

# Bis in die dritte Generation? Lebensrealitäten junger MigrantInnen

DOSSIER



# Impressum

Herausgeber

Heinrich-Böll-Stiftung  
Schumannstraße 8  
10117 Berlin  
[www.boell.de](http://www.boell.de)

Das Online-Dossier wurde veröffentlicht auf [www.migration-boell.de](http://www.migration-boell.de) im November 2010.

Direktlink: [http://www.migration-boell.de/web/integration/47\\_2679.asp](http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2679.asp)

V.i.S.d.P. Olga Drossou, MID-Redaktion, Heinrich-Böll-Stiftung

Dossier-Redakteurin: Guiseppina Lettieri

Titelblatt: [www.ruetli-wear.de](http://www.ruetli-wear.de)



Das gesamte Dossier und die einzelnen Beiträge stehen unter einer [Creative Commons Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/).  
Sie dürfen verbreitet, vervielfältigt oder öffentlich zugänglich gemacht werden unter folgenden Bedingungen:

- **Namensnennung** – Sie müssen den Namen des Autors/der Autorin und des Rechteinhabers (Heinrich-Böll-Stiftung) sowie die URL des Werks (Direktlink) nennen.
- **Keine kommerzielle Nutzung** - Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- **Weitergabe unter gleichen Bedingungen** - Wenn Sie das lizenzierte Werk verändern, dürfen Sie die daraufhin neu entstandenen Werke nur unter Verwendung von identischen oder vergleichbaren Lizenzbedingungen weitergeben.

Abweichungen von diesen Bedingungen bedürfen der Genehmigung des Rechteinhabers.

Kontakt: [MID-redaktion@boell.de](mailto:MID-redaktion@boell.de)

Lesen Sie den ausführlichen Lizenzvertrag unter  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/legalcode>

# **Bis in die dritte Generation?**

## **Lebensrealitäten junger MigrantInnen**

### DOSSIER

Heinrich Böll Stiftung

November 2010

## Inhalt

Über das Dossier	5
Generationen & Lebenswelten	6
JUTTA AUMÜLLER Wie viele Generationen dauert Integration? Wie Begriffe unser Bild von Gesellschaft prägen	7
ULRICH RAISER Erfolgreiche MigrantInnen und Pioniergeist	12
SAFTER ÇINAR Wer hat einen „Migrationshintergrund“? Über den verwirrenden Umgang mit diesem Begriff	17
YELIZ GÖLBOL Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration	19
CLAUDIA LÜBCKE Jugendkulturen junger MuslimInnen in Deutschland	26
INTERVIEW MIT SHERMIN LANGHOFF „Nicht repräsentativ, sondern vor allem persönlich“	33
II Potentiale & Projekte	36
HEIDEMARIE BROSCHE „Zeigen was wir drauf haben“ - Das Buchprojekt HEAVEN HELL & PARADISE	37
CATHERINE MORAWITZ Unterwegs mit Ahmed aus Kreuzberg – Erfahrungen aus dem Berliner Mentoring Projekt „Nightingale“	43
MONICA HEVELKE Es geht auch anders: Die Projektarbeit des Archivs der Jugendkulturen	48
ABQUEER E.V. „Seid ihr echt so?!“ – Im Gespräch mit Jugendlichen über lesbische, schwule, bisexuelle und transgeschlechtliche Lebensweisen	53

## Über das Dossier

Die Tinte unter den Anwerbeabkommen zwischen Deutschland und Ländern wie Italien, Griechenland, Spanien und der Türkei ist schon lange getrocknet. Frisch hingegen erblüht immer wieder aufs Neue die Debatte um Integration und Integrationsverweigerung, Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit, Zugehörigkeit und Loyalität der MigrantInnen.

Seit mehr als 50 Jahren leben MigrantInnen in erster, zweiter und mittlerweile auch dritter Generation in Deutschland. Vor allem die türkische Community, mit knapp 3 Millionen Zugewanderter die größte migrantische Bevölkerungsgruppe, ist Gegenstand öffentlich-medialer Auseinandersetzungen und pauschaler Urteile. Auf diese Weise haben zuletzt Thilo Sarrazin und Alice Schwarzer dieser Gruppe Integrationsunwilligkeit und -unfähigkeit vorgeworfen. Solche öffentliche Polemik und Stigmatisierung erfüllt viele Funktionen: sie liefert Sündenböcke für gesellschaftliche Fehlentwicklungen oder sie will einen Alleinvertretungsanspruch für kopftuchfreie Emanzipation und Aufklärung durchsetzen, selbst wenn er auf Kosten von Minderheitenrechten geht. Konkrete Probleme aufzeigen und zu deren Lösung beitragen, will solche Polemik ganz zuletzt. Deshalb kann sie auch nur schwer durch bessere und umfassendere Informationen von Wissenschaft und Expertenwelt widerlegt werden.

Bessere Information gibt es indessen durchaus. Eine Vielzahl gut fundierter Studien gibt uns differenzierte Einblicke in Integrationsfortschritte und -probleme der ersten und zweiten Migrantengeneration und zeigt Wege auf, wie der Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe Schritt für Schritt überwunden werden kann. Von dieser Qualität ist etwa das unlängst veröffentlichte Jahresgutachten des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen zur Integration und Migration (SVR), das für viele Bereiche einen zufriedenstellenden Integrationsfortschritt attestiert. Doch an solchen wissenschaftlich fundierten nüchternen Analysen hat kein Interesse, wer mit Pauschalisierung Ängste vor und Stimmung gegen gesellschaftliche Gruppen hervorrufen will.

Jenseits der aufgeheizten Debatte will sich dieses Dossier der Lebensrealität junger Menschen mit Migrationshintergrund annähern. Wir fragen, wie junge Menschen mit Migrationshintergrund im Anschluss an und

in Abgrenzung zu den Erfahrungen ihrer Eltern und Großeltern ihr Leben wahrnehmen und gestalten. Wie sehen sie ihre Zukunftsaussichten auf sozialen Aufstieg durch Bildung und Arbeit, wie wirken sich ihre Erfahrungen von Ausgrenzung in einem aussondernden Bildungssystem oder von Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt auf ihre Handlungsstrategien aus? Und wie kann man sie unterstützen, um ihre Fähigkeiten und Potentiale besser zu fördern?

Das Dossier stellt auch Fragen, auf die es keine eindeutigen Antworten gibt. Das beginnt bereits beim Titel „Bis in die dritte Generation?“. Über diese Generation, die Enkelkinder der in den 1960er und 1970er Jahren angeworbenen und zugewanderten GastarbeiterInnen, wissen wir so gut wie nichts: Es gibt kaum statistische Daten, quantitative und qualitative Studien über Bildungsabschlüsse, Arbeitsmarktintegration, ihre Berufsbiografien und die Selbstwahrnehmung dieser Generation. Aber ist es überhaupt sinnvoll, die dritte Generation zu definieren und statistisch zu erfassen?

Diese Frage wird im Schwerpunkt **Generationen & Lebenswelten** diskutiert: Ist der Verzicht auf „ethnisches Monitoring“ bis in die 3. Generation gerechtfertigt, weil die Menschen dieser Gruppe sich unterschiedlichen Milieus einer ausdifferenzierten Gesellschaft zuordnen und ethnische Zuschreibungen für sie nur eine untergeordnete Rolle spielen? Oder ist es eher ein Zeichen für wissenschaftliche und politische Ignoranz gegenüber besonderen Lebenslagen und Bedürfnissen?

Im Schwerpunkt **Potentiale & Projekte** werden die Erfahrungen aus unterschiedlichen Schul- und Jugendprojekten vorgestellt. Ihre praktische Arbeit mit Jugendlichen birgt einen reichen Erfahrungsschatz und bietet eine Vielzahl kreativer Ansätze, ihre Leistungsmotivation, ihren Glauben an ihre Fähigkeiten zu stärken, den sozialen Aufstieg zu schaffen. Damit verbunden ist ein Perspektivenwechsel: der Blick verharrt nicht bei den Defiziten und Problemen, sondern richtet sich auf die Potenziale, auf das, was diese Jugendliche motiviert und wie sie unterstützt werden können, ihr Leben in die eigene Hände zu nehmen.

*Giuseppina Lettieri, Dossier Redakteurin*

*Olga Drossou, MID-Redakteurin, Heinrich-Böll-Stiftung*

## Generationen & Lebenswelten

Gibt es sie überhaupt noch, die „dritte Generation“ von EinwandererInnen in Deutschland? Haben die Nachkommen der ersten und zweiten Einwanderergeneration noch einen „Migrationshintergrund“ und sollen sie auch statistisch erfasst werden? Oder sind diese jungen – meist deutschen StaatsbürgerInnen – nicht längst ein gewachsener Bestandteil der deutschen Gesellschaft geworden, und verkennt die ethnische Zuschreibung nicht eher ihre Selbstwahrnehmung und Lebensrealität? Diese Frage wurde in der Debatte um das Berliner Partizipations- und Integrationsgesetz kontrovers diskutiert. Entschieden wurde gegen das ethnische Monitoring der „dritten Generation“.

In diesem Abschnitt werden die wissenschaftliche Entwicklung und der Verwendungszusammenhang des Generationenkonzepts sowie die Argumente für und wider das ethnische Monitoring bis in die dritte Einwanderergeneration vorgestellt. Was erheben die wenigen existenten Studien, wie beschreiben sie die Lebenswirklichkeit der Kinder und Enkelkinder von EinwanderInnen?

- **Jutta Aumüller** diskutiert die sozialwissenschaftliche Entwicklung des Generationsbegriffs in der Migrationsforschung und zeigt auf, dass das Konzept bezogen auf die dritte Einwanderergeneration in Deutschland ein geringes Erklärungspotential besitzt. Stattdessen tragen soziokulturelle Milieustudien den sich ausdifferenzierenden Lebensstilen von MigrantInnen besser Rechnung.
- **Ulrich Raiser** begründet die Berliner Entscheidung, dass im Sinne einer Politik der gesellschaftlichen Inklusion die dritte Generation nicht mit einem Migrationshintergrund versehen wird und die kulturelle und soziale Diversität als Aushandlungsprozess zwischen gleichberechtigten StaatsbürgerInnen verstanden werden muss.
- **Safer Çinar** argumentiert hingegen für Notwendigkeit einer bundesweit einheitlichen Definition sowie Erfassung des Migrationshintergrunds auch für die dritte Generation, um die existierenden strukturellen Blockaden und Diskriminierungen in der Bildungs- und Arbeitsmarktintegration überprüfbar zu machen.
- **Yeliz Gölbol** untersucht Selbstwahrnehmungen und Handlungsmuster türkischstämmiger AkademikerInnen in Bezug auf Bildung, Erziehung und Identitätsfindung und zeigt auf, wie sich diese in ihren Interviews fernab der gängigen Klischees und Stereotypen über die „türkische Migrantin“ der vermeintlich „verlorenen dritten Generation“ darstellen.
- **Claudia Lübcke** untersucht die Bedeutung und Funktion westlicher Jugendkulturen für die Lebensgestaltung und Identitätsfindung junger MuslimInnen, entdeckt die Vielschichtigkeit muslimischer Jugendkulturen im Kontext einer pluralen Jugendkulturlandschaft, die den Jugendlichen als Baukasten ihrer Identitätsfindung dienen, jenseits von Traditionen und starren Rollenmustern.
- **Shermin Langhoff** berichtet in dem Interview über ihre Zusammenarbeit mit jugendlichen LaienschauspielerInnen in dem Theaterstück „Ferienlager – Die 3. Generation“. Entgegen dem vereinheitlichenden Titel des Stückes stehen für sie die vielfältigen Lebensbezüge und Zukunftsträume der einzelnen Jugendlichen im Vordergrund, die sie nicht als repräsentativ für irgendein Kollektiv verstanden wissen möchte.

**Jutta Aumüller**

## **Wie viele Generationen dauert Integration? Wie Begriffe unser Bild von Gesellschaft prägen**

Spricht man von Migration und Integration, so geht die Rede von der ersten, zweiten und inzwischen auch dritten Migrantengeneration im Allgemeinen leicht vonstatten. Welche soziale Entität genau damit gemeint ist, ist hingegen weniger klar. Eine systematische Reflexion des Generationenbegriffs hat in der Migrationstheorie bislang kaum stattgefunden. Allerdings operiert man in den letzten Jahren zunehmend in der Demographie mit diesem Begriff, indem das lange Zeit dominierende „Inländer-Ausländer“-Konzept in der amtlichen Bevölkerungsstatistik mittlerweile durch den „Migrationshintergrund“ abgelöst wurde.

Mein Beitrag beleuchtet zunächst den Generationenbegriff speziell in der Migrationstheorie. Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelten die Assimilationstheoretiker der Chicago-Schule idealtypische Mehr-Generationen-Modelle der Integration, die die Angleichung der Zugewanderten an die Aufnahmegesellschaft beschrieben. Die Tradition dieser Modellbildung wird im ersten Teil vorgestellt.

In Kontrast zu diesen theoretischen Modellen wird daraufhin der gegenwärtig pragmatische Umgang mit dem Generationenbegriff vor allem in der Sozialberichterstattung dargestellt. Erst mit der rot-grünen Wende 1998 hat sich in der Politik die Einsicht durchgesetzt, dass die Lebenslage von Menschen migrantischer Herkunft nachhaltig durch die familiäre Einwanderungsgeschichte bestimmt wird. Daraus resultiert in der Politik eine noch andauernde Suche, wie dieser „Migrationshintergrund“ für die zweite und möglicherweise auch dritte Generation analytisch angemessen erfasst werden kann.

Abschließend wird es darum gehen, wie angemessen es ist, von einer dritten Einwanderergeneration zu sprechen. Soziologische Untersuchungen in den vergangenen Jahren haben deutlich gemacht, dass sich die Lebenswelt von Menschen, die als Nachkommen von EinwanderInnen in der zweiten und dritten Generation in Deutschland leben, immer stärker in separate soziokulturelle Milieus ausdifferenziert. Hält man dennoch an einem – wie auch immer definierten – Konzept der zweiten oder gar dritten Generation fest, so ergeben

sich daraus vielfältige, teilweise problematische Aspekte der gesellschaftlichen Kategorisierung von Menschen „mit Migrationshintergrund“, die abschließend zur Diskussion gestellt werden.

### **„Generation“ als soziale Kategorie in der Migrationsforschung**

Im Jahr 1928 veröffentlichte Karl Mannheim seinen bahnbrechenden Aufsatz „Das Problem der Generationen“ und führte damit den Generationenbegriff als soziale Kategorie in die Sozialforschung ein. Mehrere Jahrzehnte lang blieb „Generation“ ein zentraler soziologischer Begriff, mit dem Wissenschaftler wie Shmuel N. Eisenstadt, Talcott Parsons, Helmut Schelsky, Raymond Aron und Nathan Glazer arbeiteten. Seit den 1980er Jahren rückte der Generationenbegriff in der Sozialtheorie in den Hintergrund. Stattdessen richtete sich die Aufmerksamkeit der Soziologen auf die Ausdifferenzierung individueller Lebensstile innerhalb einzelner Alters- und Herkunftsgruppen. Seit einiger Zeit lässt sich in den Sozialwissenschaften wiederum eine Renaissance des Generationenbegriffs beobachten. So erscheint beispielsweise Ausgrenzung auf dem Arbeitsmarkt als ein Phänomen, das nicht nur sozialen Strukturmerkmalen der Betroffenen geschuldet ist, sondern auch der Zugehörigkeit zu bestimmten Altersgruppen. Auch geraten Menschen im jungen Alter immer stärker als politische Akteure in den Blick, was etwa für jugendliche MuslimInnen und ihre Protestformen in verschiedenen europäischen Ländern gilt.

Nach Karl Mannheim zeichnen sich Generationen in einem soziologischen Verständnis durch eine ähnliche soziale Lagerung ihrer Mitglieder aus. Diese soziale Lagerung konstituiert sich durch eine gemeinsame Klassen- und Interessenlage von alterskohärenten Gruppen. Darüber hinaus zeichnet sich eine Generation durch einen gemeinsamen politischen Gestaltungswillen aus, so wie etwa die Burschenschaftsbewegung im frühen 19. Jahrhundert oder die Studentenbewegung der 1960er Jahre. Generation im Mannheimschen Sinne bedeutet, dass Menschen der gleichen Altersgruppe, die unter ähnlichen sozialen Bedingungen in einer spezifischen historischen Konstellation aufgewachsen sind, auf gemeinsame Erfahrungen zurückgreifen kön-

nen und auf dieser Basis eine gemeinsame politische Haltung entwickeln. Karl Mannheims Generationenbegriff unterscheidet sich dadurch von einem anthropologischen Begriff, der sich an Familienstrukturen und der biologischen Abfolge von Großeltern, Eltern und Kindern orientiert, aber als solcher für die soziologische Analyse noch nicht brauchbar ist.

In der Migrationstheorie der frühen Chicago-Schule wurden dahingehend der anthropologische und der soziologische Aspekt des Generationenbegriffs miteinander kombiniert. Deren Assimilationstheoretiker betrachteten die Generationenabfolge als einen Transmissionsfaktor für Integration. Ihren klassischen Ausdruck fand diese Betrachtungsweise in Robert E. Parks Modell des „race relations cycle“: Nach Auffassung von Park war die Assimilation der EinwanderInnen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts nach Chicago und in andere amerikanische Großstädte kamen, ein irreversibler Prozess, der sich im Verlauf mehrerer Generationen vollziehen würde. Der „race relations cycle“ beschrieb einen diffizilen Prozess der Auseinandersetzung zwischen Einheimischen und Zugewanderten und wurde idealtypisch als eine Sequenz von drei (oder mehr) Generationen aufgefasst, in denen die mehr oder weniger vollständige Anpassung der Eingewanderten an die urbane Lebenswelt der amerikanischen Arbeiterschaft stattfand.

Die erste Generation steht dabei für den Rückzug der Zugewanderten in die eigene Herkunftsgruppe, die geprägt ist von einer Haltung des Selbstschutzes angesichts des unvermeidlichen „Kulturschocks“, dem sie in einer vollständig neuen Umgebung ausgesetzt sind. Die zweite Generation wiederum befindet sich in einer Situation „zwischen den Kulturen“: Gebunden an die von der Elterngeneration praktizierten Traditionen, verfügen deren Mitglieder über Fähigkeiten und Erwartungen an das eigene Leben, die in Auseinandersetzung mit der Lebenswelt des Zuwanderungslandes ausgeprägt wurden, und sind in dieser Ambivalenz häufig starken persönlichen Spannungen ausgesetzt. Erst in der dritten Generation lösen sich demnach die Bindungen an die Herkunftskultur und finden die Individuen ihre Orientierung in der Kultur des Aufnahmelandes.

Zyklusmodelle der Anpassung erlangten im Anschluss an die Chicago-Schule eine hohe Popularität in der Migrationssoziologie (vgl. Aumüller 2009: 70ff.). Eine interessante Variante des Drei-Generationen-Modells bildete die Beobachtung des US-amerikanischen Theoretikers Marcus Lee Hansen, die er 1938 in dem Auf-

satz „The Problem of the Third Generation Immigrant“ veröffentlichte. Hansen kritisierte das klassische Drei-Generationen-Modell, indem er auf die besondere Rolle der dritten Generation hinwies: Während die zweite Generation durch eine schroffe Entfremdung von der Kultur der Elterngeneration zu charakterisieren sei, entwickle die dritte Generation ein neues Interesse am kulturellen Erbe der eingewanderten Großeltern. Hansens Aufsatz hat über die Jahrzehnte hinweg immer wieder stimulierend für Debatten über revivalistische Bewegungen in Einwandererkulturen gewirkt. Allerdings spielen die Probleme der sozialen und strukturellen Integration der dritten Generation bei Hansen keine Rolle.

Im Verlauf der 1960er Jahre schwand in den USA die Popularität von Generationen- und Zyklenmodellen – abgelöst vom „cultural turn“, der das Paradigma eines ethnischen Pluralismus verkündete und die US-amerikanische Gesellschaft als eine Konglomeration unterschiedlicher ethnischer und religiöser Gruppen unter einer übergreifenden Struktur gemeinsamer ökonomischer, politischer und sozialer Institutionen beschrieb. In der deutschsprachigen Migrationstheorie, die als solche erst seit den 1970er Jahren existiert, wurde das Generationenparadigma hingegen eher am Rande thematisiert.

### **Sozialstatistische Annäherungen an die „zweite“ und „dritte Generation“**

Hierzulande erwachte das soziologische Interesse an der zweiten Migrantengeneration in den 1970er Jahren, als der Anwerbestopp dazu führte, dass sich der Aufenthalt der als Gastarbeiter Eingewanderten verfestigte und sukzessive auch die bislang im Herkunftsland verbliebenen Familien in die Bundesrepublik nachgeholt wurden. Die Kinder dieser EinwanderInnen gerieten in das Visier einer sich neu begründenden Ausländerpädagogik – die übrigens schon in den siebziger und achtziger Jahren scharfsichtig eine nachhaltige strukturelle Integration der Kinder und Jugendlichen in das Bildungssystem postulierte und damit mehrere Jahrzehnte lang im politischen Raum ungehört blieb (siehe beispielsweise Reich et al. 1989). Forschungsrelevant war die zweite Generation damals in ihrer Rolle als SchülerInnen sowie als Auszubildende in der Bildungsdebatte wie auch – in der damaligen Kriminalitätsdebatte – als mögliche strafrechtlich relevante Delinquenten. Dies alles aber waren Diskurse, die unter ExpertInnen geführt wurden und die öffentliche Debatte nur sporadisch berührten.



Tatsächlich rückten die zweite und, soweit überhaupt vorhandene, dritte Zuwanderergeneration erst in das öffentliche Bewusstsein, als die internationalen Schulvergleichsstudien das teilweise katastrophale Abschneiden von Kindern ausländischer Herkunft im deutschen Schulsystem zutage förderten. Die Ergebnisse der PISA-Studien zeigten, dass es nicht gelungen war, die Schulergebnisse der Kinder vom sozialen Hintergrund ihrer Eltern zu entkoppeln. Das bis dahin gebräuchliche „Inländer-Ausländer“-Konzept in der Sozialstatistik erwies sich für die Analyse dieser und anderer sozialer Problemlagen, wie etwa die mangelnde Integration von MigrantInnen in den Arbeitsmarkt, als untauglich.

Verschiedene Datenquellen geben seitdem Auskunft über die soziale Lage der zweiten Migrantengeneration in der Bundesrepublik. Eine repräsentative Datenbasis hierfür bildet der Mikrozensus, die größte regelmäßige Haushaltsbefragung in der Bundesrepublik, in die jährlich ein Prozent der Wohnbevölkerung einbezogen wird. Seit 2005 wird darin auch das Thema „Migration und Integration“ berücksichtigt. Als Personen mit Migrationshintergrund werden darin alle AusländerInnen erfasst, die seit 1950 eingewandert und eingebürgert sind, sowie alle Personen, bei denen mindestens ein Elternteil in eine der genannten Kategorien fällt – letztere mithin also die „zweite Generation“. Allerdings blieb dieses Konzept nicht unkritisiert, insbesondere hinsichtlich der Einbeziehung von Nachkommen aus bi-nationalen Partnerschaften mit einem deutschen Elternteil.

Während jedoch mittlerweile die Erfassung einer zweiten Generation in der Bevölkerungsstatistik grundsätzlich auf einem breiten Konsens beruht, herrscht eher Zurückhaltung darüber, eine „dritte Generation“ statistisch auszuweisen. Hier macht sich eine berechtigte Sorge um eine mögliche Stigmatisierung und Ausgrenzung von Menschen, deren Großeltern nach Deutschland eingewandert sind, bemerkbar. Zwar ist es möglich, in der Mikrozensus-Befragung eine dritte Generation zu erfassen, sofern es sich dabei um minderjährige Personen handelt, die noch im Haushalt der Eltern leben. Die statistischen Landesämter aber verzichten zumeist darauf, diese Personen als „dritte Generation“ statistisch zu erfassen.

Damit wird auch deutlich, was wir tatsächlich – auf der Grundlage gesicherter Daten – über die dritte Generation wissen: nämlich so gut wie nichts. Über die Situation der dritten Generation ist nichts bekannt; eine Forschung gibt es dazu bislang nicht (vgl. auch Geißler 2008: 15). Insofern ist auch Vorsicht gegenüber pau-

schalen Einschätzungen geboten, die unterstellen, dass die Integration in der dritten Generation stagniere. Hier werden Befunde in den sozialen Brennpunkten der Großstädte verallgemeinert, ohne sie auf eine konsistente Datenbasis zu stellen und ohne eine angemessene analytische Ursachenforschung zu betreiben.

### **Ausdifferenzierung der Lebensstile**

Wenn also statistische Daten über die dritte Generation nicht vorhanden sind, wenn auch ihre Erhebung selbst eher nicht wünschenswert ist, was können wir dann über die dritte Generation aussagen? Um hierauf eine Antwort zu geben, müssen wir noch einmal einen Schritt zurückgehen und danach fragen, in welchen Bereichen von Gesellschaft die dritte Generation überhaupt sichtbar wird. Eine Möglichkeit wäre, in die zahlreich vorhandenen MigrantInnenorganisationen in Deutschland zu schauen. Bei diesen jedoch lässt sich beobachten, dass schon die zweite Generation immer schwieriger in die Vereinsaktivitäten einzubinden ist – von der dritten Generation ganz zu schweigen. Die Kinder und EnkelInnen der früheren ZuwanderInnen sind nicht mehr in das vielfach antiquiert wirkende ethnische Vereinswesen zu integrieren.

Besonders deutlich wird dies bei den so genannten Gastarbeiternationalitäten: Griechische, spanische oder türkische Vereine tun sich schwer, Angebote zu machen, von denen sich die jüngeren Generationen noch angesprochen fühlen. Besonders auffällig ist dies bei Herkunftsgruppen, wie beispielsweise den GriechInnen und SpanierInnen, deren Mitglieder relativ zahlreich den sozialen Aufstieg in die Mittelschicht vollzogen haben. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund weckt die Rede von der dritten Generation den Verdacht auf eine künstliche Zuschreibung zu einer bestimmten Herkunftsgruppe, die manchmal auch dadurch motiviert sein mag, bewährte Fördermittel für die eigene Organisation nicht zu verlieren.

Sucht man nach der dritten Generation, so muss man sich vor allem in das Labyrinth der vielfältig ausgeprägten Jugendkulturen begeben. „Muslim – The Next Generation“ beispielsweise heißt das Online-Projekt, das seit Anfang 2010 von einer Gruppe junger deutscher Muslime betrieben wird. Vorwiegend an Lifestyle-Themen orientiert ist das deutsch-türkische Internet-Portal Vaybee!, das Jugendliche und junge Erwachsene der zweiten und dritten Generation anspricht. Die Präsentationen zeigen vielfältige Lebenswelten junger Menschen türkischer Herkunft. Götz Nordbruch (2010:

10) zitiert dazu eine Nutzerin aus einem der diversen Chat-Foren: „Die dritte heranwachsende Generation ist viel bunter als meine zweite, in der die Eltern zumeist strenger und religiöser gewesen sind und ihren Lebensstil ihren Kindern auferlegen wollten.“

Dies sind nur zwei Beispiele unter vielen, die sicherlich nicht nur die dritte Generation türkischer Abstammung betreffen. Allerdings gehören TürkinInnen zu den wenigen Einwanderergruppen, die bereits lange genug in Deutschland leben, um überhaupt schon eine dritte Generation hervorgebracht zu haben – mit Ausnahme vielleicht von SpanierInnen, ItalienerInnen, GriechInnen und Ex-JugoslawInnen, deren Enkelkinder aber in der Integrationsdebatte schlichtweg nicht mehr vorkommen. Dass die letztgenannten Gruppen kaum mehr als MigrantInnen der dritten Generation wahrgenommen werden, hat sicherlich damit zu tun, dass sie mittlerweile in sozialstruktureller Hinsicht als überwiegend integriert gelten. Zudem hatte die „gefühlte Fremdheit“ der deutschen Bevölkerung gegenüber diesen Zuwanderergruppen nie ein derartiges Ausmaß erreicht wie gegenüber den stärker als kulturell fremdartig wahrgenommenen muslimischen EinwanderInnen aus der Türkei.

Auch neuere Untersuchungen, wie etwa die Sinus-Milieustudie, weisen darauf hin, dass sich die Lebenswelt von Menschen in der zweiten und dritten Migrantengeneration immer stärker in soziokulturelle Milieus ausdifferenziert. Die 2008 erhobene Studie verzichtet auf eine Differenzierung nach Herkunftsnationalitäten und Religionszugehörigkeit und orientiert sich stattdessen an einem Ansatz, der Menschen, die sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähnlich sind, einem bestimmten Milieu zuordnet. Dadurch ist es möglich, interne Differenzierungsprozesse, die in allen Migrantengruppen stattfinden, nachzuvollziehen. Die Ergebnisse der Studie zeigen – wenig überraschend –, dass Menschen mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe darstellen, sondern auch hier bürgerliche, intellektuelle, modernistische, religiöse, traditionelle und entwurzelte Milieus nebeneinander existieren. Allerdings wurden die in dieser Studie befragten Personen nicht ausdrücklich nach Generationszugehörigkeit ausgewiesen. Zwar erfahren wir, dass einzelne Milieus von bestimmten Altersgruppen dominiert werden: So wird beispielsweise ein hedonistisch-subkulturelles Milieu nachgewiesen, dessen Angehörige (15 Prozent der MigrantInnenbevölkerung) sich nicht mit der Mehrheitskultur, sondern mit Subkulturen identifizieren und das sich durchweg aus jüngeren Altersgruppen rekrutiert. Auch das „multikulturelle Performermilieu“, dem 13 Prozent

der MigrantInnenbevölkerung zugerechnet werden und das als ein leistungsorientiertes Milieu mit einem bikulturellen Selbstverständnis charakterisiert wird, besteht aus Personen jüngerer Altersgruppen (Sinus Sociovision 2008).

Jedoch hat Sinus keine zusätzlichen Angaben zur Aufenthaltsdauer in Deutschland veröffentlicht, die Rückschlüsse auf einen Generationenzusammenhang ermöglichen. Auch wenn die Sinus-Studie Fragen nach den Ursachen ungleicher Lebensbedingungen ausblendet, sind Milieustudien zukünftig sicherlich der vielversprechendere Weg, Wissen über die Lebenslage von Menschen aus Migrationsfamilien zu erhalten, als dies die dauerhafte Festschreibung eines Migrationsmerkmals in der öffentlichen Statistik ermöglichen kann.

## Fazit

Betrachtet man die Entwicklung des Generationendiskurses seit Anfang des 20. Jahrhunderts, so fallen die unterschiedlichen Konnotationen auf, die mit dem Generationenbegriff verbunden sind. Für die frühe US-amerikanische Migrationssoziologie galt Generation als der Mechanismus, durch den die Übertragung von Integration erfolgte. Integration – oder in der Diktion dieser Forscher-„Generation“: Assimilation – musste im Verlauf einiger Generationen unweigerlich erfolgen, wenn man in diesen Prozess nicht übermäßig durch die Errichtung von Barrieren, wie Diskriminierung, Rassismus etc., intervenierte.

Der Generationenbegriff im heutigen bundesdeutschen Diskurs hingegen droht zu einem Verdikt zu werden, das die Betroffenen zur strukturellen Marginalität verurteilt. Zwar erscheint es sinnvoll, in der Sozialberichterstattung eine zweite Generation zu erfassen, um Informationen über die Dynamik von Gleichstellungsprozessen zu erhalten. Mit der Erfassung einer dritten Generation aber droht sich die Wahrnehmung migrantischer Abstammung als einem prinzipiell exkludierenden Faktor zu verfestigen. Sollte sich die Generationenzählung über eine zweite Generation hinaus durchsetzen, so käme dies einem fundamentalen Wandel des bundesrepublikanischen Gesellschaftsbildes gleich, das seit der Mitte des letzten Jahrhunderts von der Vorstellung einer leistungsgerecht stratifizierten Gesellschaft geprägt ist. Anstatt das Unvermögen von Politik und Wirtschaft, soziale Gerechtigkeit herzustellen, zu benennen, würden soziale Unterschiede dauerhaft auf kulturelle Differenzen zurückgeführt.

Davon unberührt bleibt aber die grundsätzliche politische Mobilisierbarkeit von Gruppen, die sich als Angehörige einer Generation verstehen. Die Ausdifferenzierung von Lebensstilen und Milieus auch in migrantischen Bevölkerungsgruppen macht es zwar gegenwärtig eher zweifelhaft, dass es sich bei der „dritten Generation“ um eine gemeinschaftliche politische Akteursgruppe im Sinne Karl Mannheims handelt. Andauernde soziale Ausgrenzung und diskriminierende Strukturen könnten jedoch dazu führen, dass Teile dieser Bevölkerungsgruppe ein gemeinsames Interesse formulieren und in politische (oder auch gewaltförmige) Aktionsformen umsetzen. Die Aufstände muslimischer Jugendlicher in Nordengland zu Beginn dieses Jahrzehnts, die Unruhen in den französischen Banlieues sind beredte Beispiele hierfür.

In diesem Sinne ist vielleicht auch die Reaktion von Migrantenorganisationen auf das beabsichtigte Berliner Partizipations- und Integrationsgesetz zu verstehen: Als kürzlich in Berlin der Entwurf für dieses Gesetz vorgelegt wurde, forderten Migrantenv Verbände, dass auch die dritte Generation einen Migrantensstatus erhalten sollte, um andauernde Diskriminierung etwa auf dem Arbeitsmarkt sichtbar zu machen (Ataman 2010). Die Zeit sei noch nicht reif, auf diese Feststellung zu verzichten, so Safer Çinar, der Sprecher des Türkischen Bundes Berlin, der renommiertesten türkischen Migrantenorganisation in der Hauptstadt (vgl. auch den Beitrag von S. Çinar in diesem Dossier). Ob der Türkische Bund damit aber wirklich das Interesse der Enkelkinder vertritt, erscheint eher zweifelhaft. Zwar tut es sicherlich not, dass Repräsentantenorganisationen ein öffentliches Bewusstsein für die weiterhin bestehende persönliche und strukturelle Diskriminierung von Menschen mit einem familiären Migrationshintergrund schaffen. Aber die andauernde Festschreibung von Menschen, deren Eltern bereits in Deutschland geboren wurden, auf einen Migrantensstatus vereitelt die Möglichkeit, dieses Merkmal abzulegen und ganz normal anders zu sein – so wie alle Anderen auch.

## Literatur

Ataman, Ferda 2010: Die dritte Generation fordert Schutz, in: Der Tagesspiegel (Berlin) vom 21.06.2010

Aumüller, Jutta 2007: The Concept of Generation within Migration Sociology, in: Berliner Institut für

Vergleichende Sozialforschung (Hg.), Immigrant Generations and the Problem of Measuring Integration – A European Comparison, Berlin, 27-43

Aumüller, Jutta 2009: Assimilation – Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept, Bielefeld

Esser, Hartmut 1990: Nur eine Frage der Zeit? Zur Frage der Eingliederung von Migranten im Generationen-Zyklus und zu einer Möglichkeit, Unterschiede hierin theoretisch zu erklären, in: ders./Jürgen Friedrich (Hg.), Generation und Identität, Opladen, 73-100

Geißler, Rainer 2008: Lebenslagen der Familien der zweiten Generation, in: IMIS-Beiträge, Nr. 34, 11-26

Hansen, Marcus Lee 1938: The Problem of the Third Generation Immigrant, in: Werner Sollors (Hg.), Theories of Ethnicity: A Classical Reader, New York, 202-215

Mannheim, Karl 1964 [1928]: Das Problem der Generationen, in: ders., Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff, Berlin/Neuwied: 509-564

Nordbruch, Götz 2010: Pop, Politik und Boulevard – Das deutsch-türkische Internetportal Vaybee!, in: ufug.de Nr. 17, 9f.

<http://www.ufug.de/pdf/Newsletter-17-2010.pdf>

Park, Robert E. 1996 [1928]: Human Migration and the Marginal Man, in: Werner Sollors (Hg.), Theories of Ethnicity: A Classical Reader, New York, 156-167

[Sinus Sociovision 2008: Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland](#)

Reich, Hans et al. 1989: FABER – Ein Schwerpunktprogramm zur Erforschung der Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung, in: MIGRATION – A European Journal of International Migration and Ethnic Relations, Nr. 6, 127-136

**Jutta Aumüller** ist Politologin und Mitarbeiterin am Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Migrations- Integrationspolitik sowie Prozesse der Demokratisierung in Einwanderungsgesellschaften.

## Ulrich Raiser

# Erfolgreiche MigrantInnen und Pioniergeist

### Die Integrationsdebatte braucht einen Perspektivwechsel

Nach wie vor ist der soziale Aufstieg für MigrantInnen in Deutschland ein steiniger Weg, der zu selten gelingt. Dabei sind EinwanderInnen im Grunde Pioniere, vor allem dann, wenn sie die Entscheidung, ihre Heimat zu verlassen, freiwillig getroffen haben. Sie wagen einen Aufbruch in die Fremde, oftmals ohne Kenntnis der Sprache oder der kulturellen Umgangsformen. Sie bringen den Mut auf, ihrer gewohnten Umgebung den Rücken zu kehren und an einem anderen Ort neu anzufangen. Sie erwarten etwas von ihrem Leben, etwas, das besser sein soll als die Umstände, die sie verlassen, und sie sind bereit, dafür viel zu investieren.

Es ist dieser Pioniergeist und der Wunsch, Klassen-schranken zu durchbrechen, die den dynamischen Wessenzug von Wanderungsbewegungen der Moderne ausmachen. Befragt man heute erfolgreiche Deutsch-TürkInnen oder Deutsch-VietnamesInnen der zweiten Einwanderergeneration nach dem Motor ihres Aufstiegs, so verweisen diese meist auf den Traum ihrer Eltern von einem besseren Leben. Dass eine solche Familienkonstellation einiges an Konfliktstoff mit sich bringt, kann man sich vorstellen. Nicht alle Einwandererkinder sind den hohen Erwartungen ihrer Eltern gewachsen. Gleichwohl birgt der unverhohlene Wunsch nach sozialer Mobilität eine enorme Energie, die hilft, sichtbare und unsichtbare Grenzen zwischen den Gesellschaftsschichten zu überwinden.

### Gefühle der Ohnmacht und ungenutztes Potenzial

„Politik muss es schaffen, die Aufstiegs-motivation der Bürger offen zu halten, weil eine Gesellschaft, die den Glauben an den Aufstieg verloren hat, kaputtgeht“, sagte der Soziologe Heinz Bude kürzlich der Süddeutschen Zeitung. Und in der Tat, zeigt sich in den großen deutschen Städten eine lähmende Lethargie vor allem bei der Einwandererjugend, der sogenannten dritten Generation. Gefühle der Ohnmacht, der Nutzlosigkeit und des Ausgeschlossen-seins machen sich breit. Die Statistik liefert hierzu die harten Fakten: hohe Arbeitslosigkeit, hohe Schulabbrecherquoten und eine geringe Ausbildungsbeteiligung unter MigrantInnen. Ist hier der

Glaube an den sozialen Aufstieg bei den Enkeln der ersten EinwanderInnen verloren gegangen?

### Indikatoren weisen nach oben

Zweifel an einem vorschnellen Abschreiben der Leistungsmotivation junger MigrantInnen sind angebracht. Das Jahresgutachten 2010 des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)<sup>1</sup>, die wohl umfassendste datengestützte Analyse zum Thema der vergangenen Jahre, verleiht dem Integrationsgeschehen in Deutschland die Note „knapp gut“. Das Gutachten verweist aber auch auf die Schwachstellen: die nach wie vor große Lücke zwischen den Schulabschlüssen von Kindern aus Einwanderer- und Nicht-Einwandererfamilien sowie die geringe Ausbildungsbeteiligung junger MigrantInnen.

Auch die Integrationsprozesse in Berlin, einem der Ballungszentren der Migration aus der Türkei und aus dem Nahen Osten, verlaufen besser als gemeinhin angenommen. Seit fünf Jahren weisen in der Hauptstadt, weitgehend unbemerkt von der Öffentlichkeit, vor allem die Bildungsindikatoren für die sogenannte dritte Generation nach oben. Der Anteil der Schulabbrecher unter Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache ist zwischen 2003 und 2008 von 24 auf 16,5 Prozent gesunken (im Jahr 1985 betrug unter ausländischen Kindern der Anteil derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verließen, sogar noch 38%). Gleichzeitig stieg im selben Zeitraum der Anteil der AbiturientInnen in dieser Bevölkerungsgruppe deutlich von 12,2 auf 21,8 Prozent. Die Ausbildungsbeteiligung von jungen MigrantInnen steigt leicht an und auch der Anteil der Kinder, die vor der Einschulung über nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügten ist in den vergangenen drei Jahren in der Hauptstadt um 6 Prozentpunkte zurückgegangen.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Zu finden unter: [http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2010/05/einwanderungsgesellschaft\\_2010.pdf](http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2010/05/einwanderungsgesellschaft_2010.pdf)

<sup>2</sup> Siehe: Integrationsbeauftragter des Berliner Senats 2009; <http://www.berlin.de/lb/intmig/statistik/index.html> sowie Ohliger und Raiser 2005

## Daten gegen den medialen Alarmismus

Auch wenn diese Zahlen noch nicht zufrieden stellen und die Abstände zwischen alten und neuen Deutschen sowie AusländerInnen immer noch zu groß sind, kann eine gründliche Analyse der Daten doch zu Gelassenheit und Nüchternheit in einem oftmals hysterischen und von Momentaufnahmen und vorschnellen Verallgemeinerungen geprägten Diskurs beitragen. Auch darauf weist der SVR in seinem Gutachten 2010 hin: Die heutige Einwandererjugend ist nach Lage aller relevanten Indikatoren (Schulabschlüsse, Arbeitslosigkeit, Sprachkenntnisse, Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft) deutlich besser integriert als die erste Einwanderergeneration. Weil Momentaufnahmen ohne historisches Gedächtnis oft besorgniserregend wirken, sollten wir beginnen, Integrationsfragen im Längsschnitt und im Hinblick auf historische Trends zu betrachten.

## Pauschale Stigmatisierungen verkennen Wanderungsmotive

Der heute zu beobachtende Reflex einer pauschalen Stigmatisierung der muslimischen Einwandererbevölkerung als leistungsunwillig, unproduktiv und nicht anpassungsbereit beruht auf falschen Annahmen. Die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Jahr 2009 herausgegebene Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“<sup>3</sup> für die rund 6.000 in Deutschland lebende Muslime befragt wurden, hat das belegt. Analog zum SVR Gutachten weist sie deutliche Bildungserfolge von der ersten zur zweiten muslimischen Einwanderergeneration nach. Die Autorinnen weisen darüber hinaus eine hohe Identifikation einer Mehrheit der Muslime mit der deutschen Gesellschaft nach: Mehr als die Hälfte der MuslimInnen über 16 Jahren ist in einem deutschen Verein aktiv, nur 4 Prozent sind ausschließlich Mitglieder eines herkunftsbezogenen Vereins. 80 Prozent der muslimischen MigrantInnen in Deutschland können zudem auf Lohn oder Selbstständigkeit als Einkommensquelle zurückgreifen.

Ganz abgesehen von dem chauvinistischen Ton der aktuellen Integrationsdebatte, wird mit dem Argument mangelnder Produktivität einmal mehr die intrinsische Motivation der allermeisten Migrationsentscheidungen in ihr Gegenteil verdreht. Auch wenn sich das Klischee hartnäckig hält: MigrantInnen verlassen in den seltensten Fällen ihre Heimat, um dem neuen Staat auf der

<sup>3</sup> Zu finden unter:  
[http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Politik\\_Gesellschaft/DIK/vollversion\\_studie\\_muslim\\_leben\\_deutschland\\_.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Politik_Gesellschaft/DIK/vollversion_studie_muslim_leben_deutschland_.pdf?__blob=publicationFile)

Tasche zu liegen. Im Gegenteil, der größte Teil möchte durch harte Arbeit und die Investition in die Köpfe der Kinder die engen Grenzen der eigenen sozialen Herkunft überwinden. Dass hierfür enorme Leistungen notwendig sind, versteht sich für die überwiegende Mehrheit von selbst. Schließlich haben viele EinwanderInnen der ersten Generation ihre Gesundheit für einen Traum von einem besseren Leben aufs Spiel gesetzt. Sie haben ein entbehrensreiches Leben auf sich genommen, um ihren Kindern einen Aufstieg zu ermöglichen. Ihre Lebenseinstellung gleicht eher dem der calvinistischen Kleinunternehmer aus dem 17. Jahrhundert, die für Max Weber Wegbereiter eines sich ausbreitenden und höchst erfolgreichen Geistes des Kapitalismus waren.

Einige Zahlen zur Illustration: Die Selbständigenquote unter ausländischen Beschäftigten in Berlin betrug im Jahr 2006 22,7% und war damit über 7 Prozentpunkte höher als die Quote unter Beschäftigten deutscher Herkunft (15,2%) (Integrationsbeauftragter des Berliner Senats 2009). Die türkisch-deutsche Unternehmervereinigung Berlin-Brandenburg (TDU) listet 9.000 kleine und mittelständische Unternehmen von türkischstämmigen MigrantInnen, die insgesamt 29.000 MitarbeiterInnen haben und einen Jahresumsatz von 3,5 Milliarden Euro erwirtschaften.

## Integration heißt Möglichkeiten eröffnen

Die Energie und Leistungsbereitschaft, die aus der Migrationserfahrung resultiert, ist in den letzten 50 Jahren in Deutschland systematisch verkannt worden. Es fehlte bislang die Phantasie - und vielleicht die Großzügigkeit - Integration nicht als Reparaturwerkstatt, sondern als die Eröffnung von Möglichkeiten auch für das Einwanderungsland Deutschland zu denken.

Dabei haben klassische Einwanderungsgesellschaften wie die USA, Kanada und Australien ihre Gründungsmythen auf der Idee der Überwindung von Klassengrenzen durch Migration gebaut. Was in diesen Ländern selbstverständlich scheint, wird hierzulande zu wenig erkannt.

## Rückenwind für die Dritte Generation

Inwieweit die sogenannte „dritte Generation“ von diesem Rückenwind der Aufstiegsorientierung in den Familien tatsächlich profitiert, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Die Einwanderungserfahrung der Großeltern und ihre Motivation für einen Neuanfang ist nichts, was Jugendliche vordergründig beschäftigt. Und trotz-

dem sollte man gerade bei wirtschaftlich oder im Hinblick auf Bildungsabschlüsse erfolgreichen Familien die Sogwirkung der Aufbruchserfahrung und des Pioniergeistes nicht unterschätzen. Der Stolz „es geschafft zu haben“ wird zu einem prägenden Motiv der Familiengeneration und wirkt durch die Generationen hindurch.

### **Abgrenzungsbewegungen innerhalb und zwischen Einwanderergruppen**

Man sollte sich aber keine Illusionen machen. Einwanderergruppen sind höchst heterogen und ihre interne Dynamik ebenso wie die Dynamik zwischen den Gruppen weist viele bekannte Ausschließungsmuster auf. Gerade bei erfolgreich aufgestiegenen EinwanderInnen setzt durchaus die Abgrenzung gegenüber denjenigen ein, die keinen Erfolg haben. Die Gründe und Ursachen für den Erfolg werden individualisiert und vor allem der eigenen Leistung zugeschrieben.

Unabhängig davon, ob diese Selbstdiagnose zutrifft, kann hierdurch ein Prozess der Entsolidarisierung eintreten. Oftmals sind MigrantInnen, die selbst einen gewissen Wohlstand erlangt haben, die schärfsten Kritiker der vermeintlichen „Verlierer“ aus der eigenen Community und dem vormals gemeinsam bewohnten Kiez. Das Credo „das jeder seines Glückes Schmied ist“, ist auch den „neuen Reichen“ unter den Eingewanderten nicht fremd. Das ist die andere Seite der calvinistischen Arbeitsethik: Erfolg wie Misserfolg werden auf individuelle Merkmale zurückgeführt.

Dieses Denkschema passt gut zum Grundton der aktuellen Integrationsdebatte. Sekundärtugenden wie Fleiß und Disziplin werden zu Primärfaktoren für den Erfolg. Im scharfen Wettbewerb zwischen den Migrantengruppen wird ein Mangel dieser Eigenschaften kollektiv anderen Migrantengruppen oder eben den Erfolglosen der eigenen Gruppe zugeschrieben. Diese Hierarchisierung entspricht in etwa der Rangordnung, die auch die sogenannte Mehrheitsgesellschaft für unterschiedliche Migrantengruppen bereithält. Roma, arabischstämmige und türkischstämmige MigrantInnen befinden sich hierbei am untersten Ende dieser Skala.

Im Grunde genommen geht es hier um das alte Verhältnis zwischen Etablierten und Außenseitern, von dem der Soziologe Norbert Elias vor 30 Jahren sagte, es sei ein Grundmuster menschlicher Gesellschaften (Elias und Scotson 1993). Weil sie ihre überkommenen Positionen durch die Ansprüche der Neulinge bedroht sehen, behaupten die Etablierten ein angestammtes

Recht auf ihre Privilegien zu besitzen. Aus den vermeintlichen kollektiven Eigenschaften der Neulinge werden zur Untermauerung des eigenen Machtanspruchs die schlechtesten ausgewählt und zu einem Gruppenstigma geformt.

Diese Abwertung dient vor allem dazu, die Legitimität der eigenen überlegenen Position zu begründen. Die Neulinge, ökonomisch meist abhängig von der Gunst der Etablierten, neigen dazu, die kollektive Stigmatisierung zu verinnerlichen und sich als Selbstbild zu eigen zu machen. Innerer Rückzug von der Gesellschaft und Selbstabschottung oder das plötzliche und gewaltsame Aufbegehren gegen den erfahrenen Ausschluss sind wahrscheinliche Folgen dieser ungleichen Beziehung (Bude 2008).

Damit ist aber auch die wesentliche Falle des potential- bzw. ressourcenorientierten Ansatzes in der Integrationspolitik benannt. Wenn der Erfolg in erster Linie an persönlichen Eigenschaften wie Durchsetzungswille und Fleiß oder gruppenbezogenen kulturellen Ressourcen festgemacht wird, dann kann der Misserfolg konsequenterweise auch nur dem Versagen des Individuums bzw. der Gruppe zugeschrieben werden.

Die Gefahr, die erheblichen Hürden zu übersehen, die durch sehr subtile Formen der institutionellen Diskriminierung in der Aufnahmegesellschaft aufgebaut werden, ist dabei groß.

### **Verdeckte Diskriminierung in der Schule**

In der Schule wirkt ein solcher verdeckter Mechanismus, den aufzudecken bzw. zu durchbrechen sicher zu den größten Herausforderungen eines modernen und im wirklichen Sinne chancengerechten Bildungssystems zählt.

Anders als die öffentliche Diskussion oft glauben lässt, ist Sprache nämlich nicht alles. Das deutsche Bildungssystem krankt an einem anderen Punkt, der sich sehr subtil auf die Karrieren von Migrantenkinder, aber auch von deutschen Kindern aus nicht-akademischen Milieus auswirkt. Entscheidend ist das durch die Familie weitergegebene kulturelle Kapital – das Wissen darüber, wie man sich in der Schule und gegenüber LehrerInnen richtig verhält (Radtke 2004; Mannitz 2002; Bourdieu 1996). Man muss den richtigen Verhaltenskodex kennen, um in der Schule erfolgreich zu sein, das ist die eigentlich unangenehme Botschaft der PISA- und IGLU-Studien der letzten Jahre, wie auch der



Deutschen Bildungsberichte 2008 und 2010<sup>4</sup> SchülerInnen, die nicht dem selben sozialen Milieu wie ihre LehrerInnen entstammen – und das gilt für den überwiegenden Teil der Kinder aus nicht-akademischen Familien – haben es oft schwer, diesen Kodex zu entziffern. Sie verhalten sich in den Augen der LehrerInnen schnell „daneben“ und wirken je nach Situation ungehobelt oder anbiedernd, frech oder schüchtern. Kurz: sie treffen nicht den richtigen Ton. Folglich haben sie es bei gleichen Leistungen deutlich schwerer als ihre Altersgenossen aus bildungsorientierten Elternhäusern, den Übergang ins Gymnasium zu schaffen.

Ähnlich geht es den Eltern dieser Kinder, die sich oftmals nicht bewusst sind, wie wichtig der enge und regelmäßige Umgang mit LehrerInnen ist. Falls aber doch, hindert sie nicht selten eine Mischung aus sozialer Fremdheit, intellektueller Unterlegenheit oder vermeintlich mangelndem Ausdrucksvermögen, den Kontakt offensiv und in einer für die Kinder vorteilhaften Art und Weise zu suchen. Es sind eben doch diese eminent wichtigen Sekundärtugenden, die den Unterschied in der Bildungslaufbahn ausmachen und die sind meist milieu- und nicht unbedingt kulturspezifisch.

Angesichts dieses Befunds verwundert es auch nicht, dass Eltern aus nicht-akademischen Milieus ihren Kindern den erfolgreichen Übergang ins Gymnasium nur bei überdurchschnittlich guten Leistungen zutrauen. Viele dieser Eltern verfügen über ein gutes Gespür für die unsichtbaren Schranken, die ihre Kinder in einem akademisch geprägten Setting überwinden müssen. Das Stigma des Außenseiters kann nur kompensieren, wer mit besonders guten Leistungen aufwartet. Man kennt diesen Mechanismus aus der Genderdebatte und aus der Rassismusforschung.

### **Was heißt das für eine moderne Integrationspolitik?**

1. Sie muss natürlich ressourcenorientiert denken, den Blick umkehren und den Rahmen für Gelegenheiten zur Bewährung und zu entlohnter Leistung setzen. Sie muss glaubhaft machen, dass die Investition in die Zukunft der Kinder die Mühe wert ist. Der Arbeitsmarkt ist noch immer der beste Integrationsmotor.

Die Zeit ist günstig für einen solchen Perspektiven- und Politikwechsel. Der demographische Wandel schlägt bereits durch, viele Firmen können ihre freien Ausbil-

<sup>4</sup> <http://www.bildungsbericht.de/>

dingsplätze nicht mehr besetzen. Was liegt da näher, als, anstatt abstrakte Erwartungen zu formulieren, in Wirtschaft, Zivilgesellschaft und in den Kommunen konkrete Arbeits- und Ausbildungsangebote zu machen. So viel Vertrauen muss sein. Große Firmen und einige kommunale Arbeitgeber suchen bereits jetzt gezielt nach Auszubildenden mit Migrationshintergrund wegen ihrer spezifischen Kompetenzen. Die meisten von ihnen nehmen die Herausforderung zur Bewährung an. Ein gelungenes Beispiel ist die Kampagne „Berlin braucht dich!“<sup>5</sup> durch die das Land Berlin den Anteil der Auszubildenden mit Migrationhintergrund in den vergangenen drei Jahren nahezu verdreifacht hat. Mittlerweile kommt jeder fünfte Azubi im Berliner Öffentlichen Dienst aus einer Einwandererfamilie.

2. Andererseits darf eine moderne Integrationspolitik nicht die Augen verschließen vor den nach wie vor erheblichen Diskriminierungen auf dem Arbeitsmarkt, in der Schule, in der Ausbildung und auch im Öffentlichen Dienst. Lediglich das Schaffen von Gelegenheiten reicht nicht aus, der Konkurrenzkampf und das Beharrungsvermögen der „Etablierten“ sind nach wie vor ausgeprägt. Institutionen müssen daher lernen, produktiv mit Diversität umzugehen. Erst wenn sie sich diese Kompetenz angeeignet haben, sind sie wirklich im 21. Jahrhundert und damit in der Einwanderungsgesellschaft angekommen. Dieser Lernprozess ist aufwendig und grundlegend. Er bedeutet eine fundamentale Neuorientierung durch die die Perspektive der Interkulturalität, die Kern des institutionellen und betrieblichen Selbstverständnisses werden muss. Der demographische Wandel lässt uns auch hier keine Wahl. In 15 Jahren werden mehr als 50 Prozent der Jugendlichen in Berlin einen Migrationshintergrund haben, mit einer steigenden Tendenz. Bislang sind unsere Bildungs- und Arbeitsmarktinstitutionen aber auch viele Unternehmen auf diesen Wandel nicht vorbereitet.

Der jüngst vorgestellte Entwurf des Berliner Senats für ein Partizipations- und Integrationsgesetz<sup>6</sup> geht in diese Richtung. Auch wenn sich das Gesetz vor allem an den Öffentlichen Dienst richtet und sich das Land Berlin gewissermaßen mit rechtlichen Mitteln an die eigene Nase fasst, kann es doch einen erheblichen Vorbildcharakter für andere Institutionen entfalten. Zudem ist der Öffentliche Dienst, gerade in Berlin, einer der größten Arbeitgeber.

<sup>5</sup> <http://www.berlin-braucht-dich.de/>

<sup>6</sup> [http://www.berlin.de/lb/intmig/partizipations-und-integrationsgesetz-berlin\\_kurzfassung.html](http://www.berlin.de/lb/intmig/partizipations-und-integrationsgesetz-berlin_kurzfassung.html)

## Die dritte Generation als gleichberechtigte Staatsbürger

Dass die dritte Generation in dem Entwurf zum Integrationsgesetz formal nicht mehr mit einem Migrationshintergrund versehen wird, ist folgerichtig. Es handelt sich bei dieser Gruppe, den Enkeln der ersten Einwanderergeneration, um deutsche StaatsbürgerInnen. Bereits ihre Eltern wurden in Deutschland geboren. Im Sinne einer Politik der gesellschaftlichen Inklusion sollten deren Probleme als das behandelt werden was sie sind: nicht mehr die Schwierigkeiten einer ausländischen Sondergruppe, sondern Herausforderungen vor denen eine ethnisch diverse und sozial höchst heterogene inländische Jugend und damit die gesamte Gesellschaft steht.

Das heißt auch: Institutionen wie Schulen, Kindergärten, Jobcenter etc. werden sich im Zuge eines interkulturellen Lernprozesses darauf einstellen müssen, dass die Folgen zunehmender gesellschaftlicher Diversität nicht mehr ausschließlich den als anders identifizierten NeubürgerInnen aufgebürdet oder schlicht einem bestimmten fremd erscheinenden Gruppenmerkmal zugeschrieben werden können. Das war bislang der einfachste Ausweg, verhinderte aber wirkliches Umdenken.

Wenn sich interkulturelle Kompetenz auf den Umgang mit der Diversität und kulturellen Heterogenität einer gesamten Gesellschaft bezieht, kehrt sich die Perspektive tatsächlich um. Die Verschiedenheit ist dann kein Anpassungsproblem der „Anderen“ oder „Fremden“ mehr, sondern führt zu einem beständigen inneren Aushandlungsprozess zwischen gleichberechtigten StaatsbürgerInnen. Das ist anstrengend und erfordert ein hohes Maß an Wachheit, Aufmerksamkeit und institutioneller Konfliktfähigkeit. Spätestens dann aber entspricht institutionelles Handeln, verstanden als lernendes Handeln, auch der Wirklichkeit einer von Einwanderung geprägten Gesellschaft.

Auch im Hinblick darauf ist der Berliner Entwurf zu einem Partizipations- und Integrationsgesetz im besten Sinne modern – und doch seiner Zeit voraus.

## Literatur

Beauftragter des Berliner Senats für Integration und Migration (2009) Erster Umsetzungsbericht zum Berliner Integrationskonzept 2007. Berlin.

Pierre Bourdieu (1996) Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.

Heinz Bude (2008) Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt am Main.

Norbert Elias und John L. Scotson (1993) Etablierte und Außenseiter, Frankfurt am Main.

Sabine Mannitz (2002) Disziplinarische Ordnungskonzepte und zivile Umgangsformen. In: Rainer Ohliger und Ulrich Raiser (2005) Integration und Migration in Berlin. Zahlen – Daten – Fakten. Berlin.

Werner Schiffauer et al. (Hg.) Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern. Münster, New York.

Ulrich Raiser (2007) Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Berlin, Münster.

**Ulrich Raiser** arbeitet für den Berliner Integrationsbeauftragten und ist Dozent für Soziologie an der Humboldt Universität zu Berlin. Aktuelle Fragen der Integrationspolitik kommentierte er zuletzt u.a. in der taz und in der Berliner Republik.



Safer Çınar

## Wer hat einen „Migrationshintergrund“?

### Über den verwirrenden Umgang mit diesem Begriff

Das Gesetzesvorhaben für ein Partizipations- und Integrationsgesetz in Berlin hat bereits vor Entwurfsvorlage erhebliche öffentliche Kontroversen ausgelöst – insbesondere die angeblich geplante „Einstellungsquote“ für Menschen mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst wurde vielfach diskutiert und kritisiert. Trotz mehrfacher Klarstellung von Seiten der Politik, dass eine solche Quote nicht vorgesehen ist und auch nie vorgesehen war, wird besonders dieser Aspekt weiterhin in die Diskussion eingeworfen und dazu genutzt, eine negative Stimmung in der Bevölkerung gegen das geplante Vorhaben zu erzeugen.

Die Kritik jedoch aus Teilen der migrantischen Community gegen dieses Gesetz ist anders gelagert<sup>1</sup>. Sie bezieht sich vor allem auf die Neubewertung der Definition „Menschen mit Migrationshintergrund“. Die Definition im Gesetz lautet:

Menschen mit Migrationshintergrund sind, soweit in einem anderen Gesetz nichts anderes bestimmt ist:

1. Personen, die nicht Deutsche im Sinne des Artikels 116 Absatz 1 des Grundgesetzes sind,
2. im Ausland geborene und seit dem 1. Januar 1956 nach Deutschland ein- und zugewanderte Personen und
3. Personen, bei denen mindestens ein Elternteil die Kriterien der Nummer 2 erfüllt.

Viele Betroffene bzw. so bezeichnete Menschen wollen keine Zuschreibung von außen, wollen nicht über ihre ethnische Herkunft definiert werden. Ich habe dafür Verständnis. Auch das Gesetz sieht vor die Enkelkinder der ersten Einwanderergeneration nicht mehr „mit Migrationshintergrund“ zu definieren, sondern als deutsche StaatsbürgerInnen zu erfassen. Meine Kritik an der vorgeschlagenen Definition „mit Migrationshintergrund“ geht in eine andere Richtung. Im Berliner Partizipations- und Integrationsgesetz wird von der Definition des Statistischen Bundesamtes abgewichen, die lautet:

<sup>1</sup> Zur kritischen Würdigung des Berliner Integrations- und Partizipationsgesetzes siehe meinen Beitrag: [http://www.migration-boell.de/web/integration/47\\_2694.asp](http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2694.asp)

Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil. (aus: Fachserie 1 Reihe 2.2 Migration in Deutschland 2008. Statistisches Bundesamt)

Abgesehen davon, dass es unsinnig ist, bundesweit unterschiedliche Definitionen zu benutzen, ist meiner Ansicht nach die Erfassung der dritten Generation als Menschen „mit Migrationshintergrund“ elementar notwendig. Denn viele MigrantInnen auch der dritten Generation behaupten zu Recht, sie würden benachteiligt, weil sie einen „Migrationshintergrund“ haben. So hat beispielsweise der OECD-Beschäftigungsausblick 2008 festgestellt, dass die Hälfte der Arbeitslosigkeit von MigrantInnen in Deutschland nicht durch mangelnde Qualifikation entsteht, sondern durch Diskriminierung.<sup>2</sup>

Wären dies Einzelfälle, würde womöglich das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) weiterhelfen, dessen Ziel es ist, „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen“<sup>3</sup>. Solange es aber *strukturelle* Benachteiligungen gibt, müssen meiner Ansicht nach weiterhin die Lebenslagen von MigrantInnen, auch in der dritten Generation, statistisch erfasst werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass immer noch vorhandene strukturelle Barrieren nicht erkannt sondern kaschiert werden. Denn dann erscheint jeder Fall nur als ein bedauerlicher Einzelfall.

Daraus lassen sich auch keine gesamtgesellschaftlichen Schlüsse ziehen und die Notwendigkeit von Gegenmaßnahmen zur Problemlösungen und zum Abbau struktureller Diskriminierung begründen. Darüber hinaus ist der Fortbestand der Definition „mit Migrations-

<sup>2</sup> <http://www.oecd.org/dataoecd/9/49/40933023.pdf>

<sup>3</sup> <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf>

hintergrund“ für die dritte Generation notwendig, um Fortschritte im Bildungssystem, bei der Beschäftigung im öffentlichen Dienst und auf dem Arbeitsmarkt insgesamt zu überprüfen, da viele Untersuchungen eine strukturelle Diskriminierung insbesondere in diesen elementaren Bereichen der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe festgestellt haben.

### **Differenzierte Erfassung des „Migrationshintergrunds“**

Für sehr problematisch halte ich, dass sogar innerhalb von Berlin unterschiedliche Definitionen von Menschen mit Migrationshintergrund gelten sollen.<sup>4</sup> Im Bildungsbereich halte ich die Erfassung von SchülerInnen nach der „Herkunftssprache“, wenn es darum geht, den Schulen zusätzliche LehrerInnen und SozialarbeiterInnen zur Verfügung zu stellen, ohnehin für diskriminierend und eine Vergeudung von Ressourcen. Diskriminierend, weil dies suggeriert, dass jedes Kind mit Migrationshintergrund per se sprachliche oder soziale Defizite hat. Vergeudung von Ressourcen, weil pauschal nur für jene Kinder zusätzliches Personal eingesetzt wird, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, ohne zu überprüfen, ob sie es wirklich nötig haben oder nicht.

Die Ergebnisse der vor Beginn der Grundschule bei allen SchülerInnen durchgeführten Sprachstandsmessungen „Deutsch plus“<sup>5</sup> zeigen ein anderes Bild. So ist die mangelnde Sprachkompetenz von 5-Jährigen kein Herkunftsproblem an sich, sondern überwiegend als schichtspezifisches Phänomen zu erklären. So lag beispielsweise 2007 der Anteil von Kindern deutscher Herkunftssprache mit Sprachförderbedarf, die eine Kita besuchten, bei 9,9 Prozent, bei denen die keine Kita besuchten und aus sozial schwachen Gebieten stammten, bei 30,2 Prozent.<sup>6</sup> Der Bedarf an zusätzliche LehrerInnen und SozialarbeiterInnen sollte deshalb entsprechend der Ergebnisse der Sprachstandsmessungen und unter Berücksichtigung, der durch den Sozialatlas zur Verfügung gestellten Daten errechnet werden.

<sup>4</sup> „Diese Definition schließt nicht aus, dass in anderen Handlungsfeldern abweichende Begrifflichkeiten oder Begriffsbestimmungen sowohl zu statistischen als auch zu planerischen Zwecken verwendet werden, um die Besonderheiten der jeweiligen Handlungsfelder angemessen zu berücksichtigen. Das ist z. B. im Schulbereich für SchülerInnen nichtdeutscher Herkunftssprache der Fall“ (aus der Gesetzesbegründung)

<sup>5</sup> <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/lernausgangsu/ntersuchungen/>

<sup>6</sup> Pressemitteilung der Senatsverwaltung für Bildung Berlin vom 09.05.2008

Ein Gesetz kann die zum Teil verletzende und diskriminierende öffentliche Diskussion über Integration nicht verhindern. Es kann auch die seit vierzig Jahren von der Politik verbreitete „wir sind kein Einwanderungsland-Ideologie“ nicht über Nacht verschwinden lassen. Es kann auch die Versäumnisse der Politik der letzten vierzig Jahre – insbesondere im Bildungswesen – nicht reparieren. Dazu bedarf es einer weiteren ausführlichen, sachlichen Diskussion und grundlegenden Änderungen für unsere Kinder, vor allem im Bildungsbereich. Dies ist sicherlich der nächste zentrale Aspekt, der in Angriff zu nehmen ist.

Ich gebe zu: die Umsetzung der Ziele des Gesetzes braucht Zeit. Mittelfristig erwarte ich mehr Respekt und Empathie im Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund in Institutionen des öffentlichen Dienstes und auch langfristig mehr Einstellungschancen für junge Menschen mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst. Werden die erweiterten Beteiligungsrechte ausgeschöpft, können die besonderen Belange und Gesichtspunkte von MigrantInnen zudem besser in Verwaltungsprozesse eingebracht werden.

Abschließen möchte ich mit einem Zitat aus dem Berliner Integrationskonzept:

Integration bedeutet vor allem, dass Einzelpersonen oder ganze Gruppen gleichberechtigte Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und der Artikulation ihrer Interessen erhalten und vor individueller und kollektiver Ausgrenzung geschützt werden. Integrationspolitik heißt daher im Kern Herstellung von Chancengleichheit.<sup>7</sup>

**Safer Çinar** ist Sprecher des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (TBB) und Vertreter des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) im Landesbeirat. Er ist seit den siebziger Jahren im Migrations-, Integrations- und Bildungsbereich tätig.

<sup>7</sup> „Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken“, Das Berliner Integrationskonzept, Drucksache 16/0715, 2007, S. 3

**Yeliz Gölbol**

## **Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration**

Typisch Türkin? Bildungsfern, unselbständig, Opfer der Ehrenkultur des Vaters und der Brüder, zwangsverheiratet, Kopftuchträgerin. Diese Stereotype prägen das Bild von Migrantinnen, speziell türkischer Herkunft, bei einem großen Teil der deutschen Gesellschaft. Dabei überwiegen zwei polarisierende Sichtweisen: türkische Migrantinnen gelten entweder als assimiliert und werden als positive Ausnahme herausgestellt oder werden als nicht-integriert, fügsam, ungebildet und als Problem betrachtet.

Die Situation der Migrantinnen – vornehmlich der Musliminnen – wird immer noch zu oft medial undifferenziert ausgeschlachtet: in zahlreichen Diskussionen wird der Ursachenherd für ihre vermeintliche Unselbständigkeit und Unterdrückung gesucht und in ihrer Religion und Kultur gefunden. Infolgedessen werden die jungen Frauen als Opfer einer Kultur und Religion betrachtet, die als unvereinbar mit den Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft erklärt wird. Fachwissenschaftliche Aufklärung findet in den Medien leider nur zögerlich Verbreitung. Das vorherrschend vermittelte Bild von „der Migrantin“ ist vor allem durch die Fixierung auf Thesen verzerrt, die pauschal eine „Modernisierungsdifferenz“ bzw. ein Bildungsdefizit unterstellen.

Vor diesem Hintergrund wird in meiner Untersuchung<sup>1</sup> besonderes Augenmerk auf die Bildungsbiographien von Migrantinnen türkischer Herkunft, Angehörige der dritten Einwanderergeneration, gelegt. Wie fühlen sich die jungen Frauen mit den Zuschreibungen, wie sehen sie sich selbst und andere türkeistämmige Gleichaltrige und wie wollen sie gesehen werden? Solche Fragen beschäftigen viel zu selten Presse und Öffentlichkeit. Ich habe Wert darauf gelegt, nicht über sie, sondern mit ihnen zu sprechen. Ausgehend von einem offenen Interviewleitfaden konnten die jungen Frauen selbst entscheiden, welche für sie wichtigen Themenbereiche sie ansprechen wollten. So ist ein Bild der Lebenswelt von

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist eine Zusammenfassung der zentralen Aussagen meiner Diplomarbeit. Einige Textabschnitte wurden der Diplomarbeit wortgetreu entnommen. Die gesamte Arbeit ist publiziert in: Gölbol, Y. 2007. Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration. Eine qualitative Studie am Beispiel von Bildungsaufsteigerinnen. Centaurus Verlag, Herbolzheim.

jungen Migrantinnen entstanden, das ich in meiner Diplomarbeit ausführlich dargestellt habe.

Die Tatsache, dass immer noch patriarchalische Normvorstellungen oder Erziehungsmuster in vielen muslimischen Familien vorherrschen, soll dabei keineswegs negiert werden. Das Augenmerk soll jedoch zugleich auf andere, ebenfalls vorhandene, differenzierte Lebensentwürfe und erfolgreiche Handlungsmuster junger türkischer Frauen in Deutschland gelegt werden. Den Befragten, als Angehörigen der „dritten Generation“<sup>2</sup>, wird nicht selten pauschal die Austragung von Identitäts-, Kultur-, Integrations- und Generationskonflikten unterstellt, wodurch die „dritte Generation“ oftmals als eine „verlorene Generation“<sup>3</sup> bezeichnet wird.

Es zeigt sich jedoch, dass sich in jeder, somit auch innerhalb dieser „dritten Generation“ unterschiedlichste berufliche und schulische Qualifikationen, Einstellungen und Lebensgestaltungen wiederfinden, die ihre Ursachen in vielfältigen Lebenslagen, Wert- und Normensystemen wie auch Familienstrukturen haben, denen ich in meinen Interviews nachgehe.

### **Migrationsforschung - vom „Gastarbeiter“ zum Menschen „mit Migrationshintergrund“**

Die Migrationsforschung hat in Deutschland viele Phasen durchgemacht, und der wissenschaftliche Diskurs hat seit je her auf gesellschaftliche Problemlagen und –diskussionen zu Einwanderung und Integration reagiert.<sup>4</sup> Innerhalb des Verlaufs der Forschung, zeigt sich anhand der sich wandelnden Begrifflichkeiten, wie der Umgang mit dem Thema Migration im Laufe der Zeit immer wieder neu justiert und gesellschaftlichen Gege-

<sup>2</sup> Rückblickend auf die erste Generation der ab den 50er Jahren angeworbenen GastarbeiterInnen, ist die dritte Generation in diesem Kontext die Nachkommenschaft der zweiten Generation. Die dritte Generation ist größtenteils im Immigrationsland geboren und verfügt demnach meist über keine eigene Migrationsgeschichte. Vergleiche hierzu Stiksrud 1994:137. Es gilt darauf hinzuweisen, dass in dieser Arbeit lediglich individuelle Lebensgeschichten exemplarisch dargestellt werden und keine allgemeingültigen Aussagen über die dritte Generation gemacht werden sollen.

<sup>3</sup> Siehe hierzu Badawia, T. et al 2003. Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a.M./London: IKO Verlag.

<sup>4</sup> Vgl. Bukow/Heimel 2003:18ff.

benheiten angepasst wurde. Von der anfänglichen „Gastarbeiterforschung“ ging es über die „Ausländerforschung“ hin zur aktuellen „Migrationsforschung“. Innerhalb dieses Prozesses fanden verstärkend stereotype Negativzuschreibungen statt, die, obwohl bereits wissenschaftlich widerlegt, auch im heutigen Umgang mit Minderheiten ihre gesellschaftliche Wirkung nicht verloren haben und aktuelle Integrationsdebatten bestimmen.

### *Stereotype Wahrnehmungsmuster*

Das stereotype Bild „der türkischen Migrantin“: durch Abhängigkeit, fehlende Selbständigkeit und familiäre Restriktionen gekennzeichnet, hat seine Wurzeln im wissenschaftlichen Diskurs der 70er Jahre. Durch den sogenannten Paternalisierungseffekt in der Forschung wurde damals die Konstruktion der „Opferrolle“ begünstigt, die der Gleichung Türkische Frau/türkisches Mädchen = Opfer einer patriarchalischen Wertewelt folgte.

Oftmals ließen sich WissenschaftlerInnen in ihren Handlungs- und Interpretationsmöglichkeiten leicht zu einer „selbst überschätzenden Helfer-Haltung“<sup>5</sup> verleiten, weil sie Mitleid mit den Mädchen und Frauen hatten und ihnen zur Emanzipation verhelfen wollten. Diese Einstellung wich mit der Zeit größtenteils einer selbstkritischen Haltung gegenüber der Konstruktion der „hilflosen Migrantin muslimischen Hintergrunds“. Nichtsdestotrotz lassen sich auch in den heutigen Beschreibungen Türkeistämmiger gängige Orientalismusklišees wiederfinden. Kern dieser Konstruktion ist die Annahme, dass sich zwei klar voneinander abgegrenzte Welten gegenüberstehen, die von Grund auf verschieden sind und keine Überschneidungspunkte miteinander haben, was automatisch die Degradierung der anderen Kultur in sich birgt: „Wir“/der Okzident = modern, emanzipiert und individualisiert gegen „Die Anderen“/der Orient = traditionell, restriktiv, kollektivbezogen.

### *Ressourcenorientierung erwünscht*

Um diese binären Strukturen aufzubrechen, bedarf es einer neuartigen Ressourcenorientierung, die der Möglichkeit Raum gibt, die Vielfältigkeit von Lebenswelten anzuerkennen. Durch diese Anerkennung werden bewusste und differenziertere Sichtweisen befördert, um die Pluralität familiärer und individueller Geschichten, die vielfältigen Werteorientierungen und Lebensrealität

<sup>5</sup> Herwartz-Emden 2000:19ff.

ten beachten und wertschätzen zu können.<sup>6</sup> Soziokulturelle Ressourcen wie Bilingualität sowie Bi- und Multilingualität sind speziell im Hinblick auf Globalisierung und Zusatzqualifizierung positive Merkmale von MigrantInnen, die verstärkt Beachtung im beruflichen, schulischen und sozialen Alltag finden müssen. Der erste Schritt dahin ist die Wahrnehmung und Wertschätzung dieser individuellen Ressourcen von Angehörigen der „dritten Generation“, da sie ihr Leben trotz nachteiliger sozialpolitischer und ökonomischer Entwicklungsbedingungen in vielen Fällen aktiv, sachkompetent und nicht zuletzt erfolgreich gestalten, so wie es die Bildungsbiographien meiner Interviewpartnerinnen zeigen.

In den Interviews wurde schwerpunktmäßig die Lebenswelt, im engeren Sinne die Alltagswelt mit den jeweiligen Vorstellungen, Gestaltungsweisen, Zielen und Handlungsspielräumen der jungen Frauen thematisiert. Es wurden vier Frauen im Alter von 23 bis 25 Jahren befragt. Die Auswahlkriterien waren: türkische Herkunftskultur, Studentinnenstatus sowie Angehörigkeit zur dritten Generation.

### **Ein Blick in die Lebenswelten**

Anhand der Annahme, dass türkeistämmige Migrantinnen aufgrund ihrer Herkunft und damit einhergehenden kulturellen Erziehungsvorstellungen in den traditionellen Normen und Werten ihrer Herkunftskultur verhaftet sind und bleiben, wird ihnen von Seiten der Mehrheitsgesellschaft oftmals die Möglichkeit abgesprochen, ein freies, emanzipiertes und individuelles Leben in Deutschland führen zu können.

Um diesen stereotypen Vorstellungen zu überprüfen, ergaben sich für die Interviews folgende Fragestellungen: Wie gestalten die jungen Frauen ihr Leben? Welche unterschiedlichen Reaktions-, Verarbeitungs- und Handlungsformen gebrauchen sie gegenüber Fremdzuschreibungen wie auch gegenüber dem an sie herangetragenen Normen? Welche individuellen Handlungsstrategien sind dabei leitend?<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Siehe hierzu die repräsentative Studie von Boos-Nünning/Karakaşoğlu aus dem Jahre 2005. Insgesamt wurden 950 Mädchen und junge Frauen verschiedener Herkunft zu bedeutenden Aspekten ihrer Lebenswelt befragt und die Ergebnisse anschließend ausgewertet.

<sup>7</sup> Alle Zitate sind direkte Aussagen der jungen Frauen, die den wortwörtlich transkribierten Interviews entnommen wurden, und in diesem Beitrag nur ausschnittsweise wiedergegeben werden. Die ausführlichen Interviews sind nachzulesen in: Gölbol, Y. 2007. Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration. Centaurus-Verlag, Herbolzheim.

## Havva – „Mir egal, was ihr denkt, ich mach mein Ding“

Havva ist in Deutschland geboren und hat zwei jüngere Brüder. Im Alter von fünf bis zehn lebte sie bei ihrem Großvater in der Türkei. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt, geschieden und studiert Anglistik sowie Islamwissenschaften. Ihre Großmutter kam in den 70er Jahren allein nach Deutschland und lebt seit etwa zehn Jahren wieder in der Türkei.

### Erziehung

Ihre Erziehung erlebte Havva als streng und traditionell. Ihr außerfamiliärer Handlungsspielraum sowie ihre individuellen Entscheidungen waren eingeschränkt. Bis zur Volljährigkeit hielt dieser Zustand an. Dann wählte Havva die Strategie der offenen Konfrontation, bedingt durch wachsende Autonomiebestrebungen. Selbstbestimmte, teilweise provokative Reaktionsformen, um sich abzunabeln und die Bevormundung seitens der Eltern zu „ignorieren“, helfen Havva Verantwortung für ihr eigenes Leben zu übernehmen. Das Thema Religion eignete sie sich im Zuge dieser Entwicklung selbst an: *„Religion an sich war nicht lenkend in meinem Leben, also ich glaub, ich war eher selber religiös, z.B. hab ich mit 12 wissen wollen, wie man betet, das haben mir meine Eltern nicht beigebracht [...] hab mir das dann selber beigebracht [...]“*

### Bildung

Ihre Bildungsaspiration wurde durch den Wunsch ihrer Eltern bestärkt, dass sie finanzielle Unabhängigkeit von ihnen erlangt: *„[...] ich wollt eher mich selbst, also mein Individuum verwirklichen, wie jetzt so finanziell unabhängig sein, hab gedacht, das kann ich auch so, wenn ich studiere, das war mir dann wichtig so, meinen eigenen Weg zu gehen“.*

### Dritte Generation

Havva möchte die „dritte Generation“ differenzieren und weist darauf hin, dass es sich hierbei um eine heterogene Generation handelt, die ihrer Meinung nach in drei grobe Gruppen eingeteilt werden kann, und zwar in jene, die: *„[...] stark religiös sind. Also die Kopftuch tragen und früh heiraten sich nicht viel weiterbilden und auch nicht studieren“*, und solche, die: *„[...] eben ja, Hauptschule machen und eben Beruf haben, der dann ok ist (Pause) es reicht ihnen, wenn sie Beruf haben und Geld in der Tasche“*. Schließlich existiere eine dritte Gruppe, der auch sie angehört, nämlich eine Minder-

heit, die die Hochschulreife erlangt und anschließend studiert.

### Zukunftsvorstellungen

Ihre aktuelle Lebenssituation erlebt Havva als sehr zufriedenstellend. Sie bewertet sowohl ihre Wohngemeinschaft, ihr Studium, ihre familiären Beziehungen als auch ihr allgemeines Wohlbefinden positiv. Ihre nächsten Zukunftsvorstellungen fokussieren auf ihre berufliche Karriere, welche ein Auslandspraktikum und die Ausübung des Berufs der Islamwissenschaftlerin beinhalten.

## Layla – „Weil ich diskutieren musste ohne Ende“

Layla, in Deutschland geboren, hat drei jüngere Geschwister. Sie ist 23 Jahre alt, ledig und studiert außereuropäische Sprachen. Ihre Großeltern migrierten in den 70er Jahren und leben seither in Deutschland.

### Erziehung

Die elterliche Erziehung wird retrospektiv als von „Verboten geprägt“ gesehen, wobei diese im Nachhinein als Ängste der Eltern bezeichnet und so zu verstehen versucht werden: *„[...] damals konnte ich's nicht begreifen, die mussten uns diese Verbote irgendwie auferlegen, weil sie es selber nicht besser wussten“.*

In Bezug auf die zukünftige Erziehung der eigenen Kinder möchte Layla viele, als positiv und sinnvoll erachtete Elemente aus der Erziehung ihrer Eltern übernehmen; zu strenge Reglementierungen sollen allerdings nicht wiederholt werden:

*Also, ich würde denen nicht mit solchen Verboten ankommen, wie meine Eltern jetzt das gemacht haben, aber türkische Erziehung, deutsche Erziehung, gibt's so was? [...] natürlich kannst du sie anders erziehen, aber irgendwas fließt immer mit ein, da bin ich mir ziemlich sicher und ich find's auch nicht schlimm, weil es war vieles gut. Es sollen Weltenbürger werden.*

Ihr Umgang mit Normen weist eine kritische Auseinandersetzung mit Reglementierungen auf:

*Wenn ich das wirklich begründen konnte mit vernünftigen Argumenten, dann musste ich und hab meinen Kopf oder die Idee dahinter durchgesetzt, weil ich mir vollkommen sicher war,*

*dass es moralisch und überhaupt, richtig war, wie ich dachte.*

### *Dritte Generation*

Befragt zu ihrer Einschätzung der „dritten Generation“, weist Layla auf zwei gegensätzliche Gruppen hin. Zum einen gehört ihr die Gruppe derer an, die ihrer persönlichen Lebensgestaltung ähneln: *„Ich glaube, dass ein großer Teil mittlerweile so ist, wie ich’s gerade erzählt hab über mich und meinen Lebensweg und die Art, wie ich denke und wie ich versuche zu leben. Also, auf jeden Fall Emanzipation, ich meine nicht weibliche, also feminine Emanzipation“.*

Damit ist eine Selbstständigkeit in Bezug auf Planung der eigenen Zukunft und das Erlangen von Reflexionsvermögen gemeint. Zum anderen kritisiert sie andere Angehörige der dritten Generation, die ihrer Meinung nach Ähnlichkeit mit ihrer Vorstellung von der zweiten Generation haben: *„[...] genauso da stehen bleiben, wo ihre Eltern waren oder sind, die überhaupt keine eigenen Ziele und Ideale haben und verfolgen, sondern das machen, was ihnen jemand vorschreibt, vorgibt, die Eltern hauptsächlich [...]“.*

### **Sumru – „Ich möchte einfach so sein, wie ich bin“**

Sumru ist in Deutschland geboren und hat drei weitere Geschwister. Sie ist 24 Jahre alt und studiert Soziologie und Kunstgeschichte. Ihre Großeltern kamen Ende der 60er Jahre nach Deutschland und leben seither hier. Sumru fordert während des gesamten Interviews sowohl von sich selbst als auch von ihrem Umfeld einen differenzierten Blick auf alle Bereiche des Lebens. Dies drückt sich dadurch aus, dass sie stets beide Seiten eines Aspekts prüft – und ebenso differenziert und individualisiert betrachtet werden möchte.

### *Erziehung*

Die Erziehung ihrer Eltern wird retrospektiv sehr differenziert beurteilt: *„Ich finde eigentlich, so wie meine Eltern mich erzogen haben, eigentlich ganz gut also natürlich, es gibt Probleme immer und überall, da kann sich niemand davon freisprechen und sagen `Ich hab die perfekte Erziehung genossen [...]“*

Die von Sumru gewählte Einschränkung „eigentlich“ relativiert ihre Aussage. Auch durch ihre im weiteren Verlauf des Interviews gemachte Aussage, dass *„das erste Kind stets ein erzieherisches Experiment der El-*

*tern“* sei, differenziert sie erneut die elterlichen Erziehungsvorstellungen und -maßnahmen und entzieht ihren Eltern dadurch unbewusst die Verantwortung für Fehlentscheidungen in ihrer Erziehung.

Normen werden befolgt, teilweise durch lange Diskussionen gelockert und in Kompromisse umgewandelt. Es gibt somit veränderbare Regeln und Normen, aber auch solche, deren Veränderbarkeit nicht erkannt bzw. als nicht möglich angesehen werden. Werden solche Regeln angewendet die Sumrus Willen widersprechen, wendet sie eine Strategie der Verheimlichung an, um ihren persönlichen Handlungsspielraum zu vergrößern und gleichzeitig bewusst kein Konfliktrisiko mit den Eltern einzugehen.

### *Dritte Generation*

Befragt zu dem Begriff der „dritten Generation“, weist Sumru sehr schnell darauf hin, dass die Pauschalisierung einer Generation nicht möglich ist, da Erziehungsvorstellungen und Familienstrukturen individuelle, nicht generalisierbare Faktoren sind und in der „dritten Generation“ sehr differieren. Unter anderem merkt sie die verschiedenen religiösen Strömungen innerhalb der Türkeistämmigen sowie auch die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse innerhalb ihrer eigenen Familie an.

Dies lässt ihrer Meinung nach keine Verallgemeinerung zu, weder über die TürKInnen noch über die dritte Generation. Eine definitive Ein-/Zuordnung ihrer Person sowie eine von außen zugeschriebene Rolle möchte Sumru abweisen und als Individuum mit einer eigenen Meinung und Einstellung wahrgenommen werden. Dies trifft ebenso auf ihre engsten Bezugspersonen, ihre Eltern, zu: *„Und ich merke jetzt auch, dass meine Eltern in mir jetzt nicht mehr das Kind sehen, sondern eine erwachsene Person, die ihre eigene Meinung hat und die man auch um Rat fragt [...]“*

### *Bildung*

Sumru verdeutlicht, dass sie sich einerseits nicht anders sehen will bzw. gesehen werden möchte als ihr deutscher Freundeskreis, andererseits stellt sie selbst mit Blick auf andere Türkinnen oder Familienmitglieder heraus, dass sie doch anders ist, da sie durch ihren bisherigen Bildungsabschluss innerhalb der Familie auffällt. Es scheint ihr allerdings ein Bedürfnis zu sein, diese Bildungsdifferenz zwischen sich und ihrem Umfeld nicht zu entwerten. Insgesamt betont Sumru ihre Individualität. Ihre Selbstbeschreibung: *„Ich möchte ein-*

*fach so sein, wie ich bin“ macht noch mal deutlich, dass sie sich keiner bestimmten und bestimmbareren Kategorie zuordnen lassen will.“*

### **Melek – „Was bleibt, ist immer die Familie“**

Melek ist in der Türkei geboren und im Alter von einem Jahr gemeinsam mit ihren Eltern nach Deutschland immigriert. Sie hat drei weitere Geschwister, studiert naturwissenschaftliche Fächer auf Lehramt und ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt. Meleks Großvater immigrierte in den 70er Jahren nach Deutschland und lebt nun wieder in der Türkei.

#### *Bildung*

Sowohl Melek als auch ihre Geschwister haben auf direktem Wege das Gymnasium besucht und nicht den zweiten Bildungsweg eingeschlagen. Dies wird, in Unterschied zu anderen, gleichaltrigen Türkinnen von Melek betont. In diesem Zusammenhang spricht sie den Aspekt der schulischen Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund an und weist im gleichen Atemzug eine persönliche schulische Ungleichbehandlung ab: *„[...] hab mich auch nie benachteiligt gefühlt, wobei ich denke, das ist sehr personenabhängig, manche Leute fühlen sich immer sehr schnell benachteiligt“.*

#### *Erziehung*

Im Hinblick auf die elterliche Erziehung wird deutlich, dass Melek sich stets mit „anderen Türken“ oder dem gängigen Bild einer typisch türkischen Erziehung vergleicht; die Erziehung wird als religiös geprägt sowie traditionell und gleichzeitig nicht und doch typisch türkisch bezeichnet

*Meine Eltern sind sehr religiös, meine Eltern sind auch sehr türkisch, aber bei uns gab's z.B. nie eine Unterscheidung Mädchen, Junge, also ich durfte immer so viel wie mein Bruder und mein Bruder so viel wie ich. Also, bei uns war's nie so, was, denke ich auch, relativ untypisch türkisch ist.*

Im Laufe der Zeit haben sich ihre Eltern jedoch sehr geöffnet und sind nicht mehr so streng wie früher. Diese Öffnung in Erziehungsfragen schreibt sie sich und ihren Geschwistern zu, da alle Kinder die Eltern „mit erzogen“ haben. Grundsätzlich wird die Erziehung als positiv bewertet, vor allem deshalb, weil allen Kindern viele Entfaltungsmöglichkeiten geboten wurden, die

nicht für alle türkischen Familien selbstverständlich sind:

*[...] ich glaub, dass sie es sehr gut gemacht haben. Das, was für meinen Vater immer sehr wichtig war und nach wie vor sehr wichtig ist, dass er Kinder hatte, die Ahnung von Religion haben. Also, er hat nie erwartet, dass wir Kopftuch tragen, aber er wollte den Grundstock liefern und dass wir ´ne Ahnung davon haben. Und, dass aus uns was wird. Das war, glaub ich, so sein größtes Ziel, also, dass wir studieren [...] Er hat uns wirklich sehr vieles ermöglicht.*

Meleks schulische Förderung durch die Eltern und deren Bildungsaspiration wird durch ihre Eigene noch bestärkt: *„[...] für mich war schon immer klar, ich werde studieren, ich weiß nicht, mit Sicherheit hat die Einstellung meiner Eltern dazu beigetragen, ganz klar“.*

Die von ihren Eltern vermittelten Werte: Respekt vor Älteren, Glaube an Gott, Ehrlichkeit, erachtet Melek für bedeutsam und betont dabei, dass diese nicht kulturspezifisch zu verstehen sind, sondern immanente Bestandteile „einer guten Erziehung“ sind. Elterliche Vorschriften und Normen werden in „absolut verboten“ und „nicht gern gesehen“ unterteilt, wodurch sie das elterliche Verhalten und deren Vorschriften genau reflektiert und für sich einzuordnen lernt. Sind keine Verhandlungs- und Veränderungsmöglichkeiten gegeben, wendet Melek „Heimlichkeiten“ an: *„Ja, [...] manchmal erzähle ich auch was nicht, weil's einfach gesünder ist, also ich lüge nicht, das hasse ich, [...] ich unterschlage da einfach Informationen [...]“*

#### *Dritte Generation*

Melek erkennt innerhalb der „dritten Generation“ markante Unterschiede bzw. Ungleichgewichte im Sprachvermögen und sozialen Verhalten. Eine homogene Betrachtung der dritten Generation erscheint ihr, durch ihre Erfahrungen im Umgang mit türkischen Gleichaltrigen, möglich:

*Also, ich glaube schon, dass ich ´ne Minderheit darstelle, zumindest in dem, wie ich groß geworden bin, weil doch die meisten Türken noch da wohnen, wo die ganzen Verwandten, viele Freunde sind, da wo eine große Firma ist. Die sind halt schon ganz anders groß geworden als ich, in dem Sinne. Obwohl sie auch dritte Gene-*

*ration sind, also, deswegen glaube ich auch, kann man das so nicht pauschalisieren.*

Melek bedient - je nach Situation - gängige Klischees bezüglich Türkeistämmiger, grenzt sich im gesamten Interview auch immer wieder davon ab, indem sie darauf verweist, anders aufgewachsen zu sein. Anders bedeutet in diesem Kontext, eben nicht dem Klischee der ungebildeten, unterdrückten Türkin zu entsprechen. Es zeigt sich deutlich, wie Melek durch diese von ihr gemachte Abgrenzung regelrecht in einen ständigen Erklärungsdruck ihrer Aussagen gerät: *„Ja, ansonsten bin ich, glaub ich, eigentlich nicht anders wie die Anderen, also wie z.B. meine deutschen Freundinnen [...] also, wie gesagt, ich bin sehr deutsch groß geworden [...]“* An anderer Stelle sagt Melek hingegen: *„Egal, wie deutsch ich bin, ich bin auch relativ türkisch [...]“*

Dieser Erklärungsdruck ist im Zusammenhang mit der Interviewsituation teilweise logisch, macht allerdings auch stets darauf aufmerksam, dass sie dem Bild der Mehrheitsgesellschaft nicht entsprechen möchten und alles, was diesem Bild nicht entspricht, wie ihr Bildungserfolg, einer Erklärung bedarf.

### **Eindrücke aus den Interviews**

Zusammenfassend lassen sich folgende Aussagen und Tendenzen ableiten: Fast alle Normen- ob traditionell, religiöse oder kulturell geprägt- sind aktiv veränderbare und verhandelbare Kategorien. Die Frauen versuchen jede auf ihre individuelle Art und Weise und je nach Bedeutungsbeimessung- zu verhandeln, zu diskutieren, zu verändern, Kompromisse zu schließen oder andere Handlungsstrategien zu entwickeln, um ihren individuellen Handlungs- und Entscheidungsspielraum zu vergrößern, ohne familiäre Bindungen zu gefährden. Die Ursachen der Auseinandersetzungen verorten sie in pubertären Ablösungsprozessen. Der vorgeblich für Migrantinnen geltenden Kulturkonflikthypothese und sich daraus ergebenden Identitätsstörungen nehmen sie dadurch entscheidend an Gewicht. Die Autonomiebestrebungen, der Wandel kultureller Normen und familiärer Strukturen, sind durch den persönlichen Einsatz motiviert und möglich.

Von allen Interviewpartnerinnen wird Bildung als Schlüssel für die gesellschaftliche Teilhabe und den sozialen Aufstieg sowie auch für die persönliche Lebensgestaltung angesehen. Die Bildungsmotivation ist sowohl individuell als auch familiär vorhanden und die räumliche Mobilität der Eltern und Großeltern wird durch eine so-

ziale Mobilität der jungen Frauen tradiert. Deutlich wird zugleich, dass die Befragten um die Hindernisse (z.B. institutionelle und gesellschaftliche Diskriminierung) wissen, diese jedoch bisher erfolgreich bewältigt haben.

Grundsätzlich legten meine Interviewpartnerinnen Wert darauf, die „dritte Generation“ heterogen zu betrachten und Pauschalisierungen zu unterlassen. Dennoch wurden in den Gesprächen Gruppen konstruiert, um sich der persönlichen Selbstverortung und des Selbstverständnisses sicher zu sein. Teilweise lässt sich in diesem Kontext aber ein gewisses Schubladen-Denken aufdecken, das bestimmten Fremdzuschreibungen durch die Mehrheitsgesellschaft zustimmt. Demnach existieren die Gruppe der Ungebildeten, die Gruppe der Religiösen und die Gruppe der Gebildeten.

Das hohe Reflexionsvermögen meiner Interviewpartnerinnen zeigt sich dadurch, dass sie um diese Fremdzuschreibungen wissen, die sie teilweise selbst anwenden, um sich zu unterscheiden, und sich gleichzeitig davon zu distanzieren. Dabei entsteht etwas Neues: Sie machen sich ihrer Ressourcen bewusst und wissen diese zu nutzen. Allen Befragten ist eine Differenzierung wichtig, egal in welchem Bereich und diese Differenzierung erwarten sie auch von und in ihrem sozialen Umfeld.

### **Ausblick**

Ein nicht unerheblicher Teil der „dritten Generation“ beweist - wie auch meine Interviewpartnerinnen – autonome Handlungsfähigkeit sowie Handlungskompetenz in den verschiedensten Lebenskontexten und gibt Auskunft über die Pluralität familiärer und persönlicher Lebenswelten in der „dritten Generation“. Die aktive Auseinandersetzung mit kulturellen Normen und Traditionen befördert die Entwicklung individueller Handlungsstrategien, die es den jungen Frauen erlaubt, ihre Wünsche und Ziele, ihre individuelle Entscheidungsfreiheit sowie ihren eigenen Bildungsaufstieg mit der Aufrechterhaltung enger familiärer Bindungen in Einklang zu bringen. Subjektiver Bildungswille, gepaart mit elterlicher Unterstützung in diesem Bestreben, garantiert den Bildungserfolg.

Solche Voraussetzungen sind in anderen sozialen Kontexten, in denen MigrantInnen in Bildungsinstitutionen, bei der Arbeitsplatz- oder Wohnungssuche diskriminiert werden, begrenzt und verringern somit letztendlich ihre gesellschaftliche Teilhabe. Mit Blick auf die „dritte Generation“ zeigt sich abschließend, dass es DIE türki-



sche Migrantin ebenso wenig gibt wie eine einheitliche „dritte Generation“, über die verallgemeinerbare Aussagen gemacht werden können. Die Beibehaltung eines pauschalen Gesamtbildes einer „verlorenen Generation“ in der Öffentlichkeit ist zum einen eurozentristisch, weil sie die Herkunftskultur der vermeintlich „Anderen“ abwertet und in gleichem Maße paternalistisch, weil Frauen als handlungsunfähige „Opfer“ betrachtet werden. Gefordert ist eine ressourcenorientierte, differenziertere, kritische wissenschaftliche wie auch öffentliche Haltung, die Reduktionismen erschwert und „[...] zwingt, die Heterogenität, die Polykontextualität und damit die Vielfältigkeit des Alltagslebens ernst zu nehmen und danach Umschau zu halten, wie die Gesellschaftsmitglieder [...] ihre Situation je nachdem definieren und sich in dieser Situation, so wie es passt, platzieren“<sup>8</sup>

## Literatur

Badawia, T. (2003). Wider die Ethnisierung einer Generation – Überlegungen zur Konzeptionsidee. In: Badawia et al (Hg.). Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a.M./London: IKO Verlag. S.7-12.

Boos-Nünning, U./ Karakaşoğlu, Y. (2005). Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jun-

gen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund. Münster/München/Berlin: Waxmann Verlag.

Bukow, W.D./ Heimel, I. (2003). Der Weg zur qualitativen Sozialforschung. In: Badawia, T. et al (Hg.). Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a.M.:IKO-Verlag. S.13-40.

Gölbol, Y. (2007). Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Generation. Eine qualitative Studie am Beispiel von Bildungsaufsteigerinnen. Herbolzheim: Centaurus Verlag.

Herwartz-Emden, L. (2000). Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück: Rasch Verlag.

Karakaşoğlu, Y./ Terkessidis, M. (2006). „Gerechtigkeit für die Muslime.“ In: DIE ZEIT (02.02.). S.49.

Stiksrud, A. (1994). Jugendliche im Generationen-Kontext. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.

**Yeliz Gölbol**, Diplom-Pädagogin, absolvierte ein Studium der Erziehungswissenschaften an der Westfälischen-Wilhelms-Universität in Münster sowie an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg im Breisgau. Sie arbeitet als Sozialpädagogin in Berlin und bereitet derzeit ihre Promotion (Sozialwissenschaften) vor.

<sup>8</sup> Bukow/Heimel 2003:38f.

**Claudia Lübcke**

## **Jugendkulturen junger MuslimInnen in Deutschland**

Infolge von Pluralisierungs- und Modernisierungsprozessen bildete sich in Deutschland seit den 1980er Jahren eine vielfältige und bunte Landschaft jugendkultureller Stile und Szenen heraus. Neben den weiter bestehenden Protestkulturen entwickelte sich eine Fülle an Freizeitstilen und postmodernen Jugendkulturen, die mit ihren zahlreichen Crossover-Varianten heute gleichberechtigt nebeneinander existieren und kaum vollständig erfasst werden können.

Die Relevanz von und Zugehörigkeit zu Jugendkulturen zeigt sich für Jugendliche nach wie vor. Die Ergebnisse einer quantitativen Jugendstudie beweisen dies: Gegenwärtig identifizieren sich 2/3 der befragten 13-16 Jährigen mit Jugendkulturen wie HipHop, der Computer- und Techno-Szene, Punk, der Friedensbewegung, der Antifa- oder Atomkraftgegner-Szene bis hin zur Neonazi- und Hooliganszene, wenngleich die jugendlichen Präferenzen eindeutig auf den Mainstream-Musik- und Medienkulturen liegen (vgl. Pfaff 2006, 116ff.). Die vielfältigen Stile und Szenen sind für die jugendliche Identitätsentwicklung und Selbstverortung somit nach wie vor bedeutsam, da sie zum Einen Abgrenzungsmöglichkeiten von der Elterngeneration und zum Anderen auch Chancen bieten, sich mit familiären Traditionen und gesellschaftlichen Konventionen aktiv auseinanderzusetzen.

Eine meiner Forschungsfragen, denen ich in meinem Promotionsprojekt nachgehe, lautet dahingehend: Gelten diese Bedeutungen und Funktionen von Jugendkulturen prinzipiell auch für junge MuslimInnen in Deutschland?

Um Antworten darauf zu finden, habe ich biografische Interviews, teilweise auch Gruppendiskussionen mit jungen MuslimInnen in verschiedenen deutschen Städten geführt. Ich traf Jugendliche und junge Erwachsene, in deren Leben eine Jugendkultur eine zentrale Rolle spielt bzw. gespielt hat. Die jungen Frauen und Männer, zwischen 16 und 30 Jahre alt, bezeichnen sich selbst als ‚MuslimInnen‘, bilden aber ein breites Spektrum ab, welches sich zwischen säkularen ‚Kulturmuslimen‘ und sehr religiösen Jugendlichen bewegt. In den Analysen ihrer Lebensgeschichten interessieren mich folgende Fragen: Wie haben sich die jugendkulturellen Affinitäten im biografischen Verlauf entwickelt? Welche sozialen,

gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Einflussfaktoren wirken dabei auf den Verlauf und welche Bedeutung haben die jugendkulturellen Orientierungen letztlich für die Verselbständigungsprozesse der Jugendlichen und ihre biografischen Entwicklungen auch über die Jugendphase hinaus?

Bisher zeigen vorhandene Studien und erste eigene Ergebnisse, dass sich in den jugendkulturellen Bezügen junger MuslimInnen in Deutschland zwar die Vielfalt westlicher Szenen widerspiegelt, aber gleichzeitig entscheidende Unterschiede in der Szenenlandschaft bestehen: So scheinen westliche Jugendkulturen, für die ein politischer Protestcharakter oder Abgrenzungen von der Elterngeneration charakteristisch sind, weniger anknüpfungsfähig für muslimische Jugendliche zu sein. Die Gründe dafür können zwar nur vermutet werden, liegen aber wohl in den Entstehungszusammenhängen, Identifikationsangeboten und Stilmitteln dieser Szenen, die weniger den Erfahrungsräumen, Alltagskulturen und Lebenslagen junger MuslimInnen entsprechen. Im Umkehrschluss ist eher von einer größeren Bedeutung ethnischer<sup>1</sup> und religiöser Bezugsszenen für muslimische Jugendliche auszugehen.

### **Junge MuslimInnen in Deutschland**

Muslimische Jugendliche, oftmals im Fokus alarmistischer Berichterstattungen, wachsen einerseits als selbstverständlicher Teil der deutschen Jugendgeneration und damit auch unter gleichen Sozialisationsbedingungen wie Jugendliche ohne familiären Migrationshintergrund auf. Gegenwärtig leben in der Bundesrepublik ca. 685.000 junge MuslimInnen zwischen 16 und 24 Jahren. Diese gehören zu einem großen Teil der Zweiten und Dritten Einwanderergeneration an und stammen zu circa 65 Prozent aus Familien türkischer Herkunft (vgl. Haug u.a. 2009, 81, 105). Auf der anderen Seite sind sie möglicherweise stärker durch enge Familienbindungen, traditionelle Geschlechterrollen, eine stärker tabuisierende und reglementierende Sexualmoral sowie Diskriminierungserfahrungen geprägt (vgl. Wensierski 2007, 61ff.; Sauer 2007, 339ff.), was Aus-

<sup>1</sup> Ethnien werden in diesem Zusammenhang als Ergebnisse sozialer Prozesse begriffen und nicht quasi essentialistisch als kulturell und herkunftsspezifisch festgelegte Einheiten gefasst (vgl. Dittrich/Lenz 1995; Sökefeld 2007; Feischmidt 2007).

wirkungen auf ihre jugendkulturellen Stile und Präferenzen haben kann: Denn diese eigenständigen, kreativen Konstruktionsleistungen der Jugendlichen sind zwar ein ständiger Ausdruck gesellschaftlicher Modernisierungs- und Ausdifferenzierungsprozesse, stehen aber gleichzeitig in einem engen Bezug zu den alters-, geschlechts- und milieuspezifischen Erfahrungen der Jugendlichen und damit zu ihrem sozialen und familiären Herkunftskontext.

### **‚Westliche‘ Jugendkulturen als Bezugsszenen**

Dekliniert man verschiedene Jugendszenen hypothetisch durch, dann lassen sich mit Blick auf die Attraktivität körperbetont-hedonistischer Szenen, wie beispielsweise Techno, Ambivalenzen vermuten: So kann für einen Teil der jungen MuslimInnen von einer Affinität zu individualistisch-konsumistischen, unpolitischen und medial geprägten Freizeitszenen ausgegangen werden, während die Strukturbedingungen des Aufwachsens junger MuslimInnen für einen anderen Teil gegen die Anbindung an solche expressiven Szenen sprechen: Sexualisierte Körperlichkeit und die ironische Überspitzung sexistischer Stereotype, Akzeptanz von Homosexualität, ein unbefangener Umgang der Geschlechter miteinander, tagelange Raves und Designerdrogen sind Szenemerkmale, die aufgrund einer höheren sozialen Kontrolle in den muslimischen Familien, einer strengeren Sexualmoral und eines religiös gebotenen Alkoholverbotes für viele muslimische Jugendliche wohl keine Option bilden.

Hinweise auf junge MuslimInnen in alternativen bzw. linkspolitischen Szenen (z.B. antifaschistischen und antirassistischen, globalisierungskritischen Szenen etc.) gibt es in wissenschaftlichen Publikationen derzeit kaum. Zwar liefern auch meine Interviews nur Hinweise auf die Bedeutung dieser Jugendkulturen für junge MuslimInnen, allerdings zeigen sich aufgrund der langen Geschichte dieser Gruppen und Bewegungen auch für muslimische Jugendliche Anknüpfungsmöglichkeiten. Gerade die Flüchtlings- und antirassistischen Initiativen, die linken UnterstützerInnen von Exilorganisationen und Befreiungsbewegungen, aber auch die internationale, globalisierungskritische Bewegung stellen meines Erachtens ‚Bezugsszenen‘ für Jugendliche aus muslimischen Milieus in Deutschland dar, wenngleich die Gründe dafür vielfältig sein können. Eine Interviewpartnerin, die durch ihre politisch engagierten Eltern schon früh für ‚linke‘ Themen sensibilisiert wurde, engagiert sich heute aufgrund familiärer Erfahrungen mit politischer Verfolgung in der Türkei in einer Flüchtlings-

organisation. Ein junger Deutschtürke begründet in einem anderen Interview seine Zugehörigkeit zur „alternativen Szene“ mit der positiven Einstellung und Offenheit dieses Umfeldes gegenüber seinem türkischen Familienhintergrund.

Expressive und individualisierte Subszene des Gothic-Spektrums, aber auch Musikszene wie Heavy-Metal, scheinen hingegen aufgrund provokanter Symbole und Stile selten eine biografische Bedeutung für junge MuslimInnen zu haben, spielen aber vereinzelt in den Interviews eine Rolle. Für einen Großteil dieser Jugendlichen ist die Gothic-Szene aufgrund ihrer Anleihen an christlicher Ikonografie und anderen religiösen Symbolwelten (Kreuz, Davidstern, Pentagramm, das ägyptische Ankh etc.), die oftmals religions- und zivilisationskritisch gewendet werden, kaum andockfähig. Diese „retrospektive Jugendkultur“ (Richard 1997, 137) bezieht sich auf historische Epochen sowie Codes und Symbolwelten, die sich in ihrem religiös-magischen Eklektizismus stark vom „kulturellen Referenzhorizont“ (Roth 2002, S. 478) muslimischer Milieus unterscheiden.

Auch die Heavy-Metal-Szene ist für muslimische Jugendliche in Deutschland selten identitätsrelevant – nicht nur aufgrund der teilweise christlich verwurzelten satanischen Symbolwelten. Für die weitgehende Abstinenz junger MuslimInnen in der Heavy-Metal-Szene kann die soziale Stigmatisierung, die viele der Jugendlichen aufgrund ihrer Herkunft oder religiösen Zugehörigkeit erleben, ein Grund sein, diese Ausgrenzungserfahrungen nicht durch gesellschaftlich negativ konnotierte, aggressive und in ihrer Ästhetik extrem wirkende jugendkulturelle Ausdrucksformen verstärken zu wollen. Allerdings gibt es sowohl in Deutschland türkische Bands und Fans dieser Musikszene und ihrer Subgenres als auch in zahlreichen Ländern des Mittleren Ostens und Nordafrika. Die Herausbildung dieser Szenen ist nicht nur dem Lebensgefühl der ‚Metalheads‘ vor dem Hintergrund der politischen Situation in diesen Staaten geschuldet, sondern sie haben sich insbesondere seit den 1990er Jahren durch den Zugang der jungen Generation zu Internet und Satellitenfernsehen entwickelt (vgl. LeVine 2008).

Punk scheint ebenso ein wenig adäquater Resonanzboden für das Lebensgefühl junger deutscher MuslimInnen zu sein, nicht nur aufgrund der Geschichte, die eng mit Großbritannien und Deutschland verbunden ist, sondern auch aufgrund der Ästhetik, die trotz der Kommerzialisierungerscheinungen in der Szene, das

Hässliche, Grotteske und Antichristliche wie auch die Kritik gesellschaftlicher und sozialer Missstände in den Vordergrund stellt. Gleichwohl es auch in den türkischen Metropolen (vgl. Boynik 2007) und vermutlich auch zahlreichen islamischen Ländern entsprechende kleine, eher politische Punk-Szenen gibt, ist die Anhängerschaft dieser Szene unter Jugendlichen aus Migrantenfamilien als eher gering einzuschätzen.

In einem meiner Interviews spielt Punk hingegen eine wichtige Rolle. Für „Bayruk“, ist die ‚Punkphase‘ eingebettet in seine Suche nach Identität in der gleichzeitigen Auseinandersetzung mit der deutschen Gesellschaft und muslimischen Herkunftskultur.

### **„Es war ne große Rebellion“ – der 27-jährige Bayruk**

Bayruk wächst in einer traditionell orientierten, türkischen Familie auf und wird religiös erzogen; er besucht regelmäßig die Koranschule und ist anfänglich auch von den religiösen Unterweisungen fasziniert. Außerhalb der Familie wächst er ausschließlich mit deutschen, nichtmuslimischen Kindern auf und bemerkt schon als Grundschüler Unterschiede zu den MitschülerInnen, die in ihm Fragen nach seiner Zugehörigkeit auslösen: So muss er in der Schule die muslimischen Speisegebote einhalten und darf in seiner Freizeit nicht bei Freunden übernachten, was für andere Kinder seines Umfeldes eine Selbstverständlichkeit ist. Mit Beginn der Adoleszenz kommt es immer häufiger zu Auseinandersetzungen mit den Eltern, die Bayruk zwar sehr schätzt, die auf seine sich entwickelnden jugendlichen Bedürfnisse und Wünsche aber kaum adäquat eingehen – stattdessen machen sie Bayruks Freunde für die Konflikte verantwortlich: „Ja und die Schuldigen warn dann halt auch plötzlich mein Umfeld. Es warn nämlich nur Deutsche und ich sollt mir doch auch mal türkische Freunde suchen“.

Auf der anderen Seite fühlt sich Bayruk auch von seinen Freunden unverstanden, die selbstverständlich ihren jugendtypischen Aktivitäten nachgehen, sich ihrer Privilegien aber nicht bewusst sind. „Bei vielen hatt ich einfach das Gefühl [...] die wissen das überhaupt nich, dass sie so viel Glück haben“. Bayruk versucht einen ‚Spagat‘, den er aber nicht als Konflikt zwischen zwei Kulturen beschreibt, sondern als Problem der Identitätssuche in Abgrenzung sowohl zur Herkunfts- wie zur Mehrheitskultur. Die Besonderheit seiner ‚Punkphase‘ ist somit nicht nur die symbolische Negation der deutschen Gesellschaft, sondern auch die des muslimi-

schen Herkunftsmilieus und der damit verbundenen Werte und Traditionen. Beide bieten ihm weder Orientierung noch Antworten auf seine jugendtypischen, kritischen Fragen, aber auch keine orientierungsleitenden Modelle für annehmbare biographische Zukunftsentwürfe. Auf dem Höhepunkt dieses Konfliktes stellt Punk einen Ausweg dar – in Form einer Rebellion.

*Ja, so im Laufe der Zeit da habe ich mich dann auch äußerlich [...] ähm bisschen von der Masse jo distanziert, abgehoben wie auch immer (..) so dass ich nicht wirklich dem Mainstream der westlichen Kultur entsprach und schon gar nich irgendwie der optischen Vorstellung der türkischen Leute hier. [...] Jo, dann war ma super irgendwie sich die Haare ganz kahl zu rasieren und nur ma son paar Zacken aufm Kopf zu haben, die am besten noch gefärbt. Natürlich hab ich mir damals gewünscht, mich auch überall tätowieren zu lassen und ähm (3 sec.) irgendwelche Stiefel mit roten Schnürsenkel getragen und zerfetzte Klamotten und überall mussten irgendwelche Ketten häng und irgendwo war das doch super. Das war so ne Scheißegal-Stimmung, weil mich diese ganzen Fragen, die ich nicht beantworten konnte, so müde gemacht haben, dass ich gesacht hab: Nö. Jetzt mach doch einfach mal das, was dir echt gefällt. [...] Es war ne große Rebellion, vor allem gegen meine Familie dann [...] Weil da hab ich mich eingesperrt gefühlt (..) Bei den Freunden in der Außenwelt war das überhaupt nichts anderes [...] Und das wollte ich auch nich. [...] Sondern ich wollte einfach mal was Eignes entwickeln.*

Bayruk distanziert sich nicht nur von den Eltern, sondern auch von den deutschen Freunden, die umgekehrt keinen verständnisvollen Zugang zu seinem türkischen Herkunftsmilieu finden und für ihn damit in gleiche Ferne rücken wie die Familie.

*Und dieser innere Konflikt ständig, wissen wollen woher man kommt, wer man überhaupt is und wenn man versucht hat, mit den Leuten darüber zu reden, die dann halt auch [...] aus dem wohlbehüteten Haushalt kam, die überhaupt kein Verständnis dafür hatten, dass meine Eltern so so böse warn und ich wusste, meine Eltern sind überhaupt nich böse, wir denken einfach nur anders und empfinden das Ganze anders. [...] Ich hatte das Gefühl, ich*

*musste [...] überall auftreten und immer ein Dagegen-Schild haben.*

Die Distanz zum Elternhaus und Bayruks Drang nach Individualisierung und Selbsterfahrung steigern sich mit weiteren Kontakten zur satanistischen Szene, die durch seine Freundin entstehen. Nicht nur Faszination und Angst, sondern auch die Möglichkeit, religiös konnotierte Symbolwelten umzukehren und gegen sein Umfeld zu wenden, tragen zu Überlegenheit, aber auch zu Zynismus bei, die er gegenüber seinen Eltern, aber auch den deutschen Freunden entwickelt.

*Zu Hause wollte ich erst recht nicht mehr sein (3 sec.) weil wenn ich mich jetzt eher dem Teufel hingezogen fühl, weil mich das fasziniert [...] ja, dann bin ich im Hause meiner Eltern irgendwie völlig falsch, wo halt alles wohlbehütet sein muss [...] Ich dachte damals: Hass ist doch viel stärker als Liebe.*

Mit wachsendem Alter und einer neuen Beziehung, die nach drei Jahren kurz vor der Hochzeit scheitert, beendet Bayruk, der heute als Mediengestalter arbeitet, diese Phase, auch wenn viele seiner „Fragen“ nicht gelöst wurden: „ich hab ähm so Fragen einfach mal wegge lassen, auf die ich sowieso keine Antwort kriech“.

### **Ethnische und muslimische Jugendkulturen**

Der Blick auf ethnische und muslimische Szenen weist vor allem auf die Anziehungskraft des HipHop für viele junge MigrantInnen. HipHop, als ursprünglich ethnische Jugendkultur, erweist sich, trotz starker Kommerzialisierung, immer noch als die zentrale Jugendkultur, in der türkisch-muslimische Jugendliche jenseits starrer kultureller Muster und sozialer Zuschreibungen die Möglichkeit haben, mit neuen Identitäten zu experimentieren und diese öffentlich zu präsentieren – Identitäten allerdings, die einen expliziten Bezug zu den Lebenswelten und Realitäten der Jugendlichen aufweisen (vgl. Nohl 2001, 2002; Kaya 2003, 248; Menrath 2003, 226ff.; Loh/Güngör 2002, 2003; Androutsopoulos 2003).

Neben weiteren Szenen, auf die im Folgenden nur stichwortartig eingegangen werden kann, hat sich zumindest in vielen größeren Städten mittlerweile eine geschlechtsspezifisch strukturierte, multiethnische Dis-ko- und Clubszene etabliert, die nicht zuletzt aufgrund der großen Beliebtheit türkischer Popmusik als Freizeitszene für Jugendliche eine Bedeutung hat.

Daneben orientieren sich Jugendliche an rechtsextremen und ethnisch-nationalen türkischen Bewegungen wie den ‚Grauen Wölfen‘, die bewusst an den Diskriminierungs- und Marginalisierungserfahrungen türkischer Jugendlicher in Deutschland anknüpfen (vgl. Bozay 2005).

Es haben sich ebenso kleine Szenen türkisch-muslimischer Homosexueller vor allem in Großstädten gebildet, da sie in den stärker anonymen, urbanen Räumen, trotz der häufigen massiven Ablehnung und Stigmatisierung ihrer sexuellen Orientierung, zum Einen eigenständige Konzepte einer biografischen Lebensführung entwickeln können und zum Anderen freizügige und offene Bezugsszenen, aber auch Beratungsangebote finden. Nicht zuletzt auch aufgrund der Diskriminierungserfahrungen innerhalb der mehrheitsdeutschen Homosexuellen-Subkultur engagieren sich muslimische Jugendliche und junge Erwachsene in diesen Szenen auch politisch, sozial und kulturell für die Belange junger homo-, trans- und bisexueller TürkinInnen bzw. MuslimInnen. So entstanden lebendige und vielfältige eigene Bar- und Clubszene mit Parties und Events, z.B. die seit über 10 Jahren stattfindende Berliner Veranstaltungsreihe „Gayhane“ im SO 36, speziell für homosexuelle MigrantInnen (bspw. Bochow 2004, 2007).

Daneben existieren türkisch-muslimische Kunst-, Kultur- und Filmszenen, die Einfluss auf Jugendkulturen haben – besonders da sie vielfältige Themen der MigrantInnenszene mittels kultureller und politischer Ausdrucksformen aufgreifen und dadurch für junge MuslimInnen interessant sind (vgl. El Tayeb 2004).

Weiterhin gibt es, neben jungen MuslimInnen, die in sozialisationsrelevanten Vereinen und Verbänden, schwerpunktmäßig Sportvereinen (vgl. Fritzsche 2000, 206; Worbs/Heckmann 2004, 152 f.; Halm/Sauer 2004) aktiv sind, einen nicht zu quantifizierenden Teil junger Frauen und Männer in religiösen Szenen (vgl. Müller/Nordbruch/Tataroglu 2008). Dazu zählen die engagierten Jugendlichen in den Moscheen, die sich intellektuell von den traditionell-religiösen Milieus distanzieren und die Integration in die deutsche Gesellschaft fordern (vgl. Frese 2002), oder die MitgliederInnen in Organisationen wie der Muslimischen Jugend Deutschlands (MJD), in denen vor allem konservativ-religiöse Jugendbildung im Mittelpunkt steht. In diesen Kreisen engagieren sich auch häufig junge Frauen mit Kopftuch, sogenannte Neo-Muslima, die sich über ihre hohe Bildungsaspiration vom traditionellen Herkunftsmilieu

abgrenzen. Besonders ihre intellektuell-reflexive Variante der Religiosität spielt eine zentrale Rolle für Selbststeuerung und die Entwicklung als autonomes Subjekt (vgl. Nökel 2002).

Zu den religiösen Szenen zählen weiterhin Jugendliche, die sich als global, aktions-, integrationsorientierte und fromme ‚Pop-Muslime‘ (vgl. Gerlach 2006; Müller/Nordbruch/Tataroglu 2008, S. 9f.) innerhalb pro-westlicher Lifestyle-Konzepte engagieren – ein bekanntes Beispiel sind die „Lifemakers“. Diese Jugendlichen sehen als Fixpunkt ihres Engagements eine idealisierte bessere Welt, die sich an islamischen Werten orientiert und nutzen gleichzeitig Produkte und Ästhetik der westlichen Popkultur, beispielsweise stylische muslimische Klamottenlabels oder einen muslimischen Popmusikmarkt, als ‚Transportmittel‘ traditionaler, explizit religiöser Werte und Botschaften.

### **„Also von meinem Denken muss ich sagen, dass ich schon sehr deutsch bin“ - die 22-jährige Nura**

Nura, die seit ihrer Jugend in einer muslimischen Jugendgruppe aktiv ist, wächst als Tochter eines Ägypters und einer Deutschen in einer religiösen Familie auf. Nach der Scheidung der Eltern lebt sie gemeinsam mit zwei älteren Geschwistern bei ihrer bildungsambitionierten Mutter, einer Lehrerin in einer islamischen Grundschule – dort verbringt Nura auch ihre ersten Schuljahre und eignet sich grundlegendes religiöses Wissen an. Auch zu Hause wird ihr die Religion in einer intellektualisierten Form nahe gebracht: *„Ich (...) bin gar nicht traditionell aufgewachsen (...) und deswegen kann ich mich auch mit diesen traditionellen Sachen überhaupt nicht anfreunden.“*

Auf der Oberschule, wo sie eine der wenigen muslimischen Mädchen ist, bemüht sie sich, Vorurteile gegenüber ihrer Religion abzubauen, was ihr besonders nach dem 11. September deutlich wird: *„Und die ham auch dann wirklich gesehen, okay, das sind die und du bist nicht so. Diese Unterscheidung war dann schon eindeutig.“* Als sie 13 Jahre alt ist, beginnt sich Nura in einer muslimischen Mädchengruppe zu engagieren, in der auch schon ihre Schwester aktiv ist. Sie ist begeistert von dem Gemeinschaftsgefühl und eignet sich zunehmend religiöses und gruppenpädagogisches Basiswissen an. Parallel dazu orientiert sie sich aber auch stärker an den neuen MitschülerInnen und ihre Religion tritt für einige Zeit in den Hintergrund. Sie beginnt sich zu schminken, enge Kleidung zu tragen, auf Parties zu

gehen und verliebt sich in einen Jungen, der auch an ihr Interesse zeigt, wenngleich eine Beziehung zu einem Nicht-Muslim für sie nicht in Frage kommt. *„...vielleicht auch so, dass man das so nen bisschen genossen hat, weil man ... Es ist ja auch schwer, (...) weil viele, alle ham nen Freund und all diese Sachen. Und irgendwo will man das ja auch.“*

Bereits ab ihrem 14. Lebensjahr reduzieren sich diese Aktivitäten wieder durch den Einfluss einer älteren Freundin in der muslimischen Mädchengruppe. Mit ihr kann sie über ihre Probleme sprechen und findet Wege, ihre Identität im Spannungsfeld zwischen Schule, Freundeskreis, Familie und religiöser Mädchengruppe zu finden: *„weil ich auch gesehn habe, wenn ich mich sehr andern angepasst habe und so, dass es nich mehr wirklich ich war“.* Nura distanziert sich langsam von ihren Vorlieben für „Rap und R'n'B-Musik“ und ihrem „Baggystil“ und übernimmt immer mehr Verantwortung in der muslimischen Jugendgruppe. Gleichzeitig wird auch eine Lehrerin, zu der sie bis heute Kontakt hat, zu einer wichtigen Bezugsperson, *„ne zweite Mama, in gewisser Weise“*, die einen großen Wert auf systematisches und kritisches Denken legt und Nura damit nachdrücklich beeinflusst. Nach dem Abitur beginnt Nura ein Ökonomie-Studium – gleichzeitig wird sie Leiterin der religiösen Mädchengruppe. Sie findet zunehmend einen Weg, ihre religiöse Orientierung und auch ihre deutsche Identität überein zu bringen und sich gegen die Zumutungen und Ansprüche beider Seiten quasi emanzipatorisch selbst zu behaupten, *„und weiß, okay, gut, es geht beides locker.“*

Die Gruppendiskussion mit Nura und ihren Freundinnen aus der Gruppe verdeutlicht das Selbstverständnis der jungen Frauen als deutsch und muslimisch, das sie als Abgrenzungs- und Exklusivitätsmerkmal gegenüber anderen muslimischen Jugendgruppen deutlich hervorheben. Sie entwickeln dabei einen eigenen Stil, der sich explizit an den Interessen ihrer jugendlichen Mitglieder ausrichtet: Interkulturalität, Partizipation der Jugendlichen und Erlebnisorientierung werden zu zentralen Kennzeichen der Gruppe, die Reisen, Feste und einen jährlichen stattfinden geschlechtergemischten Großevent nur für junge MuslimInnen mitorganisiert. Ein säkulares Weltbild liegt dieser Jugendgruppe, wie auch den anderen vielfältigen Strömungen der PopmuslimInnen nicht zu Grunde. Der Alltag dieser Jugendlichen bleibt weiterhin einer muslimischen Ethik und islamischen Verhaltenskodizes verhaftet und ist gekennzeichnet durch Geschlechtertrennung im Gruppenall-

tag, ein orthodoxes Outfit, das Kopftuch für Frauen und sexuelle Enthaltsamkeit vor der Ehe.

### Ein vorläufiges Fazit

Die bisherige Analyse der Interviews und Gruppendiskussionen macht die Vielschichtigkeit muslimischer Jugendbiografien im Kontext pluraler Jugendkulturen deutlich. Ebenso wie viele NichtmuslimInnen verorten sich auch junge MuslimInnen im Rahmen einer biografisierten Jugendphase (vgl. Böhnisch 1999) innerhalb westlicher Jugendszenen – sie nehmen das eigene Leben jenseits von Traditionen und starren Rollenmustern mit allen Chancen und Risiken selbst in die Hand. Andere wiederum setzen sich stärker mit den Traditionen und Konventionen der Herkunftsmilieus auseinander: Zum Einen grenzen sie sich in dem Bemühen um Selbstbestimmung davon ab, wie an Bayruks Beispiel deutlich wird, zum Anderen können die muslimischen und ethnischen Milieus aber der Orientierung dienen, wie das Beispiel der explizit religiösen Jugendkulturen zeigt, die sich von expressiven westlichen Jugendszenen unterscheiden. Jedoch findet auch in diesem Kontext eine deutliche generationsspezifische Distinktion gegenüber traditionellen Einflüssen religiöser Milieus und – wie Nuras Beispiel zeigt – hierarchisch strukturierten religiösen Organisationen statt.

In vielen Fällen spiegelt sich in den Szenebezügen jedoch die ethnische Komponente der jugendlichen Identifikations- und Strukturbildungsprozesse wider, wie an den weiteren Beispielen der ethnischen und muslimischen Jugendszenen deutlich wird. Allerdings ist mit diesem Befund keineswegs ein bruchloser Import kultureller Muster der vermeintlichen Herkunftsmilieus gemeint. Auch in diesen Szenen werden identitätsrelevante Stile und Ausdrucksformen im Kontext kommerzieller Freizeitwelten generiert und dienen der Entwicklung persönlicher Autonomie. Allerdings bearbeiten die Jugendlichen darüber nicht nur die Beziehungen zur Mehrheitsgesellschaft, sondern setzen sich auch mit der Kultur, den Werten, Traditionen und religiösen Orientierungen der Eltern- und Großelterngeneration auseinander, die sich vom kulturellen Bezugssystem westlicher Jugendszenen unterscheiden. In den biografischen Prozessen und jugendkulturellen Aktivitäten muslimischer Jugendlicher spiegelt sich somit die subjektive Verarbeitung von und kulturelle Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Komplexität wider, wenn gleich in vielen Fällen der Bruch mit der Herkunftsfamilie nicht vorgesehen ist.

### Literatur

- Androutsopoulos, Jannis (Hrsg.): HipHop. Globale Kultur – lokale Praktiken. Bielefeld, 2003.
- Bochow, Michael: Junge schwule Türken in Deutschland. Biografische Brüche und Bewältigungsstrategien. In: LSVD Berlin Brandenburg (Hrsg.): *Muslimen unter dem Regenbogen. Homosexualität, Migration, Islam*. Berlin, 2004, S. 168–188.
- Bochow, Michael: Homosexualität junger Muslimen – Anmerkungen zu gleichgeschlechtlichen Sexualkontakten unter Männern in Westeuropa. In: Wensierski, Hans-Jürgen von; Lübcke, Claudia (Hrsg.): *Junge Muslimen in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*. Opladen & Farmington Hills, 2007, S. 319-336.
- Boynik, Sezgin: On Punk in Turkish. In: Boynik, Sezgin; Güldallı, Tolga: *An Interrupted History of Punk and Underground Resources in Turkey 1978-1999*. 2007. Und Online im Internet unter: <http://www.turkiyedepunkveyeraltikaynaklarininkesintilitarihi.com/sezgin-boynik-on-punk-in-turkish.php> (25.07.2010)
- Bozay, Kemal: "...ich bin stolz, Türke zu sein!" Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte im Zeichen der Globalisierung, Schwalbach/Ts., 2005.
- Böhnisch, Lothar (1999): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*, Weinheim
- Dittrich, Eckard; Lenz, Astrid: Die Fabrikation von Ethnizität. In: Kößler, Reinhard; Schiel, Tilman (Hrsg.): *Nationalstaat und Identität*. Frankfurt a.M., 1995, S. 23-43.
- El-Tayeb, Fatima: Kanak Attak! HipHop und (Anti-)Identitätsmodelle der "Zweiten Generation". In: Sökefeld, Martin (Hrsg.): *Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei*. Bielefeld, 2004, S. 95-110.
- Feischmidt, Margit: Ethnizität – Perspektiven und Konzepte der ethnologischen Forschung. In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hrsg.): *Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder*. Berlin, 2007, S. 51–68.
- Frese, Hans-Ludwig: "Den Islam ausleben". Konzepte authentischer Lebensführung junger türkischer Muslimen in der Diaspora. Bielefeld, 2002.
- Fritzsche, Yvonne: *Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt*. In: Fischer, Arthur (Hrsg.): *Jugend 2000*. Opladen, 2000, S. 181-219.

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

Halm, Dirk; Sauer, Martina: Freiwilliges Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland. Essen, 2004.

Haug, Sonja; Müssig, Stephanie; Stichs, Anja: Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Nürnberg, 2009.

Kaya, Ayhan: Scribo ergo sum. Islamic force und Berliner Türken. Bielefeld, 2003, S. 245-272.

LeVine, Mark: Heavy Metal Islam. Rock, Resistance and the Struggle for the Soul of Islam. New York, 2008

Loh, Hannes; Güngör, Murat: "Wir schreien null-sechs-neun". Ein Blick auf die Frankfurter Szene. In: Androutsopoulos, Jannis (Hrsg.): HipHop. Globale Kultur – lokale Praktiken. Bielefeld, 2003, S. 43-61.

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

Menrath, Stefanie: „I am not what I am“. Die Politik der Repräsentation im HipHop. In: Androutsopoulos, Jannis (Hrsg.): HipHop. Globale Kultur – lokale Praktiken. Bielefeld, Bielefeld, 2003, S. 219-245.

Müller, Jochen; Nordbruch, Götz; Tataroglu, Berke: Jugendkulturen zwischen Islam und Islamismus. Lifestyle – Medien – Musik. Berlin, 2008.

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

Nohl, Arnd-Michael: Interkulturelle Bildungsprozesse im Breakdance. Bielefeld, 2002, S. 297-320.

Nökel, Sigrid: Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltags-weltlicher Anerkennungspolitiken. Eine Fallstudie. Bielefeld, 2002.

Pfaff, Nicolle: Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden, 2006

Roth, Hans-Joachim: Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss interkultureller Pädagogik. Opladen, 2002.

Sauer, Martina: Integrationsprobleme, Diskriminierung und soziale Benachteiligung junger türkischer Muslime. In: Wensierski, Hans-Jürgen von; Lübcke, Claudia (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. Opladen, 2007, S. 339- 356.

Sökefeld, Martin: Problematische Begriffe: "Ethnizität", "Rasse", "Kultur", "Minderheit". In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hrsg.): Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin, 2007, S. 31–50.

Wensierski, Hans-Jürgen von: Die islamisch-selektive Modernisierung – Zur Struktur der Jugendphase junger Muslime in Deutschland. In: Wensierski, Hans-Jürgen von; Lübcke, Claudia: Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. Opladen & Farmington Hills, 2007, S. 55-82.

Worbs, Susanne; Heckmann, Friedrich: Islam in Deutschland. Aufarbeitung des gegenwärtigen Forschungsstandes und Auswertung eines Datensatzes zur zweiten Migrantengeneration. In: Bundesministerium des Inneren (Hrsg.): Texte zur Inneren Sicherheit. Islamismus. 3. Aufl., Berlin, 2004, S. 133-220.

**Claudia Lübcke** ist Erziehungswissenschaftlerin und Stipendiatin der Heinrich Böll Stiftung. Sie promoviert derzeit an der Universität Rostock zum Thema „Jugendkulturen junger MuslimInnen in Deutschland“.



## Interview mit Shermin Langhoff „Nicht repräsentativ, sondern vor allem persönlich“

*Frau Langhoff, in dem Stück „Ferienlager – Die 3. Generation“, das im Ballhaus Naunynstraße, dem Berliner Theater, das Sie leiten, mit großem Erfolg immer wieder aufgeführt wird, kommen Jugendliche aus dem multiethnischen Schmelztiegel Kreuzberg selbst zu Wort, anstatt dass nur - wie so oft - über sie gesprochen wird. In Wechseldialogen werden Wahrnehmungen, Erlebnisse, Träume und Wünsche von den Jugendlichen artikuliert. In welchem Maß lassen sich darunter verallgemeinerbare Aussagen finden, die Ist-Zustand und Konturen dieser Generation aufzeigen? Welche Träume, Wünsche, Zukunftsperspektiven aber auch Brüche spiegeln sich in ihnen wider?*

**Shermin Langhoff:** Jeweils sehr individuelle. Ihre Biografien, bisherigen Lebensläufe und Ist-Zustände sowie Zukunftsträume unterscheiden sich sehr voneinander. Es handelt sich um eine heterogene Gruppe, und das hat sicher etwas mit unserer komplexen Realität zu tun. Was sie jedoch alle im Alter zwischen 18 und 21 eint, sind die Hormone und die Suche nach einem Liebeshpartner.

*Mit Bezug auf das Stück „Klassentreffen – Die 2. Generation“: Lässt sich bei den ProtagonistInnen von „Ferienlager - Die 3. Generation“ ein anderer Lebens- und Zukunftsentwurf identifizieren? Wo liegen Ihrer Auffassung nach Unterschiede zwischen der 2. und 3. Generation, wo die Parallelen, was Gestaltung und Gestaltbarkeit des eigenen Lebens in Deutschland betrifft?*

**Shermin Langhoff:** Es ist schwierig, künstlerische Arbeiten solchen Vergleichen auszusetzen. Wir haben die Protagonisten ja nicht nach einem statistischen Prinzip auf Basis des Mikrozensus oder ähnlichem ausgesucht. Im Gegenteil, wir fragten uns: Wie und was lässt sich von der Lebenswirklichkeit von MigrantInnen erzählen, jenseits der in den Integrationsdebatten ausgeleiteten Begriffe und Kategorien, jenseits der starren Muster von Identität und Zugehörigkeit?

Ausgangspunkt für „Klassentreffen – Die 2. Generation“ waren somit die konkreten Biografien von sechs Berliner Deutsch-TürkInnen. Die AkteurInnen erzählten aus ihrem eigenen Leben, und die Geschichten ergaben eine Collage von Momentaufnahmen deutsch-türkischen Lebens in Berlin. Sie erzählten aus ihrem

Alltag, von Erfolgen, Katastrophen, Sehnsüchten, von Liebe, Tod und den Wunden, die das Leben hinterlässt. Zum Vorschein kamen Ausschnitte von Wirklichkeiten - unübersichtlich, voller Brüche, Widersprüche, Überschneidungen und Verschlingungen; nicht repräsentativ für irgendetwas, sondern vor allem persönlich.

Sie verbindet, dass ihre Eltern vor etwa vierzig Jahren als Gastarbeiter nach Deutschland kamen und von einem besseren Leben träumten und dass sie es waren, die diesen Traum verwirklichen sollten. Darüber hinaus sind sie in mindestens zwei Kulturen zuhause und gelten trotzdem als "integriert". Die 2. Generation bildet eine Art Schnittstelle zwischen der 1. und 3. Einwanderergeneration. Sie haben bereits ein ganzes Stück Leben hinter sich, man könnte auch sagen, dass sie ein „Schicksal“ mit sich tragen.

Bei „Ferienlager – Die 3. Generation“ waren ebenso die persönlichen Geschichten der 10 jugendlichen Darsteller und Darstellerinnen der Hintergrund. Jedoch wurde hier mit vielen Fremdtexen, mehr Phantasie und mehr Spiel bei der Inszenierung ihrer Geschichten gearbeitet. Bühnenbild, Musik und Inszenierung spielten ebenso eine größere Rolle und dienten als Schutzraum für die Jugendlichen, die zu den Akteuren ihrer eigenen Geschichte werden.

Aus meiner künstlerischen und persönlichen Erfahrung würde ich aus den beiden Stücken jedoch keine Schlüsse in einem großen Zusammenhang ziehen wollen. Ich denke aber, dass es die 3. Generation heute nicht einfacher hat, mitten in einer ökonomischen und ökologischen Globalisierungskrise, in einem Land der Bildungsunterschiede und -miseren als Diskursware von den Keleks und Sarrazins der Republik missbraucht zu werden. Sie sind im Vergleich zu ihren herkunftsdeutschen Altersgenossen meist doppelt benachteiligt, wenn es um Ausbildungs- und Berufschancen geht.

*Die aktuelle Debatte um das Berliner „Partizipations- und Integrationsgesetz“ hat zwischen PolitikerInnen, WissenschaftlerInnen und MigrantInnen-Organisationen für Diskussionsstoff gesorgt. Demnach soll es qua Gesetz keine 3. Generation an Einwandererkindern mehr geben. Nur noch die 1. und 2. Generation sollen statis-*

*tisch dementsprechend erfasst werden. Die MigrantInnen-Organisationen pochen jedoch auf den Zusatz „mit Migrationshintergrund“ auch für die 3. Generation, um weiterhin strukturelle Diskriminierung sichtbar zu machen. Wo liegen ihrer Meinung nach die Chancen, aber auch Risiken einer solchen Neubestimmung?*

**Shermin Langhoff:** Das scheint mir der ewig alte Streit zwischen dem Wunschzustand und der Realität zu sein. Es wäre prinzipiell natürlich wünschenswert, wenn wir die 3. Generation nicht mehr als Spezialbürger betiteln müssten. Jedoch ist der Haken daran, dass diese in der Realität als ‚Spezialbürger‘ behandelt werden und strukturelle Diskriminierung erfahren, die das vorliegende Gesetz ja abzuschaffen gedenkt. Das ist ähnlich wie in der Kulturförderdebatte. Solange IntendantInnen, künstlerische LeiterInnen, DramaturgInnen und SchauspielerInnen migrantischer Herkunft keine Selbstverständlichkeit an den deutschen Bühnen sind, braucht es weiterhin eine besondere Förderung der Talente durch „Spezialfonds“ oder „Gesetze zur Gleichberechtigung“.

*Viele WissenschaftlerInnen wenden sich in der Migrationsforschung immer häufiger Begriffen wie Hybridität oder auch Milieu zu, um adäquatere Einblicke in die Lebenswelt von MigrantInnen zu geben. Ihr Stück selbst bedient sich des Begriffs „Generation“. Wie stehen Sie generell zu dem Generationsbegriff?*

**Shermin Langhoff:** Er bezieht sich in den Stücken ja explizit auf die Einwanderer aus der Türkei, mit der vor 50 Jahren das Anwerbeabkommen geschlossen wurde. Wir haben uns als erstes für die zweite Generation interessiert, die sowohl die Erfahrungen und Traumata der Elterngeneration erlebte, als auch ein eigenes Leben lebte und zum Teil verantwortlich für die Kinder ist, die zur 3. Generation zählen. Verantwortung ist vielleicht ein wichtiges Stichwort, das im Zusammenhang mit Generation steht.

*Pauschalurteile über muslimische Jugendliche, oft skandalisiert und klischeehaft, sind in den Medien keine Seltenheit. Wie schätzen Sie Ihre Arbeit mit Jugendlichen in diesem Kontext ein? Können Sie diesem Bild etwas entgegensetzen?*

**Shermin Langhoff:** Wir setzen gerade bei der Arbeit mit Jugendlichen auf Individualität gegen Pauschalität.

*Wie haben Sie die Arbeit mit den Jugendlichen während der Proben und Inszenierungen erlebt? Wo sehen*

*Sie Potentiale, die gefördert werden sollten, wo spezifischen Nachholbedarf bei ihrer Förderung?*

**Shermin Langhoff:** Die meisten der Jugendlichen gingen während der Proben zur Schule oder einer Ausbildung nach und brachten ihren Frust und Alltag mit zur Probe. Es brauchte immer einige Zeit, bis der Alltag abgelegt war und das Spiel mit dem Alltag auf der Bühne beginnen konnte. Jede und jeder einzelne hat sehr individuelle Begabungen und, wie alle Kinder und Jugendlichen in unserem defizitären und nicht egalitären Bildungssystem, fallen sie als Kinder von Arbeitern oft raus und werden generell zu wenig gefördert. Oft stehen zudem keine engagierten Eltern hinter ihnen, die kompensierend und unterstützend wirken. Die üblichen Konflikte in der Pubertät tun ihr übriges dazu.

Es braucht Anreize, Chancen zum Einstieg und Aufstieg, um ihnen zu zeigen, dass sie einen Platz haben in dieser Gesellschaft und gebraucht werden. Es braucht Anerkennung und Liebe von den Eltern und dem persönlichen Umkreis. Also eigentlich die selbstverständlichsten Dinge, möchte man meinen. Das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein sowie die Selbsterkenntnisse sind wichtige Erfahrungen in und aus der Theaterarbeit, wie sie selbst berichten.

*Die Jugendlichen in dem Stück sprechen in ihrer Sprache real, ungeschönt und direkt. Inwieweit war es wichtig, nicht ein Stück über, sondern mit den Jugendlichen zu machen und welche neuen Einblicke in deren Lebenswelt wurden Ihnen dadurch aufgezeigt?*

**Shermin Langhoff:** Das war das Anliegen selbst und vor allem eine künstlerische Entscheidung. Dokumentarisches Theater mit professionellen Schauspielern hat in beiden Projekten nicht interessiert. Am Anfang der Theaterrecherche stand die Suche nach den Protagonisten, die nicht nur von sich erzählen, sondern am Ende auch die Figuren spielen, die auf ihren Geschichten basieren. Nach 30 Vorstellungen, mit Gastspielen bei den Münchner Kammerspielen, im Hamburger Thalia Theater und demnächst in New York im *Performance Space 122*, sind sie mittlerweile Profis, haben gelernt, bei sich selbst zu bleiben und die Texte gezielt abzurufen.

*Gegen Ende des Stücks, wenn die Jugendlichen über ihre Zukunfts- und Berufswünsche sinnieren, äußert keiner der DarstellerInnen den Wunsch oder Willen zum Aufstieg durch Bildung. Dafür greifen aber die Mechanismen des schnellen Ruhms durch Castingshows*

oder das Streben nach Erfolg auf dem Parkett des Leistungssports. Wie erklären Sie sich das? Ist das Zufall oder symptomatischer Ausdruck einer wachsenden Resignation unter ihnen?

**Shermin Langhoff:** Also in dem Alter wollte auch so mancher in meiner Generation Rockstar werden. Aber ganz so ist es in dem Stück am Ende auch nicht. Bis auf zwei haben alle „bescheidene“ bzw. romantische Träume. Diese reichen von dem Wunsch, das Dorf der Großeltern zu besuchen, Kinder zu bekommen oder eine eigene Konditorei zu führen, über den Wunsch, auf Weltreise zu gehen oder ein Haus am See zu besitzen bis hin zu einer Karriere als Basketballprofi. Von den Zweien, die nach Hollywood wollen, arbeitet der eine

zumindest derzeit kräftig daran und die Chancen stehen gar nicht schlecht! Warum auch nicht; Hollywood oder zumindest seine wichtigen Genres wie Western oder Mafiafilme verdanken wir auch den Geschichten und Protagonisten der Migration...

*Vielen Dank für das Gespräch!*

*Das Interview führte Giuseppina Lettieri im August 2010.*

**Shermin Langhoff** ist seit 2008 künstlerische Leiterin des postmigrantischen Theaters *Ballhaus Naunynstraße* in Berlin. Zuvor war sie von 2004 bis 2008 Kuratorin am *Hebbel Am Ufer* (HAU).

## II Potentiale & Projekte

Unter der Vielzahl an Jugendprojekten gibt es nicht sehr viele innovative Projekte zu finden. Hier sollen einige Projekte vorgestellt werden, die an ganz unterschiedlichen bildungs- und jugendpolitischen Handlungsfeldern ansetzen und ambitioniert neue Wege erproben. Dass viele der Jugendliche einen Migrationshintergrund haben, spielt in einigen Fällen eine größere, in anderen Fällen nur eine geringe Rolle. Doch allen Projekten ist gemeinsam, dass sie versuchen, den Jugendlichen Perspektiven zu bieten, Potentiale zu fördern und Vielfalt als Ressource zu nutzen.

Seit langem belegen Studien, dass vor allem Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien von steigender Kinderarmut und damit einhergehend von Bildungsarmut und Benachteiligung im deutschen Bildungssystem betroffen sind. In jüngster Zeit werden diese sozioökonomischen Daten mit homophoben und rassistischen Einstellungen besonders bei muslimischen Jugendlichen in Verbindung gebracht. Die ethnische Herkunft erscheint als das entscheidende Problem und bedingt zugleich das Scheitern. Die Gefahr und vielfache Erfahrung, sozial, ökonomisch und gesellschaftlich den Rand der Gesellschaft gedrängt zu werden, fördert integrationsgefährdende Einstellungen und verstärkt auf diese Weise die Exklusion. Doch haben Intoleranz, Homophobie und Rassismus vor allem einen Migrationshintergrund oder sind sie eher Folge einer sozialen Ausgrenzung, die nicht auf Kinder und Enkelkinder von EinwanderInnen begrenzt ist?

Die Projekte, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, arbeiten zwar nicht ausschließlich, aber eben auch in sozialen Brennpunkten mit Jugendlichen jedweder Herkunft zusammen. Sie versuchen, sie ernst zu nehmen, ihnen auf Augenhöhe zu begegnen und ihre Talente zu fördern.

- **Tom Hansing** und **Malte Bergmann** berichten in einem Videointerview über die Entstehung und die Ziele der Jugendprojekte „Made in Neukölln“ und „Rütli Wear“, mit denen Jugendlichen in praktischer Eigenarbeit und an realen Orten der Textil- und Modebranche Räume für die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit und erste Berufserfahrungen eröffnet werden.
- **Heidemarie Brosche** berichtet von einer experimentellen Schreibwerkstatt in ihrer Hauptschule, in der sie multiethnischen SiebtklässlerInnen motiviert hat, ein Buch über sich zu schreiben, über ihre Gefühle in Bezug auf Schule und Zukunft, über Freundschaft, Liebe und familiären Zusammenhalt und über ihre eigenen „Paradiese“.
- **Catherine Morawitz** schildert ihre Erfahrungen mit ihrem jungen Mentee Ahmed aus Kreuzberg. Ihr Bericht verdeutlicht das große Potential von Mentoringprojekten für Migrantenkinder und Jugendliche und macht zudem deutlich, wie wertvoll Mentoringbeziehungen für beide Seiten sein können.
- **Monica Hevelke** erläutert den Ansatz des „Archivs der Jugendkulturen“, das sub- und jugendkulturelle Angebote von HipHop bis Punk mit politischer Bildungsarbeit verbindet. Die Jugendlichen bekommen Einblick in die Hintergründe von Jugendkulturen und erlernen darüber hinaus praktische Ausdrucksformen wie Songtexte oder Gedichte schreiben und das Breakdancen.
- Das Team von **Abqueer e.V.** berichtet von seinen Aufklärungsveranstaltungen an Schulen über homosexuelle, bisexuelle und transgeschlechtliche Lebensweisen. Es sieht kaum Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund: Alle besitzen eine homophobe Grundhaltung, aber auch viel Neugier und eher geschlechtsspezifische Zugangsweisen in Bezug auf Themen wie Sexualität und Geschlechterrollen.

## Heidmarie Brosche

# „Zeigen was wir drauf haben“ - Das Buchprojekt HEAVEN HELL & PARADISE

Die Idee zu diesem Buchprojekt entstand, als eines Tages - im Zuge einer der Lesungen, die ich an meiner Schule gehalten hatte, Schüler meiner 7. Klasse zu mir sagten: „Sie schreiben doch Bücher. Schreiben Sie mal ein Buch über uns!“ In diesem Moment war die Idee geboren. Doch es war nicht in meinem Sinn, bloß über die Jugendlichen zu schreiben. So bot ich ihnen im Gegenzug an: „*Schreibt selbst ein Buch über euch. Ich helfe euch dabei.*“

Als Buchautorin sah ich in dieser Idee die Möglichkeit, den SchülerInnen meiner Klasse, die durch einen sehr hohen Migrationsanteil gekennzeichnet ist, eine Ausdrucksform, das Schreiben, näherzubringen und sie dahingehend zu unterstützen, den LeserInnen dieses Buches Einblicke in ihre Lebenswelt, Wünsche, Träume, aber auch Ängste und Sorgen zu gewähren.

Nur fünf der 26 AutorInnen von HEAVEN HELL & PARADISE haben Eltern, die aus Deutschland stammen. Der Rest setzt sich wie folgt zusammen: acht TürkinInnen, fünf ArabierInnen bzw. AssyrerInnen, vier AussiedlerInnen aus Russland und Kasachstan, zwei VietnamesInnen, ein Serbe, ein Albaner, ein Halb-Indier/Halb-Österreicher, eine Irakerin. Trotz anfänglich zurückhaltender Reaktionen wurde allmählich durch die Schaffung verschiedener Schreibangebote ein produktiver und vor allem kreativer Schreibprozess bei und mit den Jugendlichen initiiert. Die Texte und Bilder entstanden hauptsächlich in einer Schreibwerkstatt, unter der Anleitung zweier Münchener Schriftstellerinnen sowie in Workshops zu folgenden Themen, die in verschiedenster Form Einzug in das Buch erhalten haben:

- Lyrik
- Zweisprachigkeit
- Grafik, Layout und Covergestaltung
- Buchmarkt und Marketing
- Businessstraining
- Tischkultur
- wahre und falsche Paradiese

Manchmal hatte ich das Gefühl, dass ich den SchülerInnen während des Schreib- und Gestaltungsprozesses ganz schön auf die Nerven ging. Einige sagten mir

ehrlich: „*So viel schreiben [...] Das passt eigentlich gar nicht zu mir.*“ Umgekehrt hörte ich Stimmen wie: „*Mir macht es zurzeit in der Schule richtig Spaß. Das ist auch wegen des Buchprojekts.*“

Für diejenigen, die ihren Alltag schon immer gerne schreibend verarbeiteten, reichten oft winzige „Schreibangebote“ – und es sprudelte. Andere schienen selbst erstaunt, dass sie plötzlich Texte produzierten.



Aus „Mein persönliches Paradies“, von Ha Vi

Ein paar tobten sich zielgerichtet am PC aus. Eine Schülerin illustrierte unermüdlich für ihre eigenen, aber auch für die Texte der anderen SchülerInnen. Ich ließ die Jugendlichen paradiesische Bilder nachempfinden, inspiriert durch den Besuch einer Kunstausstellung und setzte Impulse zu Texten über „Mein persönliches Paradies“. Die Ergebnisse gerieten so bemerkenswert, dass den daraus entstandenen Gedanken und Bildern eine Sonderausstellung in der Neuen Galerie im Höhmannshaus in Augsburg gewidmet wurde. Aus der anfänglichen Titelidee „Himmel, Hölle, Paradiese“ – für die schönen und die unschönen Dinge des Lebens und für die Wunschträume und Ängste, die alle so haben – wurde auf Wunsch der Jugendlichen „HEAVEN HELL & PARADISE“: „Wenn schon, dann auf Englisch! Das passt besser zu uns, und Jugendliche werden das Buch so lieber kaufen.“ Dank zahlreicher WegbegleiterInnen, UnterstützerInnen und Sponsoren konnte das Buchprojekt über den Zeitraum von zwei Jahren stetig vorangebracht werden, so dass wir das Buch nach intensiver

Arbeit im Jahr 2010 fertig stellen und veröffentlichen konnten.<sup>1</sup>



Aus „Mein persönliches Paradies“, von Mohammed

### **Freundschaften, Freizeitinteressen und Zukunftswünsche**

Trotz oder auch gerade wegen der ethnischen Vielfalt in der Klasse gibt es kaum Konflikte unter den SchülerInnen, manchmal erfolgen scherzhafte Verweise auf die Nationalität der anderen. Insgesamt habe ich als Lehrerin das Gefühl, dass sie sich als Klasse „mit sehr hohem Migrantenanteil“ wohlfühlen. Freundschaften gibt es quer durch alle ethnischen Zugehörigkeiten.

Auch die Freizeitinteressen gestalten sich sehr ähnlich – und unabhängig von der Nationalität. Fußball wird von vielen Jungen als Sport und Freizeitaktivität bevorzugt, aber auch Basketball und ein paar Kampfsportarten wie Thaiboxen oder Karate. Die Mädchen scheinen sportlich nicht sehr aktiv zu sein, ein paar spielen zumindest in der Schule Basketball. Beide Geschlechter vereint in ihren Interessen, dass sie viel Zeit am PC und an der Spielekonsole verbringen. Die Jungen – wie nicht anders zu erwarten – vertreiben sich die Zeit mit Computerspielen, nutzen das Medium aber auch zum Chatten. Für viele Mädchen scheint das Chatten die Hauptnutzungsart des Computers zu sein. So können sie in ihrem Zimmer sitzen und zugleich den virtuellen Kontakt zum Freundeskreis pflegen. Gerade für die türkischen Mädchen, die sich oft noch heftig überwacht von Eltern und großen Brüdern fühlen, ist dies eine

<sup>1</sup> Das Buch wurde finanziert durch das Programm „STÄRKEN vor Ort“, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, vom Europäischen Sozialfonds und von der Europäischen Union gefördert wird. Preise erhielt das Buch von Prof. Dr. Ulich (LMU Pädagogische Psychologie), Jonas de Roeck (Spieler des FC Augsburg) sowie Tanjev Schultz (Süddeutsche Zeitung). Eine Rezension des Buches findet sich unter: [http://www.migration-boell.de/web/integration/47\\_2560.asp](http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2560.asp)

Möglichkeit, Außenkontakte nach ihren eigenen Vorstellungen und mit einer gewissen Autonomie zu pflegen.

Selbstverständlich wird auch viel Zeit vor dem Fernseher verbracht, oft mit muttersprachlichen Fernsehprogrammen, wie Quiz Shows und TV-Serien. Bei beiden Geschlechtern steht das Zusammensein mit FreundInnen hoch im Kurs. Auf meine Frage „Was ist für dich der Himmel auf Erden?“ wurde als häufigste Antwort genannt: „mit Freunden zusammen“, dicht gefolgt von „Musik“ und „mehr Freizeit“.

Musik ist für alle wichtig – ihre Musik. Wie verschieden die Geschmäcker sind, spürt man, wenn man z. B. während des Kunstunterrichts das Musikhören gestattet. Nie wird darum gebeten, gemeinsam eine CD zu hören. Dank MP3-Player kann jeder seine Musik hören. Die Palette reicht von Hip-Hop über Metal, Punk-Rock, Hardrock, Gothic, House, RnB bis zu Pop.

Einblicke in die Wünsche und Sehnsüchte der Jugendlichen zeigten sich vor allem bei den Themen „Traumwochenende nach einem Lottogewinn“ und „Mein persönliches Paradies“. Nicht wenige würden nach einem hohen Lottogewinn erst einmal ihre Familie absichern und reich beschenken: ein eigenes Haus, Schulden abzahlen, ein Sicherheitsbetrag auf dem Bankkonto, ein paar Geschenke für die Familienangehörigen. Für viele Jungen ist das „dicke Auto“ erstrebenswert, für manche gar die eigene Firma, die man sich dann endlich kauft – und natürlich viele technische Geräte. Mädchen wie Jungen fänden es schön, fein essen zu gehen, zu verreisen oder auch ein Privatflugzeug zu besitzen – auch um oft in die alte Heimat der Eltern oder Großeltern fliegen zu können. Sowohl das Traumwochenende also auch das Paradies wäre aber keines ohne Freunde. Sehr oft wird betont, dass man sich über all die schönen Dinge gemeinsam mit Freunden freut und mit ihnen „chillen“ möchte. Bei den Mädchen fällt auf, dass sich viele von ihnen – in die Zukunft blickend – eine eigene Familie wünschen. Doch auch der gute Job – bei den Jungen oft gepaart mit Führungsanspruch und Reichtum – taucht als „Traum“ des Öfteren auf.

### **Stärken und Schwächen**

Auf Anhieb wussten die SchülerInnen viel mehr Schwächen als Stärken aufzuzählen. Kein Wunder, schaut die Schule doch meist auf das, was man *noch* nicht kann. Über die allgegenwärtigen Noten bekommen gerade die HauptschülerInnen, die „es“ ja auf Grund ihrer No-

ten nicht geschafft haben, beständig den Stempel aufgedrückt: „Das kannst du noch zu schlecht. Hier solltest du [...] Hier musst du [...] Das reicht nicht. Wenn du einen guten Abschluss machen willst, muss das aber anders werden.“

Die vielen Dinge, die die SchülerInnen gut können, haben oft nichts mit der schulischen Leistung zu tun – mit Ausnahme von Sport oder Kunsterziehung. Sie spielen sich im ebenso wichtigen Bereich der sozialen Kompetenz ab. Dass es auch eine Leistung ist, ein guter Babysitter zu sein, anderen gut zuhören zu können, sich mit verschiedenen Menschen in jeweils unterschiedlichen Sprachen zu verständigen, ist ihnen oft selbst nicht bewusst und erfährt in der Beurteilung ihrer Fähigkeiten und Entwicklung immer noch zu wenig Anerkennung. Am Ende gab es aber dann doch vieles, worauf die SchülerInnen stolz blickten.

#### *Schülerin (anonym), 15 Jahre: Meine drei größten Probleme*

*Hi... Ich sitze hier in der 8. Klasse (könnte genauso gut in einer 4. sitzen, die Lautstärke ist bestimmt die gleiche) der Hauptschule.*

*Das ist schon mal mein erstes Problem! Egal, wieviel ich mir Mühe in den schriftlichen Arbeiten gebe ... Es reicht nicht! Immer wieder denke ich: "Oh ja! Das wird was! Diesmal habe ich alles richtig!" und dann wieder eine Note, über die ich mich ärgern muss!*

*Mein zweites Problem ist, dass ich meine Wut kaum kontrollieren oder einfach runterschlucken kann. Dann muss ich mir nur selbst weh tun und die Wut und den Rachege Gedanken an bestimmten Personen stillen.*

*Das dritte Problem: Wirklich zuzuhören, obwohl es mich einen feuchten Kehricht interessiert. Im Unterricht sollte man aufpassen, auch wenn es zum Schnarchen langweilig ist, doch bei mir schalten die Ohren automatisch auf Durchzug! Dann dös ich nur vor mich hin und sehe aus, als ob ich zuhöre. In Wahrheit denke ich vielleicht darüber nach, was ich meinem Kater heute zu essen geben könnte ... Trockenfutter oder nicht? Rind oder doch Pute?*

*Ja, sei verflucht, blöder Sarkasmus!*

#### *Dinge, die ich am besten kann*

*Tja ... was kann ich am besten? Ich liebe es zu zeichnen - was ich auch schon recht gut kann. Es ist nicht immer alles perfekt, was mich meist wieder ärgert, da ich in Sachen Kunst und Werken Perfektionist bin. Alles muss stimmen und die Proportionen genau sein!*

*Am liebsten male ich mit Bleistift, da man da so gut die Schatten darstellen kann.*

*Außerdem kann ich mich gut verstellen und Rollenspiele spielen (Meist im Internet.)*

#### **Einstellung zur Schule**

Das Verhältnis zur Schule erleben die jungen AutorInnen als zwiespältig. Einerseits schleppen sie sich oft regelrecht ins Klassenzimmer, wirken müde und unlustig, erwecken den Eindruck, eine lästige bis schreckliche Pflicht zu absolvieren. Andererseits haben sie (noch?) Großes vor im Leben. Sie wollen es zu etwas bringen und sie wissen, dass die schulische Bildung ein Türöffner ist. Außerdem tauchen erfahrungsgemäß einige sehr bald nach dem Ende ihrer Schulzeit wieder in der Schule auf, um ehrlich zuzugeben, dass „Schule“ viel besser war als die Arbeit oder Ausbildung jetzt.

Als ich anlässlich des Amoklaufs von Winnenden um anonyme(!) Meinungsäußerungen bat, war ich mir nicht sicher, ob nicht der eine oder andere Verständnis für die Tat äußern würde. Immerhin war der Hass des jungen Amokläufers auf die Schule wohl doch mit einer treibenden Kraft gewesen. Doch nicht ein Einziger meiner SchülerInnen zollte dem Täter Applaus. Im Gegenteil, man zeigte Abscheu und Unverständnis oder versuchte, die Gründe für die Tat zu analysieren.

Denis bringt die zwiespältigen Schülergefühle in seinem Gedicht – es ist Brechts Gedicht „Vergnügungen“ nachempfunden – auf den Punkt:

*Der erste Blick  
von Montag bis Freitag  
aus dem Fenster ist  
wie die Hölle mit  
dem Teufel höchstpersönlich  
Die Hölle, die Schule  
Der Teufel  
Manche Lehrer, nicht alle  
Es klingelt, der Unterricht beginnt  
3 Stunden, dann die Erlösung Pause  
Ding Dong Pause aus  
Jeder tritt ins Höllenhaus*

3 Stunden später  
gehen wir nach Haus,  
außer der Nachmittag  
fällt nicht aus  
Schule ist Hölle,  
aber auch ne gute Zeit  
Schade, wenn sie vorbei ist  
bald  
die Höllenfahrt  
Schule als Hölle, aber auch „ne gute Zeit“.

## Zukunftsängste - Was kommt in der Zeit danach?

Kurz vor Redaktionsschluss des Buches, zur „Halbzeit“ des letzten Schuljahres für meine SchülerInnen, wurde der Ton in den Texten nachdenklicher. Ängste und Sorgen wurden verstärkt artikuliert, vor allem mit Blick auf das nahende Schulende und die bevorstehende Zukunft. Der Blick ins Ungewisse, die Frage „Was kommt danach?“ stand immer wieder im Raum. Edlir schreibt:

*Ich habe ein bisschen Angst vor dem, was kommt. Ich habe große Angst, dass ich keinen Ausbildungsplatz finde. Mir ist es sehr wichtig, mein Leben nicht zu „vergammeln“, aber man hat es nicht so im Kopf, was eigentlich passieren könnte, wenn man die Schule nicht schafft. Das kommt erst später – das Bereuen.*

Wunderbarerweise musste gerade Edlir nichts bereuen. Er schaffte den qualifizierten Hauptschulabschluss („QA“), zeigte sich überglücklich und erhielt seine Wunsch-Ausbildungsstelle. Auch andere von ihnen erreichten ihr großes Ziel „QA“. Einen Ausbildungsplatz hatten sie damit aber nicht automatisch in der Tasche. Nach meiner Information

- haben neun der AutorInnen ein Ausbildungsverhältnis begonnen,
- haben drei ein so genanntes EQJ (Einstiegsqualifizierungsjahr) begonnen, das – wenn es gut geht – nach einem halben oder ganzen Jahr in ein Ausbildungsverhältnis umgewandelt wird,
- werden vier eine Wirtschaftsschule besuchen,
- werden drei an einer Maßnahme der Agentur für Arbeit teilnehmen,
- wird eine Schülerin weiter die Hauptschule besuchen, um dort die Mittlere Reife zu erreichen,
- wird ein Schüler vermutlich die 9. Klasse freiwillig wiederholen, um den QA doch noch zu schaffen.

Von fünf SchülerInnen weiß ich nicht, wie sie entschieden haben. Sie waren sich bei unserem letzten Kontakt noch nicht sicher bzw. noch auf der Suche nach einer Ausbildungsstelle.

## Meine Einblicke in „ihre“ Welt

Vieles, was mir bereits ansatzweise bekannt war, hat sich durch die Arbeit an diesem Buchprojekt und vor allem durch die intensive Arbeit und den ständigen Austausch mit den SchülerInnen vertieft und auch korrigiert. Wie wichtig ihnen FreundInnen und Familie sind, habe ich im Laufe der Jahre erfahren und hat sich in ihren Texten bestätigt.

### Eugen

*Ich würde mir Konsolen, Kleidung, Autos und viele Geschenke für meine Familie kaufen. Nach der Shopping-Tour würde ich mir ein schönes Haus außerhalb der Stadt kaufen und meine Eltern in den Urlaub schicken, da sie nie wieder arbeiten müssten.*

Sie sind keine egoistischen EinzelkämpferInnen. Menschliche, freundschaftliche und familiäre Bindungen bedeuten ihnen viel. Überrascht hat mich jedoch, welche große Rolle die Natur in den Paradies-Wunschträumen dieser Großstadtkinder spielt. Im Unterricht war davon wenig zu spüren.

### Sara

*So stelle ich mir mein Paradies vor: an einer Insel mit klarem türkis-blauen Meer, mit vielen schönen großen Muscheln. Man sollte nur das Geräusch vom Meer hören, es sollte nach Blumen duften und es sollten viele verschiedene Blumen sein.*

Auch bei den Texten über das Verhältnis von Mann und Frau war ich erstaunt. Gegenseitiges Vertrauen und spürbare Wertschätzung für den Partner bzw. die Partnerin wurden als sehr wichtig eingestuft – und zwar von beiden Geschlechtern.

### Schülerin, 15 Jahre

*Ohne Vertrauen würde meine Beziehung nicht klappen. Dass man füreinander immer da ist. Wenn ich etwas brauche, dann sollte er immer bei mir sein oder mir helfen. Dass man sich nicht wegen des Aussehens, sondern wegen des In-*



*neren liebt; wenn man zu sehr aufs Aussehen achtet, kann man sich sofort in jemand anderen verlieben.*

### Schüler, 15 Jahre

*Die Frau muss nett sein: Sie soll nicht immer schreien und schimpfen. Der Mann muss ihr immer zuhören: Er soll hören, was sie sagt und es respektieren. Pünktlichkeit: Wenn sie sich verabreden, müssen beide pünktlich sein. Die Frau soll mit dem Mann zusammen putzen: Der Mann sollte der Frau beim Putzen helfen, dass sie nicht alles alleine machen muss.*

Die Aussagen machen Mut; obwohl sich neben und während des Unterrichts immer wieder zeigt, wie vor allem türkische Mädchen unter der traditionellen Rollenverteilung leiden. Wenn es um solche Themen geht, sind große Unterschiede zu sehen und hören: Die einen verhalten sich still oder stimmen ihren Eltern zu, die es schon richtig machen werden, wenn sie Mädchen und Jungen ganz unterschiedlich behandeln. Die anderen machen ihrer Empörung Luft: ungerecht sei das, unerträglich, wie sehr ihre Freiheit als Mädchen beschnitten werde und was sich die Jungen alles erlauben können. Einige wenige berichten, dass es in der eigenen Familie schon ganz anders zugehe, eher so wie bei den Deutschen. „Chillig“ sei eine der türkischen Mütter und das sei richtig toll.

Viele meiner SchülerInnen wachsen in Familien auf, die zwei- oder mehrsprachig sind. Ich hatte zwar ein Gefühl dafür, wie es ist, mit zwei oder mehr Sprachen aufzuwachsen, aber keine Ahnung, wie sich das konkret anfühlt. Erst durch die Einblicke, die mir die SchülerInnen in ihren Texten zur Mehrsprachigkeit gewährten, wurde mir so richtig bewusst, dass die Kommunikation in manchen Migrantenfamilien nichts mit einer klar strukturierten Zweisprachigkeit zu tun hat.

### Johann

*Ich kann zwei Sprachen: Aramäisch und Deutsch. Mit meinen Eltern rede ich hauptsächlich Aramäisch. Ich finde, ich beherrsche Aramäisch sehr gut. Ich „muss“ Aramäisch schreiben, lesen und das sehr gut. Mit meinen Geschwistern rede ich oftmals Deutsch, ab und zu Aramäisch. Mein Dad kann Aramäisch, Arabisch, Kurdisch, Türkisch und Deutsch, aber das Deutsch ist nicht perfekt. Mit meinen Kumpels rede ich ab*

*und zu Aramäisch und ab und zu Deutsch. Meine Eltern reden ab und zu unter sich Türkisch, weil es sich bestimmt um „etwas“ handelt – oft verstehe ich nur Bahnhof. Fernseh-Serien schauen die auch oft auf Türkisch an. Meine zwei ältesten Geschwister können nicht nur Deutsch und Aramäisch, sondern auch Türkisch, weil sie in der Türkei geboren sind, und der Rest der Geschwister kann kein Türkisch, das ist Wahnsinn. Haha! Fluchen tu ich oft auf Aramäisch. Die aramäische Sprache: Ich selbst finde sie wirklich toll, weil die anderen Klassenkameraden sie alle sprechen wollen, direktes Reden, „Schimpfkationen“, na ja. Ich spreche gerne zu jedem meine Sprache und bin froh, sie zu beherrschen. Diese Sprache war Jesus‘ Sprache.*

Auch hatte ich bisher das Wort „Migrationshintergrund“ recht routiniert verwendet, doch wie es sich wirklich anfühlt, „ein Kind mit Migrationshintergrund“ zu sein – das hat sich durch die Arbeit an diesem Buch intensiviert. Eine meiner Schülerinnen hat einen eindrucksvollen Text über ihre Reise von Russland nach Deutschland geschrieben, in dem sie den Abschiedschmerz aber auch die Hoffnungen auf das Leben in einem neuen Land treffend und gefühlvoll darlegt.

Wirklich überrascht haben mich auch die Texte zum Thema „Mein persönliches Paradies“. Erstens zeigen sie so wunderbar, dass auch die Hauptschüler, die Migrantenkinder Individuen sind. Individuen mit unterschiedlichen Sehnsüchten, mit unterschiedlichen Träumen, mit unterschiedlichen – oft sehr tiefgehenden – Gedanken.

### Seyhan

*Für mich lebe ich schon in einem Paradies, denn ich habe alles, was ich brauche: meine Familie, meine Freunde, etwas zum Essen und Trinken. Immer wenn ich an die Menschen, insbesondere an die Kinder in Afrika bzw. auch in anderen armen Ländern, denke, stelle ich mir vor, wie gut ich es eigentlich habe. Ich kann mir etwas leisten, ich kann essen und trinken, was ich will. Und die Kinder in Entwicklungsländern? Sie haben fast nie etwas zum Essen oder Trinken. Sie sterben sogar aus Hungersnot. Die Menschen dort würden alles dafür tun, um so zu leben wie wir. Und wir sind nicht einmal dankbar dafür. Sie würden alles dafür tun, um nur so zu leben wie wir, deshalb denke ich, wir sollten*

*auch mal an diese Menschen denken und wirklich dankbar sein für das, was wir haben. Wegen Kleinigkeiten regen wir uns so auf, weil wir vielleicht mal etwas nicht bekommen oder weil wir manchmal Probleme haben, oder weil wir nicht in die Schule gehen wollen, aber müssen. Wenn man an die Kinder in solchen Ländern denkt: Sie wollen freiwillig in die Schule, aber sie können nicht, sie wollen sich weiterbilden, aber haben nicht die Möglichkeiten. Anstatt froh zu sein, dass wir in die Schule gehen können, regen wir uns auf. Wir machen einen Aufstand, weil wir gerade mal nicht die Markensachen tragen können, die wir wollen, doch die Menschen dort haben nicht einmal etwas Gescheites zum Anziehen. Deshalb, wenn ich an solche Menschen denke und solche Menschen sehe, denke ich, dass ich schon in einem Paradies lebe.*

*Hier aber dennoch mein persönliches Paradies: Ich habe einen Super-Job, wo ich gut verdiene. Eine Familie, also einen Lebensgefährten, mit dem ich mich gut verstehe, Kinder, die glücklich sind. Ein Haus in der Nähe von einem Wald, also frische Luft und auch Grünes um uns herum. In diesem Paradies wäre für mich auf jeden Fall Frieden wichtig. Wo es wirklich keinen Streit und keine Gewalt gibt. Paradies kann auch auf Erden sein, man muss es nur wollen. Paradies ist nicht nur in Fantasien. Für jeden heißt Paradies was anderes. Für mich ist dieses sehr wichtig, man muss sich immer wieder überlegen, was man in der Vergangenheit und in der Gegenwart*

*erlebt hat, und was man aus seiner Zukunft machen will, zumindest ändern will. In meinem Paradies sollte es so sein, dass wirklich alle in meinem Leben zufrieden sind. Ich glaube, ich könnte sogar in diesem Paradies landen, wenn ich es nur will. In meinem Paradies kann es natürlich nicht nur Gutes geben, denn man lernt aus Fehlern, und Fehler kann man und sollte man auch machen. Man fühlt in meinem Paradies nur gute Sachen. Furcht oder Angst wird nicht existieren. Ich hoffe, dass ich mein Paradies eines Tages erreiche.*

### **Ein ganz besonderes Buch**

Zum Abschluss möchte ich betonen, warum mir dieses Buch besonders am Herzen liegt. In Gesprächen stelle ich immer wieder fest, dass Menschen, die sich als gebildet betrachten - klassischerweise LeserInnen also - recht wenig über das Leben, das Denken, das Fühlen von HauptschülerInnen im Allgemeinen und Migrantenkindern im Besonderen wissen. Ursache hierfür: Es gibt kaum Berührungspunkte. Wenn überhaupt, wird etwas über diese jungen Leute geschrieben. Dass sie in diesem Buch selbst schreiben, dass sie ihre Gedanken und Gefühle, ihre Hoffnungen, Sehnsüchte und Ängste in schriftlicher Form preisgeben, halte ich wirklich für etwas Besonderes und unbedingt Lesenswertes.

**Heidemarie Brosche** ist Autorin von Kinder-, Jugend- und Sachbüchern. Sie arbeitet an der Schiller-Volksschule Augsburg-Lechhausen als Hauptschullehrerin.

**Catherine Morawitz**

## **Unterwegs mit Ahmed aus Kreuzberg – Erfahrungen aus dem Berliner Mentoring Projekt „Nightingale“**

Die Grundidee von Nightingale ist recht simpel: StudentInnen, die meisten von ihnen angehende LehrerInnen, übernehmen für ein Schuljahr eine Art Patenschaft für ein Kind mit Migrationshintergrund. Am Anfang eines Durchgangs werden die Paare aus MentorInnen und Kindern (Mentees) ausgewählt. Diese treffen sich daraufhin einmal die Woche, um gemeinsam etwas zu unternehmen und ihre Stadt zu entdecken. Nebenbei finden regelmäßige Evaluationen mit den anderen TeilnehmerInnen, den LehrerInnen der Kinder und den InitiatorInnen des Projekts statt.

Ich selbst bin keine Studentin der Pädagogik, doch das Projekt hatte mein Interesse sofort geweckt. Ich habe schon immer gern mit Kindern gearbeitet und mich reizte der Ansatz, einmal einen jungen Menschen mit einem völlig anderen sozialen und kulturellen Hintergrund näher kennen zu lernen. Besonders die ersten Annäherungen zwischen meinem Mentee und mir waren spannend und für die restliche Zeit äußerst prägend, so dass ich vor allem die Anfangsphase mit ihren Auf und Abs, den kleinen Enttäuschungen und umso erfreulicheren positiven Wendungen wiedergeben möchte.

### **Kennenlern-Tag**

Ich erinnere mich noch ziemlich genau an den Tag, als wir unsere Patenkinder kennen lernen durften. Wir trafen uns an einem Nachmittag im Dezember in der Aula der Otto-Wels-Grundschule in Kreuzberg. Die Lehrerinnen und die KoordinatorInnen des Projekts hatten sich viel Mühe gegeben, um alles nett herzurichten und das Zusammentreffen zwischen uns, den MentorInnen, und unseren zukünftigen Mentees so angenehm wie möglich zu gestalten.

Der Geruch von frisch gebrühtem türkischem Tee stieg mir in die Nase. Ich ging in den Nebenraum und da saßen schon einige der Kinder in einem großen Kreis, immer die Nähe und Blicke ihrer Eltern suchend, die ihre Schützlinge an dem Tag begleitet hatten und nicht weniger neugierig auf das Projekt schienen. Und auch wenn die meisten der Kleinen ein wenig verschüchtert wirkten, so merkte ich doch, wie sie mich und die anderen StudentInnen mit großen neugierigen Augen musterten, als wir uns zu ihnen in den Kreis setzten. Nur

einer der Jungs schien sich nicht so recht zu trauen, mit uns in Blickkontakt zu treten, er wirkte sehr verschlossen und sein Kopf blieb während der ganzen Zeit gesenkt. Sein Name war Ahmed\*. Er sollte später mein Mentee werden.

„Das wird eine harte Nuss“, dachte ich mir gleich. Bei unserem ersten Gespräch redete ich mir dann den Mund fusslig und war über jede Reaktion seinerseits, war es auch nur ein kurzes Nicken, ziemlich erleichtert. Sein Vater, den ich als sehr nett und aufgeschlossen empfand, klopfte ihm zwischendurch immer wieder aufmunternd auf die Schulter, aber auch das half nicht allzu viel. Am Ende der Veranstaltung gab Ahmed mir zumindest freundlich die Hand und wir verabredeten uns für die kommende Woche bei ihm zu Hause. Ich verließ die Schule mit gemischten Gefühlen.

### **Ahmeds Familie – die erste Hürde?**

Ungefähr eine Woche später machte ich mich zum ersten Mal auf den Weg zur Wohnung seiner Familie. Ich freute mich auf das Zusammentreffen. Mittlerweile hatte mich der Ehrgeiz gepackt und ich hatte mir fest vorgenommen, meinen neuen Freund aus seinem Schneckenhaus zu locken. Ich fuhr wieder in Richtung Otto-Wels-Grundschule, vorbei an gemütlichen Cafés, schönen Fassaden und jungen, unbeschwerten Menschen. Vorbei an dem Kreuzberg, das ich kenne und liebe. Ich fuhr weiter und bald bestimmten graue Betonbauten das Bild. Auch das ist Kreuzberg.

Seine Mutter öffnete die Tür und strahlte mich an. Ihr Deutsch war nicht besonders gut, aber wir verstanden uns auf Anhieb. Hinter ihr warteten gespannt ihre zwei Kinder, die kleine Belma\* und Ahmed, der an diesem Tag deutlich entspannter wirkte als noch bei unserem ersten Treffen. Wir setzten uns zum Vater an den Tisch und fingen sofort an, über alles Mögliche zu sprechen, es war erstaunlich einfach. Die Eltern fragten mir Löcher in den Bauch und Belma zwickte mir ab und zu frech in die Seite. Ich fragte Ahmed, ob er auf etwas Bestimmtes Lust hätte, er murmelte daraufhin etwas von „Spazieren gehen“ und so zogen wir uns an, um eine Runde um den Block zu drehen. Nur wir beide allein.

---

\* Alle Namen wurden geändert.

Unsere ersten Gespräche verliefen zugegebenermaßen ein wenig holprig, aber ich freute mich, dass er überhaupt mit mir redete. Nach einer Weile schien er regelrecht aufzutauen und erzählte von seinen Lieblings-Fußballspielern, zeigte mir seinen Sportplatz und den Imbiss, bei dem er sich manchmal nach der Schule einen Döner holte. Ich war erleichtert, hatte ich doch die etwas befangene Situation der letzten Woche noch gut im Gedächtnis.

Seine Ausdrucksfähigkeit in Deutsch empfand ich als nicht sonderlich gut, aber ich bohrte einfach nach, wenn ich etwas nicht verstand. Manchmal fragte er mich nach bestimmten Wörtern, die ihm entweder entfallen oder gänzlich unbekannt waren, so wurde unser gemeinsamer Nachmittag auch gleich zu einer kleinen Lehrstunde. Wir machten nichts Konkretes für unser nächstes Treffen aus, es war einfach schön zu sehen, wie gelassen sich Ahmed in seiner gewohnten Umgebung gab. Ich hatte ihn ein paar Mal gefragt, ob es irgendetwas gäbe, dass er unbedingt machen wollen würde, aber meistens sah ich nur lauter kleine Fragezeichen über seinem Kopf tanzen und bekam ein leichtes Schulterzucken als Antwort.

### **Das zweite Treffen – ein Geschmackserlebnis interkultureller Art**

Schon im Treppenhaus des Gebäudes stieg mir ein himmlischer Geruch in die Nase – dessen Quelle offenbarte sich mir, als Ahmeds Mutter wieder mit einem breiten Lächeln im Gesicht die Tür öffnete. Der Vater erklärte, sie hätten Börek gemacht und fragte mich, ob ich das kennen und mögen würde. Ich kannte es, aber noch nie wurde es frisch vor meinen Augen aus dem Ofen geholt, noch nie schmeckte es so gut. Alle warteten gespannt auf meine Reaktion, als ich mir das erste Stück in den Mund schob. Ich ließ mich mit verdrehten Augen in den Stuhl zurückfallen und stieß ein langes „mmmmmmmmhhhhh“ aus, daraufhin brachen vor allem die Kinder in Gelächter aus. Ich übertrieb nicht, es war großartig.

Auch ich leistete meinen Beitrag zum kulinarischen Kulturaustausch dieses Nachmittags und brachte eine Dose selbst gebackener Weihnachtsplätzchen mit. Wir saßen über eine Stunde am Tisch und ich erfuhr mehr und mehr über meinen Mentee und seine Familie: Ahmeds Vater wurde vor fast 40 Jahren in Deutschland geboren und fand eine Halbtagsstelle als Hausmeister an einer Schule, seine Frau lernte er in der Türkei ken-

nen und sie folgte ihm vor ungefähr acht Jahren hierher. Ich muss zugeben, dass es mich zunächst wunderte, wie wenig Deutsch sie nach all den Jahren gelernt zu haben schien, aber sie erzählte mir, dass sie gerade einen Kurs absolvieren würde und man merkte, wie sehr sie sich anstrengte, unseren Gesprächen zu folgen und auch selbst zu reden. Ich fragte mich, ob sie sich wohl ganz allein um Kinder und Haushalt kümmern müsse, wie man es bei vielen türkischen Frauen vermutet. Und ob die Familie ansonsten Kontakt zu deutschen Personen pflegen oder ab und zu mal Deutsch untereinander sprechen würde?

Im Vorfeld des Projekts hatten wir erfahren, dass 90 Prozent der SchülerInnen der Otto-Wels-Schule einen Migrationshintergrund haben. Die meisten von ihnen stammen aus türkischen Familien und es kommt nicht selten vor, dass auch nach Jahren überhaupt keine Deutschkenntnisse, geschweige denn Kontakt zu deutschen Mitmenschen vorhanden ist. Sicher, wie oft hat man davon schon in den Medien gehört. Doch ich fand die bisherigen medialen Debatten oft plump und wollte mich nicht mit den üblichen Verallgemeinerungen abfinden. Dafür erschien mir das Thema zu komplex und ich hatte zu wenig persönliche Erfahrungen vorzuweisen. Ich sah in Ahmeds Familie jedenfalls nicht die stereotype türkische Familie, die auf Kosten des Staates lebt und jede Integration in die Gesellschaft ablehnt. Dass derartige Fälle existieren, bezweifle ich nicht. Doch gehört zur Teilnahme an einem Projekt wie *Nightingale* nicht eine große Portion Offenheit von beiden Seiten? Eine Lehrerin berichtete mir, dass es in den vergangenen Jahren weitaus mehr interessierte Familien als Mentoren gegeben hätte.

Dass es massive Probleme in den so genannten sozialen Brennpunkten gibt, lässt sich nicht leugnen. Und wäre Ahmeds Familie ein leuchtendes Beispiel gelungener Integration, dann hätte ich an jenem Tag nicht in deren Küche gesessen und wäre seine Mentorin geworden. Ich bekam beispielsweise mit, dass der Fernseher im Hintergrund oft nur türkische Laute von sich gab; dass der Vater nur türkische Lieder sang. Wie sollten die Kinder da ihr Deutsch verbessern? Und hatten sie wohl jemals einen anderen Stadtbezirk Berlins kennen gelernt? Alle Aktivitäten, von denen sie mir erzählten, spielten sich entweder in Kreuzberg oder Neukölln ab. Genau das wollte ich nun ändern. Ich wollte meinem Mentee helfen, seine Stadt zu entdecken und ihm zeigen, wie groß und vielfältig Berlin ist.

## **Abenteuer zwischen Rodelbahn und Zuckerwatte**

Nach unserem Plausch fuhr ich mit Ahmed noch zum Weihnachtsmarkt am Potsdamer Platz. Es war meine Idee und ich musste all meine Überredungskunst einsetzen, um ihn überhaupt aus der Bude zu locken. Es waren nur drei Stationen mit der Bahn und der dortige Markt erschien mir nicht ganz so nervtötend wie so manch andere in der Stadt, außerdem warb man dort mit allerlei sportlichen Attraktionen. Ich dachte mir, dass ihm das gefallen könnte.

Seine anfängliche Lustlosigkeit enttäuschte mich. Doch ich merkte immer wieder, wie er halb ängstlich, halb verzückt zu der großen Rodelbahn schielte, die man mit großen Gummireifen hinunter fahren konnte. Ich fragte ihn, ob er das mal ausprobieren wolle. Er verneinte und gab mir zu verstehen, dass das doch ganz schön hoch wäre und ihm Angst mache. Das erstaunte mich doch etwas. Ahmed war schon zwölf und nicht wenige der Kinder auf der Rodelbahn waren gerade mal halb so alt wie er, manche konnten gerade so ihren Kopf aus den großen Reifen stecken. Es dauerte eine halbe Stunde, dann nahm er all seinen Mut zusammen und stiefelte mit mir zum Schalter. Wir kauften die Tickets und machten uns auf den Weg nach oben. Auf halbem Wege blieb er auf einmal stehen, hielt sich verkrampt am Geländer fest und sagte mir, dass er Angst hätte. Ich wollte ihn zu nichts zwingen und so traten wir beinahe unseren Rückweg an, aber das stellte ihn auch nicht richtig zufrieden.

So ging es Hin und Her, am Ende einigten wir uns darauf, die erste Rutschpartie gemeinsam zu absolvieren, Hand in Hand. Ahmed schrie ziemlich laut, als es losging. Ich schrie daraufhin einfach mit, es muss den gesamten Weihnachtsmarkt aufgeschreckt haben. Unten angekommen, erkannte ich ihn kaum wieder. All die Anspannung hatte sich aus seinem Gesicht gelöst, er wirkte sichtlich glücklich. Dann war er auf einmal weg und ich fand ihn vor dem Ticketschalter wieder, wo er Karten für die nächste Runde ordern wollte.

Als ich ihn nach Hause brachte, konnte er es kaum erwarten, allen von seinen Erlebnissen zu erzählen. Er fragte, ob ich noch mal mit hoch kommen wolle, also ging ich mit. Es war ein wahrer Redeschwall, der da aus ihm heraus brach, sobald seine Eltern die Tür öffneten. Auf den Fotos, die ich gemacht hatte, sah das Ganze dann auch hochdramatisch aus und Ahmed war so unglaublich stolz! Eine Sache blieb mir an dem

Abend besonders in Erinnerung: Seine Mutter saß am Tisch und lachte, als ihr Sohn da wild gestikulierend seine abenteuerliche Rutschpartie nachspielte. Danach drehte sie sich um und flüsterte mir in gebrochenem Deutsch zu, dass sie Ahme selten so ausgelassen erlebt hätte, vor allem im Beisein von anderen Leuten, die nicht zu seiner Familie gehörten. Und das machte mich ein wenig stolz.

## **Das Schuljahr mit Digitaleingabe**

In Ahmed steckte also ein kleiner Abenteurer, ich glaube er wusste es nur selbst noch nicht so ganz. Wir unternahmen in den kommenden zehn Monaten fast jede Woche etwas miteinander: Wir gingen ins Schwimmbad, zum Fußball und Bowling, liefen Schlittschuh und spielten Minigolf. Die sportlichen Aktivitäten kamen bei ihm am besten an und obwohl er nicht der Fitteste war und es ihm meist an Körperbeherrschung fehlte. So probierte er seit seinem Erfolgserlebnis auf dem Weihnachtsmarkt zumindest alles aus und gab nicht gleich auf, wenn etwas nicht auf Anhieb klappte. Ich versuchte immer, ein wenig Abwechslung in unser wöchentliches Programm zu bringen und schlug Sachen wie eine gemeinsame Exkursion oder einen Koch-Nachmittag vor, aber für solche Ideen konnte ich ihn nicht gewinnen.

Es ärgerte mich manchmal, dass er einige Vorschläge so kategorisch ablehnte, aber im Endeffekt war er eben ein zwölfjähriger Junge und seine Interessen erschienen mir demnach nicht sonderlich untypisch. Wäre es nach ihm gegangen, hätten wir wohl jede Woche Fußball gespielt. Am besten auf dem Platz um die Ecke. Doch das war nicht Sinn und Zweck des Programms und so setzte ich mich durch und erwarb unter anderem seine Zustimmung für einen Besuch des Berliner Fernsehturms und einige Nachmittage im Kino, wo wir uns Filme auf Deutsch ansahen. Er erzählte mir, dass er schon ein paar Mal mit seiner Familie in einem Kino in Neukölln gewesen sei, wo auch viele türkische Filme gezeigt würden. Er fragte mich, ob wir nicht dorthin gehen könnten, aber das lehnte ich ab.

Es kam ein paar Mal vor, dass er mir provokativ seine Lustlosigkeit demonstrierte, wenn ich ihn für unsere gemeinsamen Aktivitäten zu Hause abholen wollte. Ich nahm das anfänglich persönlich, später wurde mir jedoch bewusst, dass es ihm wahrscheinlich einfach an Vorstellungskraft mangelte. Er wusste mit einigen der Sachen, die wir unternahmen, im Vorfeld schlichtweg nichts anzufangen. Fast immer machte es ihm dann aber großen Spaß und ich brachte am Ende des Tages

ein glückliches Kind zu seinen Eltern zurück. Seine Schwester war auch öfter dabei, da sie zu Beginn oft traurig war, wenn Ahmed und ich sie zurückließen. Zu dritt hatten wir einige der schönsten Erlebnisse. Beide nahmen beispielsweise an einem „Schokolade-Workshop“ teil, bei dem sie etwas über den Ursprung und die Herstellung von Schokolade lernten. Als krönenden Abschluss durften sie dann zwei Tafeln ihrer Wahl selbst kreieren, ihnen standen Formen, flüssige Schokolade und eine breite Palette an Zutaten zur Verfügung. Ich war fast ein bisschen neidisch, durfte ich als Erwachsener doch nur zugucken. Von der „Marshallplan-Gummibärchen-Smarties-Schokolade“, die mir die beiden danach stolz unter die Nase hielten, wollte ich dann aber doch nichts anhaben.

Ich denke sehr gern an diese Nachmittage mit Ahmed zurück. Natürlich kam nicht alles gleich gut bei ihm an. Die Finger in ein Becken aus Schokolade zu nippen, hätte mir sicher auch mehr Spaß gemacht, als die halbe Stunde Schlange stehen vor dem Fernsehturm. Doch auch wenn er es dort „total langweilig“ fand, wie er immer wieder betonte, hatte es ihm vielleicht ein Stück weit die Augen geöffnet, wenn auch unterbewusst. Einmal zu sehen, wie riesig seine Stadt ist, hat ihn sicher beeindruckt und gezeigt, dass Berlin mehr ist als die Gegend um die Prinzenstraße und das Kottbusser Tor.

### **Der wöchentliche Kampf mit Stift und Papier**

Über all diese Aktivitäten sollten wir gemeinsam ein Tagebuch führen: Mit vielen Fotos, Eintrittskarten und sonstigen Erinnerungsstücken, um das Erlebte und Gelernte lebhafter zu dokumentieren. Ich empfand diese Aufgabe schnell, als sehr schwierig zu erfüllen. Es wäre kein Problem gewesen, hätte ich mich allein um den schriftlichen Teil gekümmert. Ahmed mochte es, für meine Fotos zu posieren und malte auch gern die lachenden Gesichter aus, die ich in unser Buch zeichnete. Aber ihn selbst zum Schreiben zu bewegen, das war fast unmöglich. Er versuchte es auf mein Drängen ein paar Mal, aber ich musste ihm sogar die einfachsten Wörter Schritt für Schritt buchstabieren und selbst dann kam oft ein unleserliches Kauderwelsch dabei heraus. Ich habe von den anderen MentorInnen Ähnliches gehört, alle schienen große Probleme zu haben, die Kinder zum Schreiben von einfachen deutschen Texten zu animieren. Seine Eltern wussten offensichtlich von dem Problem, doch sie wirkten auf mich, als fühlten sie sich dem gegenüber machtlos. Die Mutter sprach die Sprache ja selbst kaum.

### **Rückblick- „Immer wieder, ja!“**

Meine Zeit mit Digitaleingabe ist mittlerweile um. Wir trafen uns diesen Sommer ein letztes Mal und veranstalteten ein Abschiedsfest für unsere Mentees, die uns im letzten Jahr sehr ans Herz gewachsen waren.

Ob ich das Projekt weiterempfehlen würde? Ja! Immer wieder, ohne zu zögern! Denn: Junge Menschen sind von Natur aus neugierig und wollen ihre Umwelt entdecken, Abenteuer erleben und ihre Grenzen austesten, das ist die natürlichste Sache der Welt. Bei Kindern aus den so genannten sozialen Brennpunkten verhält sich das nicht anders, auch wenn einige Personen ihnen gern latente Lustlosigkeit und eine geringere Intelligenz unterstellen. Oft haben Kinder von MigrantInnen weniger Anschluss an Bildung, das ist kein Geheimnis. Aber dies ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, welches es zu beheben gilt! Wenn man mit dem Finger auf sie zeigt und sie noch mehr an den Rand der Gesellschaft drängt, wird sich an dieser Situation nichts ändern.

Die Frage ist eher, was wir für jene Kinder mit Migrationshintergrund tun können, die vom Elternhaus nicht genügend Förderung bekommen. Die Schule kann nur begrenzt helfen, wenn die Kinder am frühen Nachmittag zu Hause in alte Muster zurückfallen. Hier setzt das *Nightingale* an, denn es ermöglicht ihnen, außerhalb ihrer gewohnten Umgebung andere Lebensentwürfe kennen zu lernen und erweitert so ihren Horizont und Handlungsraum.

Auch ich habe in den letzten Monaten unglaublich viel für mein weiteres Leben gelernt. Das Thema Migration fand ich zwar schon immer spannend, aber mir fehlte der persönliche Bezug, wenn es um die Schwierigkeiten in Berlins „Problembezirken“ ging. Ich kannte keinen meiner türkischen MitbürgerInnen bis dahin näher. Mein Kontakt zu ihnen beschränkte sich höchstens auf den einen oder anderen netten Plausch am Falafel-Stand oder im Supermarkt.

Ahmeds Familie war von Anfang bis Ende des Projekts unglaublich herzlich zu mir, nie fühlte ich mich fehl am Platz oder empfand die Begegnung mit ihnen als unangenehm. Im Gegenteil. Ich wurde auf Geburtstage eingeladen und lernte Onkels, Tanten und Nichten kennen, die mir ebenfalls stets mit einem Lächeln begegneten und mich interessiert über mein Leben ausfragten. Vielleicht sind nicht alle Eltern so offen, wie ich es bei Ahmeds Familie erlebt habe. Aber all jene, die einwilligen bei *Nightingale* mitzumachen, sind bereit einen

Schritt näher auf die Gesellschaft zu zugehen, in der sie leben. Nur müssen wir das auch tun. Kulturelle Unterschiede sollten kein Hindernis sein, oft verbirgt sich dahinter eine große Chance voneinander zu lernen und neue Sichtweisen auf alte Probleme zu entwickeln.

Mehr Infos zum Projekt gibt es unter:

[www.nightingale-projekt.de](http://www.nightingale-projekt.de)

**Catherine Morawitz** studiert Philosophie und Sozial- und Kulturanthropologie an der FU Berlin und nahm von Dezember 2009 bis Juli 2010 am Nightingale-Projekt teil.

**Monica Hevelke**

## **Es geht auch anders: Die Projektarbeit des Archivs der Jugendkulturen**

Zurzeit sprechen und schreiben wieder alle über sie - die MigrantInnen. Es wird geschimpft, beleidigt und mit dem Finger auf sie gezeigt. Ganz selten wird mit ihnen gesprochen und noch seltener auf gleicher Augenhöhe mit ihnen zusammen gearbeitet. Jahr für Jahr werden mediale Pseudo-Debatten geführt, die kein ehrliches Interesse an der Thematik nach sich ziehen. Was bleibt, sind Vorurteile und die Luft ist weiterhin durch Alltagsrassismus verpestet.

Initiiert durch das Bundesprogramm „Vielfalt tut gut“, sollte nun endlich mit ihnen gearbeitet werden. „Mit ihnen“ - das heißt als Zielgruppe, nicht etwa als Teil interkultureller Projektteams. Ein Widerspruch. Und warum den MigrantInnen nicht den eigenen Arbeitsplatz anbieten? Die pauschale Antwort: Nicht ausreichend qualifiziert. Und genau das ist ja das Problem!

### **Es geht aber auch anders: Zur Projektarbeit beim Archiv der Jugendkulturen**

In der Projektarbeit des Archivs der Jugendkulturen e.V. läuft es anders. Es werden zwei grundlegende Ziele verfolgt, die sich seit drei Jahren bewährt haben: Zum einen funktioniert unsere Arbeit so gut, weil das Projektteam zur Hälfte aus jungen ReferentInnen besteht, die selbst Migrationserfahrungen haben und auch mehrsprachig aufgewachsen sind. Zudem werden alle ReferentInnen laufend weiterqualifiziert. Es finden beispielsweise Fortbildungen zu den Themengebieten Methodentraining, Empowerment, Islam und Islamismuskritik statt, so dass sie zu ExpertInnen und AnsprechpartnerInnen in eigener Sache werden und als kompetente VermittlerInnen interkultureller politischer Bildungsarbeit nicht nur in den Archivprojekten, sondern auch darüber hinaus zukünftig arbeiten können.

Aufhänger der Projektarbeit im Archiv der Jugendkulturen sind die Jugend- und Subkulturen. Über diese kommen wir mit den Jugendlichen ins Gespräch. Das Attraktive an den Jugend- und Subkulturen ist, dass sie dem Prinzip „each one teach one“ folgen und auf freiwilliger Basis funktionieren. Sie geben Raum für ähnliche Interessenslagen und lassen Gleichgesinnte zusammenkommen, erfordern aber auch zugleich ein hohes Maß an autodidaktischer Lernbereitschaft und Eigeninitiative, die die Jugendlichen mitbringen müssen.

Grundlegend setzen wir bei unserer Arbeit zunächst an dem Wissen der Jugendlichen über die Jugendkulturen, beispielsweise den HipHop, an und zeigen Felder und Tätigkeiten auf, die sie aus ihrer Freizeit kennen, die sie interessieren und begeistern. Häufig finden unsere Projekte- und Fortbildungsangebote in den so genannten sozialen Brennpunkten statt. Wir touren durch geschrumpfte ländliche Regionen, genau wie durch deutschlandweit bekannte „Problemviertel“ ausgewiesener Großstädte.

### **Einander zuhören und voneinander lernen**

Unsere mobilen Projektstage sehen so aus, dass wir in einem Team aus jungen authentischen Szene-Angehörigen und jungen politischen BildnerInnen an Schulen und Jugendeinrichtungen kommen. Die Workshop-Zusammenstellung erfolgt nach den Wünschen der SchülerInnen bzw. Jugendlichen, um sie von Anfang an in die Planung mit einzubeziehen und ihnen damit zu signalisieren, dass wir sie und ihre Meinung wertschätzen. Damit etablieren wir einen Raum frei von Bevormundung, in dem die Jugendlichen ihre(n) eigenen Projekttag(e) mitbestimmen und aktiv nach Interessenlage gestalten können.

Die „klassischen Workshops“ bestehen dabei aus einem Teil politischer Bildungsarbeit gekoppelt mit einem jugendkulturellen Angebot. Zu Beginn gibt es eine Warm Up-Runde, die die Jugendlichen auf den Tag einstimmt. Dabei erfahren wir, welche konkreten Vorstellungen und Wünsche die Jugendlichen haben, die den Workshop, aber auch ihre Umgebung, die Schule, ihren Kiez oder die ganz persönliche Situation betreffen. Darauf aufbauend wird unsere Arbeitsmethode an die formulierten Bedürfnissen und Konfliktfelder angepasst, die die Jugendlichen im Bezug auf für sie zentrale Themen wie Schule oder soziales Umfeld artikulieren.

Die Workshops beginnen mit dem inhaltlichen Einstieg in das jeweilige Themenfeld, von Punk, über HipHop zu Metal, je nach Interessenlage der Jugendlichen. Neben den geschichtlichen Entwicklungen, den unterschiedlichen Genres und Ausprägungen, wichtigen Persönlichkeiten und KünstlerInnen oder Ereignissen, wird auch die gängige Philosophie der jeweiligen Jugend- oder Subkultur nähergebracht. Darüber entsteht zwischen



Jugendlichen und „Szene-ReferentInnen“ oft ein intensiver Meinungs austausch. Dabei geht es uns vor allem darum, einander zuzuhören und voneinander zu lernen sowie selbst gemachte Erfahrungen miteinander zu teilen. Das betrifft genauso uns, als WorkshopleiterInnen, weil auch wir uns in unserer Arbeit stetig weiter entwickeln und viel von den Ansichten der Jugendlichen für unsere zukünftigen Workshops lernen können.

In der dritten Phase geht es schließlich um das Erlernen der praktischen „Skills“ und Techniken: Selbst an den Plattenspielern stehen, an den Reglern drehen, ein eigenes Bild sprühen, seinen eigenen Text einrapen oder einsingen, den eigenen Manga entwerfen oder das eigene Video drehen und schneiden. Dieser Teil des Workshops ist bei den Jugendlichen besonders beliebt, weil man für sich persönlich kleine Erfolgserlebnisse feiern und sich Anerkennung und Respekt von der Gruppe für seine Leistungen und Fähigkeiten beim Rappen, Sprayen oder Zeichnen verdienen kann. Häufig zu beobachtendes Phänomen dabei: bestehende Gruppenhierarchien werden aufgebrochen, und es schlägt dann die große Stunde für die sonst immer als „uncool“, „still“ oder „problematisch“ abgestempelten Jugendlichen.

### **Selbst ein Teil des Unkonventionellen**

Die meisten ReferentInnen unseres Teams sind selbst in Jugendeinrichtungen groß geworden und aktiv gewesen. Zudem waren sie Teil einer Subkultur, oder sind es - wie in den meisten Fällen - immer noch. Das hat den Vorteil, dass sie bestimmte Erfahrungen und Problemlagen mit den Jugendlichen auf Augenhöhe teilen, diese kennen und so zu glaubwürdigen AnsprechpartnerInnen und BeraterInnen für die Jugendlichen in unseren Workshops werden.

Eines unserer Hauptanliegen ist es, die jungen Menschen in ihren außerschulischen Aktivitäten zu stärken und ihnen endlich Wertschätzung für das, was sie tun und können, zu vermitteln. Leider werden außerschulische Berufsfelder und unkonventionelle Zukunftspläne von Bildungseinrichtungen, dem Elternhaus oder familiärem Umfeld häufig belächelt oder übergangen. Besonders tragisch wird es dann, wenn Talente nicht erkannt oder bewusst missachtet werden. In solchen Fällen kann es vorkommen, dass unsere Szene-ReferentInnen für die Jugendlichen sogar zu Vorbildern und HoffnungsträgerInnen ihrer eigenen Laufbahn werden, da sie sehen, dass man durchaus über unkonven-

tionelle Wege seine Leidenschaft zum Beruf machen kann, sei es als TänzerIn, DJ oder MusikerIn.

### **Der Störenfried**

In unserer Arbeit haben wir die Erfahrung gemacht, dass junge Menschen oft unter dem Mangel einer Lobby leiden, die sich für sie interessiert, einsetzt und im Notfall auch für sie spricht. Sie spüren ganz deutlich, dass ihre Interessen meistens wenig Beachtung finden und bei Entscheidungen über ihre Zukunft und Berufswahl nicht berücksichtigt werden. Sie nehmen sich wahr, als eine Minderheit ohne Stimme. Das enttäuscht, frustriert und schürt Wut.

Beachtung und Aufmerksamkeit erfahren sie meistens nur, wenn sie öffentlich „negativ“ aufgefallen oder als „Problemfälle“ in Erscheinung treten. Dann werden „Stimmen“ über sie laut, und noch lauter werden diese „Stimmen“, wenn die Jugendlichen als Ausländer- pardon - als Jugendliche mit Migrationshintergrund geoutet werden. Meine Einschätzung dazu ist: Jugendliche sind und waren der Gesellschaft eigentlich immer ziemlich lästig, es sei denn sie funktionieren und erfüllen die in sie gesteckten, oft konventionellen Erwartungen.

Aus diesem Grund werden Jugend- und Subkulturen neben dem spaßbringenden Faktor, auch oft als Medium für verschlüsselte, leise oder auch laute Botschaften von den Jugendlichen genutzt. Hier kommen sie zu Wort und hier werden sie von einem kleinen oder auch großen Kreis gehört und wahrgenommen.

Auszug eines Rockmusik-Songtextes von Faiza, der 2008 (sie war damals 12 Jahre alt) in einem „Mädchen in Jugendkulturen“ Workshop entstanden ist:

*Faiza: Weil ich eine Muslime bin*

*Alle Kinder fragen mich, warum ich ein Kopftuch trage.*

*Das finde ich nicht gut,  
damit verletzen sie meinen Stolz,  
und ich habe wieder mal Wut.*

*Refrain:*

*Nur weil ich eine Muslime bin,  
ist es egal was andere Leute über mich denken.  
Ich liebe meine Religion,  
und ich stehe dazu.*

*Ich bin so wie ich bin.  
Alle starren mich an,*

*wie ich angezogen bin,  
wenn ich in die Stadt gehe.  
Das ergibt doch keinen Sinn.  
Ich bin so wie ich bin.*

*Refrain:*

*Nur weil ich ein Muslime bin,  
ist es egal was andere Leute über mich denken  
Ich liebe meine Religion,  
und ich stehe dazu.  
Ich bin so wie ich bin.*

## **HipHop immer noch die Artikulationsform Nr.1**

Besonders die Angebote aus dem HipHop-Spektrum, von Graffiti, Breaking, HipHop Dancing, Rap, digitale Musikproduktion bis hin zum DJing, sind nach wie vor bei den Jugendlichen sehr beliebt und werden häufig als eigene Artikulations- und Ausdrucksform gewählt. Grund dafür ist der integrative Charakter dieser kreativen Musik- und Subkultur, die zunächst jedem eine Teilhabe ermöglicht. HipHop als offene Plattform bietet jede Menge Möglichkeiten sich zu beteiligen, einzubringen und mitzugestalten. Hier erfährt man Anerkennung für Leistungen, Fortschritte und Errungenschaften, die sich fernab normaler Bildungswege abspielen. HipHop beruht ausschließlich auf autodidaktischen Lernprozessen, die eine hohe Konzentration und Disziplin von den Jugendlichen erfordern. Bei unseren Workshops kann man ganz deutlich erleben, dass die Jugendlichen auch bereit sind, sie zu leisten.

Ein zentraler Faktor für die hohe Identifikation mit HipHop vor allem auch unter migrantischen Jugendlichen, die in sozialen Brennpunkten aufwachsen, ist sicherlich sein Entstehungskontext. HipHop in Deutschland entstand und formte sich als Musik- und Subkultur auf den Straßen, in für alle zugänglichen Nightclubs und später auch in den Community Centern und Jugendhäusern. Eine Bewegung, die im Untergrund zu sprießen begann und die Stimmlosen und Marginalisierten zu ihren Hauptakteuren machte.

Zunächst ging es vor allem darum, miteinander eine gute Zeit zu verbringen, sich kreativ auszutauschen und sein Können zu präsentieren. Man wollte die Umstände, in denen man aufwuchs und lebte, wenigstens für einen Moment vergessen. Doch fehlende Teilhabe und Chancengerechtigkeit und die stets präsente Ohnmacht machten HipHop als Kunst- und Ausdrucksform zunehmend gesellschaftskritisch und politisch. Emotionen wie Wut und Aggression kamen verstärkt in Raptexten oder

Graffiti-Aktionen zum Ausdruck. Wegen der wachsenden Popularität dieser Musik- und Kunstform wurden sie auf einmal wahrgenommen und gehört. Auch konnte man sich mit den KünstlerInnen identifizieren, weil sie das eigene Viertel, die eigenen Lebensumstände und die eigenen Wünsche in ihrer Sprache repräsentierten. Sie hatten das Gefühl, Teil von etwas Neuem und Erfolgreichem zu sein. Die ersten HipHop KünstlerInnen, die zudem auch noch Geld verdienten, steigerten die Motivation und machten HipHop zu einer greifbaren Alternative und einem Ausweg aus der Armut.

Neben dem Rap hat sich auch der Tanz als wichtige Ausdrucksform für viele Jugendliche etabliert. Gründe dafür lassen sich viele finden:

### *Die Bedeutung der Jugendeinrichtungen für die Entwicklung von B-Boying (Breaking) in Deutschland*

Dazu der in der Szene weltweit bekannte Tänzer und Choreograph Niels „Storm“ Robitzky:

*Die Jugendeinrichtungen sind nicht nur die größten Trainingsorte im Land, sondern auch gleichzeitig Hauptveranstaltungsorte der meisten HipHop-Jams.<sup>1</sup>*

### *Der offene Charakter des Tanztrainings*

Dazu Sofia von der Berliner B Girl Crew „Tatsumaki San“:

*Du hast ´ne Möglichkeit zu trainieren, es kostet nichts, du musst dich nicht anmelden und bist keinem gegenüber verpflichtet. Da kann jeder hingehen. Man kriegt Tipps von Leuten, die schon länger tanzen, wenn man noch nicht so viel kann oder wenn man mal nicht weiterkommt. Man kann jeden fragen, das ist wie so ´ne kleine Freundschaft, die da entsteht.“*

### *Die Erfolgsgeschichten aus der Breakdance-Szene*

Dazu Mikel von den „Flying Steps“:

*Die B-Towns haben auch im Haus der Jugend (einer Jugendeinrichtung in Berlin Wedding) angefangen (...) Man muss sagen, in der Gruppe sind Jungs dabei, die hätten es echt schwer gehabt in der Ausbildung, wenn sie überhaupt eine Ausbildung bekommen hätten.*

<sup>1</sup> Die drei folgenden Interviewauszüge stammen aus der Publikation „HipHop in Berlin“ (2008). Archiv der Jugendkulturen e.V./ Gangway e.V.

*Und durch ihren Ehrgeiz haben sie sich in den Jahren so weit entwickelt, dass sie die Möglichkeit hatten, direkt nach der Schule zu sagen, dass sie vom Tanzen leben wollen. Einige haben sich richtig selbstständig gemacht, und leben heute vom Tanzen, die machen gerade Varieté-Shows. Und einer von den Jungs ist ja dann auch zu den Flying Steps in die Gruppe gekommen.“*

### **„Träum schön weiter“**

Seit einigen Jahren bieten wir als Erweiterung für Jugendliche auch Fotografie- und Schreibworkshops an, damit sie sich auch über diese Kunstformen sichtbar und hörbar machen können. Unter dem Motto „Träum schön weiter“ ließen sich in diesem Jahr 13 SchülerInnen eines Neuköllner Gymnasiums auf eine intensive Arbeitswoche ein und präsentieren im Frühjahr 2011 ihre Fotos und Texte in einer (Wander-)Ausstellung.<sup>2</sup>

Im Folgenden wird eine Auswahl an Texten aus „Träum schön weiter“ vorgestellt, die verschiedene Aspekte des Lebens der Jugendlichen beleuchten - von der Suche nach der eigenen Identität und Wurzeln in der Heimat der Eltern bis hin zur alltäglichen Lethargie, die Schule und Freizeit bestimmt:

#### **Ömer: Ich bin faul**

*Ich bin faul, nutze jede Möglichkeit nix zu tun. Ich bin faul, warte bis die Gabel zu mir kommt. Ich bin faul, mache keine Hausaufgaben, obwohl ich die Lösung hab. Ich bin faul, mache Kraftsport, renn aber nie. Ich bin faul, ich wechsle nicht den Sender, quäle mich mit dem Zeug was läuft. Ich bin faul, schreibe nicht mit, lasse für mich schreiben. Ich bin faul, ich geh nicht zum Essen, das Essen kommt zu mir. Ich bin faul, melde mich nicht, warte, bis man mich rannimmt. Ich bin faul, ich benutze nicht die Treppen, sondern den Fahrstuhl, obwohl ich im Erdgeschoss wohn'. Ich bin faul, habe einen Bruder, der sich für mich bewegt. Ich bin faul, wenn der Lehrer mich rausschicken möchte, schick ich ihn raus. Ich bin faul, lass einfach Buchstaben und Wörter aus. Ich bin faul, erfinde Abkürzungen, die es nicht gibt. Ich bin faul, rede in Stichpunkten. Ich bin faul, schreib in jedem Satz „ich bin faul“.*

<sup>2</sup> Die Ausstellung wurde von den AutorInnen Anja Tuckermann und Guntram Weber sowie den FotografInnen Jörg Metzner und Ester Vonplon angeleitet.

*Mir fällt noch vieles ein, aber ...  
faul.*

#### **Idir: Kabylei– Ein Teil von mir**

*Jedes Jahr ist es soweit. SOMMER. Also auch Ferien. Mal wieder, zum 15. Mal, geht's nach Algerien. Stören tut mich das nicht. Denn dort bin ich heimisch. Die Kabylei ist in meinen Augen der schönste Ort, den es gibt. Um genauer zu sein Azazga/Cheurfa. Es ist natürlich gutes Wetter. Maximal 50° C im Schatten. Ich liebe diese Hitze, denn obwohl es heiß ist, ist es nicht schwül. Im Gegenteil, es ist komplett trocken. Ich lebe auf dem Land. Das heißt weit entfernt von lauten Autos, Idioten, die einen dumm anmotzen. Dort gibt es nur meine Familie, mein Motorrad und mich und natürlich mein Ferienhaus und Amin, auch Kabyle, bester Freund-Status. Dieses Land gibt mir alle Freiheiten, die ich möchte. Niemand sagt einem, was man tun und lassen soll. Es ist eine Naturlandschaft ohne Gesetze. 85 % Wüste, 15 % Gebirge und Meer. So soll das sein. Vergleichsweise wenig Bewohner und damit ist es, egal wo man ist, still.*

#### **Nebi: Ausländer im Heimatland deines Vaters**

*Ich als gebürtiger Berliner habe jeden Sommer das gleiche Problem. Das Problem im Urlaub in der Türkei als Fremder wahrgenommen zu werden. Als Ausländer, als nicht gebürtiger Türke. Merkwürdig. Hier in Berlin werde ich durch meinen Migrationshintergrund nicht vollwertig akzeptiert. Eigenartig. In Deutschland geboren, als Deutscher nicht anerkannt, als Türke Urlaub in der Türkei und kein vollwertiger Teil von ihnen.*

*Wut. Trauer. Verwirrung. Gemischte Gefühle. Die Identität schwächelt bei diesem Anblick. Deutscher, Türke, Muslim. Gut. Kein Deutscher. Kein Türke. Muslim in Deutschland? Nur im Bekanntenkreis. Keine Akzeptanz von beiden Staaten. Was bleibt einem übrig? Abkapseln? Aggressive Haltung einnehmen? Womöglich andere Beziehungsfaktoren entdecken? Es leben über 20 Millionen meiner Art nur in Deutschland. Doch was tun 20 Millionen Menschen so wie ich? Mehr Menschen als in*

*unzähligen Kleinstaaten. Wer jetzt noch von Isolation spricht, sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht. Die Isolation des Einzelnen hat so vielleicht eine neue Gemeinschaft entstehen lassen, die noch zu sich selbst finden muss. Bis dahin stellt meine Familie alles dar, worin ich mich wohl fühle.*

### **Was am Ende bleibt**

Unsere Erfahrung zeigt immer wieder: Jugendliche erleben viel und möchten sich mitteilen - wenn man sie nur lässt. Allerdings werden nicht alle Gruppen einer Gesellschaft gleichwertig wahrgenommen, stets werden die Interessen bestimmter Gruppen und Schichten mehr beachtet. Das schafft Unmut und Resignation. Die gesellschaftliche Partizipation und Teilhabe, vor allem für junge Menschen mit Migrationshintergrund, wird dadurch an manchen Stellen blockiert.

Um sich trotzdem selbst verwirklichen zu können, schaffen sich Jugendliche aber immer noch eigene Ni-

schen der Selbstverwirklichung - so war es immer und wird es immer sein. In diesen Nischen haben Mehrwert und Leistung einen anderen Stellenwert. Entscheidend und bestaunt werden vor allem die eigene Kreativität, Initiative, Leidenschaft und Einstellung. Hier erfahren sie Anerkennung und Wertschätzung für ihr Können, ihre Talente und ihre Interessen, die sonst untern Tisch fallen würden. Das gilt es zu erhalten, anzuerkennen und zu fördern. Jugendeinrichtungen und jugendkulturelle Projekte sind eine wichtige Anlaufstelle dafür und zugleich Hilfesteller und wichtiger Fürsprecher jugendlicher Interessen.

**Monica Hevelke** studiert Polonistik und Hispanistik an der Universität Potsdam. Sie ist seit 2007 freie Mitarbeiterin im Archiv der Jugendkulturen in Berlin und arbeitet seit 2003 als Referentin für das Projekt „Culture on the Road“. Sie veröffentlichte das Buch „HipHop in Berlin“ und übersetzte die israelische Graphic Novel „Spunk“ von Gabriel S. Moses, beides herausgegeben vom Archiv der Jugendkulturen.

## **ABQueer e.V.**

### **„Seid ihr echt so?!“ – Im Gespräch mit Jugendlichen über lesbische, schwule, bisexuelle und transgeschlechtliche Lebensweisen**

Das Aufklärungsprojekt von ABQueer e.V. bietet seit mehr als zwanzig Jahren Bildungsveranstaltungen für Jugendliche in Schulen und Jugendclubs an, in denen junge Lesben, Schwule, Bisexuelle und transgeschlechtliche Personen zum Thema vielfältige Lebensweisen mit Jugendlichen ins Gespräch kommen und dabei viel über deren Motive, Einstellungen und Fragen rund um das Thema Sexualität erfahren.

Ziel unserer Veranstaltungen und Begegnungen mit den Jugendlichen ist es, anhand des Aufzeigens und Sichtbarmachens von lesbischen, schwulen, bisexuellen und transgeschlechtlichen Lebensweisen tradierte Geschlechterrollen zu hinterfragen, verschiedene Normen und Werte zu diskutieren und eine differenzierte Sicht auf Sexualität für die Jugendlichen aufzuzeigen und zu erproben. Darüber hinaus setzen sich die TeilnehmerInnen mit dem Leben in Vielfalt und den sich daraus ergebenden Herausforderungen auseinander. Da wir in allen Berliner Bezirken und allen Schultypen arbeiten, von der Grundschule bis zum Gymnasium, begegnen wir sehr vielen unterschiedlichen Jugendlichen, darunter auch Jugendlichen der sogenannten dritten Generation.

Die Erfahrungen, die wir im Dialog mit diesen Jugendlichen gemacht haben, beziehen sich in erster Linie auf solche Erfahrungen, die eine Einschätzung unsererseits über ihr Vorwissen und ihre vordergründigen Fragen zu lesbischen, schwulen, bisexuellen und transgeschlechtlichen Lebensweisen zulassen. Eine aus der Begegnung mit den Jugendlichen gewonnene Erkenntnis ist: Viele dieser Jugendlichen leben in der dritten Generation in Berlin und schöpfen aus den unterschiedlichsten Traditionen und Kulturen. Ihre Großeltern sind aus verschiedenen Teilen der Welt nach Berlin migriert, und viele Familien beziehen sich auf diese Migrationsgeschichte und die Herkunftskultur.

In der öffentlichen Diskussion um Migration und die Dritte Generation wird der Fokus allerdings fast ausschließlich auf Jugendliche mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund gelegt. Häufig wird pauschalisiert und polarisiert, nicht selten wird das vermeintliche Gegensatzpaar muslimisch-nichtmuslimisch

gebraucht. Diese verkürzte Diskussion ist wenig zielführend und für unsere Arbeit nicht hilfreich, da sie bestimmte Bevölkerungsgruppen stigmatisiert und systematisch ausgrenzt.

In unseren Veranstaltungen thematisieren wir vielmehr die Vielfalt von Lebenserfahrungen. Unterschiedliche Migrationserfahrungen sind Teil dieser Vielfalt an Lebensweisen und -welten und bieten wichtige Diskussions- und Anknüpfungspunkte für unseren Austausch mit den Jugendlichen. Einschränkend sollte erwähnt werden, dass unser Team in seiner Vielfalt selbst begrenzt ist. Es besteht bedauerlicherweise fast ausschließlich aus Personen, die weiß sind und keinen Migrationshintergrund haben. Unser Blickwinkel auf das Thema Dritte Generation und unsere Einschätzungen aus den Begegnungen mit den Jugendlichen sind daher eingeschränkt. Es ist der Blick von außen, den wir auf die Jugendlichen richten und der auch diesem Text zugrunde liegt. Am Beispiel einer typischen Veranstaltung des Aufklärungsprojekts möchten wir dennoch im Folgenden Einblick in unsere Arbeitspraxis gewähren und unsere Erfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen mit migrantischem Hintergrund beitragen.

#### **Vor dem Sturm: Vorbereitung einer Bildungsveranstaltung**

Unsere Veranstaltungen beginnen nicht mit dem Stundenklingeln, sondern mit der Kontaktaufnahme von Lehrenden zu unserem Projekt. Fragen und Rahmenbedingungen, die im Vorfeld abgeklärt werden, sind dabei: Wer bucht uns? In welches Unterrichtsfach wird die Veranstaltung integriert? Wie groß ist die Klasse, und welche weiteren Besonderheiten sollen berücksichtigt werden? Häufig wird von Seiten der Lehrerin bzw. des Lehrers angemerkt, dass es sich um Jugendliche mit Migrationshintergrund handelt. Ähnlich wie im medialen Diskurs, wird auch in diesem Zusammenhang die Angabe „mit Migrationshintergrund“ oft mit „muslimisch“ gleichgesetzt. Durch diese Verkürzung bleibt meist unbeachtet, dass diese Menschen seit Generationen in Deutschland leben, und folgende Frage wird zudem ausgeblendet: Welchen Bezug haben die Jugendlichen wirklich zu der Religion, die ihnen von außen - in diesem Fall von den Lehren-

den - zugeschrieben wird? Folgende Äußerung einer Lehrerin soll hier als Beispiel für oft verkürzte Pauschalurteile dienen: „Das ist unsere Fundamentalisten-Klasse. Mit denen wird es bestimmt nicht einfach, aber sie kennen das ja. Hier in Berlin hat man das ja öfter.“

Die Informationen, die wir über die Klasse erhalten, sind oft von derartigen individuellen Eindrücken sowie offenen als auch unterschwelligem Bewertungen und Vorurteilen derjenigen gefärbt, die uns buchen. Da es meist die einzigen Informationen sind, die wir zur Vorbereitung auf die Gruppe erhalten, zeigt die Praxis umso mehr, wie wichtig es ist, vorsichtig mit diesen oft einseitig gefärbten Informationen umzugehen, um einen offenen und unvoreingenommenen Zugang zu den Jugendlichen zu entwickeln.

In der weiteren Vorbereitung überlegen wir, welche Themen für die Jugendlichen interessant sein könnten, welche Methoden sinnvoll sind und welche Schwierigkeiten, mit der Gruppe auftreten könnten. Wir versuchen stets, mit unseren Methoden unterschiedlichste Lebensrealitäten zu zeigen und wertzuschätzen. So wird in den verwendeten Materialien und Fotos darauf geachtet, dass Menschen unterschiedlicher Geschlechter, verschiedenen Alters, unterschiedlicher Hautfarben, etc. zu sehen sind. Die Herausforderung besteht hierbei darin, Vielfalt als Selbstverständlichkeit und nicht als Präsentation von Exotischem darzustellen.

Da eines der zentralen Elemente unserer Veranstaltungen die Arbeit mit unseren eigenen Biographien ist, ist es unabdingbar, stets einen reflektierten Blick auf uns selbst und die Arbeit mit den Jugendlichen zu haben. Es gilt, sich der eigenen Normen und Werte bewusst zu werden und unsere persönliche Sicht auf die Welt als einen möglichen, aber nicht zwingenden Blickwinkel für die Jugendlichen zu vermitteln.

### **Im Auge des Sturms: Die Arbeit mit den Jugendlichen**

Am Tag der Veranstaltung werden im Vorfeld teamintern die letzten offenen Fragen geklärt. Vor Beginn treffen wir uns mit der jeweiligen Kontaktperson der Schule oder des Jugendclubs, begleiten diese zum Klassen- oder Freizeitraum und erhalten auf dem Weg weitere Hinweise über das Vorwissen der Jugendlichen zum Thema Homo- und Transsexualität und über die aktuelle Stimmung in der Klasse. Darüber hinaus erfahren wir natürlich viel über die Lehrerin bzw. den Lehrer selbst, über ihre bzw. seine Einschätzungen, Bedenken und

Wünsche im Bezug auf die bevorstehende Veranstaltung. So berichtete uns beispielsweise ein Lehrer über Bedenken, die Eltern könnten ihre Kinder zu Hause behalten, weil sie nicht wollten, dass „so etwas“ in der Schule thematisiert wird. Eine Lehrerin sprach ihre Angst an, die Abwehrhaltung der Jugendlichen könnte sich durch die aktive Auseinandersetzung verstärken. Eine andere Lehrerin freute sich dagegen, dass die Jugendlichen nun endlich all ihre Fragen stellen könnten.

Wir erleben es des Öfteren, dass schon auf dem Weg zum Klassenraum auf „besonders schwierige“ Jugendliche hingewiesen wird. Diese werden dann häufig vor Beginn unserer Veranstaltung namentlich vor uns und der Klasse ermahnt und zurecht gewiesen. Ein denkbar schlechter Start für unsere Veranstaltungen, die auf einen guten und entspannten ersten Kontakt mit den Jugendlichen abzielen. In den meisten Fällen zeigt sich in unserer eigenen und tiefer gehenden Arbeit mit den Jugendlichen das Gegenteil von dem, was die Lehrenden zu Beginn als Befürchtungen an uns herantragen. Unser Eindruck ist eher: Die Jugendlichen arbeiten mit, diskutieren heftig und vertreten aktiv ihre Meinung, wenn ihnen der Raum dafür gegeben wird.

Die erste Begegnung mit den Jugendlichen ist häufig für beide Seiten aufregend. Alle, egal ob Jugendliche oder TeamerInnen, sind nervös und neugierig. Ab und an kursieren dabei Sätze unter den Jugendlichen wie: „Klar ist der schwul! Das seh' ich doch!“ oder „Oh geil. Echte Lesben!“ und „Ist das ein Mann oder eine Frau?“ Wir wissen dann: Das wird sicher keine langweilige Veranstaltung. Es ist alles möglich: Wir können mit den Jugendlichen reden, einfach nur Spaß haben, einen spielerischen Zugang zu ihnen entwickeln, aber auch genauso auf massive Abwehr stoßen und im schlimmsten Fall in Konflikt geraten. Sprüche solcher Art deuten wir jedenfalls erstmal als ein allgemeines Interesse an uns und dem Thema an sich.

Nach diesem gegenseitigen ersten „Beschnuppern“ erfolgt eine Begrüßung und die Einteilung in Mädchen- und Jungengruppen. Unsere Erfahrung bisher hat gezeigt, dass es für unsere Bildungsveranstaltungen, die in der Regel 90 oder 135 Minuten dauern, einfacher und effektiver ist, in geschlechtergetrennten Gruppen zu arbeiten. So bereiten die Teamer die Arbeit mit der Jungengruppe und die Teamerinnen die Arbeit mit der Mädchengruppe vor. Sprachlich haben wir an dieser Stelle stark vereinfacht, was in der Realität nicht so einfach ist: die Zuordnung zu einem, manchmal auch mehreren Geschlechtern. Einerseits verkürzt es die Selbst-

definition einiger unserer transgeschlechtlichen TeamerInnen, die sich als sowohl weiblich als auch männlich definieren. Andererseits nehmen wir indirekt durch die Trennung in Jungen- und Mädchengruppen eine Einordnung der Jugendlichen vorweg, ohne deren Selbstdefinition zu kennen oder zu erfragen.

Als nächstes beginnen wir in unseren Kleingruppen mit einer kurzen Vorstellung unseres Vereins. Es folgt eine Vorstellungsrunde, in der sich alle Jugendlichen und TeamerInnen mit ihrem Vornamen vorstellen. Um einander etwas näher kennen zu lernen, stellen wir eine „persönliche“ Frage, beispielsweise was die Jugendlichen gut können oder besonders mögen. Etwas mehr in die Tiefe geht die Frage: Kennt ihr bereits lesbische, schwule, bisexuelle oder transgeschlechtliche Personen? Anschließend werden Gesprächsvereinbarungen für die gemeinsame Zeit geschlossen. Die wichtigste Regel dabei ist: Alle Fragen dürfen gestellt werden, doch niemand ist gezwungen, diese zu beantworten. Freiwilligkeit ist auch hier ein wichtiges Prinzip. Die Jugendlichen können zusätzlich Regeln für die Gruppe aufstellen, um den gegenseitigen Respekt zu sichern.

Das folgende Aufwärmspiel dient dann dem Zweck, das Eis zu brechen und eine entspannte Grundstimmung für den weiteren Verlauf zu schaffen. Die Plätze werden bunt gewechselt, frei nach dem Prinzip:

- Alle, die...
- ...Turnschuhe tragen
- ...Ferien lieben
- ...Haustiere haben
- ...sich gerne schminken
- ...schon mal jemanden geküsst haben
- ...für 'nen Tag das Geschlecht wechseln würden
- ...gerne verreisen
- ...mehr als eine Sprache sprechen
- ...wechseln die Plätze

Dem Aufwärmspiel schließt sich eine Fragerunde an, in der die Jugendlichen ermutigt werden, ihre Fragen zu Homo- und Transsexualität zu formulieren. Dabei lassen wir sie entscheiden, ob sie ihre Fragen direkt stellen oder lieber anonym auf Fragekarten schreiben wollen. In allen Gruppen, ganz unabhängig von Alter, Schulform und Herkunft, treten sehr ähnliche Fragen auf, wie beispielsweise:

- „Wie wird man schwul oder lesbisch?“
- „Seid wann seid ihr es?“
- „Wie haben eure Familie und Freunde reagiert?“
- „Werdet ihr oft diskriminiert?“

- „Wie habt ihr Sex miteinander?“
- „Was ist transgender und transsexuell?“
- „Wollt ihr Kinder?“
- „Wollt ihr heiraten?“

Zumeist werden in der Fragerunde zuerst die Begriffe ge- und erklärt, so findet eine Annäherung an das Thema statt. Die Antworten auf die Fragen werden jedoch nicht ausschließlich von den TeamerInnen gegeben, sondern wir ermutigen ebenso die Jugendlichen, selbst Antworten darauf zu finden. Häufig greifen wir bei der Beantwortung der Fragen auf Erlebnisse aus unserem Leben zurück. Das macht unsere Veranstaltungen lebendig und unterscheidet sie deutlich vom sonstigen Unterricht. Dabei zeigt sich, dass gerade unsere „Geschichten“, die Einblicke in unser alltägliches Leben, uns den Jugendlichen näher bringen und ein Gespräch eröffnen. Es bietet sich die Gelegenheit, an die Lebenswelt der Jugendlichen anzuknüpfen und nach ihren Wünschen und Lebensträumen, aber auch Diskriminierungserfahrungen zu fragen. Dadurch werden neben den Unterschieden auch die Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Lebensweisen sichtbar.

Während der Fragerunde tritt in Mädchengruppen häufig das Thema „Erwartungen“ auf: Welche Erwartungen haben Eltern an ihre Kinder, die Schule an Leistung oder die Gesellschaft an Mädchen? Im Gespräch tauschen sich die Mädchen beispielsweise über folgend Fragen aus: Wie willst du später leben? Willst du eine Partnerschaft? Wie soll diese sein? Willst du Kinder? Erwarten deine Eltern, dass du einen speziellen Beruf ergreifst? Erwarten sie, dass du heiratest? Viele dieser Fragen führen zu einer Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen, Familienbildern oder Vorstellungen von „einem guten und erfolgreichen“ Leben.

Auch in den Jungengruppen wird das Thema Erwartungen aufgegriffen. Der Schwerpunkt liegt in diesen Gruppen oft auf der Auseinandersetzung mit Frauen- und Männerbildern. Insbesondere die Beschäftigung mit Männerbildern und -stereotypen ist dabei zentral. Deutlich wird, wie wichtig es fast allen Jungen ist, ein „richtiger Kerl“ zu sein und als solcher von den anderen Jungen wahrgenommen zu werden.

### **Let's talk about Sex**

In unseren Veranstaltungen wird von den Jugendlichen immer wieder das Thema Sexualität angesprochen. Für viele von ihnen ist das ein aufregendes Thema, zu dem sie gerne mehr erfahren möchten. In unseren Diskussi-

onen zu verschiedenen Aspekten von Sexualität stellen wir fest, dass wir nicht selten die Ersten sind, die mit den Jugendlichen darüber offen sprechen. Viele ihrer Fragen blieben bisher unbeantwortet, ja häufig sogar ungestellt aus Mangel an Ansprechpersonen oder aus Furcht vor Missbilligung oder Spott.

Oberstes Gebot für die Thematisierung von Sexualität in unseren Veranstaltungen ist, dass die Jugendlichen das Thema aus eigenem Antrieb zur Diskussion stellen. Sie geben dabei den Rahmen und das Tempo vor. Uns verblüfft es dabei immer wieder, wenn wir in der Arbeit - auch mit Jugendlichen der 9. oder 10. Klasse - feststellen, dass die Unwissenheit besonders bei den Mädchen sehr groß ist. So ist es schon vorgekommen, dass eine Klitoris aufgemalt werden musste, um sicher zu stellen, dass alle wissen, wovon gerade gesprochen wird. Die Fragen rund um das Thema Sexualität, die diskutiert werden, sind vielfältig und bewegen sich oft zwischen Neugier und Scham: Einige Beispiele:

- „Wer sagt denn, dass das Spaß macht?“
- „Ja, natürlich befriedigen die Jungs sich selbst. Aber Mädchen? Wie soll das denn gehen?“
- „Wer bestimmt Sex?“
- „Sex geht auch ohne reinstecken?“
- „Wie machen´s denn die Homos?“
- „Ist das nicht ekelig?“

Viele Jugendliche, insbesondere in den Mädchengruppen, berichten uns, dass in ihren Familien wenig über Sexualität gesprochen oder sogar das Thema gänzlich tabuisiert wird. Dies scheint besonders in traditionell-religiösen Familien der Fall zu sein, egal ob christliche oder muslimische. Häufiger geäußert wird dies uns gegenüber jedoch von den Jugendlichen aus traditionell-muslimischen Familien. Die Jugendlichen erleben dies als Zwiespalt: Sie leben in einer Welt, in der Sexualität offen bis aufdringlich thematisiert und offeriert wird, ohne hilfreiche Angebote nutzen zu können, über das Gesehene, Erlebte, ihre Wünsche, Ängste und Widersprüche offen sprechen zu können.

Einige Jugendliche möchten daher in den Veranstaltungen nicht über Sexualität sprechen, aus anderen sprudeln die Fragen, Erfahrungen und Eindrücke nur so hervor. Die Erwartungen, die Familien und oft auch Gleichaltrige an die Jugendlichen stellen, sind wichtiger Bestandteil unserer Diskussionen. Jungfräulichkeit und Hingabe spielen dabei für viele Mädchen, Ehre und Männlichkeit für die Jungen eine bedeutende Rolle. Auffallend ist, dass viele Jugendliche traditionelle Vor-

stellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit vertreten und Partnerschaften entsprechend gestalten wollen. Da weibliche Sexualität oft vernachlässigt oder sogar neigert wird, ist es für manche Mädchen verblüffend neu, dass Sexualität auch für sie selbstbestimmt und lustvoll sein kann.

Im Rahmen unserer sexualpädagogischen Arbeit ist es uns wichtig, mit den Jugendlichen diese unterschiedlichen Normen und Werte zu diskutieren und, darauf aufbauend, alternative Sichtweisen zu testen. Die zentralen Botschaften, die wir zum Thema Sexualität vermitteln, sind: die unbedingte Freiwilligkeit aller Beteiligten, wenn es um Sex geht, und die Notwendigkeit zur offenen Kommunikation darüber.

### **„Ihr deutschen Kartoffelnasen könnt gar nicht verstehen, wie es bei uns so ist!“**

Wie eingangs erwähnt, ist unser Team insgesamt recht homogen: alle sind weiß, mehr oder weniger christlich sozialisiert, besitzen einen deutschen Pass, haben eine hohe formale Bildung und stammen zu großen Teilen aus Mittelschichtsfamilien. Diese Zugehörigkeiten können uns mit den Jugendlichen verbinden, wenn diese einen ähnlichen Hintergrund haben. Sie können aber auch trennend wirken, wenn die Zugehörigkeiten gänzlich andere sind. In diesem Fall versuchen wir, mit Methoden und Materialien eine Brücke zu den Jugendlichen zu schlagen. Um Mehrfachzugehörigkeit darzulegen, greifen wir auf Biographien und Erlebnisse befreundeter Lesben, Schwuler, Bisexueller und transgeschlechtlicher Personen zurück, die einen Migrationshintergrund haben. Dies verdeutlicht, dass es viele Menschen gibt, die verschiedenen, einander scheinbar ausschließende soziale Gruppen angehören können, aber gleichzeitig eine oder mehrere Gemeinsamkeiten - in diesem Fall die Homo- oder Transsexualität - haben.

Hier zeigt sich Vielfalt in einer neuen Gestalt für viele Jugendliche: Homosexualität, eben noch ein „deutsches Problem“, ist nun ein universelles Thema und rückt näher an ihre eigene Lebenswelt. Sie setzen sich auf einmal damit auseinander, dass es auch schwule Türken oder bosnische Lesben gibt. In diesem Zusammenhang verweisen wir häufig auf die verschiedenen Vereine, Projekte und Gruppen, wie GLADT oder LesMigraS, in denen sich Lesben, Schwule, Bisexuelle und transgeschlechtliche Personen mit Migrationserfahrung organisieren. Diese Informationen werden nicht nur von Jugendlichen mit, sondern auch von den jenen ohne Migrationshintergrund mit Interesse und zuweilen auch



Verwunderung aufgenommen. Unsere Erfahrung verdeutlicht, wie wichtig die Thematisierung von Mehrfachzugehörigkeit und das Ansprechen von Mehrfachdiskriminierung ist. Viele Jugendliche sind es gewohnt, Identität und Zugehörigkeit in Entweder-Oder-Schemata zu denken. Ihnen eine Perspektive des sowohl-als-auch anzubieten, kann für ihre eigene Identitätsentwicklung und ihren Umgang mit anderen Menschen hilfreich sein.

Am Ende unserer Veranstaltung bitten wir die Jugendlichen um ein Feedback. Dabei stellen wir immer wieder fest, dass viele nicht gewohnt sind, ihre Meinung offen zu formulieren. Unsicherheit und der Wunsch nach Konformität zeigen sich deutlich in vermeintlich sozial erwünschten Antworten. Sind die Jugendlichen jedoch mutig genug, so erhalten wir ehrliche Rückmeldungen, positiv werden immer unsere Offenheit, die vermittelten Informationen und verwendeten Methoden bewertet. Darüber hinaus gefällt den Jugendlichen, dass sie ihre Meinungen offen vertreten dürfen. Seltener wird negative Kritik ausgesprochen. Manchmal werden Aufwärmspiele als zu kindisch, Inhalte als bereits bekannt oder die Gruppe als zu laut oder chaotisch bemängelt.

Die TeamerInnen nehmen ebenso an der Feedbackrunde teil und geben ihren Eindruck von der Veranstaltung wieder. Dabei achten wir darauf, dass wir eine konstruktive und wertschätzende Rückmeldung geben und vor allem das hervorheben, was „gut gelaufen“ ist.

Nach der Arbeit mit den Gruppen führen wir ein Nachgespräch mit den Lehrenden. Wir berichten über die besprochenen Inhalte und zeigen mögliche Anknüpfungspunkte sowie Aspekte auf, die im Unterricht vertiefend behandelt werden sollten, wie z.B. die Wissenslücken der Jugendlichen im Bereich der Sexualität.

### **„Und was ist nun mit den homophoben muslimischen Jugendlichen?“**

Was lässt sich abschließend aus unserer Sicht dazu feststellen? In aller Kürze: Jugendliche mit Migrationshintergrund (egal welchem) sind homophob. Ebenso sind es Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Sie alle wachsen in einer Gesellschaft auf, die schwule, lesbische, bisexuelle und transgeschlechtliche Lebensweisen noch immer nicht als gleichwertig zu heterosexuellen nicht-transgeschlechtlichen Lebensweisen bewertet: Homophobie ist ein gesamtgesellschaftliches Problem. In unseren Veranstaltungen agieren Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht wesentlich anders als Ju-

gendliche ohne Migrationshintergrund. Unterschiede zeigen sich gelegentlich in der Argumentation, warum Homosexualität und Transgeschlechtlichkeit nicht zu akzeptieren seien. Insbesondere muslimische Jugendliche verweisen dabei auf die Familie und deren gesellschaftliche wie individuelle Bedeutung. Sie ist ihnen ein wichtiger Referenzwert auch im Hinblick auf ihre individuelle Lebensgestaltung.

Ebenso unterscheiden sich die Jugendlichen darin, ob und in welcher Weise sie auf ihre Religion verweisen. Uns begegnet es immer wieder, dass vor allem muslimische Jugendliche eher das Argument äußern, ihre Religion verbiete Homosexualität. Auch konservativ-traditionelle christliche Jugendliche bedienen sich dieses Arguments, doch ihre Zahl ist geringer. Die Argumente und Bezugspunkte eher säkularer Jugendlicher sind Natur und Wissenschaft, die aus ihrer Sicht Homosexualität und Transgeschlechtlichkeit als Irrwege enttarnen.

Vor dem Hintergrund unserer bisherigen Erfahrungen lässt sich festhalten, dass sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund kaum voneinander unterscheiden. Diese Erkenntnis führt uns dazu, keine spezifischen Veranstaltungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund oder gar speziell für muslimische Jugendliche anzubieten. Wir setzen hier bewusst auf einen inklusiven Ansatz. Dennoch bemühen wir uns in unseren Veranstaltungen, auch als Beispiel für das Leben in Vielfalt, den Themen Migration, Mehrfachzugehörigkeit und Mehrfachdiskriminierung Raum zu geben. Unsere Materialien sind deshalb so gestaltet, dass sich möglichst viele Jugendliche darin wiederfinden bzw. Identifikationsfiguren darin entdecken können.

Wir denken, dass, trotz der vielen unbeantworteten Fragen über die Lebenswelten migrantischer Jugendlicher, unsere Arbeit auch für pauschalisierende und stigmatisierende Be- und Verurteilungen von Menschen aufgrund ihrer Herkunft sensibilisiert.

Die Arbeit mit und nah an den Jugendlichen bereichert uns und verändert unsere Sicht auf die Welt. Sie lehrt auch uns, Vielfalt in all ihren Facetten zu erkennen, zu respektieren und als Herausforderung für eine zukünftige tolerantere Gesellschaft zu fördern.

Die AutorInnen sind engagiert bei [ABqueer e.V.](#) Der Verein führt Bildungsveranstaltungen zum Thema vielfältige Lebensweisen mit Schwerpunkt schwule, lesbische, bisexuelle und transgeschlechtliche Lebensweisen in Berliner Schulen und Jugendclubs durch.

## MID-DOSSIERS

*Die MID-Dossiers erscheinen als Online-Dossiers, zu finden unter*

*<http://www.migration-boell.de/web/sonstige/747.htm>*

*Die mit \* gekennzeichneten Dossiers können auch als pdf heruntergeladen werden.*

### MIGRATION

DOSSIER Mobility and Inclusion – Managing Labour Migration in Europe

DOSSIER Border Politics - Migration in the Mediterranean \*

DOSSIER Migration & Entwicklung\*

DOSSIER European Governance of Migration\*

DOSSIER Leben in der Illegalität \*

DOSSIER Europa 2007: Chancengleichheit für alle!

### INTEGRATION

DOSSIER Bis in die dritte Generation? Lebensrealitäten junger Migrantinnen\*

DOSSIER Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion

DOSSIER Migration & Gesundheit \*

DOSSIER Migrationsliteratur - Eine neue deutsche Literatur?\*

DOSSIER Starke Jugend - Lebenswelten junger MigrantInnen

DOSSIER Religiöse Vielfalt & Integration \*

DOSSIER Schule mit Migrationshintergrund\*

DOSSIER Der Nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand

DOSSIER Muslimische Vielfalt in Deutschland

DOSSIER Wirtschaftliche Potenziale von Migration & Integration

DOSSIER HipHop zwischen Mainstream und Jugendprotest

DOSSIER Multikulturalismus: Vision oder Illusion?

DOSSIER Fußball & Integration \*

### DIVERSITY

DOSSIER Positive Maßnahmen – Von Antidiskriminierung zu Diversity

DOSSIER Rassismus & Diskriminierung in Deutschland

DOSSIER Ethnic Monitoring - Datenerhebung über oder mit Minderheiten?\*

DOSSIER Politics of Diversity \*

DOSSIER Medien und Diversity\*

DOSSIER Managing Diversity - Alle Chancen genutzt?

DOSSIER Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz

DOSSIER Schwarze Community in Deutschland