

Bilder, die wir uns von jungen MuslimInnen machen

ZUR KONSTRUKTION EINER ZIELGRUPPE

Julia Franz

Der Artikel beschreibt die Zielgruppenkonstruktion »junge Muslime« als problematisch und zugleich unausweichlich und diskutiert Möglichkeiten eines ethisch-politischen Diskurses mit Jugendlichen anhand zweier Lehrmaterialien.

Die öffentliche Wahrnehmung von Jugendlichen, deren Familien aus islamischen Ländern nach Deutschland eingewandert sind, hat sich etwa seit der Jahrtausendwende gewandelt. Galten zuvor eher ausländische Jugendliche insgesamt als andere, also z. B. auch Kinder italienischer MigrantInnen, und richtete sich in den späten 1990er-Jahren die allgemeine Aufmerksamkeit auf Jugendliche, die in der DDR aufgewachsen waren, so bilden inzwischen Vorstellungen von muslimischen Jugendlichen die Grundlage von Zielgruppenkonstruktionen in Pädagogik, Politik und Medien. Dass es sich dabei um Vorstellungen handelt, wird vor allem an der diffusen Bestimmung deutlich: Zugehörigkeit zum Islam und Migrationserfahrungen bzw. familiäre Migrationsgeschichte (»Migrationshintergrund«) fallen in eins (vgl. Spielhaus, 2013). Der Rede von muslimischen Jugendlichen dient mal deren Selbstbezeichnung als Referenz, mal ein religiöses Bekenntnis und mal die Herkunft der (Groß-)Eltern aus dem Nahen Osten bzw. der Türkei. An diese widersprüchliche Zuschreibung knüpfen sich weitere: hohe Arbeitslosigkeit und Transferleistungen, Bildungsferne und Fundamentalismus. Tatsächlich ist die Zielgruppenkonstruktion Ausdruck einer kulturalisierten Problem-

wahrnehmung: Integrationsprobleme werden auf islamische Herkunftskultur zurückgeführt, selbst dann, wenn die Jugendlichen oder schon ihre Eltern in Deutschland aufgewachsen sind. Tendenziell gelten muslimische Jugendliche als abweichend: Mädchen als Opfer eines rückständigen Frauenbildes, gefangen in einer Moral der Ehre, die gewaltsam durchgesetzt wird; Jungen als gewaltbereit gegenüber den eigenen Schwestern, Homosexuellen oder Menschen, die sie für jüdisch halten, tendenziell in Gefahr, sich zu radikalieren und zu islamistischen KämpferInnen zu werden. Der Berliner Denis Cuspert (Abb. 1), der sich vom »Gangsta-Rapper« zum Dschihadisten entwickelte, erscheint als Inbegriff islamistischer Radikalisierung. Schon bevor er in Enthauptungsvideos des IS zu sehen war, geriet er wegen seiner propagandistischen Wirkung auf Jugendliche in den Fokus (vgl. die Lageanalyse des Berliner Verfassungsschutzes, 2011; Dantschke et al., 2011, S. 20 ff.). In Cusperts Biografie gibt es allerdings keine Hinweise auf islamische Sozialisierungserfahrungen in der Familie (vgl. Lageanalyse des Berliner Verfassungsschutzes, 2014). Seine hohe Glaubwürdigkeit für Jugendliche, auf die der Berliner Verfassungsschutz hinweist, basiert auf der Inszenierung erfahrener Missachtung und gesellschaftlicher Marginalisierung. Tatsächlich ergibt sich das Bild eines gedemütigten Underdogs (und damit: der gesellschaftlichen Bedingtheit dieser Entwicklung) aus den aufeinanderfolgenden Selbstdarstellungen Cusperts als »Gangsta«

und als Islamist. Beide Inszenierungen lassen sich als Umgangsweisen mit Stigmatisierung verstehen (Goffman, 1967, S. 175). Die Rebellion als »Gangsta« gegenüber grundlegenden gesellschaftlichen Institutionen wie Familie, Arbeit und der »Segregation durch Klasse und Rasse« (ebd.) ist eine Möglichkeit der Bewältigung beschädigter sozialer Identität; dem Islamismus in westlichen Gesellschaften kommt dieselbe Funktion zu. Nilüfer Göle analysiert Islamismus als kollektive, politische Bewältigungsform im Sinne Goffmans: »Der Islamismus übernimmt freiwillig muslimische Attribute, die aus der normativen Sicht der modernistischen Kultur als potenziell diskreditierend gelten« (Göle, 2004, S. 22). Die Übernahme stigmatisierender Symbole als Protestform – im Fall Cusperts gewaltförmig als Dschihadist – verweist nicht auf traditionelle Bindung, sondern auf »subjektive Wahrnehmungen von Beherrscht-Werden und Unterlegenheit« (ebd., S. 18).

Zwar ist Denis Cuspert, der sich mit Mitte 30 zuerst einem »Leben nur für Allah« (Dantschke et al., 2011) und schließlich dem Töten im Namen des »Islamischen Staates (IS)« verschrieben hat, kein »muslimischer Jugendlicher«. Dennoch färbt seine Inszenierung das Bild, das wir uns von muslimischen Jugendlichen machen. Denn islamistische Propaganda und die Empfänglichkeit marginalisierter Jugendlicher aufgrund ihrer Ausgrenzungserfahrungen sind alarmierend, obwohl die Zahl junger Dschihadisten, die aus Deutschland nach Syrien

und in den Irak ausgereist sind, eher niedrig ist: Im September 2014 sprach der Präsident des Bundesamtes für Verfassungsschutz von »mindestens 24 Minderjährigen«, darunter 4 Mädchen; 5 seien mit Kampferfahrungen nach Deutschland zurückgekehrt.¹ Doch auch wenn es nur wenige sind – angesichts des Auszugs in Deutschland aufwachsender Jugendlicher in den bewaffneten Kampf lastet starker Zweifel auf dem Anspruch, Jugendliche mit familiärer Migrationsgeschichte zu integrieren. Die Forderung nach kultureller Integration verbindet sich nun erst recht mit einem resignativen

und häuslicher Gewalt durch die verzerrte Wahrnehmung, dies seien die Probleme der kulturell anderen.

DIE UNAUSWEICHLICHKEIT DER ZIELGRUPPEN-KONSTRUKTION

Gleichwohl bleibt die Hinwendung zu muslimischen Jugendlichen vorerst unausweichlich. Da es tatsächlich Gewaltfantasien und Gewalttätigkeit unter Jugendlichen gibt, die sich als muslimisch verstehen und für die Codes wie »Moslems«, »Juden« und »Kuffar/

Ungläubige« Bedeutung für Konflikte des Alltags gewinnen, müssen diese Jugendlichen sowie andere, die sich an ihnen orientieren könnten, als Zielgruppe von Jugendarbeit und politischer Bildung angesprochen werden. Ein Teil der Jugendlichen mit familiärer Migrationsgeschichte hat Erfahrungen mit Gewalt

im Namen der Ehre und assoziiert damit kulturelle bzw. religiöse Zugehörigkeit – um diese Erfahrungen aufzugreifen und gemeinsam zu reflektieren, bedarf es zielgruppenspezifischer Angebote. In der Jugendbildungsarbeit gibt es seit über 10 Jahren eine intensive Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Erinnerung, Zugehörigkeiten und Zuschreibungen. Es zeigte sich, dass die Vermittlung des Zweiten Weltkriegs und des Holocaust eine Erinnerungsgemeinschaft voraussetzt, an der nicht alle Jugendlichen gleichermaßen teilhaben. In der Migrationsgesellschaft gibt es auch Erinnerungsgemeinschaften, für die die Nakba, die Vertreibung der Palästinenser, zentral ist. Fühlen sie sich in ihren Bezügen übergangen, beziehen sich einige Jugendliche gegenüber PädagogInnen provokativ als Muslime auf die NS-Geschichte, und zwar vor dem Hintergrund des Geschehens im Nahen Osten.

Wenn auch, wie gesagt, der Bezug auf eine Zielgruppe »muslimischer Jugendlicher« notwendig ist, so bleibt er doch riskant: Es besteht die Gefahr, dass eine Gruppenkonstruktion übergestülpt oder bestätigt wird, die aus den genannten Gründen problematisch ist. Auch steht längst nicht für alle Jugendlichen, die wir als muslimisch wahrnehmen, diese soziale Identität im Mittelpunkt ihrer biografischen Auseinandersetzungen. Ein Teil von ihnen bezieht sich stattdessen auf universelle Maßstäbe des Denkens und Handelns (vgl. Franz, 2013). Und obwohl die »Geschichtsbezüge junger Migranten (...) in hohem Maße abhängig von der Selbst- und Fremdpositionierung im gesellschaftlichen und politisch-historischen Raum der Aufnahmegesellschaft« sind, wie Viola Georgi in ihrer Studie »Entlehene Erinnerung« schreibt, ist die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte nicht durchgängig von eigenen Zugehörigkeitserfahrungen oder -konstruktionen bestimmt (Georgi, 2003, S. 299). Neben einem partikularistischen Fokus arbeitet Georgi einen universalistischen Fokus des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher heraus, für die das Geschehen eine die gesamte Menschheit betreffende Angelegenheit ist (ebd., S. 305 ff.). Es ist klar, dass diese jungen Menschen mit Angeboten, die sie auf ihre muslimische Identität festlegen, wenig anfangen können. Andere Jugendliche, für die ihre muslimische Identität einen wichtigen Bezugspunkt in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Institutionen darstellt, sollten darin zwar ernst genommen, aber nicht in eindeutigen Zuordnungen bestärkt werden.

Die Adressierung »muslimischer Jugendlicher« ist ein Drahtseilakt, bei dem es darum geht, Jugendlichen zu begegnen, ohne sie einem Milieu zuzuordnen und ihnen Entwicklungsdefizite zu unterstellen. Schließlich, so lässt sich resümieren, ist es alles andere als klar, um wen es überhaupt geht, wenn wir uns auf »muslimische Jugendliche« beziehen.



© Picture Alliance/dpa

Abb. 1: Der Fall Denis Cuspert: vom Berliner »Gangsta«-Rapper zum Islamisten

Grundton. So sind »muslimische Jugendliche« nicht nur eine Zielgruppe pädagogischer Bemühungen um Integration und Fundamentalismusprävention, sondern auch politischer und polizeilicher Maßnahmen. Wenn sich aber Behörden, PädagogInnen und Medien in ihrer Beschäftigung mit der Gefahr von Anschlägen, Jugendgruppengewalt und Gewalt im Namen der Ehre auf eine muslimische Identität Jugendlicher beziehen, wird leicht die Schwelle zur »totalen Identifizierung« überschritten (Bohnsack, 2014, S. 49; vgl. auch Garfinkel, 2007). Die Zuschreibung »muslimisch« kann zur allumfassenden Begründung sozialer Probleme werden. Nicht nur setzt sich in der Konstruktion einer Problemgruppe junger Muslime Stigmatisierung fort, auch erschwert sie die Auseinandersetzung mit den aktuellen Problemen gesellschaftlicher Desintegration, Demokratiedistanz



Abb. 2: »Wie wollen wir leben?«: Eine DVD mit pädagogischer Handreichung für die Jugendbildungsarbeit

ETHISCH-POLITISCHER DISKURS

Unter diesen Umständen lässt sich pädagogische Aufklärung nur als ethisch-politischer Diskurs mit Jugendlichen gestalten. Ein Rückzug auf die bequeme Position des Belehrenden ist schon deswegen unangebracht, weil die Gegenüberstellung westlich-aufgeklärte Demokraten vs. islamisch-rückständige Fundamentalisten unhaltbar ist (vgl. Attia, 2009). Die unübersichtliche Lage aus Rassismuserfahrungen im Alltag, sozioökonomischer Marginalisierung, dem Aufgreifen dieser Erfahrungen durch fundamentalistische Gruppen, der Kriegsgeschehnisse im Nahen Osten und ihrer medialen Repräsentation, aus religiösen Ideen und religiös begründeten Handlungsnormen lässt allzu einfache Botschaften zweifelhaft erscheinen. Sinnvoll ist das Ansetzen an dem grundlegenden Bedürfnis aller Heranwachsenden, sich mit der Welt kritisch auseinanderzusetzen und dabei eigene, biografisch tragfähige Werte zu finden (vgl. Franz, 2013). Die Frage, wie man handeln sollte – im Fa-

milienalltag, in öffentlichen Institutionen –, bewegt Jugendliche. Wenn in der Adoleszenz die Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen umgestaltet werden müssen, geht es immer auch um diese Frage. Pädagogische Angebote knüpfen daran, um Bildungsprozesse anzuregen und zu unterstützen, die die gesellschaftliche Integration fördern. Als entscheidend kann dabei die Art und Weise angesehen werden, in der die Zielgruppe angesprochen wird.

In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl an Materialien und Workshops konzipiert, die einen Rahmen für politisch-ethische Auseinandersetzungen muslimischer

und nicht muslimischer Jugendlicher schaffen sollen. Im Mittelpunkt stehen dabei Differenzierungen zwischen Islam und Islamismus, Vorstellungen von Scharia und Dschihad, Geschlechterrollen, Grundrechte und demokratische Werte. Eines der neueren Materialien heißt »Wie wollen wir leben?« (Abb. 2). Unter diesem Titel werden auf einer DVD Videoclips für Jugendliche ab der 8. Jahrgangsstufe und für junge Erwachsene angeboten.² Die pädagogische Handreichung zur DVD thematisiert die strukturelle Schwierigkeit, als Pädagogin oder Pädagoge aus der Mehrheitsgesellschaft Jugendliche aus Migrantenfamilien vor islamistischer Propaganda zu warnen. Diese Schwierigkeit besteht darin, als Person aufzutreten, die aufgrund der gesellschaftlichen Mehrheitsverhältnisse Deutungshoheit beanspruchen und Minderheitenperspektiven diskreditieren kann. Die AutorInnen empfehlen deutlich, Jugendliche nicht zu belehren, sondern ihnen genau zuzuhören und sich selbst auf Perspektivwechsel einzulassen; auf den Diskurs der Gruppe zu setzen und dementsprechend eher

nachfragend und moderierend zu agieren. Das bedeutet auch, die Zielgruppenkonstruktion (die ja den Anlass der Arbeit mit dem Material darstellt) gewissermaßen einzuklammern und als vorläufigen, zu differenzierenden Ausgangspunkt zu betrachten, um sich auf die Erfahrungen Jugendlicher einzulassen. Kritik und Zurückweisung von Positionierungen beziehen sich dann konsequenterweise auf die wahrgenommenen Erfahrungen der Teilnehmenden: »Ich finde es falsch, was du da sagst, aber es interessiert mich, wie du darauf kommst.«³ Der Videoclip »Islamfeindlichkeit, salafistische Propaganda und das Engagement junger Muslime« beginnt mit einer Analyse des Feindbildes Islam/Muslime, das durch Akteure und Medien in Deutschland transportiert wird, und verknüpft sie mit dem Feindbild, das salafistische Gruppen propagieren. Dieser Ansatz unterscheidet sich wesentlich von anderen Ansätzen der Fundamentalismusprävention, die im Zeichen des Fundamentalismusverdachts gegenüber ihrer Zielgruppe stehen. Indem ethische und politische Anfragen an gesellschaftliche Verhältnisse gestellt werden, bleiben auch Medien und Pädagogik nicht von Kritik verschont. Es wird weiter differenziert: Auch muslimische MigrantInnen sind AkteurInnen in den Medien und in der Pädagogik, sie kommen mit ihren Perspektiven und Ansprüchen an die Mitgestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit zu Wort. Diskriminierungserfahrungen in der Migrationsgesellschaft werden aufgenommen, weil sich z. B. salafistische Propaganda direkt auf solche Erfahrungen bezieht, um Jugendliche zu mobilisieren (Dantschke et al., 2011, S. 29 f.).

Das Unterrichtsmaterial *Demokratie – Islam – Islamismus. Andi 2* (Abb. 3) thematisiert neben Islamismus auch Diskriminierung unter den Bedingungen kultureller und religiöser Heterogenität; die SchülerInnen sollen eigene Diskriminierungserfahrungen in der Klasse zur Diskussion stellen.⁴

Dazu dient das Unterrichtsmaterial für 12- bis 16-Jährige in Form einer Comicgeschichte. Hier steht zur Debatte, ob eine der Hauptfiguren, der Junge Murat, zu Recht behauptet, dass er keine Lehrstelle bekommt, weil er Muslim ist. Die SchülerInnen sollen Stellung zu der Vermutung seiner Schwester Ayshe nehmen, dass Murat nur deshalb Ablehnungen auf seine Bewerbung erhält, weil er so schlechte Noten hat.⁵ Dabei wird



Abb. 3: Das Unterrichtsmaterial »Andi 2. Demokratie – Islam – Islamismus« besteht aus einer Comicgeschichte und einer Handreichung für den Schulunterricht

Wert auf ein »richtiges« Verständnis von Diskriminierung gelegt; allerdings gerät das Phänomen unter der Hand zu einer Frage persönlichen Empfindens. Natürlich kann Murat sich der Benachteiligung aufgrund seines Namens bzw. der Herkunft seiner Eltern nicht sicher sein. Gerade diese Unsicherheit macht aber Fremdheitserfahrungen jugendlicher in der Migrationsgesellschaft aus (vgl. Bohnsack & Nohl, 2001). In den Arbeitsblättern zum Comic wird die Möglichkeit von Diskriminierung in einer Aufgabe aufgegriffen, in der ein Firmeninhaber zu seiner Sekretärin sagt: »Wie heißt der hier oben? Murat wie ...? Ein Ausländer! Vielleicht sogar ein Islamist! Dem können Sie seine Bewerbung am besten gleich wieder

zurückschicken!«⁶ Die Botschaft an die Jugendlichen lautet: Das wäre gesetzeswidrig; weitergefasst: Ihr als Muslime, die ihr euch im gesetzlichen Rahmen bewegt, könnt auf den Schutz des Gesetzes vertrauen. Damit soll ein wesentliches Argument islamistischer Propaganda widerlegt werden. Doch Diskriminierung geht über sanktioniertes Fehlverhalten Einzelner hinaus. Welche Möglichkeiten haben Jugendliche mit Diskriminierungserfahrungen, dieser Botschaft ihre Perspektive entgegenzusetzen? Sie setzen sich wie Murat dem Vorwurf aus, überempfindlich zu sein. So könnten sich die Adressaten des Materials einer angemessenen Deutungshoheit der Mehrheitsgesellschaft gegenüber sehen. Die Gräben zwischen »denen« und »uns« würden dadurch eher noch vertieft.

Ist also in der Bezugnahme auf muslimische Jugendliche als Zielgruppe auch einiges in Bewegung, wie die hier zitierten und weitere Angebote zeigen, so bleibt eine Reflexion ihrer Implikationen entscheidend für die Chance, mit Jugendlichen jenseits kulturalisierender Zuschreibungen über menschenfeindliche Ideologien, Gewalt und Handlungsmöglichkeiten ins Gespräch zu kommen. Als Ausgangspunkt die Frage nach Gerechtigkeit zu stellen statt Fundamentalismus zu definieren, erscheint dafür vielversprechend. ■

ANMERKUNGEN

- ¹ Hans-Georg Maaßen im Interview mit der Rheinischen Post, Ausgabe vom 19.09.2014. Verfügbar unter: <http://www.rp-online.de/politik/schon-jugendliche-ziehen-aus-deutschland-in-den-dschihad-aid-1.4540922> [23.03.15]
- ² Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/ufuq (Hrsg.) (2013). »Wie wollen wir leben?« DVD und Pädagogische Materialsammlung. Verfügbar unter: <http://ufuq.de/filmpaket> [23.03.15]
- ³ Pädagogische Handreichung zur DVD »Wie wollen wir leben?« (s. o.), S. 19.
- ⁴ Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Demokratie – Islam – Islamismus. Andi 2: Comic und Handreichung für den Politikunterricht. Verfügbar unter: http://www.andi.nrw.de/andi2/Comic/andi2_comic.htm [23.03.15] Neben »Andi 2 (Islamismus)« erschienen »Andi 1 (Rechtsextremismus)« und »Andi 3 (Linksextremismus)«.

⁵ Andi 2, Comic S. 8, Handreichung S. 21; vgl. auch die Vorschläge für schriftliche Übungen auf S. 29.

⁶ Andi 2, Arbeitsblatt 4 zum Thema »Erlaubt oder verboten?«, Handreichung S. 34 f.

LITERATUR

Attia, Iman (2009). Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von anti-muslimischem Rassismus. Bielefeld: transcript.

Berliner Verfassungsschutz (2011). »Vom Gangster-Rap zum Jihad-Aufrufer – radikalisierende Hymnen »neugeborener« Salafisten« (September 2011), S. 17. Verfügbar unter: <http://www.berlin.de/sen/inneres/verfassungsschutz/publikationen/lage-und-wahlanalysen/> [23.03.15]

Berliner Verfassungsschutz (2014). »Denis Cuspert – eine jihadistische Karriere« (September 2014). Verfügbar unter: <http://www.berlin.de/sen/inneres/verfassungsschutz/publikationen/lage-und-wahlanalysen/> [08.07.15]

Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Thorsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung (S. 33-55). Wiesbaden: Springer.

Bohnsack, Ralf & Nohl, Arnd-Michael (2001). Ethnisierung und Differenzierung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 2(1), 15-36.

Dantschke, Claudia, Mansour, Ahmad, Müller, Jochen & Serbest, Yasemin (2011). »Ich lebe nur für Allah«. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Berlin: Schriftenreihe Zentrum Demokratische Kultur.

Franz, Julia (2013). Muslimische Jugendliche? Eine empirisch-rekonstruktive Studie zu kollektiver Zugehörigkeit. Opladen: Budrich.

Garfinkel, Harold (2007/1956). Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszereemonien. In Steffen Herrmann, Sybille Krämer & Hannes Hannes (Hrsg.), Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung (S. 49-57). Bielefeld: transcript.

Georgi, Viola (2003). Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition.

Göle, Nilüfer (2004). Die sichtbare Präsenz des Islam und die Grenzen der Öffentlichkeit. In Nilüfer Göle & Ludwig Amman (Hrsg.), Islam in Sicht. Der Auftritt von Muslimen im öffentlichen Raum (S. 11-44). Bielefeld: transcript.

Goffman, Erving (1967). Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Spielhaus, Riem (2013). Vom Migranten zum Muslim und wieder zurück. In Dirk Halm & Hendrik Meyer (Hrsg.), Islam und die deutsche Gesellschaft (S. 169-194). Wiesbaden: Springer.

DIE AUTORIN

Julia Franz, Dr. phil, ist Professorin für Sozialwissenschaften/Qualitative Sozialforschung an der Hochschule Neubrandenburg.



© Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen