

Interkulturelle Arbeit in Migrantenselbstorganisationen

**Eine empirische Studie mit drei
Jugendgruppen aus Migrantenvereinen
in Frankfurt a. M.**

Diplomarbeit



**Universität Marburg
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Studiengang Diplom-Pädagogik
Wintersemester 2005/6**

**bei Prof. Dr. Elisabeth Rohr
Zweitgutachter Prof. Dr. Benno Hafeneger**

**vorgelegt von
Sebastian Klinke**

Marburg, 11. Oktober 2005

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	3
I ALLGEMEINER TEIL.....	4
1. MIGRATION UND EINGLIEDERUNG.....	4
1.1 Migration.....	4
1.2 Eingliederungstheorien.....	5
1.3 Aspekte des Kulturbegriffs.....	7
1.4 Akkulturation.....	9
1.5 Kulturelle Transformation.....	10
1.6 Migrantenkulturen und ethnische Communities.....	14
1.7 Religion und Religiosität in der Diaspora.....	17
2. MIGRANTENJUGENDLICHE.....	21
2.1 Migrantenjugendliche in der BRD.....	21
2.2 Adoleszenz, grundlegende Aspekte.....	22
2.3 Adoleszenz und Migration.....	23
2.4 Identitätsbildung bei Migrantenjünglichen	29
2.4.1 Ich-Identität - die psychoanalytische Perspektive.....	29
2.4.2 Balancierte Identitäten – die interaktionistische Perspektive.....	32
2.4.3 Patchwork- und biculturelle Identität – die postmoderne Sichtweise.....	39
3. INTERKULTURELLE JUGENDARBEIT.....	43
3.1 Die pädagogische Beziehung	45
3.2 Gruppenaspekte und Cliquenorientierung	48
3.3 Ressourcenorientierung und Empowerment	51
4. JUGENDARBEIT IN MIGRANTENSELBSTORGANISATIONEN.....	54
4.1 Institutioneller Hintergrund von Migrantenselbstorganisationen.....	55
4.2 Jugendarbeit in Migrantenselbstorganisationen.....	57
4.2.1 Unterstützung bei der Identitätsbildung.....	58
4.2.1 Unterstützung beim Adoleszenzverlauf.....	59

II EMPIRISCHER TEIL.....	65
5. METHODOLOGIE UND FORSCHUNGSDESIGN.....	65
5.1 Gruppendiskussion.....	65
5.2 Ethnopschoanalyse.....	66
5.3 Feldzugang und Forschungsprozess.....	70
6. INTERPRETATION DER GRUPPENDISKUSSIONEN.....	73
6.1 Alevitische Jugendgruppe.....	73
6.1.1 Die Kontaktaufnahme.....	73
6.1.2 Inhalt der Gruppendiskussion.....	74
6.1.3 Diskussionsverlauf und Irritationen.....	80
6.1.4 Interpretation.....	82
6.2 Theatergruppe.....	88
6.2.1 Die Kontaktaufnahme	88
6.2.2 Inhalt bei der Gruppendiskussion.....	90
6.2.3 Diskussionsverlauf und Irritationen.....	94
6.2.4 Interpretation.....	98
6.3 Jugendgruppe russischer Spätaussiedler.....	100
6.3.1 Die Kontaktaufnahme	101
6.3.2 Inhalt der Gruppendiskussion.....	102
6.3.3 Diskussionsverlauf und Irritationen.....	109
6.3.4 Interpretation.....	114
7. VERGLEICHENDE DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	118
7.1 Adoleszenzmodelle.....	119
7.2 Identitätsbildung	125
RESÜMEE.....	129
LITERATURVERZEICHNIS.....	130

EINLEITUNG

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine qualitative empirische Untersuchung zur interkulturellen Arbeit in Migrantenselbstorganisationen. Die Arbeit stützt sich auf eine Befragung Jugendlicher mit Migrationshintergrund in drei unterschiedlichen Migrantenselbstorganisationen in Frankfurt. Die Zielsetzung war dabei, etwas über die Möglichkeiten und die Auswirkungen von Jugendarbeit im interkulturellen Kontext zu erfahren. Maßgeblich für die Befragung war die subjektive Sicht der Jugendlichen auf die eigene Lebenssituation und die Erklärungsmuster, mit denen sie jeweils auf den Verein/Verband Bezug nehmen. Die Untersuchung befindet sich somit an der Schnittstelle verschiedener Forschungsansätze. Zum einen geht es um die möglichen Verarbeitungsformen der Migrationserfahrung und das Bewältigungshandeln in der Diaspora-Realität von Migrant*innen. Auf der anderen Seite wird den spezifischen Strukturmerkmalen pädagogischer Arbeit in Migrantenselbstorganisationen nachgegangen. Die Frage nach den Schwierigkeiten, aber auch den Chancen im Adoleszenzverlauf sowie bei der Identitätsbildung der Jugendlichen, gibt hierbei die Perspektive vor, unter der die beiden Themenkomplexe miteinander verknüpft werden. Die Arbeit gliedert sich in einen allgemein-theoretischen und in einen empirischen Teil. Im ersten Teil werden zunächst übergeordnete Fragen der Eingliederung, des kulturellen Transformationsprozesses und der ethnischen Communitybildung in der Migrationssituation behandelt. Die Thematik wird dann auf die Gruppe der jugendlichen Migrant*innen und Migrantinnen eingegrenzt. Der Adoleszenzverlauf und die Identitätsbildung von Migrant*innen wird an dieser Stelle aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven besprochen. Anschließend werden die spezifischen Merkmale interkultureller Jugendarbeit herausgearbeitet, bevor schließlich speziell auf die Jugendarbeit in Migrantenselbstorganisationen eingegangen wird. Im zweiten Teil der Arbeit wird zunächst die Methodologie und das Forschungsdesign der Untersuchung dargestellt. Die Auswertung und Interpretation der durchgeführten Gruppendiskussionen stützt sich auf eine ethnopschoanalytische Vorgehensweise. Schließlich werden die Ergebnisse der Interpretation in einer vergleichenden Diskussion nochmals auf die Themenstellung der Arbeit hin befragt. Um den Lesefluß zu erhöhen wurde in dieser Arbeit darauf verzichtet, jeweils sowohl die männliche als auch die weibliche Bezeichnungsform aufzuführen. Soweit nicht anders gekennzeichnet, sind immer beide Geschlechter gemeint.

I ALLGEMEINER TEIL

1. MIGRATION UND EINGLIEDERUNG

1.1 Migration

Der Begriff Migration kommt aus dem lateinischen und bedeutet Wanderung (vgl. Fachlexikon d. Soz. Arbeit 1997, 646). Im sozialwissenschaftlichen Gebrauch des Begriffs ist damit immer der Wanderungsprozess von Einzelnen und Gruppen gemeint. Migration ist ein komplexes soziales Phänomen. Sie hat immer bestimmte Ursachen und zugleich bestimmte Folgen für die Betroffenen und ihr soziales Umfeld. Wenning schlägt aus diesem Grund eine Definition vor, in der auch die weitreichenden Implikationen von Migration als komplexes soziales Phänomen enthalten sind:

Jede längerfristige, räumliche Verlagerung des Lebensschwerpunktes über eine größere Distanz, die ein Verlassen des sozialen Aktionsraumes zur Folge hat, wird als Migration bezeichnet. (Wenning 2000, Teil 1, S.10)

Mit „größerer Distanz“ ist nicht in erster Linie die geographische Entfernung oder die Überschreitung nationalstaatlicher Grenzen gemeint, sondern eher die Ausgliederung und Distanzierung einer Person aus dem gewohnten sozialen Umfeld. In den Migrationsberichten der Bundesregierung ist von einer „sozial bedeutsamen“ Entfernung die Rede. (vgl. Migrationsbericht 2003, 3). Der Begriff Migration beschreibt daher einen Prozess, dessen Bedeutung über die Wanderung von Individuen und Gruppen im Sinne eines „Ortswechsels“ hinausgeht. Es geht um die Verlagerung des Lebensschwerpunktes bzw. des Lebensmittelpunktes und die Frage, wie Menschen mit diesem Ereignis zurecht kommen. Der zeitliche Umfang eines Migrationsprozesses kann nicht genau abgegrenzt werden. Gerade im Zusammenhang mit interkultureller Erziehung ist es Wenning zufolge aber sinnvoll, kurzfristige Wanderbewegungen aus der Diskussion auszuschließen und von einer *längerfristigen* Migration auszugehen. (vgl. Wenning 2000, Teil 1, S.11) Migranten verlassen einen sozialen Aktionsraum, und sind darauf angewiesen sich einen neuen zu erschließen. Der soziale Aktionsraum ist zum einen der tatsächliche Ort, an dem die „Grunddaseinsfunktionen“ Wohnen, Leben, Arbeiten, Bildung, Konsum und Kontemplation stattfinden. Zum anderen steht der Begriff sozialer Aktionsraum für das (neue) soziale Umfeld eines Menschen und umfasst die Interaktionen innerhalb dieses sozialen Umfeldes, die die genannten Grunddaseinsfunktionen erfüllen. (Wenning 2000, Teil 1, S.12) Die tiefgreifenden Veränderungen im Lebensvollzug stellen für Migranten ein einschneidendes Ereignis

dar, mit dessen Folgen sie auf nicht absehbare Zeit konfrontiert sind; oder wie Grinberg und Grinberg es formulieren:

„Migration is such a long process, that perhaps it never really ends, just as the emigrant may never lose the accent of his native language.“ (Grinberg/Grinberg 1989, 74).

Das Leben in der Migrationssituation verlangt von den Betroffenen eine Umstellung vieler Lebensperspektiven, Lebensentwürfe und Orientierungen. Eine Rolle spielen hierbei sowohl die migrationsspezifischen biographischen Brüche und persönlichen Verlusterfahrungen als auch die spezifischen Anforderungen und Risiken bei der Eingliederung in einen anderen sozialen Aktionsraum. Im Folgenden soll ein Überblick über die Theorien und Modelle gegeben werden, die diese Problematik aus einer soziologischen Perspektive aufgreifen.

1.2 Eingliederungstheorien

Eingliederungstheorien zielen darauf ab, den prototypischen Verlauf von Eingliederungsprozessen in einen neuen sozialen Aktionsraum aus einer soziologischen Perspektive zu beschreiben oder zu erklären. (vgl. Auernheimer 1990, 80). Im Mittelpunkt dieser Modelle stehen oftmals die besonderen Schwierigkeiten von Migranten bei der kulturellen Umorientierung im Aufnahmekontext.

Hoffmann-Nowotny (1996) geht von einem wechselseitigen Zusammenhang zwischen kultureller Assimilation und struktureller Integration in gesellschaftlich/sozialen Bereichen wie Beruf, Einkommen, Bildung, rechtliche Stellung und Wohnen aus. Strukturelle Integration *ohne* kulturelle Assimilation - d.h. die Annahme der Sprache sowie Aspekte der Werteorientierungen des Einwanderungslandes - ist für ihn nur schwer vorstellbar. Denn ohne die Assimilation erlangen Migranten keine den Einheimischen gleichwertige „capacity to operate“, was wiederum zu einer strukturellen Benachteiligung führt. Letztlich spricht Hoffmann-Nowotny sich dennoch nicht für eine „Kulturpolitik zur Assimilation“ aus, u.a. deshalb weil er es für ein „heikles“ Unterfangen hält einzelne kulturelle Differenzen für bestimmte strukturelle Unterschiede (mit-) verantwortlich zu machen. Viel mehr plädiert er für eine „Strukturpolitik der Integration“. Denn eine erfolgreiche strukturelle Integration zieht so Hoffmann-Nowotny die Assimilation mehr oder weniger automatisch nach sich. (vgl. Hoffmann-Nowotny 1996, 115 und Otten/Treuheit 1986, 32).

Wie Hoffmann-Nowotny unterscheidet auch Gordon zwischen einer kulturellen und einer strukturellen Assimilation. Seiner Ansicht nach nimmt im Eingliederungsprozess

nicht die Akkulturation, sondern eher die strukturelle Assimilation eine Schlüsselstellung ein. Das tatsächliche Eindringen in das Statussystem der Aufnahmegesellschaft wird von ihm in gewisser Weise als Voraussetzung für eine kulturelle Verhaltens-Assimilation angesehen. Die Eingliederung von Migranten erfolgt seiner Ansicht nach jedoch nicht in eine homogene Aufnahmekultur. Eher ist es so, dass sie, entsprechend der soziökonomischen und ethnischen Ausdifferenzierung in Einwanderungsgesellschaften, in Subkulturen oder Sub-Gesellschaften eingegliedert werden. Diese Sub-Gesellschaften entstehen am Schnittpunkt von ethnischer Identifikation und Schichtzugehörigkeit und werden „ethclass“ genannt. (vgl. Esser 1980, 69 ff. und Treuheit/Otten 1986, 30).

Soziologische Eingliederungstheorien legen auch Esser (1980) und Heckmann (1981) vor. Beide Autoren stellen die Kategorie Kultur in den Mittelpunkt der Betrachtung. Sie argumentieren aber unterschiedlich und kommen in der Konsequenz auch zu entgegengesetzten normativen Standpunkten. Esser definiert Eingliederung sowohl als „Prozess, als auch als ein über Zwischenstadien erreichten Zustand, bei dem die Wanderer regelhaft, bestimmte (assimilative) Handlungen aus anderen möglichen Handlungen auswählen, um damit bestimmte von ihnen hoch bewertete Ziele zu erreichen“ (Esser 1980, 14). Betont wird in dieser Definition der utilitaristisch-rationale Moment der Eingliederung, sowie der individuelle Beitrag der Migranten bei der Gestaltung des eigenen Integrationsprozesses. Assimilation stellt sich hier dar, als ein Vorgang des Experimentierens, Einübens, Erlernens und schließlich der identifikatorischen Übernahme „erfolgreicher Verhaltensstrategien“ im Aufnahmekontext durch die Migranten (vgl. Auernheimer 1990, 85ff. und Esser 1980, 197ff.). Demgegenüber geht Heckmann, anknüpfend an Überlegungen der Minderheiten-Soziologie davon aus, dass eine integrative Einbindung auch ohne Assimilation möglich ist; durch Binnenintegration in sog. Einwandererkulturen bzw. ethnische Communities. Während Esser Migrantenkulturen grundsätzlich misstrauisch gegenübersteht, da er in ihnen zumindest langfristig eher ein Assimilationshindernis sieht, hebt Heckmann neben den Risiken auch die positiven Aspekte von Segregation und Community-Bildung hervor. Diese bieten einzelnen Migranten Solidarität, Hilfe und bringen ihnen Vertrauen entgegen. Positive umweltgestaltende Handlungspotentiale können sich gerade aus der Identifikation mit einer (benachteiligten) Minderheit ergeben. Politisch können binnenintegrierte Einwanderer-Communities als „pressure-groups“ auftreten. (vgl. Heckmann 1981, 218 und Auernheimer 1990, 94ff.).

Die überblicksartige Darstellung verschiedener Ansätze zeigt, dass die Eingliederung von Migranten ein Prozess ist, der unter unterschiedlichen Prämissen betrachtet werden kann. Aufgrund des hohen Gewichts, das der Kategorie Kultur in den meisten Theorien beigemessen wird, wird im folgenden Kapitel der Begriff der Kultur näher erläutert und auf die Modelle der Akkulturation und der kulturellen Transformation eingegangen.

1.3 Aspekte des Kulturbegriffs

Angesichts der Vielzahl von Definitionen von Kultur und einer breit aufgefächerten Begriffsgeschichte sollen hier nur jene Aspekte des Kulturbegriffs herausgestellt werden, die im Zusammenhang mit der Themenstellung dieser Arbeit von Interesse sind. Nach Georg Auernheimer (2004) hat hinsichtlich interkultureller Verständigungs- und Bildungsprozesse in Einwanderungsgesellschaften Kultur vor allem Bedeutung als *Orientierungssystem*. Als solches hat sie für das Subjekt einen herausragenden Stellenwert. Kultur kann demnach als ein System von Werten und Normen sowie mehr oder weniger bewussten Verhaltenserwartungen verstanden werden. Gleichzeitig repräsentiert der Begriff Kultur nach Auernheimer die „symbolische Seite der sozialen Praxis“. Damit ist gemeint, dass Kultur als Orientierungssystem im Alltag dem Subjekt die notwendigen Sinn und Bedeutungszusammenhänge zur Verfügung stellt, um die Welt zu interpretieren. Handlungen und Vorgänge im Alltag, auch wenn sie instrumenteller oder technischer Art sind, haben symbolischen Charakter, d.h. ihnen wird ein kulturspezifischer Sinn und eine entsprechende Bedeutung zugeordnet. (vgl. Auernheimer 2004, 74).

Der Theorie des symbolischen Interaktionismus zufolge sind Symbolsysteme die Grundvoraussetzung für den erfolgreichen Austausch von Ideen. Ein Symbol wird in dieser Theorie verstanden, als die Zusammenfügung eines nonverbalen oder sprachlichen Zeichens mit (kulturspezifischem) Sinn. Erst durch diese Symbole ist es den Subjekten möglich, sinnvoll miteinander zu kommunizieren, d.h. Übereinstimmung in Situationsinterpretationen zu erlangen. Das bedeutet, dass Menschen aus einem Kulturkreis ein bestimmtes Zeichen als Symbol auf dieselbe Art und Weise interpretieren. (Das Kopfschütteln ist z.B. in westlichen Kulturen ein Symbol für die Verneinung eines Sachverhaltes.) Durch die Übereinstimmung im Gebrauch von Symbolen kann die Reaktion des jeweils anderen antizipiert, d.h. gedanklich vorweggenommen werden. Die Subjekte sind somit in der Lage ihr jeweiliges Verhalten an das der anderen anzupassen. Diese menschliche Fähigkeit, Reaktionen und somit neben Handlungen auch Gedanken, Gefühle und Meinungen zu antizipieren, begründet

erst die Offenheit von Interaktion. Es ist den Menschen möglich, Handlungen noch bevor sie ausgeführt werden, zu modifizieren oder gegebenenfalls auch zu unterlassen. (vgl. Preglau 2001, 56).

Nach George Mead, auf den die Theorie des symbolischen Interaktionismus zurück geht, werden Menschen im lebenslangen Sozialisationsprozess, besonders aber in der Kindheit, mit den bestehenden Symbolen einer Gesellschaft konfrontiert und eignen sich diese aktiv an. Dabei steht die Bedeutung und der Sinn aller Symbole immer in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Strukturen. Die symbolische Interaktion ist geprägt von den generellen Beziehungsmustern, die in einer Gesellschaft vorhanden sind (z.B. das Verhältnis von Mann-Frau, Eltern-Kind, Lehrer-Schüler, Chef-Untergebener usw.). Somit fließt die gesellschaftliche Struktur in die individuelle Sozialisation ein. In diesem Prozess passt sich das Individuum den Verhaltenserwartungen an, die seiner Position und seinem Satus in der Gesellschaft entsprechen. Gleichzeitig lernen Menschen so, welche Verhaltenserwartungen sie an die jeweils anderen haben können. (vgl. Lindesmith 1968, 7). Die Aneignung und Beherrschung kultureller Inhalte wie Basiswerte und Symbole wird auch als Enkulturation bezeichnet. (vgl. Biermann 2000, 52).

Die Orientierung des Individuums in seiner sozialen Umwelt sowie die Fähigkeit zum kulturell adäquaten Handeln, hängen also sowohl vom kulturellen Wissen um den Sinn und die Bedeutung von Aktivitäten und Handlungen ab, als auch von der Kenntnis der kulturellen Werte und Normen in einer Gesellschaft. Ähnlich definiert Geertz (1983) Kultur als „ein Geflecht von Bedeutungen, in denen die Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten.“ (Geertz 1983, 99). Symbolischer Charakter und Orientierungsfunktion von Kultur überlagern und ergänzen sich somit. In der Definition von Clarke (1981) wird schließlich nochmals herausgestellt, wie die Kultur den Alltag der Menschen durchzieht und sich auch in den jeweils vorherrschenden Beziehungsformen und Institutionen widerspiegelt:

„Eine Kultur enthält die „Landkarten der Bedeutung“, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Die „Landkarten der Bedeutung“ trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert, durch die ein Individuum zu einem „gesellschaftlichen Individuum“ wird. Kultur ist die Art, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden.“ (Clarke u.a. 1981, 41).

1.4 Akkulturation

Ausgangspunkt des Akkulturationskonzeptes ist die Prämisse, dass Menschen aus unterschiedlichen Gesellschaften oder Kulturen nicht über identische Orientierungssysteme verfügen. Migranten haben ihren sozialen Aktionsraum verlagert und sind in der Aufnahmegesellschaft mit einer anderen Sprache, anderen Symbolsystemen und z.T. grundlegend differenten Rollenverhältnissen konfrontiert, als sie es von ihrer eigenen Kultur her gewöhnt sind. In dieser Situation kann Kultur nach Bock auch aufgefasst werden als „das, was dich zum Fremden macht, wenn du von daheim fort bist“ (Bock 1970, IX). Gerade jene unhinterfragten Überzeugungen und Erwartungen, wie Mensch zu sprechen und sich zu verhalten haben, die wie eine Art zweite Natur zum Menschen gehören, verlieren in der Migrationssituation ihre Selbstverständlichkeit und werden womöglich sogar inadäquat. Diese Diskrepanz in den Werte- und in den symbolischen Systemen zwischen Herkunfts- und Gastkultur muss von Migranten durch Akkulturation bewältigt werden.

Unter Akkulturation versteht man einen Prozess der (partiellen) „Angleichung“ von Einwanderern an ein kulturelles (Teil-)System in der Aufnahmegesellschaft (vgl. Esser 1980, 21). Oftmals wird der Akkulturationsbegriff in die Nähe des Begriffs der Assimilation gerückt oder synonym zu diesem verwendet. Von Esser (1980) wird die Akkulturation als eine Sonderform der Sozialisation beschrieben. Zunächst erlernt ein Individuum in seiner Ursprungsgesellschaft die spezifischen kulturellen Regeln. Kommt diese Person als Migrant in eine andere Kultur, findet eine Art neuerlicher Sozialisation statt, in der die kulturellen Standards des Aufnahmesystems schrittweise übernommen werden. Nach Essers utilitaristischer Prämisse findet Akkulturation dann statt, wenn kulturell angepasste Handlungsweisen vom Migranten selbst als effektiv und erfolgreich beurteilt werden. Die positiv bewerteten Verhaltensmuster werden von den Einwanderern wiederholt und immer mehr übernommen; schließlich werden sie so internalisiert, dass sich die Migranten mit ihnen in ihrer neuen Umgebung „heimisch“ fühlen. (vgl. Auernheimer 2003, 79).

Einwanderer können sich dem Lernprozess der Akkulturation auch verweigern. Dies kann bei einem anhaltendem Misserfolg in der Anwendung von assimilativen Handlungsweisen (z.B. aufgrund zu restriktiver Aufnahmebedingungen) passieren und/oder wenn sich die Einwanderer einen höheren Nutzen davon versprechen, in der Alltagsbewältigung auf altbekannte, eigenkulturelle Handlungsmuster zurückzugreifen. In diesem Fall wird der Rückzug in Einwandererkolonien sowie eine Abschottung von

der Mehrheitsgesellschaft vorrausgesagt. Der Entstehung ethnischer Communities steht Esser (1980) ambivalent gegenüber. Zwar bieten sie einen gewissen Schutz vor einer lähmenden Überlastung, sind aber gleichzeitig ein hemmender Faktor im Assimilationsprozess, da sie die Notwendigkeit einer individuellen Auseinandersetzung mit den (kulturellen) Gegebenheiten der Aufnahmegesellschaft scheinbar überflüssig machen. Positiv sind Einwandererkolonien dort zu beurteilen, wo sie als Moratorium im Eingliederungsprozess mittel- und langfristig die Akkulturation fördern. In der Anfangsphase der Einwanderung entlastet die ethnische Community die Einwanderer, erhöht deren Handlungsfähigkeit und Orientiertheit und bietet einen Schutzraum, um mit unterschiedlichen Problemlösungsstrategien zu experimentieren. Auf der anderen Seite reduzieren sie wiederum die Gelegenheiten und Möglichkeiten einer direkten Interaktion zwischen Einwanderer und Einheimischen und verhindern somit Akkulturation. Insbesondere durch Institutionalisierungsprozesse bzw. die Erlangung „institutioneller Vollständigkeit“ in Einwandererkolonien wird Esser (1980) zufolge die individuelle Motivation untergraben, Assimilationsbemühungen zu unternehmen. In diesem Zusammenhang kritisiert er auch die ungenügende Offenheit des deutschen Gemeinwesens gegenüber Migranten. Diese verstärkte die, seiner Ansicht nach problematische, Tendenz zur Selbstorganisation in ethnischen Communities. Die mangelhafte Assimilation gerade der zweiten und dritten Einwanderergeneration kann auf diesen Zusammenhang zurückgeführt werden. Die Nachkommen von Einwanderer wurden innerhalb von segregierten Gemeinschaften, mit deren „eigenen Regeln“ sozialisiert. Aus dieser Sichtweise sollte die Integration in die Einwanderer-Communities lediglich eine Phase im Akkulturationsprozess sein, deren höchster Wert darin besteht, zur eigenen Überwindung beizutragen. Die Akkulturation ist nach Esser eine Voraussetzung für den beruflichen und sozialen Aufstieg, da erst eine Angleichung an das Orientierungssystem der Aufnahmegesellschaft die erfolgreiche Rollenübernahme ermöglicht. (vgl. Esser 1980, 10; 80 ff.; Auernheimer 2003, 79).

1.5 Kulturelle Transformation

Das Modell der Akkulturation von Esser nimmt nach Auernheimer (2003) in der Soziologie der Eingliederungsprozesse einen „herausragenden Platz“ ein. Darüber hinaus bietet die kognitiv-rationale lerntheoretische Ausrichtung des Konzeptes Anknüpfungspunkte für die interkulturelle Pädagogik. (vgl. Auernheimer 2003, 79). Allerdings ist das Akkulturationskonzept auch zahlreichen kritischen Anfragen unterschiedlicher Autoren ausgesetzt. Einzelnen Kritikpunkte wie die von Treuheit/Otten

(1986) und Auernheimer (2003) möchte ich an dieser Stelle aufgreifen. Es geht mir dabei nicht in erster Linie darum, argumentative Schwächen aufzuzeigen. Vielmehr sollen durch die kritische Auseinandersetzung Dimensionen im Spannungsfeld kultureller Differenz herausgestellt werden, deren Bedeutungsgehalt über die begrenzte Reichweite des Akkulturationsbegriffes hinausgeht. Entsprechende Erklärungsmuster lassen sich unter dem Begriff der *kulturellen Transformation* subsumieren.

Von Auernheimer (2003) wird am Akkulturationskonzept zunächst die oftmals vorherrschende „assimilationistische“ Sichtweise kritisiert. Akkulturation wird als die „schrittweise Angleichung von Minderheiten an die Mehrheitskultur gesehen, als ein „eindimensionaler und linearer Prozess“. Damit bleibt kein Raum für die Entstehung von etwas Drittem, wie etwa kulturellen Mischformen oder kreativen Neuschöpfungen kultureller Interpretationen (vgl. Auernheimer 2003, 80 f.). Auch Treuheit/Otten greifen diesen Kritikpunkt auf und entwickeln anhand eines „offenen“ Kulturbegriffs auf der Grundlage des symbolischen Interaktionismus ein nicht-deterministisches, nicht-strukturalistisches Verständnis von Akkulturation.¹ Sie stellen dabei nicht das Grundkonzept der Akkulturation selbst in Frage, gehen aber davon aus, dass das Individuum nicht nur assimilative Anpassungsleistungen erbringt, sondern auch aktiv und schöpferisch tätig wird. Kultur betrachten sie als ein durch Interaktion geschaffenes Verhaltensfeld. Das Individuum ist dementsprechend mit der „Kultur“ nie als Ganzes, als Einheit konfrontiert, sondern immer mit den einzelnen „Erscheinungen sozialer Alltäglichkeit“. Diese werden nur situativ konkret, d.h. in den einzelnen Interaktionssituationen mit den jeweiligen Interaktionspartnern. In der Interaktion passen sich Menschen nicht nur den (symbolisch vermittelte) kulturellen Antragungen von Außen an, sondern sie wählen die für sie relevante Symbole aus, gestaltet sie um oder erfinden sie gar selbst. Im Interaktionsprozess ist es den Betroffenen prinzipiell auch möglich, *entgegen* kulturellen und sozialen Antragungen aller Art, eigene Bewältigungsformen des Alltags zu entwickeln. Die vollkommene Übereinstimmung des Subjekts mit dem geltenden Werte- und Normensystem sowie den vorherrschenden Verhaltenserwartungen ist, wie Habermas es formuliert, nicht der Normalfall, sondern der „pathologische Grenzfall menschlichen Verhaltens“. (Treuheit 1986, 40). Kultur ist kein objektiver Tatbestand, der sich dem Subjekt aufdrängt, sondern manifestiert sich

¹ Sie grenzen sich in ihrer Argumentation insbesondere von der statischen und objektivistischen Betrachtungsweise des Strukturfunktionalismus ab, „der Umwelt als quasi objektiv (unabhängige Variable) (*Klammern i. Orig.*) und praktisch vom Individuum nicht beeinflussbar setzt, eine Entwicklung des Individuums nur als Anpassung, als Vergesellschaftung begreift und Autonomie nur als Konflikt mit der Gesellschaft auslösende Absonderung verstehen kann.“ (vgl. Treuheit/Otten 1986, 45).

immer auf partikulare Art im interaktiven Auseinandersetzungsprozess des Individuums mit seiner Umwelt. In gewissem Sinne muss die umgebende Kultur erst „durch das Subjekt gehen“ bevor sie für das Individuum manifest wird. Damit ist *nicht* gemeint, dass eine Kultur nicht über eine innere Struktur und intersubjektiv geteilte Symbole verfügt. Es ergibt sich aber aus dem individuell (mit-)gestalteten lebenslangen Sozialisationsverlauf, welche Symbole wie und wann für wen verfügbar und relevant werden. Das Ergebnis von Akkulturationsprozessen ist demnach offen. Das Individuum bleibt im Eingliederungsprozess immer auch ein Stück weit autonom, da auch unter Anpassungsdruck ein gewisser Spielraum für die Interpretation des (neuen) Symbolsystems bleibt.

Darüber hinaus sind die Symbolsysteme einer Gesellschaft bzw. gesellschaftlicher Gruppen selbst weder eindeutig, noch sind sie unveränderlich. Symbole sind mehrdeutig und können deshalb missverstanden werden. Sie sind auch offen für Umdeutungen und neue Bedeutungsebenen. (Auernheimer 2003, 74) Der symbolische Interaktionismus begreift die Symbolsysteme als dynamisch und in stetigem Wandel. In Interaktionsprozessen verändern sich Symbole und gesellschaftliche Verhaltenserwartungen. Lindesmith und Strauss formulieren dies so:

„ (...) interaction at the symbolic level is a creative process in which new meanings and unforeseen contingencies are constantly created by new situations and by the endless permutations and enormous flexibility of the symbolic processes themselves.“ (Lindesmith 1968, 8).

Die „Landkarten der Bedeutung“ sind nicht statisch und festgeschrieben, sondern beeinflussbar und wandelbar. Die Symbole, die von einer Gruppe benutzt werden, können von diesen aktiv verändert werden. Dem vergleichbar ist die Sichtweise von Clarke, für den die bestehenden kulturellen Muster „eine Art historische Reservoir, - ein vorab konstruiertes „Feld der Möglichkeiten“ (darstellen), das die Gruppen aufgreifen transformieren und weiterentwickeln“ (Clarke u.a. 1981, 42).

Das Akkulturationskonzept wird von Auernheimer zudem kritisiert, weil es kulturelle Transformation ausschließlich auf die Konfrontation verschiedener kultureller Systeme im Kulturkontakt zurückführt. Wird aber kulturelle Transformation allein durch den Kulturkontakt bzw. die Macht sozialer Erwartungen erklärt, so wird damit zugleich die Bedeutung materieller oder systemischer Handlungszwänge in der Aufnahmegesellschaft vernachlässigt. Die Anpassungsleistungen des Einzelnen auf der kulturellen Ebene werden demnach in Essers Modell überbewertet, wohingegen die Sozialstrukturen als

„Randbedingungen“ individuellen Entscheidungshandelns unterschätzt werden (vgl. Auernheimer 2003, 80). Eine solche Haltung kann wiederum einer kulturalistischen Argumentation Vorschub leisten, in der die Marginalität und Exklusion von Einwanderern letztlich auf deren mangelnde Bereitschaft oder Fähigkeit zur kulturellen Anpassung zurückgeführt wird.

Der Kulturkontakt wie ihn Migranten in der Aufnahmegesellschaft erleben, ist sicherlich *ein* treibender Motor im Wandel von Kultur. Aber er *determiniert* den kulturellen Wandel nicht, wie die Akkulturationsthese dies annimmt. Entscheidend für die kulturelle Transformation ist vielmehr das Spannungsverhältnis zwischen Sozialstruktur und Kultur, zwischen materieller und kultureller Reproduktion (vgl. Auernheimer 1999, 32). Kulturelle Innovation wird demnach am überzeugendsten durch die Veränderung in den allgemeinen Lebensverhältnissen der Menschen erklärt. Dies stimmt mit der anthropologischen Prämisse überein, dass Kultur immer die gestaltende Antwort einer Gruppe auf die Problemlagen der sie umgebenden Umwelt darstellt²; was bedeutet, dass Menschen immer genötigt sind, sich mit ökonomischen und sozialen Strukturveränderungen auseinander zu setzen und neue angemessenere kulturelle Bewältigungsformen zu finden. Insofern findet kultureller Wandel immer statt, indem das symbolische System der Bedeutungen den jeweils vorherrschenden Lebensbedingungen angepasst wird. Von diesem Standpunkt aus betrachtet wird auch die problematische, weil dichotomisierende Gegenüberstellung zwischen der „Beibehaltung des Eigenen“ und der „Übernahme des Fremden“ relativiert. Bei der Transformation und Weiterentwicklung von Kultur spielen eigenkulturelle sowie fremdkulturelle Orientierungen zwar eine Rolle, maßgeblich und richtungsweisend sind aber letztlich die Lebensverhältnisse bzw. deren Wandel (vgl. Auernheimer 2003, 75). Für Einwanderer, die ihren Lebensmittelpunkt nach Deutschland verlagert haben, ändern sich die Lebensverhältnisse gravierend und mit einem Schlag. Daraus könnte auf entsprechende einschneidende kulturelle Transformationsprozesse geschlossen werden. Aus der kritischen Diskussion des Akkulturationsbegriffs kann deshalb die Konsequenz gezogen werden, dass das Konzept der kulturellen Transformation dem der Akkulturation vorzuziehen ist. Problematische, kulturalisierende Annahmen werden in diesem Modell eher vermieden. „Kulturelle Transformation“ beschreibt die Veränderung

² Diese Prämisse entspricht dem Kulturbegriff Ina-Maria Greverus: „Kultur als lebensnotwendige Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt, schafft seine auf die und aus der menschlichen Mitwelt bezogenen Werke und Werte, die durch die Institutionalisierung und Tradierung verbindlich werden, bis sie immer wieder neuen Werken und Werten weichen müssen, die Antworten auf veränderte Umweltbedingungen darstellen.“ (Greverus 1982, 24 f. zit. In Krüger-Potratz 1994, 24)

des Orientierungssystems bei Migranten in der Konfrontation mit der Aufnahmekultur und in der Auseinandersetzung mit den neuen Lebensverhältnissen.

1.6 Migrantenkulturen und ethnische Communities

Die Erklärungskraft des Akkulturationskonzeptes ist auch deshalb begrenzt, weil die Veränderungsprozesse und die Anpassung von Migranten vorwiegend von einem individualistischen Standpunkt betrachtet werden. Die Migration, so argumentiert Beck-Gernsheim, verläuft aber nicht in einem „sozial-beziehungslosen“ Raum, sondern erzeugt selbst neue Beziehungsmuster und soziale Formen (vgl. Beck-Gernsheim 2004, 96). Die kulturelle Transformation von Einwanderern erfolgt dementsprechend nicht nur individuell, sondern auch als ein kollektiver Prozess. Migranten können ein eigenständiges sozial-kulturelles System entwickeln, „welches Ergebnis der Wechselwirkung von Herkunftsfaktoren und den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Einwanderungsgesellschaft ist (...)“ (Heckmann 1981, 65). Heckmann nennt diese Gruppen „Migrantenkolonien“. Innerhalb der Migrantenkolonien entsteht durch Organisations- und Institutionalisierungsprozesse eine soziale und kulturelle Infrastruktur. Hierzu zählen z.B. Vereine, die Kirchengemeinde bzw. die Moschee oder der Tempel, der Aufbau einer kleinbürgerlich-mittelständigen Ökonomie (engl. „ethnic business“) sowie informelle soziale Netzwerke (vgl. Auernheimer 2003, 80). Eingliederungsprozesse von Migranten verlaufen daher nicht so sehr als Integration in die „deutsche Gesellschaft“, sondern eher in die unterschiedlichen Sozialsysteme der Einwanderer innerhalb des Aufnahmelandes. Die Einwandererkolonie ist für Heckmann die „erste Sozialisierungsinstanz“ im Einwanderungsland. Er geht dabei davon aus, dass die Entstehung von Migrantenkolonien auf der gemeinsamen (Migrations-)Geschichte und der darausfolgende Soziogenese beruht. Demzufolge führt die gemeinsame kulturelle bzw. nationale Herkunft von Migranten quasi „natürlicherweise“ zur Ausbildung entsprechender sozial-kultureller (Sub-)Systeme in der Aufnahmegesellschaft (vgl. Heckmann 1981, 209 ff.). Aus dieser essentialistischen Perspektive kann die Migrantenkolonie auch als eine Art „Schicksalsgemeinschaft“ angesehen werden.

Demgegenüber betonen Autoren wie Apitzsch (1999, 376), Auernheimer (2003, 68ff.), Beck-Gernsheim (2004, 100ff.), Hamburger (1999, 43) und Hansen (2000, 138ff.), dass Gruppenidentität bei Einwanderern nicht organisch aus einer gemeinsamen Herkunfts- und Abstammungsgeschichte erwächst, sondern durch Ethnisierungsprozesse sozial konstruiert wird. Bei der Ethnisierung werden reale Differenzen z.B. hinsichtlich der

Religiosität, des Sprachgebrauchs, kultureller Praxen und der Physiognomie (z.B. Hautfarbe) zu symbolischen Grenzen einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit stilisiert. Entscheidend bei der Entstehung eines ethnischen Wir-Gefühls ist nicht so sehr die tatsächliche Homogenität innerhalb der eigenen Gruppe, sondern eher der Glaube an die soziale „Wirksamkeit“ entsprechender Merkmale³ (vgl. Hansen 2000, 641). Die Ethnische Differenzierung ist ein Prozess der Vergemeinschaftung entlang nicht-universalistischer Selektionskriterien und steht daher prinzipiell im Widerspruch zu modernen, rationalen Vergesellschaftungsmechanismen, wie z.B. dem Leistungsprinzip in Schule und Arbeitswelt.⁴ In diesem Sinne untergräbt Ethnizität das Prinzip der funktionalen Differenzierung in modernen Gesellschaften, in denen Positionszuweisungen idealerweise formalisiert, rationalisiert und generalisiert sind. Ethnisierungsprozesse schränken somit die Möglichkeit der Partizipation in gesellschaftlichen Teilbereichen ein (vgl. Hamburger 1999, 44). In ihrem Buch „Wir und die Anderen“ stellt Elisabeth Beck-Gernsheim heraus, dass in der Mehrheitsbevölkerung nach wie vor Vorstellungen von den Migranten als den „Anderen“ und „Fremden“ vorherrschen. Durch diese ethnizistischen Bilder wird den Einwanderern in der deutschen Gesellschaft Zugehörigkeit und Normalität versperrt (vgl. BeckGernsheim 2004, 11). Auernheimer zufolge ist es den eingewanderten Minderheiten kaum möglich sich diesen Antragungen zu entziehen, d.h. der Gruppe wird die Definitionsmacht über ihr Selbstbild entzogen. Eine „authentische“ und produktive Weiterentwicklung von Kultur ist unter diesen Bedingungen nicht möglich. Ablehnung und Missachtung durch die Mehrheitsgesellschaft führt zu reaktiven und rückwärts-gewandten kulturellen Lösungen wie Separation, Erstarrung im Traditionalismus, und Fundamentalismus (vgl. Auernheimer 1990, 99f.).

Auf der anderen Seite sind Ethnisierungsstrategien für Einwanderer auch ein Mittel, um sich im Kampf um kollektive Güter, aber auch um soziale Anerkennung zu positionieren. Sie dient der Interessenartikulation und Interessendurchsetzung und kann ein Instrument zur Selbstorganisation darstellen. Ethnizität ist Apitzsch (1999, 382) zufolge somit auch ein Machtfaktor. Die Bildung von ethnischen Communities mobilisiert darüber hinaus soziale Ressourcen wie Solidarität, gegenseitige Hilfe und Vertrauen. Die Community bietet Schutz gegenüber kränkender Diskriminierung und

³ Die Wirksamkeit von Vorstellungen und Glaubensinhalten wird u.a im sog „*Thomas-Theorem*“ postuliert. Demzufolge handeln Menschen auf der Grundlage von Bedeutungen: „Wenn Menschen Dinge als real ansehen, dann sind sie real in ihren Konsequenzen.“ In: www.sozpsy.uni-hannover.de/marienthal/glossar/html/t10.htm (Stand: 1.9.2005).

⁴ Eine soziale Beziehung wird als Vergemeinschaftung bezeichnet, wenn das soziale Handeln auf einer subjektiv gefühlten Zusammengehörigkeit beruht.

Misserfolgserfahrungen bei der Orientierung an modernen Werten. und Mustern in der Aufnahmegesellschaft (vgl. Hamburger 199, 45 f.). Die „ethnische Plattform“ stärkt so die Position der Migranten, auch in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Aufnahmegesellschaft. Dementsprechend kann die Binnenintegration in ethnische Gemeinschaften mittel- und langfristig gesehen auch zur Integration in die Gesamtgesellschaft beitragen. (vgl. Auernheimer 1990, 97f.).

Prozesse der ethnischen Differenzierung nehmen Einfluß auf den Verlauf der kulturellen Transformation in Einwanderungsgesellschaften. Kulturelle Werte und Normen, Traditionen und kulturelle Praxen haben in ethnisch differenzierten Gesellschaften eine repräsentative Funktion. Die Repräsentation ist ein Begriff aus dem Bereich der cultural studies und beschreibt den ständigen - auch umkämpften - Prozess der Entstehung von Identitäts-Positionen durch eine diskursive kulturell-symbolische Praxis:

Representations produce meanings through which we can make sense of our experience and of who we are. We could go further and suggest that these symbolic systems create the possibilities of what we are and what we can become (...) Representation as a cultural process establishes individual and collective identities and symbolic processes provide possible answers to the questions: who am I; what could I be?; who do I want to be? (Woodward 1997, 14).

Kulturelle Praxen und Symbole werden aus diesem Grund nicht nur aus dem Bedürfnis nach Orientierung und Verständigung transformiert, sondern sie werden auch den entsprechenden Positionierungs-Bedürfnissen der Betroffenen angepasst. In den jeweiligen Migrantengruppen werden sie auf partikuläre Weise, den momentanen Lebensumständen entsprechend weiterentwickelt. Dabei spielen sowohl eigenkulturelle als auch fremdkulturelle Aspekte eine Rolle und gehen eine Synthese ein. Der Transformationsprozess *kann* einen assimilativen Verlauf nehmen; das ist aber nicht notwendigerweise der Fall (vgl. Auernheimer 1990, 94ff.). Im Aufnahmeland werden oftmals kulturelle Traditionen und Werte aus dem Herkunftskontext in einem neuen Zusammenhang reaktiviert. Die britische Autorin Gina Buijs (1993) geht davon aus, dass Migranten und Flüchtlinge bei der kulturellen Transformation im Aufnahmeland vor allem auch auf bereits bekannte Bilder und Muster zurückgreifen:

„(...) attempts to reconstruct what is familiar are a well-known psychological means of coping with the forced separation and loss experienced by refugees. (...) iconic mental states (...) are crucial to the way in which the past exercises an influence over the present, and we draw upon them when, in the present, we try to predict or anticipate or control the future.“ (Buijs 1993, 3).

Einwanderer müssen die durch Migration bzw. Flucht erlittene Verluste kompensieren und zugleich Strategien finden, mit den Lebensbedingungen im Exil fertig zu werden.

Die Orientierung am kulturellen System der Aufnahmegesellschaft ist hier eine Möglichkeit. Gleichzeitig ist der Rückgriff auf die Erfahrungen der Vergangenheit, die bekannten kulturellen Normen und Werte und Praxen sehr wahrscheinlich. (vgl. Buijs 1993, 3). Die Bestätigung des Bekannten und Bestehenden ist auch eine spezifische Strategie im Umgang mit der Identitätskrise, die nach Woodward durch die Migration ausgelöst wird. Demnach müssen Migranten ihre Identität in der Migrationssituation neu formieren. Dies geschieht in Anlehnung an die ethnische Gemeinschaft. Bei der Konstruktion einer ethnischen Gruppenidentität im Aufnahmeland werden oftmals kulturelle Traditionen und Werte aus dem Herkunftskontext in einem neuen Zusammenhang reaktiviert. Oder wie Woodward es ausdrückt: „To cope with the fragmentation of the present, some communities seek a return to a lost past.“ (Woodward 1997, 17).

Traditionen und die Bilder aus der Vergangenheit nehmen einen großen Einfluss auf den Prozess der Alltagsbewältigung von Migranten in der Gegenwart. Einen hohen Stellenwert bei der kulturellen Transformation und Identitätsbildung in der Migrationssituation hat neben den Geschlechtsrollenverhältnissen die Religiosität der Migranten. Da Religiosität bei Migrantenjugendlichen auch im empirischen Teil dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielt, soll auf diese Kategorie hier speziell eingegangen werden.

1.7 Religion und Religiosität in der Diaspora

Die Migration nach dem zweiten Weltkrieg führte in den europäischen Einwanderungsgesellschaften zu Prozessen religiöser Pluralisierung (vgl. Beck-Gernsheim 2004, 29). Die größte religiöse Minderheit im Migrationskontext bilden in Deutschland die moslemischen Glaubensgemeinschaften. Vor allem in den 1960er und 1970er Jahren kamen muslimisch sozialisierte türkische Arbeitsmigranten nach Deutschland. Daneben gibt es kleinere muslimische Migrantengruppen aus Nordafrika und Bosnien-Herzegowina. Insgesamt leben heute schätzungsweise 2,8 bis 3,2 Millionen muslimischer Einwanderer in der Bundesrepublik (vgl. Lehmann 2004, 32). Während die Zuwanderung christlicher Migranten aus dem Mittelmeerraum die Religionsfrage nicht wirklich aufgeworfen hat, wurde mit der Niederlassung und Etablierung islamisch geprägter Einwanderungsmilieus Religion in politischen und gesellschaftlichen Debatten zum Diskussionsgegenstand. In den integrationspolitischen Debatten und in der Wissenschaft wurden die “fremden” Religionen und v.a. der Islam lange Zeit als „Störfaktor“ betrachtet. Neuere Studien argumentieren differenzierter. Sie verweisen

darauf, dass das Thema Religion in der Migrationssituation ganz unterschiedliche Bedeutungsaspekte enthält und auch als ein „positives Gestaltungselement in der Integrationspolitik“ zu berücksichtigen ist (vgl. Beck 2004, 9f. und Klinkhammer 2004, 12).

Religion und Kultur stehen in einem pragmatischen Zusammenhang. D.h. Religion prägt Kultur und wird von Kultur geprägt. Klinkhammer beschreibt Religion als einen „Pool von Sinn- und Handlungspräferenzen, auch in Form von Gewohnheiten eines Einzelnen oder einer Gruppe von Menschen, (...) (sie) schließt Rituale und Glaubenswahrheiten, Autoritäts- und Ordnungsvorstellungen sowie Gesellungsformen und emotionale wie ästhetische Präferenzbildungen mit ein.“ (Klinkhammer 2004, 13). Religion ist ein gesellschaftlicher Faktor, d.h. sie ist nicht nur ein Bezugs- und Orientierungspunkt für das Individuum, sondern ebenso ein „Vergemeinschaftungsprinzip“ (vgl. Tietze 2003, 197). Als „soziale Kraft“ übernimmt Religion soziale und individuelle Identitätsarbeit und hat gerade aus diesem Grund für Migranten eine große Bedeutung (vgl. Klinkhammer 2004, 13 und Lehmann 2004, 37ff.):

Immigrants are religious – (...) more religious than they were before they left home – because religion is one of the important identity markers that helps them preserve individual self-awareness and cohesion in a group. (...) Apart from its spiritual dimension, religion is a major force in social participation; it develops and at the same time sacralizes one's self-identity, and thus the religious bond is one of the strongest social ties." (Williams 1988, 11; zit. in Baumann 2004, 20).

Die Prinzipien und Prozesse die oben bereits unter dem Begriff der kulturellen Transformation diskutiert wurden, treffen auch auf das Phänomen Religion zu. Als Bestandteil der Kultur wandelt sich die Religiosität unter den Bedingungen der Migration bzw. wird den Bedürfnissen der Migranten angepasst; und wird so zu einem wichtigen Faktor bei der Bewältigung der Migrationssituation. Freilich besteht - auch angesichts eines mehr oder weniger ausgeprägten Assimilationsdrucks - die Möglichkeit, dass in der Aufnahmegesellschaft die eigenen kulturell-religiösen Besonderheiten „verloren gehen“ oder aus dem Wunsch nach sozialer Integration und gesellschaftlicher Akzeptanz bewusst abgelegt werden. Häufig wird aber gerade der drohende Verlust zu einer Motivation, an der Religion festzuhalten (vgl. Baumann 2004, 20). Trotz eines weitgehend säkularen Umfeldes werden religiöse Bindungen in der Migrationssituation oftmals nicht gelockert, sondern beibehalten, wenn nicht sogar gestärkt (Beck-Gernsheim 2004, 29). Das Festhalten an religiösen Tradition stellt, ähnlich wie bei anderen kulturellen Praxen und Orientierungen, eine Strategie dar, um mit den

migrationsbedingten biographischen und kulturellen Brüchen fertig zu werden. In diesem Sinne dient Religiosität, und die Ausübung religiöser Praktiken im sozialen Zusammenhang der Glaubensgemeinschaft, der Herstellung von Kontinuität und hilft den Migranten in ihrem Leben einen subjektiv sinnvollen Zusammenhang, d.h. ein Gefühl der Kohärenz zu bewahren (vgl. Appelt 2003, 151). Religion in der Migrationssituation wird, wie Beck-Gernsheim es formuliert zu einem „Anker der Identität“ (vgl. Beck-Gernsheim 2004, 32).

Auf der Gruppenebene der Community wird die Religion zu einem Mittel der Vergemeinschaftung und dient somit der Herstellung von Gruppenkohäsion, der Darstellung von Gruppengrenzen und Gruppenidentität. Sie ist der „Bindekitt“, der die Migrantengruppe zusammen hält. Religiöse Vollzüge sind demgemäß in der Diaspora ein Fokus des Gruppenlebens (vgl. Baumann 2004, 23). Der Gottesdienst, so schreibt Beck-Gernsheim,

„ist (...) nicht nur ein religiöses, sondern zugleich auch ein soziales Ereignis. Er ist Treffpunkt, Begegnungsort, Sammelplatz derer, die in der Fremde sich durchschlagen müssen. Hier kann man Menschen treffen mit ähnlicher Geschichte und ähnlichem Schicksal; hier kann man Erinnerungen an früher austauschen und aktuelle Informationen erhalten; hier kann man mit Gleichgesinnten über Hoffnungen und Enttäuschungen sprechen, über Entbehrungen und Zukunftsvisionen. Hier sucht man Hilfe, Unterstützung, Gemeinschaft – und dies nicht nur im spirituellen Sinn, in der Beziehung zu Gott, sondern auch in einem sehr irdisch gewendeten Sinn, in der Beziehung zu Menschen, vor allem zu anderen Migranten.“ (Beck-Gernsheim 2004, 30).

Besonderes Gewicht bei der Etablierung religiöser Gemeinschaften haben die oben erwähnten Ethnisierungsprozesse. Der Minderheitenstatus und die evtl. damit verbundenen sozialen und strukturellen Marginalisierungserfahrungen in der Diaspora verändern die Bedeutung religiöser Inhalte und Praktiken. Religion wird in dieser Situation zu einem Kennzeichen von Differenz und zugleich zu einem sozialen Zugehörigkeitsprinzip (vgl. Baumann 2004, 21 sowie Beck Gernsheim 2004, 33 und Tietze 2003, 198). Z.B. kann Muslimische Religiosität in der ethnisierenden Beschreibung der Mehrheitsgesellschaft zum Symbol für ein bestimmtes soziales Milieu werden, nämlich das der „Ausländer“. Umgekehrt wird die religiöse Zugehörigkeit von Migranten als Symbol und Zeichen zur Repräsentation und Abgrenzung eingesetzt. Religion dient der Vergewisserung der eigenen Identität und ihres individuellen Selbstwertes (Baumann 2004, 27). Die Religionsgemeinschaft ist in diesem Sinne ein symbolischer Ort, um die eigenen kulturellen Besonderheiten zu betonen, sich als

Gruppe zu sammeln und Kraft zu gewinnen (Beck Gernsheim 2004, 33). Die, durch individuelle Religiosität und in der Religionsgemeinschaft erlangte Selbstgewissheit, hilft den Migranten bei der Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Problemen in der Aufnahme- und Residenzgesellschaft (Baumann 2004, 27). Nicola Tietze (2003) zufolge, die sich mit muslimischen Selbstbeschreibungen und sozialen Positionierungen in der deutschen und französischen Gesellschaft beschäftigt, fungiert Religion als ein offenes Bedeutungssystem, das von der Gemeinschaft je nach ihrer sozialen Lage und Bedarfen ausgestaltet wird. Hierbei können neben kulturellen auch ideologische Elemente eine Rolle spielen. Islamische Religiosität kann so Tietze das Orientierungs- und Sinnvakuum ausfüllen, das aufgrund von Diskriminierungs- und Stigmatisierungserfahrungen und den damit einhergehenden Gefühl der Ausgeschlossenheit entsteht. Für muslimische junge Männer steht dabei im Vordergrund die Herstellung von Bedingungen, „in denen ihr Wunsch nach Autonomie, Individualität und Unverletzlichkeit respektiert wird.“ (Tietze 2003, 203).

Ein wichtiger Schritt bei der Etablierung religiöser Minderheiten im Aufnahmeland ist die institutionelle Verankerung der religiösen Bezüge im sozio-kulturellen System der Migrantengruppe. Für Baumann ist die Bildung solcher religiöser Organisationen nicht der Ausnahme- sondern der Regelfall. Der Aufbau religiöser Strukturen wird aus der Perspektive der Migranten insbesondere dann notwendig, wenn der Verbleib der nachfolgenden Generationen im Aufnahmeland evident, und somit die Frage der religiös-kulturellen Prägung der Kinder dringlich wird. Neuankömmlingen bieten die religiösen Vereinigungen psychologisch-emotionale Unterstützung, Hilfe und Trost und nicht zuletzt ein Gefühl von Vertrautheit und Heimatverbundenheit (Baumann 2004, 22). Wenn man so will, betreiben Religionen als gesellschaftlicher Faktor Erziehung, Bildung, Sozialarbeit, Krankenfürsorge und kommentieren schließlich die Politik (Beck 2004, 13).

Zwischenfazit

Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass durch Migration vielfältige kulturelle und soziale Veränderungsprozesse ausgelöst werden. Migranten müssen in der Aufnahmegesellschaft ihre Identität neu formieren. Die veränderten Lebensverhältnisse, die Konfrontation mit einem „fremden“ Symbolsystem sowie das Bedürfnis nach Kontinuität und Verankerung sind entscheidende Einflussfaktoren für den Verlauf der kulturellen Transformation. In der Aufnahmegesellschaft entsteht unter Migranten in der

Regel ein sozialer Zusammenhang, der oftmals in Institutionalisierungs- und Organisationsprozesse mündet. Die ethnischen Communities selbst werden zu einem wichtigen Faktor bei der Lebensbewältigung und der Identitätsbildung im Aufnahmeland. Als „erste Sozialisierungsinstanz“ hat die Einwanderercommunity auch eine große Bedeutung für die Sozialisation der Kinder der Migranten.

2. MIGRANTENJUGENDLICHE

Nachdem im vorhergehenden Kapitel unterschiedliche Theorien und Ansätze zur Erklärung von Migration und Eingliederungsprozessen dargestellt wurden, geht es im folgenden Kapitel um die Gruppe der jugendlichen Migranten in Deutschland. Hierbei wird zunächst dargestellt, wie sich die Migrationssituation auf den Adoleszenzverlauf von ausländischen Jugendlichen auswirkt. Anschließend werden die besonderen Schwierigkeiten und Chancen bei der Identitätsbildung im interkulturellen Kontext thematisiert.

2.1 Migrantenjugendliche in der BRD

Aufgrund der Einwanderung nach Deutschland hat sich der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stark erhöht. Während im Jahr 1960 der amtlichen Statistik zufolge nur bei jeder 25. Eheschließung „Ausländerinnen oder Ausländer“ beteiligt waren, ist im Jahr 2000 fast jede sechste Eheschließung eine von Ausländern oder binational. Dementsprechend haben sich auch die Verhältnisse bei den Geburten verschoben. Im Jahr 1960 hatten nur 1,3 Prozent der Kinder einen ausländischen Vater und/oder eine ausländische Mutter; im Jahr 2000 waren es gut 21 Prozent (vgl. Beck-Gernsheim 2004, 75). Da die Gruppe der Jugendlichen, die inzwischen eingebürgert ist oder die doppelte Staatsbürgerschaft besitzt, in der amtlichen Statistik nicht aufgeführt wird, ist der tatsächliche Prozentsatz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund allerdings noch um einiges höher; Schätzungen gehen von ca. 30 Prozent aus (vgl. Stüwe 2004, 253 und Gogolin 2003, 170). Diese Zahl bezieht sich auf die junge Generation bis zum Alter von 25 Jahren (vgl. Hurrelmann 2004, 14). Bei den Neugeborenen hat inzwischen fast jedes dritte Neugeborene zumindest einen Elternteil nicht-deutscher Herkunft (vgl. Krummacher 2003, 3). Die ausländische Wohnbevölkerung ist jünger als die deutsche: Ca. 47,5 Prozent der ausländischen gegenüber 32 Prozent der deutschen Bevölkerung ist unter 30 Jahre alt. Angesichts der demographischen Entwicklung gehen die Schätzungsmodelle davon aus, dass sich der Anteil der Migranten an der Bevölkerung noch erhöhen wird. Die

Etablierung der zweiten Generation der Migranten macht deutlich, dass Deutschland faktisch ein Einwanderungsland ist. Von der Politik wurde dies allerdings noch nicht in ausreichendem Maße anerkannt (vgl. Cyrus/Treichler 2004 13f.) Notwendig wäre die Etablierung einer aktiven Integrationspolitik und in deren Rahmen die Durchführung jugendpolitischer Programme, die sich an Kinder mit Migrationshintergrund richten (vgl. Gogolin 2003, 171).

2.2 Adoleszenz, grundlegende Aspekte

Bevor auf die besonderen Prozesse der Adoleszenz und der Identitätsbildung bei Migrantenjugendlichen näher eingegangen wird, sollen hier zunächst die allgemeinen theoretischen Grundlagen der Jugendphase kursorisch dargestellt werden.

Die Pubertät wird mit dem Eintreten der Geschlechtsreife erreicht. Dieser Einschnitt in der körperlichen Entwicklung markiert einen Wandel der körperlichen, psychischen und sozialen Realität im Leben eines Menschen. Den neuen Anforderungen entsprechend, müssen qualitativ neue Verarbeitungsformen gefunden werden. Es handelt sich um eine „Neuprogrammierung“ von Bewältigungsmustern als Antwort auf die veränderten inneren und äußeren Bedingungen. Im Zentrum der neuen Anforderungen stehen die Ablösung von den Eltern und die Aufgabe kindlicher Bewältigungsmuster, wie der Imitation und der Identifikation. Die Ablösung von den Eltern ist Voraussetzung für die Entwicklung einer individuierten, emotionalen Beziehungsfähigkeit und somit für den Aufbau stabiler Partnerkontakte (vgl. Hurrelmann 2004, 26ff.). Schlägt die Individuierung in der Jugendphase fehl, droht die Entstehung und „Chronifizierung“ von Wiederholungszwängen, in denen die Konflikte der Elternbeziehung sich immer wieder aufs neue reproduzieren (vgl. King 2000a, 96).

Der Begriff der Adoleszenz zielt insbesondere auf die sozialen und psychischen Komponenten der Geschlechtsreifung und der Wandlung vom abhängigen Kind zum eigenverantwortlichen Erwachsenen. Mit der Adoleszenz wird der Übergang vom Kind zum Erwachsenen als ein „psychosozialer Möglichkeitsraum“ beschrieben, oder als „die Bedingung zur Möglichkeit der Individuierung“. Die Adoleszenz ist ein Experimentierraum, in dem Jugendliche eigenständig (und eigensinnig) Beziehungsformen ausprobieren und Grenzen austesten können. Von Erikson wurde hierfür der Begriff „psychosoziales Moratorium“ geprägt (vgl. King/Müller 2000, 15). Damit ist ein Entwicklungsspielraum gemeint, der den Heranwachsen als eine Art Aufschubperiode von der Gesellschaft zur Verfügung gestellt wird (vgl. Kohut/Sommer 1990, 10). Psychosoziales Moratorium bedeutet „sozial aus dem Spiel zu sein“, die

Freistellung von den Regeln der Erwachsenengesellschaft. Diese vorübergehende Separation wurde mehr und mehr auch institutionell abgestützt; z.B. durch die Einrichtung und den Ausbau des Bildungs- und Ausbildungssystems (vgl. King 2000b, 43) Zugleich ist der Adoleszenz-Raum gesellschaftlich ungleich ausgestaltet. Die Chancen für einen gelingenden Entwicklungsverlauf sind z.B. vom kulturellen und sozialen Hintergrund der Jugendlichen, dem Geschlecht und den Zugangsmöglichkeiten zu Institutionen abhängig. (vgl. King/Müller 2000, 16). Mit dem sozialen Wandel verändert sich zugleich die Ausgestaltung des psychosozialen Moratoriums. Handelte es sich zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts noch um ein starres Privileg der männlichen bürgerlichen Jugend, hat sich das psychosoziale Moratorium – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – auf alle Bevölkerungsgruppen ausgedehnt. Insbesondere die Bildungsreformen und die Bildungsexpansion der 70er Jahre hatten daran einen erheblichen Anteil. Parallel zu den neueren gesellschaftlichen Trends der Individualisierung und Pluralisierung haben sich auch die Zwänge, Freiheiten und Dynamiken der Adoleszenz gewandelt. Heute ist die Rede von der Individualisierung und Destandardisierung der Jugendphase (vgl. King 2000, 97 sowie ausführlich Heitmeyer/Olk 1990 11ff.).

2.3 Adoleszenz und Migration

Die Hauptthemen der Adoleszenz, die Entwicklung einer geschlechtsspezifischen Identität, die Modifizierung des Verhältnisses zu den Eltern, und die Gestaltung eigener Liebes- und Arbeitsbeziehungen werden durch die Migration zugespitzt.⁵ Adoleszente Bindungs- und Beziehungskonflikte und Suchen werden durch die Erfahrung der Migration intensiviert (vgl. King/Schwab 2000, 223). Die psychosoziale Entwicklung von Migrantenjugendlichen ist Rohr/Schnabel (2000, 352) zufolge aus zwei Gründen beeinträchtigt. Zum einen aufgrund der jeweils unterschiedlichen kulturellen Ausprägung der Adoleszenz im Herkunftsland und im Aufnahmeland und zweitens wegen dem Verlust an Bezugspersonen. Neben der Abgeschnittenheit von den Verwandten kann King/Schwab zufolge auch die Abgeschnittenheit von der Herkunftskultur sowie der biographische Bruch als ein Verlust verstanden werden (vgl. King/Schwab 2000, 214). Migrantenjugendliche werden in der Aufnahmegesellschaft mit einem Adoleszenzmodell konfrontiert, das sich grundlegend von dem ihrer (traditionellen) Herkunftskultur unterscheidet. Je nach Gesellschaft bestehen unterschiedliche Bewältigungsformen von

⁵Seminargespräch zum Thema „die zweite Generation“ an der Universität Marburg mit Frau Elisabeth Rohr, im Sept. 2004.

Adoleszenz. Die Unterschiede können insbesondere zwischen modernen und traditionellen Gesellschaften sehr groß sein. Obwohl Modernisierungsprozesse auch in der nicht-westlichen Welt die sozio-kulturellen Systeme verändern, lassen sich in den betreffenden Gesellschaften oftmals nur rudimentäre Modernisierungs- und Individualisierungsmomente wiederfinden. So kann sich beispielsweise das Geschlechtsrollenbild des Mannes in Richtung Unabhängigkeit wandeln, während das Geschlechtsrollenbild der Frau unberührt bleibt. In den traditionellen Gesellschaften kommt es nach Rohr/Schnabel (2000) nicht zur Ausbildung eines Ichs im Freudschen Sinne, sondern die psychischen Strukturen bleiben eher external, d.h. auf die Bezugsgruppe ausgerichtet. Sozialisationsziel ist dann nicht die Herausbildung einer möglichst unabhängigen, sondern eher einer kollektiv definierten Identität. (Rohr/Schnabel 2000, 353f.). Transkulturelle Untersuchungen zu Identität und Selbstkonzepten haben diese Aussage bestätigt. Kinder aus Kulturen mit einfachen soziökonomischen Strukturen zeigen einen geringen Egoismus und ein eher umsorgendes Verhalten, haben ein hohes Verantwortungsbewusstsein und definieren sich eher über das Kollektiv. Kinder aus sozial und technisch komplexen Kulturen zeigen demgegenüber unabhängigere und dominantere Verhaltensweisen. Sie definieren sich eher über das private Selbst. In nicht-westlichen Kulturen überwiegt ein „bezogenes Selbst“ (engl. Interdependent self), in dem die Einsicht der „grundsätzlichen Verbundenheit menschlicher Wesen und ihrer wechselseitigen Abhängigkeit“ vorherrscht. So wird etwa bei der Frage nach der persönlichen Befindlichkeit immer die Familie in die Antwort mit einbezogen. Das bezogene Selbst steht in enger Verbindung mit dem sozialen Kontext und verändert sich mit diesem. Bei westlichen Kulturen dominiert dagegen ein „unabhängiges Selbst“ (independent self), das auf der kulturellen Norm beruht, von anderen unabhängig zu werden und seine Einzigartigkeit auszuformen (Zenk 2000, 363).⁶ In den kontextgebundenen externalisierenden Kulturen gibt es kein - oder kaum ein psychosoziales Moratorium. Jugendliches Experimentieren ist nicht erwünscht. Der Übergang von der Welt der Familie in die Welt der Erwachsenen und der Kultur ist in traditionellen Gesellschaften durch Riten geregelt, während er in modernen Gesellschaften von den Jugendlichen immer mehr selbst gestaltet werden muss (vgl. Eggert-Schmid Noerr 2000, 193).

In der Migrationssituation treffen das Modell der traditionellen Adoleszenz und das individualistische Adoleszenzmodell des psychosozialen Moratoriums aufeinander.

⁶ Zenk nimmt hier Bezug zu den Studien von Whiting und Whiting (1995) Higgins und King (1981) und Markus und Kitayama (1990/1991).

Findet die Migration im Adoleszenzalter statt, kommt es daher zu einem biographischen Bruch in einer besonders kritischen Lebensphase (vgl. King/Schwab 2000, 214). Die Trennung von der heimatlichen Sozialstruktur und die Konfrontation mit den Normen und Werten einer individualisierten Gesellschaft ändern den Verlauf der Identitätsentwicklung bei Migrantenjugendlichen. Jene Werte, die in der Heimat oftmals negativ belegt waren wie Autonomie und individuelle Lebensgestaltung, sind selbstverständliche Standards bei der Identitätsbildung in der deutschen Gesellschaft. Gerade weiblichen Jugendlichen, denen gemäß ihrer Herkunftskultur eine ausgeprägte Experimentier- und Adoleszenzphase verwehrt geblieben ist, werden in Deutschland mit für sie unbeschränkten und „gefährlichen“, aber auch faszinierenden Lebensentwürfen konfrontiert (vgl. Rohr/Schnabel 2000, 354). Während die Adoleszenz schon von einheimischen deutschen Jugendlichen als eine schwierige und komplizierte Phase erlebt wird, können die Modernisierungserfahrungen für Migrantenjugendliche potentiell überwältigend sein, da ihre Herkunftskultur keine Modelle moderner Adoleszenz anbietet. Sie sind einem „verdoppelten“ Transformationsprozess ausgesetzt, indem sich ihre Migrationslage mit ihrer Befindlichkeit als Jugendliche kreuzt und überschneidet. Umwandlungs- und Neubildungsprozesse finden migrationsbedingt auf kultureller oder sozialer Ebenen statt und adoleszenzbedingt auf der Ebene des Wandels vom Kind zum Erwachsenen. (vgl. King/Schwab 2000, 210). Diese Überkreuzung bringt auch eine Verdoppelung des Fremdheits- und Verlusterlebens mit sich. Das adoleszente Fremdsein verbindet und vervielfältigt sich mit der Fremdheit in der Migration. King/Schwab schreiben:

„Aus dieser Vielfältigkeit des Sich-selbst-und-anderen-fremd-geworden-seins (...) aus dieser Mehrschichtigkeit der mit Migration und Flucht verbundenen Fremdheits- und Entfremdungserfahrungen können entsprechend leicht Überforderungen hervorgehen und die vorhandenen Fähigkeiten zur Trauerarbeit überlasten.“ (King/Schwab 2000, 215).

Hinzu kommt, dass die Abgeschnittenheit von den Gebräuchen und Gewohnheiten der Herkunftskultur und die Trennung von Verwandten und Bekannten die adoleszenztypische Problematik zwischen Bindungssuche und Ablösungswünschen verkompliziert. Eine Ablösung und kritische Distanzierung von der Familie und den sie verkörpernden Prinzipien, erscheint gerade im Moment der Trennung nicht opportun bzw. ist emotional gar nicht möglich. Dies gilt um so mehr, wenn die Kultur des Aufnahmelandes als fremd, unzugänglich, kränkend oder gar feindselig erlebt wird. Im Vordergrund steht für Migrantenjugendliche vielmehr zunächst der Versuch, ein Gefühl

von Aufgehobenheit, das sonst die Grundlage adoleszenter Welteroberung bildet, wieder herzustellen. Deshalb verstärken sich die familialen Bindungen erst einmal, um sich dann eventuell wieder lockern zu können. Der eigene biographische und der Bruch in der Familienbiographie müssen erst verarbeitet werden, d.h. es muss Trauerarbeit geleistet werden ehe eine Neuöffnung erfolgen kann. Migrantenfamilien reagieren in dieser Situation manchmal mit starrem bis rigidem Festhalten an Traditionen, um die Verbindung zur Heimat zu bewahren, um Kontinuität herzustellen und um so die Verlusterfahrungen zu kompensieren. Eine Bewältigung der inneren Konflikte, die mit der Migrationserfahrung verbunden sind, findet dann nicht statt. Die kritische, reflexiv-distanzierende Aneignung der eigenen familialen Ursprünge und Geschichten, die als gegenläufige Tendenz ebenso wie die Ablösung immer zum Adoleszenzverlauf gehört, wird blockiert. Erst in der Auseinandersetzung mit den, durch die Migration hervorgerufenen, und auf einer latenten Ebene weiter bestehenden, Angst- und Schuldgefühlen, eröffnet sich ein Zugang zur eigenen Geschichte und eine konstruktive Weiterentwicklung wird möglich. Vor dem Prozess der „aneignenden Ablösung“ müssen jugendliche Migranten sich also zunächst einmal verankern (King/Schwab 2000, 214ff.). Die Adoleszenzproblematik der Migrantenjugendlichen ist also insbesondere im Kontext der migrationsbedingten Veränderungen in der Familienstruktur und im Familienleben zu sehen. Viehböck (1994) zufolge durchlebt die Migrantenfamilie einen Wandel von der traditionalistischen zur modernen Familie. Sie bewegt sich dabei zwischen zwei (idealtypischen) Polen: Auf der einen Seite steht die patriarchalische, autoritäre, den traditionellen Werten verbundene, vormoderne (Groß-)Familie. Am anderen Pol steht die moderne, demokratische, (sexuell) emanzipierte (Klein-)Familie (vgl. Viehböck 1994, 85ff.). Die traditionellen Beziehungsstrukturen innerhalb der Familie geraten im Umstrukturierungsprozess aus den Fugen; abhängig von den gesellschaftlichen Rollen, die von den einzelnen Familienmitgliedern in der Aufnahmegesellschaft eingenommen werden.⁷ Der Übergang von einem Pol zum anderen verläuft konflikthaft, ist von Spannungen geprägt und zeichnet sich oftmals durch mangelnden Gefühlsaustausch und Kommunikationsbarrieren zwischen den Eltern und den Kindern aus. Die Aufarbeitung des Modernitätsdefizits in der Familie setzt deren Gefühlshaushalt unter Druck. Hauptsächliche Konfliktursache sind die unterschiedlichen Lebensperspektiven der ersten und der zweiten Generation in der Migration. Für Viehböck hängen alle

⁷ Abdulrahim zeigte z.B. in einer Studie, wie die traditionellen Regeln des Zusammenlebens in einer palästinensischen Community in Berlin überformt und deformiert wurden, da die rechtlichen und ökonomischen Strukturen der Aufnahmegesellschaft die traditionellen Rollenzuschreibungen in den Familien untergruben (vgl. Abdulrahim 1993, 67ff.).

Streitereien zwischen Jugendlichen und Eltern in den Migrantenfamilien mit den unterschiedlichen Blickwinkeln und unterschiedlichen Werten zusammen. Die Problemlagen jener Migrantenjünglicher, die sich an den modernen Lebensweisen im Aufnahmeland zu orientieren beginnen, erschließen sich den Eltern oftmals gar nicht; insbesondere wenn sie zum Zweck der psychischen Entlastung an den tradierten Verhaltensmustern der Herkunftskultur festhalten. Den Lösungsstrategien ihrer Kinder stehen sie dementsprechend zum Großteil ablehnend gegenüber (vgl. Viehböck 1994, 93ff.).

Die Erfolgsaussichten der Migrantenjünglichen den adoleszenten Ablöseprozess von den Eltern erfolgreich zu bewältigen, hängt wesentlich davon ab, welche Copingstrategien diese gegenüber dem Migrationsereignis entwickelt haben. Hierbei geht es vor allem um die Bewältigung von Verlusterfahrungen; der Verlust von kulturellen Kontext sowie von geliebten Menschen. Werden die Trennungserfahrungen von den Eltern nicht verarbeitet, kann es zur Ausbildung eines regressiven Bindungsverhaltens kommen, das oft einhergeht mit dem starren bis rigiden Festhalten an den Traditionen und dem Erziehungsstil des Herkunftslandes. Über eine besonders enge familiäre Bindung der Kinder versuchen die Eltern dann, die durch Trennung und Verlust hervorgerufenen Ängste und Schuldgefühle zu kompensieren. Die Beibehaltung der (traditionellen) kulturellen Normen und Werte aus der Herkunftskultur stützt eine solche Bindungsstrategie zusätzlich ab, da diese eine kritische und diskursive Ablösung der Kinder von den Eltern nicht vorsehen. Das Ausagieren einer modernen Form der Adoleszenz ist bei den Migrantenjünglichen unter diesen Bedingungen kaum oder gar nicht möglich (vgl. Rohr 2003, 64). In qualitativen empirischen Untersuchungen konnte Rohr zeigen, dass bei weiblichen Migrantenjünglichen eine verlängerte Adoleszenz aus diesem Grund oftmals gar nicht stattfindet:

In Bezug auf weibliche Adoleszenzentwicklung im interkulturellen Vergleich lässt sich feststellen, dass junge Frauen mit einem migrationsgeprägten familialen Hintergrund in aller Regel keine verlängerte, sondern eine verkürzte Adoleszenz erleben, auch wenn die Verführungen eines psychosozialen Moratoriums und der entsprechenden Experimentierphase durchaus schon erprobt werden (Rohr 2003, 65).

Zunächst sind die Mädchen durch die Migration vor eine prekäre „Wahl“ gestellt. Sie können einerseits den Weg eines modernen individualistischen Adoleszenzverlaufs einschlagen, der auf einen Identitätsentwurf größtmöglicher Autonomie sowie Unabhängigkeit von familiären Bindungen abzielt. Ist dieser Weg einmal eingeschlagen, so werden Rohr zufolge „psychologische Tatsachen“ geschaffen. D.h. es kommt zur

Ausbildung einer individualisierten, unabhängigen Persönlichkeitsstruktur. Diese psychischen Strukturen können nicht wieder rückgängig gemacht werden – auch dann nicht, wenn die Mädchen sich selbst darum bemühen, die Beziehungsmuster der Herkunftsgesellschaft zu re-adaptieren.⁸ Andererseits besteht die Möglichkeit den Weg einer kontextgebundenen Identitätsentwicklung zu gehen, die nicht auf die Ablösung aus familiären Bindungen, sondern allenfalls auf eine subtile Modifikation zielt, und ein „schnelles Hinübergleiten von der Kindheit ins Erwachsenenalter“ vorsieht (Rohr 2003, 58). In diesem Fall wird die Adoleszenzphase quasi übersprungen und es kommt zu „einem radikalen Abschied von der Kindheit und einem überaus hastigen Wechsel zu einer erwachsenen Identität“; und zwar in der Regel mit der Eheschließung (vgl. Rohr 2001, 161). Von Viehböck wird diese spannungsgeladene Situation, in der sich die Migrantinnen befinden auch als „Konkurrenz zwischen Gesellschaft und Familie“ bezeichnet (vgl. Viehböck 1994, 92). Welcher der beiden Wege eingeschlagen wird, entscheidet sich aus der emotionalen Lage des Familienverbandes heraus; und, wie bereits angeführt, entspricht es der Bedürfnislage von Migrantinnenfamilien viel eher, Bindungen zu verstärken als zu lockern. Aus Loyalität und Verantwortungsgefühl gegenüber der Familie entscheiden sich dann vor allem die Mädchen gegen eine Ab- und Herauslösung aus dem Verband. Die inneren Zweifel und Ambivalenzen, die mit dem psychosozialen Moratorium immer verbunden sind, können sich die Mädchen in dieser Situation nicht leisten (vgl. Rohr 2003, 59). Die adoleszente Ablösung und Trennung von der Familie wäre gleichbedeutend mit einer Reaktivierung und Wiederholung des migrationsbedingten Trennungstraumas in der Familie:

„Kinder bleiben so ein Leben lang an die Eltern gebunden, und die Distanzierung von ihnen ist deshalb hoch angstbesetzt und muss unter Umständen vermieden werden, weil diese Distanzierung in der Phantasie gleichbedeutend wäre mit ihrem Tod.“ (Rohr 2003, 64).

Wenn auf einer latenten Ebene aufgrund einer inneren Ambivalenz der Mädchen dennoch Konflikte zwischen Eltern und Töchtern entstehen, so werden diese innerhalb der Familie nicht thematisiert: Der offene Konflikt wird vermieden, ein diskursives Aushandeln von Positionen, eine kritische Distanzierung finden nicht statt (Rohr 2003, 63 f.). In einem wichtigen Bereich gibt es allerdings doch eine Lockerung der Eltern-Tochter und insbesondere der Mutter-Tochter-Bindung, nämlich im Bereich der Berufs- und Karrierewünsche der Mädchen. Während sexuelles Experimentieren die emotionale regressive Bindung der Mädchen früh auf den jeweiligen gegengeschlechtlichen Partner

⁸Seminargespräch zum Thema „die zweite Generation“ an der Universität Marburg mit Frau Elisabeth Rohr, im Sept. 2004.

lenken würde, gefährdet die Verselbständigung hinsichtlich der Bildungs- und Berufsperspektiven das Mutter-Tochter-Bündnis nicht. Die Sozialisierung im Rahmen einer geschlechtergetrennten (Migranten-)Kultur wird so aufrechterhalten.

2.4 Identitätsbildung bei Migrantenjugendlichen

Ebenso wie der adoleszente Ablösungsprozess von den Eltern, gehört die Identitätsentwicklung zu den Hauptaufgaben des Jugendalters. Bei der Ausbildung von Identität im Jugendalter geht es darum, ein befriedigendes und in gewissem Sinne „geordnetes“ Verhältnis zwischen Selbst und Gesellschaft zu finden. Verschiedene Theorien und Konzepte vertreten unterschiedliche Standpunkt gegenüber diesem Prozess. Dementsprechend werden auch die Schwierigkeiten und die Chancen bei der Identitätsbildung im interkulturellen Kontext unterschiedlich bewertet. In den folgenden drei Kapiteln sollen drei prominente Identitätstheorien vorgestellt, sowie ihre jeweilige besondere Sichtweise gegenüber dem Migrationsphänomen herausgearbeitet werden.

2.4.1 Ich-Identität - die psychoanalytische Perspektive.

Die Frage, die sich aus psychoanalytischer Perspektive hinsichtlich der Ausbildung von Identität bei Migrantenjugendlichen stellt, ist: Wie koinzidieren die psychosozialen Dynamiken, die durch die Migration ausgelöst werden, mit der Dynamik der Identitätsbildung im Jugendalter? Um die Auswirkungen der Migration auf die Identitätsentwicklung von Jugendlichen einschätzen zu können, stützen sich Grinberg/Grinberg (1989) auf das Konzept der Ich-Identität nach Erikson.

Die Entwicklung einer Ich-Identität ist Erikson zufolge die zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter. Die Ich-Identität wird von ihm beschrieben als der subjektive Eindruck innerer Gleichheit und Einheit, auch wenn sich die äußeren Lebensumstände ändern (vgl. Kohut/Sommer 1990, 12). Neben diesem personalen Aspekt betont Erikson die soziale Komponente der Ich-Identität, als das persönliche Gefühl ein brauchbares Mitglied der Gesellschaft zu sein, dessen Eigenarten anerkannt werden. Erikson schreibt:

Der Begriff Identität drückt (...) insofern eine wechselseitige Beziehung aus, als er sowohl ein dauerndes internes Sich-Selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfasst.“ (Erikson 1977, 124).

Erikson sieht die Entwicklung des Identitätsgefühls eng verknüpft mit der psychosozialen Dynamik im Reifungs- und Entwicklungsprozess eines jungen Menschen

und dem Aufbau einer stabilen Persönlichkeitsstruktur. Entscheidend für die Herausbildung von Ich-Identität ist die Erkenntnis über - und auch die bewusste Herstellung von - Übereinstimmung des persönlichen Verhaltens mit den kulturellen Verhaltensmustern der Gesellschaft; und zwar schon im Kindesalter. Das gemäss den kulturellen und historischen Sachverhalten symbolisch angemessene Verhalten verschafft ein Lustgefühl, führt zu Anerkennung durch die Umwelt (Erzieher, Peer-Group, Milieu) und zu einem realistischen Selbstwertgefühl (Erikson 1977, 126). Die Entwicklung eines „Realitätsgefühls“ ist für Erikson die Vorbedingung für die Ausbildung einer Ich-Identität:

„Aus der Wahrnehmung, dass seine individuelle Weise, Erfahrungen zu verarbeiten (seine Ich-Synthese), eine erfolgreiche Variante einer Gruppenidentität ist und im Einklang mit der Raum-Zeit und dem Lebensplan der Gruppe steht, muss das heranwachsende Kind ein belebendes Realitätsgefühl ableiten können.“ (Erikson 1977, 17).

Den „Takt“ dieses Vorgangs gibt die chronologisch-kontinuierliche Abfolge sogenannter „psychosozialer Krisen“ vor. Mit dem erfolgreichen Durchlaufen jeder einzelner dieser Krisen bilden sich jene Persönlichkeitsstrukturen heraus, die das Individuum zur Bewältigung der Identitätskrise in der Adoleszenz erst befähigen. (vgl. Hurrelmann 2004, 30). In der Adoleszenz befinden sich Jugendliche in einem Konflikt von „Identität versus Identitätsdiffusion“. Die bisherigen kindlichen Identifizierungen und Orientierungen werden in Frage gestellt und das Selbstbild schwimmt, um sich später neu zu ordnen und zu festigen (vgl. Erikson 1977, 106). Die Abwendung von der Familie und den elterlichen Introjektionen und die gleichzeitige Konfrontation mit den spezifischen gesellschaftlichen Identitäten – insbesondere hinsichtlich der Beziehungsgestaltung in Arbeitswelt und Partnerschaft – charakterisieren die Identitätskrise in der Adoleszenz (vgl. Kohut/Sommer 1990, 12). Gegenüber Freud, der von einer ständigen inneren Dynamik zwischen den innerpsychischen Instanzen ausgeht, und den entsprechenden Anstrengungen des Individuums in dieser Dynamik eine Balance zu halten, betont Erikson die Etablierung eines Zustandes der Stabilität und Einheitlichkeit durch die Ich-Identität. Das Gefühl der Ich-Identität ist,

„ (...) das angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheit und Kontinuität aufrechtzuerhalten.“ (Erikson 1977, 107)

Die Entwicklung der Ich-Identität in der Adoleszenz ist gefährdet, wenn das Gefühl von Kontinuität und der Glaube an die eigene soziale Rolle durch biographische Brüche und traumatische Erlebnisse verloren geht (Erikson 1977, 133f.).

Grinberg und Grinberg zufolge kann die Migrationserfahrung einen solchen Bruch darstellen. Migration geht immer einher mit dem Verlust an geliebten Menschen und anderen Objekten (Kultur, Landschaft usw.) und bewirkt so ein Gefühl der Entwurzelung. Für die Betroffenen ist es, als würden sie einen Teil ihres Selbst verlieren (Grinberg/Grinberg 1989, 17; 60f.). Wie sich das Migrationsereignis auf die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung auswirkt, hängt vom Alter der MigrantInnen ab. Insbesondere Kinder und Jugendlichen können durch die Migration aus der Bahn geworfen werden (vgl. Grinberg/Grinberg 1989, 113). Für Kinder können sich vor allem problematische Veränderungen in der Familienstruktur und der Kind-Elternbeziehung negativ auswirken. Die Ängste und Abwehrmechanismen der Eltern in der Migrationssituation können die kindliche Ich-Entwicklung gefährden:

„Because of his dependency, he also experiences his relatives mourning, for the family-structure that protects him is a shaky one. (Grinberg/Grinberg 1989, 115).

Da das Kind bei der Bewältigung der frühen psychosozialen Krisen auf seine Eltern angewiesen ist, gefährdet die migrationsbedingte Krise im Selbstbewusstsein der Eltern die Ausbildung von Urvertrauen, Autonomie und Initiative (vgl. Grinberg/Grinberg 1989, 114). Die Migration erschüttert den Familienzusammenhalt. Die Beziehung zu den Eltern und den Geschwistern verliert an Selbstverständlichkeit. Die Frage der Zugehörigkeit zur Familie kann somit in jungen Jahren einen „Riss“ bekommen. Dieses Problem wird auch als „Kofferkinder“-Schicksal beschrieben: Durch das – oft mehrmalige – zwischen Deutschland und Heimatland Hin-und-her-verfrachtet-Werden, ist der Aufbau von Ur-Vertrauen beeinträchtigt. (vgl. Gaitanides 1996, 35). Bei älteren Kindern und Jugendlichen verschiebt sich der Problemschwerpunkt auch auf den außerfamiliären Bereich. Zum Problem kann hier die mangelnde Anerkennung durch die (deutsche) Gleichaltrigengruppe werden. Wenn Migrantenkinder und -jugendliche von den Gleichaltrigen ausgeschlossen und isoliert werden, kann es zu einer Wiederbelebung und Verstärkung kindlicher Ängste kommen, welche die weitere Entwicklung blockieren. Zu nennen ist hier die „Scham anders zu sein“. (vgl. Grinberg/Grinberg 1989, 125).

Zweifel und Orientierungsverlust bezüglich der Einbettung der eigenen Person in die soziale Welt entstehen insbesondere dann, wenn der Zeitpunkt der Migration mit der

Adoleszenzphase zusammenfällt. Indem die Migrant*innen aus jenem sozialen und kulturellen Lebenszusammenhang herausgerissen wurden, in dem sich ihre eigene Existenz bislang bestätigte, werden auch die bisher erworbenen Fähigkeiten und vorformulierten Identitätsbilder in Frage gestellt. Wenn das Vertrauen und der Glaube an eine tragfähige Beziehung zwischen Selbst und sozialer bzw. Objektwelt grundlegend erschüttert wird, kann das Identitätsgefühl einen dauerhaften Schaden nehmen. Ist der Wandel und die daraus entstehende Verunsicherung z.B. hinsichtlich der geschlechtlichen oder ethnischen Identität zu groß, besteht die Gefahr, dass die Krise der Identitätsdiffusion von den Jugendlichen nicht bewältigt wird. Der Grundkonflikt vor den Migrant*innen bei der Identitätsbildung gestellt sind, besteht zwischen dem Bedürfnis am Alten festzuhalten, um ein Gefühl der Kontinuität und inneren Einheit zu bewahren einerseits, und dem Wunsch bzw. dem Druck sich zu verändern und an das Neue anzupassen andererseits. Im Extremfall kann dieser Konflikt zur Konfusion oder sogar zur Selbstentfremdung führen: „as if he cannot meld the different pieces of his identity“ (Grinberg/Grinberg 1989, 132). Auf der anderen Seite beinhaltet die Migration gerade aufgrund ihres krisenhaften Charakters, auch die Chance zu persönlichem Wachstum. Die Neugestaltung von Objektbeziehungen im Aufnahmeland ermöglicht einen Prozess der inneren Reorganisation, in dem Fähigkeiten und kreative Potentiale weiterentwickelt und entfaltet werden können (Grinberg/Grinberg 1989, 5).

2.4.2 Balancierte Identitäten – die interaktionistische Perspektive

Gegenüber der Identitätstheorie von Erikson, setzt die soziologische Theorie des symbolischen Interaktionismus einen anderen Akzent bei der Gewinnung von Ich-Identität im Sozialisationsprozess. Dreh und Angelpunkt der Identitätsbildung im symbolischen Interaktionismus ist die Interaktion mit der Umwelt, in der sich das Individuum mit der sozialen Welt auseinandersetzt. Identitätsbildung wird dabei nicht so sehr als ein Prozess der Verinnerlichung von sozialen Erwartungen verstanden, sondern eher als ein Interaktions- und Kommunikationsprozess, in dem das Subjekt lernt, sich selbst so zu beobachten, wie es von einem konkreten oder verallgemeinerten Anderen beobachtet wird. Betont wird hierbei die Möglichkeit, dass das Individuum sich von sozialen Erwartungen auch distanziert und kreativ eigene Selbstentwürfe in die Interaktion einbringt (vgl. Reckwitz 2001, 28). Die Übernahme von Rollen für die eigenen Person, sowie die Zuschreibung von Rollen gegenüber den „Anderen“ ist der entscheidende Aspekt bei der Bildung der Identität. Dieser Prozess beginnt im Kindesalter. Für Mead ist das kindliche Rollenspiel ein wichtiger Aspekt der

Sozialisation. Im Rollenspiel werden soziale Verhaltenserwartungen ausprobiert, greifbar gemacht und nachgeahmt, die als generelle Beziehungsmuster in der Gesellschaft vorhanden sind. Ein Kind lernt so allmählich soziale Rollen zu differenzieren, zu antizipieren und bestimmten Personen zuzuordnen. Für diesen Prozess ist die sogenannte „Referenzgruppe“ entscheidend in die das Kind oder der Jugendliche hineinsozialisiert wird:

„Their membership in given social groups or structures makes them carriers of sets of symbols – otherwise known as beliefs, attitudes, perspectives and so on. Their membership has also made them who they are in terms of personal styles and personal idiosyncrasies.“ (Lindesmith 1968, 7)

Die lebenslange Sozialisation der Individuen besteht allerdings nicht unbedingt in der permanenten Verstärkung bisheriger Selbstkonzepte. Vielmehr ist die Identitätsbildung eine ständige und fließende Veränderung des Selbstkonzeptes, abhängig vom gesellschaftlichen Wandel bzw. den sozialen und kulturellen Transformationsprozessen in den einzelnen „Referenzgruppen“. Prägnant formuliert wird dieser Sachverhalt bei Kohut/Sommer:

„Da wir uns selbst nur im Medium gesellschaftlich erworbener signifikanter Symbole zum Objekt unseres Nachdenkens machen können, bleibt das Individuum und seine Identität immer an die aktuellen und lebensgeschichtlichen gesellschaftlichen Prozesse gebunden.“ (Kohut/Sommer 1990, 13).

Das Individuum sieht sich immer im Lichte jener Verhaltenserwartungen, die in seiner bzw. seinen Referenzgruppe/n vorherrschen. Die Identität konstituiert sich daher über die sozialen Verhaltenserwartungen, die gegenüber dem Individuum in einer Gruppe bestehen. Vereinfacht gesagt, besteht die Identität zu einem großen Teil aus der Antizipation des Bildes, das die anderen über die eigene Person haben. Eine zentrale Rolle in der Identitätsbildung spielt also, was das Individuum glaubt, dass die anderen von ihm denken. Dieser Anteil an er Identität wird *soziale Identität* genannt. Die soziale Identität wird auch als die „Summe der Rollenübernahmen“ eines Individuums in einer Gruppe bzw. Gesellschaft bezeichnet. Den Gegenpol zur sozialen Identität bildet in der Theorie des symbolischen Interaktionismus die *personale Identität*. Diese kann als das „individuelle im Individuum“ angesehen werden. Es ist das Beharren eines Individuums auf einer bestimmten eigenen Position aus einer inneren Motivation heraus. Von Habermas wird die personale Identität als „die Kontinuität des Ichs in der Folge wechselnder Zustände der Lebensgeschichte“ beschrieben (Habermas 1973, 131). Es handelt sich um die persönlichen Wünsche und Bedürfnisse, die sich schließlich auch im

konkreten Verhalten manifestieren. Das Problem besteht nun darin, dass das Individuum zwischen beiden Instanzen eine Balance finden muss. Diese Aufgabe übernimmt die *Ich-Identität*. Im Interaktionsprozess, d.h. in der täglichen (auch konfliktiven) Auseinandersetzung des Individuums mit den von der Bezugsgruppe zugemuteten Rollen und Verhaltenserwartungen, bildet sich die Ich-Identität heraus. Dieser Prozess wird auch als das „Aushandeln“ von Identität beschrieben. Gesellschaftliche und kulturelle Verhaltenserwartungen, und somit auch die zur Verfügung stehenden Selbstkonzepte, werden in Interaktionssituationen zwischen den Beteiligten verhandelt und immer wieder neu definiert (Auernheimer 2003, 69).

Migrantenjugendliche sind im Sozialisationsprozess mit sozialen Verhaltenserwartungen aus unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten konfrontiert. Ein Identitätsproblem kann sich daraus insofern ergeben, als die „alte“ und „neue“ soziale Identität eine zu große Inkongruenz aufweisen, und deshalb die Fähigkeit der Jugendlichen die eigene Ich-Identität in Balance zu halten, überfordert wird. Aufgrund des Wechsels im sozialen Aktionsraum „funktionieren“ die bisherigen Identitätsstrukturen nicht mehr. Z.B. ist das bis dato aufgebaute Passungsverhältnis zwischen sozialer und personaler Identität bei einem Sohn einer wohlhabenden Anwaltsfamilie aus einem sog. Dritte-Welt-Land nachhaltig gestört, der sich in der Aufnahmegesellschaft in der Position eines Flüchtlings und von der Gastgesellschaft nicht anerkannten „Asylanten“ wiederfindet (Zenk 2000, 365). Entsprechend groß sind die Anpassungsleistungen, die den Migrantenjugendlichen bei der Eingliederung in eine neue Umgebung abgefordert werden.

Treuheit/Otten (1986) konzeptionalisieren die Identitätsproblematik von Migrantenjugendlichen im Rahmen eines symbolisch-interaktionistisch verfassten Akkulturationskonzeptes. Sie gehen davon aus, dass im Rahmen eines (unausweichlichen) kulturellen Anpassungsprozess, Migrantenjugendliche auch ihre Identität umgestalten müssen. Im Akkulturationsprozess kommt es zu einem allmählichen Wandel der Ich-Identität durch die Interaktion mit den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft, die in der Kommunikation ein anderes Symbolsystem vertreten. In der Interaktion unter den Bedingungen der Mehrheitsgesellschaft müssen sich Migrantenjugendliche mit anderen kulturellen und sozialen Verhaltenserwartungen auseinander setzen, als sie aus ihrer bisherigen Sozialisation kennen. Dabei können die eigenen sozialen und kulturellen Symbolsysteme und die der Einheimischen qualitativ so weit auseinander liegen, dass eine gemeinsame Situationsdefinition nicht mehr möglich

ist; d.h. auch keine Orientierung mehr darüber besteht, welche Erwartungen wie an den Gegenüber formuliert werden können. Um einer gelungenen Interaktion willen versuchen die Jugendlichen die Haltung der Interaktionspartner zu antizipieren und lernen somit mehr und mehr das Symbolsystem der Aufnahmekultur kennen. Durch die Veränderung der eigenen Disposition, gelingt es den Migrantenjugendlichen die Aufnahmekultur zu verstehen und auch die entsprechende Haltung in der Interaktion einzunehmen. Die Ich-Identität wandelt sich, indem die symbolisch vermittelten Erwartungen aus der Umwelt in die soziale Identität eingehen und sogleich eine Abwägung zu den Bedürfnissen der personalen Identität stattfindet. Eine Stabilisierung der Ich-Identität gelingt dann, wenn die kulturellen Verhaltenserwartungen (soziale Identität) erfolgreich mit der personalen Ebene (personale Identität) vermittelt werden (vgl. Treuheit/Otten 1986, 48f.).

Wenngleich Treuheit/Otten mit ihren Überlegungen einen wichtigen Aspekt der Identitätsproblematik von Migrantenjugendlichen aufgegriffen haben, so erscheint die Reichweite ihres Erklärungsansatzes aufgrund der engen Bezugnahme auf das Akkulturationskonzept dennoch als begrenzt. So kann mit Mark Terkessidis (1999) kritisch gefragt werden, ob nach 50 Jahren Migrationsgeschichte in der BRD mit dem Begriff des „Kulturkontakts“ immer noch die typische Ausgangslage der Einwanderer erfasst werden kann. Die „zweite Generation“ immer noch als die Adressaten kultureller Annäherungsversuche zu sehen, ist ihm unverständlich. In der deutschen Sichtweise gibt es scheinbar das erstaunliche Phänomen, so Terkessidis, „dass man sich seit vierzig Jahren immer aufs Neue an einen imaginären Nullpunkt begibt.“ (Terkessidis 1999). Viele Migrantenjugendlichen, vielleicht die Mehrheit, leben seit ihrer Geburt oder frühen Kindheit in Deutschland. Es ist also davon auszugehen, dass sie in ihrer Sozialisationsgeschichte bereits intensiven Kontakt mit dem Symbolsystemen der deutschen Aufnahmegesellschaft hatten, z.B. im Kindergarten oder in der Schule. Von einem Akkulturationsprozess im engeren Sinne, bei dem von einer Anpassung an ein *fremdes* Symbolsystem ausgegangen wird, kann daher keine Rede sein. Und dennoch bleibt, wie die obigen Ausführungen zu Koloniebildung, ethnischer Differenzierung und kultureller Repräsentation gezeigt haben, kulturelle Differenz in ihren unterschiedlichen Spielarten und Schattierungen ein wichtiges Thema im Leben von Migrantenjugendlichen. Das in der Diaspora-Situation bestehende Spannungsfeld kultureller Differenz stellt Migrantenjugendliche vor die Aufgabe, sich permanent mit den an sie herangetragenen unterschiedlichen Verhaltenserwartungen auseinander zu

setzen. Diese Rollenvielfalt und –disparität ist aus interaktionistischer Sicht als Chance aber auch als Risiko bei der Identitätsbildung anzusehen. Zwar kann der gelingende Umgang mit vielen verschiedenen Rollen zur Ausbildung einer ebenso vielfältigen und vielseitig entwickelten Identität führen. Jedoch kann ein Übermaß an Rollen im aktuellen Rollenhaushalt wie in der Rollenbiographie die Identität eines Menschen auch nachhaltig schädigen (Biermann 2000, 45).

Im Zusammenhang mit der Lebensbewältigung von Migrantenjugendlichen nehmen einige Autoren wie Otten/Treuheit (1986) und Gaitanides (1996) insbesondere bezug auf deren *Ambiguitätstoleranz*, die neben Empathie, Rollendistanz und kommunikativer Kompetenz zu den Grundqualifikationen sozialen Handelns gehört. Ambiguitätstoleranz wird definiert, als „die Fähigkeit, divergierende Erwartungen und Bedürfnisse zu tolerieren, sie „aushalten“ zu können und in Balance zu halten.“ (vgl. Treuheit/Otten 1986, 52). Einerseits sind hiermit diffuse, unklare Rollen gemeint, denn gesellschaftliche Erwartungen treten oftmals nicht als klar definierte Verhaltenserwartungen auf. In diesem Fall bedeutet Ambiguitätstoleranz, dass das Individuum in der Lage ist, die Mehrdeutigkeiten einer Rolle auf Dauer zu ertragen. Andererseits bezieht sich die Ambiguitätstoleranz auch auf die Fähigkeit, in einem gegebenen Rollenensemble die Existenz sich widersprechender Rollen, die aber den selben Objektbereich betreffen, auszuhalten. Gerade auf jugendliche Migranten trifft diese Konstellation zu; zumindest von der Grundannahme ausgehend, dass sie sich in unterschiedlichen kulturellen Systemen bewegen. Da bei Treuheit/Otten die Akkulturation von Ausländern im Mittelpunkt der Überlegungen steht, umschreiben sie Ambiguitätstoleranz speziell für diese Gruppe als „die Leistung, auf etwas zu bestehen, was man (noch) nicht aufgeben kann, und dennoch in der Lage zu sein, sich zugänglich zu halten für das, was es (vielleicht) in Frage stellen könnte.“ (Treuheit/Otten 1986, 53). Die Dichotomie zwischen Beibehaltung des Eigenen auf der einen Seite und Übernahme des Fremden auf der anderen, die diese Aussage sowie die Akkulturationstheorie allgemein prägt, ist aber für die Situation der meisten Jugendlichen der zweiten Einwanderergeneration nicht ganz treffend. Für sie kann eher die Annahme getroffen werden, dass Ambiguitätstoleranz es ihnen ermöglicht, unterschiedliche bzw. sich widersprechende Verhaltenserwartungen der deutschen Gesellschaft einerseits und der eigenkulturellen Referenzgruppe andererseits dauerhaft auszuhalten und gleichermaßen permanent in die Identitätsbildung einfließen zu lassen. Es geht für sie in erster Linie nicht darum, etwas

Eigenes beizubehalten und etwas Fremdes zu übernehmen, sondern um die Integration verschiedener oder gar widersprüchlicher Rollen in das eigene Selbstkonzept.

Fähigkeit zur Lebensbewältigung bedeutet für Migrantenjugendliche daher in erster Linie, die Fähigkeit den eigenen Rollenhaushalt zu „managen“; mit dem Erfolg, die eigene Ich-Identität zu stabilisieren. In welchem Maße es den Migrantenjugendlichen gelingt ihre Identität auszubalancieren, hängt aber nicht nur von ihren eigenen sozialen Kompetenzen ab, die sie im Sozialisationsverlauf erworben haben, sondern auch von den strukturellen und gesellschaftlichen Bedingungen, in denen sie leben.⁹ Zwischen der Gruppe der Einwandererjugendlichen, die soziökonomisch und strukturell gut integriert sind und der Gruppe der marginalisierten Jugendlichen, existiert hinsichtlich der Bewältigungsmöglichkeiten ihrer bikulturellen Lebensverhältnisse ein Gefälle: Während die erste Gruppe mit dem „Kulturkonflikt“ scheinbar gut zurecht kommt, indem sie eine Haltung des „sowohl als auch“ entwickeln und die Fähigkeit besitzen, ihr Handeln dem jeweiligen Kontext anzupassen, wird die kulturelle Differenz in der zweiten Gruppe zum Problem. Der Kulturkonflikt wird im Lebenszusammenhang „virulent“ und prägt in den Migrantenfamilien die intergenerationellen Verhaltens- und Interaktionsmuster; z.B. in Form einer rigiden traditionalistischen Erziehung. Traditionalismus ist auch bei der ersten Gruppe zu finden, allerdings in einer „liberalen“ Form, bei der unterschiedliche

⁹Identitätsprobleme von Migrantenjugendlichen entstehen nach Gaitanides (1996) nicht allein aufgrund des Kulturkonflikts, d.h. dem Aufeinanderprall zweier kultureller Systeme, sondern sind auf eine Konstellation belastender Lebensbedingungen zurückzuführen, die zu anomischen Reaktionen führen kann. Zu nennen ist hier zunächst die unsichere Aufenthaltsperspektive von Migrantenfamilien in Deutschland, verursacht zum einen durch den prekären rechtlichen Status, aber auch durch die mangelnde soziale Integration in die Aufnahmegesellschaft. Darüber hinaus macht die rechtliche und politische Ausgrenzung von Ausländern in Deutschland eine Identifizierung mit dem deutschen Gemeinwesen nahezu unmöglich. Diese Bedingungen führen dazu, dass der Aufenthalt in Deutschland den Charakter eines Provisoriums bekommt und der Rückkehrwunsch stets immanent bleibt. Hinzu kommen die Veränderungen in der Familienstruktur als Folge der Erwerbstätigkeit von Migranten und häufig beider Elternteile. Die Arbeitsverhältnisse von Migranten haben oftmals einen prekären Charakter, d.h. die Arbeitsbelastung und die Zwänge im Arbeitsalltag sind relativ groß. Darunter leidet das für Migranten so wichtige Familienleben. Gaitanides spricht hier von der „Desintegration der Familie durch Proletarisierungsfolgen“. Schließlich können Orientierungsprobleme und Unzufriedenheit von Migranten auch auf die Unvereinbarkeit hoher Bildungsaspirationen und beruflicher Erwartungen mit vergleichsweise niedrigen Schulabschlüssen und dementsprechend geringen beruflichen Aussichten zurückgeführt werden. Gaitanides Argumentation zielt in erster Linie nicht darauf ab, den Kulturkonflikt zu widerlegen, sondern eher ihn zu relativieren und auf jene Lebensverhältnisse von Migranten aufmerksam zu machen, die ihre Lage zusätzlich verkomplizieren (vgl. Gaitanides 1996, 36f.).

Meinungen und Werte sich nicht gegenseitig ausschließen. Die erfahrene freiheitliche Haltung der Eltern fördert bei diesen Jugendlichen sogar die Möglichkeiten der Traditionsanbindung (vgl. Eggert-Schmid Noerr 2000, 199).

Sowohl die psychoanalytischen als auch der interaktionistischen Identitätstheorie, so lässt sich an dieser Stelle festhalten, beschäftigen sich mit dem Problem, wie individuelle Dispositionen mit sozialen Rollenanforderungen in Einklang und in ein stabiles Verhältnis zueinander gebracht werden können. Beide Ansätze sind im Rahmen einer Sozialisationstheorie ausformuliert worden. Aus der Perspektive beider Theorien sind Migrant*innenjugendliche bei der Identitätsbildung, aufgrund ihrer durchbrochenen oder besonders diversifizierten Sozialisationsgeschichte mit besonderen Anforderungen und Problemen konfrontiert. Aus psychoanalytischer Perspektive sind Migrant*innenjugendliche gefährdet, weil sie angesichts äußerer Brüche und Diskontinuitäten evtl. kein Vertrauen in das eigene Ich entwickeln können. Aufgrund dieser Ich-Schwäche wäre die Ausbildung von Orientierungsfähigkeit in zeitlicher, räumlicher und v.a. sozialer Hinsicht auf einen unsicheren Boden gestellt. Der symbolische Interaktionismus geht davon aus, dass Migrant*innenjugendliche aufgrund der Pluralität und Diversität ihres Rollenensembles bei der Identitätsbildung besonderen Risiken, aber auch besonderen Chancen gegenüber stehen. Soziale Grundqualifikationen wie z.B. die Ambiguitätstoleranz sind hier die essentiellen „Identitäts-Management-Fähigkeiten“ um den eigenen Rollenhaushalt gegenüber den unterschiedlichen kulturellen Anforderungen in Balance zu halten. Prekäre Lebensbedingungen, wie z.B. eine mangelnde sozioökonomische Ausstattung, können aus interaktionistischer Perspektive den Identitätsbildungsprozess beeinträchtigen und zu Anomiereaktionen führen.

Bei den im Folgenden vorgestellten Konzepten der biculturellen Identität orientieren sich die Autoren zunehmend an postmodernen und konstruktivistischen Theorien, bei denen nicht mehr die Fähigkeit des Zusammenhalts und der Integration des Selbst im Vordergrund steht, sondern die Fragmentierung und Konstruiertheit von Identität. Gerade von Migrant*innenjugendlichen wird gesagt, dass diese ihre Identität spontan immer wieder neu zusammensetzen und konstruieren/basteln. Der Bezug zu einer allgemeinen Theorie der primären Sozialisation wird in diesen Konzepten nur noch am Rande hergestellt. Dementsprechend wird die Existenz eines Kulturkonfliktes der sich aus „uneinheitlichen“ Sozialisationserfahrungen ergibt, generell in Frage gestellt. Betont wird demgegenüber die Flexibilität, Situativität und Hybridität von Identitäten.

2.4.3 Patchwork- und bikulturelle Identität – die postmoderne Sichtweise

Die sog. Patchwork-Identität ist für den Autor Illhami Atabay (1994, 41) ein geeignetes theoretisches Erklärungsmuster, um die Identität von Migrantenjugendlichen zu umschreiben. Bei der Patchwork-Identität handelt es sich um eine theoretische Weiterentwicklung des Identitätsmodells des Sozialpsychologen Keupp, in der den veränderten Sozialisationsbedingungen in modernen Gesellschaften im Zusammenhang mit Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen Rechnung getragen wird. Der Strukturwandel, der Wandel in der Arbeitswelt und die Individualisierung führten nach Keupp (2001) dazu, dass die definierte und eingebettete Identität mehr und mehr der undefinierten, flexiblen Identität gewichen ist (Keupp 2001, 10). Insbesondere grenzt Keupp sich kritisch vom Identitätskonzept Eriksons ab. Die Prinzipien von Einheitlichkeit und Kontinuität, die bei Erikson noch als Grundlage der subjektiven Selbstfindung und verlässlichen Einbindung in die Gesellschaft sind, hält er eher für die Kennzeichen einer unflexiblen bis rigiden Identität, die an den Diskontinuitäten und Widersprüchlichkeiten moderner Gesellschaften scheitern muss. Gekennzeichnet ist eine gelungenen Identitätsbildung demnach nicht mehr durch Stabilität und Unteilbarkeit der Identität, sondern durch die erfolgreiche und geschickte Einbindung gesellschaftlicher Ambivalenz, Differenz, Vielheit und Widersprüchlichkeit in das eigene Selbstkonzept (vgl. Keupp 2001, 8). (Post-)moderne Identitätsentwürfe finden sich Keupp zufolge schon bei früheren Theoretikern wie dem Renaissance-Philosophen Michel de Montaigne, den er zitiert, um den Patch-Work-Gedanken zu verdeutlichen:

„Ich gebe meiner Seele bald dieses, bald jenes Gesicht, je nach welcher Seite ich sie wende. Wenn ich unterschiedlich von mir spreche, dann deswegen, weil ich mich als unterschiedlich betrachte. (...) Wir bestehen alle nur aus buntscheckigen Fetzen, die so locker und lose aneinander hängen, dass jeder von ihnen jeden Augenblick flattert wie er will. Daher gibt es ebenso viele Unterschiede zwischen uns und uns selbst wie zwischen uns und den anderen.“ (de Montaigne, 1998, 167f. zit. In Keupp 2001, 9).

Wichtig ist bei diesem Zitat, dass in die Identität auch relativ problemlos Bewusstseinsanteile von Heteronomie, Austauschbarkeit und Entfremdung einbezogen werden können. Dabei ist nicht zu vergessen, dass das Subjekt in der alltäglichen Identitätsarbeit auf der anderen Seite auch nach Konsistenz und Kohärenz sucht. Es analysiert die gemachten Selbsterfahrungen dahingehend, inwieweit diese im zeitlichen Verlauf und über verschiedene Situation und Kontexte hinweg konsistent sind und somit das etablierte Selbstkonzept bestätigen können. Jedoch berücksichtigt das Subjekt auch die Dimensionen von Wandel und Verschiedenheit bei der Identitätsbildung; und zwar

nicht notwendigerweise als Belastung, sondern als Bereicherung (vgl. Höfer 1997, 285ff.). Nicht die tatsächliche Einheitlichkeit und Stabilität der Identität, sondern die Fähigkeit zur konsistenten *Selbsterzählung* wird als essentiell für die erfolgreiche Identitätsbildung angesehen, d.h. die Fähigkeit Kontinuität und Kohärenz immer wieder aufs neue herzustellen (vgl. Keupp 2001, 12).

Eine solche Identitätskonstruktion kommt Migrantenjugendlichen gewissermaßen entgegen, da die Fragmentierung der Erfahrungswelt nicht als eine spezifische und defizitäre „Sonderheit“ von Einwandererjugendlichen verstanden wird, sondern eher als „Normalfall“ in postmodernen Gesellschaften angesehen wird. Schirilla schreibt hierzu:

„Wenn Identität begriffen wird als Fähigkeit, angesichts von Kontingenz, Differenz und Andersheit narrative Kohärenz darzustellen – erscheinen Modelle von hybrider Identität nicht mehr als widersprüchliches Konglomerat. Sie sind vielmehr als Konzeptualisierung von notwendigen psychischen Leistungen in postmodernen pluralen Gesellschaften zu sehen.“ (Schirilla 2003, 111).

Der grundsätzlichen Prämisse des Kulturkonfliktes, dass das Leben in und zwischen verschiedenen Kulturen zwangsläufig mit Orientierungs- und Identitätsproblemen verbunden ist, wird vielfach widersprochen. Die Identität kann aus nahezu beliebigen Fäden und Flickern zusammengesetzt werden. Allerdings muss ein gewisser Grad an Kohärenz (innerer Zusammenhalt) aufrechterhalten werden, d.h. die einzelnen Teilidentitäten müssen durch individuelle Passungsarbeit zu einem Gesamtbild zusammengeführt werden. Hierzu bedarf es der Fähigkeit zur Selbstorganisation und der aktiven Selbst-Einbettung. Gerade Jugendlichen mit interkulturellen Hintergrund gelingt dies Ataby (1994, 32) zufolge mit großer Kreativität. Die überwiegende Zahl der jungen Migranten, so auch Gaitanides (1996, 34), scheint durch die Entwicklung einer Patch-Work-Identität mit kulturellen Widersprüchen „einigermaßen bis gut klar zu kommen“. Das in Literatur und Wissenschaft viele Jahre dominierende Bild, des zwischen den verschiedenen Kulturen zerrissenen heranwachsenden Migrantenjugendlichen wird heute von einer Reihe von Autoren in Frage gestellt. Mehr und mehr werden den Migrantenjugendlichen in Wissenschaft und Literatur auch „positive“ Persönlichkeitsaspekte zugestanden (vgl. Beck-Gernsheim 2004, 84; 102) Mit dieser Wendung ist nicht mehr die erfolgreiche „Integration“ der passende Topos in der Migrationsdebatte, sondern das „erfolgreiche Bewegen“ in der deutschen Gesellschaft. „Die Sprache der Integration“, so formuliert es Regina Römhild (2003, 48), „hat keinen Namen für die eigenwillige Verortung der Jugendlichen im transkulturellen Raum“. Mit der transkulturellen Identität beschäftigt sich auch Paul Mecheril (2004) in seiner

„Einführung in die Migrationspädagogik“. Dem transkulturellen Paradigma zufolge ist das symbolische und imaginative Pendeln und Bewegen zwischen verschiedenen Zugehörigkeitskontexten, aber auch das faktische Wandern zwischen verschiedenen Orten, zu einer eigenständigen und dauerhaften Existenzform geworden (vgl. Mecheril 2004, 73). Migrant*innenjugendliche fühlen sich gleichzeitig zwei oder mehreren Gesellschaften verbunden. Die Identität von „Transmigrant*innen“ ist in gewissem Sinne kosmopolitisch. Gestützt auf ein grenzüberschreitendes soziales Beziehungsnetz, werden nationale Kontexte mühelos und situativ zusammengebracht. Diese bleiben in der transnationalen Identität nicht parallel nebeneinander bestehen, sondern vermischen sich, wodurch „verflüssigte“ und „multiple“ Identitäten entstehen (vgl. Mecheril 2004, 74 f.). Ebenso gibt es aber auch die Möglichkeit, dass nationale Zugehörigkeitsgefühle bei Migrant*innenjugendlichen insgesamt an Relevanz verlieren und durch andere Anker der Identität ersetzt werden. In einer Untersuchung in Frankfurt stellte z.B. Strassburger (2001, 172) fest, dass die Jugendlichen sich z.T. nicht so sehr als „Türken“ oder „Deutsche“ fühlten sondern vor allem als „Frankfurter“. Das kosmopolitisch-metropolitane Lebensgefühl in einer multikulturell geprägten Stadt macht es offenbar möglich, nationale Zuschreibungen zu relativieren und in den Hintergrund zu stellen

In der Fachliteratur existieren eine Reihe von Konzepten und Modellen, welche die Identitätsbildung von Migrant*innenjugendlichen mit ganz unterschiedlichen Begriffen und Konzepten zu beschreiben versuchen. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie die Selbstkonstruiertheit von Identitäten herausstellen und zudem die Kreativität und die kulturelle „Übersetzungsfähigkeit“ der Jugendlichen zumeist positiv betonen. Tarek Badawia (2003) benutzt, die Metapher vom „dritten Stuhl“, um biculturelle Identität zu beschreiben. Bewusst wählt er diesen Begriff, um dem damit assoziierten klischeehaften Bild vom „zwischen den Stühlen sitzen“ ein Alternativmodell entgegen zu stellen. Zwar ist kulturelle Diversität ein spannungsgeladenes Feld für die Identitätsbildung, wo auch Schwierigkeiten und Konflikte auftreten, aber der „dritte Stuhl“ ist eine Identitätskonstruktion, die den Jugendlichen einen Ausweg aus dem Hin-und-Hergerissen sein zwischen den Kulturen bietet. Nicht die Zerrissenheit zwischen, sondern die Gleichzeitigkeit von zwei Kulturen im eigenen Selbstentwurf ist charakteristisch für die biculturelle Identität. Biculturalität ist allerdings keine einmal erworbene und etablierte Charaktereigenschaft, sondern muss in einem kontinuierlichen Prozess der kulturellen Kreation ständig den aktuellen lebenszentralen Themen, und den jeweiligen „schicksalhaften“ Gegebenheiten entsprechend weiterentwickelt werden. Den Prozess

der permanenten Aktualisierung des Selbstentwurfes nennt Badawia die bikulturelle Identitätstransformation (vgl. Badawia 2003, 133ff.)

Nohl (2003) argumentiert ähnlich wie Badawia, bezieht aber millieutheoretische Überlegungen in seinen Ansatz ein. In einer Untersuchung, in der Gruppendiskussionen und narrative Interviews mit Migrant*innen durchgeföhrt wurden, kam er zu dem Ergebnis, dass deren Erfahrungswelt in „streng getrennte Sphären“ aufgeteilt ist. Eine innere Sphäre repräsentiert dabei die eigene Familie und die ethnische Community und eine äußere Sphäre repräsentiert die Gesellschaft und die gesellschaftlichen Institutionen. Die äußere Sphäre ist Nohl zufolge auch durch die in ihr gemachten Diskriminierungserfahrungen geprägt, was die Sphärendifferenz in erheblichen Maße verschärft. Der Widerspruch zwischen der inneren und der äußeren Sphäre ist nur in Form einer strikten Trennung lebbar. Gleichzeitig wird die gemeinsame Erfahrung des Sphärenbruchs zur Grundlage der Konstruktion einer von den Jugendlichen gemeinsam selbst geschaffenen „dritten Sphäre“. Es handelt sich um eine selbstorganisierte Erfahrungsdimension, die sich habituell bei den untersuchten Jugendlichen vornehmlich aus der Breakdance- und Hiphopszene speist. In der dritten Sphäre betreiben die Jugendlichen gleichzeitig eine Abgrenzung und eine aneignende Auseinandersetzung mit den Prinzipien der anderen beiden Sphären. So haben die Metaphern „Liebe“ und Respekt“, mit denen die Jugendlichen auf die innere Sphäre bezug nehmen auch in der Jugendgruppe einen hohen Stellenwert. Die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft wird durch eine nach außen hin demonstrierte Verweigerungs- und Protesthaltung gesucht. Die dritte Sphäre ist somit auch der Versuch der Jugendlichen einen Mittelweg zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur zu finden und mit der Sphärendiffusion fertig zu werden. (vgl. Nohl 2003, 172f.) Hinzu kommt Nohl zufolge noch eine Differenzierung nach einer bildungstypischen Dimension. Während die Jugendlichen mit Haupt- und Realschulabschluss die dritte Sphäre über körperlichen Aktionismus (Breakdance) entwerfen, benützt die Gruppe der Studenten und Gymnasiasten einen intellektuellen Aktionismus („Gedankenspiele“ und „Philosophieren“) als dritte Sphäre.

Um zu einer inneren Systematik ihrer selbst zu kommen verwenden Migrant*innen also verschiedene Strategien, die in der sozialwissenschaftlichen Literatur unter vielfältigen Gesichtspunkten thematisiert werden. Gogolin (2003, 174) zufolge ist die Forschung inzwischen zu der Einsicht gekommen, dass die Annahme einer konflikthaftern Konstellation des Aufwachsens in der Migration unangemessen ist.

Junge Menschen erleben „ihren“ Migrationshintergrund und die dadurch erzeugten Lebensumstände und Irritationen als „normale und übliche, mit den eigenen Lebensplanungen in Einklang befindliche Erfahrungen“. Die integrative Verarbeitung heterogener Erfahrungen ist zu einer selbstverständlichen Entwicklungsaufgabe geworden. (Gogolin 2003, 174).

Zwischenfazit

In dem vorangegangenen Kapitel wurden die spezifischen Problemlagen von MigrantInnnen thematisiert. Adoleszenzverlauf und Identitätsbildung jugendlicher MigrantInnen werden durch das Migrationsergebnis beeinflusst. Unterschiedliche Theorien und Konzepte heben aus verschiedenen Blickwinkel die Schwierigkeiten, aber auch die Chancen bei der psychosozialen Entwicklung MigrantInnnen hervor. Das folgende Kapitel wendet sich den spezifischen Merkmalen und Möglichkeiten von pädagogischer Arbeit im interkulturellen Kontext zu.

3. INTERKULTURELLE JUGENDARBEIT

Jugendarbeit kann bestimmt werden als eine präventive und/oder kompensatorische Praxis zur Herstellung adoleszenter Entwicklungsspielräume sowie zur Ausarbeitung und Erprobung konstruktiver, hilfreicher adoleszenter Beziehungen (vgl. King/Müller 2000, 16). Theoretisch bezieht sich die Jugendarbeit dabei eng auf die personalen und gesellschaftlichen Strukturen der Jugendphase. Die Spannungen und die Probleme, welche die Adoleszenz sowohl aus soziologischer als auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive prägen, finden sich in der Jugendarbeit wieder. Strukturmerkmale, mit denen die Jugendarbeit sich in diesem Sinne konfrontiert sieht, sind King/Müller (2000) zufolge, soziale Ungleichheiten in der Ausgestaltung der Jugendphase, die Veränderung von Jugend aufgrund von Modernisierungs- und Individualisierungsprozessen, die institutionelle Ausgestaltung der Jugendphase und nicht zuletzt die typischen Entwicklungs- und Adoleszenzkonflikte. Hinzu kommen weitere Dimensionen, die in Theorie und Praxis der Jugendarbeit in der jüngeren Vergangenheit zwar vermehrt diskutiert, aber nach King/Müller noch nicht in ausreichendem Maße als zentrale Strukturmerkmale anerkannt und etabliert worden sind; sondern immer wieder als „scheinbar partikulare Probleme“ behandelt wurden. Hierzu gehört ihrer Meinung nach die Gender-Perspektive, die Generationendifferenz sowie die sozial-kulturelle Herkunft von Jugendlichen (King/Müller 2000, 9f.).

Die interkulturelle Jugendarbeit greift insbesondere den letztgenannten Punkt auf, wenn auch alle anderen Strukturmerkmale in ihrer Konzeption und praktischen Ausgestaltung eine Rolle spielen. In den neueren wissenschaftlichen Debatten wird Interkulturalität vor allem als ein Differenz-Phänomen angesehen und wird z.B. von Gemende bezeichnet als:

„ein Sammelbegriff für diejenigen kulturellen Phänomene, die sich in der Spannung von kulturell-ethnischer und sozialer Annäherung, Differenzierung und Ungleichheit bewegen und die in sich vielfältig, komplex und widersprüchlich sind.“(Gemende 1999, 11).

Interkulturalität ist eine Dimension im Leben fast aller Menschen in der Einwanderungsgesellschaft. In besonders hohem Maße gilt dies aber für Migrantenjugendlichen selbst. Im folgenden sollen Konzepte dargestellt werden, wie in der pädagogischen Arbeit mit Migrantenjugendlichen das Thema Interkulturalität aufgegriffen und umgesetzt werden kann.

Die Jugendphase ist eine entscheidender Lebensabschnitt, in dem die Ablösung von der Familie und der Übergang in das gesellschaftliche Leben vollzogen wird. Die hierzu notwendigen Anpassungs- und Integrationsleistung, die von allen Jugendlichen erbracht werden müssen, verdoppeln sich bei Migrantenjugendlichen. Sie stehen demnach nicht nur vor der alterstypischen Aufgabe der Integration in die Erwachsenenwelt, sondern auch vor der herkunftsbedingten Aufgabe der soziokulturellen Integration in die Aufnahmegesellschaft sowie der Entwicklung einer eigenen sozialen und ethnischen Identität. Die interkulturelle Jugendarbeit greift diese Entwicklungsaufgaben auf und unterstützt Migrantenjugendliche bei deren Bewältigung. Die soziale Integration spielt bei der Arbeit mit Migrantenjugendlichen Krafeld zufolge eine besonders große Rolle (vgl. Krafeld 2001, 32; 35). Zudem kann festgestellt werden, dass die interkulturelle Jugendarbeit es mit einer Überlagerung dreier Konfliktfelder zu tun hat, die sich gegenseitig „verdecken“ können. Zu nennen ist hier die tatsächliche und konstruierte kulturelle Differenz zwischen Mehrheits- und Minderheitskultur, die Adoleszenzproblematik der Ablösung von den Eltern und drittens die Modernisierungs- und Individualisierungsanforderungen aufgrund des gesellschaftlichen Wandels (vgl. Eggert Schmid Noerr 2000, 205).

Interkulturelle Jugendarbeit soll in diesem Spannungsfeld sich überschneidender Aufgaben und Konfliktfelder Migrantenjugendlichen einen Schonraum und ein Experimentierfeld bieten. Hierbei muss sie beachten, dass bei Migrantenjugendlichen die Adoleszenz, die klassischerweise als Übergang von der Familie zur Kultur beschrieben

wird, einen anderen Verlauf als bei deutschen Jugendlichen nehmen kann. Viel mehr als bei deutschen Jugendlichen ist die Trennung zwischen den Prinzipien der Familie (Vertrautheit, Nähe, Geborgenheit) und den Prinzipien der Kultur (das Dynamische und das Neue, die Fähigkeit neue Beziehungen einzugehen und Fremdes aufzunehmen) bei Migrant*innenjugendlichen verwischt und diffus.¹⁰ Entsprechend muss der Ablöse- und Übergangsraum, den Jugendarbeit darstellt, gegenüber Migrant*innenjugendlichen anders ausgestaltet werden. Schröder (1993) zufolge darf sich Jugendarbeit weder als „Verlängerung der Familie“ noch als „Einrichtung der Kultur“ begreifen; d.h. weder darf sie als Substitut der Elternbindung den inneren Ablösungsprozess verhindern und lahm legen, noch darf sie einen zu radikalen Bruch gegenüber den Eltern forcieren. (Schröder 1993, 60). In der Arbeit mit Migrant*innenjugendlichen ist diese Balance, bei der „Inszenierung“ von Bindungs- und Ablöseverhalten besonders sensibel und empathisch auszutarieren. Andernfalls kann es unter Umständen zu einer Diffusion kommen, zwischen dem – in den Institutionen der Jugendarbeit oftmals hoch bewerteten - Identitätskonzept der autonomen Persönlichkeit einerseits und den in den Migrant*innenfamilien- und communities vertreten kollektivistischen Grundorientierung andererseits. Vielleicht kann so dem Begriff des Moratoriums in der Arbeit mit Migrant*innenjugendlichen eine weitere Bedeutungsdimension zugeordnet werden. Aufgeschoben wird demnach nicht nur die Verbindlichkeit gegenüber den Regeln und Prinzipien der Erwachsenenwelt, sondern auch gegenüber den westlich-individualistischen Adoleszenz- und Identitätsmodellen. Innerhalb eines solchen, durch die interkulturelle Jugendarbeit, besonders abgesicherten „kulturellen Moratoriums“ könnten Migrant*innenjugendliche in der behutsamen Auseinandersetzung, und vielleicht auch in der vorsichtigen Annäherung an die westlichen Identitätskonzepte unterstützt werden.

3.1 Die pädagogische Beziehung

Bei der Bewältigung der Adoleszenzproblematik von Migrant*innenjugendlichen spielt die Beziehung zum Jugendarbeiter bzw. zur Jugendarbeiterin eine wichtige Rolle. Die pädagogische Beziehung in der Jugendarbeit ist wichtig, um die tiefere Ebene der jugendlichen „leib-seelischen Befindlichkeit“ aufzuschließen und um auf dieser Ebene Entwicklungsprozesse anzuregen. Jugendarbeit bezieht ihre Dynamik und auch ihre Förderpotentiale aus dem Spannungsfeld von Bindung und Autonomie, das sich in erster Linie in der persönlichen Beziehung zwischen Jugendlichen und PädagogInnen aufbaut

¹⁰Die beiden Prinzipien werden dargestellt bei Schröder (1993, 284f.).

(vgl. King/Müller 2000, 22; 25). Die pädagogische Konsequenz daraus ist, dass ErzieherInnen gegenüber den entwicklungspsychologischen Problemen der Adoleszenz (seelische Entwicklung und konfliktsche Identitätsbildung) „Erwachsenen zum Anfassen“ sein sollten (vgl. King/Müller 2000 14f.). Mit Übertragungsleistungen der Teilnehmer gegenüber den Jugendleitern muss, so Schröder (1993), gerechnet werden. Entwicklung und persönliches Wachstum erfordert aber nicht so sehr die Reproduktion des Alten, sondern eher die Auseinandersetzung mit dem neuen, d.h. unbekanntem Beziehungsformen. Die Person des/der Jugendarbeiters/in selbst, ist Ausgangspunkt für die pädagogische Beziehungsarbeit. Ein „Heraushalten der Person“ und „stilisierte Neutralität“ verhindert die pädagogische Arbeit und verleitet zur Wiederholung altbekannter Beziehungsmuster. (vgl. Schröder 1993, 278, 284). Ohne eine feste Beziehung die den Jugendlichen klare Strukturen und Grenzen aufzeigt, können produktive Auseinandersetzungen und Konflikte gar nicht erst stattfinden. Dabei geht es *keineswegs* um die Vermittlung bestimmter Werte und Normen auf einer vordergründigen Ebene. Problematisch ist viel mehr, dass die „Brisanz des intergenerationalen Ablösungskonfliktes“ so wegdefiniert würde. Jugendliche Selbstvergewisserung gegenüber den jeweiligen eigenen Entwicklungstatsachen wie z.B. dem eigenen Geschlecht, der eigenen sozialen und kulturellen Herkunft und der Generationenzugehörigkeit, und damit der Aufbau von Selbst-Sicherheit bedarf eines „Gegenübers“ in der Erwachsenenwelt und nicht eines „Werte-Vermittlers“. Die fehlende Verankerung in der Beziehung kann sich z.B. ausdrücken in der „charakteristischen Orientierungslosigkeit männlicher Jugendlicher“, die auf der vergeblichen Suche nach männlich-väterlichen Vorbildern sind, mit denen sie sich (kritisch) auseinandersetzen können (King/Müller 2000, 19). ErzieherInnen sollten in diesem Sinne „Beziehungsobjekte“ sein, die der Inszenierung und Erprobung adoleszenter Bindungs- und Ablösungskonflikte dienen. Konzeptionell und strukturell, so King/Müller, ist dieser Vorgang nur in begrenztem Ausmaß durchschaubar und steuerbar (King/Müller 2000, 22).

Dennoch lassen sich einige eindeutige Aussagen darüber treffen, welche Aspekte bei der Beziehungsgestaltung in der interkulturellen Arbeit mit Migrantenjugendlichen besonders zu berücksichtigen sind. So ist es King/Schwab (2004) zufolge gerade in der Migrationslage wichtig, gegenüber den äußeren Unwägbarkeiten und Bedrohungen, und weil das „innere Bild der tragfähigen Beziehung“ angeschlagen ist, Jugendlichen stabile und belastbare Beziehungsangebote zu machen. Die sich kristallisierenden

Beziehungsfiguren, Konflikt- und Konfliktlösungsmuster müssen dabei immer wieder vor dem Hintergrund der individuellen Migrationsgeschichte und Migrationslage der Jugendlichen sowie hinsichtlich evtl. auftretender interkultureller „Missverständnisse“ reflektiert werden. Stets aufs neue ist die pädagogische Reflexion darauf ausgerichtet, die innere Struktur des Falls zu begreifen. Für die Beziehungsgestaltung ist dementsprechend auf der Seite der Jugendarbeiter/in eine Haltung der inneren Offenheit Voraussetzung, in der er/sie sich nicht von festgelegten psychologischen oder soziologischen oder gar natio-ethnizistischen Deutungsrepertoires vereinnahmen lässt. Diese Grundhaltung in Verbindung mit einer individualisierten und differenzierten, fallspezifischen Beziehungsarbeit, kann der Beziehung jene Dimension geben, in der sich Migrant*innen auf die verdoppelten Fremdheits- und Verlusterfahrungen ihrer Adoleszenz einlassen können. Das vorsichtige Sich-Einlassen auf für sie evtl. gefährliche und neue Identitätsentwürfe ist nur möglich, wenn gleichzeitig die Gelegenheit besteht, die persönlichen und soziokulturellen Verluste zu betrauern (vgl. King/Schwab 2000, 229). Neben Fragen der Beziehungsgestaltung wird der Stellenwert von Mitarbeitern mit Migrationshintergrund in der interkulturellen Jugendarbeit diskutiert. Teamer und Leiter in der Jugendarbeit sind immer Identifikations- und Projektionsmodelle für adoleszente Ablösungsprozesse. Dies gilt für weibliche ebenso wie für männliche Adoleszente. Insbesondere die Auseinandersetzung mit der Annäherung oder auch Ablehnung bestimmter geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen spielt hierbei eine Rolle. In dieser Hinsicht sind, so Gültekin (2003), Mitarbeiter/innen gleicher kultureller oder nationaler Herkunft besser als Identifikationsfiguren für Migrant*innen geeignet als deutsche:

„Kinder ethnischer Minderheiten brauchen (Sozial)PädagoInnen beider Geschlechter entweder mit gleicher Abstammung oder mit Migrationshintergrund als Vorbilder und Identifikationsfiguren. Sie sind für die Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Bedürfnisse der Mädchen und Jungen aus ethnischen Minderheiten ebenso unverzichtbar wie für die gleichberechtigte Kommunikation des Teams mit den Eltern.“ (Gültekin 2003, 42).

Erfolgreiche Jugendarbeit im Migrationskontext erfordert idealerweise die kulturelle sowie die geschlechtliche Mischung der Teamstrukturen, um Stärken, Fähigkeiten und Kompetenzen von Migrant*innenkindern zu fördern; und erleichtert darüber hinaus den Zugang zu den Eltern der Kinder und Jugendlichen (vgl. Gültekin 2003, 42 und Stüwe 2004, 256).

3.2 Gruppenaspekte und Cliquenorientierung

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Arbeit mit Migrant*innen Jugendlichen ist die Jugendgruppe. Hierbei ist zu beachten, dass sich mit dem sozialen Wandel und den Veränderungen in den Gesellungsformen Jugendlicher sich auch die Jugendgruppenarbeit qualitativ verändert hat. Kurz skizziert, kann dieser Wandel so beschrieben werden, dass aufgrund des Funktionsverlustes etablierter, einbettender Sozialisationsfelder im Zuge des gesellschaftlichen Wandels, die Bedeutung „natürlicher“ Gleichaltrigengruppen, wie die selbstorganisierte peer-group und die Jugendclique zunahm. In den 70er Jahren erfolgte eine Öffnung der Jugendarbeit gegenüber diesen Gesellungsformen Jugendlicher. Dieser Wandlungsprozess hatte zur Folge, dass sich die, in der Praxis der Jugendarbeit vorhandenen Gruppenmodelle wandelten und parallel hierzu sich, die Beziehungsverhältnisse zwischen Jugendlichen und den Jugendleitern veränderten. Insbesondere kam es zu einer Zunahme jener Gruppenmodelle, in denen die Adoleszenz „heißer“ verläuft, d.h. die Gruppenteilnehmer ihre Adoleszenzprobleme offener in der Gruppe ausagieren (vgl. Schröder 1993, 16ff.; 97 sowie Krafeld 2001, 33).

Die Gruppenmodelle in der Jugendarbeit unterscheiden sich auch nach dem jeweiligen Alter der beteiligten Jugendlichen. In den jüngeren Gleichaltrigengruppen steht eher das Ausagieren von Triebregungen im Vordergrund - in der Art und Weise, dass die Libidoenergie von der sexuellen Zweierbeziehung in eine immer noch „erotisch aufgeladene“ aber die Sexualität „überdeckende“ Gemeinschaftsrelation umgewandelt wird. In älteren Jugendgruppen findet eine allmähliche Sublimierung der Triebwünsche statt. Gruppenmodelle in denen die Arbeit an gemeinsamen Interessen, oder die („sachliche“) Durchführung eines Projektes den größeren Raum einnimmt, als das Ausagieren emotionaler Höhen und Tiefen, werden in diesem Alter bevorzugt. In der Sublimierungsphase, so Schröder (1993, 276f.), begibt man sich mehr und mehr auf das kulturelle Experimentierfeld - auch wenn die Suche nach befriedigenden Liebesbeziehungen weitergeht. Die Jugendgruppe hat also in doppelter Hinsicht eine Übergangsfunktion. Zum einen indem mit der Ablösung von den kindlichen, familialen Beziehungsmustern experimentiert wird. Und zum anderen, mit fortschreitendem Alter, die Annäherung der Jugendlichen an die Beziehungsfiguren der „Erwachsenengesellschaft“, mit deren Leistungs- und Arbeitsverpflichtungen (vgl. Schröder 1993, 95).

Die Zunahme „offener“ Gruppenmodelle, in denen die Adoleszenz nicht durch institutionell verankerte Riten und Traditionen „verregelt“ ist, hat das Beziehungsverhältnis zwischen Jugendleiter und Jugendgruppe zwar verändert, keineswegs aber obsolet gemacht. Die Bedeutung des Jugendleiters hat im Gegenteil eher noch zugenommen. Erstens ist er, wie oben beschrieben, als Beziehungsobjekt nicht zu ersetzen, und zweitens kommt ihm die Aufgabe zu, methodisch und inhaltlich bestimmte Gruppenthemen auf die Agenda zu setzen und so die Weiterentwicklung der Gruppe zu forcieren (vgl. Schröder 1993, 18). Gerade in der „offenen“, „heißen“ Jugendgruppe ist der Jugendleiter unersetzbar um die Verstrickung der Gruppe in illusionäre Vorstellungen bis hin zu irrationalen Gemeinschaftsvorstellungen zu verhindern (Schröder 1993, 97). Zugespitzt ausgedrückt ist die Jugendarbeit, gerade unter emanzipatorischen Gesichtspunkten, vor die schwierige Aufgabe gestellt, sich von der vertikalen hierarchischen Erfahrung in der Familie zu einer horizontalen, egalitären Erfahrung in der Jugendgruppe vorzuarbeiten (vgl. Schröder 1993, 284). Teil-Aspekte der neuen Gruppenarbeit sind nach Schröder, die Cliquenorientierung, die dialogische Orientierung, Selbstorganisation in der Gruppe und Autonomie (Schröder 1993, 16).

Mit den speziellen Voraussetzungen und Bedingungen der Jugendarbeit mit Cliquen Migrantenjugendlicher beschäftigt sich Krafeld (2001). Dabei stellt er zunächst fest, dass es einen qualitativen Unterschied gibt, zwischen den Cliquen deutscher Jugendlicher und jener mit Migrationshintergrund. Demnach sind Migrantenjugendlichen in größeren Szenen organisiert. Ihre Jugendcliquen sind altersheterogener zusammengesetzt und sie besitzen eine ausgeprägtere Hierarchiestruktur. Zudem sind sie im Vergleich mit deutschen Cliquen weniger diffus-situativ ausgerichtet und weniger freizeitorientiert. Ins Zentrum der Cliquenaktivitäten rücken demgegenüber vielschichtige Aufgaben der Alltagsbewältigung. Das Verhältnis der Clique zum Erwachsenenmilieu ist ambivalent. Es ist durch starke Bindungen und durch Distanzierungsbestrebungen gleichzeitig gekennzeichnet. Letzteres führt Krafeld auf die tiefgreifenden Unterschiede in der Lebensrealität und der Lebensplanung zwischen der ersten und der zweiten Einwanderergeneration zurück (vgl. Krafeld 2001, 33). Neben diesen Besonderheiten ist bei der gruppenbezogenen Arbeit mit Migrantenjugendlichen die Tendenz zur „ethnischen Schließung“ zu berücksichtigen. Die ethnische Differenzierung macht die Jugendclique zu einem Schutzraum, der Entlastung bietet gegenüber den alltäglichen Integrationsanforderungen und auch Diskriminierungserfahrungen in der Aufnahmegesellschaft. Integrations- und

Partizipationsdefizite spiegeln sich in demonstrativen Abgrenzungsstrategien und auch in massiven Rivalitäten der Cliques und Szenen Migrantenjugendlicher untereinander wieder. Vor diesem Hintergrund haben interkulturelle Annäherungsstrategien, die auf ein multikulturelles Miteinander hinauslaufen sollen, zunächst keine Chance. Ein naiv verstandener Multi-Kulti-Gedanke kann in dieser Situation keinen pädagogischen Erfolg haben. Für Krafeld gilt es vielmehr die Integrationsprobleme der Jugendlichen ernst zu nehmen und deren Befähigung als handelnde Subjekt anzustreben, indem man ihnen genügend Raum zur Entfaltung und Entwicklung eigener Stärken und Kompetenzen gibt. Individuelle Entwicklung in diesem Sinne ist eng verknüpft mit der Entfaltung der Leistungsfähigkeit der Clique und der Szene als selbstgeschaffenen sozialen Zusammenhang (vgl. Krafeld 2001, 35). Voraussetzung hierfür ist Krafeld zufolge, die Schaffung ausreichender sozialräumlicher Grundlagen. D.h. den Jugendcliquen sollten selbstbestimmte Eigenräume zugestanden werden, z.B. indem ihnen in einer vorhandenen Einrichtung (unabhängig von anderen Zielgruppen) eigene Nutzungsmöglichkeiten angeboten werden. Erst auf dieser Basis ist es den Jugendlichen möglich, sich mit den eigenen (Integrations-)Problemen auseinander zu setzen. Die Cliquenarbeit mit ethnischen Minderheiten soll die Jugendlichen bei der Entfaltung wirklichkeitsgeeigneter Bewältigungsstrategien beraten und begleiten. Dabei sollen die Erfahrungen der Jugendlichen selbst Hauptgegenstand der Arbeit sein. Dazu gehört auch den Jugendlichen den Raum und die Möglichkeit zu geben, aus ihrem Herkunftsland mitgebrachte kulturelle Traditionen weiterzuleben. Dies gilt nach Ansicht Krafelds auch dann noch, wenn es sich um Traditionen handelt, die „aus emanzipatorischer Sicht erst mal problematisch erscheinen.“ (Krafeld 2001, 36). Eine Grenze ist vom Jugendarbeiter/der Jugendarbeiterin allerdings dort zu ziehen, wo innerhalb der Gruppe erheblicher Druck, Zwang oder Gewalt ausgeübt wird; d.h. soziokulturelle Umorientierungsprozesse einzelner Jugendlicher sollen vor dem unter Umständen erheblichen Konformitätsdruck in der Szene bzw. Clique geschützt werden. Einerseits müssen sich Fachkräfte in der interkulturellen Jugendarbeit akzeptierend auf die Lebenswelt der Jugendlichen einlassen, sich andererseits aber auch einmischen, d.h. die eigenen Person ins Spiel bringen. Die Einforderung wachsender personaler Kommunikation mit möglichst vielen Jugendlichen ist ein zentraler Punkt bei der cliquenorientierten Jugendarbeit, der über die Unterstützung der Eigenorganisation der Jugendlichen hinausgeht. Gerade in der personalen Konfrontation mit dem Anderssein von Jugendarbeiter/in und Jugendlichen kommt Interkulturalität zum tragen; indem sich hier andere Erfahrungen, andere

Werthaltungen, andere Orientierungen und andere Handlungsmuster über das wechselseitige Interesse aneinander vermitteln. Die Person des Jugendarbeiters bzw. der Jugendarbeiterin selbst, ist das Mittel um die Migrantenjugendlichen an die Auseinandersetzung mit dem Anderssein heranzuführen. Voraussetzung hierfür ist auf der Seite des Pädagogen eine Haltung des Sich-Interessierens, des Kennenlernen-Wollens und des Zuhörens. (ebda.).

3.3 Ressourcenorientierung und Empowerment

Das Konzept de Empowerment und die damit verbundene professionelle Haltung der pädagogischen Fachkraft, spielen in der Jugendarbeit mit Migrantenjugendlichen eine wichtige Rolle. Bei der Initiierung von Empowermentprozessen geht es v.a. um selbstbestimmte Lebensbewältigung und um die subjektive Suche nach einer authentischen und kohärenten Identität. Auf einer allgemeinen Ebene bestimmt Herriger als das Handlungsziel einer sozialberuflichen Empowerment-Praxis: „Menschen das Rüstzeug für ein eigenverantwortliches Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen und ihnen Möglichkeitsräume aufzuschließen, in denen sie sich die Erfahrung der eigenen Stärke aneignen und Muster einer solidarischen Vernetzung erproben können.“ (vgl. Herriger 2002, 17) Empowerment bezeichnet einen Prozess der „Selbstbemächtigung“ in dem es um die Wiederaneignung der Verfügung und Kontrolle über die eigenen Lebensumstände und -führung geht (vgl. Badawia 2004, 353). Der Ansatz strebt die Emanzipation marginalisierter, bevormundeter und in defizitären Selbst- und Fremdwahrnehmungsmustern befangener Menschen an. Während es unter politischen Gesichtspunkten hierbei um die tatsächliche Umverteilung von Macht geht, steht aus der lebensweltlichen Perspektive im Mittelpunkt des Empowerment-Gedankens, die Förderung der Fähigkeiten und Kompetenzen der Adressaten zur Selbstorganisation im Alltag. D.h. die Menschen sollen sich selbst wieder als Regisseure und Protagonisten ihres Lebensalltags einsetzen, um aus eigener Kraft, die Unüberschaubarkeiten, Komplikationen und Belastungen ihres Alltags zu bewältigen (vgl. Herriger 2002 12 ff.). Dieser Idee entspricht auf der Seite des professionellen Helfers eine nicht-beurteilende Grundhaltung gegenüber den Adressaten und ihren Vorstellungen vom „richtigen Leben“. Allerdings spricht Herringer hierbei auch von einer pädagogischen „Gratwanderung zwischen dem Respekt gegenüber dem Eigensinn der Klienten einerseits und den Zumutungen von Kritik, Distanz und Nicht-Übereinstimmung andererseits.“ (vgl. Herriger 1995, 161). Immer geht es um eine dialogische Verständigung über Lösungsmöglichkeiten und Lösungsstrategien im Leben

der Adressaten. Die Rolle des Helfers in der Jugendarbeit ist die eines erfahrenen Mentors, eines Wegbegleiters. Unter anderem soll er/sie den Jugendlichen subjektive Kompetenz und Kontrollüberzeugungen vermitteln, sie bei der Anwendung und Entwicklung von Coping-Strategien unterstützen, sie ermutigen, emotional bekräftigen und ihnen selbstwertstärkende Rückmeldung geben (vgl. Buchholz-Graf 2001, 102 und Herriger 2002, 15).

Ein wichtiger Bestandteil des Empowerment als Praxis-Konzept ist die Orientierung an den Ressourcen der Menschen. Als Ressourcen werden jene persönlichen oder sozialen Faktoren bezeichnet, die zu einer erfolgreichen Problem- bzw. Lebensbewältigung beitragen können. Wichtigste und übergeordnete personale Ressource ist das positive Selbstwertgefühl. Gemeint ist hiermit ein Grundvertrauen in die eigene Person und in ihre Handlungsfähigkeit in der Welt. Emotional bilden personale Ressourcen einen Schutzschild, vor kritischen Lebensereignissen oder auch gegenüber chronisch belastenden Lebenslagen. Auf der Handlungsebene sind sie als sog. „coping skills“ Voraussetzung für aktives Bewältigungshandeln; dazu gehört das Bewusstsein, den eigenen Lebensverlauf lenken und kontrollieren zu können, und der Glaube daran, die eigenen Vorstellungen und Interessen gestaltend in der Welt verwirklichen zu können. Zu den sozialen Ressourcen gehören Beziehungen, Netzwerke und Stützsysteme, insbesondere die Familie und der Freundeskreis. Soziale Unterstützung kann materieller und instrumenteller Art sein (z.B. Geld- und Sachleistungen), spielt sich jedoch zumeist auf der affektiven Ebene ab (vgl. Wünsche 2000, 600f.). Soziale Netzwerke und Unterstützungssysteme bezeichnet Heiner Keupp als das soziale Kapital eines Menschen. Soziales Kapital spielt eine wesentliche Rolle bei der Lebensbewältigung und der Identitätsbildung (Keupp 2000, 11). Ressourcenorientierung in der Empowermentpraxis bedeutet, Klienten beim Aufbau personaler und sozialer Ressourcen und beim Wiederaufspüren und der Aktivierung verschütteter Ressourcen zu unterstützen. Die Erschließung der Ressourcen der Migrant*innen ist ein wesentlicher Aspekt bei deren Empowerment.

Die Ressourcenlage von Migrant*innen kann zunächst aus verschiedenen Gründen als prekär bezeichnet werden. Die sozialen Kosten der Migration lassen sich als ein Verlust aller Arten von Kapital, kulturellen, materiellen sowie sozialen beschreiben. „Entblößend“ wie es Langhansky (2000) nennt, wirkt sich vor allem der Verlust sozialer und familiärer Ressourcen aus. Zusätzlich sind Migrant*innen in Deutschland mit einer offenen sowie auch einer subtilen Kultur der Diskriminierung und Ablehnung

konfrontiert. Ursprüngliche Einwanderungsmotive der Migranten, wie das Streben nach Sicherheit und Ausbildung bleiben unerreicht (Langhanky 2000, 401). Schließlich bedrohen und gefährden eine restriktive Politik und Ausländergesetze die verblieben, oder in der Migrationssituation neu erworbenen Ressourcen (Wünsche 2000, 602).

Auf der anderen Seite wird zunehmend Kritik an der Sichtweise geäußert, gerade Migrantenjugendlichen seien eine defizitbeladene Problemgruppe. So wird gegenüber den beschriebenen Desintegrations- und Anomieerscheinungen Jugendlicher mit Migrationshintergrund, in einer wachsenden Anzahl von Publikationen auf deren Integrationsbereitschaft sowie deren Kreativität im Umgang kultureller Vielfalt hingewiesen (Badawia 2004, 360). Jugendarbeit im Migrationskontext hat daher vor allem die Aufgabe, die sozialen Ressourcen und die personalen Stärken der Jugendlichen aufzugreifen sowie deren Ausdifferenzierung und Vitalisierung zu unterstützen (King/Müller 2000, 20). Eine defizitorientierte Sichtweise ist Gogolin zufolge keine angemessene Grundlage für die interkulturelle Kinder- und Jugendarbeit, da die besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten, die sich gerade im Kontext der Migration entwickeln können und an denen unterstützendes Handeln ansetzen kann, verdeckt werden. So müsste Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft sprachliche, ethnische und kulturelle Pluralität als den Normalfall und nicht als problematischen Sonderfall anerkennen und sich vor allem an dem Ziel ausrichten, jene Ressourcen zu mobilisieren, die Kinder und Jugendliche zur Bewältigung dieser pluralen Lage entwickeln. Ein Beispiel hierfür ist die Anerkennung und Förderung der Migrantensprachen im institutionellen Rahmen des Erziehungs- und Bildungswesens (vgl. Gogolin 2003, 174ff.).

Neben der Sprache ist die Jugendgruppe bzw. Clique von Migrantenjugendlichen eine weitere wichtige Ressource in der interkulturellen Jugendarbeit. Jugendgruppen, in denen Gefühle von Gemeinschaft und Geborgenheit entstehen, fördern die Entfaltung personaler Kompetenzen und Fähigkeiten. Die in ihnen erfahrene Anerkennung bietet emotionalen Rückhalt und stärkt das Selbstbewusstsein. In der Gruppe können Meinungen ausgetauscht, Rat und Unterstützung eingeholt sowie persönliche Probleme beredet werden. Die Jugendgruppe bildet unter diesen Bedingungen einen Schutzraum, in dem Migrantenjugendliche zur Selbstthematization und Selbstartikulation ermutigt werden. Indem Jugendliche in der Gruppenarbeit bei der Auseinandersetzung mit ihren eigenen Lebensthemen auf vielfältige Art und Weise unterstützt werden, findet zugleich reflexive Identitätsarbeit statt. D.h. Migrantenjugendliche können in Verhandlung

darüber treten, wie ihr Alltag, die Anforderungen der Umwelt und ihre damit verbundenen Gedanken und Gefühle gehandhabt werden können. In Gesprächen in der Gruppe und Diskussionen mit dem Leiter kann z.B. verhandelt werden, inwiefern Verhaltenserwartungen aus der Umwelt, in ihrer Lage, für sie akzeptabel sind oder nicht. Das allein bewirkt zwar noch nicht die Freisetzung der Migrant*innen gegenüber alltäglichen Anpassungszwängen und stigmatisierenden Identitätszumutungen. Es kann ihnen aber dabei helfen, eine eigene Position zu finden und sich mit diesen Zwängen aktiv auseinander zu setzen. Interkulturelle Jugendarbeit hat in der Gruppenarbeit die Möglichkeit, den großen Verhandlungsbedarf Migrant*innen methodisch mal spielerisch, mal ernsthaft aufzugreifen und "abzuarbeiten". (vgl. Klinke 2004, 222).

Empowerment in der interkulturellen Jugendarbeit ereignet sich somit als Einmischung in die identitätsstiftende Diskurse Migrant*innen; indem bewusst auf die Anerkennung der Selbst-Erzählungen der Jugendliche gesetzt wird. Entsprechende pädagogische Grundhaltungen auf der Seite der JugendarbeiterInnen sind Verstehen und Dialogizität sowie die Anerkennung der Lebenswelt. Andersartigkeit wird anerkannt; aber nicht in einer essentialistischen Art und Weise als Toleranz und Duldung bestimmter „fremder“ Kulturstandards, sondern als Anerkennung eigenwilliger und auch abweichender Selbsterzählungen. Interkulturelle Jugendarbeit soll also die eigenen Erzählungen von Identität und Differenz stärken, und Jugendliche bei der Entfaltung persönlicher Fähigkeiten und Kompetenzen der konsistenten Selbsterzählung unterstützen (vgl. Auernheimer 2001, 10f.).

4. JUGENDARBEIT IN MIGRANTENSELBSTORGANISATIONEN

Die Literaturlage zu dem Thema Jugendarbeit in Migrantenselbstorganisationen ist sehr dünn. Da dieses Thema in der vorliegenden empirischen Untersuchung aber einen zentralen Stellenwert einnimmt, möchte ich zu diesem Punkt eigene Überlegungen und Hypothesen entwickelt. Dazu soll in einem ersten Schritt auf die institutionellen Förder- und Selbsthilfepotentiale von Migrant*innenorganisationen als zivilgesellschaftliche Akteure eingegangen werden. Vor dem Hintergrund der bereits getroffenen Aussagen über die Jugendarbeit im interkulturellen Kontext, soll dann in einem zweiten Schritt dargestellt werden, wie Migrant*innen in ihrem Entwicklungsprozess von Migrantenselbstorganisationen als Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen profitieren können.

4.1 Institutioneller Hintergrund von Migrantenselbstorganisationen

Die Entstehung von Migrantenorganisationen kann auf die besonderen Bedarfslage der Einwanderer in der Diaspora-Situation zurückgeführt werden. Die Selbstorganisation ist demnach die Antwort der Migranten gegenüber den eigenen sozialen, religiösen, kulturellen und nicht zuletzt politischen Bedarfen. Migrantenselbstorganisationen füllen eine Lücke in der institutionellen Angebotsstruktur in Deutschland aus, da die deutschen zivilgesellschaftlichen und staatlichen Organisationen in der Vergangenheit oftmals erst spät, oder gar nicht auf die Einwanderungsrealität reagierten. Zusätzlich führten paternalistische Tendenzen bei der Ausländersozialarbeit, der fehlender Zugang zu den Regeldiensten sowie fehlende Integrations- und Aufstiegschancen in der Aufnahmegesellschaft dazu, dass Migranten bald begannen ihre eigenen Organisationen ins Leben zu rufen. (vgl. Latorre 2004, 296). Heute gibt es in Deutschland Tausende von Migrantenselbstorganisationen, die zu einem Großteil religiös oder sportlich, aber auch kulturell-folkloristisch oder in sozialen Angelegenheiten, aktiv sind. (vgl. Caglar 2000, 336 und Bosl 1999, 381). Die zivilgesellschaftlichen Potentiale der Migrantenorganisationen sind im Laufe der Jahre deutlich gestiegen. Ihre Arbeitsbereiche haben sich ständig erweitert und vielen Organisationen ist eine Professionalisierung ihrer Arbeit gelungen. Bei vielen Migrantenorganisationen lässt sich außerdem eine Bewegung feststellen, weg von den Problemen im Herkunftsland (politische Unterstützungsarbeit und Hilfe für die Herkunftsregion), hin zu den Fragen des Lebensalltags im Einwanderungsland. Migrantenorganisationen sind somit als ein wichtiger Faktor sozialer und politischer Partizipation von MigrantInnen anzusehen. (vgl. Jungk 2001, 2; Latorre 2004, 298) Mit der Etablierung der zweiten und dritten Einwanderergeneration übernahmen mehr und mehr Migrantenselbstorganisationen auch Tätigkeiten aus dem Bereich der Sozialen Arbeit und wurden so zu Trägern sozialer Dienstleistungen (vgl. Latorre 2004, 300). In den vergangenen Jahren sind Selbstorganisationen faktisch nicht unerheblichem Umfang Träger sozialer Arbeit gewesen (vgl. Cyrus/Treichler 2004, 27). Einerseits führte dies dazu, dass die Selbstorganisationen von den Regeldiensten und den traditionellen Wohlfahrtsverbänden z.T. als Konkurrenz wahrgenommen wurden. Auf der anderen Seite wurde der hohe Stellenwert der Selbstorganisationen immer stärker akzeptiert und die Chancen sowie die Notwendigkeit der Kooperation betont (Caglar 2004, 343). Jungk (2001, 3) zufolge findet gegenüber den Migrantenselbstorganisationen eine „gesellschaftliche Öffnung“ statt. Z.B. beschäftigt sich eine Reihe von Veranstaltungen mit den

Kooperationsmöglichkeit gegenüber Migrantenselbstorganisationen – von der Jahrestagung der Diakonie bis zum Jahreskongress der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. Migrantenorganisationen sind, so Caglar, attraktive Kooperationspartner für Akteure in der Sozialen Arbeit, da diese zumeist einen Zugang zum Migrantenumilieu darstellen. Sie werden seiner Ansicht nach in der Zukunft an Bedeutung weiter zunehmen und zu wichtigen Trägern der sozialen Dienstleistungen und Arbeitgebern der Sozialarbeit werden (Caglar 2004, 344).

Einen breiten Raum nimmt in der Literatur die Diskussion der Frage ein, ob Migrantenorganisationen die Integration von Einwanderern verhindern oder aber fördern. Eine Reihe von Autoren macht nachdrücklich auf die, in Migrantenorganisationen vorhandenen Abschottungstendenzen aufmerksam. Der Aufstieg und die staatliche (finanzielle) Förderung von Migrantenselbstorganisationen werden in diesem Zusammenhang kritisiert. So kommt eine Studie von Diehl, Urban, Esser (1998, 52) zu dem Schluss, dass Migrantenorganisationen vor allem eine separatistische Wirkung haben¹¹ und Heckmann (1998, S.40) meint, dass bei einem hohen Grad an ethnischer Organisation eine Art „ethnischer Selbstgenügsamkeit“ entsteht, „die ein für das Aufbrechen ethnischer Schichtung und für soziale Mobilität notwendiges Aufnehmen außerethnischer Kontakte behindert“. Ähnlich argumentiert wird auch im Abschlussbericht der, von der Bundesregierung eingesetzten, sog. „Süssmuth-Kommission“: „Eine Politik, welche die politische Selbstorganisation ethnischer Gruppen vorantreibt, trägt zur Intensivierung ethnischer Grenzen und überkommener Gruppenstrukturen bei.“ (Unabhängige Kommission Zuwanderung 2001, 202). Migrantenselbstorganisationen bzw. deren Förderung wäre diesen Befunden nach, kontraproduktiv für die Integration der Migrantenbevölkerung.

Diese Sichtweise wird von Befürwortern der Selbstorganisationen wie Jungk (2001, 83) und Kolat (2002, 101) als „Fehleinschätzung“ zurückgewiesen. Sie verweisen auf verschiedene Studien, welche die integrative Wirkung der Migrantenselbstorganisationen belegen. Eine Studie von Salentin (2004) kommt zu dem Ergebnis, dass die innere und äußere Teilhabe am „eigenkulturellen“ und am „deutschen“ Lebenszusammenhang nicht im Widerspruch stehen, sondern dass sie sich vielmehr positiv ergänzen. Wer z.B. Landsleute für sympathisch hält, steht Deutschen nicht ablehnend gegenüber, sondern findet sie ebenfalls sympathisch. Wenn jemand mehr ausländische Freunde hat, hat er

¹¹Jungk betont hingegen, dass die empirischen Ergebnisse der Studie diesen Schluss nicht unmittelbar nahe legen. Die Autoren seien in ihrem Urteil zu pauschal und würden die fehlenden Nachweise hinsichtlich der segregativen Wirkung über weite Strecken mit allgemeinen migrationstheoretischen Erörterungen im Rahmen des Kolonie-Konzeptes kompensieren. (Jungk 2001, 83).

auch mehr deutsche Freunde. „Integrationsfähigkeit“ ist demnach kein Nullsummenspiel, sondern eine Kompetenz die in unterschiedlichen Kontexten flexibel anwendbar ist. Die These von der Absorption der Migranten durch die Selbstorganisationen ist durch die Studie nach Ansicht Salentins empirisch widerlegt. Migrantenorganisationen scheinen die Beziehungen zu Deutschen eher zu fördern, diesen aber keineswegs im Wege zu stehen. Den Migrantenvereinen nahestehende Einwanderer weisen eine engere Beziehung zur Aufnahmegesellschaft auf, als vereinsferne. (Salentin 2004, 102). Es gibt zwar eine Teilgruppe, die nur intraethnisch integriert ist; diese ist jedoch für das Gesamtbild der Selbstorganisationen eher untypisch. (Salentin 2004, 109) Die Befürchtung, es erfolge ein Rückzug, weil die Partizipation an der Migranten- und an der Mehrheitsgesellschaft in Konkurrenz zueinander stünde, wird nicht bestätigt. Eher das Gegenteil ist der Fall (Salentin 2004, 114).

Selbst wenn bei Migranten scheinbar segregative Tendenzen vorherrschen und Solidarität aus der ethno-nationalen Gruppe bezogen wird, so können dem Ethnologen Schiffauer (2004, 93) zufolge, sich doch auch Integrationsprozesse „hinter dem Rücken der Beteiligten ereignen“. Die Integration in gesellschaftliche Teilbereiche erfolgt oftmals in einem dialektischen Prozess - nämlich als Integration über Opposition: Wenn z.B. eine Gruppe wie die Milli Görüs in bezug auf die Kopftuchfrage eine Politik der symbolischen Differenz betreibt, so ist dies keine Absage an die soziale Integration, sondern oft gerade die Voraussetzung dafür: Man will sich mit der Gesellschaft auseinandersetzen, die eigenen Position darstellen und propagieren. In diesem Konfrontationsprozess werden radikale Positionen „abgeschliffen“ und es findet eine pragmatische Neuausrichtung statt. Nicht die (teilweise) Selbstaufgabe wird hier als Chance zur Integration gesehen, sondern im Gegenteil die Möglichkeit zur Selbstdarstellung und diskursiven - auch konfliktiven - Auseinandersetzung (Schiffauer 2004, 93). Latorre argumentiert, dass nicht so sehr eine Strategie der Nicht-Beachtung und Diskreditierung geeignet ist um Abschottungstendenzen zu verringern und die Entstehung von „Parallelgesellschaften“ zu verhindern, sondern eher die Einbindung der Migrantenvereine durch Zusammenarbeit (Latorre 2004, 295).

4.2 Jugendarbeit in Migrantenselbstorganisationen

Für Migrantenjugendliche sind die Selbstorganisationen wichtige Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen. Insbesondere übernehmen Migrantenorganisationen, so meine These, als Sozialisationsfelder wichtige Aufgaben bei der Identitätsbildung und bei der Bewältigung der Adoleszenzproblematik von Migrantenjugendlichen.

4.2.1 Unterstützung bei der Identitätsbildung

Gerade weil viele Migrant*innenorganisationen im Spannungsfeld von Integration und Segregation eine bipolare Position einnehmen, können sie für Jugendliche ein interessantes Forum der eigenen Identitätssuche sein. Auf der einen Seite sind Selbstorganisationen Orte ethnischer Differenzierung bzw. der Selbstethnisierung. Sie vermitteln den Jugendlichen Werte, Normen, Verhaltensweisen und eine Identität, die auf dem Glauben an eine gemeinsame Herkunft und Geschichte und auf einer gemeinsamen Sprache aufbaut. (Latorre 2004, 295) In den Migrant*innenorganisationen wird kultureller Eigensinn gepflegt, Zusammenhalt produziert und es entstehen gesellschaftliche Nischen. Dabei werden auch Informationen und Werte transportiert, die nicht als integrativ bezeichnet werden können. (Bosl 1999, 381). Ethnisierende (essentialistische) Erzählungen und Bilder, die eine imaginäre Kohärenz herstellen, sind eine Art und Weise mit den Erfahrungen der Fragmentierung und Zerstreuung umzugehen, die zur Geschichte jeder Diaspora gehört. (Hall 1990, 224). Von Stuart Hall wird Ethnizität in dieser Situation als das „Greifen nach den Grundlagen“ bezeichnet (Hall 1994, 61). Im alltäglichen Sprachgebrauch werden solche Identitätsvorstellungen oftmals als die „eigenen Wurzeln“ oder die „eigene Herkunft/Abstammung“ beschrieben. Auf der anderen Seite haben sich die Selbstorganisationen, gerade in Anbetracht der Problemlagen der zweiten Generation in der Migrant*innencommunity, immer stärker dem Lebensalltag im Aufnahmeland zugewandt. Als Selbsthilfeorganisationen haben Migrant*innenvereine und Elternvereine so Kuske-Schmittinger (1999, 56), einen „unschätzbaren Wert“ in dem Bestreben, ihren Mitgliedern zu helfen, sich besser in dieser Gesellschaft zurechtzufinden, selbstbewusster an ihr teilzunehmen und für ihre politische Gleichberechtigung einzutreten. Jugendliche finden in ihnen Unterstützung, Bewältigungshilfe bei konkreten Problemen und Entlastung vom Anpassungsdruck. (Salentin 2004, 99).

Gewinnbringend für die Identitätsbildung von Migrant*innenjugendlichen sind die Selbstorganisationen vor allem, wenn sie nicht rein defensiv ausgerichtet sind, sondern auch die aktive Auseinandersetzung mit der Aufnahmegesellschaft suchen. Indem Migrant*innenorganisationen sich innerhalb der Aufnahmegesellschaft positionieren und um Anerkennung kämpfen, können sich Identitätsformen herausbilden, in denen die Diaspora-Realität produktiv verarbeitet wird. Es handelt sich dabei um Identitätsentwürfe, in denen Differenz und Diversität im Migrationskontext nicht mehr als anormal und defizitär, sondern als normal und sogar bereichernd angesehen wird.

„Immigrant zu sein“ ist eine solche Selbstkonzeption; bei der junge Menschen mit Migrationshintergrund, wie Gogolin es formuliert, „die von ihren mobilen Lebensumständen ausgehenden Irritationen als normale und übliche, mit der eigenen Lebensplanung in Einklang befindliche Erfahrung ansehen“ (Gogolin 2003, 174). Die Ausbildung und Aufrechterhaltung solcher Identitätsprofile ist nicht nur ein biographisch-subjektiver Prozess, sondern steht in engem Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Dimension der Anerkennung von Migrant*innen. Diese kann durch kollektive Empowermentprozesse auf der Ebene der Migrant*innenorganisationen erreicht werden. Das Selbstverständnis von Migrant*innenorganisationen ist oftmals auf das eigene Empowerment ausgerichtet. Es zielt auf die Gewinnung von Kontrolle und die Ermöglichung, der Gestaltung der eigenen Lebensumstände (Jungk 2001, 82). Repräsentationspolitiken spielen hierbei eine wichtige Rolle. D.h. in den Selbstorganisationen werden Vorstellungen über das eigene „Sein“ sowie eigene Maßstäbe der Integration formuliert, die nach außen hin vertreten werden. Für Migrant*innen ist es wichtig, dass sich in diesen Repräsentationspolitiken ihre zentralen Identitätsbedürfnisse wiederfinden. Einerseits ist dies das Festhalten und die Würdigung der eigenen (kulturellen) Wurzeln und andererseits die gleichberechtigte Teilhabe an den sozialen Prozessen der Aufnahmegesellschaft als Immigrant*innen und „andere“ Deutsche. (vgl. Badawia 2004, 362). Migrant*innen brauchen Zeit und Raum zum Experimentieren, um mit der Vielfalt und auch der Unterschiedlichkeit ihrer Lebensperspektiven und Lebensentwürfe identitätsmäßig umgehen zu können. (Badawia in Treichler 364). Migrant*innenorganisationen öffnen idealerweise ein solches Betätigungsfeld. Als Sozialisationsinstanzen bieten sie Migrant*innen vielfältige Anknüpfungspunkte bei deren Identitätsbildung. Sie halten Wege zu den eigenen Ursprüngen bereit, bieten aber auch eine Plattform, auf der sich Jugendliche der deutschen Öffentlichkeit mit Stolz als „Immigrant*innen“ präsentieren können, etwas zu sagen und zu zeigen haben, Position beziehen und sich einmischen können.

4.2.1 Unterstützung beim Adoleszenzverlauf

Neben der Identitätsbildung ist der Umgang mit den *doppelten Integrationserfordernissen* im Adoleszenzverlauf ein wichtiger Punkt bei der psychosozialen Entwicklung von Migrant*innen. Die Adoleszenz Migrant*innen wird charakterisiert durch die Überkreuzung und Vervielfältigung der Transformationsprozesse auf der Ebene des Wandels vom Kind zum Erwachsenen und

auf der sozialen und kulturellen Ebene der Integration in die Aufnahmegesellschaft.¹² Migrantenselbstorganisationen können unter Umständen als Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen besonders gut dazu geeignet sein, diese Problemlage aufzugreifen und zu bearbeiten. Zum Tragen kommt dabei erstens ihre Brückenfunktion zwischen Aufnahmegesellschaft und Herkunftskultur und zweitens ihre Eigenschaft als intergenerationeller Begegnungsort. Diese Stellung der Migrantenselbstorganisationen als „Vermittler zwischen den Welten“ bietet gute Voraussetzungen für die Bewältigung der Adoleszenzproblematik Migrantenselbstorganisationen. Schröder zufolge braucht der adoleszentytische Widerstreit zwischen Autonomie und Abhängigkeit ein Betätigungsfeld, auf dem er sich inszenieren kann. Dies kann der politische Bereich, die Beziehung zu den Eltern, die Beziehung innerhalb der Gleichaltrigengruppe oder die Beziehung zwischen Jugendlichen und Gruppenleitern sein (Schröder 1993 116). Je nach institutioneller Ausgestaltung und inhaltlicher Ausrichtung sind in den Migrantenselbstorganisationen alle diese Aspekte in unterschiedlicher Ausprägung enthalten. Die unterschiedliche Ausgestaltung legt nahe, dass auch die mit der Adoleszenz verbundenen Bindungs- und Ablösungsproblematiken in den einzelnen Organisationen verschieden gehandhabt werden.

Hierbei ist zu beachten, dass nicht wenige Migrantenselbstorganisationen den Lebensweisen der westlichen Moderne skeptisch oder sogar ablehnend gegenüberstehen. Als Kollektiv stellen sie sich quer zum Modernisierungsprozess und versuchen diesen zu verlangsamen oder zu verhindern (vgl. Bosl 1999, 381). In diesem Fall wird das Sozialisationsziel des Individualismus und der Autonomie nur in Teilbereichen bzw. gar nicht übernommen und es wird an den eher kollektivistischen und auf die Bezugsgruppe ausgerichteten Persönlichkeitsidealen festgehalten.¹³ In solchen Organisationen, so kann spekuliert werden, hat das Adoleszenzmodell der Heimatkultur nach wie vor einen hohen Stellenwert. Als Hinweise für das bleibende Bestehen traditionaler Adoleszenzmodelle könnte erstens das Festhalten an Initiationsriten und zweitens die enge Bindung der Jugendgruppen an das Erwachsenenmilieu in der Migrantenselbstorganisation gedeutet werden. Rituale sind Stabilisierungsmechanismen im Orientierungssystem einer Gruppe. Sie standardisieren Verhaltensabläufe. Bei der Initiation handelt es sich um ein Ritual, das den Statusübergang von der Kindheit/Jugend in das Erwachsenenalter regelt. Die Normen und Werte der Erwachsenengemeinschaft werden durch den Initiationsritus gleichsam „eingepflanzt“. Triebregungen werden dadurch tabuisiert und die

¹²Vgl. Kapitel 2.3 in dieser Arbeit

¹³ Zur Unterscheidung traditionaler und moderner Persönlichkeitskonzepte siehe Kapitel 2.3

Pubertätsenergie neutralisiert. Es findet keine Ablösung von der Familie statt, sondern eine Verlagerung der Bindung von den Eltern auf die (Verwandtschafts-)Gruppe. (vgl. Schröder 1993, 103f.) Zu einem verkürzten, traditionellen Adoleszenzverlauf kann auch die enge Bindung der Jugendlichen an die Elterngeneration führen. Kinder und Jugendliche können in den Lebenszusammenhang und das Wertesystem der Erwachsenengruppe von Anfang an so stark eingebunden sein, dass Konflikte und Brüche nicht empfunden werden. (Schröder 1993, 106). Ein enges, einvernehmliches und sogar weitgehend konfliktfreies Verhältnis zwischen der ersten und der zweiten Generation erscheint wiederum besonders geeignet Institutionen- und Traditionenorientierung unter den Jugendlichen zu fördern. Institutionalisierte Traditionen und Riten und die enge Bindung der Jugendlichen an die Elterngeneration stützen sich gegenseitig ab, und könnten so bis zu einem bestimmten Grad, die Aufrechterhaltung traditionaler Adoleszenzmodelle in Migrantenvereinen bewirken.¹⁴ Auf der anderen Seite ist es wahrscheinlich, dass Elemente der modernen verlängerten Adoleszenz in den Migrantenorganisationen mehr und mehr Raum beanspruchen - gerade angesichts des Modernisierungs- und Anpassungsdrucks, der auf der zweiten Generation lastet. Die schrittweise Transformation der internen Sozialisations- und Jugendarbeit stellt Migrantenorganisationen vor ein Dilemma, das auch zur Spaltung und zum Auseinanderbrechen der Organisation führen kann:

On the one hand the diaspora members aim to stay true and faithful to the former, traditional way of life and its cultural-religious heritage. (...). on the other hand members wish to sociopolitically integrate into the society in which they have opted to live permanently. (...) It is in this phase that splits and schism mirror the ambiguous situation, especially if the group is large. Some aim to perpetuate rituals and doctrinal education in a rather conservative way, others opt to foster adoptions and innovations (...) New interpretations are proposed, innovations are ventured and elements of tradition are selected and reinterpreted.“ (Baumann 2002, 105).

¹⁴Die Annahme, dass Traditionen und Riten in den Migrantenorganisationen als Stützpfiler traditionaler Adoleszenzmodelle anzusehen sind, müsste allerdings erst noch überprüft werden. Empirische Untersuchungen, die sich mit dem Vorkommen von Initiationsritualen in Migrantenorganisationen sowie deren subjektiven Bedeutungsgehalt beschäftigen, fehlen m. W. bislang in der Forschungslandschaft. Ähnliches gilt für die Beziehung der Jugendgruppe zum Erwachsenenmilieu im Migrantenverein. Zwar wird die enge Bindung der Migrantenjugendlichen an die Elterngeneration in der Literatur ausführlich behandelt; im Mittelpunkt stehen dabei aber zumeist familiäre Bindungsproblematiken. Eine Spezifikation hinsichtlich der Sozialisationsprozesse in Migrantenselbstorganisationen findet nicht statt.

Zwischen dem Festhalten an den kulturellen Wurzeln und Persönlichkeitsbildern und der pragmatischen Neuausrichtung und Anpassung findet ein Abwägungsprozess statt. Die Sozialisationsarbeit in den Migrantenorganisationen bleibt daher nicht unbeeinflusst vom Leben in der Aufnahmegesellschaft. Will die Migrantenorganisation nicht über kurz oder lang den Anschluss an die eigene Jugend verlieren, öffnet sie sich gegenüber deren Problemlagen und Befindlichkeiten. Um den Problemlagen der Migrantenjugendlichen in der Aufnahmegesellschaft zu begegnen, wurde in einigen Selbstorganisationen die Jugendarbeit professionalisiert und pädagogisiert. Während z.B. bei Aussiedler-Organisationen zunächst die Geselligkeit im Zentrum der Aktivitäten stand, nahmen angesichts der zunächst nicht erwarteten Arbeitslosigkeit und anderer sozialer Probleme von Aussiedlerjugendlichen gruppenspezifische Angebote im Ausbildungsbereich zu. (Latorre 2004, 298). Mit der Professionalisierung der Jugendarbeit und der Übernahme integrativer Programmatiken, so kann an dieser Stelle spekuliert werden, haben auch moderne Adoleszenzmodelle der deutschen Gesellschaft in die Migrantenorganisationen Einzug gehalten. Mehr oder weniger bewusst und unter mehr oder weniger Widerstand, hat sich die Sozialisationsarbeit in den Organisationen auf das Leben und die Alltagsbewältigung in der deutschen Gesellschaft ausgerichtet.

Je nachdem ob die Migrantenorganisation eher „konservativ“ oder eher „progressiv“ ausgerichtet ist, so kann spekuliert werden, vertritt diese ein eher traditionales, verkürztes Adoleszenzmodell oder aber ein eher modernes, verlängertes Verlaufsmodell der Adoleszenz mit psychosozialen Moratorium. Denkbar wäre jedoch auch, dass in den Migrantenorganisationen als Sozialisationsfelder sich ein drittes, „alternatives“ Adoleszenzmodell herausbildet. Selbstorganisationen können als „Zwischenwelten“ angesehen werden, in denen sowohl Traditionen und kulturelle „Wurzeln“ gepflegt werden, als auch eine allmähliche Öffnung gegenüber der Aufnahmegesellschaft vollzogen wird. Aufgrund dieser Übergangs- und Vermittlungsfunktion wäre es möglich, dass sich im Adoleszenzmodell der Organisationen Elemente traditioneller *sowie* moderner Gesellschaften wiederfinden. Vorstellbar wäre hier zum einen ein Adoleszenzmodell, wie es Rohr empirisch bei weiblichen Migrantenjugendlichen vorgefunden hat. Eine konfliktive Loslösung von den familiären Bindungen an die Mutter bzw. die Eltern findet in diesem Fall nicht statt, wohl aber die Verselbstständigung im beruflichen Karrierebereich (vgl. Kapitel 2.3). Möglich wäre aber auch, dass die Organisation einen Mittelweg zu finden versucht, zwischen einem traditionellen an Familie und Gemeinschaft gebunden und einem individualisierten,

freiheitlichen Jugendmodell. Vermutlich würde dies der Bedürfnislage der Migrant*innen Jugendlichen am ehesten entgegenkommen, angesichts einer Sozialisation, die nicht nur die Kultur des Herkunftslandes vermittelte, sondern sie auch Gepflogenheiten und Sozialisationsinhalte des Empfängerlandes internalisieren ließ.

Aufgrund der unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen zwischen der ersten und der zweiten Generation, können in der Migrant*innenorganisation Spannungen und Konflikte auftreten. Die vereinsinternen Jugendarbeit hat in dieser Situation eine Vermittlungsfunktion zwischen Jugendgruppe und Erwachsenenmilieu. Sie gibt den Aushandlungsprozessen zwischen Jugendgruppe und Eltern*innengeneration einen Rahmen, in dem kompromisshafte Verhaltensstandards ausformuliert werden können. Einerseits tritt sie dabei für die Anliegen und Interessen der Jugendlichen ein und andererseits ist sie Bestandteil sozialer Kontrollmechanismen in der Migrant*innencommunity. Die Jugendarbeit in den Selbstorganisationen bietet Migrant*innen Jugendlichen Räume, Beziehungen und Anregungen an, die sie bei der Bewältigung ihrer mehrschichtigen Transitionsaufgaben unterstützen. Erstens geht es dabei um einen Übergangsprozess, der mit dem Begriff „Integration in die Aufnahmegesellschaft“ umschrieben wird. Migrant*innen Jugendliche müssen hierbei lernen, mit kulturellen Unterschieden, symbolischen Differenzen und dem Konflikt Tradition vs. Moderne umzugehen. Dieses Spannungsfeld überlagert sich mit dem adoleszenzspezifischen Übergangsprozess vom Kind/Jugendlichen zum Erwachsenen. Es wäre denkbar, dass in dieser Dynamik die Konturen traditionaler und moderner Adoleszenzmodelle verwischen und sich Aspekte beider vermischen. Es wäre dann möglich, dass sich in den Migrant*innenorganisationen ein „dritter Weg“ des Adoleszenzverlaufs herauskristallisiert, bei dem adoleszente Ablösungs- und Bindungsproblematiken weder ganz „heiß“ noch ganz „kalt“ gehandhabt werden. Kulturelle Transformationsprozesse und Bedeutungsverschiebungen, die im Sozialzusammenhang der Selbstorganisation erfolgen, würden dann in die innovative Erfindung neuer Adoleszenzmodelle einmünden. Teamern und Gruppenleitern in den Migrant*innenorganisationen käme dann die Aufgabe zu, diese Modelle im Organisationsalltag auszugestalten.¹⁵ Voraussetzung für diesen Mittelweg wäre aber,

¹⁵Dass es Jugendarbeiter/Innen möglich ist erfolgreich solche „dritten Wege“, sogar in weitgehend religiös-traditional ausgerichteten Migrant*innengemeinschaften zu forcieren, wenn sie in dem entstehenden Konfliktfeld vorsichtig und vermittelnd zwischen Jugendlichen und Eltern agieren, konnte ich in einer Untersuchung in einer Gemeinschaftsunterkunft für Flüchtlinge in München feststellen. Die Leiterin der dortigen Mädchengruppe sah ihre Hauptaufgaben darin, die Mädchen bei der Selbstfindung zu unterstützen und gleichzeitig die Balance, zwischen deren Bedürfnissen und denen ihrer Eltern zu halten. Die eröffneten

dass die Organisation sich nicht radikal und defensiv gegenüber der Aufnahmegesellschaft abschottet und Bedeutungsveränderungen bei Traditionen und Ritualen nicht komplett abgewehrt werden. Um so wichtiger wäre aus diesem Grund, die Schaffung von integrativen rechtlichen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen, die sowohl zur Entfaltung von Empowermentpotentialen als auch zur Einbindung der Migrant*innenorganisationen in das Gemeinwesen beitragen.

Freiheitsspielräume für die Mädchen mussten in Auseinandersetzungen und Verhandlungen mit den Eltern immer wieder legitimiert werden. (vgl. Klinke 2004, 219ff.).

II EMPIRISCHER TEIL

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde eine empirische Untersuchung mit Migrant*innen in Frankfurt durchgeführt. In drei unterschiedlichen Migrant*innenvereinen fand jeweils eine Gruppendiskussion mit einer dort befindlichen Jugendgruppe statt. Im Mittelpunkt der Erhebung stand die Frage, wie sich die Teilnahme an der Jugendgruppe auf den Adoleszenzverlauf und die Identitätsbildung der untersuchten Jugendlichen auswirkt. Hierbei ging es vor allem darum, die subjektive Perspektive der Migrant*innen gegenüber ihrem eigenen Leben sowie gegenüber der Jugendgruppe kennen zu lernen und zu verstehen.

5. METHODOLOGIE UND FORSCHUNGSDESIGN

Den größten Erkenntnisgewinn erschien angesichts dieser Fragestellung eine qualitative Forschungsmethodologie zu versprechen. Während es im quantitativen Paradigma darum geht bestimmte Hypothesen und Vorannahmen anhand der Zählung von Indikatoren statistisch zu überprüfen, zielt der qualitative Ansatz darauf ab, die soziale Wirklichkeit der Teilnehmer zu erforschen und zu verstehen. Bei der Erhebung und Interpretation von empirischem Material unter dem qualitativen Paradigma handelt es sich um ein exploratives Vorgehen. D.h. der Sinn und die Bedeutung der Formulierungen und sprachlichen Aussagen der befragten Personen ist nicht im vornherein durch die Operationalisierung von Indikatoren festgelegt, sondern erschließt sich erst durch die anschließende Interpretation des Gesagten. Dabei können die Bedeutungszusammenhänge innerhalb des Materials besser berücksichtigt werden, als in der quantitativen Vorgehensweise.

5.1 Gruppendiskussion

Für die Befragung der Migrant*innen wurde das Verfahren der Gruppendiskussion eingesetzt. Bei der Gruppendiskussion handelt es sich um ein mündliches, nicht-standardisiertes Befragungsinstrument der qualitativen Sozialforschung. Dreh- und Angelpunkt der Gruppendiskussion ist die Kommunikation der Gruppenmitglieder untereinander und mit dem Diskussionsleiter. In der Diskussion wird ein bestimmter Gegenstandsbereich verhandelt. In den Verhandlungen kommt die soziale Wirklichkeit der TeilnehmerInnen zum Ausdruck (vgl. Lamnek 1998, 42). Gleichzeitig spielen in der Gruppendiskussion auch gruppendynamische Prozesse eine Rolle, Gefühle der Nähe, Sympathie aber auch Distanz und Abwehr kommen in der

Diskussion zum tragen. Nach Lamneck (1998) ist die Gruppendiskussion besonders gut geeignet, die soziale Wirklichkeit der TeilnehmerInnen zu verstehen. In der Gruppendiskussion geht es gerade nicht darum, eine möglichst „neutrale“ Situation herzustellen, sondern nahe an der Alltagskommunikation der Menschen zu bleiben. Die Situation in der Gruppe zu sein, entspricht eher dem natürlichen sozialen Kontext der Meinungsbildung. Die Gruppendiskussion interessiert sich für den sozialen Prozess der Meinungsbildung. Meinung ist nichts abgeschlossenes, das jemand eingekapselt in sich trägt, sondern es bedarf immer erst des sozialen Kontextes zu ihrer Manifestation. Meinung ist situativ. Erst in der sozialen Situation wird das Innere nach Außen gekehrt. Die Gruppendiskussion hat nicht so sehr den Anspruch eine Einzelmeinung abzufragen sondern es geht ihr um den Prozess der Meinungsbildung, um den Austausch von Meinungen. Was in Objektivität anstrebenden Erhebungsinstrumenten Störvariablen wären – die soziale Situation, die Gruppendynamik, die Gruppenmeinung evtl. sogar der Gruppendruck - ist bei der Gruppendiskussion Teil des Programms.

Ein zentraler Punkt der Gruppendiskussion ist es, Kommunikationsprozesse zu initiieren, in denen unterschiedliche Themen verhandelt werden. Gleichzeitig spielt in der Gruppensituation der Austausch auf der affektiven Ebene eine wichtige Rolle. Affekte und Emotionen, die in der Gruppe „hochkommen“, lassen Rückschlüsse über psychosoziale Dynamiken und subjektive Befindlichkeiten zu. Der idealtypische Befragungsstil des Diskussionsleiters wird von Lamnek (1998, 130) als „weich bis neutral“ bezeichnet. Er soll die Diskussion leiten, ihr einen Rahmen geben und zur Orientierung der Teilnehmer während der Diskussion beitragen. Dabei soll er jedoch nicht direktiv vorgehen, sondern jeweils auf die Äußerungen und Gefühle der Teilnehmer eingehen (vgl. Lamnek 1998, 130ff.).

5.2 Ethnopschoanalyse

Die Interpretation der Gruppendiskussionen erfolgte im Rahmen ethnopschoanalytischer Konzepte. In der ethnopschoanalytischen Methodologie werden die sozialen und emotionalen Interaktionen in der Forschungssituation als Schlüsselprozesse angesehen. Sie ermöglichen ein tiefergehendes Verständnis der Haltungen und Einstellungen der Teilnehmer. Durch die (nachträgliche) Reflexion des Geschehenen können Einblicke gewonnen werden, sowohl in die subjektiven Befindlichkeiten der einzelnen Teilnehmer, als auch in die kulturell objektivierten Gefühls- und Denkstrukturen, die das Gruppengespräch insgesamt prägen. Mit letzterem Aspekt ist nicht nur die „ethnische Fremdkultur“, sondern es sind die „symbolhaften

gesellschaftlichen Beziehungen im Allgemeinen“ gemeint, die z.B. auch Schicht- oder Geschlechterunterschiede kennzeichnen (vgl. Schröder 1993, 34). Der Ethnopsychoanalyse geht es darum, die Verwobenheit von Individuum und Gesellschaft, oder wie Schröder (1993, 26) es ausdrückt, das „Ineinander von inneren und äußeren Verhältnissen“ zu erkennen und zu entschlüsseln. Sie geht den Niederschlägen der Kultur im Individuen nach, indem die sozialen Beziehungen aus der Binnenperspektive, der Perspektive der Subjekte analysiert werden. Mit dem Topos „Kultur im Individuum“ ist gemeint, dass die überindividuellen gesellschaftlich-kulturellen Interaktions- und Verkehrsformen in den subjektiven Strukturen enthalten und „eingespeichert“ sind. Kulturelle und soziale Figuren sind für das Individuum wichtige Anknüpfungspunkte bei der Ausbildung subjektiver Lebensentwürfe. (Belgrad u.a. 1987, 17) Die innere Welt des Individuums steht somit in direkter Verbindung mit den äußeren Verhältnissen. Eine exakte Trennung ist nicht möglich. Gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen oder Brüche können daher innere Veränderungen und nachhaltige Umstrukturierungen der Psyche auslösen. (Schröder 1993, 27).

In der Dynamik zwischen inneren und äußeren Verhältnissen spielen Prozesse der Verdrängung und Unbewusstmachung eine wichtige Rolle. Allerdings vertritt die ethnopsychoanalytische gegenüber der klassisch-psychoanalytischen hier eine erweiterte Sichtweise. Für die klassische Psychoanalyse ist die Verdrängung der psychische Antwortmechanismus auf unerträglich-unüberwindliche familiäre Konflikte und Kindheitserinnerungen. Demgegenüber geht die Ethnopsychoanalyse davon aus, dass auch kulturelle Interaktionsmuster, institutionelle Rollen und (historisch erfahrene) soziale Machtverhältnisse auf eine unbewussten Ebene verschoben werden können. Die verdrängten Wünsche und Ängste sind demnach keine „Privatsache“ sondern deuten auf das kulturelle Unbewusste, auf die latenten Strukturen der Gesellschaft hin. Kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten sind durch die Unbewusstmachung jedoch nicht neutralisiert, sondern fließen vielmehr in Form von *Abwehr- und Übertragungsreaktion* in das individuelle Verhalten ein; auf einer Ebene, die der bewussten Reflexion zunächst nicht zugänglich ist (vgl. Schröder 1993, 27 und Heizman 2003, Abs. 7). Die nachträgliche oder begleitende Reflexion und Deutung von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomen in der Forschungssituation ist in der Ethnopsychoanalyse das Hauptkenntnisinstrument, wie im Folgenden dargestellt werden soll.

Die Forschungssituation kann nach Bosse (2000, 101) als ein Übertragungsraum angesehen werden, in dem die Teilnehmer „ihre verinnerlichten Objektbeziehungen, die

aus lebensgeschichtlichen kulturellem sozialen und institutionellen Erfahrungen stammen, einschreiben und dabei gleichsam nach außen wenden“. Subjektive Gefühle, Vorannahmen und Auffassungen, sowohl auf der Seite der Teilnehmer, als auch auf der Seite des Forschers, prägen das Verhalten in der Situation auf einer unbewussten Ebene. D.h. die Begegnung zwischen TeilnehmerInnen und ForscherIn ist nicht neutral, sondern von Anfang an subjektive Vorannahmen durchstrukturiert (vgl. Keval 1999, 70). Das Phänomen der Übertragung lässt sich nach Keval (1999, 59) als „die Tendenz, einmal Erlebtes gegenüber jedem neuen Objekt – dem Analytiker aber auch dem Forscher – wieder neu zu erleben“ beschreiben. Übertragungen kommen insbesondere dann zustande, wenn in der Begegnung Gefühle von Fremdheit, Anderssein sowie symbolisch besetzte Differenzen eine Rolle spielen. Die subjektive Reaktion auf das Fremde wird vorgeprägt durch die verdrängten und unbewussten Zustände und Bilder - von Freud auch als das „innere Ausland“ bezeichnet. (vgl. Eisenbach Stangl 2000, 7). Die Aktualisierung verdrängter Wünsche und Befürchtungen und deren Abwehr z.B. in Form von Projektionen gegenüber dem als fremdartig empfundenen Gegenüber, führt in der Kommunikation zu Verzerrungen, Irritationen und Störungen. (Heizmann 2003, Abs. 9) Allerdings ist nicht alles Übertragungshandeln in der Forschungssituation eine vom „Zwang der Abwehr“ diktierte, quasi mechanische Wiederholung von Selbst- und Objektwahrnehmungen. Wenn die Forschungssituation von den Teilnehmern als anregend und reizvoll, dabei gleichzeitig als wesensfremd, womöglich auch exotisch wahrgenommen wird, können Neugierde und Lust an der Selbstdarstellung zu einer gewollten und bewussten Entäußerung er Innenwelt führen. Bosse (2000, 101) interpretiert dies als einen „erwartungsvollen Versuche, eine innere Welt zu präsentieren, die unter den Alltagsbedingungen der Teilnehmer nicht in Erscheinung treten darf.“

Ebenso wie die Teilnehmer wird auch der Forscher verstrickt, in einen Dialog von Unbewussten zu Unbewussten. Die Beziehungsdynamik entsteht Maya Nadig (1985, 106) zufolge durch die Verschiedenheit der beiden Gesprächspartner, in ihrer kulturspezifischen Psychodynamik und ihrem kulturellen Milieu. Auf Übertragungen reagiert der Forscher mit Gegenübertragungen. Diese sind die unbewussten emotionalen Reaktionen auf die Gesprächspartner und insbesondere deren Übertragungen. Die Person der Teilnehmer und die von ihnen ausgehenden Affekte, Projektionen und Übertragungen können bei den Forschern angstausslösend wirken und so Abwehrmechanismen aktivieren. Angst entsteht beim Forscher v.a. indem die fremde Kultur an sein eigenes „inneres Ausland“ rührt (Schröder 1993, 31f.).

Gegenübertragungen und Abwehrreaktionen des Forschers sind also Ausdruck der persönlichen, affektiven Verstrickungen mit dem Forschungsgegenstand. Gegenüber den im Forschungsprozess auftauchenden, als „gefährlich“ wahrgenommen, Themen und emotionalen Prozessen können sich, sowohl beim Forscher, als auch bei den Teilnehmern, Verstehenswiderstände ausbilden, die gegen die Bewusstmachung gerichtet sind. Derartige Widerstände gegen das Verstehen bei den Interaktionspartnern können sich gegenseitig ergänzen und zur Ausbildung von sog. Abwehrbündnissen führen. Diese verhindern in Form von blinden Flecken und Tabus die Erschließung des Teilnehmerhandelns (Keval 1999, 60).

Angesichts der beschriebenen Verstrickungen der Subjekte auf der unbewussten Ebene, die zu Verzerrungen und Verfälschungen der Ergebnisse führen können, schlägt die Ethnopschoanalyse einen Perspektivenwechsel beim methodischen Vorgehen vor. Gegenüber traditionellen, am manifesten Textinhalt und unmittelbaren Wortsinn orientierten Auswertungsmethoden gehen ethnopschoanalytische Konzepte davon aus, dass ein unverstellter Erkenntnisgewinn aus dem Datenmaterial nur dann gezogen werden kann, wenn die Subjektivität der Beteiligten und die Beziehungsdynamiken explizit eingesetzt werden (Heizmann 2003, Abs.5). Damit geht die Ethnopschoanalyse über die, in der qualitativen Sozialforschung übliche Bestrebung hinaus, die sich aus den unbewussten Dynamiken ergebenden „Störungen“ möglichst zu begrenzen. Sie möchte gerade mit diesen Störungen arbeiten, weil insbesondere jene Situationen, die gewöhnlich als Verstehens-Hindernisse wahrgenommen werden aus ihrer Perspektive Brücken des Verstehens sein können. (Schröder 1993, 32). Subjektivität wird nicht als Störung, sondern als grundlegendes Erkenntnismittel angesehen, deren Ausschluss zu Realitätsverzerrung und Entstellung führen würde. (Heizman 2003, Abs.10). Das Selbst-Modell des Forschers, d.h. seine Vorannahmen und seine unbewussten Wünsche sollen nicht mehr ausgeklammert, sondern bewusst in die Interpretation einbezogen werden. (Schröder 1993, 33). Die von ihm ausgehenden Gegenübertragungen geben wichtige Hinweise darauf, wie die Forschungssituation von allen Teilnehmern als Übergangsraum ausgestaltet wurde. Maya Nadig formuliert hierzu:

In der Übertragung werden kulturelle Rollen und Interaktionsmuster wiederholt, die bei der Ethnologin, die ja nicht Teil dieser spezifischen Kultur ist, Irritationen auslösen. Das Aufspüren von fremden und für ihr Empfinden inadäquaten Anteilen in der Beziehung ermöglicht ihr ein Verständnis der historisch-ethnischen Zusammenhänge der Lebensgeschichte und des sozialen Milieus einer bestimmten Gruppe in dieser Kultur (Nadig 1985, 106).

Neben der Subjektivität des Forschers ist also auch die Beziehungsgestaltung in der Forschungssituation eine wichtige Ebene der Reflexion. (vgl. Keval 1999, 57) Die Beziehung zwischen den untersuchenden und den untersuchten Subjekten wird befragt, weil, so Heizmann (2003, Abs.5), „davon ausgegangen wird, dass die Gestaltung der Forschungsbeziehung und das gegenseitige sich Einlassen, Einfluss auf die Beschaffenheit der Informationen nimmt“. Bei genauerer und reflektierter Betrachtung können vom Beziehungsaspekt in der Forschungssituation Rückschlüsse auf die kulturellen Bewältigungsformen der Teilnehmer gezogen werden. (Bosse 2000, 100). Treten die unbewussten verschleierte und verzerrten Hintergründe des Verhaltens konturierter hervor, kann in einem zweiten Interpretationsschritt der Versuch gemacht werden, die Eigenlogik der sozialen, institutionellen und kulturellen Muster des Teilnehmerhandelns zu erfassen. Da diese Praxen sich nicht alleine von den lebenspraktischen Vorannahmen und Alltagstheorien des Forschers aus erschließen lassen, ist hierbei die systematische Anwendung soziologischer und ethnographischer Informationen notwendig. (vgl. Bosse 2000, 102). Resümierend kann an dieser Stelle mit Maya Nadig Ethnopschoanalyse definiert werden als,

„diejenige Wissenschaft, die den unbewussten Anteilen im Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft selbstreflexiv und ideologiekritisch nachspürt, indem die Subjektivität und das Unbewusste der Forscher/innen als Erkenntnisinstrument eingesetzt und mitberücksichtigt wird“ (Nadig 1985, 106).

Die Ethnopschoanalyse versucht die Stärken der Ethnologie, also den Umgang mit dem Fremden, mit der Stärke der Psychoanalyse, dem Einbezug des Unbewussten in die Selbstreflexion, zu vereinen (Nadig 1985, 106).

5.3 Feldzugang und Forschungsprozess

Die Feldarbeit fand innerhalb eines Zeitraums von circa zwei Monaten statt. Die Kontaktpersonen zu den einzelnen Migrantenvereinen wurden durch den Frankfurter Jugending vermittelt. Die Anzahl der Gruppendiskussionen beschränkte sich aufgrund des relativ engen zeitlichen Rahmens der Arbeit auf drei. Diese wurden mit Jugendgruppen aus drei unterschiedlichen Migrantenvereinen durchgeführt: Eine alevitischen Jugendgruppe, eine (selbstorganisierte) Theatergruppe deren Teilnehmer zumeist einen türkischen Migrationshintergrund haben und eine Gruppe jugendlicher Spätaussiedler. Die Vereine und die selbstorganisierte Gruppe sind Mitglied im Frankfurter Jugending bzw. mit diesem assoziiert. Vor der Gruppendiskussion führte ich in jedem der Vereine ein Orientierungsgespräch mit dem Leiter bzw. der Leiterin der

Gruppe. Dies diente dem gegenseitigen kennen-lernen, der Interessenartikulation und der Etablierung einer Art „Arbeitsübereinkunft“, d.h. die Richtlinien und Ziele der jeweiligen Gruppendiskussion wurden abgesteckt.

Die von mir durchgeführten Gruppendiskussionen können als halb-standardisiert bezeichnet werden. Als Leiter der Gruppendiskussion war ich in die affektiven und kognitiven Kommunikationsvorgänge in der Gruppe involviert. In der Gruppendiskussion nahm ich nicht die Haltung des distanzierten Forscher ein, sondern beteiligte mich aktiv am Gespräch. Dabei fasste ich immer wieder den Diskussionstand zusammen und brachte eigene Ideen u. Vorschläge mit ein, um die Auseinandersetzung mit einem Thema anzuregen. Damit sollte noch während der Gruppendiskussion die Meinungsbildung und Selbstthematisierung der TeilnehmerInnen unterstützt werden, ohne in diesem Prozess aber das Diskussionsergebnis vorwegzunehmen. Gleichzeitig ging es mir darum, durch eine Haltung des aktiven Zuhörens auffällige bzw. irritierende Gefühls- oder Meinungsäußerungen aufzunehmen und vorsichtig wieder in die Gruppe zurückzugeben.

Die Gruppendiskussionen wurden auf Videoband aufgenommen. Im Anschluss an die Feldphase wurde das audio-visuelle Material vollständig transkribiert. Auffällige nonverbale Gesten und Handlungen, markante Pausen und parasprachliche Äußerungen wurden mit in das Transkript aufgenommen. Zusätzlich hielt ich handschriftlich und ohne formalen Rahmen meine Gedanken, Assoziationen und Gefühle hinsichtlich der Begegnung mit den Jugendlichen in einem Arbeitstagebuch fest. Dabei machte ich nicht nur unmittelbar nach der jeweiligen Gruppendiskussion einen Eintrag, sondern fügte auch im späteren Verlauf des Arbeitsprozess immer wieder spontane Einfälle als Notizen ein. Die Transkripte und das Arbeitstagebuch bildeten zusammen das Datenmaterial anhand dessen die Interpretation vorgenommen wurde.

Auswertung und Interpretation des Datenmaterials fand in einer Gruppe mit einer Kommolitonin und einem Kommolitonon statt. Bei der Interpretationsarbeit an den von mir durchgeführten Gruppendiskussionen kombinierten wir in der Gruppe Aspekte der *ethnopsychanalytischen Begleitung* nach Maya Nadig und der *tiefenhermeneutischen Textinterpretation* nach Lorenzer. Beide Ansätze sind methodologisch in der Ethnopsychoanalyse verankert, gleichzeitig aber so konzeptioniert, dass nicht nur professionell ausgebildete Analytiker sondern auch „psychoanalytische Laien“ mit ihnen arbeiten können.

Die ethnopsychoanalytische Begleitung nach Maya Nadig (1985) dient der Selbstreflexion des Forschers und seiner Rolle in der Forschungssituation. Persönliche Reaktionen und unbewusste Abwehrreaktionen sollen so identifiziert und handhabbar gemacht werden. Hierfür ist es notwendig dass der/die Forscher/in die eigenen Irritationen in einem Arbeitstagebuch dokumentiert, so dass die subjektiven Reaktionen auf die (fremdkulturelle) Gruppe zu einem Text werden, an dem „nicht mehr zu rütteln ist“. (Nadig 1985, 108). Indem dieser Text aus einer gewissen Distanz heraus neu gelesen und interpretiert wird, ist es möglich einen reflektierteren und unverstellteren Zugang zu den subjektiven Reaktionsweisen zu erlangen. Der hierfür notwendige Abstand kann durch zeitliche Distanz oder durch die Zusammenarbeit mit Kolleginnen – in meinem Fall waren es Mitstudenten – erreicht werden (Heizmann 2003, Abs.14). In der Interpretationsgruppe setzten wir die gemeinsam gedeuteten subjektiven Empfindungen in den inhaltlichen Kontext der verschriftlichten Gruppendiskussionen ein. Diese wiederum wurden von der Gruppe tiefenhermeneutisch ausgewertet.

Die Besonderheit der tiefenhermeneutischen Textinterpretation ist, dass die Interpretation nicht direkt am manifesten Textinhalt vorgenommen wird, sondern entlang des Spannungsverhältnisses, das sich im Leseprozess zwischen Text und Leser aufbaut (Würker 1987, 312). Ausgangspunkt der Interpretation sind die Irritationen und Befremdlichkeiten, die der Text beim Lesen auslöst. Als irritierend wirken z.B. ungewöhnliche Wort- und Satzkonstruktionen oder auch unerwartete und merkwürdige Handlungen auf der Inszenierungsebene sowie auffällige nonverbale und sinnliche Signale (vgl. Keval 1999, 64). Die Leser-Irritationen können als der Wiederhall von, in der Forschungssituation alarmierend auftretenden Übertragungsphänomenen, angesehen werden. Die betreffenden Textstellen wurden in der Interpretationsgruppe daraufhin nach ihrem latenten Sinn, den versteckten verzerrten und nicht sprachfähigen Bedeutungen, hinter der manifesten Textebene befragt (Heizmann 2003, Abs.12). Die Tiefenhermeneutik zielt auf eine unterhalb manifester Bedeutungen liegende Sinnebene, die dem Unbewussten näher steht und quer zum manifesten Sinn angelegt ist. Es geht der Tiefenhermeneutik dabei nicht um die Durchführung einer professionellen Übertragungs- und Gegenüberbragungsanalyse, in der die Psycho- bzw. Pathogenese jedes einzelnen Teilnehmers diagnostiziert wird. Vielmehr sollen die unbewussten, nicht diskursiv-sprachlich fassbaren aber gleichwohl kollektiv bedeutsamen Lebensentwürfe der beteiligten Teilnehmer erhellt werden (Würker 1987, 310ff.). Das Ziel der Tiefenhermeneutik, wie der ethnopsychoanalytischen Sozialforschung überhaupt, ist das

Erkennen von subjektiven Sinnstrukturen, der kulturellen Erfahrung des Subjektes. Ähnlich wie bei der ethnopschoanalytische Begleitung ist auch für die tiefenhermeneutische Textinterpretation die Arbeit im Gruppenzusammenhang empfehlenswert - wenn nicht erforderlich. Die Funktion der Gruppe ist es, den subjektiven Verstrickungen ein intersubjektives Korrektiv gegenüber zu stellen. In einer Gruppeninterpretation können andere, vertiefende und differenzierende Eindrücke anderer Leser integriert werden. Individuelle „Abirrungen“ einzelner Interpreten sollen demgegenüber in der Gruppe durch die anderen zurückgewiesen werden. (Würker 1987, 309 f. und Schröder 1993, 37).

6. INTERPRETATION DER GRUPPENDISKUSSIONEN

6.1 Alevitische Jugendgruppe

Die alevitische Jugendgruppe ist organisatorisch in das Alevitische Kulturzentrum in Frankfurt eingegliedert und sie gehört dem bundesweiten Migrantenjugendverband Alamanya Alevi Gençler Birliği (AAGB) an. Darüber hinaus ist sie Mitglied im Frankfurter Jugendring. Geleitet wird die Jugendgruppe ehrenamtlich von älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die Vorstände aber auch die anderen jugendlichen Teilnehmer sind in die Programme des Alevitischen Kulturzentrums eingebunden, so dass die Übergänge von der Jugend- zur Erwachsenenorganisation fließend sind. Die Aktivitäten für Jugendliche finden ebenso wie die meisten anderen Veranstaltungen jeden Sonntag im Alevitischen Kulturzentrum Frankfurt statt. Hierzu gehören z.B. folkloristische Kurse, in denen die Jugendliche alevitische Tänze und das Spielen alevitischer Musikinstrumente erlernen. Daneben gibt es ein Theaterprojekt der Jugendlichen. Außerdem helfen die Jugendlichen bei der Organisation und Durchführung von „Erwachsenenveranstaltungen“ wie z.B. großen Konzerten oder den wöchentlichen Gottesdiensten. Schließlich werden von den Jugendvorständen auch Zusammenkünfte eher informeller Art initiiert und durchgeführt, wie z.B. Grillabende oder Ausflüge in andere Städte.

6.1.1 Die Kontaktaufnahme

Der Kontakt zur alevitischen Jugendgruppe hatte sich – wie bei den anderen Gruppen auch – über den Frankfurter Jugendring ergeben. Für das Erstgespräch, das ich mit Herrn S. telefonisch vereinbart hatte, fuhr ich an einem Spätnachmittag nach Frankfurt. Im Kulturverein begegnete mir eine rege Betriebsamkeit; die Männer und die Frauen saßen

im Gemeinschaftsraum und im Büro zusammen und redeten. Mir wurde Kaffee und Essen angeboten. Mit meinem Anliegen wurde ich an Abyde (alle verwendeten Namen sind fiktiv) verwiesen, die als Vorstand die Jugendgruppe ehrenamtlich leitet.

Abyde erklärte sich schnell bereit, die Gruppendiskussion mit mir durchzuführen. Ich versuchte ihr meine Motivation und Zielsetzung möglichst transparent zu machen um sie in das Vorhaben einzubinden. Dennoch hatte ich das Gefühl, dass Abyde innerlich das Vorhaben nur „zur Hälfte“ mittrug. Etwas zu schnell wurden meine Vorschläge ihrerseits angenommen, während ihre Vorgaben minimal blieben. Aufgrund dieser vergleichsweise oberflächlichen Absprachen, war ich nicht sehr überrascht, als der erste Termin für eine Gruppendiskussion vor Ort „platzte“. Mir muss dennoch nach Außen hin eine recht große Enttäuschung anzumerken gewesen sein, auch wenn ich in der Situation weiterhin „souverän“ agierte. Abyde bedauerte, mich nicht informiert haben zu können und wurde gleichzeitig in Ton und Aussagen um einiges verbindlicher. Zum zweiten Termin für eine Gruppendiskussion, die an einem Sonntagnachmittag stattfand, fanden sich sieben weibliche und männliche Jugendliche im Alter von 15 bis 27 Jahren, inklusive Abyde ein. Zusätzlich war ein etwa acht-jähriger Junge bei der Diskussion anwesend.

6.1.2 Inhalt der Gruppendiskussion

Auf der inhaltlichen Ebene wurde in der Gruppendiskussion vor allem die Frage behandelt, welche Bedeutungsaspekte das Alevitisch-Sein enthält. Zunächst erfolgte von den Teilnehmern eine Darstellung der religiösen moslemischen Praktiken der Aleviten. Diese wurden mir – auch im weiteren Diskussionsverlauf - insbesondere in Abgrenzung zu den Gebräuchen der sunnitischen Türken erklärt und beschrieben. Der Gottesdienst der Aleviten wird Cem genannt; dieser findet allerdings nicht in Moscheen sondern in sog. „Cem-Häusern“ statt. (Zeile 252). Die Jugendlichen sind in religiöse Veranstaltungen regelmäßig als Helfer eingebunden, z.B. um Essen auszuteilen (Zeile 350). Die alevitische Glaubensrichtung wurde gegenüber dem sunnitischen Islam als liberaler, weniger streng und moderner dargestellt. Die Jugendlichen zogen eine Analogie zwischen dem Verhältnis von Alevismus und sunnitischer Glaubensrichtung einerseits und Protestantismus und Katholizismus andererseits:

Abyde: #also# wir trennen ja nicht türkisch und alevitisch wir trennen es eigentlich nur in dem Sinne, dass es bei den Muslimen im Prinzip äh Aleviten und Sunniten gibt/ des ist einfach momentan/ des ist vergleichbar mit Katholiken und äh

I: #den#

Dalma: #Protestanten#

Abyde: ja wie halt auch bei den Christen so diese Unterteilung und des ist im Prinzip/ das es sich vom Religiösen halt her sich unterscheidet und des halt Sunniten/ sag ich mal

Makbule: #eher strenger#

Faruk: #ja des#

Abyde: #streng#, sehr streng religiöser sind wie Aleviten. (257-268)

Mit allen Eigenschaften, die die Jugendlichen der alevitischen Religion bzw. Kultur zuordnen beschreiben sie gleichzeitig auch die eigene Person. Dies ist z.B. an Satzkonstruktionen „wir sind sehr tolerant“ (Zeile 442) oder „wir sind da ganz offen“ (Zeile 493) – aber auch negativ gewendet: „wir sind irgendwie so diskriminiert“ (Zeile 392) – zu erkennen. Die Toleranz und Offenheit, auch gegenüber anderen Einflüssen, wurde von Faruk in einer längeren Passage über die eigene Religiosität beschrieben. Am Ende dieses Zitats, bringt er zum Ausdruck, dass er seine persönliche Einstellung gleichzeitig für ein allgemeines Merkmal des Alevismus hält:

Faruk: Des ist schon eigentlich. Ja also ich glaub sehr stark an Gott aber ähm des heisst jetzt nicht, dass ich mich jetzt nicht für das Christentum oder so was interessiere, sondern GANZ im Gegenteil! Ich befass mich schon auch/ ich hab mich schon/ mich interessiert der Buddhismus, mich interessiert der Hinduismus, mich interessiert das Christentum also ich befass mich schon damit und ich akzeptiere auch, dass es halt andere Religionen gibt, und das es Menschen gibt, die anders an Gott glauben als wir und ich versuche sogar also kann/ ich geh schon so weit vielleicht auch einige Sachen für mich zu übernehmen aus anderen Religionen, was ich halt/ wo ich für mich denke, des ist für mich ok, des ist für mich ok, so des gefällt mir, des ist auch ne Art vielleicht kann man des auch austragen. Ich weiss nicht. Also für mich ist der Alevitentum, also diese Religion, ist jetzt nicht ne st/ Anordnung wie man was machen sollte, sondern es gibt halt auch man kann halt auch was von anderen Religionen übernehmen, was einem gefällt und wo man denkt das es richtig ist. (449-461)

Ein sehr wichtiges Mittel der Selbstdarstellung ist für die Jugendlichen die idealtypische Beschreibung der alevitischen Geschlechterverhältnisse. Im Verlauf der Gruppendiskussion tauchte dieses Thema immer wieder auf und regt die Jugendlichen zu Erzählungen an. Speziell bei diesem Thema wurde das Eigene besonders über eine Abgrenzung gegenüber dem traditionelleren, sunnitischen Islam hervorgehoben. Beispielsweise finden die Gottesdienste im Cem-Haus nicht nach Geschlechtern getrennt statt (283), alevitische Frauen tragen keine Kopftücher (310) und legen auch sonst nicht so viel Wert auf eine bedeckende Kleidung (390) und in der Alevitischen Jugendorganisation in Frankfurt sind es gerade die jungen Frauen, die die Vorstandspositionen einnehmen (Zeile 595). Latyfe beschreibt die Differenz in den Geschlechterverhältnissen aus ihrem eigenen Lebenszusammenhang heraus:

Latyfe: Was ich noch sagen wollte, zum Beispiel auf der Straße, falls man mal/ von der Schule aus, kennt man einen Jungen, als Mädchen, ja?

I: #mhm#

Latyfe: und ähm ich sag mal jetzt/ ich will jetzt nicht sagen, dass die Sunniten schlecht sind und die Aleviten sind die besten, sondern die sunnitischen Mädchen die sind einfach so, dass sie vielleicht in der Schule mit Jungs reden, aber wenn sie auf der Strasse sind, mit dem Vater oder dem Bruder, dann trauen sie sich nicht ähm den Jungen den sie kennen; ja? anzusprechen, oder mal Hallo zu sagen. Also bei uns ist des anders. Auch wenn mein Vater oder mein Bruder oder mein Cousin neben mir laufen würde, und ich kenne den Jungen aus meiner Schule oder sonst irgendwo her, dann würde ich auch hingehen und ihn begrüßen und mit ihm reden, das ist gar kein Problem.

I: mhm, mhm.

Latyfe: #des wollte ich gerade nochmal sagen!#

Dalma: (lacht)

Latyfe: Also das des nicht so sehr streng ist, und des ist auch nicht so, das ich dann nach Hause gehe weil mein Vater da bestimmt auf der Straße nichts sagt und dann nach Hause gehe und ich werden dann angeschissen, ja warum hast du da mit dem Jungen geredet auf der Strasse? ja des ist nicht so. (679-697)

Unter den weiblichen Jugendlichen (Latyfe, Dalma, Makbule) entspann sich etwas später ein Dialog, wie es sein würde, einen sunnitischen Jungen zu heiraten. Die Mädchen wogen kurz ab und hielten sich diese Möglichkeit prinzipiell offen, kamen dann aber zu dem Schluss, dass es mit einiger Sicherheit auch zu Problemen und Schwierigkeiten kommen würde; z.B. wenn von der Braut nach der Hochzeit gefordert werden würde, ab sofort ein Kopftuch zu tragen. (Zeile 757)

Wenn auch von den Jugendlichen die Modernität und Liberalität der alevitischen Glaubensrichtung grundsätzlich betont werden, bleiben bestimmte Gebote wie die Erhaltung der Jungfräulichkeit bestehen, wie Dalma betont:

Dalma: Also wir gehören schon zu den richtigen Muslimen sozusagen, aber des/ die Aleviten sind eher so moderne, die sehen alles nicht mehr so krass, wie jetzt zum Beispiel, die Frau muss immer vor dem Mann laufen oder hinter dem Mann und sie muss die ganze Arbeit machen und der Mann sitzt halt den ganzen Tag da und wird halt bedient oder so, so was gibt's bei uns nicht, aber da sind halt so ein paar Sachen, also zum Beispiel also Jungfräulichkeit vor der Ehe oder so was muss schon beibehalten werden, paar Sachen vom (unverständlich), Koran, Islam ist schon da drinne, halt der Rest ist aber nur so modernisiert. (627-634).

Neben dem Geschlechtsrollenverhältnis wird in diesem Zitat gleichzeitig eine Aussage über die Selbstverortung der Aleviten als Gruppe gemacht, indem Dalma sich den „richtigen Muslimen“ zuordnet. Die Frage, ob Aleviten „richtige Muslime“ sind, verbinden die Jugendlichen mit, aus ihrer Sicht schwierigen Akzeptanz- und

Anerkennungsdiskursen. Es geht dabei darum als Aleviten mit den eigenen Gebräuchen und Traditionen von der sunnitischen Mehrheit der Türken anerkannt zu werden. Das Problem das Eigene auch unter äußeren Anerkennungsdruck aufrecht zu erhalten wird von den Jugendlichen mit den Worten beschrieben:

Faruk: (...) es gibt bei uns die Probleme halt zwischen den Sunniten und den Aleviten, dass sie dann halt meinen, dass wir halt/ bei uns/ nicht in die Moschee gehen, weil wir uns halt nicht bedecken, angeblich so wie es im Koran steht und ähm da wir halt auch keine Frauen und Männer unterscheiden halt wie zum Beispiel beim Cem-Haus so was machen, beim Gottesdienst, wir sind ja alle zusammen dann. Wir sind irgendwie so diskriminiert sag ich jetzt mal im Groben so. Halt wir werden so irgendwie ausgeschlossen von denen, und dann wird's immer wieder gefragt halt, wer sind die Aleviten, was sind die Aleviten, was machen die, (...) (Z. 388)

Latyfe: deswegen tauchen dann extrem viele Problem auf und dann sagen anderer Leute, die uns nicht kennen, also die Aleviten nicht kennen, die sagen dann einfach, ja äh die sind keine Moslems sondern diejenigen die Kopftücher tragen, die fasten, die in die Moschee gehen, des sind die richtigen Moslems aber die Aleviten werden dann ausgeschlossen, also wir sind keine Moslems, wir sind einfach nur Aleviten. Eigentlich sind die Aleviten auch Moslems. (Z. 400)

Die mangelnde Anerkennung von der türkisch-sunnitischen Mehrheit wird von den Jugendlichen als ein Problem dargestellt. Es wird ein Diskurs zwischen zwei Minderheiten beschrieben, die sich beide in der Diaspora-Situation befinden; wobei die Aleviten eine „Minderheit von einer Minderheit“ darstellen. In der Begegnung mit der deutschen Mehrheitsgesellschaft „verkompliziert“ sich dieser Diskurs zusätzlich. Einerseits wird von den Jugendlichen darauf hingewiesen, dass es im Kontakt mit den Deutschen im Gegensatz zu den sunnitischen Türken „gar keine Probleme“ gibt. (Zeile 729) Andererseits bemerken die Jugendlichen, dass der Wunsch nach Anerkennung einer eigenen Alevitischen Tradition und Identität von den Deutschen aufgrund pauschaler Stereotype über die Moslems bzw. Türken im Allgemeinen gar nicht wahrgenommen wird. Faruk führt dies an einem Beispiel aus dem Schulalltag aus:

Faruk: Mit diesen Vorurteilen haben wir auch/ also ich weiss nicht/ aber man kann schon so sagen, dass wir damit auch sehr viel zu kämpfen haben, so auch in der Schule und so was, zum Beispiel, wenn man halt ne Arbeit zurückbekommt, mit ner schlechten Note, dann wird von den DEUTSCHEN Lehrern, ok die sinds halt auch nicht anders gewohnt, dann verlangt, zum Beispiel, das halt nicht deine Mutter unterschreibt, sondern dass halt dein VATER unterschreibt weil sie dann/ ich weiss nicht was sie damit bezwecken wollen, aber ich denke dass sie dann/ so einer will halt damit sichergehen, dass halt, das halt jemand da ist, der dann mit dir ein ernstes Wörtchen redet darüber, und das es halt nicht so weitergeht (...) und das du halt weiter lernst,

aber bei mir ist es zum Beispiel/ ich weiss nicht/ bei uns Zuhause ist es irgendwie eher das Gegenteil (635-646)

Die Bezugnahme auf die sunnitische Mehrheitsgesellschaft, so kann aufgrund der Selbstdarstellungen der Jugendlichen an dieser Stelle theseartig festgehalten werden, ist ein Stützpfiler alevitischer Identität – auch in der Migrationssituation in Deutschland. Auf der einen Seite geht es dabei um die selbstbewusste Abgrenzung und die Hervorhebung des Eigenen und auf der anderen Seite den Wunsch und das Streben nach Anerkennung. Dieser Dualismus, in dem die Aleviten sich im Verhältnis zu den Sunniten sehen, ist so bestimmend, dass er auch in das Außenverhältnis zu dritten Parteien eingeht: So haben die Aleviten auch gegenüber den Deutschen v.a. darum zu „kämpfen“, dass Differenzen anerkannt werden.

Ein anderer Diskussionsfaden im Gesprächsverlauf betrifft das Generationenverhältnis zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei der Respekt gegenüber den Älteren, den sie von den Eltern gelernt haben, der aber auch im Vereinsleben eine wichtige Rolle spielt:

Latyfe: Was wir von den Eltern mehr haben ist, Respekt vor anderen Menschen. Des ist genauso hier auch, wenn ältere Leute hierher kommen, also ich sags mal ganz grob, des klingt vielleicht ein bisschen zu übertrieben, aber wenn hier ein Mann oder halt eine Frau reinkommt, dann würde ich persönlich nicht ähm meine Beine so(zeigt auf ihre überkreuzten Beine) dasitzen und nicht aufstehen, ja, und, also des würde ich nicht machen, ich glaube keine von denen würde des machen. Also würde aufstehen,

Dalma: grüssen

Latyfe: grüssen

Dalma: den Platz vielleicht anbieten.

Latyfe: was zum Trinken anbieten. Ja. (502-511)

Als irritierend und diffus empfinde ich bei den Erzählungen der Jugendlichen, dass es keine klare Unterscheidung gibt hinsichtlich der Verhaltensweisen gegenüber den eigenen Eltern und den Älteren im Verein, was im weiteren Verlauf der eben zitierten Sequenz deutlich wird.

I: Ist des was, was ihr vor allem in der Familie gelernt habt, oder was ihr auch praktisch auch hier lernt?

4: Das was wir in der Familie gelernt haben und hierher übertragen haben (überzeugt). (Zeile 504).

Dalma: Ja also des wenden wir sozusagen hier an, was wir gelernt haben.

Latyfe: #Ja. Was wir gelernt haben, das wenden wir dann hier an,# oder Zuhause auch.

I: Ist des ne Selbstverständlichkeit hier in dem Verein?

Latyfe: (nickt)

Dalma: Ja also. Im Ver/

Faruk: #JA#

Dalma: nicht nur unbedingt im Verein, sondern allgemein in der Religion sozusagen.

Makbule: Des ist Toleranz gegenüber andere Menschen.

Faruk: #Also des ist jetzt nicht so Selbstverständlichkeit# in der Hinsicht, dass es von uns erwartet wird so respektvoll zu sein, sondern des ist halt für UNS eine Selbstverständlichkeit respektvoll zu sein. Und wir werden halt nicht zu irgendwas gezwungen. Da wird jetzt, wenn du jetzt NICHT aufstehst und den

Makbule: #keinen Platz anbietest, Hallo sagst#

Faruk: #äh NICHT Hallo sagst#, dann wird des nicht so irgendwie so „ääh wie unverschämt du bist kannst du mal bitte aufstehen und Hallo sagen?“ oder so was, sondern ähm, ich weis nicht, ich glaub die erwarten des auch gar nicht von uns, wir merken des halt selber, weil wir so erzogen worden sind, und * ich glaub uns gefällt des auch so, weil äh den Respekt den wir den Eltern erbringen, den kriegen wir auch ebenso wieder zurück, indem sie uns halt auch in diesem Jugendvorstand und so was arbeiten lassen und uns halt auch vertrauen sozusagen und uns halt auch unsere EIGENEN Dinge machen lassen. (503-528).

In diesem Zitat wird auch deutlich, dass die Jugendlichen komplementär zum Respekt und der Achtung, die sie den Erwachsenen entgegenbringen, von diesen „ernst genommen“ werden wollen. Dieses Thema taucht später noch einmal im Zusammenhang mit der Frage auf, wie der Verein den Jugendlichen dabei hilft erwachsen zu werden:

Makbule: Erwachsenwerden?

I: Ja.

Makbule: Vielleicht, dass hier auch viele Ältere dabei sind, dass wir nicht von denen ausgeschlossen werden. Wir werden von den Älteren ernst genommen halt nicht, dass sie sagen, ach du bist zu jung, du hast nichts zu sagen und halt du hast hier auch nichts zu suchen, so was wird bei uns nicht viel gesagt und da wir jetzt auch viel eher mit den Älteren zusammensitzen auch uns unterhalten mit denen, tun wir auch vieles lernen von denen als Vorbild, des hilft schon dabei, dass wir erwachsen werden.

Dalma: Ich würde sagen ähm die Verantwortung, man lernt für etwas Verantwortung zu tragen und ich finde des ist ein großer Beitrag für des Erwachsensein,

I: #mhm#

Dalma: weil später muss man ja, wenn man zum Beispiel Kinder hat, muss man auch Verantwortung über die Kinder haben oder halt, bestimmte Sachen einfach, auch wenn's nur so Kleinigkeiten sind,

I: #mhm

Dalma: man muss halt immer die Verantwortung übertragen und halt immer dahinter stehen. (998-1014)

Eine kontroverse Auseinandersetzung zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen scheint in dieser Beschreibung der Generationenbeziehung keinen Platz zu haben. Viel mehr scheinen die Jugendlichen durch kontinuierliches Lernen und die allmähliche Übernahme immer größerer Verantwortung – bis hin zur Verantwortung den eigenen

Kindern gegenüber – in die Erwachsenenwelt hinein zu wachsen. Dieses weitgehend konfliktfreie Verhältnis zu den Eltern spiegelt sich auch in einer Aussage Faruks wieder:

Faruk: Also bei den Aleviten gibt's auf KEINEN Fall einen Zwang. Also äh, du musst jetzt Fasten oder du MUSST in die Moschee gehen, oder du musst jeden Freitag beten, oder fünf mal am Tag MUSST du beten, also es gibt kein Muss bei uns. Wenn du willst kannst du's machen. Ja bei uns fastet man ja auch zwölf Tage, da kommt jetzt nicht meine Mutter oder mein Vater oder meine Oma: „du musst jetzt zwölf Tage fasten“, sondern wenn du's selbst willst, dann machst du's. (Zeile 530-535).

Die Erziehungs- und Sozialisationsfunktion der Eltern und des Vereins sind nicht trennbar, sondern vermischen sich und gehen ineinander über. Der Verein füllt dabei, die „Erziehungslücken“ der Eltern aus:

Latyfe: Zum Beispiel, mhm, man wird ja auch erzOGEN von den Älteren, wenn man Vorstand ist, und man macht irgendetwas * falsch, dann wird einem gesagt, mach des nicht, des ist des und des und deswegen falsch. Des ist, also für mich Erziehung, weil da werde ich erzogen und da weiß ich, dass ich des nicht machen muss, wenn ich des zum Beispiel von meiner Familie nicht gesehen habe.

I: #mhm#

Latyfe: Zum Beispiel würde ich jetzt sagen.

Faruk: Man wird ja nicht immer hundertprozentig richtig erzogen und * wenn du halt irgendwie, wenn halt bei dir * ne Lücke halt in der Erziehung ist, wird die auf jeden Fall halt hier gefüllt, also wenn ein Älterer des halt mitbekommt, der scheut sich dann auch nicht, mit dir zu reden äh weil man halt hier/ man kennt sich und dann wird halt auch nicht so rumgeschrien oder irgendwie so was, wenn du mal was falsches gesagt hast oder so, (...) (Zeile 1035-1047)

6.1.3 Diskussionsverlauf und Irritationen

Die Gruppendiskussion mit den alevitischen Jugendlichen dauerte ca. 100 Minuten. Zunächst stellte ich mich und mein Anliegen den Jugendlichen gegenüber vor. Dem Leitfaden entsprechend fragte ich zunächst auf einer allgemeinen Ebene nach den Aktivitäten und Veranstaltungen der alevitischen Jugendgruppe. Nachdem die Jugendlichen diese Frage aus ihrer Perspektive hinreichend beantwortet hatten, kam die Diskussion ins Stocken. Da ich meinerseits die bisherigen Beschreibungen als eher oberflächlich und kurz empfunden hatte fragte ich nach weiteren Aktivitäten. Von Abyde wurde ich daraufhin mit der Gegenfrage bedacht, ob ich denn die Veranstaltungen der alevitischen Gemeinde insgesamt oder die Aktivitäten auf der Bundesebene meinen würde. Das war aber das genau Gegenteil von dem was ich eigentlich wollte. Mein Ziel war es mehr über die subjektiven Sichtweisen und das Selbstverständnis der Gruppenteilnehmer zu erfahren. Aus diesem Grund versuchte ich dem Gespräch einen anderen Verlauf zu geben, durch eine Strategie der Personalisierung und

Emotionalisierung, und die Frage, welche Erlebnisse und Erfahrungen persönlich für die Teilnehmer besonders wichtig oder bedeutsam in der Jugendorganisation gewesen wären. Die Sequenz, die sich an diesen Stimulus anschloss möchte ich darstellen:

I: also des Gemeinschaftliche - (schreibt etwas auf)-

Makbule: ja

I: - gemeinschaftlich was machen, also des war praktisch für dich oder ist für dich, des des wichtigste.

Makbule: mhm ja (eher weniger zustimmend)

I: mhm. Bei den Anderen?

Cengiz: #sagt etwas auf türkisch#

(Lachen in der Gruppe)

Latyfe: (steht auf und verlässt mit ihrer Handtasche den Raum)

I: Oder auch konkret, ein bestimmtes Erlebnis, was für euch wichtig war, ** ihr könnt ja mal darüber nachdenken, ich weiß nicht wie lange ihr schon hier drinnen seid, aber des ist wahrscheinlich ne ganze Zeit, * äh vielleicht fällt euch da was ein.

(Sprechpause, trinkt einen Schluck Tee)

Makbule: lacht laut und geht ebenfalls, die anderen sind verlegen.

(einige Sekunden Pause)

Abyde: Also ich denk ähm im Großen und Ganzen hats/ ja Makbule auch wieder im Allgemeinen gesagt. Ich denke des is auch bei jeden Einzelnen so (...unverständlich)

Latyfe: kommt wieder und setzt sich. (105-120)

Meine Strategie der Personalisierung und Emotionalisierung wurde von den Teilnehmern nicht nur nicht mitgetragen, sondern durch persönliches Entziehen, Schweigen und Lachen sowie das Ausweichen auf die türkische Sprache massiv abgelehnt. Abyde ergriff in dieser peinlichen Situation schließlich die Initiative und gab mir zu verstehen, dass das Persönliche und Subjektive in dieser Runde (zu diesem Zeitpunkt?) nicht versprachlicht werden kann oder soll. Es stellte sich bei mir daraufhin eine große Angst ein, die Gruppendiskussion würde scheitern, ich würde nichts erfahren und die Diskussion wäre im Zusammenhang mit meiner Arbeit ohne Wert. Tatsächlich drohte sich die Diskussion in der folgenden Sequenz immer mehr auf ein Zwiegespräch zwischen mir und Abyde zu reduzieren, die als Stellvertreterin für alle zu antworten schien. Aus der Angst heraus, die Blockade nicht lösen zu können, versuchte ich einen Neuanfang; wiederum unter der Perspektive der Personalisierung:

I: Mhm, * ja.(schreibt etwas auf) *. (räuspert sich) ähm vielleicht machen wirs so, des habe ich nämlich ganz vergessen, einfach dass ich jetzt überhaupt mal äh so weiß wie lange ihr überhaupt schon dabei seid, dass wir einfach mal so eine kleine Runde machen, und äh dass jeder mal so seinen Namen sagt und ähm, dass ich den kenne, und sagt wie lange ihr schon dabei seid.

(Sprechpause in der die Teilnehmer teilweise leise etwas zueinander sagen (ca. 15 Sekunden)
(Z. 134-138)

Wiederum löste mein Anliegen bei den Teilnehmern Widerstand in Form von Schweigen aus. Und wiederum schritt Abyde ein, als die Stille im Raum immer bedrohlicher wurde und erzählte ausführlich über ihren „Werdegang“ in der alevitischen Jugendorganisation. Daraufhin kam die Vorstellungsrunde in Gang und alle Jugendlichen erzählten, wie lange sie an der Jugendgruppe teilnehmen und an welchen Programmen des alevitischen Kulturzentrums sie jeweils partizipieren. Allerdings blieben auch dieses mal die Beschreibungen eher unpersönlich. Außerdem verriet mir keiner der Jugendlichen seinen oder ihren Namen, was mir aber erst sehr viel später bei der Auswertung der Gruppendiskussion auffiel. Dabei waren die Teilnehmer nicht unkooperativ oder verschlossen. Sie erklärten und schilderten sie mir die einzelnen Aktivitäten – aber auf einer allgemeinen nicht-persönlichen Ebene. Das gesamte erste Viertel der Gruppendiskussion war geprägt von dem Spannungsverhältnis der gegenläufigen Diskussionsstrategien von mir auf der einen Seite und den Teilnehmern auf der anderen. Erst zu dem Zeitpunkt, an dem ich meine bisherige Strategie aufgab und nicht mehr individualisiert fragte, ändert sich die Atmosphäre und es kam neuer Fluss in die Diskussion. Der Aufhänger war hier die „alevitische Kultur“:

I: Jetzt muss ich mal fragen einfach, was ist eigentlich der Unterschied zwischen/ also jetzt nicht zu ausschweifend/ aber allgemein, was ist eigentlich der Unterschied zwischen der türkischen und der alevitischen Kultur? (252-254)

Der in dieser Frage enthaltene Stimulus trug die Gruppendiskussion fast bis zu ihrem Abschluss. Die Stimmung war entspannter, fast gelöst. Als ich z.B. zu einem späteren Zeitpunkt mein Glas austrank, fragt mich Latyfe freundlich, fast umsorgend, ob ich noch einen Tee haben möchte und brachte ihn mir. Entstehende Gesprächspausen waren nicht mehr durch eine peinliche Spannung aufgeladen, sondern wurden von den Jugendlichen durch ironisch-humorvolle Wortspiele ausgefüllt. Die Entfaltung dieser Dynamik ist nicht nur im Zusammenhang mit dem (unbewussten) Strategiewechsel meinerseits zu sehen, sondern auch mit einer wichtigen Veränderung in der Gruppenzusammensetzung die zeitlich ungefähr in der Mitte der Gruppendiskussion angesiedelt ist. Abyde scheidet zu diesem Zeitpunkt aus der Gruppendiskussion aus, mit der Begründung noch einer Theateraufführung (es handelt sich nicht um die eigene Theatergruppe des Alevitischen Kulturvereins) beiwohnen zu wollen. Das Gehen Abydes deutet darauf hin, dass die Gruppe keinen „offiziellen Sprecher“ mehr benötigte, der die Gruppe nach Außen hin schützt und absichert. Diese Funktion hatte Abyde zunächst eingenommen. Die

Beteiligung der übrigen Teilnehmer wurde nach ihrem Weggang dafür um so reger. Der Weggang Güşhas inszenierte sich in der Gruppe folgendermaßen:

Abyde: Ähm, ich würde jetzt dann gehen; die anderen machen dann weiter, ich glaub ihr habt ja dann auch Zeit (lächelt). Nur ganz kurz (zum Interviewer gewandt), wir telefonieren dann noch mal, ich bringe die Mappe (Infomappe des Vereins) auf jeden Fall mal mit, wenn du dann nochmal Zeit hast, weiss ich nicht.

(...)

I: Ok, aber dann telefonieren wir einfach noch mal, ne?

Abyde: Entschuldigung noch mal ne, des war jetzt nicht so wie der grobe Plan vorg/

I: Ach. Du hast jetzt noch was zu tun jetzt oder?

Abyde: Also ich wollte auf jeden Fall auf die Theateraufführung/

I: #Aha,# und die anderen bleiben hier, die müssen hier bleiben.

Abyde: #Ja#, die haben jetzt doch keine Lust mehr, des war mir jetzt doch wichtig, Theateraufführung, deswegen, ich denke, die geben, haben auch ganz gute Antworten.

I: Ne, ja klar.

(Abyde verlässt den Raum mit Cengiz, es kommt noch zu einem kurzen Wortwechsel auf türkisch zwischen Faruk, Dalma, und Abyde)

I: seid ihr jetzt hier sozusagen verpflichtet, hier jetzt noch mal/?

Faruk: ne Quatsch, wir haben ja Zeit

Latyfe: Aleviten trinken auch Al/ Alkohol, hat er nämlich gerade gesagt

Makbule: #(lacht) des macht jeder#

I: ja?

Faruk: Wir sind da ganz offen.

I: Ähm. Genau also machen wir jetzt einfach mal weiter und was mir jetzt gerade eingefallen ist (467-495)

Der Weggang Abydes verursachte zwar kurzfristig Irritationen, das Gespräch wurde von den Teilnehmern aber schnell wieder auf die inhaltliche Ebene gelenkt. Mein Angebot die eigene Befindlichkeit und momentane Lage in der Gruppensituation zu verbalisieren („Seid ihr jetzt hier sozusagen verpflichtet, hier jetzt noch mal/?“) wurde von den Teilnehmern nicht in Anspruch genommen. Es entwickelte sich von diesem Punkt an eine rege Diskussion, die sich um die Kernfrage drehte: Was bedeutet es, ein Alevit zu sein? Im letzten Viertel der Gruppendiskussion rückte wieder das Vereinsleben in den Mittelpunkt der Gruppendiskussion. Diesmal waren die Jugendlichen viel eher dazu bereit auch die Bedeutung des Vereins für die eigene Person zu schildern. Es ging hierbei um Freundschaft, gegenseitige Offenheit und Unterstützung und die Gewinnung von Selbstvertrauen. Zu dem Zeitpunkt, an dem ich gut drei Viertel des Leitfadens für die Gruppendiskussion abgearbeitet hatte, wurde die Gruppendiskussion abrupt dadurch

unterbrochen, dass die für die Räumlichkeiten verantwortliche Frau für diesen Tag Feierabend machen und das Haus zuschließen wollte:

Makbule: es gibt ein Problem. (zum Interviewer gewandt)

I: Was denn?

Dalma: die Beaufsichtigte, die muss nach Hause und wir haben keinen Schlüssel.

I: Ach so, da müssen wir jetzt praktisch aufhören?

Dalma und Makbule: #ja#

I: jetzt gleich?

Faruk: ja.

Makbule: Sie können eigentlich auch praktisch/ am siebzehnten haben wir so ein Cem halt, am zwanzigsten, da könne sie eigentlich auch mitkommen, da können sie auch ein bisschen aufnehmen halt wies da abläuft und wie es dann da so ist, oder wir können einen anderen Termin vereinbaren, wann sie halt hier reinkommen. (944-954)

Für die jugendlichen Teilnehmer war es keine Frage, die Diskussion aufgrund der Autorität der „Beaufsichtigenden“ zu beenden. Sie versuchen aber den relativ plötzlichen Abbruch dadurch abzumildern, dass sie mir Kontaktangebote machen. Die Diskussion wurde nach dieser Intervention, auf meine Anfrage hin, dennoch noch eine kurze Zeitspanne – etwa ein viertel Stunde – weitergeführt. In diesem letzten Abschnitt wurde das Verhältnis der Jugendlichen zu den Erwachsenen im Vereinsleben thematisiert und diskutiert – ohne dass allerdings der Bezug zur aktuellen Situation (Autorität der „Beaufsichtigenden“) hergestellt worden wäre.

6.1.4 Interpretation

Der Schlüssel zum Verständnis dieser Gruppendiskussion liegt meiner Ansicht nach in den thematischen und atmosphärischen Brüchen begründet, die sich in der Begegnung mit der alevitischen Jugendgruppe ereigneten. Hintergrund für den unregelmäßigen Verlauf der Gruppendiskussion waren die Suchbewegungen meinerseits nach einem direkten und persönlichen Zugang zu den Jugendlichen. Gegenüber diesem Anliegen, das ich zunächst in Form individualisierter und personalisierter Anfragen vorbrachte, reagierten die Jugendlichen aber bis zu einem bestimmten Zeitpunkt durchweg mit Widerstand. Dieses Schema prägte schon die Kontaktaufnahme zu Abyde. Auf meine mit Begeisterung und möglichst großer wissenschaftlicher aber auch persönlicher Transparenz vorgetragenen „Beziehungsangebote“ konnte sie nur minimal eingehen. Ihre innere Unbeteiligtheit und Müdigkeit mir gegenüber kann als unbewusster Widerstand gegen die Kontaktaufnahme gedeutet werden. Diese Situation „gipfelte“ darin, dass die Gruppendiskussion, für mich unvorbereitet, ausfiel. Auch die oben beschriebenen Erzähl-Widerstände der Jugendlichen in der zweiten Gruppendiskussion können in dem

Zusammenhang gesehen werden, dass die Jugendlichen ihr Eigenes und ihr Inneres keinen Unbekannten von Außen preisgeben wollten. Während des ersten Viertels des Gesprächs hatte ich das Gefühl, die Jugendlichen mit meinen Fragen nicht zu erreichen und jede Antwort der Jugendlichen erschien mir eher als Ausdruck gegenseitigen Missverständnisses als eine treffsichere Erklärung. Die Situation in der Gruppe wurde immer verfahrenener und blockierter je mehr ich versuchte die Jugendlichen durch personalisierte und individualisierte Anfragen „zum Sprechen zu bringen“. Immer mehr reduzierte sich die Diskussion auf einen förmlichen Dialog zwischen mir als „offiziellen Besucher“ von Außen und Abyde als das „offizielle Sprachrohr“ der Gruppe. Und auch die Antworten der anderen Jugendlichen erweckten in der Interpretationsgruppe den Eindruck es ginge den Jugendlichen darum ein positives und glattes Bild der Alevitischen Jugend zu präsentieren.

Erst ein (unbewusster) Strategiewechsel meinerseits brachte eine Wende, indem ich nicht mehr nach den individuellen Erlebnisfiguren, sondern nach der alevitischen Kultur „im allgemeinen“ und insbesondere nach der Unterscheidung zwischen türkischer und alevitischer Kultur fragte. In der Interpretationsgruppe wurde darauf hingewiesen, dass diese Frage auch potentiell dazu geeignet war, die Jugendlichen in bestimmte Klischees zu drängen. Indem ich aber deutlich mein Interesse an der alevitischen Kultur zum Ausdruck brachte, in einer bewusst gewählten Haltung der Unvoreingenommenheit und Anerkennung der alevitischen Lebensentwürfe, eröffnet sich den Jugendlichen eine Erzähl-Folie, die sie intensiv nutzen. Mir fiel dabei ihre starke Identifikation mit dem Alevismus auf. Warum wurde der Widerstand in der Gruppe gerade dann aufgegeben, als ich meine Anerkennung und mein unvoreingenommenes Interesse am Alevismus zum Ausdruck brachte? Vielleicht liegt die Antwort darin begründet, dass für die Aleviten, die Frage der Anerkennung einen zentralen Stellenwert einnimmt. Die Jugendlichen glauben jedenfalls daran, dass die Aleviten von den sunnitischen Türken nicht als gleichwertig akzeptiert werden. Das Problem mit der deutschen Mehrheitsbevölkerung besteht darin, dass diese die Aleviten als solche gar nicht erkennen und sie eher unter dem ausländerspezifischen Stereotyp „traditionell-islamisch“ wahrnehmen. Erst nachdem ich dieses Muster durchbrach, eröffnete sich den Jugendlichen die Möglichkeit zur Selbstthematization und -darstellung. Dass ich - gerade als Deutscher - den Unterschied zwischen türkischer und alevitischer Kultur in die Diskussion gebracht habe, hat dabei vielleicht einen wichtigen Selbstfindungsdiskurs

der Aleviten berührt – die Abgrenzung gegenüber der türkisch-sunnitischen Mehrheitsgesellschaft.

Die Darstellung der alevitischen Kultur entfalten die Jugendlichen mir gegenüber nicht nur auf der sprachlichen, sondern auch auf der Inszenierungsebene, indem sie mich in ihre eigenen kulturellen Verhaltensmuster einbinden. Die „Tee-Szene“ ist ein Beispiel hierfür:

(Interviewer trinkt seinen Tee aus)

Latyfe: Noch einen Tee? (steht auf)

I: Ähm. Ja! (lächelt)

Canberk: #sagt etwas auf türkisch#

Makbule: #sagt ebenfalls etwas auf türkisch# (lacht)

Baci: sagt etwas auf türkisch

(Baci, Canberk, Dalma, Makbule lachen) (363-369)

Zunächst war ich durch die Frage von Latyfe überrascht und irritiert. Ich war dazu geneigt das Angebot abzulehnen, um nicht das Gespräch und die Konzentration in der Gruppe zu unterbrechen. Mit einem Mal erschien mir aber das Ablehnen des Angebots der ganzen Gruppe gegenüber als sehr unhöflich und unpassend; und im nächsten Moment war ich plötzlich sehr erfreut und angenehm berührt von der höflich-charmanten Art des Mädchens. Auch der Gebrauch der türkischen Sprache und das Lachen wurde von mir hier nicht mehr wie im ersten Viertel der Gruppendiskussion als unangenehm, sondern im Gegenteil eher als angenehm empfunden. Es schien nicht mehr Abwehr und persönlichen Entzug sondern Entspannung und Lockerheit zu signalisieren. Ethnopsychoanalytisch gedeutet weist diese Szene auf eine Übertragungssituation hin. Die Jugendlichen reagieren auf mich mit dem kulturellen Muster „Respekt gegenüber den Älteren“, was mich zuerst irritierte und überraschte, weil es mir in der Situation nicht angemessen erschien, dann aber als um so positiver empfunden wurde.

Weitere Hinweise auf die Intergenerationenbeziehung innerhalb der alevitischen Community und somit auch auf das Adoleszenzmodell der alevitischen Jugendlichen geben ihre Erzählungen über ihr Verhältnis zu den Eltern und zu den Älteren im Verein. Auffällig ist, dass von den Jugendlichen keinerlei Konflikte oder Brüche gegenüber der Elterngeneration beschrieben werden. Sie betonen, dass es bei den Aleviten „keinen Zwang“ geben würde. Bestimmte kulturelle Normen, die das Verhältnis zwischen den Jugendlichen und der Erwachsenen regeln, werden nicht, als von Außen auferlegte Gebote und Verbote empfunden, gegen die man rebellieren und sich wehren müsste, sondern eher als selbstverständliche Verhaltensweisen. Auf der Seite der Jugendlichen

ist dies der Respekt gegenüber den Ältern. Mit dem Begriff Respekt sind sowohl höfliche Umgangsformen, als auch die Achtung vor der Person des Älteren gemeint. In der Gruppendiskussion kommt diese Verhaltensnorm darin zum Ausdruck, dass die Jugendlichen eine Alternative zur Verlängerung der Gruppendiskussion gar nicht in Erwägung ziehen, als die Verantwortliche für das Haus Feierabend macht und das Haus zuschließen möchte. Von den Erwachsenen erwarten die Jugendlichen auf der anderen Seite, ernst genommen zu werden. D.h. ihr Engagement in verschiedenen Angelegenheiten und ihre Meinung soll in der Gemeinschaft als gleichberechtigt anerkannt werden. Die Regeln und die Verhaltensweisen des psychosozialen Moratoriums scheinen hier nicht zu gelten bzw. „auf den Kopf gestellt“ zu sein. Denn gerade eine gewisse „Respektlosigkeit“ gegenüber den Eltern sowie die provokative Abwendung von deren Verhaltensregeln, in dem Wissen von den Eltern eben nicht immer für voll genommen zu werden, sind Merkmale der modernen Adoleszenz.¹⁶ Raum für adoleszentes Experimentierverhalten ist in dem von den alevitischen Jugendlichen beschriebenen Verhältnis zu der Elterngeneration nicht vorgesehen. Scheinbar haben die Jugendlichen auch gar nicht den Wunsch, neue Bindungsmuster zu erproben und eigene Lebensformen zu entwickeln. Dies geht z.B. aus ihren Erzählungen hervor, wie sie sich gegenüber dem anderen Geschlecht und in Dingen der Partnersuche verhalten. Freundschaftlicher Kontakt zum anderen Geschlecht ist normal und auch romantische Beziehungen unter alevitischen Jugendlichen sind nicht ungewöhnlich. Aber durch bestimmte Verhaltensnormen wie z.B. die Erhaltung der Jungfräulichkeit, werden Partnersuche und das Bindungsverhalten in kulturell akzeptierte Bahnen gelenkt. Die Adoleszenzphase der alevitischen Jugendlichen ist nicht durch eine konfliktive Auseinandersetzung mit den Eltern, in Verbindung mit bestimmten Bruch- und Entfremdungserfahrungen gekennzeichnet, sondern durch einen allmählichen und kontinuierlichen Lernprozess, in dem die Jugendlichen in die Regeln der Erwachsenenengesellschaft eingewiesen und eingeführt werden. Schritt für Schritt übernehmen sie im alevitischen Kulturverein immer mehr Aufgaben und Verantwortung. Vorherrschende Perspektive in diesem Eingliederungsprozess ist von Anfang an die Einübung in den Verhaltensweisen und Rollen eines erwachsenen, vollwertigen Mitglieds der Gemeinschaft. So wird z.B. von den Verantwortlichkeiten der Jugendlichen im Verein eine direkte Linie zu der zukünftigen Verantwortung für die eigenen Kinder gezogen. Aussagen der Jugendlichen, man „müsse immer Verantwortung

¹⁶Siehe Kapitel 2.2 in dieser Arbeit

übertragen“ und man „müsse immer dahinter stehen“ zeigen, dass sie sich diesem Eingliederungsprozess sehr verpflichtet fühlen. Auffällig bei der Beschreibung der Jugendlichen ist, dass sie kaum zwischen ihrer „Erziehung“ im Verein und in der Familie differenzieren. Die Unterscheidung zwischen den eigenen Eltern und den Älteren im Verein erscheint mir fast diffus. Diese Irritation könnte so verstanden werden, dass Sozialisation und Erziehung im Verein und in der Familie tatsächlich konvergieren. Der Verein löst dabei sukzessive, mehr und mehr die Familie als erste Sozialisations- und Erziehungsinstanz ab. Im alevitischen Kulturverein werden, so drückt es der Junge Faruk aus, die „Erziehungslücken“ der Familie ausgefüllt. Auf diese Weise werden die Jugendlichen in die Gemeinschaft eingeführt, ohne dass ein Bruch und eine Ablösung von der Familie notwendig wird. Familiäre Bindungen können so auf die Gemeinschaft übertragen werden und stärken deren Zusammenhalt.

6.2 Theatergruppe

An der Theatergruppe beteiligen sich etwa zwölf junge Erwachsene im Alter zwischen 18 und 28 Jahren. Das Hauptherkunftsland der Teilnehmer ist die Türkei. Die Gruppenmitglieder treffen sich regelmäßig – je nach Probenbedarf – ein oder zwei mal die Woche in den Räumlichkeiten eines Jugend- und Kulturvereins in Frankfurt. Im letzten Jahr hat die Gruppe ein türkisches Theaterstück aufgeführt. Das Stück problematisiert Krieg und Gewalt und wurde von den jungen Erwachsenen entsprechend ihren eigenen Vorstellungen und hinsichtlich der aktuellen Geschehnisse im Irak umgeschrieben. Die Teilnehmer haben gegenüber ihrer eigenen Theaterarbeit einen hohen professionellen Anspruch. In den wöchentlichen Treffen werden nicht nur die Theaterstücke eingeübt, sondern es werden auch schauspielerische Techniken erlernt und in Gesprächen werden die gesellschaftlichen Bezüge des jeweiligen Theaterstücks, aber auch des Theaterspielens im allgemeinen diskutiert. Im Rahmen des gewerkschaftsnahen Jugend- und Kulturvereins sind die jungen Erwachsenen auch über das Theaterspielen hinaus v.a. in gesellschaftspolitischer Hinsicht aktiv. So beteiligen sie sich z.B. bei politischen Veranstaltungen mit Informationsständen oder nehmen an dem jährlich stattfindenden gesellschaftskritisch ausgerichteten Jugendfestival teil.

6.2.1 Die Kontaktaufnahme

Mein erster Ansprechpartner gegenüber der Theatergruppe war Baran. Bei unserem Vorbereitungsstreffen klärten wir nicht nur die Rahmenbedingungen für die Gruppendiskussion ab, sondern Baran gab mir auch einen Überblick über die

Theatergruppe und deren Aktivitäten. Er selbst ist Informatikstudent und seit etwa sechs Jahren ehrenamtlich im Jugend- und Kulturverein tätig. Darüber hinaus ist Baran in der DGB-Jugend aktiv. Als Leiter der Theatergruppe möchte sich Baran nicht bezeichnen, sondern eher als Teil der Gruppe. Die Gruppe wäre demokratisch und Entscheidungen würden gemeinsam getroffen. Zu einer Irritation kam es gegen Ende dieses Gespräches, als ich danach fragte, welche Bedeutung es hätte, dass in der Gruppe nur Türken sein würden. Mit der Frage wollte ich etwas über gegenseitige Unterstützungsformen und Alltagsbewältigung in der Theatergruppe als ethnischer Gemeinschaft erfahren. Diese Frage wurde von Baran sehr vehement zurückgewiesen. Ich hatte das Gefühl, dass meine Versuche die Frage zu konkretisieren gar nicht mehr angenommen würden. Baran erklärte mir eindringlich, dass er jede Form von Abgrenzung und Separatismus für konterproduktiv im Sinne der gesellschaftspolitischen Vorstellungen der Gruppe halte. Es gänge darum keine Ghettos zu bilden, sondern aufzubrechen, die Perspektive nicht nur auf das eigene, gesonderte Leben einzuschränken, sondern die gemeinsamen Interessen hervorzuheben und zu vertreten. Dies alles wurde mir gegenüber offensiv und mit rhetorischer Stärke vorgebracht. Ich war verunsichert und ließ dieses Thema wieder fallen. Was blieb, war ein Riss zwischen Baran und mir, der aber sprachlich in den weiteren Begegnungen, genauso wie das Thema Türkisch-Sein nicht mehr verbalisiert wurde. Auf einer nicht-sprachlichen bzw. sprachlich verschlüsselten Ebene wurde der Konflikt dennoch, auch in der Gruppendiskussion, weiter ausgetragen. Ich fühlte mich meinerseits aufgrund der Aufgabenstellung dem Thema verpflichtet und vermutlich hat auch Baran das Thema weiter innerlich beschäftigt, denn ganz am Ende des Erstgesprächs fragte er mich noch danach, welche Autoren diese Ansichten vertreten würden.

Wir verblieben damit, dass die Gruppendiskussion an einem Dienstag im Rahmen eines regulären Gruppenabends an stattfinden sollte. Telefonisch wurden dann verschiedene Termine vereinbart und kurzfristig wieder verschoben, bis mir Baran an einem Dienstag mitteilte dass es diesen Abend sicher klappen würde. An der Gruppendiskussion nahmen inklusive Baran sieben junge Erwachsene türkischer Herkunft teil. Bis auf zwei Ausnahmen (Domir und Timur) waren alle Teilnehmer Studenten oder Studentinnen. Domir und Timur, die beide erst vergleichsweise kurze Zeit in Deutschland leben, absolvieren gerade einen Kurs, der es ihnen ermöglichen soll, an einer deutschen Universität zu studieren. Die Kenntnis der deutschen Sprache ist bei den TeilnehmerInnen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Sie reicht von sehr elaboriert und rhetorisch versiert bis hin zu nur bruchstückhaften Kenntnissen.

6.2.2 Inhalt bei der Gruppendiskussion

Die Erzählstränge der Gruppendiskussion, können zu verschiedenen Themenkomplexen zusammengefasst werden. Unter anderem beschäftigen sich die Teilnehmer mit dem Thema Freundschaft innerhalb der Theatergruppe. Um den Zusammenhalt und die gegenseitige Anerkennung in der Gruppe zu beschreiben benutzen sie die Metapher von der „Wärme“ die in der Gruppe zu spüren ist. Die Mitglieder erzählen, dass gerade diese Gruppenqualität sie angezogen und zur Gruppe geführt hätte. Dies kommt in einem Kommentar von Yasemin zum Ausdruck, in dem sie ein längeren Redebeitrag von Timur übersetzt:

Timur: (erzählt etwas auf türkisch ca. ½ Minute)

Yasemin: also was ihn begeistert hat, sagt er, also er kam schon öfters hier in diesen Verein, und er ist ja auch neu aus der Türkei und er macht hier einen/ also äh einen Deutschkurs für die Aufnahme in der Uni und er kam öfters mal hier rein und raus und hat des mal ein bisschen gesehen und hat dann er die Theatergruppe irgendwie gesehen, wie wir äh geübt haben und dann hat er gesagt, also er hat dann gesehen wie warm wir sind, also wie warm WIR waren und vor allem das so viel Menschen zusammen etwas zusammen produzieren, und des hat ihn so begeistert, dass er auch in dieser Produktion einen Teil haben wollte, das er mit produzieren wollte sozusagen, und des war dann/ (leiser werdend). Aber ich glaube du hättest es auch erzählen können (halblaut zu Timur gewandt) (Zeile 106 ff)

Can erklärte, dass er von der Theatergruppe sehr freundlich aufgenommen wurde und sogleich an den „Augen der Kolleginnen“ deren Wärme erkannt hätte (Zeile 54ff). Später wurde von ihm ein Vergleich gezogen, in dem er deutlich macht, die Gruppe sei so wichtig für ihn wie zu Essen:

Can: wenn ich hierher komme, esse ich.

Domir: Was isst du? (lacht) #was isst du denn?#

Yasemin: #Meinst du damit was hier kochen oder so, was meins Du?#

Can: Nein (erklärt etwas auf türkisch)

Yasemin : #ach so#

Domir: #ach so#

Yasemin: Dein Bedürfnis gleichst du hier aus.

Can: #Mhm, ja.#

Yasemin: Nach was aber?

Acelya: Wie wie, wie das Essen, ist ein Bedürfnis.

Yasemin: #Ach so!# Ach so, es ist wie ein Bedürfnis wie das Essen, ok, ach. Jetzt haben wir es.
(Zeile 553).

Trotz der freundschaftlichen Gefühle würden die Teilnehmer die Theatergruppe dennoch nicht als zweite Familie bezeichnen. Den Unterschied sehen sie vor allem darin, dass die Zugehörigkeit zur Familie mit bestimmten Zwängen verbunden ist, während die

Freundschaft in der Theatergruppe freiwillig ist, wie in der folgenden, längeren Sequenz zu erkennen ist:

Baran: Es ist/ Familie ist ähm, mit den schönen Seiten verbindet es auch eine Notwendigkeit und einen Zwang auch

Acelya: #Ja, ja#

I: #mhm.#

(...)

Yasemin: Also es ist vielleicht so sozusagen, weil man es sich selbst aussuchen kann mit wem man was zu tun hat.

I: Ja des ist/

Acelya: Aber die guten Eigenschaften, ähm die man in einer Familie denkt, also zum Beispiel Vertrauen, ähm Liebe und sonst * ja/

Yasemin: #(lacht) gar nichts (un). Ne des haben wir hier nicht#

Acelya: #des des finden wir hier natürlich# Ja.

Baran: Aber des ist AUCH auf freiwilliger Basis. In der Familie ist es/ äh ist wirklich alles mit einem Zwang verbunden, man ist entweder die Tochter, der Sohn der Bruder,

Yasemin: #der Onkel, man muss bei allen Dingen/#

Baran: und egal wie man als Person auch ist, ist halt diese Verbindung da, des ist stark, und hier ist des halt nicht so. Hier/

I: Was hattest du noch gesagt? (zu Ceyda)

Ceyda: Ich habe überhaupt nichts gesagt?

I: mhm.

Ceyda: Also des gilt nicht für jede Familie, oder jede Mitglieder von der Familie.

Yasemin: Aber in allererster Linie ist ja erst mal gesagt Ceyda, weil du bist ja erst mal in diese Familie reingeboren (macht mit den Händen eine „stopfende“ Geste) des ist ja schon mal was, was du nicht aussuchen kannst.

Acelya: #Hier haben wir den Lebensschritt, die Möglichkeit zu wählen#

Yasemin: Genau. Und da kommst du dann halt mit bestimmten Familienmitgliedern zurecht mit manchen SEHR gut zurecht und man hat dann wirklich auch ne Freundschaft vielleicht, und öfters ist des keine Freundschaft, weil einfach eine familiäre Verbindung/ also weil es einfach der Norm ist, versteht man sich gut, oder weil's einfach die Mutter ist, versteht man sich gut, aber ansonsten/ und hier ist des dann so eine andere Ebene so einfach, wir haben uns des selbst ausgesucht, es ist KEIN Zwang da, ich muss mich mit euch nicht wirklich/ nehmen sie mich/ auch nicht aufnehmen/ (Zeile 639 ff.)

Es wird deutlich, dass die jungen Erwachsenen zwischen den Prinzipien der Familie und dem Prinzip der selbstgewählten Freundschaft klar trennen. Während die familialen Bindungen für sie nahezu immer mit Zwang verbunden sind, steht die Theatergruppe für einen Lebensabschnitt, in dem die individuellen Orientierungen und Bindungen sich nicht mehr nach der Familie ausrichten.

Gleichzeitig wurden die Gefühle der Freundschaft und der Zusammengehörigkeit in der Gruppe in Verbindung gebracht und kontrastiert mit dem Thema, etwas zu leisten und zu produzieren. In einigen Sequenzen der Gruppendiskussionen spitzt sich der Kontrast zwischen den Themen zu. Es wurde dann eine Art Rangfolge erstellt, in der auf den ersten Platz der gemeinsame Produktionsprozess und erst auf dem zweiten Platz die Freundschaft steht, wie im folgenden Kommentar deutlich wird.

I: (...) Und zwar, ihr habt gesagt, also GANZ wichtig ist eigentlich erstens mal die Freundschaft,

Acelya: Ja

I: Also die Wärme auch, die hier in der Gruppe ist/

Acelya: Aber eigentlich ist es die RESULTAT, von diesem Prozess. Also die Freundschaft kommt nachher.

Yasemin: #Ja#

Acelya: Also wir haben sehr lange miteinander etwas gemacht, gearbeitet, und viel

Yasemin: #Je mehr eigentlich auch miteinander teilt#

Acelya: #Ja.#

Yasemin: # und je mehr man Erfolge hat und auch mit/ #

Acelya: Also die Freundschaft ist nicht die Ausgangspunkt sondern die Resultat für mich. (Zeile 182ff.).

Im Selbstverständnis der Gruppenmitglieder gehören die gemeinschaftliche Arbeit und die Gefühle der Verbundenheit zusammen und bedingen einander. Das eine wäre ohne das andere nicht denkbar. Yasemin bringt diesen Zusammenhang auf den Punkt:

Yasemin: Genau. Aber des ist dann etwas was wir uns selber, also weil wir ja uns gemeinsam Sachen auch teilen, wir haben ein gemeinsames Ziel und je mehr man eben zusammen produziert, finde ich, entsteht auch noch ne stärkere Freundschaft und auch ein Zusammenhaltsgefühl, also man hält dann auch zusammen als Gruppe. (Zeile 641ff.)

Und auch in ihrem spontanen Ausspruch: „Also wir sind hier keine Selbsthilfegruppe oder so, dass wir des mal klarstellen!“ (Zeile 592) kommt zum Ausdruck, dass die Gruppenidentität zu einem wesentlichen Teil auf der gemeinsamen Leistung beruht.

Ein weiterer Themenkomplex, mit dem die Teilnehmer sich in der Gruppendiskussion auseinander setzten, beinhaltet die Lernprozesse und die individuelle Entwicklung durch die Theatergruppe. Die Teilnehmer betonen, dass sie durch die Theatergruppe viel gelernt und sich auch persönlich weiterentwickelt hätten. Gennant wurde in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit wichtigen Autoren des Theaters wie z.B. Shakespeare (Zeile 94) oder Berthold Brecht (Zeile 301). Can bemerkte hinsichtlich der persönlichen Entwicklung, dass diese jeden Tag voranschreite und er jeden Tag etwas hinzulerne. Die Theatergruppe sei für ihn wie ein Spiegel, der ihn dabei hilft sich selbst,

die „Gefühle des Lebens“ und die „Gefühle seines Körpers“ kennen zu lernen. (Zeile 293). Für sich selbst ist er zu dem Schluss gekommen, dass er „viele Leben hat“:

Can: Wir haben viel der Historie des Theaters gelernt Berthold Brecht, Stanislawski, wir haben alle gesehen und gelernt, aber als ich angefangen habe, habe ich viele (Frag ?) in meinen Leben, zum Beispiel, wie kann ich hier sitzen? Wie kann ich hier rauchen? Was denkst du daran, jetzt? Und wie/ zum Beispiel habe ich viele Leben jetzt, ich habe so gelernt. (Zeile 302ff.).

Von Yasemin wird der soziale Lerneffekt besonders betont, den sie durch die Arbeit in der Theatergruppe erlebt hat:

Yasemin: und ähm und ich habe auch gelernt, dass ähm man in einer Gruppe alles viel besser machen kann, wie wenn man alleine losgeht und dass man sich über seine eigenen Fähigkeiten bewusst wird also durch die Gruppe aber durch diese Gruppenbewusstsein, die einem dann Vertrauen gibt, ok du schaffst es schon, du machst es schon, habe keine Angst, und ähm dann selber über die eigenen Fähigkeiten, dann zu erfahren, und ja/ * (Zeile 217ff.)

Durch die Theatergruppe, so sehen es die Teilnehmer, können nicht nur soziale Fähigkeiten und Kompetenzen aufgebaut und erweitert werden, sondern es erweitert sich auch der Denkhorizont in gesellschaftlichen Fragen. Die gesellschaftlichen Verhältnisse, auch in den eigenen Köpfen, können demnach durch die Theaterarbeit kritisch hinterfragt und reflektiert werden. Insbesondere das gesellschaftliche Schubladen-Denken und die Vorverurteilung alles Fremden beschäftigt die Teilnehmer und wird von ihnen problematisiert:

Baran: Das Verständnis ist dabei wichtig, weil man hat ja im Leben sehr sehr viele Vorurteile, ohne überhaupt zu hinterfragen, inwieweit die Vorurteile berechtigt sind oder nicht. Man sieht etwas, versteht des nicht, tut es dann irgendwie ab als/ was weiß ich, sagt man/ sagt man halt des ist diese Richtung oder man tut es halt Katalogisieren oder einfach so planartig/ Planartiges Denken so in der Art, aber ähm/. Unter anderem Theaterspielen bringt einem näher so so den Menschen auch selber zu hinterfragen, seine Gedanken zu hinterfragen, warum ein Mensch so denkt und nicht so denkt weil ich denke anders, er denkt anders. Woran liegt das? (...) (Zeile 363 ff.)

(...)

Baran: ich wollte eigentlich darauf hinaus, dass man, dass man auch versucht/ dass man auch Vorurteile dadurch abbaut, indem man versucht Verständnis für andere Menschen aufzubringen, indem man hinterfragt warum hat man dieses, des ist ja etwas fremd, wenn man etwas sieht, dass man nicht gewohnt ist, ist man fremd und so ist es auch gleich nicht gut. Alles was fremd ist auch zugleich nicht gut. Man sieht es nicht eine andere Art von ähm/ (Zeile 383 ff.)

Die Theatergruppe ist danach bestrebt, bestimmte gesellschaftliche Bilder und Kategorisierungen aufzubrechen. Bevor das Fremde verurteilt wird, sollte man versuchen, es zu verstehen. Äußerlichkeiten sind oftmals mit gesellschaftlichen Stigmata

verbunden, die den Blick auf das eigentliche und Innere verstellen. Das Theaterspielen ist für die Teilnehmer eine Möglichkeit, die Zuschauer zum Nachdenken anzuregen und ihnen etwas mitzugeben. Vorurteile sollten durch Fragen nach dem eigentlichen Kern der Dinge ersetzt werden. Die Teilnehmer geben an, dass in die Theaterstücke ihre eigenen Gefühle, Perspektiven und Beobachtungen immer mit einfließen würden. Gleichzeitig bringen sie mir gegenüber zum Ausdruck, dass sie in den Stücken gerade nicht das Persönliche, sondern die universellen Probleme thematisieren, die alle Menschen gleichermaßen ansprechen, wie z.B. Kriegsangst oder die wachsende soziale Unsicherheit in Deutschland. (Zeilen 350 ff. und 428 ff.).

Die gesellschaftskritische Haltung spiegelt sich auch im Selbstverständnis der Gruppe wieder. Theaterspielen sollte, so meinen die Teilnehmer, nicht einer etablierten Talent- und Geld-Elite vorbehalten werden, sondern eine Betätigungsfeld für jedermann sein. Die Teilnehmer präsentieren die eigene Gruppe als eine Art Gegenentwurf zu dem Elitenmodell. Yasemin führt aus:

Yasemin: Also ich hab für mich gelernt, in dieser Zeit, dass ähm vor allem auch EINFACHE Menschen Theater machen können, weil des ist ja immer so ähm dass, man denkt man/, es kann nur eine bestimmte ähm Menschengruppe kann Theater spielen, haben bestimmte Zugänge zu/ dazu, also, des ist ja auch heutzutage so, ich meine man kommt ja nicht in eine Theatergruppe, äh wo man kein Geld dafür bezahlt, oder man muss es auch extra studieren, und hier hat man halt eben die Möglichkeit äh Theater wirklich/ erst mal umsonst zu machen, und zweitens gibt es keine Altersbegrenzung und es ist offen für jedermann und auch vor allem für uns die einfachen Menschen, Studierende, Arbeiter und äh ganz normale Angestellte, Arbeitslose, Schüler, nein Schüler eigentlich nicht (...). (Zeile 158ff.).

Und:

Baran: Man kann sich des als ne Gemeinschaft vorstellen, als eine offene Gemeinschaft, die allzu bereit ist mit anderen Menschen zu äh zusammenzuarbeiten wie/

Yasemin: #Ohne Religionsunterschied ja, egal wo sie herkommen# (649ff.)

Die Theatergruppe wird von den Teilnehmer nicht als eine in sich geschlossene „Ghettogruppe“ charakterisiert, sondern als eine offene Gemeinschaft die jedem Interessierten zugänglich ist.

6.2.3 Diskussionsverlauf und Irritationen

Die Gruppendiskussion mit der Theatergruppe dauerte in etwa zwei Stunden. Allerdings wurden die ersten zwanzig Minuten des Gesprächs nicht aufgezeichnet, so dass nur etwa 90 Minuten der Diskussion in verschriftlichter Form vorliegen. Der Beginn der Gruppendiskussion gestaltete sich vergleichsweise konfus. So meinte Baran, dass Gespräch nicht so lange dauern könne (eine gute halbe Stunde) da an diesem Abend in

der Theatergruppe noch wichtige Dinge zu besprechen seien. Zudem kamen die Teilnehmer etwa ein dreiviertel Stunde später als geplant. Während des Gesprächs stellte sich dann aber heraus, dass der Zeitdruck offenbar doch nicht so groß war, da keiner der Teilnehmer auf einen Abschluss drängte. Die Teilnehmer antworteten zumeist ausführlich und konzentriert.

Ein auffallendes Merkmal der Gruppendiskussion mit der Theatergruppe ist die lockere und freundschaftliche Atmosphäre in der diese stattfand. In das Gespräch wurden oft ironische Wortspiele eingeflochten und es wurde häufig gelacht. Einige Teilnehmer setzten sich durch eine lebhafteste Gestik in Szene, während andere sich in ihren Redebeiträgen und gestischen Äußerungen z.T. stark zurückhielten. Die Gruppe vermittelt nach Außen eine hohe Souveränität. Dies äußert sich z.B. am Gesprächsstil. Diejenigen der Teilnehmer, die nur gebrochen Deutsch konnten wurden von den anderen dazu ermuntert, sich am Gespräch zu beteiligen. Sie wurden durch Übersetzungsarbeit und mehr oder weniger kurze Klärungsgespräche auf türkisch in ihrer Meinungsäußerung unterstützt. Spontan wurden immer wieder Aufgaben der Gesprächsführung von den Teilnehmern selbst übernommen. So wurden z.B. bestimmte Fragen von einzelnen Teilnehmern paraphrasiert und einzelne Gruppenmitglieder explizit zum Sprechen aufgefordert. Die folgende Sequenz zeigt wie die Gruppe mit den Sprachproblemen einzelner Teilnehmer umgehen und die Diskussion gestalten.

Can: jetzt, äh, Schritt für Schritt gehen wir, ähm äh profession/ der wird/ ähm der wird professioneller. Ja.

I: mhm

Baran: Was magst du am besten an der Theatergruppe? Für dich persönlich? Was zieht dich hierher?

Can: (fragt leise etwas auf türkisch zurück, wischt sich mit der Hand über die Stirn)

(Baran, Acelya, Timur machen gleichzeitig erklärende Bemerkungen auf türkisch zu Can)

Can: Mhm. Ja/ ja. Wenn ich/ wenn ich äh zu diese Tür hier gekommen,

I: #ja# (leise)

Can: ich bin/ ich bin sehr äh freundlich/ ich bin äh/

Yasemin: aufgenommen worden (gestikulierend)

Can aufgenommen, äh dankesch/, äh meine äh meine Kolleginnen äh Augen sehen äh/ (die Sprache stockt)

(Baran, Ceyda, Acelya, Can und Yasemin lachen. Can faltet die Hände und verbeugt sich im sitzen, wie zur Entschuldigung) (Zeile 47 ff.)

Meine eigene Befindlichkeit über weite Strecken der Gruppendiskussion steht zu dieser freundschaftlichen Atmosphäre in einem merkwürdigen Gegensatz. In verschiedenen Notizen habe ich festgehalten, dass ich mit den Teilnehmern „nicht offen reden“ konnte,

nicht an sie herangekommen bin und keinen Zugang zu ihnen gefunden habe. Ich hatte das Gefühl, dass zwar eine Menge Gesprächsmaterial produziert wurde, die vorgebrachten Meinungen und Ansichten der Teilnehmer aber nur deren intellektualisierte Seite zeigten. Die eigentlichen persönlichen Problemlagen und die Bewältigungsformen der jungen Erwachsenen waren meiner Ansicht nach nicht thematisiert worden. Statt persönlicher Fragen, wurden in der Gruppe das Theaterspielen und dessen persönlichen und gesellschaftlichen Implikationen auf einer allgemeinen, ja theoretischen Ebene besprochen. Diese intellektualisierte Form der Debatte war zu abstrakt, um unmittelbare emotionalere und subjektivere Fragen bewusst einzubringen. Inhaltlich und vom Sprachstil hatte die Gruppendiskussion große Ähnlichkeit mit einem Universitätsseminar. Aufgrund dieses Gesprächsverlaufs blieb trotz der freundschaftlichen Atmosphäre bei mir ein Gefühl der Distanz und des Nicht-Verstehens bestehen.

Merkwürdig und irritierend war auch, dass ich eine meiner Kernfragen, nämlich nach der Bedeutung des Türkisch-Seins in der Gruppendiskussion nicht unterbringen konnte. Ich hatte eine starke Hemmung dieses Thema in der Gruppe anzusprechen. Diese Frage, so empfand ich es, hätte thematisch und atmosphärisch in der Beziehung zwischen mir und der Gruppe einen starken Bruch verursacht. Ich befürchtete die Frage würde als Provokation aufgefasst werden, würde die Beziehung zu den Teilnehmer stören und zu einem Konflikt führen. Zumindest aus meiner Perspektive hatte die ethnische Identität der Teilnehmer den Status eines Tabuthemas gewonnen. Auf der Seite der Teilnehmer war dieses Thema ein „blinder Fleck“ und wurde in keiner Weise berührt.

Meine Hemmung über das Thema Türkisch-Sein zu sprechen bringe ich insbesondere mit Baran und dessen Verhalten mir gegenüber in Verbindung. Bereits in der Vorbesprechung, hatte dieser das Thema so vehement abgelehnt, dass es einem Sprechverbot gleichkam. Aber auch während der Gruppendiskussion fallen einige disharmonische Szenen zwischen mir und Baran auf, die in diesem Zusammenhang gesehen werden können. Aus dem Rahmen fällt eine ungewöhnlich heftig vorgebrachte Antwort von Baran, auf meine Anmerkung, die Gruppe würde in der Auseinandersetzung mit den Autoren auch „etwas intellektuelles“ machen:

I: Und, und was du auch noch gemeint hast praktisch, was auch noch dazu gehört ist einfach so, sag ich mal, ist einfach was intellektuelles machen, also die praktisch die Auseinandersetzung mit den Autoren, und äh praktisch da noch mehr lernen.

Baran: Siehst du, jetzt hast du auch sofort etwas genommen, und hast in eine äh Schublade gesteckt. Des ist ja dieses Ding, was ich vorhin, am Anfang gesagt habe, dass man versucht das

Theater oder das Theaterspiel, die Sache einer intellektuellen äh Gemeinschaft oder Elite oder was/ nenns so wie du willst,

I: #ja#.

Baran: dass man die/ denen diesen Leuten, speziellen Leuten, die das Talent dazu haben, die die Möglichkeit dazu haben, die das Geld dazu haben, dass diese Leute Theater machen können nur.

Yasemin: #Und vor allem Talent#

Baran: #Und das wollen wir nicht.# Wir wollen als GANZ einfache Menschen,

Yasemin: #des#

Baran: die studieren, die arbeiten nebenbei, wir wollen Theater spielen lernen, (...) (Zeile 225 ff.)

Irritierend war an der Antwort Barans für mich und die Interpretationsgruppe, wie Streitbar, fast polemisch diese mir gegenüber geäußert wurde: „*Siest du, jetzt hast du auch sofort etwas genommen, und hast in eine äh Schublade gesteckt.*“ Unbeachtet des unmittelbaren Kontextes handelt es sich bei dieser Aussage um einen Vorwurf und eine Anklage. Demnach würde ich die wahren Qualitäten der Gruppe nicht erkennen und würdigen. Aber die Gruppe wehrt sich gegen mein „Schubladen-Denken“ und stellt die Dinge richtig. So wie die Antwort vorgetragen ist, enthält sie auch eine Warnung an mich: „Stecke uns nicht in eine Schublade“.

Nicht nur in dieser, sondern auch noch in einer anderen Szene empfinde ich Barans Verhalten mir gegenüber als übergriffig. In dieser Sequenz macht mich Baran unangenehm auf meine Gestik aufmerksam:

ich will darauf hinaus, dass wen zum Beispiel du jetzt hierherkommst und du hast dieses/ zum Beispiel (lacht, fährt sich mit dem Finger über das Kinn) fällt mir ein, dass du die ganze Zeit so machst irgendwie, einem normalen Menschen würde das vielleicht nicht auffallen, aber man lebt bewusst, man guckt einen, man beobachtet einen besser

Acelya: Machs doch noch mal (lacht).

Baran: Ne ich wollte eigentlich woanders hinaus, ich wollte eigentlich woanders hinaus, ich wollte eigentlich darauf hinaus, dass man, dass man auch versucht/ dass man auch Vorurteile dadurch abbaut, indem man versucht Verständnis für andere Menschen aufzubringen, indem man hinterfragt warum hat man dieses, das ist ja etwas fremd, wenn man etwas sieht, dass man nicht gewohnt ist, ist man fremd und so ist es auch gleich nicht gut. Alles was fremd ist auch zugleich nicht gut. Man sieht es nicht eine andere Art von ähm/ (Zeile 377 ff.)

Indem Baran meine Gestik in der Gruppe exponiert, signalisierte er mir, dass auch ich angreifbar bin und dass ich aufpassen muss, was ich sage oder tue. Das Verhalten Barans in dieser und in den anderen beschriebenen Szenen wurde in der Interpretationsgruppe als „Aufbau einer Drohkulisse“ bezeichnet. Diese Drohkulisse war dazu geeignet, bestimmte, bereits als unerwünschte markierte Themen, aus der Diskussion heraus zu

halten. Baran gab mir zu verstehen, dass ich die Gruppe nicht in eine Schublade stecken soll und droht mir damit, mich meinerseits bloßzustellen.

In der Gruppendiskussion reagierte ich darauf so, dass ich die Redebeiträge Barans einzuschränken versuchte. So schnitt ich ihm an verschiedenen Stellen das Wort ab (z.B. Zeile 624) oder versuchte zu verhindern, dass er zu Wort kam (Zeile 176). Ich empfand seine starke rhetorische Präsenz als unangenehm, da sie mich immer mehr von meinem Ziel entfernte, die ethnische Identität der Teilnehmer anzusprechen.

Auffallend ist auch, dass Barans Drohung mir gegenüber in einen längeren Dialog (Zeile 362 bis 422) eingebettet war, in dem es um Vorurteile, Stigmatisierungen und deren Hinterfragung geht. Dieser wurde mit der allgemeine Feststellung abgeschlossen, dass es auf Äußerlichkeiten nicht ankomme und diese generell hinterfragt werden sollten. Auch wenn dieser Apell nicht direkt an mich gerichtet ist, so könnte doch vermutet werden, dass meine Anwesenheit diesen Dialog mit-*verursacht* hat.

6.2.4 Interpretation

Trotz der freundschaftlich-lockeren Grundstimmung spielten gegenseitige Befürchtungen und Ängste in der Gruppendiskussion mit der Theatergruppe auf einer latenten Ebene eine wesentliche Rolle. Allerdings tauchten die damit verbundenen Disharmonien nur vereinzelt an der Oberfläche des Gesprächs auf und wurden auch dann nur sprachlich verschlüsselt und in „unbedenklichen“ Kontexten vorgebracht. Tiefergehende Empfindungen konnten nicht versprachlicht werden, da sie in der Gesprächssituation zu Störungen und Irritationen geführt hätten. Diese Blockade führt dazu, dass die Diskussion auf einer allgemeinen globalen Ebene verblieb. So wurde meine Frage, was die Teilnehmer in das Theaterstück von ihrem eigenen Leben einbringen (Zeile 292) nach mehreren Diskussionsbeiträgen von der Gruppe schließlich so beantwortet, dass sie nicht das Persönliche, sondern das Gesellschaftliche in ihre Stücke einbringen (Zeile 435). In der Interpretation der Gruppendiskussion mit den theaterspielenden jungen Erwachsenen müssen daher auch die nicht-versprachlichten oder sprachlich verschlüsselten latenten Sinngehalte beachtet werden. Diese können Aufschluss über die im Gespräch nur uneindeutig oder gar nicht benannten Lebensentwürfe geben.

Im Mittelpunkt der Interpretation steht der auf einer latenten Ebene ausgetragene Konflikt zwischen mir und Baran über die Thematisierung oder Nicht-Thematisierung des Türkisch-Seins. Durch den Aufbau einer Drohkulisse verhinderte Baran, dass ich in der Gruppe dieses Thema ansprach, wie es in unserem ersten Gespräch schon geschehen

war und eine starke rationale Abwehr Barans hervorgerufen hatte. Ich fühlte einen wachsenden Widerspruch zwischen der, von der Gruppe vermittelten Botschaft: „ethnische Identität spielt keine Rolle“, und ihrer, von mir wahrgenommenen tatsächlichen ethnischen Homogenität. Allerdings war ich nicht in der Lage, diesen Widerspruch auch zu verbalisieren und in die Gruppe einzubringen. Diese Intervention hätte einen Bruch in der Beziehung zwischen mir und Gruppe verursacht, wäre vermutlich als Provokation aufgefasst worden und hätte die Harmonie der Gesprächsrunde zerstört. Es wäre einiges an Rechtfertigungsarbeit notwendig gewesen, um diesen „Schaden“ wieder gut zu machen.

Obwohl in der Gruppendiskussion ethnisierende Zuschreibungen nicht verbalisiert wurden, beeinflussten sie auf einer nicht-sprachlichen Ebene die Kommunikation zwischen mir und Gruppe. Auf der einen Seite war ich danach bestrebt im Rahmen meiner Aufgabenstellung die Lebensentwürfe der Teilnehmer möglichst in klar definierbaren türkisch-ethnischen Figuren und Mustern abzubilden. Die Teilnehmer leisteten gegenüber diesem Anliegen Widerstand, indem sie das Thema als „blinden Fleck“ und Tabu behandelten. Insofern kann in dem latente Konflikt auch ein Kampf um die Deutungsmacht über die Ethnizität der Teilnehmer gesehen werden.

Baran brachte zum Ausdruck, was die Teilnehmer von mir vielleicht insgesamt befürchten; nämlich in eine bestimmte Schublade gesteckt zu werden. Diese Befürchtung kann in Verbindung zu der Angst vor mangelnder Anerkennung und Mißachtung gesetzt werden. Ethnopsychoanalytisch gedeutet, könnte es sich hierbei um eine Übertragung der Teilnehmer handeln, die auf tieferliegende Erlebnisfiguren hinweist. So könnte es sein, dass meine Präsenz und mein Anliegen die Teilnehmer an vergangene Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen erinnerte und unbewusst ihre Reaktionen beeinflusste. Vielleicht hatten die Teilnehmer schon „zu viele“ Begegnungen in denen der- oder diejenige Gegenüber ethnisierende Zuschreibungen verwendete. Als Übertragungsfigur würde ich dann stellvertretend für diesen Gegenüber stehen und die entsprechenden Erlebens- und Verhaltensweisen hervorrufen. Demnach gehen die Gesprächsteilnehmer mit potentiellen ethnisierenden Situationen aber nicht passiv sondern aktiv um. Wie selbstverständlich umgehen und verhindern sie die Ethnisierung, indem sie sich selbst auf der Basis universeller Kategorien darstellen. Dazu gehören z.B. ein politisiertes Selbstverständnis, ein gesellschaftskritisches Bewusstsein und die Betonung der Gleichheit aller Menschen. Ethnisierende Antragsungen durch Dritte können durch eine solche Selbstdarstellung neutralisiert werden. Wenn ich das Türkisch-Sein in der

Gruppendiskussion zur Sprache gebracht hätte, so hätten die Teilnehmer vermutlich ähnlich wie Baran in der Vorbesprechung reagiert. Sie hätten sich nicht auf ein Spiel wechselseitiger ethnischer Zuschreibungen eingelassen, sondern meine Anmerkung vehement zurückgewiesen. Wahrscheinlich ist es kein Zufall, dass gerade in der Auseinandersetzung mit mir als einem Unbekannten, Themen wie das *nicht-in-eine-Schublade-stecken*, das *Hinter-das-Äußere-blicken* und das *Fremde-nicht-verurteilen* von den Teilnehmern besonders intensiv diskutiert werden.

Das beiderseitige Vermeiden des Themas Türkisch-Sein kann vor diesem Hintergrund auch als eine Art Abwehrbündnis zwischen mir und der Teilnehmergruppe gedeutet werden, das sich gegen verletzende Stigmatisierungserfahrungen richtet. Die Frage nach dem Türkisch-Sein, zu stellen war mir nicht möglich, denn diese Frage hätte die Teilnehmer in die Position des „Fremden“ und „Anderen“ gebracht und sie einem Rechtfertigungszwang ausgesetzt. Die Teilnehmer setzten dagegen auf das Prinzip der Normalität. Sie bestehen darauf normal zu sein und wehren sich dagegen nicht-normal zu sein. Das Türkisch-Sein wird mir gegenüber aus dem Selbstbild ausgeklammert.

6.3 Jugendgruppe russischer Spätaussiedler

Die befragte Jugendgruppe gehört zu dem Migrantenjugendverband Deutsche Jugend aus Russland e.V. (DJR). Die DJR ist 1999 aus der Jugendorganisation der Landsmannschaft der Deutschen aus Russland e.V., der sog. „Russlanddeutschen Jugend“ (RDJ) hervorgegangen. Die DJR kooperiert weiterhin mit der Landsmannschaft, verfolgt aber als selbständiger Verband im Bereich der Jugendarbeit eigene Zielsetzungen und entwickelt eigene Arbeitsansätze. Jugendliche Spätaussiedler sollen durch den Verband bei der sozialen, kulturellen, sprachlichen und gesellschaftlichen Integration unterstützt werden. Die Motive des Verbandes sind u.a. „Selbstbeteiligung bei der Integrationsarbeit von sozial benachteiligten Jugendlichen“ und die Schaffung eines Begegnungsortes für „Gleichgesinnte mit ähnlicher oder gar gleicher Herkunfts- und Migrationserfahrung“. Verstärkt sucht die DJR seit ihrer Gründung die Zusammenarbeit auch mit anderen Institutionen der Jugend-, Aussiedler- und Migrantenarbeit. Der Verband ist in neun Bundesländern auf Landes-, Kreis- und Ortsebene aktiv. Die Kreisgruppe in Frankfurt ist Mitgliedsverband im Stadtjugendring. Zu ihren Aufgaben zählt sie u.a.: Die Stärkung des Selbstwertgefühls und Überwindung der Identitätskrise bei den Jugendlichen; Die Vorbereitung und Schulung von ehrenamtlichen Multiplikatoren der Jugendintegrationsarbeit; sowie die Betreuung der Jugendlichen durch kulturelle Veranstaltungen, Begegnungsabend, Informations- und Orientierungsseminare und

verschiedene Sport- und Kulturprojekte auf ehrenamtlicher Basis. Im Jahr 2004 gewann die Kreisgruppe der DJR in Frankfurt, zusammen mit drei anderen Initiativen, den Integrationspreis der hessischen Landesregierung.¹⁷

6.3.1 Die Kontaktaufnahme

Meine Ansprechpartnerin bei der DJR war Frau W.¹⁸ Sie ist Sozialpädagogin und leitet die Kreisgruppe der DJR. Zur Vorbesprechung trafen wir uns in ihrem Büro in Frankfurt. In dem Gespräch informierte mich Frau W. zunächst über den organisatorischen Aufbau des Vereins. Außerdem ging sie ausführlich auf die Problemlagen der Jugendlichen ein. Hierbei hob sie insbesondere deren Sprach- und Integrationsschwierigkeiten sowie die großen migrationsbedingten Lebensumstellungen hervor, welche die ganze Familie betreffen. Frau W. stellte dann die verschiedenen Angebote der DJR in Frankfurt dar und erklärte ihren Ansatz bei der Integrationsarbeit. Sie betonte dabei, dass die Anpassungsleistungen der Jugendlichen nicht überstrapaziert werden dürften. Vielmehr sei es notwendig gegenüber dem Anpassungsdruck ausgleichende Angebote zu schaffen. Während z.B. die mangelnden Deutschkenntnisse für die jugendlichen Spätaussiedler in der Schule eine große Kommunikationsbarriere und Belastung darstellen würden, hätten sie im DJR-Treff die Möglichkeit, sich in der russischen Sprache zu verständigen und so auch unbefangener ihre Befindlichkeit und emotionale Lage auszudrücken. Ein solcher Ausgleich fördert das Selbstvertrauen und unterstützt so wiederum die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und Gesellschaft. Zum Konzept der Integrationsarbeit der DJR gehört die Förderung von Multiplikatoren. Nur durch das Engagement der größtenteils selbst jugendlichen Multiplikatoren kann ein breites Angebot an Kursen und Aktivitäten im DJR aufrecht erhalten werden.

Frau W. zeigte sich meinem Anliegen gegenüber aufgeschlossen. Zusammen vereinbarten wir die Rahmenpunkte für die Gruppendiskussion. Aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen war ich überrascht, wie verbindlich Frau W. sich gegenüber dem Vorhaben zeigte. Sie rekrutierte für die Gruppendiskussion eine vergleichsweise große Anzahl an Jugendlichen (14 Teilnehmer). Mit den Teilnehmern der Gruppendiskussion führte sie zudem selbst eine Vorbesprechung durch, um festzustellen, ob die Jugendlichen meine Fragen (sprachlich) verstehen würden und Zugang zu ihnen hätten. Zu diesem Zweck bat sie mich, ihr den Leitfaden für die Gruppendiskussion zu schicken.

¹⁷Die Informationen in diesem Abschnitt sind entnommen aus: Infomappe der DJR e.V. Landesgruppe Hessen, Kreisjugendgruppe Frankfurt am Main (unveröffentlicht).

¹⁸Frau W. hat selbst einen Migrationshintergrund. Sie kam als Spätaussiedlerin aus Russland, wo sie Lehrerin war, nach Deutschland. In Deutschland absolvierte sie das Studium der Sozialpädagogik.

Der Eindruck der Organisiertheit verstärkte sich noch, bei meinem Eintreffen an dem vereinbarten Termin im Jugendhaus der DJR. Die Jugendlichen schon versammelt und ein Tisch mit Getränken und Snacks für die Gruppendiskussion war vorbereitet.

Die Jugendlichen, die an der Gruppendiskussion teilnahmen, waren alle 16 bis 20 Jahre alt, bis auf eine Teilnehmerin, die bereits 26 Jahre alt war. Die Teilnehmer lebten zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion zwischen ein- und drei Jahren in Deutschland. Nur wenige waren mit ihrer Familie schon bedeutend früher aus Russland ausgesiedelt. Einige der Jugendlichen, die an der Diskussion teilnahmen sind im Verband selbst als Multiplikatoren tätig.

6.3.2 Inhalt der Gruppendiskussion

Das Thema mit dem die Gruppe sich inhaltlich zuerst auseinander setzte, war die Bedeutung von Leistung und Arbeit. Ich hatte das Gespräch auf diesen Punkt gelenkt, nachdem dieses Thema von einigen Teilnehmern bei einer von mir initiierten Bilderauswahl und -betrachtung angesprochen wurde. Arbeiten und Leistung zu erbringen wurde von den Teilnehmern hoch bewertet. Sie vertreten gegenüber dem Thema eine „realistische“ Perspektive. D.h. Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung im Arbeitsleben haben für die Jugendlichen einen eher untergeordneten Stellenwert, wie aus Paul Aussage hervorgeht:

Paul: Ich denke es gibt keinen Traumjob. Es gibt keinen Job bei dem man sagen kann, ja das war das was ich wollte und das war NUR was ich wollte. Jeder Job hat seine stressigen Seiten. Stress will man nicht, also ist das nicht der Traum den man wollte. (Zeile 366-388)

Bei der Erwerbstätigkeit geht es vielmehr darum, sich etwas leisten zu können und von den Eltern wirtschaftlich unabhängig zu werden. Leistungsbereitschaft und Arbeitseinsatz werden von den Jugendlichen als Garantien für Erfolg, gesellschaftliche Anerkennung und Integration angesehen:

Jurij: Man muss natürlich arbeiten, jeder muss arbeiten. Die Arbeit ist auch/ so ein Weg/ ein Weg zum/ zum Erfolg glaube ich, etwas zu/ zu (...) erreichen (Zeile 301).

Und Paul meint:

Paul: Also ich verbinde Arbeit, Leistung, Erfolg mit all den anderen Sachen, die hier gesagt wurden, weil Arbeit bringt Geld, Erfolg bringt noch mehr Geld,

I: mhm.

und wenn man kein Geld hat, dann kann man sich nichts leisten, sprich Haustiere, sprich ein Kind, sprich äh

Frau W.: Motorrad.

Paul: Motorrad, alles. Also Musik hören kann man auch nicht ohne CDs, ohne Stereoanlage,

I: #mhm.#

Paul: nur wenn man irgendwo hinfährt wo es/ an der Hauptwache irgendwo.

(Die Teilnehmer lachen)

Paul: Deswegen will ICH erfolgreich werden. Ich will so viel Geld verdienen, wie ich nur kann, damit ich mir ALLES leisten kann, was hier gesagt wurde. Deswegen habe ich mir auch dieses Bild ausgesucht. (Zeile 340-353)

Materielle Sicherheit wird von Paul als eine Grundvoraussetzung für ein gutes Leben angesehen. Diejenigen, die nicht durch die eigene Arbeitsleistung wenigstens einen bestimmten Mindeststatus erreichen können, gehören aus dieser Perspektive zu den sozialen Verlierern, den Nicht-Integrierten, die auf der Frankfurter Hauptwache zu finden sind.

Ein weiteres Thema, das ich in der Gruppe ansprach, von dieser aber nur relativ kurz behandelt wurde, ist die Familie. In der folgenden Sequenz wird deutlich, dass die Familie für die Jugendlichen aber einen hohen Wert hat. Gegenüber den migrationsbedingten Verlusten und Umstellungen stellt die Familie eine Zuflucht und einen Hort der Geborgenheit dar. Keine Familie zu haben ist für die Teilnehmer unvorstellbar:

Irina: Und ich weiß nicht, ohne meine Familie kann ich meine Leben/ mein Leben nicht vorstellen, meine Verwandten, mein Bruder, Eltern das ist sehr wichtig für mich. Und meine eigene Familie auch, ich hoffe, dass ich werde auch eine gute,

Frau W.: (lacht)

Irina: eine eigene Familie bald haben, ja vielleicht bald schon, bald ja und Kinder und alles was mit der Familie und ähm Ehe verbunden ist, mal sehen dann.

Interviewer: nickt.

Jurij: Ich denke, die Familie ist/ also als ich nach Deutschland kam, hatte ich keine Freunde hier/ Freunde hier und die Familie war für mich also als die besten Freunde. Wir haben zusammen, also wie Irina gesagt hat, die Zeit verbracht, das ist/ natürlich ist so eine Unterstützung für mich. Die Verwandten sind da, ich kann was erzählen, und die können mir natürlich helfen und so

Unbekannte Sprecherin: Rat geben. (Zeile 419-431).

Ein Themenkomplex, der von den Teilnehmern sehr ausführlich diskutiert wurde, war die Bedeutung des Jugendverbandes für die eigene Lebensbewältigung. Hierbei gingen sie auch auf die sprachlichen und kulturellen Schwierigkeiten ein, mit denen sie als jugendliche Spätaussiedler in Deutschland konfrontiert sind.

Sie erzählten mir von einer Vielzahl von Betätigungsmöglichkeiten und Angeboten bei der DJR, die ihnen Spaß machen, die sie aber auch mit persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten in Verbindung bringen. Genannt wurden von ihnen beispielsweise die Ausflüge in andere Städte, und Unternehmungen wie Pferdereiten

oder die Teilnahme an einem 24-Stunden-Lauf und der Parade der Kulturen in Frankfurt. Darüber hinaus gibt es eine eigenen Fußballmannschaft. Die Jugendliche Nadja meinte schließlich, es gäbe so viele Dinge, dass sie diese gar nicht alle aufzählen könnten. (Zeile 726). Von den Jugendlichen wird betont, dass sie diese Veranstaltungen nicht nur mitmachen, sondern auch selber organisieren. Unter anderem haben sie ein großes Weihnachtsfest organisiert und ein Puppentheater sowie andere kulturelle Veranstaltungen durchgeführt. Die Möglichkeit der Selbstorganisation sehen die Jugendlichen als eine Chance, um sich selbst weiter zu entwickeln. Das eigene Engagement im Migrantenjugendverband und auch die Multiplikatoren- und Jugendleiterschulungen sind für sie wichtige Mittel zur Selbstverwirklichung, wie Anastasia deutlich macht:

Anastasia: (lacht) ja ähm, für, für ganzes Leben halt die Unterstützung, dass man irgendwie weiter kommen kann, auch mit diesen Multiplikatorenschulungen zum Beispiel. Also wen man des WIRKLICH will, also diese Pädagogik, mit den Kindern arbeiten, dann/ wenn man es macht, dann bekommt man viel mehr Möglichkeiten, des irgendwie weiter zu entwickeln und nicht irgendwie/

Helenna: #niest.#

Anastasia: Gesundheit. Nicht irgendwie auf einem Platz zu stehen und ja, man weiß nicht, was man machen soll,

I: mhm.

Anastasia: bekommt man viel mehr Möglichkeiten halt durch diese Schulungen/ (587-594)

Durch den Verein erfahren die Jugendlichen in Dingen der alltäglichen Lebensbewältigung eine große Hilfestellung in Form gegenseitiger Unterstützung. Es gibt in der DJR formale Unterstützungsangebote wie z.B. Nachhilfeunterricht und Deutschkurse; besonders betont wird aber von den Jugendlichen die nicht-formale Seite der Hilfestellung im Alltag in einer freundschaftlich-familialen Atmosphäre:

Jurij: Wir können uns darüber unterhalten vielleicht einen Weg/ einen eigenen Weg zu finden, zusammen mit allen, man denkt dann nicht allein.

Nadja: Des ist leicht zu finden, leichter, diese Problem alle zusammen auszulösen.

Anastasia: als es alleine irgendwie zu haben/ zu verdrücken.

Interviewer schreibt etwas auf.

Anastasia: Ja es ist also, es wird versucht so eine Portion, also so wie eine Atmosphäre wie Zuhause hier zu veranstalten, normalerweise. Also man sitzt hier, man trinkt Tee, man redet über alles. Ja und des ist halt, ja ich weiß nicht wie für alle anderen, aber für MICH ähm ist/ also sind die Leute, die hier sind, fast wie eine Familie geworden. Weil/ ja weil sie mich unterstützen, weil sie mir helfen, weil sie mich beraten, was ich machen soll, ja in der Schule auch. Man bekommt halt fast alles hier, was man sonst bekommen kann. Paul: Ja. *. So ist das Leben. (lacht). (Zeile 565-576)

Demnach bietet die DJR-Gruppe gegenüber den Alltagsproblemen Schutz und Ausgleich. Das von Anastasia beschriebene Zusammengehörigkeitsgefühl wird von den Jugendlichen auch darauf zurückgeführt, dass sie erstens alle den gleichen Problemen gegenüberstehen, und zweitens die Erfahrung gemacht haben, in der Gemeinschaft diese Probleme besser als alleine lösen zu können. (Zeile 560). Auf meine Nachfrage, welche Probleme alle gleichermaßen betreffen würden, nannten die Jugendlichen an erster Stelle die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Von Jurij wird beschrieben, wie die Jugendlichen mit besseren Sprachkenntnissen den anderen helfen:

Jurij: Von den anderen, so zuerst bekommt man hier, wenn man hierher kommt, dann bekommt man Unterstützung, also die/ viele Leute, die die nach Deutschland kommen, die haben keine Sprachkenntnisse, also Deutschkenntnisse und man braucht irgendwohin, zum Beispiel zum Arbeitsamt gehen, Ja? und man kann kein Deutsch, wie soll man dann so mit den Leuten umgehen? Da bekommt/ da bekommt man hier in diesen Klub, bekommt man diese Hilfe, vielleicht wer wie Irina kommt mit denen und hilft den beiden beim Sprechen, ist auch schon die Unterstützung, ist auch wichtig, (543-549)

Auch in den schulischen Angelegenheiten ist es oftmals die deutsche Sprache, die den Jugendlichen die größten Schwierigkeiten bereitet und wo sie Hilfestellung in der DJR-Gruppe finden:

Anastasia: Also zum Beispiel in der Schule, wenn wir/ wenn eine von uns zum Beispiel ein Referat halten muss,

Nadja: Aha.

Anastasia: dann kommt er / also und wir treffen uns irgendwo und dann versucht er halt das zu erzählen, des ist/ das ist ja die andere Umgebung, aber sowieso man muss vor den Leuten reden können/ wenn man bleich vor die Klasse kommt, ja ich fang zu zittern, was weiß ich, bekommt man rote Backen oder so was in der Art. Das ist peinlich halt für die Leute und wir/ also des ist halt Freundeskreis, aber wir SPIELEN im/ also wie im Theater, so dass wir gar nicht die kennen, fangen wir an zu lachen oder so was und dann/ also sie gewöhnt sich daran und wenn dann vor der Klasse, vor NORMALER Klasse das irgendwie erzählen muss, dann/ man ist schon dran gewöhnt vorher. (lacht kurz). Ja. Ja wir helfen auch einander, irgendwie Referate zu schreiben oder kontrollieren * Deutsch oder (lacht) keine Ahnung. Alles halt. (Zeile 775-783).

Dieses Zitat macht deutlich, dass die Jugendlichen sich nicht nur beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützen. Sie machen sich auch gegenseitig Mut, trotz der Sprechfehler und des russischen Akzents, dort selbstbewusst aufzutreten, wo sie aufgrund des formalen Rahmens dazu gezwungen sind, die deutsche Sprache zu benutzen. Untereinander im Verein unterhalten sich die Jugendlichen in russischer Sprache. Aufgrund der mangelnden Ausdrucksmöglichkeiten in der deutschen Sprache ist die Verständigung auf russisch im Verein eine Selbstverständlichkeit.

Redewendungen und Phrasen auf deutsch werden nur vereinzelt in das Gespräch eingeflochten.

Anastasia: Es gibt manche Leute die, also jetzt zum Beispiel bei uns sind und wenn man in der Schule zum Beispiel, zwei Leute die Russisch können, aber sie sprechen miteinander Deutsch, weil sie sich so besser daran gewöhnen, oder so was in der Art. Aber wenn man schon in der ganzen Clique irgendwie ähm/ alle russisch sind und dann reden sie auf einmal Deutsch, das ist irgendwie unangenehm glaube ich, das gibt's nicht bei uns; (802-806)

Die russische Sprache wird der deutschen Sprache vorgezogen, weil die Verständigung dann einfacher ist und die Kommunikation insgesamt als angenehmer empfunden wird. Jurij spekuliert darüber, dass sie vielleicht deutsch sprechen würden, wenn sie es alle so gut könnten wie russisch. Demgegenüber macht Paul deutlich, dass es ihm wichtig ist, die russische Sprache bewusst beizubehalten. Er selbst hat Russisch bei der DJR *neu* erlernt, nachdem er in Deutschland fast seine gesamten Russischkenntnisse vergessen hatte:

Paul: ICH hab mein Russisch vergessen.

(Stella und Anastasia lachen)

Paul: Also/ Als ich zwölf Jahre alt war, konnte ich kaum russisch, ich konnte nur ein paar Wörter sagen, weil ich bin hier schon seit vierzehn Jahren/.

I: mhm

Paul: Ich bin mit meiner/. Ich war fünf Jahre alt als ich hier hergekommen bin, da hatte ich nur, also fast nur deutsche Freunde, * bis zum zwölften Lebensjahr, konnte ich kein Russisch, aber jetzt wieder perfekt, also seit/.

I: Aha. Des ist ja jetzt praktisch/. Aha, aha. Also des ist praktisch sozusagen, nicht nur Russisch beibehalten, sondern sogar neu erlernen

Paul: #Ja so/#

I: aufrecht erhalten und weiter entwickeln.

Paul: Ja, ich will, dass meine Kinder auch Russisch können, aber zu dem Zeitpunkt, als ich zwölf war, war das nicht/ also hat nicht so ausgesehen. (Z. 837-850)

Das gemeinsame Nachdenken über den Gebrauch bzw. Nicht-Gebrauch der russischen Sprache führte die Gruppe an ein weiteres Thema - das ethnische Selbstkonzept der Jugendlichen - heran. Nicht nur die besonderen gemeinsamen Probleme und der Gebrauch der russischen Sprache verbindet die jugendlichen Spätaussiedler und unterscheidet sie von den anderen Gruppen, sondern auch der eigene „Charakter“ bzw. die „Identität“:

Paul: Wir sind ganz andere Menschen, glau/ GLAUBE ich. Also ich meine ALLE Menschen sind ganz anders so also. Die aus Deutschland kommen, die aus der Türkei kommen, die aus Russland kommen oder halt sonst wo, weil jeder hat/ jede Nationalität hat seinen eigenen Charakter.

Jurij: Identität.

Paul: Ja meine ich. (Zeile 852-857)

Die Jugendlichen meinten mir gegenüber, es wäre schwer die eigene Mentalität in Worte zu fassen und genauer zu beschreiben. Sie benennen sie versuchsweise als eine gemeinsame Art und Weise zu Denken, die Dinge zu verstehen und Probleme zu lösen (Z. 865 und 882). Sie finden dann aber doch mehr und mehr Beispiele um diesen Aspekt zu verdeutlichen. In erster Linie bringen sie dabei Unterschiede in den russischen und den deutschen Lebensgewohnheiten zum Ausdruck. Anastasia berichtet über die unterschiedlichen deutschen und russischen Traditionen:

Anastasia: Des ist auch interessant, wegen diesen allen Tradition, wegen allen diesen Feiertagen, zum Beispiel Ostern. Als ich zuerst gesehen habe, dass irgendwie gefärbte Eier auf BAUM irgendwie die Leute aufhängen, da habe ich mich so gewundert und habe gedacht ok. Dann/ also da versucht man immer zu verstehen, warum sie das machen, was für einen Hintergrund sie haben, was sie überhaupt für Traditionen/ (Zeile 904-908).

Marina erzählt über den unterschiedlichen Umgang mit Tieren in Russland und in Deutschland und kommt gleich darauf auf die verschiedenen Erziehungsmethoden zu sprechen:

Marina: Zum Beispiel ja, muss man auch für Tiere ein Wasser haben und ähm zum Arzt/ und ähm * ja/

Jurij: zum Doktor bringen (leise)

Marina: bringen aber nicht/ ähm nie/. Und und hier muss man mit Tieren immer solche Beutel haben, ja wenn er ein Häufch/ Häufchen macht, dann muss man,

Maxim: Macht man des nicht da.

Marina: ja, weg wegbringen und in Russland muss man des nicht und dort gibt es zum Beispiel ähm Felder für Tiere und ähm wo laufen alle Tiere und machen (lächelt) was sie wollen

Nadja: (lacht)

I: mhm ja. Also des Leben ist sehr unterschiedlich. Ähm äh/

Marina: Zum Beispiel auch Erziehung von Kinder/ Kindern auch Unterschiede große. Ja in unserem wir waren so, mit Peitsche sozusagen, und ähm unsere Erziehung ist strenger als hier die Kinder, und ja (Zeile 917-930).

Und Nadja schließt sich mit einer Schilderung ihrer unterschiedlichen schulischen Erfahrungen an:

Marina: (...) gibt es Unterschiede und ähm in der Schule auch. Bei uns in der Schule war nirgendwo/ weil hier/ hier gibt es auch Fragen (dort?), da muss man reden und wenn du immer schweigst, dann bekommst du eine Sechs und des ist schon egal was du für eine Klassenarbeit und ähm Testen Eins hast und zum Beispiel (mündlich?) Note sechs, das ist schon dein Problem, muss man einfach reden, und in Russland dann Leute einfach der Lehrer/ ruft einen Schüler zur Tafel und dann erzählst das ganze Thema und ganze Hausaufgabe und nur EIN

Schüler und ja/ und Maximum fünf Schüler in einem (Zimmer?). Und hier jeder kann irgendwie sich melden und dann sagen was er will, und/ (Zeile 932-940)

Nachdem die Jugendlichen alle diese Unterschiedlichkeiten benannt und ausgeführt hatten, war die Gruppe unmittelbar vor die Frage gestellt, wie sie in Deutschland mit diesen Differenzerfahrungen umgehen könnten. Spontan wurde vorgeschlagen sich anzupassen, sich daran zu gewöhnen und sich zu integrieren. Allerdings bestand bei den Teilnehmern der Bedarf, das Thema noch weiter zu differenzieren. So mochte Irina nicht von einem Anpassungsprozess, sondern eher von einer Selbstverwirklichung in der deutschen Gesellschaft sprechen. Diese kann ihrer Ansicht nach aber nur gelingen, wenn der migrationsbedingte Verlust an Selbstwertgefühl und Orientierung überwunden wird:

Irina: weil als ich zum Beispiel/ ich werde nicht für alle sprechen sondern für mich alleine, ähm für mich selbst. Als ich nach Deutschland kam, äh konnte ich doch Deutsch reden und ganz gut verstehen, trotzdem hatte ich viele Schwierigkeiten weil unser/ wie nennt man das (fragt etwas auf russisch)

Frau W.: Selbst/

Irina: Selbstwertgefühl ja, ist so niedrig geworden, dass ähm/ ich hatte da viele Freunde, eine gute Arbeit, ähm ich hatte schon was erreicht und hier hab ich nichts.

I: mhm.

Irina: Und ich kann nicht den Fuß fassen, ich weiß nicht was ich soll und hier hab ich gefunden ähm/ da war/ schon früher hier wurde über ANPASSEN gesagt und ich würde nicht anpassen, sondern vielleicht ähm sich verwirklichen/ oder ich habe mir überlegt was ich mitgebracht habe, welche doch gute Eigenschaften ich habe und wie ich es HIER in dieser neuen Situation in dieser neuen Gesellsch/ neuen für mich, Gesellschaft anwenden kann, und wie/ dank dieser Eigenschaften ich doch erfolgreich sein kann. (989-1004).

Ohne den eigenen russischen Wurzeln nachzugehen ist eine Integration aus Irinas Sicht unmöglich. Erst die Anerkennung der eigenen Herkunft ermöglicht es auch selbstbewusst einen Platz in der deutschen Gesellschaft einzunehmen. Eine Diaspora-Gemeinschaft wie die DJR kann im Prozess der (Wieder-)Annäherung Rückhalt geben und eine Plattform der Selbstdarstellung anbieten. In diesem Zusammenhang schildert Irina ein Schlüsselerlebnis, dass sie bei der Teilnahme der DJR bei der Parade der Kulturen in Frankfurt hatte:

Irina: Ich möchte noch was dazu sagen, weil ich habe des so gemeint, als ich nach Deutschland kam, ähm habe ich sofort verstanden, ich bin keine sogenannte echte Deutsche wie Einheimische, und ich werde nie so sein wie ähm, die, die in Deutschland geboren sind, und ich habe mich in dem Sinne hier gefunden, dass, ähm ich habe meinen/ meine Platz sozusagen/ sozusagen in der Gesellschaft gefunden. Ja, es gibt eine Gruppe in der deutschen Gesellschaft, die Migranten heißt oder Aussiedler ja? Und ich gehöre dazu. *

I: mhm.

Irina: äh Das/ und besonders habe ich den Gefühl bei dieser Parade der Kulturen ähm so erwähnt oder? Äh erlebt, weil ich hab das Gefühl das/ wir waren ein große/ eine ziemlich große Gruppe und ähm wir waren alle zusammen, und das war ähm sehr/ so ein Gefühl, dass ich zu einer Gruppe doch gehöre, und wenn/ ähm es waren mehrere Gruppen insgesamt und da hab ich ein Gefühl bekommen, dass ICH gehöre zu diese/ dieser Stadt; des gibt/ ich bin eine Kleinigkeit in einer Gruppe, die gehört äh so wie eine/ wie andere Gruppen zu einem/

Frau W.: #(unverständlich)# (macht eine umfassende Geste)

Swetlans: zu dem/ zu dem Ganzen (wiederholt diese Geste) wie ein Puzzle in einem großen Bild, ja?(1030-1047)

Irina macht hier nochmals deutlich, dass die eigene Integration nur dann möglich wird, wenn trotz der mit der Migration verbundenen Verluste die eigenen russischen Wurzeln und Herkunft anerkannt werden.

6.3.3 Diskussionsverlauf und Irritationen

Die Gruppendiskussion mit den jugendlichen Spätaussiedlern dauerte ca. 90 Minuten. An ihr nahmen acht weibliche und sechs männliche Jugendliche teil. Diese vergleichsweise hohe Anzahl an Teilnehmern überraschte mich zunächst. Die hohe Beteiligung kann aber durch das Engagement von Frau W. erklärt werden, die die Jugendlichen für die Gruppendiskussion akquirierte. Überraschend war für mich auch, dass sich Frau W., nachdem ich mich und mein Vorhaben den Jugendlichen vorgestellt hatte, wie selbstverständlich mit an den Tisch setzte - offensichtlich um an der Gruppendiskussion teilzunehmen. In der Diskussion nahm Frau W. eine vermittelnde Position zwischen mir und der Gruppe ein. Zum einen unterstützte sie mich in der Gesprächsleitung, z.B. indem sie wiederholt die TeilnehmerInnen energisch zum mitmachen aufforderte, wenn diese sich zu passiv verhielten:

Frau W.: Leute, alle habt ihr eine Familie zu Hause, Eltern, Schwestern und so weiter oder wollt ich in Zukunft eine Familie bauen, heiraten irgendwann? Könnt ihr euch jetzt dazu äußern, was euch da hilft, oder was ihr erzählen wollt. (Z. 408-410)

Zum anderen beteiligte sie sich durch Redebeiträge direkt an der Gruppendiskussion, insbesondere auch in Form von Erklärungen mir gegenüber, über das Verhalten und die Befindlichkeit der Jugendlichen:

Frau W.: Anpassen wahrscheinlich ein bisschen so falsche Wort, das ist, integrieren ist richtig, integrieren, weil die wollen schon eigene Eigenschaften bewahren und eigene Traditionen auch, aber die müssen integrieren, die müssen Deutsch lernen, auch die Leute hier verstehen, auch die Geschichte kennen, auch alle Traditionen die hier ganz wichtig/ oder in der Familie sehr gepflegt werden, auch annehmen.

I: Ja.

Frau W.: Und das tun die ja auch, aber das geht nicht so schnell, nicht sofort, das muss noch verstanden werden, warum das hier so passiert und das ist so ein Prozess, weil die sind hier noch viele in Pubertäleralter oder in wachs/ erwachsen werden und das ist sowieso sehr viel verarbeiten und kommt dazu diese Integrationsprobleme, des ist nicht so einfach. (Zeile 972-982)

Vor dem eigentlichen Beginn des Gesprächs bat ich um eine Vorstellungsrunde, in der jeder seinen bzw. ihren Namen und die Aufenthaltsdauer in Deutschland sagen sollte. Sogleich stand Frau W. auf und verteilte Papier und Stifte, damit die TeilnehmerInnen Namenskärtchen schreiben können. Diese Verbindlichkeit hatte ich gar nicht erwartet und weckte bei mir die Assoziationen von einem „Schuljahresbeginns“. Die erste Hälfte der Gruppendiskussion verlief überhaupt in einer eher förmlichen Atmosphäre, mit eher „schleppender“ Diskussionsbeteiligung, was vielleicht mit meiner eigenen Haltung zu tun hatte. Um möglichst viele Informationen festzuhalten, machte ich ständig Notizen über die Teilnehmeräußerungen. Der dadurch entstehende formale Charakter der Begegnung führte bei den TeilnehmerInnen vermutlich zu Irritationen, wie die folgenden Sequenzen zeigen:

Anastasia: Ich fange an. Also ich heiße Anastasia.

I: Mhm. (schreibt den Namen auf)

Anastasia: soll ich des buchstabieren?

I: Nein, nein, des/ (45-48)

Und:

Helenna: Ich heisse Helenna.

I: Wie bitte?

Helenna: Helenna.

I: Helenna mhm. (Schreibt es auf)

Helenna: Und bin seit zehn Jahren offiziell hier, und ja und bin sechzehn Jahre, siebzehn, achtzehn. (schaut kurz zu Paul) Siebzehn. (lacht)

I: Interviewer und einiger Teilnehmer lachen. (60-66)

Diese Szenen können so interpretiert werden, dass die Jugendlichen durch mein Verhalten (schriftliches Fixieren) die Begegnung als eine offizielle Befragung wahrnahmen und sich daher gezwungen sahen - wie in der Schule oder auf einem Amt – eine möglichst exakte Antwort zu geben. Die Konsequenz war aber, dass viele Teilnehmer schweigend blieben bzw. sich in ihren Antworten relativ allgemein und kurz angebunden hielten. Eine große Ausnahme aus diesem Gesprächsmuster war von Anfang an der Jugendliche Jurij, der mir durch häufige, unbefangene Beiträge auffiel und zudem vehement die übrigen Teilnehmer zum Reden aufforderte. Erst später im Gesprächsverlauf erkannte ich, dass ich mit meinem Verhalten unter Umständen den

Charakter der Gruppendiskussion verzerrt und die ungezwungene Meinungsäußerung behindert hatte. Dieser mögliche Zusammenhang wurde mir bewusst, als eine der Teilnehmerinnen mir mein Verhalten zurückspiegelte und Frau W. daraufhin sofort eine Erklärung brachte, warum die meisten der Jugendlichen sich so passiv verhielten:

(Interviewer schreibt etwas auf).

Anastasia: Sie studieren auch im Moment.

I: lacht. Ja.

W.: Man muss dazu sagen, dass die Jugendlichen, das habe ich schon gehört, dass seit einem Jahr oder eineinhalb Jahren und/ oder keinem einem Jahr, das halt/ die sind noch ein bisschen aufdem/ stoß damit zurück/ reden anzu/ anzu/ anfangen zu reden

I: #ja#

W.: so richtig, weil das nicht so leicht ist. (Z. 632-639).

Ab diesem Zeitpunkt änderte ich mein Verhalten. Ich machte keine schriftlichen Notizen mehr und konzentrierte mich mehr auf das aktive Zuhören und Aufnehmen, um spontaner auf Teilnehmeräußerungen eingehen zu können.

In der zweiten Hälfte der Diskussion war die Beteiligung der Jugendlichen reger. Es gab zwar immer noch eine „Schweigerecke“ vornehmlich jüngerer Teilnehmer, aber die anderen Jugendlichen ließen sich nun stärker auf die Diskussion ein und brachten interessante Redebeiträge. Dieser Stimmungsumschwung kann auch in Zusammenhang mit einem thematischen Bruch in der Gruppendiskussion gesehen werden. Die beiden zunächst angesprochenen Themen „Arbeit bzw. Leistung“ und „Familie“ hatten die Jugendlichen nicht faszinieren können. Demgegenüber war die Bedeutung des Migrantenjugendverbandes für die Jugendlichen ein viel interessanteres Gesprächsmotiv. Rund um das Thema DJR entfalteten die Jugendlichen klare und differenzierte Erzählungen über die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Lebensperspektiven. Indem sie die DJR zum Ausgangspunkt des Erzählens machten, konnten die eigenen sprachlichen und kulturellen Problemlagen von den Jugendlichen relativ zwanglos angesprochen werden. Ich hatte den Eindruck, dass den Jugendlichen insbesondere in der Bezugnahme auf den Verein die Darstellung des eigenen Selbstkonzeptes gut gelang.

Es gab aber gerade auch in dieser Diskussionsphase einige Teilnehmeräußerungen, die sich nicht so selbstverständlich in den Gesprächsverlauf einpassten, sondern auffielen und irritierten. Es handelte sich hierbei jeweils um Äußerungen, in denen die Jugendlichen ihr Verhältnis zu den eigenen russischen Wurzeln thematisierten. So empfand ich die Geschichte von Paul erstaunlich, der mit fünf Jahren nach Deutschland kam, bis zu seinem zwölften Lebensjahr die russische Sprache fast komplett vergessen hatte und seitdem im Verein DJR die Herkunftssprache wieder erlernt hat. Dieser

Wiederaneignungsprozess war offenbar so tiefgreifend, dass es ihm nunmehr leichter fällt die Dinge auf russisch als auf deutsch zu benennen, wie in Zeile 872 zum Ausdruck kommt: „*Ich meine jetzt, ich weiß nicht wie ich des auf Deutsch erklären soll.*“ In welcher Sprache aber war Paul zwischen seinem fünften und zwölften Lebensjahr beheimatet? In der deutschen oder der russischen Sprache; in beiden; oder in *keiner* der beiden? Zwar wird auch von den anderen Teilnehmern das Vergessen der russischen Sprache problematisiert, aber bei niemanden ist der Dualismus zwischen deutsch und russisch so ausgeprägt, und auch so verwunderlich wie bei Paul:

Anastasia: Ja und des ist auch des Problem, dass wenn wir jetzt zum Beispiel, mal angenommen wir sprechen untereinander deutsch, dann vergessen wir russisch.

Irina: lacht.

Anastasia: Des ist halt auch ein Problem.

I: Mhm. Hat schon jemand Russisch vergessen, oder?

(Einige Teilnehmer lachen)

(unbekannte Sprecherin): #Nein.#

Jurij: Ja man vergisst, wenn man nicht jeden Tag also die russische Wörter benutzt, dann vergisst man manche Wörter. Vielleicht nicht/ manchmal gibt so was, die Wörter die ich/ vielleicht nicht vergessen, die kenne ich, aber die kann ich nicht sofort sagen.

Paul: ICH hab mein Russisch vergessen.

(Stella und Anastasia lachen)

Paul: Also/ Als ich zwölf Jahre alt war, konnte ich kaum russisch, ich konnte nur ein paar Wörter sagen, weil ich bin hier schon seit vierzehn Jahren/.

I: mhm

Paul: Ich bin mit meiner/. Ich war fünf Jahre alt als ich hier hergekommen bin, da hatte ich nur, also fast nur deutsche Freunde, * bis zum zwölften Lebensjahr, konnte ich kein Russisch, aber jetzt wieder perfekt, also seit/. (827-844).

Das Vergessen der russischen Sprache ist ein heikles, vielleicht auf einer unbewussten Ebene sogar angstbesetztes Thema. Die Aussage „*ICH habe mein Russisch vergessen*“ wird von Paul, fast wie ein Bekenntnis, hervorgestoßen. Angesichts der Ernsthaftigkeit des Themas und gerade Paul Geschichte, wirkt das Lachen, mit dem viele Teilnehmer reagieren als eigenartig. Vielleicht hat die Heiterkeit hier aber den Zweck eine gewisse Distanz gegenüber dem Problem aufrecht zu erhalten.

Eine Irritation im Gesprächsverlauf verursacht auch ein Versprecher Nadjas über die russischen Traditionen. Als in der Diskussionsphase über die russisch-deutschen Unterschiede von den Teilnehmern immer mehr Beispiele genannt wurden und das Gespräch sich immer schneller zu „drehen“ begann, brach sie überraschend mit einem Appell *für* die Integration heraus:

I: mhm. Also es gibt sozusagen/ es gibt SO viele Unterschiede es ist praktisch/ in der Schule, im Leben, in der Erziehung, ALLES ist unterschiedlich.

Jurij: (nickt) ganz neue (Erziehung?)

Nadja: Aber dafür sind wir hier gekommen, in DJR, damit wir uns integrieren können, und wir SOLLEN uns integrieren, weil wir in anderem LAND wohnen und wir sollen vielleicht uns verändern, * also ja, * diese Traditionen an sich hassen.

* 2 Sek. Pause*

I: Wie? Die Traditionen?

Nadja: Diese Traditionen

Frau W.: Anpassen.

Nadja: Anfassen?

Helenna: Anpassen.

Nadja: Anpassen.

Jurij: Anpassen.

I: Anpassen.

Nadja: (sagt etwas auf Russisch)

Frau W.: mhm. Anpassen.

Marina: Sich daran gewöhnen.

Jurij: Genau.

(die Teilnehmer lachen).

Jurij: Ich habe auch an so etwas gedacht. (943-963)

Der Versprecher Nadjas sorgt in der Gruppe für einige Irritationen und der eigentliche Wortsinn muss erst mehrere Male festgestellt und bestätigt werden, bevor die Diskussion weiter gehen kann. Vielleicht ist der Versprecher Nadjas aber mehr als ein bloßer Zufall und sagt etwas aus über ihre eigene Befindlichkeit. In diesem Fall brächte er eine innere Ambivalenz und Spannung zum Ausdruck, der die Jugendlichen insgesamt ausgesetzt sind. Einerseits fühlen sie sich der russischen Sprache und den russischen Traditionen gegenüber verbunden. Andererseits stehen sie in der deutschen Gesellschaft unter einem hohen Anpassungsdruck und fühlen sich der Integration verpflichtet; und auch im Programm des Verbandes und von Frau W. wird die Wichtigkeit der Integration betont. Zwischen dem „vergessen“ und „hassen“ der russischen Wurzeln einerseits und dem Festhalten und der Wiederannäherung an die eigene russische Vergangenheit andererseits, liegt eine Kluft, die die jugendlichen Spätaussiedler überbrücken müssen. Hierin liegt eine der größten Lebensherausforderungen für sie; ein produktives und zukunftsweisendes Verhältnis zum Russisch-Sein zu finden, in dem die eigenen Wurzeln am Leben erhalten bleiben, aber auch Raum ist, für neue Einflüsse und persönliche Weiterentwicklung.

6.3.4 Interpretation

Die inhaltlichen Aussagen der Jugendlichen in der Gruppendiskussion, aber auch die Art und Weise wie sich die Gruppendiskussion ausgestaltet hat, weisen darauf hin, dass der Verband DJR im Leben der jugendlichen Spätaussiedler eine wichtige Rolle spielt. In der Begegnung zwischen mir, den Teilnehmern und Frau W. bildeten sich bestimmte Verhaltensrollen heraus, die Aufschluss über allgemeine Muster der Lebensbewältigung geben können und gleichzeitig aufzeigen, wie die Partizipation und das Engagement im Verein die Lebensentwürfe der Jugendlichen beeinflusst und prägt. Ausgangspunkt der Interpretation sind die Reaktionsweisen, die meine Anwesenheit bei den Teilnehmern, aber auch bei Frau W. auslösten.

Die vermittelnde Rolle von Frau W. in der Gruppendiskussion gibt Auskunft über ihr Verhältnis zu den Jugendlichen und zeigt ihre pädagogische Grundhaltung auf. Durch ihre Anwesenheit sichert sie die Begegnung zwischen mir und den Jugendlichen ab. In einer für die Jugendlichen potentiell bedrohlichen Situation, ist sie so in der Lage mögliche Konfliktpotentiale zu entschärfen und die Jugendlichen zu schützen. Sie vertritt die Jugendlichen auch advokatorisch mir gegenüber, indem sie mir - wie bei der Vorbesprechung - die Problemlage der Jugendlichen vor Augen führt. Implizit richtet sie damit auch einen Appell an mich, in der Situation das erforderliche Verständnis und die notwendige Geduld aufzubringen. Sie machte mir deutlich, dass es zumindest für einige der Jugendlichen nicht so einfach ist, spontan und unbefangen zu erzählen. Auf der anderen Seite entlässt sie die Jugendlichen keineswegs aus den Anforderungen der Gesprächssituation. Ermunternd und unterstützend spricht sie immer wieder einzelne Jugendliche an. Manchmal werden ihre Aufforderungen zu erzählen gegenüber der Gruppe nachdrücklicher, und sogar streng im Ton. Nach der Gruppendiskussion weist sie mich darauf hin, dass aus ihrer Sicht das Gruppengespräch gerade für die „Schweiger“ eine Herausforderung und aus diesem Grund auch eine positive Lernerfahrung dargestellt hätte. Die Anwesenheit von Frau W. hatte den Zweck, das Gespräch zu stabilisieren. Die Jugendlichen sollten gefordert - aber nicht überfordert werden. Für Frau W. ist es wichtig, angesichts der besonderen Problemlagen der jugendlichen Spätaussiedler zwischen Schutz und Konfrontation eine pädagogische Balance zu finden. Dieses Doppelprinzip ist in der DJR auch institutionell verankert. Programmatisch ist der Verein einerseits der Integration in die deutsche Gesellschaft

verpflichtet, fördert aber andererseits auch die Bildung einer russlanddeutschen ethnischen Community.

Auf der Seite der Jugendlichen beherrschte eine gewisse Hemmung und Scheu der jugendlichen Teilnehmer, mir gegenüber zu erzählen, v.a. in der ersten Hälfte der Gruppendiskussion, die Gesprächsdynamik. Die große Zurückhaltung der Teilnehmer ist in diesem Fall nicht allein auf die übliche, anfängliche Befangenheit in der Begegnung mit einer fremden Person zurück zu führen, sondern deutet auch auf tieferliegende Befürchtungen hin. Schweigen und Passivität sind hier auch Ausdruck der Angst davor, aufgrund unvollkommener Sprachkenntnisse, falscher Grammatik oder eines starken Akzents zurückgewiesen und nicht anerkannt zu werden. Verstärkt wurde dieses Verhalten noch dadurch, dass ich mir in der ersten Hälfte der Diskussion ständig Notizen über die Teilnehmeräußerungen machte. Dieser „förmliche“ Haltung meinerseits hat vermutlich bei den Jugendlichen Assoziationen zu schul- bzw. behördenähnlichen Gesprächssituation geweckt. Gerade in diesen formalen Situationen ist der Druck zu einer richtigen Ausdrucksweise und damit auch die Angst vor den eigenen Fehlern besonders groß. Es ist denkbar, dass hinter der Angst der Jugendlichen sich in der Gruppendiskussion zu äußern, ein allgemeines Problem steht, von dem die Gruppe der jugendlichen Spätaussiedler insgesamt betroffen ist. Dies wäre die Angst davor, aufgrund der russischen Herkunft, die sich vor allem durch die Sprechweise offenbart, nicht als gleichwertig anerkannt zu werden. Ablehnung und Zurückweisung verursachen Scham für das eigene Anders-Sein und stellen die persönliche Integrität in Frage. Vielleicht spiegelt die (anfängliche) Zurückhaltung der Teilnehmer eine eingespielte Strategie der Vermeidung wieder, in der das Russisch-Sein möglichst verborgen gehalten wird.

Allerdings gab es gerade in der von mir durchgeführten Gruppendiskussion Tendenzen, die gegenläufig zu diesem Erklärungsmuster zu liegen scheinen. So stieg die Beteiligung nach der ersten Hälfte der Diskussion an – wenn auch nicht wenige Teilnehmer weiterhin stumm blieben. Darüber hinaus nahmen einige der Teilnehmer von Anfang an aktiv am Gespräch teil. Das deutlichste Kontrastbeispiel zu den „Schweigern“ war Jurij. Er äußerte sich in der Gruppe sehr unbefangen. Schon ganz zu Beginn des Gesprächs griff er auf eine Frage von mir hin, die Sprachproblematik in ironischer Weise auf:

I: (...)Also ich bin der Sebastian Klinke aus Marburg und bin da Student. * Ach kann mich jemand verstehen, oder muss ich langsamer sprechen?

6: Es geht so (gespielt zögerlich).

(einige Teilnehmer lachen) (Zeile 6-9)

Zuerst war ich aufgrund der fast frechen Art von Jurij irritiert. Ich befürchtete er würde in der Gruppendiskussion als Störer auftreten. Das genaue Gegenteil war aber der Fall! Er übernahm im Verlauf des Gruppengesprächs eine tragende Rolle. Er brachte sich nicht nur selbst durch Beiträge in die Diskussion ein, sondern forderte mindestens ebenso häufig wie Frau W. die Teilnehmer zum mitmachen auf. Das Schweigen der anderen schien ihn geradezu zu provozieren und er ließ nicht locker in seinen Versuchen, die anderen zum Sprechen zu bringen, wie die folgenden Sequenzen zeigen:

Jurij: (sehr ernst zu Valerie) Ich möchte, dass du auch antwortest. (Zeile 453)

-

Jurij: Grigori! Hast du etwas zu sagen oder bleibst du schweigend?

Grigori: Ja wieso muss ich schweigen, ne ich höre nur.

Jurij: Sag mal auch was dazu, du bist doch ein erfolgreich/ (Zeile 684-686)

-

I: Gut das wurde ja jetzt schon einiges genannt. Die anderen, die jetzt noch nichts gesagt haben?

Jurij: Valerie wollt auch was sagen oder? (schaut zu Valerie)

I: Ist euch noch etwas eingefallen jetzt? (Zeile 719-722)

Von sich selbst sagt Jurij, dass er vor der Gruppendiskussion „keine Angst“ hätte:

Frau W.:Irina, Grigori, Oleg, Marina.

I: Ja.

Frau W.: Ja ich bitte, ja alle. Jetzt wird weitergemacht.

Jurij: Ich habe keine Angst! Endlich.

Frau W.: Ok. (Zeile 467-471)

Auch Jurij scheint also die Angst vor dem Sprechen zu kennen. Er weiß wie die übrigen Teilnehmer sich fühlen und er hat intuitiv erfasst, dass sie durch die Gruppendiskussion in eine schwierige Lage geraten sind. Um so mehr war Jurij bestrebt, der Situation eine positive Wendung zu geben. Sich zu entziehen und zu schweigen ist für ihn keine akzeptable Lösungsstrategie. Demonstrativ brachte er dies durch sein Verhalten zum Ausdruck.. Zwischen dem Verhalten von Jurij und Frau W. kann eine Parallele gesehen werden. Beiden geht es darum, den anderen Mut zum Erzählen zu machen.

Der „Kampf“ zwischen Sprechen und Schweigen in der Gruppendiskussion ist Ausdruck dafür, wie sich die Jugendlichen mit ihren inneren und den äußeren Verhältnissen auseinandersetzen. Das Sprechen steht für die aktive Auseinandersetzung mit den äußeren Verhältnissen, d.h. der deutschen Gesellschaft. Diese Auseinandersetzung ist notwendig, da sich nur so auch die inneren Verhältnisse klären und neu ordnen können. Allerdings ist dieser Prozess für die Jugendlichen auch in einem hohen Maße identitätsgefährdend. Erstens, weil durch die mögliche Anpassung die eigene russische Herkunft in Frage gestellt wird und zweitens, weil die mangelnden Anerkennung durch

die deutsche Umwelt für die Jugendlichen eine Stigmatisierung bedeutet. Die Konfrontation mit den äußeren Verhältnissen bedeutet für die Jugendlichen immer, dass sie bestimmte Differenzerfahrungen aushalten müssen, d.h. mit dem eigenen Anders-Sein konfrontiert werden. Das Schweigen stellt daher eine Art Schutzraum dar, in dem das Selbstkonzept für eine Weile ruhen kann. Eine Öffnung gegenüber der deutschen Gesellschaft ist nur allmählich möglich. Ein wichtiger Punkt bei der Überwindung des Schweigens, ist die Überwindung der Scham davor, anders zu sprechen, als die einheimischen Deutschen und somit auch anders zu *sein*. Das ist nur möglich, wenn die Jugendlichen ein positives und geklärtes Verhältnis zum eigenen Russisch-Sein entwickeln können. Erst wenn die Differenz zu den einheimischen Deutschen nicht mehr als ein persönliches Defizit, sondern als Bereicherung erlebt wird, entsteht bei den jugendlichen Spätaussiedlern ein stabiles und befriedigendes Gefühl ihrer selbst. Dabei ist weder eine Überanpassung, noch eine komplette Abschottung gegenüber den Anforderungen der Gesellschaft eine erfolgreiche Strategie der Selbstpositionierung. Zwischen den beiden Extremen müssen die Jugendlichen einen Mittelweg finden. Zunächst sind die Suchbewegungen der Jugendlichen gekennzeichnet durch einen Verlust an Orientierung, Unsicherheit und Unbestimmtheit. Irina beschreibt diesen Zustand aus ihrer heutigen Sicht mit den Worten: „*Ich konnte mich selbst nicht fühlen*“. (Zeile 520). Das oben beschriebene Bedrohungsszenario, dem die Teilnehmer sich ausgesetzt fühlen, die russische Sprache zu vergessen, oder die russischen Traditionen „hassen“ zu müssen, zeigt wie groß die Gefahr des Selbstverlustes den Jugendlichen erscheint.

Die DJR stellt für die jugendlichen Spätaussiedler ein Angebot dar, in dem gerade diese spezifische Problemlage aufgegriffen wird. Auf der einen Seite bietet die DJR Schutz und Ausgleich, wo der Anpassungsdruck in der deutschen Gesellschaft zu groß wird. Dabei hat die DJR nicht etwa den Charakter eines isolierenden Schonraums, sondern ist selbst Mittelpunkt und Motor eines aktiven Gemeinwesens, in dem die Jugendlichen Verantwortungsrollen übernehmen können. So kümmern sich die Jugendlichen auch um die kleineren Kinder der russlanddeutschen Community und binden in ihre Aktivitäten die Elterngeneration mit ein. Auf der anderen Seite fördert die DJR auch die Auseinandersetzung mit der deutschen Gesellschaft, indem die Jugendlichen zum einen durch konkrete Lernangebote im sprachlichen und schulischen Bereich, und zum anderen durch „moralische Unterstützung“ gestärkt werden. Gegenseitige Unterstützung und Hilfe zur Selbsthilfe ermöglicht den Jugendlichen, zu einem positiven Bild ihrer selbst

zu kommen. Aus diesem Grund können die Jugendlichen in der Gruppendiskussion, vor allem in der Bezugnahme zur DJR, auch die eigene Befindlichkeiten, die eigenen Problem und Stärken besonders gut zur Sprache bringen. Der hohe identitätsstiftende Stellenwert der DJR zeigt sich darin, dass sich die Diskussion gerade an diesem Punkt entfalten kann. Abschließend soll ein eindrucksvolles Zitat von Irina nochmals den Zusammenhang zwischen Eigenengagement in der russlanddeutschen Community und Selbstfindung verdeutlichen:

Irina: Ich kann sehr viel dazu sagen, ich denke dass Deutsche Jugend aus Russland war für mich sehr wichtig. Ähm ein halbes Jahr (vorher) ich war hier so zuhause nur/ schlimm für mich, weil ich konnte mich selbst nicht fühlen, ich ähm hatte keinen Platz hier und äh ERST als ich den anderen Leuten helfen begann sozusagen, habe ich verstanden, dass ich vor allem mir/mich selbst geholfen habe. Ähm ich hab von Anfang an/ am Anfang gleich so ähm die Leute (praktisch so?) als Dolmetscherin begleitet und erst dann ähm äh, habe ich verstanden, dass ich hier sicher ähm bin und ähm/ bin und ähm oder bin geworden oder/ also und ich hab den Sinn gefunden und ich habe besser verstanden, wozu ich nach Deutschland gekommen bin und dass ich weiter machen möchte und ähm ich habe hier mehr Kraft sozusagen hier bekommen, und ich würde sagen, dass ich hab ähm den Sinn äh ** vom Wort Integration erst hier/ äh hier/ *** erkennen oder ich kann des nicht ausdrücken. Ähm manche Leute denken, das Integration das heißt integrieren/ integrieren in Gesellschaft und mehr anpassen ja und ich würde sagen, das ähm das stimmt nicht und für mich ist das vor allem stolz sagen, zu welcher Gruppe ich gehöre und jetzt kann ich ganz stolz sagen, dass ich gehöre zu Deutsche Jugend aus Russland und ähm* das macht mich stark, weil ich habe schon keine Hintergedanken, was habe/ hab vielleicht des falsch gesagt oder ähm dass ich die (unverständlich) nicht richtig gemacht, ich bin so wie ich bin. (518-535).

7. Vergleichende Diskussion der Ergebnisse

Bei allen drei Gruppen hat sich gezeigt, dass die Partizipation im jeweiligen Verein einen wesentlichen Einfluss auf die Identitätsbildung und den Adoleszenzverlauf der Jugendlichen hat. Dabei sind die drei Migrantenvereine als Sozialisationsagenturen sehr unterschiedlich ausgestaltet. Dies spiegelt sich auch in der Unterschiedlichkeit der Gruppendiskussionen und in deren jeweiliger Interpretation wieder. Allerdings gibt es zwischen den Gruppen auch bestimmte Gemeinsamkeiten, die auf die Migrationserfahrung bzw. das Diaspora-Dasein der Migrantenjugendlichen zurückzuführen sind. In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Gruppendiskussion zueinander in Bezug gesetzt werden. Der Vergleich der drei Gruppen wird entlang der theoretischen Perspektiven aus dem ersten Teil dieser Arbeit entwickelt. Zunächst werden in der vergleichenden Interpretation die verschiedenen Adoleszenzmodelle in den

Vereinen diskutiert. Das Hauptaugenmerk ist hierbei darauf gerichtet, wie in den verschiedenen Migrantenvereinen die verdoppelte Adoleszenzproblematik der Migrantenjugendlichen gehandhabt wird. Damit ist gemeint, dass die Jugendlichen einen doppelten Transitionsprozess zu bewältigen haben: Einerseits der Übergang von der Familie in die Welt der Erwachsenen und andererseits die Integration in die Aufnahmegesellschaft. Anschließend sollen die Gruppen daraufhin verglichen werden, wie die Jugendlichen den Verein als Forum der eigenen Identitätssuche nutzen. In einem Resümee sollen die Möglichkeiten und Chancen der Jugendarbeit im interkulturellen Kontext nochmals zusammenfassend dargestellt werden.

7.1 Adoleszenzmodelle

Für die alevitischen Jugendlichen ist der Kulturverein eine wichtige Erziehungs- und Sozialisationsinstanz, die ihren Adoleszenzverlauf prägt. Kennzeichnend für die Adoleszenz der alevitischen Jugendlichen ist deren hohe Bindung an die Elterngeneration sowie eine starke Identifikation mit der alevitischen Kultur. Aufgrund dieser Bindung und der großen Orientierungsfunktion traditioneller Werte und Normen in der alevitischen Gemeinschaft verläuft die Adoleszenz nicht in Form eines klassischen psychosozialen Moratoriums, sondern eher als eine kontinuierliche Einführung und Eingliederung der Jugendlichen in die Gemeinschaft der Erwachsenen. Der Übergangsprozess ist nicht durch eine konflikthafte und mit Brüchen verbundene Auseinandersetzung mit den Eltern charakterisiert, sondern eher durch die allmähliche Übernahme von Verantwortung, bis die Jugendlichen bereit und in der Lage sind, selbst eine Familie zu gründen. Sozialisationsziel in der alevitischen Community ist demzufolge nicht so sehr die unabhängige und individualisierte Persönlichkeit, sondern eher ein sog. „bezogenes Selbst“ (engl. Interdependent self) in dem die Verbundenheit gegenüber dem sozialen Kontext die psychische Struktur prägt. Möglich wird diese traditionale Verlaufsform der Adoleszenz erst, indem im alevitischen Kulturzentrum ein Ort für den intensiven Austausch zwischen den Generationen existiert.

Ohne den alevitischen Kulturverein wäre ein solcher, weitgehend bruchloser Übergang nicht möglich. Auch wenn sich die Lebensumstände und die Lebensplanung der ersten und der zweiten Einwanderergeneration allmählich voneinander entfernen, so existiert doch mit dem Kulturzentrum ein Ort des Austausches und der Begegnung, womit Kontinuitäten auch über die Generationengrenze hinweg, hergestellt werden. Selbst wenn Unterschiede in der Lebenswelt und -planung zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen entstehen, so können diese durch die interne Jugendarbeit kommuniziert

und verhandelt werden, ohne dass die Integration der Jugendlichen in die Migrantengemeinschaft insgesamt gefährdet wäre. Die alevitische Community wird durch die Traditionen und Wertvorstellungen der alevitischen Religion und Kultur zusammengehalten. Sie ist in der Diaspora-Situation in Frankfurt dazu geeignet den Verlust der dörflichen Heimatgemeinschaft bzw. der erweiterten Familie auszugleichen. Ihre Mitglieder erfahren hier Zuspruch, Anerkennung und soziale Unterstützung. Erst innerhalb dieses lebendigen Sozialwesens ist es möglich die alevitische Kultur auch von der ersten Einwanderergeneration an die zweite Generation weiter zu vermitteln. Gebräuche und Gewohnheiten können in einem sinnvollen Zusammenhang aufrechterhalten werden. Nur unter diesen Voraussetzungen kann in der alevitischen Community auch an einem weitgehend traditionellen Sozialisationskonzept festgehalten werden, das eher an einem im sozialen Kontext stehenden „interdependent self“ ausgerichtet ist, als an der individualisierten und autonomen Persönlichkeit der westlichen Gesellschaft. Die Sozialisation der Jugendlichen nach den Regeln der Migrantengemeinschaft sichert den Erhalt der alevitischen Gemeinde in der Diaspora ab. Eine Adoleszenz westlich-moderner Prägung mit einem offen (sexuellem) Experimentierraum würde vermutlich den sozialen Zusammenhalt der Community gefährden, und zu einer Auflösung der traditionellen Bindungsmuster führen. Der verkürzte bzw. traditionale Adoleszenzverlauf hingegen ist dazu geeignet, Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse innerhalb der Gemeinschaft zu verhindern oder zumindest zu verlangsamen. Konflikte, Entfremdungserfahrungen und Überforderungen werden somit vermieden und Kontinuität hergestellt.

Das *innere* Konfliktpotential, das sich aus der Konfrontation zweier *unterschiedlicher* Adoleszenzmodelle ergibt, wird von den alevitischen Jugendlichen kaum wahrgenommen. Das Modell einer verlängerten Adoleszenz mit Experimentiermöglichkeiten in einer individualisierten Gesellschaft wird weitgehend ausgeblendet, zugunsten eines Modells der verkürzten Adoleszenz in der alevitischen Gemeinschaft. Die starke Einbindung in die alevitische Gemeinschaft führt dazu, dass die alevitischen kulturellen Imperative von den Jugendlichen nicht hinterfragt werden. Die Teilnahme und das Engagement im Kulturzentrum eröffnet den Jugendlichen eine Reihe attraktiver Möglichkeiten und Chancen der Adoleszenzbewältigung. Gegenüber anderen Migrantengemeinschaften aus „traditionellen“ Herkunftsgesellschaften sind sie im vergleichsweise geringen Maße mit den Anforderungen und auch „Verführungen“ der Aufnahmegesellschaft konfrontiert. Aus diesem Grund entwickeln die alevitischen

Jugendlichen keine Unzufriedenheit gegenüber dem eigenen weitgehend „traditionalen“ Adoleszenzverlauf. Dieser ist in ihren Augen vielmehr mit bestimmten Vorteilen verbunden, wie der Geborgenheit und der Anerkennung in der alevitischen Gemeinschaft. Darüber hinaus schließt sich das alevitische Kulturzentrum der Aufnahmegesellschaft nicht in einer rückwärtsgewandten Bewegung ab, sondern öffnet sich ihr gegenüber. Die alevitische Jugendorganisation in Frankfurt kooperiert mit dem städtischen Jugendring, anderen Jugendgruppen und Frankfurter Behörden wie z.B. dem Arbeitsamt. Letztgenanntes dient der Job-Vermittlung. Trotz der engen Bindung an die alevitische Gemeinschaft fördert das alevitische Kulturzentrum die gesellschaftliche Teilhabe also eher, als dass es diese blockiert. Außerdem wird das Konfliktpotential zwischen traditionaler und moderner Lebensweise entschärft, indem die Freiheitlichkeit und Modernität der alevitischen Kultur betont wird. Die Jugendlichen beschreiben den Alevismus als eine liberale Religion mit nur einigen wenigen grundsätzlichen Geboten und Verboten. Ebenso wurde mir der Alevismus bei meinem ersten Besuch im Kulturzentrum auch von einem erwachsenen Mitglied des Vereins dargestellt. Bewusst oder unbewusst wird somit auch die Ähnlichkeit mit der deutschen Aufnahmegesellschaft herausgestellt und ein „Konvergenzrahmen“ konstruiert, in dem sowohl die emotionale Bindung an die alevitische Gemeinschaft als auch die Partizipation an der Aufnahmegesellschaft möglich ist. Der „liberale Traditionalismus“ im alevitischen Kulturzentrum mildert die Adoleszenzproblematik der Migrant*innenjugendlichen in einem zentralen Punkt ab: Das Konkurrenzverhältnis zwischen Familie und Gesellschaft wird entspannt. Die alevitischen Jugendlichen müssen sich nicht von der Familie ablösen um als vollwertige Mitglieder der Erwachsenenengesellschaft an der Kultur teil haben zu können. Im Rahmen ihres Engagements im alevitischen Kulturverein werden sie erwachsen, ohne dass die familialen Bindungsmuster aufgebrochen werden müssen. Vielmehr findet ein allmählicher Verlagerungsprozess statt, in dem die Bindung von der Familie auf die alevitische Community übergeht.

Die Adoleszenzproblematik ist bei der Theatergruppe anders gelagert als im alevitischen Kulturzentrum. Zum einen ist das Durchschnittsalter höher. In der Theatergruppe engagieren sich Spätadoleszente im jungen Erwachsenenalter. Zum anderen gibt es keinen Kontakt zur Elterngeneration. Auch wenn sich aufgrund dieser Bedingungen adoleszente Bindungs- und Ablösungsproblematiken anders als bei der alevitischen oder

der russlanddeutschen Jugendorganisation abbilden, hat die Theatergruppe im Rahmen der Spätadoleszenz eine wichtige Sozialisationsfunktion.

Beachtenswert ist dabei zunächst, dass die Teilnehmer der Gruppendiskussion zwischen der Theatergruppe und ihrer jeweiligen eigenen Familie einen deutlichen qualitativen Bruch sehen. Während sie auf die Familie mit dem Begriff „Zwang“ Bezug nehmen, verbinden sie mit der Theatergruppe das Prinzip der Freiwilligkeit von Freundschaft. Sie beschreiben die Familie als ein, in seinen traditionellen Positionszuweisungen erstarrtes und überformtes Beziehungsgefüge. So wird z.B. hinter der Bezeichnung „Onkel“ eher eine Beziehungsmaske als ein persönliches Verhältnis vermutet. Aus diesem Grund ist die Familie ihrer Ansicht nach *immer* mit Zwang verbunden. Innerhalb der Familie können zwar auch Freundschaften entstehen, dies ist aber keine Selbstverständlichkeit. Es ist Beziehungsarbeit notwendig um das Verhältnis zu den Familienmitgliedern bzw. den Eltern zu transformieren, bevor eine „echte“ Beziehung entsteht. Scheinbar ist die Herauslösung aus den familialen Bindungsmustern und die Ablösung von den Eltern für die Teilnehmer der Theatergruppe ein Thema, das sie auch in einer relativ späten Adoleszenzphase noch beschäftigt.

Auffällig ist, wie unterschiedlich die Adoleszenzproblematik in der Theatergruppe und in der alevitischen Jugendorganisation gehandhabt wird. Während die alevitischen Jugendlichen den familialen Bindungsmustern bejahend gegenüber stehen, sind die Teilnehmer der Theatergruppe bestrebt, sich von ihnen deutlich abzugrenzen. Wo die einen in der eigene Erziehung „gar keinen Zwang“ wahrnehmen, verbinden die anderen mit der Familie „*immer Zwang*“. Daraus kann geschlossen werden, dass die Teilnehmer der Theatergruppe im Gegensatz zu den alevitischen Jugendlichen sich von der traditionellen Verlaufsform der Adoleszenz abgewandt und den Weg einer verlängerten Adoleszenz moderner Prägung eingeschlagen haben. Sie sind daher auch vor andere Aufgaben und Herausforderungen gestellt. Hauptaufgabe ist hierbei die Ablösung von den verinnerlichten Elternimago und das Finden neuer, eigener Beziehungsmuster und Lebensweisen.

Die Theatergruppe ist ein Betätigungsfeld, das für die Teilnehmer bestimmte Möglichkeiten bereithält den Adoleszenzverlauf zu gestalten. Anders als bei der alevitischen Jugendgruppe handelt sich bei ihr um eine „offene“ Jugendgruppe, die ihre Identität weder aus bestimmten Traditionen noch aus institutionellen Arrangements bezieht. Es existieren keine Traditionen und Riten, die den Adoleszenzverlauf „verregeln“ würden. Obwohl die Gruppe somit prinzipiell für das Einbringen und das

Ausagieren von adoleszenten Triebregungen in der Gemeinschaftsrelation geeignet ist, spielt aufgrund der Alterszusammensetzung in der Theatergruppe erotisch aufgeladenes Experimentierverhalten keine herausragende Rolle (mehr). Die Teilnehmer befinden sich bereits am Ausgang jener Phase, in der mit verschiedenen Beziehungsformen intensiv experimentiert wird. Im Vordergrund steht eher die Ausgestaltung der Theatergruppe als kulturelles Experimentierfeld. Die Teilnehmer suchen die produktive Auseinandersetzung mit der kulturellen Realität. Eigene Kulturideale werden ausformuliert und realisiert. Die Theatergruppe dient der Sublimierung von Größenphantasien, subjektiven Wünsche und Befürchtungen. Der gemeinsame Produktionsprozess und die kulturellen Erfolgserlebnisse z.B. bei den Theateraufführungen halten die Gruppe zusammen und stiften Gruppenidentität.¹⁹

Nach Schröder kann die intensive Arbeit an einem Projekt in der Jugendgruppe aber auch die Funktion übernehmen, „triebhaftige Wünsche abzuwehren und diese Energien in die Produktionen der Gruppe zu lenken.“ (Schröder 1993, 270). Den Teilnehmern der Theatergruppe käme diese Abwehrmöglichkeit aufgrund ihres Migrationshintergrundes im gewissen Sinne entgegen. Migrationsbedingte Brüche und Verlusterfahrungen schieben sich bei einem modernen Adoleszenzverlauf viel stärker in den Vordergrund, als wenn ein traditionales Adoleszenzmodell beibehalten würde. Die in der Migrantenfamilie mit großem Einsatz gepflegten Traditionen und Werte, die v.a. der Herstellung (symbolischer) Kontinuität dienen, werden dann zum Konfliktgegenstand, da sie mit modernen Adoleszenzmodellen oftmals nicht vereinbar sind. Während migrationsbedingte Brüche in der alevitischen Gemeinschaft umgangen und vermieden werden, tauchen sie bei den Teilnehmern der Theatergruppe sehr viel stärker auf und manifestieren sich im Ablösekonflikt mit den Eltern. Dies kann um so größere Orientierungsprobleme und Entfremdungserfahrungen hervorrufen. Vielleicht hat die Theaterarbeit daher vor allem die Funktion, Triebregungen und Wünsche, die zu starken Konflikten mit den Eltern führen würden, abzuwehren bzw. zu sublimieren. Zu dieser Deutungsmöglichkeit passt auch, dass die eigene Herkunft und das eigene Türkisch-Sein, von den Teilnehmern in der Gruppendiskussion als „blinder Fleck“ behandelt wurde.

¹⁹Diese Auslegung der Theatergruppe ist an Schröders modellhafte Vorstellung einer Jugendgruppe angelehnt, die Gruppenidentität durch die Arbeit an einem „Projekt“ gewinnt: „Eine Gruppe, die sich zur Umsetzung eines bestimmten, meist zeitlich begrenzten Projekts zusammenfindet, definiert ihre Gruppenidentität hauptsächlich über die mit dem Projekt verbundenen Vorstellungen. (...) Projektgruppen arbeiten dementsprechend mit einer größeren Distanz zu emotionalen Geborgenheitserwartungen und damit zu familiären Erwartungen. Die Projektarbeit befindet sich näher an der kulturellen Realität, die Größenphantasien können hier teilweise realisiert werden und in eigene Kulturideale einmünden. Das gilt allerdings meistens erst für Jugendliche, die der heißen Phase der Pubertät bereits entwachsen sind und eigene Vorstellungen entwickeln konnten.“ (Schröder 1993, 269f.).

Das Konfliktthema, das sich aus der Abkehr von den elterlichen Vorstellungen und Werten und der Hinwendung zur Aufnahmegesellschaft entsteht, wurde vermieden.

Es kann an dieser Stelle nicht eindeutig bestimmt werden, ob das Engagement in der Theatergruppe eher der aneignenden Auseinandersetzung mit der Kultur oder der Triebabwehr und „Flucht“ vor den Eltern oder gar beidem gleichzeitig dient. Auf jeden Fall repräsentiert die Theatergruppe eine Alternative gegenüber den familialen Bindungsmustern und ermöglicht die Annäherung an die kulturelle Realität. Lebensentwürfe und Lebensweisen können hier erprobt werden, die sich evtl. genau entgegengesetzt derjenigen der Eltern befinden.

Von den drei untersuchten Migrantenjugendorganisationen ist die DJR der einzige, in dem die Jugendarbeit von einer pädagogischen Fachkraft durchgeführt wird. Das Ziel der pädagogischen Arbeit in der DJR ist die Erhöhung der Integrationsfähigkeit der jugendlichen Spätaussiedler sowie die Stärkung ihres Selbstbewusstseins und ihrer Identität. Gegenseitige Unterstützung und die Übernahme von Verantwortungsrollen durch die Jugendlichen selbst, sind die wichtigsten pädagogischen Strategien zur Erreichung dieses Ziels. Zwischen der gewollten Konfrontation mit der Aufnahmegesellschaft einerseits und dem Schutz und der Geborgenheit der ethnischen Gemeinschaft, versucht Frau W. eine Balance zu halten und einen Mittelweg zu finden. Die DJR stellt für die jugendlichen Spätaussiedler im kulturellen Übergangsprozess eine Art Puffer dar. Kulturelle Widersprüche zwischen Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft werden abgemildert, indem die Jugendlichen von dem Anpassungsdruck, dem sie von beiden Seiten ausgesetzt sind, entlastet werden. Den Jugendlichen wird so einerseits Zeit gegeben, um sich mit den Verlusten der Migration zu beschäftigen. Andererseits wird ihnen eine sichere Position verschafft, von der aus sie sich allmählich und vorsichtig mit der Aufnahmegesellschaft auseinandersetzen können. Diese Aufschubperiode in der DJR könnte als ein „kulturelles Moratorium“ bezeichnet werden. Als Sozialisationsinstanz bietet die DJR sowohl Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit kulturellen Anforderungen als auch Rückzugsmöglichkeiten. Die Jugendlichen werden so dabei unterstützt, eigene Wege und Bewältigungsstrategien in einer kulturellen Umbruchsituation zu finden.

Das von der DJR hervorgebrachte „kulturelle Moratorium“ „entschleunigt“ den Verlauf der kulturellen Transition und passt diesen der Bedarfslage der jugendlichen Spätaussiedler an. Es trägt in dieser Eigenschaft ebenso dazu bei, den Adoleszenzverlauf der Jugendlichen konstruktiv zu verlaufen. In einer Situation, die zunächst grundsätzlich

von der Spannung, und auch der Gegensätzlichkeit (kulturell) unterschiedlicher Adoleszenzmodelle geprägt ist, eröffnet die DJR als Sozialisationsinstanz psychosoziale Möglichkeitsspielräume um Bindungs- und Ablösungswünsche umzusetzen. Die Sozialisationsarbeit im DJR ist so ausgelegt, dass weder radikale Brüche gegenüber den familialen Bindungen der Jugendlichen provoziert oder forciert werden, noch eine rückwärtsgewandte Strategie der angstvollen Vermeidung von Modernisierungs- und Fremdheitserfahrungen gepflegt wird. Gefühle der Verpflichtung und der Verbindlichkeit gegenüber den Werten und Traditionen der Herkunftskultur bleiben zunächst unangetastet und werden aufrecht erhalten. Gleichzeitig beginnt in der DJR die vorsichtige Annäherung an die individualisierten und liberalen Lebenskonzepte der Aufnahmegesellschaft. Die Bindungs- und Ablösungswünsche der jugendlichen Spätaussiedlern können innerhalb der „Schnittmenge“ aus diesen gegenläufigen Prinzipien eingebracht werden. Elemente der verkürzten und der verlängerten Adoleszenz bleiben nebeneinander bestehen. In der DJR existiert eine breitere Angebotsstruktur, die den jugendlichen Spätaussiedlern die Gelegenheit gibt adoleszentes Bindungs- und Ablösungsverhalten in einem geschützten Rahmen auszuagieren. Zu nennen ist hier zum einen die persönliche Beziehung zu Frau W. Da Frau W. selbst Migrantin aus der ehemaligen UDSSR ist und über den gleichen kulturellen Hintergrund verfügt, ist sie besonders gut dazu befähigt, die Beziehung zur Jugendgruppe bzw. den einzelnen jugendlichen SpätaussiedlerInnen auszugestalten. Sie kennt die vielschichtigen Problemlagen im Zusammenhang mit kulturellen und adoleszenten Übergangsprozessen und kann auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Jugendlichen eingehen. Zum anderen können sich die Jugendlichen - weitgehend selbstorganisiert - in verschiedenen Arbeitsgruppen und Projekten engagieren. Die Jugendlichen können Verantwortungsrollen übernehmen und mit der Annäherung an die gesellschaftlichen Rollen- und Leistungsverpflichtungen experimentieren.

7.2 Identitätsbildung

Die Identitätsproblematik der Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat den Gesprächsverlauf in jeder der drei Gruppendiskussionen geprägt. Im Vordergrund stand dabei jedes mal die Frage nach der Anerkennung der (ethnischen) Identität der Teilnehmer, sowie die Suche nach Möglichkeiten der Selbstdarstellung in einer „inter-ethnischen“ Gesprächssituation. Eine Gemeinsamkeit bei den befragten Jugendgruppen besteht darin, dass die Teilnahme und das Engagement im jeweiligen Migrantenverein

ein wichtiges Mittel der Identitätssuche und -bildung darstellt. Im Migrantenverein erfahren die Jugendlichen Bestätigung und Anerkennung und erhalten Möglichkeiten zur Übernahme von Verantwortungsrollen und zur Selbstverwirklichung. Dementsprechend stützen sich die Teilnehmer der verschiedenen Gruppendiskussionen bei der Selbstdarstellung stark auf den Migrantenverein. Unterschiede wurden hingegen ersichtlich, in der Art und Weise der Selbstdarstellung der verschiedenen Gruppen und der perspektivischen Ausrichtung der Identitätsentwürfe.

Die Gruppendiskussion mit der alevitischen Jugendgruppe hat ergeben, dass die Jugendlichen einen sehr starken Bezug zum Alevismus haben. Sie sind in die alevitische ethnische Community fest integriert und orientieren sich stark an deren Normen und Werten. Die alevitische Religion ist für die Jugendlichen ein wichtiges Mittel der Selbstdarstellung und ein Anker der Identität. Das alevitische Kulturzentrum in Frankfurt ist für die Community ein sozialer Begegnungsort. Indem sich die Gruppe der Pflege und der Aufrechterhaltung der alevitischer Kultur und Traditionen widmet, wird die Religionsgemeinschaft auch und gerade in der Diaspora-Situation zusammengehalten. Die Pflege und die Aufrechterhaltung der alevitischen Kultur entschärft den migrationsbedingten Bruch. Die Ausübung der religiösen Vollzüge, das Festhalten an kulturellen Praxen und bestimmten Erziehungsvorstellungen stellt Kontinuität her. Trotz der hohen Identifikation mit dem Alevismus entsteht jedoch keineswegs eine Distanz oder gar ein ablehnende Haltung gegenüber der Aufnahmegesellschaft. Die alevitische Kultur wird im Gegenteil sogar eher als identifikatorische Brücke zur Aufnahmegesellschaft benutzt, indem die Modernität und Liberalität der Aleviten betont wird. Auf diese Weise lassen sich alevitische Traditionen und Wertvorstellungen aufrecht erhalten, ohne dass ein Konflikt gegenüber den Lebensweisen der Aufnahmegesellschaft entsteht. Von den Jugendlichen wird gerade durch die Positionierung über das Alevismus eine gewisse Nähe zum Werte- und Normensystem der Aufnahmegesellschaft hergestellt. Eine deutliche Abgrenzung findet gegenüber den sunnitischen Türken statt. Der „strenge sunnitische Traditionalismus“ dient den Jugendlichen als Kontrastbeispiel zum „liberalen alevitischen Traditionalismus“. Diese Unterscheidung ist dazu geeignet, die Anschlussfähigkeit der eigenen alevitischen Identität an die Aufnahmegesellschaft zu unterstreichen. Allerdings ist diese Identitätsstrategie nur erfolgreich, solange die Differenzierung zwischen Sunniten und Aleviten in der deutschen Mehrheitsgesellschaft anerkannt wird. Wie die Gruppendiskussion gezeigt hat, wird die alevitische Identitätskonstruktion von der

deutschen Mehrheitsgesellschaft in der Regel jedoch nicht nachvollzogen. Vielmehr wird auf die Aleviten, ebenso wie auf die Sunniten die ausländerspezifische Kategorie „traditionell-islamisch“ angewandt. Somit wird auch die Integrationsstrategie der alevitischen Jugendlichen untergraben. In dieser unsicheren Situation zwischen Anerkennung und nicht-Anerkennung bietet das alevitische Kulturzentrum einen identifikatorischen Rückhalt und stellt Repräsentationsmöglichkeiten gegenüber der Aufnahmegesellschaft zur Verfügung. Das alevitische Kulturzentrum kann somit als ein wichtiges Forum der Identitätsdarstellung und der Rückversicherung bezeichnet werden. Während bei den alevistischen Jugendlichen die Herkunftskultur bei der Identitätsbildung eine große Rolle spielt, vermeiden die Teilnehmer der Theatergruppe bei der Selbstdarstellung eine ethno-nationale Bezugnahme. Ein Identitätsgefühl wird eher aus dem Engagement in der Theatergruppe abgeleitet, als aus der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Community. Gruppenidentität speist sich vor allem aus gemeinsamen gesellschaftspolitischen Idealen wie Gerechtigkeit und Gleichheit der Menschen. Indem sich die Teilnehmer der Theatergruppe kritisch engagieren, positionieren sie sich gleichzeitig. Mit der Theatergruppe haben sich die jungen Erwachsenen türkischer Herkunft somit eine Identitätsposition geschaffen, wie sie von Nohl als „dritte Sphäre“ bezeichnet wird.²⁰ Es handelt sich dabei um eine Konstruktion, die entsteht, wenn Migrant*innen sich gleichzeitig in unterschiedlichen kulturellen Kontexten bewegen, die aufgrund polarisierender Zugehörigkeitsdiskurse aber scharf voneinander getrennt sind. Die dritte Sphäre ist eine „alternative“ Identitätsposition, die Elemente der inneren Sphäre (Familie und Community) und der äußeren Sphäre (Gesellschaft und öffentliche Institutionen) integriert, sich aber gleichzeitig von deren jeweiligen Prinzipien distanziert. Auf der einen Seite grenzen sich die Theaterspieler gegenüber dem „Türkisch-Sein“ ab. Dabei wollen sie sich keineswegs aus dem sozialen Zusammenhang der türkischen Community ausgliedern. Eher geht es darum, sich nicht durch Herkunft und Abstammung auf eine bestimmte kulturelle Identität festlegen zu lassen. Auf der anderen Seite identifizieren sie sich auch nicht mit der Aufnahmegesellschaft. Viel mehr suchen sie die kritische Auseinandersetzung mit der deutschen Gesellschaft und wenden sich insbesondere gegen Vorurteile und Stereotypenbildung. Das Theaterspielen ist ein effektives Mittel der Repräsentation in der Aufnahmegesellschaft. Es dient der Selbstdarstellung der Teilnehmer und festigt ihr Ich-Ideal. Insbesondere öffentliche Aufführungen der einzelnen Theaterstücke bringen

²⁰Vergleiche Kapitel 2.4.3 in dieser Arbeit.

Bestätigung und Anerkennung ein. Die Theatergruppe ermöglicht den Teilnehmern die Distanzierung von ethno-nationalen Zuschreibungen. Sie stellen sich selbst „über“ ethnizistische und nationalistische Zugehörigkeitsdiskurse; und lassen, wie die Gruppendiskussion gezeigt hat, auch nicht zu, dass sie in diese wieder verwickelt werden.

Integrationsprobleme und die damit verbundenen Schwierigkeiten der Identitätsbildung werden von den jugendlichen Spätaussiedlern unter den drei befragten Gruppen am deutlichsten zum Ausdruck gebracht und diskutiert. Hinsichtlich ihres Identitätsmanagements gehen die russlanddeutschen Jugendlichen im Vergleich zu den beiden anderen Jugendgruppen einen „Mittelweg“ Während die alevitischen Jugendlichen fest in ihrer Herkunftskultur verankert sind und die Teilnehmer der Theatergruppe sich von ihr „kontrolliert“ distanzieren, suchen die Jugendlichen der DJR nach Möglichkeiten, Herkunft- und Aufnahmekultur in einer Identität zu integrieren. Dies kann nur in der aktiven Auseinandersetzung mit den eigenen Migrationsgeschichte und der Diaspora-Realität gelingen. Differenz- und Entfremdungserfahrungen die sich sowohl auf den Herkunfts- als auch auf den Aufnahmekontext beziehen, führen dabei zunächst zu Orientierungsschwierigkeiten und erscheinen den Jugendlichen als „identitätsgefährdend“. Die Übergangssituation im kulturellen Transformationsprozess ist geprägt von der Angst der Jugendlichen vor Selbstverlust. Die Identität muss sich in diesem Prozess neu formieren und die Jugendlichen müssen ein Verhältnis zu den eigenen Wurzeln finden.

In dieser prekären Lage stellt die DJR für die Jugendlichen ein Forum der Identitätsbildung dar. Hier erfahren sie Unterstützung und sozialen Rückhalt. Durch die DJR können die Jugendlichen Identitätsentwürfe ausbilden, in denen die Diaspora-Realität positiv verarbeitet wird. Insbesondere bietet das Engagement im Rahmen des Verbandes positive Selbstthematisierungs- und – darstellungsmöglichkeiten. Die Jugendlichen bekommen eine Möglichkeit, sich als „Einwanderer“ und „Migranten“ in der Aufnahmegesellschaft zu positionieren. Die russlanddeutsche Herkunft ist dann nicht mehr nur als Belastung und ein Defizit, sondern wird auch als persönliche Stärke erfahrbar.

RESÜMEE

Als Ergebnis dieser Untersuchung kann festgehalten werden, dass interkulturelle Arbeit im Kontext von Migrantenorganisationen und -jugendverbänden über gute Möglichkeiten verfügt, die spezifischen Problemlagen von Migrantenjugendlichen aufzugreifen und zu bearbeiten. Die Vereine und Verbände nehmen in vielfacher Hinsicht eine Schlüsselstellung im Leben von Migranten ein. U.a. beeinflussen sie den Verlauf des kulturellen Transformationsprozess, stellen sozialen Zusammenhalt in der Community her, und erhöhen die gesellschaftlichen und politischen Partizipationsmöglichkeiten. Außerdem können sie als institutionalisierte Kommunikationskanäle zwischen der Aufnahmegesellschaft und den Einwanderer-Communities angesehen werden. Sie stellen Migrantenjugendlichen somit Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität zur Verfügung - auch wenn kulturelle Integration bzw. Assimilation nicht zu den Organisationszielen des jeweiligen Vereins gehört.

Die Funktion von Migrantenorganisationen als Brücke, Vermittler oder Zwischenraum zwischen der Einwanderergruppe und der Aufnahmegesellschaft hat gerade für jugendliche mit Migrationshintergrund eine hohe Bedeutung. Aufgrund der Stellung von Migrantenvereinen und -jugendverbänden als „Vermittler zwischen den Welten“ ist die in ihnen stattfindende Sozialisationsarbeit bestmöglich auf die Bedürfnisse und Problemlagen Migrantenjugendlicher ausgerichtet. Diese müssen mit Differenz- und Entfremdungserfahrungen zurecht kommen, die ihre bikulturellen Lebensverhältnisse, aber auch die Diskriminierungsmechanismen der Gesellschaft widerspiegeln. Entsprechend groß sind die Herausforderungen, vor denen Migrantenjugendliche bei ihrer Identitätsbildung und in ihren adoleszenten Suchprozessen stehen. In beiden Bereichen bieten Migrantenvereine den Jugendlichen besondere Unterstützung und Hilfestellung. Sie sind ein Forum der Identitätsbildung, indem sie Möglichkeiten der Repräsentation zur Verfügung stellen und so Migrantenjugendlichen zur Selbstpositionierung und -thematisierung befähigen. Sie stellen auch Adoleszenzmodelle zur Verfügung, in denen der scharfe Kontrast zwischen einem modernen individualisierten und einem traditionellen gemeinschaftsbezogenen Adoleszenzverlauf abgemildert wird. Migrantenvereine mit ihren eigenen Förder- und Selbsthilfepotentialen scheinen sich somit als ein vielversprechendes Praxisfeld der interkulturellen Arbeit zu erweisen. Die traditionellen Träger der Jugendarbeit in Deutschland könnten durch Kooperation und durch die Förderung der Migrantenorganisationen zur Entfaltung und zum Ausbau dieser Potentiale beitragen.

LITERATURVERZEICHNIS

Auernheimer, Georg, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt: Primus Verlag, 1990.

Auernheimer, Georg, Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung, in: Gemende (Hg.) Zwischen den Kulturen, Weinheim, Juventa-Verlag, 1999

Auernheimer, Georg, Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration, in: ders. (Hrsg.), Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen, Leske u. Budrich, 2001.

Auernheimer, Georg, Einführung in die interkulturelle Erziehung (3. Aufl.) Darmstadt, Wiss. Buchges., (Abt. Verl.), 2003.

Abdulrahim, Dima, Defining Gender in a Second Exile: Palestinian Women in West Berlin, in: Buijs, Gina (ed.), Migrant Women: crossing boundaries and changing identities. Oxford, Berg Publishers Limited, 1993.

Apitzsch, U., Politik mit der Ethnizität, in: Glatzer, Wolfgang (Hg.) Ansichten der Gesellschaft: Frankfurter Beiträge aus Soziologie und Politikwissenschaft, Opladen, Leske und Budrich, 1999.

Appelt, Erna, Frauen in der Migration – Lebensform und soziale Situation, in: Heinz Fassman/Irene Stacher (Hg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklung – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen, Wien – Klagenfurt/Celovee, 2003. (S. 144-170)

Atabay, İlhami, Ist dies mein Land?: Identitätsentwicklung türkischer Migrantenkinder und -jugendlicher in der Bundesrepublik, Pfaffenweiler, Centaurus-Verl.-Ges., 1994.

Badawia Tarek. Identitätsentwicklung unter Bedingungen der Migration: Der Dritte Stuhl – eine Entwicklungsperspektive für Immigrantenjugendliche aus einem Ethnisierungsdilemma, in: ders. u.a. (Hrsg.), Wider die Ethnisierung einer Generation, Frankfurt, Verlag für interkulturelle Kommunikation, 2003.

Badawia Tarek, Empowerment und Beratung als methodologische Zugänge und sozialarbeiterische Haltung, in: Treichler, Andreas, Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a.M., Brandes u. Apsel, 2004.

Baumann, Martin, Migrant Settlement, Religion, and Phases of Diaspora - Exemplified by Hindu Traditions Stepping on European Shores, in: Migration, 33/34/35 2002 (S. 93-117).

Baumann, Martin, Religion und ihre Bedeutung für Migranten: Zur Parallelität von „fremd“-religiöser Loyalität und gesellschaftlicher Integration, in: Beauftragte der Bundesregierung Für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), Religion – Migration – Integration in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft: Dokumentation einer Fachtagung, Berlin und Bonn, 2004.

Beck-Gernsheim, E., Wir und die Anderen, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag, 2004.

Beck, Marieluise, Politische Aspekte einer Integration mit „R“ für Religion, in: Beauftragte der Bundesregierung Für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), Religion – Migration – Integration in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft: Dokumentation einer Fachtagung, Berlin und Bonn, 2004.

Belgrad, Jürgen, u.a., Alfred Lorenzer und die Idee einer psychoanalytischen Sozialforschung – Eine Einleitung in: dies. (Hrsg.), Zur Idee einer psychoanalytischen Sozialforschung: Dimensionen szenischen Verstehens; Alfred Lorenzer zum 65. Geburtstag, Frankfurt a.M., Fischer-Taschenbuch-Verl., 1987.

Biermann, Benno, Sozialisation und Familie, in: Bierman, Benno, u.a. Soziologie: Gesellschaftliche Probleme und sozialberufliches Handeln, Neuwied, Luchterhand, 2000.

Bock, Phillip (ed.), Culture shock, A Reader in Modern Cultural Anthropology, New York, 1970.

Bosl, Manfred, Multikulturelles Bürgerengagement in Minderheiten: Selbstorganisationen und Initiativgruppen, in: Soziale Arbeit 48 (10/11) 1999 (S.377-384).

Bosse, Hans, Gruppenanalyse in der fremden Kultur. Zur Männlichkeitskrise in der Moderne. Eine ethnopschoanalytische Fallstudie mit Adoleszenten in Papua-Neuguinea, in: Eisenbach-Stangl, Irmgard; Stangel, Wolfgang (Hg.), Das äußere und das innere Ausland, Wien, WUV-Univ.-Verl., 2000.

Buchholz-Graf, Wolfgang, Empowerment und Ressourcenorientierung in der Familien-, Kinder- und Jugendhilfe, in: Kreuzer, Max (Hrsg.) Handlungsmodelle in der Familienhilfe, Neuwied, Luchterhand Verlag, 2001.

Buijs, Gina (ed.), Migrant Women: crossing boundaries and changing identities. Oxford, Berg Publishers Limited, 1993.

Caglar, Gazi, Die Selbstorganisationen von MigrantInnen, in: Cyrus, Norbert, Treichler, Andreas (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a.M., Brandes u. Apsel (2004).

Clark, John, u.a., Subkulturen, Kulturen, Klasse, in: Honneth, Axel, Linder Rolf, Paris, Rainer (Hrsg.), Jugendkultur als Widerstand: Milieus, Rituale, Provokationen Frankfurt a.M., 1981.

Cyros, Norbert/Treichler, Andreas, Einführung, Von der Ausländerarbeit zur einwanderungsgesellschaftlichen Institution, in: dies. (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a.M., Brandes u. Apsel (2004).

Diehl, Claudia/ Urbahn, Julia/ Esser, Hartmut, Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland, hg. Vom Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, 1998.

Eggert-Schmid Noerr, Annelinde, Wohin entwickelt sich die Interkulturelle Pädagogik? in: King, Vera/ Müller, Burkhard (Hrsg.), Adoleszenz und pädagogische Praxis: Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit, Freiburg i. Breisgau, Lambertus, 2000.

Eisenbach-Stangl, Wolfgang Stangl, Einleitung, in: Eisenbach-Stangl, Irmgard; Stangel, Wolfgang (Hg.), Das äußere und das innere Ausland, Wien, WUV-Univ.-Verl., 2000.

Erikson, Erik, Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1977.

Esser Hartmut, Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten; eine handlungstheoretische Analyse, Darmstadt, Luchterhand 1980.

Fachlexikon der sozialen Arbeit, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge u.a. (Hg.), Eigenverlag, Frankfurt am Main, 1997.

Gaitanides, Stefan, Probleme der Identitätsfindung der zweiten Einwanderergeneration, in: iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit Nr. 1/1996.

Geertz, C., Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a. M., 1983.

Gemende, Marion, u.a., pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, in: Gemende, Marion, u.a. (Hrsg.), Zwischen den Kulturen, pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Weinheim, Juventa-Verlag, 1999.

Gogolin, Ingrid, Migration und Jugendarbeit – in der Fremde daheim?, in: Rauschenbach, Thomas u.a. (Hrsg.), Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen, Weinheim u. München, Juventa-Verlag, 2003.

Greverus, Ina-Maria (1982): Plädoyer für eine multikulturelle Gesellschaft. In: Nitschke, Volker (Hg., 1982), S.23-27. (Sekundärzitat)

Grinberg, Leon/Grinberg, Rebeca. Psychanalytic Perspectives on Migration and Exile, Yale University, 1989.

Gültekin, Neval, Geschlechtsspezifische und interkulturelle Aspekte der Jugendarbeit, in: IZA Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 1/2003. (S. 39-43)

Habermas, Jürgen, Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation, in: ders., Kultur und Kritik: Verstreute Aufsätze, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1973.

Hall, Stuart, Cultural Identity and Diasporas, in: Rutherford, Jonathan (ed.), Identity: Community, Culture, Difference, London, Lawrence a. Wishart, 1990.

Hall, Stuart, Rassismus und kulturelle Identität, hrsg. und übers. von Mehlem, Ulrich, Hamburg, Argument-Verlag, 2000.

Hamburger, Franz, Modernisierung, Migration und Ethnisierung In: Gemende, Marion, Zwischen den Kulturen: pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Weinheim u. München, Juventa-Verlag, 1999.

Hansen, Georg, Ethnie / Ethnozentrismus, in: Woge e.V. (Hg.), Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen (2. Aufl.), Münster, Votum, 2000.

Heckmann, Friedrich, Die Bundesrepublik: Ein Einwanderungsland?: Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität, Stuttgart, Klett-Cotta, 1981.

Heckmann, Friedrich, Ethnische Kolonien: Schonraum für Integration oder Verstärker der Ausgrenzung?; in: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.), Ghettos oder ethnische Kolonien? Entwicklungschancen von Stadtteilen mit hohem Zuwandereranteil, Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 85., Bonn, 1998 (S. 29-41)

Heitmeyer, Wilhelm/Olk, Thomas (Hrsg.) Individualisierung von Jugend: Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen, Weinheim u. München, Juventa-Verlag, 1990.

Heizmann, Silvia, Ihretwegen bin ich invalide! Einige methodologische Reflexionen über die Grenzen verbaler Datengewinnung und Datenauswertung und der Versuch, aus dem Erkenntnispotential ethnopschoanalytischer Konzepte zu schöpfen, in: Forum Qualitative Sozialforschung, Online-Zeitschrift, Volume 4, No. 2, Art. 31 – Mai 2003 / Internetressource: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03heizmann-d.htm> Stand: 04.10.05

Herriger, Norbert, Empowerment und das Modell der Menschenstärken. Bausteine für ein verändertes Menschenbild der Sozialen Arbeit, in: Soziale Arbeit Nr. 5/1995.

Herriger, Norbert, Empowerment in der sozialen Arbeit: eine Einführung, Stuttgart, Kohlhamer, 2002.

Hoffmann-Nowotny, Soziologische Aspekte der Multikulturalität, in: Migration Ethnizität Konflikt, Bade, Klaus (Hg.), Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien, Osnabrück, Universitätsverlag Osnabrück, 1996.

Höfer, Renate/Straus, Florian, Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit, in: Keupp, Heiner und Höfer, Renate (Hrsg.) Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1997.

Hurrelmann, Klaus, Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (7. Aufl.), Weinheim u. München, Juventa-Verlag, 2004.

Jungk, Sabine, Selbstorganisationen von MigrantInnen - Instanzen gelingender politischer Partizipation?; in: IZA Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 3/4 2001 (S. 82-85).

Jungk, Sabine, Politische und soziale Partizipation von Migrantinnen und Migranten und ihre Selbstorganisationen, Vortrag zur Tagung Politische und Soziale Partizipation von

MigrantInnen am 18.11.2002 /Internetressource: <http://www.lzz-nrw.de/docs/navend.pdf>
Stand: 04.10.2005.

Keupp, Heiner, Ermutigung zum aufrechten Gang, in: Blätter der Wohlfahrtspflege 1+2 2000 (S.9-12).

Keupp, Heiner, Fragmente oder Einheit? Wie heute Identität geschaffen wird, in: Landeshauptstadt München, Stelle für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) Dokumentation der Fachtagung „Baustelle Identität. Zu Sanierungsarbeiten an einem beschädigten Konstrukt.“, München 2001.

Keval, Susanne, Die schwierige Erinnerung, Deutsche Widerstandskämpfer über die Verfolgung und Vernichtung der Juden, Frankfurt a.M./New York, Campus Verlag, 1999.

Klinkhammer, Gritt, Religion – Migration – Integration – eine Einführung, in: Pluralisierungsprozesse. in: Beauftragte der Bundesregierung Für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), Religion – Migration – Integration in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft: Dokumentation einer Fachtagung, Berlin und Bonn, 2004.

Klinke, Sebastian, Jugendliche Kriegsflüchtlinge in Deutschland: Problemlagen kosovo-albanischer Mädchen und ihre sozialpädagogische Bearbeitung, in: Seifert, Ruth (Hg.), Soziale Arbeit und kriegerische Konflikte, Münster, Lit-Verlag, 2004.

Kolat, Kenan, Zur Rolle der Migrantenorganisationen, Abschottung und Segregation oder Brücke für Eingliederung und Partizipation, in: Praxis Politische Bildung, 6/2002 (S. 100-106).

Krafeld, Franz Josef, Cliquenorientierte Jugendarbeit mit Aussiedlerjugendlichen, in IZA, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 2/2001. (S. 32-36)

Krummacher, Michael, Kulturelle Vielfalt im Einwanderungsland Deutschland als Herausforderung für die Soziale Arbeit in der Praxis und in der Ausbildung (Fachtagung 2003),
Internetressource: www.efh-bochum.de/foerderverein/pdf/fachtagung_2002_krummacher_kulturelle_vielfalt.pdf
Stand: 04.10.2005.

Krüger-Potratz, Marianne, Interkulturelle Erziehung, Studienbrief, FernUniversität Hagen 1994.

King, Vera/ Müller, Burkhard, Adoleszenzforschung und pädagogische Praxis: Zur systematischen Reflexion von sozialen Rahmenbedingungen und Beziehungskonflikten in der Jugendarbeit, in: dies. (Hrsg.), Adoleszenz und pädagogische Praxis: Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit, Freiburg i. Breisgau, Lambertus, 2000.

King, Vera/ Schwab, Angelika: Flucht und Asylsuche als Entwicklungsbedingungen der Adoleszenz. Ansatzpunkte pädagogischer Begleitung am Beispiel einer Fallgeschichte, in: King, Vera/ Müller, Burkhard (Hrsg.), Adoleszenz und pädagogische Praxis: Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit, Freiburg i. Breisgau, Lambertus, 2000. (King/Schwab 2000)

King, Vera, Entwürfe von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wandlungen und Kontinuitäten von Familien und Berufsorientierungen, in: Bosse, Hans/King, Vera (Hrsg.), Männlichkeitsentwürfe: Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis. Frankfurt/Main u. New York, 2000a.

King, Vera, Geschlecht und Adoleszenz im sozialen Wandel. Jugendarbeit im Brennpunkt gesellschaftlicher und individueller Veränderungen, in: King, Vera/ Müller, Burkhard (Hrsg.), Adoleszenz und pädagogische Praxis: Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit, Freiburg i. Breisgau, Lambertus, 2000b.

Kohut, Rainer/Sommer, Johanna, Identitätsprobleme im Jugendalter, in: Innerhof, Paul, u.a. (Hrsg.), Psychische Probleme und Auffälligkeiten im Jugendalter, Wien, WUV-Universitätsverlag, 1990.

Kuske-Schmittinger, Bernd, Migrantenselbstorganisationen, in: IZA Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 3/4 1999 (S.56).

Lamnek, Siegfried, Gruppendiskussion, Theorie und Praxis, Weinheim, Psychologie Verlags Union, 1998.

Langhanky, Michael, Bewältigungsstrategien, in: Woge e.V. (Hg.), Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen (2. Aufl.), Münster, Votum, 2000.

Latorre Patricia. Förderung statt Fürsorge. Ansätze, Formen und Instrumente der Stärkung der Eigenressourcen von Migranten in der Kommune. In: Handbuch Soziale Arbeit in Einwanderergesellschaften (2004)

Lehmann, Karsten, Migration und die dadurch bedingten religiösen Pluralisierungsprozesse. in: Beauftragte der Bundesregierung Für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), Religion – Migration – Integration in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft: Dokumentation einer Fachtagung, Berlin und Bonn, 2004.

Lindesmith, A., Strauss, A., Social Psychology, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.

Mecheril, Paul, Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim u. München, Beltz, 2004.

Nadig, Maya, Ethnopschoanalyse und Feminismus – Grenzen und Möglichkeiten, in: Feministische Studien, 4, 2, 1985 (S. 105-118).

Nohl, Arnd-Michael, Adoleszenz-Bildung-Migration. Die Neuformation mehrdimensionaler Milieus und ihre dokumentarische Interpretation. in: Badawia, Tarek, u.a. (Hrsg.), Wider die Ethnisierung einer Generation, Frankfurt, Verlag für interkulturelle Kommunikation, 2003.

Preglau, Max, Symbolischer Interaktionismus: George Herbert Mead. In: Morel, Julius, u.a., Soziologische Theorie: Abriß der Ansätze ihrer Hauptvertreter. München 2001

Reckwitz, Andreas, Der Identitätsdiskurs: Zum Bedeutungswandel einer sozialwissenschaftlichen Semantik, in: Rammert, Werner (Hg.), Kollektive Identitäten und kulturelle Innovationen. Ethnologische, soziologische und historische Studien, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 2001.

Rohr, Elisabeth/Schnabe, Beate, Persönlichkeitsentwicklung, in: Woge e.V. (Hg.) Handbuch der Sozialen Arbeit mit Flüchtlingskindern, Münster, Votum Verlag, 2000.

Rohr, Elisabeth, Ganz anders und doch gleich: Weibliche Lebensentwürfe junger Migrantinnen in der Adoleszenz, in: Rohrmann Eckhard (Hrsg.), Mehr Ungleichheit für alle: Fakten, Analyse, Berichte zur Lage der Republik am Anfang des 21. Jahrhunderts, Heidelberg, Winter, 2001

Rohr, Elisabeth, Migration und weibliche Adoleszenz: Gruppenanalytische Erfahrungen aus einem Forschungsprojekt, in: Ardjomandi, Mohammad (Hg.) Jahrbuch für Gruppenanalyse und ihre Anwendungen Bd.9/2003. (S. 53-68)

Römhild, Regina, Globalisierte Heimaten, Kulturanthropologische Beobachtungen in der Alltagskultur, in: Burmeister, Hans-Jurij (Hg.), Die eine und die anderer Kultur. Interkulturalität als Programm. 46 Loccumer Kulturpolitisches Kolloquium. Reburg-Loccum, Loccumer Protokolle 2003.

Salentin, Kurt, Ziehen sich die Migranten in ethnische Kolonien zurück? In: Bade, Klaus/ Münz, Rainer/ Bommers, Michael (Hrsg.), Migrationsreport, Fakten – Analysen – Perspektiven, Frankfurt a.M., Campus-Verlag, 2004.

Schiffauer, Werner, Die Islamische Gemeinschaft Milli Görüs – ein Lehrstück über den verwickelten Zusammenhang von Migration, Religion und sozialer Integration, in: Bade, Klaus/ Münz, Rainer/ Bommers, Michael (Hrsg.), Migrationsreport, Fakten – Analysen – Perspektiven, Frankfurt a.M., Campus-Verlag, 2004.

Schirilla, Nausikaa, Autonom modern oder traditionell unterdrückt. Selbstentwürfe von muslimischen Migrantinnen. In: iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Nr. 3/4 2003.

Schröder, Armin, Jugendgruppe und Kulturwandel: Die Bedeutung von Gruppenarbeit in der Adoleszenz, Frankfurt a. M., Brandes u. Apsel, 1993.

Straßburger, Gaby, Magistrat der Stadt Frankfurt am Main (Hg.), Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt am Main, 2001.

Stüwe, Jurij, Migranten in der Jugendhilfe, in: Treichler, Andreas, u.a. (Hrsg.) Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a. M., Brandes und Apsel, 2004.

Terkessidis, Mark, Orte der Verstrickung. In: ifa-Zeitschrift für Kulturaustausch 3/99 / Internetressource: http://www.ifa.de/zfk/themen/99_3_hysterie/dterkessidis.htm Stand: 04.04.2005

Tietze, Nikola, Muslimische Selbstbeschreibungen und soziale Positionierungen in der deutschen und französischen Gesellschaft, in: Badawia, Tarek; Hamburger, Franz;

Hummrich Merle (Hrsg.), Wider die Ethnisierung einer Generation, Frankfurt, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2003.

Treuheit, W., Otten, H., Akkulturation junger Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Probleme und Konzepte. Leske Verlag und Budrich GmbH, Opladen 1986.

Unabhängige Kommission Zuwanderung, Zuwanderung gestalten – Integration fördern, 2001
/Internetressource:
http://www.bmi.bund.de/cln_012/nn_174266/Internet/Content/Broschueren/2001/Zuwanderung_gestalten_-_Integration_Id_48169_de.html Stand: 04.10.05

Viehböck, Evelin, Die zweite Generation: Migrantenjugendliche im deutschsprachigen Raum, Innsbruck, Österr. Studien-Verl., 1994.

Wenning, Norber, Migration – ein Dauerphänomen. Multimedialer Dateikurs der FerUniversität Hagen, 2000.

Williams, Raymond B., Religions of Immigrants from India and Pakistan: New Threads in the American Tapestry, Cambridge, Cambridge University Press, 1988. (S. 11. Sekundärzitat)

Woodward Kathryn (ed.) Identity and difference, London, Sage, 1997.

Wünsche, Petra, Ressourcen in: Woge e.V. (Hg.), Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen (2. Aufl.), Münster, Votum, 2000.

Würker, Achim, Irritation und Szene, Anmerkungen zur tiefenhermeneutischen Literaturinterpretation, in: Belgrad, Jürgen, u.a. (Hrsg.), Zur Idee einer psychoanalytischen Sozialforschung: Dimensionen szenischen Verstehens; Alfred Lorenzer zum 65. Geburtstag, Frankfurt a.M., Fischer-Taschenbuch-Verl., 1987.

Zenk, Reinhild, Identität, in: Woge e.V. (Hg.) Handbuch der Sozialen Arbeit mit Flüchtlingskindern, Münster, Votum Verlag, 2000.