jugend in Deutschland* (MJD) (www.mjd-net.de) zu nennen, die 1994 gegründet wurde und ihren Sitz in Berlin hat. Die MJD ist zwar arabisch dominiert, aber supra-national. Die Kommunikation erfolgt ausschließlich auf Deutsch. Die etwa 200 bis 300 Mitglieder sind zwischen 13 und 30 Jahren alt und in etwa 30 männlichen und weiblichen Lokalkreisen organisiert, die selbst über ihre Aktivitäten entscheiden und auch für Nichtmitglieder offen stehen. Die Mitglieder nennen sich „Bruder“ und „Schwester“, der Vorstand heißt schura (arab. Rat/Beratung) und ist gemischt besetzt, auch wenn die Lokalkreise und die regelmäßigen religiösen Treffen an den Wochenenden geschlechtergetrennt sind. Es gibt darüber hinaus ein sehr erfolgreiches Jahrestreffen, das 2008 z. B. in einem Schulandheim im hessischen Spessart stattfand und zu dem 1.200 Jugendliche kamen. Der Verein finanziert sich durch Spenden, Mitgliedsbeiträge, Einnahmen aus Veranstaltungen und seinem Medienhandel Green Palace. Vor 2003 fanden in Kooperation mit dem Bildungszentrum des Landschaftsverbands Westfalen-Lippe, Jugendhof Vlotho, Ausbildungskurse für Jugendleiter statt. Außerdem gab es Projekte, die von der öffentlichen Hand gefördert worden sind und bei denen die MJD mit verschiedenen etablierten Akteuren der Jugendarbeit, religiösen (christlichen und jüdischen) wie politischen, zusammengearbeitet hat. 2001 erhielt die MJD den Ehrenpreis des Heinz-Westphal-Preises des Deutschen Bundesjugendrings und des Bundesjugendministeriums. Aufgrund verschiedener Vorwürfe, mit denen sich die MJD konfrontiert sieht, ist es für die MJD seit Ende 2003 zunehmend schwieriger geworden, öffentliche Fördermittel zu akquirieren.

Sie wird in manchen Bundesländern wegen ihrer angeblichen Nä-

he zur *Islamischen Gemeinschaft in Deutschland* (IGD), die als deutscher Zweig der ägyptischen und syrischen Muslimbrüder gilt, vom Verfassungsschutz beobachtet (siehe dazu Schiffauer 2007, 127-131). Die MJD sagt von sich selbst u. a.: „Wir sind [...] Islamisch; wir wollen unsere Religion besser kennen lernen, sie leben und Vorurteile abbauen. Mittendrin; wir stehen in der Gesellschaft und nicht am Rande. Integriert, wir möchten uns konstruktiv einbringen und trotzdem zu unserer Religion stehen. [...]“ Jugendliche sollen selbstbewusst zu ihrer Religion stehen lernen und sprachfähig werden, um über den Islam aufzuklären. Die MJD will außerdem als Vertretung der zweiten und dritten Generation eine Rolle im Dialog zwischen verschiedenen Religionen, Nationalitäten und Kulturen spielen. So ist sie 2008 dem „Netz gegen Rassismus, für gleiche Rechte“ (NgR) beigetreten, dem etwa 100 Mitglieder (darunter u. a. Caritas, Diakonie, die Deutsche Bischofskonferenz, das DRK oder auch die Deutsche Sportjugend) angehören. Auf europäischer Ebene ist dieses Netz in dem „European Network Against Racism“ (ENAR, www.enar-eu.org) vertreten. Die MJD-Vertreterin im NgR ist zurzeit stellvertretende ENAR-Vertreterin für Deutschland.

Seit Winter 2005 ist als zweite Jugendselbstorganisation die lockere, als Netzwerk organisierte *Lifemaker*-Bewegung in Deutschland aktiv. Sie ist inspiriert von dem ägyptischen Prediger Amr Khaled, der Popstar-Status hat und die muslimischen Jugendlichen dazu aufruft, sich in die Gesellschaft einzubringen. So organisieren sich die Lifemaker-Gruppen projektförmig und sind in verschiedenen Bereichen, bspw. in der Obdachlosenarbeit, tätig. Waren zu Beginn etwa 400 männliche und weibliche Jugendliche zwischen 16 und 30 Jahren aktiv, ist ihre Zahl in der letzten Zeit zurückgegangen.

Die Mehrzahl der Jugendlichen ist nicht organisiert. Sie sind zwar tendenziell religiöser als ihre nicht-muslimischen Altersgenossen, aber Pluralität und Toleranz sind selbstverständlich. Dennoch gibt es natürlich auch radikale Strömungen, die versuchen, Jugendliche in ihren Bann zu ziehen. Sie sind zwar eine absolute Minderheit, aber dennoch problematisch, auch für die meisten muslimischen Organisationen, die versuchen, Jugendliche von diesen Kreisen fernzuhalten. So wirkt bundesweit der Prediger Pierre Vogel, mit islamischem Namen Abu Hamza, ein ehemaliger Profiboxer aus Köln, der 2001 zum Islam konvertierte, danach an der Internationalen Islamischen Universität in Medina in Saudi-Arabien studiert hat und sich als Missionar vor allem darum bemüht, Jugendliche zum Islam zu bekehren. Die Konversionen und seine Vorträge und Predigten werden gefilmt und als Videos auf Vogels aufwendiger Website (früher: www.diewahre religion.de, seine neue persönliche Website: www.einladungzumparadies.de) präsentiert. Pierre Vogel ist gewaltfrei, aber in seinem weiteren Umfeld der salafistischen Strömungen finden sich im Internet auch Videos, die mit Gewalt und Dschihad spielen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Angebote für muslimische Kinder und Jugendliche in aller Regel von Erwachsenenverbänden gemacht werden. Mehr und mehr differenziert sich das Angebot dabei aus; religiöse Angebote stehen nicht immer im Vordergrund. In fast allen Verbänden wird der Bedarf an Professionalisierung der Angebote und Kooperation mit nichtmuslimischen Akteuren als dringend angesehen. Nur eine VJM, die mit etablierten Jugendorganisationen vergleichbar ist, lässt sich finden. Organisationen wie die MJD oder die Islamische Gemeinschaft *Millî Görüs* (IGMG) bieten aber Anknüpfungspunkte für Jugendarbeit, durch die gesellschaftliche Teilha-

be und demokratische Partizipation von muslimischen Jugendlichen leichter möglich wird und die entsprechenden Organisationen auch intern lernen können, als zivilgesellschaftliche Akteure in Deutschland zu agieren.

Vorschläge für eine muslimische Jugendarbeit in Deutschland

Aus dem bislang Skizzierten wird meines Erachtens sehr deutlich, wie dringend nötig eine Professionalisierung der muslimischen Jugendarbeit in Deutschland ist. Sowohl engagierte muslimische Jugendliche, die eine dezidiert religiös verortete Jugendarbeit machen wollen, wie die großen muslimischen Verbände und einzelnen muslimischen Vereine und Moscheen sind dabei auf die Unterstützung durch etablierte Träger von Jugendarbeit und ihre Strukturen angewiesen, um eigene Strukturen entwickeln zu können. Die in muslimischen Verbänden oft anzutreffende (strikte) Geschlechtertrennung und die hohe Frömmigkeit irritiert oft, sollte aber nicht als Hindernis wirken.

Die zurzeit stark diskutierte interkulturelle Öffnung der Jugendverbandsarbeit kann dabei als Initialzündung wirken. Etablierte Jugendverbände sollten - angeregt und unterstützt durch die Jugendringe auf Stadt- und Kreisebene, auf Landes- und auch auf Bundesebene - gezielt auf muslimische Vereine und Verbände zugehen und sie einladen, geeignete Jugendliche zu Jugendleiterkursen zu schicken. Sie sollten darüber hinaus anbieten, die bestehenden Angebote der Vereine nach jugendpädagogischen Gesichtspunkten zu analysieren und Verbesserungsvorschläge zu machen. Meines Erachtens könnten gerade die verschiedenen kirchlich gebundenen Jugendverbände hier Partner der Muslime sein. Die dabei vielleicht auftauchenden Ängste vor Mission ließen sich leicht

dadurch ausräumen, dass man von den Erfahrungen und Schwierigkeiten berichtet, religiös orientierte Jugendarbeit in einer säkularen Gesellschaft zu machen, und dabei deutlich macht, dass man diese Erfahrungen durchaus mit den Muslimen teilt.

Folgende Schritte wären nötig:

- Ausgehend von den Landesjugendringen sollte die Notwendigkeit zur Stärkung von muslimischer Jugendarbeit nach oben (Bundesjugendring) wie unten (Stadt- und Kreisjugendringe) und gegenüber den etablierten Jugendverbänden angesprochen werden.
- Eine Vernetzung mit dem Netzwerk interkultureller Jugendverbandsarbeit und -forschung (Ni-Jaf) ist geboten.
- Aufbau von Kontakten auf Stadt-/Kreis-, Landes- und Bundesebe-

ne der Jugendringe mit muslimischen Vereinen und Verbänden, verbunden mit dem Angebot der Beratung und Zusammenarbeit zur Stärkung muslimischer Vereine und Verbände.

- Kooperationen mit muslimischen Verbänden und Vereinen bei Jugendleiterkursen mit dem Ziel der Professionalisierung der Jugendarbeit.
- Fernziel sollte sein, die Selbstorganisation muslimischer Jugendlicher - außerhalb der Erwachsenenverbände - zu stärken.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium des Inneren: Verfassungsschutzbericht 2008. München: März 2009

Schiffauer, Werner (2007): Der unheimliche Muslim - Staatsbürgerschaft und zivilgesellschaftliche Ängste, in: Tezcan, Levent/Wohlrab-

Sahr, Monika (Hg.): Konfliktfeld Islam in Europa (Reihe Soziale Welt, Sonderband 17), Baden-Baden: Nomos Verlag, 111-134

Senatsverwaltung für Inneres und Sport - Abteilung Verfassungsschutz: Verfassungsschutzbericht 2008. Berlin: April 2009

1) In den verschiedenen Verfassungsschutzberichten wird die IGMG unter „Ausländerextremismus“ und als „islamistische Organisation“, welche der „verfassungsfeindlichen Milli-Görüs-Ideologie“ verbunden sei, aufgeführt (vgl. z. B. Verfassungsschutzbericht Bayern 2008, 43-53; Verfassungsschutzbericht Berlin 2008, 35-41).

Auf dem Sprung - Projekt und Material Archiv der Jugendkulturen e. V.

„Auf dem Sprung“ ist das Motto verschiedener Literatur- und Fotowerkstätten, die im Rahmen des Projektes „Migrantenjunge und Jugendkulturen“ vom Archiv der Jugendkulturen e. V. durchgeführt wurden. In dem Projekt setzen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund mit ihren Lebenswelten, ihren Erfahrungen und ihren Jugendkulturen auseinander und stellen diese vor. Der Rea-

der enthält Texte, die von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen zehnten Klassen erarbeitet wurden und in denen sie sich auf sehr unterschiedliche Arten und in verschiedensten literarischen Formen mit ihrem Alltag in Berlin, ihrer Identität und ihrer Kultur auseinandersetzen. Dazu gehören Gedichte über Lebensläufe, Kurzberichte von bestimmten Erlebnissen, Kurzgeschichten oder fiktive Dialoge. Die

Texte dienen auch als Grundlage für eine Ausstellung, die ebenfalls Bilder der Jugendlichen über ihre Lebenswelten darstellt.

Eine DVD, ein Fanzine und ein Reader zum Projekt können über die Mediathek des IDA e. V. entliehen werden: www.vielfalt-mediathek.de Infos zum Projekt unter: www.culture-on-the-road.de

Jugendkulturen junger Muslimas und Muslime in Deutschland

Claudia Lübcke

Seit den 1980er Jahren entwickelte sich in Deutschland eine plurale Landschaft jugendkultureller Szenen und Stile, die mittlerweile in einem breiten Spektrum existieren. Infolge der Pluralisierungs- und Modernisierungsprozesse bildete sich neben den weiter vorhandenen Protestkulturen eine Fülle milieuspezifischer Freizeitstile und postmoderner Jugendkulturen mit zahlreichen Crossover-Varianten heraus. Auf die Frage, inwieweit diese Entwicklungen auch in den Alltagswelten junger Muslimas und Muslime in Deutschland eine Rolle spielen, versucht dieser Beitrag einige Antworten zu finden – bisher fehlen umfassende ethnografische und biografische Studien zu dem Thema. Der Blick auf die Jugend- und Migrationsforschung lässt eine eher geringe Anknüpfungsfähigkeit westlicher Jugendkulturen für junge Muslimas und Muslime vermuten. Und auch zu explizit ethnischen bzw. muslimischen Jugendkulturen gibt es – bis auf journalistische Überblicksartikel – kaum Forschungsergebnisse.⁹⁾ Im vorliegenden Beitrag wird daher ein phänomenologischer Überblick über jugendkulturelle Anknüpfungspunkte junger Muslimas und Muslime skizziert und anhand zweier Fallbeispiele die differenzierten Rollen und Bedeutungen von Jugendkulturen in muslimischen Jugendbiografien illustriert.

Junge Muslimas und Muslime gehören heute zum Großteil zur Zweiten und Dritten Einwanderergeneration, die unter gleichen sozialisatorischen Einflüssen wie Jugendliche ohne Mi-

grationshintergrund aufwachsen. Möglicherweise sind sie aber stärker durch enge Familienbindungen, traditionelle Geschlechterrollen, eine stärker tabuisierende und reglementierende Sexualmoral, aber auch Diskriminierungserfahrungen geprägt.

Mit meinem Promotionsprojekt möchte ich eine Forschungslücke füllen: Mittels narrativer Interviews und Gruppendiskussionen werden Biografien muslimischer Jugendlicher untersucht, die in Deutschland aufgewachsen sind und sich mit einer der zahlreichen Jugendkulturen identifizieren. Auf der Basis vorhandener Studien und erster eigener Ergebnisse kann konstatiert werden, dass sich in den Jugendkulturen junger Muslimas und Muslime zwar auch die Vielfalt westlicher Jugend-szenen widerspiegelt, aber gleichzeitig Unterschiede nicht nur in den Entstehungsbedingungen, sondern auch in der stilistischen Breite und Vielfalt bestehen. Die Gründe dafür können bisher nur vermutet werden und liegen wohl in der Entstehungsgeschichte, den Identifikationsangeboten und Stilmitteln der westlichen Szenen, die weniger Anknüpfungspunkte für junge Muslimas und Muslime bieten und eine gewisse Bedeutung ethnischer und religiöser Bezugsszenen vermuten lassen.

Junge Muslimas und Muslime in westlichen Jugend-szenen

Vereinzelte Forschungsarbeiten zu Lebenswelten muslimischer Ju-

gendlicher sowie einschlägige Publikationen zu jugendkulturellen Stilen und Szenen bestätigen die geringere Bezugnahme junger Muslimas und Muslime auf westliche Jugend-szenen. Während körperbetont-hedonistische Szenen wie Techno aufgrund der unpolitischen, medial geprägten und konsumistischen Struktur durchaus Anknüpfungspunkte für junge Muslimas und Muslime vermuten lassen, scheint eine Unvereinbarkeit dieser Szenen mit den Normen traditioneller muslimischer Geschlechter- und Clanstrukturen ebenso möglich. Hinweise auf die Eingebundenheit junger Muslimas und Muslime in kritisch-alternative und linke Szenen gibt es in wissenschaftlichen Publikationen kaum; aufgrund der langen Geschichte dieser Bewegungen und deren internationalen, antirassistischen Ausrichtungen stellen jedoch gerade sie mögliche ‚Bezugsszenen‘ für muslimische Jugendliche dar (vgl. Lübcke 2007). Nach meiner Analyse scheinen auch expressive und gegenkulturelle Jugendkulturen wie Punk, Gothic oder Heavy Metal für muslimische Jugendliche eher eine kurzfristige identitätspolitische Bedeutung zu haben (vgl. Greve 2003) – möglicherweise, da sie sich in ihren Codes und Symbolen stark vom „kulturellen Referenzhorizont“ (Roth 2002, 478) muslimischer Milieus unterscheiden. Am Beispiel eines weiblichen Heavy-Metal-Fans deuten sich Rolle und Bedeutung von Jugendkulturen in Auseinandersetzung mit dem Herkunftsmilieu, der Mehr-

heitsgesellschaft und den jugendkulturellen Möglichkeitsräumen an – wenngleich der ethnische Kontext identitätswirksam bleibt.

Sema: „Metaln und so (...) is einfach ne Leidenschaft“

Die junge Frau kommt 1987 in einer türkischen „Gastarbeiter“-familie zur Welt, lebt bis zu ihrem 8. Lebensjahr in Deutschland, zieht dann mit den Eltern in die Türkei. Das Mädchen muss sich fortan mit einem autoritären Schulklima arrangieren, bekommt Religionsunterricht, lebt sich aber im Kontext eines traditionellen und religiösen sozialen Umfeldes gut ein. Zu Beginn ihrer Pubertät beginnt eine krisenhafte Entwicklung, die sie stark belastet: Ihre Eltern lassen sich scheiden und ihre Mutter kehrt allein zurück nach Deutschland. Mit 15 Jahren macht sie erstmalig wieder Urlaub in ihrem Geburtsland, das sie als sehr positiv empfindet. Sema muss mit dem Ende der Ferien jedoch wieder in die Türkei zurück, wo sie beim Vater lebt. Ab der 9. Klasse zieht sich die junge Frau immer mehr zurück, hört nur noch Musik – mit Vorliebe Rockmusik –, hat Versagensängste und Identitätsprobleme: Sie entdeckt ihre Homosexualität und begreift, dass sie im dörflich-traditionalen Milieu ihre sexuelle Orientierung nie ausleben kann. Auf ihr Bitten holt die Mutter sie schließlich nach Deutschland. Hier besucht Sema erst die Förderschule, absolviert dann aber einen steilen Bildungsaufstieg bis zum Gymnasium. Erst ab der 11. Klasse entwickelt sie jugendkulturelle Interessen: Sie lernt eine türkische Rock-Band kennen, nimmt Gitarrenunterricht und verändert ihren Stil: Sie trägt einen „Iro“, Piercings und „Tunnel“ im Ohr und knüpft enge Freundschaften zu türkischen Rockmusikern, deren Toleranz sie schätzt – ihnen gegenüber outet sie sich auch. Mit 18 Jahren gründet sie eine eigene Band, die sich aber nach eineinhalb Jahren auflöst. Danach entdeckt sie

durch einen Bandkollegen ihre neue Leidenschaft: Heavy Metal. Weniger die Philosophie dieses Stils, als vielmehr der Ausdruck, der mit „Leidenschaft“ und „Wut“ verbunden ist, interessiert sie – und sie beginnt sich darin stimmlich weiterzubilden. Heavy Metal entwickelt sich zu ihrem „Haupt-Hobby“, wenngleich sie auch HipHop, House und türkische Volksmusik hört und sich nicht als „Metal-Freak“ bezeichnet. Aber, „isch sag immer so, ja Metaln dis liegt mir wohl (...) im Blut“. Mit ihrem eigenen Stil, mit dem sie als junge Türkin eine Ausnahmeerscheinung ist, hat sie in diesen Kreisen keine Probleme – wenngleich die türkische Kultur und Sprache eine starke emotionale Bedeutung behalten. „Ohne Türkei geht gar nicht“ deklariert Sema. Die Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität und kohärenten Persönlichkeit ist der jungen Frau erst in Deutschland möglich – kulturelle Bezüge zum Türkischen, die identitätswirksam bleiben, kann sie nun konfliktfrei mit ihren deutschen Bezügen verbinden. Dem Islam bleibt sie pragmatisch und eher emotional verbunden, wenngleich sie sich kompromisslos gegen das religiöse Verbot der Homosexualität ausspricht: „Mansche Sachen lehne ich ab“.

Ethnische und muslimische Jugendkulturen

Der Blick auf ethnische und muslimische Szenen verweist v. a. auf die Anziehungskraft des HipHop für viele junge Migrantinnen und Migranten. Sieht man sich die einschlägigen Veröffentlichungen der letzten Jahre an, wird deutlich, dass HipHop als ursprünglich ethnische Jugendkultur mit seinen verschiedenen Facetten auch für türkisch-muslimische Jugendliche positive Identifikations- und Emanzipationsmöglichkeiten bietet. HipHop erweist sich, trotz starker Kommerzialisierung, immer noch als Jugendkultur, in der Jugendliche jenseits starrer kultureller Muster und sozialer

Zuschreibungen die Möglichkeit haben, mit neuen Identitäten zu experimentieren und diese öffentlich zu präsentieren – Identitäten allerdings, die einen expliziten Bezug zu den Lebenswelten und Realitäten der Jugendlichen aufweisen (vgl. Nohl 2001, 2002; Kaya 2003, 248; Menrath 2003, 226ff.; Bennett 2003; Loh/Güngör 2002, 2003; Androusooulos 2003). Neben HipHop ist zumindest in vielen größeren Städten mittlerweile eine geschlechtsspezifisch strukturierte, multiethnische Disco- und Clubszene etabliert, die nicht zuletzt aufgrund der großen Beliebtheit türkischer Popmusik als Freizeitszene für Jugendliche eine Bedeutung hat. Daneben finden sich Jugendliche im Kontext rechts-extremer und ethnisch-nationaler türkischer Bewegungen wie den Grauen Wölfen, die bewusst an den Diskriminierungs- und Marginalisierungserfahrungen türkischer Jugendlicher in Deutschland anknüpfen (vgl. Bozay 2005 und in diesem Reader). Aufgrund der starken Tabuisierung und Diskriminierung in muslimischen Milieus sowie der oftmals massiven Reaktionen der Herkunftsfamilien auf das Coming Out haben sich v. a. in urbanen Räumen kleine Szenen türkisch-muslimischer Homosexueller herausgebildet. Nicht zuletzt auch aufgrund der Diskriminierungserfahrungen innerhalb der mehrheitsdeutschen Homosexuellen-Subkultur engagieren sich muslimische Jugendliche und junge Erwachsene in ihren Szenen politisch, sozial und kulturell für die Belange junger homo-, trans- und bisexueller Türiinnen und Türken bzw. Muslime. So entstanden bspw. auch eigene Bar- und Club-szenen mit Parties und Events speziell für junge homosexuelle Migrantinnen und Migranten (vgl. Ipekçioğlu 2000, 182ff.; Greve 2003, 148; Schwann 2002, 48ff.; Bochow 2004; Ghadban 2004; Zinn 2004). Ein weiteres Beispiel ist die türkisch-muslimische Kunst-, Kultur- und Filmszene, deren Themen Einfluss auf Jugendkulturen haben – wenngleich ethnische und religi-

öse Kategorien hier kaum eine Rolle spielen, sondern vielfältige Themen der Migrantenszene mittels kultureller und politischer Ausdrucksformen aufgegriffen werden (vgl. El Tayeb 2004). Neben jungen Muslimas und Muslimen, die in sozialisationsrelevanten Vereinen und Verbänden – schwerpunktmäßig Sportvereinen (vgl. Fritzsche 2000, 206; Worbs/Heckmann 2004, 152f.; Halm/Sauer 2004) – aktiv sind, kann von einem nicht zu quantifizierenden Teil junger Frauen und Männer in religiösen Szenen ausgegangen werden (vgl. Müller/Nordbruch/Tataroglu 2008). Sie engagieren sich als global-, aktions- und integrationsorientierte „Pop-Muslime“ (vgl. Gerlach 2006) innerhalb pro-westlicher Lifestyle-Konzepte bzw. als aktiv-religiöse Jugendliche in den Moscheen, die sich intellektuell von den traditionell-religiösen Milieus distanzieren und Integration in die deutsche Gesellschaft fordern (vgl. Frese 2002), oder verorten sich im Gegensatz dazu als explizit weiblich-intellektuelle Variante der Neo-Muslima (vgl. Nökel 2002). Vereinzelte Cliquen- und Szenestudien geben weiter Hinweise auf die Bedeutung multiethnischer, türkischer Cliquen und teilweise delinquenter ethnischer Jugendszenen (vgl. Hitzler u. a. 2005; Eckert u. a. 2000; Tertilt 1996), in denen sich in einer Bricolage aus westlicher Jugendkultur und Selbstethnisierungsprozessen auch die Zwänge patriarchaler Herkunftsmilieus widerspiegeln. Im Fall „Turan“ sind diese Bezüge eingebunden in biografische Wandlungsprozesse und ein ambivalentes Selbstkonzept.

Turan: „Es hätte auch gut sein könn, dass ich alles verlorn hätte“

Der 27-jährige Turan wächst in einer liberalen türkischen Familie in einem Stadtteil mit einem hohen Migrantenanteil auf. Muslimische Religiosität scheint in der Familie lediglich auf der Glaubensebene ausgeprägt

zu sein. Handlungspraktische Folgen wie Beten oder Fasten entstehen keine. Seine Mutter ist berufstätig und kümmert sich vorrangig um die Erziehung, während sein Vater dubiosen Geschäften im kriminellen Milieu und der Hells-Angels-Szene nachgeht. Besonders zur Mutter hat er ein gutes Verhältnis – und ist zu Hause der fleißige vorbildliche Schüler. Seit der Kindheit entwickelt sich Turan im Kontext einer migrantisch geprägten Clique zu einem delinquenten, teilweise gewalttätigen Jugendlichen. Er prügelt sich in der Schule, beginnt aber gleichzeitig sportlich aktiv zu werden – er macht Kung Fu, beginnt später Rugby zu spielen und ist kontinuierlich in Fußballvereinen aktiv. Seine schulischen Leistungen stehen im Kontrast zu den Cliquenaktivitäten, denn er ist so erfolgreich, dass er ab der 6. Klasse auf das Gymnasium geht. Um kein Außenseiter zu sein, bleibt er weiter bei der Clique, die ihre Aktivitäten steigert: „Egal wo was ist, Turan ist dabei“. Einbrüche, Diebstähle, Schlägereien nehmen zu, in größeren Banden werden verfeindete Gruppen und Etablissements angegriffen: „...20, 30 Leute, ham uns getroffen, alle äh Totschläger (...) Schlagringe, (...) sind dann losgezogen, aber ohne Grund“. Er wird nur ein Mal festgenommen, was ohne Folgen für seinen Lebensweg bleibt. Ab seinem 16. Lebensjahr beginnt er zu jobben, um die allein verdienende Mutter zu unterstützen, während der Vater sich jahrelang in der Türkei mit erfolglosen Geschäften aufhält. Erst ab der 10. Klasse, in der er sitzen bleibt, verändert sich sein Freundeskreis: Er wird Teil einer Hobbyclique und fortan bestimmen Diskos und Hauspartys seine Freizeit, seine jugendkulturellen Affinitäten werden vielfältig, entwickeln sich aber auch in einem Spannungsfeld: Er bezeichnet sich sowohl als „Bierzelttürke“, also als Türken, der sich zur deutschen Kultur hingezogen fühlt, entspricht zeitweise aber auch dem Klischee des türkisch-traditionalen Jugendlichen, interessiert

sich gleichzeitig aber für R'n B, Hip-Hop und Breakdance. Turan macht Abitur, studiert später Maschinenbau und engagiert sich intensiv in einem türkischen Fußballverein.

Bedeutungen und Funktionen von Jugendkulturen

Weitere Ergebnisse zur biografischen Bedeutung und sozialisatorischen Funktion jugendkultureller Bezüge in ihrer Vielschichtigkeit und Prozesshaftigkeit können auf der Basis einer Querschnittsanalyse weiterer biografischer Interviews konkretisiert werden.²⁾ Demnach spielen Jugendkulturen vor allem bei den Jugendlichen eine wichtige Rolle als Katalysatoren für Ablösungs- und Verselbstständigungsprozesse und als Einflussfaktoren auf biografische Orientierungsmuster, deren Familien ihnen die Freiräume für diese Prozesse bewusst ermöglichen – wobei es sich um liberale und säkulare, aber auch um religiöse und traditionale Familien handeln kann. Andere Interviewpartner und -partnerinnen setzen sich über jugendkulturelle Experimente intensiv und auch kritisch mit Tradition und Kultur der Eltern auseinander – um scheinbar unlösbare Konfliktsituationen zu bearbeiten. Zwar entstehen auch bei dieser Gruppe kreative Neukombinationen von Stilen, allerdings führen in einigen biografischen Verläufen die Unsicherheiten in der kulturellen Selbstverortung zu einem Wiedererstarken des herkunftskulturellen Bezuges. Für die Interviewpartner und -partnerinnen, die mit zunehmendem Alter eine (Re-)Islamisierung vollziehen, spielen HipHop, Diskoszene oder auch leicht delinquente Cliquen in der Adoleszenzentwicklung eine Rolle. Bei denen, die in eher säkularen Familien aufwachsen, erfolgt mit der einsetzenden Zuwendung zum Islam ein radikaler Bruch mit der jugendkulturellen Vergangenheit, der seine Gründe in einer Gemengelage aus familiären Problemen, Diskrimi-

nierungserfahrungen oder Kontakten mit radikal-islamischen Gemeinden hat. Bei religiös oder traditional erzogenen Jugendlichen dienen die Szeneerfahrungen dem zeitlich begrenzten Ausleben individueller Bedürfnisse sowie der Ablösung vom Elternhaus – allerdings in einem Spannungsfeld dissonanter Sozialisationsagenturen und oft ohne das Wissen der Eltern; letztlich münden sie in eine Reorientierung am muslimischen Milieu. Eine gesonderte Rolle nehmen die Biografien im Kontext muslimischer Jugendkulturen ein, in denen westliche Jugendszenen – bis auf stilistische Anleihen in den Bereichen Kleidung und Musik – kaum eine Rolle spielen. Die Loyalität gegenüber traditionellen und religiösen Konventionen bleibt in den Biografien offensichtlich oder latent vorhanden, so dass diese Jugendszenen seltener zu Katalysatoren für Ablösungsprozesse und Generationenwandel werden.

Fazit

Die Analyse der Interviews und Gruppendiskussionen macht die Vielschichtigkeit muslimischer Jugendbiografien im Kontext pluraler, jugendkultureller Szenen und Stile deutlich. Ebenso wie viele Nichtmuslime verorten sich auch junge Muslimas und Muslime im Rahmen einer biografisierten Jugendphase, in der sie das eigene Leben jenseits von Traditionen und starren Rollenmustern mit allen Chancen und Risiken selbst ‚in die Hand nehmen‘ (vgl. Böhnisch 1999), innerhalb westlicher Jugendszenen. Andere wiederum setzen sich stärker mit den Traditionen und Konventionen der Herkunftsmilieus auseinander: Zum einen grenzen sie sich in einem starken Bemühen um Selbstbestimmung davon ab, wie an Semas jugendkultureller Emanzipation – bei gleichzeitiger emotionaler Identifikation mit dem ethnischen Herkunftskontext – deutlich wird. Zum anderen können die muslimischen und ethnischen Mili-

eus aber auch der Orientierung dienen, wie das Beispiel der explizit islamischen Jugendkulturen zeigt. Darüber hinaus weisen die jugendkulturellen Ausdrucksformen auch ethnische Komponenten auf, wie sie in den Strukturen von Turans delinquenter Clique und seiner Identifikation mit den riskanten Aktivitäten trotz des Bildungserfolges augenscheinlich werden. Insgesamt spiegelt sich in den biografischen Prozessen und jugendkulturellen Aktivitäten die subjektive Verarbeitung von und kulturelle Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Komplexität wider, wenngleich der Bruch mit der Herkunftsfamilie kaum vor-gesehen ist.

Literatur

- Androutsopoulos, Jannis (Hg.) (2003): *HipHop. Globale Kultur - lokale Praktiken*, Bielefeld
- Bennett, Andy (2003): *HipHop am Main. Die Lokalisierung von Rap-Musik und HipHop-Kultur*, in: Androutsopoulos, Jannis (Hg.) (2003): *HipHop. Globale Kultur - lokale Praktiken*, Bielefeld, 26-42
- Bochow, Michael (2004): *Junge schwule Türken in Deutschland. Biographische Brüche und Bewältigungsstrategien*, in: LSVD Berlin-Brandenburg (Hg.): *Muslims unterm Regenbogen. Homosexualität, Migration, Islam*, Berlin, 168-188
- Bozay, Kemal (2005): *„ich bin stolz, Türke zu sein!“*. *Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte im Zeichen der Globalisierung*, Schwalbach/Ts.
- Böhnisch, Lothar (1999): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*, Weinheim
- Dittrich, Eckard/Lenz, Astrid (1995): *Die Fabrikation von Ethnizität*, in: Köbler, Reinhart/Schiel, Tilman (Hg.): *Nationalstaat und Ethnizität*, Frankfurt a. M., 23-43

Eckert, Roland/Reis, Christa/Wetzstein, Thomas A. (2000): *„Ich will halt anders sein wie die anderen“*. *Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher*, Opladen

El-Tayeb, Fatima (2004): *Kanak Attak! HipHop und (Anti-)Identitätsmodelle der „Zweiten Generation“*, in: Sökefeld, Martin (Hg.): *Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei*, Bielefeld, 95-110

Feischmidt, Margit (2007): *Ethnizität – Perspektiven und Konzepte der ethnologischen Forschung*, in: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hg.): *Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder*, Berlin, 51-68

Frese, Hans-Ludwig (2002): *Den Islam ausleben. Konzepte authentischer Lebensführung junger türkischer Muslime in der Diaspora*, Bielefeld

Fritzsche, Yvonne (2000): *Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt*, in: Fischer, Arthur/Fritzsche, Yvonne/Fuchs-Heinritz, Werner

Münchmeier, Richard (2000): *Jugend 2000*. 13. *Shell Jugendstudie*, Opladen, 181-219

Gerlach, Julia (2006): *Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland*, Berlin

Ghadban, Ralf (2004): *Gescheiterte Integration? Antihomosexuelle Einstellungen türkei- und arabischstämmiger Migrantinnen in Deutschland*, in: LSVD Berlin-Brandenburg (Hg.): *Muslims unterm Regenbogen. Homosexualität, Migration, Islam*, Berlin, 217-225

Greve, Martin (2003): *Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*, Stuttgart

Halm, Dirk/Sauer, Martina (2004): *Freiwilliges Engagement von Tür-*

kinnen und Türken in Deutschland. Projekt der Stiftung Zentrum für Türkeistudien im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Essen, Zusammenfassung unter: www.bmfsfj.de/Publikationen/engagement-tuerkisch/zusammenfassung.htm (20.10.2009)

Heckmann, Friedrich/Worbs, Susanne (2004): *Islam in Deutschland. Aufarbeitung des gegenwärtigen Forschungsstandes und Auswertung eines Datensatzes zur zweiten Migrantengeneration*, in: *Bundesministerium des Inneren (Hg.): Texte zur Inneren Sicherheit. Islamismus*, 3. Auflage, Berlin, 133-220

Hitzler, Ronald/Bucher, Thomas/Niederbacher, Arne (2005): *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*, 2. aktualisierte Auflage, Wiesbaden

Ipekçioğlu, Ipek (2000): *Vom anderen Ufer. Lesbische und schwule Migrant*innenjugendliche*, in: Attia, Imam/Marburger, Helga (Hg.): *Alltag und Lebenswelten von Migrant*innenjugendlichen*, Frankfurt a. M., 173-188

Kaya, Ayhan (2003): "Scribo ergo sum". *Islamic Force und Berliner Türken*, in: *Androutsopoulos, Janis (Hg.): HipHop. Globale Kultur - lokale Praktiken*, Bielefeld, 245-272

Loh, Hannes/Güngör, Murat (2002): *Fear of a Kanak Planet. HipHop zwischen Weltkultur und Nazi-Rap*, Höfen

Loh, Hannes/Güngör, Murat (2003): „Wir schreien null-sechs-neun“: *Ein Blick auf die Frankfurter Szene*, in: *Androutsopoulos, Jannis (Hg.) (2003): HipHop. Globale Kultur - lokale Praktiken*, Bielefeld, 43-61

Lübcke, Claudia (2007): *Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland*, in: *Wensierski, Hans-Jürgen von/Lübcke, Claudia (Hg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen*,

Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen & Farmington Hills, 285-31

Menrath, Stefanie (2003): "I am not what I am". *Die Politik der Repräsentation im HipHop*, in: *Androutsopoulos, Janis (Hg.): HipHop. Globale Kultur - lokale Praktiken*, Bielefeld, 219-245

Müller, Jochen/Nordbruch, Götz/Tararoglu, Berke (2008): *Jugendkulturen zwischen Islam und Islamismus. Lifestyle – Medien – Musik*. Herausgegeben von: *Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, Berlin

Nohl, Arnd-Michael (2001): *Migration und Differenzierung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*, Opladen

Nohl, Arnd-Michael (2002): *Interkulturelle Bildungsprozesse im Breakdance*, in: *Androutsopoulos, Janis (Hg.): HipHop. Globale Kultur - lokale Praktiken*, Bielefeld, 297-320

Nökel, Sigrid (2002): *Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitik. Eine Fallstudie*, Bielefeld

Roth, Hans-Joachim (2002): *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik*, Opladen

Schwann, Karina (2002): *Breakdance, Beats und Bodrum. Türkische Jugendkultur*, Wien

Sökefeld, Martin (2007): *Problematische Begriffe: „Ethnizität“, „Rasse“, „Kultur“, „Minderheit“*, in: *Schmidt-Lauber, Brigitta (Hg.): Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder*, Berlin, 31-50

Tertilt, Hermann (1996): *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*, Frankfurt a. M.

Zinn, Alexander (2004): *Clash of Cultures? Über das Verhältnis türkisch und arabischstämmiger Jugendlicher zu Homosexualität und Homosexuellen*, in: *LSVD Berlin Brandenburg e. V. (Hg.): Muslime unterm Regenbogen. Homosexualität, Migration, Islam*, Berlin, 226-259

1) Ethnien werden in diesem Zusammenhang als Ergebnisse sozialer Prozesse begriffen und nicht als kulturell und herkunftsspezifisch festgelegte Einheiten gefasst (vgl. Dittrich/Lentz 1995, 24ff.; auch: Sökefeld 2007, 32f., 47; Feischmidt 2007, 65f.).

2) Datengrundlage sind 55 narrative Interviews, die im Rahmen des DFG-Projektes „Junge Muslime in Deutschland“ an der Universität Rostock entstanden und zur Rolle und Bedeutung von Jugendkulturen in den muslimischen Jugendbiografien gesondert ausgewertet wurden.

Junge türkische Muslime/Muslimas und ihre Suche nach Zugehörigkeit und Anerkennung in intraethnischen Jugendszenen im Internet

Kai-Uwe Hugger

Für Jugendliche mit Migrationshintergrund können intraethnische Jugendgemeinschaften im Internet eine Resource darstellen, um sich mit ihrer national-ethnisch-kulturellen Mehrfachzugehörigkeit auseinanderzusetzen sowie nach Anerkennung zu suchen, und zwar ergänzend zur Offline-Welt. Somit eröffnen die in den letzten Jahren entstandenen Sozialräume im Internet – in jüngster Zeit das Social Web¹⁾ – der zweiten und dritten Migrantengeneration erweiterte Möglichkeiten der Identitätsaushandlung. Dies gilt auch für junge Muslime/Muslimas, solche Jugendliche und junge Erwachsene also, die in Migrantenfamilien aus muslimischen Herkunftsmilieus heranwachsen. Für sie ist es heute bestimmend, mit mehreren national-ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten aufzuwachsen. Ihr „prekärer Zugehörigkeitsstatus“ (Mecheril 2003) – weder im Hinblick auf den einen Zugehörigkeitskontext (z. B. Türkei) noch auf den anderen (z. B. Deutschland) machen sie Erfahrungen, ‚eindeutig‘ zugehörig zu sein – muss allerdings nicht zwangsläufig Identitätsdiffusion zur Folge haben, sondern kann von den Heranwachsenden in vielfältiger Weise produktiv bewältigt werden. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt, ebenso wie bei den jungen Muslimen/Muslimas keineswegs um eine homogene Gruppe handelt, sondern auch bei ihnen in den letzten Jahren – ebenso wie bei den jugendlichen Nicht-Migranten/Migrantinnen und Nicht-Muslimen/Muslimas – eine Pluralisierung jugendkultureller Szenen zu verzeichnen ist, mit der auch eine Vervielfältigung von Orientierungen,

Werten und Lebensstilen einhergeht (vgl. Wippermann/Flaig 2009).

In intraethnischen jugendkulturellen Szenen spielt die ‚prekäre‘ national-ethnisch-kulturelle Zugehörigkeitsfacette eine zentrale Rolle und beeinflusst dort die thematische Ausrichtung, die Einstellungen und Motive der Teilhabenden sowie die jeweiligen ästhetischen Ausdrucksmittel. Solche intraethnischen Gleichaltrigengruppen sind nicht etwa Ausdruck einer sich abzeichnenden Parallelgesellschaft, wie oftmals befürchtet, sondern schaffen einen Raum, in dem migrations- sowie kulturspezifische Themen zusammen mit anderen kommunikativ verarbeitet werden können: „Die Gruppe der Gleichaltrigen mit gleichem ethnischen Hintergrund kann den Freiraum bereitstellen, in dem es vielen Jugendlichen erst möglich wird, sich mit Nähe und Distanz zur Herkunftskultur ebenso wie mit kulturellen Anpassungsanforderungen der Mehrheitsgesellschaft auseinanderzusetzen und hier einen eigenen, selbstbestimmten Weg zu finden.“ (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, 162) Somit können intraethnische Gleichaltrigengruppen als Resource, als „herkunftsspezifisches Kapital“ (ebd.) verstanden werden, mit deren Hilfe die national-ethnisch-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit bearbeitet werden kann.

Von der türkischen HipHop- und Türk-Rock-Szene über Pop-Muslime bzw. Neo-Muslima²⁾ und ultrakonservativ-religiöse Gruppen bis hin zu türkischen Cliques, nahezu alle diese Gesellungsformen sind kaum denkbar ohne ihre

Erweiterung in der Online-Welt, welche die Jugendlichen heute selbstverständlich in ihren hybriden Offline-online-Alltag integrieren. Im Folgenden benenne ich eine kleine Auswahl von Angeboten im Internet (Stand: 01.07.2009), die für die jeweiligen Gesellungsformen türkischer Muslime/Muslimas in Deutschland wichtig sind. Weitere ließen sich problemlos hinzufügen (vgl. Hugger/Özcelik 2009). Allerdings ist zu betonen: Auch wenn ich jeweils Anlaufpunkte der Szenen und Szenen im Internet prototypisch nenne, bedeutet dies nicht, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf diese Angebote festgelegt sind. Die Pluralisierung intraethnisch-jugendkultureller Szenen korrespondiert mit der Pluralisierung digitaler Mediennutzung. Ebenso wie sich also die türkischen Jugendlichen, die auch Muslime/Muslimas sind, zugleich oder nacheinander verschiedenen Szenen zugehörig fühlen können, können sie zugleich, nacheinander oder im Wechsel diverse, teils im Folgenden genannte Webangebote nutzen, ohne dass dies für sie selbst zu Konflikten führen muss. Vielmehr spiegelt sich hier die Vielzahl an Möglichkeiten wider, die die Online-Welt den Jugendlichen und jungen Erwachsenen für die Entfaltung ihrer eigenen Biografie und Subjektkonstitution eröffnet:

Beispiele jugendkultureller Szenen von türkischen Muslimen und Muslimas in der Online-Welt³⁾

1) Türkische Pop-Muslime bzw. Neo-Muslimas

Junge gläubige, muslimische Tür-

kinnen und Türken in Deutschland treffen seit etwa 2007 auf eine Reihe von Internetangeboten, die mehr oder weniger speziell an sie gerichtet sind. Zu nennen sind neben Webangeboten von zahlreichen Initiativen und Vereinen vor allem a) spezielle Social Network-Sites und b) Internetpräsenzen von Predigern, die bei den Jugendlichen beliebt sind.

Beispiele zu a):

Waymo.de,
URL: <http://www.waymo.de/>
Die Jugendplattform Waymo.de, für die der Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD) verantwortlich ist, richtet sich speziell an die jungen Muslime in Deutschland: Waymo.de ist ein Social Web-Angebot, das seit Frühjahr 2007 online ist. Es bietet die ganze Breite einer Social Network-Site, von Koranzitationen, Profilseiten der User über das Adden von Freunden bis hin zum Upload von Videos und die Möglichkeit, diese zu kommentieren – gewissermaßen eine Mischung aus YouTube und studiVZ.

Myumma.de,
URL: <http://www.myumma.de>
Ein weiteres Beispiel für ein muslimisch orientiertes Social Network-Angebot ist Myumma.de (814 Mitglieder, Stand: Juni 2009), das seit Frühjahr 2008 online ist und der jungen islamischen Gemeinschaft bzw. den aktiven gläubigen Muslimen in Deutschland eine Plattform für Selbstdarstellung, kommunikative Vernetzung und Information über muslimisch relevante Initiativen und Projekte anbieten will. Jeder registrierte Nutzer hat etwa die Möglichkeit, einen Blog zu erstellen sowie auf anderen User-Profilen Nachrichten zu hinterlassen.

Beispiel zu b):

Homepage von Fethullah Gülen,
URL: <http://de.fgulen.com>
Der türkische Prediger bietet auf seiner Website allgemeine Informationen über seine Reden sowie Bilder

und Links an. Darüber hinaus können mithilfe eines Kontaktformulars „Leserbriefe“ an ihn gerichtet werden. Informationen, die speziell an Jugendliche gerichtet sind, gibt es nicht.

2) Ultrakonservativ-religiöse Gruppen, z. B. die Salafis

An diejenigen Gesellungsformen von türkischen Jugendlichen in Deutschland, die versuchen, eine besonders konservative Lesart des muslimischen Glaubens auszuleben, sind beispielsweise Webangebote von ultrakonservativen Predigern gerichtet. Hierzu gehört etwa Pierre Vogel, der einer speziellen Glaubensrichtung des sunnitischen Islams (den Salafis) zugeordnet werden kann.

Beispiel:

Homepage von Pierre Vogel,
URL: <http://www.diewahrerreligion.de>
Die Homepage des zum Islam konvertierten Predigers beinhaltet u. a. seine Vorträge, Predigten und Koranzitationen, die vor allem als Videostream abrufbar sind. „Fünf Millionen Zugriffe in eineinhalb Jahren – darauf ist Pierre Vogel stolz. Was macht ihn so attraktiv? Gebürtige Muslime finden den breitschultrigen Deutschen mit dem rotblonden Bart, der ohne Stocken arabische Suren schnurren kann, einfach cool. Vogel weiß, wie das Leben als Jugendlicher in Deutschland ist. ‚Ich kenne das alles: Spielhallen, Discos, Frauen. Und ich weiß auch, wieso es besser ist, das andere Leben zu leben, in dem man keusch ist und dann heiratet‘, erklärt er.“ (Gerlach 2007, Abs. 7)

3) Türkische Cliques in der Online-Welt

Die Normalform jugendkultureller Szenen sind auch unter den jungen Türkinnen und Türken der zweiten und dritten Migrantengeneration die Cliques, also die Freundeskreise bzw. Gleichaltrigengruppen, mit denen die Freizeit verbracht wird, die auf gemeinsamen Interessen beruhen und in denen Möglichkeiten au-

tonomen und kollektiven Handelns, auch zusammen mit dem anderen Geschlecht, erprobt werden. Durch das Social Web des Internets – gekennzeichnet durch die technischen Möglichkeiten der partizipativen Interaktion, Annotation, Zitation, Kollaboration und Kommentierung (vgl. Marotzki 2008), angeboten von Seiten wie z. B. YouTube, Myspace, SchülerVZ und studiVZ – sind in den letzten Jahren zahlreiche Freundesnetze entstanden, in denen sich die jugendlichen Mitglieder jugendkulturell verorten und je nach Bedarf online treffen, und zwar vor allem mit denjenigen Freunden, die sie auch schon aus der Offline-Welt kennen, um sich noch enger und dauerpräsent zusammenzuschließen (vgl. Boyd 2009; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008; Wagner/Brüggen/Gebel 2009).

Zu den erfolgreichsten Social Web-Angeboten, die sich speziell an die jungen Türkinnen und Türken in Deutschland richten und zugleich den Anspruch haben, für alle jugendkulturellen Gesellungsformen offen zu sein, gehören Vaybee.de (5 Mio. Visits/Monat)⁴⁾, Gezegen.de (6,3 Mio. Visits/Monat), Bizimalem.de (1,4 Mio. Visits/Monat) und Kesmeseker.de (150.000 Visits/Monat). Als Beispiel sei hier Vaybee.de vorgestellt (vgl. auch Hugger 2009):

Vaybee.de,

URL: <http://www.vaybee.de>
Vaybee.de ist eine Online-Community, die im Jahr 2000 von vier jungen Türken in Deutschland gegründet wurde. Die Community – ein Angebot der Vaybee! GmbH – richtet sich speziell an die jungen türkischen Migrantinnen und Migranten, die in Deutschland und anderen Teilen Europas, vor allem der Schweiz und Österreich, leben. Noch bis zu ihrem Relaunch im Sommer 2008, im Zuge dessen die bisher klassische chat- und forenbasierte Online-Community vor allem durch eine Reihe von Social Web-Anwendungen ergänzt wurde (z. B. „Gruppen“ einrichten, „Freundes-

netzwerk“ durchsuchen), formulieren die Betreiber auf den Seiten der Online-Community eine „Mission“, nach der Vaybee.de „der neuen Generation in Deutschland und Europa lebender Türken und türkischer Unternehmer eine Plattform für Kommunikation, Information, Unterhaltung sowie Bildung von Netzwerken“ bereitstellen sollte. Nach dem Relaunch fehlt zwar diese ethnospesifische Formulierung – im Hilfe-Menü heißt es lediglich allgemein „Vaybee! ist eine Online Gemeinschaft, die Menschen über ein Netzwerk von vertrauenswürdigen Freunden miteinander verbindet“. Die soziale Zugehörigkeit der Nutzerinnen und Nutzer sowie die Ausrichtung der kommunikativen Inhalte zeigen aber zweifellos, dass es sich bei der Community um einen zentralen Treffpunkt für junge türkische Migrantinnen und Migranten, auch von jungen türkischen Muslimen und Muslimas im Internet handelt.

Das intraethnische Internet als Ressource für die Verarbeitung von ‚prekärer‘ Mehrfachzugehörigkeit und die Suche nach Anerkennung

Welche Rolle spielen die intraethnischen Internetangebote, die sich an junge Türkinnen und Türken bzw. junge Muslime und Muslimas in Deutschland richten, als Ressource für die Verarbeitung von ‚prekärer‘ Mehrfachzugehörigkeit und die Suche nach Anerkennung ihrer Mitglieder? Für die Verarbeitung ihrer spezifischen Identitätslage suchen sie zunehmend auch diese neuen Sozialräume des Internets, d. h. Online-Communities, auf, wo sie zusammen mit anderen Personen der Online-Welt Aspekte ihres Selbst reflexiv zur Verhandlung zu bringen versuchen, insbesondere die Suche nach sozialer Anerkennung und die Vergewisserung von Zugehörigkeit. Dies geschieht in Erweiterung ihrer Handlungsspielräume in der Offline-Welt (Hugger 2009)⁵⁾.

Insgesamt werden bei den jungen Türkinnen und Türken unterschiedliche Muster der Vergewisserung national-ethnisch-kultureller Zugehörigkeit in den Online-Communities sichtbar.

Dazu gehört erstens der Versuch, zunächst mithilfe des Agierens in der Online-Community biografische wie gemeinschaftliche türkische Wurzeln zu entdecken. Dieses Muster wird bei Hasan⁶⁾ deutlich, für den Bizimalem.de die Funktion eines Türöffners zum türkischen Zugehörigkeitskontext hat, wodurch es ihm gelingt „Berührungsängste“ gegenüber dem Türkischen und den Türken abzubauen, und somit die seines Erachtens vernachlässigte Seite seines mehrwertigen Zugehörigkeitsverständnisses fruchtbar zu machen. Dies unternimmt er freilich nicht mit dem Ziel, Mehrwertigkeit durch Einwertigkeit zu ersetzen, sondern Mehrwertigkeit auszubalancieren.

Zitat Hasan, 25 Jahre: „Die Seite hat mich mehr oder weniger back to the roots geführt.“

Zweitens ist es der Versuch, ‚prekäre‘ Zugehörigkeit mithilfe der Vergewisserung biografischer wie gemeinschaftlicher Wurzeln im Rahmen der Online-Community zu verdeutlichen. Dieses Muster zeigt sich bei Haluk, dem es Probleme bereitet, Mehrfachzugehörigkeit in seinem Selbstverständnis aufrechtzuerhalten. Für eine sinntragende Zukunftsperspektive sieht er sich dazu gezwungen, sich für den einen oder anderen national-ethnisch-kulturellen Kontext zu entscheiden und damit die Frage nach seiner Zugehörigkeit idealtypisch zu einer Entweder-oder-Entscheidung zu machen.

Zitat Haluk, 23 Jahre: „Wenn es also in Deutschland weiter so gehen sollte, dann würde ich doch in die Türkei gehen, auch wenn es mir da nicht so sehr gefällt. Weil zumin-

dest bin ich da unter Türken, ja, unter meiner Nationalität.“

Als dritter Punkt ist der Versuch zu nennen, mithilfe des Agierens in der Online-Community biografische wie gemeinschaftliche türkische Wurzeln zu bewahren. Dieses Muster wird bei Ildiz sichtbar, der sich seiner Mehrfachzugehörigkeit bewusst ist, der aber zugleich aufgrund des von ihm beobachteten gesellschaftlichen Enttraditionalisierungsprozesses das Überleben seiner türkischen, genauer ausgeprägt, alevitisch-kurdischen Wurzeln gefährdet sieht. Mithilfe seines Agierens in der Online-Community will er deshalb vor allem die alevitischen Traditionen bewahren und späteren Generationen weiter geben.

Zitat Ildiz, 24 Jahre: „Man ist kulturell einfach ganz anders, und diese kulturellen Sachen versuchen wir zu schützen, dass unsere Leute auch in späteren Generationen was von ihrer Kultur haben. Und das ist halt ein Werkzeug, dies Aleviler.de.“

In der Art und Weise, wie junge Türkinnen und Türken mit Migrationshintergrund ihre spezifischen Online-Communities nutzen, lassen sich neben Vergewisserungsmustern auch Muster der Anerkennungssuche identifizieren. Vor allem zeigt sich: Verwehrte Anerkennung in Form von Rassismuserfahrungen in Deutschland ist ein zentraler Antriebsfaktor für den Versuch der jungen Türken, ihre ‚prekäre‘ Zugehörigkeit im Rahmen von ethnischen Online-Communities zusammen mit anderen zu verarbeiten. Missachtungserfahrungen aufgrund von Rassismus sind ein bestimmendes Strukturmuster der Anerkennungssuche von Migrantengenerationen, also nicht nur in der Offline-Welt, sondern auch im Netz. Dies wird beispielhaft bei Hasan deutlich, der von persönlichen und institutionellen Rassismuserfahrungen – offline wie online – er-

zählt. Hasan versucht, diese zu vermeiden, indem er sich verstärkt seinem türkischen Kontext zuwendet, der ihm durch das soziale Miteinander bei Bizimalem.de eröffnet wird:

Zitat Hasan, 25 Jahre: „Bei Bizimalem habe ich mich viel wohler gefühlt, einfach, weil niemand sagen konnte 'Scheißtürke'. Das war für mich sehr wichtig.“

Intraethnische Online-Communities für junge Muslime/Muslimas und Medienbildung

Vergewisserung von Zugehörigkeit und Suche nach Anerkennung sind in der gegenwärtigen, durch kulturelle Globalisierungsbedingungen gekennzeichneten Gesellschaftsformation ein schwieriges Unterfangen, weil sie offenbar immer weniger durch gesellschaftliche Normen und begrenzte nationale, ethnische wie kulturelle Bezüge geregelt werden. Die ethnischen Online-Communities konkretisieren sich für die jungen Türkinnen und Türken bzw. jungen türkischen Muslime/Muslimas – wie gezeigt – als Orte, innerhalb derer sie ihre ‚prekäre‘ Zugehörigkeit und die damit verbundenen Anerkennungsprobleme verarbeiten können. Was dort stattfindet, ist – bildungstheoretisch ausgedrückt – ‚orientierende Reflexion‘. Die untersuchten Online-Communities scheinen für die jungen Türkinnen und Türken bzw. jungen türkischen Muslime/Muslimas den Rahmen für eine solche ‚Reflexionsarbeit‘ liefern zu können.

Literatur

Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund*, Münster: Waxmann

Boyd, Danah (2009): *Friendship*, in: Mizuko, Ito et al.: *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media*, Cambridge: MIT Press

Çalik, Kemal (2008): *Ein Hauch von Bosphorus. Türkische Online-Communities bieten ideale Möglichkeiten, um die Zielgruppe anzuvisieren*, in: HO-RIZONT 15/2008, www.dutem.com/Presse_Horizont.pdf, (01.07.2009)

Gerlach, Julia (2006): *Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland*, Berlin: Christoph Links Verlag

Gerlach, Julia (2007): *Die lässigen Gehirnwascher. Der seltsame Erfolg von Pierre Vogel und anderen Predigern eines radikalen deutschen Islams*, in: *Zeit Online*, www.zeit.de/2007/41/Islam-Prediger?page=2, (01.07.2009)

Hugger, Kai-Uwe (2009): *Junge Migranten online. Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit*, Wiesbaden: VS-Verlag

Hugger, Kai-Uwe/Özcelik, Ferdal (2009): *Intraethnische Jugendgesellschaften im Internet als Ressource*, in: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Digitale Jugendkulturen*, Wiesbaden: VS-Verlag, 119-147

Marotzki, Winfried (2008): *Multimediale Kommunikationsarchitekturen. Herausforderungen und Weiterentwicklungen der Forschungen im Kulturraum Internet*, in: *Medienpädagogik*, www.medienpaed.com/14/marotzki0804.pdf, (01.07.2009)

Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*, Münster: Waxmann

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008) (Hg.): *JIM 2008. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutsch-*

land, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest

Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels/Gebel, Christa (2009): *Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher. Analyse jugendnaher Plattformen und ausgewählter Selbstdarstellungen von 14- bis 20-Jährigen. Erster Teil der Studie „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche“ im Auftrag der BLM*, www.jff.de/dateien/Bericht_Web_2.0_Selbstdarstellungen_JFF_2009.pdf, (01.07.2009)

Wippermann, Carsten/Flaig, Berthold Bodo (2009): *Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 5, 3-11

1) Die technikzentrierte Unterscheidung Web 1.0/Web 2.0 hat meines Erachtens den Nachteil, von der Lebenswelt der Menschen abgehoben zu sein. Die (jugendlichen) Mediennutzer sind interessiert an den neuen Möglichkeiten, Chancen und Risiken der neuen Medien bzw. Medienangebote und nur im Ausnahmefall an der Technologie. Im Falle der Internetangebote, die in diesem Beitrag relevant sind, geht es vor allem um Fragen, die sich auf Kommunikation, Interaktion wie die Pflege und Erweiterung des sozialen Netzwerkes beziehen. Da es in empirischen Studien entscheidend ist, am Alltagsverständnis der Befragten anzusetzen, gebe ich im Folgenden dem Begriff Social Web den Vorzug – verwende ihn jedoch gleichbedeutend mit dem Begriff Web 2.0.

2) Pop-Muslime bzw. Neo-Muslimas versuchen ihren tiefen, islamischen Glauben – teils von gemäßigten Predigern, wie Fethullah Gülen oder Amr Khaled inspiriert – mit modernem, popkulturellem Lifestyle zu verbinden. Westeuropäische Lebensstile und islamische Frömmigkeit sind für sie kein Widerspruch, sondern Ausdruck eines neuen, durchaus selbstbewusst vertretenen Lebensgefühls (vgl. Gerlach 2006).

3) Bei den folgenden Beispielen handelt es sich nicht um eine qualitative Bewertung der vorgestellten Websites bzw. der zugrunde liegenden islamischen Ausrichtungen.

4) Die Angaben über Visits stammen von den Webanbietern, bezogen auf Februar 2008 (Çalik 2008).

5) Um erste empirische Hinweise darüber zu erhalten, ob bzw. in welcher Art und Weise die Verarbeitung hybrider Identitäten von jungen Migrantinnen und Migranten in der Online-Welt erfolgt, habe ich im Jahr 2005 eine face-to-face-Befragung von 20 jungen Türkinnen und Türken der zweiten Migrantengeneration zwischen 14 und 25 Jahren in Deutschland durchgeführt. Bei diesen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen handelt es sich um Mitglieder der Online-Communities Vaybee.de, Bizimalem.de und Aleviler.de, die sich dort aktiv am kommunikativen Austausch in den asynchronen Diskussionsforen, in denen Beiträge zeitlich versetzt eingestellt werden und die Diskussionsteilnehmenden nicht wie in einem Chat zum Zeitpunkt der Diskussion anwesend sein müssen, beteiligt haben.

6) Die in diesem Beitrag genannten Namen der Interviewten sind anonymisiert.

7) Aleviler.de, eine Online-Community für junge Aleviten in Deutschland (vgl. Hugger 2009), ist seit Juli 2007 offline. Die Betreiber stellen auf ihrer Website einen Relaunch in Aussicht, der jedoch bis September 2009 noch nicht erfolgt ist.

Von Bayram zu Bayram gehe ich auch in die Moschee

Ahmet Gündüz aka Achim Schmidt

Bismillahirrahmanirrahim – Im Namen Allahs, des Allerbarbers, des Allbarmherzigen

Mir wurde von meiner Mutter beigebracht, den Morgen mit diesem Ausspruch zu beginnen. Dazu wurde mir gesagt, dass ich alles, was ich anfangs oder was ich anfasse, im Bewusstsein, dass Allah allgegenwärtig ist, machen soll. Meine Moschee- und Koranschulensozialisation in Deutschland hat mir den Islam früh nah gebracht, so dass ich sogar irgendwann arabisch lesen und schreiben gelernt habe. Wir hatten sehr viel Spaß in der Moschee, wo ich mit meinem kleinen Bruder und Freunden regelmäßig an Wochenenden und in den Schulferien war. Im Nachhinein reflektiert, verstand der Imam es gut, uns sowohl Freizeitaktivitäten anzubieten, als auch die Religion näher zu bringen. Rudimentär erinnere ich mich aber auch an Konflikte, wenn es darum ging, dass wir Autoritäten hinterfragt oder Grenzen ausgetestet haben, indem wir den Gebetsraum viel lieber für Breakdanceeinlagen nutzten und das Mikrofon für den Ezan (Gebetsruf) zum Rapen zweckentfremdet haben.

Heute bin ich 26 Jahre alt. Ich bin Muslim; so werde ich zumindest von den meisten der so genannten Mehrheitsgesellschaft und auch von vielen der unterschiedlichen so genannten Minderheiten gesehen. Eine Kategorie, die vieles im Alltag in Bezug auf das Zusammenleben verhindert aber auch ermöglicht. Ich habe dunkle Haare

und (regelmäßig) einen Vollbart. Oft fragen mich irgendwelche Menschen, die ich (kurz) neu kennenlernen, intensiv nach meiner Religiosität. Wenn ich interessiert an einer Konversation bin und auch Zeit habe, komme ich gerne meiner fremd zugeschriebenen Rolle als Islamexperte nach und erzähle von der Religion und vielleicht auch von meinen Perspektiven zur persönlichen Religiosität, wenn auch die andere Person offen dafür ist, von sich etwas zu erzählen. Mit meinen muslimischen Mitmenschen diskutiere ich oft über die unterschiedlichen Auffassungen des Islam im Gegensatz zum islamischen Alltag, den viele leben. Dieser ähnelt nämlich oft dem Alltag unserer christlichen bzw. nicht religiösen Mitmenschen. Viele Türen und Tore öffnen sich mir, weil ich so aussehe wie ich aussehe und die damit verbundenen Bilder bediene. Viele Türen bleiben für mich verschlossen, weil ich so aussehe, wie ich aussehe. Nach wie vor versuche ich mich vergeblich an einigen Toren, die aber nur für ausgewählte Bevölkerungsgruppen bestimmt sind. Aussehen hin oder her, für vieles ist eine schriftliche Bestätigung zur konstruierten Zugehörigkeit notwendig.

Ich habe an der katholischen Fachhochschule Soziale Arbeit studiert und festgestellt, dass ich mehr Wissen über das Christentum in der Moschee und in der Familie mitbekommen habe, als viele meiner christlichen Kommilitonen. Ich bin viel öfters in unterschiedlichen Kirchen, als viele meiner Freundinnen,

die per Geburt zwar christlich sind und vielleicht auch getauft wurden, aber im Alltag weder den Glauben praktizieren, noch überhaupt sich als Christen definieren.

Heute praktiziere ich selbst kaum bis gar nicht meine islamische Religion, wenn es darum geht regelmäßig zu beten, zu fasten, keinen Alkohol zu trinken oder um ähnliche Regelungen, die von mir im Alltag nicht eingehalten werden. Viele meiner muslimischen Freunde leben ihren Islam individuell aus. Das erlebe ich so in meinem Umfeld in der Türkei, genauso wie in Deutschland. Ich habe aber auch viele Freunde oder auch in der Familie Menschen, die regelmäßig in die Moschee gehen, beten, fasten, keinen Alkohol trinken. Auf der Straße oder auf den ersten Blick können individuelle religiöse Praktiken nicht differenziert erkannt werden. Eine willkürliche Zuschreibung und Verallgemeinerung vereinfacht komplexe Zusammenhänge und wird den unterschiedlichen, auch im Islam verschiedenen Lebensformen und Biographien nicht gerecht.

Mit der Pubertät habe ich, wie viele meiner Freunde, aufgehört, zur Moschee zu gehen und den Koran weiterhin zu studieren. Stattdessen wurden wir in der Kirchengemeinde aktiv. Der Pfarrer wusste dann wohl besser, wie wir für die Räumlichkeiten der Kirche zu begeistern waren, denn er und die angestellte Sozialarbeiterin gaben uns einen Schlüssel für einen eigenen Breakdanceraum, den wir von da an je-

den Tag nutzten. Wir konnten in der Stadt mit der Zeit eine Hip Hop Szene etablieren, die mit vielen Veranstaltungen und Projekten eine Menge für die Jugendlichen geboten hat. Wir konnten dies nur realisieren, weil wir die Ressourcen und das Vertrauen dafür bekommen haben. Im Jugendzentrum gab es einen Raum für uns, weit weg von den Blicken unserer Eltern und der Moschee, die dann auch weniger besucht wurde.

Unsere Religion war aber auch in den Räumen der Kirche noch der Islam. Ich erinnere mich noch sehr gut daran, wie ein Freund mit arabischen Graffiti-Schriftzügen angefangen hat, die Stadt und die Wände im Jugendzentrum anzumalen und wir uns darüber unterhielten, ob das denn Haram (Sünde/Tabu) sei oder sogar Sevap (gute Tat/Verdienst). Er hat dann sehr schnell wieder damit aufgehört, weil das auch bei vielen anderen Leuten nicht gut ankam. Graffiti mit arabischem Schriftzug sind heute auf den Straßen sehr selten zu sehen, aber einige Leute, wie z. B. auf www.styleislam.com nachvollziehbar, verdienen Geld mit dem Bedürfnis vieler Leute nach einem modernen, stylischen Islambekenntnis. Hätte mein Freund mal damals an seiner Idee festgehalten.

Auch haben wir viel Rapmusik gehört, bei der die Rapper mit einem Bismillahirrahmanirrahim am Anfang des Albums oder eines Songs starteten und gesellschaftskritische Texte zum Besten gaben. Es gab Rapper, die ihre gesamten Alben ihrer Religion widmeten. Die meisten von diesen Rappern waren für uns jedoch zu religiös, zu extrem in ihren einseitigen Auffassungen und sehr nationalistisch, sodass sie mit unserer Islamdefinition und unserer Hip Hop Philosophie, die vielmehr Respekt und Akzeptanz von Menschen predigt und Kreativität einfordert, nicht vereinbar waren. Diese Gruppen haben in kurzer Zeit

viel Aufmerksamkeit bekommen, waren in der Hip Hop Szene jedoch nie wirklich akzeptiert, geschweige denn respektiert. Vielleicht war es in dieser Zeit einfach, mit islamischen und nationalistischen Parolen Leute zu mobilisieren. Denn während es in der Türkei viele politische Konflikte gab, bewegte uns in Deutschland die Problematik mit den Brandanschlägen und den rassistischen Übergriffen. Die Musik hat uns zusammenrücken lassen. Unseren Gefühlen wie Angst und Wut wurde ein Kanal gegeben. Eine besondere Gruppe, nicht nur weil sie eine der ersten Gruppen war, soll hier erwähnt werden. Islamic Force aus Berlin Kreuzberg hat die Hip Hop Szene sehr geprägt und bewegt. Ihre Alben sind Kult, weil sie den sogenannten Old School Rap mit orientalischen Melodien kombiniert haben. In der Szene damals ein Novum. Im Gegensatz zu anderen türkischsprachigen Rappern und im Gegensatz zu ihrem Namen hatte Islamic Force jedoch keinen Nationalismus oder Islamismus gepriesen. Vielmehr waren es sozialkritische Texte aus der Lebenswelt, die sie prägte, das Leben im türkischen Kreuzberg in den 1990ern. Darüber hinaus rappten sie von postmigrantischen Themen und alltäglichen Problemen wie Diskriminierung, Gewalt, Drogenprävention. Killa Hakan, ein Crew-Mitglied, sagte mal in einem Interview: „Diese nationalistische Kacke hat uns immer angekotzt. Wo ist das HipHop? Was wir erzählen, hat keinen Nationalstolz, sondern Straßenstolz. Ich bin türkischer Kreuzberger. Islamist bin ich nicht. Ich glaube an Gott, das ist alles.“ Mehr Informationen über die Gruppe gibt es unter folgendem Link: <http://www.myspace.com/islamicforce>. Musik wie diese hat uns begleitet, sodass wir die Themen Islam und Religion auch in unserer Jugendkultur wiederfinden konnten und auch heute in verschiedenen Musikrichtungen pflegen. Warum denn auch nicht, das war und ist ein Teil von uns, wie auch

immer jeder seine Religion auslebt oder nicht auslebt. Ich starte heute und in Zukunft weiterhin viele Sachen mit dem Ausspruch Bismillahirrahmanirrahim, ohne einen direkten Bezug zur Religion damit zu verbinden. Vielmehr ist es die Gewohnheit, die Erinnerung an meine Mutter und an meine Kindheit.

Der Islam ist eine Religion. Mir ist sehr bewusst, dass Religionen für Menschen unterschiedliche Bedeutungen haben können. Wenn eine gemeinsame Zugehörigkeit zu einer Religion aus- oder zugesprochen wird, heißt es noch lange nicht, dass auch eine identische Praxis hierzu vorhanden ist. Oft sind die Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Religionen und der praktischen Umsetzung der (Nicht-) Gläubigen sehr groß.

Mir ist auch bewusst, wie weit weg die Religion im Alltag sein kann und wie schnell, zum Beispiel in Krisensituationen, Menschen und auch ich wieder zu hoffen und zu beten anfangen und wir uns in der Moschee oder sonst wo wiederfinden. So auch vor kurzem bei einer Cenaze (Beerdigung). Ansonsten ist eigentlich die Vernunft meine alltägliche Religion und ich besuche aus unterschiedlichen Gründen die Moschee oder die Kirche. Von Bayram (Fest) zu Bayram gehe auch ich regelmäßig in die Moschee. Denn dort treffe ich Freunde von früher, mit denen wir in der Moschee nicht nur getanzt und gerappt haben.

Talk mit Migrationshintergrund

– ein Projekt des Bundes der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland e. V. (BDAJ)

Serdar Akin

Mit dem Projekt „Talk mit Migrationshintergrund“ des Bundes der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland e. V. (BDAJ), das von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) im Rahmen des Ideenwettbewerbs 2009 gefördert wird, wird auf dem alevitischen Fernsehsender Yol TV erstmalig eine deutschsprachige Sendung ausgestrahlt. Dabei handelt es sich um eine Talk-Show, wie man sie aus den öffentlich-rechtlichen Sendern kennt, in der Jugendliche auf Politikerinnen und Politiker treffen. Insbesondere Probleme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund können in diesem Kontext angesprochen werden. Ziel ist somit einerseits die politische Sensibilisierung, andererseits die Motivation zu mehr Partizipation. Die Produktion der Sendungen werden dabei allerdings, im Gegensatz zu ihren prominenten Vorbildern, von einem jugendlichen und größtenteils ehrenamtlichen Redaktionsteam übernommen.

Die Ausgangssituation

Ob es sich beim anatolischen Alevitentum um einen Zweig des Islams handelt, oder ob es aufgrund seiner Besonderheiten als eigenständige Religionsgemeinschaft angesehen werden kann, wird sowohl in den Religionswissenschaften als auch bei den Alevitinnen und Aleviten selber immer wieder offen diskutiert. Das Alevitentum wird demnach, je nach Anschauung, als „islamisierte Schamanismus“ (I. Melikoff),

„liberaler Islam“, „eigenständiger Glaube mit besonderen Bezügen zum Islam“ (Spuler-Stegmann), als „eigenständiger, synkretistischer Glaube“ (A. Terkivatan) oder als „materialistische Naturreligion“ (E. Korkmaz) bezeichnet. In vielen Podiumsdiskussionen und Seminaren in den über 120 alevitischen Kulturvereinen in Deutschland wurde diese Fragestellung, neben vielen anderen, thematisiert. Im Prozess der Auseinandersetzung mit diesem Sujet wurde deutlich, dass man sich trotz divergierender Definitionen in zahlreichen Punkten auch einig war. Die Relevanz von Aussprache und sachlicher Diskussion wurde daher erkannt und obwohl manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer weder vor, noch nach der Erörterung des Themas gleicher Meinung waren, konnte der Austausch sie miteinander verbinden. Des Weiteren nimmt man sich gerne der Situation der Alevitinnen und Aleviten und anderer Minderheiten in der Türkei an. So wird sich um deren Zukunftsperspektive gesorgt und es herrscht ein reger Disput über geeignete Mittel zur Verbesserung der Lebenssituation dieser Menschen zwischen Orient und Okzident.

Dies sind auch im verbandseigenen Fernsehsender Yol TV, der über Satellit mehrere Millionen Menschen europaweit erreicht, gern debattierte Themen. Neben diesen fehlte allerdings bislang der Fokus für Sachthemen, die die in Deutschland lebenden Alevitinnen und Aleviten primär interessieren sollten. Vorurteile und Rassismus auf der

einen Seite und die Einschränkung der sozialen Mobilität für junge Alevitinnen und Aleviten, ebenso wie für andere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auf der anderen Seite können exemplarisch angeführt werden. Studien wie PISA und IGLU unterstreichen den Handlungsbedarf in diesem Bereich. Deshalb stand zu Beginn der Wunsch, dass mittels Dialog und Diskussion eine Brücke zwischen ‚unerfahrenen‘ Jugendlichen und ambitionierten Politikerinnen und Politikern geschlagen wird. Der BDAJ nimmt sich seit etwa einem Jahr dieser Herausforderung an und verfolgt seitdem mehrere Strategien, um die Themen Bildung und Partizipation in der Kinder- und Jugendarbeit zu verankern. Neben zahlreichen Wochenendseminaren (unter anderem in Kooperation mit IDA), verschiedenen Bildungsreisen mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Jugendverbände und politischer Parteien, der Erstellung vieler Artikel für die eigene Onlinepräsenz und die Verbandszeitschrift entschied man sich dazu, auch den hauseigenen Fernsehsender verstärkt als Medium zu nutzen. Die Maxime blieb weiterhin, dass Diskussion und Aussprache auch trotz unterschiedlicher Meinungen verbinden können.

**MIGRATIONS-
TALK mit
HINTERGRUND**

Ein neuer Horizont

Aus dieser Situation heraus ist das Projekt „Talk mit Migrationshintergrund“ im Rahmen des Ideenwettbewerbs von 2009 der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) entstanden. Im Februar 2009 wurde dazu nach Ausschreibungs- und Bewerbungsphase ein achtköpfiges Redaktionsteam zusammengestellt, dessen Aufgabe die Konzeption und Umsetzung von drei Sendungen war. Das Team konnte dabei auf die Unterstützung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Yol TV, der Mitglieder des BDAJ Bundesvorstandes und auf die Hilfe des Journalisten Kemal Hür zurückgreifen, der die Moderation der Sendungen übernahm.

Schnell einigten sich die Mitglieder der Redaktion auf die drei Sendungsthemen: Integration, Identität und die Bundestagswahl 2009. Als deren Untertitel formulierten sie provokative Fragestellungen:

1. „Entschuldigung, wo geht es hier zur Integration?“
2. „Murat Mustermann, wann ist ein Deutscher ein Deutscher?“
3. „Ausländer, Schläger, Verlierer? – Wähler!“

Im Anschluss daran wurde das Logo kreiert und sämtliche Aufgaben, die

anielen, mussten bearbeitet werden. So kümmerte man sich um die Dekoration und Technik, die Organisation und Koordination, das Einladen und Betreuen der Studiogäste, das Sammeln von Thesen und Auswerten von Positionen, die Recherche und viele weitere Anliegen rund um die Produktion einer Fernsehsendung.

Mittlerweile ist die erste Sendung im Kasten. Sie kann im Internet sowohl auf der Homepage www.talk-MM.net als auch auf dem Videportal Youtube angesehen werden. In dieser Sendung gehörten der Integrationsbeauftragte der Landesregierung Nordrhein Westfalen, Thomas Kufen (CDU) und der Dezernent für Sport, Kultur und Gesundheit der Stadt Oberhausen und Leiter des migrationspolitischen Arbeitskreises der SPD, Apostolos Tsalastras zu dem politischen Spektrum der geladenen Talkgäste. Sie versuchten Wegbeschreibungen zur Integration zu liefern, während die drei anderen Gäste, der Schauspieler mit türkischem Migrationshintergrund Haydar Zorlu, der ehemalige Eishockeyspieler koreanischer Herkunft Martin Hyun und Merdan Yesilbas aus der alevitischen Jugend, von ihren Erfahrungen als Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland berichten konnten.

Im Verlauf der Sendung analysierten die Teilnehmer unter der Moderation des Journalisten Kemal Hür zunächst die gesellschaftliche Ist-Situation, um anschließend Lösungsansätze zu beraten.

Der wesentliche Leitgedanke „Nur wer etwas macht, kann auch etwas verändern!“ wurde in den Mitgliedsjugenden des BDAJ multipliziert. Auf lokaler Ebene luden bereits die ersten Ortsvereine Politikerinnen und Politiker in ihre Vereine ein, um über ihre (Integrations-)Probleme zu diskutieren und gemeinsam Lösungsansätze zu finden. Als ein positiver Nebeneffekt kann auch gewertet werden, dass sich viele Jugendliche im Verband dazu entschieden, parteipolitisch aktiv zu werden. Aktuell befindet sich das Team im Endspurt zu Sendung zwei und drei, die Mitte September und Anfang Oktober 2009 ausgestrahlt werden sollen. Als Gäste haben sich unter anderem Tarek Al-Wazir (MdL, Bündnis 90 Die Grünen), Sevim Dağdelen (MdB, Linkspartei) und Dr. Bijan Djir-Sarai (FDP) angekündigt.

Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (Hg.): Jugendkulturen zwischen Islam und Islamismus. Lifestyle, Medien und Musik, Berlin: 2008

Die Broschüre greift die Tatsache auf, dass sich in den vergangenen Jahren unter jungen Muslimas und Muslimen in der Bundesrepublik Deutschland vielfältige Jugendkulturen entwickelt haben, die sich auf den Islam beziehen. Dabei konzentriert sich das Heft bewusst auf das explizit religiöse, konservative und islamistische Spektrum und lässt

die Mehrheit der säkularen Muslimas und Muslime in Deutschland unberücksichtigt. Sie versucht eine Orientierung über verschiedene Strömungen und Ausdrucksformen dieser Jugendkultur zu geben, die wie alle Jugendkulturen in sich widersprüchlich und vielfältig sind und sich mit anderen jugendkulturellen Trends mischen. Die einzelnen

reich bebilderten Kapitel widmen sich den Themen Lebensstil und Erkennungszeichen, Kleidung, Musik, Medien sowie islamischen Organisationen. Die Publikation kann über die Homepage von „Schule ohne Rassismus“ bestellt werden: www.schule-ohne-rassismus.org

Übung „Die Gruppe im Blick haben und die Teilnehmenden nicht aus dem Auge verlieren“ – kleine Freizeitpädagogik

Aus dem Baustein „Gruppen leiten“ der Juleica Grundschulung Diversity

Bei dem Baustein geht es grundsätzlich um die Wahrnehmung der Gruppenteilnehmenden, um verantwortliches Verhalten als Gruppenleitung und um die Entwicklung von Fähigkeiten, diese Rolle auszufüllen.

Ziel: Indem sich die Teilnehmenden biographisch an das eigene Erleben in diesem Alter zurückerinnern, soll die Möglichkeit gegeben werden, Empathie für die Teilnehmenden von Freizeitgruppen gestaffelt nach Alter zu entwickeln.

Anleitung: Es werden Kleingruppen gebildet. Jede Gruppe bearbeitet jeweils zwei Plakate, eins zu Interessen und ein zweites zu Bedürfnissen. In den einzelnen Gruppen sollen sie folgende Aussagen in ihrer Erinnerung rekonstruieren und beantworten:

„Das habe ich im Alter von 6-10 Jahren gern gemacht...“ (was?, wo? mit wem?)

„Das habe ich im Alter von 11-14 Jahren gern gemacht...“ (was?, wo? mit wem?)

„Das habe ich im Alter von 6-10 Jahren gebraucht...“ (Fürsorge, Geborgenheit, Selbständigkeit)

„Das habe ich im Alter von 11-14 Jahren gebraucht...“ (Fürsorge, Geborgenheit, Selbständigkeit)

Im Plenum werden die Aussagen der Plakate der Reihe nach vorgestellt. Anschließend werden Gemeinsamkeiten benannt, die bei allen Gruppen bestehen, sowie Unterschiede zwischen den Teilnehmenden zur Sprache gebracht.

Den Transfer in die Arbeit mit Gruppen bildet die Diskussion zu den Fragen, welche Bedürfnisse und welche Interessen Jungen und Mädchen im Alter von 6-10 Jahren und 11-14 Jahren heute haben. Gibt es Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen heute, die denen der eigenen Erfahrungen entsprechen? Was hat sich heute bei Kindern und Jugendlichen geändert?

Praxiserfahrung: Es sind drei Gruppen gebildet worden. Die erste Gruppe besteht aus den evangelischen Frauen, die zweite aus muslimischen Männern und die dritte Gruppe aus evangelischen Männern. Auch wenn die Gruppengröße mit 25 Teilnehmenden insgesamt zu gering ist, um vom Ergebnis aus auf eine allgemeingültige Aussage zu kommen, so ist die Gruppeneinteilung

Ausschnitt aus den Gruppenergebnissen:

	Frauen, evangelisch	Männer, evangelisch	Männer, muslimisch
„Was wir gebraucht haben im Alter von 11 bis 14 Jahren ...“	jemandem zum Reden Vertrauen festen Ansprechpartner/feste Bezugsperson Freunde (eine beste Freundin) behandelt werden wie eine Erwachsene Trost Abgrenzung Aufklärung ernst genommen werden Regeln „Fettnäpfchen“ Vorbilder Bedeutung von „gut“ und „schlecht“ („böse“) Liebe Verständnis erste Erfahrungen Freiheit jemanden so annehmen, wie man ist eine gewisse Autorität	Unterstützung (Familie, Freunde,...) Fahrrad Individualität „Taxi Mama“ Handy PC Anerkennung Respekt von Mitschülern, Eltern, Geschwistern Taschengeld Regeln... Nachhilfe Hilfe in der Schule (Freunde) Freiheit (länger wach bleiben, eigenes Zimmer, Freiräume, eigene Entscheidungen treffen)	eigenes Zimmer mehr Eigenständigkeit als im Alter von 6-10 Jahren mehr Taschengeld Respekt und Akzeptanz der Eltern Freizeitaktivitäten in der Gemeinde Toleranz bei schulischen Defiziten Suche nach Vorbildern mehr Zuwendung zum Freundeskreis modische Kleidung

lung dennoch bewusst vorgenommen worden, um zu überprüfen, wie sich die Erfahrungen zwischen Frauen und Männern und zwischen evangelischen und muslimischen jungen Männern unterscheiden. Die Ergebnisse bilden die bekannte unterschiedliche Sozialisation von Mädchen und Jungen, beziehungsweise Frauen und Männern ab. Bei den jungen Männern können,

über den religiösen Hintergrund hinaus, Gemeinsamkeiten in folgenden Nennungen festgestellt werden. Bei den Aktivitäten im Kindesalter von 6-10 Jahren werden in beiden Gruppen genannt: Spielen mit Autos, Gesellschaftsspiele und Sport. Bei den Bedürfnissen in diesem Alter findet sich die Aussage: Unterstützung durch die Eltern in der Schule. Bei den Aktivitäten im

frühen Jugendalter werden in beiden Männergruppen angegeben: Musik hören, PC, Konsole, Sport. Gebraucht haben sie gemeinsam: Respekt von den Eltern, mehr Eigenständigkeit und Taschengeld. Der Bereich des Sports wird durchgängig sowohl im Kindes- wie im Jugendalter benannt.

Die hier vorgestellte Übung ist Teil der Juleica Grundschulung Diversity, die von der Evangelischen Jugendbildungsstätte Hackhauser Hof e. V. in Kooperation mit dem Verband Islamischer Kulturzentren e. V. (VIKZ) im Jahr 2008 entwickelt und durchgeführt wurde. An der Schulung nahmen neun junge Frauen im Alter von 15 bis 17 Jah-

ren sowie sieben junge Männer im Alter von 16 bis 18 Jahren aus dem Bereich der Evangelischen Jugend im Rheinland und neun junge Männer im Alter von 19 bis 25 Jahren vom Verband Islamischer Kulturzentren e. V. teil. Die Übung und die Praxisauswertung sind der Arbeitshilfe entnommen, die im Rahmen des Projektes entstanden ist:

Evangelische Jugend im Rheinland (EJiR) in Zusammenarbeit mit dem Amt für Jugendarbeit der EKiR, Düsseldorf und der Evangelischen Jugendbildungsstätte Hackhauser Hof e. V., Solingen (Hg.) (2009): Vielfalt bereichert! Juleica Diversity Arbeitshilfe, Düsseldorf, 14 -16