

**Nohl, Arnd-Michael (2001): Bildung und Migration – Empirische
Rekonstruktionen zu bildungserfolgreichen Jugendlichen aus türkischen
Einwanderungsfamilien. In: Gesemann, F. (Hg.): Migration und Integration in Berlin.
Opladen: Leske + Budrich, S. 293-312**

Frank Gesemann (Hrsg.)

Migration und Integration in Berlin

Wissenschaftliche Analysen und politische
Perspektiven

Leske + Budrich, Opladen 2001

Arnd-Michael Nohl

Bildung und Migration

Empirische Rekonstruktionen zu bildungserfolgreichen Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien

Reisen bildet, heißt es. Doch wenn die Reise zu lange dauert und zur dauerhaften Migration wird, steht es offenbar um die Bildungschancen viel schlechter. Dies jedenfalls zeigen die Statistiken zur Beschulung der Kinder von Berliner Arbeitsmigrant(inn)en. Dennoch: die Nachkommen der „Gastarbeiter/innen“ besuchen längst nicht mehr nur die „Sonder“- und Hauptschulen. Sie sind ein fester, unübersehbarer Teil der Schüler- und Studentenschaft an Berliner Gymnasien, Gesamt- und Hochschulen geworden.

Im Zentrum dieses Beitrags stehen die Erfahrungen und Lebensorientierungen von bildungserfolgreichen Jugendlichen, deren Familien aus der Türkei eingewandert sind. Nicht nur der bildungstypische, sondern auch der migrationspezifische Aspekt ihrer sozialen Lage wird rekonstruiert. Zunächst gehe ich auf den Bildungserfolg der (Berliner) Jugendlichen ein, wie er sich in Statistiken widerspiegelt und in der Erziehungs- und Sozialwissenschaft untersucht wird (1). Dann erörtere ich kurz die migrationspezifischen Erfahrungen, die das Leben von bildungs„fernen“ wie -erfolgreichen Jugendlichen männlichen Geschlechts prägen (2). Auf diesem Hintergrund heben sich die bildungsmilieutypischen Problemlagen ab, die sich den bildungserfolgreichen Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien stellen (3). Abschließend wird eine Gruppe von Studenten untersucht, die die migrations- und bildungsspezifische Problematik auf besonders kreative Weise bewältigen. Dies bedeutet aber nicht, dass hier Bedingungen für eine gelungene Integration in das staatliche Bildungssystem identifiziert werden könnten. Vielmehr unterhalten diese Studenten eine eigene, von Eltern und Staat unabhängige Bildungsstätte (4).

1. Der Bildungserfolg der Berliner Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien

Im Schuljahr 1998/1999 schlossen 469 Berliner Schüler/innen ohne deutschen Pass, darunter 188 türkische Staatsangehörige, die Schule mit der allgemeinen Hochschulreife ab. Insgesamt besuchten 11.017 Schüler/innen ohne deutschen Pass, davon 4.620 türkische Staatsangehörige, im Schuljahr 1999/2000 öffentliche Gymnasien und Gesamtschulen in Berlin (vgl. *Landesschulamt Berlin* 2000: 15, 20 und 134f.). Damit stellen die Bildungserfolgreichen unter den Jugendli-

chen aus Einwanderungsfamilien eine zwar immer noch zu geringe,¹ jedoch nicht mehr zu überschende Größe dar (vgl. auch *Hansen/Hornberg* 1996).

Der Schulerfolg der Migrantenkinder und seine Ursachen sind ein wichtiges Thema der einschlägigen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. Für die immer noch zu geringe Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen ohne deutschen Pass werden höchst unterschiedliche Ursachenzusammenhänge – vom familialen Klima bis zur institutionalisierten Diskriminierung – identifiziert.²

Angeichts der Vielzahl von Studien zum schulischen (Miss-)Erfolg der Migrantenkinder erstaunt, dass es bislang nur wenige Untersuchungen zu jenen Nachkommen der Migrant(inn)en gibt, die die Schule mit großem Erfolg absolvieren. „Eine Analyse der Bildungskarrieren dieser Generation steht aus“ (*Herwartz-Emden* 1997: 903). Dabei wäre nicht nur nach den Bedingungen und Verläufen ihres Schulerfolgs zu fragen, sondern es wären die sozialen Welten, biographischen Perspektiven und Lebensorientierungen dieser Personen zu untersuchen, die allmählich zum unübersehbaren und unüberhörbaren Teil der Bildungsseite dieses Landes werden.

Erst in jüngster Zeit sind Untersuchungen zu den Lebensorientierungen der bildungserfolgreichen Nachkommen von Migrant(inn)en entstanden. Während *Gutiérrez Rodríguez* (1999) ihre weiblichen Untersuchungspersonen hauptsächlich

¹ Zu gering ist insbesondere der Anteil der Ausländer/innen an der Gesamtzahl der Gymnasist(inn)en. Betrachtet man die direkt nach dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe angestiedelte 7. Klasse, so zeigt sich: Während hier der prozentuale Anteil der ausländischen Schüler/innen an allen Schüler/innen hier insgesamt (d.h. über alle Schularten hinweg) bei 12,8% liegt, sind nur 8,9% der Gymnasiast(inn)en, aber 12,8% der Gesamtschüler/innen ohne deutschen Pass. Dabei lässt sich weder im Gymnasium noch in der Gesamtschule eine positive Entwicklung verzeichnen (vgl. *Landesschulamt Berlin* 2000). Diese Zahlen basieren allerdings lediglich auf dem Kriterium Staatsbürgerschaft und können den Einwanderungsstatus – etwa der Aussiedler oder der eingebürgerten Kinder von Arbeitsmigrant(inn)en – nur unzureichend berücksichtigen (siehe hierzu *Boos-Münning/Henscheid* 1999: 6).

² So kommen *Leenen et al.* (1990) zu dem Schluss, dass das vormoderne Bildungsverständnis der (türkischen) Elterngeneration und die aus ihm resultierenden Generationenkonflikte sowie das Fehlen von Platzierungsanstrengungen die Kinder dazu zwingt, für ihre Schulkarriere selbst Sorge zu tragen. Zwar sehen auch *Manck et al.* (1998) die schulische Benachteiligung der Migrantenkinder in den familialen Sozialisationsbedingungen begründet, machen hierfür aber weniger die Herkunftskultur denn die Migrationsituation verantwortlich. Auf den Zusammenhang der Orientierung an der Herkunftsgesellschaft mit der Angst vor ethnischer Diskriminierung, die zusammen ein ungünstiges kulturelles Klima für den Schulbesuch ausmachen, weisen *Alba et al.* (1994) hin. Einen Perspektivenwechsel leiten die Untersuchungen von *Gogolin/Neumann* und *Gomolla/Radtke* ein. So identifizieren *Gomolla/Radtke* (2000) zwar ebenfalls ethnische Diskriminierung als Ursache des schulischen Misserfolgs von Migrantenkindern – jedoch auf Seiten der Institution Schule. *Gogolin* (1994) und *Gogolin/Neumann* (1997) betrachten ebenfalls die schulische Seite, sehen die Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder jedoch vor allem im common sense der Einsprachigkeit, im „monolingualen Habitus“ (*Gogolin* 1994) der Lehrer/innen begründet.

lich in Bezug auf Ethnisierung und geschlechtsspezifische Etikettierung befragt, stehen das religiöse Selbstverständnis und dessen Bezug zu pädagogischen Vorstellungen im Zentrum der Arbeit von *Karakayoglu-Aydin* (2000), die angehende Lehrerinnen türkischer Herkunft untersucht hat.

Beiden Studien ist – trotz erheblicher methodologischer Unterschiede – der Ansatz am Individuum und die zentrale Methode des Einzelinterviews gemein. Demgegenüber beruht meine Untersuchung zu bildungserfolgreichen Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien primär auf Erhebungen mit Realgruppen.³ In ihren Gleichaltrigengruppen (Cliques u.ä.) verarbeiten die Jugendlichen auf kreative Weise ihre spezifischen Probleme, die nicht nur mit ihrer sozialen Lagerung als Nachkommen der Einwanderer und Einwanderinnen, d.h. mit ihrer Migrationslagerung (vgl. *Nohl* 1996: 17ff.) verknüpft, sondern auch in ihren bildungsspezifischen Erfahrungen fundiert sind.⁴

Bevor ich aber auf die spezifische Problematik der bildungserfolgreichen Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien eingehe, ist ein kurzer Blick auf die soziale Lagerung jener Altersgenossen vomöten, welche in den Bildungsinstitutionen weniger erfolgreich sind. Erst im Vergleich mit diesen wird evident, was den Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien hinsichtlich ihrer migrationspezifischen Erfahrungen gemeinsam ist und worin sie sich bildungstypisch unterscheiden.

2. Migrationslagerung und Bildung bei Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien

Wie in einer umfangreichen empirischen Untersuchung herausgearbeitet werden konnte (vgl. *Bohnsack/Nohl* 1998, 2001a; *Nohl* 2001), stehen die männlichen Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien⁵ am Ende ihrer Adoleszenz vor einer Problematik, die sie von ihren einheimischen Altersgenossen unterscheidet und mit ihrer Migrationslagerung, d.h. mit ihren Erfahrungen als Migranten der zweiten Generation, zusammenhängt. Sie erfahren auf eindringliche Weise eine Diskrepanz, die zwischen ihrer Familie, der inneren Sphäre, und der äußeren Sphäre der Gesellschaft herrscht.

³ Zentrales Untersuchungsinstrument dieser Erhebungen ist das Gruppendiskussionsverfahren (*Bohnsack* 2000; *Schäffer/Loos* 2001), neben dem aber auch teilnehmende Beobachtung und biographische Interviews (*Schulze* 1983) durchgeführt wurden. Alle Daten wurden mit den Mitteln der dokumentarischen Methode (*Mannheim* 1964; *Bohnsack* 2000; *Bohnsack/Neuwig-Gesemann/Nohl* 2001) interpretiert.

⁴ Zu einer rekonstruktiven, biographisch orientierten Forschung, die die „kreativen Potentiale“ der Migration untersucht, vgl. *Apitzsch* (1999: 482).

⁵ Weibliche Jugendliche aus Einwanderungsfamilien geböten nicht zum Fokus dieses von der DFG geförderten Forschungsprojekts, sondern wurden hauptsächlich als Vergleichsgruppe herangezogen (siehe u. a. *Bohnsack et al.* 2001; *Weller* 2001).

Die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsabschlüssen sehen die Sphärendiskrepanz einerseits in der „alten Denkweise“⁶ ihrer Eltern begründet, die ihr am türkischen Dorf orientiertes Leben auch in der deutschen Großstadt fortzuführen trachten; andererseits konstituiert sie sich auch in dem mangelnden Verständnis und der ethnischen Diskriminierung auf Seiten der deutschen Gesellschaft (etwa wenn die Polizei es an „Neutralität“ gegenüber ihrer religiösen und ethnischen Zugehörigkeit fehlen lässt). Dabei erstreckt sich die Diskrepanz nicht nur auf unterschiedliche Normalitätserwartungen in innerer und äußerer Sphäre. Wenn die Jugendlichen sagen, „man ist zu Hause ganz anders als man draußen ist“, so weist dies zudem auf disparate Formen der Sozialität hin, die sie in innerer und äußerer Sphäre erfahren: Die innere Sphäre umfasst einen – bisweilen unvermittelt – aus dem Herkunftsland der Eltern tradierten Sozialitätsmodus, auf den die Jugendlichen mit den Metaphern „Liebe“ und „Respekt“ Bezug nehmen. Die äußere Sphäre ist durch gesellschaftliche Beziehungsformen gekennzeichnet, wie sie vor allem in Form von institutionalisierten, berufsbiographischen Ablaufmustern (Schule, Ausbildung), aber auch in ethnischer Diskriminierung Niederschlag in den jugendlichen Erfahrungen finden. Diese Erfahrung der Sphärendiskrepanz stellt einen fokussierten Zusammenhang gleichartiger Erfahrungen dar und bildet die Gemeinsamkeit der Migrationsgeneration dieser Jugendlichen.

Dabei reichen die Erfahrungen der Sphärendiskrepanz bis in die Sozialisationsgeschichte zurück. Bereits in ihrer frühen Kindheit – in dem Moment, als sie aus der Familie heraustreten und mit öffentlichen Institutionen wie Kindergarten und Schule konfrontiert werden – erleben diese Nachkommen der Migrant(inn)en eine Differenz zwischen Herkunftsfamilie und öffentlichen Institutionen. Bei der Bewältigung der institutionalisierten (berufs-)biographischen Ablaufmuster (Kindergarten, Schule, Ausbildung) sind sie auf sich alleine gestellt und erfahren keine Unterstützung durch ihre Eltern. Ebenso wenig finden sich Versuche von Seiten der öffentlichen Institutionen, in eine Kommunikation mit der Herkunftsfamilie der Jugendlichen zu treten. Die Diskrepanz zwischen innerer und äußerer Sphäre wird also weder von den Eltern noch von den Vertretern der öffentlichen Institutionen kommunikativ überbrückt.

Diese sozialisationsgeschichtliche Verwurzelung der Sphärendiskrepanz wurde in der Analyse von biographischen Interviews herausgearbeitet. Anhand des Interviews mit *Kamil*, einem etwa 19-jährigen jungen Mann, möchte ich die mit der Sphärendiskrepanz zusammenhängenden Schwierigkeiten exemplarisch in Bezug auf den Übergang von der schulischen Primar- zur Sekundarstufe verdeutlichen. Bei den im Folgenden zitierten Äußerungen von *Kamil* stelle ich nicht die Frage, ob sie „faktisch“ stimmen; insofern er diese Schulschwierigkeiten so erfahren hat, hatten sie ihre Auswirkungen auf seine Biographie (Biographisches Interview mit *Kamil*, Zeile 242-251):

⁶ Alle Zitate stammen – soweit nicht anders angegeben – aus dem empirischen Datennaterial. Siehe hierzu ausführlich *Nohl* (2001).

⁷ Alle Transkripte werden gekürzt und der Lesbarkeit halber stark vereinfacht wiedergegeben.

„Ich hab mich dann angemeldet bei einer Gesamtschule. Dort hat man mir gesagt, dass sie mich nicht nehmen können und so weiter, trotz eines guten Zeugniss. Und in der Klasse, weil jeder eine Hauptempfehlung bekommen hat in der sechsten Klasse, ham die mir auch eine Hauptempfehlung gegeben. Weil is ja ne türkische Klasse, und wenn jetzt einer Real bekommt, was sagen dann die anderen dazu ne, hab ich auch also Hauptempfehlung bekommen.“

In *Kamils* Schilderung des Schulwechsels fällt zweierlei auf: Erstens wird ihm trotz guter Leistungen die Realschulempfehlung verweigert. Dabei erfährt *Kamil*, insofern er nicht nur als „Türke“ fremdidentifiziert, sondern zudem auf die ethnische Homogenität seiner „türkischen Klasse“ verpflichtet wird, eine doppelte ethnische Etikettierung und Stereotypisierung. Zweitens erwähnt *Kamil* mit keinem Wort seine Eltern, ihre Reaktion auf diese Schwierigkeiten oder eine von ihnen ausgegangene Hilfestellung und Unterstützung.⁸ Er ist also in der Schule, einer zentralen Institution der äußeren Sphäre, ganz auf sich alleine gestellt.

Betrachtet man ein zweites biographisches Interview, das mit einem Jugendlichen geführt wurde, der im Gegensatz zu *Kamil* einen hohen Bildungsabschluss hat, so wird die bildungsspezifische Aspekthaftigkeit der Sphärendiskrepanz deutlich. Denn auch dieser Jugendliche, *Bahri*, erfährt ethnische Diskriminierung. Doch steht ihm sein Vater, der ebenso wie *Kamils* Vater Arbeiter ist, helfend zur Seite. Als *Bahri* schon von seinem Gymnasialbesuch zu erzählen begonnen hat, schiebt er noch eine vorangegangene Episode seiner Biographie ein (Biographisches Interview mit *Bahri*, Zeile 243-320):

„In der dritten Klasse bin ich sitzen geblieben. Und das war für mich damals schon eine sehr negative Erfahrung, weil ... meine Klassenlehrerin hatte mit mir ein sehr schlechtes Verhältnis. Ich weiß nicht warum, ich weiß auch nicht, was ich ihr angestanden hatte, aber anscheinend, das spürten wir auch, sie mochte wahrscheinlich keine Ausländer. ... Wir warn Kinder, und trotzdem, man spüre es: als Mensch spürt man das schon; wenn ein Mensch einen anderen Menschen nicht mag, dann lässt er das auch durch seine Mimik oder durch seine Gestik mehr oder minder bemerkbar machen. Das ham wir auch gespürt, und deswegen mochte ich auch teilweise nicht zur Schule gehen, am Unterricht teilnehmen. Und es kam halt dann so weit, dass ich halt in der dritten Klasse, dass sie mich halt sitzen blieben ließ, natürlich klar, ich hab auch für die Schule nicht soviel getan, aber ... sie hat mich dann halt sitzen bleiben lassen, und das hatte mich halt sehr gestört. Ich hab damals, ich erinnere mich noch ganz genau, auf der Straße bin ich heulend nach Hause gegangen, und meinen Eltern halt mitgeteilt, dass ich in der Klasse sitzen geblieben bin, und mein Vater is natürlich dann sehr wütend geworden und hat dann natürlich auch mit mir geredet. Warum und dies und er ist noch mit zu der Lehrerin gegangen und hat sie gefragt, warum das so geschehn is, und

ben. Alle Eigennamen sind anonymisiert.

⁸ Dies bedeutet nicht, dass die Eltern ihrem Sohn keinen Erfolg im Bildungssystem wünschen. Doch ihre Bildungsaspiration war von keinem entsprechenden Engagement begleitet.

er hat mit dem Direktor geredet, natürlich hat das nichts an der Tatsache geändert, dass ich sitzen geblieben bin, aber das nächste Jahr, wo ich die dritte Klasse wiederholt hab, da warn meine Noten sehr gut. Ich hab die dritte Klasse dann sehr gut abgeschlossen, bin in die vierte gekommen und hatte eine Lehrerin, Frau Peters hieß die, ich erinnere mich noch ganz genau an sie, und sie hatte mit ausländischen Kindern einen sehr guten Umgang. Wir hatten ein sehr gutes Verhältnis mit ihr, das war auch eine sehr sanfte Lehrerin, ... und ich mochte sie auch sehr, und das hat sich auch auf meine Noten niedergeschlagen. ... Und sie hatte dann halt am Ende der vierten Klasse meinem Vater vorgeschlagen, dass ich am besten halt zur Realschule gehen soll. Also ich könnte es auch auf dem Gymnasium packen, aber sie hat halt empfohlen, Realschule. Aber Gymnasium ginge auch. Mein Vater hat dann beschlossen, dass ich aufs Gymnasium geh, er hat mich dann auch gefragt, was willst du? Also kannst du das Gymnasium packen? Ich hab dann gesagt, warum nicht? Hat er gesagt, okay, dann geh lieber aufs Gymnasium. Und, na ja, dann hat dann diese Grundschulphase geendet, und ich ... hab dann mit dem Gymnasium angefangen.“

Auch wenn die Intervention des Vaters keine unmittelbare Verbesserung von Bahris schulischer Situation mit sich bringt (er wird dennoch nicht versetzt), so dokumentiert sich in ihr doch eine Kommunikation zwischen innerer und äußerer Sphäre. Bahri ist also im Gegensatz zu Kamil nicht darauf angewiesen, die Sphäregrenzen selbst zu überbrücken und alleine mit der Schule zu verhandeln. Noch nachdrücklicher zeigt sich dies im Zuge des Wechsels von der Primar- in die Sekundarstufe. Der Gymnasialbesuch von Bahri wird regelrecht zwischen der Lehrerin, dem Vater und Bahri ausgehandelt. Dabei ist es auch von Bedeutung, dass die Lehrerin sich auf eine solche kommunikative Lösung des Entscheidungsproblems einlässt und Bahri ihr insgesamt einen „sehr guten Umgang mit ausländischen Kindern“ zugesteht.

In den unterschiedlichen Bildungswegen von Kamil und Bahri dokumentiert sich – unter den Bedingungen der Migrationslagerung – die hohe Bedeutung der elterlichen Platzierungsanstrengungen.⁹ Während Bahri massiv von seinem Vater – ebenso wie Kamils Vater ein Arbeiter¹⁰ – unterstützt wird, lassen sich in Kamils Biographie keinerlei Platzierungsanstrengungen der Eltern erkennen.

Die Migrationslagerung der Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien ist – so deutet sich hier an – bildungsspezifisch differenziert. Während bei den Jugendlichen mit niedrigen Bildungsabschlüssen die Sphärendiskrepanz schon in der Kindheit mit einer weitgehenden Distanz und dem Fehlen jeglicher Kommunikation zwischen innerer und äußerer Sphäre, etwa zwischen Eltern und Schule, einhergeht, scheint bei den bildungserfolgreichen Jugendlichen die

Kommunikation zwischen Eltern und Schule eine Voraussetzung ihrer schulischen Karriere zu sein. Dennoch findet sich auch bei den Jugendlichen mit hohen Bildungsabschlüssen eine – bildungstypisch differenzierte – Form der migrationspezifischen Sphärendiskrepanz.

3. Die Sphärendiskrepanz bei bildungserfolgreichen Jugendlichen

Die besondere Problematik der Jugendlichen mit hohen Bildungsabschlüssen und ihre Erfahrungen der Diskrepanz zwischen innerer und äußerer Sphäre habe ich anhand zweier Gleichaltrigengruppen herausgearbeitet. In der gemischgeschlechtlichen Gruppe mit dem Codenamen *Zeugnis*¹¹ räumen die Jugendlichen ihrer Beziehung zu den Eltern breiten Platz in der Gruppendiskussion ein. Die Eltern erscheinen ihnen, weil sie „in der Türkei aufgewachsen sind“, einerseits jener Kultur verhaftet, die zu Zeiten ihrer Kindheit in der Türkei vorherrschte. Andererseits stellen die Jugendlichen aber auch eine Entwicklung bei ihren Eltern fest. Dabei hat sich insgesamt die grundlegende Haltung der Elterngeneration jedoch nicht geändert:

Cigdem: „Und zwar ham sie sich bis zu einem Punkt nur fortgeschritten in ihrer Entwicklung, ich glaube in der kulturellen Entwicklung. Weil meine Mutti ist immer noch der Ansicht, obwohl sie als fortschrittlich gilt, wenn wir sie mit andern Müttern vergleichen, aber sie ist der Meinung, dass sie mein Leben selber zeichnen soll. Dass sie für mein Leben zuständig ist und dass sie eine Entscheidungskraft hat, die höher ist als ich. Da sie mir auch das Heiraten nicht erlaubt, weil ich unbedingt studieren muss und meine Freiheit ausleben muss. Aber ich glaube, meine Freiheit liegt dort, wo ich selber entscheide. Und eine Freiheit, die ich nicht will, möcht ich auch nich ham. Und das is für mich auch keine Freiheit mehr“ (Gruppe *Zeugnis*, Passage Eltern, Zeile 143-160).

Cigdem gesteht ihren Eltern zwar zu, eine „kulturelle Entwicklung“ erfahren zu haben. Dies gilt jedoch lediglich bis zu einem gewissen „Punkt“. Denn ihre Rolle innerhalb der Familie, in der sie die „Entscheidungskraft“ beanspruchen, hat sich nicht verändert. Dieses Festhalten an einem spezifischen Sozialitätsmodus wird von Cigdem am Beispiel ihrer Mütter verdeutlicht. Diese will das Leben ihrer Tochter „zeichnen“, d.h. im Sinne ihrer eigenen Erwartungen festlegen. Gegenüber dieser rigiden Haltung, die Cigdem in der inneren Sphäre erfährt, ist sie selbst an persönlichen Entscheidungen orientiert, die auch den Vorstellungen der Mutter widersprechen können: „Meine Freiheit liegt dort, wo ich selbst entscheide.“ Die hier gegenüber der Mutter als Person der inneren Sphäre gezogene Grenze beruht letztendlich auf einer differentiellen Haltung zur Bildung: Während

⁹ Auch die quantitative Forschung (bei einheimischen Jugendlichen) hebt hervor, dass Schulerfolg nicht direkt mit den Bildungsabschlüssen der Eltern, sondern mit deren Platzierungsanstrengungen zusammenhängt (vgl. *Leenen et al.* 1990, *Silberstein et al.* 1996: 17).

¹⁰ Während Kamil nichts Genaueres über die Tätigkeit seines Vaters äußert, gibt Bahri an, sein Vater sei Betriebsrat und übernehme auch Dolmetscherfunktionen. Hier deutet sich ein feiner bildungsspezifischer Unterschied hinsichtlich der Herkunftsfamilie an.

¹¹ Bei der Gruppe *Zeugnis* handelt es sich um fünf Jugendliche, die sich vom Gymnasium her kennen. Während Ali (18 Jahre), Cigdem (19 Jahre) und Erol (18 Jahre) noch das Gymnasium besuchen, studiert Danel (20 Jahre), Baki (19 Jahre) hat kurz vor dem Zeitpunkt der Gruppendiskussion (8.2.1998) das Gymnasium verlassen.

die Mutter eher an einer institutionalisierten, gesellschaftlichen Normalitätserwartungen entsprechenden Bildung interessiert ist, verweist Cigdem auf eine eigenständige, an ihren persönlichen Präferenzen orientierte Bildungsidee.

Distanz wahren diese Jugendlichen jedoch nicht nur gegenüber der inneren Sphäre. Auch ihr Bezug zur äußeren Sphäre ist durch die Grenzen geprägt, die sie zur dominanten Kultur sowohl in der Türkei wie auch in Deutschland ziehen (Gruppe *Zeugnis*, Fremdheit: 154-175):

- Ali:* „Das is ja so also hier in Deutschland sind wir ja Ausländer, naja also wir sind nummal Ausländer das geht nicht anders, und“
- Baki:* „in der Türkei“ (*Lachen*)
- Erol:* „in der Türkei“ (*Lachen*)
- Ali:* „wenn wir in die Türkei gehen, da dann sagen die“ ...
- Erol:* „Deutschländer“
- Ali:* „also, wir hörn immer, hinter uns, dass manche reden, der kommt aus Deutschland uns so, also wir“
- Erol:* „der is en Deutscher Deutschländer“
- Demet:* „(das heißt) vor allem Almanci heißt das“

Zwei unterschiedliche, einander widersprechende Fremdentifizierungen begleiten das Leben dieser Jugendlichen. Ihre soziale Identität als „Ausländer“ in Deutschland geht mit der ebenso zugeschriebenen Identität als „Deutschländer“ bzw. „Almanci“ in der Türkei einher. Diese Fremdentifizierungen beziehen sich auf die ethnische Zugehörigkeit der Jugendlichen und sind insofern nicht verhandelbar, worauf auch Ali hindeutet: „das geht nicht anders“. In diesem Zusammenhang entwickeln die Jugendlichen den Gedanken eines eigenen Bereichs, der sowohl von der Türkei und ihren dort geborenen Eltern als auch von Deutschland abgegrenzt wird. Hier wird nun eine den Jugendlichen eigene, dritte Sphäre entfaltet (Gruppe *Zeugnis*, Fremdheit: 216-268):

- Erol:* „Wir brauchen ein eigenes Land.“
- Baki:* „Wie heißt dat?“
- Demet:* (*Lachen*) ...
- Erol:* „Deutschländerreich. Oder irgendwie sowas.“
- Demet:* (*Lachen*) „Deutschländerreich.“ (*Lachen*)
- Erol:* „Wir nehmen Berlin, Kreuzberg als“
- Demet:* „Hauptstadt“
- Erol:* „Hauptstadt“
- Baki:* „Hauptstadt. Und wo is das ganze Land, Berlin, oder?“
- Erol:* „Nee, Berlin-Brandenburg würde reichen.“
- Demet:* „Berlin. Hauptstadt wär Kreuzberg.“
- Baki:* „Brandenburg will ich nicht.“
- Cigdem:* „Na hooh.“ (*Lachen*)
- mehrere: (*Lachen*)
- Demet:* „Das war natürlich Spaß.“
- Erol:* (*Lachen*)
- Cigdem:* „Späß beiseite.“

Der den Jugendlichen eigene Bereich, in dem sie nicht mit diskriminierenden Fremdentifizierungen konfrontiert würden, wird territorial als „Land“ definiert. In dessen Namen, „Deutschländerreich“, nehmen die Etikettierungen jedoch wieder Einzug. Die dritte Sphäre basiert also alleine auf der Abgrenzung von den Stigmatisierenden und wird so zum Territorium der Stigmatisierten. Eine eigenständige Handlungspraxis, wie sie bei der zweiten Gruppe Jugendlicher noch zu zeigen sein wird, ist ihr nicht zu eigen. Vielmehr geraten die Jugendlichen hier (in hoher interaktiver Dichte und mit großem Engagement) in Überlegungen, die ihnen selbst gewagt und realitätsfern erscheinen. Schließlich bezeichnen sie alles als „Späß“, den sie nummehr „beiseite“ schieben. Der Ausflüg in die Phantasie wird jäh abgebrochen, die diskriminierungsfreie, eigenständige dritte Sphäre verbleibt im zwar hoch kreativen, aber dennoch virtuellen Bereich der Gedankenwelt.

In diesen Phantasien und Gedankenspielerien überlagern sich die migrationspezifischen Erfahrungen der Jugendlichen (die Diskrepanz von innerer und äußerer Sphäre) mit der Bildungslagerung, wie sie Gymnasias(t)in(n)en und Studierenden zu eigen ist: Die Jugendlichen suchen die Problematik der Sphären Diskrepanz in intellektualisierender Konstruktionsarbeit, d.h. in der theoretisch-reflexiven Gedankenspielerlei, zu bewältigen. Im „Deutschländerreich“ sind zwar alle Probleme ihres Daseins überwunden. Doch erscheint es ihnen selbst höchst unwahrscheinlich, ein solches Land zu gründen. Hier zeigen sich Elemente des für Gymnasias(t)in(n)en typischen „Bildungsmoratoriums“ (*Zinnecker* 1991). In diesem kommt es einerseits zur reflexiven Antizipation biographischer Selbstverortung, andererseits lähmt die stete Reflexion und Theoretisierung das Handeln.¹²

Wie in der theoretisierenden Konstruktionsarbeit und Auseinandersetzung mit innerer und äußerer Sphäre eine handlungspraktische dritte Sphäre entstehen kann, in der die Problematik der Migrationslagerung bildungsspezifisch bewältigt wird, möchte ich im Folgenden anhand der zweiten Gruppe, *Idee*, zeigen,¹³ deren Mitglieder sich in einer informellen islamischen Bildungsstätte („Medrese“) treffen, die der *Risale-i Nur-Gemeinschaft* zugehörig ist.¹⁴

¹² *Bohnsack* (1989) hat diese Haltung der Gymnasias(t)in(n)en im empirischen Vergleich mit Lehrlingen herausgearbeitet und schreibt zu ihren sozialisationsgeschichtlichen Hintergründen: „Diese gedankensexperimentelle bis gedankenspielerische Haltung ist wohl in doppelter Hinsicht an den existentiellen Hintergrund, an die gymnasiale Ausbildung, in somit an das Bildungsmilieu gebunden, indem nämlich eine *intellektuelle Sozialisation*, in der man sich mit Gegenständen, Problemen und Entscheidungen befasst, die nicht alltagsrelevant sind, deren Bewältigung in diesem unmittelbaren Sinne existentiell folgenlos bleibt, noch dadurch potenziert wird, daß diese Sozialisation innerhalb eines *institutionalisierten Moratoriums* (d.h., unter Bedingungen der Freistellung von biographisch relevanten Entscheidungszwängen) sich vollzieht“ (*Bohnsack* 1989: 221; i. O. k.).

¹³ Bei der Gruppe *Idee* handelt es sich um vier Studenten Berliner Universitäten. Asri ist 22, Bahri und Cezni sind 23, Dürr ist 26 Jahre alt.

¹⁴ Wörtlich bedeutet dieser Name „Gemeinschaft der Epistel des Lichts“. Vgl. zu dieser religiösen Gruppierung in Deutschland *Spuler-Siegemann* (1998: 141ff.) Meine Rekon-

Diese Studenten beschäftigen sich in der Gruppendiskussion – ähnlich wie die Gruppe *Zeugnis* – nicht nur mit ihrem Leben in Deutschland, sondern auch mit ihren Erfahrungen in der Türkei.¹⁵ Allerdings geht es in ihrem Diskurs nicht um erlittene Fremdelkettierungen, sondern um eine in der Türkei dominante Handlungspraxis, die auf die dezidierte Ablehnung der Gruppe *Idee* trifft. Die Jugendlichen arbeiten diese Problematik am Thema „Eheanbahnung“ aus, dem sie sich in hoher interaktiver und metaphorischer Dichte widmen. Die Studenten grenzen sich von spezifischen Gebäuchen „bei den Türken“ ab, insofern sie planen, ihre zukünftige Ehefrau selbst zu finden und zunächst „kennen zulernen“, also eine Ehe auf der Basis der „Persönlichkeit“, d.h. des persönlichen Habitus, zu schließen (Gruppe *Idee*, Fokussierungsmetapher: 312-332).¹⁶

Dürri:

„Und wenn das nicht so wäre oder wie sollte dann die Sache mit dem Heiraten sonst sein ..., um zu heiraten mit ihr, halt um zu wissen, was sie für eine Persönlichkeit hat, muss man (wiederum) einmal sich kennen lernen, sonst kommt wieder so ein Gedanke auf, halt bei den Türken gibt es doch, das wurde doch früher in den Dörfern gemacht ha.“

Cezri: „Brautschaumethode?“

Dürri: „Ha Brautschaumethode.“

Asri: „Brautschau“ (*Lachen*)

Bahri: „Halt das.“

Dürri: „Diese ist derzeit weit verbreitet, als ob es im Islam so etwas gäbe.“

Die Studenten kritisieren hier nicht nur die „Brautschaumethode“ (im Original: „görlcü usultı“), wie sie „bei den Türken“ noch „weit verbreitet“ sei. Auch verwahren sie sich gegenüber dem fremden „Gedanken“, d.h. einem Blickwinkel auf die Türkei, in dem die arrangierte Ehe ethnisch stereotypisiert wird. Wenn Dürri am Ende dieses Diskursabschnitts den Satz anfügt, „als ob es im Islam so etwas gäbe“, so werden hier neben der Grenze zur äußeren Sphäre zwei wichtige positive Bezugspunkte der Gruppe *Idee* deutlich: Zum einen hat der Islam – wie auch noch weiter unten zu zeigen sein wird – für diese Studenten eine hohe Relevanz. Zum anderen grenzen sich die Mitglieder von *Idee* nicht nur von der arrangierten Ehe als solcher ab, sondern insbesondere von der mit mangelnder Reflexion und Wissen verbundenen Annahme der „Türken“, diese sei islamisch legitimiert (Gruppe *Idee*, Fokussierungsmetapher: 366-378):

struktion der Gruppe *Idee* zielt nicht auf diese Organisation, sondern auf das Milieu, das durch die Gruppe *Idee* repräsentiert wird und in dem solche Organisationen wie die Risale-i Nur eine milieuspezifische Funktion erhalten.

15 Interessanterweise ist das Herkunftsland für die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsschlüssen kaum ein Thema.

16 Dieser Teil der Gruppendiskussion ist im Original in türkischer Sprache und wird hier in der deutschen Übersetzung wiedergegeben. Vgl. für den Kontext dieses und der folgenden Transkripte Nohl (2001: 212ff.).

Dürri: „In der Türkei haben sich der Islam und türkische Kultur an manchen Orten ineinander gemischt; zum Beispiel werden manche Dinge, die es nicht im Islam gibt, als wären sie Islam gelehrt und angewendet, obwohl dies eine für die türkische Kultur spezifische Sache ist, die dem Islam nicht angemessen ist. Das wird im Volk nicht gewusst; weil es sich so verbreitet hat, hat es sich so durchgesetzt und wurde als Islam akzeptiert; manche solche Fehler gibt es, und dies gibt einem Menschen, der von außen schaut, die falschen Interpretationen, zeigt den falschen Blickwinkel.“

In der Türkei mischen sich „Islam und türkische Kultur“, ohne zumindest theoretisch voneinander differenziert zu werden. Dieses Fehlen von Reflexion, das die Handlungen so erscheinen lässt, „als wären sie Islam“, konstituiert eine zentrale Problematik in der äußeren Sphäre der Gruppe *Idee*. In dem „falschen Blickwinkel“ treffen sich dann die unreflektierte Praxis in der Türkei und die Theorien der Nichtmuslime, die „von außen“ jene Vermischung betrachten. Die Gruppe *Idee* macht in der äußeren Sphäre also keine prinzipielle Differenz zwischen den Nichtmuslimen (in Deutschland) und den nicht reflektierenden Muslimen (in der Türkei) aus.

Auch in der Abgrenzung von der inneren, familialen Sphäre kommt Wissen und Reflexion ein hoher Stellenwert zu. Sie fungieren als Schlüssel für die Beziehung zu den Eltern. Jene beobachten mit Skepsis bzw. „Misstrauen“ die Bindung ihrer Kinder an die Risale-i Nur-Gemeinschaft. Für die Studenten ist dies jedoch nicht durch die Unterschiede zwischen ihren und den elterlichen Perspektiven bedingt. Vielmehr fehlten den Eltern lediglich genügend „Informationen“ über Risale-i Nur. Sobald dieser Mangel behoben sei und sie „Risale-i Nur gut kennengelernt“ hätten, gibt es in dieser Sichtweise der Gruppe *Idee* keine intergenerationalen Konflikte mehr.¹⁷ Es zeigt sich also auch hier eine bildungsbezogene Grenzziehung zwischen Eltern und Kindern, wie ich sie – in etwas anderer Form – schon anhand der Gruppe *Zeugnis* gezeigt habe. Die für die Migrationslagerung typische Sphärenrennung überlagert sich so mit Erfahrungen, in denen die Jugendlichen mit der mangelnden (kulturellen) Bildung der Eltern konfrontiert werden.

Diese Überlagerung von migrations- und bildungsspezifischen Erfahrungen, in die überdies noch ein adoleszenztypischer Entwicklungsprozess eingelesen ist, möchte ich exemplarisch verdeutlichen. Im Folgenden schildert Bahri, der uns schon aus dem biographischen Interview bekannt ist, die Beziehung zu seinem Vater:

17 *Karakasoglu-Aydın* (1998: 166) erzielt in ihrer Untersuchung zu muslimischen Studentinnen ähnliche Ergebnisse. So grenzen sich diese nicht nur von der deutschen Gesellschaft und ihren Diskriminierungspraktiken ab, sondern auf spezifische, Parallelen zur Gruppe *Idee* zeigende Weise auch von ihren Eltern: „Durch die Lektüre der neuen islamischen Sekundärliteratur möchten sich viele von ihnen den ‚wahren Islam‘ in Abgrenzung zu der von ihnen als rückständig abgelehnten und als ‚traditioneller Islam‘ bezeichneten Praxis ihrer Eltern erschließen.“ So können sie sowohl gegenüber ihren Eltern als auch der deutschen Gesellschaft „Freiräume in islamisch definierten Grenzen“ erlangen.

Außenstehenden zwar abrupt. Doch ist es auch hier der Ritus, d.h. die Rezitation bestimmter Verse aus dem Koran, der die religiöse Transzendenz vom profanen Alltag scharf abgrenzt. So kann das rituelle Gebet zu dem Ort werden, an dem islamische Lehren aufs Genaueste in die Praxis übertragen werden, ohne von jener (wie dies von der Gruppe *Idee* für die Türkei beklagt wird) konfundiert zu werden:

Nach dem Gebet frage ich Bahri nach einigen Details des Gebets, so etwa nach dem dreißig zentimetrigen Zipfel, der aus den Sarik herabhängt. Bahri gibt mir eine dezidierte Antwort, in der er diese Tracht auf einen Kampf Mohammeds gegen die mekkanischen Polytheisten zurückführt, in dem Mohammed die ihm zur Hilfe eilenden Engel an eben solchen Zipfeln erkannt hatte.

Dann frage ich Bahri, warum er selbst nicht am Gebet teilgenommen habe. In seiner Antwort weist Bahri mich darauf hin, dass er habe auf die Toilette gehen müssen. Da nach dem ersten Wasserlassen immer noch etwas Urin in der Harnröhre bleibe und er daher nach islamischen Regeln nicht rein sei, habe er – wie es die Regeln vorschreiben – vierzig Schritte getan, sei dann erneut auf die Toilette gegangen, habe sich rituell gewaschen und dann das Gebet im Nebenzimmer verrichtet.

Ähnlich wie in der Gruppendiskussion erhält auch im Ritual das Theoretisch-Reflexive eine vorrangige Bedeutung. Bahri beruft sich in der Herleitung des Rituals auf kanonisiertes, normatives Wissen. Mit dieser kanonischen Betonung im Ritual²⁰ wird die Theorie des Islam in die Praxis überführt. Die Normen der religiösen Gemeinschaft werden dabei möglichst vollständig angewendet. So wird die Medrese zur „normativen Community“ (Turner 1989: 77), die allerdings nicht nur die Handlungen ihrer Mitglieder peinlich genau festlegt, sondern, wie Turner betont, auch gegenüber den „sie umgebenden institutionalisierten Gruppen [etwa den Aufzeichnungen des profanen Lebens; AMN] ... einen institutionellen Schutzpanzer“ entwickelt.

Diese Theorie-Deduktion stellt allerdings ein prekäres Unterfangen dar und bedarf der Abgrenzung gegenüber der alltäglichen Handlungspraxis. Der Schutz der reinen Lehre wird durch den Ritus des Ezan und des abschließenden arabischen Spruches geleistet, mit dem das Reine vom Alltäglichen abgegrenzt wird.

Die Theorie-Deduktion im Bereich des Ritualen stellt keine beliebige Handlung dar, sondern ist für das Milieu der Studenten spezifisch. Ebenso wie die intellektualisierende Sphärentrennung den Orientierungsrahmen der Gruppe *Idee* strukturiert, so ist auch in der dritten Sphäre das Primat des Intellektuell-Theoretischen deutlich. Wie zentral Theoretisieren und Reflektieren für das Milieu dieser Jugendlichen ist, zeigt sich auch in der Lesung und Diskussion der Bücher von *Said Nursi*, ihrem Religionsführer.

²⁰ *Rappaport* hat auf die „kanonischen Botschaften“ hingewiesen, die sich in manchen Ritualen finden. Diese „beziehen sich – durch Worte und Handlungen, die per definitionem schon gesagt und getan wurden – immer auf Prozesse oder Wesen, ... die sich außerhalb des Rituals befinden“ (1998: 193f.). Vgl. zum Ritual auch *Gebauer/Wulff* (1998).

Während im rituellen Gebet die Lehre in die Praxis umgesetzt werden soll, dient die Lesung der Findung der „Wahrheiten“. Dreimal wöchentlich treffen sich die Jugendlichen der Gruppe *Idee* und die anderen Besucher der Medrese, um aus den publizierten Briefen *Said Nursis* zu lesen. Wie Bahri mir vor meinem ersten Besuch erklärte, wird die Lesung, um den unterschiedlichen Sprachkenntnissen der Zuhörer Rechnung zu tragen, zunächst fünfundvierzig Minuten auf Deutsch und nach einer Pause ebenso lange auf Türkisch gehalten:

Fazl setzt sich hinter das niedrige Pult, man ruft die in den anderen Räumen sich aufhaltenden Jugendlichen. Alle kommen und nehmen ihre Plätze ein. Es herrscht Stille, als Fazl anfängt, den Koran zu rezitieren. Es ist, so erklärt er nachher, eine Sure über den Wert der Wissenschaft. Fazl liest, was in seinem Büchlein, das wesentlich älter als das deutsche von Bahri aussieht, geschrieben steht. Der Sinn der Sure wird in ihm erklärt. Als das Wort „fen bilimler“ auftaucht, schaut er zu mir und erklärt: „Das heißt positive Wissenschaften.“ Ich deutete ihm an, dass ich das verstanden habe. Fazl fährt fort. Dabei hält er bei jedem Wort, das sehr osmanisch-arabisch klingt, inne und übersetzt es in das moderne Türkisch. Zum Beispiel solche Worte wie „zaruri“ (obligatorisch). Die Jugendlichen nicken jeweils. Ich verstehe dennoch nur ungefähr sechzig Prozent der Lesung und frage mich, ob es den anderen besser ergeht. Als Fazl auf die „fen cediti“, die neuen Naturwissenschaften zu sprechen kommt, unterbricht Bahri ihn und meint, er solle vielleicht einmal ein Beispiel dafür geben, was darunter zu verstehen sei. Fazl ist ein wenig konsterniert und sagt dann, „kosmografya mesela“ (zum Beispiel Kosmographie). Er fügt die Biologie, Chemie und Physik an. In der Ecke des Raumes, in der sich ein klar als Arbeiter identifizierbarer Mann mit seinen Kindern niedergelassen hat, regt sich Unmut. Der Arbeiter fragt, ob jemand sagen könne, was denn Physik sei, sein Kind habe das gerade gefragt, und er könne es ihm nicht genau erklären. Zunächst beginnt Fazl. Er erzählt etwas von Materien und deren Zusammensetzung und von den physikalischen Gesetzen. Bahri sagt das Gleiche noch mal auf Osmanisch, ich verstehe kein Wort. Dann gibt Ergin eine Definition, in der es darum geht, dass in der Chemie nach Reaktionen alles anders ist als vorher und auch nicht mehr in seinen Ausgangspunkt gebracht werden kann, in der Physik dies aber gehe. Das sei der Unterschied. Darauf geht niemand ein. Dann gibt Fazl ein konkretes Beispiel. Er spricht von der „çekim gücü“, der Anziehungskraft. Bahri wiederholt dies nun nochmal, redet aber von der „cezbe kuvveti“ (was dasselbe bedeutet, aber Osmanisch ist). Dabei nimmt er das Buch von *Said Nursi*, hebt es hoch und lässt es auf den Teppichboden fallen. Ergin greift schnell hin und hebt das Buch auf, lächelt zu Bahri und gibt es ihm in die Hand. Er macht eine Bemerkung, die darauf hindeutet, dass man das religiöse Buch nicht auf den Boden fallen lassen dürfe. Dann geht Fazls Lesung weiter (aus dem *Protokoll der teilnehmenden Beobachtung* vom 6.3.1998).

Die Lesung ist hier Belehrung und intellektuelle Praxis zugleich. Gegenüber dem fremden Deutschen und den jüngeren bzw. ungebildeteren Zuhörern erklärt Fazl einzelne Begriffe. In diese Rolle des Lehrers schlüpft auch Bahri. Als die beiden in dieser Rolle von dem Arbeiter, der nach der Definition der Physik fragt, bestätigt werden, macht die Gruppe, allen voran Ergin, Bahri und Fazl, aus einer einfachen Definition eine immer komplizierter werdende Beschrei-

bung, in der das Osmanische, das ja Ausgangspunkt der Verständnisprobleme war, erneut in die Diskussion eingeführt wird und immer neue Beispiele gesucht werden. In dieser unablässigen Erörterung des Problems zeigt sich eine spontane Handlungspraxis, ein Aktionismus des Erörterens, Theoretisierens und Produzierens von Sinn.²¹ Hier geht es weniger um eine inhaltliche Lösung oder Festlegung auf eine bestimmte Definition denn um den Aktionismus als Selbstzweck.

In einer Art rituellen, d.h. inhaltlich nicht auf das vorangegangene Gespräch Bezug nehmenden Konklusion stoppt Ergin dann diese selbstläufige Erörterung der Physik. Ein Aspekt aus Bahris Beispiel, nämlich das Fallenlassen des Buches, wird in einen anderen, religiösen Rahmen gestellt. Aus dem intellektuellen Beispiel wird ein religiöses Sakralieg, mit dem sogleich wieder Sinn produziert wird. Die Metapher des heruntergefallenen Buches verweist gleichzeitig auf zwei Bezugspunkte: auf die religiöse Sinnhaftigkeit der Werke Nursis, vor der die Physik bzw. die Naturwissenschaften sinnlos erscheinen. In dieser Metapher greift die Gruppe ihren übergreifenden Rahmen wieder auf und Fazilliert mit der Lesung fort.

Die Gruppe *Idee* begibt sich auch in der Gruppendiskussion auf die Suche nach der reinen Lehre und verbindlichen Normen, so z. B. in der Erörterung der Beziehung zu Frauen. Nachdem die Studenten nahezu eine halbe Stunde lang über dieses Thema diskutiert haben, gehen sie von dieser themenbezogenen Reflexion über zum Nachdenken über diese Reflexion, zur Metareflexion über und weisen neben der zeitlichen Begrenzung auf die grundsätzlichen Grenzen menschlicher Reflexion hin. Diese kontrastieren sie mit der „allgemeinen Blickweise des Islam“ (Gruppe *Idee*, Fokussierungsmetapher: 586-610):

Asri:

„Und ich schätze so nur ein Thema, wie auch immer der Mensch dazu gezwungen ist, zu nehmen und davon zu sprechen, bleibt sehr schwach und unvollständig. Man muss die Sache in ihrer Gesamtheit sehen; der Islam hat eine allgemeine Sichtweise auf den Menschen eine Sichtweise.“

Bahri:

„Natürlich.“

Asri:

„Er hat auf die Welt eine Sichtweise, auf das gesellschaftliche Leben eine Sichtweise. Ohne dass diese erklärt werden, ist es sehr schwer nur die Frau-efrage oder ein anderes Problem zu erklären. Wie der Freund das Beispiel der Maschine genommen hat, (*lachend*;) halt ohne die ganze Maschine zu kennen, ist es ein wenig absurd, einen Knopf verstehen zu versuchen; es bleibt unvollständig. Und das ist auch in den anderen Gesellschaften so: Um die westliche Gesellschaft zu verstehen muss man wohl die griechische Philosophie kennen.“

Bahri:

„So ist es.“

Asri:

„Es ist so eine Ganzheit; vielleicht muss man auch die indische Philosophie kennen; sie hat Einflüsse. Solange wir nicht schauen, ist es sehr schwer möglich, dass wir ein Thema verstehen, das zu einer Gesellschaft oder einer Lebensweise oder einer Sichtweise gehört; und es bleibt auf jeden Fall un-

vollständig. ... So lange wir auch über diese Themen sprechen würden, müssen wir uns vor Augen halten, dass es unvollständig bleibt.“

Auch in diesem Nachdenken über das Nachdenken gerät der Jugendliche in den Aktionismus der Sinnproduktion, in die spontane Wiederholung und Erweiterung seiner Ideen. So stelle die Begrenzung auf die „Frauenfrage“ eine Reduktion dar, die das Wissen „schwach und unvollständig“ mache. Asri verweist auf die Bedeutung des Gesamtzusammenhangs, die er zunächst anhand der Metapher der „Maschine“, dann der westlichen Hemisphäre exemplifiziert. Letztlich erweist sich jedoch jegliche Suche nach der ganzen Wahrheit und jede noch so lange Diskussion als „unvollständig“.

Hier wird in der Auseinandersetzung mit den eigenen sinnhaften Theorien wiederum Sinn produziert. In dieser Steigerung dokumentiert sich das zentrale generative Prinzip der Gruppe *Idee*. Ihre dritte Sphäre konstituiert sich aus der aktionistischen Produktion von Sinn. Gedankenspielerlei und Gedankenexperimente, wie sie für Jugendliche mit hohen Bildungsabschlüssen typisch sind, beziehen sich hier nicht auf die Zukunft einer biographisch relevanten Handlungspraxis, sondern sind die zentrale, ihrerseits aber nicht reflexiv entwerfene Handlungspraxis selbst.

5. Zusammenfassung

Über die Bildungsunterschiede hinweg dokumentiert sich in den Erfahrungen der Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien die hohe Bedeutung der migrationspezifischen Diskrepanz, die sie zwischen innerer und äußerer Sphäre erfahren.²² Wie zunächst in zwei biographischen Interviews rekonstruiert werden konnte, ist die Sphärendiskrepanz jedoch je nach Bildungslage unterschiedlich angelegt. Die sozialisationsgeschichtliche Verankerung der Distanz zwischen Elternhaus und Schule zwingt Kamil, einen der Jugendlichen mit niedrigem Bildungsabschluss, seine Schulkarriere selbst zu organisieren. Der Bildungserfolg von Bahri hängt demgegenüber auch mit einer Kindheitsgeschichte zusammen, in der es schon frühzeitig zum Kontakt zwischen Lehrpersonal und Eltern gekommen ist, wobei nicht nur die schulischen Leistungen, sondern auch erlittene ethnische Diskriminierung thematisiert wurden.

²¹ Zum Begriff des Aktionismus vgl. *Bohnsack et al.* (1995) und *Bohnsack/Nohl* (2001b).

²² Eine „Trennung der Sphären“ vollziehen Kinder aus Einwanderungsfamilien – wie *Golgün* (2000: 30) zeigt –, auch in der Schule, in der sie gegenüber dem Lehrpersonal den common sense der Einsprachigkeit wahren, während sie sich untereinander auch in nicht-deutschen Sprachen verständigen. Auch *Schiffauer* macht (in seinem Beitrag in diesem Band) deutlich, dass sich die „Minderheitenidentität“ der Migrant*innenjugendlichen sowohl auf Grund der Diskriminierung und sozialen Regeln in der Aufnahmegesellschaft respektive in der Schule als auch in der Migrationssituation und den heteronomen Erwartungen der Herkunftsfamilie konstituiert.

Die Jugendlichen mit hohen Bildungsabschlüssen ziehen gegenüber innerer und äußerer Sphäre primär eine intellektualisierende Grenze. Sie beschäftigen sich mit den Theorien und Stereotypen, die in der Türkei und Deutschland über sie selbst herrschen; und sie verweisen auf das Fehlen von Reflexion und Wissen, was die religiös verbrämte Handlungspraxis in der Türkei und die Situation ihrer eigenen Eltern angeht.

In der intellektualisierenden Grenzziehung gegenüber innerer und äußerer Sphäre entsteht allerdings lediglich ein virtueller, weil in der Gedankenspielerlei und theoretischen Reflexion verbleibender Bereich, der den Jugendlichen zu eigen wäre („Deutschländerreich“). Erst dort, wo das Reflektieren und Produzieren von Sinn zur spontanen, immer wiederholten und selbstgenügsamen Handlungspraxis der Gruppe wird, kann sich eine stabile dritte Sphäre entfalten. Jenseits aller religiösen und politischen Aspekte ist die „Medresse“, die informelle Schule der Studenten, ein solcher Ort der dritten Sphäre, an dem die Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien auf kreative Weise die Problematik ihrer Bildungs- und Migrationslagerung bewältigen können.

Literatur

- Alba, Richard D./Handl, Johann/Müller, Walter (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46/2, S. 209-237
- Apitczsch, Ursula (1999): Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: H.-H. Krüger/W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 471-486
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen
- Bohnsack, Ralf (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen
- Bohnsack, Ralf/Looos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und anderen Jugenddeliquen. Opladen
- Bohnsack, Ralf/Looos, Peter/Przyborski, Aglaja (2001): „Male Honour“ – Towards an Understanding of the Construction of Gender Relations Among Youths of Turkish Origin. Erscheint in: H. Koithoff/B. Baron (Hrsg.): Gender in Interaction. Amsterdam
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001) (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (1998): Adoleszenz und Migration. In: R. Bohnsack/W. Marotzki (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen, S. 260-282
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001a): Allochthone Jugenddeliquen. Die adoleszenz- und migrationspezifische Suche nach habituellem Übereinstimmung. Erscheint in: W. D. Bukow/C. Nikodem/E. Schulze/E. Yildiz (Hrsg.): Grammatik des urbanen Zusammenlebens. Opladen

- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001b): Jugendkulturen und Aktionismus. Erscheint in: H. Merkmans/J. Zinnecker (Hrsg.): Jahrbuch für Jugendforschung. Opladen
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel, Ritual, Geste – Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York
- Gogolin, Ingrid (2000): Minderheiten, Migration und Forschung. In: I. Gogolin/B. Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen, S. 15-35
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1997): Großstadt-Grundschule. Münster/New York
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: I. Gogolin/B. Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen, S. 321-342
- Guiérrez Rodriguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migranteninnen. Opladen
- Hansen, Rolf/Hornberg, Sabine (1996): Migration und Qualifikation. In: H. G. Rolf/K. O. Bauer/K. Klemm/H. Pfeiffer (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim/München, S. 339-376
- Hervartz-Enden, Leonie (1997): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43/6, S. 895-913
- Karakasoglu-Aydın, Yasemin (1998): „Kopftuch-Studentinnen“ türkischer Herkunft an deutschen Universitäten. In: H. Bielefeld/W. Heitneyer (Hrsg.): Politisierte Religion. Frankfurt am Main, S. 450-473
- Karakasoglu-Aydın, Yasemin (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Frankfurt am Main
- Landesschulamt Berlin (2000): Das Schuljahr 1999/2000 in Zahlen. Berlin (Typoskript)
- Leenen, Wolf R./Grosch, Harald/Kreidt, Ulrich (1990): Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36/5, S. 73-771
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91-154
- Nauck, Bernhard/Diefenbach, Heike/Petri, Kornelia (1998): Intergenerationelle Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44/5, S. 701-722
- Nohl, Arnd-Michael (1996): Jugend in der Migration. Türkische Cliquen und Banden in empirischer Analyse. Baltmannsweiler
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen
- Rapport, Roy A. (1998): Ritual and performative Sprache. In: A. Belliger/D.J. Krieger (Hrsg.): Ritualtheorien. Opladen, S. 191-211
- Schäffer, Burkhard/Looos, Peter (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen
- Schütz, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3, S. 283-293
- Silbereisen, Rainer K./Vaskovics, Laszlo A./Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1996): Jungsein in Deutschland. Opladen

- Spuler-Stegemann, Ursula (1998): *Muslime in Deutschland*. Freiburg im Breisgau
- Turner, Victor (1989): *Vom Ritual zum Theater*. Frankfurt am Main
- Weller, Wivian (2001): *Stilentfaltung, Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrungen „ausländischer“ Jugendlicher in Berlin und schwarzer Jugendlicher in Sao Paulo*. Dissertationsprojekt an der Freien Universität Berlin.
- Zinnecker, Jürgen (1991): *Zur Modernisierung von Jugend in Europa*. Adoleszenz- und Bildungsgeschichten im Gesellschaftsvergleich. In: A. Combe/W. Helsper (Hrsg.): *Hermeneutische Jugendforschung*. Opladen, S. 71-98

Christoph Liell

Gewalt in der „Gang“

Konstruktion, Inszenierung, Praxis

Das Phänomen ethnizierter Jugendgewalt in den Städten rückt seit einigen Jahren immer wieder in das Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit. „Türkische Jugendgangs“ gelten als Symbol dafür, dass die Integration und Assimilation von jugendlichen Migranten der zweiten und dritten Generation gescheitert ist, sie werden gar zur Gefahr für die ganze Gesellschaft, sind Ausdruck ihres Zerfalls. Nicht zuletzt unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Forschungen werden jugendliche Migranten als „Gefährlich fremd“, als „Zeitbomben in den Vorstädten“ stilisiert. Dabei werden offenbar sowohl das Gewalthandeln von Jugendlichen als auch kulturelle Differenzen zwischen „türkischer“ und „deutscher“ Kultur im Rahmen von Desintegrationsmodellen dramatisiert und zum Thema von Diskursen über Migration und Zuwanderung.

Gegen eine solche Perspektive wendet sich eine Kritik, die die zugrundeliegenden Konzepte von „Gewalt“ und „Kultur“ ihrer scheinbaren Eindeutigkeit und Objektivität entkleidet. Dennoch teilt eine solche konstruktivistisch orientierte Perspektive mit ihrem Widerpart häufig eine einseitig objektivistische Ausrichtung, aus der die Praktiken und Orientierungen der Jugendlichen – das eigentliche Phänomen – ausgeblendet bleiben (1.). Unter Rückgriff auf Interviews mit jugendlichen (größtenteils türkischer und arabischer Herkunft) kann zunächst das episodale Gewalthandeln in der „Gang“ als Praktiken der „Anna-chen“ rekonstruiert werden (2.). Einige geläufige Erklärungsansätze, darunter Desintegrationstheorien, stoßen dabei an ihre Grenzen (3.). Nicht nur die Praxis der Jugendlichen selbst, sondern auch die Aneignung dieses stilistisch gerahmten Handelns sowie dessen öffentliche Repräsentation verweisen auf komplexe Inszenierungs- und Konstruktionsprozesse, in denen sich erst die Objektivität des Phänomens „Ganggewalt“ konstituiert (4.). Darüber hinaus lassen sich aus den Interviews wesentliche Hinweise für einen alternativen, produktiveren Umgang mit dem Begriff „Kultur“ gewinnen, der dann den Blick auf (gelingende) Milieubildungsprozesse im Anschluss an die Phasen gewalttätigen Handelns richten kann (5.).

¹ So ein *Spiegel*-Titel im April 1997, der sich auch auf die vielfelder Fundamentalismus- (und Gewalt-) Studie bezieht (*Heilmeyer u.a.* 1997).