



Konrad
Adenauer
Stiftung

MUSLIMISCHE KINDER UND JUGENDLICHE IN DEUTSCHLAND

LEBENSWELTEN – DENKMUSTER – HERAUSFORDERUNGEN

**ALADIN EL-MAFAALANI
AHMET TOPRAK**



ISBN 978-3-942775-39-7

INHALT

5	VORWORT	
	<i>Christine Henry-Huthmacher</i>	
7	ZUR ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DES BUCHS	
	<i>Aladin El-Mafaalani Ahmet Toprak</i>	
9	ZUSAMMENFASSUNG	
	<i>Aladin El-Mafaalani Ahmet Toprak</i>	
15	1. EINLEITUNG	
21	2. EBENEN DER SOZIALEN INTEGRATION	
	2.1. Strukturelle Integration: Arbeitsmarkt und Bildungssystem.....	25
	2.2. Kulturelle Integration: Soziale Werte und Sprache	30
	2.3. Soziale Integration: Netzwerke, Freundschaften, Partnerschaft.....	32
	2.4. Emotionale Integration: Identität(en)	34
	2.5. Zusammenfassung	36
39	3. LEBENSWELT FAMILIE	
	3.1. Zur Bedeutung des Kindes.....	40
	3.2. Erziehungsstile	42
	3.3. Erziehungsziele.....	44
	3.4. Religiöse Pflichten	51
	3.5. Soziale Werte und die Rollen von Mann und Frau.....	54
	3.6. Geschlechtsspezifische Erziehung	58
	3.7. Gewalt in der Erziehung	63
	3.8. Zusammenfassung	66
70	4. LEBENSWELT PEERS UND JUGENDSPEZIFISCHE DENKMUSTER	
	4.1. Loyalität gegenüber der Familie	73
	4.2. Eine Frage der Ehre: Freundschaft und Männlichkeit	77
	4.3. Peers und Gewalt	83
	4.4. Diskriminierungserfahrungen	87
	4.5. Rassismus, Antisemitismus, Fundamentalismus.....	91
	4.6. Das Kopftuch.....	97



Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in und Verarbeitung durch
elektronische Systeme.

© 2011, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin
Umschlagfoto: © picture alliance/ZB, Foto: Waltraut Grubitzsch
Gestaltung: SWITSCH Kommunikationsdesign, Köln.

Druck: Druckerei Franz Paffenholz GmbH, Bornheim.
Printed in Germany.
Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.

ISBN 978-3-942775-39-7

	4.7. Formen der Eheschließung	101
	4.8. Ehrenmord.....	109
	4.9. Zusammenfassung	111
115	5. LEBENSWELT SCHULE	
	5.1. Zur Bedeutung der Schule bei Kindern und Jugendlichen	116
	5.2. Zur Bedeutung von Bildung in den Familien	120
	5.3. Berufsausbildung und Berufsinteressen	125
	5.4. Zusammenfassung	127
130	6. KONSEQUENZEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS	
	6.1. Die strukturelle Ebene: Erziehungs- und Bildungssystem	133
	6.2. Die Ebene der Organisation: Schule und Schulentwicklung.....	138
	6.3. Die Ebene der Interaktion: Unterricht und Beratungsgespräche.....	144
	6.4. Zusammenfassung	158
163	7. KONSEQUENZEN FÜR DIE ELTERNARBEIT: TÜRÖFFNER UND STOLPERSTEINE	
	7.1. Das Elterngespräch	164
	7.2. Elternbeteiligung und Informationsabende.....	169
	7.3. Hausbesuche.....	173
	7.4. Zusammenfassung	177
179	8. STATT EINES FAZITS: ERFOLGREICHE MUSLIME IN DEUTSCHLAND	
184	LITERATUR	
199	AUTOREN UND HERAUSGEBER	
199	ANSPRECHPARTNER IN DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG	

VORWORT

Jugendliche wachsen mit unterschiedlichen Voraussetzungen auf, die ihre Eltern ihnen ermöglichen. Ihre Entwicklungsmöglichkeiten hängen erheblich davon ab, ob sie im Schatten von Arbeitslosigkeit aufwachsen, mit ungelösten Migrationsproblemen heranwachsen oder von engagierten Eltern gefördert werden. Die Lebenswelten, in denen die Jugendlichen sich heute entwickeln, differenzieren nicht nur in ökonomischer und kultureller Hinsicht, sondern auch im Hinblick auf ein unterschiedliches Erziehungs- und Bildungsverständnis.

In der vorliegenden Publikation setzen sich die Verfasser ausführlich mit der Lebenswelt muslimischer Jugendlicher auseinander. Trotz zahlreicher Analysen wissen wir wenig über die Lebenswelt muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Wir haben kaum Einblick in ihre Alltagswelt, die Erziehungsstile und Erziehungspraktiken ihrer Eltern mit denen sie heranwachsen. Vor allem dann, wenn die Jugendlichen die Hauptschule besuchen und ihre Eltern die deutsche Sprache nicht beherrschen, ist uns ihre Lebenswelt weitgehend verschlossen. Ihre Eltern bleiben für viele Lehrerinnen und Lehrer nahezu „unsichtbar“.

Die heutigen muslimischen Jugendlichen sind in der Regel in Deutschland geboren und nehmen es als Diskriminierung wahr, anders behandelt zu werden als deutsche Jugendliche. Ihre Erfahrungen beziehen sich auf Deutschland und nur mittelbar auf das Herkunftsland ihrer Eltern. Unmittelbare Migrationserfahrung haben sie eher selten gemacht.

Die Integration muslimischer Jugendlicher steht und fällt mit der Möglichkeit eine sichere materielle Existenz aufzubauen. Dadurch gewinnen Themen wie Schulabschluss, Berufsausbildung und Studium an Bedeutung. Wie in anderen Migrantengruppen und auch bei autochthonen Jugendlichen sind Mädchen hinsichtlich der Bildungsabschlüsse erfolgreicher als Jungen. Allerdings fällt auf, dass im späte-

ren Lebensverlauf fast jede zweite junge Frau über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügt. Damit liegt der Anteil der jungen Frauen ohne Berufsabschluss etwas höher als bei den jungen Männern.

Bildung wird jedoch nicht von allen Familien in gleicher Weise wertgeschätzt. Während Kinder in vielen autochthonen Mittelschichtsfamilien im Rahmen frühkindlicher Bildung die frühe Förderung erfahren, findet in der überwiegenden Mehrheit muslimischer Familien keine Auseinandersetzung mit frühkindlicher Bildung statt.

Die deutschen Bildungseinrichtungen setzen strukturell eine Basis von Sprache, Motivation, Kommunikation und Disziplin voraus, die Kinder bereits im Elternhaus mitbekommen haben und die in der Schule nicht mehr systematisch gefördert werden muss. Über diese Kompetenzen, die in autochthonen Mittelschichtsfamilien Kindern mehrheitlich „mitgegeben“ werden, verfügen Kinder aus bildungsfernen Familien, zu denen eine große Zahl der muslimischen Familien gehört, nicht. Umso schwieriger gestaltet sich die spätere Jugendphase, in der die Jugendlichen den unterschiedlichen Logiken der Familie einerseits und der Schule andererseits gerecht werden müssen.

Angesichts dieser beiden konträren Lebenswelten, die für sich selbst das richtige Ideal beanspruchen, geraten Jugendliche in den kaum lösbaren Spagat beidem gerecht werden zu wollen. Für Lehrer und Lehrerinnen stellen diese Jugendlichen eine große Herausforderung dar, auf die sie nicht immer eine passende pädagogische Antwort haben.

Die Verfasser des Buches möchten Lehrern, Lehrerinnen und pädagogisch Interessierten aufzeigen, wie es zu irritierendem, befremdlichen und sozial unerwünschtem Verhalten kommt, um daraus konkrete Verhaltens- und Handlungsmuster abzuleiten.

Sankt Augustin, im August 2011

Christine Henry-Huthmacher
 Koordinatorin für Frauen- und Familienpolitik, Team Gesellschaftspolitik
 Hauptabteilung Politik und Beratung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

ZUR ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DES BUCHS

Aladin El-Mafaalani | Ahmet Toprak

Durch eine Reihe von Ereignissen wird heute scheinbar über religiöse und kulturelle Sachverhalte diskutiert, ohne dabei die kulturspezifischen Sozialisationsbedingungen *zusammen* mit der Schichtzugehörigkeit in den Blick zu nehmen. Genauso problematisch erweist sich die Kulturdebatte vor dem Hintergrund übersehener Versäumnisse in der Zuwanderungspolitik seit dem Zweiten Weltkrieg.

Es ist aus unserer Sicht ein Irrtum, von einer „schlechten“ Integrationsleistung in Deutschland zu sprechen. Wenn man möchte, findet man hierfür immer und überall Argumente. Aus einer anderen Perspektive zeigt sich hingegen ein positiveres Bild. Von den Zuständen, wie wir sie in französischen Vororten sehen, ist Deutschland sehr weit entfernt. Die Struktur der Studierenden an deutschen Hochschulen wird ebenso immer bunter. Die Zahl der interethnischen und interreligiösen Partnerschaften und Eheschließungen steigt. Vieles funktioniert gut, einiges funktioniert weniger gut. Während in der Vergangenheit die Schwierigkeiten heruntergespielt wurden, werden sie heute sehr stark – unserer Ansicht nach zu stark – betont.

Dieses Buch entsteht aus genau dieser Problemstellung heraus. Es scheint so zu sein, als wären nicht Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Allgemeinen eine Zielgruppe, die die pädagogische Arbeit vor besondere Herausforderungen stellt, sondern in besonderem Maße jene Nachkommen der muslimisch geprägten Staaten des Mittelmeerraums. Daher befasst sich der gesamte nachfolgende Text nicht nur mit „muslimischen Jugendlichen in Deutschland“, sondern dabei insbesondere mit türkei- und arabischstämmigen jungen Menschen, die sich in sozial benachteiligten Lebenslagen befinden. Jene muslimische Jugendliche, die erfolgreich waren und sind – ja, natürlich gibt es auch solche –, werden zum Schluss „statt eines Fazits“ thematisiert. Erfolgsbeispiele dienen in diesem Kontext als Kontrastmittel zur Reflexion des gesamten Textes aus einer anderen Perspektive. Dadurch wird die Verschränkung von schicht- und migrationspezifischen Problemstellungen deutlich.

Wir haben uns bereits Jahre vor Erscheinen von Thilo Sarrazins Buch mit dieser Thematik offen und kritisch befasst. Offensichtlich hat die problemzentrierte Herangehensweise Sarrazins, die weder wissenschaftlich-objektiv noch anwendungsbezogen und lösungsorientiert ist, den Nerv der Zeit getroffen. Es scheint notwendig gewesen zu sein, „einmal alles raus zu lassen“. Wir glauben, dass auch hierin etwas durchaus Positives steckt, nämlich dass nun wieder ein gestärktes Interesse an dieser Thematik entfacht wurde, was immer den Ursprung für Entwicklung darstellt.

Allerdings sei betont, dass die hier vorgelegte Publikation bereits ein halbes Jahr vor der medienwirksamen Diskussion um *Deutschland schafft sich ab* gemeinsam mit der Konrad-Adenauer-Stiftung geplant und vorbereitet wurde. Die vorliegenden Ausführungen werden wahrscheinlich nun anders gelesen, sie wurden jedoch in keiner Weise umformuliert.

ZUSAMMENFASSUNG

Aladin El-Mafaalani | Ahmet Toprak

Über Muslime wird derzeit viel diskutiert. Dieses Buch reiht sich in die vielschichtige Integrationsdebatte ein. Es handelt sich entsprechend nicht um eine geeignete Lektüre, um sich über den Islam oder die orientalische Kultur zu informieren. Vielmehr wird ein problemorientierter Zugriff vorgenommen, der insbesondere für all jene von Interesse sein wird, die sich professionell oder ehrenamtlich im Bereich Migration und Integration engagieren. Dabei wird ein selektiver Ausschnitt der Muslime in Deutschland thematisiert. Es werden *Kindheit und Jugend in traditionell-muslimischen Milieus* durchleuchtet. Konservative und zugleich benachteiligte arabisch- und türkeistämmige Familien stehen hierbei im Mittelpunkt. Auf der Grundlage der Analyse der Sozialisationsbedingungen in Deutschland geborener Migrantenkinder folgen Darstellungen, die für eine migrations- und ungleichheitssensible pädagogische Praxis von Relevanz sind. Dabei entwickeln und vertreten wir folgende Thesen:

These 1: Das Zusammentreffen schwieriger Lebensumstände und traditionsorientierter Lebensweisen erschwert den Integrationsprozess.

Die gereifte Erkenntnis, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, ermöglicht nun eine nachholende Integrationsdebatte. Während in der Vergangenheit die Schwierigkeiten bei der Integration heruntergespielt wurden, werden sie heute sehr stark – unserer Ansicht nach zu stark – betont. Das zentrale Problem entwickelte sich durch die Gleichzeitigkeit zweier Entwicklungen: In den 1960ern und 1970ern sind (Gast-)Arbeiter gekommen, während gleichzeitig durch die Bildungsexpansion die Mittelschichtgesellschaft entstand. Von der Ausweitung des allgemeinen Bildungsniveaus konnten die Migranten nicht profitieren. Von dem Strukturwandel der Wirtschaft sind sie heute besonders betroffen. Entsprechend finden sich die Zuwanderer von damals auch heute noch überproportional häufig in den unteren Schichten der Sozialstruktur wieder.

Wir verfolgen die These, dass die teilweise schwierigen und stockenden Integrationsprozesse durch das Zusammentreffen benachteiligter Lebensverhältnisse und traditionsorientierter Lebensweisen in traditionellen

Migrantenmilieus begründbar sind. Dabei bilden soziale und kulturelle Aspekte in diesen Milieus eine Einheit und können entsprechend kaum unterschieden werden. Daher wird die Verbesserung der sozialen Lebensbedingungen nur dann gelingen, wenn die milieuspezifischen Rahmenbedingungen in ihrer Gesamtheit erkannt und berücksichtigt werden. Das Bildungs- und Erziehungssystem ist für die Integration der Kinder mit Migrationshintergrund die zentrale Instanz. Hier werden Chancen generiert oder blockiert. Und genau hierin liegen die Probleme begründet: In Deutschland haben sich noch keine Strukturen etabliert, die mit Diversität und Ungleichheit erfolgreich umgehen.

These 2: Eltern und Schule konkurrieren – es fehlt die Kooperation.

Die pädagogischen Institutionen sind gerade deshalb von besonderer Bedeutung, weil benachteiligte Migrantenfamilien kaum in der Lage sind, ihren Kindern beim schulischen Lernen und bei der sozialen Etablierung zu helfen. Im Gegenteil: Sie kennen sich kaum mit dem Schul- und Ausbildungssystem aus, verstehen häufig nicht die pädagogischen Ziele und überschätzen die Funktion der Schule in Deutschland. Das führt dazu, dass die Eltern die pädagogische Verantwortung umfassend an die Schulen und Lehrkräfte abtreten, was von den Lehrkräften dann häufig als Desinteresse gedeutet wird. Während in den traditionell-muslimischen Familien Autorität und Loyalität die dominierenden Werte darstellen, werden in der Schule Selbstständigkeit und Selbstdisziplin erwartet. Gleichzeitig werden an den Nachwuchs hohe Erwartungen gestellt: Die Eltern erwarten sowohl Erfolge in Schule und Beruf als auch Loyalität gegenüber den traditionellen Werten. Dies stellt ihre Kinder vor besondere Herausforderungen. Sie müssen sich in sehr unterschiedlichen Erziehungslogiken und Wertesystemen zurechtfinden und häufig gleichzeitig sprachliche Rückstände ausgleichen.

Das deutsche Schulsystem ist kaum in der Lage, adäquat auf diese Lebensumstände der Kinder einzugehen. Zu stark sind historisch gewachsene Normalitätsannahmen (deutsche Mittelschichtfamilie). Entsprechend machen arabisch- und türkeistämmige Jugendliche seltener als ihre Altersgenossen hochwertige Schulabschlüsse, verlassen das Schulsystem deutlich häufiger ohne Abschluss und haben entsprechend auch größere Probleme beim Übergang von der Schule in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Der Misserfolg bzw. die ausbleibende gesellschaftliche Etablierung der eigenen Kinder wird von konservativen Eltern häufig auf

den Mangel an Kontrolle, Strenge und Autorität in der Mehrheitsgesellschaft zurückgeführt, wodurch sie sich gezwungen fühlen, durch eine noch stärkere Verfolgung traditioneller Erziehungsziele und -stile entgegenzusteuern, was dann die Widersprüche und Spannungsverhältnisse auch für Kinder folgender Generationen konserviert. Gleichzeitig wird genau dieses Verhalten der Eltern von den pädagogischen Institutionen angeprangert. Ohne systematische Kommunikation und Kooperation zwischen Institutionen und Eltern wird dieser „Teufelskreis“ nicht durchbrochen.

These 3: Anerkennung führt zu Integration. Gute Sprachkenntnisse und erfolgreiche Bildungskarrieren sind Ausdruck von erfahrener Anerkennung – nicht umgekehrt.

Überforderungstendenzen, Orientierungslosigkeit und Desintegration sind in der sozialwissenschaftlichen Literatur gängige Beschreibungen der Konflikte, in denen alle Jugendlichen heute heranwachsen. Anerkennung und Bindungen sind die zentralen Aspekte, die Integration generieren. Entsprechend ist die Jugendphase über alle Herkunftsgrenzen hinweg geprägt durch die Suche nach Zugehörigkeit und Anerkennung. Wenn die Chance, Anerkennung außerhalb des ethnischen Kollektivs zu erfahren, ungewiss ist bzw. als unwahrscheinlich eingeschätzt wird, werden die Bindungen zur ethnischen Community forciert. Diese Erfolglosigkeit und das Gefühl, ausgeschlossen zu werden, begünstigen Selbstethnisierung- und Selbstausschlusstendenzen.

Viele in Deutschland aufgewachsene Jugendliche definieren sich selbst als Türken bzw. Araber. Dabei ist ihr Referenzpunkt nicht das tatsächliche Heimatland ihrer Eltern – darüber wissen sie in der Regel relativ wenig – sondern vielmehr eine Vorstellung, ein Narrativ desselben. Es wird gewissermaßen eine Wunschvorstellung der eigenen Herkunft geformt, was psychologisch betrachtet durchaus funktional ist. Fühlt man sich nicht zugehörig, gleichberechtigt oder erwünscht, dann werden Vorstellungen entwickelt, die es erleichtern, mit diesem subjektiv wahrgenommenen Zustand zu leben. Ähnlich ist auch die häufig beobachtbare Selbstbeschreibung als Muslim zu interpretieren. Die Jugendlichen suchen in dieser Kategorie ein Definitionskriterium, das Orientierung bietet – allerdings auch hier häufig, ohne sich mit der Religion hinreichend auseinanderzusetzen. In den prekären Verhältnissen, in denen sich viele muslimische Jugendliche in Deutschland befinden, ist eine solch „einfache“

und zugleich Orientierung stiftende Identitätsarbeit durchaus rational. Es muss gewissermaßen ein eigenes Milieu geschaffen werden, ein Lebensraum, der sich weder strikt an der Herkunftsgesellschaft oder der Lebensweise der Eltern noch an der Mehrheitsgesellschaft orientiert. Genau dies wird durch das Kollektiv von *Peers* mit ähnlicher Geschichte ermöglicht.

Es existieren bei arabisch- und türkeistämmigen Kindern und Jugendlichen zwei parallel laufende Anerkennungsmodi, die sich insbesondere in den Geschlechterrollen ausdrücken: einerseits ein mehrheitsgesellschaftlich gewünschtes Bild von Männlichkeit und Weiblichkeit, welches den Jugendlichen mit Migrationshintergrund insbesondere in der Schule vermittelt wird, andererseits traditionelle Geschlechtsbilder des Herkunftsmilieus. Dies stellt eine enorme Herausforderung für das einzelne Individuum dar, denn es handelt sich um zwei unterschiedliche Identitäten, zwei verschiedene kulturelle Codes mit zwei divergierenden Geschlechtsmodellen, also im wörtlichen und metaphorischen Sinne um zwei Sprachen, bei denen sich die Heranwachsenden als Sprecher und Übersetzer zugleich üben müssen. Diese zu vollziehenden komplexen Syntheseleistungen zwischen herkunftsbezogenen und aufnahmelandbezogenen Erwartungen werden um schichtspezifische Problemstellungen verstärkt. Die Art, in der Jungen und Mädchen eine Möglichkeit erhalten bzw. erkennen, Anerkennung in Schule und Beruf zu erfahren, bestimmt entscheidend mit, inwieweit sie die traditionellen Denk- und Handlungsmuster aufrechterhalten, verstärken oder den „deutschen“ Verhältnissen angleichen.

These 4: In einem Anerkennungsvakuum ist abweichendes Verhalten rational.

Aus der subjektiven Perspektive begünstigen folgende Faktoren gewaltbereites Verhalten: (1) wenig Zeit bzw. kein Handlungsspielraum, (2) eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten und fehlende soziale bzw. kognitive Kompetenzen für kommunikative Konfliktlösungen und (3) kein Risikobewusstsein, weil man kaum etwas zu verlieren hat. Problematisch wird ein Zustand dann, wenn eine mehr oder weniger große Gruppe von Menschen unter Sozialisationsbedingungen aufwächst, die langfristig alle drei Faktoren kritisch erscheinen lassen. Denn dann wird die Ausübung von Gewalt – so illegitim sie auch ist – zu einer rationalen Wahl.

Die fehlende Anerkennung in der Schule und die als unzeitgemäß wahrgenommene Lebensweise der Eltern können dann dazu führen, dass die Lebenswelt in Jugendgangs zur alles dominierenden Sozialisationsinstanz wird. Hier versteht man sich, man teilt gemeinsame Erfahrungen und kann Stärke und Überlegenheit demonstrieren. Es wird ein Raum geschaffen, in dem Anerkennung über die Verteidigung von Ehre und Respekt erfahren wird. In diesen Jugendgangs treten die Jugendlichen häufig in Opposition zur Mehrheitsgesellschaft *und* zur ethnischen Community.

These 5: Interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselkompetenz für pädagogische Berufe.

Was ist Kultur, was ist jugendliche Rebellion? Wann liegt soziale Ausgrenzung vor, wann kulturelle oder religiöse Selbstbestimmung? Diese komplexen Fragen bringen pädagogische Fachkräfte nicht selten in widersprüchliche Situationen, in denen immer auch Fingerspitzengefühl eine besondere Rolle spielt. Interkulturell kompetente Fachkräfte imitieren nicht die Eltern der Heranwachsenden oder weichen von den eigenen Werten ab. Im Gegenteil: Sie reflektieren ihre eigenen Wertvorstellungen und interessieren sich für andere. Und sie setzen sich dafür ein, dass den ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen die gesellschaftliche Etablierung bestmöglich gelingt. Hierfür ist es offensichtlich erforderlich, dass sich die Kinder mit der deutschen Kultur (Sprache, Geschichte, Literatur, Politik etc.) gut auskennen. Dies mit dem Argument kultureller Selbstbestimmung zu negieren, trägt nicht zur Verbesserung der sozialen Lage der Migranten bei. Gleichzeitig ist eine Öffnung der Curricula und Lehrpläne für orientalische Sprachen und Geschichte sowie für die islamische Religion wünschenswert und gewinnbringend.

Interkulturelle Kompetenz ist also die Grundlage für gemeinsames Lernen und umfassende Verständigung. Bisher sind weite Teile der Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung in den Bereich der Familie ausgelagert und werden in der Schule implizit vorausgesetzt. Stattdessen sollte expliziert werden, was bisher vorausgesetzt wird. Da alle Menschen das Schulsystem durchlaufen, stellt es auch den Mittelpunkt für gesellschaftlichen Zusammenhalt, Integration und Chancengerechtigkeit dar.

1. EINLEITUNG

Zum Einstieg ein Auszug aus einem Interview, das im Oktober 2010 mit einem arabischstämmigen Arzt aus Nordrhein-Westfalen geführt wurde und in dem er über ein kurz zuvor stattgefundenes Zusammentreffen mit dem Polizeipräsidenten seiner Stadt berichtet:

„Da hat der Polizeipräsident angerufen. Der wollte einen Dialog. Ich habe gar nicht verstanden, was das bedeutet. Der hat so oft Dialog gesagt – warum sagt er nicht ‚ich will mit Euch sprechen‘? Na gut, er will Dialog, er hat nicht gesagt, worum es geht und ich habe natürlich gesagt, wir freuen uns jeden Tag über Besuch. Ich sag mal, der Polizeipräsident, das ist ja nicht irgendwer. Aber er wollte unbedingt einen Termin. Ich habe gesagt: ‚Ich bin Rentner. Ich bin fast immer in der Moschee, Mittwoch, Freitag und Sonntag auf alle Fälle. Kommen Sie, wann Sie wollen‘. Er hat lange geredet, das kann ich alles gar nicht genau nach erzählen, aber er hat dann ganz ängstlich gefragt: ‚Wir würden gerne mit ihrer gesamten muslimischen Gemeinde in den Dialog treten, vielleicht wäre es an einem Freitag, vor oder nach dem Gebet möglich?‘ Also bitte, wer ist ‚wir‘? Die Polizei?! Und wer ist die muslimische Gemeinde? Unsere Gemeinde besteht aus dreißig bis vierzig Rentnern, die alle arabische Ärzte oder Ingenieure sind, na ja, manche sind auch aus der Türkei und Iran. Ich habe natürlich nichts dagegen. Er soll Freitag um 18 Uhr kommen, habe ich gesagt. (...) Und das wurde dann natürlich peinlich. Er hat

erzählt und erzählt und geredet und immer und immer DIALOG – man hat immer dieses Wort gehört. Das war nervig, weil keiner der 25 anwesenden alten Männer verstanden hat, worum es geht. Nachdem ich ihn gebeten habe, nun zu sagen, worum es in diesem Dialog geht, kam es raus. Er wollte eigentlich mit den Jugendlichen, die in den Straßen rund um unsere Moschee Ärger und, ich sage mal, Quatsch machen, in einen Dialog treten. ‚Was haben wir damit zu tun‘, fragte ich. Und schon wieder: Dialog mit Muslimen, Dialog wurde zu lange nicht gemacht, Dialog, um das gemeinsame Leben zu verbessern, Dialog, Dialog. Ich bin höflich geblieben, Polizei ist wichtig und ich habe natürlich Respekt vor dem Polizeipräsidenten. Aber irgendwann musste ich deutlich werden, sag ich mal. Keiner der hier sitzenden Muslime hat ein Problem mit Dialog. Keiner. Keiner macht etwas, was schlecht ist, keiner muss etwas verbessern. Wir haben immer Steuern bezahlt, haben deutsche Angestellte und unsere Kinder haben alle Diplome an einer deutschen Universität. Ich habe ihm gesagt, dass diese Jugendlichen keine Muslime sind. Die sind auch zu uns frech gewesen. Und die gehen nicht in die Moschee, bei uns schon gar nicht.

Ein anderes Mitglied unseres Vereins hat der Polizei klar gemacht, dass wir selbst Angst vor diesen Männern haben. Noch ein anderer sagte, dass man mit denen keinen Dialog führen kann, die sollte man einsperren, fertig. Ich glaube auch, dass das bei manchen notwendig ist. Das passiert doch immer, wenn junge Männer nix zu tun haben und sich nur auf der Straße herumtreiben. Dialog hilft da nicht. Aber wenn er einen Dialog führen will, dann soll er das mal schön selbst machen. (...) Als ich das dann später meinem Sohn erzählt habe, hat er mir gesagt, dass das bestimmt wegen Sarrazin und so ist. Ich habe das gar nicht verstanden, der kann doch nicht uns gemeint haben. Da wurde ich wirklich, ich sage mal, stinksauer. Wo lebe ich hier? Das kann doch nicht sein, wir sind anständige Menschen. Wir hatten in unseren Ländern schon nichts mit kriminellen und respektlosen Menschen zu tun. Und hier soll ich jetzt damit anfangen und die Arbeit der Polizei übernehmen? Ein alter Mann wie ich? Was soll das? Sehen Sie, ich lebe fast vierzig Jahre in Deutschland. Meine Kinder sind hier aufgewachsen und haben in Deutschland die einzige Heimat. Und in vierzig Jahren habe ich so was nicht erlebt. (...) Ich verstehe das nicht, wir sind hier, uns geht es gut. Was soll ein Dialog.“

ZIELSETZUNG

Mit diesem Buch wird zum Teil ein grober Überblick und in entscheidenden Bereichen ein tiefer Einblick in die Lebensverhältnisse und Strategien benachteiligter jugendlicher Muslime in Deutschland gegeben. Die Schwerpunktsetzung hat eine klare Zielsetzung: Es soll all jenen Professionellen und Interessierten helfen, die *verstehen* wollen, wie es zu irritierenden, befremdlichen, störenden und sozial unerwünschten Verhaltensweisen kommt. Erst durch das Verstehen kann eine Verständigung erfolgen. Wie kommt ein bestimmtes Verhalten zustande? Und: Wie kann man junge Migranten dabei unterstützen, ein Teil dieser Gesellschaft zu werden, ein gutes Leben im Rahmen rechtlicher Normen und sozialer Werte zu führen? Diese Fragestellungen sollten deutlich machen, dass es nicht primär darum geht, Probleme bei der Integration und im Bildungssystem festzustellen. Diese Probleme existieren und sind hinlänglich bekannt. Wir fragen also nicht nur nach dem „Was“, sondern insbesondere nach dem „Wie“.

ZUM THEMA

Alle Kinder und Jugendlichen wachsen im Wesentlichen in den vier Lebenswelten Familie, Schule, Peergroup und Medienlandschaft auf. Diese vier Bezugspunkte stellen Jugendliche türkischer und arabischer Herkunft allerdings vor besonders widersprüchliche Erwartungen und Handlungsoptionen. Das deutsche *Schulsystem* ist nachweislich kaum in der Lage, soziale Unterschiede auszugleichen. Die Nachkommen der ehemaligen Arbeitsmigranten sind dadurch nachweislich benachteiligt. Sie machen seltener als ihre Altersgenossen hochwertige Schulabschlüsse und verlassen das Schulsystem deutlich häufiger ohne Abschluss. Das liegt neben der Schulstruktur und wenig lernförderlichen Unterrichtsformen auch daran, dass in der Schule Werte wie Selbstständigkeit, Selbstdisziplin und Selbstreflexion (notwendigerweise) eine besondere Rolle spielen. Denn viele dieser Jugendlichen wachsen in autoritären *Familienstrukturen* auf, in denen Gehorsam, Unterordnung und vielfach auch Gewalt den Alltag begleiten. Ihnen fehlt oft die Intimsphäre, die Heranwachsende in Deutschland benötigen, um ein selbstbestimmtes Leben zu üben (wie beispielsweise auch ein eigenes Zimmer). Zusätzlich führen inkonsistente Erziehungsstile, die sie häufig in ihren Familien, aber auch in der Schule (beispielsweise durch unterschiedliche Lehrertypen) erleben, zu Irritationen und Orientierungslosigkeit.

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

Dieses Problem verschärft sich für Jugendliche mit Migrationsgeschichte zusätzlich, denn sie leben sowohl mit sozialen Unterschieden aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit als auch mit kulturellen Unterschieden aufgrund der Migrationssituation. Für sie bestehen keine vorgeprägten Laufbahnen, an denen sie sich in Schule und Arbeitsmarkt orientieren könnten. Sie fühlen sich nicht als Deutsche und nicht als Türken oder Araber. Sie distanzieren sich in gewisser Hinsicht sowohl von der Mehrheitsgesellschaft als auch von der Familie und der traditionellen muslimischen Community. Sie suchen nach Orientierungspunkten, die Sicherheit bieten und Identität stiften. Genau dieser Effekt wird durch das Kollektiv von *Peers* mit gleichartiger sozialer und kultureller Herkunft ermöglicht. Die Ausbildung der Hauptschule als Restschule – eine Entwicklung, die nicht zuletzt PISA unbeabsichtigt zugespitzt hat – und die messbare Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund bei der Überweisung auf eine Förderschule haben dazu geführt, dass sich dort junge Männer mit Zuwanderungsgeschichte konzentrieren, die keine Vorbilder mehr kennen, die zeigen könnten, dass man Achtung und Respekt auch ohne Gewaltanwendung erfahren kann. Im Gegenteil: Sie finden eine Art Ersatzfamilie bzw. eine zweite Familie, bestehend

aus engen Freunden, die füreinander beinahe alles tun, unter Umständen bis zur Inkaufnahme, das eigene Leben zu gefährden. So werden Gewalt und Machterfahrung zu einem „effektiven Mittel der Selbststabilisierung“ (vgl. Heitmeyer 2004, S. 647). Diese vermeintlichen „Tugenden“ werden durch die *Medien* unterstützt – zumindest bei Betrachtung der für diese Jugendlichen attraktiven, Action und Gewalt darstellenden Bereiche der Medienlandschaft.

Der vorliegende Text geht – um es kurz zu fassen – von folgenden Annahmen, die nach und nach begründet werden, aus:

- Sind es soziale oder kulturelle Faktoren, die schwierige und stockende Integrationsprozesse begründen? Beides! Soziale Faktoren (wie Bildungsniveau, Einkommen, Wohnumfeld usw.) spielen genauso eine Rolle wie kulturelle Traditionen und Geschlechterkonstruktionen – insbesondere dann, wenn sie stark von der deutschen Kultur abweichen. Dabei kann nicht quantifiziert werden, wie stark jeweils das eine und das andere ist. Allerdings deutet zum einen Vieles darauf hin, dass die sozialen Rahmenbedingungen entscheidend sind, und zum anderen werden auch die sozialen Faktoren von den kulturellen beeinflusst. Daher hilft eine andere Frage für die Schwerpunktsetzung dieses Buchs:
- Können die kulturellen Faktoren verändert werden? Ja, aber nur *indirekt* über die sozialen Faktoren. Das heißt, dass auf die Kultur, die primär in der Familie weitergegeben bzw. weitergelebt wird, nicht unmittelbar zugegriffen werden kann und darf. Allerdings kann durch die Verbesserung der sozialen Lebensumstände der nachwachsenden Generationen (insbesondere durch Bildung und Beruf) die Bedeutung der Traditionen deutlich abgeschwächt werden. Bildung ist hier die zentrale Dimension.
- Wie können Kinder aus benachteiligten muslimischen Familien bei einer erfolgreichen Bildungskarriere unterstützt werden? Durch die Kenntnis und Beachtung der kulturellen Faktoren. Hier schließt sich der Kreis.

Genau diesen Zusammenhängen differenziert nach den Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peers widmet sich dieses Buch. Nachdem in Kapitel zwei die Ebenen der sozialen Integration knapp unterschieden werden, folgen daraufhin die differenzierten Betrachtungen der Lebens-

welten benachteiligter muslimischer Jugendlicher: In Kapitel 3 wird ein umfassender Überblick zum Familienleben gegeben; Kapitel 4 zeigt die spezifischen Denk- und Handlungsmuster muslimischer Jugendlicher auf; in Kapitel 5 folgen Ausführungen zur Lebenswelt Schule aus der Perspektive der Jugendlichen. Daraufhin werden in Kapitel 6 pädagogische Konsequenzen für die Arbeit mit den Jugendlichen und in Kapitel 7 Vorgehensweisen bei der Elternarbeit aufgezeigt. Statt eines Fazits folgt zum Schluss die Betrachtung erfolgreicher Muslime in Deutschland (Kapitel 8). Dieses Abschlusskapitel bietet sich gerade deshalb an, weil dadurch alle zuvor thematisierten Aspekte aus einer anderen Perspektive reflektiert werden können. Und nicht zuletzt hat uns der in der Arbeit mit jungen Menschen dringend empfohlene pädagogische Optimismus dazu veranlasst, bei allen schwierigen Sachverhalten, die in diesem Buch analysiert werden, aufzuzeigen, dass es sich dabei weder um deterministische Zusammenhänge handelt, noch dass sich diese Problemlagen durch ein „Aussetzen“ von allein auflösen werden. Am Ende wird deutlich, dass es um Themen wie interkulturelle Kompetenz, Ungleichheitssensibilität, Ressourcenorientierung, aber auch pädagogische Professionalität, Konfrontation und Entschiedenheit geht. Es bedarf eines Umdenkens. Für dieses Umdenken muss zunächst verstanden werden. Hierzu möchten wir einen Beitrag leisten.¹

1| *Ergänzende Literaturtipps folgen am Ende jedes Kapitels.*

2. EBENEN DER SOZIALEN INTEGRATION

In der medialen Diskussion um die Einwanderungsproblematiken in Deutschland werden grundlegende Dinge außer Acht gelassen. Insbesondere wird die Einwanderungsgeschichte der Bundesrepublik kaum reflektiert. So wurden in den 1960er Jahren und 1970er Jahren ausschließlich Arbeiter gesucht, die für einen begrenzten Zeitraum schwere körperliche Tätigkeiten in Industrie und Bergbau ausüben sollten, um danach in ihre Heimatländer zurückzukehren. Unter diesen Vorzeichen fand die Migration statt. Daher wurde bei der Zuwanderung weder auf Bildung noch auf Sprachkenntnisse geachtet. Vielmehr sollten die Arbeitskräfte über körperliche Fitness und langjährige Erfahrung in praktischen Tätigkeiten verfügen, was entsprechend nicht durch einen Schulabschluss, sondern u.a. über Hornhaut an den Händen nachgewiesen werden konnte. Die Zugewanderten wiederum verfolgten primär das Ziel, ihre ökonomische Position zu verbessern. Beide Seiten konnten ihre Erwartungen an die Zuwanderung erfüllen. Hierfür war es weder erforderlich, sich kennenzulernen, noch sich anzupassen. Insbesondere türkeistämmige Arbeiter waren bei den Arbeitgebern sehr beliebt, da sie sich – im Gegensatz zu anderen Gastarbeitergruppen – weder umfassend an Streiks beteiligten noch gewerkschaftlich organisierten. Es passierte genau das, was bei größeren Wanderbewegungen immer passiert: Nach einer gewissen Zeit wird deutlich, dass die Menschen sess-

haft werden und bleiben. Trotz des wirtschaftlichen Strukturwandels und der steigenden Arbeitslosenzahlen hat es erstaunlich lange gedauert bis sich die Erkenntnis durchgesetzt hatte, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist.

In der Tat lag in den 1970er Jahren eine Win-Win-Situation vor: Der Arbeitermangel konnte abgebaut und die wirtschaftliche Entwicklung vorangetrieben werden; die deutschen Arbeitnehmer konnten durch den Import un- und angelernter Arbeitskräfte aus dem Ausland weitgehend sozial aufsteigen, insbesondere auch deshalb, weil durch die Bildungsexpansion höhere Positionen praktisch ausschließlich von deutschen Arbeitskräften besetzt wurden; gleichzeitig haben die Zuwanderer ihre wirtschaftliche Situation verbessern können; die Türkei konnte einen enormen Teil der niedrig qualifizierten bzw. arbeitslosen Menschen „exportieren“ und hat durch Finanztransfers der in Deutschland lebenden Gastarbeiter an die in der Türkei verbliebenen Familienangehörigen zusätzlich profitiert.

Diese positiven Effekte sind nun den langfristigen Nebenwirkungen gewichen: Die Nachkommen der Zugewanderten sind im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt deutlich benachteiligt; insbesondere Sprachdefizite werden zu einem dauerhaften Problem, was u.a. auch daran liegt, dass die ersten Nachkommen zeitweise im sogenannten „Nationalunterricht“ in eigenen Klassenverbänden von türkischen Lehrkräften und auf Türkisch unterrichtet wurden, ohne dass die entsprechenden „Lehrpläne“ von deutschen Behörden entwickelt bzw. kontrolliert wurden; damit sollte eine Rückkehr von in Deutschland geborenen Türken ermöglicht werden – eine systematische Förderungen der Sprachkompetenz in der Amtssprache Deutsch hat jahrzehntelang nicht stattgefunden; die Unterschichtung der Einwanderer¹ führt zu sozialen Schiefen in verschiedenen Bereichen und damit auch zu einer allgemeinen Skepsis bis hin zu einem Gefühl der Überfremdung in der Bevölkerung.

Das entscheidende Problem, dem man sich heute stellen muss, ist nicht primär die Einwanderungspolitik, sondern vielmehr der Umgang mit den bereits Eingewanderten. Denn alles, was man aus Staaten mit einer erfolgreicherer Integrationspolitik lernen kann, bezieht sich auf den Anfang der Einwanderung. Länder wie Kanada oder die skandinavischen Staaten haben die Einwanderung und später auch die Einbürgerung mit hohen Anforderungen verknüpft: u.a. ein gewisses Bildungsniveau,

fundierte Sprachkenntnisse sowie Berufserfahrung und Einkommen bzw. Vermögen. Damit ist automatisch gewährleistet, dass die Menschen die Einwanderung mit einer gewissen Motivation verknüpfen. Gleichzeitig wurde großen Wert darauf gelegt, dass bereits die Erste Generation gefördert wird. Solche präventiven Maßnahmen können und sollten in Deutschland eingeführt werden, allerdings kann mit einer veränderten Einwanderungspolitik nicht die Erwartung verbunden werden, die Problemlagen der mittlerweile in Deutschland etablierten Eingewanderten und teilweise auch Eingebürgerten zu bewältigen. Politische Entscheidungen wirken – wie man in den Sozialwissenschaften vielfach zeigen konnte – auch noch Jahrzehnte später nach. Diese Pfadabhängigkeit kann nicht nur in der Sozialpolitik, sondern in vergleichbarer Form auch in der Migrationspolitik beobachtet werden. Die erfolgreichen Einwanderungsländer sind ganz anders gestartet und haben dadurch die Situation, wie sie sich in Deutschland heute darstellt, gar nicht erst aufkommen lassen. Die Staaten, die in der Vergangenheit eine ähnliche Gastarbeiterpolitik praktiziert haben, weisen ganz ähnliche Problemlagen auf, wie wir sie in Deutschland diskutieren. Die Verunsicherung im Umgang mit Migration, wie sie heute die öffentliche Diskussion bestimmt, kann also auch darauf zurückgeführt werden, dass sich die deutsche Politik auf keine Best-Practice-Beispiele für die hier spezifischen Herausforderungen berufen kann. Häufig wird daher die erfolgreiche Assimilation der aus Osteuropa Zugewanderten herangeführt. Allerdings wird dabei außer Acht gelassen, dass es sich zum einen um Nachbarländer und damit um eine kulturnahe Einwanderung handelt, und dass sich zum anderen die wirtschaftliche Lage – und damit die Integration in den Arbeitsmarkt – vollkommen anders darstellte. Die Strukturen der Wirtschaft haben sich innerhalb weniger Jahrzehnte fundamental gewandelt: Durch Automatisierung, Rationalisierung und Globalisierung finden niedrig qualifizierte Arbeitnehmer kaum noch Anschluss auf dem Arbeitsmarkt. Das betraf in den 1970er Jahren bereits die Kinder der Zuwanderer.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Typen der Integration. Inklusion bedeutet hierbei, dass die Zugewanderten sich in beide Kulturen, also in die Herkunftskultur und in das Aufnahmeland, integriert haben. Diese Form der Integration wird häufig mit der Metapher der multikulturellen Gesellschaft bezeichnet. Dem gegenüber steht der Begriff Assimilation für einen Zustand, bei dem die Zugewanderten primär in die Aufnahmegesellschaft integriert sind und (zumindest) im Laufe der Zeit den Bezug zur Herkunftskultur verlieren: Aus Ausländern werden Deutsche. Der in

der öffentlichen Diskussion häufig genutzte Begriff der Parallelgesellschaft wird in der Migrationsforschung mit dem Begriff der Separation bezeichnet. Hierbei ist der primäre Bezugspunkt der Zugewanderten die Herkunftskultur bzw. die ethnische Gemeinde innerhalb des Aufnahmelandes: Die Zugewanderten bleiben unter sich und bleiben auch nach mehreren Generationen gewissermaßen „Fremde“. Die letzte Form, der Zustand der Marginalisierung, tritt in der Masse kaum auf (gemeint sind hiermit z.B. Obdachlose).

Tabelle 1: Typen der Sozialintegration von Zuwanderern

		Sozialintegration in die ethnische Gemeinde	
		Ja	Nein
Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft	Ja	Inklusion als Mehrfachintegration Stichwort: Multikulturelle Gesellschaft	Assimilation als Einfachintegration Stichwort: Homogene Gesellschaft
	Nein	Separation als gesellschaftliche Exklusion Stichwort: Parallelgesellschaft	Marginalisierung als Mehrfachexklusion Stichwort: Vereinzelung

In Anlehnung an Esser (2000, S. 287)

Es ist unbestritten, dass die Tendenz zur Separation teilweise erkennbar ist. Dies gilt insbesondere in den größeren Städten. Separation ist zweifelsfrei die „einfachste“ Form. Sie entsteht praktisch automatisch, wenn eine Vielzahl von Menschen aus dem einen Land in ein anderes wandert. Die Menschen suchen Vertrautes und schaffen sich eine für sie angenehme Umgebung – prominente und positiv konnotierte Beispiele sind die Chinatowns in den USA. Problematisch wird Separation erst dann, wenn sie auch in nachfolgenden Generationen aufrechterhalten wird. Auf Dauer sind für das Aufnahmeland und in unserem Fall für Deutschland nur zwei der Integrationsstypen erstrebenswert: Inklusion und/oder Assimilation. Dabei können folgende vier Teilaspekte für Integration unterschieden werden, die anschließend für die in Deutschland lebenden Muslime skizziert werden:

1. Strukturelle Integration (Arbeitsmarktintegration und Bildungsbeteiligung),
2. Kulturelle Integration (soziale Werte und Sprache),
3. Soziale Integration (soziale Beziehungen),
4. Emotionale Integration (Identifikation der Individuen)

2.1. STRUKTURELLE INTEGRATION: ARBEITSMARKT UND BILDUNGSSYSTEM

Erwerbsarbeit ist zweifelsfrei eine der wichtigsten Dimensionen im Lebenslauf eines Menschen. Nur über einen Arbeitsplatz kann gewährleistet werden, dass ein Mensch über ökonomisches Kapital verfügt, welches den materiellen Ausgangspunkt für Flexibilität und Selbstbestimmtheit darstellt. Ein Arbeitsplatz kann als Grundlage für Einkommen entsprechend auch als notwendigster Aspekt der Sozialintegration verstanden werden. Zudem kann Erwerbsarbeit auch sinnstiftend wirken und einer Person einen sozialen Status verleihen. In umfassender Form kann über einen Beruf Anerkennung erlangt und Selbstwertgefühl entwickelt werden. Nicht zu unterschätzen ist die Tatsache, dass im Erwachsenenalter kaum eine andere Möglichkeit besteht – außerhalb eines beruflichen Kontextes – soziale Kontakte zu knüpfen und aufrechtzuerhalten.

Entsprechend konnte die erste Generation der sogenannten Gastarbeiter trotz relativ schlechter Sprachkenntnisse beträchtliche Integrationsleistungen vollbringen. Sie konnten ihre Lebensverhältnisse durch die Migration insgesamt verbessern und eine sichere Existenz aufbauen. Die Erwerbsarbeit ermöglichte es ihnen zudem, beachtliche finanzielle Mittel in ihre Heimatländer zu transferieren. Dadurch war es also möglich, auch von der Verwandtschaft in der Türkei bzw. in arabischen Ländern Anerkennung und Respekt zu erhalten. Und das trotz der relativ ungünstigen Arbeitsbedingungen für die erste Generation. In Interviews mit älteren Arbeitern der ersten Generation erfährt man häufig, dass Diskriminierungs- bzw. Fremdheitserfahrungen ganz anders wahrgenommen werden als dies spätere Generationen können: Wer selbst aus- und eingewandert ist, hat die Möglichkeit eines Vergleichs zweier Formen im Umgang mit „Ausländern“. Gastarbeiter aus Nordafrika und der Türkei konnten durchaus erkennen, dass das teilweise skeptische, nicht selten auch ausschließende Verhalten der deutschen Mehrheitsgesellschaft kaum von jenem Umgang mit Kulturfremden abweicht, den sie selbst in ihren Herkunfts-

ländern erlebt haben. Man war Gast und hat wenig Ansprüche gestellt. Dabei ist zu betonen, dass die türkeistämmigen Gastarbeiter Deutschland deutlich positiver bewerteten als andere Gastarbeitergruppen. Zudem ergaben Umfragen in den 1970er Jahren, dass sie deutlich stärker den Kontakt zu Deutschen suchten bzw. sich einen solchen wünschten als beispielsweise Griechen oder Italiener. Aus der heutigen Sicht ist ebenso erstaunlich, dass die erste Generation der zugewanderten Türken den Aufenthalt in Deutschland mit Bildungserwartungen für ihre Kinder verbunden hat. Hier scheint sich etwas über die Generationen verändert zu haben.

Diese Einordnungsmöglichkeit in Bezug auf Differenz- und Diskriminierungserfahrungen haben in Deutschland geborene Migranten nicht. Sie nehmen es als Diskriminierung wahr, anders behandelt zu werden, denn sie haben die Migrationserfahrung nicht selbst gemacht. Ihre Erfahrungen beziehen sich lediglich auf Deutschland und in indirekter, narrativer Form auf das Herkunftsland der Eltern. Dadurch fällt es ihnen auch deutlich schwerer, Anerkennung in jenem Herkunftsland zu erfahren. Die langfristige Integration steht und fällt letztlich mit der Möglichkeit, eine sichere materielle Existenz aufzubauen. Und diese Sicherheit kann ausschließlich über Erwerbsarbeit gewährleistet werden. Dadurch werden bestimmte Themen wie Arbeitslosigkeit, Berufsausbildung, Studium und Berufsinteressen bzw. -wahl zu existentiellen Aspekten der sozialen Integration. Um den primären Strategien der Arbeitslosigkeit zu entkommen, finden Migranten in der Form der einfachen Selbstständigkeit (Obsthandel, Kiosk, verschiedene Formen der Gastronomie, Friseursalon, Transport- und andere einfachere Dienstleistungsbetriebe). Diese Branchen sind überwiegend durch prekäre Arbeitsbedingungen gekennzeichnet. Dabei befinden sich diese Arbeitsplätze in der Regel in Stadtteilen mit einem hohen Migrantenanteil.

Ein anderes wichtiges Merkmal für die sozialen Rahmenbedingungen, die die Jugendlichen positiv bzw. negativ beeinflussen können, ist die Art der Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit und damit verbunden die Armut der Eltern. Alle aktuellen Untersuchungen belegen, dass vor allem türkische und arabische Migranten am stärksten von der Arbeitslosigkeit betroffen sind (vgl. z.B. Beauftragter der Bundesregierung 2007). Die finanziellen Notlagen der Jugendlichen hängen aber nicht nur von der objektiven Höhe der zur Verfügung stehenden Mittel ab, sondern auch von ihren individuellen Ansprüchen und Wünschen. Bei jungen Migranten

arabischer und türkischer Herkunft kann festgestellt werden, dass materielle Ansprüche, wie z.B. Handy, Markenkleidung, Führerschein mit 18 oder aber der Wunsch nach einem Auto, sehr ausgeprägt sind, weil diese Statussymbole die Stellung der Jugendlichen bzw. der Familie in der Gesellschaft widerspiegeln. Dadurch entstehen häufig große Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

Jugendliche mit Migrationshintergrund und muslimischer Abstammung sind auf dem Ausbildungsmarkt deutlich unterrepräsentiert. Ihre Ausbildungsbeteiligung liegt bei weniger als 25 Prozent (Beauftragter der Bundesregierung 2007; Statistisches Bundesamt 2008). Diese Entwicklung ist besonders vor dem Hintergrund eines stetigen Anstiegs des Anteils dieser Gruppe innerhalb der Kohorten in Deutschland besorgniserregend. Gleichzeitig konzentrieren sich diese Jugendlichen in wenigen Berufsausbildungsgängen, deren Zukunftssicherheit und Entgelt als gering eingeschätzt werden können (Beauftragter der Bundesregierung 2007). In den unter den Jugendlichen beliebten Berufen, wie z.B. Bank- oder Versicherungskaufmann, ist die Ausbildungsbeteiligung weit unter dem Durchschnitt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die berufliche Integration muslimischer Jugendlicher nur sehr bedingt gelingt und zweifelsfrei ein großes Handlungsfeld politischer und pädagogischer Anstrengungen darstellt. Auf der einen Seite werden hierfür Diskriminierungseffekte herangeführt: beispielsweise bei der Personalauswahl für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz.²

Für die dauerhafte Integration in Deutschland ist das Bildungssystem von besonderer Bedeutung. Dies gilt zweifelsfrei in allen modernen Gesellschaften, da die Integration auf dem Arbeitsmarkt hauptsächlich über Bildungsabschlüsse und Sprachkenntnisse erfolgt. Aufgrund struktureller Veränderungen in der Wirtschaft, stehen genau jene Arbeitsplätze, die die erste Generation der Einwanderer bekleiden konnte, nicht mehr zur Verfügung. Es werden insbesondere Fachkräfte und Hochqualifizierte gesucht. Daher besteht in manchen Bereichen Arbeitskräftemangel, der durch die arbeitssuchenden, niedrig qualifizierten Menschen nicht abgedeckt werden kann. Die Bildungsexpansion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat zudem dazu geführt, dass der Wert von Abschlüssen gesunken ist. Von dieser Entwicklung sind insbesondere Hauptschüler betroffen. Dieser grundlegende Abschluss reicht in den

meisten Fällen nicht mehr dafür aus, einen Beruf zu erlernen und sich dauerhaft „beschäftigungsfähig“ zu halten. Von der Bildungsexpansion seit den 1970er Jahren haben muslimische Jugendliche nicht nur nicht profitiert, sondern sie sind im Gegenteil durch den Bedeutungsverlust einfacher Abschlüsse mittlerweile stärker benachteiligt.

„Benachteiligung“ ist ein äußerst vieldeutiger und vielseitig anwendbarer Begriff. Ab wann jemand als benachteiligt bezeichnet werden kann, ist in besonderem Maße von vorzunehmenden Definitionen abhängig. In Bezug auf Bildung kann Chancengleichheit (als Gegenteil von Chancenbenachteiligung) in zwei Grundmodellen kategorisiert werden (vgl. Geißler 2008). *Erstens*: Das Proporzmodell, wonach von Benachteiligung die Rede ist, wenn eine Gruppe (bspw. soziale Schicht, Migrationshintergrund, Geschlecht) auf allen hierarchischen Ebenen des Bildungssystems anteilmäßig *deutlich geringer* vertreten ist als in der Gesamtbevölkerung. *Zweitens*: Das meritokratische Modell, wonach – unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit – die individuellen Kompetenzen und Leistungen den Bildungsverlauf prägen. In Bezug auf das Bildungsniveau sind Frauen und Mädchen keineswegs mehr benachteiligt, im Gegenteil: Die benachteiligende Dimension „Geschlecht“ scheint sich bezogen auf Bildungsabschlüsse in den letzten Jahren umzukehren, Frauen sind häufiger an Gymnasien und schließen es mit dem Abitur ab, verlassen die allgemein bildende Schule seltener ohne Schulabschluss, erreichen insgesamt höhere und besser bewertete Schulabschlüsse und weisen bei Kompetenztests wie PISA insgesamt bessere Ergebnisse auf (vgl. Blossfeld u.a. 2009).

In der derzeitigen politischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Bildungsverlierer treten Jungen ins Zentrum der Diskussion. Allerdings ist das Kriterium „soziale Herkunft“ deutlich benachteiligender als das Geschlecht. Insbesondere Arbeiterkinder mit Migrationshintergrund haben größere Probleme im Schulsystem. War vor einigen Jahrzehnten noch die Arbeitertochter der bildungspolitische „Problemfall“, so werden heute Jungen, insbesondere Migrantensöhne, strukturell benachteiligt (vgl. Geißler 2008). Selbst bei gleichen Leistungen hat die soziale Herkunft einen Effekt auf die Bildungskarriere. Kinder aus Migrantenfamilien sind in zweifacher Hinsicht benachteiligt. Zum einen existiert eine herkunftsbedingte Form der Selbstdiskriminierung durch Bildungsentscheidungen in den Familien (vgl. Becker/Lauterbach 2008; Boudon 1974). Zum anderen bestehen institutionelle Mechanismen, die sich nachteilig

auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken können. Diese „Institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2002) besteht durch die frühe Selektion im stratifizierten Schulsystem und die unterschiedlichen Entwicklungsmilieus in den Schulformen, durch die Lehrerempfehlungen bei der Schulformzuweisung, durch die Form des Unterrichts und seiner Inhalte sowie durch stereotype Erwartungshaltungen der Lehrkräfte (vgl. Gomolla/Radtke 2002; Dravenau/Groh-Samberg 2008). Dementsprechend kann trotz Kontrolle der Leistungsfähigkeit der Kinder sowohl in Bezug auf Bildungsentscheidungen in den Familien als auch bei der Leistungsbeurteilung in der Schule ein Herkunftseffekt nachgewiesen werden (vgl. Geißler 2008). Des Weiteren lässt sich zeigen, dass auch die ethnische Herkunft für den Übergang von der Grund- zur Hauptschule eine Rolle spielt (vgl. Kirsten 2002). Bei der Betrachtung der Klassenwiederholungen bereits in der Grundschule ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund dramatisch hoch (vgl. Krohne/Meier/Tilmann 2004).

Entsprechend sind Jugendliche mit Migrationsgeschichte, insbesondere Jungen muslimischer Herkunft, an Gymnasien und Realschulen deutlich unterrepräsentiert, während sie an den Haupt- und Sonderschulen überproportional stark vertreten sind (vgl. Baumert 2001; Beauftragter der Bundesregierung 2007; Bos u.a. 2003; Gomolla 2003).³ Der Anteil der Migrantenkinder, der ohne Hauptschulabschluss das Schulsystem verlässt, liegt stabil bei 20 Prozent (vgl. Diefenbach 2008). Diese messbar geringeren Bildungschancen hängen auch damit zusammen, dass Migrantenfamilien, insbesondere türkisch- und arabischstämmige Familien, die Funktion von Schule nicht richtig einschätzen können. Traditionsbezogene Eltern aus dem Arbeitermilieu stehen der Schule skeptisch gegenüber, weil sie nicht autoritativ, sondern individualistisch erzieht (vgl. Leenen u.a. 1990), und zudem fehlen ihnen die Möglichkeiten, ihren Kindern Hilfestellungen zu geben (vgl. Alamdar-Niemann 1992; Toprak 2004).

Auch wenn in verschiedenen Studien eine hohe Bildungsaspiration bei türkeistämmigen Eltern nachgewiesen werden konnte (beispielsweise Dollmann 2010), drückt sich diese hohe Bedeutungszuschreibung für Bildung nicht in der tatsächlichen Bildungsbeteiligung aus. Dies liegt u.a. daran, dass dieser Bildungswunsch kaum durch unterstützende Handlungen gestützt wird und sich an einem funktionalen Bildungsbegriff orientiert. Es handelt sich also „lediglich“ um einen funktionalen Wunsch.

Anders als Geld zeichnet sich die „Währung Bildung“ dadurch aus, dass sie nicht von allen Menschen in gleicher Weise wertgeschätzt wird. Nach Geld und Eigentum streben mehr oder weniger alle, nach Bildung nur wenige – schon gar nicht als Selbstzweck. Oder anders ausgedrückt: Nach Geld streben insbesondere jene, die wenig oder keines haben; Bildung kann hingegen nur von jenen umfassend wertgeschätzt werden, die über Bildung verfügen. Die Währung Bildung kann also nicht vollständig funktionalisiert werden. Denn die Motivation, Kompetenzen zu entwickeln, alleine um später einen Beruf zu erlernen, ist denkbar ungünstig und entspricht nicht der in Deutschland üblichen Vorstellung von Allgemeinbildung. Bildung beinhaltet immer auch Bildung als Selbstzweck bzw. Bildung, „weil Bildung einfach gut ist“. Die funktionale Haltung gegenüber Schule und Bildung entwickelt sich bereits in der Familie und in frühen Netzwerken.

Zudem können die Eltern aufgrund ihrer eingeschränkten verbalen Fähigkeiten ihre Kinder kaum bei der Lernentwicklung unterstützen. Da in den Familien wenig gelesen wird, werden die Kinder auch nicht zum Lesen motiviert.

2.2. KULTURELLE INTEGRATION: SOZIALE WERTE UND SPRACHE

Grundlegend für eine erfolgreiche Schulkarriere sind insbesondere gute Sprachkompetenzen. Die Sprachkompetenzen in den muslimischen Familien sind in beiden Sprachen, also sowohl in der Mutter- bzw. Herkunftssprache als auch in Bezug auf die deutsche Sprache, häufig eingeschränkt und insbesondere in der dritten Generation erstaunlich schwach ausgeprägt. Dabei ist bereits die Anwendung der Muttersprache, wie sie die Eltern nutzen, von Stil und Wortschatz her sehr milieuspezifisch und häufig „überaltet“, so dass die Familien und ganz besonders die Nachkommen selbst in ihrem Herkunftsland sprachlich auffallen (vgl. Toprak 2000). Das in Deutschland gesprochene Türkisch hat sich durch die von der Türkei abgekapselte Entwicklung, die sich dabei überwiegend durch eher wenig Gebildete vollzog, sehr „verlangt“. Das gilt für die verschiedenen Ausprägungen der arabischen Sprache, wie sie von Libanesen, Syrern, Irakern, Ägyptern, Tunesiern, Marokkanern usw. gesprochen wird, in vergleichbarer Weise.

Das Erlernen der deutschen Sprache fällt dann besonders schwer, wenn man sie entweder nicht sehr früh als Muttersprache erlernt oder wenn man eine andere Muttersprache – also Türkisch oder Arabisch – nicht gut beherrscht (vgl. Reich/Roth 2002). Zudem wird häufig problematisiert, dass einerseits die Herkunftssprache nicht gefördert wird, obwohl die Migranten im Hinblick auf ihre allgemeine Sprachkompetenz davon profitieren würden, und andererseits im Schulsystem zwischen legitimen und illegitimen Sprachkenntnissen unterschieden wird (vgl. Diefenbach 2008). Dieser Eindruck entsteht dadurch, dass das Erlernen von Fremdsprachen als wertvolle und in Zukunft notwendige Investition dargestellt wird, damit allerdings offenbar hauptsächlich die Sprachen Deutsch, Englisch und Spanisch gemeint sind (teilweise auch Russisch und Chinesisch). Demgegenüber scheint den in Deutschland am häufigsten gebrauchten Migrantensprachen (Türkisch und Arabisch) eher sekundäre Bedeutung beigemessen zu werden.

Durch die städtische Segregation werden sprachliche Defizite weiter verstärkt. Die Tatsache, dass man den Alltag im Stadtteil mit mäßigen Deutschkenntnissen problemlos bewältigen kann, senkt dauerhaft die Motivation, die Sprachkompetenzen zu erweitern. Durch die sprachlichen Schwächen sind türkei- und arabischstämmige Jugendliche häufig nicht in der Lage, Konflikte kommunikativ auszutragen. Die meisten Konflikte entwickeln sich aufgrund von Missverständnissen, Missdeutungen und fehlender kommunikativer Fähigkeiten (vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen 2002). Ein Zusammenhang zwischen gewalttätigem Verhalten und Schulbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund lässt sich auch in der Untersuchung von Toprak (2006) feststellen. Hier wurden 228 Jugendliche türkischer, arabischer und albanischer Herkunft untersucht, die ein Anti-Aggressivitäts-Training bei der Arbeiterwohlfahrt München besucht haben. Hierbei konnte festgestellt werden, dass die Hälfte der Jugendlichen keinen Hauptschulabschluss nachweisen konnte. Von den Hauptschulabsolventen befanden sich zum Zeitpunkt des Trainings viele nicht in einer Berufsausbildung.

Im Zusammenhang mit geringen Sprachkenntnissen und städtischer Segregation wird häufig von Parallelgesellschaften gesprochen. Beispielsweise ist das Kopftuch ein Symbol, an dem häufig die fehlende kulturelle Integration festgemacht wird. Dabei wird häufig übersehen, dass die Minderheit aller muslimischen Frauen ein Kopftuch trägt und die Tendenz sinkt (vgl. Haug u.a. 2009). Ebenfalls ist festzustellen, dass die meisten

Mädchen am Sport- und Schwimmunterricht teilnehmen. Hier liegen also keine umfassenden Problemlagen vor. Dennoch werden die genannten Aspekte, insbesondere die sozialen und religiösen Werte, in den folgenden Kapiteln ausführlicher dargestellt.

2.3. SOZIALE INTEGRATION: NETZWERKE, FREUNDSCHAFTEN, PARTNERSCHAFT

Die soziale Integration bezeichnet die sozialen Kontakte von Migranten. Hier steht also im Vordergrund, inwieweit es zu einer sozialen Durchmischung kommt. Dabei interessiert insbesondere, ob Partnerschaften, Eheschließungen, Freundschaften und Netzwerke ausschließlich innerhalb der ethnischen oder religiösen Community oder auch interkulturell und interreligiös geschlossen werden. Diese Form der Integration ist besonders deshalb von Bedeutung, weil die sozialen Kontakte als soziales Kapital dienen können, beispielsweise als „Vitamin B“ bei der Arbeitsplatzsuche, als implizite Hilfe bei der sprachlichen Lernentwicklung (auch der Kinder) und insbesondere auch bei der Etablierung sozialer Normen und Werte. Dieser Bereich ist sehr schwer politisch zu beeinflussen, denn es handelt sich um individuelle Dispositionen. Allerdings weiß man sehr genau, dass eine soziale Durchmischung der Kontakte im Kindesalter, insbesondere in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sowie im Stadtteil, die Wahrscheinlichkeit einer umfassenden sozialen Integration deutlich verstärkt.

Bei der Wahl des Wohnortes bevorzugen 80 Prozent der Migranten Städte, die mindestens eine Einwohnerzahl von 100.000 aufweisen (vgl. Beauftragter der Bundesregierung 1997, 2002, 2007). Die Untersuchungsergebnisse der Bundesregierung zeigen, dass die großen Ballungszentren in den alten Bundesländern einen mehr als doppelt so hohen Migrantenanteil aufweisen als die ländlichen Räume. Die gemeinten Gebiete haben einen niedrigen Sozialstatus und sind für die deutsche Bevölkerungsgruppe häufig unattraktiv. Auch die Wohnungssuche für muslimische Familien erweist sich häufig als schweres Unterfangen, besonders wenn es sich um kinderreiche Familien handelt.

Dadurch entstehen häufig Quartiere, teilweise ganze Stadtteile, deren Erscheinungsbild durch die Eingewanderten geprägt wird. Sobald diese Entwicklung begonnen hat, entsteht eine beschleunigte Eigendynamik: Wohlhabende verlassen diese Wohngebiete, die Mietpreise sinken,

dadurch kommen immer mehr einkommensschwache und Migrantenfamilien hinzu und zuletzt entwickelt sich eine spezifische Gewerbestruktur, die auf diese Wohnbevölkerung zugeschnitten ist, wodurch diese Entwicklungen manifestiert werden. Insbesondere Banken reagieren auf diese Veränderungen, indem sie türkisch und arabisch sprechende Auszubildende und Mitarbeiter einstellen, was einerseits für viele Jugendliche die Möglichkeit eröffnet, bei einer Bank beschäftigt zu werden, was andererseits aber auch dazu führt, dass die deutsche Sprache in diesen Straßenzügen enorm an Bedeutung verliert – selbst bei Bankbesuchen ist es dann nicht mehr notwendig, deutsch zu sprechen. Es entstehen segregierte Stadtgebiete, die die öffentlichen Institutionen vor neue Herausforderungen stellen. Die Jugendämter, Schulen, Kinderbetreuungseinrichtungen, aber auch die Polizei müssen sich auf andere Arbeitsschwerpunkte einstellen. Durch diese Entwicklungen wird vermehrt von einer „Parallelgesellschaft“ gesprochen. In der Tat führen die Lebensverhältnisse in diesen benachteiligten Wohnvierteln dazu, dass Freundschaften, Partnerschaften und Eheschließungen häufiger innerhalb der ethnischen Community bleiben. Es entsteht gewissermaßen eine Vergemeinschaftung mit herkunftsspezifischer Ausprägung. Dadurch entwickeln sich Formen der sozialen Kontrolle, wie sie in ländlichen Gebieten des Nahen Ostens und Nordafrikas üblich sind: Die Jugendlichen werden durch die Nachbarschaft im Stadtbezirk beobachtet und es entstehen somit umfassende Sozialisationsbedingungen, die die soziale Entwicklung der Heranwachsenden prägen. Ob diese ethnische Vergemeinschaftung für die Mehrheitsgesellschaft bedrohlich ist, kann nicht pauschal beantwortet werden.⁴ In jedem Fall stellt sie für die dort aufwachsenden Kinder und Jugendlichen eine enorme Barriere dar. Sie wachsen in einem relativ homogenen sozialen Umfeld auf. Ähnlich wie sich im 19. Jahrhundert auch Arbeiterviertel durch einen gewissen Zusammenhalt der Arbeiterklasse auszeichneten und Sicherheit boten, allerdings auch wenig Aufstiegschancen ermöglichten, sind auch die ethnisch differenzierten Stadtgebiete heute einzuordnen.

Die sozioökonomische Differenzierung der Bevölkerung wird also um eine kulturelle zusätzlich verschärft. Die zunehmende städtische Segregation hat dazu geführt, dass sich in bestimmten Stadtteilen junge Männer mit Zuwanderungsgeschichte konzentrieren, die kaum Kontakt zu der Mehrheitsgesellschaft aufbauen können. Dies gilt auch deshalb, weil die Kinderbetreuungseinrichtungen und Schulen überwiegend eine stadtteil-spezifische Kinder- und Schülerstruktur aufweisen und zudem durch die

Schulformen die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen relativ homogen gehalten wird.

Am Beispiel des Ruhrgebiets ist diese Entwicklung deutlich erkennbar. So wird häufig von dem Sozialäquator des Ruhrgebiets gesprochen (vgl. Kersting u.a. 2009). Gemeint ist hierbei die Autobahn 40 (Ruhrschnellweg / B1). Nördlich der A40 ist die Sozialhilfe- und Arbeitslosenquote deutlich höher, die Übergangsquote zum Gymnasium deutlich niedriger und der Gesundheitszustand der dort lebenden Kinder deutlich schlechter als südlich der A40. Und im Norden des Ruhrgebiets leben auch mit großem Abstand die meisten Menschen mit Migrationshintergrund. Dieses Süd-Nord-Gefälle ist in allen Städten des Ruhrgebiets messbar – in anderen Ballungsgebieten Deutschlands ist eine solche Differenzierung der Wohnverhältnisse in vergleichbarer Weise nachweisbar. Hieran wird exemplarisch deutlich, dass die Integrationsebenen Erwerbsarbeit, Bildungsniveau und soziale Beziehungen im „kleinen Raum“, also innerhalb der Stadt bzw. in Stadtteilen in Erscheinung treten. Und es wird deutlich, dass die Integrationsebenen sich wechselseitig bedingen.

2.4. EMOTIONALE INTEGRATION: IDENTITÄT(EN)

Die drei genannten Bereiche laufen in der letzten Ebene der Integration zusammen: die emotionale Integration. Sie ist nicht direkt beeinflussbar. Sie leitet sich vielmehr davon ab, inwieweit man sich mit Deutschland oder mit dem Wohnort identifiziert. Es ist leicht nachvollziehbar, dass man sich als gut gebildeter Mensch, der perfekt deutsch spricht, einen guten Arbeitsplatz hat und viele bzw. intensive soziale Beziehungen zu Deutschen pflegt, eher mit Deutschland identifizieren kann. Allerdings muss ebenso erwähnt werden, dass die Möglichkeit, sich mit Deutschland zu identifizieren, auch mit der Mehrheitsgesellschaft zusammenhängt. Es wird auch sehr gut integrierten muslimischen Menschen nicht leicht gemacht, sich dazugehörig zu fühlen – wie u.a. die eingangs zitierten Aussagen des arabischen Arztes zeigen.⁵ Die emotionale Integration ist also gewissermaßen die Königsdisziplin: Sie ist komplex, beruht auf Subjektivität und ist nicht mit Kausalität erklärbar.

In der Migrationsforschung wird häufig von einem Zustand „zwischen den Stühlen“ gesprochen. Gemeint ist hiermit, dass sich Migranten der zweiten und dritten Generation weder zu der einen noch zu der anderen nationalen bzw. kulturellen Identität zugehörig fühlen. Dieser problem-

behaftete Befund liegt im Kern darin begründet, dass man deutliche Differenzenerfahrungen im Herkunftsland der Eltern sowie in der deutschen Mehrheitsgesellschaft erkennt und erfährt. Die Tatsache, dass man sich nicht als Deutscher und nicht als Türke bzw. Araber fühlt, kann allerdings auch mit der Metapher des „dritten Stuhls“ interpretiert werden (vgl. Badawia 2002). Damit ist eine hybride Identität umzeichnet, die ein Deutscher mit arabischen Wurzeln folgendermaßen konkretisiert: *„Wenn ich sage, ich bin deutsch, aber nicht wie die Deutschen, und marokkanisch, aber nicht wie die Marokkaner, das ist für Deutsche ein Rätsel“* (Badawia 2006, S. 183).

Diese dritte Identität ist eine Herausforderung, da viele Syntheseleistungen des Ichs selbstständig entwickelt werden müssen, und gleichzeitig eine große Chance, da die Widerstandsfähigkeit des Jugendlichen gestärkt wird und der erweiterte Erfahrungsschatz eine enorme Ressource darstellen kann. Die international ausgerichtete Wirtschaft hat mit der Strategie des Diversity Managements bereits darauf reagiert. Die beschleunigte Dynamik und Prozesshaftigkeit dieser hybriden Identitäten, nämlich weder deutsch noch ausländisch zu sein und trotzdem beides zugleich, führen unweigerlich zu komplexen Anforderungen an die Heranwachsenden. Deutschen fällt es bereits schwer zu erläutern, was Deutschsein bedeutet. Entsprechend stehen Migrantenjugendliche vor einer doppelten Herausforderung, da sie zwar ein Mehr an Möglichkeiten der Identitätsbildung haben, allerdings auch ein Weniger an Orientierung.

Vor diesem Hintergrund ist das Phänomen zu verstehen, dass sich die Jugendlichen in Deutschland selbst als Türken bzw. Araber sehen. Dabei ist ihr Referenzpunkt nicht das tatsächliche Heimatland ihrer Eltern – darüber wissen sie in der Regel relativ wenig – sondern vielmehr eine Vorstellung, ein Narrativ desselben. Es wird gewissermaßen eine Wunschvorstellung der eigenen Herkunft aufrechterhalten, was psychologisch betrachtet durchaus funktional ist. Fühlt man sich nicht zugehörig, gleichberechtigt oder erwünscht, dann werden Vorstellungen entwickelt, die es erleichtern, mit diesem subjektiv wahrgenommenen Zustand zu leben. Zu einem Problem wird dies, wenn die ersten Erfahrungen mit dem Heimatland der Eltern gemacht werden. Beispielsweise werden die türkeistämmigen Jugendlichen aus Deutschland in der Türkei als „Deutschländer“ bezeichnet und damit wird eine deutliche Abgrenzung konstruiert. Ähnlich ist auch die häufig beobachtbare Selbstbeschreibung als Muslim zu interpretieren. Die Jugendlichen suchen in dieser Kategorie

ein Definitionskriterium, das Orientierung bietet – allerdings auch hier nachweislich, ohne die Religion hinreichend zu kennen. Das Gefühl, irgendwo dazuzugehören, ist bei allen Jugendlichen stark ausgeprägt. In den prekären Verhältnissen, in denen sich viele muslimische Jugendliche in Deutschland befinden, ist eine solch „einfache“ und zugleich Orientierung stiftende Identitätsarbeit durchaus rational. Es muss gewissermaßen ein eigenes Milieu geschaffen werden, ein Lebensraum, der sich weder strikt an der Herkunftsgesellschaft oder der Lebensweise der Eltern noch an der Mehrheitsgesellschaft orientiert.

2.5. ZUSAMMENFASSUNG

Zweifelsfrei hängen die skizzierten Ebenen der Sozialintegration miteinander zusammen. Allerdings sollte deutlich geworden sein, dass sie weder unveränderbar sind noch von alleine im Laufe der Zeit in eine zufriedenstellende Position münden. Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik können durchaus erfolgreich sein, insbesondere dann, wenn sie im „kleinen Raum“ auf der Kommunalebene zusammengedacht werden. Dabei wird mittlerweile von allen politischen Akteuren erkannt, dass Sprache und Bildung die Schlüsselpositionen und damit Bildungsinstitutionen die zentralen Instanzen einer dauerhaften Integration darstellen. Denn Menschen streben nach Anerkennung. Anerkennung wiederum wird insbesondere über Erwerbsarbeit und in sozialen Beziehungen ermöglicht. Diese beiden Bereiche sind in besonderer Weise von der individuellen Sprachkompetenz und vom individuellen Bildungsniveau abhängig. Dort, wo man als Mensch anerkannt wird, fühlt man sich auch zugehörig, was dazu führt, dass die emotionale Identifikation mit einer Nation oder einer Kultur erst am Ende dieser Entwicklung steht.

Kulturelle Diversität ist an sich kein Problem. Erst wenn sich soziale Ungleichheiten und kulturelle Vielfalt überlappen und geographisch konzentrieren, entstehen Probleme. Diese Entwicklungen haben bereits vor Jahrzehnten – zu Beginn der Einwanderung – begonnen und sind aus der historischen Betrachtung durchaus plausibel. Die Pfadabhängigkeit der Migrationspolitik wurde eingangs erläutert. Im Weiteren soll es nicht mehr um historische Prozesse gehen und schon gar nicht um Schuldzuschreibungen, sondern um analytische Perspektiven die ein konstruktives Zusammenleben in Zukunft ermöglichen. Ein solcher Zugang geht von der Bemühung aus, die Lebenswelten und Denk- und Handlungsmuster der Kinder und Jugendlichen verstehen zu wollen. Darum wird es in den nächsten Kapiteln gehen.

Tabelle 2: Integrationsebenen

Kulturelle Integration	Strukturelle Integration	Soziale Integration	Emotionale Integration
Soziale Werte und Sprache	Qualifikationen und Erwerbsarbeit	Soziale Kontakte	Identifikation
Familie und Bildungsinstitutionen	Arbeitsmarkt und Bildungssystem	Soziales Umfeld, Wohnort, Peers etc.	Subjektive / individuelle Prozesse
Kapitel 3: Familie	Kapitel 5: Schule	Kapitel 4: Peers	Kapitel 8: Aufsteiger

LITERATURTIPPS

- *Schrader, Achim / Nikles, Bruno W. / Griese, Hartmut M. (1979): Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königstein.*
 - *Spohn, Cornelia (Hrsg.) (2006): Zweiheimisch. Bikulturell leben in Deutschland. Bonn.*
 - *Treibel, Annette (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim/München.*
- 1| *Mit dem Terminus „Unterschichtung“ wird in der Soziologie ein Prozess bezeichnet, bei dem die Einwanderer die unteren Schichten der Gesellschaft einnehmen, was meist dazu führt, dass die Einheimischen (moderat) aufsteigen können.*
 - 2| *In diesem Kontext stehen Projekte, die Diskriminierungseffekte in Bewerbungsverfahren nach den Merkmalen Alter, Geschlecht und insbesondere Migrationshintergrund mindern wollen.*
 - 3| *Dennoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass sich die Schulbildung bei muslimischen Jugendlichen im Vergleich zu jener ihrer Eltern deutlich verbessert hat. Beispielsweise verfügten weniger als 4 % der türkeistämmigen Einwanderer über eine hohe Schulbildung, während unter den 20- bis 25-Jährigen türkischer Herkunft über 22 % über eine Hochschulzugangsberechtigung (inklusive Fachhochschulreife) verfügen. Dennoch: Der Anteil der Altersgenossen ohne Migrationshintergrund ist mit 42,2 % fast doppelt so hoch (Foroutan 2010). Interessant sind die Ergebnisse der Iraner, Iraker und Afghanen. Sie erreichen in dieser Altersgruppe mit 50 % überdurchschnittlich oft die Hochschulreife, gleichzeitig aber auch überdurchschnittlich häufig auch keinen Schulabschluss.*

- 4| *Allerdings stellt die Tatsache, dass Ehegatten – meist Frauen – aus den Herkunftsländern geheiratet werden, ein enormes Problem dar. Dadurch hat man es immer wieder mit einer „ersten“ Generation zu tun. Zudem erziehen Mütter, die sich in Deutschland noch nicht orientieren können, den Nachwuchs, was die Integrationsleistung immer wieder vor neue Probleme stellt. Wie wir später mehrfach feststellen werden, sollte der Fokus auf die muslimischen Männer gelegt werden, da über sie der Zugriff auf praktisch alle Problemlagen gelingen kann.*
- 5| *Auch die beiden Autoren haben vielfach skeptische Blicke entgegnet bekommen, wenn sie sich selbst als „Deutsche“ bezeichnet haben. Es scheint so zu sein, dass die Herkunft immer wieder betont werden muss – in der Regel mit gut gemeinter Absicht. Dies ist in der Tat eine Besonderheit der deutschen Kultur im Umgang mit Migranten.*

3. LEBENSWELT FAMILIE

Ursprünglich stammen sehr viele Migranten türkischer und arabischer Herkunft aus den wirtschaftlich weniger entwickelten Gebieten der türkischen Provinzen sowie aus den kleineren Dörfern aus dem Mittel-, Nord- und Südosten der Türkei oder aus vergleichbaren arabischen Regionen. In diesen Gebieten hat die Tradition einen großen Stellenwert. Massenarbeitslosigkeit, Armut, Analphabetismus und eine unterentwickelte Infrastruktur bestimmen das alltägliche Leben dort auch heute (vgl. hierzu ausführlich Kagitcibasi/Sunar 1997).

In diesem Arbeitermilieu diskutieren die Eltern in den seltensten Fällen mit dem Kind, um das Kind mit Argumenten zu überzeugen und ihm zu erklären, was richtig und falsch ist. Dieser Erziehungsstil führt dazu, dass das Kind von der Außenkontrolle der Mutter bzw. Erwachsener abhängig ist. Durch diesen Erziehungsstil überlässt das Kind die Kontrolle seines Verhaltens ständig anderen, und es wird sich selbst nach den Maßstäben und Einschätzungen anderer bewerten. Das Verhalten des Kindes bleibt also stark von sozialer Kontrolle abhängig, wodurch sich die Selbstkontrolle und Selbstständigkeit des Kindes nicht in dem Maße entwickelt, wie es in der deutschen Gesellschaft gewünscht und erforderlich ist. Eigenschaften wie Gehorsam, Verlässlichkeit, Loyalität, Respekt vor Autoritäten und Rücksichtnahme anderen gegenüber, die für das Funktionieren einer in so enger Verbindung miteinander lebenden Familiengruppe unerlässlich

sind, werden Jungen und Mädchen gleichermaßen beigebracht. Bereits ab der Geburt des Kindes beginnt in vielen türkischen Familien die Sozialisation in Geschlechterrollen. Für Kinder beider Geschlechter gelten jeweils unterschiedliche bzw. unterschiedlich gewichtete Werte und Erwartungen. Da ein Kind in den Kontext vorgeformter Werte und Erwartungen hineingeboren wird, unterliegt es schon bald einem teils unterschwelligem, teils offenkundigen Druck, sich in seine definierte geschlechtsspezifische Rolle zu fügen. Dabei wird keines der beiden Geschlechter in einem besonderen Maße zur Unabhängigkeit ermutigt. Die für ein selbstbestimmtes Leben in einer überkomplexen modernen Gesellschaft notwendigen Kompetenzen können durch diese geschlechtsspezifische Erziehung nicht entwickelt werden. Es sind Kompetenzen wie Verantwortungsbewusstsein, Entscheidungsfähigkeit, die Fähigkeit, widersprüchliche Situationen und Erwartungen auszuhalten (Ambiguitätstoleranz), Flexibilität, Weitsichtigkeit und insbesondere Individualität, die die notwendigen Eigenschaften darstellen, um das Leben „in die eigene Hand nehmen“ zu können. Ein solches Selbstmanagement muss im Sozialisationsprozess gestärkt werden. Und in der familiären Erziehung ist dies häufig nicht der Fall. Im Gegenteil: Individualisierung wird als bedrohlich und unnatürlich wahrgenommen. Daher flüchten sich viele Jugendliche in ein Kollektiv, das zumindest in Deutschland in benachteiligten Milieus anzutreffen ist – die Folgen sind bekannt.

Im Folgenden soll ein Überblick über die Besonderheiten muslimischer Familien gegeben werden, wobei insbesondere Erziehungsstile, Erziehungsziele, geschlechtsspezifische Aspekte der Erziehung sowie Gewalt in der Familie näher erläutert werden.

3.1. ZUR BEDEUTUNG DES KINDES

Kinder haben in arabischen und türkischen Familie einen großen Stellenwert. Sie sind nach wie vor zentraler und sinnstiftender Bestandteil der Lebensplanung. Ein kinderloses Ehepaar wird als unvollkommen und nicht als Familie betrachtet. Eine Ehe kann durch den Mann geschieden werden, wenn die Frau nicht mindestens ein Kind auf die Welt bringt. Ein frisch verheiratetes Paar steht unter enormem Druck, insbesondere seitens der Familien, bald nach der Eheschließung ein Kind zu bekommen. Wenn die Ehefrau auch zwei Jahre nach der Eheschließung noch nicht schwanger ist, sind besorgte Andeutungen näherer Verwandter im Hinblick auf mögliche biologische Ursachen beider Ehepartner zu erwarten.

In einer Untersuchung von Kagitcibasi und Esmer (1980) wurde die Bedeutung der Kinder unterschieden. Dabei stellten sich drei voneinander unabhängige Typen des VOC heraus (*Value of Children*):

- ökonomisch-utilitaristischer VOC (z.B. Alterssicherung, Beitrag zum Familienhaushalt)
- psychologisch-affektiver VOC (z.B. emotionale Stärkung, Familienbindung)
- sozial-normativer VOC (Statuserhöhung, Fortführung des Familiennamens)

Es ist davon auszugehen, dass in den ländlichen Gebieten sowie in ärmeren Teilen der Stadtbevölkerung, die eine niedrige Bildung sowie kaum Aussichten auf eine Rente haben, die ökonomisch-utilitaristischen und sozial-normativen VOCs eine bedeutende Rolle spielen. „Um sicher zu sein, dass im Alter jemand da ist, um mir zu helfen“ wird am häufigsten von türkischen Eltern als Grund für ein weiteres (männliches) Kind genannt. Die Jungen sind langfristig die größere Quelle ökonomischen Nutzens. „Das ‚ideale‘ Familienkonzept auf der Basis ökonomisch-utilitaristischer Nutzenerwartungen wird deshalb möglichst viele männliche Nachkommen vorsehen, insbesondere in Gesellschaften mit patrilinearen Verwandtschaftssystemen, in denen Söhne lebenslang zur Herkunftsfamilie ‚gehören‘“ (vgl. Nauck 1997, S. 169). Die psychologisch-affektive Bedeutung der Kinder, wie z.B. „wegen der Freude, ein Kind heranwachsen zu sehen“, wird in der gebildeten städtischen Mittelschicht eher als Grund für ein weiteres Kind genannt als bei der Landbevölkerung. Bei psychologisch-affektiven Motiven könnte die Zahl der Kinder gering sein und das Geschlecht des Kindes keine bedeutende Rolle spielen, denn weibliche Nachkommen können genauso viel psychologische Befriedigung verschaffen wie männliche. Diese Beweggründe, der Wunsch nach mehreren Kindern, vor allem aber der Wunsch nach Söhnen, sind in Deutschland größtenteils beibehalten worden. Vor allem die ökonomischen Gründe, wie z.B. dass die Söhne im Alter für die Eltern sorgen werden, haben aufgrund der geringen Verdienstmöglichkeiten, des geringen Anspruchs auf Rente und Sozialhilfe sowie länger anhaltender Arbeitslosigkeit *wieder* an Bedeutung gewonnen. Bernhard Nauck stellt in einer Untersuchung aus dem Jahr 2000, in der deutsche, italienische, griechische, vietnamesische und türkische Eltern in Deutschland nach dem Wert der Kinder befragt wurden, fest, dass insbesondere bei türkischen Eltern – im Gegensatz zu anderen Nationalitäten – die ökonomischen

misch-utilitaristischen Werte am höchsten sind. Ähnlich verhält es sich bei arabischstämmigen Familien.

3.2. ERZIEHUNGSSTILE

Untersuchungen zu den Erziehungsstilen türkischer Familien in Deutschland von Alamdar-Niemann (1992), Merkens (1997) und Toprak (2002) kommen trotz unterschiedlicher Methoden zu ähnlichen Ergebnissen. Die rigiden Erziehungsstile, „*der religiös-autoritäre Erziehungsstil*“ (Alamdar-Niemann), „*der autoritäre Erziehungsstil*“ (Merkens) und „*der konservativ-spartanische Erziehungsstil*“ (Toprak), liegen in muslimischen Familien häufiger vor als die offenliberalen Erziehungsstile, wie z.B. „*verständnisvoll-nachsichtig*“ (Toprak), „*permissiv-nachsichtig*“ (Alamdar-Niemann) oder „*permissiv*“ (Merkens). Die in verschiedenen Studien entwickelten Charakteristika in der familiären Erziehung sollen im Folgenden überblicksartig skizziert werden.

Monika Alamdar-Niemann befragte in ihrer Untersuchung in Berlin 108 Haupt- und Gesamtschüler und deren Eltern mit Hilfe eines standardisierten (schriftlichen) Fragebogens und kommt zu dem Ergebnis, dass es bei türkischen Familien drei Arten von Erziehungsstilen gibt, nämlich den permissiv-nachsichtigen Erziehungsstil, den leistungsorientiert-einfühlsamen Erziehungsstil und den religiös-autoritären Erziehungsstil.

Der permissiv-nachsichtige Erziehungsstil: Alamdar-Niemann setzt als Indiz für diesen Erziehungsstil die Skalen „Permissivität“ und „Nachsicht“ ein. „Die Erziehungseinstellungen drücken in diesem Typ eine permissive Haltung der Eltern gegenüber dem Kind aus. Permissivität heißt in dieser Untersuchung, dass Eltern gegenüber ihren Kindern eine generöse und weniger restriktive Erziehung favorisieren, d.h. dem Kind genügend Freiraum für die individuelle Haltung lassen. Dem entspricht auch eine weitere Dimension dieses Faktors, die durch nachsichtige und verständnisvolle Einstellung der Eltern in der Erziehung charakterisiert werden kann“ (Alamdar-Niemann 1992, S. 219).

Der leistungsorientiert-einfühlsame Erziehungsstil: Bei diesem Erziehungsstil bilden die Items „Erziehungsvermögen“ und „Leistungsorientierung“ die Skalen. „Hier machen sich Bildungs- und Leistungsvorstellungen der Eltern bemerkbar, die aber nicht zum völligen Einengen des Kindes führen. Auf einfühlsame Weise [...] wird an dem emotionalen

Zustand und den Interessen des Kindes entlang eine bildungs- und leistungsmotivierte Einstellung der Eltern ausgeübt“ (Alamdar-Niemann 1992, S. 220-221).

Der religiös-autoritäre Erziehungsstil: Hier stehen die Items „religiöse Orientierung“ und „autoritäre Rigidität“ im Vordergrund. „Die religiöse Motivation des elterlichen Erziehungsstils steht bei diesem Typ im Vordergrund. Deutlich werden die religiösen Aktivitäten und religiösen Anschauungen vom Kind abverlangt bzw. erwartet (Moscheebesuch etc.). Diese Religiosität findet im Zusammenhang mit autoritärer Einstellung der Eltern gegenüber dem Kind statt, so dass die Kontrolle der kindlichen Aktivitäten instrumentellen Charakter erhält“ (Alamdar-Niemann 1992, S. 221).

Hans Merkens unterscheidet vier unterschiedliche Erziehungsstile: den autoritären, den emotionalen, den permissiven und den Erziehungsstil „Zusammengehörigkeit“. Er befragte Kinder der Schulklassen sieben bis neun und deren gleichgeschlechtliche Elternteile¹ mit Hilfe eines standardisierten (schriftlichen) Interviews in Berlin, Weingarten und Friedrichshafen. Um den *autoritären Erziehungsstil* zu erheben, stellt Merkens folgende vier Fragen: ob der jeweilige Elternteil keinen Widerspruch dulde, sich aufrege, wenn das Kind widerspricht, gegenüber Forderungen des Kindes grundsätzlich hart bleibe und das Abweichen von elterlichen Anordnungen nicht dulde. Für die Erhebung zum *emotionalen Erziehungsstil* wurden die Probanden danach gefragt, ob der jeweilige Elternteil dem Kind ansehe, wenn ihm etwas gut gefällt, wenn es traurig ist, sowie beim Kind erkenne, wenn etwas nicht stimmt. Für den *permissiven Erziehungsstil* wurden folgende Items erhoben: nachgeben, wenn das Kind im Anschluss an ein Verbot um Erlaubnis bittet; nicht gleich böse sein, wenn das Kind unpünktlich ist; und nicht gleich böse sein, wenn ein Auftrag vom Kind vergessen wird. Beim Erziehungsstil *Zusammengehörigkeit* wurde gefragt, ob der jeweilige Elternteil jede freie Minute mit dem Kind verbringt, das Kind am liebsten immer in seiner Nähe hat und eine vorübergehende Trennung vom Kind nur schwer verschmerzen kann.

In der Untersuchung von Toprak (2002) wurden qualitative Interviews geführt. Hier wurden zwölf Erwachsene nach ihrer subjektiven Meinung in Bezug auf ihren Erziehungsstil und den Erziehungsstil, den sie erfahren haben, befragt. Die Aussagen wurden vergleichend interpretiert. Dabei

konnten drei Erziehungsstile klassifiziert werden: *der konservativ-spartanische Erziehungsstil, der verständnisvoll-nachsichtige Erziehungsstil und Erziehung zwischen Tradition und Moderne*. Kriterien dafür waren primär die Antworten zu Fragen über „Erziehung (Autoritätsstruktur)“, „Religion“ und „Ehre“. Diese drei Kategorien wurden auch deshalb gebildet, weil beobachtet werden konnte, dass in jedem der einzelnen Erziehungsstile z.B. der Wert der Ehe, der Wert der islamischen und standesamtlichen Eheschließung, die Bedeutung der Religion sowie der arrangierten Ehe unterschiedliche Bedeutung hatten. Einen explizit religiösen Erziehungsstil, den Alamdar-Niemann festgestellt hat, konnte Toprak (2002) nicht beobachten, wohl aber, dass die Religion und die religiöse Haltung der Eltern auf jeden Erziehungsstil eine wesentliche Auswirkung haben. In der neusten Studie von Toprak (2011) wird die Erziehungstypologie weiter ausdifferenziert.

Was man auf der Grundlage der vorgestellten Studien über die Erziehungsstile in muslimischen Familien lernt, kann mit den Begriffen Autorität, Zusammengehörigkeit, Nachsichtigkeit und Religiosität umschrieben werden. Hierbei handelt es sich um die Form. Der Inhalt, nämlich die zentralen Erziehungsziele in den orientalischen Familien, lässt sich entsprechend ableiten.

3.3. ERZIEHUNGSZIELE

Folgende sechs Erziehungsziele spielen in arabisch- und türkeistämmigen Familien eine zentrale Rolle: Respekt vor Autoritäten, Ehrenhaftigkeit, Zusammengehörigkeit, Leistungsstreben, türkische Identität und religiöse Identität (vgl. hierzu ausführlich Toprak 2004).

Respekt vor Autoritäten

Die Erziehung zu Respekt, Gehorsam, Höflichkeit, Ordnung und gutem Benehmen hat für die in Deutschland lebenden muslimischen Migranten immer noch einen hohen Stellenwert. Die Kinder werden sehr früh, insbesondere gegenüber ihren Eltern, ihren älteren Geschwistern sowie anderen Verwandten, nach diesen traditionellen Wertvorstellungen erzogen. Die Kinder dürfen ihre Eltern, älteren Geschwister, Onkel, Tanten usw. niemals mit dem Vornamen, sondern mit „anne“ (türkisch: Mutter), „baba“ (Vater), „abla“ (große Schwester), „abi“ (großer Bruder), „teyze“ (Tante) sowie „amca“ (Onkel) ansprechen.² Diese Regel gilt auch dann,

wenn der Jüngere den Älteren überhaupt nicht kennt, sowie außerhalb der Verwandtschaft. Respekt und Gehorsam haben auch Geltung vor den älteren Menschen, die nicht der Verwandtschaft angehören. Die Kinder sollen in Gegenwart der Eltern schweigen und den Höherstehenden nicht widersprechen oder ins Wort fallen. Auch erwachsene Söhne und Töchter dürfen in Anwesenheit der Eltern nicht rauchen und keinen Alkohol trinken. Ziel dieser Erziehung ist es, die familiären Bindungen zu festigen und einen auf das Funktionieren der Familie gerichteten Orientierungssinn für das gesellschaftliche Leben zu entwickeln.

Bedeutung von Respekt und Gehorsam in muslimisch geprägten Gesellschaften

Die Untersuchungen von Cigdem Kagitcibasi belegen, dass die Erziehung zu Respekt und Gehorsam von türkischen Eltern in der Türkei oft an erster Stelle genannt wird. 59 Prozent der befragten Mütter geben an, dass das wichtigste Erziehungsziel Respekt und Gehorsam sei; bei den Vätern ist dieser Prozentsatz leicht höher, er beträgt 61 Prozent. Im Gegensatz dazu sind die Werte zum Erziehungsziel „Selbstständigkeit“ relativ niedrig: Neunzehn Prozent der Mütter und siebzehn Prozent der Väter bezeichnen dieses Erziehungsziel als wichtig (vgl. Kagitcibasi 1996, S. 102). Die niedrigen Prozentsätze beim Erziehungsziel „Selbstständigkeit“ können damit begründet werden, dass die Eltern durch dieses Erziehungsziel das familiäre Zusammenleben gefährdet sehen. Die Kinder könnten durch Selbstständigkeit das familiäre Zusammenleben ihren individuellen Interessen unterordnen.

Zwei Beispiele aus dem öffentlichen Leben sollen den Wert des Erziehungsziels „Respekt und Gehorsam“ verdeutlichen. Da der Lehrer als Erziehungs- und Respektsperson betrachtet wird, wird er, sei es auf dem Land oder in der Stadt, niemals mit dem Vor- oder Nachnamen, sondern mit „hocam“ bzw. „öğretmenim“ – „mein Lehrer“ – angesprochen.³ Wenn der Lehrer den Klassenraum betritt, stehen alle Schüler auf und begrüßen ihn höflich; in Gegenwart des Lehrers rauchen die Schüler nicht. Lehrkräfte genießen in praktisch allen muslimisch geprägten Gesellschaften eine derart besondere Autorität, dass von den Eltern Erziehungsmaßnahmen in der Schule niemals in Frage gestellt werden. Bei Problemen wird die „Schuld“ ausschließlich beim Kind gesucht und entsprechend wird von den Lehrkräften gefordert, alle Erziehungsprobleme eigenmächtig in den Griff zu bekommen.

Mangel an „Respekt und Gehorsam“ in der deutschen Gesellschaft

Im Migrationskontext gewinnen die Erziehungsziele „Respekt und Gehorsam“ mehr Relevanz. Eltern vergleichen das Verhalten ihrer Kinder mit dem der deutschen Peergroup und versuchen betont, Respekt vor Autoritäten einzufordern, damit die Kinder nicht „eingedeutscht“ werden. Die meisten arabischen und türkischen Eltern teilen die Meinung, dass die deutschen Jugendlichen mit Älteren unhöflich, unfreundlich und ohne Respekt umgehen. Die Bewertung der „deutschen“ Erziehungsziele basiert meist auf oberflächlichen Beobachtungen und Vorurteilen. So werden die in Deutschland dominanten Aspekte, wie Individualität, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und insbesondere die gesellschaftlich akzeptierte „Rebellion“ in der Lebensphase Jugend, als Bedrohungen wahrgenommen. Als unreflektierte subjektive Wahrnehmungen führen diese Bedrohungen dazu, dass die Eltern ihr Erziehungsziel „Respekt vor Autoritäten“ viel rigider verfolgen als dies in den Herkunftskulturen der Fall ist.

Es ist durchaus zulässig, den von Soziologen entwickelten Terminus der *sich selbst erfüllenden Prophezeiung* zu gebrauchen: Aus Angst, dass die eigenen Kinder respektlos werden, wird ihnen weniger „Freiraum“ gelassen, sich in einer überkomplexen Gesellschaft zu orientieren und selbstständig nach Bewältigungsmustern für ihre Lebenskonstellation zu suchen, wodurch Überforderungssituationen wahrscheinlicher werden und damit auch Respektlosigkeit und Ungehorsam. Dies wiederum bestätigt aus der Perspektive vieler Migrantenfamilien, dass die (zu) offene „deutsche“ Gesellschaft daran schuld sei, und führt dazu, dass noch stärker an den hergebrachten Werten und Traditionen festgehalten wird, wodurch dieses Muster sich festigt und zu einem schwer zu durchbrechenden Misstrauen auf beiden Seiten führt.

Erziehung zur Ehrenhaftigkeit

Das Erziehungsziel „Ehrenhaftigkeit“ spielt im Erziehungsalltag muslimischer Eltern neben Erziehung zu „Respekt vor Autoritäten“ eine zentrale Rolle. Den Kindern werden zwei Sachverhalte beigebracht: Erstens die Beachtung der *Grenze zwischen Innen- und Außenwelt* und zweitens die *geschlechtsspezifische Ausrichtung der Ehre*.

Dem Ursprung nach trennt eine klare Grenze den Bereich der Familie, das „Innen“, von der Außenwelt. Auch in Deutschland wird von den Migrantenfamilien stark darauf geachtet, diese *Innen-Außen-Grenze* nicht zu überschreiten. Vor allem den Jungen wird sehr früh vermittelt, auf etwaige Grenzüberschreitungen sofort und entschieden zu reagieren, z.B. ihre (jüngeren) Geschwister zu verteidigen, um nach außen ein geschlossenes Bild zu vermitteln. Die Familie wird als Einheit konstruiert, so dass jedes Problem bei der Außendarstellung der Familie zu einem kollektiven Problem der Familie wird. Konflikte in der Familie können durchaus existieren, allerdings müssen diese innerhalb der Familie und nach außen unsichtbar bleiben. Diese Intimsphäre spielt in muslimischen Gesellschaften eine derart zentrale Rolle, dass sich bis heute – selbst in sozialistischen Diktaturen – der Staat aus dem Familienleben gänzlich heraushält. Entsprechend sind Institutionen, die mit dem Jugendamt oder Beratungsstellen vergleichbar sind, meist speziell auf Waisenkinder und Kinder mit traumatischen Kriegserfahrungen spezialisiert.

Da in Deutschland nicht das Umfeld mit den sozialen Regelwerken existiert, wie beispielsweise in der Türkei, im Libanon oder in Marokko, und der Schutz der einzelnen Familienmitglieder das oberste Prinzip ist, scheint dieses Erziehungsziel stärker betont zu werden als dies in der familiären Erziehung innerhalb den Herkunftsgesellschaften notwendig wäre. Ein Unterschied zu den Herkunftsgesellschaften besteht u.a. darin, dass die sozialen Kontrollinstanzen, wie z.B. umfangreiche Familiennetze, solidarische Nachbarschaftshilfe, stabile Dorfgemeinschaften, fehlen. Und aus der Sicht der Migrantenfamilien erscheinen ethnisch differenzierte Stadtbezirke als durchaus sinnvoll, da hier genau jene Kontrollinstanzen wirken können, die der Familie Arbeit „abnehmen“. Was im mehrheitsgesellschaftlichen Diskurs als „benachteiligte Wohnverhältnisse“ klassifiziert wird, kann aus der Perspektive der „Benachteiligten“ durchaus attraktiv sein.

Das Erziehungsziel „Ehrenhaftigkeit“ regelt nicht nur die Beziehung nach innen und außen, sondern es bestimmt auch das *Verhältnis zwischen Mann und Frau*. Wenn vom Erziehungsziel Ehrenhaftigkeit gesprochen wird, bedeutet dies für den Mann und die Frau ganz Unterschiedliches. Ehrenhaftigkeit bedeutet für die Frau, dass sie bis zur Ehe ihre Jungfräulichkeit bewahrt und während der Ehe treu bleibt. Die Ehrenhaftigkeit eines Mannes hängt in erster Linie vom Verhalten seiner Frau ab. Ehre impliziert, dass die Männer die Sexualität der Frauen (Ehefrauen, Töchter

und Schwestern) kontrollieren. *Namus* (Ehre) verlangt von der Frau korrekte Bekleidung sowie korrektes Verhalten im Umgang mit fremden Männern. Weiterhin verlangt *namus* von der Frau, keine vor- oder außer-ehelichen Beziehungen einzugehen. Verstößt sie dagegen, so muss der Mann handeln, um seine eigene Ehre wieder herzustellen. Im äußersten Fall verstößt der Mann seine Frau bzw. die Familie ihre Tochter.

Die beiden Elemente der Ehrenhaftigkeit, die Innen-Außen-Grenze und das Verhältnis zwischen Mann und Frau, ergänzen sich also und bilden den Fundus einer Lebensweise, die – abgesehen von Ehre – auch Ordnung und Berechenbarkeit garantiert. Aus dieser Berechenbarkeit generieren muslimische Familien ein Gefühl von Zugehörigkeit.

Erziehung zur Zusammengehörigkeit

Das Erziehungsziel *Zusammengehörigkeit* – im Türkischen *birlik ve beraberlik* – wird von den Eltern sehr stark betont und zielgerichtet an die Kinder weitervermittelt. Wie beim Erziehungsziel *Ehrenhaftigkeit* deutlich wurde, ist das Zusammenhalten innerhalb der Familie vor allem in der Migration von zentraler Bedeutung, weil das in den Herkunftsgesellschaften übliche stabile soziale Netzwerk in Deutschland nicht vorhanden ist. Das Erziehungsziel *Zusammengehörigkeit* hat beispielsweise in der Türkei keine zentrale Bedeutung (vgl. Kagıtcıbası 1996). Dieses Erziehungsziel ist im Zuge der Migration entstanden, weil die Eltern dadurch die innerfamiliäre Bindung, die sie in der Migration gefährdet sehen, verfestigen wollen.

Die Betonung von Zugehörigkeit kann gewissermaßen als Ausgrenzungsmechanismus wirken, da bestehende Differenzen verstärkt werden. Dabei wird die Zugehörigkeit auf zwei Ebenen dargestellt: einmal in der Unterscheidung zwischen Familie und Nicht-Familie, zum anderen in der Unterscheidung zwischen ethnischer Community und den Anderen. Auch wenn „die Anderen“ bzw. „die Deutschen“ nicht negativ konnotiert werden, offenbart sich dadurch eine klare Differenzierung, die von den Kindern und Jugendlichen als manifeste Tatsache wahrgenommen wird, da sie eine analoge Unterscheidung von der Mehrheitsgesellschaft täglich erleben.

Erziehung zum Lernen und Leistungsstreben

Die Erziehung zum Lernen und zum Leistungsstreben hat historische und sozioökonomische Ursachen. In den türkischen Schulbüchern wurden und werden die Erfolge der Osmanen mit Leistung und Leistungsstreben der einzelnen Bürger des Osmanischen Reiches begründet.⁴ Es gibt viele Hinweise aus Überlieferungen, die darauf hindeuten, dass Diener mit Leistung und Fleiß in hohe Positionen gelangt sind. Heute wird der Untergang des Osmanischen Reiches damit begründet, dass man bei der Besetzung der Ämter nicht mehr das Prinzip Leistung angewendet hatte. Dies wird seit Gründung der Republik immer wieder hervorgehoben, um die armen Bevölkerungsschichten zum Lernen und zur Leistung zu motivieren.

Doch die eigentlichen Gründe für eine ausgeprägte Lern- und Leistungsorientierung sind eher sozioökonomischer Natur. Seit Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre wurde in der Türkei die Industrialisierung und die Technisierung der Landwirtschaft vorangetrieben. Seit dieser Zeit wird den privatwirtschaftlichen Initiativen sowohl in der Landwirtschaft als auch in der Industrie Vorrang gegenüber dörflichen Kooperativen eingeräumt. Davon haben die Großinvestoren auf dem Land profitiert. Landflucht, weit verbreitete Armut und Massenarbeitslosigkeit waren die Folgen. Der Bevölkerungsteil, der unter diesen Bedingungen leidet, strebt zur Abhilfe nach Bildung und Leistung. Gerade diese Menschen, die von der Landflucht und Binnenmigration betroffen waren, sind nach Deutschland gekommen, um bessere Lebensbedingungen für ihre Familien zu ermöglichen. Da die Migranten sich hier beim Zugang zu höherer Schulbildung, besseren Arbeitsbedingungen, Ausbildungsmöglichkeiten etc. benachteiligt fühlen, gewinnt das Erziehungsziel Lernen und Leistungsstreben an Bedeutung. Nur durch viel Lernen, Leistungsstreben und persönlichen Ehrgeiz sind die Migranten türkischer Herkunft in der Lage, zu höheren gesellschaftlichen Positionen zu gelangen, so die Argumentation. Allerdings sind die Eltern kaum in der Lage, ihre Kinder bei der Lernentwicklung zu unterstützen. Eine Reihe von Studien belegen sogar, dass die Einstellungen der Eltern einer erfolgreichen Bildungskarriere entgegenstehen (hierzu ausführlich in Kapitel 5).

Erziehung zur türkischen bzw. arabischen Identität

Die Erziehung zum Nationalstolz wird in der Türkei sowie in den arabischen Nationen vom Staat – insbesondere von der Schule – übernommen. Je nach politischem Standpunkt wird dieses Erziehungsziel von der jeweiligen Familie direkt unterstützt oder latent abgelehnt. In den kurdischen Familien werden z.B. die Kinder zu diesem Erziehungsziel nicht ermutigt. In der Schule sollen hingegen alle Kinder bereits in der Primarstufe zu guten und stolzen Patrioten erzogen werden. Bis auf wenige Ausnahmen ist die Unterrichtssprache in der Türkei Türkisch, den Kindern der ethnischen Minderheiten, insbesondere den Kurden, ist es untersagt, ihre Muttersprache zu sprechen. Auf das Erziehungsziel *Nationalstolz* (also türkische bzw. arabische Identität) wird in den Curricula explizit verwiesen: Für den Bereich Gesellschaft und Staat dominiert das ‚Richtziel‘ Patriotismus, verbunden mit dem ‚Stolz, Sohn eines großen Volkes und einer ehrenvollen Geschichte‘ zu sein. Da die Erziehung zur herkunftsspezifischen Identität in Deutschland nicht von der Schule forciert wird, übernehmen die Eltern diesen Auftrag selbst – auch hier also eine in der Herkunftsgesellschaft unübliche Funktion der Familie. Der Motivation zu diesem Erziehungsziel liegt die Angst der Eltern zugrunde, ihre Kinder würden sich von den türkischen Wert- und Normvorstellung entfernen: „Die Kinder dürfen nicht vergessen, woher sie kommen“. Um die eigene Identität zu untermauern, sprechen die Eltern mit ihren Kindern die Herkunftssprache und verherrlichen die eigene Nation teilweise dramatisch. Heimaturlaube, verbunden mit Verwandtschaftsbesuchen, gehören zum jährlichen Sommerprogramm und der Türkischunterricht in den Schulen wird rege besucht, obwohl er auf freiwilliger Basis angeboten wird. Allerdings berichten Jugendliche häufig, dass die Erwartungen an die „Heimat“, die durch das in den Familien gezeichnete Bild der Herkunftsgesellschaft entstanden sind, enttäuscht werden. Die Idealisierung der Herkunft ist eine typische Form des Umgangs mit der Migrationsgeschichte, führt bei dem Nachwuchs aber nicht selten zu Irritationen.

Seit Mitte der 1990er Jahre ist deutlich zu beobachten, dass die türkischen Jugendlichen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, ihre türkische Identität selbstbewusster und selbstverständlicher nach außen präsentieren. Die Gründe für das verstärkte Betonen der türkischen Identität können in vier Punkten konkretisiert werden: Die ausländerfeindlichen Übergriffe auf türkische Migranten in den 1990er Jahren haben das Gefühl des Zusammenhalts innerhalb der Gemeinde verstärkt.

Die Eltern und ihre Kinder fühlen sich durch den Zuzug von Spätaussiedlern benachteiligt. Aus Sicht der Eltern bekommen die Spätaussiedler mehr Rechte, obwohl sie – im Gegensatz zu ihren Kindern – kaum Deutsch können. Als weiteren Grund für den Rückzug in die türkische Identität kann das Scheitern der beruflichen und sozialen Integration in die hiesige Gesellschaft genannt werden. Und es sind die Erfolge türkischer Sportler, zum Beispiel im Fußball, mit denen sich die türkischen Jugendlichen intensiv identifizieren (hierzu Kapitel 5).

Erziehung zur religiösen Identität

Die fünf Säulen des Islam – die zentralen religiösen Pflichten – haben in der arabischen und türkischen Bevölkerung einen sehr unterschiedlichen Stellenwert. Die offizielle türkische Statistik weist über 98 Prozent der Bevölkerung als Muslime aus. Da seitens der türkischen Regierung keine systematischen Erhebungen vorliegen, wird in der Literatur die Zahl der Aleviten geschätzt. Man muss davon ausgehen, dass ein Fünftel bis ein Viertel der türkischen Bevölkerung alevitischen Glaubens ist, d.h. dass sie den Islam anders interpretieren als die Mehrheit der Muslime und viele Regeln des Islams nicht befolgen.

Der Erhalt der religiösen Identität ist religiösen türkischen Eltern in Deutschland besonders wichtig. Auch hier fällt die Schule als Erziehungsinstanz weg und die Angst, dass die Kinder ihrer Religion entfremdet würden, ist groß. Ein allgemeiner Religionsunterricht, wie er in deutschen Schulen angeboten wird, reicht türkischen Eltern nicht aus. Für die sunnitischen Eltern geht es in erster Linie um das Vermitteln der islamischen Pflichten. Weil diese Unterweisung in der Schule nicht gewährleistet wird, erfahren die Koranschulen, die meistens auch unter Kulturvereinen geführt werden und oft in dunklen Hinterhöfen untergebracht sind, starken Zulauf.

3.4. RELIGIÖSE PFLICHTEN

Die religiösen Pflichten der sunnitischen Muslime sind die Einhaltung der fünf Säulen des Islam; diese sind *sahada* (die Annahme des Islam als Religion), *salat* (das täglich fünfmal zu verrichtende Ritualgebet), *zakat* (Almosensteuer), *saum* (das Fasten im Monat Ramadan) sowie *haddsch* (die Wallfahrt nach Mekka). Im Folgenden werden die fünf Säulen skizziert.

Glaubensbekenntnis (shahada): Die Annahme des islamischen Glaubens vollzieht sich mit dem Aussprechen des Glaubensbekenntnisses: „ashadu an la ilaha illa Allah waashadu anna Muhammadan rasulullah“ – ins Deutsche übersetzt: „Ich bezeuge, dass es keinen Gott außer Allah gibt, und ich bezeuge, dass Muhammad der Gesandte Gottes ist“ (vgl. Kreiser/Wielandt 1992, S. 132). Wer dieses Glaubensbekenntnis bei vollem Bewusstsein und in Anwesenheit von Zeugen ausspricht, gilt als Muslim. Es ist kein weiterer schriftlicher Eintritt in die Glaubensgemeinschaft notwendig.

Beten (salat): Das wichtigste religiöse Ritual der Muslime ist das Beten. Jeder Muslim ist verpflichtet, fünfmal am Tag zu beten. Aufgrund der Erwerbstätigkeit der Bevölkerung können nicht alle dieses Ritual einhalten. Aber mindestens das Freitagsgebet (mittags), das mit dem sonntäglichen Kirchengang der Christen verglichen werden kann, soll eingehalten werden. In den meisten muslimisch geprägten Gesellschaften ist der Freitag – äquivalent zum Sonntag – der einzige freie Tag der Woche.

Die Almosensteuer (zakat): Almosenpflichtig ist jeder volljährige, gesunde und freie Muslim, dessen wirtschaftliche Lage eine Abgabe erlaubt. Der Ertrag der Steuer ist für die Armen bestimmt. Sie wird in der religiösen Literatur als verdienstvolles Werk des Muslims bezeichnet. Heute wird beispielsweise zum Opferfest ein Hammel geschlachtet und mindestens ein Drittel des Fleisches an die Armen und Bedürftigen als Almosen verteilt. Die Almosen werden in der Regel in Moscheen gesammelt.

Fasten (saum): Das Einhalten des Fastenmonats Ramadan wird in allen muslimischen Gesellschaften streng eingehalten. Es handelt sich wahrscheinlich um die in der Religionspraxis am umfangreichsten umgesetzte religiöse Pflicht. Die Gläubigen sind verpflichtet, einen Monat lang vom Sonnenaufgang bis zum Sonnenuntergang nicht zu essen, nicht zu trinken, nicht zu rauchen und auch keinen Geschlechtsverkehr zu haben. Dabei sind Sonnenaufgang und -untergang am jeweiligen Aufenthaltsort entscheidend – also abhängig von Jahreszeit und Breitengrad. Am Abend – zwischen Sonnenuntergang und Sonnenaufgang – wird gemeinsam gespeist. Der Ramadan wird nach einem Monat mit dem vier Tage anhaltenden „id al-fitr“ (Fest des Fastenbrechens) abgeschlossen. Im Türkischen wird das Fest auch als „seker bayrami“ (Zuckerfest) bezeichnet.

Wallfahrt (haddsch): Durch das koranische Gebot (vgl. Sure 3, 97) ist jeder volljährige Muslim verpflichtet, mindestens einmal in seinem Leben die Wallfahrt nach Mekka zu verrichten, sofern er bzw. sie die finanziellen Möglichkeiten hierzu hat.

Die Kinder werden in der Schule sehr früh zu diesen Pflichten erzogen. Darüber hinaus ist der Religionsunterricht an allen Primar- und Sekundarstufen bis zum Erwerb des Abiturs Pflichtfach. Der Inhalt des Religionsunterrichts besteht oft aus einer Verherrlichung des Islam, auf die Inhalte der anderen Religionen wird selten eingegangen. Es kommt auch vor, dass während des Religionsunterrichts gebetet wird. Viele Schulen haben einen Klassenraum in einen Gebetsraum umgewandelt. Auch die Minderheiten müssen häufig an diesem vom Staat angeordneten Religionsunterricht teilnehmen. Eine auf die Bedürfnisse der Minderheitenkinder bezogene Teilung des Religionsunterrichts – wie etwa in Deutschland: Religionsunterricht für Katholiken, Protestanten, Muslime – gibt es in den meisten muslimischen Gesellschaften nicht.

Besonderheiten bei Aleviten

Die Aleviten unterscheiden sich von den Sunniten in der Türkei, aber auch in vielen arabischen Ländern durch ein eher freiheitliches Religionsverständnis. In den politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen artikulieren sie sich mit aufklärerischen bis hin zu linksrevolutionären Positionen (vgl. Vorhoff 1995, S. 3). Alamdar-Niemann (1992) definiert die Stellung der Aleviten in der Türkei entsprechend folgendermaßen: „Der wesentliche Unterschied zwischen Sunniten und Aleviten liegt jedoch nicht allein in der Tatsache, daß die Aleviten eine Minderheitenstellung innerhalb der türkischen Muslime einnehmen: die Trennungslinie verläuft auf Grund der Zugehörigkeit der Aleviten zu der schiitischen Glaubensrichtung des Islams.“ (Alamdar-Niemann 1992, S. 266-267)

Die Aleviten darf man jedoch nicht mit den überwiegend im Iran auftretenden Schiiten gleichsetzen. Ein Teil der Aleviten versteht sich nicht einmal dem Islam zugehörig. Die Aleviten in der Türkei sind im gesamten Land zerstreut, aufgrund ihres Minderheitenstatus leben sie in der Regel zurückgezogen und viele geben öffentlich nicht zu, dass sie alevitischen Glaubens sind. „Aleviten betonen im Unterschied zu sunnitischen Ansichten gerne, daß der Mensch nicht Sklave Gottes, sondern autonom und selbstverantwortlich sei. Zentral ist daher das Streben nach Selbst-

erkenntnis und Selbstbeherrschung. Hieraus erklärt sich der hohe Stellenwert, der Bildung eingeräumt wird, sowie eine große Aufgeschlossenheit gegenüber den Entwicklungen der Moderne.“ (Vorhoff 1995, S. 7)

Das ethische Ideal, reinen Herzens zu sein, ist ebenso wichtig wie Wissen und Erkenntnis. Es geht nicht darum, den Glauben in Gebetsfloskeln auf der Zunge zu tragen, sondern im Herzen und in den Taten gegenüber den Mitmenschen zu zeigen (vgl. Vorhoff 1995). Folgende Merkmale fallen bei Aleviten grundsätzlich auf:

- Aleviten haben keine Moscheen, sondern Gebetshäuser.
- Es herrscht größere Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau.
- Sie haben keine Vorbeter, sondern „Dedes“, inoffizielle Vorstände der Religionsgemeinschaft.
- Es gibt eine heterodoxe, am mystischen Islam orientierte Interpretation des Islam (der Koran wird nicht wörtlich ausgelegt).

Auch die alevitische Minderheit betont den Stellenwert der religiösen Identität, macht aber diese Identität nicht von den fünf Säulen des Islam abhängig. Sie betonen verstärkt, dass die Vermittlung der religiösen Werte die Sache der Familie sei und im schulischen Kontext lediglich allgemeine Informationen über alle Religionen, vom Christentum bis zum Islam, zu vermitteln seien.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Form des Auslegens und des Auslebens islamischer Religiosität im Hinblick auf die Vielfalt mit der christlichen Religion vergleichbar ist. Da in diesem Kontext eine komplexere Beschreibung des Islams und des religiösen Alltags der Muslime nicht möglich ist, sei allen Interessierten das Buch *Der Islam und die westliche Welt* von Abdel Theodor Khoury ans Herz gelegt.⁵

3.5. SOZIALE WERTE UND DIE ROLLEN VON MANN UND FRAU

Von zentraler Bedeutung für das Verständnis der Funktionslogik traditioneller muslimischer Familien sind die Zusammenhänge zwischen den wirksamen Werten und den damit verbundenen Rollen von Mann und Frau. Zunächst wird der Begriff der Ehre beschrieben, um davon ausgehend die Geschlechterrollen an den Funktionen von Vater und Mutter zu erläutern.

Der Begriff der Ehre

Einige wichtige Begrifflichkeiten, die das familiäre Zusammenleben je nach Familientyp auf unterschiedliche Art und Weise prägen und auch in der Praxis von zentraler Bedeutung sind, sollen hier erläutert werden. *Ehre* beinhaltet drei voneinander untrennbare Werte. Die drei Bestandteile – *seref*, *namus*, und *saygi* – werden zunächst definiert und erläutert, damit anschließend die Komplexität des Ehrbegriffes besser verstanden werden kann.

Seref = Ansehen: Neben dem Wert der Ehre einer der am häufigsten von türkischen Eltern und auch Jugendlichen verwendete Begriff. Ein Interviewpartner von Pfluger-Schindlbeck (1989) definiert *seref* folgerichtig: „[...] wenn ein Mann, ein Mensch, gegenüber seinen Mitmenschen, gegenüber seiner Umgebung gute Dienste leistet, z.B. ihnen hilft, ihnen in Notzeiten zur Seite steht, so erhöht sich das Ansehen dieses Mannes. Solch ehrbare Männer werden *serefli kisiler* (Männer mit Ehre, Ansehen) genannt. [...] Daneben gibt es Menschen, die das Eigentum der anderen Menschen nicht achten, deren *namus* verletzen, lügen, stehlen und schlecht über sie sprechen. Man nennt diese *serefsiz insanlar* (Menschen ohne Ehre, Ansehen)“ (Pfluger-Schindlbeck 1989, S. 47).

In dem Zitat ist zwar von *seref* (Ansehen) des Mannes die Rede, allerdings wird in einer anderen Passage betont, dass *seref* auch für die Frau die gleiche Bedeutung hat: „[...] es gibt bei Männern solche mit *seref*, bei Frauen solche mit *seref* und bei beiden solche ohne *seref*, d.h., diese Vergehen werden von Männern und Frauen begangen“ (ebd.). Wie aus der Definition hervorgeht, kann sich der Wert von *seref* durch gute Taten erhöhen und durch schlechte Taten verringern. Männer und Frauen haben gleichermaßen *seref* und diese steht in Verbindung zu *namus*. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass *seref* wie *namus* mühsam durch gute Taten erarbeitet werden müssen.

Namus = Ehre: Werner Schiffauer (1983) unterteilt *namus* in zwei verschiedene Bereiche, Innen und Außen: „Dem Wert der Ehre (*namus*) unterliegt die Vorstellung einer klaren Grenze, die Innen, den Bereich der Familie, vom Außen, der – männlichen – Öffentlichkeit des Dorfes oder der Stadt, scheidet. Die Ehre eines Mannes ist beschmutzt, wenn diese Grenze überschritten wird, wenn jemand von außen einen Ange-

hörigen der Familie, womöglich eine der Frauen, belästigt oder angreift. Als ehrlos (*namussuz*) gilt der Mann, der dann nicht bedingungslos und entscheidend den Angehörigen verteidigt“ (Schiffauer 1983, S. 65).

Auf Beibehaltung dieser Grenze nach innen und außen wird auch bei den türkischen Familien in Deutschland großen Wert gelegt, worauf im vorherigen Beitrag verwiesen wurde. Ehre (*namus*) regelt nicht nur die Beziehung nach innen und außen, sondern sie bestimmt auch das Verhältnis zwischen Mann und Frau. Wenn von *namus* gesprochen wird, bedeutet dies – wie bereits erläutert – für den Mann und die Frau Unterschiedliches. *Namus* bedeutet für die Frau, dass sie bis zur Ehe ihre Jungfräulichkeit wahrt und sich außerhalb der Ehe keusch verhält. Die *namus* eines Mannes hängt in erster Linie vom Verhalten seiner Frau ab. Ehre im Sinne von *namus* impliziert, dass die Männer die Sexualität der Frauen (Ehefrauen, Töchter und Schwestern) kontrollieren. Pfluger-Schindlbeck beschreibt diese Beziehung folgendermaßen: „Von der Frau verlangt die *namus* korrekte Bekleidung, korrektes Verhalten im Umgang mit fremden Männern, keine vor- oder außereheliche Beziehungen usw. Handelt sie dem zuwider, so muß der Mann, um seine eigene Ehre wieder herzustellen, sie im äußersten Fall verstoßen“ (Pfluger-Schindlbeck 1989, S. 63).

Ein Mann kann seine Ehre auch aus eigenem Verschulden verlieren, indem er, obwohl er Frau und Kinder hat, nach anderen (verheirateten) Frauen schaut. In muslimischen Gesellschaften ist das Urteil von Verwandten und Freunden, aber auch von Bekannten und Nachbarn von großer Wichtigkeit. Die wesentliche Bedeutung für die Familienehre hat gerade nicht die innere Einstellung und Selbstbestätigung der einzelnen Familienmitglieder, sondern das von außen, d.h. von der sozialen Umwelt wahrgenommene Erscheinungsbild. Konsequenz dieser Priorität ist, dass nicht die persönliche Einstellung gegenüber diesen Normen zählt, die sich ja kaum kontrollieren lässt, sondern allein die Handlung. Die Bewahrung der Regeln wird von der Dorfgemeinschaft oder in Großstädten (auch in Deutschland) von der Nachbarschaft kontrolliert.

saygi = Respekt, Achtung: Ein anderer wichtiger Begriff in türkischen Migrantenfamilien ist der der Achtung (*saygi*). Die Verwandten dürfen nicht alleine mit dem Vornamen angesprochen werden, sondern mit Onkel, Tante oder großer Bruder. Diese Anreden werden in der Regel auch für ältere, fremde, nicht der Familie angehörende Personen verwendet.

Die Ausführungen von Schiffauer (1983) bekräftigen diesen Sachverhalt: „Der Sohn schuldet dem Vater, die Frau dem Mann, der jüngere Bruder dem älteren Achtung. Sie kann ganz unterschiedlich bekundet werden: Der Höherstehende darf nicht mit dem Vornamen angesprochen, ihm darf nicht widersprochen werden, in der Öffentlichkeit muss man in seiner Gegenwart schweigen, man darf nicht in seiner Gegenwart rauchen oder (Alkohol) trinken“ (Schiffauer 1983, S. 67).

In der Erziehung spielen also Ehre, Ansehen, Respekt und Autorität eine entscheidende Rolle. Gleichzeitig leben diese Werte von einer ausgeprägten Außenkontrolle der Kinder durch Erwachsene bzw. Ältere. Diese Werte sind geschlechtsspezifisch differenziert, so dass daraus jene Merkmale entspringen, die später – beispielsweise in der Schule – zu Problemen führen können: Jungen dürfen demnach toben, selbstbewusst auftreten usw., Mädchen sollen stiller sein, sich bescheiden geben usw. In der Zeit der Adoleszenz ist es auch in muslimischen Ländern durchaus üblich, dass Jugendliche über die Stränge schlagen. Dieses Fehlverhalten zieht kaum größere Konsequenzen mit sich, wenn daraufhin der „falsche“ Weg verlassen wird und die Traditionen, Werte und insbesondere die bedingungslose Loyalität wieder ernst genommen werden.

Vater und Mutter

Die *Mutter* hat die Funktion der Erzieherin und leitet den Haushalt. Sie ist dafür verantwortlich, dass die Familie nicht auseinanderbricht und dass sowohl die Kinder als auch der Ehemann versorgt werden. Außerdem ist sie dafür zuständig, die sozialen Kontakte der Familie, auch jene zu der Verwandtschaft im Herkunftsland, aufrechtzuerhalten. Das soziale Netzwerk bezieht sich dabei überwiegend auf die Verwandtschaft und die Nachbarschaft. Selten werden Freundschaften über größere Entfernung gepflegt. Die Logik der Familie drückt sich hier auch deutlich aus: Es geht um engen und auch sichtbaren Zusammenhalt und Zusammengehörigkeit. Die Mutter drückt dabei die zentralen Merkmale von Weiblichkeit aus, die in diesem traditionellen Kontext mit Fürsorge, Pflege und Wohlbefinden knapp umschrieben sind. Sie ist für die Erziehung verantwortlich, d.h. ihr werden Vorwürfe gemacht, wenn das Verhalten der Kinder nicht den Erwartungen entspricht. Und dies gilt trotz der Tatsache, dass sie bei der Erziehung der Jungen nur teilweise die Hauptverantwortung trägt. Älteste Töchter übernehmen schon früh weite Teile der Mutterrolle für die jüngeren Geschwister.

In konservativ-traditionellen Kreisen ist es undenkbar, dass eine Frau eine Scheidung anstrebt, weil sie dadurch nicht nur den Mann im Stich ließe, sondern auch die Kinder. Die Erhaltung der Ehe ist das oberste Gebot, etwaige Motive für eine Scheidung sind nachrangig. Gewaltanwendung, Missbrauch oder Ehebruch würden zwar grundsätzlich als Gründe für eine Scheidung akzeptiert. Aber diese werden von den Frauen selbst aus Schamgefühl nur selten angeführt.

Der *Vater* ist das Familienoberhaupt. Seine Funktion ist die des Präsidenten, der die Regierung nach außen darstellt und das letzte Wort nach innen beansprucht. Er symbolisiert den traditionellen Ausdruck von Männlichkeit: Er ist der Familienernährer und beschützt die Familie vor äußeren Einflüssen. Er zeigt unentwegt Stärke und Dominanz. Dieses Erscheinungsbild muss er auch dann aufrechterhalten, wenn er ratlos ist, also nicht weiß, wie auf eine unbekannte Situation zu reagieren ist. Er muss eine schnelle Entscheidung treffen, die er mit Überzeugung vertritt und die von niemandem in Frage gestellt wird. Der Vater macht sich in der Erziehung rar, so dass sein Eingriff in Erziehungsfragen von einer erhöhten Priorität zeugt. Bei den Kindern leuchten dann alle Alarm-signale. Erst ab dem dritten Lebensjahr übernimmt er Aufgaben der Erziehung von Jungen. Und diese übernehmen im Jugendalter Aufgaben des Vaters, allerdings nur dort, wo die Kontroll- und Schutzfunktion des Vaters der Familie und den weiblichen Familienmitgliedern gegenüber nicht wirken kann (beispielsweise in Schule und Peergroup).

Insgesamt steht die Kollektivität im Vordergrund. Das Familienbild ist durch Autorität und Respekt gekennzeichnet. Die traditionellen Werte sind die zentrale Währung des familiären Lebens. Das wird auch in der Betrachtung der geschlechtsspezifischen Erziehung und der darin sichtbaren Arbeitsteilung zwischen Vater und Mutter deutlich.

3.6. GESCHLECHTSSPEZIFISCHE ERZIEHUNG

Eltern arabischer und türkischer Herkunft in Deutschland teilen sich die erzieherische Disziplinierung der Kinder in der Regel nach Geschlecht auf: Die Mutter unterweist die Tochter und der Vater den Sohn. Während der Vater auch die Tochter disziplinieren kann und sie ihm gehorchen muss, kann sich der Sohn den Anforderungen der Mutter widersetzen. Im frühkindlichen Alter (von 0-3 Jahren) wird nicht unmittelbar zwischen den Geschlechtern unterschieden. Die Kinder, sei es Mädchen oder Junge,

tragen für ihr Verhalten bzw. ihre Haltung keine Verantwortung. Dies ist im Vorschulalter, zwischen drei und sechs Jahren, nur noch bedingt der Fall. Das Kind erfährt die bis dahin schützende Familie nun auch als strafende Instanz. Mit der physischen und kognitiven Entwicklung des Kindes verändert sich gleichzeitig das Verhalten der Eltern, das nun deutlich geschlechtsspezifisch ausgerichtet ist.

Jungenerziehung im Vorschulalter

Da sich der Junge zunächst – bis zur Pubertät – in der häuslichen Umgebung aufhält, sind die wichtigsten Bezugspersonen die Mutter und gegebenenfalls die älteste Schwester. Bereits im Vorschulalter ist das Verhältnis des Jungen zur Mutter bzw. zur Schwester zwiespältig: Einerseits ist es noch von körperlicher Zärtlichkeit geprägt, andererseits wird von beiden Seiten diese Körperlichkeit abgelehnt. Diese ambivalente Haltung spiegelt sich ebenso in der Autorität von Mutter und Schwester wider. Die kleinen Aufforderungen, wenn er z.B. die Mutter zum Einkauf begleiten, etwas aus der Küche holen oder seine Geschwister rufen soll, appellieren an den freien Willen des Jungen. Er soll ihnen zwar nachkommen, aber außer einem Tadel geschieht ihm – sollte er sich verweigern – nichts. Diese Aufforderungen werden häufig von einer Art von Vorlob begleitet. Um den Aufforderungen nachzukommen, wird der Junge zwar von der Mutter ermahnt, sie lässt ihn jedoch gewähren und setzt ihre Autorität ihm gegenüber kaum durch. Dieses Gewährenlassen führt beim Jungen teilweise zur Verunsicherung hinsichtlich der Autorität seiner weiblichen Bezugspersonen und auf der Handlungsebene zu Provokationen diesen gegenüber. Es sei hinzugefügt, dass der Junge im Extremfall auf seine Mutter einschlagen, sie treten und boxen kann, ohne mit ernsthafter Bestrafung rechnen zu müssen; er wird lediglich ermahnt.

In dieser Zeitspanne beginnt der Vater, den Sohn zu unterweisen: Er weist ihn in den männlichen Aufgabenbereich ein; er achtet auf sein Verhalten, bestraft und lobt ihn. Im Gegensatz zur Mutter, deren Aufgaben sich zunehmend auf Fürsorge sowie Rückhalt beschränken, wird der Sohn vom Vater in allen Bereichen gefordert: „Während der Sohn den Ansprüchen des Vaters gerecht werden muß, bleibt die Beziehung zur Mutter davon unbelastet, die zudem das Erziehungsmittel der körperlichen Züchtigung, wenn sie damit droht, auf den Vater überträgt und kaum selbst ausführt“ (Pfluger-Schindlbeck 1989).

Mädchenerziehung im Vorschulalter

In der Vorschulphase hält sich das Mädchen in der unmittelbaren Nähe der Mutter und der Schwester auf, die weiterhin die Hauptbezugspersonen des Mädchens sind. Der Aufenthaltsort des Mädchens ändert sich nicht, der räumliche Bezug bleibt das Haus und die nähere Umgebung. Mädchen kommen mit anderen Haushalten und deren Familienmitgliedern erst dann in Kontakt, wenn sie von der Mutter zum Besuch bei Verwandten oder Nachbarn mitgenommen werden. Im Gegensatz zum Jungen werden die Kontakte des Mädchens über die Mutter vermittelt und beziehen sich primär auf die Verwandtschaft sowie die Nachbarschaft. Während die Mutter den Jungen bei der Neuorientierung am männlichen Geschlecht ohne Strenge unterstützt, wird der gleiche Prozess beim Mädchen durch die Festlegung der weiblichen Geschlechterrolle mit mütterlicher Rigidität begleitet. Hier muss das Mädchen den Aufforderungen der Mutter zur Mithilfe im Haushalt folgen. Die Autorität der Mutter ist unangreifbar und die Mutter bestraft das Mädchen, wenn es nicht Gehorsam leistet. In dieser Phase führt die Tochter leichte Hausarbeiten sporadisch aus.

Weiterhin soll das Mädchen lernen, sich in Anwesenheit anderer ruhig zu verhalten und nicht zu sprechen, außer es wird etwas gefragt. Die Mutter-Tochter-Beziehung ist kaum von körperlicher Zärtlichkeit geprägt, so dass das Mädchen selten von der Mutter auf den Schoß genommen und zärtlich umarmt und geküsst wird. Zudem wird jedem Mädchen prinzipiell die Fürsorge für jüngere Geschwister übertragen; diese Verantwortung wird dem Jungen nicht übertragen. Wenn die Tochter diese Fürsorge nicht nach den Vorstellungen der Mutter erfüllt, bestraft die Mutter sie dafür. Die Autorität des Vaters besteht unangetastet und ist aufgrund der relativ großen sozialen Distanz und den Prinzipien der Achtung über die der Mutter gestellt.

Jungenerziehung ab dem Schulalter

Auch wenn die Mutter und die ältere Schwester noch die Hauptbezugspersonen des Jungen sind, wird die Zuordnung zum Vater forciert: Der Junge beginnt z.B. den Vater zu begleiten. Außerhalb des Hauses sucht sich der Junge Freunde, die ihm gleichwertig sind. Der Junge erfährt hier das Verhalten, das später für die Beziehung der Männer untereinander charakteristisch ist. Der Junge lernt über die Orientierung am männlichen

Geschlecht nicht nur das engere familiäre Umfeld, sondern auch dessen nähere Umgebung kennen.

Im mittleren Alter zwischen sechs und neun Jahren verfestigt sich die familiäre Erziehung, und weitere Differenzierungen der Rollenmuster werden erlernt. Die Zuordnung des Jungen zum männlichen Geschlecht wird intensiviert, die Hauptkontaktperson des Jungen wird der Vater. Durch diese ständige Begleitung des Vaters erlernt der Junge alle außerhäuslichen Tätigkeiten.

Die Rolle der Mutter konzentriert sich auf das körperliche Wohlbefinden sowie auf den Bereich der Hygiene; die Beziehung ist somit weiterhin auf Fürsorge und Bedürfniserfüllung beschränkt. Die Mutter tritt erst dann als Erziehungsperson in Erscheinung, wenn sich der Junge im Haus aufhält. Im Gegensatz zur Autorität des Vaters bleibt jedes Urteil der Mutter angreifbar.

Mädchenerziehung ab dem Schulalter

Bei Konflikten zwischen Mutter und Tochter schaltet sich der Vater oft ein, indem er den Konflikt durch einen lauten Befehl beendet. In vielen Fällen droht die Mutter dem Mädchen mit dem Vater, überträgt aber die Disziplinierungsmaßnahmen nicht auf den Vater, sondern führt diese selbst durch. In dieser Phase der Erziehung dehnt sich die Erziehungskompetenz der Mutter und der älteren Schwester auf alle Verhaltensbereiche des Mädchens aus. Dem Mädchen wird gelehrt, dass sie Verhaltensmuster, z.B. Ring- oder Boxkampf, die für Jungen relevant sind, nicht braucht. Während die Ehre die kämpferische Eigenschaft beim Jungen verlangt, so erfordert sie bei der Tochter Körperbeherrschung, die im Zusammenhang mit Scham steht.

Da der Vater sich aus der Erziehung der Tochter weitgehend heraushält, ist die Vater-Tochter-Beziehung freundlich. Wenn zwischen Vater und Tochter direkte Interaktionen stattfinden, dann haben diese den Charakter von kleineren Hilfestellungen sowie von milden Korrekturen des Verhaltens der Tochter durch den Vater. Bei größeren Problemen mit dem Verhalten der Tochter wird der Vater zunächst der Mutter gegenüber eine kritische Position einnehmen und erst dann, wenn die Mutter nicht in der Lage ist, erfolgreich zu intervenieren, wird der Vater energisch eingreifen.

In der „mittleren Kindheit“ bleibt die Tochter an das Haus gebunden und führt meist die anfallenden kleinen Arbeiten aus (Geschirr spülen, die Mutter beim Kochen unterstützen etc.). Während die Tätigkeiten des Jungen von ihm nur eine zeitlich beschränkte Arbeitsleistung erfordern, zielen die Erwartungen an das Mädchen auf eine ständige Bereitschaft zu Arbeit und Kooperation. Spätestens in der späten Kindheitsphase zwischen neun und zwölf Jahren sollte sowohl der Junge (Dominanz, Männlichkeit oder Selbstbewusstsein) als auch das Mädchen (Schamhaftigkeit, Zurückhaltung, Gehorsamkeit und Ehrenhaftigkeit) seine bzw. ihre Rolle in der Familienhierarchie erlernt und übernommen haben.

Geschlechtsspezifische Zielvorstellungen

Die Hauptziele der Erziehung in die Geschlechterrollen sind folgendermaßen zusammenzufassen: Die Jungen werden zum späteren Familienoberhaupt und Ernährer der Familie und das Mädchen zur späteren Hausfrau und Mutter erzogen. Im Gegensatz zum deutschen Erziehungsideal, in dem Mädchen dazu ertüchtigt werden sollen, sich selbst versorgen zu können und im Notfall sich auch selbst schützen zu können, deuten türkische Erziehungsziele sehr viel markanter auf eine geschlechtsspezifische „Arbeitsteilung“. Das hat dann auch Folgen für die Problemstellungen in Beratungssituationen von jungen Frauen (vgl. El-Mafaalani/Toprak 2010) und jungen Männern (vgl. Toprak/El-Mafaalani 2009).

Die an Lebensgewohnheiten und Traditionen der ländlich-provinziellen Gebiete des Orients angelehnten Denkmuster können zum größten Teil nicht beibehalten werden, was häufig dazu führt, dass umso stärker an jenen mitgebrachten Werten festgehalten wird, die realisierbar erscheinen. Diese Erziehung in die Geschlechterrollen gleicht also eher einer Wunschvorstellung des traditionellen Migrantenmilieus in Deutschland, als dass sie in dieser Form in der deutschen Gesellschaft umgesetzt werden könnten. Vielmehr modifizieren die Jugendlichen diese traditionellen Formen und entwickeln gewissermaßen „neue“, aber aus den alten abgeleitete Denkmuster und Orientierungen (vgl. Kapitel 4). Diese veränderten Denkmuster entsprechen den Vorstellungen der Eltern nur noch sehr bedingt.

3.7. GEWALT IN DER ERZIEHUNG

Es ist allgemein bekannt, dass je nach Kultur und Gesellschaft ein anderes Verständnis von Gewalt bzw. Gewaltanwendung vorherrscht. Ein Handlungsrahmen, der beispielsweise für mitteleuropäische Verhältnisse als überzogen betrachtet werden kann, ist womöglich für Mittelmeerlandern angemessen und legitim. „Menschliches Verhalten ist in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet, der den Handlungs- und Verständnisrahmen absteckt. Gesellschaftliche Ideologien legen fest, welche Handlungen erlaubt oder gar erwünscht sind, und begünstigen oder verhindern damit auch die Einstellung von Aggression und Gewalt“ (Bierhof/Wagner 1998, S. 4.).

Wie bisher erkennbar wurde, ähneln die Erziehungspraktiken des Großteils der in Deutschland lebenden muslimischen Familien jenen Erziehungsformen, die vor über einem Jahrhundert auch in Deutschland üblich waren. Dementsprechend spielen Macht und Gewalt in der Erziehung arabischer und türkischer Familien häufig eine besondere Rolle. Die Bestrafung von Kindern ist für viele traditionell-muslimische Eltern oft ein gängiges Erziehungsmittel. Strafe dient in diesem Normengefüge zum einen der Verhaltenskorrektur und ist zum anderen ein Akt, um die Loyalität den Eltern und Erwachsenen gegenüber wieder herzustellen. Denn Normabweichungen werden als Loyalitätsbruch wahrgenommen.

Gewaltanwendung ist also ein verbreitetes Mittel, um einem unerwünschten Verhalten der Kinder und Jugendlichen zu begegnen (vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut 2002; Toprak 2004). Die Hauptgründe für Gewaltanwendung seitens der Eltern sind:

- die Überforderung bzw. Hilflosigkeit mit Erziehungsfragen,
- Verstöße gegen die Erziehungsziele,
- Bestrafung als Notwendigkeit in der Erziehung,
- Wunsch nach mehr Disziplin und Ordnung und
- mangelnde sprachlich-argumentative Durchsetzungs- und Überzeugungskraft (vgl. Toprak 2004).

Für die pädagogische Arbeit mit muslimischen Jugendlichen ist es von entscheidender Bedeutung, dass die pädagogischen Fachkräfte Kenntnisse über die Bestrafungspraktiken der Eltern besitzen. Dadurch können die Fachkräfte die Lebensbedingungen der Kinder besser nachvollziehen und bewusster eine gewaltfreie Erziehung fördern.

Befragten Eltern ist es meistens nicht einmal bewusst, dass sie Gewalt anwenden, wenn sie ihre Kinder bestrafen. Psychische Gewaltanwendung, wie z.B. „Androhung von Schlägen“ oder „Anschreien, Beschimpfen, Beleidigen“ ist in türkischen Familien sehr gängig, wird aber nicht als Gewaltanwendung verstanden. Eltern, die systematisch ihre Kinder schlagen, gibt es in jedem Kulturkreis und in jedem Milieu. Es ist in diesem Kontext wichtig zu betonen, dass es Misshandlungen von Kindern und Jugendlichen auch bei türkischstämmigen Eltern in Deutschland gibt, dies aber nicht die Regel darstellt. Im Folgenden sollen die gängigsten Bestrafungspraktiken vorgestellt werden.

Ohrfeige

Ohrfeige – im Türkischen *tokat* – ist die gängigste Form der Bestrafung, die von körperlicher Gewaltanwendung und Züchtigung gekennzeichnet ist. Der Stellenwert einer *tokat* in der Erziehung ist zentral und wird nicht als Gewalt definiert. Die meisten türkischen Eltern teilen die Meinung, dass „ein, zwei Ohrfeigen in der Erziehung keinem Kind schaden würden“. Die schädigende Bedeutung wird aber wie oft unterschätzt. Insbesondere psychische Folgen häufiger physischer Strafen werden in traditionellen Milieus nicht erkannt. Es muss zudem hervorgehoben werden, dass hinter der einfachen Ohrfeige in der Regel keine Systematik liegt. Vielmehr resultiert diese Art von Gewaltanwendung in der Regel aus Hilflosigkeit und fehlenden Konfliktlösungsstrategien der Eltern. Hier kann also durchaus von einem inkonsistenten Erziehungsverhalten gesprochen werden.

Androhung von Schlägen

Die Androhung von Schlägen ist eine Vorphase zur Ohrfeige und wird sehr oft angewandt, um zunächst den Vollzug einer Ohrfeige oder weiterer Schläge zu verhindern. Das Androhen von Schlägen hat meist einen unverbindlichen Charakter, weil es eher eine Redensart ist, d.h. Schläge werden unüberlegt, unverbindlich und inflationär angedroht, ohne ernsthaft dahinter zu stehen und unmittelbar konsequent einzusetzen, wenn das Kind sein Verhalten nicht korrigiert. Es sind auch nonverbale Formen der Gewaltandrohung möglich. Beispielsweise ist es in arabischen Familien weit verbreitet, dass der Vater seinen Hausschuh ablegt, ihn neben sich auf dem Boden liegen lässt und dabei dem Kind – in der Regel dem Sohn – in die Augen sieht. Damit wird allein durch Körperhandlungen und

Mimik signalisiert, dass – wenn das Kind nicht tut, was von ihm erwartet wird – „mit dem Pantoffel gleich etwas passiert“. Allerdings wird auch diese Androhung meist nicht umgesetzt und das Kind wird „lediglich“ angeschrien, wenn es trotzdem nicht tut, was es tun soll.

Die inflationär angewendete Gewaltandrohung in der Erziehung ohne unmittelbare Konsequenz verliert den Bedrohungscharakter und die Kinder gehen damit spielerisch um, ohne Angst zu haben. Inkonsequentes Handeln in der innerfamiliären Interaktion ist ohnehin für die in Deutschland lebenden türkischen Familien ein sehr ausgeprägtes Verhaltensmerkmal (vgl. Kagıtcıbası 1996).

Mit der „Heimat“ drohen bzw. in das Herkunftsland bringen

Bei sehr großen Verstößen und Fehlverhalten wird den Kindern damit gedroht, in die Türkei zu Verwandten gebracht zu werden. Eine Übersiedlung der Kinder in die Türkei erfolgt zwar in den seltensten Fällen. Aber es gibt immer wieder Beispiele dafür, dass die Kinder zeitweise in die Türkei gebracht werden, um mehr Disziplin und Ordnung zu lernen. Kinder und Jugendliche, die in Deutschland geboren und sozialisiert sind, haben große Schwierigkeiten, sich in der Heimat der Eltern zurechtzufinden, insbesondere im schulischen Kontext, weil der Unterricht dort sehr autoritär und auf das Auswendiglernen ausgerichtet ist. Die Eltern drohen vorsätzlich, die Kinder in die Türkei zu bringen, um die Angst der Kinder zu schüren, damit das gewünschte Verhalten erfolgt.

Die Kinder werden in der Tat auch in die Türkei gebracht, wenn es große Schwierigkeiten in Deutschland gibt, wie z.B. Straffälligkeit oder das Nichterreichen des gewünschten Bildungsabschlusses. Sie werden in der Regel wieder nach Deutschland geholt, um nicht das Aufenthaltsrecht zu gefährden. Die Kinder sollen in vielen Fällen für immer in die Türkei gehen, aber wegen mangelnder Perspektiven in der Türkei kehren sie wieder nach Deutschland zurück. Die Drohung mit der Heimat findet auch in arabischen Familien statt, wird allerdings deutlich seltener umgesetzt. Bekannt sind jene Fälle, in denen arabischstämmige junge Frauen einen zu liberalen Lebensstil – insbesondere in sexueller Hinsicht – pflegten und deshalb zeitweise zu strengen Verwandten in die Heimat verbannt wurden.

Beleidigen, Anschreien, Beschimpfen

Das Beleidigen, Anschreien und Beschimpfen, nicht nur in Begleitung von Ohrfeigen und Schlägen, sind gängige Erziehungsmittel, um eine Verhaltensänderung zu bewirken. Beleidigungen beziehen sich in den meisten Fällen auf die Männlichkeit bzw. Weiblichkeit, also Ehre jugendlicher Töchter und Söhne. Spätestens in der Adoleszenz müssen die Kinder ihre Rollen in der Gesellschaft erlernt und eingenommen haben. Wenn die Kinder sich diesen Rollen widersetzen, werden sie als unehrenhafte Kinder beschimpft. Mit dieser gezielten Beleidigung der Ehre wollen die Eltern auf ein vorbildliches Rollenverhalten in der Öffentlichkeit hinwirken. Und sie erreichen damit, dass sehr früh in der Sozialisation der Ehrbegriff eine Rolle spielt. Es wird nicht an die Vernunft appelliert und funktional bzw. überzeugend argumentiert, sondern es wird ausschließlich auf die eigenen Werte Bezug genommen. Diese Werte sind – wie bereits ausgeführt wurde – geschlechtsspezifisch ausdifferenziert.

Kontaktabbruch (anschweigen, ignorieren)

Wenn die vier o.g. Maßnahmen nicht greifen, neigen viele Eltern dazu, ihre Kinder anzuschweigen, zu ignorieren, nicht anzusprechen bzw. nicht wahrzunehmen, um ihren Unmut über ihre Kinder zu demonstrieren. Diese psychologische Variante der Bestrafung ist keine gezielte Maßnahme, sondern resultiert in erster Linie aus einer extremen Hilflosigkeit der Eltern. Wenn die traditionellen Maßnahmen nicht greifen und die verbalen Fähigkeiten der Eltern eingeschränkt sind, um ihre Kinder mit Argumenten zu überzeugen, ignorieren die Eltern ihre Kinder, weil sie überfordert sind. Diese subtile Bestrafung ist bei Eltern mit geringem Bildungsniveau äußerst populär und wirksam, da die Kinder verunsichert sind und den Dialog – häufig über die Mutter – suchen, denn ihnen ist klar, dass die Eltern nun gekränkt sind und ausgehend von der großen Bedeutung von Loyalität und Solidarität ein solcher Zustand äußerst prekär ist.

3.8. ZUSAMMENFASSUNG

Die Erziehungsziele in den Migrantenfamilien erscheinen traditionell und zum Teil archaisch. Sie werden im Migrationskontext stetig modifiziert. Dadurch verändert sich das Familienleben in jungen Familien – zumindest im Vergleich mit Eltern der ersten Generation.

Die wichtigsten Erziehungsziele, die von Migranten der zweiten Generation auf ihre Kinder übertragen werden, sind von zwei elementaren Motiven gekennzeichnet: der Zusammenhalt der Familie in der „Fremde“ und die persönlichen Erfolge der Kinder. Da die Erziehung zur türkischen bzw. arabischen Identität sowie zur Religiosität dem persönlichen Fortkommen untergeordnet wird, haben diese Werte, entgegen der öffentlichen Meinung und einiger Studien, „nur“ einen sekundären Charakter. Die für die trotzdem problematische Situation im Hinblick auf erfolgreiche (Bildungs-)Karrieren der Kinder wirkenden Interdependenzen werden im nächsten Kapitel erläutert. Denn auch wenn nicht von einem homogenen Erziehungsstil gesprochen werden kann, prägt der autoritäre Erziehungsstil in arabisch- und türkeistämmigen Familien das Elternhandeln, wodurch im Wechselspiel mit den Erziehungsvorstellungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft, insbesondere der Bildungsinstitutionen, „Irritationen“ entstehen.

Die Werte *seref*, *namus* und *saygi* – Ehre und Achtung – spielen in familiären Interaktionen eine entscheidende Rolle, weil sie u.a. auch die Rollen der jeweiligen Familienmitglieder definieren. Diese Werte werden zwar weitgehend, vor allem von Eltern, positiv bewertet, bringen aber Stress in der Familie mit sich, weil die Abweichungen sanktioniert werden müssen. In Familien, in denen beide Elternteile erwerbstätig sind, das Bildungs- und Erwerbsniveau gering ist und mehrere Kinder in schlecht ausgestatteten Wohnungen untergebracht sind, werden die Kinder in der Regel härter sanktioniert. Eltern mit geringem Bildungsniveau und schlechten Sprachkenntnissen – auch in der Herkunftssprache – sind nicht in der Lage, ihren Kindern Sachverhalte stichhaltig zu erläutern und zu begründen. Bei hartnäckigem Nachfragen der Kinder neigen diese Eltern aus dem Gefühl der Hilflosigkeit heraus dazu, ihre Kinder u.a. mit einer Ohrfeige zu „bändigen“. Eltern mit hohem Bildungsniveau sind eher durch Medien und die Öffentlichkeit sensibilisiert, die Erziehung ihrer Kinder offener zu gestalten, und sind bereit, auf Gewalt und Restriktion weitgehend zu verzichten. Die frühkindliche bzw. vorschulische Erziehung innerhalb der Familie wird von der überwiegenden Mehrheit der türkischen Eltern nicht ernst genommen. In dieser Phase der Erziehung werden die Kinder sehr wenig von ihren Eltern gefördert. Die vorschulische Erziehung besteht bei vielen lediglich aus Verboten und Tadeln, die wiederum nicht konsequent umgesetzt werden. Es entwickeln sich regelhaft dieselben innerfamiliären Muster: Die Mutter verwöhnt den Sohn und vernachlässigt emotional die Tochter. Der Vater kümmert sich

erst ab dem dritten Lebensjahr um die Erziehung des Sohnes und vernachlässigt intellektuell seine Tochter. Die arabischen und türkischen Töchter lernen bereits in der Familie, frühzeitig Verantwortung zu übernehmen. Ein solches Gefühl des Gebrauchtwerdens erfahren Jungen kaum. Ihre Verantwortung beschränkt sich weitgehend auf die Verteidigung und Kontrolle (der Ehre) der Schwestern und auf die Aufrechterhaltung eines dominanten Erscheinungsbilds. Die Söhne erfahren insgesamt mehr Freiraum, den sie mit ihren Freundeskreisen ausleben. Und sie lernen *implizit*, dass sie weibliche Autorität missachten können. Das ist auch der Hauptgrund, warum sich (junge) Pädagoginnen gegenüber arabisch- und türkeistämmigen Jugendlichen häufig nicht durchsetzen können.

Es kann also festgehalten werden, dass die Kinder mit einem strengen und weitreichenden Regelwerk aufwachsen, welches autoritär begleitet wird. Dabei sind die Eltern auf umfangreiche Kontrolle angewiesen – auch außerhalb der Familie. Dadurch wächst die ethnische Community in bestimmten Bezirken größerer Städte stark zusammen. Die Werte, die diesen Migranten wichtig sind, können nur gemeinschaftlich eingehalten werden. Diese Gemeinschaft führt dazu, dass in der Nachbarschaft sofort darüber geredet wird, wenn ein muslimisches Mädchen mit einem Jungen gesehen wurde. Dadurch wird die Ehre der Familie schnell infrage gestellt, wodurch sofort auf die Tochter eingewirkt wird. Allerdings wird nicht immer schnell und konsequent auf Fehlverhalten reagiert. Insbesondere das elterliche Handeln den Jungen gegenüber ist durch Inkonsistenz geprägt. Eine solche inkonsistente Erziehung, bei der im Voraus nicht klar wird, welches Vergehen wie (und ob überhaupt) geahndet wird, führt zu Verunsicherung und letztlich dazu, dass die männlichen Jugendlichen kaum in der Lage sind, sich auf Autoritätspersonen einzustellen, ihr eigenes Handeln im Vorfeld einzuschätzen, Risiken abzuwägen und selbstständig ihre Verhaltensweisen zu reflektieren. Selbst in einem fortgeschrittenen Alter wird erst dann über begangene Fehlritte nachgedacht, wenn sie explizit und hart geahndet werden.

Hinzu kommen die bekannten Folgen einer gewaltorientierten Erziehung, nämlich Vermeidungshandeln. Ein solches Vermeidungshandeln ist dadurch gekennzeichnet, dass das bestrafte Verhalten nur so lange vermieden wird, wie Kontrolle und harte Sanktionen zu erwarten sind. Genau das ist in allen Bildungsinstitutionen nicht der Fall, was die Erziehungsarbeit enorm erschwert.

Jungen haben also zu viele Freiräume und orientieren sich hauptsächlich an wertorientierten Männlichkeitsvorstellungen; Mädchen haben zu wenig Freiräume, können dies aber durch das vermittelte Bild von Weiblichkeit in ihre Identitätskonstruktion integrieren. Spätestens ab dem zwölften Lebensjahr werden die Peers (also die Gleichaltrigen) der Hauptbezugspunkt in der Sozialisation der Jugendlichen.

LITERATURTIPPS

- *Atabay, Ilhami (1998): Zwischen Tradition und Assimilation. Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg.*
 - *Pfluger-Schindlbeck, Ingrid (1989): „Achte die Älteren, liebe die Jüngeren“. Sozialisation türkischer Kinder. Frankfurt am Main.*
 - *Schiffauer, Werner (1987): Die Bauern von Subay. Das Leben in einem türkischen Dorf. Stuttgart.*
 - *Toprak, Ahmet (2002): „Auf Gottes Befehl und mit dem Worte des Propheten ...“ Auswirkungen des Erziehungsstils auf die Partnerwahl und die Eheschließung türkischer Migranten der zweiten Generation in Deutschland. Herbolzheim.*
- 1| Hiermit ist jeweils das Elternteil gemeint, das das gleiche Geschlecht hat wie das befragte Kind. Wenn also ein Mädchen befragt wurde, wurde auch seine Mutter befragt, bei einem Jungen der Vater.
 - 2| Arabisch: „mama“ (Mutter), „baba“ (Vater), „chale“ bzw. „ameh“ (Tante mütterlicher- bzw. väterlicherseits), „chalo“ bzw. „amoh“ (Onkel mütterlicher- bzw. väterlicherseits), „achuhi“ (Bruder), „uchti“ (Schwester). Ältere Bekannte werden ebenso nicht mit dem Vornamen angesprochen, sondern mit Onkel („amoh“) oder Tante („ameh“).
 - 3| Arabisch: „istas“ (Lehrer) bzw. „istase“ (Lehrerin), ohne Vor- oder Nachname zu erwähnen.
 - 4| Ähnliche Muster lassen sich in arabischen Schulbüchern in Bezug auf die Blütezeit des arabischen Großreichs erkennen.
 - 5| Zusätzlich zu Houry (2001) kann auch Heller/Mosbahi (1998) und Schneiders (2010) empfohlen werden.

4. LEBENSWELT PEERS UND JUGEND-SPEZIFISCHE DENKMUSTER

Wie bereits angedeutet wurde, sehen die Eltern aus traditionell-muslimischen Milieus in Individualität kein besonders hervorzuhebendes Ideal. Sie betonen die Gemeinschaft „Familie“ und ordnen kollektive Interessen immer über individuelle Bedürfnisse. Sie selbst haben sich stets an diesem Prinzip orientiert und damit häufig auf persönliche Ziele und Bedürfnisse verzichtet. Im Laufe des Sozialisationsprozesses erfahren die Heranwachsenden mehrfach, wie sehr auch sie selbst von diesem Zusammenhalt profitieren konnten. Eine Trennung von den Normen und Werten der Eltern kommt einem Bruch mit der arabischen bzw. türkischen Community gleich, was mit großen Risiken verbunden sein kann.

Auf der einen Seite steht also das Bedürfnis nach einer ungewissen individuellen Entwicklung der Heranwachsenden; auf der anderen Seite steht das Kollektiv, stehen Solidarität und Loyalität – und nur solange man den traditionellen Prinzipien treu bleibt, können auch die Jugendlichen von diesem Zusammenhalt profitieren. Bei der Wahl zwischen Freiheit (also: Unsicherheit und Individualität) und Sicherheit (also: Orientierung und Kollektivität) fühlen sich Jugendliche häufig überfordert und werden sich für den aus ihrer subjektiven Perspektive vermeintlich sicheren Weg entscheiden – was durchaus rational sein kann.

Überforderungstendenzen, Orientierungslosigkeit und Desintegration – ausgelöst durch verschärfte „Individualisierungszwänge“ in der modernen Gesellschaft – sind in der sozialwissenschaftlichen Literatur gängige Beschreibungen der Konflikte, mit denen alle Jugendlichen heute heranwachsen. Individualisierung geht einher mit zunehmender Freiheit, aber auch abnehmender Sicherheit. Dabei wird betont, dass der Individualisierungsprozess für Jugendliche nur dann positive Züge hat, „wenn diese Ablösung von Bindungen nicht in ein Vakuum mündet, sondern durch Anerkennungen als moderne Form der Integration ersetzt werden. Desintegration zeigt sich deshalb gerade in einem Anerkennungs-vakuum; es ist ein Ausdruck emotionaler Desintegration, die verunsichernd wirken muss. Bleibt Anerkennung aus, kann leicht eine Entwicklung eintreten, die traditionelle Form der Integration durch Bindung wiederzubeleben“ (Heitmeyer u.a. 1998, S. 59). Und für muslimische Jugendliche stellen die Bindungen zu ihren Communities einen bedeutsamen Orientierungspunkt dar, da die Chance, Anerkennung außerhalb dieses Kollektivs zu erfahren, ungewiss ist bzw. als unwahrscheinlich eingeschätzt wird. Weder in der Schule, noch in anderen Kontexten der Mehrheitsgesellschaft erfahren sie Formen der Anerkennung, die mit ihrem Sozialisationsprozess kompatibel sind.

Es existieren also bei arabisch- und türkeistämmigen Kindern und Jugendlichen zwei parallel laufende Anerkennungsmodi: Einerseits ein mehrheitsgesellschaftlich gewünschtes Bild von Männlichkeit und Weiblichkeit, welches den Jugendlichen mit Migrationshintergrund insbesondere in der Schule vermittelt wird, andererseits die beschriebenen Geschlechtsbilder des Herkunftsmilieus. Dies stellt eine enorme Herausforderung für das einzelne Individuum dar, denn es handelt sich um zwei unterschiedliche Identitäten, zwei verschiedene kulturelle Codes mit zwei divergierenden Geschlechtsrollenbildern, also im wörtlichen und metaphorischen Sinne um zwei Sprachen, bei denen sich die Heranwachsenden als Sprecher und Übersetzer zugleich üben müssen. Diese zu vollziehenden komplexen Syntheseleistungen zwischen herkunfts- und aufnahmelandbezogenen Erwartungen werden um schichtspezifische Problemstellungen verstärkt. Die Art, in der Jungen und Mädchen eine Möglichkeit erhalten bzw. erkennen, Anerkennung in Schule und Beruf zu erfahren, bestimmt entscheidend mit, inwieweit sie die traditionellen Denk- und Handlungsmuster aufrechterhalten, verstärken oder den „deutschen Verhältnissen“ angleichen. Mit jenen, die sich nicht in Schule und Beruf etablieren können, befasst sich das folgende Kapitel.

Folgende Indizien können auf eine Überbetonung traditioneller Männlichkeitsbilder und Wertvorstellungen hinweisen:

- Eingeschränkte verbale Fähigkeiten – schwach ausgeprägter Wortschatz und entsprechend eingeschränkte soziale Kompetenzen
- Geringe Schul- bzw. Berufsbildung – insbesondere bei Förder- und Hauptschülern sowie jenen Schülern, die sich im sogenannten Übergangssystem zwischen Schule und Ausbildung bzw. Beruf befinden
- Arbeitslosigkeit oder Tätigkeit als Hilfsarbeiter
- Eigene Gewalterfahrungen – insbesondere in der Familie und unter Peers
- Schwaches Selbstwertgefühl – fehlende authentische Selbstsicherheit in unbekannteren Situationen
- Keine (eigenen) Hobbys – keine anregende außerschulische Betätigung, keine Mitgliedschaft in Sport- und Musikvereinen
- Aufenthaltsmilieus – weder Staatsbürgerschaft noch unbefristete Aufenthaltsgenehmigung

Dadurch kommen die Jugendlichen nur selten in direkten Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft, mit Gymnasiasten und Studenten, führen kaum reflektierende Gespräche, hören kaum andere Meinungen und können sich entsprechend auch keine eigene Meinung bilden, über- oder unterschätzen ihre Fähigkeiten und haben dann überzogene bzw. diffuse Zukunfts- und Berufsvorstellungen. Die Frustrationstoleranz ist kaum ausgeprägt, so dass jeder Rückschlag zur Verwerfung der Ziele führt. Man beschäftigt sich dann überwiegend mit „Rumhängen“, wodurch sich die prekäre Situation weiter verfestigt.

Im Laufe des Jugendalters entwickeln sich dann eigene Regelwerke, die zwar aus den Wertvorstellungen der Eltern abgeleitet sind, sich allerdings in Bezug auf Form und Intensität deutlich von der Tradition der Eltern- generation unterscheiden. Zunächst soll jedoch gezeigt werden, dass sich die Jugendlichen in bestimmten Bereichen auch weiterhin den Erwartungen der Familie fügen.

4.1. LOYALITÄT GEGENÜBER DER FAMILIE

Solidarität und Loyalität gegenüber den Eltern und Familienmitgliedern sowie gegenüber dem Freund sind die wichtigsten Werte in den ethnischen Communities in Deutschland. Diese Werte werden im Kontext des Migrationsprozesses stärker betont und verschärft, weil die Familie bzw. der Freund die einzigen Rückzugsgebiete sind, ihnen darf uneingeschränkt vertraut werden. Den sozialen Institutionen (beispielsweise Schule oder Jugendamt) misstrauen die Migranten auch noch in der dritten Generation, weil deren Funktion nicht richtig eingeschätzt wird. Solidarität, Loyalität und Zusammengehörigkeit innerhalb der Familie bleiben unantastbar, auch wenn es innerhalb der Familie immense Probleme gibt, die ohne die Hilfe von außen nicht gelöst werden können. Sich mit den internen Problemen der Familie an die Beratungsstellen oder an das Jugendamt zu wenden, gilt als Verrat bzw. Loyalitätsbruch, weil das nach außen gerichtete Familienbild dadurch massiv beschädigt wird. Dieses Orientierungsmuster und seine Konsequenzen sollen anhand von zwei Fallbeispielen aus der Praxis präzisiert werden.

Fallbeispiel Ümit

Der 17-jährige Ümit ist mehrfach durch Gewalt-, Ladendiebstahl- und Drogendelikte straffällig geworden. Während der Beratungsgespräche bei der Jugendgerichtshilfe stellt die zuständige Sozialpädagogin fest, dass Ümit auch viele Probleme im Elternhaus hat, wie z.B. Arbeitslosigkeit der Eltern, Alkoholprobleme des Vaters, beengte Wohnverhältnisse sowie Schläge seitens des Vaters. Nach reiflicher Überlegung und in Absprache mit Ümit entscheidet die Sozialpädagogin, ihren Klienten in einer sozialpädagogisch betreuten Wohngruppe unterzubringen. Alle Gespräche mit Ümit verlaufen positiv, weil er unbedingt das Elternhaus verlassen möchte, um eigenverantwortlich und selbstständig sein Leben zu regeln. Die Sozialpädagogin bestärkt Ümit in seiner Bestrebung und macht ihm Mut, den Schritt zu gehen. Es muss „lediglich“ ein abschließendes Gespräch mit den Eltern durchgeführt werden, weil sie die Erziehungsberechtigten sind. Während des Gespräches, im Beisein der Pädagogin und der Eltern, ist Ümit sehr ruhig, er vermeidet den Augenkontakt zu den beiden Elternteilen und blickt – immer den Kopf senkend – auf den Boden. Der Vater betont unermüdlich, dass sie als Eltern mit Ümit keinerlei Probleme hätten und dass die Familie intakt sei. Er verstehe auch nicht, warum man seinen Sohn wegnimmt und in ein Heim steckt.

Es gehe ihm zu Hause doch ganz gut, und er bekomme alles, was er möchte. Die Pädagogin versucht zwar zu betonen, dass Ümit eigenverantwortlich entschieden hat, in ein Wohnheim zu gehen, findet aber beim Vater kein Gehör. Das Gespräch wird hitziger und für die Sozialpädagogin unproduktiv, weil die Eltern nicht verstehen wollen, dass es für Ümit besser wäre, von zu Hause wegzukommen. Nach einer Weile möchte die Pädagogin wissen, was Ümits Wunsch ist: Auf die Frage der Pädagogin, ob er in ein Wohnheim einziehen möchte, sagt Ümit „Nein“. Den Blick auf den Boden richtend, betont Ümit, dass er sich zu Hause wohl fühle und dass er zu Hause keinerlei Probleme habe, auch nicht mit den Eltern. Die Pädagogin ist zunächst sprachlos, weil Ümit sich ganz anders verhält als im Einzelgespräch. Er wirkt auf sie wie ausgewechselt und sie kann Ümits Verhalten und seine Entscheidung nicht nachvollziehen. Sie betont zwar, dass er eigenständig und selbstbewusst wie im Einzelgespräch äußern soll, was er möchte, kann den Jungen aber nicht mehr überzeugen.

Das Verhalten und die Wunschvorstellungen der Gesprächsbeteiligten können wie folgt interpretiert werden: Für die Eltern, vor allem für den Vater, ist es primär von Bedeutung, die Familie als intakt und funktionsfähig nach außen darzustellen. Das Verhalten des Jungen, dass er sich der „Behörde“ anvertraut und sich gegenüber den Eltern nicht loyal verhält, wird zwar verurteilt, aber nicht in der Öffentlichkeit betont. Die internen Probleme der Familie nach außen preiszugeben, wird als Loyalitäts- und Solidaritätsbruch interpretiert, weil dieser Bruch die Familie, insbesondere den Vater, in Erklärungsnot und Schwierigkeiten bringt. Solidarität impliziert für die Eltern, dass das Kind seine eigenen Wünsche und Vorstellungen denen der Gemeinschaft – hier der Familie – unterordnet. Der Sohn der Familie kennt die Wünsche und die Vorstellungen der Eltern. Der gesenkte Kopf und die Vermeidung des Blickkontakts mit den Eltern während des Gesprächs mit der Sozialpädagogin zeigen eindeutig, dass er in einem Dilemma steckt. Die Wünsche und Erwartungen der Eltern mit seinen eigenen und denen der Sozialpädagogin in Einklang zu bringen, fällt ihm sichtlich schwer. Auf der einen Seite muss er loyal gegenüber seinen Eltern bleiben, aber auch sein eigenes Bedürfnis nach Eigenverantwortung nicht aus den Augen verlieren. Als er sieht, dass ihm dieser Spagat aufgrund der Frage der Pädagogin nicht gelingt, „entscheidet“ er sich für die Loyalität gegenüber den Eltern.

Dass ein junger Mann nach mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit strebt, ist für die deutsche, akademisch ausgebildete Sozialpädagogin eine Selbstverständlichkeit. Schließlich besteht ihr Auftrag als Pädagogin und Vertreterin der Institution darin, junge Menschen zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu ermuntern. Die Pädagogin fühlt sich durch die Vorgespräche mit Ümit schließlich bestärkt. Ümits Verhalten im Gespräch versetzt sie in einen Schockzustand, weil sie nicht nachvollziehen kann, warum Ümit seine eigenen Wünsche den Vorstellungen der Eltern unterordnet. Weiterhin beschuldigt die Pädagogin die Eltern, insbesondere den Vater, Druck auf sein Kind auszuüben und damit seine Selbstständigkeit einzuschränken. Sie betont, dass die Entwicklung zur Selbstständigkeit in diesem Alter außerordentlich wichtig sei und dass sie stolz auf ihren Sohn sein müssten, da er bereits so weit sei.

Wie bereits mehrfach angedeutet wurde, sehen die Eltern darin kein besonders hervorzuhebendes Ideal. Sie betonen die Gemeinschaft „Familie“ und ordnen kollektive Interessen immer über individuelle Bedürfnisse. Unabhängig davon, dass Ümit natürlich weiß, wie seine Eltern denken und dass sie von ihm erwarten, seine Bedürfnisse denen der Familie unterzuordnen, sind auch für Ümit die Werte Loyalität und Solidarität von großer Bedeutung. Im Laufe seines Sozialisationsprozesses hat er mehrfach erfahren, wie sehr auch er selbst von diesem Zusammenhalt profitieren konnte. Die Trennung von den Eltern kommt zudem einem Bruch mit der türkischen Community gleich, was mit großen Risiken für ihn verbunden ist. Dieser Risiken wird er sich in der Situation mit der Sozialpädagogin und den Eltern bewusst: Auf der einen Seite steht eine Fachkraft, die ihn in seiner individuellen Entwicklung professionell unterstützen möchte; auf der anderen Seite seine Eltern, die alles für ihn tun würden, solange er der Familie und den traditionellen Prinzipien treu bleibt. Bei der Wahl zwischen individueller Freiheit und kollektiver Sicherheit fühlt er sich überfordert und wird sich – aus seiner Sicht rational – für den „sicheren“ Weg entscheiden.

Fallbeispiel Havva

Havva ist eine 17-jährige Schülerin, die auf einer Gesamtschule den Hauptschulabschluss erworben hat. Daraufhin hat sie an einem Berufskolleg mit dem Schwerpunkt „Wirtschaft und Verwaltung“ das Berufsgrundschuljahr erfolgreich mit der Mittleren Reife abgeschlossen. Sie

ist eine ruhige, zurückhaltende und disziplinierte junge Frau. Ihre Lieblingsfächer sind Mathematik und Rechnungswesen. Daher wurde ihr bei Berufsberatungsgesprächen mehrfach nahegelegt, eine kaufmännische Ausbildung anzustreben. Ihre Klassenlehrerin will ihr frühzeitig dabei helfen, Bewerbungen zu schreiben. Allerdings offenbart sich der Lehrerin ein besonderes Problem: Havva trägt ein Kopftuch und ist nicht willens, es bei der Arbeit abzulegen. Nach einigem Nachhaken respektiert die Lehrkraft ihre Haltung und unterstützt sie dabei, herauszubekommen, welche Ausbildungsbetriebe das Tragen eines Kopftuchs akzeptieren. Die Kontaktaufnahme der Lehrerin mit den Betrieben sowie der Kompromiss, ein modisches Kopftuch (im Hip Hop-Stil) zu tragen, haben das Unerwartete möglich gemacht: Havva hat gleich zwei Angebote – als Einzelhandels- und als Bürokauffrau.

Die Freude über diesen Erfolg währt allerdings nicht lange. Havva teilt ihrer Lehrerin einige Tage später mit, dass sie es sich anders überlegt hätte. Sie möchte keines der Angebote wahrnehmen. Die Lehrerin zeigt sich überrascht und sucht das Gespräch mit ihrer Schülerin. Nach einiger Zeit äußert sich Havva klar und deutlich: Nach wie vor will sie die Ausbildungsstelle annehmen, aber ihre Familie, allen voran ihr Vater, unterstützt diese Entscheidung nicht. Obwohl Havva der Lehrerin sagt, dass sich ihr Vater nicht umstimmen lässt, vereinbart sie ein Beratungsgespräch mit den Eltern.

Während des Gesprächs ist Havva sehr ruhig, sie vermeidet den Blickkontakt zu den Eltern und starrt mit gesenktem Kopf auf den Boden. Die Lehrerin erläutert den Eltern hier zum ersten Mal den gesamten Ablauf der Berufswahl und des Bewerbungsprozesses. Der Vater betont, dass sie als Eltern nur das Beste für ihre Tochter wollen und dass eine solche Ausbildung nichts für ihre Tochter sei. Sie habe ganz andere Neigungen und Talente. Er habe ihr bereits eine Arbeitsstelle besorgt, bei der sie sogar mehr verdiene als in der kaufmännischen Ausbildung: als Aushilfe in einem Pflegeheim. Die Lehrerin betont, dass Havva das kaufmännische Berufsfeld in mehreren Beratungsgesprächen empfohlen wurde und dass sie sich mit diesen Tätigkeiten eher identifizieren könne. Zudem müsse sie das Kopftuch nicht ablegen. Als der Vater nun gereizter reagiert, spricht die Pädagogin Havva selbst an: „Havva, was sagst du dazu?“ Havva guckt kurz ihre Eltern, dann die Pädagogin an, senkt den Kopf und antwortet: „Nein, ich will diese Ausbildung nicht mehr!“.

Die Pädagogin ist zunächst sprachlos, weil sich Havva ganz anders verhält als im Einzelgespräch. Sie wirkt auf sie wie ausgewechselt und sie kann Havvas Verhalten und ihre Entscheidung nicht nachvollziehen. Die Lehrerin betont zwar, dass Havva eigenständig und selbstbewusst wie im Einzelgespräch äußern soll, was sie möchte, kann das Mädchen aber nicht mehr überzeugen.

Das beachtliche Engagement der Lehrkraft hatte keinen Erfolg. Man erkennt auch an diesem Beispiel, dass hier zwei Denkwelten aufeinandertreffen, die von Havva nicht synchronisiert werden können. Auch sie entscheidet sich – mit denselben Motiven wie Ümit – der Familie zu folgen.

4.2. EINE FRAGE DER EHRE: FREUNDSCHAFT UND MÄNNLICHKEIT

Die Fallbeispiele zeigen, dass sich die Jugendlichen in Anwesenheit ihrer Eltern vollständig den Erwartungen der Eltern anpassen. Dieses Verhalten ist deshalb erstaunlich, weil sie es keineswegs immer tun. Ümit weist eine enorme kriminelle Karriere auf und zeigt sich auch der Sozialpädagogin gegenüber offen – aus Sicht der Eltern gilt dies als illoyal. Havva will ebenfalls einen eigenen Weg gehen. Dieses widersprüchliche Verhalten ist bei vielen jungen Männern und Frauen zu beobachten. Das kann zunächst darauf zurückgeführt werden, dass Jungen und Mädchen wahrnehmen, wie schwer es ist, das Leben der Eltern zu leben. Sie merken, dass es heute kaum noch möglich ist, die Werte und den Lebensstil der Familie aufrechtzuerhalten. Dabei halten sie jedoch an einigen Denkfiguren fest und formen diese in ein umfeldadäquates Format um. Insbesondere junge Männer zeigen abweichende Verhaltensmuster, die als jugendspezifische Spielarten traditioneller Wertvorstellungen zu verstehen sind.

Der Begriff der Ehre spielt hier weiterhin eine zentrale Rolle. Er bildet gewissermaßen die Basis der Denk- und Handlungsmuster der Jugendlichen. Insbesondere in problematischen Kontexten, also bei benachteiligten und kriminellen Jugendlichen, wird aggressives Verhalten mit der Ehre begründet und gerechtfertigt. Dabei hängt der Ehrbegriff – wie auch bei der familiären Erziehung – mit Loyalität und Geschlechterrollen zusammen. Hinzu kommt eine extreme Form der Freundschaft. Im Folgenden werden die jugendspezifischen Charakteristika dieser Begriffe skizziert.

Freundschaft

Nicht selten wird von Jugendlichen ihr Verhalten mit ihrem Verständnis von *Freundschaft* gerechtfertigt. Sie setzen sich für den Freund ein, auch auf die Gefahr hin, selbst verletzt zu werden. Diese bedingungslose Solidarität bedeutet auch, dem Freund, ohne die Situation zu hinterfragen, Hilfe zu leisten. Sie ist eine tief verankerte Verhaltensnorm, über die nicht nachgedacht und die auch nicht in Frage gestellt wird. Es wird also nicht lange darüber gesprochen, was passiert ist und wie man das Problem lösen könnte. Wenn nachgedacht und nachgefragt würde, wäre nicht nur die Freundschaft, sondern auch die Ehre und Männlichkeit des Jugendlichen in Frage gestellt. Ehre und Männlichkeit sind Begriffe, die türkei- und arabischstämmige jugendliche Straftäter immer wieder artikulieren. Die Solidarität und Loyalität innerhalb der Familie wird also bei Jugendlichen auf ihren Freundeskreis ausgeweitet. Loyalität in der Gruppe bzw. unter Freunden spielt eine große und ganz zentrale Rolle und dem Begriff der Freundschaft wird eine entscheidende Bedeutung zugesprochen. Freunde tun alles füreinander: Es wird geteilt, was man hat, wie z.B. Geld, Essen, Kleidung etc. Massenschlägereien können deshalb zu Stande kommen, weil der Freund nicht allein gelassen werden darf. Hierzu ein Fallbeispiel einer Massenschlägerei:

Im Januar des Jahres 1998 ereignete sich eine Massenschlägerei in der Münchner Fußgängerzone (Stachus) zwischen Jugendlichen türkischer und albanischer Herkunft. An dieser verabredeten Schlägerei nahmen nach offiziellen Angaben 35, nach inoffiziellen Angaben weit über fünfzig Jugendliche teil. Obwohl die Polizei das erfuhr und die Polizeizentrale nur wenige hundert Meter von dem Ort der Schlägerei entfernt war, konnte nicht verhindert werden, dass ein Jugendlicher starb und mehrere zum Teil schwer verletzt wurden. Die damaligen Schlagzeilen reichten von „Bandenkrieg zwischen rivalisierende Gruppen“, „Krieg in München“ bis zu „Macht um die bessere Position in München“. Darüber hinaus wurden neben härteren Strafen für die Täter auch über ausländerrechtliche Konsequenzen nachgedacht. Was war aber wirklich passiert? Man mag nicht glauben, dass diese Massenschlägerei einen sehr simplen und gleichzeitig absurden Grund hatte, nämlich den Wetteinsatz eines Kickerspiels: Zwei Jugendliche, der eine türkischer, der andere albanischer Abstammung, spielen in der Münchner Volkshochschule in der Pause Kicker. Der Verlierer dieses Spiels soll dem Gewinner ein Bier spendieren. Der Verlierer löst seinen Wetteinsatz nicht ein, und es kommt

zu einer verbalen Auseinandersetzung. Die Betreuerin geht dazwischen und beruhigt die Gemüter. Da aber die beiden danach das Problem wie „richtige Männer“ lösen wollten, verabredeten sie sich an dem genannten Ort. Wie dieser kleine Disput zwischen zwei Jugendlichen so enden konnte, wurde anhand von Gerichtsverhandlungen, die ausführlich analysiert wurden, sowie zahlreicher Interviews rekonstruiert. Alle beteiligten Jugendrichter haben in den Verhandlungen darauf Wert gelegt, den wahren Grund dieser Schlägerei zu erfahren. Viele Jugendliche haben zu Protokoll gegeben, dass sie eigentlich nicht so genau wussten, um was es sich handelte. Sie haben lediglich erfahren, dass ein Freund von einem guten Freund Hilfe braucht, und dass „die Albaner“ Probleme machen würden. Dazu auch zwei Interviewausschnitte:

„Ich weiß nicht mehr genau wer, aber einer hat gesagt, dass die Albaner den Osman angemacht haben. Ich hab auch gehört, ne, dass sie sich am Stachus verabredet haben. (...) Alle haben gesagt, wir müssen auch hingehen. (...) Ja, weil die Albaner kommen doch nicht alleine, ne. Man muss doch den Freund helfen. (...) Nein, ich wusste auch nicht, was der Grund war. Ich hab gehört, er braucht Hilfe. Ich hab nicht gefragt. (...) Ja, weil, wie soll ich sagen, man wird ausgelacht. Freunden muss man helfen, egal was passiert ist.“ (Suat)

„Ich war auch in dieser Schule. Ich habe das im Unterricht erfahren, dass der Osman sich mit dem Albaner treffen will. (...) Wir haben alle Türken in der Schule gefragt, ne. Danach haben wir die Leute angerufen. Alle sollten kommen. (...) Warum, warum? Du kennst die Albaner, die kommen nicht allein. Wenn man sich am Stachus treffen will, dann will man doch nicht reden. Da fliegen die Fetzen. (...) Der Grund war egal. Wenn du Freund hast, ja, ne, musst nicht fragen, sondern helfen.“ (Bilal)

Diese überzogene Solidarität, dem Freund helfen zu wollen, hat sich bei beiden Seiten in der Stadt so schnell verbreitet, dass sich mehr als fünfzig Jugendliche im Münchner Innenstadt-Gebiet getroffen haben. Das Missverständnis, die kleine Diskussion und das Verabreden am Stachus wurden von beiden Seiten so sehr hochgepuscht, dass die beiden Kontrahenten nicht einmal den Hauch einer Chance hatten, das „Problem“ mit anderen Mitteln zu lösen, außer einer Massenschlägerei.

Die Freundschaft ist eng und intensiv, sie kann aber auch abrupt beendet werden und ins Gegenteil umschlagen. Sie gilt insbesondere dann als verletzt, wenn die Mutter und andere weibliche Familienmitglieder beschimpft, beleidigt oder auch nur „unsittlich“ angeschaut werden, wenn die Männlichkeit oder die Potenz angezweifelt werden und wenn abfällige Äußerungen gegenüber der nationalen Herkunft oder der Religion, aber auch gegenüber der eigenen Vorstellung von Männlichkeit gemacht werden.

„Also, für richtige Freunde tue ich alles. Wenn ein Freund Scheiße am Hals hat, helfe ich ihm, und ich tue alles, damit er da wieder raus kommt. Ich teile alles mit ihm, wenn er nichts hat; ich teile sogar mein Brot mit ihm. (...) Aber wenn er hinter meinem Rücken meine Schwester anmacht oder aber meine Schwägerin, dann kenne ich keine Freunde mehr. Den gibt es für mich nicht mehr. Ich schlage ihn so, dass er die Augen wieder im Krankenhaus aufmacht. (...) Oder sagen wir mal, er redet über mich schlecht, ne. Oder er sagt ich bin schwul, ne. Dann haue ich ihn. Es ist mir egal, ob er mein Freund ist. Richtiger Freund macht das nicht.“ (Orhan)

Ehre

Der Begriff *Ehre* (*namus*) klärt ursprünglich die Beziehung zwischen Mann und Frau sowie die Grenzen nach innen und außen (vgl. hierzu auch Schiffauer 1983). Ein Mann gilt als ehrlos, wenn seine Frau, Familie oder Freundin beleidigt oder belästigt wird und er nicht extrem und empfindlich darauf reagiert. Derjenige Mann gilt als ehrenhaft, der seine Frau verteidigen kann, Stärke und Selbstbewusstsein zeigt und die äußere Sicherheit seiner Familie garantiert (vgl. Schiffauer 1983). Gelingt ihm das nicht, dann ist er ehrlos (*namussuz*). Eine Frau, die fremdgeht, befleckt damit nicht nur die eigene Ehre, sondern auch die ihres Partners, weil der Mann nicht Mann genug war, sie davon abzuhalten. Ein ehrenhafter Mann steht zu seinem Wort („*erek adam sözüdür*“ = „ein Mann hält sein Wort“). Er muss dies klar und offen tun und darf niemals mit „vielleicht“ oder „kann sein“ ausweichen, weil diese Antworten nur von einer Frau zu erwarten sind. Darüber hinaus muss ein ehrenhafter Mann in der Lage und willens sein, zu kämpfen, wenn er dazu herausgefordert wird. Die Eigenschaften eines ehrenhaften Mannes sind Virilität, Stärke und Härte. Er muss in der Lage sein, auf jede Herausforderung und Beleidigung, die seine Ehre betrifft, zu reagie-

ren und darf sich nicht versöhnlich zeigen. Hier ist also festzuhalten, dass auch der Begriff der Ehre nicht mehr nur auf die Familie, sondern auf den Freundeskreis ausgeweitet wird. Ehre wird in der Peergroup zu einem Gemeinschaftsprojekt.

Männlichkeit

Für das Verständnis der Denk- und Handlungsmuster der Heranwachsenden spielt zuletzt auch der Begriff der *Männlichkeit* eine hervorzuhebende Rolle. Muslimische Jungen werden zu körperlicher und geistiger Stärke, Dominanz und selbstbewusstem Auftreten, insbesondere im Hinblick auf die Übernahme von männlichen Rollenmustern, erzogen. Wenn ein Jugendlicher diese Eigenschaften nicht zeigt, wird er als Frau und Schwächling bezeichnet. Wenn ein Mann zu homosexuellen Männern Kontakt aufnimmt, wird er als unmännlich und Schande begriffen, weil er – aus diesem Geschlechtsbegriff heraus – eine Frauenrolle übernommen hat, die sich mit der traditionellen Männerrolle nicht vereinbaren lässt. Auch freundschaftliche Beziehungen zu homosexuellen Männern werden nicht toleriert. Jungen treten im Gegensatz zu Mädchen sehr dominant und selbstbewusst auf. Ein Junge muss in der Lage sein, zu entscheiden, was für die später gegründete Familie das „Richtige“ und „Vorteilhafte“ ist. Dies kann er u.a. dadurch unter Beweis stellen, dass er seine Position selbstbewusst verteidigt und auf Meinungen, die von außen an ihn herangetragen werden, keine Rücksicht nimmt. Dies könnte ihm sonst als Schwäche ausgelegt werden, was als zutiefst weiblich gilt.

„Was einen richtigen Mann ausmacht, willst du von mir wissen. Natürlich! Ein richtiger Mann muss stark sein, weißt du. (...) Er darf nicht weinen, ne. Männer dürfen nicht weinen. Wenn du Schläge bekommst und weinst, ne, dann bist du doch kein richtiger Mann. (...) du musst immer stark sein, ne.“ (Gökhan)

„Wenn du keine Schläge bekommen hast, bist du dann doch kein Mann. (...) Ja warum, warum, weil es so ist, Mann. Ein richtiger Mann muss Schläge bekommen, damit er auch weiß, ne, es tut weh, ne. Und wenn jemand was macht, ne, dann kannst du auch schlagen.“ (Suat)

Ausgeprägte Männlichkeit, bezogen auf Solidarität und Loyalität innerhalb des Freundeskreises, und die bedingungslose Verteidigung der weiblichen Familienmitglieder werden gerade dann rigide gehandhabt,

wenn die gesellschaftliche Anerkennung ausbleibt. Insbesondere gewaltbereite Jugendliche verfolgen ein Lebenskonzept, das einen speziellen Werte- und Normenkodex betont. Männliche Jugendliche türkischer und arabischer Herkunft, insbesondere in der dritten Generation, wachsen mit bestimmten Vorstellungen von „Männlichkeit“, „Freundschaft“ und „Ehre“ sowie „Solidarität“ und „Loyalität“ auf und definieren über diese Begriffe ihre Identität (vgl. Baier/Pfeiffer 2007; Simon 2008; Toprak 2006). Der Begriff der Ehre ist dabei zentral und überlagert alle anderen. So ist man nur als ehrhafter Mann ein „richtiger“ Mann, nur als solidarischer und loyaler Freund ein ehrhafter Mann und nur dann ein ehrhafter Mann, wenn die weiblichen Familienmitglieder verteidigt und ggf. kontrolliert werden. Bei straffälligen Jugendlichen wird immer wieder festgestellt, dass sie aufgrund ihres Ehrbegriffes zu Straftaten bereit sind.

Ehre impliziert in dieser orthodoxen Ausprägung, dass die Männer die Sexualität ihrer Freundinnen, Ehefrauen, Töchter und Schwestern kontrollieren, diese Kontrolle „erfolgreich“ ist und damit die Ehre der Familie gewahrt bleibt. Dementsprechend werden Beleidigungen der Mutter, Schwester oder Freundin sowie Andeutungen bezüglich einer homosexuellen Orientierung zu gereiztem, unter Umständen aggressivem Verhalten des Beleidigten sowie seiner Freunde führen. Ähnliches ist zu erwarten, wenn abfällige Äußerungen gegenüber der nationalen Herkunft oder der Religion aber auch gegenüber dieser Vorstellung von Männlichkeit gemacht würden. Diese Reaktionen sind umso bemerkenswerter, wenn man bedenkt, dass diese Jugendlichen der dritten und vierten Generation weder ihre Herkunftsländer noch ihre Religion gut kennen und zudem vielfach weder in der Lage noch willens sind, ein klassischer autoritärer Familienernährer zu sein. Jugendliche mit geringer Bildung, wenig beruflichem Prestige und mangelndem Selbstwertgefühl klammern sich an diese Verhaltensnormen deutlich stärker als beruflich und sozial etablierte Migranten. Wenn man die Jugendlichen mit den Welten konfrontiert, die zwischen Anspruch (selbst ein Familienernährer zu sein) und Realität (Arbeits- bzw. Ausbildungslosigkeit) liegen, führt das nicht selten zu massiver Gereiztheit. Das Zusammenkommen von einem geringen Selbstwertgefühl und eingeschränkten sozialen Fähigkeiten führt auch dazu, dass ein „schiefes“ oder „doofes“ Angucken zu einer Schlägerei führen kann.

Aus den Ausführungen wird deutlich, dass die Verteidigung der weiblichen Familienmitglieder als eine wichtige Anforderung an die männlichen Familienmitglieder herangetragen wird. Während selbstbewusste und offene Jugendliche in der dritten und vierten Generation sich von diesen spezifischen Normen befreien und sich beispielsweise über ihr Studium oder ihren Beruf definieren, klammern sich Jugendliche mit wenig Selbstwertgefühl und geringer Bildung bzw. Prestige in extremer Weise an diese Werte und betonen diese rigider und aggressiver als beispielsweise noch die Elterngenerationen. Denn sie sollen Stärke zeigen, besonders sein, große Anerkennung und einen guten Status haben. Dieses Erziehungsideal kollidiert mit der Realität, wie sie diese Jungen bereits früh erfahren. Wenn sie weder in der Schule noch in Bereichen wie Sport oder Musik „besondere“ Fähigkeiten attestiert bekommen, werden andere Formen der Anerkennung gesucht, die dann häufig mit der Intention der Eltern wenig gemeinsam haben. Diejenigen, die keine andere „ehrende“ Aufgabe haben und keine anderen Formen von Anerkennung erleben, können und werden diese letzte Möglichkeit ergreifen: empfindlich und gewalttätig ihre Ehre verteidigen.

4.3. PEERS UND GEWALT

Gewalt zeichnet sich im Vergleich zu anderen Konfliktlösungen dadurch aus, dass ein subjektiv empfundener verkürzter Zeithorizont und ein verengter Pool von Handlungsoptionen vorliegen.¹ Oder andersherum: Für friedliche Konfliktlösungen braucht man Zeit und Kompetenz (insbesondere sprachliche Kompetenz). Und: Man muss etwas zu verlieren haben. Nimmt man an, Menschen handeln rational, würde jeder Entscheidung für oder gegen Gewalt ein Abwägen von Kosten und Nutzen einer Gewalttat vorausgehen: Was bringt mir eine gewalttätige Auseinandersetzung und was setze ich aufs Spiel? Nun leuchtet unmittelbar ein, dass ein rein rationales Menschenbild seine Tücken hat. Es soll nur zu dem Zweck bemüht werden, zu zeigen, welche entscheidenden Faktoren gewaltbereites Verhalten aus einer subjektiven Perspektive begünstigen: (1) wenig Zeit bzw. kein Handlungsspielraum, (2) eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten und fehlende soziale bzw. kognitive Kompetenzen für kommunikative Konfliktlösungen und (3) kein Risikobewusstsein, weil die Gewaltanwendung rational erscheint. Diese drei Faktoren können nicht über längere Zeit vollständig ausgeschaltet werden, weshalb auch in insgesamt friedlichen Gesellschaften Gewalt regelmäßig auftritt. Beispielsweise kann Alkohol- bzw. Drogenkonsum zu einer kurzfristigen

Verschärfung aller drei Faktoren führen. Besonders problematisch wird ein Zustand dann, wenn eine mehr oder weniger große Gruppe von Menschen unter Sozialisationsbedingungen aufwächst, die langfristig alle Faktoren kritisch erscheinen lassen. Zusammenfassend können Perspektivlosigkeit aufgrund eines niedrigen Bildungsniveaus und eingeschränkter sozialer und kognitiver Fähigkeiten, das einseitige Wahrnehmen aggressiver Aspekte in „ambivalenten Botschaften“ und das spezifische Kommunikationsverhalten in einem Konfliktfall als Nährboden für Gewalt benannt werden.

Diese Perspektivlosigkeit teilen in den meisten Jugendgangs alle Mitglieder. Sie verfügen über ein sehr geringes formales Bildungsniveau und restriktive verbale Fähigkeiten. Daher herrschen in diesen Jugendgruppen ein sehr aggressiver und einfacher Sprachstil sowie grobe Umgangsformen. Es wird gewissermaßen aus der Not eine Tugend gemacht: Alle Merkmale, die die Perspektivlosigkeit begründen, werden besonders betont. Die jungen Männer wechseln permanent zwischen den beiden Extremen Langeweile und „Action“: Einerseits wird viel „abgehängt“ und Zeit totgeschlagen, andererseits wird schlagartig – bei der kleinsten Provokation – aggressiv gehandelt. Ein „falscher“ Blick, eine ironische Aussage oder ein lautes Lachen – also ambivalente Botschaften – können scharfe Reaktionen hervorrufen. Die Jugendlichen sehen in solchen Aktionen persönliche Angriffe, fühlen sich unwohl, wissen nicht, wie sie darauf reagieren sollen und haben im Laufe der Zeit gelernt, sofort (also präventiv) darauf zu reagieren – mit Gewalt. Sie lernen dabei, dass Gewalt „funktioniert“, denn, wer sie einmal „schief“ angeguckt hat, wird dies nicht wieder tun, und das Unwohlgefühl wird nicht wiederholt erfahren. Und was ihnen sonst selten gelingt, nämlich kurzfristig zu „agieren“ und unmittelbar „Erfolge“ zu erleben, kann in diesen Jugendgruppen relativ „einfach“ gelingen. Sie haben nicht viel zu verlieren – im Prinzip nur den Respekt, den andere ihnen zeigen. Diese Form von Respekt basiert auf Gewalt und kann entsprechend auch nur durch Gewalt aufrechterhalten werden. Diese massive Gewaltneigung entwickelt sich im Kontext mit Gleichaltrigen und wird zu einer wichtigen Instanz für Status und Anerkennung innerhalb bestimmter Peergruppen.

Peergruppen spielen bei der Sozialisation im Jugendalter die größte Rolle. Jugendliche nichtdeutscher Herkunft, vor allem die Jungen, messen den informellen Peergruppen, wie auch bei deutschen Jugendlichen zu beobachten ist, eine besondere Bedeutung zu. Bei muslimischen Jugend-

lichen tritt der Prozess der Gruppenbildung verstärkt und verfrüht auf, da zur gesellschaftlichen auch die kulturelle Umorientierung hinzukommt. Das ist deshalb der Fall, weil die Widersprüche der eigenen Situation durch Bedingungen wie Arbeitslosigkeit, schlechte Voraussetzungen für das Berufsleben sowie Diskriminierung vehementer erlebt werden und die Eltern oft nicht in der Lage sind, Identifikationsmöglichkeiten für eine angemessene Lebensweise und Zukunftsorientierung zu bieten. In erster Linie spielen für türkische Jugendliche intra-ethnische informelle Gruppen eine bedeutende Rolle, weil in ihnen nicht nur nach Orientierung gesucht, sondern auch Identitätsarbeit geleistet werden kann.

„Ich hab immer ausländische Freunde, ne. Schau mal in diesem Kurs, ne, wenn hier Deutsche wären, wäre bestimmt scheiße gelaufen. (...). Schau, wir alle verstehen uns doch sehr gut. Alle sind doch sofort Freunde. Wenn Deutsche da wären, das wäre nicht gut. (...) Die sind komisch. Man kann denen nicht trauen. Andere Ausländer sind auch cool. (...) Ja, die Jugos sind cool, die Albaner sind auch jetzt cool. Ja, die Deutschen, mit denen verstehe ich mich nicht. Die haben andere Probleme. Denen ist es egal, wenn jemand die Mutter beleidigt und so weiter, was weiß ich Mann, die sind endkomisch.“ (Gökhan)

Problematisch wird es, wenn ein großes Machtgefälle innerhalb der Gruppe herrscht. Dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen in die Rolle als Opfer oder Täter von Gewalt kommen. Wer sich nicht konsequent zur Wehr setzt, wird immer wieder von demjenigen geschlagen, der seine Stärke und Macht demonstrieren will. Jeder muss sich in einer neuen Gruppe bewähren. Gewaltausübung ist dann häufig die anerkannte Demonstration der Stärke und Dominanz. Das wichtigste Prinzip in der Gruppe spiegelt sich im Begriff der „Anmache“ wider: „Jemanden ‚anmachen‘ oder selbst ‚angemacht‘ zu werden, gehört zu den Grundmustern, mit denen die Jugendlichen die Entstehung gewaltförmiger Konfliktsituation beschreiben. [...] Zu den Formen der ‚Anmache‘ gehört etwa ‚der Blick‘, wenn jemand ‚schief‘ oder ‚dumm‘ angeguckt wird. Ein ‚falscher Blick‘, d.h. ein Blick der fixiert oder durchbohrt und sich so des Gegenübers ‚bemächtigt‘ zählt bereits als ‚Anmache‘“ (Tertilt 1996, S. 206 f.). Jedes neue Mitglied in der Gruppe wird zunächst in der von Tertilt (1996) beschriebenen Form provoziert, um herauszufinden und zu testen, ob er oder sie in der Lage und Position ist, sich gegen die „Anmache“ zu wehren. In diesem Kontext bedeutet dies die körperliche Auseinandersetzung mit Kontrahenten. Sich in kör-

perliche Auseinandersetzungen zu begeben, bedeutet nicht nur Gewaltanwendung, sondern vor allem Gewalterfahrung. Wer sich entschieden und selbstbewusst verteidigt und auch Gewalt anwendet, wird in der Gruppe hoch angesehen und seine Stellung in der Gruppe steigt – selbst dann, wenn er das Duell verliert.

„Ich war noch klein. (...) Ich weiß nicht so genau, vielleicht 13 oder 14. Wir haben uns in Freizeithaus getroffen, ne. Da war so eine Clique. (...) Ich hab mich mit denen gut verstanden. (...) Es waren nur Türken. Der eine, der war älter, ne. Ich sag mal 16. Der hat mich immer geschlagen. Er wollte cool sein. (...) Irgendwann haben mich die anderen ausgelacht und immer verarscht, ne. Einmal habe ich zurückgeschlagen. Alle haben mich respektiert. Dann hat mich, weißt du, ne, niemand mehr verarscht. Sonst wirst du immer geschlagen.“ (Gökhan)

Deviantes und delinquentes Verhalten innerhalb von Peergruppen kommt besonders dadurch zustande, dass die Jugendlichen häufig zu spät zu verantwortungsvollen Aufgaben in unserer Gesellschaft herangezogen werden (vgl. Moffitt 1993). Ohne Aufgaben, die ihr Selbstwertgefühl und ihre Anerkennung steigern können, müssen sie sich Herausforderungen schaffen: So lässt sich auch die Beobachtung erklären, dass es Jugendliche gibt, die gewalttätige Auseinandersetzungen aktiv suchen. Sie stellen sich in den Weg, provozieren, beschimpfen und demonstrieren Macht und Überlegenheit – und sie generieren dadurch entweder unmittelbar „Respekt“ (wenn nämlich der von ihnen Provozierte nachgiebig ist) oder sie können sich in einem Kampf bewähren.

Im Jugendalter müssen verschiedene Herausforderungen bewältigt werden: ein Schulabschluss, Berufs- und Partnerwahl und der Abnabelungsprozess vom Elternhaus. Diese Übergänge – oder die Identitätsentwicklung – vollziehen sich je nach Kultur, Tradition und Religion unterschiedlich und sind von verschiedenen Kontrollorientierungen abhängig. Es gibt eine primäre und eine sekundäre Kontrollorientierung. Primäre Kontrolle ist der Versuch, die gegebenen Realitäten so zu verändern und zu beeinflussen, dass sie mit den eigenen Zielen und Wünschen übereinstimmen. Die sekundäre Kontrolle ist der Versuch, eigene Ziele und Wünsche den gegebenen Bedingungen anzupassen (vgl. Essau/Trommsdorf 1995, S. 211f.). Bei der primären Kontrolle werden die Umweltgegebenheiten durch persönliche Aktivität, Dominanz und andere Einflussversuche geändert. Bei der sekundären Kontrolle

werden hingegen die eigenen Ziele, die Individualität und Autonomie den Gegebenheiten der Umwelt untergeordnet. Bei Kulturen mit hoher Bewertung von Autonomie und Individualität wird eine primäre Kontrolle erwartet und bei gruppen- und sozialorientierten Kulturen, die mehr Wert auf Gruppenharmonie und Anpassung an Gruppenziele legen, die sekundäre Kontrolle beobachtet. Es ist anzunehmen, dass bei den meisten muslimischen Jugendlichen die sekundäre Kontrolle eine besonders wichtige Rolle spielt, weil die Erziehung der Kinder in der Familie in der Regel auf kollektive Orientierungen ausgerichtet ist: Übernahme von Geschlechts- und Familienrollen, soziale Normen sowie Vermittlung von Autoritätsbeziehungen. Wenn sowohl im familiären Kontext als auch in der Peergroup die Erfahrung gemacht wird, dass Konflikte mit Gewalt gelöst werden, kann sich sehr schnell ein Zustand etablieren, bei dem alternative Konfliktlösungsstrategien, die auf Konsens oder Meinungsaustausch basieren, abgelehnt werden, weil diese dann als Ausdruck von Schwäche wahrgenommen werden. Dann hilft es häufig auch nicht, in der pädagogischen Arbeit mit Appellen und Argumenten gegen Gewalt zu intervenieren.

Es kann sehr deutlich festgestellt werden, dass Jugendliche, die Gewalt anwenden, zuvor häufig selbst Opfer von Gewalt waren (vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut 2002). Dabei kann die Gewalterfahrung sowohl in der Familie als auch im Bereich der Peers gemacht worden sein. Und auch Diskriminierungserfahrungen können Gewalt fördern und reaktives Diskriminierungshandeln verstärken.

4.4. DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN

Die Werte der Eltern werden also modifiziert, weil sie ihre Funktion in dem Lebensumfeld der Jugendlichen, insbesondere der jungen Männer, nicht mehr erfüllen können. Dabei führen Diskriminierungserfahrungen dazu, dass sich muslimische Jugendliche kaum an die mehrheitsgesellschaftlichen Werte annähern, sondern vielmehr eigene entwickeln bzw. die traditionellen weiterentwickeln.

Öffentlicher und privater Raum

Diskriminierung als Ungleichbehandlung prägt den Alltag der meisten muslimischen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen. Die Diskriminierungserfahrungen der Migranten können in zwei Bereiche unterteilt

werden: Erstens Diskriminierungserfahrungen im „öffentlichen Raum“, also beispielsweise bei Behördengängen, der Wohnungssuche, am Arbeitsplatz, in der Schule oder bei Kontakten mit der Polizei, und zweitens Diskriminierungserfahrung im „privaten Bereich“, worunter deutsche Jugendgruppen, Discos, Nachbarschaft, Supermärkte, Sportvereine sowie Jugendzentren gefasst werden (vgl. Heitmeyer u.a. 1997). Im öffentlichen Raum fühlen sich muslimische Jugendliche etwas stärker benachteiligt als im privaten Bereich (vgl. Toprak 2001). Andererseits weist die Analyse des Anzeigeverhaltens gegenüber den Jugendlichen mit Migrationshintergrund in eine andere Richtung. Jünschke (2003) stellt in seiner Untersuchung fest, dass 90 Prozent aller Anzeigen gegen Jugendliche mit Migrationshintergrund aus der Bevölkerung kommen, während nur knapp zehn Prozent auf polizeiliche Kontrolltätigkeit zurückzuführen sind (vgl. Jünschke 2003). Das in der öffentlichen Meinung verankerte Vorurteil, jugendliche Migrantinnen und Migranten seien krimineller, verbunden mit dem Nichtvorhandensein eines informellen Lösungsvorgangs des Problems (also ohne die Polizei bzw. Justiz einzuschalten) mit den Betroffenen oder deren Eltern trägt dazu bei, dass die jugendlichen Migrantinnen und Migranten schneller angezeigt werden als ihre deutschen Altersgenossen.

Aus den Ausführungen von Jünschke (2003) wird darüber hinaus deutlich, dass die Polizeibeamtinnen und -beamten und die privaten Kaufhausdetektivinnen und -detektive Kinder und Jugendliche, deren Eltern aus den Ländern rund um das Mittelmeer kommen, häufiger kontrollieren als alle anderen.

Das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen stellt in einer Untersuchung, in der Jugendliche der neunten Klasse aller Schulgattungen nach ihrer Gewalterfahrung befragt werden, fest, dass das Anzeigen jugendlicher mit ausländischem Aussehen häufiger ist als das Anzeigen einheimischer deutscher jugendlicher: „Wie schon 1998 [...] zeigt sich auch im Jahr 2000, dass jugendliche Opfer Delikte von Tätern ihnen fremd erscheinender Ethnien mit 24,5 Prozent etwa zu einem Sechstel häufiger anzeigen als dann, wenn die Täter ihrer eigenen ethnischen Gruppe angehören“ (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen 2002, S. 28 f.).

Insbesondere Jugendliche ohne deutsche Staatsbürgerschaft machen häufig Diskriminierungserfahrungen. Denn über jede Anzeige gegen Menschen ohne einen deutschen bzw. EU-Pass wird die zuständige Ausländerbehörde seitens der Staatsanwaltschaft bzw. der Polizei informiert, unabhängig davon, was aus dieser Anzeige wird. Etwa die Hälfte der Anzeigen wird von der Staatsanwaltschaft nicht weiter verfolgt (vgl. Jünschke 2003). Das Melden der Anzeigen an die Ausländerbehörde hat aber für Jugendliche ohne einen deutschen Pass gravierende Folgen, weil sie eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis beantragen müssen und diese nicht ausgestellt werden, wenn ein Verfahren offen ist.

Im privaten Bereich werden die Diskriminierungserfahrungen häufig deshalb nicht so intensiv gespürt, weil in diesem Bereich die Berührungspunkte zur deutschen Umwelt an Intensität verlieren. Ohne ein Wort Deutsch sprechen zu müssen, können die arabischen und türkischen Migranten in deutschen Großstädten wohnen, in verschiedenen orientalischen Supermärkten einkaufen, sich in verschiedenen ethnisch orientierten Sportvereinen betätigen, in neu gegründeten Kultur- und Jugendzentren ihre Freizeit mit Landsleuten verbringen und am Abend beispielsweise eine türkische Disco, in der fast ausschließlich türkische Musik gespielt wird, aufsuchen. Der hohe Wert hinsichtlich der Diskriminierungserfahrungen bei Behörden kommt dadurch zustande, dass die arabischen und türkischen Migranten häufiger Kontakt zu Behörden haben als privaten Kontakt zu Deutschen. Zudem erwarten die Jugendlichen von den öffentlichen Institutionen eher Neutralität als in privaten Kontexten.

Offene und latente Diskriminierung

Dabei kann eine Diskriminierungshandlung identifizierbar (also offen) oder verdeckt (also latent) sein. Offene Formen der Diskriminierung finden beispielsweise durch fremdenfeindliche Beleidigungen und rassistische Übergriffe statt. Häufig werden Jugendliche, insbesondere junge Männer, von Disco-Besuchen ausgeschlossen. Dabei wird direkt oder indirekt deutlich gemacht, dass „Ausländer“ hier nicht erwünscht seien. Zudem hat sich eine Form der Kommunikation etabliert, die durch eine „Wir-Sie-Rhetorik“ latent ausgrenzt (vgl. Badawia 2005, S. 208 ff.). Insbesondere die latente Ausgrenzung erweist sich aus Sicht türkei- und arabischstämmiger jugendlicher als besonders problematisch oder zumindest erklärungsbedürftig (ähnlich auch Bohnsack 2003). Es scheint

so zu sein, dass die unausgesprochene Skepsis viel stärker irritiert als offen ausgesprochene Distanzierungen. Wenn beispielsweise ältere Menschen mit ängstlichem bzw. irritiertem Gesichtsausdruck den jungen Migranten gegenüberstehen, fühlen sich die Jugendlichen selbst unwohl, da sie diese Wahrnehmung nicht einordnen können und dadurch weiter verunsichert werden. Gleiches gilt, wenn sich zwei junge Männer in einem öffentlichen Raum (Bus, Wartezimmer etc.) auf Arabisch oder Türkisch unterhalten. Mit skeptischen Blicken können junge Menschen nur schlecht umgehen, denn sie wissen nicht, was solche nonverbalen Äußerungen genau bedeuten und wie man sich diesen gegenüber zur Wehr setzen kann. Nicht nur aus dieser Perspektive ist eine offene Diskussion von allen Parteien wünschenswert – Missverständnisse, Skepsis und Furcht können nur über einen kommunikativen Austausch erkannt und bearbeitet werden.

Andere Formen der Diskriminierung, wie beispielsweise im Zusammenhang von Bildungslaufbahn und Berufseinstieg, werden von den Jugendlichen häufig wahrgenommen, bleiben allerdings abstrakt und diffus. Wissenschaftlich wurden solche Benachteiligungen jedoch deutlich nachgewiesen (vgl. Gomolla/Radtke 2002; Auernheimer 2003). Es ist hinzuzufügen, dass auch muslimische Jugendliche, die akzentfrei Deutsch sprechen und die durch ihr allgemeines Erscheinungsbild eine kulturelle Nähe erkennen lassen, viel seltener benachteiligt werden. Häufig werden hochqualifizierte und gut integrierte junge Menschen „positiv diskriminiert“. Dies bedeutet, dass sie besonders gut bewertet und bevorzugt werden.

Anders als die ersten Generationen der Zugewanderten, die sich selbst als „Gäste“ verstanden und keine umfassende Teilhabe erwarteten, streben deren Nachkommen danach, dazuzugehören. Sie wollen Anerkennung und Erfolg in Deutschland. Dort, wo Menschen mit vielfacher Diskriminierungserfahrung in der Mehrheit sind, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie selbst zu Diskriminatoren werden. Die Diskriminierung kommt gewissermaßen zurück. Vor diesem Hintergrund ist das Phänomen der „Deutschenfeindlichkeit“ zu verstehen.² Deutschenfeindlichkeit kann in den meisten Fällen nicht als Ideologie bzw. Faschismus betrachtet werden. Die gängigen Beleidigungen auf Schulhöfen hängen häufig mit der Nationalität, beispielsweise über das Essen (Kartoffelfresser für Deutsche, Knoblauchfresser für Türken, Froschfresser für Franzosen, Sushifresser für Japaner usw.) oder mit der Religion und anderen kultu-

rellen „Merkmale“ zusammen. Ohne das Thema der Deutschenfeindlichkeit herunterspielen zu wollen, ist anzumerken, dass dabei die reaktive Dimension dieses Problems betrachtet werden muss. In Interviews mit verschiedenen türkei- und arabischstämmigen jungen Menschen aus unterschiedlichen Städten wurde immer wieder von denselben Beleidigungen berichtet.³ Es handelt sich bei beiden Formen – Deutschenfeindlichkeit und Fremdenfeindlichkeit – entweder um rassistische Tendenzen oder um eine Form des Mobbings. Aus unserer Perspektive wäre es angebrachter, von einer Form des Mobbings auszugehen: Wer sich nicht wehrt bzw. sich nicht wehren kann, wird gemobbt – und das hängt in der Schule von der Schülerstruktur und den Mehrheitsverhältnissen ab. Allerdings gibt es zweifelsfrei extremistische Tendenzen bei muslimischen Jugendlichen in Deutschland.

4.5. RASSISMUS, ANTISEMITISMUS, FUNDAMENTALISMUS

Dass auch Menschen mit Migrationshintergrund, insbesondere arabisch- und türkeistämmige Jugendliche, nicht frei von antisemitischen und rassistischen Vorurteilen und Einstellungen sind, hat sich in Deutschland erst in jüngster Vergangenheit durchgesetzt. Dabei scheint es schwer zu fallen, in der Öffentlichkeit von Rechtsextremismus bei Zuwanderern zu sprechen. Dies mag darin begründet sein, dass rechtsextreme Haltungen für gewöhnlich sehr eng mit dem deutschen Nationalsozialismus verknüpft werden. Trotz der Schwierigkeit, diese Thematik knapp zusammenzufassen – was angesichts der enormen Heterogenität dieser „Gruppe“ nur schemenhaft gelingen kann – soll im Folgenden versucht werden, einen Überblick zu geben. Betont sei dabei, dass kaum wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Verbreitung von antisemitischen Haltungen in der muslimischen Bevölkerung in Deutschland vorliegt. Dennoch kann der Import kurdisch-türkischer und arabisch-israelischer Konflikte durch Zuwanderung nach Deutschland beobachtet werden (vgl. Tibi 2003). Diese Problematik geht einher mit der Konstruktion von Differenz zwischen den Minderheiten-Communities und den europäischen Mehrheitsgesellschaften. Dabei wird es nicht ohne Weiteres gelingen, diese Aspekte innerhalb der „allgemeinen“ Thematik – also zwischen Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus und Nationalsozialismus – zu positionieren. Jugendliche mit Migrationshintergrund beziehen sich auf einen realen Konflikt, entweder in ihrer Herkunftsregion oder in Bezug auf Erfahrungen mit Ausländerfeindlichkeit bzw. Desintegration in Deutschland.

Muslimisch-rechtsextremen Organisationen wird in Deutschland erst in jüngster Vergangenheit die nötige Aufmerksamkeit geschenkt. Türkische und arabische ultra-rechtsnationalistische Organisationen verbreiten auch in Deutschland offensiv rechtsextreme Positionen – die „Grauen Wölfe“ zählen zu den bekannteren Beispielen hierfür. Dabei werden die Konflikte aus der Heimatregion in Deutschland weiter ausgetragen. Für einige türkische Organisationen ist dies verbunden „mit einem ausgeprägten Rassismus, der sich gegen alle nicht-türkischen Bevölkerungsteile richtet, vor allem gegen Kurden, Armenier und andere Minderheiten“ (Bozay 2010, S. 317). Dabei bedienen sich die Organisationen klassischer rechtsextremer Ideologienbildung. Bozay (2005) hat eine Reihe von Interviews und Gruppendiskussionen mit Vertretern türkischer Organisationen in Deutschland geführt, in denen er durchweg eine Rhetorik erkennt, die kaum von jener der „deutschen“ Rechten abweicht. Beispielsweise betont ein führendes Organisationsmitglied die Ziele der Organisation folgendermaßen: „Sie [gemeint sind die türkeistämmigen Jugendlichen] sollen vom Dreck der Straße befreit und für ihre eigenen Traditionen, Werte und für ihre türkisch-nationale Identität zurückgewonnen werden“ (Bozay 2005, S. 308). Als Ergebnis dieser nationalistischen Ideologie darf in den Räumlichkeiten dieser Organisation neben dem Türkischen keine andere Sprache gesprochen werden – selbst dann nicht, wenn die entsprechenden Sprachkenntnisse der Deutsch-Türken recht mäßig sind. Die Orientierung an Reinheit und Eindeutigkeit birgt gewisse Attraktivität für Jugendliche – auch hier kann eine offensichtliche Parallele zum „klassischen“ Rechtsextremismus festgestellt werden. Eine weitere Parallele bilden die gesellschaftlichen Handlungsfelder dieser Organisationen: Sie engagieren sich in der Bildungs-, Eltern-, Frauen- und Jugendarbeit. Fijakowski formuliert die potenzielle Gefahr folgendermaßen: „Aus Selbstorganisation können Selbstausgrenzung und Befestigung von Ethnostratifikation entstehen, und zwar in einem Eskalationsprozess wechselseitiger Lieferung von Distanzierungsgründen zwischen altansässiger Mehrheit und neuankommenden Minderheiten“ (Fijakowski 1999, S. 214). Diese Distanzierungsgründe werden von rechtsextremen, aber auch von fundamentalistischen Gruppierungen explizit zum Programm gemacht.

Dieses Vorgehen der Organisationen korrespondiert mit der Tendenz bei Jugendlichen türkischer und arabischer Herkunft, sich zunehmend zu re-ethnisieren bzw. zu re-nationalisieren. Sie wenden sich entsprechend ethnisch-nationalistischen Organisationen zu. Davon scheinen insbeson-

dere jene betroffen zu sein, die es schwer haben, in Deutschland eine sichere Existenz aufzubauen. Das Fremdsein wird in diesem Kontext in besonderem Maße betont. Allerdings wird dabei das Umdeuten von Frustration (aufgrund wahrgenommener Benachteiligung) in eine „ethnische“ Stärke aktiv betrieben. Zuhälter, Prostituierte, Drogenabhängige und Dealer könnten demnach per se keine Türken bzw. Araber sein, sie sind „verdeutschte“. Entsprechend sind Familie, Islam und Nation „in der Fremde“ schützenswerte Dinge und müssen gegen Eingriffe verteidigt werden. Hierfür bilden die beschriebenen Begriffe Ehre und Stolz die zentralen Kategorien: Die Jugendlichen sind stolz, Türken bzw. Araber zu sein, und ein Angriff auf Familie, Islam oder Nation wäre aus ihrer Sicht gleichzusetzen mit einem Angriff auf die persönliche Ehre.

Das scheint für männliche Jugendliche der zweiten und dritten Generation deutlich stärkere Bedeutung zu haben als dies bei der Elterngeneration der Fall war, grenzen diese Elemente doch weiter von der Mehrheitsgesellschaft ab. Solidarität und Loyalität gegenüber Familie, Freunden und der eigenen Kultur sind die wichtigsten Werte in der traditionellen muslimischen Community. Diese Werte erzeugen Vertrauen und werden im Kontext des Migrationsprozesses stärker betont und verschärft. Diese Werte werden von den Jugendlichen als emanzipatorisch empfunden, dynamisieren allerdings den Prozess des Ausschließens und Selbstausschließens. „Fremdethnisierung durch die Mehrheitsgesellschaft wird durch zusätzliche reaktive Selbstethnisierung als Verbindung identitärer Selbsterhaltung mit instrumenteller Machtausweitung zu einem hochexplosiven Gemisch, wenn Angst vor Ausschluss mit Überzeugungen der Überlegenheit (durch kollektive Stärke etwa bei Jugendgruppen oder religiösem Fundamentalismus) einhergeht“ (Heitmeyer 2004, S. 646). Diese Entwicklungen zur Selbstethnisierung verlaufen parallel zu einem Zuwachs antisemitischer Einstellungen.

Dabei schien die muslimische Bevölkerung in Deutschland lange Zeit kaum zugänglich für antisemitische Muster zu sein. Erst in den letzten Jahren scheint sich hier etwas zu verschieben. Im Vergleich zu den „klassischen“ Einwanderungsländern wie Frankreich, Großbritannien, Belgien und den Niederlanden sind durch einen „islamisierten Antisemitismus“ (vgl. Kiefer 2007) motivierte Gewalttaten in Deutschland noch vergleichsweise selten. Allerdings sind entsprechende antisemitische Dispositionen und verbale Übergriffe vielfach beschrieben worden (vgl. Wetzell 2010). Erfahrungen im Ankunftsland begünstigen häufig

die Entwicklung von Antisemitismus bei Einwanderern (vgl. Holz 2006). Dazu gehören die beschriebenen Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen, aber auch die Tatsache, dass in Problemschulen das gängige Schimpfwort „Jude“ – mit verschiedenen Wortzusätzen – herkunftsübergreifend von Schülern gebraucht wird.

Von Schulen und Jugendeinrichtungen wird von einem erheblichen Zuwachs antisemitischer Ansichten bei muslimischen Jugendlichen berichtet. Allerdings stehen empirische Untersuchungen zu Verbreitung und Ausmaß antisemitischer Dispositionen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach wie vor aus (vgl. Holz/Kiefer 2010). Das ist gerade deshalb so bedauerlich, weil sich die Strategien und Konzepte der Bildungsarbeit deutlich anderen Herausforderungen zu stellen haben als dies in Bezug auf den „deutschen“ Antisemitismus der Fall ist, denn die muslimischen Jugendlichen berufen sich auf einen realen Konflikt, von dem sie sich betroffen fühlen.

Antisemitismus und der Nahost-Konflikt

15,7 Prozent der muslimischen Jugendlichen stimmten der Aussage „Menschen jüdischen Glaubens sind überheblich und geldgierig“ zu, wohingegen nur 7,4 Prozent der nicht-muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und nur 5,7 Prozent der nicht-muslimischen Einheimischen dieser Meinung waren (vgl. Brettfeld/Wetzel 2007, S. 275). Diese „klassischen“ antisemitischen Stereotype sind immer noch vorhanden, scheinen allerdings weit weniger verbreitet zu sein als man vermuten könnte. Ebenso selten ist ein religiös begründeter Antisemitismus – die muslimischen Jugendlichen kennen ihre Religion in der Regel nicht gut. Eine viel größere Rolle als der Islam spielen identitäre Begründungszusammenhänge, die mit Herkunft und Nation verknüpft sind (vgl. Fréville/Harms/Karakayali 2010). Antisemitische Äußerungen erscheinen meist im Kontext globaler politischer Verhältnisse und Ungerechtigkeiten. So kam es seit der zweiten Intifada im Jahre 2000 zu einem deutlichen Anstieg antisemitischer Vorfälle in weiten Teilen Europas (vgl. Niehoff 2010). Der „alte“ europäische Antisemitismus, der in die islamische Welt exportiert wurde, wird heute an die veränderten weltgeschichtlichen Rahmenbedingungen angepasst, mit einer islamischen Semantik versehen – aber *nicht* mit dem Islam begründet – und kehrt nun über die Einwanderer als „neuer“ Antisemitismus nach Europa zurück (vgl. Holz 2005).

Zur Aktualisierung klassischer antisemitischer Strategien gehören insbesondere Verschwörungstheorien, wonach von der internationalen jüdischen Bevölkerung das deutsche Fernsehen, die USA oder gar die gesamte Welt kontrolliert werden. So kursieren Ideen, die die jüdischen Machthaber sowohl für die Anschläge vom 11. September 2001 als auch für den Tsunami 2004 in Thailand verantwortlich machen.

Der Nahost-Konflikt bildet heute die exponierte Projektionsfläche für allgemeine Frustration und Ressentiments gegen Israel und „die Juden“. Gleichzeitig scheinen viele muslimische Jugendliche wenig fundiertes Wissen über den Nahost-Konflikt zu haben (vgl. Arnold 2009). Gerade deshalb sollte sich jede pädagogische Intervention dieser neuen Erscheinungsform von Antisemitismus stellen, denn die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem deutschen Nationalsozialismus oder der neuen deutschen Rechten wird bei muslimischen Jugendlichen kaum Anknüpfungspunkte bieten, da sie sich nicht mit der deutschen Geschichte identifizieren können bzw. wollen. Erst durch eine indirekte Herangehensweise, die aus verschiedenen Richtungen das Thema erschließt, können hier Brücken zwischen verschiedenen „Adressaten“ herkunftsübergreifend geschlagen werden. So könnten in unterschiedlichen Themenschwerpunkten wie „Identität und Gesellschaft“, „Migration und Integration“, „Globalisierung“ und „Nahost-Konflikt“ antisemitische Muster durchleuchtet werden. Hierbei sollten insbesondere die Motive und die Funktions- bzw. Wirkungsweise dieser Einstellungen betrachtet werden.

Es muss natürlich beachtet werden, dass durchaus Unterschiede beispielsweise zwischen arabisch-, türkisch- und kurdischstämmigen Jugendlichen bestehen: Während Kurdischstämmige häufig (aufgrund der eigenen bzw. familiären Unterdrückungsgeschichte) mit Juden und der Gründung ihres eigenen Staates allen Widerständen zum Trotz sympathisieren, äußern sich bei Arabischstämmigen die Einstellungen gegenüber jüdischen Menschen und Israel häufiger in Hasstiraden gegen Israel und alle Juden. Viele nicht-arabische migrantische Jugendliche solidarisieren sich nicht selten mit dieser Israel- und Judenfeindlichkeit und sehen die „kollektive Ehre“ der Araber bzw. der Muslime bedroht (vgl. Müller 2008). Antisemitische Einstellungen treten durchaus zusammen mit anderen Ungleichwertigkeitsideologien auf, beispielsweise mit einer generellen Ablehnung anderer Kulturen sowie einer tendenziell sexistischen und homophoben Haltung (vgl. Fréville/Harms/Karakayali 2010). Dabei scheinen hauptsächlich männliche Jugendliche ihre anti-

semitischen Ansichten zu verbalisieren, wobei über die geschlechter-spezifischen Unterschiede wenig bekannt ist.

Funktion von Antisemitismus, Fundamentalismus und Verschwörungstheorien

Antisemitische Einstellungen bieten den Jugendlichen eine starke und sichere Orientierung in beschleunigten und ambivalenten Zeiten. Die einfache Antwort auf komplexe Fragen – „die Juden sind schuld“ – bietet nicht nur Sicherheit, sondern vermag es auch, die eigenen Ohnmachtsgefühle zu legitimieren und zu verfestigen, da damit eine „Lösung“ des Problems präsentiert wird, für die man sich nicht selbst verantwortlich fühlt und die man auch nicht selbst verändern kann. Die antisemitische Ideologie vermag es, beinahe alle Facetten der Widersprüchlichkeiten der Moderne zu erklären: Kapitalismus- bzw. Globalisierungskritik, die Einseitigkeit der (deutschen) Medien, die Erosion der Familie, Arbeitslosigkeit etc.

Die fehlende Selbstverständlichkeit von Zusammengehörigkeit und Zuordnung verführt gewissermaßen zu Zusammengehörigkeitskonstruktionen, die sich in den Dimensionen von gut und böse bzw. richtig und falsch konstituieren (vgl. Tietze 2010). Diese Einstellungen werden häufig unreflektiert von Eltern, Peers, religiösen und kulturellen Organisationen, Medien oder auch von der Mehrheitsgesellschaft übernommen. Dabei sind insbesondere die prekäre ökonomische und soziale Situation der Jugendlichen, die Integrationsprobleme sowie die fehlende Chancengleichheit wichtige (und in der pädagogischen Arbeit zu thematisierende) Aspekte. „Vor diesem Hintergrund kann Antisemitismus die Funktion haben, eigene, von der Mehrheitsgesellschaft ausgehende Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen durch die Abwertung und Ausgrenzung anderer – hier: der Juden/Jüdinnen – zu kompensieren“ (Fréville/Harms/Karakayali 2010, S. 193). Der Nahost-Konflikt kann entsprechend auch als Projektionsfläche für Marginalisierungserfahrungen der muslimischen Jugendlichen in der deutschen Mehrheitsgesellschaft dienen. „Persönlich erfahrene Diskriminierung, Perspektivlosigkeit und Deprivation können in eine Identitätssuche münden, die durch die Konstruktion einer ethnisch fundierten muslimischen Identität befriedigt werden kann. Ein negatives Judenbild kann identitätsstiftend wirken bzw. Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten verbindlich machen“ (Niehoff 2010).

Der Rückbezug auf einen „realen“ Konflikt, der (un-)mittelbare Betroffenheit erzeugt, führt zu einer ernstzunehmenden „Opferkonkurrenz“ (vgl. Niehoff 2010; Fréville/Harms/Karakayali 2010). Die Jugendlichen fragen sich, warum die Diskussion um Integrationsprobleme von Migranten in Schule und Medien eine solche Rolle einnimmt, aber die eigenen Diskriminierungserfahrungen übersehen werden; warum der Holocaust eine solch dominante Stellung in den Lehrplänen und Medien einnimmt, aber die türkische, arabische oder muslimische Geschichte – und auch die Vertreibung der Palästinenser – weniger berücksichtigt wird; warum Antisemitismus eine besondere Rolle spielt, die zunehmende Islamophobie jedoch nicht; warum Fremdsprachen als enorm wichtig angesehen werden, aber Arabisch oder Türkisch offensichtlich weniger bedeutungsvoll zu sein scheinen usw.

Aufgrund dieser wahrgenommenen Einseitigkeit der deutschen Schulen und Medien greifen viele Jugendliche auf Massenmedien zurück, in denen „ihre“ Interessen stärker Berücksichtigung finden. Satellitenfernsehen und das Internet führen dann zum internationalen Austausch antisemitischer Programme bzw. Informationen (vgl. Niehoff 2010), teilweise auch in Kooperation zwischen nationalistischen, rechtsextremen und muslimischen Organisationen. Wie stark diese Medien von muslimischen Jugendlichen in Deutschland konsumiert werden, ist allerdings auch weitgehend unbekannt (vgl. Holz/Kiefer 2010). In diesem Zusammenhang spielt antisemitische Musik, insbesondere Rap-Musik, ebenso eine zunehmende Rolle (vgl. Buschbom 2007, S. 26). Dieser lebensweltliche Erfahrungsraum der Jugendlichen, der sich häufig in einer forcierten Opferrolle ausdrückt, muss in der pädagogischen Arbeit thematisiert und reflektiert werden.

Häufig wird von einer zunehmenden Islamisierung der in Deutschland und Europa lebenden Migranten gesprochen – meist wird dies durch den Ausdruck „Kopftuchmädchen“ verdeutlicht. Die Motive für das Tragen dieses religiösen Symbols sollen im Folgenden analysiert werden.

4.6. DAS KOPFTUCH

Grundsätzlich gibt es bei der aktiven Ausübung religiöser Rituale und traditioneller Bräuche große Unterschiede bei Muslimen in Deutschland. Es kann nicht von einer homogenen islamischen Gruppe gesprochen werden. Wenn vom Islam bzw. von der Religionspraxis der türkischen

und arabischen Bevölkerungsgruppen gesprochen wird, werden zwei Gedanken damit in Verbindung gebracht: (1.) das Kopftuch der Frauen bzw. der Mädchen in der Öffentlichkeit, insbesondere im deutschen Schulalltag, und (2.) die muslimischen Männer, die ihre Frauen unterdrücken und gewaltbereit sind – bis zu dem extremsten Ausmaß: der Ehrenmord. Streng genommen werden diese Punkte sowohl von den muslimischen Migranten als auch von der Mehrheitsgesellschaft für unterschiedliche Zwecke instrumentalisiert. Im Folgenden sollen das Tragen des Kopftuches und anschließend die Formen der Eheschließung sowie das Phänomen des Ehrenmordes näher betrachtet werden.

Das Kopftuch ist für die deutsche Gesellschaft an sich kein fremdes bzw. unbekanntes Kleidungsstück. In vielen Gegenden, wie z.B. in Bayern, tragen oft ältere Frauen auf dem Markt oder zum Kirchgang ein Kopftuch. Was an der Diskussion neu ist, ist der Umgang mit dem Kopftuch bei arabischen und türkischen Mädchen und Frauen in Deutschland. Im traditionalistisch-ländlichen Kontext ist das Tragen des Kopftuches, insbesondere für ältere Frauen eine Selbstverständlichkeit und wird auch vielerorts nicht mit religiösen Einstellungen begründet.

„Kleidungsordnungen basieren sowohl in der christlichen wie jüdischen oder islamischen Kultur auf patriarchalischen Mustern, auf Versuchen der Machtausübung, denen sich Frauen beugen mußten, sich beugten, denen sie Widerstand entgegensetzten oder die sie verinnerlichten. Das Kopftuch ist traditionelles Kleidungsstück, das dazu gehört, wenn Frauen im katholischen Spanien oder im protestantischen Franken in die Kirche gehen, das in anatolischen Dörfern, je nach Bindungsart eine eigene Sprache spricht, das ältere Aussiedlerinnen als Teil ihrer Identität nicht ablegen wollen.“ (Franger 1999, S. 14f.)

In deutschen Schulen werden die türkischen Mädchen in vier Lebenssituationen, in denen sie mit der deutschen Umwelt bzw. im Schüler-Lehrer-Verhältnis in Konflikt kommen, als Außenseiter dargestellt: beim Tragen des Kopftuches, bei der Verweigerung der Teilnahme an Sportunterricht und Klassenfahrten, bei der Ablehnung von Sexualunterricht und bei der Form der Eheschließung. Diese vier Aspekte hängen eng miteinander zusammen.⁴

Sobald muslimische Mädchen in der Schule ein Kopftuch tragen, kann das als Zeichen für eine religiöse Orientierung und als Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer religiösen Gruppe gesehen werden. Das Motiv für das Tragen des Kopftuches wird allerdings meist in zweierlei Richtungen gesucht: Einerseits wird davon ausgegangen, dass das Kopftuch von den Eltern verordnet bzw. den Mädchen aufgezwungen wird; oder andererseits wird es als Grundhaltung von Mädchen, Frauen bzw. Familien interpretiert, die sich zum Islam bekennen und das Kopftuch als (politisches) Kampfmittel einsetzen.

Dass viele „Gastarbeiterinnen“ der ersten Generation das Kopftuch aus Gewohnheit, Tradition oder als Schutz vor Witterungseinflüssen tragen, ist allgemein wenig bekannt. Im Türkischen wird hier lexikalisch zwischen *basörtü* oder *esarp* und *türban* unterschieden. Bei *basörtü/esarp* fällt ins Auge, dass das Kopftuch sehr locker getragen wird. Die Kopfhaut oder die Haare werden dabei sichtbar. Die Frauen, die das Kopftuch in dieser Form tragen, bezeichnen sich als nicht religiös, wenig religiös oder als nicht praktizierende Muslime. In vielen Fällen wird das Kopftuch aber auch aus religiöser Überzeugung getragen. Dann dürfen weder die Kopfhaut noch die Haare sichtbar sein. Aus diesem Grund tragen die Frauen ein Kopftuch im Bindestil des *türban*, der die Haare vor dem öffentlichen Blick schützt. Der *türban* wird nicht nur aus religiösen, sondern auch aus politischen Gründen getragen. Der *türban* dient in bestimmten Milieus als politisches Symbol, um den Islam in der Gesellschaft sichtbar zu machen. In der Diskussion um das Kopftuch (gemeint wird damit praktisch immer der *türban*) wird vielfach übersehen, dass es sich bei den Trägerinnen um eine sehr heterogene Gruppe handelt.⁵

Im kritischen Diskurs über das Kopftuch ist also praktisch nie das Kleidungsstück gemeint, sondern vielmehr eine über viele Generationen umkämpfte Rolle der Frau. Es ist also durchaus nachvollziehbar, dass die Idee, Religion sei etwas Privates, dazu führt, dass nicht das „Stück Stoff“ selbst, sondern seine implizite öffentliche Symbolhaftigkeit und seine explizite kollektive Organisation des Geschlechterverhältnisses zu einem Problem wird. Aus dieser Perspektive handelt es sich in der Tat um mehr als die Frage: Trage ich eine Kopfbedeckung oder nicht? Es handelt sich gewissermaßen um ein Medium zur Konstruktion sozialer Ordnung, das öffentlich diskutiert werden muss. Allerdings gibt es in pädagogischen Kontexten kaum Anschlussmöglichkeiten an diese Überlegungen. Denn unseres Erachtens tragen muslimische Mädchen das

Kopftuch in der Regel auf eigenen Wunsch, um einerseits ihre religiöse Zugehörigkeit zu verdeutlichen, und andererseits wollen sie öffentlich zeigen, dass sie die muslimische Bedeutung von Körperlichkeit und ihre muslimisch-weibliche Identität gegenüber dem deutschen Umfeld aufrechterhalten wollen. Allerdings besteht damit auch ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Tragen des Kopftuchs und der geschlechtsspezifischen Erziehung: Da Mädchen nicht dazu ermutigt werden, sich selbstbewusst und aktiv zu verteidigen, ist es naheliegend, dass die Mädchen freiwillig die kulturell vorgeformte passive Schutzfunktion des Kopftuchs in Anspruch nehmen. Bei jeder Diskussion um das Kopftuch sollte die komplexe Verschränkung zwischen Religion und Erziehungsziel beachtet werden: Wer Mädchen und Frauen (aus gut gemeinten Gründen) vor dem Kopftuch schützen will, muss beachten, dass man ihnen (aus ihrer Sicht) den Schutz entzieht. In einer komplexen Gesellschaft bieten Tradition und Kopftuch Orientierung und Anerkennung. Und zudem bietet es die Möglichkeit, sich zu unterscheiden und der eigenen Herkunft eine sichtbare Notiz zu geben. Daher wird es teilweise mit emanzipatorischer Absicht getragen, also mit dem Ziel, sichtbar, selbstbewusst und ohne Einflussnahme der Eltern die eigenen Lebensideale zu vertreten.⁶ Der kritische Diskurs zu Kopftuch und Frauenrechten, insbesondere aus feministischen Richtungen, wird hier eher zu jugendlichem Trotz führen als dass damit etwas erreicht würde.

Anders sieht es aus, wenn Kinder ein Kopftuch tragen. Hier ist das Tableau der Motive nicht so differenziert wie bei Erwachsenen. Die jungen Mädchen werden zum Tragen des Kopftuches offensiv animiert oder gar gezwungen – selten imitieren sie die eigene Mutter. Wehren sich die Mädchen im Einzelfall gegen den Zwang, ein Kopftuch zu tragen, wird entweder subtiler Druck ausgeübt oder aber Gewalt angewendet. Es gibt Anzeichen dafür, dass in einigen Familien und Milieus die Mädchen sehr früh an das Kopftuch herangeführt werden, um sie vor äußeren Einflüssen, wie z.B. frühe Partnerschaft und Sexualität, zu schützen. In muslimischen Gesellschaften ist es üblich, dass die Kopfbedeckung *frühestens* ab der Menarche – dem Zeitpunkt der ersten Menstruation – empfohlen wird.

Die Diskussion über die umstrittene religiöse Notwendigkeit und die fragwürdige archaische Tradition des Kopftuchs führt in pädagogischen Kontexten nicht weiter. Man weiß sehr genau, dass tradierte Verhaltensmuster nur sehr bedingt über rationale Argumentationen beeinflusst oder

gar erschüttert werden können. Vielmehr ist die Ebene des Erlebens ausschlaggebend. Eine nachholende Modernisierung kann nicht gelehrt werden, sie entwickelt sich in funktionalen (bzw. sinnvollen) Kontexten. Häufig haben die Jugendlichen kaum Kenntnisse über ihre Religion und können entsprechend auch nicht über den Islam reflektieren. Vielmehr haben hier die Religionsgelehrten, die in der Regel außerhalb Deutschlands sozialisiert und ausgebildet wurden, einen großen Einfluss auf die religiöse Haltung vieler religiöser Jugendlicher. Dies ist ein Bereich, in dem eine politische Einflussnahme möglich ist: Die Ausbildung der Imame in Deutschland wurde lange Zeit kläglich vernachlässigt, wird allerdings in jüngster Vergangenheit als wichtiges Themenfeld entdeckt.

Mit dem Kopftuch werden auch Zwangsehe und Ehrenmorde in Verbindung gebracht. Es sei betont, dass alle drei Phänomene sehr selten auftreten. Sowohl der Anteil der Kopftuch tragenden Mädchen und jungen Frauen als auch die Fallzahlen von Zwangsehe und Ehrenmord sind gering. Dennoch: Diese Phänomene finden statt. Daher werden sie im Folgenden thematisiert.

4.7. FORMEN DER EHESCHLIESSUNG

Verschiedene Formen der Eheschließung müssen zwingend unterschieden werden. Denn während die Zwangsverheiratung, also die durch subtilen oder offensichtlichen Druck bzw. durch Gewaltandrohung und -anwendung herbeigeführte Eheschließung, in großen Teilen der muslimischen Community abgelehnt wird, findet die Form der arrangierten Ehe, insbesondere in ihrer postmodernen Ausprägung, zuweilen breiten Zuspruch. Selbstverständlich kann bei muslimischen Jugendlichen auch die Form der romantischen Liebe den Auslöser für eine Eheschließung darstellen, allerdings werden wir uns im Folgenden auf die klassische und postmoderne arrangierte Ehe sowie die Zwangsehe beschränken.

Die arrangierte Ehe: klassische und postmoderne Arrangements

Wichtig ist hier zu betonen, dass die arrangierte Eheschließung nur mit der Zustimmung und der freien Willenserklärung beider Parteien erfolgt.

Eine *klassische arrangierte Ehe* läuft üblicherweise wie folgt ab:

- Ein junger Mann im heiratsfähigen Alter wird vom Vater oder der Mutter gefragt, ob er sich Gedanken darüber gemacht hat, wen er heiraten will. Wenn der Sohn sich bereits entschieden hat, teilt er seine Entscheidung der Mutter mit, damit die Familie als Brautwerber um die Hand des Mädchens anhalten kann. Wenn sich der Sohn noch nicht entschieden hat, beginnt die Familie (Mutter, Schwester, Oma oder Tante), eine geeignete Braut für ihn zu suchen. In dieser Phase der Brautschau – im Türkischen *görücü usulü* – werden zuerst Mädchen aus der Nachbarschaft, dem Bekanntenkreis und der Verwandtschaft mit demselben Glauben in Erwägung gezogen (vgl. Gartmann 1981, 67f.). Es werden Mädchen bevorzugt, die im sozialen Umfeld einen guten Ruf genießen, d.h. das Mädchen soll ehrhaft sein, darf also nicht verlobt oder mit einem Mann befreundet sein, muss sich gegenüber älteren Personen und Gästen respektvoll verhalten, soll fleißig und zurückhaltend sein und ein freundliches Wesen haben. Wenn eine solche junge Frau gefunden wurde, wird Kontakt mit ihrer Familie aufgenommen.
- Wenn die Familie des Mädchens in Absprache mit der Tochter geneigt ist, der Hochzeit zuzustimmen oder zumindest nicht abgeneigt ist, sagt sie der Familie des potenziellen zukünftigen Ehegatten „Besuchen Sie uns doch ein anderes Mal“ oder „Wir müssen noch etwas darüber nachdenken“. In dieser Zeit stellen die Eltern des Mädchens Nachforschungen über den jungen Mann und seine Familie an. Wichtig ist jetzt, dass die Familie und der Sohn ein gutes Ansehen in der Nachbarschaft und Bekantschaft genießen, der junge Mann keine schlechten Gewohnheiten (starkes Rauchen, Alkoholkonsum, Glücksspiele etc.) hat und einer Arbeit bzw. einem angesehenen Beruf nachgeht, damit er seine zukünftige Familie ernähren kann. Eine Ablehnung der Familie des Mädchens erfolgt mit den Worten „Es gibt in unserem Haus kein Mädchen zu vergeben“ oder „Mein Kopf stimmt nicht zu“ (vgl. ebd. und Schiffauer 1987, S. 16f.). Das Ansehen der Familie des jungen Mannes erleidet durch eine Absage keine Einbuße; sie sucht dann selbstbewusst nach einer anderen für die Familie in Frage kommenden Brautkandidatin.

- Wenn die Familie des Mannes von einem bestimmten Mädchen einen angenehmen Eindruck gewonnen hat, ihre Nachforschungen über das Mädchen positiv ausgefallen sind und die Eltern des Mädchens auch ihre Zustimmung erteilt haben, d. h. die Brautschau erfolgreich war, wird entschieden, als Brautwerber (*dünürcü*) zu den Eltern des Mädchens zu gehen – hier erstmals *gemeinsam* mit dem Sohn. Bevor also die Familie des Mannes das Haus des Mädchens besucht, wird die Familie des Mädchens einige Tage vorher über den Besuch benachrichtigt.
- Der Mann und die Frau können sich sehen und auch unterhalten, allerdings nur in Anwesenheit anderer Familienangehöriger. Wenn die Tochter und ihre Eltern der Eheschließung zugestimmt haben, wird die Tochter den Brautwerbern versprochen. Ab diesem Zeitpunkt ist die Phase der Brautwerbung beendet. Alle Vereinbarungen zwischen den beiden Familien zu dem Brautpreis⁷ und der Festlegung des Hochzeitstermins werden nach diesem Versprechen getroffen. Das zukünftige Paar kann sich in Anwesenheit anderer Familienmitglieder gegenseitig besuchen, plant und bereitet die Hochzeitsfeier gemeinsam vor und erledigt Einkäufe für den Hochzeitsabend bzw. für die Hochzeitstage.

Der Anstoß zur Eheschließung kann durchaus auch von der Frau ausgehen: Wenn eine junge Frau ihren zukünftigen Ehemann eigenständig kennenlernt und sich mit ihm über eine Heirat einigt, wird sie dieses Vorhaben gegenüber ihrem Vater aus Respekt nicht erwähnen (vgl. Gartmann 1981, S. 72f.). Die Tochter weiht dann zuerst ihre ältere Schwester, dann die Mutter ein. Hier wird bereits kritisch geprüft, wie es zu dem Kennenlernen kam. Findet der Auserwählte die Zustimmung der Mutter, teilt sie die Entscheidung ihrem Mann mit, damit die Familie des Jungen offiziell mit der Brautwerbung beginnen kann. Daraufhin werden alle oben genannten Prozesse eingehalten – nach außen wird es also immer so aussehen, als hätte die Familie des zukünftigen Ehemannes die Eheschließung angestoßen. Stößt die Wahl der Tochter hingegen aus bestimmten Gründen bei der Mutter auf Ablehnung, versucht sie, ihre Tochter umzustimmen. Auch hier wird mit äußeren Gegebenheiten argumentiert, wie z.B. „Er hat keine gute Arbeit“, „Er hat schlechte Eigenschaften“ (z.B. Alkoholkonsum) oder „Er hat nicht unseren Glauben!“. Lässt sich das Mädchen davon nicht umstimmen, werden der Vater und die anderen männlichen Familienmitglieder über das Vorhaben der Tochter in Kenntnis gesetzt. Danach können der jungen

Frau im Extremfall rigide Sanktionen, wie z.B. Hausarrest oder die Zwangsverheiratung mit einem anderen Mann, auferlegt werden.

Die *klassische arrangierte Ehe* findet immer seltener statt (vgl. Toprak 2010). Dass eine Ehe in die Wege geleitet wird, bei der sich die jungen Leute vorher überhaupt nicht kennen, wird es in der Zukunft wohl auch immer seltener geben. Heute werden junge Paare in der Regel von Familienmitgliedern unverbindlich miteinander bekannt gemacht, in der Hoffnung, dass sie sich gut verstehen und dann heiraten wollen. Unverbindlich heißt aber, dass grundsätzlich beide Optionen offenstehen. Diese Form der Eheschließung, die man als *postmodern arrangierte Ehe* bezeichnen kann, ist selbst in konservativen Kreisen die üblichere. Im Folgenden wird ein Beispiel für einen möglichen Ablauf einer postmodernen arrangierten Ehe dargestellt:

Nachdem Yasin seine Berufsausbildung abgeschlossen hat, bemüht sich die Mutter darum, ihn zu verheiraten, indem sie ihm Mädchen aus der Nachbarschaft und aus dem Bekanntenkreis vorschlägt, die für die Familie in Frage kommen. Als der Sohn einem Vorschlag zustimmt, nimmt die Mutter Kontakt zu der Familie des Mädchens namens Gül auf und erläutert das Anliegen. Gül beschreibt dies wie folgt:

„Ja, dann hat meine Mutter mich gefragt, ob der Yasin für mich als Ehemann in Frage kommen würde. Sie hat auch gesagt, ich muss nicht sofort mit ihm heiraten. Ich kann ihn auch besser kennenlernen. Ich kannte ihn schon vom Sehen, aber nicht so gut.“

In Übereinstimmung mit Gül beschließt die Familie, dass die jungen Leute sich treffen sollen, um sich etwas besser kennenzulernen. Ihre Zustimmung zu einem Treffen kann noch nicht dahingehend interpretiert werden, dass sie ihn auch heiraten möchte, ihre diesbezügliche Entscheidung steht noch aus.

„Ich wollte ihn einfach kennenlernen. Ich fand ihn ja nett. Also, wenn er ein Idiot wäre, hätte ich ihn niemals getroffen, um später zu heiraten. Das habe ich auch meiner Mutter vorher gesagt.“

Nachdem sie sich näher kennengelernt und auch angefreundet hatten, mussten sie sich sehr bald verloben, da das vordringliche Anliegen der Eltern – insbesondere der Eltern des Mädchens – in einer Eheschließung

lag und somit eine Freundschaft nur in Form einer Verlobung geduldet werden kann.

„Sagen wir mal so: Wir hatten fast drei Monate Zeit gehabt, ich hätte etwas länger Zeit gebraucht. Aber das war voll okay. Denn ich kenne viele Mädchen, die ihre Männer vielleicht zwei Mal vor der Hochzeit gesehen haben. Meine Eltern haben mir gesagt, ich soll mich entscheiden. Dann habe ich ‚ja‘ gesagt.“

Die Verlobung wird im engsten Familienkreis gefeiert und die beiden können nun offiziell als Paar auftreten. Yasin formuliert es so:

„Ich war froh, dass Gül Ja sagte, dann war ja offiziell und wir konnten uns noch mehr sehen. Und ich konnte sie als meine Verlobte vorstellen.“

Auch die Verlobungsphase dient dem besseren Kennenlernen, diese Zeitspanne darf maximal ein Jahr betragen. Gül betont in einer anderen Passage, dass sie durch die Eheschließung nach eigenem Wunsch mehr Freiheiten und Autonomie bekommen wird:

„Es ist schon schwer einen Mann zu finden, der nett ist und nicht so eifersüchtig. Bei Yasin hatte ich das Gefühl, er ist der Richtige. Ich wollte auch von meinen Eltern weg und mein eigenes Leben selbst bestimmen. Ich wusste, dass das mit ihm klappen würde und es hat geklappt.“

Diese Form der Eheschließung unterscheidet sich sehr von der traditionellen Form der arrangierten Ehe nach dem Vorbild der Brautschau und kann wie folgt zusammengefasst werden:

- Das Arrangement der Eheschließung wird in Absprache mit beiden Kindern und Familien getroffen. Das bedeutet, eine überraschende Brautwerbung oder Brautschau für die Tochter, die sie u.U. unter Druck setzen könnte, ist bei dieser Form ausgeschlossen. Einschränkend muss allerdings hinzugefügt werden, dass die Eltern, vor allem die der Tochter, einem Arrangement, in dem sich auch die Kinder sehen und treffen, nur zustimmen, wenn die Familie und der zukünftige Partner bekannt sind (beispielsweise aus Nachbarschaft oder Bekanntenkreis). Vertrauen spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle, denn Eltern möchten ihre Kinder mit einem Mann bzw. einer Frau verheiraten, den/die sie gut kennen. Die Eheschließung

ist also nicht nur eine private Angelegenheit zweier Heiratswilliger, sondern insbesondere auch ein Bündnis zwischen zwei Familien.

- Die postmoderne arrangierte Form der Eheschließung hat im Vergleich zur klassischen arrangierten Eheschließung mehrere Vorteile für die Kinder. Denn beide bekommen die Gelegenheit, über einen „längeren“ Zeitraum miteinander zu reden, gemeinsam Freunde und Bekannte zu treffen und herauszufinden, ob sie zueinander passen. Sie können selbst entscheiden, ob sie die Ehe mit dem betreffenden Partner eingehen möchten oder nicht; die Option, nach einer gewissen Zeit abzulehnen, ist ein wichtiges Merkmal. Im Falle, dass einer der beiden sich gegen die Ehe entscheidet, wird dies als einvernehmliche Übereinkunft beider verkündet, damit keines der Kinder und keine der Familien ihr Gesicht verliert.
- Vor allem die jungen Frauen profitieren von der postmodernen arrangierten Eheschließung, weil sie nach einer Phase des Kennenlernens selbst entscheiden können, ob sie zustimmen wollen. Durch diese Form erhoffen sich die jungen Mädchen mehr Freiheiten und Autonomie. Wenn sie einen Mann aus der eigenen Community heiraten, von dem sie überzeugt sind, können sie sich den Wunsch nach mehr Freiheit und Autonomie besser erfüllen. Für die meisten Frauen kommt nur ein Mann aus der eigenen ethnischen Gruppe in Frage (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2006, S. 271f.).
- Lehnt ein Mädchen mehrere Arrangements (also mehrere Männer) ab, kann das das Ansehen der Familie in der Öffentlichkeit beschädigen. Aus diesem Grund überprüft die Familie der potenziellen Braut im Voraus sehr genau, ob eine Zustimmung der Tochter wahrscheinlich erscheint oder nicht.

Dieses „modernisierte“ Verfahren der arrangierten Eheschließung ist in bestimmten Milieus gesellschaftlich hoch anerkannt – auch von Jugendlichen. Unter dem Motto „verlobt (verliebt) verheiratet“ wird hier also der heute in Deutschland übliche Prozess der Eheschließung deutlich beschleunigt und in der Reihenfolge etwas verändert. Der erste notwendige Schritt der Liebesehe „verliebt“ wird bei der postmodernen arrangierten Ehe um „verlobt“ ersetzt. Liebe ist nicht ausgeschlossen, kann sich in der längeren Verlobungsphase entwickeln, ist aber nicht notwendig.

Wenn beispielsweise ein wohlhabender junger Mann, bei dem auch die oben genannten Voraussetzungen gegeben sind, um die Hand der Tochter anhält, versuchen die Familienmitglieder, insbesondere aber die Mutter, das Mädchen mit suggestiven Bemerkungen wie „Er hat einen guten Beruf!“, „Er verdient viel!“ oder „Dort wird es dir gut gehen“ zu einer Entscheidung zu drängen. Der wichtigste Aspekt für eine moderne Ehe, nämlich die Liebe, hat in dieser Argumentation keinen Platz. Wenn sich die Tochter nicht freiwillig bereit erklärt, den von den Eltern präferierten Mann zu heiraten, kann es vorkommen, dass es zu einer Zwangsverheiratung kommt.

Zwangsheirat

Neben der klassischen und postmodernen arrangierten Ehe gibt es die Form der Zwangsverheiratung, die in der deutschen Öffentlichkeit kontrovers und emotional diskutiert wird. Häufig wird in der öffentlichen Wahrnehmung die arrangierte Ehe mit der Zwangsverheiratung gleichgesetzt. Auch einige wissenschaftliche Beiträge unterscheiden nicht zwischen den verschiedenen Formen (vgl. Kelek 2007, S. 93ff.), während die Abgrenzung in anderen Beiträgen essenziell ist (Straßburger 2007, S. 73f.). Hier zeigt sich, wie schwer diese Grenze zu ziehen ist, denn häufig ist der Übergang zwischen der arrangierten Ehe und der Zwangsheirat fließend. Wie oben beschrieben wurde, kann die freie Willensentscheidung der Brautleute manipuliert werden. Auch kommt es vor, dass eine arrangierte Ehe in einer Zwangsverheiratung endet, wenn die negative Entscheidung der Tochter bzw. des Sohnes nicht akzeptiert wird. Aber sowohl in den Herkunftsländern als auch in Deutschland müssen die heiratswilligen Paare einer Eheschließung formal zustimmen. Erst durch die Zustimmung und später durch die Unterschriften der Betroffenen wird besiegelt, was auf die freiwillige und mündige Entscheidung der Ehepaare zurückzuführen ist. Bei einer Zwangsverheiratung wird die „freie“ Willenserklärung *stark* manipuliert.

Eine Definition zum Thema Zwangsverheiratung scheint bei vielen Wissenschaftlern und Praktikern Konsens zu finden: „Im Gegensatz zur arrangierten Ehe, die auf der freiwilligen Zustimmung beider Ehegatten beruht, liegt Zwangsheirat dann vor, wenn die Betroffene sich zur Ehe gezwungen fühlt. Zwar spielt die Familie auch bei der arrangierten Ehe eine zentrale Rolle, trotzdem haben die Heiratskandidaten das letzte Wort“ (Rahel Volz, zit. nach Straßburger 2007, S. 74f.). Die Definition

scheint zwar eindeutig zu sein, problematisch bleibt aber die Frage, inwiefern die Heiratskandidaten frei ihren Willen äußern können, wenn der Druck zu groß ist. Andererseits ist es auch kontraproduktiv, jede nicht eigenständig zustande gekommene Ehe zu verdächtigen, eine Zwangsheirat zu sein (vgl. Straßburger 2007, S. 75f.). Denn vielfach konnte gezeigt werden, dass sowohl die klassische arrangierte Ehe als auch die postmoderne arrangierte Ehe bei den Mädchen und jungen Frauen große Zustimmung finden. Ein wichtiger Aspekt bei der Zwangsverheiratung sind die Motive der Eltern. Die Sichtung der einschlägigen Literatur ergab vier zentrale Motive für die Zwangsverheiratung, welche jedoch auch bei arrangierten Ehen eine Rolle spielen können. Es spielen neben sozialen und religiösen Aspekten vor allem wirtschaftliche Interessen und die Tradition/Ehre eine wichtige Rolle.

Seit dem 17. März 2011 ist ein Gesetz zur Vermeidung von Zwangsheirat in Kraft getreten. § 277 des Art. 4 des Strafgesetzbuches sieht bei Nötigung zur Eingehung einer Ehe eine Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu fünf Jahren vor.

Gründe für die Ablehnung einer Ehe durch die Familie

Die Gründe für die Ablehnung eines bestimmten Ehepartners durch die Familie können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Da die Verheiratung der Kinder auch als Bündnis zwischen zwei Familien gesehen wird, wollen die Eltern, dass ihre Kinder den Ehepartner aus einer ihnen bekannten Familie wählen.
- Die Eltern lehnen die Entscheidung der Kinder ab, wenn sie die Tochter bzw. den Sohn mit einem/einer Verwandten⁸ oder einem/einer Bekannten verheiraten wollen.
- Reiche Eltern lehnen oft die Wahl ihrer Kinder ab, wenn sie die andere Familie als nicht adäquat in Bezug auf Wohlstand und Sozialstatus einschätzen.
- Wenn jemand alevitischen Glaubens einen Partner sunnitischen Glaubens (oder umgekehrt) heiraten möchte, sind die Ablehnung und der Widerstand der Eltern am stärksten.

- Die Entscheidung der Kinder wird abgelehnt und die Kinder werden gezwungen, jemanden aus dem Heimatland zu heiraten, wenn damit einem/einer Bekannten die Migration nach Deutschland ermöglicht werden kann.

Eine wichtige Erkenntnis ist, dass einige Eltern die praktizierte Form der Eheschließung als arrangierte Ehe bezeichnen, obwohl es sich – nach den hier vorgestellten Begriffsverständnissen – um eine Zwangsverheiratung handelt. Die Trennlinie zwischen freiwillig und erzwungen kann in manchen Migrantenkreisen flexibel variiert werden.

4.8. EHRENMORD

Die Chronologie eines vor einigen Jahren von einem Jugendlichen begangenen Versuchs eines Ehrenmordes kann die „innere Logik“ eines solchen Verbrechens verdeutlichen:⁹

- Die junge Frau verlässt den Ehemann und bricht mit ihrer Familie, indem sie nicht ins Elternhaus zurückkehrt, sondern in einer Großstadt selbstständig lebt.
- Dieses Verhalten der Tochter wird im näheren Umfeld, insbesondere im Verwandtenkreis und in der Nachbarschaft, ausnahmslos abgelehnt, aber intern zunächst geduldet. Um Härte, Unnachgiebigkeit und Kompromisslosigkeit zu demonstrieren, wird die Tochter vom Vater öffentlich verstoßen. Er verbietet allen Familienmitgliedern den persönlichen und telefonischen Kontakt mit ihr.
- Der Vater demonstriert damit Stärke und gewinnt in der Öffentlichkeit an Ansehen und Respekt, indem er auf diese Weise das Fehlverhalten der Tochter offiziell missbilligt.
- Dem Vater und anderen Familienmitgliedern kommen Wahrheiten und Halbwahrheiten über den Lebensstil der Tochter zu Ohren. Diese Gerüchte werden nicht überprüft, sondern allein der Umstand, dass sie existieren und die Familie mit negativen „Schlagzeilen“ in der Öffentlichkeit steht, zählt.
- Der Vater gerät von allen Seiten unter Druck und Zugzwang, weil die Tochter ihr Verhalten nicht ändert und ihre Verstöße fortlaufend an ihn herangetragen werden.

- Andere Familienmitglieder und enge Verwandte beraten gemeinsam darüber, was für eine Maßnahme ergriffen werden muss, um die Familienehre wiederherzustellen sowie den Gerüchten ein Ende zu bereiten. In einer solchen Runde wird meistens der Vater unter Druck gesetzt, bis eine „adäquate“ Maßnahme, in diesem Falle der Mordanschlag, ergriffen wird.
- Häufig wird die Ausführung der Tat an die minderjährigen (männlichen) Familienmitglieder delegiert, weil bekannt ist, dass das deutsche Strafrecht für Jugendliche mildere Strafen vorsieht. Entscheidend ist nicht, welches männliche Familienmitglied den Anschlag verübt, sondern dass die Familie reagiert. Die Strafe, die der Täter auf sich nimmt, muss im Sinne der „Schadensbegrenzung“ so gering wie möglich ausfallen.
- Der minderjährige Bruder wird unter Druck gesetzt. Ihm wird suggeriert, dass er als Märtyrer der Familie in die Geschichte eingehen wird, wenn er sich für die Familie aufopfert. Der Bruder wird dazu gebracht, die Tat zu begehen, in dem ihm suggeriert wird, dass seine „Lieblingsschwester“ nicht nur die Ehre der Familie, sondern auch seine Liebe und sein Vertrauen mit Füßen getreten habe. Beides habe sie durch ihr Verhalten zerstört und könne nur mit rigider und entschlossener Ahndung wiederhergestellt werden.
- Dem minderjährigen Bruder bleibt kaum Spielraum für eine eigene Entscheidung. Sie wird vom Kollektiv bzw. vom Vater bestimmt und vorgegeben. Weigert er sich, diesen Beschluss in die Tat umzusetzen, schadet er nicht nur sich selbst, sondern ein weiteres Mal seinem Vater, dem in diesem Fall erneut eins seiner Kinder Gehorsam und Loyalität verweigern würde. Die Relation zwischen dem Fehlverhalten und dem Strafmaß wird nur mit dem aktuellen Verhalten der Tochter (uneheliche sexuelle Beziehung zu Männern) begründet. Die Tochter rechtfertigt damit aus der Perspektive der Familie einen Mordanschlag, der dann auch umgesetzt wurde.
- Der Mordanschlag missglückt, die Schwester überlebt. Der Junge wird wegen schwerer Körperverletzung zu einer Bewährungsstrafe verurteilt. Dies liegt u.a. daran, dass die Aussage der Schwester keine Verurteilung wegen versuchten Mordes zuließ. Selbst in dieser Situation hält die Schwester zu ihrem Bruder.

- Der minderjährige junge Mann schildert seine Eindrücke nach der Gerichtsverhandlung folgendermaßen: „Nach der Verhandlung (...) konnte ich sofort gehen. Alle waren da, mein Bruder, meine Mutter, die Verwandten, alle. Nur mein Vater war nicht da, er war in der Arbeit. (...) Die haben alle applaudiert, als ich gehen konnte. (...) alle haben mich begrüßt. Die haben gesagt, hast du gut gemacht. Du hast die Ehre eurer Familie gerettet. Du hast es gemacht, das ist wichtig und so weiter. Alle hatten Respekt vor mir. Mein Vater hat auch gesagt, ich bin stolz auf dich, Junge (...) Das war damals schon cool, wenn alle Respekt vor dir haben“.

Zwei Gründe legitimieren diesen extremen Schritt aus der Sicht der männlichen Familienmitglieder:

1. In konservativ-patriarchalischen Familienstrukturen steht es der Frau nicht zu, ihren Mann zu verlassen. Die traditionelle Rolle der Frau besteht darin, das Funktionieren der Familie zu gewähren.
2. Wird aber die Ehe trotzdem geschieden, weil der Mann seine Frau verlässt, muss die Frau wieder zu ihren Eltern zurückkehren. Denn nur eine verheiratete Frau darf ihr Elternhaus verlassen.
3. Sexuelle Kontakte zu Männern sind ausschließlich innerhalb einer von den Eltern akzeptierten Ehe zulässig.

4.9. ZUSAMMENFASSUNG

Zwangsehe und Ehrenmorde sind vor etwa 200 Jahren auch in Europa und Nordamerika nicht unüblich gewesen. Sie treten in Deutschland praktisch nur dann auf, wenn eine extrem archaisch-traditionelle Grundhaltung mit benachteiligten Lebensumständen zusammentrifft. Die wesentliche Problematik besteht darin, dass sich perspektivlose Jungen den Vorstellungen und Werten der Elterngeneration beugen und in ihren Jugendgruppen weiterentwickeln. Die größte Anerkennung – nämlich die Eltern stolz zu machen – können junge Männer durch eine Familiengründung erreichen. Dafür benötigen sie allerdings ein Einkommen, mit dem sie die Familie ernähren können. Zudem ist die einzige von den Eltern akzeptierte Form von Romantik und Sexualität jene, die innerhalb einer anerkannten Ehe stattfindet. Wenn diese jungen Männer keine Aussicht auf einen guten Beruf – und damit auf eine Eheschließung in

Deutschland – haben, werden sie sich anderen Formen der Anerkennung zuwenden. Sie verteidigen dann mit aller Macht die Ehre der Familie, kontrollieren in extremer Weise die weiblichen Familienmitglieder und etablieren in ihren Freundeskreisen einen Verhaltenskodex, der mit einer machohaft-dominanten Männlichkeitsvorstellung und einer teilweise enormen Gewaltneigung zusammenhängt. Zudem werden sie eher ein Mädchen aus dem Herkunftsland heiraten, da die in Deutschland aufgewachsenen muslimischen jungen Frauen relativ hohe Erwartungen an den Status des Mannes stellen und tendenziell emanzipierter sind. Allerdings neigen die Mädchen in Deutschland zu einer arrangierten Ehe, da sie sich zum einen in der Ehe nicht selten mehr Freiheiten versprechen als in ihren Familien und zum anderen durch die familiäre Kontrolle kaum auf anderen Wegen potenzielle Partner kennenlernen können und zudem häufig auch die Ehre der Familie erhalten wollen.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Jungen die zentrale Schnittstelle sind: Sie neigen einerseits eher zu extremen Haltungen und Handlungen und sie stellen andererseits auch für die Förderung bzw. Einschränkungen von Frauenrechten die zentrale Instanz dar – insbesondere weil sie Bräute aus ihren Herkunftsländern importieren und damit immer wieder neue „erste Generationen“ in prekären Soziallagen entstehen. Wenn man also muslimischen Jungen und jungen Männern eine Perspektive gibt, ihnen also einen guten Platz in der Gesellschaft in Aussicht stellt, dann verbessert man damit gleichzeitig die Situation der Mädchen – und zwar beträchtlich. Unserer Einsicht nach führt kaum ein Weg daran vorbei, die benachteiligten muslimischen Jungen stärker ins Zentrum präventiver pädagogischer Bemühungen zu rücken.

Die Konzentration auf Jungen und junge Männer ist dabei nicht nur wegen der zentralen Rolle der Männer von Bedeutung, sondern insbesondere auch deshalb, weil sie im Bildungssystem die ungünstigsten Voraussetzungen mitbringen. Wie in den nächsten Kapiteln deutlich werden wird, ist die Erziehungspraktik, die wenige Freiräume lässt, für eine erfolgreiche Schullaufbahn in Deutschland deutlich „günstiger“. Daher schneiden muslimische Mädchen deutlich besser ab als ihre Brüder. Während die Mädchen von allen Außeneinflüssen abgeschirmt werden, müssen sich die Jungen mit allen Widersprüchlichkeiten und Herausforderungen im Kindes- und Jugendalter selbstständig auseinandersetzen. Sie werden kaum kontrolliert und damit auch nicht unterstützt.

Alle jungen Menschen wollen eine Orientierung und haben das Bedürfnis, gebraucht zu werden. Sie möchten auf der „richtigen Seite“ stehen. Es ist dabei zu beachten, dass das, was sie können, entscheidend prägt, was sie wollen. Wollen und Können sind häufig nur analytisch trennbar – in der Praxis sind diese beiden Modi so stark verschränkt, dass Ursache und Wirkung nicht zu unterscheiden sind. Wenn sie mehrfach erleben, dass sie gewisse Dinge nicht beherrschen, dann werden diese für sie an Bedeutung verlieren. Die Schule ist von diesem Bedeutungsverlust sehr häufig am stärksten betroffen.

LITERATURTIPPS

- *Bundschuh, Stephan / Jagusch, Birgit / Mai, Hanna (Hrsg.) (2009): Facebook, Fun und Ramadan. Lebenslagen muslimischer Jugendlicher. Düsseldorf.*
- *Tertilt, Hermann (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt am Main.*
- *Toprak, Ahmet (2010): Integrationsunwillige Muslime? Ein Milieubericht. Freiburg.*

- 1| *Hierbei werden selbstverständlich pathologische Gewalttaten außer Acht gelassen.*
- 2| *Hierunter werden Beleidigungen und Übergriffe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf deutschstämmige Jugendliche – und zwar nur deshalb, weil sie „Deutsche“ sind – verstanden.*
- 3| *Immer wieder wurden die Beleidigungen „Teppichknüpfer“, „Knoblauchfresser“ und „Mullah“ genannt.*
- 4| *Die anderen Konfliktsituationen (Klassenfahrten, Sport-, Schwimm- und Sexualunterricht) können bei Toprak (2010) ausführlich nachgelesen werden.*
- 5| *Dass aber die Trägerinnen des türban öffentlich selbstbewusst einen Mann küssen, ist eine eindeutig neue und überraschende Entwicklung, die sowohl in Deutschland als auch in muslimischen Gesellschaften immer häufiger beschrieben wird.*
- 6| *Die Funktion der Unterscheidung ist äußerst komplex. Sie kann mit der Färbung der Haare (wie bei Punks) oder der schwarzen Schminke (bei Gothics oder Emos) verglichen werden. Dieses Motiv ist insbesondere dann gegeben, wenn die Tochter ein Kopftuch trägt, während ihre eigene Mutter dies nicht tut. Und diese Konstellation ist nicht selten.*

- 7| *Früher gab es den sogenannten Brautpreis, der in einigen traditionellen Kontexten auch heute noch üblich ist.*
- 8| *Die Ehe zwischen Verwandten (z.B. zwischen Cousin und Cousine) hat eine lange Tradition und war auch in Europa weit verbreitet. Aber auch in muslimischen Gesellschaften wird sie immer stärker abgelehnt oder verliert zunehmend an Bedeutung.*
- 9| *Hierzu ausführlich Toprak (2006, 2010).*

5. LEBENSWELT SCHULE

Alle bisher beschriebenen Problembeschreibungen schlagen sich in der Schule und in Kindertageseinrichtungen nieder. Die Kinder und Jugendlichen erleben in Familie und Peer-groups Anerkennungsmodi und Regelwerke, die mit jenen der Schule nur schwer in Einklang zu bringen sind. In der Familie dürfen Jungen toben und lebhaft sein, müssen sich nicht an viele Regeln halten und werden – wenn es aus der Sicht der Eltern nötig erscheint – energisch und in einem autoritären Stil gemäbigt. Sie werden zudem kaum für verantwortungsvolle Aufgaben vorbereitet. In der Schule sollen sie still sitzen und zuhören, selbstständig Aufgaben erledigen, sich an teilweise unbekannte Umgangsformen und ungewohnte Regeln halten, die Autorität der Lehrkraft akzeptieren, ohne dass die Lehrkraft autoritär ist, bei Regelverstößen Einsicht zeigen und ihr Verhalten in einem kommunikativen, auf Nachsicht ausgerichteten Prozess verbessern. Nicht nur, aber insbesondere auch bei weiblichen Lehrkräften kann es zu Verhaltensproblemen kommen. Diesen Erwartungen werden Mädchen viel eher gerecht, da sie sich auch zu Hause zurückhaltend, vorsichtig, diszipliniert und verantwortungsbewusst verhalten sollen.

Allerdings wird in der Schule auch erwartet, dass sich die Kinder durch aktive Beteiligung in das Unterrichtsgeschehen einbringen. Hier haben die Mädchen häufig gewisse Hemmungen, da von ihnen in der Familie stets ein schüchternes und nachgiebiges Verhalten erwartet wird. Sich in der Schule

voll einzubringen, selbstbewusst die eigene Meinung zu vertreten und auch gegenüber männlichen Lehrkräften und Mitschülern eine gleichwertige Rolle einzunehmen, gelingt nicht problemlos. Entsprechend kann es nicht überraschen, dass es bei Jungen und Mädchen zu Orientierungsproblemen kommt.

Dies liegt u.a. auch daran, dass in der Schule der Schwerpunkt auf Bildung gesetzt wird und der Bereich Erziehung eher sekundär ist. Daher wird häufig von einer Mittelschichtorientierung im Schulsystem gesprochen, womit gemeint wird, dass man sich an den Erziehungspraktiken in „typischen“ deutschen Mittelschichtfamilien orientiert und diese dann auch voraussetzt. Zugespißt ausgedrückt: Die Schule erwartet also fertig erzogene kleine Menschen, die nur noch gebildet werden müssen. Hierbei wird übersehen, dass ein erfolgreiches Durchlaufen des Schulsystems nicht nur mit Talent und Fleiß zusammenhängt, sondern ganz besonders auch damit, dass man sich in der Schule wohl und verstanden fühlt und dass man sich an gewissen Ankern orientieren kann. Im Folgenden wird dies verdeutlicht, indem die Bedeutung der Schule aus der Perspektive der Jugendlichen und ihrer Familien differenziert betrachtet wird, um anschließend die Bedeutung von Berufsausbildung und die Entwicklung von Berufswünschen zu erläutern.

5.1. ZUR BEDEUTUNG DER SCHULE BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN

Murat, ein heute 21-jähriger Berufsschüler, der in seiner frühen Jugendphase häufig auffällig geworden war, erzählt im folgenden Interviewauszug rückblickend über seine Orientierungsprobleme:

„Meine Familie lebte in ihrer eigenen Welt. Wenn man zu Hause nicht gemacht hat, was mein Vater gesagt hat, gab’s richtig Ärger. Wir lebten wie in der Türkei. (...) Da wurde viel gebrüllt, da gab’s immer Action. Aber da war ich eigentlich immer nur zum Essen und Schlafen. Sonst war ich in der Schule oder mit meinen Jungs unterwegs. (...) Mein Vater hat immer gefragt, ob alles in der Schule gut läuft, ich habe gesagt: Klar, läuft alles. Das war’s. Meine Eltern fanden Schule wichtig, aber die hatten überhaupt keine Ahnung, was da los war. (...) Wenn ich Scheiße gebaut habe und mein Vater in die Schule kommen musste, musste ich übersetzen. Da habe ich immer irgendwas erzählt, auf jeden Fall hatte das nix mit dem zu tun, was die Lehrerin gesagt hat. (...) In der Schule

war das immer so komisch, ich wusste gar nicht, was die von mir wollten. Das hat für mich kein Sinn gemacht. (...) Wir haben eigentlich nie das gemacht, was wir sollten. Die Lehrer wussten auch nicht, was die mit uns machen sollten. Das war so, für uns war das so, wir sind da einfach so hingegangen, zu den Deutschen, und nach der Schule waren wir in unserer Straße und haben nur Scheiße gemacht. Das war eine Pflichtveranstaltung, sonst nichts. (...) Und später, so mit 15 oder 16, waren wir ne richtige Gang. Wenn einer Probleme hatte, haben alle mitgemacht. Da hat man sich richtig stark gefühlt, keiner konnte einem was. Das war für uns das echte Leben. (...) Aber wir hatten zu oft Stress mit der Polizei, haben Leute abgezogen und so (...)“

Gülcien ist Murats 19-jährige jüngere Schwester. Die Abiturientin – die ein Jura-Studium aufnehmen wird – gibt Schule und Bildung eine ganz andere Bedeutung:

„Zu Hause war’s voll anstrengend. Da musste ich meiner Mutter mit allem helfen. Die Schule war ganz anders. Ich fand, die Schule war das Beste. Am Anfang auf der Realschule war das komisch. Die Lehrer haben ein voll ernst genommen, man musste voll viel machen und selbstständig auch. Ich hab alles gemacht, was der Lehrer gesagt hat. Und da hat man immer Lob bekommen. Das war ungewohnt. Zu Hause war es immer so, man war froh, wenn man nicht auffällt. Dann hat man alles richtig gemacht. Aber da sagt niemand ‚gut gemacht‘. Entweder man macht alles gut und das ist dann selbstverständlich oder man fällt auf und das bedeutet dann immer Ärger. Meine Eltern haben sich immer nur für meine Brüder interessiert. Die hatten oft Probleme, dann musste ich meinem kleinen Bruder für die Schule helfen. (...) Als ich als Jahrgangsstufenbeste von der Realschule auf’s Gymnasium wechselte, haben die Verwandten und Bekannten das erste Mal gelobt. Aber das war auch typisch. Die ham nicht gesagt, bor super, dass du die Beste bist. Alle haben darüber gesprochen, dass ich ein Vorbild bin, weil ich gut bin und Kopftuch trage. Das Wichtige war Kopftuch. (...) Auf Gymnasium habe ich das Kopftuch weggelegt. Das gab keinen großen Ärger, aber ein Vorbild war ich nicht mehr. Verrückt, oder?“

Aus beiden Erzählungen wird Einiges deutlich, was die strukturellen Widersprüche zwischen den Lebenswelten Schule und Familie sichtbar werden lässt:

- Murat und Gülcien berichten über starke Differenzenerfahrung. „Zu Hause“ funktioniert das Leben deutlich anders als in der Schule. Das häusliche Umfeld ist durch Autorität gekennzeichnet, die sich je nach Geschlecht anders ausdrückt. Während Murat kaum zu Hause war, viele Freiräume hatte und die Schule als Pflichtveranstaltung bei „den Deutschen“ bezeichnet, bietet die Schule für Gülcien einen gewissen Freiraum, wohingegen die Lebenswelt Familie durch Pflichten gekennzeichnet wird. Der primäre Bezugspunkt, also der Ort für Anerkennung, ist für den Jungen die Jugendgang und für das Mädchen die Schule. Hier erkennt man bereits, dass man von diesen beiden Geschwistern ganz unterschiedliche Motivationen erwarten kann.
- In beiden Fällen wird die Notwendigkeit von Schule ganz unterschiedlich interpretiert. Während Murat gar nicht versteht, was die Lehrkräfte von ihm wollen, tut Gülcien alles, was die Lehrkraft von ihr erwartet. Hier wird ein in der Soziologie vielfach beschriebenes Muster erkennbar. Kinder und Jugendliche aus unteren Schichten betonen die Dinge, die aus ihrer Perspektive „nützlich“ erscheinen. Dabei spielen bei Murat ausschließlich die Dinge eine Rolle, deren Anwendbarkeit sich unmittelbar erschließt. Was er nicht versteht, spielt für ihn keine Rolle. Ihm wurde immer die Freiheit überlassen, selbst zu entscheiden, was er tun möchte. Gülcien hingegen hat gelernt, dass Pflichterfüllung und Ordentlichkeit eine wichtige und damit auch notwendige Grundeinstellung darstellen. Sie sollte immer Erwartungen erfüllen und tut dies selbstverständlich auch in der Schule. Sie ist nicht deshalb erfolgreich in der Schule, weil ihre Eltern Druck ausgeübt haben oder sie direkt gefördert haben, sondern weil die Erwartungen, die in ihrem familiären Umfeld an sie gerichtet wurden, mit jenen in der Schule kompatibel waren – zumindest nach einer gewissen Verunsicherungsphase.
- Murat wurde kaum kontrolliert oder unterstützt. Dadurch entwickelt sich bei ihm eine Haltung, die durch Kurzfristigkeit geprägt ist. Was nicht direkt „Sinn macht“ und gleichzeitig auch unmittelbar Erfolge bietet, wird vermieden. Das Aufschieben von Bedürfnissen und das Kontrollieren von Affekten wurden von Murat nie gelernt. Die für eine langfristige Zielverfolgung notwendigen Kompetenzen wie Frustrations- und Ambiguitätstoleranz sind bei ihm derart schwach entwickelt, dass ihm eine erfolgreiche Schullaufbahn sehr erschwert wird und er Formen der Anerkennung sucht, die auch kurzfristig erreichbar erscheinen. Das „Abziehen“ – also das Bestehlen meist von anderen Jugendlichen – ist

hierbei vollkommen kompatibel mit der unterentwickelten Bedürfnis- und Affektkontrolle – wenn man etwas sieht, was man haben will, dann nimmt man es sich. Gülcien, deren Tagesablauf durch Regelmäßigkeit, Einschränkungen und Pflichten geprägt ist, folgt den Lehrkräften und erlebt die Förderung von Selbstständigkeit und das Lob als bestärkend. Sie muss fortwährend eigene Bedürfnisse aufschieben und entwickelt eine langfristige Lerndisziplin. Sie lernt die Anerkennung in der Schule zu schätzen und kompensiert dadurch die fehlende Wertschätzung in der Familie. Gülcien erfährt zu Hause, dass sie ihren Brüdern in kognitiven Kompetenzen voraus ist. Sie hilft ihrem jüngeren Bruder bei Schulaufgaben. Auch wenn die Unterstützung des Bruders zur Pflicht wird, stellt sie doch eine indirekte Anerkennung dar.

- Während Murat kaum verantwortungsvolle Aufgaben in der Familie zugeteilt bekommt und dadurch seinen Selbstwert in der Jugendgang generiert, leidet Gülcien offensichtlich daran, dass nicht ihre Leistungen im Haushalt und auch nicht direkt die schulischen Leistungen honoriert werden, sondern die Tatsache, dass sie ein Kopftuch trägt und trotzdem erfolgreich ist. Ihre Potenziale werden nicht in der Form erkannt, wie sie sich das wünscht, wodurch sie den Anerkennungsmodus der Schule in den Vordergrund stellt und später darauf verzichtet, in der Bekanntschaft als „Vorbild“ zu gelten. Interessant ist, dass die beiden Geschwister das familiäre Leben ganz unterschiedlich beschreiben: Für Murat ist es – obwohl auch er die autoritäre Dominanz des Vater erwähnt – chaotisch, weil für ihn keine klaren Regeln gelten; für seine Schwester Gülcien ist es sehr geordnet, da sie mit einem strengen Regelwerk aufwächst. Gülcien kann sich anderen Regelwerken (beispielsweise in der Schule) anpassen. Murat gelingt dies in der Schule nicht. Er orientiert sich an den Verhaltensweisen in der Gruppe von Jugendlichen mit gleichen Lebensbedingungen. Dort entwickeln die Jungen Regeln, die mit ihrem Männlichkeitskonzept vereinbar sind und ihnen Action bieten und Bedeutung geben.

Wie aus dem Vergleich der Geschwister deutlich wird, liegen hier ganz unterschiedliche Problemlagen innerhalb einer Familie vor. Entsprechend muss die individuelle Förderung in diesen beiden Fällen ganz unterschiedlich aussehen, insbesondere im Hinblick auf Geschlechterunterschiede. Jungen dürfen in der Familie toben und müssen kaum strenge Regeln einhalten, wodurch in der Schule gewisse Probleme entstehen. Mädchen müssen ordentlich, diszipliniert, pflicht- und verantwortungs-

bewusst sein und erledigen eine ganze Reihe von Tätigkeiten im Haushalt, wodurch sie den Erwartungen in der Schule besser gerecht werden können. Allerdings haben sie eingeschränkte Möglichkeiten, ihre Talente und Fähigkeiten voll auszuschöpfen. Hierin liegt unseres Erachtens eine große Herausforderung, da sich die pädagogische Arbeit in den Institutionen zunehmend dahingehend gewandelt hat, *kaum* genderspezifisch differenzierte Angebote zu machen. Hierauf wird in Kapitel 6 dezidiert eingegangen. Ähnlich wie in vielen Unterschichtmilieus konkurriert die Schule mit vielen anderen gesellschaftlichen Teilbereichen, die das materialistische, erlebnis- und konsumorientierte Bedürfnis sozial benachteiligter Menschen befriedigen können. Dieser allgemeine Aspekt wird ebenfalls in Kapitel 6 erläutert.

5.2. ZUR BEDEUTUNG VON BILDUNG IN DEN FAMILIEN

Auch vierzig Jahre nach der Migration nach Deutschland ist es zu beobachten, dass sich die muslimische Migranten im komplizierten Schul- und dualen Ausbildungssystem nicht ausreichend auskennen. Die Eltern vergleichen das Schulsystem mit dem in ihren Herkunftsländern. Die dortigen Schulsysteme sind kaum differenziert und damit auch für Laien leicht zu überblicken: Im Gegensatz zum deutschen System sind sie stufenförmig aufgebaut, d.h. der kontinuierliche Besuch einer Grundschule, einer Mittelschule und anschließend – für einige Schüler – eines dreijährigen Gymnasiums führen zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Mehrere Schultypen gibt es nicht. Tabelle 3 zeigt beispielhaft das türkische Schulsystem.

Die Mittelschulen und die Gymnasien können in einen allgemeinbildenden, in einen berufsbildenden und in einen technischen Zweig untergliedert werden. Im Anschluss an den erfolgreichen Abschluss der Mittelschule kann ein Gymnasium besucht werden. Der Abschluss des allgemeinbildenden Gymnasiums und eine obligatorische Hochschulprüfung¹ ermöglichen den Zugang zur Hochschule; der Abschluss des berufsbildenden oder technischen Gymnasiums eröffnet dagegen nur unter bestimmten Voraussetzungen den Zugang zur Hochschule (vgl. Zentrum für Türkeistudien 1994). Weiterhin ist in der Türkei zu beobachten, dass die Eltern sich sehr selten in die schulischen Angelegenheiten einmischen. Dort herrscht die allgemeine Meinung, dass die Schule und die Lehrer das einzig Richtige und Angemessene tun werden, und alle Entscheidungen werden mit großem Respekt angenommen. Ein Widersprechen ist nicht

Tabelle 3 : Aufbau des türkischen Schulsystems

Alter	Klasse	Schultyp
17-X	----	Universität
Hochschulaufnahmeprüfung		
14-17	11 10 9	Sekundarstufe II (ymnasium – <i>lise</i>)
11-14	8 7 6	Sekundarstufe I (Mittelschule – <i>ortaokul</i>)
6-11	5 4 3 2 1	Primarstufe (Grundschule – <i>ilkokul</i>)

Quelle: Toprak, 2002, S. 24

angemessen und wird als Kompetenzenüberschreitung der Eltern interpretiert. Deshalb werden die Kinder auch in Provinzen und in den Randgebieten der Großstädte mit dem Hinweis an den Lehrer, *eti senin kemigi benim²*, eingeschult.

Traditionell haben die Schule als Institution und der Lehrerberuf bei den muslimischen Migranten einen hohen Stellenwert und werden als eine der wichtigsten Erziehungsinstanzen neben der Familie gesehen. Auch hier werden die praktischen Erfahrungen aus der Türkei auf das System in Deutschland projiziert: Die Eltern erwarten von der Schule bzw. von den Lehrern, dass sie sich nicht nur den schulischen Belangen der Kinder widmen, sondern die Kinder auch bei deviantem Verhalten bestrafen. Sich in die schulischen Angelegenheiten einzumischen, finden die Eltern unangemessen und unhöflich; das ist auch – neben den Sprachproblemen – der Hauptgrund für die Abstinenz in den Elternsprechstunden.

Die von uns befragten Migranten sind der Meinung, dass die Schule bzw. der Lehrer rigider und restriktiver auf Regelbrüche reagieren soll. Einige schließen dabei auch nicht aus, im Extremfall den Schüler zu schlagen, um ihn zu disziplinieren. Den Schülern werden sehr viele Freiräume gestattet, womit vor allem Jugendliche in der Adoleszenz nicht umgehen können. Das Übernehmen von Verantwortung, das erwartete kommuni-

kative Durchsetzungsvermögen und die Förderung von Individualität erfolgt aus Sicht der Eltern in der Schule viel zu früh, weil die Kinder gewisse Entscheidungen und Verhaltensweisen in einem bestimmten Alter nicht treffen und reflektieren können. Fehler und Frustrationen seien dadurch vorprogrammiert. Ein exemplarisches Beispiel dafür ist das Interview mit dem Ingenieur und Vater Ismet:

„Individualität, was die Lehrer immer wieder fordern und fördern, aber was ist mit Gemeinschaft, Nachbarschaft, Aufeinander-angewiesen-sein, nachbarschaftliches Engagement und so weiter. Die Christen, das sind doch auch die Lehrer, reden von der Nächstenliebe, tun aber das Gegenteil. Wie soll ein Dritt- oder Viertklässler wissen, ob er Arzt oder Dachdecker werden will.³ (...) Man muss nicht immer die Kinder verstehen, wenn das Kind Blödsinn macht. Man muss das Kind auch bestrafen, ohne dem Kind tausend Gründe dafür zu nennen. Dann ist der Wert der Bestrafung aus meiner Sicht nicht mehr gewährleistet. Die erwarten von einem Kind, das Mist baut, auch noch Einsicht. Wenn ein Kind einsichtig wäre, würde es doch diesen Fehler nicht machen. Ich verstehe nicht, was das Ganze eigentlich soll.“

Folgende Erwartungen haben muslimische Eltern an die Erziehungspraxis in der Schule:

- Dem Kind sollen klare Grenzen gesetzt werden. Die Erwartung, Kinder sollen bestimmte Dinge selbstständig erledigen, kooperativ mit anderen zusammenarbeiten und selbst einsichtig sein, ist aus der Perspektive der Eltern unverständlich.
- Dem Kind sollen nicht zu viele Entscheidungs- und Handlungsspielräume überlassen werden, d.h., dass die Lehrkraft entscheiden soll, was das Richtige für jedes Kind ist. Das Vertrauen in den Lehrer ist größer als in das Kind.
- Eine klare Rollenaufteilung zwischen Schule und Familie, was bedeutet, dass die Schule eigenverantwortlich Entscheidungen treffen soll und nicht bei jeder Angelegenheit die Schüler bzw. deren Eltern miteinbezieht.

- Die Eltern erwarten zudem, dass die Lehrer mehr Respekt, Disziplin und Ordnung von den Kindern bzw. Schülern einfordern. Die Rolle des Lehrers wird seitens der Eltern als zu liberal eingeschätzt, was die Jugendlichen häufig überfordert. Denn, wie im Kapitel 3 ausführlich beschrieben wurde, ist das wichtigste Erziehungsziel der Eltern Respekt vor Autoritäten. Respekt vor Autoritäten kann nur dann umgesetzt werden, wenn Ordnung und Disziplin vorhanden sind. Diese zwei unterschiedlichen Konzepte – einerseits die Restriktion im Elternhaus, andererseits die Liberalität in der Schule – von „Umgang mit Autoritäten“ führen dazu, dass die türkischen Jugendlichen – vor allem die Jungen – im Umgang mit Lehrern überzogene Verhaltensweisen an den Tag legen. Dies soll anhand eines Interviewauszuges mit Arzu, Juristin und Mutter von zwei Kindern, präzisiert werden:

„Wir versuchen, wie ich eben bereits auszuführen versucht habe, den Kindern gewisse Werte, wovon wir überzeugt sind, zu vermitteln. (...) Dazu gehört zum Beispiel, dass man ältere Menschen, Onkel, Tanten, Großeltern und so weiter mit Respekt begegnet; nett, freundlich und zurückhaltend zu sein. Das kann man eigentlich in Deutsch nicht so gut beschreiben. Ein Ausdruck im Türkischen bringt das Ganze aus meiner Sicht auf den Punkt: Büyüklere karsi saygili olmak⁴. Egal, wie viele Generationen wir in Deutschland leben werden, gewisse Wertvorstellungen dürfen wir einfach nicht über Bord werfen. (...) Das Ganze klappt aus meiner Sicht in der Familie ganz gut. Was mir oft Kopfschmerzen macht, ist die Situation in der Schule. Viele Kinder können den Anforderungen der Eltern und die Anforderungen der Lehrer nicht miteinander verbinden. (...) Ich meine damit Folgendes: Wir bringen den Kindern bei, Respekt vor älteren Menschen zu haben – dazu gehören selbstverständlich auch die Lehrer – und die Lehrer fordern das von den Schülern nicht, sie sind natürlich aufgrund ihrer Ausbildung auf Konsens und Demokratie fixiert. Wenn natürlich diese beiden Grundideen aufeinander prallen, haben die kleinen Kinder Schwierigkeiten, zu unterscheiden. (...) Weil viele Jungen in Anwesenheit der Väter schweigen müssen, sind sie umso frecher, wenn sie einen Lehrer treffen, der sie aussprechen lässt. (...) Was die Lösung ist? Die Lösung ist, die Lehrer müssten für mehr Disziplin und Ordnung sorgen, dann hätten wir viele dieser Probleme in der Schule nicht.“

Man erkennt hier also sehr deutlich, dass diese Werte im Hinblick auf die Erziehung der Kinder – insbesondere Respekt vor Autoritäten – auch in Akademikerfamilien vorliegen. Die Eltern bemängeln, dass die Schule nicht „am selben Strang“ zieht wie die Familie. Hier liegt gewissermaßen das Gegenstück dessen vor, was von Lehrern häufig bemängelt wird, nämlich dass die Familien gewisse erzieherische „Vorleistungen“ nicht vollbringen, die für die Schule wichtig wären: nämlich Selbstständigkeit. Respekt und Achtung vor Autoritätspersonen und älteren Menschen sind in den Familien die wichtigsten und in der Schule eher sekundäre Erziehungsziele – andersherum sieht es mit dem Ziel der Selbstständigkeit aus. Diese konkurrierenden Erziehungsideale machen Elternarbeit notwendig (Kapitel 7).

Während also muslimische Arbeiter- und Akademikerfamilien in Bezug auf die Erziehungsideale ähnliche Präferenzen aufweisen, zeigen sich zwischen den beiden Gruppen sehr deutliche Unterschiede im Bildungsverständnis. Unserer Ansicht nach muss die Bedeutung von Bildung und Schule sehr differenziert betrachtet werden. Wenn man Eltern egal welcher sozialen und kulturellen Herkunft fragt, welche Bedeutung sie Bildung beimessen, wird das Ergebnis relativ ähnlich sein: Natürlich ist Bildung wichtig! Wenn man Arzt oder Anwalt werden will, dann muss man gut in der Schule sein und studieren. Das weiß jeder. Bei genauerer Betrachtung erkennt man dennoch deutliche Unterschiede. Denn es muss betrachtet werden, welche Vorstellung von Bildung vorliegt und was konkret für die Bildung der Kinder getan wird. Insbesondere im traditionellen muslimischen Arbeitermilieu ist ein eigensinniger Bildungsbegriff etabliert: Wer schlecht in der Schule ist, hat kein Talent und muss ein Handwerk lernen. Entsprechend könne man kaum etwas dagegen tun, wenn Leistungsrückstände erkannt werden. Es liegt also ein „natürliches“ Verständnis von Bildung vor, bei dem die Veranlagung die entscheidende Rolle spielt und die familiäre Einflussnahme sehr begrenzt ist. Die Bedeutung präventiver und frühkindlicher Förderung wird entsprechend nicht erkannt und findet in der Familie auch nicht statt, weshalb auch die frühkindlichen Erziehungseinrichtungen kaum (regelmäßig) aufgesucht werden. Dieses Bildungsverständnis ist besonders deshalb verheerend, weil bereits im vierten Schuljahr eine grundlegende Entscheidung ansteht – nämlich der Übergang auf die differenzierte Sekundarstufe 1 (in einem einheitlichen Schulsystem wäre es nicht ganz so verheerend, da ein größerer Zeitraum bis zu grundlegenden Differenzierungen besteht). Eine andere Variante – die häufig bei jenen Eltern der

zweiten Generation, die also selbst die Schule in Deutschland durchlaufen haben, zu beobachten ist – kann auf folgende Formel reduziert werden: In Deutschland haben unsere Kinder keine Chance. Beide Varianten lassen erkennen, dass die Schulen relativ wenig „Unterstützung“ durch die Eltern erwarten können. Dabei geht es also um das Zustandekommen von erfolgreichen Bildungskarrieren: Sollte ein Kind – aus welchen Gründen auch immer – gut durch die Schule kommen, wird es auch dabei unterstützt, zu studieren; allerdings werden nicht im Voraus Anstrengungen unternommen, das Kind zu fördern. Die herausragende Bedeutung von Musikunterricht, Sport, Kunst und Kultur für die frühe Förderung von Kindern wird von den Eltern kaum erkannt.

Das entscheidende Dilemma, dem sich jede systematische Förderung stellen muss, hängt weniger mit den innerunterrichtlichen Lernprozessen im engeren Sinne zusammen, sondern eher mit den Widersprüchen zwischen der Funktionslogik der Schule und der Erziehungslogik der Familie. Während die Logik der Schule auf Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Selbstdisziplin, Selbstmotivation, Individualität und Kooperation und damit nicht nur kognitivistisch ausgerichtet ist, verfolgt die Familie eine Logik, bei der Kollektivität, Kontrolle und Gehorsam im Vordergrund stehen. Diese beiden Lebenswelten sind in der Tat unterschiedliche Welten mit sehr verschiedenen Funktionsweisen – und beide Pole beanspruchen für sich, das richtige Ideal zu vertreten. Dadurch geraten die Jugendlichen in teilweise enorm widersprüchliche Situationen. Entsprechend legen insbesondere Jungen ihre Schwerpunkte auf die Lebenswelt der Peers, da hier Widersprüchlichkeiten kaum vorhanden sind bzw. die Widersprüchlichkeiten aufgelöst werden, indem die Aspekte aus beiden Welten übernommen werden, die als nützlich eingeordnet werden. Die Suche nach Kollektivität und Hierarchie, das Bedürfnis nach Stärke und Erfolg sowie nach Konsum und Action werden hier erfüllt.

5.3. BERUFSAUSBILDUNG UND BERUFSINTERESSEN

Da die Bildungssysteme der Türkei und auch arabische Staaten das hier bekannte duale Ausbildungssystem nicht kennen, hat das Studium in muslimischen Gesellschaften einen sehr hohen Stellenwert, bedingt auch dadurch, dass nur sehr wenige ausgewählte junge Menschen studieren dürfen. In der Türkei werden beispielsweise handwerkliche Berufe unter Anweisung eines Meisters in den Betrieben gelernt, ohne dafür die ausreichenden theoretischen Inputs in der Schule zu erhalten. Diesen Weg

gehen die Eltern und ihre Kinder nicht aus freien Stücken, sondern nach fünfjähriger – seit 2000 achtjähriger – Schulpflicht aus finanziellen Gründen, weil sie sich die hohen Schul- und Studienkosten nicht leisten können. Da die alternativen Rahmenbedingungen zu einem Studium schlecht sind und die betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten im Handwerk in der Gesellschaft keinen hohen Stellenwert genießen, ist die Aufnahme eines Studiums, unabhängig von der Fachrichtung, in den muslimischen Staaten umso wichtiger.

Trotz der sehr langen Aufenthaltsdauer in Deutschland und der leicht verbesserten Schulabschlüsse der Migrant*innen sind sie aus unterschiedlichen Gründen in der Berufsausbildung unterrepräsentiert (vgl. Haugg 1997; Beauftragter der Bundesregierung 2002). Die Berufsausbildung der Migrant*innen, vor allem aber die der arabisch und türkeistämmigen Jugendlichen, konzentriert sich auf einige wenige Berufe, deren Zukunfts- und Einkommenssicherheit als gering bzw. ungewiss einzustufen sind. Die Berufswahl der Migrant*innen konzentriert sich auf weniger zukunftssträchtige Branchen oder gering bezahlte Tätigkeiten. In den Berufen mit höherem Attraktivitätsgrad für den Jugendlichen, wie z.B. Bank- oder Versicherungskaufmann, ist die Ausbildungsbeteiligung mit zwei bis drei Prozent weit unter dem Durchschnitt. Das heißt aber nicht, muslimische Jugendliche würden sich nur für wenige Berufe interessieren. Den Ausführungen von Attia, Aziz, Marburger und Menge (2000) kann entnommen werden, dass dieser Zustand nicht allein mit Interessen und Wünschen der Jugendlichen zusammenhängt, sondern auch mit Möglichkeiten und Chancen, die ihnen nur in wenigen Berufen geboten werden.

In handwerklichen Berufen (insbesondere bei jungen Männern) sowie in einfachen Dienstleistungsbranchen, wie Friseur/in, Verkäufer/in oder Arzthelfer/in (bei jungen Frauen), sind muslimische Jugendliche stark vertreten.⁵ Diese Berufe haben bei muslimischen Migrant*innen relativ wenig Prestige, insbesondere deshalb, weil sie mit schweren körperlichen Arbeitsbedingungen verbunden sind. In diesen Bereichen ermöglichen die überschaubaren Zugangsvoraussetzungen die Beteiligung der Jugendlichen. Weil viele Eltern wiederum die Erfahrungen aus ihren Herkunftsländern auf Deutschland übertragen, können sie gerade bei diesen Berufen nicht nachvollziehen, warum Auszubildende so oft in die Schule und auch so viele Prüfungen ablegen müssen. Der Berufsschule wird nicht viel Bedeutung beigemessen. Die Eltern favorisieren eher die Variante

„Lernen am Modell“ mit sehr wenig Theorie und viel Praxis. Daher wird häufig selbst in den Betrieben, die von arabisch- oder türkischstämmigen Selbstständigen geführt werden, die schulische Ausbildung als „nicht besonders wichtig“ eingestuft. Die Leistung im Betrieb ist entscheidend – bei der Abschlussprüfung gilt das Motto: „Hauptsache bestehen“.

Die Gründe für die geringe Beteiligung der türkischen Jugendlichen an Ausbildungsberufen können in vier Punkten zusammengefasst werden: Zunächst seien die fehlenden schulischen Voraussetzungen genannt, da viele Betriebe nur noch Realschülern und Gymnasiasten einen Ausbildungsvertrag anbieten. Zweitens gibt es Firmen, die bevorzugt deutsche Bewerber einstellen, was insbesondere an den weit verbreiteten Vorbehalten gegenüber muslimischen Jugendlichen liegt. Drittens brechen muslimische Jugendliche häufiger eine angefangene Lehre ab als deutsche Jugendliche. In einigen Fällen brechen Jugendliche ihre Lehre ab bzw. beginnen diese gar nicht erst, weil sie heiraten wollen. Das gilt nicht nur für muslimische Mädchen, weil sie beispielsweise schwanger werden, sondern auch für junge Männer, da sie mit der geringen Ausbildungsvergütung die Familie nicht versorgen können. Andere Gründe für das Abbrechen der Ausbildung können einerseits sprachliche Kompetenzen sein, die für die Fachtheorie in der Berufsschule nicht ausreichen, obwohl die meisten hier geboren und aufgewachsen sind; andererseits kann die betriebliche Atmosphäre den Abbruch hervorrufen: die Jugendlichen fühlen sich in den Betrieben nicht wohl.

5.4. ZUSAMMENFASSUNG

Ein Unwohlsein im Alltag prägt weitgehend die Entscheidungsfindung bei den Jugendlichen. Auch die Entwicklung von Berufsinteressen und -wünschen orientiert sich häufig an den Erfahrungen in der Schule. Die Jugendlichen erleben Differenzenerfahrungen als irritierend und meiden nach Möglichkeit Situationen, in denen solche zu erwarten sind. Diese Differenzenerfahrungen kommen häufig dadurch zustande, dass die Regelwerke in Familie und Schule sehr widersprüchlich sind. In der Familie wird Gehorsam, Kollektivität und Loyalität gegenüber den traditionellen Werten erwartet, in der Schule Selbstdisziplin, Individualität und Selbstständigkeit. Die Umgangsformen, die gesamte Atmosphäre und die grundlegenden Logiken unterscheiden sich in Schule und Familie derart, dass sich viele Jugendliche in der Schule permanent unwohl fühlen. Daher streben sie danach, so schnell wie möglich die Schulzeit bzw.

Lernphasen zu beenden. Gewisse Bildungswege werden dann ausgeschlossen, obwohl sie möglich wären. Dies kann in Bezug auf die Ablehnung eines Studiums trotz einer Hochschulzugangsberechtigung der Fall sein, aber auch, wenn keine Ausbildung gewählt und stattdessen eine Tätigkeit als Hilfsarbeiter aufgenommen wird.

Häufig sind die Berufswünsche unrealistisch bzw. extrem ambitioniert, oder aber zu niedrig eingestuft. Da die Jugendlichen erleben, dass sie sich selbst relativ stark ändern müssten, um erfolgreich zu sein, träumen sie von Berufen, in denen sie scheinbar „sie selbst“ bleiben können. Das gilt in zwei Bereichen ganz besonders: Sportler und Musiker. Sie haben diese Berufswünsche, weil sie glauben, dass in diesen Bereichen ihre Haltung, ihr Lebensstil und die Loyalität gegenüber der Familie mit Erfolg und umfassender Anerkennung vereinbar sind. Es geht dabei nicht nur um monetären Reichtum, denn dann könnten sie auch andere Berufe wählen, die wohlhabend machen (beispielsweise in Wirtschaft, Politik oder Wissenschaft). Nicht nur das erforderliche Studium stellt eine Barriere dar. Es wäre nicht zwingend „anstrengender“ als die Mühen, die man auf sich nehmen muss, um Fußballprofi oder Musiker zu werden – nach dem Studium wären die Jobaussichten allerdings besser als die Wahrscheinlichkeit, beispielsweise bei einer Castingshow zu gewinnen. Vielmehr orientieren sich die Jugendlichen an Berufen, die aus ihrer Perspektive eine gewisse „soziale Nähe“ zu ihren Lebenseinstellungen aufweisen. Die Denkweisen, die Umgangsformen, der Sprachstil und das gesamte Erscheinungsbild erfolgreicher Top-Anwälte, Manager, Politiker und auch Wissenschaftler bieten keine Anknüpfungspunkte für die Heranwachsenden. Kurz: Der Habitus, wie er in höheren sozialen Positionen erforderlich ist, weist eine enorme soziale (und kulturelle) Distanz zu jenem der Jugendlichen auf. Auch dem Schulsystem wird häufig vorgeworfen, dass es mittelschichtorientiert sei. Das heißt, dass in den Bildungseinrichtungen strukturell vorausgesetzt wird, dass die Kinder und Jugendlichen im Elternhaus gewisse Basics mitbekommen haben, die dann in der Schule nicht mehr systematisch gefördert werden. Insbesondere in Bezug auf Motivation, Umgangsformen und Disziplin – also im Bereich Erziehung – sowie auf sprachliche Entwicklung werden Fähigkeiten vorausgesetzt, wie sie in der „typischen“ Mittelschichtfamilie „mitgegeben“ werden. Dadurch sind Kinder aus „bildungsfernen“ Familien enorm benachteiligt – in besonderem Maße, wenn sie aus kulturell andersartigen Kontexten stammen.

In der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen müssten also die gesamten Sozialisationsbedingungen und die damit verbundenen habituellen Muster berücksichtigt werden, was unweigerlich dazu führt, dass bei der Förderung im Bildungssystem der Fokus stärker auf Erziehung, Einstellungen und Orientierung gelegt werden müsste.

LITERATURTIPPS

- *El-Mafaalani, Aladin (2011): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Biographische Rekonstruktionen überwindener Ungleichheit. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftung. Verhandlungen des 35. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden.*
 - *Hamburger, Franz / Badawia, Tarek / Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verständnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.*
 - *King, Vera / Koller, Hans-Christoph (Hrsg.) (2009): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.*
- 1| *Für jedes Fach, das an der Universität oder an der Fachhochschule studiert werden kann, gibt es ein bestimmtes Kontingent. Die Bewerberzahlen sind so hoch, dass das Kontingent nicht ausreicht. Deshalb wird jährlich eine Hochschulaufnahmeprüfung zentral im gesamten Land durchgeführt. Um einen Studienplatz bewerben sich hunderte Abiturienten. Nur jeder vierte Bewerber, der an dieser Prüfung teilnimmt, schafft den Zugang zur Hochschule.*
 - 2| *Wörtliche Übersetzung: „Das Fleisch gehört dir, die Knochen mir“. Mit dieser Aussage bringen die Eltern zum Ausdruck, dass der Lehrer in Fragen der Erziehung alle Freiheiten inne hat.*
 - 3| *Der Interviewpartner meint die frühe Selektion in Hauptschule, Realschule und Gymnasium.*
 - 4| *„Respekt vor Autoritäten“.*
 - 5| *Die geschlechtsspezifische Erziehung in den Familien führt bei muslimischen Jugendlichen zu einer deutlich stärkeren geschlechtsspezifischen Differenzierung der Berufswahl als bei deutschstämmigen Altersgenossen.*

6. KONSEQUENZEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS

Bildung ist die zentrale Integrationsdimension, auch weil sie allen weiteren biografischen Etappen vorgeschaltet ist. Dies scheint mittlerweile allen politischen Akteuren klar zu werden. Es ist die Rede von Bildungsoffensiven, von einer zukünftigen „Bildungsrepublik Deutschland“ oder auch von „Bildung als beste Sozialpolitik“. Damit gewinnen die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen enorm an Bedeutung. Die schwierigen Sozialisationsbedingungen muslimischer Jugendlicher in Familie und Wohnumfeld können letztlich nur in Kindertageseinrichtungen und Schulen kompensiert werden. Sprachdefizite in den Familien können genauso wenig wie die Erziehungspraktiken der Eltern unmittelbar beeinflusst werden. Die Werte und der Lebensstil der Familie sowie die schlechten Sprachkenntnisse der Eltern müssen als gegeben betrachtet werden. Die durchaus nachvollziehbare Forderung, in den Familien solle Deutsch gesprochen werden, erweist sich bei genauerer Betrachtung der Problemlage als wenig erfolgversprechend.¹

Vielmehr müssen Wege gesucht werden, diesen Problemlagen durch Förderangebote in der frühkindlichen Erziehung und in den Schulen zu begegnen. Ohne die Berücksichtigung der komplexen Sozialisationsbedingungen dieser Klientel kann dies nicht gelingen. Dezidierte Analysen zu den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen wurden in

den vorausgegangenen Kapiteln vorgestellt. Hier soll es darum gehen, verschiedene pädagogische und bildungspolitische Konsequenzen zu ziehen. Dabei geht es nicht um normative Forderungen, sondern – im Gegenteil – um funktionale Notwendigkeiten.

Soziale Ungleichheit ist im deutschen Erziehungs- und Bildungssystem eine zentrale Herausforderung. Die Potenziale vieler Bevölkerungsteile werden im Bildungswesen nur unzureichend ausgeschöpft. Eine soziale Öffnung der Strukturen wird jedoch von weiten Teilen der Bevölkerung *nicht* befürwortet – zu viele Privilegien stünden zur Disposition. Allerdings können Bildungsarmut und Wohlfahrtsstaat nicht auf Dauer parallel bestehen. Auf Dauer lassen sich auch keine Stellvertreter-Diskussionen zu Demografie-, Migranten- und Hartz IV-Problematiken führen, ohne die Themen Bildung und Bildungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt zu rücken. Es sind heute die ökonomischen Argumente, die für eine soziale Öffnung sprechen:

- *Fachkräftemangel*: Es fehlen in Deutschland Akademiker, insbesondere Ingenieure und Naturwissenschaftler. Dieser Mangel könnte durch Migranten abgedeckt werden, weil sie sich viel stärker an MINT-Fächern² orientieren. An die Illusion, man könne den Fachkräftemangel durch die Zuwanderung Hochqualifizierter befriedigen, glauben die politischen Akteure kaum noch.
- *Steigende Kosten*: Es entstehen durch Unterqualifizierung und Bildungsarmut enorme Kosten: einerseits durch Nachqualifizierung und berufsvorbereitende Maßnahmen (also durch eine verlängerte Schul-/Ausbildungszeit), andererseits durch die deutlich erhöhte Wahrscheinlichkeit für dauerhafte Sozialtransferabhängigkeit. Zudem ist deutlich nachweisbar, dass ein niedriges Bildungsniveau mit erhöhten Kosten im Gesundheitssystem und mit einem höheren Kriminalitätsrisiko zusammenhängt.
- *Sinkende Einnahmen*: Durch verlängerte Schul- und Ausbildungszeiten sowie Sozialhilfeabhängigkeit entstehen nicht nur unmittelbar Kosten, sondern es entgehen dem Fiskus auch Einnahmen im Steuerhaushalt und in den Sozialversicherungen. Der Sozialstaat leidet insbesondere daran, dass durch Arbeitslosigkeit nicht nur ein Einzahler wegfällt, sondern gleichzeitig ein Transferbezieher hinzukommt.

- *Wissensgesellschaft und Vollbeschäftigung*: Eine Gesellschaft, die eine der weltweit führenden Nationen ist, wird ihren Wohlstand auf Dauer nur erhalten können, wenn sie in die Zukunft investiert. Durch den demografischen Wandel wird es nicht mehr ausreichen, einen kleinen Teil eines Jahrgangs zu High Potentials auszubilden. Der Zustand der Vollbeschäftigung wird – anders als viele Ökonomen und Sozialwissenschaftler prognostiziert haben – in absehbarer Zeit möglich sein. Die Hürde für Vollbeschäftigung wäre selbstgemacht: nämlich dann, wenn die offenen Stellen wegen Qualifikationsdefiziten nicht durch die „freien“ Arbeitskräfte besetzt werden können. Wissen und Kompetenzen scheinen die Währung des zukünftigen Arbeitsmarktes zu sein. Lebenslanges Lernen wird betont, aber das grundständige Lernen in der Kindheits- und Jugendphase bleibt zentral.
- *Soziale Nachhaltigkeit*: Häufig geht in der öffentlichen Diskussion unter, dass das Bildungssystem nicht nur die zukünftigen Beitragszahler und Arbeitskräfte ausbildet, sondern auch die Bürger, Demokraten und Eltern von morgen. Alle Versäumnisse werden also nicht nur monetäre Konsequenzen haben, sondern können sich auch dauerhaft auf die politische Kultur auswirken.

Diese Zusammenfassung zeigt, dass es ökonomisch und kulturell von größter Relevanz ist, die Potenziale aller in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen zu fokussieren. Die häufig propagierte Elitenförderung ist dabei nicht unwichtig, aber auch nicht vordergründig. Vordergründig ist eine breite und intensive Förderung in der Kindheit, damit die Elitenförderung auch tatsächlich eine Talentförderung ist und nicht die soziale Herkunft ausschlaggebend bleibt. Die Perspektivlosigkeit der meisten Jugendlichen, die auf Förder- oder Hauptschulen sind und die keinen Schulabschluss bzw. Ausbildungsplatz erhalten, wird langfristig zu einem Problem. Jeder Mensch braucht Anerkennung und wird die Formen der Anerkennung annehmen, die im sozialen Umfeld gültig sind. Die Tatsache, dass diese Schulformen sozial sehr homogen sind, verschärft die prekäre Lage der Kinder und Jugendlichen. Wenn sowohl in der Schule als auch im Stadtteil sozial homogene (Unterschicht-)Strukturen vorherrschen, verfestigen sich Lebenskonstellationen, die dann als Parallelgesellschaft interpretiert werden können. Die soziale Durchmischung ist insbesondere deshalb so wichtig, weil Kinder und Jugendliche in der Schule nicht nur von Lehrkräften lernen, sondern in besonderem Maße von den Mitschülern. Die Schülerstruktur ist also als soziale Ressource anzusehen.

Diesen allgemeinen strukturellen Aspekten des Erziehungs- und Bildungssystems widmet sich der erste Abschnitt dieses Kapitels. Daraufhin werden Möglichkeiten auf der organisationalen Ebene erläutert. Hier stehen insbesondere jene Aspekte im Vordergrund, die die einzelne Schule als Organisation gestalten kann, um Kinder und Jugendliche individuell zu fördern. In diesen beiden Abschnitten wird es um allgemeine Zusammenhänge gehen, von denen alle Kinder und Jugendlichen profitieren würden. Zuletzt geht es um die konkrete pädagogische Arbeit mit der Zielgruppe der muslimischen Jugendlichen. Denn erst auf der Ebene der Interaktion werden zielgruppenspezifische Maßnahmen wirksam.

6.1. DIE STRUKTURELLE EBENE: ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSSYSTEM

Die Problematik des deutschen Schulsystems zeigt sich aus der makroperspektivischen Betrachtung in zweierlei Hinsicht: *Zum einen* wird eine vertikale Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien bzw. mit Migrationshintergrund deutlich, *zum anderen* ist zu erkennen, dass horizontale Benachteiligungen durch unterschiedliche bildungspolitische Zielsetzungen auf Länder- und Kommunalebene bestehen. Beide Formen der Ungleichheit verstärken sich wechselseitig und führen dazu, dass beispielsweise in kompetenzstarken Ländern wie Bayern und Baden-Württemberg, in denen Abschlüsse restriktiver vergeben werden, der Zugang zu einem höheren Abschluss stärker sozial selektiert wird als dies in anderen Bundesländern der Fall ist (vgl. Ditton 2008).³ Gleichzeitig wird in den Bundesländern, die sozial Benachteiligten den Zugang zum Abitur stärker ermöglichen (bspw. NRW oder Berlin), diese Durchlässigkeit mit dem Preis einer enormen Marginalisierung der Hauptschule als „Restschule“ bezahlt, was Hauptschulen zunehmend zu sozialen Brennpunkten werden lässt. Die föderalen Schulsysteme befinden sich also (mit wenigen Ausnahmen) in dem Dilemma, entweder auf vergleichsweise hohem Kompetenzniveau relativ wenige Hochschulzugangsberechtigungen zu vergeben oder auf relativ geringem Kompetenzniveau einen deutlich größeren Anteil an Hochschulzugangsberechtigungen zu erzeugen.

Die bundeslandspezifische Bildungspolitik zeigt sich beispielsweise an der Häufigkeit von Klassenwiederholungen im Bundesländervergleich: Während in Schleswig-Holstein 43,0 Prozent der 15-Jährigen mindestens einmal sitzen geblieben sind, liegt der Vergleichswert für Brandenburg

bei 14,5 Prozent (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003; Krohne/Tillmann 2006). Ebenso variiert der Anteil an Sonderschülern je nach Bundesland teilweise um ein Vielfaches (vgl. Allmendinger/Helbig 2008). Diese ungleichen Verteilungen lassen sich nicht allein durch unterschiedliche Kompetenzniveaus erklären, sondern sind vielmehr Resultat föderal organisierter Schulpolitik(en).

Innerhalb der Bundesländer bestehen weitere regionale Unterschiede. Für das Ruhrgebiet steht der „Sozialäquator“ (die Autobahn 40) beispielhaft für solche Disparitäten (vgl. Terpoorten 2007). Sowohl Bildungsbeteiligung als auch andere Indikatoren wie die Gesundheit der dort lebenden Kinder unterscheiden sich zwischen dem Norden und dem Süden des Ruhrgebiets enorm. Schulen sind unmittelbar in einen sozialen Raum integriert, der die Rahmenbedingungen der Schulen und die Chancen der Kinder wesentlich determiniert. Am Beispiel des Ruhrgebiets lassen sich die Schnittstellen zwischen Bildungs- und Stadt- bzw. Regionalpolitik beispielhaft zeigen. Die lokale Schullandschaft spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle, wenn man bedenkt, dass Schulempfehlungen nicht unwesentlich durch die Kapazitäten der unterschiedlichen Schultypen vor Ort beeinflusst werden. So betonen Gomolla und Radtke (2002, S. 126): „Wenn es in einem Zeitpunkt oder in einem Stadtteil relativ weniger Plätze an Hauptschulen, dafür relativ mehr an Realschulen und Gymnasien gibt, erhöht sich ohne jedes Zutun des Schülers seine Chance auf einen qualifizierten Schulabschluss – und umgekehrt.“

Der einmal bestrittene Bildungsweg im selektiven System ist dabei nachträglich kaum noch revidierbar. Etwa 90 Prozent der Schüler verbleiben, trotz der formalen *Möglichkeit eines Schulwechsels*, in der Schulform, die nach der Grundschule vorgesehen bzw. gewählt wurde. In den wenigen Fällen, in denen es zu einem Wechsel kommt, handelt es sich meist um einen Abstieg, nicht selten zur Haupt- oder Sonderschule. Wenn von nachträglicher *Durchlässigkeit* die Rede ist, so muss heute konstatiert werden, dass es sich empirisch betrachtet um Korrekturen „nach unten“ handelt (vgl. Bellenberg u.a. 2004, S. 81).⁴

Die Strukturen des Bildungswesens sind das Erbe des Industriezeitalters. Selbst führende Ökonomen bezeichnen diese Strukturen als Überbleibsel der „Drei-Klassen-Gesellschaft“ (beispielsweise Sinn 2006). Bei genauerer Betrachtung stellt man fest, dass es einen starken System-

erhaltungstrieb zu geben scheint. Bei jeder Öffnung der Strukturen wurde differenziert, statt zu vereinheitlichen: Es gibt eine kaum zu überschauende Vielzahl von Schwerpunkten an Sonderschulen, von beruflichen Bildungsgängen (insbesondere im Übergangssektor), von Möglichkeiten, Schulabschlüsse nachzuholen, von Hochschulformen und -zugängen, von rechtlichen Bestimmungen und Lehrplänen usw.⁵ Entsprechend weist die Finanzierung eine diffuse Logik auf. Gegen jede wissenschaftliche Erkenntnis sind die Ausgaben für die Sekundarstufe II in Deutschland am höchsten und über dem OECD-Durchschnitt, während die Primarstufe (sowie die elementare Bildung) im Vergleich mit dem OECD-Durchschnitt deutlich unterfinanziert ist (vgl. Tabelle 4). Eine „Überfinanzierung“ findet also lediglich in den Bildungsphasen statt, in denen nicht mehr alle Lernenden von den Ausgaben profitieren können.

*Tabelle 4: Ausgaben für Bildung je SchülerIn 2006
(In PPP-US-Dollar und prozentuale Abweichungen im Vergleich zu Deutschland)*

	Primarbereich		Sekundarstufe I		Sekundarstufe II (allgemein- bildende Schulen)		Hochschule (ohne Forschung)	
Deutschland	5.548		6.851		9.557		8.534	
OECD- Durchschnitt	6.741	+ 22 %	7.598	+ 11 %	8.746	- 8 %	8.970	+ 5 %
Schweden	8.338	+ 50 %	9.020	+ 32 %	9.247	- 3 %	9.402	+ 10 %

Datenquelle: OECD 2010

Bei einer differenzierten Betrachtung der Ausgaben für die verschiedenen Formen der Sekundarstufe I stellt man fest, dass die Ausgaben für die Förder- und Hauptschulen am höchsten sind (vgl. Tabelle 5). Diese kaum bekannte Tatsache steht in keinem angemessenen Verhältnis zu den Ergebnissen dieser Schulformen. Und die Ausgaben für die beruflichen Bildungsgänge des Übergangssystems, also jenes Sektors, in dem Jugendliche ohne Ausbildungsplatz nachqualifiziert werden, liegen deutlich darüber (vgl. Tabelle 6). Das Berufsorientierungsjahr, welches hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern besucht wird, die den Hauptschulabschluss nachholen wollen, übertrifft bei den jährlichen Pro-Kopf-Ausgaben alle anderen deutschen Bildungsgänge. Gleichzeitig haben die Jugendlichen nach dieser Nachqualifizierung häufig kaum bessere Arbeitsmarktchancen (vgl. Bojanowski 2008). Alle Versäumnisse an allgemein bildenden Schulen erzeugen langfristig hohe Kosten.

Tabelle 5: Ausgaben pro Schüler nach Schulform in der Sekundarstufe I (in €)

Förderschulen	Hauptschulen	Gymnasien	Realschulen
13.100	6.000	5.600	4.600

Datenquelle: Statistisches Bundesamt 2010

Tabelle 6: Ausgaben pro Schüler nach Verlassen der allgemein bildenden Schule (in €)

Berufsvorbereitungsjahr	Berufsfachschule	Universität	Fachhochschule	Duales System (nur öff. Ausgaben)
6.900	5.800	5.700	5.300	2.200

Datenquelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008

Zusammenfassend lässt sich also festhalten: Einerseits ist ein „Matthäus-Effekt“ erkennbar – „wer hat, dem wird gegeben“ –, andererseits fließen die Ressourcen in die Kompensation chronisch etablierter Defizite (Haupt-, Förderschulen und Übergangssystem). Die im Bildungswesen dominierende „Theorie der Förderung“ besteht also in der fortwährenden Selektion und nicht der frühzeitigen Förderung bzw. Prävention. Wir können also nicht nur eine Unterfinanzierung, sondern insbesondere eine strukturelle Fehlfinanzierung konstatieren.

Dies zeigt sich auch darin, dass es kaum einen OECD-Staat gibt, in dem Klassenwiederholungen so frühzeitig und häufig stattfinden wie hierzulande. Dabei zeigen nationale und internationale Studien, dass das Sitzenbleiben keine positiven Effekte für Schülerinnen und Schüler aufweist – weder für die Wiederholenden noch für die in der Klasse Verbleibenden. Ganz im Gegenteil: Die Leistungen derjenigen, die „eine Ehrenrunde drehen“, werden in der Regel schlechter (vgl. Krohne/Tillmann 2006) und Klassenwiederholungen kosten gleichzeitig etwa eine Milliarde Euro im Jahr (vgl. Statistisches Bundesamt 2003/04; Frein/Möller 2005).⁶ Verheerend sind die strukturellen Anreize für Klassenwiederholungen: Während den Schulen für die individuelle Förderung kaum umfassende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, erhöht sich das Budget einer Schule durch Klassenwiederholungen teilweise deutlich. Denn die personellen und materiellen Ressourcen einer Schule berechnen sich fast ausschließlich auf der Grundlage der Schülerzahl. Diese wiederum wird durch Klassenwiederholungen (künstlich) erhöht.

Würde eine Schule mit Mühe und Engagement die Förderung von Kindern und Jugendlichen fokussieren und Klassenwiederholungen vollständig vermeiden, würde sie mit Ressourcenkürzungen „belohnt“ und müsste im weiteren Verlauf mit weniger Personal die gleichen Anstrengungen vollbringen.

Zuletzt sei auf einen weiteren Stützpfeiler der Systemerhaltung hingewiesen: die Klassengröße. Schnell finden Politiker Zustimmung, wenn sie kleinere Klassen versprechen – und wenn sie dieses Versprechen wahr machen, entstehen enorme Kosten. Dabei belegt keine Studie – auch nicht international vergleichende wie PISA, IGLU oder TIMSS – dass die Klassengröße einen bedeutenden Einfluss auf die Lern- und Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen hat (vgl. auch Brahm 2003; Wößmann 2003). Vielmehr sind Schülerzusammensetzung und Unterrichtsform ausschlaggebend, wobei diese beiden Faktoren durch das beschriebene System determiniert sind. Die bestehenden Strukturen fördern eine Mentalität, nach der die Lehrkraft immer den richtigen Unterricht macht und nur die falschen Schüler hat – und eine bessere Lehrer-Schüler-Relation ändert an diesem Systemfehler nichts (vgl. hierzu ausführlich El-Mafaalani 2010a).

Die gesamten Anreizstrukturen, insbesondere die gängige Beförderungspraxis, laufen einem migrations- und ungleichheitssensiblen Engagement zuwider. Die zentralen Pflichten einer Schule und damit auch einer Lehrkraft liegen in der Erfüllung inputorientierter Vorgaben (Lehrpläne, Richtlinien, Rahmenvorgaben etc.). Entsprechend hat die Beförderungspraxis wenige Bezüge zur professionellen pädagogischen Performanz, die weder auf allgemeine noch auf ungleichheitsbezogene Standards hin bewertet werden kann, da die Qualität der pädagogischen Arbeit einer Lehrkraft gar nicht festgestellt wird. Beförderungen werden in der Regel mit besonderen Leistungen im Bereich Schulverwaltung und -organisation ausgesprochen. Es existieren keinerlei Anreize zur systematischen Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen, denn weder die Besoldung noch eine Beförderung, weder Anerkennung noch Unterstützung sind hierfür vorgesehen. Das Thema Benachteiligtenförderung hängt vom persönlichen Engagement und von den Kompetenzen der einzelnen Lehrkraft ab und wird institutionell nicht gestützt oder honoriert, was einer migrations- und ungleichheitssensiblen Professionalisierung entgegensteht.

In der Gesamtbetrachtung scheint es in Deutschland eine besonders ausgeprägte Neigung zur Homogenisierung, Differenzierung, Ordnung und Normalisierung zu geben. Daraus erwachsen auf der einen Seite insgesamt überkomplexe, stark differenzierende und offensichtlich ineffiziente institutionelle *Strukturen* und auf der anderen Seite unterkomplexe, kaum differenzierende und ineffektive Lehr-Lern-*Prozesse*. Genau das Gegenteil wäre wichtig: Auf der Prozessebene müsste *Ungleiches ungleich behandelt* werden, müssten Stärken und Potenziale mit unterschiedlichen Lernwegen und Methoden ausgeschöpft werden; auf der Strukturebene sollten (so lange wie möglich) alle gleich behandelt werden. Komplexe Prozesse in einfachen Strukturen. Für die Koordination komplexer Prozesse müssten Schulen mehr Verantwortung übernehmen und Eigeninitiative zeigen, was allerdings (teilweise) durch die Strukturen determiniert wird. Dennoch ist es möglich auf der Ebene der Organisation einiges zu verbessern.

6.2. DIE EBENE DER ORGANISATION: SCHULE UND SCHULENTWICKLUNG

In Deutschland werden Schulen noch immer als Institutionen der Wissensvermittlung gesehen, wobei jedem Kind ein prognostizierbares Potenzial unterstellt wird. Entsprechend werden Schüler bis heute differenziert und in verschiedene Schulformen gesteckt, in denen dann ein normierter Input angeboten wird. Bei Abweichungen von der Leistungserwartung wird in Form von Klassenwiederholung oder Schulwechsel nachjustiert. Dass das Lernen nicht linear ist, sondern sich höchst individuell und dynamisch entwickelt, ist eine bekannte Erkenntnis, auf die jedoch weder die Strukturen noch die Organisationen eingestellt sind. Insbesondere die Lerngeschwindigkeit und die Lernmethoden können nicht normiert werden. Daher wird heute die individuelle Förderung jedes Kindes und jedes Jugendlichen als zentrale Herausforderung erkannt. Dieser Herausforderung müssen sich letztlich die Schulen selbst stellen. Dies gelingt jedoch nur, wenn sich Schulen nicht mehr als reine Bildungsinstitutionen verstehen, sondern den gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrnehmen. Die Tatsache, dass an Schulen die Lehrkräfte praktisch die einzigen Professionellen darstellen, zeigt bereits deutlich, dass das gesamte System davon ausgeht, dass die Erziehung in den Familien stattfindet bzw. stattfinden muss. Es führt kein Weg daran vorbei, dass Sonder- und Sozialpädagogen sowie Psychologen die pädagogische Arbeit an allen Schulen – auch Grundschulen und Gymnasien – bereichern. Diese Professionen sollten nicht (nur) als Experten für

Problemfälle verstanden werden, sondern insbesondere in die präventive Arbeit systematisch integriert werden. Wie aus den vorausgegangenen Kapiteln deutlich wurde, gründen sich die Probleme der benachteiligten Jugendlichen nicht in der reinen Lernleistung, sondern in den komplexen Rahmenbedingungen – oder genauer: in den außerschulischen Sozialisationsbedingungen. Viele Dinge, die im Unterricht vorausgesetzt werden, wurden bei vielen Kindern nicht hinreichend gefördert. Daher bedarf es einer strukturierten erzieherischen Vorgehensweise, die die Individualität und den Kontext des Einzelfalls erkennt und zielgesteuert begleitet.

Die Diagnose und Bewertung der individuellen Lernentwicklung und des individuellen Lernbedarfs ist zentraler Bestandteil jeder Förderung, insbesondere bei der Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Vordergründiges Ziel müsste es sein, basierend auf der Diagnose der Lernvoraussetzungen, individuelle Lernformen und -pläne zu gestalten, die jeden Schüler einbeziehen und die Verschiedenheit in den Fähigkeiten, Interessen und Lebenskontexten nicht als Problem, sondern als Potenzial sehen (vgl. Schleicher 2007). Der einzelne Schüler und damit das Lernen selbst müssen hier im Fokus stehen. Dafür sind eine Vielzahl von Kenntnissen erforderlich, beispielsweise über die jeweiligen Schulbiographien und die Lebenssituationen der Lernenden, über individuelle Lernziele und Lerntypen, über besondere Ängste, über spezifische Denk- und Handlungsmuster, über zu berücksichtigende Stärken und Schwächen (vgl. Voß 2005). Dieser Austausch ist mehr als gewöhnliche schulische Interaktion. Es handelt sich vielmehr um ein bewusstes und zielgesteuertes Handeln mit dem erkennbaren Willen, den „anderen“ kennenzulernen, als Individuum wahrzunehmen und zu respektieren. Statt der gängigen Selektionsinstrumente sollten Maßnahmen ergriffen werden, die die Diversität anerkennen und für den Lernerfolg nutzen.

Aus dieser Perspektive wird ersichtlich, dass die einzelne Lehrkraft, die in der Regel dutzende Schüler betreut, vor einer kaum zu bewältigenden Aufgabe steht. Es werden Veränderungen notwendig, die sowohl das Unterrichtsgeschehen als auch die Personal- und Organisationsentwicklung betreffen, um schulumfangsübergreifende Konzepte für den Umgang mit Vielfalt und Ungleichheit zu entwickeln, welche nicht allein auf das Engagement und die Kompetenzen einzelner Lehrkräfte basieren (vgl. Abbildung 1). Zentrale Herausforderung ist vielmehr die Synchronisation von Einzelhandlungen und damit eine Komplementierung des vorhandenen persönlichen Einsatzes durch unterstützende Strukturen.

Abbildung 1: Trias der Schulentwicklung

Schulentwicklung		
Unterricht	Organisation	Personal
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnose der Lernvoraussetzungen ▪ Kooperative und individuelle Lernformen ▪ praxisnahe Lernformen ▪ Lerntagebücher, Schüler-Portfolios ▪ kulturelle Vielfalt bei den Unterrichtsthemen beachten ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulische Organisation und Dokumentation aller Prozesse des Umgangs mit Vielfalt (Prozessmanagement) ▪ Evaluations- und Kooperationskultur ▪ Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und ggf. Sozialarbeitern und Psychologen ▪ Leitbild (Diversity als Normalfall) ▪ Schulprogramm (Öffnung der Schule für alle Zielgruppen) ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aus-/Weiterbildung der Lehrkräfte in Bezug auf individuelle Förderung, pädagogische Diagnostik, interkulturelle Kompetenz ▪ schulinterne Fortbildungen ▪ Verständigungs- und konfrontationsorientierte Trainings ▪ pädagogische Kräfte mit Migrationshintergrund ▪ ...

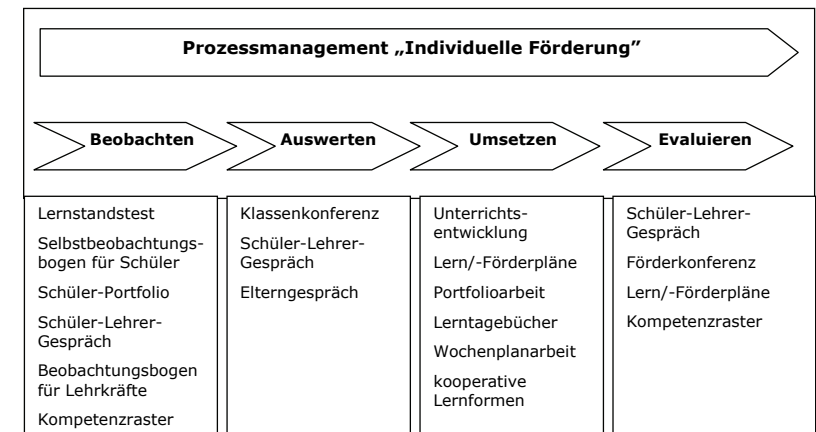
Organisationsentwicklung

Individuelle Förderung orientiert sich an einer gezielten Ungleichbehandlung von Ungleichen. Die Orientierung an homogenen Lerngruppen wird durch die pädagogische Herausforderung ersetzt, Diversität als Normalfall schulischen Alltags zu begreifen (vgl. Prengel 1993). Leitbild und Schulprogramm sollten dieser Idee verpflichtet sein. Diese schwerwiegenden Wandlungen sind abhängig von vielschichtigen Kommunikationsprozessen, die es zu organisieren, dokumentieren und evaluieren gilt.

Die schulische Organisation aller Prozesse des Umgangs mit Vielfalt ist die zentrale Herausforderung für einen dauerhaften Erfolg im Umgang mit Heterogenität (vgl. Hameyer 2006). Ein Prozessmanagement-Konzept muss innerhalb der einzelnen Schule konkretisiert werden, um lokalen Besonderheiten Rechnung tragen zu können. In Abbildung 2 wird eine Auswahl an Instrumenten angeboten, die je nach Bedingungen variierbar und kombinierbar sind (vgl. ausführlich El-Mafaalani 2010a). Das wichtigste Element ist dabei das Schüler-Lehrer-Gespräch, welches bereits zu Beginn eines Schuljahres geführt werden sollte. Es gewährleistet erstens, dass sich der Schüler als Individuum wahrgenommen, akzeptiert und wertgeschätzt fühlt, dass zweitens Informationen bezüglich des sozialen

Umfelds, der individuellen Stärken und Schwächen, des Selbstbildes und der Ressourcen gesammelt werden können, welche ansonsten erst sehr spät oder u.U. gar nicht erkannt werden, und drittens, dass Lehrende und Lernende gemeinsam Ziele formulieren, die es gemeinsam zu erreichen gilt (vgl. dazu ausführlich Lutz 2006). Dieses persönliche Gespräch ist gerade in der Förderung benachteiligter Jugendlicher von großer Bedeutung, da negative Erfahrungen bzw. Irritationen in der Schule festgestellt und berücksichtigt werden können.

Abbildung 2: Phasen und Elemente Individueller Förderung



Um eine sorgfältige Beobachtung und daran anschließend eine systematische Förderung zu gewährleisten, sollten alle Schritte – auch die Gespräche – dokumentiert und allen Beteiligten transparent gemacht werden. Anregungen für die Anfertigung von geeigneten Dokumenten verschiedener Fördermaßnahmen wurden in vielen Projekten erarbeitet (vgl. Koch/Kortenbusch 2007; Förster u.a. 2006; Hessisches Kultusministerium 2007).

Unterrichtsentwicklung

Die Fähigkeiten, Ängste und Vorerfahrungen der Schüler können in der Unterrichtsgestaltung von allen Lehrkräften berücksichtigt werden. Kooperative und praxisnahe Lernformen, bei denen sich die Schüler untereinander austauschen und damit ihre individuellen Potenziale einbringen können, rücken in den Vordergrund. Zusätzlich zum gemeinsamen Lernen werden individualisierte Fördermaßnahmen erforderlich,

bei denen jeder Schüler eigene Ziele verfolgen und an individuellen Stärken und Schwächen arbeiten kann. Als geeignete Instrumente zur konstruktiven Unterstützung individueller Lernprozesse können u.a. das Schüler-Portfolio oder individuelle Lernpläne genannt werden. Sie dienen der Reflexion von individuellen Lernprozessen und damit zum Ausbau der Stärken sowie zum Abbau der Schwächen (zur Verknüpfung von individualisierten und kooperativen Lernformen in kulturell heterogenen Klassen vgl. El-Mafaalani 2009).

Sowohl bei der Zusammensetzung von Kleingruppen als auch bei der thematischen Gestaltung des Unterrichts sollten die kulturelle Vielfalt sowie die Vorlieben und Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden, damit sich die Schülerinnen und Schüler aktiv einbringen können. Hierfür wird die Reflexion über die Rollen von Lehrkräften und Lernenden erforderlich. Entscheidend erscheint es, ein Bewusstsein darüber zu schaffen, dass die Lernentwicklung in der Verantwortung aller Beteiligten liegt. Dafür müssen Lehrkräfte ihr Rollenverständnis von der reinen Wissensvermittlung und Leistungsbewertung hin zu Beratung und Lernbegleitung verschieben (Eschelmüller 2008). Gleichzeitig müssen die Lernenden aus der bisher eher passiven Rolle zum aktiven Mitgestalten ermutigt werden. Der Schlüssel dazu ist eine kontinuierliche Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden und den Lehrenden, aber auch unter den Lehrkräften selbst. Eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sozialarbeitern bzw. Schulpsychologen wäre hier wünschenswert, liegt aber nicht immer im Bereich des Möglichen. Jede Schule – von der Grundschule bis zum Berufskolleg – wird in Zukunft stärker als bisher im Bereich „Erziehung“ Aufgaben übernehmen müssen. Dies gilt sowohl für den Unterricht als auch für außerunterrichtliche professionelle Angebote (wie AGs und Ganztagsprogramme).

Personalentwicklung

Ein zentraler Aspekt für die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien ist die generelle Geisteshaltung der Pädagogen, die statt „Lernen im Gleichschritt“ die individuellen Stärken und Fähigkeiten der Lernenden in den Vordergrund stellen.

Ein von vielen Lehrkräften vorgebrachtes Argument ist das Desinteresse der „anderen“ Seite. So wird häufig darauf hingewiesen, dass die meisten Schüler nicht gefördert werden wollen (vgl. Solzbacher 2008). Hier wird

erkennbar, dass sich Schulen verstärkt mit Fragen des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen und mit Diversität der Lernenden als Normalfall beschäftigen müssen. Erfolgreiche Schulen gehen davon aus, dass jedes Kind gefördert werden will – unabhängig davon, ob sein derzeitiges Verhalten diese Annahme rechtfertigt.⁷ Die erforderliche Akzeptanz für eine individualisierte Benachteiligtenförderung kann durch kooperative Arbeit im Kollegium geschaffen werden, um gemeinsam Lösungswege für die Herausforderungen zu finden. Pädagogische Tage und schulinterne Fortbildungen bieten hierfür einen geeigneten Rahmen.

Nichtsdestotrotz muss die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte auf pädagogische Diagnostik, individuelle Förderung und interkulturelle Kompetenz forciert werden. Gerade Trainings in Bezug auf Gesprächsführung und Konfliktmanagement werden von Lehrkräften häufig verlangt. Leider haben sich erste Versuche, Standards für einen „Diversity-Professional“⁸ zu erfassen, nicht etabliert (vgl. Kimmelman 2009). Der Personalentwicklung kommt im Zusammenhang mit Diversity Management bzw. Diversity Education eine zentrale Rolle zu. Die Möglichkeiten, pädagogische Kräfte mit Migrationshintergrund zu rekrutieren, erscheinen angesichts des entsprechenden Lehramtsstudierendenanteils (ca. zwei Prozent) als eine auf absehbare Zeit wenig ertragreiche Alternative. Zudem ist die Personalerweiterung durch schulsozialpädagogische und -psychologische Fachkräfte erforderlich, was allerdings nur sehr bedingt innerhalb des Handlungsspielraums der Einzelschule liegt. Insgesamt werden in der gesamten Lehramtsausbildung interkulturelle und ungleichheitssensible Kompetenzen fast vollständig ausgeblendet.

Während der Schwerpunkt bisher auf den standardisierbaren Prozessen innerhalb einer Schule lag, wird sich der nächste Abschnitt den nicht standardisierbaren Prozessen auf der Ebene der Interaktion widmen.

Tabelle 7: Standardisierbarkeit einzelner Schritte

Standardisierbar	Nicht standardisierbar
Kriterien zur Beobachtung, Bewertung und Evaluation des Lernfortschritts	Lehr-Lern-Arrangements
Verfahren zur Diagnose des Lernstands, zur Beurteilung und Evaluation des Lernfortschritts	Entscheidung über konkrete individuelle Fördermaßnahmen
Dokumentation und Terminierung einzelner Prozessschritte	Pädagogisches Fingerspitzengefühl
Verwaltung von Schülerdaten	Lehrer-Schüler-Interaktion

6.3. DIE EBENE DER INTERAKTION: UNTERRICHT UND BERATUNGSGESPRÄCHE

Die nicht standardisierbaren Prozesse finden letztlich in der konkreten pädagogischen Interaktion statt. Die besondere Herausforderung liegt darin, sich auf die Klientel einzustellen. Jeder junge Mensch hat unterschiedliche Erfahrungsräume und Denkmuster, die eine normierte pädagogische Praxis erschweren. Daraus lassen sich bestimmte Optionen ableiten, die die pädagogische Praxis unterstützen. Diese sind jedoch nicht als Rezeptwissen zu verstehen, sondern vordergründig als Reflexions- und Grundlagenwissen. Die folgenden Aspekte werden im Folgenden fokussiert.

Eine besondere Bedeutung, insbesondere im Kontext interkultureller pädagogischer Settings, kommt der *Reflexion der Haltung des Pädagogen* zu. Eigene Vorurteile und Erfahrungen gehören genauso dazu wie pädagogische Grundannahmen und das eigene Rollenbild.

Ressourcenorientiertes Arbeiten ist die Basis jeder Förderung. Diese Grundannahme liegt dem Erziehungs- und Bildungssystem zwar zugrunde, jedoch wird von einer normierten Vorerziehung in der Familie ausgegangen, die jener einer deutschen Mittelschichtfamilie entspricht und nur sehr bedingt auf benachteiligte muslimische Kinder und Jugendliche übertragen werden kann.

In diesem Zusammenhang spielt auch *interkulturelle Kompetenz* eine besondere Rolle. Um Kinder mit unterschiedlichen, kulturell geprägten Wertvorstellungen erziehen und bilden zu können, ist es zunächst notwendig, sie zu verstehen, um daraufhin ressourcenorientiert zu fördern.

Daher werden auch *kommunikative Sensibilität* und *konfrontative Gesprächsführung* erläutert. Abschließend wird die besondere Bedeutung künstlerischer, kultureller und sportlicher Angebote für die Erziehung dargestellt.

Reflexion der eigenen Vorurteile und pädagogischen Grundannahmen

Zunächst sollte unmissverständlich herausgestellt werden, dass es völlig normal ist, dass sich Menschen – also auch Pädagogen – in bestimmten Situationen wohl fühlen und in anderen nicht. Entsprechend empfindet man besondere Sympathien bzw. Antipathie für bestimmte Menschen – also auch für Kinder. Dies zu leugnen wäre nicht nur absurd, sondern auch kontraproduktiv. Denn einzig die Reflexion über persönliche Präferenzen und Empfindungen ermöglicht eine professionelle Arbeit. Da die meisten Lehrkräfte aus der deutschen Mittelschicht rekrutiert werden, ergibt sich eine doppelte Herausforderung. Diejenigen Kinder, die ähnliche Lebensvoraussetzungen und Sozialisationsbedingungen aufweisen wie die meisten Lehrkräfte, verfügen über eine gewisse soziale Nähe. Diese soziale Nähe drückt sich in den Umgangsformen, der (Selbst-)Disziplin, der Körperhaltung und der Mentalität aus. Und diese Nähe erzeugt tendenziell auch Verbundenheit und Vertrauen. Ob man jemanden mag oder nicht, hängt in besonderem Maße von der impliziten, nonverbalen Kommunikation ab.

Andersherum bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche aus unteren Schichten auf die Lehrkräfte häufiger „ungewohnt“ wirken. Dies verstärkt sich, wenn es sich um Kinder handelt, die aus unteren Schichten stammen und zusätzlich eine andere kulturelle Herkunft aufweisen. Die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Irritationen und Unwohlseingefühle beschränken sich also keineswegs nur auf die Kinder und Jugendlichen, sondern können durchaus auch bei Pädagogen vorliegen. Nun weiß man sehr genau, dass Routine und Vertrautheit Vertrauen stiften und dass ungewohnte Situationen und Verhaltensweisen eher zu Misstrauen führen. Vertrauen provoziert wiederum wechselseitiges Vertrauen und Misstrauen erzeugt Misstrauen auf der anderen Seite. Die Irritationen können sich also wechselseitig verstärken und führen u.U. zu einer „Sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung“.⁹ Dieser Kreislauf kann durch Transparenz, persönliche Offenheit und Reflexion durchbrochen werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass es die professionelle Fachkraft ist, die in der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen den „ersten Schritt“ machen muss.¹⁰ Die weitverbreitete Vorstellung, die Familien könnten die Probleme lösen, wenn sie nur wollten, führt genauso schnell zu allgemeiner Zustimmung wie die Andeutung, es handle sich um ein pädagogisch nicht lösbares Problem. Tatsächlich können sich die Eltern nur sehr schwierig von eigenen Wertvorstellungen und Handlungsroutinen trennen. Und auch die pädagogische Einflussnahme ist unter den gegebenen strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen eindeutig begrenzt. Und dennoch ist eine Einflussnahme möglich, wenn die Pädagogen auf die Kinder und deren Eltern zugehen und wenn die Reflexion und Kommunikation in folgenden Bereichen umfassend stattfindet:

- Bringschuld der Familie: Dass die Erziehungsarbeit der Eltern einen nicht zu unterschätzenden Beitrag für den schulischen Erfolg des Kindes hat, ist unbestritten. Dennoch liegt genau in der vorausgesetzten Mitarbeit der Eltern am Lernerfolg ein zentrales Problem – soziale Ungleichheit wird über Erziehung und Sozialisation „weitervererbt“. In den Familien können weder Sprach- noch Verhaltensprobleme eigenständig gelöst werden. Wenn man Unterstützung von den Eltern benötigt, müssen die Eltern zunächst unterstützt werden (siehe Kapitel „Elternarbeit“).
- Jedes Kind will bzw. wird lernen: „Man kann sich Mühe geben, wie man will, man wird nicht verhindern können, dass Kinder lernen“. Dieser in vielen Varianten geläufige pädagogische Leitsatz deutet darauf hin, dass Kinder gar nicht anders können, als zu lernen. Pädagogen haben lediglich einen Einfluss darauf, was und wie gelernt wird. Eine kindzentrierte Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass man davon ausgeht, dass jedes Kind lernen will. Sollten Lern- bzw. Leistungsrückstände vorliegen, muss danach gefragt werden, worin die hemmenden Faktoren liegen. Weder das „Aufgeben“ eines Kindes noch eine falsche Rücksichtnahme durch die Senkung des Anspruchs sind die folgerichtigen Schlüsse, sondern die individuelle Diagnose und Förderung, was auch Erziehungsaufgaben beinhaltet. Jedes Lernen ist kontextualisiert, was bedeutet, dass jedes Wissen und jede Fähigkeit, die neu erlernt wird bzw. werden soll, auf bereits Vorhandenem aufbauen muss. Liegen nicht Vorwissen und Grundfähigkeiten vor, die zum Erlernen eines vorgegebenen Stoffs erforderlich sind, wird der Lernprozess ineffektiv bzw. blockiert. Fehlen also gewisse „Zwischenstücke“ oder

„Grundlagen“, wird das gewünschte Lernergebnis nicht erreicht. Insbesondere muslimische Kinder erleben unterschiedliche, teilweise widersprüchliche Kontexte und Regelwerke, wodurch erzieherische Hilfe häufig zentraler ist als beispielsweise Nachhilfe oder Zusatzunterricht.

- Haltung gegenüber Andersartigkeit: Es ist nicht notwendig, ein „interkultureller Typ“ zu sein, um pädagogisch professionell agieren zu können. Ein falsch verstandener Kulturrelativismus nach dem Motto „die sind halt so, lassen wir sie, wie sie sind“ ist hingegen äußerst kontraproduktiv. Von zentraler Bedeutung ist die Reflexion über die eigene Haltung gegenüber dem Fremden, was unmittelbar auch die Reflexion über das Eigene – also die eigene Kultur – impliziert. Was sind die ‚mir‘ wichtigen Werte? Was muss ich vom Anderen erwarten können? Wo liegen Grenzen, deren Überschreitung ich nicht ertrage? Diese Fragen sind wichtig. Genauso wichtig ist es, diese transparent gegenüber Eltern und Kindern zu artikulieren und ggf. erzieherische Unterstützungsleistungen anzubieten. Die Reflexion über diese zentralen Werte sollte dazu führen, genau diese in der pädagogischen Arbeit gezielt zu fördern, und nicht durch das Voraussetzen derselben, „Rückschläge“ zu provozieren.
- Fremdheitserfahrungen: Die Häufung von negativen Fremdheitserfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann zu enormem Stress führen. Wir haben in vielen Interviews und Beratungsgesprächen mit Pädagogen in Schulen und Behörden festgestellt, dass Fremdheitserfahrungen häufig so lange unreflektiert bleiben, bis sich latente Fremdenfeindlichkeit bzw. offene Resignation manifestiert. Reflexion und Kommunikation sind unumgängliche Begleiter pädagogischer Arbeit. Regelmäßige, offene Gespräche zwischen Lehrkräften bzw. Fachkräften finden häufig kaum statt. Insbesondere Führungskräfte sollten hier auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter eingehen.

Es ist also wenig förderlich, nach *dem* Schuldigen zu suchen, das Problem zu ignorieren oder das Problem als unlösbar zu kategorisieren. Ziel- und Prozessorientierung sind mittlerweile Modeworte geworden. Dennoch ist der Grundgedanke richtig: Was ist das Ziel? Und wie kommt man dorthin? In jedem Fall wird „Erziehung“ bei den Antworten auf diese Fragen eine Rolle spielen. Dabei impliziert der Begriff Erziehung keineswegs autoritäre Vorgehensweisen. Vielmehr ist eine ressourcenorientierte Erziehung die erfolgversprechende Strategie.

Ressourcenorientierte Arbeit: Thematisierung der Probleme und Einbeziehung der Werte

In der konkreten Arbeit mit dieser Zielgruppe ist es zu empfehlen, ressourcenorientiert zu arbeiten. Der mittlerweile alltagstaugliche klassische pädagogische Grundsatz „das Kind dort abholen, wo es gerade steht“ wird insbesondere bei benachteiligten muslimischen Jugendlichen kaum umgesetzt. In der Regel beschränkt sich Förderung auf Förder- oder Zusatzunterricht, um sprachliche Defizite auszugleichen. So wichtig auch solche Maßnahmen sind, sie müssen um eine ressourcenorientierte Zugangsweise ergänzt werden.

Hier sollten also nicht nur die Schwächen der Zielgruppe im Vordergrund stehen, sondern ihre Stärken. Insbesondere die durchaus positiven Werte wie Solidarität und Loyalität können einen Ansatzpunkt bieten, einen gemeinsamen Nenner zu finden. In verschiedenen Fallstudien konnte festgestellt werden, dass ein positiver Umgang mit Vielfalt, die Übertragung von verantwortungsvollen Aufgaben und eine positive Kommunikations- und Fehlerkultur zum einen die Klassengemeinschaft stärken und das Engagement von benachteiligten Jugendlichen fördern (vgl. El-Mafaalani 2010b). Um die Kinder und Jugendlichen zu motivieren, ist es ferner sinnvoll, ihnen gute Vorbilder aus der muslimischen Community aufzuzeigen. Gerade die beschriebenen Unsicherheiten beim Herauslösen aus den traditionellen Mustern fallen deutlich schwächer ins Gewicht, wenn es Erfolgsgeschichten gibt, an denen man sich orientieren kann.

Während die Pädagogen bzw. die Institutionen die Werte „Eigenverantwortung“ und „Selbstständigkeit“ fördern, kommen die Kinder und Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund mit den Werten „Solidarität/Loyalität“ und „Gehorsam/Unterordnung“ in die Institutionen. Viele Jugendliche operieren sehr stark mit traditionellen Männlichkeitsbildern und extremen Formen von Freundschaft und Ehre. Wenn die Jungen und die jungen Männer danach gefragt werden, welche Bedeutung diese Werte haben, können viele dazu keine Stellung beziehen. Diese Begriffe werden unreflektiert übernommen, ohne sich z.B. mit dem tiefen Sinn der Ehre auseinander gesetzt zu haben. Diese Folklore des Halbwissens ist auch bei vielen Lehrkräften und Sozialarbeitern verbreitet. Damit die Jugendlichen diese Werte reflektieren und hinterfragen lernen, muss in der Schule, in Bildungseinrichtungen oder in der Jugendarbeit dieses

Thema auf die Tagesordnung kommen. Dadurch können Pädagogen und Jugendliche voneinander lernen und ihre Vorurteile revidieren oder in Frage stellen. Die nachmittäglichen Arbeitsgemeinschaften oder Ganztagserschulprogramme könnten um interkulturelle Angebote ergänzt werden, bei denen beispielsweise Integrations- und Identitätsprobleme sowie diese Differenzen in den Traditionen und Werten ausgiebig diskutiert werden können.

Interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen

In der Literatur werden sehr viele und unterschiedliche Definitionen der Interkulturellen Kompetenz diskutiert. Knapp-Potthoff definiert diesen Begriff folgendermaßen: Interkulturelle Kompetenz „ist die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften (Kulturen) ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen, wie denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme durch Kompetenzstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen“ (Knapp-Potthof 1997, S. 196f.). Hinz-Rommel, ein Verfechter des Begriffs, definiert ihn ähnlich: „Interkulturelle Kompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit, angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren“ (Hinz-Rommel 1996, S. 20f.).

In der Regel wird die Person als interkulturell kompetent beschrieben, die in der Lage ist, die kognitiven Kompetenzen mit den Handlungskompetenzen zu verzahnen. Was verbirgt sich aber hinter diesen abstrakten Begriffen? Hinter dem Begriff interkulturelle *Handlungskompetenz* finden sich – nach Gaitanides (2008) – folgende Kompetenzen:

- *Empathie* ist die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Einfühlung in Menschen anderer kultureller Herkunft.
- *Rollendistanz* ist einerseits die dezentrierte kulturelle und soziale Selbstwahrnehmungsfähigkeit und andererseits die Fähigkeit zur Einnahme der anderen Perspektive und Relativierung der eigenen Sichtweise.
- *Ambiguitätstoleranz* ist die Fähigkeit, Ungewissheit, Unsicherheit, Fremdheit, Nichtwissen und Mehrdeutigkeiten auszuhalten, die Neugier und die Offenheit gegenüber dem Unbekannten, das Respektieren anderer Meinungen und die Abgrenzungs- und Konfliktfähigkeit.

- *Kommunikative Kompetenz* ist die Sprach-, Dialog- und Aushandlungsfähigkeit sowie Verständigungsorientierung.

Unter interkulturellen *kognitiven* Kompetenzen versteht Gaitanides folgende Bereiche:

- Kenntnisse über Herkunftsgesellschaften, Herkunftssprachen und eigene Auslandserfahrungen,
- Kenntnisse über geschichtliche Prägungen, politische/sozio-ökonomische Strukturen, kulturelle Standards und spezifische kollektive Identitätsprobleme der Mehrheitsgesellschaft des Einwanderungslandes,
- Kenntnisse über Struktur und Entwicklung, über Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen,
- Kenntnisse über das migrationspezifische Versorgungsnetz und über die spezifischen Zugangsbarrieren zu den Regelangeboten der sozialen und psychosozialen Dienste,
- Kenntnisse über die Binnendifferenzierung der Einwanderergruppen bzw. deren Schichtung,
- Kenntnisse über den rechtlichen, politischen und sozialen Status der Migrant*innen,
- Kenntnisse über Erscheinungsformen und Ursachen von Vorurteilsbereitschaft und Rassismus,
- Kenntnisse über theoretische Prämissen, Strategien und Methoden interkulturellen Lernens und antirassistischer Arbeit.

Interkulturelle Kompetenz wird also als ein Anforderungsprofil beschrieben, das sowohl kognitive Kompetenzen als auch Handlungskompetenzen verbindet. Der Erwerb der kognitiven Kompetenzen reicht für sich nicht aus. Im Gegenteil: *„Die Ansammlung von Wissensbeständen über die Zielgruppe allein – ohne die Ausbildung von Handlungskompetenz – kann sogar kontraproduktiv sein“* (ebd., S. 10f.). Vielmehr ist es notwendig, dass sich pädagogische Fachkräfte darüber hinaus Handlungskompetenzen aneignen.

Um muslimische Jugendliche und ihre Eltern bei Erziehungsfragen gezielt und adäquat beraten zu können, sollten die Fachkräfte entsprechend geschult werden. Der Besuch eines Wochenendseminars im Bereich der „interkulturellen Kompetenz“ geht zwar in die richtige Richtung, reicht aber bei Weitem nicht aus, um die Hintergründe und die kognitiven

Hypothesen der Kinder, Jugendlichen und deren Eltern vollständig zu verstehen – auch die Lektüre dieses Buchs dient lediglich der Weiterentwicklung kognitiver interkultureller Kompetenz.

Kommunikation: Missverständnisse und Gelingensbedingungen

Aufgrund der traditionellen Erziehungsziele muslimischer Eltern spielen Aspekte wie Autorität und Respekt eine besondere Rolle, insbesondere zwischen den Kindern und dem Vater. Die Körpersprache ist hier unter anderem von entscheidender Bedeutung. Während die deutschen Jugendlichen in der Erziehung ermuntert werden, selbstbewusst und selbstständig zu sein, wird bei den muslimischen Jugendlichen Loyalität und Gehorsam gegenüber den Erziehungsberechtigten gefördert und gefordert. Gehorsamkeit gegenüber den Erziehungsberechtigten impliziert, dass Kinder und Jugendliche genau das tun, was der Erziehungsberechtigte von ihnen verlangt, und zwar ohne Widerrede. Dabei wird eine Verhaltensweise gegenüber Autoritätspersonen häufig missverstanden. Einer höhergestellten Person nicht direkt in die Augen zu schauen und stattdessen den Blick auf den Boden zu richten, ist eine in der muslimischen Kultur typische Verhaltensnorm. Denn ein direkter Augenkontakt bedeutet „gleiche Augenhöhe“ und wird von den Eltern als Aufsässigkeit und Provokation interpretiert. Wird ein Jugendlicher in dieser Form von gleichaltrigen Jugendlichen angeschaut, wird dies daher häufig als „Anmache“ interpretiert. Der Blickkontakt, wie er in Deutschland über den Augenkontakt üblich ist, wird in der Familie nicht erlernt. Wenn ein Kind mit muslimischem Hintergrund beispielsweise während eines Gespräches mit einem deutschen Pädagogen die Augen nach unten richtet, ist das in der Regel keine Demonstration des Desinteresses, sondern das Zusammenprallen zweier unterschiedlicher Erziehungskonzepte: Der Jugendliche demonstriert mit auf dem Boden gerichteten Blick Respekt und erkennt damit die Autorität des Pädagogen an. Wenn der Pädagoge auf dieses Verhalten erwidert: „Schau mich an, wenn ich mit dir rede“, dann führt dies u.U. zu einer zusätzlichen Irritation, die dann von dem eigentlichen Gesprächsziel „ablenkt“.

Damit ist nicht gemeint, dass man den Blickkontakt nicht trotzdem fördern sollte, sondern dass man – im Gegenteil – dies nur dann fördern kann, wenn man die Hintergründe für das Verhalten kennt. Der Jugendliche hat ggf. eine Regel gebrochen, die für ihn ungewohnt war, die nicht in für ihn verständlicher Weise sanktioniert wird und sein – aus seiner

Sicht – respektvolles Verhalten wird nicht anerkannt. Wie sich diese Schwierigkeiten und Irritationen aus der Sicht eines Jugendlichen darstellen, lässt sich an folgendem Fallbeispiel (Mehmet, 13 Jahre, Gymnasiast) zeigen:

„Immer was anderes, die ham manchmal nett mit einem geredet, manchmal, wie wenn man ein Schwerverbrecher ist. Und immer sagen die ‚Halt dich an die Regeln‘ oder ‚Gib dir mehr Mühe‘ und so. Ich hab nix verstanden. (...) Meine Mutter hat immer gesagt: ‚Du musst immer Respekt haben vor Lehrer, als ob das dein Vater ist‘. Aber das geht nicht. Das geht so nicht. Die wollen ja, dass ich was sage, also die wollen echt Antworten hören. Bei meinem Vater darfst du nicht antworten. (...) Wenn ich in der Schule so mache wie zu Hause, dann bin ich ein Schleimer. Das will der Lehrer nicht, so einen Respekt.“

Verständigung auch durch Konfrontation

Verständigung funktioniert im Prinzip nur dann, wenn entweder gemeinsame Werte geteilt werden oder wenn über Abweichungen kommuniziert wird. Verständigung kann entsprechend über eine Konfrontation erfolgen. Ein Dialogbeispiel aus dem Kontext der Schule soll darstellen, wie ein konfrontatives Gespräch (schon im Kleinen) aussehen kann. Ali erscheint zu spät zum Unterricht:

Ali: Guten Morgen, Frau Müller! Entschuldigung, ich habe den Bus verpasst. Er ist vor meiner Nase weggefahren.

Frau Müller: Moment, wann musstest du hier sein?

Ali: Ja, um acht Uhr.

Frau Müller: Wie spät ist es jetzt?

Ali: Ja, wie? ... Ich weiß nicht.

Frau Müller: Dann schau mal auf die Uhr.

Ali: Ja, es ist 8 Uhr 30.

Frau Müller: Wie oft fährt dein Bus?

Ali: Ja, ich habe den Bus verpasst.

Frau Müller: Ich habe dich gefragt, wie oft dein Bus fährt.

Ali: Der ist vor meiner Nase wegge...

Frau Müller: Du sollst meine Frage beantworten.

Ali: Ja, halt in 10 Minuten.

Frau Müller: Und warum bist du eine ganze halbe Stunde verspätet?

Ali: Ja, weil ich den Bus verpasst habe.

Frau Müller: Der Bus fährt alle 10 Minuten, und du bist eine halbe Stunde später dran. Das stimmt also so nicht.

Ali: Ja, ich habe zu spät das Haus verlassen, und...

Frau Müller: Beim nächsten Mal verlässt du das Haus rechtzeitig, damit du pünktlich in die Schule kommst. Warum hast du so spät das Haus verlassen?

Ali: Ja, ich musste frühstücken.

Frau Müller: Dann musst du früher aufstehen, um zu frühstücken. Dass du zu spät kommst, ist deine Schuld. Daran ist nicht der Bus schuld und auch nicht das Frühstück. Rechtzeitig aufstehen und rechtzeitig das Haus verlassen.

Basierend auf dem Dialog ist Folgendes zu beachten: Am Ende des Gesprächs ist es zu empfehlen, dass die Lehrkraft eine Konsequenz für die Überschreitung – hier das verspätete Erscheinen – ausspricht und in die Tat umsetzt. Voraussetzung ist, dass den Schülern vorher erklärt worden ist, dass Regelverstöße gewisse Konsequenzen haben. Dies sollte sehr deutlich und nachvollziehbar kommuniziert werden und auch vermeintliche Selbstverständlichkeiten sollten explizit erläutert werden, denn viele dieser Selbstverständlichkeiten sind den Kindern keineswegs klar. Beispielsweise können im häuslichen Alltag immer wieder die gleichen Regelverstöße begangen werden, was bei einem darauf folgenden respektvollen Verhalten gegenüber den Eltern vergeben wird. Insbesondere Pünktlichkeit spielt bei muslimischen Familien nur eine sekundäre Rolle. Regelbrüche müssen also Konsequenzen nach sich ziehen, welche stimmig und angemessen sein sollten. Im Idealfall werden diese von allen Lehrkräften in gleicher Weise durchgeführt. Diese Art der punktgenauen Konfrontation wird von muslimischen Kindern und Jugendlichen gut angenommen, weil das Fehlverhalten im Mittelpunkt steht und persönliche Merkmale irrelevant sind. Das Individuum wird nicht abgelehnt, vielmehr stellt die Konfrontation eine Form des Ernstnehmens dar. Wichtig ist dabei, dass diese Regeln für alle in gleicher Weise gelten.

Ali wird höchstwahrscheinlich in den nächsten Tagen bzw. Wochen wieder zu spät kommen. Aber er wird die Begründung, dass er den Bus verpasst hat, nicht mehr vorbringen. Er wird sicherlich andere Gründe für seine Verspätung finden und versuchen, diese auch den Lehrkräften überzeugend zu erklären. Die Lehrkraft muss dann erneut konfrontieren und nicht nachgeben, weil die betroffenen Kinder die Grenzen ausloten wollen. Die Vorteile der Konfrontation in dieser Form können wie folgt

zusammengefasst werden: Ali lernt unmittelbar, dass er Frau Müller nicht folgenlos erfundene Dinge erzählen kann, weil diese hinterfragt und auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden. Das bedeutet, dass Frau Müller Ali und seine Geschichte ernst nimmt und nicht oberflächlich abhandelt. So erreicht man ein für die Kinder anschlussfähiges autoritäres Verhalten, *ohne* die Eltern zu imitieren.

Allerdings: Nicht immer ist Konfrontation die passende Reaktion auf Fehlverhalten. Sollte ein Kind hartnäckig und glaubhaft erläutern, dass der Bus eine Verspätung hatte, muss man das zunächst akzeptieren. Dadurch zeigt man dem Kind, dass man seine Aussagen ernst nimmt. Bei unglaubhaften Häufungen ist dies jedoch zu hinterfragen. Das Kind lernt dadurch, dass es Vertrauen verschenkt.

Im Falle von Ali kann es sein, dass er zu spät kommt, weil er sein Frühstück selbst vorbereiten muss. Es kommt in vielen Familien vor, dass die Eltern sehr früh arbeiten müssen und die Kinder morgens auf sich gestellt sind. Sollte dies der Fall sein, empfiehlt es sich, mit den Eltern Gespräche zu führen und mit ihnen Absprachen zu treffen. Alleine die Konfrontation löst nämlich keine tiefgreifenden Probleme! Hier benötigt das Kind Unterstützung. Auch diese gehört flankierend zur Konfrontation. Um sich Gewissheit darüber zu verschaffen, ob es sich um ernste (familiäre) Schwierigkeiten handelt, sollte Frau Müller mit Ali ein persönliches Gespräch führen. Hier sollte klar werden, dass sie sich für ihren Schüler interessiert, aber auch, dass sie Regelverstöße nicht dulden kann. Der explizite Hinweis darauf, dass sie ihm gerne Hilfestellungen anbietet, müsste dann mit einer (Ziel-)Vereinbarung (bspw. bezüglich der nächsten Woche) kombiniert werden, bei der Ali selbst die Konsequenz für einen wiederholten Regelverstoß festlegt. Es kann auch durchaus hilfreich sein, wenn Frau Müller zugibt, überhaupt keine Vorstellungen davon zu haben, wie Alis Alltag aussieht, und sich interessiert und wertschätzend mit ihm darüber unterhält. Solche Gespräche können nachweislich viel bewirken – unabhängig von der kulturellen Herkunft (vgl. El-Mafaalani 2009).

Der konfrontative Ansatz sollte unbedingt durch ressourcenorientierte Maßnahmen flankiert werden, die die Stärken des Jugendlichen hervorheben, loben oder durch Sensibilität gegenüber den persönlichen, sozialen und migrationspezifischen Rahmenbedingungen Einfühlsamkeit signalisieren. Folgende Punkte stellen die Fachkräfte, die die konfrontative Gesprächsführung anwenden, vor besondere Herausforderungen und müssen beachtet werden:

- *Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz*: Unüberlegte und von stereotypen Vorurteilen geprägte Konfrontationen, wie z.B. „Bei euch in der Türkei...“ oder „Der Islam erlaubt dir nicht zu schlagen“, können verletzend, kränkend und schließlich kontraproduktiv wirken. Auf die Abwertung der kulturellen Wertvorstellungen reagieren viele muslimische Jugendliche sehr gereizt, fühlen sich nicht verstanden und ernst genommen. Da die Konfrontative Pädagogik auf der Sachebene ansetzt, wird auf suggestive Fragen und stereotype Annahmen verzichtet. Vielmehr sollte gefragt werden, wie es zu Hause abläuft oder welche Rolle die Religion spielt. Was der Schüler sagt, kann die Grundlage für ein Gespräch sein. Die Fachkraft sollte sich ferner darüber im Klaren sein, welches Verhalten wirklich „abweichend“ ist und entsprechend „verändert“ werden sollte, und wann es sich lediglich um „persönliche“ Vorlieben der Fachkraft handelt. Die Pädagogen sollten entsprechend über interkulturelle Kompetenz verfügen, aber auch entschieden die notwendigen Regeln und Werte verfolgen. Bedauerlicherweise kommt beispielsweise bei der Ausbildung von Lehrkräften und selbst bei Anti-Aggressivitäts-Trainern „Interkulturelle Kompetenz“ als Qualitätsstandard nicht vor, obwohl bekannt ist, dass in Ballungszentren ein Großteil der Schülerschaft bzw. der Teilnehmer solcher Trainings einen Migrationshintergrund hat.
- *Konfrontative Haltung*: Die konfrontative Methode ist weder für jeden Jugendlichen noch für jede pädagogische Fachkraft geeignet. Für Jugendliche, die ruhig und schüchtern sind und die Konfrontation nicht suchen, ist die Methode ebenso wenig geeignet wie für Pädagogen, die diese Methode nicht verinnerlicht haben. Die Fachkräfte müssen ihre Haltung in Bezug auf diesen Ansatz überprüfen und ggf. die Haltung der konfrontativen Gesprächsführung in den Fortbildungen einüben, bevor sie den Ansatz bei Jugendlichen anwenden. Die Erfahrungen in den Fortbildungen mit Multiplikatoren zeigen, dass die methodische Umstellung viele Übungseinheiten und gewisse zeitliche Ressourcen in Anspruch nimmt.
- *Erfahrung*: Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden sich häufig in derart orientierungslosen inneren Zuständen, dass der Einsatz von Konfrontation gegebenenfalls anders dosiert werden muss, als in der Arbeit mit einer anderen Klientel. Denn es kann durchaus sein, dass sich ein Jugendlicher in einer Identitätskrise befindet. Diese kann aus einer Überforderung aufgrund der beschriebenen widersprüchlichen

Erwartungen in Familie und Schule entstehen. In einem solchen Zustand sollte von der Konfrontation Abstand genommen und stattdessen das offene Gespräch gesucht werden. Hierfür sind genaues Beobachten und Fingerspitzengefühl erforderlich. Zudem ist zu beachten, dass sich der konfrontative Stil nicht für jeden Jugendlichen eignet. Beispielsweise sollten die Jugendlichen über eine gewisse kognitive und psychische Stabilität verfügen, um die Konfrontation richtig zu verstehen. Insbesondere bei psychisch labilen Kindern und Jugendlichen ist Vorsicht geboten.

- **Regelbruch:** Die Methode wird primär eingesetzt, wenn eine Regel oder eine Vereinbarung nicht eingehalten wird. Die Regeln müssen daher transparent dargelegt und unmissverständlich formuliert sein. Die Regeln müssen entsprechend auch für alle gelten. Dem Gefühl „*bei mir als Türke schaut man ganz genau hin, bei anderen drückt man auch gerne mal ein Auge zu*“ muss entgegengewirkt werden. Hierfür ist es für die Lehrkraft ggf. erforderlich, sich über die eigenen Vorurteile im Klaren zu sein und diese ggf. zu kontrollieren.
- **Konfrontation (auch) als Prävention:** Bei sehr vielen Jugendlichen ist es pädagogisch legitim, die konfrontative Methode auch ohne akuten Anlass einzusetzen, weil viele arabische und türkische Jungen die Konfrontation suchen und die Grenzen der Pädagogen ausloten möchten. Wird die Grenze sehr früh und konsequent gesetzt, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass es zu massiven Grenzüberschreitungen und Eskalationen kommt. Häufig werden strenge und gleichzeitig faire Fachkräfte von den Jugendlichen bevorzugt. Murat hat dies wie folgt formuliert: *„Ich mag diese Lehrer nicht, die sagen: Mach doch, denk doch mal nach, sei selbstständig, sei kreativ. Und dann helfen die gar nicht. Dann macht man irgendwas und man steht da, wie ein Dummkopf. Manche Lehrer haben dann nur noch den Kopf geschüttelt und manche haben sogar gesagt: das ist doch schon ganz gut. So was Bescheuertes, ich wusste genau, dass das Schrott war. (...) Ich hatte einen coolen Lehrer, der war knallhart. Hart aber fair. Man wusste genau, was man machen soll, und man wusste genau, was passiert, wenn man es nicht gemacht hat. Wenn man Fragen hatte, hat der immer geholfen. Aber wenn der gemerkt hat, dass man sich keine Mühe gegeben hat, dann ging die Post ab.“*

Wer mit Methoden der Konfrontativen Pädagogik Jugendliche migrations-sensibel, also unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Lebensumstände und besonderen Ressourcen, fördern will, damit sie ihr Leben und ihre Zukunft im Sinne des Gesetzes und einer liberalen Gesellschaft gestalten können, kommt nicht umhin, eine Brücke zu schlagen zwischen den migrations-spezifischen Rahmenbedingungen und den Zielen der Institutionen. Analog zu einem Architekten, der für die Konstruktion einer Brücke die Distanz und Beschaffenheiten beider (Ufer-)Seiten analysiert, bevor er mit der konkreten Arbeit beginnt, ist die Vorbereitung und das Hintergrundwissen auch in der pädagogischen Arbeit von fundamentaler Bedeutung. Konfrontation ist also latent immer auch eine Form der Verständigung bzw. ein erster Schritt zur Verständigung. Dabei sei betont: Was dem Architekten das Gesetz der Schwerkraft, ist dem Pädagogen das deutsche Recht. Das Motto muss lauten: *Grundsätzlich gleiche Regeln, aber nach Notwendigkeit ein anderer Zugang und eine andere Umsetzung!* Das bedeutet, die besonderen Bedingungen, unter denen Jugendliche mit Migrationshintergrund aufwachsen, immer im Hinterkopf zu behalten. Insbesondere die identifikativen Krisen aufgrund der kulturellen und sozialschichtbezogenen Herkunft stellen für sie Belastungen dar, die zusätzlich zu den adoleszenz- und geschlechtsspezifischen Problemlagen die Jugendphase erschweren. Die Konfrontation sollte also als Sprungbrett für Verständigung gesehen werden. Da nicht jede Lehrkraft eine konfrontative Perspektive befürwortet, wird im Folgenden eine entgegengesetzte Strategie vorgestellt.

Kunst und Kultur in der Lehre

Die besten Möglichkeiten, interkulturelles Lernen zu fördern, bieten künstlerische und sportliche Tätigkeiten. Theater, Musik, Ernährung und Mannschaftssport sind gewissermaßen Integrationsmaschinen. Sie schaffen eine Verständigung auf einer höheren Ebene. Man kann humorvoll Selbstironie und Selbstkritik üben und sich gleichzeitig körperlich, kognitiv und sozial betätigen. Wenn vielfach von ganzheitlichem Lernen gesprochen wird, dann liegt genau hier ein angemessener Zugang.

Ein Beispiel hierfür ist eine Unterrichtsreihe in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Hierbei handelte es sich um Schüler im Berufsvorbereitungsjahr, die überwiegend einen Migrationshintergrund hatten und ohne Schulabschluss die allgemein bildende Schule beendeten (vgl. ausführlich El-Mafaalani 2010b). Bei diesem Vorgehen wurden die Schüler in der

ersten Schulwoche aufgefordert, ihre Idealvorstellung von gutem, anregendem und für sie nützlichem Unterricht zu entwickeln und in Form eines Theaterstücks darzustellen. Dieses wurde – wiederum von Schülern – gefilmt. Verschiedene Schülergruppen haben höchst interessante Unterrichtsorganisationen gezeigt. Diese wurden nach der jeweiligen Aufführung auf der Grundlage der schauspielerischen und strukturellen Qualität reflektiert und bewertet. Danach wurden alle Videos betrachtet und soziologisch analysiert und interpretiert. Dabei wurden von den Schülern folgende Aspekte festgestellt:

1. Kleinigkeiten können große Wirkung haben. Die Schüler erkennen, dass Vieles von der Unterrichtsorganisation, also von der sozialen Situation, abhängt.
2. Alle wissen, wie optimales Schüler-Verhalten aussehen müsste.
3. Alle sitzen in einem Boot. Der Lehrer hat eine Führungsposition, aber ohne die Mitwirkung der Schüler wird nichts funktionieren.
4. Und nicht zuletzt erkennen sie, dass guter Unterricht alle Beteiligten vor große Herausforderungen stellt und dass eine Organisation unabdingbar ist.

Die Schüler wollen keinen Kumpel-Lehrer, sondern eine Autoritätsperson, die sie versteht und anerkennt. Ausgehend von dieser szenischen Darstellung konnte reflektiert werden, weshalb die Schüler ihre Schulzeit bisher erfolglos verbracht haben, welche persönlichen Probleme, Bedürfnisse und Vorlieben bestehen. Das wichtigste Ergebnis ist jedoch, dass die Schüler sich im Klassenverband solidarisiert haben, eine enge Verbindung zwischen Lehrkraft und Schüler entstand und die Leistungsbereitschaft sowie das Sozialverhalten sich enorm verbesserten. Hierbei handelt es sich also auch um eine Möglichkeit, ohne Konfrontation Verständigung zu erzeugen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sich natürlich auch der Unterricht ändern muss und gegebenenfalls Anregungen der Jugendlichen berücksichtigt werden sollten.

6.4. ZUSAMMENFASSUNG

Man scheint sich davor zu scheuen, im Bildungssystem Wettbewerbsstrukturen zu implementieren – häufig werden solche Absichten von verschiedenen Seiten offensiv bekämpft. Dabei wird übersehen, dass die Kinder und Jugendlichen immer schon in einem Wettbewerb untereinander standen, in dem sie permanenter Beobachtung, Bewertung und

Vergleichen ausgesetzt waren. Gerade engagierte und privilegierte Eltern setzen ihre Kinder schon sehr früh unter teilweise erheblichen Leistungsdruck¹¹ – nicht weil ihnen die Erziehungskompetenz fehlt, sondern weil sie die Logik des Systems Schule verstanden haben. Die Verantwortung für den Lernerfolg und damit auch die Konsequenzen für eine Unterschreitung der Leistungserwartungen liegen vollständig bei den Lernenden und ihren Familien. Die Orientierung an Leistung muss zweifelsfrei zentraler Bestandteil im Schulsystem sein. Allerdings wurde in der Vergangenheit die Gewährleistung gleicher Bildungschancen stets vernachlässigt. Aufgrund der „ungleichen“ Bildungsnachfrager (insbesondere der Familien) erscheint daher eine (teilweise) *Verschiebung des Wettbewerbs und der Verantwortung* von den Lernenden hin zu den Lehrkräften und Schulen als gangbarer und international weit verbreiteter Weg. Wenn beispielsweise Noten erst spät eingeführt werden und Klassenwiederholungen die Ausnahme darstellen, wird eine klare Orientierung für den pädagogischen Betrieb gegeben: Fehler würden nicht länger anderen Stellen (insbesondere Familien) zugeschrieben und Probleme nicht selektiert, sondern Verantwortung für den Lernerfolg aller Kinder und Jugendlichen übernommen. Die System-Perspektive könnte gewechselt werden, von einer an Defiziten orientierten Auslese hin zur ressourcenorientierten Förderung und Stärkung. Im pädagogischen Betrieb wäre ein Wettbewerb um die beste Lösung möglich, Schulen würden sich stärker über den Tellerrand wagen, besonderer Einsatz würde gestärkt – und die Schulen bekämen mehr Spielraum für Innovationen. Dafür müsste das Engagement von Lehrkräften und Schulen durch angemessene Anreizstrukturen gestützt werden.

Die Orientierung am „Lernen im Gleichschritt“ tritt hinter eine Haltung, die die Individualität jedes Einzelnen – unabhängig von der Herkunft – zunächst wahrnimmt, anerkennt und letztlich stärkt. Wenn „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft, die Haltung des Respekts für Andersheit, die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und die Befähigung zum interkulturellen Dialog“ (Auernheimer 2003: 21) im schulischen Alltag verankert werden soll, dann werden Umdenkprozesse erforderlich, die höchstwahrscheinlich bis in die Grundstrukturen des Schulsystems hineinreichen. Ungleichheit kann nicht geschwächt werden, wenn alle gleich behandelt werden, sondern erfordert eine gezielte Ungleichbehandlung von Ungleichen. Die Gegenüberstellung in Tabelle 8 zeigt die grundsätzlichen pädagogischen Differenzen dieser Grundannahme auf.

Tabelle 8: Ungleichheit und Normalität als pädagogische Leitideen

	Konkrete Vielfalt ist Leitidee – Ungleichheitsannahme	Formale Gleichheit ist Leitidee – Normalitätsannahme
Integrationsform	Inklusion von Heterogenität	Assimilation und Homogenisierung
Ausgangspunkt	Der konkrete Lernprozess eines Menschen, seine Bedürfnisse und Fähigkeiten	Standardisierter, dem Lehrplan unterstellter, „normaler“ Lern- und Entwicklungsprozess
Lernweg	Induktiv – von der Lebenswelt ausgehend, dann abstrahierend	Deduktiv – von Themenfeldern ausgehend
Theorie der Förderung	Ungleiches ungleich behandeln und gemeinsames Lernen	Lernen im Gleichschritt und in homogenen Lerngruppen
Zieldimension	Output: Was sollen alle können?	Input: Was soll allen unterrichtet worden sein?
Reaktion auf Leistungs-rückstände	Lernwege und Lehrmethoden ändern	Homogenisierung durch Selektion
Logik	Ressourcenorientierung: Stärken werden aufgedeckt	Defizitorientierung: Schwächen werden gesucht
Reihenfolge	Erst fördern, dann fordern	Erst fordern, dann fördern
Effekt	Inklusion durch Ungleichbehandlung	Exklusion bestimmter Gruppen durch Gleichbehandlung

Quelle: El-Mafaalani 2011b

Im Umgang mit Vielfalt muss auf allen Ebenen vieles weiterentwickelt werden. Schulsozialarbeit, insbesondere Jungenarbeit, wird in Zukunft einen besonderen Stellenwert einnehmen müssen. Die besondere Bedeutung frühkindlicher Erziehung und Bildung scheint weitgehend erkannt. Im Bildungssystem muss zunehmend berücksichtigt werden, dass man es zu großen Teilen nicht mit fertig erzogenen Kindern zu tun hat, die nunmehr gebildet werden müssen. Erziehung ist ein wesentlicher Baustein zur Verbesserung des Bildungswesens, insbesondere im Hinblick auf Bildungschancen benachteiligter Gruppen.

Ein Umdenkprozess sollte ebenfalls in Bezug auf „Sprache“ stattfinden. Sprachliche Defizite bei Migranten werden genauso diskutiert wie die Notwendigkeit von Fremdspracherwerb – am besten schon in Kindertageseinrichtungen. Dabei erleben muslimische Migranten häufig, dass immer mehr Sprachen – beispielsweise auch Chinesisch und Russisch – einen hohen Stellenwert genießen, jedoch ihre Sprachen, also Arabisch oder Türkisch, nicht dazu gehören. Ihre Herkunftssprache wird nicht als

Ressource gesehen und auch kaum gefördert, ihre Schwächen in der deutschen Sprache werden dafür stets betont.

Es müssen Strukturen und Prozesse implementiert werden, die es nicht zulassen, dass Kinder aufgegeben werden. Denn jedes älteste Kind, das in die Perspektivlosigkeit entlassen wird, erschwert auch den jüngeren Geschwistern den Bildungsaufstieg. Das gilt für älteste Söhne in besonderer Weise.

LITERATURTIPPS

- *Berger, Peter A. / Kahlert, Heike (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München.*
- *El-Mafaalani, Aladin (2010): Ohne Schulabschluss und Ausbildungsplatz. Konzeptgestaltung und Prozesssteuerung in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Marburg.*
- *Eschelmüller, Michele (2007): Lerncoaching. Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter. Grundlagen und Praxishilfen. Mülheim a.d. Ruhr.*
- *Weidner, Jens / Kilb, Rainer (Hrsg.) (2011): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Weinheim/München.*

- 1| *Inbesondere deshalb, weil dies in vielen Familien sogar geschieht. Allerdings hilft es wenig, wenn ein gebrochenes Deutsch gesprochen wird und die Kinder häufiger diese Sprache hören und sprechen als ein „gutes“ Deutsch.*
- 2| *MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.*
- 3| *Das wird dann notwendigerweise durch ein umfassendes und komplexes System an Nachqualifikationsangeboten ausgeglichen.*
- 4| *Allerdings auch hier mit deutlichen Unterschieden zwischen den Bundesländern.*
- 5| *Dies gilt auch innerhalb eines jeden Bundeslandes. Dieses Problem scheint also nicht mit der föderal organisierten Bildungspolitik zusammenzuhängen.*
- 6| *Die mit einer Klassenwiederholung verbundenen Kosten für die Eltern sowie die Kosten durch den verspäteten Berufseintritt sind in diesen Modellrechnungen nicht enthalten.*

- 7| Solzbacher stellt in ihrer Studie fest, dass die Lehrkräfte, die eine individuelle Förderung erfolgreich praktizieren, davon ausgehen, dass jedes Kind gefördert werden will, wohingegen an den Schulen, die nicht individuell fördern, davon ausgegangen wird, dass viele Kinder nicht gefördert werden wollen. Gefördert würde demnach nur, wenn das Kind mit diesem Wunsch auf die Lehrkraft zukommt.
- 8| Damit sind zentrale Kompetenzen und Ausbildungsstrukturen für einen professionellen, positiven und ressourcenorientierten Umgang mit kulturell vielfältigen Klienten gemeint.
- 9| Unter einer *Sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung* (self fulfilling prophecy) versteht man einen dynamischen Prozess, bei dem Akteure durch den Glauben an einen Zustand, der noch gar nicht vorliegt, den erwarteten Zustand erzeugen. Beispielsweise können Einwohner glauben, dass es in einem Stadtteil am Abend gefährlich ist, obwohl es dafür keine objektiven Hinweise gibt. Dadurch, dass sich aufgrund dieser Annahme kein Mensch mehr auf den Straßen befindet, können die Straßen nach einiger Zeit tatsächlich gefährlich werden. Die Bewohner fühlen sich in ihrer Annahme bestätigt, allerdings hat erst ihre unbegründete Annahme zu dem Zustand geführt.
- 10| Hiervon ausgenommen sind gesamtgesellschaftliche Diskurse um Integration. Allerdings sind solche in der Öffentlichkeit notwendige Themen für die pädagogische Arbeit nahezu bedeutungslos. Denn Kinder und nicht gesellschaftliche Problemlagen sind die Subjekte der konkreten pädagogischen Praxis.
- 11| Exemplarisch sei hier ein Zitat des Grundschulverbandes NRW erwähnt, das diese Entwicklung zum Ausdruck bringt: „Wären Noten ein Medikament, wären sie wegen der erheblichen Nebenwirkungen längst vom Markt genommen“ (Grundschulverband 2006, S. 4).

7. KONSEQUENZEN FÜR DIE ELTERNARBEIT: TÜRÖFFNER UND STOLPERSTEINE

Für die meisten pädagogischen und sozialen Einrichtungen ist der Umgang mit arabischen und türkischen Kindern, Jugendlichen und deren Eltern seit Ende der 1980er viel intensiver geworden. Vorher haben die pädagogischen Fachkräfte dieses Klientel aufgrund der „geringen Deutschkenntnisse“ an die Sonderdienste verwiesen. Inzwischen ist vielen klar geworden, dass die Probleme muslimischer Migranten sich nicht auf geringe Sprachkenntnisse reduzieren lassen – der überwiegende Teil spricht gut Deutsch – sondern in die Zuständigkeiten der sozialen Regeldienste gehören. Neben Fähigkeiten, wie z.B. Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und kommunikative Kompetenz, wird heute auch interkulturelle Kompetenz von pädagogischen Fachkräften erwartet. Der Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen der Migranten stellt sich dabei als Herausforderung dar. Insbesondere traditionell geprägte muslimische Familien halten sich an einen bestimmten Verhaltenskodex, den es zu beachten gilt. Daher versuchen wir im Folgenden praktische Tipps, für die Arbeit mit muslimischen Eltern zu geben.

Wir haben die Elternarbeit mit türkischen und arabischen Migranten in unterschiedlichen Kontexten analysiert (El-Mafaalani/Toprak 2010; Toprak/El-Mafaalani 2009;

El-Mafaalani 2010a; Toprak 2004). Die Erfahrungen in der Praxis und die Ergebnisse unserer Untersuchungen machen deutlich, dass die Arbeit mit muslimischen Eltern meistens deshalb nicht erfolgreich ist, weil die Eltern erst gar nicht erreicht und angesprochen werden können. Oft sind Missverständnisse und unterschiedliche Kommunikationsformen zwischen Beratern und Klientel die entscheidenden Gründe dafür. Im Folgenden werden „Türöffner“ und „Stolpersteine“ dargestellt, die besonders im Umgang mit traditionell geprägten muslimischen Familien zu beachten sind.

Die Gliederung in die drei Bereiche – Elterngespräche in der Beratungsstelle, Informationsabende und Hausbesuche – dient dazu, diese Regeln anhand von Beispielen plausibel zu machen. Selbstverständlich gelten die Hinweise auch darüber hinaus.

7.1. DAS ELTERNGESPRÄCH

Türöffner

Die Hand geben: Als Begrüßung ist es wichtig, den Eltern die Hand zu geben. Dieses kleine Ritual gibt den Eltern die Botschaft, dass sie willkommen sind. Im Grunde gibt es keine Reihenfolge, wem zuerst die Hand gegeben werden soll. Achtung: Bei strenggläubigen Muslimen (Kopfbedeckung) begrüßen Sie als Beraterin nur die Frau mit Handschlag, als Berater nur den Mann. Gegengeschlechtliche Besucher/-innen begrüßen Sie freundlich ohne Körperkontakt. (siehe auch: Stolpersteine.) Das zeigt, dass Sie die Sitten Ihrer Besucher respektieren und ernst nehmen.

Positives Feedback: Anerkennung und Wertschätzung bauen eine positive Beziehung auf. Bedanken Sie sich für das Kommen, erkundigen Sie sich nach der Befindlichkeit der Eltern, sagen Sie etwas Erfreuliches über das Kind etc. Die Elternarbeit wird erst dann erfolgreich, wenn die Eltern Sie besser kennenlernen und Ihnen vertrauen.

Entspanntes Gesprächsklima schaffen: Sorgen Sie für ein entspanntes Gesprächsklima. Setzen Sie sich mit den Besuchern an einen Tisch und bieten Sie etwas zu trinken an.

Nehmen Sie sich Zeit: Bitten Sie die Besucher herein. Wenn sie spüren, dass Sie sich Zeit für sie nehmen, werden sie weitere Termine mit Ihnen absprechen und einhalten.

Schweigepflicht hervorheben: Fast alle Migrantengruppen sind den deutschen Institutionen gegenüber misstrauisch. Viele sind verunsichert, was mit den Informationen, die sie offenbaren, passieren wird. Um diesem Misstrauen entgegenzuwirken, heben Sie Ihre Schweigepflicht hervor und erläutern Sie beispielhaft, was sie bedeutet. Denn nicht alle Eltern können konkret einordnen, was „Schweigepflicht“ bedeutet.

Aufklärung über das eigene Arbeitsfeld: Beschreiben Sie Ihr Arbeitsfeld und erklären Sie, welchen Auftrag Sie erfüllen. Viele Eltern kennen sich mit der „Behördenlandschaft“ in Deutschland nicht präzise aus. So kann beispielsweise das Beratungszentrum eines Freien Trägers als „Verbündete“ der Ausländerbehörde oder eine muttersprachliche Beratungseinrichtung als „Verbündete“ des türkischen Konsulats gesehen werden.

Regeln klar formulieren: Formulieren Sie Regeln klar und verständlich. Benennen Sie auch die Konsequenzen bei Nichteinhaltung von Regeln. Die Eltern sind durchaus bereit, Regeln zu akzeptieren, wenn sie deutlich, verständlich und klar formuliert sind. Es ist darüber hinaus hilfreich, wenn die Berater betonen, dass Sie sich ebenfalls an die Regeln halten werden, wie z.B. an die Schweigepflicht.

Beide Elternteile einbeziehen: Es ist in einem Beratungsgespräch durchaus möglich, dass – je nach Kontext – nur ein Elternteil aktiv ist. Wenden Sie sich mit gezielten Fragen an den passiven Elternteil. Beide Elternteile in die Beratung einzubeziehen, bedeutet, dass beide gleichwertige Gesprächspartner für den Berater sind und gleichberechtigt an der Verbesserung der persönlichen Situation mitwirken können.

Kompetenzen und Interessen der Eltern anerkennen und dies merken lassen: Auch wenn die Eltern aus Ihrer Sicht Defizite im Erziehungsverhalten haben, sollten Sie immer die Kompetenzen und Interessen der Eltern hervorheben. Allein die Tatsache, dass die Eltern eine Beratungseinrichtung aufsuchen und sich – in welcher Form auch immer – helfen lassen wollen, ist eine soziale Kompetenz, die Ihr Lob verdient. Zuhilfenahme professioneller Hilfe von außen – außer materieller Natur, wie z.B. Arbeitslosengeld oder Sozialhilfe – hat in der muslimischen Community einen schlechten Ruf, weil sie als Schwäche ausgelegt wird.

Das Wohl des Kindes als gemeinsames Interesse betonen: Betonen Sie bei der Klärung des Problems, dass Sie gemeinsam mit den Eltern dem Kind helfen wollen. Fragen Sie, wie die Eltern das Problem sehen. Erkundigen Sie sich, wie sich das Kind zu Hause verhält. Fragen Sie nach den Lösungsvorschlägen der Eltern und besprechen Sie mit ihnen, ob sie realisierbar sind. Machen Sie dabei Ihre eigenen Ziele transparent.

Praktische Anwendbarkeit eigener Lösungsvorschläge besprechen: Klären Sie mit den Eltern, ob Ihre Lösungsvorschläge auch in den Alltag der Familie passen. Beachten Sie die Struktur und die Rollenverteilung in der Familie und versuchen Sie, das Problem aus dieser Perspektive zu sehen.

Die Eltern als Verbündete gewinnen: Versuchen Sie, die Eltern als Verbündete zu gewinnen und nicht als Gegner zu sehen. Respektieren Sie die Wert- und Normvorstellungen und zeigen Sie Verständnis für die Lebensumstände. Achten Sie auf die Erwartungen der Eltern gegenüber Ihrer Einrichtung. Weisen Sie auf Widersprüche hin und suchen Sie nach Möglichkeiten, wie Loyalitätskonflikte reduziert werden können.

Zukunftsperspektive einbringen: Besprechen Sie, welche Konsequenzen das problematische Verhalten des Kindes auf die Schullaufbahn haben kann.

Stolpersteine

Als Mann einer streng muslimischen Frau die Hand geben/als Frau einem streng muslimischen Mann die Hand geben: Um den Eltern das Gefühl zu vermitteln, dass sie willkommen sind, ist es zwar von Bedeutung, ihnen die Hand zu geben. Aber das hat seine Tücken. Die meisten strenggläubigen Muslime vermeiden den gegengeschlechtlichen Körperkontakt außerhalb der Ehe/Familie. Sollte ein deutscher Pädagoge einer bedeckten Frau die Hand geben, wird die Frau zwar aus Höflichkeit auch ihm die Hand schütteln, aber sie würde das am liebsten vermeiden.

Direkt mit dem Problem beginnen/konfrontativ vorgehen: Kommen Sie nicht gleich am Anfang des Gesprächs auf den Grund für das Gespräch – hier das Problem mit dem Kind. Nach dem Verhaltenskodex des türkisch- und arabischstämmigen Milieus werden Kritikpunkte und negative Sachverhalte beiläufig und blumig – d.h. mit viel Vorlob und positivem Feedback – formuliert. Unmittelbar mit dem Problem anzu-

fangen, wird als Konfrontation erlebt. Aus Höflichkeit und Scheu vor Autoritäten – auch Beratungsinstitutionen werden als Autoritäten wahrgenommen – akzeptieren die Eltern zwar die Konfrontation. Dieses Vorgehen erschwert aber eine kooperative Zusammenarbeit auf lange Sicht. Die Klienten werden ihre unkooperative Haltung nicht direkt ausdrücken, aber dafür umso mehr (latent) merken lassen.

Schuldzuweisung: Schuldzuweisung ist ein klassischer Stolperstein in der Elternarbeit. Gegenüber Kritik an der eigenen Person und den eigenen Fähigkeiten sind arabische und türkische Migranten besonders empfindlich. Die meisten Eltern haben das Gefühl, besonders in der Migration, gut funktionieren zu müssen und intakte Familienverhältnisse nach außen präsentieren zu müssen, weil sie einerseits im „Heimatland“, andererseits in Deutschland unter besonderer Beobachtung stehen. Schuldzuweisung in Bezug auf Erziehungsdefizite wird als persönlicher Angriff und Inkompetenz interpretiert und erschwert die Arbeit.

Hinter dem Schreibtisch sitzen: Ein Gespräch hinter Ordnern und Unterlagen am Schreibtisch erschwert den Kontakt zu den Eltern. Diese Sitzordnung erinnert stark an Behörden. Muslimische Eltern sind – wie oben erwähnt – den Behörden gegenüber misstrauisch und nehmen Behördentermine nur in äußersten Notfällen wahr.

Fachbegriffe: Die Eltern, die eine Beratungseinrichtung aufsuchen, kennen sich in der Regel nicht mit sozialpädagogischen Fachbegriffen aus, auch wenn sie die alltägliche Umgangssprache gut beherrschen. Auf alle Fachworte, auch wenn sie für Sie noch so alltäglich sind, sollten Sie verzichten oder sie notfalls erläutern. Denn die Eltern werden aus Scheu und Höflichkeit nicht von sich aus sagen, dass sie die Begriffe nicht verstanden haben.

Während des Gesprächs das Verhalten des (anwesenden) Kindes kritisieren: Wenn Sie während eines Beratungsgesprächs das Verhalten des Kindes tadeln, wird das als Kritik an der eigenen Person interpretiert. Die Kritik am Kind impliziert das Versagen der Eltern, die ihrem Kind nicht beibringen können, wie man sich richtig verhält.

Vorurteile ins Spiel bringen: Mit Vorurteilen argumentieren, wie z.B. „die türkischen Väter sind autoritär“, „die Mädchen werden unterdrückt“ oder „alle arabischen Jungen werden wie die Paschas behandelt“, erschwert

die Arbeit mit Eltern ungemain. Diese Vorurteile werden nicht nur als Kritik und Schuldzuweisung interpretiert, sondern als nicht repräsentative Einzelfälle wahrgenommen, die sie nicht betreffen.

Vom deutschen Verständnis ausgehen: Deutschstämmige pädagogische und psychologische Fachkräfte repräsentieren ein bestimmtes soziales Milieu und ein bestimmtes Verständnis. Ihre Argumentation repräsentiert in der Regel die Vorstellungen dieses Milieus. Viele Pädagoginnen können sich beispielsweise nicht vorstellen, warum eine Frau, die von ihrem Mann geschlagen wird, ihn nicht verlässt. Die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen muslimischer Eltern sind meistens nicht mit denen der deutschen Pädagogen und Eltern zu vergleichen.

Vergleichen: Vergleiche mit anderen türkischen oder arabischen Eltern sind kontraproduktiv, weil die Eltern dadurch unter Druck gesetzt werden und dann zusätzlich Stress in die Familie kommt. Eine Maßnahme, die bei einer muslimischen Familie oder bei einem Kind wirksam war, muss nicht bei allen anderen Familien oder Kindern ebenso wirksam sein.

Werte und Normen der Eltern in Frage stellen/abwerten: Wenn Sie die Werte und Normen der Eltern in Frage stellen, bedeutet das für diese, dass der Berater/die Beraterin diese Werte als schlecht erachtet. Das führt zu Minderwertigkeitsgefühlen, aus denen heraus die Eltern nicht handlungsfähig sind.

Inkompetenz: Institutionen, wie z.B. die Schule, haben in der arabischen und türkischen Bevölkerung einen hohen Stellenwert. Wenn Eltern sich an die pädagogischen und psychologischen Fachkräfte wenden, um Hilfe zu holen, dann haben sie auch höhere Ansprüche an sie. Die Fachkräfte müssen den Eltern deutlich zeigen, über welche Kompetenzen sie verfügen und worüber sie nicht entscheiden können. Wenn diese Grenzen im Vorfeld mit den Eltern nicht besprochen werden, glauben die Eltern, mit inkompetenten Fachleuten zu tun zu haben.

7.2. ELTERNBETEILIGUNG UND INFORMATIONENABENDE

Türöffner

Die Tagesordnung übersichtlich und einfach gestalten: Die Tagesordnung der Veranstaltung soll kurz und prägnant sein und nur ein Thema beinhalten. Mehrere Vorträge im Plenum und Workshops zu unterschiedlichen Schwerpunkten sind für Eltern mit eher geringem Bildungsniveau nicht geeignet.

Zweisprachige Werbung: Wenn für eine Veranstaltung oder einen Elternabend geworben wird, kann dies in unterschiedlichen Sprachen geschehen. Durch eine schriftliche Einladung fühlen sich die Eltern nicht angesprochen, weil sie nicht lesen können oder wollen. Am erfolgreichsten ist eine persönliche mündliche Einladung. Wenn Eltern andere Eltern ansprechen und einladen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass viele zu einer Veranstaltung kommen.

Muttersprachliche Referenten: Die Chancen sind gut, dass die Eltern an einer Informationsveranstaltung teilnehmen, wenn ein Referent arabisch- bzw. türkischsprachig oder muslimischer Herkunft ist. Auch wenn die Eltern gut Deutsch sprechen, fühlen sie sich in ihrer Muttersprache wohler. Der Einsatz interkultureller Referenten vermittelt den Eltern das Gefühl, dass auf ihre Bedürfnisse und Wünsche eingegangen wird. Die Eltern können dadurch ihre Fragen und Wünsche ohne sprachliche und kulturelle Hemmschwelle artikulieren. Eine zweisprachige Elternveranstaltung (Deutsch/Türkisch) ist kontraproduktiv, weil die Übersetzung aufwendig und durch die Übersetzung ein ungestörter Ablauf der Veranstaltung beeinträchtigt wird.

Muttersprachliche Begrüßung: Wenn organisatorisch der Einsatz einer muttersprachlichen Referentin nicht möglich ist, sollte zumindest eine muttersprachliche Begrüßung erfolgen. Dadurch fühlen sich die Eltern willkommen, weil sie durch diese Begrüßung annehmen dürfen, dass die Veranstalter sich inhaltlich und formal auf die Bedürfnisse der Eltern eingestellt haben. Die muttersprachliche Begrüßung kann beispielsweise von einem türkischen Lehrer, von arabischen Eltern aus dem Elternbeirat oder aber von einem deutschsprachigen Veranstalter, der die Begrüßungsworte spricht, erfolgen.

Themen positiv formulieren: Die inhaltlichen Themen positiv formulieren, um die Eltern nicht abzuschrecken. Positiv formulierte Titel können folgendermaßen aussehen: „Wie kann ich als Mutter/Vater mein Kind am besten unterstützen?“, „Kindererziehung verbessern – Fragen an einen Fachmann/Fachfrau“ oder „Die Phasen der Kindererziehung“ etc. Durch Formulierungen wie, „In der Erziehung auf Gewalt verzichten“, „Gewaltfreie Erziehung“ oder „Gewaltprävention in der Erziehung“ fühlen sich die Eltern nicht angesprochen. Wenn die Eltern solche Veranstaltungen besuchen, würden sie damit zugeben, dass sie in der Erziehung Gewalt anwenden.

Fachvorträge kurz halten: Auch wenn die Veranstalter sich nur für ein Thema entschieden haben, sollte der fachliche Input kurz sein, d.h. maximal 45 Minuten dauern. Wenn die Eltern eine Veranstaltung besuchen, haben sie in der Regel ein persönliches Motiv, das sie mit der Referentin besprechen wollen. Beachten Sie bei der Planung, der Diskussion und den Fragen der Eltern sehr viel Zeit einzuräumen.

Maximale Teilnehmerzahl 30: Begrenzen Sie die maximale Teilnehmerzahl auf dreißig Personen, damit die Eltern sich einbringen und diskutieren können. Die Eltern wollen konkrete Fragen stellen. Bei großen Veranstaltungen ist vor allem bei Teilnehmerinnen die Hemmschwelle groß, sich zu Wort zu melden.

Auf praktische Fragen eingehen: Die Referenten sollten auf die praktischen Fragen der Eltern eingehen. Es ist schwer, auf Einzelfälle, z.B. konkrete Erziehungsschwierigkeiten, im Rahmen der Veranstaltung eine befriedigende Antwort zu geben. Aber wenn die Referenten auf die Frage nicht eingehen, wird es als Missachtung der Fragenden oder ihres Problems bzw. als Inkompetenz der Referenten interpretiert.

Die Schulleitung ist persönlich anwesend: Es muss ganz deutlich gemacht werden, dass solche Veranstaltungen eine Dienstleistung der Schule sind. Um diesen Ansatz zu unterstreichen, ist die Schulleitung persönlich anwesend und übernimmt die Begrüßung und die Verabschiedung, auch wenn es schwer ist, einer türkischsprachigen Veranstaltung zu folgen. Fragen der Eltern an die Schule können direkt von der Schulleitung beantwortet werden.

Die Eltern zum Mitdiskutieren ermuntern: Die Hauptaufgabe der Referentin bzw. der Moderatorin besteht darin, die Eltern zur Diskussion zu ermuntern, vor allem die Mütter. Die Mütter nehmen primär die Erziehungsaufgaben wahr, aber trauen sich oft nicht, in der Öffentlichkeit ihre Meinungen und Erfahrungen mitzuteilen. Die Aufforderung zum Meinungsaustausch trägt dazu bei, dass die Eltern ihre Fragen und Schwierigkeiten in der Erziehung leichter äußern.

Väter ansprechen: In Erziehungsfragen sind vor allem die Mütter aktiv. Sie werden sehr häufig von ihren Männern alleine gelassen, weil traditionell denkende Männer die Erziehung der Kinder als Aufgabe der Mütter sehen. Zumindest der Fachvortrag müsste inhaltlich so aufgebaut sein, dass die Männer sich persönlich angesprochen und für die Erziehung der Kinder verantwortlich fühlen.

Die Geschwister der Kinder als Ansprechpartner annehmen: Es ist üblich, vor allem älteren Schwestern Erziehungsaufgaben zu überlassen. Wenn ältere Geschwister einen Elternabend oder einen Informationsabend besuchen, ist das ein Zeichen für die gemeinschaftliche Verantwortung der gesamten Familie.

Fortbildungen zum Thema Interkulturelle Kommunikation besuchen: Um die Kinder und deren Eltern besser zu verstehen, sollten die pädagogischen Fachkräfte regelmäßig Fortbildungen zu interkulturellen Themen besuchen. Wenn sich die Gelegenheit ergibt, kann dies den Familien erzählt werden. Dadurch vermitteln Sie ihnen, dass Sie sich für sie interessieren und keine Gelegenheit auslassen, sie besser zu verstehen.

Die Stärken der Eltern ansprechen: (s. Türöffner in der Beratungssituation: Kompetenzen der Eltern anerkennen und dies merken lassen)

Einfach strukturierte Leitfäden mitgeben: Es ist wichtig, den Eltern einfach strukturierte Leitfäden mitzugeben. Die meisten Eltern sind nicht so schreibgewandt, dass sie Erläuterungen mitnotieren können.

Mit migrationsspezifischen Einrichtungen kooperieren: Sie müssen nicht alles selber wissen! Um die Professionalität der Arbeit zu gewährleisten, empfiehlt es sich, mit migrationsspezifischen Einrichtungen zu kooperieren. Diese Einrichtungen kennen sich mit der Zielgruppe und ihren Bedürfnissen sehr gut aus und helfen, viele Stolpersteine aus dem Weg zu räumen.

Stolpersteine

Termine an muslimischen Feiertagen: Wenn die Termine auf muslimische Feiertage oder in den Fastenmonat Ramadan gelegt werden, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass die Eltern kommen. Zu beachten ist, dass die wichtigsten muslimischen Feiertage, Zucker- oder Opferfest, keine festen Termine haben – sie verschieben sich jedes Jahr um zehn Tage nach vorne. Bei den meisten Ausländerbeiräten (oder Ausländerbeauftragten der Gemeinden) gibt es einen „Multikultikalender“, in dem alle wichtigen religiösen und nationalen Feiertage vermerkt sind.

Termine während Europapokalspielen der türkischen Mannschaften: Wenn die Veranstalter die türkischen Väter mit einer Veranstaltung am Abend erreichen wollen, wäre es ratsam, zu überprüfen, dass an diesem Abend kein Europapokalspiel der türkischen Mannschaften stattfindet. Dabei ist es uninteressant, welche Mannschaft ein Spiel hat. Bei internationalen Spielen trennen die Türken nicht nach ihren Lieblingsmannschaften. Beispielsweise bei einem Spiel von Galatasaray gegen Real Madrid sind alle Fenerbahce- und Besiktas-Anhänger automatisch Galatasarayfans.

Komplizierte Fachsprache: Komplizierte Fachsprache, sei es in der arabischen, türkischen oder deutschen Sprache, soll vermieden werden. Das Bildungsniveau der muslimischen Community ist im Durchschnitt eher gering. Ein großer Teil verfügt nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung und das Lesen (unabhängig von der Sprache) ist ungewohnt.

Interaktive Methoden: Auf das Schreiben und Vorstellen von Kärtchen sowie Erarbeiten von Plakaten in der Kleingruppe sollte man komplett verzichten. Der überwiegende Teil der Elternschaft kann zwar (gut) lesen und schreiben. Viele haben aber große Hemmungen gegenüber solchen Methoden, weil sie sich unter Druck gesetzt fühlen, besonders gut und richtig schreiben und artikulieren zu müssen.

Interaktive (körperbetonte) Übungen: Wie beim Händedruck beschrieben (s. Stolpersteine in der Beratungssituation), ist für viele jeglicher Körperkontakt in gegensätzlichen Geschlechterkonstellationen tabu. Bekannte Übungen, wie der Gordische Knoten, tragen zwar dazu bei, die Gruppenatmosphäre aufzulockern. Aber solche Übungen schrecken vor allem ältere und streng muslimische Teilnehmer/-innen ab, weiterhin am Thema zu arbeiten.

Die eigenen Normen und Werte als einzig richtige in den Raum stellen/bewertend formulieren: Wie bei den Stolpersteinen in der Beratungssituation ist es auch im Rahmen einer Veranstaltung oder eines Elternabends von Bedeutung, die eigenen Werte und Normen nicht als die einzig richtigen in den Raum zu stellen. Es ist darüber hinaus zu beachten, dass der Referent nicht bewertend formuliert. Bewertende Formulierungen schüchtern die Eltern ein und sie trauen sich nicht, mitzudiskutieren bzw. Fragen zu stellen, weil sie fürchten, in ihren Werten, Normen bzw. Einstellungen als minderwertig eingeschätzt zu werden.

Die Kompetenz der Eltern in Frage stellen: Es ist ratsam, Meinungsäußerungen der Eltern nicht in Frage zu stellen. Bedanken Sie sich zunächst für die Frage oder für den Diskussionsbeitrag und betonen Sie, dass der Erfolg der Veranstaltung von Kompetenzen und Fragen der Eltern abhängig ist. In der Diskussion kann es bspw. auch darum gehen, welche Lösungsmöglichkeiten in den Herkunftsländern zur Verfügung standen.

„Bei euch Türken ist...“: Auf Vorurteile und verallgemeinernde Formulierungen und Vorannahmen verzichten. Verallgemeinerungen, wie z.B. „Bei euch Moslems darf man keinen Alkohol trinken“ oder „Bei euch Arabern darf man kein Schweinefleisch essen“, kommen bei den Eltern nicht gut an. Nicht jeder aus der Türkei oder einem arabischen Land stammende Migrant muss streng muslimischen Glaubens sein und auf Schweinefleisch oder Alkoholkonsum verzichten.

7.3. HAUSBESUCHE

Türöffner

Den Termin persönlich vereinbaren: Termine für einen Hausbesuch müssen unbedingt telefonisch oder in einem persönlichen Gespräch vereinbart werden. Gehen Sie auf die Terminvorstellung der Eltern ein und schlagen Sie keine Termine während des Fastenmonats oder religiöser Feiertage vor.

Abendtermin: Legen Sie den Termin für einen Hausbesuch in die Abendstunden, um alle Beteiligten – beide Elternteile und Kind(er) – zu erreichen. Da die Angelegenheit eines Kindes nicht nur die Eltern betrifft, sondern auch die anderen Geschwister, wollen alle Familienmitglieder anwesend sein. Bei Hausbesuchen sollten Sie als Mann einen Termin

allein mit der Mutter, und als Frau einen Termin allein mit dem Vater vermeiden. In traditionell-religiösen Familien besucht man sich in gegengeschlechtlicher Konstellation nur dann, wenn beide Ehepartner anwesend sind.

Schuhe ausziehen: Unabhängig von der Jahreszeit sollten Sie bei einem Hausbesuch die Schuhe ausziehen, selbst wenn die Gastgeber Sie auffordern, diese anzubehalten; diese Aufforderung ist lediglich eine Höflichkeitsfloskel. Es gibt mehrere Gründe für das Schuheausziehen. Da die meisten gläubigen Muslime in der Wohnung beten, darf dieser Raum aus Reinheitsgründen nicht mit „Straßenschuhen“ betreten werden, so wie auch die Moscheen. Der zweite Grund ist praktischer Natur: Hausfrauen möchten eine saubere Wohnung haben und nicht nach jedem Besuch die gesamte Wohnung schrubben. Wer die Schuhe auszieht, möchte darüber hinaus den Gastgebern signalisieren, dass er oder sie die Wohnung wie ein Familienmitglied betritt.

Smalltalks: Bevor das Hauptthema angesprochen wird, sollten Sie kurze, freundliche Gespräche führen. Fragen Sie z.B. nach der Befindlichkeit, dem Arbeitsplatz und seit wann die Familie in Deutschland lebt. Sagen Sie etwas Positives zur Wohnung oder zur Lage der Wohnung. Diese kleinen „unverbindlichen“ Gespräche sind immens wichtig, weil sie den persönlichen Kontakt herstellen und wichtige Impulse für das eigentliche Thema bieten.

Sich nach den Kindern erkundigen: Um zu verdeutlichen, dass man Interesse an der gesamten Familie hat, ist es zu empfehlen, sich nach allen Kindern zu erkundigen, wie z.B. Alter, Schul- oder Berufsausbildung. Diese Informationen deuten u.a. darauf hin, welche anderen „Konfliktfelder“ es in der Familie geben könnte, ohne ein bestimmtes Problem angesprochen zu haben.

Interessen offen legen: Erklären Sie den Grund des Hausbesuches, indem Sie Ihre Interessen formulieren. (s.u. Stolpersteine: Grund des Gesprächs). Betonen Sie, dass man ein gemeinsames Interesse hat, und zwar das Wohl des Kindes. Dies zu vermitteln gelingt am besten, wenn die Eltern als gleichwertige Kooperationspartner gewonnen werden können. Erwähnen Sie auch in diesem Kontext die Schweigepflicht und betonen Sie, dass Sie diese einhalten werden.

Probleme und Personen ernst nehmen: Unabhängig vom Hauptthema – z.B. Erziehungsschwierigkeiten – schildern die Eltern den Betreuern andere Probleme. Sie hören sich diese Schilderungen an, nehmen sie ernst und versuchen, praktische Tipps zu geben. Durch diese kleine Dienstleistung erarbeitet man sich einen bedeutenden Vertrauensbonus, der für den Verlauf des Gesprächs wichtig ist.

Ressourcenorientierte Vorgehensweise: Die Lösungsvorschläge, die besprochen und erarbeitet wurden, sind an den Stärken und Möglichkeiten der Eltern orientiert, um erfolgversprechend zu sein. Dieser Ansatz entspricht darüber hinaus dem Vorsatz, die Eltern als gleichberechtigte Kooperationspartner zu gewinnen.

Zuverlässigkeit: Zuverlässigkeit ist das oberste Prinzip, um das Vertrauen der Eltern und der anderen Familienmitglieder zu gewinnen. Versprechungen und Zusagen müssen eingehalten werden. Vermeiden Sie Versprechungen, die nicht eingehalten werden können. Wie in der Beratungssituation muss der Berater seinen Arbeitsauftrag und Arbeitsbereich beschreiben, um Missverständnissen – z.B. überzogene oder falsche Erwartungen – vorzubeugen.

Stolpersteine

Als Mann einer Kopftuch tragenden Frau die Hand reichen: (s. Stolpersteine im Kontext der Beratungssituation).

Umfangreiche und dicke Ordner mitschleppen: In der Beratungssituation wurde betont, dass alles, was an Behörden erinnert, nicht vertrauensfördernd ist. Ein Hausbesuch sollte zumindest nach außen hin einen „unverbindlichen“ Charakter haben. Wenn Sie mit vielen Unterlagen eine Wohnung betreten, betonen Sie die „Probleme“, was den Anfang eines Gesprächs erschweren kann.

Die Einladung zum Essen/Trinken ablehnen: Um ihre Gastfreundlichkeit hervorzuheben, laden arabische und türkische Familien ihre Gäste zum Essen und Trinken ein, unabhängig davon, in welchem Kontext dieser Besuch steht. Im häuslichen Bereich kann die Trennung zwischen privatem und dienstlichem Besuch nicht scharf gezogen werden. Deshalb fühlen sich die Eltern beleidigt, wenn das Angebot zum Essen, vor allem aber zum Trinken, abgelehnt wird.

Grund für das Gespräch: Der Anlass des Besuchs sollte dem Kind keinen Schaden bringen. Wenn das Kind die Berater um Hilfe gebeten hat, weil es im Elternhaus Gewalt erfährt, dürfen Sie das den Eltern nicht direkt sagen. Die Eltern würden u.U. das Kind für dieses Verhalten bestrafen, weil es die internen Familienangelegenheiten nach außen getragen hat.

Die Eltern vor den Kindern bloß stellen/Belehrungen: Vor allem im privaten Bereich sind die Eltern empfindlich, wenn sie in Anwesenheit der Kinder belehrt werden. Diese Belehrungen werden von Eltern als Bloßstellung vor den Kindern und als Autoritätsverlust des Vaters empfunden.

Berufswünsche für die Kinder abwerten: Die Eltern haben häufig überzogene Berufswünsche für ihre Kinder, die in keiner Relation zu den Schulleistungen stehen. Es kann durchaus vorkommen, dass die Eltern von einem schlechten Hauptschüler erwarten, dass er Rechtsanwalt oder Arzt werden soll. Statt diese Wünsche rigoros als unsinnig zu bezeichnen, ist es zu empfehlen, mit den Eltern ausdiskutieren, was passieren muss, damit das Kind dieses Ziel erreicht.

Probleme oder Defizite in den Vordergrund stellen: Ausschließlich über die Probleme der Kinder bzw. der Familie reden, schreckt die Eltern ab. Im häuslich-privaten Bereich sind die Eltern empfindlicher als beispielsweise in einer Beratungssituation im Büro, weil die Initiative des Gesprächs in der Wohnung nicht von den Eltern ausgeht. In diesem Kontext ist viel mehr Fingerspitzengefühl gefragt als im Büro. Deshalb sollten Vorverurteilungen und Schuldzuweisungen in Bezug auf Kinder und Kindererziehung, wie z.B. den Eltern das Gefühl geben, in der Erziehung versagt zu haben, vermieden werden. (S.o. Türöffner: Ressourcenorientierte Vorgehensweise).

Methodisches Vorgehen: Methodisches Arbeiten ist im Kontext der Hausbesuche kontraproduktiv. Eine methodische Vorgehensweise kann z.B. dadurch gestört werden, dass der Vater oder der Sohn nebenbei Fernsehen schaut oder aber die Mutter oder die Tochter Tee serviert etc. Bei Hausbesuchen muss man sich deshalb viel mehr Zeit nehmen als sonst und sich auf spontane und unkonventionelle Vorgehensweisen einstellen. Der Hausbesuch in einer arabischen oder türkischen Familie kann nicht vollständig vorbereitet werden.

7.4. ZUSAMMENFASSUNG

Folgende Konsequenzen für die Elternarbeit sind zu ziehen:

- *Elternkooperation:* Die Elternarbeit kann eine wichtige Determinante bei der Förderung muslimischer Kinder sein. Ohne die konkrete Unterstützung der Eltern kann wenig erreicht werden, weil traditionelle muslimische Familien anders organisiert sind als die deutschen Familien. Beispielsweise sind Berufs- bzw. Schulentscheidungen keine individuellen Belange der Kinder, sondern werden in erster Linie von den Eltern vorgegeben. Viele Studien zeigen, dass elterliche Gewaltanwendung in arabischen und türkischen Familien verbreitet ist (vgl. Toprak 2004) und die Eltern unterstützt werden müssen, gewaltfrei zu erziehen.
- *Professionelle Hilfe von außen:* Die Mehrheit der Elternschaft ist nicht in der Position, die Kinder in schulischen (und auch anderen) Fragen, wie z.B. bei den Hausaufgaben, zu unterstützen. Einerseits können sie den vielfältigen und komplizierten Fragen ihrer Kinder – u.a. aufgrund des geringen Bildungsniveaus – nicht gerecht werden. Andererseits gehen die Eltern mehreren und von der Schichtarbeit geprägten Tätigkeiten nach, um das Familieneinkommen abzusichern, auch wenn einige von ihnen offiziell als Hausfrau oder arbeitslos gemeldet sind. Deshalb benötigen viele Schüler professionelle Hilfen von außen, wie z.B. Hausaufgabenbetreuung im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft in der Schule oder sozialpädagogisch betreute Maßnahmen unter der Zuständigkeit der Offenen Kinder- und Jugendhilfe.
- *Teilnahme an Sexualunterricht in der Schule:* In konservativen und bildungsfernen Milieus ist Sexualität ein absolutes Tabuthema. Die Tabuisierung des Themas trägt dazu bei, dass sich bei Jugendlichen eine skurrile Einstellung zur Sexualität und zu Geschlechterrollen verfestigt. Die Teilnahme an Sport-, Sexual- und Schwimmunterricht hat mit der Besonderheit einer bestimmten Kultur oder Religion nichts zu tun. Sehr viele (religiöse) muslimische Eltern erlauben ihren Kindern die Teilnahme an Schwimm-, Sexual- und Sportunterricht und sind trotzdem gläubige Muslime. Die meisten Kinder und Jugendliche wollen auch an diesen Unterrichtsfächern teilnehmen und dürfen nicht länger ausgeschlossen werden. Des Weiteren muss die Teilnahme an den Klassenfahrten gewährleistet werden, weil gerade hier Dialoge und

Freundschaften zwischen Kindern und Jugendlichen vertieft werden. Es muss natürlich den Eltern erläutert werden, warum die Teilnahmen an diesen Unterrichtsfächern bzw. an Klassenfahrten von entscheidender Bedeutung sind.

- *Grenzen der Elternarbeit:* So wichtig die Elternarbeit auch ist, letztlich findet die Förderung in den Institutionen statt. Ziel ist es also, dass die Eltern der Entwicklung ihrer Kinder nicht im Wege stehen. Allerdings sollten mit einer verbesserten Elternkooperation nicht weiterreichende Ziele verknüpft werden, denn die Familien haben tradierte Verhaltensmuster, die kaum noch verändert werden können. Wie in der abschließenden Betrachtung erfolgreicher Muslime wiederholt dargestellt wird, ist die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen die zentrale Herausforderung und sollte im Zentrum der Bemühungen stehen. Elternarbeit ist hierfür gewissermaßen eine Hilfestellung – nicht mehr und nicht weniger.

LITERATURTIPPS

- *Aktion Jugendschutz Landesstelle Bayern e.V. (Hrsg.) (2005): Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention. München.*
- *Toprak, Ahmet (2004): „Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen“. Elterliche Gewaltanwendung in türkischen Migrantenfamilien und Konsequenzen für die Elternarbeit. Herbolzheim.*

8. STATT EINES FAZITS: ERFOLGREICHE MUSLIME IN DEUTSCHLAND

Was in der öffentlichen Diskussion häufig untergeht, ist die Tatsache, dass fast die Hälfte der türkischen Jugendlichen einen höheren Bildungsabschluss erreicht als ihre Eltern. Einige schaffen sogar den Aufstieg von der Arbeiterfamilie zum Akademiker. Selbst in der Wissenschaft wurden diese Erfolgsgeschichten lange Zeit vernachlässigt. Mittlerweile liegen verschiedene Studien zu bildungserfolgreichen Migranten vor (vgl. u.a. Tepecik 2011; El-Mafaalani 2011a; King 2009; Raiser 2007; Juhasz/Mey 2003; Pott 2002; Leenen u.a. 1990).¹ Mit unterschiedlichen Schwerpunkten wurden hierbei die Schwierigkeiten und Ressourcen von aufgestiegenen muslimischen jungen Männern und Frauen rekonstruiert. Die zentralen Ergebnisse werden in der nachfolgenden Übersicht skizzenartig dargestellt.

Die Ressourcen, auf die bildungserfolgreiche jugendliche Migranten zurückgreifen können, sind in der Regel nicht materieller Natur. Ebenso verfügen die Eltern kaum über Bildungsabschlüsse und Sprachkenntnisse. Jedoch weist Tepecik (2011) darauf hin, dass die von ihr befragten Bildungsaufsteiger über ausgeprägte Bildungsvorstellungen und Unterstützungsleistungen in ihren Familien verfügen. Die Ressourcen können also als ideelle Unterstützung und Förderung verstanden werden.

Raiser (2007) weist darauf hin, dass es grundsätzlich zwei verschiedene Typen von Aufsteigern gibt: *Zum einen* die Kollektivistinnen, deren Eltern sich eine gute Platzierung der Kinder im Bildungssystem in Deutschland wünschen, damit die Rückkehr in die Heimat – die das zentrale Ziel der Eltern ist – mit einem Statusgewinn der gesamten Familie einhergeht. Die herkunftsspezifischen Werte (Fleiß, Disziplin, Gehorsam und Ehre) spielen eine zentrale Rolle. Da die Eltern kaum praktische Unterstützungsleistungen anbieten können, werden ältere Geschwister zu „Mediatoren zwischen den Ansprüchen der Eltern und den Orientierungsversuchen der Kinder“ (S. 174). Das Ausbalancieren der Erwartungen der Eltern (insbesondere Loyalität) und der eigenen Individualisierungswünsche lässt prekäre Situationen entstehen, wird jedoch bewältigt. Lehrer oder Mitschüler treten als Unterstützer kaum in Erscheinung. *Zum anderen* wird der Typ des Individualisten beschrieben. Dieser Typus zeichnet sich durch eine Abgrenzung von der ethnischen Community aus. Die Eltern und Kinder orientieren sich an der deutschen Mittelschicht und nicht an jener ihres Herkunftslandes. Disziplin und Gehorsam spielen in der familiären Erziehung kaum eine Rolle, so dass hier eine deutlich geringere Diskrepanz zwischen Erwartungen der Schule und der Familie entsteht. Dadurch spielen bei diesen Menschen deutsche Mitschüler und Lehrer eine weit größere Rolle. Im Falle der Individualisten haben sich also bereits die Eltern von den Regelwerken der Herkunftsgesellschaft (teilweise) distanziert, so dass es ihren Kindern deutlich leichter fällt, sich in Deutschland zu platzieren.

Die Distanzierung vom Herkunftsmilieu und von speziellen Anerkennungsmodi in der Herkunftsfamilie spielt in allen Untersuchungen mehr oder weniger eine Rolle für den Bildungserfolg (vgl. Pott 2002; Leenen 1990; El-Mafaalani 2011). Insbesondere die Erwartungen der Familie an das Kind, sowohl den Bildungsaufstieg in Deutschland zu schaffen als auch den familiären und kulturellen Traditionen loyal gegenüberzustehen, kann zum Drahtseilakt werden (vgl. King 2009). Hinzu kommt, dass bei allen Studien auch bei erfolgreichen Migranten kulturelle Differenzenerfahrungen nachgewiesen werden können, die allerdings subjektiv nicht als Diskriminierung wahrgenommen wurden – was als markanter Unterschied zwischen erfolgreichen und erfolglosen Jugendlichen festgehalten werden kann. Die Fremdheitserfahrungen wurden vielmehr reflektiert bzw. positiv verarbeitet. Dabei muss festgehalten werden, dass diese Erfahrungen zu großen Teilen durchaus als Diskriminierung hätten aufgefasst werden können, d.h. die Kinder bzw. die Jugendlichen schaffen

es, individuelle Lösungen zu finden, und ziehen sich nicht aufgrund der Erfahrungen in diffusen oder diskriminierenden Situationen in die Herkunftskultur zurück.

Es wird also deutlich, dass für den Bildungserfolg Unterstützungsleistungen förderlich wären, die sich nicht auf Sprachkurse oder Nachhilfeunterricht beschränken. Muslimische Kinder und Jugendliche müssen für den Bildungsaufstieg selbstständig Leistungen vollbringen, die von Kindern aus privilegierten Milieus zu großen Teilen durch die Eltern und das Umfeld bewältigt bzw. unterstützt werden. Insbesondere die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls, die Stärkung für ein aktives Platzierungsverhalten und die Unterstützung bei Orientierungskrisen sind zentrale pädagogische Herausforderungen. Das eigene Leben eigenverantwortlich und selbstständig in die Hand zu nehmen, ohne sich eng an die traditionellen sozialen Bindungen zu halten, ist mit großen Schwierigkeiten verbunden. Denn Orientierungsprobleme haben alle Migranten. Auch auffällige, aggressive und kriminelle Jugendliche erlebten Widersprüche und zweifelten an den herkunftsspezifischen Normen und Werten. Jedoch fehlten in dieser Phase Unterstützung und positive Angebote. Diese sind gerade deshalb so wichtig, weil sich muslimische Jugendliche auf subjektiv empfundene Gefahren einlassen müssen: Aus ihrer Perspektive fühlt es sich so an, als würden sie etwas aufs Spiel setzen – nämlich die familiäre Solidarität und ein ihnen vertrauter und vorgelebter Lebensstil. Das Wohlfühlen bei Gleichem wird gerade von Jugendlichen, die auf einem guten Weg waren und dann die Schule abgebrochen haben, betont (vgl. King 2009). Dies hatte zur Folge, dass sie sich in ihr Herkunftsmilieu zurückgezogen haben.

Die großen Herausforderungen für das erfolgreiche Durchlaufen des Bildungssystems und einer anschließenden gesellschaftlichen Etablierung scheinen mit vielfältigen Distanzierungsprozessen verbunden zu sein. Die für alle Jugendlichen herausfordernde adoleszenzspezifische Distanzierung vom Elternhaus wird für muslimische Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen um eine schichtspezifische, eine migrationsspezifische und eine geschlechtsspezifische Distanzierung erschwert. Sie müssen nicht nur die Abnabelung vom Elternhaus bewerkstelligen, sondern auch die Emanzipation von Umgangsformen, Denkmustern, Lebensstilen und Wertvorstellungen, die ihr Umfeld prägen. Und dies müssen sie schaffen, ohne auf vorgeprägte Laufbahnen zurückgreifen zu können (vgl. Juhasz/Mey 2003). Und dies stellt insbesondere Jungen und junge Männer vor

enorme Schwierigkeiten: Sie werden von den Eltern kaum kontrolliert, relativ wenig gefördert und gleichzeitig wird von ihnen besonders viel erwartet (vgl. El-Mafaalani 2011). Insbesondere die bei Muslimen weit verbreitete traditionelle Vorstellung von Männlichkeit weist eine große Diskrepanz zum mehrheitsgesellschaftlichen Geschlechterverhältnis auf.

Eine zusätzliche Erschwernis bilden die Strukturen des Bildungssystems. Nicht nur ein positiver Einsatz von Schulsozialarbeit, ein umfassendes Erziehungskonzept in der Schule sowie eine professionelle und umfangreiche frühkindliche Förderung fehlen – das Schulsystem selbst bildet ein Hindernis: Denn kaum einer der Bildungsaufsteiger hatte nach der Grundschule eine Gymnasialempfehlung und musste demnach einen „Umweg“ gehen. Dabei wird von den Heranwachsenden viel erwartet, u.a. die Verfolgung eines ambitionierten Bildungsziels trotz unendlicher Ablenkungen, von denen sich ein pubertierender Teenager beeindrucken lassen kann.

Hier müssen also systematische Umdenkprozesse eröffnet werden. Nach der Erkenntnis, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, und nach der nachvollziehbaren Phase, über die misslungene Integrationspolitik und die mangelnde Integrationsbereitschaft vieler Zugewanderten zu klagen, muss nun gehandelt werden. Hierfür haben wir verschiedene Anstöße gegeben.

LITERATURTIPPS

- *El-Mafaalani, Aladin (2011): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Biographische Rekonstruktionen überwindener Ungleichheit. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftung. Verhandlungen des 35. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden.²*
- *Tepecik, Ebru (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden.*

- 1| *Was unter einem Bildungserfolg bzw. Bildungsaufstieg zu verstehen ist, unterscheidet sich zum Teil in den Studien. Bei manchen genügt der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, bei anderen kann die zentrale Bedingung die Aufnahme bzw. der Abschluss eines Studiums oder die berufliche Etablierung nach dem Studium sein. Allerdings haben alle genannten Studien gemeinsam, dass sie Migranten untersucht haben, deren Familien als sozial benachteiligt und „bildungsfern“ bezeichnet werden können.*
- 2| *Eine Buchpublikation zu dem Forschungsprojekt „Bildungsaufsteiger aus benachteiligten Milieus“ wird Ende 2011 erfolgen.*

LITERATUR

- Alamdar-Niemann, M. (1992): *Türkische Jugendliche im Eingliederungsprozess. Eine empirische Untersuchung zur Erziehung türkischer Jugendlicher in Berlin (West) und der Bedeutung ausgewählter individueller und kontextueller Faktoren im Lebenslauf.* Hamburg.
- Allmendinger, J. / Helbig, M. (2008): *Zur Notwendigkeit von Bildungsreformen.* In: *WSI Mitteilungen 7/2008*, S. 394-399.
- Arnold, S. (2009): *„Die waren bestimmt schon früher Feinde mit den Muslimen...?“ Antisemitismus unter Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund.* In: *Bundschuh, St. / Jagusch, B. / Mai, H. (Hrsg.): Facebook, Fun und Ramadan. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher.* Düsseldorf, S. 56-59.
- Atabay, I. (1998): *Zwischen Tradition und Assimilation. Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland.* Freiburg.
- Attia, I. / Aziz, L. / Marburger, H. / Menge, J. (2000): *Auf Ausbildungsplatzsuche.* In: *Attia / Marburger (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen,* Frankfurt am Main.
- Auernheimer, G. (2003): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik.* Darmstadt.
- *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010.* Bielefeld.
- *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008.* Bielefeld.
- Badawia, T. (2006): *„zweiheimisch“, eine innovative Integrationsformel.* In: *Spohn, C. (Hrsg.): zweiheimisch. Bikulturell leben in Deutschland.* Bonn, S. 181-191.

- Badawia, T. (2005): *„Am Anfang ist man auf jeden Fall zwischen zwei Kulturen“.* *Interkulturelle Bildung durch Identitätstransformation.* In: *Hamburger, F. / Badawia, T. / Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft.* Wiesbaden, S. 205-220.
- Badawia, T. (2002): *Der dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz.* Frankfurt am Main.
- Baier, D. / Pfeiffer, Ch. (2007): *Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention.* KfN Forschungsberichte Nr. 100. Hannover.
- Baumert, J. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenz von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen.
- *Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, 1997, 2002 und 2007.*
- Becker, R. / Lauterbach W. (2008): *Dauerhafte Bildungsungleichheiten. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen.* In: *Dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* Wiesbaden, S. 9-40.
- Bellenberg, G. / Hovestadt, G. / Klemm, K. (2004): *Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen.* Universität Essen.
- Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hrsg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert.* Weinheim /München.
- Bierhoff, H.-W. / Wagner U. (1998): *Aggression: Definition, Theorie und Themen.* In: *Dies. (Hrsg.): Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen.* Stuttgart, S. 2-26.

- Blossfeld, H.-P. / Bos, W. / Hannover, B. / Lenzen, D. / Müller-Böling, D. / Prenzel, M. / Wößmann, L. (2009): *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*, Wiesbaden.
- Bojanowski, A. (2008): *Benachteiligte Jugendliche. Strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion*. In: Bojanowski, A. / Mutschall, M. / Meshoul, A. (Hrsg.): *Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern*. Münster, S. 33-46.
- Bohnsack, R. (2003): *Differenzerfahrungen der Identität und des Habitus. Eine empirische Untersuchung auf der Basis der dokumentarischen Methode*. In: Liebsch, B. / Straub, J. (Hrsg.): *Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften*. Frankfurt am Main, S. 136-160.
- Boos-Nünning, U. / Karakasoglu, Y. (2006): *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. 2. Auflage. Münster.
- Bos, W. / Lankes, E.-M. / Prenzel, M. / Schwippert, K. / Walther, G. / Valtin, R. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schulleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York.
- Bozay, K. (2005): *„...ich bin stolz, Türke zu sein!“ Ethnisierung gesellschaftlicher Probleme im Zeichen der Globalisierung*. Schwalgenbach.
- Bozay, K. (2010): *Fatale Synthese. Nationalistische Spuren im Islam am Beispiel türkischer Organisationen in Deutschland*. In: Schneiders, Th. G. (Hrsg.): *Islamverherrlichung. Wenn die Kritik zum Tabu wird*. Wiesbaden, S. 315-328.
- Brahm, G. im (2006): *Klassengröße: eine wichtige Variable für Schule und Unterricht?* In: *bildungsforschung.org*. Abrufbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/klassengroesse> [Juni 2010].

- Brettfeld, K. / Wetzel, P. (2007): *Muslimen in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt*. Hamburg.
- Bundschuh, St. / Jagusch, B. / Mai, H. (Hrsg.) (2009): *Facebook, Fun und Ramadan. Lebenslagen muslimischer Jugendlicher*. Düsseldorf.
- Buschbom, J. (2007): *Antisemitische Tendenzen in der Musikart Rap*. In: *Ministerium des Innern des Landes Brandenburg (Hrsg.): Antisemitismus. Gleichklang zwischen den Extremen. Dokumente der Fachtagung des Verfassungsschutzes am 22. November 2007 in Potsdam*. Potsdam.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen.
- Diefenbach, H. (2008): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden.
- Ditton, H. (2008): *Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit*. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, S. 247-275.
- Dollmann, J. (2010): *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*. Wiesbaden.
- Dravenau, D. / Groh-Samberg, O. (2008): *Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung*. In: Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, S. 103-129.
- El-Mafaalani, A. (2009): *Heterogenität als Potenzial nutzen. Individuelle Förderung in der vollzeitschulischen beruflichen Bildung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 1/2009.
- El-Mafaalani, A. (2010a): *Ohne Schulabschluss und Ausbildungsplatz. Konzeptentwicklung und Prozesssteuerung in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Marburg.

- *El-Mafaalani, A. (2010b): Soziologisches Theater. Benachteiligte Jugendliche beschäftigen sich mit Selbst- und Fremdwahrnehmung in selbstentwickelten Inszenierungen. In: Zeitschrift Ästhetische Bildung, 1/2010.*
- *El-Mafaalani, A. (2011a): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Biographische Rekonstruktionen überwundener Ungleichheit. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftung. Verhandlungen des 35. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden.*
- *El-Mafaalani, A. (2011b): Inklusion: Ungleiches ungleich behandeln. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2011.*
- *El-Mafaalani, A. / Toprak, A. (2010): Hausfrau oder Kauffrau? Beratungssituationen mit jungen Frauen türkischer Herkunft. In: Sozialmagazin, 2/2010.*
- *Eschelmüller, M. (2007): Lerncoaching. Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter. Grundlagen und Praxishilfen. Mülheim a.d. Ruhr.*
- *Essau, C. A. / Trommsdorff, G. (1995): Kontrollorientierung von Jugendlichen individualistischen und gruppenorientierten Kulturen. In: Trommsdorff, G. (Hrsg.): Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Weinheim.*
- *Esser, H. (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt am Main.*
- *Fijalkowski, J. (1999): Ausgrenzung und Selbstaussgrenzung von Zuwandererminoritäten. Die Bedeutung von Eigenorganisationen. In: Herkommer, S. (Hrsg.): Soziale Ausgrenzung. Gesichter des neuen Kapitalismus. Hamburg, S. 209-232.*
- *Förster, H. / Kuhnke, R. / Skrobanek, J. (2006): Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen. Wiesbaden.*

- *Foroutan, N. (Hrsg.) (2010): Sarrazins Thesen auf dem Prüfstand. Berlin.*
- *Franger, G. (1999): Das für uns so fremde Kopftuch. In: Gieseke, H. / Kuhs, K. (Hrsg.): Frauen und Mädchen in der Migration. Frankfurt am Main.*
- *Frein, T. / Möller, G. (2005): Nach PISA – weniger „Sitzenbleiben“ in Deutschland und in NRW? In: Schulverwaltung NRW, Zeitschrift des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 1/2005, S. 17-19.*
- *Fréville, G. / Harms, S. / Karakayali, S. (2010): „Antisemitismus – ein Problem unter vielen“. Ergebnisse einer Befragung in Jugendclubs und Migrant/innen-Organisationen. In: Stender, W. / Follert, G. / Özdoğan, M. (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden.*
- *Gaitanides, St. (2000): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Sozialen Arbeit. In: Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e.V. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. München.*
- *Gartmann, H. / Schwarz, K. (Hrsg.) (1981): Zur Situation der Frau im Gecekondu. Eine Untersuchung über die Lebensverhältnisse von Frauen in einem durch Zuwanderung aus dem Landesinnern entstandenen Stadtrandgebiet von Ankara. Berlin.*
- *Geißler, R. (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger P. A. / Kahlert H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, S. 71-100.*
- *Gogolin, I. / Neumann, U. / Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.*
- *Gomolla, M. / Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.*

- Grundmann, M. / Bittlingmayer, U. H. / Dravenau, D. / Groh-Samberg, O. (2008): *Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen*. In: Becker, R. / Wolfgang, L. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, S. 47-74.
- Grundschulverband NRW (2006): *Individuelle Förderung braucht heterogene Gruppen. Noten und Kopfnoten erschweren individuelle Förderung. Stellungnahme [Dezember 2009]*.
- Hamburger, F. / Badawia, T. / Hummrich, M. (Hrsg.) (2005): *Migration und Bildung. Über das Verständnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden.
- Hameyer, U. (2006): *Diversität im Schulentwicklungsprozess*. In: *Journal für Schulentwicklung*, Jg. 10, S. 24-30.
- Haug, S. / Müssig, St. / Stichs, A. (2009): *Muslimisches Leben in Deutschland*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg.
- Haugg, S. (1997): *Jugendliche ausländischer Herkunft sind in der Berufsausbildung unterrepräsentiert*. In: *IZA, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, Nr. 3-4, 1997.
- Heitmeyer, W. (2004): *Gesellschaftliche Integration, Anomie und ethnische Konflikte*. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Frankfurt am Main*, S. 629-653.
- Heitmeyer, W. / Collmann, B. / Conrads, J. (1998): *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim.
- Heitmeyer, W. / Müller, J. / Schröder, H. (1997): *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*. Frankfurt am Main.
- Heller, E. / Mosbahi, H. (1998) (Hrsg.): *Islam. Demokratie. Moderne. Aktuelle Antworten arabischer Denker*. München.

- Hessisches Kultusministerium (2007): *Individuelle Lernpläne und kompetenzorientiertes Unterrichten. Berichte aus der Praxis der Sekundarstufe I*. Wiesbaden.
- Hinz-Rommel, W. (1996): *Interkulturelle Kompetenz und Qualität. Zwei Dimensionen von Professionalität in der Sozialen Arbeit*. In: *IZA, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, Nr. 3-4, Frankfurt am Main.
- Holz, K. (2005): *Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft*. Hamburg.
- Holz, K. (2006): *Neuer Antisemitismus? Wandel und Kontinuität der Judenfeindschaft*. In: Ansorge, D. (Hrsg.): *Antisemitismus in Europa und der arabischen Welt*. Paderborn, S. 51-80.
- Holz, K. / Kiefer, M. (2010): *Islamistischer Antisemitismus. Phänomen und Forschungsstand*. In: Stender, W. / Follert, G. / Özdoğan, M. (Hrsg.): *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis*. Wiesbaden.
- Jünschke, K. (2003): *Zur Kriminalisierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Köln*. In: Bukow, W.-D. / Jünschke, K. / Spindler, S. / Tekin, U. (Hrsg.): *Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität*. Opladen.
- Juhasz, A. / Mey, E. (2003): *Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden.
- Kagıtcıbası, C. (1996): *İnsan – Aile – Kültür, 3. Basım, (Mensch – Familie – Kultur, 3. Auflage)*. Istanbul.
- Kagıtcıbası, C. / Sunar, D. (1997): *Familie und Sozialisation in der Türkei*. In: Nauck, B. / Schönplüß, U. (Hrsg.): *Familien in verschiedenen Kulturen*. Stuttgart.
- Kelek, N. (2007): *Heirat ist keine Frage*. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Zwangsverheiratung in Deutschland. Forschungsreihe Band 1*. Baden-Baden.

- Kersting, V. / Meyer, Ch. / Strohmeier, P. / Terpoorten, T. (2009): Die A 40. Der Sozialäquator des Ruhrgebiets. In: Prosek, A. / Schneider, H. / Wetterau, B. / Wessel, H. / Wiktorin, D. (Hrsg.): Atlas der Metropole Ruhr. Köln, S. 142-145.
- Khoury, A. Th. (2001): Der Islam und die westliche Welt. Religiöse und politische Grundfragen. Darmstadt.
- Kiefer, M. (2007): Islamistischer oder islamisierter Antisemitismus?. In: Benz, W. / Wetzels, J. (Hrsg.): Antisemitismus und radikaler Islamismus. Essen, S. 71-84.
- Kimmelman, N. (2009): Der „Diversity-Professional“ in der Beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung zum Umgang mit kulturell diversen Lernenden. In: Kimmelman, N. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Köln.
- King, V. (2009): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V. / Koller, H.-Ch. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 27-46.
- King, V. / Koller, H.-Ch. (Hrsg.) (2009): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.
- Kirsten, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54, S. 534-552.
- Knapp-Potthoff, A. (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, A. / Liedtke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München.
- Koch, B. / Kortenbusch, J. (Hrsg.) (2007): Individuelle Förderplanung. Berufliche Integration. Benachteiligte Jugendliche finden ihren Weg von der Schule in den Beruf. Bielefeld.

- Kreiser, K. / Wielandt, R. (Hrsg.) (1992): Lexikon der Islamischen Welt. Stuttgart.
- Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (Hrsg.) (2002): Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse der KFN-Schülerbefragung 2000. Baden-Baden.
- Krohne, J. / Meier, U. / Tillmann, K. J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 373-391.
- Krohne, J. / Tillmann, K.-J. (2006): „Sitzenbleiben“ – eine tradierte Praxis auf dem Prüfstand. In: Schulverwaltung Spezial, Zeitschrift des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 4/2006, S. 6-9.
- Leenen, W. / Rainer, H. / Kreidt, U. (1990): Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der Zweiten Generation. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 753-771.
- Lutz, Th. (2006): Von der alltäglichen Kurzberatung zum Lernentwicklungs- und Fördergespräch. In: Pädagogik, Heft 9, S. 40-45.
- Merkens, H. (1997): Familiäre Erziehung und Sozialisation türkischer Kinder in Deutschland. In: Merkens, H. / Schmidt, F. (Hrsg.): Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien in Deutschland. Hohengehren.
- Moffitt, T. E. (1993): Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. In: Psychological Review, 100, S. 674-701.
- Müller, J. (2008): Anerkennen und Abgrenzen. Überlegungen zur Pädagogik gegen Antisemitismus und Israelhass unter jungen Muslimen. In: Newsletter „Jugendkultur, Religion und Demokratie. Politische Bildung mit jungen Muslimen“, Ausgabe 9/Dezember 2008. [www.bpb.de/files/QAUQEN.pdf]

- Nauck, B. (1997): *Intergenerative Konflikte und gesundheitliches Wohlbefinden in türkischen Familien. Ein interkultureller und interkontextueller Vergleich.* In: Nauck, B. / Schönplug, U. (Hrsg.): *Familien in verschiedenen Kulturen.* Stuttgart.
- Nauck, B. (2000): *Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien – ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland.* In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland, Bd. 1.* Opladen.
- Niehoff, M. (2010): *Handlungsbedingungen einer Pädagogik im globalisierten Klassenzimmer.* In: Stender, W. / Follert, G. / Özdoğan, M. (Hrsg.): *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis.* Wiesbaden.
- OECD (2010). *OECD Education at a Glance 2010.*
- OECD (2009). *OECD Education at a Glance 2009.*
- Pfeiffer, Ch. / Wetzels, P. (2000): *Junge Türken als Täter und Opfer von Gewalt.* In: DVJJ-Journal, Nr. 2.
- Pfluger-Schindlbeck, I. (1989): *„Achte die Älteren, liebe die Jüngeren“.* Sozialisation türkischer Kinder. Frankfurt am Main.
- Pott, A. (2002): *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migranten-generation.* Opladen.
- Prengel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik.* Opladen.
- Raiser, U. (2007): *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft.* Berlin.
- Reich, H. / Roth, H.-J. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung.* Hamburg.

- Schiffauer, W. (1983): *Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkischdeutschen Sexualkonflikt,* Frankfurt am Main.
- Schiffauer, W. (1987): *Die Bauern von Subay. Das Leben in einem türkischen Dorf.* Stuttgart.
- Schleicher, A. (2007): *Individuelle Förderung.* In: *Schule NRW – Das Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, 59. Jg., Nr. 3, S. 122-127.*
- Schneiders, Th. G. (Hrsg.) (2009): *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen.* Wiesbaden.
- Schrader, A. / Nikles, B. W. / Griese, H. M. (1979): *Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik.* Königstein.
- Simon, B. (2008): *Einstellung zur Homosexualität. Ausprägungen und Korrelate bei Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund (ehemalige UdSSR und Türkei).* In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Nr. 40.* 2008.
- Sinn, H.-W. (2006): *PISA und die Drei-Klassen-Gesellschaft.* In: *ifo Standpunkte Nr. 73, 14. März 2006.*
- Solzbacher, C. (2008): *Was denken Lehrerinnen und Lehrer über individuelle Förderung? Eine Studie zu Positionen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I und Konsequenzen für Schulentwicklungsarbeit.* In: *Pädagogik, Heft 3, S. 38-42.*
- Spohn, C. (Hrsg.) (2006): *zweiheimisch. Bikulturell leben in Deutschland.* Bonn.
- Statistisches Bundesamt (2003/04): *Fachserie 11, Reihe 1.* Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009): *Ausgaben je Schüler/in 2006,* Wiesbaden.

- *Statistisches Bundesamt (2010): Ausgaben je Schüler/in 2007. Wiesbaden.*
- *Straßburger, G. (2007): Zwangsheirat und arrangierte Ehe – zur Schwierigkeit der Abgrenzung. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zwangsverheiratung in Deutschland. Forschungsreihe Band 1. Baden-Baden.*
- *Tepecik, E. (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden.*
- *Terpoorten, T. (2007): Geografie der Bildungschancen. Geografische Informationssysteme als Planungshilfe für eine sozialraumorientierte Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule, 99, S. 469-481.*
- *Tertilt, H. (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt am Main.*
- *Tibi, B. (2003): Der importierte Hass. In: Die Zeit vom 6. Februar 2003.*
- *Tietze, N. (2010): Zugehörigkeiten rechtfertigen und von Juden sprechen. In: Stender, W. / Follert, G. / Özdoğan, M. (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden.*
- *Toprak, A. (2011): „Meine Tochter muss Kopftuch tragen“. Freiburg.*
- *Toprak, A. (2010): Integrationsunwillige Muslime? Ein Milieubericht. Freiburg.*
- *Toprak, A. (2006): Jungen und Gewalt. Die Anwendung der Konfrontativen Pädagogik in der Beratungssituation mit türkischen Jugendlichen. Herbolzheim.*
- *Toprak, A. (2004): „Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen“. Elterliche Gewaltanwendung in türkischen Migrantenfamilien und Konsequenzen für die Elternarbeit. Herbolzheim.*

- *Toprak, A. (2002): „Auf Gottes Befehl und mit dem Worte des Propheten...“. Auswirkungen des Erziehungsstils auf die Partnerwahl und die Eheschließung türkischer Migranten der zweiten Generation in Deutschland. Herbolzheim.*
- *Toprak, A. (2001): „Ich bin eigentlich nicht aggressiv!“ Theorie und Praxis eines Anti-Aggressions-Kurses mit türkischstämmigen Jugendlichen. Freiburg.*
- *Toprak, A. (2000): Sozialisation und Sprachprobleme. Eine qualitative Untersuchung über das Sprachverhalten türkischer Migranten der zweiten Generation. Frankfurt am Main.*
- *Toprak, A. / El-Mafaalani, A. (2009): Jugendgewalt und Islam in Deutschland. In: Bundschuh, St. / Jagusch, B. / Mai, H. (Hrsg.): Facebook, Fun und Ramadan. Lebenslagen muslimischer Jugendlicher. Düsseldorf, S. 52-55.*
- *Toprak, A. / El-Mafaalani, A. / Nowacki, K. (2011): Gewalt von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. In: Deegener, G. / Körner, W. (Hrsg.): Aggression und Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Weinheim.*
- *Treibel, A. (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim / München.*
- *Vorhoff K. (1995): Die Aleviten – eine Glaubensgemeinschaft in Anatolien. Vortrag am 30.03.1995, Orient Institut Istanbul, unveröffentlichtes Manuskript.*
- *Voß, R. (2005): Unterrichten ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivwechsel. In: Voß, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Weinheim, S. 40-62.*
- *Weidner, J.; Kilb, R. (Hrsg.) (2011): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Weinheim.*

- *Wetzel, J. (2010): Moderner Antisemitismus unter Muslimen in Deutschland. In: Schneiders, Th. G. (Hrsg.): Islamverherrlichung. Wenn die Kritik zum Tabu wird. Wiesbaden, S. 379-392.*
- *Wößmann, L. (2003): Familiärer Hintergrund, Schulsystem und Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 21-22, S. 33-38.*
- *Ziesel, E. / Ögütmen, H. (2005): Miteinander austauschen – Gegenseitig verstehen. Das Projekt ELTERN TALK spricht die Bedürfnisse der Eltern an. In: Aktion Jugendschutz Landesstelle Bayern e.V. (Hrsg.): Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention. München.*

DIE AUTOREN

Aladin El-Mafaalani, Diplom-Arbeitswissenschaftler, studierte außerdem Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik (Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Schulen). Er ist Berufsschullehrer, insbesondere in dem Bereich der beruflichen Benachteiligtenförderung, sowie Dozent an der Fachhochschule Dortmund, der Ruhr-Universität Bochum und in verschiedenen Institutionen der beruflichen Weiterbildung. Er berät verschiedene Schulen und pädagogische Einrichtungen. Seine Schwerpunkte: Bildungs- und Sozialisationsforschung, Migrationssoziologie, Benachteiligtenförderung, Schulsozialarbeit und Lehrerbildung.

Dr. Ahmet Toprak, Diplom-Pädagoge, Professor für Erziehungswissenschaft an der Fachhochschule Dortmund. Er war zuvor u.a. Referent für Gewaltprävention und stellvertretender Geschäftsführer bei der Aktion Jugendschutz Bayern sowie Mitglied der Deutschen Islam Konferenz des Bundesinnenministeriums. Derzeit ist er Mitglied und stellvertretender Vorsitzender des Bundesjugendkuratoriums. Seine Schwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Konfrontative Pädagogik, Abweichendes Verhalten, Aggression und Gewalt.

ANSPRECHPARTNERIN IN DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG

*Christine Henry-Huthmacher
 Koordinatorin Frauen- und Familienpolitik
 Team Gesellschaftspolitik, Hauptabteilung Politik und Beratung
 Rathausallee 12
 53757 Sankt Augustin
 Tel.: +49(0)-22 41-2 46 22 93
 E-Mail: christine.henry-huthmacher@kas.de*